

Mehrsprachige Erziehung in der Kita?

Masterthesis

zur Erlangung des akademischen Grades

„**Master of Arts (M.A.)**“

im Studiengang

„**Inklusive Pädagogik und Elementarbildung**“

Florence Weber

Mainz, den 19.10.2017

Inhaltsverzeichnis

| | | |
|----------|---|------------------|
| 1 | <u>EINLEITUNG.....</u> | <u>5</u> |
| 2 | <u>SPRACHERWERB UND MEHRSPRACHIGKEIT.....</u> | <u>8</u> |
| 2.1 | <u>PHASEN DER MONOLINGUALEN KINDLICHEN SPRACHENTWICKLUNG.....</u> | <u>10</u> |
| 2.2 | <u>BEDEUTUNG VON MEHRSPRACHIGKEIT.....</u> | <u>12</u> |
| 2.3 | <u>TYPEN UND FORMEN DER MEHRSPRACHIGKEIT.....</u> | <u>13</u> |
| 2.3.1 | <u><i>Zweitspracherwerb.....</i></u> | <u><i>14</i></u> |
| 2.3.2 | <u><i>Doppelspracherwerb oder Bilingualismus.....</i></u> | <u><i>17</i></u> |
| 2.3.3 | <u><i>Sprachtrennungsregeln.....</i></u> | <u><i>19</i></u> |
| 2.3.4 | <u><i>Bedeutung der Erstsprache.....</i></u> | <u><i>20</i></u> |
| 3 | <u>BEDEUTUNG UND FUNKTION VON SPRACHE FÜR KINDER.....</u> | <u>21</u> |
| 3.1 | <u>SPRACHE UND IDENTITÄT.....</u> | <u>24</u> |
| 3.2 | <u>KULTUR, SPRACHE UND IDENTITÄT.....</u> | <u>29</u> |
| 3.2.1 | <u><i>Bildungserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund.....</i></u> | <u><i>30</i></u> |
| 4 | <u>MEHRSPRACHIGKEIT IN INSTITUTIONELLEN BILDUNGSEINRICHTUNGEN</u> | <u>32</u> |
| 4.1 | <u>STATISTIKEN.....</u> | <u>33</u> |
| 4.2 | <u>MEHRSPRACHIGKEIT AUS SICHT DES PÄDAGOGISCHEN FACHPERSONALS IN KITAS UND DER KINDER.....</u> | <u>36</u> |
| 4.3 | <u>SPRACHFÖRDERKONZEPTE UND -MASSNAHMEN IN DER KITA.....</u> | <u>40</u> |
| 4.4 | <u>FRÜHKINDLICHE BILDUNG, ERZIEHUNG UND BETREUUNG: DER PÄDAGOGISCHE AUFTRAG DER KITA.....</u> | <u>44</u> |
| 4.5 | <u>BIKULTURELLE BILDUNG ALS KONZEPT.....</u> | <u>51</u> |
| 5 | <u>DAS KONZEPT „ONE PERSON – ONE LANGUAGE“ IN DER KITA: MÖGLICHKEITEN UND GRENZEN DER UMSETZUNG.....</u> | <u>55</u> |
| 5.1 | <u>BESCHREIBUNG DES KONZEPTS.....</u> | <u>57</u> |
| 5.2 | <u>EINSATZ VON AUSLÄNDISCHEN FACHKRÄFTEN.....</u> | <u>63</u> |
| 5.3 | <u>INTERKULTURELLE ERZIEHUNG: VORAUSSETZUNGEN, ZIELE UND GRENZEN.....</u> | <u>67</u> |
| 5.3.1 | <u><i>Elternarbeit.....</i></u> | <u><i>72</i></u> |
| 5.4 | <u>QUALITATIVE INTERVIEWS MIT KITA-PERSONAL.....</u> | <u>74</u> |
| 5.4.1 | <u><i>Qualitative Befragung - Das Leitfadeninterview.....</i></u> | <u><i>76</i></u> |
| 5.4.2 | <u><i>Auswertungsmethode.....</i></u> | <u><i>77</i></u> |
| 5.4.3 | <u><i>Ergebnisse.....</i></u> | <u><i>77</i></u> |
| 6 | <u>AUSBLICK.....</u> | <u>81</u> |
| 7 | <u>LITERATURVERZEICHNIS.....</u> | <u>85</u> |
| 8 | <u>ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....</u> | <u>93</u> |
| 9 | <u>ANHANG.....</u> | <u>94</u> |

Anhang

A – Transkription der Leitfadeninterviews

B – Einwilligungserklärung für das Leitfadeninterview

Eigenständigkeitserklärung

„Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt.“

(Ludwig Wittgenstein, 1918)

1 Einleitung

Lange Zeit wurde bestritten, was heute nicht mehr von der Hand zu weisen ist: Deutschland gilt als Einwanderungsland. Im Jahr 2016 hatten rund 18,6 Millionen Menschen in Deutschland einen Migrationshintergrund. Seit Beginn der Messung im Jahr 2005 ist dies der stärkste Zuwachs. Das bedeutet, dass jeder fünfte Mensch in Deutschland einen Migrationshintergrund hat. Dazu zählt das Statistische Bundesamt Personen, die selbst oder mindestens ein Elternteil der betroffenen Personen nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren wurden. Diese Definition umfasst im Einzelnen zugewanderte und nicht zugewanderte AusländerInnen, zugewanderte und nicht zugewanderte Eingebürgerte, (Spät-)AussiedlerInnen, sowie die als Deutsche geborenen Kinder dieser Gruppen (Statistisches Bundesamt, 2017).

Eine gleichberechtigte Teilhabe dieser Menschen am gesellschaftlichen Leben ist unabdingbar. Allerdings sieht die Realität meist anders aus, denn die PISA-Studie zeigt, dass Kinder aus zugewanderten Familien deutlich geringere Bildungserfolge aufweisen, als Kinder ohne Migrationshintergrund, was wiederum Auswirkungen auf höhere Arbeitslosigkeit und geringere Einkommen hat. Die soziale und kulturelle Herkunft bestimmt also weitgehend den Bildungserfolg. Ein Großteil der Menschen mit Migrationshintergrund verfügt aufgrund der historischen Entwicklung der Migrationsbewegung in Deutschland, sowie durch migrationsspezifische Entwertungsprozesse, über ein geringes ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital. Aus diesem Grund zählen diese Kinder zur Gruppe mit erhöhtem Entwicklungsrisiko (Scharff Rethfeldt, 2013, S. 15).

Bildung wird immer wieder als Schlüssel zur Integration bezeichnet, daher beeinflusst dieser Umstand das gesellschaftliche Zusammenleben entscheidend mit. Das Beherrschen der deutschen Sprache ist im deutschen Bildungssystem Grundlage zur Teilhabe an gesellschaftlicher Kommunikation. Da Menschen mit Migrationshintergrund, insbesondere Kinder, diese Fähigkeit oft nur unzureichend besitzen, wird dies häufig als Ursache für den Bildungsmisserfolg gesehen.

Die meisten der in Deutschland lebenden Kinder mit Migrationshintergrund wachsen mindestens zweisprachig auf, da sie zum einen ihre Muttersprache(n)

Zuhause erlernen und zum anderen die deutsche Sprache mit Eintritt in eine (vor)schulische institutionelle Bildungseinrichtung sukzessiv erwerben. Es wurde bereits vielfach in Frage gestellt, ob sich die Erst- und Zweitsprache und deren Erwerb gegenseitig behindern oder fördern. Darüber hinaus wurde ebenfalls kontrovers diskutiert, wie der Mensch beziehungsweise das Kind zur Sprache kommt, welche Unterstützung es benötigt und was sprachliche Bildung und Förderung leisten sollte. In einigen Fachgebieten wird die kommunikative Funktion von Sprache in den Mittelpunkt gestellt, in anderen wiederum die grammatikalische Struktur der Sprache. Somit spielen die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern bereits im Vorschulalter eine grundlegende Rolle, was sich insbesondere in der aktuell geführten bildungspolitischen Diskussion über Sprachauffälligkeiten von Kindern mit Migrationshintergrund zeigt (Jampert et. al., 2005, S. 17).

Allerdings wird auch hier unterschieden zwischen Kindern, deren Eltern wenig Deutsch im familiären Rahmen ihr Herkunftssprache(n) sprechen und die deutsche Sprache erst mit Eintritt in den Kindergarten erwerben und Kindern, die von Geburt an Zwei- oder mehrsprachig aufwachsen, da die Eltern beide unterschiedliche Sprachen sprechen und ihr(e) Kinde(er) bilingual erziehen möchten. Die verschiedenen Formen der Mehrsprachigkeit werden zu Beginn der Arbeit erläutert. An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass es sich im Kontext dieser Arbeit vordergründig um Kinder handelt, deren Eltern über geringe Deutschkenntnisse verfügen und die Kinder erst mit Eintritt in die Kita Deutsch lernen, es sich also um Migrationsbilingualismus handelt.

Aufgrund der bereits dargelegten Tatsachen, werden wir in unserer heutigen Gesellschaft an vielen unterschiedlichen Stellen mit einer multikulturellen Wirklichkeit konfrontiert. Dies führt dazu, dass viele Kinder mit Migrationshintergrund eine Kindertagesstätte besuchen und somit in einer zwei- oder mehrsprachigen Situation leben, was mittlerweile Normalität in unserer Gesellschaft darstellt. Aus diesem Grund sollte die Mehrsprachigkeit als ein wesentlicher Aspekt des Aufwachsens verstanden werden, welcher unbedingt in die alltägliche Arbeit in institutionellen vorschulischen Bildungseinrichtungen eingebunden werden und Berücksichtigung finden sollte. Allerdings wird Mehrsprachigkeit in Kitas grundsätzlich eher als Belastung und weniger als Bereicherung angesehen und empfunden. Dies ist besonders dann der Fall, wenn es sich nicht um Bildungssprachen,

wie zum Beispiel Englisch oder Französisch handelt, sondern um Minderheitensprachen, wie Türkisch oder Arabisch. Grund dafür ist meistens die Sorge um die oft geringen Deutschkenntnisse der Kinder und die damit verbundene, oftmals als zusätzlich empfundene Arbeit der pädagogischen Fachkräfte, nämlich den Kindern die Deutsche Sprache näher zu bringen sowie zwischen den Kindern untereinander zu vermitteln und mit den Eltern zu kommunizieren. Die These, dass die Haltung und Einstellung des pädagogischen Fachpersonals in Kitas gegenüber der Migrationsthematik zum Erfolg des Deutschspracherwerbs bei Kindern nichtdeutscher Herkunft beiträgt, oder gar verhindert, wenn die Kinder die Einstellung dieser übernehmen, wird im Laufe der Arbeit aufgegriffen und diskutiert.

Im Rahmen der vorliegenden Masterthesis stellt sich also die Frage, ob eine mehrsprachige Erziehung in Kitas überhaupt möglich ist und ob vorschulische Institutionen die Vielfalt der Kulturen und Sprachen aktiv unterstützen sollten, oder ob der Fokus ausschließlich auf die Förderung der Deutschen Sprache zu richten ist. In diesem Zusammenhang gilt es zu klären, welche Faktoren eine Rolle spielen und welche Rahmenbedingungen geschaffen werden müssten, um Kindern eine bestmögliche (Sprach)Entwicklung ermöglichen zu können.

Im ersten Teil dieser Arbeit geht es um den allgemeinen Spracherwerb bei Kindern und die Definition sowie Bedeutung der verschiedenen Typen und Formen der Mehrsprachigkeit. Ferner wird im Anschluss das Verhältnis von Sprache und Identität thematisiert, da die Sprache eines Menschen einen der stärksten identitätsstiftenden Faktoren überhaupt darstellt und sich in diesem Zusammenhang die Frage stellt, „wie unter den Bedingungen sich ändernder demografischer Verhältnisse einerseits europäische Mehrsprachigkeit, andererseits Zuwanderung und Integration – individuell und kollektiv- erfolgreich organisiert werden können“ (Plewina, 2011, S. 8).

Weiterhin wird in Kapitel 4 dargestellt, inwieweit Bilingualismus oder Mehrsprachigkeit in institutionellen Bildungseinrichtungen einen Stellenwert findet und wie diese dort organisiert wird. Darüber hinaus werden ebenfalls Möglichkeiten aufgezeigt, den Spracherwerb bei Kindern, die zwei- oder mehrsprachig aufgewachsen sind, zu fördern sowie das Konzept der bikulturellen Bildung vorgestellt, welches das Ziel anstrebt, die in der Familie entstandenen Werte und Ausdrucks-

formen im emotionalen und kognitiven Bereich im Rahmen der Kindergartenpraxis und Schule weiter zu entwickeln. Hierauf baut das im Rahmen dieser Arbeit entwickelte Konzept „One Person – One Language“ auf, welches in Kapitel 5 erläutert wird. Hierbei geht es um den Einsatz von ausländischem pädagogischem Fachpersonal, welches in Kindertagesstätten eingesetzt werden könnte und mit den Migrationskindern in deren Sprache spricht, um die Erst- sowie Zweitsprache gleichmäßig zu fördern. Hierzu wurden zwei qualitative Leitfadeninterviews mit Kita-Leitungen geführt, welche sich im Anhang der Arbeit befinden. Die Ergebnisse werden in Kapitel 5.4.3 vorgestellt. In einem Ausblick erfolgt abschließend eine Zusammenfassung zentraler Schlussfolgerungen und Ergebnisse dieser Arbeit.¹

2 Spracherwerb und Mehrsprachigkeit

Die Sprachentwicklung eines Kindes ist ein erlernter und kein automatischer Prozess. Von Geburt an lernen wir in der Interaktion mit anderen Menschen sprechen (Reichert-Garschhammer & Kieferle, 2011, S. 28).

Zwar ist die Fähigkeit zum Spracherwerb im Menschen biologisch angelegt und jede Sprache wird auf der Basis angeborener modularer Strukturen erlernt, jedoch kann sich diese nur im sozialen Kontext über die Interaktion mit der Umwelt voll entfalten (Nauwerck, 2005, S. 38 & Jeuk, 2003, S. 18).

Daraus lässt sich schließen, dass sich Kinder eine Sprache im handelnden Umgang mit ihrer Umwelt aneignen.

Dieser handelnde Umgang findet in den meisten Fällen in der Familie statt, in welche das Kind hineingeboren wird. Im Laufe der Entwicklung nutzt das Kind zudem die Lebenswelt außerhalb der Familie und baut somit seine Sprachkompetenzen aus. Während der Prozess des Spracherwerbs bei einsprachig aufwachsenden Kindern in einer eher homogenen Situation erfolgt, können mehrsprachig aufwachsende Kinder meist weniger auf diese Situation zurückgreifen und müssen bereits relativ früh aus häufig wechselnden Situationen den Sprachinput, welchen sie für den Erwerb weiterer Sprachen brauchen, herausfiltern.

¹ Aufgrund der besseren Lesbarkeit wird im weiteren Verlauf zwischen der weiblichen und der männlichen Sprachform variiert. Diese beziehen sich selbstverständlich auf beide Geschlechter.

Des Weiteren sollte die Entwicklung der Sprache nicht nur aus dem linguistischen Blickwinkel betrachtet werden. Vielmehr muss auch die körperlich sowie die geistige Entwicklung mit in einen Zusammenhang gesetzt werden. Das bedeutet, dass die Beurteilung der sprachlichen Entwicklung eines Kindes unbedingt mit der allgemeinen Entwicklung in Verbindung gebracht werden muss (Ringler, 2004, S. 24f).

Der kognitive sowie sprachliche Entwicklungsstand eines Kindes sollte immer in einen Zusammenhang gebracht und berücksichtigt werden, denn Sprache und Kognition bedingen sich gegenseitig. Lernen und Gedächtnis sind erforderliche Voraussetzungen des Spracherwerbs und werden durch die immer weiter voranschreitende Sprachkompetenzen gefördert.

Die allgemeine Sprachentwicklung lässt sich, was die kindliche Aktivität betrifft, in zwei Phasen einteilen, nämlich in die Rezeption und in die Produktion. Dies signifiziert, dass das Kind bereits in der vorsprachlichen Phase aktiv ist. Es nimmt die Sprache seiner Umwelt auf und versteht diese, auch wenn es selbst nicht aktiv spricht (Nauwerck, 2005, S. 38).

Die Begriffe Muttersprache, Erstsprache und Zweitsprache, Bilingualismus sowie Mehrsprachigkeit werden nicht immer einheitlich verwendet, somit mischen sich alltagssprachliche als auch fachsprachliche Begriffe aus unterschiedlichen Forschungsrichtungen.

In der Spracherwerbsforschung wird bei den Begrifflichkeiten die Erwerbsreihenfolge und das Alter des Kindes hervorgehoben. Man spricht vom Erstspracherwerb, Zweitspracherwerb, Drittspracherwerb etc. Anders ist der Gebrauch in der Fremdsprachendidaktik, hier steht der Kontext, in welchem die Sprache erworben wird im Fokus. In diesem fremdsprachdidaktischen Zusammenhang verwendet man den Begriff "DaF" für Deutsch als Fremdsprache. "DaZ" hingegen steht für Deutsch als Zweitsprache und bezieht sich auf den ungesteuerten Spracherwerb (Fehlings de Acurio, 2016, S. 10f). In Kapitel 2.3 wird kurz auf die Definitionen näher eingegangen.

Zuerst werden im folgenden Kapitel die allgemeinen Aspekte der Sprachentwicklung, das heißt ihre Grundlagen und Phasen erläutert, um anschließend auf die

Wesensmerkmale und die Bedeutung der Mehrsprachigkeit von Kindern einzugehen sowie die Frage zu klären, ab wann eine Person als zweisprachig bzw. mehrsprachig gilt und welche Typen und Formen der Mehrsprachigkeit vorhanden sind.

2.1 Phasen der monolingualen kindlichen Sprachentwicklung

Betrachtet man die Stadien des kindlichen Spracherwerbs, so ist der Schrei als erste Lautproduktion von primärer Bedeutung. Er stellt ein Warnsystem zur Überlebenssicherung dar und informiert über den Zustand des Säuglings. Vokalartige Grundlaute stellen den Ausgangspunkt vokaler Kommunikation dar. Diese Vorstufe des Spracherwerbs wird die Lallphase genannt. In dieser Phase können bereits Unterschiede beim Schreien des Säuglings wahrgenommen werden (Ringler & Küpelikilinc, 2004, S. 41). Während dieses in den ersten Wochen Grund- und Gurrlaute von sich gibt, treten nach circa sechs Wochen die ersten melodischen Modulationen sowie Anklänge an Vokale und weiche Gaumenlaute auf (Klann-Delius, 2016, S. 21f). Die Lautäußerungen werden im Alter von zwei bis drei Monaten differenzierter (Ringler & Küpelikilinc, 2004, S. 41), die neuronalen Strukturen entwickeln sich so weit, dass es mittlerweile erste Laute, meist Vokale und kurze Zeit später Silben produzieren kann (Stamm, 2010, S. 68). Diese Phase wird als stimmliche Expansion bezeichnet, denn hier wird das Potential des Stimmapparates ausprobiert, das Kind wiederholt Laute und reagiert immer mehr auf Sprachanregungen. Gegen Ende der Phase kann das Kind bereits einzelne Wörter erkennen. Mit circa sechs Monaten beginnt die Phase des Babbelns, die ersten Konsonanten werden systematisch gebildet und mit Vokalen kombiniert (Klann-Delius, 2016, S. 22).

Mit circa einem Jahr stellt das Kleinkind eine Verbindung zwischen dem Laut und dem Inhalt her, was als Ein-Wort-Phase bezeichnet wird. Die Laute werden zielgerichtet eingesetzt, wobei sich die Ein-Wort-Äußerungen immer auf eine Gesamtsituation beziehen (Ringler & Küpelikilinc, 2004, S. 41f). In diesem Zeitraum wird ein Wortschatz von etwa 50 Wörtern aufgebaut (Klann-Delius, 2016, S. 23). Das zweite Stadium der Syntaxentwicklung, die Zwei-Wort-Phase, setzt zwischen ein- und zwei Jahren ein, wenn das Kind immer häufiger Wörter miteinander

verbindet. Einfache Aufforderungen mit Handlungsanweisungen, wie zum Beispiel: „Hol die Puppe und komm zu Mama“ werden verstanden und umgesetzt. Mit circa drei bis vier Jahren beginnt das Kind Sätze mit drei und mehr Wörtern zu bilden. Es entwickelt einen Bezug zu Orts- und Zeitbestimmungen, es benutzt meist Hauptsätze und nähert sich an Verhältniswörter wie „in“, „an“, „auf“ an. Des Weiteren baut es gelegentlich Nebensätze mit ein. Zudem beginnt es intensivere Nachfragen zu Zusammenhängen, vorhandenen Gegenständen sowie zu vorgelesenen Geschichten zu stellen (Ringler & Küpelikilinc, 2004, S. 42).

Die grammatikalischen Grundstrukturen der Erstsprache, das heißt das Kongruenzsystem und die Struktur des einfachen Hauptsatzes, sind in dieser Altersstufe bereits erworben (Reichert-Garschhammer & Kieferle, 2011, S. 3).

Etwa ab dem fünften bis sechsten Lebensjahr beherrscht das Kind weitgehend eine korrekte Aussprache, ein Verständnis von Pronomen und Verbindungswörtern sowie ein Passivverständnis (Ringler & Küpelikilinc, 2004, S. 42).

Das Kind verfügt ab jetzt über einen rezeptiven Wortschatz von rund 13000 Wörtern (Reichert-Garschhammer & Kieferle, 2011, S. 34).

Es wird in der Wissenschaft grundsätzlich davon ausgegangen, dass etwa bis zum Alter von zwölf bis 14 Jahren der Spracherwerbsprozess weitestgehend abgeschlossen ist, unabhängig davon, ob die Prozesse ein- oder mehrsprachig verlaufen. Ab diesem Zeitpunkt ändert sich der Lernprozess. Die für die Entwicklung von Sprachkompetenzen verantwortlichen Neuronenverknüpfungen im Gehirn erfolgen mit zunehmendem Alter weniger flexibel (Ringler & Küpelikilinc, 2004, S. 35).

Zu betonen ist, dass, wie schon erwähnt, Kinder eine Sprache im handelnden Umgang mit ihrer Umgebung erlernen. Dabei spielen einerseits Fähigkeiten wie Sehen und Hören eine Rolle, andererseits ist vor allem eine positive emotionale Zuwendung der Bezugsperson sowie die Qualität und Quantität des sprachlichen Inputs von essentieller Bedeutung.

Ebenfalls zu betonen ist, dass jedes Kind eine eigene Entwicklungsgeschwindigkeit hat und sich nicht immer in allen sprachlichen Aspekten gleich schnell entwickelt (Reichert-Garschhammer & Kieferle, 2011, S. 29f). Die beschriebenen Angaben sollen lediglich als Richtwerte verstanden werden.

2.2 Bedeutung von Mehrsprachigkeit

Wie eingangs schon erwähnt, gibt es eine Vielzahl von Definitionen, wovon jede Definition andere Merkmale der Mehrsprachigkeit betont. Aktuell besteht in der Fachliteratur keine Übereinstimmung über eine allgemeingültige, disziplinübergreifende Begriffsbestimmung (Scharff Rethfeldt, 2013, S. 20).

Wiebke Scharff Rethfeldt (2013, S. 21) definiert es wie folgt:

Die unterschiedlichen Fragen zur Bestimmung der individuellen Mehrsprachigkeit reflektieren erneut ihre Vielfältigkeit, ihre Komplexität und die damit verbundenen Grenzen, selbst auf individueller Ebene eine prägnante Definition zu formulieren. Aus sprachtherapeutischer Sicht ist daher die Berücksichtigung konkreter Kriterien einer Zuordnung zu einer spezifischen Definition zur Bestimmung der individuellen Mehrsprachigkeit vorzuziehen.

Allgemein formuliert ist eine Person mehrsprachig, wenn sie fähig ist, sich ohne Schwierigkeiten in mindestens zwei Sprachen mündlich auszudrücken. Triarchi-Herrmann (2012, S. 15) schreibt, dass die Person diese Fähigkeit „aufgrund ihrer eigenen psychischen, emotionalen und soziokulturellen Voraussetzung sowie durch den ständigen und intensiven Kontakt mit einer mehrsprachigen Umgebung entwickelt hat.“

Laut Heuchert (1989, S. 23) sind aufgrund der unterschiedlichen Bedingungen, unter welchen das Kind zwei oder mehrere Sprachen parallel erwirbt, die Sprachen in den seltensten Fällen gleichmäßig verteilt. Die Konsequenz daraus ist, dass die Sprachen in den verschiedenen Bereichen, wie zum Beispiel im Wortschatz oder Satzbau, unterschiedlich beherrscht werden.

Die sprachlichen Kompetenzen von Mehrsprachigen können auf drei Ebenen eingeordnet werden. Auf der ersten Ebene verfügt eine Person über sprachliche Mittel und Strukturen. Hierzu zählt unter anderem ein angemessener Wortschatz, eine korrekte Artikulation und die Kenntnis von Wortformen und dem Satzaufbau. Eine weitere Ebene bezieht sich auf den kommunikativen Einsatz der Sprache, das heißt die Entscheidung darüber, wann in einer bestimmten Situation welche der beherrschten Sprachen eingesetzt wird, vor allem um die eigene Intention so gut wie möglich zur Geltung zu bringen.

Des Weiteren geht es auf der dritten Ebene um die Fähigkeit, die Bedeutung von Sprache zu erfassen und zwar einerseits auf der sprachstrukturellen und grammatikalische Ebene und andererseits auf der Wort- und Begriffsebene. Hier wird von sprachkognitiven Kompetenzen gesprochen. Mehrsprachige Personen sind also fähig, einen korrekten Satz zu formulieren und zu beurteilen.

Die Ausprägung der Mehrsprachigkeit hängt von der Intensität und dem Zeitpunkt der erworbenen Sprache ab. In den ersten drei bis vier Jahren lassen sich unterschiedliche Phasen beobachten. Diese variieren je nach der sprachlichen Lebenssituation der Kinder (Küpelikilinc & Ringler, 2004, S. 30).

Die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit wird als eine Kombination aus Kenntnissen in der nach der Geburt im Familienkreis zuerst erlernten Sprache (L1) und der in der Gesellschaft gesprochenen Sprache (L2) beschrieben (Dollmann & Kristen, 2010, S. 124).

2.3 Typen und Formen der Mehrsprachigkeit

Es gibt zahlreiche Möglichkeiten, die mehrsprachige Kompetenz zu erwerben. Zum einen wird unterschieden zwischen simultaner und sukzessiver Mehrsprachigkeit. Bei einem simultanen Spracherwerb werden zwei oder mehrere Sprachen gleichzeitig erlernt, während der sukzessive Spracherwerb ab ca. dem dritten Lebensjahr vorliegt, wenn die Erstsprache schon in ihren Grundzügen etabliert ist und die Zweitsprache nach der Erstsprache erworben wird. Hier ist anzumerken, dass in der internationalen Literatur der Begriff „Erstsprache“ zum Begriff „Muttersprache“ präferiert verwendet wird. Anlass dafür ist die wertfreie Terminologie. Dieser Begriff kann mehrdeutig verstanden werden, denn es ist nicht eindeutig, ob sich der Begriff auf die Sprache bezieht, welche als erste erworben wurde, am häufigsten verwendet, am besten beherrscht oder sich mit einer Person identifiziert (Scharff Rethfeldt, 2013, S. 29ff).

Weiterhin wird ebenfalls zwischen natürlicher und gesteuerter Mehrsprachigkeit differenziert. Die natürliche Mehrsprachigkeit liegt vor, wenn die Sprachen durch den alltäglichen Umgang mit muttersprachlichen Bezugspersonen, also in einer natürlichen Umgebung, erworben werden. Bei der kulturellen Mehrsprachigkeit hingegen, welche auch als „künstliche“ oder „gesteuerte“ Mehrsprachigkeit be-

zeichnet wird, erfolgt der Erwerb der zweiten oder dritten Sprache durch systematischen Unterricht. Abbildung 1 dient zur Veranschaulichung der Spracherwerbskriterien.

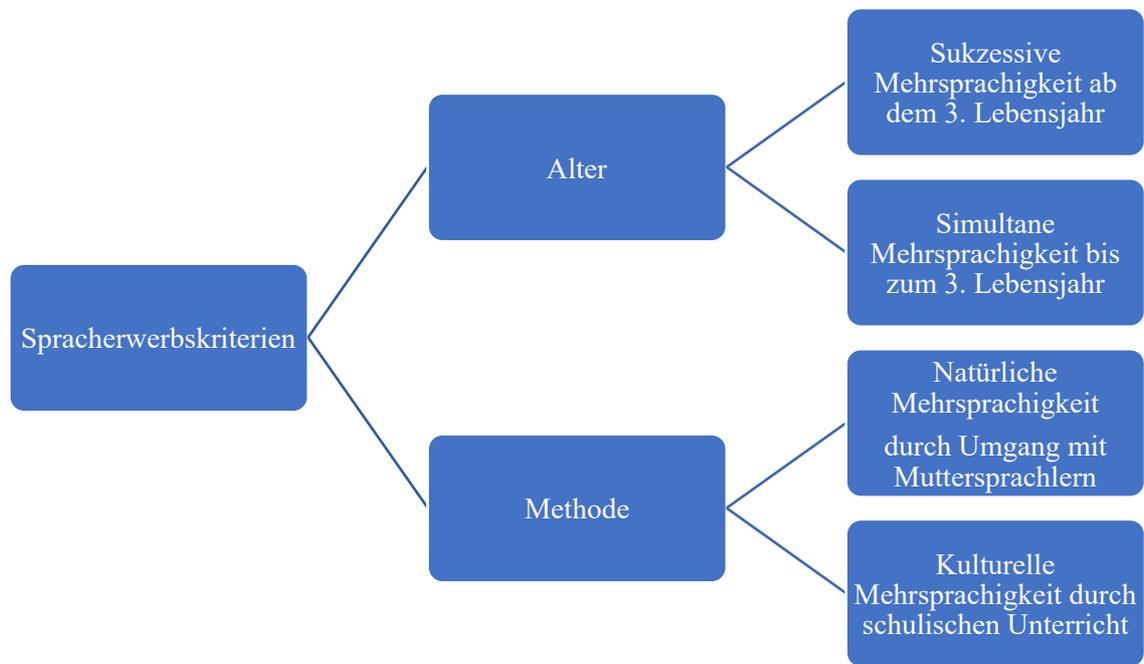


Abbildung 1: Einteilung der Arten der Mehrsprachigkeit nach Alter und Art des Spracherwerbs (Triarchi-Herrmann, 2011, S. 20).

