

Projekträger

Kinder- und Elternzentrum



Gefördert durch

STAATSMINISTERIUM
FÜR KULTUS



Freistaat
SACHSEN

Vielfalt in Kita

Von Herausforderungen zur Chance

Handreichung

Alltag mit mehrsprachigen Kindern und Eltern erfolgreich gestalten

Wissen

Praxis

Infos

Vielfalt in Kita: Von Herausforderungen zur Chance

Ein Modellprojekt zur Förderung der pädagogischen Selbstwirksamkeit

Das Modellprojekt: Ziele und Umsetzung	3
Wissenschaftliche Evaluation: Schlüsselmomente einer Selbstwirksamkeitsentwicklung, <i>Galina Putjata</i>	5

MODUL 1 – Kulturelle Vielfalt in Kindertageseinrichtungen

 Vielfalt in Kita – „Jedes Kind ist einmalig und aus diesem Grund besonders“, <i>Robert Zeißig</i>	9
 Vielfalt in der Praxis, <i>Kieron Cook</i>	13
 Berichte und methodische Anregungen aus dem Projekt „Vielfalt in Kita“, <i>Susanne Uhlig</i> Stimmen aus dem Kita-Alltag	22 29
 Weiterführende Informationen	33

MODUL 2 – Mehrsprachigkeit: Umgang mit Sprachenvielfalt

 Happylingual – Mehrsprachige Entwicklung verstehen und im Alltag unterstützen, <i>Galina Putjata, Svetlana Vishek</i>	35
 Mehrsprachigkeit in der Praxis, <i>Kieron Cook</i>	39
 Berichte und methodische Anregungen aus dem Projekt „Vielfalt in Kita“, <i>Susanne Uhlig</i> Wann kommt Mama? - Mehrsprachige Bilderbücher im Gespräch, <i>Jeanette Hoffmann</i>	43 50
 Weiterführende Informationen	54

MODUL 3 – Mehrsprachigkeit: Deutsch als Zweitsprache fördern

 Förderung von Deutsch als Zweitsprache in der Kita, <i>Karsta Wahlbuhl</i>	55
 Förderung des Deutschen als Zweitsprache in der Praxis, <i>Kieron Cook</i>	61
 Berichte und methodische Anregungen aus dem Projekt „Vielfalt in Kita“, <i>Susanne Uhlig</i>	67
 Weiterführende Informationen	75

MODUL 4 – Gestaltung einer interkulturellen Erziehungspartnerschaft

 Gestaltung einer wirkungsvollen interkulturellen Kooperation mit Eltern, <i>Elke Schlösser</i>	77
 Erziehungspartnerschaften in der Praxis, <i>Kieron Cook</i>	83
 Berichte und methodische Anregungen aus dem Projekt „Vielfalt in Kita“, <i>Susanne Uhlig</i> Stimmen aus dem Kita-Alltag	86 93
 Weiterführende Informationen	

Autor*innenverzeichnis	97
-------------------------------	----

Impressum	99
------------------	----

Vorwort und Danksagung

Was ist leichter: anzufangen oder aufzuhören? Wenn dich etwas bewegt, wenn es deine Lebensposition ist, aktiv zu sein und teilzuhaben, und wenn deine Berufung dich spüren lässt, ein wichtiges Ziel zu sehen und einen richtigen Weg zu kennen, dann werden die Ärmel hochgekrempt und eine Idee rund geschliffen. So entsteht ein Projekt. In der Folge geht es darum, Dinge anzupacken, den Weg Schritt für Schritt aufmerksam zu beschreiten, und immer wieder zu reflektieren: Welche Meilensteine sind erreicht? Ist der Weg noch zielführend oder hast du dich möglicherweise verlaufen? Und wenn du am Ziel ankommst und feststellst, dass es noch nicht das Ende ist, dass der Horizont immer noch fern vor dir liegt und sich davor eine weite Landschaft mit vielen Wegen ausdehnt, dann kann es sein, dass es schwerfällt, erstmal stehenzubleiben... Das ist die innere Haltung, die wir als Migrantenselbstorganisation in das Wirkungsfeld der Inklusion mitbringen. Nichts erfüllt uns mehr, als das Mitgestalten an der Gesellschaft, in der wir leben.

Das Projekt „Vielfalt in Kita: Von Herausforderungen zur Chance“ ist unser Beitrag zur Auseinandersetzung mit dem Thema Migration in den sächsischen Kindertageseinrichtungen. Unser wichtigstes Anliegen ist dabei, die teilnehmenden Erzieherinnen und Erziehern zu unterstützen, den Alltag mit mehrsprachigen Kindern und Eltern erfolgreich zu gestalten. Die vorliegende Handreichung beinhaltet eine zusammengefasste Wiedergabe der wichtigsten Erkenntnisse und Erfahrungen aus dem Projekt, die systematisch aufbereitet einen Überblick zum Thema der sprachlich-kulturellen Vielfalt in Kitas für alle Interessierten anbietet.

Es ist ein Glück, die Möglichkeit zu haben, Projekte, für die man brennt, umsetzen zu dürfen. Ohne Unterstützung wäre dies aber nicht möglich: Wir danken unserem Förderer, dem Sächsischen Staatsministerium für Kultus, und allen, die am Projekt mitgewirkt haben - den teilnehmenden Kitas, der wissenschaftlichen Begleitung, dem Kompetenzteam, dem Fachbeirat, unseren Mitarbeiterinnen und auch den Autorinnen und Autoren, die zur Entstehung der Handreichung beigetragen haben. Ihre fachliche Expertise und ihr persönliches Engagement waren die ausschlaggebenden Triebkräfte, die das Projekt ans Ziel gebracht haben.



Halyna Yefremova
Vorsitzende des Kinder-
und Elternzentrums „Kolibri“ e.V.



Svetlana Vishek
Leiterin des Projektes „Vielfalt in Kita:
Von Herausforderungen zur Chance“



Vielfalt in Kita: Von Herausforderungen zur Chance

Ein Modellprojekt zur Förderung der pädagogischen Selbstwirksamkeit

ZIELE UND UMSETZUNG

1. Hintergrund und Motivation

Mehr als acht Prozent der in sächsischen Kindertageseinrichtungen betreuten Kinder haben Migrationshintergrund (Quelle: Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen: Kindertagesbetreuung, Ausgabe 2017). Dieser in den letzten Jahren kontinuierlich gestiegene Anteil soll sich im Zuge der aktuellen Zufluchtsituation weiter erhöhen. So rückt das für die sächsischen Kita relativ neue Thema der Migration zunehmend in den Fokus des Erzieher*innenberufs. Viele Fachkräfte in Sachsen sehen sich mit einer für sie gänzlich neuen Situation konfrontiert, die Betreuung von Kindern zu übernehmen, die mehrsprachig aufwachsen und ihre Kulturen mit in die Einrichtung bringen. Auch die Kommunikation mit zugewanderten Eltern stellt die sächsischen Kita-Teams vor neue Anforderungen. Die Notwendigkeit, die bestehenden Strukturen zu überdenken, nach neuen Wegen zu suchen, neue Erfahrungen zu machen und daraus zu lernen, bestimmt zurzeit das pädagogische Handeln in den Einrichtungen, die sich den Herausforderungen verantwortungsvoll stellen. Das Dresdner Kinder- und Elternzentrum „Kolibri“ e.V., das sich der Förderung der Mehrsprachigkeit widmet, arbeitet seit Jahren mit Kindertageseinrichtungen zusammen und bietet u.a. Fortbildungen für Kita-Fachkräfte zum Thema Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund an. Das im Rahmen dieser Tätigkeit entstandene Netzwerk von Kooperationspartner*innen hat sich mittlerweile als „Netzwerk für gelebte Mehrsprachigkeit“ etabliert, das verschiedene Akteur*innen aus Migrantenselbstorganisationen, der Erzieher*innenausbildung, der Wissenschaft, der Stadtverwaltung und der Kita-Praxis vereint. Im Fokus dieses institutionsübergreifenden Austausches steht der Umgang mit sprachlich-kultureller Vielfalt im Kita-Alltag. Dabei gilt die besondere Aufmerksamkeit der Kompetenzentwicklung pädagogischer Fachkräfte, denn die zurzeit noch mangelnde Erfahrung der praktizierenden Erzieherinnen und Erzieher in der Förderung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache resultiert oft in Unsicherheit im pädagogischen Alltag.

Die Förderung von Kindern mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit darf jedoch nicht auf die Förderung des Deutschen reduziert werden. Kindliche Entwicklung ist ein komplexer Prozess, der viele ineinandergreifende, sich gegenseitig bedingende Aspekte vereint. Deshalb setzt ein bewusstes pädagogisches Handeln in Bezug auf die Förderung von Kindern mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen u.a. auch bestimmte Einstellungen im Umgang mit Heterogenität, wie Kultursensibilität und Vorurteilsbewusstheit, voraus. Diese Aspekte blieben in der Erzieher*innenausbildung bis noch vor kurzem jedoch unterrepräsentiert und der Umgang mit Migration wurde eher problemorientiert betrachtet. Zudem sind die kompensatorischen Wirkungsmöglichkeiten eines regulären Weiterbildungsangebotes sehr begrenzt, da die punktuelle Wissensvermittlung zu einzelnen Aspekten der Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund nur bedingt zur Herausbildung interkultureller Kompetenzen beitragen kann: Vielmehr bedarf es einer systematischen Herangehensweise.

2. Das Modellprojekt

Um den festgestellten Bedarfen gerecht zu werden, wurde das Modellprojekt „Vielfalt in Kita: Von Herausforderungen zur Chance“ ins Leben gerufen. Drei Ziele standen dabei im Mittelpunkt:

1. Stärkung der Selbstwirksamkeit der Erzieher*innen im Umgang mit Kindern und deren Eltern mit Migrationshintergrund;
2. Organisation eines nachhaltigen interinstitutionellen Wissenstransfers zwischen Wissenschaft, Ausbildung und Praxis zum Thema Umgang mit sprachlich-kultureller Vielfalt im Kita-Alltag;
3. Nachhaltige Sicherung der Projektergebnisse im Rahmen einer veröffentlichten Handreichung.

Zielgruppe: Pädagogische Fachkräfte im frühkindlichen Bereich

Das zentrale Element der Projektrealisierung bildete eine wissenschaftlich begleitete Fortbildungsreihe für pädagogische Fachkräfte aus sechs teilnehmenden Kitas in Dresden und Umland (Meißen, Grimma).

Durch die Herausbildung von Teilkompetenzen – von Wissen, über Handeln bis hin zur Haltung – wurden die teilnehmenden Erzieher*innen darin unterstützt, die kulturelle und sprachliche Vielfalt in ihrer Kita als Ressource aufzugreifen und im Alltag produktiv zu nutzen.

Die Fortbildungsreihe bestand aus vier aufeinander aufbauenden Modulen, die jeweils folgende drei Etappen beinhalteten:

- Input-Seminar;
- Praxiserprobung;
- abschließende Reflexionsveranstaltung.

Im Vorfeld wurde eine Ist-Analyse durchgeführt, die bereits vorhandene Erfahrungen der beteiligten Erzieher*innen aufzeichnete und daraus die Schwerpunkte der Fortbildungsreihe ableitete. Auf Basis dieser Bedarfsermittlung wurden folgende Themen bestimmt:

- Modul 1: Kulturelle Vielfalt in Kindertageseinrichtungen
- Modul 2: Mehrsprachigkeit: Umgang mit Sprachenvielfalt
- Modul 3: Mehrsprachigkeit: Deutsch als Zweitsprache fördern
- Modul 4: Gestaltung einer interkulturellen Erziehungspartnerschaft

Die Fortbildungsreihe umfasste insgesamt zwölf Monate.

Wissenschaftliche Begleitung

Das zugrundeliegende wissenschaftliche Konzept des Projektes wurde an der Universität Münster erarbeitet und seit 2013 im Bereich der Primarbildung erprobt (Fürstenau/Bonsen/Huxel: „MIKS: Mehrsprachigkeit als Handlungsfeld Interkultureller Schulentwicklung“, Bundesministerium für Bildung und Forschung). Frau Dr. Galina Putjata übernahm die inhaltliche Konzeption des Projektes, die Gestaltung der wissenschaftlichen Evaluation sowie die Moderation der Reflexionsveranstaltungen im Rahmen der Fortbildungsreihe.

