

Deutsches Jugendinstitut e. V.

P r o j e k t  
Kulturreichhalt  
aus der Perspektive  
v o n K i n d e r n

(Hrsg.)

## Treffpunkt deutsche Sprache

Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern in Tageseinrichtungen

Forschungsansätze – Konzepte – Erfahrungen

Eine Tagungsdokumentation

Projektheft 5 / 2001

2. Auflage als PDF-Datei

in Fortsetzung der Hefereihe des Projekts Multikulturelles Kinderleben



# Inhaltsverzeichnis

<b>Zur Tagung</b>		1
<b>Gesprächsrunde</b>		
Die Perspektive der Eltern – Eine moderierte Gesprächsrunde		3
<b>Vorträge</b>		
Gudula List	Das Gehirn hat Platz für viele Sprachen	11
Karin Jampert	Sprachförderung entsteht über Beziehung und Aktivität	18
Ulrike Berg	Mehrsprachigkeit aus der Perspektive von Kindern	28
Andreas Heintze	Erfolgsstory oder Sackgasse – Zur Kontroverse um zweisprachige Erziehung in den USA	33
<b>Fachforum</b>		
<i>Konzepte und Ansätze einer Sprachförderung in Tageseinrichtungen für Kinder</i>		
Renate Engler	Sprachförderung als gemeinsame Aufgabe von Eltern, Kita u. Schule	48
Renate Militzer	Situationsbezogener Ansatz und Sprachförderung	53
Petra Wagner	Bilinguale Förderung in multilingualen Gruppen	59
Henning Wode	Immersioner Spracherwerb in Kindergarten und Schule	66
<b>Workshops</b>		
<i>Erfassung des kindlichen Sprachverhaltens</i>		75
Hans H. Reich	Verfahren zur Beschreibung der Sprachentwicklung zweisprachiger Kinder	77
Inci Dirim	Erfassung der „besonderen sprachlichen Fähigkeiten“ bilingualer Kinder: Bestandsaufnahme und Ausblick	83
<i>Sprachförderung in Zusammenarbeit mit den Eltern</i>		90
Renate Sindbert	HIPPY – Home Instruction Program for Preschool Youngsters	91
Mehmet Alpbek	Arbeitskreis Neue Erziehung – Projekt Interkulturelle Elternarbeit	95
<i>Sprachförderkonzepte in der Aus-, Fort- und Weiterbildung</i>		101
Anne Meyer/Olaf Bärwaldt	PIQUE – Projekt Interkulturelle Qualifizierung für Erzieherinnen	103
Sabine Vierkant-Yurdakul	Projekt Türkische Erzieherinnen in bayerischen Kindertagesstätten	111
<b>Kontaktadressen der ReferentInnen</b>		115



## Zur Tagung

In der Diskussion zur Integration von Kindern aus Zuwandererfamilien steht derzeit die sprachliche Förderung im Vordergrund. Bundesweit entstehen innovative Ansätze zur Unterstützung der Kinder beim Erwerb der deutschen Sprache, die auf der jahrelangen interkulturellen Arbeit in den Kindertagesstätten aufbauen.

Ausgehend von praktischen Problemen, vor die sich ErzieherInnen und LehrerInnen in den Bildungsinstitutionen seit langem gestellt sehen, hat sich die Frage einer effektiveren Unterstützung der Kinder beim Erwerb der deutschen Sprache mittlerweile in politischen und pädagogischen Fachkreisen zu einem Brennpunktthema entwickelt. Allerdings zeigen sich schon in der Situationsdefinition unterschiedliche Sichtweisen und Einstellungen. So wird Mehrsprachigkeit als Erschwernis beziehungsweise gar als Hindernis für eine gleichberechtigte Teilhabe im Bildungssystem gesehen oder aber als zukünftig unerläßliches Bildungsgut und als vorteilhafte intellektuelle Bereicherung der Kinder. Maßnahmenbezogen kreist die Auseinandersetzung um die zentrale Frage, welche Bedeutung der Erstsprache für den Erwerb der deutschen Sprache als Zweitsprache zukommt und ob bzw. wie die Erstsprachen der Kinder in die pädagogische Arbeit zu integrieren sind.

Bundesweit gibt es verschiedene Forschungsansätze sowie Konzeptentwicklungen, die in Verbindung mit neuen Ergebnissen aus der Spracherwerbsforschung zu einer Vielzahl an Maßnahmen und Überlegungen in der Praxis von Kinderbetreuungseinrichtungen geführt haben. Darin zeichnen sich sowohl allgemeine Aspekte einer sprachunterstützenden Arbeit im vorschulischen Bereich ab, als auch Überlegungen, die auf regional- und situationsspezifischen Besonderheiten aufbauen. Die Vielfalt der Fragestellungen und Konzepte entspricht der Komplexität des Gegenstands. Der kindliche Spracherwerb allgemein wie auch der Erwerb von mehreren Sprachen im Kindesalter zeigen sich als multifaktorielle Entwicklungsbereiche, in denen die kindliche Individualität eine ausschlaggebende Rolle spielt. Kurzfristige und rasch aus der Tasche gezauberte Empfehlungen können hier nur oberflächlich den Bedarf befriedigen und tragen wenig dazu bei, bestimmte Kinder in ihrem Spracherwerbsprozeß zu unterstützen.

Die Ergebnisse unseres Projekts „Multikulturelles Kinderleben“ belegen die Bandbreite der sprachlichen Erfahrungen von Kindern, ihre subjektive sprachliche Gestaltung des Lebensalltags sowie die persönliche Bedeutung der verschiedenen Sprachen für die Kinder. Aus ihrer Sicht erleben sie die mehrsprachige Alltagswelt als normal und selbstverständlich, manchmal erweist sie sich als zweckmäßig und bereichernd, in manchen Situationen etikettiert sie ihre besondere Sprachkompetenz zu Außenseitern. Welcher Aspekt für die Kinder im Vordergrund steht, hängt von Einstellungen und Verhaltensweisen der Personen aus ihrem Lebensumfeld ab sowie von Anforderungen, vor die sich die Kinder gestellt sehen. Die hohe Funktion, die der Persönlichkeit beim Spracherwerb zukommt, und die Bedeutung des mit Sprache verknüpften emotionalen Aspekts erfordern vielfältige Ansätze, insbesondere im Bereich einer vorschulischen Sprachförderung.

## ■ Einleitung

Mit unserer Tagung haben wir versucht, unterschiedlichen theoretischen Zugängen und Praxiskonzepten im Kindergarten eine Gelegenheit zum gegenseitigen Austausch zu eröffnen, um in der Suche nach angemessenen und effektiven Sprachförderkonzepten voranzukommen. Entsprechend unseres Zugangs verstehen wir die Präsentation unterschiedlicher Konzepte nicht als Konkurrenz um den besten Ansatz, sondern als Möglichkeit, unterschiedliche Erfahrungen und wissenschaftliche Ergebnisse in ihrer Relevanz für besondere Situationen und für besondere Kinder zu reflektieren. Im Fokus der Fachtagung standen Fragen des Spracherwerbs von mehrsprachigen Kindern sowie Ansätze von praktizierter Sprachförderung in Tageseinrichtungen für Kinder. Des Weiteren wurden mit Blick auf ErzieherInnen, Eltern und die Aus-, Fort- und Weiterbildung verschiedene Aspekte der Deutschförderung unter Einbezug von Mehrsprachigkeit vertieft.

Das große Interesse, auf das unsere Fachtagung bei ExpertInnen aus Wissenschaft, Fachverbänden und Praxis stieß, zeigt den Wunsch der Fachwelt nach einer Vernetzung und das Bedürfnis nach gegenseitiger Information, fachlicher Diskussion und Kooperation bei einem Thema, bei dem es keine eindimensionalen Antworten gibt.

Karin Jampert und Ulrike Berg

München, August 2001

## Gesprächsrunde

### Die Perspektive der Eltern

#### Eine moderierte Gesprächsrunde

Zum Einstieg in die Tagung geben drei Mütter verschiedenen Alters Auskunft über die mehrsprachige Situation ihrer Kinder – zum Teil im Vergleich mit früheren Jahren und eigenen Erfahrungen. Sie stellen dar, welche Sprachpraxis sie in der Familie pflegen, wie sich die Kinder zu den verschiedenen Sprachen verhalten, inwieweit Mehrsprachigkeit als Bereicherung oder als Mühe empfunden wird und andererseits, was Kindergarten und Schule den Kindern abverlangen und was sie leisten sollen. Die Gesprächsteilnehmerinnen kommen aus Sizilien, Frankreich und dem kurdischen Teil der Türkei. Sie sind mit gleichsprachigen Partnern verheiratet, leben verschieden lange in Deutschland und sprechen selbst recht unterschiedlich Deutsch. Ihre Kinder im Alter zwischen 4 und 19 Jahren sind zum Teil in Deutschland geboren. Zwei der Frauen haben auch beruflich mit mehrsprachigen Kindern zu tun.

**Moderatorin (M.):** „Geben Sie uns bitte eine Anschauung davon, was Mehrsprachigkeit in Ihrem Alltag bedeutet.“

**Frau A.** (2 Kinder, 19 und 8, beide in Deutschland geboren): *„Ja, bei der erste Kind hat alles wunderbar geklappt, was wir uns vorgenommen haben, mit dem italienisch zu sprechen und unsere Sprache zu pflegen. Die deutsche Sprache, haben wir gedacht, kommt von außerhalb: Kindergarten, Kinderkrippe. Da hat mit mir italienisch gesprochen, solange er noch in der Kindergarten war, und dann in der Kindergarten deutsch gesprochen. Er hat gelernt. Er hatte keine große Probleme.“* Ab dem Grundschulalter sprach dieser Sohn dann nur noch deutsch. *„Wir haben mit ihm italienisch gesprochen, aber er hat uns deutsch geantwortet. Dann kam der zweite Sohn, und er kam in diese Mischung zu Hause von zwei Sprachen. Der Kleine von vornherein hat alle beide Sprache mitgekriegt. Er hatte sich immer von alle beide Sprache das sich beholfen, weil er hat ja verstanden alles. Und er hat ein völlige Mischsprache. Aber er behauptet sich als Doppelsprachiger zu sein. Wie er im Kindergarten war, hat er mit Stolz seine zwei Sprachen da präsentiert. Er hat mit die italienische Kinder gespielt. Er hat mit der deutsche Kinder gespielt.“* Frau A. erzählt, wie stolz ihr Sohn immer war, wenn er im Kindergarten Anweisungen für italienische Kinder übersetzen sollte. Eines Tages scheiterte er an einem Kind aus Neapel. Er verstand den Dialekt nicht, wollte aber nicht seinen Ruf als guter Übersetzer verlieren. *„Dann geht er zu der Erzieherin und sagt: ‚Weißt du, er kommt bestimmt aus eine andere Italien, weil ich kann ihn nicht verstehen.‘ Wie er kam nach Hause und erzählte mir, war er ganz rot im Gesicht. Weil er wollte sich nicht blamieren, er hat Lüge entdeckt: ‚der andere Italien‘.“*

**Frau P.** (seit ihrem 8. Lebensjahr in Deutschland, 1 Kind): „Meine Tochter ist 4 Jahre alt, sie spricht sehr viel deutsch. Aber für mich ist es traurig, daß sie Kurdisch immer weniger spricht. Meine Tochter ist schon mit 1 ½ Jahren in die Kinderkrippe gekommen. Ich habe bis dahin immer konsequent mit ihr kurdisch gesprochen, mein Mann und ich. Aber mit der Zeit, je älter sie wurde, desto mehr hat es nachgelassen – leider. Ich erkläre mir das hauptsächlich so, daß sie ihre Welt – die deutsche Welt – in deutsch kennenlernt. Bücher, die sie im Kindergarten vorgelesen bekommt, die Kinder, ihre Umwelt, alle ihre Kontakte gestalten sich in deutsch, und sie kann ihre Gefühle, ihre Welt, alles eigentlich besser auf deutsch erklären. Ich versuche immer noch weiter mit ihr kurdisch zu reden, aber im Alltag ist es halt so, weil ich auch selber gerne deutsch rede, daß sich das verliert. Gute Erfahrungen habe ich gemacht, wenn ich mit ihr einfach den Sommer so zwei Monate in die Türkei fahre. Dort redet sie nur noch kurdisch. Also, sie braucht Zeit. Drei Wochen, dann ist sie eigentlich gar keine Deutsche mehr, dann ist sie Kurdin. Aber wenn ich mit ihr ins Flugzeug steige, dann spricht sie nur noch deutsch. Dann sagt sie auch: ‚Jetzt wird nur noch deutsch geredet.‘“ Im Gesprächsalltag empfindet Frau P. es als schwierig, konsequent kurdisch zu sprechen, wenn die Antwort immer auf deutsch kommt. Das Verhältnis des Kindes zum Kurdischen beschreibt sie so: „Sie versteht alles, sie kann alles nachvollziehen, aber sie möchte sich nicht in der Sprache unterhalten. Sie sagt dann auch: ‚Bitte, sprich nicht so. Sprich anders.‘ Wenn ich zu ihr sage: ‚Komm, wir reden heute mal nur kurdisch, heute ist unser Kurdischtag!‘, sagt sie: ‚Nein, ich will das nicht reden, rede anders.‘ Also sie sagt auch nicht ‚kurdisch‘ oder ‚deutsch‘, sie sagt einfach: ‚Rede bitte anders, ich will das nicht.‘“

**Frau S.** (2 Kinder, 9 und 6, seit 2 Jahren in Deutschland): „Also, die Tochter ist hier in deutsche Schule. Sie hat dort Deutsch gelernt und sie geht auch in Kinderhort. Dort sie spricht den ganzen Tag deutsch. Und mein Sohn geht in den Kindergarten und er spricht auch ganztags deutsch. Aber mit mir oder mit meinem Mann sie sprechen nur französisch.“ Frau S. sieht keine Konflikte mit dieser Situation. Die Kinder können klar unterscheiden. Das eine ist Deutsch, das wird hauptsächlich in den Einrichtungen gesprochen, das andere ist Französisch, das wird zu Hause gesprochen.

Für **Frau A.** hat sich die sprachliche Situation in der Familie dann so entwickelt: „Irgendwann mußten wir nachgeben. Mußten wir so auch deutsche antworten. Die deutsche Sprache hat unsere Intimsphäre von zu Hause auch mit eingeholt. Es war keine andere Möglichkeit. Aber ein bißchen mit eine halbe Herz. Gerade in der Grundschule war es – wenn ich an meine ältere Sohn denke – dann hat er sich wirklich geweigert. Er hat nie italienisch, nur deutsch gesprochen. Aber Italienisch hat er verstanden. Und dann haben wir uns die Frage gestellt, wir möchten nicht Druck üben, wir möchten beide italienisch reden, diese Angebot ist da. Und ich muß mit Erfolg sehen, wie er jetzt als Abiturient immer mehr Interesse zeigt, auch die italienische Sprache – von der Grammatikseite – ein bißchen mehr zu beherrschen. Ich glaube, das war eine von unsere Überlegung, kein Druck zu üben. Es wäre falsch gewesen, er hätte sich total geweigert. Bei der Kleine, ich glaube, wird ein bißchen andere sein. Ich lasse mich da überraschen, was passieren wird. Er macht in alle beide Sprache auch kein korrekte Struktur. Er mischt italienische Worte mit Deutsch. Und Satzbau, wie er denkt. Manchmal macht er verkehrt in italienisch, manchmal verkehrt in deutsch.“ Da es ihr vor allem auf die Kommunikation mit den Kindern ankam, sagt Frau A., habe sie sich eher darauf beschränkt, mit den Kindern italienisch zu sprechen. „Trotz 30 Jahre Deutschland kann ich die deutsche Sprache noch nicht gut beherrschen. Grammatikalisch überhaupt nicht. Hab ich gemacht jede Menge



*Fehler. Und deswegen habe ich mich immer beschränkt, gerade wie meine Kinder klein waren, mit meine Kinder italienisch zu sprechen. Da fühle ich mich sicher. Da fühle ich mich auch verstanden.“*

**M.:** „Was passiert, wenn auf ein Kind Druck ausgeübt wird, eine Sprache zu sprechen? Und gibt es diesen Druck von seiten der deutschen Institutionen?“

**Frau A.:** *„Ich glaube, bei der erste Sohn war diese Druck ein Stück da in der Kinderkrippe.“* Der Sohn sei ihr von Kindergarten oder Schule immer als ein sehr zurückhaltender Junge beschrieben worden. *„Zu Hause war er wie eine Lawine. Er hatte immer gesprochen. Er hat alles erzählt. Sein Probleme in Deutsch waren immer, er hat nur kurz geschrieben – korrekt – aber keine große Aufsätze. Aber in italienische hat er zu Hause jede Menge gesagt.“*

Auch **Frau P.** betont, daß Sprache nur ohne Druck vermittelt werden soll: *„Ich möchte bei meiner Tochter auch nicht immer wieder sagen: ‚Du mußt das jetzt sprechen.‘ Aber ich finde es ganz wichtig, daß ich dabei bleibe, daß ich konsequent mein Kurdisch weiter spreche und wir unser Kurdisch weiterhin sprechen, weil ich denke, das Gehör bildet sich einfach, die Sprache bildet sich schon. Und irgendwann mal, wenn sie muß, dann wird sie das eben benutzen. Ich sehe als Beweis dafür, wenn wir in die Türkei gehen, daß sie innerhalb von ein, zwei Wochen, daß sie sich umstellen kann. Weil sie es hat, aber eigentlich bisher nicht benutzt hat. Weil sie es einfach auch nicht braucht in ihrem Umfeld. Ja, die Konsequenz ist wirklich, jedes Jahr Urlaub zu machen, um den Kontakt nicht abubrechen. Sie selbst hat ein sehr gutes Verhältnis zu der Familie meines Mannes, und die ist in der Türkei. Und ich denke, da braucht sie es, damit sie sich mit ihren Großeltern unterhalten kann. Also nicht aufgeben, weitermachen.“*

**M.:** „Sie selbst sind mit 8 Jahren nach Deutschland gekommen – war da eher Lust, die Sprache zu lernen oder war das eher Mühe?“

**Frau P.:** *„Ich bin in ein Dorf gekommen, wo ich wirklich die einzige, erste Ausländerin war. Ich war ein Experiment für die Schule, für die Lehrer, für die Schüler, für das Dorf. Es war schrecklich, einfach traumatisch. Ich bin erst mal drei Monate überhaupt nicht in die Schule gegangen. Ich habe mich geweigert. Ich war von meinen Eltern nicht zu trennen. Dann kam ich in die Schule, und es war schrecklich. Die haben mich Sachen auf deutsch gefragt. Ich konnte kein Wort Deutsch. Irgendwie haben sie wohl nach meinem Namen gefragt, und ich sag auf alles: ‚Ja, ja.‘ Da brüllten sie vor Lachen. Es gab, wie gesagt, außer mir niemanden mehr in diesem Dorf, und ich war darauf angewiesen, die Sprache zu lernen, weil ich dazugehören wollte. In der Türkei bin ich ein Teil von der Schule, von der Klasse, von der Nachbarschaft gewesen. Dann kommt man plötzlich hierher und hat überhaupt nichts mehr. Ich bin von meinen Eltern einfach ins kalte Wasser geworfen worden, einfach abgestellt worden. Und die haben sich nie mehr darum gekümmert, wie es mir geht, in welcher Klasse ich bin. Ich mußte ganz alleine schwimmen, und die Not hat’s gemacht, daß ich Deutsch gelernt habe und auch sehr schnell.“*

*Ich denke mir, es gibt drei Faktoren. Der eigene Ehrgeiz, Deutsch zu lernen. Der zweite ist, daß man ein Umfeld hat, das rein deutsch ist. Das hat natürlich Vorteile und Nachteile. Für die Sprache hat’s nur Vorteile, daß man nur unter Deutschen ist und einfach lernen muß. Und der dritte Faktor ist, wie man von da, wo man steht, abgeholt wird. Ich bin von meinen Lehrern, von Grundschule bis Gymnasium, immer sehr unterstützt worden. Was so das Umfeld betrifft,*

## ■ Gesprächsrunde

*sind heutzutage ausländische Kinder ja sehr oft unter sich. Sie sind nicht besonders drauf angewiesen, Deutsch zu lernen – erst mal. Weil sie eine Alternative haben. Das andere ist, daß die Kinder total auf sich selbst gestellt sind in der Schule und man gar nicht bemerkt, daß sie eigentlich Schwierigkeiten haben. Kann man nicht verallgemeinern, aber oft schon.“*

**M.:** „Wie erleben Sie das jetzt bei Ihrer Tochter? Ist das mehr Lust, Sprache zu lernen, oder ist es mehr Mühe? Dieses Verhältnis scheint sich fast umgedreht zu haben. Kurdisch ist wohl eher mühsam.“

**Frau P.:** „Ja, Kurdisch ist mühsam insofern, weil Kurdisch eine Sprache ist, die man nicht pflegen und erweitern kann durch Bücher und Medien. Kurdisch ist ja eine jahrzehntelang verbotene, unterdrückte Sprache gewesen und konnte sich nicht entwickeln. Von daher ist es ziemlich auf den Alltag beschränkt. Man kann sich nicht in so vielen Sachen ausdrücken. Und von daher ist Kurdisch für uns schon eine Mühe. Man muß sich wirklich anstrengen, um dabei zu bleiben. Wobei ich selber auch wirklich gerne deutsch rede. Ich kann meine Tochter auch sehr gut verstehen. Meine Welt hat sich auch in deutsch entfaltet. Aber ich finde halt, Kurdisch ist ein Teil von mir und von meiner Kultur. Und wir gehen ja auch jedes Jahr in die Türkei. Man muß halt auch Kontakt haben über die Sprache.“

**M.:** „Frau S., Ihre Kinder sind erst seit zwei Jahren in Deutschland und haben vorher keinen Deutschunterricht gehabt. Empfinden die Kinder es als Muß, als Mühe, Deutsch zu lernen?“

**Frau S.:** „Also, das gibt einen Unterschied zwischen mein Sohn und mein Tochter. Mein Tochter ‚muß‘ nicht Deutsch lernen. Sie lernt Deutsch mit. Das war sofort so. Ich muß auch erklären, in Frankreich in der Schule ist es sehr streng. Als sie hier angekommen, sie hat gesagt: ‚Ja, das ist toll, Deutschland.‘ Sie haben nur vier, fünf Stunden Schule, nicht mehr. Bei uns ist es von 8 Uhr bis 4 Uhr am Nachmittag. ‚Ah, ich finde das wunderbar! Nicht soviel Diktat!‘ Sie hat sofort gesagt: ‚Ja, ich bin deutsch. Ich habe gar nichts mit Frankreich zu tun.‘ Ich glaube, deswegen sie lernt Deutsch auch mit Spaß. Ich habe noch nicht bemerkt, daß war ein Druck oder so etwas. Aber mein Sohn, der macht total anders. ‚Deutsch reden, warum deutsch? Niemand versteht Französisch!‘ Hat zwei Monate gedauert, und danach er hat probiert, ein Wort zu sagen, zwei Wörter – und die anderen verstehen immer. Seitdem ist besser. Aber bei die Junge ist nicht so einfach wie bei meine Tochter. Er muß mehr müssen.“

**M.:** „Welche Rolle spielt das Deutsche jetzt innerhalb der Familie, und welche Position kommt insbesondere den Vätern hierbei zu?“

Bei **Frau S.** wird zu Hause französisch gesprochen, weil der Mann schon am Arbeitsplatz englisch oder deutsch sprechen muß. Als eine Art von Spiel testet der Vater ab und zu die Deutschkenntnisse der Tochter.

**Frau A.:** „Wenn wir über Familiensachen sprechen, sprechen wir spontan mit mein Mann italienisch. Vielleicht jetzt, daß die Kinder ein bißchen älter sind, manchmal auch gerne ein bißchen mehr Dialekt, was wir am Anfang nie gesprochen haben; wir wollten unsere erste Sohn nicht mehr verwirren. Aber geschäftlich sprechen wir auch zwischen uns deutsch, dadurch daß wir alle beide in der gleiche Beruf sind und man lebt hier. Weil das auch unsere Welt ist, wo wir uns bewegen, wo wir denken. Das sprechen wir auch zwischen alle vier jetzt am Tisch.“

Oder wenn man kommentiert Tagesschau. Da sprechen wir deutsch. Spricht man von der Familie, spricht man spontan italienisch. Spricht man von das, was man täglich erlebt, spricht man deutsch. So ist auch bei der Kinder jetzt.“ Die Kinder sprechen untereinander und im Freundeskreis deutsch, egal welcher Nationalität die Freunde sind. Andere Sprachen werden toleriert: „Was ich bei meine Kinder merke: Ist wahrscheinlich durch diese Spontaneität oder durch diese Gelassenheit, daß sie nicht ablehnen, wenn andere Kinder sich in andere Sprache unterhalten, in türkisch oder in kroatisch oder in andere. Wir haben eine enorme Verständnis für diejenige, die andere Sprache sprechen. Keine Ablehnung, sogar Interesse. Gerade der Kleine, wenn er sagt: ‚Weißt du, ich habe heute eine Wort in rumänisch gelernt.‘ Für sie ist es ein Selbstverständlichkeit. Und Deutsch war für meine Kinder auch kein Muß in der Schule. Sie haben miterlebt. Ohne Zwang. Und das war wichtig für sie, daß man nicht Druck geübt hat. Klar, die Voraussetzungen bei uns waren anders. Wir konnten uns schon damals, als erste Kind bekommen habe, auch in deutsch unterhalten. Mein Mann und ich, wir konnten alle beide Sprache schon beherrschen. Was in viele von unsere Migrantenfamilien nicht der Fall ist.“

**Frau P.:** „Es ist klar, daß die Väter nicht so viel Zeit verbringen mit den Kindern, weil sie meistens erst abends von der Arbeit kommen. Bei uns ist es so, daß der Papa nur kurdisch mit ihr spricht, er ist sehr konsequent. Er ist in der Türkei aufgewachsen, hat Türkisch und Kurdisch gelernt, und seine dritte Sprache ist dann Deutsch. Sprache hat auch mit Gefühl zu tun. In welcher Sprache man seine Gefühle äußern kann. Von daher ist er sehr sicher im Kurdischen. Wenn wir jetzt alle drei zusammen sind, reden wir kurdisch. Aber es kommt auch immer wieder darauf an, was für eine Situation. Wenn es um Alltagsgespräche geht, ist Kurdisch angesagt, aber, wie gesagt, man kann nicht alles auf kurdisch erklären. Und es ist dann auch so, daß wir auch, wenn wir drei zusammen sind, gern deutsch sprechen. Wobei bei uns auch noch eine andere Sprache dazukommt. Also wir sprechen auch Türkisch. Wenn wir zu zweit zusammen sind, sprechen wir kurdisch. Aber ich muß zudem wieder sagen – Sprache und Kindergarten – daß sich Männer nicht so viele Sorgen machen wie die Frauen. Die Väter sagen immer, dafür sind sowieso die Mütter zuständig; ich habe hier andere Sachen zu tun. Mein Mann ist total locker. Er sagt: ‚Du machst dich immer verrückt mit solchen Sachen. Das Kind wird es lernen, es wird alles wunderbar. Lernen macht mir keine Sorgen.‘“

**M.:** „Wird Doppelsprachigkeit in den Kindereinrichtungen als etwas Positives oder eher etwas Negatives betrachtet? Es gibt immer noch Untersuchungen, die befürchten, durch Mehrsprachigkeit in Kindereinrichtungen würden doppelte Analphabeten herangezogen. Kinder dieser Kindergärten werden dann oft als Kinder mit Nachholbedarf etikettiert, nämlich Nachholbedarf in deutscher Sprache.“

**Frau P.:** „Also im Kindergarten von meiner Tochter bemerke ich das nicht, daß es ein Hindernis ist, daß man mehrsprachig aufwächst. Zumal die meisten Kinder auch ausländisch sind und untereinander oft die Muttersprache sprechen. Ich habe bisher nie etwas Negatives mitbekommen, daß sie das nicht sprechen dürfen. Ich habe schon in anderen Kindergarten mitbekommen, daß oft gerade den türkischen Kindern verboten wird, türkisch zu sprechen. Was eine Minderwertigkeit der Sprache hervorruft: Meine Sprache ist nicht viel wert, ich darf sie nicht sprechen. Ich habe das bei uns im Kindergarten nicht bemerkt. Ich finde, daß Mehrsprachigkeit eine Bereicherung ist, ja, es fördert die Flexibilität. Aber es gibt ja die Kritik: Besonders die türkischen Eltern reden mit ihren Kindern türkisch, und dafür lernen sie kein Deutsch.“

*Da entzieht man sich auch seiner Verantwortung: Anstatt die Kinder in der Schule dort abzuholen, wo sie stehen und zu fördern wie bei mir damals. Ich konnte überhaupt kein Deutsch, und mir wurde auch geholfen. Ich habe es innerhalb sehr kurzer Zeit gelernt. Mehrsprachigkeit ist kein Hindernis, daß man zum Analphabeten wird. Es kommt darauf an, wie man in der Schule gefördert wird.“*

**Frau A.:** *„Daß das ein Handicap ist, mit die zwei Sprache, das glaube ich nicht. Da widerspreche ich total. Es ist keine mangelhafte Sache, daß ein Kind zwei Sprache beherrsche oder drei Sprache. Das stärkt das Kind.“* Allerdings meint Frau A., daß die Kinder in den Einrichtungen oft keine Anerkennung finden für ihr Bemühen, sich in ihren Sprachen auszudrücken. Alle Äußerungen, die nicht in deutsch gemacht werden, werden als unwichtig abgetan, worauf die Kinder beleidigt reagieren. Zudem befürchtet sie, daß Kinder insgesamt immer weniger sprechen, wenn ihnen verboten wird, anders als deutsch zu sprechen. *„Wenn man diese Bereitschaft der Kinder anerkennt, sich zu äußern, dann entwickeln sie sich immer mehr und immer besser. Die Kinder können sich wunderbar zwischen sich unterhalten. Sie können alles sich erzählen. Weil versuchen sie das, was sie erlebt haben, auch zu Ausdruck zu bringen, so weit es geht.“* Frau A. hält es aber auch für nötig, für den schulischen Bereich die Ausdrucksfähigkeit zu fördern und Formenkenntnisse des Deutschen zu vermitteln, da die Kinder hier an ihre Grenzen stoßen.

Frau A. berichtet auch über ihre Erfahrungen mit Lehrern, die Schulschwierigkeiten zu eindimensional auf Mehrsprachigkeit zurückführen: *„Wie gesagt, meine ältere Sohn war zurückhaltender. Er hat nicht mehr viel gesprochen. Seine Aufsätze in Anfang der dritte, vierte Klasse waren sehr knapp. Und er hat auch an sich viel Hemmungen, das was er sagt, in deutsch zu sagen. Ist auch von Charakter so. Und ich mußte mich als Mutter mit der Klassenlehrerin auseinandersetzen. Auch um klar zu machen, daß das nicht nur wegen dem doppelte Sprach ist.“* Die Lehrerin hat über den Jungen nach Ansicht von Frau A. vorschnell geurteilt: *„Ich erinnere mich, das war ihr erster Satz: ‚Ja, ich weiß, Frau A., Ihre Sohn wächst mit zwei Sprache, und dann hat er in deutsche Sprache Probleme.‘ Mittlerweile ist mein Sohn in der deutsche Sprache so perfekt, daß er sogar manchmal die Lehrer korrigieren kann.“* Frau A. betont dabei auch, daß nicht viele Eltern überhaupt in der Lage sind, sich so mit einer Lehrerin auseinanderzusetzen.

**Frau S.** berichtet von zeitweise negativen Erfahrungen, dadurch daß Erziehern ein Bewußtsein für Doppelsprachigkeit fehlt: *„Im Kindergarten, am Anfang das war negativ. Die Erzieherin war nicht so freundlich mit mein Sohn. Mein Sohn hat eine komische Name: Dijon. Das ist schwierig zu sagen, und sie hat immer ‚Jerome‘ gesagt. Mein Sohn hat überhaupt nicht seine Vorname erkannt. Oft war sie böse. Sie hat mir gesagt: ‚Er hört nicht zu.‘ – ‚Moment bitte, er versteht nur nicht. Man kann nicht so schnell ihn fragen.‘ ... Ja, also ich habe gelacht, letzte Woche eine Erzieherin war zwei Tage lang in Frankreich, und sie hat mir gesagt: ‚Die Franzosen sprechen so schnell.‘ Ich habe gesagt: ‚Ja und wie schnell sprechen Sie?‘ Man bemerkt das nicht beim eigene Sprache. ... Und meine Tochter: Die Leuten haben mit ihr französisch ein paar Wörter gesprochen, und das war eine gute Hilfe.“*

**M.:** „Inwieweit sind schulische Schwierigkeiten zu verknüpfen mit Sprachschwierigkeiten? Wenn Sie dazu auch Ihre beruflichen und eigenen Erfahrungen vergleichen: Hat sich das in den letzten Jahren verändert?“

**Frau A.** meint, es werde zu oft davon ausgegangen, daß die hier geborenen Kinder auch selbstverständlich perfektes Deutsch sprechen müßten. So sei heute weniger Verständnis, Geduld und Förderung vorhanden als früher. In den 70er Jahren fühlte man sich eher verantwortlich, die Kinder zu fördern. Sie verweist darauf, daß hier geborene Migrantenkinder eben nicht in einer deutschen Umwelt leben, was viele Lehrer und Erzieher nicht wirklich erkennen: *„Die Kinder leben auch hier in ein Welt, die weder deutsch noch türkisch, noch italienisch, noch eine andere ist. Es ist ein Welt für sich. Ein Welt gemischt. Und man muß jetzt nicht nur mit der Sprache, man muß auch mit Gefühl, mit Verständnis entgegenkommen. Mein Meinung nach wird zu wenig gemacht. Große Klassen – zu wenig für die Bildung von der Lehrkräfte. Was glauben Sie, wie viele Leute das verstehen, daß man in zwei Leben, in zwei Situationen lebt? Sind ganz wenige Lehrer, die sich mit auseinandersetzen, wie schwierig es ist, wie anders es ist. Aber man hat ja nicht gedacht, wie die Landschaft hat sich verändert. Wir haben keine Deutsche mehr oder keine gute Italiener. Wir haben sehr gemischt, ein Bunt von Leut.“*

**Frau P.** kommt zu einem ähnlichen Bild, wenn sie ihr eigenes Aufwachsen mit heute vergleicht: *„Früher hat man sich für die ausländischen Kinder verantwortlich gefühlt. In den 70er und 80er Jahren. Hat sich den Kindern gewidmet und hat auch Sprache beigebracht. So lief es bei mir. Mein Lehrer fühlte sich für mich verantwortlich; zum Teil auch die Schüler. Meine Eltern, wie gesagt, die haben sich nicht gekümmert und wurden auch nicht herangezogen. Aber heutzutage sagt man, ah ja, damals war es halt so, weil wir kamen ja gerade erst aus dem Ausland. Jetzt sagt man: So die Kinder, die jetzt kommen, die müssen Deutsch gelernt haben, weil sie hier geboren und aufgewachsen sind. Wir haben hier die Verantwortung nicht mehr. Das müssen jetzt die Eltern machen. Die Lehrer, die Berufspolitik sind einfach überfordert. Heute sind 10 oder 15 Ausländer in der Klasse. Da ist man einfach überfordert. So daß man sagt, wir sind nicht mehr verantwortlich.“* Aus ihrer beruflichen Erfahrung mit Kindern fügt Frau P. hinzu: *„Bei unseren Kindern – wir haben Kinder von 6 bis 14 Jahren – ist es eigentlich zu spät für das Problem. Man geht davon aus, diese Kinder sind in denselben Kindergarten gegangen, teilweise sogar in den Hort, in die Krippe und sie müssen Deutsch sprechen. Man erkennt oft gar nicht, daß diese Kinder dasitzen und vielleicht nur die Hälfte oder ein Drittel mitbekommen. Also die Lehrer merken es selbst nicht, weil die Kinder schüchtern sind und kaum etwas sagen außer ‚ja‘ und ‚nein‘. Weil sie nur nicken und die Hausaufgabe einigermaßen hinkriegen, bekommt man es wirklich oft gar nicht mit, was für Schwierigkeiten sie haben. Dadurch wird ihnen die Kindheit geraubt. Sie müßten in diesem Alter spielerisch lernen, aufnehmen, aber sie lernen wie ein Erwachsener, der ins Ausland kommt und die Sprache lernen muß – mit Kopfhörern – und quälen sich unheimlich. Weil sie in der Schule nicht aufgefangen werden und zu Hause wenig Hilfe kriegen. Das tut weh, wenn man so was sieht.“*

**M.:** „Welche Wünsche haben Sie an die Institutionen?“

**Frau P.:** *„Für die Kinder wünsche ich mir natürlich, daß sie in der Schule mehr aufgefangen werden. Daß nicht alles auf die Eltern und vor allem auf die Kinder selbst übertragen wird und die Verantwortung einfach abgegeben wird. In der Schule müssen die Kinder mehr erkannt werden in ihrer Not. Das wäre mein Wunsch. Und für meine Tochter natürlich, daß sie mehr kurdisch spricht.“*

**Frau S.** findet den Umgang mit ihrer Tochter in deren Schule im wesentlichen gelungen: *„Ja, ich bin sehr überrascht. Am Anfang mein Tochter hat keine Noten in der Schule bekommen, weil sie nicht so gut Deutsch konnte. Aber ich glaube, in Frankreich das war nicht so. Man geht in die Schule, und man bekommt sofort Noten. Gute, schlechte, egal, man bekommt Noten. Das kann ein Kind kaputt machen. In der Schule die Integration war toll gemacht. Die Lehrerin war da, alles war gut. Aber ich wünsche mir, daß man mehr Aktivitäten organisiert so wie Theater. Man kann so viel durch Theater lernen. Nicht nur durch Schule, auch in Freizeitaktivitäten – besonders im Kindergarten.“* Dagegen gefällt Frau S. die Erziehungspraxis im Kindergarten ihres Sohnes nicht; den Kindern werde zu wenig Anleitung gegeben und die Kinder müßten dies als Teilnahmslosigkeit der Erzieher auffassen: *„Ich finde die Kindergarten total schrecklich. Tut mir leid. Aber es gibt gute Seite in Frankreich, gute Seite in Deutschland, und ich denke schon, eine Mischung kann auch gut sein. Eine Erzieherin hat mir gesagt: ‚Die Kinder müssen schon ihre Interesse finden.‘ Er denkt: ‚Pah, kein Interesse für mich! Ich kann machen, was ich will.‘ Mit meinem Sohn in Frankreich wir haben überhaupt kein Problem mit der Schule. Er geht gerne. Hier er ist wild, und er schlägt. Sonntag ist Muttertag. Er hat überhaupt nichts gemacht, kein Zeichnen, kein Poesie gelernt, und das macht mich fast kaputt. Ich habe gefragt: ‚Hast du gelernt für Muttertag?‘ – ‚Ach, ich habe total vergessen, keiner hat mir das gesagt.‘ Und ich finde das total schrecklich.“*

**Frau A.** fordert vor allem, den Druck von den Kindern zu nehmen. Sie erkennt die Notwendigkeit der Integration an, möchte den Kindern aber Zeit lassen: *„Mehr Sensibilisierung bei den Pädagogen, und man soll die Kinder mehr Zeit lassen, sich zu entwickeln. Gerade in der letzten Zeit erleben wir: Wer nicht kann, dann ist sofort vorbei.“*

## Vorträge

### Gudula List

#### Das Gehirn hat Platz für viele Sprachen

Alle Lebewesen in der Natur, die miteinander kommunizieren, benutzen dafür ein Medium, das man im übertragenen Sinne durchaus „Sprache“ nennen kann. Aber die Fähigkeit, mehr als eine natürliche Sprache zu erwerben, ist uns Menschen vorbehalten. Daß unsere nächsten Nachbarn, die Schimpansen, mit manchen Symbolen umgehen können, sich also neben ihrer arteigenen Verständigungsform bis zu einem gewissen Grad Zeichensysteme aneignen können, die von Menschen entwickelt wurden, erfüllt uns zu Recht mit Bewunderung. Nur beruht dies auf ganz anderen Mechanismen als denen, die menschliches Sprachenlernen anleiten. Die besondere Begabung der Menschen für den Erwerb einer oder mehrerer „natürlicher“ Sprachen beruht nämlich nicht nur darauf, daß wir es in der Evolution noch ein wenig weiter gebracht haben als die Schimpansen, es hat auch damit zu tun, daß *unsere* Sprachen uns nicht nur zum Austausch mit Artgenossen dienen. Sie befähigen uns vielmehr auch zur Kommunikation mit uns selber. Mit anderen Worten: Sie leiten unser Denken und Planen an, machen Vergangenheit präsent und verhelfen uns dazu, zielgerecht die Zukunft in der Phantasie vorwegzunehmen. Das ist es, was kleine Kinder durch den Spracherwerb *auch* erlangen: Eigenständigkeit und die Voraussetzungen zum bewußten Umgang mit der Welt und anderen Menschen. Hierzu gehört die Fähigkeit, über Sprache und Sprechen nachzudenken und uns auch hierüber mit anderen auseinanderzusetzen.

Es gibt viele Hinweise darauf, daß gerade solche *metasprachlichen* Fähigkeiten davon profitieren, wenn Kinder von früh an mit mehr als einer Sprache in Kontakt sind – was übrigens für viel mehr Menschen auf der Welt gilt, als es in unserer gern auf *Einsprachigkeit als das „Normale“* eingeeengten Perspektive erscheinen mag. Von früh an mit mehr als einer Sprache aufzuwachsen, bedeutet also eine Chance für den Intellekt, auch für soziale Flexibilität, Empathie und Neugier auf Vielfältigkeit. Mehrsprachigkeit birgt daher ein wertvolles Potential, das sich keineswegs in dem offenkundigen Vorteil erschöpft, daß sie Verständigung über die Landessprache hinaus ermöglicht. Für dieses Potential ist die Nervenorganisation des Menschen gut ausgerüstet. Das ist unser Thema. Aber fragen wir zunächst, warum – zumindest hierzulande – sich so viele Ängste und Vorbehalte mit Mehrsprachigkeit verknüpfen, nicht *nur* aber vor allem für die Situation der Migrantenfamilien.

In den *Familien selbst* gibt es Unsicherheiten und manche Ratlosigkeit. Verzichten die Eltern zu Gunsten der deutschen Landessprache auf ihre Familiensprache, so droht der Verlust von Vertrautheit und enger, natürlicher Kommunikation mit den Kindern. Pflegen sie aber diese Kommunikation, die von der Familiensprache gewährleistet wird, dann herrscht die Angst, das Fortkommen der Kinder zu behindern, für das wiederum eine gute Beherrschung der deutschen Sprache Garant ist. *ErzieherInnen und LehrerInnen* (auch muttersprachliche!) bestärken häufig insbesondere diese letzte Angst, indem sie die Familiensprache geradezu als ein

Hindernis für Deutschlernen und Integration betrachten und dies so auch gegenüber den Eltern darzustellen suchen. Allenfalls wird ein möglicher Vorteil der Familiensprache als Überbrückung bis zum sicheren Erwerb der Landessprache geschätzt. Hinzu tritt die ungleiche Einschätzung des Wertes *der Sprachen selbst*, in der sich nicht nur deren vielleicht noch einigermaßen objektivierbare unterschiedliche Weltgeltung spiegelt, sondern die auf ganz irrationale Weise, aber sehr wirksam, in Einwanderungsgesellschaften die Selbst- und Fremdeinschätzungen insgesamt beeinflusst.

Dabei dürfen, ganz unabhängig vom öffentlichen Rang, alle Sprachen eine Geltung für sich beanspruchen, und zwar die zunächst einmal wesentliche und auch folgenreichste für die Entwicklung eines Menschen, nämlich die der unerläßlichen und hinreichenden Bedingung für den ersten Spracherwerb von Kindern als Familiensprachen. Die Wirkung der Familiensprache setzt schon für ein Neugeborenes ein, denn innerhalb des ersten Lebensjahres geschieht etwas sehr Wichtiges: Von der ursprünglichen Lernbereitschaft, die Babys für jegliche Sprache mitbringen, ergibt sich nämlich in diesem Zeitraum eine Präferenz für die Lautgestalt der Umgebungssprache – oder -sprachen, wenn mehr als eine bereitsteht. Und etwa um den zehnten Lebensmonat beginnen Kinder sich auch produktiv auf dieses Angebot einzustellen, indem ihr Lallen allmählich die Melodie der Umgebungssprachen aufnimmt. Im zweiten und dritten Lebensjahr bewirken die Familiensprachen dann die Einführung in die grundlegenden Muster von Satzbau und Bedeutungen. Diese Wirkungen gelten für alle Familiensprachen in vollem Umfang, wie nah oder fern sie den Standards und Normen der Hochsprachen auch stehen mögen. Niemand hat das Recht, die Familiensprache einer türkischen Gemeinschaft, deren älteste Mitglieder seit zwei Generationen in Deutschland leben und die mit ihren nachwachsenden Kindern in ihrer Herkunftssprache kommunizieren, als „halbe“ Sprache abzuwerten, weil sie sich vielleicht von der Alltagssprache im heutigen Ankara unterscheidet. In ihrer Funktion als Elixier für die grundlegende sprachliche Sozialisation von Kindern ist sie in jedem Falle „ganz“.

Erwachsene, ErzieherInnen, LehrerInnen und alle andern, die sich Sorgen um das Sprachenlernen der ihnen anvertrauten Kinder machen, haben vergessen, wie es war, als sie selber ihre erste Sprache lernten, oder genauer: Die meisten (nämlich alle, die sich nicht irgendwann eigens mit dem Thema der kindlichen Spracherwerbsprozesse befaßt haben) erfahren es ihr Lebtag nicht. Tatsächlich zeichnet sich der erste Spracherwerb, gleichgültig ob dabei eine oder mehrere Sprachen im Spiel sind, dadurch aus, daß Kinder nicht wissen, was sie da tun, wenn sie sich *durch Interaktion* etwas aneignen, das sie künftig nicht nur zur selbständigen und gleichberechtigten *Ausübung* von Interaktionen, sondern – wenngleich später erst – auch zum *Nachdenken* über Interaktion und die dabei eingesetzten Instrumentarien befähigt. Und noch etwas kennzeichnet den ersten Spracherwerb: Die nächste Umgebung, Erwachsene, ältere Geschwister, erteilen keineswegs *Sprachunterricht*, obwohl sie intuitiv sehr viel Anpassung an die Sprachlernbedürfnisse von Kindern leisten. Natürlicher Spracherwerb kennt keine Lehrer- und Schülerrollen im Sinne von Instanzen organisierten Unterrichts. Er wäre dann nämlich kein natürlicher Spracherwerb!

Auch wissenschaftliche Verlautbarungen über kindlichen Spracherwerb sind nicht immer davon freizusprechen, das, womit sie sich *eigentlich* befassen wollen, nicht wirklich zu durchschauen. Erwachsene (in diesem Fall Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler) nehmen häufig gerade nicht die Prozesse und die Funktionalität des Spracherwerbs *selber* in den Blick, sondern eher das, wofür sie die Mittel der Beschreibung besitzen: nämlich die *Oberfläche* der



kindlichen Sprachäußerungen. Auf diese Weise kommt es zu so merkwürdigen, aus der Beschreibungssprache der Linguistik bemühten Konstruktionen wie „Einwortsatz“ und zu Kennzeichnungen von Stadien der kindlichen Sprachproduktion, die „vor allem aus Hauptwörtern bestehe“ und der noch „Artikel“ und „Hilfsverben“ fehlten – erst nach fünf Jahren kämen dann „Konjunktionen wie *obwohl* und *hingegen*“ hinzu. Nein, kleine Kinder lernen keine „Verben“ und bilden keine „Sätze“. Sie kommen vielmehr allmählich in die Lage, etwas einzufordern oder zurückzuweisen oder von ihren Erlebnissen zu berichten. Sie lernen also nicht eigentlich sprachliche Formen, sondern eignen sich an, was man mit Sprache alles machen kann – und dies alles in sanften (oder auch stolpernden) Annäherungen an das, was sich am Ende schließlich mit den Mitteln linguistischer Systematik als normgerecht oder abweichend beschreiben läßt. Es ist der typische, akademisch deformierte Erwachsenen- und LehrerInnenblick, der ein Stolpern beim kindlichen Lernen, was man mit Sprache alles machen kann, als *Fehler* identifiziert. Und es ist die Rotstift-Mentalität, die sich zutraut, Abstände von idealisierter Vollsprachlichkeit zu markieren.

Solche Mentalität versperrt die Einsicht, daß wir alle als Kinder, und weiterhin das Leben lang, lernen und umsetzen, was man mit Sprache machen kann, bis dahin etwa, in einer Sprache ein Gedicht zu verfassen, mit großem Vergnügen einer sprachlichen Metapher nachzuspüren oder sogar über Sprachen ein Buch zu verfassen. Allerdings: was immer die einzelnen alles mit Sprache machen müssen oder möchten: Wir setzen dazu nie *die* Sprache ein (sie ist eine abstrakte Größe), sondern stets *Register* einer Sprache: variantenreiche Realisierungen, die bestimmten Zwecken dienen. Und über Korrektheit oder Angemessenheit entscheidet weniger die Norm, die in Grammatikbüchern steht, als die Tatsache der erfolgreichen Aktion. Die Frage ist also: Wie mache ich mich in welchen Situationen, gegenüber welchen Menschen, zu welchen Zwecken verständlich? Und wie verstehe ich, was andere Menschen mit Sprache machen wollen, wenn sie mir schreiben oder zu mir sprechen? Der „ideale Sprecher-Hörer“ ist ein Konstrukt, das die schillernde Realität von Interaktionen und die Verquickung von sprachlichem mit übrigem Handeln schwerlich einfangen kann. Die Vorstellung vom *Bilingualen* als *zwei* ideale Sprecher-Hörer in *einer* Person kann das nun erst recht nicht leisten.

Damit sind wir beim eigentlichen Thema: Das Gehirn hat Platz für viele Sprachen!

Ich will mich mit drei, Ihnen allen vertrauten Alltagsmeinungen befassen und mich bemühen, sie nacheinander zu relativieren. Zum Abschluß werde ich ein paar Schlußfolgerungen im Hinblick auf die eingangs erwähnten Ängste und Vorbehalte gegenüber Mehrsprachigkeit ziehen.

**Die erste Alltagsmeinung:** *Nur das kindliche Gehirn sei in der Lage, Sprachen „richtig“ zu lernen, weil spätestens die Pubertät eine Barriere aufrichtet. Also: Wenn über die erste hinaus weitere Sprachen zu lernen sind, dann so früh wie möglich!*

Es stimmt natürlich, daß ein kindliches Gehirn, da es ein menschliches ist, bestimmte Vorstrukturierungen mitbringt, aber dennoch in den ersten Jahren über eine große Plastizität verfügt, in dem Sinne, daß Vorstrukturierungen sich erst *durch* Aktivität, also kindliches Handeln in seiner Welt, zu manifesten Strukturen entwickeln. Aber glücklicherweise bleiben wir lebenslang in der Lage, den vorhandenen neuronalen Strukturen neue hinzuzufügen. Man nennt das in der Fachsprache: neuronale Netzwerke anreichern, umgestalten, fester knüpfen. Es gibt derart viele Ebenen oder Facetten des Sprachenlernens, die sich in solchen Netzen verankern: die nie endende Ausgestaltung des *Lexikons*, also den Aufbau und die Benutzung des Vorrats an Bezeichnungen für Dinge, Beziehungen, Abstraktionen. Die Art und Weise, das was wir mit-

teilen wollen, in eine Form zu bringen, die anderen verständlich ist und den Sachverhalt, um die es geht, gerecht wird, also die Ausgestaltung der *syntaktischen* Kompetenzen. Die *pragmatische*, also sprachhandlungsbezogene Fähigkeit, den Sprachäußerungen anderer das *Gemeinte* zu entnehmen und eigene Äußerungen so vorzubringen, daß andere sie interpretieren können: als blanke Aussage, Ironie oder versteckten Angriff. All diese Facetten des Sprachenlernens, sei es im eigenen Idiom oder in weiteren Sprachen, profitieren von Erfahrung, angesammeltem Wissen und sozialer Praxis, also sind Erwachsene gegenüber Kindern darin keineswegs im Nachteil.

