

EINE PUBLIKATION
DES AMTS FÜR MULTIKULTURELLE ANGELEGENHEITEN
UND VON KITA FRANKFURT
FRANKFURT AM MAIN

MEHRSPRACHIGKEIT
ELTERNKOOPERATION
LITERACY

Sprachbildung in der Kita – alltagsintegriert und interkulturell

Eine Handreichung
für die Praxis

Impressum

Herausgeber

Magistrat der Stadt Frankfurt am Main
Amt für multikulturelle Angelegenheiten
Kita Frankfurt

Redaktion

Mechthild Jansen-Riffel, Kita Frankfurt
Manja Winkler-Hesse, Amt für multikulturelle Angelegenheiten
Dr. Armin v. Ungern-Sternberg, Amt für multikulturelle Angelegenheiten, Amtsleiter
Gabriele Bischoff, Kita Frankfurt, Betriebsleitung

Redaktionelle Mitarbeit

Simon Caputo

Grafik

2thepoint.heusenstamm@gmail.com

Kontakt

Stadt Frankfurt am Main
Amt für multikulturelle Angelegenheiten
Manja Winkler-Hesse
Lange Str. 25 – 27
60311 Frankfurt am Main
Tel.: 069/212-74530
Fax: 069/212-37946
E-Mail: manja.winkler-hesse@stadt-frankfurt.de

Stadt Frankfurt am Main
Kita Frankfurt
Mechthild Jansen-Riffel
Zeil 5
60313 Frankfurt am Main
Tel.: 069/212-44127
Fax: 069/212-34193
E-Mail: mechthild.jansen-riffel@stadt-frankfurt.de

Bestellungen unter

E-Mail: publikation.amka@stadt-frankfurt.de
www.vielfalt-bewegt-frankfurt.de

Frankfurt am Main, März 2017
© Amt für multikulturelle Angelegenheiten und
Kita Frankfurt

Sprachbildung in der Kita – alltagsintegriert und interkulturell

Eine Handreichung für die Praxis

Sprachbildung – alltagsintegriert und interkulturell

Herausforderung und Chance für alle

Die Einbindung der verschiedenen kulturellen und sprachlichen Hintergründe der Kinder und ihrer Familien ist ein wichtiger Aspekt der Bildung und Erziehung im Elementarbereich. Zugleich ist die außerordentliche sprachliche und kulturelle Vielfalt, durch die sich die Stadt Frankfurt am Main auszeichnet, eine besondere Herausforderung für die pädagogischen Fachkräfte unserer Kinderzentren. Etwas mehr als 70 Prozent der von Kita Frankfurt betreuten Kinder wachsen mehrsprachig auf. Aktuelle Studien zeigen, dass eine früh einsetzende alltagsintegrierte und durchgängige Sprachbildung unter Einbezug der Eltern zu den Erfolgsfaktoren der Sprachbildung zählt. Eine passgenaue Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte – verbunden mit einer entsprechenden Entwicklung des Gesamtteams und des pädagogischen Konzepts – ermöglicht eine zielführende und nachhaltige Förderung von Deutsch-erwerb und migrationsbedingter Mehrsprachigkeit.

Vor diesem Hintergrund starteten das Amt für multikulturelle Angelegenheiten und Kita Frankfurt der Stadt Frankfurt am Main im April 2015 das ämterübergreifende Kooperationsprojekt „Sprachbildung im interkulturellen Alltag – SiA“. Das Projekt unterstützte interessierte Kinderzentren und zielte darauf ab, ihre einrichtungsspezifischen Angebote und Strukturen zur Sprachbildung unter besonderer Berücksichtigung interkultureller und alltagsintegrierter Aspekte weiterzuentwickeln und im Rahmen des Gesamtkonzepts nachhaltig umzusetzen.

Die Ihnen vorliegende Handreichung greift als eines der Ergebnisse des Projekts nun verschiedene Aspekte einer gelingenden Sprachbildung auf und zeigt, dass mit allen Herausforderungen zugleich eine Chance verbunden ist. Wir haben die Möglichkeit, gemeinsam mit Blick auf unsere mehrsprachige Gesellschaft und

Lebenswelt über die Gestaltung der verschiedenen Bildungsprozesse und Interaktionsstrukturen die Entwicklung von gegenseitiger Wertschätzung, Empathie, Selbstvertrauen und Selbstachtung zu fördern. Diese Werte sehen wir neben der sprachlichen Bildung für alle – nicht nur für mehrsprachig aufwachsende Kinder – als wichtige Faktoren für die Entwicklung einer persönlichen Identität und für die erfolgreiche Teilhabe an unserer Gesellschaft und an demokratischen Prozessen an.

In Teil I informieren Expertinnen zu Grundlagen der alltagsintegrierten Sprachbildung sowie zu Bildung und Erziehung im interkulturellen und mehrsprachigen Kontext der Kindertagesstätte. Sie zeigen auf, wie Sprachbildung in der Kindertagesstätte gelingen kann. In Teil II berichten SiA-Projekt Kinderzentren von ihren Erfahrungen auf dem Weg zu einem erweiterten Sprachbildungskonzept – alltagsintegriert und interkulturell. Praxisnah werden Projekte, Angebote und erarbeitete Strukturen vorgestellt.

In Teil III stellen wir ausgewählte Materialien vor, die Beratungs- und Veränderungsprozesse in der Kindertagesstätte unterstützen können. Hier finden Sie auch weitere konkrete Ideen zur Sprachbildung im interkulturellen Kontext.

Wir sind auf Ihre Erfahrungen aus der Praxis der Sprachbildung gespannt. Bitte nehmen Sie Kontakt zum Amt für multikulturelle Angelegenheiten und zu Kita Frankfurt auf!

Den Kindern und Familien Ihrer Kindertagesstätten sowie Ihren pädagogischen Teams wünschen wir viel Erfolg und Freude bei der weiteren Gestaltung der Sprachbildung.

Sylvia Weber

Dezernentin für Integration und Bildung

Inhalt

Teil I: Sprachbildung in der Kita – worauf es ankommt

1. Erfolgsfaktoren einer gelingenden Sprachförderung	8
2. Säulen alltagsintegrierter Sprachbildung und Sprachförderung in der Kita – Verbesserung der Interaktion Fachkraft-Kind durch das Heidelberger Interaktionstraining	13
3. Bildung im Kontext migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen – Ausgewählte Handlungsfelder	19
4. Mit unseren Sprachen die Welt begreifen – Mehrsprachigkeit in Kita und Krippe	24
5. Im Dialog mit Familien – Bildungskooperation mit Eltern im mehrsprachigen und interkulturellen Kontext	29
6. „Tanzen lernen“ – Interkulturelle Aspekte in der Bildung und Erziehung	34
7. Das Projekt „Sprachbildung im interkulturellen Alltag – SiA“	40
8. Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Kita – Das Engagement der von Metzler-Stiftung	42
9. Auf maßgeschneiderte Konzepte kommt es an – Veränderungsprozesse in der Kita begleiten und beraten	44

Teil II: Praxisbeispiele – SiA-Projekt-Kitas stellen ausgewählte Projekte vor

1. „Die Kinder kommen deutlich mehr aus sich heraus“ Projekt: Sprache des Monats	52
2. Zuerst der Blick aufs Team Projekt: Eine gemeinsame Haltung im Team entwickeln	55
3. In der Schreibwerkstatt die Lust am Schreiben, Lesen, Gestalten fördern Projekt: Literacy-Förderung mit Beteiligung der Eltern	58
4. „Wir begegnen nicht Kulturen, wir begegnen Menschen“ Projekt: Elternkooperation in der interkulturellen Kita	61
5. „Wisst ihr, welche Sprache sie spricht?“ Projekt: Mehrsprachiges dialogisches Vorleseprojekt mit Müttern	64
6. Wertschätzung das ganze Jahr über Projekt: Sprachen der Welt	67
7. Eine Tasche, um ins Gespräch zu kommen Projekt: SiA-Taschen zur Sprachförderung in der Familie	70
8. Jeden Tag offen für andere Sprachen Projekt: Mehrsprachiger Morgenkreis	73
9. „Bewusstes Sprechen im Alltag“ Projekt: Sprachförderideen für die tägliche Arbeit	76
10. „... so viele neue Sprechansätze“ Projekt: Ganzheitliche Sprachförderung in interkulturellen Alltagssituationen	79

Teil III: Materialien für die Praxis

1. Leitfaden für Beratungs- und Entwicklungsprozesse: Bestandsaufnahme und Zielsetzung Sprachbildung im interkulturellen Alltag – Projekt SiA	84
2. Kennenlern-Bingo-Übungen zu Elternkooperation und Mehrsprachigkeit	96
3. Wie viele Sprachen stecken in jedem von uns? – Sprachenportraits nach einer Idee von H.-J. Krumm	98
4. Offen für alle Sprachen – Mehrsprachiges Erzählen mit Kamishibai	100
5. Das Interkulturelle Spielzimmer – Leitfaden zur Auswahl von Büchern und Spielmaterialien Vielfalt als Prinzip	101
6. Übung Familienwege – Sensibilisierung für die Lebenssituation zugewanderter Familien	102

Teil I

Sprachbildung in der Kita – worauf es ankommt

Die einzelnen Fachartikel im folgenden Kapitel zeigen auf, wie Sprachbildung in der Kindertagesstätte gelingen kann.

Folgende Fragestellungen werden aufgegriffen:

In welchem Spannungsfeld bewegen sich Kitas mit Blick auf die Ermöglichung von Bildung und Erziehung migrationsbedingt mehrsprachig aufwachsender Kinder?

Welche einzelnen Faktoren führen zum Erfolg?

Worauf kommt es in der alltagsintegrierten Sprachbildung genau an? Mehrsprachigkeit und Elternkooperation im interkulturellen Kontext – wie wird die Herausforderung zu einer Chance für alle?

Wie kann eine externe Beratung Veränderungsprozesse in der Kita unterstützen?

Abgerundet wird das Kapitel durch die Vorstellung des Frankfurter Projekts SiA – Sprachbildung im interkulturellen Alltag – Ausgangspunkt für die vorliegende Handreichung.

1. Erfolgsfaktoren einer gelingenden Sprachförderung

Lernerfahrungen und spezifische situative Kontexte stellen Grundbausteine für eine ausgeprägte Sprachfähigkeit dar (Chomsky 1980). Aber wie kann Sprachförderung in der Praxis eigentlich gelingen? Und welche Faktoren in der Kita sind für eine gelingende Sprachförderung relevant? Mit diesen zentralen Fragenstellungen beschäftigte sich das

Projekt „Sprachförderung im Elementarbereich“, welches am IQA in der Abteilung BEST unter Leitung von Prof. Dr. Sybille Stöbe-Blossey von 8/2012 bis 10/2013 mit Unterstützung der Stadt Essen durchgeführt wurde (Download des Abschlussberichts unter <http://www.iqa.uni-due.de/aktuell/veroeff/2013/Evaluationsstudie-Sprachfoerderung.pdf>).

Zentrales Ziel der Evaluationsstudie war es, Erkenntnisse über die Praxis der Sprachförderung und mögliche Erfolgsbedingungen für ihr Gelingen zu ermitteln. Zudem stand die Erfassung von Ansatzpunkten für die Weiterentwicklung von Sprachförderung im Vordergrund. Es sollten Informationen generiert werden, die von Jugendämtern, Trägern sowie den einzelnen Einrichtungen zur weiteren Verbesserung der Sprachförderung genutzt werden können. Bereits zu Beginn des Projekts wurde klar kommuniziert, dass aus den Ergebnissen kein Ranking der Kitas resultieren sollte.

Vorgehensweise im Projekt

Um die benannten Ziele zu erreichen, wurde in einem ersten Schritt eine Auswertung von vorhandenen Daten (Delfin 4-Daten, SISMIK/SELDAK-Daten und Daten der Schuleingangsuntersuchungen) der Stadt Essen vorgenommen, die Informationen zum Sprachstand und zum sozialen Status der Kinder beinhalteten. Alle Daten wurden anonymisiert bearbeitet. Daraus ergaben sich anhand der Daten zum Bildungshintergrund, zur Zuwanderungsgeschichte und zur Muttersprache der Kinder aus den Schuleingangsuntersuchungen

sowie aus der Berücksichtigung der Elternbeiträge Erkenntnisse über die unterschiedlichen Sozialprofile der Kitas in der Stadt Essen. Auf Basis der Informationen wurden fünf Gruppen mit Sozialprofilen von „sehr gut situiert“ bis „stark benachteiligt“ gebildet. Zum anderen hat die Analyse der Sprachstandsdaten (Delfin 4-Daten, der SISMIK/SELDAK-Daten und der Daten der Schuleingangsuntersuchungen) aus jeweils drei Jahrgängen die Berechnung eines Gesamtindex Sprachstandsentwicklung ermöglicht, der aufzeigt, wie sich der Anteil von Kindern mit Sprachförderbedarf, zwischen dem Beginn und dem Ende der Kita-Zeit, je nach Einrichtung verändert hat. Er beinhaltet die Differenz im Anteil der als sprachförderbedürftig eingestuften Kinder zwischen Delfin 4 und Schuleingangsuntersuchung sowie zwischen SISMIK/SELDAK zu Beginn und zum Ende der Kita-Zeit (Zeitraum: 3 Jahre). Eine überdurchschnittliche Verringerung des Anteils wurde als Indikator für eine gelingende Sprachförderung in den Einrichtungen gesehen. Auch hier sind die Kitas in fünf Gruppen von Einrichtungen mit einer weit überdurchschnittlichen Entwicklung bis hin zu Kitas mit einer weit unterdurchschnittlichen Entwicklung des Sprachstandes eingeteilt worden. Bemerkenswert ist, dass in jeder der Gruppen Einrichtungen mit unterschiedlichen Sozialprofilen zu

identifizieren sind. Einrichtungen mit einer weit überdurchschnittlichen Entwicklung im Sprachstand zeichnen sich dadurch aus, dass sie im Durchschnitt ein mittleres Sozialprofil aufweisen, häufiger einen hohen Anteil an Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache haben, es sich tendenziell eher um größere Einrichtungen mit 90 und mehr Kindern handelt, sie seltener einen hohen Anteil (ab 75 %) an Ganztagsplätzen haben und auffallend häufiger an der Bundesoffensive „Frühe Chancen“ beteiligt sind.

Um Zusammenhänge zwischen der Sprachförderpraktik in den Einrichtungen und Veränderungen im Sprachstand erfassen und die Frage, welchen Einfluss die Art und Weise der Sprachförderung in den Einrichtungen auf den Sprachstandsentwicklungsindex hat, beantworten zu können, wurde in einem zweiten Schritt eine onlinegestützte schriftliche Kurzbefragung aller Einrichtungen durchgeführt, die Informationen

- zu strukturellen Rahmenbedingungen,
- zum Einsatz von Konzepten und Programmen zur Sprachförderung,
- zur Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte
- zu wesentlichen Aktivitäten zur Unterstützung bei der Sprachbildung lieferte.

Somit konnte ein Überblick über den Ist-Stand der Sprachförderpraxis geschaffen werden.

Um ein umfassendes Bild über die Erfolgsfaktoren einer gelingenden Sprachförderung zeichnen zu können, wurden in einem dritten Schritt qualitative Interviews mit Kitas geführt, bei denen ein günstiger Sprachstandsentwicklungsindex ermittelt wurde. Hierbei stand die Frage im Vordergrund, wie sich die Sprachförderpraxis in diesen Einrichtungen konkret gestaltet.

Beschreibung der Erfolgsfaktoren

Mit Blick auf die Erfolgsfaktoren zeigt sich, dass fünf zentrale Indikatoren für eine gelingende Sprachförderung relevant sind.

Sowohl in der Online-Befragung als auch in den Fallstudien zeigt sich, dass ein breiter Konsens darüber besteht, dass die **alltagsintegrierte Sprachförderung** als fester Bestandteil in die gesamte pädagogische Arbeit und den Alltag der Einrichtungen eingebunden sein muss. Alltagsintegrierte Sprachförderung ist kein

Erfolgsfaktoren

- Eine Kombination aus alltagsintegrierter Sprachförderung und gezielten Zusatzangeboten führt zum Erfolg.
- Der situationsbezogene Einsatz von Konzepten und Programmen zur Sprachförderung ist zentral.
- Sprache als Teamthema: Sprachförderung sollte mindestens zweimal monatlich Gegenstand von Teambesprechungen sein.
- Hohe Fortbildungsintensität, insbesondere durch Teamfortbildungen, trägt zu einer gelingenden Sprachförderung bei.
- Fachkräfte müssen weiterqualifiziert werden.
- Die Stärkung der Reflexivität der Fachkräfte hinsichtlich der Qualität ihrer Sprachförderung und -begleitung ist zentral. Eine Aufstockung der Personalressourcen wirkt sich grundsätzlich positiv aus.
- Ein sehr hoher Elterneinbezug und die Elternbildung sind wichtige Bausteine für eine gelingende Sprachförderung.

„Selbstläufer“, sie „passiert“ nicht von selbst. Vielmehr zeigt sie sich in der bewussten Auseinandersetzung mit den Themen Sprache, Sprachentwicklung und Sprachförderung sowie der Entwicklung von Konzepten zur Umsetzung. Hauptaufgabe der Erzieherinnen und Erzieher ist es, im Konzept der alltagsintegrierten Sprachförderung, für eine gute und offene Gesprächskultur in der Einrichtung zu sorgen, die Kinder immer wieder zum Sprechen anzuregen und dazu individuell an den aktuellen Interessen und Vorlieben jedes Kindes anzusetzen. Kitas nutzen insbesondere die Mahlzeiten sowie die Morgen- und Schlusskreise als zentrale, an Rituale geknüpfte Situationen zur intensiven Kommunikation mit den Kindern. Es ist wichtig, Alltagssituationen zum Sprechen mit den Kindern zu nutzen und zusätzlich immer wieder neue Sprechansätze zu schaffen. Beispielsweise fördern nach Aussage der Einrichtungsleitungen Rollenspiele oder regelmäßiges



Sprechanelisse im Alltag nutzen

Musizieren die Sprachentwicklung besonders. Auch bei der Einbindung von Konzepten wie „Haus der kleinen Forscher“, bei dem eigentlich die naturwissenschaftliche Grundbildung gefördert wird, regt das Experimentieren die Kommunikation an.

Einrichtungen, die über die alltagsintegrierte Sprachförderung hinaus **gezielte Zusatzangebote** wie Angebote für Kinder mit Bedarf nach Delfin 4 und nach SSMIK/SELDAK oder Sprachförderung als Regelprogramm für alle Kinder machen, schneiden besser ab. 25 % der Kitas mit einer weit überdurchschnittlichen Entwicklung im Sprachstand der Kinder bieten ein sehr breites Spektrum an Zusatzangeboten. 75 % dieser Einrichtungen nutzen veröffentlichte Konzepte und Programme. In den Fallstudien in einigen dieser Kitas zeigt sich, dass diese oft nicht komplett, sondern situationsbezogen, im Rahmen der individuellen Förderung bzw. bei der Kleingruppenarbeit und in einzelnen Elementen eingesetzt werden. Wesentliche Materialien und Konzepte, die von den Kitas situationsangemessen als Teilelemente zur Sprachförderung eingesetzt werden, stammen aus den Programmen „Hören, lauschen, lernen“, Würzburger Trainingsprogramm“, „Kon-Lab“ oder „Pepino“. Auch die Spiele von Antje Suhr werden als hilfreich benannt. Nur ca. 46 % der Einrichtungen mit weit unterdurchschnittlicher Entwicklung binden veröffentlichte Konzepte und Programme mit in die Sprachförderung ein. Eine besonders intensive Nutzung von Büchern wirkt sich ebenfalls positiv aus. Außerdem ist eine bewusste Gestaltung der alltagsintegrierten Sprachförderung beispielsweise in Form von Rollenspielen oder Projekten wichtig.

Ein weiterer wesentlicher Baustein ist die **Auseinandersetzung im Team** und die häufige Thematisierung sprachförderlicher Maßnahmen. In 32,7 % der Kitas mit einer weit überdurchschnittlichen Entwicklung im Sprachstand ist Sprache bzw. Sprachförderung mindestens zweimal monatlich Gegenstand von Teamgesprächen. Während dies nur bei 9,4 % der Einrichtungen mit weit unterdurchschnittlicher Entwicklung der Fall ist.

Ein ebenso wichtiger Punkt ist die **Fortbildungsintensität**. In knapp 97 % der untersuchten Kitas haben die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den letzten fünf Jahren an Fortbildungen zur Sprachförderung teilgenommen, allerdings mit unterschiedlicher Häufigkeit und unterschiedlichen Inhalten. Es hat sich herausgestellt, dass 51,5 % der Kitas mit einer hohen oder sehr hohen Fortbildungsintensität auch eine weit überdurchschnittliche Entwicklung aufweisen können. Nur 32,2 % der Einrichtungen mit weit unterdurchschnittlicher Entwicklung haben eine hohe bis sehr hohe Fortbildungsintensität. In diesem Kontext haben Teamfortbildungen einen durchaus hohen Stellenwert. Als besonders bedeutsam werden in diesem Kontext die Anregung zur Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit, Anstöße für neue Ideen und die Reflexion über die eigene Arbeit bzw. die Arbeit im Team gesehen. Themen von Fortbildungen sind Sprachentwicklung, interkulturelle Pädagogik, Zweisprachenerwerb, Sprachförderung U3, Zusammenarbeit mit Eltern oder Sprache und Bewegung.

Qualifikationen und Personalressourcen sind als weitere wichtige Erfolgsfaktoren zu nennen. Tendenziell günstigere Ergebnisse konnten bei Einrichtungen mit interkulturellen Fachkräften mit Zusatzqualifikationen in der interkulturellen Arbeit und akademisch qualifiziertem Personal ermittelt werden.

Kitas mit weit unterdurchschnittlicher Sprachstands-entwicklung haben mit einem Anteil von 22,6 % im Vergleich zu Einrichtungen mit weit überdurchschnittlicher Entwicklung mit einem Anteil von 36,1 % tendenziell seltener Fachkräfte mit Zusatzqualifikationen und akademisch qualifiziertes Personal. In den Fallstudien wurde immer wieder betont, dass die Erzieherinnen und Erzieher eine Vorbildfunktion bei der Sprachbildung haben. Gerade beim alltagsintegrierten Konzept sind ihre Haltung gegenüber den Kindern und ihren Eltern, ihr Bewusstsein für richtiges und gutes Sprechen sowie ihr Wissen über eine gute und altersangemessene Sprachentwicklung von besonderer Bedeutung. Eine an den Bedürfnissen und am Sprachstand der Kinder orientierte Arbeitsweise sind grundsätzlich wichtige Voraussetzungen für die Sprachentwicklung.

„Mehr Personal“ wird als ein wichtiges Element für die Entwicklung der Sprachförderung benannt, allerdings existieren unterschiedliche Auffassungen darüber, ob allgemeine Aufstockungen oder Spezialqualifikatio-

nen/-fachkräfte benötigt werden. Überraschend ist, dass mehrsprachige Fachkräfte bisher keine besondere Funktion bei der Sprachförderung haben. Somit muss der Stellenwert von Qualifikationen näher beleuchtet werden.

Als letzter wesentlicher Erfolgsfaktor hat sich der **Elterneinbezug** herauskristallisiert. Die Kita-Befragung hat gezeigt, dass die Formen zur Einbeziehung der Eltern in die Sprachförderung sehr vielfältig sind und längst nicht von allen Einrichtungen regelmäßig angeboten werden. Elterngespräche über Verlauf bzw. Erfolg der Sprachförderung führen knapp 65 % der Kitas regelmäßig durch. Informationen über die Sprachförderung der Einrichtungen geben 52,9 % in regelmäßigen Abständen heraus. Eine Beratung über die Sprachförderung im Allgemeinen bieten 42,3 % regelmäßig an. Eine Anleitung über die häusliche Sprachförderung wird nur von 28,8 % regelmäßig erteilt. Alle anderen Angebote wie Elternt raining, Eltern-Kind-Training, Rucksack-Programm oder die Teilnahme der Eltern an der Sprachförderung des Kindes in der Kita wurden von mindestens 73 % der Einrichtungen gar nicht erst genannt. Diese Ergebnisse lassen darauf schließen, dass der Elterneinbezug insgesamt noch nicht sehr intensiv stattfindet und noch ausbaufähig ist. In den Ergebnissen im Hinblick auf die Sprachstandsentwicklung zeigt sich jedoch, dass ein hoher Elterneinbezug die Sprachförderung positiv beeinflusst. 33,3 % der Kitas mit weit überdurchschnittlicher Entwicklung integrieren die Eltern. Während nur 6,3 % der Einrichtungen mit weit unterdurchschnittlicher Entwicklung dies tun. Auch die Elternbildung wirkt sich positiv aus. In 82,4 % der Einrichtungen mit weit überdurchschnittlicher Entwicklung im Sprachstand gibt es Elternbildungsangebote. Nur 61,3 % der Kitas mit weit unterdurchschnittlicher Entwicklung bieten solche Angebote an. Insgesamt wird die Erreichbarkeit und Bereitschaft der Eltern in den Einrichtungen sehr unterschiedlich eingeschätzt. Einige Fallstudien-Einrichtungen sehen insbesondere zwei Maßnahmen zur Verbesserung der Erreichbarkeit der Eltern als sinnvoll an:

- Elterninformationen und -veranstaltungen besonders im Bereich der Kinder mit Zuwanderungsgeschichte, die verpflichtend sind;
- Weiterführung des Hebammenkonzeptes in sogenannten sozialen Brennpunkten und Erweiterung des Kleinst-Kind-Programms.

Stärkung der Reflexivität der Fachkräfte

Als Konsequenz aus den zuvor beschriebenen Ergebnissen lässt sich ableiten, dass die Stärkung der Reflexivität der Fachkräfte hinsichtlich der Qualität ihrer Sprachförderung und Sprachbegleitung für eine erfolgreiche Sprachbegleitung maßgeblich ist. Um eine Optimierung und Entwicklung der Sprachbegleitung in Kitas zu fördern, ist es daher sinnvoll, wenn eine prozesshafte Beobachtung durch Fremd- und/oder Selbstevaluation erfolgt.

Einhergehend mit der Zielsetzung, die Fachpraxis zu stärken und es den Fachkräften zu ermöglichen, die eigene sprachförderliche Begleitung der Kinder kritisch zu betrachten und ihre Reflexivität zu stärken, erfolgte die Entwicklung eines Evaluationsinstrumentes für den Einsatz in Kindertageseinrichtungen (SEva-Kita)¹ und Kindertagespflege (SEva-Tagespflege). Neben den Anforderungen an eine praxistaugliche Anwendung wird es der Anwendung der „Alltagsintegrierten Sprachbildung“ gerecht. Es ist einsetzbar als Instrument zur Selbstevaluation und zur kollegialen Anwendung im Team oder durch den Träger.

Die Beobachtung der Sprachbegleitung richtet sich auf die Kommunikation und Interaktion zwischen den Kindern sowie zwischen Fachkräften und Kindern. Ebenso werden einzelne sprachförderliche strukturelle Merkmale hinsichtlich ihrer Qualität eingeschätzt, die die Sprachbildung der Kinder fördern. Die Qualitätseinschätzung erfolgt durch 22 Merkmale, geordnet in fünf Qualitätsbereiche:

- Qualitätsbereich 1
„**Platz und Ausgestaltung/Aktivitäten**“
- Qualitätsbereich 2
„**Sprache und kognitive Anregung/Interaktion**“
- Qualitätsbereich 3 „**Lesen**“
- Qualitätsbereich 4 „**Beziehungen**“
- Qualitätsbereich 5 „**Qualitätssicherung und Zusammenarbeit mit Eltern**“

1 Bei dem Beobachtungsinstrument „Evaluation der Sprachbegleitung in der Kindertageseinrichtung“ (SEva-Kita) handelt es sich um das angepasste Beobachtungsinstrument der Prozessbeobachtung aus dem Bundesprojekt „Frühe Chancen“. Näheres hierzu unter www.best-practice-online.de

Die Ergebnisse einer solchen Evaluation können ein wesentliches Instrument für eine kontinuierliche Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege darstellen. Ausgehend vom Stand der strukturellen und pädagogischen Qualität der Sprachbegleitung kann der weitere Entwicklungsbedarf der Sprachbegleitung abgeleitet werden.

Zusammenfassung

Abschließend bleibt festzuhalten, dass die sprachförderliche Begleitung von Kitas mit günstigen Ergebnissen sich durch einen Mix aus alltagsintegrierter Sprachförderung und gezielten Zusatzangeboten wie der Nutzung unterschiedlicher Sprachförderprogramme auszeichnet. Außerdem ist eine intensive Auseinandersetzung mit Sprachbildung und -förderung sowohl in Form einer regelmäßigen Thematisierung als auch durch die Bearbeitung des Themas in Teamfortbildungen besonders förderlich. Die Fallstudien in den Einrichtungen mit günstigen Ergebnissen haben gezeigt, dass die Vorbildfunktion der pädagogischen Fachkräfte und die Interaktionsqualität mit den Kindern wesentliche Elemente für eine gelingende Sprachbildung darstellen. Daher zielt das Evaluationsinstrument zur sprachförderlichen Begleitung in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege genau auf diese Kernaspekte ab. Es kann in Form der Selbstevaluation oder durch kollegialen Einsatz Anwendung finden und liefert Hinweise über die Qualität der Sprachbegleitung. Im Rahmen der Selbstevaluation hilft die Einschätzung mit einem neutralen Instrument, die eigene Arbeit zu überprüfen. Gleichzeitig regt es die Reflexivität an. Durch die Beschreibung einer guten Qualität regt es bei Abweichungen von der eigenen subjektiven Einschätzung oder bei unterschiedlicher Einschätzung der Fachkräfte die Diskussion an und kann dazu motivieren, sich auf Verbesserungsmöglichkeiten zu einigen und diese einzuleiten.

Literatur:

Chomsky, N. (1980): *Rules and representations. The Behavioral and Brain Science*, 3, 1-61.

Angaben zu den Autorinnen:

Elke Katharina Klaudy, Erzieherin, Dipl.-Sozialarbeiterin, Diplom-Pädagogin und ehemalige Mitarbeiterin in der Forschungsabteilung „Bildung und Erziehung im Strukturwandel“ (BEST) am „Institut Arbeit und Qualifikation“ (IAQ) der Universität Duisburg-Essen arbeitet als selbständige Beraterin zu Themen der Organisations-, Qualitäts-, Personal- und Teamentwicklung. Zuständig für den Wissenschaftstransfer des Abteilungsvereins „best practice e.V.“ (www.bestpractice-online.de).

Monique Ratermann-Busse, Dipl.-Soziologin, Mitarbeiterin in der Forschungsabteilung „Bildung und Erziehung im Strukturwandel“ (BEST) am „Institut Arbeit und Qualifikation“ (IAQ) der Universität Duisburg-Essen. Arbeitsschwerpunkte: Schlüsselkompetenzentwicklung bei Kindern und Jugendlichen; Governance von Schul- und Elementarbildung; Übergang Schule–Beruf

Kontakt: katharina.klaudy@bestpractice-online.de, www.bestpractice-online.de, Tel.: 0203 379 2397; monique.ratermann@uni-due.de, www.iaq.uni-due.de, Tel. 0203 379- 1807

2. Säulen alltagsintegrierter Sprachbildung und Sprachförderung in der Kita

Verbesserung der Interaktion Fachkraft-Kind durch das Heidelberger Interaktionstraining

Sprachbildung und Sprachförderung in Kindertagesstätten

Kindertagesstätten bieten viele Möglichkeiten und haben explizit den Auftrag, die sprachliche Entwicklung ein- und mehrsprachig aufwachsender Kinder optimal zu begleiten und zu unterstützen. Unterschieden wird in diesem Zusammenhang zwischen sprachlicher Bildung und sprachlicher Förderung. **Sprachliche Bildung** ist die zentrale und definierte Aufgabe aller Bildungsinstitutionen hinsichtlich der gezielten Unterstützung aller Kinder, die die Betreuungseinrichtung besuchen. Hierzu gehören die Schaffung der nötigen Rahmenbedingungen wie räumlichen (z. B. Lesecke) und materiellen Voraussetzungen (z. B. Bücher für alle Altersstufen und Interessen, Sprachspiele) sowie der entsprechenden Strukturen (regelmäßige Erzählkreise, Arbeiten in Kleingruppen) und der personellen Ausstattung in der Kita. **Sprachförderung** richtet sich dagegen an Kinder mit einem zusätzlichen sprachlichen Förderbedarf (z. B. von mehrsprachigen Kindern, die gerade erst Deutsch lernen oder Kinder mit sprachlichen Defiziten) und meint spezifische Herangehensweisen oder Maßnahmen, die zusätzlich zur allgemeinen sprachlichen Bildung in einer Kindertagesstätte umgesetzt werden. Abzugrenzen von Sprachbildung und Sprachförderung ist die Sprachtherapie, welche Kinder mit einem abgesicherten klinischen Befund zusätzlich benötigen. Dies gehört jedoch nicht zur Aufgabe von pädagogischen Fachkräften (vgl. Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift – BiSS“, www.biss-sprachbildung.de/pdf/BiSS-Expertise.pdf)

Sprache alltagsintegriert fördern

Kinder lernen normalerweise „wie von selbst“, praktisch „nebenbei“ und in beeindruckender Geschwindigkeit sprechen, denn sie sind bereits als Säuglinge mit guten Sprachlernkompetenzen ausgestattet. Wachsen sie in einer einigermaßen sprachanregenden Umgebung auf und gibt es Erwachsene, die sich den Kindern feinfühlig zuwenden und mit ihnen sprechen, erwerben diese Sprache in den wesentlichen Aspekten in den ersten drei bis vier Jahren, ohne dass jemand explizit mit ihnen Sprechen üben muss.

Es gibt jedoch auch Kinder, denen das Sprechenlernen schwer fällt. Sprachauffälligkeiten gehören zu den häufigsten Entwicklungsproblemen im Vorschulalter. Somit gibt es in jeder Kita Kinder, die deutlich verspätet anfangen oder die im Vorschulalter noch undeutlich oder fehlerhaft sprechen. Daneben gibt es Kinder, die in einer kommunikations- und anregungsarmen Umgebung aufwachsen und deshalb weniger sprachkompetent sind (z. B. einen geringen Wortschatz haben) als andere Kinder. Nicht zuletzt erlernt ein großer Anteil der Kinder vorrangig Deutsch als zweite Sprache in einer Kindertagesstätte. Alle diese Kinder benötigen ein besonders gutes Sprachumfeld in der Betreuungseinrichtung, damit



Additive Sprachförderprogramme zeigen keine Vorteile

Prinzipien des sprachfördernden Interaktionsverhaltens

- dem Kind Gelegenheit zum Sprechen geben (abwarten, offene Fragen stellen)
- der Aufmerksamkeit des Kindes folgen
- auf das Interesse des Kindes eingehen
- genau hinhören, was das Kind erzählen möchten und hinschauen, was das Kind zeigt
- das Sprachangebot des Kindes aufgreifen, bestätigen, verbessert wiederholen
- das eigene Sprachangebot an die Fähigkeiten des Kindes anpassen und einen kleinen Schritt voraus sein

sie dort die notwendigen Spracherfahrungen sammeln und ihre sprachlichen Fähigkeiten erweitern können.

Additive Sprachförderprogramme, die sowohl von Fachleuten als auch der Politik zunächst favorisiert und in die Praxis der Kindergärten weithin implementiert worden sind (Lisker 2011), brachten bisher nicht den erwünschten Erfolg. Es zeigte sich, dass diese spezifischen zumeist in Kleingruppen durchgeführten Maßnahmen keinen Vorteil im Vergleich zu den bisher üblichen unspezifischen Sprachbildungsmaßnahmen in der Kita hatten (vgl. Hofmann et al. 2008; Wolf, Stanat & Wendt 2011). Die Gründe dafür sind vielfach diskutiert worden. Dazu gehören z. B. Mängel in der Ausbildung der Fachkräfte zur Verwendung des Materials, Schwierigkeiten in der praktischen Umsetzung im Alltag und häufiger Ausfall der Förderstunden (u. a. Personalmangel, Raumprobleme). In den letzten Jahren rückte deshalb die alltagsintegrierte Sprachbildung und Sprachförderung vermehrt in den Fokus des Interesses, u.a. durch die Bundesinitiative „Frühe Chancen“ bzw. aktuell „Sprach-Kitas“. Alltagsintegrierte Sprachbildung und Sprachförderung heißt, den normalen Kita-Alltag besonders sprachlernunterstützend zu gestalten. Hierzu gehören u.a. eine rege Gesprächskultur beim gemeinsamen Essen oder im Morgenkreis. Es wird gesungen, es werden Bücher angeschaut und vorgelesen. Die Fachkräfte werden sich ihrer Rolle als Sprachvorbild bewusst.

Interaktion mit sprachauffälligen Kindern: eine Herausforderung

Mit Säuglingen sprechen wir anders als mit Vorschulkindern und mit diesen wiederum anders als mit Erwachsenen. Intuitiv passen wir uns den sprachlichen Fähigkeiten unseres Gegenübers an. Wortwahl, Satzlänge und -komplexität sowie Betonung stimmen wir so ab, dass Kinder genau die Sprache angeboten bekommen, die ihnen hilft, den nächsten Schritt in der weiteren Sprachentwicklung zu gehen. Diese feinfühligke Anpassung (Responsivität) an die kindlichen Sprachlernvoraussetzungen ist wichtig für einen erfolgreichen Spracherwerb. Studien zeigen, dass Kinder von Müttern, denen diese Feinfühligkeit besonders gut gelingt, über bessere sprachliche Fähigkeiten verfügen als Kinder von weniger feinfühligke Müttern (vgl. Hudson et al. 2015). Besonders günstig wirkt es sich aus, wenn die Mütter in angemessener Weise auf die kindlichen Äußerungen eingehen und in Interaktionssituationen wie beim Spiel oder Buchanschauen auf die Interessen des Kindes eingehen.

