

Mahdokht Ansari, Ute Enßlin

„Mein Name bedeutet `Geschenk`!“ Sprachvielfalt hören, sehen und verstehen¹

„Sprachförderung“ lautet das Gebot der Stunde. In hektischer Betriebsamkeit werden derzeit Programme und Angebote entwickelt und auf den Markt gebracht. Die Zustimmung ist einhellig wie bei kaum einem anderen pädagogischen Thema. Was ist gemeint? In erster Linie gezielte Deutsch-Förderung von Kindern, die eine andere Erstsprache haben als Deutsch, insbesondere Immigrantenkinder. Zum Teil ist damit aber auch eine gezielte erstsprachliche Förderung deutschsprachiger Vorschulkinder gemeint, deren Sprachkompetenzen als nicht ausreichend für den Schulbesuch befunden werden.

Nun sind Ideen und Maßnahmen, um den Alltag in Kindertageseinrichtungen in sprachlicher Hinsicht anregender und interessanter zu gestalten, sicherlich zu begrüßen. Gerade auch in der Unterstützung sprachlicher Bildungsprozesse kleiner Kinder zeigt sich die Qualität von Kitas. Lange genug wurde in Kitas das Interesse von Kindern an Sprache und Schrift zurückgedrängt, weil man der Schule nicht vorgreifen wollte. Die frühe Beschäftigung mit Schrift und Zeichen zum Verstehen der Welt und die Entdeckungen, die Kinder hierbei machen, sind kostbare Facetten ihres Weltwissens (Elschenbroich 2001, 200-209). Erfahrungen mit Sprache im Kleinkindalter sind in unserem Teil der Welt immer auch erste Erfahrungen mit der Schriftsprache. Sind diese Erfahrungen reich und vielfältig, so verbessern sich Bildungschancen der Kinder. Um die Intensität der frühen Begegnung mit Schriftsprache nicht dem Zufall – und nicht nur Privilegierten - zu überlassen, gibt es in den USA Ansätze zur „Early Literacy Education“, die deutlich machen, dass vielfältige Aktivitäten und Anregungen rund um Sprache und Schrift kleinen Kindern wichtige soziale und emotionale Erfahrungen vermitteln und sie kognitiv herausfordern (Ulich 2003). Dabei ist insbesondere die Verwendung „dekontextualisierter“ Sprache wichtig, etwa beim Erzählen von Geschichten (ebd. 11/12): Im Unterschied zu einem Gespräch muss der Kontext einer Geschichte erst eingeführt und beschrieben werden, denn Geschichten erzählen von etwas, das gerade nicht „da“ ist. Indem per Sprache eine Vorstellung der Zuhörer und Zuhörerinnen geweckt und genährt wird, entstehen die Geschichten vor ihrem inneren Auge – und sind „da“ als Gebilde in ihren Vorstellungen. Solche kognitiven Prozesse sind außerordentlich wichtig für weitere Bildungsschritte.

Dafür müssen Kinder verstehen können, worum es in einer Geschichte geht. Sprachförderung muss bei den sprachlichen Kompetenzen ansetzen, die Kinder bereits haben. Sind Konzepte von Sprachförderung einseitig auf die Förderung der deutschen Sprache ausgerichtet und berücksichtigen nicht den zwei- oder mehrsprachigen Hintergrund von Kindern, so besteht die Gefahr, dass sie Kinder nicht erreichen. Wird die vorhandene Mehrsprachigkeit

¹ Kapitel 6 aus Preissing/Wagner (Hrsg.) (2003): Kleine Kinder, keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen, 1. Aufl., Verlag Herder.

unter den Kindern und ihren Familien nicht in die frühen Bildungsprozesse einbezogen, so hat dies Konsequenzen für alle Kinder, allerdings sind es für Kinder der Mehrheit andere als für die Kinder sprachlicher Minderheiten.

Sprache und Diskriminierung

Das Aufwachsen mit mehreren Sprachen wird für immer mehr Kinder eine Realität ihrer Sozialisation. Und für viele Kinder ist ihre „lebensweltliche Zweisprachigkeit“ (Gogolin 1988), also das Verwenden zweier (oder mehrerer) Sprachen im Alltag, eine Selbstverständlichkeit, mit der sie sich selbst wohl fühlen und die für sie nicht per se eine Schwierigkeit bedeutet. Die Schwierigkeiten beginnen in Kita und Schule (DJI 2000, 99²): Hier erleben Kinder, dass ihre Mehrsprachigkeit gar nicht selbstverständlich ist. Fühlten sie sich vorher in sprachlicher Hinsicht kompetent, weil sie die unterschiedlichsten Situationen sprachlich gut handhaben konnten, so wird ihnen jetzt vermittelt, sie seien inkompetent, weil sie nicht gut genug Deutsch können. Ihre Familiensprachen werden abgewertet, teilweise auch verboten.