Die einzige Facette des Sprachenlernens, wenn auch eine sehr wichtige, bei der Kinder offenbar tatsächlich einen Vorteil haben, ist die der Aussprache und Intonation, also der Bereich, der in der Fachsprache *Prosodie* heißt. Das hat seine Gründe, die neurologisch erklärbar sind und auf die ich bei meiner Relativierung der dritten Alltagsmeinung kommen werde. Aber zwei, eher sozialpsychologische Anmerkungen können schon hier gemacht werden.

Einmal: Gerade der *Klang* des Sprechens ist für die Kommunikation sehr bedeutsam und zugleich intim. Die Stimme entscheidet viel über den Einschluß in eine Gemeinschaft oder über Ausgrenzung, im kleinen wie im großen Kreis. Deshalb gibt es kaum eine höhere Motivation, gerade für diejenigen, die essentiell auf Inklusion angewiesen sind, sich dem Klang der Gruppe anzugleichen. Und Kinder sind, wenn sie den sicheren Kreis der Familie überschreiten, in besonderem Maß auf ihre Altersgenossen angewiesen. Man denke nur an ein kleines Berliner Mädchen, dessen Familie nach Oberammergau umzieht – es wird sich ganz schnell des bayerischen Tons zu bedienen lernen. In dieser Motivation liegt eine große Chance der Vorschulzeit, auch und gerade in einem Einwanderungsland wie unserer Republik. Auf dieser Schiene werden nämlich, einfach durch Ausübung von Interaktionen, die lexikalischen, syntaktischen und pragmatischen Fähigkeiten gleich mitbefördert. Allerdings kann diese Chance kaum durch irgendeine Form von „Sprachunterricht“ wahrgenommen werden, sondern nur durch eine sensible Förderung günstiger Sozialbeziehungen unter den Kindern, die integrative Motivationen stärkt.

Und die andere Anmerkung, auch eine tröstliche: Das Alter ist keine absolute Sperre vor der Ausbildung einer authentischen Sprachmelodie in zweiten und dritten Sprachen. Die Statistiken, die aus Untersuchungen kommen, mögen eine Tendenz von größerer Schwierigkeit nach der Adoleszenz aufzeigen. Im Einzelfall wird aber auch hier die Motivation zu untersuchen sein. Viel von dem scheinbaren Sich-nicht-einlassen-können auf eine fremde Melodie mag sich eher aus der Furcht erklären, den Rückhalt der eigenen Sprachgruppe zu verlieren, oder auch aus der durchaus bedenkenswerten Scheu, in die Intimsphäre einer anderen Sprachkultur einzudringen.

**Die zweite Alltagsmeinung:** *Die erste Sprache nistet sich links im Hirn ein, und weitere Sprachen seien anders lokalisiert: Eher in der rechten Hirnhälfte oder, wenn ebenfalls links, dann an anderen Orten als die erste.*

Hierzu ist zu sagen: Es ist richtig, daß die Menschen sich in der Evolution eine funktionelle Verteilung der Verantwortlichkeiten der beiden Großhirnhemisphären erarbeitet haben, und daß folgerichtig die menschliche Sprachtätigkeit auf der Herausbildung einer linken Dominanz beruht. Sie betrifft in der Tat diejenigen Merkmale, die für menschliche Sprachen typisch sind, nämlich ihre syntaktische Organisation, ihre sensumotorische Praxis und ihre semantischen Verbindungen. Wahrscheinlich markiert die Herausbildung dieser Dominanz der linken Hemi-

sphäre sogar den entscheidenden Schritt des Homo sapiens in der Menschheitsgeschichte. Was dagegen *nicht* zutrifft, ist, daß die sprachliche Praxis der Menschen *allein* von der linken Hirnhälfte gesteuert würde. Jeder sprachlich-kommunikative Akt, finde er nun im Gespräch, vor einem Blatt Papier oder mit einem Schreibinstrument statt, hat einen Kontext, entweder einen konkreten oder einen vorgestellten. Und jeder Kontext fordert beide Hirnhälften zur Zusammenarbeit heraus; die linke die Mitarbeit der rechten Hemisphäre, die spontangestaltbare Auffassungen der Situation einbringt, und im übrigen eine entscheidende Funktion bei der Produktion und Verarbeitung der Prosodie von Sprachen übernimmt; und die rechte die Mitarbeit der linken Hemisphäre, die kompetent ist für die Regeln der semantisch-syntaktischen Ent- und Verschlüsselung.

Es ist viel geschrieben worden über die Rollen von rechts und links im Hirn bei der ersten und bei weiteren Sprachen, und manches davon ist heute Makulatur. Wenn etwa in der Literatur eine erhöhte Aktivität der rechten Hemisphäre bei fremdsprachlicher gegenüber eigensprachlicher Kommunikation berichtet worden ist, dann läßt sich diese Beobachtung am besten mit einer ganz einfachen Erklärung zusammenbringen: Die syntaktisch-semantische Analyse erfolgt in der eigenen Sprache in der Regel ganz automatisch, nachdem erst einmal die Grundlegung für sie gegeben ist. Dagegen ist Verständigung in einer nicht so vertrauten Sprache zunächst sehr viel mehr auf den situativen Kontext angewiesen, der durch gestaltbare Hinweise die verbale Kommunikation beträchtlich erleichtern kann. Solche Entwicklung ist auch gültig für den ersten Spracherwerb von kleinen Kindern: Die automatische Verfügung über Grammatik und Semantik stellt sich nämlich erst allmählich her. Fachgerecht ausgedrückt: Die Lateralisierung der linkshemisphärischen Sprachdominanz ist ein zeitlich gestreckter Prozeß in der Kindheit, so wie später die Automatisierung einer zunächst fremden Sprache.

Der andere Teil der zweiten Alltagsmeinung betrifft die angeblich „getrennten Lexika“ innerhalb der linken Hemisphäre für verschiedene Sprachen. Es gibt dafür nur spärliche neurologische Evidenzen, die nie das gesamte Lexikon betreffen. Die Annahme stammt eher von einem leidigen, weil folgenschweren und völlig unrealistischen Vorurteil, das einen „idealen“ Bilingualismus für den Fall reservieren möchte, daß zwei Sprachen in jeder Hinsicht *gleichgewichtig* zur Verfügung stehen sollen und hierfür – so geht das Vorurteil – im Gehirn eben auch *getrennt* voneinander organisiert sein müßten. Fälle von gänzlich ausgeglichener Zweisprachigkeit sind bekanntlich rare Ausnahmen, selbst wenn die optimale Bedingung für sie gegeben war und einem Kind von Anfang an zwei Sprachen gleichwertig zur Verfügung standen. Aber selbst in solchen raren Fällen wird man vergeblich nach neurologischen Belegen für gänzlich getrennte Systeme suchen. Im Gehirn ist alles Wissen in miteinander vielfältig verzweigten Netzen niedergelegt. Und kein Element davon „sitzt“ nur an einem Ort. Leider treiben die an Schreibtischen ausgedachten Konstrukte wie das der „koordinierten Sprachsysteme“ nichtsdestoweniger ihr Unwesen, indem sie eine völlig unrealistische Meßlatte für die Bewertung von Bilingualität errichten und gefährliche, weil allzu leicht enttäuschbare Erwartungshaltungen bei vielen wecken, die sich um zweisprachige Erziehung sorgen. In solchem Klima kann es leicht geschehen, daß völlig normale Zustände unberechtigterweise und mit nachhaltigen Folgen regelrecht pathologisiert werden.

**Die dritte Alltagsmeinung:** Sprachen „säßen“ in der grauen Hirnrinde, der schmalen Schicht des Kortex. Das „Broca-Zentrum“ im vorderen Kortex für die Produktion und das hinten im Kortex angesiedelte „Wernicke-Zentrum“ für die Rezeption (beide nach bedeutenden Neurolo-

gen des 19. Jahrhunderts so getauft), seien zusammengenommen die Sprachregion des menschlichen Gehirns.

Das ist so strikt nicht haltbar. Denn die Forschung der letzten Jahrzehnte hat, nicht zuletzt dank einer weit entwickelten Technologie der bildgebenden Verfahren zum Nachweis über neurale Aktivitäten, ergeben, daß tieferliegende Hirnstrukturen einen maßgeblichen Anteil am Sprachgeschehen haben. Zwar ist in der Tat die Intaktheit der beiden genannten Areale in der Großhirnrinde (und natürlich die Verbindungen zwischen ihnen) für sprachliche Tätigkeiten unverzichtbar, jedoch spielen subkortikale Strukturen bei sprachlichen Aktivitäten in mindestens zweierlei Hinsicht mit: Wie alles andere Wahrnehmen und Handeln, alles Erinnern und alles Planen, so ist auch sprachliche Aktivität stets von Bewertungen und Emotionen begleitet. Es gibt in den komplizierten Strukturen des Mittelhirns, das vom Kortex (der Hirnrinde) umgeben ist, Instanzen, die von allen Informationen passiert werden müssen, um auf ihre subjektive Bedeutung hin interpretiert zu werden und um entsprechende Reaktionen vorbereiten zu können. Das macht ganz deutlich, daß Mehrsprachigkeit alles andere als nur ein linguistisches Phänomen ist. Spracherwerb in der Kindheit und jedes Sprachenlernen in späterem Alter haben immer einen sozialen Kontext, der emotionale und motivationale Bewertungen und Antriebe mobilisiert.

Die zweite Weise, auf die subkortikale Hirnstrukturen an allem sprachlichen Handeln mitwirken, betrifft die sensumotorischen Koordinationen des Sprechens und Verstehens, die (zumindest in alphabetischen Schriften) auch für den Umgang mit Schrift eintreten. Tief im Großhirn liegen die Strukturen, die ein wahres Wunderwerk an motorischen Programmen installieren, wenn Kinder ihre erste Sprache, oder ersten Sprachen, falls mehr davon angeboten werden, erwerben. Hier wird die Prosodie eingerichtet, die nicht nur in engem Zusammenhang mit der Phonologie, sondern stets auch mit der Syntax von Sprachen steht. Die Vorgänge geschehen in einer Form des Lernens, die in der Fachsprache „implizit“ oder „prozedural“ genannt wird. Als Kennzeichen dieser Lernform bzw. des Gedächtnisses für so Gelerntes gilt, daß es, anders als Weltwissen oder die Erinnerung an selbsterlebte Geschehnisse, nicht „deklarativ“ ist. Das bedeutet: Wir können darüber nicht wirklich Aussagen treffen. Kein Mensch kann im Detail angeben, was er tut, wenn er auch nur einen kurzen Satz ausspricht. Auch die Fachleute der Phonologie und Phonetik halten hierfür nur Hilfskonstruktionen bereit. Das erklärt, warum sich Aussprache und Intonation so schwer *unterrichten* lassen. Und es erklärt wohl auch, warum gerade in der Prosodie kleine Kinder in ihrer Lernfähigkeit den Erwachsenen tatsächlich überlegen sind, denn solche motorischen Programme schleifen sich tiefgreifend ein und werden durch Praxis zunehmend verstärkt. Daher dominieren sie erst einmal, wenn in späterem Alter weitere Sprachen angeeignet werden. Aber auch in diesem Feld gibt es keine *unüberwindlichen* Barrieren. Erschwernisse schon, nur wollen sie mit entsprechenden Motivationen für die Anpassung an fremde Melodien überwunden werden. Und natürlich muß das Lernen auch in diesem Bereich von hinreichenden, vor allem von zwingend erforderlichen Kontakten mit denen profitieren können, die über diese Melodien verfügen.

### **Und nun ein paar Schlußfolgerungen:**

Mehrsprachigkeit kann sich als ein hohes Gut erweisen, das nicht nur vielfältige Interaktionen ermöglicht, sondern auch Räume für *intellektuelle Offenheit, soziale Wendigkeit und Reflexionsvermögen* eröffnet. Die erste Sprache, die Familiensprache, die kleine Kinder umgibt, spielt *in jedem Falle* eine in vielerlei Hinsicht höchst *prägende Rolle* und verdient in dieser Rolle jede Achtung, denn sie bereitet weiteren Sprachen den Weg. Wenn dieser Weg sich als

beschwerlich erweist (zum Beispiel in der Migration) und die Erfolge beim Zweitsprachenlernen hinter den Bedürfnissen der Betroffenen zurückbleiben, so liegt dies *nie an der Überlastung* eines gesunden Gehirns, sondern hat immer andere Gründe, nach denen es zu forschen gilt. Sie müssen in den differenzierten *Konstellationen der sozialen Umgebung* aufgesucht werden.

Für den *Zeitpunkt* sukzessiven Zweitsprachenkontakts gibt es prinzipiell *keine Einschränkung nach vorn*. (Wirklich paralleler Zweitsprachenerwerb steht nur für einen, gar nicht so häufig gegebenen Eckpunkt auf der Dimension.) Wenn davon die Rede ist, daß eine zweite Sprache auf der Grundlage einer „intakten“ Erstsprache aufbauen soll, so kann mit „Intaktheit“ kaum eine abstrakte Normgerechtigkeit gemeint sein. Vielmehr kann nur angespielt werden auf eine *ausreichende Kommunikationsbasis*, mit der in den ersten Monaten und Jahren ein Kind seine nahe Umwelt erobert.

In der Zeit *vor* der Schule müssen Kinder, wenn sie aus der Familie heraustreten, etwa einen Kindergarten besuchen, in hinzukommenden Sprachen nicht „unterrichtet“ werden. Vielmehr wird man ihnen dazu verhelfen, möglichst viel von der neuen Welt, die sie dann kennenzulernen, auch zu *begreifen*. Sie sollen handelnd erfahren, *wieviele Sprachen in allen möglichen Kontexten ihnen dabei nützen können*. Und wenn es zwei oder mehr Sprachen sind (wenn beispielsweise durch das Personal im Kindergarten auch Familiensprachen zugegen sein können), dann sollte das als Vorteil wahrgenommen werden.

In der *Schule* setzt dann allerdings ein anderer Ernst ein. Dann geht es zunehmend auch um *Sprache, die – von konkreten Kontexten losgelöst – Inhalte herüberbringen muß*. Damit setzt auch die systematische Eroberung der für alle weiteren Bildungsgänge so entscheidenden Schriftsprache ein, der zweiten, abstrakteren Ebene der sprachlichen Symbolverwendung. Und es geht jetzt auch, und zwar völlig zurecht (weil dies den Kindern Chancen eröffnen soll), um jene Korrektheit, die in Grammatikbüchern steht, und um Begrifflichkeiten, die einen angemessenen Wortschatz fordern. Würde sich die wissenschaftliche Sparte „Deutsch als Zweitsprache“ stärker auch um die Probleme derjenigen Kinder bemühen, die in der Grundschule im Deutschen in diesen Hinsichten noch Förderbedarf haben, dann könnten die mit entsprechenden Kenntnissen besser ausgerüsteten Grundschullehrerinnen und -lehrer die ganz anders gearteten Bildungsaufgaben des Vorschulalltags sicher stark entlasten.

## Literaturhinweise

- Bialystok, Ellen/Hakuta, Kenji (1994): In Other Words. The Science and Psychology of Second-Language Acquisition. New York: Basic Books
- Gogolin, Ingrid (1999): Mehrsprachigkeit. In: Grundschule. Heft 5, S.40-42
- List, Gudula (1995): Zwei Sprachen und ein Gehirn. Befunde aus der Neuropsychologie und Überlegungen zum Zweitsprachenerwerb. In: Fremdsprache Deutsch. Sondernummer, S.27-35

## **Karin Jampert**

# **Sprachförderung entsteht über Beziehung und Aktivität**

In meinem Beitrag geht es um das Verhältnis zwischen der Bedeutung und Funktion von Sprache für Kinder und pädagogischen Intentionen und Methoden von Sprachförderung unter besonderer Berücksichtigung der Situation von mehrsprachigen Kindern. Fragen des Spracherwerbs bei Mehrsprachigkeit sind mit verschiedenen Forschungsrichtungen verwoben, insbesondere mit der Spracherwerbsforschung bei Kindern allgemein, der Psycholinguistik mit der Ausrichtung Bi- oder Multilingualität, mit Forschungen zur Neuropsychologie sowie der Migrationsforschung und hier vor allem der Interkulturellen Pädagogik. Ich werde im folgenden aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Untersuchungen sowie aus Erfahrungsberichten der Praxis versuchen, die Perspektive von Kindern auf Sprache sichtbar zu machen und daran anknüpfend Überlegungen für pädagogisches Handeln diskutieren.

Es geht mir dabei um eine Annäherung an folgende Fragen:

- Welche Relevanz und welche Funktionen von Sprache für Kinder lassen sich aus ihrem Umgang mit diesem Medium ableiten?
- Welche Veränderungen in der Bedeutung von Sprache lassen sich beobachten, und wie wirken sich diese auf die Persönlichkeit des Kindes aus?
- Was motiviert Kinder, sich der Sprache in immer differenzierterer Weise zu bedienen? Oder umgekehrt: Welche Gründe gibt es für Kinder, Sprache als Medium mit geringem Gebrauchswert einzuschätzen?

Ausgehend von einer allgemeinen Bedeutung von Sprache für die Entwicklung der kindlichen Psyche, des kindlichen Intellekts und des kommunikativen Verhaltens von Kindern werden Aspekte der Mehrsprachigkeit im Kontext dieses allgemeinen Zusammenhangs behandelt.

## **Vom polyglotten Lautwahrnehmungskünstler zum umfeldspezifischen Lautsortierer**

Kinder sind von Beginn an in Sprache getaucht. Ein zentrales Merkmal des Kontakts mit anderen Personen ist die Begleitung und Gestaltung durch Sprache oder Laute. Damit werden unterschiedliche emotionale Bedeutungen ausgelöst oder Impulse vermittelt, die Aufmerksamkeit und Neugierde des Kindes – wie auch des Erwachsenen – stimulieren. Die Wahrnehmung und vor allem das Gehör des Kindes stellen sich auf die besonderen Laute der Umgebung ein, und die Babys beginnen diese Laute selbst zu produzieren. Die Säuglingsforschung hat gezeigt, daß Babys anfänglich in der Lage sind, Laute der unterschiedlichsten Sprachen zu differenzieren. Diese Fähigkeit und Offenheit des Neugeborenen für alle Sprachen der Welt bildet sich nach einigen Monaten zurück. Mit etwa 10 Monaten sind sie in ihrer Unterscheidungs- und Wahrnehmungsfähigkeit auf die Laute ihrer Umgebung eingestellt. Bereits in diesem frühen Stadium sind die Kinder aktiv in der Entwicklung ihrer Sprache und gehen funktionell mit ihr um. Die Interaktion mit Bezugspersonen ist für sie die Orientierung für eine differenzierte Ausbildung des Gehörs und für die eigenen Lautproduktionen (Gopnik u.a. 2000; Grimm 1995).

Die lautliche Begleitung ihrer Motorik und Wahrnehmungen, Lautproduktion und -kreationen als Ausdruck von Emotionen und die Möglichkeit, über den Einsatz der Stimme auf ihre Be-

dürfnisse aufmerksam zu machen, sind für den Säugling und das Kleinkind elementare Erfahrungen und ein Motor, ihre sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten und -fähigkeiten in differenzierter Weise einzusetzen. Die Reaktionen der Bezugspersonen, ihre Versuche, das Kind zu verstehen, sowie ihre Aufmerksamkeit signalisieren dem Kind, daß die Verwendung von Sprache bedeutungsvoll ist. Erfolgt auf seine sprach-lautlichen Bemühungen keine Reaktion, keine wahrnehmbare oder spürbare Wirkung, erlebt das Kind seine sprachliche Bemühung als nutzlos. Von Beginn an nimmt das Kind die Sprache als mehr oder weniger nützliches Mittel seiner Lebensgestaltung und seines Wohlbefindens wahr.

### **„Die Sprache ist eine Welle, die das Inhalts-Boot trägt“**

Die hohe Sozialfunktion, die Sprache für Säuglinge besitzt, verstärkt sich mit zunehmendem Alter und hinzu kommt die Bedeutung, die Sprache für den kognitiven Entwicklungsprozeß der Kinder erhält. Der Spracherwerb verknüpft sich mit der Entwicklung des Denkens. Das Medium Sprache dient dem Kind als Transporteur verschiedener Interessen und Bedürfnisse. Sie ermöglicht z.B. mit Hilfe des Wörtchens „mein“ Besitzverhältnisse zu klären (ein Wort, das nach den Untersuchungsergebnissen des Projekts „Konfliktverhalten von Kindern in Kindertagesstätten“ bereits früh im Sprachschatz der Kinder auftritt) oder sich mit Hilfe der Verneinung als Persönlichkeit mit eigenem Willen zu behaupten. Als Monolog oder Handlungsbegleitung benützt das Kind die Sprache bei der Bewältigung von praktischen, später auch von theoretischen Schwierigkeiten.

Ein Beispiel aus der Praxis: Ein Kind übt, freihändig von einer Treppenstufe zur nächsttieferen zu gelangen. Es macht sich selber Mut, indem es die Bewegung mit einem „hoppla“ auslöst. Ein Kind sitzt an einem Tisch und baut aus kleinen Bausteinen einen Turm. Dazu trällert es eine Melodie. Je höher der Turm wird, desto sorgfältiger muß es die Steine setzen. Parallel zur bewußten, d.h. langsamer geführten Bewegung werden auch die Töne langsamer und leiser. (Hoffmann-Muischneek 1994)

Sprache transportiert schöne Geschichten und Lieder sowie wichtige Informationen und ermöglicht die Vereinbarung von gemeinsamen Regeln für Spiele mit Freunden – sie ist, wie Samy Molcho (1992) es ausdrückt, die Welle, die das Inhalts-Boot trägt.

Entsprechend ihres immer differenzierteren Handelns und Wahrnehmens verfeinern und erweitern die Kinder ihre sprachlichen Möglichkeiten. Das umfaßt u.a. die Ausbildung des Wortschatzes und Veränderungen in ihren grammatischen Konstruktionen. Indem sie experimentieren, vorhandenes Wissen übertragen und mit neuen Informationen verknüpfen, vertiefen und erweitern sie ihre Kenntnisse. Die Konstruktion der Sprache durch das Kind erfolgt, indem sie sich als ein nützliches Handwerkszeug zur Verfolgung und Realisierung ihrer außerhalb von Sprache liegenden Anliegen erweist. Wiczerkowski (1965) hat das in seinem Buch „Zur frühen Zweisprachigkeit“ einmal so ausgedrückt: „Das Kind versteht die Sprache, es spricht sie, denkt in ihr, denkt aber nicht an sie. Die Sprache ist das Medium für seine Ziele, nicht das Ziel selbst.“

## **Pädagogische Intentionen einer Sprachförderung widersprechen oft der kindlich-autonomen Art des Spracherwerbs: Form kontra Inhalt**

Die Unterstützung oder Begleitung der Kinder bei ihrem Erwerb von Sprache in den vorschulischen Institutionen ist eingebettet in viele Aktivitäten und Situationen: Rhythmik, Bilderbuchbetrachtung oder Gesprächskreise unterliegen immer auch dem Auftrag, die Kinder sprachlich voranzubringen. Letztendlich läßt sich der gesamte Tagesablauf im Sinne eines Sprachbads als sprachfördernd interpretieren.

Als explizites Programm oder Konzept mit der Zielsetzung einer systematischen Förderung und Begleitung des kindlichen Spracherwerbs wird Sprachförderung jedoch nur dann nachgefragt, wenn es Probleme oder Schwierigkeiten gibt. Sprachauffälligkeiten, Sprachentwicklungsstörungen oder der sprachliche Rückzug von Kindern nicht-deutscher Erstsprache sind Beweggründe für eine bewußtere Wahrnehmung der Kindersprache und generieren bei den Fachkräften das Bedürfnis nach Konzepten und Arbeitshilfen zur sprachlichen Unterstützung der Kinder.

Der Ausgangspunkt für das Interesse an einer bewußten Sprachförderung besteht insofern in einer defizitorientierten oder negativen Perspektive auf Sprache: nur bei Mängeln rückt sie ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Deutlich wird dabei auch ein Verständnis von Sprache als einem starren und in sich geschlossenen System. Die gewohnte Einsprachigkeit und eine sprachlich unauffällige Bewältigung des institutionellen Alltags sind der Maßstab für die Einschätzung des kindlichen Sprachverhaltens.

Während also die sprachlichen Fortschritte eines Kindes aus seinen interessegeleiteten inhaltlichen Aktivitäten erwachsen, richten sich Sprachförderintentionen des Erziehenden auf eine von der Norm abweichende und damit als mangelhaft definierte Sprachform des Kindes. Dieser Widerspruch zwischen kindlichem und pädagogischem Anliegen im Umgang mit Sprache ist in verschiedenen Veröffentlichungen zum Spracherwerb dokumentiert. Ein Beispiel stammt von Britton (1973), der seiner Tochter beibringen wollte, „Kaffee“ anstelle von „Faf-fee“ zu sagen. Diese reagierte nach mehrmaligen vergeblichen Versuchen schließlich mit deutlichen Anzeichen von Verärgerung mit dem Aufschrei „Tee“. Ein Rückzug aus dem Medium Sprache, die Weigerung, Sprache zu verwenden, das Verstummen und die Blockade sind bekannte Reaktionen von Kindern.

Indem die Pädagogen sich also in bester Absicht auf die Form der Kindersprache konzentrieren, erkennen die Kinder darin eine Ignoranz ihrer Anliegen und ihrer Person. Ihnen ist nicht ihre korrekte Sprachverwendung ein Anliegen, sondern der dahinter liegende, darin eingepackte Inhalt: ihre Absichten und Interessen, die sie mit Hilfe der Sprache realisieren möchten. Geht es bei Interaktionen um die Sprache als Form, sehen sie sich als Person nicht beachtet und verletzt und ziehen sich zurück. Oder die Kinder ignorieren die Absicht der Pädagogen und gestalten die Situation nach ihren Interessen.

Zwei Beispiele dazu, wie das in der Praxis aussehen kann:

Erzieherinnen planen mit Kindern ein Interviewspiel. Die Kinder sollen sich gegenseitig befragen. Bei der Durchführung zeigt sich, den Kindern fällt keine Antwort ein; sie zieren sich ganz fürchterlich, bevor sie überhaupt etwas herausbringen, das wenn dann auch meist unpassend ist als Antwort auf die Frage. Die Dreijährigen geben oft vernünftiger Antworten als die Sechsjährigen. Manche verweigern sich ganz und benützen die Situation, um



mit dem Mikro zu spielen. Das schöne Sprachprojekt, die Kinder zum Dialog und damit zum Sprechen zu motivieren, ist zerplatzt.

Fragen und Antworten für sich, in Form von sinnvollen und stimmigen Sätzen, ohne Bezug auf vorhandenes Material oder eine spielerische Absicht bzw. eine interessante Handlung, bereiten den Kindern offenbar Schwierigkeiten bzw. bewirken Unlust und Desinteresse. Eine Verknüpfung des Sprachprojekts mit den Dingen, über die man redet, und mit Handlung hätte vielleicht zu einem anderen Ergebnis geführt.

Erzieherinnen fällt auf, wie sprachlos viele Situationen ablaufen. Z.B. beim Mittagessen passiert viel fast ohne Sprache. Statt mit dem Satz: „Könnte ich bitte noch Suppe haben?“ halten die Kinder mit einem fragenden Blick und eventuell einem „Noch!“ ihren Teller hin und beenden die Situation mit dem obligatorischen „Danke“. Die Fachkräfte sehen hier entgangene Gelegenheiten und beschließen, diese ab sofort zu nutzen: Nachtisch gibt es nur noch, wenn das Kind ausspricht, was es möchte.

Wie erlebt ein Kind dieses Sprachförderanliegen? Seine bislang in dieser Situation verwendete Sprache war ausreichend, um seine Bedürfnisse zu erreichen. Ein Großteil von Alltagssituationen, deren Regeln bekannt sind und die immer gleich ablaufen, wird auch von Erwachsenen mit einem reduzierten Sprechaufwand begleitet: Sprache ist nicht nötig, weil man weiß, was zu tun ist, was das Gegenüber will usw. Die Reduktion der Sprache liegt hier in der Situation begründet. Es gibt dazu nichts zu sagen. Wie soll es dem Kind einleuchten, daß plötzlich neue Regeln gelten, ein anderes Verhalten von ihm verlangt wird, ohne daß sich letztendlich am Ablauf der Situation etwas verändert? Hier passiert sehr schnell der Übergang, daß Sprachförderung für das Kind zur Schikane wird, ihm von seinem Standpunkt her als reiner Zwang erscheint. Die kindliche Reaktion läuft auf der Ebene der Persönlichkeit; es behauptet sich gegen diese Forderung und läßt lieber den Nachtisch sausen, als den geforderten Satz zu formulieren.

### **Verlust von Sprache bedeutet nicht nur Verlust an Kommunikation, sondern einen Rückschritt in der gesamten Entwicklung der Persönlichkeit**

Fassen wir den Unterschied zwischen Erwachsenen und Kindern hier als „Sprache lernen als Aufgabe“ versus „Sprache benutzen aus Interesse“ und betrachten von diesem Ausgangspunkt die Anfangssituation von Kindern mit nicht-deutscher Erstsprache im Kindergarten. Sie haben ja bereits einige Sprachjahre auf ihrem jungen Rücken und sind es gewöhnt, sich verbal-intellektuell auf die Umwelt zu beziehen. Sprache ist für sie ein elementares Mittel der Gestaltung ihres Alltags geworden. Nunmehr geraten sie in eine Situation, in der ihre Sprachkompetenz außer Kraft gesetzt ist, im schlimmsten Fall ihre Sprache sogar verboten wird. Gleichzeitig zeichnet sich die Situation dadurch aus, daß Sprache – allerdings eine andere als ihre bislang erworbene – überlebenswichtig ist: alles läuft über dieses Medium. Vieles, was sie können, was sie interessiert oder was sie gerne machen, ist durch diese Sprache verdeckt und damit für sie unzugänglich. Von allen Seiten erfahren und spüren sie den Auftrag, Deutsch zu lernen. Mit der Reaktion des Verstummens verleugnen die Kinder nicht nur ihre sprachlichen Kompetenzen, sondern auch ihre damit verknüpfte intellektuelle und emotionale Persönlichkeit. Mit dem Verlust ihrer Erstsprache wird ihre Person als ganze in ihrer Entwicklung zurückgeworfen.

## **Bewußte und zielgerichtete Sprachförderung muß Sprache als Ziel hintanstellen**

Die Fokussierung auf das sprachpädagogische Ziel, die Kinder zum Sprechen zu bringen, oder die Kinder zum richtigen Sprechen zu bewegen, bewirkt oft das Gegenteil. Überspitzt formuliert kann man festhalten, um das Ziel Sprachförderung zu verfolgen, muß ich es hintanstellen. Sprachförderung muß bewußt subsumiert werden unter die vorrangige Beachtung der Gesamtpersönlichkeit des Kindes, seiner Bedürfnisse und seines Verhaltens. Die Bereitschaft des Kindes zur konstruktiven Auseinandersetzung mit dem Sprachangebot entsteht über die Brücke des attraktiven Inhalts. Der formal korrekte Spracherwerb ist das Nebenprodukt eines aktiven und interessegeleiteten Bezugs des Kindes auf seine Umwelt. Eine bewußte Unterstützung des Kindes beim Spracherwerb ist insofern, trotz des thematischen Vorrangs der Sprache, nicht primär sprachlich zu bestimmen.

## **Die „reichhaltige erzieherische Kost“ als Motor der kindlichen Sprachaneignung**

In diesem Zusammenhang möchte ich auf Ergebnisse einer Evaluationsstudie in den USA hinweisen (McLaughlin/McLeod 1997). Analysiert wurden Schulen, die besonders erfolgreich waren in der Unterrichtung von Schülern mit nicht-englischer Erstsprache. Folgende Gemeinsamkeiten charakterisieren u.a. diese Institutionen:

- Alle Schüler werden ungeachtet ihrer Leistung im Englischen in intellektuell anspruchsvolle Tätigkeiten einbezogen, mit „reichhaltiger erzieherischer Kost“ versorgt. Die Schulen beziehen die Kinder in differenzierte Aktivitäten ein, während sie gleichzeitig Englisch lernen.
- Die Schüler werden ermutigt, unabhängig vom Englischen Sprache zu gebrauchen, um sinnvoll zu kommunizieren, d.h. es ist selbstverständlich, daß sie für ihr Lernverständnis auch ihre Muttersprache benutzen können. Fast alle Lehrer beherrschen die Erstsprachen der Schüler.
- Der Spracherwerb erfolgt gezielt über die Verwendung der Sprache in realitätsnahen und sinnvollen Zusammenhängen und ermöglicht den Schülern durch den Bezug von alten und neuen Informationen, ihr Wissen sinnvoll zu konstruieren.
- Die Kinder organisieren sich ihre Lernprozesse weitgehend autonom: sie lernen in verschiedenen Gruppen miteinander und voneinander, und die Zeitspannen für Lernprozesse sind weit gefaßt, so daß sie eine intensive Befassung mit den Gegenständen ermöglichen.

Der Schwerpunkt dieser Schulen liegt nicht auf dem Ziel zweisprachiger Erziehung – auch wenn alle Schulen die Kinder neben dem Englischen in ihrer Herkunftssprache effektiv unterstützen, sondern möchte den Schülern einen Zugang zu einem Schulprogramm von hoher Qualität ermöglichen und sie gleichzeitig zur vollen Beherrschung des Englischen führen.

## **Der kindliche Sprachpragmatismus: Zweitspracherwerb muß sich lohnen**

Der kindliche Pragmatismus im Umgang mit Sprache zeitigt ein besonderes Phänomen bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern. Sobald sie beginnen, ihre Sprachen zu differenzieren, versuchen viele Kinder, eine Sprache abzulegen. Sie bleiben standhaft bei ihrer bevorzugten Sprache und ignorieren sämtliche Bemühungen, ihnen Worte in ihrer verschmähten Sprache zu entlocken. Beispiele dafür finden sich in fast allen Dokumentationen des Spracherwerbs von mehrsprachigen Kindern (Kielhöfer/Jonekeit 1998, Taeschner 1983 und Grosjean 1982).

Ich möchte hier eines aus dem Buch von Porsché zitieren, in dem es über Humboldts Erfahrungen mit seiner kleinen Tochter Adelheid bei einem längeren Aufenthalt in Italien geht:

Anfang Mai berichtet Humboldt (in einem Brief an seine Ehefrau – d.V.):

„Adel ist von übersprudelnder Heiterkeit. Für sich spricht sie immer italienisch, nur mit mir deutsch, und fängt auch da oft italienisch an, und wenn man nicht so mit römischem Akzent spricht wie sie, so sagt sie gleich: ‚Ma dite bene, dite cosi!‘“

Traurig wird er (Humboldt – K.J.) erst ... später, als in ihrem aktiven Sprachgebrauch eine ihm unerwünschte Art der Einsprachigkeit einsetzt.

„Adelheid fährt in ihrer blühenden Gesundheit fort. Sie sagt beständig: ‚Voglio ingrassarmi‘, und sie hält ehrlich Wort. Aber was mir leid tut, der deutsche Laut erstirbt ganz auf ihren Lippen. Wie man auch jetzt Deutsch reden mag, sie versteht alles, aber antwortet immer Italienisch. Ein einziges ‚Ja!‘ habe ich ihr neulich abgepreßt.“ (Porsché 1983, S.69 f)

Auch dieses Phänomen verweist darauf, daß die Spracherwerbsmotivation der Kinder über einen außerhalb der Sprache selbst liegenden Grund entsteht. Dies kann ein kommunikativ-emotionaler Beweggrund sein, wie ihn die Beziehung mit einer wichtigen Bezugsperson darstellt, die mit dieser gemeinsamen Sprache dem Kind etwas Besonderes vermittelt. Wobei dies, wie man bei Humboldt sieht, kein Automatismus ist. Gleichermaßen können Aktivitäten oder Interessen, die an eine besondere Sprache geknüpft sind, das Kind dazu veranlassen, sich in dieser Sprache zu bewegen und weiterzuentwickeln. Deutlich wird am Trend zur Einsprachigkeit auch, daß Spracherwerb für Kinder kein Kinderspiel darstellt – wie so oft neidvoll von Erwachsenen behauptet. Auch Kindern fliegt die Sprache nicht wie im Fluge zu, sondern ihr Erwerb ist mit Anstrengung, Mühe und Ausdauer verbunden.

### **Wie kann der „input“ zum „intake“ werden – erfolgreiche Sprachverwendungsstrategien**

Eine zentrale Rolle für die Bereitschaft der Kinder, sich sprachlich zu öffnen, spielen Einstellung und Sprachverhalten der Fachkräfte. Ihre verbalen und nonverbalen Mitteilungen können entscheidend dazu beitragen, ob eine Situation zum Dialog genutzt wird: Strahlen Erzieherinnen oder Lehrerinnen die Botschaft aus: ich verstehe dich und ich zeige dir, daß ich dich verstehen möchte und verstehen kann, oder verkörpern sie den Standpunkt: wie schwierig, jetzt kommt schon wieder ein Kind, mit dem ich mich nicht verständigen kann? Dabei kommt es gerade in der Anfangssituation darauf an, dem Kind zu vermitteln, daß seine Kommunikationsversuche auf einen interessierten Zuhörer stoßen. Entscheidend ist in vielen Situationen nicht, das Kind im einzelnen zu verstehen. Empathie und Zeit sind hier wesentliche Faktoren.

Wie man sich auch ohne gemeinsame Sprache verstehen kann, haben mir zwei Erzieherinnen berichtet:

Wir haben einen dreijährigen italienischen Jungen bekommen, und der hat mir Geschichten erzählt. Mit den Händen hat er mir was erzählt. Er hat sich auf meinen Schoß gesetzt, und ich habe ihm zugehört. Eigentlich habe ich mir gedacht: „Ja, was meint er jetzt?“ Aber er hat erzählt und erzählt und hat nicht gewußt, daß ich nichts verstehe. Ich habe ihm zugehört und mir Zeit für ihn genommen.

Was ich auch so toll fand bei dem türkischen Jungen, den ich beobachtet habe. Die ersten Tage, als er kam, hat er gedacht, ich könnte Türkisch. Ich kann aber nur ein paar Brocken. Er hat aber gedacht, ich müßte ihn verstehen. Er hat mir beim Spaziergang nur Urlaubserlebnisse erzählt, von den Bergen und wie er mit seinen Eltern spazieren gegangen ist. Der hat bestimmt eine Viertelstunde am Stück Geschichten erzählt. Und so ein paar Wörter

hab ich verstanden. Wenn er eine Pause gemacht hat, hab ich immer das letzte Wort so fragend wiederholt, ihm das nachgesprochen. Dann hat er mich ganz erstaunt angeschaut, hat dabei gelacht, und dann hat er weitererzählt. Das war so eine Bestätigung für ihn: „Die hört mir zu.“

Zur Bedeutung des sprachlichen Verhaltens von Bezugspersonen gibt es wichtige Erkenntnisse, die im Kontext der sogenannten Ammensprache oder auch des „Mutterischen Sprachgebrauchs“ herausgefunden wurden. Gegenüber Kleinstkindern paßt sich das Sprachverhalten der Älteren instinktiv an deren besondere Bedürfnisse an und bietet ihnen einen „input“, der vom Kind zum „intake“ (Grimm 1995) benützt werden kann. Die – ganz unbewußten – Sprachlehrstrategien der Erwachsenen in dieser Situation sind für den kindlichen Spracherwerb funktional, wie Grimm beschreibt:

Die Mutter bestätigt den Inhalt der kindlichen Äußerung und gibt gleichzeitig ein korrigiertes Modell vor. Durch die Ergänzung der fehlenden grammatischen Informationen gibt sie so etwas wie eine „gute Gestalt“ für den Ausdruck des bestätigten Inhalts vor. Auf der Folie des von beiden geteilten Inhalts, d.h. der gelungenen Verständigung, wird die neue formale Information prägnant, wodurch die lerntheoretisch wesentliche Voraussetzung für ihre Verarbeitung erfüllt ist, daß zwischen dem Schon-Gewußten und dem Noch-nicht-Gewußten keine zu große Distanz bestehen darf. (Grimm 1995, S.748)

### **Sprachfehler – wichtige Etappen im Prozeß der Konstruktion von Sprache**

Im folgenden möchte ich beispielhaft auf Besonderheiten der Kindersprache eingehen, die oft in ihrer Nützlichkeit und Produktivität verkannt werden. Sprachliche Konstruktionen von Kindern, die von Erwachsenen als sprachliche Unreife angesehen werden, können vom kindlichen Standpunkt aus funktional und bedeutungsvoll sein. Betrachten wir z.B. das Phänomen des Synkretismus. In der Anfangsphase des Spracherwerbs bezeichnen Kinder die unterschiedlichsten Dinge mit ein und demselben Wort:

Das Entzücken eines Vaters, wenn das Baby seinen Namen sagt, wird vermutlich etwas abflauen, wenn das Baby auch Papas besten Freund mit einem begeisterten „Dada!“ begrüßt. Und den Postboten. Und den Fernsehmechaniker. Ein kleiner Trost mag da sein, daß das Haustier der Familie das gleiche Schicksal erleidet: Jedes Tier, vom Ameisenbär bis zum Zebra, ist ein „Wauwau“. Eine Sprachwissenschaftlerin berichtete, daß ihre Tochter mit dem Wort „Mond“ den echten Mond bezeichnete, aber auch Lampen, Orangen und sichelförmig abgeschnittene Fingernägel. (Gopnik u.a. 2000, S.141)

Diese Namensgebung der Kinder unterliegt ihren subjektiven, ganz persönlichen Wahrnehmungen, Empfindungen und Erfahrungsmöglichkeiten. Die „Willkür“ der Benennungen und die Fehler, die sie – aus Sicht der Erwachsenen – machen, basieren auf einer gewaltigen Leistung der Kinder: mit Hilfe ihrer sprachlichen Identifizierung unterschiedlicher Objekte oder Personen beflügeln sie ihre Fähigkeit, ihre Umgebung differenziert und sortiert wahrzunehmen. Mit ihren Bezeichnungen stellen die Kinder Gemeinsamkeiten zwischen verschiedenen Dingen her, auch wenn diese noch ganz auf ihren persönlichen Vorstellungen und Assoziationen beruhen. So ist der Synkretismus eine erste Form von Verallgemeinerung, eine intellektuelle Leistung, die zeigt, daß das Kind mit geistigen Repräsentationen arbeitet. Die Phänomene der Überdehnung eines Wortes oder umgekehrt einer Überdiskriminierung bleiben im Verlauf des Spracherwerbs funktionale Methoden (übrigens auch für Erwachsene). Beide Varianten er-

möglichen, sich einem neuen oder nur teilweise bekannten Begriff in seiner Bedeutung anzunähern und ihn einzugrenzen.

Betrachten wir eine weitere Besonderheit aus dem Kontext des Zweitsprachenerwerbs, die Felix (1978 und 1982) in seinen Studien analysiert hat. Er beobachtete bei Kindern, die zeitversetzt mit einer Zweitsprache konfrontiert wurden, daß sie auf andere Art und Weise zu sprechen beginnen als Kinder beim Erstspracherwerb. Während beim Erstspracherwerb die Ein- und die Zweiwortphase mit einem raschen Anstieg des Wortschatzes über einen längeren Zeitraum hinweg das Sprachverhalten des Kindes dominieren, steht beim Zweitsprachenerwerb am Beginn des aktiven Sprechens bereits eine grammatische Form. Das Sprechen beginnt nicht mit einem Wort, sondern mit einem Satz (z.B. „Das ist das.“), der in Varianten verwendet wird. Mit diesem sprachlichen Element erobert sich das Kind die kommunikative Welt und wird in ihr aktiv. Der Baustein dient ihm zur Kommunikation in verschiedenen Situationen, und das Kind beutet ihn, experimentierend, quasi nach Strich und Faden aus. Diese Art und Weise, sich sprachlich einzubringen, so fehlerhaft sie vom Standpunkt der Erwachsenensprache aus sein mag, ist für das Kind in verschiedener Hinsicht funktional. Die grammatische Konstruktion ermöglicht ihm einen differenzierteren sprachlichen Ausdruck, als dies mit einzelnen Wörtern möglich ist, indem Verhältnisse und Beziehungen ausgedrückt werden können. Die Konstruktion ermöglicht dem Kind, seinen Mangel an Wörtern – Nomen und Verben – auszugleichen, indem z.B. subjektneutrale Pronomen („das“) verwendet werden. Auch hier findet das Lernprinzip der Überdehnung seine Anwendung. Das Kind überstrapaziert die grammatische Bedeutung des Satzes und benutzt ihn für Sinnzusammenhänge, die nicht in der Satzkonstruktion enthalten sind.

Sprachliche „Fehler“ sind insofern für Kinder im Prozeß des Spracherwerbs nicht nur unerlässlich, sondern funktional. Sie sind Kennzeichen für ihr Experimentieren und ihre Motivation, sich aufgrund ihrer praktischen und theoretischen Bedürfnisse sprachlich weiterzuentwickeln. Im Spracherwerbsprozeß haben sie für das Kind wichtige Funktionen und dienen ihm in seiner gegenwärtigen Entwicklungsphase dazu, die Welt mit seinen Mitteln zu verstehen, aktiv an ihr zu partizipieren und sie in seinem Sinne zu gestalten.

### **Stagnation und Unterbrechung im Prozeß der Wortbedeutungsentwicklung bewirkt nachhaltige Beeinträchtigungen im gesamten kognitiven Entwicklungsverlauf**

Sprachliche Fehler sind zu unterscheiden von Merkmalen einer sprachlichen Stagnation, die z.B. im Kontext der Begriffsbildung auftreten kann. Viele Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen verweisen auf einen reduzierten Wortschatz der Kinder und das Fehlen von – sogenannten – Alltagsbegriffen. Insbesondere mehrsprachige Kinder können in den Anfängen ihrer Begriffsbildung aus der Bahn geworfen werden: Die mit ihrer Erstsprache verknüpften geistigen Konzepte verkümmern und die in der neuen Sprache entstehenden Konzepte stehen oft auf tönernen Füßen, entbehren der Grundlage, die in den ersten drei bis vier Lebensjahren entsteht.

Hier offenbart sich einerseits ein Bildungssystem, das von völlig verkehrten Bildungsvoraussetzungen der Kinder ausgeht und im Curriculum einen Wissensstand unterstellt, der nur für einen Teil der Kinder zutrifft. Zum anderen zeigt sich, daß der Prozeß der Wortbedeutungsentwicklung auf Anregung und Unterstützung angewiesen ist. Der Erwerb von Begriffen ist ein langfristiger Prozeß, bei dem qualitativ unterschiedliche Stufen durchlaufen werden, deren

Kenntnis ein wichtiger Ausbildungsinhalt der pädagogischen Fachkräfte sein müßte. Störungen des Bedeutungserwerbs beschädigen die sprachlich-intellektuellen Kompetenzen von Kindern und können den emotionalen Entwicklungsprozeß beeinträchtigen. Steinmüller (1981) hat bereits vor 20 Jahren darauf aufmerksam gemacht, welche intellektuellen Auswirkungen sich bei mehrsprachigen Kindern durch eine Unterbrechung des Prozesses der Wortbedeutungsentwicklung in der Muttersprache einstellen können.

## **Prinzipien einer Sprachförderung**

Auf dem Hintergrund der theoretischen Ausführungen möchte ich folgende Prinzipien einer Sprachförderung hervorheben:

### ***Kommunikative Kompetenz und reichhaltige erzieherische Kost***

Anstelle der Konzentration auf die Förderung der deutschen Sprache möchte ich den Begriff der Kommunikativen Kompetenz hervorheben, der alle Kinder als aussagefähige und aussagekräftige Kinder begreift und behandelt. Sprachliche Förderung entsteht als das Resultat eines pädagogischen Milieus, in dem die 100 Sprachen des Kindes ernst genommen werden und die Kinder Gelegenheit zu anspruchsvoller Betätigung erhalten. Je differenzierter ihre Tätigkeiten und Handlungsmöglichkeiten in ihrem Umfeld sind, desto größer wird ihr Bedarf nach einem höheren sprachlichen Niveau.

### ***Verankerung von Sprache***

Die Verwobenheit der kindlichen Sprache mit Dingen, Handlungen und Situationen weist den Weg für eine Unterstützung der Kinder im Aufbau ihrer Bedeutungs- und Begriffswelt. In der Praxis bekannt ist die Leichtigkeit, mit der Kinder sich Sprache in Verbindung mit Bewegung und Musik aneignen. Je gelungener die Symbiose von Realität und „Kunstprodukt Sprache“ erlebt werden kann, desto besser gelingt die Ablösung der Sprache daraus und die Entwicklung eines Begriffs von Sprache als eigenständigem, abstraktem Mittel des Denkens und der Kommunikation.

### ***Vernetzung von Erst- und Zweitsprache***

Neben dem psychologischen Aspekt, der mit einer Ausgrenzung oder Nichtbeachtung der Erstsprachen in Bildungsinstitutionen verbunden ist, müssen lerntheoretische Gesichtspunkte beachtet werden, die einen Bezug der verschiedenen Sprachmilieus der Kinder aufeinander sinnvoll erscheinen lassen. Die Erstsprache prägt die kommunikative, emotionale und intellektuelle Persönlichkeitsentwicklung der Kinder in ihren ersten Lebensjahren. Eine Vernetzung von Erst- und Zweitsprache kann Kindern dazu verhelfen, die an ihre Erst- oder Zweitsprache gebundenen geistigen Konzepte auch für die jeweils andere Sprache zu nutzen. So kann ein zwei- bzw. mehrsprachiges Bewußtsein und Selbstverständnis bei den Kindern gefördert werden.

### ***Kompetenzen und nicht Defizite erkennen***

Mit der Konzentration auf die deutsche Sprache als zentralem Lernziel in den Bildungsinstitutionen werden die mehrsprachigen Kinder zu sprachlichen Außenseitern gemacht, die am Maßstab eines unauffälligen, einsprachig aufwachsenden Kindes gemessen werden. Die Kompetenzen der Kinder wahrzunehmen verlangt eine Relativierung des Lernziels Deutsch

und bewußte Veränderung der heimlichen Sprachnorm. Darunter fällt auch eine Reflexion und differenzierte Neubewertung des Phänomens der Sprachenmischung.

### ***Dialogisches Prinzip***

Überprüft werden sollte auch, welche Bedeutung Gespräche oder Dialoge in den Kitas besitzen. Gespräche nicht nur zwischen Fachkräften und Kindern, sondern auch zwischen Kindern, mit Eltern und zwischen den Fachkräften. Ausschlaggebend dabei ist, ob diesen Gesprächen eine positive Erwartungshaltung zugrunde liegt (Iben 1991) und ob sprachliche Mitteilungen bedeutungstragend verstanden werden und wahrnehmbare Relevanz besitzen, indem sie Spuren hinterlassen.

