

Kindertageseinrichtungen als Institutionen sprachlicher Bildung

Reich, Hans H.

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Reich, H. H. (2008). Kindertageseinrichtungen als Institutionen sprachlicher Bildung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 3(3), 249-258. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-269461>

Nutzungsbedingungen:

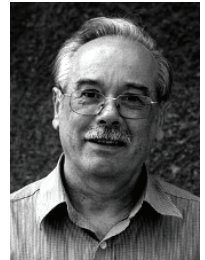
Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Kindertageseinrichtungen als Institutionen sprachlicher Bildung

Hans H. Reich



Hans H. Reich

Zusammenfassung

Eine zentrale Aufgabe der Kindertageseinrichtungen als Institutionen sprachlicher Bildung besteht im pädagogisch angemessenen Umgang mit der Vielsprachigkeit der Gruppen und der Zwei- oder Mehrsprachigkeit der Kinder. Der Artikel betrachtet diese Aufgabe unter drei Aspekten: Einstellungen von Erzieherinnen zur sprachlichen Vielfalt, Bandbreite der Zweisprachigkeitsprofile bei Vierjährigen, Fortbildungsziele und Fortbildungsinteressen. Zugrunde liegen Ergebnisse eines Projekts zur „Sprachentwicklung zweisprachiger Kinder im Elementarbereich“, das in der Stadt Hamburg an 20 Einrichtungen durchgeführt wurde.

Schlagworte

Elementarbereich, Mehrsprachigkeit, Spracheinstellungen, Zweisprachigkeitsprofile, Qualifizierung von Erzieherinnen

Day Nurseries as institutions of language education

Abstract

Increasingly, day nurseries are included in general educational policies, with language education, especially language support for bilingual children as one of the most prominent issues. The article describes the broad range of language profiles among the four-year olds and reports on language attitudes of nursery-school teachers found in a project of 20 nurseries in the city of Hamburg. It concludes by stating in-service training needs of nursery school teachers with regard to the multi-faceted language situation found nowadays in most of the day nurseries in Germany.

Key words: preschool education, multilingualism, language attitudes, bilingual profiles, in-service training of nursery school teachers

1. Einleitung

In seiner Einleitung zum Sammelband „Elementarpädagogik nach PISA“ konstatiert *Fthenakis* (vgl. 2003) einen einschneidenden Umbruch der Elementarpädagogik in den 1990er Jahren, den er als Übergang von der Moderne zur Postmoderne vorstellt. Zwei Tendenzen erscheinen ihm hierfür charakteristisch, einmal der Übergang von einer universalistischen Orientierung zu einer Orien-

Laut *Fthenakis* gibt es zwei Tendenzen der Postmoderne.

tierung an sozialer Vielfalt, zum andern das zunehmende Interesse staatlicher Instanzen an der Entwicklung elementarpädagogischer Curricula: „Immer mehr zeigt sich ein staatliches Interesse an der vorschulischen Erziehung, das mit einem stärkeren Druck auf die Fachkräfte bezüglich der Nachweisbarkeit von Lehr- und Lernergebnissen einhergeht“ (*Fthenakis* 2003, S. 20f.)

„Diesem [d.h. dem postmodernen] Verständnis folgend werden kulturelle Unterschiede in einem Land nicht negiert, sondern bei der Curriculumkonstruktion angemessen berücksichtigt und konstruktiv einbezogen“ (ebda., S. 25). *Fthenakis* (2003) lässt diese beiden Tendenzen nebeneinander bestehen, ohne ihr Verhältnis zu untersuchen.

Spannungsverhältnis zwischen gesellschaftlichem Interesse und pädagogischer Orientierung

Ein solch neutrales Nebeneinander-Gelten-Lassen ist problematisch. Für den Bereich der sprachlichen Bildung zumindest muss von einer klaren Widersprüchlichkeit ausgegangen werden, und diese zeigt sich nirgends deutlicher als in der sprachlichen Bildung der Kinder, in deren Familien andere Sprachen als die allgemeine Verkehrs- und Bildungssprache gesprochen werden. Hier gerät das vom Staat repräsentierte gesellschaftliche Interesse in ein unvermeidbares Spannungsverhältnis zur pädagogischen Orientierung. Das ist nichts Ungewöhnliches, alle öffentliche Bildung muss dieses Spannungsverhältnis aushalten. Das bedeutet aber auch, dass die erziehungswissenschaftliche Reflexion sich in jedem konkreten Fall darauf einzulassen hat – in dem hier zur Debatte stehenden Fall also auf die Spannung zwischen sprachlicher Primärsozialisation und Sprachbildung als institutionellem Auftrag.

