

ZWEITSPRACHERWERB IM KINDERGARTEN (Stand 1994)

	Seite
0. Vorwort	2 - 3
I) Die Sprachentwicklung eines einsprachigen Kindes	3 - 4
II. Zweitspracherwerb im Kindergarten	4 - 21
1. Vorbemerkungen	4 - 7
2. Definitionen	7
- 8	
3. Phasen des Zweitspracherwerbs im Kindergarten	8 - 10
4. Modelle der Sprachförderung	10 - 11
4.1 Das Münchener Modell für Migrantenkinder	10 - 11
4.2 Das interkulturelle Modell Berlin	11
5. Voraussetzungen der Kinder	12 - 14
5.1 Familiäre Voraussetzungen	12 - 14
5.2 Individuelle Voraussetzungen	14
6. Elternarbeit	15
7. Gemeinwesenarbeit	15 - 16
8. Aspekte der Sprachförderung	16 21
8.1 Allgemeine Hinweise	16 - 19
8.2 Praktische Aspekte für die Arbeit	19 - 20
8.3 Sprachüberprüfungen	20 - 21
9. Literaturliste	22
III. Arbeitshilfen für die Praxis	23 - 28
A) Anamnesebogen	23 - 24
B) Checkliste über die Elternarbeit	24
- 25	
C) Checkliste über die Gemeinwesenarbeit	25
D) Sprachbeobachtungsaspekte bei Migrantenkindern	25 - 26
E) Erläuterungen zu den Arbeitshilfen	26 - 28

Z W E I T S P R A C H E R W E R B I M K I N D E R G A R T E N

0. Vorwort

Die Arbeit mit "ausländischen" Kindern im Kindergarten bringt neben den vielen positiven Aspekten zum Teil auch Frustrationen mit sich. Insbesondere dem Phänomen des Deutschlernens steht die Praxis mit Unsicherheit gegenüber. Es fehlt an gesicherten Erkenntnissen, welche Umstände und Methoden erfolgversprechend sind, welche nicht. Es gibt immer noch Schulen oder Fortbildungsanbieter, die dieses Thema nicht ausreichend beachten.

Die vorliegende Arbeit möchte die zum Teil komplizierte und lange Bücher ergänzen und zusammenfassend darüber referieren, wie Zuwandererkinder im Kindergarten Deutsch lernen, und wie dies verbessert werden kann.

Diese Arbeit wurde 1994 für die im Kindergarten tätigen ErzieherInnen konzipiert und würdigt insbesondere die Ausbildungs- und Fortbildungssituation, die berufliche Alltagswirklichkeit sowie die individuelle, familiäre und gesellschaftliche Situation der Zuwandererkinder. Ferner sind praktische Erfahrungen aus der Tätigkeit als Erzieher und Kindergartenberater eingeflossen. Vor allem geht es darum, den "Seiteneinstieg" dieser Kinder in die "2. Sprache" zu verdeutlichen und die entstehende Konfusion berechenbar zu machen.

An dieser Stelle ist auch von Bedeutung festzuhalten, daß der/die ErzieherIn keine "SprachlehrerIn" ist und auch nicht sein soll. Die Sprachförderung ist zwar ein wesentlicher Bestandteil der Elementarerziehung, aber nicht alles. Eben diesem Teilaspekt widmet sich diese Arbeit. Denn aus der Praxis wird immer mehr mitgeteilt, daß diesbezüglich hohe Erwartungen von Außen immer weniger erfüllt werden können. Kollege Murat Tanju aus Köln, der Türkische Kontaktperson für Kindergärten ist, erzählte bei einer Gelegenheit, daß er einen türkischen Elterntag durchgeführt hat. Dabei fragte er die Eltern, warum sie ihre Kinder in den Kindergarten schicken? Die Antwort lautete: "Damit die Deutsch lernen!". Er fragte zurück: "Und warum schicken die Deutschen ihre Kinder; Die können ja schon Deutsch?"

Im Rahmen dieser Arbeit wird nicht auf die Situation der Kinder eingegangen, deren Eltern verschiedene Muttersprachen sprechen und von Geburt an zweisprachig aufwachsen. Dieser Sachverhalt stellt eine andere Ausgangsposition dar (vgl. Kielhöfer und Jonekeit, 1983). Es wird zu Beginn kurz darüber reflektiert, wie die "Muttersprache", also die erste Sprache gelernt wird, um der Praxis zu verdeutlichen, wie die Situation des Seiteneinstiegs ist.

Ein weiteres Ziel dieser Arbeit ist, der Erzieherin in der Praxis das Angebot zu unterbreiten, auf der Grundlage dieser Arbeit ein eigenes "Förderplan" für die Kinder (mit den anderen Kolleginnen?) zu entwickeln. Aus diesem Grund gibt es in der Anlage "Arbeitshilfen", die bei der Analyse und Weiterentwicklung der gegenwärtigen Arbeit behilflich sein sollen. Die Antworten müssen nicht "sofort" beantwortet werden, sondern nach einer gewissen "Wurming-up-Phase"

I. Die Sprachentwicklung eines einsprachigen Kindes

Wenn bei der Geburt die Nabelschnur des Säuglings durchtrennt wird, fehlt der Sauerstoff und der Karbondioxydgehalt im Blut steigt an. Die Muskulatur wird gereizt und die Lunge bewegt sich. So entsteht der Geburtsschrei und ein Leben beginnt. Damit ist der Stein des Lebens, des Redens ins Rollen gekommen.

Neben der Psychologie haben vor allem die Linguistik, Soziologie, Biologie und Anthropologie die Sprachentwicklung untersucht. Der Zweig der Psychologie, der die Sprachentwicklung untersucht, wird "Psycholinguistik" und der der Soziologie "Soziolinguistik" genannt. Die vorhandenen Theorien über die Sprachentwicklung sind vielschichtig und es läßt sich z.Zt. nicht definitiv sagen, welche die "Allgemeingültigkeit" hat. Bei den Ausführungen im Folgenden handelt es sich um eine kurze Zusammenfassungen.

Den Menschen ist es möglich, durch Abstraktionen die sinnlichen Erscheinungen dauerhaft mit Begriffen zu belegen. Die Sprache ist auch für die Entwicklung eines Kindes von zentraler Bedeutung. Durch die Sprache kann es Wünsche, Bedürfnisse äußern, Konflikte verarbeiten. In der Umwelt werden durch die Sprache verfügbar. So berichtet Fraiberg (1982, S. 85): *"Es ist Frühling, und Susi (2 Jahre alt) ist entzückt über Blumen in ihrem eigenen Garten und auf den Beeten in fremden Gärten, die sie auf ihren Spaziergängen sieht. Sie darf die Blumen im eigenen Garten pflücken, aber die Eltern erlauben ihr nicht, die Blumen in den Nachbargärten zu pflücken. Sie weint kurz auf, wenn Vater oder Mutter sie daran hindern. "Bume!" Bume!" sagt sie vielleicht mit sehnsüchtiger Stimme. "Sind sie nicht schön?" fragt der Vater. Sie bewundern die Blumen einige Augenblicke und gehen weiter. Nach wenigen Tagen besteht Susi nicht weiter darauf, die Blumen im Nachbargarten zu pflücken. Statt dessen bleibt sie bei ihren Spaziergängen stehen, beugt sich über ein Blumenbeet und sagt "Bume ssön!" und blickt zu ihrer Mutter oder ihrem Vater auf, damit sie das Erlebnis mit ihr teilen. "Sehr schön, sehr hübsch!" sagen sie und unterhalten sich. "Ssön, hübss!" sagt Susi. Sie scheint damit vollkommen zufrieden und geht weiter. Bei ihrer nächsten Begegnung mit den nachbarlichen Blumen wiederholt sie genau dieselbe kleine Vorstellung.*

Was hat es Susi ermöglicht, die Freude am Blumenpflücken und das Verlangen, die selber zu besitzen, aufzugeben? Wieder die Wortmagie. Die Wörter "Bume, hübss, ssön" ersetzen den Gegenstand. Anstatt durch Berührung den physischen Kontakt mit den Blumen herzustellen, schafft sie den Kontakt durch Worte: Sie nennt die Blumen und bewundert sie. Anstatt die Blumen zu pflücken und sie sich anzueignen, gebraucht sie die Wörter, die den Gegenstand bezeichnen - sie besitzt die Blumen, wenn sie das Symbol, das Wort, besitzt.

In diesem Beispiel ersetzen Worte eine Handlung - eine der wichtigsten Funktionen der Sprache. Die einzigartige menschliche Leistung - die Kontrolle über menschliche Triebe, die Verzögerung, den Aufschub, sogar den Verzicht auf Genuß - verdanken wir weitgehend intellektuellen Fähigkeiten, die die Sprache erst ermöglicht.."

Müller u.a.(1975) teilen die Sprachentwicklung in 4 Phasen auf:

die Phonetische (0-12 Monate): Hier schreit und lallt das Kind)

die lexikalische (1-3 Jahre): Damit ist das Einwortsatzstadium gemeint.

die syntaktische (3-5 Jahre): Das Kind erlernt Sätze und verwendet sie. Im Laufe der Zeit kommen neben den Hauptsätzen auch Nebensätze vor, die mit "ä" und "m" verbunden werden.

Die ausländischen Kinder kommen in der Regel während dieser Phase in den Kindergarten und bringen ihre muttersprachlichen Kompetenzen mit.

die semantische (ab 5 Jahren): Diese Phase kann (je nach Förderung) ein ganzes Leben lang anhalten. In diesem Rahmen erkennt und verwendet das Kind die Symbolik der Sprache, es begegnet der Literatur, der Mystik, der Lüge usw.