Wissenstransfer durch das Kompetenzteam

Für einen institutions- und fachübergreifenden Austausch und somit einen nachhaltigen Wissenstransfer im Projekt wurde ein Kompetenzteam aus Vertretern*innen der Praxis, Ausbildung und Wissenschaft zusammengestellt. Das Kompetenzteam begleitete das Projekt in allen Phasen und wirkte aktiv an dem durchgehenden fachlichen Evaluationsprozess mit. Einer der wichtigsten Beiträge des Kompetenzteams war die Mitarbeit an der Konzipierung der vorliegenden Handreichung.

Zusammensetzung des Fachbeirats

Das Modellprojekt wurde auch von einem Fachbeirat begleitet. Bestehend aus Vertreter*innen der Politik und Verwaltung, die einen fachlichen Bezug zu den Themen frühkindliche Bildung, Migration und Integration sowie Aus- und Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte haben, spielte dieses Gremium eine wichtige Rolle bei der Einbettung des Projekts in die bestehenden Rahmenbedingungen.

Die Handreichung

Die vorliegende Publikation ist das Ergebnis der vielfältigen Erfahrungen, die im Rahmen des Projektes dokumentiert und reflektiert wurden. Angelehnt an die Themen der Fortbildungsreihe finden sich hier sowohl das Basiswissen zu den wichtigsten inhaltlichen Aspekten des Umganges mit sprachlich-kultureller Vielfalt im Kita-Alltag als auch Erfahrungsberichte der teilnehmenden Fachkräfte sowie weiterführende Tipps für die Praxis. Somit bietet der Ordner einen guten Überblick über das facettenreiche Thema und hat den Anspruch, alle interessierten Fachkräfte dabei zu unterstützen, mehr Sicherheit in der Förderung von mehrsprachigen Kindern aus zugewanderten Familien zu erlangen.

PROJEKTABLAUF

DEFINITIONSPHASE	FORTBILDUNGSPHASE	EVALUIERUNG UND WISSENSTRANSFER
<ul style="list-style-type: none">• Organisation von Arbeitsbereichen• Durchführung der Ist-Analyse• Konzipierung der Fortbildungsreihe	<ul style="list-style-type: none">• Wissensvermittlung• Praxiserprobung• Reflexion	<ul style="list-style-type: none">• Evaluierung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung• Publikation der Handreichung• Projektabschließende Konferenz
09'2015 - 04'2016	05'2016 - 05'2017	06'2017 - 04'2018

Im Projekt „Vielfalt in Kita“ wurden sechs Kindertageseinrichtungen dabei unterstützt, die Alltagssituationen mit Kindern und Eltern verschiedener Familiensprachen erfolgreich zu meistern. Das Kernziel bestand darin, die Selbstwirksamkeit pädagogischer Fachkräfte im Umgang mit der sprachlichen und kulturellen Vielfalt zu stärken. Um die angestoßenen Prozesse und Ergebnisse der Professionalisierung zu untersuchen, wurde das Projekt wissenschaftlich begleitet. Die Ergebnisse dieser Begleitung werden im Folgenden vorgestellt. Beginnend mit der Kontextualisierung (1) werden die Methode der Datenerhebung und -auswertung skizziert (2) und schließlich Schlüsselmomente einer erfolgreichen Kompetenzentwicklung präsentiert (3).

1. Kontext der Datenerhebung: Fortbildungsreihe

Zwölf Fachkräfte, zwei aus jeder Einrichtung, nahmen an den Fortbildungsmodulen teil und implementierten das neu erworbene Wissen im Kollegium. Die Module widmeten sich vier Hauptthemen: 1. Kulturelle Vielfalt in Kindertageseinrichtungen, 2. Mehrsprachigkeit – Umgang mit sprachlicher Vielfalt, 3. Mehrsprachigkeit – Deutsch als Zweitsprache fördern und 4. Gestaltung einer interkulturellen Erziehungspartnerschaft. Diese thematische Fokussierung ergab sich aus der Ist-Analyse in der ersten Phase der Projektkonzipierung (s. Fortbildungskonzept, Putjata 2016). Dabei wurden Interessen, Bedarfe und bereits bestehende Grundlagen der Teilnehmenden als Voraussetzung aufgegriffen. Die Gesamtdauer der Fortbildungsreihe umfasste zwölf Monate: Jedes der vier Module begann mit einer achtstündigen Inputeinheit, gefolgt von einer zweimonatigen Praxisphase und schloss mit einer dreistündigen Reflexionseinheit ab.

Die Inputeinheit umfasste inhaltliches und methodisches Wissen. Beispielsweise beinhaltete die Sitzung zu „Mehrsprachigkeit: Umgang mit Sprachenvielfalt“ einerseits Wissen über die Bedeutung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im Kita-Alltag sowohl individuell für mehrsprachig Aufwachsende als auch gesellschaftlich für die Entwicklung des Normalitätsbewusstseins aller Kinder. Andererseits beinhaltete die Sitzung Handlungsstrategien – praktische Methoden, wie Familiensprachen im Sinne der Inklusion im Alltag aufgegriffen werden können, um curricular verankerte Kompetenzen wie Vorurteilsbewusstheit, Lebenslanges Lernen oder Sprachbewusstheit bei allen Kindern zu entwickeln. Damit wurde die bereits bestehende Expertise der Teilnehmenden im Bereich Inklusion als Ressource aufgegriffen und interessenorientiert um den Baustein „Mehrsprachigkeit“ erweitert. Das darauf aufbauende Modul „Mehrsprachigkeit – Deutsch als Zweitsprache“ folgte diesem Schema und beinhaltete sowohl Theorien der Sprachentwicklung als auch praktische Methoden der alltagsintegrierten Sprachförderung unter Einbezug von Familiensprachen, die Teilnehmende selbst ausprobieren konnten (*Weitere Informationen zur Fortbildungsreihe s. Konzept (Putjata 2016)*). Am Ende jeder Inputeinheit formulierten die Fachkräfte eine Aufgabe, die für ihre Einrichtung relevant war und hatten drei Monate Zeit neue Handlungsstrategien auszuprobieren. In dieser Zeit wurden sie vom Projektteam besucht und in der Alltagspraxis unterstützt. Das abschließende Treffen aller Teilnehmenden in der Reflexionseinheit jedes Moduls erlaubte, die Erfahrung mit den neuen Handlungsstrategien zu teilen und ihre Implementierung zu diskutieren.

2. Wissenschaftliche Begleitung

Die Auswertung stützt sich auf Fragebögen (2.1) sowie qualitative Daten der teilnehmenden Beobachtung (2.2).

2.1 Fragebogenerhebung und -auswertung

Die erste Datenerhebung (Pre-Test) wurde vor Beginn der Fortbildungsreihe im Februar 2016 mit den Fachkräften von allen am Projekt teilnehmenden Einrichtungen durchgeführt. Es entstand ein Korpus aus insgesamt 11 Fragebögen. Für die zweite Erhebung (Post-Test) wurden die Fragebögen im Mai 2017 erneut ausgefüllt. Aufgrund des Personalwechsels in zwei Einrichtungen konnten Daten aus der zweiten Erhebung nur bedingt herangezogen werden. In einem Fall war keine Auswertung nach dem geplanten Pre-Post-Design möglich, so dass hier das Korpus lediglich 10 Fragebögen umfasst.

Der Fragebogen wurde an der Universität Münster entwickelt (Fürstenau und Huxel 2014) und an den Elementarbereich (Putjata 2016) angepasst. Der Fragebogen umfasste nur wenige Seiten und enthielt geschlossene Aussagen in den Bereichen Wissen, Handeln und Haltung. Im Bereich Wissen wurde neben fachlichem und methodischem Wissen, auch Wissen über die kindliche Entwicklung im Kontext sprachlicher und kultureller Vielfalt erhoben. Die Items unterschieden zwischen alltagstheoretischen und wissenschaftlich gestützten Aussagen. Die wissenschaftliche Grundlage lieferten Studien zu positiver Auswirkung von Mehrsprachigkeit auf die kognitive und sprachliche Entwicklung der mehrsprachigen Kinder selbst (Bialystok 2004) und als Potential für das Lernen aller Kinder in sprachlich heterogenen Gruppen (Gawlitsek 2013; Oomen-Welke 2013). Die Items stützen sich auf psycholinguistische und soziopolitische Erkenntnisse zur Unterstützung von Transferprozessen beim Lernen, zur Förderung metasprachlicher Kompetenzen (Tracy 2008) sowie zur Überwindung der Defizitperspektive auf Angehörige sprachlicher Minderheiten und Nutzung sprachlich-kultureller Ressourcen der Migrationsgesellschaft (Fürstenau und Gommola 2010). Handeln umfasste Aussagen zu Handlungsstrategien. Die Items erhoben den alltäglichen Umgang und die Erfahrungen der Befragten mit kultureller und sprachlicher Diversität in der professionellen Praxis. Auch diese Items stützten sich auf Erkenntnisse zum bewussten Einbezug der Vielfalt und ihrer Bedeutung auf individueller und gesellschaftlicher Ebene. Der dritte Bereich widmete sich der Haltung zu sprachlicher und kultureller Vielfalt, sowohl in Bezug auf die Kinder als auch auf die gesamte Kindertageseinrichtung. Diese Aussagen stützten sich im Gegensatz zu Wissen und Handeln nicht auf faktisches Wissen, sondern enthielten die Formulierung ‚sollte‘, um den normativen Gehalt zu verdeutlichen. Schließlich wurde die *Selbstwirksamkeit* erfragt – die subjektive Wahrnehmung der Fachkräfte, die Vielfalt in ihrer Praxis zu meistern. Das Gefühl, die Situation im Griff zu haben, ist für die tägliche Arbeit und das Wohlbefinden der Fachkräfte sehr wichtig. Fachkräfte mit hoher Selbstwirksamkeitserwartung empfinden Alltagsherausforderungen als weniger belastend und können die Entwicklung der Kinder positiv beeinflussen (Schmitz und Schwarzer 2002).

Neben Items zu genereller Selbstwirksamkeit enthielt der Fragebogen Aussagen zu Selbstwirksamkeitserwartungen mit besonderem Fokus auf das Handlungsfeld sprachlicher und kultureller Vielfalt. Wissenschaftliche Untersuchungen belegen, dass migrationsbedingte Diversität als herausfordernd wahrgenommen wird. Trotz psycho- und soziolinguistischer Erkenntnisse ihrer Bedeutung und der zahlreichen vorhandenen Methoden, wird migrationsbedingte Mehrsprachigkeit im Alltag nicht aufgegriffen (Bien-Miller et al. 2017).

Die Auswertung der Fragebögen umfasste statistische Methoden der deskriptiven Analysen mit dem Programm SPSS (*Danke an Ksenija Gumenik und Susanne Uhlig*). Deskriptive Verfahren wurden angewendet, um die Verteilung der Antworten nach den einzelnen Items darzustellen. Für die Darstellung wurden die Werte der vierstufigen Likert-Skala zusammengefasst: ‚trifft zu‘ und ‚trifft eher zu‘ als Zustimmung gewertet, ‚trifft eher nicht zu‘ und ‚trifft nicht zu‘ als Ablehnung. Dies erfolgte einzeln mit den Daten aus der Pre-Testerhebung (n=11) und nach dem Abschluss der Fortbildungsreihe mit den Fragebögen aus der Post-Testerhebung (n=10). Abschließend wurde ein Vergleich der Pre- und Posterhebung durchgeführt, um mögliche Veränderungen und Entwicklungen zu untersuchen.

Selbstwirksamkeit: Der Vergleich der allgemeinen Selbstwirksamkeit (72%) mit den speziellen Selbstwirksamkeitserwartungen weist darauf hin, dass das Handlungsfeld sprachlicher und kultureller Diversität für die Fachkräfte vor der Fortbildung mit Unsicherheiten verbunden war: Hier zeigten Fachkräfte eine Selbstwirksamkeitserwartung von lediglich 50%. Am Ende der Fortbildung konnte eine deutliche Änderung verzeichnet werden: Knapp 89% gaben an, dass sie es in einer sprachlich heterogenen Gruppe schaffen, Kinder zum Gebrauch von Familiensprachen zu motivieren. „Trifft nicht zu“ erzielte 0%. 100% der Fachkräfte gaben am Ende an, sich zu trauen, auch ohne Sprachkenntnisse sprachliche Vielfalt im Alltag zu berücksichtigen. Auch stieg die Sicherheit in der Gestaltung der Kommunikation mit Kindern, die kaum Deutsch können, deutlich. Während zu Beginn die Ergebnisse sehr unterschiedlich waren (40% stimmten zu, 20% stimmten eher zu und 40% lehnten ab), gaben nun ausschließlich alle an (100%), die Kommunikation erfolgreich zu meistern, was von einer enormen Veränderung in der Selbstwirksamkeitserwartung von Fachkräften im Umgang mit Vielfalt zeugt.