In dem Moment, in dem sich Kinder sprachlich deutlich langsamer als die anderen entwickeln, noch sehr wenig Deutsch sprechen oder Sprachauffälligkeiten zeigen, scheint jedoch diese intuitive Fähigkeit und die Responsivität zum Teil verloren zu gehen oder zumindest gefährdet zu sein. Sowohl Eltern als auch pädagogisches Fachpersonal tendieren im Gespräch mit sprachschwachen Kindern zu weniger förderlichen Interaktionen. Bei Eltern beobachteten Tannock & Girolametto (1992), dass diese im Vergleich zu Eltern sprachunauffälliger Kinder ihr Sprachangebot weniger an den Äußerungen ihres Kindes ausrichteten und zudem direkter und kontrollierender mit ihnen sprachen. Girolametto et al. (2000) beobachteten bei Erzieherinnen und Erziehern ebenfalls einen eher direktiven und weniger sprachmodellierenden Sprachstil im Umgang mit sprachauffälligen Kindern. Die Kinder hörten z. B. deutlich mehr Anweisungen und wurden weniger in Entscheidungsprozesse eingebunden. Reine Anweisungen bieten jedoch keine ausreichende Grundlage für den Spracherwerb, da sie in der Regel keine neuen Informationen enthalten und Kinder nicht aktiv zum Sprechen anregen. Albers et al. (2013) untersuchten die Interaktion zwischen Fachkraft und Kind in Krippe und Tagespflege. Die Ergebnisse zeigten, dass sprachverzögerte Kleinkin-

der insgesamt weniger und zudem qualitativ weniger hochwertige Interaktionen mit Fachkräften erfahren als sprachunauffällige Kinder. Beispielsweise achteten die Fachkräfte weniger darauf, ob die Kinder ihre Äußerungen auch verstanden hatten und modellierten die kindlichen Äußerungen seltener, sodass die Kinder kein gutes Sprachvorbild erhielten.

Zusammenfassend lässt sich daraus schließen, dass sprachschwache Kinder, die eigentlich ein besonders gutes und feinfühliges Sprachumfeld in der Kita benötigen, seltener in qualitativ hochwertigen Interaktionen von guten Sprachvorbildern lernen können. Somit können diese Kinder auch von zahlreichen Sprachbildungsmaßnahmen wie ein gemeinsames Vorlesen in der Gruppe, Erzählen im Morgenkreis usw. nicht ausreichend profitieren, denn sie kommen schlichtweg in solchen Gruppensituationen „zu kurz“.

Dieses vielfach beobachtete ungünstige Interaktionsverhalten sprachschwachen Kindern gegenüber lässt sich am ehesten durch eine Verunsicherung der Fachkräfte in der Kommunikation mit diesen Kindern erklären. Denn eigentlich möchten sie den Kindern helfen, wissen oft nur nicht, wie sie dies am besten tun können. Damit wird deutlich, dass der Schlüssel zu einer alltagsintegrierten Sprachbildung für alle Kinder und die besondere Förderung von sprachauffälligen Kindern in der Interaktion Fachkraft- Kind liegt. Die Schulung pädagogischer Fachkräfte in der Interaktion und Kommunikation bietet ein bisher noch weitgehend ungenutztes Potenzial für eine alltagsintegrierte Sprachlernunterstützung. Dass Eltern in der Lage sind, durch eine solche Schulung ihr Verhalten positiv zu verändern und mehr Responsivität ihren Kindern gegenüber in Kommunikationssituationen zu zeigen, wurde bereits mehrfach bestätigt (vgl. Buschmann et al. 2009; Girolametto & Pearce 1996; Roberts & Kaiser 2011).

Optimierung der Interaktion Fachkraft-Kind durch das Heidelberger Interaktionstraining (HIT):

Das Interaktionstraining HIT „Heidelberger Interaktionstraining für pädagogisches Fachpersonal zur alltagsintegrierten Sprachförderung ein- und mehrsprachiger Kinder“ (www.heidelberger-interaktionstraining.de) ist ein Training, welches Fachkräften aus Krippe,

Tagespflege und Kindergarten hilft, ihr Interaktionsverhalten bewusst wahrzunehmen, zu reflektieren und zu verbessern.

Hintergrund und Ziele

Das Heidelberger Interaktionstraining für Fachkräfte ist eine Adaptation des wissenschaftlich evaluierten „Heidelberger Elterntrainings zur frühen Sprachförderung HET“ (vgl. Buschmann 2011). Es ist ein Fortbildungskonzept zur Qualifizierung pädagogischen Fachpersonals in Krippe, Kindergarten, Tagespflege und Schule/Hort.

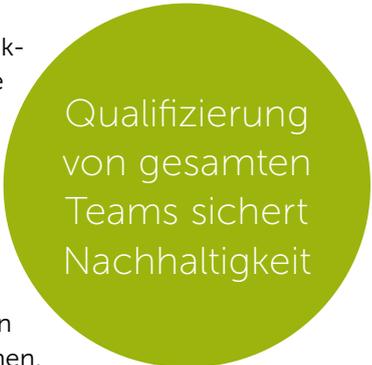
Der Fokus liegt auf einer Verbesserung der alltäglichen Interaktion und Kommunikation zwischen Fachperson und Kind, um dem Kind im Rahmen natürlicher Interaktionen das Sprachlernen zu erleichtern.

Das HIT zielt auf:

- Wissenserweiterung in den Bereichen Sprachentwicklung und Sprachentwicklungsauffälligkeiten sowie Mehrsprachigkeit
- Kompetenzerweiterung in der Einschätzung sprachlicher Fähigkeiten bei ein- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern
- Abbau von Unsicherheit im sprachlichen Umgang mit sprachauffälligen Kindern
- Erkennen von und adäquates Reagieren auf Kommunikationssignale von Kindern, die über geringe sprachliche Fähigkeiten verfügen
- Erwerb von Handlungskompetenz in natürlichen Interaktionssituationen in Hinblick auf ein für das jeweilige Kind optimales Sprachangebot
- Einnehmen einer situationsübergreifenden sprachförderlichen Grundhaltung
- Sicherheit im Einsatz gezielter Sprachlehrstrategien
- Abbau von sprachhemmenden Verhaltensweisen und ungünstigem Interaktionsverhalten

Rahmenbedingungen

Das Heidelberger Interaktionstraining ist als eine Fortbildung mit sechs halbtägigen Sitzungen konzipiert und wird in einer Gruppe von etwa 15 Personen durchgeführt. Der Abstand zwischen den Sitzungen beträgt etwa vier Wochen, sodass eine längerfristige Begleitung der Fachpersonen gewährleistet ist.



Qualifizierung von gesamten Teams sichert Nachhaltigkeit

Besonders bewährt hat sich die Qualifizierung von gesamten Teams. Denn so können sich die Fachkräfte gemeinsam auf den Weg begeben, sich gegenseitig unterstützen und voneinander lernen. Um eine langfristige Veränderung im Team zu erreichen, bieten sich anschließende Coachingtermine in größerem zeitlichen Abstand an. Es existieren verschiedene Adaptationen: HIT Krippe, HIT Kita und HIT Schule.

Inhalte

Die Inhalte von HIT orientieren sich am Heidelberger Elterstraining. Sie bauen systematisch aufeinander auf. Ausgehend vom Wissen über den normalen Spracherwerb und mögliche Auffälligkeiten, lernen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihr Verhalten Kindern gegenüber in Kommunikationssituationen zu reflektieren und durchgehend eine sprachförderliche Grundhaltung einzunehmen. Sie lernen, ihr Sprachangebot an den Entwicklungsstand und die Sprachlernvoraussetzungen eines jeden Kindes passend zu machen. Sie erfahren, wie sie bestimmte Situationen wie das gemeinsame Anschauen von Bilderbüchern oder das gemeinsame Spiel gezielt sprachförderlich gestalten können und welche Verhaltensweisen sich eher negativ auf die kindliche Sprechfreude auswirken. Die erarbeiteten Strategien werden zudem auf die wiederholt auftretenden Situationen in der Kita wie miteinander Essen, das Kind wickeln oder zur Toilette begleiten, das Kind begrüßen oder verabschieden usw. übertragen. Unterschieden wird zwischen Situationen, die Einzelkontakte mit Kindern ermöglichen und Situationen, die nahezu ausschließlich im Gruppenkontext stattfinden. Ein Grundprinzip der alltagsintegrierten Sprachförderung heißt: „Das Kind in Interaktionen aktiv werden lassen“, denn Sprechen lernt man nur durch Sprechen üben.

Methoden der Fortbildung

Das Interaktionstraining ist in hohem Maße praxisorientiert und wird abwechslungsreich unter Einbezug unterschiedlicher Methoden aus der Erwachsenenbildung gestaltet. Oberste Prämisse bei der Vermittlung der Inhalte ist die Wertschätzung der Fachpersonen. Die Erarbeitung von Wissen geschieht somit stets ak-



tiv unter Einbezug des Vorwissens und der Erfahrungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Wesentliche Strategien werden anhand von Videoclips gemeinsam erarbeitet und anschließend in Kleingruppen ausprobiert und besprochen. Diese aktive Auseinandersetzung erleichtert den Transfer in den Kita-Alltag. Die Umsetzung mit den Kindern erfolgt zwischen den Sitzungen. Zu Beginn einer jeden Sitzung erfolgt ein Austausch über den Erfolg der Anwendung. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden angehalten, sich zunächst auf die Interaktion mit ein bis drei Kindern, welche zu den sprachlich schwächsten ihrer Gruppe gehören, zu konzentrieren und sich spontan ergebenden Sprachinseln mit diesen Kindern im Alltag bewusst zu werden und diese aktiv zu nutzen (siehe Abbildung). Dies erhöht die Erfolgswahrscheinlichkeit und führt vermehrt zur Wahrnehmung von Selbstwirksamkeit, welche eine unabdingbare Voraussetzung für eine langfristige Verhaltensänderung ist. Ein Schwerpunkt ab Sitzung 3 bildet die Videosupervision einer aktuellen Interaktionssituation mit einem sprachauffälligen Kind. Die Aufnahme selbst führt bereits zu einer vertieften Reflexion des Interaktionsverhaltens. In der Gruppe wird auf die bereits sehr gut umgesetzten Sprachförderstrategien fokussiert. Zu den Inhalten jeder Sitzung erhalten die Teilnehmenden anschauliches schriftliches Begleitmaterial.

Studien zur Überprüfung der Wirksamkeit

Subjektive Kompetenzerweiterung und Wissenszuwachs bei den Teilnehmenden

In einer Befragung von Fachkräften aus zehn HIT Kursen wurde erfasst, inwiefern sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer nach dem HIT kompetenter im Umgang mit sprachauffälligen Kindern fühlen und glauben, diese besser unterstützen zu können. Darüber hinaus wurde getestet, ob sich durch das Training ein objektiv messbarer Wissenszuwachs in den Themengebieten auffällige Sprachentwicklung, Mehrsprachigkeit und Strategien der alltagsintegrierten Sprachförderung erzielen lässt. Das HIT fand im Zeitraum Februar 2012 bis April 2013 in den Bundesländern Bayern, Baden Württemberg, Niedersachsen und Sachsen statt. Es konnten 116 Fachkräfte vor und nach dem HIT befragt werden.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer waren im Mittel 44 Jahre alt (Altersspanne 22 bis 65 Jahre). 74 % waren ausgebildete Erzieher/-innen, 11 % Kinderpfleger/-innen und Heilpädagoginnen und -pädagogen, ergänzt um weitere Berufsgruppen aus den Bereichen Erziehungswissenschaft, Sozialpädagogik, Kinderkrankenpflege und Tagespflege. Knapp zwei Drittel der Befragten wiesen mehr als zehn Jahre Berufserfahrung auf, nur 8 % der befragten Teilnehmer/-innen waren Berufsanfänger. Fast zwei Drittel der Befragten arbeiteten im Kindergarten, 18 % in der Krippe.

Folgende Ergebnisse wurden ermittelt: Nach dem HIT wurde eine signifikant bessere Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenz in allen abgefragten Bereichen gemessen: Die Fachkräfte fühlten sich kompetenter darin, sprachauffällige einsprachige Kinder und mehrsprachige Kinder mit geringen Deutschkenntnissen im Alltag besser in ihrem Spracherwerb unterstützen zu können. Ebenso sahen die Teilnehmenden einen Zu-

gewinn an Kompetenz, den Stand der Sprachentwicklung eines einsprachigen oder mehrsprachigen Kindes beurteilen zu können und damit auch Auffälligkeiten eher zu erkennen. Es zeigte sich ein bedeutsamer Wissenszuwachs bei den Fachkräften in den Bereichen verzögerte Sprachentwicklung, Mehrsprachigkeit, sprachförderliche Grundhaltung und Einsatz von Modellierungstechniken. Die Teilnehmenden schätzten den hohen Praxisbezug der Fortbildung, die Möglichkeit zum Austausch und zur Videosupervision. Insgesamt war ein hohes Maß an Zufriedenheit mit der Fortbildung zu verzeichnen.

Änderung des Verhaltens der pädagogischen Fachkräfte und positive Auswirkungen auf die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder

Im Rahmen unterschiedlicher Studien (z. B. in Kanada und Deutschland) wurde untersucht, wie sich ein oben beschriebenes Interaktionstraining auswirken und wel-

Ergebnisse

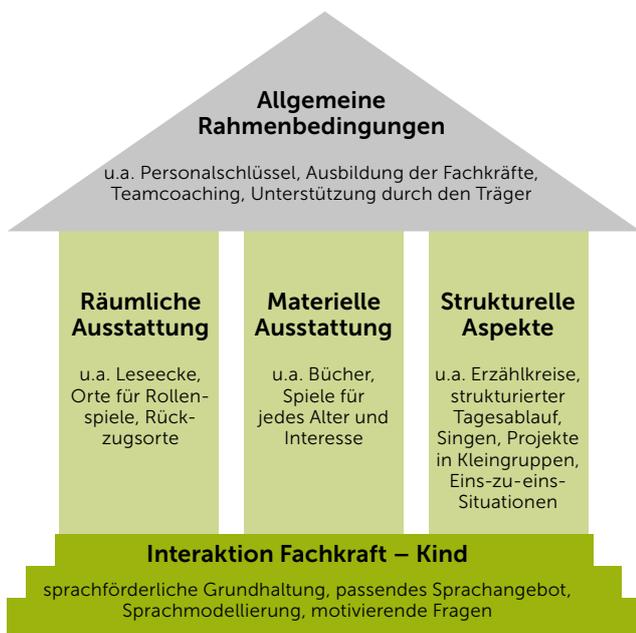
Insgesamt sind die Ergebnisse sehr vielversprechend. Durch ein Training des sprachlichen Interaktionsverhaltens kann es gelingen, dass die pädagogischen Fachkräfte ein qualitativ besseres, also sprachförderliches Interaktionsverhalten zeigen. Sie nehmen häufiger eine sprachförderliche Grundhaltung ein, zeigen mehr Sprachlehrstrategien in der Interaktion mit Kindern und können z. B. deutlich besser und angemessener auf fehlerhafte Äußerungen von Kindern reagieren (vgl. Simon & Sachse 2011). In der Folge konnte beobachtet werden, dass v. a. sprachlich schwache Kinder in Bilderbuchsituationen mehr und längere Sätze sprechen und sogar in unabhängig davon durchgeführten Sprachtests besser abschneiden (vgl. Buschmann & Jooss 2011, Simon & Sachse 2013). Dies konnte ebenfalls für junge mehrsprachige Kinder in der Kita gezeigt werden (vgl. Studie MAUS, https://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/wp/wp-sachse/Forschungsprojekte/MAUS/MAUS_Broschuere.pdf).

che Veränderungen man damit auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte sowie der beteiligten Kinder erreichen kann (Zusammenfassung siehe z. B. Buschmann 2015).

In den genannten Studien wurde stets verglichen, wie ein Interaktionstraining im Vergleich zu anderen Herangehensweisen wirkt. Hierbei zeigte sich, dass die intensive Auseinandersetzung mit dem eigenen sprachlichen Interaktionsverhalten entscheidend ist und es nicht ausreicht, den Fachkräften lediglich Wissen darüber zu vermitteln, wie sie sich in der Interaktion verhalten sollen. Dieses Wissen ist in der Regel bekannt und führt gegenüber sprachgesunden Kindern größtenteils zu einem adäquaten Interaktionsverhalten (vgl. Albers et al. 2013). Damit sich Fachkräfte auch gegenüber sprachschwachen Kindern optimal sprachlernunterstützend verhalten, benötigen sie Übung, Feedback, intensive Supervision und Begleitung für einen gewissen Zeitraum.

Zusammenfassung

Mit folgender Abbildung werden dem Titel des Beitrags Rechnung tragend die Säulen der alltagsintegrierten Sprachbildung und Sprachförderung dargestellt. Das Fundament für ein Gelingen der alltagsintegrierten Unterstützung bildet die sprachliche Interaktion zwischen Fachkraft und Kind auf Basis einer stabilen positiven Beziehung zwischen beiden. Die zwei Säulen „räumliche“ und „materielle Ausstattung“ tragen positiv zum Gelingen bei, strukturelle Aspekte wie eine gute Teamorganisation sind von entscheidender Bedeutung. Beispielsweise ist es auch eine Frage des Teammanagements, inwiefern die Fachkräfte Eins-zu-eins-Situationen mit Kindern bewusst nutzen können. Geklärt sein muss zum Beispiel, wer für Anrufe oder Tür-und-Angel-Gespräche mit Eltern bzw. „Notfälle“ zuständig ist. Allgemeine Bedingungen wie die Unterstützung durch den Träger und insbesondere die Wertschätzung der Leitung von positiven sprachförderlichen Alltagsinteraktionen bilden den notwendigen Rahmen. Alltagsintegrierte Sprachbildung und Sprachförderung braucht kein teures Material, sondern ist vielmehr Ausdruck einer Haltung.



Die Säulen der alltagsintegrierten Sprachbildung und Sprachförderung

Literatur:

Albers, T., Bendler, S., Schröder, C. & Lindmeier, B. (2013). Sprachliche Entwicklungsverläufe in Krippe und Tagespflege. *Frühförderung Interdisziplinär*, 4, 222–231.

Buschmann, A., Jooss, B., Rupp, A., Feldhusen, F., Pietz, J. & Philippi, H. (2009). Parent based language intervention for two-year-old children with specific language delay: a randomised controlled trial. *Arch Dis Child*, 94, 110–116.

Buschmann, A. & Jooss, B. (2011). Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Kinderkrippe: Effektivität eines sprachbasierten Interaktionstrainings für pädagogisches Fachpersonal. *Verhaltenstherapie & psychosoziale Praxis*, 43, 303–312.

Buschmann, A. (2011). Heidelberger Elterntaining zur frühen Sprachförderung, *Trainermanual*. 2. Auflage. München: Elsevier bei Urban & Fischer.

Buschmann, A. (2015). Gezielte Anleitung von Eltern und pädagogischem Fachpersonal zu sprachförderlichen Alltagsinteraktionen. In S. Sachse (Hrsg.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Kleinkindphase* (S. 185–203). München: Urban & Fischer.

Hofmann, N., Polotzek, S., Roos, J. & Schöler, H. (2008). Sprachförderung im Vorschulalter – Evaluation dreier Sprachförderkonzepte. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3, 291–300.

Hudson, S., Levickis, P., Down, K., Nicholls, R. & Wake, M. (2015). Maternal responsiveness predicts child language at ages 3 and 4 in a community-based sample of slow-to-talk toddlers. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 50: 136–142.

Simon, S. & Sachse, S. (2011). Sprachförderung in der Kindertagesstätte: Verbessert ein Interaktionstraining das sprachförderliche Verhalten von Erzieherinnen? *Empirische Pädagogik*, 25(4), 462–480.

Simon, S. & S. Sachse (2013). Anregung der Sprachentwicklung durch ein Interaktionstraining für Erzieherinnen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4, 379–397.

Wolf, M., Stanat, P. & Wendt, W. (2011). *EkoS – Evaluation der kompensatorischen Sprachförderung. Abschlussbericht*. Zugriff am 19.06.2014. Verfügbar unter <http://www.isq-bb.de/uploads/media/ekos-bericht-3-110216.pdf>

Angaben zu den Autorinnen:

Dr. Anke Buschmann: Diplom-Psychologin, Leitung des ZEL-Zentrum für Entwicklung und Lernen, Heidelberg, Entwicklung des Heidelberger Interaktionstrainings HIT (www.heidelberger-interaktionstraining.de) und Heidelberger Elterntainings zur Sprachförderung HET (www.heidelberger-elterntaining.eu). Lehrbeauftragte an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg im Bereich Frühkindliche und Elementarbildung und Psychologie im Bereich Zusammenarbeit mit Eltern, freiberufliche Dozentin

Prof. Dr. Steffi Sachse: Dipl.-Psychologin, Professorin für Entwicklungspsychologie mit dem Schwerpunkt Sprachentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, in der Lehre tätig in den Bereichen Sprachheilpädagogik sowie frühkindliche und Elementarbildung, Forschungsschwerpunkte betreffen u.a. Erfassung sprachlicher Leistungen, (Früh-)Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen, Sprachförderung in Kindertagesstätten und deren Evaluation, Mehrsprachigkeit

Kontakt: buschmann@zel-heidelberg.de, sachse@ph-heidelberg.de

3. Bildung im Kontext migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen

Ausgewählte Handlungsfelder

Die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit von Kindern stellt in Kindertageseinrichtungen der Stadt Frankfurt am Main eine grund-

legende Voraussetzung der Bildungs- und Erziehungsarbeit dar. Diese gilt es zu berücksichtigen und konstruktiv aufzugreifen.



Sicherung der Bildungsteilhabe mehrsprachiger Kinder

So liegt beispielsweise in Frankfurt am Main der Anteil der Institutionen der Kindertagesbetreuung, in denen mehr als 80 % der Kinder mehrsprachig sind, bei etwa 40 %, und der Anteil der Kinder in Kindertageseinrichtungen, die mindestens ein

Elternteil mit Migrationserfahrung haben, in diesen bei etwa 59 % (vgl. AmkA 2016). Die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit der Kinder prägt damit die Arbeit in Institutionen der Kindertagesbetreuung in elementarer Weise. Der vorliegende Beitrag befasst sich deshalb mit ausgewählten Handlungsfeldern, die den Zugang zu und die Ermöglichung von Bildung für migrationsbedingt mehrsprachige Kinder im Elementarbereich betreffen und deshalb für die Qualitätsentwicklung von Kindertagesstätten von elementarer Bedeutung sind.

Bildungsbeteiligung mehrsprachiger Kinder

Der Besuch von Kindertageseinrichtungen bringt im Falle der Gewährung reichhaltiger Lern- und Bildungsgelegenheiten und einer hohen Qualität von Kommunikations- und Interaktionsprozessen einen positiven Einfluss auf die weitere kindliche Entwicklung mit sich (vgl. Koch, Hormann 2014: 78f.; ausführlicher u. a. Barnett, Frede 2010; Roßbach, Kluczniol, Isenmann 2008). Die Sicherung der Bildungsbeteiligung mehrsprachiger Kinder stellt deshalb eine gewichtige Aufgabe von Kindertageseinrichtungen dar, die darauf abzielt, einen Zugang zu Bildung für alle zu gewährleisten sowie individuellen Bildungserfolg und die Teilhabe an Gesellschaft frühzeitig anzubahnen. Zugunsten der Sicherung der Bildungsbeteiligung mehrsprachiger Kinder gilt es deshalb auf Seiten der Kommunen insbesondere, Strukturen und Rahmenbedingungen zu gewährleisten, die Eltern dazu anregen, Betreuungsangebote für ihre Kinder frühestmöglich wahrzunehmen. Lokale/stadtteilbezogene Netzwerke von Bildungsakteuren sollten mit Blick auf die Kontaktaufnahme und Bera-

tion von mehrsprachigen Familien unterstützt und ausgebaut werden (vgl. Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2014: 26f., 76ff.).

Aufnahme und Partizipation in Kindertageseinrichtungen

Kindertageseinrichtungen bieten in besonderer Weise die Chance zur Integration und Partizipation von Anfang an. Dies zeigt sich nicht nur in solchen pädagogischen Maßnahmen, die beispielsweise den Zugang zu und das Ankommen zugewanderter Kinder in den Bildungseinrichtungen erleichtern helfen. Auch das Bestreben der Wertschätzung von Pluralität in der pädagogischen Praxis, die Gewährung positiver Beziehungserfahrungen und die Umsetzung gemeinschaftsbildender Maßnahmen, in denen die Einzelnen Anerkennung erfahren und Gemeinschaftsfähigkeiten aufbauen, nehmen einen zentralen Stellenwert ein (vgl. u. a. Datler, Studener-Kuras, Bruns 2014; Gasteiger-Klicpera, Paleczek 2014). Darüber hinaus bildet bereits im Elementarbereich die Förderung der Teilhabe aller an der Gestaltung der Einrichtung und ihrer vielfältigen Aktivitäten ein zentrales Ziel der Bildungsinstitutionen (vgl. u. a. www.kitafrankfurt.de).

Subjektbildung und Schaffung von Lern- und Bildungsgelegenheiten

Die Bildung der nachwachsenden Generation stellt einen zentralen Auftrag von Kindertageseinrichtungen dar, dem diese in facettenreicher Weise nachkommen. Elementar erscheint zugunsten der Ermöglichung von Bildungsprozessen die Wahrnehmung des Kindes als Subjekt, als Gestalter seines Bildungsgangs (vgl. Meyer 2005: 18), das in seiner Neugier, seinen Interessen und Sinnkonstruktionen ernstzunehmen, anzuerkennen und zu unterstützen ist. Aufgabe der Kindertageseinrichtungen ist es vor diesem Hintergrund, vielfältige Lern- und Bildungsgelegenheiten zu schaffen, die beispielsweise die Erweiterung ihres Weltwissens, Bewegung und Sport, die Anregung zu Kreativität, zu Darstellung und Gestaltung usw. betreffen (vgl.

u. a. www.kitafrankfurt.de). Aufgabe ist es aber darüber hinaus auch, solche Sozialbeziehungen und Kommunikations- und Interaktionsstrukturen zu schaffen, die Anerkennungsformen des Respekts, der Empathie und der Wertschätzung einschließen und die Entwicklung von Selbstachtung, von Selbstvertrauen und Selbstschätzung gewähren (vgl. Henkenborg 2007; Stojanov 2011: 41f.)

Sprachliche Bildung und Förderung in der deutschen Sprache

Sprachliche Bildung stellt eine Querschnittsaufgabe der Bildungseinrichtungen dar, die bereits im Elementarbereich einen zentralen Stellenwert einnimmt. Die sprachliche Bildung und Förderung in der deutschen Sprache folgt in Kindertageseinrichtungen zunächst dem Prinzip der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung. Dabei wird davon ausgegangen, dass Kinder sprachliche Fähigkeiten wesentlich im Kontext alltäglicher und alltagsnaher Situationen, Handlungen und Interaktionen entwickeln. Dies betrifft kommunikative Situationen im Rahmen des Tagesablaufs, bildungsbezogene Aktivitäten wie Erkundungen von Natur und Umwelt oder auch solche Momente, in denen eine handlungsbegleitende Kommunikation, etwa beim Spiel, stattfindet (vgl. Koch, Hormann 2014: 83). Grundsätzlich gilt es in diesem Zusammenhang, qualitativ adäquate, anregende und sprachlich herausfordernde Lern- und Bildungsgelegenheiten, auch unter den Bedingungen des Deutschen als Zweitsprache, zu inszenieren und aktiv zu gestalten (vgl. ebd.: 91; zudem u. a. Ruhberg, Rothweiler 2012).

Neben der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung setzt (teilweise) – ausgehend von der systematischen Diagnose der sprachlichen Fähigkeiten und ihrer Dokumentation (vgl. www.mercatorinstitut-sprachfoerderung.de) – bereits im Rahmen der Elementarbildung eine gezielte, kompensatorische Sprachförderung in der deutschen Sprache ein. Diese wird teils durch externe Sprachförderkräfte, teils durch die pädagogischen Fachkräfte vor Ort durchgeführt. Angesichts sehr unterschiedlicher Erfahrungen pädagogischer Fachkräfte mit den ver-



Das Kind als
Gestalter seines
Bildungsgangs

schiedenen Konzepten sprachlicher Förderung müssen jedoch die jeweils kontextspezifischen Möglichkeiten und Grenzen pädagogischen Handelns zugunsten sprachlicher Bildung und Förderung genauer analysiert, reflektiert und weiterhin intensiviert werden (vgl. Koch, Hormann 2014: 91).

Sprachliche Bildung und Anerkennung von Familiensprachen

Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen gehört es, die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder in ihren Familiensprachen einzubeziehen und zu fördern, die vorfindliche sprachliche Pluralität auszuerschöpfen und auf die Wahrnehmung und Anerkennung der Familiensprachen in der pädagogischen Praxis hinzuwirken. Dies schließt nicht nur ein, die Sprachen der Kinder in den Institutionen konsequent sichtbar zu machen. Angesprochen ist das Recht der Kinder, ihre Familiensprachen im Rahmen alltäglichen Handelns, aber auch in Sprachlernsituationen im engeren Sinne zu verwenden. Zudem sind verstärkt solche Angebote zu entwickeln, in denen die Kinder themen-/projektbezogen oder kontinuierlich ihre Fähigkeiten in den Familiensprachen vertiefen und ausbauen können. Letztlich sind alle Kinder in den Erwerb von und die Kommunikation in den Familiensprachen einzubeziehen. Der Vergleich und die Reflexion der Familiensprachen regt die sprachliche Sensibilität und die Wertschätzung und Entwicklung von Fähigkeiten an, mehrere Sprachen zu lernen und zu verwenden (vgl. Krumm 2014: 31ff.). Davon profitieren sowohl ein- als auch mehrsprachige Kinder.

Orientierung in mehrsprachigen Gesellschaften

Neben den genannten Schwerpunkten sprachlicher Bildung gehört auch die Orientierung in mehrsprachigen Gesellschaften zur Bildungs- und Erziehungsarbeit in Kindertageseinrichtungen. Die lebensweltliche Mehrsprachigkeit stellt zum einen Alltag und Normalität dar, in der sich Kinder souverän bewegen und handeln. Zum anderen aber bedeutet gesellschaftliche Mehrsprachigkeit auch, dass die nachwachsende Generation dazu fähig sein muss, sich in komplexen, pluralen Gesellschaften

zu orientieren und an ihrer Gestaltung teilzuhaben (vgl. Krumm, Reich 2013; Wegner, Dirim 2016: 15ff.). Kindertageseinrichtungen können damit in facettenreicher Weise dazu beitragen, dass das souveräne Handeln und die Orientierung in mehrsprachigen Gesellschaften schon im Rahmen früher Bildung einen festen Platz einnimmt.

Durchgängige Sprachbildung

Die Ermöglichung und Unterstützung sprachlicher Bildung erfordert Kontinuität und den Einbezug aller an der Erziehung und Bildung Beteiligten sowie der Institutionen im Lebensumfeld der Kinder. Von zentraler Bedeutung ist deshalb erstens eine Gestaltung der Übergänge nicht nur von Kindertageseinrichtungen zur Grundschule. Übergänge sollten auf eine kontinuierliche, institutionenübergreifende sprachliche Bildung ausgerichtet sein, um Brüche und Belastungen am Übergang zu vermeiden. Zweitens gilt es, die Familien und weitere für das Kind relevante Personenkreise, Vereine etc. und mit diesen gegebene Sprachlernmöglichkeiten in die Bildungsarbeit einzubeziehen. Oder anders: Kindertageseinrichtungen sollten sich für stadtteilbezogene Angebote öffnen und den Zugang zu diesen fördern. Schließlich erscheint es drittens erstrebenswert, der Durchgängigkeit sprachlicher Bildung, bezogen auch auf die Familiensprachen und weitere Sprachen – in ihren Varietäten, Registern etc. – in den Kindertageseinrichtungen konsequent Vorschub zu leisten. Ein solches Konzept sprachlicher Bildung ist auf die Integration der bildungsbiographischen, der thematischen und der Mehrsprachigkeitsdimension ausgerichtet (vgl. Gogolin, Lange 2011). In der Arbeit in Kindertageseinrichtungen greifen somit individuelle Erfahrungen und Interessen, lebensweltliche Herausforderungen und ihre Bearbeitung in den Sprachen der Institution und der der Familien ineinander.



Öffnung
der Kitas für
Angebote aus
dem Stadtteil

Interkulturelle Bildung und migrationspädagogische Arbeit

Der souveräne Umgang mit und die konstruktive Gestaltung des sozialen Miteinanders mit Blick auf die soziale, ethnische und kulturelle Heterogenität bildet eine zentrale Zielsetzung und Chance der Bildungs- und Erziehungsarbeit in Kindertageseinrichtungen. Erzieherinnen und Erzieher sind deshalb gefordert, mit sozial, ethnisch und kulturell heterogenen Gruppen in Kindertageseinrichtungen sowie mit einer ebenso heterogenen Elternschaft souverän umzugehen und ein pädagogisches Handeln zu entfalten, das die Entwicklung interkultureller Bildung der Kinder zum Ziel hat und entsprechende pädagogische und didaktische Maßnahmen fokussiert (vgl. Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2014: 52ff.). Zudem erscheint es auch für die Bildungs- und Erziehungsarbeit in Kindertageseinrichtungen elementar, dass pädagogische Fachkräfte eigene natio-ethno-kulturelle Zuschreibungspraxen, also stereotype Zuschreibungen etwa von Verhaltensweisen zu „anderen“ Kulturen, reflektieren und für ein differenzfreundliches Miteinander in den Kindertageseinrichtungen eintreten (vgl. Dirim, Mecheril 2010).

Kooperation mit Eltern und Familien

Neben der Sicherung adäquater Strukturen und Rahmenbedingungen zugunsten der Kooperation mit Eltern und Familien stellt die kontinuierliche, verlässliche Kommunikation von pädagogischen Fachkräften und Eltern bzw. Familien, aber auch die Information, Beratung und Unterstützung von Familien im Hinblick auf die Erziehung und Bildung ihrer Kinder ein zentrales Handlungsfeld pädagogischer Fachkräfte dar. In diesem Zusammenhang sind zuallererst niedrigschwellige Angebote für Eltern, deren Familiensprache nicht die deutsche Sprache ist, zu nennen. Mittels dieser Formate können eine erste Kontaktaufnahme, eine Erziehungsberatung und Informationen über frühkindliche Bildung etabliert und familiennahe Angebote für die Betreuung und Förderung entwickelt werden (vgl. u. a. Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2014: 26f., 76ff.).

Übergänge: Kooperation von Kindertageseinrichtung und Schule

Erstrebenswert – und vielfach etabliert – ist die enge Kooperation von Kindertageseinrichtungen und Schulen sowie die diesbezügliche Entwicklung stabiler Verbundstrukturen am Übergang vom Elementar- zum Primarbereich. Die institutionalisierte Kooperation von Kindertageseinrichtungen und Schulen umfasst über den Informationsaustausch sowie wechselseitige Hospitationen hinaus Elterninformationen und Übergabegespräche zwischen den beteiligten Institutionen sowie die Übergabe und systematische Weiterführung von Dokumenten / Instrumenten zur Gestaltung des Übergangs. Zugunsten der Kooperation von Kindertageseinrichtung, Schule und Familie können lokal und regional beteiligte weitere Institutionen wie Familienbildungszentren einbezogen werden. Schließlich trägt die Evaluation der Erfahrungen in der Kooperation entscheidend zur Fortentwicklung der Kooperation der einzelnen Institutionen, darüber hinaus aber auch der übergeordneten weiteren Entwicklung der Zusammenarbeit am Übergang vom Elementar- zum Primarbereich insgesamt bei (vgl. Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2014: 30f.).

Zusammenfassung

Die genannten Handlungsfelder stellen zentrale Dimensionen der Qualitätsentwicklung der Bildungsinstitutionen und der Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte zugunsten der Ermöglichung der Bildung aller Kinder in Kindertageseinrichtungen dar. Zugleich verweisen sie auf die Möglichkeit und Notwendigkeit der Fortentwicklung von Bildungsgerechtigkeit (Stojanov 2011) bereits im Elementarbereich. Gefragt ist diesbezüglich nicht nur die Eröffnung des Zugangs zu Bildung, etwa im Sinne der Vorbereitung auf den erfolgreichen Besuch der Grundschule. Gefragt ist vielmehr ein pädagogisches Handeln, das – trotz und aufgrund gesellschaftlicher Bedingungen – im Kern auf die Anerkennung des Kindes als Gestalter seines Bildungsganges und auf seine Befähigung zur Autonomie und zur Teilhabe an der demokratischen Gesellschaft setzt.

Literatur:

- AmkA. Amt für multikulturelle Angelegenheiten (2016): Presseinformation 8. November 2016. Kooperationsprojekt „Sprachentdecker“. Stadt Frankfurt am Main.
- Barnett, W. S. & Frede, E. (2009): *The Promise of Preschool: Why we need early education for all.* In: *American Educator* 34, 1, S. 21–29.
- Datler, W., Studener-Kuras, R. & Bruns, V. (2014): *Young Child Observation, Emotion und Zweitspracherwerb. Annäherungen an die Bedeutung von Gefühlen für den Erwerb der Zweitsprache Deutsch im Kindergarten.* In: Wegner, A., Vetter, E. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich, Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, S. 63–76.*
- Dirim, I. & Mecheril, P. (2010): *Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft.* In: Mecheril, P., Castro Varela, M., Dirim, I., Kalpaka, A., Melter, C.: *Migrationspädagogik.* Weinheim: Beltz, S. 121–149.
- Gasteiger-Klicpera, B. & Paleczek, L. (2014): *Wie kann Sprachförderung gelingen? Linguistische und pädagogische Aspekte professioneller Kompetenzen von Sprachförderkräften im Bereich der Elementarpädagogik.* In: Wegner, A., Vetter, E. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich, Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, S. 43–61.*
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011): *Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung.* In: Fürstenau, S., Gomola, M. (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit.* Wiesbaden: VS Verlag.
- Henkenborg, P. (2007): *Politische Bildung für die Demokratie. Demokratielernen als Kultur der Anerkennung.* In: Hafener, B., Henkenborg, P., Scherr, A. (Hrsg.): *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder.* (2. Aufl.). Schwalbach/Ts., 106–131.
- Koch, K. & Hormann, O. (2014): *Von Strukturen zu Strategien und Interaktionen – Sprachförderung am Übergang in die Grundschule. Befunde aus dem Projekt EvaniK.* In: Wegner, A., Vetter, E. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich, Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, S. 77–92.*
- Krumm, H.-J. (2014): *Elite- oder Armutsmehrsprachigkeit: Herausforderungen für das österreichische Bildungswesen.* In: Wegner, A., Vetter, E. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich, Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, S. 23–40.*
- Krumm, H.-J. & Reich, H. (2013): *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht.* Münster: Waxmann.
- Meyer, M. A. et al. (2001): *Bastian, J., von Borries, B., Combe, A., Decke-Cornill, H., Faulstich-Wieland, H., Gebhard, U., Gogolin, I., Grammes, T., Kaiser, G., Martens, E., Meyer, M. A., Mielke, R., Oettingen, G., Schenk, B. (2001): Antrag auf Einrichtung und Förderung eines Graduiertenkollegs zur Bildungsgangforschung.* Manuskript Hamburg Universität Hamburg.
- Meyer, M. A. (2005): *Die Bildungsgangforschung als Rahmen für die Weiterentwicklung der Allgemeinen Didaktik.* In: Schenk, B. (Hrsg.): *Bausteine einer Bildungsgangtheorie.* Wiesbaden: VS Verlag, S. 17–46.
- Roßbach, H.-G., Kluczniol, K. & Isenmann, D. (2008): *Förderbarkeit, Bedeutung und Messung.* In: Roßbach, H.-G., Weinert, S. (Hrsg.): *Bildungsforschung Band 24. Kindliche Kompetenzen im Elementarbereich.* Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, S. 67–88.
- Ruhberg, T. & Rothweiler, M. (2012): *Spracherwerb und Sprachförderung in der KiTa.* Stuttgart: Kohlhammer.
- Senatorin für Bildung und Wissenschaft (o.J.): *Voneinander und miteinander lernen. Entwicklungsplan Migration und Bildung für das Land Bremen 2014–2018.* Freie Hansestadt Bremen.
- Stojanov, K. (2011): *Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wegner, A. & Dirim, I. (2016): *Einleitung: Bildungsgerechtigkeit – Zur Konjunktur einer normativen Kategorie.* In: Wegner, A., Dirim, I. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive.* (Reihe Mehrsprachigkeit und bildung, Band 1). Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, 11–26.