II. Zweitspracherwerb im Kindergarten

1. Vorbemerkungen:

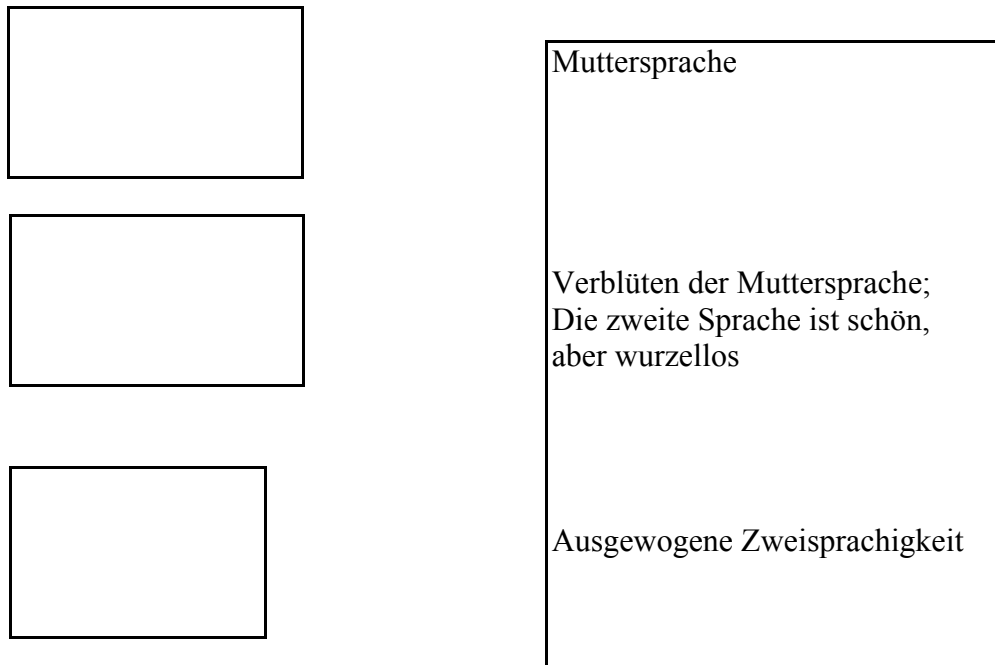
Spracherwerb ist immer Kulturerwerb. Die neuen Zuwandererkinder im Kindergarten werden auch mit der deutschen Kultur konfrontiert. Wenn die Kultur der Familie von der Kultur des Kindergartens abweicht oder gar beide Kulturen zum Teil widersprüchlich sind, sind beim Kind Konflikte zu erwarten. Diese Konflikte können durch die behutsame Begleitung der Erwachsenen aufgearbeitet werden. Demzufolge sollten sich die Familie und der Kindergarten bewußt machen, ob solche Konflikte entstehen können und ggf. wie diese aufgearbeitet werden sollen.

demnach scheint es angebracht, in der Definition der **"ausgewogenen Zweisprachigkeit"** (Skuttnabb-Kangas, 1981) auch die **"harmonisch-bikulturelle Identität"** (Fthenakis, 1983) zu sehen. So wird in diesem Zusammenhang das **Erziehungsziel "Ambiguitätstoleranz"** (Boos-Nünning, 1982) relevant. Damit ist gemeint, daß die Zuwandererkinder durchaus die Deutsche Kultur lernen sollen, aber dabei die eigene Kultur nicht ablehnen. Die erzieherische Hilfestellung soll ihnen dazu verhelfen, beide Kulturen in sich zu vereinigen, ohne daß die eine oder die andere dabei überwiegt. Daher wird von der Literatur der Begriff **"Sprachprestige"** (Cummins, u.a., 1978/79) ins Bewußtsein gerückt. So steigt die Motivation des Lernenden um so mehr, je mehr die zu lernende Sprache in der Gesellschaft anerkannt ist (so ist die "Deutschkompetenz" der Zuwanderer sowohl bei den Deutschen als auch bei den Zuwanderern sehr populär). Dies kann aber auch zur Folge haben, daß manche Kinder ihre Motivation verlieren, ihre Muttersprachkenntnisse auszubauen oder gar die Muttersprache zu verwenden. Hierbei wird von **"Sprachverweigerung"** gesprochen (z.B. weigert sich ein Kind türkischer Abstammung für das andere zu übersetzen).

Das folgende Beispiel von Maltino zeigt, welches Ausmaß ein solches Verhalten haben kann: "Ein italienischer Vater reagierte wütend und verzweifelt, als er Besuch aus Italien bekam und vor diesem offenkundig wurde, daß sein jüngster ihn nicht mehr verstand, wenn er Italienisch sprach: "Bei Gott er wird mit mir Italienisch sprechen!", brüllte Getano (der Vater) plötzlich. "Maltino, komm' her!"; Maltino sah ihn mit ausdruckslosem Interesse an. "Maltino, komm' her!", dieses mal auf Deutsch. Der kleine kroch von Schiras Schoß herunter und ging zu seinem Vater. Und jetzt brüllte Getano seinen Sohn mehrere Minuten lang auf Italienisch an, forderte ihn auf, verschiedene Gegenstände zu benennen, mir "Guten Abend" zu sagen, seinem Vater einen Aschenbecher zu bringen - ohne die geringste Reaktion. Zwei zu dicken Strängen angeschwollene Arterien an Genatos massigem Hals pulsierten krampfhaft. Mit jedem Befehl rötete sich sein Gesicht tiefer. Maltino spürte die Wut seines Vaters. Er stand vor ihm, steif, blaß und gehorsam, aber schweigend. Schließlich kullerten ihm zwei riesig schwere Tränen über die Wangen, hingen ein paar Sekunden zitternd an seinem Kinn und fielen dann auf die Brust, auf sein T-Shirt. Bianca zog ihn zu sich auf den Schoß und drückte ihm ein Taschentuch unter die Nase." (Cornelisen, 1981).

Zum Lernen der deutschen Sprache im Kindergarten stellt Militzer (1986) fest: Von der Sprachwissenschaft wird der Erwerb der zweiten Sprache als ein Prozeß beschrieben, der ähnlich verläuft, wie der Erwerb der ersten Sprache. Allerdings werden beim Erwerb der zweiten Sprache manche Phasen des Erstspracherwerbes übersprungen. Dies läßt sich mit der geistigen Entwicklung des Kindes gegenüber dem Kleinstkind erklären. So spricht das z.B. das Kindergartenkind nicht mehr von sich in der 3. Person, wie "Ali spielt", da die Unterscheidung zwischen dem "Ich" und "den Personen der Umwelt" bereits in dem Alter stattgefunden hat, als das Kind die erste Sprache erwarb. Auch das Sprechen in Sätzen belegt, daß bestimmte Entwicklungsschritte beim Zweitspracherwerb fortfallen. Beim Kind, das eine zweite Sprache erwirbt, sind keine eindeutig festlegbaren Ein- und Zweiwortphasen wie beim Kleinstkind zu verzeichnen, obwohl sich auch das ältere Kind in bestimmten Situationen in Ein- oder Zweiwortsätzen äußert. Aufgrund seiner Kenntnisse aus der Erstsprache weiß das Kind, daß jede sprachliche Äußerung in eine bestimmte Satzstruktur gekleidet werden muß. Das Kind wählt zu Beginn des Zweitspracherwerbs aus der Vielfalt der ihm angebotenen Satzstrukturen eine aus und erweitert sie. In der Folgezeit erwirbt es dann allmählich andere Satzstrukturen".

Es handelt sich hierbei also um eine Art "Transfersystem". Dem Kind scheint das Lernen der deutschen Sprache leichter zu fallen, wenn es über breite Kompetenzen in der Muttersprache verfügt. In diesem Zusammenhang wird auch das "Seerosenmodell" von Skuttnabb-Kangas (1981) über die ausgewogene Zweisprachigkeit sehr interessant (In: Heuchert, 1989, S.30).



Das bedeutet, daß der Elternarbeit eine besondere Bedeutung zukommt. Denn nur wenige Einrichtungen verfügen über muttersprachliches Personal, mit dem Zweisprachangebote im Kindergartenalltag durchgeführt werden können. Den Eltern muß verdeutlicht werden, daß sie viel und nur in der Muttersprache mit ihren Kindern sprechen sollten.

Damit taucht der Ansatz der "**funktionalen Trennung**" von beiden Sprachen auf: So kann die deutsche Sprache der Kindergarten übernehmen und die Muttersprache das Elternhaus. Damit ist aber nicht gemeint, daß es unterbunden werden soll, wenn die Zuwandererkinder sich im Kindergarten in der Muttersprache unterhalten. Die Kinder wissen, daß im Kindergarten Deutsch gesprochen wird. Um so wichtiger muß deren Anliegen, das Bedürfnis der (muttersprachlichen) Mitteilung sein, daß sie die Regel des Deutschredens umgehen. Den Kindern geht es an erster Stelle um Mitteilung und Verstehen, und nicht um das Lernen einer Sprache. Ferner kann das Verbot der Muttersprache (sei es noch so nett gemeint) bei manchen Kindern das Gefühl auslösen, mit ihrem familiären und kulturellen Hintergrund nicht akzeptiert zu werden.

2. Definitionen:

Heuchert, 1989, S.22 stellt fest: "Wie tatsächlich die zweisprachige Problematik ist, zeigt schon die Tatsache, daß es eine Vielzahl von Definitionen über Zweisprachigkeit gibt - **in der Literatur wird von 21 gängigen Definitionen gesprochen** -. Die Vorstellungen über die Zweisprachigkeit sind nicht nur sehr zahlreich, sondern auch extrem unterschiedlich. Sie bewegen sich zwischen den folgenden beiden gegensätzlichen Positionen: "Zweisprachig ist, wer die beiden Sprachen perfekt beherrscht, also so, als wären beide seine Muttersprachen". Die andere extreme Position bezeichnet eine Person schon dann als "Zweisprachig", wenn sie Äußerungen in einer anderen Sprache versteht, ohne unbedingt in der Lage zu sein, sich in der betreffenden Sprache selbst zu äußern".

