

Fachforum

Konzepte der frühkindlichen Sprach- förderung in sozialen Brennpunkten

Dokumentation der Veranstaltung
vom 9. und 10. Mai 2005 in Berlin

Impressum

Herausgeber:
Regiestelle E&C der Stiftung SPI
Sozialpädagogisches Institut Berlin
„Walter May“
Nazarethkirchstraße 51
13347 Berlin
Telefon 0 30. 457 986-0
Fax: 0 30. 457 986-50
Internet: <http://www.eundc.de>

Ansprechpartner:
Andreas Hemme

Layout:
MonteVideo Mediadesign

Redaktion:
Lisa Kuppler

Inhalt:

- 6 **Vorwort**
Andreas Hemme, Rainer Schwarz

- 7 **Auf den Anfang kommt es an. Sprache und Bildung aus der Perspektive des Bundes**
Wolfgang Dichans, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

- 10 **Mehrsprachigkeit und die Chance auf Bildungserfolg: Über Ansprüche an das Lehren von Sprache, nicht nur im Deutschunterricht**
Ingrid Gogolin

- 17 **Sprache als Schlüsselkompetenz für Kinder in sozialen Brennpunkten – Entwicklungen im Elementarbereich**
Karin Jampert

- 22 **Frühe mehrsprachige Bildung unter Nutzung sprachlicher Ressourcen**
Otto Filtzinger

- 29 **Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfänger/innen**
Lilian Fried

- 36 **Sprachgestört – sprachauffällig – sprachschwach? Neue Formen der Zusammenarbeit zwischen Förderung und Therapie**
Monika Rausch

Sprachförderungsinitiativen in Stadtteilnetzwerken

- 42 **Interkulturelle Sprachförderung im Stadtteilnetzwerk**
Hamdiye Cakmak

- 44 **Sprachförderung als projekt- und ressourcenbezogene Netzwerkarbeit**
Kerstin Wiehe

- 46 **Quartiersmanagement Wrangelkiez in Berlin**
Emine Basaran

Sprachentwicklung für Kinder mit Migrationshintergrund

- 45 **Das Rucksack-Projekt – ein Konzept zur Sprachförderung und Elternbildung im Elementarbereich**
Monika Springer-Geldmacher

- 52 **Sprachhilfe für ausländische Kinder und Aus-siedlerkinder nach dem Denkendorfer Modell**
Gesine Lump

- 54 **Anbahnen von Literalität bei zweisprachig aufwachsenden Kindern**
Reyhan Kuyumcu

Sprachförderung – Ein Thema für die Qualifizierung von Grundschullehrer/innen und Erzieher/innen

- 59 **Frühkindliche Sprachförderung setzt qualifizierte Weiterbildung der Erzieher/innen und Grundschullehrer/innen voraus – Umfang, Inhalt und neue Chancen**
Harald Augenstein

- 61 **Curriculum: Zusatzqualifizierung von Fach-erzieher/innen zur Sprachförderung im Elementar- und Vorschulbereich**
Ingrid Deisenroth

Nutzung familiärer Ressourcen zur Sprachförderung

- 64 **„Eltern-AG“ – ein niedrigschwelliges Präventionsprogramm zur Steigerung der elterlichen Erziehungskompetenz**
Meinrad Armbruster

- 68 **Starke Eltern – starke Kinder**
Paula Honkanen-Schoberth

Sprache und Spiel – Zugangswege zur Sprachförderung

- 73 **„Spielend Sprache Lernen“ (SSL) – Deutsch-Förder-Spielstunden für (Migranten-) Kinder im Kindergarten**
Kornelia Petri

- 76 **„Der kleine Stern“ – Das Lern-Erlebnis-Programm**
Christian Liebisch

Medien in der Sprachförderung

- 79 **Vom Sprachförderkoffer zum Jahresscurriculum Sprachförderung – bewährte und neue Ansätze aus der Praxis**
Sven Walter

- 87 **Sprachförderung durch Einsatz neuer Medien in Kindertagesstätten in sozialen Brennpunkten am Beispiel der Microsoft-Initiative „Schlaumäuse“**
Prof. Dr. Barbara Kochan, Elke Schröter,
Computerlernwerkstatt, TU-Berlin
- 93 **Kleines (praxisorientiertes) Kompendium zur Sprachentwicklung**
Heino Mönnich und Ute Burhop

Partner der frühkindlichen Sprachförderung

- 94 **Deutsch und interkulturelle Erziehung im Kindergarten: Das Modellprojekt „frühstart“**
Mehtap Sanli
- 98 **„Sprich mit mir!“ – der Elternratgeber von Mehr Zeit für Kinder e. V.**
Klaus Conrad

- 100 **Teilnehmerinnen und Teilnehmer**
- 115 **Tagungsprogramm**

Vorwort

Spätestens seit den alarmierenden Erkenntnissen der Pisa-Studie rückt der Bereich der frühkindlichen Sprachförderung verstärkt in den pädagogischen Fokus, werden doch u.a. in diesem Handlungsfeld Ursachen erkannt, die zu einem späteren Zeitpunkt Schulversagen, Desintegration, soziale Ausgrenzung und Armut zur Folge haben können. Hierbei fällt auf, dass eine Diskussion über die frühe Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund zu kurz greift. Vielmehr gibt es einen sozialwissenschaftlich und in der Bildungsforschung belegten Zusammenhang zwischen sozialer Deprivation und mangelnder Sprachbeherrschung. Spracherwerb und Sprachbeherrschung sind Ergebnisse von Anregung und Lernen im unmittelbaren sozialen Umfeld. Sprache als Mittel der Alltagsbewältigung allein ist jedoch ein unzureichendes Ziel der Förderung. Um in einer auf Wissen und Information basierenden Gesellschaft gerechte Teilhabe und Integrationschancen zu erzielen, ist eine Sprachbeherrschung notwendig, die die Voraussetzung für kognitives Aneignen sichert. Diesbezügliche Defizite treten in den sozialen Brennpunkten in vielerlei Hinsicht und eher sozial als durch Migrationserfahrungen determiniert auf.

Hierauf weist insbesondere **Ingrid Gogolin** hin und illustriert, dass Schulsprache und die Regeln schriftlicher Kommunikation für viele Kinder deutscher Herkunft, die nicht in begüterten und bildungsbeflissenen Familien aufwachsen, eine „Fremdsprache“ ist. Die Vermittlung und Unterstützung von so verstandener Sprachkompetenz beginnt mit der Wahrnehmung und der Förderung des spezifisch kindlichen Sprachverständnisses und Sprachverhaltens. **Karin Jampert** stellt in ihrem Beitrag Sprachförderansätze vor, die für Kindertagesstätten entwickelt wurden. Wie sie, sieht auch **Otto Filtzinger** in dem spontanen natürlichen Erwerben der Erstsprache eine der wichtigsten Ressourcen der Sprachbildung. Berücksichtigt man die „natürliche“ Mehrsprachigkeit des Aufwachsens von Kindern mit Migrationshintergrund gerade in sozialen Brennpunkten, dann erscheint seine Forderung nach integrierten Sprachbildungskonzepten, die den multilingualen Alltag dieser Kinder für deren systematischen Spracherwerb der (Lern)Sprache der Mehrheitsgesellschaft nutzen, sinnvoll. Nur so kann das natürliche Potential der Mehrsprachigkeit in Europa genutzt werden, um die Zielvorstellungen der EU Sprachenpolitik – Jeder EU-Bürger soll in drei Sprachen kommunizieren können – umzu-

setzen. Gerade in Deutschland jedoch, so Filtzinger, werden diese Ressourcen viel zu wenig genutzt.

Lillian Fried geht in ihrem Beitrag auf den aus ihrer Sicht zu unrecht vernachlässigten Bereich der Erhebung des Entwicklungsstandes der kindlichen Sprache ein und leitet Forderungen für die Qualifizierung von Erziehern und Erzieherinnen, Grundschullehrern und Grundschullehrerinnen ab.

Eine zentrale Dimension der Neuausrichtung des Bildungsauftrags der Kindertagesstätte sieht sie in der Stärkung der Sprachkompetenzen: Der Sprachförderung komme insgesamt der wesentliche Anteil an der Neugestaltung des Elementarbereichs als gesellschaftliches Handlungsfeld zu. Hierzu sei auch die Setzung neuer Frühpädagogischer Standards unabdingbar.

In sieben Arbeitsfeldern präsentieren die nachfolgenden Beiträge Praxismodelle, Projekte und Konzepte für die Sprachentwicklung und frühe Förderung von Spracherwerb. Die hier vorgestellte Vielfalt von Ideen und Erkenntnissen reicht von Stadtteilnetzwerken, die sich explizit mit der Sprachförderung beschäftigen, über die Nutzung familiärer, soziokultureller und medialer Ressourcen für den Spracherwerb bei Kindern bis zu diesbezüglichen Standards der Ausbildung von Frühkindpädagoginnen/innen.

In einem sind sich alle Beiträge einig: Sprachbildung, kognitives Sprachverstehen und Sprache als (Weiter)Bildungspotential stärkt die gesellschaftlichen Teilhabechancen derjenigen Kinder, die innerhalb von Familien mit begrenztem ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapital aufwachsen. Da die Lebenswirklichkeit der Kinder sich als lokal situierte Praxis vollzieht und damit auch der Spracherwerb komplexen soziostrukturellen Bedingungen unterliegt, ist die Sprachförderung der Kinder als sozialräumliche Aufgabe unter Einbeziehung vielfältiger lokaler Akteure/innen zu gestalten. Die Reform des Bildungsauftrags der Kindertagesstätte und eine Qualifizierung und Neuausrichtung der vorschulischen Kindererziehung und Kinderbetreuung sind von herausragender Bedeutung für den Prozess, in dem die Bildungsqualität in Deutschland insgesamt gesteigert werden soll.

Es gibt hierzu, so das Fazit der vielen Beiträge dieser Dokumentation, eine große Vielfalt an analytischen Erkenntnissen, konzeptionellen Ideen und praktischen Vorerfahrungen. Es gilt, diese systematisch in das tägliche Handeln aller an der frühen Bildung und Betreuung Beteiligten einfließen zu lassen und für entsprechende kommunalpolitische Aufmerksamkeit zu ringen.

Auf den Anfang kommt es an. Sprache und Bildung aus der Perspektive des Bundes

Wer ein Haus baut, der weiß: der Bau eines Hauses beginnt nicht mit dem Dachstuhl. Aber genau diesen Eindruck gewinnt man, wenn man sich unser Bildungssystem ansieht. Als hätten die Baumeister geglaubt, man könne ein Gebäude ohne tragfähiges Fundament errichten.

Dabei wissen wir alle: In der frühen Kindheit wird der Grundstein gelegt für den Schulerfolg und die weitere Lebensbewältigung. Was Hänchen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr. Wir Pädagogen wussten das schon länger, schon seit Fröbel und Pestalozzi, die Hirnforscher bestätigen es inzwischen eindrucksvoll: Auf den Anfang kommt es an!

Dieser Anfang wird noch wichtiger durch die neuen Herausforderungen, vor denen diejenigen stehen, die heute Kind sind. Ich möchte nur Stichwörter nennen:

- Kinder müssen sich eine Welt erschließen, in der es kaum mehr Sicherheiten gibt.
- Es geht darum, Strategien für ein lebenslanges Lernen entwickeln.
- Die Kompetenz, sich rasch neu orientieren zu können und ungewohnte Situationen zu meistern, gewinnt angesichts eines zusammenwachsenden Europas, der Globalisierung der Märkte und des schnellen sozialen Wandels zunehmend an Bedeutung für eine gelingende Lebensgestaltung.

Der Schluss, den wir daraus zu ziehen haben, ist: Wir müssen uns um diesen Anfang um der Kinder willen intensiv kümmern. Natürlich ist dies zu allererst Aufgabe der Eltern. Und es gibt viele Eltern, die die Kompetenz und die Zeit haben, den Prozess des Hineinwachsens ihrer Kinder ins Leben aufmerksam zu begleiten. Aber viele Mütter und Väter sind durch ihre beruflichen Verpflichtungen darin eingeschränkt und manchmal auch schlicht überfordert. Deshalb gibt es, wie schon in einem früheren Kinder- und Jugendbericht festgestellt, eine öffentliche Verantwortung für diese Aufgabe. Es geht überhaupt nicht darum, den Eltern etwas zu nehmen. Vielmehr brauchen sie Unterstützung. Ja, sie haben sogar ein Recht darauf.

Damit sind wir auf einer Linie mit erfolgreichen Nationen. Etwa mit den skandinavischen Ländern, die ihre Bildungssysteme in den vergangenen zwei Jahrzehnten reformiert haben. Nicht zufällig haben sie dabei einen besonderen Schwerpunkt auf die frühe Förde-

rung gelegt.

Wir galten einst als Land der Dichter und Denker. Dieser Ruf ist spätestens seit PISA gründlich ruiniert. Es gibt dafür gravierende Indizien. Während die beruflichen Qualifikationsanforderungen immer mehr steigen, nimmt der Anteil derjenigen bei uns zu, die die Schule mit niedrigem oder ohne Abschluss verlassen.

Noch schlimmer: Die Bildungschancen eines Kindes hängen bei uns wie in kaum einem anderen Land von seiner sozialen Herkunft ab. Dies ist schlicht ein Skandal. Auf diese Weise werden soziale Benachteiligungen an die nächste Generation weitergegeben. Kinder haben einen Anspruch auf optimales Ausschöpfen ihrer Begabungen. Und unsere Gesellschaft insgesamt gut ausgebildete junge Leute. Sie sind das Innovationspotenzial, mit dem sich Zukunft gestalten lässt. Nur so lässt sich unser Wohlstand im härter gewordenen internationalen Wettbewerb auch in Zukunft sichern. Ausgaben für die Bildung sind deshalb die beste Investition in die Zukunft.

Die erste Stufe des Bildungssystems ist aber nicht die Schule, sondern die Krippe und der Kindergarten. Hier müssen wir stärker investieren, denn auch dort brauchen wir Spitzenleistungen des pädagogischen Personals. Es ist daher nicht zu rechtfertigen, dass wir am meisten für die Gymnasien ausgeben und am wenigsten für den Elementarbereich. Das muss sich ändern. Dabei geht es um alle Kinder, aber ganz besonders um Kinder, deren Eltern z.B. durch Arbeitslosigkeit, Armut oder Migrationshintergrund in ihrer Erziehungskompetenz eingeschränkt sind.

Die Bundesregierung fährt deshalb eine Doppelstrategie: Wir wollen die Familien stärken und gleichzeitig die öffentlichen familienergänzenden Institutionen stärken. Die Bundesregierung setzt mit ihrer Kinder- und Familienpolitik Impulse, den Erziehungs- und Bildungsort Familie zu stabilisieren, damit Eltern ihren Kindern das geben können, was sie für eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung benötigen. Daneben bedarf es eines gut ausgebauten Betreuungssystems, das über hohe Bildungsqualitäten für die Kinder verfügt und Mütter und Väter bei der Vereinbarkeit von Berufstätigkeit und Kindererziehung hilft.

Mit dem Tagesbetreuungsausbaugesetz (TAG) hat die Bundesregierung die rechtliche und finanzielle Grundlage für den Ausbau der öffentlichen Kindertagesbetreuung und Kindertagespflege insbesondere für die Kinder unter drei Jahren geschaffen. Bis 2010 werden mit Unterstützung des Bundes mindestens 230.000 zusätzliche Betreuungsplätze entstehen. Auf Bundesebene hat Bundesministerin Renate Schmidt zudem die „Allianz für die Familie“

ins Leben gerufen, die konkrete Vorschläge für eine familienfreundliche Unternehmenskultur und Personalpolitik entwickelt. Auch die Initiative des BMFSFJ „Lokale Bündnisse für Familie“ wird weiter ausgebaut. In ihr schließen sich vor Ort Kommunen, Unternehmen, Kammern und Gewerkschaften, freie Träger, Bildungseinrichtungen, Vereine, Verbände, Kirchen und Initiativen zusammen, um mehr Kinderfreundlichkeit zu erreichen.

Darüber hinaus werden wir wohnortnahe Elternbildungsangebote weiterentwickeln und auf breiter Basis fördern. Dabei geht es gerade um Eltern, die durch die bisherigen Angebote nicht erreicht wurden. Renate Schmidt denkt an niederschwellige integrierte Angebote für Kinder und Familien, wie sie die englischen „Early Excellence Centres“ darstellen. Wir dürfen die Weiterentwicklung unseres Betreuungssystems aber nicht auf wenige herausragende Einrichtungen beschränken. Es geht um die Einrichtungen in der Fläche.

Anders gesagt: Der Bund will nicht nur mehr Einrichtungen, sie sollen auch besser werden. Von Tietze stammt der Befund, dass Kinder, die eine gute Einrichtung besuchen, in manchen Bereichen gegenüber Kindern, die eine weniger gute Einrichtung besuchen, einen Entwicklungsvorsprung von einem Jahr haben. Das muss uns alle aufrütteln. Natürlich leisten viele Erzieherinnen und Erzieher hervorragende Arbeit. Aber es gibt auch genügend empirische Belege dafür, dass das in den Tageseinrichtungen liegende hohe Potenzial für die frühe Förderung unserer Kinder noch unzureichend ausgeschöpft wird. Damit bleiben Bildungschancen ungenutzt, und ein Teil der Kinder gerät beim Übergang in die Schule in beträchtliche Schwierigkeiten.

Wer die Qualität der frühkindlichen Förderung steigern will, kommt schnell zu der Erkenntnis, dass es einen Königsweg nicht gibt. Vielmehr muss man an unterschiedlichen Stellen ansetzen. So sieht es auch die OECD, die im vergangenen Jahr Deutschland besucht hat. Gerade wegen der Komplexität der Problematik muss ich mich hier auf einige Stichwörter beschränken. Ein Ansatzpunkt für Qualitätsentwicklung liegt natürlich beim Personal, denn die Erzieherinnen und Erzieher sind der Dreh- und Angelpunkt der pädagogischen Praxis. Hier gibt es noch viel zu tun. Die Anforderungen an das pädagogische Fachpersonal steigen stetig, während Ausbildung, Fortbildung und Beratung sowie die Arbeitsbedingungen mit dieser Entwicklung nicht Schritt gehalten haben.

Kernforderungen müssen daher sein:

- Anhebung des Niveaus der Ausbildung,
- Verbesserung der Weiterbildung,
- verstärkte Beratung, wie es das Forum Bil-

dung gefordert hat, auch durch innovative Formen wie die Konsultationskitas,

- bessere Arbeitsbedingungen.

Ich bin nicht blauäugig. In manchen Kommunen geht die Entwicklung genau in die andere Richtung: finanzielle Kürzungen, Erhöhung der Gruppenstärken, Kürzung von Sachmitteln usw. Andererseits gibt es auch positive Trends, da Städte und Gemeinden, die – beispielsweise im Kontext lokaler Bündnisse – in bedarfsgerechte und qualitativ hochwertige Tagesbetreuungsangebote investieren.

In die richtige Richtung weist auch die Entwicklung von Bildungs- und Erziehungsplänen. Damit tun die Länder einen wichtigen Schritt zur Qualifizierung der frühkindlichen Förderung. Man kann nur hoffen und unterstützen, dass diese Pläne im Praxisalltag der Kitas verankert werden. Auch der gemeinsame Rahmen zur Bildung in Tageseinrichtungen, den die Jugendministerkonferenz in Kooperation mit der Kultusministerkonferenz geschaffen hat, ist ein wichtiger Beitrag zur qualitativen Weiterentwicklung.

Auch der Bund gibt mit einer Fülle von Aktivitäten wichtige Impulse. Ein Baustein dazu ist die „Nationale Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder“, die der Bund ins Leben gerufen hat. Sie soll gemeinsam mit Ländern und Trägern konsequent weiter verfolgt werden. Derzeit befinden wir uns in der zweiten Phase der NQI. In ihr sollen die Instrumente und Verfahren bundesweit im Feld verankert werden. Ziel ist es, die pädagogische Praxis und die Arbeit der Träger weiterzuentwickeln. Ich nenne das Projekt „Bildungs- und Lerngeschichten“, in dem Arbeitshilfen für die Praxis für die Beobachtung und Dokumentation von Bildungsprozessen bei Kindergartenkindern entwickelt werden. Besonders wichtig: Die Eltern werden in die Bildungsarbeit mit einbezogen. Ich nenne Opstapje, ein ursprünglich niederländisches präventives und aufsuchendes Frühförderprogramm für 2- bis 4-jährige Kinder in belasteten Lebenslagen.

Das Projekt „Reichtum der Talente – Ehrenamtspool für Kindertageseinrichtungen“ zielt auf die Kooperation von Kitas mit Freiwilligenagenturen. Ich bin mir sicher, dass die Kitarbeit von profilierten Laien profitieren kann. Sie ergänzen die Arbeit der Profis, können und sollen diese aber selbstverständlich nicht ersetzen.

Besonders wichtig erscheint es mir, im Feld der Sprachförderung voran zu kommen. Denn Sprachkompetenz ist die Grundlage für alle weiteren Lernprozesse. Sie ist insbesondere im Hinblick auf den Übergang in die Grundschule die Voraussetzung für Chancengleichheit. Hier hat das Deutsche Jugendinstitut im

Auftrag des BMFSFJ zunächst recherchiert, welche Konzepte zur Sprachstandsmessung und Sprachförderung es bei uns gibt. Dies ist für die Praxis, die vor einer unübersehbaren Fülle von Angeboten steht, mit Sicherheit eine große Hilfe. Inzwischen hat das DJI begonnen, ein für Erzieherinnen und Erzieher handhabbares Sprachförderkonzept zu entwickeln, das sich wie ein roter Faden durch sämtliche Bereiche des Kita-Alltags ziehen soll. Das heißt im Klartext: Weg von – häufig politisch motiviertem – Aktionismus, hin zu einer kindzentrierten, situationsorientierten und gleichzeitig systematischen Förderung. Ich werde an dieser Stelle inhaltlich nicht weiter darauf eingehen, denn Frau Dr. Jampert vom DJI wird dazu heute nachmittag noch referieren.

Nicht eingegangen bin ich zudem auf die Kindertagespflege, die zum Ausbau der Betreuung für Kinder unter 3 wesentlich beitragen soll. Das TAG bringt für die Kindertagespflege wichtige qualitative Impulse. Wir arbeiten an einem Programm, das die Umsetzung in die Praxis unterstützen soll. Die Bundesregierung sieht in der frühen Förderung einen Schlüssel zur Herstellung von mehr Chancengerechtigkeit. Wie ernst es der Bundesregierung damit ist, zeigt die Tatsache, dass der Bereich Frühe Förderung im Nationalen Aktionsplan „Für ein kindergerechtes Deutschland 2005-2010“, den das Bundeskabinett im Februar beschlossen hat, eine wichtige Rolle spielt.

Damit wir erfolgreich sind, bedarf es jedoch aller staatlichen und gesellschaftlichen Akteure: In erster Linie der Länder und Kommunen, aber auch der Verbände und der Wirtschaft. Und nicht zuletzt brauchen wir Sie, die Sie in der Praxis stehen. Sie sind diejenigen, die die nachfolgende Generation von Anfang an fit machen für das Leben und mehr soziale Gerechtigkeit in unserem Land herstellen. Deshalb haben Sie jede Unterstützung für Ihre Arbeit verdient.

Mehrsprachigkeit und die Chance auf Bildungserfolg: Über Ansprüche an das Lehren von Sprache, nicht nur im Deutschunterricht¹

1. Vorbemerkung

In Deutschland haben die beiden PISA-Studien große Erschütterung hervorgerufen – ihre Ergebnisse wurden vielleicht intensiver diskutiert als in irgendeinem anderen daran beteiligten Land. Für Expertinnen und Experten aber haben die PISA-Ergebnisse kaum Überraschungen beinhaltet; es war durch viele Untersuchungen zuvor bereits klar, wie hoch im deutschen Schulsystem die Abhängigkeit zwischen der Herkunft von Kindern und ihren Chancen auf Bildungserfolg ist. Und besonders klar war der einschlägig befassten Öffentlichkeit, dass die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland zu den Verlierern im Wettlauf um Bildungserfolg gehören. Mehrere Gutachten hatten darauf schon hingewiesen: Soweit es die verfügbaren Daten überhaupt zulassen, wird ein solches Resultat wiederkehrend gewonnen, seitdem die Schülerschaft mit Migrationshintergrund in Deutschland überhaupt empirisch beobachtet wird. Nicht die diesbezüglichen Resultate an sich waren daher bemerkenswert; aber durch PISA erhielt die Frage, wie das deutsche Bildungssystem mit den Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zurechtkommt, endlich in die ihr gebührende öffentliche Aufmerksamkeit.

Auch die Bedeutung sprachlicher Bildung rückte durch die über die PISA-Ergebnisse entfachten Debatten in vorher nicht gekannter Weise in das öffentliche Bewusstsein. Aus der Sicht der Forschung über Migration und ihre Folgen für Bildung und Erziehung stand und die Bedeutung dieses Themas seit langem außer Zweifel – aber aus dieser Sicht besitzt „sprachliche Bildung“ einen besonderen Akzent. Diese Forschung ergibt nämlich, dass es nicht so sehr allgemeine Sprachfähigkeiten sind, die die Tür für den Bildungserfolg öffnen. Vielmehr sind es spezifische Sprachfähigkeiten mit besonderen Merkmalen, die hierfür verant-

wortlich sind. Eine offene Frage ist es, ob und wie der Deutschunterricht zur Erlangung solcher Fähigkeiten bislang beigetragen hat – und wie er, wenn man sich etwas wünschen dürfte, dazu beitragen müsste.

Ich beginne meinen Beitrag mit Hinweisen auf den Stand der Bildungsforschung aus interkultureller Perspektive, da anzunehmen ist, dass diese deutschen Debatten nicht überall verfolgt werden konnten. Im zweiten Teil werde ich genauer erläutern, was mit ‚spezifische Sprachfähigkeiten‘ gemeint ist: Welche Merkmale sie besitzen und worin sie sich zeigen. Zum Abschluss biete ich einen Ausblick auf ein Modellversuchsprogramm, mit dem intendiert ist, sprachliche Förderung zu gestalten, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund eben jene sprachlichen Fähigkeiten in der Schule erwerben, die für die Chance auf Bildungserfolg nötig sind.

2. Zum Stand der Bildungsforschung aus interkultureller Perspektive²

Die Schlechterstellung Zugewanderter im deutschen Schulsystem ist kein gewollter Zustand. Das bildungspolitische oder pädagogische Interesse an der Integration und Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund ist hoch. Eine Vielzahl von Regelungen, Erlassen, Empfehlungen und Initiativen sollte seit vielen Jahren dazu beitragen, diesen Kindern gleiche Bildungschancen zu ermöglichen. Dennoch ist – nach mehr als 30 Jahren der Beschäftigung mit dem Problem – noch immer eine Schlechterstellung der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in deutschen Schulen zu beklagen.

Eine wichtige Erklärung für den scheinbaren Widerspruch liegt in der jeweils verwendeten Bezugsgröße. Betrachtet man nur die Gruppe der zugewanderten Kinder und Jugendlichen, so ist unübersehbar, dass eine Besserung erreicht wurde. Sie gehören nicht mehr, wie das zu Beginn der Zuwanderung der Fall war, überwiegend zu den völlig Erfolglosen, also denen, die ohne jeden Bildungsabschluss bleiben. Vielmehr erreichen sie inzwischen in durchaus respektablem Ausmaß Bildungsabschlüsse, und manche von ihnen kommen auch zum Abitur.

Dies verweist unter anderem auf die erheblichen individuellen Anstrengungen von Migranten im Wettlauf um Bildungstitel. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sind nach vielen vorliegenden For-

1) Mein Beitrag ist kein Originalbeitrag, sondern wurde in dieser oder vergleichbarer Form bereits anderswo veröffentlicht. Entsprechende Hinweise finden sich auf www.ingrid-gogolin.de oder auf www.blk-foermig.uni-hamburg.de. Desweiteren Erscheinen in: Publikation in Vorbereitung: Krumm, H.J./ Portmann-Tselikas, H. (Hrsg., 2006): Begegnungssprache DEUTSCH - Motivation - Herausforderung – Perspektiven. Beiträge zur XIII. Internationalen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer. Wien.

2) Eine ausführliche Darstellung der folgenden kursorischen Daten und der im 3. Abschnitt berichteten Zusammenhänge findet sich in meinem Gutachten zum 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung, dessen Veröffentlichung im VS-Verlag Frankfurt vorbereitet wird (vgl. Gogolin 2005).

schungsergebnissen eine Gruppe, die ein besonderes Potential für den Schulerfolg mitbringt – ein Potential freilich, das in der schulischen Förderung in Deutschland scheinbar nicht genügend entfaltet wird. Deutlich wird dies besonders, wenn als Bezugsgröße für die Beschreibung von Bildungserfolg die Gruppe der Einheimischen, Nichtgewanderten betrachtet wird – wenn also „gleiche Bildungschancen“ konsequent als Norm gesetzt wird. In diesem Fall kann von einer Besserung der Lage der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund kaum die Rede sein. Die Abstände nämlich, die zwischen ihrem Erfolg und dem der einheimischen nichtgewanderten gegeben sind, haben sich faktisch über die letzten Jahrzehnte kaum verringert. Sie sind vielmehr über die vielen Jahre ungefähr gleich geblieben, in denen es das deutsche Bildungssystem mit Zuwanderung zu tun hat. Dies liegt an einem statistischen Effekt, der seit Beginn der 1980er Jahre beobachtet und berichtet wird: in dem Maße, in dem zugewanderte Schülerinnen und Schüler sich Plätze in besserqualifizierenden Schulen erobern, drücken sie zugleich den Erfolg der einheimischen, nichtgewanderten nach oben. Die Zugewanderten nehmen die unteren Plätze auf der Erfolgsleiter ein, die von den Altansässigen auf ihrem Weg zu besseren Schulanschlüssen gemacht wurden.

3. Gründe für Bildungsbenachteiligung

Zu den Antworten auf die Frage, was für die langjährig überdauernde Bildungsbenachteiligung von Zugewanderten sorgt, gehört die massive soziale Selektivität des deutschen Schulsystems. Die soziale Selektivität wird durch den frühen Zeitpunkt der Selektion – die Aufteilung in verschiedenwertige Schulformen bereits nach dem vierten Schuljahr – noch verstärkt.

Dieses Merkmal der deutschen Schule wirkt sich im Kontext von Kindern mit Migrationshintergrund erschwerend aus, weil bei ihnen benachteiligende Lebensumstände öfter anzutreffen sind als bei Kindern aus nichtgewanderten Familien. Auf diesen Zusammenhang wurde aus der mit Migration befassten Bildungsforschung seit langem hingewiesen. Als bedeutsam haben sich ferner sozialisatorische Faktoren erwiesen, die sich auf Bildungskarrieren auswirken. So steigt z.B. die Wahrscheinlichkeit, ein Abitur zu erreichen, mit einem kulturell-assimilativen Familienklima, also mit der Anpassungsbereitschaft an die neue Umgebung. Sie sinkt hingegen, je höher die Geschwisterzahl eines Kindes ist; dies verweist wiederum auf die hohe Bedeutung, die eine gute soziale und ökonomische Ausstattung der Familien für Bildungserfolgchancen besitzt.

Insgesamt gesehen ist die Befundlage jedoch höchst widersprüchlich und noch keineswegs befriedigend aufgeklärt. So wurde in einer Studie die Bleibeperspektive im Zuwanderungsland als eine förderliche Bedingung für Schulerfolg ermittelt: Bei Familien, die beabsichtigten, mehr als fünf weitere Jahre zu bleiben, war die Wahrscheinlichkeit, dass ihre Kinder ein Gymnasium besuchen, deutlich höher als in Familien mit kürzerer Bleibeaussicht. In anderen, insbesondere internationalen Studien zeigt sich hingegen, dass gerade eine Orientierung an Mobilität, also etwa die Einbeziehung einer Weiterwanderungsabsicht in den Lebensplan, ein günstiges Vorzeichen für den Bildungserfolg ist. Es steht zu vermuten, dass nicht die Bleibe- oder Mobilitätsperspektive an sich verantwortlich ist, sondern die Möglichkeit einer selbstbestimmten Lebensplanung. Dies verweist wiederum auf soziale und ökonomische Zusammenhänge, und es verweist darüber hinaus auf die große Bedeutung der rechtlichen Absicherung eines Migrantenebens für die Bildungserfolgchancen der Kinder – eine selbstbestimmte Lebensplanung ist ja nur möglich, wenn man einen sicheren Aufenthaltsstatus besitzt.

Untersuchungen wie die erwähnten konnten zwar noch nicht alle Rätsel lösen, die zu der uns bewegenden Frage vor uns liegen; aber sie haben wertvolle Erkenntnisse gebracht. Sie deuten unter anderem auf Handlungsbedarf in verschiedenen Politikfeldern neben dem Feld der Bildung im engeren Sinne. Für den bildungspolitischen und pädagogisch-praktischen Handlungsraum aber liefern sie nur recht schwache Anknüpfungspunkte. Hierfür muss vor allem auf Resultate interkultureller pädagogischer und sprachwissenschaftlicher Forschung zurückgegriffen werden. Besonders bedeutsam sind Forschungsergebnisse zum Problem der sprachlichen Bildung, auf die ich – wie angekündigt – nun zu sprechen komme.

4. Sprachliche Bildung in mehrsprachigen Konstellationen

Am relativ besten erforscht ist im deutschsprachigen ebenso wie im internationalen Kontext die Frage, wie die sprachlichen Bildungsvoraussetzungen von Kindern mit Migrationshintergrund und die sprachliche Gestaltung von Bildungsprozessen in der Schule harmonieren (vgl. zum folgenden die ausführlichere Darstellung in Gogolin/ Neumann/ Roth 2003). Nach den hierüber vorliegenden Resultaten kann es einerseits als gesichert gelten, dass Kinder aus zugewanderten Familien in aller Regel mit Formen von Zweisprachigkeit groß werden und in den institutionellen Bildungsprozess eintreten. Dies gilt jedenfalls für diejenigen, die in

Deutschland geboren werden oder aufwachsen; nach den uns darüber vorliegenden Daten trifft dies auf mehr als zwei Drittel der Kinder mit Migrationshintergrund zu. Untersuchungen zeigen wiederkehrend, dass das Deutsche als umgebende Mehrheitssprache ist in den Familien und für die Kinder in hohem Maße relevant ist. Die Bedeutung des Deutschen als allgemeines Verständigungsmittel, und erst recht: als Schlüssel zum Bildungserfolg, wird von den Zugewanderten fraglos anerkannt. Aber nach allen Studien, die darüber vorliegen, kann dennoch keine Rede davon sein, dass sie deshalb ihre mitgebrachten Sprachen aufgeben. Vielmehr ist die Vitalität der Herkunftssprachen nachweislich hoch, und zahlreiche Indizien deuten darauf, dass dies auch langfristig so bleiben wird (vgl. hierzu z.B. Extra/ Yagmur 2004). Unterstützt wird die Lebenskraft der Familiensprachen von Zugewanderten durch viele dafür positive Begleiterscheinungen: sie sind beispielsweise in Medien präsent, sie werden durch die Verbreitung technischer Kommunikationsmittel und durch die erleichterten Möglichkeiten zur persönlichen Mobilität intensiv gebraucht. In anderen Zuwanderungskontexten, vor allem in den USA, gilt Assimilation an die umgebende Majoritätssprache nach etwa drei Generationen als allgemeingültiges Muster der sprachlichen Entwicklung nach einem Migrationsprozess.³ Dieses Muster hat für Europa aufgrund der spezifischen sprachlich-kulturellen Lage sowie wegen der besonderen demographischen, technischen und kulturellen Lage keine Gültigkeit. Zu den Gründen dafür gehört, dass Europa – anders als die USA – traditionell vielsprachig ist. Für Migranten besteht also nicht der Druck der Assimilation in eine einzige übermächtige Sprache – die englische. Andere Gründe liegen in spezifischen Merkmalen der europäischen Migration, die unter dem Stichwort „Transmigration“ verhandelt werden (siehe die Erläuterungen dazu in Gogolin/ Pries 2004). Nach dem Stand der Erkenntnisse ist, so das Fazit dieser Forschung, langfristig damit zu rechnen, dass

- (1) Kinder mit Migrationshintergrund in Formen von Zweisprachigkeit aufwachsen und leben.
- (2) der Stellenwert und die Funktion der Majoritätssprache, also in Deutschland: des Deutschen, als allgemeine Verkehrssprache dennoch nicht in Frage steht.

Für die Gestaltung von Bildungsprozessen sind damit wichtige Rahmenbedingungen gegeben:

3) Allerdings gilt auch dort das Muster nicht durchgängig für alle Einwanderer; vielmehr ist ein hohes Maß an Sprachloyalität auch in den USA in einigen Sprachgruppen beobachtbar (vgl. z.B. Portes/ Rumbaut 2001).

Es ist aus der einschlägigen Forschung bekannt, dass zweisprachiges Aufwachsen die weitere Sprachwahrnehmung, Sprachverarbeitung und Sprachaneignung tiefgreifend und dauerhaft beeinflusst (vgl. List 1995). Dies betrifft nicht nur die sprachlichen Ausdrucksmittel im engsten Sinne – Laute, Wörter, Sätze, Texte –, sondern auch den Bestand an Traditionen, kulturellen Übereinkünften, die in der Sprache mittransportiert werden. Hieraus folgt, dass Zweisprachigkeit als Bildungsvoraussetzung für die Verarbeitung und Einverleibung des sprachlichen Lernangebots nicht nur in dem Sinne relevant ist, dass man oberflächliche Bekanntschaft mit dem sprachlichen Material besitzen muss, um eine Sache zu verstehen. Vielmehr ist weit darüber hinausgehend mit Einflüssen auf die Assoziationen, Deutungen, Empfindungen und Wertungen zu rechnen, an die die Redemittel jeweils rühren. Ferner ist damit zu rechnen, dass der Einfluss der Zweisprachigkeit auf die sprachliche und intellektuelle Entwicklung dauerhaft ist; er verschwindet nicht durch den Umstand, dass die Zweitsprache ein höheres Maß an Aufmerksamkeit und Förderung im Bildungsprozess erhält als die Sprache der Familie. Plakativ kann man sagen: Zweisprachigkeit wächst sich nicht aus, sondern sie bleibt permanent als Bildungsvoraussetzung erhalten.

Ein weiteres verallgemeinerbares Resultat der internationalen Forschung ist es, dass nachhaltig positive Einflüsse auf die sprachliche und sonstige schulische Entwicklung von Kindern, die in zwei Sprachen leben, nicht von kurzfristigen Interventionsmaßnahmen erwartet werden können, sondern nur von solchen mit einem langen Atem. US-amerikanische Studien weisen darauf, dass man erst nach einer Förderdauer von etwa sechs Jahren von einem nachhaltigen Fördererfolg sprechen kann. Etwas weiteres ist gewiss: Man kann auf die spezifischen sprachlichen Anforderungen der Schule und des Unterrichts nicht allein mit „Vorbereitung“ reagieren. Dafür ist verantwortlich, dass diese Anforderungen sich erst mit dem Bildungsprozess selbst entwickeln und kontinuierlich verändern. Angesprochen ist hier das Problem der „Sprache der Schule“, auf das ich angesichts seiner weitreichenden Bedeutung etwas genauer eingehen möchte.

5. Das Deutsch der Schule

Die Hauptsprache der Schule in Deutschland ist Deutsch – aber es ist nicht irgendein Deutsch, sondern ein ganz besonderes.

Das Deutsch, das die Kinder in der Schule verstehen und gebrauchen lernen müssen, hat eigene Gesetzmäßigkeiten: Es besitzt die Besonderheiten von formeller Sprache und von

Fachsprachen. Schulische Kommunikation besitzt auch dann, wenn sie sich mündlich vollzieht, tendenziell die konzeptionellen Merkmale der Schriftlichkeit. Sie ist situationsentbunden; sie arbeitet stark mit symbolischen Mitteln und mit Kohärenzbildenden Redemitteln, z.B. mit eigentlich „inhaltsleeren“ Funktionswörtern wie Artikeln, Pronomen oder anderen Verweisformen. Damit unterscheidet sich das Deutsch der Schule sehr deutlich von den Sprachvarianten, die in der alltäglichen gesprochenen Kommunikation eine Rolle spielen. Darin überwiegen nämlich die kontextabhängigen, die bedeutungstragenden, konkreten und illustrativen Elemente.

Für sprachlernende Menschen ist es besonders gravierend, dass die Unterschiede zwischen der deutschen (mündlichen) Alltagssprache und der Sprache der Schule vor allem im strukturellen und textuellen Bereich liegen. Gewiss ist es unerlässlich, dass eine Schülerin, ein Schüler lernt, über die mit einer Sache sich verbindenden bedeutungstragenden Redemittel zu verfügen – also den „Fachwortschatz“. Aber damit, dass ein solcher spezieller Vokabelschatz unterrichtet bzw. vom Kind gelernt wird, ist das sprachliche Lernproblem noch keineswegs gelöst. Die Hauptschwierigkeit der Sprache der Schule bilden nämlich die immer komplizierter werdenden Strukturen und abstrakten textlichen Formen, in die die Fachvokabeln eingebettet sind. Je länger eine Schülerbiographie dauert, desto komplexer ist der sprachliche Anspruch in diesem Sinne, den der Unterricht stellt. Das bedeutet unter anderem: die verlangte sprachliche Leistung wird immer abstrakter, inhaltliche Signale werden immer stärker in Strukturen und im Aufbau von Texten „versteckt“. Die Sprache der Schule entfernt sich im Laufe der Zeit immer weiter von den Gesetzmäßigkeiten der alltäglichen mündlichen Unterhaltung.

Als Beispiel hierfür stelle ich Ihnen eine normale Mathematikaufgabe vor. Sie stammt aus einem Forschungsprojekt, das gerade abgeschlossen wurde. In dem Projekt ging es um die Frage, ob sich einsprachige und mehrsprachige Schülerinnen und Schülern in der Art und Weise unterscheiden, wie sie Mathematik treiben. Die Probanden waren Siebtklässler mit deutschem, deutsch-türkischem und deutsch-russischem Hintergrund. Ihnen wurde unter anderem die Aufgabe gestellt, eine Paraphrase der folgenden Mathematikaufgabe zu liefern (vgl. hierzu und zum folgenden: (vgl. Gogolin/ Kaiser/ Roth u.a. 2004).

Im Salzbergwerk Bad Friedrichshall wird Steinsalz abgebaut.

Das Salz lagert 40 m unter Meereshöhe, während Bad Friedrichshall 155 m über Meereshöhe liegt.

Welche Strecke legt der Förderkorb zurück?

Es handelt sich also um eine prototypische mathematische Textaufgabe, die allerhand sprachliche Raffinessen enthält. Um die Aufgabe lösen zu können, müssen die Schülerinnen und Schüler einige mathematische Termini kennen, aber auch Termini, die eher aus anderen Fächern stammen (Förderkorb; Strecke). Der Begriff „Strecke“ ist mehrdeutig – je nach Gebiet, in dem er eine Rolle spielt (Mathematik; Bergbau). Für die Problemstellung der sprachlichen Förderung von Kindern und Jugendlichen, die mit mehr als einer Sprache leben, ist aber besonders bedeutsam, dass die Möglichkeit einer erfolgreichen Mathematisierung der Aufgabe letzten Endes abhängig ist von der richtigen Auslegung von eigentlich inhaltsleeren Wörtchen – vor allem der Konjunktion „während“. Die Schülerinnen und Schüler müssen von der im Alltagssprachgebrauch häufigen temporalen Bedeutung dieser Konjunktion absehen und darauf kommen, dass es hier um die Herstellung einer Relation geht; dann erst gelingt es, eine „Mathematisierung“ vorzunehmen. Es handelt sich also um ein klassisches Beispiel von schulsprachlicher Anforderung, zu deren Merkmalen Textförmigkeit und strukturelle Geformtheit gehören.

Wie man diese Aufgabe lösen kann, zeigt Ihnen das Beispiel einer Probandin:

Edda: *es steht also – hm – die wollen Steinsalz abbauen – Bad Frieshalle oder wie das hier steht*

Interviewerin: *– hm – Bad Friedrichshall*

Edda: *hm – Bad Friedrichshall ja – hm – und das liegt aber vier/ vierzig Millimeter unter des Meeres vierzig Meter – ne – und jetzt wissen sie nicht – welche Strecke sie nehmen sollen.*

Diese Probandin hat keinen Migrationshintergrund und ist einsprachig mit Deutsch aufgewachsen – aber auch für sie, wie für viele Kinder, die nicht das Glück haben, in einer begüterten und bildungsbeflissenen Familie aufzuwachsen, ist das Deutsch der Schule eine Art Zweitsprache...

Dieses Beispiel sollte illustrieren, dass Schulsprache mit den Regeln schriftsprachlicher Kommunikation mehr gemeinsam hat als mit Alltagssprachlichen mündlichen Gesprächsweisen. Die Schule selbst besitzt dafür das Monopol, diese Variante des Deutschen

zu lehren. Gewiss wird sie dabei durch andere Institutionen, etwa die öffentlichen Medien unterstützt. Es ist aber letztlich primär die Sache der Schule, Kindern den Zugang zur Schrift und zum Schrifttum zu vermitteln und dafür zu sorgen, dass sie mit den sich steigernden Anforderungen an die Schriftförmigkeit der Unterrichtskommunikation Schritt halten können.

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

Bei der Förderung der spezifischen Sprache der Schule kommt dem Sprachunterricht im engeren Sinne – also auch dem Deutschunterricht – eine zentrale Rolle zu. Aber er kann diese Last nicht allein tragen. Die kontinuierliche Förderung muss an den sich ändernden, immer spezieller werdenden sprachlichen Anforderungen orientiert sein, die sich im Verlauf einer Bildungskarriere stellen. Das Problem der Sprache der Schule zu lösen ist eine Aufgabe jedes Unterrichts, durch das gesamte Curriculum hindurch. Notwendig ist die Entwicklung einer in Deutschland kaum verbreiteten Auffassung, dass eine jede Lehrerin, ein jeder Lehrer für die Vermittlung der sprachlichen Anforderungen zuständig ist, die das Lernen der Sache, das Lernen im Fach stellt. Wünschenswert wäre es darüber hinaus, wenn die kontinuierliche und im angedeuteten Sinne systematische Förderung der Sprachkenntnisse zweisprachig aufwachsender sich nicht mit der Förderung eines Teils ihrer sprachlichen Fähigkeiten begnügen, sondern die sprachliche Gesamtfähigkeit betreffen würde – also die beiden Sprachen zweisprachig lebender Kinder.

Für die Rücksichtnahme auf Zweisprachigkeit in der Schule gibt es mithin zwei Ansatzpunkte:

(1) Bei der Förderung der deutschen Sprache und in der deutschen Sprache muss die Voraussetzung Zweisprachigkeit mit bedacht werden – also ein Ansatz des Deutschen als Zweisprache gewählt werden. Die sprachliche Förderung ist mithin methodisch und inhaltlich anders zu gestalten, als dies im sogenannten muttersprachlichen Deutsch-

unterricht der Fall ist.

(2) Zweisprachig lebende Kinder sollten in beiden Sprachen Zugang zur Schrift erhalten, und zwar in aufeinander abgestimmtem, einander ergänzenden Unterricht.

6. Ein Modellprogramm zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland

Ein Modellversuchsprogramm, das sich auf die Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund konzentriert, hat in zehn Ländern der Bundesrepublik Deutschland soeben seine Arbeit aufgenommen. Es trägt den Titel „FörMig – Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (siehe www.blk-foermig.uni-hamburg.de). Das Kernanliegen von Projekten in diesem Programm soll der kumulative Aufbau jener besonderen schul- und bildungssprachlichen Fähigkeiten sein, die die Voraussetzung für einen kompetenten Umgang mit den Gegenständen sind, die in einem Bildungsgang gelernt oder angeeignet werden sollen. Dabei gilt es, die vorhandene Mehrsprachigkeit nicht nur als unvermeidliche Bedingung zu beachten, sondern ebenso ernsthaft als Ressource – als reiche Quelle für den Ausbau eines differenzierten sprachlichen Vermögens, wie es für die Chance auf Bildungserfolg letztendlich ausschlaggebend ist.

Zu den markanten Merkmalen des Profils der FörMig-Projekte gehört die kooperative Gestaltung aller Maßnahmen. Das ehrgeizige Ziel eines kumulativen Aufbaus sprachlichen Vermögens kann nur erreicht werden, wenn es in gemeinsamer und konzertierter Anstrengung der verschiedenen Instanzen verfolgt wird, die – freilich mit unterschiedlichen Aufgaben und Rollen – am Sprachbildungsprozess zusammenwirken.

In dieser Hinsicht hat Deutschland größten Nachholbedarf. Anders als in anderen Bildungssystemen hat sich nämlich keine Tradition der kooperativen Sprachbildung entwickelt. Dies gilt zum einen für das Feld der sprachlichen Bildung in der Schule. Die deutsche Schule besitzt kaum Ansätze, wie sie etwa aus England unter dem Stichwort „language across the curriculum“ bekannt sind. Zur deutschen Tradition gehört es, Sprachförderung als spezifische Aufgabe des Sprachunterrichts anzusehen, nicht aber als grundsätzliche Aufgabe eines jeden Unterrichts.

Zum anderen ist eine Institutionen übergreifende Zusammenarbeit bei der Sprachförderung nicht üblich. Sich um Sprachentwicklung zu kümmern, gilt einerseits als Pflicht des Elternhauses; diesem wird im Prinzip überlassen, dafür zu sorgen, dass die Kinder die

sprachlichen Kompetenzen mitbringen, die beim schulischen Lernen vorausgesetzt werden. Allenfalls ist es üblich zu beklagen, dass Elternhäuser dieser Aufgabe immer weniger gewachsen seien. Unüblich ist es aber, sie als willkommene Partner in die Sprachbildungsanstrengungen der Institutionen einzubeziehen. Eher abgrenzend als kooperativ gestaltet sich traditionell auch die Beteiligung der verschiedenen Erziehungs- oder Bildungseinrichtungen am Sprachbildungsprozess. Weder ist es selbstverständlich, dass abgebende und aufnehmende Institution mit einander kooperieren (also etwa Kindergarten und Schule; Grundschule und Sekundarschule), noch gibt es all zu viele praktische Beispiele der horizontalen Zusammenarbeit – etwa zwischen einer Schule und der benachbarten Kindertagesstätte oder Bibliothek.

Diese Desiderate sollen FörMig-Projekte überwinden helfen, indem jeweils regionalspezifische Gesamtkonzepte sprachlicher Förderung entwickelt werden. In diesen Konzepten werden einerseits die Beiträge der verschiedenen Fächer und Bereiche des Unterrichts explizit ausgewiesen. Andererseits ist die Zusammenarbeit zwischen der Schule und außerschulischen Instanzen – von Elternhaus über Migrantengemeinschaft bis zu Bibliothek und Förderverein – konstitutiv. Der Beitrag jeder Instanz ist explizit zu definieren, um zu einem gemeinsam getragenen Ansatz zu kommen, dessen Teile zusammenpassen und deshalb kumulative Wirkungen entfalten können.

Organisatorisch sollen die Merkmale des FörMig-Profiles durch die Errichtung von Basiseinheiten realisiert werden. Eine Basiseinheit ist ein lokaler Verbund von Institutionen – beispielsweise einer Grundschule als federführende Institution, den zuliefernden Kindergärten, einer lokal aktiven Elterninitiative, einer Kindertagesstätte und eines Stadtteilbüros –, die eine Kooperationsvereinbarung über ihren Ansatz der sprachlichen Förderung miteinander abschließen. Darin sind auch die Wege verabredet, die man für die Erreichung der Ziele beschreiten will. Und es wird darüber hinaus vereinbart, auch welche Weise man von Beginn an kontinuierlich überprüfen will, ob man die selbst gesteckten Ziele tatsächlich erreicht.

Gemeinsam sollen die zusammenarbeitenden Institutionen dafür sorgen, weitere Partner zur Mitwirkung an ihrem Vorhaben zu gewinnen: beispielsweise eine örtliche Bibliothek, ein Frühförderzentrum, ein Theater, eine in der Region angesiedelte Fachschule für Sozialpädagogik oder eine Universität mit interkulturell orientierten Ausbildungsangeboten für Lehrkräfte oder Sozialpädagogen. Die Basisein-

heiten und ihre strategischen Partner bilden Entwicklungspartnerschaften. Durch Entwicklungspartnerschaften sollen nicht nur die Ressourcen und Kompetenzen der verschiedenen Partner verstärkt werden, sondern darüber hinaus von Anfang an Strukturen etabliert werden, die geeignet sind, für einen Transfer der guten Praxis zu sorgen.

Die Besonderheiten des FörMig-Modellvorhabens bestehen also, kurz gesagt,

- (1) aus der Konzentration auf eine Sprachförderung, die beste Qualitätsansprüche im Kontext sprachlicher und kultureller Heterogenität erfüllt;
- (2) daraus, dass die sorgsame Analyse der Bedingungen für die Sprachförderung und die Beachtung der Ergebnisse dieser Analyse den Ausgangspunkt des pädagogischen Handelns darstellt (vgl. hierzu Gogolin/Neumann/Roth 2005);
- (3) daraus, dass die Förderung sich auf die Fähigkeiten und mitgebrachten Ressourcen der Kinder und Jugendlichen stützt, um deren Wohl das Programm sich bemüht – einschließlich ihrer Kompetenz zur Mehrsprachigkeit, und schließlich
- (4) daraus, dass gemeinsame, aufeinander abgestimmte Anstrengungen kompetenter Partner nicht nur die Wirksamkeit der Förderkonzepte selbst erhöhen, sondern auch dazu beitragen, dass die Entwicklungen über das Modellprogramm hinausgreifen können – und am Ende: dass sie es überleben.

Es steht zu hoffen, dass dieses Programm die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland spürbar verbessert – und dass der Deutschunterricht das seine dazu beiträgt.

Kontakt:

Prof. Dr. Ingrid Gogolin

Universität Hamburg, Institut für international und interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft

Von-Melle-Park 8

20146 Hamburg

Telefon: 040-428383398

Fax: 040-428384298

Email: gogolin@uni-hamburg.de

Literatur

- Extra, Guus; Yagmur, Kutlay (2004): European perspectives on immigrant minority languages at home and at school. In S. Luchtenberg (Ed.), *Migration, Education and Change* (pp. 140 – 166). London: Routledge.
- Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula; Roth, Hans-Joachim (2003): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Gutachten für die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Bd. 197. Bonn. www.blk-bonn.de
- Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula; Roth, Hans-Joachim (2005): Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Münster/ New York (FörMig Edition, Bd. 1; siehe <http://www.waxmann.com>).
- Gogolin, Ingrid; Pries, Ludger (2004): Stichwort: Transmigration und Bildung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)*, 7. Jg., H. 1, 5 – 19
- Gogolin, Ingrid; Kaiser, Gabriele; Roth, Hans-Joachim (2004) Mathematiklernen im Kontext sprachlich-kultureller Diversität. Abschlußbericht an die DFG. <http://www.erz-wiss.uni-hamburg.de/personal/gogolin/mathe/Bericht-Mathe.pdf>
- Gogolin, Ingrid (2005): Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund: Herausforderungen für Schule und außerschulische Bildungsinstanzen. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): *Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter*. München (Verlag Deutsches Jugendinstitut), S. 301 – 388
- List, Gudula (1995): Zwei Sprachen und ein Gehirn. Befunde aus der Neuropsychologie und Überlegungen zum Zweitspracherwerb. In: *Fremdsprache Deutsch*, Sondernummer, 27 – 35
- Portes, Alexandro; Rumbaut, Ruben (2001): *Legacies. The Story of the Immigrant Second Generation*. Berkeley and New York: University of California Press and Russell Sage Foundation.

Dr. Karin Jampert, Deutsches Jugendinstitut
e.V. München

Sprache als Schlüsselkompetenz für Kinder in sozialen Brennpunkten – Entwicklungen im Elementarbereich

Die Wiener Lehrerin Helga Glantschnig hat Eindrücke und Ausdrücke von Kindern mit Migrationshintergrund bei ihrem Deutscherwerb in einer Art Lexikon zusammengetragen. Daraus zur Einführung ein Beispiel zur Erklärung des Begriffs Muttersprache aus Sicht eines Kindes:

Mama. Sprache, woher die Mutter kommt. Sie weiß die Sprache. Vatersprache ist die gleiche, vielleicht könnte es eine andere sein. Die Mutter spricht das Kind an, und das Kind kann sprechen, türkisch oder jugoslawisch oder. Deutsch ist meine neue Zunge.

Ernst Jandl bemerkte in seinem Vorwort zu diesem Buch:

Ohne es zu wollen und ohne es zu wissen, sind die genannten Kinder ... zu einer Art von Sprachkünstlern geworden. Das werden sie mit zunehmender Beherrschung der deutschen Normsprache immer weniger sein Eben deshalb erscheint es wichtig, diese vorübergehende Phase naiver Sprachkunst festzuhalten

Eben dazu möchte ich die Fachkräfte aus den Einrichtungen motivieren. Nicht nur Migrantenkinder, alle Kinder zeigen uns einen spezifischen Umgang mit Sprache und ein besonderes Sprachverständnis, das sich von dem sprachlich eingeschliffenen und festgelegten Blick von uns Erwachsenen ziemlich unterscheidet. In ihren Wortbedeutungen spiegeln sich ihre Erfahrungen und Kenntnisse wieder und wir können in den Veränderungen ihres Sprachverhaltens nicht nur ihre sprachliche sondern ebenso ihre kognitive und soziale Weiterentwicklung erkennen. Die Kindersprache selbst, mit ihren ganz eigenen Regeln und Bedeutungen sollte positiver Anknüpfungspunkt für jede sprachliche Förderung und Bildung in Tageseinrichtungen sein.

Mein Beitrag handelt nicht von Einblicken in die kindliche Sprach- und Persönlichkeitsentwicklung, vielmehr geht es um einen Einblick in Sprachförderansätze und -konzepte, die für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen entwickelt wurden. Das Deutsche Jugendinstitut hat vom Bundesministerium für Familien, Se-

nioren, Frauen und Jugend im Jahr 2003 den Auftrag zu einer bundesweiten Recherche von sprachlichen Fördermaßnahmen und Projekten für 3- bis 6-jährige Kinder in elementarpädagogischen Einrichtungen erhalten. Der Auftrag erfolgte aufgrund eines enormen Booms an Konzepten zur sprachlichen Förderung der bis heute anhält. Maßnahmen wurden auf den verschiedensten Ebenen in die Wege geleitet, angefangen bei den Bundesländern, über die Kommunen und die großen Trägerverbände hinweg bis hin zu Forschungsinstituten und Universitäten. Unser Projektauftrag bestand in der Zusammenstellung und Beschreibung beispielhafter Sprachförderansätze im Bereich der Elementarpädagogik sowie, darüber hinausgehend, in einer differenzierenden und systematisierenden Einordnung dieser Konzepte anhand eines von uns entwickelten Analyseleitfadens.

Dieser untergliedert sich in die Bereiche Konzeption, Durchführung und Grundlagen.

Beim Aspekt *Konzeption* geht es um die Zielgruppe und Zielsetzungen des Konzepts, seine sprachlichen Inhalte und Methoden sowie um Bündnisse und Netzwerke, die das Vorhaben unterstützen.

Zur *Durchführung* wird beschrieben, welche Rahmenbedingungen und Qualifizierungsmaßnahmen erforderlich sind und ob bzw. wie die sprachlichen Voraussetzungen der Kinder sowie der Erzieher/innen ermittelt und beachtet werden.

Was schließlich die Grundlagen betrifft, wollten wir wissen, mit welchen Theorien das Konzept sein Vorgehen begründet und was man zur Umsetzung und Wirksamkeit in der Praxis weiß.

Eine zusammenfassende Einschätzung am Ende jeder Besprechung diskutiert die Potentiale, aber auch die Grenzen eines Konzepts sowie seine Umsetzungsmöglichkeiten in der Praxis. Insgesamt haben wir auf diese Art und Weise 29 Konzepte und Maßnahmen besprochen, die das Kernstück des Handbuchs „Schlüsselsituation Sprache“ bilden. Zusätzlich haben wir die Maßnahmen der Bundesländer festgehalten und geben Empfehlungen für die Praxis zur Planung, Auswahl und Umsetzung eines Förderkonzepts sowie Empfehlungen für die Politik zum notwendigen Handlungs- und Forschungsbedarf.