Angaben zu der Autorin:

Prof. Dr. Anke Wegner, Professorin für Deutsche Sprache und ihre Didaktik mit dem Schwerpunkt Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Universität Trier

Arbeitsschwerpunkte: Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit, Allgemeine Didaktik, Unterrichtsforschung, Professionalisierungsforschung

Kontakt: Universität Trier, FB II – Deutsch als Fremdsprache, A-Gebäude, Raum 313, 54286 Trier

4. Mit unseren Sprachen die Welt begreifen

Mehrsprachigkeit in Kita und Krippe

In Frankfurt am Main leben Menschen aus 170 Ländern zusammen, jedes zweite Kind wächst mit zwei und mehr Sprachen auf. Diesen Sprachenreichtum bringen Kinder

mit in unsere Kitas. Häufig ist Deutsch nicht die Erstsprache, sondern wird oft in der Kita erlernt und/oder vertieft.

Sprachliche Vielfalt bietet endlose Lernmöglichkeiten für alle: für Kinder und pädagogische Fachkräfte, die ausschließlich einsprachig aufwachsen oder aufgewachsen sind und für solche, deren Alltag zwei- oder mehrsprachig ist.

Artikel 29 der UN-Kinderrechtskonvention verpflichtet (nicht nur) Pädagoginnen und Pädagogen: „Die Bildung des Kindes muss darauf gerichtet sein, dem Kind Achtung vor seinen Eltern, seiner kulturellen Identität, seiner Sprache und seinen kulturellen Werten, den nationalen Werten des Landes, in dem es lebt ... und gegebenenfalls des Landes, aus dem es stammt, sowie vor anderen Kulturen als der eigenen zu vermitteln.“

Aus der Hirnforschung, der Sprachwissenschaft und der Entwicklungspsychologie wissen wir, dass es Zeitfenster gibt, in denen es Kindern besonders leicht fällt, Sprache(n) zu erlernen und die genutzt werden sollten. Eines davon liegt in der Zeit, die Kinder in der Regel in der Krippe verbringen, weitere in der Kita- und Grundschulzeit.

Sprachen werden nie zum Selbstzweck und allein gelernt, sondern dienen immer der Kommunikation mit

der Umgebung. Je sicherer ein Kind gebunden ist und je mehr Sprechanlässe ihm geboten werden, desto größer ist die Chance, dass es seine Sprache(n) weiterentwickelt. Bei Zwei- und Mehrsprachigkeit geht es nicht um Perfektion. Es ist also nicht wichtig, die Sprache(n) vollkommen zu beherrschen. Vielmehr geht es darum, in Alltagssituationen dem Alter des Kindes entsprechend zweckgebunden bestehen zu können. Mehrsprachig ist ein Mensch dann, „wenn er in den meisten Situationen ohne Weiteres von der einen Sprache zur anderen umschalten kann“ (vgl. Riehl 2006). Dabei entstehen oft kreative Sätze oder Wortneuschöpfungen, die zeigen, dass Kinder mit Sprache spielen und experimentieren, das sogenannte „Code-Switching“. So zum Beispiel, wenn die 4-jährige Jenny zum Frühstück bestellt: „Ein Ei, aber bitte sunny side up!“ oder Can überzeugt ist: „Meine anne ist die Beste!“

Aus dem bislang Gesagten wird deutlich, dass es bei der Förderung von Mehrsprachigkeit in der Kita nicht ausschließlich um Methoden gehen kann, sondern dass diese nur greifen können, wenn sie von einer persönlichen und pädagogisch-fachlichen Haltung getragen werden, die sprachliche und gesellschaftliche

Vielfalt als Bereicherung anerkennt und bereit ist, eigenes Handeln ständig zu hinterfragen und den sich stets verändernden Gegebenheiten anzupassen. Dazu eignet sich besonders der Ansatz der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung nach Louise Derman-Sparks, der von dem Berliner Projekt „Kinderwelten“ für Deutschland adaptiert wurde (vgl. Wagner 2006). Er benennt Sprache als eine von vielen Vielfaltdimensionen (neben z. B. Geschlecht, Alter, Herkunft, Religion und Weltanschauung,

Bei Zwei- und Mehrsprachigkeit geht es nicht um Perfektion

sexuelle Orientierung, Behinderung ...), die es gilt, in der Pädagogik zu berücksichtigen, ohne dabei in Schubladen zu stecken oder zu etikettieren. Daher bieten sich viele der unten genannten Empfehlungen nicht nur für die Förderung von Mehrsprachigkeit an, sondern auch für die Anerkennung und Förderung gesellschaftlicher Vielfalt und den respektvollen, fairen Umgang mit dem Einzelnen.

Förderung von Mehrsprachigkeit an, sondern auch für die Anerkennung und Förderung gesellschaftlicher Vielfalt und den respektvollen, fairen Umgang mit dem Einzelnen.

Wie können Erzieherinnen und Erzieher kindliche Mehrsprachigkeit in der Einrichtung unterstützen?

1. Pädagoginnen als Sprachvorbilder

Pädagogische Fachkräfte verbringen viele Stunden pro Tag mit den Kindern. Sie sind Vorbilder, auch was den Gebrauch von und den Umgang mit Sprache angeht. Überprüfen Sie Ihr Sprech- und Kommunikationsverhalten anhand folgender Kriterien:

- Habe ich Freude an Sprache(n) und Kommunikation?
- Spreche ich langsam und deutlich?
- Welchen Stellenwert haben Sprachen für mich? Sind sie alle gleich viel wert? Oder sage ich evtl. unbewusst, dass ein Kind in meiner Gruppe „nur Türkisch, aber noch kein Deutsch“, ein anderes „schon Englisch und auch ein bisschen Deutsch“ spricht?
- Spreche ich Namen korrekt aus? Verzichte ich auf Vereinfachungen? Ggfs. lasse ich mir den Namen so oft wiederholen, bis ich ihn mir lautsprachlich notieren und merken kann;

- Nehme ich mir Zeit zum Sprechen und auch zum Zuhören?
- Schau ich das Kind beim Sprechen an?
- Lasse ich das Kind ausreden?
- Unterstütze ich das Kind dabei, wenn es nach Worten sucht oder beende ich den Satz an seiner Stelle?
- Korrigiere ich wiederholend statt defizitorientiert? („Ah, du hast einen Hund gesehen. Was hat denn der Hund gemacht? Der Hund in diesem Buch ist schwarz,“ anstatt: „Das heißt richtig: der Hund!“)
- Stelle ich offene statt geschlossene Fragen? („Was möchtest du denn gerne spielen?“ anstatt „Willst du die Schaufel?“)
- Nutze ich Musik, Reime und Rollenspiele zur Lautmalerei und zur Sprachförderung?

2. Sprachanregende Raumgestaltung

Gleich beim Betreten der Einrichtung können Kinder und Eltern sehen, dass Sprache(n) und Vielfalt hier eine große Rolle spielen, indem zum Beispiel:

- Kinder und Eltern mit einem Willkommensschild oder -mobile in allen in der Kita vertretenen Sprachen begrüßt werden;
- Begrüßungs- und Abschiedsformeln sowie -rituale der Familien bekannt und akzeptiert sind;
- Die Namensschilder an den Kleiderhaken ggfs. in lateinischer und z. B. arabischer Schrift angebracht sind;
- Alle Namen korrekt geschrieben sind (also mit Sonderzeichen, wie z. B. Inés oder Doğan bzw. in angemessener Transkription, z. B.: Muhammad);
- Sprachprojekte dokumentiert und im Flurbereich ausgestellt werden;
- Postkarten und Urlaubsgrüße in allen Sprachen aushängen;
- Speisepläne durch Bilder unterstützt werden, anhand derer sich Kinder und Eltern das angebotene Gericht (z. B. „arme Ritter“ vorstellen und gegenseitig erklären können);
- In den Speiseplänen sich die Essgewohnheiten der Kinder und ihrer Familien wiederfinden, z. B. indem es einmal wöchentlich ein Lieblingsgericht gibt;
- Familienportraits dazu einladen, über die eigene Familie zu erzählen und Fotos zu vergleichen;
- Die Verkleidungsecke auch Kleidungsstücke enthält, die in den Familien der Kinder getragen werden und zu denen Geschichten erzählt werden können;
- Tiere und Puppen nicht ausschließlich deutsche Namen tragen

- Der Kalender die Wochentage und Monate abwechselnd in verschiedenen Sprachen ausweist;
- Ein interkultureller Kalender im Eingangsbereich darauf hinweist, dass alle religiösen und weltlichen Feiertage der Familien bekannt sind und gewürdigt werden.

3. Bücher, Materialien und Spiele, die der gesellschaftlichen und sprachlichen Vielfalt der Einrichtung gerecht werden

Manche dieser Empfehlungen mögen auf den ersten Blick so wirken, als hätten sie nichts mit der Förderung von Sprache(n) zu tun. Da der Einsatz dieser Materialien und Spiele jedoch immer Sprechanlässe schafft, indem zum Vergleichen oder Beschreiben eingeladen wird, finden sie hier auch ihren Platz.

- Es gibt mehrsprachige Bilder- und Kinderbücher, die die Familiensprachen der Kinder der Einrichtung widerspiegeln (häufig gibt es diese Bücher mit einer Hör-CD in den gängigsten Sprachen der hier lebenden Migrantinnen und Migranten);
- Es sind Anlauttabellen (in der Vorschulgruppe) für mehrere Sprachen vorhanden;
- Auf Plakaten werden die Schriften der Welt dargestellt, z. B. Arabisch, Kyrillisch, Japanisch, Chinesisch etc.
- Lieder, Reime, Singtänze und Kreisspiele gibt es nicht nur in Deutsch;
- Märchen der Welt gehören zum festen Bestandteil des pädagogischen Materials;
- Die in der Einrichtung vorhandenen Puppen spiegeln die Vielfalt der Hautfarben und Lebensumstände der Kinder wider und bieten damit Gesprächsanlässe (z. B. schwarze Puppen, asiatische Puppen, Puppen mit einer körperlichen Einschränkung wie z. B. Trisomie 21);
- Duplo- und Legofiguren gibt es in allen Hautfarben, auch Frauen in vermeintlichen Männerberufen und umgekehrt;
- Die Bauecke enthält Materialien, mit denen auch z. B. orientalische Architektur nachgebildet werden kann;
- In der Puppenküche finden sich neben den üblichen Gegenständen z. B. auch eine türkische doppelstöckige Teekanne, ein Reiskochtopf, Ess-Stäbchen, ein Sofreh-Tuch, ein Mörser zum Hirse stampfen etc.
- Die Verkleidungskiste beinhaltet nicht nur ein Prinzessinnen-Kleid und moderne Alltagskleidung sondern auch z. B. einen Sari, eine Galabeya, Kopfbedeckungen der unterschiedlichsten Art etc.

4. Methodik und Didaktik, die Lust an und auf Sprache(n) vermittelt

Umfangreiche Materialien bereit zu halten, animiert Kinder zum Experimentieren mit Sprache. Darüber hinaus braucht es anregende Methodik und Didaktik, die Fachkräfte den Kindern anbieten. Nur wer Spaß und Freude an seinem Tun hat, kann andere damit anstecken. Daher sollten Pädagoginnen und Pädagogen ihre Ressourcen genau kennen und sich auf das konzentrieren, was sie gerne und engagiert tun. In Teams gibt es die vielfältigsten Ressourcen, nicht jede oder jeder muss alles mögen. Trauen Sie sich, auch darüber ins Gespräch zu kommen!

Einige bewährte Anregungen:

- Die meisten Kinder lieben Bilderbuchbetrachtungen. Sie bieten ruhige und beziehungsfördernde Momente im Kita-Alltag. Erzieherinnen und Erzieher können Kinder zum Sprechen und Kommunizieren anregen, indem sie offene Fragen stellen („Was siehst du auf diesem Bild?“, „Was gefällt dir besonders?“, „Was denken/fühlen die handelnden Personen wohl?“). Kinder, die eine andere Erstsprache als Deutsch sprechen, können angeregt werden, das Gesehene in ihrer Sprache zu erzählen oder einzelne Begriffe zu übersetzen.
- Zur Wortschatzerweiterung helfen oft mehrsprachige Bildwörterbücher. Sie sollten bei der Auswahl darauf achten, dass die muttersprachlichen Begriffe auch lautmalerisch abgedruckt sind, damit Sie die korrekte Aussprache kennen. Hier können auch Eltern und Großeltern einbezogen werden. Manche Einrichtungen erstellen selbst Bildwörterbücher mit den für sie aktuellen Begriffen, indem sie Fotos machen und die Begriffe in der Übersetzung und lautmalerischen Darstellung in den in der Kita gesprochenen Sprachen hinzufügen.
- Mehrsprachige Bilderbücher unterstützen die Erweiterung des Wortschatzes und helfen dabei, Zugang zu anderen Sprachen zu bekommen. Eltern und Großeltern haben vielleicht Zeit dazu und Freude daran, in ihren Erstsprachen vorzulesen. Doch Vorsicht: Bitte beschämen Sie niemanden, in manchen



Experimentieren
mit Sprache

Familien wird wenig oder nicht gelesen, einige Eltern/Großeltern sind Analphabetinnen und Analphabeten. In diesen Situationen könnte dann gefragt werden, ob sie eine Geschichte erzählen können. Möglicherweise habe Sie ja eine Kollegin oder einen Kollegen in der Einrichtung, die oder der der jeweiligen Erstsprache mächtig ist und vorlesen oder übersetzen kann.

- Nutzen Sie Reime, Gedichte und Lieder in verschiedenen Sprachen zur Sprachförderung. Singen und Tanzen unterstützt den Spracherwerb, festigt den Wortschatz, fördert phonologische Bewusstheit und macht Freude.
- Schreiben Sie kleine Theaterstücke und führen Sie diese mit den Kindern auf. Das Niederschreiben unterstützt Kinder darin, einen Zugang zu Schrift zu erhalten und ist wichtiger Bestandteil der Literacy-Erziehung.
- Ermöglichen Sie Kindern Begegnung mit Schriftsprache, indem Sie zum Beispiel gemeinsam Briefe schreiben (das gute alte Post-Spiel darf ruhig entmottet werden), Einkaufslisten oder Speisepläne mehrsprachig erstellen, Schränke und Kleiderhaken mehrsprachig beschriften etc.
- Tägliche/wöchentliche Rituale, wie zum Beispiel ein Begrüßungslied in allen in der Gruppe vorkommenden Sprachen, der Erzählkreis, die Wochenabschlussrunde am Freitag etc. festigen den Wortschatz, ermutigen zum Sprechen, bieten situationsangemessene Sprechkanäle.
- Memory- und Brettspiele laden dazu ein, das eigene Handeln mit Sprache(n) zu begleiten.
- Experimentieren Sie spielerisch mit Anlauten in mehreren Sprachen (z. B.: Banane -banana; Katze – kedi; Hütte – hut), auch das fördert die phonologische Bewusstheit.
- Spielen Sie „Sprachentdecker“ und finden mit den Kindern heraus, welche Worte in vielen Sprachen gemeinsam sind, welche ihren Weg in die deutsche Sprache gefunden haben (z. B. „cool“), welche Worte neu und welche alt sind.
- Erstellen Sie im Kollegium und mit den Kindern Sprachportraits. Dazu lassen Sie die Kinder ihre Körperumrisse auf Packpapier zeichnen oder verteilen Sie Schablonen im Format DIN A 3. Jede Person überlegt, welche Sprachen zu ihr gehören und bekommt pro Sprache eine andere Farbe. Dann sollen die Sprachen an die Stellen im Körper gemalt werden, in die sie nach Einschätzung der Künstlerin oder des Künstlers gehören. Anschließend erfolgt ein Austausch darüber. Es

ist spannend und anregend zu hören, warum welche Sprache wo im Körper angesiedelt ist (bei Can

- z. B. Italienisch im Bauch, weil er gerne Pizza isst und diese auf Italienisch bestellt; Englisch in den Händen, weil er später mal Kapitän werden will und dafür Englisch braucht; Deutsch und Türkisch im Herzen, weil er diese Sprachen immer zuhause und in der Kita spricht), siehe auch Anhang Seite 98;
- Schaffen Sie in der Kita „Sprachinseln“ mit bestimmten Regeln, zum Beispiel: im Morgenkreis begrüßen wir alle Kinder in ihrer Familiensprache, bei der Bilderbuchbetrachtung spricht Inge Deutsch und Canan Türkisch; heute lernen wir Begrüßungs- und Abschiedsformeln, wünschen uns Guten Appetit in Arabisch etc.

Es ist nicht immer einfach, geeignete Materialien für die mehrsprachige Erziehung zu finden. Obwohl es in Deutschland im Bereich der mehrsprachigen Kinderbücher in den letzten Jahren erhebliche Fortschritte gegeben hat, bleibt das Angebot weit hinter dem von Großbritannien, den USA oder Kanada zurück. Das können Sie ändern: Pädagogische Fachkräfte und Eltern tragen durch ihr Kaufverhalten entscheidend dazu bei, ob sich das Angebot in Zukunft vergrößern wird. Denn nur wo es einen Markt gibt, wird entsprechend produziert. Es lohnt sich also, gut zu überlegen, welche Materialien angeschafft werden sollen und zuvor ggfs. auch im Internet zu recherchieren.

Geeignete Materialien für mehrsprachige Erziehung

Tipp:

Eine sehr ausführliche Dokumentation zu den Grundlagen von Mehrsprachigkeit sowie zu Kinderbuchverlagen, Spielen und Materialien finden Sie in der **Handreichung „Mehrsprachigkeit in Kindertagesstätte und Schule“ – eine Veröffentlichung des Amtes für multikulturelle Angelegenheiten der Stadt Frankfurt am Main, Februar 2016**; Autorinnen: Küpelikilinc, N. und Ta an Özbölük, M.; Die Broschüre kann kostenfrei bestellt werden unter der E-Mail-Adresse: publikation.amka@stadt-frankfurt.de

Mit dem Zuzug von geflohenen Menschen kommen weitere Sprachen in unsere Kitas. Buch- und Spielangebote in Tigrinya, Amharisch, Somalisch, Kurdisch oder Dari sind in Deutschland noch eher die Ausnahme. Oft bleibt in den Kitas nichts anderes übrig, als Material selbst zu erstellen. Häufig können auch Eltern dazu angesprochen werden.

Viel Erfolg bei der spannenden Arbeit zur Mehrsprachigkeit!

Literatur:

Riehl, C. M. (2006): Die Bedeutung von Mehrsprachigkeit. In: Newsletter des Kompetenzzentrums Sprachförderung, Köln: S.4

Wagner, P. et al (2006): Macker, Zicke, Trampeltier. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen, Berlin

Literaturhinweise:

Burckhardt Montanari, E. (2000): Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen. Verlag Bandes & Apsel

Jiménez, I. M. (2015): Mit Sprache umhüllen. SchauHoerVerlag

Tracy, R. (2008): Wie Kinder Sprachen lernen – und wie wir sie dabei unterstützen können. Francke-Verlag

Angaben zu der Autorin:

Sabine Kriechhammer-Yağmur, Diplom-Pädagogin, Referentin für Eltern- und Familienbildung, inklusive Bildung beim Paritätischen Bildungswerk Bundesverband in Frankfurt, Seminare und Inhouse-Angebote zu allen Themen der Gestaltung gesellschaftlicher Vielfalt

Kontakt: Kriechhammer-yagmur@pb-paritaet.de, www.pb-paritaet.de, Tel.: 069 6706283

5. Im Dialog mit Familien

Bildungs Kooperation mit Eltern im mehrsprachigen und interkulturellen Kontext

Erziehungspartnerschaft mit Eltern im mehrsprachigen und interkulturellen Kontext aufzubauen, erfordert neben Methodenkompetenz eine Haltung, die Vielfalt der Lebensentwürfe von Familien mit und ohne

Migrationshintergrund anerkennt, ernst nimmt und den Blick auf die einzelne Familie und ihre Bedürfnisse richtet. Dazu ist es notwendig, angemessen zu kommunizieren.

Neben den allgemeinen Grundlagen der Kommunikation nach Watzlawick und Schulz von Thun eignet sich das Modell der interkulturellen Kommunikation von Georg Auernheimer (vgl. Auernheimer, G. 2015) sehr gut als Reflexionsrahmen, um Gespräche mit Eltern vor- und nachzubereiten.

Muhammeds (5 Jahre alt) Familie ist vor 6 Monaten aus Syrien geflohen. Sie lebt seit 3 Monaten in Frankfurt, Muhammed ist seit 2 Monaten in der Einrichtung. Beide Eltern haben in Syrien ein Studium absolviert, hatten gute Jobs und besuchen hier gerade einen Deutschkurs.

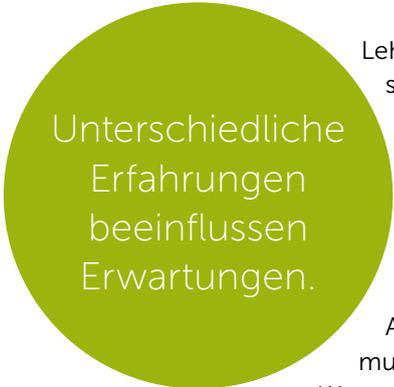
Analog zum Kommunikationsquadrat von Schulz von Thun (vgl. Schulz von Thun, F. 2010) und ausgehend von der Erkenntnis, dass auf der Beziehungs-, Appell- und Selbstoffenbarungsebene fast ausschließlich nonverbal kommuniziert wird, unterscheidet Georg Auernheimer vier Dimensionen, die interkulturelle Kommunikation bestimmen (können):

Machtasymmetrien in der Kommunikation zwischen Kita und Elternhaus gibt es unzählige, z. B.: die Erzieherinnen und Erzieher sprechen gut Deutsch, die Eltern noch nicht. Der ungeklärte Aufenthaltsstatus der Familie kann dazu führen, dass sie nicht offen über ihre Lebenssituation sprechen möchten. Die pädagogischen Fachkräfte wiederum möchten Muhammed bestmöglich unterstützen und wünschen sich mehr Informationen. Die Eltern befürchten, dass die Kita Informationen an die Ausländerbehörde weitergibt und sind sehr vorsichtig.

1. **Machtasymmetrien**
2. **Kollektiverfahrungen**
3. **Fremdbilder**
4. **Die Differenz der Kulturmuster**

Diese vier Dimensionen überschneiden sich und sind nicht immer klar voneinander zu trennen. Sie wirken, auch wenn die Gesprächspartnerinnen und -partner sich dessen oft nicht bewusst sind. Hier ein kurzes Beispiel:

Kollektiverfahrungen sind Erfahrungen, die Gesprächspartnerinnen und -partner entweder selbst gemacht haben oder die von Generation zu Generation oder auch nur in der Community übermittelt werden und die sehr unterschiedlich sein können. Muhammeds Eltern kennen Kita und Schule aus Syrien als ein System, in dem Disziplin gefordert wird und in dem



Unterschiedliche Erfahrungen beeinflussen Erwartungen.

Lehrkräfte hohes Ansehen und Autorität genießen. Dass die Erzieherinnen und Erzieher sich wünschen, mit ihnen erziehungspartner-schaftlich und auf Augenhöhe zu kommunizieren, irritiert sie.

Warum sollten sie ihr Kind beobachten? Die Erzieherinnen und Erzieher sind doch Fachleute und haben das studiert! Die Kita geht davon aus, dass Kinder ihre Bildungsprozesse ko-konstruieren und arbeitet situationsorientiert – Muhammeds Eltern hingegen vermissen ein Curriculum. Auch die Vorstellung, das Kind als Individuum mit seinen Bedürfnissen zu stärken, können die Eltern nicht ganz nachvollziehen. Sie haben gelernt, dass es wichtig ist, Teil eines Kollektivs (Familie) zu sein und eigene Bedürfnisse zurückzustellen.

Fremdbilder beeinflussen ebenfalls die Erwartung an die Kommunikation.

Sie sind oft maßgeblich von Kollektiverfahrungen geprägt. Sie sind als historisch gewachsene und durch öffentliche Diskurse erzeugte Vorstellungen über den „Anderen“ oder die „Andere“ zu verstehen. Fremdbilder können auch Stereotype und Vorurteile über bestimmte Personen oder Gruppen sein und haben einen Einfluss auf unsere Wahrnehmung. Ein gutes Beispiel dafür ist das in den Medien erzeugte Bild von der „muslimischen Familie“. Die Tatsache, dass Muhammeds Mutter Kopftuch trägt, kann bei pädagogischen Fachkräften Phantasien über ihren Bildungsstand, das Maß ihrer Emanzipation etc. auslösen und wird die Kommunikation beeinflussen. Die Tatsache, dass einige Erzieherinnen und Erzieher in der Einrichtung sehr jung sind und sich leger kleiden, könnte bei Muhammeds Eltern dazu führen, dass sie deren Kompetenz bezweifeln.

Die Differenz der Kulturmuster ist die von Auernheimer absichtlich erst an vierter Stelle genannte Dimension. Er meint damit das, was meistens zuerst als Erklärungsmuster herangezogen wird, wenn man vermeintlich „fremdes“ Verhalten analysieren möchte: kulturelle Unterschiede zum Beispiel in der Art der Begrüßung, bei Höflichkeitsformen, in Mimik und Gestik, bei Nähe und Distanz etc. Die Erzieherinnen und Erzie-

her sind irritiert, dass Muhammeds Vater sich bei jedem Kontakt zuerst an den Anerkennungspraktikanten statt an die Bezugserzieherin wendet, die Mutter sich in Gesprächen zurückhält und Elterngespräche viel länger als geplant dauern, da am Anfang lange Höflichkeiten ausgetauscht werden. Muhammeds Eltern wundern sich darüber, dass ihnen im Erstgespräch einmal Kaffee angeboten wurde und – nachdem Sie diesen bescheiden und höflich abgelehnt hatten – es keine weitere Aufforderung gab. Direkte Fragen sind ihnen sehr peinlich, sie wissen nicht, wie sie darauf antworten sollen. Dieses Modell hilft dabei, interkulturelle Kommunikationssituationen zu analysieren und zu verstehen. Es bietet keine vorgefertigten Lösungen, sondern ermutigt auf der Handlungsebene dazu, jeweils individuelle Möglichkeiten zu finden, auszuprobieren und sich ggfs. im Team abzustimmen. Zur interkulturellen Kommunikation braucht es Empathie, ein hohes Maß an (Selbst-) Reflexion, Ambiguitätstoleranz¹ und Wissen, das immer an der individuellen Familiensituation überprüft und ergänzt werden sollte.

Eine weitere zentrale Voraussetzung für gelingende Kommunikation ist die Bereitschaft zum Dialog auf „Augenhöhe“. Denn interkulturelle Kommunikation kann nur wirken, wenn sie von einer dialogischen Haltung getragen wird.

Dialog nach Martin Buber meint nicht das alleinige Sprechen miteinander, sondern beschreibt den Raum, der sich vertrauensvoll zwischen den Gesprächspartnerinnen und -partner entfaltet. In ihm wächst Beziehung, die Neues entstehen lässt.

Johannes Schopp, der das Modell der dialogischen Elternbegleitung entwickelt hat, beschreibt die Wirkung des Dialogs folgendermaßen:

„Die Dialogische Haltung stellt die einzigartige Existenz eines jeden Menschen in den Mittelpunkt. Sie betont den Respekt vor der Unterschiedlichkeit, vor unterschiedlichen, auch von der Norm abweichenden Lebenswegen, vor dem Tempo individueller Entfaltung und vor der Unvollkommenheit menschlicher Existenz. Dieser Einstellung liegt die Annahme zugrunde, dass jede und jeder durch den Dialog ermutigt werden kann, das Vertrauen in die eigene Urteilsfähigkeit und

¹ Ambiguitätstoleranz meint die Fähigkeit von Fachkräften, Unsicherheiten, Widersprüchlichkeiten, Ungewissheiten und möglicherweise mehrdeutige Kommunikationssituationen wahrzunehmen und auszuhalten.

das Gespür für den eigenen „richtigen“ Weg wieder zu finden. Das macht die Menschen langfristig unabhängiger vom Urteil sogenannter Experten und deren Wissen und es stärkt sie (vgl. Schopp, J. 2013).“

Nach Schopp sind zentrale Eckpunkte einer Dialogbegleitung:

- Es gibt keine allgemeingültigen „Rezepte“.
- Eltern werden beim Suchen eigener Antworten auf ihre Fragen begleitet.
- Eltern werden sich bewusst, dass Fehler zum Leben dazu gehören.
- Im gegenseitigen Verständnis füreinander spüren Eltern Entlastung und lernen, wieder über sich und ihre Situation zu schmunzeln oder zu lachen.
- Eltern sind Fachleute und Verantwortliche in eigener Sache.
- Eltern sind gleichwertige und gleichwürdige Dialogpartner.
- Wir können niemanden verändern. Ziel ist es, die Überzeugung der Eltern zu bestärken, selbst wirksame und eigenverantwortliche Lebensgestalter zu sein (vgl. ebd., S. 25).

Schopp benennt Dialogregeln, die er als **Einladung zum Dialog** (vgl. ebd., S. 222) beschreibt:

- Jede/Jeder genießt den gleichen Respekt.
- Ich mache mir bewusst, dass meine „Wirklichkeit“ nur ein Teil des Ganzen ist.
- Ich genieße das Zuhören.
- Ich brauche niemanden von meiner Sichtweise zu überzeugen.
- Ich verzichte darauf, (m)eine Lösung über den Lösungsweg meines Gegenübers zu stellen.
- Wenn ich von mir rede, benutze ich das Wort „ich“ und spreche nicht von „man“.
- Bevor ich rede, nehme ich mir einen Atemzug Pause.
- Ich rede von Herzen und fasse mich kurz.
- Ich vertraue mich neuen Sichtweisen an.
- Ich nehme Unterschiedlichkeit als Reichtum wahr.

Eltern bei der Erziehung zur Mehrsprachigkeit gezielt unterstützen

Viele Eltern wünschen sich, dass die Kita sie bei der mehrsprachigen Erziehung begleitet, unterstützt und berät. Dies kann zum Beispiel geschehen über:

1. Elternnachmittage und -abende zum Thema Mehrsprachigkeit

Diese erfordern eine gründliche Vorbereitung und Analyse der Elternschaft, die Sie erreichen wollen. Ob Sie einen Elternnachmittag oder –abend veranstalten, sollten Sie von der Lebenssituation der Eltern abhängig machen – und ggfs. beides für unterschiedliche Zielgruppen anbieten. Bei der Wahl der Themen und Methoden sollten Sie sich ebenfalls an den Bedürfnissen und Ressourcen der Eltern orientieren. Also: Wie theoretisch darf eine Information sein, braucht es Übersetzung oder reicht das Verwenden von leichter Sprache? Wünschen sich Eltern Sachinformation zum Erwerb der deutschen Sprache als Zweitsprache, zur mehrsprachigen Erziehung, brauchen sie praktische Tipps, sind sie unsicher? Hier gilt das Motto „Weniger ist mehr“! Veranstalten sie ggfs. mehrere Veranstaltungen zu Teilaspekten wie z. B.: „Deutsch als Zweitsprache erlernen“, „Mit zwei und mehr Sprachen gleichzeitig aufwachsen“, „Bilderbuchbetrachtung und Vorlesen“ etc.

Sinnvoll ist immer ein Veranstaltungsformat, das nicht nur theoretische Informationen vermittelt, sondern möglichst praktisch vorstellt, wie Eltern ihre Kinder zu Hause unterstützen können und Raum für individuelle Fragen – evtl. auch im Zweiergespräch – schafft. So könnten zum Beispiel empfehlenswerte mehrsprachige Bilderbücher, Spiele wie Memory oder Brettspiele, Reime, Gedichte, Lieder vorgestellt und erläutert werden, welche die Aspekte der Sprachförderung besonders unterstützen. In einem Kennenlern-Spiel könnten sich Eltern dabei in kleinen Gruppen darüber austauschen, welche Sprachen sie selbst als Kinder gelernt haben, ob sie Freude an Sprache(n) haben, gerne lesen und/oder erzählen und spielen, welche Wünsche sie für den Mehrsprachenerwerb ihrer Kinder haben. Als Übung bieten sich auch Sprachportraits an (siehe Artikel „Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt“).

2. Elterncafé zum Thema „Sprache(n)“

Ein Elterncafé, das entweder von einem engagierten Elternbeiratsmitglied oder Erzieherinnen und Erzie-



Passgenaue
Elternveranstaltungen

her begleitet wird, kann Eltern dabei unterstützen, ihre Erfahrungen mit mehrsprachiger Erziehung zu besprechen, Material gemeinsam anzusehen und ggfs. miteinander zu tauschen. Fragen und Wünsche an die Kita werden hier gesammelt. Darüber hinaus können dabei Ideen entstehen, wie Eltern in der Kita ihre Sprache(n) einbringen wollen, zum Beispiel als Vorleserinnen und Vorleser oder Erzählerinnen und Erzähler etc.

3. Direkte Beteiligung von Eltern und Großeltern im pädagogischen Alltag

Viele Eltern oder Großeltern sind gerne bereit, in der Kita in ihren Sprachen zu erzählen oder vorzulesen. Dabei ist es zweitrangig, ob es sich um Geschichten und Märchen aus verschiedenen Ländern oder eher um persönliche Geschichten, um Spiele, Reime und Lieder aus der eigenen Kindheit handelt. Wichtig ist die Stärkung der vertrauensvollen Beziehung zwischen Einrichtung und Familie. Kinder erleben ihre Eltern und Großeltern dabei als kompetent und selbstwirksam und erfahren, dass ihre Familiensprache Platz in der Einrichtung hat. Manchmal bietet sich auch die Gelegenheit, dass Eltern gemeinsam für die Kinder kochen und ein mehrsprachiges Kochbuch erstellen.



Im Kita-Alltag
beteiligen und
hospitieren

Eltern sollte auch immer die Gelegenheit gegeben werden, im Kita-Alltag zu hospitieren, damit sie sehen können, wie Sie ihre Kinder sprachlich fördern und begleiten.

4. Persönliche Gespräche mit Eltern

Manche Eltern wünschen sich individuelle Unterstützung für die Sprachentwicklung ihrer Kinder. Diese wird aus Zeitgründen nicht immer möglich sein. Hilfreich kann es sein, mit Eltern gemeinsam zu analysieren, welche Bedingungen im Elternhaus zum Mehrsprachenerwerb vorliegen. Elke Burkhardt Montanari hat dazu ausführliches Material erarbeitet (vgl. Burkhardt Montanari, E. 2000 und 2002). Sie schlägt vor, unter anderem zu überlegen:

- Wie viel Zeit können die Eltern jeweils mit dem Kind verbringen?
- Gibt es Rituale, die immer in der gleichen Sprache durchgeführt werden können (in einer türkisch-deutschen Familie wird z.B. beim Frühstück Deutsch gesprochen, beim Abendessen und dem Zubettgehen-Ritual Türkisch)?
- Gibt es mehrere Menschen, die mit dem Kind die zweite Sprache sprechen?
- Gibt es Möglichkeiten eines „Sprachbades“, zum Beispiel im Urlaub, in einer Spielgruppe etc.?
- Gibt es Spiele, Lieder, Bücher in den Familiensprachen (das ist bei Sprachen wie Türkisch oder Arabisch einfacher als bei Amharisch oder Kurdisch)?
- Welchen Stellenwert hat die zweite/dritte Sprache in der Familie?
- Sind sich die Eltern einig, dass ihr Kind zwei- oder mehrsprachig aufwachsen soll?
- Wie ist die Qualität des sprachlichen Inputs?

Aus den genannten Überlegungen sollen individuelle Empfehlungen entwickelt werden. Eine generelle Empfehlung ist sicher immer richtig: „Sprechen Sie mit Ihrem Kind die Sprache, die Sie ganz spontan und natürlich sprechen und die Sie am besten beherrschen.“ Manche Eltern, die Deutsch nicht als Erstsprache gelernt haben, glauben leider noch immer, dass sie mit ihren Kindern Deutsch sprechen müssten, damit sie bildungserfolgreich werden können.

Ermutigen Sie Eltern bitte dazu, auch dann weiter in ihrer Erstsprache mit dem Kind zu sprechen, wenn dieses nur auf Deutsch antwortet. Langer Atem zahlt sich hier in der Regel aus. In der Kooperation mit Eltern genauso wie in der Spracherziehung! Viel Erfolg dabei!

Literatur:

Auernheimer, G. (2015): *Interkulturelle Kommunikation – vierdimensional betrachtet*, www.hf.uni-koeln.de/31372 (zuletzt abgerufen am 05.11.2015)

Burkhardt Montanari, E. (2002): *Verband binationaler Familien und Partnerschaften, iaf e.V. (Hrsg.): Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen. Ein Ratgeber*, Brandes & Apsel, Frankfurt 2000
Montanari, E.: *Mit zwei Sprachen groß werden: mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule*, Kösel

Schopp, J. (2013): *Eltern Stärken. Die Dialogische Haltung in Seminar und Beratung. Ein Leitfaden für die Praxis*, Vierte Auflage, Verlag Barbara Budrich, S. 23f

Schulz von Thun, F. (2010): *Miteinander Reden: Störungen und Klärungen. Psychologie der Zwischenmenschlichen Kommunikation*

Literaturempfehlungen für die Kooperation mit Eltern:

Abdelilah-Bauer, B. (2012): *Zweisprachig aufwachsen: Herausforderung und Chance für Kinder, Eltern und Erzieher*. Verlag C.H. Beck

Leist-Villis, A. (2014): *Ratgeber Zweisprachigkeit: Informationen und Tipps zur zweisprachigen Entwicklung und Erziehung bei Kindern*, Verlag Stauffenburg

Schopp, J. (2013): *Eltern Stärken. Die Dialogische Haltung in Seminar und Beratung. Ein Leitfaden für die Praxis*. Verlag Barbara Budrich

Literaturempfehlungen für Eltern:

www.sprich-mit-mir.org

www.verband-binationaler.de/der-verband/buecher-broschueren/

Angaben zu der Autorin:

Sabine Kriechhammer-Yağmur: Diplom-Pädagogin, Referentin für Eltern- und Familienbildung, inklusive Bildung beim Paritätischen Bildungswerk Bundesverband in Frankfurt, Seminare und Inhouse-Angebote zu allen Themen der Gestaltung gesellschaftlicher Vielfalt

Kontakt: Kriechhammer-yagmur@pb-paritaet.de, www.pb-paritaet.de, Tel.: 069 6706283

6. „Tanzen lernen“

Interkulturelle Aspekte in der Bildung und Erziehung

Interview mit Maria Ringler, Verband binationaler Familien und Partnerschaften, iaf e.V.

