

impulse

Das Bulletin des Deutschen Jugendinstituts 4/2011

Kinderbetreuung

Perspektiven für die Kindertagespflege

Konsum und Nachhaltigkeit

Die Kommerzialisierung des Alltags von Kindern

Aufgaben der Jugendhilfe

Straffällige Jugendliche mit Migrationshintergrund



Sprachliche Bildung

Wie Kinder Sprache erwerben
und pädagogische Fachkräfte sie dabei unterstützen können

DJI THEMA

Gudula List

04 Wie Kinder Sprachen erwerben

Vom ersten Silbenplappern in der Wiege zum Dialog auf Augenhöhe mit Erwachsenen: Im Zuge des Spracherwerbs bilden Kinder ihre kognitiven und sozialen Kompetenzen aus.

Interview mit Andrea Sens

08 »Eine sehr anspruchsvolle Aufgabe«

Fachwissen und feinfühliges Zuwendung: Ein Gespräch über sprachliche Bildung als Aufgabe von Erzieherinnen und Erziehern

Anne Zehnauer, Petra Best

10 »Heute back ich, morgen brau ich«

Singen, Reimen, Fotografieren: Wie pädagogische Fachkräfte Kinder mit Musik und Medienarbeit bei ihrer sprachlichen Bildung unterstützen.

Katrin Pischetsrieder

14 Vom Wert des alltäglichen Miteinanders

Sprachliche Bildung als Querschnittsaufgabe für pädagogische Fachkräfte: Das DJI-Konzept »Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei«

Tina Friederich

17 Eine Frage der Kompetenz

Wie der »WiFF Wegweiser Weiterbildung: Sprachliche Bildung« zu mehr Qualität in der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte beiträgt.

Interview mit Lilian Fried

20 »Sprachförderung muss viel früher ansetzen«

Worauf es bei Sprachstands-Erhebungen ankommt

Andrea G. Eckhardt, Michaela Hopf

22 Sprachkompetenzen für die Schule vermitteln

Bereits im Elementarbereich werden Kinder in unterschiedlichem Maße mit Themen und sprachlichen Anforderungen konfrontiert, die sie in der Schule benötigen.

DJI DOSSIER

Iris Füssenich

25 Glossar zur sprachlichen Bildung

Von Spracherwerbstheorien bis zur Sprachförderung – eine Einführung



DJI SPEKTRUM

Astrid Kerl-Wienecke, Gabriel Schoyerer und Christopher Pabst

29 Perspektiven für die Kindertagespflege

Das Aktionsprogramm Kindertagespflege soll die Qualität der Betreuung verbessern und die Tätigkeit attraktiver machen. Was bislang erreicht wurde und welche weiteren Maßnahmen geplant sind – eine Halbzeitbilanz

Sabrina Hoops, Bernd Holthusen

32 Jugendhilfe vor neuen Herausforderungen

Straffällige (männliche) Jugendliche mit Migrationshintergründen sind in den offiziellen Kriminalitätsstatistiken oft überrepräsentiert. Die Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention am DJI untersucht, was das für die Jugendhilfe bedeutet.

DJI FORUM

Interview mit Claus Tully

36 »Konsum ist sozial konstruiert«

Welche Rolle Konsumieren im Leben Jugendlicher spielt und wie ihnen nachhaltiges Denken nahegebracht werden kann.

DJI KOMPAKT

38 Mitteilungen aus dem Deutschen Jugendinstitut

43 Impressum

Liebe Leserinnen und Leser,

in den ersten Lebensjahren erwerben Kinder mit der Sprache die wesentliche Voraussetzung, um an unserer Gesellschaft teilzuhaben. Sprachliche Kompetenzen sind nicht nur entscheidend, um sich mitzuteilen und andere zu verstehen. Sie sind die Bedingung dafür, in der Gesellschaft integriert zu sein und sein Leben erfolgreich gestalten zu können.

Sprachförderung gilt heute als unverzichtbarer Bereich der frühen Bildung. In den vergangenen Jahren sind bundesweit zahlreiche Projekte gestartet mit dem Ziel, die Sprachkompetenz der Kinder bereits am Beginn der Sprachentwicklung zu verbessern. Hohe Erwartungen sind mit ihnen verknüpft. Dazu kommt: Mit dem Ausbau der Betreuung für unter Dreijährige werden immer mehr Kinder die entscheidenden ersten Jahre des Spracherwerbs zum Teil in der Krippe verbringen.

Am Deutschen Jugendinstitut (DJI) untersuchten Wissenschaftlerinnen im Rahmen des Projekts »Schlüsselkompetenz Sprache« bereits im Jahr 2003 unterschiedliche Ansätze und Maßnahmen der Sprachförderung. In den folgenden Jahren erarbeitete eine DJI-Projektgruppe ein Konzept, das die sprachliche Bildung als eine Querschnittsaufgabe für pädagogische Fachkräfte auffasst, und das inzwischen auch für die Altersgruppe der unter Dreijährigen vorliegt.

Seit diesem Jahr verantwortet das DJI im Rahmen der »Offensive Frühe Chancen« des Bundesfamilienministeriums ein Qualifizierungsprogramm für pädagogische Fachkräfte. Bundesweit werden rund 140 Multiplikatorinnen und Multiplikatoren nach dem DJI Konzept »Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei« geschult. Auch die »Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte« am DJI trägt zur Qualifizierung von Erzieherinnen und

Erziehern bei, unter anderem im Bereich der sprachlichen Bildung.

Mit dieser Ausgabe von DJI Impulse berichten Wissenschaftlerinnen des Deutschen Jugendinstituts sowie renommierte Gastautorinnen über aktuelle Projekte und Fragestellungen im Bereich sprachliche Bildung. Unter anderem erläutert Gudula List (zuletzt Universität Köln) in einem einführnden Beitrag, wie der Erwerb von Sprachen mit der kognitiven und sozialen Entwicklung von Kindern zusammenhängt. Welche Bedeutung dieser Prozess für die Arbeit, das Selbstverständnis und die Qualifikation der Erzieherinnen und Erzieher hat, wird im Interview mit Andrea Sens deutlich. »Frühe Bildung ist eine sehr anspruchsvolle Aufgabe, die ein hohes Maß an Professionalität erfordert«, sagt die DJI-Wissenschaftlerin. Petra Best und Anne Zehnbauer, die beide an der Entwicklung des DJI-Konzepts maßgeblich beteiligt waren, zeigen an den Beispielen Musik und Medienarbeit, wie alltagsbezogene sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen aussehen kann.

Inzwischen gibt es zahlreiche Verfahren, mit denen der Sprachstand von Kindern erhoben wird, aber sie unterscheiden sich von Bundesland zu Bundesland – die Ergebnisse sind nicht miteinander vergleichbar. Zudem fehlt es an Ansätzen, bei denen Sprachstandsmessung und Sprachförderung aufeinander abgestimmt sind. Lilian Fried (TU Dortmund) erklärt in einem Interview, worauf es bei Sprachstandsfeststellungen ankommt und welche Qualifikationen Erzieherinnen und Erzieher für die Anwendung benötigen.

In einem das Thema abschließenden Glossar erläutert Iris Füssenich (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg/Reutlingen) grundlegende Begriffe der sprachlichen Bildung – angefangen bei der Bedeutung



NICOLA HOLZAPFEL

von Spielformaten für die sprachliche Bildung über die Situation mehrsprachiger Kinder bis hin zum Schriffterwerb.

In der Rubrik Spektrum stellt DJI Impulse regelmäßig interessante Forschungsergebnisse und Projekte aus dem Institut vor. In dieser Ausgabe ziehen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler eine Halbzeitbilanz des Aktionsprogramms Kindertagespflege, das den Ausbau und die Qualität der Kindertagespflege unterstützt. Außerdem zeigen Sabrina Hoops und Bernd Holthusen von der »Arbeitsstelle Jugend- und Kriminalitätsprävention« neue Herausforderungen der Jugendhilfe auf. Die Rubrik Forum steht dagegen ganz im Zeichen des Konsums: Claus Tully berichtet über die Erfahrungen aus dem Projekt BINK, das zum Ziel hat, Jugendlichen den Gedanken der Nachhaltigkeit zu vermitteln. ✕

Eine interessante Lektüre wünscht Ihnen

Nicola Holzappel
Verantwortliche Redakteurin

Wie Kinder Sprachen erwerben

Vom ersten Silbenplappern in der Wiege zum Dialog auf Augenhöhe mit Erwachsenen: Im Zuge des Spracherwerbs bilden Kinder ihre kognitiven und sozialen Kompetenzen aus.



Von Gudula List

Schon Neugeborene beginnen, Sprache zu erwerben. Sie erfahren ihre Mikrowelt mit allen Sinnen wie eine Gestalt, die sich bewegt und verändert, in der sich Empfindungen, Berührungen, Gestik, Gesichter, Sprache miteinander verbinden – im Wechsel von Bedürfnissen und Befriedigungen ergibt dies für die Kinder den Sinn eines Zusammenspiels mit Partnern. Sie ahmen bereits nach kurzer Zeit Bewegungen und Mimik ihres Gegenübers nach und »krähen« munter dazu.

Zunächst ist die Zweierbeziehung das Format dieser Mikrowelt. Und es ist die typische Melodie der direkten Ansprache von Angesicht zu Angesicht, die (sofern die Kinder hören können) einen Einstieg in den vokalischen Austausch bewirkt. Wenn um den fünften Monat herum das Silbenplappern einsetzt, darf man dies durchaus als eine Art Dialog begreifen. Denn bald stimmen die Kinder in die Sprachmelodie ihrer Bezugspersonen ein und erschließen sich aus Rhythmen, Betonung und Gesten noch vor ihrem ersten Geburtstag anfängliche Bedeutungen, die einzelne Redeteile für das gewinnen, was mit ihnen und um sie herum geschieht. Damit wird schon eingeleitet, was später zum Erkennen von Wortgrenzen und Satzgestalten verhilft. Gegen Ende des ersten Jahres beginnen die Kinder schließlich, Teile aus dem Sprachangebot zu imitieren, also gewissermaßen Antworten, Zustimmung und Forderungen zu signalisieren.

Vom Zwiegespräch zum Dialog über Sachen und Ereignisse

Bedeutsam wird bald das sich entwickelnde Zusammenspiel von Sprachmelodie, Aufmerksamkeit und hinweisenden Gesten auf das weitere Umfeld außerhalb der Zweierbeziehung. Waren zunächst Blick, Bewegung und Vokalisation entweder auf das Gegenüber allein oder auf ein Objekt konzentriert, so geschieht ab zwei, drei Monaten vor dem ersten Geburtstag in aller Regel etwas für künftige Interaktionen ganz Entscheidendes: Die Aufmerksamkeit stellt sich auf einen Wechsel zwischen der Gesprächspartnerin beziehungsweise dem Gesprächspartner und dem Umfeld ein. Dabei ist bemerkenswert, dass die Kinder sich der gemeinsamen Konzentration auf einen Gesprächsgegenstand vergewissern, indem sie ihre Blicke zwischen dem durch Gesten Bezeichneten und der Partnerin (oder dem Partner) hin und her bewegen, so als wollten sie sagen »Ich will, dass du siehst, was ich meine und was ich davon halte«.

Damit bemächtigen sie sich einer Gewohnheit, die sie bei Erwachsenen beobachten: Auch die Großen vergewissern sich durch Blickwechsel zwischen dem Gemeinten und dem angesprochenen Kind darüber, dass ihre Botschaften von diesem registriert werden. Anders als die Kinder, die eher noch plap-

pern, sind die Erwachsenen gewohnt, hierbei zu reden, den Dingen und Geschehnissen Namen und Erläuterung zu geben. Erwachsene (auch ältere Kinder) neigen ganz intuitiv dazu, solche Situationen in einer Weise zu gestalten, als teilten sie den Novizen mit, wie sie selbst zu den bezeichneten Ereignissen stehen. Das ist die Fortentwicklung des Zwiegesprächs von Angesicht zu Angesicht hin zu einem mitteilenden, affektiv gestimmten Dialog über Sachen und Ereignisse.

Verstehen, was andere im Sinn führen

Zwar führen die Erwachsenen noch die Regie in diesem Dialog, aber man darf für beide Seiten annehmen, dass die Zeigegesten, die dabei verwendet werden, mehr sind als Hinweise auf die Dinge als solche. Die von Rede begleiteten Gesten der Erwachsenen dienen nämlich keineswegs nur dem Vorführen passender Wörter (dem natürlich auch). Sie unterstreichen jedoch hierüber hinaus die Bedeutung, die Objekte und Geschehnisse für die Gesprächspartner haben, und wirken – wie Tonfall und Mimik – bei der Übermittlung dieser Bedeutungen mit. Auch die Kinder beeindruckt um diese Zeit durch demonstrative Handbewegungen, mit denen sie auf Dinge im nahen Umfeld zeigen, oder durch ausdrucksvolle Gestik, zum Beispiel wenn sie beide Ärmchen hochheben als Aufforderung, in den Arm genommen zu werden. Dies sollte durchaus als ein Verhalten gewürdigt werden, bei dem bereits eine Erwartung der Kinder wirksam ist, dass andere verstehen, was sie im Sinne führen. Und als Zeichen, dass sie mehr und genauer zu verstehen beginnen, was andere ihnen mit ihrem Verhalten und mit ihrem Sprechen sagen wollen.

Der entscheidende Durchbruch im ersten Spracherwerb ergibt sich dann, wenn Kinder von sich aus Gesten mit Artikulationen so zusammenfügen, dass damit Dinge oder Sachverhalte (nicht nur bezeichnet, sondern) qualifiziert werden – wie etwa durch die Zeigegeste auf ein Paar Hausschuhe, kombiniert mit dem vokalisiertem »papa«. Dies wohl verstehend und völlig angemessen reagierend, bekräftigen die derart Angesprochenen die Kinder dann zumeist etwa so: »Ja, das sind die Hausschuhe von Papa, er kommt bald nach Hause.«

Mit solchen Kombinationen von Gesten und Artikulationen üben sich die Kinder darin, Aussagen vorzubereiten, die bald auch die Form mehrgliedriger Äußerungen annehmen. Mit den entsprechenden Erweiterungen signalisieren die Partner ihr Verstehen und fordern die Kinder zugleich zu komplexeren Aussagen heraus. In vielen Untersuchungen hat sich bestätigt, dass genau hiermit der Umschwung zur dominant verbalen Ausdrucksfähigkeit geschieht, dass also Verstehen und Produzieren von gegliederter Rede in Gang kommen wird –



Fähigkeiten, die sich ja meist von 18 Monaten an stetig, manchmal auch sprunghaft entwickeln. Die Gesten treten allmählich hinter die Verbalität zurück. Sie verschwinden nie ganz. Auch Erwachsene pflegen ihre Rede nonverbal zu begleiten.

Es ist wichtig, in diesem Stadium nicht nur die Erweiterung des Wortschatzes und der syntaktischen Fähigkeiten zu registrieren, sondern wahrzunehmen, dass Kinder ihr wachsendes, noch ganz implizites Verständnis für die Funktionen der Sprache beim Handeln ausbilden. Dass sie zu begreifen und umzusetzen anfangen, was sich dank beginnender sozialer Kognition (dank des Erkennens von Absichten und Wünschen) mit Sprachen in der Interaktion bewirken lässt. Damit ist ein wichtiges Thema der Entwicklungspsychologie angesprochen, das in den Diskussionen über Spracherwerb oft zu kurz kommt, erst recht bei den Verfahren zur Sprachstandsfeststellung, die gegenwärtig so wichtig genommen werden. Es geht darum, wie sich im Verstehen und im Sprechen das wachsende Verständnis spiegelt, das Kinder für Dinge, Ereignisse und Personen entwickeln – und darum, wie das miteinander Handeln und Reden dieses Verständnis wiederum voranbringt.

Bis zu dem Zeitpunkt, zu dem Kinder, eingebunden in die Situationen ihrer noch kleinen Welt, mit Sprache umzugehen lernen, vollzieht sich der Spracherwerb so verlässlich, dass sogar einheitliche Etappen und Meilensteine beschrieben werden. Zwar gibt es in der Zeiterstreckung beträchtliche individuelle Unterschiede, in denen man gewiss auch Wirkungen der sprachlichen Anregung durch das Umfeld ausmachen kann. Tatsächlich lässt sich aber sagen, dass Kinder, die gesund sind, gar nicht umhin kommen, ihren Spracherwerb, soweit das bisher angedeutet wurde, voranzubringen. Der grundlegende Erwerb der Regeln der umgebenden Sprachen (Regeln der Laut-, Wort- und Satzbildung) ergibt sich im alltäglichen Handeln ganz konsequent aus der Interaktion mit Angehörigen und greift auch dann, wenn von Haus aus die Entwicklung nicht eigens mit fürsorglichem Blick auf den kindlichen Spracherwerb begleitet wird.

Mit einem »vielleicht« in die Zukunft blicken

Kinder erweisen sich von Beginn an auf Soziales eingestellt, indem sie eine oft unbändige Lust am Imitieren der Menschen zeigen, die ihnen nahe sind. Sie entwickeln bald Aufmerksamkeit dafür, wohin die Menschen ihre Blicke wenden, mit welcher Mimik und welchen lautlichen Ausdrücken sie schauen, was sie anfassen und was sie damit tun. Wir interpretieren dies (und die weitere Entwicklung gibt uns darin Recht) als Anfänge des Interesses daran, warum die Menschen sich so verhalten, wie sie es tun, welche Absichten sie damit verfolgen.

Die Kinder gehen offenbar davon aus, dass sie gemeint sind mit der Rede, und dass sie sich auf etwas bezieht, was gerade geschieht. Wenn sie zum Beispiel gebadet werden, und das Wasser ist schön »warm«, so werden sie das zuordnen und vielleicht sogar das Wort aufgreifen. Sie machen aber dann auch immer wieder die Erfahrung, dass das Wasser kühl wird, und sie abgetrocknet werden müssen – ein einfaches Beispiel dafür, wie kleine Kinder Veränderungen der Situation registrieren. Bis sie diese Erfahrung in Sprache umsetzen, wird es eine Weile dauern. Wenn sie nun aber, sagen wir, in der Mitte ihres zweiten Lebensjahres die Oma mit einem energischen »Komm, warm« ins Badezimmer ziehen, dann dürfen wir davon ausgehen, dass

damit sehr effektiv eine sprachliche Handlung geschieht, die einen kognitiv anspruchsvollen Hintergrund hat: Das Wasser wird kalt!

Hier setzt bereits dekontextualisierte Sprache ein: Es liegt ein konkreter Kontext vor, es geht ins Bad.

Aber die Situation findet sich bereits angereichert um mentale Anstrengungen, die Rückgriffe auf frühere Erfahrungen und Ausgriffe auf zu Erwartendes anzeigen. Dieses »In Gedanken Abstand nehmen Können« vom Gegenwärtigen wird mehr und mehr von den sprachlichen Mitteln profitieren, die Kinder sich aneignen.

Der Spracherwerb muss fortschreiten, um den sich entwickelnden Kognitionen Ausdruck zu geben (ja: wohl auch um sie erst zu ermöglichen) und neue Formen sozialen Verstehens und Mitteilens zu installieren. Alle Sprachen stellen hierfür situationslosgelöste Ausdrucksmöglichkeiten bereit. Die kindliche Sprachproduktion bereitet sich, zumeist ab dem dritten Jahr, noch parataktisch darauf vor: Die Kinder reihen Hauptsätze aneinander – »Die weint, der hat den Teddy genommen.« Doch später verlangen solche mentalen Leistungen eher nach verschachtelten Ausdrucksformen, solchen zum Beispiel, die dank der Partikel »weil«, »obwohl«, »hingegen«, »folglich« die zugrunde liegenden Gedanken widergeben können, oder die mit einem »vielleicht« in die Zukunft blicken.

Die brisanten, auch die pädagogisch und gesellschaftlich relevanten, Fragen und Probleme kommen dort ins Spiel, wo es um die kognitive und soziale Entwicklung beginnend mit drei, verstärkt ab vier, fünf Jahren geht. Verlässliche Verläufe des Spracherwerbs der allerersten Zeit bereiten hierauf vor. Jedoch zählen ab dann viele Determinanten, die im weiteren Spracherwerb das begünstigen, was häufig bildungssprachliche Kompetenz genannt wird. Eine der förderlichen Bedingungen für die Ausbildung dieser Fähigkeit besteht darin, dass die Umwelt zu einer Zeit, in der Kinder sich selbst noch eher im Hier und Jetzt bewegen, in ihre Gespräche bereits Elemente von dekontextualisierter Sprache einführt: Begründungen, Vorstellungen in die Zukunft hinein, Nachfragen nach Meinungen und Gefühlen anderer Menschen. Die Kinder reagie-

Es ist wichtig, nicht nur die Erweiterung des Wortschatzes zu registrieren.

ren hierauf und greifen die sprachlichen Mittel auf, um auch ihren eigenen reichhaltiger werdenden Kognitionen allmählich Ausdruck zu geben.

Mehrsprachigkeit als Chance

Wenn Kinder in ihrem häuslichen Umfeld nun mehr als eine Sprache vorfinden, so macht es ihnen aller Erfahrung nach keine Mühe, nach demselben Zeitplan zwei oder auch drei Sprachen gleichzeitig zu lernen. Sie mögen unter Umständen im jeweiligen Wortschatz hinter den Erwartungen an einsprachig Aufwachsende eine Weile zurückbleiben, zeigen sich dafür aber kognitiv und sozial oft besonders aufgeweckt und flexibel und beginnen häufig früher, ihre Aufmerksamkeit auf Sprachen als Zielobjekt des Denkens zu richten.

Zu den günstigen Bedingungen für gleichmäßig gelingenden mehrsprachigen Erwerb gehören die ausgeglichene Präsenz und vor allem die gleichmäßige Wertschätzung der Sprachen im Erleben der Kinder, sowie eine gewisse Verlässlichkeit, verschiedenen Personen ihre Sprachen zuordnen zu können. In vielen Fällen wird sich von Anfang an oder später eine der Sprachen zur dominanten entwickeln, oder sie werden je nach Lebensumständen und Kontakten abwechselnd in den Vordergrund rücken. Jedenfalls ist eine von den Erwachsenen derart bewusst und kundig mehrsprachig gestaltete Umgebung zunächst einmal ein Geschenk an Kinder.

Andere Situationen finden sich weit häufiger: seit langem in Regionen (wie zum Beispiel Indien), wo Landessprachen verpflichtend sind, die sich von denen unterscheiden können, die in vielen dort ansässigen Familien gesprochen werden. Oder in neuerer Zeit verstärkt in Einwanderungsländern wie Deutschland, in die Familien ihre Sprachen und Lebensweisen mitbringen und wo sie sich dauerhaft ansiedeln. In beiden Situationen werden Kinder vielfach die Anfänge ihres Spracherwerbs in anderen Sprachen erleben als denjenigen, die sie sich aneignen müssen, wenn sie in öffentlichen Positionen, oder im Einwanderungsland ganz generell, reüssieren wollen. Je nach den Lebensumständen, den Bildungsansprüchen an ihre Kinder, auch je nach Verweildauer und Beziehung zum Land der Migration, werden die Familien jedoch ihrerseits bereits mehr oder weniger mehrsprachige Anregungen bieten.

Aufgaben für die Betreuungseinrichtungen

Was sich bei Kindern, die hier mit geringen Deutschkenntnissen in Krippen und Tagesstätten kommen, in jedem Fall voraussetzen lässt, ist das, was sie den Anfängen ihres Spracherwerbs (seien dabei eine oder mehrere Sprachvarianten im Spiel) verdanken, nämlich: Vertrautheit mit sozialen Beziehungen, in denen Bedeutungen und Mitteilungsabsichten übermittelt werden; verbale Bezeichnungen hierfür; Weltkenntnis in ihrem nahen Umfeld; Erfahrung mit Situationen, in denen sich durch Sprache etwas erreichen lässt, implizites Wissen etwa darüber, dass es Aussagen, Bitten und Fragen gibt, die jeweils unterschiedliche Aktionen nach sich ziehen – mit hin all die Grundlagen, auf denen weiteres Sprachenlernen, überhaupt die weitere Entwicklung, aufbauen kann.