Wird in Kitas die Dominanz der deutschen Sprache durchgesetzt, so erleben Kinder, in deren Familien andere Sprachen verwendet und gepflegt werden, eine Abwertung ihrer Familiensprachen³ und damit eines wichtigen Teils ihrer Familienkultur. Die deutschsprachigen Kinder erfahren ebenfalls, dass Sprachen unterschiedlich „wertvoll“ sind und dass der Wert der deutschen Sprache höher sei. Alle erhalten so bereits als Kinder die Botschaft, Einsprachigkeit sei besser als Mehrsprachigkeit. So kann sich die Ideologie des „Monolingualismus“ in dieser Gesellschaft halten, auch wenn gleichzeitig Fremdsprachenkenntnisse begrüßt werden.

Die monolinguale Orientierung von Erziehungs- und Bildungseinrichtungen bedeutet eine Diskriminierung anderer Sprachen (insbesondere der Immigrantensprachen) und auch mehrsprachiger Sozialisation. Kinder nehmen die unterschiedliche Bewertung von Sprachen sehr früh wahr. Sie erkennen es daran, dass die Verwendung bestimmter Sprachen verboten wird. Weil alle wollen, dass sie Deutsch lernen. Und weil alle glauben, das könnten sie nicht, wenn noch eine andere Sprache in ihnen und zwischen ihnen ist. Kinder beobachten, dass die türkische Erzieherin das übersetzen muss, was die deutsche Erzieherin sagt – und dass es nie umgekehrt ist. Also hat die deutsche Erzieherin „das Sagen“! Häufig ist für Kinder die Ablehnung der Sprache nicht zu trennen von der Ablehnung der SprecherInnen dieser Sprache.

Sprachen werden diskriminiert und *per Sprache* wird diskriminiert: Diskriminierungen sind (fast) immer an sprachliche Äußerungen gebunden. Es sind Worte, die Abwertung oder Aus-

² Das Deutsche Jugendinstitut hat im Auftrag des Bundesministeriums für Familien, Senioren, Frauen und Jugend zwischen 1997 und 2000 eine Befragung unter 5-11jährigen Kindern aus Immigrantenfamilien zu Aspekten ihres „multikulturellen Kinderlebens“ durchgeführt, auch zu Mehrsprachigkeit.

³ Familiensprachen sind die Sprachen, die in einer Familie tatsächlich gebraucht werden. Meist entwickeln sie sich in der spezifischen Bewältigung des Alltags einer Familie. Wir grenzen uns mit dem Begriff von einem Sprachbegriff ab, der stereotype Kategorien von Nationalität in Sprache hinein legt.

grenzung ausdrücken und sich tief eingraben als Beleidigung, Schikane, Hänselei. Worte tun anders weh als Schläge, sie tun „im Herzen weh“ (Wagner 2001).

Im Kindergarten: Auf seinen Namen angesprochen, sagt der kleine Fünfjährige bekümmert: „Die sagen immer zu mir „Febi-Baby – Febi-Baby“... Dann haue ich die!“ Sein Freund, der neben ihm sitzt, pflichtet ihm bei: „Ja, das mache ich auch! Die sagen zu mir „Uga-Uga-Ugur“! Dann haue ich die und wir streiten!“

Auf Nachfragen stellt sich heraus, dass beide Jungen türkische Namen haben, die in der Kita falsch ausgesprochen und auch falsch geschrieben werden. Diese veränderten Namen geben Anlass für Spott und Hänseleien. Vehbi und Uğur setzen sich auf ihre Weise zur Wehr, aber damit ecken sie in der Gruppe an. Und es schützt sie nicht vor der nächsten Hänselei. Die Erzieherin weiß nichts vom Kummer der beiden. Sie weiß auch nicht, wie man die Namen ausspricht und was sie bedeuten. Vehbis Eltern haben nicht darauf hingewiesen, dass sein Name „Wechbi“ ausgesprochen wird und „Geschenk“ bedeutet, sie nennen ihn in der Kita selbst „Febi“. Und Uğurs Eltern haben nicht erklärt, dass dieser Name „gutes Omen“ bedeutet und dass man das Dächlein über dem g wie ein stummes Kehlen-H ausspricht. Vielleicht hat sie auch niemand danach gefragt.

Vorurteilsbewusste Arbeit in der Kita muss der Diskriminierung von Sprachenvielfalt ihre Wertschätzung, Anerkennung und einen respektvollen Umgang entgegensetzen. Wie kann das geschehen?

Die Sprachenvielfalt muss sich in der Kita zeigen

Ist die sprachliche Vielfalt der Kindergruppen erkennbar, wenn man die Kita betritt? So könnte die Frage lauten, mit der Erzieherinnen überprüfen, ob ihr Umgang mit Sprache einseitig ist. Haben sie verstanden, was Mehrsprachigkeit für ein einzelnes Kind, für eine Familie, für die Gruppe und für eine Gesellschaft bedeutet, so können sie mit dafür sorgen, dass man die Sprachenvielfalt beim Betreten der Einrichtung hört und sieht: An mehrsprachigen Aushängen, an Namensschildern in mehreren Schriften, an der Mehrsprachigkeit des Personals oder anderer Personen, die sich in der Kita aufhalten, an gezielten Aktivitäten in unterschiedlichen Sprachen, an mehrsprachigen Liedern, Kassetten, Büchern...