Einheitlichkeitsinteresse versus Sprachenvielfalt der Gesellschaft

Es gibt ein klares gesellschaftliches Interesse an sprachlicher Einheitlichkeit im Bildungswesen, das sich gerade in jüngster Zeit offen und entschieden artikuliert. Hier wie sonst ist es das Nationale, das sich als Bannerträger des Universalen darstellt. (Es ist ja nicht die Weltsprache Englisch mit der einheitlichen Sprache gemeint ...)

Dem Einheitlichkeitsinteresse entgegen steht die von der pädagogischen Theorie geforderte Orientierung an der tatsächlichen Sprachenvielfalt der Gesellschaft, der Klientel im Bildungsbereich, der Kinder.

Machterhaltungsstrategien von Mehrheiten

Die Machtpositionen könnten nicht unterschiedlicher verteilt sein: Hier ein klarer Mehrheitswille einheimischer Wähler, eine starke Medienmeinung, unterstützt von neueren soziologischen und pädagogischen Veröffentlichungen – dort eine in der Spracherziehung verunsicherte Minderheit, die Spracherhalt und Schulerfolg gerne auf einen Nenner bringen möchte, eher zu resignativem als zu offensivem Handeln neigend (*Gogolin* 1997), unterstützt nur von einer wissenschaftlichen und publizistischen Minderheit, die keinen starken Eindruck macht. So weit scheint alles klar zu sein, und doch ist alles komplizierter. Es geht in diesem Szenario auch um die Macht von Minderheiten (*Moscovici* u.a. 1985), anders gewendet: die Dialektik in den Machterhaltungsstrategien von Mehrheiten. Der massenhafte Bildungsmisserfolg ist auch ein Drohpotenzial; ohne ein Eingehen auf sprachliche Unterschiede wird es keine erfolgreiche sprachliche Vereinheitlichung geben können, aber jede Beachtung der Unterschiede, sei sie auch nur transitorisch gemeint, trägt in sich Keime des partikularen Bewusstseins und drängt auf Ausgleich oder Kompromiss.

Mehrheitsposition

Die Mehrheitsposition drückt sich u.a. in der Vorstellung aus, dass es Aufgabe der Elementarbildung sei, die Kinder im Deutschen als der Sprache ihrer

künftigen schulischen Bildung so weit zu fördern, dass ein chancengleiches Mitkommen im Primarbereich gewährleistet werde. In diesem Maßstab der „sprachlichen Schulreife“ komprimiert sich die gesellschaftliche Normalisierungserwartung, die im Hinblick auf die Kinder, in deren Familien andere Sprachen als Deutsch gesprochen werden, aufgebaut worden ist. Die Minderheitenposition artikuliert sich – sehr viel schüchterner – in Hinweisen auf die Rolle der Erstsprache als Überbrückungshilfe, auf die Bedeutung dieser Sprache für das kindliche Selbstbewusstsein, auf die Zweisprachigkeit als Ressource des späteren Fremdsprachenlernens, auf die Erfolge des bilingualen Unterrichts, auf den allgemeinen gesellschaftlichen Sprachenbedarf und die europäische Vielsprachigkeitspolitik.

Minderheitenposition

Angesichts der globalen Sprachenentwicklung stehen aber die Nationalsprachen selbst, auch das Deutsche, in der Gefahr der Minorisierung, sei sie real oder nur empfunden, und manche Staaten – so auch eine Reihe von Staaten in der Europäischen Union – versuchen sich durch Vielsprachigkeitspolitiken zu retten. Je mehr sie nun diese nach außen vertreten, desto mehr geraten sie nach innen in Rechtfertigungszwänge. Es sind aggressive, es sind aber auch friedliche Lösungen dieses sprachenpolitischen Spannungsverhältnisses denkbar.

Der widersprüchlichen Materie entsprechend sind die Positionen der Akteure paradox verteilt: Die vereinheitlichenden Tendenzen konkretisieren sich in Deutschland in den finanziellen und organisatorischen Strukturen der Deutschförderprogramme, die in den Bundesländern für den Elementarbereich und für den Übergang zum Primarbereich aufgelegt worden sind, aber auch, und zwar noch deutlicher, in der Produktion didaktischer Materialien, die Handlungssicherheit verheißen und an der sich Praktiker wie Wissenschaftler linguistischer und psycholinguistischer Couleur beteiligen. Sie wird getragen von der einheimischen Elternschaft, aber auch von großen Anteilen der Migranteltern, die sich den Kindergarten als Instanz des Deutschlernens, und ausschließlich des Deutschlernens, wünschen. Auf der anderen Seite wird die Minderheitenposition nicht nur von einem Teil der Migranteltern, und natürlich von den Migrantenfunktionären, vertreten, sondern findet sich auch, mit überraschender Deutlichkeit, wieder in den Bildungsplänen der Länder für den Elementarbereich, die ganz überwiegend einen differenzierenden Umgang mit der Sprachenvielfalt empfehlen (*Hovestadt* 2003; *Reich*, erscheint 2008).