Frau Ringler, der Verband binationaler Familien und Partnerschaften bietet Beratung, Workshops und Trainings zu Fragen der interkulturellen und mehrsprachigen Bildung und Erziehung an. Was macht Ihre Angebote aus?

Wir werden oft als Expertinnen und Experten gesehen in Fragen, die interkulturelle (bikulturelle und zugewanderte) Familien vielfach beschäftigen, z. B. Fragen zur mehrsprachigen Erziehung, rechtliche Fragestellungen von Familien in der Migration, Aspekte sozialer und gesellschaftlicher Zugehörigkeit. Die persönliche Lebenserfahrung in einer bikulturellen Familie verbindet die zugewanderte und die einheimische Seite. So wird uns oft automatisch die Rolle des „Mittlers“ zwischen „fremd“ und „vertraut“ zugeschrieben. Natürlich macht die bikulturelle Lebenserfahrung allein nicht interkulturelle Kompetenz aus, dazu braucht es neben sozialen und fachlichen Kompetenzen auch Fachwissen und die Fähigkeit der Selbstreflexion. Was unseren Verband ausmacht und hierin sehe ich unsere Stärke: Wir betrachten „Familie in Migration“ und „Migration in Familie“, wir haben einen ganzheitlichen Blick auf die Familien und sehen sie in ihrer Vielfalt.

Für welche Zielgruppen arbeiten Sie?

Wir haben vor allem Familien im Blick und damit die Berufsgruppen, die mit Familien, Migration, Erziehung und Bildung zu tun haben, also pädagogische Fachkräfte in Kitas, Lehrkräfte an Schulen, allgemein pädagogische Fachkräfte und Menschen in sozialen Berufen.

Welche Anfragen erreichen Sie? Welche Themen stehen im Vordergrund?

Hier möchte ich unterscheiden nach den Zielgruppen der **Eltern** und der einzelnen Berufsgruppen: Die Eltern beschäftigt vor allem die Frage, wie sie ihren Kindern einen guten Start ins Leben bieten können und wie ihre Kinder erfolgreich das deutsche Bildungssystem durchlaufen können. Oft haben zugewanderte Eltern den Eindruck, dass sie allein dadurch, weil sie selbst die deutsche Sprache nicht so gut beherrschen oder die Familiensprache nicht Deutsch ist, ihren Kindern den Bildungserfolg erschweren. Ob und wie mehrsprachige Erziehung am besten gelingen kann, fragen sich an einem bestimmten Punkt fast ausnahmslos alle binationalen und eingewanderten Familien. Als binationale Familien wissen wir häufig um die vielfältigen Vorteile gelebter Mehrsprachigkeit, wir kennen aber auch die Stolpersteine und Mühen, die damit verbunden sind. Wir wissen, dass Sprache und Identität eng verknüpft sind und dass ein erfolgreicher Zweitspracherwerb in der deutschen Sprache auch davon abhängt, welche Akzeptanz die Kinder für ihre Familiensprache(n) erleben und wie gut sie sich in ihrer/n Familiensprache(n) ausdrücken können. Mit unserer Haltung, die Mehrsprachigkeit als Ressource zu sehen, stärken wir die Eltern und Kinder im Umgang mit ihren Sprachen. Zwei- oder mehrsprachig leben in einer sich einsprachig verstehenden Welt, das geht jedoch nicht ohne weiteres zusammen, das wissen viele von uns aus eigener Erfahrung. Gelebte Mehrsprachigkeit, sozusagen die Muttersprache von Kindern, die mit zwei oder mehr Sprachen aufwachsen, ist jedoch eine reel-

le Handlungsbedingung, die vor allem an unsere Bildungseinrichtungen spezifische Anforderungen stellt.

Und damit wäre ich bei der weiteren Zielgruppe. Hier haben wir nicht zuletzt aufgrund langjähriger Erfahrungen in unterschiedlichen Projekten vor allem den Zugang zu **Kitas und Grundschulen** und die damit verbundenen Berufe.

Bei der bildungs- und integrationspolitischen Forderung, vor allem Deutsch als Zweitsprache zu fördern, werden der identitätsstiftende Aspekt von Sprache und die Bedeutung einer wertschätzenden Haltung gegenüber den Familiensprachen häufig vernachlässigt. Eingewanderte Familien erleben ihre Mehrsprachigkeit daher in der Regel nicht als Ressource, sondern eher als Defizit und sind verunsichert.

Problematisch ist es jedoch, wenn es in Bildungseinrichtungen vorrangig um die Förderung der deutschen Sprache geht und die Erstsprachen der Kinder stillschweigend ausgeblendet werden. Die Förderung von Deutsch als Zweitsprache (DAZ) muss sich als Teilbereich des Themas Mehrsprachigkeit verstehen, wenn Kinder die sprachlichen Kompetenzen erreichen sollen, die sie benötigen, um ihr kognitives Potential zu verwirklichen. Daher spreche ich auch viel lieber von sprachlicher Bildung, sie schließt alle Sprachen gleichberechtigt mit ein und weist nicht in erster Linie auf ein sprachliches Defizit hin, das behoben werden muss. Wie diese sprachliche Bildung im Kita- und Schulalltag gut integriert werden und gelingen kann, das beschäftigt viele Kita-Teams, „Sprachförderkräfte“ und Pädagoginnen und Pädagogen. Denn Sie sollen ja auch die Eltern beraten, wie sie ihre Kinder bei der sprachlichen Erziehung unterstützen können.

Sie haben nun den Aspekt der Mehrsprachigkeit genannt, gibt es auch weitere interkulturelle Themenbereiche, die Kitas beschäftigen?

Da sind Anfragen von Teams, die in ihrem beruflichen Arbeitsfeld mit sogenannten „interkulturellen Situationen“ umgehen müssen. Gerade aufgrund der verstärkten Zuwanderung von Geflüchteten in letzter Zeit sehen viele neue Herausforderungen:

- Wie organisieren wir die Verständigung mit Kindern und Eltern, die nur wenig Deutsch sprechen?
- Wie bearbeiten wir Themen der kulturellen Vielfalt, z. B. Umgang mit unterschiedlichen Erziehungs-

dellen und Wertvorstellungen, Fluchterfahrung, Umgang mit Diskriminierung und Ausgrenzung?

- Wie gehen wir mit Reaktionen von Eltern um, die befürchten, dass ihre Kinder weniger Zuwendung und Förderung erhalten, weil geflüchtete Kinder mehr Aufmerksamkeit binden?
- Wie kann es gut gelingen, auch neu zugewanderte Eltern vertrauensvoll in die Kita einzubinden, ein Gefühl der Zugehörigkeit aufzubauen und Freiräume für sie zu schaffen?

Es scheint so, dass viele erst jetzt mit den geflüchteten Familien das Thema Vielfalt und Integration entdecken, obwohl das Thema schon lange auf der Tagesordnung steht. Entscheidend für ihre Motivation, interkulturelle Trainings, Workshops und Fortbildungen nachzufragen, ist offensichtlich, dass der Erfolg ihrer Arbeit davon abhängt, entweder miteinander im Team oder mit den Familien zurechtzukommen, Situationen richtig einzuschätzen und zu Lösungen und Ergebnissen zu kommen.



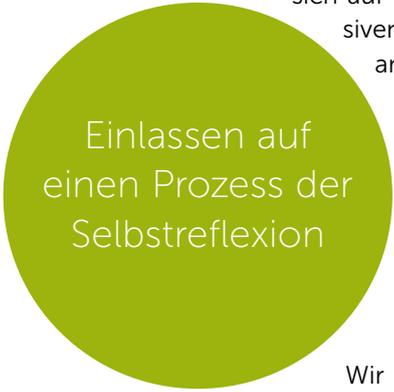
Was bieten Sie den Einrichtungen konkret an? Welche Formate und Materialien gibt es bei Ihnen?

In der Regel kommen die Anfragen über die Leitung, die mehr oder weniger ein Interesse daran hat, interkulturelle Öffnungsprozesse in ihrer Einrichtung in Gang zu setzen. Es wird hier durchaus gesehen, dass die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter oft nicht auf die interkulturellen Herausforderungen vorbereitet und entsprechend qualifiziert sind. Das Team soll also „irgendwie“ „kultursensibel“ werden.

Ein zentraler Ansatz von uns ist es, zu den Einrichtungen zu gehen, bei „Inhouse-Angeboten“ abgestimmt auf die konkreten Bedarfe der Einrichtungen zu arbeiten und dabei die Teams über einen Zeitraum von mehreren Monaten zu begleiten. Wir haben erneut in unserem aktuellen Projekt „Vielfalt gestalten“ festgestellt, dass dieser bedarfsorientierte und teambegleitende Ansatz die beste Nachhaltigkeit verspricht und einen Teamentwicklungsprozess in Gang setzt. Neben der fachlichen Qualifizierung bei diesem Angebot

ist es ein wichtiges Ziel, selbstreflexive Kompetenzen der Teilnehmenden zu entwickeln und zu unterstützen. Allerdings scheuen sich Einrichtungen oft davor,

sich auf einen längeren, intensiven – manchmal auch anstrengenden – Prozess einzulassen. Und es gibt da auch den Kostenfaktor, wenn eine Teilnahme nicht durch eine Förderung kostengünstig erfolgen kann.



Einlassen auf einen Prozess der Selbstreflexion

Wir bieten thematische Workshops an (z. B. von 3–6 Stunden) zur mehrsprachigen Erziehung oder zur Gestaltung mehrsprachiger Vorleseeinheiten. Ein weiteres Angebot ist das „Interkulturelle Spielzimmer“, das auf vorurteilsbewusste und interkulturelle Spielmaterialien und Bilderbücher ausgerichtet ist. Und wir setzen natürlich unsere Publikationen zu diesen Themen ein, greifen auch auf gängige Materialien von erprobten interkulturellen Trainings zurück und nutzen Modelle und Übungen, die sich im interkulturellen Feld bewährt haben.

Sie sind selbst auch als Fortbildnerin tätig. Welche Erfahrungen machen Sie in Ihren Workshops?

Mir begegnen in den Workshops immer wieder zwei Grundhaltungen. Entweder die Teilnehmerinnen und Teilnehmer negieren jegliche kulturelle Differenz, „behandeln alle gleich“ und übersehen dabei aber, dass sie sich ausschließlich an ihren eigenen Maßstäben orientieren. Dabei wird oft davon ausgegangen, dass man einen Kulturbezug frei wählen oder sich diesem entziehen kann. In der Fachliteratur verwendet man dafür den Begriff „naiver Individualismus“.

Oder aber, sie sind sich gewisser Unterschiede bewusst, doch der Umgang damit erschöpft sich darin, etwas über typische Lebensweisen und kulturelle Verhaltensmuster erfahren zu wollen. Dabei richtet man den Blick vor allem auf den Kulturbezug und versucht, Unterschiede kulturell zu erklären. In der Fachdiskussion wird dies mit „naivem Kulturalismus“ umschrieben. Beide Herangehensweisen führen in der Bildungsarbeit oft nicht weiter. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass es wichtig ist, konkrete Beispiele aus der Praxis zu

bearbeiten. Dann kann man für eine konkrete Situation sagen, ja hier gibt es Konflikthintergründe, die kulturell bedingt sind oder hier liegen die Konflikthintergründe in ganz anderen Bereichen.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer formulieren auch konkrete Fragen aus ihrer Arbeitspraxis, z. B.: Wie kann ich die pakistanische Mutter dazu bringen, ihren 4-jährigen Sohn nicht mehr so zu bemuttern und ihm mehr Selbständigkeit zu zugestehen. Wie motiviere ich Eltern „mit Migrationshintergrund“ mehr mit ihren Kindern zu spielen oder ihnen zuhause vorzulesen. Dabei steht vielfach die eigene Erziehungsvorstellung der pädagogischen Fachkräfte im Vordergrund. Die hier gelernten pädagogischen Grundsätze sind der Maßstab, woran sich Erziehung orientieren soll. Es wird nicht reflektiert, dass dieses pädagogische Fachwissen nur eine Perspektive von mehreren beschreibt. Dass es ein wichtiges Erziehungsziel für Eltern sein kann, Kinder bis zu einem bestimmten Alter sehr zu verwöhnen und zu bemuttern und dass dies auch Vorteile haben könnte, wird nicht gesehen. Vielmehr wird hier das „andere“ Erziehungsverhalten als fehlerhaft benannt, es steht somit nicht auf gleicher Augenhöhe mit den eigenen Vorstellungen. So ist die Forderung, Kindern zuhause mehr vorzulesen, sicher gut gemeint und sehr wichtig für eine bildungsorientierte Erziehung. Vielleicht hat im anderen kulturellen Kontext dieser Familie das geschriebene Wort aber weniger große Bedeutung. Vielleicht sind hier die oralen Traditionen, die mündlichen Überlieferungen von Ereignissen oder Familiengeschichten, die über Generationen lebendig bleiben, wichtiger. Während wir in unserem westlich geprägten Verständnis vieles verschriftlichen, es schwarz auf weiß vor uns haben wollen, gilt woanders das gesprochene Wort. Allein die Beziehung zählt, die ich zu meinem Gesprächspartner aufgebaut habe, nicht das Stück Papier, das vergänglich ist.

Hier sehe ich meine Aufgabe als Fortbildnerin auch darin zu „Übersetzen“. Es ist notwendig, das als „anderes“ wahrgenommene Verhalten zu entschlüsseln, zu decodieren. Erst dann schaffe ich eine Situation auf Augenhöhe, in der pädagogische Fachkräfte und Eltern sich begegnen und aushandeln können, was für das Kind wichtig ist und welche Zugeständnisse jeder machen kann.

Was heißt das für die Aufgabe der Erzieherinnen und Erzieher?

Eltern bringen ihre Vorstellung von „richtiger“ Erziehung mit in die Einrichtung. Ihnen ist oft nicht bewusst, dass ihrem gelernten Erziehungsverhalten andere kulturelle – oft seit langem tradierte – Erziehungskonzepte zugrunde liegen.

Erzieherinnen und Erzieher gehen oft selbstverständlich davon aus, dass das pädagogische Konzept der Einrichtung von den Eltern verstanden und geteilt wird. Über Erziehungsziele einigt man sich schnell, aber der Weg dorthin wird oft nicht kommuniziert. Und so werden die dahinter stehenden pädagogischen Konzepte oft kaum wahrgenommen.

Erzieherinnen und Erzieher eröffnen sich einen alternativen Weg im Umgang mit Eltern, durch ein immer wieder Nachfragen nach den Gründen für ein bestimmtes Erziehungsverhalten der Eltern. Eine regelmäßige Reflexion des eigenen Erziehungsverhaltens und die Auseinandersetzung mit anderen kulturell geprägten Erziehungskonzepten sollten Grundkompetenzen im pädagogischen Bereich werden.

Gibt es dann für Sie keine typischen kulturellen Verhaltensmuster, was raten Sie den Erzieherinnen und Erziehern, wenn sie das nachfragen?

Manchmal gibt es auch das Bedürfnis danach, etwas über typische Lebensweisen und kulturelle Verhaltensmuster erfahren zu wollen. Immer wieder gerne genannt werden Begrüßungsformeln oder der „typische Umgang der Orientalen mit der Zeit“. Das kann und will ich aber nicht bedienen. Nicht nur, weil es meinen persönlichen Erfahrungen widerspricht, sondern auch fachlich nicht vertretbar ist. Es gibt keine Patentrezepte im Umgang mit Unterschieden, die wir als kulturell wahrnehmen. Interkulturelle Kompetenz macht aus, dass wir differenzieren lernen, uns einlassen können auf Veränderungsprozesse. Ein Trainer in unserem Verband benutzt dabei das Bild des Tanzenlernens. Das finde ich sehr anschaulich. Wir gehen eine Beziehung ein mit unserem Tanzpartner, es geht vor und zurück, manchmal drehen wir uns auch im Kreis oder treten uns gegenseitig auf die Füße, aber wir wollen zusammen Tanzen, also machen wir weiter, versuchen herauszufinden, welchen Rhythmus jeder von uns Tanzen hat. Dies geht manchmal ganz ohne Worte,

manchmal muss man die nächsten Schritte erst ausdiskutieren oder sich einfach einmal auf den Takt des anderen einlassen. Meine Botschaft an die Erzieherinnen und Erzieher könnte lauten: „Lernt gemeinsam Tanzen!“

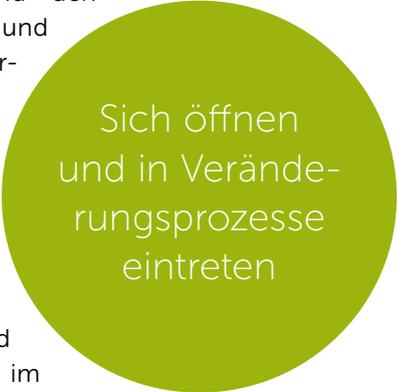
Wie gehen Sie in Ihren Workshops vor, mit welchen Konzepten arbeiten Sie?

Mit unseren Workshops und Fortbildungsangeboten betreten wir methodisch kein neues Terrain, sondern orientieren uns an allgemein akzeptierten Grundsätzen und Standards professioneller Bildungsarbeit. Dabei richten wir die Themen und Inhalte zielgruppenspezifisch aus – das ist das Entscheidendere.

Bei der Konzeption orientieren wir uns an den Eckpunkten: theoretische Ausrichtung, Methodenvielfalt und Praxisbezug. Bei aller Praxisorientierung braucht das Thema auch eine fachlich-inhaltliche Verortung. Deshalb ist ein kurzer theoretischer Input über den aktuellen Diskurs wichtig. Zudem sind eingängige Modelle wichtige Arbeitsgrundlagen. Wir arbeiten z. B. mit dem Ansatz von Georg Auernheimer, weil sich mit seinem Model der „Dimensionen interkultureller Kommunikation“ die Bedeutung kultureller Codes relativieren lässt und mit der Einführung der Begriffe Machtasymmetrie, Fremdbilder und kollektive Erfahrungen die Wahrnehmung interkultureller Begegnungssituationen um entscheidende Aspekte erweitert werden kann.

Bei der Durchführung ist es sehr wichtig, auch die Vorgehensweise, die gewählten Methoden, die verschiedenen Ansätze und den Prozess zu beschreiben und offen zu legen. Wir erwarten, dass sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer öffnen und in Veränderungsprozesse eintreten. Da müssen wir als Fortbildner auf der anderen Seite sensibel und wertschätzend arbeiten. Wir wollen alle im Team/im Workshop mitnehmen.

Es ist daher wichtig, immer wieder zwischendrin abzuklären, ob der Verlauf für alle so akzeptabel ist. Bei der Auswahl der Übungen und Methoden (Interak-



Sich öffnen
und in Veränderungsprozesse
eintreten

Das Modell „ANDERS“

Was steht dahinter?

- **Anliegen klären:** Ich mache mir klar, was mein Anliegen, mein Thema ist.
- **Nichtwissen:** Ich weiß erst mal nicht mehr über mein Gegenüber, als das, was sie/er mir mitteilt und gehe mit einer offenen Haltung auf sie/ihn zu.
- **Dominanzsensibilität:** Ich werde mir bewusst, in welchem gesellschaftlichen Kontext ich mich befinde und welche Macht- oder Ohnmachtsverhältnisse hier bestehen könnten.
- **Empathie:** Ich kann nur interkulturell gut arbeiten, wenn ich keine persönlichen oder emotionalen Vorbehalte gegen mein Gegenüber habe und mich einlassen kann.
- **Respekt:** Ich achte darauf, dass sowohl mein Gegenüber als auch ich das Gesicht wahren können, dass es eine Atmosphäre gegenseitiger Wertschätzung gibt.
- **Selbstreflexion:** Ich bin bereit immer wieder meine Handlungen zu hinterfragen und kann mich auch in die Rolle meines Gegenübers hineinversetzen.

tionsübungen, Wahrnehmungsübungen, soziometrische Übungen etc.) greifen wir auch auf gängige Handbücher zurück, denn man muss das Rad nicht immer wieder neu erfinden. Oft werden dann einzelne Übungen der spezifischen Situation angepasst. Eine Übung die ich z. B. immer wieder gerne einsetze, ist die Übung „Familienwege“, die im Anhang kurz beschrieben ist.

Wir greifen natürlich die Fragestellungen der Teilnehmenden auf und versuchen ihre Anliegen zufriedenstellend zu bearbeiten.

Ich erinnere mich an eine Teilnehmerin, eine deutsche Erzieherin in einer kirchlichen Einrichtung mit einem relativ geringen Anteil an Kindern mit Migra-

tionshintergrund. Ihr war aufgefallen, dass alle vier Kinder mit türkischem Familienhintergrund in ihrer Gruppe keinen Geburtstag feiern – leider. Das sei doch kein Zufall und lege doch die Frage nahe, ob das vielleicht kulturell bedingt sei. So etwas müsse sie als Erzieherin doch wissen, um besser mit der Situation umgehen zu können.

Natürlich muss ich mich als Fortbildnerin fragen, wie reagiere ich auf die Frage und offensichtlich das Bedürfnis der Teilnehmerin nach „konkreten“ Informationen? Soll ich einen Vortrag darüber halten, ob es in der Türkei (was heißt hier eigentlich in der Türkei?) üblich ist, Geburtstag zu feiern oder nicht? Manchmal – wenn ich mich zufällig auskenne – gehe ich darauf ein. Entscheidend bleibt es aber, deutlich zu machen, dass solche Informationen sie nicht wirklich weiter bringen.

Welches Wissen ich als Fortbildnerin auch immer über „türkische Gepflogenheiten“ in Sachen Geburtstag einbringen könnte, es sagt letztlich nichts aus über diese Kinder, ihre Familien und deren Beweggründe, keinen Geburtstag zu feiern. Was sich aber verdeutlichen lässt, ist folgendes: bisher ging die Erzieherin selbstverständlich davon aus, dass „man“ Geburtstag feiert und damit der gefeierten Person Wertschätzung entgegenbringt. Doch diese Vorstellung entpuppt sich nun als ein relatives Konzept, das offensichtlich nicht überall gilt. Weiterhin lässt sich vielleicht erkennen, dass es Abstufungen geben kann – nicht alle feiern gleich, manchen ist es nicht so wichtig, bei einigen ist es sogar verpönt Geburtstag zu feiern. Wichtig für die teilnehmende Erzieherin ist es, an diesem Punkt zu erkennen, dass sie irritiert ist und dass sie, um etwas „Konkretes“ in Erfahrung zu bringen, in Kontakt mit der Familie treten muss und vielleicht erfragen könnte, welche Haltungen und Einstellungen gegenüber dem Feiern von Geburtstagen bestehen. Dann könnten weitere Handlungsschritte entwickelt werden – falls noch relevant.

Von außen betrachtet, wirkt dieses Vorgehen manchmal banal, aber es ist wichtig für die pädagogischen Fachkräfte, die eigene Perspektive überhaupt als relativ zu erkennen und sich andere Perspektiven zu erschließen – und welcher Erkenntnisgewinn darin liegt, einfach Kontakt aufzunehmen und nachzufragen.

Gibt es ein Modell, einen Leitfaden, den sie den Kita-Teams an die Hand geben können – an dem sie ihr Verhalten ausrichten können?

Wir greifen gerne auf ein Modell zurück, das von María do Mar Castro Varela und anderen im Zusammenhang mit Konzepten interkultureller Beratung entwickelt worden ist. Diese Dimensionen gelingender interkultureller Beratung übertragen wir auf den interkulturellen Kontext im pädagogischen Arbeitsfeld. Das Modell trägt den eingängigen Namen **ANDERS** (siehe Seite 38).

Wir sehen in diesem Modell einen hilfreichen Leitfaden, den man sich schnell in Erinnerung rufen kann und der in Gesprächssituationen Unterstützung bietet.

Vielen Dank für das Gespräch!

Im Anhang finden Sie Informationen zum Interkulturellen Spielzimmer (siehe Seite 101) und zur Übung Familienwege (siehe Seite 102).

Angaben zu der Autorin:

Maria Ringler studierte Rechtswissenschaften und Soziologie in Erlangen/ Nürnberg und Bielefeld. Seit 1983 engagiert sie sich beim Verband binationaler Familien und Partnerschaften, iaf e.V. und ist seit 1992 in der Bundesgeschäftsstelle des Verbandes tätig. Als Referentin für „Interkulturelle Beratung und Bildung“ vertritt sie neben ihren Steuerungs- und Projektaufgaben als Fachreferentin den Verband in bundesweiten Fachgremien und Arbeitskreisen.

Kontakt: ringler@verband-binationaler.de, Tel.: 069 713756-21, Verband binationaler Familien und Partnerschaften, iaf e.V., Ludolfusstr. 2–4, 60487 Frankfurt

Der Verband

Verband binationaler Familien und Partnerschaften, iaf e.V. wurde 1972 in Frankfurt als Selbsthilfeorganisation gegründet und ist heute als interkultureller Familienverband bundesweit an den Schnittstellen von Familien-, Bildungs- und Migrationspolitik tätig. Mit einem umfassenden Beratungsangebot, Qualifizierungsseminaren und Fachveranstaltungen leistet der Verband einen gesellschaftlichen Beitrag für ein gelingendes interkulturelles Zusammenleben. Es ist uns wichtig, dass Menschen ungeachtet ihrer Herkunft und ihres Aussehens sozial und rechtlich gleichgestellt werden. Unser Anliegen ist es, Elternkompetenz zu stärken und für alle Kinder eine positive Identitätsfindung zu ermöglichen. Dabei setzen wir uns dafür ein, dass interkulturelle und mehrsprachige Ressourcen von Menschen in allen gesellschaftlichen Bereichen berücksichtigt werden und rechtliche Grundlagen ausgebaut werden, um struktureller Diskriminierung sowie den vielfältigen Formen von Rassismus zu begegnen.

7. Das Projekt „Sprachbildung im interkulturellen Alltag – SiA“

Die außerordentlich breit gefächerte sprachliche und ethnisch-kulturelle Vielfalt, durch die sich die Stadt Frankfurt auszeichnet, stellt eine gesellschaftliche Bereicherung,

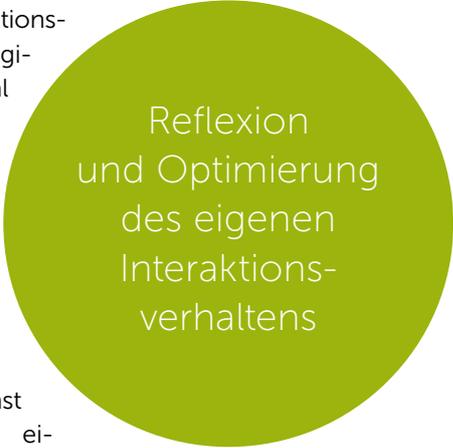
aber auch eine große Herausforderung für die pädagogischen Fachkräfte in den Kinderzentren dar.

Etwas mehr als 70 % der bei Kita Frankfurt betreuten Kinder wachsen mehrsprachig auf und viele erlernen die deutsche Sprache vornehmlich im Kinderzentrum.

Aktuelle Studien zeigen, dass eine frühzeitig einsetzende alltagsintegrierte sprachliche Bildung, getragen von allen Fachkräften eines Teams und ergänzt durch additive Maßnahmen, zu den Erfolgsfaktoren für die Sprachförderung zählt.¹ Zudem ist die Einbindung der verschiedenen kulturellen und sprachlichen Hintergründe der Kinder und ihrer Familien ein wichtiger Aspekt bei der Bildung und Förderung der Kinder.

Um interessierte Kinderzentren dabei zu unterstützen, ihre einrichtungsspezifischen Angebote und Strukturen der Sprachbildung unter besonderer Berücksichtigung interkultureller Aspekte weiter zu entwickeln, starteten das Amt für multikulturelle Angelegenheiten und Kita Frankfurt im April 2015 das Kooperationsprojekt „Sprachbildung im interkulturellen Alltag – SiA“. Zehn Kinderzentren konnten an diesem zweijährigen Projekt teilnehmen. Dabei griffen zwei Module ineinander: Das Modul „alltagsintegrierte Sprachbildung“ wurde von Kita Frankfurt und das Modul „interkulturelle Kita“ vom Amt für multikulturelle Angelegenheiten bereitgestellt.

Im Rahmen des Moduls „alltagsintegrierte Sprachbildung“ übernahmen jeweils zwei pädagogische Fachkräfte jedes Kinderzentrums eine Multiplikatorenfunktion. Dieses sogenannte Multiplikatoren-Tandem erhielt eine Qualifizierung zum Heidelberger Interaktions- und Interaktions-Training für pädagogisches Fachpersonal zur alltagsintegrierten Sprachförderung ein- und mehrsprachiger Kinder (HIT). Neben dem Erwerb der theoretischen Grundlagen hatten sie zunächst Gelegenheit, über einen Zeitraum von gut sechs Monaten ihr eigenes Interaktionsverhalten zu optimieren und mittels Videosupervision zu reflektieren. Für den Transfer des HIT in das Gesamtteam fand in den Kinderzentren zur Einführung eine halbtägige Teamfortbildung durch Fr. Dr. Buschmann vom Zentrum für Entwicklung und Lernen aus Heidelberg statt. Im Anschluss wurden die Multiplikatoren-Tandems in einem intensiven Coaching durch Fr. Dr. Buschmann angeleitet, ihr gesamtes Team „mit auf den Weg“ zu nehmen. Im Rahmen von vier halbtägigen Sitzungen erweiterten sie ihr methodisches Können und ihre didaktische Kompetenz, um das gelernte Wissen und die



Reflexion
und Optimierung
des eigenen
Interaktions-
verhaltens

¹ Siehe auch Seite 8 „Erfolgsfaktoren einer gelingenden Sprachförderung“ von Ratermann – Busse und Klauy sowie Evaluationsstudie des IAQ „Sprachförderung im Elementarbereich“, 2013

erworbene Handlungskompetenz an ihre Kollegen und Kolleginnen weiterzugeben. Langfristig soll möglichst jede Fachkraft zu sprachförderlichen Interaktionen befähigt und eine fortwährende Atmosphäre der Reflexion und gegenseitigen Supervision im Team etabliert werden.

Zur Entlastung der Multiplikatoren-Tandems und Teams wurde den beteiligten Kinderzentren für die Projektlaufzeit jeweils eine zusätzliche 1/2 Fachkraftstelle zur Verfügung gestellt.

Im Rahmen des Moduls „interkulturelle Kita“ wurden die Multiplikatorinnen und Multiplikatoren ergänzend in zwei ganztägigen Veranstaltungen zu den Themen „Mehrsprachigkeit in Krippe und Kita“ und „Elternkooperation im mehrsprachigen und interkulturellen Kontext“ qualifiziert. Außerdem wurde jedem Kinderzentrum eine externe pädagogische Beraterin zur Seite gestellt, die flexibel und bedarfsgerecht für bis zu 80 Stunden pro Projektjahr abgerufen werden konnte. Das Beratungsangebot unterstützte vor Ort die KIZ-Leitung, das Multiplikatoren-Tandem sowie das Gesamtteam bei der Weiterentwicklung von Angeboten und Strukturen sowie der Einrichtungskonzeption unter dem Aspekt „interkulturelle Sprachbildung“. Auch die Implementierung der Inhalte des HIT in das Gesamtteam konnte durch die Beraterinnen gefördert werden.

Um die Projektthemen gut und nachhaltig im Team zu implementieren wurde den Kinderzentren zudem im zweiten Projektjahr sowie im ersten Jahr nach Projektende ein Fortbildungsbudget in Höhe von jeweils 1000,- Euro vom Amt für multikulturelle Angelegenheiten zur Verfügung gestellt. Dieses konnte zur Qualifizierung des Gesamtteams zu Grundlagen im Bereich „migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache“ sowie zu einem selbst gewählten Schwerpunkt genutzt werden.

Im Rahmen von vier begleitenden Netzwerktreffen, an denen KIZ-Leitungen, Multiplikatoren-Tandems und Beraterinnen teilnahmen, erhielten die Akteure durch externe Referentinnen und Referenten fachliche Impulse zu spezifischen Themen und hatten Gelegenheit, ihre Erfahrungen auszutauschen und die Entwicklungsprozesse zu reflektieren.

Eine Fortführung der Netzwerktreffen, auch über das Projektende hinaus, ist zur Verstärkung und Weiter-

entwicklung der erarbeiteten Maßnahmen und Strukturen geplant.

Die Ergebnisse des zweijährigen Projekts werden aktuell erhoben und werden auf Seiten der Stadt Frankfurt die Grundlage für eine Weiterentwicklung von Qualifizierungsangeboten zur alltagsintegrierten Sprachförderung im interkulturellen Kontext bilden.

Kontakt

Stadt Frankfurt am Main Kita Frankfurt

Mechthild Jansen-Riffel
Zeil 5
60313 Frankfurt am Main
Tel.: 069/212-44127
Fax: 069/212-34193
E-Mail: mechthild.jansen-riffel@stadt-frankfurt.de

Stadt Frankfurt am Main Amt für multikulturelle Angelegenheiten

Manja Winkler-Hesse
Lange Str. 25 – 27
60311 Frankfurt am Main
Tel.: 069/212-74530
Fax: 069/212-37946
E-Mail: manja.winkler-hesse@stadt-frankfurt.de

8. Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Kita

Das Engagement der von Metzler-Stiftung

„Damit ein Kind die Talente, die in ihm schlummern, ausschöpfen kann, braucht es eine Chance. Und es braucht Menschen, die es auf seinem Weg unterstützen“, sagt Sylvia von Metzler, Vorstandsvorsitzende der Metzler-Stiftung. Bildung ist daher ein wichtiger

Förderschwerpunkt der Frankfurter Stiftung. Seit mehr als zehn Jahren engagiert sich die Stiftung für frühe Sprachbildung und -förderung und unterstützt neben SiA mehrere Forschungsprojekte in diesem Bereich.

Die Basis für einen gelungenen Bildungsweg ist Sprache. Immer mehr Kinder lernen erst im Kindergarten Deutsch, weil sie zuhause mit einer anderen Sprache aufwachsen. Oft entsteht so ein Nachholbedarf, der sich spätestens in der Schule bemerkbar macht: Die Kinder können nicht so erfolgreich am Unterricht teilnehmen, wie es ihrer Begabung entsprechen würde.

Die Metzler-Stiftung hat seit 2004 verschiedene Projekte initiiert, in denen untersucht wurde, wie sich eine wirksame Sprachförderung in Kindertagesstätte und

Grundschule umsetzen lässt. Alle Projekte wurden wissenschaftlich begleitet und auf ihre Wirksamkeit hin geprüft. Ein wichtiges Ergebnis des Projekts „Schwerpunkt Sprache“ war, dass eine alltagsintegrierte Sprachförderung in der Kita die Sprachentwicklung der Kinder sehr positiv unterstützt.

Im Nachfolgeprojekt MAUS – Mehrsprachig aufwachsende Kinder sprachlich fördern – untersuchten Wissenschaftler der Universität Ulm und der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, wie eine alltagsintegrierte Sprachförderung bei mehrsprachigen Kindern wirkt und wie sich die Förderung bestmöglich aufbauen lässt. MAUS ging im September 2012 in rund 20 Kindertagesstätten in Frankfurt am Main und Wiesbaden an den Start. Wichtiger Partner war „Kita Frankfurt“ mit zehn beteiligten Einrichtungen.

Die Erzieherinnen und Erzieher lernten in mehreren Trainings, Alltagssituationen so zu nutzen, dass sie den Kindern wichtige Erfahrungen zum Erwerb der deutschen Sprache ermöglichen. Diese Strategien setzten sie dann in der Praxis um. Dabei wurden sie wissenschaftlich begleitet und mit Hilfe umfangreicher Tests wurde ermittelt, wie sich das sprachlich bewusster Verhalten der pädagogischen Fachkräfte auf die

Alltags-
integrierte
Sprachförderung
ist nachgewiesen
wirkungsvoll

Das Erlernen
der Sprache ist das
A und O
für Bildungs-
chancen.



Eine Investition in die Zukunft

Sprachfähigkeiten der betreuten Kinder auswirkte.

Nach rund drei Jahren Projekt- und Forschungsarbeit stand fest: Eine alltagsintegrierte Sprachförderung hilft auch mehrsprachig aufwachsenden Kinder wirkungsvoll beim Erlernen der

deutschen Sprache. Die teilnehmenden Kinder sprachen mehr, hatten einen größeren Wortschatz und verwendeten auch komplexere grammatische Formen. Das intensive, praxisorientierte Training der pädagogischen Fachkräfte lohnt sich also: Es ist eine Investition in die Zukunft.

„SiA – Sprachbildung im interkulturellen Alltag“ baut auf MAUS auf. Auch SiA basiert auf der alltagsintegrierten Sprachbildung und erweitert diese unter anderem um die Aspekte Mehrsprachigkeit und Bildungs-kooperation mit Eltern. Für die Metzler-Stiftung ist SiA eine optimale Weiterführung der in der Projektarbeit gewonnenen Erkenntnisse. Ziel der Stiftung ist es immer, durch die Projekte eine nachhaltige Wirkung zu erzielen.

Albert und Barbara von Metzler-Stiftung

gegründet 1998; Vorstand: Sylvia von Metzler (Vorsitz) und Sigrun Stosius; Schwerpunkte: Bildung, Soziales, Kultur, Umwelt; Leuchtturmprojekte: Schwerpunkt Sprache (2006–10), MAUS (2010–2012), d.eu.tsch (seit 2012);

Kontakt: Dorothea Wallach, dwallach@metzler.com

9. Auf maßgeschneiderte Konzepte kommt es an

Veränderungsprozesse in der Kita begleiten und beraten

Kulturelle und sprachliche Vielfalt kennzeichnen heute das Zusammenleben in vielen Frankfurter Kindertageseinrichtungen. Doch wie gelingen Bildungsprozesse mit Kindern, die mit mehreren Sprachen aufwachsen? Und wie kann das Profil einer „interkulturellen Kita“ aussehen? Eine solch komplexe Aufgabe erfordert mehr als eine rein sprachpädagogische Arbeit mit Kindern, so viel zeigt die kritische Reflexion der Sprachbildungsmaß-

nahmen der vergangenen Jahre. Sie erfordert eine inhaltliche Weiterentwicklung der Einrichtungskonzepte unter Einbezug des ganzen Teams. Das schließt nicht aus, dass einzelne Fachkräfte sich spezialisieren. Doch ohne das Gesamtteam kann keine nachhaltige Entwicklung angeschoben werden. Wie wichtig es ist, in diesem Prozess eine externe Beratung hinzuzuziehen, darum geht es im folgenden Beitrag.