Wenn diese Kinder mit zwei, drei oder vier Jahren in die Tagespflege kommen, muss man also auf sie nicht zugehen wie auf kleine Sprachanfängerinnen und -anfänger, sondern darf sie, genau wie Kinder, die von Anfang an mit Deutsch aufgewachsen sind, als Personen ernst nehmen, die in ihre wie immer begrenzte Weltkenntnis eingewöhnt und mit Sprache schon vertraut sind. Kein Kind braucht hier also eine künstlich gebrochene oder eine übertriebene Baby-Sprache. Es geht weniger um eindringliche Benennungen zum Zweck des Vokabellernens, sondern um flüssiges Deutsch. Dies freilich, gerade wenn ein Kind mit der deutschen Sprache noch wenig Erfahrung hat, mit lebhafter Prosodie (Sprachmelodie) und möglichst verständlich, nämlich auf Handlungen bezogen, mit denen die Kinder befasst sind, auch auf die Gefühle, die sie dabei, mit welchen Mitteln auch immer, äußern. Die Kinder holen sich aus dem Sprachfluss heraus, was sie verstehen. Und wenn sie merken, wie interessiert man an ihnen ist, werden sie nachfragen versuchen und keine Ruhe geben, weil sie besser verstehen wollen. Auch der Erwerb einer hinzukommenden Sprache beginnt, wenn er früh stattfindet, mit der Sprachmelodie, die den Kindern das Erschließen von Bedeutungen erleichtert. Und, vergessen wir nicht: Kinder lernen besonders gern von anderen Kindern!

Das Fazit ist: Die Grundlagen ihres Spracherwerbs bringen alle Kinder von zu Hause mit, viele auch gute Voraussetzungen für ihre weitere kognitive, soziale und sprachliche Entwicklung. Wo dies weniger gewährleistet ist, kommt auf die Betreuungseinrichtungen die Aufgabe zu, (im weitesten Sinne wie oben angedeutet) bildungssprachliche Kompetenzen vorzubereiten. Es ist belegt, dass entwicklungsfördernde Gesprächsfähigkeit, auch wenn sie bisher im häuslichen Umfeld nicht der Brauch gewesen ist, unter kundiger Anleitung lernbar ist. Es lohnt sich also, wenn Einrichtungen mit den Elternhäusern gut darin kooperieren, die Kinder in ihrer weiteren Entwicklung zu begleiten. ✕

DIE AUTORIN

Prof. Dr. Gudula List, Professorin a. D. (geb. 1938), Studium der Psychologie und Sprachwissenschaft in Freiburg und Konstanz, war an verschiedenen Hochschulen tätig, zuletzt in der Heilpädagogischen Fakultät der Universität zu Köln. Schwerpunkte ihrer Arbeit sind Entwicklungs-, Kognitions- und Sozialpsychologie, insbesondere im Hinblick auf Sprachentwicklung, sprachliche Interaktion und Mehrsprachigkeit. Seit einiger Zeit konzentriert sie sich auf den kindlichen Spracherwerb und seine Förderung im Elementarbereich.
Kontakt: g.list@t-online.de

LITERATUR

Literaturverweise finden sich in den beiden folgenden Expertisen:
 ➤ LIST, GUDULA (2011): Spracherwerb und die Ausbildung kognitiver und sozialer Kompetenzen. WiFF Expertisen. Band 11. München. Im Internet verfügbar unter: http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_11_List_Internet.pdf (Zugriff: 30.8.2011)
 ➤ LIST, GUDULA (2010): Frühpädagogik als Sprachförderung. WiFF Expertisen. Band 2. München. Im Internet verfügbar unter: http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_2_List_2Aufkl_Internet.pdf (Zugriff: 30.8.2011)

» Eine sehr anspruchsvolle Aufgabe «

Fachwissen und feinfühliges Zuwendung: Die DJI-Wissenschaftlerin Andrea Sens über sprachliche Bildung als Aufgabe von Erzieherinnen und Erziehern

DJI Impulse: Was sollten pädagogische Fachkräfte über die sprachliche Bildung wissen?

Andrea Sens: Beim Spracherwerb geht es nicht nur um Aussprache und Grammatik, sondern auch um die Prozesse der sozial-kommunikativen und sprachlich-geistigen Entwicklung. Nur wer darüber einen breiten Wissensstand hat, kann sinnvolle sprachliche Bildungsarbeit leisten. Entscheidend ist beispielsweise nicht nur die Anzahl der Wörter, die ein Kind sprechen kann, sondern welche Bedeutung es mit den Wörtern verbindet. Um sich ihre Bedeutung Schritt für Schritt erschließen zu können, brauchen Kinder viele sinnliche Erfahrungen mit der Welt. Erzieherinnen und Erzieher sollten zudem die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder einschätzen können. Dafür müssen sie Strategien des Spracherwerbs kennen. Wenn ein Kind zum Beispiel sagt »Ich habe alles aufgefressen«, dann ist dies ein Hinweis dafür, dass das Kind begonnen hat, sich beiläufig mit Regeln der Wortbildung zu beschäftigen. Denn sobald Kinder eine sprachliche Regel entdecken, wenden sie diese erst einmal gnadenlos an. Das ist kein Fehler, sondern ein großer Fortschritt.



ZUR PERSON

Andrea Sens ist wissenschaftliche Referentin in dem Projekt Qualifizierungsoffensive nach dem DJI-Konzept »Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei«. In einer begleitenden Studie untersucht sie, inwieweit pädagogische Fachkräfte im Rahmen der Weiterbildungsmaßnahmen des Projekts ihre Kompetenzen im Bereich der sprachlichen Bildung weiterentwickeln.

DJI Impulse: Es wäre also falsch, das Kind zu korrigieren?

Sens: Junge Kinder explizit zu korrigieren, bietet ihnen keine Hilfestellung im Spracherwerb. Denn Kinder sind sich nicht bewusst, dass sie Sprache erlernen. Sie lernen sie beiläufig im Rahmen bedeutungsvoller sozialer Interaktionen. Sie lernen sie, um mit Sprache etwas zu erreichen. Aus zahlreichen Studien ist bekannt, dass Eltern diesen Prozess intuitiv unterstützen, wenn sie sich ihrem Kind liebevoll und interessiert zuwenden. Mütter reagieren genau richtig, wenn sie beiläufig ein korrekatives Feedback geben. Um beim Beispiel zu bleiben also sagen: »Prima, dass du alles aufgefressen hast.«

DJI Impulse: Was bedeutet das für den Alltag im Kindergarten?

Sens: Fachkräfte benötigen eine feinfühliges Dialoghaltung und sollten sich für die Dialogmöglichkeiten im Kindergarten-Alltag sensibilisieren. Im Gegensatz zum familiären Alltag finden sprachliche Bildungsprozesse häufig im Rahmen der Kindergruppe statt. Deswegen muss der Kita-Alltag systematisch nach Sprach-Lern-Situationen durchleuchtet werden. Dadurch kann sich auch zeigen, dass es manchmal die zwei Minuten am Wickeltisch sind, die eine sehr intensive Situation des Sprachlernens ermöglichen.



DJI Impulse: Können Sie ein Beispiel für eine feinfühlig Dialoghaltung geben?

Sens: Erwachsene sollten der Aufmerksamkeit des Kindes folgen und auf das eingehen, was die Kinder interessiert. Das Interesse, das Kinder haben, ist der Stoff der Sprachentwicklung. Wenn sie gemeinsam ein Bilderbuch betrachten, bedeutet das: Das Kind führt – und nicht etwa der Vorlesende, indem er jeden Gegenstand nacheinander benennt in der Hoffnung, dass das Kind die Wörter nachspricht. Auch dem Kind dabei zuzuhören, ist entscheidend. Der zuhörende Andere ist ein ganz wichtiger Motor für die sprachliche Entwicklung. Sprache wird nicht erworben durch irgendeinen Stimulus, der dem Kind eingetrichtert wird, sondern im intensiven Dialog. Kinder brauchen die Zeit und die Lust, selber sprachlich aktiv zu werden.

DJI Impulse: Fachkräfte betreuen eine ganze Gruppe Kinder. Können sie da überhaupt jedem einzelnen Kind gerecht werden?

Sens: Der Kita-Alltag bietet durch seine unterschiedlichen Dialogkonstellationen und Themen ein großes Bildungspotenzial. Neben der Kommunikation zwischen Kind und Erzieherinnen beziehungsweise Erziehern gibt es auch viele Dialogmöglichkeiten mit anderen Kindern. Das Spiel miteinander bietet ein Übungspotenzial und ist entscheidend für die sozial-kommunikative und sprachlich-kognitive Entwicklung. Dazu kommen Gruppengespräche, wie etwa im Stuhlkreis das Wort zu ergreifen, aber auch Aktivitäten in Kleingruppen, die in Kindern ganz unterschiedliche sprachliche Fähigkeiten wecken können.

Entscheidend ist, dass Erzieherinnen und Erzieher ihr Dialogverhalten reflektieren. Im Alltag müssen sie regelmäßig Rückschau halten: Habe ich auch alle angesprochen und gut eingebunden? Das ist gerade im Hinblick auf zurückhaltende

Kinder wichtig. Im Rahmen einer Fortbildung ist die Videoanalyse eine gute Möglichkeit, sich des eigenen Verhaltens bewusst zu werden.

DJI Impulse: Nun haben Fachkräfte nicht nur mehrere Kinder zu betreuen, sondern diese haben auch ganz unterschiedliche Entwicklungsbedürfnisse.

Sens: Frühe Bildung ist eine sehr anspruchsvolle Aufgabe, die ein hohes Maß an Professionalität erfordert. Wenn man den Begriff der Inklusion ernst nimmt, bedeutet das, dass Erzieherinnen und Erzieher mit einer Vielfalt an Persönlichkeiten und einer großen Bandbreite an Fähigkeiten zu tun haben. Das Ziel muss es sein, jedes Kind individuell anzusprechen, auch wenn es einem bestimmten vorgegebenen Raster nicht entspricht. Es geht darum, die Vielfalt der kindlichen Kommunikationsmöglichkeiten zu entdecken, als gleichwertig anzuerkennen und im Rahmen der sprachlichen Bildung aufzugreifen. Das gilt beispielsweise im Hinblick auf mehrsprachige Kinder.

Den Fachkräften den notwendigen Kompetenzerwerb zu ermöglichen, impliziert ein Konzept für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von frühpädagogischen Fachkräften, das neben Wissensvermittlung und Handlungsanleitung auch die Reflexion des pädagogischen Verhaltens in den Blick nimmt. Hier haben wir in Deutschland im internationalen Vergleich großen Nachholbedarf. x

Interview: Nicola Holzapfel

IM INTERNET

www.dji.de/sprache-quali

Informationen über das DJI-Projekt



» Heute back ich, morgen brau ich «

Singen, Reimen, Fotografieren: Wie pädagogische Fachkräfte Kinder mit Musik und Medienarbeit bei ihrer sprachlichen Bildung unterstützen.

Von Anne Zehnbauer und Petra Best

Kinder erwerben Sprache nicht um der Sprache willen – so wie wir Erwachsene, wenn wir eine Fremdsprache lernen. Kinder lernen Sprache, weil sie wichtig und nützlich für ihr Handeln ist: um mit anderen Kindern zu spielen oder um die Nähe der Bezugsperson zu sichern, um mit dem Freund oder der Freundin Geheimnisse auszutauschen oder um auszuhandeln, wer beim Rollerfahren als Nächstes drankommt – um all das zu tun, was einen Kinderalltag ausmacht.

Kinder verwenden Sprache von klein auf vielfältig und individuell, zum Beispiel drücken sie ihre Wünsche und Bedürfnisse mit allen ihnen zur Verfügung stehenden nonverbalen und verbalen Mittel aus, sie begleiten sich selbst mit fantasievollen Lautgebilden oder Satzkonstruktionen und geben Wörtern ihre ganz eigene Bedeutung. Mit Sprache etwas zu bewirken, zu verstehen und verstanden zu werden, sich neues Wissen zugänglich zu machen, sich einzumischen und zu beteiligen, all das regt die Kinder dazu an, sich die Sprache zu erschließen, mit ihren Ausdrucksformen und Regeln, ihren Möglichkeiten und Feinheiten.

Sprachliche Bildung und Förderung in der Kindertageseinrichtung gelingt daher am besten, wenn sie eingebettet ist in das, was Kinder tun und was sie interessiert. Ihr entwicklungsgemäßes Können und Wissen bilden neben den individuellen Ausprägungen den Hintergrund dafür, wie sie sich der Sprache bemächtigen. Das geschieht bei jüngeren Kindern noch stark in den vielen alltäglichen Situationen, zum Beispiel beim Essen, Anziehen oder bei den Gelegenheiten zur Erprobung des eigenen Körpers und der gegenständlichen Umwelt. Für die älteren Kindergartenkinder erhält Sprache zunehmend eine wichtige Funktion in ihren sozialen Beziehungen und in der Verknüpfung mit ihren geistigen Prozessen.

Sprachförderung in den Bildungsalltag der Kita zu verankern, eröffnet die Chance, Kinder in vielfältigen Situationen beim Ausbau ihrer sprachlichen Fähigkeiten anzuregen, und sie in Verbindung mit ihren Aktivitäten und Handlungen zu einem differenzierten Sprachgebrauch zu motivieren. Dafür bieten zum Beispiel die Bildungsbereiche Musik und aktive Medienarbeit im Elementarbereich viele interessante Anknüpfungspunkte.



Die sprachlichen Potenziale musikalischer Aktivitäten

Kinder machen liebend gern Musik. Je jünger sie sind, desto unbelasteter finden sie Zugang zur Welt der Musik. Selbst Musik zu machen und mit anderen gemeinsam zu singen und zu musizieren, ist für Kinder eine lustvolle Erfahrung, die den gesamten Körper miteinbezieht. Mit ihrer Stimme produzieren sie Klänge, sie klatschen in die Hände oder stampfen mit den Füßen, hüpfen, springen und tanzen durch den ganzen Raum. Mit Begeisterung suchen sie nach Gegenständen, mit denen sie Klänge und Töne hervorbringen können.

Musikalische Betätigung ist nicht ausschließlich besonders begabten Kindern vorbehalten, sie steht allen Kindern als ein eigenständiges Ausdrucksmittel zur Verfügung und hat eine enge Verbindung zu Sprache. Sprachliche und musikalische Entwicklung verlaufen parallel und können sich gegenseitig befördern. Die grundlegende Entwicklung der Stimme und ihrer körperlichen Voraussetzungen (wie Atmung, Gehör und Sprechwerkzeuge) ist für Sprache und Musik gleich bedeutsam. Musik und Sprache weisen gemeinsame melodische und rhythmische Merkmale auf wie Laute und Klänge, Tonhöhe und Melodie, Rhythmus und Betonung, die im Spracherwerb von Kindern eine wichtige Rolle spielen.

Klänge und Rhythmen verbinden Musik und Sprache

Für die sprachliche Bildung und Förderung in der Kita bieten musikalische Spielformen viele Anknüpfungspunkte, die die Kinder entsprechend ihrem individuellen Erfahrungs- und Entwicklungsstand nutzen können. Neben Versen und Liedern

gibt es eine Menge musikalischer Anregungen, die auf keine festgelegte Form abzielen, sondern einzelne musikalische und sprachliche Aspekte vertiefen. So wird zum Beispiel durch differenzierte Wahrnehmungen von Geräuschen und Klängen das Gehör geschult. Das ist eine gute Voraussetzung für die Sprachwahrnehmung (etwa für die Lautunterscheidung). Im variantenreichen Spiel mit der Stimme wie beim Rufen, Flüstern, Prusten oder in Silben- und Lallgesängen wird die Wirkung des eigenen Stimmausdrucks erprobt.

Mit solchen und weiteren musikalischen Aktivitäten, die in der Gruppe, aber auch im Dialog mit der Bezugsperson ihren Platz haben, eröffnet sich den Kindern nicht nur ein eigener Zugang zu Sprachmelodie und sprachlichen Strukturen, sondern sie gewinnen mit der Musik auch ein weiteres Ausdrucksmittel, das manchmal Worte braucht und manchmal ohne Worte auskommt. Doch es geht bei Musik in der Kita nicht nur um angeleitete Aktivitäten durch die pädagogischen Fachkräfte. Die Kinder sind auch von sich aus aktive Musiker: Mit spontanen Gesängen oder Erzählgesängen begleiten Kinder häufig ihre Spielaktivitäten. Sie verbinden in einem selbstvergessenen monologischen Singsang Laute, Silben, Wörter oder Textfragmente mit erfundenen Melodien und Rhythmen, die zuallererst an sie selbst gerichtet sind. Manchmal leihen sie sich dazu Liedzeilen und Melodien aus bekannten Kinderliedern aus.

Lukas' Nanerne

»Naneerngne,
Nonne, Nond und Ne -erne,
auf nein Nicht,
aber nur neine niebe Naner ne nich.«

»



Die Fotos auf den Seiten 10, 11 und 12 sind im Rahmen der DJI-Projekte zur sprachlichen Förderung entstanden.

So singt der knapp dreijährige Lukas sein Laternen-Lied. Er trägt es in seiner eigenen Variante vor – sowohl Melodie wie Text. Er gestaltet Geschwindigkeiten, Dynamik und Pausen ganz nach seinen eigenen Impulsen (zum Beispiel singt er die letzte Zeile in schnellerem Tempo als die ersten drei). Er singt das Lied mit kräftiger Stimme als ganzen Vers, jede Liedzeile ist vorhanden, Wiederholungen und einzelne Wörter lässt er aus. Er integriert in sein Lied das Spiel mit den Anfangslauten der tragenden Wörter. Sein Gesang ist außerdem mit Bewegungen des gesamten Körpers verbunden: Er kickt mit dem Fuß in die Luft, lässt sich rückwärts auf die Kuschelmatratze fallen, rollt hin und her und hält bei heftigen Körperbewegungen im Text inne – so wird eine kleine Performance daraus.

Für Kinder unter drei Jahren (aber auch bis weit hinein ins Kindergartenalter) ist diese Art des Singens und das Improvisieren mit Sprache eine wichtige Form des Selbstaustauschs, die pädagogische Fachkräfte aufmerksam wahrnehmen können. Kinder trainieren dabei eine Menge, zum Beispiel die Artikulation, das Gedächtnis, den sprachlichen und musikalischen Rhythmus. Für dieses spontane Singen nutzen Kinder viele Impulse aus ihrer Umgebung, beispielsweise Autogeräusche, das Tropfen des Wasserhahns, die Türklingel und mehr. Nicht zuletzt bietet ein reichhaltiges Repertoire der Einrichtungen an Versen, Fingerspielen, Liedern und Singspielen den Kindern viel Material zum eigenständigen Verarbeiten.

Für die älteren Kindergartenkinder stecken im Musikmachen viele weitere sprachliche Übungsfelder. So kann es etwa in der Kindergruppe wichtig sein, sich über die Gestaltung von Liedern und musikalischen Bewegungsspielen und die eigene Rolle dabei zu verständigen. Gemeinsam Musik zu machen, ist ein komplexes Unterfangen, es erfordert Absprachen darüber, was man spielen will, wer welches Instrument spielt oder auch

wie ein Lied oder der dazugehörige Tanz ausgeführt werden soll. Bis alles zusammenpasst, müssen die Kinder einige Lernschritte vollziehen, und Sprache ist immer mit dabei.

Sprachliche Potenziale in der aktiven Medienarbeit

Kinder im Kindergartenalter haben Spaß daran, mit Medien zu hantieren, zu fotografieren, die eigene Stimme zu hören, mit ihr zu spielen, Geräusche einzufangen und am Computer Bilder und Töne zu gestalten. In Medienprojekten können vor allem die älteren Kindergartenkinder in für sie interessanten, faszinierenden, durchaus anspruchsvollen, aber immer mit Sinn erfüllten Handlungskontexten mit Sprache umgehen, mit Fiktion und Realität spielen und ihr erzählendes Ich zum Ausdruck bringen. Sie können ihr eigenes Medienprodukt erstellen, dabei ihre Vorstellungen, ihr ästhetisches Empfinden und ihre Sichtweisen zum Ausdruck bringen. Sie erfahren sich als selbstwirksam, und das spornt sie zu sprachlicher Aktivität an. Sie planen und kommentieren ihr Handeln. Sie machen Vorschläge und sprechen sich ab. Sie drücken aus, was ihnen am Herzen und auf der Zunge liegt. Kurzum: Ein reichhaltiges beiläufiges Sprachlernen ist in Medienprojekten möglich – im Verstehen ebenso wie im Sprechen.

Unterwegs mit der Fotokamera – Wahrnehmungen sprachlich fassen

Betrachten Kinder durch den Sucher ihre Umgebung im Detail, halten sie in sinnlicher Erfahrung den Augenblick fest, bauen innere Bilder auf und bereichern damit ihre geistige Vorstellungskraft. Wahrnehmung verlangt nach sprachlichem Ausdruck. Wenn Kinder ihre Werke erzeugen und begutachten, finden sie immer wieder Anreize, um ihr Sprachwissen auszudrücken und zu differenzieren: Sie schildern und beschreiben, was sie fotografieren wollen oder fotografiert haben, und stellen Vergleiche zwischen Abbildung und Realität an.

Beim Fotografieren festigen und erweitern Kinder außerdem ihre Wortvorstellungen. Handelnd erleben und verwenden sie zum Beispiel Präpositionen (an, auf, neben, zwischen, vor, unter, über) und Adverbien (oben, unten), um räumliche Perspektiven mit dem Fotoapparat einzufangen. Schließlich macht es einen Unterschied, ob das Plüschschwein von oben oder von unten aufgenommen wird. So finden beim gemeinsamen Fotografieren mit anderen auch mehrsprachige Kinder vielfältige Gelegenheiten, um sich mit den Tücken der deutschen Grammatik zu beschäftigen.

Beim Vertonen gesprochene Sprache bewusst wahrnehmen und einsetzen

Im Gegensatz zum alltagssprachlichen Handeln präsentiert sich Sprache in Medienprodukten als eine bewusst formulierte Sprache. Schließlich ist eine möglichst klare Aussprache wichtig, damit das Publikum alles genau mitbekommt. Beim konzentrierten Einsprechen der Texte üben Kinder sich genau darin, und das hilft ihnen, ihr lautliches Repertoire und ihre artikulatorischen Fähigkeiten zu verfeinern.

»Heute back ich, morgen brau ich ...«

Der vierjährige Dennis spricht für ein digitales Märchenrätsel den Part des Rumpelstilzchens. Flüsternd, jedes Wort betonend, macht Dennis sein Rumpelstilzchen zum Hörerlebnis. Die Zuhörer sehen ihn förmlich vor sich, den Wicht, wie er sich voller Vorfreude die Hände reibt, »übermorgen der Königin ihr Kind zu holen.« Sie ahnen, wie sehr Dennis sich aufs Sprechen konzentriert hat.

Vor dem Mikrofon mit der Stimme zu spielen, sie mal laut oder leise, piepsig, knurrend, geheimnisvoll, fröhlich oder drohend zu intonieren, macht Kindern Spaß und lässt sie die Sprachmelodie als ein schöpferisches Potenzial hautnah (er)spüren: um nonverbal Empfindungen auszudrücken und um Situationen, Menschen und Figuren zu charakterisieren. Mehrsprachige Kinder können sich vor dem Mikrofon außerdem mit den Betonungsmustern im Deutschen vertraut machen und ihren Umgang damit festigen, etwa bei Fragen und Antworten.

Wenn Kinder beim Vertonen ihrer Produkte ganz bewusst mit Stimme und Sprache umgehen, nehmen sie ihre verbalen und stimmlichen Äußerungen aufmerksamer wahr. Für die sprachliche Förderung bietet sich damit die Chance, Kinder beim Planen und Einsprechen ihrer Texte sprachlich anzuregen, ihnen Vorschläge für Formulierungen zu machen und Wortvarianten anzubieten. (Zum Beispiel: Der Wolf knurrt und fletscht seine Zähne, der Regen prasselt, das Feuer knistert.)

Medienprojekte sind Teamarbeit, und Teamarbeit beginnt mit dem Dialog. In Medienprojekten können Kinder damit vertraut werden, mit anderen Kindern sprachlich zu kooperieren, und lernen, aufmerksam zuzuhören, was andere bereits gesagt haben, und wo sie sich auf die Aussage eines anderen Kindes beziehen können. Außerdem fördern Medienprojekte Kinder auch in der Kompetenz, Zusammenhänge sprachlich nachzuvollziehen und Problemlösungen zu entwickeln.