2. Einstellungen von Erzieherinnen zur sprachlichen Vielfalt

Wie die Erzieher und Erzieherinnen, die ja im Schnittpunkt dieser Interessen stehen, darüber denken, ist zumindest ansatzweise erforscht. In einem Projekt der Hamburger Sozialbehörde zur zweisprachigen Entwicklung im Elementarbereich wurden rd. 60 Teilnehmerinnen (Leiterinnen, einsprachig deutsche Erzieherinnen und zweisprachige Erzieherinnen) danach gefragt, welche Einstellungen zu Zwei- und Mehrsprachigkeit, zu zweisprachiger und mehrsprachiger Erziehung sie vertreten (Abschlussbericht 2007, S. 48-56). Die Faktorenanalyse der Antworten führt zu vier Komponenten.

Projekt der Hamburger Sozialbehörde ergibt vier Einstellungen der Erzieherinnen zu Zwei- und Mehrsprachigkeit

Hauptkomponente:
multilingual-
pädagogische
Einstellung

Die Hauptkomponente ist durch Zustimmung zu den Statements „Zweisprachigkeit als Kompetenz“, „integrierte Sprachförderung“, „positives Erleben der Zweisprachigkeit“, „Kennenlernen der Sprachen anderer Kinder“ und „Kommunikation aller Kinder als Ziel der Sprachförderung“ gekennzeichnet. Diese Komponente könnte man die „multilingual-pädagogische Einstellung“ nennen. Sie wurde von der relativ größten Gruppe der Teilnehmerinnen des Projekts vertreten.

Spracherhalts-
offensive Einstellung

Die zweite, in schwächerem Maße vertretene Komponente wird durch den signifikanten Zusammenhang zwischen den Zustimmungen zu den Statements „Zweisprachigkeit als Normalfall“, „Muttersprache lesen und schreiben lernen“ und „Kennenlernen der Sprachen anderer Kinder“ konstituiert. Man könnte sie als die „spracherhalts-offensive Einstellung“ bezeichnen. Ihren Vertreterinnen kommt es vor allem auf die Zweisprachigkeit der Kinder, nicht so sehr auf die Mehrsprachigkeit der Einrichtung an. Das muss aber nicht als Gegensatz gesehen werden. Bemerkenswert sind die negativen Zusammenhänge mit den Statements „Zweisprachigkeit als Kompetenz“, „Geborgenheit in der Einrichtung“ und „positives Erleben der Zweisprachigkeit“, auch wenn diese nicht in signifikanter Weise ausgeprägt sind. Es liegt nahe, diese Einstellung insbesondere bei den zweisprachigen Erzieherinnen zu vermuten. Doch dies trifft aber nicht zu; sie findet sich auch bei einsprachig deutschen Erzieherinnen und Leiterinnen. –

Assimilatorische
Einstellung

Die nächste Komponente ist durch den Zusammenhang zwischen der Vorstellung einer langfristigen Überwindung der Zweisprachigkeit zugunsten des Deutschen, dem Mitkommenkönnen in der Grundschule als Ziel der Sprachförderung und der Zufriedenheit mit allen Fortschritten im Deutschen, auch wenn sie gering sein sollten, gekennzeichnet. Sie steht in einem negativen Zusammenhang mit der Vorstellung, auch die deutschsprachigen Kinder sollten die Sprachen der anderen Kinder kennen lernen, und der Vorstellung, positives Erleben der Zweisprachigkeit sei das Ziel der Sprachförderung. Diesen Komplex könnte man am ehesten als „assimilatorische Einstellung“ bezeichnen. Sie war unter den Projektteilnehmerinnen nur schwach vertreten.