Eine häufig anzutreffende Position, die auch diesem Bericht zugrunde liegt, geht von der "**ausgewogenen Zweisprachigkeit**" aus. Danach sind diejenigen Personen als Zweisprachig zu bezeichnen, deren Beherrschung beider Sprachen aller ihre wichtigen Lebensbereiche abdeckt. Es besteht ein gewisses Gleichgewicht sowie eine Ausgewogenheit der Sprachkompetenz(...). Die Zwei- und Mehrsprachigkeit setzt nach dieser Vorstellung vielmehr voraus, daß der Mehrsprachige in den meisten Situationen ohne weiteres von der einen in die andere Sprache **um- schalten** kann, wenn es nötig ist. Das Verhältnis der Sprachen kann dabei durchaus verschieden sein, die Sprachkompetenz innerhalb einer bestimmten Unterhaltungsthematik in einer Sprache größer als in der anderen.

Die Vorstellung von einer idealen Zweisprachigkeit wäre als Erklärungsansatz zu zweisprachigen Situationen und zum zweisprachigen Verhalten der ausländischen Kinder in der Bundesrepublik unbrauchbar, denn eine vollkommene Beherrschung von 2 oder gar mehreren Sprachen in allen Bereichen des menschlichen Lebens gibt es nicht. Eine perfekte Beherrschung aller wesentlichen Teilbereiche der Sprachen (Wortschatz, Aussprache und grammatische Struktur) ist ebenfalls selten anzutreffen.

Neben dem Grad der Beherrschung der beteiligten Sprachen sind bei der Beschreibung der Zweisprachigkeit als weitere Kriterien die Verwandtet, das Prestige der Sprachen und vor allem die Art des Spracherwerbs von Bedeutung. Was letzteres angeht, ist die Unterscheidung zwischen "**Doppelspracherwerb**" (...) und "**Zweitspracherwerb**" wichtig. Zur ersten Kategorie zählen die Kinder, die von Anfang an in zwei Sprachen erzogen werden. Kinder, deren Eltern verschiedene Muttersprachen haben (...).

Zu der zweiten Kategorie gehören bislang die meisten ausländischen Kinder. Deutsch kommt in der Regel als zweite Sprache später hinzu, durch den Kindergartenbesuch oder den Spielkontakt in der Wohnumgebung. Beim Zweitspracherwerb handelt es sich hier um den sog. **"natürlichen Zweitspracherwerb"**. Vom natürlichen oder ungesteuerten Zweitspracherwerb spricht man vor allem dann, wenn der Erwerb in täglichen Kommunikationssituationen unter natürlichen Bedingungen und nicht durch systematischen Einsatz von formalen Lehrverfahren erfolgt, wie der gesteuerte Zweitspracherwerb oder Fremdsprachenunterricht(...)."

3. Phasen des Zweitspracherwerbs im Kindergarten:

Schon die Theorien über den Erstspracherwerb sind geneigt, keine genauen Zeitangaben über die Phasen der Muttersprachentwicklung zu machen. Diese Zurückhaltung greift um so mehr beim Zweitspracherwerb. In diesem Kapitel wird versucht, Phasen zu beschreiben, die oft ineinander übergehen. Die typischen Erscheinungen sollen der Praxis Anhaltspunkte für ein entsprechendes pädagogisches Handeln liefern.

So folgert Maier (1989, S. 40), "daß bisher vorliegende wissenschaftliche Erkenntnisse kein klares Bild vermitteln (...) und man auf Vermutungen angewiesen ist". Bezogen auf Kielhöfer (1983) stellt er fest, "daß die Kinder die neue Sprache zuerst lautmäßig, dann bedeutungsmäßig und zuletzt strukturell unterscheiden lernen".

Anhand der bisherigen Erfahrungen kann folgende Reihenfolge dargestellt werden:

Beobachtung:

Während sich das Kind in die Gruppe eingewöhnt, beobachtet es die deutsche Sprache (Rhythmus, Intonation, Aussprache).

Passives Sprachverständnis:

Das Kind stellt bestimmte, häufig wiederkehrende Worte fest (z.B. "Mittagessen"). Es verbindet also Situationen mit Worten. Ferner merkt es sich bestimmte Schlüsselbegriffe ("Spiel") und entschlüsselt oder interpretiert die Aussagen, die diesem gerichtet sind.

Kopulasatz (Ist-Satz):

Hier "spricht" das Kind. Mit einem Wort ("Toilette", "Hunger") versucht das Kind sein Anliegen den anderen mitzuteilen. In dieser Phase ist das Sprachmodell der ErzieherIn besonders wichtig. Das Kind weiß, daß es mehr sein sollte, als das, was es sagt. Es verwendet den Kopulasatz und erwartet den "richtigen Satz".

Wortschatzerweiterung und Zwischengrammatiken:

Reflektierend aus der Muttersprache, im Bewußtsein darüber, daß auch die deutsche Sprache eine Systematik hat, reicht es dem Kind (ca. nach 6 Monaten) nicht mehr aus, Kopulasätze zu verwenden. Dadurch, daß es immer mehr Worte in Deutsch lernt, beobachtet, bzw. in Kommunikationssituationen erfährt, unternimmt es neue Formulierungsversuche und baut Sätze.

Diese Sätze sind die sog. "Zwischengrammatiken". Dabei handelt es sich um den Versuch des Kindes, seine Sprache dem der gleichaltrigen deutschen Kinder anzupassen. Diese Formulierungsversuche wirken zumeist ohne Zusammenhang oder komisch. In dieser Phase wird auch beobachtet, daß die Zuwandererkinder beginnen, zu nuscheln. Dieses Nuscheln kann in dem Falle eine Unsicherheit des Kindes ausdrücken, ob die getroffenen Formulierungen "richtig" sein könnten?

Die möglicherweise hierdurch bei dem Kind entstandenen Frustrationen müssen von den Erwachsenen aufgegriffen werden. Auch wenn gerade in diesem Zeitraum die Erwachsenen das Gefühl bekommen sollten, daß das Kind die Sprache "falsch" lernt und Korrekturen notwendig sind, so sollte nicht direkt korrigiert werden; Diese Korrektur kann über die richtige "Rück - Formulierung", (ggf. in Form einer Fragestellung) des Sachverhaltes vollzogen werden.

Grammatische Struktur:

Bedingt durch den länger andauernden Kindergartenbesuch und zunehmendem Alter, beginnt das Kind allmählich, seine Sprache dem der gleichaltrigen deutschen Kinder anzupassen. Es scheint in der Lage zu sein, Sätze von sich aus richtig zu formulieren. Es wurde in dieser Zeit allerdings auch beobachtet, daß diese Kinder nur Sätze verwenden, die sie können, und zwar fast ausschließlich. So kann es durchaus vorkommen, daß das Kind ca. 15 Sätze richtig kann und außer diesen nichts weiter verwendet. Daher sollte mit kindgemäßen Methoden regelmäßig überprüft werden, wie der Sprachstand tatsächlich ist.

Wenn ein Zuwandererkind vor der Einschulung auf dem Sprachstand eines gleichaltrigen deutschen Kindes angekommen ist, würden wir von einer idealen Kindergartenzeit ausgehen können, die 2-3 Jahre gedauert hat.

Wie unter den Punkten II; 1. und 2. angemerkt, kann die ausgewogene Zweisprachigkeit bei unseren Zuwandererkindern nicht auf die "Goldwaage" gelegt werden. Es wird immer eine Sprache geben, die (aufgrund aktueller Lebenssituation) stärker ausgeprägt sein wird. Die o.g. "Idealsituation" ist erfahrungsgemäß in der Regel selten anzutreffen. Daher wird jeder Kindergarten, jede/r ErzieherInpersönlichkeit für sich bei den Kindern prüfen müssen, wie der Stand ist und was unternommen werden kann?

4. Modelle der Sprachförderung:

4.1 Das Münchener Modell für Migrantenkinder:

Herr Dr. W. Maier, Direktor des Fremdspracheninstituts der Stadt München, hat 3 Jahre lang die Situation der Zuwandererkinder in den dortigen Kindergärten untersucht (vgl. Maier 1988). Im Ergebnis hat er das o.g. Modell verfaßt, das aus drei Teilen besteht (S. 55 ff):

1. *Vermittlung von Grundkenntnissen in Deutsch (Filtern des Sprachbades, dem die Kinder ausgesetzt sind).*
2. *Förderung der deutschen Sprachkenntnisse (Themenkatalog)*
3. *Förderung der Muttersprache (Einbeziehung der Muttersprache in den Kindergartenalltag, Kooperation mit den Eltern, z.B. die Besprechung der "deutschen" Inhalte aus dem Kindergarten zu Hause in der Muttersprache).*

So möchte Maier in Anlehnung an Toukomaa und Skuttnabb-Kangas (1977) sein Modell als ein Emanzipationsmodell verstanden wissen, das eine funktionale (ausgewogene) Zweisprachigkeit und eine positive zweisprachige (harmonisch-bikulturelle) Identität anstrebt.

Als Lernziele in seinem Modell legt er das Hören-Verstehen, die Sprechfähigkeit, Wechselbeziehungen (Verständigungsfähigkeit) und bikulturelle Aspekte (Unterschiede, Gemeinsamkeiten erkennen, vergleichen) fest.