Und schließlich – je nach Thema und Inhalt eines Produkts – wird Sprache unterschiedlich verwendet. Sie beschreibt und berichtet, sie fabuliert in märchenhafter Form, klangschön ist ihr Spiel mit Silben und Lauten. Das Kennenlernen von und Umgehen mit verschiedenen Erzählvarianten unterstützt Kinder zum einen in der Ausformung von Textverständnis und Textproduktion. Zum anderen kann sprachliche Förderung die kindliche Aufmerksamkeit ganz bewusst auf bestimmte sprachliche Elemente lenken. Stehen zum Beispiel Verse, Reime, Gedichte und Sprüche im Drehbuch, sind Kinder dazu herausgefordert, die Lautstruktur von Sprache zu beachten. Reizvoll ist es für sie, mit Klang und Rhythmus schöpferisch zu arbeiten, Worte aufzugreifen, lautmalerisch zu interpretieren, sie zu verfremden und für sich zu verwenden.

Robbies Tischspruch

»Der Leopard frisst gerne Fleisch, na, warte, er frisst dich gleich. Guten Appetit!«

Diesen Tischspruch hat der fünfjährige Robbie erfunden, als er zusammen mit anderen fünf- und sechsjährigen Kindern erste Hörstücke mit gängigen Tischsprüchen erstellt hat. Dabei wurden die Kinder angeregt, eigene Reime zu finden.

Sprachliche Bildung und Förderung als Querschnittsaufgabe

Das sprachliche Potenzial, das in den Bildungsbereichen Musik und Medienarbeit der Elementarerziehung steckt, zu entdecken und zu nutzen, ist ein vielversprechender Weg der Sprachförderung, der sich in den Alltag der Kitas einbinden lässt. Damit wird sprachliche Bildung und Förderung zur Querschnittsaufgabe für pädagogische Fachkräfte, die allerdings wohl überlegt sein will. Eine handlungsorientierte Sprachförderung zeichnet sich dadurch aus, dass sie die spezifischen Schnittstellen herausarbeitet und die sprachlichen Schwerpunkte gezielt aufgreift, sodass Bildungsbereich und Sprachförderung voneinander profitieren können. Erzieherinnen und Erzieher brauchen dafür zum einen eine fundierte Qualifizierung, die neben dem bildungsbereichsspezifischen Wissen pädagogisch-didaktisches Know-how für die Bandbreite der Altersgruppen in der Kita einschließt. Zum anderen ist eine gezielte und kontinuierliche Beobachtung von Kindern in ihrem Sprachhandeln unabdingbar, die auf theoretisch fundiertem Wissen zum kindlichen Spracherwerb beruht. Und nicht zuletzt brauchen pädagogische Fachkräfte überschaubare Kindergruppen und Arbeitsformen, die Aufmerksamkeit für einzelne Kinder und deren ganzheitliche Ausdrucksformen ermöglichen. ✕

DIE AUTORINNEN

Anne Zehnbauer und **Petra Best** arbeiten seit 2004 gemeinsam in den Sprachprojekten des DJI und waren an der inhaltlichen Entwicklung des DJI-Konzepts zur sprachlichen Bildung und Fördermaßgeblich beteiligt. Anne Zehnbauer (Diplom-Psychologin) vertritt hierbei den Bereich Musik und Sprache, Petra Best (Kommunikationswissenschaftlerin M.A.) arbeitete die Verknüpfungen von Sprachförderung mit Aktivitäten und Angeboten der Medienerziehung heraus.
Kontakt: zehnbauer@dji.de, best@dji.de

LITERATUR

- BEST, PETRA (2009): Medienarbeit und Sprache. In: Jampert, Karin / Zehnbauer, Anne / Best, Petra / Sens, Andrea / Leuckefeld, Kerstin / Laier, Mechtild (Hrsg.): Kinder-Sprache stärken! Wie viel Sprache steckt in Musik und Medienarbeit? Heft 2a. Weimar/Berlin
- JAMPERT, KARIN / THANNER, VERENA / SCHATTEL, DIANA / SENS, ANDREA / ZEHNBAUER, ANNE / BEST, PETRA / LAIER, MECHTHILD (Hrsg.; 2011): Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten – Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei. Weimar/Berlin
- ZEHNBAUER, ANNE (2009): Musik und Sprache. In: Jampert, Karin / Zehnbauer, Anne / Best, Petra / Sens, Andrea / Leuckefeld, Kerstin / Laier, Mechtild (Hrsg.): Kinder-Sprache stärken! Wie viel Sprache steckt in Musik und Medienarbeit? Heft 2a. Weimar/Berlin

IM INTERNET

🔗 www.dji.de/sprachfo-kita

Informationen zum DJI-Projekt »Sprachliche Förderung in der Kita«

🔗 www.dji.de/sprache-u3

Informationen zum DJI-Projekt »Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei«

Vom Wert des alltäglichen Miteinanders



Sprachliche Bildung als Querschnittsaufgabe für pädagogische Fachkräfte: Das DJI-Konzept »Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei«

Von Katrin Pischetsrieder

Sprache ist der Schlüssel für Bildungserfolg und Integration. Mehr noch: Sie schafft die Basis für eine gelingende Teilhabe an der Gesellschaft – beruflich wie privat. Bedürfnisse mitteilen, sich selbst ausdrücken, Nähe herstellen sind wichtige Voraussetzungen für ein soziales Miteinander. Der Grundstein dazu wird in den ersten Lebensjahren gelegt. Eine reichhaltige Sprachumgebung und ein feinfühliges Dialoghandeln von Seiten pädagogischer Fachkräfte begleiten und unterstützen junge Kinder auf ihrem Weg in die Sprache hinein.

Eine alltagsintegrierte und zugleich systematische sprachliche Förderung in der Kita ist das zentrale Leitprinzip des vom Deutschen Jugendinstitut entwickelten Ansatzes »Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei« (siehe Link-

Hinweis). Dabei handelt es sich nicht um ein punktuelles pädagogisches Zusatzangebot. Sprachliche Bildung wird vielmehr als eine Querschnittsaufgabe verstanden; sie ist eine kontinuierliche und grundlegende Herausforderung pädagogischen Arbeitens.

Sprachanregende Situationen nutzen

Eine wirksame sprachliche Bildungsarbeit gelingt am besten, wenn sie die Besonderheiten des frühkindlichen Spracherwerbsprozesses berücksichtigt. Kinder eignen sich Sprache im Rahmen von Handlungen und Situationen an, die für sie Bedeutung haben. Ein Tag in der Kita kann für Kleinkinder eine

Fülle an sprachlichen Anreizen bieten. Das gilt nicht nur für von Fachkräften initiierte Aktivitäten wie das gemeinsame Betrachten von Bilderbüchern oder der Morgenkreis, sondern insbesondere auch für Routinesituationen wie das gemeinsame Essen oder das Anziehen. Daher gilt es, die Abläufe und Situationen im Alltag systematisch zu analysieren und auf die spezifischen Möglichkeiten hin zu durchleuchten, die sie für sprachliche Bildung bergen. Dies entspricht genau der Art und Weise, wie Kleinkinder sich Sprache erschließen, nämlich beiläufig, in einem impliziten Lernvorgang.

Auch beim Wickeln beispielsweise kann ein Kind sprachlich profitieren, wenn die Situation entsprechend gestaltet ist beziehungsweise die pädagogische Fachkraft deren Potenzial erkennt und nutzt. Denn in dieser alltäglichen Pflegesituation befindet sich das Kind in der Regel alleine mit dem Betreuenden. Es erfährt in besonderer Weise Nähe und Zuwendung. Solche intensiven Momente sind auch für die sprachliche Bildung sehr wertvoll, da der Spracherwerb eingebettet in persönliche Beziehungen stattfindet. Außerdem wirkt die Aufmerksamkeit, die das Kind bekommt, als Motor dafür, sich sprachlich zu betätigen. ➤



Die Publikationen des DJI zur sprachlichen Bildung und Förderung im Elementarbereich

Am Deutschen Jugendinstitut (DJI) beschäftigen sich Wissenschaftlerinnen mit Unterstützung durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und einer Reihe von Bundesländern schon seit vielen Jahren mit der Frage, wie das Kind zur Sprache kommt, und welche Möglichkeiten und Gelegenheiten der Kita-Alltag zur Begleitung und Unterstützung der Kinder bereithält.

Ausgehend von einer bundesweiten Recherche zu Maßnahmen und Konzepten der sprachlichen Förderung und deren Analyse (in den Jahren 2003 und 2004) entwickelte eine Projektgruppe am DJI ein Konzept, das die sprachliche Bildung und Förderung als eine Querschnittsaufgabe des pädagogischen Handelns im Elementarbereich ausweist (2006). Dieser Grundgedanke einer alltagsbezogenen sprachlichen Bildung wurde in Zusammenarbeit mit pädagogischen Fachkräften und mit Fachleuten verschiedener Wissensbereiche zunächst für die sprachpädagogische Arbeit mit Kindern im Alter zwischen drei und sechs Jahren entwickelt (2009) und in einem zweiten Schritt für die Altersgruppe der Kinder bis zu drei Jahren erweitert (2011).

Der Ansatz der DJI-Projektgruppe vereint Erkenntnisse aus der Sprachwissenschaft, der Entwicklungspsychologie und der Pädagogik zum kindlichen Spracherwerb. Dieses komplexe Wissen ist in den Materialien des DJI für Erzieherinnen und Erzieher aufbereitet worden. Die Fachkräfte werden mit praxisnahen Wissensbausteinen und ergänzenden Orientierungsleitfäden ermuntert, selbst Kindersprache in all ihren Facetten wahrzunehmen und zu entdecken. Darüber hinaus sind in den Praxismaterialien die Prinzipien einer kompetenzorientierten und handlungsrelevanten sprachlichen Bildungsarbeit für den Elementarbereich mit vielen Beispielen und Anregungen bebildert.

Als weiterer Baustein des DJI-Konzepts wurden Interaktionsprozesse zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern im Krippenalter unter die Lupe genommen (im Auftrag der Landesstiftung Baden-Württemberg im Rahmen des Projekts »Sprachliche Bildung für Kleinkinder«). Dabei geht es um erprobte Kommunikationsformen und Situationen des pädagogischen Alltags, die in besonderem Maße den kindlichen Spracherwerb unterstützen und fördern (2011).

Die Veröffentlichungen aus den Sprachprojekten des DJI sind im Verlag das Netz (Berlin/Weimar) erschienen und halten Wissenswertes und Praktisches für die sprachliche Bildung von Kindern sowohl im Krippen- als auch im Kindergartenalter bereit.

➤ JAMPERT, KARIN / BEST, PETRA / GUADATIELLO, ANGELA / HOLLER, DORIS / ZEHNBAUER, ANNE (2005 UND 2007):

Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte-Projekte-Maßnahmen. Weimar/Berlin

➤ KARIN JAMPERT / KERSTIN LEUCKEFELD / ANNE ZEHNBAUER / PETRA BEST (2006): Sprachliche Förderung in der Kita. Wie viel Sprache steckt in Musik, Bewegung, Naturwissenschaften und Medien? Weimar/Berlin

➤ KARIN JAMPERT / ANNE ZEHNBAUER / PETRA BEST / ANDREA SENS / KERSTIN LEUCKEFELD / MECHTHILD LAIER (Hrsg.; 2009): Kinder-Sprache stärken! Sprachliche Bildung und Förderung in der Kita – Das Praxismaterial. Weimar/Berlin

➤ KARIN JAMPERT / VERENA THANNER / DIANA SCHATTEL / ANDREA SENS / ANNE ZEHNBAUER / PETRA BEST / MECHTHILD LAIER (Hrsg.; 2011): Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten – Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei. Weimar/Berlin

➤ PETRA BEST / MECHTHILD LAIER / KARIN JAMPERT / ANDREA SENS / KERSTIN LEUCKEFELD (2011): Dialoge mit Kindern führen. Die Sprache der Kinder im dritten Lebensjahr beobachten, entdecken und anregen. Herausgegeben von der Stiftung Baden-Württemberg. Weimar/Berlin.

Sprachförderliche Kultur verbreiten

Mit der »Offensive Frühe Chancen: Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration« unterstützt das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) Kindertageseinrichtungen, die überwiegend von Kindern mit sprachlichem Förderbedarf besucht werden. Darunter sind sowohl Kinder aus bildungsfernen Familien und strukturell benachteiligten Gebieten als auch Kinder, die mit Deutsch als Zweitsprache aufwachsen. Im Rahmen der Initiative werden bis zu 4.000 Einrichtungen, die auch Kinder unter drei Jahren betreuen, mit zusätzlichen Finanzmitteln ausgestattet. Dieses Budget ist vorgesehen zur Einstellung einer zusätzlichen Fachkraft sowie zur Qualifizierung des gesamten Teams zum Themenbereich sprachliche Bildung.



Unter dem Dach der Offensive verantwortet das Deutsche Jugendinstitut (DJI) eine Qualifizierungsoffensive nach dem DJI-Konzept »Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei«. Bundesweit werden circa 140 Multiplikatorinnen und Multiplikatoren geschult. Zudem wird ein Fort- und Weiterbildungskonzept für sprachliche Bildung und Förderung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren entwickelt und erprobt, das in Form eines multimedialen Handbuchs veröffentlicht wird.

🌐 www.fruehe-chancen.de

Routinierte Abläufe wie das Wickeln zeichnen sich dadurch aus, dass sie ritualisiert ablaufen und charakteristische Sprachmuster und formelhafte Redewendungen aufweisen, die immer wiederkehren und Kindern eine Brücke in den Spracherwerb bauen. Der bekannte und vertraute situative Kontext gibt Sicherheit. Zudem erleben die Kinder in diesen Situationen ganz besonders die sprachliche Zuwendung durch die pädagogische Fachkraft. Die Fachkraft wiederum kann ihr sprachliches Verhalten gezielt an die sprachlichen Bedürfnisse und Fähigkeiten des einzelnen Kindes anpassen und dem Interesse des Kindes folgen.

Kleine Veränderungen, große Wirkung

Um sprachanregende Angebote zu gestalten, benötigen Fachkräfte eine feinfühlig dialogische Haltung. Das beinhaltet, sensibel zu sein für Situationen, in denen Kinder für den sprachlichen Austausch bereit sind. In dem Moment, in dem sich die pädagogische Fachkraft der spezifischen Möglichkeiten bewusst ist, die der Alltag für sprachliche Bildung bietet, und ihr Sprachhandeln flexibel danach ausrichtet, ziehen Kinder daraus sprachlich Gewinn.

Aus diesem Bewusstsein heraus können gegebenenfalls Abläufe entsprechend umgestellt werden, um Sprachanlässe und eine anregungsreiche Atmosphäre zu schaffen. Bereits kleine Veränderungen zeigen hier Wirkung. So kann beispielsweise die Umstellung eines Wickeltisches beziehungsweise Interaktionen beim Wickeln fördern, oder es können sich durch das Umsetzen der Kinder beim Mittagessen erste kleine Tischgespräche ergeben. Um Kinder auf diese Weise aus professioneller Sicht auf dem Weg in die Sprache zu begleiten, bedarf es eines theoretisch fundierten Wissens darüber, wie sich Kinder

Sprache aneignen. Das schärft den Blick dafür, wie Kinder Sprache erleben und entdecken, welche (individuellen) Strategien des Spracherwerbs sie anwenden. Auf diesem Wissen basierende Wahrnehmung, kontinuierliche Beobachtung und Dokumentation schließlich versetzen pädagogische Fachkräfte in die Lage, im Alltag an den Interessen und Bedürfnissen der Kinder entlang beziehungsweise Interaktionen zu gestalten und dabei auf individuelle Entwicklungswege einzugehen.

Theoriegestützte Wahrnehmung, Dokumentation und deren Methoden sind deshalb auch ein wichtiger Bestandteil der Qualifizierungsoffensive nach dem DJI-Konzept »Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei« im Rahmen der bundesweiten Initiative »Frühe Chancen« des Bundesfamilienministeriums (siehe Kasten). Das DJI leistet im Rahmen dieser Offensive einen wichtigen Beitrag zur Qualifizierung von pädagogischen Fachkräften und befördert eine kontinuierliche, systematische sprachliche Bildung an Kindertageseinrichtungen, die letztlich Kinder in ihrer Sprachkompetenz stärkt. ✕

DIE AUTORIN

Katrin Pischetsrieder ist seit 2011 wissenschaftliche Referentin in der Abteilung Kinder und Kinderbetreuung am Deutschen Jugendinstitut und koordiniert die Qualifizierungsoffensive nach dem DJI-Konzept »Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei«.
Kontakt: pischetsrieder@dji.de

IM INTERNET

🌐 www.dji.de/sprache-quali



Sprachliche Bildung: eine Frage der Kompetenz

Kompetenzorientierung als Qualitätsmerkmal in der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte:

Der »WiFF Wegweiser Weiterbildung Sprachliche Bildung«

Von Tina Friederich

Sprachliche Bildung als Aufgabe frühpädagogischer Fachkräfte war in den vergangenen Jahren ein kontrovers diskutiertes Thema in der Frühpädagogik. Die Debatte drehte sich sowohl um organisatorische als auch inhaltliche Fragen. Es wurde unter anderem diskutiert, wer die sprachliche Bildung durchführen, welche Kinder daran teilnehmen und ob die Förderung durch Programme oder alltagsintegriert umgesetzt werden sollte. Mittlerweile herrscht weitgehend Einigkeit, dass die frühpädagogischen Fachkräfte selbst für die sprachliche Bildung im Alltag von Kindertageseinrichtungen verantwortlich sind. Auch wenn bislang die empirischen Belege noch weitgehend fehlen, wird davon ausgegangen, dass im Gegensatz zu einer Förderung in Programmen und durch externe Sprachförderkräfte die alltagsintegrierte Förderung ein guter Weg ist, um Kinder sprachlich voranzubringen. Allerdings verfügt der überwiegende Anteil der Fachkräfte nur über begrenzte Kenntnisse und Fähigkeiten für diese Aufgabe, da die sprachliche Bildung bislang kein verbindlicher Bestandteil ihrer Ausbildung war.

Inzwischen werden zwar aufgrund der Einführung von Bildungsplänen und Sprachstandsmessungen in allen Bundesländern zahlreiche Weiterbildungen zu diesem Thema angeboten, jedoch fehlen vielen Fachkräften grundlegendes Wissen und Fertigkeiten für die sprachliche Bildung und Förderung von Kindern im Alltag (Lisker 2011; Ruberg 2011). Darüber hinaus sind die angebotenen Weiterbildungen in Inhalt, Umfang und Tiefe sehr heterogen und stark abhängig von den Vorgaben der Bundesländer und den Interessen der Träger. Diese Heterogenität ist symptomatisch für die frühpädagogische Weiterbildungslandschaft, die insgesamt durch eine Pluralität der Anbieter, der Angebote und der Inhalte gekennzeichnet ist.

Konsequenz ist, dass die inhaltliche Gestaltung von Weiterbildungsangeboten oft nicht nachvollziehbar ist und kaum Vorgaben für deren fachliche Aufbereitung vorliegen.

Mehr Qualität in der Weiterbildung

Die »Wegweiser Weiterbildung« der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) bieten für die Gestaltung von frühpädagogischen Weiterbildungen sowohl inhaltliche als auch methodische und didaktische Orientierungen. Durch die verdichtete Darstellung des fachwissenschaftlichen Diskussionsstands zu einem ausgewählten Thema wird darauf hingewiesen, dass sich Weiterbildungen auf empirisch gesicherte Wissensbestände beziehen und aktuelle Debatten berücksichtigen sollten.

Zentrales Qualitätsmerkmal der »Wegweiser Weiterbildung« ist die Orientierung an Kompetenzen; sie nimmt das Handeln der frühpädagogischen Fachkräfte in den Blick. Bislang wird in Bildungsprozessen der Schwerpunkt auf die Vermittlung von Lerninhalten gelegt, die in die Erlangung von Qualifikationen münden, zum Beispiel zu dem Abschluss der Erzieherin oder des Erziehers führen (Edelmann/Tippelt 2007; Erpenbeck/von Rosenstiel 2003). Der Paradigmenwechsel von Qualifikationen zu Kompetenzen bedeutet, dass anstelle von Abschlüssen die Fähigkeiten und Fertigkeiten des Einzelnen in den Blick genommen werden. Diese zeigen sich in Handlungssituationen, die jede Fachkraft täglich bewältigen muss. Die zu vermittelnden Kompetenzen beziehen sich auf diese konkreten Handlungssituationen und beinhalten neben einem bestimmten Wissen auch Fertigkeiten und personale Kompetenzen wie Reflexionsfähigkeit oder Teamgeist. >

Die »WiFF Wegweiser Weiterbildung«

Die »Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte« (WiFF) ist 2008 als Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Robert Bosch Stiftung in Kooperation mit dem Deutschen Jugendinstitut gestartet. Eines der drei zentralen Ziele der WiFF ist die Sicherung der Qualität von frühpädagogischen Weiterbildungen. Daneben soll WiFF Transparenz über die Weiterbildungslandschaft herstellen sowie die Anschlussfähigkeit der Angebote verbessern.

Die »WiFF Wegweiser Weiterbildung« sind zentrale Veröffentlichungen der WiFF und bieten eine fachliche Grundlage für eine kompetenzorientierte Konzipierung und Durchführung

von Weiterbildungen. Die Wegweiser richten sich an Weiterbildner, aber auch an Träger von Kindertageseinrichtungen und frühpädagogische Fachkräfte, die sich über notwendige Inhalte und sinnvolle Formen von Weiterbildungen zu bestimmten Themen informieren möchten.

Bislang sind die Wegweiser »Sprachliche Bildung« und »Kinder in den ersten drei Lebensjahren« erschienen. Ende des Jahres 2011 werden die Wegweiser »Frühe Bildung« und »Zusammenarbeit mit Eltern« folgen.

Neben den Wegweisern veröffentlicht WiFF Expertisen, die sich auch an frühpädagogische Fachkräfte richten.



Weiterbildungsinitiative
Frühpädagogische Fachkräfte

Zum Thema Sprachliche Bildung sind dies Expertisen zum Sprachverstehen (Zollinger 2010), über die kognitive Entwicklung und den Spracherwerb (List 2011), über Erzählen und Rollenspiel (Andresen 2011), Faktoren der Mehrsprachigkeit (Rothweiler/Ruberg 2011) und Schriftspracherwerb (Füssenich 2011). Alle Expertisen stehen zum kostenlosen Download auf der Internetseite der Weiterbildungsinitiative zur Verfügung (siehe auch die Literaturangaben).

Kompetenzprofile für die Weiterbildung

Die zunehmende fachliche und bildungspolitische Bedeutung der Kompetenzorientierung hat in der Weiterbildungsinitiative zu der Entscheidung geführt, Kompetenzprofile als ein zentrales Element für die Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte einzuführen. Das Kompetenzprofil ist eine Beschreibung der nötigen Kompetenzen einer Fachkraft, die in ein Team eingebunden ist, bezogen auf die fachlichen Anforderungen eines Qualifizierungsbereichs. Die Zusammenstellung der Kompetenzen als Profil soll Weiterbildnern einen Überblick über die notwendigen Kompetenzen geben und die Konzipierung von Weiterbildungen erleichtern.

Da bis zum Jahr 2012 alle Qualifikationsbescheinigungen einen Hinweis auf die Einordnung in den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) enthalten müssen (AK DQR 2011), bezie-

hen sich die Kompetenzprofile der WiFF auf das Raster des DQR. Die Kategorien des DQR sind Wissen, Fertigkeiten, Sozialkompetenz und Selbstständigkeit, wobei sich die WiFF für die Beibehaltung des im DQR zuvor verwandten Begriffs »Selbstkompetenz« statt Selbstständigkeit entschieden hat. Da sich Kompetenzen jedoch immer auf konkrete Handlungssituationen beziehen, hat sich die Einführung einer weiteren Kategorie im Erarbeitungsprozess der Kompetenzprofile als sinnvoll erwiesen. Die Kategorie »Handlungsanforderung«, die den einzelnen Teilkompetenzen vorangestellt ist, soll regelmäßige, in Kindertageseinrichtungen wiederkehrende Situationen benennen und den Praxisbezug der Kompetenzprofile deutlich machen. Dadurch wird es möglich, konkrete Kompetenzen bezogen auf eine Situation zu einem Thema zu formulieren, zum Beispiel in Bezug auf die Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte für die sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen.

Beispiel aus dem Kompetenzprofil »Sprachliche Bildung«

Die frühpädagogische Fachkraft (FK) fördert kommunikative Interaktionen zwischen Kindern.