Kompensatorische
Einstellung

Das Gleiche gilt für die letzte Komponente, die durch den Zusammenhang zwischen der Forderung nach zusätzlicher gezielter Sprachförderung, dem Mitkommen in der Grundschule als Ziel der Sprachförderung und der Zufriedenheit mit allen, auch geringen Fortschritten im Deutschen gebildet wird. Sie steht in negativer Beziehung zu der Vorstellung, bei der Sprachförderung solle kein Unterschied zwischen ein- und zweisprachigen Kinder gemacht werden, zu der Vorstellung von der Zweisprachigkeit als Kompetenz und zu der Vorstellung von der Zweisprachigkeit als Normalfall. Diese Zusammenhänge könnte man insgesamt als „kompensatorische Einstellung“ bezeichnen. Sie unterscheidet sich von der „assimilatorischen“ insbesondere dadurch, dass sie den Einrichtungen des Elementarbereichs Verantwortung auch für die nachfolgende Sprachentwicklung der Kinder zuweist.

3. Bandbreite der Zweisprachigkeitsprofile bei Vierjährigen

Diese Einstellungen sind Antworten der Akteure auf eine sprachliche Realität in den Einrichtungen, die als hochkomplex zu charakterisieren ist. In dem genannten Projekt zur Zweisprachigkeit im Elementarbereich wurden von rd. hundert Kindern Sprachaufzeichnungen angefertigt, die zur Erhellung der Sprachsituation beitragen können. Um etwas genauer vergleichen zu können, soll hier eine Teilgruppe von gleichaltrigen Kindern aus der Gruppe der Vierjährigen genauer betrachtet werden. Von 20 Kindern dieses Alters liegen hinreichend vollständige Daten vor, um vergleichende Aussagen machen zu können. Nach dem Stand ihrer Zweisprachigkeit können sie in vier Gruppen eingeteilt werden:

Die Analyse des Sprachstandes einer Teilgruppe von Vierjährigen ergibt vier Gruppen

- I Kinder, deren Familiensprache durchschnittlich oder gut entwickelt ist und sich auf einem höheren Niveau befindet als ihre Zweitsprache Deutsch
- II Kinder, die eine schwache Entwicklung in beiden Sprachen aufweisen
- III Kinder, die eine durchschnittliche bis gute Entwicklung in beiden Sprachen aufweisen
- IV Kinder, deren Zweitsprache Deutsch höher entwickelt ist als ihre Familiensprache

Zur ersten Gruppe gehören neun Kinder, man kann sie am ehesten als den typischen Fall ansehen.

Da ist etwa Kevser, die mit Türkisch aufgewachsen und mit der deutschen Sprache erst bei Eintritt in den Kindergarten, dreijährig, in Berührung gekommen ist. Ihr Türkisch ist anfangs noch etwas einfach, entwickelt sich aber rasch und im Alter von vier Jahren verwendet sie zusammengesetzte Tempus-Suffixe, verschiedene Adverbialkonstruktionen und Satzverbindungen. Sie hat allerdings erhebliche Probleme mit der Lautverarbeitung. Ihr Deutsch ist nach einem Jahr Kindergartenbesuch bis zur Bildung von einfachen Aussagen und ersten grammatischen Strukturierungen einfacher Sätze vorangeschritten. Kevser könnte eine systematische Unterstützung ihres Deutschlernens gut gebrauchen. Ihre Sprachentwicklung würde sich wahrscheinlich erfolgreicher vollziehen, wenn ihre Lautverarbeitungsprobleme von einem Logopäden oder einer Logopädin mit Kenntnissen der türkischen Sprache behandelt würden.

Kinder der Gruppe I: Familiensprache auf höherem Niveau als Zweitsprache

Da ist Victor, dessen Eltern sich manchmal über Spracherziehung streiten, d.h.: sie machen sich Gedanken darüber, und das scheint Victor gut zu tun. Sein Portugiesisch ist auf einem überdurchschnittlich hohen Niveau, er kann ganze Märchen am Stück erzählen, er beherrscht das Tempussystem des Portugiesischen in voller Breite und verfügt über einen sehr differenzierten portugiesischen Wortschatz. Er zeigt frühe Ansätze von Sprachbewusstheit. Im Deutschen tut er sich noch schwer mit längeren Texten, doch beherrscht er die Elementargrammatik und einen Elementarwortschatz und lässt erkennen, dass er erfolgreich weiterlernt. Was er braucht, sind gute deutsche Sprachvorbilder.