Hier nun ein Ausschnitt der Projektergebnisse:

Zunächst gehe ich auf die Aspekte Zielgruppen und Zielsetzungen ein, anschließend spreche ich unterschiedliche inhaltliche Akzentsetzungen der Sprachförderung sowie die Aspekte Vernetzung und interdisziplinäre Zusammenarbeit an, abschließend gehe ich auf Erfahrungen

der Konzepte mit Rahmenbedingungen und Organisationsstrukturen ein.

Der Rechercheauftrag war breit angelegt, es ging dabei um alle Sprachförderaktivitäten im Kindergartenbereich. Die Begrenzung der Recherche bestand in der institutionellen Zuordnung, d. h. es ging um Sprachförderkonzepte für die Arbeit mit Kindergartenkindern zwischen drei und sechs Jahren. Insofern haben wir z. B. auch Ansätze zum frühen Fremdspracherwerb im Kindergarten erhoben und besprochen. Allerdings zeigen die Ergebnisse der Recherche, dass der überwiegende Anteil der Sprachförderkonzepte kompensatorisch ausgerichtet ist. Der Bezugspunkt des größten Teils der Konzepte ist die unzureichende sprachliche Entwicklung von Kindern.

Der kompensatorische Ansatz wird häufig durch präventive Zielsetzungen ergänzt, indem auf schulische Anforderungen – wie Schriftspracherwerb oder die besonderen Schwierigkeiten der Schulsprache – Bezug genommen wird. Insofern ist der große Teil der von uns recherchierten und besprochenen Sprachförderkonzepte für die heute im Mittelpunkt stehende Sprachförderarbeit mit Kindern in sozialen Brennpunkten relevant.

Interessant ist, dass nur 8 von insgesamt 29 ausführlich besprochenen Konzepten „sozial- und bildungsbenachteiligte Kinder“ explizit als Zielgruppe ausgewiesen haben. Für die westlichen Bundesländer lässt sich festhalten, dass die Zielgruppe der Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache dominiert. Nur wenige Konzepte verbinden dies explizit auch mit Bildungsbenachteiligung, inhaltliche Bezüge gehen vorwiegend in Richtung interkulturelle Pädagogik. In den östlichen Bundesländern konzentriert sich die aktuelle Diskussion auf die Zielgruppe der sprachentwicklungsverzögerten Kinder.

Fit in Deutsch und für die Schule

Bei der Sichtung der Zielsetzungen der Konzepte zeigt sich, dass Sprachförderung weitgehend identisch ist mit Deutschförderung, die insbesondere auf die Vorbereitung der Kinder auf die Schule zielt. Insofern verwundert es nicht, dass der größte Teil der Maßnahmen konzentriert, also auf die Altersgruppe im letzten Kindergartenjahr.

Reflektiert man diesen eng begrenzten Zuschnitt vor dem Hintergrund entwicklungspsychologischer Erkenntnisse, erweist sich diese Fixierung als wenig überzeugend. Sprachentwicklung und Sprachaneignung sind eng verwoben mit der Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit. Sprache erwerben Kinder über einen langen Zeitraum hinweg und im Verlauf des Zuwachses an sprachlichen Fähigkeiten

verändern sich Funktion und Bedeutung von Sprache. Die Aneignung von Sprache ist ein Entwicklungs- und Lernprozess, der sich nun mal nicht auf die Schnelle manipulieren und steuern lässt. Vielmehr beruht der Spracherwerb auf einem komplizierten Geflecht von körperlichen, emotionalen, kognitiven, sozialen und kommunikativen Bedingungen.

Einzelne Projekte setzen bezüglich der Altersgruppe bewusst neue Akzente; so z. B. das Projekt „frühstart – Deutsch und interkulturelle Erziehung im Kindergarten“ in Hessen oder „Sprachliche Frühförderung von Migrantenkindern“ der Universität Mannheim, die beide gezielt bei den Dreijährigen ansetzen.

Kindliche Sprachenvielfalt: Mehr gelebt denn gefördert

In Sprachförderkonzepten für Kinder nichtdeutscher Erstsprache findet sich ergänzend zum Schwerpunkt Deutschförderung häufig die Zielsetzung Wertschätzung und Akzeptanz der kindlichen Erstsprachen. Dabei gibt es große Unterschiede, wie diese Anerkennung der Erstsprachen realisiert und umgesetzt werden soll. Im Vordergrund steht meist der Aspekt, die Kinder emotional aufzufangen. Nur drei der besprochenen Ansätze verfolgen das Ziel, die Erstsprachen der Kinder als Förder- und Bildungsangebot in die Institution zu integrieren.

Den meisten Konzepten lässt sich nach wie vor Unsicherheit im Umgang mit den kindlichen Erstsprachen entnehmen, die auf der Annahme oder Befürchtung beruht, dass eine institutionelle Förderung dieser Sprachen den Deutschwerb behindern würde. Auch der kindliche Sprachenwechsel – ein quasi natürliches Sprechverhalten, das erwiesenermaßen von kompetenter Mehrsprachigkeit der Personen zeugt – wird meist immer noch als Kennzeichen sprachlicher Defizite und Fehlentwicklungen interpretiert.

Elementarpädagogik oder/ und Sprachwissenschaft: unterschiedliche Akzente in der Förderpraxis

Wie verankern die Konzepte sprachliches Lernen im Kindergarten?

Für uns zeichneten sich bei den inhaltlichen Akzentsetzungen zwei Linien ab, die sich unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen zuordnen lassen:

Zum einen gibt es Angebote mit einer elementarpädagogischen Perspektive, die eine Unterstützung der kommunikativen Fähigkeiten von Kindern im Alltag betonen. Zum anderen existieren Ansätze – meist im Rahmen der Sprachwissenschaft entwickelt –, die sprachstrukturelle Aspekte wie grammatikalische Lerninhalte oder die Hinführung zum

Schriftspracherwerb in den Mittelpunkt der Förderung stellen.

Erstere betonen die kommunikative Funktion von Sprache und stellen Spracherfahrungen im Alltag in den Mittelpunkt der Förderung. Sie zeichnen sich aus durch eine offene und anregende Gestaltung der sprachlichen Atmosphäre in der Einrichtung sowie eine Beobachtung und Reflexion des Sprachverhaltens der Fachkräfte. Eine wichtige Rolle spielt in diesen Konzepten eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Kind und Fachkraft sowie Sprechfreude bei Kindern und Erzieher/innen, wodurch die Motivation gestärkt werden soll, sich verbal und non-verbal zum Ausdruck zu bringen.

Im Unterschied dazu orientieren sich Ansätze aus dem sprachwissenschaftlichen Bereich an sprachlichen Strukturen, die für die Kinder wichtig sind. Sie lassen sich kennzeichnen als spielerisches Hinführen zum Regelerwerb. Dabei richten sie ihr Augenmerk gezielt auf die Sprachprodukte der Kinder und konzentrieren sich auf die Förderung des sprachlichen Regelerwerbs bzw. die Vorbereitung der Kinder auf die Alphabetisierung. Ein reflektierter und geplanter sprachlicher Input soll die Kinder zur Imitation anregen und zum kompetenten Gebrauch von Sprache im Sinne der sprachlichen Norm führen. Die Konzepte zeichnen sich aus durch strukturierte Fördereinheiten. Ein reichhaltiges Repertoire von spielerisch-didaktischen Methoden macht die Sprache zum Gegenstand des Lernspiels, bei dem bestimmte Sprachstrukturen für Kinder greif- und erfahrbar werden.

Beide Linien haben ihre Stärken, denn zum kindlichen Spracherwerb gehört sowohl die Wahrnehmung und Gestaltung der Kommunikation in Interaktion als auch eine gezielte Darbietung sprachlicher Strukturen. Ziel zukünftiger Anstrengungen im Bereich der sprachlichen Förderung sollte es sein, eine Brücke zwischen diesen beiden Linien sprachlicher Bildung und Förderung zu schlagen und die Stärken beider Vorgehensweisen und Zielsetzungen miteinander zu verbinden.

Sprachförderung im Fokus vieler Disziplinen

Die Zusammenschau zeigt deutlich, dass mit dem Bildungs- und Förderbereich Sprachen und Sprechen die Elementarpädagogik eine multidisziplinäre Aufmerksamkeit erregt hat. Bei unserer Sichtung der Konzepte konnten wir das breite Spektrum an Disziplinen ermitteln das Sprachförderkonzepte für den Kindergarten entwickelt: von der Elementarpädagogik und Grundschulpädagogik über die Linguistik und die Sprachwissenschaft, Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache bis hin zur Heil- und Sonderpädagogik. Zusätzlich entwickeln sich

in weiteren Disziplinen wie z. B. der Medienpädagogik oder auch der Theaterpädagogik Ansätze, die sprachliche Förderung mit anderen Bildungsbereichen verknüpfen. Einige Projekte, die in dieser Richtung arbeiten sind hier vertreten, z. B. „Schlaumäuse“ und „Spielend Sprache Lernen“.

Sprachförderung ist zu einem Querschnittsthema geworden, das für viele Disziplinen relevant und attraktiv ist, nicht zuletzt sicherlich auch aufgrund der nicht unerheblichen Geldsummen, die zur Verfügung gestellt werden. Ein starkes innovatives Potential besitzt das Thema auch aufgrund seiner Handlungsrelevanz für Wissenschaft und Praxis. So bietet das Feld zurzeit eine gute Gelegenheit zur interdisziplinären Zusammenarbeit, zur Öffnung von Kindertageseinrichtungen für andere Professionen und auch dazu, den komplexen Anforderungen durch eine Verknüpfung unterschiedlich ausgerichteter Ansätze nachzukommen.

Allerdings war von einer Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Disziplinen und von einer Vernetzung unterschiedlicher Konzepte bei der Untersuchung wenig zu finden. Viele Ansätze sind regional verhaftet bzw. trägerspezifisch angelegt und ein Austausch zwischen den verschiedenen Disziplinen findet kaum statt, so dass meist wenig Kenntnis über den eigenen Handlungsansatz hinaus vorliegt. Als ein Beispiel für die unzureichende Vernetzung zwischen Forschung und Praxis möchte ich das bundesweit bekannte Würzburger Trainingsprogramm „Hören, Lauschen, Lernen“ anführen, das viele Einrichtungen zur Sprachförderung für Vorschulkinder einsetzen, allerdings häufig ohne eine vorbereitende Qualifizierung der Fachkräfte sowie ohne ausreichende Möglichkeiten zur fachlich begleiteten Reflexion der Erfahrungen bei der Durchführung des Programms.

Was hat sich in den Projekten und Maßnahmen als fruchtbare Organisationsstrukturen erwiesen?

Alle Ansätze betonen die Relevanz einer individuell orientierten Sprachförderung. Die personelle Ausstattung einer Einrichtung trägt insofern entscheidend zum Erfolg der sprachlichen Förderung bei. Dies möchte ich deshalb besonders betonen, da parallel zur Bereitstellung finanzieller Mittel für die sprachliche Förderung in vielen Regionen ein Personalabbau stattfindet sowie eine Erhöhung der Kinderzahl pro Gruppe. Hier konterkariert sich das bildungspolitische Anliegen, eine wirkungsvolle Sprachförderung auf die Beine zu stellen, indem den (zahlreichen) guten Maßnahmen der nötige personelle Boden entzogen wird.

Über alle Konzepte hinweg bilden regelmä-

ße Angebote und Kleingruppenarbeit den Rahmen der Förderung. Kleingruppen bieten die Möglichkeit, individuell auf die Fähigkeiten und Fortschritte einzelner Kinder einzugehen und ermöglichen gerade den Kindern, die mehr Zeit brauchen, zu Wort zu kommen. Was die Größe der Kleingruppen betrifft, finden sich Konzepte, die mit Einzelförderung oder in Gruppen bis zu drei Kindern arbeiten, aber auch so genannte Kleingruppen mit 15 und mehr Kindern.

Kaum diskutiert wird bislang die Zusammensetzung der Kleingruppen. Da die Sprachförderung in den meisten Fällen im letzten Kindergartenjahr mit den Vorschulkindern erfolgt, gibt es für entsprechende Überlegungen wenig Spielraum. Ein weiterer Aspekt betrifft die Kommunikation und den Austausch zwischen den Kindern selbst. Hier wird bislang wenig in Sprachförderkonzepten berücksichtigt und als Förderpotential aufgegriffen. Betont wird oft auch, dass Auswertungsberichte über die Wirksamkeit der jeweiligen Sprachförderarbeit auf die Relevanz des Transfers zwischen der Arbeit in der Kleingruppe und dem pädagogischem Alltag verweisen. Die sprachlichen Elemente der Förderung in der Kleingruppe spiegeln sich insbesondere dann im sprachlichen Verhalten der Kinder wider, wenn diese Sprachinhalte auch im Alltag wahrzunehmen sind, z. B. wenn sich Bezüge zu den Aktivitäten in der Großgruppe finden.

Erfahrungen mit der Öffnung von Einrichtungen und der Kooperation mit Externen

Was die personelle Leitung der Sprachförderarbeit betrifft, gibt es unterschiedliche Modelle, wobei eine entscheidende Frage am Anfang steht, nämlich ob die Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen die Förderung selbst durchführen oder ob Experten/innen von außen die Förderung übernehmen. Zahlreiche Konzepte beruhen auf einer Zusammenarbeit mit zusätzlichen Kräften von außen. Dabei gibt es ein breites Spektrum an unterschiedlichen Vorgehensweisen und die Erfahrungen, die mit einem Einbezug von Externen zur Sprachförderung gemacht werden, sind zwiespältig:

Manche Ansätze arbeiten mit sog. Laienkräften, d. h. Personen ohne ausgewiesene pädagogische oder sprachliche Qualifizierung, wie z. B. die „Sprachhelfer/innen“ im Denkendorfer Modell „Sprachhilfe für ausländische Kinder oder Aussiedlerkinder“ oder, wie im Projekt der Stadt Pforzheim „Sprachförderung als gemeinsame Aufgabe von Eltern, Kindertagesstätte und Grundschule“ muttersprachliche Zusatzkräfte, die eine zweisprachige Sprachförderung in Kita und Grundschule durchführen. Die Zusatzkräfte kommen für eine begrenzte Stunden-

anzahl pro Woche in die Einrichtungen.

Der Erfolg bei dieser Art Zusammenarbeit hängt wesentlich davon ab, wie gut diese zusätzlichen Kräfte in die Einrichtung bzw. ins Team integriert werden, so dass die sprachliche Förderung ein genuiner Bestandteil der pädagogischen Arbeit ist und nicht ein isolierter Fremdkörper. Das bedeutet – wie bei jeder Vernetzungsarbeit – , ausreichend Zeit einzuplanen und zwar weit über die Dauer der Sprachförderung selbst hinaus. Diese ist nötig für gemeinsame Planungen sowie Absprachen bezüglich der jeweiligen Zuständigkeiten und Erwartungen von beiden Seiten. Darüber hinaus ist entscheidend, dass die Zusatzkräfte vorher und im Verlauf ihrer Tätigkeit die Möglichkeit erhalten, sich für ihre Arbeit zu qualifizieren. Es ist insofern kein billiges Modell, auch wenn es auf Anhieb so erscheinen mag.

In anderen Projekten werden Sprachexperten/innen eingesetzt, also Zusatzkräfte mit einer ausgewiesenen sprachlichen Qualifizierung. Beispielhaft stehen hierfür u. a. die Konzepte:

- „Was Juanito nicht lernt ...“ aus Neustadt an der Weinstraße, bei dem Dozentinnen der Volkshochschule die Sprachförderarbeit in den Kitas übernehmen, also Personen, die aus der Fremdsprachenarbeit mit Erwachsenen kommen; oder
- das Konzept von KIKUS aus München, bei dem sprachwissenschaftlich ausgebildete Personen zur Sprachförderung in die Einrichtung kommen. KIKUS zeichnet sich zusätzlich durch sein Qualifizierungskonzept aus: Die Mitarbeiter/innen der Einrichtungen nehmen an den Sprachförderstunden teil und sollen in Verbindung mit zusätzlichen theoretischen Fortbildungskursen für eine eigenständige Arbeit mit dem KIKUS-Konzept qualifiziert werden.

Projekte, die von Universitäten durchgeführt und begleitet werden, setzen Sprachstudentinnen in den Tageseinrichtungen ein, wie z. B. im Projekt „Frühförderung von Migrantenkinder“ in Mannheim. Das Projekt „Spracherziehung im Kindergarten“ der Evangelischen Landeskirche in Bremen beruht auf der Zusammenarbeit von Erzieher/innen mit Sprachheilpädagogen/innen, die in den Einrichtungen gemeinsam an einer Konzepterstellung arbeiten.

Als zusammenfassende Erfahrung aus der Kooperation mit „Sprachprofis“ lässt sich festhalten: So wertvoll das sprachliche Know-how ist, das diese Personen in die Kindertageseinrichtungen einbringen, für die erfolgreiche Gestaltung und Durchführung der sprachlichen Förderung kommt es auch darauf an, dass die Personen über pädagogische bzw. elementarpädagogische Fähigkeiten verfügen bzw. sich

für ihre Tätigkeit pädagogisch qualifizieren. Das heißt, nötig sind Erfahrungen und Kenntnisse im Umgang mit Kleinkindern und ein qualifizierter Umgang mit einer Kleingruppe von Vorschulkindern. Rein sprachliches Wissen ist in keinem Fall ausreichend für die sprachliche Bildungsarbeit in einer Kindertageseinrichtung.

Praxis und Politik unter Handlungsdruck: Viel erprobt, wenig untersucht

So vielfältig sich das Feld der Sprachbildung und -förderung im Elementarbereich auch präsentiert, ein wissenschaftlicher Nachweis zur Wirksamkeit seiner Ansätze und Konzepte steht weitgehend noch aus. Insbesondere für die Unterstützung und Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund bleiben noch viele Fragen unbeantwortet bezüglich einer kindgerechten Entwicklung ihrer Erst- und Zweitsprachen.

Abschließend möchte ich noch einmal den Kindern aus dem Buch von Helga Glantschnig das Wort übergeben

Zum Wort Staatsbürgerschaft:

Fremdes Kind und es wird deutsch, und dann muß sie immer deutsch sprechen. Hümeyra ist heute bei Bürgermeister im Rathaus. Sie wird auch eine Stadtbürgerschafterin. Ich bin schon fast, aber ich werde bald richtig. Dann wirst du die ganze Türkensprache verlernen. Unsere Nachbarn sind auch alle Stadtbürgererschaft. Eine Freundin, sie ist polnisch, das erste Mal war sie eine Polen, und dann ist sie halt eine Deutsche geworden. Sie kann nicht mehr polnisch sprechen. Also das kostet aber viel Geld.

Kontakt:

Dr. Karin Jampert
Deutsches Jugendinstitut e.V.
Nockherstraße 2
81541 München
Telefon: 089/ 62306-0
Fax: 089/ 62306-162
<http://www.dji.de>

Literatur

- Glantschnig, H. (1993): Blume ist Kind von Wiese, oder: Deutsch ist meine neue Zunge. Hamburg
- Jampert, K./ Best, P./ Gadatiello, A./ Holler, D./ Zehnauer, A. (2005): Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten – Konzepte, Projekte und Maßnahmen. Berlin

Frühe mehrsprachige Bildung unter Nutzung sprachlicher Ressourcen

Nach der Veröffentlichung der PISA-Studie wird bis heute immer wieder die Feststellung getroffen, dass die meisten Migrantenkinder über unzureichende Deutschkenntnisse verfügten. Als Ursache dieses Mangels wird häufig die Bildungsferne der Zuwanderer und ihr begrenztes kulturelles Kapital angeführt. Deshalb sollen Migrantenkinder verstärkt vor dem Eintritt in die Grundschule so gefördert werden, dass sie ausreichende Deutschkenntnisse beim Eintritt in die Grundschule haben. Sie werden zunehmend hinsichtlich ihrer Deutschkenntnisse mit Sprachfeststellungsverfahren unter die Lupe genommen. Die Bewertung ihrer sprachlichen Kompetenz beruht aber fast ausschließlich auf der Feststellung des Sprachstandes in der deutschen Sprache (vgl. Filtzinger 2003, S. 22-31). Die Feststellung, dass bei vielen Migrantenkindern keine ausreichenden Deutschkenntnisse vorhanden seien, löste einen Boom von Deutschfördermaßnahmen für das letzte Jahr vor der Einschulung aus, die nur in ganz seltenen Fällen den Spracherwerb, die Sprachentwicklung und die Sprachfähigkeiten zwei- und mehrsprachig aufwachsender Kinder Rechnung tragen (vgl. Ehlich 2005, S. 48).

Das folgende sprachpolitische und sprachpädagogische Plädoyer wirbt in 10 Thesen für einen Paradigmenwechsel von der Deutschförderung der Migrantenkinder zu einem Konzept der integrierten frühen mehrsprachigen Bildung, das sich nicht mit einer auf die ungenügenden Deutschkenntnisse der Migrantenkinder gerichteten Defizitoptik begnügt, sondern ihre in der Familien- und Alltagssituation erworbenen sprachlichen Fähigkeiten als Ressourcen ansieht.

These 1: Die EU Sprachenpolitik verfolgt das Ziel, dass jeder EU-Bürger in drei Gemeinschaftssprachen kommunizieren kann. Die transnationale Relevanz des Themas Mehrsprachigkeit wird in Deutschland durch die derzeitige Fokussierung der Diskussion auf die Notwendigkeit, dass Migrantenkinder bis zum Schuleintritt ausreichende Deutschkenntnisse haben müssten, überlagert.

Die Sprachenvielfalt und der Sprachenreichtum ist ein Kernstück des europäischen Kulturerbes. Sie spiegelt sich in der EU nach ihrer Erweiterung auf 25 Mitgliedsstaaten noch

deutlicher wider. In mehreren EU-Ländern gibt es mehr als eine Amtssprache, beziehungsweise verschiedene offiziell anerkannte auch faktisch verwendete Regional- und Minderheitensprachen. Weltweit ist in den meisten Ländern die Mehrsprachigkeit Normalität. Durch die Migration sind auch stärker monolingual geprägte EU-Länder wie zum Beispiel Deutschland faktisch zu multilingualen Gesellschaften geworden.

Sowohl der Europarat als auch die Europäische Union bejahen die europäische Sprachenvielfalt und garantieren den Schutz von Minderheitensprachen.

Die EU-Kommission propagiert seit 1995 die Dreisprachigkeit aller EU-Bürger/innen. Durch die funktionale Kenntnis in drei Gemeinschaftssprachen, die einher geht mit der Fähigkeit zur Anpassung an Lebens- und Arbeitsverhältnisse, die von verschiedenen Kulturen und Sprachen geprägt sind, soll die kulturelle europäische Integration und die Partizipation aller Bürger an einer breiten sprachlichen Kommunikation gefördert werden. Die Mehrsprachigkeit wird also als ein wesentliches Element der europäischen Identität angesehen.

Zur Auswahl für die Erlernung der über die Erstsprache hinausgehenden Sprachen könnten folgende Kriterien dienen:

1. Alle EU-Bürger/innen können außer ihrer Muttersprache, noch eine „nahe Sprache“ oder eine Nachbarschafts- oder Begegnungssprache sprechen. Das bedeutet, in zwei- oder mehrsprachigen Regionen (z. B. Südtirol, Elsaß, Katalonien), die Sprache einer anderen Sprachgruppe, in Sprachgrenzgebieten (z. B. Saarland, Schleswig-Holstein) die Sprache des Nachbarlandes oder in anderen mehrsprachigen Kontexten eine Begegnungssprache zu lernen.

2. Alle EU-Bürger/innen sollten außerdem in der Lage sein, in einer der weit verbreiteten europäischen Sprachen (wie Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch, Portugiesisch) zu kommunizieren. Nicht das von Spracheliten und von polyglotten Experten/innen dominierte Europa ist das Ziel der europäischen Sprachenpolitik, sondern das Europa der mündigen kommunikativen Bürger/innen. Somit ist Kommunikations- und Sprachenkompetenz eine Schlüsselqualifikation europäischer Allgemeinbildung. Um dies zu erreichen, erwartet die EU die Förderung der Mehrsprachigkeit in allen Bildungseinrichtungen angefangen von den Kindertageseinrichtungen bis zu den Hochschulen, also auch in Grund- Haupt- und Sonderschulen sowie in außerschulischen Bildungsagenturen und in informellen mehrsprachigen Kontexten (vgl. Europäische Kommission 1995, Teil II, Allgem. Ziel, Nr.4).

These 2: Durch die Migration haben in vielen EU-Ländern außerdem auch weit verbreitete außereuropäische Sprachen (wie Arabisch, Russisch, Türkisch, Chinesisch) in die europäische Alltags- und Lebenswelt Eingang gefunden.

Neben den weit verbreiteten außereuropäischen Sprachen sind durch die Migration aber auch viele Minderheiten- oder Volksgruppensprachen (z. B. Kurdisch und Berberisch) in großen monolingualen Sprachgebieten (wie in Deutschland und Österreich) in der allgemeinen Lebens- und Erfahrungswelt heimisch geworden. Die weltweite Normalität der Mehrsprachigkeit hat also auch die monolingualen Länder und Regionen erreicht. So ist zum Beispiel in vielen deutschen Kindergärten, Schulen sowie Stadtteilen, sozialen Brennpunkten und Arbeitsstellen Türkisch zu einer Nachbarschafts- oder Begegnungssprache geworden.

Zudem stellen auch die globalen und internationalisierten allgemein zugänglichen Kommunikationsmöglichkeiten eine Herausforderung für alle Bildungseinrichtungen dar, die kommunikative und die mehrsprachige Kompetenz der Bürger zu erweitern. Dazu bedarf es gesellschaftlich einer mentalen Öffnung für andere Sprachen.

In der schulischen Fremdsprachendidaktik ist ein Umdenken erforderlich. Das am „Fremdsprachenlernen“ orientierte lebensferne Szenario einer gemeinsamen Ausgangs- und Zielsprache entspricht kaum noch der mehrsprachigen Alltags- und Schulrealität, in der sich ein differenziertes plurilinguales Zielkonzept anbietet. Das faktische, in der deutschen Migrationsgesellschaft sich ausbreitende komplexe soziale Phänomen der Multilingualität, die sich in unterschiedlichsten Variationen und Kompetenzstufen in vielen familiären, alltäglichen und schulischen Kontexten vorfindet, wird in den Bildungseinrichtungen bisher kaum unter perspektivischen, zukunftsorientierten und positiven Vorzeichen gesehen. Diese Potentiale werden viel zu spärlich zur Entwicklung und Förderung einer europäischen Plurilingualität genutzt.¹⁾

These 3: Wichtige Ressourcen der Sprachbildung sind der individuelle spontane und natürliche Erstspracherwerb sowie spontane sprachliche Aktivitäten in anderen Sprachen.

Beides sind weitgehend ungesteuerte Lernprozesse, die sich vorwiegend in der Alltags-

1) Die Begriffe Multilingualität und Plurilingualität werden meist synonym verwendet. Im vorliegenden Text schließe ich mich der vom Europarat vorgeschlagenen begrifflichen Verwendung von Multilingualität als vorgefundener mehrsprachiger Situation und von Plurilingualität als gezielt aufgegriffener sprachpolitischer Zielvorstellung an.

kommunikation entwickeln und zur sozialen Sprachfähigkeit führen.

Die Alterstufe von 0 bis 6 Jahren ist besonders fruchtbar für den natürlichen Spracherwerb und das spontane Sprachenlernen. Für die Unterstützung und Weiterentwicklung der spontanen kommunikativen und sprachlichen Aktivitäten profitieren die Kinder mehr von einer anregenden Sprachlernumgebung als von gesteuertem Sprachunterricht und von strukturierten Trainingsprogrammen. Eine bewusste alltagsnahe Sprachbildung der Kinder erreicht mehr als systematischer Sprachunterricht. Übersehen oder unterschätzt wird in diesem Zusammenhang die besonders günstige Ausgangslage von Migrantenkindern, um schon in früher Kindheit auch ohne unterrichtliche Unterweisung zwei- oder mehrsprachige Kompetenzen zu erwerben.

Der mittlerweile gewachsenen Toleranz und Wertschätzung gegenüber den Erstsprache(n) der Kinder begegnet man jedoch noch häufig im Gewand eines pädagogischen Zugeständnisses oder eines ethischen Appells, die Kultur der Zuwanderer zu respektieren. Die aktive mehrsprachige Bildung kommt jedoch noch viel zu kurz. Selten wird mit differenzierten und individualisierten Konzepten der Sprachbildung und -förderung gearbeitet, die sich der Komplexität von Spracherwerbs- und entwicklungsverläufen von Erst- Zweit- und Umgebungssprachen bewusst sind und die sich didaktisch darauf einstellen.

Die Sprachbiographien der Kinder und ihrer Familien könnten einen Einblick in die komplexe sprachliche Alltagssituation der Kinder geben und Ansatzpunkte für eine individualisierte Sprachbildung liefern. Nicht wenige Kinder sind, wenn sie in die Schule kommen, bereits zwei- oder dreisprachig, andere nur einsprachig.

Die Ressource Mutter- oder Erstsprache bzw. Familiensprache(n) wird nur selten, vor allem nicht von den Bildungseinrichtungen, genutzt. Es ist zwar ein neues öffentliches und bildungspolitisches Interesse für frühes Sprachenlernen entstanden, das sich jedoch einseitig am Konzept des Fremdsprachenlernens konzentriert und sich vorwiegend an dem klassischen neu-sprachlichen Fremdsprachenkanon (Englisch, Französisch) orientiert. Die Zielsetzung des Fremdsprachenlernens und die Bewertung ihres Ergebnisses sowie die Einschätzung von „Sprachkenntnissen“ ist zudem stärker auf grammatikalische, syntaktische, phonetische und orthographische Korrektheit gerichtet. Einen anderen, mehr an der sozialen Sprachfähigkeit orientierten Bewertungsansatz bieten die Einschätzungskriterien beziehungsweise die Differenzierung von Kompetenzstufen des

Referenzrahmens des Europarates und die Arbeit mit dem Europäischen Sprachenportfolio (ESP).^{2f}

These 4: Die Alltagswelt vieler Kinder, gerade auch in sozialen Brennpunkten, ist mehrsprachig.

Diese insbesondere für Migrantenkinder günstige Chance wird von Bildungspolitikern und Pädagogen kaum wahrgenommen. Sie wird eher als bedauerliches Phänomen hingenommen und häufig als Hemmnis für die kindliche Sprachentwicklung beziehungsweise noch häufiger als Erschwernis des Erlernens der deutschen Sprache betrachtet. Kompetente Kinder werden in dieser Betrachtungsweise zu defizitären Problem- oder Risikokindern.^{3f}

Dabei wird übersehen, dass der frühe Kontakt mit mehreren Sprachen eine ungenutzte Ressource zur Förderung mehrsprachiger Bildung darstellt. Letzteres gilt auch für die mit der Erstsprache Deutsch aufwachsenden Kinder, die mit anderssprachigen Kindern in einem alltäglichen Kontakt stehen. Leider übersieht die schulische Einschätzung von Sprachfähigkeiten fast gänzlich die in sozial verschiedenen situierten Kulturen vorhandenen Sprachlern- und Sprachanwendungsmöglichkeiten, die von den Kindern kontextabhängig genutzt werden und ihre kommunikative Kompetenz erweitern.

Migrantenkinder sind schon früh mit einer Zweitsprache konfrontiert. Deutschsprachige Kinder lernen im frühen Kindesalter meist nur ihre Muttersprache, hören aber häufig schon im Kindergarten und im Wohnviertel – gerade in den mit vielen Migrantenfamilien sogenannten „belasteten“ Wohnbezirken – andere Sprachen und benutzen diese auch partiell, beziehungsweise sie experimentieren mit den von ihnen aufgenommenen Sprachvarianten. Zu selten jedoch werden diese sprachlichen Alltagssituationen von den Bildungseinrichtungen als Annäherungsmöglichkeit an andere Sprachen aufgegriffen und gezielt zur Grundlegung früher Mehrsprachigkeit genutzt.

Eine integrierte mehrsprachige Bildung knüpft an den grundlegenden kulturellen kommunikativen und sprachbiographischen sowie lebensweltlichen Erfahrungen der Kinder und

den daraus resultierenden Fähigkeiten an und nutzt diese als Bildungsressourcen in multilingualen Lebens- und Lernsituationen. Gleichzeitig ruft aber das auf ein möglichst frühes, rasches und intensives Deutschlernen fixierte Szenario bei Erzieher/innen und Migranteneltern Verunsicherung hervor. Es kommen Bedenken auf, dass es den für die Mehrsprachigkeit motivierten und mit Zwei- und Mehrsprachigkeit vertrauten Kindern beim Übergang in die Grundschule schaden könne, wenn sie nicht dem schulmäßigen Anforderungsprofil hinsichtlich der deutschen Sprachkenntnisse möglichst umfassend entsprechen. Dadurch werden leichtfertig individuelle sprachliche Ressourcen einem systemkonformen Sprachbildungskanon und einer traditionellen Fremdsprachendidaktik geopfert. Wie überhaupt in der deutschen Schule, stehen auch bei der Sprachbildung, sofern man sie überhaupt als solche bezeichnen kann, zu viele kurzfristig angelegte ziel- und ergebnisorientierte Lehr- und Lernelemente im Vordergrund. Man sieht zu stark auf das Ziel, weniger auf den Weg, auf dem sich die Kinder befinden. Das schafft unnötigen Druck, statt den Kindern viel Zeit zu lassen, auch auf verschlungeneren Pfaden, als sie vom Lehrplan oder vom Trainingsprogramm der Sprachförderung vorgezeichnet sind, zu ihrem Ziel zu kommen.

These 5: Es gibt bisher nur wenige integrierte Sprachbildungskonzepte, die von der multilingualen Alltagssituation und der sprachlichen Lebenswirklichkeit der Kinder ausgehen und diese für eine frühe plurilinguale Bildung nutzen.

Der Fokus der meisten Konzepte liegt mehr auf der kompensatorischen Sprachförderung. Es ist deshalb kaum verwunderlich, dass in bildungspolitischen Diskussionen eher Programme in den Vordergrund gerückt sind, die möglichst rasch und nahe an eine schulsprachlich verwendbare formale Sprachkompetenz im Deutschen heranführen wollen.^{4f}

Einige Gründe dafür sollen im folgenden benannt werden: Nach wie vor haben deutsche Bildungseinrichtungen einen „monolingualen Habitus“ (Gogolin 1994). Folglich zeigen sie kaum Interesse an in anderen sozialen Kontexten erreichten kommunikativen Kompetenzen in anderen Sprachen als Deutsch, es

2) Eine gute Einführung in das europäische Sprachen- und Lernportfolio gibt Gawlitzek (1999). Ein Vorschlag für die praktische Umsetzung des Sprachenportfolios haben Legutke/ Lortz (2002) ausgearbeitet.

3) Leider führt diese Einstellung bei Migrantenkindern häufig zu einem subtraktiven Bilingualismus, da die mehr oder weniger entwickelte Zweiprächigkeit von Migrantenkindern, die aus funktionalen Kenntnissen der Muttersprache und aus Anfangskenntnissen der Zweitsprache Deutsch besteht, als transitional angesehen und der Verlust der Erstsprache wird bei der Assimilation an die Mehrheitsprache in Kauf genommen wird. (vgl. Budach 2004, S. 80)

4) Das wird auch deutlich, wenn man sich den von dem DJI-Projekt „Schlüsselkompetenz Sprache“ erarbeiteten Leitfaden zur sprachlichen Bildung und Förderung im Elementarbereich in Tageseinrichtungen für Kinder (Jampert u. a. 2005) genau ansieht. Der gute und umfassende Überblick über Konzepte, Projekte und Maßnahmen kann nur wenig über integrierte Konzepte früher Mehrsprachigkeit berichten.

sei denn, es handelt sich um eine schulisch und bildungspolitisch etablierte „Fremdsprache“. Das deutsche Bildungssystem hat sich zu wenig darum bemüht, die Sprachen der Zuwanderer personen- und situationsbezogen oder als partielle Unterrichtssprachen in den pädagogischen schulischen Alltag einzubeziehen und für alle Kinder nutzbar zu machen. Die Fördermaßnahmen für die Muttersprachen der „Ausländerkinder“ sind unter schulorganisatorischen und mehrsprachigkeitsdidaktischen Aspekten unzureichend. Erfreulicherweise gibt es mittlerweile im Förder- und Sonderschulbereich stellenweise eine wachsende Verfügbarkeit und Flexibilität bezüglich der Förderung früher Mehrsprachigkeit unter Berücksichtigung der Erstsprachen.⁵¹

These 6: Das in der internationalen Kinderrechtskonvention fest geschriebene Recht der Kinder auf ihre Muttersprache ist relativ gering im Bewusstsein der deutschsprachigen Bürger/innen und der Pädagogen/innen verankert.

Viele Erzieher/innen, Lehrer/innen und Bildungspolitiker/innen scheinen sich mit dieser rechtlichen Situation und den daraus folgenden Anforderungen für die Bildungseinrichtungen kaum auseinander zu setzen.

So kommt es immer wieder zu Diskriminierungen der Muttersprache, die nicht nur gegen die Rechte des Kindes auf seine sprachliche und kulturelle Identität verstoßen, sondern sich auch nachteilig auf die psychische und sprachliche Entwicklung der Kinder und ihrer Identität auswirken. Die Diskriminierung, Unterbewertung und Vernachlässigung von Minderheitensprachen hält das elitär aufgebaute Gefälle von „hohen“ und „niedrigen“ Kulturen aufrecht und leistet einer weiteren Stabilisierung der spätkolonialistischen und ökonomischen Sprachenhierarchisierung Vorschub. So gerät Kommunikation in den Sog der Abhängigkeit von Sprachprestige.

Es ist eine wichtige Aufgabe, in den Kindertageseinrichtungen und Grundschulen den Sprachen aller Kinder Gehör zu schenken und Geltung zu verschaffen. Identitäts- und Sprachentwicklung hängen eng zusammen. Die Diskriminierung oder der frühe Verlust der Muttersprache führen häufig zu Störungen im Selbstwertgefühl und in der Lernbereitschaft der Kinder. Bildungs- und Lernkonzepte sollten die Vielfalt und Komplexität von Lebens- und Sprachenwelten beachten. Der Aufbau von

Drohszenarien vor allem gegenüber den Eltern mit Hinweis auf die Einschulung und auf – oft fälschlich diagnostizierte – Sprachdefizite ersticken die Neugier auf Sprache und vergällen die Freude an ihr. Freude an der Sprache wecken und unterstützen, heißt auch ein mehrsprachigenfreudiges Klima schaffen.

Erfreulicherweise wächst vor allem in den Kindergärten die Bereitschaft, die mehrsprachige Alltagssituation zu akzeptieren und in die pädagogische Praxis zu integrieren.

These 7: Eltern brauchen für die Mehrsprachigkeitsbildung ihrer Kinder fachkompetente Beratung. Sie sind gleichzeitig wichtige Partner für die Entwicklung und Förderung früher Mehrsprachigkeit

Migrantenern sind sich der Wichtigkeit und Nützlichkeit der Muttersprache für die mehrsprachige Bildung meist nicht bewusst, da sie kaum fachlich qualifizierte Beratung und Unterstützung bekommen, wie sie ihre reale kommunikative Kompetenz nutzbringend für die Sprachbildung ihrer Kinder einsetzen könnten.

In formellen und informellen Beratungsgesprächen werden jedoch Eltern von zwei- oder mehrsprachig aufwachsenden Kindern noch zu häufig mit fachlich vermeintlich richtigen, aber irreführenden Ratschlägen von monolingual eingestellten Erzieher/innen, Lehrer/innen, Kinderärzte/innen und Logopäden/innen konfrontiert. Eher hausbackene Ratschläge, zu Hause mit den Kindern Deutsch zu sprechen, in den Kindergärten darauf zu achten, dass die ausländischen Kinder nicht zu oft in ihrer Muttersprache reden und ähnliche Empfehlungen trifft man auch heute noch an. Dass diese Ratschläge mittlerweile von vielen Migrantenern internalisiert sind und häufig auch als Forderung dieser Eltern auf Erzieher/innen in den Kindergärten zurück kommen, ist verständlich. Leider werden sie dann oft unreflektiert als Bumerang zur Legitimation der einseitigen Förderung der Mehrheitssprache Deutsch ins Feld geführt. Es ist offenkundig, dass es an fachkundiger Beratung mangelt, welche den Eltern bewusst macht, dass sie durch die Pflege der Muttersprache zur Förderung der frühen Mehrsprachigkeit und zu einer guten Entwicklung der Zweitsprache Deutsch ihrer Kinder viel beitragen können. Dies scheitert weniger, vor allem was die mehrsprachliche Bildung angeht, an der viel zitierten Bildungsferne der Eltern als an der in diesem Bereich mangelhaften Beratungskompetenz. Eltern brauchen Anregungen, wie sie ihre sprachlichen Ressourcen am besten nutzen können, um im familiären Alltag und in ihrem Lebensumfeld die Grundle-

51 Dieses Thema wurde z. B. auf einem Seminar der Lehrerfortbildung Baden-Württemberg in Esslingen vom 12.01. bis 15.01.2005 ausführlich behandelt und von Sonder- und Förderschullehrern diskutiert.

gung der mehrsprachigen Bildung ihrer Kinder unterstützen zu können.

Migranteneltern werden selten als wichtige Partner bei der Mehrsprachigkeitsbildung gesehen und ernst genommen. Sie können nicht nur im familiären Umfeld viel für die sprachliche Entwicklung ihrer Kinder tun, sondern könnten auch in Kindergarten und Grundschule an der mehrsprachigen Bildung mitwirken.

These 8: Die frühe Mehrsprachigkeit ist ein wichtiges Thema für die Erzieher/innen- und Lehrer/innenausbildung

Die Sprachbildung und insbesondere die plurilinguale Bildung haben in der Ausbildung, aber auch in der Fort- und Weiterbildung noch nicht den ihrer Bedeutung entsprechenden Stellenwert. Die Angebote für das Lernen von anderen Sprachen, vor allen Dingen auch von solchen Sprachen, die im unmittelbaren Arbeits- und Lebensfeld Kindergarten und Schule wichtig und nützlich wären, wie zum Beispiel Migranten- und Minoritätensprachen, sind spärlich oder gar nicht vorhanden. In manchen Bundesländern werden „Fremdsprachen“ in der Erzieher/innenausbildung sogar nur als Wahlfächer angeboten. Der Weg zum dreisprachigen Bürger ist noch weit, wenn die Wegbegleiter zu diesem Ziel noch nicht einmal selbst in den Startlöchern stehen.

Es ist im Rahmen der Erzieher/innen- und Lehrer/innenausbildung dringend erforderlich,

- über die neueren Forschungsergebnisse der frühen Mehrsprachigkeit (Neurobiologie, Hirnforschung, Migrationlinguistik) zu informieren,
- mit pädagogischen, alltagsorientierten und integrierten Sprachbildungskonzepten vertraut zu machen,
- Beobachtungs-, Analyse- und Evaluationsinstrumente anwenden zu lernen, die auch für die Erfassung und Bewertung der sprachlichen Fähigkeiten von zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern geeignet sind (z. B. das Europäische Sprachenportfolio).

These 9: Im deutschen Bildungssystem werden im Kindergartenbereich zu wenige, in der Grund- und Hauptschule so gut wie keine zwei- oder mehrsprachig aufgewachsene Erzieher/innen oder Lehrkräfte fest eingestellt.

In den faktisch mehrsprachigen Kindergärten werden viel zu wenig zwei- und mehrsprachige Fachkräfte eingestellt. In weit höherem Ausmaß gilt dies für den gesamten Schulbereich. Zwei- oder mehrsprachig aufgewachsene Migranten/innen könnten als Fachkräfte auch die

eigenen Erfahrungen ihrer Sprachbiographie nutzen. Leider fehlt es an Unterstützungs- und Förderprogrammen, damit Migranten/innen eine Erzieher/innenausbildung beginnen und abschließen können.

These 10: Die in Deutschland vorhandenen sprachlichen Humanressourcen zur Entwicklung der frühen Mehrsprachigkeit werden viel zu wenig genutzt

Wir brauchen für die Migrantenkinder, wie so häufig gefordert, sicherlich Sprachvorbilder für Deutsch. Wir brauchen sie in dem medial begünstigten Sprachverfall des Deutschen auch zunehmend für die deutschsprachigen Kinder. Wichtig sind aber auch die Vorbilder für die Mehrsprachigkeit. Migranteneltern und Eltern aus gemischtsprachigen Familien sollten in ihrer Vorbildfunktion für die Zwei- und Mehrsprachigkeit gestärkt werden. Dabei haben auch Dialekte und Regionalsprachen (z. B. sizilianisch, sardisch, kurdisch, berberisch) einen nicht zu unterschätzenden Stellenwert.

Eltern mit nichtdeutscher Muttersprache werden kaum für die muttersprachliche Förderung, besonders für die Pflege von Minderheitensprachen im Kindergarten oder in der Grundschule eingesetzt und für diese Aufgabe angeleitet und weiter gebildet. Es ist leider auch sehr schwierig, für solche Zwecke eine finanzielle Förderung zu bekommen, da die sprachpolitischen Zielsetzungen weitgehend in eine andere Richtung tendieren.

In anderen Institutionen oder in nichtschulischen Kontexten (in Familie, Verwandtschaft, Nachbarschaft, Freundeskreis, in Kirchengemeinden, muslimischen Kultur- und Religionsgemeinschaften, in Migrantenvereinen, in gewerkschaftlichen und kirchlichen Bildungswerken) erworbene und erlernte Sprachkenntnisse sind schulisch kaum verwendbar oder bewertbar. Das gilt sogar in manchen Bundesländern für die schulisch erworbenen Kenntnisse des muttersprachlichen Unterrichts. Ein Bildungsguthaben für nichtdeutsche muttersprachliche oder anderssprachige Kenntnisse ist in den Schulen kaum eingeführt. Sprachbildung und Sprachkompetenz sollte aber nicht verwechselt werden mit schulischer Verwertbarkeit. Die Bewertung von schulisch und außerschulisch erworbenen Sprachkompetenzen unter Verwendung des Europäischen Sprachenportfolios (ESP) ist bis jetzt nur selten in das deutsche schulische Bewertungssystem eingegangen.⁶

6) vgl. Fußn. 2

Schlussfolgerungen

Die frühe Unterstützung und Förderung kommunikativer und plurilingualer Fähigkeiten aller Kinder, die in eine interkulturelle Bildung und Erziehung integriert sind, könnte ein wichtiger Beitrag der Kindertagesstätten, aber auch der offenen Kinderarbeit in sozialen Brennpunkten sein, der Realisierung eines Europas dreisprachiger Bürger einen Schritt näher zu kommen.

Die Vorverlegung des Erlernens einer „Fremdsprache“ in das Vorschul- oder frühe Grundschulalter reicht dazu kaum. Sie kann sogar bei einer undifferenzierten gruppen- oder klassenkollektiven Einführung die in Gang befindlichen mehrsprachigen Lernprozesse von Kindern stören. Dennoch sind mehrsprachige Kindertageseinrichtungen, vor allem wenn sie die alltägliche Sprachsituation der Kinder positiv aufgreifen, überaus geeignete Lernorte kommunikativer und plurilingualer Bildung. Das in den ersten Lebensjahren vorhandene Lerninteresse und die Lernfähigkeit für Sprachen sowie der selbst gesteuerte spontane und natürliche Spracherwerb der Kinder sollten unterstützt werden. Auch die sozialräumlichen sprachlichen Situationen der Kinder können als Bildungsressourcen herangezogen werden, um die sprachlichen Dispositionen sowie die Motivation und Kompetenz der Kinder zu stärken. Es geht dabei nicht um die Etablierung von neuen Sprachbildungseinrichtungen, sondern um die Nutzung von Synergien, die sich in der Lebenswelt und im sozialen Netz der Migranten anbieten sowie um die bewusste Anerkennung und Förderung der sozialen Sprachfähigkeit.

Auf lokaler Ebene empfiehlt es sich, interprofessionelle Netzwerke für Sprache aufzubauen. In solchen Netzwerken, wie sie teilweise schon bestehen, könnten Vertreter von Professionen, die mit frühkindlicher Sprachbildung und Sprachförderung (Erzieher/innen, Grundschullehrer/innen, Logopäden/innen, Sprachheiltherapeuten/innen, Kinderärzt/innen) befasst sind, zusammenarbeiten. In solchen interdisziplinären Sprachnetzwerken sollte auch die Sprachförder- und Sprachbildungsarbeit der einzelnen Professionen selbstkritisch reflektiert werden, um zu vermeiden, dass die Sprachpädagogik, die Sprachbildung und die frühe Mehrsprachigkeit vernachlässigt und logopädische, sprachtherapeutische, pädiatrische, monolinguale Konzepte einseitig favorisiert werden. Wichtig ist auch die Einbeziehung der Erfahrungskompetenz vor allem der zwei- und mehrsprachigen Eltern in die Netzwerke.

Abschließend kann festgestellt werden, dass in der heutigen mehrsprachigen Lebenswelt die Weiterentwicklung eines monolingual hauptsächlich auf revisionsbedürftige schulische Anforderungen ausgerichteten Deutsch-

förderungskonzeptes in ein Konzept der mehrsprachigen interkulturellen Bildung ansteht (vgl. Filtzinger 2004, S. 61-72). Dabei bieten die vorhandenen kommunikativen und sprachlichen Ressourcen von Migrantenkindern und von Kindern in sozialen Brennpunkten, die bisher kaum genutzt, sondern eher übersehen oder gering geschätzt werden, sehr gute Ansatzpunkte. Die Migrantenkinder müssen aus der Ecke defizitärer Deutschlerner herausgeholt werden, um als Protagonisten der frühen Mehrsprachigkeit eine Rolle spielen zu können. Das erfordert eine Umorientierung der schulischen Fremdsprachenlernkonzepte und der sprachlichen Ausbildung der Pädagogen/innen sowie die Einbeziehung sprachkompetenter außerschulischer Akteure/innen in die mehrsprachige Bildung von Kindern und Jugendlichen.

Es ist an der Zeit, nicht so sehr das – unter Umständen sogar sanktionierte – Deutschlernen für Migranten in den Vordergrund zu stellen, sondern sich in der bildungs- und sprachpolitischen Diskussion stärker auf die Wichtigkeit der mehrsprachigen Bildung aller EU-Bürger/innen in einer durch Migration, Europäisierung und Globalisierung veränderten Lebenswelt zu besinnen.

Als Schlusssatz fällt mir ein Gedanke des italienischen Sprachwissenschaftlers und Schriftstellers Umberto Eco aus seinem Buch „La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea“ (Auf der Suche nach der vollkommenen Sprache in der europäischen Kultur) ein: Die vollkommene Sprache ist nicht die normierbare Sprache, sondern die dynamische Fülle und Schönheit der Sprache ... Und ich möchte hinzu fügen: Es ist Sprache, so wie sie Kindern Spaß macht und mit der sie schöpferisch experimentieren.

Kontakt:

Otto Filtzinger

**IPE – Institut für interkulturelle Pädagogik
im Elementarbereich e.V.**

Hauptstr. 17-19

55045 Mainz

Telefon: 06131 / 382751

Fax: 06131 / 320924

Email: ipe@mail-mainz.de

<http://www.ipe-mainz.de>

Literatur

- Budach, G. (2004): Mehrsprachigkeit im Kontext. Perspektiven der Erforschung mehrsprachiger Bildung. In: *Grenzgänge. Beiträge zu einer modernen Romanistik*. 11.Jg. S. 73-104
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2005): *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund* Berlin
- Eco, U. (1993): *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea*. Roma/Bari
- Ehlich, K. (2005): Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund – Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung, S.11-75
- Europäische Kommission (Hg.) (1995): *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. Brüssel-Luxemburg. Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften (Kom(95)590)
- Filtzinger, O. (2003): Mehrsprachigkeit im Elementarbereich. In: *Landesarbeitsgemeinschaft der kommunalen Migrantenvertretungen NRW (Hg.), Natürliche Mehrsprachigkeit und Schulerfolge. Dokumentation der Anhörung des Ausschusses für Migrationsangelegenheiten im Landtag von Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf* S. 22-31.
- Filtzinger, O. (2004): Interkulturelle Bildung und Förderung früher Mehrsprachigkeit im Elementarbereich. In: *Grenzgänge. Beiträge zu einer modernen Romanistik*. 11.Jg. S. 61-72
- Gawlitzeck, I. (1999): *Das Sprach- und Lernportfolio*. In: <http://www.unifr.ch/ids/Portfolio/html-texte/aufsatz-gu-sprachenportfolio.htm>
- Gogolin, I. (1994): *Der monolinguale Habitus der deutschen Schule*. Münster 1994
- Jampert, K./ Best, P./ Guadatiello, A./ Holler, D. / Zehnbauser, A. (2005): *Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte – Projekte – Maßnahmen*. Weimar/ Berlin
- Legutke, K./ Lortz, W. (2002): *Mein Sprachenportfolio*. Frankfurt a.M.

Sprachstandserhebung für Kindergartenkinder und Schulanfänger/innen – Ergebnisse einer Expertise

1. Einleitung

Die Sprachentwicklung von Kindern gleicht einem „Hürdenlauf“, bei dem die Erwachsenen eine wichtige Rolle spielen.

Kinder haben von Geburt an den Drang, sich mit den (Bezugs-)Personen ihrer Umwelt zu verständigen. Die Mittel dazu eignen sie sich im Laufe der Zeit an: zunächst nur nichtsprachliche, später dann auch sprachliche. Wie gut es einem Kind gelingt, sich (nicht-)sprachliche Mittel anzueignen, hängt damit zusammen, ob ihm seine relevanten (Bezugs-)Personen angemessen dabei helfen, die immer wieder gegebenen Verständigungshürden erfolgreich zu bewältigen. Diese Hilfe kann vielfältige Formen annehmen. So kann es angemessen sein, die Hürden herunterzuschrauben, weil ein Kind mit Sprachentwicklungsproblemen noch nicht über die notwendigen Mittel verfügt. Es kann aber auch geboten sein, ein Kind so in Situationen zu verstricken, dass es sich provoziert fühlt, seine (nicht-)sprachlichen Mittel einzusetzen und dadurch allmählich Selbstvertrauen zu entwickeln. Schließlich kann es erforderlich sein, einem Kind „Gerüste“ zu bauen, mit denen es in der Lage ist, die Herausforderungen „allein“ zu meistern usw. Kurz: Die (Bezugs-)Personen junger Kinder brauchen ganz spezifische Fähigkeiten, um die Sprachaneignung von Kindern wirksam unterstützen bzw. herausfordern zu können.

Geht man nun davon aus, dass Erzieher/innen in Kindertageseinrichtungen zu den für junge Kinder relevanten (Bezugs-)Personen gehören, so stellt sich die Frage, ob diese Gruppe in hinreichendem Maße über derartige Fähigkeiten verfügt. Für einen Teil der Erzieher/innen ist das sicher zu bejahen. Belegen doch Forschungsergebnisse, dass Kinder unter bestimmten Voraussetzungen durch den Besuch von Kindertageseinrichtungen in Bezug auf ihre Sprachentwicklung profitieren können (z. B. Büchel/ Spieß/Wagner 1997, Tietze 1998). Allerdings gilt das vor allem dann, wenn sie eine hochqualitative Einrichtung besuchen bzw. dort hochqualitative Sprachfördermaßnahmen angeboten bekommen (z. B. Fried 1988, 2003). Das ist aber längst nicht immer der Fall.

2. Sprachförderkompetenz von Erzieher/innen

So wird z. B. im jüngsten OECD-Bericht (2004) zur Situation der Elementarerziehung in Deutschland bemängelt, dass bislang noch zu wenig für die Professionalität der Erzieher/innen getan wird. Es wird beklagt, dass es in Deutschland eine „bemerkenswerte Kluft“ zwischen der Ausbildung der Erzieher/innen und der Ausbildung anderer pädagogischer Professionen, wie z. B. Lehrer/innen, besteht. Außerdem wird angekreidet, dass die pädagogischen Ausbildungsgänge noch zu wenig mit elementarpädagogischer Forschung verknüpft sind. Daraus wird dann u. a. gefolgert, dass Politik und Wissenschaft nach Wegen suchen müssen, die Erzieher/innen wirksamer in ihrem täglichen Bemühen zu unterstützen, die Praxis zu gestalten, zu verändern und zu verbessern.

Wo gilt es aber vorrangig anzusetzen? Dem sind wir in Dortmund mit einer empirischen Untersuchung nachgegangen (Fried 2005). Konkret haben wir über 700 Erzieherinnen aus Nordrhein-Westfalen befragt, wie sie ihre Wissensressourcen selbst einschätzen bzw. welcher Qualifizierungsbedarf ihnen selbst vorrangig erscheint. Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick zu den Befunden.

Bereiche	Rang	Mittelwert ¹
Professionelle Haltung	1	3,80
Zwei-/Mehrsprachigkeit	2	3,63
Bedarf an Fachwissen	3	3,29
Elternarbeit	4	3,20
Sprachstörungen	5	3,05
Sprachstandserfassung	7	2,80
Traditionelle Haltung	7	2,80

Tabelle 1: Wissensvorräte zu verschiedenen Bereichen der Sprachförderung (N = 701)

Schon ein flüchtiger Blick auf die Tabelle macht deutlich, dass sich Erzieher/innen auf manche Aspekte ihrer Sprachförderaufgabe besser und auf andere schlechter vorbereitet fühlen. So sind sie z. B. der Meinung, schon ziemlich viel über die Sprachförderung von zwei-/ mehrsprachig aufwachsenden Kindern zu wissen. Dem-

1) Dieser Wert gibt an, wie die Pädagogischen Fachkräfte im Durchschnitt ihr Wissen zu den genannten Bereichen selbst einschätzen; also ob sie immer (5) bzw. häufig (4) über das erforderliche Wissen verfügen; oder ob sie sich diesbezüglich unsicher sind (3), oder ob sie weniger (2) bzw. gar nichts (1) darüber wissen.

gegenüber betonen sie, nur wenig darüber zu wissen, wie Sprachstandserfassung aussehen sollte. Hier besteht also ein besonders großer Qualifizierungsbedarf.

3. Sprachstandserhebungsverfahren – eine Expertise

Eine Möglichkeit, Erzieher/innen zu mehr Wissen über Spracherhebungsverfahren zu verhelfen, besteht darin, ihnen mit den Mitteln einer Expertise dabei zu helfen, sich einen schnellen Überblick bzw. einen fundierten Einblick zum aktuellen Angebot zu verschaffen. Diesem Zweck dient eine im April 2004 von mir für das Deutsche Jugendinstitut im Rahmen des Projekts „Schlüsselsituation Sprache“ fertig gestellte Expertise, die im Internet zugänglich ist (http://www.cgi.dji.de//bibs/271_2232_ExpertiseFried.pdf). Im Weiteren soll kurz skizziert werden, welche Gesichtspunkte beim Erstellen der Expertise berücksichtigt wurden.

3.1. Einschätzung der Qualität von Sprachstandserhebungsverfahren – mögliche Kriterien

Ob und wie weit ein Verfahren zur Erfassung des Sprachentwicklungsstands von Kindergartenkindern und Schulanfängern tatsächlich geeignet ist, Erzieher/innen zu einem fachlich-kompetenteren bzw. professionelleren pädagogischen Handeln zu befähigen, hängt von dessen Qualität ab. Diese lässt sich mit Hilfe spezifischer Standards bestimmen. Dabei müssen Verfahren sowohl messtheoretische Qualitätskriterien genügen als auch für frühpädagogische Zwecke taugen.

Messmethodische Standards

Ein Teil der notwendigen Standards ergibt sich aus messmethodischen Erwägungen. Diese können auf empirische Untersuchungen zurückgeführt werden, welche bei uns in den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts durchgeführt wurden. Sie haben zur Einsicht geführt, dass die traditionelle Einschätzungs- und Beurteilungspraxis sehr fehlerbehaftet ist. So konnte man z. B. anhand von Versuchen nachweisen, dass verschiedene Beurteiler ein und dieselbe Leistung ganz unterschiedlich bewerteten. Das hat die Einsicht vertieft, dass subjektive Beurteilungen von Wahrnehmungsfehlern verzerrt bzw. verfälscht werden (vgl. Ingenkamp 1997). Demzufolge entwickelte man pädagogisch-diagnostische Verfahren, deren Zweck darin besteht, zu einer Objektivierung und damit zu einer Optimierung pädagogischer Entscheidungen beizutragen (vgl. Jäger et al. 2001).