Welche Qualifikationen braucht ein Team, das Mehrsprachigkeit als Entwicklungsmerkmal von Kindern und Diversity als institutionelles Prinzip anerkennt? Und wie gelingt die Weiterentwicklung des Kita-Konzepts zur Sprachbildung im Kontext sprachlicher und kultureller Heterogenität? Diese Fragen stellen sich jeder Einrichtung, die ihr Sprachbildungskonzept an den veränderten Bedingungen und dem neuen Wissensstand ausrichten möchte. Die Ergebnisse des SiA-Projekts geben hierfür wertvolle Hinweise. Neben der Fokussierung auf die interkulturelle Perspektive rückte das Projekt auch den Alltag der Kita mehr in den Mittelpunkt. Damit reagiert das Projekt auf die Ergebnisse von Evaluationsstudien der vergangenen Jahre, die hervorheben, dass bei den Maßnahmen zur Sprachlichen Bildung der Alltag selbst bislang zu wenig in den Blick geriet. Will man den Alltag noch stärker in das Konzept der Qua-

lifizierung einbeziehen, ist neben pädagogischen Impulsen auch die Entwicklung der Organisation stärker als bisher zu berücksichtigen.

„Sprachliche Bildung im interkulturellen Alltag“ gibt es nicht von der Stange

Eines ist klar: Was so leicht scheint – sich zur alltagsintegrierten und interkulturellen Sprachbildung schulen zu lassen – das erfordert bei der Umsetzung in die Praxis eine Menge an Planung, Organisation und Begleitung. Denn Kindertageseinrichtungen müssen vielfältige Aufgaben und Funktionen wahrnehmen, was sich bereits im gesetzlichen Auftrag, der von der Trias von Bildung, Betreuung und Erziehung spricht, andeutet. Es ist daher kaum möglich, eine Aufgabe heraus-

zugreifen – etwa die sprachpädagogischen Aktivitäten mit einer kleinen Gruppe – ohne dass es sich auf andere Bereiche oder Themen auswirkt. Leitungskräfte sind in diesem Zusammenhang besonders gefragt, denn sie müssen die unterschiedlichen Ansprüche gegeneinander abwägen oder Prioritäten setzen. Veränderungen in Einrichtungen, im Verhalten der Fachkräfte, in den Abläufen, brauchen Zeit. Sie müssen angenommen, eingeübt, diskutiert, angepasst und weiterentwickelt werden. Ohne ständige Reflexion geht das nicht.

Hinzu kommt, dass viele Teams die Reflexion nicht sofort als eine angenehme Tätigkeit erleben. Sie scheuen dabei wahrscheinlich das Ergebnis, eventuell etwas verändern oder sich von lieb gewonnenen Gewohnheiten verabschieden zu müssen. Doch da der Mensch ein „Gewohnheitstier“ ist, wird er bequem. Gewohnheiten bieten außerdem Sicherheit und Orientierung, die man nicht einfach aufgeben möchte, denn was das Neue bringt, lässt sich nicht so einfach vorhersagen. Der Pädagoge Lothar Klein (vgl. Klein, L. 2014) benutzt in diesem Zusammenhang das Bild eines Motorfahrzeugs, das sich nur dann sicher steuern lässt, wenn es mit einem Gaspedal und einer Bremse ausgestattet ist. Und so plädiert er dafür, Neues nicht einfach unhinterfragt zu übernehmen und Altes immer wieder zu hinterfragen. Denn beim Steuern braucht es beide Kräfte: die Energie, die vorwärts gerichtet ist und die Bremse, die ein Innehalten erlaubt. Wer nur auf der Bremse steht, bewegt sich nicht von der Stelle und wer nur auf das Gaspedal tritt, riskiert gegen die Wand zu fahren. So gesehen müssen Teams, um steuern zu können, ihre Aufgaben, ihre Aktivitäten und die Zusammenarbeit untereinander immer wieder beobachten, bewerten und flexibel an den eigenen Zielen ausrichten.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, wie hilfreich der fremde Blick von außen sein kann. Denn in der Regel ist einem das Selbstverständliche, das Alltägliche nicht bewusst. Da die Gefahr der „Betriebsblindheit“ immer gegeben ist, ist eine externe fachliche Beratung wichtig. Sie kann das Team bei der Reflexion unterstützen und zugleich neue Impulse geben.

Synergie-Effekte nutzen durch Qualifizierung und Beratung

Am Beispiel des SiA-Projekts soll exemplarisch dargestellt werden, wie eine Verknüpfung von Qualifizierung und Beratung gelingen kann. Bewährt hat sich hierbei, die Maßnahme in Form eines Projektes zu organisieren. In einem Projekt können vielfältige Arbeitsformen flexibel und bedarfsgerecht genutzt werden (einrichtungsübergreifende Fortbildungen, Seminare, Workshops, Leitungsforen, Inhouse-Fortbildungen, Netzwerktreffen, Beratung u.a.m.). Dabei orientierte sich die Qualifizierung im SiA-Projekt am Bedarf der Einrichtungen, sie war theoriegeleitet und praxisnah zugleich.



Projektstrukturen bieten Vorteile

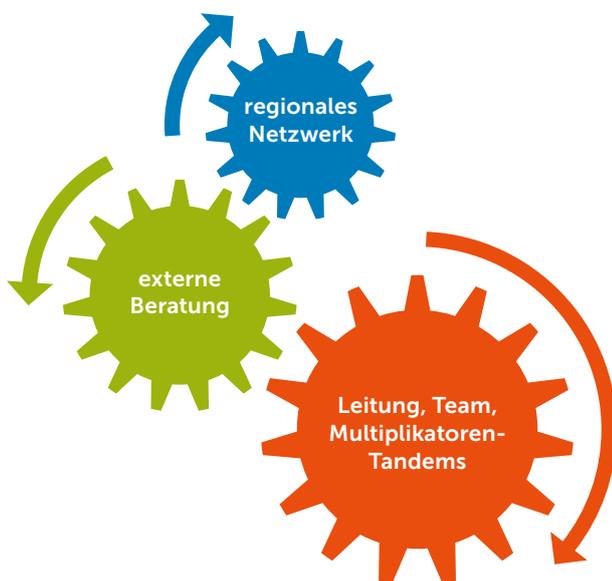
Die Vorteile eines Projektes sind,

- dass Schlüsselmodule, die mehr als zwei oder drei Fortbildungstage benötigen, wie z. B. das Thema „Qualität der Interaktion“, einrichtungsübergreifend durchgeführt werden können, sodass eine arbeitsfähige Fortbildungsgruppe aus Multiplikatoren jeder Einrichtung gebildet werden kann.
- dass tragfähige Netzwerkstrukturen relativ leicht aufgebaut werden können, da die Motivation der Multiplikatoren nach Ende des Projekts, weiter „am Thema dran zu bleiben“, in der Regel sehr hoch ist. Die Teilnehmenden verbindet das gemeinsame Wissen und die Vertrautheit in der bestehenden Gruppe. Die Reflexion der Praxis, der Austausch untereinander und die Pflege und Vertiefung des neu erworbenen Wissens können so sichergestellt werden.

Die Rückmeldungen der Referentinnen und Referenten im Projekt, der Austausch mit den Fachkräften und der Beraterinnengruppe – all das trägt mit dazu bei, den Fortschritt im Projekt zu ermitteln und gegebenenfalls verändernd in den Prozess eingreifen zu können. Das Besondere im SiA-Projekt war jedoch die Unterstützung durch eine externe Beratung.

Das Zusammenspiel der Kräfte als Motor für Veränderungsprozesse

Die Qualifizierung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren aus der Einrichtung wurde im SiA-Projekt erweitert und ergänzt, um den Transfer ins Gesamtteam nachhaltiger zu unterstützen. Der Motor für Veränderungsprozesse liegt daher im Zusammenspiel der Kräfte, wie das Schaubild verdeutlicht.



Multiplikatoren-Tandems

Bewährt hat sich die Bildung von Tandems. Wenn sich zwei Mitarbeiterinnen oder Mitarbeiter eines Teams zeitgleich qualifizieren lassen, ruht die Implementation ins Team von Anfang an auf mehreren Schultern. Fällt eine Multiplikatorin oder ein Multiplikator zeitweilig aus oder verlässt die Einrichtung, bleibt das Wissen dennoch der Einrichtung erhalten. Haben die Tandems ihr eigenes Interaktionsverhalten reflektiert und Veränderungen erprobt (Video-Feedback), ist ein Transfer ins Gesamtteam der nächste Schritt.

Beratungsangebot

Das Beratungsangebot unterstützt vor Ort die Kita-Leitung, das Multiplikatoren-Tandems und das Team, so dass die Implementation des Schlüsselthemas (hier: Qualität der Interaktion) ins Gesamtteam und als Bau-

stein ins Sprachbildungskonzept der Kita aufgenommen werden kann. Darüber hinaus kann die Beratung die Weiterentwicklung des Einrichtungskonzepts unter dem neuen Aspekt der „interkulturellen Sprachbildung“ fachlich unterstützen (siehe unten).

Kita-Leitung

Die Leitung hat im SiA-Projekt – wie bei allen Veränderungsprozessen in der Einrichtung – natürlich eine Schlüsselrolle inne, denn sie ist es, die für den konzeptionellen Rahmen sorgt. Wenn sie versteht, worauf es fachlich ankommt, kann sie die Multiplikatoren-Tandems ganz anders unterstützen. Sie muss dabei nicht über alle Details Bescheid wissen, aber den Kerngedanken muss sie verstehen, um den Kolleginnen und Kollegen, die etwas Neues ausprobieren, den Rücken zu stärken. Mit Rückenwind läuft es sich leichter. Deshalb wurde im Projekt SiA von Anfang an die Leitungsrunde eingeführt, die dem Austausch unter den Leitungskräften diene.

Die Kita-Leitung ist für die interne Steuerung des Prozesses zuständig. Darüber hinaus berät sie mit dem Team, welche weiteren Themen oder Schwerpunkte bearbeitet werden sollten. Hierbei kann sie auf die fachliche Expertise und das Feedback der externen Beratung zurückgreifen. Beispielhafte Themen aus den Projekt-Kitas, die erprobt wurden, sind: Literacy, mehrsprachiges Erzählen mit Kamishibai, interkulturelle Aspekte von Bildung und Erziehung, Mehrsprachigkeit als Ressource, neue Formen der Zusammenarbeit mit Eltern, das interkulturelle Spielzimmer. Die Struktur des Projekts erlaubt somit, das gesamte Team aktiv in den Lern- und Veränderungsprozess miteinzubeziehen. Insbesondere die Qualifizierung im Gesamtteam im Rahmen der Konzepttage hat sich dabei bewährt.

Aufgabe und Rolle der externen Beratung im Projekt

Wie bereits weiter oben erwähnt, ist es sinnvoll, wenn jede am Projekt beteiligte Kita auf eine externe Beratung zurückgreifen kann. Welche konkreten Ziele verfolgt und wie die Zusammenarbeit gestaltet sein sollte, legte jede Einrichtung bilateral mit der für sie zuständigen Beraterin fest. Die Beratungsstunden konnten be-

darfsgerecht und flexibel eingesetzt werden. Auch die Schwerpunkte der Qualifizierung wurden von der Kita in Absprache mit der Beraterin gemäß der Projektbeschreibung gesetzt.

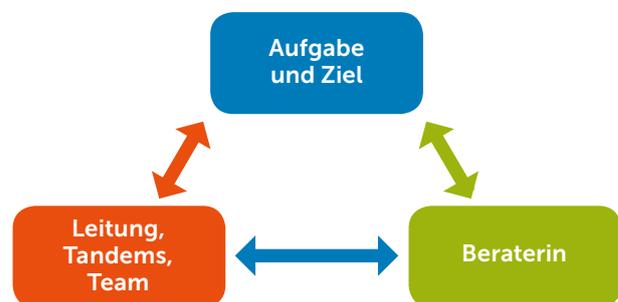
Die Inhalte, die bearbeitet wurden, unterschieden sich von Kita zu Kita. Ein Schwerpunkt lag auf der Implementierung des Heidelberger Interaktionstrainings, zu dem alle Tandems geschult wurden (siehe Seite 13). Das Videocoaching spielte hier eine wichtige Rolle. Beim Transfer ins Team erhielten die Tandems Unterstützung durch die Beraterinnen. Darüber hinaus beschäftigten sich die Teams mit Themen wie Mehrsprachigkeit, der Erstellung von Sprachbiografien der Kinder, der Bildungskooperation mit Eltern, mit „Bildungssprache“ und/oder dem Übergang in die Schule.

Als Material stellten die Beraterinnen den Fachkräften konkrete interaktions- und sprachfördernde Strategien für die Kommunikation mit den Kindern vor. Sie holten sich Impulse aus vorhandenen Programmen bzw. Konzepten oder erstellten Listen über mehrsprachige Bilderbücher. Einige griffen auf das japanische Erzähltheater Kamishibai zurück, um es gezielt für das mehrsprachige Erzählen zu nutzen (siehe Seite 100). Außerdem entwickelten sie einen Gesprächsleitfaden, mit dem sie im Erstgespräch die Daten zur Einrichtung, Grundlagen des Einrichtungskonzeptes und die Fragen und Wünsche an die Zusammenarbeit erhoben (siehe Seite 84).

Das Methodenrepertoire reichte von Interviews mit der Leitung bzw. dem Multiplikatoren-Tandem, über Hospitationen in der Kita und anschließendem Feedback-Gespräch, der Mitgestaltung von Konzeptionstagen, bei denen theoretische und praktische Impulse einfließen konnten, bis hin zu individuellen Beratungsgesprächen (z. B. um die Multiplikatoren-Tandems bei der Vorbereitung einer Präsentation im Team zu unterstützen). Auch die Durchführung von Elternworkshops und Elternabenden stand auf dem Programm. Zu den Aufgaben zählten darüber hinaus das Monitoring, d.h. die fortlaufende Beobachtung und Dokumentation des Beratungs- und Entwicklungsprozesses (Quartals- und Projektabschlussbericht), um in den Prozess steuernd eingreifen zu können. Hinzu kamen die Teilnahme an Begleitertreffen der Beraterinnen und die Mitarbeit im Rahmen der Netzwerktreffen. Da jede einzelne Kita als eigenständige Organisation mit eigener Kultur und eigener Organisationspraxis zu betrachten ist, galt es

für jede Beraterin jedoch zunächst, diese zu erkennen und die weitere Entwicklung daran anzuknüpfen. War die Zusammenarbeit mit der Leitung und den Tandems noch relativ einfach, da beide Seiten den inhaltlichen Schwerpunkt teilten, war es schon schwieriger, das ganze Team zu erreichen. Am Ende zeigte sich, dass auch hier die Qualität der Interaktion eine entscheidende Rolle spielt. Das Schaubild verdeutlicht die Wechselwirkungen, die nicht nur zwischen den Personen, sondern auch zwischen Person und Thema bestehen. Wenn Fachkräfte nicht nur eine positive Beziehung zu anderen Personen, sondern auch zur Aufgabe oder dem Thema haben, wirkt sich dies positiv auf das Ergebnis aus.

„Am Anfang fühlte es sich an, wie auf einem Wasserbett zu gehen“



Beratung als Prozess

Die Mitarbeit in einem zweijährigen Projekt weckt bei allen Beteiligten hohe Erwartungen. Das Ergebnis soll sich am Ende sehen lassen können. Doch was heißt das konkret aus Sicht der Leitung, des Teams oder der Beraterin. Und woran wird es zu messen sein? Da ist es wenig verwunderlich, dass neben einer großen Neugierde auch Überzeugungsarbeit von Seiten der externen Beraterinnen zu leisten war. „Wie kommen Sie dazu, uns zu beraten?“, „Was befähigt Sie dazu?“ oder „Welchen Nutzen haben wir davon?“, waren nur einige Fragen, auf die die Beraterinnen Antworten finden mussten. Auch die Frage nach der Rolle der Beraterin im Team war nicht in allen Fällen leicht zu beschreiben, wie die folgende Frage einer Leiterin zeigt: „Wenn Sie doch alles wissen, warum sagen sie es uns nicht ein-

fach?“ Die anfängliche Skepsis ging jedoch meist mit einer großen Offenheit seitens der Einrichtung einher. Sich auf einen zweijährigen gemeinsamen Lernprozess einzulassen, ist stets für alle Seiten eine Herausforderung. Die Interviews mit den Führungskräften und die Hospitationen in der Kita halfen dabei, Vertrauen zu gewinnen und Fremdheit zu überwinden. Für die Beraterinnen ging es nämlich zunächst darum, zu verstehen, „warum die Einrichtung so arbeitet, wie sie arbeitet“. Kein vorgefertigtes Konzept sollte übergestülpt oder gar Kontrolle ausgeübt werden. Dennoch besteht die Gefahr, v. a. zu Beginn, wenn das Vertrauen erst aufgebaut werden muss, dass Beratung auch als Kontrolle ausgelegt werden kann. Der Faktor Zeit spielt hier eine wichtige Rolle. Zwei Jahre Zeit miteinander zu verbringen bedeutet, Zeit zu haben. Zeit, um Irritationen bzw. Missverständnisse aufzuklären oder den ein oder anderen Widerstand zu bearbeiten.

Die Wertschätzung der bisherigen Praxis war für die Beraterinnen das Fundament, auf dem sie aufbauen wollten, denn alle wussten, dass keine Einrichtung bei null anfängt. War erst einmal das Vertrauen aufgebaut, baten die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von sich aus um Impulse und eine Leiterin meinte gar: „Manchmal braucht es jemanden von außen, der mal den Finger in die Wunde legt.“ Damit war der Grundstein gelegt, um sich auf Veränderungen einzulassen. Führungskräfte kennen oft diese „wunden Punkte“, die nach Veränderung rufen. Doch nicht selten braucht es eine neutrale Person von außen, die dabei unterstützt, die Themen im Team zu benennen und zu bearbeiten.

Auf maßgeschneiderte Konzepte kommt es an.

Jedes Team startet an einem anderen Punkt und jedes Team ist anders. Daher war es den Beraterinnen wichtig, die Beratung nah an der Praxis in den Kitas anzusiedeln. Dabei bewegten sie sich stets in komplexen Strukturen, die kennzeichnend sind für das System Kindertageseinrichtung. Wollen Teams ihren Gestaltungsspielraum, den sie in der Praxis haben, nutzen und dabei ihre Veränderungen selbst in der Hand haben



Jedes Team
ist anders

– denn das ist mit „Selbststeuerung“ gemeint – müssen sie ihre Arbeitsweisen in größeren oder kleineren Abständen immer wieder reflektieren. Denn die Reflexion ist die Basis von Selbststeuerung. Nur so kann ein System aus Erfahrung klug werden. Mit Hilfe der externen Beraterinnen gelang es den Teams, die eigene Arbeit immer wieder zu hinterfragen. Und damit bot sich ihnen die Chance, gemeinsam Gestaltungsspielräume zu entdecken und diese für die Kinder, die Familien wie für sich selbst zu nutzen.

Schließlich fand jede Kita ihre eigenen Wege, etwas Neues in die etablierten Strukturen zu integrieren oder die Strukturen gegebenenfalls zu verändern. Die Beispiele aus den Projekt-Kitas (siehe ab Seite 52) veranschaulichen dies. Dabei hatten die Führungskräfte in diesem Prozess eine Schlüsselrolle inne, waren bzw. sind sie doch diejenigen, die die Entscheidungskompetenz haben, das Team gut kennen und für den fachlich-inhaltlichen Rahmen die Verantwortung tragen. Danach gefragt, was sie als Leiterin oder Leiter als Erfolg des zweijährigen Projekts ansehen, antworteten sie einhellig, dass es gelungen sei, „das ganze Team mit ins Boot zu holen“. Diese Erfahrung spiegelt die hohe Motivation und Bereitschaft der Führungskräfte, sich auf den offenen Prozess, den ein Projekt mit sich bringt, einzulassen und mit Unterstützung der externen Beraterin nach neuen Wegen Ausschau zu halten. Dabei muss stets das gesamte Team einbezogen werden. Sie schätzten die Beraterinnen immer mehr als Expertinnen, als Impulsgeberinnen, als Hüterinnen des Themas und als diejenigen, die erinnern, auch mal ermahnen und ermutigen, Sackgassen zu verlassen und nach neuen Wegen Ausschau zu halten. Ein schöner Beleg dafür, dass jedes Projekt letztlich immer ein Gemeinschaftswerk ist.

Die Kita als lernende Organisation

Professionelle Erzieherinnen und Erzieher sehen die Aktivität mit den Augen ihrer Kinder, also aus der Perspektive der Kinder heraus. Und das beginnt mit der Haltung, zu der auch dazu gehört, sich der eigenen Wirkung auf das Handeln der Kinder bewusst zu sein und sich fortlaufend zu hinterfragen und zu überprüfen. Doch es reicht nicht aus, wenn ein Einzelner sich auf den Weg macht. Die sprachliche Bildung muss auf allen Schultern des Teams ruhen. Und da es in der interkulturellen

sprachlichen Bildung nicht den einen Königsweg gibt, denn jedes Team und jede Kita sind anders, muss jede Kita die für sie passende Lösung oder das maßgeschneiderte Konzept finden.

Lernprozesse gehen verschlungene Wege. Zweifel und Unverstandenes gehören ebenso dazu wie erhellen- de Erkenntnisse oder die Erfahrung, dass etwas gelungen ist. Und all das ist gepaart mit emotionalen Wechselbädern. Die Erfahrungsberichte sind daher selten einfache Erfolgsbe- richte, denn sie haben et- was zu tun mit unbekanntem Terrain und mit Fehlern und Misserfolgen. Und das ist gut so. „Denn“, so Gerald Hüther, „unser Gehirn braucht diese He- rausforderung, damit es sich nicht im `Immer selben` einrichtet. Kommen unterschiedliche Auffassungen zur Sprache, sollten Teams das als Stär- ke anerkennen. Denn dann sind die Unterschiede nicht nur lästige Störungen. Sie sind gewissermaßen das Po- tential, das hilft, Verdecktes sichtbar werden zu lassen. Unterschiedliche Auffassungen konfrontieren die Mit- arbeiterinnen und Mitarbeiter nämlich mit neuen Sicht- weisen und fordern Begründungen für etwas ein, dass oft als selbstverständlich hingenommen und selten hin- terfragt wird.“

Aus der Organisationsentwicklung wissen wir, dass alle Organisationen, trotz zum Teil schwieriger Rahmenbe- dingungen, über die Fähigkeit zur Selbststeuerung ver- fügen. Das gilt auch für Kindertageseinrichtungen. Wie Kitas diese Fähigkeit für sich nutzen, darin unterscheiden sie sich. Wie es ihnen praktisch gelingen kann, das bele- gen die Beispiele aus der Praxis der Projekt-Kitas. Als si- cher gilt: Je besser es gelingt, sich bewusst zu machen, was man tut und welche Ziele und Vorstellungen einen dabei leiten, desto lernfähiger wird man. In diesem Kon- text kommt einem SiA-Netzwerk, das hoffentlich über das Projektende hinweg bestehen bleibt, eine heraus- ragende Bedeutung zu. Lernende Organisationen be- nötigen den Austausch und die Selbstvergewisserung, die entsteht, wenn man über den Tellerrand blickt und auf ein bekanntes und zugleich herausforderndes Ge- genüber trifft. Wie hilfreich hierbei der „Blick von außen“ bzw. externe Beratung sein kann, wird durch den Erfolg des SiA-Projekts bestätigt.

„Aus
Erfahrung klug
werden“

Zehn Tipps für die Beratung von Kitas

1. Lassen Sie sich von Fragen leiten statt mit fertigen Antworten zu starten.
2. Erkennen und anerkennen Sie, dass jede Einrich- tung bereits ein Stück des Wegs gegangen ist.
3. Bringen Sie Ambiguitätstoleranz mit, denn unterschiedliche Sichtweisen und Widersprüche zeichnen jedes gute Team aus.
4. Sorgen Sie für klare Absprachen und Strukturen, denn sie geben Sicherheit.
5. Lassen Sie sich offen darauf ein was kommt und vertrauen Sie auf Ihre Fachlichkeit.
6. Gehen Sie davon aus, dass jedes Team anders ist und suchen Sie nach „maßgeschneiderten“ Lösungen.
7. Nutzen Sie die Tatsache, dass die Leitung die Schlüsselperson im Veränderungsprozess ist.
8. Seien Sie sich gewiss, dass Teams durch Wertschät- zung und ein konstruktives Feedback wachsen.
9. Bieten Sie fachliche Impulse an. Ein frischer Wind von außen bringt Bewegung mit sich.
10. Helfen Sie dem Team, aus seinen Erfahrungen klug zu werden. Denn je bewusster ein Team das tut, was es tut, desto lernfähiger wird es. Reflexi- on ist hierbei das Zauberwort.

Literatur:

Klein, L. (2014): *Erfahrungen zugänglich machen*, TPS Heft 10

Angaben zu der Autorin:

Mechthild Dörfler (Dipl. Pädagogin/Supervisorin (DGsv)) war Lei- terin einer KiTa, arbeitete dann als wissenschaftliche Referentin beim DJI München u.a. im Praxisforschungsprojekt „Konflikte un- ter Kindern“ und anschließend in der Fort- und Weiterbildung beim afw der Pädagogischen Akademie Elisabethenstift in Darmstadt. Während ihres dreieinhalbjährigen Aufenthaltes in Südafrika er- lebte sie, was Mehrsprachigkeit in einem Land bedeutet, in dem es elf offizielle Sprachen gibt. Danach leitete sie beim Stadtschul- amt der Stadt Frankfurt ein Projekt zur „Sprachlichen Bildung und Betreuung von Kindern in Kindertageseinrichtungen“. Seit Februar 2016 ist sie in der Abteilung Inland und Kommunikation der Karl Kübel Stiftung für Kind und Familie für die fachliche Begleitung der Kooperationspartner, sprich der bislang acht Kinder- und Fa- milienzentren zuständig, die Konsultationseinrichtungen für die Leitidee einer Ganzheitlichen Bildung (GaBi) sind.

Kontakt: m.doerfler@kkstiftung.de, www.kkstiftung.de

Teil II

Praxisbeispiele

SiA-Projekt-Kinderzentren von Kita Frankfurt stellen in diesem Kapitel ausgewählte Projektideen und erarbeitete Strukturen vor.

Die Interviews und Berichte wurden verfasst von pfiff – Pressefrauen in Frankfurt.

Angaben zu der Autorin:

Carmen Sorgler, M. A. in Germanistik, Amerikanistik und Politik; Erwachsenenbildnerin und Co-Inhaberin von pfiff – Pressefrauen in Frankfurt. Ausbildung an der Deutschen Journalistenschule (djs) in München, arbeitete danach u. a. als Gerichtsreporterin bei der Frankfurter Rundschau und Agenturen wie AP, dpa und Reuter sowie für Tages- und Wochenzeitungen, Zeitschriften

und Radio. Seit 1992 erste Abstecher in die Öffentlichkeitsarbeit (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung; Bundesmodellprojekte in der Jugendsozialarbeit), ab 1994 gemeinsam mit Elisabeth Ehrhorn pfiff – Pressefrauen in Frankfurt.

Kontakt: Tel.: 069 499267, E-Mail: pfiff@pressefrauen.de, www.pressefrauen.de

Kinderzentrum Bernadottestraße, Frankfurt-Heddernheim

1. „Die Kinder kommen deutlich mehr aus sich heraus“

Projekt: Sprache des Monats

Den Niddapark vor der Haustür nutzt das Kinderzentrum Bernadottestraße in Heddernheim nicht nur als erweitertes Außengelände. Die regelmäßigen Ausflüge in den Park eignen sich auch wunderbar, um mit den Kindern ins Gespräch zu kommen und neue Wörter zu lernen: „Raupe, Schnecke, Baum, klettern – Sprachförderung funktioniert auch draußen sehr gut“, sagt Erzieher

Dennis Ullrich, der SiA-Multiplikator im Kindergarten seiner Einrichtung ist. Eingebettet ist diese „beiläufige“ Outdoor-Sprachförderung in eine Reihe von Aktivitäten, die er und seine Multiplikatoren-Kollegin Julia Naciute im Rahmen des SiA-Projekts gemeinsam mit dem Team entwickelt haben, darunter auch die Aktion „Sprache des Monats“.

Einen Monat lang steht dabei eine bestimmte Sprache im Mittelpunkt. Den Anfang machte Spanisch. Dazu wurden der Flur des Kindergartens in den Landesfarben Rot und Gelb dekoriert, ein großer Stier gemalt, wichtige Worte des Kindergarten-Alltags gesammelt und ins Spanische übersetzt. Diese Wörtersammlung hatten die Eltern im Vorfeld mit einem Elternbrief erhalten. Mit der Bitte um Mithilfe wurden sie darin informiert, dass Kinder und Eltern ab nächster Woche in Spanisch begrüßt und verabschiedet und bestimmte Alltagswörter auf Spanisch benutzt werden.

Wie gut das funktioniert hat, begeistert Dennis Ullrich immer noch: „Eine Familie, die bei uns ein Kind im Kindergarten und ein Kind im Hort hat, hat zum Beispiel ein Buch auf Spanisch vorgelesen. Die Mutter las auf Spanisch vor, das größere Hortkind parallel dazu auf

Deutsch. 30 Kinder saßen mit in der Vorlese-Ecke und waren ganz still. Obwohl in der Einrichtung nur zwei Kinder Spanisch sprechen, hatten auch alle anderen großen Spaß daran.“ Landestypische Leckereien und Musik begleiteten die Aktion: Eine Mutter backte Churros, ein in Fett ausgebackenes spanisches Spritzgebäck, das Team steuerte einen Obstkuchen in den spanischen Farben bei, die Erzieherinnen führten ein Kamishibai Theater in Spa-

„Die Mama hat auf Spanisch gelesen und das größere Hortkind parallel auf Deutsch. 30 Kinder saßen mit in der Vorlese-Ecke und es war ganz still.“

„Wir freuen uns, dass die Eltern so viel Interesse daran zeigen und aktiv mitmachen wollen.“

nisch und Deutsch vor und alle sangen spanische Lieder.

Bei Kindern, Eltern und Team hatte die „Sprache des Monats“ so eine gute Resonanz, dass es im nächsten Monat fortgesetzt wurde, diesmal auf

Wunsch der Kinder mit Türkisch. Wieder informierte das Team die Eltern mit einem Elternbrief und lieferte die Liste mit den wichtigsten Alltags- und Begrüßungswörtern in Türkisch mit. Im Flur hingen zusätzlich Sprachwölkchen mit diesen Worten in Deutsch und Türkisch. Diesmal lasen Eltern aus einem türkischen Buch vor, das sich die Kinder in der Bücherei selbst ausgesucht hatten. Das Thema war: Supermarkt. Da gab es für die Kinder neue türkische Wörter kennenzulernen, wie „süt“ (Milch), „ekmek“ (Brötchen) oder „alışveriş arabası“ (Einkaufswagen). Und natürlich gab es mit türkischen Leckerbissen wieder eine kleine kulinarische Entdeckungsreise. „In der Bücherei“, so Ullrich, „sind wir inzwischen Stammgast – auch ein Resultat von SiA. Hier lassen wir uns auch zu ganz aktuellen Themen von den Kindern, wie etwa Angst, geeignete, mehrsprachige Bücher zusammenstellen.“

Von den Kindern im KIZ Bernadottestraße ist die „Sprache des Monats“ inzwischen so gut angenommen, dass sie die Erzieherinnen und Erzieher von sich aus erinnern, wenn diese einmal vergessen, „Guten Appetit“ in der jeweiligen Sprache des Monats zu sagen. Zurzeit ist Englisch an der Reihe. Das Team hat aber auch gemerkt, dass eine Pause zwischendrin allen gut tut. „Wir haben jetzt den Rhythmus gefunden: einen Monat eine bestimmte Sprache und dann einen Monat Pause. Für das nächste Mal haben die Kinder Arabisch gewählt. Auch hier benötigen wir Unterstützung von den Eltern. Wir sind schon sehr gespannt, eine ganz andere Schrift zu entdecken.“

Was genau in solch einem „Sprache des Monats“-Monat passiert, lassen Ullrich und seine Kolleginnen auf sich zukommen. „Wir freuen uns, dass die Eltern so viel Interesse daran zeigen und aktiv mitmachen wollen. So hat etwa jetzt eine indische Mutter auf Englisch vorge-

SiA-Schwerpunkt: Sprache des Monats

- Elternbrief als Einladung zum Mitmachen
- zweisprachige Wortwölkchen hängen im Flur von der Decke: eine Seite Deutsch, eine Seite Sprache des Monats
- Kooperation von Eltern und Hortkindern beim zweisprachigen Vorlesen im Kindergarten
- evtl. Wahl eines Schwerpunktthemas
- Begleitung durch landestypische Musik und Leckereien
- Kooperation mit der Bücherei – Zusammenstellen von Bücherpaketen mit Themenschwerpunkt

lesen, weil sie auch zu Hause mit den Kindern Englisch spricht. Das hatten wir bis dahin nicht gewusst.“

Um die Kolleginnen in Kindergarten und Hort aktiv teilhaben zu lassen an dem, was sie selbst in ihren Weiterbildungen zu den Methoden des Heidelberger Interaktionstrainings gelernt hatten, haben Dennis Ullrich und Julia Naciute kleine Vorträge gehalten, Handouts vorbereitet und mit Tafel, Flipchart und Kärtchen gearbeitet. „Wir wollten unsere Aha-Erlebnisse mit ihnen teilen“, erzählt Ullrich. Gemeinsam mit seiner Kollegin stehen beide dem Team nun als Mentoren und interne Berater zur Seite. Auch das Plakat „Der Sprachbaum“, den Ullrich und Naciute gestaltet haben, ist dazu da, seine Kolleginnen „mitzunehmen“. Darauf steht: „Sprache braucht, wie ein Baum das Wasser, auch Nahrung. Zum Beispiel: Zuwendung, Aufmerksamkeit, Geduld.“

„Sprache braucht, wie ein Baum das Wasser, auch Nahrung – zum Beispiel: Zuwendung, Aufmerksamkeit, Geduld.“

Während eines Konzeptionstages mit dem gesamten KIZ-Team ist das Kamishibai „Wo ist mein Hausschuh?“

entstanden – eine Bildergeschichte zu einer der häufigsten Fragen der Kinder im Haus (siehe Seite 100). Auf der Suche nach dem verschwundenen zweiten Hausschuh führen die Bildertafeln mit selbst gemachten Fotografien und kurzen Texten durch alle Räume und Spielecken des Kindergartens – bis der Hausschuh am Ende hinter einer Kiste auftaucht. Neben dem großen Spaß für die Kinder eignet sich das Kamishibai auch zur Eingewöhnung und für Elternabende, um mit den Räumen und Möglichkeiten des KIZ vertraut zu machen.

Inspiziert vom Konzeptionstag hat auch das Hort-Team die Idee eines Kamishibai aufgegriffen. Die Hortkinder wurden angeregt, für das japanische Bildertheater eigene Geschichten zu erfinden und mit selbst gemachten Fotos und Bildern zu gestalten. „Sie machen nun füreinander Vorstellungen und führen ihr Kamishibai auch den Kleinen im Kindergarten vor. Das Kamishibai-Theater ist ein weiteres Highlight in unserem SiA-Sprachförderalltag geworden.“

Ihr wichtigstes Ziel haben Ullrich, Naciute und das Team des KIZ auf jeden Fall erreicht. „Das schon in den letzten Jahren gut etablierte Sprachförderangebot des KIZ ist um interkulturelle Aspekte erweitert worden, wir sehen viele Dinge durch die interkulturelle Brille. Sowohl die Herkunftssprache der Familien als auch ihre besonderen Traditionen und Gebräuche sind in den Alltag des KIZ einbezogen. Die Kinder haben die Buchkultur neu entdeckt und sind zu begeisterten Lesern geworden. Auch für den sensiblen Prozess der Eingewöhnung sind die im Projekt entwickelten Methoden und Angebote hilfreich. Die meisten unserer Kinder verstehen kein Deutsch, wenn sie zu uns kommen, kennen häufig keine Spiele und wissen mit Rollenspielen nichts anzufangen. Das muss alles erstmal eingeübt werden. Hier haben die SiA-Aktionen bereits Wirkung gezeigt: „Die Kinder kommen deutlich mehr aus sich heraus und sprechen miteinander.“

Kinderzentrum Bernadottestraße

Lage	Frankfurt-Heddernheim, Nordweststadt
Kinder	42 Kinder im Kindergarten 63 Kinder im Hort
Herkunftssprachen	Ca. 35
Leitung	Monika Krug
Multiplikatorinnen	Dennis Ullrich Julia Naciute
Fachberatung	Dorothea Lochmann

Kinderzentrum Carl-Sonnenschein-Straße, Frankfurt-Sossenheim

2. Zuerst der Blick aufs Team

Projekt: Eine gemeinsame Haltung im Team entwickeln

Zuerst der Blick nach innen – das KIZ Carl-Sonnenschein-Straße in Sossenheim hat seinen Schwerpunkt bewusst erst auf das eigene Team gelegt. „Bevor wir ein Projekt mit Kindern und Eltern starten“, so die beiden SiA-Multiplikatorinnen Claudia Chacon-Lotto und Elena Rundau, „wollten wir

erst einmal alle mit ins Boot holen und eine gemeinsame Haltung im Team entwickeln. Damit wir auf einem gemeinsamen Boden stehen und von dort gemeinsam losgehen können, um Sprachstrategien im Alltag bewusst und selbstverständlich anzuwenden.“

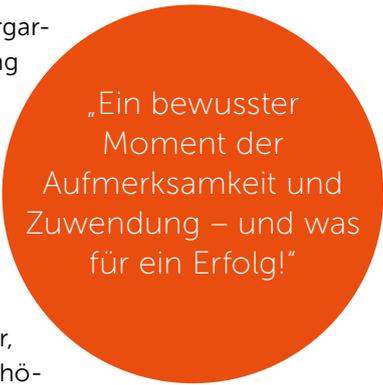
Wie haben Sie dieses „Mit-ins-Boot-holen“ konkret gestaltet?