Da ist Sergej, der – gemessen an seinem Alter – das Russische in lexikalischer und grammatischer Hinsicht sehr gut beherrscht und abwechslungsreichen Gebrauch davon macht. Von der deutschen Sprache, mit der er erst bei Eintritt in den Kindergarten in Kontakt gekommen ist, hat er sich in kurzer Zeit relativ

viel angeeignet. Er ist, wie es scheint, ein risikofreudiger Lerner, der auf die wichtigen Ausdrucksmöglichkeiten in der neuen Sprache zugreift und die Feinheiten des korrekten Sprachgebrauchs auf später verschiebt. Sergej ist sozusagen mitten im Lernprozess; sein Deutsch erreicht bei weitem noch nicht das Niveau seiner Russischkenntnisse, er holt aber rasch auf und falls ihm genügend interessante Kommunikationsmöglichkeiten geboten werden, braucht man sich um seine Sprachentwicklung nicht zu sorgen.

Kinder der Gruppe II: schwache Entwicklung in beiden Sprachen

Zur zweiten Gruppe, der Gruppe der Kinder mit schwacher Entwicklung in beiden Sprachen, gehören drei Kinder. Eines von ihnen ist Meloş. Sie begnügt sich im Türkischen mit knappen einfachen Sätzen und einfachem Wortschatz, meist reagiert sie nur auf die Äußerungen Anderer. Im Deutschen formuliert sie außer Beschreibungen auch Aufforderungen, Bitten und Fragen, gelegentlich Abwehr und Ablehnung. Viele ihrer Aussagen sind Sätze ohne Verb. Soweit Verben vorkommen, werden sie noch mehrheitlich in der Infinitivform benutzt, doch gibt es daneben auch schon erste konjugierte Formen. Ihren deutschen Wortschatz kann man als elementar charakterisieren. Ihre Aussprache weist noch Unsicherheiten auf. Sie braucht systematische Sprachförderung, verbunden mit kognitiver und emotionaler Unterstützung in beiden Sprachen.

Ein anderes Kind dieser Gruppe ist Pedro. Er ist gern mit anderen Kindern zusammen und von den anderen gern gelitten, spricht aber selten. Entsprechend gering ist die Bandbreite seiner sprachlichen Handlungsmöglichkeiten. Er benutzt in beiden Sprachen nur einen Basiswortschatz. Seine portugiesische Grammatik ist recht gut entwickelt, seine deutsche Grammatik dagegen nur rudimentär. Zwei Drittel seiner deutschen Aussagen sind Sätze ohne Verb, die vorkommenden Verbformen sind überwiegend Imperative. Er benutzt keine deutschen Präpositionen und keine deutschen Artikel. Pedro ist schwer zu verstehen. Er ist, wie sich später herausstellen wird, hörbehindert und dies beeinträchtigt seine Aussprache in erheblichem Maße; die Erzieherin hat vor allem starke Wortkürzungen notiert. Es ist wahrscheinlich, dass Pedros Sprachentwicklung insgesamt durch seine Hörbehinderung verzögert worden ist und seine Zurückhaltung beim Sprechen damit zusammenhängt. Er braucht medizinische und logopädische Betreuung.

Kinder der Gruppe III: guter oder akzeptabler Entwicklungsstand in beiden Sprachen

Die dritte Gruppe, die Gruppe der Kinder mit gutem oder akzeptablem Entwicklungsstand in beiden Sprachen, umfasst fünf Fälle. Zu ihr gehört Halime, die sich im Verlauf ihres ersten Kindergartenjahres zu einem ungemein gesprächigen Kind entwickelt hat. Zuhause sprechen die Eltern, die selbst in deutschsprachiger Umgebung geboren sind (Halime vertritt also die dritte Migrantengeneration), nur Türkisch mit ihr. Mit ihrer Schwester und mit Spielkameradinnen spricht Halime beide Sprachen. Die Sprachbeobachtungen im Kindergarten belegen einen hohen Entwicklungsstand in beiden Sprachen. Dabei ist sie unbekümmert um formale Richtigkeit und wechselt mit Leichtigkeit aus dem Türkischen ins Deutsche (nicht umgekehrt). In beiden Sprachen verfügt sie über reichhaltige grammatische und lexikalische Mittel, die es ihr erlauben, über die Bildung einfacher Sätze hinaus Aussagen parataktisch und hypotaktisch miteinander zu verbinden und längere zusammenhängende Texte zu formulieren. Dabei scheint ihr Wortschatz im Deutschen etwas weiter ausgebaut zu sein als im Türkischen, auch wenn sie vielfach zu Andeutungen und Umschreibungen

greift. Ebenso erscheint ihr sprachliches Handeln im Deutschen etwas vielfältiger als im Türkischen.