Er schlägt kontinuierliche Kleingruppenarbeit in einem gesonderten Raum vor. Sein Modell berücksichtigt alle gegenwärtigen methodischen und sprachwissenschaftlichen Aspekte. Es ist ein detailliertes, verständliches Programm und sollte in jedem Falle von der Praxis zur Kenntnis genommen, wenn möglich umgesetzt werden.

4.2 Das Interkulturelle Modell Berlin:

In den Jahren 1979-1983 wurde in Berlin durch das Institut für Interkulturelle Erziehung und Bildung die Situation in den Kindergärten untersucht. Die wissenschaftliche Leitung hatten Prof. Akpinar (er lieferte die wesentliche Integrationsdefinition für Kinder und Jugendliche -Integration durch Kompetenzerwerb) und Prof. Zimmer (er prägte den begriff "Situationsbezug im Kindergarten"). Folglich wurde durch die Zusammenarbeit der beiden das Anliegen in Berlin deutlich: **Durchführung der interkulturellen Erziehung mit situationsbezogenem Ansatz** (vgl. Akpinar & Zimmer, 1984, Bd.1 S. 33 ff).

In Anlehnung an Peukert, u.a. (1979) stellen sie fest, daß "Handeln, Sprechen und Denken sich im engen Verbund miteinander entwickeln". Infolgedessen haben sie u.a. alle Chancen genutzt, durch Exkursionen den Kindern ihre Umwelt näher zu bringen. So wurde z.B. der türkische Bäcker in der Straße besucht (oft fotografiert), und im Kindergarten wurde dann mit den Kindern darüber gesprochen. Auf dieser Weise wurde die Sachbegegnung, das interkulturelle, die Sprachförderung u.v.m. miteinander verbunden.

Zur Methodik der Sprachvermittlung stellen sie fest (S. 62 ff), daß "in einem sprachfreudigen Milieu das ausländische Kind instinktiv Kommunikationszusammenhänge einüben kann und isolierte Sprachförderprogramme an der falschen Stelle ansetzen (...). Das soll aber nicht zur Folge haben, daß den naturwüchsigen Sprachlernprozessen blindes Vertrauen geschenkt werden soll. Folglich schlagen sie das Modell des "**Handelns - Sprechens - Denkens**" als Methode vor.

Es gibt darüber hinaus noch mehr Modelle, wie etwa das Gemeinwesenmodell der Robert-Bosch-Stiftung (1989), oder das Bilingual-Bikulturelles Modell des Statsinstituts für Frühpädagogik des Freistaates Bayern (1985/86): Ihr Anliegen liegt im wesentlichen im strukturellen Bereich und sie unterbreiten sehr wichtige Vorschläge. Ziel dieser Arbeit ist jedoch der punktuelle Bereich und die praktischen Vorschläge von ihnen sind im Rahmen dieser Arbeit berücksichtigt.

5. Voraussetzungen der Kinder:

Grundsätzlich scheint vor allem die Bemerkung Maiers (1989 S. 44) über das (neue) Zuwandererkind in der Gruppe von Bedeutung: *"Das zweisprachige Kind hat (gemessen an einem einsprachigen) nahezu die übermenschliche Leistung zu erbringen, nicht nur unterschiedlichen Erwartungen verschiedener Bezugspersonen, sondern darüber hinaus auch den unterschiedlichen und teils widersprüchlichen Forderungen verschiedener Kulturen zu genügen."*

Ferner ist festzustellen, daß die Kinder um des Sprechens willen sprechen und nicht "um Deutsch zu lernen". Ihnen ist an erster Stelle wichtig, Mitteilungen über Gefühlszustände und Gedankenwelt zu machen.

5.1 Familiäre Voraussetzungen:

Den Zuwandererfamilien kommt während des Kindergartenbesuches ihrer Kinder auch unter dem Aspekt der Sprachförderung eine besondere Rolle zu. Dies drückt sich insbesondere bei ihrem muttersprachlichen Modellverhalten, ihrer Einstellung gegenüber dem Deutschen, u.v.m. aus.

Allerdings überwiegt bisher die Erfahrung, daß nicht alle Zuwandererfamilien ihrem "muttersprachlichen Auftrag" gerecht werden. Von daher wird von einer **"muttersprachlichen Armutssituation"** gesprochen. So fand z.B. Maier heraus (1988, S. 15), daß bei den Zuwandererfamilien ca. 50% ausschließlich Muttersprache, 8% ausschließlich Deutsch und 42% eine Mischung beider verwendet wird.

Was veranlaßt so ein Großteil dieser Familien, ihre Sprache nicht vollständig mit ihren Kindern zu sprechen? Folgende Erklärungen resultieren aus praktischen Erfahrungen mit diesem Personenkreis. Es sind Beobachtungsergebnisse, die sicher nicht auf alle Familien übertragbar sind. Die Arbeitshilfen in der Anlage sollen den differenzierten Zugang zu diesen Familien erleichtern.

In der Kindergartenelternschaft treffen wir inzwischen die zweite Zuwanderergeneration an, die die längste Zeit ihres Lebens hier verbracht hat. Verfolgen wir die **"Sprachgeschichte"** dieser Eltern zurück, so stellen wir fest, daß ihre Eltern zumeist aus den Dörfern ihrer Heimat stammen. Die Art und Ausmaß ihrer Sprachkompetenz war auf die dort notwendigen erforderlichen Phänomene beschränkt. Als sie als "Gastarbeiter nach Deutschland kamen und später ihre Familien nachholten, waren diese u.a. mit einer völlig neuen Sprachwelt konfrontiert. So reichte die Kompetenzen in der Muttersprache nicht mehr aus, die Lücken wurden mit Begriffen aus der deutschen Sprache besetzt. Abgesehen davon, daß es um Deutsch ging, erlebten einige zum ersten Mal daß es Phänomene wie "Ostern", "Weihnachten" "Supermarkt", "Rolltreppe", usw.. gab.

Nun treffen wir die Kinder dieser ehemaligen Gastarbeiter als Eltern im Kindergarten an und erwarten von ihnen, daß sie die Muttersprache zu Hause konsequent sprechen. Natürlich ist das schwierig. Die Erfahrung zeigt jedoch, daß die Eltern mit diesen Argumenten leicht überzeugt werden können und dauerhafte Motivation aufbringen, um die Situation zu verbessern.

Hinzu kommt, daß immer mehr türkische Familien, die in Deutschland leben, türkische Fernsehsender mit lebendiger türkischer Sprache empfangen können. Es wird abzuwarten sein, wie sich dieses auf die muttersprachliche Armutssituation auswirken wird.

Die durchschnittliche Zuwandererfamilie befindet sich -wie so viele andere- in einer Streßsituation. Väter arbeiten und sind aufgrund dessen nicht idealer Weise für ihre Kinder verfügbar. An den Wochenenden verbringen nicht alle ihre Freizeit zu Hause, sondern in Vereinen, Moscheen, Cafés oder haben einen Nebenjob. Mütter befinden sich in einer klassischen Doppelbelastungssituation. Neben Haushalt und Kinder kommen Jobs, Nebenjobs (Putzstelle, Heimarbeit) hinzu.

Kinder sind sich (was ihre Sozialisation anbetrifft), gemeinsam mit den anderen Kindern aus der Straße selbst überlassen. Hierbei "erziehen" sie sich oft gegenseitig, ohne Kontrolle der Erwachsenen. Natürlich sind hier Grundschüler und ältere Geschwisterkinder dabei und sie machen die schönsten sozialen Erfahrungen. Es wird jedoch beobachtet, daß vor allem Grundschüler aus den Zuwandererfamilien die Sprachen vermischen. Die wichtige sprachliche Vorbildfunktion der Erwachsenen, wie wir sie im Kindergarten erwarten würden, wird also nur zum Teil erfüllt.

Überhaupt kommt es bei diesen Familien zum sog. "Familienballet", wie die Idealsituation die amerikanische Familientherapeutin Virginia Satir einmal beschrieb, selten. Abgesehen davon, daß einfach zu wenig Zeit für die Kindererziehung vorhanden ist, wird die Erziehung nicht nach bestimmten "Konzepten" durchgeführt, sondern aus dem Gefühl heraus und spontan.

Ferner wird anzunehmen sein, daß die "**soziale Ängstlichkeit**" (vgl. Schwarzer, 1981, In: Maier, 1988 S. 77), trotzdem diese Bemerkung lange zurück liegt, eine Rolle spielt; *Diese Ängstlichkeit würde dadurch ausgelöst, daß sich Menschen (aus bestimmten gesellschaftlichen Gruppen) in bestimmten sozialen Situationen in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerückt fühlen und dabei (...) ihre Unzulänglichkeiten verstärkt empfinden.* Dieses Phänomen wird bei der Begegnung dieser Menschen im Kindergarten u.U. zu beobachten sein.

Es wäre also falsch anzunehmen, daß hier Erziehungskonzepte greifen, die für die deutsche Mittelschichtsfamilie überlegt wurden.

In Anbetracht der obigen Anmerkungen muß die Frage der Ergänzung und Partnerschaft zwischen dem Kindergarten und der Familie neu definiert und praktiziert werden. Jedenfalls brauchen die Zuwandererfamilien von den Kindergärten mehr Handreichungen, als bisher angenommen.

5.2 Individuelle Voraussetzungen:

Insbesondere Maier (1988, S. 66 ff) hat sich mit folgenden Aspekten intensiv befaßt. Er vergleicht unterschiedliche Standpunkte und diskutiert sie. Aus Platzgründen wird hier eine kurze Zusammenfassung wiedergegeben.