Im weiteren Verlauf des Kapitels geht es zum einen um die Definition des Zweitspracherwerbs sowie Doppelspracherwerbs. Zum anderen wird die oftmals im Rahmen der Arbeit mit ausländischen Kindern in institutionellen Bildungseinrichtungen außer Acht gelassenen Bedeutung der Erstsprache thematisiert. Hierzu wird in Kapitel drei ein Transfer zum Thema Sprache und Identität erstellt.

2.3.1 Zweitspracherwerb

Dieser Begriff kann mehrdeutig aufgefasst werden. Grundsätzlich verläuft der Erwerb mehrerer Sprachen individuell unterschiedlich. Der Begriff findet Verwendung, wenn sich auf Individuen bezogen wird, welche zuerst eine erste, bereits in Grundzügen erworbene, Sprache erlernt haben und im Anschluss eine weitere

Sprache erwerben (Chilla 2010 und Kracht 2001, o. S. in Scharff Rethfeldt, 2013, S. 31).

Von einem Zweitspracherwerb wird gesprochen, wenn das Kind im Verlauf des Spracherwerbsprozesses ab dem Alter von zwei oder drei Jahren intensiv mit einer zweiten Sprache in Kontakt tritt. Sprachwissenschaftler benutzen für den Begriff Zweitsprache die Abkürzung L2 (aus dem Englischen language two), welche stellvertretend für die involvierten Einzelsprachen stehen. „L“ steht für Lingua und kennzeichnet den Sprachcode, während die Zahl dahinter ohne Bedeutung einer Rangfolge für den jeweiligen Sprachcode steht (Scharff Rethfeldt, 2013, S. 32).

Erfolgt der Erwerb der neuen Sprache so, dass die Erstsprache (L1) nicht verdrängt wird und sich beide Sprachen weiterentwickeln, wird dies als additive Mehrsprachigkeit bezeichnet.

Wird jedoch die erste Sprache während des Erwerbs der zweiten Sprache nicht altersgemäß weiterentwickelt, wird dies als subtraktive Mehrsprachigkeit bezeichnet. Ist dieser Fall gegeben, so kann es zu Nachteilen für die gesamte sprachliche und kognitive Entwicklung des Kindes kommen. Es wird davon ausgegangen, dass sich dann wichtige sprachübergreifende Strukturen des Regelwissens und der Sprachlogik im ersten Sprachsystem auflösen. Dies führt dazu, dass diese dann nicht mehr für die Entwicklung ähnlicher Strukturen in der neuen Sprache verwendet werden können (Ringler & Küpelikilinc, 2004, S. 31).

Die meisten ausländischen Kinder, welche in den Kindergarten kommen, lernen Deutsch als zweite Sprache unter natürlichen Bedingungen, das heißt, wie beim Erstspracherwerb, durch die Kommunikation. Es liegt also ein natürlicher Zweitspracherwerb vor. Grundsätzlich ähnelt sich der Prozess des Erst- und natürlichen Zweitspracherwerbs, jedoch durchläuft das Kind beim Erwerb der zweiten Sprache nicht nochmals die gleichen Phasen wie beim Erwerb der Erstsprache. Vielmehr wirkt sich das sprachliche Vorwissen sowie die Vorerfahrungen aus dem Erwerb der Erstsprache auf verschiedenste Weise innerhalb der einzelnen Bereiche, wie zum Beispiel dem Wortschatz, dem Satzbau oder der Lautproduktion, aus. Auch beim Zweitspracherwerb gibt es mehrere Entwicklungsstadien, wovon die ersten Phasen kurz erläutert werden sollen. Ein bestimmter Satztyp, nämlich der Kopulasatz (Ist-Satz), prägt diese Phasen, da die ersten Äußerungen nach diesem Modell geformt werden. Kinder äußern sich in Satztypen, wie: „Ich sein a baby“, „die nicht böse“, oder „die ein Elefant und die ist eine Maus“. Diese Bei-

spiele stammen von einer Langzeitstudie zum natürlichen Zweitspracherwerb bei Kindern von Sascha Felix (1978 und 1982) und wurden einige Monate nach dem Kontakt mit der zweiten Sprache gemacht.

Die Phasen des Kopulasatzes teilen sich in zwei Stufen auf und unterscheiden sich in Länge und Komplexität der Sätze. In der zweiten Sprache treten parallel noch weitere Formen auf, nämlich Ein-Wort- sowie Zwei-Wort-Sätze, welche von einem anderen Charakter als die Ist-Sätze gekennzeichnet sind, wie beispielsweise die Äußerung: „In Bett“ oder „du nicht“.

Im nächsten Stadium äußert sich das Kind in Sätzen, welche Voll- und modale Hilfsverben, zum Beispiel „gehen“, „machen“, „wollen“, „können“, beinhaltet, wobei die einzelnen Lernschritte innerhalb der Erwerbsphase der komplexeren Sätze nicht ganz so eindeutig festzustellen sind, wie in dem Stadium der Kopulasätze.

Diese Beispiele geben eine grobe Vorstellung von der Natur und Gesetzmäßigkeit des Zweitspracherwerbs bei Kindern. Hinzuzufügen ist, dass laut Forschungsergebnissen die Kinder über ein Konzept „syntaktischer Strukturen“, das bedeutet ein Konzept zum Satzstrukturbau, aufweisen. Daraus lässt sich schließen, dass die Kinder, die eine zweite Sprache sukzessiv erlernen, also später als die Erstsprache, bereits Kenntnisse darüber besitzen (Heuchert, 1989, S. 24f.), „dass sprachliche Mitteilungen nicht durch wahlloses Aneinanderreihen von Wörtern gebildet werden können, sondern nach bestimmten formalen Ordnungsprinzipien und Regeln ausgerichtet sein müssen ...“ (Felix, 1978, S. 72). Diese Erkenntnis zieht das Kind aus dem Erstspracherwerb.

Dies setzt voraus, dass das Kind beim Lernen der Erstsprache gewisse Erfahrungen macht und diese Erkenntnisse verinnerlicht hat, um die Strukturen beim Kontakt mit der zweiten Sprache anwenden zu können.

Laut Felix (1978 und 1982) überspringt das Kind beim Erwerb der zweiten Sprache die ersten semantisch-kognitiven Lernstadien des Satzstrukturereverbs und beginnt direkt mit der satzbildenden, der syntaktischen Phase, denn dies ist ihm durch seine Erfahrungen aus dem Erlernen der ersten Sprache heraus möglich. Das Kind geht also mit bestimmten Erwartungen und Annahmen über die Struktur der zweiten Sprache an diese heran und zieht womöglich Vergleiche zwischen der Erstsprache und der Zweitsprache. Werden jedoch strukturelle Unter-

schiede festgestellt, müssen, genauso wie bei einem Erstspracherwerber, erst die kognitiven und semantischen Entwicklungsstadien durchlaufen werden. Das bedeutet, dass zuerst das kognitive Konzept erworben werden muss, welches einer bestimmten grammatikalischen Form zugrunde liegt.

Daraus lässt sich schließen, dass die einzelnen Strukturbereiche der Zielsprache, wie Satzbau, Fragesätze, Verneinung etc., nicht auf einmal gemeistert werden. Vielmehr werden aus den angebotenen sprachlichen Informationen einzelne Strukturmerkmale herausgefiltert, welche die Kinder dann nach eigenständigen Regeln zu Konstruktionen verbinden (Heuchert, 1989, S. 26ff).

2.3.2 Doppelspracherwerb oder Bilingualismus

Hier ist anzumerken, dass die Termini Doppelsprachigkeit und Bilingualismus bzw. zweisprachig und bilingual synonym gebraucht werden.

Von einem Doppelspracherwerb ist die Rede, wenn ein Kind bereits sehr früh, meist von Geburt an, mit einer weiteren Sprache konfrontiert wird (Ringler & Küpelicinik, 2004, S. 30). Es ist also eine simultane (gleichzeitige) Mehrsprachigkeit vorhanden, da die weitere Sprache bis zum dritten Lebensjahr hinzukommt. Die Sprachen sind in den seltensten Fällen gleichmäßig verteilt, was Konsequenzen für den Grad der Beherrschung in den verschiedenen Bereichen beider Sprachen hat. Es lassen sich in den ersten drei bis vier Jahren mehrere Entwicklungsphasen beobachten. Die erste Entwicklungsstufe umfasst den Zeitpunkt des Sprachbeginns, das heißt das Einwort- und teilweise Zweiwortstadium. Diese Phase weist ein lexikalisches System mit Wörtern aus beiden Sprachen auf. Benennt ein Kind einen Gegenstand in einer Sprache, ist es im Regelfall nicht in der Lage, das gleiche auch in der anderen Sprache zu benennen, auch wenn es eigentlich die Bedeutung kennt. Gegen Ende dieser Phase fängt das Kind an, die Wörter aus beiden Sprachen parallel zu gebrauchen.

Die zweite Entwicklungsstufe beginnt circa ab dem zweiten Lebensjahr und das Kind besitzt einen größeren Wortschatz zur Benennung von Gegenständen, Handlungen und Funktionen in beiden Sprachen. Hier kann es zur „Doppelung“ kommen, die Ausdrücke aus beiden Sprachen treten hintereinander auf, auch dann, wenn das Kind die Zuordnung von der Sprache zur Person kennt. Hauptsächlich lässt sich die zeitliche Verschiebung beim Erwerb einzelner sprachlicher Struktu-

ren in den Sprachen auf die Komplexität der jeweiligen Sprachstrukturen sowie auf die Intensität der Sprachbenutzung zurückführen. Die Kinder sprechen und hören beide Sprachen selten gleich viel und mit dem gleichen Stellenwert in der Kommunikation mit den Gesprächspartnern der jeweiligen Sprachen.

In der dritten Entwicklungsstufe kann das Kind beide Sprachen voneinander trennen. In dieser Phase machen sich die verschiedenen Einflussfaktoren, wie die Art und Intensität der Förderung der jeweiligen Sprachen, die Art des Kontakts zu den Sprechern, die Funktion der beiden Sprachen und die Einstellung der Umgebung zur Zweisprachigkeit und den jeweiligen Sprachen bemerkbar (Heuchert, 1989, S. 23f).

2.3.2.1 Exkurs: Sprachmischung

Das Phänomen des Sprachmischens (mixed speech) tritt im ersten Entwicklungsstadium des Doppelspracherwerbs auf. Laut Afshar ist das unbewusste Sprachmischen eine „Folgeerscheinung von Unbalanciertheit des Bilingualismus“ (Afshar, 1998, S. 28 in Hullmann 2010, S. 35). Heimann-Bernoussi hingegen ist der Auffassung, dass ein Mischen von Sprachen bei mehrsprachigen Kindern der normalen Sprachentwicklung entspricht. Sie nennt es „frühes Sprachmischen“ (Heimann-Bernoussi, 2011, S. 150).

Vor allem vor dem Erreichen des dritten Lebensjahres wird beobachtet, dass mehrsprachige Kinder ihre Sprache mischen. In aufregenden oder besonders emotionalen Situationen kann ein Kind noch schlechter zwischen den Sprachen umschalten (Kielhöfer & Jonekeit, 1983, S. 28). Sprachmischen passiert also vor allem in der frühen Spracherwerbsphase. In dieser Phase beherrschen Kinder noch nicht ausreichend beide Sprachen. Es passiert unkontrolliert und verfolgt keine Strategie (Heimann-Bernoussi, 2011, S. 151). Umstritten ist hierbei, ob es als Fehlleistungen gesehen wird, da mit dem Mischen der Sprachen Defizite in der einen oder anderen Sprache einhergehen können (Hullmann, 2010, S. 36). Mittlerweile wird das Mischen der Sprachen jedoch als besondere Fähigkeit von Zwei- oder Mehrsprachigen angesehen. Die Kinder verhalten sich dabei sehr heterogen, während einige viel und oft mischen, passiert dies bei anderen weniger bis gar nicht (Scharff Rethfeldt, 2016, S. 57).

Ein weiterer Erklärungsversuch des Phänomens ist, dass sich das Kind in einem Entwicklungsstadium befindet, in welchem es beide Sprachen als ein linguistisches System mit unterschiedlichen Bezeichnungen für einen Gegenstand auffasst. Zum Ende des Stadiums fängt das Kind an, die Begriffe aus beiden Sprachen parallel zu verwenden (Heuchert, 1989, S. 23).

2.3.3 Sprachtrennungsregeln

Eine bis heute umstrittene Frage zur mehrsprachigen Erziehung lautet, welche Methode bzw. welche Sprachtrennungsregeln am effektivsten ist. Gewisse Strategien und Regeln geben den Kindern Orientierung und Struktur.

Eine Person – Eine Sprache

1913 stellte der Schweizer Ronjat in seiner Thèse „Le développement du langage observé chez un enfant bilingue“ das Prinzip der „une personne, une langue“ vor. Bei dieser Methode spricht jeder Elternteil seine Muttersprache. Hierzu ein Beispiel: In einer Familie ist die Mutter Französin und spricht Französisch mit ihrem Kind, der Vater ist deutscher Herkunft und spricht dementsprechend Deutsch mit seinem Kind. So ist es dem Kind möglich, die jeweiligen Sprachen den jeweiligen Personen zuzuordnen und es versteht, wo eine Sprache aufhört bzw. wo sie anfängt.

Diese Strategie ist bislang die in der Forschung einzig empirisch untersuchte Methode.

Allerdings nimmt die Sprache, welche nicht die Mehrheitsprache ist, einen schwächeren Stellenwert ein. Verbringt beispielsweise der deutsche Vater mehr Zeit mit seinem Kind, als die französische Mutter, so hat die französische Sprache einen schwächeren Wert. Hinzukommt, dass Deutsch die Umgebungssprache und somit die Mehrheitsprache ist und das Kind somit generell vermehrt mit dieser Sprache konfrontiert ist und in Kontakt tritt, als mit der französischen, welche in diesem Fall als Minderheitensprache bezeichnet wird. Das kann ebenso dazu führen, dass das Kind die Minderheitensprache zwar versteht und auf sie reagiert, diese jedoch nicht spricht.

Das Konzept „Eine Person – eine Sprache“ passt dann, wenn die Eltern binational sind und es ihnen ein Anliegen ist, die Kinder zweisprachig zu erziehen (Montanari, 2002, S. 42; Fehlings de Acurio, 2016, S. 42f).

Diese Strategie wird besonders von Fachleuten begrüßt, welche Sprachmischungen als ungünstig in Bezug auf die mehrsprachige Entwicklung bewerten. Grund dafür ist, dass sie davon ausgehen, dass es dem Kind somit erleichtert wird, ein Bewusstsein für die unterschiedlichen Sprachen zu entwickeln und sie Sprachen anhand der Personen eher trennen können. Allerdings wird die Strategie auch kontrovers diskutiert. Zum einen können Eltern die konsequente Sprachtrennung im alltäglichen Sprachgebrauch nicht immer einhalten. Zum anderen fällt diese Strategie Einkindfamilien leichter, als Familien mit Geschwisterkindern. Somit stellt diese strikte Sprachtrennung in der Theorie eher ein Ideal dar, als die Realität abbildet. Hinzukommt, wie schon erwähnt, dass die Annahme, dass sich Sprachmischen negativ auf die Sprachentwicklung auswirkt, nicht bestätigt werden kann (Scharff Rethfeldt, 2013, S. 77).

Umgebungssprache – Familiensprache

Ist die Familie nach Deutschland zugewandert und sprechen beide Elternteile dieselbe Sprache und ist diese nicht die Umgebungssprache, so kann die Ortsstrategie als Methode der zwei- oder mehrsprachigen Erziehung genutzt werden. In diesem Fall wenden hier beide Elternteile Zuhause die gleiche Sprache, ihre Herkunftssprache und nicht die Landessprache an. Das Kind wird dann mit der Umgebungssprache konfrontiert, indem es mit anderen Bezugspersonen, wie zum Beispiel in einer Spielgruppe, im Kindergarten oder in der Schule in Kontakt tritt. Ist eine Familie beispielsweise aus der Türkei nach Deutschland zugewandert, so sprechen beide Elternteile Türkisch mit ihrem Kind, im Idealfall ist der Ort der Familiensprache nicht nur das Zuhause, sondern auch das Netzwerk mit anderen türkisch sprechenden Personen (Fehlings de Acurio, 2016, S. 43f).

2.3.4 Bedeutung der Erstsprache

Der Erstsprache bzw. der Muttersprache kommt sowohl für einsprachige als auch für mehrsprachige Kinder eine bedeutende Rolle zu, denn abgesehen von der kommunikativen Funktion hat sie ebenfalls eine kognitiv-repräsentative Funktion. Dem Individuum werden durch die Erstsprache Zugang zu Annahmen, Erkenntnissen, Gedanken, Gefühlen und inneren Haltungen und Einstellungen der Kultur, in welcher es lebt, ermöglicht (Nelson, 1996, S. 34 in Scharff Rethfeldt, 2013, S. 34). Mittels der Erstsprache werden also kindliche Konstruktionen über die Welt und die damit verbundenen begrifflichen Konzepte erschaffen und geprägt, um anschließend abgerufen, hinterfragt und zum Teil verändert zu werden.

Die sprachspezifischen Regeln werden implizit gelernt und dann zur weiteren Verarbeitung im struktursuchenden und strukturbildenden Prozess genutzt. „Das so erworbene sprachspezifische Wissen wird linguistisch repräsentiert“ (Scharff Rethfeldt, 2013, S. 34).

Darüber hinaus spielt die Erstsprache eine Rolle hinsichtlich der Erhaltung der „kulturellen Identität“, dem emotionalen Bezug zum Herkunftsland sowie als Lerngrundlage für den Erwerb weiterer Sprachen. All diese Faktoren wirken sich mehr oder weniger auf die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes aus (Heuchert, 1989, S. 29).

Allgemein formuliert prägt die Erstsprache eines Kindes sein sprachliches sowie sein Weltwissen, einschließlich seiner Gedanken, Äußerungen und Annahmen. Da bei mehrsprachigen Kindern mehr als eine Sprache und Kultur vorhanden ist, ist die kognitiv-repräsentative Funktion erweitert (Scharff Rethfeldt, 2013, S. 34).

Wird die Erstsprache nicht beachtet, kann das für viele Migrantenkinder Konsequenzen hinsichtlich deren sprachlichen Selbstkonzept haben (Jeuk, 2003, S. 53).

Die Bedeutung der Erstsprache bzw. von Sprache allgemein für das Selbstkonzept sowie für die Identitätsentwicklung wird in Kapitel 3.1 aufgegriffen.

3 Bedeutung und Funktion von Sprache für Kinder

In der Literatur wird immer wieder ein Zusammenhang zwischen Denken und Sprechen bzw. zwischen der Entwicklung des Denkens, der Persönlichkeitsentwicklung sowie der Entwicklung der Erst- bzw. Muttersprache hergestellt. Der Entwicklungspsychologe Jean Piaget stellt in seinen Werken immer wieder einen Bezug zur Förderung der Erstsprache her. Er postuliert, dass eine wechselseitige Wirkung zwischen Denk- und der Sprachentwicklung besteht. Und dies in genetischer sowie in funktionaler Hinsicht. Grund für diese Annahme ist die aktive Adaption des Menschen an seine Umwelt. Dies wiederum verlangt die Ausbildung geistiger Strukturen. „Auf der Strukturierungsleistung der sensomotorischen Schemata bauen später die höheren geistigen Operationen auf, wie sie für die Begriffsbildung erforderlich sind. Diese geistigen Strukturen bedürfen der symbolischen Darstellung, um stabil und situationsunabhängig zu werden“ (Auernheimer, 1990, S. 207).

Zwar ist also die Sprache einerseits wichtig für die Denkentwicklung, jedoch wird sie nicht in erster Linie von ihr bestimmt. Vielmehr kommt es hier auf die handelnde Auseinandersetzung mit Dingen und Menschen an. Laut Auernheimer erklärt Piaget, dass die Intelligenz sich mit dem Handeln entwickelt und behindert wird durch das Fehlen sprachlicher Mittel zur Organisation der Erfahrungen.

Handeln, Denken und Sprechen stehen also immer in einem Zusammenhang zueinander (Auernheimer, 1990, S. 207f).

Der sowjetische Psychologe und Sozialkonstruktivist Lew Semjonowitsch Wygotski, welcher größtenteils ähnlicher Auffassung wie Piaget ist, schreibt 1977 in seinem Werk „Denken und Sprechen“: „Der Gedanke drückt sich nicht im Wort aus, sondern erfolgt im Wort“ (Wygotski, 1977, S. 301). Hiermit ist folgendes gemeint: Die Beziehung des Gedankens zum Wort ist ein Prozess, sie ist eine „Bewegung vom Gedanken zum Wort und umgekehrt – vom Wort zum Gedanken“ (vgl. ebd.). Damit ist also ein Entwicklungsprozess gemeint, welcher mehrere Phasen durchläuft.

Mit seinem oben zitierten Schlüsselsatz kommt der Sprache eine wesentliche Bedeutung zu. Auernheimer, welcher sich hier auf Wygotski bezieht, erklärt, dass das Denken durch die sprachlichen Mittel ausgeformt wird (Auernheimer, 1990, S. 208). Wygotski meint also, dass eine Beziehung zwischen dem Denken und dem

Sprechen vorhanden ist, also eine Wechselwirkung beider Konstrukte, und dass sich jeder Gedanke mit einem Wort charakterisiert.

Für die Mitteilung von Emotionen hat die Sprache ebenfalls einen zentralen Stellenwert und hieraus lässt sich die Bedeutung der Persönlichkeitsentwicklung erkennen. Auernheimer schreibt (1990, S. 208f), dass mehrsprachige Kinder zum einen in allen erlernten Sprachen kommunizieren können und zum anderen in allen Sprachen „über die sprachlichen Mittel zur Organisation und Repräsentation ihrer Erfahrungen verfügen“ (in allen Lebensbereichen), um gleichberechtigt am gesellschaftlichen Leben teilnehmen zu können.

Die funktionelle Seite von Sprache scheint deutlich und selbstverständlich. Sprache wird als Schlüssel zur Welt bezeichnet. Sie ist allgegenwärtig und begleitet uns unser gesamtes Leben. Durch Sprache ist es uns möglich, uns mit anderen Menschen auszutauschen, uns ihnen mitzuteilen und deren sowie unsere eigene Wirklichkeit zu verstehen. Außerdem sind wir in der Lage unsere Eindrücke und Wahrnehmungen mithilfe von Begriffen in Worte zu fassen und uns sowohl verbal als auch nonverbal auszudrücken, denn Sprache äußert sich auch durch Blicke, Tonlage oder offene und verdeckte Botschaften des Körpers und ist nicht nur ein komplexes System, welches aus Zeichen, Symbolen und Regeln besteht (Jampert et. al., 2005, S. 17).

An diesen aufgeführten Aspekten lässt sich deutlich erkennen, wie wichtig die vollständige Entwicklung und das kompetente Beherrschen der erworbenen Sprachen bei zwei- oder mehrsprachigen Individuen ist, um eine gesunde und stabile Persönlichkeitsentwicklung durchlaufen zu können, wovon unter anderem der Bildungserfolg von Bedeutung ist.

Die wissenschaftlich und sprachpädagogisch begründete Position zur Förderung der Erstsprache konnte im bisherigen Verlauf der Arbeit erkannt werden. Allerdings gibt es auch eine andere Position zu dem Thema der sprachlichen Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund, welche überwiegend mit ökonomischen und pragmatischen Argumenten gestützt wird und hauptsächlich von Verwaltungsbeamten und Bildungspolitikern vertreten wird. Diese sind der Ansicht, dass die meisten Zuwanderersprachen ökonomisch sowie gesellschaftlich irrelevant sind und aus diesem Grund vernachlässigt werden sollten. Es ginge ausschließlich um Adaption und dazu steht die Beherrschung der deutschen Sprache an erster Stelle.

Die Zweitsprache soll innerhalb kürzester Zeit erlernt werden. Ein Grund dieser Position ist die sogenannte „time-on-task“- Hypothese: Der Gebrauch der Erstsprache verzögere die Aneignung der Zweitsprache. Würde nun also ausschließlich die Zweitsprache im Fokus stehen und gefördert werden, spricht man von Submersionsprogrammen. Hier können jedoch Mängel erkannt werden. Es konnte festgestellt werden, dass Kinder dadurch Überforderung und Minderwertigkeitsgefühle erlebten, welche ihnen das Lernen erschwerte (Apeltauer, 2007, S. 11f). Hierauf wird in Kapitel 4.5 detaillierter eingegangen.

Bei dem Stellenwert der Herkunftssprachen- und Kulturen der Migranten, vor allem in der Bildungspraxis, darf nicht außer Acht gelassen werden, dass es um die philosophische bzw. ethische Frage der Gleichwertigkeit sowie der institutionellen Gleichstellung von Kulturen und Sprachen sowie Religionen und Ethnien geht. Weiterhin spielt dies alles auch mit in die psychische, soziale und sprachliche Entwicklung ein, das heißt im näheren Sinne für die Adaption der bikulturellen Kinder (Allemann-Ghionda et. al., 2010, S. 7).

Die Bedeutung der Erstsprache wird vor allem in der Pädagogik für die Identitätsbildung eines Menschen hervorgehoben. Daher beschäftigt sich der weitere Verlauf des Kapitels mit dem Zusammenhang von Sprache und Identität sowie dem Zusammenspiel von Sprache, Kultur und Identität.

3.1 Sprache und Identität

Sprache ist mitunter ein Aspekt, welcher an der Identitätsentwicklung eines Menschen beteiligt ist. Wir erwerben mit ihr eine bestimmte Sicht und Wahrnehmung auf die Welt, haben also einen bestimmten Zugang zu ihr, mit welchem wir uns identifizieren. Bereits in der Einleitung dieser Arbeit wurde die zentrale Bedeutung des Verhältnisses von Sprache und Identitäten erwähnt. Sprache stellt den entscheidenden Zugang zu einem Individuum dar, denn sie ist einer der wichtigsten Identitätsträger.

Menschen mit Migrationshintergrund besitzen selbstverständlich - alleine durch ihre Erstsprache - spezifische Kompetenzen. Diese werden jedoch in Deutschland gegenwärtig eher weniger systematisch genutzt und zwar weder in gezielten Pro-

grammen zum Spracherwerb, noch in professionellen Zusammenhängen zur Verbesserung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt (Plewina, 2011, S. 8).

Betrachtet man den Zusammenhang von Zwei- oder Mehrsprachigkeit und Identität, so beeinflusst auch die Mehrsprachigkeit die Identität. Beispielsweise kann die Grammatik einer Sprache eine bestimmte Sicht auf die Welt vermitteln. Wenn beispielsweise deutschsprachige Menschen ein Bild betrachten, auf welchem ein Auto eine Straße entlangfährt, an deren Ende sich ein Haus befindet, achten diese auf das Ziel und schauen auf das Haus, da die deutsche Sprache keine Verlaufsform hat. Menschen mit Sprachen hingegen, die eine Verlaufsform haben, wie beispielsweise im Englischen der Satz: „The car is driving“, richten ihren Blick eher auf das Auto. Die Blickrichtung und der Fokus der Aktivität ist also unterschiedlich. Zwei- oder mehrsprachige Personen können sich in beide Perspektiven hineinversetzen und auch zwischen ihnen vermitteln (Fehlings de Acuro, 2016, S. 120).²

Des Weiteren ist Zweisprachigkeit im Zusammenhang mit Identität ein Thema, welches häufig Fragen aufwirft: Können bilinguale Kinder eine Identität entwickeln, obwohl sie höchstwahrscheinlich, bedingt durch die zweisprachige Erziehung, auch mit zwei Kulturen aufwachsen? Fühlen sich diese Kinder einem Land zugehörig oder eher heimatlos? Humboldt, Weisberger oder auch Trier vertreten das Bild der idealistischen-romantischen Sprachauffassung. „Dabei handelt es sich um muttersprachlich fixierte Wirklichkeitsbilder“ (Kielhöfer & Jonekeit, 1983, S. 84). Das bedeutet, dass die Sprache die Wahrnehmung und das Denken der Menschen prägt. Die Muttersprache vermittelt also ein Weltbild, und dieses zu lernen heißt automatisch auch, deren Weltbild zu übernehmen. Ausgehend von dieser Auffassung hätte ein zweisprachig erzogener Mensch also zwei Weltbilder. Die rationalistische Sprachauffassung, wie sie Leibniz oder Descartes vertreten, kann folgendermaßen beschrieben werden: „Die Sprache ist ein Instrument des Denkens und Wahrnehmens. Wir meistern die Sprache – die Sprache meistert nicht uns“ (vgl. ebd., S. 87). Anhand einer Studie zeigten Kielhöfer und Jonekeit auf, wie sich an dem Beispiel des Wortes „Brot“ zwei verschiedene Wirklichkeiten in den beiden Sprachen auf tun können. Brot heißt übersetzt auf Französisch „pain“.

² Im folgenden Abschnitt wird hauptsächlich der Begriff der Zweisprachigkeit bzw. des Bilingualismus verwendet, wobei natürlich auch die drei- bzw. Mehrsprachigkeit gemeint werden kann.