In einer solchen Kita können Kinder die Erfahrung machen, dass ihre Familiensprachen eben nicht als Störung oder Hindernis beim Deutschlernen gelten, sondern wertgeschätzt und begrüßt werden. Sie werden in ihrer Identität bestärkt, zu der auch gehört, dass ihrer Familie und deren sprachlichen Besonderheiten Interesse entgegen gebracht wird (Anti-Bias-Ziel 1). Alle Kinder machen Begegnungen mit anderen Sprachen und Schriften – und erweitern so ihren Horizont (Anti-Bias-Ziel 2). Da dies am besten über den Kontakt zu Personen geschieht, sind Kinder in multilingualen Gruppen im Vorteil – wenn die Vielfalt an sprachlichen Erfahrungen und sprachlicher Kompetenz unter den Freunden und Freundinnen und ihren Familien als Schatz betrachtet und genutzt wird. Die Sprachenvielfalt im nahen und weiteren Umfeld der Kita kann dann erforscht werden, so dass Kinder auch eine Vorstellung davon bekommen, wie sonstwo gesprochen und geschrieben wird. Ist in einer Kindergruppe die Wertschätzung und Aufmerksamkeit für sprachliche Vielfalt vorhanden, so können Diskriminierungen und Vorurteile thematisiert werden, die es entlang von Sprache gibt (Anti-Bias-Ziel 3). Kinder können darüber sprechen, dass es nicht fair ist zu sagen „Agnieszka spricht so komisch“, weil sich Agnieszka dann nicht gut fühlt. Und dass außerdem diese Sprache nicht „komisch“ sei, sondern Polnisch. So können Kinder damit beginnen, Diskriminierungen zu

widerstehen, die an Sprachen und dem Gebrauch von Sprache festgemacht werden (Anti-Bias-Ziel 4).

Die Sprachenvielfalt hören, sehen und verstehen – dies zu verwirklichen setzt nicht voraus, dass Erzieherinnen 18 Sprachen beherrschen! Und es bedeutet keine Absage an die Notwendigkeit, dass Kinder Deutsch lernen, um in dieser Gesellschaft handlungsfähig zu sein. Der bisherige Weg, Kita und Schule einseitig auf Deutsch auszurichten, hat ja nicht dazu geführt, dass Immigrantenkinder gut Deutsch lernen, daher ist ein Umdenken dringend notwendig. Die Not von einsprachigen Erzieherinnen in mehrsprachigen Gruppen besteht häufig darin, dass sie sich mit der Aufgabe überfordert sehen, allen Kindern Deutsch beizubringen bzw. sie altersgerecht sprachlich zu fördern. Insbesondere wenn die Kinder zu Beginn ihrer Kindergartenzeit kein oder kaum Deutsch können, reagieren Erzieherinnen häufig mit einer Vereinfachung ihres Sprachhandelns. Dadurch wird das pädagogische Angebot flach und für Erzieherinnen selbst auf lange Sicht unbefriedigend. Mit einem neugierigen Blick auf die Sprachenvielfalt ergeben sich neue Handlungsmöglichkeiten. Dazu gehört, die eigenen Grenzen zu erkennen und andere Menschen – Eltern, mehrsprachige Kolleginnen, Bekannte, Sprachmittler, Sprachexperten – in die Gestaltung eines mehrsprachigen und insgesamt sprachfreundlichen Alltags einzubeziehen. Wird die Sprachenvielfalt bewusst zum Bildungsinhalt in der Kita gemacht, so bedeutet sie für alle Kinder eine umfassende Sprachförderung, die auch bessere Kompetenzen in der deutschen Sprache mit sich bringt. Wie können Schritte zu einer solchen veränderten Praxis aussehen?

Bei sich selbst anfangen – sich mit dem Thema Sprachenvielfalt persönlich verbinden

Am Beginn einer Veränderung gilt es, einen persönlichen Bezug zum Thema herzustellen. Louise Derman-Sparks betont diesen Aspekt, weil Verbindung geschaffen und Einfühlung möglich wird, die am Beginn einer Veränderung die Perspektive erweitert und verwandelt. Zum Thema Sprachenvielfalt kann eine Reise in die persönliche Innenwelt Erzieherinnen die Chance eröffnen, Bedeutungen von Sprachen und Bezüge zu Sprachen spürbar werden zu lassen.