### **Literaturhinweise**

- Britton, J. (1973): Die sprachliche Entwicklung in Kindheit und Jugend. Düsseldorf
- Britton, J. (1982): Psycholinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs. Tübingen
- Felix, S. (1978): Linguistische Untersuchungen zum natürlichen Zweitspracherwerb. München
- Gopnik, A./Kuhl, P./Meltzoff, A. (2000): Forschergeist in Windeln. Wie Ihr Kind die Welt begreift. München
- Grimm, H. (1995): Sprachentwicklung – allgemeintheoretisch und differentiell betrachtet. In: Oerter/Montada: Entwicklungspsychologie. Weinheim
- Grosjean, F. (1982): Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism. Cambridge
- Hoffmann-Muischneek, S. (1994): „Ele mele mink mank“ oder: Vom Rhythmus in der Sprache. In: Kindergarten heute 10
- Iben, G. u.a. (1991): Das Dialogische in der Heilpädagogik. Mainz
- Kielhöfer, B./Jonekeit, S. (1998): Zweisprachige Kindererziehung. Tübingen
- McLaughlin, B./McLeod, B. (1997): Themenheft: Zweisprachige Schulen. Bildung und Erziehung 50. Jg.
- Molcho, S. (1992): Körpersprache der Kinder. München
- Porsché, D.C. (1983): Die Zweisprachigkeit während des primären Spracherwerbs. Tübingen
- Steinmüller, U. (1981): Begriffsbildung und Zweitspracherwerb. In: Essinger, H. (Hg.): Ausländerkinder im Konflikt. Königstein i.T.
- Taeschner, T. (1983): The Sun is Feminine. A Study on Language Acquisition in Bilingual Children. Berlin
- Wieczerkowski, W. (1965): Frühe Zweisprachigkeit. München

**Ulrike Berg**

## **Mehrsprachigkeit aus der Perspektive von Kindern Ergebnisse einer Kinderbefragung**

Die Multikulturalität der Gesellschaft hat lange Zeit in der Kinderforschung kaum Berücksichtigung gefunden. Kinder aus Migrantenfamilien wurden vorrangig nur dann in den Blick genommen, wenn sie als Problemgruppen auffielen bzw. als solche definiert wurden. Es war jedoch kaum etwas darüber bekannt, wie diese Kinder ihren Alltag gestalten, welche Erfahrungen sie mit Gleichaltrigen machen, welchen Aktivitäten sie innerhalb und außerhalb von Institutionen nachgehen, welche – vermeintlich oder tatsächlich – unterschiedlichen kulturellen Lebensstile sie wahrnehmen und wie sie damit umgehen.

Mit dem Projekt „Multikulturelles Kinderleben“, das von 1997 bis 2000 am Deutschen Jugendinstitut durchgeführt wurde, sind wir mit diesen Fragen direkt an die Kinder herangetreten. In je einem Stadtteil in München, Köln und Frankfurt/Main haben wir mit einem standardisierten Fragebogen insgesamt 1.208 Kinder ohne deutschen Paß im Alter von 5 bis 11 Jahren in ihren Familienhaushalten befragt. Zusätzlich wurden 60 qualitative Einzel- und Gruppengespräche geführt. Ziel war es, die Differenziertheit der Lebenssituation von ausländischen Kindern aus ihrer eigenen Perspektive darzustellen.

Mehrsprachigkeit war dabei ein zentrales Thema, da im Umgang der Kinder mit ihren verschiedenen Sprachen Multikulturalität wahrnehmbar und anschaulich wird. Im Gegensatz zu der öffentlichen Diskussion, die Sprachdefizite und Probleme in den Vordergrund stellt, richten wir den Blick auf den täglichen Umgang der Kinder mit ihren Sprachen und auf die facettenreichen Erfahrungen, von denen sie uns berichtet haben. Vier Kernaspekte aus den Ergebnissen möchte ich im folgenden skizzieren.<sup>1</sup>

### **Mehrsprachigkeit als Selbstverständlichkeit**

Für fast alle von uns befragten Kinder ist es eine selbstverständliche und alltägliche Tatsache, daß sie mehrsprachig aufwachsen. 95% haben sich auf die Frage hin, ob sie neben Deutsch noch eine andere Sprache sprechen, als zweisprachig bezeichnet, 11% sogar als dreisprachig. Bereits die Fünfjährigen haben ein Bewußtsein von ihrer Mehrsprachigkeit und können ihre Sprachen auch benennen. Insgesamt eröffnete sich eine Palette von 52 Sprachen – überschritten aber nicht deckungsgleich mit den Herkunftsländern der Familien. Dies bedeutet zum einen, möglicherweise falsch zu liegen, wenn man von der Nationalität eines Kindes auf seinen sprachlichen Umgang in der Familie schließt, und zum anderen, mit einer Konzentration auf bikulturelle Förderung von großen Sprachengruppen diese Multikulturalität zu vernachlässigen.

Nur 20 von 1.200 befragten Kindern (2%) kommunizieren sowohl in der Familie als auch im Freundeskreis nur in der nicht-deutschen Erstsprache. Umgekehrt haben sich 33 Kinder als

---

1 Zur Vertiefung sowie den weiteren Fragestellungen des Projekts vgl. DJI-Projekt „Multikulturelles Kinderleben“ (Hg.) (2000): Wie Kinder multikulturellen Alltag erleben. Ergebnisse einer Kinderbefragung. Projektheft 4/2000. München



einsprachig deutsch bezeichnet und weitere 22 haben die Frage nach ihrer Mehrsprachigkeit nicht beantwortet. Im weiteren Verlauf der Befragung zeigte sich jedoch bei den meisten Kindern, daß sie – gefragt nach dem sprachlichen Umgang mit konkreten Personen – doch auch weitere Sprachen verwenden.

### **Flexibilität im Umgang mit Mehrsprachigkeit**

Die Kinder begreifen ihre Mehrsprachigkeit nicht als Entweder-Oder, vielmehr entwickeln sie eine ganzheitliche Kompetenz, die es ihnen erlaubt, ihre Sprachen gezielt und im Wechsel einzusetzen, ohne dabei Übersetzungsleistungen erbringen zu müssen. Die kindliche Sprachpraxis erweist sich als geprägt durch eine situationsabhängige und personenbezogene Flexibilität, die von einer Reihe von Faktoren beeinflusst wird (wie z.B. Alter, Sprachkompetenzen des jeweiligen Gegenüber, Gesprächskontext und persönliche Motive). Näher beleuchten möchte ich hier die Differenzierung in den beiden sozialen Milieus Familie und Freundeskreis.

In der Befragung wurde das Sprachverhalten innerhalb der Familien sowie mit Gleichaltrigen in Kindergarten bzw. Schule und in der Freizeit detailliert erfaßt. Die Kinder wurden zur jeweiligen Person gefragt, ob sie mit dieser nur Deutsch, nur eine andere Sprache oder mal so, mal so sprechen würden. In der folgenden Tabelle ist die Kombination des sprachlichen Umgangs der Kinder mit Mutter, Vater und Geschwistern (soweit vorhanden) bzw. mit allen genannten Freunden (zwischen einem und fünfzehn) zusammengefaßt.

### **Sprachverhalten in der Familien und unter Freunden**

	<b>Familie</b>	<b>Freunde</b>
<b>Deutsch</b>	5 %	37 %
<b>Muttersprache</b>	17 %	3 %
<b>Sprachenwechsel</b>	26 %	6 %
<b>Deutsch + Muttersprache</b>	3 %	6 %
<b>Deutsch + Sprachenwechsel</b>	11 %	39 %
<b>Muttersprache + Sprachenwechsel</b>	34 %	2 %
<b>Alles</b>	4 %	9 %

Es fand sich nur ein geringer Anteil von 5% rein deutschsprachigen Familien. Demgegenüber entwickelt sich die deutsche Sprache zum wichtigsten Kommunikationsmittel mit den Freunden: 37% der Kinder sprechen mit all ihren Freunden ausschließlich Deutsch. Auch nur 17% der befragten Kinder verwenden zu Hause nur die Erstsprache. In Gleichaltrigenkontakten kommt dies nur vereinzelt vor. Meist handelt es sich dabei um Kinder, die auch nur ein bis zwei Freunde genannt haben. In Familien mit Rückkehrorientierung steigt der Anteil der Familien, in denen die Muttersprache vorherrscht. Umgekehrt hat die Erstsprache aber auch eine große Bedeutung in Familien, in denen die Kinder später in Deutschland leben bzw. selbst über ihren zukünftigen Wohnort entscheiden sollen.

Auffallend ist die Allgegenwart der Mehrsprachigkeit in mehrfacher Hinsicht. Zunächst wird innerhalb der Familie bzw. des Freundeskreises mit verschiedenen Personen unterschiedlich gesprochen. Je größer dabei die Kontaktnetze der Kinder, desto mehr Gelegenheiten haben und nutzen sie, ihre Mehrsprachigkeit auch anzuwenden. Des weiteren praktiziert ein Großteil

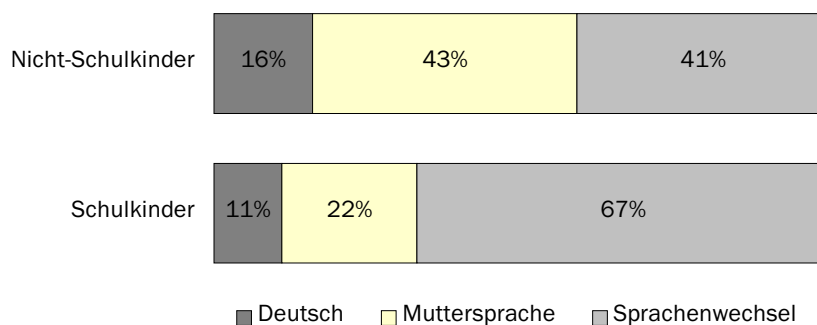
der Kinder einen Sprachenwechsel, indem sie mit Familienmitgliedern und Freunden beide Sprachen „mal so – mal so“ verwenden. Für ein Viertel der Kinder ist dies sogar der generelle familiäre Sprachmodus. Und in Kombination mit deutschsprachigen Kontakten praktizieren 39% der Kinder den Sprachenwechsel im Freundeskreis.

Betrachtet man die Kombination der Sprachpraktiken in Familie und Freundeskreis, zeigen sich zwar gewisse Tendenzen, jedoch keineswegs eine Deckungsgleichheit – zu verdeutlichen an den beiden einsprachigen Familiengruppen: Die wenigen Kinder, die zu Hause nur Deutsch sprechen, haben größtenteils auch nur deutschsprachige Freundschaftskontakte. Doch 20% setzen in Spielkontakten auch ihre weitere(n) Sprache(n) ein. Die Gruppe der Kinder, die in der Familie im wesentlichen die Erstsprache verwenden, ist im sprachlichen Umgang mit Gleichaltrigen sehr viel heterogener: Es findet sich zwar ein etwas höherer Anteil von 10%, die auch mit Freunden nur in der Erstsprache reden, doch auch 29% haben einen rein deutschsprachigen Freundeskreis. Dominant sind auch hier die verschiedenen Kombinationen der Sprachen inkl. dem Sprachenwechsel.

### Sprachenwechsel als Kompetenz

Wir begreifen dabei den Sprachenwechsel als eine ganzheitliche, sich entwickelnde Kompetenz. Mit zunehmendem Alter der Kinder wird ihnen die Kombination ihrer sprachlichen Fähigkeiten geläufiger, wie sich auch anhand unserer Ergebnisse belegen läßt. So sinkt mit steigendem Alter der Kinder der Anteil der Familien, in denen ausschließlich die Erstsprache verwendet wird. Auch im Sprachumgang mit Freizeitfreunden aus dem gleichen Herkunftsland, mit denen in der Regel eine Wahlmöglichkeit bestehen dürfte, neigen die jüngeren Kinder stärker zur sprachlichen Eindeutigkeit, wohingegen die Schulkinder verstärkt den Sprachenwechsel praktizieren.

### Sprachverhalten mit Freizeitfreunden aus dem gleichen Herkunftsland



Ein weiteres Ergebnis weist auf die Fähigkeiten der mehrsprachig aufwachsenden Kinder hin: Die Interviewer sollten ihren subjektiven Eindruck von den Deutschkenntnissen der mündlich befragten Kinder auf einer Skala von 1 bis 6 einstufen. Insgesamt wurden 83% der Kinder gute bis sehr gute Kenntnisse bescheinigt. Ins Verhältnis gesetzt zum sprachlichen Umgang in der Familie weichen hiervon lediglich zwei Gruppen ab: Die Kinder, die zu Hause nur Deutsch sprechen, werden sogar zu 90% gut bis sehr gut eingeschätzt, während Kinder aus rein muttersprachlichen Familien immerhin zu 67% auf diese Weise abschnitten. Ähnliches gilt für das Sprachverhalten im Freundeskreis. Dies bedeutet nun auch, daß die vier Fünftel Kinder, die in

der einen oder anderen Weise inklusive dem Sprachenwechsel von ihrer Mehrsprachigkeit Gebrauch machen, sich in ihren Sprachkompetenzen auch im Deutschen sehr gut entwickeln.

### **Erlebnisdimensionen von Mehrsprachigkeit**

Weitergehend stellt sich die Frage, was die Kinder mit ihrer Mehrsprachigkeit verbinden. Aus den qualitativen Interviews ließen sich vier Dimensionen herausarbeiten, die auch die Ambivalenz von Mehrsprachigkeit aufzeigen, wie sie die Kinder für sich selbst erleben.

Auffällig ist die *Lust* vieler Kinder auf den *Umgang mit verschiedenen Sprachen* und ihr Interesse daran, viele – weitere – Sprachen zu lernen. Sie erkennen in der Mehrsprachigkeit durchaus etwas für sie selbst sehr Wichtiges. Von daher gibt es bei den Kindern eine interessegeleitete Lernmotivation zum Spracherwerb. Neben der Bedeutung von Erst- und Zweitsprache auf der emotionalen, intellektuellen und kommunikativen Ebene sind weitere Sprachen für viele Kinder interessant und bedeutsam (insbesondere bei vielen Kindern Englisch). Eine Diskussion um Sprachförderung, die eindimensional an einer Förderung der deutschen Sprache verhaftet bleibt, ignoriert diese Komplexität und die Bedeutungsvielfalt.

Neben ihrer Begeisterung äußern viele Kinder auch Situationen, in denen sie sich *diskriminiert und ausgeschlossen* fühlten. Eine Schlüsselerfahrung ist immer wieder die Anfangssituation im Kindergarten oder in der Grundschule. Die Kinder berichten von Schamgefühlen und wie sehr sie auf die Hilfe von anderen Kindern – insbesondere Kindern mit gleicher Erstsprache – angewiesen waren. Andere Kinder, aber auch die Fachkräfte haben in dieser Situation eine wichtige Funktion. Freunde, ErzieherInnen oder LehrerInnen, die sie unterstützt haben, sind in der Erinnerung ebenso verhaftet, wie Personen, die diese Situation über Hänseleien oder Unverständnis für sie eher noch verschlimmert haben. Auch bei Familienangehörigen erfahren sie Diskriminierungen und Ausgrenzungen über die Sprache. So wünscht sich ein Kind für seine Mutter eine national homogene Bewohnerschaft in der Straße, damit sie Leute hat, mit denen sie sich unterhalten kann. Die Kinder selbst benutzen ihre Sprachkenntnisse auch zum Ausschluß von anderen. Ihre Mehrsprachigkeit ist für sie ein Mittel, um andere Kinder oder auch Fachkräfte bewußt auszugrenzen oder um andere zu ärgern, insbesondere Kinder, mit denen sie Streit haben und die sie als überlegen empfinden. Die Muttersprache fungiert als eine Geheimsprache zum Austausch von Botschaften unter Freunden, wie umgekehrt bei Besuchen im Herkunftsland das Deutsche eingesetzt wird, um andere Kinder auszugrenzen oder beim Kartenspielen einen geschwisterlichen Vorteil zu erlangen.

Gleichzeitig gibt es Situationen, in denen die Kinder wider ihren Willen *auf Einsprachigkeit verpflichtet* werden. Dazu gehört die Erfahrung, daß in Institutionen die deutsche Sprache als allgemeine Verständigungssprache festgesetzt wird. Von den Kindern wird dann auch in privaten Situationen, in denen sie mit einzelnen Kindern zusammen sind, erwartet, sich auf die deutsche Sprache zu beschränken. Ein generelles Verbot der Erstsprache ignoriert nicht nur deren Bedeutung für die Kommunikationsfähigkeit der Kinder, sondern entzieht ihnen diese spezielle Möglichkeit, die Erstsprache in Gruppenprozessen der gegenseitigen Ein- und Ausgrenzung zu verwenden. Nimmt man das Argument, alle wollen verstehen, was gesagt worden ist, ganz ernst, ließe sich umgekehrt für die mehrsprachigen Kinder fragen: Gibt es in der Institution jederzeit das Anliegen, daß auch sie alles verstehen?

Durch widersprüchliche Erfahrungen können die Kinder ihre *Sonderkompetenz nicht sicher bewerten*. In verschiedenen Kontexten erfahren sich die Kinder mit ihrer Mehrsprachigkeit

anderen gegenüber als *überlegen*. Ein Bewußtsein über unterschiedliche Sprachkompetenzen und den Wert von Mehrsprachigkeit gewinnen die Kinder u.a. über die Erfahrung mit unterschiedlichen Fähigkeiten in ihrer Familie. Meist die Mutter, manchmal auch der Vater, werden von Kindern als inkompetent in der deutschen Sprache beschrieben. Teilweise wird dies auch von älteren Geschwistern berichtet. Sie selbst erleben sich im Rahmen ihrer Familie oft als diejenigen mit der größten Kompetenz in der deutschen Sprache. Diese Erfahrung beinhaltet widersprüchliche Aspekte, da sie einerseits das eigene Selbstbewußtsein stärkt, andererseits die Hilflosigkeit von Autoritätspersonen aufzeigt. Gleichzeitig ist damit auch verbunden, als Übersetzer tätig zu werden – manchmal auch in psychisch schwierigen Angelegenheiten. Das in der Familie heranwachsende Bewußtsein ihrer hohen Sprachkompetenz bricht sich im Situationskontext der Institutionen. Hier erfahren sie sich als *sprachschwache* Kinder und erleben über die Sprache Situationen von Ausgrenzung und Diskriminierung. Ein Widerspruch, der dazu herausfordert, die Kompetenzen der Kinder in den Mittelpunkt zu stellen.

### **Schlußfolgerungen**

Unser Projekt hat bestätigt, daß die bisher entwickelten Kategorien und Zuschreibungen die sprachlich differenzierte Situation und die Bedeutung, die die Sprachen für Kinder besitzen, nicht wiedergeben. Der Sprachenwechsel, der vielfach als „Unsprache“ abqualifiziert wird und als mitentscheidend für schulisches Versagen gilt, ist ein Code, den die Kinder aus ihrer Spracherwerbssituation heraus und die Familien insgesamt aus ihrer praktischen Lebenssituation heraus spontan entwickeln und der nicht nur für die Kommunikation, sondern auch für das Denken der Kinder eine wichtige Funktion erfüllt.

Meinungen zur Mehrsprachigkeit sind in der deutschen Öffentlichkeit, genauso wie in Teilen der Fachöffentlichkeit, weitgehend geprägt durch die Sichtweise von Personen, die einsprachig (zumindest ihrem Verständnis nach) aufgewachsen sind. Diese Erfahrungsdifferenz macht sich in vielen Beurteilungen der Mehrsprachigkeit bemerkbar. Für einsprachige Personen ist das Aufwachsen mit mehreren Sprachen immer etwas Besonderes. Entweder positiv im Sinne eines beneidenswerten Kinderspiels oder im negativen Sinne mit dem Verdacht von zweigeteilten, zerrissenen Persönlichkeiten oder der Vorstellung von doppelten Halbsprachlern, die zwangsläufig in ihrer intellektuellen Entwicklung scheitern müssen. Beide Positionen widersprechen der von den Kindern erlebten Normalität ihres mehrsprachigen Spracherwerbs. Um diese Erfahrungsdifferenz ein Stück weit aufzuheben, sind praktische Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit und eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Spracherwerbsprozeß und der Mehrsprachigkeit in der Aus- und Fortbildung von ErzieherInnen unerlässlich. Der individuelle Erfahrungshintergrund der Fachkräfte darf nicht der maßgebliche oder heimliche Maßstab in der Beurteilung von Mehrsprachigkeit sein.

Zum Schluß ein Ausschnitt aus dem Gespräch mit einem achtjährigen Jungen, der uns damit auch zum Titel unserer Tagung verholfen hat:

Also ich bin hier geboren, aber meine Eltern kommen aus der Türkei. Ich weiß Türkisch, spanische Kinder kennen Spanisch und Deutsch. Es ist genauso für deutsche oder für jugoslawische oder spanische Kinder. Die lernen auch zwei Sprachen: Spanisch und Deutsch oder Französisch und Deutsch.

*Findest du das gut?*

Ja, unser Treffpunkt ist Deutsch.

**Andreas Heintze**

## **Erfolgsstory oder Sackgasse**

### **Zur Kontroverse um zweisprachige Erziehung in den USA**

„Die zweisprachige Erziehung in den USA ist ein Lehrstück dafür, wie leicht sich vermeintlicher Fortschritt verrennt“, urteilte Dieter E. Zimmer in der „Zeit“ (12.11.1998) in Reaktion auf die erfolgreiche Volksabstimmung gegen zweisprachige Erziehung in Kalifornien im selben Jahr und ließ seine Genugtuung darüber erkennen, daß „Deutschland die Fehler der Amerikaner nicht mitgemacht“ habe, ein „so konterintuitives, ja intuitiv absurdes sprachdidaktisches Konzept wie die ‚Transitorische Bilinguale Erziehung‘“ als Schulkonzept für Kinder aus Sprachminderheiten durchzusetzen. „Lieber gleich ins kalte Wasser“ – gemeint ist das vollständige Eintauchen in das kalte Wasser der Mehrheitssprache –, faßte er bündig seine Alternative zu den „amerikanischen Irrwegen“ zusammen, die hierzulande in den Grundzügen sehr vernünftig praktiziert werde. „In einer Sprache lernt sich’s leichter“, sekundierte ihm der Berliner „Tagespiegel“ im August 2000 mit der Begründung, die Ergebnisse der standardisierten Tests an den kalifornischen Schulen seit der Volksabstimmung hätten die klare Überlegenheit einsprachigen Unterrichts auf englisch gegenüber zweisprachigen Erziehungsprogrammen gezeigt, und leitete damit eine ganze Artikelserie gegen Ansätze zu zweisprachiger Erziehung für türkischsprachige Kinder in Berlin ein.

Es klingt, als böte Deutschland mit der einsprachigen schulischen Unterrichtung von Sprachminderheiten eine Erfolgsstory im Vergleich zum „negativen amerikanischen Lehrstück“ zweisprachiger Erziehung. Ich werde im folgenden der deutschen Seite dieses Vergleichs nicht weiter nachgehen, sondern untersuchen, ob und welche Lehren aus den amerikanischen Erfahrungen gezogen werden können.

Die Relevanz der amerikanischen Erfahrungen für uns ergibt sich m. E. zunächst daraus, daß die USA als klassisches Einwanderungsland uns (als neu bekennendes Einwanderungsland) eine lange, kontroverse Geschichte in der Frage, wie und mit welchen Zielsetzungen ImmigrantInnen und ihre Nachkommen in der Schule unterrichtet werden können, voraus hat. Diese Frage erscheint derzeit in noch schärferem Licht als in Deutschland, da die Immigration gerade in den letzten Jahren zu einem dramatischen demographischen Wandel nicht nur in einzelnen Quartieren oder Stadtteilen, sondern auf der Ebene ganzer Bundesstaaten mit Kalifornien als Vorreiter geführt hat. Innerhalb von 35 Jahren ist dieser Staat, in dem noch Ende der 60er Jahre neben einer überwältigenden weißen Mehrheitsbevölkerung – verglichen mit anderen großen US-Bundesstaaten – nur kleinere ethnische Minderheiten wohnten, zu einem Staat ohne eine ethnische Mehrheit geworden: Die sog. Weißen sind mit 46.7% Bevölkerungsanteil zu einer Minderheit unter anderen geworden, gefolgt von den sog. Hispanics, deren Anteil sich in dieser Zeit von 12% auf 32% gesteigert hat, und den sog. Asians mit 11%, was einer Verfünffachung ihres Anteils entspricht (lt. US-Census 2000). Ein entsprechender Bevölkerungswandel wird für die meisten US-Staaten im Laufe der nächsten 50-100 Jahre vorausgesagt. An den kalifornischen Schulen spiegelt sich dieser Trend noch zugespitzter wider, haben doch die SchülerInnen hispanischer Herkunft als größte Gruppe mit 42% die sogenannten Weißen mit 37% bei weitem überrundet. 38% aller kalifornischen SchülerInnen hatten im Schuljahr 99/00

eine andere Herkunftssprache als Englisch, über zwei Drittel von ihnen waren dabei als sog. Englischlerner eingestuft worden (Zahlen aus dem California Department of Education).

Um die gegenwärtige Kontroverse um zweisprachige Erziehung in den USA zu verstehen, ist es nützlich, sich ihre Geschichte anzusehen – und dabei mit zwei Mythen aufzuräumen: erstens, daß das Einwanderungsland USA immer eine auf englische Einsprachigkeit gerichtete Assimilationspolitik im Sinne des „melting pot“ betrieben habe, und zweitens, daß solch eine Politik erfolgreich gewesen sei. Tatsächlich waren im 18. und in weiten Teilen des 19. Jahrhunderts Formen zweisprachiger Erziehung und sogar einsprachiger Erziehung nur in der Herkunftssprache weit verbreitet, wenn auch im einzelnen immer wieder umkämpft. Erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts kippte im Zusammenhang mit rassistisch gefärbten Ressentiments gegen die neuen Einwanderer aus Süd- und Osteuropa die Stimmung zugunsten einer generellen restriktiven „English only“-Sprachpolitik. Englischkenntnisse wurden zum Lackmus-Test für politische Loyalität gegenüber den USA und 1906 dann auch erstmalig zur Einbürgerungsvoraussetzung. Bis 1923 hatten 35 Bundesstaaten Gesetze für Englisch als ausschließliche Unterrichtssprache angenommen – Texas erklärte z.B. 1918 das Unterrichten in Spanisch zum Verbrechen (noch 1973 wurde ein Lehrer nach diesem Gesetz angeklagt) (Casanova/Arias 1993; Wiese/García 1998; Dicker 2000). Entgegen dem populären Mythos erwies sich der „English only“-Unterricht aber nicht als das Erfolgskonzept: In den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts erschien die Kluft im Schulerfolg zwischen „einheimischen“ (in den USA geborenen) und Immigrantenkindern größer als heute (am schlechtesten schnitten italienische Immigrantenkinder ab, aber auch nur eine kleine Minderheit der osteuropäisch-jüdischen Kinder schaffte den Sprung auf die Oberschule im Vergleich zu ca. 50% der „Einheimischen“) (Rothstein 1998).

Daß Formen zweisprachiger Erziehung bis zu den jüngsten Volksabstimmungen in Kalifornien und Arizona wieder eine weitere Verbreitung in den USA gefunden haben, hängt mit dem Aufkommen der Bürgerrechtsbewegung und der durch sie ausgelösten Antidiskriminierungsgesetzgebung zusammen. In einem wegweisenden Urteil räumte der Supreme Court 1974 die Klagemöglichkeit gegen Diskriminierung aufgrund der Zugehörigkeit zu einer Sprachminderheit ein und sah solch eine Diskriminierung gegeben, wenn einem Kind einer Sprachminderheit im englischsprachigen Schulsystem die Möglichkeit verwehrt wird, sich sinnvoll an dem Unterrichtsprogramm zu beteiligen (Lau versus Nichols, siehe: Wiese/García 1998). Der Supreme Court schrieb damit allerdings nicht vor, auf welche Weise den Sprachminderheiten der Zugang zu den Unterrichtsprogrammen gewährleistet werden soll – durch zweisprachige Erziehung etwa oder durch besondere Zweitsprachprogramme in Englisch. Schon vor diesem Urteil des obersten US-Gerichts hatte der US-Kongress erstmalig 1968 einen „Bilingual Education Act“ verabschiedet, ein Gesetz, das den Bundesstaaten und Kommunen als Richtschnur für die Schulpolitik gegenüber Kindern aus Sprachminderheiten dienen und für die Schulen besondere Ressourcen dafür verfügbar machen sollte. Trotz seines Namens empfahl dieses Gesetz zunächst auch kein spezifisches Schulsprachprogramm, ermöglichte aber zweisprachige Erziehung, um Sprachdefizite von Kindern aus Sprachminderheiten auszugleichen. In der Neufassung des „Bilingual Education Act“ 1974 wurde einerseits direkt dazu aufgerufen, zweisprachige Erziehungsprogramme einzurichten, andererseits wurde zweisprachige Erziehung definiert als „Unterricht auf und in englisch sowie – soweit es nötig ist, damit das Kind erfolgreich durch das Schulsystem voranschreitet – in der Herkunftssprache“ und damit der kompensatorische Charakter der zweisprachigen Programme festgeschrieben. Noch expliziter

wurde in den Fortschreibungen des Gesetzes von 1978–1988 der Übergang in den monolingual englischsprachigen Mainstream zum Ziel der zweisprachigen Erziehung erklärt. Unterricht in der Herkunftssprache sollte nur so lange erfolgen, bis ein Kind ausreichende englische Sprachkompetenz erworben habe. Außerdem konnten seit 1984 aus dem Topf des „Bilingual Education Act“ auch englische Zweitsprachprogramme ohne Anteile in der Herkunftssprache finanziert werden.

Das Urteil des Supreme Court und die Bundesgesetzgebung des „Bilingual Education Act“ bildeten die Grundlage dafür, daß zweisprachige Erziehung in größerem Umfang in der spezifischen Form zweisprachiger Übergangsprogramme („Transitional Bilingual Education“) Verbreitung in den Schulen der USA fand. Die Bezeichnung „Bilingual Education“ für diese Programme ist insofern etwas irreführend, als sie mitnichten eine Erziehung zur Zweisprachigkeit, sondern entsprechend dem zitierten Gesetz einen möglichst raschen Übergang in das monolinguale Schulsystem anstreben. Während dieser Übergangsphase soll Englisch als Zweitsprache unterrichtet und die Herkunftssprache der Kinder insoweit einbezogen werden, daß sie Zugang zu den Inhalten der Sachfächer erhalten; außerdem wird davon ausgegangen, daß Unterricht in der Herkunftssprache das Selbstbewußtsein der Kinder stärke, ihnen eine sichere emotionale Basis für das schulische Lernen und auch im kognitiven Bereich die Grundlage für die Aneignung von Fähigkeiten – z.B. beim Schriftspracherwerb – biete, die von der Herkunftssprache auf die Zweitsprache Englisch übertragen werden und somit den Zweitspracherwerb fördern könnten.

Die Anlage von zweisprachiger Erziehung als Übergangsprogramm hat zwei wichtige Implikationen: Erstens richtet sie sich nur an Kinder mit einer anderen Herkunftssprache als Englisch, die bei Schuleintritt im Eingangssprachtest als „limited English proficient“ bzw. als „English language learner“ eingestuft werden. Zweitens fallen diese Kinder aus dem zweisprachigen Programm heraus, sobald sie im Englishtest die entsprechende Punktzahl erreicht haben, um als nunmehr „English proficient“ zu gelten, und der Erfolg eines Übergangsprogramms (wie auch anderer Englischlernprogramme) wird daran gemessen, wie schnell die Kinder aus diesem Programm herausfallen („exit out“) und in den englischsprachigen Mainstream übergehen. Mehrere Probleme ergeben sich aus diesem Erfolgsmaßstab, die für die Bewertung der zweisprachigen Programme und die Kritik an zweisprachiger Erziehung eine große Rolle spielen: Zum einen impliziert er fälschlicherweise, daß zweisprachige Erziehung ein Programm für Kinder mit Sprachdefiziten und nicht für erfolgreiche Lerner ist. Der Geruch des Versagens kann so leicht diesem Programm anhaften. Zum anderen ignoriert ein solcher Maßstab Erkenntnisse über die Langfristigkeit von Sprachlernprozessen, ob in zwei Sprachen oder in der Zweitsprache. Eine neue empirische Studie von Hakuta/Butler/Witt von der Stanford University zur Frage „How long does it take English learners to attain proficiency?“ (Hakuta u.a. 2000) kommt zu dem Schluß, daß selbst in Schulbezirken, die als besonders erfolgreich im Bereich Englisch als Zweitsprache gelten, Englischlerner drei bis fünf Jahre für den Erwerb mündlicher Kommunikationsfähigkeit auf Englisch („oral proficiency“) und vier bis sieben Jahre für den Erwerb des schulsprachlichen Englisch („academic proficiency“) benötigen, und untermauert damit frühere Erkenntnisse (Collier 1995, Cummins 1981). Dennoch gilt generell für zweisprachige Übergangsprogramme eine Zeitbegrenzung von drei Jahren, eine willkürliche und nicht durch wissenschaftliche Untersuchungen begründete Festlegung. In der Realität kommt es häufig vor, daß Kinder nach diesen drei Jahren noch nicht die Einstufung als „English proficient“ erreicht haben und in einem Übergangsprogramm verbleiben. Neueste Statistiken aus

New York City z.B. zeigen, daß ca. 39% der Englischlerner die vorgegebene Zeitbegrenzung von 3 Jahren in einem Übergangs- oder Zweitsprachprogramm nicht einhielten (New York City Board of Education, ELL Subcommittee Research Studies 2000). Zum dritten führt die Begrenzung der zweisprachigen Übergangsprogramme auf sogenannte Englischlerner zu einem praktischen, materiellen Problem: Schulen erhalten besondere finanzielle Mittel für die zweisprachige Erziehung nur so lange, wie die SchülerInnen nicht in einsprachige Mainstream-Klassen übergewechselt sind. Das Eigeninteresse von Schulen an besserer finanzieller Ausstattung und auch das mögliche inhaltliche Interesse einer Schule an zweisprachiger Erziehung gerät in Konflikt mit dem offiziellen Erfolgskriterium des schnellen Übergangs in den Mainstream. Dieser Konflikt kann auch für die zweisprachigen SchülerInnen bestehen: LehrerInnen einer New Yorker High School waren z.B. darauf aufmerksam geworden, daß ihre SchülerInnen in dem bilingualen Programm zwar generell, selbst in Englisch, gute Leistungen erbrachten und dennoch großteils nicht die nötigen Prozentwerte in dem speziellen Englischtest erreichten, um den Status eines Englischlerner zu verlieren. Der Grund hierfür – so fanden die LehrerInnen in Interviews mit den SchülerInnen heraus – lag nicht an den fehlenden Englischkenntnissen, sondern u.a. am Wunsch der SchülerInnen, nicht aus dem zweisprachigen Programm, das sie als Unterstützung empfanden, herauszufallen.<sup>1</sup>

Übergangsprogramme bilden die am weitesten verbreitete, aber nicht die einzige Form zweisprachiger Erziehung in den USA. Modelltypisch stehen ihnen sog. „developmental bilingual programs“ und „two-way immersion“-Programme gegenüber, die beide die Entwicklung von ausgewogener Zweisprachigkeit anstreben und deswegen nicht einen schnellen Übergang in den englischsprachigen Mainstream vorsehen, sondern im allgemeinen sich über die gesamte Grundschulzeit (von der Vorklasse bis zur 5./6. Klasse), möglichst sogar über die gesamte Schulzeit bis zur 12. Klasse erstrecken. Sie unterscheiden sich voneinander dadurch, daß die „developmental bilingual programs“ sich an SchülerInnen mit der gleichen Herkunftssprache richten, während die „two-way immersion“-Programme idealtypisch jeweils zur Hälfte SchülerInnen mit der Erstsprache Englisch bzw. mit einer anderen Erstsprache einbeziehen. In beiden Programmtypen gibt es Unterschiede im Programmdesign, vor allem im Hinblick auf die Verteilung der beiden Sprachen im Unterricht. 90:10-Programme starten in den unteren Klassen mit einem starken, eben 90%igen Übergewicht für die nicht-englische Sprache, 50:50-Modelle sehen dagegen von Anfang an ein Gleichgewicht zwischen beiden Sprachen im Unterricht vor. Alle Modelle enden aber mit einer gleichgewichtigen Sprachenverteilung in den höheren Klassen (Genesee 1999). Solche Programme mit dem erklärten Ziel der Entwicklung von Zweisprachigkeit erhielten durch die Neufassung des „Bilingual Education Act“ 1994, mit der ein Stück weit von der kompensatorischen Ausrichtung der zweisprachigen Erziehung abgerückt wurde, besondere Förderung (Wiese/García 1998), und insbesondere die „two-way immersion“-Programme erlebten in den letzten Jahren einen Aufschwung, bleiben jedoch in ihrer Anzahl weit hinter den Übergangsprogrammen zurück – in New York City beispielsweise führten im Schuljahr 1999/2000 von insgesamt 553 Schulen mit einem zweisprachigen Programm 60 Schulen ein „two-way immersion“-Programm durch (New York City Board of Education 2000).

---

1 Siehe: The Development and Dissemination Schools Initiative, Education Alliance at Brown University, New York Field Office



Nimmt man alle Formen zweisprachiger Erziehung zusammen, kommt man zu dem Ergebnis, daß sie – trotz der Bundesgesetzgebung des „Bilingual Education Act“ – selbst in Bundesstaaten, die Übergangsprogramme als Regelform der Beschulung für Englischlerner vorgesehen haben (wie New York oder Kalifornien vor der Volksabstimmung 1998), nur einen Teil der Englischlerner erreicht haben: In Kalifornien (vor 1998) 30% gegenüber ca. 50% in monolingual englischen Zweitsprachprogrammen und 20% ohne besondere sprachliche Unterstützung (Gándara 1997), in New York immerhin fast 50% in zweisprachigen Programmen gegenüber 50% in Zweitsprachprogrammen (New York City Board of Education 1999/2000). In Arizona, dem anderen US-Bundesstaat, in dem eine erfolgreiche Volksabstimmung gegen zweisprachige Erziehung gelaufen ist, lag der Anteil der Englischlerner in zweisprachigen Programmen zuvor auch nur bei 31,5% gegenüber 63% in Zweitsprachprogrammen.

Wie konnte es nun dazu kommen, daß 1998 in Kalifornien und erneut im November 2000 in Arizona jeweils über 60% der WählerInnen in einer Volksabstimmung für die Abschaffung zweisprachiger Erziehung stimmten? Dazu ein kurzer Blick zurück:

Anfang 1996 boykottierte eine Gruppe spanischsprachiger Eltern fast zwei Wochen die Ninth Street Elementary School in Downtown Los Angeles, einem sozialen Brennpunkt, aus Protest gegen die schlechten Englischkenntnisse ihrer Kinder, für die sie das zweisprachige Programm an der Schule verantwortlich machten. Das war schlagzeilenträchtig: Latinos wenden sich statt für gegen die ihnen zugedachten zweisprachigen Programme. („80 Students Stay Out of School in Latino Boycott“, „Bilingual Schooling is Failing, Parents Say“). Ron Unz, Unternehmer aus dem Silicon Valley, machte sich zum Fürsprecher des Boykotts: „Parents shouldn't have to carry picket signs to get English instruction for their kids.“ Er steckte sein Privatvermögen in eine Initiative unter dem Titel „English for the Children“ zu einer Volksabstimmung darüber, daß „allen Kindern Englisch beigebracht werden solle, indem sie auf Englisch unterrichtet werden“ („all children be taught English by being taught in English“). Proposition (Antrag) 227 mit dem Ziel, zweisprachige Erziehung in Kalifornien weitgehend zu verbieten, war geboren. (Crawford 1999a)

Unabhängig von einer genaueren Analyse dieses Elternboykotts und seiner Vorgeschichte kann man den Gegnern der zweisprachigen Erziehung attestieren, daß ihnen ein glänzender Einstieg in ihre Kampagne gegen zweisprachige Erziehung geglückt war, und zwar in dreierlei Hinsicht:

1. Es gelang ihnen, die allgemeine Unzufriedenheit über die Leistungen des öffentlichen Schulsystems in Kalifornien aufzugreifen. Tatsächlich lagen Mitte der 90er Jahre die durchschnittlichen Testergebnisse der kalifornischen SchülerInnen in Lesen und in Mathematik im US-weiten Vergleich am untersten Ende – ebenso wie die Bildungsausgaben des kalifornischen Staates pro Schüler. (Crawford 1999b).
2. Mit der Parole „English for the Children“ hatten sie ein Motto von höchster gesellschaftlicher Akzeptanz gefunden – wer hätte dem schon widersprechen wollen, daß Kinder in den USA – auch – Englisch lernen sollten – und gleichzeitig unterstellt, daß die zweisprachigen Programme den Kindern aus Sprachminderheiten Englisch vorenthalten würden und damit für die mangelhaften Englischleistungen verantwortlich zu machen seien.
3. Sie hatten die richtigen, weil unanfechtbaren Kronzeugen gewonnen – besorgte Eltern aus der Minderheit, die mit Mitteln der Bürgerrechtsbewegung gegen die einst in Folge der Bürgerrechtsbewegung erkämpfte zweisprachige Erziehung und gegen die eigenen Min-

derheitsorganisationen, die immer zweisprachige Erziehung unterstützt hatten, protestierten. Ein wunderbarer Schlag gegen die „political correctness“.

Was sieht nun Proposition 227 in Kalifornien (und in der Folge ähnlich, aber noch restriktiver gefaßt Proposition 203 in Arizona) vor, was waren die Folgen ihrer Verabschiedung?

Grundsätzlich sollen alle Kinder in englischsprachigen Klassen auf Englisch unterrichtet werden. Mit der Begründung, daß „junge Immigrantenkinder leicht die flüssige Beherrschung einer neuen Sprache erwerben, wenn sie ihr in frühem Alter im Klassenraum ausgesetzt sind“, sollen die sogenannten Englischlerner in einem in der Regel auf ein Jahr begrenzten, auf sie zugeschnittenen Englischlernprogramm („sheltered English immersion“) auf den Übergang in die englischsprachigen Regelklassen vorbereitet werden. Ausnahmen von diesen Bestimmungen – z.B. im Hinblick auf eine zweisprachige Erziehung – können von den Eltern beantragt werden, sofern das Kind bereits als Englisch-kompetent eingestuft oder besonderer Förderbedarf für es festgestellt worden ist. Last but not least können LehrerInnen und Angehörige der Schuladministration persönlich finanziell haftbar gemacht werden, wenn sie diese Bestimmungen mit Absicht nicht umsetzen.

So eindeutig die Richtung von Proposition 227 war, so gemischt waren bisher ihre Auswirkungen, was nicht so sehr verwundern kann, handelte es sich doch um eine Veränderung von Schule von oben nach unten ohne Beteiligung der Schulangehörigen – Eltern, SchülerInnen, LehrerInnen – selbst. Ganze Schuldistrikte wie einzelne Schulen nutzten die Schlupflöcher in dem verabschiedeten Gesetz – v.a. hinsichtlich der Ausnahmegenehmigungen – in extensiver Weise, um ihre alten bilingualen Programme mit Unterstützung der Eltern fortzuführen, andere handhabten diese Ausnahmegenehmigungen äußerst restriktiv, um einen möglichst vollständigen Übergang zu den „English only“-Programmen zu erreichen. Eine Reihe von inzwischen vorliegenden Fallstudien verschiedener kalifornischer Universitäten (veröffentlicht im Bilingual Research Journal 24: 1&2, 2000) zeigt, daß ausschlaggebend für das Verhalten der einzelnen Schuldistrikte und Schulen bei der Durchführung der Gesetzesbestimmungen ihre Schulsprachenpolitik schon vor Proposition 227 war: Distrikte mit zuvor stark unterstützten zweisprachigen Programmen und mit einer größeren Anzahl ausgebildeter zweisprachiger Lehrkräfte tendierten dazu, diese Programme zu halten, während Distrikte mit einer ambivalenten Einstellung zu Zweisprachigkeitsprogrammen eher zu „English only“-Praktiken übergingen. Insgesamt sank aber der Anteil der Englischlerner in zweisprachiger Erziehung von 29% vor Proposition 227 auf 12% im Schuljahr danach (1998/1999); der Zuwachs der von Proposition 227 vorgesehenen echten „English only“-Programme entsprach allerdings mit 6% nicht der Abnahme der Zweisprachigkeitsprogramme – ein Jahr nach Einführung der neuen Regelungen erreichten sie mit 39% nur eine Minderheit der Englischlerner. Offensichtlich wurden in größerem Umfang ehemals zweisprachige Programme in Englischprogramme mit gewisser Einbeziehung der Herkunftssprachen zur Unterstützung des Englischlernens umgewandelt – der Anteil dieser Programme stieg von 22% auf 33% (Gándara 2000). Vermutlich als Kompromiß gedacht, um unter den gegebenen Umständen etwas von Zweisprachigkeit zu retten, zeigt sich hierin die eigentliche Auswirkung von Proposition 227: Wenn auch nicht das beabsichtigte „English only“-Unterrichtsmodell flächendeckend von oben nach unten durchgesetzt werden konnte, so doch die Ausrichtung auf das Englische als höchste Priorität schulischen Lernens und die Abkehr von der Förderung von Bilingualismus und Biliteralität. Die Einbeziehung der Sprachen der ImmigrantInnen bzw. der Sprachminderheiten in die Schule muß – sofern dies überhaupt noch geschieht – mit der Nützlichkeit der Minderheitssprachen im Hinblick auf das Eng-

lischlernen legitimiert werden. Oben auf der Tagesordnung – so scheint es – steht heute nicht mehr das Thema sprachlicher Gleichberechtigung, die Frage der Rechte von Sprachminderheiten, sondern die nach ihren sprachlichen Defiziten und deren Kompensation.

Als entscheidende Fragen bleiben, wieso die Initiativen gegen zweisprachige Erziehung in den USA diesen Erfolg erringen konnten und ob wir etwas anderes aus der Debatte in den USA lernen können als die Selbstbestätigung, hierzulande weitestgehend ohne zweisprachige Erziehung besser gefahren zu sein. (Hat Zimmer in der „Zeit“ im Einklang mit den Befürwortern von Proposition 227 und 203 recht mit der Begründung, die zweisprachige Erziehung habe sich eben als – im übrigen teurer – Irrweg herausgestellt?) Hierzu möchte ich auf die verschiedenen Ebenen der amerikanischen Debatte um zweisprachige Erziehung eingehen:

Zunächst stellt sie sich als Teil einer politischen Kontroverse um den Charakter der US-Einwanderungsgesellschaft, als eine Art Leitkultur-Debatte auf amerikanisch dar. Newt Gingrich (Ex-Fraktionsvorsitzender der Republikaner im US-Kongress) brachte es etwa so auf den Punkt: „Bilingualism keeps people actively tied to their old language and habits and maximizes the cost of transition to becoming American. The only viable alternative for the American underclass is American civilization. Without English as a common language, there is no such civilization.“ (zitiert nach Rothstein 1998). Wie im Nationalismus des 19. Jahrhunderts (und der zeitgenössischen nationalistischen Strömungen) wird eine gemeinsame Sprache als Kitt der Nation angesehen – „one nation, one language“ –, Zweisprachigkeit und gar ihre Förderung durch zweisprachige Erziehung dagegen als Bedrohung der nationalen Einheit. Linda Chavez, Vorsitzende des Center for Equal Opportunity, einer der Lobby-Organisationen in der Kampagne für Proposition 227 und 203, malte zum Beispiel das Gespenst an die Wand, zweisprachige Erziehung sei ein „first step in a racial transformation of the US into a nation without one common language or fixed borders“. (Chavez 1995).

Allerdings grenzen sich die Protagonisten der Kampagne gegen zweisprachige Erziehung ab von Anti-Immigranten-Strömungen, wie sie etwa in einer ebenfalls erfolgreichen Volksabstimmung 1994 in Kalifornien zum Ausdruck gekommen waren, derzufolge alle staatlichen Leistungen wie Beschulung und gesundheitliche Versorgung ImmigrantInnen ohne legalen Aufenthaltsstatus vorenthalten werden sollten. Ron Unz und seine „English for the Children“-Initiative sprechen sich explizit für Einwanderung aus, unter einer Bedingung, und die heißt ganz offen – nicht durch eine vorsichtige Wortwahl abgedeckt – „assimilation“ der Einwanderer als Eintrittsticket zum „amerikanischen Traum vom ökonomischen und sozialen Aufstieg“. Unz erklärt die Assimilation zum Prinzip des amerikanischen „melting pot“ im Gegensatz zur Anerkennung sprachlicher und kultureller Vielfalt und fordert, die Schulen wieder in die „engines of assimilation“ zurückzuverwandeln, die sie einst gewesen seien (Unz 2000).

Mit dieser Position haben die Gegner der zweisprachigen Erziehung in Kalifornien bei der Volksabstimmung über Proposition 227 zwei Drittel der unter den Stimmberechtigten überrepräsentierten „weißen WählerInnen“ und eine Mehrheit der „asiatischen“ Stimmen für sich gewinnen können, allerdings konnten sie nicht wie erhofft und prognostiziert auch die Mehrheit der unter den Stimmberechtigten unterrepräsentierten „Hispanics“ auf ihre Seite ziehen. Immerhin stimmten aber auch von diesen nicht unbeträchtliche 37% für Proposition 227. (Zahlen nach Los Angeles Times/CNN Exit Poll, 2.6.1998).

Vermutlich hängt dies damit zusammen, daß die Argumentation der Gegner von zweisprachiger Erziehung sich nicht nur auf diese politische Ebene, sondern vor allem auf die Ebene der

Effektivität von Schulprogrammen richtete. Proposition 227 in Kalifornien und Proposition 203 in Arizona stellten dazu gleichlautend folgenden Begründungszusammenhang auf:

- a) Immigrantenkinder scheitern häufig in der Schule, was sich an ihrer hohen „drop out“-Rate und ihrem niedrigen schriftsprachlichen Englisch-Niveau zeige.
- b) Verantwortlich dafür sind die kostspieligen „experimentellen Sprachprogramme“, sprich die zweisprachigen Erziehungsprogramme.
- c) Es gibt eine einfache Alternative: die frühe totale Immersion der Immigrantenkinder in die englische Sprache (konkret das für ein Jahr vorgesehene Programm der „sheltered English immersion“ mit Englisch als einziger Unterrichtssprache).

Der Frage, ob Immigrantenkinder tatsächlich überproportional in den Schulen scheitern, kann ich hier nicht weiter nachgehen.<sup>2</sup> Selbst wenn man sie bejaht, bleiben die Fragen, ob hierfür, wie der Anschein erweckt wurde, begründeterweise „die“ zweisprachige Erziehung verantwortlich gemacht werden kann und ob „English only“-Praktiken zu besseren Ergebnissen geführt haben.

Es lassen sich schnell Einwände gegen diese Annahmen vorbringen: So erscheint es nicht logisch, zweisprachige Erziehung für schlechte Schulleistungen in Kalifornien verantwortlich zu machen, wo auch vor Proposition 227 nur eine Minderheit (29%) selbst der Englischlerner an irgendeiner Form zweisprachiger Erziehung teilgenommen hat (Gándara 2000) und auch keine Erkenntnisse darüber vorliegen, daß ausgerechnet diese Minderheit in den zweisprachigen Programmen für die schlechten Testergebnisse verantwortlich zu machen ist.<sup>3</sup> Auch die letztjährigen Testresultate aus Kalifornien (California Department of Education 2000) können die Überlegenheit der „English only“-Praktiken gegenüber zweisprachiger Erziehung nicht belegen, für die sie schon von den Befürwortern von Proposition 227 (Amselle/Allison 2000) ebenso wie in der Presseberichterstattung in den USA und sogar in Deutschland gefeiert wurden. Richtig ist, daß seit 1998 – also seit Einführung der Regelungen von Proposition 227 – die Testergebnisse der Englischlerner sich verbessert haben. Es haben sich aber auch die Ergebnisse aller anderen Schüler verbessert, und zwar in noch stärkerem Maße als bei den LEP-Schülern. Der Abstand zwischen den Durchschnittsergebnissen aller Schüler und denen der LEP-Schüler ist von 1998 bis 2000 also größer und nicht kleiner geworden. Eine Analyse

---

2 Tatsächlich liegt die Schulabbruchquote etwa der hispanischen SchülerInnen überdurchschnittlich hoch (1994/95 USA-weit mit 30% gegenüber einer Abbruchquote von 8.6% bei „non-Hispanic whites“, zitiert nach Krashen 1999). Als Anzeichen für unterdurchschnittliche schriftsprachliche Leistungen dieser Kinder im Englischen mögen die Ergebnisse aus den in den USA üblichen jährlichen standardisierten Lese- und Englisch-Sprachtests herhalten – mit aller Vorsicht gegenüber der Aussagekraft dieser Tests. Vorsicht ist auch geboten, weil in den Auswertungen meist nur nach „limited English proficient“ und „English proficient“ bzw. nach sozioökonomisch benachteiligten gegenüber nicht benachteiligten SchülerInnen, nicht aber nach einzelnen Minderheiten unterschieden wird. „Limited English proficient“-SchülerInnen lagen im jüngsten Vergleich der Testergebnisse in Kalifornien bei weitem unter dem Durchschnitt – vgl. California Department of Education, STAR 2000 Test Results. Daß „limited English proficient“-SchülerInnen in Englischtests schlechter als „English proficient“-SchülerInnen abschneiden, liegt nun allerdings in der Natur der Sache; die Frage muß hier sein, ob die einzelnen SchülerInnen auch auf Dauer ihre Ergebnisse nicht verbessern können. Neueste Statistiken des New York City Board of Education zeigen, daß vormalige Englischlerner, die ein bilinguales oder ein Zweitsprachenprogramm durchlaufen hatten, in den standardisierten Mathematik- und Lesetests überdurchschnittlich gut abschnitten (New York City BOE 2000).