Allerdings ist das Brot in Deutschland ganz anders als das „pain“ in Frankreich. Das deutsche Brot wird eher mit einem kompakteren Laib in Verbindung gebracht, welches mit Butter und Aufstrich gegessen wird, während das französische „pain“ eher mit einer langen hellen Stange (auch „Baguette“) in Verbindung gebracht wird, welches gebrochen und zu den Mahlzeiten dazu gegessen wird. Am Anfang setzten die in Deutschland zweisprachig aufwachsenden Kinder „pain“ mit „Brot“ gleich und gaben diesen Wörtern so die gleiche Wirklichkeit. Nachdem die Kinder jedoch mehrmals nach Frankreich gereist waren, stellten sie fest, dass die beiden Wörter nicht äquivalent sind und je nach Sprache und Land etwas unterschiedliches bedeuten. Laut Kielhöfer und Jonekeit macht diese Erfahrung „... nicht orientierungslos, doppelzünftig oder gar schizophren; im Gegenteil: eine solche Erfahrung emanzipiert von der Sprache, sie vermittelt die wichtige Einsicht, daß Wörter und Dinge in der Wirklichkeit nicht identisch sind“ (Kielhöfer & Jonekeit, 1983, S. 84f). Vergleicht man dies nun mit der rationalistischen Sprachauffassung, kann man sagen, dass Zweisprachige im übertragenen Sinne über zwei Instrumente verfügen und nicht über „... zwei Weltanschauungen, zwei Persönlichkeiten und zwei Denkweisen“ (Kielhöfer & Jonekeit, 1983, S. 87). Kinder, die mit zwei Sprachen aufwachsen, wachsen fast immer auch mit zwei Kulturen auf. Die Autorin Gabrielle Varro beschreibt es auch als „Wurzel“ in zwei Ländern. Im Gegensatz zu Kinder aus ausländischen Familien haben sie aber auch eine enge Verbindung zu dem Land, in welchem sie leben, da ein Elternteil aus diesem Land stammt. Wie sich das Biculturelle auf die Kinder auswirkt, hängt davon ab, wie die Eltern, die Familie und dann auch das Umfeld damit umgehen. Anhand einer Umfrage erkannte Varro (1997, S. 126f), dass es zwei Extreme gibt: Das eine Extrem war die Konzentration auf das Land und dementsprechend auf dessen Kultur und Bräuche des ausländischen Partners. Das lässt sich zum Beispiel damit erklären, dass der ausländische Partner Heimweh hat und so viel Kultur wie möglich aus seinem Land mit in das andere Land nehmen möchte. Das andere Extrem war, dass die Familien das andere Land kaum oder gar nicht thematisierten. Zwischen diesen beiden Extremen waren auch weitere Formen sichtbar, die ausgeglichener schienen. „Das Amalgam von „Kultur“ und „Nationalität“ wird zementiert durch die Affektbesetzung, die den verpflanzten Elternteil an das Land seiner Herkunft bindet In diesen Familien bleibt das Bewußtsein für das Land, aus dem der verpflanzte Ehepartner kommt, in unterschiedlichem Grade lebendig, und sie hal-

ten mit diesem Land Kontakt“ (Varro, 1997, S. 133). So beschreibt Varro die enge Verbindung der jeweiligen „verpflanzten“ Ehepartner mit ihrem Herkunftsland. Nun kann man davon ausgehen, dass sie etwas von der „Herkunftskultur“ an ihre Kinder weitergeben möchten. Dies kann, wie schon beschrieben, in unterschiedlichen Graden erfolgen. Kinder sind sich der Wichtigkeit, die die Herkunftskultur aus dem Land des ausländischen Elternteils einnimmt, bewusst. Dadurch ist es affektiv besetzt. Der Grad der Affektivität, den ein Kind im Hinblick auf sein „zweites Land“ verspürt, hängt eng mit der Beziehung und Bindungsqualität des jeweiligen Elternteils zusammen (Varro, 1997, S. 132ff). „Noch ehe sie wissen, ob die Zweisprachigkeit einen Wert für sie selber hat, wissen sie, daß sie einen Wert für ihre Eltern hat“ (vgl. ebd., S. 134). In einer anderen Umfrage, die Mahlstedt durchführte, äußerte ein Vater eines bilingualen Kindes die Bedenken, dass die Zweisprachigkeit seines Kindes mit einer großen Belastung einhergehen könnte. Er befürchtete, dass seine Kinder durch das Sprechen einer zweiten Sprache als Ausländer gesehen werden und sich dementsprechend teilweise fremd in ihrer Umgebung fühlen könnten. Mahlstedt weist in diesem Zusammenhang jedoch darauf hin, dass sich nicht einmal Kinder aus ausländischen Familien in den ersten Lebensjahren fremd in ihrer Umgebung fühlen. Vielmehr kann sich ein Fremdheitsgefühl erst entwickeln, wenn die Reflexionsmöglichkeiten zunehmen (Mahlstedt, 1996, S. 129f). Laut ihm wird die Umgebungssprache im Normalfall die starke Sprache. Das Kind identifiziert sich durch Freunde und Verwandte in der Umgebung mit der Sprache des Landes in dem es lebt, da es dieser Sprache deutlich mehr ausgesetzt ist (Varro, 1997, S. 126).

Zusammenfassend lässt sich vor diesem Hintergrund schlussfolgern, dass die Entwicklung einer Identität bei Zweisprachigen immer mit dem Kontext, in dem sie leben, zusammenhängt. Je nachdem, wie viel Bedeutung den beiden Ländern gegeben wird, wie viel Kultur des anderen Landes weitergelebt wird und wie die Eltern und die Familie mit dem Thema umgehen und nicht zuletzt auch die pädagogischen Bezugspersonen in institutionellen Bildungseinrichtungen, kann sich ein zwei- oder mehrsprachiges Kind mehr oder weniger einem Land zugehörig fühlen und seine individuelle Identität entwickeln.

Für nichtdeutschsprachig aufwachsende Kinder ist die Erstsprache ein wichtiger Teil der Identität. Sie leben meist in zwei Kulturen, was als bikulturelle Identität

bezeichnet wird. Sie wird verstanden als eine persönliche und ganzheitliche Identität, welche Handlungs- sowie Kommunikationsfähigkeit in zwei (oder mehr) kulturellen und sprachlichen Bezugssystemen erfordert. (Reichert-Garschhammer, Kieferle, 2011, S. 61f). Diese Kinder stehen unter dem Einfluss unterschiedlicher Norm- und Wertsysteme, was bedeutet, dass sie täglich einem Konflikt zwischen zwei Kulturen und zwei Sprachsystemen ausgesetzt sind und sich neuen Kommunikations- und Verhaltensformen stellen müssen. Das alles stellt einen recht widersprüchlichen Prozess dar, in welchem Migrantenkinder ihre Identität nicht auf die Art und Weise entfalten können, wie Kinder, welche keinen Migrationshintergrund haben. Hinzu kommt, dass das Herkunftsland und die damit verbundene Kultur und Sprache häufig stigmatisiert wird (Jakubeit, 1988, S. 17f).

Auernheimer (1995, S. 210) nennt als Voraussetzung für eine gesunde Identitätsbildung eine vollständig entwickelte Zweisprachigkeit.

Um Kinder aus sprachlichen Minderheiten in dieser Hinsicht bestmöglich unterstützen zu können, sind in der Bildungspolitik in der Theorie bereits verschiedene Forderungen angesprochen und Konzepte entwickelt worden. Diese Thematik wird in Kapitel vier ausführlich aufgegriffen.

Sprache ist sehr stark emotional gebunden. Personen, die zweisprachig aufgewachsen sind bzw. aufwachsen, wechseln in emotional stark belasteten Situationen in die Erstsprache. Dies trifft besonders auf Kinder oder Erwachsene zu, die die zweite Sprache sukzessiv erworben haben oder die eine starke und eine schwache Sprache haben.

Es gibt jedoch auch emotional behaftete Situationen, in welchen es einfacher sein kann, die Sprache einzusetzen, zu welcher eine gewisse Distanz besteht. Kommt eine Person beispielsweise aus einer Familie, in der Sexualität ein Tabuthema ist, so kann es dieser einfacher fallen in der schwachen Sprache bzw. in der Zweitsprache darüber zu sprechen.

Auch die Gestik, Mimik und die Körperhaltung ändert sich beim Sprachwechsel. Viele zwei- bzw. mehrsprachige Personen berichten, dass sich das Verhalten mit dem Wechsel in eine andere Sprache verändert, daraus ergibt sich also, dass mit diesem Wechsel eine Art Rollenwechsel einhergeht (Küpelikilinc & Ringler, 2004, S. 47ff).

Anhand von Tests mit Zweisprachigen konnte deutlich werden, dass sich insbesondere bei geäußerten Aggressionen oder bei der Leistungsmotivation Veränderungen durch den Sprachwechsel zeigten. Bei diesem Test ging es darum, Handlungsabläufe und Sätze im Rahmen einer Bildgeschichte zu ergänzen. Hierzu folgendes Beispiel:

Beginn des Satzes in Englisch: *Wenn meine Wünsche mit denen meiner Familie in Konflikt geraten, ...*

Ergänzung in Japanisch: *... ist es eine Zeit großer Unzufriedenheit*

Ergänzung in Englisch: *... mache ich das, was ich will* (Ervin-Tripp, 1968, S. 203).

3.2 Kultur, Sprache und Identität

Es konnte festgestellt werden, dass mit Zweisprachigkeit in der Regel immer zwei unterschiedliche Kulturen verbunden sind. Der Kulturbegriff ist äußerst vielfältig. Vor allem in der bildungspolitischen sowie fachwissenschaftlichen Diskussion über die optimale Erziehung von Kindern mit Migrationshintergrund hat dieser, in Verbindung mit der Erhaltung der kulturellen Identität und der Integration, eine zentrale Funktion (Jakubeit, 1988, S. 17).

Insbesondere im Zusammenhang mit dem Begriff der interkulturellen Pädagogik und Erziehung wird eine Klärung der inhärenten Definition von Kultur verlangt, da dieser Terminus im Allgemeinen sowie im fachwissenschaftlichen Sprachgebrauch vieldeutig verwendet wird (Nieke, 2000, S. 37).

Jakubeit (1988, S. 17) beschreibt Kultur als allumfassendes Konstrukt, welches der Mensch für eine Orientierung und Anpassung an eine Gesellschaft benötigt. Kultur zeichnet sich ebenfalls einerseits aus durch Verhaltensweisen, Wertvorstellungen, Interpretationsmuster und geistige sowie künstlerische Fähigkeiten und andererseits durch Rituale, Sitten, Institutionen, Bräuche, Sprachen, Musik oder durch Essen und Kleidung. Die Autorin definiert Kultur als ein Orientierungssystem, welches die Aufgabe hat, „das Handeln anzuleiten, das gesellschaftliche Leben zu deuten, Sinn und Werte herzustellen und bei der Bildung von Identität für den Einzelnen und für die Gruppe mitzuwirken (vgl. ebd., S. 16). Von dieser Definition ausgehend wird der Stellenwert einer gelungenen Eingliederung für einen

Menschen in eine neue Gesellschaft und eine neue Kultur deutlich. Das bedeutet, dass es für ein Kind aufgrund der neuen kulturellen Unterschiede und die Anpassung an eine unbekannte Gesellschaft von enormer Bedeutung ist, dass es in dieser Hinsicht Unterstützung erfährt.

Die Eingliederung in eine neue Gruppe setzt psychische Stabilität voraus, eine Anpassung, ohne dadurch einen Identitätsverlust befürchten zu müssen (Weber, 1989, S. 52; Lidz, 1971, S. 25). Hier wird erneut sichtbar, welchen Stellenwert und welche Aufgaben vor allem institutionelle Bildungseinrichtungen haben.

Grundbestandteil der Kultur ist die Sprache. Sie bestimmt, wie eine Person denkt und zwar so, dass es nicht selbstverständlich scheint, dass Personen aus anderen Kulturen ebenso gültige Erfahrungs- und Denkweisen haben. Letztere folgen unterschiedlichen Systemen der Logik (Lidz, 1971, S. 65).

Die Frage, ob die zweisprachige und bikulturelle Sozialisation ein Problem oder doch eher eine Ressource für den Menschen und für seine ethnische Gruppe darstellt, ist bereits seit einiger Zeit umstritten. „Erste Befunde sprechen dafür, dass eine erfolgreiche psychosoziale Adaption von Kindern und Jugendlichen aus zugewanderten Familien mit einer harmonischen Beziehung sowohl zur Herkunfts- als auch zur Aufnahmekultur (wozu auch die jeweiligen Sprachen gehören) einhergeht. Dies scheint zudem mit positiven Auswirkungen auf ihren schulischen Erfolg verbunden zu sein“ (Allemann-Ghionda et. al., 2010, S. 7).

Es kann festgehalten werden, dass jede Sprache an eine Kultur gebunden ist und somit auch Träger des gesamten kulturellen und gesellschaftlichen Wissens. Durch sie werden Normen und Wertehaltungen vermittelt und Religionen nähergebracht, bzw. erklärt. Ein tschechisches Sprichwort lautet: „Lernt man eine neue Sprache, erwirbt man eine neue Seele“ (Küpelikilinc & Ringler, 2004, S. 47f).

3.2.1 Bildungserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund

In folgendem Abschnitt soll zunächst die Bildungssituation von Kindern mit Migrationshintergrund skizziert werden.

Im Hinblick auf den Bildungserfolg, stellt sich die Frage, inwieweit die Mehrsprachigkeit von Kindern mit Migrationshintergrund diesen beeinflusst. Die PISA-Studie konnte zeigen, dass Kinder aus zugewanderten Familien einen deutlich ge-

ringeren Bildungserfolg aufweisen, als Kinder ohne Migrationshintergrund. Dies wirkt sich wiederum auf höhere Arbeitslosigkeit und geringeres Einkommen aus. Die deutsche Sprache wird im deutschen Bildungssystem als Grundlage zur Teilhabe an gesellschaftlicher Kommunikation gesehen, weshalb die Ursache für den geringen Bildungserfolg in der PISA-Studie mit den deutschen Sprachkenntnissen in Zusammenhang gebracht wird (Vedder et. al., 2006, o. S. in Allemann-Ghionda et. al., 2010, S. 7).

Weitere Ursachen werden vermutet in verschiedenen Faktoren, wie Schichtzugehörigkeit und soziale Situation oder auch struktureller Benachteiligung im Bildungssystem (Jeuk, 2003, S. 57).

Die betroffenen Kinder gelten aus bildungspolitischer und pädagogischer Sicht also zu den Bildungsbenachteiligten. Belegt werden kann dies sowohl von der PISA- sowie IGLU-Studie, als auch von unterschiedlichen länderspezifischen und kommunalen Sprachstandserhebungen (Jampert et. al., 2005, S. 41).

Laut einer Studie von Portes und Rumbaut, die 2001 in der USA durchgeführt wurde, haben Jugendliche mit einer ausgeglichenen bikulturellen und zweisprachigen Sozialisation Vorteile im Bildungserfolg und im kulturellen Anpassungsprozess. Dagegen scheinen Kinder und Jugendliche, die sich aufgrund ihres Migrationshintergrundes diskriminiert fühlen, in der Schule weniger gut abzuschneiden (Vedder et. al., 2006, o. S. in Allemann-Ghionda et. al., 2010, S. 7).

Bei der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit, lassen sich unterschiedliche Konstellationen der Sprachbeherrschung unterscheiden (s. Abb. 1). Wird die L1 und die L2 kompetent beherrscht, wird von *kompetenter Bilingualität* gesprochen. Wird die L2 gut beherrscht, die L1 jedoch weniger, so wird dies als *monolinguale Assimilation* bezeichnet. Ist der umgekehrte Fall gegeben, also kompetente L1- und schlechte L2- Kenntnisse, herrscht eine *monolinguale Segmentation*. Eine weitere Form der Sprachbeherrschung ist die *sprachliche Marginalität*. Diese ist anzutreffen, wenn weder in der L1 noch in der L2 Sprachkenntnisse vorhanden sind. Als „balanced bilinguals“ werden diejenigen bezeichnet, die in beiden Sprachen ähnlich gute Kompetenzen aufweisen. Hierfür steht im Schaubild die diagonale Linie. Im linken, oberen grauen Bereich überwiegen die L1-Kenntnisse, während im rechten, unteren weißen Bereich die L2-Kenntnisse überhandnehmen (Butler & Hakuta 2004, S.115f in Dollmann & Kristen, 2010, S. 124f).

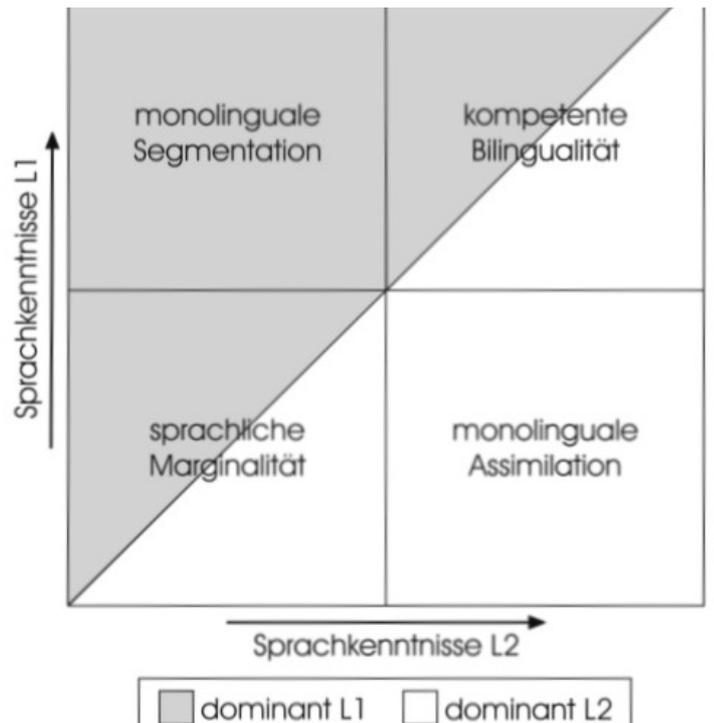


Abbildung 2: Konstellationen der Sprachbeherrschung in L1 und L2 (Berry, 1997, S.10; Esser, 2006b, S. 210; kombiniert mit der Darstellung nach Butler/Hakuta 2004, S.119 in Dollmann & Kristen, 2010, S. 125).

Mit anderen Worten und allgemein ausgedrückt, ist ein Zusammenhang zwischen Herkunft, Sprache und dem damit verbundenen Bildungserfolg eine evidente Tatsache. Ebenso lässt sich die Aussage treffen, dass die Erstsprache von relevanter Bedeutung für einen erfolgreichen Schulerfolg ist. Erneut wird deutlich, dass vorschulische und schulische Institutionen mit diversen Sprachförderprogrammen, mit interkultureller Pädagogik und weiteren Erziehungs- und Bildungsmethoden massiven Einfluss auf die Entwicklung des Kindes in vielerlei Hinsicht haben.

4 Mehrsprachigkeit in institutionellen Bildungseinrichtungen

Im ersten Teil des folgenden Kapitels wird zum einen der Umfang der Betreuung von Kindern mit Migrationshintergrund in Kindertageseinrichtungen anhand verschiedener Statistiken aufgezeigt. Zum anderen beschäftigt sich dieser Teil vorder-

gründig mit der Einstellung und Haltung von pädagogischem Personal insbesondere in Kindertageseinrichtungen zu Kindern mit Migrationshintergrund, welche die deutsche Sprache sukzessiv mit Eintritt in die Einrichtung erlernen. Hierbei wird ebenfalls im Anschluss das mögliche Empfinden der betroffenen Kinder angesprochen. Im weiteren Verlauf des Kapitels werden die frühkindlichen Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsaufgaben von Kitas erläutert, woran sich Kindertageseinrichtungen inzwischen in allen Bundesländern orientieren, um allen Kindern Bildungserfahrungen zu ermöglichen. In Kapitel 4.4 und 4.5 wird zum einen das Konzept der bikulturellen Bildung vorgestellt, welches bereits in den späten 60ern erstmals zur Sprache kam. Zum anderen werden Maßnahmen zur sprachlichen Bildung unter besonderer Berücksichtigung von Kindern mit Migrationshintergrund in Kitas vorgestellt.

4.1 Statistiken

Im Jahr 2014 lebten 16,4 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland, dies entsprach rund 20 % der Gesamtbevölkerung. Sie setzten sich aus 7,2 Millionen Ausländerinnen und Ausländern und aus 9,2 Millionen Deutschen mit Migrationshintergrund zusammen. Zu ihnen gehörten 2,4 Millionen Eingebürgerte und 3,1 Millionen (Spät-) Aussiedlerinnen und -Aussiedler. Auch deren 1,2 Millionen bzw. 1,1 Millionen Kinder sowie die 1,4 Millionen Kinder mit einem oder zwei ausländischen Elternteilen und deutscher Staatsangehörigkeit zählen zu den Personen mit Migrationshintergrund (Statistisches Bundesamt, 2016).

Aufgrund dessen, dass die soziale Interaktion von Kindern wichtig für eine erfolgreiche Partizipation am Bildungssystem und eine Integration in der Gesellschaft ist, nimmt die Inanspruchnahme von Betreuungsangeboten für Kinder in Kindertageseinrichtungen in den letzten Jahren immer mehr an Bedeutung an.

In Bezug auf die zu Beginn der Arbeit gestellte Frage, ob mehrsprachige Erziehung in Kindertagesstätten grundsätzlich möglich ist, muss zunächst ein Blick auf die Statistik geworfen und überprüft werden, wie viele Kinder mit Migrationshintergrund im Vergleich zu solchen ohne Migrationshintergrund ein Betreuungsangebot einer Kindertageseinrichtung in Anspruch nehmen.

Hier ist anzumerken, dass einem Kind dann ein Migrationshintergrund zugeschrieben wird, wenn mindestens ein Elternteil ausländischer Herkunft ist, also Mutter und bzw. oder Vater aus dem Ausland stammen. Dabei ist die Staatsangehörigkeit des Kindes oder die der Eltern irrelevant.

Da die Inanspruchnahme von Kindertagesbetreuungen für alle Kinder mit zunehmendem Alter der Kinder stetig ansteigt, können die Betreuungsquoten über die ersten sechs Lebensjahre nur einen groben Eindruck von der Situation der Kindertagesbetreuung nach Migrationsaspekten vermitteln.

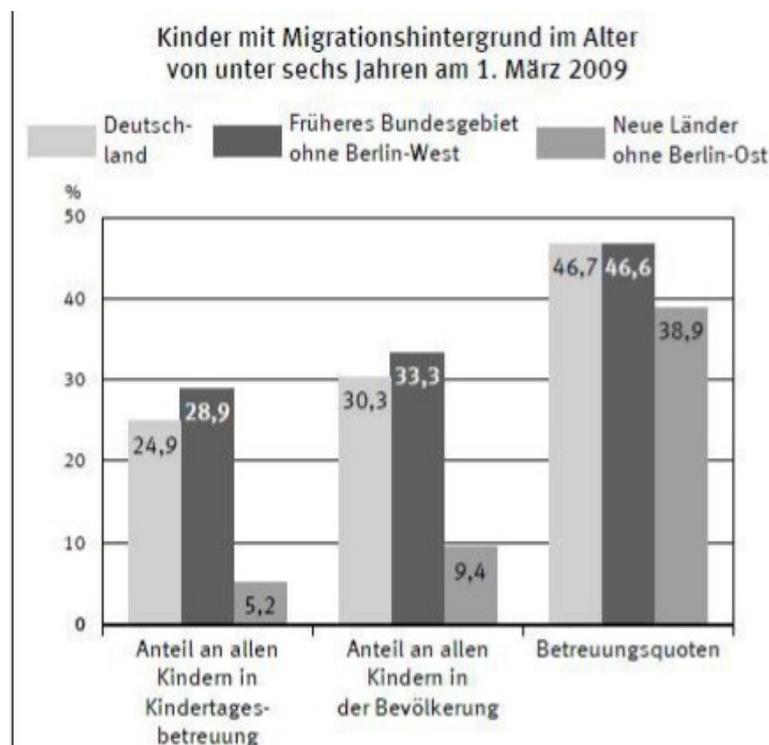


Abbildung 3: Kinder mit Migrationshintergrund im Alter von unter 6 Jahren am 01. März 2009. (Statistische Bundesamt (Destatis), 2010).

Am 1. März 2009 nahmen in Deutschland die Eltern von 2,4 Millionen Kindern unter sechs Jahren ein Angebot der Kindertagesbetreuung in Anspruch. Dies entspricht einer Betreuungsquote von 57 % bei einer Gesamtzahl von 4,2 Millionen Kindern in dieser Altersgruppe.

Jedes vierte der unter sechsjährigen Kinder, also 25 %, welche eine Einrichtung der Kindertagesbetreuung besuchten, hatten einen Migrationshintergrund.

Betrachtet man alle Kinder unter sechs Jahren mit Migrationshintergrund, so lässt sich schließen, dass bundesweit die Eltern von 47 % dieser Kinder ein Kindertagesbetreuungsangebot annahmen.

Es lässt sich die Aussage treffen, dass die Eltern von jedem zweiten Kind mit Migrationshintergrund (47 %) ein Angebot zur Kindertagesbetreuung in Anspruch nahmen. Die Studie ergab, dass Eltern von Kindern ohne Migrationshintergrund ihr Kind deutlich häufiger in eine Tagesbetreuung abgaben, nämlich über 1,7 Millionen Kinder. Das entspricht einem Anteil von 75 % an allen Kindern dieser Altersgruppe in Kindertagesbetreuungen.

Es nehmen also mehr Kinder ohne Migrationshintergrund eine Kindertagesbetreuung wahr, als Kinder mit Migrationshintergrund (Böttcher, Krieger & Kolvenbach, 2010, S. 160f).

Allerdings muss beachtet werden, dass nicht alle dieser Kinder zwei- oder mehrsprachig aufwuchsen. Somit lässt sich keine gemeingültige Aussage darüber treffen, wieviel Prozent der Kinder, die eine Kindertageseinrichtung besuchten, mit zwei oder mehr Sprachen aufwuchsen, unabhängig davon, um welche Mehrsprachigkeitsform es sich handelte.

In den verschiedenen Bundesländern werden unterschiedliche Methoden der Sprachstandsermittlung angewendet. Es liegen aus den veröffentlichten oder per Einzelauskunft ermittelten Ergebnissen der Sprachstandsmessung derzeit keine einheitlichen Informationen über den Sprachstand von Migrantenkindern vor. In allen deutschen Bundesländern, mit Ausnahme von Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen mit einem sehr geringen Ausländeranteil, werden Sprachstandserhebungen durchgeführt (Haug, 2008, S. 17).

Den größten Anteil der Migrationsfamilien machten im Jahr 2010 mit 21% die Familien aus, in denen mindestens ein Elternteil einen türkischen Migrationshintergrund hatte. Die zweitgrößte Gruppe bildeten zugewanderte Familien aus der ehemaligen Sowjetunion, darunter überwiegend Spätaussiedler/-innen. Danach folgen

die Familien mit Wurzeln auf dem Gebiet des ehemaligen Jugoslawien sowie aus Portugal, Spanien, Italien und Griechenland (Statistisches Bundesamt, 2012).

4.2 Mehrsprachigkeit aus Sicht des pädagogischen Fachpersonals in Kitas und der Kinder

Neben der Familie ist die Kindertageseinrichtung die zweite Station auf dem Erziehungsweg. Die sprachliche Bildung legt die Grundlage aller Bildungsprozesse und ist mit eine der wichtigsten Bildungsaufgaben (Reichert-Garschhammer & Kieferle, 2011, S. 82).

Da Mehrsprachigkeit mittlerweile allgegenwärtig ist und Normalität, sollte es als ein wesentliches Element mit in die alltägliche Arbeit im Kindergarten eingebunden werden.

Nun stellt sich die Frage, welche Haltung pädagogische Fachkräfte in Kitas der Zwei- oder Mehrsprachigkeit entgegenbringen. Geht es um Bildungssprachen, wie zum Beispiel Englisch oder Französisch, so wird dies grundsätzlich positiv beurteilt.

An dieser Stelle folgt eine kurze und präzise Beschreibung des Terminus Bildungssprache. Unter dem Terminus „Bildungssprache“ versteht sich die Verwendung eines bestimmten sprachlichen Registers, in welchem sich Menschen über Anliegen/Angelegenheiten verständigen, welche von allgemeinem Interesse sind. Bildungssprache umfasst daher die Sprachen der Schulen, der Universitäten sowie der Massenmedien. Dazu gehört sowohl ein umfangreicher und gehobener Wortschatz, als auch eine ausgeprägte Grammatik, standardsprachliche Aussprache, Textkompetenz und die Kompetenz, Formate wie Erklären, Argumentieren und Beschreiben zu gebrauchen. Im Gegensatz zur Umgangssprache, orientiert sich die Bildungssprache stark am schriftlichen Ausdruck, wobei die Äußerungen umfassender sind, hauptsächlich durch die Bildung von Infinitiv - oder Nebensätzen und Passivkonstruktionen (Ruberg, Rothweiler & Koch-Jensen, 2013, S. 19).

Um auf die Grundeinstellung von pädagogischen Fachkräften in Kitas zurück zu kommen, so kann festgehalten werden, dass Sprachen eher negativ bewertet werden, wenn es um Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund geht, deren

zweite Sprache beispielsweise Türkisch oder Arabisch ist. Diese Sprachen gelten als Minderheitensprache und werden häufig abgewertet. Die Sprachen werden weniger als besondere Kompetenz gesehen, vielmehr steht die Skepsis und Sorge um die meist geringen Deutschkenntnisse der Kinder und die damit verbundenen Probleme, welche dann mit in die Schule genommen werden, im Vordergrund. Eine kulturelle Offenheit wird in der Regel kaum bis gar nicht konzeptionell in der pädagogischen sowie sprachfördernden Arbeit umgesetzt. Oftmals ist eher das Gegenteil der Fall. Schwierige Rahmenbedingungen, wie zum Beispiel viele Kinder mit unterschiedlichen Erstsprachen, Kinder aus bildungsfernen Familien oder Komplikationen auf der sprachlichen Ebene mit den Eltern führen dazu, dass Mehrsprachigkeit als zusätzliche Belastung empfunden wird (Ringler, 2004, S. 52).

Dies führt wiederum dazu, dass das Kind und die Unterstützung seines Spracherwerbs sowohl in seiner Erst- als auch in der Zweitsprache nicht im Mittelpunkt stehen.

Obwohl unsere Gesellschaft multikulturell geprägt ist, wird die Multikulturalität immer noch nicht als Normalität er- und anerkannt. Diese geringe Auseinandersetzung mit der neuen gesellschaftlichen Normalität führt dazu, dass sowohl Einheimische als auch Zuwanderer nicht genügend auf das Leben in einer neuen politischen, ökonomischen, sozialen und kulturellen Situation vorbereitet werden. Zugewanderte Personen und Familien stehen unter einem starken Anpassungsdruck an die gesellschaftliche Wunschvorstellung der Einheimischen. Es bedarf also in den Bereichen der Erziehung und Bildung einer Umorientierung, welche bislang nur wenig erfolgreich schien. Grund dafür sind Vorurteile, die Angst vor Ungewohntem, geringe Reformbereitschaft und strikte Strukturen. Das Bewusstsein dafür muss sich verändern, damit Reformen greifen und umgesetzt werden können. Vor allem was die Identitäts- und Sprachentwicklung von Migrantenkinder betrifft, ist in Erziehungs-, Ausbildungs- und Bildungseinrichtungen eine eher negative Haltung seitens pädagogischer Fachkräfte zu beobachten. „Das heißt, es werden aus Selbstsicherheit über die Stimmigkeit des eigenen Kompetenzprofils heraus einseitige Mängel bei den Migrantenkinder festgestellt.“ (Johann, Michelly & Springer, 1998, S. 10). Daraus ergibt sich eine Überbewertung der eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen, sodass strukturelle Defizite der Bildungseinrichtung verborgen werden. Daher ist der Blick auf Migrantenkinder mehr Defizit- als Ressourcenorientiert. Dies hat weiterhin zur Folge, dass die vorhandenen Res-

sources der Kinder unterschätzt oder außer Acht gelassen werden und in Bildungs- und Lernprozessen ungenutzt bleiben. Um interkulturelle Lernprozesse zu schaffen, sollten interkulturelle Kompetenzen und die Fähigkeit in anderen Sprachen zu kommunizieren als Qualifikation gesehen werden (vgl. ebd., S. 10f). Eine negative Einstellung seitens pädagogischem Personal kann auf die Einstellung und das sprachliche Verhalten von Kindern (und deren Eltern) demnach negativen Einfluss haben (Mahlstedt, 1996, S. 140). George Saunders äußerte sich zu dieser Thematik in seinem Werk „Bilingual Children: From Birth to Teens“ (1988, S. 100) folgendermaßen:

Often the attitudes of people in position of comparative prestige and authority, such as teaching and medical personnel, can have a decisive influence on how children and also their parents view their bilingualism. A negative attitude can obviously have an adverse effect on a family's resolve to raise its children bilingually. ... Parents, who naturally wish to do the best for their children, may be inclined to accept such advice from people they regard as experts. Unfortunately, such adverse opinions may be based on personnel conjectures or prejudices rather than on any objective evidence.