Meine Sprachen⁴

Die Erzieherinnen malen ihre Körperumrisse auf großen Plakat-Karton-Bögen und zeichnen mit bunten Farben den „Sitz“ verschiedener Sprachen in ihre Körperbilder hinein: Die italienische Sprache ist bei einer Kollegin hellgelb im Bauch, weil wunderschöne Urlaubswochen dort verbracht wurden, das Französische bei einer anderen orange im Kopf, weil es Schulstoff war. Ergebnis der gemeinsamen Erfahrung: Keine „ist“ nur eine Sprache, alle hatten oder haben Kontakt zu mehreren Sprachen. Und diese haben jeweils ganz persönliche, subjektive Bedeutungen, die im Austausch über die Bilder lebendig werden. An einigen der Schilderungen wird auch deutlich, dass die gesellschaftliche Wertschätzung einer Sprache Auswirkungen auf das individuelle Erleben hat: Während es in der DDR einfach dazugehörte, Russisch zu lernen, war Russisch im vereinten Deutschland nicht viel wert. Kurdisch war in der Türkei jahrzehntelang unterdrückt, so dass eine Kollegin es nicht lernen konnte, Türkisch war die dominante Sprache. In politischen Gruppen, die für die Selbstbestimmung der Kurden kämp-

⁴ Anregung aus Krumm/Jenkins (2001), die diese Übung mit Schulkindern durchgeführt und dokumentiert haben.

fen, wird ihr deswegen jetzt vorgeworfen, keine „echte“ Kurdin zu sein. Fazit: „Meine Sprachen“ haben eine sehr persönliche und gleichzeitig eine gesellschaftliche Dimension.

Der Austausch über eigene Spracherfahrungen kann für die Erfahrungen anderer sensibler machen. Übertragen auf die Situation der Kinder kann verstanden werden, wie groß die innere Belastung ist, nicht zu verstehen und nicht verstanden zu werden. Hat die Erzieherin selbst erlebt, dass sie aufgrund ihrer Sprache diskriminiert wurde, so kann sie ermessen, wie wichtig es ist, ein Kind mit seiner Sprache anzunehmen. Vielleicht erinnert sie sich an Erwachsene, die sie mit ihren Anliegen ernst genommen haben und wie anders es demgegenüber war, wenn jemand pingelig auf der „richtigen“ sprachlichen Form bestand. Solche Beschämungen kann sie Kindern ersparen.

Anknüpfend an den erinnerten Genuss, den es hat, eine Sprache gut zu sprechen und gut zu verstehen, kann sie für Gelegenheiten sorgen, in denen die Sprachen vorkommen, die Kinder beherrschen. Wenn sie erkennt, dass auch Kinder mehr verstehen, als sie aktiv sprechen können, kann sie zukünftig vermeiden, sie zu unterschätzen. Sie kann sehen, dass Sprache in allen Lebensäußerungen der Kinder steckt, zum Beispiel auch in der Lautstärke, in der Aussprache und Intonation, auch in ihrem Schweigen. In der Erinnerung an die eigene Sprachlerngeschichte kann man erkennen, dass auch sprachliche Bildung Selbstbildung ist: Kinder konstruieren mittels Sprache ihr Bild von der Welt auf eine eigensinnige Weise. Sie gehen ganz unterschiedlich vor: Manche sind lange still und sammeln, andere sind impulsiv und plappern drauf los, wieder andere lernen gut mit Rhythmus. Auf diese Unterschiede gilt es zu achten.

Wer seine Erfahrungen mit Sprachen reflektiert hat, kann die Erkenntnis übertragen, dass man sich in einer anderen Sprache ein Stückweit verändert und dies auch den Reiz und Gewinn von Sprachenvielfalt ausmacht: Der Tonfall ändert sich, die Gesten, der Witz und auch das Denken. Sprachen verändern die Menschen und die Menschen verändern ständig die Sprachen!

Um die Sprachenvielfalt in der Kindergruppe wissen

Erzieherinnen müssen über die sprachlichen Voraussetzungen der Kinder und über die sprachliche Vielfalt der Gruppe informiert sein und sich informieren, am besten bei den Eltern: Aus welchen Herkunftsländern stammen die Eltern der Kinder? Welche Sprachen werden in den Familien gesprochen? Wie bezeichnen sie selbst ihre Sprache(n)⁵? In welchen Situationen oder bei welchen Anlässen werden die Familiensprache(n) und Deutsch gesprochen? Wer spricht in welcher Sprache mit dem Kind? Wie werden die Namen der Kinder korrekt ausgesprochen? Mit welchen Schriftzeichen werden die Familiensprachen geschrieben?

⁵ Auch Eltern können sich angewöhnen, ihre Sprachen der Einfachheit halber als „Afrikanisch“ oder „Jugoslawisch“ zu bezeichnen, weil sie die Erfahrung machen, dass andere dann eine ungefähre (geographische) Vorstellung bekommen, wohingegen sie wenig damit anfangen können, wenn sie „Suaheli“, „Sotho“ oder „Kroatisch“ sagen. Daher ist es ratsam, auch andere Quellen heran zu ziehen, um mehr über Sprachen und Schriften zu erfahren.