Wissen: Das Wissen zu Beginn der Fortbildung war vorhanden, jedoch sehr heterogen. So bestand bereits Wissen über die kognitiven Potenziale mehrsprachigen Aufwachsens (80% stimmten zu). Zugleich lehnten nur wenige die Aussage ab, dass Kinder, erst in Familiensprachen gefördert werden sollten, wenn sie im Deutschen sicher sind. Diese Annahme ist nicht wissenschaftlich fundiert und wird nach der Fortbildung von deutlich mehr Fachkräften abgelehnt (70% vs. 36% zuvor). Ferner fällt auf, dass nach der Fortbildung in den Bereichen, wo zuvor „trifft eher zu“ ausgewählt wurde, nun absolute Zustimmung erfolgt. Den Aussagen wie „Von anderen Sprachen als Deutsch können Kinder im späteren Berufsleben profitieren“ und „Es ist wichtig für die Identitätsbildung der Kinder, dass sie im Kita-Alltag auch ihre Familiensprachen sprechen können“ stimmen

die Fachkräfte nun zu 100% absolut zu, im Vergleich zu 45% bzw. 36% am Anfang der Fortbildung.

Haltung: Bereits zu Beginn der Fortbildung stimmte die Mehrheit der Befragten zu, dass Kinder auch andere Familiensprachen neben Deutsch entwickeln sollten. Diese Förderung sahen sie jedoch als Aufgabe der Familien und nicht der Bildungseinrichtung (73%). Nach der Fortbildung änderte sich diese Haltung deutlich (40%). Eine noch deutlichere Veränderung ist in Bezug auf Sprachverbote zu verzeichnen: Regeln, die den Gebrauch anderer Familiensprachen als Deutsch begrenzen, wurden zu Beginn sehr uneinheitlich bewertet: 36 % stimmten eher zu, 55% eher nicht und nur 9% lehnten diese Regeln ab. Im Posttest stießen Sprachverbote bei 80% auf strikte Ablehnung. Im Vergleich zu 9% zuvor fällt diese Haltungsänderung besonders auf. Die Vielfalt halten sie nun auch in der Einrichtung für wichtig und werten zu 100%, dass diese sichtbar und hörbar sein sollte. 90% stimmen dem absolut zu, während es zuvor nur 36% waren.

Handeln: Deutlich mehr Fachkräfte berücksichtigen am Ende der Fortbildung regelmäßig andere Sprachen als Deutsch in ihren Angeboten und haben keine Befürchtung mehr, dass es ihnen Raum für andere Inhalte nimmt (90% vs. 64% zuvor). 80% lehnen die Aussage sogar absolut ab. Positive Erfahrung mit bewusstem Einbezug sprachlicher und kultureller Vielfalt machen dabei 100%, was zu Beginn nur bei 38% der Befragten der Fall war. Auch wird der Gebrauch anderer Sprachen als Deutsch nicht mehr untersagt. Während die Fachkräfte im Bereich Wissen bereits zu Beginn angaben, dass sich Kenntnisse mehrerer Sprachen positiv auf kognitive Entwicklung auswirken und der Gebrauch von Familiensprachen für die identitäre Entwicklung wichtig ist, stimmten 36% von ihnen dennoch zu, dass der Gebrauch anderer Sprachen als Deutsch in der Kita beschränkt wird. Am Ende der Fortbildung ist das bei 90% der Befragten nicht mehr der Fall. Auch fühlen sie sich deutlich weniger verunsichert, wenn Kinder andere Sprachen als Deutsch gebrauchen (10% vs. 64% zuvor) und regen bewusst die Eltern an, mit ihren Kindern in den Familiensprachen über den Kita-Alltag zu sprechen. Während es zu Beginn nur 45% taten, ist es nun bei 90% der Fall.

2.2 Teilnehmende Beobachtung

Die qualitativen Daten wurden in teilnehmender Beobachtung erhoben. Alle Phasen der Fortbildungsreihe wurden begleitet, um Einblicke ins Feld zu gewähren. Die Grundlage wissenschaftlicher Analyse bildeten Audioaufnahmen aller Aussagen der Teilnehmenden sowie Feldnotizen. Um die Objektivität zu sichern, wurden Feldnotizen von zwei Mitarbeiter*innen unabhängig voneinander angefertigt.

Die Datenauswertung folgte einer Kombination aus Inhaltsanalyse (Mayring 2010) und Rekonstruktion nach der dokumentarischen Methode (Bohnsack 2014). Um die Komplexität der Daten zu reduzieren, wurde das Material zunächst inhaltsanalytisch zusammengefasst und strukturiert. Alle relevanten Aussagen wurden transkribiert und von zwei Mitarbeiter*innen mit dem Annotationstool ELAN (Sloetjes und Wittenburg 2008) kodiert. Die Kodierung erfolgte auf Grundlage einer deduktiv-induktiven Kategoriebildung: In Anlehnung an die vorgestellten wissenschaftlichen Grundlagen

zu Wissen, Haltung, Handeln und Selbstwirksamkeit im Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt wurden Kategorien gebildet. In einem zweiten Schritt wurden aus dem Material induktiv weitere Kategorien herausgearbeitet oder bestehende Kategorien differenziert und untergliedert. Schließlich wurde das Kategoriensystem überarbeitet und intersubjektiv validiert.

Die dokumentarische Methode wurde angewandt, um die Herausbildung pädagogischer Selbstwirksamkeit zu rekonstruieren. Im Fokus der Untersuchung standen Veränderungen in den einzelnen Kategorien von Haltung, Wissen und Handeln. Der Kontext, in dem die relevanten Aussagen erfolgt waren, wurde mit Feldnotizen kombiniert und erlaubte Rückschlüsse auf die Schlüsselmomente dieses Wandels. Die Ergebnisse der Analyse wurden abschließend in gemeinsamen Sitzungen diskutiert und nur bei Übereinstimmung in die Endauswertung aufgenommen.

3. Auswertungsergebnisse

Die wissenschaftliche Begleitung verdeutlicht, dass ein Wandel in der Selbstwirksamkeitsentwicklung der Teilnehmenden verzeichnet werden kann. Während zu Beginn sprachliche und kulturelle Vielfalt als Herausforderung empfunden wurde, berichteten die Teilnehmenden am Ende der Fortbildung diese im Alltag bewusst aufzugreifen. Einblicke in die qualitativen Daten erlaubten zu rekonstruieren, welche Schlüsselmomente zur Herausbildung der professionellen Kompetenz geführt haben.

Die Auswertung zeigt, dass Sorgen und Unsicherheiten der Fachkräfte in den vorherrschenden monolingualen Sprachpraktiken begründet liegen. Die Normalitätsvorstellung von Kindern ist die einer relativ homogenen einsprachigen Gruppe mit gleichen Voraussetzungen. Sprachliche und kulturelle Diversität wird als Abweichung von dieser Norm gesehen und Kinder als Sonderfälle wahrgenommen, die einer gesonderten Behandlung, eventuell außerhalb der Einrichtung, bedürfen. Weder in der eigenen (Ausbildungs-) Biographie noch in der professionellen Praxis haben Pädagog*innen einen bewussten Einbezug anderer Sprachen als Deutsch erlebt. Diese Erfahrung reproduzieren sie selbst: Die Auseinandersetzung mit der Bedeutung anderer Sprachen und Kulturen, geschweige denn ihr bewusster Einbezug in die eigene Handlungspraxis, erscheint paradox. Im Gegenteil: Sie betrachten eine sprachliche und kulturelle Öffnung als Widerspruch zu der bedeutendsten Aufgabe einer vorschulischen Einrichtung – Kinder auf die Schule vorzubereiten und Deutschkenntnisse zu fördern. Sprachen, Deutsch und Familiensprachen, werden als sich gegenseitig behindernd wahrgenommen. Sprachliche und kulturelle Vielfalt zuzulassen, bedeutet für die Fachkräfte unweigerlich, die Entwicklung des Deutschen und die gesellschaftliche Teilhabe zu gefährden.

Die wissenschaftliche Begleitung bestätigt jedoch, dass ein Wandel im Umgang mit Diversität möglich ist. Die Fachkräfte entwickeln hohe Selbstwirksamkeitserwartungen, wenn alle drei Ebenen Wissen, Handeln und Haltung kontinuierlich ineinandergreifen. Drei Schlüsselmomente wurden dabei rekonstruiert: Perspektivwechsel, Erprobung neuer Handlungsstrategien und Übernahme der Multiplikations-

funktion. Als wichtiger Input erwies sich das psychosozial- und soziolinguistische Wissen über emotionale, kommunikative und kognitive Rolle der Sprache auf der individuellen Ebene sowie Zusammenhänge zwischen dem gesellschaftlichen Stellenwert einer Sprache und der Bildungsbiographie im Kontext von Migration. Methodisch zeigte sich als bedeutend, dass dieses Wissen nicht frontal vermittelt, sondern mit Perspektivwechsel kombiniert wird, um über Empathie auch Veränderung auf der irrationalen Ebene der Haltungen zu fördern. Erst durch das Reflektieren des Umgangs mit der eigenen Familiensprache in einem fremdsprachigen Kontext entwickelten die Fachkräfte eine wertschätzende Haltung zum Einbezug sprachlicher und kultureller Diversität im Alltag.

Als relevant erwies sich weiterhin das Vergleichen, Erproben, Diskutieren und Reflektieren expliziter Methoden. Die Teilnehmenden berichteten, eine unerwartete Erfahrung gemacht zu haben – dass der Einbezug verschiedener sprachlicher und kultureller Praktiken nicht nur nicht schädlich war, sondern, im Gegenteil, zu positiven Ergebnissen führte. Sie berichteten weiter, wie das Selbstwertgefühl der mehrsprachigen Kinder gestärkt wurde, die einsprachigen Kinder Neugierde für Neues entwickelten und auch die Zusammenarbeit mit Eltern besser gelang. Wenn sie auf die vielfältigen sprachlichen und kulturellen Ressourcen der Eltern zur mehrsprachigen Gestaltung der Kita zurückgriffen, zum Beispiel für Lesenachmittage, beobachteten sie gesteigerte Interessensbekundung und Kooperationsbereitschaft. Der wiederholte Erfolg, das Erlangen selbst formulierter Ziele über bewusst ausgewählte Handlungsstrategien, ließ die Selbstwirksamkeitserwartungen der Fachkräfte steigen.

Die Implementierung des neu erworbenen Wissens stellte einen dritten Meilenstein in diesem Prozess dar. In der Rolle als Multiplikator*innen in den eigenen Einrichtungen berichteten sie, das erlangte Wissen zusammenzufassen, selbst Argumente für Einbezug der Vielfalt in der Kita zu liefern und die Argumentationslinie mit positiven Beispielen aus der eigenen pädagogischen Praxis zu unterstützen. In diesen Situationen erlebten sie sich als selbstwirksam und kompetent – als Expert*innen im Umgang mit sprachlicher und kultureller Diversität.

Die Auswertungen der Fragebögen und der teilnehmenden Beobachtungen zeigen, dass Veränderungen von Haltungen und Handlungsstrategien bezüglich sprachlicher und kultureller Diversität möglich sind. Diese Transformationen sind jedoch langwierig und bedürfen Maßnahmen, die über punktuelle Fortbildungen hinausreichen. Um nachhaltige Veränderung in der pädagogischen Praxis zu erzielen, muss der professionelle Umgang mit Vielfalt als Teil der regulären Ausbildung implementiert werden. Diese sollte das umfassende, kontinuierliche Ineinandergreifen der Teilkompetenzen ermöglichen und sich über alle theoretischen und praktischen Phasen der Ausbildung erstrecken. Das entwickelte Verständnis für komplexe Zusammenhänge zwischen Sprache, Sprachideologie und Bildung kann schließlich dazu beitragen, dass Fachkräfte zu selbstwirksam handelnden Akteur*innen gesellschaftlicher Teilhabe werden.