Saunders meint also, dass Vertreter von Berufsgruppen wie Lehrer, Erzieher oder Sozialarbeiter sich in der Regel selten mit dem Thema Zwei- oder Mehrsprachigkeit und allem, was mit dieser Thematik in Verbindung steht interdisziplinär auskennen. Was dies zur Folge für die kindliche Sprachentwicklung von Kindern nichtdeutscher Herkunft haben kann, scheint offensichtlich, auch hinsichtlich ihrer Identitätsentwicklung. Hierauf wird im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit noch weiter eingegangen werden.

Versetzt man sich nun einmal in die Lage der Kinder, die Deutsch als zweite Sprache erlernen, so muss bedacht werden, dass der Eintritt in das deutsche Bildungssystem für Kinder nichtdeutscher Erstsprache belastend sein kann. Denn die Kinder verlieren dann ihr kontinuierlich aufgebautes sprachliches Fundament. Letzteres dient ihnen als zuverlässiges Medium für die Gestaltung ihrer Beziehungen und die damit verbundenen Interaktionen. Die dadurch entstehende Diskrepanz zwischen den bereits erworbenen kommunikativen Fähigkeiten und denen, welche ihnen mit Eintritt in die Kita zur Verfügung stehen, ist groß und für viele Kinder ein psychisch belastender Faktor (Felix, 1982, o.S. in Röhner, 2005, S. 49).

Röhner (2005, S. 49) beschreibt dieses Geschehen folgendermaßen:

Wenn ein Kind also ... seine erstsprachliche Persönlichkeit quasi wie einen Rucksack an der Schwelle zum Kindergarten oder zur Schule ablegen muss, dann betrifft das nicht nur Buchstaben, sondern auch die bereits entwickelten und mit seiner Erstsprache verknüpften Konzepte, seine gedanklichen Repräsentationen, sein sprachliches Handeln und sein sprachliches Wohlbefinden.

Anders als bei beispielsweise Französisch sprechenden Kinder, die mit ihren Sprachkenntnissen andere imponieren wollen, kommt es nicht selten vor, dass sich zum Beispiel türkischsprachige Kinder schämen, mit ihren Eltern in der Kita Türkisch zu sprechen. Die Kinder erleben, dass im institutionellen Kontext nur die deutsche Sprache relevant ist.

Jeuk schreibt (2003, S. 69), dass eine gleichwertige Entwicklung der Sprachen nur in einem Umfeld möglich ist, in welcher die Sprachen auch tatsächlich gleichwertig angesehen werden. Kinder spüren schneller und genauer als Erwachsene, was von ihnen verlangt bzw. gewünscht ist.

Grundsätzlich gibt es vier Modelle, welche die Umgangsweisen für Mehrsprachigkeit darstellen:

- Hierarchische Segregation:
Hier wird von der Migrantenfamilie verlangt, dass sie sich der Sprache des Aufnahmelandes anpasst. Die Erstsprache findet keine Anerkennung.
- Hierarchische Teil-Integration:
Die Erstsprache erfährt teilweise eine Anerkennung, zum Beispiel durch Zusatzangebote in der Schule, was jedoch nur auf wenige Sprachen begrenzt bleibt.
- Zweisprachige Bildung:
In der Schule finden zwei Sprachen Gleichberechtigung, das heißt, dass eine bestimmte Anzahl an Fächern in der einen und eine entsprechende Anzahl an Fächern in der anderen Sprache unterrichtet werden.
- Förderung der natürlichen Mehrsprachigkeit:
Ziel ist hier eine differenzierte Sprachförderung. Diese Umgangsweise erkennt an, dass Kinder über unterschiedliche Sprachniveaus verfügen und akzeptiert, dass die Aufnahmegesellschaft keinen monolingualen Sprachraum darstellt.

Die zwei letzten Modelle entsprechen dem Ansatz interkulturellen Lernens mit seiner Zielsetzung.

Die Interdependenz-Hypothese, welche Ausgangspunkt für die Förderung der natürlichen Mehrsprachigkeit ist, besagt, dass je kompetenter Menschen eine Sprache beherrschen, umso leichter fällt es ihnen auch, diese Kompetenzen auf eine andere Sprache zu übertragen, insofern sie genügend Gelegenheit und Motivation haben, diese Sprache zu sprechen. Im sozialpädagogischen Kontext bedeutet dies, dass die Erstsprache als Teil der menschlichen Identität anerkannt wird und sie daher auch ihren berechtigten Platz in einer Kita hat. Die Vielfalt der Sprachen soll mehr als Bereicherung und nicht als Belastung empfunden werden (Böhm, Böhm & Deiss-Niethammer, 1999, S. 169f).

Entscheidend ist, die Erstsprache als einen Teil der menschlichen Persönlichkeit anzusehen und es als Aufgabe zu nehmen, diese Persönlichkeiten zu fördern (vgl. ebd. S. 169f; S. 177).

4.3 Sprachförderkonzepte und -Maßnahmen in der Kita

Infolge der alarmierenden Ergebnisse der PISA-Studie über den Bildungserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund setzte sich die Erkenntnis durch, dass eine zentrale Aufgabe des Bildungssystems die Unterstützung des kindlichen Spracherwerbs ist und dass diese Unterstützung bereits vor dem Eintritt in die Grundschule erfolgen sollte.

Es stellt sich die Frage, wie die sprachliche Lebenssituation der Kinder aussieht, für welche Sprachförderung erfolgen soll und welche Sprachfördermaßnahmen wann und in welcher Form eingesetzt werden sollten.

Eine Sprachförderung muss bedarfsgerecht und individuell auf das Kind abgestimmt werden. Hierzu gehört eine umfassende Kenntnis der familiären Lebenssituation und die Erfassung der Sprachkompetenz des jeweiligen Kindes. Empfohlen wird ein Vorgehen zur Erfassung der sprachlichen Entwicklung, welches Informationen aus Elterngesprächen mit Ergebnissen aus der Alltagsbeobachtung zur Sprachnutzung kombiniert (Ringler, 2004, S. 24ff).

Allgemein formuliert konzentriert sich Sprachförderung darauf zu ermitteln, welche Kompetenzen ein Kind hat und schließt dabei sprachbegleitende Strategien

mit ein, welche eine Unterstützung in allen Sprachen, mit denen ein Kind aufwächst, berücksichtigt (Ringler, 2004, S. 28).

Die Bildungssprache, welche in Kapitel 4.2 erwähnt wurde, wird dekontextualisiert verwendet, das bedeutet, dass die Sprache losgelöst von der Gegenwart gebraucht wird. Wird beispielsweise eine vergangene Situation geschildert, so sollte dies sehr präzise erfolgen, damit die Handlung bzw. die Situation nachvollzogen werden kann.

Die Sprache wird allgemein jedoch erst in konkreten Handlungssituationen erworben, also kontextgebunden. Für eine erfolgreiche Schulbildung ist das Beherrschen und Verwenden der Bildungssprache, welche in der Regel erst in der Grundschule erfolgt, ein charakteristischer Faktor. Der Grundstein dafür kann schon im Elementarbereich gelegt werden. Kinder sollen lernen, Sprache außerhalb von konkreten Handlungssituationen, zum Beispiel beim Vorlesen, zu gebrauchen, (Ruberg, Rothweiler & Koch-Jensen, 2013, S. 19f).

Auf die Zwei- und Mehrsprachigkeit wurde in deutschen Bildungseinrichtungen bislang nur wenig Rücksicht genommen. Bereits vor PISA wurde der sogenannte monolinguale Habitus (nach Gogolin, 1994) der deutschen Schulen kritisiert. Dieser negiert nämlich die Bildungsvoraussetzungen von Migrantenkindern. Viel mehr erwerben diese Kinder die deutsche Sprache in Form von, wie in Kapitel drei bereits angedeuteten Submersion, was wörtlich übersetzt „Untertauchen“ signifiziert und meint, dass die Migrantenkinder, deren Erstsprache einen niedrigen Status hat, obligatorisch die Mehrheitsprache erwerben, indem sie am Kommunikationsprozess partizipieren wollen. Eine linguistische Studie von Penner (2003) zur Sprachentwicklung von Migrantenkindern in Kindertagesstätten zeigte auf, dass eine natürliche Sprachprogression nicht ausreicht, um ein angemessenes Sprachentwicklungsniveau in der Zweitsprache zu erreichen, was bedeutet, dass Kinder die zweite Sprache nicht von selbst erlernen, wovon deutsche Bildungseinrichtungen lange Zeit ausgingen. Demnach brauchen Kinder einen sprachlich instruktiven Input, um die Zweitsprache in ihren grammatikalischen Strukturen und Gesetzmäßigkeiten erwerben zu können. Um eine erfolgreiche Sprachentwicklung bei zweisprachigen Kindern gewährleisten zu können, muss sowohl die Entwicklung in der Erstsprache als auch die Förderung in der Zweitsprache didaktisch

konsequent berücksichtigt werden. Laut der internationalen Bilingualitätsforschung kann die zweite Sprache lediglich in einem langfristig unterstützenden Entwicklungsprozess erworben werden, welcher bis zu mindestens sechs Jahren andauern kann. Wenn Sprachförderkonzepte also nur ein oder ein halbes Jahr vor Schuleintritt in Kraft treten und nicht curricular weiterentwickelt werden, sind diese nicht wirksam (Röhner, 2005, S. 7ff).

Bei sprachfördernden Maßnahmen steht das Kind und die Unterstützung seines Spracherwerbs immer im Mittelpunkt. Hierfür wurden drei sprachliche Zielkompetenzen benannt:

- Die Fähigkeit, Sachen und Sachverhalte benennen und zuordnen zu können
- die Fähigkeit, die eigenen Wünsche, Gedanken und Gefühle ausdrücken zu können sowie
- die Fähigkeit, mit anderen Personen in mehreren Zeitformen kommunizieren zu können.

Die Teilfähigkeiten von Sprache, welche im einzelnen Gegenstand sprachfördernder Einheiten sein können, umfassen das Sprachverständnis (kognitive Spracherfassung), die Phonetik (Aussprache), die Semantik (Wortschatz), die Morphologie (Wortbildung), die Syntax (Satzbau), die Mimik und Gestik (Körpersprache), die sozial-kommunikativen Fähigkeiten (zwischenmenschliche Verständigung) und die Literalität (Umgang mit Schriftsprache) (Ringler, 2004, S. 53f).

Im Gegensatz zum Submersionsverfahren steht die Immersionsmethode, welche sich als erfolgreichste Sprachlehrmethode erwiesen hat. Letztere steht für „eintauchen“ und strebt die Anbahnung von Zweisprachigkeit an und lässt sich als tägliches „Sprachbad“ bezeichnen, welchem die Kinder auf natürliche Weise im Alltag ausgesetzt sind. Hierbei wird das Grundprinzip „Eine Person – eine Sprache“ eingesetzt, das heißt, die Kinder haben je Sprache klar zugeordnete Personen. In bilingualen Kindertagesstätten, in welchen pädagogische Fachkräfte als „Native Speaker“ eingesetzt werden, wird diese Methode angewendet. Beispielsweise gibt es in einer deutsch-französischen bilingualen Kindertagesstätte in einer Gruppe zwei Fachkräfte, wovon die eine mit den Kindern lediglich Deutsch spricht und die andere Französisch. Diese Methode soll gewährleisten, dass das Kind einen

ausgewogenen Input in beiden Sprachen erhält und Möglichkeiten zur aktiven Anwendung erfährt. Ganz wichtig für die Sprachentwicklung ist zum einen der persönliche Bezug zwischen den Kindern und den Betreuungspersonen und zum anderen die Haltung der Eltern und Pädagogen in den Kitas, denn hierbei spielen positive und negative Einstellungen eine wesentliche Rolle für das Gelingen der Zweisprachigkeitserziehung (Nauwerck, 2005, S. 67).

Es gibt viele verschiedene Herangehensweisen für die Umsetzung sprachlicher Bildung und Förderung im Elementarbereich, welche sich durch eine Fülle an Konzepten und Projekten auszeichnen. Die Zahl ist in den vergangenen Jahren massiv angestiegen und das Angebot somit nur noch schwer zu überblicken. Außerdem gibt es aktuell nur wenige Untersuchungen zur Wirksamkeit von Sprachförderung (Ruberg & Rothweiler, 2012, S. 13; S. 18). Sprachförderung umfasst also alle Konzepte, Methoden und Maßnahmen, welche den Spracherwerb unterstützen (ein Überblick hierzu findet sich in Jampert, Best, Guadatiello, Holler & Zehnbauer, 2007).

Ruberg und Rothweiler (2012) gehen davon aus, dass es nicht auf das jeweilige Sprachförderprogramm bzw. Konzept, das darauf abzielt die Spracherwerbsbedingungen für ein Kind zu verbessern, ankommt, sondern vielmehr auf die Sprachförderkraft, welche sich eines bestimmten Sprachförderprogramms oder – material bedient. Sprachförderung muss also von qualifiziertem Personal professionell geplant und durchgeführt werden. Dies lässt sich an den Ergebnissen der Evaluation einer Weiterbildung für ErzieherInnen belegen, die im Rahmen des Transferprojekts „Qualifizierungsmodul zu Sprache, Sprachenentwicklung, Spracherwerbsstörung und Mehrsprachigkeit für ErzieherInnen“ am Sonderforschungsbe- reich Mehrsprachigkeit der Universität Hamburg durchgeführt wurde. Zwar hatten die Teilnehmer bereits an Fortbildungen im Bereich Sprachbeobachtung und Sprachdiagnostik teilgenommen, jedoch gelang es ihnen nicht, den grammatischen Entwicklungsstand von ein- und mehrsprachigen Kindern anhand entwicklungsrelevanter Kriterien zu beurteilen. Eine Aneignung linguistischer Kompetenzen für das sprachpädagogische Handeln von frühpädagogischen Fachkräften ist äußerst relevant (Ruberg & Rothweiler, 2012, S. 20).

Ob und welches Konzept eine Einrichtung anwendet hängt davon ab, ob es sich um pädagogische Sprachförderaktivitäten handelt oder ob es „vor dem Hinter-

grund linguistischer Theorien und Erkenntnisse entstanden ist“ (Jampert et. al., 2005, S. 75). Abhängig vom Programm stehen verschiedene Schwerpunktsetzungen im Vordergrund.

In diesem Kontext lässt sich zusammenfassend schlussfolgern, dass es nicht ausreicht, zwei- und mehrsprachige Kinder im Kita-Alltag „mitlaufen“ zu lassen. Auch eine sogenannte ganzheitliche Förderung, wie sie beispielsweise bei der alltagsintegrierten Sprachförderung gegeben ist, ist keine Garantie, dass Kindern hinreichend komplexer verbaler Input zur Verfügung steht. Die relevanten Erfahrungskontexte ergeben sich nicht von alleine. Vielmehr muss geschultes Personal eingesetzt werden, was aber auch nicht bedeutet, dass die Förderung nicht spielerisch, aber gezielt erfolgen sollte.

Angesichts der in der Praxis herrschenden Bedingungen, wie personelle, finanzielle, zeitliche und räumliche Einschränkungen, lautet eine berechtigte und nicht selten in diesem Kontext gestellte Frage, inwiefern überhaupt eine individuelle Einschätzung von Förderbedarf und eine individuelle Förderung möglich ist (Tracy, 2011, S. 80f.)

4.4 Frühkindliche Bildung, Erziehung und Betreuung: Der pädagogische Auftrag der Kita

In der UN-Kinderrechtskonvention wurde im 20. Jahrhundert das Recht des Kindes auf Bildung festgelegt. Dabei stehen das Wohl und die Bedürfnisse des Kindes im Mittelpunkt. Seitdem haben einige Länder ihr Bildungssystem überprüft und teilweise verändert. Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung ist deshalb so essenziell, da die ersten Lebensjahre eines Individuums die kritischsten für die soziale, emotionale und intellektuelle Entwicklung sind. Der Grundstein für den späteren Bildungs- und Lebensverlauf wird genau in dieser Phase gelegt. Der Kontext und das Umfeld, in dem ein Mensch aufwächst, und auf welcher Art und Weise sein Umfeld auf es eingeht, beeinflusst maßgeblich seine Entwicklung und seine Lern- und Bildungsprozesse. Hier sind emotionale und stabile Bindungen von primärer Bedeutung. Vor allem in Deutschland sind die Bildungschancen überdurchschnittlich durch die soziale Herkunft bestimmt. Bereits mit dem Eintritt

in den Kindergarten haben Kinder mit Migrationshintergrund oder aus unterprivilegierten und bildungsfernen Familien andere Chancen als Kinder aus privilegierten und bildungsnahen Familien. Umso wichtiger ist es, bereits in den frühen Jahren mit der Förderung zu beginnen (Stamm, 2010, S. 11f).

Bildungspläne dienen der Orientierung und zeigen auf, welche Entwicklungsaufgaben Kinder in den ersten Lebensjahren bewältigen sollen und wie sie dabei Unterstützung leisten können. Sie legen für die Gestaltung des pädagogischen Alltags verbindliche Qualitätsstandards fest und gelten für alle Einrichtungen aller Träger. Folgend werden die drei Kernelemente und Inhalte der Bildungspläne aufgeführt:

1) das pädagogische Sehen:

- Gemeint ist eine professionelle, achtsame und anerkennende Haltung der Fachperson gegenüber dem Kind.

2) das pädagogische Denken:

- Gemeint ist das professionelle Wissen über die Entwicklungs- und Bildungsprozesse der frühen Kindheit.

3) das pädagogische Handeln:

- Gemeint ist, dass die Fachperson eine Rolle als „Regisseurin einer anregenden Umwelt“ (Stamm, 2010, S. 114) einnimmt (vgl. ebd., S. 122ff).

Geht es um Familien mit Migrationshintergrund, so kann festgestellt werden, dass, trotz der zunehmenden Multikulturalität, interkulturelle Erziehung und Bildung in vorschulischen Bildungseinrichtungen eher weniger ein Bestandteil des Bildungsplans ist. Hierbei werden sowohl einheimische als auch Migrantenkinder als gemeinsame Zielgruppe betrachtet. Sie findet aber zunehmend in vielen Bildungsempfehlungen Platz. Die Aus- und Weiterbildung des Fachpersonals ist hier ein zentraler Aspekt für die Umsetzung und das Gelingen von interkultureller Arbeit (vgl. ebd., S. 83).

Die Identität eines Kindes wird in Frage gestellt, wenn es in den Kindergarten oder in die Schule kommt und damit in ein Umfeld, in dem es sich sprachlich nicht verständigen kann. Ebenfalls ist mit dem Wechsel von der Familie in das soziale Umfeld des Kindergartens ein normativ kultureller Wechsel assoziiert, da oftmals in der Herkunftsfamilie andere Werte, Regeln und Traditionen herrschen (Röhner, 2005, S. 65f).

Wie bereits in Kapitel 3.1 aufgezeigt, müssen alle Kinder, unabhängig von Kultur oder Erstsprache, ihre Identität noch entwickeln. Daher ist es von großer Bedeutung, die Kinder in ihrem Selbstwert zu stärken. Jedoch konnte nun vermehrt festgestellt werden, dass in unserer Gesellschaft häufig ein negatives Bild von Ausländern und von nichtdeutschsprachigen Kindern und Familien, insbesondere wenn es keine anerkannte sogenannte Elite-Zweisprachigkeit ist, dominiert. Zudem herrscht gesellschaftlich eine fehlende Anerkennung von Migranten (Reichert-Garschhammer, Kieferle, 2011, S. 61f).

Um dieser Minderheit eine individuelle Förderung und kontinuierliche Sprachentwicklung zu ermöglichen, müssen gewisse Maßnahmen innerhalb der Bildungspläne greifen. Laut Bock-Famulla und Große-Wöhrmann im Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2009 haben 15 Bildungspläne festgelegt, dass innerhalb der Kita die Zwei- und Mehrsprachigkeit zum einen wertgeschätzt und zum anderen gefördert werden soll. Ob und inwiefern diese Leitlinien umgesetzt werden, ist fraglich.

Hier kann wieder Bezug zur Arbeit pädagogischer Fachkräfte genommen werden, denn deren Arbeit ist seit der zunehmenden Anerkennung von Kitas als Bildungseinrichtung innerhalb der letzten Jahre stark in den Blick bildungspolitischer Reformen geraten. Schließlich ist es deren Aufgabe, den gesellschaftlichen Auftrag von Kitas in der pädagogischen Praxis umzusetzen (Bock-Famulla & Große-Wöhrmann, 2010, S. 14ff).

Des Weiteren werden in § 22 des achten Sozialgesetzbuches drei Aufgaben des Förderauftrags aufgeführt. In Aufgabe drei wird festgehalten, dass sich die Förderung des Kindes am Alter und Entwicklungsstand, den sprachlichen Fähigkeiten, der Lebenssituation und den Interessen und Bedürfnissen orientieren und seine ethnische Herkunft berücksichtigt werden soll (Hinke-Ruhnau, 2013, S. 30).

Nicht zuletzt zählt die sprachliche Bildung zu den wichtigsten Bildungsaufgaben und ist Grundlage aller Bildungsprozesse. Die bereits mehrfach betonte Veränderungsdynamik der letzten Jahre in der frühen Bildung zeigt sich in mehreren Entwicklungen, welche nachfolgend aufgelistet werden, und betrifft auch die sprachliche Bildung:

- Wahrnehmung und Umsetzung der in allen Bundesländern eingeführten Bildungspläne

- Ausbau der Plätze für unter dreijährige Kinder
- Kooperation und Vernetzung von Kindertageseinrichtung und Schule
- Kooperation und Vernetzung von Bildungsinstitutionen und dem Bildungsort Familie, sowie den Ausbau der Kitas zu Kinder- und Familienzentren
- Umsetzung der UN-Konvention über das Recht des Kindes
- Umsetzung der 2009 ratifizierten UN-Konvention für die Rechte für Menschen mit Behinderung → Deutschland verpflichtet sich ein inklusives Bildungssystem zu schaffen.

Es handelt sich bei den aufgeführten Entwicklungen um große und ineinandergreifende Reformen, dies erfordert ein Umdenken und damit auch ein Systemumbau. Um diesen Wandel zu ermöglichen, bedarf es einer „Politik der kleinen Schritte“ auf den Ebenen der Landes-, Kommunal- und Trägerverbandspolitik sowie in den einzelnen vorschulischen Bildungseinrichtungen und in der Fachberatung, Aus-, Fort- und Weiterbildung. Das Ziel ist zum einen eine Bildungspolitik, welche sich an den Menschenrechten orientiert und zum anderen eine in Bildungseinrichtungen inklusive Pädagogik. Hierbei steht eine Chancengleichheit für alle Beteiligten im Vordergrund, die durch bestmögliche Bildung von Anfang an hergestellt werden soll. „Die Reformen beruhen auf einem Menschenbild, wonach jeder Mensch von Geburt an in der Lage ist, seine Bildung und Entwicklung sowie sein Leben aktiv mitzugestalten“ (Reichert-Garschhammer & Kieferle, 2011, S. 82f).

Bisher waren Bildungskonzepte monolingual auf die jeweilige Landessprache ausgerichtet. Kinder benötigen jedoch aus verschiedenen Gründen, wie zum Beispiel der EU-Erweiterung, dem Anstieg internationaler Mobilität und der Globalisierung der Wirtschaft auch interkulturelle Kompetenzen.

In den folgenden Tabellen sind die Ziele sprachlicher und interkultureller Bildung in den Bildungsplänen von Bayern und Hessen aufgeführt, die stellvertretend auch in den Bildungsplänen der anderen Bundesländer stehen (vgl. ebd., S. 82ff).

Sprachliche Kompetenz

| | |
|---|--|
| Motivation und Fähigkeiten, sich sprachlich mitzuteilen und mit anderen auszutauschen | <ul style="list-style-type: none"> • Vielfältige nonverbale Ausdrucksformen entwickeln und ausdifferenzieren (z.B. Körpersprache, Mimik, Intonation) • Sprechfreude • Fähigkeit und Motivation, Gefühle |
|---|--|

| | |
|--|--|
| | <p>und Bedürfnisse auch sprachlich auszudrücken</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aktiv zuhören können • Interesse am Dialog, Dialogfähigkeit (z.B. zuhören, auf die Äußerungen von anderen eingehen und diese aufgreifen, Gesprächszeiten von anderen respektieren) • Sprachbezogene Verhandlungs- und Konfliktlösungsstrategien entwickeln) |
| <p>Literacybezogene Interessen und Kompetenzen</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Verständnis und Gebrauch von nichtsituativ gebundener Sprache, d.h. Von sprachlichen Mitteilungen, die sich nicht auf die unmittelbare Situation beziehen oder auf etwas, das beiden Gesprächspartnern vertraut ist (Kinder erzählen z.B. vom Urlaub) • Sprachliche Abstraktionsfähigkeit entwickeln (Begriffsbildung) • Textverständnis entwickeln (längeren Erzählungen folgen, den Sinn eines Textes verstehen und diskutieren können; den Bezug zwischen Texten und den eigenen Erfahrungen herstellen; verschiedene Textsorten und Medien vergleichen können) • Zusammenhänge und Abfolgen mittels Sprache herstellen (z.B. eine Geschichte zusammenhängend erzählen können, eine Gebrauchsanweisung formulieren) • Freude am Geschichten erzählen, diktieren • Interessen und Kompetenzen rund um Bücher und Buchkultur, Schreiben und Schriftkultur entwickeln • Freude und Interesse an Laut- und Wortspielen, Reimen, Gedichte; differenziertes phonologisches Bewusstsein entwickeln • Bewusstsein für Sprache als „Sprache“ entwickeln (z.B. Umschreibung; aus dem |

| | |
|----------------------------|---|
| | <p>Zusammenhang die Bedeutung eines Wortes erschließen; Sprachen vergleichen)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verschiedene Sprachstile und Textsorten kennenlernen (z.B. Alltagsgespräch, Märchen, Sachinformation, Höflichkeitsregeln) • Verschiedene Sprachstile und „Register“ einsetzen je nach Situation und Gesprächspartner |
| Zwei- und Mehrsprachigkeit | <ul style="list-style-type: none"> • Neugier auf fremde Sprachen entwickeln und Mehrsprachigkeit als Bereicherung und Lebensform ansehen • Zwei- und Mehrsprachigkeit entwickeln, aktive Bemühung um Mehrsprachigkeit • Verschiedene Sprachen und Sprachstile flexibel, situationsangemessen nutzen • Sprachlich-kulturelle (auch mehrsprachige) Identität entwickeln |

Interkulturelle Kompetenz

| | |
|--|--|
| Interkulturelle Aufgeschlossenheit und Neugier | <ul style="list-style-type: none"> • Offenheit für andere Kulturen entwickeln und Distanz gegenüber anderen Kultur- und Sprachgruppen abbauen • Kulturelle und sprachliche Unterschiede wertschätzen und als Bereicherung und Lernchance wahrnehmen • Freude am gemeinsamen Entdecken von Gemeinsamkeiten und Unterschieden • Interesse an der Biografie und Familiengeschichte der anderen Kinder entwickeln • Kulturspezifische Vorstellungen mithilfe neuer Erfahrungen reflektieren |
| Zwei- und Mehrsprachigkeit | <ul style="list-style-type: none"> • Neugier und Freude an anderen |

| | |
|---|---|
| | <p>Sprachen entwickeln und Mehrsprachigkeit als Bereicherung verstehen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bewusstsein entwickeln, dass die Art und Weise, etwas auszudrücken, kulturell geprägt ist • Fähigkeit erwerben, sich in verschiedenen Sprachen auszudrücken; für Migrantenkinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen, bedeutet dies den Erwerb vielfältiger Kompetenzen in der deutschen Sprache und zugleich die fortlaufende Weiterentwicklung ihrer Familiensprache • Fähigkeit zum situationsangemessenen Sprachwechsel sowie umgekehrt in einer Sprache bleiben zu können, wenn es die Situation erfordert |
| <p>„Fremdheitskompetenz“</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Eigene Sichtweise als eine Perspektive unter vielen verschiedenen Perspektiven sehen und reflektieren lernen • Bewusstsein vom Zusammenleben verschiedener Kulturen, die in ihren Traditionen und Lebensformen nicht immer gänzlich verstanden werden können; das bedeutet, dass die Grenzen der eigenen Verstehens- und Deutungsprozesse wahrgenommen und akzeptiert werden |
| <p>Sensibilität für unterschiedliche Formen von Diskriminierung</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Diskriminierung, Fremdenfeindlichkeit oder Rassismus erkennen und bekämpfen lernen • Bewusstsein für und aktive Bekämpfung von subtileren Formen der Diskriminierung und Kränkung, z.B. Nichtbeachtung, teils unbewusstes „Übersehen“ oder Verallgemeinerungen im Umgang mit sozialen Randgruppen, sprachlichen und ethnischen Minderheiten |

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Bewusstsein und aktiver Einsatz für Grundrechte (Reichert-Garschhammer & Kieferle 2011, S. 295f). |
|--|---|

Anhand der formulierten Ziele, die ein Kind im Laufe seiner Entwicklung erreichen soll, kann erkannt werden, dass speziell für die Zwei- und Mehrsprachigkeit sowie für die interkulturellen Kompetenzen eine offene Haltung und Einstellung der „Erziehenden“ gegenüber Multikulturalität unabdingbar ist, um dem Kind genau diese formulierten Werte auch vermitteln zu können. Das heißt, dass diese Grundhaltung der pädagogischen Fachkräfte, welche eine Vorbildfunktion haben, ein Selbstverständnis sein sollte, denn nur dann kann sich das Kind diese Haltung ebenfalls aneignen.