Gespräche mit den Eltern zu diesen Fragen zu führen kann bedeuten, eine innere Hemmschwelle überwinden zu müssen, weil es unangemessen erscheint, jemanden so „auszufragen“. Die Nachfrage kann aber auch Interesse und Aufgeschlossenheit ausdrücken und zum Türöffner für engeren Kontakt werden. Wenn sich den Eltern der Sinn der Nachfragen erschließt, gibt es eine gute Chance, sie für die eigene Arbeit zu gewinnen.⁶ Das Wissen über die sprachliche Lebenssituation der Kinder erweitert und differenziert sich, Verstehen kann wachsen.

Die sprachlichen Kompetenzen der Kinder – Festhalten, was Kinder sprachlich können und dazulernen

Eine sprachlich fördernde Umgebung braucht die Akzeptanz der individuellen sprachlichen Entwicklung. In einer veränderten Praxis geht es darum, aus der Abwertungstendenz aktiv auszusteigen. Jedes Kind erwirbt seine sprachlichen Fähigkeiten in einem sehr individuellen Aneignungsprozess. Grundlage einer unterstützenden Begleitung der Kinder ist die Beobachtung der Sprachlerngeschichte des einzelnen Kindes. Bei mehrsprachigen Kindern ist sie mit unterschiedlichen Sprachen verknüpft und spiegelt die Lebenssituation des Kindes. Sprachentwicklungsgeschichten nehmen die individuelle Sprachgeschichte genau wahr und beschreiben sie.

Das Beobachten, Erfassen und Dokumentieren der sprachlichen Entwicklung der Kinder eröffnet eine neue Perspektive: Die Beobachtung nimmt zielgerichtet das sprachliche Können der Kinder in den Blick und geht weg von der defizitorientierten Betrachtungsweise. Dieser Prozess verläuft nicht gradlinig oder ohne Hindernisse. Das zeigt sich an Beschreibungen dessen, was ein Kind *noch nicht* kann, welche Besonderheiten sich noch nicht geändert haben, manchmal nur an einem Wort, wie der Verknüpfung mit „jedoch“, „aber“, „dennoch“, „trotzdem“, und manchmal nimmt ein angefügter Nebensatz die Positivaussage wieder zurück. Für Veränderung wird Kleinarbeit nötig.

Die Beschreibungen geben grundlegende Informationen über das Alter des Kindes, seine Erstsprache, seine Zweitsprache(n). Ein Bild des Kindes mit diesem Text ergeben einen Gesamteindruck, der vermittelt, dass hier Kinder mit ihren sprachlichen Fähigkeiten akzeptiert sind. Es fließen keine negativen Bewertungen der Kinder ein. Der Beschreibung liegen genaue und wiederholte Beobachtungen und Informationen aus den Elternhäusern zugrunde, das braucht Zeit und Sorgfalt.

Eine Sprachentwicklungsgeschichte

Asra ist 6 Jahre alt. Sie kommt seit drei Jahren zu uns. Asra spricht wie ihre Geschwister deutsch, ihre Eltern reden vorwiegend arabisch (libanesisch), und sie antwortet auf deutsch. So hat sich in ihrer Familie ein zweisprachiges Mit- und Nebeneinander entwickelt, mit dem alle gut zurecht kommen.

⁶ Familien im Projekt Kinderwelten, die gefragt wurden, freuten sich ausnahmslos über das Interesse an den Familiensprachen und gaben gerne Auskunft.

Im letzten Jahr hat sich Asras lang gehegter Wunsch, endlich in die Vorschule zu gehen, erfüllt. Zuerst hat sie die Kinder mit großen, aufmerksamen Augen beobachtet, und nach einer Weile ist sie auf sie zugegangen und hat begonnen, sie mit ihren Spielideen zu begeistern, sie in phantasievolle Rollenspiele und Reisen ein zu beziehen. In diesen kleinen Spielgruppen teilte sich Asra gerne mit und führte auch manchmal das Wort. In großen Runden nahm sie sich zurück und ließ den anderen Kindern den Raum zu sprachlicher Gestaltung. Ein besonderes Interesse hat Asra für kleinere Kinder, die sie gerne umsorgt und ihnen Hilfestellung bei der Verwirklichung ihrer Ideen und sportlichen Aktivitäten gibt. Manchmal tut sie das auch, wenn sie das nicht möchten. Bei Streitereien gibt Asra immer dem Wort den Vorrang, auch wenn sie aufgeregt ist und in der Eile etwas von den Wörtern verschluckt. Erst wenn ihre Worte nicht beachtet werden unterstreicht sie ihre Argumente mit einem Ausdruck oder einem Buff in die Rippen.