Bei der Jahresplanung hatten wir gemeinsam festgelegt, dass jeder 1. Montag im Monat der Sprachbildung im Alltag, also SiA, vorbehalten ist. Wir haben dazu unsere Dienstbesprechungen genutzt, um dem Team das Heidelberger Interaktionstraining zur alltagsintegrierten Sprachförderung (HIT) vorzustellen. Wir haben im Haus für alle sichtbar auch Plakate aufgehängt mit den HIT-Regeln. Zum Beispiel, mehr Anlass zum Sprechen geben, abwarten, sich zurückhalten und die Mimik und Gestik des Kindes wahrnehmen. Und wir haben Hausaufgaben gegeben, etwa das Interaktionsverhalten gegenseitig zu beobachten und darüber zu reflektieren.

Und wie hat das funktioniert?

Besonders das gegenseitige Beobachten und das bewusste Handeln im Alltag haben viele Aha-Erlebnisse gebracht. So hat uns eine Kollegin von einem besonderen Augenblick mit einem sehr zurückhaltenden

Mädchen im Kindergarten erzählt, das bislang überhaupt nicht gesprochen hat. Beim Spielen auf dem Hof bemerkte sie, dass das Mädchen immer ganz begeistert in eine Richtung schaute. Sie ging daraufhin zu ihr, hockte sich auf Augenhöhe neben sie und fragte: „Was siehst du denn da?“ Das Mädchen zeigte auf einen Kran. Die Erzieherin sagte: „Ach, da ist ein Kran!“ Daraufhin zeigte das Mädchen ganz aufgeregt auch auf ein Flugzeug am Himmel. Die Erzieherin benannte dies und machte ihr ein Gesprächsangebot: „Und da oben am Himmel ist auch noch ein Flugzeug!“ – „Warst du schon mal in einem Flugzeug?“ – „Mit wem bist du denn da geflogen?“ Die Mimik und Gestik des Mäd-



„Ein bewusster Moment der Aufmerksamkeit und Zuwendung – und was für ein Erfolg!“

SiA-Schwerpunkt: Eine gemeinsame Haltung im Team entwickeln

- Sprachbildung als Teil der Jahresplanung
- Sprachbildung und SiA sind fester Tagesordnungspunkt bei den Dienstbesprechungen, 1 x monatlich
- sichtbare Dokumentation der Prozesse und Projekte durch Plakate
- Hausaufgaben, Beobachtungen und gemeinsame Reflexion im Team
- Coaching on the Job durch das Multiplikatoren-Tandem
- Thema präsent halten

chens war bei diesem Austausch so lebhaft, dass die Kollegin den Eindruck hatte, dass es kurz davor war zu sprechen. „Ein bewusster Moment der Aufmerksamkeit und Zuwendung – und was für ein Erfolg!“

Das klingt so einfach. Gab es nicht auch Stolpersteine? Widerstand, schon wieder was Neues machen zu sollen?

Nein, der größte Teil des Teams war hungrig zu erfahren, was wir zwei Multiplikatorinnen da über ein halbes Jahr in unserer Fortbildung gemacht hatten. Die Leitung und sie hatten uns dafür ja auch den Rücken freigehalten und die Mehrarbeit übernommen. Als wir damit fertig waren, war die Neugier groß. Sie wollten das Päckchen auspacken, wie an Weihnachten. Und die Kolleginnen, die dem Projekt zunächst skeptisch gegenüberstanden, wurden im Lauf der Zeit von den eigenen Erfahrungen überzeugt. Einzelne mussten sich zu Beginn erst einmal überwinden, sich bei der Kommunikation beobachten zu lassen. Dann haben alle daraus aber viel mitgenommen. Nicht im Sinne von Kritik, sondern als Anregung: „Das kann ich mal probieren.“ Das kommt inzwischen sehr gut an. Eine Kollegin sagte zum Beispiel: „Du kannst mir ruhig öfter sagen, wenn dir etwas bei mir auffällt.“

Und SiA einmal im Monat als Thema in der Dienstbesprechung – das reicht, um so viel zu bewirken im Team?

Wir Multiplikatorinnen sind natürlich auch im Alltag immer dran geblieben. Dafür haben wir so eine Art hausinternes Coaching on the Job angeboten. Zum Beispiel bei der gemeinsamen Hofaufsicht, wenn es die Situation zugelassen hat. Wir haben dann zu dem, was die Kolleginnen uns erzählt haben, ein kurzes Feedback gegeben. Aber nicht mit der Erwartung, dass sie es nun gleich umsetzen müssen, sondern als Angebot. In den Dienstbesprechungen haben wir dann gefragt: „Wie weit seid ihr? Was ist in der Zwischenzeit passiert? Was habt ihr ausprobiert?“ Und wenn wir das Gefühl hatten, dass die HIT-Prinzipien im Alltag einschlafen, haben wir daran erinnert.

Das ist ja auch eine neue Aufgabe für Sie. Wie haben Sie das geschafft?

Hilfreich war der Blick von außen. Wir hatten beide sehr hohe Ansprüche und Vorstellungen davon, wie SiA bei uns funktionieren soll. Nach dem Motto, „Wir wissen's jetzt und ziehen es durch.“, dachten wir auch, wir seien verantwortlich für alles. Wir waren ja so gut geschult. Unsere Fachberaterin hat uns dann gebremst und gesagt: „Ihr wisst es, aber die anderen noch nicht. Macht langsam.“ Das hat sehr geholfen und uns dazu bewegt, noch mal einen Gang runterzuschalten und das Team erst einmal ins Boot zu holen. Es hat uns daran erinnert, die Verantwortung abzugeben, sie zu teilen. Im ganzen Prozess sehr hilfreich war auch der enge Austausch mit den anderen Kinderzentren – zu sehen, wie weit die anderen sind, welche Ideen sie haben und welche Tipps.

„Wir machen nicht mehr – aber wir machen es neu. ... Früher war Sprachförderung so ein Schreckgespenst.... Heute ist das anders“.

Was hat SiA im Team nun bewirkt? Was ist das Ergebnis im KIZ Carl-Sonnenschein-Straße?

Zusammengefasst: Wir machen nicht mehr, aber wir machen es neu. Die Kolleginnen haben alle ihre Spezialgebiete und pädagogischen Schwerpunkte, ob nun

Forschen, Musizieren oder Bewegung. Mit SiA können sie dabei nun ein neues Werkzeug ausprobieren und „nebenbei“, aber hoch bewusst, Sprache fördern. Und bis das ein selbstverständlicher Automatismus geworden ist, halten wir das Thema immer wieder präsent. Früher war Sprachförderung so ein Schreckgespenst. „Denkt dran, ihr müsst noch Sprachförderung anbieten.“ Heute ist das anders. Mit den Prinzipien des HIT

lässt sich jede Handlung begleiten. Und jetzt sind wir alle auf einem Stand und können gemeinsam durchstarten. Die Inhalte des Projektes werden nun gelebt und verfestigen sich immer mehr im Alltag. Auch wenn das Projekt offiziell beendet sein wird, sind wir sicher, dass wir die entwickelten Methoden und Angebote und das HIT weiter anwenden werden.

Kinderzentrum Carl-Sonnenschein-Straße

Lage	Frankfurt-Sossenheim
Kinder	63 Kinder im Kindergarten, halboffene Arbeit mit übergreifenden Angeboten 42 Kinder im Hort, offene Arbeit
Herkunftssprachen	10
Leitung	Silke Gietz
Multiplikatorinnen	Claudia Chacon-Lotto (Kindergarten) Elena Rundau (Kindergarten)
Fachberatung	Dorothea Lochmann und Brigitte Loreth

Kinderzentrum Nidaforum, Frankfurt-Nordwestzentrum

3. In der Schreibwerkstatt die Lust am Schreiben, Lesen, Gestalten fördern

Projekt: Literacy-Förderung mit Beteiligung der Eltern

Als „i-Tüpfelchen“ ihrer bisherigen Sprachförderung im Haus, so beschreibt Beate Keilmann, Leiterin des Kinderzentrums Nidaforum, ihre Motivation, am SiA-Projekt teilzunehmen. Denn im KIZ 87 hat Sprachförderung schon immer eine große Rolle gespielt. Die Einrichtung ist u. a. mit Projekten wie „Prima Canta – jedem Kind seine Stim-

me“ oder dem „Haus der kleinen Forscher“ gut dazu aufgestellt. SiA verbindet nun alle bisherigen Aktivitäten und bringt „Interkulturelle Kompetenz“ mit ein, ein Thema, das sich Leitung und Team vorgenommen hatten: „Mit SiA schließt sich der Kreis. Die Heidelberger Interaktionsmethoden haben uns noch mal neue Impulse gegeben.“

„Zu Beginn des Projekts war es wichtig zu klären, wo es lang gehen sollte, was wir als Team erreichen wollten und welche Rolle die Multiplikatorinnen einnehmen sollten. Das brauchte seine Zeit.“

„Zu Beginn des Projekts“, so Beate Keilmann, „war es wichtig zu klären, wo es lang gehen sollte, was wir als Team erreichen wollten und welche Rolle die Multiplikatorinnen einnehmen sollten. Das brauchte seine Zeit.“ Mit Hilfe der Fachberaterin wurde daher zunächst eine Be-

standsaufnahme gemacht. Was wird schon gemacht? Was funktioniert gut? Woran will das Team intensiver arbeiten? „Als Schwerpunktthema kristallisierte sich dabei das Thema ‚Literacy‘ heraus und wie wir unsere alltägliche Arbeit auch den Eltern verständlich und anschaulich präsentieren können.“

Mit dem englischen Begriff „Literacy“ ist nicht nur Lese- und Schreibkompetenz sowie Textverständnis gemeint. Er beinhaltet auch Lesefreude, Vertrautheit mit Büchern und kompetenten Umgang mit Medien. Das nötige Interesse bringen die Kinder von sich aus mit. Die Lust an Schrift ist schon bei den Kleineren, besonders aber bei den Vorschulkindern, sehr groß. Startpunkt für das

Projekt „Literacy-Förderung“ war daher eine Aktion zum Briefeschreiben. Die Kindergartenkinder schrieben dazu einen „Brief“ in eigener „Schrift“ an ihre Eltern. Es gehörte auch dazu, diesen Brief dann ganz offiziell in einen Umschlag zu stecken und zuzukleben. Zuvor wurden die Briefe aber gegenseitig vorgelesen. Im Brief eines Kindes, dessen Mutter gerade schwanger war, hieß es zum Beispiel: „Liebe Mama, ich wünsche mir einen kleinen Bruder. Hoffentlich ist alles gut.“ „Diesen Wortlaut“, erinnert sich Keilmann, „konnte der kleine Junge übrigens drei Tage später noch exakt so wiederholen. Wir wissen das, weil seine Erzieherin den mündlichen Text in seinem Portfolio dokumentiert hatte.“

Zur Literacy-Förderung gestaltet das KIZ einen Raum als Schreibwerkstatt um. Die Kinder sollen hier Schubladen aufmachen können, in denen sie Papiere in unterschiedlichen Formaten, Farben und Qualitäten finden sowie Stifte, Stempel, Stempelkissen, Kohle, Graphit. Es wird eine große Tafel geben und eine Anlaut-Tabelle ‚A – wie Apfel, U – wie Uhu‘. „Ein anregender Raum“, so Leiterin Keilmann, „wo sie experimentieren und forschen können. Wie fühlen sich unterschiedliche Materialien an? Wie schreibt es sich auf glattem Papier, wie auf rauem?“ Auch wenn das Konzept für die Schreibwerkstatt gerade noch entwickelt wird – je mehr sich das Team damit beschäftigte, desto deutlicher wurde, wie gut SiA alles verbindet, was im Haus zuvor schon zur Sprachförderung und interkulturellen Arbeit angeboten wurde.

„Bei der Vorbereitung des jährlichen Fests der kleinen Forscher etwa“, erzählt Keilmann, „haben wir uns mit den Kindern gefragt, was zu einem Fest alles dazugehört. Eine Antwort war: Schmücken mit Wimpeln. Warum das nicht mit Sprache und Symbolen verbinden?“ Das Ergebnis war eine Schmuckkette mit Wunsch-Wimpeln: Auf der Vorderseite hatten die Kinder einen Wunsch für sich oder ihre Familie gemalt, auf der Rückseite haben die Eltern das in ihrer Sprache festgehalten und eine Erzieherin hat es ins Deutsche übersetzt. Was dabei herauskam, war oft auch sehr anrührend: „Ich wünsche mir für meine Familie immer Glück und Gesundheit.“ – „Ich wünsche mir, dass meine Familie ganz bleibt.“ – „Ich wünsch mir ein Haus am Meer mit Zitronenbaum.“ Häufig gemalte Motive der Kinder für den Wunsch nach Zufriedenheit und Glück waren Schmetterling, Blume, Sonne oder blauer Himmel.

Alle Aktionen haben immer eines gemeinsam: Kinder und Eltern sind gleichermaßen eingebunden. Die Kinder malen Bilder und liefern selbst geschriebene „Texte“ dazu, die Eltern übersetzen in ihre Herkunftssprache und eine Erzieherin übernimmt die deutsche Übersetzung. Dazu nötig ist eine intensive Kommunikation: „Zuerst müssen Eltern und Kindern miteinander sprechen. Und dann alle noch mal mit der Erzieherin, die es in Deutsch dazu schreibt. Das hat sogar, wie bei einer vietnamesischen Familie, bei Eltern funktioniert, die sonst sehr wenig Zeit haben, weil sie so viel arbeiten.“ Einen Grund hierfür sieht Leiterin Beate Keilmann unter anderem darin, dass „es Eltern als große Wertschätzung empfinden, etwas von ihrer Herkunft zu zeigen und in ihrer Sprache zu präsentieren. Das ist uns bei den Willkommensgrüßen, aber auch bei den Wimpeln, die nun unseren Flur schmücken, aufgefallen.“

Das nötige Interesse bringen die Kinder von sich aus mit. Die Lust an Schrift ist schon bei den Kleineren, besonders aber bei den Vorschulkindern, sehr groß.

SiA-Schwerpunkt: Schreibwerkstatt – Literacy-Förderung

- Vielsprachige Willkommensgrüße am Eingang, auf Elternabend von Eltern geschrieben
- Aktion „Brief an die Eltern schreiben“
- Wunsch-Wimpel für Fest mit Symbolen (gemalt von Kindern) und Texten (von Eltern geschrieben mit Übersetzung der Erzieherin)
- Einbeziehung der Eltern bei Gestaltung eines Wörterbuchs (Fotos von Kindern, Text von Eltern)
- Einrichtung eines Raums als Schreibwerkstatt
- Regelmäßige Büchereibesuche
- Bilderbücher in mehreren Sprachen
- Besuch im Kindermuseum (Druckwerkstatt, Papier schöpfen)
- Geschichten selbst erfinden
- Bücher gestalten

„Eltern empfinden es als große Wertschätzung, etwas von ihrer Herkunft zu zeigen und in ihrer Sprache zu präsentieren.“

Sobald die Schreibwerkstatt fertig eingerichtet ist, ist daher auch ein Mitmach-Elternabend geplant. Dabei soll mit Hilfe der Eltern ein mehrsprachiges Wörterbuch entstehen. Dazu haben die Erzieherinnen mit den Kindern bereits Fotos von Dingen gemacht, die den Kindern wichtig sind. Diese werden dann aufgeklebt, die Eltern schreiben einen Text in ihrer jeweiligen „Herzessprache“ dazu und gestalten die Seiten.

Neben allen Erfolgen, die Beate Keilmann bei den Kindern und deren Eltern beobachtet, habe SiA vor allem eine bewusstere Haltung im Team bewirkt. Besonders zu verdanken, so sagt sie, sei das „den zwei exzellenten SiA-Multiplikatorinnen im Haus“, die Fortbildungsinhalte zum Heidelberger Interaktionstraining und interkultureller Kompetenz praxisnah ins Team gebracht und das neue Bewusstsein bei den Kolleginnen geweckt haben. „Dazu gehört z. B. auch, dass wir im Haus nun nicht mehr von ‚Landeskultur‘ – Schublade auf, Schublade zu – sprechen, sondern von ‚Familienkultur‘ und unsere Elternarbeit entsprechend sensibel gestalten.“

Kinderzentrum Nidaforum 14

Lage	Frankfurt-Nordweststadt
Kinder	59 Kinder im Kindergarten in festen Stammgruppen, übergreifende Angebote 42 Kinder im Hort, offene Arbeit
Herkunftssprachen	Ca. 34
Leitung	Beate Keilmann
Multiplikatorinnen	Martina Zischka, Anjela Michel
Fachberatung	Dorothea Lochmann

Kinderzentrum Niddagaustraße, Frankfurt-Rödelheim

4. „Wir begegnen nicht Kulturen, wir begegnen Menschen“

Projekt: Elternkooperation in der interkulturellen Kita

„Wir begegnen nicht Kulturen, wir begegnen Menschen“ – diesen Satz aus einem Konzeptionstag zu interkulturellen Kompetenzen hat sich Martina Riehl, die Leiterin des Kinderzentrums Niddagaustraße in Rödelheim,

besonders gemerkt. Der Satz schwebt wie ein Motto über dem Schwerpunktthema, das sich Martina Riehl und ihr Team im Rahmen von SiA für ihre Einrichtung gewählt haben: „Elternkooperation in der interkulturellen Kita“.

Wieso haben Sie die Kooperation mit Eltern zu Ihrem Schwerpunkt-Thema gemacht?

In unserem KIZ werden mehr als 20 Sprachen gesprochen. Die Kinder haben viele unterschiedliche kulturelle Hintergründe. Wir wollten ihr Verhalten und ihre Reaktionen besser einordnen können, damit es uns im Alltag nicht so durcheinanderwirbelt. Wir wollten erfahren, wie wir jeweils die Eltern aus unterschiedlichen Kulturen am besten dabei unterstützen können, ihre Kinder beim Spracherwerb zu fördern. Was können wir tun, um sie zu stärken? Wir beobachten seit einiger Zeit das Phänomen, dass Kinder immer mehr schweigen und sich auch in ihrer Muttersprache, ihrer Herzenssprache, nicht gut ausdrücken können. Und immer häufiger kommen auch die Eltern zu uns und sagen, dass sie ihr eigenes Kind nur schlecht verstehen. In der Vergangenheit hat es manchmal Missverständnisse und Unsicherheiten im Team gegeben, wie wir in bestimmten Situationen mit den Reaktionen der Eltern umgehen sollen. Wie können wir sie und sie uns besser

verstehen? Wir wollten neue Ideen und Anregungen für unseren Kita-Alltag.

Und wie sind Sie das im Rahmen von SiA dann angegangen?

Wir haben uns vor allem erst einmal selbst weitergebildet. Es gab zwei Dienstbesprechungen zum Thema interkulturelle Kommunikation und ihre Schwierigkeiten. Hier ging es darum, Unterschiede in der Begrüßung, bei Formulierungen in Briefen oder verschiedene Handzeichen (Gestik, Mimik) in bestimmten Situationen kennenzulernen und zu verstehen. Wir haben da zum Beispiel erfahren, dass es nicht gleich als sexuelle Annäherung zu interpretieren ist, wenn afrikanische Männer einer Frau zur Begrüßung nicht in die Augen, sondern in den Brustbereich schauen – sondern, dass dies eine kulturell angemessene, erlernte Begrüßung ist. Und es gab einen Konzeptionstag für das Team zu interkulturellen Kompetenzen und zur Sprachförderung von Kindern nach dem Heidelberger Interaktionstraining. Da-

SiA-Schwerpunkt: Elternkooperation in der interkulturellen Kita

- Zuhören und nicht nur Reden
- Entschleunigen, Zeit für ein echtes Gespräch mit Eltern
- bewusster Einsatz von Sprache
- Bewusstsein darüber: „Wir begegnen nicht Kulturen, wir begegnen Menschen“
- Elternworkshop zur Sprachentwicklung von mehrsprachig aufwachsenden Kindern
- Eltern-Café „Eltern für Eltern“ für Kennenlernen und Austausch
- aktive Beteiligung der Eltern im Projekt „Sprache des Monats“

bei ging es auch um die Frage, wie Eltern überprüfen können, wie weit ihr Kind bei der Sprachentwicklung in seiner Muttersprache ist.

Gab es auch Angebote für die Eltern?

Wir haben in Kooperation mit dem Zentrum für Entwicklung und Lernen (ZEL) aus Heidelberg einen Workshop

für Eltern zur Sprachentwicklung von mehrsprachig

aufwachsenden Kindern angeboten.

Dort haben wir ihnen vorgestellt,

was sie selbst tun können, um

ihrem Kind beim Spracherwerb

behilflich zu sein: auf Äußerungen

des Kindes warten und aufgreifen, was

das Kind sagt; ein Wort richtig wiederholen, statt zu

sagen, „Das war falsch!"; Ruhe bewahren; viel mit dem Kind sprechen und das, was man tut, sprachlich erklärend begleiten.

„Unser wertschätzender Umgang mit der Sprache ihrer Kinder, ihrer Herkunft wirkt sich sehr deutlich auf die Eltern aus, wie sich an ihrer gestiegenen Kooperationsbereitschaft ablesen lässt.“

Wie haben die Eltern darauf reagiert?

Die Resonanz war hervorragend. Ein Drittel der Kindergarteneltern waren an dem Elternabend anwesend und sie waren begeistert. Die Eltern haben verstanden, was ihre Rolle beim Spracherwerb ihrer Kinder sein kann.

Jeden 3. Mittwoch im Monat veranstalten wir auch ein Elterncafé

zum Austausch und Kennenlernen und um mehr über die Sprache und Kultur der anderen Eltern zu erfahren. Derzeit wird es noch von uns organisiert, perspektivisch sollen das aber Eltern für Eltern machen.

„Die Kinder fühlen sich gestärkt, weil wir offen mit ihrer Sprache umgehen und sie ermutigen, in ihrer Sprache mit uns zu sprechen. Das stärkt ihr Selbstbewusstsein und dadurch trauen sie sich auch, Deutsch zu sprechen.“

Was haben Sie für die Kinder gemacht?

Höhepunkt unserer SiA-Aktivitäten ist die „Reise durch die Welt“. Pro Monat wird immer abwechselnd von den Kindergarten- oder den Hortkindern die „Sprache des Monats“ gekürt. Einen Monat lang werden dann die Sprache und die Länder erkundet, in denen die Sprache gesprochen wird. Dazu gibt es Kochrezepte, Bilderbücher, Kinderspiele und Worte, die in der Sprache zur Begrüßung, zum Abschied etc. gesprochen werden. Auch hier ist die Resonanz bei den Eltern enorm. Sie machen mit, backen und kochen und ein Vater hat bereits dreimal nachgefragt, was er noch tun, wie er weiter unterstützen könne.

Was hat sich durch SiA verändert?

Bei allen hat sich etwas getan: bei den Eltern, den Kindern und bei uns. Wir haben mehr Verständnis für die Eltern. Unser wertschätzender Umgang mit der Sprache ihrer Kinder, ihrer Herkunft wirkt sich sehr deutlich auf die Eltern aus, wie sich an ihrer gestiegenen Kooperationsbereitschaft ablesen lässt. Und wir befassen uns mehr mit Sprache. Wir lesen mehr vor, zum Beispiel nach dem Mittagessen. Dann kommen alle zur Ruhe. Wir sprechen langsamer, deutlicher, halten bewusst inne und bombardieren das Kind nicht mehr gleich mit Fragen, sondern lassen es selbst kommen.

Man bemerkt ja manchmal gar nicht, wie man die Fragen rausfeuert, wenn zum Beispiel ein Kind mit einer Schramme am Kopf kommt. Das erkennen wir, indem wir uns filmen lassen und danach in die Supervision und Reflexion gehen. Schon vor SiA haben wir bemerkt, dass wir noch mehr Sprachanreize für unsere Kinder setzen müssen – ganz Grundlegendes wie Zahlen, oder „Bitte“-, „Danke“-Formulierungen. Durch SiA sind wir uns dessen nun noch bewusster geworden.

Wie wirkt sich das denn bei den Kindern aus?

Das ist schwer zu messen. Aber zu sehen ist, dass sie offener sprechen – wenn auch manche erstmal „nur“ in

ihrer Muttersprache. Ein Junge, der immer geschwiegen hat, kommt neuerdings in mein Büro und erzählt munter etwas in seiner Sprache und ich antworte ihm auf Deutsch, gehe auf ihn ein und benenne einfach, was ich tue. Die Kinder lernen schnell, weil wir langsamer sprechen und die Sprache bewusster einsetzen. Sie fühlen sich gestärkt, weil wir offen mit ihrer Sprache umgehen und sie ermutigen, in ihrer Sprache mit uns zu sprechen. Das stärkt ihr Selbstbewusstsein und dadurch trauen sie sich auch, Deutsch zu sprechen. Und das macht ja auch uns Spaß. Wir haben uns mit der Teilnahme an SiA eine richtige Freude gemacht!

Kinderzentrum Niddagastraße

Lage	Frankfurt-Rödelheim
Kinder	Inklusive Einrichtung: 35 Kinder im Kindergarten 36 Kinder im Hort
Herkunftssprachen	Ca. 20
Leitung	Martina Riehl
Multiplikatorinnen	Marta Herget (Kindergarten) Ute Kraiker (Hort)
Fachberatung	Meryem Taşan Özbölük

Kinderzentrum Am Wiesenhof, Frankfurt-Schwanheim

5. „Wisst ihr, welche Sprache sie spricht?“

Projekt: Mehrsprachiges dialogisches Vorleseprojekt mit Müttern

Ihr Aha-Erlebnis hatte Viktoriya Olshevskaja, Kindergartenerzieherin im Kinderzentrum Am Wiesenhof, als sie einem sprachverzögerten Mädchen – und nur ihr allein – etwas vorlas. Für die pädagogische Fachkraft war das Resultat prägend, denn die bewusste Zuwendung bewirkte spürbar mehr als reine

Sprachförderung. „Diese kleine intensive Aktion hat zu einer Bindung des Kindes an mich geführt. Und es hat seine Beziehung zu den anderen Kindern verbessert, was für uns generell ein Zeichen ist, dass ein Kind im Haus angekommen ist.“

Für Viktoriya Olshevskaja und ihre Kollegin Melanie Hadert, SiA-Multiplikatorinnen im KIZ 39 in Schwanheim, ist Sprachförderung ein Herzensthema. Olshevskaja kommt aus der Ukraine und wird daher oft von russischen und polnischen Eltern angesprochen. Auch sie hat selbst ein Kind, das sie zweisprachig erzieht. Als Sprachbeauftragte im KIZ ist Sprachförderung auch für Melanie Hadert schon lange ein Thema. Für die Teilnahme am SiA-Projekt hatten die beiden die Schwerpunkte Literacy und interkulturelle Elternkooperation gewählt.

In einem mehrsprachigen Vorleseprojekt mit Eltern konnten sie beide Themen verknüpfen. Dazu haben die beiden Multiplikatorinnen das Buch „Wer hat mein Eis gegessen?“ bestellt – in Sprachen, die zurzeit am meisten in der Einrichtung vertreten sind: Russisch, Polnisch, Urdu, Türkisch und Deutsch. Für das Projekt

wurden 20 Kinder ausgesucht und auf Anraten der Fachberaterin in vier Gruppen je fünf Kinder aufgeteilt. Darunter Kinder, die diese Sprachen sprechen, sowie Kinder, die nur Deutsch sprechen, aber sehr zurückhaltend sind. Einmal in der Woche für je 20 Minuten ging es dann mit der Kleingruppe zum Vorlesen auf die Kuschelcouch: in einem bei den Kindern sehr beliebten Raum, dem „Wellness-Raum“ im Hort.

„Wir haben dann zunächst die Geschichte auf Deutsch vorgestellt“, erzählt Olshevskaja, „und Worte wie ‚abbei-

„Das Vorleseprojekt
 ‚Wer hat mein Eis gegessen?‘
 ‚Kto zjadł mojego loda?‘
 ‚Кто съел моё мороженое?‘
 kam unglaublich gut an“

ßen' oder ‚von unten nach oben‘ besonders mit Gestik und Mimik verdeutlicht.“ Beim zweiten Mal las sie die Geschichte dann auf Russisch vor, während gleichzeitig ihre Kollegin das zweite Buch hochhielt und auf die Bilder zeigte. Umgekehrt zeigte Olshevskaja die Bilder, während Hadert auf Deutsch vorlas. „Das hat sehr gut funktioniert“, so Hadert, „die Kinder waren bis zum Schluss konzentriert und ganz begeistert bei der Sache. Ein Mädchen etwa hat mit großen Augen die fremde Sprache verfolgt, ganz ungläubig, was die anderen Kinder da sprechen können.“

Im Vorfeld hatten die Multiplikatorinnen auch einige Mütter eingeladen, mit ihnen gemeinsam den Kindern das Buch in ihrer Muttersprache vorzulesen. „Dazu haben die Mütter das Buch mit nach Hause genommen und nach unseren Tipps geübt: Pausen, Betonung, Mimik und Gestik“, erzählt Viktoriya Olshevskaja. „Und bevor sie anfangen mit dem Vorlesen, haben wir sie erst einmal vorgestellt: ‚Das ist die Mama von Mehmed. Wisst ihr, welche Sprache sie spricht?‘ So waren die Kinder gleich schon mit einbezogen.“

Nicht nur bei den Kindern, auch bei den Müttern kam das Vorleseprojekt „unglaublich gut“ an. Für das nächste Jahr ist daher schon ein Folgeprojekt geplant: „Ein Lied in mehreren Sprachen“. „Die Kinder“, erzählt Hadert weiter, „konnten sich auch immer genau erinnern, welche Sprache letzte Woche dran war. Auch den deutschen zurückhaltenden Kindern hat das Projekt sehr gut getan. Sie haben aktiv mitgemacht und sind dabei sehr aus sich herausgegangen.“

Zum Abschluss des Vorleseprojekts hatten sich Olshevskaja und Hadert ein besonderes Schmankerl ausgedacht: Mit je zehn Kindern machten sie einen Ausflug nach Schwanheim in die Eisdielen. „Dazu haben wir vorher noch mal besprochen, was so alles los war in der Geschichte. Und in der Eisdielen haben die Kinder dann alle wichtigen Wörter sehr lustvoll dargestellt: abbeißen, kleckern, Eisdielen.“

Das Vorleseprojekt war nicht nur bei Kindern und Müttern ein voller Erfolg. Auch die beiden Erzieherinnen haben dabei viel gelernt. „Durch SiA“, so Melanie Hadert, „achte ich nun bewusster auf verschiedene Aspekte beim Vorlesen eines Bilderbuchs: zum Beispiel abzuwarten, darauf zu achten, was das Kind interessiert und darauf zu reagieren. So war für mich einmal über-

raschend, dass in der Geschichte gar nicht der kleine Hund, den ich so süß fand, das Interesse des Kindes weckte, sondern ein Stein. Es stellte sich dann im weiteren Gespräch heraus, dass seine Oma

Steine sammelt.“ Für Kollegin

Olshevskaja ist noch etwas anderes wichtig: „Ich bin völlig davon weggekommen, dass das Buch von Anfang bis Ende gelesen sein muss. Zwei Seiten reichen völlig aus. Nicht die Geschichte ist das Wichtigste, sondern dem Kind die Hemmungen zu nehmen und eine Beziehung aufzubauen. Weg vom Leistungsdruck, nicht nur für mich als Erzieherin, sondern auch für das Kind.“

„Nicht die Vorlesegeschichte ist das Wichtigste, sondern dem Kind die Hemmungen zu nehmen und eine Beziehung aufzubauen. Weg vom Leistungsdruck – nicht nur für mich als Erzieherin, sondern auch für das Kind.“

SiA-Schwerpunkt: Mehrsprachiges dialogisches Vorleseprojekt mit Müttern

- Auswahl eines Buches in den Herkunftssprachen der Kinder
- sprachgemischte, mehrsprachige und einsprachige Kinder in Kleingruppen
- regelmäßiges Vorlesen auf der beliebten Kuschel-Couch
- Anwendung der Sprachförderstrategien beim Vorlesen
- Vorlesen auf Deutsch unterstützt durch Gestik, Mimik und Bilder
- Vorlesen in einer Herkunftssprache durch Mütter
- Anleitung der Eltern zum Erzählen/Vorlesen in ihrer Herkunftssprache
- nicht die Geschichte ist das Wichtige, sondern die Interaktion und Beziehung, die beim Vorlesen entstehen

Ihre Kollegin kann das nur bestätigen: „Jetzt blättert das Kind selber um, wenn es will. Es sucht sich auch selbst das Buch aus – von drei vorausgewählten, damit es nicht von der Menge überfordert ist. Und wenn es keine Lust mehr hat, klappt es das Buch zu oder steht auf.“ Genau zu sprechen und Kindern ein korrektes Feedback zu geben, gehört auch dazu. „Melanie, Buk, Buk!“ Auch wenn sie schon verstanden hat, was das Kind meint, reagiert sie inzwischen nicht mehr sofort darauf, sondern antwortet: „Möchtest du ein Buch anschauen? Dann such dir eins aus. Komm, wir gehen.“

„Die Kinder sind sich jetzt der vielen anderen Sprachen bewusst und haben Lust auf Wörter bekommen.“

„Melanie, Buk, Buk!“ Auch wenn sie schon verstanden hat, was das Kind meint, reagiert sie inzwischen nicht mehr sofort darauf, sondern antwortet: „Möchtest du ein Buch anschauen? Dann such dir eins aus. Komm, wir gehen.“

Bei den Kindern zeigt das spürbar Wirkung. „Sie sind sich jetzt“, so beobachtet Olshevskaja, „der vielen anderen Sprachen bewusst und haben Lust auf Wörter

bekommen. Ein türkischer Junge z. B. hatte das Wort bekleckern aus dem Buch nicht verstanden. Melanie hat es ihm erklärt: sich schmutzig machen. Ab da hat er es immer wieder begeistert ausprobiert in allen Varianten: kleckern, bekleckern, vollkleckern. Das Wort hat ihm einfach Freude gemacht.“

„Den Kolleginnen ist noch bewusster geworden, dass kleine Schritte ganz viel bringen und jede Situation dazu geeignet ist, eine kleine Sprachinsel zu schaffen.“

SiA ist im Team angekommen und wird mitgetragen, da sind sich die Multiplikatorinnen sicher. „Durch dieses Projekt“, so ihr Fazit, „ist den Kolleginnen noch bewusster geworden, dass kleine Schritte ganz viel bringen und jede Situation dazu geeignet ist, eine kleine Sprachinsel zu schaffen.“

Kinderzentrum Am Wiesenhof

Lage	Frankfurt-Schwanheim
Kinder	63 Kinder im Kindergarten 42 Kinder im Hort
Herkunftssprachen	Ca. 95 % der Kinder sind mehrsprachig
Leitung	Ilse Werner-Funk
Multiplikatorinnen	Viktoriya Olshevskaja Melanie Hadert
Fachberatung	Herta Rachor

Kinderzentrum Victor-Gollancz-Weg, Frankfurt-(Alt)Eschersheim

6. Wertschätzung das ganze Jahr über

Projekt: Sprachen der Welt

Was bedeutet es, wenn man kein Deutsch kann? Was braucht es, um im fremden Alltag gut anzukommen? Für Anka Bakovic, Leiterin des KIZ Victor-Gollancz-Weg in Eschersheim, sind das sehr vertraute Fragen. Sie selbst kam mit 27 Jahren mitten im Studium aus ihrer Heimat Kroatien nach Deutschland. Seit 2010 ist sie die Leiterin im KIZ.

Welchen Rahmen haben Sie geschaffen? Was war ihr Schwerpunkt bei SiA?

Wir haben zuerst eine Bestandsaufnahme gemacht. Was wird im Haus schon gemacht? Dabei ist mir aufgefallen, dass im Kindergarten nicht so mit Sprache experimentiert wird wie im Hort. Im Hort sprechen einige Mitarbeitende mehrere Sprachen. Ein Kollege z. B. macht immer Späße mit der serbischen Sprache. Kindern, deren Name auf „-ic“ endet, sagt er dann schon mal: „Guten Tagitsch. Wie geht'sitsch?“ Die Kinder greifen das gerne auf. Sie spüren hinter dem Scherz die Anerkennung ihrer Sprache. Im Kindergarten gab es schon viel an Sprachförderung, aber diese Kleinigkeit – diese Lockerheit und Offenheit im alltäglichen Umgang mit Sprache – fehlte. An SiA hat mich deshalb besonders das Interkulturelle und die Alltagsintegration interessiert. Meine Frage war dabei: „Was heißt denn überhaupt alltagsintegriert?“

Wie es den Eltern und Kindern aus aller Welt hier geht, kennt sie aus eigener Erfahrung. Und sie weiß auch, was nötig ist, um gutes Ankommen zu ermöglichen: „Die Voraussetzung ist, sich kennenzulernen, Begegnungen zu schaffen und Dialoge zu pflegen. Projekte sind dafür ein guter Rahmen.“

Und was heißt das nun für die Sprachförderung in Ihrer Einrichtung?

Mit den Kindern haben wir gemeinsam das Jahresprojekt „Sprachen der Welt“ erarbeitet, als Wertschätzung für alle Sprachen, die bei uns in der Einrichtung gesprochen werden. Und als Würdigung für die besondere Kompetenz von Kindern, die mehrere Sprachen sprechen. Im Vorfeld haben wir die Eltern auf einem Elternabend darüber informiert und um ihre Hilfe gebeten, eine Begrüßung in ihrer Sprache aufzuschreiben. Die Zettel wurden laminiert und im Eingang aufgehängt. So begrüßt zu werden in der eigenen Sprache, ist bei den Eltern gleich sehr positiv angekommen.

„Die Kinder haben die Sprachen selbst bestimmt und überlegt, wer uns helfen könnte, die richtigen Wörter zu finden. Oft hieß es dann auch: ‚Ich muss meine Eltern fragen.‘“

SiA-Schwerpunkt: Sprachen der Welt

- Elternabend zur Vorbereitung des Projekts
- Eltern formulieren Begrüßungen in ihrer Sprache für den Kita-Eingang
- gemeinsame Vorbereitung des Projekts mit den Kindern im Stuhlkreis
- tägliche Rituale z. B. zur Begrüßung werden in der Sprache des Monats umgesetzt. Aufgabe: Wer kann uns helfen, die richtigen Wörter zu finden? ... meine Mama ... mein Opa ...
- gemeinsame Auswahl der Sprachen mit den Kindern
- Wahl der Sprachen, die von den Kindern selbst gesprochen werden – so ist ein persönlicher Zugang möglich
- Ausstellung der ausgewählten Sprachen, sichtbar für Eltern und Kinder – so wird ermöglicht, mit allen Beteiligten über die Sprachen ins Gespräch zu kommen

Und wie haben Sie dann die „Sprachen der Welt“ in den Alltag integriert?