Mit diesen Verfahren knüpft man zwar grundsätzlich an Denk- und Vorgehensweisen der

Alltagsdiagnostik (z. B. Alltagsbeobachtung) an, versucht aber, diese durch die Nutzung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Verfahren in zweifacher Hinsicht zu verbessern: Zum einen wird bei der Konstruktion von Verfahren darauf hingearbeitet, Mess- und Prognosefehler substantiell zu verringern, zum anderen werden verbleibende Mess- und Prognosefehler transparent gemacht, so dass sie genauer eingeschätzt und angemessen berücksichtigt werden können (Wild/ Krapp 2001).

Inwieweit dies bei konkreten Verfahren gewährleistet ist, kann im Fall von Tests mit Hilfe von veröffentlichten pädagogisch-diagnostischen Standards geprüft werden (Häcker/ Leutner/ Amelang 1998). Diese benennen Qualitätskriterien, denen man bei der Testkonstruktion, -prüfung und -durchführung entsprechen muss, weil sonst nicht gewährleistet werden kann, dass ein Verfahren objektiv, zuverlässig, gültig, aber auch ökonomisch und nutzbringend misst. Außerdem beinhalten sie Hinweise, die verdeutlichen, welche Besonderheiten in spezifischen Handlungsfeldern beachtet werden müssen; also was z. B. bei der Sprachstandserfassung von Kindern nichtdeutscher Muttersprache reflektiert werden muss.

Welche wesentlichen messmethodischen Standards sind, ist innerhalb der pädagogischen Diagnostik seit den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts weithin unumstritten (vgl. z. B. Ingenkamp 1997; Wild/ Krapp 2001). Die wichtigsten werden gemeinhin als Hauptgütekriterien gekennzeichnet. So ist von entscheidender Bedeutung, dass die Validität (Gültigkeit) geprüft worden ist; also festgestellt wurde, in welchem Ausmaß ein Verfahren tatsächlich die Sprachfähigkeiten misst, die es zu erfassen vorgibt. Deshalb sollten bei jedem Sprachstandserhebungsverfahren folgende Validitätsaspekte geprüft worden sein:

- **Inhaltsvalidität**, dass die Aufgaben tatsächlich die genannten Sprachfähigkeiten repräsentieren,
- **Kriteriumsvalidität**, dass die Aufgaben tatsächlich angemessene Voraussagen auf den weiteren Verlauf der Sprachentwicklung ermöglichen und
- **Konstruktvalidität**, dass die Aufgaben tatsächlich das Sprachentwicklungsmodell (Konstrukt), an dem sich die Verfahrensentwicklung orientiert hat, abzubilden vermögen.

Diese Validitätsnachweise sollten durchgeführt worden sein und zu einem zufrieden stellenden Ergebnis geführt haben. Optimal ist, wenn mehrere Belege angeführt werden, die all diese Aspekte abdecken. Ein weiteres Hauptgütekriterium ist die Reliabilität (Genauigkeit bzw. Zuverlässigkeit), also das Ausmaß, in dem die

Ergebnisse eines Verfahrens frei von Messfehlern sind. Wie genau es darum steht, kann man den empirisch ermittelten Reliabilitätskoeffizienten entnehmen. Dabei ist zu beachten, dass die Ausprägung der Koeffizienten bzw. Schätzwerte von der Methode abhängen, mit der man die Genauigkeit geprüft hat. So ermittelt man mit der Testwiederholungsmethode meist geringere Koeffizienten als mit der internen Konsistenzschätzung.

Schließlich hängt die Güte der Verfahrensdurchführung davon ab, dass man sich darüber im Klaren ist, welche Funktion der Einsatz eines bestimmten Verfahrens in einem bestimmten Beurteilungs- bzw. Entscheidungsprozess haben kann bzw. soll und welche nicht. Daraus ergibt sich, welchen Nutzen es bringen kann (Nützlichkeit) und wie viel Ressourcen dafür aufgewendet werden müssen (Ökonomie).

Frühpädagogische Standards

Verfahren zur Sprachstandserhebung müssen nicht nur valide, reliabel, nützlich und ökonomisch sein, sondern sich auch möglichst passgenau in die elementarpädagogische Arbeit einfügen lassen. In den USA hat man bereits 1992 Standards formuliert, wie das am ehesten gewährleistet werden kann (letzte Fassungen: z. B. NAEYC 2003). Bei uns liegen dergleichen Standards noch nicht vor. Die Entwicklung dürfte aber ebenfalls in diese Richtung gehen. Demnach sollen Erzieher/innen

- wissen, worin Ziele, Vorteile und der Nutzen des Einsatzes solcher Verfahren bestehen.
- unterschiedliche Verfahren (Tests, Beobachtungs-, Dokumentationsmethoden usw.) kennen und beherrschen.
- diejenigen Verfahren, welche die Chance erhöhen, die Entwicklung von Kindern wirksam positiv zu beeinflussen, kompetent und verantwortlich anwenden können (Diagnosekompetenz).
- in der Lage sein, in Bezug auf Verfahren partnerschaftlich mit Eltern und anderen Experten/innen (z. B. aus Fach- und Sozialdiensten) zusammenzuarbeiten (Kooperationskompetenz).
- gelernt haben, welche Verfahren am ehesten diejenigen Hinweise liefern, die man braucht, um pädagogische Maßnahmen initiieren, moderieren und evaluieren zu können. Dies betrifft insbesondere Aufgabenschwerpunkte wie z. B. die Integration von Migrantenkindern bzw. von Kindern mit Sprachentwicklungsproblemen oder Lese-Rechtschreib-Schwäche (Förder-/Präventionskompetenz).

In Deutschland finden sich zwar noch keine generellen Standards für (die Anwendung von) Verfahren, aber viele Bildungsrahmen-

pläne sehen ausdrücklich vor, dass die pädagogische Arbeit im Kindergarten durch wissenschaftlich legitimierte Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren unterstützt werden soll. Die Funktion solcher Verfahren wird dabei vornehmlich darin gesehen, kindliche Entwicklungs- und Lernverläufe genauer in den Blick zu nehmen, um so frühzeitig für besondere Begabungen oder Beeinträchtigungen zu sensibilisieren. So kann klarer gesehen werden, wie eine wirksame, gezielte Unterstützung der individuellen Möglichkeiten eines Kindes in Bezug auf sprachliche Kommunikation, Zwei-/ Mehrsprachigkeit, Voraussetzungen des Schriftspracherwerbs sowie sprachliche Auffälligkeiten aussehen könnte.

3.2. Vorgehen bei der Expertise – kurzer Überblick

Der Auftrag der Expertise lautete, die vorfindbaren standardisierten Sprachstandserhebungsverfahren (im wesentlichen Tests) aufzuspüren, zu ordnen und zu bewerten. Demzufolge wurden folgende Verfahren nicht berücksichtigt: informelle Tests, wie in der Sprachheilpädagogik verbreitet, nichtstandardisierte Assessments, Beobachtungsbogen, die nur einzelne Aufgaben zur Sprachentwicklung beinhalten und reine Sprachverstehenstests. Die aufgespürten Verfahren wurden nach ein und demselben Kennzeichnungs- bzw. Prüfschema behandelt.

So wurde zunächst verdeutlicht, vor welchem Entstehungshintergrund ein Verfahren zu betrachten ist (z. B. kann von einem älteren Verfahren nicht erwartet werden, dass es jüngere sprachtheoretische Erkenntnisse berücksichtigt usw.). Dann wurde ermittelt, welchen Zwecken bzw. Zielen das Verfahren laut den Konstrukteuren dienen soll (so wäre es nicht fair, ein Verfahren an Zielen zu messen, die den Konstrukteuren bei der Entwicklung gar nicht vorschwebten). Des Weiteren wurde kurz skizziert, welches Material ein Verfahren beinhaltet bzw. benötigt und was bei der Durchführung berücksichtigt werden muss. Als nächstes wurde geprüft, ob auf explizierte sprachtheoretische Grundlagen verwiesen wird (nur dann kann man prüfen, wie weit das Verfahren noch aktuellen Erkenntnissen entspricht). Schließlich wurde eruiert, ob die weiter oben genannten frühpädagogischen (Praxisanpassung) und pädagogisch-diagnostischen Standards (methodische Güte) berücksichtigt worden sind. Durch dieses Vorgehen sollte gewährleistet werden, dass die mit großem Aufwand entwickelten Verfahren tatsächlich so fair bzw. gleich behandelt werden, wie sie es verdienen.

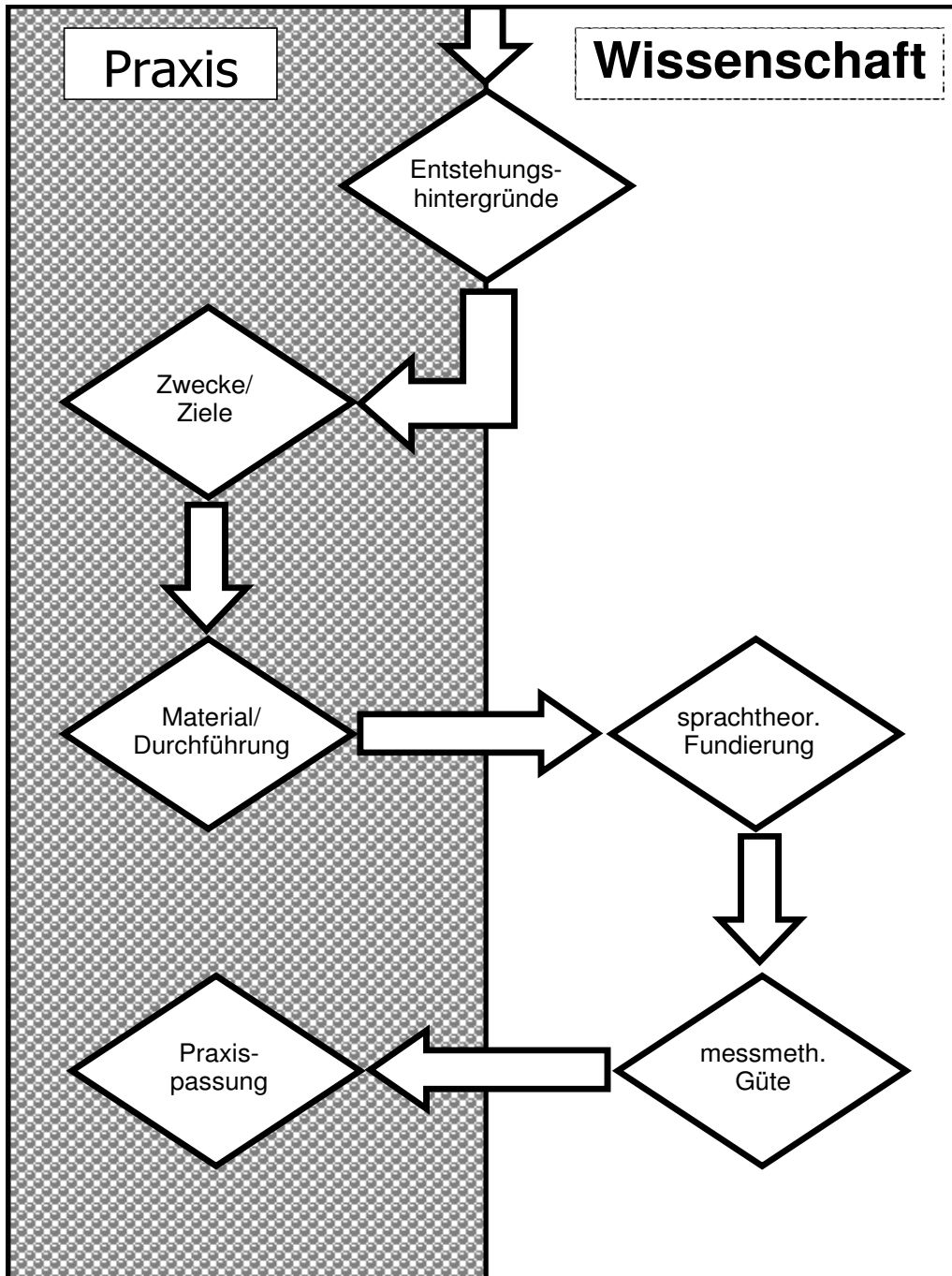


Abbildung 1:
Kennzeichnungs-
und Prüfschema

3.3. Ergebnisse der Expertise – kurzer Einblick

Welche Verfahren im Einzelnen aufgespürt wurden, kann der folgenden Auflistung entnommen werden.

Verfahrensliste

www.cgi.dji.de/bibs/271_2232_Expertis-Fried.pdf

Angermaier, M.J.W. (19772): Psycholinguistischer Entwicklungstest (PET). Weinheim: Beltz.

Breuer, H./Weuffen, M. (2002): Lernschwierigkeiten am Schulanfang. Schuleingangsdagnostik zur Früherkennung und Frühförderung. Erweiterte Neuauflage. Weinheim: Beltz.

Brunner, M./Schöler, H. (2002): HASE – Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung (auch zum Einsatz in der Untersuchung U9). Wertingen: Westra.

CITO (voraussichtlich 2004): Test Zweisprachigkeit. Arnheim, NL: National Institute for Educational Measurement.

Fried, L. (19972): LBT. Lautbildungstest für Vorschulkinder (4 – 7 Jahre). Weinheim: Beltz.

Fried, L. (19952). LUT. Lautunterscheidungstest für Vorschulkinder (4 – 7 Jahre). Weinheim: Beltz.

Grimm, H. (2001): SETK 3-5. Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder. Diagnose von Sprachverarbeitungsfähigkeiten und auditiven Gedächtnisleistungen. Göttingen: Beltz.

- gen: Hogrefe.
- Grimm, H. (2003): Sprachscreening für das Vorschulalter (SSV). Kurzform des SETK 3-5. Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, H./Schöler, H. (19982): Heidelberger Sprachentwicklungstest (HSET). Göttingen: Hogrefe.
- Häuser, D./Kasielke, E./Schneidereiter, U. (1994): KISTE. Kindersprachtest für das Vorschulalter. Weinheim: Beltz.
- Heinemann, M./Höpfner, C. (1999): Screening-Verfahren zur Erfassung von Sprachentwicklungsverzögerungen (SEV) bei Kindern im Alter von 31/2 bis 4 Jahren bei der U8. Weinheim: Beltz.
- Hobusch, A./Lutz, N./Wiest, U. (2002): Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer- und Aussiedlerkinder (SFD). Horneburg: Persen.
- Holler-Zittlau, I./Dux, W./Berger, R. (2003): Marburger Sprach-Screening für 4- bis 6-jährige Kinder (MSS). Ein Sprachprüfverfahren für Kindergarten und Schule. Horneburg: Persen.
- Jansen, H./Mannhaupt, G./Marx, H./Skowronek, H. (20022): Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (BISC). Göttingen: Hogrefe.
- Kiese, Ch./Kozieski, P.M. (19962): Aktiver Wortschatztest (AWST 3-6). Göttingen: Hogrefe.
- Krampen, G. (2001): Test zur Komparativen Sprachentwicklungs- und Förderdiagnostik – Version IV (TKS-IV). Trier: Universität, Fachbereich I: Psychologie.
- Kolonko, B./Krämer, K. (1993): Beobachtungshilfe. Zur Beobachtung von Kommunikation in Kindergarten und Schule. Ulm: Kinders.
- Maier, A./Weinrich, D. (20032): Beobachtungsbogen für Erzieher/innen zur Vorlage bei den Vorsorgeuntersuchungen U8 und U). Recklinghausen: Kreisgesundheitsamt, Kinder- und Jugendgesundheitsdienst.
- Martschinke, S./Kirschhock, E.-M./Frank, A. (20022): Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb. Der Rundgang durch Hörschulen. Erhebungsverfahren zur phonologischen Bewusstheit. Donauwörth: Auer.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2003): Fit in Deutsch – Feststellung des Sprachstandes 10 Monate vor der Einschulung. Hannover: Autor.
- Pochert, A. et al. (2002): Bärenstark. Berliner Sprachstandserhebung und Materialien zur Sprachförderung für Kinder in der Vorschul- und Schuleingangsphase. Berlin: Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport, 2. überarb. Version.
- Reich, H./Roth, H.-J. (2003): Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei 5-Jährigen HAVAS. Landau: Universität Koblenz-Landau, Institut für Interkulturelle Bildung.
- Schäfer, H. (1986): Bildwortserie zur Lautagnosieprüfung und zur Schulung des phonematischen Gehörs. Weinheim: Beltz.
- Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (Hrsg.). (2002): Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen. Screening-Modell für Schulanfänger. München: Autor.
- Ulich, M./Mayr, T. (2003): SISMIK. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migranten

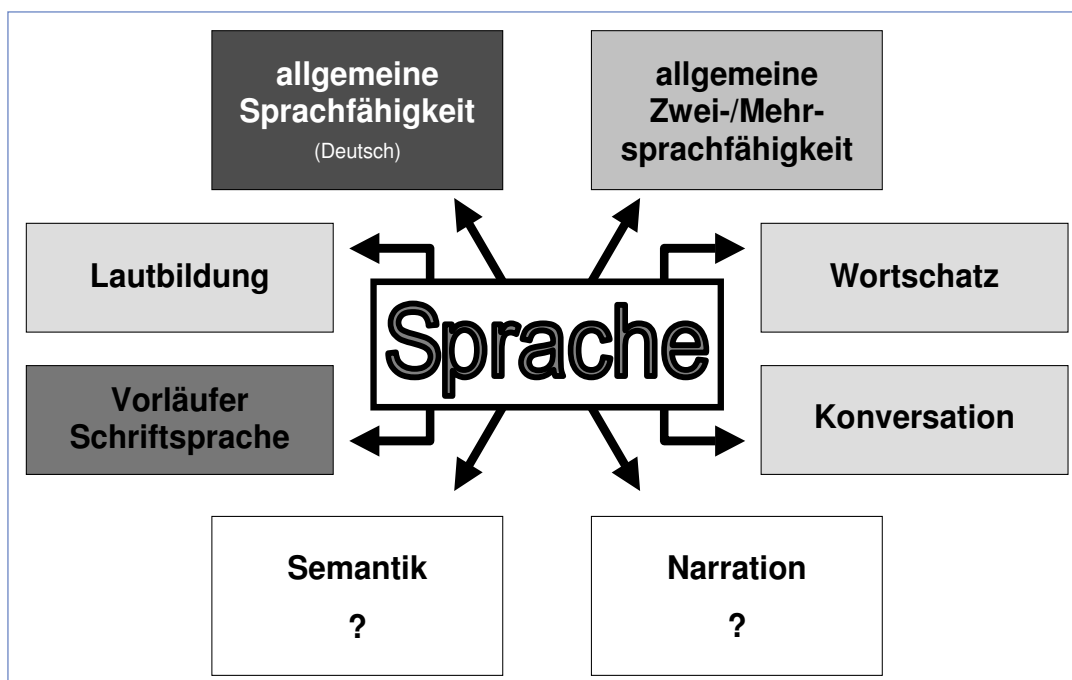


Abbildung 2:
Sprachtheoretische Ausrichtung der Spracherfassungsverfahren

tenkindern in Kindertageseinrichtungen. Freiburg: Herder.

Ganz neu erschienenes Verfahren:

Martschinke, S./Kammermeyer, G./King, M. (2005): Anlaute hören, Reime finden, Silben klatschen (ARS), m. Audio-CD/Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb. Erhebungsverfahren zur phonologischen Bewusstheit für Vorschulkinder und Schulanfänger. Donauwörth: Auer.

Dies scheint eine erheblicher Vorrat zu sein. Wenn man allerdings in Betracht zieht, auf welche Aspekte des Sprachvermögens sich die einzelnen Verfahren beschränken, wird die Beschränktheit des Angebots deutlich.

Zwar gibt es mehrere „allgemeine Sprachentwicklungstests“. Aber entweder ist deren Qualität fraglich, oder sie sind nur für die Hand von

Fachexperten/innen bestimmt. Ein weiterer Problempunkt ist, dass es an Verfahren mangelt, mit denen man feststellen kann, wie gut die Kommunikationsfähigkeit eines Kindes entwickelt ist. Insbesondere fehlen Instrumente, mit denen man einschätzen kann, wie gut z. B. ein Kind schon Gespräche führen, Argumente vorbringen oder Geschichten erzählen kann. Immerhin kann man auf einige Verfahren zurückgreifen, wenn man vor folgenden Aufgaben steht:

- Kinder mit drohenden Sprachentwicklungs- und/ oder Schriftsprachentwicklungsstörungen frühzeitig aufzuspüren (z. B. SSV, BISC),
- Kinder mit drohenden Sprachentwicklungs- und/oder Schriftsprachentwicklungsstörungen gezielt vorbeugend zu fördern (z. B. Rundgang durch Hörhäuser, ARS) und
- Kinder mit Schwierigkeiten beim Erlernen der Erst- oder/ und Zweitsprache frühzeitig aufzuspüren (z. B. HAVAS).

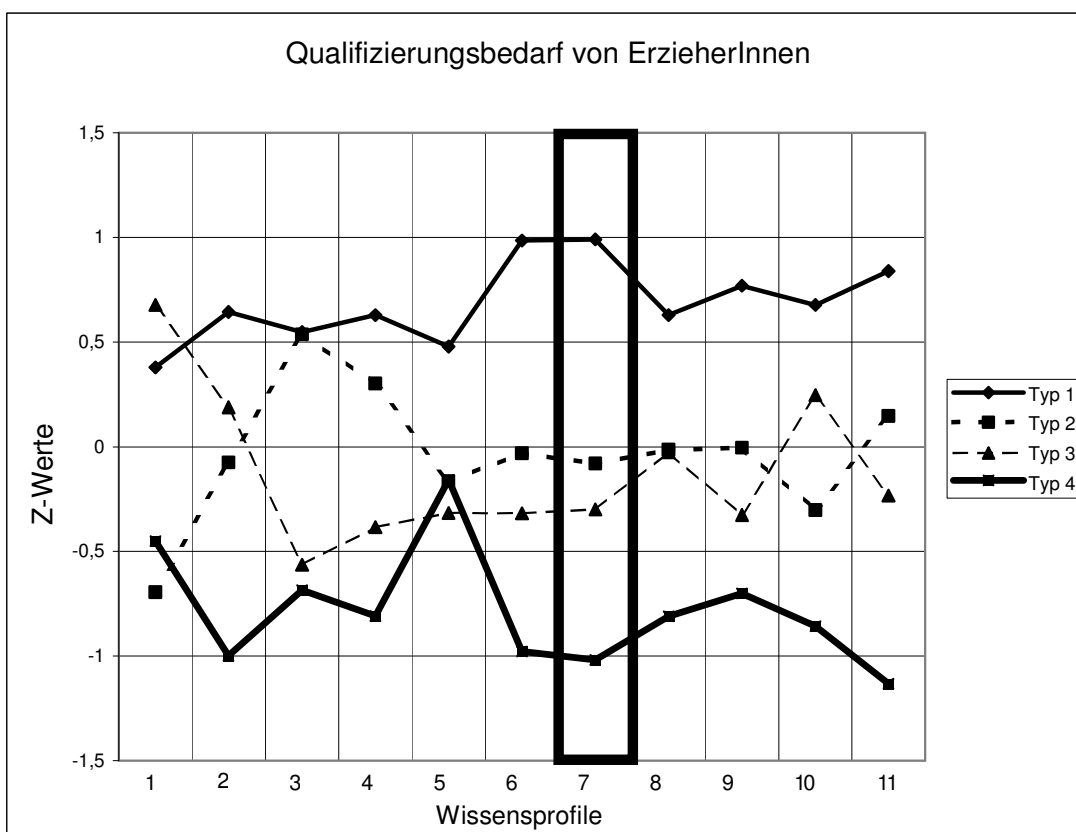


Abbildung 3: Verschiedene „Qualifizierungsbedarf-Typen“

- 1 = Berufserfahrung
- 2 = Traditionelle Haltung
- 3 = Reflexivität
- 4 = Selbstwirksamkeit
- 5 = Belastungen
- 6 = Elternarbeit
- 7 = Sprachstandserfassung

- 8 = Sprachstörungen
- 9 = Mehrsprachigkeit
- 10 = Fachwissen
- 11 = Professionelle Haltung

- Typ 1 = Erfahrene Spezialisten
- Typ 2 = Selbstwirksame Berufsanfänger
- Typ 3 = Wissensbedürftige Generalisten
- Typ 4 = Selbstunsichere Traditionalisten

Diese Verfahren sind insofern hilfreich, als man damit Sprachfähigkeiten erfassen kann, die im Alltag nicht ohne weiteres zugänglich sind, z. B. weil sie nur indirekt und deshalb nur mit speziellen Strategien erfasst werden können.

4. Schlussbemerkungen

Eingangs wurde verdeutlicht, wie wichtig es für junge Kinder ist, dass sie, u. a. durch Erzieher/innen in den Kindertageseinrichtungen möglichst professionell unterstützt und herausgefordert werden. Das ist für alle Kinder wichtig und besonders bedeutsam ist es für Kinder, die infolge von Entwicklungs- und Sozialisationsrisiken besonders gefährdet sind, eine Sprachentwicklungshemmung oder -störung usw. auszubilden, die wiederum Folgeschäden nach sich ziehen kann, wie z. B. Verhaltensprobleme, Lese-Rechtschreib-Schwäche bzw. Schulversagen.

Dieser Aufgabe gerecht zu werden, setzt professionelles pädagogisches Handeln voraus, das gleichermaßen fachlich fundiert wie praktisch angemessen sein muss. Was praktisch angemessen ist, erschließt sich Erzieher/innen allmählich im Laufe ihrer Berufserfahrung. Das gilt vor allem, wenn sie dabei Gelegenheit haben, sich zusammen mit anderen (also im Rahmen von Teamarbeit, durch Fachberatung, Fortbildung usw.) darüber klar zu werden, warum manches gut gelingt und anderes schief geht oder enttäuschend verläuft. Wie Handeln fachlich fundiert werden kann, enthüllt sich Erzieher/innen im Umgang mit professionellen Hilfen, wie z. B. den wissenschaftlich fundierten Spracherfassungsverfahren.

Allerdings dürfte mancher/e Erzieher/in erst einmal Ermutigung, Hilfe und Anregung benötigen, bevor er/ sie in der Lage ist, sicher und gewinnbringend auf diese Ressource zurückzugreifen. Hier kommt der Fachberatung eine wichtige Rolle zu bzw. sind Fortbildungen gefragt. Wobei die Ergebnisse der bereits erwähnten Befragung (Fried 2005) unterstreichen, dass die Angebote genau auf die jeweilige Bedürfnislage abgestimmt sein müssen. Wie die Skizze zeigt, haben verschiedene Erziehergruppen ganz unterschiedliche Qualifizierungsbedürfnisse. Das gilt nicht zuletzt für Kenntnisse in Bezug auf Spracherfassungsmethoden, welche in der Skizze mit einem fett gezeichneten Kasten besonders hervorgehoben sind. So gilt es, bei der Gruppe des Typs „verunsicherte Traditionalisten“ zunächst die abwehrende Haltung gegenüber Spracherfassungsverfahren ins Bewusstsein zu heben und in Frage zu stellen, wohingegen es bei der Gruppe des Typs „erfahrene Spezialisten“ bereits möglich scheint, sich mit anspruchsvolleren Spracherfassungsstrategien zu beschäftigen.

Kontakt:

Prof. Dr. Lilian Fried
Universität Dortmund
Emil-Figge-Str. 50
44221 Dortmund
Telefon: 0231 / 7552153, Fax: 0231 / 7556225
Email: LFried@fb12.uni-dortmund.de

Literatur

- Büchel, F./ Spieß, C. K./ Wagner, G. (1997): Bildungseffekte vorschulischer Kinderbetreuung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 49, S. 528 - 539.
- Fried, L. (1988): Beeinflussen Kindergartenerzieher die Sprachentwicklungsfortschritte von Kindergartenkindern? Längsschnittliche Evaluationsstudie eines Förderprogramms. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 35, S. 18-26.
- Fried, L. (2003): (Schrift-)Sprachfähigkeit als kulturelle Basiskompetenz von Kindergartenkindern? In: R. Arnold/ H. Günther (Hrsg.): Innovative Bildungs- und Erziehungsprozesse (S. 49-62). Kaiserslautern: Universität Kaiserslautern (= Pädagogische Materialien der Universität Kaiserslautern. Bd. 19).
- Fried, L. (2004): Expertise zu Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfänger. Eine kritische Betrachtung. (http://cgi.dji.de/bibs/271_2231_ExpertiseFried.pdf).
- Fried, L. (2005): Sprache in Kindertagesstätten. Eine Befragungsstudie zur sprachförderrelevanten Wissensbasis von ErzieherInnen in Kindertageseinrichtungen in NRW. Dortmund: Universität, Fachbereich 12, ISEP (mimeo).
- Häcker, H./ Leutner, D./ Amelang, M. (Hrsg.). (1998): Standards für pädagogisches und psychologisches Testen. Göttingen: Hogrefe
- Ingenkamp, K. (1997): Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik. Weinheim: Beltz.
- Jäger, R.S./ Frey, A./ Wosnitza, M./ Flor, D. (2001): Pädagogische Diagnostik. In: L. Roth (Hg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München: Oldenbourg, 2., überarbeitete und erweiterte Aufl.
- NAEYC (2003): Early Childhood Curriculum, Assessment, and Program Evaluation. Washington, DC: NAEYC.
- OECD Country Note (2004): Early childhood education and care policy in the federal republic of Germany. Paris: OECD (www.oecd.org/dataoecd/42/1/33978768.pdf).
- Tietze, W. (Hg.) (1998): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied: Luchterhand.
- Wild, K.-P./ Krapp, A. (2001): Pädagogisch-psychologische Diagnostik. In: A. Krapp/ B. Weidenmann (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim: PVU.

Sprachgestört – sprachauffällig – sprachschwach? Neue Formen der Zusammenarbeit zwischen Förderung und Therapie

Dieses Referat, das zum Abschluss der Tagung lenkt den Blick auf einen Bereich, der nur im ersten Ansehen marginal erscheint für das Thema Sprachförderung in sozialen Brennpunkten. Mein Anliegen ist es, die Schnittstelle zwischen Sprachförderung und Sprachtherapie genauer zu betrachten und aus dieser Betrachtung Anregungen für neue Formen der Zusammenarbeit abzuleiten. Um Missverständnisse zu vermeiden, verwende ich als Oberbegriff für die Bereiche, um die es hier geht, den Begriff „Unterstützungssysteme“ und meine damit alle natürlichen wie auch institutionelle Maßnahmen, die geeignet sind, Kinder in ihrer Entwicklung, insbesondere in ihrer Sprachentwicklung zu unterstützen.

Gliederung

Den Ausführungen stehen drei Thesen voran, die offensichtlich auch den Konsens auf dieser Tagung darstellen. Danach skizziere ich die aktuelle Zusammenarbeit, denn wer neue Formen der Zusammenarbeit entwickeln will, kommt um einen Blick auf die aktuelle Situation nicht herum. Diejenigen, die wie gewohnt oder neu zusammenarbeiten wollen, müssen sich auf Begriffe verständigen, wenn sie nicht aneinander vorbei reden wollen. Deshalb folgt dann die Begriffsbestimmung. Meine Analyse der aktuellen Situation mündet in Problembeschreibungen, bei denen die bisherige Zusammenarbeit den heutigen Anforderungen nicht mehr gewachsen ist. Vor diesem Hintergrund beschreibe ich dann Möglichkeiten neuer Zusammenarbeit zwischen denjenigen, denen die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder am Herzen liegen und die für die Gestaltung der Rahmenbedingungen verantwortlich sind.

Ausgangspunkt: drei Thesen

1. *Kinder und die Bedingungen ihres Aufwachsens sind sehr verschieden.*
2. *Sprache ist Schlüsselkompetenz für alle Kinder.*
3. *Sprachförderung ist eine Querschnittsaufgabe.*

Die erste Aussage erscheint wenig originell. Darauf können wir uns wohl alle verständigen. Aus dieser These lässt sich aber die Frage ableiten: wenn Kinder und die Bedingungen ihres Aufwachsens verschieden sind, müssen dann Interventionen zu ihrer Unterstützung ebenso verschieden sein, d. h. an ihre jeweiligen Be-

dingungen angepasst werden oder kann es Fördermaßnahmen geben, die für alle Kinder gleichermaßen gut sind?

Über die zweite These ist hier viel gesprochen worden. Ich möchte auf folgenden Aspekt besonders hinweisen: Sprache ist Schlüsselkompetenz nicht nur für die individuelle Bildungslaufbahn, sondern ebenso für die individuelle soziale und Persönlichkeitsentwicklung und zudem Schlüsselkompetenz für die kollektive Entwicklung einer Generation. Daraus kann die dritte Aussage abgeleitet werden, dass Interventionen zur Unterstützung von Kindern, insbesondere zur Unterstützung ihrer sprachlichen Entwicklung, nicht nur Aufgaben des Bildungswesens sind, sondern dass bei der Sprachförderung alle gesellschaftlichen Unterstützungssysteme aktiviert werden müssen.

Aktuelle Situation

Welche Unterstützungssysteme hat ein Kind unserer Gesellschaft? Da ist zunächst einmal das Elternhaus. Eltern haben das natürliche Recht und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht, Kinder zu pflegen und zu erziehen. Das ist eine Formulierung aus Artikel 6 unseres Grundgesetzes. Das Bildungswesen ist der Bereich, der der Aneignung von Wissen und Können dient, aber auch die Entwicklung und Ausbildung von Persönlichkeit begleitet und unterstützt. Ohne hier näher auf den Bildungsbegriff einzugehen, ist über eine sinnvolle Verzahnung zwischen Elternhaus und Bildungswesen leicht ein zunächst unspezifischer Konsens zu erzielen. Im Sozialwesen (insbesondere in der Kinder- und Jugendhilfe und im Sozialgesetzbuch Neun, SGB IX) sind Unterstützungen verankert, die Benachteiligungen vermeiden oder abbauen, Eltern unterstützen und positive Umweltbedingungen erhalten oder schaffen sollen. Im Gesundheitswesen sind die Maßnahmen angesiedelt, die zur Früherkennung und Behandlung von Krankheiten notwendig sind, sowie Leistungen der Pflege und Rehabilitation. Dies ist eine grobe ordnungspolitische Betrachtung.

Wie sind Unterstützungsmaßnahmen für die kindliche Sprachentwicklung in diesen Rahmen einzuordnen?



Abbildung 1: Unterstützungssysteme für die kindliche Entwicklung

In einer spracherwerbtheoretischen Perspektive ist der sprachliche Austausch zwischen Eltern (bzw. nächsten Bezugspersonen) und Kindern die Matrix des Spracherwerbs (Levinson 1994, S. 283). Die aktuelle Spracherwerbtheorie betrachtet Sprachentwicklung als eine genaue Passung zwischen angeborenen Fähigkeiten des Kindes und den Umweltbedingungen (Hennon/ Hirsh-Pasek/ Golinkoff 1999, S. 46). Dabei laufen wesentliche Prozesse schon sehr früh, d. h. in den ersten beiden Lebensjahren ab. Wenn also der Spracherwerb weniger erfolgreich verläuft, dann können die Ursachen im Kind liegen, in der nächsten Umgebung oder in der zeitlichen Abstimmung zwischen diesen beiden Bereichen. Für den Eintritt und eine erfolgreiche Laufbahn durch das Bildungswesen ist Sprache eine notwendige Vorbedingung. Gleichzeitig soll das Bildungswesen selbst einen Beitrag leisten, die sprachliche Entwicklung von Kindern zu fördern und zu unterstützen. Kinder, die aufgrund einer Krankheit (wie z. B. wegen einer andauernden oder intermittierenden Hörstörung) Probleme in der Sprachentwicklung haben bzw. bei denen die Sprachentwicklungsstörung selbst als „Krankheit“ (Gesundheitsstörung) erkannt worden ist, haben einen Anspruch auf Behandlung, d. h. können das Unterstützungssystem des Gesundheitswesens in Anspruch nehmen. Kinder, die in ihrer Entwicklung benachteiligt sind bzw. in wenig förderlichen Lebensbedingungen aufwachsen, sollten durch Maßnahmen des Sozialsystems unterstützt werden. Weil es bei der Verteilung der Zuständigkeiten der Unterstützungssysteme auch um finanzielle Zuständigkeiten geht und weil die Finanzen derzeit überall knapp sind, ist die genaue Zuordnung (welches Kind bzw. welche Familie braucht welche Unterstützung) besonders wichtig.

Begriffsbestimmungen

Zuständigkeiten werden auch in Begriffen ausgedrückt. Deshalb lohnt der Blick auf die Begriffe, die im Zusammenhang mit dem Unterstützungsbedarf für die Sprachentwicklung von Kindern gebraucht werden. Der Begriff „sprachgestört“ verweist auf eine Störung und legt nahe, dass die Sprachentwicklung eines Kindes vom normalen Verlauf der Sprachent-

wicklung entweder zeitlich oder strukturell abweicht. In den gesetzesnormativen Vorgaben des Gesundheitswesens (Heilmittelrichtlinien) ist genau festgelegt, welche Sprachstörungen (d. h. welche Diagnosen und Leitsymptome) auf Kosten der Gesetzlichen Krankenversicherung behandelt werden können. Weil das Gesundheitssystem für die Heilung oder Linderung von Krankheiten zuständig ist, wird im Begriff sprachgestört implizit die Dichotomie von gesund und krank benutzt. Im Bildungssystem werden die besonderen Bedürfnisse sprachgestörter Kinder durchaus beachtet. Deshalb sind (wegen der Kultushoheit der Länder je nach Bundesland unterschiedlich) für die Kinder mit Sprachstörungen z. T. spezifische Kindertageseinrichtungen bzw. schulische Bildungseinrichtungen wie Sprachheilkindergärten oder Sprachheilschulen geschaffen worden.

Zugunsten einer etwas plakativen Eingängigkeit habe ich die Begriffsbestimmung ein wenig überzeichnet: Der Begriff „sprachschwach“ wird als solcher nicht sehr häufig gebraucht. Im Bildungswesen ist aber das Begriffspaar „leistungsstark“ bzw. „schwache Leistung“ durchaus gebräuchlich. Er wird hier in Abgrenzung zum Begriff „sprachgestört“ gebraucht und referiert auf die Kinder, die aufgrund mangelnder Anregung oder mangelnder sprachlicher Begabung ohne Störung nicht den ganzen möglichen Reichtum sprachlicher Ausdrucksfähigkeiten erwerben. Leistungsstark oder leistungsschwach ist deskriptiv. Die Ausprägung der Leistungen können sowohl mit der Anlage als auch mit den Umweltbedingungen zusammenhängen. Schwache Umgebungsbedingungen werden auch als Benachteiligungen beschrieben. Das Sozialwesen ist zuständig, solche Benachteiligungen abzubauen oder auszugleichen.

Zwei Beispiele sollen den Unterschied zwischen Sprachstörung und Sprachschwäche veranschaulichen: auf der Ebene der Wörter kann eine anregungsarme Umgebung dazu führen, dass ein Kind nur einen einfachen Wortschatz entwickelt. In diesem Fall würde man von Sprachschwäche des Kindes sprechen. Schwierigkeiten, Wörter stabil abzuspeichern oder sie bei Bedarf in Bruchteilen von Sekunden im eigenen mentalen Lexikon wiederzufinden, kennzeichnen eine Sprachstörung auf der Ebene der Wörter und werden hier als Wortfindungsstörung (Wortabrufstörung) bzw. als Speicherstörung bezeichnet. Auf der Ebene der Sätze kann ein Kind die Regeln des deutschen Satzbaus beherrschen und dennoch nur einfache Sätze gebrauchen. Hier würde man eher von einer Sprachschwäche sprechen, während im Falle einer Sprachstörung auf der Ebene der Sätze die Regeln des Satzbaus verletzt werden,

wenn das Kind beispielsweise das Verb überwiegend ans Satzende stellt (z. B. „Timo auch Haus baut“).

Dagegen ist der Begriff „sprachauffällig“ viel verbreiteter. Wenn der Begriff benutzt wird, muss er eigentlich immer auch geklärt werden: Sind damit alle Kinder gemeint, deren sprachlichen Fähigkeiten auffallen? Oder wird der Begriff mit sprachgestört synonym gebraucht? Oder sind die Kinder sprachauffällig, die ohne Störung nicht den ganzen Reichtum sprachlicher Ausdrucksmöglichkeiten erwerben?

Sprachstörungen als Gesundheitsstörungen implizieren immer eine Störung der Sprachverarbeitung, d. h. der mentalen Strukturen und Prozesse, die an der Rezeption bzw. Produktion von Sprache beteiligt sind, einschließlich der ausführenden Sprechorgane. Sprachstörungen können in verschiedenem Schweregrad zwischen ungestört und gestört auftreten. Sprachliche Leistungsstärke beruht auf einer intakten Sprachverarbeitung. Wegen der Unterschiede sowohl der Begabung als auch der Umgebung kann unterschieden werden, ob Kinder ihre sprachlichen Fähigkeiten zu vollem Reichtum bzw. voller Leistungsstärke entfalten oder ob sie nur schwache bzw. einfache sprachliche Leistungen entfalten können. Sprachauffällig wird hier als deskriptiver Oberbegriff für alle Abweichungen auf der Oberfläche des sprachlichen Verhaltens gebraucht.

Probleme

Gehen wir also von einem rein deskriptiven Oberbegriff „sprachauffällig“ aus. Wem fällt etwas an der Sprache eines Kindes auf? Das sind häufig die Eltern. Darüber hinaus achten Kinderärzte/innen im Rahmen der Vorsorgeuntersuchungen auch auf die Sprachentwicklung. Zusätzlich kennt der/die Erzieher/in die Kinder und ihre sprachlichen Fähigkeiten. Angesichts des abgestuften Systems könnte man annehmen, dass nur wenige, einzelne Kinder durch das Netz fallen und mit unerkannten Sprachauffälligkeiten das Schulalter erreichen. Das entspricht vermutlich nicht Ihren Erfahrungen, das entspricht auch nicht den Zahlen der Sprachstandserhebungen (z. B. Häuser/ Jülisch, S. 16 oder Grimm u. a., S. 113). Das erste Problemfeld ist demnach, ob und wie alle sprachauffälligen Kinder frühzeitig erfasst werden. Nach den eben vorgestellten Begriffen muss dann geklärt werden, ob es sich um eine therapiebedürftige Sprachstörung handelt, oder ob das sprachauffällige

Kind zum Ausgleich mangelnder Anregung sprachlich gefördert werden soll. Hier muss besonders die Situation von Kindern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch betrachtet werden. Unter Kindern mit Migrationshintergrund sind Sprachstörungen im Sinne von Gesundheitsstörungen vermutlich nicht seltener, nur weil Deutsch die Zweit- oder Drittsprache ist.

Diese Unterscheidung kann nicht durch einfache Beobachtung sprachlichen Verhaltens getroffen werden (ebd., S. 109) sondern nur in der Zusammenschau verschiedener Untersuchungsbefunde. Das zweite Problemfeld ist, wer wie die Unterscheidung zwischen Sprachstörung und Sprach-„schwäche“ trifft.

Will man die sprachlichen Fähigkeiten aller Kinder, der auffälligen wie der unauffälligen, erfassen, muss man eine Reihenuntersuchung aller Kinder durchführen. Ziel einer solchen Reihenuntersuchung sollte eine zuverlässige Unterscheidung zwischen auffälligen und unauffälligen Kindern sein. Wegen der Vergleichbarkeit der Ergebnisse muss dabei für alle Kinder das gleiche Verfahren eingesetzt werden. Dies kann zu Problemen bei Kindern führen, deren Muttersprache nicht deutsch ist. Das dritte Problemfeld ist dann, wie die sprachlichen Fähigkeiten aller Kinder vergleichbar erfasst werden können.

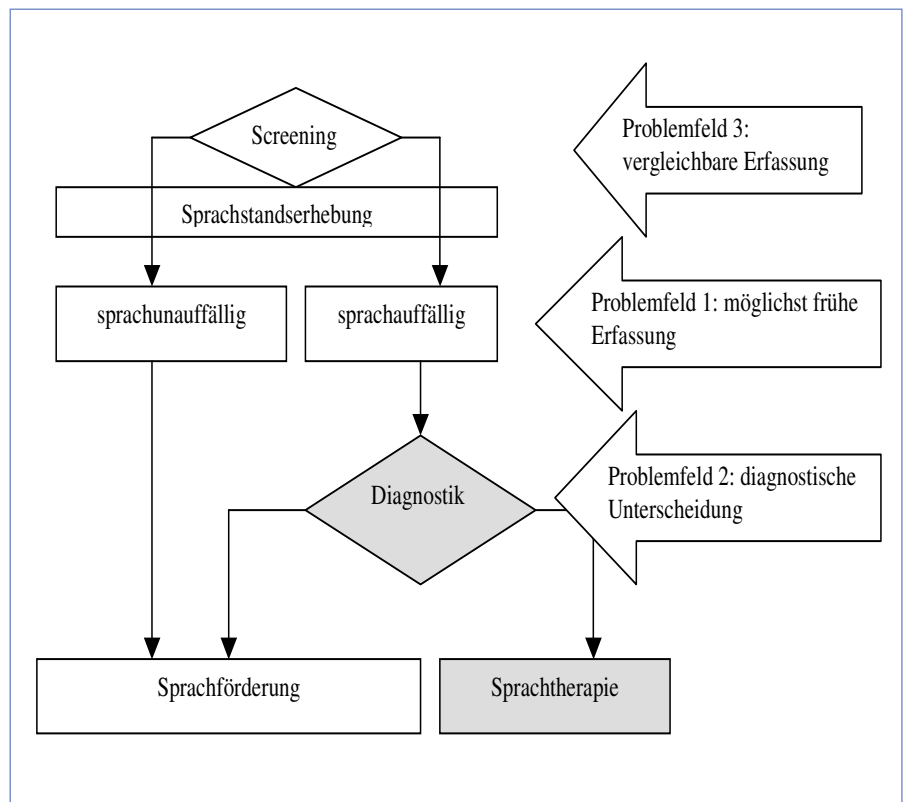


Abbildung 2: Ablaufdiagramm zur Erfassung und Diagnostik sprachauffälliger Kinder

Das größte Problem besteht darin, dass Erhebungs- und Unterstützungsverfahren des Gesundheitswesens, also Diagnostik und Therapie von Sprachentwicklungsstörungen auf der einen Seite (in Abbildung 2 grau unterlegt) und Erhebungs- und Unterstützungsverfahren des Sozial- und Bildungswesens, also Screening, Sprachstandserhebung und Sprachförderung auf der anderen Seite wegen der oben ausgeführten Zuständigkeiten nicht in einen gemeinsamen Blick genommen werden. Diagnostik und Therapie wird als eigenständig organisierter und finanzierter Bereich betrachtet. Dabei wird übersehen, dass die Unterscheidung von Sprachauffälligkeiten auf der Oberfläche sprachlichen Verhaltens nicht leicht getroffen werden und meist nicht durch einfache Beobachtung festgestellt werden kann. Vor dem Hintergrund der steigenden Zahlen sprachauffälliger Kinder muss dann gefragt werden, ob die Aufteilung der Zuständigkeiten zwischen Gesundheitswesen und Bildungswesen heute noch in ausreichendem Maße funktioniert. Die folgenden Fragen verweisen auf mögliche Probleme:

- Fallen die Kinder früh genug auf? Werden Vorsorgeuntersuchungen ausreichend wahrgenommen? Sind Beobachtungen von Eltern oder Erzieher/innen ausreichend frühe Indikatoren für Sprachauffälligkeiten?
- Werden systematisch vergleichbare Sprachdaten von allen Kindern mit dem Ziel der Unterscheidung von auffälligen und unauffälligen Kindern erhoben?
- Ist das dabei eingesetzte Screeningverfahren geeignet, genau die Kinder zu entdecken, die Auffälligkeiten entwickelt haben oder entwickeln werden? (Qualität des Screenings)
- Wer formuliert eine klare Zielsetzung, präventiv tätig zu werden – sei es für den Schriftspracherwerb oder für den Spracherwerb (weniger um Sprachstörungen vorzubeugen, sondern vielmehr um Schulschwierigkeiten vorzubeugen, d. h. sprachliche Fähigkeiten hinreichend vielfältig, komplex und automatisiert zu entwickeln)? Gibt es dazu geeignete Unterstützungsmaßnahmen?
- Haben alle sprachauffälligen Kinder gleichermaßen Zugang zu einer qualifizierten Diagnostik? Ist die Qualität der Diagnostik angemessen? Gibt es eine sinnvolle schnittstellenübergreifende Weiterleitung von sprachauffälligen Kindern zur Diagnostik?
- Gibt es für alle Kinder spezifische und adäquate Therapie- bzw. Förderangebote?
- Ist allen Beteiligten die Gefahr des Verschiebeparkplatzes bewusst, der entstehen kann, wenn leere Kassen im Gesundheitswesen durch Maßnahmen der Sprach-

förderung entlastet werden sollen und umgekehrt, wenn fehlende Anregung durch Therapie kompensiert werden soll? Lösungsvorschläge: Neue Formen der Zusammenarbeit
Neue Formen der Zusammenarbeit beginnen zuallererst im Kopf, wo der sektorale Blick aufgegeben wird zugunsten von Überlegungen, welche Ressourcen vorhanden sind, um auffällige Kinder zu erfassen und alle Kinder mit einer spezifischen Unterstützung zu versorgen (Brustkern/ Durry/ Fröhling-Gödde/ Heinrichs/ Heinzl/ Meyer/ Rausch/ Sälzer/ Windus 2004, S. 21 ff). Die Verantwortlichen in den Kommunen, bei den Einrichtungsträgern wie auch in den Einrichtungen selbst können jeweils für sich überprüfen, wie sehr sektorales Denken das eigene Handeln bestimmt.

Sinnvoll erscheint mir die Prüfung vorhandener Ressourcen an runden Tischen: Kommunen und Länder unterscheiden sich ja wesentlich darin, welche Förderung für Kinder mit Migrationshintergrund zur Verfügung steht, welche Bildungseinrichtungen für sprachgestörte Kinder vorhanden sind, welchen Stellenwert die Integration für behinderte Kinder hat, welchen Bedarf zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen es gibt. Hier sollten auch Vertreter des Gesundheitswesens beteiligt werden, sei es aus dem öffentlichen Gesundheitsdienst, sei es aus der ambulanten Versorgung. In der Entwicklung und Anwendung von Prüfverfahren sollte die jeweilige Zielsetzung explizit bestimmt werden. Dieser Vorschlag betrifft die politischen Verantwortlichen und die Wissenschaftler/innen, die Prüfverfahren entwickeln, weiterentwickeln und auswählen. Schließlich könnte im Überblick geprüft werden, ob und wie Know-how aus der Therapie in die Konzeption und Durchführung von Sprachförderung eingebunden werden kann.

Abschließend führe ich einige funktionierende Beispiele vor Ort auf, in denen Fachleute aus dem Bildungs- und Sozialwesen mit Fachleuten aus dem Gesundheitswesen zusammenarbeiten, um Kindern und ihren Eltern Unterstützung anzubieten:

- „rund ums Kind“ heißt eine Initiative, in der sich Logopäden/innen, Ergotherapeuten/innen, Kinderärzte/innen und Sozialpädagogen/innen zusammengeschlossen haben und zu familienrelevanten Themen Gesprächsabende anbieten. In sozialen Brennpunkten können Initiativen bürgerschaftlichen Engagements einbezogen werden, um zielgruppengerechte Angebote zu formulieren.
- Logopäden/innen bieten Informationsabende oder Fortbildung für Erzieher/innen an.

- Interprofessionelle Beratung für Erzieher/innen in Kindertageseinrichtungen durch Mediziner/innen und Therapeuten/innen wird über ein Jugendamt organisiert.
- In Kindertageseinrichtungen unterstützen Logopäden/innen des Gesundheitsamtes (oder in anderen Fällen Logopäden/innen mit Honorarvertrag mit dem Jugendamt) die Erzieher/innen bei Beobachtungs- und Screeningaufgaben.
- „Netzwerk Sprache“ heißt ein Zusammenschluss, der kommunales und bürgerschaftliches Engagement zur Verbesserung der sprachlichen Fähigkeiten von Kindern in sozialen Brennpunkten verknüpft.
- runde Tische zur interkulturellen Erziehung zur Erarbeitung eines städtischen Gesamtkonzeptes,
- Elternschulen,
- Organisation einer Fachtagung durch ein Landesjugendamt unter Einbeziehung von Fachleuten aus den verschiedenen Unterstützungssystemen.
- Konzeptionelle Zusammenarbeit zwischen Fachleuten aus Wissenschaft und Praxis aus den verschiedenen Bereichen zur Erarbeitung geeigneter Instrumente zur Erfassung sprachlicher Fähigkeiten.

Fazit

Sprachgestörte Kinder brauchen Sprachtherapie, sprach-„schwache“ Kinder brauchen Sprachförderung, alle Kinder brauchen Sprachanregung. Die Unterscheidung zwischen therapiebedürftigen Störungen und förderbedürftigen Schwächen muss in einer funktionierenden Zusammenarbeit zwischen den Fachleuten aus den zuständigen Unterstützungssystemen getroffen werden. Leere Kassen dürfen nicht zu Lasten der betroffenen Kinder zu Verschiebepbahnhöfen zwischen den Unterstützungssystemen führen. Statt dessen sollten in einer verbesserten Zusammenarbeit die Synergieeffekte zwischen den Systemen intensiv genutzt werden.

Kontakt:

Monika Rausch
Deutscher Bundesverband für Logopädie e.V.,
Frechen
Augustinusstr. 11a
50226 Frechen
Telefon: 02234 / 379530
Fax: 02234 / 3795313
Email: rausch@dbf-ev.de

Literatur

- Brustkern, E./ Durry, N./ Fröhling-Gödde, A./ Heinrichs, G./ Heinzl, M./ Meyer, K./ Rausch, M./ Sälzer, C./ Windus, M. (2004): Sprachentwicklung mit Hindernissen. Ein Beitrag der Logopädie zur Diskussion und Gestaltung von Sprachförderung im Vorschulalter. Deutscher Bundesverband für Logopädie/ Frechen
- Grimm, H./ Aktas, M./ Jungmann, T./ Peglow, S./ Stahn, D./ Wolter, E. (2004): Sprachscreening im Vorschulalter: Wie viele Kinder brauchen tatsächlich eine Sprachförderung? In: Frühförderung interdisziplinär, 23. Jg., S. 108-117
- Häuser, D./ Jülisch, B.-R. (2002): Sprechverhalten und Sprachförderung in der Kita – Ergebnisse eines Modellprojektes des Landes Brandenburg.
- Hennon, E./ Hirsh-Pasek, K./ Golinkoff, R. M. (2000): Die besondere Reise vom Fötus zum spracherwerbenden Kind. In: Grimm, H. (Hg.): Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich C: Theorie und Forschung, Serie III: Sprache, Band 3. Hogrefe/ Göttingen, S. 41-103.
- Levinson, S.C. (1994): Pragmatik. 2., unveränd. Auflage. Niemeyer/ Tübingen.

Beiträge aus den Arbeitsbereichen

**Sprachförderungsinitiativen in
Stadtteilnetzwerken**

**Sprachentwicklung für Kinder mit
Migrationshintergrund**

**Sprachförderung – ein Thema für die
Qualifizierung von Grundschullehrer/innen
und Erzieher/innen**

**Nutzung familiärer Ressourcen zur
Sprachförderung**

**Sprache und Spiel – Zugangswege
zur Sprachförderung**

Medien in der Sprachförderung

Partner der frühkindlichen Sprachförderung

Interkulturelle Sprachförderung im Stadtteilnetzwerk – das Stadtteilmütterprojekt in Augsburg-Oberhausen

Bei unserer Suche nach erfolgreichen neuen Konzepten der Sprachförderung sind wir auf ein Beispiel gelungener Praxis in Nordrhein-Westfalen gestoßen: Das Essener Rucksack-Projekt, auch „Stadtteilmütterprojekt“ genannt. Dieses Elternbildungs- und Sprachförderprojekt der Regionalen Arbeitsstelle für Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien (RAA) überzeugte uns so sehr, dass wir es im Rahmen eines LOS-Mikro-Projekts im Augsburger Stadtteil Oberhausen den örtlichen Bedingungen angepasst umsetzen wollten.

Während der Sprachförderung sollten auch die Erziehungs- und Sozialkompetenzen von Migranteneltern mit Hilfe von mehrsprachigen Multiplikatorinnen (den „Stadtteilmüttern“) gestärkt werden. Bereits bestehende sozialräumliche Kontaktnetze zwischen Eltern, Kindertagesstätten, sozialen Diensten und Weiterbildungsträgern sollten hierfür genutzt werden.

In einer Vorbereitungsphase von vier Monaten wollten wir die mit Kindern beschäftigten Bildungseinrichtungen in Oberhausen für die Notwendigkeit eines solchen Projekts sensibilisieren. Die Zielsetzungen waren:

- Bekanntmachung des Projektansatzes bei potentiellen Kooperationspartnern,
- Konzepterstellung mit Kooperationspartnern im Stadtteil und
- die gemeinsame Planung des weiteren Vorgehens

Nach einem Informationstreffen für betroffene Einrichtungen, einer Impulsveranstaltung und umfangreichen telefonischen, schriftlichen sowie persönlichen Begegnungen beteiligten sich vier Kindertagesstätten von verschiedenen Trägern (städtisch, evangelisch, katholisch) an der Umsetzung des Projekts.

Sie rekrutierten insgesamt sechs Stadtteilmütter. Fünf davon sind türkischer und eine russischer Herkunft. Diese Elternbegleiterinnen sind mehrsprachig, haben einen guten Kontakt zur Kindertagesstätte und zu den anderen Eltern und verfügen über die nötige Zeit von sechs Stunden wöchentlich.

Zur Qualifikation für die Arbeit mit weiteren Müttern und für die Zusammenarbeit mit der Kindertagesstätte erhalten die Stadtteilmütter jede Woche für zwei Stunden eine Anleitung in deutscher Sprache nach dem schriftlichen Rucksack-Programm der Regionalen Arbeitsstelle für Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien (RAA). In derselben Woche geben sie in den Räumen der Kindertagesstätte

das Erlernte an ihre Müttergruppe weiter, und zwar in ihrer Muttersprache.

Die Müttergruppen der Stadtteilmütter bestehen aus 7 bis 14 Frauen einer Nationalität. Es gibt drei türkische, eine russische und eine heterogene Gruppe, deren Teilnehmer/innen Mütter und ein Vater aus acht verschiedenen Herkunftsländern sind. Die Anleitung erfolgt in dieser Gruppe in deutscher Sprache, mit dem Hinweis, das Erlernte zu Hause in der Muttersprache an die Kinder weiterzugeben.

Obwohl auch eine italienische und eine aramäische Stadtteilmutter gefunden werden konnten, war das Interesse der teilnehmenden Mütter so gering, dass keine Gruppen gebildet wurden. Offensichtlich müssen bei diesen Nationalitäten andere Wege der Zusammenarbeit mit dem Eltern gegangen werden.

Mit den Einrichtungen wurde vereinbart, das gleiche Material und die Lernspiele, die die Kinder mit ihren Müttern in der Erstsprache benutzen, parallel im Kindergarten in deutscher Sprache einzusetzen. Durch den Wiedererkennungseffekt sollen die Kinder in die Lage versetzt werden, die deutsche Sprache einfacher und effektiver zu lernen.

Unter Einhaltung der Auflage, dass die Stadtteilmütter die parallele Anbindung an den Kindergarten honorieren, stellte uns die Regionale Arbeitsstelle RAA kostenlos ihr mehrsprachiges Arbeitsmaterial für die Mütter und die Kinder zur Verfügung.

Das Programm besteht aus verschiedenen Themen, die je nach Situation ausgewählt werden können: Familie, Kleidung, Frühling usw. Das aktuelle Thema, das die Mütter zu Hause mit ihren Kindern in der Muttersprache bearbeiten, wird von den Stadtteilmüttern der Kindertagesstätte bekannt gegeben. Die Erzieher/innen greifen das Thema in der deutschen Sprache mit allen Kindern im Kindergarten gemeinsam auf (Mitnahmeeffekt).