LITERATURVERZEICHNIS

- Bialystok, E. nach (2004): Being bilingual is like going to a ‚brain gym‘. York University. Online verfügbar unter <http://yfile.archive.news.yorku.ca/2004/06/25/being-bilingual-is-like-going-to-a-brain-gym/>.
- Bien-Miller, Lena; Akbulut, Muhammed; Wildemann, Anja; Reich, Hans H. (2017): Zusammenhänge zwischen mehrsprachigen Sprachkompetenzen und Sprachbewusstheit bei Grundschulkindern. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 20 (2), S. 193–211.
- Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 9., überarb. und erw. Aufl. Opladen, Toronto: Budrich (UTB, 8242: Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft).
- Fürstenau, S.; Gomolla, M. (2010): Migration und Schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Fürstenau, S.; Huxel, K. (2014): Fragebogen zum Thema Mehrsprachigkeit für Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte im MIKS-Projekt. Online verfügbar unter <https://dbk.gesis.org/dbksearch/download.asp?db=D&id=61701>, zuletzt geprüft am 25.04.2018.
- Gawlitzek, Ira. (2013): Multilingualism, Literacy and Their Natural and Cultural Prerequisites. In: J. F. Maas, S.-C. Ehmig und C. Seelmann (Hg.): Prepare for Life! Raising Awareness for Early Literacy Education. Mainz: Stiftung Lesen., S. 116–120.
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Günter Mey und Katja Muck (Hg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS / Springer, S. 601–613.
- Oomen-Welke, Ingelore (2013): Mehrsprachigkeit in der Klasse wahrnehmen, aufgreifen, fördern. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Putjata, Galina (2016): Fortbildungskonzept „Vielfalt in Kita“. Online verfügbar unter: <http://www.kolibri-dresden.de/index.php/angebote/fuer-erzieher/535-wissenschaftliche-begleitung>
- Schmitz, G. S.; Schwarzer, R. (2002): Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft: Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen (44), 192-214.
- Sloetjes, Han; Wittenburg, Peter (2008): Annotation by category – ELAN and ISO DCR. In: Proceedings of the 6th International Conference on Language Resources and Evaluation.
- Tracy, Rosemarie (2008): Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. 2. Aufl. Tübingen: Narr.



Vielfalt in Kita – „Jedes Kind ist einmalig und aus diesem Grund besonders.“, Robert Zeißig

Unsere Gesellschaft ist seit jeher vielfältig und wird es immer mehr. Das spiegelt sich natürlich auch in unseren Kitas wider: Kinder mit und ohne Behinderung, Kinder mit Zuwanderungsgeschichte, Kinder, die unterschiedliche Sprachen sprechen, Kinder aus Patchwork-Familien, Kinder aus Regenbogenfamilien, Kinder von Alleinerziehenden, Kinder aus armen und sozial ausgegrenzten Familien etc. Jedes einzelne Kind hat unterschiedliche Zugehörigkeiten bzw. befindet sich in einer es prägenden Lebenslage. Es ist zudem immer auch „Akteur seiner Selbst“, mit Rechten und Bedürfnissen, der sein Bild von der Welt im Dialog mit anderen permanent neu konstruiert und Hauptfigur seiner Entwicklung ist.

Pädagogische Fachkräfte in Kitas stehen vor der Aufgabe, im Kontext der Vielfalt allen Kindern gleiche Entwicklungschancen und positive Bildungserfahrungen zu ermöglichen. Leider zeigen die Ergebnisse unterschiedlicher Untersuchungen, wie z.B. die PISA-Studie der OECD oder der Chancenspiegel der Bertelsmann Stiftung (PISA 2015; Chancenspiegel 2017), dass die soziale Herkunft eines Kindes dessen späteren Bildungserfolg bestimmt: Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder aus armen Familien (beide Kategorien fallen oft zusammen) haben die schlechteren Erfolgchancen. Sicher obliegt es nicht der frühkindlichen Erziehung und Bildung in der Kita allein, soziale Ungerechtigkeit aufzulösen. Sie muss sich jedoch die Frage stellen, inwieweit auch sie schon soziale Ungerechtigkeit (re)produziert.

Frühkindliche Erziehung und Bildung ist wichtig, um Benachteiligungen abzubauen, soziale Gerechtigkeit zu sichern und Chancengleichheit zu fördern. Sie zahlt sich aus, da sie sich positiv auf den Bildungserfolg und den ‚sozialen Erfolg‘ auswirkt, vor allem bei benachteiligten Kindern. Zudem bereitet sie das Kind auf die Schule und das gesellschaftliche Leben vor. Ein wichtiges Prinzip der frühkindlichen Erziehung und Bildung ist, dass diese abgestimmt ist auf die Lebenslage und Bedürfnisse des Kindes. Für viele Kinder ist der Kita-Start der erste Schritt in die Gesellschaft. Sie erfahren dort, wie die Gesellschaft auf sie schaut und folglich wie sie selbst auf sich schauen (sollen), da Identität nur im Kontext von Gleichheit und Differenz geformt werden kann. Jedes Kind wird konfrontiert mit den essentiellen Fragen: Wer bin ich? Und ist es ok so wie ich bin? Damit sich Kinder in der Kita wohlfühlen und erfolgreich lernen können, brauchen sie ein positives Selbstbild.

Mit Vielfalt angemessen umgehen – Diversitätskompetenz

„Diversitätskompetente Menschen verfolgen das Ziel, soziale Vielfalt konstruktiv zu nutzen, Diskriminierungen zu verhindern und Chancengleichheit zu erhöhen“ (Koch 2017). Damit eine Kita dies als Einrichtung erreichen kann, muss sie es schaffen, eine Gesamtatmosphäre herzustellen, in der erzieherische Praktiken, pädagogische Ansätze und Wissen gemeinsam mit den Kindern und Eltern permanent reflektiert werden (ebd.). Dafür braucht es vor allem eine Leitung und ein Team, welche geschlossen dahinter stehen und welche ihr kind- und familienorientiertes Curriculum ausbalancieren können, zwischen Verweigerung der Kenntnisnahme von Diversität („alle Kinder sind gleich“ und werden gleich behandelt) und Essentialismus („das Kind wird reduziert auf den kulturellen Hintergrund der Familie“) (Vandenbroeck 2016).

Exkurs: Unsere Vorstellung von Kultur – Vielfalt im Migrationskontext

„Unser Alltagsverständnis von Kultur ist geprägt durch die Vorstellung von Einheitlichkeit.“ (Rathje 2009)

Im Alltag unterstellen wir Kulturen Einheitlichkeit (Kohärenz). Einheitliches wird Ethnien und Nationen zugeschrieben, aber auch größeren, kleineren oder überschneidenden Kollektivzusammenhängen: „das laute Reden der Araber“, „die freiheitlichen Werte des christlich-europäischen Abendlandes“, „das Rhythmusgefühl der Afrikaner“, „die tiefe russische Seele“ etc. Merken wir, dass unsere Unterstellungen bzw. Zuschreibungen nicht stimmen, werden die Widersprüchlichkeiten solcher Annahmen schnell klar. „Sie hindern uns jedoch trotzdem nicht daran, immer wieder nach dem kulturell Einenden zu suchen.“ (Rathje 2009) Diese Idee besitzt lange Tradition, wurde jedoch von mehreren wissenschaftlichen Disziplinen überzeugend in Zweifel gezogen und demontiert. Auch die Idee der Leitkultur und der Ansatz des Multikulturalismus gehen von Einheitlichkeiten aus.

Warum wird an der Idee der Einheitlichkeit trotzdem festgehalten? Weil sie einfacher zu denken ist als Widersprüchlichkeit und weil sie sich gut (politisch) instrumentalisieren lässt! Außerdem lässt sie eine mühsame Auseinandersetzung mit dem Fremden unnötig erscheinen.

Eine frühkindliche Erziehung und Bildung, die das Kind mit seiner Familie in den Blick nimmt und dem Bild vom Kind folgt: „Jedes Kind ist ein-

malig aus diesem Grund besonders“, sollte die Idee der Einheitlichkeit grundsätzlich verwerfen, zudem diese im Kita-Alltag negative Konsequenzen nach sich zieht: Diskriminierung und Benachteiligung. Dies trifft vor allem die Kinder und deren Familien, die den Zuschreibungen ausgesetzt sind. Die Idee der Einheitlichkeit impliziert außerdem noch etwas Weiteres: Wenn das Kind mit seiner Familie aus einem bestimmten Kulturkreis kommt, mit den jeweiligen zugeschriebenen (Charakter-) Eigenschaften, dann steht es immer auch im Kontrast zum Kind und seiner Familie des vermeintlich eigenen „Kulturkreises“ mit den dementsprechenden Zuschreibungen – und diese Zuschreibungen fallen zumeist positiv aus. Dieser defizitäre Blick auf das „Andere“ lässt als pädagogisches Ziel nichts weiter übrig, als es anzupassen an das Eigene bzw. an ein Durchschnittskind des eigenen „Kulturkreises“ und das ist meistens ein weißes Kind aus der Mittelschicht mit traditioneller Familienform. Unterstellt man im schlimmsten Fall dem „Anderen“ kulturbedingte Anpassungsunfähigkeit, so lehnt man es ab, grenzt es aus oder lässt es fallen.

Was ist denn nun Kultur? – Zur Differenzierung des Kulturellen

Kultur ist dort, wo geteilte Lebenspraxis vorliegt. Kultur sind Gewohnheiten von Menschen, die miteinander zu tun haben. Das beinhaltet kognitive Ressourcen bzw. Wissensvorräte und Verhaltensweisen, welche dynamisch sind und sich permanent verändern, da der Mensch lernt, neue Erfahrungen sammelt, neue Menschen kennenlernt, seinen Wohnort wechselt etc.

„Kultur beginnt dort, wo mehrere Menschen miteinander interagieren, sie endet bei den Eigenheiten des Einzelnen“ (Rathje 2009, S. 5).

Dieses Kulturverständnis wird ergänzt durch eine kollektive Perspektive, die sich mit Fragen der Gruppenzugehörigkeit und Teilhabe beschäftigt. Kulturelle Gewohnheiten können kollektive Zugehörigkeiten beeinflussen, sie müssen es aber nicht. Kulturelle Gemeinsamkeiten sind keine notwendige Voraussetzung für die Ausbildung von Gruppenidentität und die damit verbundene Ausgrenzung oder Abwertung Nicht-Zugehöriger. Individuen werden durch die Zugehörigkeit zu einer Kultur zwar beeinflusst, jedoch nicht determiniert. Jedes Gruppenmitglied ist mit der Freiheit ausgestattet, kulturelle Angebote vollkommen individuell zu verarbeiten.

Kultur ist dynamisch und immer im Werden. Menschliche Gewohnheiten sind nicht an bestimmte Kollektive als Träger gebunden. Sie



verzweigen sich, fransen aus, hybridisieren und bleiben permanent in Bewegung. Zudem nehmen Kollektivangebote und Kollektivüberschneidungen zu. Es ist heute wenig vorhersehbar, wie vielen und welchen unterschiedlichen Kollektiven eine Person angehört. „Individuen fügen Kollektivzugehörigkeiten schon vorhandenen hinzu, ohne dadurch notwendigerweise andere aufgeben zu müssen“ (Rathje 2009, S. 12). Die Gewohnheiten eines Kollektivs sind keineswegs einheitlich sondern grundsätzlich different. Die Mitglieder verarbeiten kulturelle Angebote wie bereits erwähnt individuell. Aus der Kollektivzugehörigkeit eines Einzelnen kann man zwar darauf schließen, mit welchen Gewohnheiten er vertraut und welche Verhaltensweisen ihm bekannt sein könnten, es ist jedoch völlig offen, welche Vorstellungen, Meinungen und Praktiken er für sich ableitet. Die Bekanntheit der Unterschiede schafft einen Rahmen der Normalität.

Was heißt das für die pädagogische Praxis? Grundlage von Kultur sind Unterschiedlichkeit, Multikollektivität und radikale Individualität. Pädagogik kann keine Anpassung von Gewohnheiten an vermeintliche Mehrheitsgewohnheiten anstreben, da dies unlogisch, illegitim und kontraproduktiv ist. Das bedeutet nicht, dass kulturelle Praktiken jeder Art gutzuheißen oder zu verteidigen wären. Häufig sind diese aber auf kollektiver Ebene Ausdruck für Machtansprüche bestimmter Gruppen und Unterdrückung anderer. Pädagogik darf ein Kind in der Findung seiner Individualität nicht bevormunden, da dies ein unzulässiger Eingriff wäre.