Zum Beispiel mit der „Sprache des Monats“. Dazu haben wir mit den Kindern im Stuhlkreis besprochen, dass es ja viele Sprachen auf der Welt gibt. Das hat sofort zu einem regen Austausch geführt: „Ich kann Französisch.“ „Und ich Türkisch.“ „Ich spreche zuhause Arabisch.“ Wir haben dann vorgeschlagen, immer einen Monat lang eine bestimmte Sprache in unsere täglichen Rituale zu übernehmen. Die Kinder haben festgelegt, welche Worte wir dazu jeweils lernen sollten. Zum Beispiel: „Hallo“, „Guten Tag“, „Auf Wiedersehen“, „Ja“ und „Nein“ und „Guten Appetit“.

Die Kinder haben die Sprachen selbst bestimmt und überlegt, wer uns helfen könnte, die richtigen Wörter zu finden. Und oft hieß es dann auch: „Ich muss meine Eltern fragen.“ Angefangen haben wir mit Türkisch, es folgten bislang Französisch, Serbisch, Spanisch, Arabisch, Englisch und Italienisch. Im Lauf des Jahres haben wir eine Liste angelegt mit all den Wörtern, die wir

in der „Sprache des Monats“ bereits gelernt haben und sie im Flur für die Eltern ausgehängt. Die Liste wurde immer länger und dadurch auch immer interessanter für Eltern und Kinder.

Wie haben die Eltern denn auf das Projekt reagiert? Haben sie eine Wirkung bemerkt?

Eine große Wirkung. Dadurch haben wir zu den Eltern eine viel tiefere Beziehung bekommen. Sie gehen gerne auf uns zu und bieten an, bei der nächsten Sprache des Monats mitzumachen. Sie trauen sich das jetzt zu, weil sie mit ihrer Kompetenz etwas beitragen können und dies auch geschätzt wird. Eltern haben zum Beispiel Bücher von Zuhause mitgebracht und dann vorgelesen in ihrer Sprache. Da hatten wir Spanisch, Französisch, Türkisch, Arabisch und Berberisch. Die Kinder fanden das toll und haben gespannt zugehört. Und die Kinder der vorlesenden Eltern waren ganz stolz darauf, dass ein Buch von ihnen in ihrer Sprache vorgelesen wurde. Oft wurden sie auch von den anderen bewundernd gefragt: „Verstehst du das?“

Das Projekt hat also auch bei den Kindern Spuren hinterlassen?

Es war ganz erstaunlich, wie auch bei ihnen die veränderte Haltung zu spüren war. Sie haben gelernt, dass es etwas Besonderes ist, noch eine andere Sprache zu sprechen. Und sie merken: Durch Mehrsprachigkeit kann ich mehr! Jetzt heißt es eben nicht mehr: „Das Kind kann kein Deutsch.“ Sondern: „Das Kind spricht gerade noch kein Deutsch, dafür aber Arabisch.“ Und sie sind offen für all die anderen Sprachen. Immer wieder fragen sie: „Was heißt das auf Türkisch oder Kroatisch oder Arabisch?“ Und wenn etwas in ihrer Sprache falsch ausgesprochen wird, lachen sie sich schlapp vor Vergnügen.

Sie wollten ja mehr Experimentierfreude im Kindergarten etablieren? Was hat SiA beim Team bewirkt?

Sprachförderung war schon immer ein großes Thema im Kindergarten. Das Team dort hat immer viel Wert darauf gelegt, dass die Kinder korrekt und angemessen Deutsch sprechen. Sie haben sich gefragt, was

„Die Kinder haben gelernt, dass es etwas Besonderes ist, noch eine andere Sprache zu sprechen. Und sie merken: Durch Mehrsprachigkeit kann ich mehr!“

„Früher war das Team auf Deutsch konzentriert, heute auf Mehrsprachigkeit.“

sie anbieten müssen, damit ein Kind besser Deutsch lernt. Jetzt haben sie einen positiven Blick darauf, was die Kinder bereits können und mitbringen. Früher war das Team auf Deutsch konzentriert, heute auf Mehrsprachigkeit. Sie sind offen dafür und haben Lust bekommen, mehr darüber zu erfahren. Und über SiA haben sie mehr Leichtigkeit gelernt. Sie nutzen nun die kleinen Gelegenheiten im Alltag und warten dann ab, bis die Kinder anfangen, darüber zu erzählen.

Und was haben Sie selbst als Leitung im Laufe von SiA gelernt? Worauf kommt es beim Sprachförderthema am meisten an?

Ich habe gelernt, dass Projekte ein gutes Mittel sind, um mit Kindern – und ihren Eltern – ins Sprechen zu kommen. Es geht nicht darum, dass am Ende auch tatsächlich etwas gebastelt wurde oder Eltern mit Essen zu einem Fest beitragen. Vielmehr sind Projekte die Auslöser für Kommunikation. Und eine offene Haltung zu den Sprachen der Welt vertieft tatsächlich die Beziehungen zu Kindern wie Eltern. Diese Wertschätzung erzeugt eine große Verbundenheit. Ich habe auch gelernt, in der Arbeit mit dem Team – wie bei den Kindern – Angebote zu machen und dann zu warten, was die Interessen der Kolleginnen sind. Wir überlegen dann gemeinsam, was wir brauchen oder nicht – und aus welchem Grund. Denn vielleicht ist das, was ich will, ja gar nicht nötig?

Kinderzentrum Victor-Gollancz-Weg

Lage	Frankfurt-(Alt)Eschersheim
Kinder	Integrative Einrichtung: 37 Kinder im Kindergarten, ein Kind mit besonderen Bedürfnissen 76 Kinder im Hort, davon 15 mit besonderen Bedürfnissen
Herkunftssprachen	19
Leitung	Anka Bakovic
Multiplikatorinnen	Annette Stenzel (Kindergarten) Petra Dickhaut (Kindergarten)
Fachberatung	Meryem Taşan Özbölük

Kinderzentrum Henriette-Fürth-Straße, Frankfurt-Schwanheim

7. Eine Tasche, um ins Gespräch zu kommen

Projekt: SiA-Taschen zur Sprachförderung in der Familie

Schon beim Hereinkommen merkt man: Hier sind alle willkommen – und das wortwörtlich. Denn am „Willkommensbaum“ im Eingang hängen bunte Blätter mit „Herzlich Willkommen“ in jeder der 20 Sprachen, die im KIZ Henriette-Fürth-Straße in Schwanheim

gesprochen werden. Die Eltern haben den Willkommensgruß mit ihren Kindern selbst aufgeschrieben und die Kinder das Blatt dann voller Stolz gemeinsam mit einer Erzieherin an den Baum geklebt: „Das ist meine Sprache. Meine Mama hat´s geschrieben!“

Der bunte „Willkommensbaum“ ist im Kinderzentrum zum Erkennungsbild für SiA geworden und zum sichtbaren Zeichen der Wertschätzung anderer Sprachen und Kulturen. „Unsere Einrichtung hat bereits Anfang der 1990er Jahre mit Sprachförderung begonnen und ist seither mit den zwei Sprachförderbeauftragten, Susann Thäle und Necla Dursun, kontinuierlich am Ball geblieben“, berichtet Gerlinde Er. Razki, die Leiterin des KIZ. „Uns war es schon immer ein Anliegen, mit den Kindern und deren Eltern auf Augenhöhe in einfacher Sprache zu kommunizieren und ihr Ankommen in unserer Gesellschaft zu begleiten. Mit SiA haben wir noch einmal einen großen Schritt nach vorn gemacht. Denn jetzt haben wir die Sprachförderung wirklich in unseren Alltag integriert.“

Dabei war es Susann Thäle und Necla Dursun in Kindergarten und Hort ein besonderes Anliegen, die Familien anzusprechen und sie zur Mitarbeit in der Sprach-

förderung ihrer Kinder anzuregen. „Wir wollen uns mit ihnen darüber austauschen, wie wichtig es ist, Sprachförderung spielerisch in den Alltag zu integrieren und mit ihren Kindern zu sprechen, zu spielen, zu singen, zu lesen und zu basteln. Denn überall steckt Sprache drin. Und diese Sprachförderung bedeutet Chancengleichheit für ihre Kinder.“

Als „Hilfsmittel“, damit dieser Austausch mit den Eltern noch besser gelingen kann, haben die beiden Erzieherinnen gemeinsam mit den Teams in Kindergarten und Hort Taschen zum Ausleihen nach Hause entwickelt. Für jeden Funktionsraum mit einem besonderen Schwerpunkt gibt es eine Tasche, auf der als Logo natürlich der Willkommensbaum prangt. Für drei Tage können sich die Kinder in der SiA-Tasche ihre Lieblingsspiele und -bücher aus dem Kindergarten oder Hort ausleihen und mit nach Hause nehmen. Auch mehrsprachige Bücher sind dabei.

„Die Eltern haben auch selbst die Möglichkeit, mit der Tasche eigene Lieblingslieder, -spiele oder -bücher aus ihrer Heimat mit in den Kindergarten zu schicken. Die Kinder können diese dann vorstellen, eventuell sogar mit Unterstützung der Mutter oder des Vaters.“

Im Kindergarten kommen außerdem eine Box mit Stiften, Kleber, Scheren zum Ausschneiden und anderes Bastelmaterial hinein.

„In vielen Familien gibt es diese Materialien nicht“,

so Susann Thäle, „da die Eltern keine Routine in diesen

bei uns kindstypischen Kulturtechniken haben. Mit der Tasche können wir den Eltern vermitteln, was altersgerechtes Spielzeug ist. Ein Puzzle mit zunächst nicht mehr als 15 Teilen zum Beispiel für das Erfolgserlebnis. Und wir regen die Familien an, zu Hause mal gemeinsam zu basteln, zu lesen oder ein Spiel zu spielen. Die Eltern haben auch selbst die Möglichkeit, mit der Tasche eigene Lieblingslieder, -spiele oder -bücher aus ihrer Heimat mit in den Kindergarten zu schicken. Die Kinder können diese dann vorstellen, eventuell sogar mit Unterstützung der Mutter oder des Vaters.“

Im Hort läuft es anders. Da befüllen die Kinder ihre Tasche selbst. Was so einfach klingt, zeigt bei den Kindern große Wirkung. „Schließlich“, so die Hort-Erzieherin Necla Dursun, „ist es für einige nicht so sprachgewandte Kinder eine große Herausforderung, die SiA-Tasche auszuleihen. Die Kinder suchen sich etwas aus und formulieren, auf Augenhöhe mit einem Erwachsenen, ihre Wünsche und die Ausleihmodalitäten. Sie werden dabei selbstbewusster und wagen sich vor.“

Und sie übernehmen Verantwortung dafür, dass die Tasche nach drei Tagen zurückkommt. Das sind für die Kinder große Erfolgserlebnisse.“ Auch, wenn mal etwas verloren oder kaputt geht, erleben die Kinder, dass man darüber sprechen und gemeinsam eine Lösung finden kann. „Das sind Lernerfahrungen, die Kinder fürs Leben brauchen und die einen Prozess der Sozialentwicklung in Gang setzen, der sie stärkt und in die Gesellschaft hinein-

„Vor allem bieten sich rund um die SiA-Tasche immer jede Menge Sprechanelassen: Wie war's? Was habt ihr gespielt? Wer hat gewonnen? Nicht nur bei den Kindern, auch bei den Eltern bewirkt das eine Menge.“

SiA-Tasche zur Sprachförderung in der Familie

- zum Ausleihen nach Hause
- in Kita und Hort
- Erkennungs-Logo „Willkommensbaum“
- fördert Sprechanelassen und Interaktions- und Lernerfahrungen in Kita und Familie
- Taschen mit besonderen thematischen Schwerpunkten
- ausgewählte Spiele und (mehrsprachige) Bücher, Bastelmaterial
- Anregung der Eltern zu gemeinsamen und altersgerechtem Basteln, Spielen und Lesen
- Familien füllen die Taschen mit eigenen Spiel-, Lied- und Bastelideen aus dem Herkunftsland
- Hortkinder stellen ihre eigene Tasche zusammen und organisieren das Ausleihen
- anschließende gemeinsame Reflexion in der Kita „Wie war's? Wer hat gewonnen?“

wachsen lässt“, ergänzt KIZ-Leiterin Er. Razki. Vor allem aber bieten sich rund um die SiA-Tasche immer jede Menge Sprechanelassen: „Wie war's? Was habt ihr gespielt? Wer hat gewonnen? Nicht nur bei den Kindern, auch bei den Eltern bewirkt das eine Menge.“ Denn auch sie, so die bisherige Erfahrung, trauten sich nun stärker, auf die Einrichtung zuzugehen, von ihren Sorgen zu berichten und Erzieherinnen um Rat zu fragen.

Die verblüffendste Erkenntnis für das Team war jedoch, wie positiv sich das Sprachförderprojekt auf ihren beruflichen Alltag auswirkt. „Unser Ziel und Interesse, an SiA teilzunehmen“, so Er. Razki, „war zum einen, dass wir neue Wege der Kooperation mit den Eltern erproben wollten. Ein zweites, ebenso wichtiges Motiv war jedoch ein internes, nämlich im Team die Wertschätzung für das, was wir hier

jeden Tag leisten, zu stärken und zu steigern. Und das ist spürbar gelungen.“

Neben den Fortbildungen für die Moderatorinnen zum Heidelberger Interaktionstraining hat dazu auch die fachliche Begleitung während des Projekts viel beigetragen. Auch um das Gelernte in internen Schulungen ins Team zurückzutragen, habe die Fachberaterin geholfen, sind sich Necla Dursun und Susann Thäle einig: „Um zu erkennen, wie viel geschärfter die Augen und Ohren noch sein können, um mit wenig Aufwand, aber einer anderen Haltung zu Sprachförderung mehr zu erreichen, dafür war die Begleitung geradezu ein Segen. Alle Kolleginnen hatten die Chance, sich beraten zu lassen.“

Wie gut das geklappt hat, hat Erzieherin Susann Thäle an sich selbst erfahren: „Ich habe gelernt, wie wertvoll es bereits ist, auch nur einen Moment wirklich ungeteilter Aufmerksamkeit für ein Kind zu haben oder mit zwei, drei Kindern am Tag einen richtig guten Austausch. Ich habe gelernt, meine eigene Ungeduld zu zügeln. Früher war ich öfter frustriert, weil ich dachte, ich hätte nicht genug mit den Kindern gemacht, sie

nicht genügend gefördert. Heute kann ich sehen, wie viel wir allein durch eine gute sprachliche Begleitung der Kinder im Alltag erreichen.“ Ein ganz ähnliches Fazit zieht auch ihre Kollegin: „Wir sind sensibel für das, was die Kinder leisten, aber auch dafür, wie viel wir hier im Team dazu beitragen.“

„Wir sind sensibel für das, was die Kinder leisten, aber auch dafür, wieviel wir hier im Team dazu beitragen.“

Den Effekt, den Susann Thäle an sich selbst beobachtet hat, sieht Leiterin Gerlinde Er. Razki für das gesamte KIZ: Alle sind zufriedener geworden und aufmerksamer für Fortschritte. Dieser feinere Blick und das feinere Ohr für Sprache ziehen sich durch den Alltag. „Ich begleite inzwischen bewusster jede kleine Tätigkeit mit Worten“, so Thäle. „Beim Anziehen, Ausziehen oder Essen.“ Und selbst der Junge, der immer noch nichts sagt, schweigt jetzt für sie nicht einfach mehr nur. „Er sammelt die Worte solange, bis er eines Tages seinen ersten Satz sprechen wird. Und der wird wohl perfekt sein“, schätzt sie.

Kinderzentrum Henriette-Fürth-Straße

Lage	Frankfurt-Schwanheim
Kinder	63 Kinder im Kindergarten 42 Kinder im Hort
Herkunftssprachen	20
Leitung	Gerlinde Er. Razki
Multiplikatorinnen	Susann Thäle (Kindergarten) Necla Dursun (Hort)
Fachberatung	Herta Rachor

Kinderzentrum Vogesenstraße, Frankfurt-Schwanheim

8. Jeden Tag offen für andere Sprachen

Projekt: Mehrsprachiger Morgenkreis

SiA-Multiplikatorin Thi-Ninh Wunderlich weiß, wovon sie spricht. Nicht nur lautete das Thema ihrer Diplomarbeit „Sprachförderung bei Migrant*innenkindern“. Sie selbst stammt aus Vietnam und kam 2003 nach Deutschland, um hier ihr Studium der Erziehungswissenschaften zu beenden. „Ich erinnere mich noch gut an meine Anfangszeit in Frankfurt und an die Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache und

dem Sich-angewöhnen-fühlen. Und als ich dann selbst Kinder bekam, wurde mir das Thema Sprachförderung noch wichtiger: Meine Kinder sollten es mit Deutsch als Zweitsprache leichter haben als ich.“ Seit 2013 ist sie Erzieherin im Kindergarten des Kinderzentrums in Schwanheim und treibt in der Einrichtung zusammen mit einer Kollegin die alltagsintegrierte Sprachförderung voran.

Frau Wunderlich, was lag Ihnen denn besonders am Herzen, um an SiA teilzunehmen?

Das Projekt war tatsächlich auch für mich persönlich wichtig, da ich die Ängste und Unsicherheiten zu Beginn meiner Zeit in Deutschland ja am eigenen Leib gespürt habe. Am Anfang war ich die einzige Ausländerin im KIZ. Ich war unsicher wegen meiner Sprache und hatte immer Angst, etwas nicht richtig zu sagen. Und ich fühlte mich unwohl, wenn die Leute nachfragten, weil sie mich nicht gleich verstanden. Die Kolleginnen im Haus haben mir da sehr geholfen. Sie haben mich angenommen, wie ich bin und meine Stärken betont: ‚Du kannst mehr Sprachen sprechen als wir und du hast in Deutschland sogar studiert‘. Das hat mich sehr motiviert. Dieses Gefühl, angenommen zu sein, will ich nun den Eltern und Kindern weitergeben. Und

dazu müssen wir erst einmal ihre jeweilige Muttersprache wertschätzen. Zum Beispiel, indem wir die Eltern morgens mit einem „Guten Morgen“ auf Türkisch, Arabisch oder Englisch begrüßen.

Für welchen Schwerpunkt im Projekt SiA haben sich Leitung, Team und die Multiplikatorinnen entschieden?

Unser Schwerpunkt war, den täglichen Morgenkreis zu verändern. Jetzt ist er nicht mehr nur auf Deutsch, sondern vielsprachig. Die etwa 20 Kinder im Kreis begrüßen sich in ihren eigenen Sprachen und sie singen und zählen in ihrer jeweiligen Sprache ab, wie viele Kinder da sind. Dabei helfen die älteren Kinder den Kleinen oder den Neuen. Das kommt sehr gut bei den Kindern an, sie sind davon begeistert, freuen sich total darauf und wollen unbedingt „dran“ sein. Es gibt aber

SiA-Schwerpunkt: Mehrsprachiger Morgenkreis

- mehrsprachiges Vorlesen durch die Erzieherinnen und Erzieher
- Besuche in der Bücherei
- mehrsprachige Bücher
- Morgenkreis: Mehrsprachigkeit erleben
- interkulturelle Nachmittage: „Wie ist das bei mir Zuhause...“
- Themennachmittage und -abende mit den Eltern zu interkulturellen und sprachlichen Themen

auch andere Angebote, wie etwa das tägliche Vorlesen nach dem Mittagessen: Da lesen die Erzieherinnen bei uns, die selbst mehrsprachig sind, auch Bücher in ihrer Muttersprache vor und erklären dabei, um was es geht. Also zum Beispiel ich auf Vietnamesisch, eine Kollegin auf Türkisch oder unsere derzeitige Praktikantin auf Bulgarisch. Die Kinder mögen das sehr, obwohl auch wenn sie die Sprache nicht verstehen. Und wir gehen mit den Kindern in die Bücherei und leihen dort mehrsprachige Bücher aus. Außerdem haben wir interkulturelle Nachmittage veranstaltet, wo Kolleginnen Speisen aus ihrer Heimat kochen, von denen dann alle Eltern, die ihre Kinder abholen, kosten konnten. Ich werde demnächst vietnamesisch kochen.

Zeigen all diese Aktivitäten Wirkung? Was konnten Sie im Lauf des SiA-Projekts bislang beobachten?

Im veränderten Morgenkreis helfen sich die Kinder oft gegenseitig in ihrer Muttersprache. Das führt dazu, dass die Kinder nun generell mehr Kontakt untereinander haben. Das haben wir vor allem bei den größeren, arabisch sprechenden Kindern beobachtet, die sich um die Neuen im Kreis ge-

„Im veränderten Morgenkreis helfen sich die Kinder oft gegenseitig in ihrer Muttersprache. Das führt dazu, dass die Kinder nun generell mehr Kontakt untereinander haben.“

kümmert haben. Diese waren anschließend nicht mehr so isoliert und haben viel mehr mit den anderen Kindern gesprochen. Wenn Kinder uns etwas in ihrer Muttersprache beibringen, ist auch zu merken, wie stolz sie darauf sind, etwas zu können, was ihre Erzieherin nicht kann. Oder sie sehen: „Meine Mutter kann das“. Und die Kinder freuen sich auf die mehrsprachigen Angebote und fordern sie regelrecht ein: „Wann liest du wieder in deiner Sprache vor?“ oder „Wann singst du wieder ein Lied in deiner Sprache?“ Sie fragen auch viel zu Hause nach, zum Beispiel, wie eine Begrüßung korrekt auf Arabisch oder Türkisch heißt. Und dann sind wiederum am nächsten Tag die Eltern neugierig bei uns: „Was macht ihr da? Mein Kind fragt mich ständig, was das und das heißt.“ Durch das große Interesse ihrer Kinder haben auch sie Lust, bei uns mitzumachen und lesen zum Beispiel eigene Lieblingsbücher in ihrer Heimatsprache vor.

„Durch das große Interesse ihrer Kinder haben auch die Eltern Lust, bei uns mitzumachen und lesen zum Beispiel eigene Lieblingsbücher in ihrer Heimatsprache vor.“

Nach anderthalb Jahren SiA – was war Ihr persönliches Aha-Erlebnis?

In der videounterstützten Fortbildung für die Multiplikatorinnen habe ich gemerkt, dass ich viel langsamer sprechen muss und auch deutlich und altersgemäß. Nicht in Kindersprache, sondern korrekt. Statt: „Musst du Pipi machen?“ also: „Musst du zur Toilette?“ Aber auch nicht übertrieben: „Kannst du mir das Buch herüberreichen?“, sondern: „Kannst du mir das Buch geben?“

Und was hat das Team daraus für das Thema Sprachförderung mitgenommen?

Durch SiA hat sich vor allem unsere Haltung verändert. Früher durften wir im Haus nur Deutsch sprechen. Das sollte das Deutschlernen fördern – so war die Regel. Jetzt dürfen wir auch in anderen Sprachen sprechen und sind offen für die Mehrsprachigkeit von Eltern, Kindern und uns selbst. Und wir haben gelernt, dafür die Verantwortung zu übernehmen, dass wir uns gegenseitig verstehen. Natürlich ermutigen wir gleichzeitig die Eltern auch weiter dazu, Deutsch zu lernen.

Aber die Basis ist: Wir sind bereit dafür, Eltern und Kinder zu verstehen, damit sie dann uns verstehen. Dazu zählt auch das Bewusstsein, jede Gelegenheit im Alltag zu nutzen, um mit den Kindern ins Gespräch und in Beziehung zu kommen – ob das beim Anziehen oder beim Gang auf die Toilette ist. Das Projekt SiA ist eine

tolle Chance zu lernen, dass es tausend kleine Gelegenheiten gibt, um mit den Kindern ins Gespräch zu kommen und ihren Spracherwerb zu fördern. Und Eltern zu motivieren, zu Hause mit den Kindern die eigene Sprache zu fördern.

Kinderzentrum Vogesenstraße

Lage	Frankfurt-Schwanheim
Kinder	40 Kinder im Kindergarten 20 Kinder im Hort
Herkunftssprachen	14
Leitung	Gideon Denz
Multiplikatorinnen	Thi-Ninh Wunderlich Nicola Pankovic
Fachberatung	Birgit Fuhr

Kinderzentrum In der Römerstadt, Frankfurt-Heddernheim

9. „Bewusstes Sprechen im Alltag“

Projekt: Sprachförderideen für die tägliche Arbeit

Die Notwendigkeit, Sprache zu fördern, gehört für das Kinderzentrum In der Römerstadt (KIZ 37) seit jeher zum Alltag. Nahezu alle Kinder hier (95 Prozent) sind mehrsprachig. Da SiA gezielt für die Sprachbildung im interkulturellen Alltag konzipiert ist, war die Motivation groß, an dem Programm teilzunehmen. „Wir wollten noch mehr tun als bisher schon“, erklärt die Er-

zieherin und Multiplikatorin Nicole Luckfiel. „Wir waren uns immer bewusst, dass Sprachförderung hauptsächlich im täglichen Umgang passiert und nicht in einem separaten Angebot von einer halben Stunde in der Woche. Bei SiA geht es darum, das gesamte Team mitzunehmen. Das hat uns alle sehr angesprochen.“

Das KIZ nutzte SiA, um den bisherigen Qualitätsstandard „Sprachbildung“ neu zu definieren und zu vertiefen. Die Teams um die beiden Multiplikatorinnen Nicole Luckfiel (Kindergarten) und Saskia Düppers (Hort) entschieden sich daher für kein bestimmtes Projekt als SiA-Schwerpunktthema. „Wir wollten nichts Zusätzliches“, so Luckfiel, „sondern ganz bewusstes Sprechen im Alltag – permanent. Dafür haben wir Sprachförderideen für den Alltag entwickelt.“

„Wir wollten nicht etwas Zusätzliches machen, sondern ganz bewusstes Sprechen im Alltag – permanent.“

Dazu gehören zum Beispiel Fingerspiele, Abzählreime oder Mund-Motorik-Lieder, die mit viel Spaß die Kinder in ihrem Spracherwerb unterstützen. Auch in alltäg-

lichen Situationen, wie zum Beispiel bei Tischspielen, beim Malen und Basteln, setzen die Erzieherinnen ihre Sprache bewusster ein. Statt wie früher ein Kind vor allem bei seinem Handeln zu unterstützen, wie etwa beim Basteln, benennen sie heute viel stärker mit gezielten Worten, was das Kind selbst tut („Du malst mit dicken Stiften.“) und warten ab, was es darauf antwortet („Solche habe ich auch.“). „Es geht nicht mehr vorrangig ums Malen oder Basteln“, so Luckfiel, „sondern darum, die Kinder dabei zum Sprechen anzuregen und mit ihnen in einen Dialog zu kommen. Sie haben dadurch das Gefühl, dass ich ihnen zuhöre, trauen sich, selbst zu sprechen und von sich zu erzählen, auch die Kleinen.“

Benennen, abwarten, das Interesse der Kinder wahrnehmen, ins Gespräch kommen, nachfragen – diese Prinzipien des Heidelberger Interaktionstrainings (HIT) zeigen Wirkung bei den Kindern: „Im Unterschied zu früher schauen sie sich im Spiel mehr voneinander ab

und sprechen dabei ganz intensiv miteinander – auch in ihrer Muttersprache. Wir steuern hier nur nach, wenn wir beobachten, dass sie ausschließlich in ihrer Erstsprache sprechen. Dann bieten wir ihnen verstärkt Gruppen und Aktionen an, in denen sie ihre Sprachkenntnisse erweitern können.“

„Auch das Team“, so haben es Luckfiel und ihre Kollegin bemerkt, „ist mit HIT noch einmal einen Schritt weiter gekommen. Es wird noch intensiver zugehört, beobachtet und bewusster mit Sprache gearbeitet. „Hochziehen, herunterziehen, abziehen, wegziehen“ – in Kindergarten und Hort wird auch auf Sprachvielfalt und einen erweiterten Wortschatz geachtet und Adjektive und Verben ganz gezielt eingesetzt. Nun heißt es nicht mehr: „Da ist die Katze.“, sondern: „Die Katze sitzt oben auf dem Tisch.“ Mittlerweile, so die Beobachtung von SiA-Multiplikatorin Luckfiel, ist es für die Kolleginnen selbstverständlicher geworden, sehr deutlich zu benennen und zu betonen. Etwa bei einem Würfelspiel: „Oh, du hast eine rote Kirsche gewürfelt.“ Und dann: „Ich habe eine blaue Pflaume. Die setze ich jetzt auf den Baum.“ Das habe sich erst ungewohnt angefühlt, erzählt sie, doch jetzt sei es fast normal.

Einmal im Monat geben sie und ihre Kollegin Saskia Düppers an die Kolleginnen weiter, was sie selbst in ihrer Fortbildung gelernt haben. Von ihrer Fachberaterin haben sie sich dazu auch coachen lassen. „Wir wollten wissen, wie wir unser Wissen den Kolleginnen vermitteln können, ohne als Besserwisserinnen dazustehen. Vor allem wollten wir dabei keinen Druck aufbauen, sondern den Ansatz des HIT als eine Bereicherung vermitteln, die Spaß macht.“

„Zu Anfang zeigen die Kinder nur auf etwas. Wenn ich dann darauf eingehe, entwickelt sich am Ende tatsächlich ein kleines Gespräch. Denn das Kind hört genau zu. Und was ich sage, sinkt ein und kommt an.“

Ganz oben auf der Beliebtheitskala – bei den Kindern wie bei den Erzieherinnen – steht das gemeinsame Anschauen von Bilderbüchern – entweder nur mit einem Kind oder mit zwei, drei Kindern. „Innerhalb von zwei Wochen“,

Sprachförderideen für die tägliche Arbeit

- Stärkung des Teams durch regelmäßige Thematisierung der Sprachförderung in Dienstbesprechungen
- prüfender Blick auf die vorhandenen Spiele: welche sprachlichen Muster kann ich mit diesem Spiel fördern
- gezielte Auswahl an Fingerspielen, Abzählreimen, Mund-Motorik-Liedern
- Umsetzung der Sprachförderstrategien beim Basteln und Malen: die Interaktion steht im Vordergrund nicht das Bastelergebnis
- Auswahl von Büchern nach interkulturellen und mehrsprachigen Aspekten
- Einbezug der Eltern durch Einführung einer Wochenend-Bibliothek in Form des „SiA-Rucksacks“
- passgenauer Eltern-Workshop zum Thema Mehrsprachigkeit

weiß die pädagogische Fachkraft, „bringt man damit auch sehr schweigsame Kinder zum Sprechen. Man muss nur Geduld haben, sich ihnen ganz widmen, wahrnehmen, wohin ihre Aufmerksamkeit und ihr Interesse wandern und dann folgen. Zu Anfang zeigen sie nur auf etwas. Wenn ich dann darauf eingehe, entwickelt sich am Ende tatsächlich ein kleines Gespräch. Denn das Kind hört genau zu. Und was ich sage, sinkt ein und kommt an.“ Was sie alle aus dem SiA-Projekt mitgenommen haben? „Uns ist noch deutlicher geworden, wie viel Sprachförderung in solch kleinen intensiven und qualitätsvollen Momenten mit den Kindern passiert – und wie sich dabei auch die Beziehung zu ihnen festigt.“

„Wie schaue ich ein Buch mit meinem Kind an?“ – Tipps dazu geben die Erzieherinnen inzwischen auch an die Eltern weiter. Denn mit der neu eingeführten „Wochenend-Bibliothek“ können die Eltern nun im „SiA-Rucksack“ Bücher aus dem Kindergarten mit nach

Hause nehmen. Hier sieht Nicole Luckfiel noch eine Aufgabe für ihre Einrichtung: „Wir haben viele Kinder aus unterschiedlichen Herkunftsländern, aber keine Bilderbücher, die diese Realität abbilden. Da wollen wir noch genauer hinschauen und suchen deshalb nach passenden Büchern mit vielen Ethnien. Allerdings gibt es da bei den Verlagen noch sehr viel Nachholbedarf.“

Auch die Eltern sind durch SiA offener geworden. Sie kommen häufiger mit Fragen: „Darf ich mit meinem Kind zu Hause in meiner Sprache sprechen? Muss ich Deutsch sprechen?“ Die Antwort des Teams: „Schen-

„Wir wollen die Kinder in Zukunft stärker in ihrer Fähigkeit zuzuhören unterstützen. Derzeit konzentrieren wir uns noch mehr auf das Thema: Wie können wir sie zum Sprechen motivieren und so in ihrem Spracherwerb noch besser unterstützen und begleiten?“

ken Sie Ihrem Kind Ihre Sprache.“ Nicole Luckfiel sieht hier großen Beratungsbedarf bei den Eltern. „Nächstes Jahr wollen wir die Kooperation mit den Eltern verstärken und zum Beispiel Elternworkshops zu Mehrsprachigkeit anbieten. Dazu klären wir aber erst einmal in Ruhe im gesamten Team: Was brauchen die Eltern, was brauchen wir?“ Und noch ein Ziel gibt es: „Wir wollen die Kinder in Zukunft stärker in ihrer Fähigkeit zuzuhören unterstützen. Derzeit konzentrieren wir uns noch mehr auf das Thema: Wie können wir sie noch besser zum Sprechen motivieren und so in ihrem Spracherwerb unterstützen und begleiten?“

Kinderzentrum In der Römerstadt

Lage	Frankfurt-Heddernheim, Nordwestzentrum
Kinder	53 Kinder im Kindergarten, 3 Stammgruppen mit übergreifenden Angeboten 32 Kinder im Hort, offene Arbeit
Herkunftssprachen	ca. 95 % der Kinder sind mehrsprachig
Leitung	Alexandra Bauer
Multiplikatorinnen	Nicole Luckfiel, Kindergarten Saskia Düppers, Hort
Fachberatung	Meryem Taşan Özbölük

Kinderzentrum Griesheimer Stadtweg, Frankfurt-Griesheim

10. „... so viele neue Sprechanelassen“

Projekt: Ganzheitliche Sprachf6rderung in interkulturellen Alltagssituationen

Bevor sich Filomena Condic-Cvijic und ihre Kollegin Andrea Falcone an der Ausschreibung zum Projekt SiA beteiligten, haben sie sich erst einmal im Internet 6ber das „Heidelberger Interaktionstraining f6r pädagogisches Fachpersonal zur alltagsintegrierten Sprachf6rderung ein- und mehrsprachiger Kinder“ (HIT) schlau gemacht. „Und was wir da gelesen haben“, so Condic-Cvijic, die stellvertretende Leiterin des KIZ Griesheimer Stadtweg in Griesheim, „fanden wir gut. Denn wir konnten Bestehendes beibehalten und gut mit SiA verkn6pfen.“ Das Team war deshalb auch motiviert, als es in der internen Schulung der beiden SiA-Multiplikatorinnen Condic-Cvijic und Falcone merkte, dass ihnen mit HIT neben ihren bisherigen Projekten nicht zusätzhliche Arbeit 6bergest6lpt wird, sondern sich die Interaktionsmethoden tatsähhlich in ihren Alltag integrieren lassen.

Haben Sie ein Beispiel f6r die Projekte, die in Ihrer Einrichtung schon liefen?

Zum Beispiel das „Haus der kleinen Forscher“, ein Projekt des Bundesministeriums f6r Bildung und Forschung, an dem viele Kitas von Kita Frankfurt beteiligt sind. Regelmähhig finden Experimente in Kleingruppen zu mehreren naturwissenschaftlichen Themen (Sprudelgase, Farbe, Magnete, Strom, Luft) statt. Etwa mit Cola und Backpulver einen Vulkan explodieren lassen, Hefeteig herstellen oder Raketen aus Plastikflaschen steigen lassen. Zwei Kolleginnen haben dazu Fortbildungen gemacht, jedes Jahr lätst sich unser Kinderzentrum mit einer Aktion neu zertifizieren.

Wie kommt hier nun die alltagsintegrierte Sprachf6rderung ins Spiel?

Diese Aktionen lassen sich wunderbar mit SiA verkn6pfen. Fr6her stand eher das Experiment im Vordergrund. Vieles war strukturiert, die Erzieherin hat die chemischen Reaktionen erklärt. Es ging darum, Zusam-

„Fr6her stand das Experiment im Vordergrund. Sprachf6rderung war dabei nicht das zentrale Thema. ... Heute ist der Weg das Ziel.“

SiA-Schwerpunkt: Ganzheitliche Sprach- förderung in interkulturellen Alltagssituationen

- Optimierung der Kleingruppenarbeit mit Blick auf das SiA-Konzept und die interaktionsfördernden Strategien, z.B. Projekte im „Haus der kleinen Forscher“
- offener Ansatz: die Interaktion steht im Vordergrund und nicht das perfekte Ergebnis oder Werk
- gemeinsame Gestaltung des Portfolio-Ordners durch Kind und pädagogische Fachkraft
- gemeinsame Gestaltung eines mehrsprachigen Foto-Wörterbuches „Die Welt in unseren Worten“
- Sprechkanäle im Rahmen der Kinderkonferenz im Hort fördern – z.B. Rätsel der Woche unter Einbezug der Familien
- Begleitung von Übergängen Kita-Hort mit Blick auf Sprachbildung

menhänge zu erkennen. Mit dem Fokus auf Sprachförderung ist heute mehr der Weg das Ziel. Wir fragen die Kinder, welches Experiment und wie wir es machen wollen. Wir lesen gemeinsam die Anleitung: „Was brauchen wir? Wie organisieren wir uns?“, gehen alle Hilfsmittel durch und benennen sie. „Wer holt was?“ Es gibt viele Gegenstände und Abläufe und nicht-alltägliche Begriffe wie Trichter, Pipette etc., die geklärt werden müssen. Und die Reaktion muss beschrieben werden: „Es brodeln, zischt, knallt ...“ Wir Erzieherinnen halten uns dabei jetzt zurück, lassen die Kinder sprechen und die Zusammenhänge benennen. Wir erklären aber natürlich, was unklar oder unbekannt ist und fragen: „Was meint ihr, ist gerade passiert?“ Oder: „Warum hat es nicht geklappt?“

„In der Kinderkonferenz stehen Gefühle im Vordergrund, nicht nur Organisatorisches. Bei 30 bis 40 Kindern entstehen so viele neue Sprechkanäle.“

Was hat sich noch durch SiA bei Ihnen verändert?

Ein weiteres Beispiel ist der KIKO-Kasten im Hort. Hier werfen die Kinder für die wöchentliche Kinderkonferenz Zettel mit ihren Wünschen ein oder was ihnen sonst wichtig zu besprechen ist. Jeden Mittwoch wird er geleert. Die Kinder werden gefragt, ob sie ihren Zettel vorlesen wollen und dann wird darüber gesprochen. Ein Mädchen war zum Beispiel traurig, weil ihr Bild zerrissen wurde, an dem es lange gemalt hatte. Daraufhin haben wir gemeinsam geklärt, wie das passieren konnte, welche Regeln gelten und wie man das in Zukunft verhindern kann. In der Kinderkonferenz stehen Gefühle im Vordergrund, nicht nur Organisatorisches. Bei 30 bis 40 Kindern entstehen so viele neue Sprechkanäle.