3 Im Gegenteil lagen in Arizona (wo in gleicher Weise zweisprachige Erziehung für das Schulversagen von Immigrantenkinder verantwortlich gemacht wurde) in den vergangenen drei Jahren die englischsprachigen Lesetestergebnisse der Englischlerner in zweisprachigen Programmen über denen der Englischlerner in Zweitsprachenprogrammen (English only) (Arizona Department of Education 2000).

der Ergebnisse durch eine Forschungsgruppe der Stanford-University (Hakuta et al 2000) ergab, daß die Zuwächse in den Testergebnissen im übrigen in ähnlicher Weise zu verzeichnen sind für Distrikte, die nie zweisprachige Erziehung praktiziert hatten, für solche, die von zweisprachiger Erziehung zu „English only“ gewechselt haben, und ebenso für solche, die weiterhin eine Form von zweisprachiger Erziehung weiterführen. Eine vergleichende Analyse der Daten von zehn Schulen „mit einem substantiellen Zweisprachigkeits-Programm mit qualifizierten Lehrern und angemessenem Unterrichtsmaterial“ mit denen von drei Schulen, die von den Befürwortern von Proposition 227 als exemplarisch gute „English only“-Schulen ausgegeben werden, zeigte, daß die bilingualen Schulen in wenigstens 75% der Vergleichsmöglichkeiten (nach Klassenstufe und Testbereich) besser als die Vergleichsschulen abschnitten (Gold 2000).

Gleichwohl ist Vorsicht mit Vergleichen und Schlußfolgerungen auf der Grundlage solcher Testdaten geboten, auch wenn sie in der Öffentlichkeit populär sind und mit ihnen Politik gemacht wird. Dahinter steckt die simplifizierende Vorstellung, pädagogische Prozesse ließen sich wie Waschmittel abtesten: Welches Programm wäscht schneller weißer (bringt schneller Englisch bei) – zweisprachige Erziehung oder „English only“?

Ein Blick in bisherige ernsthafte vergleichende Evaluationen zweisprachiger und einsprachiger Programme läßt erkennen, warum die Frage nach Erfolg oder Mißerfolg zweisprachiger Erziehung an sich schwer zu beantworten ist. Ich möchte dies im folgenden anhand von einigen Kernproblemen bei der Evaluation zweisprachiger Erziehung verdeutlichen:

1. Woran mißt sich der Erfolg oder Mißerfolg? An der Sprachkompetenz in der Zweitsprache, an der Sprachkompetenz in Erst- und Zweitsprache, an anderen – z.B. allgemein akademischen – Kompetenzen? Vielfach beschränken sich die Evaluationen bewußt auf die Zweitsprache Englisch und fällen schon von der Anlage der Untersuchung her eine gegen den Wert von Zweisprachigkeit gerichtete Entscheidung (vgl. Rossell/Baker 1996). In der bislang umfangreichsten vergleichenden Untersuchung von zweisprachigen Übergangsprogrammen und „English only“-Programmen (in Form von „structured English immersion“) wurden keine Effektivitätsunterschiede zwischen ihnen festgestellt (Ramírez 1991). Wären beide Programme auch gleich erfolgreich (bzw. erfolglos) erschienen, wenn nicht nur, wie geschehen, die Englischleistungen der SchülerInnen gemessen und ausgewertet worden wären, sondern auch ihre Spanischleistungen, für deren Auswertung kein Geld bereitgestellt wurde? (Willig/Ramírez 1993)
2. Wie wird der Erfolg gemessen? In den USA wird üblicherweise auf standardisierte Leistungstests (meistens für die Bereiche Lesen, Sprache und Mathematik) zurückgegriffen, deren Ergebnisse sich in objektiv erscheinende Prozentwerte umsetzen lassen und die damit die Möglichkeit zu schnellen Vergleichen zwischen Schülern bzw. Schulen und Schulprogrammen bieten. Heutzutage werden diese Ergebnisse veröffentlicht und sogar zum Teil als Grundlage für ein Schul-„ranking“ genommen. Dabei wird außer Acht gelassen, daß mit solchen Tests die Testkompetenz und das Testwissen, nicht aber unbedingt die wirkliche Kompetenz der SchülerInnen in den abgefragten Bereichen erfaßt wird (zur Kritik Edelsky u.a. 1983, Rethinking Schools 1999).<sup>4</sup>

---

4 Das Ansteigen von Testwerten – wie in Kalifornien seit 1998 – läßt sich nicht automatisch gestiegenen Schülerleistungen zurechnen. Entscheidend könnte in Kalifornien gewesen sein, daß die Schulen aufgrund des öf-

3. Über welchen Zeitraum sind die Evaluationen angelegt? Ich hatte zuvor schon Untersuchungen über die Langfristigkeit der Zweisprachigkeitsentwicklung und des Zweitspracherwerbs zitiert. Im Gegensatz dazu waren bisherige Evaluationen zweisprachiger Erziehung mehrheitlich kurzfristig angelegt, im Durchschnitt über einen Zeitraum von zwei Jahren, und haben damit mögliche langfristige Effekte der zweisprachigen Erziehung gar nicht erfaßt (Salazar 1998). In der erwähnten Untersuchung von Ramírez u.a. zeigten sich wesentliche Unterschiede zwischen Programmen mit durchgehend hohem (über 40%) Erstsprachenanteil und solchen mit einem abrupten Übergang zum Englischen ab der 2. Klasse erst zwischen der 3. und 6. Klasse, und zwar zugunsten der Programme mit kontinuierlichem Unterricht in beiden Sprachen.
4. Wie werden die zahlreichen Faktoren, die das Lernen und die Schulleistungen beeinflussen – von den sozioökonomischen Verhältnissen der Kinder bis hin zu konkreten Unterrichtsmerkmalen – berücksichtigt? Proposition 227 ist ein extremes Beispiel dafür, wie ein komplexes Problem wie das Scheitern überdurchschnittlich vieler Minderheitenkinder in der Schule auf einen Faktor – die Sprache – reduziert und ein entsprechendes Sprachprogramm als Allheilmittel verordnet wird – eine Vorgehensweise, von der die Befürworter zweisprachiger Erziehung unter umgekehrtem Vorzeichen auch nicht unbedingt frei sind (Schirling u.a. 2000, García/Curry-Rodriguez 2000). Einfache Vergleiche zwischen „English only“-Programmen und zweisprachiger Erziehung verbieten sich nicht nur schon deshalb, weil – wie ich aufgezeigt habe – unter dem Begriff zweisprachiger Erziehung verschiedene, wenn nicht sogar gegensätzliche Programmtypen zusammengefaßt werden, sondern auch innerhalb eines Programmtyps sich große Unterschiede von Schule zu Schule, sogar von Klasse zu Klasse auf tun. Das „label“ eines Programms sagt nur wenig aus (Willig/Ramírez 1993). Die bereits zitierte Untersuchung von Ramírez u.a. zeichnete sich positiv dadurch aus, daß sie versuchte, die tatsächlichen Unterrichtsstrategien der miteinander verglichenen Modelle zu erfassen; sie kam zu der ernüchternden Feststellung, daß alle drei Modelle in der Praxis den Kindern wenig Möglichkeiten zum aktiven Lernen von Sprachen und zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten boten (Ramírez 1991), wodurch die Kernaussage der Untersuchung, die einsprachigen „structured immersion“- und die zweisprachigen „early exit“-Übergangsprogramme würden sich in Englisch und Mathematik vom Ergebnis her nicht unterscheiden, in anderem Licht erscheint: Schlechter Unterricht führt zu schlechten Lernergebnissen – unabhängig von der Unterrichtssprache. Ein wichtiger Faktor für den Erfolg eines Programms scheint in der Qualifikation der LehrerInnen für das Programm zu liegen – und da zeigt sich ein großes Problem gerade für den Unterricht mit Kindern aus Sprachminderheiten: In Kalifornien hatten 1998 nur ein Drittel aller als „Englischlerner“ eingestuft SchülerInnen eine voll ausgebildete Lehrkraft (Gándara 2000), in New York sind gegenwärtig 27% der LehrerInnen in bilingualen Programmen dafür nicht ausgebildet – gegenüber 14% der LehrerInnen in Englisch-Zweitsprach-Programmen (New York City Board of Education 2000). Wie ich persönlich in New York erfahren habe, entscheiden im Unterrichtsalltag häufig eher die ungleich ausgeprägten Sprachkompetenzen einer bilingualen Lehrkraft über die Verteilung der beiden Sprachen in einem zweisprachigen Programm als das eigentliche Programmdesign (von einer ähnlichen Beobachtung in Kalifornien).

---

fentlichen Drucks die Tests sehr viel ernster als zuvor genommen und ihren Unterricht darauf ausgerichtet haben (Hakuta 2000) – mit der problematischen Folge, daß beispielsweise im Sprachunterricht das Training von testrelevanten isolierten Teilleistungen Vorrang vor komplexeren schriftsprachlichen Aktivitäten wie dem Lesen und Schreiben von Geschichten erlangt hat (Gándara 2000).

nien berichtet Schirling 2000). Kurz: Negative Evaluationsergebnisse sind möglicherweise eher auf die schlechte Durchführung eines Programms und nicht auf das Programm an sich zurückzuführen.

Auf dem Hintergrund dieser Probleme bei der Evaluierung – und, wie sich gezeigt hat, auch schon bei der Implementierung – zweisprachiger Erziehungsprogramme im Vergleich zu einsprachigen Programmen in der Zweitsprache kann es nicht überraschen, wenn das globale Bild bisheriger Evaluierungen unscharf bleibt und eine Kommission des US National Research Council 1997 in einer Synthese der bis dahin vorliegenden Untersuchungen der verschiedenen Schulprogramme für Kinder aus Sprachminderheiten in einem sehr zurückhaltenden Urteil die mangelnde Aussagekraft bisheriger groß angelegter Evaluationen beklagt, im einzelnen positive Effekte für zweisprachige Erziehungsprogramme konstatiert, ohne sie umgekehrt für die englischsprachigen „structured immersion“-Programme auszuschließen, sich also einem platten Effektivitätsvergleich zwischen solch globalen Programmtypen verweigert (August/Hakuta 1997).

Ein Ergebnis der bisherigen Evaluationen ist allerdings eindeutig – und wird auch von den schärfsten wissenschaftlichen Kritikern zweisprachiger Erziehung (Rossell/Baker 1996) nicht mehr bestritten: Die auch hierzulande populäre These, der Erfolg im schulischen Zweitspracherwerb hänge im wesentlichen von dem Umfang des Unterrichts in der Zweitsprache ab („time on task“), ist nicht mehr haltbar. Denn – das hat die zitierte Ramírez-Untersuchung deutlich gezeigt – Kinder aus Sprachminderheiten, die ausschließlich auf Englisch unterrichtet wurden, haben selbst im Englischen nicht unbedingt besser abgeschnitten als Kinder, die einen Teil ihres Unterrichts in ihrer Herkunftssprache erhielten. Dieses Ergebnis spricht dafür, daß tatsächlich ein Transfer bestimmter in einer Sprache erworbener Fähigkeiten auf eine andere Sprache stattfinden kann. Es widerspricht Ansätzen wie Proposition 227, bessere Erfolge im Zweitsprachlernen schlicht durch die Ausdehnung der Unterrichtszeit in der Zweitsprache erzielen zu wollen.

Befreit man sich von dem verengten Blick solcher Globalvergleiche und untersucht genauer Programme und Schulen, kann das Bild schärfer und differenzierter werden. Interessant erscheint mir hierzu ein neuerer, alternativer Ansatz von Evaluation, der sich bewußt auf „erfolgreiche“ Schulen mit hohen Anteilen von Kindern aus Sprachminderheiten konzentriert – zweifellos existieren Schulen, in denen diese Kinder erfolgreich lernen –, um herauszufinden, was diese Schulen erfolgreich macht, und so Kernelemente von Schulreform im Sinne dieser bisher bildungsmäßig benachteiligten Kinder zu bestimmen und zu verbreiten versucht. Beispiele sind etwa die „Case Studies of Exemplary Practices for LEP Students“ durch Berman u.a. 1995 oder die gemeinsame Initiative des Boston College, der Brown University und der National Association of Bilingual Education: „Portraits of Success“. Gesondert erwähnen möchte ich eine Initiative des New York City Board of Education, die „Development and Dissemination Schools Initiative“, weil an ihr eine gegenüber den bisher erwähnten Untersuchungen grundsätzlich andere Herangehensweise an Evaluation sichtbar wird: Herzstück dieser Initiative ist ein Modell gemeinsamer Handlungsforschung von LehrerInnen an Schulen, in denen SchülerInnen mit einer anderen Herkunftssprache als Englisch erfolgreich lernen, das durch feste Kooperationen mit Universitäten unterstützt wird. Ziel ist nicht nur, erfolgreiche Praktiken einer Schule zu dokumentieren, sondern über die Handlungsforschung die professionelle Entwicklung von LehrerInnen und neue Handlungsansätze in der Schule zu fördern und letztendlich die Lernergebnisse dieser Schulen zu verbreiten (siehe: The Education Alliance at Brown University).

Ein Ergebnis dieser Evaluationsrichtung scheint mir zu sein, daß nicht eine spezifische Maßnahme die Schulen erfolgreich werden ließ, sondern daß sich diese Schulen auf vielen Ebenen geändert haben: Von der flexiblen Organisation des Unterrichts über die Anpassung des Curriculums an die Bedürfnisse des Einzugsbereichs der Schulen, die Einführung von vor allem kooperativen und handlungsorientierten Unterrichtsformen (oft fächerübergreifende Projekte), die Durchführung flexibler, an die konkreten Bedingungen angepaßter Sprachlernprogramme bis hin zur Umorganisation der Arbeit der LehrerInnen (in Richtung stärkerer Kooperation, Beteiligung an der Schulentwicklung und permanenter Weiterbildung) und der Demokratisierung der Entscheidungsstrukturen in der Schule unter Einbeziehung der „community“, der die Schule dient.

Aus diesem weiten Spektrum möchte ich zum Abschluß und als Zusammenfassung dessen, was wir vielleicht aus der US-Debatte um Erfolg oder Mißerfolg schulischer Programme für Sprachminderheiten lernen können, einige Punkte hervorheben, die mir im Zusammenhang mit der gegenwärtigen öffentlichen Diskussion in Deutschland um das schulische Scheitern vieler Immigrantenkinder wichtig sind:

- An allen diesen reformierten, erfolgreichen Schulen werden die SchülerInnen nicht als defizitär wahrgenommen. Die Schulen sehen sich vielmehr selbst in der Verantwortung, den Kindern optimales Lernen zu ermöglichen. Bei meinen Besuchen einiger dieser Schulen ist mir die intensive Betonung von Schriftsprachlichkeit im Unterricht aufgefallen. Lesen – und zwar das Lesen von Büchern unterschiedlicher Genres –, Schreiben in Schreibwerkstätten und damit verbunden das Erlernen und Verwenden grundlegender kognitiver Strategien (wie Vergleichen, In-Beziehung-Setzen, Vorhersagen, Schlußfolgern etc.) nimmt den Großteil des Unterrichtstages ein. Eine Reihe dieser Schulen sucht auch die Kooperation mit verschiedenen Künstlern, um gerade diesen Kindern den Zugang zur Kunst zu ermöglichen. Die grundlegende Einstellung dieser Schulen hat die Rektorin einer New Yorker Grundschule mir gegenüber mit folgendem Motto gut auf den Punkt gebracht: „Das Beste ist für diese Kinder gerade gut genug.“
- Die Herkunftssprachen der SchülerInnen werden nicht als Lernhindernis, sondern als wichtige Ressource für das Lernen betrachtet. Viele dieser Schulen – nicht alle – haben Zweisprachigkeitsprogramme eingeführt, und zwar mit einer Tendenz zu „two-way immersion“-Modellen, weil diese langfristig als Bereicherungsprogramm mit dem Ziel Zweisprachigkeit angelegt sind. Aber selbst die Schulen ohne Zweisprachigkeitsprogramm haben die Erstsprachen ihrer SchülerInnen nicht zurückgewiesen oder abgewertet, sondern es den Schülerinnen ermöglicht, im Unterricht ihre Sprachen zum Lernen von Sachverhalten zu benutzen. Alle Schulen wenden darüber hinaus besondere Strategien zum Erlernen der Zweitsprache Englisch an. Die Englischlerner werden also nicht dem Ansatz des „sink or swim“ ausgeliefert.
- Alle diese Schulen unternehmen besondere Bemühungen, um die Eltern in die Schule mit einzubeziehen. Diese Versuche werden nicht von den Englischkenntnissen der Eltern abhängig gemacht. Umgekehrt, für die Schulen ist es selbstverständlich, mit den Eltern in ihren Sprachen zu kommunizieren. Diese Bemühungen beschränken sich auch nicht darauf, die Distanz zwischen den LehrerInnen und den Eltern aus den Sprachminderheiten zu verringern. Die Eltern sollen vielmehr dafür gewonnen werden, sich aktiv an der Planung und Leitung der Schulen zu beteiligen.



- An allen diesen Schulen wurden LehrerInnen eingestellt, die selbst zweisprachig sind und die Herkunftssprachen der SchülerInnen beherrschen. Häufig stellen Angehörige der Sprachminderheiten einen Großteil des Kollegiums. Sie sind im übrigen auch auf allen Ebenen der Schuladministration vertreten (häufig als RektorInnen, aber auch als Schulräte).
- An diesen Schulen wird LehrerInnen der Raum eingeräumt, miteinander zu kooperieren, Programme zu entwickeln, neue Unterrichtsansätze auszuprobieren und auszuwerten und sich selbst darüber zu professionalisieren. Es scheint mir eine wichtige Erkenntnis zu sein, daß „best practice“ nicht von oben nach unten verordnet und auch nicht einfach von einer Situation auf eine andere übertragen werden kann, sondern immer wieder „neu erfunden“ werden muß (McKeon 1998) und daß auch erfolgreiche Schulen gerade in einem schwierigen Umfeld schnell Rückschläge erleiden, wenn die an ihr Beteiligten nicht an ihrer ständigen Weiterentwicklung arbeiten und dafür auch Unterstützung von außen mobilisieren.

„Zweisprachige Erziehung – Erfolgsstory oder Sackgasse?“ Ich hoffe, ich habe verdeutlichen können, daß eine simple Antwort auf diese Frage nicht möglich ist. Entscheidend scheint mir zu sein, nach Rahmen und Ziel und nach den Beurteilungskriterien zweisprachiger Erziehung zu fragen. Jim Cummins, einer der führenden Theoretiker zweisprachiger Erziehung, hat sich schon 1986 von den widerlegten Thesen von Gegnern und Befürwortern zweisprachiger Erziehung abgegrenzt, die das schulische Scheitern vieler Kinder aus Sprachminderheiten mit einem zu geringen Umfang des Unterrichts in der Zweitsprache oder umgekehrt in der Muttersprache erklären, und dagegen einen Analyserahmen entwickelt, dem er den Titel „Empowering Minority Students“ gegeben hat; ein schwer ins Deutsche zu übersetzender, aber treffender Titel, da „empowerment“ nicht nur so etwas wie die Aneignung von Fähigkeiten, sondern auch die Ebene von Machtbeziehungen umfaßt. Cummins weist darauf hin, daß die Frage zweisprachiger Erziehung eine eminent politische Frage ist – die Auseinandersetzungen um Proposition 227 unterstreichen diese Einschätzung –, das Politische sich aber nicht nur auf den allgemeinen gesellschaftlichen Rahmen beschränkt, sondern hinunterreicht bis in das Verhältnis zwischen Schule und den Eltern, Kindern und ihren „communities“ und in die Beziehungen im Klassenzimmer. Er sagt: „Schüler aus den Minderheiten werden schulisch nur erfolgreich sein, wenn die Interaktionsmuster wenigstens in der Schule – vor allem die zwischen Lehrern und Schülern – die gesellschaftlich vorhandenen Dominanzbeziehungen umkehren“ und steckt damit den Zielhorizont ab: Es geht nicht um bessere Testergebnisse, es geht um die Herstellung von Gleichberechtigung für diese SchülerInnen. Zweisprachige Erziehung an sich muß nicht automatisch einen Beitrag dazu leisten; sie kann es aber – und dafür gibt es ermutigende Beispiele.

## Literaturhinweise

Amselle, Jorge/Allison, Amy C. (2000): Two Years of Success. An Analysis of California Test Scores after Proposition 227. In: READ Abstract, August 2000. <http://www.read-institute.org>

Arizona Department of Education (2000): English Acquisition Services Report for School Year 98-99 <http://www.az.gov/asd/EADownloads/EA2000/2ALCAPreporbody.pdf>

August, Diane/Hakuta, Kenji (eds) (1997): Improving Schooling for Language-Minority Children. A Research Agenda. National Research Council. Washington D.C.

California Department of Education (2000): STAR Test Results. <http://star.cde.ca.gov>

■ Vortrag

- Baker, Colin (1993): Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Clevedon
- Berman, Paul u.a. (1995): School Reform and Student Diversity. Case Studies of Exemplary Practices for LEP Students. The Institute for Policy Analysis and Research. Washington D.C.
- Brisk, Maria Estela (1998): Bilingual Education. From Compensatory to Quality Schooling. Mahwah, NJ
- Brisk, Maria Estela (1999): Quality Bilingual Education. Defining Success. Northeast and Islands Regional Educational Laboratory. <http://www.lab.brown.edu>
- Casanova, Ursula/Arias, Beatriz (1993): Contextualising Bilingual Education. In: Arias/Casanova (eds): Bilingual Education: Politics, Practice and Research. 92nd Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago
- Chavez, Linda (1995): One Nation, One Common Language. Reader's Digest August 1995. <http://www.ceousa.org/html/chavez.html>
- Collier, Virginia P. (1995): Acquiring a Second Language for School. In: Directions in Language and Education. Vol.1, No.4
- Crawford, James (1999a): Disaster at the Polls. In: ders.: Bilingual Education: History, Politics, Theory and Practice. <http://ourworld.compuserve.com/homepages/jwcrawfordBECh13.htm>
- Crawford, James (1999b): The Campaign against Proposition 227: A Post Mortem. In: Bilingual Research Journal, Winter 1997, 21(1)
- Cummins, Jim (1981): Immigrant Second Language Learning. In: Applied Linguistics, 11, 132-149
- Cummins, Jim (1986): Empowering Minority Students: A Framework for Intervention. In: Harvard Educational Review, 56:1, S.18-36
- Cummins, Jim (1998): Beyond Adversarial Discourse: Searching for Common Ground in the Education of Bilingual Students. Presentation to the California Board of Education. <http://ourworld.compuserve.com/homepages/jwcrawford/cummins.htm>
- Dicker, S.J. (2000): Official English and Bilingual Education: The Controversy over Language Pluralism in U.S. Society. In: Hall/Eggington (eds): The Sociopolitics of English Language Teaching. Clevedon
- Edelsky, Carole u.a. (1983): Semilingualism and Language Deficit. In: Applied Linguistics, 24:1, S.1-22
- The Education Alliance at Brown University & New York City Board of Education: The Development & Dissemination Schools Initiative. <http://www.alliance.brown.edu/dnd>
- The Education Alliance at Brown University (1999): Effective Instructional Practices For English-Language Learners: A Collaborative Action Research Approach. The Development & Dissemination Schools Initiative. Final Report for Year One. New York City
- Gándara, Patricia (1997): Review of the Research on Instruction of Limited English Proficient Students. UC Linguistic Minority Research Institute. <http://www.lmrinet.ucsb.edu/lepexecsum/exesumtoc.htm>
- Gándara, Patricia (2000): In the Aftermath of the Storm: English Learners in the Post-227 Era. In: Bilingual Research Journal 24:1&2
- García, Eugene E./Curry-Rodriguez, Julia E. (2000): The Education of Limited English Proficient Students in California Schools: An Assessment of the Influence of Proposition 227 in Selected Districts and Schools. In: Bilingual Research Journal, 24: 1&2, S.15 -35
- Genesee, Fred (ed) (1999): Program Alternatives for Linguistically Diverse Students. Center for Research on Education, Diversity & Excellence. <http://www.cal.org/crede/pubs/index.htm#epr1>
- Gold, Norm (2000): Bilingual Schools Make Exceptional Gains on the State's Academic Performance Index. Californians Together. Oakland, CA. [http://www.stanford.edu/~hakuta/SAT9/SAT9\\_2000/CaliforniansTogether.PDF](http://www.stanford.edu/~hakuta/SAT9/SAT9_2000/CaliforniansTogether.PDF)
- Hakuta, Kenji/Butler, Yoko Goto/Witt, Daria (2000): How Long Does It Take English Language Learners to Attain Proficiency? The University of California Linguistic Minority Research Institute Policy Report 2000-1. <http://www.stanford.edu/~hakuta/>

- Hakuta, Kenji u.a. (2000): What Can We Learn About the Impact of Proposition 227 from SAT-9 Scores? Stanford University. [http://www.stanford.edu/~hakuta/SAT9/SAT9\\_2000/analysis2000.htm](http://www.stanford.edu/~hakuta/SAT9/SAT9_2000/analysis2000.htm)
- Krashen, Stephen (1999): *Condemned Without a Trial. Bogus Arguments Against Bilingual Education.* Portsmouth, NH
- McKeon, Denise (1998): Best Practice – Hype or Hope? In: *TESOL Quarterly*, 32:3, S.493-501
- National Association for Bilingual Education & The Northeast and Islands Regional Educational Laboratory at Brown University: *Portraits of Success.* <http://www.lab.brown.edu/public/NABE/portraits.taf>
- New York City Board of Education (2000): *ELL Subcommittee Research Studies*
- New York City Board of Education (2000): *Chancellor's Report on the Education of English Language Learners*
- New York City Board of Education, Office of Bilingual Education (1999/2000): *Facts and Figures*
- Ramírez, J. David (1991): Executive Summary of the Final Report: Longitudinal Study of Structured English Immersion Strategy, Early-Exit and Late-Exit Transitional Bilingual Education Programs for Language-Minority Children. In: *Bilingual Research Journal* 16:1&2, S.1-62
- Rethinking Schools (1999): Themenheft zu „Standards and the Control of Knowledge“ und „Standardized Tests“. 13:3. [http://www.rethinkingschools.org/Archives/13\\_03/control.htm](http://www.rethinkingschools.org/Archives/13_03/control.htm)
- Rossell, Christine H./Baker, Keith (1996): The Educational Effectiveness of Bilingual Education. In: *Research in the Teaching of English* 30:1, S.7-74
- Rothstein, Richard (1998): *Bilingual Education: The Controversy.* In: *Phi Delta Kappan.* <http://www.pdkintl.org/kappan/krot9805.htm>
- Salazar, Jesús José (1998): A Longitudinal Model for Interpreting Thirty Years of Bilingual Education Research. In: *Bilingual Research Journal*, 22:1, S.19-30
- Schirling, Elsa u.a. (2000): Proposition 227: Tales from the Schoolhouse. In: *Bilingual Research Journal*, 24:1&2, S.127 –140
- Unz, Ron (1999): *California and the End of White America.* In: *Commentary*, November 1999. [www.onenation.org/9911/110199.html](http://www.onenation.org/9911/110199.html)
- Unz, Ron (2000): *The Right Way for Republicans to Handle Ethnicity in Politics.* In: *American Enterprise*, April/May 2000. <http://www.onenation.org/0004/0400.html>
- US Census 2000. [www.usatoday.com/news/census/index.htm](http://www.usatoday.com/news/census/index.htm)
- Wiese, Ann-Marie/García, Eugene E. (1998): *The Bilingual Education Act: Language Minority Students and Equal Educational Opportunity.* In: *Bilingual Research Journal*, 22:1, Winter 1998
- Willig, Ann C./Ramírez, J. David (1993): *The Evaluation of Bilingual Education.* In: Arias/Casanova (eds): *Bilingual Education: Politics, Practice and Research.* Chicago

## **Fachforum**

### ***Konzepte und Ansätze einer Sprachförderung in Tageseinrichtungen für Kinder***

***Renate Engler***

#### **Sprachförderung als gemeinsame Aufgabe von Eltern, Kindertagesstätten und Schule**

Im folgenden stelle ich Ihnen das trägerübergreifende „Projekt Sprache“ im Sozialraum Pforzheim-Oststadt vor. In meiner Funktion als Fachberaterin der städtischen Kitas in Pforzheim arbeite ich als Projektleiterin zusammen mit einem inneren Kreis bestehend aus drei Kindertagesstätten sowie einer Grundschule. Ein äußerer Kreis von ca. sieben interessierten Kitas verschiedener Träger wird regelmäßig über die Projektschritte informiert und zwei- bis dreimal jährlich zum fachlichen Austausch eingeladen. Für die Gesamtdauer des Projekts (Laufzeit Okt. 2000 bis Juli 2004) stehen 280.000 DM aus kommunalen Mitteln für Fortbildungen, Honorarkräfte, Sachkosten und externe Begleitung zur Verfügung.

#### **Projektbeschreibung**

- Ausländische Kinder verfügen über Sprachkompetenzen in ihrer Herkunftssprache. Die damit vorhandenen Chancen der Zweisprachigkeit wollen wir unterstützen, indem geeignete Muttersprachlerinnen in den Kitas und in der Schule mitarbeiten.
- Viele Mädchen und Jungen nicht-deutscher Herkunft beherrschen auch nach dem Besuch des deutschen Kindergartens die deutsche Sprache nicht ausreichend genug, um dem Unterricht in der Schule genauso gut folgen zu können wie deutsche Kinder.
- Wir wollen Eltern unterstützen, mit ihren Kindern ihre Herkunftssprache zu pflegen.
- Im Projekt wird von Anfang an mit der Schule zusammengearbeitet, um den Übergang von der Kita in die Schule und die weitere Schullaufbahn optimaler zu gestalten.

Vorrangiges Ziel des Projekts ist die Verbesserung der deutschen Sprachkompetenz bei ausländischen Kindern. Dies soll erreicht werden durch:

- Fortbildung der Fachkräfte in Kindertagesstätten und Schule;
- Mitarbeit von Muttersprachlerinnen, die den Bezug zur Herkunftssprache herstellen;
- gezielte Beobachtung anhand eines speziell entwickelten Bogens;
- Erweiterung des Repertoires an mehrsprachigen Spielen, Liedern, Geschichten;
- spielerische Angebote in Kleingruppen, die die Freude am Sprechen, an der Kommunikation wecken und somit der Erweiterung des deutschen Wortschatzes dienen;

- Information und Beratung der Eltern über die Bedeutung der Muttersprache für den Erwerb der deutschen Sprache, die Bildungsaufgaben und Erwartungen des deutschen Kindergartens und der Schule;
- Einschätzung der Sprachkompetenz des ausländischen Kindes durch die muttersprachliche Zusatzkraft;
- Sammlung und Erstellung praktischer Arbeitshilfen zur Sprachförderung.

## Projektmerkmale

<b>basisorientiert</b>	Konzeptentwicklung zusammen mit allen Projekteinrichtungen	
<b>trägerübergreifend</b>	evangelische Trägerschaft katholische Trägerschaft städtische Trägerschaft staatliches Schulamt	
<b>sozialraumorientiert</b>	statt Gießkannenprinzip Oststadt ist der Sozialraum mit den höchsten Belastungsfaktoren.	
<b>bildungsübergreifend</b>	Kitas und Schule Kooperation zwischen Jugendhilfe und Kultusministerium	
<b>ressourcenorientiert</b>	Seit Jahren bestehen Kontakte und gemeinsame Aktivitäten zwischen den Einrichtungen, alle gehören zum Einzugsgebiet derselben Grundschule.	
<b>prozeßorientiert</b>	Die nächsten Projektschritte werden jeweils gemeinsam vereinbart.	
<b>einrichtungsspezifisch</b>	Jeder Projektstandort entwickelt seinen individuell zugeschnittenen Sprachförderungsansatz.	
<b>langfristig</b>	Vier Jahre lassen Raum und Zeit für Entwicklungen und neue Entscheidungen aufgrund neuer Erkenntnisse.	
<b>abteilungsübergreifend</b>	Zusammenarbeit innerhalb des Amtes für Jugend und Familie zwischen Abteilung Kindertagesstätten und Ausländerbeauftragter	
<b>öffentlich</b>	Jugendhilfe- und Ausländerausschuß erwarten Berichte und Erfolge. Interessierte KollegInnen aus Kitas und Schulen wünschen sich Impulse und fachlichen Austausch.	
<b>„Kulturaustausch“ auf verschiedenen Ebenen</b>	Trägerphilosophien	religiös und weltlich
	Bildungsauftrag	in Kita und Schule
	Rahmenbedingungen	Unterschiede gemäß Trägervorgaben
	Zusatzkräfte	Festangestellte und Honorarkräfte
	Qualifikationen	Erzieherin – Lehrerin – Laienprofis
	Arbeit im Team	in Kitas eine Selbstverständlichkeit – in der Schule ein Wunschtraum
	Zwei- und Mehrsprachigkeit	gegenüber deutscher Einsprachigkeit als Maßstab

## Das Projekt in der Praxis

### **Einsatz der Zusatzkräfte:** 10 Wochenstunden à 45 Min. pro Einrichtung

<b>Schule</b>	Di/Do 3./4. Std. und Fr 2./3. Std. in Klasse 1a
Lehrerin spricht etwas Englisch	Di/Do 2. Std. parallel zu Religion und Fr 1. Std. Extrastunden auf freiwilliger Basis für Erstkläßler  1 Std. Besprechungszeit  geplant: feste Sprechstunde für Eltern Elternabende für türkische Eltern
<b>Kath. Kita</b>	Dienstag und Freitag und nach Vereinbarung
Sprachen im Team: Italienisch, Rumänisch, Englisch, Französisch	Arbeit in verschiedenen Kleingruppen und Übersetzungen
<b>Evang. Kita</b>	Montag und Mittwoch
Sprachen im Team: Russisch	Einsatz bei Freispiel, Kleingruppenarbeit und Übersetzungen
<b>Städt. Kita</b>	Stundenaufstockung einer deutschen Teilzeiterzieherin
Sprachen im Team: Türkisch, Russisch, Italienisch, Englisch, etwas Spanisch und Französisch	ebenso bei einer deutsch – polnischsprachigen Erzieherin Angebote: Lernwerkstatt, Projekte, Kleingruppen und Übersetzungen
<b>Fortbildungen</b>	alle Zusatzkräfte nehmen daran teil

### **Themen, Projekte, Methoden, Ideen**

<b>Wortschatzerweiterung</b>	z. B. mit den Themen: „Die Kerze“, „Die Blume im Frühling“, „Gesunde Ernährung und Körperpflege“, „Wir machen uns auf den Weg (mit Laternen in die Dunkelheit, nach Bethlehem, gehen den Osterweg)“
<b>Puppe</b>	„Jim Miller aus Jamaika“, eine englischsprachige Puppe als neues Gruppenmitglied
<b>Bücher</b>	Bilderbücher aus vielen Ländern und erzählte Geschichten in verschiedenen Sprachen
<b>Lieder und Spiele</b>	in Türkisch-Deutsch und anderen verfügbaren Sprachen
<b>Materialien</b>	Herstellen von Sinnesmaterialien  Wortkarten in mehreren Sprachen: Farben, Wochentage, Zahlen, Obst etc.
<b>Räume</b>	Ausbau der Bewegungsbaustelle  sprechanregende Raumgestaltung
<b>Sprache</b>	Gespräche mit und zwischen Kindern auf Kassetten und Mikrofon in Kinderhände  2 Extrastd. für Erstkläßler auf freiwilliger Basis in Deutsch und Türkisch  mehr schriftliche Übersetzungen für Eltern: Märchen, Geschichten, Spiele, Einladungen
<b>Vorschau 2001/2002</b>	Schwerpunkt Zusammenarbeit mit Eltern: Informationsfaltblatt für Eltern zur Sprache, Workshops mit Eltern in der Kinderbücherei, Fest der Sprachen  außerdem: Studienfahrt in die Türkei

## Ergebnisse: Veränderungen in Wahrnehmung, Verhalten und Wissensstand

<b>Vom Defizitblick zum Bildungsprojekt</b>	<p>Die Kompetenz in der Muttersprache wird wahrgenommen und Anstrengungen, die mit dem Deutschlernen verbunden sind, werden positiv anerkannt.</p> <p>Neugierde, Wissensdurst, hohe Motivation</p> <p>neu erwachtes Interesse an der eigenen deutschen Sprache</p>
<b>Wertschätzung</b>	<p>Die sprachlichen Leistungen der Kinder und ihre Motivation werden gewürdigt.</p> <p>Die zweisprachigen Kolleginnen (z.B. aus Polen, Rußland, Italien) erfahren einen Bedeutungszuwachs, sie treten aus dem Schatten der Übersetzerin in kritischen Situationen heraus.</p> <p>Die Mehrsprachigkeit der Eltern wird als Leistung wahrgenommen.</p>
<b>Überraschung</b>	<p>Die muttersprachlichen Zusatzkräfte von Eltern und Kindern werden als Brücke und Kontaktstelle stark genutzt.</p> <p>Kinder kommen freiwillig zu Zusatzstunden in die Schule.</p> <p>Eltern sind sehr interessiert und fragen nach.</p>
<b>Enttäuschung und Hilflosigkeit</b>	<p>Viele Kinder aus Migrantenfamilien sprechen ihre Herkunftssprache nur sehr reduziert.</p> <p>Zu viele Kinder in diesem Sozialraum haben in vielen Bereichen einen hohen Förderbedarf.</p>
<b>Sprache im Team</b>	<p>Die Bedeutung des eigenen Sprachverhaltens wird bewußt wahrgenommen und reflektiert. Dies bezieht sich</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- auf die Haltung und Werteskala anderen Sprachen gegenüber,</li> <li>- auf die Selbstüberprüfung bei Mißverständnissen und</li> <li>- die Verletzlichkeit durch Sprache.</li> </ul>
<b>Sprechen</b>	<p>Die Kinder sprechen mehr und trauen sich, Fehler zu machen.</p> <p>ErzieherInnen verwenden differenzierteren Wortschatz statt „Ausländerdeutsch“.</p>
<b>„alte Schätze heben“</b>	<p>Längst vergessene Spiele, Gedichte, Reime, Rätsel werden wieder entdeckt und neu gelernt.</p> <p>Wiederholungen und Rituale erhalten einen neuen Stellenwert.</p>
<b>Komplexität</b>	<p>Der Zusammenhang zwischen Bewegung und Sprache, zwischen Sinne und Sprache wird deutlicher.</p> <p>Der Stellenwert der Muttersprache für Sprachentwicklung bekommt eine andere Gewichtung.</p>
<b>Austausch</b>	<p>Ideen, Materialien, Konzepte werden untereinander ausgetauscht.</p> <p>Es entsteht kein Konkurrenzkampf, da jede Einrichtung ihren eigenen inhaltlichen und zeitlichen Rhythmus selbst festlegt.</p> <p>Es gibt mehr Ideen als Zeit, sie alle zu realisieren.</p>

## Stärken und Fragen

---

### Stärken

Beteiligung der Projektmitarbeiterinnen von Anfang an, sie haben den Zeitrahmen und die Ziele mit entwickelt.

Projektstandorte sind selbst verantwortlich in der fachlichen und zeitlichen Ausgestaltung.

Hohe Motivation aller am Projekt Beteiligten (Mitarbeiterinnen, Zusatzkräfte, Kinder, Eltern)

Wohlvollendes Interesse der Träger und Gemeinderäte

Mehr Bildungsprojekt als soziale Kompensation

Sozialräumliche und trägerübergreifende Kooperation entspricht den realen Handlungsfeldern.

Vierjährige Dauer des Projekts

Flankierende Maßnahmen durch unterschiedliche Persönlichkeiten und Kompetenzen (in Fortbildung und Beratung)

Anregungsvielfalt des Themas Sprache, wird auch persönlich als Gewinn erlebt.

---

### Fragen

Evaluation: Wie können wir die Ergebnisse, die Erfolge messen?

Die komplexe Problemlage des Sozialraums erfordert eine regelmäßige Ab- und Eingrenzung der Projektziele.

Wie kann die Schule mehr Ressourcen mobilisieren?

Welche Formen finden wir im Umgang mit eigenem und äußerem Erwartungsdruck?

Welche Unterschiede in der Sprachförderung müssen wir bei Kindern von Migranten und Aussiedlern beachten?

Wie gestalten wir den Transfer für andere Kitas und für Schulen?

Welche Dokumentationsformen sind zeit- und kostengünstig und trotzdem effektiv und repräsentativ?

---



**Renate Militzer**

## **Situationsbezogener Ansatz und Sprachförderung**

Das Sozialpädagogische Institut erhielt Ende der 90er Jahre den Auftrag, in Zusammenarbeit mit 15 Tageseinrichtungen für Kinder eine Rahmenkonzeption zu entwickeln, die interkulturelle Erziehung als pädagogisches Grundprinzip versteht, das sich in allen Bereichen der Arbeit mit Kindern und Eltern widerspiegelt. In Gesprächen mit Erzieherinnen und bei Hospitationen in den Einrichtungen war deutlich geworden, daß sowohl Inhalt als auch Umsetzung interkultureller Erziehung keineswegs allen Erzieherinnen vertraut waren und daß ein Teil der Kinder aus zugewanderten Familien aufgrund nicht ausreichender Deutschkenntnisse Schwierigkeiten bei der Einschulung hat.

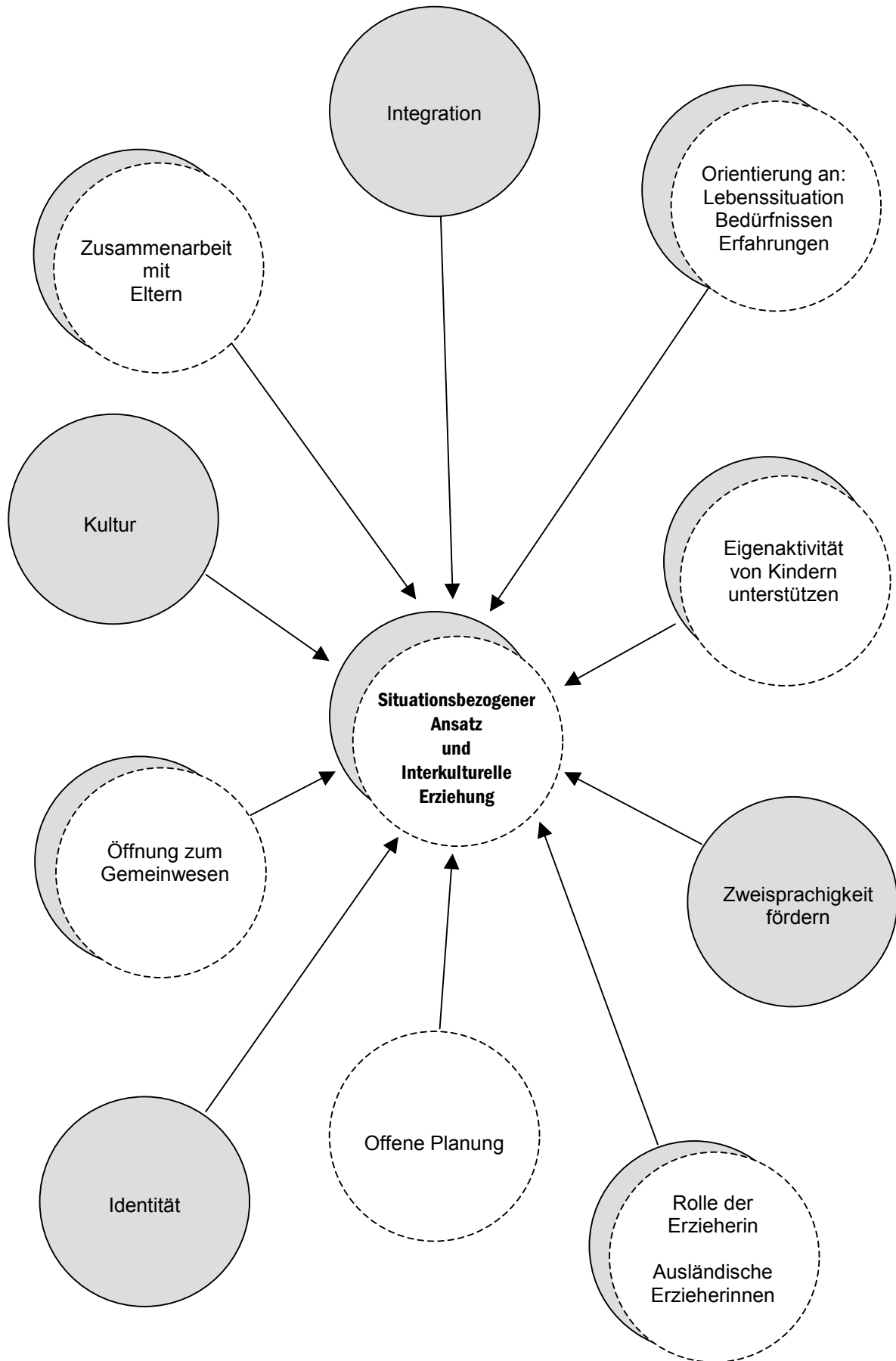
Im Rahmen der Zusammenarbeit mit Erzieherinnen wurden folgende, für die pädagogische Arbeit relevanten Aspekte interkultureller Erziehung erarbeitet:

- die Berücksichtigung der Bedürfnisse von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund,
- die Erweiterung ihrer Handlungskompetenzen,
- die Unterstützung der Identitätsentwicklung,
- die Förderung der Zweisprachigkeit,
- die Zusammenarbeit mit Eltern,
- die Öffnung zum Gemeinwesen,
- eine Vorstellung von Integration, die von einem wechselseitigen Entgegenkommen ausgeht,
- ein Kulturbegriff, der auf dem Grundsatz der Veränderlichkeit basiert und
- die Rolle der Erzieherin.

Diese inhaltlichen Aspekte sind als Forderung an die pädagogische Arbeit zu verstehen. Sie sagen noch nichts darüber aus, „wie“ sie umgesetzt werden. Mit dem „Wie“ der pädagogischen Arbeit steht und fällt jedoch eine gelingende Umsetzung interkultureller Erziehung. So sagt der Einsatz von Materialien zur Sprachförderung noch nichts darüber aus, ob ein Kind tatsächlich in seiner sprachlichen Entwicklung gefördert wird. Von einer Vielzahl von Faktoren im pädagogischen Handeln hängt es ab, ob und wie die Materialien das einzelne Kind in seinen sprachlichen Kompetenzen erreichen und unterstützen.

Vor dem Hintergrund solcher Überlegungen schien es angebracht, die verschiedenen Aspekte interkultureller Erziehung mit einem pädagogischen Handlungsrahmen zu verbinden. Angesichts der Vielfalt nicht nur zwischen, sondern auch innerhalb der Kulturen lag es nahe, ein pädagogisches Handlungskonzept zu wählen, das die individuellen Unterschiede von Kindern berücksichtigt. Dies ist mit dem situationsbezogenen Ansatz gegeben, der sich auf folgende Leitgedanken stützt:

- eine ganzheitliche Förderung, die von den besonderen Lebenssituationen der Kinder und ihrer Familien ausgeht,
- die Haltung, den Eigenaktivitäten der Kinder in der Arbeit Raum zu geben,
- die Vorstellung, daß die Tageseinrichtungen als Teil einer umfassenden Lebenswelt anzusehen sind,
- die Notwendigkeit zur Zusammenarbeit mit Eltern,
- eine offene Planung, die Kinder und Eltern in die Arbeit einbezieht und
- die Rolle der Erzieherin als professionelle Bezugsperson.



Hierbei fällt auf, daß es bei der Verknüpfung interkultureller Erziehung mit dem situationsbezogenen Ansatz zu Überschneidungen in verschiedenen Aspekten kommt (vgl. **Schaubild**). Genannt seien hier die Orientierung an der Lebenssituation und die Öffnung zum Gemeinwesen. Daneben sind Bereiche vorzufinden, die für ein bestimmtes Verständnis von interkultureller Erziehung stehen, z.B. die Förderung der Zweisprachigkeit, oder für den situationsbezogenen Ansatz, z.B. die offene Planung.

Wenn man nun die Verbindungslinien zwischen den einzelnen Aspekten der pädagogischen Arbeit aufzeigt, entsteht ein Bild, das die Verflechtung und die Komplexität der Arbeit bewußt macht. Die Ausgestaltung und Umsetzung einzelner Aspekte gewinnen an inhaltlicher Tiefe, wenn die anderen Bereiche daraufhin befragt werden, wie sie sich gegenseitig bereichern können. Greift man z.B. die Förderung der Zweisprachigkeit heraus, so gilt es zu fragen, welche Möglichkeiten z.B. die Zusammenarbeit mit Eltern und die Öffnung zum Gemeinwesen bieten, die Zweisprachigkeit zu unterstützen. Dadurch wird die Komplexität der Sprachförderung deutlich, aber auch, wie viele Bereiche der pädagogischen Arbeit für eine Sprachförderung genutzt werden können.

Sprachförderung ist in Verbindung mit dem situationsbezogenen Ansatz ein selbstverständlich in die alltägliche pädagogische Arbeit integriertes Element und kommt allen Kindern zugute, nicht nur solchen, die noch einer weiteren Unterstützung ihres Sprachvermögens bedürfen. Sie verlangt eine differenzierte Vorgehensweise, die individuelle Unterschiede der Kinder berücksichtigt und Besonderheiten des Lebensumfeldes in Rechnung stellt. Dies bedeutet, daß die Ansatzpunkte zur Sprachförderung von Kind zu Kind unterschiedlich sein können.

### **Sprache fördern auf der Basis der individuellen Möglichkeiten**

Im situationsbezogenen Ansatz bilden die aktuellen Lebenssituationen der Kinder den Ausgangspunkt der pädagogischen Arbeit und nicht allgemeine Vorstellungen darüber, was (alle) Kinder wann brauchen und können sollen. Damit rückt das einzelne Kind mit seinen spezifischen Bedürfnissen und Erfahrungen stärker ins Blickfeld.

Kindliche Sprachprozesse zu unterstützen, bedeutet für die Arbeit der Erzieherin, Kindern auf der Basis ihrer individuellen Möglichkeiten die für sie notwendige Förderung zukommen zu lassen, von den kindlichen Kompetenzen und Möglichkeiten auszugehen und an den Erlebnissen und Lebensbereichen anzuknüpfen, die für das einzelne Kind bedeutend sind.

### **Kinder brauchen eine soziale und dingliche Umwelt**

Entwicklungspsychologische Erkenntnisse, wie das Wissen darum, daß Kinder ihre Entwicklung in wechselseitigen Anpassungsprozessen mit der Umwelt vorantreiben, spielen im situationsbezogenen Ansatz eine wichtige Rolle. In diesem Zusammenhang ist von Bedeutung, daß

- kleine Kinder ganzheitlich lernen; das heißt, die Lerninhalte müssen eingebunden sein in ihre Lebenssituation und verknüpft sein mit ihren aktuellen Interessen und Bedürfnissen.
- sie anschaulich lernen; das heißt, alle Sinne sind beteiligt: Kinder tasten, sehen, hören, schmecken, riechen, um zu begreifen.
- sie handelnd lernen; das heißt, sie müssen die Gelegenheit haben, die Eigenschaften der Dinge über konkretes Tun zu erfahren. Durch die Auseinandersetzung mit den Dingen,

über ihr konkretes Tun verändern Kinder ihre Deutungen, Annahmen, Vorstellungen von den Dingen und lernen, ihre eigene Position in der Welt zu finden.