Im Kontext von Vielfalt muss es das Ziel pädagogischer Arbeit sein, jedem Kind vielfältige Angebote zu machen und ihm eine Vielzahl an Teilhabechancen zu ermöglichen, d.h. ihm den Zugang zu einer Vielzahl von Kollektiven zu eröffnen. Damit nimmt seine netzwerkartige Verankerung zu, es kann sich eine Vielzahl neuer Bezüge schaffen, baut eine Vielzahl an Kontakten und Beziehungen auf und wird vertrauter mit der Vielfalt unserer Gesellschaft, was sich positiv auf den sozialen Zusammenhalt auswirkt.

Pädagogische Arbeit muss Diskriminierungen erkennen und ihnen entgegenwirken. Kinder und deren Familien mit Migrationserfahrung bewältigen widersprüchliche kulturelle Werte und Normen sehr gut. Sie sind keineswegs verwirrt oder desorientiert, ganz im Gegenteil. Problematisch und belastend wird es erst dann, wenn sie mit Ausgrenzungserfahrungen und Diskriminierung konfrontiert werden.

Der beschriebene erweiterte und anwendungsorientierte Kulturbegriff ist nicht an den Migrationskontext gebunden, wenn auch in diesem Bereich die Heterogenität am stärksten zu Tage tritt bzw. das (noch) Andere/Fremde in den Vordergrund

rückt. Er lässt sich aber in allen gesellschaftlichen Bereichen anwenden, so auch in einer Kita ohne Kinder mit Migrationshintergrund, denn Diversität ist allgegenwärtig.

Zurück zur Diversitätskompetenz

Was zeichnet eine diversitätskompetente pädagogische Fachkraft aus?

Diversitätskompetenz pädagogischer Fachkräfte besteht für Herzog-Punzenberger (2016) aus Sensibilisierung, Wissen, Haltung bzw. Einstellungen und Handlungsfähigkeit. Differenziert man diese Komponenten weiter aus und erweitert diese, so zeichnet sich Diversitätskompetenz aus durch:

- Offenheit und Interesse für Menschen,
- Empathie (Einfühlungsvermögen),
- wertschätzende und anerkennende Haltung,
- Selbstreflexivität (sich und sein Handeln hinterfragen und prüfen können),
- Motivation und Anspruch, sich zu diversitätsrelevanten Themen weiterzubilden,
- Bewusstheit der eigenen (machtvolleren) Position und des eigenen Denkens und Handelns,
- Sensibilität für Ungerechtigkeit und Diskriminierungen sowie Wille, diesen entgegenzuwirken,
- Fähigkeit zum Perspektivwechsel,
- Fähigkeit zum Aushalten von Unsicherheiten, Unterschiedlichkeiten und Uneindeutigkeiten,
- Konfliktfähigkeit,
- personenzentriertes Verhalten in Gesprächen,
- aktives Zuhören,
- stetige Anpassung des eigenen Handlungsrahmens.

Diversitätskompetenz zeigt sich im Kita-Alltag in den alltäglichen Interaktionen mit den Kindern und mit den Eltern, aber auch im Team. Sie muss also im Alltag und im Gesamtkonzept der Kita sowie in deren Organisations- und Personalentwicklung eingebunden sein.

Kindertagesstätten müssen Orte sein, in denen:

- sich Kind, Eltern und Mitarbeiter*innen zugehörig und wohl fühlen können. Kinder und ihre Familien können das Curriculum und die Einrichtung aktiv mitgestalten. Sie haben am Kitaleben teil und sind ‚inklusive‘.
- jedes Kind, Eltern und Mitarbeiter*innen ermutigt werden, die unterschiedlichen Aspekte ihrer diversen Identitäten zu entwickeln. Vor allem Kinder werden in ihren Identitäten gestärkt.
- Erfahrungen mit Vielfalt (Menschen, Materialien, Räume) für alle möglich sind. Kulturübergreifendes Lernen gehört fest zum Alltag.
- kritisches Denken über Gerechtigkeit und Fairness angeregt wird. Mit den Kindern der Kita sollte eine Sprache entwickelt werden, um sich über „was fair und was unfair ist“ (Wagner 2012, S. 34) verständigen zu können.

- Kinder ermutigt werden, sich aktiv und gemeinsam mit anderen für Gerechtigkeit einzusetzen. Mitarbeiter*innen und Eltern arbeiten zusammen, um institutionelle Diskriminierungen zu vermeiden.
- sich die Mitarbeiter*innen ihrer Vorbildrolle bewusst sind und damit auch ihr Miteinander im Team reflektieren und auf den Prüfstand stellen.

Es sind Orte, die sich verändern wollen.

Auf dem Weg zur diversitätskompetenten Kita

„Um Neues lernen zu können, müssen erst alte, gewohnte Verhaltensweisen verlernt werden, was emotional sehr viel anspruchsvoller ist als Neues zu lernen.“ (Koch 2017)

Sowohl pädagogische Fachkräfte als auch die Institution Kita können Diversitätskompetenz lernen. Dafür braucht es insbesondere:

- den Willen und die gemeinsame Entscheidung sich auf den Weg zu machen;
- Zeit. Kurze und einmalige Fortbildung bringen wenig, vielmehr bedarf es eines Konzeptes für Weiterbildungen und einer permanenten pädagogischen Supervision;
- Zeit. Dinge wie Selbstreflexion, Auswerten von Beobachtungen und Gesprächen, Besprechungen im Team zur pädagogischen Arbeit lassen sich nicht einfach zwischendurch mal reinschieben;
- Zeit für Elterngespräche und Elternarbeit;
- finanzielle Mittel, um Weiterbildungen, Fachkräfte, pädagogischen Materialien, Raumgestaltungen etc. zu bezahlen.

Schaut man auf die strukturellen Rahmenbedingungen in sächsischen Kitas, so könnte man dazu neigen, den Kopf in den Sand zu stecken. Doch Argumente für Veränderungen gibt es genug. So zeigen Studien zur Zugänglichkeit von Kitas z.B., dass besonders die Kitas im Einbezug von Kindern mit Migrationshintergrund und mit geringem Einkommen der Eltern erfolgreich sind, die die Interessen und Bedürfnisse von marginalisierten Gruppen berücksichtigen (vgl. Koch 2017 mit Bezug auf Lazzari et al. 2013).

Und vielleicht sind es zu Beginn auch nur ein paar Mitarbeiter*innen, die es verstehen, andere zu überzeugen und es ins große Team zu tragen. Wichtig ist, dass die Entscheidung getroffen wird. Ist das passiert, dann ist vieles möglich und sei es zu Beginn vorerst der Schritt, die Vielfalt in der eigenen Einrichtung anzuerkennen.



LITERATUR:

- Koch, Bernhard: Diversitätskompetenz im Kindergarten - Eine internationale Perspektive (2017)
In: Textor, Martin R. (Hrsg.): Das Kita-Handbuch.
<http://kindergartenpaedagogik.de/1343.html>.
- Rathje, Stefanie: Der Kulturbegriff – Ein anwendungsorientierter Vorschlag zur Generalüberholung. In: Moosmüller, Alois (Hrsg.): Konzepte kultureller Differenz. Münchener Beiträge zur interkulturellen Kommunikation. München 2009. Online verfügbar unter: http://www.stefanie-rathje.de/fileadmin/Downloads/stefanie_rathje_kulturbegriff.pdf
- Vandenbroeck, Michel: Diversity in Early Childhood Services. In Encyclopedia on Early Childhood Development. Child Care – Early Childhood Education And Care. Belgien, Gent 2011.
- Wagner, Petra: Diversität respektieren, Diskriminierung widerstehen. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung im Rahmen von KINDERWELTEN. In Heinrich-Böll-Stiftung: DOSSIER – Diversität und Kindheit - Frühkindliche Bildung, Vielfalt und Inklusion. Berlin 2012. Online verfügbar unter: <https://www.boell.de/sites/default/files/2012-09-DiversitaetKindheit.pdf>
- PISA 2015 (<http://www.oecd.org>)
- Chancenspiegel 2017 (www.chancen-spiegel.de)

* Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.): Der Sächsische Bildungsplan – Ein Leitfadens für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege. Weimar, Berlin 2011



GRUNDSÄTZLICHES

Worum geht es eigentlich? Es geht um Kinder und ihre Familien. Es geht um Kinder und Familien, die nicht alle gleich, jedoch alle gleichwertig sind.

Kinder und ihre Familien stellen eine große Vielfalt dar, die wir als Ressource begreifen möchten. Sie sind mutig, schüchtern, lebendig, still. Sie sind groß, klein, haben blonde, braune, schwarze, rote, lange, lockige, gar keine Haare. Sie sind einsprachig, zweisprachig, mehrsprachig. Sprechen Italienisch, Deutsch, Dari, Chinesisch, Türkisch. Sie entwickeln sich mit unterschiedlichem Tempo und brauchen unterschiedliche Unterstützung dabei. Sie haben eine Mama und einen Papa, sie haben nur eine Mama, sie haben zwei Papas, sie wachsen in einer Wohngruppe auf. Sie sind durch Islam, Christentum, Hinduismus, Humanismus, Judentum, Agnostizismus, Atheismus geprägt.

Und das ist alles selbstverständlich.

Was haben sie gemeinsam? Sie leben alle hier in Sachsen und entwickeln hier ihre Identität. Dort, wo meine Identität sich entwickelt, dort komme ich her. Viele Erfahrungen von ihren Familien, von Freunden, von anderen Ländern, von der Kita und von der weiteren Gesellschaft prägen ihre Persönlichkeit, ihre Sprache und ihre kulturelle Identität. Diese Vielfalt hat ihren Platz in der Kita und wie die Kita dieser Vielfalt begegnet, wie sie diese widerspiegelt, begreift und thematisiert, wird die Kinder für ihr Leben prägen.

Unser Handeln als Pädagog*innen und auch unsere Sprache soll inklusiv und wertschätzend und in Selbstverständlichkeit verortet sein.

Deswegen worum geht es nicht? Es geht nicht um syrische oder irakische Kinder, sondern um Kinder, die Arabisch sprechen und deren Eltern ggf. (aber nicht unbedingt) aus Syrien oder dem Irak kommen. Aber vor allem geht es um Kinder.

Russisch ist nicht Iwans Herkunftssprache, sondern seine Familiensprache.

Es geht nicht darum, dass Nandi kein Deutsch versteht, sondern darum, dass ich kein Hindi spreche.

Es geht nicht um Kinder aus aller Welt, sondern darum, wie bunt Deutschland ist (deswegen hängen wir keine Weltkarte hin mit Bildern von den Kindern in ihren vermeintlichen „Herkunftsländern“).

Es geht nicht um deutsche und ausländische Kinder, sondern um Kinder.



KULTURELLE VIelfALT

Grundsätzliches

Die kulturelle Identität der Kinder entwickelt sich hier, wo sie leben. Familienkultur und Einrichtungskultur begegnen sich in dem Kind. Das Kind gestaltet auf der Grundlage von all dem, was ihm im familiären Kontext und in der Kita begegnet, seine eigene kulturelle Identität. Unsere Aufgabe als Pädagog*innen ist es, allen Aspekten der sich entwickelnden Identität Platz zu geben und diese wertzuschätzen. Nicht als etwas Fremdes oder Exotisches, sondern als einen selbstverständlichen Teil einer vielfältigen, sich stets ändernden Kita und Gesellschaft. Das passiert nicht von alleine. Da müssen wir selber gestalten und aktiv werden, ohne in Klischees abzurutschen oder Kindern eine Identität zuzuschreiben.
Wir sind Lernende und keine Expert*innen.

Was ist das Ziel?

Ziel ist, dass wir und die Kinder kulturelle Vielfalt als Norm unseres gesellschaftlichen Lebens erfahren. Dazu möchte ich eine Erfahrung aus meiner eigenen Biografie schildern.

1977 wurde ich in England eingeschult. Von meiner ersten Schule, die ich mit 5 bis 7 Jahren besuchte, habe ich wenige Erinnerungen. Eine große Aula, wo wir uns jeden Morgen getroffen haben, eine kleine Flasche Milch, die wir in der Pause bekamen, eine Freundin, deren Mutter einen Sari trug und Steeldrum-Musik.

Steeldrum-Musik kommt ursprünglich aus der Karibik und wurde in den 50er und 60er Jahren mit Einwanderern nach Großbritannien transportiert. Ich habe sie in der Schule gehört. Ich weiß nicht mehr in welchem Zusammenhang. Aber ich verbinde sie mit einer positiven Erfahrung aus meiner Kindheit.