Gedächtnis:

Die Gedächtnisleistung eines Erwachsenen ist höher, als die eines Kindes. Auch zwischen den Kindern sind altersbedingte Unterschiede festzustellen. Die Aufmerksamkeit eines 6-jährigen ist z.B. 2-3 mal höher, als die eines 2-4 Jährigen. Nur ein geringer Teil der dargebotenen Informationen werden von den Kindern situativ gespeichert. Wenn keine Wiederholungen vorgenommen werden, so geht wieder ein Großteil von diesen Informationen verloren. Es ist daher empfehlenswert, Wiederholungen in kurzen Abständen durchzuführen.

Konzentration:

Ein Kind im Kindergarten kann sich durchschnittlich 20 Minuten in einer Gruppe aufhalten, die sich spontan gebildet hat. Generell werden 30 Minuten als Konzentrationswertnorm gesehen. Die besten Konzentrationsphasen am Tag sind der frühe Morgen und der frühe Nachmittag, nach dem Schlaf.

Motivation:

Neben den im Kindergarten bekannten und durchgeführten "klassischen" Aspekten der Motivation, sollte für die Zuwandererkinder die deutsche Sprache **"positiv besetzt"** sein; Das ist sie, wenn der Kindergarten, das Kind behutsam begleitet. Dazu gehört auch das Vertrauen zum Personal, von dem es (auch kulturelle) Wertschätzung erfährt. Das bedeutet, daß die Motivation nicht nur unter den individuellen, sondern auch unter den sozialen Aspekten betrachtet werden muß. Nicht nur die direkten, sondern auch die **indirekten Botschaften** zum Kind sollten dies untermauern.

In diesem Zusammenhang hat sich die Integration von einfachen Kinderliedern aus der Muttersprache der Kinder in die Kindergartenarbeit sehr bewährt. Dies ist insofern auch sehr interessant, da es bestimmte Kinderlieder in vielen Sprachen gibt (z.B. "Bruder Jakob", "Brüderschen komm'tanz mit mir"). Auch das Mitfeiern des Osterfestes der Griechen, das Zuckerfest der Türken, u.v.m. baut allen Kindern und Familien im Kindergarten wichtige motivationale Brücken.

6. Elternarbeit:

Wie an früherer Stelle erwähnt, ist eine fundierte Sprachförderung ohne Elternarbeit nicht denkbar. Auf der anderen Seite wissen wir aus Erfahrung, daß diese Eltern mit den üblichen Methoden des Kindergartens (z.B. Elternnachmittage - Abende, persönliche Terminvereinbarungen, usw.) nicht immer erreicht werden können. Es bieten sich ergänzende Methoden an (z.B. Übersetzungshilfen, vermehrte Hausbesuche, Teilnahme an familiären Festen, Ausfüllen von Formularen, usw.).

Außerdem hat es sich gezeigt, daß die Zuwanderereltern nicht immer das gleiche Verständnis von der Kindergartenarbeit haben, wie deutsche Eltern (z.B. ist für manche der Kindergarten eine "kleine Schule"). Der Positionsbezug der Kindergärten in diesem Falle löst bei manchen Eltern Konfusion und Rückzugstendenzen aus.

Die idealisierte Partnerschaft zwischen dem Kindergarten und dem Elternhaus findet also nicht überall statt. Im Interesse der Kinder, daß sie die Einflüsse beider Institutionen in sich vereinigen können, bietet sich dringend eine **"kommunikative Zusammenarbeit"** an.

Beide sollten sich in den ersten Wochen des Kindergartens in Grundzügen darüber verständigen, welche Werte ihnen wichtig sind. Dies kann in einem persönlichen Gespräch, oder mit mehreren Eltern, evtl. unter Hinzuziehung von "Multiplikatoren" (vgl. "Gemeinwesenarbeit") in einer spannungsfreien Atmosphäre umgesetzt werden.

Folglich sollte der regelmäßige Kontakt von beiden auch dazu genutzt werden, die Beobachtungen über Fortschritte und Konfliktpotentiale bei den Kindern regelmäßig mitzuteilen und über weiteren Handlungsbedarf nachzudenken. Dabei hat es sich insbesondere bewährt, daß der Kindergarten die Initiative ergreift, weil die Eltern oft unsicher sind. Diese Initiative löst in der Regel Freude, Neugierde, das Gefühl des "Angenommenseins" und die Motivation zur Zusammenarbeit aus. Denn die Väter und die Mütter messen dem Kindergarten große Fachlichkeit bei und bewundern sie, da sie die positiven Ergebnisse ja bei ihren Kindern sehen.

Die in der Anlage angeführte "Checkliste Elternarbeit" bietet die Möglichkeit, die formellen und informellen Ebenen der gegenwärtigen Arbeit zu überprüfen. Diese soll der Praxis Anhaltspunkte dafür liefern, ob mögliche Lücken vorhanden sein können.

7. Gemeinwesenarbeit:

Die Gemeinwesenarbeit rückte in den letzten Jahren immer mehr in den Mittelpunkt des Interesses der Elementarerziehung. Die Grundsätze des Kinder- und Jugendhilfegesetzes von 1990 bieten auch hierfür wichtige Anhaltspunkte. Es wird die Standortbestimmung des Kindergartens im Stadtteil besprochen werden müssen und es wird sicher noch dauern, bis diese Frage abschließend besprochen wird.

Seit den 70'ern findet eine vermehrte Beheimatung von "Gastarbeitern" und ihren Familien in Deutschland (rund 90% von "Ausländern" wollen für immer hier leben). Durch diese Beheimatung sind in bestimmten Städten bekannte Stadtteile entstanden, die auch eine besondere Herausforderung für die Elementarerziehung bedeuten. Es gilt diese "Subkultur" (Vereine, Moscheen, Ausländerbeiräte, u.v.m.) für die tägliche Arbeit vermehrt zu kultivieren. Diese Subkultur ist nicht ohne weiteres mit der Kultur der Heimatländer zu vergleichen (wer z.B. in der Türkei gewesen ist, weiß, daß dort "andere" Türken sind). Die Dynamik dieser Subkultur ist eine unbekanntere, und wird in dieser Form das erste mal erlebt (unkontrollierte Zuwanderung). Dennoch sind hierbei wichtige Ressourcen entstanden, von denen die Kindergärten mehr als bisher Gebrauch machen können.

Übersetzungen, Einschätzung vom kulturellen Verhalten, Unterstützung der Elternarbeit, Hilfestellung bei Konflikten sind nur einige Möglichkeiten, um die Arbeit in multinationalen Gruppen zu erleichtern. Auch wenn die "Checkliste Gemeinwesenarbeit" umfangreich wirkt, so lohnt sich die zeitliche Investition auf Dauer bestimmt.

8. Aspekte der Sprachförderung:

8.1 Allgemeine Hinweise:

Resultierend aus den bisherigen Ausführungen kann nur ein Fazit gezogen werden: Bevor wir die individuelle Sprachentwicklung des Kindes in Betracht ziehen, ist es wichtig, daß das **Fundament des Zweitspracherwerbs** durchleuchtet wird. Ohne interkulturelle Arbeit, die Eltern- und Gemeinwesenarbeit berücksichtigt, wird es immer problematisch bleiben, die ausgewogene Zweisprachigkeit zu erreichen.

So beschreibt Militzer (1993, S. 102 ff) die interkulturelle Erziehung wie folgt: *"Das Ziel der pädagogischen Arbeit ist, ausländische Kinder in unserer Gesellschaft handlungsfähig zu machen. Neben dem Erwerb der deutschen Sprache werden in unterschiedlichem Ausmaß die Erstsprache ausländischer Kinder und die Vermittlung von Elementen der Kultur der Heimatländer in die Arbeit des Kindergartens einbezogen.*

*Ausgangspunkt der interkulturellen Erziehung, wie sie in den letzten Jahren verstärkt für die Arbeit mit ausländischen Kindern und Familien gefordert wurde, ist die multinationale Zusammensetzung der Kindergruppen. Interkulturelle Erziehung geht davon aus, daß die Lebenssituation der ausländischen und deutschen Kindern geprägt ist durch das Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Nationen und Kulturen. **Sie begreift die Anwesenheit der ausländischen Kinder als Chance und Bereicherung für die pädagogische Arbeit und nicht als Problem.** Interkulturelle Erziehung als ein Miteinander - Lernen auf dem Hintergrund verschiedener Kulturen will die positiven Elemente verschiedener Kulturen deutlich machen und die Chancen, die sie bieten, stärker hervorheben. Sie will deutschen und ausländischen Kindern Erfahrungs- und Handlungsräume bereit- stellen, in denen sie u.a. ihre Probleme bewältigen lernen und Verhaltensweisen zur Lösung der anstehenden Probleme einüben können.*

Im Rahmen der interkulturellen Erziehung wird vor allem Situationen Aufmerksamkeit geschenkt, die sich aufgrund des Zusammenlebens verschiedener Kulturen ergeben. In dieser Situation gilt es, anknüpfend an die Alltagserfahrungen und die familiäre Situation der Kinder, deren Handlungskompetenz und Erfahrungsmöglichkeiten zu erweitern. Dabei sollen die unterschiedlichen Erfahrungen zueinander in Beziehung gesetzt werden, d.h. **es wird das Gemeinsame und nicht das Trennende in den Mittelpunkt pädagogischen Handelns gestellt.**

Erziehungsvorstellungen, Sitten und Gebräuche sowie religiöse Praktiken werden in ihre Bedeutung für die ausländische Kinder und Eltern gesehen und dafür bei den deutschen Kindern und Eltern um Verständnis geworben. Solche Situationen sind geeignet, zu einem Austausch zwischen den Kulturen beizutragen und einen gegenseitigen Lernprozeß zu ermöglichen. Das Anderssein zu akzeptieren ist wesentlich dafür, daß verschiedene Kulturen nebeneinander bestehen können.