Kinder erschließen sich also ihre Umwelt, indem sie selbst tätig werden. Auch der Spracherwerb ist ein Lernprozeß, der durch die aktive Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt getragen wird. Wichtig für den Erwerb von Bedeutungen und den Aufbau von Begriffen sind die Erfahrungen, die das Kind im handelnden Umgang mit Dingen und Personen seiner Umwelt macht. Um sprachliche Lernprozesse in Gang zu bringen, brauchen Kinder also eine soziale und dingliche Umwelt, die Anlässe zum sprachlichen Austausch bereithält. Sie brauchen Ansprechpartner, denen sie etwas mitteilen können, wenn sie möchten, die ihre Art der Mitteilung ernst nehmen und verstehen wollen sowie ihre Sprechfreude unterstützen, und Situationen, die so gestaltet sind, daß sie sprachliches Lernen erleichtern und Kinder ermutigen, sich mit den ihnen zur Verfügung stehenden sprachlich-kommunikativen Mitteln mitzuteilen.

### **Kinder brauchen stabile, soziale Beziehungen**

Kinder lernen auf der Basis von Selbstvertrauen, das heißt, sie brauchen zum Lernen die Sicherheit und Orientierung in wertschätzenden Beziehungen. Bei ihren Erkundungen der Welt, vor allem in einer für sie unbekanntem, fremden Umgebung, treffen Kinder immer wieder auf Situationen, die für sie beängstigend und verwirrend sein können. Über Bezugspersonen, die sich ihnen zuwenden, die ihre Gefühle ernst- und annehmen, erfahren sie Sicherheit und Selbstvertrauen, sich auf Neues einzulassen, d.h. für das Gelingen sprachlicher Prozesse sind sichere, stabile Beziehungen zwischen Kindern und Erzieherin von Bedeutung. Kinder müssen sich von der Erzieherin und der Gruppe akzeptiert wissen und sich in der Gruppe wohl fühlen können. Über das gemeinsame Spiel, beim Tische decken oder bei Bilderbuchbetrachtungen kann die Nähe zur Erzieherin dem Kind den Zugang zur (neuen) Sprache erleichtern.

### **Vielfalt des Alltags nutzen**

Um ihre sprachlichen Fähigkeiten entwickeln zu können, brauchen Kinder zudem Situationen, in denen ihre Sprechfreude aufgegriffen wird, in denen sie zum Sprechen ermutigt und Anlässe zum Sprechen über gemeinsames Spiel und Tun hergestellt werden. Kinder können sich über Singen, Tanzen, Bewegungsspiele und Rhythmik einbringen, was ihnen helfen kann, Selbstvertrauen aufzubauen. Kimspiele führen zu einer anschaulichen Sprachvermittlung, weil Kinder erfahren, wie sich etwas anfühlt, wie etwas schmeckt oder riecht. Das Spiel mit Handpuppen und Marionetten erleichtert die Kontaktaufnahme zu und zwischen Kindern. Des weiteren können Fingerspiele, Reime und einfache Lieder Kinder mit geringen Deutschkenntnissen zum Mitmachen motivieren. In ihrer Arbeit findet die Erzieherin also eine Vielfalt an Materialien und Medien, die in den Spielsituationen der Kinder zur Förderung der sprachlichen Fähigkeiten beitragen kann. Mit Hilfe der unterschiedlichen Spiele und Aktivitäten lassen sich Artikulation, Wortschatz, Wortformen, Begriffsbildung und Satzbau aneignen, differenzieren und erweitern.

Daneben sollte der gesamte Alltag daraufhin bedacht werden, wie er sprachanregend gestaltet werden kann, z.B. über offen und flexibel gestaltete Tagesabläufe, die für Kinder die notwen-

digen Orientierungspunkte enthalten, über eine Raumgestaltung, die zum Sprechen einlädt oder eine Öffnung zum Gemeinwesen, die Kindern neue Sprachräume erschließt.

### **Differenzierte Gruppenarbeit, um Kinder gezielt zu fördern**

Neben diesen sprachanregenden Situationen und Gelegenheiten, die durch Bereitstellen von Materialien, durch eine entsprechende Gestaltung der Räume und des Tagesablaufs ermöglicht werden, kann die Erzieherin im Rahmen differenzierter Gruppenarbeit Impulse und Angebote zur sprachlichen Förderung einbringen. Wenn abzusehen ist, daß die im pädagogischen Alltag eingesetzten Materialien für einzelne Kinder nicht ausreichen, ist es die Aufgabe der Erzieherin, diesen Kindern weitere gezielte Angebote im Rahmen differenzierter Gruppenarbeit zu unterbreiten. Diese von der Erzieherin initiierten Angebote sollten in Spiel- und Handlungssituationen eingebunden sein und ein ganzheitliches Vorgehen erkennen lassen.

### **Handeln und Sprechen bilden eine Einheit**

Da Kinder Sprache über die Orientierung an Sprachvorbildern und in Handlungszusammenhängen erwerben, ist es wichtig, den Zusammenhang von Handeln und Sprechen zu berücksichtigen. Handeln meint das Umgehen mit realen Gegenständen, d.h. Kinder sollten über verschiedene Sinne (mit Ohren, Augen, Nase, Mund, Haut und Händen) Erfahrungen mit den Gegenständen sammeln können. Über den Umgang mit den Dingen lernen sie die Beschaffenheit und die Eigenschaften von Dingen kennen. Tätigkeiten lassen sich über das Tun, Eigenschaften über das Schmecken, Tasten, Hören erfahren, abstrakte Begriffe, wie Freude oder Trauer, über konkrete Erfahrungen oder über bildliche oder mimisch-gestische Darstellungen vermitteln. Das Handeln des Kindes wird von der Erzieherin sprachlich begleitet, d.h. sie benennt den Gegenstand, die Tätigkeiten oder Eigenschaften. Die durch das Handeln gewonnenen Erfahrungen werden über die Verbindung mit Sprache zu Begriffen. Mit Hilfe der Sprache werden Dinge, Erscheinungen und Vorgänge für das Kind verfügbar. Bei anschließenden Spielen oder in Gesprächen werden die neuen Begriffe eingebracht und vertieft. Das Kind lernt, die neuen Begriffe in verschiedenen Zusammenhängen einzusetzen, und wird zunehmend fähig, sich losgelöst vom konkreten Gegenstand an Begriffen zu orientieren. Die sprachliche und gedankliche Verarbeitung helfen ihm, seine Eindrücke und Erfahrungen zu ordnen, zu vergleichen, Zusammenhänge herzustellen und so sich seine Umwelt zu erschließen.

Sprachliches Lernen findet auch in der Kindergruppe statt, wenn Kinder gemeinsame Spielaktivitäten planen und abstimmen, Regeln klären oder Konflikte lösen. Dabei lernen sie, sich sprachlich mitzuteilen und Kontakte zu anderen Kindern aufzubauen. Über gemeinsame Aktivitäten, Erlebnisse und Themen ergeben sich Sprechansätze, die zu kommunikativen Gruppenprozessen führen.

### **Sprechansätze aufgreifen**

Anlaß zu einer sprachlichen Förderung kann jedes Spiel, jede Aktivität und Tätigkeit sein, soweit es die Situationen der Kinder zulassen. Kinder entwickeln ihre sprachlichen Fähigkeiten, wenn sie einerseits Sprache erleben und Erwachsenen beim Sprechen zuhören und wenn sie sich andererseits mitteilen, Sprache erproben können. Wie jedes Lernen erfordert auch

sprachliches Lernen eine bestimmte Regelmäßigkeit. Daher ist es notwendig, sprachanregenden Aktivitäten einen entsprechenden Stellenwert in der pädagogischen Praxis einzuräumen.

### **Zweisprachigkeit anerkennen und wertschätzen**

Diese Überlegungen zur sprachlichen Förderung sind in der Arbeit mit deutschen und Kindern aus zugewanderten Familien gleichermaßen von Bedeutung. Damit Kinder aus zugewanderten Familien selbstbestimmt am gesellschaftlichen Leben – ihrer ethnischen Gruppe und der deutschen Gesellschaft – teilhaben können, sind sie auf Zweisprachigkeit angewiesen. Für diese Kinder ist es wichtig, daß sie ihre Zweisprachigkeit im Alltag als wertvoll und bedeutsam erfahren können und darin unterstützt werden. Anerkennung und Wertschätzung der Zweisprachigkeit kommen zum Tragen, wenn sich auch Kinder aus zugewanderten Familien mit ihrer Lebenswelt und ihren Erfahrungen im Kindergarten, bei Themen, Aktivitäten und Materialien, in der Raumgestaltung und im Tagesablauf wiederfinden und ihre zweisprachigen Fähigkeiten als positiv erleben können.

### **Eltern sind für die Sprachförderung unverzichtbar**

Der situationsbezogene Ansatz lenkt zudem den Blick über die Einrichtung hinaus in das Umfeld. Damit trägt er der Tatsache Rechnung, daß Lebenswelten von Kindern sehr verschieden sind: sowohl im Hinblick auf die regionale und multikulturelle Vielfalt unserer Gesellschaft als auch im Hinblick auf die individuell unterschiedlichen Familiensituationen. Kinder entwickeln sich in komplexen sozialen Zusammenhängen. Als inneres Abbild bringen sie ihren Lebensraum, ihre Erfahrungen, Vorstellungen, Überzeugungen, Regeln, Handlungsmuster, die sie dort erworben haben, in die Tageseinrichtung hinein. Um Anknüpfungspunkte zwischen den unterschiedlichen Lebensbereichen von Kindern zu schaffen, braucht die Erzieherin Kenntnisse über die Lebenssituation der Familien vor Ort und über die Bedingungen des Wohnumfeldes. Eine vertrauensvolle Zusammenarbeit mit den Eltern ist hierbei unverzichtbar und hilfreich.

Die Zusammenarbeit mit Eltern kann zu einer Bereicherung im Sinne einer Erweiterung der sprachlichen Lern- und Erfahrungsräume von Kindern beitragen. Sie kann ferner zu einem Austausch von Informationen zum Sprachverhalten in den Familien führen, z.B. welche Sprache die Familiensprache ist oder wer mit dem Kind in welcher Sprache spricht. Die Analyse der familiären Sprechgewohnheiten bietet der Erzieherin darüber hinaus Anhaltspunkte für die Planung und Gestaltung der Arbeit.

In der Zusammenarbeit mit Eltern ergeben sich genügend Anlässe, die sprachliche Situation der Kinder mit den Eltern zu erörtern, sie über die eigenen Überlegungen und Vorgehensweisen zu informieren sowie die Eltern in die Arbeit einzubeziehen und ihre sprachlichen Kompetenzen für die Förderung der Erstsprache der Kinder zu nutzen.

### **Die Rolle der Erzieherin**

Sprachförderung in diesem Sinne stellt hohe Anforderungen an die Erzieherin. Sie erfordert von ihr ein fundiertes Wissen über den Spracherwerb als einem Teilaspekt entwicklungspsychologischer Abläufe. Bei Anwesenheit von Kindern aus zugewanderten Familien stellen Erkenntnisse zur Bedeutung der Erstsprache für die Entwicklung von Kindern als auch Hinter-

grundwissen zum Erlernen einer zweiten Sprache die Basis für eine professionelle Gestaltung sprachfördernder Situationen im Kindergarten dar.

Das berufliche Rollenverständnis der Erzieherin ist gekennzeichnet durch professionelle Zurückhaltung, um den Eigenaktivitäten der Kinder Raum zu geben. Von besonderer Bedeutung sind hierbei Beobachtungen, kindorientierte Gespräche und Analysemethoden zum tieferen Verständnis von Kindersituationen. Durch Beobachtung erfährt die Erzieherin etwas darüber, was für einzelne Kinder oder die Kindergruppe bedeutsam ist, welche Art der Sprachanregung das einzelne Kind in der Gruppe braucht. Sprachliche Förderung kann für das eine Kind bedeuten, daß es gezielte Sprachanregungen braucht, für ein anderes Kind, daß es mehr Zeit für seine sprachlichen Äußerungen benötigt, weil seine Mitteilungen noch sehr ungeschickt sind, für ein drittes Kind, daß es bei seinen Äußerungen weniger unterbrochen oder korrigiert wird. Voraussetzung für eine konkrete Unterstützung der sprachlichen Fähigkeiten von Kindern ist, über Beobachtung herauszufinden, auf welche verbalen und nonverbalen Mittel Kinder zurückgreifen, um sich anderen mitzuteilen.

Eine Reflexion des eigenen Sprachverhaltens und der eigenen Sprachverwendung kann der Erzieherin Hinweise auf persönliche Entwicklungsmöglichkeiten oder -notwendigkeiten geben. Bei der zweisprachigen Erziehung nimmt die Erzieherin, die mit einer der Erstsprachen der Kinder aufgewachsen ist, eine wichtige Rolle ein. Sie hat nicht nur eine wichtige Funktion bei der Förderung der Erstsprache, sondern auch ihre Haltung gegenüber ihrer Erstsprache und der deutschen Sprache können die Kinder in ihrer Einstellung gegenüber ihrer Zweisprachigkeit beeinflussen.

**Petra Wagner**

## **Bilinguale Förderung in multilingualen Gruppen** **Bericht über die fachliche Begleitung eines Berliner Krippenprojekts**

Im folgenden wird ein Projekt vorgestellt, das mit zwei Krippenerzieherinnen in einer Berliner Kindertagesstätte durchgeführt wurde: In ihrer mehrsprachigen Kindergruppe entwickelte das deutsch-türkische Erzieherinnenteam eine sprachfreundliche Praxis. Ausgangspunkt war dabei die zweisprachige Förderung der türkischsprachigen Kinder.

### **Entstehung des Projekts: PolitikerInnen beim Wort nehmen**

Im „Konzept zur interkulturellen Erziehung in städtischen Kindertagesstätten“, das der Bezirk Berlin-Schöneberg 1998 verabschiedete, wurde unter anderem gefordert, die Zwei- und Mehrsprachigkeit von ImmigrantInnen müsse als gesellschaftliches Potential unterstützt werden. Sie dürfe nicht länger als „Störung“ oder „Defizit“ betrachtet werden.

Die Leiterin einer Kindertagesstätte nahm hierauf die Stadträtin beim Wort, die das Konzept der Öffentlichkeit vorgestellt hatte. Die Kitaleiterin beantragte für ihre Einrichtung fachliche Begleitung bei der Einführung zweisprachiger Erziehung in einer Krippengruppe. Zwanzig Doppelstunden Fachberatung wurden bewilligt und die Leiterin begann, für eine zweisprachige Gruppe zu werben. Eltern wurden gesucht, die damit einverstanden waren, daß ihr Kind in diese „Pilotgruppe“ kam. Die Hälfte der zehn Kinder sollte deutschsprachig, die andere Hälfte türkischsprachig sein. Eine deutschsprachige und eine türkischsprachige Erzieherin sollten nach dem Prinzip „Eine Person – eine Sprache“ zusammen mit der Gruppe arbeiten. So war es zunächst vorgesehen.

Doch solche Verhältnisse gab es im Einzugsgebiet der Kita nicht! Eine solche Gruppe ließ sich auch nach längerem Suchen nicht zusammenstellen. Schließlich fand sich eine *mehrsprachige Gruppe*: Sechs Kinder waren türkischsprachig, die anderen vier Kinder hatten unterschiedliche Erstsprachen (Deutsch, Griechisch, Englisch) und erlebten in ihren Familien weitere Sprachen in unterschiedlicher Intensität (Albanisch, Russisch).

### **Fragestellung und Zielsetzung**

„Wie kann am Anspruch auf zweisprachige Unterstützung jedes einzelnen Kindes festgehalten werden, wenn die Gruppe multilingual ist?“ Diese Frage zu beantworten wurde die Herausforderung für die gemeinsame Arbeit und für die fachliche Begleitung des Projekts.<sup>1</sup> Es ging darum, hierzu etwas Neues zu entwickeln – wollte man nicht das übliche „gleiche Recht für alle“

---

1 durch die Autorin dieses Beitrags. Die fachliche Begleitung umfaßte insgesamt 20 Doppelstunden im Laufe eines ganzen Jahres. Nachdem ich einen Vormittag lang hospitiert hatte, um einen Eindruck von der Gruppe und vom Tagesablauf zu bekommen, vereinbarten die beiden Erzieherinnen und ich in regelmäßigen Abständen Beratungstermine (insgesamt 16), jeweils von 13.30 Uhr bis 15.00 Uhr, während der Schlafenszeit der Kinder. Die Sitzungen fanden in einem kleinen Besprechungszimmer neben dem Gruppenraum statt. Die Beratungen waren intensiv, es galt immer, die kostbare Zeit gut zu nutzen. Der ausführliche Projektbericht kann angefordert werden bei der Kita Bülowstr.35, 10783 Berlin (Kitaleiterin: Heidi Eisner), Tel. 030/7560 6918.



durchsetzen, indem man allen Kindern gleichermaßen die Unterstützung in ihrer lebensweltlichen Zweisprachigkeit versagte.

Die Ausgangssituation in der Kita war in personeller Hinsicht überaus günstig: Zwei Erzieherinnen in der Gruppe, das würde intensive Beobachtungen erlauben, Gespräche in kleinen Gruppen oder mit einzelnen Kindern, auch die Ausarbeitung von Grundsätzen für die Förderung von „Deutsch als Zweitsprache“. (Nur bei zwei Kindern war Deutsch die Erstsprache.) Mit der zweisprachigen Erzieherin bekamen türkischsprachige Kinder die Möglichkeit, ihre Erstsprache Türkisch zu pflegen und zu entwickeln.

Wie aber sollte das im Gruppenalltag aussehen? Auf welche Weise und mit welchem Ziel würden die nicht-türkischsprachigen Kinder mit Türkisch konfrontiert werden? Wie sollten die Sprachen der Kinder aufgegriffen werden, die keine der Erzieherinnen konnte, wie Griechisch, Albanisch, Russisch? Hierzu mußten wir Ideen sammeln und erproben. Als Ergebnis einer ersten Analyse der sprachlichen Voraussetzungen der Kinder gaben wir dem Projekt einen präziseren Namen: „Zweisprachige Erziehung in einer mehrsprachigen Gruppe“. Und auch die *Zielsetzungen* mußten wir entsprechend der unterschiedlichen Voraussetzungen und Perspektiven der Kinder modifizieren:

- Die *deutschsprachigen Kinder* entwickeln ihre Erstsprache Deutsch im Gruppenalltag und erleben Türkisch und Elemente anderer Sprachen „nebenbei“, über Lieder, Spiele, Reime, Späße. Das kann ihr Interesse an Sprache wecken und einfach Spaß machen. Für Kinder, deren Familiensprache zwar Deutsch ist, die aber auch einen Elternteil mit anderer Erstsprache haben, soll versucht werden, dieser Sprache besondere Wertschätzung entgegenzubringen, um ihr Interesse für diese Sprache zu wecken oder wachzuhalten.
- Die *türkischsprachigen Kinder* bekommen ein zweisprachiges Angebot zur Entfaltung ihrer lebensweltlichen Zweisprachigkeit. Dafür stehen eine deutschsprachige und eine türkischsprachige Bezugsperson, die ihnen gegenüber möglichst nach dem Prinzip „Eine Person – eine Sprache“ verfahren. Sie erfahren zusätzlich Elemente weiterer Sprachen.
- Für *Kinder anderer Erstsprachen* ist der Anspruch von zweisprachiger Erziehung nicht realisierbar: Sie erleben hier in der Kita zwar Deutsch als Zweitsprache, aber ihre jeweiligen Erstsprachen können nicht systematisch unterstützt werden. Die Kinder sollen jedoch ihre Familiensprachen mindestens punktuell wieder erkennen können, z.B. in Liedern, Reimen, Grußformeln. Des weiteren begegnen sie der türkischen Sprache und Elementen anderer Sprachen.

### **Schwerpunkte der fachlichen Begleitung**

Die Analyse der sprachlichen Voraussetzungen der Kinder als Grundlage einer differenzierten Zielperspektive war der erste Schwerpunkt in der fachlichen Begleitung. Es wurde deutlich, daß die Gruppe in sprachlicher Hinsicht ein überaus buntes Mosaik darstellte, dessen einzelne Steinchen genau betrachtet werden mußten. Aber wie?

Die Erzieherinnen verstanden, daß sie hierzu auf die Eltern angewiesen waren. Nur sie konnten Auskunft geben über ihre sprachliche Praxis zu Hause. Und diese war es ja, die interessierte! Wie fragte man danach? Von der Nationalität auf Sprachverwendung zu schließen, erwies sich als Irrweg: Die griechische Familie sprach nicht nur Griechisch, die Familie aus Ex-Jugoslawien nicht Jugoslawisch, denn so eine Sprache existierte nicht...

Außerdem reagierten manche Eltern auf die Frage nach ihrer sprachlichen Praxis mit deutlichem Zögern. Mit welcher Absicht fragten die Erzieherinnen? Welche Bewertung steckte dahinter? Teilten die Erzieherinnen den Standpunkt, mit dem mehrsprachige Eltern häufig konfrontiert sind: Daß Zweisprachigkeit eine Überforderung für die Kinder sei und sie zu Hause besser Deutsch sprechen sollten? Oder war ihr Kind irgendwie „auffällig“ geworden und die Erzieherinnen glaubten, es liege an der Zweisprachigkeit? Solche Erfahrungen hatten Eltern immer wieder gemacht und daher aus ihrer Perspektive Grund zur Vorsicht. Bevor sie Auskunft gaben über ihre sprachliche Praxis zu Hause, brauchten sie von den Erzieherinnen Klarheit darüber, was diese über Mehrsprachigkeit dachten und was sie mit den Informationen der Eltern in der Kitaarbeit anfangen wollten.

Diese Lernerfahrung war eindrücklich, machte sie doch deutlich, wie fest das Handeln der Erzieherinnen in die gesellschaftlichen Dominanz- und Machtverhältnisse eingewoben ist: Zwischen Erzieherinnen, wahrgenommen als Angehörige der Mehrheitsgesellschaft, und Immigranteltern als Angehörigen einer Minderheit, gibt es keine „einfachen“ Antworten und keine „einfachen“ Fragen. Das müssen Erzieherinnen wissen. Wenn sie auf die Eltern zugehen – und diesen ersten Schritt müssen sie machen, nicht die Eltern! – dann müssen sie damit rechnen, daß deren Erfahrungen von Diskriminierung und Ausgrenzung in die Kommunikation mit hineinspielen. Zur Professionalität von Erzieherinnen gehört, diese Erfahrungen gelten zu lassen und nicht abzutun, indem sie betonen, niemand habe hier Vorurteile oder wolle jemanden diskriminieren. Zumal man sich nie sicher sein kann, wieweit nicht doch die eigenen Normvorstellungen alleinige Richtschnur auch des professionellen Handelns sind. Und auch: wieweit man in Stereotypen und Zuschreibungen denkt, die einem so selbstverständlich erscheinen, daß sie einem nicht auffallen. Außerdem handelt es sich auf der Seite der Eltern möglicherweise um Erfahrungen, die man so selbst nicht gemacht hat. Also muß man zuhören, sie zur Kenntnis nehmen, als wichtige Maßnahme zur Vertrauensbildung. Damit aber nicht genug: Eltern zu fragen muß Konsequenzen haben! Erzieherinnen müssen die Erfahrungen der Eltern ernsthaft berücksichtigen bei der Formulierung ihrer Ziele und für die Gestaltung ihrer pädagogischen Arbeit. Es kann bedeuten, bisherige Denkgewohnheiten und Routinen aufgeben zu müssen.

Gerade hier erwies sich die fachliche Begleitung als außerordentlich wichtig: Das Infragestellen des Gewohnten ist eine unangenehme Etappe in einem Lern- und Veränderungsprozeß. Wer will schon seine Gewißheiten und Gepflogenheiten als Scherbenhaufen sehen? Man hat den Impuls, zurückzuweichen und doch lieber so weiterzumachen wie bisher. Fachliche Unterstützung, die Erzieherinnen in dieser Reflektionsphase begleitet, kann ihnen helfen zu sehen, daß nicht *alles* in Scherben liegt und auch, daß sie nicht *alles auf einmal* verändern müssen. Wichtig ist das bewußte Differenzieren der Perspektiven: ihrer eigenen, der Perspektiven von Kindern, der von Eltern.

Die beiden Erzieherinnen in der Krippe reflektierten ihre eigenen Sprach-Erfahrungen. Beim Austausch darüber stellten sie fest, wie eng diese verbunden sind mit Erfahrungen von Anerkennung bzw. Nicht-Anerkennung, mit „Gehörtwerden“ und „Mitsprache“ im Sinne von Beteiligung und Dazugehören:

- Die türkischsprachige Kollegin berichtete von ihren Erfahrungen als Schöneberger Erzieherin, der es viele Jahre untersagt gewesen war, Türkisch mit den Kindern zu sprechen. Gleichberechtigte Arbeitsbeziehungen hatte sie nicht erlebt und kaum Anerkennung für ihre besonderen Fähigkeiten und Erfahrungen erhalten. Von ihrer Dreisprachigkeit wußte

kaum jemand im Kolleginnenkreis, noch viel weniger konnten sich die einsprachigen Kolleginnen vorstellen, was es bedeutete: Daß die Frage der sprachlichen Entwicklung ihrer eigenen Kinder immer eine Rolle spielte, bei der Auswahl der Kita, der Schule, bei Urlaubsentscheidungen. Daß sie immer überlegte, wie sie die Kinder in ihrer Zweisprachigkeit unterstützen oder anregen könnte, daß sie manchmal zweifelte oder ratlos war, wenn z.B. der Sohn nur noch Deutsch mit ihr redete.

- Für die deutschsprachige Erzieherin war es wichtig, von ihrer Kollegin zu erfahren, wie die Mehrsprachigkeit zu deren Lebenssituation gehörte. Sie selbst stellte dabei bedauernd fest, daß ihre Fremdsprachenkenntnisse aus der Schule immer mehr verblaßten, weil diese Sprachen in ihrem Leben keine Rolle spielten. Russisch, das sie in der DDR gelernt hatte, war zudem entwertet, statt dessen war Englisch angesagt. Die Kollegin thematisierte darüber auch andere Erfahrungen von Entwertung: Sie war als „Ost-Kollegin“ nun seit drei Jahren in der „West-Kita“ tätig und erlebte die Vorbehalte gegen den „Ost-Überhang“ auch als latente Abwertung ihrer fast 20jährigen Krippen- und Kindergartenpraxis. Die Erfahrungen und Kenntnisse interessierten einfach nicht, sie konnte sie nirgendwo „zur Sprache bringen“.

Die Erkenntnisse dieser Selbstreflexion: Will man „miteinander sprechen“ im Sinne eines wirklichen *Dialogs*, so muß mehr geschehen als ein Hin und Her von grammatikalisch korrekten Sätzen. Dialoge erfordern partnerschaftliche Beziehungen, die Überzeugung, daß alle Beteiligten etwas wissen und daß keiner alles weiß! Im Dialog lernen beide Seiten; es ist eine wissensuchende Kommunikation, in der Positionen offengelegt und Kontroversen ausgetragen werden. Dialog bedeutet Begegnung, Monolog hingegen ist Kontaktvermeidung.

Im Monolog wird ein Machtgefälle zwischen vermeintlich Wissenden und vermeintlich Unwissenden ausgespielt, das zu einer Ein-Weg-Kommunikation führt: Die Kommunikation hat nur eine Richtung, es gibt eher fertige Antworten als offene Fragen, „richtig“ und „falsch“ stehen fest, es ist keine Verständigung, sondern Belehrung.

Die beiden Krippenerzieherinnen übermittelten ihre Erkenntnisse zum Zusammenhang von Sprachentwicklung und dialogischer Kommunikation in einer Dienstbesprechung auch ihren Kolleginnen. Sie berichteten von ihren Versuchen, mit den Kindern und mit den Eltern wirklich „auf Augenhöhe“ zu kommunizieren – als zentrales Element eines sprachfreundlichen Krippenalltags. Die Versuche bestanden in ganz praktischen Konsequenzen: Die Erzieherinnen hatten z.B. festgestellt, daß ihre Kommunikation mit den Kindern meist sitzend oder stehend erfolgte, wobei sie die Kinder immer überragten. Daraufhin hatten sie eine Ecke des Gruppenraums mit einem Teppich ausgelegt, auf dem sie sich inzwischen selbst gerne aufhielten, zum Sprechen, Spielen, Singen mit den Kindern, denen sie so viel näher waren – eben „auf Augenhöhe“!

Die Erzieherinnen nahmen sich vor, *den Krippenalltag sprachfreundlicher zu gestalten*. Sie überprüften den bisherigen Tagesablauf daraufhin, wieweit er Kinder aktivierte und zum Kommunizieren anregte. Sie veränderten die Eß-Situation, die Raumgestaltung, sie führten sprachintensive Rituale ein und arbeiteten mit den Kindern an thematischen Projekten, die sie auch von der sprachlichen Seite her planten.

Dazu gehörte die *Koordinierung der Sprachen* Türkisch und Deutsch. Wie differenziert das Vorgehen abgesprochen wurde, zeigen folgende Festlegungen:

- Die türkischsprachige Kollegin soll nicht willkürlich zwischen Deutsch und Türkisch wechseln, sondern versuchen, beim Türkischen zu bleiben. Im Gespräch mit einzelnen nicht-türkischsprachigen Kindern soll sie Deutsch sprechen. Wenn sie alleine ist und die ganze Gruppe anspricht, soll sie ihre Äußerungen ins Deutsche übertragen. Sie soll den Kindern als bilinguale Person erfahrbar sein, als die Erzieherin, die meistens Türkisch spricht – die aber auch Deutsch kann.
- Die deutschsprachige Kollegin soll sich bei Nichtverstehen des Türkischen nicht einfach „ausklinken“, damit die türkischsprachigen Kinder nicht die Erfahrung machen müssen, daß ihre Gespräche in türkisch als „sinnlose Geräuschkulisse“ gelten. Das gilt auch für Gespräche mit Eltern, welche die türkischsprachige Kollegin auf türkisch führt. Solche Gespräche ermöglichen ein Kennenlernen der Eltern und sind für die Kooperation mit ihnen sehr wertvoll. Sie sind keine „Geheimgespräche“ und die deutschsprachige Erzieherin soll ihr Interesse an den Eltern deutlich machen, indem sie sich bei solchen Gesprächen dazu setzt, nachfragt – auch wenn ihr das zunächst ungehörig oder unhöflich erscheint.

Ein Beispiel zur Koordinierung der beiden Sprachen bei thematischen Projekten:

Die deutschsprachige Kollegin pflanzt mit den Kindern Stiefmütterchen. Sie fotografiert und bespricht mit der türkischsprachigen Kollegin anhand der Fotos, was sie gemacht haben. Diese betrachtet mit den Kindern daraufhin das Fotoalbum und achtet darauf, daß die wichtigen Gegenstände und Tätigkeiten auch auf Türkisch zur Sprache kommen: Stiefmütterchen, Blumenkasten, einpflanzen, festdrücken, Blumenerde, Gießkanne, gießen, Blatt, Läuse.

Ein weiterer Schwerpunkt der fachlichen Begleitung war die Reflektion der *Interaktion zwischen Erzieherinnen und Kindern*. Hierbei erwies sich das Transkript einer Tonbandaufnahme aus dem Gruppengeschehen als äußerst fruchtbar: Die Erzieherinnen stellten mit einigem Entsetzen fest, wie häufig sie ins Monologisieren verfallen und dazu beitragen, daß Kinder passiv bleiben und die Interaktion „spracharm“ wird. Sie fanden heraus, daß sie dazu in besonderem Maße neigten, wenn sie den Kindern etwas „beibringen“ wollten, sei es Deutsch, die Farben oder eine Spielregel. Und daß die Kinder ziemlich lange gute Miene zu einem für sie eher langweiligen Spiel machten und die Anforderungen der Erzieherinnen halt erfüllten.

## **Ergebnisse und Schlußfolgerungen**

Die vermehrte Aufmerksamkeit auf Sprachlernprozesse und Sprachfreude im Alltag hat in der Krippengruppe zu positiven Veränderungen geführt: Kinder sind aktiver am Geschehen beteiligt, haben „mehr zu sagen“, verstehen dadurch auch mehr und sind wacher bei der Sache. Alle haben ihre Sprache(n) entwickelt, insbesondere die türkischsprachigen Kinder. Die Erzieherinnen haben in einer kleinen Ausstellung die Kinder mit ihren sprachlichen Biographien porträtiert.<sup>2</sup> Sie zeigt auf beeindruckende Weise, wie vielfältig die sprachliche Entwicklung bei Kindern verläuft und wie facettenreich die sprachlichen Erfahrungen und Praktiken von Familien in Deutschland heutzutage sind. Beeindruckend ist auch das Bemühen der Erzieherinnen, die Kinder von ihren Kompetenzen und Potentialen her zu sehen und nicht als „defizitär“. Darin liegt auch im Kontakt mit Eltern ein wichtiger Erfolg des Projekts, in der gewachsenen

---

2 Die Portraits sind im Projektbericht abgedruckt.

Anerkennung für das, was sie mitbringen und können. Die deutschsprachige Erzieherin resümiert: „Wie so ein kleiner Kerl von drei Jahren mit mir Deutsch spricht, sich dann seinen Freunden zuwendet und mit ihnen ins Türkische wechselt, wie er das auseinanderhält und versteht! Da muß ich sagen: Respekt! Der Kleine kann mehr als ich!“

In der Kita selbst wurde die zweisprachige Arbeit in der mehrsprachigen Gruppe auf die ganze Krippe ausgedehnt, eine neue türkischsprachige Kollegin wurde dafür gewonnen. Die „Pilotgruppe“ regte im ganzen Haus Diskussionen an, weil die Erzieherinnen ihre Erfahrungen und Ergebnisse auf Dienstbesprechungen vorstellten. Sie erstellten außerdem Dokumentationen, die wiederum Gesprächsanlaß wurden: Plakate, Projektheft, der Bericht. Außerdem bekam das Projekt öffentliches Interesse, es tauchten Journalisten auf und einige Artikel erschienen. Im Kollegium erzeugte diese Profilierung der beiden Kolleginnen auch Abwehr. Gleichzeitig wurde deutlich: Wer sich vertieft und seine Arbeit reflektiert, kann sie besser darstellen, fühlt sich sicherer – und erhält auch Anerkennung!

Ohne die Leiterin, die das Projekt sehr unterstützte, hätte es sicherlich weit weniger Wirkung gezeigt. Einmal mehr erwies sich hier die Kitaleitung als überaus bedeutsam für die Entwicklung pädagogischer Praxis. Als sehr hilfreich erweist sich die Form fachlicher Begleitung, die über einen längeren Zeitraum erfolgt und bei der es eben darum geht, dann Unterstützung zu haben, wenn man als Erzieherin auf Widerstände stößt und sich die guten Ideen nicht so einfach realisieren lassen. Wenn man verzagt oder zurückschreckt, weil man sich angesichts großer gesellschaftlicher Problemstellungen als Erzieherin klein und ohnmächtig fühlt, dann tut es gut, mit Unterstützung an den realisierbaren Handlungsschritten zu arbeiten – ohne die Augen vor den gesellschaftlichen Verhältnissen zu verschließen, in die das Handeln von Erzieherinnen immer auch eingebunden ist. Das Thema *Sprache* mit seinen vielen Facetten eignet sich gut als Einstieg in die Reflektion und Veränderung von pädagogischer Praxis mit dem langfristigen Ziel, sich für die Anforderungen zu professionalisieren, die eine Einwanderungsgesellschaft auch Erzieherinnen abverlangt.<sup>3</sup>

---

3 Um eine solche Professionalisierung geht es im Berliner Projekt „Kinderwelten“, das an einige der Erkenntnisse aus diesem Krippenprojekt anknüpft. Auf der Grundlage des Situationsansatzes arbeiten die Teams von fünf Kreuzberger Kitas über einen Zeitraum von drei Jahren an ihrem interkulturellen Profil und beziehen dabei Ziele des „anti-bias approach“ ein, eines Ansatzes „vorurteilsbewußter Pädagogik“ aus den USA. Informationen: Projektbüro Kinderwelten, Gitschiner Str.14, 10969 Berlin, kinderwelten@mailberlin.net.

**Henning Wode**

## **Immersioner Spracherwerb in Kindergarten und Schule**

In meinem Beitrag geht es nicht ausschließlich ums Deutsche, sondern grundsätzlicher um die überragende Rolle, die Kindertagesstätten für die sprachliche Entwicklung eines Kindes spielen können, wenn man bedenkt, welche Bedeutung Mehrsprachigkeit in Zukunft nicht nur in Europa zukommt. Vor diesem Hintergrund möchte ich zeigen, wie unerlässlich es ist, Kindergärten in die Überlegungen zur Weiterentwicklung unseres Erziehungssystems einzubeziehen, wenn wir dieser Herausforderung gerecht werden wollen. Dabei stellen sich natürlich auch all jene Fragen, die aus den noch immer nicht nur in Laienkreisen weit verbreiteten Befürchtungen herrühren, daß die Kleinen überfordert werden und daß sich der frühe Erwerb einer zusätzlichen Sprache negativ auf die Entwicklung eines Kindes auswirkt. Für solche Befürchtungen gibt es keinen Anlaß. Ganz im Gegenteil, die jüngere Forschung hat überzeugend nachgewiesen, daß der frühe Erwerb einer zusätzlichen Sprache die kognitive Entwicklung und die Entwicklung der Muttersprache eher fördert. Deshalb kann man heute feststellen, daß frühe Mehrsprachigkeit zu einem kognitiven Plus führt, das jenen Kindern vorenthalten bleibt, die keine Chance haben, früh eine weitere Sprache zu lernen, gleichgültig um welche es sich auch handeln mag. Aus diesem Grunde ist es um so wichtiger, daß bei allen Überlegungen in dieser Richtung nicht nur an deutschsprachige Kinder aus privilegierten sozialen Verhältnissen gedacht wird, sondern daß Kinder aller sozialen Schichten, auch solche aus nicht deutschsprachigen Familien einbezogen werden.

Veranschaulichen möchte ich all das an den Erfahrungen, die wir mit der englisch-deutsch bilingualen AWO-Kindertagesstätte in Altenholz/Kiel und der dortigen Claus-Rixen-Schule gemacht haben.

### **Mehrsprachigkeit: Eine europäische Herausforderung**

Nicht nur in Europa ist es unerlässlich, daß Kinder zukünftig die Möglichkeit erhalten, während ihrer Schulzeit mindestens drei Sprachen auf einem funktional angemessenen Niveau zu lernen. Dieses Ziel läßt sich nur erreichen, wenn der Fremdsprachenunterricht nicht erst in der 5. Klasse im Alter von 10 Jahren beginnt. Dann reicht die Zeit erfahrungsgemäß gerade, um die erste Fremdsprache durch bilingualen Unterricht (BIU) auf ein funktional angemessenes Niveau zu bringen, aber keineswegs auch für eine zweite Sprache. Folglich führt an der Frühvermittlung von Fremdsprachen kein Weg vorbei. Dabei müssen die Überlegungen darauf ausgerichtet sein, daß durch den früheren Beginn genügend Zeit gewonnen wird, daß auch eine weitere Sprache so intensiv gefördert werden kann, daß das erforderliche Niveau erreicht wird. In diesem Zusammenhang drängt sich der Einbezug der Zeit vor der Einschulung, also im Kindergarten von selbst auf, etwa nach folgendem Muster: Die erste Sprache wird als Muttersprache in der Familie gelernt. Die zweite Sprache wird im Kindergarten eingeführt, d.h. in der Regel im Alter von 3 Jahren, und wird bis zum Ende der Grundschule kontinuierlich weiter gefördert. Die dritte Sprache kommt mit Beginn der Sekundarstufe I, also im Alter von 10 Jahren hinzu. Das entspräche der Drei-Sprachen-Formel. Sie läßt sich sogar durch die Einführung einer vierten Sprache ab der Sekundarstufe II übertreffen.

Natürlich müssen solche Überlegungen sorgfältig darauf hin geprüft werden, ob die Praxis den Erwartungen auch tatsächlich entspricht. Daß dies in der Tat so ist, bestätigen die derzeit laufenden wissenschaftlichen Forschungen zum Verbund von Kindergarten und Grundschule in Altenholz sowie die Ergebnisse der Evaluierung von BIU in Schleswig-Holstein aus den 90er Jahren. Im folgenden hebe ich besonders auf die Ergebnisse aus Kindergarten und Grundschule ab. Die Ergebnisse zum BIU im Sekundarbereich lassen sich über Wode u.a. (1996), Burmeister (1998) oder <http://www.uni-kiel.de/anglistik> detailliert erschließen.

### **Drei grundlegende Erfolgsfaktoren**

Um die Struktur und Funktionsweise von Kindergarten und Grundschule sowie die sprachliche Entwicklung der Kinder angemessen beurteilen zu können, müssen zunächst drei für einen erfolgreichen Spracherwerb entscheidende Faktoren ins Gedächtnis gerufen werden: Erfolg und Mißerfolg, Fremdsprachen zu lehren und zu lernen, hängt vor allem von der Intensität des Kontaktes, der Dauer sowie der Art des Lehrverfahrens ab. Intensität meint, daß möglichst viel Zeit pro Tag und Woche Kontakt zu der neuen Sprache bereitgestellt wird; Dauer heißt, daß dies lange und kontinuierlich genug geschehen muß, also vor allem möglichst früh begonnen wird.

Das erforderliche Ausmaß läßt sich nur mit der sog. Immersionsmethode (IM) erreichen. Nach dieser Methode wird die zu lernende Sprache als Arbeitssprache zur Vermittlung der Inhalte in möglichst vielen Fächern eingesetzt. IM gilt derzeit als das erfolgreichste Sprachlehrverfahren. Wissenschaftlich ist nachgewiesen, daß mit ihm ein beträchtlich höheres Niveau für die Fremdsprache als bei herkömmlichem lehrgangsorientierten Unterricht erreicht wird, daß keine Defizite in den Fächern auftreten und daß die Muttersprache und die kognitive Entwicklung der Kinder nicht nur nicht beeinträchtigt, sondern eher noch gefördert wird (Wode 1995). Das bestätigt sich auch am Verbund in Altenholz.

### **Beispiel Altenholz: bilingualer Kindergarten und Grundschule im Verbund**

Die Kinder beginnen im Alter von 3 Jahren im Kindergarten. Ihre Muttersprache ist Deutsch, die Fremdsprache Englisch. Die Kinder werden nach dem Prinzip „eine Person – eine Sprache“ von zwei Erzieherinnen betreut. Eine spricht die Muttersprache der Kinder, die andere – ausschließlich – die neue Sprache. Der Betrieb in der Kindergartengruppe läuft weitestgehend in der neuen Sprache. Sie wird mit Beginn der Grundschule kontinuierlich immersiv weitergefördert. An der Claus-Rixen-Schule wird z.B. bis auf das Fach Deutsch das gesamte Curriculum auf Englisch vermittelt. Der erste Jahrgang beendet im Sommer 2001 die 2. Klasse.

Bis zum Ende des Kindergartens sind die rezeptiven Fähigkeiten den produktiven beträchtlich voraus. Innerhalb von etwa sechs Wochen kann der Tagesablauf im Kindergarten in der neuen Sprache bewältigt werden. Besonders schnell werden formelähnliche Ausdrücke gelernt, die häufig wiederkehrende ritualhafte Aktivitäten bezeichnen, etwa Grüßen, sich Verabschieden, Aufforderungen wie z.B. ruhig zu sein oder die Zähne zu putzen. Natürlich durchschauen die Kinder zu diesem Zeitpunkt die interne Struktur dieser Wendungen noch nicht. Sie verknüpfen mit ihnen jedoch Aspekte, die tatsächlich Teil der Situationen sind, in denen diese Äußerungen typischerweise fallen. Vokabeln, die häufig benutzte Gegenstände oder Aktivitäten bezeichnen, werden ebenfalls sehr schnell aufgenommen. Darüber hinaus bilden Formeln und das frühe Vokabular die Grundlage, auf der sich die Aussprache entwickelt.

Der Satzbau entwickelt sich wesentlich langsamer. Er bleibt bis zum Ende der Kindergartenzeit rudimentär. Es dauert mehr als zwei Jahre, ehe die ersten Präpositionen oder andere grammatikalische Wörter auftauchen, wenn dies überhaupt geschieht. Die Flexionsmorphologie (z.B. 3. Person Singular, ing-Form, Präteritum, Plural der Substantive etc.) entwickelt sich noch später.

Daß die Kinder selbst nach drei Jahren untereinander kaum Englisch verwenden, hat einen einfachen Grund: Im Kindergarten besteht dafür kaum ein zwingender Anlaß, da die Kinder wissen, daß alle Personen bis auf die fremdsprachlichen ErzieherInnen bestens Deutsch verstehen.

Wie sich die Fremdsprache der Kinder im Laufe der Zeit entwickelt hat, läßt sich an zwei Zeitschnitten zeigen. Den Entwicklungsstand bei Ende des Kindergartens bzw. bei Beginn der 1. Klasse illustriert Ausschnitt 1 aus einem Test, der nach ca. 60 Tagen in der 1. Klasse durchgeführt wird, wenn sich die Kinder bereits an die Schule gewöhnt haben. Sie sollen schlichte Bilder von einem Jungen auf seinem Weg zur Schule beschreiben.

### **Ausschnitt 1: Bildbeschreibung nach rund 60 Tagen in der 1. Klasse**

I = Interviewerin; 2 = anonymisiertes Kind (Schüler 2 A); # = Pause; / = Häsitation

- 2 Was machen die da. (flüstert:) Wie heißt das noch. Wie heißt schlafen auf englisch?  
I Sleep.  
2 Ja. Ehm. The b/ Was ist das? Ein boy sleep.  
I Mhm.  
2 Und denn  
I (flüstert:) Kommst du ein bißchen näher 'ran?  
2 Mhm # Wie heißt das nochmal, dies Gedicht?  
I Erzähl' einfach sonst, was du siehst. Kannst auch weiter blättern.  
2 Ein Hund,  
I Mhm  
2 der /  
I In English?  
2 Ein #  
I Hund, soll ich sagen?  
2 Mhm  
I Dog, the dog  
2 Ach ja. Ein dog mit five Beinen, denn der boy, der sich gerade ehm (flüstert:) was heißt nochmal draußen, hab ich doch schon mal gewußt.  
I outside  
2 Outside ist eine kleine blue hier blue # (flüstert:) was ist das nochmal,  
I Hm?  
2 blue blue cloud, so 'ne blaue Wolke also,  
I Gut!  
2 Und denn eine sun draußen  
I Super!  
2 Und denn ist noch the boy zieht sich an/ anziehen heißt  
I Dress?  
2 Ja gut, der boy # dress.  
I Mhm  
2 Und denn umblättern,  
I Mhm  
2 Der (flüstert) essen heißt hier # noch immer sun, sieben heißt # sechs Uhr schlägt glaub' ich die Uhr.  
I Mhm  
2 Und denn der boy # was heißt essen?  
I Eat



- 2 Gut, der boy eat,  
 I Mhm  
 2 Und denn der boy geht vom house zur school.  
 I Mhm. Okay.  
 2 So. Aufm schoolweg, und denn der # und wie heißt Baum auf englisch?  
 I Tree.  
 2 Ja gut. Am tree vorbei gehen die, geht der boy, und denn in die school rein, und denn hier geht der, der bird auch in die school.

Der Text entspricht noch weitgehend dem sprachlichen Niveau bei Ende des Kindergartens. Es fehlt vor allem jenes Wortmaterial, das für den Satzbau unerlässlich ist, also Artikel, Präpositionen, Konjunktionen, Verben. Fünf Monate später bietet sich in Ausschnitt 2 ein ganz anderes Bild. In diesem Test geht es um eine anspruchsvollere Aufgabe. Den Kindern werden Bilder gezeigt, die sich zu einer Geschichte von einem Jungen, seinem Hund, seinem Frosch und dem ergänzen, was sie erleben, als der Frosch entlaufen, gesucht und wieder eingefangen werden muß.

### **Ausschnitt 2: Bildernacherzählung durch ein Kind des oberen Leistungsdrittels der 1. Klasse**

Konventionen wie in Ausschnitt 1. Vollverbformen sind besonders hervorgehoben, um die Aufmerksamkeit auf die Verbflexionen zu lenken.

- 1 There was a boy with a and a dog, and a boy WANTS to CATCH some water things in the water. And the boy is SEEING a frog and the boy is RUNNING to the frog. Now the boy ehm fff the ba/ the boy is #/ is JUMPING and the boy is FALLING in the water. And now the boy c/ ca/ the boy is LOOKING at a frog and the frog is la/LOOKING at the boy. Now the boy can't SEE anymore and the frog is JUMPING away. And the f/ now the frog SITTING on the tree and the boy/ and the/ and the dog is angry. # And the boy is SCREAMING # the boy is SCREAMING. And now the boy and the dog WANTS to CATCH the frog. And then # they WANT to CATCH the frog and then they ca/ # don't CATCH the frog ehm # aber den # ahhh # the dog # don't CATCH the ehm frog aber, oh, was heißt'n aber ehm na. The boy is very angry. And the bo #/ and the frog is very angry, true [=too]. Now the boy is SCREAMING loud and no [=noch] # louder. The bo/ the boy/ now the boy is GOING home. Angry. Now the frog is no more scared. The frog is GOING home to the boy. And the/ the frog is JUMPING on on the dog.  
 I And that's the end of the story?  
 1 Yes  
 I Great. Super.

Die zwei Transkripte sprechen auch ohne detaillierte Auswertung für sich. Ausschnitt 2 zeigt, daß sich im Laufe des ersten Schuljahres eine explosionsartige Entwicklung für die Produktion vollzieht. Besonders profitieren die Diskursfähigkeiten und Satzbau unter Einschluß der Verbmorphologie, die bis Ende der Kindergartenzeit noch kaum ausgebildet sind. Nach sieben bis acht Monaten haben die Kinder einen enormen Sprung nach vorn gemacht. Jetzt sind Subjekt und Prädikat in den meisten Sätzen klar erkennbar. Für die Koordination mit and finden sich viele Beispiele. Auch andere Funktoren sind in beträchtlicher Zahl vorhanden, insbesondere Präpositionen, die Artikel und selbst die ersten Hilfsverben. Das Kind benutzt bereits verschiedene Verbformen, wenn auch nicht alle zielgerecht. Insbesondere dominiert ausgerechnet die ing-Form, mit der deutsche Schüler selbst nach neun Jahren Englischunterricht noch große Schwierigkeiten haben.

Insgesamt zeichnet sich im internationalen Vergleich ab, daß die Altenholzer Kinder bereits gegen Ende des 1. Schuljahres ein Niveau erreichen, das z.B. italienische Schüler an der Eu-

ropaschule in Varese erst im Alter von 10-11 Jahren nach drei bis vier Jahren intensivem herkömmlichen Unterricht von täglich mindestens einer Stunde ab dem 1. Schuljahr erreichen.

### **Psycholinguistische Grundlagen für Spracherwerb**

An den obigen Beobachtungen lassen sich die für die Arbeit in einem Kindergarten besonders wichtigen Voraussetzungen für einen erfolgreichen Spracherwerb auch ohne weitere detaillierte Analysen erkennen. Zum einen entsprechen sämtliche Beobachtungen dem, wie sich Kinder unter nicht-schulischen Bedingungen eine Zweitsprache erschließen. Vor allem wird deutlich, daß das Lernen dem Kind überlassen bleibt. Das Umfeld sorgt für den Kontakt zur Sprache, also für den Input. Dies sollte möglichst intensiv, möglichst natürlich, d.h. ohne Korrektur oder Unterweisung nach Art des Fremdsprachenunterrichts geschehen. Letzteres ist nicht nur nicht erforderlich, sondern unerwünscht. Der Lernprozeß ist langwierig und erfordert entsprechend mehrere Jahre. Die Entwicklung ist gekennzeichnet durch Fehler. Sie sind systematisch, unvermeidbar, aber entwicklungsbedingt. Sie sind daher ein Indiz für den Lernfortschritt des Kindes. Die meisten Fehler sind nicht beeinflussbar, da das Lernen weitgehend intuitiv abläuft.

Insgesamt kann man davon ausgehen, daß alle Kinder über die erforderlichen Sprachlernfähigkeiten verfügen. Biologisch bedingte Restriktionen im Hinblick darauf, wie viele Sprachen jemand lernen kann und wie gut er das zu schaffen vermag, gibt es nicht.