Eine Umsetzung der Bildungspläne ist ein langfristiger und komplexer Prozess und stellt eine Herausforderung für alle Beteiligten dar. Eine realistische Grundhaltung in dem Sinne, dass die Umsetzung des Bildungsplans noch aussteht, ist bei diesem Reformprozess beizubehalten. Das Ziel, allen Kindern bestmögliche Bildungschancen zu ermöglichen darf dabei nicht aus den Augen verloren werden. Die Leitung und das Team einer Bildungseinrichtung sollten daher einen Ist - sowie Soll-Stand ermitteln. Dazu gehört auch, gemeinsam einen Plan zur Umsetzung zu entwickeln, die Umsetzungsprozesse zu dokumentieren und im Team zu reflektieren, aber auch die Konzeption regelmäßig zu überprüfen und gegebenenfalls weiterzuentwickeln (vgl. ebd., 2011, S. 246f).

4.5 Bikulturelle Bildung als Konzept

Der Begriff der bikulturelle Identität ist in dieser Arbeit bereits mehrfach aufgetreten. Im Prinzip besitzen alle zwei- oder mehrsprachigen Kinder, welche auch einen Migrationshintergrund haben, eine bikulturelle Identität, sie leben so gesehen in zwei unterschiedlichen Kulturen, die soziale Realität ist also durch zwei Kulturen gekennzeichnet. Da die vollständig entfaltete Zweisprachigkeit nun als Voraussetzung für die Identitätsbildung der Minderheitenkinder gesehen wird und damit die Kinder beide Sprachen und beide Kulturen reflexiv aufeinander bezie-

hen können, müsste die Erstsprache im Bildungssystem als Unterrichtsgegenstand eine Anerkennung finden, was bedeutet, dass diese wie die Zweitsprache gefördert werden sollte. Hier kommt das Konzept der bikulturellen Bildung (auch bilingual-bikulturelles Konzept) zur Sprache, welches primär vom Münchner Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) sowie von der Bundesarbeitsgemeinschaft der Immigrantenverbände in der Bundesrepublik (BAGIV) bereits 1987 hervorgehoben wurde. Ziel des Konzepts ist es, die in der Familie entstandenen Werte und Ausdrucksformen im emotionalen und kognitiven Bereich weiter zu entwickeln. Somit kann den Kindern ein sicheres Leben in der Gemeinschaft ermöglicht werden. Bikultureller Unterricht soll außerdem den Kindern die Chance geben, die Werte verschiedener Kulturen zu erkennen und sie kritisch zu betrachten, um daraus eine eigene kulturelle Identität entwickeln zu können (Auernheimer, 1990, S. 214f). Die ursprüngliche Intention des Konzepts, welches sich an ausländische sowie deutsche Kinder richtet, ist außerdem, dass neben der Integration in das Gastland auch eine eventuelle spätere Reintegration in das Heimatland möglich ist. Der Ansatz des Konzepts strebt also an, Kindern mit Migrationshintergrund sowohl einen erfolgreichen Besuch in deutschen Schulen als auch einen Anschluss an das Schulsystem im Heimatland zu ermöglichen (Zehnbauer, 1980, S. 13).

Allerdings spielt dieses Argument in seiner Begründung eine eher untergeordnete Rolle, es wird vielmehr relativiert. Auernheimer (1990, S. 216) schreibt: „Der Ansatz der bilingual-bikulturellen Bildung unterscheidet sich also von der Begründung und Zielsetzung nach von konservativen bildungspolitischen Konzepten, die einer restriktiven Ausländerpolitik und einem engen Kulturbegriff verpflichtet sind.“

Die bildungspolitischen Forderungen der Vertreter der bikulturellen Bildung sind klar und vielschichtig und werden wie folgt aufgelistet: Zweisprachige Kindertagesstätten und Gruppen, Alphabetisierung in zwei Sprachen, Unterricht in der Erstsprache als obligatorischer Bestandteil des Bildungsgangs mit gleichen Standards wie im übrigen Unterricht, eine Koordination des Erst- und Zweitsprachenunterrichts und teilweise Sachunterricht in der Erstsprache. Im Laufe der Schullaufbahn soll der Anteil des Unterrichts in der Herkunftssprache nach und nach abgebaut werden (vgl. ebd., S. 218). Der Unterricht soll in heterogenen Gruppen stattfinden, das heißt einheimische und ausländische Schüler sollen gemeinsam lernen, denn die „Separierung sprachhomogener Lerngruppen wird ei-

nem Unterrichtsalltag vorgezogen, in dem die Majoritätssprache und -kultur dominiert, was zur Stigmatisierung der Minoritäten ... führe“ (BAGIV 1985, S. 35 in Auernheimer 1990, S. 219).

Der Herkunftssprachenunterricht in Deutschland wird in der Geschichte der neuzeitlichen Migration seit geraumer Zeit immer wieder kontrovers diskutiert. Den Bildungssystemen in den einzelnen Bundesländern ist es selbst überlassen, ob und inwiefern sie das breite Spektrum an Möglichkeiten von muttersprachlichem Unterricht umsetzen. Die Bundesländer Bayern, Hessen, Rheinland-Pfalz, Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen entschieden sich dafür, der herkunftssprachliche Unterricht soll allerdings lediglich in Form eines Ergänzungsunterrichts angewendet werden (Reich, 2016, S. 4f).

In Rheinland-Pfalz ist dieser Unterricht beispielsweise ein Angebot für Schüler von der Grundschule bis zum Ende der Sekundarstufe 1. Der Unterricht umfasst in der Regel drei bis fünf Wochenstunden und wird von muttersprachlichen Lehrkräften in staatlicher Verantwortung erteilt. Aktuell wird der Unterricht in diesem Bundesland in folgenden Sprachen angeboten:

Albanisch, Arabisch, Bosnisch, Chinesisch, Farsi, Griechisch, Italienisch, Kroatisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Serbisch, Spanisch, Türkisch, Kurdisch/Sorani. Die Eltern können ihr Kind bei der Aufnahme in die Schule an dem jeweiligen Unterricht anmelden (Bildungsserver Rheinland-Pfalz, o.J.).

Die Modelle einer koordiniert bilingualen Erziehung haben sich also bewährt. Um die Kinder in der Erstsprache und in der deutschen Sprache so zu unterrichten, dass beide Sprachen altersgerecht weiterentwickelt und mündlich wie schriftlich sicher erworben werden können, ist eine Kooperation zwischen den Erstsprachen, Lehrkräften und den Deutschlehrkräften Grundvoraussetzung. Vor allem die schulische Praxis bietet die Möglichkeit, den Unterricht mehrsprachig und interkulturell zu gestalten. „Das Ziel des sprachreflexiven Arbeitens im schulischen (Sprach)Unterricht sollte darin bestehen, auf die zunehmende kulturelle und sprachliche Pluralisierung der Gesellschaft mit entsprechenden pädagogischen und didaktischen Konzepten zu antworten, die erlauben, die lebensweltliche Mehrsprachigkeit einer wachsenden Zahl von Schülern in schulischen Bildungskontexten zu thematisieren“ (Engin, 2011, S. 4).

Für die Kindertagesstätte bedeutet das Konzept, dass in dieser Institution die in der Familie erworbenen sprachlichen Fähigkeiten aufgegriffen und in der Kita

durch pädagogische Angebote ausgebaut werden sollen. Die Gruppen müssen ethnisch gemischt zusammengesetzt sein und ebenfalls durch ein ethnisch gemischtes Personal betreut werden. Somit soll interkulturelles Lernen ermöglicht werden. Laut einem Beschluss des Schulausschusses der Stadt München vom 12.03.1979 sollte das Modell in den Stadtteilen eingeführt werden, in denen ein hoher Ausländeranteil besteht. Eine mögliche Umsetzung des Konzepts sieht folgendermaßen aus:

In einer Kindergartengruppe sind circa elf bis zwölf Kinder mit Migrationshintergrund einer Nationalität und zwölf bis dreizehn deutsche Kinder. Eine deutsche und eine ausländische pädagogische Fachkraft betreut die Gruppe. Ein anderer Modelltyp könnte so aussehen, dass sich mehr deutsche und weniger ausländische Kinder in einer Gruppe zusammenfinden. Diese Form eignet sich für Stadtteile, in denen es nicht möglich ist, die gewünschte Anzahl an Migrantenkindern einer Nationalität in einer Gruppe zusammen zu führen. Der Einsatz einer ausländischen pädagogischen Fachkraft ist fester Bestandteil des Konzepts, ihr Schwerpunkt liegt in der Förderung der Erstsprache und in der Vermittlung der Bräuche und Sitten des Heimatlandes.

Allerdings lässt sich an dieser Stelle hinzufügen, dass es generell utopisch scheint, eine bestimmte Anzahl von Kindern einer einzigen Nationalität in einer Gruppe einer Kita zusammen zu bringen, da unsere Gesellschaft multikulturell geprägt ist. Dies stellte auch der Münchner Schulausschuss fest, nämlich dass vielmehr multikulturelle Gruppen in Kitas gegeben sein werden. Somit ist das bilingual-bikulturelle Modell nicht generell anwendbar.

Laut dem Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen FMKS e.V gab es in Deutschland im Jahr 2014 von insgesamt 52.000 Kitas 1035 bilinguale Kindertagesstätten. In diesen Einrichtungen wird nach dem Immersionsverfahren gearbeitet. Neben der deutschen Sprache wird also eine weitere Sprache von Muttersprachlern oder Personen mit sehr hoher fremdsprachlicher Kompetenz im Alltag angewendet. Es wird nach dem Prinzip: Eine Person – Eine Sprache gearbeitet. Es sind 21 verschiedene Sprachen vertreten, die nicht-Bildungssprachen, wie z.B. Türkisch oder Arabisch mit 4 % und weniger sind allerdings gering vertreten. Die am häufigsten angebotene Fremdsprache ist Englisch mit 41 % sowie Französisch mit 30 % (FMKS e.V. Verein für Frühe Mehrsprachigkeit an Kitas und Schulen, 2014).

Da in der Literatur hier der Terminus „Fremdsprache“ verwendet wird, liegt das Ziel bei diesen Einrichtungen eher darin, dass sich Kinder neben der deutschen Sprache eine weitere Sprache aneignen, obwohl dies nicht zwingend erforderlich ist.

Letztlich muss betont werden, dass das Konzept der bilingual-bikulturellen Bildung in Kindertagesstätten und Schulen seitdem es entwickelt wurde aus diversen Gründen stark umstritten ist, unter anderem auch, da es Ablehnung gegen die Beschäftigung ausländischer Fachkräfte gibt, da somit der Kindergarten mit seiner Vermittlung der deutschen Sprache und dem damit verbundenen Zugang zum deutschen Bildungswesen nicht mehr seine ursprüngliche Funktion hat (Zehnbauer, 1980, S. 14ff). Nicht außer Acht gelassen werden darf, dass die Umsetzung des Konzepts große personelle und finanzielle Ressourcen mit sich bringt (Auernheimer, 1990, S. 218).

Weitere Kritikpunkte sowie Möglichkeiten und Grenzen der Umsetzung eines ähnlichen Konzeptes werden in Kapitel fünf genauer erläutert.

5 Das Konzept „One Person – One Language“ in der Kita: Möglichkeiten und Grenzen der Umsetzung

Der Untersuchungsgegenstand des Konzepts beschäftigt sich unter anderem mit der Frage: „Welchen Stellenwert hat die Herkunftssprache für ein Kind mit Migrationshintergrund in der institutionellen Bildungspraxis?“, um anschließend der weiteren Frage nachzugehen, welchen Stellenwert die Herkunftssprache im bestmöglichen Fall haben sollte.

Es wird in diesem Zusammenhang die Frage diskutiert, ob vorschulische und schulische Institutionen die Vielfalt der Kulturen und Sprachen aktiv unterstützen oder aber ob alle Konzentration auf der Förderung der L2, in diesem Fall also der deutschen Sprache, gerichtet werden sollte.

Im ersten Teil dieses Kapitels wird aufgezeigt, inwieweit die Erstsprache heutzutage einen Platz in vorschulischen und schulischen Bildungseinrichtungen findet. Anschließend wird das Konzept „One Person – One Language“ und seine Organisation in Kindertagesstätten vorgestellt, welches dort erprobt und eingesetzt

werden könnte, um mehrsprachigen Kindern eine erfolgreiche Sprachentwicklung zu ermöglichen. Das Konzept umfasst den Einsatz von Zwei- oder Mehrsprachigen Fachkräften in der Kita und der Eltern- sowie die interkulturelle Arbeit.

Im Rahmen der Entwicklung des Konzepts wurden zwei Leitfadeninterviews mit jeweils zwei Kita-Leitungen unterschiedlicher Träger durchgeführt, welche im letzten Teil des Kapitels vorgestellt werden. Hier wird unter anderem kurz auf das methodische Vorgehen des qualitativen Leitfadeninterviews eingegangen.

Im Laufe der vorliegenden Arbeit konnte nun mehrfach aufgezeigt werden, dass die Erstsprache nicht nur eine zentrale Rolle im Spracherwerbsprozess und somit auch im Zweitspracherwerb spielt, sondern auch für die Identitätsentwicklung und Lebensentwürfe der Kinder von Bedeutung ist. Aus diesem Grund bietet sich im Rahmen der (vor)schulischen Bildungseinrichtungen die Möglichkeit an, die Erstsprache mehr in den Fokus zu nehmen und positiv zu besetzen.

Wie im vorherigen Kapitel schon festgestellt werden konnte, gibt es zum muttersprachlichen Unterricht in der Schule seit den siebziger Jahren bereits Ansätze, welche in verschiedener Literatur angesprochen werden. Beispielsweise hieß es in der Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 1971, dass ausländischen Schülern die Möglichkeit gegeben werden soll, an muttersprachlichem Unterricht teilzunehmen (Müller, 1974, S. 188). Hierbei ging es um die Beibehaltung der Muttersprache, um die kulturelle Identität zu wahren sowie darum, die Fähigkeit zur Reintegration in das Herkunftsland aufrecht zu erhalten (Luft, 2007, S. 274). Damals nahmen in Berlin circa 25 % der türkischen Kinder, 36 % der jugoslawischen und 50 % der griechischen Kinder teil (Institut für Zukunftsforschung Berlin, 1980, S. 299 in Luft, 2007, S. 275).

Seit Jahrzehnten vertreten die europäischen Institutionen den Ansatz, dass die Vielfalt aller Sprachen und Kulturen die Identität Europas ausmachen und daher zu integrieren sei. Dabei wird immer wieder betont, dass die Herkunftssprache der Migranten im Curriculum berücksichtigt werden soll. Der muttersprachliche Unterricht ist nach Angaben der Ministerien in den meisten Bildungssystemen der EU vorgesehen (Eurydice 2009 in Allemann-Ghionda 2010, S. 9). Die Umsetzung erfolgt jedoch nur teilweise. Grund dafür könnten zum einen das geringe Vorhandensein von Studien sein, welche die Effektivität zweisprachiger Förderung aufzeigen, auf welche sich eine evidenzbasierte Bildungspolitik stützen

könnte und zum anderen geringe finanzielle Mittel. Es hat also bis jetzt nur wenige empirische Untersuchungen gegeben, welche aufgrund belastbarer Daten zeigen konnten, inwiefern die institutionell geförderte Zwei- und Mehrsprachigkeit Einfluss auf den Zweitspracherwerb und auf die schulischen Leistungen von Migrationskindern haben (Allemann-Ghionda, 2010, S. 9).

Fest steht jedoch, dass die Migrantenkinder in einer dominant einsprachigen Gesellschaft leben, in welcher ihre Erstsprache grundsätzlich eher negativ bewertet wird, was ein Ausdruck der Machtverteilung in der Gesellschaft ist und daher mit gesellschaftlicher Diskriminierung einhergeht. Für die betroffenen Kinder hat dies zur Folge, dass sie ein negatives Selbstkonzept, vor allem was ihre Sprachkompetenz betrifft, entwickeln, was bereits in Kapitel 4.2 zur Sprache kam. Dieses wirkt sich wiederum auf die schulischen Leistungen aus. Des Weiteren werden die Kinder, insofern ihre Kompetenzen in der Erstsprache nicht beachtet werden, gehemmt ihre familiensprachlichen Kompetenzen beim Zweitspracherwerb anzuwenden (Jeuk, 2003, S. 56). Um diesen großen Nachteil zu beheben, besteht die einzige Möglichkeit darin, die Familiensprache der Migrantenkinder innerhalb vorschulischer und schulischer Bildung aufzuwerten. Eine Möglichkeit dies zu organisieren und pädagogisch umzusetzen kann anhand des hier vorgestellten Konzepts, nämlich am Beispiel des Prinzips „eine Person – eine Sprache“ gezeigt werden, was Ähnlichkeiten mit dem biculturellen Konzept aufweist.

5.1 Beschreibung des Konzepts

Im Idealfall sollte das Konzept folgendermaßen aussehen:

Eine Kita, welche eine hohe Anzahl an Migrantenkindern hat, sollte in erster Linie einen interkulturellen Ansatz in der Konzeption festlegen, in welchem unter anderem eine Schulung des Personals in Form von Fort- oder Weiterbildungen im Bereich des Spracherwerbs, der Mehrsprachigkeit und der Sprachentwicklungsstörungen bei Kindern verankert und somit Pflicht ist. Dies stellt also eine Voraussetzung für die Arbeit in dieser Einrichtung dar. Wenn interkulturelle Arbeit als Schwerpunkt in der Kita-Arbeit verankert sein soll, müssen in erster Linie die Ziele, welche mit interkulturellem Lernen verfolgt werden, ausführlich beschrieben

und konkretisiert werden (vgl. Kapitel 5.3). Dabei sollten konkrete Beispiele verdeutlichen, wie sich interkulturelles Arbeiten im Alltag auswirkt. Zudem scheint es sinnvoll, die Komplexität der pädagogischen Praxis in Bezug auf interkulturelle Problemstellungen überschaubar zu machen, da eine solche Strukturierung der Alltagsprobleme eine essenzielle Voraussetzung für professionelles pädagogisches Handeln darstellt, vor allem, weil dadurch die Konzeption einer Einrichtung, beispielsweise in Bezug auf räumliche, personelle oder inhaltliche Aspekte, somit deutlich definierbare Ziele formuliert. Dadurch kann im besten Fall eine Überforderung verhindert werden (Johann et. al., 1998, S. 35).

Um einen sinnvollen Umgang mit Mehrsprachigkeit in Kitas zu gewährleisten, sind einige Grundlegende Voraussetzungen nötig. In erster Linie muss das gesamte Team seine eigene Haltung von der Zwei- oder Mehrsprachigkeit reflektieren und sich gemeinsam mit diesem Thema auseinandersetzen. Hierzu kann im Team geschaut werden, welche Person welche Erstsprache hat, was ein Individuum mit der Erstsprache verbindet, welche Fremdsprachen in der Schule gelernt wurden oder inwiefern ein Kontakt zu anderen Sprachen besteht (Böhm et. al., 1999, S. 172).

Des Weiteren ist eine alltagsintegrierte Sprachförderung fester Bestandteil der alltäglichen Kita-Arbeit. Hier stehen die aktuellen Interessen, Bedürfnisse und Kompetenzen der Kinder im Vordergrund. Die Herangehensweise ist differenzierter und sie berücksichtigt die individuellen Unterschiede und das unterschiedliche Lebensumfeld der Kinder. Die Ansatzpunkte zur Sprachförderung können von Kind zu Kind unterschiedlich sein.

Allgemein geht es darum, eine Situation als geeignet für Sprachförderung zu erkennen und gleichzeitig auch wahrnehmen zu können, wenn ein Kind Ruhe benötigt und es dann nicht mit Sprachangeboten überhäuft werden sollte. Die Sprache des Kindes wird bewusst und gezielt, beispielsweise durch sogenannte Modellierungstechniken³, und situationsorientiert gefördert. Das kann zum Beispiel anhand

³ Bei Modellierungstechniken geht es um die direkte Reaktion der Pädagogin auf die sprachliche Äußerung des Kindes. Die kindlichen Äußerungen werden aufgegriffen und erweitert. Das Kind kann seine Äußerung mit der modellierten Äußerung abgleichen. Angewendet werden Modellierungstechniken in konkreten Übungen oder in freien Spiel- und Alltagssituationen (Reifegerste, Grit. 2017. [Prinzipien alltagsintegrierter Sprachförderung], unveröffentlichtes Manuskript Univ. Gießen). Insgesamt gibt es acht Arten dieser Techniken (siehe hierzu Dannenbauer, 1999).

ausgewählter Spielideen, welche die Sprache auf den verschiedenen Ebenen (morphologisch-syntaktische, kommunikativ-pragmatische und phonetisch-phonologische Ebene) fördert, oder Kleinprojekte, die die aktuellen Themen und Interessen der Kinder aufgreifen, geschehen. Die allgemeinen Prinzipien der alltagsintegrierten Sprachförderung lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

- Pädagogen als Sprachvorbild
- Sprachfördernde Alltagsgestaltung
- Dialoghaltung der Pädagogen
- Kinder häufig zu Wort kommen lassen und zum Sprechen ermutigen
- Vielfältiges Angebot an Liedern, Versen und Reimen bieten
- Die Angebote an den Interessen der Kinder orientieren
- Die Anwendung der Sprachförder- bzw. Modellierungstechniken (Reife-gerste, 2017).

So wird die Sprache ganzheitlich gefördert und es kann individuell auf die einzelnen Kinder, mit deren unterschiedlichen Sprachstand eingegangen werden. Die Bedürfnisse sowie Wünsche der Kinder stehen an erster Stelle und deren eigene Ideen werden wertgeschätzt, es wird ermutigt Neues auszuprobieren. In einem weiteren Schritt kann die Situation schriftlich oder tabellarisch dokumentiert werden, um dann im Team über bestimmte Sprachsituationen und Lernfortschritte reflektieren zu können oder mit Kollegen und Eltern Rücksprache zu halten (Griep-er, o.J.).

Weiterhin arbeitet eine qualifizierte Sprachförderkraft, welche ebenfalls regelmäßig an Schulungen teilnimmt, mit einer festen Stundenanzahl von mindestens 15 Stunden pro Woche in der Einrichtung und steht für Fragen der Leitung, Kollegen und Eltern zur Verfügung. Sie gibt selbst Anregungen und Informationen an ihre Kollegen weiter und informiert sie in Teambesprechungen regelmäßig (beispielsweise ein bis zweimal im Monat für zwei Stunden) über neue Erkenntnisse oder

die jeweiligen Entwicklungsstände der Kinder. In ihrer Arbeitszeit arbeitet die Sprachförderkraft nicht direkt am Kind, sondern entwickelt Projekte, Konzepte, schult sich selber über Fachliteratur, beobachtet und informiert über den Sprachstand einzelner Kinder und ist dafür verantwortlich, die Angestellten der Einrichtung insoweit zu schulen, dass diese alltagsintegrierte Sprachförderung leisten können und bewusst eine anregende Sprachumgebung und -angebote schaffen.

Die Grundidee des Konzepts liegt darin, mindestens eine pädagogische Fachkraft einzustellen, welche fließend die Erstsprache der Migrantenkinder spricht, von denen in der Einrichtung die meisten Kinder vorhanden sind und die Einrichtung nach dem Prinzip „One Person – One Language“ arbeitet. Betreut beispielsweise eine Kita einen hohen Anteil Migrantenkinder, wovon die Mehrheit türkischen Migrationshintergrund hat und Deutsch sukzessiv mit Eintritt in den Kindergarten erlernen, ist eine muttersprachliche türkische pädagogische Fachkraft einzustellen, die der türkischen Sprache mächtig ist und mit eben diesen Kindern und deren Eltern in deren Sprache kommuniziert. Das gleiche gilt für einen hohen Anteil an Kindern arabischer oder anderer Herkunft. Optimal wären für jede oder fast jede Nation einsetzbare muttersprachliche Fachkräfte, die dann in den jeweiligen Erstsprachen der Kinder mit den Kindern sprechen. Dies ist in der Praxis jedoch schwer umsetzbar. Daher sollten sich die städtischen Kitas so organisieren, dass vordergründig danach geschaut wird, in welchen Stadtteilen welcher Migrationsanteil am höchsten ist, um dann speziell Kinder mit der am häufigsten vorkommenden Nationalität aufzunehmen und eine ausländische Fachkraft mit der gleichen Nationalität einzustellen. Bei dieser Idee ist ein halboffenes Gruppenkonzept von Vorteil, damit die ausländische Fachkraft, sofern nur eine einzige innerhalb der ganzen Kita eingestellt ist, wochenweise in den Gruppen rotieren kann, das heißt in einer Woche in einer Gruppe und in der nächsten Woche in der nächsten Gruppe eingeteilt ist. Ein halboffenes Gruppenkonzept bedeutet hier, dass innerhalb der teiloffenen Gruppen versucht wird, die Vorzüge der geschlossenen Gruppenarbeit mit denen der offenen Gruppen zu vereinen. Die Kinder haben eine Stammgruppe und der Kindergartenmorgen startet in dieser Stammgruppe im zugeteilten Gruppenraum. Im Anschluss werden die Gruppen für alle Kinder geöffnet und können von diesen nach freier Entscheidung genutzt werden. Sie können spielen, essen oder an gruppenübergreifenden Angeboten teilnehmen. Gleichzeitig

besteht die Möglichkeit, in der Stammgruppe und somit in der Nähe der Bezugserzieherin zu bleiben. Zum Ende des Kita-Tages begeben sich alle Kinder wieder in ihre Stammgruppe, in welcher ein gruppeninterner Abschluss stattfindet. Es wird davon ausgegangen, dass feste Bezugspersonen und Raumzugehörigkeiten für Kinder wichtig sind, daher wird am Stammgruppenprinzip festgehalten. Der Freiheit und der kindlichen Selbstbestimmung wird jedoch gleichzeitig ein wichtiger Platz eingeräumt. Den Kindern ist es möglich, die anderen Gruppen zu besuchen, mit anderen Kindern in Kontakt zu treten und die speziell eingesetzte Fachkraft bei Bedarf aufzusuchen.

Konkret wird dies an **Beispiel 1** erläutert: In einer Kita mit drei Stammgruppen gibt es eine Gruppe á 15 Kindern, wovon acht Kinder türkischer Herkunft sind und Deutsch sukzessiv erlernen und sieben Kinder deutscher Herkunft sind und ausschließlich die deutsche Sprache beherrschen. Die Gruppe wird von zwei deutschsprachigen Gruppenerzieher und einer türkischsprechenden Fachkraft betreut, wovon Letztere alle zwei Wochen eine Woche lang ebenfalls im Wechsel eine der drei Gruppen betreut. Die deutschsprachigen Erzieher reden deutsch mit allen Kindern. Hier wird von dem Prinzip "One Person - One Language" etwas abgewichen, da es in diesem Fall nicht zwingend erwünscht ist, dass die deutschsprachigen Kinder türkisch lernen. In einer bilingualen Kindertagesstätte würde an dem Prinzip "One person - One Language" festgehalten werden und die fremdsprachige Fachkraft würde immer nur in ihrer Sprache sprechen, ganz gleich welche die Muttersprache der jeweiligen Kinder ist.

Bei **Beispiel 2** Besteht eine Gruppe neben den deutschen Kindern aus fünf türkisch -, zwei marokkanisch - und einem russischsprechenden Kind. Hier kann wie folgt vorgegangen werden: Die Gruppe wird wie bei Beispiel eins von zwei deutschsprachigen und einer türkissprechenden betreut. Für die marokkanisch- und russischsprechenden Kinder ist in diesem Fall keine spezielle Fachkraft eingestellt, die deren Sprache spricht. Hier kann ein Familienmitglied der Kinder regelmäßig, das bedeutet einmal in der Woche, in die Kita eingeladen werden, welches im Rahmen eines Vorleseprojektes ein Buch in der Erstsprache des jeweiligen Kindes vorliest. Zudem nimmt das Familienmitglied an diversen Projekten teil oder begleitet Ausflüge. Es bietet sich ebenfalls an, einen Hausbesuch bei ei-

nem Kind zu unternehmen. Somit wird auch der Familiensprache dieser Kinder Aufmerksamkeit gewidmet. Auf diese Weise können alle Kinder der Einrichtung im Alltag erkennen, dass es verschiedene Kulturen und Sprachen gibt, diese wertgeschätzt und beachtet werden und ihnen einen nicht weniger wichtigen Stellenwert in der Gesellschaft gegeben wird.

Genau aus diesem Grund ist es wichtig, dass die Gruppen heterogen sind und sich aus einer Vielfalt von unterschiedlichen Nationen und Sprachen zusammensetzen, damit die Assimilierungstendenzen und das Prinzip „In der Kita wird ausschließlich Deutsch gesprochen“ verworfen werden und Kinder mit der Vielfalt an Kulturen und damit einhergehende Sprachen, Sitten und Bräuchen groß werden, gerade weil dies heutzutage Realität und somit Alltag ist.

Wer und was alles bei dem genannten Konzept beteiligt ist, kann dem folgenden Schaubild (Abbildung 4) noch einmal entnommen werden. Damit dieses nicht nur umgesetzt, sondern auch gelingen kann, ist eine enge Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Angestellten in der Kita zu erzeugen sowie eine Konzeption zu entwickeln, welche regelmäßig überprüft und gegebenenfalls überarbeitet wird, von primärer Bedeutung. Im Mittelpunkt steht immer das Kind mit seinem individuellen Entwicklungsstand und seinen aktuellen Interessen und Bedürfnissen. Dieser Aspekt steht immer an erster Stelle und darf in keinem Fall vernachlässigt werden. Es geht auch darum, regelmäßig zu untersuchen, inwieweit diese Methode der Sprachförderung bzw. des Spracherwerbs wirkt, was das einzelne Kind benötigt, was eventuell verbessert oder verändert werden kann. Das gesamte Konzept wirkt also als ein fortlaufender Kreislauf und ineinandergreifender Prozess, der in jedem Fall immer wieder hinterfragt, reflektiert und gegebenenfalls optimiert werden muss, um eine bestmögliche Entwicklung zum Wohle des Kindes zu gewährleisten. Letztendlich macht genau dieser Fakt professionelles pädagogisches arbeiten in der Elementarpädagogik aus.