Heutzutage, wenn ich Steeldrum-Musik hier in Deutschland höre, bekomme ich ein starkes Heimatgefühl.

Das ist mein Ziel, dass die Kinder kulturelle Erfahrungen in der Kita machen, die die Vielfalt unserer Gesellschaft widerspiegeln und die sie später im Leben als zu sich gehörend, als Teil ihrer kulturellen Identität erleben.

Kulturelle Identität. Selbstreflexion:

Mit 19 Jahren habe ich Großbritannien verlassen. Ich zog nach Deutschland, weiter nach Rumänien und dann wieder nach Deutschland. Als junger Mann war ich der Überzeugung, dass kulturelle Unterschiede heutzutage in einer globalisierten, eng vernetzten Welt nicht existieren. Meine Erfahrungen lehrten mich etwas ganz anderes. 19 Jahre England hatten mich geprägt. Meine eigene kulturelle Identität wurde mir bewusst. Meine männlichen Altersgenossen in den neuen Bundesländern waren fast ausnahmslos praktisch veranlagt. Sie konnten Wohnungen renovieren, Hochbetten bauen und Fahrräder reparieren. Solche Fähigkeiten erschienen mir hierzulande als gesetzte Normen. Dies alles konnte ich nicht, und obwohl ich Männer in England

kannte, die diese Fähigkeiten besaßen, bildeten sie nach meiner Erfahrung lange keine Mehrheit. In Rumänien der 1990er Jahren war es für junge Menschen fast unmöglich eine Arbeit zu finden, ohne auf die Beziehungen und Kontakte ihrer Eltern zurückzugreifen. In England wurden solche Beziehungen auch genutzt. Dies war aber eher die Ausnahme. Der Umgang mit der Nacktheit ist kulturell sehr unterschiedlich. FKK war mir nur vage ein Begriff, den ich gleich mit Exzentrikern und sexuellen Abweichlern in Verbindung brachte - bis ich in Deutschland bei 30 Grad mit Freunden zum Badesee fuhr!

Nicht jeder kann ins Ausland gehen, um seine kulturelle Identität zu entdecken. Trotzdem ist es wichtig, dass wir diese reflektieren. Wenn ich mir meiner eigenen kulturellen Identität nicht bewusst bin, laufe ich Gefahr, andere kulturelle Identitäten als Abweichungen von meiner Norm zu betrachten.

Vielleicht hilft dazu eine Gedankenreise durch Deutschland: Diese Übung kann man auch im Team zusammen machen

Fahren Sie quer durchs Land.

Besuchen Sie Nordsee und Ostsee. Berlin (Ost und West), München, Stuttgart, Köln, Dresden, Bochum, Hamburg, Frankfurt am Main und an der Oder. Verweilen Sie im Erzgebirge, in der Lüneburger Heide, im Schwarzwald, auf einer bayerischen Alm und auf den ostfriesischen Inseln.

Nun suchen Sie die Kleinstädte auf: Zwickau, Schwerte, Mölln, Cuxhaven, Tuttingen, Bad Hersfeld.

- Wem begegnen Sie auf dem Weg?
- Welche Wege sind diese Menschen im Leben gegangen?
- Wie alt sind sie?
- Haben sie die Schule beendet?
- Eine Ausbildung gemacht? Studiert?
- Wie denken sie politisch? Sind sie Christen, Muslime, Juden, Atheisten?
- Was sind ihre Prioritäten im Leben?
- Sind sie ledig, verheiratet, alleinerziehend?
- Hetero, bi, schwul, transsexuell?
- Haben sie Kinder?
- Gehen die Kinder in die Krippe?
- Oder bleiben die Kinder bis zum Schuleintritt zu Hause?
- Haben sie ein Haus oder eine Wohnung?
- Gemietet oder gekauft?
- Was ist ihnen wichtig, wenn es um Geld geht?

als einen ersten Schritt, sich der eigenen kulturellen Identität bewusst zu werden.

Ein vielfältiges Team

Die Vielfalt unter den Kindern und ihren Familien soll sich unter den Kolleg*innen widerspiegeln. Jede Kita braucht ein buntes Team, wo Unterschiede als Ressourcen und Vielfalt als Norm begriffen werden. Wir brauchen Kita-Teams, die aus Männern und Frauen, Christen, Atheisten, Muslimen ..., einsprachigen und mehrsprachigen Kolleg*innen bestehen. Alle arbeiten gleichberechtigt zusammen.

PÄDAGOGISCHES MATERIAL

Unser pädagogisches Material soll ebenso vielfältig sein:

- Die Puppen müssen verschiedene Hautfarben haben.
- Jedes Kind soll in der Verkleidungskiste Sachen finden, die sein Leben, seine Erfahrungen widerspiegeln. Um Klischees und Zuschreibungen zu vermeiden, ist der Austausch mit Eltern unverzichtbar. Natürlich entscheidet auch jedes Kind selber, wie es sich verkleiden möchte.
- Auch Stoffe sollen Muster tragen, die Vielfalt darstellen.
- Im Kaufmannsladen soll sich eine Vielfalt von Lebensmitteln und Verpackungen finden. Laden sie die Eltern ein, leere Dosen und Schachteln mitzubringen.
- Beim Puppengeschirr muss es nicht nur Gabel und Messer geben, mit Stäbchen kann man auch spielend essen.
- Bei der Auswahl von Bilderbüchern ist es nicht so einfach. Wir brauchen Bilderbücher, die selbstverständlich und ohne Kommentar Vielfalt darstellen, statt explizit darauf hinzuweisen und sie dadurch gleich als etwas Fremdes oder Exotisches darzustellen. Wir brauchen Kinderbücher, in denen die zentrale Figur schwarze oder braune Hautfarbe hat, ein Kopftuch oder eine Kippa trägt, oder zweisprachig ist, ohne dies explizit zu thematisieren. Wir brauchen Ärzte, Lehrer und Polizisten, die in Bilderbüchern oft vorkommen, die ebenfalls Vielfalt widerspiegeln. Solche Bücher lassen sich kaum finden. Aber vielleicht ist der erste Schritt, dass wir sie suchen und immer wieder danach fragen.

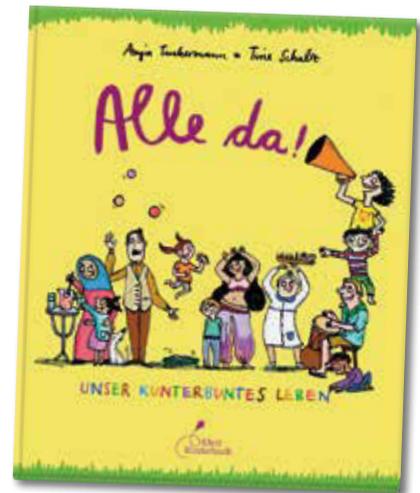
Solche Bilderbücher sind unerlässlich, weil sie Vielfalt als selbstverständlich darstellen. Sachbücher für Kinder, die das Thema Vielfalt thematisieren, findet man auch.

An dieser Stelle kann ich zwei empfehlen:



Du gehörst dazu.

Das große Buch der Familien von Mary Hoffman und Ros Asquith (2010, FISCHER Sauerländer Verlag) stellt unter verschiedenen Überschriften (Familien, Zuhause, Schule, Berufe, Ferien, Essen, Kleider, Haustiere, Hobbies, Transport, Gefühle) die Vielfalt des Familienlebens wertungsfrei und kindgerecht vor.



Alle da!

Unser kunterbuntes Leben von Anja Tuckermann und Tine Schulz (2014, Klett Kinderbuch) stellt die Gemeinsamkeiten von allen Menschen auf der Welt dar und präsentiert in diesem Kontext das Thema Migration als historische Wirklichkeit. Weiter werden unterschiedliche Gründe für die moderne Migration nach Deutschland anhand von kleinen Porträts dargestellt.



Weitere Kinderbücher, die Vielfalt aufzeigen, finden Sie im Infoteil dieses Kapitels

Für meine Arbeit im Kindergarten stelle ich selber manchmal Material her. An solchen Stellen habe ich die Möglichkeit, ein Gegengewicht zur fehlenden Vielfalt in den Bilderbüchern zu bieten.

Im Rahmen unserer Arbeit mit den Schulanfängern führen wir 6 Workshops mit den Kindern durch. Für jeden Workshop gibt es ein Schild, welches diesen bildlich darstellt. Dafür habe ich u.a. Bilder von Kindern ausgesucht. Diese stellen Vielfalt dar.

Für die Adventszeit habe ich einen Kalender mit schlafenden Kindern gebastelt. Jeden Tag wird ein Bild abgezogen und wir zählen gemeinsam, wie viele Male wir noch bis Weihnachten schlafen müssen. Die 24 schlafenden Kinder sind eine Mischung aus Mädchen und Jungen mit unterschiedlichen Hautfarben. Es wird nicht über die Hautfarbe gesprochen – sie ist selbstverständlich. Die stille Botschaft lautet: Wir sind alle unterschiedlich und das ist gut so.

Musik ist bei uns, zum Beispiel in der Tanzwerkstatt, aber auch im Hintergrund beim Frühstücksbuffet, regelmäßig zu hören. Hier sind Klänge und Sprachen aus der ganzen Welt zu hören. Man kann sich selber auf die Suche nach geeigneter Musik machen und auch gezielt Eltern dafür ansprechen.

PÄDAGOGISCHE ARBEIT

Ein Großteil meiner pädagogischen Arbeit zum Thema kulturelle Vielfalt baut auf sprachlicher Vielfalt auf und wird in dem Teil „Mehrsprachigkeit“ behandelt. An dieser Stelle möchte ich näher auf die Themen Feste, Glaube und Religion, Ausflüge und Vorschularbeit eingehen.

Feste

Alle Feste, die für die Kinder in der Kita und ihre Familien wichtig sind, haben ihren Platz im Kita-Alltag. Welche das sind, kann ich nur dann in Erfahrung bringen, wenn ich mit Kindern und vor allem ihren Eltern im Gespräch bin (mehr dazu im Teil Erziehungspartnerschaften). Das gleiche gilt für die inhaltliche Gestaltung. Natürlich sind auch die zeitlichen Ressourcen im Kita-Alltag begrenzt. Wir können nicht jeden Monat ein großes Fest feiern. Deswegen ist es wichtig, realistisch zu bleiben. Inhaltliche Gestaltung und

das Ausmaß, in dem ein Fest gefeiert wird, können von Jahr zu Jahr variieren.

Im Vorfeld zu allen Festen sind wir - vor allem in den Morgenkreisen - mit den Kindern im Gespräch. Auch hier gilt der Grundsatz: Selbstverständlichkeit. Es geht nicht darum, dass wir ein Fest aus Italien oder USA oder China feiern, sondern dass es hierzulande viele Familien mit vielen unterschiedlichen Bräuchen und Festen gibt, die Teil unseres Kita-Lebens sind. Der Anlass an sich steht im Vordergrund. Der Name dafür auf Russisch, Arabisch, Bulgarisch, ... soll auch in der entsprechenden Sprache genutzt werden. Eine Vielfalt an Sprachen gehört zu unserem Alltag.

Es folgen Beispiele von Festen und Bräuchen, die ich mit Kolleg*innen und Kindern in Zusammenarbeit mit Eltern gestaltet habe. Welche Feste gefeiert werden sollen, kann man nur einrichtungsspezifisch in Zusammenarbeit mit den Eltern entscheiden.



L'épiphanie – Dreikönigsfest – französisch – 6. Januar

Am Tag zuvor backe ich mit den Kindern zwei *galettes des rois* (Königskuchen). In jedem wird eine Münze versteckt. Am 6. Januar versammeln sich alle Kinder und der Kuchen wird verteilt, ein Teller für die Jungen und einer für die Mädchen. Wer das Stück mit der Münze drin bekommt, wird König bzw. Königin für den Tag und bekommt dafür eine Krone.



Ptači kwas – Vogelhochzeit – sorbisch – 25. Januar

Im Vorfeld des *Ptači kwas* füttern wir mit den Kindern zusammen die Vögel, so dass sie gut den Winter überstehen können, und basteln mit den Kindern Schnäbel, die sie am 25. Januar tragen können. Bei *Ptači kwas* geht es darum, dass die Vögel sich für das Füttern bei den Kindern bedanken. Sie machen es dadurch, dass sie den Kindern leckere Vogelnester und Gebäck in Form von Vögeln im Kindergarten lassen. Auch werden sie zur Hochzeit eingeladen. Wir singen einige Strophen von „Ein Vogel wollte Hochzeit machen“, suchen zusammen eine Braut und einen Bräutigam aus und essen nun das leckere Geschenk der Vögel.