Das Material der RAA ist stark strukturiert. Die Mütter empfinden dies nach eigenen Aussagen als eine Erleichterung in ihrem Alltag. Zusätzlich entspricht auch diese strukturierte Art des Lernens ihren Erfahrungen. In Kindertageseinrichtungen mit situationsorientiertem Ansatz müssen individuelle Wege gefunden werden, um das Material mit den Inhalten der Einrichtung zu verbinden.

Deutlich wurde, wie wichtig neben der Vorbereitung der Stadtteilmütter zur Elternbildung auch Fortbildungen für das Kindergartenteam für die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem

Projekt sind.

Um die Partnerschaft zwischen den Erzieher/innen und den Stadtteilmüttern zu festigen, wurde eine Fortbildung zum Thema „Interkulturelle Sensibilisierung“ mit der Referentin Frau Dr. Springer-Geldmacher durchgeführt. Weitere Fortbildungen für beide Gruppen, z. B. zu den Themen Sprachentwicklung, Mehrsprachigkeit und interkulturelle Pädagogik, sind geplant.

Funktionen der Kindertagesstätten

- (1) Sie arbeiten an der Umsetzung des Projekts mit, indem sie die Themen des Projekts aufgreifen und damit Sprachförderung in der deutschen Sprache in die Arbeit ihrer Einrichtung integrieren.
- (2) Sie nehmen die Sprachförderung von Migrantenkinder als Anlass, das Thema Sprache insgesamt für alle Kinder zu etablieren.
- (3) Sie leisten wichtige Beiträge für das Gelingen des Projekts, indem sie bei der Bildung der Müttergruppen und der Auswahl der Stadtteilmütter aktiv beteiligt sind.
- (4) Sie stellen Räumlichkeiten für die Zusammenkünfte der Gruppen zur Verfügung.
- (5) Sie unterhalten einen regelmäßigen Austausch mit den Stadtteilmüttern, wodurch ein abgestimmtes Vorgehen möglich wird.
- (6) Sie erhalten Anregungen, wie die Kindertagesstätte interkulturell gestaltet werden kann.

Einige Kindertagesstätten waren bereit, Geschwisterkinder während der Müttertreffen mitzubetreuen, andere sahen es als notwendig an, zusätzlich Kinderbetreuer/innen zu engagieren.

Funktionen der Stadtteilmütter

- (1) Ohne die Stadtteilmütter könnte das Projekt nicht wirksam umgesetzt werden. Sie tragen den entscheidenden Anteil zum Erfolg des Projekts bei.
- (2) Sie sind ein wichtiges Bindeglied zwischen den Migranteltern und den pädagogischen Fachkräften.
- (3) Durch ihren Einsatz und ihr Engagement sind sie positive Vorbilder für die Frauen in den Müttergruppen.
- (4) Sie motivieren die Mütter für die pädagogische Beschäftigung mit ihren Kindern ständig aufs Neue.

Die Stadtteilmütter berichten:

Durch das Projekt fühlen sich die Stadtteilmütter in ihrem Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl gestärkt, sie fühlen sich in der Kindertagesstätte wohler als vor Beginn ihrer Mitarbeit am Projekt. Die Mitarbeit macht sehr

viel Spaß. Die Mütter berichten, dass sie durch die intensive Beschäftigung ihre Kinder besser kennen lernen.

Das Projekt weckt bei vielen das Interesse, auch die eigenen Deutschkenntnisse zu erweitern. Die Mütter verfügen nun über mehr Sicherheit im Umgang auch mit der eigenen Muttersprache. Insgesamt hat Sprache einen höheren Stellenwert innerhalb der Familie gewonnen.

Von solchen und ähnlichen Erfahrungen und Veränderungen berichten die Stadtteilmütter auch aus ihren Müttergruppen.

Nach der Auswertung der Projektphase LOS II wird eine Umsetzung der Projektkonzeption auf die gesamte Stadt Augsburg angestrebt. Die Stadtteilmütter genießen inzwischen Anerkennung als wichtige Bindeglieder zwischen Familie, Kindertagesstätte, Familienstützpunkt und Stadtteil. Für ihr Engagement wurden sie als Sprach- und Integrationsbotschafterinnen ins „Bündnis für Augsburg“ aufgenommen.

Kontakt:

Hamdiye Çakmak
Projektkoordinatorin Stadtteilmütter
Augsburg
Volkhart Str. 2
86152 Augsburg
Telefon: 0821 / 3246215
Fax: 0821 / 3246219
Email: h.cakmak@gmx.net

Sprachförderung als projekt- und ressourcenbezogene Netzwerkarbeit

Nach einer Initiative der Jugendförderung und des Quartiersmanagements im Jahre 2001 beschloss die Sozialraum-Arbeitsgemeinschaft VIII (SRAG) nach § 78 KJHG im Bezirk Friedrichshain-Kreuzberg von Berlin (Gebiet von der Frankfurter Allee bis zum Stralauer Kiez) die Erstellung eines „Aktionsplans für Toleranz und Demokratie“. Dabei wurde insbesondere die Lebenssituation von Kindern, Jugendlichen und Familien in den Mittelpunkt der Aktivitäten gestellt. Über verschiedene Förderinstrumentarien konnten in den vergangenen Jahren rund hundert Teilprojekte realisiert werden (s. a. www.typisch-respect.de).

Eine wesentliche Grundlage der gemeinsamen Projektarbeit ist der Ansatz der erweiterten Prävention, der mit der Geburt eines Kindes beginnt, also alle Institutionen (Kindertagesstätten, Schulen, Freizeiteinrichtungen, Vereine, Initiativen, Ambulante Hilfen, Jugendgerichtshilfe, Jugendförderung, Sozialamt, Sanierungsträger, Quartiersmanagement, Stadtteilzentren, Polizei etc.) und insbesondere die Familie mit einbezieht. Diese Institutionen stellen das Netzwerk dar.

Sprachförderung

Es wurden in der (kontinuierlich wachsenden) SRAG Leitthemen der gemeinsamen Arbeit definiert. Eines der Leitthemen ist die Sprachförderung. Sprachförderung wird hier als ganzheitlicher Ansatz verstanden – Sprachförderung ist deshalb viel mehr als sprechen. Als Ausgangslage stehen nicht die sprachlichen Defizite, sondern die sprachlichen und kulturellen Ressourcen im Mittelpunkt aller Aktivitäten. In den vergangenen drei Jahren wurden bereits drei Werkstattgespräche zum Thema Sprachförderung realisiert. Hier standen Information, Qualifizierung und Austausch als Motor der gemeinsamen Arbeit im Mittelpunkt.

Eine interdisziplinäre Steuerungs- und Vorbereitungsgruppe plante die Werkstattgespräche und wertete die Ergebnisse aus. Neben der Vorstellung von Modellen und einem Praxismarkt, der Sprachförderinstrumentarien zum Ausprobieren anbot, wurden auch qualifizierende Grundlagenvorträge gehalten. Weiterhin wurden Arbeitsgruppen zur gezielten, schnittstellenübergreifenden Projektfindung angeboten. Ab dem zweiten Werkstattgespräch wurden auch Eltern mit einbezogen – sowohl in die

Vorbereitung als auch als Referenten/innen.

Folgende Projekte konnte als Modelle initiiert werden:

- (1) Anschaffung eines „Psychomotorikkoffer“ in Zusammenarbeit mit dem Psychomotorikverband. Es handelt sich dabei um ein mobiles Angebot, das von allen Einrichtungen im Sozialraum genutzt werden kann. Die Materialien werden in einer Kindertagesstätte aufbewahrt und können über ein Leihsystem mit Lieferservice genutzt werden. Begleitend fanden Einführungs- und Qualifizierungsfortbildungen statt, die Einrichtungen übergreifend oder als Team genutzt werden konnten.
- (2) Es wurde für zehn Pädagogen/innen eine sog. Triple-P-Qualifizierung (Elternkurse) realisiert mit dem Hintergrund, dieses Wissen für die Zusammenarbeit mit Eltern und Familien im Sozialraum zu nutzen. Bei der Bewerbung für die Qualifizierung mussten sich die Pädagogen/innen dazu bereit erklären, ihr Wissen im Rahmen der SRAG zu präsentieren und weiter zu vermitteln.
- (3) Als Kooperationsprojekt von Kindertagesstätten und Grundschulen wurden gemeinsame Theaterprojekte realisiert. Die Kinder studierten gemeinsam Stücke ein und spielten sie dann anderen Kindern vor.
- (4) In Zusammenarbeit mit dem Projekt „Kinderwelten“ und den Bibliotheken wurden Bücherkisten für vorurteilsbewusste Erziehung angeschafft. Gleichzeitig wurden für die Pädagogen/innen Qualifizierungen für den Umgang mit den Bücherkisten und deren Einsatz in der pädagogischen Arbeit angeboten. Die Bücherkisten sind in den Bibliotheken stationiert und können von allen Einrichtungen ausgeliehen werden.

Diese positiven Erfahrungen bewirkten ein eigeninitiiertes Weiterführen der Impulse. So gründete sich eine Arbeitsgruppe Kita-Grundschule, die sich kontinuierlich mit dem Übergang von Kindertagesstätte zur Grundschule beschäftigt. In dieser Arbeitsgruppe wurde ein Satz von Infoflyern für Eltern erarbeitet, der vermitteln soll, welche Anforderungen die Grundschule an die sprachlichen und sozialen Fähigkeiten eines Kindes stellen. Neben dem konkreten Arbeitsziel konnte durch die Arbeitsgruppe ein kontinuierlicher Austausch und die regelmäßige Zusammenarbeit initiiert und gesichert werden.

Im Sozialraum haben sich inzwischen mehrere Kindertagesstätten den Schwerpunkt „Bewegung und Psychomotorik“ gesetzt und dieses Thema gemeinsam mit den Eltern in Angriff genommen. Zwei der drei Grundschulen

arbeiten gezielt mit Psychomotorik, dort wurde ein sog. Snoozle-Raum – verbunden mit einem Leitfaden für die pädagogische Arbeit – realisiert. Weiterhin ist ein Gesundheitszentrum in Planung, das einen Schwerpunkt auf Bewegung und Psychomotorik setzt.

Gemeinsam mit der SRAG wurde eine Ressourcen-Liste entwickelt, die ein gezieltes Mitnutzen von Ausstattungen, aber insbesondere auch ein Zurückgreifen auf die Fähigkeiten und Kompetenzen der Mitarbeiter/innen ermöglicht. Auch wurde ein verbindlicher Kooperationsvertrag für die weitere Zusammenarbeit entwickelt, der Verantwortlichkeiten und einzubringende Ressourcen festlegt.

Trotz aller positiven Ergebnisse ist das Umdenken in einem großen Netzwerk ein schrittweiser Prozess, der insbesondere ein Umdenken der Akteure notwendig macht und viel Zeit benötigt. Und natürlich gibt es auch Hemmnisse. Das gilt vor allem für die gravierenden Umstrukturierungsprozesse in den Kindertagesstätten (Privatisierung, neues Bildungsprogramm verbunden mit Qualifizierungen) und den Grundschulen (neues Schulgesetz, Ganztagsbetrieb, verlässliche Halbtagsgrundschule, altersübergreifende Eingangsstufe) und für die teilweise stark variierende personelle Besetzung der Einrichtungen (z. B. MAE-Kräfte). Insbesondere durch die Schließungen von Einrichtungen gingen personelles Know-how und gemeinsame Investitionen in diese Einrichtungen verloren. Obwohl die SRAG Lösungen für den Erhalt solcher Einrichtungen erarbeitete, ist der Prozess der rückläufigen Investitionen für Kinder, Jugendliche und deren Familien offensichtlich nur politisch aufzuhalten.

Wichtigster nächstes Ziel der gemeinsamen vernetzten Arbeit für Kinder, Jugendliche und deren Familien ist die Erarbeitung von Projektzielen mit verbindlichen Zeitfenstern für die Menschen, die Bestandteil des Netzwerkes sind.

Kontakt:

Kerstin Wiehe

**K&K – Kulturmanagement & Kommunikation
Berlin**

Crellestr. 22

10827 Berlin

Telefon: 030 / 78703350

Fax: 030 / 78703352

Email: info@kultkom.de

<http://www.kultkom.de>

**Emine Basaran, Quartiersmanagement
Wrangelkiez, Berlin**

Quartiersmanagement Wrangelkiez in Berlin

Ausgangssituation im Quartier

Die schlechte Situation an den Schulen im Wrangelkiez in Berlin-Kreuzberg war schon lange vor der Veröffentlichung der PISA-Studie bekannt und hat zum Attraktivitäts- und Imageverlust der dortigen Bildungseinrichtungen geführt. Problemfelder sind ungenügende Deutschkenntnisse, mangelnde Sprachfähigkeiten und eine geringe soziale Kompetenz der Schüler/innen. Außerdem wurden bei den Kindern eine unausgewogene Ernährung sowie Defizite in ihrer motorischen Entwicklung festgestellt.

Im und um den Wrangelkiez gibt es eine Vielzahl von Projekten in Kitas und Schulen und Angebote zur Freizeitgestaltung bis zur Berufs- und Existenzgründerberatung. Trotzdem ist es erstaunlich, wie wenig die Beteiligten über die Anstrengungen anderer Akteure im Kiez wissen und wie schlecht die Projekte vernetzt sind. Erfolge und Erfahrungen werden unzureichend vermittelt, was dazu führt, dass Angebote nicht aufeinander aufbauen und vorhandene Ressourcen nicht optimal genutzt werden. In der öffentlichen Wahrnehmung stehen Probleme in den Bildungseinrichtungen und Auffälligkeiten im Freizeitverhalten von Kindern und Jugendlichen im Vordergrund, die Lösungsansätze werden zu wenig wahrgenommen. Das hat zur Konsequenz, dass die bildungsorientierten Mittelschichten entweder wegziehen oder ihre Kinder in Einrichtungen außerhalb des Gebietes einschulen. In den kommunalen Schulen und Kitas treffen deshalb mehrheitlich Kinder aufeinander, die einen gleichen Migrationshintergrund und vor allen Dingen einen ähnlichen sozialen Hintergrund haben.

Bildungsoffensive Wrangelkiez

Um nachhaltig wirkende Entwicklungen und gebündelte Aktivitäten im Handlungsfeld Erziehung und Bildung, zur Verbesserung der Zukunftsperspektiven und der Teilhabe an der Gesellschaft insbesondere für Kinder und Jugendliche zu erreichen, wurde im Jahr 2002 im Quartiersmanagementgebiet die „Bildungsoffensive Wrangelkiez“ eingeleitet.

Ziel ist es, im Rahmen der Bildungsoffensive unterschiedliche Projektbausteine und Projektpartner im Wrangelkiez zusammenzufassen, die sich bisher separat mit dem Thema Erziehung und Bildung beschäftigten. Neu entstehende Projekte werden aufeinander abgestimmt, um

Kooperationen zwischen den Beteiligten anzuregen und dabei Synergieeffekte zu erzeugen, mit denen langfristig Erfolge erzielt werden können.

Grundlage für eine bessere Bildung und Ausbildung ist die Förderung der Sprach- und der sozialen Kompetenz der Kinder und Jugendlichen, aber auch die enge Zusammenarbeit der Träger der Bildungs- und Jugendarbeit. Das Quartiersmanagement initiierte daher mehrere Projekte, die es sich zum Ziel machten, vorhandene Ressourcen und Potentiale zu nutzen.

Erste Phase (2003 bis 2004)

Die Hauptaufgabe während der ersten Projektphase war es, alle diejenigen mit ähnlichen Zielgruppen, Projektinhalten und Zielstellungen zusammenzuholen, um einen Diskussionsprozess zu Bildungsfragen und zu kooperativen Vorgehensweisen in Gang zu setzen sowie erste Maßnahmen exemplarisch durchzuführen.

Dafür wurden die kommunalen Kitas und die Schulen zusammen mit den zuständigen Fachverwaltungen (Schulräte/innen, Kitaberater/innen, Jugendförderung) eingeladen, jeweils in ihren Gremien mit Eltern, Erzieher/innen und Lehrerkollegen/innen sinnvolle Ergänzungen zu den alltäglichen Bildungsaufgaben zu diskutieren. In diesen Gesprächen entstanden Projektideen, die umgesetzt und gemeinsam (d. h. alle Schulen an einem Tisch, alle Kitas an einem Tisch) ausgewertet und weiterentwickelt wurden.

Darüber hinaus wurden Projekte und Vereine eingeladen, die außerschulisch Angebote für Kinder und Jugendliche machen. Mit ihnen gemeinsam wurde ein Antrag auf Fördermittel aus dem E&C-Programm (entimon) gestellt, der bewilligt wurde. Das so entstandene Wrangelnetz konnte zwei Jahre lang fantasievolle Projekte mit kreativen Methoden durchführen. Dadurch wurden die Kinder und Jugendlichen aus dem Kiez gefördert, ebenso wurde die Zusammenarbeit der Einrichtungen ausgeweitet und gefestigt. Menschen aller Altersgruppen im Stadtteil erzielten zusammen vorzeigbare Ergebnisse, wie z. B. das Suppenfestival, das von der ersten Idee bis zur Durchführung geplant und realisiert wurde.

Ein weiterer wichtiger Baustein der Arbeit des Quartiersmanagements ist es, die Migranten/innen mit einem familiären und muttersprachlichem Hintergrund in der Türkei für eine Teilnahme am Entwicklungsprozess im Gebiet zu interessieren, damit sie sich insbesondere für die Bildung ihrer Kinder engagieren können. Als Ergebnis einer aktivierenden Befragung entstanden in diesem Zusammenhang mehrere Projekte, die nach der Initiierungsphase durch das Quartiersmanagement

von bestehenden Einrichtungen (Schulstation, Nachbarschaftshaus) weitergeführt werden.

Zweite Phase (2005)

Das inzwischen geltende neue Schulgesetz (das insbesondere die Öffnung der Schulen regelt, Kitas als Bildungseinrichtungen versteht und die Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendförderung stärkt) sowie die aktuelle Diskussion über Bildung, Schule, Sprachförderung und Integration fördert und bestätigt die Bemühungen des Quartiersmanagements auf lokaler Ebene.

In der zweiten Phase der Bildungsoffensive Wrangelkiez sollen die vorhandenen und in den letzten Jahren neu gesponnenen Fäden zu einem Netzwerk verknüpft werden. Bereits realisierte und künftige Projekte können den Entwicklungsprozess weiter befördern, wenn sie eingebettet sind in eine mit den Akteuren, Einrichtungen und dem Bezirksamt gemeinsam entworfene Strategie zur Weiterentwicklung des Bildungswesens im Quartier.

Kinder mit familiären Hintergründen insbesondere in der Türkei werden in den Schulen und kommunalen Kitas auf längere Sicht die Mehrheit der zu bildenden Kinder und Jugendlichen ausmachen. Vom Quartiersmanagement wird diese Tatsache im Gegensatz zur öffentlichen Debatte nicht als beklagenswert gesehen, sondern die Verschiedenartigkeit der Kinder wird aufgrund der ihr innewohnenden sozialen, kulturellen und muttersprachlichen Kompetenzen als Chance und Ressource verstanden. Auf diese vorhandenen Potentiale wird aufgebaut, um die Qualität der Bildungseinrichtungen im Wrangelkiez so zu erhöhen, dass sie einmal zu den besten in der Umgebung gehören werden. Das ist eine Zukunftsvision für den Wrangelkiez.

Im April 2005 wurde ein Werkstattgespräch unter dem Motto „Wrangelkiez macht Schule“ durchgeführt, das als Auftakt zur Entwicklung einer aufbauenden und vernetzten Strategie der Bildungseinrichtungen und der Eltern- und familienbezogenen Arbeit zur Verbesserung der Bildungschancen der Kinder aus dem Wrangelkiez diente. Konzeptuell sollte der defizitorientierte Blick auf den Kiez in eine ressourcenorientierte Sicht verändert werden und dadurch die Attraktivität der Bildungseinrichtungen nach innen ebenso wie in ihrer Außenwirkung gesteigert werden. An dem Werkstattgespräch nahmen alle Fachabteilungen des Jugendamtes und die lokalen Akteure aus den Bildungseinrichtungen im und um den Wrangelkiez teil, ebenso das Quartiersmanagement als Organisator.

Inhalte des Arbeitsgesprächs und der Vorträge von externen Fachleuten waren

die bisherigen Erfahrungen im Bereich der Sprachförderung und im Umgang mit den „Unterschiedlichkeiten“ der Kinder und Jugendlichen (Diversity-Ansatz), ebenfalls wurden Ansätze interkultureller und vorurteilsbewusster Erziehung vorgestellt. Im zweiten Teil des Werkstattgesprächs wurde Vereinbarung zur weiteren Zusammenarbeit und zu einer vernetzten Arbeit der Bildungseinrichtungen als Grundlagen für einen Aktionsplan geschlossen.

Dieser Aktionsplan zur Verbesserung der Bildungschancen der Kinder im Wrangelkiez soll mit Hilfe aller Beteiligten konkretisiert und neue, aufbauende Projekte mit den bereits erfolgreich angewandten Ansätzen und Methoden entwickelt und realisiert werden.

Kontakt:

Emine Basaran

Quartiersmanagerin im Wrangelkiez

VorOrtBüro Quartiersmanagement

Wrangelkiez

Schlesische Str. 12

10997 Berlin

Telefon: 030 / 69515724

Fax: 030 / 69515726

Email: qm.wrangelkiez@berlin.de

Rucksack – ein Programm zur Förderung der Mehrsprachigkeit von Migrantenkindern vor der Schule

Entwicklungsphasen von Kleinkindern

Kinder brauchen für ihre Entwicklung Anregungen und Erwachsene, die sich um sie kümmern. Was können Eltern und Erzieher/innen tun, um Kinder in ihrer Entwicklung zu unterstützen? Die Kleinstkindforschung bietet in Zusammenarbeit mit der Hirnforschung hier viele neue Erkenntnisse.

Beim Neugeborenen sind die Nervenzellen wie ein gleichmäßiges, dichtes Netz verbunden, das Impulse in alle Richtungen weiterleitet. Bis zum 2. Lebensjahr nimmt die Zahl dieser Verbindungen zu. Im Prozess des Lernens – der Häufung der Impulse in bestimmten Bahnen – bilden sich Synapsen. In den ersten drei Lebensjahren werden diese synaptischen Kontakte im Überschuss hergestellt. Erst ab dem 3. Lebensjahr können sie durch Lernen dauerhaft geschlossen werden bzw. sie bauen sich wieder ab, wenn sie nicht gebraucht oder genutzt werden.

Ein Kleinkind hat alle seine Sinne auf Empfang gestellt, es ist begierig, die Eindrücke, denen es ausgesetzt wird, zu sortieren, zu beurteilen und zu begreifen. In besonders sensiblen Phasen lernen die Kinder bei minimalem Input mit maximaler Geschwindigkeit. Wenn man diese Phasen verpasst, lernt das Kind danach viel schwerer. Ein Kind lernt nicht wie ein Schwamm, sondern immer nur so viel, wie es für seine entwicklungsgemäße Ausstattung benötigt.

Für die Ausformung des individuellen Denk- und Gefühlsapparats ist die zweite Phase der Hirnentwicklung wichtig. Diese geschieht etwa im Zeitraum zwischen dem dritten und dem siebten Lebensjahr. Dann nämlich wird im Kopf „sortiert“: Viele genutzte Nervenverbindungen verstärken sich, doch nur diejenigen, die aktiv gebraucht werden, bleiben. Die weniger genutzten Verbindungen verkümmern. Je vielfältiger die Anregungen, desto komplexere Strukturen bilden sich. Dieser Prozess erfolgt etwa bis zur Pubertät. Dem Erwachsenen steht zum Lernen weitgehend nur das bis dahin gebildete Netz zur Verfügung. Ein gänzlich neues Gerüst synaptischer Verbindungen kann der Mensch ebenso wenig knüpfen wie das bestehende auslöschen.

So genannte Entwicklungsfenster bestimmen, welche Fähigkeiten ein Kind wann erlangt. Die optimalen Lernphasen enden sehr früh. Nach drei Jahren endet der erste Entwicklungs-

schub, der zweite kurz vor der Pubertät. Das Sprachenfenster ist in der Regel dann schon zugefallen, wenn Schüler/innen normalerweise eine Fremdsprache zu lernen beginnen.

Entscheidend für die Zukunft eines Kindes ist also, was es in den ersten Jahren erlebt. Verpasste Momente für den Spracherwerb oder für feinmotorische Bewegungen lassen sich nie wieder nachholen. Kinder lernen das am besten, was sie selbst ausprobieren und unmittelbar erfahren. Erst dann bauen sich nachhaltige neuronale Netze auf.

Für das Erlernen der Alltagssprache existiert ein Zeitfenster ab dem Alter von drei Jahren. Auch eine Zweitsprache kann dann leicht erlernt werden. Kinder machen noch grammatikalische Fehler, doch diese Phase wird bald überwunden. Kinder lernen schneller, wenn ein vertrauter Erwachsener ihre Sprechversuche begeistert kommentiert. Sie verbinden mit neuen Wörtern und Satzstrukturen ein positives Gefühl und behalten sie besser, wenn jemand, mit dem sie eine tiefe Beziehung verbindet, sie begleitet.

Fortschritte, Interessen und Stärken des Kindes sollten zwischen Erzieher/in und Eltern ausgetauscht werden. Beide sind für die Entwicklung der Kinder verantwortlich, beide können ihren Beitrag für den Fortschritt der Kinder leisten. Kinder können mehr, wenn sie in ihrer Entwicklung gefordert werden. Wenn sich Erzieher/in und Eltern ergänzen, nutzt das den Kindern mehr, als wenn jeder für sich agiert. Bildungsferne Eltern können lernen, wie sie ihre Erzieherkompetenzen zum Wohle ihrer Kinder erhöhen können. Erzieher/innen und Lehrer/innen müssen ihre Kompetenzen so umsetzen, dass Kinder Neues mit allen Sinnen erfahren und erlernen können. Längerfristige Erfolge werden dann erreicht, wenn Kinder begeistert und emotional angesprochen werden. Lange- und Unterforderung ist das Schlimmste, was einem gesunden Hirn in der Phase der Synapsenbildung widerfahren kann.

Der Blick über den Zaun: das Rucksack-Projekt aus Rotterdam

Durch die Schullaufbahn vieler Kinder aus Zuwandererfamilien zieht sich die Tatsache, dass ihre Sprachkenntnisse im Deutschen unzureichend sind. Für den Erfolg in der Zweitsprache kommt der Erstsprache eine große Rolle zu. Verfügt ein Kind in seiner Muttersprache über

ausgebildete Sprachstrukturen, so kann es auch erfolgreich eine Zweitsprache erlernen.

Der Arbeitskreis „Interkulturelle Erziehung im Elementar- und Primärbereich“ (IKEEP) der Regionalen Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA) entdeckte in Rotterdam bei der Stiftung de Meeuw das sog. Rucksack-Programm. Der Arbeitskreis adaptierte das Programm und übersetzte bzw. überarbeitete es für den Einsatz in Deutschland. Der interkulturelle und interaktive Ansatz wurde herausgearbeitet, und der Lebensweltbezug für die Bedingungen in Deutschland hergestellt. Seit 1999 steht ein Materialpaket für die Erprobung zur Verfügung, und zwar in Deutsch, Türkisch, Italienisch, Griechisch, Russisch und Arabisch. Die spanische und serbische Übersetzung ist derzeit in Bearbeitung. Weitere Übersetzungen und Bearbeitungen des Materials können sich aus der Praxis ergeben.

Zielsetzungen des Rucksack-Programms

(1) Die Förderung von Mehrsprachigkeit bei Migrantenkindern

Die Wertschätzung der Muttersprache bedeutet auch Erziehung zu Respekt vor anderen Werten. Die Förderung der Erstsprache ist Voraussetzung für den Erwerb der Zweitsprache. Mehrsprachigkeit ist eine Schlüsselqualifikation für soziale und berufliche Teilhabe in dieser Gesellschaft.

(2) Die Stärkung der Erziehungskompetenz

Die Mütter sollen als Erziehungsexpertinnen gestärkt werden und Verantwortung für Erziehung und Bildung ihrer Kinder übernehmen.

(3) Die Stärkung des Selbstwertgefühls der zugewanderten Mütter und ihrer Kinder

Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl der zugewanderten Mütter werden gestärkt, und das Anknüpfen an ihre Stärken wird angeregt. Ihnen wird der Wert der vorschulischen Förderung ihrer Kinder vermittelt. Das gestärkte Selbstbewusstsein der Mütter drückt sich in einer verantwortlichen Mitarbeit und der Auseinandersetzung mit den Erzieher/innen über die Ziele der Einrichtung aus. Die Kontaktaufnahme zu Müttern bzw. Eltern der eigenen kulturellen Gruppe und der Mehrheitsgesellschaft wird dadurch erleichtert. Damit geht eine Stärkung in der Entwicklung der Kinder einher.

(4) Die Stärkung der interkulturellen Pädagogik und des Mehrsprachenkonzepts der Einrichtung

Die Einrichtung übernimmt die Verantwortung für die Entwicklung der Kinder in Bezug auf ihre Mutter- und Zweitsprache. Sie entwickelt ein Konzept für Mehrsprachig-

keit und Interkulturalität. In diesem Rahmen öffnet sie sich für ein interkulturelles Team und die teilhabende Rolle der Eltern. Ein gleichbedeutender Schritt ist die Öffnung des Teams bzw. des Trägers für die Beschäftigung von muttersprachlichen Kräften in der Einrichtung.

Rucksack-Modelle (Typen)

In Nordrhein-Westfalen haben sich seit Beginn des Rucksackprojektes im Jahre 1999 zwei unterschiedliche Modelle des Rucksack-Programms bewährt.

Im Modell 1 werden Mütter, die sowohl ihre Muttersprache als auch die deutsche Sprache gut beherrschen, zu Stadtteilmüttern bzw. Elternbegleiterinnen ausgebildet, die jeweils eine Müttergruppe, deren Kinder die Kindertageseinrichtung besuchen, für Sprach- und Entwicklungsaktivitäten anleiten.

Im Modell 2 führen Erzieher/innen mit Migrationshintergrund, die bereits in der Einrichtung arbeiten oder über ABM eingestellt werden, eine Müttergruppe in die Sprach- und Entwicklungsaktivitäten ein.

Die Umsetzungsstruktur des Rucksack-Programms ist abhängig von den örtlichen Bedingungen, u. a. den finanziellen und personellen Ressourcen. Vor diesem Hintergrund haben sich in der praktischen Umsetzung auch andere Rucksack-Typen entwickelt und bewährt.

Grundsätzlich ist die Durchführung des Programms für die Dauer von 9 Monaten vorgesehen. Eine Rucksack-Gruppe setzt sich im Idealfall aus 7 bis 10 Müttern zusammen.

Methodische Vorgehensweise

Das Programm „Rucksack“ setzt in den beteiligten Kindertageseinrichtungen bzw. Grundschulen einen Organisationsentwicklungsprozess in Gang. Es handelt sich nicht um eine angegliederte Maßnahme, sondern das Programm erfordert die Veränderung aller in der Kita Agierenden. Mütter und Erzieher/innen werden Partner für die Entwicklung der Kinder. Durch diese Partnerschaft wird weitgehend die intendierte Parallelisierung der Angebote in der Erst- und Zweitsprache erreicht.

Das Konzept geht die Förderung von Kindern im Elementarbereich mehrdimensional und systemisch an: Es berücksichtigt die Entwicklung der Kinder in Bezug auf ihre Lebenswelt und ihre Familie. Es berücksichtigt ebenso das Bildungssystem Kindertagesstätte und die in ihm Agierenden. „Rucksack“ zielt auf die Förderung der Muttersprachenkompetenz, auf die Förderung des Deutschen und auf die Förderung der allgemeinen kindlichen Entwicklung ab. Dabei werden die Mütter als Expertinnen für das Erlernen der Erstsprache angesprochen. Die

Zusammenarbeit orientiert sich nicht an ihren etwaigen sprachlichen Defiziten, sondern an ihren Stärken. Durch Anleitung und mit Hilfe von Arbeitsmaterialien werden sie auf die Förderung der Muttersprache vorbereitet. Mütter werden so in ihrer Sozialisationskompetenz gestärkt. Sie lernen den Wert von Bilderbüchern, Literatur, Liedern, den Wert des Spielens sowie Malens und der Verbindung von Sprache und Handeln für die Entwicklung ihres Kindes in der alltäglichen Beschäftigung kennen. In der Regel gehören die am Programm beteiligten Mütter bildungsfernen Schichten an. Mit der kontinuierlichen Vermittlung des Programms über 9 Monate wächst auch ihre muttersprachliche Kompetenz – ein Gewinn, der sich unmittelbar für die Sprachentwicklung ihrer Kinder auswirkt.

Die Anbindung an die Kindertagesstätte ist sehr wichtig und unverzichtbarer Bestandteil des mehrdimensionalen Konzepts, denn hier erfolgt parallel zu der Arbeit mit den Müttern die Förderung in der deutschen Sprache. Die Kindertagesstätten verpflichten sich, das Programm der Mütter mit ihrem Konzept der Zweitsprachenvermittlung zu koordinieren. Die Erzieher/innen kennen das Programm genauso wie die Eltern und integrieren möglichst parallel das sprachliche Thema der Woche in ihren Kindergartenalltag. Die Erzieher/innen werden durch die RAA mit Fortbildungsangeboten auf ihre Aufgabe vorbereitet.

Evaluation/ Ergebnisse

In Nordrhein-Westfalen sind seit Beginn des Rucksack-Projekts im Jahre 1999 insgesamt 106 Rucksack 1-Gruppen entstanden. In ihnen wurden rund 1200 Mütter auf die spielerische Sprach- und Entwicklungsarbeit mit ihren Kindern über 9 Monate hinweg vorbereitet. Inzwischen wird auch außerhalb von Nordrhein-Westfalen, z. B. in Mannheim, Weinheim, Ludwigsburg und im Kreis Oberschwaben, mit diesem Programm gearbeitet. Alle beteiligten Kommunen und andere Kooperationspartner haben aufgrund der guten Erfahrungen und der regen Inanspruchnahme des Projekts durch die Adressaten/innen im zweiten Jahr ihr finanzielles Engagement erhöht. Die Erfahrungen der RAA bei der Umsetzung des Rucksack-Projektes sind in die Richtlinien des Landes Nordrhein-Westfalen über die Gewährung von Zuwendungen für Angebote zur Sprachförderung im Elementarbereich eingeflossen.

Das Programm wird in einer breiten Öffentlichkeit positiv wahrgenommen. Es wurde inzwischen mit zwei Preisen ausgezeichnet.

Im Rahmen einer formativen Evaluation in den Jahren 2000 und 2002 wurden in der Stadt Essen alle Projektbeteiligten schriftlich zu den

Auswirkungen des Projektes befragt (s. Stadt Essen/ RAA/ Büro für interkulturelle Arbeit, Hg., 2004: Das Stadtteilmütter-Projekt – interkulturelle Sprachförderung und Elternbildung im Elementarbereich, Teil II, Evaluationsergebnisse der Modellphase). Die Ergebnisse spiegeln die guten Erfahrungen aus den verschiedenen Kommunen und Kreisen wider; sie sind deshalb tendenziell auch auf andere Rucksack-Gruppen übertragbar.

Die wichtigsten Ergebnisse aus der Evaluation

1. Verhältnis zwischen Müttern und Erzieher/innen

Die Mütter beurteilen das Projekt äußerst positiv. Sie beschreiben Veränderungen sowohl im Verhältnis zur Tagesstätte als auch zu ihrem Kind und innerhalb der Familie. Die Mehrzahl von ihnen tritt nun selbstbewusster auf und traut sich, die eigene Meinung zu äußern. Von der Mehrheit der befragten Erzieher/innen wird ein größeres Interesse der beteiligten Mütter wahrgenommen. Bei fast zwei Dritteln der Erzieher/innen führte das Projekt zu einem besseren Verständnis für die Situation nicht-deutschsprachiger Kinder und ihrer Familien.

2. Sprachentwicklung

Sowohl die Mütter als auch die Erzieher/innen gaben an, dass die Sprachkompetenz sowohl in der Mutter- als auch in der Zweitsprache Deutsch deutlich besser geworden ist.

3. Interaktion Mutter-Kind

Das Verhältnis zwischen den am Projekt teilnehmenden Müttern und ihren Kindern hat sich positiv entwickelt, was sich u. a. in mehr Beschäftigung mit dem Kind äußert. Die Mütter haben die Bedeutung von Sprache erkannt, d. h. das Sprechen in Alltagssituationen hat einen höheren Stellenwert bekommen. Die Kinder werden jetzt an alltäglichen Dingen wie Hausarbeit oder Backen beteiligt oder gehen seither mit der Mutter einkaufen.

4. Weitere Auswirkungen

- Über die Elternbildungsarbeit sind neue Aktivitäten mit Eltern bzw. Müttern erwachsen wie z. B. Vorlesepatenschaften, Sportgruppen und Gesprächskreise.
- Bei 77 Prozent der Mütter wurde das Interesse für eine Erweiterung der eigenen Deutschkenntnisse geweckt.
- Die Lernfreude der Kinder wird geweckt.
- Die Eltern trauen sich mehr, Ideen und Wünsche zu äußern und suchen das Gespräch.
- Die Eltern werden von den Mitarbeiter/innen der Kitas stärker akzeptiert.

- Die Mitarbeiter/innen der Kitas nehmen vermehrt an Fort- und Weiterbildungen zum Spracherwerb und zur interkulturellen Pädagogik teil.
- Das eigene Sprachverhalten wird bewusster beobachtet.
- Die Grundschulen stellen eine Verbesserung in der (Sprach-)entwicklung der am Programm beteiligten Kinder fest.
- Der anfängliche Widerstand der Kitas gegen das „verschulte“ Material hat sich in positive Akzeptanz gewandelt.
- Die Kindergartenarbeit ist für Migranteneltern transparenter geworden.

Einige Stimmen aus der Praxis

„Vorher habe ich nicht gedacht, dass die frühe Förderung von Kindern so notwendig ist.“

„... ich möchte, dass unsere Kinder einmal das gleiche Niveau erreichen wie deutsche Kinder.“

„Vor Rucksack haben wir nur darauf geachtet, dass unsere Kinder genug essen, schlafen und trinken, jetzt achten wir mehr auf die Bedürfnisse unserer Kinder und die psychologischen Aspekte.“

„Die Sprachkompetenz der ‚Rucksack-Kinder‘ wird besser.“

„Der Kontakt zu den Müttern ist offener und intensiver geworden.“

Ergänzende Programme

Neben dem Programm „Rucksack 1“ für Kindergartenkinder zwischen 4 bis 6 Jahren bestehen weitere Projektteile:

„Griffbereit“ für Mütter-Kind-Gruppen mit Kleinkindern von 1 bis maximal 4 Jahren; dieses Programm ist in Familienbildungs- und Tageseinrichtungen anzusiedeln.

„Rucksack 2“ für Grundschulkindern, Eltern und Lehrer/innen; das Programm wird derzeit an einigen Essener Grundschulen mit Erfolg erprobt.

Kontakt:

Dr. Monika Springer-Geldmacher

Hauptstelle RAA

Tiegelstraße 27

45141 Essen

Telefon: 0201/ 8328-304

Fax: 0201/ 8328-333

Email:

springer-geldmacher.hauptstelle@raa.de

Internet: <http://www.raa.de>

Sprachhilfe nach dem Denkendorfer Modell

1. Entstehung, Organisation und derzeitiger Stand

Denkendorf in der Nähe von Stuttgart ist mit ca. 10000 Einwohner/innen eine Industriege-
meinde, wie es viele in der Region gibt. Auch
ein Anteil von 17 Prozent Ausländer/innen in
der Wohnbevölkerung war in den Siebzigerjah-
ren typisch für diese Gegend Württembergs.
Bekannt ist Denkendorf durch eine Fortbil-
dungsstätte der evangelischen Landeskirche
im Kloster Denkendorf. Aus ihr kam 1972 der
Anstoß zur Einrichtung einer Sprachförderung
für die Kinder der „Gastarbeiter“ in der Ge-
meinde, um ihnen sprachlich den Anschluss in
ihren Kindergartengruppen und Schulklassen
zu ermöglichen.

Die Organisationsform sollte eine Initiativ-
gruppe von engagierten Mitbürgerinnen sein,
geleitet von einer ebenfalls ehrenamtlichen
Geschäftsführung und pädagogisch begleitet
durch eine Mentorin oder einen Mentor. Träger
waren die Kommune und die örtlichen Kircheng-
emeinden.

Im März 1973 nahmen die ersten Sprach-
helferinnen in Denkendorf ihre Arbeit auf.
Sie trafen sich mehrmals in der Woche mit je
einer Gruppe von 4 bis 5 Kindern, nachdem
sie zuvor von der Fortbildungsstätte Kloster
Denkendorf in die Arbeit eingeführt worden
waren. Die Sprachförderung findet für Kinder-
gartenkinder im Rahmen der Freispielzeit und
für Schulkinder in den Freistunden oder nach-
mittags in den Räumen der Schule statt. Auch
inhaltlich gehört eine enge Zusammenarbeit
mit Kindergarten und Schule zur Denkendorfer
Konzeption.

Von Anfang an engagierte sich die Fortbil-
dungsstätte Kloster Denkendorf sehr stark in
der Konzeptionsentwicklung, in der Einführung
und Fortbildung von Sprachhelferinnen und
in der Verbreitung der Sprachhilfe nach dem
„Denkendorfer Modell“, das seit 1980 auch von
der Landesregierung finanziell unterstützt wird.
Seither haben sich in mehr als 80 Städten und
Gemeinden Arbeitsgemeinschaften gebildet,
die nach den Grundsätzen des Denkendorfer
Modells arbeiten. So haben im Jahr 2004 etwa
tausend Mitarbeiterinnen knapp 12000 Kinder
sprachlich gefördert, davon waren zwei Drittel
Kindergarten- und ein Drittel Schulkinder.

2. Die Grundprinzipien des Denkendorfer Modells im Kindergarten

- (a) Die Sprachförderung im Kindergarten ge-
schieht ganzheitlich im Handeln und Spre-
chen in altersgerechten Spiel- und Lernsitua-
tionen unter Beteiligung aller Sinne.
- (b) Damit Kinder mit einer anderen Famili-
ensprache möglichst rasch im deutschen
Kindergarten und in der neuen Sprache
heimisch werden, ist eine regelmäßige
Förderung von Anfang an in der Kleingrup-
pe erforderlich. Die Kleingruppe bietet den
nötigen Schonraum für die Anfänge in der
deutschen Sprache, sie ermöglicht, dass
die Kinder individuell angesprochen und
ermutigt werden können, dass ihnen auf-
merksam zugehört wird und dass sie aus-
reichend zu Wort kommen.
- (c) Inhaltlich erfolgt die regelmäßige Förde-
rung in der Kleingruppe im Kontext und in
der Vernetzung mit der pädagogischen Ar-
beit in der Gesamtgruppe. Sie greift deren
Themen in vereinfachter Form auf und gibt
den Kindern Gelegenheit zur Aneignung
durch eigene sprachliche Aktivität.
- (d) Sprachhilfe nach dem Denkendorfer Modell
wie der Kindergarten insgesamt können die
Familiensprache der Kinder nicht fördern.
Es wird aber akzeptiert, dass die Kinder zu
Hause eine andere Sprache sprechen und
dass diese Sprache die Grundlage ihrer ge-
samten Sprachentwicklung ist. Die Sprach-
helferin versucht, die Familiensprache in die
Arbeit mit einzubeziehen. Diese erste Spra-
che darf nicht diskriminiert werden; im Ge-
genteil, die Sprachhelferin soll Interesse an
der Herkunftssprache und Herkunftskultur
der Kinder zeigen und die Eltern ermutigen,
intensiv mit ihren Kindern in ihrer Sprache
zu sprechen. Eine gut entwickelte Erstspra-
che ist auch für das Lernen der deutschen
Sprache förderlich.

3. Vernetzung der pädagogischen Arbeit im Gemeinwesen

Die Spracharbeit mit den Kindern erfordert
regelmäßige Kontakte zu den pädagogischen
Institutionen Kindergarten und Schule. Nur
so kann das Ziel für die Kinder - nämlich eine
volle Teilhabe in ihrer Kindergartengruppe
oder Schulklasse - verwirklicht werden. Ebenso
notwendig sind die Kontakte zu den örtlichen
Trägern, den Kommunen und Kirchengemein-
den. Auch das Gespräch mit den Repräsen-
tanten/innen der verschiedenen ausländischen
Gruppen wurde von Anfang an gepflegt. Diese
Zusammenarbeit war oft entscheidend für die
Gründung einer Sprachhilfe-Arbeitsgemein-
schaft am Ort.

In den Anfangsjahren des Denkendorfer Mo-

dells bestand die Elternarbeit in den meisten Fällen aus den Einzelkontakten zwischen der Sprachhelferin und den Eltern der Kinder ihrer Gruppe. Hier ging es im Wesentlichen um die Verbesserung der Lebenssituation der Familie, die die Sprachhelferin als Vertrauensperson um Hilfe bat: bei der Suche nach einem Kindergartenplatz, beim Ausfüllen von Formularen, beim Gang zum Rathaus, der Vermittlung einer Putzstelle, bei der Suche nach einer Wohnung. In dieser Phase war die Sprachhelferin oft auch die Mittlerin: zu ausländischen Sozialberater/innen, zur Erziehungsberatung, zu Förderschulen, zu örtlichen Vereinen oder Arbeitgeber/innen und Betrieben und zu anderen Institutionen.

Diese Art der Elternarbeit hat weitgehend aufgehört; sie ist allenfalls noch bei Asylbewerberfamilien gefragt.

Schon in den Achtzigerjahren wurde an die Arbeitsgemeinschaften der Wunsch nach Sprachkursen für Erwachsene herangetragen. In den folgenden Jahren bis heute haben sich viele hier engagiert, besonders geeignete Kurse für Frauen, z. B. in den Vormittagsstunden und mit Kleinkinderbetreuung anzubieten. Überhaupt ist Frauenarbeit ein Feld, in dem einige Arbeitsgemeinschaften zusätzlich tätig sind. Regelmäßig finden Teenachmittage, Frauen-Gesprächskreise, Nähkurse, türkisch-schwäbische Kochkurse, Frauen-Schwimmkurse und gemeinsame Ausflüge statt.

Es mag wohl an den Resultaten der PISA-Studie liegen, dass neuere zusätzliche Aktivitäten, die hier und dort um das „Kerngeschäft“ Sprachhilfe entstehen, vor allem auf Sprach- und Schulbildung abzielen. Die Sprachhilfe wird gelegentlich um eine Hausaufgabenhilfe erweitert, ebenso sind Mutter-Kind-Sprachkurse zur Vorbereitung der Kinder auf den Kindergarten entstanden. Projektbezogene Kinder-Theatergruppen ergänzen gelegentlich das reguläre Sprachhilfe-Angebot. Eine Lernwerkstatt für Gymnasiasten/innen und Realschüler/innen aus Migrantenfamilien mit einer kleinen Fachbibliothek und kompetenter Unterstützung ist ein weiteres Beispiel, wie man gerade in der Vernetzung dem jeweiligen Bedarf vor Ort gerecht werden kann.

Für alle diese Aktivitäten wie für die Sprachhilfe selber müssen Menschen gefunden werden, die bereit sind, Zeit und Kraft in eine Arbeit zu investieren, die allenfalls durch eine Aufwandsentschädigung entgolten wird.

Allerdings begleitet und berät die Fortbildungsstätte, getragen von der Evangelischen Landeskirche in Württemberg, nicht nur die Spracharbeit mit einem ausgedehnten Netz von Einführungs- und Fortbildungsmaßnahmen, sie bietet auch zusammen mit dem Verband

der Arbeitsgemeinschaften „Sprachhilfe nach dem Denkendorfer Modell“ ein Forum für den Erfahrungsaustausch und die Weiterentwicklung der Arbeit.

Kontakt:

Gesine Lumpp

Kloster Denkendorf

In der Dorfweiese 6

73770 Denkendorf

Telefon: 0711 / 344812

Email: gesinelumpp@t-online.de

www.kloster-denkendorf.de/Sprachhilfe

Literatur

Lumpp, G. (1980): Daß Ali und Elena mitreden können. Stuttgart

Kloster Denkendorf (Hg.) (2000): ... da haben wir gewußt, wie deutsch geht: Sprachhilfe für ausländische Kinder und Aussiedlerkinder nach dem Denkendorfer Modell

Reyhan Kuyumcu, wissenschaftliche Mitarbeiterin bei der Stadt Kiel, Projektleitung des Projekts „Literalität und Spracherwerb“

Literalität bei zweisprachig aufwachsenden Kindern

In vielen Großstädten gehört es zum Alltag, dass acht von zehn Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch auf der Warteliste eines Kindergartens stehen. In manchen Kindergartengruppen sind viele Nationalitäten vertreten. Es kommt, wenn auch seltener, vor, dass eine homogene Gruppe mit Kindern nicht-deutscher Erstsprache gebildet wird. Wenn die meisten Kinder in einer solchen Gruppe mit geringen Deutschkenntnissen in den Kindergarten kommen, stellt sich die Frage: Wie kann es gelingen, dass diese Kinder eine Zweitsprache gut erwerben und dabei ihre erste Sprache weiter aufbauen können?

Ausgangssituation

Im August 2002 waren in Kiel-Gaarden, einem Stadtteil mit hohem Zuwandereranteil, fast alle Kinder auf den Wartelisten für städtische Einrichtungen zweisprachig aufwachsende Kinder. Diese Situation entspricht dem Trend in der Bundesrepublik. Da diese Kinder einen Anspruch auf einen Kindergartenplatz hatten, wurde zum ersten Mal eine Gruppe ganz ohne Deutsch sprechende Kinder gebildet. Die Anzahl der Kinder wurde auf 15 beschränkt, den Eltern eine sechsstündige Betreuung angeboten. Das Personal setzte sich aus zwei kompetenten Fachkräften zusammen, die sich während des Projekts über Zwei- und Mehrsprachigkeit weiterbilden sollten. Eine der pädagogischen Kräfte ist eine einsprachige, deutsche Erzieherin, die andere ist eine zweisprachige Erzieherin (Deutsch und Türkisch).

Für eine wissenschaftliche Begleitung konnte Prof. Dr. Ernst Apeltauer von der Universität Flensburg gewonnen werden. Außerdem wurde eine halbe Stelle für eine wissenschaftliche Mitarbeiterin eingerichtet. Zwei deutschsprachige Studentinnen, die abwechselnd im Projekt arbeiteten, wurden als teilnehmende Beobachterinnen eingesetzt. Wöchentliche Tonaufnahmen und regelmäßige Videoaufnahmen wurden angefertigt. Auch die Eltern-Kind-Interaktion zu Hause wurde durch Tonaufnahmen dokumentiert.

Ziel des Projekts

Unser Ziel ist eine balancierte Zweisprachigkeit, d. h. beide Sprachen werden möglichst gut und auf einem hohen Niveau bewältigt. Die Erstsprache ist dabei eine wichtige und wertvolle Ressource, die Kinder in den Kin-

dergarten mitbringen. Sie soll sowohl im Kindergarten als auch im häuslichen Umfeld für kognitive Prozesse weiter angeregt und als Schubkraft für die Zweitsprache genutzt werden. Der Zweitspracherwerb findet hauptsächlich im Kindergarten statt, es sei denn, es gibt Spielkameraden, die andere Erstsprachen sprechen, oder die Eltern sind selber zweisprachig und kommunizieren mit ihren Kindern auch auf Deutsch. Fast alle Kinder kamen mit sehr geringen Deutschkenntnissen in die Gruppe.

Sprache soll ein Mittel sein, das der Kommunikation, Inhaltsvermittlung und Inhaltstheilung dient. Dies setzt voraus, dass die Kinder gemeinsam Inhalte erleben und Freude am Sprechen entwickeln, damit sie diese Inhalte weitergeben wollen. Weiter soll Sprache auf vielen unterschiedlichen Ebenen erlebt werden. Kinder sollen im Kindergarten nicht nur gesprochene Sprache bewältigen, sondern auch Schrift und schriftsprachlichen Strukturen begegnen und erste Erfahrungen damit machen.

Davon ausgehend bedienen wir uns zweier wesentlichen Strategien zur Umsetzung dieser Ziele:

- (1) Alltagsintegrierte Bildung findet durch Partizipation statt und wird immer in beiden Sprachen begleitet.
- (2) In die alltagsbasierte Bildung wird auch eine Begegnung mit Schrift einbezogen, d. h., die Kinder machen so viel Erfahrung wie möglich mit Schrift und allem, was dazu gehört (Literalität).

Während sich die Erstsprache im häuslichen Umfeld und im Kindergarten weiter aufbaut, wird die Zweitsprache hauptsächlich im Gruppengeschehen und in Aktivitäten im Kindergarten erworben, die in einer anspruchsvollen Form angeboten werden. Spracherwerb wird dabei nicht zum eigentlichen Ziel gemacht, da Sprache für Kinder nie Selbstzweck ist, sondern ein Mittel zur Kommunikation. Im Grunde geht es also darum, Neugier auf Wissen zu wecken und darauf, wie man sich dieses Wissen aneignen kann. Die Kinder sollen dieses Wissen in beiden Sprachen erleben und mitteilen können.

Ein Schlüssel zum Spracherwerb ist in unserem Projekt Literalität, also der Kontakt mit Schriftsprache. Die Alltagssprache ist für viele Kinder nicht das Problem. Im Normalfall, wenn also Kinder drei Jahre einen Kindergarten besuchen und sich auch in anderen Bereichen normal entwickeln, können sie sich die für den Kindergartenalltag benötigte Sprachkompetenz aneignen. Aber der Erwerb von differenzierten sprachlichen Strukturen ist erst dann möglich, wenn Kinder Zugang zu Schrift und schriftsprachlichen Strukturen bekommen,

und zwar in beiden Sprachen. Diesen Zugang ermöglichen wir den Kindern durch Lernstationen und Kooperation mit Eltern.

Anbahnung von Literalität

Literalität kann man als „Begegnung und Umgang mit Schriftsprache und schriftsprachlichen Strukturen“ definieren. Sie wurzelt in der Familie und wächst im Kindergarten weiter.

Wenn Kinder mit drei oder vier Jahren ein Buch nehmen, es aufschlagen und auf der linken Seite anfangen zu „lesen“, oder wenn sie mit dem Finger über die Schrift von links nach rechts fahren und so tun, als ob sie lesen würden, wenn sie ihre Namen aufschreiben oder eine Geschichte kritzeln, dann haben sie schon eine Vorstellung von Schriftsprache. Sie bemerken den Unterschied zwischen geschriebener und gesprochener Sprache, sie nehmen z. B. einen Erzählton an, wenn sie „vorlesen“ oder erzählen. Sie sind besonders aufmerksam, wenn sie etwas ausformulieren wollen, das gleich aufgeschrieben wird. Sie registrieren, dass es so etwas wie Buchstaben gibt. Durch das Vorlesen von Geschichten und Märchen erkennen sie die Strukturiertheit dieser Texte. Dann können sie lernen, diese Strukturen zu erfassen und zu interpretieren.

Solche Erfahrungen sind sehr wichtig und bilden die ersten Grundlagen für Schriftsprachkompetenz. Denn sie helfen Kindern, die Funktion von Schrift und schriftsprachlichen Strukturen (z. B. in Texten) zu erschließen und eine, im günstigen Fall, positive Einstellung zum Lesen und Schreiben und zur Schule zu entwickeln.

So schreibt Prof. Apeltauer in „Literalität und Spracherwerb“ (2003, S.9):

Wenn Kinder schon vor Schuleintritt erfahren, was Lesen und Schreiben bedeutet, und dass es unterschiedliche sprachliche Formen für unterschiedliche Zwecke gibt, so müssen sie in den ersten Schuljahren nur noch lernen, Buchstaben und Laute zu diskriminieren, sie einander zuzuordnen und Wortbilder zu erkennen. Und sie müssen lernen, Buchstaben und Wörter sauber zu schreiben. Dagegen müssen Kinder aus bildungsfernen Familien, in denen Schreiben keine Rolle spielt und auch Lesen kaum praktiziert wird, im ersten Schuljahr zunächst einmal einen Begriff für das entwickeln, was Literalität ist. Sie sollen nun plötzlich positive Einstellungen zu sprachlichen Formen entwickeln, die im familialen Kontext für sie bisher keine Rolle gespielt haben. Und sie sollen lernen, was die anderen Kinder auch lernen: die Laut-Graphem-Zuordnungen, Wortbilder und für die Produktion erforderliche Schreibmotorik. M.a.W.: Sie müssen sich völlig neu orientieren, d. h. auf

sprachliche Verhaltensweisen einlassen, die ihnen fremd sind und die sie anfangs verunsichern werden. Unter diesen Bedingungen wird ihnen das Diskriminieren von Lauten und das Erlernen von Buchstaben schwerer fallen als den anderen Kindern. Es besteht die Gefahr, dass es schon in den ersten Schuljahren zu Überforderungserlebnissen kommt, die sich nachteilig auf ihr Selbstvertrauen und Motivation auswirken können.

Wir stellten durch Erstgespräche und Hausbesuche fest, dass Migrantenkinder sehr wenig Literalitätserfahrungen machen. Von den befragten Eltern berichteten nur wenige, dass sie ihren Kindern vorläsen. Auch Schreiben und Schrift sei zu Hause wenig präsent.

Dass zu Hause wenig vorgelesen wird und Schrift nicht präsent ist, ist nicht nur eine Frage der Bildungsferne der Eltern, sondern kann auch kulturbedingt sein. In der türkischen Kultur wie in vielen anderen steht Oralität im Vordergrund, d. h., während in einer deutschen Familie Lesen, Vorlesen, Einkaufslisten, Terminkalender oder Bücherbesitz der Kinder eher der Normalfall ist, steht in türkischen Familien Geschichten und Witze erzählen, also gesprochene Sprache im Vordergrund.

Auch in vielen Kindergärten ist Schrift, die Kinder direkt erleben und mit der sie experimentieren, wenig vorhanden, da sie dort noch nicht lesen und schreiben lernen sollen. Begegnungen mit Schriftsprache und schriftsprachlichen Strukturen findet für Migrantenkinder in ihrem Umfeld also nur wenig statt.

Damit die Kinder diese Erfahrungen machen können, wurden in der Kieler Modellgruppe verschiedene Lernstationen eingerichtet. Diese sind auf verschiedene Ecken im Gruppenraum verteilt, die von den Kindern je nach ihrem Tempo und Interesse unterschiedlich in Anspruch genommen werden.

Die Lernstationen

Lesestation

In der Lesestation befindet sich die Kinderbibliothek mit deutschen und türkischen Büchern. Es wird darauf Wert gelegt, dass Bücher in beiden Sprachen präsent sind, damit die Kinder die Möglichkeit haben, die Geschichten vergleichend zu hören. Nur so können auch Eltern mit geringen Deutschkenntnissen zum Vorlesen zu Hause angeregt werden. Denn die Kinder sprechen ja gut Türkisch, und diese Ressource soll zu Hause zum Vorlesen eingesetzt werden. Die Kinder haben selbst Kategorien in die Kinderbibliothek eingeführt, z. B. Lernbücher, Hexenbücher, Gefühlbücher und Doktorbücher.

Einmal wöchentlich kommt eine Lesepatin und betrachtet mit den Kindern in Kleingruppen

interaktiv Bilderbücher. Bei interaktiven Bilderbuchbetrachtungen ist die Größe der Gruppe von Bedeutung, in einer kleinen Gruppe kann man beim Vorlesen viel leichter mit Kindern ins Gespräch kommen. Alle Bücher der Gruppe dürfen jeden Tag ausgeliehen werden, vorausgesetzt, dass die Kinder sich in die Ausleihkartei eintragen (lassen). Die Eltern sind in dieser Hinsicht ein Vorbild für ihre Kinder. Sie haben eine eigene Bibliothek, die sie selbst verwalten und in der es auch viele türkische und deutsche Bücher aus einer türkischen Bücherei gibt.