Wissen

Die frühpädagogische Fachkraft
› hat Kenntnisse über Handlungsformate zwischen Kindern, die zur Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten beitragen, zum Beispiel über Konfliktsituationen, Aushandlungsprozesse oder Spielplanungen.

Fertigkeiten

Die frühpädagogische Fachkraft
› fördert Aus- und Verhandlungsprozesse zwischen Kindern.
› erkennt und gestaltet Sprechanlässe.
› organisiert Lernprozesse zwischen Kindern durch Kleingruppenarbeit und Projektarbeit.

Sozialkompetenz

Die frühpädagogische Fachkraft
› reflektiert das Interventionsverhalten von Fachkräften gegenüber Kindergruppen.
› regt Kinder zum Sprechen in der Gruppe an und fördert Sprechfreude in der Gruppe.
› kann Gruppenprozesse bezüglich der sprachlichen Aktivität einschätzen.

Selbstkompetenz

Die frühpädagogische Fachkraft
› reflektiert das eigene Interventionsverhalten.

Quelle: WiFF Wegweiser Weiterbildung Sprachliche Bildung 2011

Das Kompetenzprofil »Sprachliche Bildung«

Das Kompetenzprofil »Sprachliche Bildung« wurde ausgehend von der fachwissenschaftlichen Darstellung im Wegweiser in der Expertengruppe Sprachförderung entwickelt (siehe Link-Hinweis). Es ist in sechs Bereiche untergliedert: Aneignung sprachlicher Grundlagen, Beobachtung und Dokumentation, Gestaltung einer sprachanregenden Umwelt, Einschätzung der Sprachentwicklung sowie Sprachförderung und Kooperation. Die Kompetenzen sind unterteilt in Basis- und vertiefende Kompetenzen. Über die Basiskompetenzen sollte jede Fachkraft verfügen, die mit der sprachlichen Bildung in Kindertageseinrichtungen betraut ist, während die vertiefenden Kompetenzen Anleitungs- beziehungsweise Leitungsfunktionen im Blick haben. Das im Kasten auf Seite 18 gezeigte Beispiel aus dem Kompetenzprofil »Sprachliche Bildung« zeigt, wie eine Handlungsanforderung mit Kompetenzen ausformuliert wurde.

Die »Wegweiser Weiterbildung« haben das Ziel, Kompetenzprofile in der frühpädagogischen Weiterbildungslandschaft als Instrument für die Konzeption und Durchführung zu etablieren. Insbesondere in pädagogischen Kontexten ist das theoretische Wissen allein nicht ausreichend für erfolgreiches Handeln in Interaktionen. Erfahrungswissen und Fertigkeiten, aber auch Sozial- und Selbstkompetenzen, sind gleichberechtigte Komponenten einer pädagogischen Handlungskompetenz. Für die sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen ist es wichtig, dass die Fachkräfte auf der Basis von profundem Wissen sprachfördernde Angebote gestalten können, die auf die Bedürfnisse der Kinder abgestimmt sind und an deren aktueller sprachlicher Entwicklung ansetzen. Wenn es der Weiterbildung mit Hilfe der Kompetenzprofile gelingt, die Fachkräfte auf diese anspruchsvolle Aufgabe vorzubereiten, trägt dies zur Professionalisierung der Fachkräfte bei, aber auch zur Weiterentwicklung der Qualität in den Einrichtungen. **x**

DIE AUTORIN

Tina Friederich ist wissenschaftliche Referentin am Deutschen Jugendinstitut und im Projekt »Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte« beschäftigt. Sie ist verantwortlich für die Themen Sprachliche Bildung und Zusammenarbeit mit Eltern.

Kontakt: friedrich@dji.de, Telefon 089/623 06-406

LITERATUR

- ANDRESEN, HELGA (2011): Erzählen und Rollenspiel von Kindern zwischen drei und sechs Jahren. WiFF-Expertise Nr. 10. München. Im Internet verfügbar unter http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_10_Andresen_Internet.pdf (Zugriff: 22.8.2011)
- ARBEITSKREIS DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (AK DQR). Im Internet verfügbar unter <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/SITEFORUM?t=/contentManager/onStory&e=UTF-8&i=1215181395066&l=1&active=no&ParentID=1216806561491&StoryID=1292591686488> (Zugriff: 22.8.2011)
- EDELMANN, DORIS / TIPPELT, RUDOLF (2007): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung und Weiterbildung. In: Prenzel, Manfred / Gogolin, Ingrid / Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik. Sonderheft 8 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 129–146
- ERPENBECK, JOHN / ROSENSTIEL, LUTZ VON (2003): Einführung. In: Erpenbeck, John / Rosenstiel, Lutz von (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart, S. IX–XL
- FÜSSENICH, IRIS (2011): Vom Sprechen zur Schrift. Was Erwachsene über den Erwerb der Schrift im Elementarbereich wissen sollten. WiFF-Expertise Nr. 9. München. Im Internet verfügbar unter http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_9_Fuessenich_Internet_01.pdf (Zugriff: 22.8.2011)
- LIST, GUDULA (2010): Frühpädagogik als Sprachförderung. Qualitätsanforderungen für die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte. WiFF-Expertise, Band 2. Im Internet verfügbar unter http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_2_List_2AufL_Internet.pdf (Zugriff: 22.8.2011)
- LIST, GUDULA (2011): Spracherwerb und die Ausbildung kognitiver und sozialer Kompetenzen. WiFF-Expertise Nr. 11. München. Im Internet verfügbar unter http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_11_List_Internet.pdf (Zugriff: 22.8.2011)
- LISKER, ANDREA (2011): Additive Maßnahmen zur vorschulischen Sprachförderung in den Bundesländern. München. Im Internet verfügbar unter http://www.dji.de/bibs/Expertise_Sprachfoerderung_Lisker_2011.pdf (Zugriff: 22.8.2011)

- ROTHWEILER, MONIKA / RUBERG, TOBIAS (2011): Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache. WiFF-Expertise, Band 12. Im Internet verfügbar unter http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_12__RothweilerRuberg_Internet.pdf (Zugriff: 22.8.2011)
- RUBERG, TOBIAS (2011): Qualitätsanforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. In: Wegweiser Weiterbildung Sprachliche Bildung. München, S. 100–113. Im Internet verfügbar unter http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_WegweiserWeiterbildung_1_SprachlicheBildung_Internet.pdf (Zugriff: 22.8.2011)
- WERKSTATT WEITERBILDUNG/WIFF (2011): Qualität in der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen – Standards (noch nicht veröffentlicht)
- WIFF WEGWEISER WEITERBILDUNG NR. 2 (2011): Kinder in den ersten drei Lebensjahren. München. Im Internet verfügbar unter http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/http___www.weiterbildungsinitiative.de_index.php_eLD_tx_nawsecured_u_1697_file_uploads_tx_ketroubletickets_WW_U3_01.pdf (Zugriff: 22.8.2011)
- WIFF WEGWEISER WEITERBILDUNG NR. 1 (2011): Sprachliche Bildung. München. Im Internet verfügbar unter http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_WegweiserWeiterbildung_1_SprachlicheBildung_Internet.pdf
- ZOLLINGER, BARBARA (2010): Sprachverstehen. Entwicklungsverzögerungen erkennen. WiFF-Expertise, Band 6. Im Internet verfügbar unter http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_6_Zollinger_Internet.pdf (Zugriff: 22.8.2011)

IM INTERNET

- 🔗 www.deutscherqualifikationsrahmen.de
Informationen zum Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen
- 🔗 www.weiterbildungsinitiative.de
Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte gibt im Internet einen Überblick über ihre Arbeit und die Möglichkeit, Publikationen zu bestellen.
- 🔗 www.weiterbildungsinitiative.de/kooperationen/expertengruppe-sprachfoerderung.html
Informationen zur Expertengruppe Sprachförderung

»Sprachförderung muss viel früher ansetzen«

Worauf es bei Sprachstands-Erhebungen ankommt: Ein Interview mit Lilian Fried, Professorin für Pädagogik der frühen Kindheit an der TU Dortmund

DJI Impulse: Seit Jahren werden in Deutschland Verfahren der Sprachstandsfeststellung angewendet. Haben sich dadurch die Sprachkompetenzen von Kindern verbessert?

Lilian Fried: Die Verfahren an sich haben keine oder jedenfalls nur geringe sprachförderliche Wirkungen. Veränderungen sind nur dann möglich, wenn das Potenzial, das in solchen Verfahren steckt, auch wirklich genutzt wird. Das heißt: Wenn die Maßnahmen möglichst genau da ansetzen, wo sich ein Kind in seiner Sprachentwicklung gerade befindet. Das ist eine der zentralen Voraussetzungen dafür, den Kindern wirklich weiterhelfen zu können, wie internationale Forschungsergebnisse zeigen. In Deutschland ist das noch nicht der Fall, wie sich aus mehreren Evaluationsstudien ableiten lässt, mit denen die Wirkung von länderspezifischen Ansätzen untersucht wurde, die sowohl Sprachstandserfassungen als auch Fördermaßnahmen umfassen. Unter anderem gelingt es noch nicht, den Kindern, die gegenüber Gleichaltrigen Sprachentwicklungsrückstände aufweisen, zu einem Schulstart auf Augenhöhe zu verhelfen. Mir scheint, dieser Befund hat viel damit zu tun, dass es noch zu wenig Ansätze gibt, bei denen Sprachstandsfeststellung und daran anknüpfende Sprachfördermaßnahmen auch wirklich aufeinander abgestimmt sind.



ZUR PERSON

Prof. Dr. Lilian Fried ist Professorin für Pädagogik der Frühen Kindheit am Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Pädagogik der Frühen Kindheit an der TU Dortmund.

Kontakt: Lilian.Fried@fk12.tu-dortmund.de

DJI Impulse: Es gibt nicht nur eine Vielzahl an Verfahren, sie unterscheiden sich zudem von Bundesland zu Bundesland. Ist das sinnvoll? Lassen sich die Ergebnisse vergleichen?

Fried: Weder noch. Und dieser Zustand scheint mir – vorsichtig ausgedrückt – wenig hilfreich zu sein. Es wäre so wichtig, die Ergebnisse der Sprachstandsfeststellungen aus ganz Deutschland aufeinander beziehen, miteinander vergleichen zu können. Dann hätten wir endlich verlässliche Daten, um fundiert einzuschätzen, wie genau sich die Situation in Deutschland gegenwärtig darstellt und wo besonders neuralgische Punkte sind, die sofortiges Handeln erfordern. So haben wir zwar bruchstückhafte Erkenntnisse, aber sie lassen sich nicht zu einem klaren Bild zusammenfügen. Ich halte es deshalb für ausgesprochen weiterführend, wenn sich die einzelnen Bundesländer zusammentun würden, um ihre diversen Ansätze abzugleichen, eventuell zu integrieren und gemeinsam weiterzuentwickeln.

DJI Impulse: Was muss auf ein solches Verfahren im Idealfall folgen?

Fried: Ein Sprachstandsfeststellungsverfahren, das lediglich einzuschätzen erlaubt, wo ein Kind – bezogen auf Gleichaltrige – gerade steht, hilft der pädagogischen Fachkraft kaum entscheidend weiter. Es geht ja mitnichten darum, den Kindern ein Schild umzuhängen, von dem jeder ablesen kann, welche Leistungen sie erbracht haben. Vielmehr geht es darum, verlässliche Informationen zu gewinnen, welche Kinder unbedingt intensivere Unterstützung brauchen und wie diese beim jeweiligen Kind aussehen sollte, damit eine echte Chance besteht, etwas zu bewirken. Das allein aus den Daten abzuleiten,

die ein Verfahren liefert, stellt für die Betroffenen, die ja im Allgemeinen keine Sprachförderspezialisten sind, eine Überforderung dar. Deshalb muss ein Ansatz der Sprachförderung klare Hinweise bieten, wie genau mit den Ergebnissen zu verfahren ist, also wie diese in geeignete Sprachfördermaßnahmen überführt werden können. Leider fehlt es in den meisten Bundesländern an solchermaßen aufeinander abgestimmten Ansätzen. Ja, schlimmer noch: Nicht selten passen Verfahren und Programm überhaupt nicht zusammen, zum Beispiel, weil sie auf unterschiedlichen Bildungsphilosophien beruhen.

DJI Impulse: Woran können Fachkräfte die Qualität eines Verfahrens erkennen?

Fried: Inzwischen liegt ja eine Fülle von Verfahren zur Sprachstandserhebung vor, die ganz unterschiedlichen Zwecken dienen können. Zunächst sollte klar sein, welche pädagogische Zielstellung im konkreten Falle verfolgt wird. Muss man doch jeweils zu ganz anderen Verfahren greifen, je nachdem ob es zum Beispiel darum geht, die sogenannte Bildungssprache zu erfassen oder die sprachliche Kommunikationsfähigkeit einzuschätzen. Ob ein Sprachstandsfeststellungsverfahren wirklich weiterhilft, hängt einerseits davon ab, ob man damit tatsächlich präzise messen kann, und andererseits davon, wie kompetent es umgesetzt wird. Ersteres lässt sich – bei hochqualitativen Verfahren – den Angaben der Autorinnen und Autoren zur theoretischen Grundlegung und zu den Gütekriterien des Instruments entnehmen. Ein Blick in Fachliteratur oder in entsprechende Expertisen gibt darüber schnell Aufschluss. Wie ein Verfahren dann umgesetzt wird, hängt davon ab, ob und wie weit die pädagogischen Fachkräfte bereits Gelegenheit hatten, sich – zum Beispiel durch dementsprechende Fort- und Weiterbildungen oder im Rahmen von Qualitätsentwicklungen – diagnostische Kompetenz anzueignen.

DJI Impulse: Welche Kompetenzen benötigen Fachkräfte, um solche Verfahren einsetzen zu können?

Fried: Grundsätzlich brauchen pädagogische Fachkräfte, um Kinder erfolgreich in ihrer Sprachentwicklung unterstützen zu



» Es gibt noch zu wenige Ansätze, bei denen Sprachstandsfeststellung und daran anknüpfende Sprachfördermaßnahmen wirklich aufeinander abgestimmt sind. «

können, umfassende Sprachförderkompetenz. Dazu gehören bestimmte Haltungen, wie zum Beispiel die Bereitschaft, eigene Voreinstellungen zu hinterfragen, mit Hilfe von Anderen eigene ideologische Scheuklappen aufzudecken und aufzugeben sowie die Bereitschaft, sich neugierig und offen auf die Vielfalt an professionellen Hilfen einzulassen. Des Weiteren braucht es spezifisches Wissen. Das umfasst vor allem differenziertes Fachwissen zur ein- und mehrsprachigen Entwicklung und zum ein- und mehrsprachigen Lernen junger Kinder. Dazu kommt elementardidaktisches Wissen, wie zum Beispiel Wissen über sprachbezogene Bildungsvorstellungen, förderliche interaktive Strategien, vielfältige Sprach-

fördermethoden; aber auch Bewusstheit bezüglich des eigenen Sprachmodells und vieles Andere mehr. Vor allem jedoch braucht es ein spezifisches Repertoire an Können, dazu zählt die Fertigkeit, sich sprachlich auf die Ebene des Kindes einzulassen oder je nach Situation und Kind die adäquate Strategie einzusetzen, die das Kind unterstützt oder herausfordert und so weiter. Was das alles betrifft, existiert – wie Forschungen aufweisen – noch großer Qualifizierungsbedarf. Hier gilt es zukünftig mehr zu investieren. Denn das präziseste Sprachstandsfeststellungsverfahren und das hochqualitativste Sprachförderprogramm helfen nicht wirklich weiter, wenn sie nicht kompetent eingesetzt und genutzt werden.

DJI Impulse: In welchem Alter sollten Kinder auf ihre Sprachfähigkeiten getestet werden?

Fried: Die bereits erwähnten Ergebnisse aus jüngeren Wirksamkeitsstudien kann man unter anderem so deuten, dass wir mit der Sprachförderung noch viel früher ansetzen müssen. Ob das den Durchbruch bringen würde, wird sich erst im Verlauf von Längsschnittstudien ausloten lassen. Wir können also nicht sicher sein, dass wir auf diesem Wege erfolgreicher sein würden, als es bislang der Fall ist. Aber wir werden dem nachgehen müssen, weil wir uns mit den bisher erzielten Erfolgen nicht begnügen können. Dazu sind die Fortschritte, die uns bislang gelungen sind, noch zu klein. x

Interview: Nicola Holzapfel

Sprachkompetenzen für die Schule vermitteln

Bereits im Elementarbereich werden Kinder in unterschiedlichem Maße mit Themen und sprachlichen Anforderungen konfrontiert, die sie in der Schule benötigen. Systematische Vorbereitung auf die Schule kann zu späterem Bildungserfolg beitragen.

Von Andrea G. Eckhardt und Michaela Hopf

Der Bildungsauftrag hat für die pädagogischen Angebote von unter sechsjährigen Kindern deutlich an Bedeutung gewonnen. Dies zeigt sich nicht zuletzt an der Verabschiedung der Bildungspläne der Bundesländer im Anschluss an die Verabschiedung des »Gemeinsamen Rahmens der Länder für die frühkindliche Bildung in Kindertageseinrichtungen« (JMK/KMK 2004). Diese sind inzwischen in den Einrichtungen etabliert und dienen als Orientierung für die tägliche pädagogische Arbeit.

Die Unterschiedlichkeit der Bildungspläne zeigt sich jedoch nicht nur in ihrem Umfang, sondern auch in den inhaltlichen Vorgaben. Während einige Pläne, zum Beispiel der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan, sehr konkrete Arbeitshinweise geben, sind andere lediglich als Rahmenplan angelegt. So eröffnen etwa die Grundsätze elementarer Bildung für Kindertageseinrichtungen im Land Brandenburg weitaus größere Spiel-

räume für die inhaltliche Ausgestaltung. Im »Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen« (JMK/KMK 2004) sind sechs umfassende Bildungsbereiche enthalten. Sie können als Curriculum verstanden werden und umfassen beispielsweise die Sprach- und Schriftsprachförderung oder die Vermittlung naturwissenschaftlicher Vorkenntnisse. Dabei wird davon ausgegangen, dass es den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule unterstützt, wenn Kinder bereits mit bestimmten Themen vertraut sind und darin Vorläuferfähigkeiten erwerben (Faust/Götz/Hacker/Roßbach 2004). Das gilt insbesondere für Kinder, die in besonderen Risikolagen leben und von Benachteiligungen betroffen sind.

Bildungsangebote im frühkindlichen Bereich, die der Vermittlung von Vorläuferfähigkeiten im schriftsprachlichen, mathematischen oder naturwissenschaftlichen Bereich dienen, können demnach dazu beitragen, einerseits Kinder mit den in



der Schule verwendeten Kommunikationsformen vertraut zu machen und sie andererseits inhaltlich an in der Schule zu behandelnde Themenfelder heranzuführen. Im Gegensatz bedeutet dies jedoch auch, dass Kinder, die keine (oder eine qualitativ unzureichende) Kindertagesbetreuung in Anspruch nehmen, benachteiligt sein können, wenn sie diese Vorläuferfähigkeiten nicht vermittelt bekommen, sondern mit den Anforderungen das erste Mal in der Schule konfrontiert werden. Welchen didaktischen Prinzipien die Vermittlung folgt, soll dabei an dieser Stelle nicht diskutiert werden. Vielmehr geht es nachfolgend um die Frage, über welche sprachlichen und inhaltlichen Kenntnisse Kinder in verschiedenen Themengebieten verfügen, wenn sie eingeschult werden und welche bildungsbiografische Bedeutung diesen Kenntnissen zukommt.

Akademische Sprache und Alltagssprache

Spätestens seit den Ergebnissen der PISA-Studie sind die großen Leistungsunterschiede zwischen Kindern bekannt. Mangelnde Sprachkenntnisse im Deutschen werden insbesondere für Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache als Bedingung für geringere Leistungen verantwortlich gemacht. In diesem Kontext wurde im wissenschaftlichen Diskurs eine Argumentation aus dem anglo-amerikanischen Raum aufgegriffen, wonach Kinder mit Migrationshintergrund, die über geringe Kenntnisse der deutschen Sprache verfügen, im Vergleich zu Kindern ohne Migrationshintergrund beim Erwerb der akademischen Sprache stärker benachteiligt sind (Cummins 1979; Gogolin 2009). Akademische Sprache ist nach Cummins (1979, 2008) durch einen hohen Grad an Dekontextualisierung gekennzeichnet, wie sie auch in der Schriftsprache verwendet wird, und wird damit von Alltagssprache unterschieden (Ahrenholz 2010). Diese Annahme wurde in Deutschland vor allem für die Sekundarstufe untersucht (Gogolin u. a. 2004), für die die Fachwissenschaften die Unterscheidung verschiedener Sprachformen bestätigen (Leisen 1999; auch Grieshaber 2010). Wenige Untersuchungen liegen dagegen für die Grundschule vor (Ahrenholz 2010).

Auch wenn Unterschiede in den Sprachkompetenzen zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund zu beobachten sind, konnte bisher der Nachweis, dass Kinder mit Migrationshintergrund vergleichsweise stärker beim Erwerb der akademischen Sprache benachteiligt sind als Kinder ohne Migrationshintergrund, noch nicht eindeutig erbracht werden (Eckhardt 2008). Gezeigt werden konnte allerdings, dass alle Kinder größere Schwierigkeiten mit Aspekten der akademischen Sprache haben. Dies kann als Hinweis darauf interpretiert werden, dass schulbezogene und alltagsbezogene Sprachfähigkeiten voneinander verschieden und bereits im Grundschulalter von Bedeutung sind. Unterstützt wird diese These auch von ersten exemplarischen Analysen einer Sachunterrichtsstunde, die Ahrenholz (2010) präsentiert. Vor allem

Kinder mit Migrationshintergrund weisen hier »erhebliche Schwierigkeiten« (Ahrenholz 2010, S. 31) auf, die schulbezogenen Inhalte angemessen auszudrücken.

Kinder an Naturwissenschaften heranzuführen

Vor allem auf dem Gebiet der Naturwissenschaften haben sich eine Reihe von Angeboten etabliert. Sie sollen das Interesse der Kinder an naturwissenschaftlichen Fragestellungen wecken. Zu nennen sind unter anderem das »Haus der kleinen Forscher« (Hecker 2007) oder das Projekt »Natur-wissen schaffen« der Deutschen Telekom Stiftung (Fthenakis u. a. 2009). Gleichzeitig ist es vor allem das naturwissenschaftlich-technische Lernen, das angeführt wird, wenn es um die implizite Förderung von akademischen Sprachfähigkeiten geht (Jampert/Sens/Bertau 2006; Lück 2009; Hopf/Röhner 2011; Röhner/Hövelbrinks/Li 2011). Unterstützt werden sowohl der Erwerb eines Fachwortschatzes als auch pragmatische Sprechhandlungsmuster wie das Beschreiben von Phänomenen oder das Erklären von Zusammenhängen, in denen komplexere syntaktische Strukturen sowohl erfahren als auch ausprobiert werden können (Röhner/Hövelbrinks/Li 2011). Gleichzeitig sind sie notwendig, um gemeinsam Problemlöseprozesse weiterzuentwickeln und sich über Ideen und Vorstellungen austauschen zu können.

Neben strukturellen Aspekten einer akademisch orientierten Sprache ist von Belang, wie diese Sprache vermittelt und von den Kindern aufgenommen wird. Auch wenn der konzeptionelle Schwerpunkt dieser Angebote auf der Vermittlung spezifischer Inhalte liegt, werden ein themenbezogener Wortschatz präsentiert und Zusammenhänge dargestellt, die nur verstanden werden können, wenn entsprechende Sprachkompetenzen vorhanden sind.

Neue Aufgaben für Fachkräfte

Bei der Vermittlung dieser Angebote nehmen die Erzieherinnen und Erzieher eine Schlüsselfunktion ein. Der Gestaltung der Interaktion kommt dabei eine doppelte Funktion zu, indem sowohl die sprachliche als auch eine kognitive Anregung der Kinder gleichermaßen unterstützt werden soll. Zum einen dient das Gespräch den Kindern, um Vorstellungen und Ideen über naturwissenschaftliche Vorgänge zu entwickeln und im Anschluss an das aktive Ausprobieren zu diskutieren. Zum anderen treten die Erzieherinnen und Erzieher im Gespräch als Sprachvorbild auf. Sie vermitteln nicht nur naturwissenschaftliches Fachwissen und Fachbegriffe, sondern auch komplexe sprachliche Strukturen, weshalb ihre Äußerungen variations- und umfangreich sein sollen (Tracy/Ludwig/Ofner 2010). Dahinter steht die Annahme, dass Sprachformen und -strukturen mindestens einmal rezeptiv erfahren worden sein müssen, um in das aktive Sprachrepertoire einfließen zu können (Tracy

2007). Wie und ob diese Vermittlung gelingt, ist bisher im deutschsprachigen Raum kaum untersucht worden.