Die vierte Gruppe schließlich ist die Gruppe der Kinder, die Deutsch besser beherrschen als ihre andere Sprache. Drei Kinder gehören dazu, eines davon ist Alev. Ihre Eltern sprechen zuhause Deutsch mit ihr, da sie sich Vorteile für das Kind davon erhoffen; mit Verwandten wird Türkisch gesprochen. In der Kita spricht Alev von sich aus Deutsch, wechselt aber ins Türkische, wenn sie auf Türkisch angesprochen wird. Im Deutschen wirkt sie selbstbewusst, ihre beschreibenden und berichtenden Äußerungen sind umfangreich, in der Interaktion aktiviert sie ihre Gesprächspartner durch Fragen und durch – manchmal sehr nachdrückliche – Aufforderungen. Im Türkischen tendiert sie eher zu reaktiven Äußerungen und knapperen Formulierungen. Sie verwendet einen Elementarwortschatz und die einfachen Formen des Verbs; ihr deutscher Wortschatz ist umfangreicher. Alev verwendet Präsens, Perfekt und Präteritum und verfügt über die Fähigkeit, Satzgefüge zu bilden. Man kann davon ausgehen, dass sich ihr Deutsch in altersgerechter Kommunikation fortentwickeln wird. Eine regelmäßige Begegnung mit türkischen Erzähl- und Sachtexten würde ihr sicherlich gut tun.

Kinder der Gruppe IV: beherrschen Deutsch besser als ihre andere Sprache

4 Fortbildungsziele und Fortbildungsinteressen

Die Bandbreite der hier skizzierten Sprachprofile, die eine an vielen Einrichtungen anzutreffende Sprachrealität repräsentieren, verbietet jede Gleichförmigkeit im didaktischen und pädagogischen Handeln. Sie verlangt vielmehr stärker denn je eine differenzierende Pädagogik der sprachlichen Elementarbildung, die die generelle und universale Sprachbegabtheit der jungen Menschen in der Vielfalt ihrer sozialen und historischen Ausprägungen bedenkt und Wege eines rechtfertigbaren Umgangs damit erkundet.

Forderung nach differenzierter Sprachförderung

Da aber die gesellschaftliche Normalitäts- und Einheitserwartung die institutionelle Grundlage fast aller angebotenen Bildungsmöglichkeiten ist, kommen freilich auch im individuellen Interesse des Kindes nur die Wege in Betracht, die diese Erwartung nicht einfach ignorieren. Das soll nicht heißen, dass dieser notwendigen Rücksicht alle pädagogische Umsicht geopfert werden müsste. Rechtfertigbar ist sehr wohl auch die Orientierung an dem formalen Bildungsziel einer sprachenübergreifenden Kompetenzentwicklung (neben dem materialen Bildungsziel des hinreichenden Deutscherwerbs), rechtfertigbar ist die Vorstellung eines „gebildeten“ Umgangs mit der Vielsprachigkeit in der Gruppe, rechtfertigbar ist auch ein zusätzliches Angebot der Bildung in der Familiensprache der Kinder.

Dies alles ist heikel. Die Orientierung an den hinreichenden Deutschkenntnissen impliziert unweigerlich eine Defizitorientierung für eine Vielzahl von Kindern, die im Widerspruch steht zu einer generellen Kompetenzorientierung in der Elementarpädagogik. Dieser Widerspruch kann zwar methodisch gemildert, aber nicht grundsätzlich wegdiskutiert werden. Die Orientierung an den hinreichenden Deutschkenntnissen legitimiert, um es deutlich zu sagen, auch

Widersprüche bei sprachlicher Bildung Maßnahmen einer forcierten Deutschaneignung. Nicht genug damit. Die Maßnahmen der forcierten Deutschaneignung ebenso wie die Bildungsangebote in den Familiensprachen, die in aller Regel den Charakter zusätzlicher Angebote haben müssen, weil sie unter den gegebenen Umständen nicht allgemein sein können, implizieren stets irgendwelche Formen der Separierung. Das steht im Widerspruch zu der generell integrativen Orientierung der Elementarpädagogik.

Diese Widersprüche müssen ausgehalten, ihre möglichen schädlichen Folgen für die Kinder gemildert werden. Für die sprachliche Bildung bedeutet dies,

- die Kommunikationsgelegenheiten im Kindergartenalltag so intensiv und so systematisch wie möglich zu nutzen, ohne den Kindergartenalltag zu zerstören;
- der individuellen Sprachbiografie jedes Kindes so eingehend wie möglich Rechnung zu tragen, ohne das Kind zu isolieren;
- die erforderlichen zusätzlichen Maßnahmen so weit wie irgend möglich den Fachkräften anzuvertrauen, die die Kinder am besten kennen.