Die sprachlichen Kompetenzen der Kinder – Familiensprachen sichtbar machen und zum Sprechen bringen

Der Lebensort Kindertagesstätte kann sich der Vielfalt der Sprachen öffnen, in Räumen, Material und alltäglichen Gebrauch Vielfalt zeigen und aktiv in die Begegnung bringen. Auf der Suche nach sichtbarer oder sprechender Vielfalt der Sprachen eröffnen sich weite Gestaltungsbereiche: Kinder können sich mit ihrer Familiensprache in vielerlei Form in der Tagesstätte wiederfinden:

- in Namensschildern an Garderoben, Fächern, Waschräumen u.a.
- in mehrsprachigen Beschilderungen, Geburtstagskalendern, Elternbrettern u.a.
- in mehrsprachigen Zeitschriften, Bilderbüchern oder Tonkassetten
- in der Präsenz von verschiedenen Schriftzeichen
- in gesprochenen Sprachen beim Vorlesen, auf Tonkassetten, in Liedern, bei Begrüßungen, in Reimen
- in Spielmaterial, das mehrsprachig ist und verschiedene Schriften aufweist.

Dabei ergeben sich neue Erfahrungen: Mütter und andere erstsprachliche Personen können zum Vorlesen, Erzählen, Spielen in die Tagesstätte kommen. Kinder können ihre Mütter als Expertin für ihre Sprache erleben, Mütter erleben die Gruppe und sich selbst in anderer Weise. Erzieherinnen und Eltern begegnen sich neu. Kinder können profitieren, lernen neue Laute, die Bezeichnungen für Farben in anderen Sprachen, zählen, altbekannte Lieder neu singen, hören ungekannte Sprachen und erfahren, wie sie heißen. In Bildern, Gruppenbüchern oder Leporellos stellen Kindern kleine Selbstportraits her, werden selbst kreativ in der Darstellung ihrer selbst, ihrer sprachlichen Identität.

Unsere Namen

In einer Kindertagesstätte beschäftigen sich die Kinder mit ihren Namen. Sie machen sich Gedanken über die richtige Aussprache des Namens, seine Bedeutung und wer ihnen den Namen gegeben hat. Kinder und die Erzieherin haben auch mit den Eltern darüber gesprochen. Dann machen sich alle Kinder bunte Namensschilder: Noch nicht vierjährige Kinder können die von der Erzieherin vorgeschriebenen Buchstaben in ihrer Form erkennen und abmalen. Es entstehen Schilder in verschiedenen Größen. Dann gehen die Kinder zu ihren Garde-

robe-Haken, ihren Eigentumsfächern, ihren Zahnputzbechern und überkleben industriell gefertigte, unpersönliche Motive mit ihren Namen. Als die Eltern zum Abholen kommen, werden sie herumgeführt. Die Kinder zeigen die neuen Schilder. Eltern verweilen mit ihren Kindern und kommen über die Namen ihrer Kinder ins Gespräch. Es entsteht eine familienfestähnliche Atmosphäre in Fluren und Räumen - von denen die Kinder ein Stück mehr Besitz ergriffen haben. Was jetzt noch fehlt, sind die entsprechenden Schriftzeichen – das werden die Eltern machen.

Sprachfreundlicher Kita-Alltag - Kinder lernen sprechen durch sprechen

Die Sprachfreundlichkeit des Lebensortes Kita ist ein wesentliches Moment zur Förderung der Sprachentwicklung der Kinder. Sprache ist kein Zweck an sich, sondern sie wird wichtig, um sich zu verständigen, um teilhaben zu können, um miteinander etwas zu tun zu haben. Kinder sollen viel machen können, tätig sein, in hohem Maße beteiligt sein, selber sprechen können. Dazu brauchen Kinder jeden Tag kommunikative Anlässe, in denen sie auf Verständigung angewiesen sind. Auch das Sprachverhalten der Erzieherinnen ist eine wichtige Lernbedingung für die Kinder.⁷

Mit folgenden Fragen können Erzieherinnen überprüfen, wie weit ihr Alltag sprachfreundlich ist: Können sich Kinder in kleinen Tischgruppen zusammen finden, in denen alle zum Sprechen kommen? Können Kinder sich gut verständigen, oder müssen sie laut werden, um gehört zu werden? Finden Kinder ein reizvolles, vielfältiges und mehrsprachiges Materialangebot vor? Hat das Gespräch mit den Kindern einen festen Platz im alltäglichen Leben? Finden Kinder Handlungsfreiheiten vor, in denen sie aktiv werden können? Können sie im Alltagsleben Aufgaben übernehmen?

Die kritische Überprüfung der Gestaltung des Alltags kann Hinweise für Veränderungen geben – die zudem im Einflussbereich der pädagogischen Fachkräfte liegen. Sie können gleich morgen damit beginnen!

Literatur

Alvarado, Cecilia; Burnley, LaVita; Derman-Sparks, Louise u.a. (1999): In Our Own Way. How Anti-Bias Work Shapes our Lives. St.Paul; Minnesota: Redleaf Press

Ansari, Mahdokht (2003): Das Thema Diskriminierung in einem Anti-Bias-Workshop mit ErzieherInnen. In: TPS, Heft 5

BMFSFJ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2000): Kinder- und Jugendhilfegesetz. 9. Auflage. Berlin.