### **Frühe Mehrsprachigkeit: Chance oder Risiko?**

Es sind Beobachtungen wie die obigen, die für eine fundierte Beurteilung der Machbarkeit und Sinnhaftigkeit der Frühvermittlung von Fremdsprachen herangezogen werden müssen, will man die vielen Ängste und Befürchtungen gegenüber früher Mehrsprachigkeit zerstreuen, damit möglichst alle, zumindest aber möglichst viele Kinder von ihr profitieren.

Befürchtet wird z.B. oft, daß Kinder mit zwei Sprachen überfordert sind, wenn sie diese zu früh lernen, daß ihre Erstsprache leidet, daß ihre kognitive Entwicklung sich verzögert, daß sie zwischen zwei Welten landen und Schwierigkeiten mit der eigenen kulturellen Identität haben. Diese Fragen ließen sich lange Zeit nur durch Bezug auf Forschungsergebnisse aus Kanada und anderen fernen Ländern beantworten. Nicht zuletzt durch die jetzt vorliegenden Ergebnisse aus Schleswig-Holstein und einigen westeuropäischen Ländern wird deutlich, daß die positive Wirkung früher Mehrsprachigkeit auch für europäische Verhältnisse gilt.

### ***Kann auf bilinguale Kindergärten verzichtet werden?***

Aus der Tatsache, daß im Kindergarten die Produktion dem Verstehen derart hinterher hinkt und daß es in der ersten Klasse zu dem explosionsartigen Entwicklungsschub kommt, sollte nicht gefolgert werden, daß auf bilinguale Kindergärten ganz verzichtet werden kann. Im Gegenteil, der Schub in der ersten Klasse baut auf dem auf, was die Kinder sich rezeptiv im Kindergarten angeeignet haben. Letzteres ist die unentbehrliche Grundlage, auf der der Immersionsunterricht in der Grundschule aufbaut. Der Entwicklungsschub erklärt sich aus der Art, wie mit Englisch im Kindergarten gegenüber der Schule umgegangen wird.

Grundsätzlich wird in den bilingualen Kindergarten-Gruppen kein Kind gezwungen, an den auf englisch ablaufenden Interaktionen teilzunehmen. Es steht den Kindern frei, sich jederzeit aus der Interaktion in der neuen Sprache zurückzuziehen und sich statt dessen an Aktivitäten zu

beteiligen, die auf deutsch durchgeführt werden. Deshalb bleiben die Türen der Gruppenräume auch stets offen. Ein Zwang zur mündlichen Verwendung des Englischen besteht nicht.

Der Unterricht in der Grundschule hingegen lebt geradezu vom Klassengespräch. An ihm führt kein Weg vorbei. Die Kinder akzeptieren dies ohne größere Schwierigkeiten und werden dieser neuen Anforderung durch den Entwicklungsschub in der Produktion eben deshalb so schnell gerecht, weil die entscheidenden Voraussetzungen rezeptiv bereits vorhanden sind.

### ***Keine Überforderung der Kinder***

Bei der Beurteilung der obigen Beobachtungen sollte man sich immer wieder ins Gedächtnis rufen, daß diese Kinder immersiv unterrichtet wurden, so daß sie keinerlei Erklärungen erhalten hatten, wie z.B. Verbformen zu bilden sind, was die Wörter bedeuten oder wie sie auszusprechen sind. Die Kinder haben sich diesen Entwicklungsstand selbst geschaffen. Deshalb belegen die Sprachtests, daß die Kinder über die erforderlichen Lernfähigkeiten verfügen. Diese stehen nicht nur für den Erwerb der Muttersprache zur Verfügung, sondern werden auch für den Erwerb weiterer Sprachen in Schule, Kindergarten oder in anderen Situationen aktiviert. Diese Fähigkeiten sind auch beträchtlich weniger altersabhängig als üblicherweise angenommen (Wode 1981).

### ***Die Erstsprach-Entwicklung leidet nicht***

Auch wenn dies in Altenholz noch nicht wissenschaftlich untersucht worden ist, haben sich bislang keine Hinweise ergeben, daß die Muttersprache leiden könnte. Das entspricht Forschungsergebnissen aus anderen Ländern, z.B. aus dem Elsaß, aus Kanada oder Spanien. Die Entwicklung der Muttersprache bei den immersiv unterrichteten Kindern ist der von monolingual aufwachsenden Vergleichskindern ebenbürtig oder oft sogar etwas voraus. Das ist besonders auffällig bei der Entwicklung des Englischen bei anglophonen Kindern in Kanada, die französischen Immersionsunterricht erhalten. Ihr Englisch entwickelt sich altersgemäß, obwohl sie gut zwei Drittel des Tages auf französisch verbringen. Offensichtlich reicht der Kontakt zum Englischen während des verbleibenden Drittels, um seine altersgemäße Entwicklung sicherzustellen (vgl. Wode 1995).

### ***Kognitive Entwicklung und schulische Leistungsfähigkeit werden gefördert***

Die jüngeren Forschungsergebnisse lassen keinen Zweifel: Die kognitive Entwicklung und die schulische Leistungsfähigkeit werden bei früher Mehrsprachigkeit nicht beeinträchtigt, sondern eher gefördert. Das zeigen z.B. die Ergebnisse zur Entwicklung der mathematischen Kenntnisse der ABCM-Kinder aus dem Elsaß. Sie standen den monolingual auf französisch betreuten nicht nur nicht nach, sondern waren im Schnitt oft noch etwas besser. Gleiches wird in vielen Studien über die Entwicklung der Mathematikkenntnisse im kanadischen Immersionsunterricht berichtet (z.B. Lambert/Tucker 1972, Swain/Lapkin 1982, Genesee 1987). Auch bei den Kieler Kindern sind bislang in dieser Hinsicht keine Defizite sichtbar geworden.

### ***Gibt es Risikogruppen?***

Diese Frage läßt sich derzeit kaum voll beantworten. Die bislang besprochenen Ergebnisse und Erfahrungen betreffen zum einen Kinder aus Majoritäten, deren Muttersprache und kulturelle Identität durch den frühen Erwerb einer weiteren Sprache nicht beeinträchtigt wird, z.B. die Kieler Kinder, die Englisch lernen, die anglophonen Schüler aus dem französischen Im-

mersionsunterricht in Kanada, die frankophonen Elsässer ABCM-Schüler oder die finnischsprachigen Kinder aus dem schwedischen Immersionsunterricht in Finnland (z.B. Björklund 1998). Für solche Kinder besteht offenbar kein Risiko. Das Gleiche scheint für Kinder aus autochthonen Minderheiten zu gelten, wenn sie ihre Herkunftssprache lernen sollen. In der Regel sind diese Kinder ohnehin mehrsprachig, und oft ist die Majoritätensprache ihre dominante Sprache. Auch solche Kinder sind nicht als Risikogruppe einzustufen, wie die einschlägigen Berichte zeigen, etwa über Katalanisch in Spanien (z.B. Bel 1994, Artigal 1993), Deutsch in Dänemark (z.B. Byram 1993), Baskisch in Spanien (z.B. Artigal 1993, Cenoz 1998), Walisisch in Großbritannien (z.B. Baker 1993, Jones 1998), Irisch in Irland (z.B. Hickey 1997) oder Dänisch in Schleswig-Holstein (z.B. Sønnergaard 1993).

Gewarnt werden muß zur Zeit davor, Kinder aus allochthonen Minderheiten, vor allem jene aus sozial schwachen Migrantenkreisen, in gleicher Weise in den Verbund von Kindergarten und Grundschule einbeziehen zu wollen. Zwar gibt es immer wieder Berichte über einzelne Schüler, die problemlos und erfolgreich die Schulen absolvieren. Aber bekanntlich gilt das für eine überproportional große Anzahl von ihnen nicht, ohne daß hinreichend klar ist, woran das im einzelnen liegt. Auch läßt sich derzeit nicht verlässlich sagen, ob es bei der Betreuung sozial schwacher Migrantenkinder auch im Kindergarten zu den Schwierigkeiten wie im Primar- und Sekundarbereich kommt. Zu diesen Kindern brauchen wir dringend klärende Forschung.

### ***Keine zusätzlichen Kosten***

Im Verbund von Kindergarten und Grundschule werden keine zusätzlichen Stunden – der Hauptkostenfaktor bei allen Modellen – benötigt. In dieser Hinsicht ist der Kindergarten-Grundschulverbund kostenneutral. Darüber hinaus ist er das leistungsstärkste Modell. Es sollte bei allen Planungen zur Intensivierung von Fremdsprachenunterricht berücksichtigt werden.

### **Schlußbemerkung**

Die obigen Pilotergebnisse ermutigen zu einem radikalen Umdenken. Daß die Kindergartenzeit von überragender Bedeutung für die Entwicklung von Kindern ist, ist hinreichend bekannt. Daß dies auch für den Erwerb von weiteren Sprachen neben der Muttersprache gilt, war bislang im geschilderten Maße nicht dokumentierbar. Da darüber hinaus die Frühvermittlung von Fremdsprachen im Kindergarten mit anschließendem Immersionsunterricht anderen Arten der Frühvermittlung weit überlegen ist, die Kinder von Natur aus über die erforderlichen Lernfähigkeiten verfügen und da obendrein die Verbundkonzeption von Kindergarten und Grundschule kostenneutral ist, wäre es unverantwortlich, Kindern frühe Mehrsprachigkeit und damit jenes kognitive Plus vorzuenthalten, das offenbar nur zu erreichen ist, wenn die Mehrsprachigkeit früh genug gefördert wird.

Dabei darf man natürlich die Augen nicht vor der Wirklichkeit verschließen und die offenkundigen Schwierigkeiten im Hinblick auf Betreuungskräfte, Materialien, Ausbildung etc. verkennen. Diese Dinge müssen angegangen werden. Insbesondere ist zu fordern, daß der Bereich Mehrsprachigkeit und mehrsprachige Kindertagesstätten zu einer Pflichtkomponente der ErzieherInnenausbildung nicht nur in Deutschland wird.

## Lektüre zum Vertiefen

Wie lernen Kinder Sprachen? Wie Erwachsene? Wie wird die Muttersprache gelernt? Wie die zweite Sprache? Wie erzieht man Kinder in der Familie zu Mehrsprachigkeit?

Wode, H. (1988): Einführung in die Psycholinguistik: Theorien – Methoden – Ergebnisse. Ismaning: Hueber. Nachdruck 1993 als: Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen. Ismaning: Hueber

Was geschieht nach dem bilingualen Kindergarten? Was ist Immersion? Was ist bilingualer Unterricht? Welche Kinder können mitmachen?

Wode, H. (1995): Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht. Ismaning: Hueber

Wie sehen Eltern und ErzieherInnen bilinguale Kindergärten?

Knauer, R. (1991): Wir stellen vor: I like Tracy: Ein Beitrag zur Friedens-, Kultur- und Sprachpädagogik im Elementarbereich. Unsere Jugend. 12, S.531-536

Wie kommt man an weitere Information?

Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen e.V.  
Annette Lommel (Vorsitzende), Steenbeker Weg 81, 24106 Kiel  
Tel.: (0431) 35306 Fax: (0431) 30034170 E-Mail: Annette.Lommel@BAGS.hamburg.de

Prof. Dr. Henning Wode vgl. Kontaktadressen am Ende dieser Broschüre

## Literaturhinweise

Artigal, J.M. (1993): Catalan and Basque Immersion Programmes. In: H. Batens Beardsmore (ed.): European Models of Bilingual Education. Clevedon: Multilingual Matters, S.30-53

Baker, C. (1993): Bilingual Education in Wales. In: H. Batens Beardsmore (ed.): European Models of Bilingual Education. Clevedon: Multilingual Matters, S.7-29

Beier, K. (2000): Morphology in the First Grade of Bilingual Education. An Analysis Based on Interviews with Children at the Claus-Rixen-Schule in Altenholz. Term paper. English Department, Kiel University

Bel, A. (1994): Evaluating Immersion Programmes: The Catalan Case. In: C. Laurén (ed.): Evaluating European immersion programs: From Catalonia to Finland. Vaasa: University of Vaasa, S.27-46

Berger, C. (1999): Pilotuntersuchungen zum Lauterwerb des Englischen in bilingualen Kindergärten am Beispiel der „roten Gruppe“ in der AWO-Kindertagesstätte Altenholz. Mimeo, Universität Kiel

Björklund, S. (1998): Development of the Second Language Lexicon and Teacher Work in Immersion. In: Arnau, J./Artigal, J. (ed.): Els Programes d'immersió: Una Perspectiva Europea – Immersion Programs: A European Perspective. Barcelona: Universitat de Barcelona, S.115-126

Bruck, M. (1978): The Suitability of Early French Immersion Programs for the Language-Disabled Child. Canadian Modern Language Review. 34, S.884-887

Bruck, M. (1982): Language-Disabled Children: Performance in Additive Bilingual Education Programs. Applied Psycholinguistics. 3, S.45-72

Burmeister, P. (1998): Zur Entwicklung der Fremdsprachenkenntnisse im bilingualen Unterricht: Ergebnisse aus fünf Jahren Forschung. In: Hermann-Brennecke, G./Geisler, W. (Hrsg.): Zur Theorie und Praxis & Praxis der Theorie des Fremdspracherwerbs. Münster: LIT Verlag, S.101-116

Byram, M. (1993): Bilingual or Bicultural Education and the Case of the German Minority in Denmark. In: H. Batens Beardsmore (ed.): European Models of Bilingual Education. Clevedon: Multilingual Matters, S.54-65

## ■ Fachforum

- Cenoz, J. (1998): Multilingual Education in the Basque Country. In: Cenoz, J./Genesee, F. (eds.): *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters
- Commission académique d'évaluation de l'enseignement des langues 1996. Rapport 1995-1996. Académie de Strasbourg
- Commission académique d'évaluation de l'enseignement des langues 1997. Rapport 1996-1997. Académie de Strasbourg
- Genesee, F. (1987): *Learning through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*. Cambridge: New House
- Genesee, F./Holobow, N./Lambert, W.E./Cleghorn, A. / Walling, R. (1985): The Linguistic and Academic Development of English-Speaking Children in French Schools: Grade 4 outcomes. *Canadian Modern Language Review*. 41, S.669-685
- Genesee, F./Stanley, M. (1976): The Development of English Writing Skills in French Immersion Programs. *Canadian Journal of Education*. 3, S.1-18
- Harley, B. (1986): *Age in Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters
- Hickey, T. (1997): *Early Immersion Education in Ireland: The Naíonraí*. Dublin: Linguistics Institute of Ireland
- Jones, D. (1998): An Assessment of the Communicative Competence of Children in Welsh Immersion Programmes. In: Arnau, J./Artigal, J. (ed.): *Els Programes d'immersió: Una Perspectiva Europea – Immersion Programs: A European Perspective*. Barcelona: Universitat de Barcelona, S.594-608
- Knauer, R. (1991): Wir stellen vor: I like Tracy: Ein Beitrag zur Friedens-, Kultur- und Sprachpädagogik im Elementarbereich. *Unsere Jugend*. 12, S.531-536
- Lambert, W.E./Tucker, G.R. (1972): *The Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment*. Rowley: Newbury House
- Maibaum, T. (2000): *Replikationsstudien zum Wortschatzerwerb in der Fremdsprache in bilingualen Kinderärten*. MA, University of Kiel
- Petit, J. (1996): Rapport d'évaluation sur les classe ABCM du Haut-Rhin. Année 1966. Rapport à l'intention du Conceil régional du Haut-Rhin. Colmar: Service langue et culture régionales
- Petit, J./Rosenblatt, F. (1994): Synthèse de trois années d'évaluation des classes bilingues, hors contrat et associatives à parités horaires. Rapport à l'intention du Conceil régional du Haut-Rhin. Colmar: Service langue et culture régionales
- Pfaff, C. W. (1992): The Issue of Grammaticalization in Early German Second Language. *Studies in Second Language Acquisition*. 14, S.273-296
- Rebuffot, J. (1993): *Le point sur l'immersion au Canada*. Centre Educatif et Culturel inc. Anjou, Quebec
- Rohde, A. (1997): *Verbflexion und Verbsemantik im natürlichen L2-Erwerb*. Tübingen: Narr
- Sønergaard, B. (1993): The Problem of Pedagogy versus Ideology: The Case of a Danish-German Bilingual School-Type. In: H. Batens Beardsmore (ed.): *European Models of Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters, S.66-85
- Swain, M. (1975): Writing Skills of Grade Three French Immersion Pupils. *Working Papers on Bilingualism*. 7, S.1-38
- Swain, M./Lapkin, S. (1982): *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*. Clevedon: Multilingual Matters
- Swain, M./Cummins, J. (1986/79): Bilingualism, Cognitive Functioning and Education. In: Cummins, J./Swain, M. (ed.) *Bilingualism in education*. London/New York: Longman, S.7-19
- Tiefenthal, C. (1999): *Die Entwicklung des Wortschatzes der Fremdsprache in einem deutsch-englisch bilingualen Kindergarten*. MA, University of Kiel
- Westphal, K. (1998): *Pilotuntersuchungen zum L2-Erwerb in bilingualen Kindergärten*. MA, University of Kiel

- Wode, H. (1981): *Learning a Second Language*. Tübingen: Narr
- Wode, H. (1993): *Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen*. Ismaning: Hueber
- Wode, H. (1995): *Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht*. Ismaning: Hueber
- Wode, H. (1997): *Bilinguale Kindergärten: Wieso? Weshalb? Warum? Voraussetzungen und Bedingungen für den Erwerb einer Zweitsprache*. KiTa aktuell. 10, S.203-207
- Wode, H. (1999): *Frühe Zweisprachigkeit für Kinder: Chance oder Risiko?* Sprache & Region. 7. Aurich: Ostfriesische Landschaft/Plattdütskbüro und Oostfreeske Taal i.V.
- Wode, H. (2000): *Bilinguale Kindergärten als Ergänzung und Weiterentwicklung von bilinguaem Unterricht*. Vortrag anlässlich des FMF-Kongress Berlin, April 2000
- Wode, H. (in Druck). *Multilingual Education in Europe: What Can Preschools Contribute?* 5th European Conference on Immersion Programs. Vaasa, August 2000
- Wode, H./Burmeister, P./Daniel, A./Kickler, K.U./Knust, M. (1996): *Die Erprobung von deutsch-englisch bilinguaem Unterricht in Schleswig-Holstein: Ein erster Zwischenbericht*. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung. 7, S.15-42

## Workshop

### ***Erfassung des kindlichen Sprachverhaltens***

Während die Wissenschaft noch in den Anfängen der Forschung und Erprobung von Erhebungen zum Sprachstand von mehrsprachigen Kindern steckt, gibt es in der politischen und fachlichen Bildungsöffentlichkeit bereits etablierte Meinungen über die Qualität der Sprache von Migrantenkindern, die überwiegend sprachliche Defizite von Migrantenkindern bemerken. Langjährige Erfahrungswerte aus den Bildungsinstitutionen gelten als Material und Beleg für diese Sichtweise. Probleme, die die Kinder mit der institutionell vorausgesetzten und von den Institutionen geforderten deutschen Sprachfähigkeit haben, werden auf eine, scheinbar zwangsläufig, allgemein gestörte Sprachentwicklung unter der Bedingung von Mehrsprachigkeit zurückgeführt. Unhinterfragt bleiben die auf Einsprachigkeit beruhenden Kriterien und Normen, mit denen die mehrsprachigen Kinder wahrgenommen und beurteilt werden. Und ausgeblendet sind die besonderen Kompetenzen, die die Kinder bei ihrem alltäglichen Umgang mit mehreren Sprachen aufbauen. Bei Präsentationen des Projekts „Multikulturelles Kinderleben“ zu den sprachlichen Leistungen und Kompetenzen der befragten Kinder reagieren Fachkräfte mit Erstaunen und verweisen auf ihre im Kern problemorientierten Praxiserfahrungen. Die unterschiedlichen Dimensionen, die die Kinder im Kontext ihrer Mehrsprachigkeit erfahren können, z.B. die Möglichkeit, andere Personen auszutricksen, die Lust am spielerischen Umgang mit den Sprachen, die Erfahrung von Anerkennung und Kompetenz beim Übersetzen, werden nur selten als bedeutungsvoll – auch für die Kinder – erkannt. Die Anerkennung der besonderen Fähigkeiten von mehrsprachigen Kindern muß im Bildungssystem erst noch verankert werden.

Vor diesem Hintergrund ging es in dem Workshop „Erfassung des kindlichen Sprachverhaltens“ um die grundlegende Frage, wie sich Fachkräfte einen Begriff verschaffen können von den sprachlichen – und damit verknüpft auch kognitiven – Kompetenzen und Kenntnissen der Kinder, um darauf aufbauend sprachliche Fördermaßnahmen zu konzipieren. Welche Art einer Sprachstandserhebung ist unter dem Gesichtspunkt einer Förderung und Unterstützung der Kinder bei ihrem mehrsprachigen Spracherwerb sinnvoll? Welche Erkenntnisse gibt es aus der Wissenschaft zum Phänomen der Sprachenmischung, die ein grundlegendes Merkmal des Sprachverhaltens bei Mehrsprachigkeit darstellt?

Die Komplexität und Widersprüchlichkeit des Anliegens von Wissenschaft und Praxis, das kindliche Sprachverhalten zu erfassen, wurde gleich zu Beginn anhand des Workshop-Titels formuliert: Wie kann ich etwas erfassen oder festhalten, das im Fluß ist? Ebenso relevant erscheint die Frage, was eine „sprachliche Momentaufnahme“ über die tatsächliche Sprachkompetenz eines Kindes aussagen kann. Die Schwierigkeit, ein objektives Ergebnis zum Sprachvermögen eines Kindes zu erhalten, verschärft sich im Kontext von Mehrsprachigkeit. Spracherwerbsbedingungen und -verläufe sind extrem unterschiedlich, so daß die Relevanz von Durchschnittswerten ausgesprochen fraglich ist. Die kindliche Persönlichkeit und der individuelle Umgang mit dem Medium Sprache erweisen sich als weitere Faktoren, die eine wissenschaftlich neutrale Aussage zum Sprachstand eines Kindes erschweren. Die Art und Weise,



wie Kinder sich der Sprache zuwenden und sie für ihre Bedürfnisse einsetzen und verwenden, ist ebenso unterschiedlich wie das Vorgehen der Kinder beim Erwerb ihrer Sprachen.

Das Phänomen des Sprachenwechsels bzw. der Sprachenmischung erfordert weitere Differenzierung. Die mehrsprachig aufwachsenden Kinder praktizieren ihre Mehrsprachigkeit als einheitliche Kompetenz. Ganz unterschiedliche Motive können für ein Wechseln zwischen den verschiedenen Sprachen, mit verschiedenen Erscheinungsformen, stehen. Über die „guten Gründe“ der Kinder und die diesem Sprachverhalten zugrundeliegenden begrifflichen, emotionalen, situativen, interaktionistischen und metasprachlichen Fähigkeiten ist im Bildungsbetrieb bislang wenig bekannt. Der Sprachenwechsel wird vielmehr einseitig als Ausdruck sprachlicher Not interpretiert.

In den Vorträgen von Herrn Professor Reich und Frau Dr. Dirim zum Sprachverhalten der Migrantenkinder standen die Sprachkompetenzen der mehrsprachigen Kinder im Zentrum. Wie allerdings die Fortschritte eines Kindes im Umgang mit seinen Sprachen als Kriterium für Sprachstandsmessungen und Sprachbeobachtungen mit dem Anliegen einer Sprachmessung der Kinder auf dem Hintergrund einer schulisch-sprachlichen Durchschnittsanforderung zu vereinbaren ist, bleibt sicher langfristig ein Diskussionspunkt unter den ExpertInnen aus Praxis und Wissenschaft. Die zahlreichen Nachfragen und Überlegungen der TeilnehmerInnen zu den Vorträgen zeugen von dem großen Bedarf der Fachöffentlichkeit nach einem qualifizierten Diskurs zu diesem komplexen Gegenstand.

**Hans H. Reich**

## **Verfahren zur Beschreibung der Sprachentwicklung zweisprachiger Kinder**

Immer häufiger wird aus der Praxis der Elementarerziehung heraus ein Bedarf an handhabbaren Methoden oder Instrumenten zur „Erfassung des kindlichen Sprachverhaltens“ artikuliert. Dieser Bedarf erklärt sich aus den dringlicher gewordenen Forderungen nach früher Sprachförderung und aus der schwieriger gewordenen Ausgangslage der immer mehrsprachiger werdenden Kindertagesstätten. Die wissenschaftliche Arbeit in diesem Bereich ist jedoch nicht soweit, daß fertige Verfahren oder Instrumente präsentiert werden könnten, es ist noch Entwicklungsarbeit zu leisten. Wie kann, wie sollte eine solche Entwicklungsarbeit aussehen?

### **Vorstrukturierung des Gegenstandes**

Unter Sprache kann man sehr Verschiedenartiges verstehen. Um es am Beispiel zu sagen: Wenn man das kommunikative Handeln eines Kindes im Kindergarten beobachtet und dabei vermerkt, in welchen Fällen das Kind seine Handlungen durch Sprache begleitet oder in Sprache ausführt, dann hat man einen ganz anderen Aspekt von „Sprache“ zur Kenntnis genom-

men, als wenn man im Englischunterricht der Mittelstufe die Vokabeln der vorangegangenen Lektion abfragt. Das eine ist so legitim wie das andere, es kommt auf den Erkenntniszweck an. Die Linie, die ich verfolge, sucht nach Verfahren und Instrumenten, die es erlauben, den Sprachstand eines Kindes in den von ihm gesprochenen Sprachen so zu beschreiben, daß begründete Förderentscheidungen darauf aufbauen können. Daraus leite ich die folgenden Kriterien ab: Sprache muß vergleichsweise breit verstanden und vergleichsweise differenziert erhoben werden; die Erhebungen müssen wiederholbar sein, um Fortschritte feststellen zu können; sie müssen aber auch so handhabbar sein, daß sie in der pädagogischen Praxis Verwendung finden können; es muß möglich sein, die Verbindung zwischen Sprachstandsbeschreibungen und Sprachförderentscheidungen explizit aufzuzeigen; bei zwei- oder mehrsprachigen Kindern muß es möglich sein, Aussagen zu allen ihren Sprachen zu treffen und diese ins Verhältnis zueinander zu setzen.

### ***Relative Breite des Sprachverständnisses***

Förderung kann an unterschiedlichen Aspekten von Sprache ansetzen und der am meisten Erfolg versprechende Ansatz von Kind zu Kind verschieden sein. Es ist daher grundsätzlich sinnvoll, mehrere Aspekte von Sprache zu erheben, um Förderbedarf und Förderchancen zu entdecken. Das könnten etwa die folgenden Gesichtspunkte sein:

- Kommunikativ-sprachliches Handeln des Kindes: Was kann es schon mit Sprache machen?
- Umgang mit Sprache: Was tut das Kind, wenn es etwas nicht versteht, wenn es etwas nicht ausdrücken kann oder nicht so, wie es das möchte?
- Sprachliche Sicherheit: Spricht das Kind „unbekümmert drauf los“, spricht es kontrolliert und bedacht, oder hat es Angst, etwas Falsches zu sagen und deswegen korrigiert, zurechtgewiesen oder verlacht zu werden?
- Verstehensfähigkeit: Wie gut kann das Kind einen altersangemessenen Text verstehen?
- Sprechfähigkeit: Wie kann das Kind eine sprachliche Aufgabe lösen, die sich ihm in der Situation stellt oder die es sich selbst stellt, z.B. die Aufmerksamkeit der anderen erhalten, seinen Willen durchsetzen, etwas verlangen, etwas erzählen usw.?
- Umgang mit der Schriftsprache: Interesse für Geschriebenes und Gedrucktes, „technische“ Schreib- und Lesefertigkeiten, Fähigkeiten des sinnerfassenden Lesens und des sinnvollen Schreibens?
- Lexikalische Aspekte: Wie umfänglich ist der passive und aktive Wortschatz des Kindes,?
- Grammatische Aspekte: Wie weit entwickelt sind die verwendeten Wortformen? Über welche Möglichkeiten des Satzbaus verfügt das Kind bereits?

### ***Differenziertheit und Handhabbarkeit***

Eine vollständige Erhebung ist gar nicht möglich, sie würde nie zu Ende kommen. Erforderlich ist also eine Auswahl von Aspekten der Sprache, die in gewissem Sinne stellvertretend für umfassendere Aspekte der sprachlichen Fähigkeit des Kindes stehen können. Solche „Indikatoren“ des Sprachstandes sind in Forschungen zum Erst- und Zweitspracherwerb vor allem im Bereich der Grammatik ermittelt worden: Formen und Stellung des Verbs im deutschen Satz, Formen der Negationen, Arten der Verbindung von Sätzen etc. können als relativ verlässliche Indikatoren der grammatischen Entwicklung herangezogen werden. Sehr viel schwieriger gestaltet sich die Suche nach Indikatoren im Bereich des Wortschatzes, doch lassen sich auch hier einige Anhaltspunkte wie das Erscheinen von Adjektiven, von zusammengesetzten No-

men, von Verben mit Präfixen etc. benennen. Wenig bekannt ist auch über die Entwicklung der Textfähigkeit der Kinder und die Entwicklung ihrer sprachlichen Ausdrucksfähigkeit. Hier muß man sich mit vorläufigen Indikatoren zufrieden geben.

### ***Anschließbarkeit von Förderentscheidungen***

Die Ergebnisse der Spracherwerbsforschung deuten darauf hin, daß Förderentscheidungen sich nicht an Fehlern und Defiziten, sondern am jeweils erreichten Stand des sprachlichen Könnens orientieren sollten. Die Frage ist also nicht: Was macht das Kind falsch? Was kann es noch nicht? Die Frage lautet vielmehr: Was kann das Kind schon? Was ist der nächste Schritt, den es in seiner sprachlichen Entwicklung gehen kann? Diese Frage ist für die einzelnen Aspekte von Sprache jeweils eigens zu beantworten. Dies erlaubt es, an die Stärken des Kindes anzuknüpfen, um seine Entwicklung insgesamt zu fördern.

### ***Zwei- und Mehrsprachigkeit***

Es ist vorstellbar, daß die sprachlich-kommunikativen Handlungen des Kindes sich sprachübergreifend entwickeln. Allerdings fehlt es auch hier an konkreten vergleichenden Forschungen. Überall dort aber, wo es um sprachspezifische Strukturen geht, wird auch die Vergleichbarkeit zu einem Problem. Die Tempussysteme des Deutschen und des Türkischen etwa, um ein Beispiel zu nennen, sind so deutlich verschieden voneinander, daß man keinen einheitlichen Maßstab an die Entwicklung der Tempussysteme eines türkisch-deutschen zweisprachigen Kindes legen kann. Hier muß für jede Sprache einzeln festgelegt werden, welche Gesichtspunkte erhoben werden sollen.

### **Vorstrukturierung der Verfahren**

Die einzusetzenden Verfahren müssen den unter Punkt 2 entwickelten Kriterien gerecht werden. Darüber hinaus müssen sie den sich entwickelnden Fähigkeiten des Kindes angepaßt sein. Schließlich ist zu diskutieren, an welcher sprachlichen Norm die Erhebungen orientiert sein sollen.

### ***Fähigkeiten des Kindes***

Der wichtigste Unterschied in den vorauszusetzenden Fähigkeiten der Kinder ist durch den Übergang zur Schriftsprache markiert. Kinder, die lesen und schreiben können, haben nicht nur eine zusätzliche sprachliche Fähigkeit erworben, die eigens erhoben werden kann, sondern zugleich ein Mittel, mit dem strukturelle Aspekte ihrer Sprachbeherrschung (Grammatik und Wortschatz) sowie Verstehensfähigkeiten auf einfache und zeitsparende Weise erhoben werden können. Es darf dabei allerdings nicht übersehen werden, daß die mündlichen Sprachfähigkeiten eigene Funktionen beibehalten. Sprache darf also auch bei älteren Kindern nicht mit Schriftsprache gleichgesetzt werden.

Der andere Einschnitt, der zu beachten ist, ist die Fähigkeit der Kinder, auf distanzierte Weise sprachbezogene Fragen zu beantworten oder sprachbezogene Aufgaben zu lösen. Es geht mit anderen Worten um die Frage, ab welchem Alter die Kinder in der Lage sind, sich auf förmliche Sprachtests einzulassen und dabei so zu antworten, daß gültige Rückschlüsse auf ihre Sprachentwicklung gezogen werden können. Diese Grenze ist nicht so eindeutig festlegbar wie der Erwerb der Schriftsprache, und es hat durchaus Versuche gegeben, auch mit Kindern im vorschulischen Alter solche Tests durchzuführen, welche Fähigkeiten der Benennung und der

Artikulation einfacher Aussagen sowie Fähigkeiten des Verstehens abprüfen. Trotzdem kann als allgemeine Orientierung gelten, daß, je jünger die Kinder sind, desto mehr versucht werden sollte, ihre Sprache in natürlichen, alltäglichen Situationen oder in Situationen, die dem natürlichen Sprachgebrauch nahekommen, zu erheben. Die förmlichen Testverfahren haben zweifellos den Vorteil, daß sie zu präzisen quantitativen Aussagen führen, die auch für die einzelnen Aspekte von Sprache differenziert werden können. Sie haben aber auch den Nachteil, daß sie nicht für alle Aspekte von Sprache anwendbar sind. Und auch dort, wo sie anwendbar sind, muß immer gefragt werden, ob die präzisen Ergebnisse nicht nur eine Scheingenauigkeit darstellen; denn es gehen jeweils sehr starke Vorannahmen der Testkonstrukteure in diese Verfahren ein, deren Passung auf die Sprachentwicklung des Kindes jeweils kritisch zu prüfen wäre.

Dies gilt nun in besonders starkem Maße im Hinblick auf die Sprachentwicklung von zweisprachigen Kindern. Hier ist ja – je nach den Umständen des Sprachkontakts und der Sprachförderungsmöglichkeiten – damit zu rechnen, daß die allgemeine geistige Entwicklung des Kindes und seine Entwicklung in den beiden Sprachen ungleichmäßig aufeinander bezogen sind. Es empfehlen sich also gerade im Falle zweisprachiger Kinder offenere Verfahren, welche eine Annäherung an den „natürlichen“ Sprachgebrauch wahrscheinlicher machen.

### ***Probleme der Norm***

Die erwähnte Ungleichmäßigkeit der möglichen Entwicklungen macht es auch problematisch, Verfahren einzusetzen, die nur mit einsprachigen Kindern entwickelt und standardisiert worden sind. All zu leicht wird dabei die gesamte Sprachlichkeit des Kindes übersehen und ein Maßstab angelegt, der seiner Zweisprachigkeit nicht gerecht wird. Gewiß, man muß dies nicht dogmatisch sehen: Ein Vergleich mit den Sprachentwicklungsständen einsprachiger Kinder gibt Hinweise darauf, was getan werden muß, um ein gemeinsames Lernen aller zu ermöglichen und voranzubringen. Zu achten ist nur darauf, daß der Maßstab der einsprachigen Entwicklung nicht verabsolutiert wird.

### ***Probleme der Durchführung***

Solche offeneren Verfahren sind für den Elementarbereich vor allem die Sprachbeobachtungen, für den Primarbereich die Analyse von Sprachproben. Als Nachteil dieser Verfahren wird in der Regel angegeben, daß sie sehr zeitaufwendig sind. Das ist unzweifelhaft richtig, doch muß auch hier darauf gesehen werden, daß nicht Äpfel mit Birnen verglichen werden. Auch die Erhebung mündlicher Fähigkeiten von Kindern im vorschulischen Alter, die durch förmliche Tests erfolgt, kostet sehr viel Zeit bei der Erhebung, da auch sie einzeln durchgeführt werden muß. Ein gewisser zeitlicher Gewinn ergibt sich nur bei der Auswertung. Dieser Unterschied kann durch geeignete Auswahl von Analyse- bzw. Beobachtungsgesichtspunkten verkleinert (wenn auch nicht beseitigt) werden. Der Gewinn einer breiteren Erhebung von Sprache rechtfertigt meines Erachtens auf jeden Fall einen solchen Mehraufwand.

### **Ein Anwendungsbeispiel**

Am Beispiel der Erhebung des Sprachstandes türkisch-deutscher Schulanfänger, die das Institut für Interkulturelle Bildung der Universität Koblenz-Landau im Auftrag der Stadt Hamburg durchführt, soll nun gezeigt werden, wie sich die bisher gestellten Überlegungen in einem Einzelfall konkretisieren lassen:

Die Erhebung umfaßt ca. 140 türkisch-deutsche Schulanfänger an sieben Hamburger Grundschulen, die unterschiedliche Anteile von Schülern mit Migrationshintergrund aufweisen. Die Erhebungen wurden von den deutschen und türkischen Lehrkräften dieser Schulen durchgeführt, die Auswertung erfolgt am Institut für Interkulturelle Bildung.

Den Kindern wurde ein Situationsbild, das eine etwas chaotische Situation in einer Wohnküche darstellt, und eine Bildfolge, welche die Überlistung einer Katze durch einen Vogel zum Thema hat, vorgelegt, und zwar einmal von der türkischen Lehrkraft und einmal von der deutschen Lehrkraft – dies alles in gebührendem zeitlichen Abstand. Die Kinder wurden gebeten zu erzählen, was sie auf dem Bild bzw. auf der Bildfolge sehen. Die Lehrkräfte waren angewiesen, die Kinder solange wie möglich allein sprechen zu lassen und dann erst nach den Bildelementen zu fragen, die von den Kindern nicht spontan thematisiert worden waren. Die Äußerungen der Kinder wurden auf Tonband aufgenommen, so daß von jedem Kind vier Sprechproben vorliegen, die nachträglich analysiert werden können. Die Analyse erfolgte anhand von Auswertungsbögen nach den folgenden Gesichtspunkten:

- Gesprächsführung durch das Kind
- Bewältigung der sprachlichen Aufgaben (Vollständigkeit und Ausführlichkeit der sprachlichen Wiedergabe der Bildinhalte)
- verbaler Wortschatz
- Überwindung von Ausdrucksnot
- Äußerungsformen
- Verbindung von Aussagen
- Verbstellung im Satz (nur für das Deutsche)
- Struktur der Verbgruppe (nur für das Deutsche)
- Tempusformen des Verbs (nur für das Türkische)
- sprecherischer Ausdruck
- Aussprache von Wörtern

Dabei ist zu beachten, daß auch „Äußerungsformen“ und „Verbindung von Aussagen“ für das Deutsche und für das Türkische Verschiedenes bedeuten.

Eine Vergleichbarkeit des Entwicklungsstandes in beiden Sprachen hat sich zunächst über die Auswertungskategorie „Bewältigung der sprachlichen Aufgaben“ herstellen lassen. Diese Kategorie kann als ein allgemeiner Indikator dafür genommen werden, wie weit das Kind in der einen und in der anderen Sprache gekommen ist. Sie erlaubt also Aussagen über gleichmäßige Entwicklung oder Dominanz der einen oder anderen Sprache und zugleich über das Niveau, das dabei erreicht wurde. Gearbeitet wird vorläufig mit sieben Sprachentwicklungsstufen innerhalb dieser Kategorie. Die so gewonnenen Aussagen können dann durch strukturelle Details (Grammatik und Wortschatz) einerseits und durch die Aussagen zu kommunikativen Handlungszügen des Kindes andererseits ergänzt werden. Abgeleitet werden können Aussagen über die zweisprachige Entwicklung der Gruppe insgesamt, über Unterschiede zwischen den Schulanfängern der verschiedenen Schulen, die daraus folgenden Anforderungen an die Förderangebote der Schulen und nicht zuletzt Aussagen über den Förderbedarf und die Förderungsmöglichkeiten jedes einzelnen Kindes. Vor allem im Hinblick auf den letztgenannten Verwendungszweck wird daran gearbeitet, eine in der Praxis handhabbare Fassung der Auswertungsbögen zu entwickeln.

Die Erhebung zu den Sprechfähigkeiten der Kinder bei Schulanfang soll weitergeführt werden durch Erhebungen zu den Schreibfähigkeiten, die sie im ersten und zweiten Schuljahr erwer-

ben und zu den „besonderen bilingualen Fähigkeiten“, wie Wechseln zwischen den Sprachen und Sprachmittlung, im dritten Schuljahr.

## Literaturhinweise

Apeltauer, Ernst (1987): Indikatoren zur Sprachstandsbestimmung ausländischer Schulanfänger. In: ders. (Hrsg.): Gesteuerter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht. München: Hueber, S.207-232

Apeltauer, Ernst (1998): Verben als Sprachstandsindikatoren im Schuleingangsbereich. In: Apeltauer, Ernst/Glumpler, Edith/Luchtenberg, Sigrid (Hrsg.): Erziehung für Babylon. Baltmannsweiler: Schneider, S.38-76

Baker, Colin/Prys Jones, Sylvia (1998): Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education. Clevedon: Multilingual Matter. Darin: The Measurement of Bilingualism, S.86-94

Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (Hrsg.) (1999): Hallo, Hola, Ola. Sprachförderung in Kindertagesstätten. Berlin/Bonn

Bruche-Schule, Gisela/Heß, Hans-Werner/Steinmüller, Ulrich (1985): Sprachstandserhebungen im Grundschulalter. Ein Projektives Linguistisches Analyseverfahren (PLAV). Berlin: Der Senator für Schulwesen, Berufsausbildung und Sport. Neufassung 1985

Clahsen, Harald/Meisel, Jürgen M./Pienemann, Manfred (1983): Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter. Tübingen: Gunter Narr

Deutsch lernen (1988): Sprachstandsdiagnose – Deutsch als Zweitsprache (mit Beiträgen von Ursula Boos-Nünning, Ingrid Gogolin, Sigrid Luchtenberg, Ursula Neumann und Una M. Röhr-Sendlmeier). Heft 3-4

Glumpler, Edith/Apeltauer, Ernst (1997): Ausländische Kinder lernen Deutsch. Lernvoraussetzungen, methodische Entscheidungen, Projekte. Berlin: Cornelsen Scriptor

Gogolin, Ingrid/Goll, Alfred/Reich, Hans H. (1989): Unterricht für ausländische Schüler. Sprachwahrnehmungstraining für Lehrer ausländischer Schüler. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung

Hyltenstam, Kenneth/Pienemann, Manfred (Hrsg.) (1985): Modelling and Assessing Second Language Acquisition. Clevedon: Multilingual Matters

Meng, Katharina u.a. (1991): Kommunikation im Kindergarten. Berlin

Pienemann, Manfred (1981): Der Zweitspracherwerb ausländischer Arbeiterkinder. Bonn: Bouvier

*Inci Dirim*

## **Erfassung der „besonderen sprachlichen Fähigkeiten“ bilingualer Kinder**

### **Bestandsaufnahme und Ausblick**

In deutschen Großstädten ist individuelle Mehrsprachigkeit ein verbreitetes Phänomen, das in Zukunft noch mehr Bedeutung erlangen wird. Anlaß dafür ist vor allem die künftige Entwicklung von Migration, wie sie etwa in bevölkerungsprognostischen Ausführungen vorhergesagt wird (siehe: Migrationsbericht der Ausländerbeauftragten des Bundes 1999 und Prognose des Statistischen Bundesamtes 2000), und wissenschaftliche Erkenntnisse zum Sprachgebrauch in multilingualen Großstadtkontexten. Die Ergebnisse von verschiedenen Untersuchungen, die in den letzten Jahren in einigen europäischen Großstädten durchgeführt wurden, zeigen, daß nicht nur in bilingualen Familien bzw. in Migrantenfamilien der Umgang mit mehreren Sprachen praktiziert wird, sondern daß darüber hinaus unter Kindern und Jugendlichen verschiedenster sprachlicher Herkunft ein intensives „language crossing“ (Rampton) stattfindet, d.h., daß Kinder und Jugendliche in ihren „peer groups“ Elemente unterschiedlicher Sprachen erwerben und gebrauchen (siehe Kotsinas 1998 für die Entwicklung in Schweden; für Großbritannien Rampton 1995 und Hewitt 1986, 1994; für Deutschland Auer/Dirim 2000, Dirim 2000a und Androutsopoulos 2000). Die Ergebnisse des Forschungsprojekts „Türkisch in gemischtkulturellen Gruppen von Jugendlichen“ (Auer/Dirim 2000) liefern Indizien dafür, daß sich dieser multilinguale Sprachgebrauch weder auf eine bestimmte Gruppe von Jugendlichen, noch auf eine feste Altersgruppe, ein bestimmtes Geschlecht oder einen speziellen Stadtteil beschränkt.

Für diesen in multilingualen Kontexten üblichen „gemischten Sprachgebrauch“ ist nicht das schulische Fremdsprachenlernen verantwortlich, sondern vielmehr die vitale Mehrsprachigkeit der Lebenswelt. So ist es z.B. in Hamburg möglich, zahlreiche Jugendliche anzutreffen, die zwar aus einem monolingual deutschsprachigen Elternhaus stammen, aber in ihrer Umgebung Türkisch gelernt haben und diese Sprache in der Interaktion mit Freunden verwenden.

In der alltäglichen Interaktion unter Kindern und Jugendlichen, die sich eines gemeinsam entwickelten multilingualen Sprachrepertoires bedienen, spielt nicht so sehr die nach monolingualen Kriterien getrennte Verwendung der sprachlichen Mittel eine Rolle, sondern viel mehr die geschickte, (sprech-)strategische Kombination von Mitteln unterschiedlicher Sprachen. Deshalb ist das Wechseln zwischen den Sprachen, die – in unterschiedlichen Anteilen – zur Verfügung stehen, ein zentrales Merkmal des multilingualen Sprachgebrauchs. So wurde im Rahmen des Hamburger Forschungsprojekts „Bilinguale Kinder in monolingualen Schulen“<sup>1</sup> beobachtet, daß türkisch-deutsch zweisprachige Kinder im außerschulischen Bereich unter sich vielfältige Sprachmischungen verwenden (vgl. Dirim 1997). Diese Sprachmischungen sind nach neuesten Erkenntnissen nicht als Kennzeichen unterentwickelter sprachlicher Fähigkeiten zu sehen, sondern stellen eine kontextgebundene kreative Nutzung sprachlicher Vielfalt

---

1 Das Projekt „Bilinguale Kinder in monolingualen Schulen“ wurde von der Deutschen Forschungsgemeinschaft finanziert, von Ingrid Gogolin und Ursula Neumann geleitet und 1994 abgeschlossen. Zur ausführlichen Beschreibung des Projekts und dessen Ergebnissen siehe Gogolin/Neumann 1997.

durch mehrsprachig aufwachsende Kinder dar (vgl. z.B. Hyltenstam/Viberg 1993, Denison 1992, Krumm 2000, Dirim 1997, 1998, 2001b).

Ausgehend von den Untersuchungen, die den abwechselnden Gebrauch von Sprachen innerhalb einer Kommunikationssituation mit einer soziolinguistischen Perspektive analysieren, lassen sich folgende Arten des multilingualen Sprachgebrauchs beschreiben (vgl. z.B. Auer 1980, 1983, Dirim 1997, 1998 und die Beiträge in Holmen/Jørgensen 2001):

1. *Sprachentrennung*: Der getrennte Gebrauch von sprachlichen Mitteln wird von mehrsprachigen Personen im Umgang mit Einsprachigen bzw. in Situationen, in denen der monolinguale Gebrauch der Sprachen verlangt wird, gelernt und geübt. Jessner/Herdina (1999) zufolge leisten Mehrsprachige die Trennung von sprachlichen Mitteln (sowie deren Kombination) auf Grund einer „Sprachmanagementkompetenz“, die dem multilingualen Spracherwerb immanent sei. Die Trennung von Sprachen wird von Kindern insbesondere im Rahmen der (deutschen) Schule täglich geübt, da in diesem institutionellen Kontext von den Kindern meist – implizit oder explizit – die getrennte Verwendung der Sprachen erwartet wird. Insofern handelt es sich um eine für den schulischen Erfolg zentrale Fähigkeit, die von mehrsprachigen Kindern möglichst fehlerfrei beherrscht werden muß.
2. *Code-Switching*: Das „Code-Switching“ stellt eine sehr vielfältige Möglichkeit des multilingualen Sprachgebrauchs dar, von der in sprachlich heterogenen Kinder- und Jugendlichengruppen rege Gebrauch gemacht wird. Es handelt sich um den diskursfunktionalen Wechsel von einer Sprache in die andere, wobei die Sprecher mit den verschiedenen Sprachen „arbeiten“ (Auer), d.h. sie im Sinne ihrer konversationellen Ziele kontrastieren.
3. *Code-Mixing*: Hierbei handelt es sich um ein sehr dichtes „Code-Switching“, indem ein derart häufiger Wechsel zwischen den Sprachen stattfindet, daß aus der Außenperspektive des Betrachters der Eindruck entsteht, es handle sich um eine organische Einheit beider Sprachen. Es ist nicht immer leicht, „Code-Switching“ von „Code-Mixing“ zu trennen. Der qualitative Unterschied zwischen diesen beiden Möglichkeiten der Mischung beider Sprachen liegt darin, daß beim „Code-Mixing“ mit den einzelnen Sprachwechseln keine voneinander unterscheidbaren Sprechstrategien verfolgt werden, sondern daß das dichte Sprachengemisch selbst eine Strategie (der Distinktion) darstellt. Es ist möglich, daß innerhalb eines Gesprächs sowohl „Code-Switching“ als auch „Code-Mixing“ verwendet werden (siehe Auer 1999).
4. *Transfer*: Häufig werden in multilingualen Interaktionen einzelne Wörter bzw. größere Äußerungseinheiten aus einer anderen Sprache in die gerade verwendete Sprache integriert. Sie erfüllen vor allem eine identitätsstiftende und gruppenbildende Funktion durch sprachliche Distinktion. Ein weiterer Grund für den Transfer von Elementen aus einer Sprache in die andere ist der Gebrauch von Wörtern und Begriffen, die ein besonderes kulturelles Konzept repräsentieren und in der anderen Sprache nur mühselig umschrieben werden können. Solche Transfers erfüllen über das Ziel des Gebrauchs besonders passender Ausdrücke hinaus den Zweck der Sprechökonomie.
5. *Translation*: Zum Gebrauch zweier oder mehrerer Sprachen gehört in der Regel die mehr oder weniger häufige Mittlung zwischen denselben, die mündlich in der Form des Dolmetschens realisiert wird. Diese Sprechhandlung ist bereits Kindern vertraut, da sie mitunter zwischen Personen, die unterschiedliche Sprachen beherrschen, dolmetschen (müssen). Im Gegensatz zu den übrigen „besonderen sprachlichen Fähigkeiten“ handelt es sich bei



der Translation um eine allgemein positiv bewertete Fähigkeit bzw. Fertigkeit, die global gesehen stetig an Bedeutung gewinnt (vgl. Ricardi 2000). Trotzdem werden mehrsprachige Kinder selten als Besitzer dieser Fähigkeit wahrgenommen und gefördert. Die einschlägige Literatur zum Thema Translation zeigt, daß das Übersetzen und Dolmetschen unter Kindern bisher nicht Gegenstand der Diskussion ist. Arbeiten zur mehrsprachigen Interaktion unter Kindern und Jugendlichen geben darüber Aufschluß, daß Translation in den Interaktionen unter den Kindern nicht nur dann vorkommt, wenn jemandem der Sinn einer Äußerung zugänglich gemacht werden soll, die er sprachlich nicht versteht – Translationen tauchen häufig auch in Selbstgesprächen auf bzw. werden aus sprechstrategischen Gründen vorgenommen, nämlich zum Beispiel dann, wenn das Gesagte durch die zusätzliche Formulierung in der anderen Sprache betont werden soll (vgl. Dirim 1997).

Die folgenden, transkribierten Tonbandmitschnitte aus dem Forschungsprojekt „Bilinguale Kinder in monolingualen Schulen“ veranschaulichen zwei Varianten („Code-Switching“ und „Transfer“) des multilingualen Sprachgebrauchs:<sup>2</sup>

*Beispiel 1, Türk müsün?*<sup>3</sup>

Cevdet – türkisch-deutsch zweisprachig, im Vorschulalter  
Beobachterin – türkisch-deutsch zweisprachig

Cevdet: (zur Beobachterin) Türk müsün?  
*Bist du Türkin?*

Beobachterin: (abweisend) Hm.