Weiterhin gehört es zur interkulturellen Erziehung, mit unterschiedlichen Widersprüchen, die sich aus der Lebenssituation ausländischer Familien ergeben, bewußt umzugehen, und sie nicht angleichen zu wollen. Für den Kindergarten bedeutet dies, ausländische Kinder bei ihrem Leben in zwei Kulturen und bei ihrer Identitätsfindung zu unterstützen.

Ausländische Kinder werden mit verschiedenen Wert- und Normsystemen, mit unterschiedlichen Verhaltens- und Kommunikationsmustern konfrontiert. Unter dem Einfluß widersprüchlicher Anforderungen entwickelt sich ihre kulturelle Identität. Interkulturelle Erziehung hat die Aufgabe, ausländische Kinder zu befähigen, Widersprüche zu erkennen, auszuhalten und zu verändern. Für die ausländischen Kinder ist die widersprüchliche Situation das Alltägliche. Im Alltag finden Kinder zumeist Möglichkeiten, mit den Wert- und Normkonflikten umzugehen, und zwar durch eine Trennung von Situationen und Lebensräumen. Kinder zeigen im Kindergarten z.B. andere Verhaltensweisen, als in ihren Familien. Wenn man davon ausgeht, daß Kultur alle Lebensbereiche umfaßt und einer ständigen Veränderung unterworfen ist, so ergibt sich daraus auch, daß sich die kulturelle Identität eines Menschen ständig weiterentwickelt. Eine Identität im Sinne des Herkunftslandes kann sich unter den gesellschaftlichen Bedingungen in der Bundesrepublik nicht heranbilden. Da sich die kulturellen Normen, die vom Herkunftsland geprägten Lebens- und Verhaltensformen ändern, kommt es zu Entwicklung vom "Mischkulturen".

So sind die Sprachförderung oder der Zweitspracherwerb keine isolierten Säulen, die im Raum stehen, sondern Bestandteile des uns anvertrauten komplexen Wesens, nämlich des Kindes.

Betrachten wir die Elementarerziehung einmal als einen Stein, der in den See geworfen wurde; würde es und gelingen, nur ein viertel davon sehen zu können? In diesem Sinne sollte sich auch ein Konzept verstehen, das eine reelle Schul- und Lebensvorbereitung für diese Kinder erreichen möchte.

Die Erwartungen an den Kindergarten sind vielschichtig -auch diese Arbeit dokumentiert Erwartungen. Es gibt kein "ideales Konzept" von Zweitspracherwerb, das man auf alle Kindergärten übertragen könnte. Ausschlaggebend sind die Rahmenbedingungen (Personalkonstellation, Eltern, Träger, Räumlichkeiten, usw.) und die ErzieherInpersönlichkeit.

Würden wir nach einer idealen Persönlichkeit suchen, so würde diese, eine neugierige, reflektierende, vergleichende und planende Persönlichkeit sein.

Das Abklopfen von Ressourcen im Stadtteil, im Bereich der Elternschaft, die detaillierte Besprechung der Situation der Kinder mit ihren Eltern, die Absprache im Team über die interkulturelle Erziehung sind unausweichliche Standbeine der Zweitsprachförderung. **Erst auf dieser Grundlage läßt sich ein persönlicher Stil ermitteln**, der hier vorausgesetzt wird. Dieses schließt die regelmäßige Überprüfung der Kenntnisse und des Stils (positive und negative Kritik) ebenfalls ein.

Da die Kinder u.a. auch wesentlich an dem Sprachmodell des Erwachsenen lernen: Daß die Kinder "überhaupt den Mund aufmachen", sollte als Erfolg verbucht werden. Dabei lohnt es sich, das eigene Sprachvorbild zu beobachten. Eins ist noch wesentlich: Interkulturelle Erziehung bietet auch den "großen" die Möglichkeit "ein Stück mehr zu wachsen".

8.2 Praktische Aspekte für die Arbeit:

Im Grunde läßt sich mit dem methodischen Repertoire im Kindergarten sehr viel anfangen. Zudem können nun die bisher besprochenen Aspekte berücksichtigt werden. Zweitspracherwerb liegt sozusagen "in der Luft" und ist genauso natürlich wie die Luft zum atmen. Es sollte nach Möglichkeit nicht "geschwiegen" werden. So sind die Schaffung einer sprachanregenden Atmosphäre, das genaue Zuhören, Rückfragen stellen, alltägliche Möglichkeiten der Sprachförderung.

Ferner sind Protokolle ganz wichtig (auch wenn es einem nicht immer einfach fällt). Diese Dokumentationsform bietet uns eine hervorragende Möglichkeit, mit den Kindern "mitzugehen"; dadurch vermeiden wir, sie zu unter- oder überfordern. Und Kinder, die merken, daß man an ihren Erfolgen teilnimmt, sind dauerhaft motiviert, ihre "Spracharbeit" auszubauen. Direkt zu korrigieren, wenn die Kinder falsch sprechen, ist nicht immer konstruktiv. Dies kann unnötige Frustrationen bei den Kindern verursachen. Der "diplomatische Weg" ist sicher die indirekte Korrektur (Korrektives Feedback; Richtige Rückformulierung in Form einer Feststellung oder Frage). Bei bestimmten Kindern ab 5 Jahren ist eine Korrektur über die "Metaebene" möglich. Demnach kann direkt korrigiert werden, wenn das Kind danach sucht und ein entsprechendes Vertrauensverhältnis besteht.

Abgesehen davon, daß alle Kinder viel über Beobachtung lernen, ist dieser Aspekt bei den Zuwandererkindern besonders wichtig. Denn gerade in der ersten Zeit bleiben ihnen verbale Ausdrucksmöglichkeiten verwehrt. In diesem Zusammenhang kann übrigens die Methode der kommunikativen Darstellung angeboten werden: Über Mimik, Gestik und Verhalten läßt sich eine nonverbale Kommunikation zu den Kindern aufbauen, auch sie ist ein Bestandteil der Sprachförderung. Die jeweilige Beschreibung der Tätigkeiten, und Inhalte baut den Kindern große Brücken zum Verstehen von Handlungen und Situationen und sie können in Gruppenprozesse "einsteigen", was ihnen ein Stück "Außenseiterdasein" nimmt.

Die Literatur unterstreicht immer wieder, daß der Kindergarten das Gebäude so oft wie möglich verlassen sollte. Denn Exkursionen sind immer Gelegenheiten zum Sprechen, und zwar auch über Themen, die im Kindergartenalltag nicht vorkommen. Die Erfahrung zeigt, daß Zuwanderereltern besonders hohes Interesse an solchen Veranstaltungen zeigen und zu helfen bereit sind.

Was tun wenn die Kinder im Kindergarten sich in der Muttersprache unterhalten? Relativ sicher ist, daß der Verbot der Muttersprache nicht zur Folge hat, daß die Kinder dann mehr oder besser Deutsch lernen. Abgesehen davon kann bei den Kindern das Gefühl entstehen, daß deren familiäre Kultur nicht besonders erwünscht ist.

Was fühlen eigentlich die Erwachsenen in der Gruppe, wenn die Muttersprache gesprochen wird -was fühlen die anderen aus dem Team? Nicht wenige sind irritiert und fragen sich, was da los ist, zumal da ja etwas autonomes geschieht. Die Erfahrung ist, daß die Kinder nicht die Muttersprache verwenden, um die Erwachsenen zu ärgern, sondern, daß sie (aufgrund der bikulturellen Identität) gerade ein Thema besprechen, das mit ihrer familiären Kultur zu tun hat. Diese Aussprache ist ihnen so wichtig, daß sie die deutsche Sprache zunächst verlassen.

Dies schließt aber nicht aus, daß die Erwachsenen die Kinder fragen können, was deren Thema im Augenblick ist, da es ja nicht von diesen verstanden wird. Oft schalten die Kinder ins Deutsche und teilen dies mit, weil sie erkennen, daß ihnen nicht die Sprache verboten wird, sondern die Erwachsenen sie verstehen wollen.

Wie insbesondere Militzer (vgl. P.8.1) ausführt, sind diese Kinder täglich gezwungen das Gleichgewicht zwischen den Kulturen (im Rahmen ihres Werdeganges zu der harmonisch bikulturellen Identität) herzustellen. Wie auch Maier unter P. 5. sehr deutlich bemerkt, befinden sich diese Kinder wirklich in keiner einfachen Situation.

8.3 Sprachüberprüfungen:

Es hat mehrere Versuche gegeben, Standards für diese Kinder zu entwickeln; So gingen manche z.B. der Fragestellung nach, was z.B. von einem italienischen Kind nach 1 Jahr Kindergartenbesuch an sprachlicher Kompetenzen zu erwarten ist? Diese Versuche sind immer wieder unterbrochen wurden, weil die Arbeiten keine Allgemeingültigkeit erzielen konnten. Mögliche Weise dürfen wir in Zukunft mit neuen Arbeiten rechnen, die hier weiterhelfen können. Gegenwärtig haben wir bis auf die Phasen (vgl. P. 3.) und unsere (vergleichende) Erfahrung keine verlässlichen Anhaltspunkte für die weitere Arbeit.

Im Grunde muß zunächst gewährleistet werden, daß neue Kinder von kompetenten Muttersprachlern überprüft werden (z.B. Lehrer für die Muttersprache an den Grundschulen). Diese können feststellen, ob die Kinder in ihrer Sprache überhaupt altersgerecht entwickelt sind. Ein Kind, das in der Muttersprache bereits Defizite hat, kann nicht so gut Deutsch lernen. Es bedarf einer besonderen Betreuung. Dadurch können sowohl dem Kind als auch dem Kindergarten Frustrationen erspart bleiben. Wenn keine objektiven Muttersprachler greifbar sind, so kann auch im Gespräch mit den Eltern ermittelt werden, wie der Sprachstand der Kinder tatsächlich ist. Dabei kann auf Deutsch vorformuliert werden, was von Bedeutung ist.