Folgerungen für Sprachförderung

Daraus folgt: Abschied von den Sprachprogrammen, die auf einheitliche Schritte festgelegt (und noch dazu teuer in der Anschaffung) sind, Schaffung und Nutzung sprachlicher Ressourcen in der Einrichtung und durch die Einrichtung, Sprachbildungsarbeit von Anfang an (und nicht erst im letzten Kindergartenjahr), Übertragung der Sprachbildungsarbeit an die hauptamtlichen Erzieherinnen und Erzieher (und nicht an externe Hilfskräfte), Qualifizierung der Erzieherinnen und Erzieher für diese Aufgabe.

Qualifikation von Erzieherinnen

Diese Qualifizierung umfasst die Befähigung zur individuellen pädagogischen Sprachdiagnose, die Sensibilisierung für die sprachliche Ergiebigkeit von Alltagssituationen, die Nutzung der Vielsprachigkeit, den bewussten Gebrauch der eigenen Sprache, die Fähigkeit zur Planung, Durchführung und Reflexion von Deutschförderheiten und von Einheiten der Sprachbildung in den Familiensprachen, die Fähigkeiten der Kooperation in der sprachlichen Bildung.

Projekt erfasst Sprachförderkompetenz von Erzieherinnen

Das Wenigste davon wird in der Ausbildung vermittelt, die genannten Qualifikationen müssen berufsbegleitend angeeignet werden. Anzusetzen ist dabei an einem eher niedrigen Wissensniveau, aber auch an ansehnlichen berufspraktischen Erfahrungen und nicht zuletzt an einer hohen Fortbildungsbereitschaft. In dem genannten Projekt zur Zweisprachigkeit im Elementarbereich wurde auch dieser Bereich angesprochen (Abschlussbericht 2007, S. 56-59). In den Antworten zeigt sich ein recht breiter Sprachbegriff. Zwischen Sprache und Ausdruck, Sprachförderung und allgemeiner Förderung, direkter und indirekter Sprachförderung werden keine scharfen Grenzen gezogen. Positiv bedeutet das, dass sich die Befragten an einem Begriff von Sprache orientieren, der die Verflochtenheit von Sprache mit Handlung und Situation betont; es bedeutet aber auch, dass sich die Wahrnehmung des komplexen Geflechtes von Situation, Handlung und Sprache eher auf die Merkmale von Situation und Handlung und weniger auf die Merkmale von Sprache als Sprache richtet. Diese Interpretation wird gestützt durch die Aussagen der Teilnehmerinnen zur Selbstwahrnehmung ihrer Sprachförderkompetenzen. Vergleichsweise hohe Werte erreichen die Selbsteinschätzungen dort, wo es allgemein um Spiel und Gespräch, also klassische Aktivitäten der Elementarpädagogik geht. Deutlich niedrigere Werte errei-

chen sie bei den sprachspezifischen Förderkompetenzen, namentlich dann, wenn nach der Umsetzung systematischer Förderung gefragt wird. Eine Ausnahme von der allgemein positiven Einschätzung der erworbenen Kompetenzen machen nur die zweisprachigen Erzieherinnen in ihrer Rolle als Förderer der Herkunftssprachen. Ausgerechnet hier, d.h. in einem wichtigen Bereich ihres beruflichen Aufgabenfeldes, empfindet ein nennenswerter Teil von ihnen Kompetenzdefizite – ein Befund, der mit ihrer unklaren Rollendefinition in den Einrichtungen zusammenhängen dürfte und der dringend nach Qualifizierungsangeboten verlangt.

Bei den erfragten Fortbildungsinteressen der Teilnehmerinnen stehen Themen, die sich auf theoretisches Hintergrundwissen beziehen, an oberster Stelle. Hier besteht ein starker Bedarf nach Ergänzung und Vertiefung, auch nach Systematisierung vorhandener Kenntnisse und Fähigkeiten. Es ist nicht zu hoch gegriffen, wenn man sagt, dass darin ein Professionalisierungsinteresse zum Ausdruck kommt. Dies wird durch die weitere Abstufung bestätigt, welche sehr genau der jeweiligen Distanz zum eigenen Praxisbereich entspricht. Den allgemeinen und abstrakten Themen folgen die allgemeinen Themen mit lokalem Bezug, diesen die spezifischen Themen der Sprachförderung zweisprachiger Kinder und schließlich die Fragen einer auch sprachlich anregenden Erziehungsarbeit im Kindergarten.