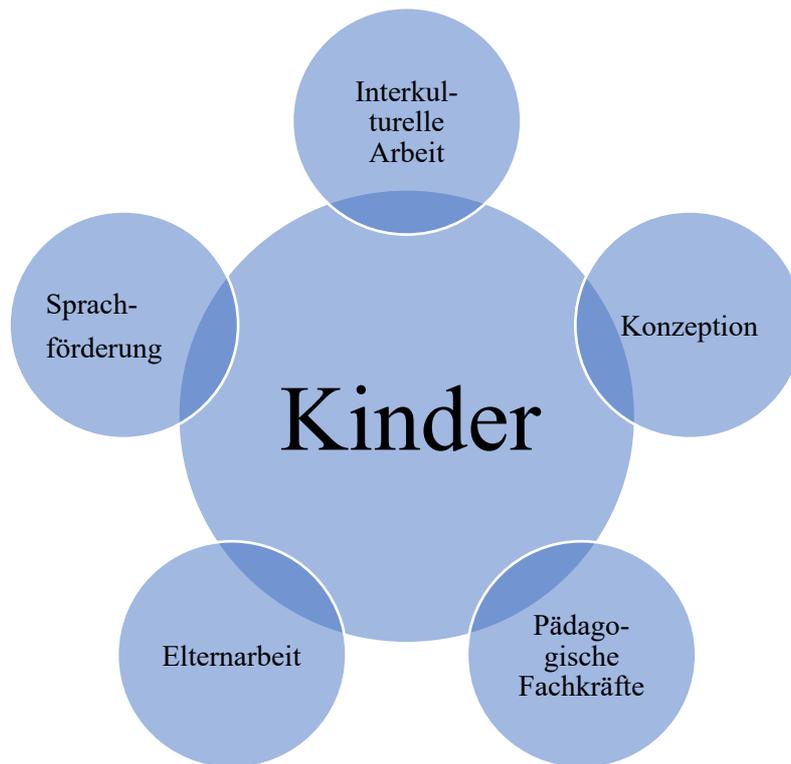


Abbildung 4: Organisation und Mitwirkende des Konzepts

Wie genau das Sprachverhalten der Fachkräfte in der Praxis organisiert und inwiefern Eltern- und Interkulturelle Arbeit in der Konzeption festgehalten und umgesetzt werden soll, wird im folgenden Kapitel detaillierter beschrieben.

5.2 Einsatz von ausländischen Fachkräften

Wenn sich eine Einrichtung dafür entscheidet, Mehrsprachigkeit und interkulturelles Arbeiten als zentralen Bestandteil in die Konzeption miteinzubringen, so sollte diese auch gewährleisten, dass das pädagogische Fachpersonal entsprechende Kompetenzen und Erfahrungen vorweist, sprich dafür ausgebildet ist. Da es sich jedoch schwierig gestaltet im Bereich der sprachlichen Kompetenzen den durch die Kinder erforderlichen Bedarf abzudecken, muss überlegt werden, inwiefern die Erstsprache von außen in die Einrichtung geholt werden kann. In der Literatur erwähnte Ringler bereits 2004 die Idee, „Native Speaker“ in Form von regelmäßi-

gen Vorlesestunden in der Familiensprache durch Familienmitglieder einzusetzen, aber auch beispielsweise Orte, wie zum Beispiel Migrantenvereine, Geschäfte oder Familien aufzusuchen, an welchen die jeweilige Familiensprache der Kinder gesprochen wird (Ringler, 2004, S. 56). Dies zeigt zwar einen Aspekt der interkulturellen Arbeit auf, trägt jedoch auf keine organisierte Weise zum besseren Spracherwerb bei.

Aufgrund der bis hierher gewonnenen Informationen über die Bedeutung der Erstsprache, bedarf es an dieser Stelle keiner weiteren Ausführungen über die Bedeutung von ausländischem bzw. muttersprachlichem pädagogischem Personal in vorschulischen institutionellen Bildungseinrichtungen. Allerdings ist in den Einrichtungen oft eine Fülle an verschiedenen Nationalitäten vertreten, was zwar den Einsatz von Fachkräften, die diese Sprachen sprechen erschwert, nicht aber die Notwendigkeit mindert. Dieser Aspekt findet ebenfalls schon einmal in weiterer Literatur Erwähnung (vgl. Heuchert, 1989; vgl. Jeuk, 2003). Jeuk schreibt 2003 (S. 71), dass multikulturelle Gruppen, in welchen die unterschiedlichen Sprachen der Kinder gleichwertig neben einander stehen, als optimal bewertet werden, was letztlich lediglich durch die Einbindung von ausländischen oder zwei- bzw. mehrsprachigen Pädagogen geschehen kann.

Auch Auernheimer (1990, S. 225) bestätigt: Bereits 1980 erhoben Pfriem und Vink (1976) die Forderung nach Anstellung ausländischer Fachkräfte für multinationale Kitas. Diese Forderung ist bisher jedoch nur in seltenen Fällen eingelöst worden, außer in den in Kapitel 4.5 bereits erwähnten bilingualen Kitas. Dieser Ansatz ist also bereits seit einiger Zeit präsent.

Bedingung für den Einsatz von den genannten Fachkräften ist eine Qualifizierung im Bereich der Pädagogik und / oder Erziehung, da diese den gleichen Stellenwert und die gleichen Aufgaben in den unterschiedlichen Tätigkeitsbereichen der Kita-Arbeit wie die anderen pädagogischen Fachkräfte haben sollten. Die Zusammenarbeit erfordert ein hohes Maß an grundsätzlicher Bereitschaft und Aufgeschlossenheit aller Beteiligten, also auf beiden Seiten.

Bisher gibt es nur wenig ausländisches pädagogisches Fachpersonal in Kitas. Um diese zu rekrutieren, werden im Anschluss Maßnahmen erläutert, welche bereits von Jakubeit 1989 (S. 33f) gefordert wurden und im Rahmen des hier vorgestellten Konzepts aufgegriffen und ergänzt werden:

Maßnahmen zur Einstellung von ausländischem pädagogischen Fachpersonal in der Kita:

- Unter den ausländischen Schulabgängern für den Erzieherberuf werben
- Stellenausschreibungen in Schulen und Ausbildungsstätten, in welchen ein hoher Anteil an Migranten vorhanden sind
- Eine Vergabe von Erzieherausbildungsplätzen entsprechend dem prozentualen Anteil der Ausländer an der Wohnbevölkerung und einer damit einhergehenden Einführung einer Sozialquote
- Eine berufsbegleitende Ausbildung für unausgebildete ausländische Fachkräfte ermöglichen
- Im Idealfall verpflichtet sich der Träger einer Einrichtung diese mit einem unbefristeten Vertrag einzustellen
- Gezielte Einstellung ausländischer Erzieher / Pädagogen in Kitas mit hohem Migrantenanteil
- Weiterbildungsangebote für ausländische sowie deutsche Erzieher / Pädagogen
- Vermittlung von Grundlagen interkultureller Bildung und Erziehung im Rahmen der Ausbildung für deutsche angehende Fachkräfte.

Diese Maßnahmen würden dazu führen, mehr ausländisches Personal in Kindertagesstätten einstellen zu können.

Die Grundhaltung der deutschsprachigen Umgebung und das Ausmaß und die Qualität des Kontakts mit der Zielsprache sind ausschlaggebend für das Sprachverhalten des zweisprachigen Kindes. Die ausländische Fachkraft sollte sich an dem Prinzip „eine Person – eine Sprache“ orientieren, die Sprachen werden also je nach Bezugsperson klar voneinander getrennt, die deutschsprachigen Fachkräfte sprechen ausschließlich Deutsch und die ausländischen ausschließlich in der Erstsprache der Kinder mit ihnen. Diese Trennung sollte konsequent eingehalten werden. Fehlt der Person zum Beispiel ein Ausdruck in der jeweiligen Sprache, so sollte dies kein Grund für einen willkürlichen Wechsel in die andere Sprache sein. Diese Methode ist eine der wenigen Möglichkeiten der zweisprachigen Förderung und stellt einen natürlichen Weg dar, die Erst- sowie die Zweitsprache auf natürli-

chem Wege zu fördern, welcher sowohl im familiären als auch im öffentlichen Kreis von jedem eingehalten werden kann. Kinder erkennen die Bedeutung der Trennung der Sprachen nach Person, Herkunft, Funktion der Sprache etc. bereits sehr früh. Ihnen muss eine Orientierung für den Umgang mit beiden Sprachen in den verschiedensten Konstellationen gegeben werden. Das Prinzip gilt für alle Altersstufen, also vom Kleinkindalter bis zur Pubertät und der abgeschlossenen Sprachentwicklung sowie für den Zweitsprach- und den Doppelspracherwerb (Heuchert, 1989, S. 100f).

Wie bereits in Kapitel 2.3.3 aufgezeigt, gibt es zu dem Prinzip „One Person – One Language“ seitens der Experten unterschiedliche Ansichten und Meinungen. Jeuk (2003, S. 56) schreibt, dass die Übertragung des Prinzips auf den sukzessiven Zweispracherwerb im Kindergarten zur Folge hat, dass die Kinder wenig Möglichkeiten haben, ihre Fähigkeiten in der Erstsprache in den Zweitspracherwerb einzubringen. Kinder erwerben so zwei grammatische Systeme getrennt voneinander, allerdings sei nicht geklärt, ob Kinder die Sprachen auch ohne eindeutige Trennung des Inputs separieren würden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass besonders Fachleute, welche Sprachmischung bei Kindern als ungünstig ansehen, die Strategie befürworten. Jedoch konnte bestätigt werden, dass Sprachmischen vielmehr eine zusätzliche Kompetenz als ein Defizit bei mehrsprachigen Kindern darstellt.

Es gibt zahlreiche Variationen der mehrsprachigen Erziehung, sie entwickelt und verändert sich mit den unterschiedlichen Lebensbedingungen und ist individuell von Familie zu Familie unterschiedlich. In der Literatur gibt es eine Fülle an unterschiedlichen Sichtweisen, Meinungen und Studien zu dem gesamten Thema der Mehrsprachigkeit. Somit kann festgehalten werden, dass es nicht *das* eine optimale mehrsprachige Familienmodell gibt, da die mehrsprachige Lebenswelt von Kindern und deren Eltern in Deutschland sehr heterogen ist und keinem bestimmten Typus entspricht (Scharff Rethfeldt, 2013, S. 83).

Im Falle des hier vorgestellten Konzepts eignet sich die Strategie besonders deswegen, weil das Immersionsverfahren angewendet wird, welches als erfolgreiche Sprachvermittlungsmethode verstanden wird und sowohl die Erstsprache als auch die Zweitsprache Umgangssprache ist.

Ausländische pädagogische Fachkräfte können eine Reihe wichtiger Aufgaben erfüllen. Wie die anderen Pädagogen auch, nehmen sie durch ihre Arbeit eine Vorbildfunktion für die Kinder ein und repräsentieren die Muttersprache der Minderheitenkinder, wodurch diese und auch die Kinder deutscher Herkunft eine Wertschätzung der Erstsprache erleben, auch wenn diese nicht die dominierende Umgangssprache ist. Sie erleichtern den neuen nichtdeutschen Kindern der Kita die Eingewöhnung und sind für die Eltern, welche die deutsche Sprache nicht beherrschen ein wichtiger Ansprechpartner, besonders zu Beginn der Kita-Zeit des Kindes. Außerdem fungiert die pädagogische Fachkraft als eine wichtige Mittlerfunktion zwischen den deutschen Fachkräften und den Migranteltern, da sie die Regeln und Sprachen beider Kulturen kennt und daher unterschiedliche Verhaltensweisen in ihrer kulturellen Geprägtheit erkennen und der jeweils anderen Seite vermitteln kann (Jakubeit, 1989, S. 33).

5.3 Interkulturelle Erziehung: Voraussetzungen, Ziele und Grenzen

Die Ziele der allgemeinen und der beruflichen Bildung haben sich mit der Interkulturalität und Internationalität auseinanderzusetzen, und zwar nicht nur im Hinblick auf interkulturelle Situationen, die sich aus einem hohen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund oder Minderheiten in pädagogischen Institutionen ergeben können, sondern auch im Hinblick auf jegliche Formen des interkulturellen Kontakts. So gesehen, hat interkulturelle Bildung keine sektorielle Aufgabe, sondern eine Querschnittsdimension der Bildung zu sein. (Allemann-Ghionda, 2013, S. 48).

Mit diesem Zitat wird vorausgesetzt, dass Interkulturalität ein fester und somit natürlicher Bestandteil von allgemeiner Bildung ist, dieser also als eine Selbstverständlichkeit aufgefasst werden sollte. Zum anderen ist hieraus zu ziehen, dass nicht nur der Bereich Migration mit Interkulturalität in Verbindung steht, sondern alle denkbaren Formen des interkulturellen Kontakts zwischen Individuen.

Der Begriff der interkulturellen Erziehung und Bildung ist seit den 70er Jahren in der pädagogischen Diskussion. Die Ausländerpädagogik hatte das Ziel, die zweite Generation der Gastarbeiter zu integrieren, wobei unter dem Begriff der Integri-

on eine Anpassung an die Aufnahmegesellschaft verstanden wird. Die Defizite von Migrantenkinderen sollten durch Förderprogramme kompensiert werden. Allerdings ist es mit solchen ausländerpolitischen Maßnahmen nicht gelungen, ihnen die gleichen Bildungschancen wie den einheimischen Kindern zu geben. Aus dieser Kritik heraus entstand der Ansatz der interkulturellen Pädagogik (Stamm, 2010, S. 82).

Die Vielfältigkeit von Lebensweisen soll bei dieser Definition als selbstverständlich betrachtet werden. Insofern soll interkulturelles Lernen als ein durchgängiges Lernprinzip verstanden werden, welches durch lebenslanges Lernen in vielfältigen Beziehungen erworben wird (Böhm, Böhm & Deiss-Niethammer, 1999, S. 35).

Ausgangspunkt der interkulturellen Bildung und Erziehung ist die Kulturkontaktthese, welche davon ausgeht, „dass das gemeinsame Leben von Menschen unterschiedlicher Kultur einen Lernprozess bei allen Beteiligten auslöst“ (Stamm, 2010, S. 82). Somit wird der Kulturbegriff als ein dynamischer Prozess verstanden, der jederzeit veränderbar ist.

Der Alltag in Kindertagesstätten spielt für die Kinder sowie für die beteiligten Erwachsenen eine zentrale Rolle. Es geht hauptsächlich darum, Denkperspektiven, Wertvorstellungen und Verhaltensweisen der von anderen Kulturen geprägten Menschen kennen zu lernen und eigene zu reflektieren. Hierfür eignet sich die direkte Konfrontation und Interaktion zwischen zwei Personen, welche von unterschiedlichen Kulturen geprägt sind. Da es um ein lebenslanges Lernen geht, bedeutet dies, dass interkulturelles Lernen nicht mit dem Ende der Ausbildung eines sozialpädagogischen Berufs abgeschlossen ist. Vielmehr sollte in der Fortbildung in diesem Bereich interkulturelle Kompetenz als professionelle Qualifikation einen festen Platz haben.

Interkulturelle Kompetenz gehört heutzutage zu den beruflichen Schlüsselqualifikationen von Sozialarbeitern und meint die Fähigkeit, multikulturelle Situationen mit ihren Problemen und Chancen erfassen zu können, sich in multikulturellen Kontexten zurechtzufinden, als Fachkraft angemessen handeln und sich selbst auf interkulturelle Lernprozesse einlassen zu können sowie diese zwischen anderen Personen veranlassen und begleiten (Johann, Michely & Springer, 1998, S. 12f).

Die offene Haltung gegenüber fremden Kulturen und Sprachen seitens der pädagogischen Bezugspersonen sind zum einen für eine wertschätzende Haltung ge-

genüber der Kinder und ihren Familien unabdingbar. Zum anderen agieren sie als Vorbilder und vermitteln ihnen dadurch bestimmte Werte. Hierfür können folgende Ziele interkultureller Kompetenzen formuliert werden, welche sowohl für pädagogisches Personal, als auch für die Kinder gelten:

- Das Kind lernt und erlebt ein selbstverständliches Miteinander unterschiedlicher Sprachen und Kulturen
- Es zeigt Interesse und Freude, andere Kulturen und Sprachen kennenzulernen, sie zu verstehen und sich damit auseinanderzusetzen
- Gleichzeitig beschäftigt es sich mit der eigenen Herkunft und reflektiert die eigenen Einstellungen und Verhaltensmuster (Reichert-Garschhammer & Kieferle, 2011, S. 84).

Ziel der interkulturellen Erziehung ist es, auf komplexe Situationen in einer multikulturellen Gesellschaft mit ihren Herausforderungen vorzubereiten und Handlungskompetenzen zu vermitteln. Hierdurch soll ein gleichberechtigtes Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Nationalität, kultureller und sozialer Herkunft als auch Sprache gegeben werden. Durch das Zusammenleben soll eine Situation geschaffen werden, welche gegenseitige Lernchancen für alle Beteiligten beinhaltet und Diskriminierung abbaut.

Ansätze interkultureller Erziehung gehen von einer dauerhaften Anwesenheit ausländischer Familien in Deutschland aus. Somit muss sich ein pädagogisches Konzept an alle Gesellschaftsmitglieder richten und nicht nur als Sondermaßnahme für Ausländer gelten. Unabhängig von ihrer Nationalität sollen sich alle Kinder Fähigkeiten für das Leben in einer multikulturellen Gesellschaft aneignen. So gehört das Prinzip der interkulturellen Erziehung nicht nur in multikulturell zusammengesetzten Kindergruppen, sondern auch in kulturell homogenen Gruppen. Interkulturelle Erziehung umfasst einen Kulturbegriff, welcher von einer aktiven Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt ausgeht. Demnach umfasst Kultur den gesamten Lebensbereich eines Menschen (Demandewitz et al., 2002, S. 16f).

An dieser Stelle scheint es neben all den dargelegten Punkten wichtig hervorzuheben, dass sich die interkulturelle Arbeit nicht nur an die Kinder und Eltern mit Mi-

grationsintergrund richtet. Sie richtet sich an alle: Kinder, Jugendliche und Erwachsene deutscher sowie nichtdeutscher Herkunft, an Lernende sowie Lehrende. Sie bildet kein spezielles Konzept und ist kein spezielles Unterrichtsfach. Es reicht auch nicht aus, sie zum Gegenstand einzelner Fächer, Projekte oder Kurse zu machen. Vielmehr stellt sie eine Schlüsselqualifikation für jeden Einzelnen und eine Querschnittsaufgabe in allen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen und pädagogischen Tätigkeitsfeldern dar. Demzufolge ist sie auch nicht gleichzusetzen mit kultur- oder landeskundlicher Bildung im Sinne des Erwerbs von Kenntnissen über die anderen Länder und Kulturen. Sie ist Teil allgemeiner Bildung. Sie ist kein Projekt, sondern eine Haltung. Sie ist auch keine Umerziehung der Majorität im Hinblick auf einen toleranten Umgang mit den verschiedenen Minoritäten. Die Forderung nach einer Veränderung der Haltungen und Einstellungen schließt vielmehr alle Menschen ein. Interkulturelle Bildung und Erziehung umfasst auch förderpädagogische Angebote für Kinder und Jugendliche, wie zum Beispiel für neu Zugewanderte, insbesondere Flüchtlingskinder, oder spezielle Sprach- und Integrationsangebote für Erwachsene. Auch hier sind interkulturelle Kompetenzen, Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache und Wissen über verschiedene Lebensformen und Weltansichten gefragt (Krüger-Potratz, 2005, S. 30ff). Ein weiteres Ziel ist es, einen Kulturrelativismus zu erreichen. Die Gleichwertigkeit der Kulturen wird stark betont. Kulturrelativismus bedeutet, andere Kulturen nicht nach den Standards der eigenen Kulturen zu beurteilen, das heißt, dass eine Kultur in ihrer Andersartigkeit anerkannt, jedoch weder positiver noch negativer als andere Kulturen bewertet wird (Jouhy, 1988, S. 47f. in Nieke, 2000, S. 95). Für die Bildungspolitik bedeutet dies, die Vielfalt aller Sprachen und Kulturen zu integrieren statt zu assimilieren.

Es gibt zwei Möglichkeiten, interkulturelles Lernen in die Praxis umzusetzen, die direkte und die indirekte Thematisierung. Während bei ersterer Unterschiede, Auffälligkeiten und kulturelle Besonderheiten direkt, beispielsweise in Form von Projekten oder Festen, thematisiert wird, wird bei der indirekten Form kulturelle Differenz nicht ausdrücklich betont, sondern kommt selbstverständlich im Alltag zum Ausdruck. Mit der indirekten Thematisierung soll vermieden werden, dass Kinder als Vertreter ihrer Herkunftskultur stehen und somit besonders hervorgehoben

werden. Dies würde als positive Diskriminierung bezeichnet werden (Böhm et. al., 1999, S. 55f).

Ob eine Einrichtung interkulturell arbeitet, ist von den institutionellen Bedingungen abhängig. Vor allem ist es aber abhängig von dem angestellten Fachpersonal, denn um die verschiedenen Sprachen und Kulturen der Kinder gleichwertig nebeneinander zu stellen, ist die Einbindung von pädagogischem Personal notwendig, welche die Erstsprache der Kinder sprechen. Eine Einrichtung zeigt alleine schon durch die Präsenz der verschiedenen Sprachen, wie zum Beispiel Aushänge, Ankündigungen oder Medien, ihre Offenheit gegenüber Familien aus anderen Herkunftsländern (Jeuk, 2003, S. 71).

Voraussetzung für interkulturelle Erziehung ist in erster Linie eine offene pädagogische Grundhaltung und setzt daher bei dem Pädagogen selbst an. Sie erfordert ein hohes Maß an Offenheit und Sensibilität sowie ein Grundwissen über die verschiedenen Herkunftsländer und die Lebenssituation der Migrantenfamilien. Interkulturelle Erziehung wird als Lernprozess verstanden, in welchem Pädagogen, Kinder und Eltern gleichermaßen einbezogen sind. Jakubeit (1988, S. 21) trifft es mit folgender Aussage auf den Punkt: „Die aus unserer kulturellen Tradition abgeleiteten Normen, Werte, Haltungen und Erziehungsziele und -stile werden relativiert. Erzieherinnen müssen sich fragen, nach welchen Kriterien sie Themen auswählen und Lernziele verfolgen, nach welchen Maßstäben sie das Verhalten der Kinder und Eltern deuten, wie sie mit einem Verhalten umgehen, das nicht ihren eigenen Vorstellungen und Normen entspricht.“ Interkulturelles Arbeiten erfordert also nicht lediglich eine offene, interessierte Haltung, sondern auch ein reflektiertes Verhalten und kritisches Denken und Hinterfragen in jederlei Hinsicht. Mit anderen Worten sind entsprechende persönliche Fähigkeiten nötig. Pädagogische Fachkräfte müssen in der Lage sein, eigene Einstellungen und Haltungen in Frage zu stellen, sich zusätzliche Informationen und neues Wissen anzueignen, ihre Praxis verändern und erweitern. Hier ist es Aufgabe des Trägers, die Rahmenbedingungen entsprechend zu ändern, um den Fachkräften in Kitas Beratung, Aus- und Fortbildung für die Verwirklichung der interkulturellen Arbeit zu ermöglichen. Im Team müssen didaktische Einheiten, die Auswahl pädagogischer Materialien oder die Gestaltung der Räumlichkeiten besprochen werden, was eine enge Zusammenarbeit und ein hohes Maß an Flexibilität erfordert, unter anderem aufgrund der Ausweitung der Lernorte auf die Umgebung der Einrichtung und auf den Stadtteil.

Es kann festgehalten werden, dass interkulturelle Erziehung allein zwar kein gleichberechtigtes Zusammenleben von verschiedenen Nationen und Kulturen bewirken kann und auch nicht die unterschiedlichen Einstellungen und die daraus resultierenden gesellschaftlich bedingten Konflikte aufheben kann, aber sie kann einen kleinen Beitrag zur Koexistenz von Deutschen und Migranten leisten. Und zwar indem sie auf ein gleichberechtigtes Zusammenleben vorbereitet und das Zusammenleben der unterschiedlichen Kinder bewusst gestaltet. Sind also die notwendigen Rahmenbedingungen und Voraussetzungen gegeben, so ist interkulturelles Arbeiten in Kitas durchaus möglich (Jakubeit, 1988, S. 21ff).

„Wenn interkulturelle Erziehung im Kindergarten Erfahrungen über das Leben in einer kulturell pluralistischen Gesellschaft im kleinen vermitteln kann, dann hat sich damit ein kleiner Teil der Gesellschaft verändert“ (vgl. ebd., S. 23).

Aus diesem Erklärungsansatz kann geschlossen werden, dass sie ein wichtiger Bestandteil des Konzepts „One Person – One Language“ ist.

5.3.1 Elternarbeit

Von pädagogischen Fachkräften in Kitas werden in Bezug auf die interkulturelle Erziehung Qualifikationen erfordert, welche sie im Rahmen der Ausbildung eher weniger erwerben können. Meist wird nicht auf die Arbeit mit multinational gemischten Gruppen und auf die Arbeit mit Kindern und Eltern mit Migrationshintergrund vorbereitet. Inwiefern die Fachkräfte sich in der Praxis damit auseinandersetzen und engagieren, hängt stark von dem persönlichen Interesse, Engagement und der Qualifikation ab. Beeinflusst wird es zudem von der Einstellung des Teams sowie der Haltung des Trägers der Einrichtung (Jakubeit, 1989, S. 41).

Im Rahmen der Elternarbeit gilt es, den Eltern den meist unbekanntesten Ort der Kita als Erziehungsstätte bekannt zu machen.

Die Miteinbeziehung der Eltern und die Zusammenarbeit mit ihnen muss zu einem eigenen Schwerpunkt gemacht werden, wenn die Arbeit mit Kindern sich als familienergänzend versteht. Vor allem was die interkulturelle Erziehung betrifft, ist eine Ausweitung und Erneuerung der Zusammenarbeit mit den Eltern nötig (Heuchert, 1989, S. 105f). Kenntnisse der zuständigen Fachkräfte in der Kita über die Herkunft der Familie, die Sprache, die Familienstruktur, den Erziehungsstil

und die Erziehungsvorstellungen sind Voraussetzung für die Umsetzung des Konzepts.

In Aufnahmegesprächen sowie in Tür-und-Angel-Gesprächen, aber auch anderen Aktivitäten, wie zum Beispiel Festen oder Hausbesuchen, können sich vielfältige Informationen über die Wohnbedingungen und das Wohnumfeld und die Arbeits- und Lebenssituation der Familie ergeben (Jakubeit, 1989, S. 80).

Besonders Hausbesuche eignen sich, um Kenntnisse über den Stadtteil und seine Bewohner zu vertiefen. Wenn Kita-Personal und Eltern mehr in Kontakt kommen und Vertrauen zueinander finden, werden sich die Gespräche nicht mehr ausschließlich um die Kinder drehen, welche zunächst als Gesprächseinstieg dienen. Vielmehr wird die Alltagssituation mit einfließen und somit auch Informationen oder Probleme aus der Familie. Dies dient in erster Linie dazu, mehr über das Kind und sein Umfeld zu erfahren, wodurch Fachkräfte pädagogisch besser agieren können (vgl. ebd., S. 80; S. 89f).

Außerdem fühlen sich die Familien dadurch beachtet und wertgeschätzt und es kann helfen, auf beiden Seiten Ängste abzubauen. Allerdings handelt es sich hierbei auch um eine Gratwanderung, denn Hausbesuche können den Anschein erwecken, dass Eltern ausgeforscht werden sollen. Vielmehr dienen sie aber dazu, der Familie Interesse für deren Lebenswelt zu signalisieren.

Was die (Sprach-) Entwicklung des Kindes betrifft, müssen zudem regelmäßige Gespräche mit den Eltern über den aktuellen Sprachstand des Kindes geführt sowie die Handhabung und Standpunkte zum Umgang mit der Zwei- oder Mehrsprachigkeit geklärt werden. Zudem sollten regelmäßige Elternabende organisiert werden, an denen die ausländischen sowie die deutschen pädagogischen Fachkräfte teilnehmen und über die Methode des Konzepts und die Bedeutung der Erstsprache informieren. Die Eltern sollten dahingehend beraten und unterstützt werden, dass sie die im familiären Kreis vorhandenen kommunikativen Möglichkeiten zur Erhaltung der Erstsprache nutzen. Somit wird ihnen auch deutlich gemacht, dass die Familiensprache in der Einrichtung akzeptiert, wertgeschätzt und für selbstverständlich gehalten wird.

Auch von Seiten der Eltern ist eine offene Haltung Voraussetzung, allerdings ist die Bereitschaft dessen, sich in die Kita einzubringen, abhängig von der gegenseitigen Beziehung und der Offenheit der Einrichtung (Heuchert, 1989, S. 105f).

Es scheint zudem sinnvoll, Elternbriefe, mehrsprachige Hinweise am Infobrett oder die Konzeption, bzw. zumindest den Teil zum Thema der mehrsprachigen Erziehung und / oder interkulturellen Arbeit in der Konzeption, in den jeweiligen Sprachen zu übersetzen, um die nichtdeutschen Eltern nicht auszuschließen und sie in die gesamte Kita-Arbeit mit einzubeziehen.

Eine Grenze des Konzepts könnte die als zusätzlich empfundene Belastung der Eltern an der Mitarbeit in der Kita sein, wenn diese berufstätig sind und dann beispielsweise wie in Kapitel 5.1 bei Beispiel zwei aufgeführten Möglichkeiten an diversen Aktivitäten des Kita-Alltags teilnehmen oder zuhause besucht werden sollen.

Es gibt eine Fülle an Möglichkeiten, Elternarbeit zu leisten. Elternabende, Elternnachmittage, Hausbesuche oder gemeinsame Ausflüge sind einige davon. Auf die weiteren Methoden im engeren Sinne soll jedoch nicht weiter eingegangen werden.

5.4 Qualitative Interviews mit Kita-Personal

Ziel der Interviews mit Kita-Personal ist es zu prüfen, inwieweit die Integration und vor allem sprachlichen Fähigkeiten von Migrantenkinder in der Kindergarten-Praxis thematisiert werden. Es gilt zu identifizieren, wie konkret auf diese Situation aus der Perspektive von der Kita-Leitung einerseits und von Gruppenerziehern andererseits eingegangen wird. Grund für diese Auswahl der Probanden ist, dass somit zwei unterschiedliche Blickwinkel und Perspektiven zu der Thematik gegeben werden können. Die Perspektive der Leitung ermöglicht zum einen den Blick „von oben“, während die der Gruppenerzieherin den direkten Blick aus der Interaktion und somit in der Praxis mit den Kindern aufzeigt.

Es kristallisieren sich dabei folgende Fragestellungen heraus, welche für das Leitfadeninterview genutzt wurden:

1. Wie gestaltet sich die aktuelle Situation in den Kindertagesstätten?

Wie stellt sich der Anteil von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund

in den Kindergartengruppen dar? Wie schätzen Sie Ihr Wissen über die Migrantenkinder ein (z. B. Wissen über die Wohnsituation oder über finanzielle Aspekte der Familien)?