Die Bedeutung des vorschulischen Bereichs

Durch Bildungspläne und Projektarbeit haben Kindertageseinrichtungen als auf die Schule vorbereitende Institutionen einen neuen Stellenwert erhalten. Dies gilt insbesondere für die Vermittlung von Vorläuferfähigkeiten beziehungsweise die Anregung anschlussfähiger Bildungsprozesse in unterschiedlichen curricularen Bereichen. Damit einher geht die Vermittlung eines fachlich-spezifischen Wortschatzes und elaborierter grammatischer Strukturen, wie sie für Fachsprache typisch sind. Vorläufer akademischer Sprache sind damit bereits im vorschulischen Bereich anzutreffen. Gute Sprachfähigkeiten gelten darüber hinaus als Voraussetzung für schulischen Erfolg. Nicht zuletzt die PISA-Ergebnisse haben wiederholt auf den Zusammenhang zwischen

Sprachkenntnissen und schulischem Erfolg hingewiesen. Dies hat unter anderem dazu geführt, dass Bildungsprogrammen für Kinder vor dem Schuleintritt, dem Spracherwerb und der Sprachförderung besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird. In (fast) allen Bundesländern werden Sprachstandserhebungen und Sprachförderungen mit dem Ziel eingesetzt, Sprachkompetenzen im Allgemeinen oder spezifische Aspekte von Sprachfähigkeiten zu fördern (Lisker 2010, 2011; Grigic/Eckhardt 2011).

Die Sprachfähigkeiten in der Unterrichtssprache im Allgemeinen und die akademischen Sprachfähigkeiten im Besonderen stellen einen entscheidenden Einflussfaktor für schulischen Erfolg dar (Gogolin 2009). Es gilt, bereits die vorschulische Phase zu nutzen, um die Kinder bei der Entwicklung dieser speziellen sprachlichen Fähigkeiten zu unterstützen. Hierfür ist es grundlegend notwendig, mehr über den Einsatz akademischer Sprachregister in elementarpädagogischen Bildungssettings zu erfahren. ✕

DIE AUTORINNEN

Prof. Dr. phil. Andrea G. Eckhardt war Grundsatzreferentin für Lebenslagen und Entwicklung von Kindern in der Abteilung Kinder und Kinderbetreuung des Deutschen Jugendinstituts. Sie ist seit Oktober 2011 Professorin für Pädagogik der frühen Kindheit an der Hochschule Zittau/Görlitz. Ihre Schwerpunkte sind frühkindliche Bildung und Entwicklung sowie Kindheitsforschung.

Michaela Hopf arbeitet seit 2006 als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe Pädagogik der frühen Kindheit und der Primarstufe an der Bergischen Universität Wuppertal. Sie beschäftigt sich mit Sprache und Interaktion sowie dem naturwissenschaftlichen Lernen im Elementarbereich.

Kontakt: aeckhardt@hs-zigr.de, mhopf@uni-wuppertal.de

LITERATUR

- AHRENHOLZ, BERNT (2010): Bildungssprache im Sachunterricht der Grundschule. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen, S. 15–36
- CUMMINS, JIM (2008): BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. In: Hornberger, Nancy H. (Hrsg.): Encyclopedia of language and education. Boston, S. 71–84
- CUMMINS, JIM (1979): Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. Working Papers on Bilingualism, Nummer 19, S. 198–205
- ECKHARDT, ANDREA G. (2008): Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg. Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund. Münster
- FAUST, GABRIELE / GÖTZ, MARGARETE / HACKER, HARTMUT / ROSSBACH, HANS-GÜNTHER (Hrsg.; 2004): Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich. Bad Heilbrunn/Obb.
- FTHENAKIS, WASSILIOS E. / WENDELL, ASTRID / EITEL, ANDREAS / DAUT, MARIKE / SCHMITT, ANNETTE (Hrsg.; 2009): Frühe naturwissenschaftliche Bildung. Troisdorf
- GOGOLIN, INGRID (2009): Zweisprachigkeit und die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten. In: Gogolin, Ingrid (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit. The bilingualism controversy. Wiesbaden, S. 263–278
- GOGOLIN, INGRID / KAISER, GABRIELE / ROTH, HANS-JOACHIM / DESENISS, ASTRID / HAWIGHORST, BRITTA / SCHWARZ, INGA (Hrsg.): (2004): Mathematiklernen im Kontext sprachlich-kultureller Diversität. Hamburg
- GRIGIC, MARIANA / ECKHARDT, ANDREA G. (2011): Landesweite Sprachstandserhebung und Sprachförderung vor der Einschulung. Kann die Vielfalt vergleichbar werden? Bonn/Berlin

- GRIESHABER, WILHELM (2010): (Fach-)Sprache im zweitsprachlichen Fachunterricht. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen, S. 37–54
- HECKER, JOACHIM (2007): Das Haus der kleinen Forscher. Spannende Experimente zum Selbermachen. Berlin
- HOPF, MICHAELA / RÖHNER, CHARLOTTE (2011): Bildungssprache und Weltwissen – zweitsprachliche Förderung in naturwissenschaftlichen Handlungssituationen. In: Baumann, Jürgen / Neuland, Eva (Hrsg.): Jugendliche als Akteure. Sprachliche und kulturelle Aneignungs- und Ausdrucksformen von Kindern und Jugendlichen. Frankfurt am Main
- JAMPERT, KARIN / SENS, ANDREA / BERTAU, MARIE-CÉCILE (Hrsg.; 2006): Sprachliche Förderung der Kita. Wie viel Sprache steckt in Musik, Bewegung, Naturwissenschaften und Medien? Weimar
- JUGENDMINISTERKONFERENZ (JMK); Kultusministerkonferenz (KMK) (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Hrsg. von der Jugendministerkonferenz und der Kultusministerkonferenz
- LEISEN, JOSEF (Hrsg.; 1999): Methoden-Handbuch. Deutschsprachiger Fachunterricht (DFU). Bonn
- LISKER, ANDREA (2011): Additive Maßnahmen zur Sprachförderung im Kindergarten – Eine Bestandsaufnahme in den Bundesländern. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. Im Internet verfügbar unter: http://www.dji.de/bibs/Expertise_Sprachfoerderung_Lisker_2011.pdf (Zugriff: 13.03.2011)
- LISKER, ANDREA (2010): Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten sowie beim Übergang in die Schule. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. Im Internet verfügbar unter: http://www.dji.de/bibs/Expertise_Sprachstandserhebung_Lisker_2010.pdf (Zugriff: 13.03.2011)
- LÜCK, GISELA (2009): Handbuch der naturwissenschaftlichen Bildung. Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen. 1. Aufl. der vollständig überarbeiteten und erweiterten Neuausgabe. Freiburg im Breisgau
- RÖHNER, CHARLOTTE / HÖVELBRINKS, BRITTA / LI, MENG (2011): Fachsprachliche Elemente in naturwissenschaftlich-technischen Lernsituationen. In: Apeltauer, Ernst (Hrsg.): Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache. Von der Vor- in die Grundschule. Tübingen, S. 43–53
- TRACY, ROSEMARIE / LUDWIG, CAROLYN / OFNER, DANIELA (2010): Sprachliche Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte. Versuch einer Annäherung an ein schwer fassbares Konstrukt. In: Rost-Roth, Martina (Hrsg.): DaZ-Spracherwerb und Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache. Beiträge aus dem 5. Workshop »Kinder mit Migrationshintergrund«. Freiburg im Breisgau, S. 183–204
- TRACY, ROSEMARIE (2007): Wie Kinder Sprachen lernen und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen

Glossar zur sprachlichen Bildung

Von Spracherwerbstheorien bis zur Sprachförderung – eine Einführung

Von Iris Füssenich

Der Zusammenhang zwischen der frühen sprachlichen Bildung und dem zukünftigen Schulerfolg ist unumstritten. Der Deutsche Bildungsrat verankerte bereits 1970 den Elementarbereich als Stufe im Bildungssystem und forderte, dass die Schule an die elementaren Bildungsprozesse anknüpfen müsse. Sprachförderung solle sich auf bedeutungsvolle Situationen beziehen und Kinder zur Kommunikation motivieren. Sie könne nicht auf Sprachübungsprogramme reduziert werden. Doch hat die aktuelle Diskussion aus diesen früheren Erfahrungen gelernt und Konsequenzen gezogen (Füssenich 2011b)?

Alltags- und Spielformate in ihrer Bedeutung für die sprachliche Bildung

Spracherwerbstheorien betonen, wie bedeutsam gemeinsame Handlungskontexte für die sprachliche Bildung sind. In gemeinsamen Handlungen bringen Kinder und ihre Bezugspersonen ihre kommunikativen Fähigkeiten ein. Dabei pas-

sen die Erwachsenen ihr (sprachliches) Handeln an die Fähigkeiten der Kinder an, was in Alltagssituationen oder Spielformaten (Bruner 2002) deutlich wird, zum Beispiel beim Füttern und beim »Guguck-da«-Spiel.

DER FORTSCHRITT
BEIM SPRACHERWERB
LIEGT INSBESONDERE
IN DER FÄHIGKEIT, MIT
DER UMWELT ZU
KOMMUNIZIEREN.

Schon bevor Kinder sprechen, können sie ihre Wünsche und Bedürfnisse ausdrücken und mit Menschen in Kommunikation treten. Der Fortschritt beim Erwerb der Sprache liegt nicht so sehr im Bereich der korrekten Grammatik oder der Aussprache, sondern insbesondere in der Fähigkeit, mit der Umwelt zu kom-

munizieren und Wünsche zu äußern sowie Fragen zu stellen beziehungsweise sie zu beantworten. Alltags- und Spielformate sind für die sprachliche Bildung, die Sprachförderung und für die Sprachtherapie von Bedeutung.

Blick auf mehr- und einsprachige Kinder

Meilensteine der Sprachentwicklung orientieren sich schwerpunktmäßig an den Altersstufen einsprachiger Kinder (Kany/Schöler 2010; Szagun 2006; Tracy 2007). Die sprachliche Bildung und der Sprachförderbedarf von mehrsprachigen Kindern kann jedoch nicht an altersnormierten Erwerbsphasen von einsprachigen Kindern gemessen werden (Füssenich 2010), denn der Zeitpunkt des Erwerbs der deutschen Sprache sowie die Kommunikationsmöglichkeiten in der deutschen Sprache variieren. Die Kontaktdauer mit Deutsch (zum Beispiel Schulz/Tracy 2011) ist ebenfalls kein verlässliches Kriterium, da es Kindertageseinrichtungen gibt, in denen Kinder die deutsche Sprache fast nur über die Erwachsenen hören. >

Der Spracherwerb ist darüber hinaus durch emotionale Faktoren geprägt. Manche mehrsprachige Kinder erleben, dass ihre Erstsprache nicht zu den Prestigesprachen wie Englisch und Französisch gehört und weigern sich, sie zu

SPRACHLICHE BILDUNG IST KEIN ALLEINGANG DES KINDES.

sprechen. Dies kann dazu führen, dass sich Kinder mit wichtigen Familienangehörigen kaum unterhalten können (Füssenich/Geisel 2008).

Die sprachliche Bildung von mehr- und einsprachigen Kindern muss deshalb im Zusammenhang mit den biografischen Daten (einschließlich der Abklärung organischer Fähigkeiten) und im Kontext der Lebenswelt der Kinder gesehen werden. Die Erfassung der Sprachbiografie (gegebenenfalls Erst-, Zweit- und Familiensprache/n, Dialekt) innerhalb der Familie ist ebenso notwendig wie eine Beschreibung der kindlichen Stärken und Schwächen. Sprachliche Bildung ist kein Alleingang des Kindes, deshalb ist auch die Reflexion des sprachlichen Verhaltens der Bezugspersonen (zum Beispiel der pädagogischen Fachkräfte und Eltern) bedeutsam. Ebenso benötigen Kinder andere Kinder als Kommunikationspartnerinnen und -partner (Füssenich 2010).

Sprachliche Bildung

Ähnliche Begriffe sind:
kindliche Sprachaneignung, kindlicher Spracherwerb, Sprachentwicklung

Die Fähigkeit Sprache zu erwerben beruht auf einer genetischen Veranlagung der Menschen und wird durch Anregungen der Umwelt ermöglicht. Lange Zeit wurde

die sprachliche Bildung rein behavioristisch erklärt. Die kindlichen Äußerungen wurden als »defekte Erwachsenensprache« betrachtet. Die aktive Rolle des Kindes wurde kaum gesehen. Andere Spracherwerbtheorien heben den Beitrag des Kindes hervor und sehen die sprachliche Bildung im Kontext von kognitiver und sozialer Entwicklung (List 2011).

Der Begriff sprachliche Bildung betont die Eigenaktivität des Kindes, das Regelsystem der Umgebungssprache/n zu erwerben. Aufgabe von pädagogischen Fachkräften ist es einerseits, einen pädagogischen Rahmen zu schaffen, in dem sich Kinder sprachlich (weiter-)bilden können. Andererseits müssen sie ihr sprachliches Handeln an die Fähigkeiten von Kindern anpassen. Alle Bundesländer haben sich verpflichtet, sprachliche Bildung als Querschnittsaufgabe im Rahmen der Bildungsarbeit in die Konzepte der Kindertageseinrichtungen zu integrieren (Die Bundesregierung 2007).

Sprachförderung

Kinder mit Schwierigkeiten bei der sprachlichen Bildung benötigen eine Sprachförderung (gegebenenfalls eine Sprachtherapie). Dies sind vor allem Kinder, die in ihrem Elternhaus beim Erwerb der Sprache nicht ausreichend unterstützt werden, und mehrsprachig aufwachsende Kinder, die beim Erwerb mehrerer Sprachen Unterstützung und vor allem auch vielfältige Kommunikationsmöglichkeiten in der Zweitsprache brauchen. Ebenso benötigen Kinder mit Entwicklungsrückständen Sprachförderung.

Die Sprachförderung nimmt in allen Kindertageseinrichtungen einen zentralen Stellenwert ein. Es wird zwischen alltagsintegrierter und additiver Sprachförderung unterschieden. Es gibt Sprachförderprogramme, die von einem gleichschrittigen Lernen aller Kinder ausgehen und sich meist an der Förderung von Teil-

leistungen orientieren, zum Beispiel der Förderung von phonologischer Bewusstheit. Sprachfördermaßnahmen, die sich an der sprachlichen Bildung des Kindes orientieren, beginnen bei der Schaffung von Alltags- und Spielformaten. Hierbei stehen oft der Erwerb von Bedeutungen und die Erweiterung von Kommunikationsfähigkeit im Vordergrund.

Sprachtherapie

Störungen beim Spracherwerb werden laut International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) (WHO 2001) als multifaktoriell beschrieben. Als übergreifendes Ziel wird die soziale Partizipation genannt.

Ähnliche Begriffe sind Sprachentwicklungsstörung, Spracherwerbsstörung. Der aus dem anglo-amerikanischen Raum übernommene Begriff »Spezifische Sprach-

DER SPRACHERWERB WIRD DURCH ANREGUNGEN DER UMWELT ERMÖGLICHT.

entwicklungsstörung (SSES)« (Grimm 2003) ist sehr ungenau. Er umfasst nur Kinder mit »normaler« Intelligenz und legt nicht-sprachliche Ausschlusskriterien fest.

Mehr- und einsprachige Kinder benötigen eine Sprachtherapie, wenn Sprachfördermaßnahmen kaum erfolgreich sind oder wenn Kinder beim Erwerb von Erst- und/oder Zweitsprache eine unausbalancierte Entwicklung zeigen (zum Beispiel Baumgartner/Füssenich 2002). Dies kann beobachtet werden, wenn sie in ausgewählten sprachlichen Bereichen nicht die Stufen durchlaufen, die bei Kindern mit unauffälligem Spracherwerb auftreten.

ten, oder bei Sprachstörungen im Kontext von organischen Hintergründen.

Sprachtherapie setzt eine professionelle Diagnose der Fähigkeiten und Schwierigkeiten von Kindern voraus. Eine Sprachtherapie, die sich an der sprachli-

ZAHLREICHE KINDER ERHALTEN KEINE THERAPIE, OBWOHL SIE GRAVIERENDE SPRACHPROBLEME HABEN.

chen Bildung orientiert, beginnt ebenfalls bei der Schaffung von Alltags- und Spielformaten und bei der Erweiterung der kommunikativen Funktion von Sprache, in die sprachstrukturelle Aspekte integriert werden.

Sprachtherapie ist immer von der Finanzierung abhängig. Zahlreiche Kinder erhalten keine Therapie, obwohl sie gravierende Sprachprobleme aufweisen. Die über die Heilmittelverordnung finanzierte Therapie schließt zum Beispiel Kinder aus, wenn sich Störungen beim Spracherwerb nur in der Zweitsprache Deutsch zeigen, oder wenn sie sich auf soziale Faktoren zurückführen lassen.

Ermittlung des Sprachstands von Kindern

Begriffe im Kontext der Ermittlung des Sprachstands von Kindern sind Spracherfassungsverfahren, Sprachstandsanalyse, Sprachstandsbestimmung, Sprachstandserhebung, Sprachstandsfeststellung, Sprachstandsmessung, Sprachstandsprüfung, Sprachstandstest.

Der Gemeinsame Referenzrahmen für Sprachen (Trim u.a. 2001) hebt hervor,

dass ein »Sprachstandstest (...) überprüft, ob bestimmte Ziele erreicht wurden; er überprüft also, was unterrichtet worden ist«. Die Bezeichnung Sprachstandserhebung ist im Hinblick auf die Erfassung sprachlicher Fähigkeiten und Schwierigkeiten von Kindern kritisch zu betrachten. Auch wenn dieser Begriff suggeriert, dass sich der Sprachstand erheben lässt, muss bedacht werden, dass sprachliche Bildung als dynamischer Aneignungsprozess zu betrachten ist. Verfahren zur Sprachstandserhebung sind hingegen Momentaufnahmen (Ehlich 2009). Die Sprachkompetenz gibt es in Wirklichkeit nicht, sondern es gibt unterschiedliche Kompetenzen in Teilbereichen der Sprache, die sich nicht alle gleich schnell entwickeln (Kieferle 2008). Die meisten Verfahren messen nur spezifische Sprachentwicklungsaspekte, bestimmte kommunikative, narrative und semantische Fähigkeiten werden bisher nicht in den Blick genommen (Fried 2004). Die Erziehungswissenschaftlerin Lilian Fried fordert zudem, dass zuerst erhoben werden müsse, über welche sprachdiagnostischen Kompetenzen Praktikerrinnen und Praktiker verfügen sollten. Dies setzt voraus zu wissen, welche sprachlichen Schwierigkeiten bei mehr- und einsprachigen Kindern vor allem auftreten.

Sprachdiagnostisches Vorgehen wird methodisch eingeteilt in Tests, Screenings und in die Analyse freier Sprachproben. Kritische Einwände gegenüber Sprachtests wurden bereits vor mehr als 20 Jahren geäußert und haben heute noch ihre Gültigkeit (Füssenich/Heidtmann 1996; Gläß 1982). So wird eingewandt, dass zahlreiche Verfahren fehlende beziehungsweise unzureichende linguistische und spracherwerbsbezogene Grundlagen aufweisen. Ein weiterer Kritikpunkt ist, dass sich sprachliche Fähigkeiten und Schwierigkeiten von Kindern nicht in einer Testsituation er-

heben lassen. Zudem lassen sich von den erhaltenen Ergebnissen keine Konsequenzen für die Förderung/Sprachtherapie ableiten. Weiterhin sind diese Verfahren – wenn überhaupt – für Kinder mit Deutsch als Erstsprache standardisiert und lassen sich nicht auf Kinder mit Deutsch als Zweitsprache übertragen.

Durch Screenings sollen zeitökonomisch und flächendeckend Kinder mit Förderbedarf ermittelt werden. Als Konsequenz aus der Kritik an den ersten Sprachentwicklungstests wurde die Analyse freier Sprachproben gefordert. Zahlreiche Verfahren für die Erfassung von Fähigkeiten auf den einzelnen Sprachebenen wurden seither entwickelt und Konsequenzen für die Förderung/Sprachtherapie gezogen (Baumgartner/Füssenich 2002; Clahsen 1986). Einige Verfahren, die im Zusammenhang mit Kindertagesein-

DIE SPRACHKOMPETENZ GIBT ES NICHT, SONDERN ES GIBT UNTERSCHIEDLICHE KOMPETENZEN IN TEILBE- REICHEN DER SPRACHE

richtungen entwickelt wurden (zum Beispiel Ulich/Mayr 2003; 2006), legen die Beobachtung von Kindern in Alltagssituationen zugrunde und zeigen Ansätze für eine Förderung auf.

Verpflichtende Sprachdiagnose – und dann?

Aus der verpflichtenden Sprachdiagnose, wie sie in den einzelnen Bundesländern umgesetzt wird, lassen sich nicht immer unmittelbar Konsequenzen für die Förderung ableiten (Lisker 2010,

2011). Die Durchführung des diagnostischen Vorgehens ist in der Regel in den Bundesländern administrativ festgelegt. Die Umsetzung der Sprachförderung und ihre inhaltliche Ausrichtung liegen in der Verantwortung der Träger der Kindertageseinrichtungen und sind somit nicht verbindlich geregelt (Lisker 2011).

Vom Sprechen zur Schrift – Konsequenzen für den Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule

Wird der Schrifterwerb als Aneignung von Teilleistungen verstanden (beispielsweise von visuellen und motorischen Fähigkeiten oder von Vorläuferfertigkeiten wie phonologischer Bewusstheit), dann wird die Förderung dieser Bereiche als Bedingung für einen erfolgreichen

LITERARISCHE BILDUNG BEGINNT IN DER FRÜHEN KINDHEIT DURCH VORLESEN UND BÜCHER ANSEHEN.

Erwerb der Schriftsprache angesehen. Zahlreiche Veröffentlichungen, diagnostische Verfahren und Materialien lenken den Blick zu sehr auf diese Sicht.

In der Fachdidaktik sowie im Elementarbereich wird jedoch Lesen- und Schreibenlernen aus der Sicht der Lernenden betrachtet. Kinder befinden sich in unterschiedlichen Stufen auf dem Weg zur Schrift. Dies betrifft ihre Zugriffsweisen, ihre Vorstellungen von Schrift und ihr individuelles Lernverhalten. Diese Aspekte sind bereits im Elementarbereich bedeutsam (Füssenich 2011a). Sie sind nicht als Vorläuferfertigkeiten zu betrachten, sondern Bestandteil der schriftsprachlichen Entwicklung des Kindes. Literarische Bildung setzt nicht erst ein, wenn Kinder selbst schreiben, sondern sie beginnt in der frühen Kindheit durch Vorlesen, Bücher anschauen und durch andere Medien. x

DIE AUTORIN

Professorin Dr. Iris Füssenich lehrt den Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation an der Fakultät für Sonderpädagogik der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg/Reutlingen. Sie ist Mitglied im wissenschaftlichen Beirat der »Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte« am Deutschen Jugendinstitut sowie Mitglied in den Expertengruppen »Wegweiser Sprachliche Bildung« und »Inklusion« und leitet die »Wissenschaftliche Begleitung der Implementierung des Orientierungsplans für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten, Schwerpunkt Frühförderung«.