Cevdet: (zu Murtaza) Ist sie Türkin?

(Die Beobachterin antwortet auf Deutsch und sagt, ihr Vater sei Türke.)

Die Sequenz entstammt einer Tonbandaufnahme in den Räumen einer außerschulischen Einrichtung für Vor- und Schulkinder in Hamburg. Einige der Kinder haben Aufnahmegeräte (Walkman) bei sich. Die Interaktionen unter den Kindern werden von einer Mitarbeiterin des Forschungsprojekts beobachtet und protokolliert. Die Aufnahme hat kurz zuvor begonnen. Cevdet und Murtaza, ein weiteres Kind türkischer Herkunft, stehen herum. Cevdet wendet sich an die Beobachterin, von der er mitbekommen hat, daß sie Türkisch spricht. Er fragt sie auf türkisch, ob sie Türkin sei. Die Beobachterin gibt keine eindeutig verständliche Antwort. Daraufhin wendet sich Cevdet an Murtaza und fragt, diesmal auf deutsch, ob die Beobachterin Türkin sei.

Cevdet spricht also zuerst die Beobachterin auf türkisch und dann Murtaza auf deutsch an, wobei er beiden dieselbe Frage stellt. Dieser häufig beobachtbare Sprachwechsel erfüllt die Funktion, den Adressatenwechsel zu betonen: zuerst wird die Beobachterin angesprochen, danach Murtaza.

Der zweite Tonbandmitschnitt entstammt einer Aufnahme auf dem Spielplatz der Hamburger Freizeiteinrichtung für Kinder. In die aufgezeichnete Interaktion sind zwei Jungen involviert. Firat, einer der beiden, versucht mit dem etwas jüngeren Galip einen Ball aus den Ästen eines

2 Die Beispiele wurden veröffentlicht in Dirim 1997.

3 Anmerkung zur Transkription: Es handelt sich um „literarische“ Transkripte. Originaläußerungen sind normalgedruckt. Die Übersetzung der türkischen Bestandteile sind *kursiv* gesetzt und stehen unter den Äußerungsteilen, zu denen sie gehören.

Baumes zu befreien. In der folgenden Situation werfen die Jungen zu diesem Zweck mit einem Kescher nach dem Ball. Firat bemerkt jedoch, daß der Kescher auf zwei Projektmitarbeiterinnen fallen könnte, die auf einer Bank in der Nähe des Baumes sitzen und das Geschehen schriftlich festhalten.

*Beispiel 2 ‚teyzeler‘*

Firat – türkisch-deutsch zweisprachig, ca. 10 Jahre alt

Galip – türkisch-deutschsprachig, ca. 6 Jahre alt.

Firat: (aufgeregt) Nicht so werfen! Aber nicht auf, teyzelere doğru atma! Haydi, mach!  
*Wirf's nicht auf die Tanten! Los,*

(Die Kinder bemühen sich weiterhin darum, denn Ball herunter zu bekommen.)

Galip, der den Kescher in der Hand hält, bekommt von Firat eine Anweisung dazu, wie er ihn werfen soll. Firat hat gemerkt, daß der Kescher in die Richtung der beiden Protokollantinnen fliegen könnte, und will Galip darauf aufmerksam machen. Zuerst sagt er auf deutsch: „Nicht so werfen!“ Er merkt, daß er seine Äußerung konkretisieren muß, da Galip wohl mit dem Kescher in derselben Weise weiterzielt. Um zu verdeutlichen, was er mit „so“ meint, redet Firat auf deutsch weiter, unterbricht seine Äußerung aber genau an der Stelle, wo er das Objekt, d.h. in diesem Fall die Beobachterinnen, benennen muß: „Aber nicht auf ...“ Nach kurzem Zögern fährt er auf türkisch fort: „teyzelere“ und vervollständigt seine Äußerung auf türkisch.

Firat greift in dieser Interaktionssequenz zu dem türkischen Wort „teyze“, das nicht nur dazu dient, im Sinne von „Tante“ die Schwester der Mutter zu bezeichnen, sondern auch dazu, fremde weibliche Erwachsene zu benennen. Von dieser Möglichkeit, fremde Personen mit Verwandtschaftsbezeichnungen zu titulieren, wird im (Türkei-)Türkischen häufig Gebrauch gemacht. „In der Anrede – auch bei fremden Personen – werden sehr häufig Verwandtschaftsbezeichnungen gebraucht. [...] Welche dieser Anredeformen gewählt wird, bestimmt die vage Einschätzung des Altersverhältnisses und der sozialen Beziehung zu dem, der angeredet wird. Diese Form der Anrede des Partners ist in der Umgangssprache weit verbreitet, wird aber von höheren Schichten weniger gebraucht.“ (Cimilli/Liebe-Harkort 1976, S.21) Hierzu steht eine breite Palette von Bezeichnungen zur Verfügung: „anne“ (Mutter), „abla“ (große Schwester), „yavrum“ (mein Kind), „amca“ (Onkel) etc. Im deutschen Sprachgebrauch kommt es zwar auch vor, daß kleine Kinder dazu angeleitet werden, fremde Erwachsene mit „Tante“ oder „Onkel“ anzureden, es kann jedoch davon ausgegangen werden, daß diese Möglichkeit nicht so umfassend ist, wie sie im (Türkei-)Türkischen zur Verfügung steht. Mit „Tante“ und „Onkel“ werden wohl, wenn überhaupt noch, in der Regel die Freundinnen und Freunde der Eltern angesprochen. Es ist gewiß auch selten, daß fremde Erwachsene von Schulkindern mit diesen Bezeichnungen angeredet werden.

Es liegt demnach die Vermutung nahe, daß Firat die Bezeichnung „teyze“ wählt, weil er fast nichts über die Beobachterinnen weiß. Mit der Bezeichnung „teyzeler“ (Plural von „teyze“) vermeidet er es, einen Fehler zu machen (z.B. mit „Lehrerinnen“) oder unhöflich zu wirken (z.B. mit „Frauen“). Mit dem Transfer der Bezeichnung „teyze“ kann er sich besonders gut ausdrücken.

Die oben beschriebenen Elemente multilingualer Sprachpraxis werden kontextgebunden verwendet und spielen eine bedeutende Rolle in den Beziehungen unter mehrsprachig aufwachsenden Kindern und Jugendlichen. Sie stellen „besondere sprachliche Fähigkeiten“ (Gogolin

1988) dar, mit denen die Kinder und Jugendlichen ihre Beziehungen regeln und in gemeinsamer Spracharbeit die Welt interpretieren. Die besonderen sprachlichen Fähigkeiten von mehrsprachig aufwachsenden Kindern finden aber trotz ihrer enormen Bedeutung als Bildungsvoraussetzung im pädagogischen Bereich kaum Beachtung (vgl. Krumm 2000).

Dies gilt auch für die Bemühungen, den Sprachstand von mehrsprachigen Kindern für pädagogische Zwecke zu erfassen – in der Gegenwart werden in verschiedenen Bundesländern, darunter in NRW, Hamburg und Berlin, unterschiedliche Erhebungen zur Erfassung der Sprachkompetenzen von bilingualen Kindern in der Grundschule unternommen.<sup>4</sup> In den bisher vorliegenden Verfahren wurde die Kompetenz der Kinder in beiden Sprachen systematisch berücksichtigt, nicht aber – so wird auch selbstkritisch angemerkt – das Feld der „Verbindungen zwischen den Sprachen“, das, wie oben dargestellt, aus linguistischer Perspektive bereits eingehend untersucht ist. Dies wurde als Desiderat insbesondere dadurch bemerkbar, daß die untersuchten Kinder in den Erhebungen entsprechende Äußerungen produzierten, obwohl dies nicht beabsichtigt war. Diese Äußerungen werden nun im Nachhinein der Analyse unterzogen, da die Untersuchungen ihre hohe Relevanz für die Beurteilung der sprachlichen Kompetenz bilingual aufwachsender Kinder zeigen.<sup>5</sup> Gleichwohl wird die Aussagekraft der Ergebnisse eingeschränkt sein, da es sich um zufällig zustande gekommene, nicht systematisch erhobene Sprachdaten handelt. Daß die besonderen sprachlichen Fähigkeiten der Kinder trotz anders lautender Interessen in den Erhebungen hervorgerufen wurden, deutet auf die Tatsache hin, daß der Sprachstand eines mehrsprachigen Kindes nicht unabhängig von einer Auseinandersetzung mit seinen besonderen sprachlichen Fähigkeiten beurteilt werden kann.

Zur Füllung dieser Lücke in den Instrumenten zur Sprachstandsmessung ist im Rahmen von Sprachstandserhebungen, die in Hamburg durchgeführt werden,<sup>6</sup> die Entwicklung eines neuen Verfahrens zur gezielten Erfassung der besonderen sprachlichen Fähigkeiten von bilingualen Kindern geplant. Ziel ist es, bestehende Testverfahren für pädagogische Verwertungszwecke zu ergänzen und Mehrsprachigkeit für den Lehr-Lern-Zusammenhang genauer beschreibbar zu machen.<sup>7</sup>

---

4 Zu den gegenwärtig verwendeten Verfahren zur Erfassung der mündlichen Sprachkompetenzen von mehrsprachig aufwachsenden Kindern siehe Bericht über die Erhebung mündlicher Sprachkenntnisse im Sommer 1999, Bericht zur Sprachstandserhebung bei Grundschülerinnen und Grundschülern mit Migrationshintergrund zum Zeitpunkt der Einschulung 1999 und Bärenstark (2000).

5 In Essen fand bereits eine Auswertung der bei den 1999 durchgeführten Sprachstandserhebungen erfaßten Sprachmischungen der Kinder statt (Bericht zur Sprachstandserhebung bei Grundschülerinnen und Grundschülern mit Migrationshintergrund zum Zeitpunkt der Einschulung 1999). Eine Auswertung der in Hamburg erfaßten „besonderen sprachlichen Fähigkeiten“ der Kinder ist in Arbeit.

6 Siehe Bericht über die Erhebungen mündlicher Sprachkenntnisse im Sommer 1999.

7 Detailliertere Informationen zu den Planungen und zum Stand der Überlegungen zur Gestaltung des neuen Instruments können bei der Autorin eingeholt bzw. einem Forschungsantrag entnommen werden, der bei der Deutschen Forschungsgemeinschaft eingereicht wurde (vgl. Dirim 2001a).

## Literaturhinweise

- Androutsopoulos, Jannis (2000): From the Streets to the Screens and Back again: On the Mediated Diffusion of Variation Patterns in Contemporary German. Vortrag auf der ICLaVE 1 Conference, Barcelona, 29.06.2000
- Auer, Peter (1980): Konversationsanalytische Aspekte von „Code-Switching“ in einer Gruppe italienischer Gastarbeiterkinder. Universität Konstanz, Mimeo
- Auer, Peter (1983): Zweisprachige Konversation. „Code-Switching“ und Transfer bei italienischen Migrantenkindern in Konstanz. Universität Konstanz, Mimeo
- Auer, Peter (1999): From Codeswitching via Language Mixing to Fused Lects: Toward a Dynamic Typology of Bilingual Speech. In: The International Journal of Bilingualism. 3, 4. S.309-332
- Auer, Peter/Dirim, Inci (2000): On the Use of Turkish Routines by Adolescents of Non-Turkish Descent in Hamburg. In: Holmen, A./Jørgensen, J. N. (eds.): Det er Conversation 801, degil mi? Perspectives on the Bilingualism of Turkish-Speaking Children in North Western Europe. Copenhagen Studies in Bilingualism. Køge Series. Vol. 7. Copenhagen: Danish University of Education, S.157-194
- Auer, Peter/Dirim, Inci (2000a): Vorläufige Überlegungen zur Verwendung des Türkischen in gemischtethnischen Jugendlichengruppen in Hamburg. In: Gogolin, Ingrid/Nauck, Bernhard (Hrsg.): Pluralität, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Opladen: Leske und Budrich, S.97-113
- Bärenstark (2000): Berliner Sprachstandserhebung und Materialien zur Sprachförderung für Kinder in der Schuleingangsphase. Entwickelt von einer Arbeitsgruppe des Landschulamtes, Außenstelle Wedding, unter der Leitung von Andreas Pochert; bearbeitet von Babbe, Karin; Haase-Klein, Evelyn; Schmitt, Brigitte; Wasmuth, Isolde; Gunkel, Wolfgang; Hildmann, Wolfgang. Typoskript. Berliner Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport
- Bericht über die Erhebung mündlicher Sprachkenntnisse im Sommer 1999, Hamburger Erhebung zum Sprachstand türkisch-deutscher Schulanfänger des Schuljahres 1999/2000. Stand: September 2000. Typoskript. Universität Landau
- Bericht zur Sprachstandserhebung bei Grundschülerinnen und Grundschülern mit Migrationshintergrund zum Zeitpunkt der Einschulung 1999. Erhoben im Rahmen von SCHUBILE „Schulen fördern bilinguales Lernen in der Primarstufe“, Projekt der RAA Essen & des Schulamtes für die Stadt Essen. Bearbeitet von Benholz, Claudia; Lipkowski, Eva; Christoph Schroeder. Typoskript. Universität Essen
- Cimilli, Nükhet/Liebe-Harkort, Klaus (1976): Sprachvergleich Türkisch-Deutsch. Düsseldorf: Schwann
- Denison, Norman (1992): Zur Rolle der Sprache(n) im ethnischen Kontext. In: Letteratura di Frontiera. Anno III, n.1, Januar-Juni 1993. Rom: Bulzoni, S.103-110
- Dirim, Inci (1997): Außerschulische und außerfamiliäre Sprachpraxis mehrsprachiger Grundschulkinde. In: Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (Hrsg.): Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. Münster: Waxmann
- Dirim, Inci (1998): „Var mı lan Marmelade?“ – Türkisch-deutscher Sprachkontakt in einer Grundschulklasse. Münster: Waxmann
- Dirim, Inci (2001a): Antrag auf Gewährung einer Sachbeihilfe; eingereicht bei der Deutschen Forschungsgemeinschaft. Typoskript. Hamburg
- Dirim, Inci (2001b): „Code-Switching“ im Unterricht. In: Fremdsprachenunterricht. Jg. 45/54, Heft 2, S.81-83
- Gogolin, Ingrid (1988): Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule. Hamburg: Bergman/Helbig
- Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (Hrsg.) (1997): Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. Münster: Waxmann
- Hewitt, Roger (1986): White Talk Black Talk. Cambridge: University Press
- Hewitt, Roger (1994): Sprache, Adoleszenz und die Destabilisierung von Ethnizität. In: Deutsch lernen. Jg. 19, Heft 4, S.362-276

- Holmen, Anne/Jørgensen, J. Normann (eds.) (2001): Det er Conversation 801, degil mi? Perspectives on the Bilingualism of Turkish-Speaking Children in North Western Europe. Copenhagen Studies in Bilingualism. Køge Series. Vol. 7. Copenhagen: Danish University of Education
- Hyltenstam, Kenneth/Viberg, Ake (eds.) (1993): Progression and Regression in Language. Sociocultural, Neuropsychological and Linguistic Perspectives. Cambridge: University Press
- Jessner, Ulrike/Herdina, Philip (1999): Perspektiven der Spracherwerbsforschung. In: Ohnheiser, I./Kienpointner, M./Kalb, H. (Hrsg.): Sprachen in Europa. Sprachsituation und Sprachpolitik in europäischen Ländern. Innsbruck
- Kotsinas, Ulla-Britt (1998): Language Contact in Rinkeby, an Immigrant Suburb. In: Androutsopoulos, J.K./Scholz, A. (Hrsg.): Jugendsprache. Frankfurt u.a.: Lang, S.125-148
- Krumm, Hans-Jürgen (2000): Einsprachigkeit ist heilbar. In: Deutsch lernen. Zeitschrift für den Sprachunterricht mit ausländischen Arbeitnehmern. Jg. 25, Heft 2, S.99 –112
- Migrationsbericht 1999, hrsg. von der Ausländerbeauftragten des Bundes: Zu- und Abwanderungen nach und aus Deutschland. Berlin
- Rampton, Ben (1995): Crossing: Language and Ethnicity Among Adolescents. London: Longman
- Ricardi, Alessandra (2000): Die Rolle des Dolmetschens in der globalisierten Gesellschaft. In: Kalina, S./Buhl, S./Gerzymisch-Arbogast, H. (Hrsg.): Dolmetschen: Theorie. Praxis. Röhrig: Universitätsverlag St. Ingbert, S.75-89
- Statistisches Bundesamt (2000): Bevölkerungsentwicklung Deutschlands bis zum Jahr 2050. Ergebnisse der 9. koordinierten Bevölkerungsberechnung
- Die während des Workshops vorgestellten Testgütekriterien, die auch bei der Entwicklung eines Verfahrens zur Erfassung der kindlichen Zweisprachigkeit zu berücksichtigen sind, können folgenden Quellen entnommen werden:
- Gogolin, Ingrid (1999): Sprachstandsdiagnosen. In: Bausch, K. R. u.a. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke
- Lienert, Gustav A./Raatz, Ulrich (1998): Testaufbau und Testanalyse. Weinheim: Psychologie Verlags Union
- Tschirner, Erwin (2000): Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung. Band B: Testen der Fertigkeit Sprechen und Testen der Fertigkeit Schreiben. Patras: Hellenic Open University

## Workshop

### ***Sprachförderung in Zusammenarbeit mit den Eltern***

Die Zusammenarbeit mit Eltern generell hat in den pädagogischen Konzepten von Tageseinrichtungen eine zentrale Bedeutung. Für die ErzieherInnen sind Eltern wichtige Partner in der Gestaltung des Institutionenalltags. Informationen zur familiären Situation und den elterlichen Erziehungsvorstellungen sowie der gegenseitige Austausch über die Erfahrungen, die Eltern und Fachkräfte aus ihrer jeweiligen Perspektive mit dem Kind machen, sind wichtige Voraussetzungen, wenn die Erzieherin die Lern- und Erfahrungsprozesse der Kinder fördern will.

Dieser Dialog, der mit deutschen Eltern oftmals selbstverständlich und nebenher zu führen ist, wird bezogen auf Migranteneltern zum einen als problematisch beschrieben und erhält zum anderen noch zusätzliche Bedeutungen. Dies beginnt bereits bei der Frage, die deutschen Familien in der Regel nicht gestellt wird, welche Sprachen in der Familie gesprochen werden, um nur ein zentrales Beispiel zu nennen. Entsprechend sind Elternarbeit und damit verbundene Anforderungen und Möglichkeiten für die ErzieherInnen ein integrales Moment in allen Ansätzen interkultureller Pädagogik (vgl. hierzu auch die Beiträge des Fachforums in diesem Heft).

Das Thema Sprache spielt dabei immer eine wichtige Rolle sowohl in der direkten Kommunikation mit den Eltern als auch in den Wünschen und Vorstellungen der Eltern an die Sprachvermittlung in den Einrichtungen. ErzieherInnen brauchen eine breite kommunikative Kompetenz im sprachlichen wie im non-verbale Bereich. (Neue Kommunikationsformen sind zu suchen z.B. für Kontakte mit Eltern, die zunächst kein und nur sehr wenig Deutsch sprechen.) Und sie brauchen offene Augen und Ohren für die „Aufträge“, die die Kinder von ihren Eltern bezüglich der Sprache erhalten („In der Kita sollst du Deutsch lernen!“). Wenn ein Austausch zwischen ErzieherInnen und Eltern zustande kommt über die „Familiensprache“ und das jeweilige Sprachverhalten der Kinder, wirkt sich das auf deren Entwicklung durchaus positiv aus.

Bei dem Workshop „Sprachförderung in Zusammenarbeit mit den Eltern“ ging es nun um die andere Seite dieser Partnerschaft, die Eltern selber. Teilweise fehlt ihnen das Wissen über die Bedeutung von zweisprachiger Erziehung, bzw. die praktizierte Mehrsprachigkeit wirft für sie viele Fragen auf. Sie stehen in dem Spannungsfeld zwischen dem Wunsch, die Herkunftssprache zu erhalten und der Angst vor nicht ausreichenden Deutschkenntnissen ihrer Kinder beim Schuleintritt. Die Komplexität der elterlichen Perspektive wurde zu Beginn der Tagung bereits während der Gesprächsrunde mit Müttern deutlich (in diesem Heft). Doch Informationen und Anregungen zur Förderung mehrsprachiger Entwicklung, die sich direkt an die Eltern richten, sind derzeit noch wenig verbreitet.

Die im folgenden vorgestellten Projekte „HIPPY“ der AWO Nürnberg und „Interkulturelle Elternarbeit“ des Arbeitskreises Neue Erziehung Berlin haben bei all ihrer Unterschiedlichkeit in der konkreten Herangehensweise einige Gemeinsamkeiten: Sie richten sich nicht an die Einrichtungen, sondern an die Eltern selber bzw. an Multiplikatoren in Vereinen, die mit Migrantenfamilien zusammenarbeiten. Dabei verfolgen beide den Ansatz von „Empowerment“, indem

sie kein defizitorientiertes Hilfsprogramm für Betroffene auflegen, sondern die kompetenzstärkende, ressourcenorientierte und interaktive Arbeit *mit* Eltern anstreben. Beide Projekte sind zudem keine reinen Sprachförderprogramme, sondern umfassen weitere Ausschnitte aus der vorschulischen Entwicklung von Kindern und dem elterlichen Beitrag dabei. Die Thematik der Mehrsprachigkeit und der teils mehr, teils weniger dezidierten Deutschförderung haben in diesem Rahmen auch entsprechend den Bedürfnissen der Eltern einen hohen Stellenwert. Dabei gilt für die Familie der gleiche Grundgedanke wie für die Einrichtungen: die prinzipielle Anerkennung der Mehrsprachigkeit der Kinder als Basis für die Entwicklung von Erst- und Zweitsprache. Wie in den deutschdominierten Betreuungs- und Bildungsinstitutionen die Herkunftssprachen der Kinder ihren Platz haben können und müssen, brauchen und sollen die Familien ihre Umgangssprache nicht ändern und dabei die Umweltsprache Deutsch nicht ausschließen.

## **Renate Sindbert**

# **HIPPY – Home Instruction Program for Preschool Youngsters**

## **Das Konzept von HIPPY**

Ins Deutsche übertragen bedeutet HIPPY „Angeleitetes Hausbesuchsprogramm für Vorschulkinder“. Es ist ein Spiel- und Lernprogramm für sozial, d.h. im wesentlichen bildungsmäßig benachteiligte Vorschulkinder und ihre Mütter. (Damit sollen Väter nicht diskriminiert werden. HIPPY orientiert sich lediglich an der gesellschaftlichen Realität, daß in der Regel die Mütter für die Kinderbetreuung zuständig sind. Die – wenigen – interessierten Väter werden selbstverständlich nicht abgewiesen.) Entwickelt wurde HIPPY im klassischen Einwanderungsland Israel, um die Kluft zwischen europäischen und orientalischen Juden abzubauen und um durch Bildungsanstrengungen Chancengleichheit bereits bei den Kindern herzustellen. Da die zunächst einrichtungsorientierten Angebote nicht den gewünschten Erfolg brachten, wurde begonnen mit den Familien selbst zu arbeiten. Inzwischen ist das Programm auf Lizenzbasis weltweit verbreitet.

HIPPY folgt den Grundgedanken: „Man hilft den Kindern, wenn man den Eltern hilft“ und „Alle Eltern wollen das Beste für ihre Kinder“. Die Zielgruppe sind Kinder, die zu Hause nicht die vielfältigen Anregungen und Unterstützungen erfahren, die sie auf die Anforderungen des Schulsystems vorbereiten würden. Fehlende Deutschkenntnisse sind hiervon nur ein Ausdruck. Es geht um Familien, in denen es beispielsweise nicht selbstverständlich ist, mit Büchern zu leben oder Stift, Schere, Knete etc. zur Verfügung zu haben. Hierdurch sind die Kinder auch im schulischen Bereich benachteiligt. (Dies bedeutet auch, daß bei weitem nicht jede Migrantenfamilie diese Form der Unterstützung benötigt.) Zum Abbau dieser Benachteiligungen wird am Erziehungsverhalten der Eltern angesetzt, indem man direkt mit ihnen arbeitet.

Das Programm wurde für Vorschulkinder konzipiert, da aus entwicklungspsychologischer Sicht die ersten sechs Lebensjahre prägend sind und die Eltern in dieser Zeit einen wichtigen Einfluß auf die Entwicklung der Kinder haben.

Die Arbeiterwohlfahrt in Nürnberg bietet HIPPY seit 1991 an. Dies war und ist weiterhin erforderlich, weil viele Migrantenkinder in der Schule in einer benachteiligten Situation sind. Zum einen sind ihre Deutschkenntnisse bei Schulbeginn oft nicht ausreichend. Zum anderen glauben viele Migranteneltern, ihre Kinder im schulischen Bereich nicht unterstützen zu können, weshalb sie die Verantwortung an Kindergarten und Schule abgeben. HIPPY zeigt nun den Eltern, wie sie an der Entwicklung ihrer Kinder aktiv mitwirken können. Gearbeitet wird *mit* den Familien mit dem Ziel, die Kompetenzen von Kindern und Eltern zu stärken – statt ein Hilfsprogramm für die Betroffenen aufzulegen.

### **Die Ziele von HIPPY für Kind und Mutter**

Als Ergänzung und Unterstützung zum Kindergarten – nicht als Ersatz – bereitet das Programm die **Kinder** auf die Schule vor. Ein Schwerpunkt hierbei ist die *Sprachförderung* im allgemeinen und der Sprachlernprozeß der Zweitsprache im besonderen. Das Kind soll bei Schuleintritt alles verstehen können und alles machen können, was die Lehrkraft sagt. Das Kind muß also in der Lage sein, zuzuhören und das Gesagte auch umzusetzen. Gleichzeitig wird das *Selbstwertgefühl* des Kindes gestärkt. Dazu sind die Aufgaben derart angelegt, daß das Kind sie auch ausführen kann. Das Kind soll durch HIPPY viele Erfolgserlebnisse haben, wodurch Freude am Lernen und Neugierverhalten geweckt werden.

Gestärkt wird auch die **Mutter-Kind-Beziehung**. Das Kind bekommt durch viele gemeinsame Aktivitäten eine Aufmerksamkeit, die alle Kinder genießen. Die Mutter lernt ihr Kind besser kennen, sie erfährt, was es kann und nicht kann, was es mag und was ihm nicht gefällt. Sie lernt ihr Kind aufmerksamer zu beobachten und auf die vorhandenen Fähigkeiten und Bedürfnisse einzugehen. Das Engagement der Mutter und die Unterstützung, die sie ihrem Kind geben kann, verschaffen ihr darüber hinaus auch Respekt.

Die **Mutter** soll in ihrer *Kompetenz* als Erzieherin ihrer Kinder gestärkt werden. Sie erhält viele Anregungen für altersgemäße Spielaktivitäten sowie Informationen über entwicklungspezifische Besonderheiten und den Umgang damit. Auch ihr *Selbstwertgefühl* wird gestärkt. Sie erhält Materialien, mit denen sie direkt arbeiten kann, und sie kann feststellen, daß ihr Kind durch die gemeinsamen Aktivitäten *von ihr* etwas Neues lernt. Dies befähigt die Mütter auch andere Themen anzugehen. Viele beginnen z.B. auf Elternabende zu gehen oder das Gespräch mit der Erzieherin zu suchen. Nicht zuletzt erfahren sie auch Anerkennung in der Familie.

Es verbessern sich auch die *deutschen Sprachkompetenzen* aller Mütter. Diejenigen mit bereits vorhandenen Kenntnissen vergrößern z.B. ihren Wortschatz, andere mit geringen Kenntnissen (wie Heiratsmigrantinnen) finden durch HIPPY oftmals den Einstieg ins Deutschlernen. Deutsch wird dabei nicht unterrichtet durch Sprechen über die Sprache oder deren Struktur, sondern wird über die Aktivitäten vermittelt. Kinder und Eltern erfahren Sprache am eigenen Körper – das Legen der Hände unter und auf den Tisch mit sprachlicher Begleitung muß nicht übersetzt werden. Als ein Ergebnis von HIPPY melden sich viele Mütter zu Deutschkursen an.

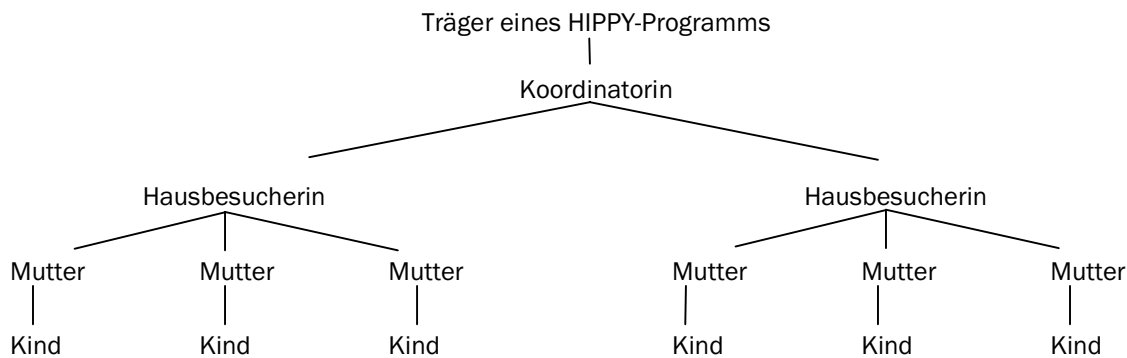
Durch ein stadtteilorientiertes Arbeiten mit Gruppentreffen werden die Mütter außerdem aus ihrer sozialen Isolation geholt. Sie werden im Aufbau *sozialer Kontakte* unterstützt und erhal-



ten durch regelmäßige Ausflüge in die Stadtbibliothek, Informationen über Vereine und Beratungsstellen u.ä. Zugang zur sozialen Infrastruktur im Stadtteil.

### Die Struktur von HIPPY

- HIPPY findet zu Hause statt, dort wo sich die Mütter aufhalten. Mit dieser Gehstruktur werden Eltern erreicht, die am bestehenden Angebot der Elternbildung nicht teilnehmen. Es ist ein niedrigschwelliges Angebot, d.h. die Mütter müssen sich nicht organisieren und keine Angst vor dem Unbekannten haben. Durch die Einzelarbeit zu Hause kann zudem auf die individuelle, teils sehr unterschiedliche Situation eingegangen und die jeweils benötigte Unterstützung gegeben werden. Auch in zeitlicher Hinsicht richtet sich das HIPPY-Team flexibel nach den Möglichkeiten etwa der berufstätigen Mütter. HIPPY ist *nicht* konzipiert für Einrichtungen, in denen ganz andere Bedingungen für die Arbeit mit Kindern und Eltern bestehen.
- HIPPY dauert zwei Jahre. Ein Programmjahr besteht aus 30 Wochen und orientiert sich am Schuljahr. Es beginnt zwei Jahre vor der Einschulung, wenn die Kinder zwischen vier und fünf Jahre alt sind.
- Die Teilnehmerinnen bekommen jede Woche neues Spiel- und Lernmaterial, das eigens für und mit dem Copyright von HIPPY entwickelt wurde. Dabei wurden gezielte Kriterien angelegt: Das Material muß klar strukturiert für die Mutter als Lehrerin machbar sein; für das Kind müssen die Anforderungen in kleinen Lernschritten erfüllbar sein; die Aktivitäten müssen in den Augen der Mutter sinnvoll sein (z.B. fördert das Malen des Weges vom Elternhaus zur Schule die Feinmotorik) und in räumlich engen Wohnverhältnissen durchführbar sein. Nicht zuletzt sollen die Tätigkeiten den Kindern entsprechend ihrem Alter Spaß machen. Das Material ist grundsätzlich in deutsch gehalten, für Sprachlerner wird es aber auch in Russisch und Türkisch angeboten.
- Die Mutter wird von der Betreuerin in den Umgang mit diesem Material in Form von Rollenspielen – also angstfreiem Learning-by-doing – eingewiesen. Alles was die Mutter mit ihrem Kind machen soll, hat sie selbst – und zwar aus Perspektive des Kindes – schon mal gemacht. Dabei wird sie dafür sensibilisiert, was sie von ihrem Kind erwartet.
- Die Mutter spielt und übt täglich (5mal pro Woche) ca. 15 Minuten mit ihrem Kind – entsprechend der Aufmerksamkeitsspanne von 4–5jährigen Kindern. Eine Orientierung erhält sie auch über die Materialgestaltung (z.B. eine Farbe des Papiers für einen Tag).
- Ergänzend zu den Hausbesuchen finden zweistündige Treffen aller Mütter einer Stadtteilgruppe mit der Hausbesucherin und der pädagogischen Fachkraft/Koordinatorin statt. Nach Berichten über den Verlauf der vergangenen Woche werden die neuen Materialien durchgearbeitet. Des Weiteren setzen sich die Mütter mit einem sie interessierenden Thema aus den Bereichen Erziehung, Gesundheit, Ernährung auseinander, sie erhalten Informationen und werden zum Erfahrungsaustausch angeregt.



- HIPPY-Hausbesucherinnen sind selber Mütter aus den Zielgruppen, also Migrantinnen, die für ihre Aufgaben regelmäßig geschult und angeleitet werden. Neben Nach- und Vorbereitung der Wochenaufgaben, erhalten sie Hintergrundwissen zu den Materialien, Kenntnisse über Sprachförderung und den Umgang mit Zweisprachigkeit, erarbeiten sich pädagogische Grundkenntnisse und reflektieren die eigene Rolle. Die interkulturelle Zusammensetzung des HIPPY-Teams erleichtert den Zugang zu vielen Migrantenfamilien. Sie können nicht nur Übersetzungshilfen geben, sondern erfüllen für die Mütter eine Vorbildfunktion, die eine deutsche pädagogische Fachkraft so nicht haben kann.
- Die Familien kommen einerseits aus Eigeninitiative. Sie erfahren von HIPPY oft durch andere Programmteilnehmerinnen. In Zusammenarbeit mit Einrichtungen wie Kindergarten, Gesundheitsamt, Frühförderung, sprachtherapeutischer Beratungsstelle usw. wirbt die AWO andererseits auch direkt für die Teilnahme oder bekommt Familien vermittelt. Nach 10 Jahren HIPPY in Nürnberg wird das Programm sehr gut angenommen, es gibt Wartelisten von interessierten Familien.

### Der Umgang von HIPPY mit Zweisprachigkeit

- HIPPY unterstützt die Eltern darin, im Umgang mit ihren Kindern im allgemeinen und mit zweisprachiger Erziehung im besonderen sicherer zu werden. Die Eltern erhalten viele Anregungen, wie sie die (Sprach-)Entwicklung ihrer Kinder zu Hause fördern können: Anregung zum gemeinsamen Gespräch und Spiel oder zum sinnvollen Umgang mit dem Fernseher. Den Eltern wird Mut gemacht, mit ihren Kindern zu handeln, zu sprechen, sich mit ihnen zu beschäftigen – zunächst einmal auch unabhängig von der Sprache.
- Darüber hinaus werden die Familien beraten, wer welche Aktivitäten in welcher Sprache übernehmen sollte. (Beispiel: Der Vater spricht gut Deutsch und liest deshalb das Buch auf deutsch, die Mutter mit wenig Deutschkenntnissen erzählt die Geschichte in der Herkunftssprache.) Die Mütter lernen, daß sie auch mit wenig eigenen Deutschkenntnissen einige Aktivitäten sofort auf deutsch machen können, weil nur ein geringer Wortschatz erforderlich ist und aus dem Material vorgegebene Sprachmuster wiederholt werden. Andere Aktivitäten sollten zunächst besser in der Erstsprache laufen. HIPPY verpflichtet die Mütter keineswegs auf eine deutschsprachige Kommunikation mit ihren Kindern. Den Eltern wird der Gedanke vermittelt, daß die Herkunftssprache als Familiensprache weiterhin ihre Funktion behalten kann und soll. Mit der Beteiligung an HIPPY können die Eltern jedoch aktiv etwas dafür tun, daß ihre Kinder beim Schuleintritt ausreichend Deutsch können.

- HIPPY betreibt keinen Sprachunterricht. Es werden nicht die Sprachgrundlagen erklärt, sondern bestimmte Sprachmuster vorgegeben. Dabei eignen sich viele HIPPY-Spiele sehr gut zum Wortschatzaufbau in der deutschen Sprache – für Kinder und Mütter gleichermaßen. Um Hörverständnis und gute Aussprache zu üben, werden die HIPPY-Geschichten auf CD zur Verfügung gestellt.
- Das eigene Interesse der Eltern an der deutschen Sprache hat eine wichtige Vorbildfunktion für die Kinder.

## **Mehmet Alpбек**

### **Sprachförderung im ANE-Projekt Interkulturelle Elternarbeit**

Der Arbeitskreis Neue Erziehung e.V. (ANE) unterstützt mit seinen Angeboten Eltern – unabhängig von ihrer sozialen oder ethnischen Herkunft – darin, ihre Kinder zu selbstbewußten und wachen Mitgliedern unserer Gesellschaft zu erziehen, die ihr Gegenüber respektieren und bereit sind, für sich und andere Verantwortung zu übernehmen. Ausgangspunkt für ein gezieltes Projekt zur Unterstützung von Eltern türkischer Herkunft war das neue Kinder- und Jugendhilfegesetz aus den neunziger Jahren, in dem der Anspruch jedes jungen Menschen „auf Förderung (seiner) Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ festgeschrieben wird.

Ziel des Projekts Interkulturelle Elternarbeit (IEA)<sup>1</sup> ist es, Eltern türkischer Herkunft bei der Erziehung ihrer Kinder zu unterstützen, ihre Handlungskompetenzen zu stärken und durch die Vernetzung von deutschen und türkischen Elternorganisationen ein gleichwertiges Miteinander von MigrantInnen und Aufnahmegesellschaft zu erreichen. Es ist eine unabdingbare Anforderung an alle in diesem Zusammenhang entwickelten Angebote, daß sie an der unmittelbaren Lebensrealität der türkischen Minderheiten ansetzen, ihren Migrationserfahrungen Rechnung tragen und daß sie ressourcen- statt defizitorientiert sind<sup>2</sup>.

Die Unterstützungsmaßnahmen des Projekts Interkulturelle Elternarbeit umfassen verschiedene Angebote. Diese sind u.a. die türkisch-deutschen Elternbriefe, Fortbildungsseminare für Mitglieder und ehrenamtliche MitarbeiterInnen in türkischen Vereinen, die Elternarbeit machen, sowie ein Fortbildungsangebot zur Erweiterung der interkulturellen Kompetenz für MitarbeiterInnen in vorschulischen Kindertageseinrichtungen.

Sprachentwicklung und Sprachförderung nehmen einen zentralen Platz in den Tätigkeiten des Projektes ein. Die meisten Angebote des IEA – insbesondere die Elternbriefe – sind bewußt

---

1 Das Projekt Interkulturelle Elternarbeit wird im wesentlichen über die niederländische Bernard-van-Leer-Foundation finanziert.

2 vgl. Hessemer, Gundel / Alpбек, Mehmet in: Frühkindliche Erziehung. Heft 1/2000, S.30 f.

zweisprachig gehalten, was auch der Lebensrealität der hier lebenden jungen, türkischstämmigen Eltern entspricht.

### **Die türkisch-deutschen Elternbriefe**

Die türkisch-deutschen Elternbriefe behandeln Fragestellungen der Erziehung in türkischstämmigen Familien mit kleinen Kindern, die für die Entwicklung der Kinder von besonderer Bedeutung sind. Die Inhalte der Elternbriefe werden unter Beteiligung eines großen ExpertInnenkreises (mehrheitlich türkischer Herkunft) entwickelt. Erzählt wird die Geschichte einer Protagonistenfamilie, geschrieben von einem türkischen Autor in türkischer Sprache und ins Deutsche übersetzt. Um wirklich die Themen anzusprechen, die türkischen Familien „unter den Nägeln brennen“, wurden vor Beginn der Elternbrieferstellung über hundert Tiefeninterviews geführt.

Der Komplex Sprache durchzieht fast alle türkisch-deutschen Elternbriefe. Insbesondere in den Elternbriefen 2, 4 und 6 werden Sprachentwicklung, Sprachförderung und Zweisprachigkeit behandelt. Die Themen dieser Elternbriefe sind u.a.:

- Nr. 2: Sprachentwicklung in den frühen Jahren, Verständigung mit dem Kind, Sprachlernphasen, zweisprachige Erziehung, Fragephasen des Kindes, Stottern
- Nr. 4: Intensive Begegnung des Kindes mit der deutschen Sprache im Kindergarten, Möglichkeiten einer effektiven Sprachförderung, Rolle der Eltern bei der Sprachentwicklung
- Nr. 6: Möglichkeiten der Sprache, „Codeswitching“, Sprach(verweigerungs)phasen

Der zweisprachige Aufbau der türkisch-deutschen Elternbriefe erlaubt es, diese – neben dem primären Einsatz als Unterstützung für Eltern – z.B. als Material für Sprachkurse oder bei Fortbildungen für ErzieherInnen und PädagogInnen zu nutzen. Hier dienen sie als Informationsgrundlage und regen intensive Diskussionen an. Die Elternbriefe werden einerseits direkt vertrieben und können u.a. übers Internet bestellt werden ([www.ane.de](http://www.ane.de)), und werden andererseits in vielen Bundesländern über die Jugendämter, Vereine und andere Institutionen verteilt oder von Projekten wie z.B. HIPPY eingesetzt.

Die türkisch-deutschen Elternbriefe haben sich seit ihrem Erscheinen im Jahre 1997 als ein wichtiges Medium bei der Unterstützung türkischstämmiger Eltern mit kleinen Kindern herausgestellt. Die Darstellung der kleinen Familie und ihrer Erlebnisse rund um den Erziehungsalltag stieß bereits nach dem dritten Brief (von derzeit acht) auf eine sehr positive Resonanz. Eine große Mehrheit stimmt mit den Erziehungseinstellungen und -maßnahmen, die in den Briefen befürwortet werden, überein.

### **Fortbildungen für türkische Vereine**

Die Grundlage dieser Fortbildungen sind die in der Pilotphase des IEA (1996–1997) in fünf Projektregionen gemachten Erfahrungen. Bei den Kooperationsbemühungen mit türkischen Elternvereinen hatte es sich herausgestellt, daß die dortigen MitarbeiterInnen oft eine zu geringe Kompetenz hinsichtlich pädagogischer Fragestellungen (insbesondere zur frühkindlichen Erziehung) und ihrer Beratungsrolle aufweisen. Ausgehend von diesen Erfahrungen wurde in

der weiteren Projektphase ein Fortbildungsangebot für türkische Vereine entwickelt.<sup>3</sup> Ursprünglich konzipiert für Multiplikatoren in türkischen Vereinen, wurden die Fortbildungen von Anfang an so ausgelegt, daß sie leicht modifiziert auch für andere Gruppen, sprich direkt Eltern angeboten werden können – abgesehen davon, daß die meisten Multiplikatoren bzw. Vereinsmitglieder selber Eltern sind.

Das Fortbildungsprogramm setzt sich aus den Teilen „Frühkindliche Erziehung“ und „Vereinsentwicklung“ zusammen, bestehend aus sieben bzw. sechs aufeinander aufbauenden Modulen (siehe Übersicht 1). In den jeweiligen Modulen werden die thematischen Schwerpunkte in mehreren Arbeitsschritten behandelt. Es besteht auch die Möglichkeit, Module herauszunehmen und einzeln zu bearbeiten.

Als eines der wesentlichen Leitziele des Fortbildungsangebots „Frühkindliche Erziehung“ wird eine veränderte Sichtweise der TeilnehmerInnen vom Bild des Kindes angestrebt. Zu wissen, daß kleine Kinder aktiv, fähig und stark sind, verändert auch die eigene Haltung ihnen gegenüber.<sup>4</sup> Den Eltern wird der Grundgedanke nahegebracht, daß sie als Vater oder Mutter Ressourcen haben, mit denen sie auch ohne abgeschlossenen pädagogische Ausbildung viel für und mit ihrem Kind tun können.

In dem Fortbildungsmodul „Unser Leben mit zwei (und mehr) Sprachen; Sprachentwicklung und Sprachförderung“ (siehe Übersicht 2) werden die TeilnehmerInnen zunächst über die kindliche Sprachentwicklung informiert – anhand des Films „Baby, it’s you!“. Bevorzugt behandelt werden hierbei zentrale Aspekte beim Sprachenlernen und Besonderheiten bei der bilingualen Sprachentwicklung wie z.B. Lautbildung, Begriffsbildung, Wortschatz, Grammatik, Kommunikationsstrategien. Des weiteren kommen die drei Elternbriefe mit dem Schwerpunkt Sprache sowie eine deutsch-türkische Broschüre zum Einsatz und es werden Literaturhinweise besprochen (siehe unten). Wie in allen Modulen wird neben den eher theoretischen Einführungen im weiteren Verlauf immer auch angestrebt, eine Interaktion mit und zwischen den TeilnehmerInnen herzustellen, um am Ende gemeinsame Ergebnisse zu erzielen.

Behandelt werden Fragestellungen, mit denen türkische Eltern ständig konfrontiert sind, wie bspw.: Welche Sprache soll mein Kind zuerst lernen? Ist es gut zu Hause nur in der ‚Muttersprache‘ zu sprechen? Wie geht man damit um, wenn das Kind sich plötzlich weigert, mit den Eltern in der ‚Muttersprache‘ zu sprechen? Den TeilnehmerInnen werden Möglichkeiten und Wege aufgezeigt, was Eltern ihrerseits zur Förderung der deutschen und der Herkunftssprache leisten können und welche Wünsche oder Forderungen sie an die Erziehungs- und Bildungseinrichtungen bzgl. Mehrsprachigkeit stellen können.

Die bisherigen Erfahrungen mit den Fortbildungen zeigen, daß in den Modulen die Themen angesprochen werden, die Eltern auch beschäftigen. In der zukünftigen Projektarbeit sollen insbesondere die bestehenden Angebote zur Sprachentwicklung und Sprachförderung weiterentwickelt werden. Gesucht wird auch nach Kooperationspartnern vor Ort, die das Programm für ihre Bedürfnisse modifiziert anbieten können.

---

3 Das Programm „Qualitätsentwicklung in Türkischen Vereinen“ – begleitet durch eine qualitative Evaluation – wurde durch die Stiftung Deutsches Hilfswerk finanziert.

4 Module für die Fortbildung von MultiplikatorInnen in türkischen Vereinen zum Thema Frühkindliche Erziehung; Arbeitskreis Neue Erziehung e.V., entwickelt v. Petra Wagner unter Mitarbeit v. Jale Bulut, Berlin, 2000

**Übersicht 1: Das Fortbildungsprogramm für türkische Elternvereine**

**Arbeitskreis Neue Erziehung e.V. – Projekt Interkulturelle Elternarbeit**  
**Qualitätsentwicklung in Türkischen Vereinen – Türk Derneklerinde Nitelik Pekiştirme**

**Themenzentrierte Fortbildungsangebote für MultiplikatorInnen**  
**in türkischen Vereinen zum Komplex Erziehung**  
 Türk dernekleri için eğitim ve dernek geliştirme konularında kurs programları

<b>Schulungskonzept zum Thema Frühkindliche Erziehung</b> Erken çocukluk eğitimi (okul öncesi çocuk eğitimi) konusunda kurs programı	<b>Schulungskonzept zum Thema Vereinsentwicklung</b> Dernek Gelişimi konusunda kurs programı
<i>Modul 1</i> <b>Frühkindliche Entwicklung und Entwicklungspotentiale</b> küçük yaşlarda çocuk gelişimi ve gelişim potansiyeli	<i>Modul 1</i> <b>Vereinsrecht</b> Dernekler hukuku
<i>Modul 2</i> <b>Ganzheitliche Entwicklung kleiner Kinder und die Bedeutung des Spiels</b> Küçük çocukların (her yönden) gelişimi ve oyunun önemi	<i>Modul 2</i> <b>Gemeinnützigkeit</b> Derneklerde kamu yararına çalışma
<i>Modul 3</i> <b>Frühkindliche Erziehung in der eingewanderten Familie</b> Göçmen ailelerde çocuk eğitimi	<i>Modul 3</i> <b>Finanzen/Projektentwicklung</b> Finansman/Proje geliştirme
<i>Modul 4</i> <b>Unser Kind geht in den Kindergarten</b> Çocuğumuz yuvaya gidiyor	<i>Modul 4</i> <b>Organisationen in der Bundesrepublik – Vernetzung</b> Almanya'daki kuruluşlar – iletişim/ortak çalışma
<i>Modul 5</i> <b>Unser Leben mit zwei (und mehr) Sprachen</b> İki (ve daha da çok) dille yaşamımız	<i>Modul 5</i> <b>Öffentlichkeitsarbeit – Organisation von Veranstaltungen – Nutzung neuer Technologien</b> Kamuoyu çalışması – etkinliklerin örgütlenmesi – yeni teknolojilerin kullanılması
<i>Modul 6</i> <b>Geschlechterrollen und geschlechtsspezifische Erziehung</b> Cinsiyete göre davranış ve cinsiyete bağlı eğitim	<i>Modul 6</i> <b>Trainingsmaßnahmen (Interkulturelles Training, Kommunikationstraining, Gesprächsführung, Vereinsführung)</b> İletişim alıştırmaları, konuşma tekniği, dernek yönetimi, kültürlerarası çalışma teknikleri
<i>Modul 7</i> <b>Frühkindliche Erziehung als Arbeitsschwerpunkt in unserem Verein</b> Derneğimizde ağırlık noktası olarak erken çocukluk eğitimi	

**Übersicht 2: Das Modul 5 „Unser Leben mit zwei (und mehr) Sprachen – Sprachentwicklung und Sprachförderung“**

<p><b>Ziele</b> kognitiv + affektiv:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• TN haben Kenntnisse über die Sprachentwicklung bei kleinen Kindern und über Besonderheiten bei bilingualer Sprachentwicklung</li> <li>• TN verfügen über ein Repertoire an Anregungen zur bilingualen Sprachförderung in der Familie und in Erziehungseinrichtungen</li> <li>• TN artikulieren sprachpolitische Forderungen</li> </ul> <p>gruppenspezifisch:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Konflikte zulassen, Kontroversen fair austragen</i></li> </ul>
---

<b>Inhalt</b>	<b>Medium</b>	<b>Arbeitsschritte Methodisches Vorgehen</b>	<b>Handlungsziele (kursiv = gruppenspezifisch)</b>
<b>1. Wie ein Kind sprechen lernt: Begriffe bilden sich über das Begreifen</b>	ARTE-Videofilm: „Baby, it’s you! Sprechen – parler.“ (30 Min.)	1.1 Einführung: Film 1.2 Worauf kommt es an beim Sprechenlernen?	TN können vermitteln, daß Sprachentwicklung von konkreten zu abstrakten Begriffen verläuft, was nur gelingt, wenn Kinder von klein an sprachlich eingebundene Erfahrungen mit allen Sinnen machen. Diese können in ein, zwei oder mehr Sprachen erfolgen.
<b>2. Zweisprachigkeit als Realität in unserer Familie und Konflikte mit der einsprachigen Gesellschaft</b>	ANE-Elternbrief 2 ANE-Elternbrief 4 ANE-Elternbrief 6  Broschüre (dt.-türk.) „Bir dil – bir insan – iki dil – iki insan“	2.1 Impulszitate zur Zweisprachigkeit der Familien und zur Einsprachigkeit der Erziehungseinrichtungen 2.2 Sprachliche Praxis in der Familie und Konflikte (Gruppenarbeit) 2.3 Wie können Eltern die zweisprachige Entwicklung ihrer Kinder unterstützen?	TN machen sich bewußt, was ihre Lebenssituation in sprachlicher Hinsicht ausmacht.  TN akzeptieren ihre eigene lebensweltliche Zweisprachigkeit. TN akzeptieren Entscheidungen zur Sprachverwendung als sehr persönlich und gleichzeitig höchst politisch. <i>TN akzeptieren Vielfältigkeit von sprachlicher Praxis, tragen Kontroversen aus und halten sich dabei an Gruppenregeln.</i>
<b>3. Sprachenpolitik in Deutschland und der Standpunkt unseres Vereins</b>		3.1 Einführung: Sprachenpolitik in Deutschland und ihre Konsequenzen im Erziehungs- und Bildungsbereich 3.2 Zusammentragen der sprachpolitischen Positionen der Vereine: Pro-Contra-Diskussion 3.3 Erarbeiten möglicher Handlungsansätze für künftige Vereinsaktivitäten zu Mehrsprachigkeit	TN haben Vorstellungen entwickelt, wie Lösungsansätze um Probleme mit Sprache(n) innerhalb der Familien flankiert werden müssen von Forderungen der Sprachminderheit.