2. Ist die Ausbildung auf die interkulturelle Situation der Praxis abgestimmt? Inwiefern wurde in Ihrer Ausbildung Bezug auf die aktuelle gesellschaftliche Entwicklung der Migrationsthematik genommen? Haben Sie innerhalb der letzten Jahre eine Fortbildung zu diesem Thema besucht?
3. Gibt es spezielle sprachliche Alltagsangebote für Migrantenkinder? Inwieweit finden Alltagsangebote mit Migrationsthematik einen Platz im Gruppengeschehen?
4. Wie stehen Sie zur Bedeutung der Erstsprache? Sollte diese trotz sukzessivem Zweitspracherwerb in der Kita weiterhin gefördert werden?
5. Sehen Sie Möglichkeiten, die Erstsprache von Migrantenkinder im Rahmen der Kita-Arbeit zu fördern? Wenn ja, inwiefern?
6. Wie stehen Sie zum Konzept „Eine Person – eine Sprache“ in der Kita? Scheint es sinnvoll, eine Fachkraft einzustellen, welche die Sprache(n) der Migrantenkinder spricht und sich ausschließlich in deren Sprache mit den Kindern unterhält?
 - 6a. Wo sehen Sie positive Effekte für die Kinder?
 - 6b. Wo sehen Sie Schwierigkeiten des Konzepts?
7. Welche Rahmenbedingungen wären zur Optimierung der Arbeit mit mehrsprachigen Kindern erforderlich? (Personalschlüssel, Räumlichkeiten, finanzielle Mittel ...) (Dachsberger, 2009, S. 19f).

An dem Interview nahmen zwei weibliche Kita – Fachkräfte teil, wovon eine bei einem Träger der katholischen Kirche und die andere bei einem Träger der

evangelischen Kirche arbeitet. Beide Einrichtungen befinden sich in der Mainzer Neustadt und somit in einer multikulturellen Umgebung, da in diesem Stadtteil zurzeit 6.602 Ausländer, also Einwohner ohne deutsche Staatsangehörigkeit, von insgesamt 27.729 Einwohnern leben (Landeshauptstadt Mainz, Einwohner nach Stadtteilen, 2017).

Die Auswahl der Interviewpartner erfolgte über direktes Kontaktieren von bereits bekannten Einrichtungen. Vor Beginn des Interviews wurden beide Probanden über das Konzept „One Person – One Language“ in der Kita aufgeklärt. Es folgt eine Kurzbiografie der interviewten Personen.

Interviewperson 1 ist zum Zeitpunkt des Interviews 23 Jahre alt. Ihre Ausbildung schloss sie im August 2016 an der Elisabeth von Thüringen Schule in Mainz ab. Von da an arbeitete sie in der evangelischen Kindertagesstätte der Christuskirche in Mainz als Erzieherin für Kinder von ein bis drei Jahren, bevor sie ab Juni 2016 die Einrichtung wechselte und nun in der Kita Sankt Joseph die Gruppenleitung von Kindern von zwei bis vier Jahren übernimmt.

Interviewperson 2 ist zum Zeitpunkt des Interviews 56 Jahre alt. Sie absolvierte von 1978 bis 1981 ihre Ausbildung zur Erzieherin in Gummersbach-Dieringhausen an der Fachschule für Sozialpädagogik. Bevor sie 1999 die Leitung in der evangelischen Kindertagesstätte der Christuskirche Mainz übernahm, arbeitete sie in derselben Einrichtung ab 1986 als Erzieherin.

5.4.1 Qualitative Befragung - Das Leitfadenterview

Bei dem im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Leitfadenterview handelt es sich um qualitative Forschung und einen sogenannten Pretest. Dies lässt sich als eine Art Voruntersuchungen, bei welchem ein Erhebungsinstrument auf seine Verwendbarkeit hin überprüft wird, bezeichnen. Pretests liefern Hinweise über die Funktionsfähigkeit des gesamten Studiendesigns und sollen Aufschluss geben über Aspekte, wie Probleme des Interviews, Verständlichkeit und Reihenfolge der Fragen, Kontexteffekte oder Zeitdauer der Befragung (Statistisches Bundesamt, 1996, S. 8f).

Aus den Gesprächsergebnissen könnte in diesem Fall ein darauf aufbauender

Fragebogen entwickelt werden, welcher an Fachpersonal in Kindertageseinrichtungen ausgehändigt wird.

Mit dem Leitfadeninterview können konkrete Aussagen über einen Gegenstand oder ein Ziel gewonnen werden. Kennzeichnend ist hierbei, dass dem Interview offene formulierte Fragen zu Grunde liegen, worauf der Befragte frei antworten kann. Die Vergleichbarkeit der Daten wird durch den konsequenten Einsatz des Leitfadens erhöht. Außerdem gewinnen die Daten durch die Fragen eine Struktur. Der Leitfaden hilft, eine Orientierung zu geben und nicht den wesentlichen Aspekt der Forschungsfrage aus den Augen zu verlieren. Während des Interviews bleibt es dem Interviewer selbst überlassen, ob und wann er detaillierte Nachfragen stellt. Allerdings muss der Interviewer sich nicht strikt an die Reihenfolge der Fragen des Leitfadens orientieren und kann selbst entscheiden, ob und wann er detaillierte Nachfragen stellt (Flick, 1999, S. 113).

5.4.2 Auswertungsmethode

Grundlage bei der Auswertung des Interviews ist das transkribierte Tonband, wobei bei der Transkription auf entsprechende Vermerke, wie Pausen, Stimmlage und weitere parasprachliche Elemente verzichtet werden kann und lediglich der Inhalt des Gesprächs relevant ist (Mayer, 2009, S. 47f). Nach Mayring lautet das Ziel der Gesprächsanalyse: „... das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist.“ (Mayring, 2003, S. 58).

5.4.3 Ergebnisse

Während eine der Befragten eher weniger Informationen zu der Thematik herausgab, konnte die zweite befragte Interviewpartnerin wesentlich deutlichere Antworten und einen eigenen Standpunkt geben. Dies liegt womöglich daran, dass erstere noch relativ jung ist, seit kurzem in der Einrichtung arbeitet und daher noch nicht so viel Berufserfahrung hat. In beiden Einrichtungen ist ein relativ hoher Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund vorhanden. Die Befragten sind über die Lebensverhältnisse dieser Familien mehr oder weniger informiert. Allerdings gaben beide an, in ihrer Ausbildung so gut wie gar nicht mit der Migrationsthematik oder der interkulturellen Arbeit in Berührung gekommen zu

sein. Dies scheint in der Regel in der traditionellen sozialpädagogischen respektive erzieherischen Ausbildung generell immer noch der Fall zu sein. Johann schrieb bereits 1998 (S. 188f), dass eine interkulturelle Grundqualifikation kein Bestandteil der Ausbildung in sozialpädagogischen Berufen ist. Aufgrund der bekannten Lage der Migrationsthematik in der Bildungspolitik, sollten interkulturelle Kompetenzen spätestens seit PISA eine Schlüsselqualifikation in der Aus- und Fortbildung der Pädagogen sein.

Trotz des hohen Migrationsanteils in den jeweiligen Kitas, verfolgen beide Einrichtungen kein spezielles Sprachförderangebot. Vielmehr erfolgen die sprachlichen Angebote laut Leitungen alltagsintegriert, wobei keiner der pädagogischen Fachkräfte dafür speziell geschult ist und in einer der Einrichtungen lediglich auf Basis von in der Kita vorhandener Fachliteratur gearbeitet wird. In beiden Einrichtungen gibt es keine muttersprachlichen Alltagsangebote, jedoch empfinden beide Leitungen, dass die Erstsprache den Grundstein für den Erwerb weiterer Sprachen legt und daher eine essenzielle Rolle spielt. „Meiner Meinung nach ist es mit dem Erwerb der Erstsprache wichtig, eine gute Basis zu legen, sicher zu sein in einer Sprache, sich auch ausdrücken zu können, Emotionen ausdrücken zu können, um sich dann in einer Zweitsprache ebenso zurecht zu finden. Daher finde ich die Bedeutung der Erstsprache sehr hoch, da sie Familiensprache ist, da sie Wurzel und Ursprung eines Menschen sind ...“ (vgl. Anhang A, S. 100, Zeile 208).

Was die Möglichkeiten, die Erstsprache von Migrantenkinder im Rahmen der Kita-Arbeit zu fördern betrifft, waren beide Leitungen positiv gestimmt. Während jedoch eine einige Chancen sieht, dies beispielsweise durch zweisprachige Bilderbücher oder Liedern umzusetzen, gab sich die andere verhältnismäßig kritischer und sieht es aufgrund der Rahmen- und finanziellen Bedingungen als schwierig an, vor allem auch deswegen, da sich „auch oft die Sprachkenntnisse der pädagogischen Fachkräfte nicht in diesen vielen Sprachen wiederfinden“ (vgl. Anhang A, S. 100, Zeile 225).

Was das vorgestellte Konzept „One Person – One Language“ angeht, konnte in beiden Fällen eine Befürwortung ausgesprochen werden. Sie waren grundsätzlich positiver Ansicht, was den Einsatz einer ausländischen bzw. muttersprachlichen

Fachkraft angeht. Begründet wurde dies zum einen mit dem positiven Effekt für den Erwerb der zweiten Sprache, da somit der Erstsprache mehr Bedeutung zugesprochen und eine sichere Basis gelegt werden würde. Dadurch fällt der Erwerb der zweiten Sprache, die sukzessiv erlernt wird, leichter. „Ich könnte mir vorstellen, dass Kinder in ihrer Erstsprache noch sehr viel dazu lernen können und auch sicherer werden, um eben, wie eben schon erwähnt, eine sichere Basis für die Zweitsprache zu haben“ (vgl. Anhang A, S. 100, Zeile 235-236).

Zum anderen wurde der Aspekt erwähnt, dass es für die Kinder besonders wichtig ist, eine Wertschätzung zu erfahren, was durch den Einsatz der Fachkraft, die die Erstsprache der Migrantenkinder spricht, gewährleistet wäre. Zudem würde es die Kommunikation mit den Eltern dieser Kinder erleichtern und die Eltern würden sich integrierter fühlen. Des Weiteren besteht die Ansicht, dass eine Fachkraft, die das Alltagsleben in der Sprache der Kinder mit Migrationshintergrund gestaltet, dazu beiträgt, den zwanglosen Sprachgebrauch der Kinder zu unterstützen und genau dort die Chance liegt, Kinder in ihren Sprachen zu festigen, insbesondere für die in der Schule darauf aufbauenden Fertigkeiten des Lesens und Schreibens. Positiv empfunden wird auch, dass im Rahmen der Kita viele Themen, welche die Kinder interessieren, aufgegriffen und ausgebaut werden können, was im familiären Rahmen manchmal nicht möglich ist. Hier würde das Lernen in diesen Kontexten in der Erstsprache den Kindern einen reichhaltigen Input liefern.

Allerdings finden auch hier wieder die Rahmenbedingungen eine Erwähnung, welche es zu erfüllen gilt, um das Konzept ermöglichen zu können. Grundsätzlich besteht die Ansicht, dass die größte Schwierigkeit bei der personellen Ausstattung liegt, was ebenfalls mit den finanziellen Möglichkeiten in Verbindung gebracht wird. Eine Fachkraft pro Sprache der Migrantenkinder einzustellen scheint utopisch, da erstens das Personal dafür gefunden werden müsste und zweitens die finanziellen Mittel dafür benötigt würden. Bei einer der Befragten Leitungen kommt die Befürchtung auf, ob ein solches Konzept eventuell eher eine Abgrenzung fördert, wenn eine Sprache fest an eine Erzieherin gebunden ist und sich beispielsweise die deutschen Kinder ausgeschlossen fühlen würden, wenn die türkischen Kinder auf Türkisch mit der Erzieherin sprechen.

In erster Linie müssten, was die notwendigen Rahmenbedingungen für die Umsetzung des Konzepts angeht, finanzielle Mittel für die Anschaffung von Materialien, wie zweisprachige Bilderbücher oder CDs und Ausflugs- oder

Projektmöglichkeiten einerseits für die Kinder und Fachliteratur sowie eine Abdeckung der nötigen Fortbildungskosten andererseits für die pädagogischen Fachkräfte gegeben sein. Auch die Konzeption einer Kita, welche darauf abgestimmt werden müsste, findet in einem der Interviews Erwähnung.

Weiterhin wird angegeben, dass eine ausreichende Anzahl und Vielfalt verschiedener Räume, wie zum Beispiel Turn- oder Bewegungsräume, eine Bücherei, oder ein ansprechendes Außengelände relevant sind. An diesen Orten soll es den Kindern möglich sein, unterschiedliche Sinneserfahrungen machen oder sich in Kleingruppen zurückziehen zu können.

Was das Personal angeht, wird das Verhältnis Kinderzahl pro Fachkraft betont, welches es zu verringern gilt, um einen intensiveren Kontakt sowie eine intensivere Kommunikation unterstützen zu können.

Die Interviews mit Kita-Leitungen verdeutlichen, dass diese dem Konzept relativ offen gegenüberstehen. Viele positive Effekte für die Kinder konnten genannt werden.

Die größten Schwierigkeiten liegen bei der finanziellen Situation. Es scheint, als würden den Kindertageseinrichtungen in der Regel nicht genügend Gelder zur Verfügung stehen, um die erwähnten Ressourcen ermöglichen zu können. Hier sind deutlich die Grenzen des Konzepts zu erkennen.

Generell scheint es, als ob sich beide Kitas nur bedingt mit der Thematik des Zweitsprachenerwerbs von Kindern mit Migrationshintergrund befasst hätten.

Um hierzu einen besseren und detaillierteren Einblick zu erlangen, auf welche sich aussagekräftige Ergebnisse stützen können, bedarf es weiterer Befragung von einer größeren Anzahl an Kita-Leitungen. Dies wurde in diesem Fall nicht getan, da es ansonsten den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde.

6 Ausblick

Der Arbeit kann entnommen werden, welche Bedeutung die Sprache für einen Menschen darstellt. Dieses Medium ermöglicht es uns, Gedanken, Gefühle und Bedürfnisse auszudrücken und besitzt daher eine große Wirkung. Sie ist Teil unseres kulturellen Guts und unserer Identität, weshalb Sprache als Teil der menschlichen Persönlichkeit gesehen werden muss. Wenn Sprache als Teil der Persönlichkeit gesehen wird, so wird deutlich, was geschieht, wenn die Sprache, mit welcher ein Mensch aufwächst, grundsätzlich keine Beachtung und Wertschätzung erfährt. Wie in Kapitel 2.3.4 deutlich gemacht, hat es Konsequenzen für das sprachliche Selbstkonzept, welches die Selbstcharakterisierung von Menschen bezeichnet und den Grad der Stabilität und Zufriedenheit sowie dessen umweltbezogene Erwartungen und Handlungen (Weber, 1989, S. 9). Soziale Beziehungen, Erfolge in der Ausbildung, berufliche Aussichten und Offenheit gegenüber den Werten des Herkunftslandes gehen mit dem Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes einher. Daraus resultiert, dass eine positive Integration die Entwicklung selbstbewusster Persönlichkeiten unterstützt, wenn die kulturelle Herkunft der Migranten respektiert und wertgeschätzt wird (vgl. ebd., S. 171). Zur kulturellen Herkunft zählt zum Großteil die Herkunftssprache. An dieser Stelle wird wieder die essenzielle Bedeutung der Erstsprache ersichtlich, denn es besteht ein offensichtlicher Zusammenhang zwischen Herkunft, Sprache und dem damit verbundenen Bildungserfolg.

Des Weiteren konnte festgestellt werden, dass aufgrund wachsender Mobilität, ausgelöst durch verschiedene ökonomische und soziodemografische Veränderungen, die Migrationsbewegungen in Europa stark zugenommen haben. Es entwickelt sich daher mehr und mehr reale Mehrsprachigkeit, die von Migranten ausgelöst werden und somit eine monolinguale Gesellschaft mehrsprachig machen (Plewina, 2011, S. 79).

In Kitas, Jugendzentren und Beratungsstellen trifft man heutzutage in zunehmenden Maße auf Kinder, Jugendliche und Erwachsene aus einer Vielfalt von Ländern, mit verschiedenen Nationalitäten, Religionen und Erstsprachen. Daher haben es pädagogische Fachkräfte in ihren Arbeitsfeldern immer mehr mit Menschen mit Migrationshintergrund zu tun und es bedarf entsprechender Kompetenzen, um in multikulturellen Situationen professionell arbeiten zu können (Filtzinger, 1998, S. 9).

Nun wurde aber mehrfach darauf aufmerksam, dass sich gerade diese Berufsgruppe, das heißt Lehrer, Erzieher oder Sozialarbeiter, in der Regel eher weniger mit dem Thema Mehrsprachigkeit auskennen, worauf bereits 1988 Saunders aufmerksam machte (vgl. Kapitel 4.2). Angesichts der Ergebnisse der Leitfadenterviews ist dies aktuell zum Teil weiterhin der Fall.

Mehrsprachigkeit ist in fast allen Kitas Alltag, was eine mehrsprachige Erziehung zwingend macht, um den Migrantenkindern ein positives Selbstbild und Selbstvertrauen zu ermöglichen, da der Eintritt in das deutsche Bildungssystem für Kinder mit Migrationshintergrund oft aus denen im Laufe der Arbeit erwähnten Gründen, wie die geringen bis nicht vorhandenen Deutschkenntnisse belastend ist. Genau deswegen gilt es für alle pädagogischen Berufsgruppen ihnen den Einstieg in die deutsche Sprache und das Bildungssystem zu vereinfachen. Vor allen Dingen deswegen, da Untersuchungen der Hirnforschung einen signifikanten Stellenwert der für Emotionen zuständigen Hirnregionen für das Lernen von Sprachen nachgewiesen haben. Für einen erfolgreichen Spracherwerb sind daher vor allem eine emotionale Stabilität sowie eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Kind und Bezugsperson unabdingbar (Hüther, 2003, o. S. in Röhner, 2005, S. 48).

Im Klaren bedeutet dies, dass die mehrsprachige Erziehung bei den pädagogischen Fachkräften ansetzen muss. Nur durch sie ist es möglich, in der Kita sowie in der Schule konkret auf die Förderung der Erst- und Zweitsprache der Kinder nichtdeutscher aber auch deutscher Herkunft einzugehen. Wie bereits mehrfach betont, ist hierfür in erster Linie die Grundhaltung ausschlaggebend. Ist diese abwertend, hat dies mit Sicherheit einen negativen Effekt für die Motivation eines Kindes, eine Sprache bzw. überhaupt etwas zu lernen (vgl. Kapitel 4.2 und 5.3). Vielmehr muss eine offene pädagogische Grundhaltung und ein Grundwissen über die verschiedenen Herkunftsländer und die Lebenssituation der Familien und Kinder gegeben sein, genauso wie dies Voraussetzung für eine interkulturelle Erziehung ist.

Die in der Einleitung gestellte Frage, ob mehrsprachige Erziehung in der Kita überhaupt möglich ist, kann eindeutig mit Ja beantwortet werden. Es geht darum, sowohl die erforderlichen Maßnahmen zu ergreifen und die nötigen Rahmenbedingungen bereit zu stellen als auch eine positive und offene

Grundhaltung an den Tag zu legen bzw. generell gewillt zu sein, den Kindern mit Migrationshintergrund eine erfolgreiche Bildung zu ermöglichen. Damit all dies in Kraft treten kann, muss der erste Schritt in der Bildungspolitik getan werden.

Ein Ziel des Bildungsplans ist es, allen Kindern bestmögliche Bildungschancen zu ermöglichen. Reichert-Garschhammer und Kieferle wiesen schon 2011 darauf hin, dass die Umsetzung der Bildungspläne ein langfristiger Prozess ist und das diese noch aussteht. Dies ist nun einige Jahre her und klar ist auch, dass die Migrationsbewegung seither nicht abgenommen hat.

Es ist ersichtlich, dass mehrsprachige Erziehung als eine zentrale Bildungsaufgabe gesehen werden muss. Hier kann nochmals aufgegriffen werden, was in Kapitel 4.4 schon eine Erwähnung findet: 2009 haben 15 Bildungspläne festgelegt, dass innerhalb der Kita die Zwei- und Mehrsprachigkeit zum einen wertgeschätzt und zum anderen gefördert werden soll. Womöglich wäre eine Auffrischung bzw. Erneuerung der Leitlinien der Aufträge von Vorteil. Würde das Konzept „One Person – One Language“ in der Kita greifen, so sind alle in Kapitel 5.1 erwähnten Rahmenbedingungen, wie eine Schulung des Personals, eine in der Konzeption verankerte Sprachförderung und Sprachförderkraft sowie eine ausländische pädagogische Fachkraft, das heißt eine grundlegende Veränderung des Personalschlüssels, notwendig. Dieses Konzept müsste als Bildungsaufgabe im Bildungsplan einen Platz finden und darin verankert werden.

In Kapitel 4.3 heißt es nach einer Studie von Penner (2003), dass Migrantenkinder die deutsche Sprache nicht von selbst erlernen, sondern es einen mindestens sechs Jahre langen unterstützenden Entwicklungsprozess bedarf. Es konnte aber auch ersichtlich werden, dass es eine Fülle an Sprachfördermöglichkeiten gibt und dieses Thema sehr umstritten ist. Daher ist an dieser Stelle zu bemerken, dass es womöglich mehr auf die methodisch-didaktische Herangehensweise und Einstellung der Sprachförderkraft an sich ankommt, als auf die in der Theorie und Literatur empfohlenen Sprachförderkonzepte. Ebenfalls kommt hier der Gedanke auf, dass in Bezug auf diese Thematik, die ja nun relativ breit gefächert ist und ganz unterschiedliche Herangehensweisen vorstellt, eventuell alles etwas zu eindimensional gesehen wird.

Eine gleichwertige Entwicklung der Sprachen ist nur in einem Umfeld möglich, in welchem die Sprachen auch tatsächlich gleichwertig angesehen werden. Daher sieht das Ziel des vorgestellten Konzepts vor, die Erstsprache in gleichem Maße wie die weitere(n) Sprache(n) zu fördern.

Abschließend kann mit Nachdruck festgestellt werden, dass die Grundeinstellung hinsichtlich fremder Sprachen und Kulturen von pädagogischem Fachpersonal in institutionellen vorschulischen und schulischen Bildungseinrichtungen - im Falle dieser Arbeit speziell in Kitas - maßgeblichen Einfluss auf die gesamte pädagogische Arbeit mit Kindern und auf die Kinder selbst hat. Der erste Schritt, um eine mehrsprachige, erfolgreiche Sprachentwicklung der Kinder zu ermöglichen, muss aus diesem Grund bei den pädagogischem Personal einer Kita selbst ansetzen. Und hierfür sind unter anderem wiederum gezielte Leitlinien und Konzepte erforderlich, die in der Bildungspolitik bestimmt werden müssen. Denn nur dann können Kinder ihre sprachlichen Grenzen überschreiten und somit ihre eigene Wirklichkeit sowie ihre sprachlichen Möglichkeiten erweitern und ausbauen, ganz so wie es der österreichischer Philosoph Ludwig Wittgenstein mit seinem zu Beginn der Arbeit vorangestellten Zitat: „Die Grenzen meiner Sprachen bedeuten die Grenzen meiner Welt“ meint.

7 Literaturverzeichnis

Allemann-Ghionda, C., Stanat, P., Göbel, K. & Röhner, C. (Hrsg.). (2010). *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Alpethauer, E. (2007). Förderprogramme, Modellvorstellungen und empirische Befunde. Zur Wortschatz- und Bedeutungsentwicklung bei türkischen Vorschulkindern. In B. Ahrenholzer (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund – Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* (S. 11-33). 2. Auflage. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag.

Auernheimer, G. (1990). *Einführung in die interkulturelle Erziehung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Bildungsserver Rheinland-Pfalz. (o.J.). *Herkunftssprachenunterricht*. Abgerufen am 24.07.2017 unter: <https://migration.bildung-rp.de/herkunftssprachen-unterricht-hsu.html>

Bock-Familla, K., Große-Wöhrmann, K. (2010). *Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2009, Transparenz schaffen – Governance stärken*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Böhm, D., Böhm, R., Deiss-Niethammer, B. (1999). *Handbuch Interkulturelles Lernen. Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg, Basel, Wien: Verlag Herder.

Böttcher, A., Krieger, S., Kolvenbach, F.-J. (2010). *Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertagesbetreuung*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

Dachsberger, K. (2009). Kinder aus Migrationsfamilien im Kindergarten. Eine Bestandsaufnahme aus der Perspektive von Fachkräften. Stadt Regensburg (Hrsg.): Hausdruckerei Regensburg. Abgerufen am 10.08.2017 unter <https://www->

w.oth-regensburg.de/fileadmin/media/fakultaeten/s/studierende/textoffice/Per-spektiven10.pdf

Demandewitz, H., Fuchs, R., Houf, M. & Militzer, R. (2002). *Der Vielfalt Raum geben. Interkulturelle Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder*. Münster: Votum Verlag GmbH.

Destatis, Statistisches Bundesamt (2017). Bevölkerung mit Migrationshintergrund um 8,5 % gestiegen. Abgerufen am 15.09.2017 unter https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2017/08/PD17_261_12511.html

Dollmann, J., Kristen, C. (2010). Sprachhintergrund und Bildungserfolg. In C. Allemann-Ghionda et. al. (Hrsg.), *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg* (S. 123-146). Weinheim: Beltz.

Eichinger, L., Plewina, A. (Hrsg.). (2011). *Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH & Co. KG.

Engin, H. (2011). Die Bedeutung der Erstsprache für den Zweitspracherwerb im Kontext migrationsbedingter Diversität. Pädagogische Hochschule Heidelberg. Abgerufen am 31.07.2017 unter https://www.frankfurt.de/sixcms/media.php/738/ENGIN_AmkA_Fachtagung_Diversit%C3%A4t_Juni20113.pdf

Ervin-Tripp, S. (1968). An analysis of the interaction of language, topic and listener. In J. Fishman (Hrsg.), (S. 192-212). *Readings in the sociology of language*. Niederlande: The Hague.

Felix, S. (1978). *Linguistische Untersuchungen zum natürlichen Zweitspracherwerb*. München: Wilhelm Finke Verlag.

Fehlings de Acurio, R. (2016). *Mehr Sprachen – mehr Chancen. Über Zwei- und Mehrsprachigkeit von Kindern*. Berlin: dohrmannVerlag.berlin.

Filtzinger, O. (1998). Einführung: Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kompetenz in sozialpädagogischen Berufen. Multikulturalität in sozialpädagogischen Berufen. In E. Johann, H. Michely & M. Springer (Hrsg), *Interkulturelle Pädagogik. Methodenhandbuch für sozialpädagogische Berufe* (S. 9-22). Berlin: Cornelsen Verlag.

Flick, U. (1999). *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.

Grieper, E. *Alltagsintegrierte Sprachförderung* (o.J.). Abgerufen am 15.08.2017 unter <https://www.nifbe.de/index.php/fachbeitraege-von-a-z?view=item&id=283>

Haug, S. (2008). Sprachliche Integration von Migranten in Deutschland. Working Paper 14 der Forschungsgruppe des Bundesamtes aus der Reihe Integrationsreport, Teil 2 in Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.). Zugriff am 12.07.2017 unter http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp14-sprachliche-integration.pdf?__blob=publicationFile

Heimann-Bernoussi, Nicola (2011). *Kindliche Zwei- und Mehrsprachigkeit – Aspekte der Wortschatzentwicklung. Voraussetzungen und Einflussfaktoren. Strategien, Code-Switching, Transfer und Sprachmischen*. Hamburg: Dr. Kovač.

Heuchert, L. (1989). *Materialien zur interkulturellen Erziehung im Kindergarten. Band 3, Zweisprachigkeit*. Berlin: VWB – Verlag für Wissenschaft und Bildung.

Hinke-Ruhnau, J. (2013). *Fachberatung für die Kita-Praxis. Vom Bildungsplan zur Konzeption*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Hullmann, B. (2010). *Bilingualismus: Betrachten aus Sicht einer Handlungstheorie der Sprache*. Aachen: Shaker.

Institut für Zukunftsforschung Berlin (1980). Kinder ausländischer Arbeitnehmer im schulischen und außerschulischen Bereich. Berlin, 1980, S. 299. In S. Luft (Hrsg.) (2007), *Abschied von Multikulti. Wege aus der Integrationskrise* (S. 269-285). 2. Auflage. Gräfelfing: Verlag Dr. Ingo Resch GmbH.

Jakubeit, G. (1988). *Materialien zur interkulturellen Erziehung im Kindergarten. Band 1, Kinder*. Berlin: Express Edition GmbH.

Jampert, K., Best, P., Guadatiello, A., Holler, D., Zehnbauer, A. (2005). *Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte-Projekte-Maßnahmen*. Berlin: Verlag das Netz.

Jeuk, S. (2003). *Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag.

Johann, E., Michely, H., Springer, M. (1998). *Interkulturelle Pädagogik. Methodenhandbuch für sozialpädagogische Berufe*. 1. Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag.

Klann-Delius, G. (2016). *Spracherwerb. Eine Einführung*. 3. Auflage. Stuttgart: Metzler Verlag GmbH.

Krüger-Potratz, M. (2005). *Interkulturelle Bildung. Eine Einführung. Lernen für Europa*, Band 10. Münster: Waxmann Verlag.

Mahlstedt, S. (1996). *Zweitsprachigkeitserziehung in gemischtsprachigen Familien*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Nauwerck, P. (2005). *Zweisprachigkeit im Kindergarten: Konzepte und Bedingungen für das Gelingen*. 2., unveränderte Auflage. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag.

Landeshauptstadt Mainz (2017). Einwohner der Landeshauptstadt Mainz laut Melderegister am 30.06.2017. Abgerufen am 16.10.17 unter <https://www.mainz.de/medien/internet/downloads/statistik/Einwohner-nach-Stadtteilen-2017-06-30.pdf>

Lidz, T. (1971). *Familie und psychosoziale Entwicklung*. Frankfurt: S. Fischer Verlag GmbH.

List, G. (2013). Die Sprachentwicklung in den ersten Lebensjahren – Sprache und Frühpädagogik. In H. Leu, L. von Behr (Hrsg.), *Forschung und Praxis der Frühpädagogik. Profiwissen für die Arbeit mit Kindern von 0-3 Jahren* (S. 56-73). 2. aktualisierte Auflage. München: Ernst Reinhardt.

Luft, S. (2007). *Abschied von Multikulti. Wege aus der Integrationskrise*. 2. Auflage. Gräfelfing: Verlag Dr. Ingo Resch GmbH.

Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 8. Auflage. Weinheim: Beltz.

Mehlstedt, S. (1995). *Zweisprachigkeitserziehung in gemischtsprachigen Familien. Eine Analyse der erfolgsbedingten Merkmale*. Frankfurt am Main: Peter Lang. Europäischer Verlag der Wissenschaft.

Montanari, E. (2002). *Mit zwei Sprachen groß werden. Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule*. München: Kösel Verlag GmbH.

Müller, H. (Hrsg.). (1974). *Ausländerkinder in deutschen Schulen*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Nieke, W. (2000). *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierung im Alltag*. 2. Auflage. Opladen: Leske + Budrich.