Kontakt: fuessenich@ph-ludwigsburg.de

LITERATUR

- BAUMGARTNER, STEPHAN / FÜSSENICH, IRIS (Hrsg.; 2002): Sprachtherapie mit Kindern. Grundlagen und Verfahren. 5. Auflage. Stuttgart
- BRUNER, JEROME (2002): Wie das Kind sprechen lernt. 2. ergänzte Auflage. Bern
- CLAUSEN, HARALD (1986): Die Profilanalyse. Berlin
- DIE BUNDESREGIERUNG (2007): Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – neue Chancen. Berlin
- EHLICH, KONRAD (2009): Sprachaneignung – Was man weiß, und was man wissen müsste. In: Lengyel, Drorit / Reich, Hans H. / Roth, Hans-Joachim / Döll, Marion (Hrsg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. Münster. S. 25–34
- FRIED, LILIAN (2004): Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfänger. Eine kritische Betrachtung. Expertise. Deutsches Jugendinstitut. München
- FÜSSENICH, IRIS (2010): Den Sprachstand testen – aber wie? Ein Leitfaden kindlicher Sprachaneignung. In: Deutsch differenziert, Heft 2, S. 15f., M1–M3b
- FÜSSENICH, IRIS (2011a): Vom Sprechen zur Schrift. Was Erwachsene über den Erwerb der Schrift im Elementarbereich wissen sollten. WIFF Expertise. München
- FÜSSENICH, IRIS (2011b): Von der KiTa in die Schule. Schriftspracherwerb beim Übergang von der Kindertageseinrichtung zur Schule. In: Grundschule, Heft 10, S. 6–10
- FÜSSENICH, IRIS / HEIDTMANN, HILDEGARD (1996): Probleme bei der Diagnose dysgrammatisch sprechender Kinder. 3. Auflage, Heidelberg, S. 13–48
- FÜSSENICH, IRIS / GEISEL, CAROLIN (2008): Literacy im Kindergarten. München/Basel
- GLÄSS, BERNHARD (1982): Der Heidelberger Sprachentwicklungstest (H-S-E-T). Bemerkungen zu einem linguistisch fundierten Sprachentwicklungstest. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST). Band 19, S. 101–129
- GRIMM, HANNELORE (2003): Störungen der Sprachentwicklung. 2. Auflage. Göttingen
- KANY, WERNER / SCHÖLER, HERMANN (2010): Fokus: Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten. 2. Auflage. Berlin
- KIEFERLE, CHRISTA (2008): Sprachstandsmessung(en) – ein ordnender Blick auf vielfältige Realitäten. In: KiTa aktuell (Ausgabe Baden-Württemberg), Heft 1, S. 11f.
- LIST, GUDULA (2011): Frühpädagogik als Sprachförderung – Qualitätsanforderungen für die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte. In: Sprachliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WIFF Wegweiser Weiterbildung. München, S. 21–62
- LISKER, ANDREA (2010): Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten sowie beim Übergang in die Schule. Expertise im Auftrag des deutschen Jugendinstituts. München
- LISKER, ANDREA (2011): Additive Maßnahmen zur vorschulischen Sprachförderung in den Bundesländern. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. München, Im Internet verfügbar unter http://www.dji.de/bibs/Expertise_Sprachfoerderung_Lisker_2011.pdf (Zugriff: 21.06.2011)
- SCHULZ, PETRA / TRACY, ROSEMARIE (2011): LiSe-DaZ. Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache. Stuttgart
- SZAGUN, GISELA (2006): Sprachentwicklung beim Kind. Weinheim/Basel
- TRIM, JOHN / NORTH, BRIAN / COS, DANIEL (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin
- ULICH, MICHAELA / MAYR, TONI (2006): SELDAK – Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern. Freiburg im Breisgau
- ULICH, MICHAELA / MAYR, TONI (2003): SISMIK – Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertagesstätten. Freiburg im Breisgau
- TRACY, ROSEMARIE (2007): Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen
- WHO (2001): International Classification of Functioning, Disability and Health – ICF. Geneva



Neue Perspektiven für die Kindertagespflege

Das Aktionsprogramm Kindertagespflege soll die Qualität der Betreuung verbessern und die Tätigkeit attraktiver machen. Was bislang erreicht wurde und welche weiteren Maßnahmen geplant sind – eine Halbzeitbilanz

Von Astrid Kerl-Wienecke, Gabriel Schoyerer und Christopher Pabst

Die Kindertagespflege hat sich in den vergangenen Jahren zu einem unverzichtbaren Bestandteil der Kindertagesbetreuung entwickelt, insbesondere für die unter Dreijährigen. Dies belegen die Zahlen der Kinder- und Jugendhilfestatistik. Bereits 80.000 Kinder unter drei Jahren wurden im Jahr 2011 in öffentlich geförderter Kindertagespflege betreut, drei Jahre zuvor waren es bundesweit rund 51.000 Kinder. Die Kindertagespflege für unter Dreijährige ist dabei keineswegs eine Randzeiten- oder zusätzliche Betreuung. In fast allen Fällen stellt sie das ausschließlich wahrgenommene Förderangebot dar (Statistisches Bundesamt, Kinder- und Jugendhilfestatistik 2010).

Auch die Anzahl der Tagespflegepersonen ist seit dem Jahr 2008 kontinuierlich gestiegen: von 36.400 auf 42.830 im Jahr 2011; nur 2,5 Prozent sind Männer. Das Profil und das Potenzial der Kindertagespflege liegen unbestritten in der familiennahen und individuellen Betreuung in einer kleinen, überschaubaren Gruppe. In der jüngeren Vergangenheit hat jedoch der Anteil an Betreuungsverhältnissen in anderen Räumen deutlich zugenommen. Im Jahr 2010 wurden bereits zehn Prozent der Kinder weder in der privaten Wohnung der Tagespflegepersonen noch in der Wohnung der Eltern betreut.

Trotz dieser zunehmenden Ausdifferenzierung erhalten Eltern nach wie vor in der Kindertagespflege eine Betreuung


Aktionsprogramm Kindertagespflege

Bis zum Jahr 2013 sollen in Deutschland für 39 Prozent der unter Dreijährigen Betreuungsplätze zur Verfügung stehen. 30 Prozent der dafür neu zu schaffenden Plätze sollen im Rahmen der Kindertagespflege entstehen, bei der die Kinder von Tagesmüttern und -vätern in der Regel entweder im eigenen Haushalt oder in dem der Eltern betreut werden. Seit dem Tagebetreuungs-gesetz von 2005 haben Tagespflegeperso-nen genauso wie öffentliche Kinderta-geseinrichtungen den Auftrag zur Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern. Die Kindertagespflege wird seit 2005 durch beratende und finanzia-elle Leistungen der Jugendhilfeträger öffentlich gefördert.

Während in den neuen Bundesländern der komplette Betreuungsbedarf bereits heute durch bestehende Betreuungsange-bote abgedeckt wird, muss der Ausbau in den alten Bundesländern weiter vorange-bracht werden (Bundesministerium für Fa-milie, Senioren, Frauen und Jugend 2011): Im Jahr 2011 wurden in Westdeutschland 60.000 Plätze in Kindertagespflege für Kinder unter drei Jahren gezählt. Um aber das anvisierte Ausbauniveau von circa 125.000 Plätzen zu erreichen, müssen bis August 2013 65.000 weitere Plätze ge-schaffen werden.

Mit dem Aktionsprogramm Kinderta-gespflege, finanziert aus Mitteln des Euro-päischen Sozialfonds (ESF), unterstützt das Bundesministerium für Familie, Senio-

ren, Frauen und Jugend seit dem Jahr 2008 den qualitativen und quantitativen Ausbau der Kindertagesbetreuung für unter Dreijährige. In enger Zusammenar-beit mit Ländern und Kommunen soll die Qualität der Kindertagespflege ver-bessert und gesichert, das Personalange-bot für die Tagespflege erweitert sowie die Infrastruktur der Kindertagespflege aus- und aufgebaut werden. Das Deut-sche Jugendinstitut ist mit der wissen-schaftlichen Begleitung und der Erarbei-tung von Qualifizierungsmodulen zur Fort- und Weiterbildung von Tagespfle-gepersonen beauftragt.

 www.dji.de/aktionsprogramm-kindertagespflege

für ihre Kinder, die eine größtmögliche Ähnlichkeit mit Familie hat. Als Merkmale werden zum Beispiel angeführt: weniger Lärm für die Kinder, eine warmherzige Atmosphäre, emotionale Bereitschaft und Feinfühligkeit der Betreuenden sowie individuelle Zuwendung und kleine Gruppen. Ob das Label »Familienähnlichkeit« allerdings als erklärender Faktor für gute pädagogische Qualität in der Kinderbetreuung für unter Dreijährige gelten kann, ist empirisch erst noch zu zeigen (Schoyerer 2011).

Qualifizierung von Tagespflegepersonen

Für eine hohe Qualität in der Betreuung spielt die Qualifizierung der Tagespflegepersonen eine wichtige Rolle. Bund und Länder haben sich im Rahmen des Aktionsprogramms Kinder-tagespflege bundesweit auf gemeinsame Qualifizierungsstan-dards geeinigt sowie auf ein gemeinsames Zertifizierungsver-fahren (Gütesiegel) für Bildungsträger. Das Gütesiegel bietet die Chance, eine hohe und nachweisbare Qualität im Bereich der Grundqualifizierung von Tagespflegepersonen umzusetzen, in-dem für Bildungsträger vergleichbare Qualitätsstandards vor-ausgesetzt werden. Insgesamt haben bis heute 214 Bildungsträ-ger das Gütesiegel beantragt.

Der fachlich akzeptierte Mindeststandard von 160 Stunden Grundqualifizierung, der im Rahmen des Aktionsprogramms etabliert wurde, hat sich mittlerweile in den meisten Bundes-ländern durchgesetzt. Im Jahr 2010 hatten erstmals mehr als die Hälfte aller tätigen Tagespflegepersonen (53 Prozent) einen Kurs von 160 Stunden und mehr absolviert und/oder wiesen eine pädagogische Ausbildung auf – dieser Anteil lag im Jahr

2006 noch bei 33 Prozent (Statistisches Bundesamt 2010). Im Umkehrschluss bedeutet dies allerdings, dass fast die Hälfte aller öffentlich geförderten Tagespflegepersonen in Deutschland noch unter diesem Mindeststandard tätig ist. Das verdeutlicht die Notwendigkeit weiterer qualitätsorientierter Schritte.

Aufbauend auf der Grundqualifizierung soll eine systema-tisch modulare Fort- und Weiterbildung das Qualifizierungs-niveau von Tagespflegepersonen kontinuierlich anheben und damit gleichzeitig das Tätigkeitsfeld Kindertagespflege stärken. Eine fundierte tätigkeitsbegleitende Fortbildung sowie fachliche Unterstützung sind zentrale Bausteine, um die pädagogi-sche Qualität in der Kindertagespflege zu verbessern und zu konsolidieren. Das Deutsche Jugendinstitut (DJI) hat im Rah-men des Aktionsprogramms Kindertagespflege eine Reihe von Fort- und Weiterbildungsmodulen erarbeitet und veröffent-licht. Daneben erstellt das DJI für Träger der Jugendhilfe Hand-reichungen, die unterstützende Hinweise beim Aufbau der lo-kalen Infrastruktur Kindertagespflege geben. Alle Materialien können auf den Internet-Seiten des DJI kostenlos herunterge-laden werden (siehe Link-Hinweis auf S. 31).

Berufliche Perspektiven

Im Rahmen des Aktionsprogramms Kindertagespflege wird es in den kommenden Jahren darum gehen, die begonnenen Maßnahmen der Qualifizierung weiterzuführen und auszu-bauen sowie Tagespflegepersonen zu fördern, die eine tätig-keitsbegleitende formale Ausbildung in pädagogischen Berufen anstreben. Ziel dieser Maßnahme ist es, die Kindertagespflege zu einer attraktiven Tätigkeit zu entwickeln, die auch berufli-



che Perspektiven bietet, die Qualifizierungsqualität der Kindertagespflege zu erhöhen und damit die Entwicklung einer leistungsgerechten und existenzsichernden Entlohnung des Berufsstandes voranzutreiben. Schließlich ist es das Ziel, die Kindertagesbetreuung insgesamt dadurch auszubauen, dass ungenutzte Potenziale von Fachkräften gewonnen werden. Außerdem sollen Eltern vergleichbare Standards geboten werden, die ihnen bei der Entscheidung für diese Form der Kindertagesbetreuung helfen.

Um die beruflichen Perspektiven zu verbessern, sollen aus fachlicher Sicht auch Tagespflegepersonen ohne pädagogische Ausbildung eine Weiterbildung für einen sozialpädagogischen Assistenzberuf absolvieren können. Die Grundlage soll zukünftig verstärkt der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) sein, der ein umfassendes Profil aller in Deutschland erworbenen Ergebnisse formellen und informellen Lernens erstellt. Neben formalen Qualifikationen werden dadurch auch Kompetenzen, die im Prozess der Erwerbsarbeit und im Rahmen von Familienarbeit erworben werden, angemessen berücksichtigt. Dieser Ansatz bildet die Grundlage eines neuen kompetenzorientierten Qualifizierungshandbuchs für die Kindertagespflege, das derzeit am DJI entwickelt wird und im Jahr 2013 vorliegen soll.

Im Rahmen der weiteren Evaluation des Aktionsprogramms Kindertagespflege bleibt zu beobachten, wie sich erhöhte Qualifikationsstandards auf quantitativer und auch qualitativer Ebene auf die Kindertagespflege auswirken werden. Eine im Rahmen dieser Evaluation durchgeführte Online-Befragung der geförderten Jugendämter brachte zu Tage, dass es einige Tagespflegepersonen gibt, die einer weiteren Anhebung formaler Qualitätsstandards skeptisch gegenüber stehen. Teilweise werden die gesteigerten Qualifizierungsanforderungen sogar als Beweggrund für eine Einstellung der Tätigkeit als Tagespflegeperson angeführt. Allerdings können höhere Standards mittelfristig dazu führen, dass sich neue (höher qualifizierte) Personenkreise für die Kindertagespflege interessieren und in ihr eine berufliche Perspektive sehen. Welche Auswirkungen dieser angestrebte Wandel auf die Qualität der Betreuung schlussendlich hat, bleibt abzuwarten. x

DIE AUTORIN, DIE AUTOREN

Dr. Astrid Kerl-Wienecke, Diplom-Sozialpädagogin, arbeitet seit 2008 als wissenschaftliche Referentin am Deutschen Jugendinstitut in der wissenschaftlichen Begleitung des Aktionsprogramms Kindertagespflege. Schwerpunkt ihrer Arbeit ist die Konzeption und Erarbeitung von Modulen zur Fort- und Weiterbildung in der Kindertagespflege.

Gabriel Schoyerer, Diplom-Pädagoge, ist seit 2008 wissenschaftlicher Referent am Deutschen Jugendinstitut in der wissenschaftlichen Begleitung des Aktionsprogramms Kindertagespflege. Zu seinen Forschungsschwerpunkten gehören frühkindliche Bildungsprozesse, Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe sowie Evaluationsmethoden.

Christopher Pabst, Diplom-Sozialwirt, arbeitet als wissenschaftlicher Referent am Deutschen Jugendinstitut in der wissenschaftlichen Begleitung des Aktionsprogramms Kindertagespflege. Zu seinen Forschungsschwerpunkten gehören quantitative Methoden der Sozialforschung und Evaluationsmethoden.

Kontakt: kerl@dji.de, schoyerer@dji.de, pabst@dji.de

LITERATUR

- SCHOYERER, GABRIEL (2011): Kindertagespflege für unter Dreijährige – Skizzen eines Bildungsprofils. In: frühe Kindheit, Heft 01/2011, S. 15–19
- STATISTISCHES BUNDESAMT (2006-2010): Statistik der Kinder- und Jugendhilfe, Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und öffentlich geförderter Kindertagespflege. Wiesbaden
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (2011): Zweiter Zwischenbericht zur Evaluation des Kindesförderungsgesetzes. Bericht der Bundesregierung 2011 nach § 24a Abs. 5 SGB VIII über den Stand des Ausbaus für ein bedarfsgerechtes Angebot an Kindertagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren für das Berichtsjahr 2010

IM INTERNET

➤ Die **Qualifizierungsmodule zur Fort- und Weiterbildung für Tagespflegepersonen** sowie die **Praxismaterialien für die Jugendämter** sind kostenfrei erhältlich unter

- 🔗 www.dji.de/aktionsprogramm-kindertagespflege sowie unter
- 🔗 www.fruehe-chancen.de (Bereich: Für Tagesmütter & Tagesväter)

➤ Nähere **Informationen zum kompetenzorientierten Qualifizierungshandbuch**, das derzeit am DJI erarbeitet wird und 2013 erscheint, gibt es unter

- 🔗 www.dji.de/qualifizierungshandbuch_kindertagespflege



Jugendhilfe vor neuen Herausforderungen

Straffällige (männliche) Jugendliche mit Migrationshintergrund sind in den offiziellen Kriminalitätsstatistiken oft überrepräsentiert. Die Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention am DJI untersucht, was das für die Jugendhilfe bedeutet.

Von Sabrina Hoops und Bernd Holthusen

Immer wenn von schweren Gewalttaten Jugendlicher die Rede ist, kommt das Wort auf die sogenannten »Migrantenjugendlichen«. Ungeachtet medialer Inszenierungen, die durch stereotypisierende Vereinfachungen das Bild von »kriminellen Ausländern« auf der einen Seite und vermeintlich ratlosen und ohnmächtigen Institutionen (unter anderem der Kinder- und Jugendhilfe) auf der anderen Seite entwerfen und damit Vorurteile schüren, dokumentieren die offiziellen Statistiken zur Kriminalität und Strafverfolgung in der Tat sehr deutlich: Nichtdeutsche Jugendliche – nach Migrationshinter-

gründen unterscheiden die Statistiken in der Regel nicht – sind deutlich überrepräsentiert. Gleiches gilt für den Jugendstrafvollzug. Dieses Faktum besteht. Die Ursachen einer höheren Delinquenzbelastung von »Migrantenjugendlichen« müssen jedoch kritisch hinterfragt werden, um fachlich adäquat entgegenwirken zu können.

Ein erster Blick auf die Biografien jugendlicher Gewalttäter mit Migrationshintergründen zeigt, dass den vielfach prekären Lebenslagen und Ausgrenzungserfahrungen dieser jungen Menschen offenbar eine zentrale Bedeutung zukommt. Als

weitere, bislang in der Fachdiskussion eher vernachlässigte Faktoren sind aber auch die institutionellen Reaktionen und Umgangsweisen zu nennen. Es gibt deutliche Hinweise, dass es in der Jugendhilfe noch nicht überall gelungen ist, Jugendliche mit Migrationshintergründen ausreichend als Adressaten zu gewinnen und so (weiteren) Straftaten präventiv zu begegnen. Dies gilt trotz aller Erfolge, die die Kinder- und Jugendhilfe in der Prävention von Gewalt aufweisen kann. Will man dem Kriminalisierungsrisiko von Jugendlichen mit Migrationshintergründen entgegenwirken und sie ernst nehmen, wird Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention sich der Herausforderung stellen müssen, sich (weiter) interkulturell zu öffnen und die offenbar schwierig zu erreichende Zielgruppe der Migranten-jugendlichen mit passenden Angeboten anzusprechen.

Die Ethnisierungsfalle

Der Begriff »Jugendliche mit Migrationshintergrund« ist in den Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe mittlerweile allgemein gebräuchlich. Ursprünglich ging damit die Intention einher, gerade unzulässige Verallgemeinerungen zu vermeiden. Doch diese vermeintlich »politisch korrekte« Bezeichnung birgt ein deutliches Risiko der Stigmatisierung. Und dieses verstärkt sich, wenn »Migrationshintergrund« im Zusammenhang mit Kriminalität verwendet wird. Denn mit der einhelligen Rede über »Jugendliche mit Migrationshintergrund« wird eine mutmaßlich homogene Gruppe von Jugendlichen erst konstruiert. Verschleiert wird, dass sich dahinter nicht nur viele verschiedene Nationalitäten, sondern ebenso auch individuell sehr unterschiedliche individuelle Migrationsgeschichten und Ethnisierungserfahrungen verbergen. Genau genommen müsste konsequenterweise die Pluralform »Jugendliche mit Migrationshintergründen« verwandt werden (was allerdings das oben genannte Stigmatisierungsrisiko nicht auflösen kann). So können sich zum Beispiel die erste, zweite und dritte Generation von Familien mit Migrationshintergrund ganz erheblich unterscheiden. Möglich ist aber auch, dass dem Faktor Ethnie gar keine oder nur mehr eine sehr geringe Bedeutung zukommt. Dabei steht fest: Bei der Diskussion um den Stellenwert von Migration in institutionellen Hilfeprozessen ist eher die individuelle Lebensgeschichte und weniger das Herkunftsland zentral.

Nicht zuletzt vor dem Hintergrund der populistisch geführten Diskussion um den Themenkomplex Migration und Kriminalität im vergangenen Jahr ist im Blick auf die fachliche Problematisierung zielgruppenspezifischer und angemessener Präventionsstrategien in der Kinder- und Jugendhilfe ein hohes Maß an Sensibilität gefragt, um nicht-intendierte negative Nebenfolgen nach Möglichkeit auszuschließen. Denn nicht

Die Migrationsgeschichte sollte als ein möglicher Faktor unter vielen Faktoren betrachtet werden.

ganz von der Hand zu weisen ist die Gefahr, dass erst die fokussierte Perspektive auf kriminalpräventive Angebote für die Zielgruppe »Jugendliche mit Migrationshintergrund« mögliche Stigmatisierungseffekte auslösen und soziale Probleme ethnisieren kann (Hamburger 2008). Dabei können Migrations-

hintergründe durchaus als ein Faktor im Kontext von jugendlicher Delinquenz relevant sein – und dies nicht nur im Blick auf delinquenzfördernde Bedingungen, sondern auch im Blick auf ihre Bearbeitungschancen. Entscheidend ist hier, welche Rolle sie spielen und in welcher Form sie dies tun.

Migration ist nicht alles – die Kumulation von Problemlagen

Die Lebenssituation von Jugendlichen mit Migrationshintergründen ist vielfach von überaus komplexen Problemstellungen geprägt. Einfache Zuordnungen greifen hier zu kurz, notwendig ist vielmehr ein differenzierter Blick. Vor allem bezogen auf jugendliche männliche Gewalttäter mit zum Beispiel türkischen oder arabischen Migrationshintergründen zeigt sich häufig, dass verschiedene Belastungsfaktoren zusammenkommen: eine schlechte soziale Lage, geringe Bildungschancen, Erfahrungen mit häuslicher Gewalt.

Aber auch Jugendliche ohne Migrationshintergrund, die eine vergleichbare Lebenssituation aufweisen, sind stärker mit Gewalttaten belastet. Dies zeigt: Es ist nicht der Migrationshintergrund alleine, der alles erklärt, vielmehr sollte die Migrationsgeschichte als ein möglicher Faktor unter vielen betrachtet werden. Das heißt gleichwohl nicht, dass es nicht auch herkunftsbedingte Besonderheiten gibt: So besteht bei manchen Familien nicht immer eine Bereitschaft oder Offenheit, sich auf professionelle Unterstützung einzulassen. Statt diesen aus der Fachpraxis vielfach berichteten Befund jedoch vorschnell als bewusste Weigerung zu interpretieren, muss Folgendes berücksichtigt werden: Eine unzureichende Kooperationsbereitschaft von Familien mit Migrationshintergrund kann ihren Grund häufig auch in Ängsten und Unsicherheiten gegenüber staatlichen Einrichtungen und ihren Verfahren haben, die sowohl auf Erfahrungen im Herkunftsland als auch in Deutschland basieren können. Dies mag insbesondere dann zutreffen, wenn die Familie oder Teile der Familien nicht über einen gesicherten Aufenthaltsstatus verfügen. Insofern stellen zumindest männliche Jugendliche mit Migrationshintergründen dann doch in der Tat eine besondere Gruppe dar – wenn sie nämlich mit migrationsbedingten zusätzlichen Belastungsfaktoren aufwachsen.

Wenn die Jugendhilfe nicht darauf eingestellt ist, was gewalt-auffällige Jugendliche mit Migrationshintergründen mitbringen und benötigen, oder wenn erst gar kein tragfähiger Kontakt

hergestellt werden kann, hat das oft schwerwiegende Folgen: Neben den allgemeinen Beratungs- und Unterstützungsleistungen der Jugendhilfe spielt vor allem die Jugendhilfe im Strafverfahren eine zentrale Rolle, wenn pädagogisch auf Straftaten Jugendlicher reagiert und so künftige Straffälligkeit verhindert werden soll. Manche straffällige Jugendliche mit Migrationshintergrund werden aber von der Jugendgerichtshilfe nicht erreicht, oder die ambulanten Maßnahmen erweisen sich als ungeeignet, was das Risiko erneuter Straftaten und von Jugendstrafen für diese Jugendlichen erhöht.