## Literaturhinweise

- Burkhardt Montanari, Elke (2000): Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen. Ein Ratgeber. (hrsg. von IAF e.V. – Verband binationaler Partnerschaften). Frankfurt a.M.
- Neumann, Ursula/Popp, Ulrike (1997): Die Elternschaft der Faberschule. In: Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (Hrsg.): Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. Münster, S.47-78
- Kielhöfer, Bernd/Jonekeit, Sylvie (1993): Zweisprachige Kindererziehung. 8. Aufl. Tübingen
- Müller, Annette (1997): Das Lernen zweier Sprachen im Kindheitsalter. Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Erst- und frühem Zweitspracherwerb. In: Deutsch Lernen 2/97, S.109-116
- Nauck, Bernhard u.a. (1998): Erziehung – Sprache – Migration. Gutachten zur Situation türkischer Familien. Analysen. Hrsg. von ANE. Berlin (darin: Gogolin/Neumann, S.93-143)
- Neumann, Ursula/Popp, Ulrike (1993): Spracherziehung in Migrantenfamilien. In: Deutsch Lernen 1/93, S.26-62
- Wagner, Petra (1999): Den Dialog eröffnen. Das Projekt „Zweisprachige Erziehung in einer mehrsprachigen Kindergruppe“. In: Kita Bülowstraße/Bezirksamt Schöneberg (Hrsg.): Zweisprachige Erziehung. Berlin (Broschüre zu beziehen über: Kita Bülowstr. 35, 10783 Berlin, Tel. 030/78762982)



## Workshop

### **Sprachförderkonzepte in der Aus-, Fort- und Weiterbildung**

Ein wichtiger Bestandteil von interkulturellen Konzepten in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von ErzieherInnen befaßt sich mit der mehrsprachigen Situation von Migrantenkindern. ErzieherInnen sind in ihrem Umgang mit Zwei- und Mehrsprachigkeit in den Einrichtungen für die Kinder bedeutende Personen. Ihre kommunikative Kompetenz, die Mehrsprachigkeit akzeptiert, wirkt sich auch auf die sprachliche Entwicklung der Kinder aus. Dabei sollte die sprachliche Förderung immer in einem Gesamtkonzept von interkultureller Erziehung stehen. ErzieherInnen selber bringen diesbezüglich eine Vielfalt von Erfahrungen und persönlichen Entwicklungen in die Ausbildungssituation sowie ihre berufliche Praxis mit: sie sind sowohl einsprachig als auch mehrsprachig sozialisiert und beziehen ihre Lebenserfahrungen aus kulturell stärker geschlossenen wie kulturell offenen Umgebungen. Dies gilt zunächst unabhängig von der nationalen Zugehörigkeit. Die Qualifizierungsprozesse in Aus-, Fort- und Weiterbildung müssen sich stärker auf diese unterschiedlichen Ausgangsbedingungen und Kompetenzen beziehen.

Im Workshop wurden zwei – im folgenden dokumentierte – Konzepte vorgestellt, die in der Fort- und Weiterbildung erprobt wurden: Das Projekt Interkulturelle Qualifizierung für Erzieherinnen (PIQUE) der Regionalen Arbeitsstellen in Nordrhein-Westfalen und eine Fortbildungsmaßnahme der Arbeiterwohlfahrt für türkische ErzieherInnen in bayerischen Kindertagesstätten.

Die Diskussion der anwesenden ExpertInnen aus Praxis, Wissenschaft sowie dem Aus- und Fortbildungsbereich machte deutlich, daß bislang in der Ausbildung der PädagogInnen die Lebensumstände unserer multikulturellen Gesellschaft zu wenig berücksichtigt werden. Somit sind ErzieherInnen durch die Ausbildung kaum auf die vorhandene Vielfalt in den Kindertagesstätten vorbereitet und erleben in der Praxis multikulturelle Einrichtungen zunächst in erster Linie als schwierige Arbeitsfelder.

- Interkulturelle Erziehung kommt im Lehrplan der Ausbildungsstätten oft nicht vor oder wenn zu kurz, sie besitzt allenfalls den Stellenwert eines Orchideenfaches. Der Erwerb interkultureller Kompetenz wird häufig auf ein Wahlpflichtfach (unter vielen Angeboten) verschoben oder es wird versucht in Projekten (mit sehr knappem Zeitrahmen) interkulturelle Sichtweisen und Handlungsperspektiven zu erarbeiten. In diesen eng begrenzten Zeiträumen können Lernprozesse allenfalls angestoßen werden, die in der Fort- und Weiterbildung vertieft werden müßten.
- Die Erweiterung der kommunikativen und sprachlichen Kompetenzen wird in der ErzieherInnenausbildung völlig vernachlässigt. (In den meisten Fachschul-Lehrplänen sind Sprachen als Wahl- oder Wahlpflichtfach und fast nur Englisch oder Französisch vorgesehen). Die vorhandenen mehrsprachigen Potentiale bei Auszubildenden werden kaum berücksichtigt.

Da interkulturelle Lernprozesse durch die Praxis immer neu herausgefordert werden, ist die Weiterqualifizierung von Teams, MultiplikatorInnen und FachberaterInnen unumgänglich. Günstig sind Schwerpunktsetzungen von Trägern in diesem Bereich und langfristig angelegte Projekte, die auf allen Ebenen (z.B. Kita, Schule, Eltern, Jugendamt, Ausländerbeauftragte u.a.) verankert und trägerübergreifend konzipiert sein müssen. Dafür müssen entsprechende Arbeitsformen entwickelt und Ressourcen bereitgestellt werden.

- Fortbildungsangebote für ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen zur interkulturellen Qualifizierung sollen aufeinander aufbauende Bausteine zu interkultureller Pädagogik, Umgang mit Zweisprachigkeit sowie Sprachförderung u.a. enthalten und an Alltagsbeispielen entlang arbeiten.
- Auch in der Lehrerausbildung (z.B. im Fachbereich Germanistik) sollten Deutsch als Zweitsprache unter sprachdidaktischen Gesichtspunkten und Interkulturalität als soziokulturelle Fragestellung behandelt werden, um die nötige Sensibilisierung zu erreichen. Gute Anknüpfungspunkte dafür ergeben sich in Verbindung mit den Schulpraktika.

Die Motivation von ErzieherInnen, sich dem Thema zu stellen, wird von den ExpertInnen unterschiedlich eingeschätzt. Deutlich ist, daß interkulturelle Erziehung viele Fragen von persönlichen Einstellungen und Werten berührt und mit Machtverhältnissen und Politik zu tun hat. Der Anspruch an die persönliche Bereitschaft zur Auseinandersetzung ist sehr hoch.

- Interkulturelle Pädagogik wird z.B. dann als nicht relevant angesehen, wenn wenige Migrantenkinder in einer Kindergruppe sind. Andererseits wird in der Praxis bedauert, daß zu wenige muttersprachliche ErzieherInnen und LehrerInnen angestellt werden. Damit erhält die deutsche Einsprachigkeit im Erziehungsalltag ein zu vordringliches Gewicht.
- ErzieherInnen wünschen sich in Aus- und Fortbildung mehr Informationen über Mehrsprachigkeit und Sprachentwicklung sowie den Stellenwert von verbaler Sprache und Kommunikationsprozessen in der Entwicklung von Kindern. Insgesamt ist eine stärkere Sensibilisierung des gesamten Sprachverhaltens in den Einrichtungen wünschenswert. Ebenfalls sollten sich die Sprachenvielfalt und mehrsprachige Kompetenzen auch beim Personal der Einrichtungen wiederfinden.

In der Zusammenarbeit mit Eltern spielt die Sprache ebenfalls eine wichtige Rolle sowohl in der direkten Kommunikation mit den Eltern als auch in den Wünschen und Vorstellungen der Eltern an die Sprachvermittlung in den Einrichtungen. ErzieherInnen brauchen einerseits eine breite kommunikative Kompetenz im sprachlichen wie im non-verbale Bereich und andererseits offene Augen und Ohren für die „Aufträge“, die die Kinder von ihren Eltern bezüglich der Sprache erhalten („In der Kita sollst du Deutsch lernen“).

- Auch den Eltern fehlt teilweise das Wissen über die Bedeutung von zweisprachiger Erziehung. Informationen und Anregungen zur Förderung mehrsprachiger Entwicklung für Eltern sind derzeit noch wenig verbreitet. Der Austausch zwischen ErzieherInnen und Eltern über die „Familiensprache“ und das jeweilige Sprachverhalten der Kinder wirkt sich auf die Entwicklung positiv aus.
- Für Gespräche mit Eltern ohne ausreichende deutsche Sprachkenntnisse brauchen ErzieherInnen neue Kommunikationsformen.

Aus den Beiträgen und der Diskussion im Workshop können drei grundlegende Folgerungen für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von ErzieherInnen formuliert werden:

- Der Erwerb interkultureller Kompetenz muß ein fester Bestandteil der ErzieherInnenausbildung werden. Interkulturelle Erziehung sollte möglichst fächerübergreifend in die Ausbildungsinhalte der Fachschulen für Sozialpädagogik aufgenommen werden.
- Die Weiterentwicklung praxisrelevanter interkultureller Konzepte für die Tageseinrichtungen kann nur sinnvoll in der Kooperation von ForscherInnen, ErzieherInnen und Eltern als ExpertInnen entstehen.
- Interkulturelle Qualifizierungsprozesse benötigen eine längerfristige Begleitung, die in verschiedenartige Arbeitsformen eingebettet werden kann (z.B. Projekte, Workshops, Fachtagungen, Teambesprechungen usw.). Wichtig ist dabei eine kontinuierliche Begleitung von Teams in ihrem Arbeitsfeld.

Ohne eine Anhebung der ErzieherInnenausbildung auf die Hochschulebene werden sich von der Basis mitgestaltete und in der Praxis umgesetzte Sprachförderungskonzepte nicht angemessen realisieren lassen.

**Anne Meyer/Olaf Bärwaldt**

## **PIQUE – Projekt Interkulturelle Qualifizierung für Erzieherinnen Eine zertifizierte Fort- und Weiterbildung für ErzieherInnen**

### **Die Ausgangslage des Projekts**

Multikulturalität ist erfahrbare Realität und erlebte Normalität der Lebenswelt von Kindern, innerhalb der Erziehungseinrichtungen, in der Nachbarschaft, im Stadtteil und in Familien. Die Anforderungen an das pädagogische Personal in den Einrichtungen sind hoch. Das betrifft vor allem die Aspekte der (systematischen) Sprachförderung, der Zusammenarbeit mit Eltern und der Vernetzung und Anbindung an die Lebenswelt der Kinder.

Interkulturelle Erziehung ist die notwendige pädagogische Antwort auf die entwickelte und sich weiterhin entwickelnde multikulturelle gesellschaftliche Situation, den multikulturellen Alltag in den Einrichtungen und die daraus erwachsenden Anforderungen. Sie setzt sich ab von dem Verständnis der Ausländerpädagogik der 70er Jahre, die – ausgehend von der Vorstellung einer monokulturellen und monolingualen Gesellschaft – festgestellte Abweichungen als individuelle Defizite definierte und durch Sonderprogramme und Fördermaßnahmen kompensieren wollte. Der einem solchen Ansatz zugrundeliegende Integrationsbegriff grenzt sich nicht klar von einer Assimilationserwartung und -anforderung ab. Interkulturelle Erziehung definiert demgegenüber Integration nicht als Anpassung sondern als Interaktion, als Austausch in einem partnerschaftlichen Prozeß. Eine so verstandene Pädagogik will Bedingungen schaffen, in

denen zugewanderte und deutsche Kinder gemeinsam leben und mit- und voneinander lernen können, ohne kulturelle Differenzen zu verleugnen. Entwicklung von Toleranz und der wertschätzende Umgang mit kulturellen Differenzen ist Inhalt und Ziel interkulturellen Lernens. Damit bezieht sich interkulturelle Erziehung auf alle Beteiligten. Sie schließt eine gezielte Förderung von zugewanderten Kindern ein, unter gleichzeitiger Betonung der Kompetenzen, die aus bi- oder multikultureller Sozialisation erwachsen (können) ebenso wie aus der Verarbeitung von Migrationserfahrungen und familiärer Migrationsgeschichte.

Interkulturelle Erziehung ist kein geschlossenes Konzept, das auf punktuelle Maßnahmen, Aktivitäten oder einzelne Zielgruppen angelegt ist, sondern integrierter Bestandteil der pädagogischen Arbeit. Sie ist zu verstehen als durchgängiges Prinzip, das sich sowohl in der pädagogischen Arbeit als auch auf der Ebene der Rahmenbedingungen widerspiegeln muß.

Die Entwicklung und Förderung von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen zur interkulturellen Kompetenz muß in der beruflichen pädagogischen Aus- und Fortbildung bewußt und extensiv gefördert werden. Ein Großteil der Probleme und Fragestellungen interkultureller Arbeit tritt in direktem Praxiskontext auf und ist in subjektiver Wahrnehmung und in direkter Interaktion begründet. Sie sind somit zum größten Teil nicht antizipierbar und durch ein Ausbildungscurriculum im Vorfeld zu bearbeiten. Insofern sind Fortbildungen und Praxisbegleitung und Beratungen zur interkulturellen Arbeit als kontinuierliche Angebote zwingend. Fortbildung nach einem solchen Verständnis beinhaltet dann verschiedene handlungs- und themenorientierte Angebote, die eine spezielle Vertiefung auf der Handlungs-, Einstellungs- oder Wissensbene und praxisbezogene Reflexion ermöglichen. Zwischen den einzelnen Sequenzen sollte immer eine Phase der Praxiserprobung und Vertiefung liegen. Im Rahmen einer solchen Bildungskonzeption muß interkulturelle Grundbildung als integrativer und interdisziplinärer Bestandteil von Ausbildung verankert werden. Interkulturelles Lernen als dynamischen interaktiven Prozeß zu verstehen bedeutet auch, Qualifizierungs- und Weiterbildungsmaßnahmen als integrierte Bestandteile des beruflichen Feldes zu gestalten und auf die Kindergruppen- und Teamsituation abzustellen bzw. diese einzubeziehen.

Durch die Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA) der Städte Remscheid, Solingen und Wuppertal werden seit September 1999 Erzieherinnen in einem Zertifikatskurs für die interkulturelle Arbeit qualifiziert. Das Projekt heißt *PIQUE: Projekt Interkulturelle Qualifizierung für Erzieherinnen*. Ziel dieser Weiterbildung ist es, die interkulturellen fachlichen und persönlichen Kompetenzen der Teilnehmerinnen zu vertiefen und interkulturelle Ansätze in der praktischen Arbeit und der konzeptionellen Ausrichtung der Einrichtungen zu verankern.

### **Die organisatorische Struktur und Rahmenbedingungen des Projekts**

PIQUE wird als Gemeinschaftsprojekt der drei bergischen RAA Wuppertal, Remscheid, Solingen in Kooperation mit örtlichen freien und öffentlichen Trägern der Jugendhilfe und Weiterbildungsträgern durchgeführt. Projektentwicklung, Durchführung und fachliche Begleitung werden durch ein Team der drei RAA koordiniert. Die Kooperationen vor Ort liegen in der Verantwortung der jeweiligen örtlichen RAA. Die Finanzierung wird gesichert durch Beteiligung aller Kooperationspartner (Fortbildungsmittel der Träger, Weiterbildungsmittel nach dem Arbeitnehmerweiterbildungsgesetz) und Eigenbeteiligung der Teilnehmerinnen. Die jeweiligen Anteile fallen trägerspezifisch unterschiedlich aus.

PIQUE ist als berufsbegleitende Weiterbildung mit einer Laufzeit von 20 Monaten angelegt und umfaßt 110 Seminarstunden, eine fünftägige Bildungsfahrt in die Niederlande sowie regelmäßig tagende Praxisgruppen. Es schließt (im Juni 2001) mit einem Zertifikat ab. 22 Erzieherinnen aus Kindertagesstätten der drei Städte nehmen teil, von kommunalen und freien Trägern, mit unterschiedlicher Funktion (Gruppen- oder Einrichtungsleiterinnen) und unterschiedlicher kultureller Herkunft. Die Veranstaltungsorte liegen abwechselnd in Remscheid, Solingen und Wuppertal. Abgesichert ist die Teilnahme über dienstliche Freistellung der Teilnehmerinnen (als innerbetriebliche berufliche Fortbildung) oder als Bildungsurlaub über das Arbeitnehmerweiterbildungsgesetz.

## **Die Ziele des Projekts**

Inhalte und Methoden des Projektes zielen zunächst auf die individuelle Qualifizierung der Teilnehmerinnen. Durch den Projektaufbau, die organisatorischen Anbindungen und die Kooperationsstruktur von PIQUE werden darüber hinaus – im Sinne von Synergien – interkulturelle Kompetenzen der Einrichtungen und der Teams entwickelt und damit die Verankerung und Umsetzung interkultureller Ansätze in die pädagogische Praxis gefördert.

### ***Qualifizierung der Teilnehmerinnen***

Die (Weiter-)Entwicklung interkultureller Kompetenzen der Teilnehmer liegt auf drei Ebenen:

- a) Vertiefung der Kenntnisse und des Wissens um Hintergründe und Zusammenhänge:  
Dieses Grundlagenwissen bezieht sich auf das Erfassen der Bedürfnisse und der Interessen des/der „Anderen“ und die Fähigkeit, sich persönliche oder gruppenspezifische Besonderheiten aufgrund eines erweiterten Wissenstandes erklären zu können.
- b) Förderung einer kritischen Selbst- und reflektierten Fremdwahrnehmung und Entwicklung einer Sicht von interkulturellem Lernen als pädagogischem Prinzip:  
Es geht um die Erkenntnis, die kulturelle Prägung des eigenen pädagogischen Handelns wahrzunehmen. Unsere Vorerfahrungen, Einstellungen und Ängste, Normen und Werte bestimmen unser Handeln und prägen unsere Wahrnehmung des „Anderen“. Ziel einer interkulturellen Kompetenzaneignung ist, sich dieser Wahrnehmung bewußt zu werden und auf diesem Hintergrund zu einer reflektierten Fremdwahrnehmung zu gelangen. Dies erfordert ein hohes Maß an Offenheit, Toleranz, Empathie und Flexibilität und die Fähigkeit, einen Perspektivenwechsel vornehmen zu können.
- c) Kennenlernen und Entwickeln von Arbeitsmethoden, um interkulturelle Ansätze in praktisches pädagogisches und konzeptionelles Handeln umzusetzen:  
Hierbei geht es beispielsweise um den Einsatz von Materialien, die aus der Lebenswelt der Kinder mit Migrationshintergrund stammen, um die Anwendung von praktischen Methoden zur Vermittlung der Kompetenzen in der Zweitsprache. Sinn ist es, Materialien anzuwenden oder Situationen zu entwickeln, die dazu geeignet sind, bei den Kindern die Vielfältigkeit zu veranschaulichen und zu thematisieren und den Kindern mit Migrationshintergrund durch die Gestaltung des Alltags den gleichen Raum wie deutschen Kindern einzuräumen.

Der methodische Ansatz und die prozeßorientierte Arbeitsweise fokussieren das Erleben, den Umgang mit kultureller Differenz, das Selbstverständnis und die biographischen Bezüge der Teilnehmenden. Anliegen ist es, die eigene Person als Teil der interkulturellen Situation zu

begreifen und eigenes Verhalten und Einstellungen auf der Grundlage von geschulter Wahrnehmung und mehr Wissen (über Eigenes und Fremdes) reflektieren zu können.

### ***Umsetzung in die Arbeit der Einrichtungen***

Den beteiligten Einrichtungen und Teams werden auf Nachfrage Inhalte des Projektes durch flankierende Angebote transparent gemacht (z.B. in Form von thematischen Fortbildungen oder Teamberatungen) und die Teilnehmerinnen und „Entsendeteams“ bei der Umsetzung unterstützt. Sensibilität und Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit interkulturellen Themen werden geweckt, Ansätze von interkulturellem Lernen und Umsetzung einer interkulturellen Pädagogik in die Gesamtarbeit der Einrichtungen gefördert und Kooperationen initiiert (z.B. gemeinsame Projekte, Öffnung zum Stadtteil).

### ***Verankerung auf der strukturellen Ebene***

Durch die Kooperation mit Trägern und Weiterbildungseinrichtungen, durch Freistellung der Teilnehmerinnen, Kostenübernahme und inhaltliche und organisatorische Einbindung wird die interkulturelle Qualifizierung Bestandteil der beruflichen Fortbildung.

### ***Inhaltliche Überprüfung und Fortschreibung der Fortbildungsbausteine der RAA NRW***

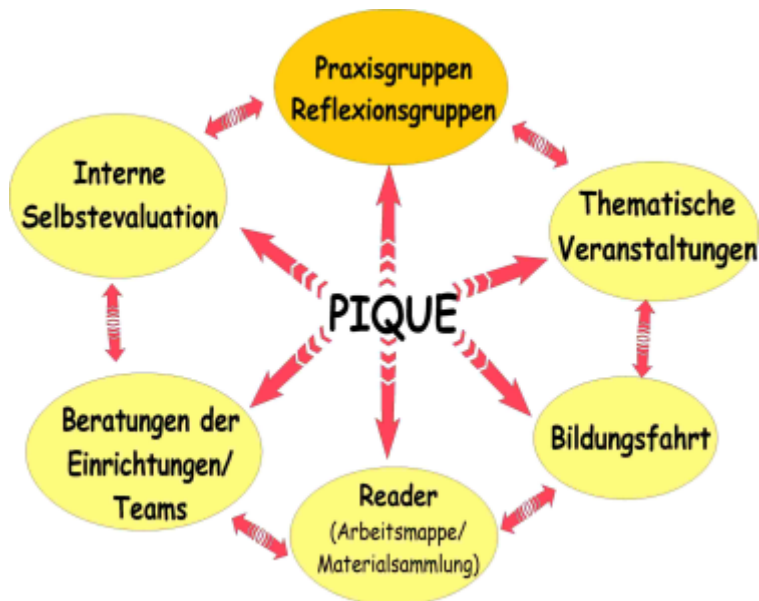
Jeder Baustein ist in der erarbeiteten Form extensiv aufbereitet und skizziert das Ideal einer umfassenden Umsetzung. Er gibt Hinweise auf Themen und Inhalte, ebenso wie Empfehlungen zur methodischen Durchführung. Auf der Ebene der Inhalte und methodischen Umsetzung werden mit PIQUE diese Bausteine bzw. einzelne Module in einen didaktischen Zusammenhang gestellt und erprobt.

## **Die Inhalte des Projekts**

Im RAA-Verbund NRW wurden Bausteine für die Aus- und Fortbildung von Erziehern und Erzieherinnen zur interkulturellen Arbeit entwickelt. Mit PIQUE werden diese bzw. einzelne Module in einen didaktischen Zusammenhang gestellt und erstmals in dieser Form als Fortbildungsreihe durchgeführt. Zehn thematische Schwerpunkte werden vertieft:

- Interkulturelle Sensibilisierung
- Ausländerpolitik und Ausländerrecht
- Sozialisation und Rolle (Interkulturelle Erziehung des Kindes)
- Sprache und Sprachförderung von Kindern im interkulturellen Kontext
- Stereotype, Vorurteile und rassistisches Denken
- Religionen, kulturelle Prägung, Leben in der Migration: Islam als Sozialisationsfaktor
- Interkulturelle Zusammenarbeit mit Eltern
- Methodische Umsetzung, interkulturelle Gestaltung der pädagogischen Interventionen
- Konzeptionelle Verknüpfung mit den pädagogischen Ansätzen der Einrichtungen
- Hospitation im interkulturellen Feld, Bildungsfahrt

## Die Projektelemente und der Verlauf des Projekts



### *Thematische Veranstaltungen*

Zentrales Element von PIQUE sind die zehn themenbezogenen Seminare von ein- bis dreitägiger Dauer, im Abstand von jeweils ca. sechs Wochen. Die RAA-Fortbildungsbausteine geben den thematischen und inhaltlichen Rahmen vor. Die konkrete inhaltliche und methodisch-didaktische Durchführung bleibt den jeweiligen Referenten vorbehalten. Vorgegeben ist, daß jedes Seminar mit einer Sensibilisierungsübung zum interkulturellen Kontext eröffnet, einen Arbeitsauftrag für die pädagogische Praxis enthält und mit einer Auswertung endet.

In dem zweitägigen Seminar zum Thema „Zweisprachigkeit – Förderung von Mehrsprachigkeit und Zweitspracherwerb“ ging es darum, die sprachliche Situation der Migrantenkinder allgemein und in den Einrichtungen der Teilnehmerinnen genauer zu untersuchen und daraus Wege abzuleiten, wie und unter welchen Bedingungen eine sprachliche Förderung der Kinder erfolgen sollte. Zu diesem Zweck wurden Thesen zu Sprache und Mehrsprachigkeit aufgestellt, die den Rahmen für eine Sprachförderung mit Kindern im Alter von 3–6 Jahren vorgeben. Diese Thesen ließen sich auf die zwei zentralen Aussagen „Spracherwerb als natürlicher Erwerbprozeß in der Erst- und Zweitsprache“ und „Zusammenhang zwischen Erwerb der Erst- und Zweitsprache“ zusammenfassen. In gemeinsamer Arbeit wurden Faktoren entwickelt, die einen gelungenen Spracherwerb begünstigen. Dabei ging es neben den Erwerbsformen auch um die psychosozialen Faktoren beim Spracherwerb, die diesen Prozeß wesentlich beeinflussen. Anhand dieser Vorinformationen wurden Beobachtungs- und Beurteilungskriterien entwickelt, um die Sprache der Kinder einzuschätzen und Wege der Sprachförderung aufzuzeigen.

### *Bildungsfahrt*

Die Bildungsfahrt nach Rotterdam ist ein wesentlicher Bestandteil des Projektes. Die Teilnehmerinnen erhalten die Möglichkeiten zur Hospitation in interkulturell arbeitenden, stadtteilorientierten Einrichtungen. Der Schwerpunkt liegt auf elementarpädagogischen Gruppen, die verstärkt Eltern in ihr Konzept einbeziehen und deren Ziel es ist, die Erziehungskompetenz der Eltern zu stärken und Migrantenkinder gezielt zu fördern.

### ***Praxisgruppen***

Der durch die Seminare angeregte Prozeß wird durch drei örtliche Reflexionsgruppen unterstützt. Die Gruppen erfüllen die Funktion der gegenseitigen Hilfe und beratenden und begleitenden Unterstützung beim Praxistransfer und bei der Bearbeitung der Arbeitsaufträge. Eine Reflexion der beruflichen Praxis unter interkulturellen Fragestellungen (Erfahrungsaustausch) findet ebenso statt wie die Vertiefung der (Er-)Kenntnisse und Fähigkeiten zur kulturellen Selbstreflexion.

Die Aufgabe, welche die Teilnehmerinnen in der Fortbildung „Zweisprachigkeit“ gestellt bekamen, richtete sich auf eine exemplarische Sprachbeobachtung eines Kindes aus der eigenen Einrichtung. Als Unterstützung bekamen die Teilnehmerinnen einen Leitfaden, der als konkrete Hilfe bei der Beobachtung diente. Bei der Besprechung in der Remscheider Praxisgruppe zeigte sich, daß nur eine von fünf Teilnehmerinnen in der Zwischenzeit eine intensive Beobachtung durchgeführt hatte. Der Transfer in die Einrichtung ist also schwierig, geht als „zusätzliche Aufgabe“ im Alltagsgeschäft unter. Aus dem Austausch über die vorliegende Beobachtung ergaben sich dennoch positive Impulse für alle Teilnehmerinnen.

### ***Evaluation***

Formen einer internen Evaluation sind fester Bestandteil des Projektes. Nach jeder Einheit werden die „Lernergebnisse“ und Erfahrungswerte durch ein Arbeitsblatt vertieft. Die methodisch-didaktische und inhaltliche Konzeption und die Durchführung der Seminare werden von den Teilnehmerinnen durch einen Fragebogen bewertet und beurteilt. Die Auswertungen der einzelnen Veranstaltungen fließen als Teilergebnisse in die Planung und Organisation der Folgesequenzen ein und sind Teil der Gesamtauswertung des Projektes. Eine örtliche Praxisgruppe wird zusätzlich mittels der Methode der teilnehmenden Beobachtung extern evaluiert.

### ***Beratung und Begleitung der Einrichtungen durch die örtlichen RAA***

Der Transfer der Ergebnisse und Erkenntnisse aus den thematischen Einheiten und den Praxisgruppen in die Einrichtungen und Teams wird nach Bedarf durch flankierende Angebote der örtlichen RAA unterstützt: Informationsveranstaltungen zum Projekt und zu den konzeptionellen Schwerpunkten interkultureller Erziehung, Einzel- und Teambesprechungen, Vermittlung von Beratung (z.B. bei interkulturellen Konflikten mit Eltern oder Kindern), Beratung und Unterstützung bei der Entwicklung interkultureller Aktivitäten, thematische Fortbildungen.

Mit zunehmender Dauer des Projektes werden gerade die Teamfortbildungen immer wichtiger. Das Thema Sprache nimmt bei dieser unterstützenden Arbeit einen großen Raum ein. Die MitarbeiterInnen der RAA werden insbesondere zur Unterstützung bei Elternabenden zum Thema Sprache, aber auch bei konzeptionellen Fragestellungen des Teams angefragt.

### ***Der Projektreader***

Die sichtbare Klammer des gesamten Projektes bildet der Reader, eine Materialsammlung, in die alle erarbeiteten theoretischen Inhalte, von den Referenten zur Verfügung gestellte Unterlagen, Erfahrungsberichte, Übungen, Arbeitsaufträge und Ergebnisse der einzelnen Module sowie die interne Selbstevaluation aufgenommen werden. Damit wird der Reader zum Projektprotokoll und zu einer individuellen Handreichung der Teilnehmerinnen, die im praktischen Alltag auch nach längerer Zeit noch präsent ist und individuell fortgeschrieben werden kann.



## **Erste Erfahrungen nach zwei Drittel der Projektlaufzeit**

### ***Nachfrage***

Die Nachfrage zur Teilnahme ist größer als die Zahl der verfügbaren Plätze. Es kommen weiterhin Anfragen, gewünscht wird sogar die Aufnahme in das laufende Projekt. Die Interessenten kommen aus ganz NRW, vereinzelt aus anderen Bundesländern. Die Motivation liegt häufig darin, bessere Handlungskompetenzen für das jeweilige Praxisfeld zu entwickeln, andere Interessentinnen erhoffen sich über die Zusatzqualifikation und das Zertifikat bessere Arbeitsmarktchancen. Betont wird das Interesse an der systematischen, vertieften Erarbeitung interkultureller Fragen. Bemängelt wird häufig das Fehlen interkultureller Ansätze in der Ausbildung und das geringe Fortbildungsangebot. Auch aus anderen sozialen Praxisfeldern und von Professionellen mit höherer beruflicher Zugangsqualifikation wird eine Teilnahme angefragt. Ein Großteil der Interessentinnen sind Angehörige kultureller Minderheiten.

### ***Anbindungen und Synergien***

Für die Gruppenzusammensetzung des laufenden Projektes war zunächst die Teilnahme jeweils mehrerer Teammitglieder einer Einrichtung angestrebt, um den Praxistransfer und den gegenseitigen Fachaustausch durch kollegiale Hilfe und Beratung zu unterstützen. Das ließ sich wegen des hohen zeitlichen Aufwandes und der für den Träger entstehenden Kosten nicht umsetzen. Versucht wurde daraufhin, so weit wie möglich Teilnehmerinnen aus benachbarten Einrichtungen oder gleichen Bezirken aufzunehmen. Die Teilnahme am Projekt wurde einzelnen Teilnehmerinnen bzw. Einrichtungen gegen eine Teilkostenübernahme vom Träger empfohlen (betriebliche Belange).

In Wuppertal wurde die Auswahl in Kooperation mit der zuständigen kommunalen Fachberatung getroffen, zusätzlich in Absprache mit der kommunalen Arbeitsgruppe Interkulturelles Lernen (AGIL), die aus Mitgliedseinrichtungen Teilnehmerinnen benannt und motiviert hat. Damit wird zum einen das Engagement des zuständigen Stadtbetriebes verfestigt und dokumentiert, zum anderen werden unterschiedliche Aktivitäten miteinander verbunden. Die Teilnahme ist jedoch freiwillig, und in jedem Fall liegt eine hohe persönliche Motivation zugrunde. Der Arbeitskreis arbeitet zeitlich parallel – unter Mitarbeit der örtlichen RAA – an der Beschreibung interkultureller Standards für die Arbeit in den städtischen Kindertagesstätten. Diese Einbindung und Vernetzung des Projektes mit anderen kommunalen Aktivitäten zur Entwicklung eines interkulturellen Leitbildes signalisiert den Teilnehmerinnen die Erwünschtheit und Wertigkeit ihres Engagements.

Eine Absicherung des Stellenwertes des Zertifikates – bezogen auf betriebsinterne Stellenbesetzungen – gibt es jedoch bisher nicht. Die Einbindung und das Engagement der verschiedenen Träger ist kommunal verschieden, es scheint abhängig von der Intensität und Zusammenarbeit mit der örtlichen RAA. Paritätische Beteiligung war nicht vorgegeben.

### ***Kooperation und Arbeitsaufwand***

Eine Kooperation auf der Ebene der Projektentwicklung und Durchführung – wie hier zwischen den beteiligten RAA – ermöglicht es, die gegebenen fachlichen und personellen Ressourcen zu bündeln und auszuschöpfen. Eine prozeßorientierte Arbeitsweise, wie sie interkulturelles Lernen nach dem beschriebenen Selbstverständnis verlangt, setzt neben der Kontinuität und Kohärenz im Angebot (Inhalte), der Kontinuität der Gruppe (Lernen in sozialen Bezügen) auch

auf die Kontinuität der Betreuung und Begleitung des Prozesses. Damit ist ein hoher zeitlicher Aufwand verbunden, der in diesem Fall nur durch die Zusammenarbeit und das hohe Engagement der beteiligten MitarbeiterInnen der drei RAA zu bewältigen ist.

### **Gruppenprozeß**

Die Arbeit an und mit persönlichen Einstellungen und Werthaltungen setzt Vertrauen voraus. Der über Monate gemeinsam verantwortete Gruppenprozeß schafft Offenheit und die Erfahrungen von konfliktlösenden Prozessen. Von den TeilnehmerInnen werden dahingehend die Bildungsfahrt bzw. die mehrtägigen Seminareinheiten sehr hoch eingeschätzt. Wichtig war vor allem der zweitägige, mit Übernachtung durchgeführte Einstieg zum Projekt. Als große Bereicherung wird auch die Zusammensetzung der Gruppe aus TeilnehmerInnen unterschiedlicher Kommunen, Träger und kultureller Herkunft empfunden.

### **Motivation und Erwartungen der TeilnehmerInnen**

Bemerkenswert ist die konstante Teilnahme am Projekt ohne Abbrüche. Die Arbeitsatmosphäre ist durch eine hohe Motivation der TeilnehmerInnen, eine Offenheit der Diskussionen und große Erwartungen an die jeweiligen Referenten, die Qualität ihrer Methode und ihre Fachlichkeit gekennzeichnet. Die TeilnehmerInnen beschreiben ihr Interesse am Projekt damit, zu einer vertieften Standortbestimmung, einer Reflexion des beruflichen Alltags und einer persönlichen und fachlichen Weiterentwicklung gelangen zu wollen. Sie erwarteten zu Projektbeginn Eindeutigkeit, „Rezepte“ für ihr pädagogisches Handeln, für konkrete berufliche Situationen und Anforderungen. Einige haben neben dem pädagogischen auch einen politischen Zugang zum Thema. Ziel der Weiterbildung ist es jedoch auch, Selbstverständlichkeiten und bisherige Sichtweisen zu hinterfragen, andere Perspektiven einzunehmen und daraus selbst Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln. Das führt zunächst zu mehr Fragen als zu Antworten, was wiederum das Bedürfnis nach mehr Theorie, Handlungsanweisungen und Input verstärken kann.

### **Praxistransfer**

Ein Problemfeld wird von den TeilnehmerInnen dahingehend benannt, daß sie von ihren Kolleginnen als Multiplikatorinnen angesehen und konkrete Handlungsanweisungen, Ideen und Praxisansätze abgefragt werden („Was hast du gelernt?“). Da der Lernprozeß eher erfahrungsbasiert und neben dem kognitiven Wissenserwerb sehr auf die Veränderung der persönlichen Einstellungen und Zugänge angelegt ist, ist dieser Kompetenzerwerb schwer konkret vermittelbar. Hier zeigt sich, daß flankierende Maßnahmen für die Teams für die interkulturelle Ausrichtung der Gesamtarbeit notwendig sind.

### **Externe Beobachtung**

Die Remscheider Praxisgruppe wird regelmäßig durch eine externe Beobachterin begleitet. Die Entwicklung der Gruppe und die Arbeitsatmosphäre gibt eine Protokollnotiz nach dem Seminar zum Thema „Vorurteile und rassistisches Denken“ wieder:

„Die Intensität der Reflexion ist sehr groß. Offensichtlich hat dieser Baustein sehr viel bewirkt an Eigenreflexion und Sensibilisierung für das Verhalten anderer: Kinder, Eltern, Freunde. Eigentlich legt das Reflexionsergebnis nahe, mit der Art und Dauer des Bausteins voll und ganz zufrieden zu sein. Ob eine Ausdehnung des Bausteins noch bereichernder wirken kann, sei dahin gestellt.“

Überhaupt scheint die Reflexionsintensität und die Fähigkeit, das Gelernte auf das eigene Verhalten zu beziehen, von mal zu mal größer zu werden. Vielleicht liegt das an der Kumulation der bisher erlebten Bausteine. Wenn diese Vermutung zuträfe, wäre es eigentlich egal, in welcher Reihenfolge die Bausteine erfolgen, dann wäre ab der Hälfte auf jeden Fall mit der Fähigkeit der Eigenreflexion und Kompetenzerweiterung für das professionelle Handeln zu rechnen. Auf der anderen Seite macht es Sinn, die Reihenfolge der Bausteine noch einmal zu überdenken. Z.B. auf einen Baustein mit mehr Selbsterfahrung einen folgen zu lassen, der mehr Wissensinput gibt ... Auf jeden Fall ist die Reflexionseinheit nach jedem Baustein goldrichtig, weil in der Kleingruppe noch einmal zusammengetragen und verstärkt wird, was jede einzelne mit sich alleine nach dem Input des Bausteins ausmacht. Die Zusammensetzung der Gruppe mit einheimischen und zugewanderten Mitgliedern ist sehr befruchtend, weil insbesondere die Erzieherinnen mit eigener Migrationsgeschichte biographische Erlebnisse beitragen können, die die Sensibilisierung für Interkulturelles steigern.“

**Sabine Vierkant-Yurdakul**

## **Erfahrungen im Projekt „Türkische Erzieherinnen in bayerischen Kindertagesstätten“**

In Zusammenarbeit mit dem Bundesverband der Arbeiterwohlfahrt (AWO) konnten wir nach langen Anlaufschwierigkeiten von Juni 1995 bis Ende des Schuljahres 1995/96 eine Reihe von praxisorientierten Seminaren für türkische Erzieherinnen und deren deutsche Kolleginnen aus bayerischen Kindergärten und Horten durchführen.

Ziel dieser Fortbildungsreihe war es, die türkischen Erzieherinnen, die sich im September 1994 von der türkischen Regierung für fünf Jahre nach Bayern versetzen ließen, und deren deutsche Kolleginnen bei der Integration zu unterstützen sowie sich mit dem Thema der interkulturellen Erziehung zu beschäftigen. Gleichzeitig sollten Anregungen und Hilfestellungen für die späteren Jahrgänge gesammelt werden.

Die türkischen Erzieherinnen hatten den Auftrag, die muttersprachliche Entwicklung der Kinder aus der Türkei in den Kindergärten und Horten zu fördern. Auch sollten sie den türkischen Kindern die Heimatkultur nahe bringen. Durch ihre Anwesenheit sollte zusätzlich die interkulturelle Arbeit in den Einrichtungen gestärkt werden. Die modernen, westlich gekleideten Frauen mit Universitätsabschluß waren als Muslime dem Laizismus Atatürks (Trennung von Staat und Religion) verbunden und hatten in der Türkei in Großstädten im Vorschulbereich gearbeitet.

Die Einstiegsbedingungen für die türkischen Erzieherinnen waren alles andere als günstig: So waren die meisten von ihnen mit ihren Familien gekommen, doch reichte das Gehalt kaum zum Lebensunterhalt, geschweige denn für eine angemessene Wohnung für die Familie. Die Partner bekamen zwar eine Aufenthaltsgenehmigung, aber keine Arbeitserlaubnis. Außerdem

waren die Familienmitglieder nicht krankenversichert, was eine zusätzliche Belastung für die Frauen darstellte.

Problematisch waren auch die Sprachkurse, die die Frauen besuchen sollten und wollten. Entweder wurden am Ort keine Intensivkurse angeboten oder zu Preisen, die für die Erzieherinnen unbezahlbar waren. Nur in München war die Situation besser. Die noch nicht ausreichenden Deutschkenntnisse erschwerten natürlich die Kommunikation im Team und die Akzeptanz als vollwertige Fachkraft.

In den Seminaren hatten die türkischen Erzieherinnen teilweise erstmals ein Forum, sich ohne sprachliche Verständigungsschwierigkeiten mit ihren deutschen Kolleginnen auszutauschen. Teamkonflikte konnten angesprochen werden, das gegenseitige Verständnis vergrößerte sich. Wichtig war hier auch eine Klärung der Rolle der türkischen Erzieherinnen. Die Seminare waren so strukturiert, daß ein Teil der Zeit für theoretische Themen genutzt wurde, im anderen Teilbereich fand die Arbeit an konkreten Problemfällen statt. Zuerst wurde damit begonnen, Unterschiede bezüglich der Kultur, der pädagogischen Arbeit sowie des beruflichen Selbstverständnisses bei den deutschen und türkischen Erzieherinnen herauszuarbeiten. Dann stellten wir die Frage, wie sich diese auf den konkreten Alltag im Kindergarten und Hort auswirken. Weitere Schwerpunkte waren Grundlagen der interkulturellen Erziehung und Elternarbeit. Das Hauptthema der Erzieherinnen, das auch immer wieder in den Fallbeispielen zum Ausdruck kam, war die eigene Rolle als türkische Erzieherin und die Akzeptanz durch Eltern und Kinder. Viele der Erzieherinnen wurden von einer Reihe von konservativen, türkischen Eltern sehr mißtrauisch empfangen. Sie waren für diese eine doppelte Bedrohung: Erstens stellten sie ein Bild einer türkischen Frau dar, das die Eltern nicht gutheißen konnten und welches sie als ein schlechtes Vorbild für ihre Kinder ansahen. Konnten sie sich von den deutschen Erzieherinnen durch die unterschiedliche Nationalität nicht gut abgrenzen, hätte dies bei den türkischen Erzieherinnen bedeutet, zu akzeptieren, daß es auch unter den Türkinnen verschiedene Auffassungen vom Islam und unterschiedliche Lebensweisen gibt.

Auf der anderen Seite legen die Eltern aus der Türkei in der Regel sehr großen Wert darauf, daß ihre Kinder im Kindergarten gut Deutsch lernen. Die meisten türkischen Kinder haben vor dem Kindergarten so gut wie keinen Kontakt zu deutschsprechenden Altersgenossen oder Erwachsenen. Deshalb wird vom Kindergarten erwartet, daß er dies kompensiert und die Kinder sprachlich auf die Schule vorbereitet. Dabei besteht meist die Vorstellung, jedes Wort Türkisch würde nur stören. Dies gilt auch für türkische Erzieherinnen, bezieht sich zum Teil aber auch auf andere türkische Kinder. Oft bekommen die Kindergärten von den türkischen Eltern explizit den Auftrag, den Kontakt ihrer Kinder mit anderen türkischen Kindern zu unterbinden.

Das Mißtrauen und die teilweise offene Ablehnung von seiten der Eltern bedeutete für die Erzieherinnen zuerst einmal ein massives Infragestellen der eigenen Person und der beruflichen Rolle. Aus diesem Gefühl heraus hatten viele von ihnen erst einmal mit Gekränktheit reagiert und ebenfalls ein ablehnendes Verhalten gezeigt. In den Seminaren versuchten wir anhand konkreter Situationen, die von den Teilnehmerinnen selbst eingebracht wurden, als erstes – z.B. durch Rollenspiele – die Erzieherinnen in die Lage der Eltern zu versetzen. Dadurch, daß sie Erwartungen, Wünsche und Ängste der Eltern phantasierten, wuchs das Verständnis für sie. Gleichzeitig arbeiteten wir mögliche professionelle Handlungsmöglichkeiten der Erzieherinnen in solchen Situationen heraus. Dabei wurde den Teilnehmerinnen klar, daß es ihre Aufgabe ist, die Beziehungen mit den Eltern aufzubauen und zu erhalten. Sie entwickelten dazu viele Ideen und setzten eine Reihe davon in die Praxis um.

Es zeigte sich, daß die Eltern vom Kindergarten nur unzureichend über die Rolle der türkischen Erzieherinnen aufgeklärt worden waren. Viele Differenzen lösten sich, nachdem die Erzieherinnen mit mehr innerem Abstand den Eltern ein weiteres Mal ihre Rolle erläuterten. Auch wurde den Eltern die Bedeutung des Türkischen als Basis für das Erlernen der Zweitsprache Deutsch und die Prinzipien einer zweisprachigen Erziehung erläutert. Durch die Gespräche verringerten sich deren Ängste, die Anwesenheit der türkischen Erzieherinnen könnte den künftigen Schulerfolg ihrer Kinder beeinträchtigen. Auch gewannen sie auf der persönlichen Ebene ein besseres Verhältnis zu ihnen und konnten Anregungen in bezug auf die Förderung ihrer Kinder auch in der Muttersprache annehmen. Gerade den Eltern, die wenig Deutsch konnten, wurde so über die türkischen Erzieherinnen ermöglicht, mehr Kontakt zum Kindergarten zu bekommen und ihre Ängste und Bedürfnisse leichter auszudrücken.

Besonders im Hort fühlten sich einige Erzieherinnen von manchen türkischen Kindern nicht akzeptiert. Sie führten es darauf zurück, daß diese von den Eltern negativ gegen sie beeinflußt wurden. Beispielsweise fühlte sich eine Erzieherin stark verunsichert, als sie von ein paar türkischen Kindern auf ihren kurzen Rock angesprochen wurde und darauf, daß sie kein Kopftuch trage. Wir arbeiteten die Hintergründe und möglichen Motivationen für solche Fragen heraus. Anschließend überlegten wir uns Reaktionsmöglichkeiten darauf, ohne den eigenen Stil zu verleugnen oder die konservative Kleidung der Mütter in Frage zu stellen. Gerade diese Thematik war für uns ein gutes Beispiel für die Möglichkeiten interkulturellen Lernens.

Die Seminarreihe wurde von allen Teilnehmerinnen als sehr wichtig eingeschätzt, die Beendigung nach gut einem Jahr einstimmig bedauert. Die Beziehungen zu den Kolleginnen, neue Arbeitstechniken und die Reflektionsmöglichkeiten, die in der Projektphase erworben wurden, stellten eine Basis für die folgenden Jahre dar. Besonders bedauerlich war jedoch, daß es bei diesem Projekt blieb und eine Fortführung dieser Art von Unterstützung für die nachfolgenden türkisch-deutschen Teams aus finanziellen Gründen nicht mehr möglich war. Dringend erforderlich wäre auf politischer Ebene auch eine Verbesserung mancher Lebensbedingungen wie z.B. die Arbeitserlaubnis für die Partner und die Krankenversicherung der Familienangehörigen.

Einige Herausforderungen und Probleme, die in diesem Projekt deutlich wurden, kommen auch zum Vorschein, wenn nicht-deutschstämmige Erzieherinnen, die in Deutschland ihre Ausbildung gemacht haben, ins Team kommen. Nicht selten wäre auch hier Unterstützung, insbesondere in bezug auf gegenseitige Akzeptanz, Klärung der Rollen im Team sowie interkulturelle und zweisprachige Erziehung sinnvoll.



## Kontaktadressen der ReferentInnen

Dr. Mehmet Alpbek	<b>Arbeitskreis Neue Erziehung e.V.</b> Boppstr. 10 10967 Berlin	Tel. 030 / 259006 23 Fax 030 / 259006 50 alpbek@ane.de
Dr. Olaf Bärwaldt	<b>RAA Remscheid</b> Kölner Straße 94 42897 Remscheid	Tel. 02191/1628 65 Fax 02191/1628 03 raars@str.de
Ulrike Berg	<b>Deutsches Jugendinstitut</b> Nockherstr. 2 81541 München	Tel. 089/62306 151 Fax 089/62306 162 berg@dji.de
Dr. Inci Dirim	<b>Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft Universität Hamburg</b> Von-Melle-Park 6 20146 Hamburg	Tel. 040/42838 6105 inci.dirim@uni-hamburg.de
Renate Engler	<b>Amt für Jugend und Familie der Stadt Pforzheim</b> Zehnthofstr. 10–12 75175 Pforzheim	Tel. 07231/39 2443 Fax 07231/39 2699 engler@stadt-pforzheim.de
Andreas Heintze	<b>Arbeitsstelle Zweisprachige Erziehung</b> Grunewaldstr. 15 10823 Berlin	Tel. 030/2158362 a.hei@berlin.sireco.net
Dr. Karin Jampert	<b>Deutsches Jugendinstitut</b> Schottenerstr. 11 60435 Frankfurt a. M.	Tel. 069/54801921 Fax 069/546912 karin.jampert@t-online.de
Prof. Dr. Gudula List	<b>Seminar für heilpädagogische Psychologie Universität zu Köln</b> Herbert-Lewin-Str. 2 50931 Köln	Tel. 0221/470 4637 gudula.list@uni-koeln.de
Anne Meyer	<b>RAA Wuppertal</b> Gathe 6 42105 Wuppertal	Tel. 0202/563 4678 Fax 0202/563 8456 meyer.raa.wuppertal@t-online.de
Renate Militzer	<b>SPI des Landes NRW</b> An den Dominikanern 2–4 50668 Köln	Tel. 0221/16052 24 Fax 0221/16052 50 militzer@spi.nrw.de
Prof. Dr. Hans H. Reich	<b>Institut für Interkulturelle Bildung Universität Landau-Koblenz</b> Marktstr. 46 76829 Landau	Tel. 06341/1411 45 Fax 06341/1411 69 iku@uni-landau.de
Renate Sindbert	<b>AWO – Programm HIPPY</b> Gostenhofer Hauptstr. 63 90443 Nürnberg	Tel. 0911/2721615
Sabine Vierkant-Yurdakul	<b>Psychosozialer Beratungsdienst für Deutsche und Ausländer</b> Georgenschwaigstr. 23 80807 München	Tel. 089/35651503
Petra Wagner	<b>Projektbüro Kinderwelten</b> Gitschiner Str. 14 10969 Berlin	Tel. 030/225023 18 Fax 030/225023 10 petra.wagner@berlin.cc
Prof. Dr. Henning Wode	<b>Englisches Seminar und Zentrum für Mehrsprachigkeit und Sprachkontakt Christian-Albrechts-Universität</b> Olshausenstr. 40 24098 Kiel	Tel. 0431/880 2245 Fax 0431/880 1512 OfficeLing@anglistik.uni-kiel.de <a href="http://www.uni-kiel.de/anglistik">http://www.uni-kiel.de/anglistik</a>