Das passive Sprachverständnis kann u.a. damit dadurch festgestellt werden, in dem man die Kinder bittet, etwas zu tun oder zu holen. Aber dieser Weg hat zwei Seiten: Wenn es die Kinder können, so ist es toll, wenn nicht, dann dürfte es entmutigend sein. Maßgeblich wird die Einschätzung und die Empathie der Erwachsenen sein. Oft täuschen die Kinder Sprachkompetenz vor, in dem sie nur Formulierungen verwenden, bei denen sie sicher sind. Deshalb sollte schon genauer überprüft werden, was sie wirklich können. Dabei soll allerdings keine Prüfungsatmosphäre entstehen. Als lustig haben sich "Fallen" erwiesen: Den Kindern wird mitgeteilt, daß nun falsch gesprochen wird und die Kinder bekommen den Auftrag, die Fehler "zu erwischen".

II. Literaturliste

- Akpınar, Ü. und Zimmer, J. (Hrsg.): Von wo kommst'n Du? Interkulturelle Arbeit im Kindergarten. Kösel Verlag, München, 1984
- Boos-Nünning, U.: Ausländische Kinder. Publikation Alpha, Düsseldorf, 1977
- Cummins, J.: Bilingualism and Educational Development in Anglophone and Minority Francophone Groups in Canada, Interchange 9 (1978-1979)
- Cornelisen, A.: Fremde zwischen Süd und Nord. Frankfurt/M., 1981
- Felix, S.: Linguistische Untersuchungen zum natürlichen Zweitspracherwerb, München, 1978
- Fraiberg, S.: Die magischen Jahre in der Persönlichkeitsentwicklung des Vorschulkindes. Rowohlt Verlag, Hamburg, 1982, 4. Auflage
- Fthenakis, W.E.: Bilingualität und Bikulturalität in der frühen Kindheit, München, 1983
- Heuchert, L.: Zweisprachigkeit. Verlag für Wissenschaft und Bildung, Berlin, 1989
- Kielhöfer, B. und Jonekeit, S.: Zweisprachige Kindererziehung. Stauffenburg Verlag, Tübingen, 1983, 1. Auflage
- Maier, W.: Deutsch Lernen im Kindergarten. Don Bosco Verlag, München 1988
- Militzer, R.: Sprachentwicklung und Zweisprachigkeit. Unveröffentlichter Fortbildungsaufsatz, Köln, 1986
- sowie: "Ausländische Kinder im Kindergarten. In Merker, H. u.a. (Hrsg.): Tageseinrichtungen für Kinder. Kohlhammer Verlag, Köln, 1993, 2. Auflage
- Müller, H. u.a.: Kinder- und Jugendpsychologie für den Erzieher, 1975
- Peukert, U.: Interaktive Kompetenz und Identität. Düsseldorf, 1979
- Robert-Bosch-Stiftung (Hrsg.): Materialien zur interkulturellen Erziehung im Kindergarten. Verlag für Wissenschaft und Bildung, Berlin, 1989
- Schwarzer, R. u.a.: Selbstkonzept und Ängstlichkeit bei ausländischen Grundschulern, in "Unterrichtswissenschaft" 9/2, 1981

III. Arbeitshilfen für die Praxis

A) Anamnesebogen für Zuwandererkinder im Kindergarten

1. Persönliche Angaben:

- Vor- und Zuname?
- Geschlecht und Alter (Mit Monatsangabe)?
- Nationalität und Identität (Kind aus einer Mischehe, eingebürgerte Zuwanderer, ethnische Minderheit im Herkunftsland, Existenz einer "weiteren Muttersprache")?
- Seit wann im Kindergarten?
 - Wer bringt und holt es ab?
- Wer ist die Hauptbezugsperson in der Familie und im Kindergarten?
 - Gibt es besondere Vorkommnisse in der Biographie des Kindes (Elterntrennung, Krankheit, usw.)?

2. Ältere Geschwister (sofern vorhanden):

- Alter und Geschlecht ?
- Beruf (ggf. welche Schulform, Klasse)?
- Kompetenz in Sprachen (Sprachvermischung)?
- In welcher Sprache sprechen die Geschwisterkinder untereinander und mit dem Kind?

3. Eltern (Vater und Mutter gesondert):

- Alter?
- Seit wann sind sie verheiratet?
- Hat die Familie schon mal getrennt gelebt?
- Aus welcher Region stammt die Familie aus dem Herkunftsland (Stadt, Land)?
 - Seit wann leben sie in Deutschland ?
 - Rückkehrwunsch (Orientierung BRD-Heimatland)?
 - Bildungsabschlüsse (BRD/Heimatland)?
 - Beten sie, wenn ja: In welcher Häufigkeit?
 - Deutsch- und Muttersprachkenntnisse (lesen sie eine Tageszeitung in beiden Sprachen)?
 - Was machen sie in ihrer Freizeit?
 - Gibt es Verwandte in ihrer Nähe, wohnen diese im gleichen Haus, haben sie eigene Kinder?
 - Hat die Familie eine besondere Problematik (Gewalt, Sucht, Schulden, Krankheit, usw.) und was unternimmt sie dagegen?
 - Ausbildung und Arbeitswelt (Selbständig, Status auf der Arbeitsstelle, Nebenjobs)?

- Womit haben sie den Kindergarten beauftragt (formelle und informelle Aspekte)?
- Stand innerhalb der (Gesamt)-Elternschaft; werden sie gemieden/aufgesucht?
- Lose/nähere private Kontakte zu den Eltern aus der Einrichtung?

4. Wohnsituation:

- Wohnt die Familie zu Miete?
- Wie ist das Haus (Bauzustand, Stockwerke)?
- Leben Verwandte/Bekannte mit in der Wohnung; ggf. welches Verhältnis haben diese zum Kind?
- Hat das Kind ein eigenes Zimmer; ggf. mit wem teilt es das Zimmer?
- Welchen TV-Anschluß haben sie (Antenne, SAT, Kabel)?
- Welche direkten Nachbarn haben sie, welcher Schicht/Nation gehören diese an und wie intensiv wird der Kontakt gepflegt?

5. Wohnumfeld:

- Wer lebt im näheren Umfeld (Deutsche - welche Schicht, Ausländer - welche Nationalität; überwiegt die Zahl einer bestimmten Gruppierung)?
- Wo befindet sich die Straße (Zentrum, verkehrsberuhigter Stadtteil, Dorf, usw.)
- Wo hält sich das Kind außerhalb des Kindergartens zum Spielen auf (z.B. am Wochenende)?
- Hat das Kind Kontakte zu den Kindern aus dem Kindergarten, wenn der Kindergarten geschlossen ist und wie entstehen diese Kontakte (Terminabsprachen zwischen den Eltern, spontane Begegnung im Wohnumfeld)?

B. Checkliste über die Arbeit mit Zuwanderereltern

1. Familienbetreuung:

- Wer ist die Hauptansprechperson für die Gruppenleitung?
- Wie ist die Kommunikation zu beurteilen (z.B. Vertrauensvoll, Zeitintensiv, Oberflächlich)?
- Was wird vom Kindergarten erwartet (fachliche, persönliche Ebene)?
- Wird oder möchte der Kindergarten diesen Erwartungen gerecht werden?
- Hat der Kindergarten persönliche Gespräche führen können oder aufgrund von Vorfällen führen müssen?

- Wird der Kindergarten um Rat gefragt (worüber)?
- Sind die Eltern (mehr oder weniger) sympathisch?
- Wurde ein Hausbesuch (mit oder ohne Kinder) bei der Familie durchgeführt und von wem ging die Initiative aus?

2. Gruppenbetreuung, gruppenübergreifende Arbeit:

- Gibt es eine Untergruppenhomogenität bei den Zuwanderereltern?
 - Wie ist das "Image" des Kindergartens bei den Eltern?
 - Werden bestimmte Eltern vom Kindergarten um Hilfe bei der Organisation und Gestaltung der Arbeit gebeten?
- Sind sie zufrieden / gibt es Beschwerden?
 - Gibt es persönliche / Strukturelle Konfliktpotentiale (Lösungsansätze)?
 - Meiden bestimmte Eltern die Deutschen oder die Zuwanderer?
 - Welche sind die Führungspersönlichkeiten unter den Eltern?
 - Welche Eltern "lassen sich blicken", welche nicht (warum/warum nicht)?
 - Sind sie im Elternrat, können sie mobilisieren und werden sie von den anderen tatsächlich akzeptiert ?
 - Gibt es Deutsche- und Zuwanderereltern die sich besonders für die Kommunikation zwischen diesen Gruppen einsetzen?
 - Besuchen sich Eltern unterschiedlicher Nationalität gegenseitig, seit sie sich im Kindergarten kennengelernt haben?
 - Werden die Räume durch die Eltern "zweckentfremdet" (Kurse, Feste, etc.)?

C. Checkliste über die Gemeinwesenarbeit

- Welche Grundschulen bieten auch muttersprachlichen Unterricht an ?
 - Gibt es Kontakte zu den muttersprachlichen Lehrern?
 - Gibt es Kontakte zu pädagogischen Kontaktpersonen von verschiedenen Trägern?
- Gibt es Kontakte zu Stadtteilprojekten (z.B. Frauencafé)?
 - Gibt es "institutionsübergreifende Aktionen", an denen sich der Kindergarten beteiligt (z.B. Aktionen gegen Ausländerfeindlichkeit) ?
 - Gibt es einen Ausländerbeirat in der Kommune, wenn ja: Sind die Mitglieder dem Kindergarten bekannt?