Zugangsbarrieren der Jugendhilfe

Eine weitreichende Zugangsbarriere können zum Beispiel fehlende Sprachkenntnisse und damit erschwerte Verständigungsmöglichkeiten sein. Bereits die üblichen formalen Verfahrensweisen der Jugendhilfe, wie etwa ein Brief mit einer terminierten Einladung ins Jugendamt anlässlich des Strafverfahrens können dann eine erhebliche, subjektiv schwer überwindbare Hürde darstellen. Für manche Familien mit Migrationshintergrund ist gerade in dieser Situation, die keine Zeit für informelles Kennenlernen und Vertrauensaufbau lässt, die Logik des Jugendamtes, das auf ihre aktive Mitwirkung setzt, kaum verständlich. Hinzu kommt: Nicht selten bestehen seitens der Familien Ängste, dass das Jugendamt die Kinder wegnehmen könnte. So ist zum Beispiel die Schwelle, eine stationäre Hilfe zur Erziehung zu beantragen, sehr hoch, da in den Augen mancher Familien damit ein gänzlich Versagen der familiären Erziehung eingeräumt würde, das unter Umständen schwerer erträglich ist als eine Freiheitsstrafe, die unverkennbar in einer Straftat begründet ist.

Die Frage, ob und in welchen Maße diese genannten Gründe dazu führen, dass bestimmte Jugendliche mit Migrationshintergrund nicht von der Jugendhilfe erreicht werden, lässt sich zur Zeit empirisch nicht beantworten. Aktuelle Befunde des Jugendgerichtshilfeb@rometers haben aber gezeigt, dass es vor allem in den Institutionen der Jugendhilfen im

Strafverfahren vergleichsweise wenige Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit Migrationshintergrund gibt, nur selten eine Zusammenarbeit mit Migrantenselbstorganisationen besteht und es wenige zielgruppenspezifische Angebote für Jugendliche mit Migrationshintergrund gibt (Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention/Projekt Jugendhilfe und sozialer Wandel 2011).

Wie die Jugendhilfe mit den genannten Problemen umgeht

Die Beobachtungen und Recherchen vor Ort der Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention haben gezeigt, dass es im Blick auf Angebote für straffällige Jugendliche mit Migrationshintergründen durchaus einen spezifischen Bedarf gibt, auf den mit einer ganzen Reihe von Konzeptionen und unterschiedlichen Ansätzen reagiert wird. Das Spektrum reicht von Schritten zur interkulturellen Öffnung über migrations- beziehungsweise integrationsensible Settings bis hin zu einem wiederum bunten Strauß an Spezialisierungen mit jeweils ganz verschiedenen Unterscheidungskriterien.

Während die interkulturelle Öffnung der Regeldienste der Jugendhilfe vielfach zwar als programmatische Forderung erhoben wird, aber in der Praxis bei weitem noch nicht überall angekommen ist, sehen sich die vorhandenen Spezialangebote immer wieder dem Vorwurf der oben genannten Ethnisierung sozialer Probleme ausgesetzt, da sie Jugendliche mit Migrationshintergründen ungerechtfertigt zu einer Gruppe stilisieren und damit einem Stigmatisierungsrisiko aussetzen.

Die spezialisierten Angebote werden meist von ebenso spezialisierten Freien Trägern umgesetzt, die vor Ort häufig langjährig – oft als Migrantenberatung, seltener als Migrantenselbstorganisation – etabliert sind. Dabei darf jedoch nicht übersehen werden, dass es sich oft nur um lokale Ansätze handelt, die keineswegs flächendeckend überall dort, wo Bedarf besteht, auch verfügbar sind. Eingesetzt werden nach Möglichkeit gerne Fachkräfte mit Migrationshintergrund, da davon

Beispiele für Spezialangebote für Jugendliche mit Migrationshintergrund

- › Delegation der Aufgaben der Jugendgerichtshilfe im Fall von Jugendlichen mit Migrationshintergrund an Freie Träger mit langjähriger Erfahrung in der Arbeit mit Migranten und Migrantinnen und Fachkräften mit Migrationshintergrund
- › Zielgruppenspezifische stationäre Angebote für Jugendliche mit unterschiedlichen Migrationshintergründen
- › Zielgruppenspezifische Angebote für Jugendliche in Haft und Haftentlassene
- › Niedrigschwelliges Beratungsangebot in einem Kulturzentrum für Eltern straffälliger Jugendlicher mit Migrationshintergrund
- › Zielgruppenspezifische ambulante Maßnahmen, wie zum Beispiel ein Anti-Aggressionstraining für männliche, türkische Jugendliche
- › Formen offener Jugendarbeit in Sozialräumen mit hohem Anteil von Personen mit Migrationshintergrund
- › Intensive Betreuung und Elternarbeit im Fall von jungen mehrfach Auffälligen mit Migrationshintergrund
- › Straßensozialarbeit mit risikobereiten auffälligen Gruppen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund

ausgegangen wird, dass es ihnen in größerem Maße gelingt, Zugänge zu den Jugendlichen und deren Familien zu finden, ihre Ressourcen anzuerkennen und sie zur Mitwirkung zu motivieren. Zu beklagen ist allerdings ein Mangel an fachlich ausgebildeten Fachkräften – die Nachfrage übersteigt die vorhandenen

Kapazitäten bei weitem. Daher werden in der Praxis auch nicht ausgebildete oder semi-professionelle Kräfte mit Migrationshintergrund eingebunden, die gegebenenfalls die Gelegenheit zur Nachqualifizierung erhalten. Nicht selten zeichnen sich diese Ansätze durch eine vergleichsweise große Nähe zu den Adressaten aus: Der Beziehung zwischen Fachkräften und Jugendlichen wird hier eine Schlüsselrolle zugewiesen.

Unterschieden werden kann zwischen Angeboten, die sich nur auf eine ethnische Herkunftsgruppe beziehen, und Angeboten für Jugendliche mit unterschiedlichen Migrationshintergründen. Letztere wenden sich an eine heterogene Zielgruppe und thematisieren die gemeinsamen Migrations- und Ethnisierungserfahrungen. Diese Angebote setzen meist auch auf Fachkräfte mit unterschiedlichen Migrationshintergründen. In diesen gemischten Teams sind oft ebenso Fachkräfte ohne Migrationshintergrund zu finden – zentral ist das symbolhafte: »Wir sind bunt«. Eine solche Zusammensetzung erweist sich häufig – trotz oder vielleicht auch aufgrund vieler Diskussionen und Auseinandersetzungen – als innovativ und für die Jugendlichen als positives Vorbild. Gerade in Sozialräumen, in denen Jugendliche mit unterschiedlichen Migrationshintergründen leben, zeigt sich, dass so attraktive Angebote für alle Jugendlichen gestaltet werden können und durchaus auch ethnische Zuordnungen überwunden werden. So gibt es zum Beispiel Fälle, in denen Jugendliche mit Migrationshintergrund ihre Probleme lieber mit einer deutschen Sozialarbeiterin besprechen als mit dem männlichen Sozialarbeiter, der aus der eigenen Community stammt. Für alle Beteiligten erschließen sich so neue Lernchancen.

Weiterentwicklung und Umsetzung migrationssensibler Strategien

Die Kriminalitätsprävention ist in der Einwanderungsgesellschaft in den letzten Jahren ein gutes Stück vorangekommen. Gleichwohl ist die Jugendhilfe hier noch nicht am Ziel. Die Herausforderung wird sein, den beständigen gesellschaftlichen und demografischen Veränderungen Rechnung zu tragen und dabei den sich verändernden Lebenslagen der einzelnen Jugendlichen gerecht zu werden, ohne (Re-)Ethnisierungseffekte auszulösen oder Zugangsbarrieren zu verschärfen. Dafür gilt es noch mehr als bisher, ein Verständnis darüber zu erlangen, über welches migrationsspezifische Wissen und welche interkulturellen Kompetenzen Fachkräfte verfügen müssen, und wie diese – vor allem vor dem Hintergrund immer neuer Zielgruppen – realistisch erlernt und vermittelt werden können.

Alleine auf die Beschäftigung von Fachkräften mit Migrationshintergrund zu setzen, ist nicht ausreichend.

Nicht zuletzt muss problematisiert werden, in welchen Konstellationen eine nach fachlichen Unterscheidungskriterien ausgerichtete Spezialisierung tatsächlich notwendig ist und wie sie prozesshaft in Richtung einer interkulturellen Öffnung fortentwickelt werden kann. Dabei alleine auf die Beschäftigung von Fach-

kräften mit Migrationshintergrund zu setzen, ist jedoch nicht ausreichend und bedeutet nicht per se eine interkulturelle Öffnung eines Angebots oder einer Einrichtung. Im Gegenteil: Wenn mit der Einstellung eine strikte migrationspezifische Arbeitsteilung zum Tragen kommt, kann genau der gegenteilige Effekt ausgelöst werden.

Gefordert ist vielmehr eine Strategie, die auf Veränderungsprozesse der gesamten Organisation abzielt. Dabei gibt die Beobachtung der Fachpraxis deutliche Hinweise darauf, dass zur Zeit spezialisierte Angebote noch durchaus notwendig sind, um Jugendliche mit Migrationshintergründen nicht als potenzielle Adressaten außen vor zu lassen. Allerdings ist hier fachlich geboten, regelmäßig zu überprüfen, ob eine Spezialisierung zum Erreichen der Zielgruppe weiterhin notwendig ist und welche Maßnahmen ergriffen werden können, um sie im Sinne einer interkulturellen Öffnung mittelfristig überflüssig werden zu lassen. Bis dahin gilt im Sinne der Adressaten der Jugendhilfe: so viel Spezialisierung wie nötig, so viel interkulturelle Öffnung wie möglich. ✕

DIE AUTORIN, DER AUTOR

Dr. Sabrina Hoops, Diplom-Pädagogin, ist seit 1998 als wissenschaftliche Referentin in der Abteilung Jugend- und Jugendhilfe des Deutschen Jugendinstituts tätig. Nach verschiedenen empirischen Forschungsprojekten im Themenkontext Abweichendes Verhalten und (Evaluation) erzieherischer Hilfen ist sie seit 2008 Mitglied der Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention.

Bernd Holthusen, Diplom-Politologe, ist seit 1997 als wissenschaftlicher Referent in der Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention des Deutschen Jugendinstituts tätig. Seine Forschungsschwerpunkte sind insbesondere Kooperation, Mehrfach- und Intensivtäter und Evaluation.

Kontakt: jugendkriminalitaet@dji.de

LITERATUR

➤ ARBEITSSTELLE KINDER- UND JUGENDKRIMINALITÄTSPRÄVENTION / PROJEKT JUGENDHILFE UND SOZIALER WANDEL (Hrsg.; 2011): Das Jugendgerichtshilfeb@rometer. Empirische Befunde zur Jugendhilfe im Strafverfahren. München

➤ HAMBURGER, FRANZ (2008): Abschied von der interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte. Weinheim u. a.

IM INTERNET

➤ **Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention**

🌐 www.dji.de/jugendkriminalitaet

» Konsum ist sozial konstruiert «

Welche Rolle Konsumieren im Leben Jugendlicher spielt und wie ihnen nachhaltiges Denken nahegebracht werden kann: Der DJI-Wissenschaftler Claus Tully über die Kommerzialisierung des Jugendalltags

DJI Impulse: Was bedeutet es, in einer Konsumgesellschaft aufzuwachsen?

Claus Tully: Der Alltag Jugendlicher kommerzialisiert sich zunehmend. Sogar bei der Kommunikation sind sie auf das eigene Taschengeld angewiesen. Durch das Handy ist auch das Sich-Verabreden und Austauschen geldpflichtig geworden. Zudem hat sich die Jugendphase verlängert, junge Erwachsene werden heute später selbstständig. Es ist wichtig für sie, sich von der Welt der Eltern abzugrenzen, etwa über die Wahl der Kleidung.

DJI Impulse: War das nicht schon immer so?

Tully: Nein. Früher war der Jugendalltag weniger von Konsum bestimmt. Es gab einfach weniger Objekte, die erworben werden konnten. Heute fängt die Kommerzialisierung schon im Kindesalter an.

DJI Impulse: Welche Rolle spielt das Alter beim Konsum?

Tully: Bereits Kinder werden als Konsumenten von Marken entdeckt und umworben. Die Marke »Prinzessin Lillifee« zum

Beispiel spielt bereits bei den Vier- bis Fünfjährigen eine herausgehobene Rolle. Mit sechs Jahren kommt dann der »richtige« Schulranzen – all dies sind Objekte, mit denen die Stilisierung der eigenen Person eingeübt wird. So geht Kommerzialisierung des Kinder- und Jugendalltags zügig vom Kinderzimmer bis zum Jugendlichen voran. Insofern gibt es beim Konsum altersabhängig durchaus unterscheidbare Objekte, auf die sich die Bedürfnisse richten.

DJI Impulse: Wie wichtig ist es für Jugendliche, mithalten zu können?

Tully: Konsum ist das Wichtigste überhaupt. Alles, was man hat, geht doch darüber, dass man etwas kaufen kann. Über die Artikel, die wir uns besorgen, drücken wir aus, wer wir sind, und demonstrieren Zugehörigkeit. Besonders im Freundeskreis gibt es In- und Out-Produkte. Und natürlich übt vor allem das, was neu ist, einen hohen Reiz aus. Ein acht Monate altes Handy gilt doch schon als alt.

DJI Impulse: Reflektieren Jugendliche ihr Verhalten?

Tully: Die wenigsten reflektieren Konsum. Konsum erscheint als etwas Selbstverständliches, das nebenbei passiert. Dass er sozial-konstruiert ist, ist nicht nur Jugendlichen selten bewusst. Das begünstigt die mangelnde Sensibilität für nachhaltigen Konsum.

DJI Impulse: Das Projekt BINK, an dem Sie beteiligt sind, hat zum Ziel, Jugendlichen den Gedanken der Nachhaltigkeit zu vermitteln. Wie kann das gelingen?

Tully: Die Lebensphase der Jugend ist nicht darauf angelegt, in die Zukunft zu sehen. Aber natürlich ist es im Interesse der Jugendlichen, später eine lebenswerte Umwelt zu haben. Nur: Wenn es um die Umwelt geht, muss ein reflektiertes Verhalten entwickelt werden. Jugendliche müssen lernen, dass Konsum immer mit Nebeneffekten verbunden ist und sie darauf Einfluss nehmen können. Das sollten Jugendliche in ihrem eigenen Interesse auch tun. In einer früheren Untersuchung am Deutschen Jugendinstitut hatten wir junge Menschen gefragt, wer mehr für die Umwelt tun sollte: die Jungen oder die Alten? Die meisten antworteten, die Jungen, mit der Begründung, dass sie ja länger auf der Erde leben.



DJI Impulse: Sie haben mit Jugendlichen gesprochen, auch Gruppendiskussionen geführt und schließlich verschiedene Konsumententypen entwickelt: Es gibt sowohl Jugendliche, die für das Thema Nachhaltigkeit sensibilisiert sind, als auch solche, die damit überhaupt nichts am Hut haben.

Was bestimmt, wie Jugendliche konsumieren?

Tully: Die eigene Selbstwirksamkeit ist entscheidend. Jugendliche, die sich eine höhere Selbstwirksamkeit zuschreiben, die sich sicher sind in dem, was sie tun, sind in geringerem Maße anfällig für Konsum und verwenden auch weniger Zeit für Shopping.

DJI Impulse: Und welche Rolle spielen die Eltern?

Tully: Die Familie hat sicherlich einen großen Einfluss. Es wird gekauft, was von zu Hause bekannt ist und was die Freunde kaufen. Im Freundeskreis findet jedoch im Regelfall keine Auseinandersetzung mit dem Thema Umwelt statt. Umgekehrt bestimmen allerdings auch die Jugendlichen den Konsum der Eltern mit.

DJI Impulse: Im Rahmen von BINK haben sich Schülerinnen und Schüler in verschiedenen Projekten für Nachhaltigkeit engagiert. Sind Sie zufrieden mit den Ergebnissen?

Tully: Unser Ziel war, Nischen zu finden, die nicht Teil des Bildungsalltags sind. Die Jugendlichen sollen nicht in didaktischer Form an Nachhaltigkeit herangeführt werden. Es geht darum, die Schüler dort abzuholen, wo sie ihren Alltag leben, und ihnen die Machbarkeit nachhaltigen Konsums zu zeigen. Es wurden zum Beispiel in Schulen Bio-Lounges gegründet. Jugendliche haben auch Filme zum Thema gedreht. Sie zeigen so in ihrer eigenen Sprache und mit eigenen Bildern, wie Nachhaltigkeit umgesetzt werden kann.

So viel Geld haben Jugendliche pro Monat zur Verfügung
(Angaben in Euro)

Alter	Männlich	Weiblich	Haupt- oder Realschule	Gymnasium	Insgesamt
13	43	39	28	54	41
14	45	45	47	45	45
15	60	52	49	58	56
16	104	102	66	95	103
17	151	143	81	91	147

Ausschlaggebend für die Einkünfte ist das Alter. Bei den 15- bis 16-Jährigen steigt das verfügbare Budget deutlich an. Das liegt daran, dass einige Jugendliche Ausbildungen aufnehmen und Nebenjobs ausüben.

Quelle: Tully/van Santen 2011, eigene Berechnungen auf Basis des DJI-Survey AIDA 2009

DJI Impulse: Wie konsumieren Sie eigentlich selbst?

Tully: Vor allem konsumiere ich ständig. Wir leben nun mal in einer Konsumgesellschaft. Alles, was wir tun, hängt mit Konsum zusammen. Musik hören, reisen, selbst in der Arbeit über eine Internet-Suchmaschine etwas zu suchen, bedeutet zu konsumieren – zumindest produziert der Server, der dahinter steht, CO₂. Es gibt wohl keinen Nicht-Konsum. Wir können aber darauf achten, Konsum bewusst zu gestalten.

Interview: Nicola Holzapfel



IM INTERVIEW

Prof. Dr. rer. Pol. habil Claus Tully ist Sozialwissenschaftler am Deutschen Jugendinstitut sowie Privatdozent an der FU Berlin und Professor für Soziologie an der FU Bozen. Seine Forschungsthemen sind Lernen, Informalisierung, Medientechnik, Mobilität und Umwelt.

Kontakt: tully@dji.de

Im Rahmen des Projekts »BINK – Bildungsinstitutionen und nachhaltiger Konsum« wurde untersucht, wie Bildungsinstitutionen Orte werden können, an denen Jugendliche lernen, über Konsum und nachhaltige Verhaltensweisen zu reflektieren. Claus Tully und Wolfgang Krug vom Deutschen Jugendinstitut haben die Einstellungen Jugendlicher erhoben. Zu den Forschungspartnern gehörten das Institut für Umweltkommunikation, die Humboldt-Universität, die Hochschule Fresenius sowie die e-fect hoffmann und scheffler GbR.

www.konsumkultur.de

LITERATUR

➤ KRUG, WOLFGANG / TULLY, CLAUS J. (2011): Jugend und Konsum. Stand der Jugendforschung und Forschungsergebnisse aus dem Projekt BINK. Hamburg

➤ TULLY, CLAUS / KRUG, WOLFGANG (2011): Konsum im Jugendalter. Umweltfaktoren, Nachhaltigkeit, Kommerzialisierung. Schwalbach

➤ FISCHER, DANIEL / KRUG, WOLFGANG / TULLY, CLAUS J. (2011): Leitfaden – Bildungsinstitutionen und nachhaltiger Konsum: Nachhaltigen Konsum fördern und Schulen verändern. Bad Homburg



➤ **Dr. Wolfgang Gaiser**

beendet nach fast vier Jahrzehnten seine Arbeit als wissenschaftlicher Mitarbeiter des Deutschen Jugendinstituts (DJI). Er hat in dieser Zeit die Jugendforschung am DJI wesentlich mitgeprägt. Zunächst beschäftigte sich Wolfgang Gaiser mit verschiedenen Aspekten des

Aufwachsens junger Menschen wie Region, Wohnsituation und Schule. Bevor er sich dem Thema der Partizipation junger Menschen und der empirisch quantitativen Jugendforschung zuwandte, übernahm er für fünf Jahre die Redaktion des DISKURS – Studien zu Kindheit, Jugend, Familie und Gesellschaft. Insbesondere der Jungsurvey und die daraus abgeleiteten Aussagen zur Entwicklung der gesellschaftlichen und politischen Partizipation von Heranwach-

senden sind mit dem Namen Wolfgang Gaiser verknüpft. Er hat als Soziologe die Forschungsergebnisse in den Kontext internationaler Jugendforschung gestellt und für deutsche und europäische Politikberatung ebenso aufbereitet wie für die Weiterentwicklung der Praxis in Jugendarbeit und Schule. Seine Fähigkeit zur diskursiven Vermittlung hat Wolfgang Gaiser gleichermaßen für die Vertretung des DJI in Jugendhilfe, Jugendpolitik und Medien eingebracht sowie bei der aktiven Beteiligung an den wissenschaftlichen und strukturpolitischen Diskursen. Das DJI wünscht Wolfgang Gaiser einen Ruhestand, der es ihm weiterhin ermöglicht, sein Engagement für die Idee der gesellschaftlichen Partizipation fortzuführen.



➤ **PD Dr. Iris Bednarz-Braun**

hat das Deutsche Jugendinstitut (DJI) nach 37 Jahren verlassen. Sie kam 1974 als Diplom-Volkswirtschaftlerin mit sozialwissenschaftlicher Ausrichtung an das DJI. Seit Beginn ihrer Tätigkeit lenkte sie den Blick auf Erscheinungsformen und Ursachen sozialer Ungleich-

heit. Sie forschte zu Bildungschancen von Arbeiterkindern ebenso wie zu den Arbeitsbedingungen von Arbeiterinnen in der Elektroindustrie – ein Forschungsfeld, zu dem sie 1983 in Bremen promovierte. Gleichstellungspolitik und Frauenförderung standen im Zentrum ihrer Forschung in der Abteilung Geschlechterforschung. 2001 habilitierte Iris Bednarz-Braun mit einer international vergleichenden

Analyse zur »Gleichstellung im Konflikt mit Personalpolitik« an der Universität Bielefeld. Die Verknüpfung von geschlechtsspezifisch und ethnisch begründeter Benachteiligung sollte ihre weitere Forschungsbiografie und auch das Bild des DJI in der Öffentlichkeit prägen. Iris Bednarz-Braun entwickelte das Konzept zu einer Forschungsgruppe, bei dem Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im Mittelpunkt standen. 2006 übernahm sie die Leitung der Forschungsgruppe Migration, Integration und interethnische Beziehungen. Ein Highlight ihrer Forschungsarbeit war sicherlich der mit 200.000 Euro dotierte XENOS-Preis, verliehen für einen methodisch innovativen Ansatz zur Verbesserung der interkulturellen Zusammenarbeit von Auszubildenden. Iris Bednarz-Braun verlässt das DJI mit einem Vermächtnis: dem Thema Migration und Integration den Stellenwert in der Forschung zu verleihen, der ihm in einer multikulturellen Gesellschaft zukommt.

AKTUELLES

Neuer Beirat für Nationales Zentrum Frühe Hilfen

Dem Nationalen Zentrum Frühe Hilfen (NZFH) steht ein neuer Beirat zur Seite, dem 40 Vertreterinnen und Vertreter relevanter wissenschaftlicher Fachdisziplinen und einschlägiger Arbeitsfelder angehören. Darüber hinaus sind die Bundesländer und kommunalen Spitzenverbände vertreten. Vorsitzende ist erneut Prof. Dr. Ute Thyen von der Klinik für Kinder- und Jugendmedizin an der Universität Lübeck. Das NZFH unter-

stützt Fachkräfte dabei, familiäre Belastungen früher und effektiver zu erkennen und bedarfsgerechte Unterstützungsangebote bereitzustellen. Das Zentrum wird vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert. Es hat seinen Sitz bei der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung in Köln, die gemeinsam mit dem Deutschen Jugendinstitut die Trägerschaft übernommen hat.



➤ **Ausbildungsbiografien im Wandel**

Junge Menschen stehen am Ende der Schulzeit vor entscheidenden Fragen. Der Weg, den sie einschlagen, wird ihr weiteres Leben nachhaltig prägen. Wie aber sind die Chancen für junge Menschen in Deutschland verteilt? Wer bekommt einen Ausbildungsplatz? Wer macht Abitur und beginnt ein Studium? Und wie prägend sind Erfolgs- und Misserfolgserlebnisse für den weiteren Lebensverlauf? Welche Perspektiven bieten sich denen, die ohne Anschluss bleiben? Auswertungen des DJI-Surveys »AID:A-Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten« geben Aufschluss über Statusübergänge zwischen Schule, Ausbildung und Erwerbsleben.