Reich, Dr. H.H. (März 2016). Plenarvortrag auf der Konferenz "Mehrsprachigkeit im Deutschen Bildungssystem: Türkisch und Russisch im Fokus". Universität Berlin. Abgerufen am 24.07.2017 unter http://www.sprachen2016.de/workspace/pdf/Sprachen2016_M_Plenarvortrag-2-Reich.pdf

Reichert-Garschhammer, E., Kieferle, C. (2011). *Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH.

Reifegerste, G. (2017). *Prinzipien alltagsintegrierter Sprachförderung*. Unveröffentlichtes Manuskript Universität Gießen.

Ringler, M. (2004). Mehrsprachigkeit im Kindergarten. In Verband binationaler Familien und Partnerschaften, iaf e. V. (Hrsg.), *Kompetent Mehrsprachig – Sprachförderung und interkulturelle Erziehung im Kindergarten* (S. 11-28). Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel Verlag GmbH.

Ringler, M., Küpelikilinc, N. (2004). Spracherwerb von mehreren Sprachen. In Verband binationaler Familien und Partnerschaften, iaf e. V. (Hrsg.), *Kompetent Mehrsprachig – Sprachförderung und interkulturelle Erziehung im Kindergarten* (S. 29-47). Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel Verlag GmbH.

Röhner, C. (2005). *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache*. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Ruberg, T., Rothweiler, M., Koch-Jensen, L. (2013). *Spracherwerb und sprachliche Bildung. Lern- und Arbeitsbuch für sozialpädagogische Berufe*. Köln: Bildungsverlag EINS GmbH.

Saunders, G. (1988). *Bilingual Children: From Birth to Teens*. California: Multilingual Matters Ltd.

Scharff Rethfeldt, W. (2013). Grundlagen und Praxis der sprachtherapeutischen Intervention. In D. Schrey-Dern, N. Lauer (Hrsg.), *Forum Logopädie. Kindliche Mehrsprachigkeit* (S. 15-83). Stuttgart: Georg Thieme Verlag KG.

Scharff Rethfeldt, W. (2016). *Sprachförderung für ein- und mehrsprachige Kinder. Ein entwicklungsorientiertes Konzept*. München: Ernst Reinhardt.

Stamm, M. (2010). *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung*. 1. Auflage. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.

Statistisches Bundesamt (1996). *Pretest und Weiterentwicklung von Fragebogen*. Stuttgart: Metzler-Poeschel.

Statistisches Bundesamt (2016). Datenreport 2016: Sozialstruktur und soziale Lagen. Abgerufen am 27.07.17 unter <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Datenreport.html>

Statistisches Bundesamt (2012). Familie mit Migrationshintergrund: Traditionelle Werte zählen. Abgerufen am 26.09.17 unter https://www.destatis.de/DE/Publikationen/STATmagazin/Bevoelkerung/2012_03/2012_03Migrationshintergrund.html

Tracy, R. (2011). Mehrsprachigkeit: Realität, Irrtümmer, Visionen. In L. Eichinger, A. Plewina, M. Steinle, (Hrsg.), *Sprache und Integration* (S. 69-101). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG.

Triarchi-Herrmann, V. (2012). *Mehrsprachige Erziehung. Wie Sie Ihr Kind fördern*. 3. überarbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Varro, G. (1997). Das „bikulturelle“ Kind. In G. Varro, G. Gebauer (Hrsg.), *Zwei Kulturen eine Familie. Paare aus verschiedenen Kulturen und ihre Kinder, am Beispiel Frankreichs und Deutschlands* (S. 125-134). Opladen: Leske + Budrich.

Vedder, P., Horenczyk, G., Liebkind, K., Nickmanns, G. (2006). Ethno-culturally-diverse educational settings, problems, challenges and solutions. In *Educational Research Review* 1, S.157–168. In C. Alleman-Ghionda et.al. (Hrsg.), (2010). *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg* (S. 7-17). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen FMKS e.V. (2014). Bilinguale Kitas in Deutschland. Abgerufen am 02.08.2017 unter <http://www.fmks-online.de/>

Weber, C. (1989). *Selbstkonzept, Identität und Integration: eine empirische Untersuchung türkischer, griechischer und deutscher Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland*. Berlin: Verlag für Wissen und Bildung.

Zehnbauer, A. (1980). *Reihe Materialien zur Ausländerarbeit. Ausländerkinder in Kindergarten und Kindertagesstätte. Eine Bestandsaufnahme zur institutionellen Betreuung von ausländischen Kindern im Vorschulalter*. München: DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut.

8 Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Einteilung der Arten der Mehrsprachigkeit nach Alter und Art des Spracherwerbs (Triarchi-Herrmann, 2011, S. 20).

Abb. 2: Konstellationen der Sprachbeherrschung in L1 und L2 (Berry, 1997, S.10; Esser, 2006b, S. 210; kombiniert mit der Darstellung nach Butler/Hakuta 2004, S.119 in Dollmann & Kristen, 2010, S. 125).

Abb. 3: Kinder mit Migrationshintergrund im Alter von unter 6 Jahren am 01. März 2009. (Statistische Bundesamt (Destatis), 2010).

9

10 Anhang

A - Transkription des Leitfadeninterviews

Interview 1

I: Wie stellt sich denn der Anteil von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund in den Kindergartengruppen dar? Wie schätzen Sie Ihr Wissen über die Migrantenkinder ein (also z. B. Wissen über die Wohnsituation oder über finanzielle Aspekte der Familien)? #00:00:12-0#

B: Wir haben aktuell einen sehr hohen Anteil von Kinder mit Migrationshintergrund und aktuell haben wir 14 Nationen in der Kita vertreten. Da ich neu in der Einrichtung arbeite, weiß ich ehrlich gesagt gerade nicht so ganz genau, wie sich das prozentual verteilt. #00:00:25-4#

I: Und in Bezug darauf, wie schätzen Sie Ihr Wissen über die Migrantenkinder ein, also z. B. Wissen über die Wohnsituation oder über finanzielle Aspekte der Familien? #00:00:35-2#

B: Da wir natürlich ein Aufnahmegespräch mit den Eltern führen wissen wir sehr gut über die Situation Bescheid und sind alle eigentlich ausführlich informiert über die Lage der Familien. Allerdings muss ich zugeben, dass das auch schon einmal unter gehen kann im Alltag und man nicht so genau zu jedem Kind die ganze Geschichte weiß und sich die meisten Erzieherinnen einfach während ihrer Arbeitszeit am Kind ein Bild über das jeweilige Kind machen. Das ergibt sich ja auch meistens so nach der Zeit, dass mehr und mehr Informationen über die Lebensumstände des Kindes und der Familie gesammelt werden. #00:01:03-3#

I: Inwiefern wurde in Ihrer Ausbildung Bezug auf die aktuelle gesellschaftliche Entwicklung der Migrationsthematik genommen? #00:01:11-7#

B: Eigentlich kaum, wir sind damals in dem Fach Religion ein bisschen darauf eingegangen und haben die jeweiligen Religionen besprochen, aber so über die

aktuelle Lage in den Ländern und warum Menschen nach Deutschland kommen und die ganze Thematik haben wir kaum gesprochen. #00:01:27-5#

I: Haben Sie denn innerhalb der letzten Jahre eine Fortbildung zu diesem Thema besucht? 00:01:32-2#

B: Nein. #00:01:34-6#

I: Gibt es in Ihrer Einrichtung spezielle sprachliche Alltagsangebote für Migrantenkinder? #00:01:41-9#

B: Das einzige was gemacht wird, ist im Moment alltagsintegrierte Sprachförderung aber wir haben auch keine Sprachförderkraft mehr, wir hatten mal eine besetzte Stelle dafür, das war als ich noch nicht in dieser Einrichtung gearbeitet habe, ich bin ja erst seit kurzem hier Leitung, aber sie hat gekündigt und die Stelle wurde bisher nicht mehr besetzt. #00:01:57-1#

I: Und wer führt die alltagsintegrierte Sprachförderung durch, ist hierfür jemand geschult? #00:02:02-9#

B: Die führt jeder Mitarbeiter hier durch, allerdings ist keiner dafür speziell geschult. Aber wir haben Fachliteratur, die als Leitfaden dienen und wo regelmäßig reingeschaut wird und woran sich auch jeder hier halten sollte. #00:02:13-10#

I: Inwieweit finden Alltagsangebote mit Migrationsthematik einen Platz im Gruppengeschehen? Also ich nehme an, dass das ja dann wahrscheinlich die alltagsintegrierte Sprachförderung ist? #00:02:23-3#

B: Ja, wir haben auch teilweise Bilderbücher in zwei Sprachen und jeder Erzieher, der mit einem Kind noch auf einer anderen Sprache reden kann, nutzt das natürlich auch um gerade Wörter zu übersetzen für das Kind. Also zum Beispiel haben wir eine Fachkraft mit türkischem Hintergrund oder auch eine mit italienischen Wurzeln und auch dementsprechend Kinder in der Einrichtung. #00:02:38-12#

I: Wie stehen Sie zur Bedeutung der Erstsprache? Also sollte diese trotz sukzessivem Zweitspracherwerb in der Kita weiterhin gefördert werden? #00:02:46-9#

B: Natürlich sollte die Erstsprache gefördert werden, es ist ja auch sehr wichtig, dass das Kind die beherrscht und sicher damit umgehen kann bevor es eine zweite Sprache lernt und natürlich muss es auch gefördert werden, wenn die Sprachkenntnisse schon bestehen. #00:02:56-14#

I: Sehen Sie Möglichkeiten, die Erstsprache von Migrantenkinder im Rahmen der Kita-Arbeit zu fördern? Wenn ja, inwiefern? #00:03:03-1#

B: Ich glaube viele Möglichkeiten die man hat sind wirklich durch zweisprachige Bilderbücher, das setzt auch voraus, dass man die andere Sprache auch kann und dann natürlich im Stuhlkreis, wenn man auf anderen Sprachen zählt oder Lieder auf anderen Sprachen singt. #00:03:16-6#

I: Wie stehen Sie zum Konzept „Eine Person – eine Sprache“ in der Kita? Scheint es für Sie sinnvoll, eine oder mehrere Fachkräfte einzustellen, welche die Sprache(n) der Migrantenkinder spricht und sich ausschließlich in deren Sprache mit den Kindern unterhält? #00:03:29-1#

B: Ich finde es sogar recht gut, weil jeder sich in seiner Erstsprache natürlich viel sicherere unterhält und das auch braucht manchmal, weil man sich in einer anderen Sprache auch gar nicht so differenziert äußern kann und gerade auch für die Kinder ist es ja besonders wichtig, dass sie sich wohl fühlen und wertgeschätzt fühlen und gerade auch wenn jemand da ist, der deren Sprache spricht ist es ja dann mehr der Fall als wenn sie das Gefühl haben, nicht verstanden zu werden und ja, auch für die Eltern wäre es super, weil sie dann in jedem Fall einen Ansprechpartner haben. #00:03:53-4#

I: Okay, also das wären hier dann die positiven Effekte des Konzepts. #00:03:59-6#

B: (nickt). #00:04:00-20#

I: Wo sehen Sie denn mögliche Schwierigkeiten des Konzepts? #00:04:08-9#

B: Ich sehe eigentlich keine Schwierigkeiten, das Problem ist eben nur das Personal zu finden, dass... okay ich sehe Schwierigkeiten (lacht). Eigentlich ist es ja eine große Schwierigkeit das Personal zu finden, was soweit geschult ist und so viele Sprachen beherrscht, weil man bräuchte ja eigentlich eine Person die mindestens fünf Sprachen abdeckt, also zumindest hier in der Einrichtung, also damit das auch funktioniert. #00:04:26-22#

I: Welche Rahmenbedingungen wären zur Optimierung der Arbeit mit mehrsprachigen Kindern erforderlich? Also da gibt es ja Rahmenbedingungen wie zum Beispiel Personalschlüssel, finanzielle Mittel... #00:04:36-2#

B: Natürlich müsste man irgendwo finanzielle Mittel frei machen, um auch zum Beispiel Bilderbücher auf anderen Sprachen zu kaufen, vielleicht auch CDs, dass man ein Lied auf der Sprache des Kindes abspielen kann und auch beim Personal ist es wirklich schwierig, das muss man ja auch irgendwie bezahlen, dann muss es mit dem Personalschlüssel passen. Also an sich klingt das Konzept super, aber wenn man darüber nachdenkt, was alles geleistet werden müsste, um es umzusetzen und man sich dann aktiv darüber unterhält und Gedanken macht, wie ich jetzt gerade, dann scheint das alles nicht ganz so realisierbar. Also da hängt glaube ich ziemlich viel dran. Alleine auch die Konzeption einer Einrichtung insofern darauf aufzubauen und so weiter. #00:05:07-0#

A - Transkription des Leitfadeninterviews

Interview 2

I: Wie schätzen Sie Ihr Wissen über die Migrantenkinder Ihrer Einrichtung ein, also zum Beispiel Wissen über die Wohnsituation oder über finanzielle Aspekte der Familien? #00:00:10-7#

B: Die aktuelle Situation der Kitas ist sehr unterschiedlich, das ist oft regionsbezogen, dass der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund stark variiert. In unserer Einrichtung sind zurzeit zwischen 45 und 48 % der Kinder mit Migrationshintergrund. Dazu zählen auch Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erwerben ebenso wie Kinder aus Familien mit einem Elternteil mit Migrationshintergrund oder deren Eltern in Deutschland geboren sind und selber schon mit zwei Sprachen aufwachsen. Einige unserer Familien kennen wir schon länger, da wir bereits die Geschwisterkinder bei uns hatten, es ist da die Situation eigentlich auch mir bekannt, das heißt durch den engeren Kontakt mit den Familien schätze ich ein, dass ich die Wohnsituation und die finanzielle Situation in etwa kenne. Nicht bei allen Kindern ist das der Fall, da nicht alle Eltern ihre Situation offen darlegen möchten und das respektiere ich selbstverständlich. Damit würde ich schätzen, dass ich einen Großteil der Situation der Kinder mit Migrationshintergrund einschätze auch wie die Sprache oder die eigene Muttersprache oder Deutsch als Erst- oder Zweitsprache in den Familien gehandhabt wird, bei einem kleineren Anteil ist es mir nicht bekannt. #00:01:05-1#

I: Inwiefern wurde in Ihrer Ausbildung Bezug auf die aktuelle gesellschaftliche Entwicklung der Migrationsthematik genommen und haben Sie innerhalb der letzten Jahre eine Fortbildung zu diesem Thema besucht? #00:01:18-4#

B: Ich denke nicht das die Ausbildung einer Erzieherin in der jetzigen Zeit auf die Situation der Praxis abgestimmt ist. Ich denke, dass ist noch viel zu wenig Thema, dass da oftmals andere Themen vorrangig behandelt werden, aber die Angelegenheit Migrationshintergrund eher in den Hintergrund gerückt wird. In

meiner Ausbildung war auf gar keinen Fall da ein Bezug drauf, obwohl auch wir damals mit Gastarbeiterkinder aufgewachsen sind. Die Gesellschaftliche Entwicklung der Migrationsthematik hat aber doch seitdem eine starke Wende genommen, oftmals auch begründet, dass damalig Gastarbeiterkinder auch mit ihren Familien nach Erreichen der Rente mit Eltern und eigenen Kindern eventuell zurückzogen und das ist heute auch eher der Hintergrund der Integration von Menschen mit und ohne Migrationshintergrund ein größeres Thema.

Da es ein größeres Thema spielt, ist es in Fortbildungen oft möglich, sich da nochmal Wissen zu holen, gerade auch in Mainz ist das Institut für interkulturelle Pädagogik im Elementarbereich seit vielen Jahren Vorreiter und bietet sehr viele Fortbildungen zum Thema Kinder mit Migrationshintergrund, Deutsch als Zweitsprache und ähnliches an.

#00:02:19-3#

I: Inwieweit finden denn Alltagsangebote mit Migrationsthematik einen Platz im Gruppengeschehen? #00:02:31-10#

B: In der Kita sind die eher zugeschnitten auf ein integriertes Arbeiten mit Kindern ohne und mit Migrationshintergrund und es gibt eher weniger muttersprachliche Angebote. Dass die Muttersprache aber eine wichtige Rolle spielt und auch zur Deutsch als Zweitsprache gleichwertig einen Platz findet, sind oft Themen einfach verbunden damit, zum Beispiel ein Projekt in dem das Thema Apfel behandelt wird, kann sehr schön, einfach auch das dadurch gefragt wird, wie in der Landessprache der Eltern bzw. Der Kinder ein Apfel genannt wird das einfach unmerklich mit einfließt, d.h. oftmals wird diese Wertschätzung der Erstsprache der Kinder einfach mit in die Themen der Kinder eingebunden und eher weniger speziell darauf zugeschnitten. Das ist eher, dass die Themen die sich mit verschiedenen Ländern und verschiedenen Sprachen auseinandersetzen sich damit befassen. Und das ist auch oftmals eher in diese Stereotypen verfallen, welche Flagge gehört zu welchem Land, welche Sprache gehört zu welchem Land, weniger das Alltagsgeschehen in der Kultur oder in der Nationalität ein Thema. #00:03:23-5#

I: Und wie stehen Sie zur Bedeutung der Erstsprache? Also das haben Sie ja

bereits eben kurz angesprochen. Sollte sie trotz sukzessivem Zweitspracherwerb in der Kita weiterhin gefördert werden? #00:03:32-16#

B: Ich finde es sehr wichtig in der heutigen Zeit, die doch sehr weitglobalisiert voranschreitet in allen Bereichen, dass man sehr sprachbegabt ist, daher finde ich die Bedeutung der Erstsprache, das Erlernen einer Zweit- und einer Drittsprache schon sehr wichtig. Meiner Meinung nach ist es mit dem Erwerb der Erstsprache wichtig eine gute Basis zu legen, sicher zu sein in einer Sprache, sich auch ausdrücken zu können, Emotionen ausdrücken zu können, um sich dann in einer Zweitsprache ebenso zurecht zu finden. Daher finde ich die Bedeutung der Erstsprache sehr hoch, da sie Familiensprache ist, da sie Wurzel und Ursprung eines Menschen sind. Dennoch denke ich, dass in einer Kita eine Förderung der Erstsprache etwas schwierig ist. Ich leite das an der Situation unserer Kita ab, indem wir so viele verschiedene Nationalitäten und Sprachen haben, dass ich glaube, dass das nicht durchführbar ist, wenn man für 15 verschiedene Sprachen 15 verschiedene Fachkräfte haben müsste. Ich glaube das würde daran scheitern. #00:04:27-7#

I: Ja, die nächste Frage bezieht sich auch schon darauf, die lautet, ob Sie Möglichkeiten sehen, die Erstsprache von Migrantenkinder im Rahmen der Kita-Arbeit zu fördern und wenn ja, inwiefern? #00:04:39-18#

B: Ja, eigentlich ist das ja schon beantwortet. Dass ich das für die Arbeit in der Kita sehr schwierig empfinde. Eine Kooperation mit mehreren Kitas, in denen eine Fachkraft eventuell übergreifend mit mehreren Einrichtungen arbeitet, könnte das Problem angehen, wenn es dann durchführbar und machbar wäre. Von den Rahmenbedingungen, als auch von den finanziellen Bedingungen natürlich gesehen. Ansonsten finde ich es etwas schwierig, da sich auch oft die Sprachkenntnisse der pädagogischen Fachkräfte nicht in diesen vielen Sprachen wiederfinden. #00:05:08-9#

I: Wie stehen Sie zu dem Konzept „Eine Person – eine Sprache“ in der Kita? Scheint es für Sie sinnvoll, eine Fachkraft einzustellen, welche die Sprache(n) der Migrantenkinder spricht und sich dann ausschließlich in deren Sprache mit den Kindern unterhält? #00:05:20-3#

B: Würde man die Rahmenbedingungen entsprechend setzen können, erfüllen können, wäre es mit einer Personengebundenen Sprache schon sehr interessant. Ich könnte mir vorstellen, dass Kinder in ihrer Erstsprache noch sehr viel dazu lernen können und auch sicherer werden, um eben, wie eben schon erwähnt, eine sichere Basis für die Zweitsprache zu haben. #00:05:40-11#

6a. Wo sehen Sie positive Effekte für die Kinder? #00:05:45-5#

B: Der Spracherwerb bzw. die Erweiterung des Sprachschatzes ist eine sehr wichtige Sache, um Kinder in ihrem Ausdruck zu unterstützen und ich denke, dass ein Sprachreichtum Kinder heute in der Welt auch einen riesen Vorteil verschaffen wird und das glaube ich, dass das sehr positiv für Kinder ist. Dazu sei eigentlich noch gesagt, dass eine Fachkraft, die die Sprache der Migrationskinder, oder der Kinder mit Migrationshintergrund in einer alltäglichen Sprache, in einem alltäglichen Miteinander unterstützt ist natürlich (...) also ich glaube, dass eine Fachkraft, die das Alltagsleben in der Sprache der Kinder mit Migrationshintergrund gestaltet, dazu beiträgt, diesen zwanglosen Sprachgebrauch der Kinder zu unterstützen und ich glaube, dass da gerade die Chance darin liegt, Kinder in ihren Sprachen zu festigen und eben dann nachher auch aufbauen zu können im Erwerb vom Lesen und Schreiben. #00:06:30-13#

I: Wo sehen Sie Schwierigkeiten des Konzepts? #00:06:35-14#

B: Hm, eigentlich schon wie gesagt, ich glaube, dass die Rahmenbedingungen etwas schwierig sind. Also ich glaube, dass es nicht so einfach machbar ist, eine Fachkraft pro Sprache einzustellen, das wäre dann unter Umständen auch also finanziell gar nicht machbar, ich weiß auch nicht wer das dann bezahlen würde und zum anderen ist es auch denke ich etwas schwierig mit der Kombination verschiedener Einrichtung, um das zu koordinieren, also das halte ich für sehr schwierig. Ich bin mir nicht sicher, was das für die Integration von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund in der Kita bedeuten wird, ob ein solches Konzept, oder in welchem Rahmen ein solches Konzept durchgeführt werden kann, ob es nicht eher eine Abgrenzung fördert, anstatt ein Miteinander, in dem

die Sprachen auch miteinander gesprochen werden, wenn nur die eine oder nur die andere Sprache jetzt gebunden sind an eine Erzieherin. Ah, noch zu der vorherigen Frage, ich glaube, dass wenn ein Kind sich mit seiner Erstsprache angenommen fühlt und eine Wertschätzung erfährt, dass mit diesem positiven Hintergrund der Erwerb der Zweitsprache einem Kind auch leichter fällt. Zudem glaube ich, dass in einer Kita vieles auch was in der Familie jetzt nicht an Themen die Kinder interessiert oder behandelt werden kann, somit eine Erweiterung in der Kita erfolgen kann, in diesen Themen, die für Kinder interessant sind, die Kontexte die sie erleben, in einem Gruppenleben in einem Leben in einer Gemeinschaftseinrichtung, da glaube ich, dass das Lernen in diesen Kontexten in der Erstsprache den Kindern einen reichhaltigen Input liefern kann. #00:08:07-3#

I: Welche Rahmenbedingungen wären zur Optimierung der Arbeit mit mehrsprachigen Kindern erforderlich? #00:08:17-16#

B: Also ich glaube, von den Rahmenbedingungen sind Räume relevant, dass man mehrere Nebenräume und größerer Gruppenräume zur Verfügung hat, um dort arbeiten zu können und auch, dass ein zurückziehen in Gruppen in kleineren Räumen dadurch erleichtert wird, in dem man eben eine Vielfalt eben von Räumen hat, eine Vielfalt auch von unterschiedlicher Ausstattung, ob es jetzt ein Turn,- Bewegungsraum ist, ein Raum, wie eine Bibliothek mit Büchern, ein Raum, der vielleicht auch wie eine Art Küchenausstattung ist, ein Raum in dem Sinneserfahrungen gemacht werden, nicht nur als Toilettennutzung und Hygieneraum, sondern mit Anregungen auch was zum Beispiel Wasser angeht, ein sehr abwechslungsreiches Außengelände mit unterschiedlichen Erfahrungsmöglichkeiten für Kinder, nicht nur als vorgefertigte Situation durch verschiedene Geräte, sondern auch durch offene Angebote, wie Bewegungsbaustellen oder auch Angebote mit verschiedenen Materialien, wie z.B. Sand, Wasser, Erde, Wiese und ähnliches wären sehr bereichernd für Kinder. Personal natürlich würde auch eine wichtige Rolle spielen, kleinere Gruppen oder mehr Personal, d.h. dass das Verhältnis Kinderzahl pro Fachkraft geringer wird, als es jetzt im Augenblick ist, um einen intensiveren Kontakt und eine intensivere Kommunikation unterstützen zu können, um auch eine individuelle Förderung zu erleichtern. Ein finanzieller Rahmen wäre da natürlich ebenfalls von Nöten, um

Ausstattung anschaffen zu können, auch um Fortbildungskosten decken zu können, um Erzieherinnen und Fachkräfte in Einsprachigkeit, Mehrsprachigkeit, Unterstützung in Erwerb von Deutsch als Zweitsprache, Förderung der Erstsprache einfach ausbauen zu können und eben halt Fachkräfte dort eben stärken und begleiten zu können. Und natürlich, um Kinder auch zu unterstützen ihre Umwelt zu erleben, das heißt nach draußen gehen zu können, öffentliche Verkehrsmittel nicht nutzen zu müssen, eben auch wie einen eigenen Bus ordern zu können und somit auch vielfältige Ausflüge machen zu können, oder auch Transportmöglichkeiten im allgemeinen aber auch Eintritte für Museen, Kino, Theater, Ausstellungen und ähnliches ermögli­che zu können, in einem größeren Rahmen wie es jetzt im Augenblick möglich ist. Spannend wäre auch andere Fachkräfte einbeziehen zu können durch Musikprojekte, Kunstprojekte oder ähnliches, dass man Museumspädagogen oder ähnliches Fachpersonal an der Seite hätte, um einfach da nochmal einen Input reingeben zu können. #00:10:41-1#

B – Einwilligungserklärung für das Leitfadeninterview

**Einwilligungserklärung zur Erhebung und Verarbeitung
personenbezogener Interviewdaten**

Forschungsprojekt: _____

Durchführende Institution: _____

Projektleitung: _____

Interviewerin/Interviewer: _____

Interviewdatum: _____

Beschreibung des Forschungsprojekts (zutreffendes bitte ankreuzen):

mündliche Erläuterung

schriftliche Erläuterung

Die Interviews werden mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und sodann von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Forschungsprojekts in Schriftform gebracht. Für die weitere wissenschaftliche Auswertung der Interviewtexte werden alle Angaben, die zu einer Identifizierung der Person führen könnten, verändert oder aus dem Text entfernt. In wissenschaftlichen Veröffentlichungen werden Interviews nur in Ausschnitten zitiert, um gegenüber Dritten sicherzustellen, dass der entstehende Gesamtzusammenhang von Ereignissen nicht zu einer Identifizierung der Person führen kann.

Personenbezogene Kontaktdaten werden von Interviewdaten getrennt für Dritte unzugänglich gespeichert. Nach Beendigung des Forschungsprojekts werden Ihre Kontaktdaten automatisch gelöscht, es sein denn, Sie stimmen einer weiteren Speicherung zur Kontaktmöglichkeit für themenverwandte Forschungsprojekte ausdrücklich zu. Selbstverständlich können Sie einer längeren Speicherung zu

jedem Zeitpunkt widersprechen. Die Teilnahme an den Interviews ist freiwillig. Sie haben zu jeder Zeit die Möglichkeit, ein Interview abubrechen, weitere Interviews abzulehnen und Ihr Einverständnis in eine Aufzeichnung und Niederschrift des/der Interviews zurückziehen, ohne dass Ihnen dadurch irgendwelche Nachteile entstehen.

Ich bin damit einverstanden, im Rahmen des genannten Forschungsprojekts an einem Interview/ an mehreren Interviews teilzunehmen.

ja

nein

Vorname; Nachname

Einwilligungserklärung zur Erhebung und Verarbeitung personenbezogener Interviewdaten

Forschungsprojekt: _____

Durchführende Institution: _____

Projektleitung: _____

Interviewerin/Interviewer: _____

Interviewdatum: _____

Beschreibung des Forschungsprojekts (zutreffendes bitte ankreuzen):

mündliche Erläuterung

schriftliche Erläuterung

Die Interviews werden mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und sodann von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Forschungsprojekts in Schriftform gebracht. Für die weitere wissenschaftliche Auswertung der Interviewtexte werden alle Angaben, die zu einer Identifizierung der Person führen könnten, verändert oder aus dem Text entfernt. In wissenschaftlichen Veröffentlichungen werden Interviews nur in Ausschnitten zitiert, um gegenüber Dritten sicherzustellen, dass der entstehende Gesamtzusammenhang von Ereignissen nicht zu einer Identifizierung der Person führen kann.

Personenbezogene Kontaktdaten werden von Interviewdaten getrennt für Dritte unzugänglich gespeichert. Nach Beendigung des Forschungsprojekts werden Ihre Kontaktdaten automatisch gelöscht, es sein denn, Sie stimmen einer weiteren Speicherung zur Kontaktmöglichkeit für themenverwandte Forschungsprojekte ausdrücklich zu. Selbstverständlich können Sie einer längeren Speicherung zu

jedem Zeitpunkt widersprechen. Die Teilnahme an den Interviews ist freiwillig. Sie haben zu jeder Zeit die Möglichkeit, ein Interview abubrechen, weitere Interviews abzulehnen und Ihr Einverständnis in eine Aufzeichnung und Niederschrift des/der Interviews zurückziehen, ohne dass Ihnen dadurch irgendwelche Nachteile entstehen.

Ich bin damit einverstanden, im Rahmen des genannten Forschungsprojekts an einem Interview/ an mehreren Interviews teilzunehmen.

ja

nein

Vorname; Nachname

Studiengang: _____

Name: _____

Matrikelnummer: _____

Erklärung zur Abschlussarbeit (Thesis)

Ich erkläre hiermit, dass ich die Thesis selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Die Stellen der Arbeit, die anderen Werken im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, sind durch Angaben und Quellen kenntlich gemacht. Dies gilt auch für Zeichnungen, Skizzen, bildliche Darstellungen und dergleichen.

Weiterhin erkläre ich, dass die Abschlussarbeit (Thesis) noch nicht im Rahmen einer staatlichen oder anderen Prüfung (z. B. als Magister-, Diplom- oder Staatsexamensarbeit) eingereicht wurde.

Mit der Überprüfung meiner Abschlussarbeit mittels einer Anti-Plagiatsoftware bin ich einverstanden und reiche die Abschlussarbeit auch in digitaler Form ein.

(Ort, Datum)

(eigenhändige Unterschrift)