Баба Марта (Baba Marta) – Oma März – bulgarisch – 1. März

Baba Marta bringt den Frühling. Die Kinder basteln *мартеници* – (*Martenizi*) aus roter und weißer Wolle. *Martenizi* sind entweder kleine Püppchen oder (für die Kinder viel leichter) einfache Armbänder. Die Kinder werden ermutigt, diese nach dem Brauch zu verschenken. Beim ersten Zeichen von Frühling werden sie nach dem Brauch auch an die Bäume gehängt – dazu besorgen wir meistens einen Strauch.



Shrove Tuesday – Fasching – englisch

Als Pädagoge darf ich mich mit meiner kulturellen Identität mit einbringen. Neben all den bekannten Faschingsaktivitäten mache ich, was ich mit *Shrove Tuesday* verbinde: nämlich (sehr dünne) Eierkuchen. Diese essen wir mit Zucker und Zitrone. Für die Kinder, die dies nicht mögen, gibt es Apfelmus dazu.



Пасха (Paskha) – Ostern – russisch / Jutry – sorbisch

Neben dem Suchen nach Ostereiern und den verschiedensten Osteraktivitäten haben wir in der Osterzeit regelmäßig Besuch bekommen. Zum einen kommt eine Mutter, um mit den Kindern Eier nach der sorbischen Wachstechnik zu gestalten, zum anderen ist mehrmals eine andere Mutter gekommen, die mit uns zusammen einen russischen Osterkuchen vorbereitet hat. Im Vorfeld waren wir im russischen Supermarkt einkaufen. Nur dort bekommen wir die Art von Quark, die wir für den Kuchen benötigen.

Ostern ist auch ein guter Anlass, um mit den Kindern über das Thema Glaube ins Gespräch zu kommen (siehe unten).



Sommerfest

Das Sommerfest ist ein jährliches Highlight in vielen Kitas und gleichzeitig ein Fest, welches seinen Ursprung eher in der Kita hat. Unter den verschiedenen Aktivitäten hat seit einigen Jahren das Zerschlagen von zwei *piñatas* (mit Süßigkeiten gefüllte Pappmachéfiguren) seinen festen Platz als Abschluss zum Fest. Diese werden im Vorfeld mit den Kindern und unter der Leitung einer Mutter aus Mexiko vorbereitet.



Halloween – U.S.-amerikanisch

Zu *Halloween* können die Kinder verkleidet in den Kindergarten kommen. Kürbisse werden mit Gruselgesichtern bemalt oder ausgehöhlt und zu Laternen geschnitzt.



Thanksgiving – Erntedank – U.S.-amerikanisch

Zu *Thanksgiving* besprechen wir die Fahrt der Pilgerväter von Europa nach Amerika auf der Suche nach einem Land, in dem sie ohne Verfolgung leben konnten, wie sie mit Hilfe der Einheimischen den ersten Winter überlebten und sich daraus ein Dankesfest entwickelte. Ein Thema, was auch heute höchst relevant ist. Obwohl mir persönlich *pumpkin pie* (Kürbiskuchen) als typisch für *Thanksgiving* bekannt ist, stellte sich im Gespräch mit Eltern heraus, dass für eine Familie bei uns in der Kita *cornbread* (Maismehlkuchen) wichtiger war. Also haben wir *cornbread* gebacken und mit Handabdrücken Truthähne gestaltet.



Navidad – Weihnachten – spanisch

Zum Weihnachtsfest gab es letztes Jahr bei uns verschiedene Stationen. Unter anderem wurden in der Küche mit Hilfe einer Mutter aus Spanien *churros* (Spritzgebäck) hergestellt. In einem anderen Raum haben die Kinder und Eltern mit zwei deutsch-bolivianischen Musikern musizieren und tanzen können. Es gab auch eine Station Märchen. Verschiedene Eltern wurden eingeladen, im Wechsel Märchen vorzulesen – auf Französisch, Arabisch, Spanisch.



Glaube und Religion

Zur Vielfalt im Kindergarten gehört auch eine Vielfalt an Glaubensrichtungen. Familien können durch Atheismus, Christentum, Islam, Hinduismus, Judentum oder andere Religionen geprägt sein. Christentum kann u.a. katholisch, lutherisch, orthodox, freikirchlich ... und Islam kann sunnitisch, alevitisch, schiitisch sein. Andere Religionen haben ebenfalls verschiedene Richtungen. Auch Atheismus unterscheidet sich je nachdem, durch welche historisch-kulturellen Einflüsse er geprägt ist. Man kann auch nicht davon ausgehen, dass eine Familie muslimisch ist, nur weil die Eltern zum Beispiel aus Afghanistan kommen oder dass ein Kind katholisch ist, weil die Eltern aus Bayern sind.

Über die Jahre habe ich mit Kindern – vor allem mit älteren Kindergartenkindern – oft über das Thema Glaube gesprochen. Dabei beachte ich die folgenden Grundsätze:

Es geht nicht darum, jemandem Recht zu geben. Was die Kinder glauben oder nicht glauben ist unterschiedlich und jedes hat ein Recht auf seins. Sie entscheiden natürlich auch selber, ob sie was erzählen möchten oder nicht.

Wir sind alle Lernende – sowohl ich als Erzieher, als auch die Kinder. Auch als Lernende können wir das Thema Glaube mit den Kindern zusammen erforschen.

Natürlich haben wir als Lernende einen Vorteil gegenüber den Kindern. Wir können uns Wissen durch Lesen aneignen. Im Gespräch mit den Kindern drücke ich mein Wissen vorsichtig aus. „Ich habe gelesen, dass für Muslime Mohammed ein Prophet ist“ oder „Für manche Christen ist Ostern – glaube ich – wichtiger als Weihnachten“.

Ostern und Weihnachten bieten sich gut an, um das Thema Glaube anzusprechen. Das Ende vom Ramadan oder der jährlichen Haddsch (Islamische Pilgerfahrt) nach Mekka ebenso. Der **interkulturelle Kalender** gibt einen Überblick über alle möglichen Feste und Höhepunkte in den verschiedenen Weltreligionen und bietet einen guten Anlass für wertschätzende Gespräche mit Eltern.



siehe Infoteil zu Modul 1



Will man das Thema ohne festlichen Anlass ansprechen, helfen dabei Bilder als Startpunkt. Ich nehme dafür Bilder von einer Kirche, einer Moschee, einer Synagoge und/oder einem Tempel. Nehmen Sie dabei auch Bilder von Gebäuden in Deutschland (darin steckt ebenfalls eine Botschaft: Auch in Deutschland werden viele Religionen geliebt). Wir überlegen, wie diese Gebäude heißen und warum Menschen dort hingehen. Was machen sie dort? Wie nennen sich die Menschen, die dort hingehen? – eben Christen, Muslime, Hindus, Juden... Woran glauben sie?

Beispiel Haddsch

Beginnend mit dem Bild von einer Moschee habe ich das Thema Haddsch in einem Morgenkreis mit den Kindern erarbeitet. Mit einer großen Weltkarte haben wir geschaut, wo Mekka liegt. Wie kommt man dorthin? Wie lange muss man fliegen? Wie sind die Menschen früher dort hingekommen? Ich erkläre, dass viele Muslime glauben, dass man einmal im Leben zum Haddsch nach Mekka hin soll. Wir sprechen über den Besuch des Berges Arafat östlich von Mekka, wo Gott um Vergebung gebeten wird. Wir besteigen im Morgenkreis zusammen einen Berg. Wir lernen, dass das Idu-l-Adha oder Opferfest gefeiert wird (nicht nur in Mekka sondern überall auf der Welt) und dass die Kinder dazu Geschenke bekommen. Ich zeige den Kindern eine Begrüßung zum Fest, die eine Mutter mir auf Arabisch aufgeschrieben hat. Diese versuchen wir nachzusprechen. Dann schauen wir auch ein Bild von der Kaaba in Mekka an, die die Gläubigen in einer riesigen Menge siebenmal gegen den Uhrzeigersinn umschreiten.

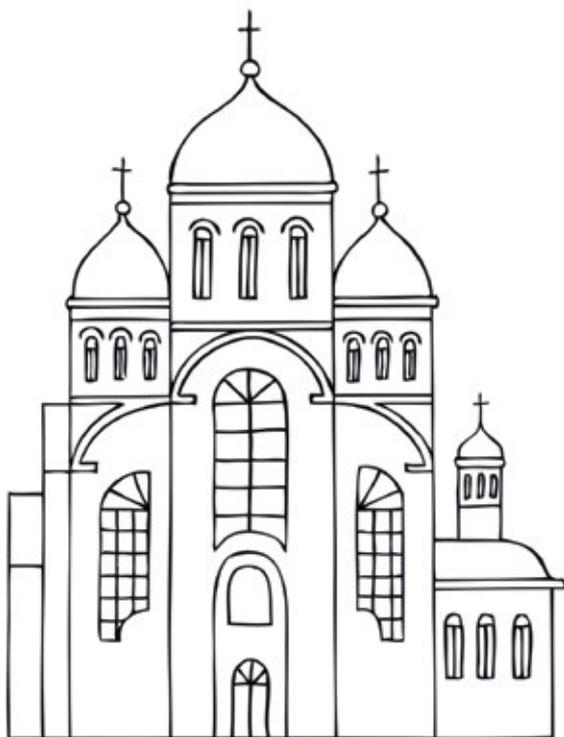
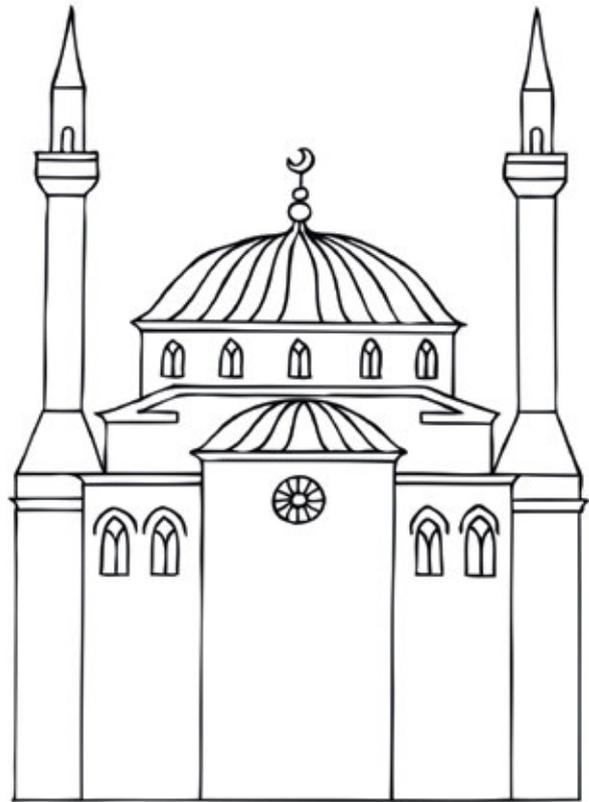
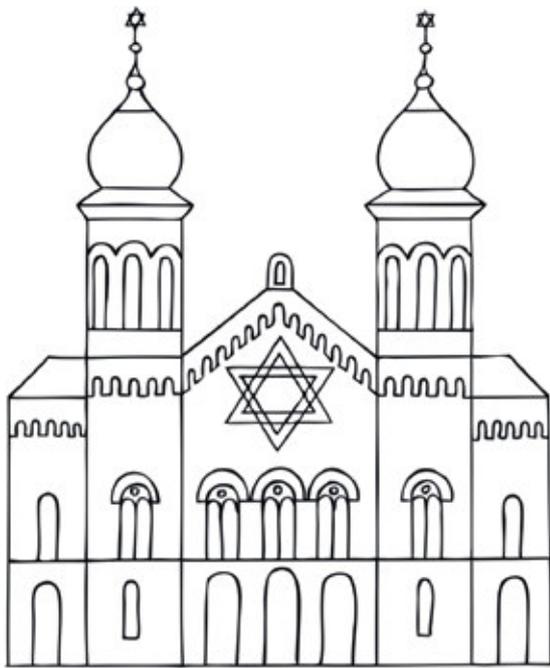
Weitere Ideen:

Lassen Sie die Kinder eine Kirche, eine Synagoge, einen Tempel oder eine Moschee bauen.