Hörstation

In die Lesestation integriert ist die Hörstation. Hier gibt es einen CD-Player mit Kassettenrecorder, viele gekaufte und selbst aufbereitete CDs auf Türkisch und Deutsch von Lieblingsbüchern und Märchen sowie schnurlose Kopfhörer. Die Kinder haben die Möglichkeit, eine Geschichte laut oder über Kopfhörer, zu zweit, zu dritt oder zu viert anzuhören und dabei das dazu gehörende Buch zu betrachten.

Die meisten CDs sind wie die Bücher zweisprachig. Die Kinder können also hintereinander eine Geschichte auf Türkisch und dann auf Deutsch hören und zwar so oft, wie sie wollen. Auch die CDs können jeden Tag ausgeliehen werden. Meistens werden sie zusammen mit dem dazu gehörenden Buch ausgeliehen.

Auch hier haben die Eltern und ältere Geschwister eine Vorbildfunktion, denn sie haben viele Geschichten in beiden Sprachen vorgelesen, die dann auf CD aufgenommen wurden. Auch andere Vorleser mit Erstsprache Deutsch wurden gewonnen, welche die Lieblingsgeschichten der Kinder für CDs vorlasen. So können die Kinder einerseits die Stimme von Mama, Papa, dem Bruder oder der Schwester hören und haben dadurch einen emotionalen Bezug zu der Geschichte, andererseits hören sie viele unterschiedliche Stimmen, die ihnen helfen, sich auf die Stimmen anderer deutscher Muttersprachler/innen einzustellen.

Mal- und Schreibstation

In der Mal- und Schreibstation gibt es außer Papier, Stiften, Bastelsachen und Scheren auch eine Magnettafel mit deutschen und türkischen Buchstaben. Hier schreiben die Kinder ihre eigenen Namen, die ihrer Familienmitglieder oder die ihrer Freunde. In der Mal- und Schreibstation wird viel diktiert. Je nach Anlass diktieren die Kinder Begrüßungsbriefe an neue Kinder, Abschiedsbriefe oder Karten an Kinder, die aus der Gruppe ausscheiden, Geburtstagskarten usw. In diese Ecke ist eine Kinderpost mit Postfächern integriert. Die Kinder schreiben oder malen sich gegenseitig Briefe und stecken diese in das jeweilige Fach. Die

Erwachsenen in der Gruppe schreiben an die Kinder oder an die gesamte Gruppe Postkarten oder Briefe aus dem Urlaubsort, die ebenfalls in diese Fächer gesteckt werden.

Zu Literalitätserfahrungen gehört auch die Anregung von Erzählprozessen. Die Kinder sollen viel erleben und auch viel darüber erzählen. Die Reflexion von Außenaktivitäten oder Ergebnissen der Kinderkonferenzen wird protokolliert, d. h., die Kinder erzählen und die pädagogischen Kräfte schreiben auf. Die Kinder nehmen es sehr ernst, wenn sie sehen, dass schriftlich festgehalten wird, was sie sagen. Sie korrigieren die jüngeren Kinder und helfen ihnen, wenn diese beim Formulieren Hilfe brauchen.

Medienstation

Für eine Medienstation waren ein Computer, ein Drucker, ein Mikrofon und ein Aufnahme-Gerät geplant. Doch aus Platzgründen war es in der Gruppe nicht möglich, eine gesonderte Ecke für eine Medienstation einzurichten. Dennoch sollten die Kinder Möglichkeiten haben, ihre Medienkompetenz zu entwickeln, da auch diese zur Literalität gehört. In der Einrichtung wird das Schlaumäuse-Projekt von Microsoft durchgeführt, die Kinder haben dort die Möglichkeit, am Kindercomputer ihre Sprachkompetenz zu erhöhen. Sonst belegen sie manchmal den Computer der Kindergartenleitung, wenn sie der Meinung sind, dass sie dringend etwas tippen müssen.

Wie die Eltern oder Geschwister „lesen“ die Kinder auch Bücher vor, die Aufnahmen werden dann auf eine CD gebrannt. Sie gehen sehr offen und kompetent mit Aufnahmegerät und Mikrofon um. Auch die Video-Kamera dürfen sie selber betätigen und mit Hilfe eines Erwachsenen die anderen filmen. So sehen und hören die Kinder sich selbst und können sich selbst wahrnehmen. Sie sind durch Auftritte motivierter, können sich z. B. ihre Texte durch wiederholtes Hören besser merken und Selbstkorrekturen vornehmen.

Kooperation mit Eltern

Von Anfang an war eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern geplant. Ziel war es, Bewusstsein für die Sprachentwicklung ihrer Kinder zu wecken und aufzuzeigen, wie Eltern zu Hause und in der Zusammenarbeit mit Pädagogen/innen diese unterstützen können.

Zunächst wurden Erstgespräche geführt, um das Vertrauen zu den Eltern aufzubauen, d. h., bevor der erste Kontakt mit dem in die Gruppe aufzunehmenden Kind stattfand, wurden dessen Eltern zu einem Kennenlernen-Gespräch eingeladen. Diese Erstgespräche fanden in Form von Gesprächen mit offenen Fragen statt.

Eltern sollten erzählen, ob es Geschwister gibt, welche Sprachen zu Hause gesprochen werden, welches Lieblingsspiel das Kindes hat, was das Kind besonders mag oder nicht mag, ob die Familie bestimmten Problemen ausgesetzt ist, die das Kind belasten könnten, ob die Eltern zu Hause dem Kind vorlesen usw.

Alle Eltern fühlten sich bei diesen Gesprächen angesprochen und erzählten von sich, von ihren Kindern und Familien. Sie vermittelten dabei sehr wertvolle Informationen über den Lebensraum ihres Kindes. Dank dieser Vorklärung konnten viele Missverständnisse vermieden werden und innerhalb von kurzer Zeit erhielt die Pädagogin Informationen, die sie sonst wahrscheinlich erst im Zeitraum eines Jahres erfahren hätte.

Zudem wurden Hausbesuche gemacht. Sowohl die wissenschaftliche Mitarbeiterin als auch die pädagogischen Kräfte führten bei Hausbesuchen mit Eltern Entwicklungsgespräche bzw. Gespräche über die Sprachentwicklung der Kinder. Durch die Hausbesuche konnten wir uns ein Bild vom familialen Umfeld und von Sprechgewohnheiten sowie Einstellungen zur Literalität machen. Diese Angebote waren freiwillig und wurden von allen Eltern angenommen.

Die pädagogischen Kräfte machten dann Angebote, um die Eltern in die pädagogische Arbeit und ins Gruppengeschehen einzubeziehen. So wurden die Eltern in die Morgenrunden eingeladen und kamen auch, setzten sich dazu und sahen sich zunächst an, wie eine Morgenrunde verläuft. Eine Bilderbuchgeschichte wurde besprochen, Lieder gesungen und über unterschiedliche Themen gesprochen. Wenn sie wollten, konnten Eltern auch eine aktivere Rolle in einer Morgenrunde übernehmen. Sie trugen sich auf den Mitmachplan ein, begleiteten Exkursionen in den Wald, in die Bücherei und zum Reiten, kochten und buken zusammen mit den Kindern, pflanzten Blumen, gingen mit ins Theater, bauten für die Kinder eine Tastwand und sprachen türkische oder deutsche Geschichten auf CD, damit die Kinder ihre Lieblingsbücher auch in der Gruppe in beiden Sprachen hören konnten.

Weiterhin fanden Elternabende und Elterntreffen statt, bei denen über Zweisprachigkeit sowie Erziehungsfragen mit pädagogischen Kräften und/oder Referenten/innen diskutiert wurde.

Da in der Gruppe Vorlesen und Erzählen ein Schwerpunkt war und die Eltern für diese Themen sensibilisiert waren, wurde im Kindergarten eine zweisprachige Vorlesepaten-Fortbildung angeboten. Auf dieser Fortbildung beschäftigten sich die Eltern einen Tag lang mit Lesen, Vorlesen, Erzählen und Büchern.

Sie diskutierten mit Referenten/innen, warum man vorliest, wie man vorliest und wie man Vorlesen interaktiv gestalten kann. Am Ende des Tages erhielten sie eine Urkunde als Vorlese-Patin oder -Pate. Einige Eltern setzten ihre neu erworbenen Kenntnisse sofort in der Gruppe um und bieten den Kindern seitdem in Kleingruppen Bilderbuchbetrachtung und Spiele an.

Übertragung auf andere Einrichtungen

Die bisherigen Erfahrungen im Kieler Modell mit den beiden Schwerpunkten „Anbahnen von Literalität“ und „Kooperation mit Eltern“ sind sehr positiv und wurden in einem Bericht dokumentiert (Apeltauer 2004). In der Zwischenzeit wurden die Ergebnisse und Erfahrungen auf elf andere Einrichtungen übertragen. Dieses zweite Projekt wird durch die EU-Initiative zur Förderung von Projekten für benachteiligte Stadtteile URBAN unterstützt.

Im Rahmen dieser Übertragung

- finden Fort- und Weiterbildungen für pädagogische Kräfte statt;
- werden Lernstationen (Mal- und Schreib-, Hör-, Lese-, und Medienstationen) in anderen Kindertageseinrichtungen eingerichtet;
- werden die Erstgespräche von anderen Einrichtungen übernommen, eine intensive Kooperation mit den Eltern wird angestrebt;
- werden die Kinder, die von Anfang an im Projekt waren und eingeschult werden, auch in der Schule weiter begleitet;
- wird angestrebt, den Austausch zwischen Elternhaus, Kita und Schule zu verstärken und dadurch allen Beteiligten, vor allem aber den Kindern, in der Schule einen guten Start zu ermöglichen;
- sind gemeinsame Fortbildungen für Erzieher/innen und Lehrer/innen geplant. Die Themen dieser Fortbildungen sind z. B.: Sprachentwicklung, Zweitspracherwerb, Anbahnung von Literalität, Begriffsentwicklung bei zweisprachig aufwachsenden Kindern, Bedeutung der Erstsprache.

Kontakt:

Reyhan Kuyumcu

Amt für Schule, Kinder- und

Jugendeinrichtungen

Andreas Gayk-Str. 31

34103 Kiel

Telefon: 0431 / 9012948

Email: reyhan.kuyumcu@lhstadt.kiel.de

Literatur

- Apeltauer, Ernst (2003): Literalität und Spracherwerb. Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturvielfalt im Unterricht. Heft 32.
- Apeltauer, Ernst (2004): Sprachliche Frühförderung von zweisprachig aufwachsenden Kindern im Vorschulbereich. Bericht über die Kieler Modellgruppe (März 2003 bis April 2004). Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturreichhalt im Unterricht. Sonderheft 1.
- Kuyumcu, Safak/ Kuyumcu, Reyhan (2004): Halt(ung) – Elternarbeit oder: erst das Gespräch mit den Eltern, dann die Arbeit mit den Kindern. In: Kita Aktuell Norddeutschland. Nr. 3/2004. Carl Link Verlag, S. 63-65
- Kuyumcu, Safak/ Kuyumcu, Reyhan (2004): Wie zweisprachiges Aufwachsen gelingen kann – Gemeinsam mit Migrantenfamilien Literalität entwickeln. In: Kindergarten Heute. 11-12/2004. Freiburg: Herder, S. 22-27
- Kuyumcu, Reyhan (2005): Metasprachliche Entwicklung bei zweisprachig aufwachsenden türkischen Kindern im Vorschulalter. In: Apeltauer, Ernst (Hg.): Möglichkeiten zur Bestimmung von Sprachentwicklungstendenzen. Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturvielfalt im Unterricht. Heft 38/39, S. 28-43
- Kuyumcu, Reyhan (2005): Vom Kindergarten zur Schule: Migrantenkinder im Übergang. In: Damit das Lernen Spaß macht. 2. Hildesheimer Kita-Bildungstag, Dokumentation. Stadt Hildesheim. Fachbereich Soziales, Jugend und Wohnen.
- Kuyumcu, Reyhan (im Druck): Sprachlernvoraussetzungen zweisprachig aufwachsender türkischer Kinder – zwei Einzelfallstudien. In: Apeltauer, Ernst/ Ahrenholz, Bernt.
- Kuyumcu, Reyhan (im Druck): Metasprachliche Entwicklung zweisprachig aufwachsender türkischer Kinder im Vorschulalter. In: Hug, Michael/ Siebert-Ott, Gesa (Hg.). Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit.

Qualifizierte Weiterbildung für Erzieher/innen und Grundschullehrer/innen zur frühkindlichen Sprachförderung bei der AIM-Akademie

Die Sprachkompetenz von Kindern und Jugendlichen hat in den letzten Jahren in erheblichem Umfang abgenommen. Besonders betroffen hiervon sind Kinder aus schwierigen häuslichen Verhältnissen, aus bildungsfernen Schichten und Familien, die entweder der deutschen Sprache nicht mächtig sind oder bei denen Deutsch als Zweitsprache gesprochen wird. Bei den von den Gesundheitsämtern durchgeführten Untersuchungen zur Feststellung der Schulfähigkeit werden je nach Gruppe bei 25 bis 50 Prozent der Kinder Defizite festgestellt. Die Schulkarriere dieser Kinder wird von Anfang von äußerst ungünstigen Bedingungen determiniert, und in vielen Fällen verläuft sie wegen der erheblichen Sprachdefizite nicht erfolgreich.

Um diesen Teufelskreis zu durchbrechen, setzt sich die Akademie für Information und Management Heilbronn-Franken gGmbH (AIM) seit ihrer Gründung vor knapp drei Jahren nachdrücklich dafür ein, dass qualifizierte Bildungsmaßnahmen für Erzieher/innen und Lehrer/innen angeboten werden. Diese sollen dabei unterstützt werden, den entsprechenden Bildungsbedarf bei Kindern und Jugendlichen zu erkennen und nach Kräften vorhandene Defizite zu beheben. Zwar ist ein generelles Problembewusstsein vorhanden, doch der Umgang mit dem Problem kann meist nur als Hilflosigkeit beschrieben werden. Eine spezielle Ausbildung oder Weiterbildung fehlte bzw. war lediglich in Ansätzen vorhanden. Zwar existierten punktuelle Ansätze zur Lösung des Problems, die jedoch wenig zielführend waren.

Entwicklung einer eigenständigen Fortbildungskonzeption

Die AIM-Akademie entwickelte eine eigenständige und umfassende Konzeption, um die Erzieher/innen und Grundschullehrer/innen nachdrücklich bei der Bewältigung ihrer Bildungsaufgaben zu unterstützen. Es wurde ein ganzheitlich-systemischer Ansatz gewählt. Darunter wird der Versuch verstanden, mit einem Bündel von Maßnahmen die Vermittlung von Deutsch-Kompetenz und Sprachfähigkeit ebenso zu sichern wie die soziale Integration aller Kinder sowie die Verbesserung der Übergänge von Elternhaus in den Kindergarten und von diesem in die Grundschule. Dazu müssen möglichst alle in der Institution Kindertagesstätte

bzw. Grundschule tätigen pädagogischen Fachkräfte gemeinsam geschult und für das zu erreichende Ziel gewonnen werden.

Als Projektstart wurde ein Bildungskongress durchgeführt, der sich unter anderem mit dem neuen Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen befasste und von 600 Teilnehmer/innen besucht wurde. Daran anschließend wurde der Besuch kostenfreier ein- und mehrtägiger Seminare zu Themen der frühkindlichen Sprachförderung und zu anderen bildungsrelevanten Themen angeboten. Es wurden dabei praxisnahe, unmittelbar anwendbare und erfolgversprechende Sprachförderangebote vermittelt, mit denen die Erzieher/innen sehr rasch Erfolge verzeichnen konnten, und an denen die Kinder Spaß und Freude hatten. Besonders hilfreich war hier die Schulung nach dem Würzburger Trainingsprogramm.

Im nächsten Schritt wurden zwölf-tägige Lehrgänge zur AIM-Fachkraft für frühkindliche Sprachförderung, für interkulturelle Kompetenz und für Elementarbildung entwickelt und angeboten.

In dem AIM-Zertifikatslehrgang zur Fachkraft für frühkindliche Sprachförderung werden folgende Themen behandelt:

- Grundlagen der Kommunikation,
- Elternarbeit,
- Spracherwerb und Sprachentwicklung,
- Sprachentwicklungsstörungen,
- Diagnostik und Sprachstandserhebungsverfahren,
- Wahrnehmungs- und Bewegungsförderung als Teil der Sprachförderung,
- Sprachförderkonzepte für den Zweitspracherwerb sowie
- Sprachförderung am Übergang zur Grundschule.

Zwischenzeitlich besuchen je Halbjahr 1500 Erzieher/innen die angebotenen ein- und mehrtägigen Kurse zu den unterschiedlichen Bildungsthemen sowie derzeit über 300 Erzieher/innen die zwölf-tägigen, berufsbegleitenden, modulartig aufgebauten Lehrgänge. Soweit diese in Kooperation mit dem Träger einer Kindertageseinrichtung durchgeführt werden, wird ein ergänzendes Coaching für die Erzieher/innen in den Kindertageseinrichtungen angeboten, um sie bei der unmittelbaren Umsetzung in der Tagesarbeit zu unterstützen. Dies wird von den Erzieher/innen als sehr hilfreich empfunden.

Bei den Kindern können erhebliche sprachliche Fortschritte festgestellt werden, wobei bisher eine wissenschaftliche Begleituntersuchung zum Nachweis der Fortschritte noch nicht durchgeführt wurde. Doch Grundschullehrer/innen bestätigen, dass bei den so ausgebildeten Kindern im Vergleich zu ähnlich vorgebildeten Kindern der vorangegangenen Jahre erhebliche Verbesserungen erkennbar sind.

Ab dem 2. Halbjahr 2005 werden nun auch pädagogische Fachseminare für Grundschullehrer/innen angeboten, da sich zeigt, dass die in der Kindertageseinrichtung begonnene Sprachförderung dauerhaft nur erfolgreich ist, wenn sie konsequent in der Grundschule fortgeführt wird. Dabei kommt Angeboten zur Individualisierung des Unterrichtes besonderes Gewicht zu. Als übergeordnetes Ziel muss gelten, dass kein Kind auf der Strecke bleiben darf.

Trotz allem zeigt sich, dass weitere ergänzende Maßnahmen wünschenswert, wenn nicht gar notwendig sind. Deshalb wurde das Qualifizierungsangebot der AIM-Akademie durch weitere Bausteine ergänzt. So werden eintägige Seminare für Vorlesepaten/innen für solche Einrichtungen kostenfrei durchgeführt, die sich verpflichten, Personen zur Übernahme eines Ehrenamtes zu gewinnen und diese auch tatsächlich zur Unterstützung ihrer Arbeit einzusetzen.

Dreitägige Schülermentoren-Seminare sowie ein einwöchiges Sozialpraktikum für Schüler/innen der Klassen 8 bis 10, das unter anderem in Kindertageseinrichtungen durchgeführt wird und in einer jeweils eintägigen Veranstaltung vor- und nachbereitet wird, „ZiG – Zeitung lesen in der Grundschule“, ganzheitliche Sprachförderung in allen Unterrichtsfächern der Grundschule, Ferien-Crashkurse insbesondere zur Behebung von Sprachdefiziten sowie Elternseminare ergänzen das Gesamtpaket an Angeboten, die in der Summe ihre Wirkung zeigen.

Ein Bildungsnetzwerk für Kinder und Jugendliche

Viele Eltern können ihre Kinder aus unterschiedlichen Gründen nicht mehr so fördern, dass sie die Schule entsprechend ihrer Begabung erfolgreich durchlaufen und die deutsche Sprache kompetent beherrschen. Auch fühlen sich viele Erzieher/innen und Lehrer/innen überfordert, wenn sie diese Aufgabe alleine bewältigen sollen.

Deshalb setzt sich die AIM-Akademie für die Schaffung eines Netzwerks für Kinder und Jugendliche ein. Grundsätzlich sollen dabei möglichst alle Gruppierungen, die in einem überschaubaren Sozialraum tätig sind und denen

die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen ein wichtiges Anliegen ist, in eine Gesamtkonzeption eingebunden werden und sich nach ihrer jeweiligen Aufgabenstellung und ihren individuellen Möglichkeiten einbringen, um Kinder und Jugendliche in ihrem Werdegang zu fördern. Dazu ist Lobby-Arbeit für Kinder und Jugendliche, eine qualifizierte und umfängliche Pressearbeit sowie die Durchführung von Kongressen, Tagungen und Veranstaltungen erforderlich. Es gilt, haupt- und ehrenamtlich Tätige, insbesondere wichtige Meinungsbilder vor Ort, für dieses Projekt zu gewinnen.

Eine qualifizierte Sprachförderung und die Herstellung der Schulfähigkeit bis zum Zeitpunkt der Einschulung bringt für die gesamte Gesellschaft einen erheblichen Nutzen. Vor allen Dingen müssen die betroffenen Gruppen sensibilisiert werden, sich mit der Thematik zu befassen. Die bisher gemachten Erfahrungen stimmen zuversichtlich. Dennoch liegt noch ein langer Weg vor uns, wenn wir nachhaltige, dauerhafte und wirksame Erfolge bei der frühkindlichen Sprachförderung erzielen wollen.

Kontakt:

Harald Augenstein

AIM - Akademie für Information u.

Management Heilbronn-Franken gGmbH-

Ferdinand-Braun-Str. 3

74074 Heilbronn

Telefon: 07131 / 39097381

Fax: 07131 / 39097390

Email: augenstein@aim-ihk.de

<http://www.aim-ihk.de>

Curriculum – Zusatzqualifikation zum/zur Facherzieherin/ Fachkraft für Sprachförderung im Elementar- und Vorschul- bereich

Ausgangspunkt für die Entwicklung einer Zusatzqualifikation zur „Facherzieherin/Fachkraft für Sprachförderung“ waren die Ergebnisse der PISA-Studie und die daraus resultierende neue Bildungsdebatte. Diese ließ unter anderem auch deutlich werden, dass Kinder im Vorschulalter einer intensiveren sprachlichen Förderung und Begleitung bedürfen, um einen erfolgreichen Übergang vom Kindergarten in die Schule zu erreichen.

Dies gilt insbesondere für Kinder mit Migrationshintergrund und Kindern aus so genannten bildungsfernen Familien, eine Tatsache, die auch durch die Beiträge dieser Dokumentation noch einmal eindringlich unterstrichen wird.

Im Januar 2003 wurde mit den „Bärenstark“-Untersuchungen erstmalig flächendeckend alle 5- bis 6-jährigen Kinder in Berlin einer Sprachstandserhebung unterzogen. Die Ergebnisse zeigten ein überdurchschnittlich schlechtes Abschneiden der Kinder mit Migrationshintergrund, aber auch der Kinder aus sozial benachteiligten Familien. Die Untersuchungen bestärkten uns in dem Vorhaben, eine Zusatzqualifikation für Erzieher/innen anzubieten, um Kindern vor Schuleintritt eine intensive Sprachförderung zugute kommen zu lassen.

Hier noch einmal die Zahlen aus den Untersuchungen des Jahres 2003: 80,2 Prozent der Kinder nicht-deutscher Herkunftssprache hatten Förderbedarf, davon 43,7 Prozent einen intensiven Förderbedarf. Dem gegenüber hatten 28,5 Prozent der Kinder deutscher Herkunftssprache Förderbedarf, davon nur 7,7 Prozent intensiven.

Die Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Bärenstark 2003, S. 8) zog aus diesen Ergebnissen folgende Schlüsse:

Beide Zahlen machen für sich betrachtet das Ausmaß der Defizite von Kindern deutlich, die sich in den ersten Lebensjahren nicht hinreichend entwickeln können.

Natürlich ist der Zugang zur deutschen Sprache von Kindern nicht-deutscher Herkunftssprache ein anderer als der von Kindern deutscher Herkunftssprache. Doch gibt es neben der Herkunft zweifellos noch andere Faktoren, die dieses eklatante Ausmaß an Spracharmut prägen. Es sind vor allem die soziale Situation der Familie, das Kommunikationsverhalten und der Medienkonsum in der Familie, die neben der Herkunft als maßgebliche Indikatoren für die sprachliche Entwicklung von Kindern

zu betrachten sind.

Die im Jahre 2004 wiederum flächendeckend durchgeführten Sprachstandserhebungen aller 5-jährigen Kinder durch „Deutsch plus“ erbrachten zwar ein durchaus verbessertes Ergebnis (u. a. durch den Einsatz anderer Erhebungsinstrumente), machten jedoch deutlich, dass ein intensiver Förderungsbedarf für einen großen Teil der Berliner Vorschulkinder weiterhin besteht.

Sprache und Sprechen helfen dem Kind, Kontakt zu seiner Umwelt aufzunehmen, die Erscheinungen und Vorgänge der Umwelt zu verarbeiten, Zusammenhänge zu verstehen und Handlungen zu planen, Vergangenheit und Zukunft ins Blickfeld zu nehmen. Durch die Sprache erobert sich das Kind seine Umwelt. Durch Sprache lernt es, sich mit den Sichtweisen seiner Umwelt vertraut zu machen, durch Sprache lernt es, Gedanken und Gefühlen Ausdruck zu verleihen.

Den Prozess der Sprachentwicklung des Kindes zu begleiten und zu unterstützen, gehört zu den wesentlichen Aufgaben jeder Erzieherin und jedes Erziehers einer Kindertagesstätte. Sprachförderung kommt dabei allen Kindern zugute und nicht nur denjenigen, deren sprachliche Fähigkeiten Anlass zur Sorge bieten.

Durch die Anwesenheit von Kindern aus zugewanderten Familien rücken neben der Sprachförderung auch Aspekte interkultureller Erziehung stärker ins Blickfeld, denen wir bei der Planung des Curriculums einen besonderen Stellenwert geben. Die Unterstützung mehrsprachiger Kompetenzen ist eine der wesentlichen Forderungen interkultureller Erziehung, der wir mit dieser Weiterbildung Rechnung tragen. Mehrsprachigkeit wird als Ressource für Kinder aus Migrantenfamilien gesehen, die den Kindern hilft, selbstbestimmt am gesellschaftlichen Leben ihrer ethnischen Gruppe und der deutschen Gesellschaft teilnehmen zu können.

Ein weiterer Schwerpunkt des Curriculums bildet der Baustein „Förderung von Kindern mit Sprachstörungen“, der im Laufe der Fortbildungen immer weiter ausgebaut wurde. Es stellte sich zunehmend heraus, dass in Kindertagesstätten in sozialen Brennpunkten neben der Frage der Sprachförderung auch zunehmend Sprachauffälligkeiten in Form von Sprachentwicklungsstörungen und Sprachstörungen zu beobachten sind. Hier bestanden

große Unsicherheiten bei den Erzieher/innen, denen wir durch klarere Handhabungen begegnen, mit denen die Erzieher/innen Sprachauffälligkeiten besser erkennen und einschätzen können.

Erzieher/innen, die sich für die Weiterbildung entscheiden, haben außerdem die Möglichkeit, für einen Tag in einer Kindertagesstätte oder einer Grundschule zu hospitieren, um mit Praktiker/innen in Austausch zu treten. Hier greifen wir auf eine bewährte Zusammenarbeit mit Einrichtungen zurück, die Sprachförderung als einen wesentlichen Bestandteil ihrer pädagogischen Arbeit praktizieren (Kinderwelten, Arbeiterwohlfahrt, bilinguale Einrichtungen bzw. Schulen etc.).

Weiter vertieft werden soll das Repertoire an praktischen Angeboten zur Sprachförderung, da hier offensichtlich ein hoher Bedarf besteht. Wir werden die Bereiche „Psychomotorik, Bewegung, Theater und Rollenspiel, Musik“ erweitern und im Rahmen der Weiterbildung mehr Möglichkeiten zum Ausprobieren anregen.

Kurze Vorstellung des Curriculums: Zusatzqualifikation zum/zur Facherzieherin/ Fachkraft für Sprachförderung im Elementar- und Vorschulbereich

Kommunikation ist eine Voraussetzung für die persönliche Entwicklung, erfolgreiche Lebensführung und die gesellschaftliche Teilhabe jedes Kindes. Die Fortbildung zielt darauf, Sprachdefizite von Kindern auszugleichen sowie eine umfangreiche Begriffsbildung und Ausdrucksfähigkeit zu entwickeln.

Besondere Aufmerksamkeit gilt hierbei Kindern nicht-deutscher Herkunft, denen neben einer adäquaten Vermittlung der deutschen Sprache im Rahmen einer interkulturellen Pädagogik eine entsprechende Akzeptanz entgegengebracht werden soll.

Die Teilnehmer/innen dieser Weiterbildung erwerben Kenntnisse und Fähigkeiten zur Förderung der kindlichen Sprachkompetenz, wobei ein beständiger Zusammenhang zur eigenen Arbeitssituation und Konzeption hergestellt wird.

Die Inhalte der Weiterbildung setzen sich wie folgt zusammen:

- Spracherwerb und die Zusammenhänge zwischen Sprache, Kognition und Kultur;
- Sprachstandserhebungen, Dokumentation der Sprachentwicklung;
- Möglichkeiten der Sprachförderung im pädagogischen Alltag;
- Möglichkeiten des interkulturellen Lernens in der Einrichtung;
- Erzieher/innen als Sprachvorbild;
- Einsatzmöglichkeiten sprachfördernder Ma-

terialien und Medien;

- Förderung von Kindern mit Sprachstörungen;
- Erziehungspartnerschaft zwischen Erzieher/innen und Eltern;

Die Teilnehmer/innen der Weiterbildung schließen mit einem Zertifikat ab. Die Weiterbildung umfasst 160 Stunden und richtet sich in erster Linie an Erzieher/innen und andere Fachkräfte mit einer abgeschlossenen pädagogischen Berufsausbildung, die in der Tagesbetreuung mit Kindern unterschiedlicher sprach-kultureller Herkunft arbeiten.

Curriculum „Facherzieherin/Fachkraft für Sprachförderung“

1. Zusammenhänge zwischen Sprache und Kognition

- Sprache als Grundlage von Kommunikation und Dialogfähigkeit im Rahmen der Alltagsbewältigung
- Sprache als Notwendigkeit im Bildungsprozess (aktuelle Bildungsdebatte)
- Begriffsbildung und deren Zusammenhang mit kognitiver Entwicklung
- Zusammenhänge zwischen Sprachkompetenz und Textverständnis

2. Kenntnisse über den Erwerb von Erst- und Zweitsprache

- Grundmuster des Erstspracherwerbs
- Erstsprache und Identitätsentwicklung
- Spracherwerb als eigenaktiver, kreativer Prozess
- Unterschiede zwischen passivem und aktivem Sprachgebrauch
- Problematik der Interferenz
- Stellenwert der Familiensprache für das Erlernen der Zweitsprache
- Anerkennung der Sprachkompetenzen mehrsprachiger Kinder

3. Sprachstörungen von Kindern

- Übersicht über Störungen des Sprechens und der Sprache
- Möglichkeiten der Förderung

4. Analyse und Reflexion der aktuellen sprach-kulturellen Situation in der Einrichtung

- Kenntnis und Auswertung durchgeführter Sprachstandserhebungen (z. B. Deutsch plus)
- Beobachtung als Methode zur Analyse des Sprachverhaltens der Kinder in der eigenen Einrichtung
- Sprach- und Sprechgewohnheiten in Migrantenfamilien und „erfahrungsarmen“ deutschsprachigen Familien

- mögliche Folgen fehlender Sprachkompetenz (Ausgrenzung, Schulversagen)
- Sprachstandserhebungen in der eigenen Gruppe zur Feststellung bestimmter Sprachdefizite
- Sprachlerntagebücher
- Berücksichtigung der Präsenz der verschiedenen Kulturen in der Einrichtung

5. Erzieher/in als Sprachvorbild

- Reflexion des eigenen Sprachverhaltens (Grammatik, vollständige Sätze, Wortschatz, eigene Kommunikationskultur, Artikulationsfähigkeit, Sprechfreude, Einstellung zu Fremdsprachen)
- Verhalten in der Interaktion mit dem Kind (Förderung des Dialogs, Handeln durch Sprechen begleiten, Verhalten bei der Korrektur der Sprachrichtigkeit der Kinder, Vorleseverhalten, grundsätzlicher Beziehungsaufbau zum Kind)
- Besonderheiten von Erzieher/innen nicht-deutscher Herkunft
- Anerkennung der Kompetenzen zweisprachiger Erzieher/innen sowie deren besondere Unterstützungsressourcen für die Arbeit mit mehrsprachigen Familien

6. Möglichkeiten der ganzheitlichen Sprachförderung im pädagogischen Alltag

- Anlässe schaffen, bei denen sich Kinder altersgemäß in der deutschen Sprache ausdrücken können
- Sprachförderung an die Erfahrungswelt der Kinder anknüpfen
- Sprache als Schlüsselsituation (Situationsansatz)
- mit Kindern ins Gespräch kommen
- Gestaltung eines sprachfreundlichen und sprachanregenden Alltags

7. Methoden und Materialien zur Sprachförderung

- Vorlesesituation und Bilderbücher
- Literacy-Erziehung
- Gespräche im Alltagsgeschehen
- Sprachförderung durch Musik und Spiel
- Medien und Methoden in der Sprachförderung
- Wahrnehmung und Bewegung
- Spiele und Reime
- Theater- und Rollenspiele

8. Möglichkeiten interkulturellen Lernens in der Kindertagesstätte

- interkulturelle Erziehung als Grundlage eines gleichberechtigten sozialen Lernens für ein Zusammenleben von Angehörigen verschiedener Kulturen in einer pluralistischen Gesellschaft

- Kenntnis und Anerkennung der Präsenz der vertretenen Familiensprachen und Kulturen in der Einrichtung
- Sprachenvielfalt verstehen, hör- und sichtbar machen
- vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen, Anti-Bias-Ansatz (Kulturarbeit in der Einrichtung und der Umgang mit Sitten, Bräuchen, Liedern, Essen, Religion)
- Akzeptanz der Sprache als Teil der eigenen Kultur

9. Zusammenarbeit mit Eltern und Familien

- grundsätzliche Wertschätzung aller Eltern als professionelle Haltung
- Kenntnis der Sprach- und Kulturgewohnheiten der Familien
- Blick für die Vielfalt familiärer Sprachsituation öffnen
- Vermittlung der Notwendigkeit des Erwerbs der deutschen Sprache in der Einrichtung
- Austausch über die Wichtigkeit der Kommunikation für die Sprachentwicklung
- Hilfsangebote und Zusammenarbeit mit den Eltern schaffen
- Elternbildungsmöglichkeiten eröffnen
- Problematisierung des Umgangs mit der Familien- und der Zweitsprache in den Familien

10. Hospitationen

- Einrichtungsbesuche in Kindertagesstätten oder Schulen mit besonderen Schwerpunkten der Sprachförderung

11. Kolloquium mit Zertifizierung zum Abschluss der Weiterbildung

Kontakt:

Ingrid Deisenroth

Stiftung SPI

**Geschäftsbereich Fachschulen,
Qualifizierung und Professionalisierung
Hallesches Ufer 32-38**

10963 Berlin

Telefon: 030 / 25389282

Fax: 030 / 2511208

Email: fachschulen@stiftung-spi.de

<http://stiftung-spi.de>

„Eltern-AG“ – ein niedrigschwelliges Präventionsprogramm zur Steigerung der elterlichen Erziehungskompetenz

1. Vorstellung der „Eltern-AG“

1.1. Ausgangslage

Anlass des niedrigschwelligen Trainings zur Steigerung der elterlichen Erziehungskompetenz ist die Erkenntnis, dass die meisten sozialen und psychischen Probleme des Jugend- und Erwachsenenalters ihren Ursprung in Störungen während der Kindheit haben. Die Kindheit vieler Eltern insbesondere aus sozialen Randgruppen ist durch ungünstige Entwicklungs- und Bildungserfahrungen gekennzeichnet, die vor allem in Armut und sozialer Ausgrenzung begründet sind. Diese Eltern weisen oft chronifizierte seelische Verletzungen auf, welche sie in emotionalen, kognitiven und sozialen Persönlichkeitsbereichen beeinträchtigen und deren Auswirkungen die Entwicklung der eigenen Kinder negativ beeinflussen. Fehlentwicklungen und Verhaltensauffälligkeiten werden durch unbeabsichtigte Erziehungsfehler, eine nicht gelingende Eltern-Kind-Interaktion und Inkonzsequenz ausgelöst.

Das Projekt „Eltern-AG“ richtet sich gezielt an sozial benachteiligte und bildungsferne Eltern sowie Eltern mit Migrationshintergrund, deren Kinder zwischen 0 und 6 Jahre alt sind bzw. an Eltern, die sich gerade erst in der Familienplanungsphase befinden. „Eltern-AG“ ist bewusst für Familien konzipiert, die sich den üblichen Beratungsangeboten eher verschließen und die durch die am Markt befindlichen – meist mittelschichtorientierten – Erziehungskurse nicht erreichbar sind. Für „Eltern-AG“ wurde aus diesem Grund ein niedrigschwelliger Ansatz konzipiert, der das Empowerment der Klienten/innen in den Mittelpunkt stellt. Er trägt den schwierigen Sozialisations- und Lebensbedingungen der sozial benachteiligten Klientel in besonderer Weise Rechnung. Das Angebot besteht in einem angepassten, auf die Bedürfnisse der Adressaten/innen zugeschnittenen Training zur Steigerung der Erziehungskompetenzen. Zurzeit wird das Projekt ausschließlich in Sachsen-Anhalt durchgeführt, jedoch liegen bereits Anfragen aus anderen Bundesländern vor.

1.2. Aufgabe der „Eltern-AG“

„Eltern-AG“ wurde entworfen, um Familien aus sozialen Randgruppen in ihrer Erziehungsverantwortung zu stärken. Die Phase der frühen Kindheit und des Vorschulalters ist von größter Bedeutung für die gesamte Lebensspanne des Kindes. Die in diesem Alter gemachten Erfahrungen verankern sich als neuronale Bahnen

strukturell im Gehirn. Viele Anlagen der Persönlichkeit – das Motivsystem, die Grundhaltungen und Überzeugungen – werden in der allerfrühesten Kindheit besonders tiefgreifend geprägt. In diesem Lebensabschnitt sind alle Kinder existentiell von der Qualität der primären zwischenmenschlichen Beziehungen, i. d. R. der Eltern-Kind-Beziehung, abhängig. Die Familie stellt für sie die erste Sozialisationsinstanz dar, in welcher sie Identität und kulturelle Ausrichtung erwerben. Wie erfolgreich Kinder ihr Gehirn, also ihr Denken, Fühlen und Handeln, tatsächlich entwickeln, hängt wesentlich davon ab, wie gut es den Eltern gelingt, die Voraussetzungen für eine optimale Entfaltung der Anlagen und Begabungen zu schaffen. Im ungünstigen Fall ist der in der frühen Kindheit erlittene Stress von großer Bedeutung für die spätere Ausbildung psychischer Störungen in emotionalen, sozialen und kognitiven Bereichen. Deshalb sollen Maßnahmen für Prophylaxe und Intervention möglichst frühzeitig ergriffen werden. Hier setzt „Eltern-AG“ als selektives Programm der primären Prävention zur Steigerung elterlicher Erziehungskompetenzen an.

Bislang ist eine frühe familiäre Bildung von politischer Seite allzu oft zugunsten einer Förderung der institutionellen Bildung im Elementarbereich vernachlässigt worden, obwohl einschlägige Studien zeigen, dass gerade der elterlichen Erziehung ein zentraler Einfluss auf die kindliche Entwicklung zukommt. Elternbildung liegt in einer Ära der ständigen Verknappung der human resources hierzulande im dringenden öffentlichen Interesse. Sie ist gleichermaßen ethisch als auch volkswirtschaftlich angezeigt. Dies gilt ganz besonders für den Randgruppenbereich: Nach den Ergebnissen der PISA-Studien gehören zwischen 20 und 25 Prozent eines Jahrgangs in Deutschland zu den unterprivilegierten Kindern; sie kommen meist aus sozial benachteiligten, bildungsfernen Familien. Bei Verlassen der Schule können sie gelesene Texte kaum verstehen und nur auf Grundschulniveau rechnen. Das Präventionsprogramm „Eltern-AG“ will hier zu einem festen Bestandteil der frühen Familien- und Elementarbildung werden.

„Eltern-AG“ bewirkt hinsichtlich der folgenden Punkte eine besonders nachhaltige Verbesserung in der Elternkompetenz und elementaren Erziehung:

(1) Randständige bildungsferne Eltern, wel-

che die Kurse besuchen, erfahren durch „Eltern-AG“ die ersten und oft prägenden Impulse für die Erziehung und Bildung ihrer Kinder. Sie entdecken Ressourcen und erleben persönliche Aufwertung und Verstärkung. Sie lernen, ihr Tun in der Interaktion kritisch zu reflektieren, vorhandene Kompetenzen wahrzunehmen und zu nützen sowie ein solidarisches Miteinander in der Gruppe zu praktizieren.

(2) Für die unterprivilegierten Kinder erhöht sich die Chance, zu einem biographisch sehr frühen Zeitpunkt eine sensible, liebevolle Beziehung, Stimulation und Förderung durch einfühlsame, verantwortungsbewusste, aber auch durchaus authentische und erziehungsfreudige Eltern zu erfahren. Dadurch steigt die Wahrscheinlichkeit, dass diese Kinder ihre kognitiven und emotionalen Fähigkeiten besser entfalten, positive Bindungserfahrungen machen und Belastungen stabiler standhalten. Ihre Chancen, Schule und Berufsausbildung erfolgreich zu durchlaufen, nehmen zu.

(3) Dass dem Elternhaus für die Erziehung eine mindestens ebenso große Bedeutung zukommt wie öffentlichen Einrichtungen der Elementarerziehung (Krippe, Kindergarten), zeigen viele Untersuchungen. Deshalb erweisen sich Investitionen in die selbsthilfeorientierte Elternbildung gerade bei sog. Problemgruppen als besonders lohnend. Die jüngsten Studien von PISA und OECD zeigen eindrucksvoll, dass auch eine sehr gute institutionelle Erziehung elterliche Erziehungsdefizite nicht auszugleichen vermag.

(4) Für die Einrichtungen der Elementarbildung wirkt „Eltern-AG“ bei Familien mit negativen Bildungsbiographien oft als Türöffner zu einer Erziehungspartnerschaft. Die Eltern gewinnen in den Kursen nicht nur eine realistischere Einschätzung des eigenen Erziehungsvermögens, sondern vor allem auch Selbstbewusstsein und die Fähigkeit, Wünsche, Interessen und Probleme zu verbalisieren. Sie erfahren, dass es möglich ist, mit Fachleuten vertrauensvoll auf gleicher Augenhöhe über Kinder und Erziehungsfragen zu kommunizieren, und dass sich Kooperation mit familienbezogenen Einrichtungen lohnt.

1.3. Die Zielgruppe

„Eltern-AG“ wendet sich ausdrücklich an Familien aus sozialen Randgruppen, die durch mindestens eines der folgenden drei Kriterien charakterisiert sind: soziale Benachteiligung, Bildungsferne oder Migrationshintergrund. Häufig liegen in diesen Familien erschwerende Konstellationen wie sehr junge Elternschaft, Alleinerziehendenstatus, Fremdsprachlichkeit, Integrationsängste oder chronische Krankheit vor. Die Kinder zeigen überdurchschnittlich

häufig Entwicklungsverzögerungen und Verhaltensauffälligkeiten, was wiederum das Risiko des Schulversagens erhöht. „Eltern-AG“ will diese Familie befähigen, ihr Erfahrungswissen über Kindheit und Erziehung zu erweitern, mit ihren Kindern besser in Kontakt zu kommen und sie besser zu verstehen. „Eltern-AG“ setzt gezielt in der Nestbildungsphase und den ersten sechs Lebensjahren der Kinder an. Deshalb konzentriert sich „Eltern-AG“ als selektives Programm der primären Prävention auf Menschen, die gerade eine Familien gründen sowie auf junge Eltern mit Kindern im Vorschulalter. Bisher haben ca. 180 Eltern mit rund 400 Kinder aus der Landeshauptstadt Magdeburg und den Regionen Sachsen-Anhalts am Programm der „Eltern-AG“ teilgenommen.

Das Präventionsprogramm „Eltern-AG“ als Projekt für soziale Randgruppen ist anders aufgebaut als bereits vorhandene Elternschulen. Es stellt keine Konkurrenz zu anderen Elternkursen wie z. B. TripleP, Gordon, „Starke Eltern – Starke Kinder“ oder STEP dar. Diese erreichen nach eigenen Angaben sozial benachteiligte Eltern nicht bzw. können solche Eltern nicht über die Kursdauer an sich binden. Dies gelingt hingegen dem Konzept „Eltern-AG“, das auf Gruppenhomogenität aufbaut: Es wählt seine Klienten/innen nach klar definierten Kriterien aus, die dann nahezu geschlossen die zwanzig vorgesehenen Sitzungen absolvieren. Mittelschichtorientierte Eltern werden von den Mentoren/innen (Elterntrainer/innen) an bereits bestehende Elternschulen weiterempfohlen.

1.4. Träger der „Eltern-AG“: MAPP e. V.

Träger des Projektes ist die gemeinnützige Magdeburger Akademie für Praxisorientierte Psychologie, der eingetragene Verein MAPP e. V.. Zweck des Vereins ist die Weiterentwicklung der psychosozialen Versorgung und Gesundheitsförderung der Bevölkerung auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse. Er arbeitet eng mit dem Fachbereich Sozial- und Gesundheitswesen der Hochschule Magdeburg-Stendal zusammen.

Organisation und personelle Ausstattung

Im Projekt „Eltern-AG“ sind neben dem Projektleiter eine Koordinatorin und zwei Mitarbeiter/innen für Mentorenschulung und -betreuung tätig. Die wissenschaftliche Begleitung und Evaluation erfolgt durch zwei Forschungsmitarbeiter/innen. Weiterhin sind zwei Supervisor/innen sowie mehrere Honorarkräfte und Praktikant/innen beschäftigt.

2. Beschreibung des Leistungsumfangs der „Eltern-AG“

2.1. Allgemeine Leistungsbeschreibung

Die Elterngruppen werden von der MAPP e.V. organisiert und in ihrem Auftrag von zertifizierten Mentoren/innen (derzeit 45) betreut. Jede Sitzung der „Eltern-AG“ wird von zwei Mentoren/innen vorbereitet und geleitet. Im Sinne eines geschlechtergerechten Gender-Ansatzes erfolgt die Anleitung nach Möglichkeit jeweils durch eine Frau und einen Mann.

„Eltern-AG“ umfasst stets eine ca. sechswöchige Vorlaufphase sowie die Initial- und Konsolidierungsphase mit insgesamt zwanzig Sitzungen zu je zwei Unterrichtsstunden. Sie dauert i. d. R. insgesamt 26 Wochen, wobei die genaue Zeiteinteilung zwischen Eltern und Mentoren/innen abgesprochen wird (bzgl. Arbeitszeiten, Schulferien etc.). Die Mentoren/innen erhalten regelmäßig Supervision und werden durch ausgesuchte Kinderbetreuer/innen (derzeit 20) unterstützt. Jede „Eltern-AG“-Sitzung wird unter Berücksichtigung von Gesichtspunkten des Datenschutzes durch die Mentoren/innen dokumentiert und durch die Forschungsmitarbeiter/innen standardisiert evaluiert. Die Auftraggeber/innen erhalten einen Abschlussbericht der „Eltern-AG“ mit den folgenden Produktmerkmalen: Ort, Teilnehmerzahl, Verlaufsdaten, einzelne Ergebnisse, Reflexion der Gesamtmaßnahme; außerdem Hinweise hinsichtlich der Stärkung der Nachhaltigkeit, der Vernetzung mit Institutionen der Elementarbildung und Empfehlungen für eventuelle Anschlussmaßnahmen.

2.2. Projektiertes Ergebnis der „Eltern-AG“

Folgende Resultate der „Eltern-AG“-Kurse werden erwartet:

- a) Minderung der erziehungsbezogenen Risiken der Kinder,
- b) Erhöhung der elterliche Zufriedenheit mit der Erzieherrolle und den Familienkompetenzen,
- c) Begegnungen mit anderen Bewohner/innen, auch zwischen den Kulturen, sowie
- d) Anbahnung oder Vertiefung der Zusammenarbeit mit wohnortnahen, familienbezogenen Einrichtungen (besonders Stätten der Elementarbildung).

Dies wird erreicht, indem in homogenen Gruppen ein angst- und hierarchiefreier Austausch über das Grundthema Kinder und Erziehung ermöglicht wird. Durch adaptierte Methoden und Übungen wird die elterliche Erziehungskompetenz planvoll gesteigert. Die Veränderungen resultieren in einer messbaren Stärkung der psychischen, kognitiven und emotionalen Stabilität der Kinder sowie der sozialen Schutzfaktoren. Eine harmonischere und stressärmere Entwicklung der Kinder wirkt in der Folge positiv auf die elterlichen Selbstwirksamkeits- und

Kontrollüberzeugungen zurück. Mittelfristig ist zu erwarten, dass die Kinder verbesserte Startchancen beim Schuleinstieg haben und langfristig ihre Bildungsbiographie und ihre Lebenszufriedenheit positiv beeinflusst werden.

Erste deskriptive Befunde des „Eltern-AG“-Forschungsteams zeigen eine Reihe von positiven Effekten des „Eltern-AG“-Präventionsprogramms. Die Zielgruppe wird punktgenau erreicht. Die Mehrzahl der randständigen Eltern schafft es, den Kurs mit zwanzig Sitzungen weitgehend vollständig zu absolvieren. Eine überdurchschnittliche Zahl an Vätern beteiligt sich aktiv an „Eltern-AG“. Die Eltern berichten über bessere Erziehungsfähigkeiten, mehr Zufriedenheit, ein besseres Verhältnis zu ihren Kindern und weniger Frustration im familiären Alltag sowie eine neue Art von Verbundenheit mit den anderen Teilnehmer/innen, die oft in der unmittelbaren Nachbarschaft leben. Erste Ergebnisse der Zwei-Punkt-Messung bei den Kindern lassen auf eine Steigerung ihres Leistungsvermögens schließen. Differenzierte empirische Forschungsergebnisse der „Eltern-AG“ sind in Arbeit und werden 2006 vorgelegt.

2.3. Umsetzung – detaillierte Leistungsbeschreibung

2.3.1. Zertifizierte Mentor/innen als Kursleiter

Die Mentoren/innen haben eine neunmonatige Zusatzausbildung mit Zertifikatsabschluss durchlaufen, die sie zur eigenständigen Durchführung des niedrighwelligen „Eltern-AG“-Programms im Bereich früher Bildung und Erziehung berechtigt. Die theoretische Schulung der Mentoren/innen – i. d. R. Akademiker/innen aus Sozialberufen – umfasst drei Wochenenden. Die mehrmonatige praktische Ausbildung besteht aus der Vermittlung verlaufsbezogener, inhaltlicher und methodischer Bausteine sowie praktischer Übungen zum Konzept „Eltern-AG“. Die spezifische Arbeitsweise wird „live“ mit einer Elterngruppe unter engmaschiger Anleitung durch das Schulungsteam eingeübt; ausbildungsbegleitend gibt es regelmäßige Beratungs- und Supervisionseinheiten. Am Ende der Ausbildung stehen in einem Kolloquium Theorie und Praxis des „Eltern-AG“-Ansatzes sowie die Fähigkeit des Empowerment im Mittelpunkt: Prüfungsrelevant sind u. a. eine vollständige Dokumentation der „Eltern-AG“-Sitzungen, eine dem Konzept entsprechende, nachvollziehbare Haltung des Respekts gegenüber den Eltern als Experten/innen ihrer Kinder sowie ihrer Lebenswelt, die stringente Ressourcenorientierung, der Verzicht auf Defizitdefinitionen und die Realisierung des Prinzips „Gleiche Augenhöhe aller Teilnehmer der Eltern-AG“.

2.3.2. Akquise von Eltern aus sozialen Randgruppen – die Vorlaufphase der „Eltern-AG“

Mentoren/innen als „Fachleute des Befähigens“ (Facilitatoren/innen) werben in einer sog. Vorlaufphase sehr intensiv um ihre Klientel, d. h. sie bemühen sich um sie als „ihre“ Kunden/innen. In den ersten zwei Wochen führen die Mentoren/innen eine intensive „Felderforschung“ durch und bauen den Kontakt zu Einrichtungen des Kiezes wie Kindertagesstätten, Bildungsträgern und Fachleuten wie Kinderärzten und Streetworkern auf, um so die Lebenswelten und Lebensbedingungen ihrer künftigen Klientel kennen zu lernen. Zugleich werben die Mentoren/innen um Kooperationsbereitschaft und Akzeptanz der Professionellen vor Ort. In den darauf folgenden Wochen werden die Eltern kontaktiert. Mit bestimmten Aktionsformen wie z. B. Spielplatz- oder Clownaktionen und Basaren für Kinderkleidung wird die Begegnung gesucht und im persönlichen Gespräch den Eltern – wenn möglich Mutter und Vater – der Ansatz vorgestellt: Sie werden über „Eltern-AG“ und den Ablauf informiert und zur ersten Sitzung eingeladen. In dieser Phase wird mit den Eltern erörtert, wo die Gruppensitzungen stattfinden sollen, z. B. in Räumen von Kindertagesstätten, Jugendclubs oder christlichen Gemeinden. Solche Örtlichkeiten werden „Eltern-AG“ i. d. R. kostenfrei zur Verfügung gestellt. Bei Bedarf wird parallel zu den „Eltern-AG“-Sitzungen eine Kinderbetreuung organisiert.

2.3.3. Durchführung des Kursprogramms – Initial- und Konsolidierungsphase der „Eltern-AG“

Die Initial- und Konsolidierungsphase besteht aus jeweils zehn Treffen. Die Sitzungen in beiden Abschnitte enthalten stets die Kernelemente „Schlaue Eltern/ Wissensvermittlung“, „Relax“ und „Aufregender Eltern-Alltag“. Ihr Ziel ist Vermittlung, Austausch und Vertiefung des relevanten Basiswissens über die kindliche Entwicklung und die Erziehung. Darüber hinaus wird die persönliche Introspektion und Empathie, die soziale Kompetenz und die Kooperationsfähigkeit in der Gruppe trainiert.

In der Initialphase finden die ersten zehn Sitzungen mit den Eltern statt. Hier werden die Eltern u. a. mit den „Sechs goldenen Erziehungsregeln“, dem Konzept „Eltern-AG“ und dem Miteinander in der Gruppe vertraut gemacht. Im Verlauf der Konsolidierungsphase – Sitzungen 11 bis 20 – erfolgt die Vertiefung von einzelnen erziehungsrelevanten Themen. In diesem Abschnitt übernehmen die Eltern in der Gruppe zunehmend mehr Verantwortung für die Gestaltung der Treffen. In beiden Phasen richten sich die Inhalte der Treffen ausschließlich nach den Bedürfnissen der Eltern. Einzige

Bedingung ist, dass Aspekte von Erziehung und kindlicher Entwicklung im Mittelpunkt stehen. Die Eltern bearbeiten eine Vielzahl von Problemstellungen wie etwa Trotzphase, Ernährung, Einschlafprobleme, Geschwisterrivalität, Stresssignale des Körpers, Selbstwert des Kindes, Bedürfnisse des Kindes und der Eltern, Umgang mit Konflikten, Regeln und Rituale in den Familien und deren Umsetzung, Feiern und Feste in der Familie, Fernsehen, Wohnen, Umzug in eine andere Region.

Für die Arbeit in den Gruppen verwenden die Mentoren/innen unterschiedliche Methoden und Moderationstechniken, z. B. Visualisierungen, Gesprächsrunden, neue Medien, Gruppendiskussionen, Erfahrungsaustausch, Feedbackmethoden, Kleingruppenarbeit, Rollenspiele (auch mit Handpuppen), Entspannung mit Märchen oder Musik, Arbeit mit Fotos der Familie oder dem Lieblingsspielzeug der Kinder, das die Eltern in der Gruppe vorstellen). Die Eltern lernen auch, wie man auf einfache Weise aus dem Internet zuverlässige Empfehlungen bei Erziehungsproblemen erhält (z. B. auf der Webseite des AK Neue Erziehung). Zum Teil werden „Hausaufgaben“ aufgegeben und damit die Eltern angeregt, mit den Kindern gemeinsam zu lesen, ihnen etwas vorzulesen, mit dem Kind ein Bild zu malen und es beim nächsten Mal mitzubringen oder gemeinsam mit den Kindern spazieren zu gehen und z. B. Kastanien zu sammeln und damit gemeinsam zu basteln.

Die Mentoren/innen verbleiben während des gesamten Kurses in der Rolle von Begleiter/innen und „Ermöglicern“, welche kompetent den Austausch zwischen den Eltern anregen und unterstützen. Informationen werden von ihnen nur in kurzen, klar umrissenen Blöcken vermittelt; die meiste Zeit steht für das gemeinsame Tun aller Teilnehmer/innen zu Verfügung. Der „Eltern-AG“-Ansatz ist auf Nachhaltigkeit und Aktivierung der Selbsthilfepotentiale angelegt. Initiativen, die „Eltern-AG“ als selbst organisierte Gruppe im privaten Rahmen oder unter dem Dach einer Kindertagesstätte fortzusetzen, werden von den Mentoren/innen begrüßt und unterstützt. Aus diesem Grund stehen die Mentoren/innen den Gruppen auch nach Kursende als Paten/innen zu Verfügung.

Kontakt:

Prof. Dr. Meinrad Armbruster
Hochschule Magdeburg-Stendal (FH)
FB Sozial- und Gesundheitswesen
Postfach 3655
39011 Magdeburg
Telefon: 0391 / 8864476, Fax: 0391 / 8864104
Email:
meinrad.armbruster@sgw.hs-magdeburg.de

Elternkurse „Starke Eltern – Starke Kinder®“ des Deutschen Kinderschutzbundes: Wege zu einer gewaltfreien Erziehung in der Familie

Das Recht der Kinder auf gewaltfreie Erziehung wurde mit der Verabschiedung des Gesetzes im November 2000 im Bürgerlichen Gesetzbuch im § 1631, 2 verankert. Dort heißt es: „Kinder haben ein Recht auf gewaltfreie Erziehung. Körperliche Bestrafungen, seelische Verletzungen und andere entwürdigende Maßnahmen sind unzulässig.“ Gleichzeitig wurden Jugendhilfeträger durch eine Ergänzung im Kinder- und Jugendhilfegesetz (§ 16) verpflichtet, dass sie „Eltern Wege aufzeigen sollen, wie Konfliktsituationen in Familien gewaltfrei gelöst werden können.“

Diese Gesetzesänderungen wurden durch die Öffentlichkeitskampagne des Bundesfamilienministeriums „Mehr Respekt vor Kindern“ der Bevölkerung bekannt gemacht. Im Rahmen dieser Kampagne erhielt der Deutsche Kinderschutzbund Fördermittel für seine Elternkurse „Starke Eltern – Starke Kinder®“ als bundesweit zu unterstützendes, präventives Angebot für alle Eltern. Die Ziele des Angebots sind es, die Erziehungsfähigkeit der Eltern zu stärken und zu stützen und den Rechten der Kinder in der Familie Geltung zu verschaffen.

1. Geschichte und Ziele des Elternkurses

Die Grundlagen des Elternkurses stammen aus der Arbeit des Finnischen Kinderschutzbundes. Die jetzige Kurskonzeption wurde von der Autorin auf diesen Grundideen aufgebaut, weiterentwickelt und seit 1985 im Aachener Kinderschutzbund in zahlreichen Elternkursen mit Erfolg erprobt. Gemeinsam mit Lotte Jennes-Rosenthal konzipierte sie ein Kursleiterhandbuch, das seit November 2000 unter dem Titel „Starke Eltern – Starke Kinder®“ vom Deutschen Kinderschutzbundes verbreitet und weiterentwickelt wird (Honkanen-Schoberth/Jennes-Rosenthal 2002).

Ziel des Elternkurses ist es, zum einen die psychische und physische Gewalt in der Familie durch Stärkung der Erziehungskompetenz der Eltern zu verhindern oder zumindest zu reduzieren. Zum anderen geht es um das Aufzeigen der Rechte und Bedürfnisse der Kinder, konkret um deren Schutz-, Mitsprache- und Mitbestimmungsrechte und die Gestaltungsmöglichkeiten der Kinder im gemeinsamen Familiensystem – auch im Sinne der UN-Kinderrechtskonvention. Hierbei ist der Blick auf die vorhandenen Ressourcen der Eltern und der Kinder gerichtet, nicht auf die Defizite.