BMFSFJ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg., 1998): Zehnter Kinder – und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituationen von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland. Bonn.

Brown, Babette (2001): Combating Discrimination. Persona Dolls in Action. London: Trentham Books

⁷ Wertvolle Anregungen hierzu finden sich in Ulich/Oberhuemer/Soltendieck 2001 und Militzer u.a. 2000.

- Cohen Emerique, Margalit (2002): Interkulturelle Annäherung mit Respekt vor den kulturellen Unterschieden der Anderen. Unveröffentlichtes Manuskript, Übersetzung aus dem Französischen.
- Derman-Sparks, Louise (1989): Anti-Bias-Curriculum. Tools for empowering young children. Washington: NAEYC.
- Derman-Sparks, Louise (2001a): Culturally Relevant Anti-Bias Education with Young Children. Human Development Faculty, Pacific Oaks College, Manuskript
- Derman-Sparks, Louise (2001b): Education Without Prejudice – Goals and Principles of Practice. In: Murray, Colette (Hrsg.): Education without Prejudice, a challenge for early years educators in Ireland. Pavee Point Travellers' Centre: Dublin, S.22-31
- Derman-Sparks, Louise (2001c): Anti-Bias-Work with Young Children in the USA. Vortrag anlässlich der kinderwelten-Fachtagung „Kleine Kinder – keine Vorurteile?“ in Berlin. Manuskript
- Derman-Sparks, Louise; A.B.C. Task Force (1989): Anti-Bias-Curriculum: Tools for empowering young children. Washington D.C.: NAEYC
- Derman-Sparks, Louise; Brunson-Phillips, Carol (1996): Anti-Bias Work: Creating Practice. Early Learning Resource Unit (Hrsg.): Qhubeka Post-Conference Document. ELRU: Lansdowne; South Africa, S.3-15
- DJI-Projekt Multikulturelles Kinderleben (Hrsg. 2000): Wie Kinder multikulturellen Alltag erleben. Ergebnisse einer Kinderbefragung. (Projektheft 4) München: Deutsches Jugendinstitut
- Duden – Das Fremdwörterbuch, 6. Auflage 1997
- Elschenbroich, Donata (2001): Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können. München: Kunstmann
- Focks, Petra (2002): Starke Mädchen, starke Jungs. Leitfaden für eine geschlechtsbewusste Pädagogik. Herder: Freiburg, Basel, Wien
- Freire, Paulo (1977): Erziehung als Praxis der Freiheit. Beispiele zur Pädagogik der Unterdrückten. Reinbek/Hamburg: Rowohlt
- Gaine, Brenda; van Keulen, Anke (1997): Anti-Bias Training Approaches in the Early Years. A guide for Trainers and Teachers. Utrecht/ London: MUTANT; EYTARN
- Garske, Karin: Pädagogik in Kindertagesstätten - Ein Studie zu den Konsequenzen pädagogischer Defizite für die Leitungstätigkeit - Dissertation. Geplante Veröffentlichung Mai 2003. Peter Lang Verlag
- Gogolin, Ingrid (1988): Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die Schule. Hamburg: Bergmann & Helbig
- Gomolla, Mechtild; Radtke, Frank-Olaf (2002): Institutionalisierte Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske und Budrich
- Heller, Elke (2000): Was zählt? Vom Umgang mit Geld und anderen Werten. Beltz: Weinheim und Basel
- Herrmann, Matthias; Weber, Kurt (2000): Führen kann man lernen - Leitungsaufgaben. In: Basiswissen Kita – Sonderheft der Zeitschrift „Kindergarten heute – Zeitschrift für Erziehung“
- Honneth, Axel (1998): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt/M.: Suhrkamp (2.Aufl.)
- Keupp, H. (1987): Soziale Netzwerke – Eine Metapher des gesellschaftlichen Umbruchs? In: Keupp, H.; Röhrle, B. (Eds): Soziale Netzwerke. Campus Verlag: Frankfurt, S. 11–53.