Professionalisierungsinteresse der Erzieherinnen

Es wird vielfach ein Mangel an professionellem Selbstbewusstsein bei den Erzieherinnen beklagt, und in der Tat fehlt es – angesichts des gegebenen Qualifikationssystems – an speziell sprachbezogenen Kenntnissen und Begriffen. Das heißt aber nicht, dass alles von vorne begonnen werden müsste. Viele Erzieherinnen verfügen über ein gutes Verständnis von Kindersprache, auch bei zweisprachig aufwachsenden Kindern. Viele trauen sich zu, die klassischen Verfahren der Sprachförderung zu handhaben. Erweiterung des methodischen Repertoires und begriffliche Klärung des intuitiven Wissens sind möglich und werden oft ausdrücklich nachgefragt.

Es fehlt derzeit nicht an politischer Unterstützung, nicht einmal an finanziellen Möglichkeiten. Was zusätzlich erforderlich ist, damit Kindertagesstätten als Institutionen sprachlicher Bildung wirken können, ist hauptamtliches Personal, das die Aufgaben der Sprachbildung und Sprachförderung in qualifizierter Weise erfüllt. Wünschenswert ist, dass jede Erzieherin, jeder Erzieher ein Grundwissen über kindliche Sprachenaneignung, Sprachenvielfalt und individuelle Zweisprachigkeit erwirbt und sich die Fähigkeit aneignet, im Kindergartenalltag sprachlich bewusst zu handeln. Wünschenswert ist darüber hinaus die Qualifizierung spezialisierter Kräfte, denen die besondere Sprachförderung anvertraut ist, die aber auch Funktionen für das Team insgesamt übernehmen. Mehr und mehr zielt die Personalentwicklung im Elementarbereich darauf, „Teams vielfacher Kompetenzen“ zu bilden, in denen über die Grundqualifikationen hinaus, die alle Fachkräfte mitbringen, auch weiter qualifizierte Expertinnen und Experten zur Verfügung stehen, etwa für Fragen der motorischen, der ästhetischen, der rhythmisch-musikalischen Bildung. Expertinnen und Experten für Fragen der sprachlichen Bildung, die in der Lage sind, die widersprüchlichen Anforderungen individuell erlebter sprachlicher Vielfalt und staatlich zu garantierender sprachlicher Standards auszubalancieren, sollten notwendigerweise dazu gehören.

Kindertagesstätten als Institutionen sprachlicher Bildung brauchen qualifiziertes Personal

Literatur

- Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts „Sprachentwicklung zweisprachiger Kinder im Elementarbereich“. – Landau
- Ebbeck, M.* (2004): Kulturelle Vielfalt und Bildungserwartungen: Sichtweisen von pädagogischen Fachkräften und Eltern. In: *Fthenakis, W. E./Oberhuemer, P.* (Hrsg.): Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. – Wiesbaden, S. 129-142.
- Fthenakis, W. E.* (2003): Zur Neukonzeptualisierung von Bildung in der frühen Kindheit. In: *Fthenakis, W.* (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. – Freiburg u.a., S. 18-37.
- Gogolin, I.* (1997): „Arrangements“ als Hindernis & Potential für Veränderung der schulischen sprachlichen Bildung. In: *Gogolin, I./Neumann, U.* (Hrsg.): Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. – Münster u.a., S. 311-344.
- Hovestadt, G.* (2003): Wie setzen die Bundesländer den Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen um? Vom Gesetz zur Praxis. Eine Studie im Auftrag der Max-Träger-Stiftung. Online verfügbar unter: <http://www.edu-con.de>; Stand: 19.06.2008.
- Khan-Svik, G.* (2002): Eine Sprache, viele Sprachen? Die Einstellung von Beschäftigten in Kindergärten zur Einsprachigkeit bzw. Mehrsprachigkeit. In: *Weidinger, W.* (Hrsg.): Bilingualität und Schule 2. Wissenschaftliche Befunde. – Wien, S. 64-82.
- Moscovici, S. u.a.* (Ed.) (1985): Perspectives on minority influence. – Cambridge.
- Reich, H. H.* (erscheint 2008): Sprachförderung im Kindergarten. Grundlagen, Konzepte und Materialien. – Berlin.

Anmerkung

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch eine Untersuchung mit Erzieherinnen und Erziehern in Österreich (*Khan-Svik* 2002); eine detaillierte Diskussion von Gleichheiten und Unterschieden würde jedoch an dieser Stelle zu weit führen (vgl. auch *Ebbeck* 2004).