Die inhaltlichen Schwerpunkte des Kurses werden von diesen Zielkomponenten abgeleitet und an dem Leitbild des Erziehungsstils „anleitende Erziehung“ weiterentwickelt.

Der anleitende Erziehungsstil ist weder autoritär noch antiautoritär. Eltern erfahren im Kurs, wie sie ihre Erziehungsfunktion und Verantwortung übernehmen können und wie sie positive elterliche Autorität ausüben dürfen und sollen, ohne auf körperliche Bestrafungen, auf seelische Verletzungen oder auf sonstige entwürdigende Erziehungsmaßnahmen zurückgreifen zu müssen.

Die Auseinandersetzung mit den eigenen Wertvorstellungen, mit den Erziehungszielen, mit den mehrgenerationalen Prämissen und Glaubenssätzen, die das Erziehungsverhalten prägen und leiten, sind u. a. Inhalte des Kurses. Auch das Thema Grenzen setzen, verhandeln und begründen sowie das Achten auf die Einhaltung von gesetzten Grenzen spielt eine wichtige Rolle in den Kursabenden.

Einen weiteren inhaltlichen Schwerpunkt bilden die Entwicklung der Kinder prägenden, beziehungs- und erziehungsrelevanten Leitorientierungen wie Fürsorglichkeit, Annahme, Ermutigung, Vertrauen, gemeinsames Tun und Freude, die in ihren unterschiedlichen Erscheinungsformen behandelt werden.

Der Kurs knüpft an den Ressourcen der Eltern und Kinder an. Konfliktsituationen werden an Hand konkreter Beispiele analysiert und reflektiert und die eigene Lösungssuche wird, auch mit Hilfe der Gruppe, unterstützt. Hierbei ist der Blick weder vergangenheitsbezogen auf Fragen nach Ursache, Wirkung und Schuld noch auf Defizite einzelner Familienmitglieder gerichtet. Vielmehr gilt es, auf den Kräftehaushalt der Eltern und auf die Beziehungen und Bindungen in Gegenwart und Zukunft zu achten. Eine der zentralen Fragen lautet: Welcher unmittelbare konkrete und kleinstmögliche Schritt ist nötig, um positive Veränderungen zu bewirken? Zugrunde liegt hier die Überzeugung, dass es einfacher ist, das Verhalten als die Einstellungen zu verändern. Die positiven Erfahrungen auf der Verhaltensebene bieten oft eher die Chance, dass allmählich Veränderungen auf der Einstellungsebene folgen.

2. Grundorientierungen und theoretische Hintergründe

Für den Elternkurs „Starke Eltern – Starke Kinder®“ gelten die Grundorientierungen des Kinderschutzbundes:

(1) Kindorientierung:

Das Kind ist Subjekt mit dem Recht auf Entwicklung, Versorgung, Schutz und Beteiligung.

(2) Familienorientierung:

Familie ist der primäre Entwicklungs- und Erfahrungsort für Kinder.

(3) Lebensweltorientierung:

Der Komplexität der Lebenssituation von Familien und dem Einfluss der Umgebung auf die Gestaltung des Familienlebens wird Rechnung getragen.

(4) Ressourcenorientierung:

Die Förderung der Stärken der Eltern und ihrer Partizipation (Lebensgestaltung) gilt als wichtigster Grundsatz.

Die Inhalte des Elternkurses basieren auf zum Teil sehr unterschiedlichen theoretischen Zusammenhängen. Systemtheoretische Ansätze – das heißt die Betrachtung der Familie als System mit seinen familiären Subsystemen – finden ebenso Berücksichtigung wie der kommunikationstheoretische Ansatz von Paul Watzlawick sowie einige Inhalte unterschiedlicher familientherapeutischer Schulen, z. B. Minuchin, de Shazer oder Rönkä. Aber auch Elemente aus der Individualpsychologie Alfred Adlers, einige verhaltenstherapeutische Inhalte oder gesprächstherapeutische Ansätze C. Rogers sowie Elemente des auf der humanistischen Psychologie aufbauenden Elterstrainings von Thomas Gordon bilden den theoretischen Hintergrund des Elternkurses.

Die Konzeption des Kurses bietet eine praktische Arbeitsgrundlage dort, wo es um das ABC der Kommunikation in der Familie, um praktikable gewaltlose Erziehungs- und Grenzsetzungsmethoden und um mehr Sicherheit und Freude im Umgang miteinander geht.

3. Inhalte, Methoden und Dauer der Kurse

Der Elternkurs ist konzipiert auf 10 bis 12 Kurstermine, die jeweils 2 bis 3 Stunden dauern. Die Zahl der Teilnehmer soll sich zwischen 10 und maximal 16 Personen bewegen.

Das anleitende Erziehungsmodell wird in fünf aufeinander aufbauenden Stufen mit klar definierten Zielen, Methoden, Fragestellungen und mit Hilfe von Mottos vermittelt bzw. gemeinsam mit den Eltern durchgearbeitet. Dazu gehören als:

Ziele	Methoden
Klare Werte	Bewusstmachung Vorbildfunktion
Klare Identität	Feedback geben und empfangen
Stärkung des Selbstvertrauens	aktives Zuhören gemeinsame Suche nach Lösungsmöglichkeiten Ermutigung, Anerkennung, Vertrauen
Klarheit in der Kommunikation	Aufrichtigkeit in der Gefühlsäußerung, konstruktive Kritik, Bestimmtheit, „Nein!“, Begründungen
Fähigkeit zur Problemlösung und Verhandlungskunst	Regeln und Verhandlungskompetenz Abmachungen treffen und einhalten

Auf dem Weg zu „starken Eltern und starken Kindern“ bilden die fünf Leitfragen in Korrespondenz zu den fünf Zielen für die Eltern den roten Faden des Kurses:

1. Welche Werte und Erziehungsziele habe ich – was ist mir wichtig in der Erziehung?
2. Wie kann ich das Selbstwertgefühl meines Kindes stärken?
3. Wie kann ich meinem Kind bei seinen Schwierigkeiten helfen?
4. Wie drücke ich meine Bedürfnisse aus – was mache ich, wenn ich Probleme habe?
5. Wie lösen wir Konflikte in der Familie?

Jeder der Kursabende hat ein Ziel, einen theoretischen Inhalt, ein Motto, einen Wiederholungsabschnitt, Übungen und eine Wochenaufgabe.

Die Mottos, die zu Beginn eines jeden Kurstermins aufgenommen werden, dienen als Auslöser für Aha-Erlebnisse, für kreative Gedanken, als Erinnerungsstützen für die Inhalte oder auch als Wochenaufgaben, wie z. B. das Motto des ersten Kurstermins: „Achte auf die positiven Seiten deines Kindes“. Weitere Mottos sind z. B. „Alle Gefühle als solche sind erlaubt und akzeptiert.“, „Sprache schafft Wirklichkeit.“, „Wenn man Beschlüsse, die einem selbst betreffen, mitentscheiden kann, ist man auch eher bereit, sie einzuhalten.“ oder „Wenn du es eilig hast, mach einen Umweg.“

In den Kursabenden wechselt Theorievermittlung mit Selbsterfahrung. Theoretische Inhalte werden in den Kursabenden als kurze Inputs mit Hilfe von Folien, Textmaterial und mit Hilfe der Mottos vorgestellt. Danach setzen die Teilnehmer/innen diese Inhalte (z. B. in Kleingruppen) mit ihren eigenen Erfahrungen in Verbindung. Die Inhalte werden durch

Übungen vertieft, um sie dann bewusst mit den Partner/innen oder den Kindern während der nachfolgenden Woche in Alltagssituationen auszuprobieren.

In einem gruppenspezifischen Prozess kann die Verarbeitung der Inhalte in einer angenehmen, durch Humor und Spaß gekennzeichneten Atmosphäre erfolgen und die Reflexion über das eigene Verhalten intensiviert werden.

4. Anwendungsbereiche der Kurse

Sowohl für Gruppen von Eltern, die Kinder gleichen Alters (Kleinkinder, Schulkinder oder Jugendliche) haben als auch Elterngruppen mit Kindern unterschiedlichen Alters berichten von positiven Erfahrungen in den Elternkursen.

Man kann das Konzept nach Bedarf auch an spezielle Elterngruppen richten, z. B. Väter, Alleinerziehende oder Stiefeltern. Zurzeit werden vielerorts positive Erfahrungen u. a. in der Arbeit mit Eltern von Pflege- bzw. Adoptivkindern, mit Eltern mit sozialen Benachteiligungen oder Eltern mit Migrationshintergrund gemacht. Diese Adaptionen werden derzeit zusammengetragen, überprüft und als zielgruppen- und themenspezifische Aufbaumodule zur Ergänzung der Grundkonzeption aufgearbeitet. Die zertifizierten Kursleiter/innen können sie dann entsprechend in ihrer Arbeit anwenden.

Teile des Kurses können darüber hinaus in modifizierter Form im Elternkind-Gruppenbereich oder für die Gestaltung von Elternabenden in Kindergärten oder Schulen genutzt werden.

Der Elternkurs „Starke Eltern – Starke Kinder®“ ist ein grundsätzlich an alle Eltern gerichtetes, freiwilliges (Fort-)Bildungsangebot. Ein verpflichtender Besuch des Elternkurses aufgrund der Weisung von Gerichten oder Anordnung von Jugendämtern ist daher nicht möglich.

„Starke Eltern – Starke Kinder®“ ist ein präventives Angebot und keine Therapiegruppe, auch wenn die Auswirkungen für die Familien häufig höchst therapeutisch wirken. Eltern mit manifesten Erziehungs- oder Partnerschaftsproblemen werden von der Kursleitung angefragt, eine Beratungseinrichtung aufzusuchen.

Angebotsträger des Elternkurses sind neben den Einrichtungen des Kinderschutzbundes u. a. Familienbildungsstätten, Volkshochschulen und Beratungsstellen, Schulen und Kindergärten, Bürger- und Familienzentren, Frauenhäuser, Sozialstationen und Jugendämter. Der Elternkurs kann auch als Fortbildung für Fachkräfte (z. B. Erzieher/innen) angeboten werden.

In der Regel wird für die Kursteilnahme eine Gebühr erhoben. Diese ist je nach Finanzie-

rungsmöglichkeit vor Ort unterschiedlich hoch. Gelingt es, den Kurs als Regelangebot der Einrichtung zu etablieren, dann ist die Teilnahme für die Eltern kostenlos.

Ein gesellschafts- und bildungspolitisches Ziel der Zukunft müsste sein, dieses niedrigschwellige Angebot flächendeckend für alle Eltern auszubauen, die Kinder im Kindergarten haben. So könnte der Elternkurs als selbstverständliches Regelangebot im Kindergartenbereich etabliert werden, z. B. in Form von zeitlich erweiterten, themenzentrierten und zielorientierten Eltern-Gesprächsnachmittagen. Dies eröffnet auch jenen Eltern die Teilnahme, die es nicht gewohnt oder die nicht imstande sind, mehrere Termine hintereinander diszipliniert und pünktlich wahrzunehmen.

5. Kursleitungsschulung

Für die Durchführung der Elternkurse „Starke Eltern – Starke Kinder®“ ist eine eingehende, mindestens dreitägige Schulung nötig, um die zugrundeliegenden theoretischen Konzeptionen und Inhalte zu vermitteln und deren praktische Umsetzung im gruppenspezifischen Prozess zwischen Kursleiter/in und Eltern zu erarbeiten.

Außerdem ist eine Schulung der Kursleiter/innen erforderlich, da der Wert und die Wirkung des Kurses wesentlich von der Haltung der Kursleitung abhängt. Diese soll durch Respekt, Vertrauen und Anerkennung gegenüber den Eltern und allen Familienmitgliedern gekennzeichnet sein. Letztendlich hängt der Erfolg des Elternkurses wesentlich von der Fähigkeit der Kursleitung ab, ihre Sprache und Arbeitsweise an die Bedürfnisse der Eltern anzupassen und deren positiven Erziehungsleistungen und Ressourcen zu erkennen und zu stärken. Diese müssen oft erst einmal aufgespürt und bewusst gemacht werden, um sie zu stärken und weiter aufzubauen.

Desweiteren fungiert die Kursleitung als Vorbild und Modell für die Umsetzung der Inhalte und für die gemeinsame Erarbeitung der Lösungswege. Ihre Aufgabe ist nicht die einer „Expertin von oben“. Vielmehr soll die Kursleitung die Eltern anleiten, wie sie in einem gemeinsamen Prozess mit ihren Familienangehörigen und mit Hilfe der Kompetenz der anderen Kursleiter/innen die für sie und ihre Kinder passenden Lösungen und Antworten finden können.

An den Elternkursleiterschulungen können Mitarbeiter/innen, Kursleiter/innen und Gruppenleiter/innen aus dem Elternbildungs- und Familienhilfebereich oder aus den Familien- und Erziehungsberatungsstellen teilnehmen. Voraussetzung ist in der Regel eine Berufsausbildung in einem pädagogisch-sozialen-

psychologischen Fach (z. B. Erzieher/innen, Diplom-Sozialpädagogen/innen, Psychologen/innen) sowie Erfahrung in der Elternarbeit und in der Gruppenarbeit mit Erwachsenen.

Die Landesverbände (ggf. auch Ortsverbände) des Kinderschutzbundes organisieren bzw. geben Auskunft über die Schulungen. Der Kinderschutzbund hat inzwischen 64 zertifizierte Multiplikatorentrainer/innen ausgebildet, die ihrerseits die Elternkursleiter-Schulungen durchführen.

Aufbau der Kursleitungsschulung

Ausgehend von und analog zu den oben vorgestellten fünf Fragestellungen, Zielen und Methoden aus dem Elternkurs werden die Inhalte in der Kursleiter-Schulung jeweils zuerst theoretisch beleuchtet und auf Basis gruppendynamischer und rollenspezifischer Prozesse eingeübt.

Wie in den Elternkursen ist auch in der Kursleiter-Schulung die Wechselwirkung zwischen Theorievermittlung und Selbsterfahrung für die Teilnehmer/innen wichtig. Hierbei werden vor allem Kleingruppen Übungen und Rollenspiele eingesetzt. Außerdem werden Verfahren vorgestellt, die bei der Analyse von häufig auftretenden Erziehungsproblemen und deren Lösung hilfreich sein können. Nach Abschluss der erfolgreich absolvierten Schulung erhalten die Teilnehmer/innen ein Kursleiterzertifikat. Nur dann können sie auch das Kursleiterhandbuch „Starke Eltern – Starke Kinder®“ erwerben, in dem alle Materialien für die zwölf Kursabende zusammengestellt sind. Damit sind sie befugt, den Elternkurs „Starke Eltern – Starke Kinder®“ in ihrem Tätigkeitsbereich durchzuführen.

6. Schritte zur Qualitätssicherung des Elternkursprojektes „Starke Eltern – Starke Kinder®“

Der Kinderschutzbund hat zur Qualitätssicherung und Weiterentwicklung des Projektes einheitliche Standards und Richtlinien verabschiedet, die sowohl für die Kursleiter/innen als auch andere Projektbeteiligte auf Orts-, Landes- und Bundesebene verbindlich sind. So wurden Dauer, Aufbau, Durchführung, Umfang, Öffentlichkeitsarbeit, Materialien, Evaluation, fachliche Anleitung, Fortschreibung u. ä. m. sowohl für die Elternkurse als auch für die Schulungen weitestgehend vereinheitlicht und geregelt.

Ergebnisse aus den Evaluationsstudien

Die bisherigen Rückmeldungen der Eltern und der Multiplikatoren/innen zeigen eindeutig, dass die Elternkurse „Starke Eltern – Starke Kinder®“ den neu in Artikel 16 des KJHG aufgenommen Auftrag, Eltern Wege aufzuzeigen,

Konflikte in Familien gewaltfrei zu lösen, erfüllen helfen.

Die ersten Evaluationsstudien in der Katholischen Stiftungs-Fachhochschule durch Prof. Schatz und in der Fachhochschule Köln durch Prof. Siegrid Tschöpe-Scheffler (2002) bestätigen, dass die Kurse zur Entlastung und zu mehr Vertrauen auf die eigenen und auf die Fähigkeiten der Kinder sowie zu mehr Sicherheit und Zufriedenheit im Umgang miteinander in der Familie beitragen. Die Kölner Evaluationsstudie zeigt zudem, dass die Kurseltern weitgehend auf entwicklungshemmendes Erziehungsverhalten wie Ohrfeigen, Beschimpfungen, Beleidigungen, Demütigungen des Kindes und auf dirigistisches Verhalten zu verzichten versuchen und stattdessen andere, entwicklungsfördernde Erziehungsmaßnahmen (wie loben, Verträge aushandeln, Kinder in Entscheidungen mit einbeziehen, Grenzen setzen) in Erwägung ziehen.

Es ist davon auszugehen, dass diese Veränderungen nicht unwesentlich mit der Kursdauer und den Wochenaufgaben zu tun haben. Nach dem Besuch der Kurse verfügen Eltern über ein erweitertes Verhaltensrepertoire, es zeigt sich, dass sowohl das Reflexionsniveau der Eltern als auch ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugung erheblich gestiegen sind.

Als Botschaft nehmen die Eltern u. a. aus den Kursen mit: „Ich muss nicht perfekt sein, es reicht, wenn ich eine hinreichend gute Mutter (ein hinreichend guter Vater) bin.“ Diese Einsicht empfinden die Eltern als Entlastung, die zusätzlich durch den Austausch mit anderen Eltern in der Gruppe als wesentlicher Kurserfolg dargestellt wird. Durch die neu gewonnenen Einsichten und die innere Entlastung hatte sich nach Selbstaussagen der Eltern in der Kölner Studie das Familienklima erheblich gebessert. Eltern und Kinder verbrachten mehr Zeit miteinander und praktizierten häufiger direkte statt indirekte Kommunikation.

Kinder, die in der Kölner Untersuchung befragt wurden, beurteilten die Erziehung ihrer Eltern nach dem Besuch der Kurse deutlich besser (Note 2+) als vor dem Kurs (Note 3). Sie bemerkten vor allen Dingen drei neue Qualitäten an ihren Eltern: Die Eltern hatten mehr Geduld und waren weniger gestresst; sie hatten mehr Zeit und unternahmen mehr mit den Kindern, und sie schimpften weniger und redeten häufiger „vernünftig“ mit ihnen.

7. Ratgeber für Eltern

Im September 2002 erschien im Urania Verlag das Buch der Autorin zum Elternkurs mit dem Titel „Starke Kinder brauchen starke Eltern“. Der Ratgeber war aus dem Bedürfnis der Eltern entstanden, die Kursinhalte und die behandel-

ten Themen nochmals nachlesen zu können.

Der Aufbau und die Inhalte des Ratgebers entsprechen denen der Elternkurse. Er ist lebensnah, einfach und verständlich geschrieben und beinhaltet viele praktische Beispiele. So ist er auch an Eltern gerichtet, die den Elternkurs nicht kennen

Weitere Informationen zu „Starke Eltern – Starke Kinder ®“:

Deutscher Kinderschutzbund, Bundesverband e. V. Hannover
Deutscher Kinderschutzbund, die jeweiligen Landesverbände

Literatur

Honkanen-Schoberth, Paula / Lotte Jennes Rosenthal (2002): „Starke Eltern – Starke Kinder®“: Wege in eine gewaltfreie Erziehung. DKSB-Eigenverlag.

Honkanen-Schoberth, Paula (2002): „Starke Kinder brauchen Starke Eltern“ – Der Elternkurs des Deutschen Kinderschutzbundes. Ravensburger Ratgeber in Urania Verlag.

Tschöpe-Scheffler, Siegrid (2003): „Elternkurse auf dem Prüfstand: Wie Erziehung wieder Freude macht. Leske+Budrich

Tschöpe-Scheffler Siegrid/ Jochen Niermann (2002): Evaluation des Elternkurskonzepts „Starke Eltern – Starke Kinder ®“ des Deutschen Kinderschutzbundes: Ein Forschungsbericht. Fachhochschule Köln.

Kontakt:

Paula Honkanen-Schoberth
Deutscher Kinderschutzbund
Ortsverband Aachen e.V.
Kirberichshofer Weg 27/29
52066 Aachen
Telefon: 0241/ 949 94-0
Info@Kinderschutzbund-Aachen.de

„Spielend Sprache Lernen“ – Deutsch-Förder-Spielstunden für (Migranten-) Kinder in der Kita

Seit zwölf Jahren besteht in Berlin-Mitte das theaterpädagogische Zentrum KREATIVHAUS und macht kulturpädagogische Angebote für eine Vielzahl von Alters- und Interessenten/Innengruppen.

Seit etwa fünf Jahren gibt es beim KREATIVHAUS das Projekt „Spielend Sprache Lernen“ (SSL). Es wurde als Ergänzung zu den Möglichkeiten institutioneller (Deutsch-) Sprachförderung in Kindertagesstätten entwickelt.

„Spielend Sprache Lernen“ arbeitet mit spiel- und theaterpädagogischen Mitteln. Damit befindet sich das Konzept nur scheinbar im Widerspruch zu den aktuellen (nicht nur Berliner) Argumentationslinien, dass „nur spielen“ in Kindertagesstätten nicht ausreicht, die Zeit vielmehr zur Bildung der Kinder genutzt werden kann und muss.

Wir gehen davon aus und haben die Erfahrung gemacht, dass Spielen eine ausgezeichnete Möglichkeit der Sprachförderung ist.

Konzeptionelle Grundlagen

„Spielend Sprache Lernen“ richtet sich an Kinder, die Sprachförderbedarf im Deutschen haben. Auch wenn in den Kindertageseinrichtungen, in denen die Projektteams arbeiten, der Anteil an Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache hoch ist, wendet sich das Programm nicht nur an diese Gruppe. Nach unserer Erfahrung sind Sprachdefizite Folge sozialer Randständigkeit, nicht von Migration. In vielen Kitas sprechen auch Kinder mit ausschließlich deutscher Familiensprache nicht gut Deutsch, während sprachkompetente Migranten/innen die Quartiere verlassen, um ihren Kindern bessere Bildungschancen zu ermöglichen.

Die Förderarbeit von „Spielend Sprache Lernen“ besteht aus drei Bausteinen, die unterschiedlich kombiniert werden können, abgestimmt auf die Gegebenheiten in der Kita und die Finanzierung:

1. Kinderaktionen
2. Elternarbeit
3. Erzieher/innenqualifizierung

Wichtigstes Ziel ist es, bei den Kindern die Lust am Deutsch-Sprechen anzuregen. Kinder, die an der Sprachförderung von SSL teilnehmen, haben oft wenig positive Erfahrungen mit (der deutschen) Sprache gemacht. Der Sprachkontakt war meist von Misserfolgen und Überforderung geprägt. Diese Kinder brauchen die Erfahrung, dass Deutsch zu sprechen einen Sinn hat, dass sie etwas damit erreichen können und es Spaß macht. Kinder lernen Sprache nicht als

Selbstzweck oder weil an sie appelliert wird. Spracherwerb ist vielmehr ein Nebeneffekt der (lustvollen) Beschäftigung mit einem Thema oder einem Gegenstand. Eine gute Möglichkeit, solche lustvollen Sprachanlässe zu schaffen, ist das Spiel.

Kindern wird im Spiel die Gelegenheit und ein Anreiz zum Sprechen geboten. Der besondere Ansatz von „Spielend Sprache Lernen“ besteht in der Verbindung von Spiel, Theater, Musik, Körpererfahrung und Bewegung mit Sprache. Hören und Sprechen geschieht immer in Verbindung mit unterschiedlichen Aktionen, die vor allem spielerisch und lustbetont erfahren werden. Sprechen und Verstehen werden damit zu einem Spiel, das vor allem Spaß macht. Neue Wörter werden in das Geschehen einbezogen und dadurch in einen nachvollziehbaren Kontext gestellt. Lernen geschieht so in Verbindung mit Erfahrung.

Ein weiterer wichtiger Aspekt theaterpädagogischer Sprachförderprogramme ist die rhythmische Arbeit mit Sprache. Sprachmelodie und -rhythmus sind gerade für Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache und für solche mit wenig guten Sprachvorbildern von großer Bedeutung, denn die Unterscheidung von Lauten beim Hören ist eine wichtige Voraussetzung für die spätere korrekte „Sprachproduktion“. Der Einsatz von Sprache über die Wortbedeutung hinaus als Träger von Rhythmus und Melodie im (Theater-)Spiel bietet Anlässe, über Hören und (Nach-)Sprechen diesen wichtigen Aspekt von Sprache zu erarbeiten.

Kinderaktionen

Die Arbeit mit den Kindern findet in einer wöchentlichen Sitzung in der Kita statt. Vormittagstermine haben sich dafür als günstig erwiesen, weil die Kinder dann noch ausgeruht sind und sich gut auf die Sprachförderspiele konzentrieren können. Um jedes Kind optimal zu fördern, sind maximal 10 Kinder in einer Fördergruppe, größere Gruppen werden geteilt. Manchmal arbeiten die SSL-Teams mit ganzen Vorschulgruppen, mitunter wählen die Erzieher/innen besonders förderbedürftige Kinder aus verschiedenen Gruppen aus. Eine Sitzung dauert etwa 45 Minuten pro Untergruppe. Über diese Zeitspanne können sich die meisten Kinder gut konzentrieren.

In den Förderstunden ist immer eine Gruppenerzieherin anwesend. Die Erzieherin soll die Sprachförderarbeit kennen lernen und sie im Kita-Alltag fortsetzen.

Jede Förderstunde beginnt mit einem Anfangs- und endet mit einem Abschlussritual. Die Kinder wissen schon bald, was sie erwartet und freuen sich darauf. Diese feste Struktur gibt ihnen Sicherheit, die sie zum Lernen brauchen. Gerade bei Kindern aus sozial schwächeren Familien ist nach unserer Erfahrung eine solche vorgegebene Struktur besonders wichtig.

Eingesetzte methodische Elemente sind beispielsweise: Rhythmus, Sing- und Tanzspiele (auch mit Instrumenten), Erzähl- und Nachspielgeschichten, Bewegungsanimation (Trommeltanz u. a.), Sinnesspiele und Sensibilisierungsübungen, Handpuppenspiele, bildnerisches Gestalten.

Die Förderstunden finden jeweils zu einem bestimmten Thema statt, z. B. „Wir machen eine Reise“, „unser Körper“, „Besuch im Zoo“ oder „Winter bei uns“. Nach Möglichkeit werden diese Themen mit den aktuellen Inhalten der Arbeit in der Kita abgestimmt, so dass Lieder und Spiele in den Kita-Alltag übernommen werden können. Anschließend an die Förderstunde findet ein Auswertungsgespräch statt, bei dem das SSL-Team Feedback bekommt und die Erzieher/innen Möglichkeit zu Nachfragen, wie sie beispielsweise ein Spiel aufnehmen oder für die jeweilige Gruppensituation modifizieren können.

Elternarbeit

Über die Förderarbeit mit den Kindern hinaus finden mehrere Eltern- und Eltern-Kind-Nachmittage statt. Zweck der Elternarbeit ist es, die Eltern an der sprachlichen Entwicklung ihrer Kinder zu beteiligen, sie mit der Sprachförderarbeit bekannt zu machen und die Kommunikation in den Familien zu verbessern. Vielen Eltern ist ihre Rolle beim Spracherwerb ihrer Kinder nicht deutlich. Sie geben die Kinder mit der Vorstellung in die Kita, dass dort schon alles geregelt würde. Bei den Elternaktionen sollen die Eltern Methoden kennen lernen, mit denen sie ihre Kinder begleiten können.

Zu Beginn der Arbeit mit einer neuen Gruppe findet ein Elternnachmittag statt, an dem den Eltern das Projekt vorgestellt wird. Dazu gibt es auch einen Flyer für die Eltern mit den wichtigsten Informationen zur Sprachförderung und Hinweisen auf weitere Beratungs- und Weiterbildungsmöglichkeiten.

Da gerade bei bildungsferneren Bevölkerungsgruppen Vorträge kein optimales Informationsmedium sind, wird hier zunächst auf Bilder, konkret auf Videos, gesetzt. Nach Möglichkeit wird gleich zu Beginn der Förderarbeit ein Video mit jeder Kindergruppe gedreht. Dieses Material wird im KREATIVHAUS geschnitten und mit einem Vorspann versehen, in dem u. a. der Name jedes Kindes auftaucht.

Die Eltern können so ihr Kind bei der Förderarbeit erleben.

Darüber hinaus werden gemeinsame Erfahrungsmöglichkeiten für Eltern und Kinder geschaffen. So gibt es Nachmittagstermine von 14 bis 16 Uhr, an denen Eltern zu gemeinsamen Spielfesten eingeladen werden. Abendtermine haben sich als ungünstig erwiesen, weil dafür Kinderbetreuung gesucht werden muss. Die Spielfeste sind zweigleisig angelegt: kleine Präsentationen durch die Kinder und gemeinsame Spielaktionen von Eltern, Kindern und Erzieher/innen wechseln sich ab.

Der Einbeziehung der Eltern in die Sprachförderung der Kinder dienen auch die kleinen Hausaufgaben. Die Kinder nehmen beispielsweise ein Blatt mit nach Hause, das sie mit Hilfe ihrer Eltern ausmalen sollen. Darüber werden zusätzliche Sprachanlässe in der Familie geschaffen. Aus den Gruppen hören wir häufig, dass auch ältere Geschwister und andere Familienmitglieder in diese Aufgaben einbezogen werden.

Arbeit mit den Erzieher/innen

Zur Sicherung der Nachhaltigkeit über die Arbeit mit den aktuell geförderten Kindern hinaus, wird nach Möglichkeit eine begleitende Fortbildung für die Erzieher/innen der Kita angeboten. Die Inhalte dieser Seminare sind stark praxisbetont. Nach einem kurzen Einstieg in den aktuellen Kenntnisstand im Bereich Spracherwerb werden vor allem konkrete Spiele und andere sprachliche Begleitmöglichkeiten erarbeitet.

Viele Erzieher/innen sind im Rahmen ihrer Ausbildung wenig mit dem Bereich Sprachförderung in Berührung gekommen. Eine solche Fortbildung bereichert zunächst ihr Methodwissen. Darüber hinaus wird durch die intensivierte Beschäftigung auch in der Kita insgesamt die Aufmerksamkeit für das eigene und fremde, sprachrelevante Handeln geschärft, die Diskussion über das Thema wird gefördert. Die Kooperation von Kita- und SSL-Team wird durch die Fortbildungsseminare sehr positiv beeinflusst.

Zusätzlich gibt es die Möglichkeit der Praxisbegleitung nach der Fortbildung. Dazu kommt eine SSL-Trainerin oder Trainer in die Kita, hospitiert in der Gruppe der Erzieherin, reflektiert den Ablauf der Förderübungen und bereitet – je nach dem individuellen Bedürfnis der Erzieherin – Übungsteile vor oder nach.

Sozialräumliche Einbindung und Vernetzung

Besonders gute Erfahrungen wurden in solchen Kitas gemacht, in denen alle drei Elemente des SSL-Programms intensiv durchgeführt werden konnten und in denen nach Möglichkeit

ein Teil der Umgebung mit einbezogen wurde. Das ist besonders einfach in Zusammenarbeit mit einem Quartiersbüro, dessen Vernetzung in das Wohngebiet hinein mit genutzt werden kann. Gleichzeitig kann das Projekt und die Kontakte in die Kita und zu den Eltern genutzt werden, um andere Angebote im Umfeld bekannt zu machen, z. B. Hausaufgabenbetreuung für Kinder, die in die Schule übergehen oder für ältere Geschwister.

Solche gegenseitige Unterstützung geschieht über die Teilnahme der Projektmitarbeiter/innen an AGs und Gremien oder durch das gegenseitige Weitergeben von Informationsmaterial. Eine andere Form ist die Beteiligung an größeren Aktionen im Viertel. So trägt das „Spielend Sprache Lernen“-Team nicht nur zu Informationsveranstaltungen und Tagungen zum Thema Sprachförderung bei, sondern bietet beispielsweise auch Instrumentenbastel- und Trommelstände bei Spieltagen an oder beteiligt sich zusammen mit einer Kita an einer Kochaktion „Mieter kochen für Mieter“.

Kontakt:

Kornelia Petri
KREATIVHAUS e. V.
Fischerinsel 3
10179 Berlin
Telefon: 030/ 2380 913
Fax: 030/ 2380 9150
kontakt@kreativhaus-tpz.de

Literatur

- Kaross, D./ S. Nökel/ K. Petri/ C. Reichert (1992): Small and Microenterprise Studies. Standard Questionnaire Modules. In: C. Reichert/ E.K. Scheuch/ H.D. Seibel (Hg.): Empirische Sozialforschung über Entwicklungsländer. Methodenprobleme und Praxisbezug. Saarbrücken/ Fort Lauderdale
- Müller-Jacquier, B./ K. Petri (2001): Mediation und interkulturelle Kompetenz. In: SIETAR Newsletter 2/2001, S. 12-16
- Nauck, B./ H. Diefenbach/ K. Petri (1998): Inter-generationale Transmission von kulturellem Kapital unter Migrationsbedingungen. Zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien in Deutschland. Zeitschrift für Pädagogik, 44. Jg., Nr. 5
- Petri, Kornelia / S. Tamoszus (2004): Spielend Sprache Lernen. In: Gruppe und Spiel 6/2004, S. 34-37

Der Kleine Stern. Das Lern-Erlebnis-Programm

Der Urknall des Kleinen Sterns

Den Ursprung dieses Projektes bilden Geschichten, Illustrationen und Kompositionen aus dem Jahre 2003, die der Autor für seinen Sohn anfertigte. Nach einer ganzheitlichen Aufbereitung zu Mitmach-Geschichten wurde mit diesem Material – in einer ersten Phase Anfang 2004 – in vier Kitas in Berlins Südosten gearbeitet.

Das begeisterte Echo von Kindern wie Erzieher/innen machte das Potential des Programms deutlich. Das pädagogische Konzept wurde von der ursprünglich reinen Sprachförderung zum heutigen Lern-Erlebnis-Programm Der Kleine Stern weiterentwickelt.

Der Weg des Kleinen Sterns

Inzwischen hat Der Kleine Stern in insgesamt neun Kitas rund 400 Kinder erreicht. Ein Großteil dieser Kitas liegt in sozialen Brennpunkten.

Mit dem Programm wurde außerdem mit lernbehinderten Kindern aus der Familienhilfe gearbeitet und im Bereich „Deutsch als Zweitsprache“ Angebote in einer Schule unterstützt. Erfolgreich wurden Elternabende und Schulungen zum Kleinen Stern veranstaltet, viele Resultate und Anregungen wurden aufgegriffen und ins Programm eingebaut.

Aufgrund der bisherigen Erfahrungen kann man sicher sagen, dass mit dem Projekt ein ganzheitliches Lern-Erlebnis-Programm geschaffen wurde, das integrativ, interkulturell und in höchstem Maße motivierend wirkt und zudem ein hohes Potential an Lebensfreude bietet.

Eine Kurzbeschreibung – der Kleine Stern

- ist für Kinder von 3 bis 7 Jahren,
- ist ein motivierendes Lern-Erlebnis-Programm,
- ist pädagogisch und künstlerisch hochwertig,
- ist ein vielschichtiges musikpädagogisches Erlebnis,
- besteht aus einer Staffel von Mitmach-Geschichten,
- ist szenische Lesung, Rollenspiel und Theater,
- ist Sprach- und Kreativitätsförderung,
- ist Körper- und Atemarbeit
- und besetzt Lernen als positive Grunderfahrung

Die Sternstunde – Methodik und Ablauf

1. „Wer bin ich? Wer bist du?“ – Anfangsritual

Wir lernen uns kennen: Jedes Kind (und jeder beteiligte Erwachsene) nennt seinen Namen. Jeder kommt vor und wird gehört.

Wir stärken Selbstwertgefühl: Alle werden begrüßt und wertgeschätzt. Alle bekommen ihren Applaus und positionieren sich innerhalb der Gruppe.

Wir sehen die Kinder: Die Sternbetreuer/innen verschaffen sich einen Überblick über die Grundkonstitution der Kinder.

2. Der Kleine Stern zeigt sich – Vorfreude

Wir schaffen Spannung: Der Kleine Stern wird mit seinem Lied angelockt.

Wir haben einen Sympathieträger: Der Kleine Stern schlüpft als Handpuppe aus einer Tasche und bekommt ein Gesicht.

3. Der Kleine Stern bringt eine Geschichte mit – Wortschatzarbeit

Wir sind Wortforscher: In der thematischen Einführung werden die Kinder spielerisch angeregt, aus ihrem eigenen Vermögen heraus Begriffe zu erklären und nach Synonymen zu suchen.

4. Die Mitmachgeschichte vom Kleinen Stern – szenische Lesung

Wir hören die Geschichte: Endlich wird die Geschichte erzählt. Die Figuren nehmen durch unterschiedlich modulierte Stimmen der Vorleser/innen Gestalt an.

Wir sehen die Geschichte: Das Licht geht aus, der Beamer an. Die Kinder sehen die Illustrationen zur Geschichte groß an der Wand. In dieser Atmosphäre werden die medienver- und gewöhnte Kinder abgeholt und Aufmerksamkeit geschaffen.

Wir hören Musik: Das Geschehen wird begleitet durch Musik und Geräusche. Figuren und Geschichte gewinnen an emotionaler Kontur.

Wir machen mit: Die Kinder rufen den Mond, sind ratlos oder pusten wie der Wind. Sie gestalten die Geschichte aktiv mit.

5. Wir sind die Freunde des Kleinen Sterns – Körper- und Atemarbeit

Wir dehnen, strecken und spüren uns: Allen Freunden/innen des Kleinen Sterns sind Bewegungs- und Sprachmuster zugeordnet. Die Sonne putzt ihre Strahlen, streckt sie weit von sich und findet „Ich bin ja sooo schön!“

Die Übungen sprechen die unterschiedlichsten Muskelpartien und Energiemeridiane an und verbessern so Konzentration und Lernvermögen.

Wir holen tief Luft: Die Erde schickt die Atmung in den Bauch und kribbelt dort mit ihrer tiefen Stimme. Der Wind holt tief Luft und öffnet das Brustbein.

Wir bewegen unser Gesicht: Spielerisch wird die Gesichtsmuskulatur und Zunge angeregt und trainiert. Beim Arzt strecken wir als Mond die Zunge raus: „ahhh“, müssen bittere Medizin nehmen: „ihhh“ und uns kräftig schütteln. Zur Belohnung gibt's den Schüttelsong.

Gute Atmung, bewegliche Mimik und Zunge sind Grundvoraussetzungen für deutliches und selbstbewusstes Sprechen.

Wir toben uns aus: Toben, Rennen, Dampf ablassen. Die Wolke Sieben trippelt „schnell, schnell, schnell“, der Komet schreitet „Fli-Fla-Flubber“ durchs All. So schaffen wir Raum für die nächste Konzentrationsphase und bringen unseren Energiehaushalt in Ordnung.

Wir kommen zur Ruhe: Alle liegen in einer weichen Wolke und ruhen sich aus. Dabei träumen wir vom Fliegen und hören Himmelsmusik.

6. Der Kleine Stern sucht den Mond – Theater und Rollenspiel

Wir lernen Sprache emotional: Die Geschichte „Der Kleine Stern sucht den Mond“ wird von Kindern und Sternenbetreuer/innen nachgespielt. Dabei tauchen die Kinder in die Rollen ein und erleben Sprache in Einheit mit Inhalt, Mimik, Gestik und Gefühl.

Wir erfinden neue Texte und Geschichten: Aus den anfänglich kurzen Textbausteinen werden im Laufe der Zeit längere Texte, und es entstehen zusätzliche Rollen. Diese Entwicklung treiben die Kinder mit Unterstützung der Sternenbetreuer/innen selbst voran. Am Ende entstehen völlig neue Geschichten rund um den Kleinen Stern.

Wir reden „weltallisch“: Eine Phantasiesprache, die lediglich auf Sprachmelodie beruht, regt die Kinder an, mit Sprache zu experimentieren.

Wir spielen eine Rolle: Einmal jemand ganz anderer sein und sich dabei neu zu entdecken. Das Rollenspiel macht es den Kindern möglich, über sich selbst hinauszuwachsen.

„Sternstunden schaffen“ – das Schulungsprogramm

Um das Lern-Erlebnis-Programm Der Kleine Stern nachhaltig in den Kitas zu verankern, wurde das Schulungsprogramm „Sternstunden schaffen“ entwickelt. Zusammen mit dem Material des Kleinen Sterns verbleibt die Grundidee des Programms in der Kita:

Besondere Erlebnisse, die sich aus dem Alltag herausheben, festigen den Lerninhalt in besonderer Weise und werden so auch für Erzieher/innen zur Sternstunde!

Auch für Erzieher/innen gilt es, sich wieder aktiv und kreativ in den Lernprozess einzubringen. Von wem, außer uns Erwachsenen, sollen Kinder sonst das Lernen lernen? So fordert eine regelmäßige Sternstunde auf, mit dem Material des Kleinen Sterns weiterzuarbeiten: Geschichten werden neu erzählt und mit den vorhandenen Mitteln musikalisch ausgestaltet.

Nicht fertige Rezepte, sondern der persönliche Gestaltungswille ist hier gefragt.

Der Kleine Stern kommt nach Hause – Elternarbeit

Der Kleine Stern ist in allen Kulturen zu Hause und kann deshalb in alle Familien kommen. Er ist eine ideale Projektionsfläche für die Phantasie jedes Kindes und sorgt für Gesprächsstoff.

Mit dem Kleinen Stern verbinden die Kinder Lebensfreude, Gestaltungswillen, Aktivität, Mut zum Experimentieren und Forschergeist, Bewegung und Lernspaß. Dies alles kann und soll die Kinder als roter Faden durch Familie, Kita und Schule begleiten.

Mit diesem Ziel veranstalten wir Elternabende und machen Angebote auf unserer Internetseite.

Fazit: Der Kleine Stern ist in sozialen Brennpunkten integrativ, interkulturell und motivierend.

Der Kleine Stern erreicht Herz, Bauch und Verstand der Kinder.

Die ganzheitliche Herangehensweise macht das Lern-Erlebnis-Programm zu einem Angebot für alle Kinder. Die Sternenbetreuer/innen holen sie bei ihren Bedürfnissen ab und versetzen sie in die Lage, Lernprozesse aktiv zu gestalten. Kein Kind wird ausgegrenzt, alle haben gemeinsam Spaß. Gerade für den Spracherwerb, der eingebunden ist in emotionale und soziale Prozesse, ist dies von immenser Bedeutung.

Der Kleine Stern bereichert die kulturelle Wahrnehmung der Kinder.

Sonne, Mond und Sterne kennen alle Kinder von klein an. Sie gehören selbstverständlich zu ihrer Lebenswelt – überall und in allen Kulturen. Und so eignen sich die Figuren ideal, den Wahrnehmungshorizont für Texte, Bilder und Musik zu erweitern.

Gerade in sozialen Brennpunkten, wo Kinder in ihren Familien oft nur wenig Anregungen bekommen, schafft Der Kleine Stern einprägsame kulturelle Erlebnisse.

Der Kleine Stern macht Kindern Spaß

Lebensfreude, Bewegung und Aktivität wirken

sich auf alle Kinder motivierend aus. Es ist wesentlich attraktiver, sich aktiv einzubringen, als sich zu verweigern. Alle Kinder werden eingeladen mitzumachen und nehmen diese Einladung auch gerne an.

Der Kleine Stern schafft im ganzheitlichen Sinne nachhaltig positive Lern-Erlebnisse in einer sehr prägenden Entwicklungsphase der Kinder. Er fördert dadurch Spracherwerb und damit Chancengerechtigkeit.

Kontakt:

Der Kleine Stern

Christian Liebisch

Schnellerstraße 96

12439 Berlin

Telefon: 030/ 678 22 898

hallo@derkleinestern.de

www.derkleinestern.de

Vom Sprachförderkoffer zum Jahresscurriculum Sprachförderung – bewährte und neue Ansätze der Sprachförderung

Dieser Beitrag konzentriert sich im Wesentlichen auf zwei Ansätze zur Sprachförderung, die in Berlin entwickelt wurden. Diese Ansätze sind immer auch im Kontext des regionalen bildungspolitischen Kontexts zu sehen, deshalb werden im Folgenden zur besseren Einordnung die wichtigsten Entwicklungen in diesem Bereich in Berlin seit dem Jahr 1998 dargestellt.

Frühkindliche Sprachförderung in Berlin seit 1998

1998: Die Berliner Innenstadtkonferenz

Die Berliner Innenstadtkonferenz im Jahr 1998 befasste sich vorrangig mit sozialen Problemen in den Berliner Innenstadtbezirken. Es wurde deutlich, dass in diesen Bezirken, die durch hohe Anteile von sozial schwachen Familien und von Familien mit Migrationshintergrund gekennzeichnet sind, zunehmend Kinder eingeschult wurden, deren Sprachkompetenz in der Unterrichtssprache Deutsch nicht ausreichend war.

Praktiker/innen im Elementar- und Primarbereich hatten dies natürlich viel früher erkannt; ihre Mahnungen waren bis dahin aber weitgehend folgenlos geblieben.

1999: Die Sprachstandserhebungsverfahren „Bärenstark“ und „Deutsch Plus“

Als erste Konsequenz aus der Innenstadtkonferenz wurde im damaligen Bezirk Berlin-Wedding das Sprachstandserhebungsverfahren „Bärenstark“ entwickelt und nach einer ersten Erprobung zur Feststellung des sprachlichen Entwicklungsstandes aller Schulanfänger/innen im Bezirk eingesetzt. Primäres Ziel war dabei die bedarfsgerechte Verteilung zusätzlicher Förderstunden auf die Grundschulen.

Im Ergebnis erschreckte nicht nur der Befund, dass ca. 75 Prozent der Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache (ndH) Förderbedarf im Deutschen aufwiesen, sondern auch ca. 20 Prozent der Kinder deutscher Herkunftssprache.

In den folgenden Jahren wurde „Bärenstark“ in den vier Innenstadtbezirken – mit ähnlichen Ergebnissen wie im Bezirk Wedding –, und zuletzt flächendeckend in ganz Berlin eingesetzt, wobei der Untersuchungszeitpunkt auf ein halbes Jahr vor der Einschulung vorgezogen wurde. Bei den verschiedenen Überarbeitungen wurde „Bärenstark“ durch ein Sprachstandsprofil erweitert, das mit einer dif-

ferenzierten Analyse der vorhandenen sprachlichen Kompetenzen und der problematischen Sprachbereiche die Grundlage für gezielte, individuelle Sprachförderung liefert.

Mit der Einschulung 2005/2006 wurde „Bärenstark“ durch das Screening-Verfahren „Deutsch Plus“ ersetzt, das Ende 2004 durchgeführt wurde. Im Gegensatz zu „Bärenstark“ allerdings liefert „Deutsch Plus“ keine Hinweise auf spezifische Problembereiche und Förderinhalte.

2000: Fortbildungen für Erzieher/innen zur Sprachförderung:

Da in Berlin über 90 Prozent der Kinder vor der Einschulung entweder eine Kindertagesstätte oder eine Vorklasse besuchen, konzentrierten sich die Bemühungen zur Verbesserung der Sprachkompetenz von Schulanfänger/innen auf die pädagogische Arbeit in den vorschulischen Bildungseinrichtungen. Hierfür wurden ab dem Jahr 2000 die Fortbildungen zum Themenbereich Spracherwerb/ Sprachförderung sowohl quantitativ ausgebaut als auch qualitativ weiterentwickelt. Dabei zeigte sich bald, dass Fortbildungen nach dem Multiplikatorenmodell oft nur eine begrenzte Reichweite haben. Inzwischen geht die Tendenz zu Hausfortbildungen, an denen das gesamte Team von Erzieher/innen teilnimmt und die verlässlicher die nachhaltige Verankerung einer qualifizierten Sprachförderung in den Einrichtungen ermöglichen.

Trotz der intensiven Anstrengungen der letzten Jahre besteht immer noch ein hoher Bedarf an entsprechenden Fortbildungen.

2003: Der „Sprachförderkoffer für Kindertagesstätten“

Auch für entsprechend qualifizierte und engagierte Erzieher/innen erwies sich die praktische Umsetzung der Sprachförderung als nicht unproblematisch, da angesichts der zu knappen Personalausstattung die notwendigen Zeiten für die Planung didaktisch effektiver strukturierter Maßnahmen in den meisten Einrichtungen kaum zu organisieren waren (und sind).

Als zusätzliches Arbeitsmaterial und vor allem als Unterstützung für die Planung von Projekten zur Sprachförderung wurde daher im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport vom

„Institut für kreative Sprachförderung und interkulturelle Kommunikation“ der „Sprachförderkoffer für Kindertagesstätten“ entwickelt.

Die erste Auflage (800 Exemplare) wurde im Herbst 2003 an Berliner Kindertagesstätten mit einem über 40-prozentigen Anteil von Kindern nichtdeutscher Herkunft verteilt und wird dort seitdem in der Sprachförderung eingesetzt.

Seit Oktober 2004 wird der Sprachförderkoffer unter der Bezeichnung „Sprachförderkiste“ im Klett-Verlag produziert und vertrieben.

2003: Gesamtkonzept Sprachförderung des Bezirks Mitte

Im Berliner Bezirk Mitte wurden die Erkenntnisse aus der Innenstadtkonferenz und den Sprachstandserhebungen konzentriert bildungspolitisch umgesetzt. Neben einer durch das Bezirksamt zentral gesteuerten Qualifizierungsoffensive für Erzieher/innen in Kindertagesstätten wurde 2001 auf einer ersten bezirklichen „Sprachkonferenz“ die Problemlage breit diskutiert und der Handlungsbedarf formuliert.

Als Rahmen für das Handeln der Bezirksverwaltung und anderer Beteiligter wurde im Auftrag des Bezirksamts ein „Gesamtkonzept Sprachförderung“¹ erarbeitet, das seit Ende 2003 als offizielle Beschlusslage die Leitlinien, Ziele und Maßnahmen im Bereich der Sprachförderung (von der frühzeitigen Beratung der Eltern über den Elementar- und Primarbereich bis zur Sprachförderung bei Jugendlichen und Erwachsenen) definiert.

Neben der frühzeitigen Beratung von Eltern in Bezug auf den Spracherwerb von Kindern haben sich vor allem die operationalisierbare und evaluierbare Verankerung der Sprachförderung in den Hauskonzeptionen der Kindertagesstätten und die strukturierte, regelmäßige Kooperation zwischen Kindertagesstätten und Grundschulen als wirksame Elemente erwiesen.

2004: Bildungsprogramm für Kindertagesstätten:

Im Rahmen der Bemühungen, der Bildungsarbeit im Elementarbereich einen sichtbar höheren Stellenwert und einen verbindlicheren Rahmen zu geben, führte Berlin im Jahr 2004 als erstes Bundesland ein Bildungsprogramm für Kindertagesstätten² ein. In sieben Bildungsbereichen werden dort die Ziele der pädagogischen Arbeit und die Bildungsaufgaben der Erzieher/innen dargestellt.

1) Bezirksamt Mitte von Berlin (2003): Gesamtkonzept Sprachförderung. Berlin.

2) Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2004): Das Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt. Berlin.

Die Darstellungen im Bildungsbereich „Kommunikation: Sprachen, Schriftkultur und Medien“ lassen allerdings eine differenzierte Beschreibung der sprachlichen Kompetenzen vermissen, die bis zur Einschulung von den Kindern erworben werden sollten. Gerade Erzieher/innen in Kindertagesstätten in sozialen Brennpunkten empfinden das Bildungsprogramm in diesem Bereich wenig hilfreich. Ihnen fehlen vor allem Maßstäbe für eine altersgemäße Sprachentwicklung und für die Einschätzung des Zweitspracherwerbs des Deutschen bei Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache.

2004: Das neue Schulgesetz

Wesentliche Neuerungen des neuen Berliner Schulgesetzes sind u. a. die um ein Jahr vorgezogene Einschulung und die Abschaffung der Zurückstellung. Diese Betreffen auch die vor der Einschulung festgestellte Kompetenz in der Unterrichtssprache Deutsch.

In Verbindung mit den Unzulänglichkeiten des Bildungsprogramms für Kindertagesstätten ergibt sich hier ein bedenklicher Risikobereich in Bezug auf die für die schulischen Bildungsprozesse zentrale Schlüsselkompetenz Sprache.

2004: Das „Sprachlerntagebuch für Kindertagesstätten“

Als verbindliches Instrument für die kontinuierliche Beobachtung und Dokumentation des kindlichen Spracherwerbs vom Eintritt in eine Kindertagesstätte an wurde das „Sprachlerntagebuch für Kindertagesstätten“³ entwickelt, das zurzeit mit ca. 250 Kindern erprobt wird. Ab dem Kita-Jahr 2005/2006 soll das „Sprachlerntagebuch“ in allen Berliner Kindertagesstätten eingeführt werden.

Die systematisch dokumentierten Beobachtungen zum Spracherwerb der Kinder sollen als Grundlage für gezielte Sprachförderung und für Entwicklungsgespräche mit den Eltern dienen.

2004: Modellprojekt „Jahrescurriculum Sprachförderung“

In Diskussionen über die Praktikabilität des Bildungsprogramms für Kindertagesstätten besonders in Einrichtungen in sozialen Brennpunkten mit einem sehr hohen Anteil an Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache entstand die Idee, als Ergänzung einen Planungsvorschlag für die Sprachförderung während des gesamten Kita-Jahres zu auszuarbeiten. Dieser sollte vor allem eine altersspezifisch differen-

3) Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2004): Sprachlerntagebuch für Kindertagesstätten – Spracherwerb beobachten, dokumentieren, fördern. Berlin.

zierte Darstellung der von den Kindern zu erwerbenden Kompetenzen enthalten.

Seit Sommer 2004 wird ein solches „Jahrescurriculum Sprachförderung“ in einem Modellprojekt des „Instituts für kreative Sprachförderung und interkulturelle Kommunikation“ in Kooperation mit dem Bezirksamt Mitte von Berlin entwickelt. An der Entwicklung sind neben Wissenschaftler/innen des Instituts Mitarbeiter/innen des Bezirksamts, der Lehr- und Lernwerkstatt DaZ (Deutsch als Zweitsprache) sowie Erzieher/innen aus drei Kindertagesstätten beteiligt, in denen das „Jahrescurriculum Sprachförderung“ zeitnah erprobt wird.

Auf dem Hintergrund dieser Entwicklung werden im Folgenden der „Sprachförderkoffer für Kindertagesstätten“ und das „Jahrescurriculum Sprachförderung“ dargestellt. Da das Modellprojekt „Jahrescurriculum Sprachförderung“ sich noch im Entwicklungs- und Erprobungsstadium befindet, können hier nur die allgemeine Struktur und erste Erfahrungen aus der Erprobung vorgestellt werden.

Der Sprachförderkoffer für Kindertagesstätten⁴

Der Sprachförderkoffer wurde im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport entwickelt. Die Vorgaben zielten dabei auf einfach und vielfältig einsetzbares Material zur Sprachförderung.

Neben konkretem Arbeitsmaterial sollte im Koffer auch ein Handbuch zur Sprachförderung enthalten sein, für dessen Umfang allerdings recht enge Grenzen gesetzt wurden.

Die Konzeption des Sprachförderkoffers basiert auf folgenden Prämissen:

- (1) Ziel der Sprachförderung in Kindertagesstätten ist die Beherrschung der Unterrichtssprache Deutsch durch alle Kinder bis zur Einschulung. Die Kinder sollen vom ersten Schultag an dem Unterricht inhaltlich folgen und sich sprachlich aktiv und verständlich am Unterricht beteiligen können. Hierfür ist unter anderem ein ausreichender und ausreichend differenzierter Wortschatz Voraussetzung.
- (2) Kein „fertiges“ Sprachfördermaterial kann die fachliche Kompetenz von Erzieher/innen, die Diagnose der individuellen Lernausgangslagen der einzelnen Kinder, die gründliche didaktische Planung und die situativ angemessene Realisierung von Sprachförderung ersetzen.

4) Arslanoglu, Aysegül/ Engin, Havva/ Leue, Regine/ Walter, Sven (2003): Sprachförderkoffer für Kindertagesstätten. Berlin.

- (3) Die Materialien des Sprachförderkoffers können daher neben grundlegenden Prinzipien und Anregung im Wesentlichen unterstützendes Material für die Planung und Durchführung von (Projekten zur) Sprachförderung anbieten, die konkreten Fördermaßnahmen müssen jedoch immer situativ auf die Lebenswelt der Kinder bezogen sein und im Rahmen ganzheitlicher Lern- und Bildungsprozesse realisiert werden.

Der Sprachförderkoffer ist also als Material gedacht, das die Erzieher/innen bei ihrer umfassenden pädagogischen Arbeit im Bereich der Sprachförderung unterstützen soll, es ist kein „Sprachförderprogramm“, das diese ersetzen kann. Der Schwerpunkt der Materialien liegt dabei im Aufbau eines ausreichenden, differenzierten Wortschatzes.

Der Sprachförderkoffer enthält:

- ein Handbuch mit kurzen Texten zu den Grundlagen der Sprachförderung, Texten zum Arbeiten mit den Wortlernkarten, einer Adressenliste von Beratungsstellen und einem Literaturverzeichnis;
- 130 Wortlernkarten mit jeweils einer Bild- und einer Wortseite;
- 4 Personalkarten, auf denen die Hauptpersonen der Wortkarten vorgestellt werden, und
- 10 Karten mit Brückensätzen in den 10 häufigsten Migrantensprachen.

Wortlernkarten

Die Themen der Wortlernkarten orientieren sich zum einen an der Lebenswelt der Kinder, zum anderen am Rahmenplan für Sachkunde (vorfachlicher Unterricht) der Klassen 1 und 2 an den Berliner Grundschulen. Den Grundwortschatz zu den dort behandelten Themen sollten Kinder schon mitbringen, nicht erst während des Unterrichts erwerben müssen.

Einen Überblick über die Themenbereiche und ihre Strukturierung gibt das folgende Schema: (Abb. 1)

Die Wortlernkarten sind auf den Bildseiten durch wiederkehrende Personen und andere Bildelemente vernetzt. Auf den Sprachseiten enthalten sie den nach Wortarten strukturierten Grundwortschatz zu den jeweiligen Themen und exemplarische Sätze.

Die Wortlernkarten sollen lediglich Ausgangspunkte für gezielte Projekte zur Sprachförderung sein, die sich nicht auf die Arbeit mit den Karten beschränken dürfen, sondern im Sinne ganzheitlicher Sprachförderung vielfältige sinnliche Wahrnehmungen und eigene Handlungen integrieren sollten.

Die Wortlernkarten können darüber hinaus

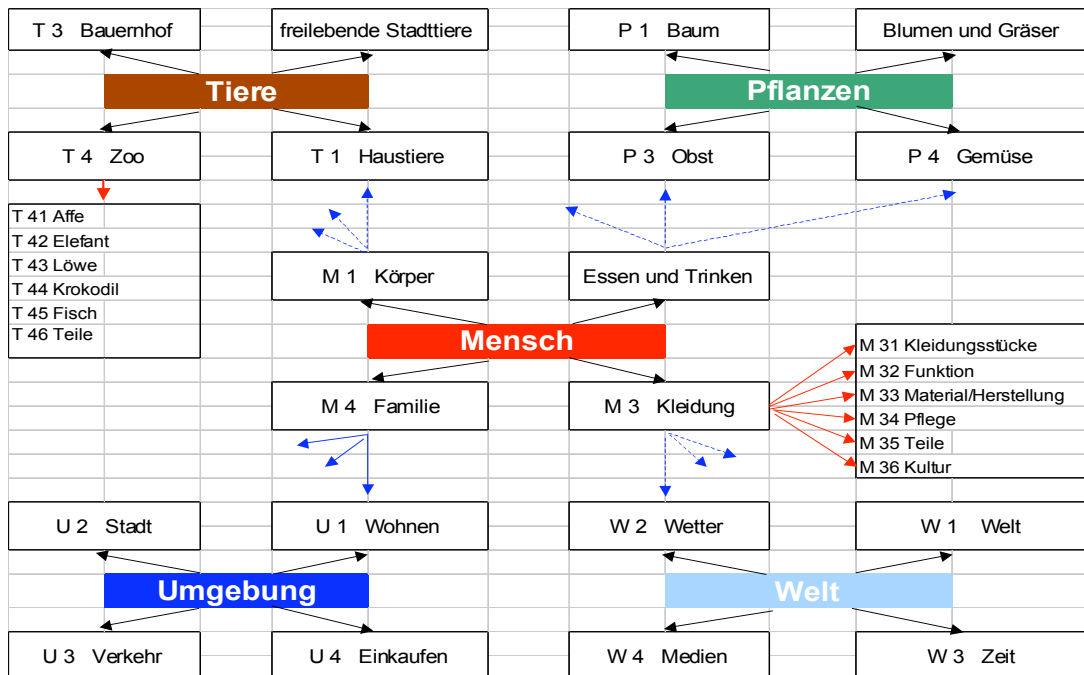


Abb. 1

zur Feststellung des sprachlichen Entwicklungsstands und der Lernfortschritte der Kinder eingesetzt werden. Hierfür sind im Anhang des Handbuchs Kopiervorlagen für die Dokumentation der sprachlichen Entwicklung des einzelnen Kindes und für die Sprachförderung in der Gruppe enthalten.