- Krumm, Hans-Jürgen; Jenkins, Eva Maria (Hrsg. 2001): Kinder und ihre Sprachen- lebendige Mehrsprachigkeit. Wien: Eviva
- Kübler, Annette; Reddy, Anita (2002): Anti-Bias-Trainingsmaterial. In: Inkota Netzwerk e.V. (Hrsg.): Vom Süden lernen. Erfahrungen mit einem Antidiskriminierungsprojekt und Anti-Bias-Arbeit. Inkota: Berlin
- Künkel, Almuth; Watermann, Rita (2001): Management im Kindergarten – Grundlagen für Leitungsaufgaben. Verlag Herder: Freiburg
- Langenscheidts Schulwörterbuch: Latein. 2001
- Leu, Hans Rudolf (1998): Zum Konzept der wechselseitigen Anerkennung. In: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.): Auf dem Weg zu einem Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Beiträge einer Fachtagung am 27./28.1.98. Potsdam
- Leu, Hans Rudolf (1999): Die biographische Situation als Bezugspunkt eines sozialisationstheoretischen Subjektverständnisses. In: Leu, H. R; Krappmann, L. (Hrsg.): Zwischen Autonomie und Verbundenheit. Bedingungen und Formen der Behauptung von Subjektivität. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 77-107
- Leu, Hans Rudolf; Krappmann, Lothar: (1999): Subjektorientierte Sozialisationsforschung im Wandel. In: Dies. (Hrsg.): Zwischen Autonomie und Verbundenheit. Suhrkamp: Frankfurt/M., S. 11-18
- Marvakis, Athanasios (1995): Der weiße Elefant und andere nationale Tiere. Zu einigen entwicklungspsychologischen Voraussetzungen nationaler Orientierungen. In: Forum Kritische Psychologie, Heft 35, 67-86
- Militzer, Renate; Demandewitz, Helga; Fuchs, Ragnhild (2000): Hallo, Hola, Ola- Sprachförderung in Kindertagesstätten. Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (Hrsg.), Bonn
- Permien, Hanna; Frank, Kerstin (1995): Schöne Mädchen – starke Jungen? – Gleichberechtigung (k)ein Thema in Tageseinrichtungen für Schulkinder. Lambertus, Freiburg im Breisgau
- Preissing, Christa (2003): Der Situationsansatz – Geschichte, Gegenwart und Perspektiven; www.ina-fu.org
- Preissing, Christa; Heller, Elke; Köpnick, Jana; Krüger, Angelika; Urban, Mathias (2001): Qualität im Situationsansatz. Konzeptionelle Grundsätze, Qualitätskriterien und Theoretische Dimensionen. (Teilprojekt IV der Nationalen Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder) Eigendruck des Institut für den Situationsansatz, Berlin
- Rosenberg, Marshall (2002): Gewaltfreie Kommunikation. Junfermann: Paderborn
- Sarason, S.B.; Carroll, C.F.; Maton, K.; Cohen, S.; Lorentz, E. (1977): Human Services & Resource Networks – Rationale, Possibilities, and Public Policy. Brookline Books: Cambridge, MA.
- Schaub, Clemens (1998): Jetzt auch noch Managerin – Der Spagat zwischen pädagogischen Anspruch und Wirtschaftlichkeit. Verlag Herder: Freiburg
- Ulich, Michaela.; Oberhuemer, Pamela.; Soltendieck, M. (2001): Die Welt trifft sich im Kindergarten: Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung. Staatsinstitut für Frühpädagogik. Berlin: Luchterhand
- Ulich, Michaela (2003): Literacy – sprachliche Bildung im Elementarbereich. In: Kindergarten heute, Heft 3, S 6-18
- van Keulen, Anke u.a. (o.J.): Dolls with stories to tell. A guide for lecturers, students, practitioners and trainers. Persona Dolls Project. Supported by the European Commission.

- Wagner, Petra (1999): Kindertageseinrichtungen - Herausforderungen durch Immigration und gesellschaftliche Marginalisierung. In: BMFSFJ: Partizipation und Chancengleichheit zugewanderter Jugendlicher, Fachkongress der BAG JAW.
- Wagner, Petra (2000): Module für die Fortbildung von Multiplikator/innen in türkischen Vereinen zum Thema Frühkindliche Erziehung. Bausteine zur Qualitätsentwicklung in türkischen Vereinen. Herausgeber: Arbeitskreis Neue Erziehung e.V., Berlin, unter Mitarbeit von Jale Bulut.
- Wagner, Petra (2001): „Einen Kieselstein in den Fluss werfen...“ - Vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertagesstätten. Ein Tagungsbericht. In: KiTa aktuell MO, Heft 9
- Wagner, Petra (2001): Vorurteile tun im Herzen weh – Interkulturelle Arbeit in Kindertageseinrichtungen. In: Kita aktuell MO, Heft1, S.17-22
- Wagner, Petra (2001): Kleine Kinder – keine Vorurteile? Vorurteilsbewusste Pädagogik in Kindertageseinrichtungen. In: Diskurs, Heft 2, S.22-27
- Whitney, Trisha (1999): Kids Like Us: Using Persona Dolls. St. Paul: Redleaf Press
- York, Stacey (1991): Roots and Wings. Affirming Culture in Early Childhood Programs. St.Paul; Minnesota: Redleaf Press
- Zimmer, Jürgen (1999): Der Situationsansatz in der Diskussion und Weiterentwicklung. www.ina-fu.org. 30 S.
- Zimmer, Jürgen (2000): Das kleine Handbuch zum Situationsansatz. Weinheim und Basel: Beltz (Praxisreihe Situationsansatz)