Was hat das alles bei den Kindern bewirkt?

Die stärkste Veränderung mit SiA war die Einführung der „Rubrik der Woche“. Das kann das „Rätsel der Woche“ sein, das „Wort der Woche“ oder das „Buch der Woche“. Die Kinder denken sich dazu z. B. ein Rätsel selbst aus oder recherchieren eines zu Hause. Die Zettel kommen dann in den KIKO-Kasten mit den Wünschen für die wöchentliche Kinderkonferenz. Da die Kinder es lieben, kommen immer sehr viele Zettel zusammen. In der Kinderkonferenz wird dann das Rätsel oder besondere Wort der Woche – einmal war es z. B. „Kobe-Rind“ – ausgewählt und ausgehängt und die Kinder haben eine Woche Zeit, die Lösung zu finden. Sie knobeln, tauschen sich aus, fragen ihre Eltern. Wer die Lösung kennt, verrät sie nicht den anderen.

Lösungsvorschläge werden in den Kasten geworfen und bei der nächsten Kinderkonferenz vorgelesen. Oder die Kinder bringen das „Buch der Woche“ mit, das sie besonders mögen. Sie stellen es in der Kinderkonferenz vor und andere können es von ihnen ausleihen. Organisiert wird das übrigens alles von den Kindern selbst. Die „Rubrik der Woche“ hat große Wirkung bei den Kindern gezeigt. Wir hatten schon immer ein gutes Klima im Hort. Aber jetzt ist die Atmosphäre noch offener und harmonischer untereinander geworden. Es gibt noch mehr Mitsprache und Partizipation als früher.

Was sehen Sie als die wichtigste Veränderung in Ihrem Haus?

Da fange ich mal mit mir selbst an. Mein Selbstbild hat sich teilweise verändert, meine Vorgehensweise in der pädagogischen Arbeit. Ich habe zum Beispiel mit zehn Erstklässlern ein Wörterbuch mit Fotos gemacht: „Die Welt in unseren Worten“. Wir sind in die Natur, den Stadtteil gegangen, haben Fotos gemacht und dann in der Herkunftssprache der Kinder einen Text dazugeschrieben. Wichtig war mir jedoch nicht ein perfektes Werk, sondern der Weg dorthin. Dazu habe ich bewusst einen freien und flexiblen Gestaltungsweg gewählt. Ich war offen für das, was aus der Gruppe kommt und wollte vor allem, dass sie zusammenwächst. Auch das Team unterstützte mich in der spontanen Vorgehensweise und war gespannt auf das Ergebnis.

Diese veränderte Haltung trifft also für das ganze Team zu?

Ja, bei den Kolleginnen bemerke ich auch, dass sie ihre Rolle bewusster wahrnehmen. Auch sie fragen sich, „Wer bin ich gerade? – Unterhalterin, Organisatorin, Bestimmerin?“ Sie nehmen sich bewusst Zeit, nur für ein Kind, mal ein oder zwei Minuten lang, z. B.

beim Schuhebinden. Sie treten für einen Moment raus aus der Hektik und werden stille Begleiterin, selbst wenn die anderen Kinder schon warten. Ich beobachte auch im Hort, dass nun alle gemeinsam mit den Kindern beim Mittagessen den Tisch decken, dass sie warten, bis alle am Tisch sitzen und dann in Ruhe anfangen zu essen.

Wie hilfreich war die fachliche Begleitung im Projekt?

Ganz ehrlich, am Anfang war ich von der Offenheit in der Fortbildung überfordert. Ich war bei anderen Fortbildungen auf Struktur, auf fest verankerte Angebote, auf ein Raster, dem ich folgen kann, ausgerichtet. In der Multiplikatorinnen-Fortbildung war das aber ganz anders. Da gab es kein Rezept zum Mitnehmen und Abarbeiten. Stattdessen ging es um Grundsätzliches: um alltäglichen Spracherwerb und welchen Rahmen die Kinder dazu brauchen. Da habe ich wirklich Unterstützung gebraucht von unserer Fachberaterin. Sie hat viele Tipps und Denkanstöße gegeben und immer gesagt: „Ihr seid auf dem richtigen Weg“. Als Leitfaden dient mir nun, meine veränderte Haltung zu Sprachförderung und diese neue Herangehensweise im Alltag einfach auszuprobieren.

Kinderzentrum Griesheimer Stadtweg

Lage	Frankfurt-Griesheim
Kinder	30 Kinder im Kindergarten, darunter 1 I-Kind 40 Kinder im Hort
Herkunftssprachen	Ca. 15
Leitung	Maia Jakhieva
Multiplikatorinnen	Filomena Condic-Cvijic (Hort) Andrea Falcone (Kindergarten)
Fachberatung	Verena Bayram

Teil III

Materialien für die Praxis

Ausgewählte Materialien unterstützen Ihren Veränderungs- und Beratungsprozess in der Kita und liefern konkrete Ideen zur Sprachbildung im interkulturellen Kontext.

1. Leitfaden für Beratungs- und Entwicklungsprozesse: Bestandsaufnahme und Zielsetzung

Sprachbildung im interkulturellen Alltag – Projekt SiA

Dieser ausführliche Gesprächsleitfaden für Beratungs- und Entwicklungsprozesse in der Kita wurde im Rahmen des Projekts SiA entwickelt. So können in ersten Gesprächen die Daten der Einrichtung, Grundlagen des bestehenden Einrichtungskonzepts und die Fra-

gen und Wünsche an die Zusammenarbeit sowie die Zielsetzung im Projekt erhoben werden. Die Auseinandersetzung mit den Fragen des Leitfadens hat sich als gemeinsamer Einstieg aller Beteiligten in die Projektarbeit bewährt.

Teil 1: Grunddaten	
Kinderzentrum (Name, Stadtteil):	
Leitung (Name):	
Erhebungszeitraum (Monat):	
durchgeführt von Berater/-in (Name):	
zusammen mit päd. Fachkraft (Name/Funktion):	
HIT-Multiplikator/-innen: (Name/Funktion):	

Teil 2: Merkmale des KIZ				
	gesamt	unter 3 Jahre	3 bis 6 Jahre	Hort
Anzahl der betreuten Kinder:				
Anzahl / Anteil mehrsprachiger Kinder:				
Welches sind die drei vorrangig in der Kita vertretenen Herkunftssprachen der Kinder?	1.	2.	3.	
	offen:		teiloffen:	
Anzahl der Gruppen:				
	Vollzeit:		Teilzeit:	
Zahl der Mitarbeiter/-innen in der Kita:				
Anzahl der Mitarbeiter/-innen im Hort:				
Erzieher/-innen – Kind – Schlüssel:				
Anzahl der Mitarbeiter/-innen in der Kita mit weiteren Herkunftssprachen:				Welche Herkunftssprachen?

An welchen kommunalen, Bundes- oder Landes- sowie stiftungsfinanzierten Projekten (auch: Forschungsprojekte) und Programmen hat das KIZ in den letzten 3 Jahren teilgenommen?	
Kommunale Ebene (z. B. Wortstark):	
Landesebene/Landesmittel (z. B. für Sprachförderung):	
Bundesebene (z. B. Offensive Frühe Chance):	
Stiftungsprojekte (z. B. MAUS):	
Andere (z. B. Marte Meo):	

Teil 3: Sprachbildung und Literacy-Förderung

Wie erfasst das KIZ die sprachliche Entwicklung der Kinder?

	Durchführung			Dokumentation		
	gar nicht	regelmäßig	zu bestimmten Zeitpunkten	gar nicht	bei allen Kindern	bei bestimmten Kindern
Elterngespräche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alltagsbeobachtungen, kollegialer Austausch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gezielte Beobachtung der Kinder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elternfragebögen, und zwar:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bitte eintragen →						
Spezielle Testverfahren, und zwar:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bitte eintragen →						
Spezielle Beobachtungsverfahren, und zwar:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bitte eintragen →						

Wie werten Sie die Ergebnisse aus?

- Bei welchen Kindern schaut das KIZ besonders auf die sprachlichen Fähigkeiten?
- Bei allen
 - Bei Kindern mit Entwicklungsauffälligkeiten
 - Bei mehrsprachigen Kindern

Welche regelmäßigen Angebote werden im Kita-Alltag zur Sprachbildung durchgeführt (inkl. mehrsprachiger Angebote und Literacy-Förderung)?

Findet gezielt Sprachförderung in Kleingruppen statt und falls JA: In welcher Form?

NEIN

JA 

Wie ist die Gruppengröße?	
Nach welchen Kriterien werden die Kinder ausgewählt?	
Wie lange dauert eine Kleingruppenförderung?	
Wie häufig finden die Gruppen statt?	
Wer führt die Kleingruppenförderung durch? Zusatzqualifikation:	

Welche Verfahren, Konzepte, Programme und Materialien kommen zur Anwendung?

Wie binden Sie die Herkunftssprachen der Kinder ein (z. B. mehrsprachige Willkommensschilder)?



Wie kommen mehrsprachige Bücher zum Einsatz?			
	gar nicht	vereinzelt	regelmäßig
offen in der Bücherecke	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beim Vorlesen und Erzählen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kooperationsprojekte, Stadtteilbibliothek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Angebote für Kinder und Eltern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mehrsprachiges Kamishibai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ausleihmöglichkeiten für Familien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstiges, und zwar:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Mit welchen Kooperationspartnern/Einrichtungen arbeitet das KIZ im Bereich Sprachbildung zusammen? Welche Formen der Zusammenarbeit gibt es?	
Kooperationspartner:	Form/Inhalt der Zusammenarbeit:

Teil 4: Durchgängige Sprachbildung / Übergang zur Grundschule
Welche Angebote führt das KIZ im Rahmen des Übergangs in die Grundschule (durchgängige Sprachbildung) regelmäßig durch?
Für Kinder:
Für Eltern:
Gemeinsame Angebote für Eltern und Kinder:

Wie viele Kinder aus dem KIZ nehmen aktuell an Vorlaufkursen teil?		
Anzahl:		
Wo finden die Kurse statt?		
Wie häufig finden die Kurse statt?	Tage pro Woche:	Stundenzahl:
Ist das KIZ in die Auswahl der Kinder für einen Vorlaufkurs eingebunden?		
<input type="checkbox"/> JA → <input type="checkbox"/> NEIN	Wie? (Antwort bitte hier eintragen)	

Welche Formen des Austausches zu Inhalten und Förderverlauf des Vorlaufkurses existieren?

Welche Formen der Zusammenarbeit mit der Grundschule gibt es?			
	gar nicht	vereinzelt	regelmäßig
Treffen mit Lehrkräften	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Austausch über einzelne Kinder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Inhaltlicher Austausch zu Sprachbildung/-förderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gegenseitige Hospitationen der Fachkräfte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gegenseitiger Besuch Kinder / Schüler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gemeinsame Fortbildungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gemeinsame Arbeitskreise / Netzwerke	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Teil 5: Zusammenarbeit mit Eltern und familiärem Umfeld	
Welche Maßnahmen und Programme werden zur Zusammenarbeit mit Eltern gezielt und regelmäßig angeboten?	
<input type="checkbox"/> Übersetzungsmöglichkeiten →	Welche?
<input type="checkbox"/> Regelmäßige Entwicklungsgespräche	
<input type="checkbox"/> Mehrsprachige Angebote →	
<input type="checkbox"/> Kompetenzbezogene Beteiligung einzelner Eltern im Alltag (z. B. Vorlesen, Ausflugsbegleitung)	
<input type="checkbox"/> Gemeinsame Angebote für Kinder und Eltern →	
<input type="checkbox"/> Elterninformationsveranstaltungen	
<input type="checkbox"/> Formen der Anregung der Vernetzung der Eltern untereinander (z. B. Eltern-Café) →	
<input type="checkbox"/> Elternbegleiterinnen	Welche Daten erheben Sie?
<input type="checkbox"/> Anmeldebogen →	
<input type="checkbox"/> Hinweis auf Angebote für Eltern Deutsch zu lernen (z. B. Mama-lernt-Deutsch, Integrationskurse)	 Evtl. Anmeldebogen als Kopie im Anhang hinterlegen
<input type="checkbox"/> Hinweis auf weitere Bildungsangebote für Eltern (z. B. Familienbildungsstätte, HIPPY)	
<input type="checkbox"/> Sonstiges (Bitte eintragen):	

Mit welchen Kooperationspartnern/Einrichtungen arbeitet das KIZ im Bereich „Zusammenarbeit mit Eltern und dem Umfeld“ zusammen (z. B. Vereinen, Gemeinden, Beratungsstellen)?	
Kooperationspartner:	Form/Inhalt:

Teil 6: Qualifizierung und Teamentwicklung				
Wie schätzen Sie den Kenntnisstand der pädagogischen Fachkräfte im Gruppendienst in folgenden Bereichen ein?				
	nicht vorhanden	gering	gut	sehr gut
Grundlagen Sprachentwicklung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grundlagen Mehrsprachigkeit und DaZ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sprachstandeinschätzung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alltagsintegrierte Sprachbildung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sprachförderung in Kleingruppen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zusammenarbeit mit Eltern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interkulturelle Aspekte in der Kita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Literacy-Förderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durchgängige Sprachbildung von der Kita zur Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

An welchen Fortbildungen haben die pädagogischen Fachkräfte des KIZ in den letzten 3 Jahren teilgenommen?				
	alle Mitarbeiter	einzelne Mitarbeiter	vereinzelt	mehrmals/ regelmäßig
Förderung der Sprachentwicklung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Förderung von mehrsprachig aufwachsenden Kindern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zusammenarbeit mit Eltern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Übergang in die Grundschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interkulturelle Aspekte in der Kita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Literacy-Förderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstiges: →	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
→	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
→	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Durch welche Anbieter / Träger wurden die Fortbildungen durchgeführt?

Findet ein Transfer von Fortbildungsinhalten ins Team statt?

NEIN

hin und wieder →

regelmäßig →

Wie erfolgt der Transfer in die Teams? (Bitte eintragen):

In welchen der folgenden Bereiche sehen Sie Weiterbildungsbedarf?

	geringer Bedarf	starker Bedarf	sehr starker Bedarf	Gesamtteam	Einzelne Fachkräfte
Grundlagen Sprachentwicklung	<input type="checkbox"/>				
Grundlagen Mehrsprachigkeit und DaZ	<input type="checkbox"/>				
Sprachstandeinschätzung	<input type="checkbox"/>				
Alltagsintegrierte Sprachbildung	<input type="checkbox"/>				
Sprachförderung in Kleingruppen	<input type="checkbox"/>				
Zusammenarbeit mit Eltern	<input type="checkbox"/>				
Interkulturelle Aspekte in der Kita	<input type="checkbox"/>				
Literacy-Förderung	<input type="checkbox"/>				
durchgängige Sprachbildung / Übergang zur Schule	<input type="checkbox"/>				

Teil 7: Organisatorische Strukturen und Vernetzung

An welchen Arbeitskreisen und Netzwerktreffen nimmt das KIZ regelmäßig teil

Wie wird aktuell die Sprachbildung im KIZ weiterentwickelt und gestaltet?	
Über ...	
<input type="checkbox"/> Sprachförderbeauftragte	
<input type="checkbox"/> weiterer fester verantwortlicher Mitarbeiter	
<input type="checkbox"/> kollegialer Austausch	
<input type="checkbox"/> Leitungsebene	
<input type="checkbox"/> Arbeitsgruppe Sprachbildung	
<input type="checkbox"/> Fester Tagesordnungspunkt im Gesamtteam	➔ In welchen Zeitabständen?
<input type="checkbox"/> Supervision	
<input type="checkbox"/> Konzeptionstage	
<input type="checkbox"/> Sonstiges (Bitte eintragen):	

Wie wird die Weiterentwicklung von Angeboten beispielsweise zu Elternkooperation und Übergang in die Schule gewährleistet?	
Über ...	
<input type="checkbox"/> Sprachförderbeauftragte	
<input type="checkbox"/> weiterer fester verantwortlicher Mitarbeiter	
<input type="checkbox"/> kollegialer Austausch	
<input type="checkbox"/> Leitungsebene	
<input type="checkbox"/> Arbeitsgruppe Elternkooperation	
<input type="checkbox"/> Arbeitsgruppe Übergang	
<input type="checkbox"/> Fester Tagesordnungspunkt im Gesamtteam	➔ In welchen Zeitabständen?
<input type="checkbox"/> Supervision	
<input type="checkbox"/> Konzeptionstage	
<input type="checkbox"/> Sonstiges (Bitte eintragen):	

Seit wann beschäftigen Sie sich intensiv mit der Entwicklung des Gesamtkonzepts?

Wer ist an der Entwicklung des Gesamtkonzepts beteiligt?			
<input type="checkbox"/> Ausschließlich im Gesamtteam			
<input type="checkbox"/> arbeitsteilig	→	Zahl und Funktionen der beteiligten Fachkräfte:	Anzahl: Funktion(en):
<input type="checkbox"/> arbeitsteilig mit regelm. Rückkopplung in das Gesamtteam			
Der Prozess wird unterstützt durch:	<input type="checkbox"/> Regionalleitung		
	<input type="checkbox"/> Externe fachliche Beratung		
	<input type="checkbox"/> Fachliteratur		
	<input type="checkbox"/> Andere/r/s: (Bitte eintragen)		

Welche Hürden und Hindernisse und welche Bedarfe zeigen sich im Rahmen der Konzeptentwicklung?
Hürden und Hindernisse:

Bedarfe:

Teil 9: Bedarfe und konkrete Unterstützung im Projekt
Wo sehen Sie Hürden oder Stolpersteine im Projektverlauf?

Welche konkreten Unterstützungsmöglichkeiten sind aus Ihrer Sicht wichtig?
im Projektverlauf:
nach Projektende:

Fragen und Anmerkungen zu dem Modul „alltagsintegrierte Sprachbildung“:

Fragen und Anmerkungen zu dem Modul „interkulturelle Kita“:

Teil 10: Schwerpunktsetzung im Modul „interkulturelle Kita“

Im Rahmen des Moduls „interkulturelle Kita“ sind für alle teilnehmenden KIZ die folgenden Ziele festgelegt:

- Erstellung des Bausteins „Sprachbildung“ im Rahmen des Gesamtkonzepts
- Qualifizierung des Teams sowie (Weiter-)Entwicklung von Angeboten in den Bereichen Sprachbildung, Mehrsprachigkeit und Elternkooperation
- Weiterentwicklung organisatorischer Strukturen, welche das Konzept Sprachbildung nachhaltig sichern

Ergänzend ist eine individuelle Schwerpunktsetzung vorgesehen:

Welche Schwerpunkte möchten Sie setzen (1–2 Schwerpunkte)? Konkretisierung zu einem späteren Zeitpunkt

<input type="checkbox"/> Ergänzende Sprachförderung in Kleingruppen	→ Erste konkrete Ideen:
<input type="checkbox"/> Literacy-Förderung	→ Erste konkrete Ideen:
<input type="checkbox"/> Elternkooperation in der interkulturellen Kita	→ Erste konkrete Ideen:
<input type="checkbox"/> Durchgängige Sprachbildung im Übergang zur Grundschule	→ Erste konkrete Ideen:

Teil 11: Verantwortliche Fachkräfte

Wer wurde vom KIZ als Kontaktperson für die SiA-Beraterin benannt?

Name, Vorname:	Funktion:
Vertretung: Name, Vorname:	Funktion:

Wie stellt das KIZ gemeinsam mit der SiA-Beraterin die kontinuierliche Projektarbeit sicher?

Leitung:
Multiplikatoren:
Arbeitsgruppe:
Gesamtteam:

2. Kennenlern-Bingo-Übungen

Bingo-Übungen eignen sich dazu, rasch Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Gruppen feststellen zu können. Sie sorgen für ein zwangloses Kennenlernen und als erste Annäherung an Themen. Sie können sowohl mit Kolleginnen und Kollegen als auch mit Eltern eingesetzt werden. Die Bingo-Fragen können je nach Thema variiert werden.

Auf den folgenden Seiten finden Sie jeweils ein Bingo

zu den Themen „Mehrsprachigkeit“ und „Elternkooperation“.

Anleitung: Sprechen Sie alle Menschen hier im Raum an und finden Sie mindestens eine Person im Raum, auf die eines der beschriebenen Kriterien zutrifft. Notieren Sie deren Namen im entsprechenden Feld. Wenn Sie sicher sind, dass ein Kriterium von keinem der Anwesenden erfüllt wird, machen Sie einen Strich durch das Feld. Bei dieser Übung geht es um Geschwindigkeit. Wer als erstes alle Felder gefüllt hat, ruft „Bingo“ und die Übung ist zu Ende. Viel Spaß!

„Eltern-Kooperation“

Finden Sie eine Person im Raum, die ...

... älteste/r Schwester/Bruder in der Familie ist	... die alleinerziehend ist	... die Deutsch als Zweitsprache oder Fremdsprache spricht
... die aus einer Familie kommt, die auf dem Land lebt	... die in einer „Patchwork“-Familie lebte oder lebt	... die aus einer Familie stammt, in der man sich ehrenamtlich engagiert (politisch, sozial, musikalisch, sportlich ...)
... die keine Kinder hat	... die aus einer Familie stammt, die fliehen musste oder vertrieben wurde	... die mit mehreren Generationen in einem Haus lebt

„Mehrsprachigkeit“

Finden Sie eine Person im Raum, die ...

<p>... die gleiche(n) Sprache(n) spricht wie Sie</p>	<p>... die eine andere Schrift schreibt als Sie</p>	<p>... die Deutsch als Zweitsprache oder Fremdsprache spricht</p>
<p>... die eine Sprache spricht, die sie nicht schreiben kann</p>	<p>... die gerne laut vorliest</p>	<p>... die gerne Briefe schreibt</p>
<p>... die überwiegend am Computer schreibt</p>	<p>... die am liebsten mit einem Füller schreibt</p>	<p>... die gerne in einer anderen Sprache als Deutsch liest</p>

3. Wie viele Sprachen stecken in jedem von uns?

Sprachenportraits nach einer Idee von H.-J. Krumm

Kinder oder Sie und Ihre Kolleginnen und Kollegen erstellen ein persönliches Sprachenportrait.

1. Welche Sprachen und Dialekte gehören zu mir?
2. Wo sitzen sie in meinem Körper? Im Herz, im Kopf, in der Hand ...?
3. Welche unterschiedlichen Farben geben Sie Ihren Sprachen?
4. Legen Sie am Rand eine kleine Legende an, z. B. rot ist Hessisch, blau Englisch und gelb Hochdeutsch.
5. Regen Sie den Austausch zu den entstandenen Portraits an.

Zum Beispiel „ Sprachenportrait Mona“

Mein Kopf ist somalisch, weil ich viel über Somalia nachdenke.

Mein Herz ist deutsch, weil ich Deutsch fühle.

Meine Kleider sind spanisch, weil ich viel in spanischen Läden einkaufen gehe.

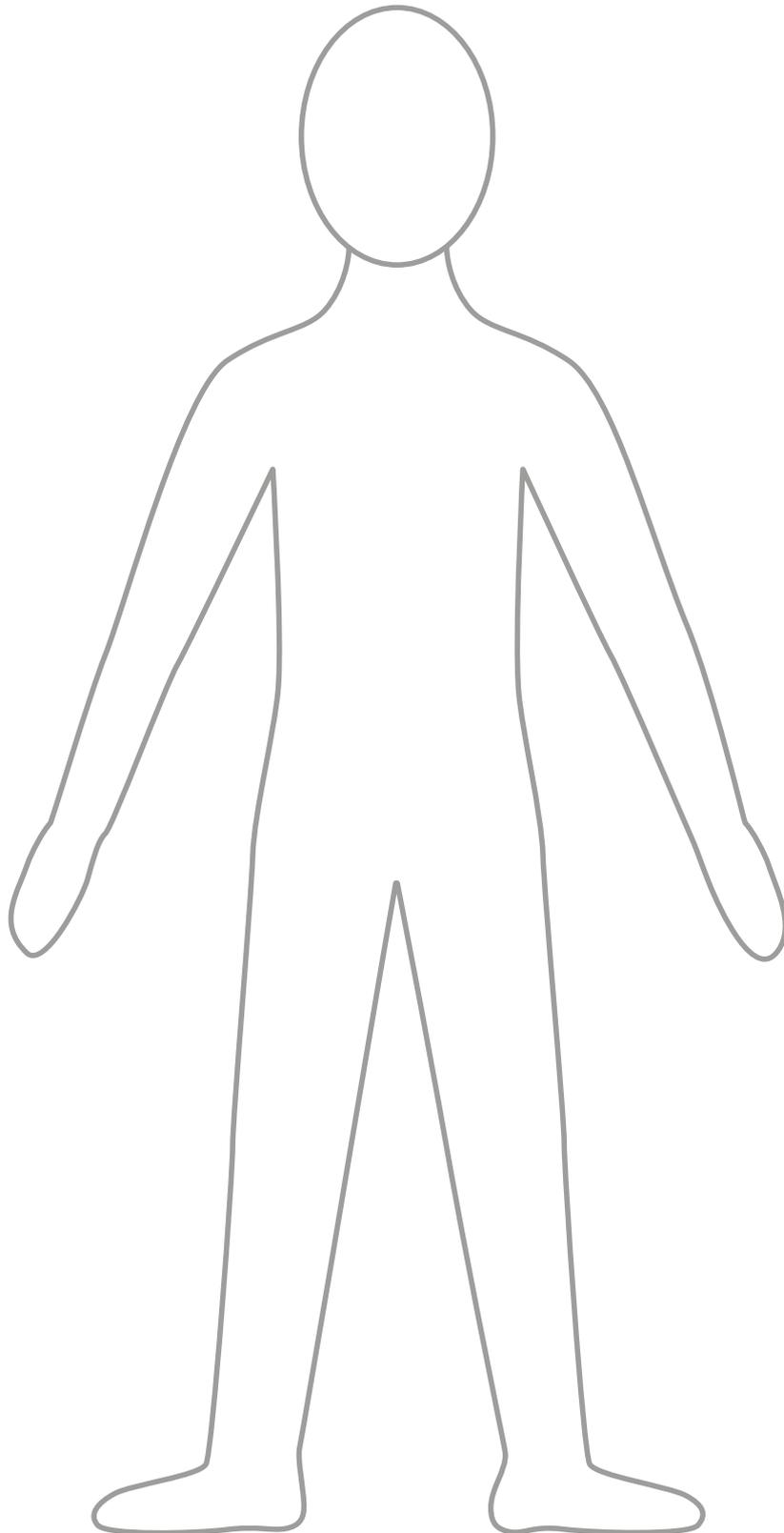
Mein Bauch ist italienisch, weil ich gern Italienisch esse.

Meine Hände sind deutsch, weil ich viel Deutsch schreibe.

Meine Füße sind deutsch, weil ich auf deutschem Boden stehe.

Krumm, H.-J. in: Jenkins, E.-M. und Krumm, H.-J. (2001): Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit

Hier kannst Du Dich malen, wie Du Dich siehst oder auch etwas dazu schreiben:



4. Offen für alle Sprachen

Mehrsprachiges Erzählen mit Kamishibai

Für Kinder ist es eine Bereicherung, mit zwei oder drei Sprachen gleichzeitig aufzuwachsen. Während alle Kinder vom frühen Fremdsprachenlernen profitieren, spielt gerade für Kinder aus Zuwandererfamilien die Förderung in den Muttersprachen eine wichtige Rolle. Eine besondere Funktion übernehmen dabei Bücher und Geschichten, in denen diese Sprachen vorkommen. Sie bieten Kindertageseinrichtungen vielfältige Möglichkeiten, die Mehrsprachigkeit der Kinder im Alltag lebendig werden zu lassen. Dabei lassen sich die Erfahrungen und die Vorgehensweise auch auf das Vorlesen oder Erzählen mit Kamishibai übertragen.

So funktioniert Kamishibai

Mit seinen ausdrucksstarken Bildern ist das traditionelle japanische Papiertheater Kamishibai eine besondere Form des Erzählens, das die Aufmerksamkeit der Kinder in seinen Bann zieht, zum Erzählen motiviert und sich gut für größere und heterogene Gruppen eignet. In einen leicht zu transportierenden Holzrahmen werden Bildtafeln eingeschoben, die eine Geschichte illustrieren. So entsteht eine kleine Bühne, die den Blick der Kinder einfängt und ihre Aufmerksamkeit auf das jeweilige Bild zieht.

Gute Bildergeschichten sind bewusst sparsam und klar gestaltet und bringen die Aussage des Bildes „auf den Punkt“, was wiederum zum leichteren Verständnis der Geschichte beiträgt. Auf der Rückseite der Tafeln befindet sich der Text. Daher ist der Holzrahmen hinten offen, so dass der Text abgelesen werden kann.

Der Blickkontakt und die Mimik und Gestik der erzählenden Person hilft Kindern beim Verstehen. Die erzählende Person wiederum kann die Kinder buchstäblich im Auge behalten. An ihren Reaktionen kann sie sehen, ob sie noch mit Interesse dabei sind und das für einen weitergehenden Dialog aufgreifen.

Mehrsprachiges Erzählen – eine Angebot von dem alle Kinder profitieren

Man kann eine Kamishibai-Geschichte in zwei Sprachen vorlesen. Zum Beispiel zunächst auf Deutsch und anschließend in einer weiteren Sprache. Das zweisprachige Vorlesen im Wechsel eignet sich gut für kürzere Geschichten mit wenig Text. Hierzu benötigt man zwei Rahmen (und zwei Geschichten). Die Texttafeln werden simultan gewechselt und der Text dann nach-



Auf den Bildern zeigt die japanische Kamishibai-Expertin Etsuko Nozaka, wie wichtig gute Bilder, eine reiche, lebendige Sprache und ein Inhalt sind, der Kinder zu berühren vermag.

einander vorgelesen, zunächst in der für viele Kinder fremden Sprache und dann in der Umgebungssprache. Beim zweisprachigen Vorlesen bekommt jede Sprache eine hohe Aufmerksamkeit, sodass die Konzentration auf die Sprachen groß ist. Ziel ist dabei nicht das gezielte Erlernen einer fremden Sprache, sondern die Sensibilisierung für die vielen Sprachen, die es gibt und für die Wertschätzung all der Sprachen, die Kinder mit in die Kita bringen.

Autorin:

Guylène Colpron

Hinweis:

Grundlagen zu Kamishibai sowie wertvolle Hinweise zu den verschiedenen Einsatzmöglichkeiten finden Sie in der Broschüre „**Kamishibai. Kleines Theater – große Wirkung. Eine Veröffentlichung des Stadtschulamts der Stadt Frankfurt am Main (2016)**“. Autorinnen: Colpron, G., Dörfler, M.; Die Broschüre kann kostenfrei bestellt werden unter der E-Mail Adresse: 40.3-Servicestelle.amt40@stadt-frankfurt.de

5. Das Interkulturelle Spielzimmer – Leitfaden zur Auswahl von Büchern und Spielmaterialien

Vielfalt als Prinzip

Interkulturelles Lernen beginnt schon im Kinderzimmer. Kinder können früh darin bestärkt werden, einander auf gleicher Ebene zu begegnen, gemeinsame Interessen zu entdecken und die Vielfalt der Menschen, ihre Fähigkeiten, Kenntnisse und Lebensformen als Bereicherung wahrzunehmen.

Kleine Kinder gehen zunächst noch unvoreingenommen mit Vielfalt und Verschiedenheit um. Schon früh lernen sie dann zu unterscheiden, wem in dieser Gesellschaft welche Position zugewiesen wird, welche Schönheitsideale gelten, welche Sprachen einen hohen Stellenwert haben, welche ignoriert werden. Kinder übernehmen das Bewertungsgefüge und den Platz, der ihnen selbst, ihrer Familie und ihrer Lebenswelt dabei zugeordnet wird. Je nachdem, an welcher Stelle sie sich wiederfinden, fühlen sie sich mehr oder weniger anerkannt oder abgelehnt, dazugehörig oder ausgegrenzt.

Kinder brauchen eine Umgebung, die sie dabei unterstützt, ein positives Selbstbild zu entwickeln, sich in ihrer Haut wohl zu fühlen und in der Welt zurechtzufinden. Mit der Auswahl der Spielmaterialien, Kinderbücher und Spiele werden in der Familie, im Kindergarten und der Schule entscheidende Akzente gesetzt.

Wo ist das Problem?

- Nach wie vor ist es aufwändig, Bücher, Spiele und Musik nach interkulturellen Kriterien ausfindig zu machen.
- In vielen (Bilder)büchern wird die Vielfalt des Aussehens von Kindern und Erwachsenen völlig ignoriert.
- Noch immer begegnen uns viele klischeehafte Darstellungen.
- Geschichten, in denen Kinder mit Migrationshintergrund eine wichtige Rolle spielen und sich zur Identifikation anbieten, sind rar.
- Im Gegenteil: der Markt von Spielen und Büchern konfrontiert uns mit einem großen Angebot an Klischees.
- Schwarze Kinder, Kinder mit Migrationshintergrund tauchen selten auf und werden dann oft zum Objekt der Hilfsbereitschaft und des Mitleids stilisiert.
- Kinder mit brauner Hautfarbe, muslimische Kinder oder binationale Kinder finden sich und ihre Alltagswelt, ihre besonderen Erfahrungen und Kenntnisse in Büchern nicht wieder.

Für Sie gefunden: Materialien und Bücher, die

- ... ein positives Bild von Vielfalt und Verschiedenheit vermitteln und Wege aufzeigen, mit Unterschieden konstruktiv umzugehen.
- ... die auch Kindern dunkler Hautfarbe und nicht-deutscher Herkunft die Möglichkeit bieten, sich mit den Heldinnen und Helden zu identifizieren.
- ... außerdem aufzeigen, wie man sich gegen Ausgrenzung, Diskriminierung zur Wehr setzen kann.
- ... die Lust am Spiel mit den Sprachen wecken und aufzeigen, wie vielfältig sich Menschen ausdrücken können – und wie schön das ist.
- ... Kindern ein differenzierteres Bild der verschiedenen Religionen vermitteln.
- ... die Vielfalt der Länder und Kulturen des afrikanischen Kontinents sowie der dort vorhandenen Lebensformen darstellen – und die zeigen, dass es auch in Afrika Städte gibt!

Leitfragen für die Auswahl von Büchern und Spielmaterialien

- Wie werden die Handelnden dargestellt – wer steht im Vordergrund, wer erscheint weniger wichtig? Wer sind die Protagonisten? Werden auch Migrantinnen und Migranten oder Menschen mit dunkler Hautfarbe dargestellt? Spielen sie lediglich eine untergeordnete Rolle oder stehen sie gleichberechtigt neben den anderen?
- Werden Migrantinnen und Migranten differenziert dargestellt oder wird hauptsächlich mit Klischees gearbeitet?
- Welcher Art sind die Beziehungen zwischen Einheimischen und Zugewanderten – sind sie von Gleichwertigkeit geprägt, oder wirken die Einheimischen paternalistisch?
- Werden Schwarze Menschen auf Problemfälle reduziert oder sind sie selbstverständlicher Teil der Geschichte?
- Erscheinen unterschiedliche Lebensformen und Normen ebenbürtig?
- Wird der Eindruck vermittelt, nur wer sich kulturell komplett ans Mittelmaß anpasst, wird von anderen akzeptiert?
- Was ist die Botschaft des Buches?
- Wie sind die Illustrationen gestaltet?

6. Übung Familienwege – Sensibilisierung für die Lebenssituation zugewanderter Familien

In Anlehnung an „Handbuch Wie Vielfalt Schule machen kann. Berlin 2011“

Mit Bildern von flüchtenden Menschen, in überfüllten Booten oder in Gruppen zu Fuß unterwegs, werden wir seit 2015 fast täglich in den Medien konfrontiert. So will niemand seinen Lebensort verändern, schon überhaupt nicht mit Kindern.

Aber auch Menschen, die nicht das eigene Land verlassen haben, legen Wege zurück: Vielleicht folgen sie der neuen Liebe oder ziehen in einen anderen Ort um eine Familie zu gründen? Vielleicht sind sie wegen eines Studiums oder einer Arbeitsstelle in eine neue Stadt gezogen oder sie suchen einfach einen Neuanfang an einem anderen Ort.

Die Übung soll Lebensortveränderungen emotional erfahrbar machen und für die Lebenssituation zugewanderter Familien sensibilisieren.

Die Übung erfolgt in drei Schritten und soll dazu anregen, sich mit den eigenen Familienwegen zu befassen. So können die Teilnehmerinnen und Teilnehmer herausfinden, welche Bedeutung das Verlassen und das Ankommen in einer neuen Umgebung für sie persönlich hatte, selbst dann, wenn es nur um einen Umzug innerhalb einer Stadt geht.

1. Zunächst beantworten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer Fragen für sich, sie lassen sich Zeit für Ihre Erinnerung und notieren sich Stichworte. (etwa 10 Minuten) Wo sind Sie geboren? Wo leben Sie heute? Sind Sie schon einmal umgezogen? Wenn ja, in welchem Alter? Von wo nach wo? Und warum? Wer hat diesen Umzug entschieden? Wo sind die Menschen, die zu Ihrer Familie gehören, geboren und wo leben sie heute? Gibt es in Ihrer Familie Geschichten rund um den Lebensortwechsel?
2. Tauschen Sie sich jetzt in Ihrer Gruppe (je 3 Personen) über Ihre Familienwege aus. Stellen Sie die für Sie wichtigen Aspekte dar und versuchen sich jeweils ein Bild von den Familienwegen der anderen zu machen. Gibt es Gemeinsamkeiten oder Unterschiede? Was waren wichtige Themen und Fragen bei Ihren Lebensortwechseln? (etwa 20 Minuten)
3. Erstellen Sie jetzt in Ihrer 3er-Gruppe aus allen drei Familienwegen ein gemeinsames Bild, Ihre Gruppenweltkarte oder Ihren Gruppen-Stadtplan. Dabei ist Ihr aktueller Wohn- oder Arbeitsort das gemeinsame Zentrum des Planes. Von hier aus zeichnen Sie die Wege Ihrer Familien nach, die aus unterschiedlichen Richtungen kommen können. Jeder Teilnehmende oder jede teilnehmende Familie nimmt dabei eine andere Farbe für Ihren Weg. Auf dem Weg können auch wichtige Ereignisse benannt werden, z. B. Beginn des Studiums, Scheidung, eine neue Sprache etc.

© Verband binationaler Familien und Partnerschaften, iaf e.V.



AMT FÜR MULTIKULTURELLE
ANGELEGENHEITEN
FRANKFURT AM MAIN