Brückensätze

Die Brückensätze ermöglichen es den Erzieher/innen, auch mit Kindern, die ohne Deutschkenntnisse in die Kindertagesstätte kommen, schon in der Eingewöhnungsphase eine sprachliche Kommunikation aufzubauen.

Die Brückensätze beziehen sich auf häufig wiederkehrende Situationen im Alltag der Kindertagesstätte. Mit einer einfachen Lautumschrift bieten sie eine Anleitung zur Aussprache.

Die Sätze sind zudem in den Originalschriften dargestellt, damit die Erzieher/innen mit Hilfe der Eltern die Aussprache einüben können. Damit können die Eltern von Anfang an in die Sprachförderung ihrer Kinder einbezogen werden.

Die Brückensätze liegen in den zehn in Berlin

häufigsten Migrantensprachen vor: Arabisch, Griechisch, Französisch, Italienisch, Kroatisch, Kurdisch, Polnisch, Russisch, Serbisch und Türkisch.

Leider konnten nicht mehr als diese zehn Sprachen berücksichtigt werden. Besteht Bedarf an den Brückensätzen in anderen Sprachen, so können die vorliegenden Sätze als Muster genommen werden, um sie gemeinsam mit den jeweiligen Eltern in die benötigte Sprache zu übertragen.

A.bb. 2

Erfahrungen aus der Arbeit mit dem Sprachförderkoffer

Auf Grundlage der bisherigen Erfahrungsberichte aus der pädagogischen Praxis lässt sich zur Akzeptanz und zur Einführung des Sprachförderkoffers feststellen, dass wie bei allen neuen Materialien, auch beim Sprachförderkoffer die Reaktionen in den Kindertagesstätten bzw. von einzelnen Erzieher/innen recht unterschiedlich waren. Das Spektrum reichte von

„Wir haben genug Material zur Sprachförderung, was wir brauchen, ist ausreichendes Personal.“

„Die Bilder gefallen mir nicht, da hab ich bessere in vorhandenen Büchern.“

„Der Wortschatz ist viel zu umfangreich.“

„Ich hab mal reingeguckt, konnte aber nichts damit anfangen.“

„Gut strukturiertes Material, das mir bei der Planung und Durchführungen von Projekten zur Sprachförderung eine große Arbeitserleichterung bietet.“

„Die Kinder sind begeistert von den Bildern und wollen sich von sich aus damit beschäftigen.“

KÖRPER

M 11

TEILE

Kopf, Stirn, Haar, Auge, Wimper, Lid, Braue, Wange, Nase, Ohr
 Mund, Lippe, Zahn, Zunge, Kinn
 Hals, Schulter, Arm, Ellbogen, Hand, Finger, Zeige-, Mittel-, Ring-, Daumen, Nagel
 Brust, Rücken, Bauch, Hüfte, Bein, Knie, Fuß, Zehe, Po, Scheide, Penis, Hoden
 Haut, Muskel, Gehirn, Lunge, Herz, Magen, Blut, Ader, Puls

hören, sehen, riechen
 fühlen, schmecken
 reden, küssen, lieben
 essen, trinken, verdauen
 drehen, nicken, schütteln
 schließen, öffnen
 nehmen, geben
 beugen, biegen, strecken
 laufen, gehen
 pinkeln, kacken, pupsen
 fließen, bluten
 atmen, schlagen, pumpen

interessant - langweilig
 gut - schlecht
 laut - leise
 satt - hungrig - durstig
 beweglich - steif
 offen - geschlossen
 stark - schwach
 gelenkig - starr
 schnell - flott - langsam
 weich - hart
 verletzt - unverletzt
 lang - kurz

Wir atmen durch die Nase.
 Wenn ich renne, schlägt mein Herz ganz schnell.
 An jedem Fuß sind fünf Zehen.

Abb. 3

TÜRKISCH

1. ICH HEIßE ... UND WIE HEIßT DU?
 Benim adım ... Senin adın ne?
 be'nim a'dım ... se'nin a'dın ne ?

2. GUTEN TAG / GUTEN MORGEN
 İyi günler. / Günaydın.
 i'ji gün'ler. / gü'naydın.

3. AUF WIEDERSEHEN. BIS MORGEN.
 Güle güle: Yarın görüşmek üzere.
 gü'le gü'le. ja'm gö'rüşmek ü'sere.

4. DEINE MUTTER KOMMT BALD, UM DICH ABZUHOLEN.
 Annen birazdan seni almaya gelecek.
 a'nen bir'azdan se'ni al'maya ge'letscek.

5. WAS HAST DU? / WAS IST LOS? / WARUM WEINST DU?
 Neyin var? Ne oldu? / Niçin ağlıyorsun?
 ne'jin var ? 'ne ol'du ? ni'tschin al'jorsun ?

6. MUSST DU AUF DIE TOILETTE?
 Tuvaletin mi geldi?
 tuwa'letin mi gel'di ?

Abb. 4

Erzieher/innen, die im Rahmen verschiedener Fortbildungen Einführungen in die Arbeit mit dem Sprachförderkoffer mitgemacht hatten, berichteten durchweg von positiven Erfahrungen. Offensichtlich konnte die ursprüngliche Zielsetzung, selbst erklärendes Material vorzulegen, mit dem Sprachförderkoffer nicht erreicht werden. Für ein Verständnis der Konzeption und der Materialien scheinen Einführungsveranstaltungen von mindestens drei Stunden Umfang sinnvoll bzw. notwendig zu sein, zumal in einer ganzen Reihe von Kindertagesstätten niemand die Zeit gefunden hatte, auch nur Teile des Handbuchs zu lesen.

Erfahrungen aus der konkreten Arbeit:

- Die Bilder sind für die meisten Kinder ansprechend und regen vielfältige Gespräche an.
- Die Vielfalt der dargestellten Personen bietet für die unterschiedlichsten Kinder weit mehr Identifikationsmöglichkeiten als andere Sprachfördermaterialien.
- Wortlernkarten können im Vorfeld von thematischen Projekten zur Sprachförderung gut als Material für Gespräche eingesetzt werden, bei denen der bereits vorhandene Wortschatz der Kinder zum Thema überprüft werden kann (Feststellung der Lernausgangslagen).
- Die Strukturierung der Themenbereiche

gibt wertvolle Hinweise auf verschiedene relevante Aspekte der Themen.

- Der strukturierte Wortschatz für die einzelnen Themenbereiche erleichtert die Planung von Projekten zur Sprachförderung außerordentlich, die Auswahl der im Projekt neu zu bearbeitenden Wörter ist für Erzieher/innen kein Problem (diese Befürchtung wurde vor allem von Grundschullehrer/innen geäußert).
- Kopien der Bildseiten (in hellen Graustufen) konnten im Verlauf bzw. am Ende gut als Ausmalvorlagen eingesetzt werden, wobei sich „ganz nebenbei“ die Gelegenheit ergab, neu gelernte Wörter und Satzmuster zu vertiefen bzw. den Lernerfolg zu überprüfen.
- Bild- und Wortseiten von Karten auf ein Blatt kopiert können den Eltern mitgegeben werden, um sie so kontinuierlich über aktuelle Themen der Sprachförderung zu informieren und im Idealfall aktiv einzubeziehen (z. B. wenn die Eltern in ihrer Familiensprache mit ihrem Kind über das Bild sprechen).
- Die Brückensätze haben sich als äußerst wirkungsvoll erwiesen, um mit neuen Eltern ins Gespräch zu kommen und sie von Anfang an als aktive Partner in die Sprachförderung einzubeziehen. Dies war besonders da der Fall, wo die Brückensätze in einer weiteren Sprache mit den Eltern erarbeitet werden mussten.
- Die Brückensätze haben sich bei der Eingewöhnung von Kindern ohne jegliche Deutschkenntnisse als sehr hilfreich erwiesen. Die Kinder haben dabei vom ersten Tag an erfahren, dass sprachliche Kommunikation Bemühen von beiden Seiten erfordert und das dieses gemeinsame Bemühen auch Spaß machen kann.
- Obwohl speziell für Kindertagesstätten entwickelt, wird der Sprachförderkoffer inzwischen auch von Grundschullehrer/innen im Anfangsunterricht erfolgreich eingesetzt.

Zusammenfassung

- (1) Mit gründlicher Lektüre des Handbuchs bzw. mit einer entsprechenden Einführung stellt der Sprachförderkoffer gut konzipiertes und praxistauglich realisiertes Material zur Sprachförderung zur Verfügung.
- (2) Erzieher/innen haben in der Praxis Einsatzmöglichkeiten der Materialien entwickelt, die weit über den Rahmen der ursprünglichen konzeptionellen Überlegungen hinausgehen.
- (3) Der Sprachförderkoffer darf allerdings nicht als direkt anwendungsfähiges „Sprachförderprogramm“ verstanden werden. Vielmehr bietet er vielfältig anwendbare Ma-

terialien zur Unterstützung der Planung und Durchführung von Sprachförderung im Rahmen von ganzheitlich organisiertem Lernen.

In diesem Sinne werden Handbuch und Wortlernkarten inzwischen an einigen Fachschulen auch in der Ausbildung von Erzieher/innen eingesetzt.

Modellprojekt „Jahrescurriculum Sprachförderung“

Das „Jahrescurriculum Sprachförderung“ gibt einen strukturierten Rahmen für die Sprachförderung in Kindertagesstätten vor, der die im Berliner Bildungsprogramm für Kindertagesstätten dargestellten Bildungsziele und Kompetenzen zur besseren Umsetzung nach Altersstufen und thematischen Bereichen differenziert und zur Erleichterung der Planung eine zeitliche Abfolge im Kita-Jahr vorschlägt.

Das „Jahrescurriculum Sprachförderung“ ist als Spiralcurriculum angelegt, bei dem die einzelnen Kompetenzbereiche und Themenfelder auf jeder Jahrgangsstufe systematisch weiterentwickelt werden.

Einen allgemeinen Überblick über die vier zentralen Komponenten des Jahrescurriculums gibt das folgende Schema: (Abb. 5)

Für die neun über das Kita-Jahr verteilten thematischen Bereiche werden für drei Altersstufen der Basiswortschatz (Krippe) bzw. ein Kernwortschatz (Kindergarten bzw. Elementarbereich) nach Wortarten strukturiert angegeben.

Die Themenbereiche orientieren sich – wie bei den Wortlernkarten des „Sprachförderkoffers“ – zum einen an der Lebenswelt der Kinder, zum anderen am Rahmenplan für Sachkunde (vorfachlicher Unterricht) der Klassen 1 und 2 an den Berliner Grundschulen.

Ein Plakat mit dem aktuellen Wortschatz des Monats wird im Eingangsbereich der Kindertagesstätte ausgehängt, um einen sichtbaren Anknüpfungspunkt für die Einbeziehung der Eltern in die Sprachförderung zu schaffen.

Die Eltern bekommen den jeweiligen Monatswortschatz auf einem Blatt zum Mitnehmen, verbunden mit der Anregung, zur Unterstützung des Spracherwerbs ihrer Kinder (im Deutschen) über diesen Themenbereich im familiären Bereich zu sprechen, wobei dies durchaus in der Familiensprache geschehen kann.

Im Folgenden ist als Beispiel der Wortschatz zum Thema „Kleidung“ wiedergegeben: Wortschatz: Kleidung (Zeitraum: Januar/ Februar) (Abb. 6)

Monatsthema				
Ebenen	Kompetenzen	Wortschatz	Jahresaufgaben	Literalität
4 bis 5 Jahre Elementar II Prozesse Funktion Nutzen	Sach- Ich- Sozial- Lern- Kompetenzen	nach Wortarten strukturierter Kernwortschatz	Zeit Farben Formen Mengen/ Zahlen z. B. logische Zeitangaben	narrativ kontextfrei textexterne Referenz
3 bis 4 Jahre Elementar I Oberbegriffe Arten Teile	Sach- Ich- Sozial- Lern- Kompetenzen	nach Wortarten strukturierter Kernwortschatz	z. B. Ordinalzahlen, relationale Zeitangaben	episodisch kontextreduziert textinterne Referenz
2 bis 3 Jahre Laufkrippe Basis- Elemente	Sach- Ich- Sozial- Lern- Kompetenzen	nach Wortarten strukturierter Basiswortschatz	z. B. Kardinalzahlen	situativ kontextgebunden gestisch & mimisch unterstützt

Abb. 5

Elementar II (4 bis 5 Jahre) Kernwortschatz	
Ebenen	Oberbegriffe, Abstrakta
Substantive	Kleidung, Uniform, Sportsachen, Stoff, Leder, Wolle, Schere, Nadel, Faden, Farbe, Muster, Länge, Gürtel, Strickjacke, Schnürsenkel, Hosentasche, Druckknopf, Anzug, Bikini, Tuch, Kopftuch, Hut, Schleier, Schneider/in, Wäschetrockner
Verben	schützen, verkleiden, stricken, nähen, abschneiden, ist aus ..., kratzen, umkrepeln, hochkrepeln, jucken, tragen, zerreißen
Adjektive	eng, weit, kratzig, hässlich, bequem, unbequem, gestreift, kariert, steif, alt, neu
Adverben	nie, selten, einfach, komisch
Pronomen	dieser, diese, dieses
Präpositionen	durch

Abb. 6

Elementar I (3 bis 4 Jahre) Kernwortschatz	
Ebenen	Oberbegriffe, Arten, Teile
Substantive	Wäsche, Lieblings- Pullover..., Hemd, Bluse, Rock, Regenjacke, Mantel, Schal, Handschuh, Ärmel, Knopf, Reißverschluss, Klettverschluss, Hosenbein, Unterwäsche, Wechselwäsche, Schlafanzug, Pyjama, Nachthemd, Badehose, Badeanzug, Socke, Halstuch, Waschmaschine, Waschmittel, Wäscheständer, Hausschuh, Stiefel, Gummi-, Straßenschuh, Turnschuh, Sandale
Verben	umziehen, überziehen, hochziehen, zubinden, umbinden, zuknöpfen, passen, anprobieren, gefallen, waschen, trocknen, aufhängen, abnehmen, aufsetzen, mögen
Adjektive	dünn, weich, schick, bunt, nackt, lang, kurz, feucht, trocken
Adverben	immer, oft, gern
Pronomen	sein, ihr, mein, dein
Präpositionen	unter, über

Laufkrippe (2 bis 3 Jahre) Basiswortschatz	
Ebenen	Basis-Elemente
Substantive	Hose, Pullover, Kleid, Jacke, Mütze, Unterhemd, Schlüpfer*, Schuh, Strumpf, Strumpfhose, Tasche, Brille, * kitaspezifisch
Verben	anziehen, ausziehen, aufmachen, zumachen, anhaben, ganz machen, können
Adjektive	nass, neu, kaputt, ganz, schön, schmutzig
Adverben	ganz, weg, allein
Pronomen	mein, dein, ich, du
Präpositionen	an, aus, auf, zu

Das „Jahrescurriculum Sprachförderung“ soll und kann die alltägliche Sprachförderung in den Kindertagesstätten nicht ersetzen. Es soll vielmehr den Erzieher/innen als Planungshilfe die Arbeit erleichtern und eine Orientierung bezüglich altersgemäßer Sprachentwicklung und Sprachförderung geben.

Bei der zeitnahen Erprobung in den beteiligten Kindertagesstätten kristallisierten sich zwei unterschiedliche Modelle der praktischen Umsetzung heraus:

- zeitgleiche Sprachförderprojekte zum Monatsthema in allen Gruppen einer Kindertagesstätte an drei aufeinander folgenden Tagen im Monat,
- zeitgleiche Sprachförderprojekte zum Monatsthema in allen Gruppen einer Kindertagesstätte jeweils an einem Tag in jeder Woche.
- Diese Organisation brachte wie erwartet bereits die folgenden positiven Nebeneffekte:
 - der Aufwand für Planung wird reduziert,
 - die Kooperation innerhalb der Kindertagesstätte wird gefördert,
 - die aktive Einbeziehung der Eltern in die Sprachförderung wird intensiviert.

In einer der beteiligten Kindertagesstätten konnte in Kooperation mit der Volkshochschule Berlin-Mitte ein Deutschkurs für Mütter organisiert werden, dessen Lerninhalte sich an einem von drei Tagen in der Woche direkt auf das aktuelle Monatsthema der Sprachförderung ihrer Kinder beziehen.

Nach der abgeschlossenen Entwicklung der ersten Version des „Jahrescurriculums Sprachförderung“ und dem Abschluss der zeitnahen Erprobung in den beteiligten Kindertagesstätten wird das Material auf der Grundlage der in der praktischen Erprobung gemachten und in der Projektgruppe ausgewerteten Erfahrungen überarbeitet.

Ab dem Kita-Jahr 2005/2006 wird das „Jahrescurriculum Sprachförderung“ allen Kindertagesstätten des Bezirks Berlin-Mitte zur Verfügung gestellt.

Schlussbemerkungen

Neue konzeptionelle Rahmenbedingungen, Verfahren zur Sprachstandserhebung, Instrumente zur Beobachtung und Dokumentation, neue Materialien und Methoden zur Sprachförderung sowie spezielle Programme können die Qualität der pädagogischen Arbeit in diesem wichtigen Bereich deutlich verbessern. Die fachliche Kompetenz qualifizierter und engagierter Erzieher/innen können sie jedoch nicht ersetzen.

Erfolgreiche Sprachförderung kann im Ele-

mentarbereich nur lebensweltlich orientiert im Kontext der Unterstützung der ganzheitlichen Bildungsprozesse der Kinder gestaltet und umgesetzt werden. Dies erfordert auch ausreichende personelle und zeitliche Ressourcen für die hierfür notwendige Sprachförderung in kleinen Gruppen und gegebenenfalls notwendige Einzelförderung.

Bei den besonderen Problemlagen in sozialen Brennpunkten reicht die dort in den Kindertagesstätten vorhandene Personalausstattung hierfür zurzeit nicht aus.

Kontakt:

Dr. Sven Walter

**Institut für kreative Sprachförderung
und interkulturelle Kommunikation**

der GFBM e.V., Berlin

Boppstr. 7

10967 Berlin

Telefon 030 / 69041331

Email: info@institut-sprachfoerderung.de

Sprachförderung durch Einsatz neuer Medien in Kindertagesstätten in sozialen Brennpunkten am Beispiel der Microsoft-Initiative „Schlaumäuse“

Allgemeines

„Schlaumäuse – Kinder entdecken Sprache“ ist eine Bildungsinitiative von Microsoft Deutschland, die seit ihrem Beginn im Frühherbst 2003 schon mehrfach ausgezeichnet wurde (vgl. Pressemitteilung zur Microsoft Bildungsinitiative anlässlich der 'didacta' vom 28.03. bis 04.04.2005 in Stuttgart).

Das Bundesfamilienministerium hat die Schirmherrschaft übernommen. Partner der Initiative sind UNICEF, der Cornelsen Verlag, das vom Bundesfamilienministerium (BMFSFJ) getragene Programm Entwicklung und Chancen junger Menschen in sozialen Brennpunkten („E&C“) und die ComputerLernWerkstatt (CLW) an der TU Berlin, in der die Autorinnen ihr wissenschaftliches Zuhause haben.

In das Schlaumäuse-Projekt sind gegenwärtig bundesweit über 1000 Kitas und 30.000 Kinder einbezogen, die sich in der Mehrheit in sogenannten sozialen Brennpunkten befinden. Die ersten 200 Kitas sind mit 3964 Kindern¹, 2137 Elternhäusern und 420 Erzieher/innen in eine wissenschaftliche Begleitstudie eingebunden (vgl. Broschüre zur Projektbegleitung der Microsoft – Bildungsinitiative „Schlaumäuse – Kinder entdecken Sprache“. Projektbüro Wissenswert. Berlin, Katharina-Heinroth-Ufer 1, anlässlich der 'didacta' vom 20.02. bis 24.02.2006 in Hannover).

Im Vorfeld des Schlaumäuseprojektes wurden alle Erzieher/innen in zweitägigen Workshops durch erfahrene Medienpädagogen/innen (Blickwechsel e.V. Göttingen, Waldweg 26 / www.blickwechsel.org) weitergebildet.

In die Schulungen wurden theoretische und praktische Bausteine zu folgenden Themen aufgenommen:

- vorschulische Anbahnung von Schriftspracherwerb;
- Computer als Lern- und Schreibwerkzeug (vgl. Kochan, 1998);
- die Handhabung des Tablet-PCs²;

1) Nicht gerechnet sind diejenigen Kinder, die nicht offiziell in die Schlaumäuse-Kindergruppe einbezogen wurden, aber dennoch die Möglichkeit haben, mit der Software zu spielen.

2) Die ersten 200 Kitas, die auch in die wissenschaftliche Studie einbezogen sind, wurden mit einem solchen Rechner und einem Drucker ausgestattet. Der Tablet-PC wurde gewählt, weil er u.a. auch mit einem elektronischen Stift navigiert werden kann. Da Stifte kleinen Kindern vertraut sind, können sie ihnen die PC-Arbeit erleichtern. Aus Erfahrung aus der CLW und aus Aussagen von Erziehern/innen, die in die Studie eingebunden sind, wissen wir aber, dass die

- die Schlaumäuse-Software und ihre Inhalte;
- die Anwendung der Programme Word und Paint und
- Durchführung kleinerer Computerprojekte (z.B. Ereigniskalender), die die Erzieher/innen im Verlauf des Schlaumäuse-Projekts auch mit den Kindern durchführen sollen³.

Sowohl die Ausarbeitung des pädagogisch-didaktischen Konzepts für das Schlaumäuseprojekt, inklusive der notwendigen Weiterbildungsmaterialien für die Erzieher/innen und Medienpädagogen/innen, als auch die Schulung der Medienpädagogen von Blickwechsel e.V., die mit der Weiterbildung der Erzieher/innen beauftragt wurden, wurde von der ComputerLernWerkstatt verantwortet und realisiert.

Über die ComputerLernWerkstatt

In der CLW, einer Forschungseinrichtung des Fachgebiets Grundschulpädagogik / Lernbereich Deutsch an der Technischen Universität Berlin, arbeiten wir nunmehr seit zwanzig Jahren unter verschiedenen Aspekten zum Thema: Nutzung des Computers in seinen Potenzen für die Unterstützung des eigenständigen schriftsprachlichen Lernens von Kindern.

Es geht nicht darum, den Computer um seiner selbst willen in den Lernprozess einzubinden, sondern darum, ihn dort zum Einsatz zu bringen, wo er einen didaktischen Mehrwert anderen Medien gegenüber für selbstbestimmtes Lernen erbringt. Das ist z.B. bei schriftorientierten Lernaktivitäten in der Phase des Schriftspracherwerbs der Fall, da multimediale Rechner mittels Sprachausgabe in der Lage sind, die Stummheit der Schrift zu überwinden und damit dem lernendem Kind als Mittler zwischen ihm und der Schrift zu fungieren (vgl. Schröter, E. 2002).

Unsere theoretischen Verallgemeinerungen gewannen und gewinnen wir maßgeblich auf der Basis von Beobachtungen von Kindern mit sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Lernniveaus, die im Alter zwischen drei

meisten Kinder sich sehr schnell auch an die Handhabung einer Computermaus gewöhnen und zwar ohne spezifische Vorübungen.

3) Die kleinen Computerprojekte sollten vor allem dazu dienen, den am Projekt beteiligten Erzieher/innen erfahrbar zu machen, welche Potenzen für die Arbeit mit den Kindern – außerhalb von Spiel- und Lernsoftware – verschiedene Standard-Tools wie Textverarbeitung oder Malprogramm bieten.

und zehn Jahren freiwillig über einen längeren Zeitraum einmal wöchentlich in der CLW an Schriftsprachprojekten teilnehmen. Die Kinder, die zu uns kommen, haben zumeist in irgendeiner Weise Probleme im sprachlichen Bereich. Sei es, dass

- sie als potenzielle Legastheniker eingestuft wurden,
- sie wegen allgemeiner sprachlicher Retardiertheit vom Eintritt in die Schule um ein Jahr zurückgestellt wurden,
- ihr nichtdeutscher Sprachhintergrund bislang nur ein unzureichendes Erlernen der deutschen Sprache ermöglichte,
- pathologische Ursachen (Agrammatismus, Autismus) ihre schriftsprachlichen und kommunikativen Möglichkeiten stark eingrenzten oder auch
- sie sich – obwohl intelligent und sprachlich begabt – der Kommunikation mit Erwachsenen aus (schulischem) Lernfrust verweigerten.

Auf der Basis der nachhaltigen Erfahrungen mit diesen so unterschiedlichen Kindern, die in ihrer vielfältigen Heterogenität in der CLW dennoch zumeist in einer Gruppe und stets an einem gemeinsamen Schreibprojekt mit durchaus hoher Anforderungsstruktur (z.B. Zeitung, Bilderbuch, Lexikon) arbeiten und lernen, haben wir das didaktische Konzept „Entfaltendes Lernen“ entwickelt, das auch dem Projekt „Schlaumäuse – Kinder entdecken Sprache“ zugrunde liegt.

Das Konzept des „Entfaltenden Lernens“

- Das Lernkonzept „Entfaltendes Lernen“ nimmt Kinder als (Sprach-)Lerner ernst und traut deshalb auch schon sehr jungen Kindern die eigenständig-kooperative Bewältigung komplexerer sprachlicher Aufgabenstellungen zu (Harste u.a., 1984). Dabei sollten diese in einer schriftkulturell gestalteten Lernumgebung von den Kindern frei gewählt werden dürfen, damit sie weitestgehend auf deren Interesse stoßen. In einem so gestalteten Lernrahmen befinden sich die Kinder in einer „Ich-will“-Situation. Dies ist ein fundamentaler Unterschied zu Fördermaßnahmen, die das Kind in eine „Ich-soll“-Situation bringen, in der von ihm erwartet wird, eine bestimmte vorgegebene Aufgabe zu einem bestimmten Zeitpunkt zu lösen.
- Die Kinder sollten auch alle zur Lösung einer Aufgabenstellung notwendigen Entscheidungen z.B. bezüglich des Lerntempos und der Lernwege nach ihren Möglichkeiten, Vorstellungen und Überzeugungen frei treffen und erproben können. Dadurch wird Über- und Unterforderung gar nicht

erst zum Thema, da Entfaltendes Lernen auch die Möglichkeit einschließt, eine begonnene Aufgabe wieder abbrechen zu dürfen, um sie zu einem späteren Zeitpunkt erneut zu versuchen, dann, wenn sich das Kind die noch fehlenden Kompetenzen angeeignet hat.

- Im Lösungsprozess auftretende Fehler werden beim Entfaltenden Lernen als etwas Selbstverständliches und Notwendiges akzeptiert, denn erst die Möglichkeit, Fehler machen zu können und diese beliebig oft verbessern zu dürfen, lässt Kinder den Eigenheiten und Regeln unserer (Schrift)Sprache auf die Spur kommen, sie nach und nach begreifen und schließlich darüber ihre Sprachbewusstheit und (schrift)sprachlichen Fähigkeiten aufbauen und entfalten.
- Die Heterogenität der Gruppe stellt für das Entfaltende Lernen eine besondere Potenz dar. Deshalb sollte u.a. das Suchen nach passgerechten Lösungsstrategien auch im kommunikativem Prozess mit anderen Kindern geschehen. Die Suche der „passgerechten“ Kooperationspartner sollte weitestgehend den Kindern selbst überlassen werden, damit sie sich gegenseitig in ihren Stärken zunehmend besser wahrnehmen und einschätzen können, um dann die gewonnenen Einsichten nutzbringend für die Bildung zweckbestimmter Kooperationen und zum gegenseitigen Vorteil einsetzen zu können.
- Im Konzept des Entfaltenden Lernens sind Pädagogen/innen vor allem:
 - Vorbild für schriftkulturelle Aktivitäten⁴;
 - Organisatoren und Gestalter einer zu (Schrift)Sprachaktivitäten verlockenden schriftkulturell orientierten Lernumwelt⁵;
 - Begleiter kindlicher Lernaktivitäten und Lernprozesse
 - a) beobachtende Begleiter⁶,

4) Kinder müssen Schreiben, Lesen, Nachschlagen und andere schriftorientierte Tätigkeiten als etwas ganz Natürliches auch im Leben der Erwachsenen erleben können.

5) Schrift muss stets auch in Kindereinrichtungen gegenwärtig sein. Verschiedene Schlaumäuse-Kitas haben dieses Prinzip auf ganz unterschiedliche Art und Weise realisiert. So sind uns Kitas begegnet, da haben Erzieher/innen z.B. alle Einrichtungsgegenstände und Materialien mit einem kleinen laminierten „Etikett“ versehen, das den (deutschen) Begriff des entsprechenden Gegenstands (Wortbild) beinhaltet. Mit Hilfe der synthetischen Sprachausgabe (Flüstertüte), die in die Textverarbeitung der Schlaumäuse-Software integriert ist, haben Kinder die Möglichkeit, sich die Begriffe vorlesen zu lassen (vgl. Abs. Schreibprogramm „Pop“). Kinder mit wenig Deutschkenntnissen können u.a. auf diese Weise eigenaktiv und interessen geleitet ihren deutschen Wortschatz erweitern.

6) Beobachten ist hier als eine stark theoriegeleitete Kategorie zu verstehen. Es meint sowohl geistiges Erfassen und

b) vorausdenkende Begleiter⁷;

- Berater, die kindliche Lernaktivitäten und Lernprozesse lediglich anregen, nicht in sie unterbrechend eingreifen⁸, ausgenommen, ein Kind wünscht dieses ausdrücklich.

Das Ziel aller Anstrengungen der Pädagogen/innen muss darin bestehen, alles zu tun, um das Selbstvertrauen des Kindes in seine eigene Leistungsfähigkeit zu stärken, was mehrheitlich mit der Entwicklung zur Leistungsbereitschaft einhergeht..

Ziele des Schlaumäuse-Projekts

Im Unterschied zu anderen (erzieher- bzw. therapeutengeleiteten) Sprachfördermaßnahmen, die seit Pisa vielerorts durchgeführt werden, weist das Schlaumäuse-Projekt zumindest zwei Besonderheiten auf:

- Es nutzt zur Sprachförderung einen Computer, auf dem das Kernstück des Projekts, die dafür eigens entwickelte Spiel- und Lernsoftware „Schlaumäuse – Kinder entdecken Sprache“, vorinstalliert ist.
- Das Projekt wendet sich direkt an Kinder⁹. Da in der Lernsoftware auch die Prinzipien des entfaltenden Lernens verwirklicht wurden (vgl. weiter unten), können Kinder weitestgehend ohne Unterstützung von Erwachsenen mit ihr spielen und lernen¹⁰.

In der Schlaumäuse-Software ist eine Lernumgebung gestaltet, die die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen anregt und insbesondere den Schriftspracherwerb befördert. Insgesamt zielt das Projekt auf die allgemeine spielerische Förderung aller Kinder im Bereich der deutschen Sprache, wobei der Entwicklung sprachlicher Bewusstheit durch Reflexion und Konstruktion sprachlicher Regeln besonderes Augenmerk gilt. Nicht angezielt wird, dass die Kinder bereits im Vorschulalter im Sinne schulischer Belehrung das Lesen und Schreiben

Durchdringen der Lernprozesse der Kinder, als auch kommunikatives Vergewissern vermuteter Tatbestände durch Exploration mit dem Kind.

7) Um das Interesse z.B. an Schrift und Schreibaktivitäten der Kinder nicht wieder einschlafen zu lassen, bedarf die schriftkulturelle Umgebung einer Dynamisierung. Die Richtung der Dynamisierung muss der Pädagoge antizipierend aus seiner Beobachtertätigkeit schlussfolgern.

8) Das wichtigste, was ein Pädagoge lernen muss, ist sich zurück zu nehmen, um dadurch dem Kind Vertrauen in dessen Lernfähigkeit zu signalisieren und ihm Freiraum für seine Entfaltung zu geben.

9) „Schlaumäuse-Erzieher/innen“ berichteten uns, dass zum Teil von den jeweiligen Entscheidungsträgern ihrer Kita drei und mehr parallele Sprachförderprogramme vorgeschrieben wurden, deren Umsetzung sie viel Kraft kostet. Kinder, die in mehrere Programme gleichzeitig integriert wurden, hatten an so manchen Tagen keine Zeit mehr zu spielen, weil sie an mehreren Tagen der Woche sowohl in der Kita als auch zusätzlich in ihrer zukünftigen Schule gefördert wurden.

10) Technische Probleme, die leider noch immer unvermeidbar beim Umgang mit dem PC sind, mal ausgenommen.

erlernen. Doch lassen sich Kinder erst auf die speziellen spielerischen Angebote der Schlaumäuse-Software ein, eignen sie sich über kurz oder lang die grundlegenden Fähigkeiten und Fertigkeiten des Lesens und Schreibens an.

Allein Frau Beck aus der Regensburger Kita Napoleonstein – sie steht stellvertretend für viele andere Erzieher/innen, die Ähnliches berichten – kann fünf Kinder ihrer Gruppe benennen, die durch die Schlaumäuse-Software im Zeitraum von nur gut einem halben Jahr zu Lesern geworden sind. Darüber hinaus führt sie noch andere positive Beobachtungen auf den Umgang der Kinder mit der Schlaumäuse-Software zurück: Die Kinder haben allgemein gelernt, wieder besser zuzuhören und wegen der notwendigen Abgrenzung von Lauten in den Sprachspielen der Software wieder viel genauer hinzuhören. Diese Fähigkeiten hatten viele Kinder schon fast verloren, so ihre erinnernden Beobachtungen (vgl. Beck: Fallberichte zur Schlaumäusestudie).



Abb.1: Startseite der Schlaumäuse-Software

Im Schlaumäuse-Projekt steht der Computer im Dienste des Bildungsziels.

Begünstigend für dessen Nutzung ist die Tatsache, dass heute auch schon recht junge Kinder Kontakt mit den neuen Medien haben.

Eine diesbezügliche Befragung innerhalb der Schlaumäuse-Studie ergab, dass von allen beteiligten Kindern ca. 75 % einen Computer aus ihrem Elterhaus kennen und dass aus dieser Gruppe fast 90 % bereits eigene Erfahrungen im Umgang mit diesem Medium zu Hause erworben haben¹¹ (vgl. Kochan / Schröter 2003, S. 9).

Die Module der Schlaumäuse-Software im Überblick (vgl. Kochan / Schröter 2003)

In der Schlaumäuse-Software begegnen die Kinder den Schlaumäusen und ihren Freunden (s.Abb.). Die verschiedenen Figuren laden zu unterschiedlichen Aktivitäten ein (vgl. Kochan /Schröter 2003).

Die Schlaumäuse selbst halten ein Wort-Bild-Lexikon bereit (Abb.1, rechte Ecke unten). Die

11) Der hohe Prozentsatz an Ausstattung mit Computern bei Familien in Gebieten mit besonderem Förderbedarf überrascht nur diejenigen, die der Meinung sind, dass diese Kinder wegen ihres ökonomischen Hintergrunds keinen Zugang zum Computer haben.

Geschichten bieten eine Fülle von Anregungen für eigenes sprachliches Handeln und für gemeinsame Sprachspiele an.

Der Wunderbär von UNICEF zeigt den Kindern seine Postkarten, die davon erzählen, was das Kinderhilfswerk für die Kinder auf dieser Welt tut.

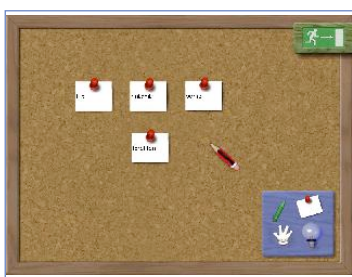
Im Zauberhaus bittet der Zauberer Kilibob (Abb.1, ganz links) die Kinder ihm beim Aufräumen seiner verzauberten Zimmer zu helfen, wobei u.a. genaues Zuhören und logisches Denken genauso wichtig sind wie Farb- und Zahlkenntnisse.

Lolli, das Mädchen in der Mitte der Abb.1, stellt den Kindern auf drei „Lernzetteln“ Aufgaben. Mit diesen können sie Sprache wie einen Gegenstand untersuchen. Dazu gibt ihnen Lolli geeignete Forscher-Werkzeuge:

- einen Lautsprecher, um sich Wörter vorlesen zu lassen,
- eine Lupe, um Silben hörbar zu machen und
- ein Stethoskop, um hören zu können, wie Buchstaben klingen.

Pop, der Junge mit dem Zettel in der Hand (s. Abb.1), bietet den Kindern seine Schreibwerkstatt an (weitere Ausführungen, siehe weiter unten).

Der Gorilla und die Zauberin Tutti (Abb.1, am Seil hängend) stellen den Kindern sehr knifflige Buchstaben- und Silbenrätsel, deren Lösung strategisches Denken und Ausdauer erfordert. Aber aus den Berichten von Schlaumäuse-Erzieherinnen wissen wir, dass sich nur wenige Kinder, die sich diese Aufgaben vornahmen, von deren Kompliziertheit abschrecken ließen. Die meisten haben gekämpft und irgendwann den Kampf gewonnen.



Didaktische Charakterisierung der Schlaumäuse-Software

Die Schlaumäuse-Software realisiert hohe didaktische Ansprüche.

Beispielsweise

- ist sie völlig selbsterklärend;
- passt sie sich den Bedürfnissen des Kindes bzgl. der Dauer der Erklärungen und deren Wiederholungsfrequenz an;
- hält sie Werkzeuge zum Untersuchen von Beziehungen zwischen Laut- und Schriftebene bereit;

- verfügt sie an vielen Stellen über ein erfahrungsförderndes Fehlerhandling, reagiert also nicht nur mit richtig oder falsch auf Fehler;
- ist sie kommunikations- und kooperationsanregend und gibt auch Anregungen für Sprachaktivitäten jenseits des Computers (z.B. Sprachspiele im Schlaumäuse-Lexikon).

Der Werkzeugcharakter der Software ist es vor allem, der dem Kind Hilfe zur Selbsthilfe gibt. Immer, wenn ein Kind an eine Stelle im Lösungsvollzug der Spielhandlung gelangt, an dem seine aktuelle Leistungsfähigkeit (und die seiner Kooperationspartner) nicht mehr ausreicht, bietet das Programm Denkhilfen oder Werkzeuge an, mit dem es forschend und entdeckend in die Zone seiner nächsten Entwicklung und damit zur Lösung vorstoßen kann.

Angemerkt muss hier werden, dass Lolli, Pop, der Gorilla und die Zauberin Tutti Teile aus der Lernsoftware „LolliPop Multimedia Deutsch Klasse 1“ sind, die wir als didaktische Autorinnen gemeinsam mit der Softwarefirma Scheimann & Team München im Auftrag des Cornelsen Verlages entwickelt haben.

Zu ausgewählten Modulen der Schlaumäuse-Software

Im folgenden soll auf zwei Module der Software besonders eingegangen werden:

- das Schreibtool „Pop“
- die Zauberin Tutti mit ihren Zaubertieren.

1. Pop und seine Schreibwerkstatt

Pop steht symbolisch für den altersgerechten Schreibbereich der Schlaumäuse-Software. Gegenüber der Software „LolliPop Multimedia Deutsch Klasse 1“ wurde das Schreibtool modifiziert und dadurch den Bedürfnissen von Vorschulkindern angepasst.

Pop bietet den Kindern eine gediegene Schreibwerkstatt an. Hier können sie mit Buchstaben und deren Lauten frei spielen und experimentieren. Wenn sie eigene Wörter aus dem Kopf aufschreiben wollen, verrät er ihnen mittels einer Schreiblerntabelle die Buchstaben, die sie brauchen. Die Arbeit der Kinder besteht darin, die einzelnen Laute aus der Sprache herauszuhören. Was die Kinder aufgeschrieben haben, können sie sich auf Wunsch von der Flüstertüte vorlesen lassen.

Klickt man Pop an, kommt man direkt auf eine Pinnwand (Abb.2). Beim ersten Besuch ist sie noch leer, doch wird sie sich durch jeden neuen Schreibversuch füllen. Gespeichert wird automatisch, wenn das Kind das Schreibtool verlässt. Auf der Pinnwand ist jeder Zettel mit der ersten Zeile des Textes abgebildet. Durch Anklicken kann er wieder aufgerufen werden.

Abb.2:
An der Pinnwand werden alle Texte aufbewahrt.

Gelöscht werden können Texte, indem man sie mit der Maushand von der Pinnwand in den Papierkorb zieht.

Um schreiben zu können, wählt sich das Kind einen weißen Zettel aus, den es unten in der rechten Ecke über der Glühbirne findet (Abb.2). Durch Anklicken öffnet sich der Schreibzettel und das Kind kann zu schreiben beginnen.



Abb. 3: Elektronische Schreiblerntabelle

Die Abb. 4 zeigt, welche Werkzeuge Pop für das Schreiben zur Verfügung stellt.

Es handelt sich um einen Stift; einen Marker zum Kennzeichnen von Textstellen, die das Kind formatieren möchte; einen Radiergummi zum Löschen; ein Formatierungswerkzeug, um Farbe und Schriftgröße zu verändern, eine individualisierbare Schreiblerntabelle (Abb. 4), eine sprechende Tastatur (Mundsymbol) und einen Drucker, mit dem das Kind seine Texte ausdrucken kann. Die Flüstertüte dient zum Vorlesen der eigenen Verschriftungen.

Wenn sich ein Kind unter einem Werkzeug-Symbol nichts vorstellen kann, kann es die Glühlampe anklicken, die ihm dann alles erklärt.

Mit der Schreiblerntabelle (SLT) kann das Kind auch schon ohne Buchstabenkenntnis alles schreiben, was es will (Abb.3). Dazu muss es erfasst haben, dass es den Laut, den es verschriften will, in der Tabelle jeweils als Anlaut suchen muss.

Nehmen wir an, das Kind möchte das Wort 'lieb' schreiben. So muss es nacheinander für alle Laute, die es beim Abhören des Lautstroms dieses Wortes bereits erkennt, einen Bild-Begriff in der SLT finden, der mit genau dem gleichen Laut beginnt. Für das L steht in der SLT z.B. der Bildbegriff LÖWE, für das I steht u.a. das Bild des IGELS und für den „harten“

Auslaut 'p' findet das Kind z.B. den Bildbegriff PILZ. Klickt es den jeweiligen Buchstaben auf den Bildkarten an, entsteht in unserem Fall letztendlich das Wortbild 'lip', das als eine anzuerkennende lautgetreue Verschriftung des Wortes 'lieb' zu akzeptieren ist.

Lautgetreue Verschriftung ist das maximal Mögliche, was mit einer SLT zu erreichen ist. Da aber fast 50% aller deutscher Wörter lautgetreu geschrieben werden, könnten Kinder auch auf diese Weise viele Wörter bereits orthographisch richtig schreiben.

Kinder machen aber auch schon vielfältige Schrifterfahrungen bei Pop, wenn sie lediglich Buchstaben oder Buchstabenreihen schreiben und sich diese von der Flüstertüte vorlesen lassen. Das klingt häufig sehr lustig und die Kinder haben Freude daran und probieren immer neue Dinge mit dem Schreibtool aus. Das berichten viele Schlaumäuse-Erzieher/innen.

Allerdings möchten Kinder auch „richtige“ Wörter abschreiben. Deshalb ist es nützlich, wenn in der Nähe des Computers reichlich Schrift vorhanden ist. Das können auch Bilderbücher sein. Schlaumäuse-Erzieher/innen haben uns berichtet, dass Kinder sogar diese gemeinschaftlich abgeschrieben und sich dann von der Flüstertüte vorlesen lassen haben. Später boten sie sich als Vorleser genau dieser Bücher an.

Abb. 4: Pops Schreibwerkzeuge

2. Tutti und ihre Zaubertiere

Auch Tutti entstammt der Software „LolliPop Multimedia Deutsch Klasse 1“, genauer gesagt, dem Urwald-Adventure. Das bedeutet, dass es sich um ein Lernspiel mit sehr hoher Anforderungsstruktur handelt, denn im Adventure sollen die Kinder ihre erworbenen Fähigkeiten unter Beweis stellen. Deshalb werden ihnen auch nicht schon zu Beginn des Spiels Forscher-Werkzeuge zur Verfügung gestellt, sondern erst, wenn dem Kind der erste Fehler unterläuft.

Tutti stellt den Kindern Tier-Rätsel, die für Kinder ohne Buchstabenkenntnis recht knifflig sind. Aber dank der Hilfen, die die Kinder bei Schwierigkeiten erhalten, und mit einiger Ausdauer können die Kinder sie dann auch lösen. Dass sich viele Kinder auch ohne Buchstabenkenntnis an die Lösung der Rätsel heranwagen, hat sicherlich mit dem Reiz der Komik zu tun, die von den Fantasietieren ausgeht, sowohl beim richtigen als auch beim falschen Lösen.

Tutti zaubert nämlich ganz ungewöhnliche Tiere wie z.B. ein LE-LE-CHEN.

Dabei ist die erste Silbe der „Kopf“ von Leopard, die zweite Silbe der „Bauch“ von Elefant und die dritte Silbe die „Füße“ von Seepferdchen.

Mal zeigt Tutti, wie das Zaubertier aussieht,

und die Kinder müssen den passenden Namen aus vorgegebenen Silben zusammensetzen. Mal gibt Tutti den Namen vor und die Kinder müssen aus den Körperteilen von drei verschiedenen Tieren die entsprechende Tierfigur zusammensetzen.

Damit die Frustrationsgrenze bei den Kindern nicht überschritten wird, ist in das Spiel ein Fehlerhandling eingebaut, das den Kindern hilft die unausweichlich entstehenden Fehllösungen zu überwinden.

Mit jeder Fehleingabe bekommt das Kind eine neue/andere Denkanregung und/oder ein Forscherwerkzeug mehr, um einen neuen Lösungsversuch zu unternehmen, bis ihm irgendwann die Lösung des Problems allein oder in Kooperation mit anderen Kindern gelingt.

Eine Schlaumäuse-Erzieherin berichtet ganz erstaunt von einem Jungen, dem eigentlich wenig Ausdauer nachgesagt wird, wie er fünf Lösungsversuche hintereinander mit immer neuer Unterstützung des Programms unternahm und erst zufrieden war, als er endlich dem Zaubertier den richtigen Namen zuordnen konnte.

Eine andere Erzieherin berichtet, dass die Kinder sich im Spiel abverlangen, Wörter deutlich in Sprechsilben zu zerlegen, z.B. TELE-FON. Sie führt das eindeutig auf das Spiel mit der Zauberin Tutti zurück.

Zusammenfassung

Die Rückmeldungen aus den Schlaumäuse-Kindergärten sind überwiegend positiv (vgl. Trendbericht).

Nach einem halben Jahr Laufzeit meinten 86% von 198 befragten Erzieherinnen, dass der Computer mit entsprechender Software ein fester Bestandteil im Kindergarten sein sollte, nur 6% lehnen ihn ab.

Gut drei Viertel dieser Erzieherinnen sind der Meinung, dass sich Kinder schon früher als bisher mit Schrift beschäftigen sollten, dreizehn Prozent sind dagegen.

Dass Kinder viel selbstständiger lernen, als sie das noch vor Beginn des Projektes dachten, bestätigen 80% der befragten Erzieher/innen.

Abschließend ein paar exemplarische Meinungen von beteiligten Erzieher/innen, die wir über viele Seiten fortsetzen könnten:

- „Generell lässt sich sagen, dass dieses Projekt sehr stark dazu bewegt hat, sich mit Lesen oder Schreiben auseinander zu setzen ... Im Freispiel versuchen die Kinder nun öfter von sich aus Spiele zu spielen, die auf vorher Erfahrenes oder Erlerntes aus der Schlaumäuse-Software aufbauen.“ Von einem solchen Spiel berichtet eine andere Erzieherin: Ihre Kinder haben das alt-

bekanntes Spiel 'Ich sehe was, was du nicht siehst, und das ist (z.B.) grün.' modifiziert. Jetzt spielen sie es oft als Sprachspiel 'Ich sehe was, was du nicht siehst und das fängt mit (z.B.) A an'.

- „Ganz allgemein kann ich sagen, dass sich das Sprachverhalten der Kinder, ganz gleich ob Jungen oder Mädchen, Deutsche oder Ausländer, Jüngere oder Ältere, verbessert hat. Ebenso ist das Interesse ab Buchstaben sowie Lesen und Schreiben gestiegen.“
- „Abschließend möchte ich sagen, dass wir alle sehr überrascht sind, wie leicht und vertraulich die Kinder den Umgang mit dem Computer gelernt haben. Wir möchten ihn nicht mehr missen. Er unterstützt unsere Erziehungs- und Bildungsarbeit im Kindergarten und auch ehemalige Kindergartenkinder schauen gerne mal wieder vorbei und sind traurig, dass sie nicht mehr die Möglichkeit haben, damit zu lernen.“

Kontakt

Prof. Dr. Barbara Kochan, Elke Schröter
Technische Universität (TU) Berlin
Institut für Sprache und Kommunikation
Straße des 17. Juni 135
10623 Berlin
Telefon: 030-31473245
Fax: 030-31421117
Email: barbara.kochan@t-online.de

Literatur

- Beck: Fallberichte zur Schlaumäusestudie. Unterlagen zur wiss. Begleitstudie „Schlaumäuse – Kinder entdecken Sprache“, Berlin: CLW an der TU, 2005
- Harste J., V. Woodward, C. Burke: Language Stories & Literacy Lessons. Portsmouth, N.H.: Heinemann Educational Books, 1984
- Kochan, B.: Schriftspracherwerb: Computermerkmale und Unterrichtskonzept. In: Grundschule 30 (1998)H. 6, S. 25-31.
- Schröter, E.: Lernsoftware und Prävention von Analphabetismus – Anforderungen an didaktische Konzeptionen von Lernsoftware zum Lesen- und Schreibenlernen, dargestellt am Beispiel von LolliPop Multimedia Deutsch Klasse 1. In: Fitzner, Th. (Hrsg.): Medienkompetenz für Lernschwächere. Bd. II. Stuttgart: Evang. Akademie Bad Boll. 2002, S. 114-132.
- Kochan B., E. Schröter: Projektordner zum Projekt „Schlaumäuse- Kinder entdecken Sprache“. Unterschleißheim: Microsoft Deutschland 2003
- Kochan B., E. Schröter: Trendbericht, S. 9, www.schlaumaeuse.de

**Heino Mönnich und Ute Burhop,
Sprachberatungsstelle Berlin-Reinickendorf**

Kleines (praxisorientiertes) Kompendium zur Sprach- entwicklung

Ab wann ist eine langsame Sprachentwicklung „krank“?

*Wie arbeiten pädagogische und therapeutische Einrichtungen besonders effektiv zusammen?
Stottern – richtiger Umgang damit im Alltag einer Kindertagesstätte*

Der Spracherwerb nimmt in der kindlichen Entwicklung eine zentrale Rolle ein und hat insbesondere im Hinblick auf spätere Ausbildungschancen einen hohen Stellenwert. Nicht zuletzt deshalb sind Eltern und Erzieher/innen sehr besorgt, wenn sie die Sprachentwicklung eines Kindes als zu langsam empfinden. Ebenso nimmt der Druck auf das Kind aufgrund zahlreicher Veröffentlichungen in den Medien zu.

Untersuchungen von Hannelore Grimm ergaben, dass bei 13 bis 20 Prozent aller 24 Monate alten Kinder Sprachentwicklungsrückstände und/oder soziale und kognitive Beeinträchtigungen vorliegen. Diese haben sich ein Jahr später um die Hälfte reduziert, bei der verbleibenden Hälfte hat sich aber die Störung verfestigt. Dieser Befund zeigt deutlich, dass Prävention frühzeitig einsetzen muss.

Dabei darf man Sprachentwicklung nicht monokausal verstehen. Der von Wolfgang Wendlandt und den Mitarbeiter/innen der Beratungsstelle für Sprachbehinderte in Berlin-Reinickendorf entwickelte „Sprachbaum“ (Wendlandt 2000, S.11) verdeutlicht die nötigen Wurzeln, den Nährboden und die günstigen Umweltbedingungen, damit ein stabiler Sprach-Stamm mit gleichmäßiger Krone wachsen kann.

Eine Beeinträchtigung des Hörvermögens durch zum Beispiel immer wiederkehrende Erkältungen mit Folge einer niedrigen Jahreshörbilanz kann zu einer verzögerten Sprachentwicklung führen. Ist nur die Aussprache betroffen, so spricht man von einer phonetisch-phonologischen Störung, wenn die Satzstellung nicht altersentsprechend ist, von Dysgrammatismus, ebenso kann der Wortschatz zu gering sein, oder das Sprachverständnis ist nicht ausreichend.

Von einer Sprachentwicklungsstörung (SES) spricht man, wenn die Sprachentwicklung um mehr als ein halbes Jahr von der regulären Entwicklung abweicht und sie mehrere Bereiche der Sprache umfasst. Stottern ist eine Störung des Sprechens, des Redeflusses, welche häufig zu Irritationen der Umwelt führt. Es kommt

zu Silbenwiederholungen, Dehnungen oder Blockaden, manchmal auch zu Körpermitbewegungen. Um Spätfolgen für die Kinder zu vermeiden, sollte rechtzeitig eine Befunderhebung und Beratung stattfinden.

Die Beratungsstelle für Sprachbehinderte in Berlin-Reinickendorf erreicht durch Fortbildung von Erziehern/innen zum Thema kindliche Sprachentwicklung seit vielen Jahren eine enge Verzahnung von Pädagogen/innen und Therapeuten/innen. Die Erzieher/innen können Abweichungen von der regulären Sprache oft eher erkennen, die Eltern gezielter und fundierter darauf hinweisen und ihnen gleichzeitig eine Anlaufstelle nennen. Logopäden/innen der Beratungsstelle veranstalten Infoabende zu verschiedenen „Sprachthemen“ in Kindertagesstätten und Schulen, beraten und begleiten bei der Einführung von Förderprogrammen (z. B. dem Würzburger Programm zur Prävention von Lese-Rechtschreibstörungen), sind aber gleichzeitig in einigen Kindertagesstätten auch vor Ort an der Integration betroffener Kinder beteiligt.

Eltern und Pädagogen/innen von mehrsprachig aufwachsenden Kindern brauchen oft besondere Unterstützung. Einen „Königsweg“ gibt es hier nicht, und oft muss für die einzelnen Familien individuell eine tragbare Lösung gefunden werden. Das Hauptproblem liegt aber nicht immer in der Mehrsprachigkeit, sondern in der Bildungsferne der zu beratenden Familien. Somit kommt auch hier der Vernetzung von Pädagogik, Beratung und Therapie eine besondere Bedeutung zu.

Kontakt:

Heino Mönnich, Ute Burhop
Beratungsstelle für Sprachbehinderte im Gesundheitsamt Berlin-Reinickendorf
Teichstraße 65
13407 Berlin
Telefon: 030/ 90294-5035
Email:
Sprachberatung@ba-rdf.verwalt-berlin.de
heino.moennich@ba-rdf.verwalt-berlin.de

Literatur

Grimm, H. (1999): Störungen der Sprachentwicklung. Göttingen
Langen-Müller, Iven/ C. Maihack (2003): Früh genug, zu früh, zu spät? Köln
Montanari, E. (2000): Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen – ein Ratgeber. Frankfurt a. M.
Wendlandt, W. (2000): Sprachstörungen im Kindesalter. Stuttgart

Mehtap Sanli, Projekt frühstart, Gießen

Deutsch und interkulturelle Erziehung im Kindergarten

Die Grenzen meiner Sprache sind die Grenzen meiner Welt.

Ludwig Wittgenstein

Werden Vorschulkinder im Kindergarten angemessen auf die Schule vorbereitet? Erfüllt der Kindergarten seinen Bildungsauftrag? Werden Kinder dort ausreichend in ihren Sprachkompetenzen gestärkt? Werden Kinder mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen hinreichend berücksichtigt? In wie weit fließen interkulturelle Konzepte in den Kindergartenalltag ein? Müsste die Ausbildung der Erzieher/innen nicht reformiert werden?

Diese und viele weitere Fragen werden nicht erst seit den internationalen Ergebnissen des sog. Kindergarten-PISA auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen vielfach diskutiert. In einem sind sich alle einig: Der Kindergarten ist die erste Bildungseinrichtung. Die ersten Lebensjahre eines Kindes sind entscheidend für seine spätere schulische Entwicklung. Diese Erkenntnis und der dringende Handlungsbedarf spiegeln sich in zahlreichen Projekten und Initiativen wie auch politischen Maßnahmen im Elementarbereich wider.

Das Bundesland Hessen setzt sich seit 1999 durch zahlreiche Integrationsmaßnahmen gezielt für die Bildungs- und Integrationschancen insbesondere von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ein. Kernelement der hessischen Integrationspolitik ist dabei die Sprachförderung. Mit einem Programm zu einem flächendeckenden Sprachförderangebot für Zuwandererkinder im Vorschulalter, das im Jahr 2002 begann, konnten bis Ende 2004 bereits 20.400 Kinder gefördert werden.

Das Projekt „frühstart – Deutsch und interkulturelle Erziehung“ im Kindergarten, das ebenfalls vom Hessischen Sozialministerium und dem Hessischen Kultusministerium unterstützt wird, leistet als Modellprojekt in den Städten Frankfurt, Gießen und Wetzlar einen weiteren wichtigen Bildungs- und Integrationsbeitrag, der neben Sprachförderung, die Bereiche interkulturelle Erziehung und Elternarbeit berücksichtigt. Im Folgenden wird das Projekt frühstart mit seinen bereits laufenden Maßnahmen und den bisherigen Ergebnissen vorgestellt.

1. Zielsetzung des Projektes frühstart

„frühstart – Deutsch und interkulturelle Erziehung im Kindergarten“ ist ein Modellprojekt

der gemeinnützigen Hertie-Stiftung in Frankfurt, der Herbert-Quandt-Stiftung der ALTANA AG in Bad Homburg und der Türkisch-Deutschen Gesundheitsstiftung e. V. in Gießen in Zusammenarbeit mit den Städten Frankfurt, Gießen und Wetzlar sowie dem Hessischen Sozialministerium und dem Hessischen Kultusministerium. Ziel des Projektes ist es, unter Berücksichtigung der drei wichtigen Elemente frühkindlicher Bildung – Sprachförderung, interkulturelle Erziehung und Elternarbeit – insbesondere Kindern mit Migrationshintergrund den Grundstein für ihre spätere schulische Laufbahn zu legen.

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

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

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

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

2. Fortbildung der Erzieher/innen

Im Projekt frühstart werden Erzieher/innen durch gezielte Fortbildung in die Lage versetzt, die drei Elemente Sprachförderung von Zuwandererkindern, interkulturelle Erziehung und Elternarbeit zum Gegenstand ihrer täglichen

Erziehungsarbeit zu machen. Die Schulung begann im April 2004 und dauert bis Dezember 2006. Sie findet in regelmäßigen Abständen jeweils in Frankfurt und Gießen/ Wetzlar statt. Darüber hinaus kommen die regionalen Gruppen zu gemeinsamen Reflexionstreffen zusammen und tauschen sich über die Sprachfördermaßnahmen in ihren Kindertageseinrichtungen aus. An den Fortbildungen mit jeweils 110 Unterrichtsstunden nehmen insgesamt 36 Erzieher/innen regelmäßig teil.