🌐 www.dji.de/thema/1110

➤ **Interview über Jugend und Web 2.0**

In welchem Verhältnis stehen Freizeitverhalten, Mediennutzung und freiwilliges Engagement Jugendlicher zueinander? Ein Projektteam des Forschungsverbundes Deutsches Jugendinstitut/TU Dortmund hat im Kontext des DJI-Surveys »AID:A-Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten« mögliche Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Engagementformen untersucht.

🌐 www.dji.de/gespraech/1109

➤ **Die Jugendfreiwilligendienste: Chancen und Herausforderungen**

Mit dem neu eingeführten Bundesfreiwilligendienst (BFD) möchte die Bundesregierung möglichst viele Menschen zu einem sozialen Engagement führen und als ehrenamtlich Tätige gewinnen. Einsatzbereiche sind vorrangig die bisher von den Zivildienstleistenden geleisteten Tätigkeiten. Es sollen jedoch auch Aufgaben in den Bereichen Sport, Integration, Kultur und Bildung übernommen werden. Der BFD steht nun gleichwertig neben den bisherigen Freiwilligendiensten – dem Freiwilligen Sozialen Jahr und dem Freiwilligen Ökologischen Jahr.

🌐 www.dji.de/thema/1109

➤ **Jugend interessierter und engagierter als ihr Ruf**

Der DJI-Survey »AID:A-Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten« zeigt, dass die Werte für die soziale Partizipation junger Menschen seit 1990 stabil auf einem hohen Niveau liegen. Ihr politisches Interesse nimmt sogar zu. Trotz der insgesamt guten Werte gilt es weiterhin, noch unausgeschöpfte Potenziale gesellschaftlichen Engagements vor allem bei benachteiligten Jugendlichen zu aktivieren.

🌐 www.dji.de/thema/partizipation

LEHRAUFTRÄGE IM WINTERSEMESTER 2011/12

Dr. Nora Gaupp, Dr. Boris Geier

➤ **Einführung in die Arbeit mit SPSS**
Hochschule München

Dr. Sabrina Hoops

➤ **Qualitative Methoden in der empirischen Sozialforschung**
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Barbara Rink

➤ **Multikulturelles Deutschland – Herausforderungen für die pädagogische Praxis**
Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) München

Ursula Winklhofer

➤ **Kindheit und Jugend in Deutschland**
Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) München

Weitere Lehraufträge: siehe DJI Impulse, Heft 95

AUFSÄTZE

Beatriz Barquero, Andreas Lange

➤ Milieuspezifische Einstellungen zur außerfamiliären Betreuung von kleinen Kindern
In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE), Heft 3/2011, S. 296–312

Monika Bradna

➤ Das Projekt Lokale Bildungslandschaften
In: Deutscher Bundesjugendring (Hrsg.): Lokale Bildungslandschaften. Schriftenreihe 50. Berlin 2011, S. 32–35

Kirsten Fuchs-Rechlin, Jens Pothmann, Thomas Rauschenbach

➤ Hilfen zur Erziehung als Beruf. Empirische Befunde zur Personalsituation im Überblick
In: Forum Erziehungshilfen, Heft 2/2011, S. 82–90

Tina Gadow, Christian Peucker, Liane Pluto, Mike Seckinger

➤ Recht auf Hilfe – Hilfe zum Recht: Partizipation in den Hilfen zur Erziehung
In: Forum Erziehungshilfen, Heft 3/2011, S. 157–160

Wolfgang Gaiser

➤ Besorgte Optimisten
In: Stiftung Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): museumsmagazin. Mit 17... Jung sein in Deutschland. Bonn 2011, S. 56–58

Wolfgang Gaiser, Franziska Wächter

➤ Partizipation junger Menschen in europäischen Ländern – Forschungsergebnisse und Herausforderungen.
In: Plehwe, Kerstin (Hrsg.): Demokratie leben lernen – Jugend, Politik und gesellschaftliches Engagement. Hamburg 2011, S. 37–64

Natalie Fischer, Heinz Günter Holtappels, Eckhard Klieme, Thomas Rauschenbach, Ludwig Stecher, Ivo Züchner (Hrsg.)

Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen

Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)
(Studien zur ganztägigen Bildung)

Weinheim/Basel: Beltz Juventa 2011 | 386 Seiten | EUR 29,95
ISBN 978-3-7799-2156-1

Mit dem Ausbau der Ganztagschule in Deutschland ergeben sich Fragen zu Entwicklung, Qualität und Wirkungen ganztägiger schulischer Bildung und Betreuung. Antworten gibt die erste bundesweit repräsentative Längsschnittstudie zur Entwicklung von Ganztagschulen in Deutschland (StEG).



Bezug nur über den Buchhandel



**Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ; Hrsg.)
Bearbeitet von Astrid Kerl-Wienecke**

Zusammenarbeit mit Eltern in der Kindertagespflege

Neues Qualifizierungsmodul der Reihe
»Tätigkeitsbegleitende Fortbildungen für
Tagespflegepersonen«
Berlin/München 2011 | 61 Seiten

☞ Kostenlos erhältlich unter
www.fruehe-chancen.de

Katrin Hüsken

Kita vor Ort

Betreuungsatlas auf Ebene der Jugendamtsbezirke 2010
München: Deutsches Jugendinstitut | 104 Seiten
ISBN 978-3-86379-028-8

☞ Kostenlos erhältlich unter www.dji.de/betreuungsatlas/ergebnisse

In Deutschland bestehen erhebliche regionale Disparitäten im Angebot und Niveau der Kindertagesbetreuung. Sie schaffen für Kinder nicht nur unterschiedliche Zugänge zu frühkindlicher Bildung, sondern bedeuten für deren Eltern auch günstigere oder ungünstigere Voraussetzungen, um Familie und Erwerbstätigkeit zu vereinbaren. Der vom Deutschen Jugendinstitut erstellte Betreuungsatlas 2010 zeigt auf Basis der amtlichen Statistik die aktuelle Inanspruchnahme von Kindertageseinrichtungen in einer regionalen Perspektive. Das umfangreiche Kartenmaterial ermöglicht einen differenzierten Blick auf die Kindertagesbetreuung vor Ort.



AUFSÄTZE

➤ Enormer Druck von vielen Seiten – Eine verdichtete Jugendphase und die Suche nach Gegenerfahrungen
In: juna – Zeitschrift des Bayerischen Jugendrings, Heft 2/2011, S. 3–4

Christine Gerber

➤ Kinderschutz – von der Checkliste zur persönlichen Fall- und Prozessverantwortung
In: Körner, Wilhelm / Deegener, Günther (Hrsg.): Erfassung von Kindeswohlgefährdung in Theorie und Praxis. Lengerich 2011, S. 294–327

Heinz Kindler

➤ Denkfehler und andere Praxisirrtümer im Kinderschutz: eine persönlich gefärbte Übersicht
In: Körner, Wilhelm / Deegener, Günther (Hrsg.): Erfassung von Kindeswohlgefährdung in Theorie und Praxis. Lengerich 2011, S. 174–200

➤ Äpfel, Birnen und Obst? Partnerschaftsgewalt, Hochstrittigkeit und die Frage nach sinnvollen Interventionen
In: Walper, Sabine / Fichtner, Jörg / Normann, Katrin (Hrsg.): Hochkonfliktthafte Trennungsfamilien. Forschungsergebnisse, Praxiserfahrungen und Hilfen für Scheidungseltern und ihre Kinder. Weinheim/München 2011, S. 111–130
➤ Frühe Hilfen – auch bei häuslicher Gewalt?
In: Jugendhilfe aktuell, Heft 1/2011, S. 20–25
➤ Häusliche Gewalt und Hochstrittigkeit
In: Familie, Partnerschaft, Recht, Heft 17/2011, S. 207–211

Sabine Pankofer, Hanna Permien

➤ The long and winding road ... Gelingendes Leben nach der Entlassung aus der geschlossenen Unterbringung?
In: Forum Erziehungshilfen, Heft 3/2011, S. 176–180

Peter A. Berger, Karsten Hank, Angelika Tölke (Hrsg.)

Reproduktion von Ungleichheit durch Arbeit und Familie

Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2011 | 331 Seiten | EUR 34,95
ISBN 978-3-531-17638-3

Familien sind mächtige Instanzen lebenslanger intergenerationaler Solidarität. Doch den gesellschaftlich erwünschten Transfers der Familiensolidarität stehen – zumindest potenziell – unerwünschte Folgen für die Sozialstruktur gegenüber, möglicherweise auch die Zunahme gesamtgesellschaftlicher Ungleichheit. Der vorliegende Band möchte einen Beitrag zur Klärung zumindest einiger der in diesem Zusammenhang relevanten Fragestellungen leisten.



Bezug nur
über den
Buchhandel

Marion von zur Gathen, Astrid Kerl-Wienecke, Inge Michels (Hrsg.)

Lehrbuch Kindertagespflege

Köln: Bildungsverlag EINS 2011 | 346 Seiten | EUR 24,95
ISBN 978-3-427-40524-5

Die Kindertagespflege befindet sich im Aufbruch. Neue Herausforderungen und Ansprüche kommen sowohl auf erfahrene Praktikerinnen und Praktiker als auch auf Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger zu. Das Lehrbuch Kindertagespflege sammelt das für die Praxis von Tagesmüttern und -vätern unverzichtbare Fachwissen. Die Autoren und Autorinnen greifen dabei unverzichtbare Themen aus der Forschung auf und geben Tipps für den Alltag in der Tagespflegefamilie.



Bezug nur
über den
Buchhandel

Thomas Rauschenbach, Matthias Schilling (Hrsg.)

Kinder- und Jugendhilfereport 3

Bilanz der empirischen Wende
Weinheim: Juventa 2011 | 232 Seiten | EUR 19,95
ISBN 978-3-7799-1118-0

Dieser Band basiert auf Auswertungen und Analysen der Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik. Das thematische Spektrum reicht von Untersuchungen der Angleichungsprozesse zwischen der Kinder- und Jugendhilfe in Ost- und Westdeutschland bis zu den immer prekärer werdenden Beschäftigungsverhältnissen des Personals, von Analysen der Hilfen für Kinder mit Behinderungen bis hin zu Fragen der Qualitätsentwicklung und den künftigen Herausforderungen für die Statistik.



Bezug nur
über den
Buchhandel

Liane Pluto

➤ Familien finden selbst heraus, was gut für sie ist
In: neue caritas, Heft 10/2011, S. 9–12

Herwig Reiter

➤ Émergence d'une politique de la jeunesse dans les Peco. Informations sociales 165–166 (Politiques de la jeunesse en Europe), S. 110–117

Birgit Riedel

➤ Kooperative Bildungsverantwortung in frühkindlicher Bildung. Sozialempirische Perspektiven
In: Heimbach-Steins, Marianne / Kruij, Gerhard (Hrsg.): Kooperative Bildungsverantwortung. Sozialethische und pädagogische Perspektiven auf Educational Governance. Forum Bildungsethik, Band 9. Bielefeld 2011, S. 105–122

Sabina Schutter

➤ Arme Alleinerziehende – Strukturen, Ursachen, Folgen und Mythen
In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg.): Forum Sexualaufklärung, Heft 1/2011, S. 8–11

Claus J. Tully

➤ Vom Wandel des Lernens in der Informationsgesellschaft
In: Der Paritätische. Paritätisches Bildungswerk NRW: Lernen im Vorbeigehen, für jeden, jederzeit, überall! Ein Leitfaden zum informellen Lernen. Wuppertal 2011, S. 35–39
➤ Mobilisierung des Mobilen. Trends in der Jugendmobilität. Anmerkungen zur Veränderung im Mobilitätsverhalten.
In: Der Nahverkehr. Öffentlicher Personenverkehr in Stadt und Region, Heft 7-8/2011, S. 12–15

LESE-TIPPS

Thomas Rauschenbach, Annette Zimmer (Hrsg.)

Bürgerschaftliches Engagement unter Druck?

Analysen und Befunde aus den Bereichen Soziales, Sport und Kultur
 Opladen: Barbara Budrich 2011 | 389 Seiten | EUR 33,-
 ISBN 978-3-86649-435-0

Die Autorinnen und Autoren untersuchen, inwieweit ehrenamtliche Strukturen noch tragfähig sind, um die Leitung von Organisationen, aber auch die Arbeit in Vereinen und Verbänden zu gewährleisten.

Bezug nur über den Buchhandel



Regina Soremski, Michael Urban, Andreas Lange (Hrsg.)

Familie, Peers und Ganztagschule

Studien zur ganztägigen Bildung
 Weinheim: Juventa 2011 | 288 Seiten | EUR 29,95
 ISBN 978-3-7799-2157-8

Das Buch gibt Aufschluss über die Beziehungen zwischen Jugendlichen, Eltern und Peers im Kontext der Ganztagschule. Den Autoren und Autorinnen gelingt es, die Ganztagschulforschung mit der Familien-, Kindheits- und Jugendforschung zu kombinieren. Das Buch setzt damit neue Akzente in der bildungstheoretischen Diskussion.



Bezug nur über den Buchhandel

Nationales Zentrum Frühe Hilfen (Hrsg.)

Expertise Kosten und Nutzen Früher Hilfen. Eine Kosten-Nutzen-Analyse im Projekt »Guter Start ins Kinderleben«
 Köln 2011 | Reihe: Materialien zu Frühen Hilfen
 94 Seiten | ISBN 978-3-942816-02-1
 ☞ Kostenlos erhältlich unter www.fruehehilfen.de

Frühe Hilfen können Kommunen enorme Folgekosten ersparen. Das ist das Ergebnis einer Studie des Nationalen Zentrums Frühe Hilfen (NZFH). Durchgeführt wurde die Studie in Ludwigshafen, einem Standort des NZFH-Modellprojekts »Guter Start ins Kinderleben«. Die Studie vergleicht erstmals in Deutschland die Kosten Früher Hilfen mit den Ausgaben, die durch spätere Interventionen entstehen können.

AUFSÄTZE

Claus J. Tully, Baier, Dirk

➤ Mobilitätssozialisation
 In: Schwedes, Oliver (Hrsg.): Verkehrspolitik. Wiesbaden 2011, S. 195–211

Peter Ullrich, Gina Wollinger

➤ A Surveillance Studies Perspective on Protest Policing. The Case of Video Surveillance of Demonstrations in Germany, Interface – A Journal for and about Social Movements 3 (1), special issue on Repression and Social Movements, S. 12–38
 Im Internet verfügbar unter <http://www.interfacejournal.net/wordpress/wp-content/uploads/2011/05/Interface-3-1-Ullrich-and-Wollinger.pdf> (Zugriff: 23.5.2011)

➤ Videoüberwachung von Versammlungen und Demonstrationen – Blick auf ein verwaistes Forschungsfeld
 In: Zurawski, Nils (Hrsg.): Überwachungspraxen – Praktiken der Überwachung. Analysen zum Verhältnis von Alltag, Technik und Kontrolle. Opladen 2011, S. 139–157

Peter Ullrich, Lê Anja

➤ Bilder der Überwachungskritik, Kriminologisches Journal, Heft 2/2011, S. 112–130

Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2011

Institut für soziale Arbeit e.V., Serviceagentur »Ganztätig lernen in Nordrhein-Westfalen« (Hrsg.)
Dortmund 2011 | 61 Seiten
✉ Erhältlich bei der Serviceagentur »Ganztätig lernen in Nordrhein-Westfalen«, serviceagentur.nrw@ganztaegig-lernen.de

Um den qualitativen Ausbau aller Ganztagschulen in Nordrhein-Westfalen nachhaltig zu unterstützen, werden von 2010 bis 2014 systematisch Daten zur Konzeption, Durchführung, Nutzung und Akzeptanz von Ganztagschulen erhoben. Der vor Kurzem vorgelegte Bericht enthält zentrale Ergebnisse der ersten Erhebungswelle der Bildungsberichterstattung Ganztagschule NRW im Schuljahr 2010/2011. Verantwortlich für Erhebung und Auswertung sind der Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut/Technische Universität Dortmund in Kooperation mit dem Institut für soziale Arbeit aus Münster.



Aktuelle Daten zur Kinder- und Jugendhilfe

KomDat 1/2-2011

☎ Kostenlos erhältlich unter www.akjstat.tu-dortmund.de

Die »Kommentierten Daten der Kinder- und Jugendhilfe« (KomDat) sind ein Informationsdienst der Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik an der TU Dortmund, mit der das Deutsche Jugendinstitut einen Forschungsverbund unterhält. Die 40. KomDat-Ausgabe präsentiert in neuem Layout spannende Befunde unter anderem zu den Themen Erziehung und Bildung sowie Personalbedarf in der Kinder- und Jugendhilfe.

Birgit Reißig, Elke Schreiber (Hrsg.)

Jugendliche mit Migrationshintergrund im Übergang Schule – Berufsausbildung: Arbeitshilfen für das Regionale Übergangsmanagement

Halle: Deutsches Jugendinstitut 2011 | Regionales Übergangsmanagement/4 | 57 Seiten
ISBN 978-3-86379-011-0

☎ Kostenlos erhältlich unter www.dji.de/bibs/808_13403_DJI_RUEM_4.pdf



Auf der Basis der Daten des DJI-Übergangspanels stellen Nora Gaupp, Tilly Lex und Birgit Reißig die Situation von jungen Migrantinnen und Migranten mit Hauptschulbildung am Übergang Schule und Beruf dar. Im Besonderen werden die Pläne und Wege für die zwei zahlenmäßig größten Migrantengruppen – Jugendliche türkischer Herkunft und Aussiedler/innen – dargestellt.

Das **DEUTSCHE JUGENDINSTITUT E. V.** ist ein außeruniversitäres sozialwissenschaftliches Forschungsinstitut. Seine Aufgaben sind anwendungsbezogene Grundlagenforschung über die Lebensverhältnisse von Kindern, Jugendlichen und Familien, Initiierung und wissenschaftliche Begleitung von Modellprojekten der Jugend- und Familienhilfe sowie sozialwissenschaftliche Dienstleistungen. Das Spektrum der Aufgaben liegt im Spannungsfeld von Politik, Praxis, Wissenschaft und Öffentlichkeit.

Das DJI hat dabei eine doppelte Funktion: Wissenstransfer in die soziale Praxis und Politikberatung einerseits, Rückkoppelung von Praxiserfahrungen in den Forschungsprozess andererseits. Träger des 1963 gegründeten Instituts ist ein gemeinnütziger Verein mit Mitgliedern aus Institutionen und Verbänden der Jugendhilfe, der Politik und der Wissenschaft. Der institutionelle Etat wird überwiegend aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) und zu einem kleineren Teil von den Bundesländern finanziert. Im Rahmen der Projektförderung kommen weitere Zuwendungen auch vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) sowie u.a. von Stiftungen, der Europäischen Kommission und von Institutionen der Wissenschaftsförderung. Dem Kuratorium des DJI gehören Vertreter des Bundes, der Länder, des Trägervereins und der wissenschaftlichen Mitarbeiterschaft des DJI an.

Das DJI hat zurzeit folgende Forschungsabteilungen: Kinder und Kinderbetreuung, Jugend und Jugendhilfe, Familie und Familienpolitik, Zentrum für Dauerbeobachtung und Methoden sowie die Forschungsschwerpunkte »Übergänge im Jugendalter«, »Migration, Integration und interethnisches Zusammenleben«, ferner eine Außenstelle in Halle (Saale).

IMPRESSUM

Herausgeber:

Deutsches Jugendinstitut e. V.
Nockherstraße 2, 81541 München
Presserechtlich verantwortlich:
Prof. Dr. Thomas Rauschenbach

Redaktion:

Nicola Holzapfel, Birgit Taffertshofer
Telefon: 089 6 23 06-180, Fax: -265,
E-Mail: holzapfel@dji.de
Vertrieb und Redaktionsassistentin:
Stephanie Vontz
Telefon: 089 6 23 06-311, Fax: -265,
E-Mail: vontz@dji.de

Gestaltung:

FunkE Design, Sandra Ostertag, Julia Kessler,
www.funk-e.de

Druck und Versand:

Pinsker Druck & Medien GmbH, Mainburg

Fotonachweis:

Titelseite, S. 2, 4, 6, 9, 14, 17, 21, 22, 29,
31, 32, 36: iStockphoto; S. 3: Astrid Eckert;
S. 10, 11, 12: DJI; S. 8, 20, 37, 38: privat

ISSN 2192-9335

DJI Impulse erscheint viermal im Jahr. Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben die Meinung der Autorinnen und Autoren wieder. Ein kostenloser Nachdruck ist nach Rücksprache mit der Redaktion sowie unter Quellenangabe und gegen Belegexemplar gestattet.

Die Hefte können kostenlos unter www.dji.de/impulsebestellung.htm abonniert oder bei Stephanie Vontz unter vontz@dji.de schriftlich angefordert werden. Geben Sie bei einer Adressänderung bitte auch Ihre alte Anschrift an. Die Adressen der Abonnenten sind in einer Adressdatei gespeichert und werden zu Zwecken der Öffentlichkeitsarbeit des DJI verwendet.

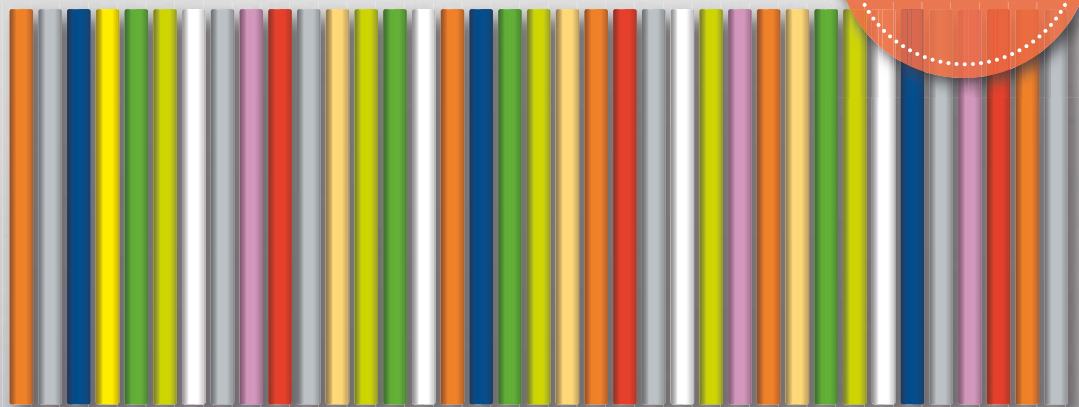
Download (pdf) und HTML-Version
unter www.dji.de/impulse



Die Gegenwart erforschen, die Zukunft denken

Forschung über Kinder, Jugendliche und Familien an der Schnittstelle
zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis

Unser
Buchtipp



Rauschenbach, Thomas/Bien, Walter (Hrsg.)

Aufwachsen in Deutschland. AID:A – Der neue DJI-Survey

Weinheim/Basel: Beltz Juventa 2011
Ca. 300 Seiten / 25,- Euro
ISBN 978-3-7799-2255-9

Voraussichtlicher Erscheinungstermin:
Dezember/Januar 2011/2012

Der DJI-Survey Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten – AID:A ist eine Large Scale-Erhebung, also eine standardisierte Großbefragung, die Ausschnitte der Alltagswelten junger Menschen und ihrer Familien unter der Perspektive des Aufwachsens ins Blickfeld rückt. Neu an AID:A ist, dass die gesamte Phase des Aufwachsens betrachtet wird. So erfasst die Erhebung alle Altersjahrgänge von der Geburt bis zum Alter von 55 Jahren. Damit wird die in vielen Studien und Projekten getrennte und meist unverbundene Analyse einzelner Lebensabschnitte und Stationen des Lebenslaufs – Frühe Kindheit, Schulkindheit, Jugend, junge Erwachsene, Familien – durch eine verschränkte Betrachtung aller Altersphasen des Aufwachsens ersetzt. AID:A knüpft dabei – ausgehend von den komplexen Verflechtungen von Privatheit und Öffentlichkeit – an aktuelle Diskussionen der Kindheits-, Jugend- und Familienforschung an. Der vorliegende Band stellt Ergebnisse der ersten Erhebungswelle aus unterschiedlichen Themenbereichen vor.