- Lassen sich "informelle Dorfvorsteher" (Führer von Ausländern) im Stadtteil ausmachen, oder gibt es Clans, Clanchefs, ist es sinnvoll, diese um Hilfe zu bitten?
- Gibt es Moscheen und andere Gebetsstätte und werden Kontakte zu diesen Institutionen gepflegt?
- Gibt es Sportvereine von Zuwanderern und ist eine Zusammenarbeit mit diesen sinnvoll?

D. Sprachbeobachtungsaspekte bei Zuwandererkindern im Kindergarten

1. Anamnese:

- Muttersprachlicher Entwicklungsstand (auffällig) ?
- Nonverbale Kommunikationsvorerfahrungen in Deutsch (multinationaler Kinderspielplatz, deutsches Fernsehen, Nachbarn, Freunde etc.)?
- Welche Sprache wird zu Hause gesprochen, gibt es ein Dialekt, (ggf. eine weitere "Muttersprache", wie z.B. Georgisch/Türkisch?
- Ist das Kind davon unterrichtet wurden, daß im Kindergarten nicht seine Muttersprache gesprochen wird und es sehr vieles nicht verstehen wird?
- Besteht zwischen den Eltern und dem Kindergarten Konsens über die Arbeit des Kindergartens?
- Was sagen der Träger, die deutschen Eltern und das Personal zur Verwendung der Muttersprache im Kindergarten?
- Ist dem Personal der Umstand der sprachlichen Sozialisation bekannt und wird in jeder Gruppe einheitlich beobachtet und dokumentiert?

2. Beobachtung von Kommunikationsprozessen

- Mit wem spielt das Kind
- Wen sucht es von sich aus verstärkt auf und von wem wird es aufgesucht?
- Wie ist die Beziehung zu den Erwachsenen in der Gruppe?
- Verwendet es die Muttersprache gegenüber gleicher Nationalität / den deutschen Kindern / dem Personal?
- Wie reagiert es, wenn es in der Muttersprache angesprochen wird?
- Beobachtet es Handlungen und Sprache (z.B. Stuhlkreis) gezielt?
- Verfügt es über passives Sprachverständnis?
- Verwendet es Kopulasätze?
- Verwendet es Zwischengrammatiken?
- Nuschelt es, wenn es Deutsch spricht?
- Ist es auf dem Sprachstand der deutschen Kinder in der Gruppe?

E. Erläuterungen

A) Der Anamnesebogen

Der Anamnesebogen bezweckt eine ganzheitliche psychosoziale Erhebung. Dem liegt der Grundgedanke zugrunde, daß mehr Information mehr Kompetenz zur Folge hat. Es wird an dieser Stelle vorgeschlagen, diesen Bogen jährlich mindestens zwei mal zu überprüfen und zu aktualisieren.

Bei Nr. 1 ist die Frage nach der Nationalität und Identität wichtig. Die jeweilige soziale Herkunft des Kindes kann eine eigene kulturelle Dynamik haben, die wir gar nicht kennen (z.B. Türken aus Griechenland). Auch die Grundmotivation der Familie und des Kindes gegenüber dem Kindergarten als eine "deutsche" Institution kann unterschiedlich stark ausgeprägt sein. Auch die "3-Sprachigkeit" kann evtl. ein zusätzliches Thema sein. Den bisherigen Lebenslauf des Kindes zu erfahren kann eine effektivere Annäherung zum Kind bedeuten; auch bei der Frage der Bezugspersonen. Bei problematischen Lebensläufen können zusätzliche heilpädagogische Ansätze von Wichtigkeit sein.

Nr. 2 geht der Frage der geschwisterlichen Erziehung nach. Bei manchen Zuwandererfamilien werden (zum Teil kaum ältere) Geschwister mit Erziehungs- und Betreuungsaufgaben von Kindergartenkindern beauftragt. Da die älteren nicht immer die Muttersprache gut können und u.U. auch keine positive Einstellung zu ihr haben, könnte das Kind diesem Beispiel folgen.

Nr. 3 versucht die Familiengeschichte zu ermitteln. Wenn die Familie schon einmal getrennt gelebt hat, kann u.U. davon ausgegangen werden, daß eine andere (etwa übertriebene) Beziehungsintensität vorhanden ist (z.B. wenn das Kind zwischenzeitlich zu den Verwandten in das Ursprungsland geschickt wurde). Daß die Familien ihre Herkunft auf dem Land oder in der Stadt haben, kann u.U. mehr oder weniger Offenheit gegenüber der deutschen Gesellschaft bedeuten. Bei Bildungsabschlüssen und beruflicher Status kann es sich ähnlich verhalten. Bei der Frage des Glaubens ist insbesondere bei den Nicht -Christen zu vernehmen, ob religiöser Dogmatismus vorliegt und Berührungsprobleme mit dem Christentum vorkommen könnten. Der Rückkehrwunsch der Eltern kann für die Motivation des Kindes, Deutsch zu lernen, nicht förderlich sein. Wenn die Familie innerhalb der Kindergartengemeinschaft eine Außenseiterposition hat, so kann es auch Auswirkungen auf das Kind haben. Mit "Gemeinschaft" ist auch die Gruppe der Zuwanderer gemeint. Die Kontakte zwischen der Gruppe der Majorität und der Minorität finden leider immer noch viel zu wenig statt. Diese Kontakte ist für die Kinder auch auf der informellen Ebene sehr wichtig, da sie sich in ihrer Bikulturalität gestärkt fühlen und nicht den Zwang verspüren, sich "für eine Seite entscheiden" zu müssen. Manche Familien leben im System einer geschlossenen "Großfamilienstruktur" und die Machtverteilung kann zur Folge haben, daß bestimmte (vor allem junge) Eltern nicht über alles alleine bestimmen können. Da manchen Eltern der Auftrag des Kindergartens nicht genau bekannt ist, sollte der Auftrag und Selbstverständnis besprochen werden.

Bei Nr. 4 ist der TV-Anschluß auch unter dem Aspekt der sprachlichen Vorbilder sehr wichtig. So können z.B. manche Zuwandererfamilien über Kabel eine muttersprachliche Sendung empfangen (wird noch erweitert), die SAT - Besitzer können alle Programme aus dem Ursprungsland empfangen. Mit der Dachantenne lassen sich nur Sendungen in deutscher Sprache empfangen. Die nachbarschaftlichen Beziehungen sind auch unter dem Aspekt der kulturellen Offenheit und Vorurteilsentwicklung sehr wichtig. Je nach "Status" dieser Nachbarn, können negative Einstellungen überwiegen.

B. Die Checkliste für die Elternarbeit

Nr. 1 überprüft die Erwartungen, die Formen der Kommunikation (formelle und informelle) und versucht eine Bestandsaufnahme zu machen, was bisher von wem geleistet wurde? Außerdem kann der Kindergarten feststellen, ob der bereit und in der Lage ist die "artfremden" Erwartungen zu erfüllen? Ferner wird die tatsächliche Kontaktperson ermittelt, mit der der Kindergarten Absprachen treffen kann.

Nr. 2 geht auch der Frage der Bestandsaufnahme nach. Was ist schon vorhanden, was können die Ursachen sein und was läßt sich davon für die Arbeit gewinnen. Wo sind mögliche Anregungen durch den Kindergarten sinnvoll und wer von den Eltern kann für welche Ziele gewonnen werden?

C. Die Checkliste über die Gemeinwesenarbeit

Wünschenswert wäre, daß viel mehr Absolventen der Sekundarstufe II von Zuwandererfamilien sich mehr als bisher für die erzieherischen Berufe interessieren würden. Dem ist leider nicht so, also müssen wir schauen, wer im Stadtteil mit "Brückenbauen" kann. Es gibt sehr viele Grundschulen, an denen muttersprachliche Lehrer arbeiten und diese sind in der Regel sehr hilfsbereit. Auch andere Institutionen (z.B. Familienläden) beschäftigen muttersprachliche MitarbeiterInnen, die z.T. so gar für diesen Personenkreis zuständig sein können. "Informelle Dorfvorsteher" können u.U. Mitglieder des Ausländerbeirates, Geschäftsleute, Clanchefs oder Vereinsvorsitzende sein. Die Eltern wissen bestimmt, auf wen im Stadtteil "gehört" wird. Dieser Personenkreis setzt sich fast immer für vermehrte Kontakte zwischen den Einheimischen und den Zuwanderern ein. Der Kindergarten sollte die Zusammenarbeit mit politischen Vereinigungen meiden, da die Zuwanderer z.T. negative Erfahrungen mit diesen haben (z.B. Terror, usw.)

E. Beobachtung der Kommunikationsprozessen

Bei Nr. 1 geht zunächst darum, darüber eine Bestandsaufnahme zu machen, wo das bestimmte Kind steht. Die Sprachwissenschaft erteilt den Muttersprachverboten im Kindergarten eine Absage. Ferner ist sehr wichtig, daß das Team gleichen Kenntnisstand hat und einheitlich verfährt, da sonst bei den Familien und den Kindern Irritationen entstehen könnten.

Bei Nr. 2 geht es um typische Erscheinungen, wie sie im Text dargestellt wurden. Wenn die Kinder in der Anfangszeit die Muttersprache verwenden, kann es sein, daß sie in der Familie auf diese Situation nicht vorbereitet wurden oder sie die Sprachen noch nicht trennen können. Es empfiehlt sich für jedes Kind einen Förderplan zu entwickeln und diesen regelmäßig zu überprüfen und fortzuschreiben.