Themenschwerpunkte

(1) Im Bereich der Sprachförderung liegt der Schwerpunkt der Schulung auf folgenden Themen:

- Förderansatz und -inhalte aus „Wir verstehen uns gut. Spielerisch Deutsch lernen“
- Informationen zur kindlichen Sprachentwicklung und zu möglichen Entwicklungsstörungen
- Faktoren der Mehrsprachigkeit
- Kriterien für die Auswahl von Kindern für die Fördergruppen
- Nutzung des Aufnahmebogens, des Sprachstandsboogens und des Reflektionsbogens aus „Wir verstehen uns gut – Spielerisch Deutsch lernen“
- Einbindung der Sprachförderung in das Gesamtkonzept der Einrichtung

(2) Die Einheit interkulturelle Erziehung

beinhaltet u. a. diese Themenschwerpunkte:

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

Ziele und Methoden

In den Fortbildungen sollen die Erzieher/innen in ihren Fähigkeiten und Kompetenzen gestärkt werden, um Kinder mit Sprachdefiziten in ihren Kindertageseinrichtungen intensiv und systematisch sprachlich zu fördern. Dieses setzt zunächst die Entwicklung und Sensibilisierung des eigenen Sprach- und Sprechbewusstseins voraus, was einen Schwerpunkt der Schulung ausmacht. Viele der frühstart-Erzieher/innen betonen, dass sie seit der Teilnahme an dem

Projekt immer stärker erkennen, wie sehr sie für ihre Kindergartenkinder als wichtige Sprach- und Sprechvorbilder fungieren. Sie achten zunehmend darauf, dass sie mit den Kindern in einer klaren und deutlichen Aussprache in ganzen Sätzen reden, dass wann immer möglich in den Kindergruppen Kommunikations- und Sprechsituationen geschaffen werden und sie die Kinder zum Sprechen zu motivieren.

Das Konzept „Wir verstehen uns gut. Spielerisch Deutsch lernen.“¹ bildet dabei die methodische wie auch inhaltliche Grundlage der Sprachförderung.

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

Sprachfördergruppen in den frühstart-Kitas

In jeder der zwölf frühstart-Kindertageseinrichtungen wurden zwei Sprachfördergruppen mit zehn Kindern im Alter von 3 bis 4 Jahren und einer Gruppe mit 10 Kindern im Alter von 4 bis 5 Jahren eingerichtet. Die Sprachförderung ist angelehnt an das Konzept „Wir verstehen uns gut. Spielerisch Deutsch lernen“ (Schlösser 2003). Sie ist in den Kindergartenalltag integriert und findet zweimal in der Woche je nach Aufnahmefähigkeit der Kinder für 30 bis 60 Minuten statt. Jede Stunde wird mit Hilfe eines Reflexionsbogens dokumentiert. So werden die Erzieher/innen dazu befähigt, die sprachlichen Entwicklungen einzelner Kinder in ihren Gruppen sowie das eigene Sprech- und Sprachverhalten zu beobachten und ggf. zu modifizieren. Derzeit nehmen 240 Kinder an dieser Sprachförderung teil.

Ein Beispiel sprachlicher Entwicklung aus einer der frühstart-Gruppen:

B. ist seit April 2004 ein frühstart-Kind, derzeit viereinhalb Jahre alt mit einem türkischsprachigen Hintergrund. B. ist ein ruhiges und zurückhaltendes Kind mit gutmütigem Charakter.

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

Anfangs hat B. nur mit türkischsprachigen Kindern gespielt und konnte kein Deutsch. In der frühstart-Gruppe beteiligte er sich sehr rege. Nach einer passiven Phase des Sammelns von Ausdrücken wurde er zur „Sprachlokomotive“, der die anderen Kinder motiviert und als erster Neues aufgreift. Inzwischen assoziiert er frei auf Deutsch und fängt an, zusammenhängend Geschichten zu erzählen, auch Zuhause. B. redet jetzt viel und ist insgesamt lebhafter geworden.

3. Fortbildungen der Elternbegleiter/innen

Derzeit sind 30 ehrenamtliche mehrsprachige Elternbegleiter/innen im Projekt tätig, 20 Frauen und 10 Männer. Die zahlenmäßig größte Gruppe stammt aus der Türkei. Darüber hinaus sind Menschen aus der Ukraine, aus Russland, aus Ägypten, Eritrea, Marokko, Mexiko und dem Iran in der Elternarbeit aktiv.

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

Themenschwerpunkte

(1) Im Bereich frühkindliche Entwicklung und Förderung sind folgende Themen angesetzt:

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

(2) Die Themen zu interkultureller Sozialisation, Bildung und Erziehung sind u. a. folgende:

- Aufbau und Struktur des hessischen und deutschen Schul- und Bildungssystems
- Stadtteil und Region als Lern- und Lebensort, Kennenlernen und Nutzung von familien- und bildungsspezifischen Beratungs- und Informationsangeboten
- Umgangsformen zwischen Religionen und Konfessionen und mit Säkularität in dieser Gesellschaft
- Umwelterziehung und Umweltschutz

Ziele und Methodik

Ziel der Schulung von Elternbegleiter/innen ist die Stärkung ihrer Fähigkeiten und Kompetenzen, um frühkindliche Entwicklungsprozesse besser wahrzunehmen und in die Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund bedürfnisorientiert einfließen zu lassen. Dabei geht es in den Fortbildungen nicht nur um die Vermittlung von pädagogischem Fachwissen, sondern um den Erwerb und die gemeinsame Erarbeitung von didaktisch-methodischen Umsetzungsmöglichkeiten der Inhalte für die Kooperation mit Eltern und Kindertageseinrichtungen bzw. anderen Institutionen.

Darüber hinaus ist angestrebt, dass Elternbegleiter/innen im Verlauf des Projektes mit Migrantenselbstorganisationen und interkulturellen Einrichtungen zusammenarbeiten und diese im Hinblick auf Sprachförderung, Kindergartenpädagogik und frühkindliche Entwicklung beraten. In Form von Kleingruppenarbeiten oder Paarübungen sowie Falldarstellungen und Rollenübungen soll pädagogisches Wissen verinnerlicht und auf seine Übertragbarkeit auf die jeweilige Zielgruppen erprobt werden. Diese Herangehensweise ist entscheidend für den späteren Kontakt mit den Eltern, wobei im Auge behalten werden muss, dass die meisten Elternbegleiter/innen keine Pädagogen/innen sind, die Erfahrungen im Umgang mit Erwachsenengruppen bzw. mit dem Vermitteln von Informationen besitzen.

4. Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund

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

- interkulturelle Projektarbeit
- thematische Elternnachmittage
- Entwicklungs-, Eltern-, Familien- und Aufnahmegespräche
- Elternseminare
- Übersetzung von schriftlichen Texten, Einladungen für Eltern etc.

Interkulturelle Projekte

Eine interkulturelle Maßnahme im Rahmen der Elternarbeit ist das Projekt „Interreligiöse und interkulturelle Begegnung im Kindergarten“. Dieses Projekt wird von einer Elternbegleiterin auf Anfrage der interessierten frühstart-Kindergärten angeboten.

Ziel des Angebotes ist es, durch eine kindgerechte und spielerische Vermittlung der Grundlagen des Islams und der Herausarbeitung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu den anderen beiden monoethistischen Religionen Christentum und Judentum eine interreligiöse

und interkulturelle Begegnung der Kindergartenkinder untereinander zu ermöglichen.

Thematische Elternnachmittage in den frühstart-Kitas

Anlehnend an die Schwerpunktthemen der parallel laufenden Fortbildungen haben sich Elternbegleiter/innen in Zweier- und Dreiergruppen zusammengefunden, um Zuwandereltern (die Veranstaltungen sind selbstverständlich auch für interessierte deutsche Eltern offen) in den Kindertageseinrichtungen über wichtige bildungsspezifische Themen zu informieren und sich mit ihnen darüber auszutauschen.

Folgende Themen werden an den Elternnachmittagen angeboten: Sprachentwicklung und Mehrsprachigkeit, das Hessische Schul- und Bildungssystem, Gesundheitserziehung (gesunde Ernährung und Bewegung) und Kindergarten als Lebens- und Erfahrungsraum.

Während den thematischen Elternnachmittagen werden Zuwanderereltern Informationen zu einem spezifischen pädagogischen Thema angeboten und gleichzeitig mit ihnen pädagogische Konzepte und Ansätze ausprobiert. Ein wichtiges Anliegen besteht darin, im Austausch mit den Eltern und Erzieher/innen die Sorgen und Bedürfnisse der Eltern mit Migrationshintergrund zu erkennen und diese dem Kindergartenpersonal transparent zu machen.

Entwicklungs-, Eltern-, Familien- und Aufnahmegespräche in den KiTas

Eine weitere Form der Zusammenarbeit mit den Zuwanderereltern findet in sog. „Entwicklungs-, Familien- und Elterngespräche“ sowie auch Aufnahmegespräche in den frühstart-Kindergärten statt.

Je nach Problemstellung und Bedarf können sich die Erzieher/innen an das Projekt wenden und um den vermittelnden Einsatz eines Elternbegleiters oder einer Elternbegleiterin bitten. Es wird gezielt ein Elternbegleiter kontaktiert, der sich anschließend mit der Kita in Verbindung setzt. Wenn möglich, geht dem eigentlichen Termin ein Vorgespräch voraus, in dem Anliegen, Problemlage, Hintergrundinformationen und Gesprächsziele geklärt werden. Dadurch ist eine größere Sicherheit von Seiten der Elternbegleiter/innen gewährleistet, was wiederum die Effektivität des Gespräches erhöht. Den Eltern wird mitgeteilt, dass an dem Gespräch ein Elternbegleiter teilnehmen wird, der kulturell und sprachlich zwischen dem pädagogischem Personal und ihnen vermittelt. Nach einer gemeinsamen Reflexion und Evaluation des Einsatzes und der schriftlichen wie auch mündlichen Weiterleitung wesentlicher Aspekte an das Projekt werden die Ergebnisse der Gespräche dokumentiert. Die Erfahrungen

zeigen immer wieder, wie entscheidend die vermittelnden Einsätze der Elternbegleiter sowohl für die Erzieher/innen als auch für die Eltern sind. Die Rückmeldungen beider Seiten bestätigen dies.

An dieser Stelle sei folgendes Beispiel exemplarisch dargestellt:

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

Fazit

frühstart bedeutet

- frühzeitige und ganzheitliche Sprachförderung
- von Kindern mit Migrationshintergrund in sozial benachteiligten Räumen
- in Kooperation mit Erzieher/innen und Eltern auf allen frühkindlichen Ebenen.

frühstart ist als Modellprojekt angelegt. Verlauf und Ergebnisse werden vom Europäischen Forum für Migrationsstudien an der Universität Bamberg wissenschaftlich evaluiert. Die ersten Zwischenergebnisse liegen dem Projekt seit Oktober 2005 vor. Bei Interesse kann unter der angegebenen Kontaktadresse ein Zwischenbericht angefordert werden.

Kontakt:

Methap Sanli

Projekt frühstart, c/o Türkisch-Deutsche

Gesundheitsstiftung e. V.

Friedrichstraße 13

35392 Gießen

Telefon: 0641/ 966 116 27,

Fax: 0641/ 966 116 18

mehtap.sanli@projekt-fruehstart.de

info@projekt-fruehstart.de

www.projekt-fruehstart.de

Klaus Conrad, Mehr Zeit für Kinder e. V.
Frankfurt/M.

Sprich mit mir! – der Elternratgeber von Mehr Zeit für Kinder e. V.

Anliegen

Der Name des Vereins Mehr Zeit für Kinder e. V. ist sein Programm. In einer immer stärker von ökonomischen Zwängen und Partikularinteressen dominierten Gesellschaft geraten die Bedürfnisse und Wünsche von Familien mit Kindern leicht aus dem Blick. Um dieser Entwicklung entgegenzuwirken, macht sich der Mehr Zeit für Kinder e. V. seit siebzehn Jahren auf vielfältige Weise für die Belange von Kindern und Familien stark.

Familienfreundliches Verhalten im Alltag soll angeregt und mit dem Ziel gefördert werden, unseren Kindern das Maß und die Qualität an Zuwendung und Betreuung zuteil werden zu lassen, das sie für eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung brauchen.

Hinter den zumeist bundesweit ausgerichteten Projekten und Kampagnen unter dem Slogan „Mehr Zeit für Kinder“ steht unsere Vision einer familienfreundlichen Gesellschaft, die Kindern besondere Wertschätzung und Aufmerksamkeit entgegenbringt und Voraussetzung dafür ist, dass in Deutschland wieder mehr Kinder geboren werden.

Aufgaben

Mehr Zeit für Kinder e. V. nutzt sein pädagogisches Know-how und seine Kommunikationskompetenz vor allem zur Bereitstellung praktischer Tipps und Anregungen, wie Eltern die gemeinsame Zeit mit ihren Kindern intensiver nutzen können.

Dies geschieht mit Blick auf folgende inhaltliche Schwerpunkte:

- Förderung gemeinsamer Spiel- und Spaß-Aktivitäten in der Familie,
- Förderung der motorischen Entwicklung von Kindern,
- Förderung des Ernährungsbewusstseins in der Familie,
- Förderung einer werteorientierten Erziehung und
- Förderung der kindlichen Sprachentwicklung.

Bei der inhaltlichen Planung und Umsetzung seiner Projekte und Kampagnen stehen dem Mehr Zeit für Kinder e. V. renommierte Fachleuten und Institutionen zur Seite. Die Finanzierung der operativen Aktivitäten wird im Wesentlichen von Unternehmen und Institutionen getragen, die das Anliegen von Mehr Zeit für

Kinder e. V. mittragen und sich gerne zur Übernahme sozialer Verantwortung bekennen.

Kindliche Sprachförderung durch Mehr Zeit für Kinder e. V.

1997 startete Mehr Zeit für Kinder e. V. erstmalig eine bundesweite Kampagne zur kindlichen Sprachförderung. Anlass waren die sich bereits damals häufenden, alarmierenden Ergebnisse von Sprachstandserhebungen bei Kindern im Vorschulalter.

Ziel der Kampagne war es zum einen, der breiten Öffentlichkeit bewusst zu machen, dass die Qualität der Zuwendung von Eltern und anderen erwachsenen Bezugspersonen zu Kindern von elementarer Bedeutung für den kindlichen Spracherwerb ist. Darüber hinaus war es Ziel der Kampagne, den Erwachsenen zu vermitteln, wie sie auf praktische Weise die kindliche Sprachentwicklung effektiv fördern können.

Hauptpartner der Kampagne waren die Deutsche Bahn AG und Die BARMER Ersatzkasse. Die fachliche Beratung erfolgte durch Prof. Dr. med. Manfred Heinemann, dem damaligen Leiter der Klinik für Kommunikationsstörungen der Universitätsklinik Mainz.

Die wichtigsten Bausteine der Kampagne waren

- eine bundesweite Plakataktion, die auf 50.000 Plakatflächen in ganz Deutschland auf die Bedeutung der Zuwendung zu Kindern für die Sprachentwicklung hinwies,
- Informationsangebote in Zügen der Deutschen Bahn und im Rahmen einer Event-tour entlang der deutschen Nord- und Ostseeküste,
- ein zweitägiges Symposium mit dem Titel „Spracherwerb von Kindern unter heutigen Sozialisationsbedingungen“, das unter der Leitung von Prof. Heinemann in Leipzig stattfand sowie
- diverse Kooperationen mit Presse, Funk und Fernsehen zum Thema.

Der Familien-Ratgeber „Sprich mit mir!“

Parallel zur Kampagne erschien in Kooperation mit der BARMER Ersatzkasse der Mehr-Zeit-für-Kinder-Familienratgeber „Sprich mit mir!“ mit einer Startauflage von 150.000 Exemplaren.

Nach dem Konzept „von Familien für Familien“ wurden die Inhalte des Buches zum Teil über einen vorherigen Beteiligungsauftrag in der BARMER Mitgliederzeitschrift generiert. Interessierte Familien berichteten von ihren Tipps für gemeinsame Aktivitäten von Eltern und Kinder, die der Sprachentwicklung zugute kommen. Zahlreiche der insgesamt weit über tausend Zuschriften fanden Eingang in das Buch.

„Sprich mit mir!“ wurde als Ratgeber konzipiert, den Eltern und Kinder gemeinsam oder jeder für sich in die Hand nehmen können. Auf 128 Seiten finden sich allgemeine Informationen zum kindlichen Spracherwerb, Experteninterviews und vor allem Anregungen für spielerische Eltern-Kind-Aktivitäten, die zum Sprechen anregen.

Anfang 2004 waren die Erst- und Zweitaufgabe des Ratgebers restlos vergriffen. Um der dauerhaft großen Nachfrage gerecht zu werden, entschloss sich der Verein, den Titel neu aufzulegen. Ein Drittel des ursprünglichen Inhaltes wurde neu erarbeitet bzw. umfassend aktualisiert. Der Deutschen Bundesverband für Logopädie (dbl) übernahm als Mitherausgeber der Neuauflage die fachliche Beratung, steuerte eigene Texte bei, unterstützte den Vertrieb des Buches durch Abgabe an Verbandsmitglieder und übernahm einen Teil der begleitenden Medienarbeit.

Der Ravensburger-Spieleverlag trug durch die redaktionelle Einarbeitung ausgewählter Sprachförderspiele zur Finanzierung des Buches bei.

Um den Ratgeber möglichst aufmerksamkeitsstark in die Öffentlichkeit zu tragen, wurden Bücher und Poster in Logopäden-Praxen ausgelegt und Interviews mit der Präsidentin des Logopädenverbands, Frau Dr. Rausch, in der Presse lanciert. Viele der wichtigsten Medien und Special Interest-Magazinen berichteten ausführlich über den Ratgeber.

Der Vertrieb des Buches erfolgt über den normalen und den Online-Buchhandel sowie über namhafte Direktversender und natürlich über die Geschäftsstelle von Mehr Zeit für Kinder e. V.. Bis Frühjahr 2005 waren von der Ende 2004 erschienenen Neuauflage des Ratgebers schon über 8.000 Exemplare.

In Hinblick auf die Verbreitung von „Sprich mit mir!“ wurde auch eine Kooperation mit der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände e.V. (BDA) eingegangen, durch die Unternehmen ermuntert werden sollen, Buchpatenschaften zu übernehmen. Sie können Kontingente des Ratgebers kostengünstig erwerben, um diese gezielt an ihre Mitarbeiter/innen mit Kindern oder soziale Einrichtungen vor Ort abzugeben. Dabei ist es ganz gleich, ob sich ein Unternehmen durch die Abnahme von zehn, hundert oder noch mehr Exemplaren an der Initiative beteiligt. Jedes Unternehmen trägt auf diese Weise zur Förderung der kindlichen Sprachentwicklung bei.

Kontakt:

Klaus Conrad

Mehr Zeit für Kinder e. V.

Fellnerstraße 12

60322 Frankfurt/ Main

Telefon: 069 / 1568960

Fax: 069 / 15689610

Email: klaus.conrad@mzfk.de

Teilnehmerinnen und Teilnehmer

Name	Institution, Adresse
Bourgard, Susanne	Bonn
Hammann, Ingeborg	Defreggerstr. 3 12435 Berlin
Jampert, Dr. Karin	Schottener Str.11 60435 Frankfurt/M.
Pauthöfer, Anda	Bremen
Voigt-Buchholz, Ilona	Berlin
John, Mario	„midnight-fun“ e. V. Anna-Siemsens-Str. 49 07745 Jena
Noack, Karin	6. Förderschule für Sprachauffällige Hallenser Str. 5a 03046 Cottbus
Augenstein, Harald	AIM - Akademie für Information u. Management Heilbronn-Franken gGmbH Ferdinand-Braun-Str. 3 74074 Heilbronn
Günther, Sigrid	AKGG Kindergarten „Globus“ Holländische Str. 113 34127 Kassel
Schuchhardt-Sippel, Brigitte	Alexander-von-Humboldt-Schule Humboldtstr. 1-3 37269 Eschwege
Kuyumcu, Reyhan	Amt für Schule, Kinder- und Jugendeinrichtungen Andreas Gayk-Str. 31 24103 Kiel
Eichmann, Margot	Arbeiter-Samariter-Bund (ASB) Regionalverband Tylli-Schanzen-Str. 2 17033 Neubrandenburg
Akbas, Roswitha	Arbeiterwohlfahrt (AWO) Frühbetreuung Johann-Friedrich-Oberlin-Str. 11 58099 Hagen
Albers, Michael	Arbeiterwohlfahrt (AWO) Jugendhilfe Verbund Rhein-Main- A Kasinostr. 6 65929 Frankfurt/a. M.
Friedrich, Regine	Arbeiterwohlfahrt (AWO) Kindergarten Ringstr. 73 51371 Leverkusen
Howe, Dagmar	Arbeiterwohlfahrt (AWO) Bundesverband e. V. Oppelnerstr. 130 83119 Bonn
Krone, Ines	Arbeiterwohlfahrt (AWO) Kinder- und Jugenddienste gGmbH Monoheshoferstr. 16 17034 Neubrandenburg
Lingens, Maria	Arbeiterwohlfahrt (AWO) Landesverband Berlin e. V., Fachberatung Kindertagesstätten Blücherstr. 62 10961 Berlin

Name	Institution, Adresse
van Haaven, Brigitte	Arbeiterwohlfahrt (AWO) Kindergarten GmbH, Kindertagesstätte „Am Jahnplatz“ Haus-Berge-Str. 38-40 45143 Essen
Charmardjuk, Helena	AWO Kindertagesstätte Stralsunder Ring 8a 38444 Wolfsburg
Meier, Sarah	BauBeCon Sanierungsbüro Quartiersmanagement Celle-Neustadt Neustadt 63 29225 Celle
Heinrich-Braig, Silke	Bezirksamt Berlin-Mitte Mathilde-Jacob-Platz 1 10551 Berlin
Beber, Katinka	Bezirksamt Friedrichshain-Kreuzberg Frankfurter Allee 35-37 10247 Berlin
Müller, Wolf	Bezirksamt Mitte Mathilde-Jacob-Platz 1 10551 Berlin
Früh, Christel	Bezirksamt Neukölln Abt. Jugend Karl-Marx-Str. 83 12040 Berlin
Arslan, Ali	Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Hannoversche Str. 28-30 10115 Berlin
Dichans, Wolfgang	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), Abt. 5, Unterabt. 51, Referat 512 Rochusstr. 8-10 53107 Bonn
Benedix, Monika	Bundesvereinigung Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder (BETA) Reichensteiner Weg 24 14195 Berlin
Stumpe, Claudia	Bürgerzentrum Achim Magdeburger Str. 11a 28832 Achim
Schermund, Heike	BZM e. V. Programm „Soziale Stadt“
Schottenloher, Rowena	Casablanca GmbH Strelitzerstr. 60 10115 Berlin
Demmer, Uschi	Christophorus-Kindergarten Theodor-Heuss-Str. 53 37075 Göttingen
Wendler, Sonja	Christophorus-Kindergarten Theodor-Heuss-Str. 53 37075 Göttingen
Liebisch, Christian	Der kleine Stern Das Lern-Erlebnis-Programm Schwelerstr. 96 12439 Berlin
Schmidt, Rudolf	Deutsche Sportjugend (dsj) Theodor-Heuss-Str. 16 63150 Heusenstamm

Name	Institution, Adresse
Rausch, Dr. Monika	Deutscher Bundesverband für Logopädie (dbl) e. V. Augustinusstr. 11a 50226 Frechen
Honkanen-Schoberth, Paula	Deutscher Kinderschutzbund Ortsverband Aachen e.V. Kirberichshofer Weg 27-29 52066 Aachen
Münch, Maria-Theresia	Deutscher Verein für öffentliche und privat Fürsorge Michaelstr. 17/18 10179 Berlin
Ertl, Angelika	Elisabethenstiftung Darmstadt Arbeitszentrum für Fort- und Weiterbildung Stiftstr. 14 64287 Darmstadt
Dotzek, Marianne	Elternschule Horner Geest Spliedtring 44 22119 Hamburg
Dobrick, Marita	Erziehungsberatung Schützenstr. 19 31224 Peine
Johannsen, Christiane	Ev. Bildungswerk Am Alten Kirchhof 16 24534 Neumünster
Bredemeier, Manuela	Evang. Kindertagesstätte Gremende Gröpelingen Seewenjestr. 92 28237 Bremen
Rau, Rita	Evang. Kindertagesstätte Dillingen Dr.-Prior-Str. 35 66763 Dillingen
Winski, Bettina	Fachschule für Sozialpädagogik Erbes Kopfweg 6-10 13157 Berlin
Kunz, Dr. Harry	Freier Journalist Kapellenstr. 16 53925 Kall
Reichenau, Roswitha	Friedrich-Fröbel-Schule Bölscherstr. 19 12587 Berlin
Vellinger, Brigitte	Frühförderung Josefinum Fachdienst Integration Kapellenstr. 30 86151 Augsburg
Taut-Sack, Dr. Heike	GA Dresden KJÄD Braunsdorfer Str. 13 01159 Dresden
Ratgens,	Ganztagsgrundschule Ludwigstraße Ludwigstr. 7-9 20357 Hamburg
Stübing, Anne-Dorothea	Gebeschusschule Friedrich-Engels-Str. 19 63452 Hanau
Batty, Angela	Gesamtschule Horn-Pirmastufe Rhiemsweg 61 22111 Hamburg
Schwendner, Peter	Geschwister-Scholl-Schule Wacholderweg 1 37269 Eschwege

Name	Institution, Adresse
Burhop, Ute	Gesundheitsamt Berlin-Reinickendorf Abt. Gesundheitswesen, Sprachberatungsstelle Teichstr. 65 / Haus 4 13407 Berlin
Mönnich, Heino	Gesundheitsamt Berlin-Reinickendorf Abt. Gesundheitswesen, Sprachberatungsstelle Teichstr. 65 13407 Berlin
Grabe, Ilona	Gesundheitsamt Dresden Kinder- und Jugendärztlicher Dienst Braunsdorfer Str. 13 01159 Dresden
Oefner, Dr. Gabriele	Gesundheitsamt Kassel Obere Königstr. 3 34112 Kassel
Erlenwein, Gabriele	Goethe-Grundschule Ganztagschule Scheffelstr. 2 55118 Mainz-Neustadt
Schneider-Stransky, Bettina	Goethe-Grundschule Scheffelstr. 2 55118 Mainz-Neustadt
Hecht,	Grundschule „Karl Liebknecht“ Franz-Mehring-Str. 1 a 16803 Neuruppin
Schimpf, Ines	Grundschule am Priesterweg Oskar-Meißter-Str. 4-6 14480 Potsdam
Wagner, Karla	Grundschule an der Paul-Singer-Straße Paul-Singer-Str. 160 28329 Bremen
Pottgießer, Sabine	Grundschule Rosenplatzschule Rosenplatz 20 49074 Osnabrück
Bloch, Tatjana	Hans-Christian-Andersen-Schule Stralsunder Ring 45 38444 Wolfsburg
Kühl, Ursel	Hans-Christian-Andersen-Schule (Förderzentrum) Pariner Str. 19a 23611 Bad Schwartau
Lienhart, Jutta	Hans-Christian-Andersen-Schule Förderzentrum Brüder-Grimm-Ring 6-8 23560 Lübeck
Kuyumcu, Safak	Hansestadt Kiel Amt für Schule, Kinder- und Jugendeinrichtungen Andreas-Gayk-Str. 31 24103 Kiel
Hertrampf, Ulrike	Henri-Dunant-Realschule Am Alten Friedhof 3 38162 Cremlingen
Mieskes, Petra	Herman-Nohl-Grundschule Immanuel-Kant-Str. 44 37083 Göttingen
Sanli, Mehtap	Hertie-Stiftung Projekt Frühstart Friedrichstraße 13 35392 Gießen

Name	Institution, Adresse
Mathieu-Baur, Konstanze	Hippy Deutschland e. V. Hofgut Wichstadt 61194 Niddatal
Armbruster, Prof. Dr. Meinrad	Hochschule Magdeburg-Stendal (FH) FB Sozial- und Gesundheitswesen Postfach 3655 39011 Magdeburg
Pawlick, Heike	Hort „Kleiner Stern“ Schulstraße 16227 Eberswalde
Halling, Svantje	Horthaus Grohn Friedrich-Klippert-Str. 5 28759 Bremen
Schlabach, Frank	IJN Neuruppin Qualifizierungsbüro Neuruppin Heirnich-Rau-Str. 8a 16816 Neuruppin
Nurcan, Aliane	INA Kindergarten Kinder- und Familienzentrum Neue Steinmetzst. 1-3 10827 Berlin
Cakmak, Hamdiye	Initiative Beratung und Begegnung e.V. Weihdachstr. 6 86154 Augsburg
Bauer, Claudia	Initiative Jugendarbeit Neuruppin e. V. Karl-Liebknecht-Str. 30 16816 Neuruppin
Fringel, Thomas	Initiative Jugendarbeit Neuruppin e. V. Karl-Liebknecht-Str. 32 16816 Neuruppin
Gützo, Michael	Initiative Jugendarbeit Neuruppin e. V. Karl-Liebknecht-Str. 30 16816 Neuruppin
Müller, Heike	Initiative Jugendarbeit Neuruppin e. V. Karl-Liebknecht-Str. 32 16816 Neuruppin
Nowak, Juliane	Initiative Jugendarbeit Neuruppin e. V. Karl-Liebknecht-Str. 32 16816 Neuruppin
Schäfer, Michaela	Initiative Jugendarbeit Neuruppin e. V. Karl-Liebknecht-Str. 30 16816 Neuruppin
Lene, Regine	Institut für Kreative Sprachförderung und Interkulturelle Kommunikation der GFBM e. V. Boppstr. 7 10967 Berlin
Yentür, Zahide	Internationaler Bund (IB) Mainzer Str. 30 63303 Dreieich
Jampen, Susanne	Internationales Mädchen- und Frauenzentrum der EJSA e. V., ENTIMON-Projekt Königstr. 18 95028 Hof
Filtzinger, Prof. Dr. Otto	IPE – Institut für interkulturelle Pädagogik im Elementarbereich e.V. Hauptstr. 17-19 55045 Mainz

Name	Institution, Adresse
Klenk, Dr. Gerald	Johann-Helm-Schule Penzendorfer Str. 10 91126 Schwabach
Honisch, Klaus	Joseph-von-Eichendorff-Schule Am Propbsthof 102 53121 Bonn
Diebold, Karin	Jugendmigrationsdienst KJW e. V. Ripphanstr. 9 50769 Köln
Strack, Angela	KGS Kettlerschule Amt für Kinder, Jugend und Familie Siemensstr. 248 53121 Bonn
Kretzschmann, Charlotte	Kimmelmansschule Graf-Rhena-Str. 18 76137 Karlsruhe
Tran, Trong	Kinder- und Entwicklungshilfe e. V. (KUE) Spreeufer 4 10178 Berlin
Diettrich, Marion	Kinder- und Jugenddienste GmbH Am Sattelplatz 9-11 17034 Neubrandenburg
Thomas, Kathrin	Kinder- und Jugenddienste GmbH Am Sattelplatz 9-11 17034 Neubrandenburg
Haberland, Margitta	Kinderfilm Berlin e. V. Krumme Str. 13 12459 Berlin
Schenk, Ulrike	Kindergarten Pflügerstr. 24 12047 Berlin
Schlun, Karin	Kindergarten Rönner Str. 1 97084 Würzburg
Spahn-Nessel, Barbara	Kindergarten „9 Rodgauerertraße“ Rodgauerstr. 44 63128 Dietzenbach
Werthmann, Ina	Kindergarten „Eulennest“ Hölderlinstr. 2 31224 Peine
Friedrich-Schimmer, Brigitte	Kindergarten „Schlaumäuse“ Rönner Str. 1 97084 Würzburg
Hampe, Andrea	Kindergarten „St. Jakobi“ In den Fahrwiesen 3 31224 Peine
Bechtler, Veronika	Kindergarten „Stadtmäuse“ Zinnkopfstr. 2 83026 Rosenheim
Socolor, Brigitte	Kindergarten „Stadtmäuse“ Zinnkopfstr. 2 83026 Rosenheim
Buchwald, Sonja	Kindergarten Landeskronastr. 44 Landeskronastr. 44 28719 Bremen

Name	Institution, Adresse
Mojsa-Paul, Annette	Kindergarten Stahlwerkstraße Stahlwerkstr. 27 44145 Dortmund
Frick-Lorenz, Waltraud	Kinderhaus Freudenberg Butterblumenweg 5 65201 Wiesbaden
Mollenhauer, Heike	Kinderladen „Die Kinkies“ e. V. Fontanestr. 17 12049 Berlin
Sternheim, Angela	Kindertageseinrichtung Osloring Osloring 2 a 24109 Kiel
Bornitz, Ardrienne	Kindertagesheim Carl-Severing-Str. 62 28239 Bremen
Buhrdorf, Helga	Kindertagesstätte Bremen-Patorenweg Pastorenweg 110 28237 Bremen
Gesche, Inke-Karen	Kindertagesstätte „Villa Kunterbunt“ Kleiner Berg 6 16227 Eberswalde
Lezhnert, Sonja	Kindertagesstätte „Achimer Schlaumäuse“ Magdeburger Str. 30 28832 Achim
Liebig, Meike	Kindertagesstätte Bremen-Patorenweg Patorenweg 110 28237 Bremen
Niclas, Lars	Kindertagesstätte „Achimer Schlaumäuse“ Magdeburger Str. 30 28832 Achim
Orshausen-Boudet, Heike	Kindertagesstätte Amt für Diakonie Xantener Str. 72 50668 Köln
Scheibe, Brigitte	Kindertagesstätte „7. Kinderburg“ Laufacher Str. 2 63128 Dietzenbach
Schulz, Annett	Kindertagesstätte Pflügerstr. 47 12045 Berlin
Singer, Monika	Kindertagesstätte „Mini Max International“ Briesestr. 73-75 12053 Berlin
Colditz, Angela	Kindertagesstätte „Altendorfer Straße“ Dorotheenstr. 68 09113 Chemnitz
Agel, Elke	Kindertagesstätte „Arche Noah“ Manshardtstr. 105 f 22119 Hamburg
Meyer, Silke	Kindertagesstätte „Bärenhöhle“ Falkenbergerstr. 34 31228 Peine
Ostrovskaya, Olesya	Kindertagesstätte „Kastanie“ Arbeiterwohlfahrt (AWO) Reichenberger Str. 121/122 10999 Berlin

Name	Institution, Adresse
Kempken, Ingrid	Kindertagesstätte „Kinderinsel“ Kimbergerstr. 12 64297 Darmstadt
Leistner, Erika	Kindertagesstätte „Kinderland“ R.-Hundt-Str. 32 07549 Gera
Hentschel, Doreen	Kindertagesstätte „Krümel“ Steigerweg 6 07546 Gera
Grebe, Anke	Kindertagesstätte „Lüstringen“ Felsenweg 28 49086 Osnabrück
Neumann-Pietzka, Petra	Kindertagesstätte „Pfälzer Weg“ Koblenzstr. 12 28325 Bremen
Scherf, Gabi	Kindertagesstätte „Schlumpfhausen“ Dorfstr. 46 07554 Steinbrücken
Schulz, Britta	Kindertagesstätte „Spielhaus“ Tornower Str. 62 16225 Eberswalde
Chmielnik, Heike	Kindertagesstätte „Zwergenmühle“ Im Sumorgen 9a 38542 Leiterfelde
Jost, Erika	Kindertagesstätte am See Grundstr. 16-22 64289 Darmstadt
Bolmann, Andrea	Kindertagesstätte Bremen Lämmerweg 65 28777 Bremen
Wehlers, Petra	Kindertagesstätte Bremen Lämmerweg 65 28777 Bremen
Münstermann-Tautz, Doris	Kindertagesstätte der Jona Gemeinde Elmweg 9 37081 Göttingen
Scholz, Gabriele	Kindertagesstätte e. V. Gleiwitzer Bogen 70a 22043 Hamburg
Wellmann-Witte, Hannelore	Kindertagesstätte Grohn Tidemannstr. 35 28759 Bremen
Wehner-Böhme, Gisi	Kindertagesstätte Schaltheus Beisen Arbeiterwohlfahrt (AWO), Kreisverband Esen Am Handwerkerpark 6 45309 Essen
Wolff, Juli	Kinergarten Forum Soziale Dienste e. V. Weserstr. 26/27 12043 Berlin
Tüting, Ursula	Kinergarten „Hl. Familie“ Voxtruper Str. 81 49082 Osnabrück
Penzin, Ivonne	Kinnerhus Schmaul e. V. A.-J.-Krusensternstr. 12 18106 Rostock

Name	Institution, Adresse
Lumpp, Gesine	Kloster Denkendorf In der Dorfweiese 6 73770 Denkendorf
Libor, Claudia	Kombinierte Kindertageseinrichtung Dürener Str. 60 44145 Dortmund
Illing, Katja	Kreativhaus e. V. Berlin Fischerinsel 3 10179 Berlin
Schimonsky, Helga	Kreativhaus e. V. Berlin GFischerinsel 3 10179 Berlin
Schulze, Astrid	Kreativhaus e. V. Berlin Fischerinsel 3 10179 Berlin
Erol, Selver	Kreisverwaltung Offenbach Integrationsbüro Werner-Hilpert-Str. 1 63128 dietzenbach
Werther, Birgit	Kulturzentrum Schlachthof Mombachstr. 12 34127 Kassel
Groeger-Roth, Frederick	LAG Soziale Brennpunkte Niedersachsen e. V. Stiftstr. 15 30159 Hannover
Glöckner, Birgit	Landeshauptstadt Dresden Eigenbetrieb Kindertageseinrichtungen Riesaer str. 7 01129 Dresden
Grohmann, Sabine	Landeshauptstadt Dresden Eigenbetrieb Kindertageseinrichtungen, Jugendhilfeplanung Riesaer Str. 7 01129 Dresden
Wessling, Yüksel	Landeshauptstadt Hannover FB Jugend und Familie Ihmeplatz 5 30449 Hannover
Wilke, Claudia	Landeshauptstadt Hannover Kindertagesstätten Ihmeplatz 5 30449 Hannover
Nachmann, Sven	Landesjugendamt Berlin Beuthstr. 6-8 10117 Berlin 6-8
Holste, Dr. U	Landesverband Ev. Tageseinrichtungen Slevogtstr. 50-52 28209 Bremen
Mitrovic, G	Landesverband Ev. Tageseinrichtungen Slevogtstr. 50-52 28209 Bremen
Fisahn, Tanja	Landesverband Evangelischer Tageseinrichtungen Slevogtstr. 50-52 28209 Bremen
André, Ruth	Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern, Landesjugendamt Lindenspürstr. 39 70187 Stuttgart

Name	Institution, Adresse
Hick, Antje	Leopoldtschule Karlsruhe Draisstr. 11 76135 Karlsruhe
Higgins, Barbara	Lernwerkstatt Dietzenbach Liebfrauenstr. 90 64289 Dietzenbach
Schneider, Ruth	Lernwerkstatt Dietzenbach Messenhäuserstr. 4 63128 Dietzenbach
Bülow, Susann	Lernwerkstatt Zwickau e. V. Wostokweg 33 08066 Zwickau
Boehrer, Helga	Lisum-Berlin Lehrerfortbildung DaZ Kielufer 7 12059 Berlin
Richartz-Bausch, Barbara	Logopädische Praxis Bergmannstr. 69 10961 Berlin
Siska, Ursula	Logopädische Praxis Bergmannstr. 69 10961 Berlin
Wagner, Kristine	Logopädische Praxis Bergmannstr. 69 10961 Berlin
Yasar, Günes	Logopädische Praxis Bergmannstr. 69 10961 Berlin
Hofe, Dr. Bernd	Luise-Rehling-Realschule Friedenstr. 26 58097 Hagen
Hoffmann, Karen	MACHmit Museum Berlin Kinder- und Jugendmuseum Prenzlauer berg achSenefelderstraße 6 10437 Berlin
Englert, Ingrid	Magistrat der Stadt Hattersheim Jugendamt Rathausstr. 10 65795 Hattersheim
Proß, Katrin	McKinsey bildet. Düsseldorf
Koch, Nina	Microsoft Deutschland Konrad-Zuse-Str. 1 85716 Unterschleißheim
Kraus, Thilo	Microsoft Deutschland GmbH Projektbüro „Schlaumäuse“ Konrad-Zuse-Straße 1 85716 Unterschleissheim
Tasci, Sevim	Mittelstadt Völklingen Rathausplatz 66333 Völklingen
Lewerenz, Dagmar	Montessori Kinderhaus Sonnenhof 15 18437 Stralsund
Gratzias, Susanne	Montessori Kinderladen Wedding e. V. Liesenstr. 12 13355 Berlin

Name	Institution, Adresse
Hilbert, Maria	Montessori-Kinderhaus Sonnenhof 15 18437 Stralsund
Pohl, Heiko	Multikultureller Kindergarten St. Lorenz II Landwehrstr. 38 95028 Hof
de Graaf, Uschi	Mütterzentrum Huchting e. V. Amersfoorter Str. 8 28259 Bremen
Möhlenhof, Jörg	Mütterzentrum Huchting e. V. Amersfoorter Str. 8 28259 Bremen
Slupinski, Sascha	Mütterzentrum Osteholz-Tenever e. V. Neuwieder Str. 17 28325 Bremen
Günes, Gül	Nachbarschaftsheim e. V. Gutesberg Str. 27 42117 Wuppertal
Kronenberg, Petra	Nachbarschaftsheime Wuppertal e. V. Platz der Republik 24-26 42107 Wuppertal
Juras-Kopitzki, Ljubica	Nehring-Grundschule Nehringstr. 10 14059 Berlin
Bassil, Sabina	Paritätischer Kindergarten Sollingstr. 73 37081 Göttingen
Wieder, Ute	Paritätischer Kindergarten Grone Sollingstr. 73 37081 Göttingen
Boortz, Marlies	Paul-Gerhardr-Schule Städt. GTem. Grundschule Stephansweg 10 59229 Ahlen
Vomhof, Beate	Pädagogische Hochschule Weingarten Kichplatz 2 88250 Weingarten
Havva, Engin	Pädagogische Hochschule Karlsruhe Bismarckstr. 10 76135 Karlsruhe
Patzelt, Doreen	Pädagogische Hochschule Weingarten Kirchplatz 2 88250 Weingarten
Schuhmann-Nolte, Bärbel	Pestalozzi-Schule für Lernhilfe Wacholderweg 1 a 37269 Eschwege
Fuchs, Marianne	Projekt „Kitas im Blick“ Wurzener Str. 122 04315 Leipzig
Müller, Ines	Quartiersbüro High-Deck-Siedlung Leo-Slezak-Straße 23 12057 Berlin
Borchers, Kay	Quartiersmanagement Projekt Marßel Helsingborger Str. 36 28719 Bremen

Name	Institution, Adresse
Prauser, Wolfgang	Quartiersmanagement Linden-Süd Bereich Stadtkuolturarbeit, Kulturbüro Allerweg 3-7 30449 Hannover
Baykara, Fahri	Quartiersmanagement Sparrplatz Burgsdorfstr. 13 a 13353 Berlin
Amrehn, Irma	Regierung Unterfranken Abt. 502 / A Peter-Platz 9 97070 Würzburg
Günther, Christina	Regionale Arbeitsstelle (RAA) Herne Michaelstr. 16 44649 Herne
Stell, Hermann	Schule an der Düsseldorfer Straße Düsseldorfer Str. 2 a 28327 Bremen
Wotka, Irma	Schule Beim Pachthof Beim Pachthof 15-17 22111 Hamburg
Pochert, Andreas	Schulpsychologisches Beratungszentrum Mitte von Berlin, Sprachförderung „Bärenstark“ Badsr. 10 13357 Berlin
Tasun, Perihan	Senat von Berlin Beauftragter für Integration und Migration Potsdamer Str. 65 10785 Berlin
Hogan, Steffi	Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Beuthstr. 6-8 10117 Berlin
Grey, Dorothea	Sonderpädagogische Beratungsstelle Alt Nowawes 48 a 14482 Potsdam
Thiel, Sylvia	SOS-Kinder- und Familien- zentrum Moabit Waldstr. 55 10551 Berlin
Fuhrmann, Ina	Sozialpädiatrisches Zentrum Franken Sedanstr. 17 95028 Hof
Kisselbach, Anja	Spiel- und Lernstube „Hl. Kreuz“ An der Kreuzkirche 5 56077 Koblenz
Pietsch, Martina	Spiel- und Lernstube Hl. kreuz An der Kreuzkirche 5 56077 Koblenz
Mayer-König, Birgit	Sradt Krefeld Jugendhilfe von der Leyen-Platz 47798 Krefeld
Schlemmer, Sabine	Staatl. Regelschule „Alfred Brehm“ Karl-Marx-Allee 7 07747 Jena
Almaci, Selma	Stadt Achim Bürgerzentrum Magdeburger Str. 11 28832 Achim

Name	Institution, Adresse
Kühn, Gabriele	Stadt Augsburg Amt für Kinder, Jugend und Familie Gögginger Str. 59 a 86159 Augsburg
Grothe, Barbara	Stadt Bad Langensalza Stadtverwaltung - Dezernat II, Amt für Soziales, Kultur und Sport Marktstr. 1 99947 Bad Langensalza
Halstein, Brigitte	Stadt Düren Jugendamt Kaiserplatz 2-4 52348 Düren
Freytag, Julie	Stadt Düsseldorf Stadtplanungsamt, Sradtteilbüro Birkenstr. 54 40233 Düsseldorf
Gerike, Ulrike	Stadt Eberswalde Fachdienst Bildung Breitz Sr. 42 16225 Eberswalde
Piott, Silvia	Stadt Fürstenfeldbruck Treffpunkt Soziale Stadt - Bereich Sozialplanung - KV der AWO Heimstättenstr. 24 82256 Fürstenfeldbruck
Meyer, Elke	Stadt Hattersheim Untertorstr. 5 65795 Hattersheim
Diehe, Kathrin	Stadt Hildesheim Fachbereich Soziales, Jugend und Wohnen, Sozialplanung Hannoversche Str. 6 31134 Hildesheim
Jungesblut, Inge	Stadt Hildesheim FB Soziales, Jugend und Wohnen Hoher Weg 10 31134 Hildesheim
Paulsen, Andrea	Stadt Kiel Amt für Schule, Kinder und Jugend Neues Rathaus 24103 Kiel
Löhmman, Sonja	Stadt Krefeld Feldstr. 30 47805 Krefeld
Biernelt, Helga	Stadt Mannheim Rathaus, FB Bildung, Abt. Schule E 5 Rathaus 68159 Mannheim
Balash, Hildegard	Stadt Neubrandenburg Jugendamt Friedrich Gugels Ring 53 17033 Neubrandenburg
Wege, Kerstin	Stadt Neuruppin Stadtverwaltung Karl-Liebkecht-Str. 33/34 16816 Neuruppin
Kindsvater, Natalja	Stadt Osnabrück Fachdienst Jugend Am Schölerberg 1 49082 Osnabrück
Krone-Strube, Tanja	Stadt Osnabrück FB Kinder, Jugendliche und Familien Martinistr. 100 49078 Osnabrück
Teigky, Jenny	Stadt Quakenbrück Neustadt Friedrichstraße 37 a 49610 Quakenbrück

Name	Institution, Adresse
Kus, Bilge	Stadt Recklinghausen FB Kinder, Jugend und Familie Am Neumarkt 21 45663 Recklinghausen
Brösel, Andrea	Stadt Stendal Stadtverwaltung, Haupt- und Personalamt 01144 Stendal
Steckel, Angela	Stadt Stendal Trägergemeinde der Vgem. Stendal-Lichtetal Haupt- und Personalamt 01144 Stendal
Geyer, Bettina	Stadt Sulzbach Lokale Agenda 21 Fischbacher Weg 28 66280 Sulzbach
Kneller-Luck, Heike	Stadt Sulzbach Lokale Agenda 21 Sulzbachtalstr. 81 66280 Sulzbach
Krebs, Claudia	Stadt Wolfsburg Zentrum Kita-Fachberatung Detmeroder Markt 14 a 38444 Wolfsburg
Grünke, Ramona	Stadtteilbüro „Am Waldrand“ Uckermark-Passagen Friedrich-Engel-Str. 18-20 16303 Schwedt/O.
Hentsch, Silke	Städt. Kindergarten Buschei 30 44328 Dortmund
Riemenschneider, Christine	Städt. Kindergarten Buschei 30 44328 Dortmund
Göhlig, Gisela	Städt. Kindertagesstätte Stettiner Str. 22 27574 Bremerhaven
Tkacenko, Olga	Städt. Kindertagesstätte „Lummerland“ Hinrich-Wilhelm-Kopf-Str. 24 31226 Peine
Dreyer, Daniela	Städt. Kindertageszentrum Langbürgener Str. 11 81549 München
Landesberger, Annette	Städt. Kindertageszentrum Langbürgener Str. 11 81549 München
Flämmich-Winckler, Martina	Städt. Regelschule „Alfred Brehm“ Karl-Marx-Allee 7 07747 Jena
Hüttel, Sabine	Städt. Tageseinrichtung für Kinder Gerhard-hauptmann-Str. 11 53121 Bonn
Rudnik, Martina	Städt. Tageseinrichtung für Kinder Ebertstr. 39 44145 Dortmund
Vogel, Claudia	Städt. Tageseinrichtung für Kinder Oranienburgerstr. 20 40789 Monheim
Beck, Elfriede	Städtische Kindertagesstätte „Napoleonstein“ Bajuwarenste. 20 93053 Regensburg

Name	Institution, Adresse
Fleck, Angela	Städtebüro Thingers Postfach 1569 87405 Kempten
Deisenroth, Ingrid	Stiftung SPI GB Fachschulen, Qualifizierung und Professionalisierung Hallesches Ufer 32-38 10963 Berlin
Knebel, Martina	Stiftung SPI Fachschulen Hallesches Ufer 32-38 10963 Berlin
Kochan, Prof. Dr. Barbara	Technische Universität (TU) Berlin Institut für Sprache und Kommunikation Straße des 17. Juni 135 10623 Berlin
Maire, Ingrid	Together e. V. Selchowstr. 24a 12489 Berlin
Hess, Nicole	Treffpunkt „Soziale Stadt“ Fürstenbrück Heimstättenstr. 24 82256 Fürstenfeldbruck
Schröter, Elke	TU Berlin Lernwerkstatt Institut für Sprache und Kommunikation Straße des 17. Juni 135 10623 Berlin
Fried, Prof. Dr. Lilian	Universität Dortmund Emil-Figge-Str. 50 44221 Dortmund
Gogolin, Prof. Dr. Ingrid	Universität Hamburg Inst. f. International und Interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft Von-Melle-Park 8 20146 Hamburg
Strotmann, Daniel	Universität Osnabrück Quartiersmanagement Neustadt 63 29225 Celle
Becker, Christine	Valentin-Traudt-Schule Wolfhager Str. 176 34127 Kassel
Ballikaya, Lütfi	Verein Stadtteil VHS e. V. Crellstr. 38 19827 Berlin
Basaran, Emine	VorOrtBüro Kontaktladen, Quartiersmanagement Wrangelkiez Schlesische Str. 12 10997 Berlin
Zitzmann, Lilith	Wilhelm-Hauff-Schule Stresemannstr. 5 64297 Darmstadt

E&C-Fachforum

Konzepte der frühkindlichen Sprachförderung in sozialen Brennpunkten

Fachforum

9. und 10. Mai 2005 in Berlin

Nicht erst seit den alarmierenden Erkenntnissen der Pisa-Studie wird der Bereich der frühkindlichen Förderung verstärkt in Augenschein genommen, werden u.a. in diesem Handlungsfeld die Ursachen erkannt, die zu einem späteren Zeitpunkt Schulversagen, Desintegration, soziale Ausgrenzung und Armut zur Folge haben.

Die Reform des Bildungsauftrags der Kindertagesstätte und eine Qualifizierung und Neuausrichtung der vorschulischen Kindererziehung und Kinderbetreuung stehen damit am Anfang eines Prozesses, infolge dessen die Bildungsqualität in Deutschland insgesamt gesteigert werden soll, aber auch ein besonderes Gewicht darauf gelegt wird, die gesellschaftlichen Teilhabechancen derjenigen Kinder zu stärken, die innerhalb von Familien mit begrenztem ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapital aufwachsen.

Eine zentrale Dimension der Neuakzentuierung des Bildungsauftrags der Kindertagesstätte ist die Stärkung der Sprachkompetenzen. Der Sprachförderung kommt damit ein wesentlicher Anteil an der Neugestaltung des Elementarbereichs als gesellschaftliches Handlungsfeld zu. Da die Lebenswirklichkeit der Kinder sich als lokal situierte Praxis vollzieht und damit auch der Spracherwerb komplexen sozialstrukturellen Bedingungen unterliegt, ist auch die Sprachförderung der Kinder unter sechs Jahren als sozialräumliche Aufgabe unter Einbeziehung vielfältiger lokaler Akteure/innen zu gestalten. Ziel dieses Fachforums ist es, den Auftrag der Sprachförderung, den die Kindertagesstätten übertragen bekommen, unter einer sozialräumlichen Perspektive zu beleuchten. Dabei soll diskutiert werden, mit welchen (neuen) Bildungs- und Erziehungskonzepten die Kindertagesstätten diesem Auftrag gerecht werden können.

Termin:

9. und 10. Mai 2005

Veranstaltungsort:

HOTEL MERCURE Berlin Tempelhof Airport
Hermannstrasse 214-216
Eingang Rollbergstrasse
12049 Berlin

Öffentliche Verkehrsmittel:

U8 Boddinstrasse

Organisatorische Rückfragen:

MNS – PR und Events
Frau Astrid Nelke-Mayenknecht
Tel: 030. 53 65 58 60
Fax: 030. 703 26 68
Email: mail@mns-events.de



Montag, 9. Mai 2005

12.30 Öffnung des Tagungsbüros, Imbiss, Kaffee und Tee

13.15 Begrüßung und Einführung

Hartmut Brocke, Stiftung SPI

Sven Nachmann, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, Berlin

Auf den Anfang kommt es an – Sprache und Bildung aus der Perspektive des Bundes

Wolfgang Dichans, BMFSFJ

14.15 Sprachförderung – ein Beitrag zur Chancengleichheit in der Bildung

Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Universität Hamburg

15.00 Sprache als Schlüsselkompetenz für Kinder in sozialen Brennpunkten – Entwicklungen im Elementarbereich

Dr. Karin Jampert, Projektgruppe: „Schlüsselkompetenz Sprache“ am Deutschen Jugendinstitut e.V., München

15.45 Pause

16.15 Förderung früher Mehrsprachigkeit unter Ausnutzung sprachlicher Ressourcen

Prof. Dr. Otto Filtzinger, Institut für interkulturelle Pädagogik im Elementarbereich, Mainz

17.00 Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfänger

Prof. Dr. Lilian Fried, Universität Bremen

17.45 Abendprogramm

Theaterpädagogisches Zentrum Berlin – Kreativhaus e.V.
KITA Briesestr. / Rollberg-Viertel, Berlin

18.30 Abendessen

Dienstag, 10. Mai 2005

8.30 Öffnung des Tagungsbüros

9.00 Beginn der Arbeitsgruppen

AG 1 | Sprachförderungsinitiativen in Stadtteilnetzwerken

- Interkulturelle Sprachförderung im Stadtteilnetzwerk
Hamdiye Cakmak, Initiative: Beratung und Begegnung e.V., Augsburg
 - Sprachförderung als projekt- und ressourcenbezogene Netzwerkarbeit
Kerstin Wiehe, K&K Kulturmanagement & Kommunikation, Berlin
Emine Basaran, Quartiersmanagement Wrangelkiez, Berlin
- Moderation: Gabriele Kühn, Amt für Kinder, Jugend und Familie, Stadt Augsburg

AG 2 | Sprachentwicklung für Kinder mit Migrationshintergrund

- Rucksack-Projekt – Ein Konzept zur Sprachförderung und Elternbildung im Elementarbereich
Dr. Monika Springer-Geldmacher, Hauptstelle RAA, Essen
 - Sprachhilfe für ausländische Kinder und Aussiedlerkinder nach dem Denkendorfer Modell
Gesine Lumpp, Kloster Denkendorf
- Moderation: Rainer Schwarz, Regiestelle E&C

AG 3 | Sprachförderung – Ein Thema für die Qualifizierung von Grundschullehrer/innen und Erzieher/innen

- Frühkindliche Sprachförderung setzt qualifizierte Weiterbildung der Erzieher/innen und Grundschullehrer/innen voraus – Umfang, Inhalt und neue Chancen
Harald Augenstein, Akademie für Information und Management, Heilbronn-Franken gGmbH
 - Curriculum: Weiterbildung für Erzieher/innen zur Förderung sprachlicher Fähigkeiten / Fertigkeiten von Vorschulkindern
*Vytautas Lemke, Kontaktstelle Mehrsprachigkeit, Universität Mannheim **
- Moderation: Petra Dinkelacker, Regiestelle E&C

AG 4 | Nutzung familiärer Ressourcen zur Sprachförderung

- „Eltern-AG“, MAPP – Magdeburger Akademie für Praxisorientierte Psychologie
Prof. Dr. Meinrad Armbruster, Hochschule Magdeburg-Stendal
 - Starke Eltern – Starke Kinder
Paula Honkanen-Schoberth, Deutscher Kinderschutzbund Bundesverband e.V., Aachen
 - Sprachförderung als gemeinsame Aufgabe von Eltern, Kita, Schule
*Renate Engler, Amt für Jugend und Familie, Pforzheim **
- Moderation: Antje Klemm, Regiestelle E&C

AG 5 | Sprache und Spiel – Zugangswege zur Sprachförderung

- „Spielend Sprache Lernen“ (SSL) – Deutsch-Förder-Spielstunden für (Migranten-) Kinder im Kindergarten
Kornelia Petri, Kreativhaus e.V. Berlin
 - Parole – Deutsch spielend gelernt
*Klaus Lutz, Medienzentrum Parabol, Nürnberg **
 - MACHmit Museum
Karen Hoffmann
- Moderation: Karen Hoffmann, MACHmit Museum, Berlin *

AG 6 | Medien in der Sprachförderung

- Vom Sprachförderkoffer zum Jahrescurriculum Sprachförderung – Bewährte und neue Ansätze aus der Praxis
Dr. Sven Walter, Institut für kreative Sprachförderung und interkulturelle Kommunikation der GFBM e.V., Berlin
 - Sprachförderung durch Einsatz neuer Medien in Kindertagesstätten in sozialen Brennpunkten am Beispiel der Microsoft-Initiative „Schlaumäuse“
Prof. Dr. Barbara Kochan und Elke Schröter, Computerlernwerkstatt, TU-Berlin
 - Osnabrücker Materialien zur schriftvorbereitenden Sprachförderung
*PD Dr. Doris Tophinke, Verein zur Pädagogischen Arbeit mit Kindern aus Zuwandererfamilien, Osnabrück **
- Moderation: NN

AG 7 | Sprachentwicklungsstörungen – Therapeutische Hilfestellungen

- *Dr. Monika Rausch, Deutscher Bundesverband für Logopädie e.V., Frechen **
 - *Heino Mönnich, Joachim Schwalbach, Sprachberatungsstelle Reinickendorf, Berlin*
- Moderation: Heino Mönnich, Berlin

AG 8 | Partner der frühkindlichen Sprachförderung

- McKinsey, kinsey bildet.
*Dr. Uta Böllhoff **
 - Hertie-Stiftung, Modellprojekt „frühstart“,
Mehtap Şanlı, Gießen
 - Bertelsmann-Stiftung
Kerstin Schmidt, Gütersloh
 - Barmer Ersatzkasse, „Sprich mit mir“
NN
 - Microsoft Deutschland
Thilo Kraus, München
- Moderation: Dr. Heike Riesling-Schärfe, Regiestelle E&C

11.00 Pause

11.30 Wiederholung der Arbeitsgruppen

13.30 Mittagsimbiss

14.00 Bewegtes Lernen – Gestaltung von Lerngelegenheiten für Kinder

Prof. Dr. Renate Zimmer, Universität Osnabrück *

14.45 Abschlussworte

Hartmut Brocke, Stiftung-SPI, Berlin