Stellen Sie selber Bildkarten her, die diese Gebäude darstellen. Machen Sie entsprechende Karten mit religiösen Symbolen und versuchen Sie, diese zusammen mit den Kindern richtig zu sortieren.

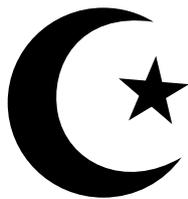
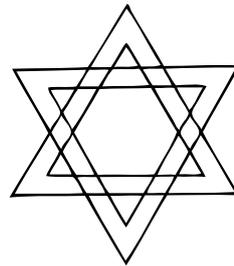
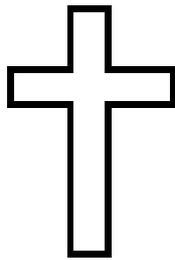
Spielen Sie Moschee – Arafat. Ein Kind versucht die anderen zu fangen. Wenn es eins erwischt, ruft es „Moschee“ (das Kind muss sich breitbeinig hinstellen – seine Beine bilden das Tor zur Moschee) oder „Arafat“ (das Kind steht mit den Händen zusammen über den Kopf – die Hände bilden die Spitze des Berges Arafat in Saudi-Arabien). Um befreit zu werden, muss ein anderes Kind durch das Tor der Moschee gehen (also zwischen den Beinen durchkriechen) oder den Berg umkreisen (einmal um das Kind herum laufen). Bei der Einführung dieses Spiels brachte ich ein Bild von einer Moschee und eins vom Berg Arafat mit.

Im Rahmen unseres Schulanfängerprogramms besuchen wir auch jedes Jahr eine Kirche oder ein islamisches Zentrum. Dieses Jahr besuchten wir die russisch-orthodoxe Kirche und die Hofkirche. Hier haben die Kinder die Möglichkeit, diese Gebäude von innen zu sehen und von Vertretern dieser Religionen direkt und authentisch etwas zu erfahren.





Symbole



Religion und Kultur spielen auch eine wichtige Rolle in Bezug auf das Essen in der Kita. Muslime essen in der Regel kein Schweinefleisch. Für manche ist es auch wichtig, dass andere Fleischsorten halal oder kosher sind oder dass ihre Kinder eine vegetarische Alternative bekommen, wenn Sie als Einrichtung halal nicht anbieten. Hindus essen in der Regel kein Rind. Ob sie andere Fleischsorten oder Fisch essen, ist unterschiedlich. Manche ernähren sich strikt vegetarisch oder sogar vegan. Wenn man einer *sattvic*-Diät folgt, vermeidet man bestimmte Gemüsesorten und Pilze. Hier gilt es wieder mit den Eltern wertschätzend ins Gespräch zu gehen und sich seiner eigenen Kultur bewusst zu sein. Als Engländer drehte sich mein Magen um, als ich in Deutschland das erste Mal jemanden beim Verzehr von Hackepeter sah. „Rohes Fleisch ist giftig!“ schrie meine Mutter in meinem Kopf!

Außer der Beachtung dieser „Verbote“ wäre es schön, wenn alle Kinder ganzselbstverständlich auch ab und zu Gerichte im Kindergarten vorfinden, die sie von zu Hause kennen. Dazu gilt es auch mit Eltern ins Gespräch zu kommen.

Sich im Sommer mit kaltem Wasser abzuspritzen, macht den meisten Kindern Spaß. Nacktheit ist aber eine Sache, die auch sehr unterschiedlich gehandhabt wird. In vielen Kulturkreisen zeigt man sich nicht nackt. Solche Unterschiede gehören zum Alltag und müssen von uns respektiert werden. Übrigens sind es nicht nur Muslime, die sich nicht nackt zeigen. In vielen europäischen Ländern ziehen Eltern ihren Kindern Badeanzüge am Meer oder am See an. Wieder gilt es, einfach bei den Eltern nachzufragen.

Werkstatt zum Thema Vielfalt

In dem Jahr vor der Schule treffen sich die Kinder bei mir in der Einrichtung regelmäßig in einer Schulanfängergruppe. Obwohl das Thema Vielfalt als Querschnittsthema in fast jedem der für diese Gruppe angebotenen 6 Werkstätten auftaucht, spielt es die zentrale Rolle in einem:

Ich erzähle den Kindern von einem Gespräch, das ich im Bus mitgehört habe. Es ging in dem Gespräch darum, dass alle Kinder gleich sind: klein, laut und ziemlich nervig. Davon ausgehend erforschen wir unsere Vielfalt: Augen- und Haarfarbe, Geschlecht, Hautfarbe, Größe, Familie und Geschwister, Haustiere, Brille oder keine Brille. Zu diesen Sachen sortieren wir uns räumlich in Kleingruppen. Dann geht es weiter mit dem was wir können. Kannst du eine Rolle vorwärts machen, die Sprossenwand hochklettern, deine Zunge rollen oder die Ohren wackeln? Kannst du ein Gedicht auswendig sagen oder Rechenaufgaben lösen? Kannst du deinen Namen schreiben oder einen Hula-Hoop-Reifen gut in Schwung bringen? Kannst du bis 10 zählen? Kannst du es auch auf Griechisch oder Tamil? In allem geht es darum, dass wir unterschiedlich sind und das gut so ist. Da es sich um die Schulanfängerkinder handelt, sprechen wir auch über das Lernen, wie das Lernen aussieht, ob wir alle gleich schnell lernen können und was ich in der Schule machen kann, wenn ich etwas nicht verstanden habe, sei es inhaltlich oder auf der sprachlichen Ebene.

Ausflüge

Die Begegnung mit Menschen außerhalb des familiären Umfeldes und der Kita ist für Kindergartenkinder eine wichtige Erfahrung. Sie lernen die Stadt, in der sie aufwachsen und die Menschen darin kennen. Sie erschließen unbekanntes Territorium oder vertiefen bereits vorhandene Erfahrungen. Auch hier sollen alle Kinder sich wiederfinden und allen Kindern die Vielfalt unserer Stadt zugänglich gemacht werden.

Besuche einer Kirche und eines islamischen Zentrums habe ich bereits oben erwähnt. Es folgen weitere Beispiele:

In der Zeit vor Ostern besuchen wir mit einigen Kindern das **Kinder- und Elternzentrum „Kolibri“ e.V.** und erfahren dort etwas über russische Traditionen in Dresden in Bezug auf Ostern. Derselbe Verein war auch bereits bei uns zu Gast, um mit den Kindern einen russischen Löffeltanz einzuüben.

Mehrmals waren wir schon zu Besuch in der **Bildungsstelle Globales Lernen** in Dresden. Da haben wir einmal etwas über die Herkunft von Kakao und Schokolade gelernt und auch selber Schokolade hergestellt. Ein anderes Mal haben wir dort eine Entdeckungsreise nach Bolivien gemacht. Bei beiden Besuchen hatten wir die Möglichkeit, ein bisschen Spanisch zu lernen bzw. ein Kind hatte die Chance, sich auf Spanisch unterhalten zu können.

Das Thema Kakao führte uns auch schon in die Dresdner Neustadt ins **nibs cacao**. Da lernten die Kinder etwas über Kakao und wieder wurde viel Spanisch gesprochen (diesmal zwischen der Inhaberin, einem Kind und der Mutter, die uns begleitet hat.)

Jährlich gehen wir zur **Semperoper**. In der Veranstaltung **„Hinter den Kulissen“** schauen wir u.a. 40 Balletttänzern und -tänzerinnen beim Trainieren zu. Und wie spricht der Trainer mit ihnen? Eben auf Englisch, weil das die einzige Sprache ist, die sie alle verstehen.

Im Stadtteil unseres Kindergartens, in Dresden-Johannstadt, waren wir letztes Jahr zur Veranstaltung **„Internationale Spiele“** in der **JohannStadthalle** und haben Spiele aus der Türkei kennengelernt.

Nicht alles kann man planen. Einmal hatten die Kinder im Bus ein nettes Gespräch mit einem Flüchtling aus Syrien. Als wir vor dem Islamischen Zentrum warteten, hat eine Frau, die ebenfalls wartete und nur wenig Deutsch sprach, den Kindern etwas Kleines geschenkt.

In dem italienischen Restaurant **Vapiano** wollten wir lernen, wie Nudeln gemacht werden. Ein junger Mann, der aus Mosambik nach Dresden gekommen war, hat es den Kindern gezeigt.



Berichte und methodische Anregungen aus dem Projekt „Vielfalt in Kita“ von Susanne Uhlig

1. Kultur und Vielfalt
2. Gemeinsamkeiten und Unterschiede
3. Verschiedene Länder – verschiedene Kulturen?
4. Materialien, die Vielfalt abbilden

1. Kultur und Vielfalt

Unter den Teilnehmer*innen der Fortbildungsreihe im Projekt „Vielfalt in Kita“ besteht eine Vielzahl an unterschiedlichen Wertevorstellungen und Lebenswelten. „Was ist überhaupt Kultur und was bedeutet Vielfalt für mich?“ Die Erzieher*innen sind dazu bei einer Fortbildung gemeinsam mit der Referentin Manuela Athenstaedt ausführlich ins Gespräch gekommen.

Erzieherin, Kita in Grimma:

„Kultur ist für mich, wie man in seiner Welt lebt: Sitten, Werte, Normen, Bräuche und Rituale, für jeden Menschen sozusagen seine eigene Normalität. Kultur beruht auf stillschweigenden Vereinbarungen.“

Erzieherin, Kita in Dresden:

„Kultur ist auch Zusammenhalt nach innen, eine Art Zusammengehörigkeit.“

Erzieherin, Kita in Grimma:

„Ich denke da aber auch an ein Schubladensystem, viele Subkulturen. Kultur stellt irgendwie eine Ordnung her in der Gemeinschaft.“

Erzieherin, Kita in Dresden:

„Für mich stellt Kultur eher eine Orientierung dar. (...) Sie ist eine Abgrenzung nach außen.“

Erzieherin, Kita in Dresden:

„Kultur und Rituale verändern sich ja ständig. Wir Erzieherinnen müssen uns da anpassen.“

Beim Austausch zum Thema Esskulturen hinterfragen die Teilnehmenden die eigenen Vorstellungen und reflektieren darüber, dass nicht nur Esskulturen verschiedener Länder vielfältig sein können. Auch in den Einrichtungen der Erzieher*innen gibt es nicht *die eine* Esskultur. Kulturelle Werte und Normen werden von Einrichtung zu Einrichtung unterschiedlich gelebt, so das Ergebnis der Reflexion:

Erzieherin, Kita in Dresden:

„Allein schon die Esskulturen der Familien und Kinder bei uns sind sehr unterschiedlich. Ich arbeite in der Krippe. Manche Kinder essen mit der Hand bei uns und das ist in Ordnung. Andere Kinder sagen dann manchmal: „Nimm doch einen Löffel!“ Wir sagen: „Sie essen so, also lasst sie so essen.“

Erzieherin, Kita in Dresden:

„Die Vielfalt gibt's bei uns auch im Kollegium: Jeder definiert da Esskultur anders.“

Erzieherin, Kita in Meißen:

„Der Erzieher gibt auf alle Fälle die Esskultur vor. Bei mir gibt es nur leise Tischgespräche, die Kinder sollen nicht über den Tisch hinweg sprechen, jeder hat einen festgelegten Sitzplatz, es gibt eine feste Ordnung, das Besteck ist vorgegeben. (...) Es gibt einen Tischspruch vor dem Essen, jeden Tag ist ein anderes Kind mit Aufträgen dran und die Kinder freuen sich darauf. Der Tischspruch ist strukturgebend und dient als Orientierung: Jetzt fangen wir gemeinsam mit dem Essen an.“



Erzieherin, Kita in Dresden:

„Bei uns in der Kita haben wir ein Kinderrestaurant. Die Kinder können kommen wann sie wollen, es gibt keinen Tischspruch, kein Mittagsgebet (...) oder Ähnliches, außer sie fordern sich das ein. Die Kinder holen sich selbst ihr Essen und dürfen bleiben, bis sie fertig gegessen haben. (...) Die ersten gehen, die nächsten kommen, sie bestimmen selbst. Ganz klassische Rituale können sich dabei kaum etablieren.“

Erzieherin, Kita in Dresden:

„Mir ist es wichtig, dass die Kinder gemeinsam essen und warten, bis alle fertig sind. Ich finde es furchtbar, wenn ein Kind noch isst und alle anderen schon aufstehen.“

Erzieherin, Kita in Dresden:

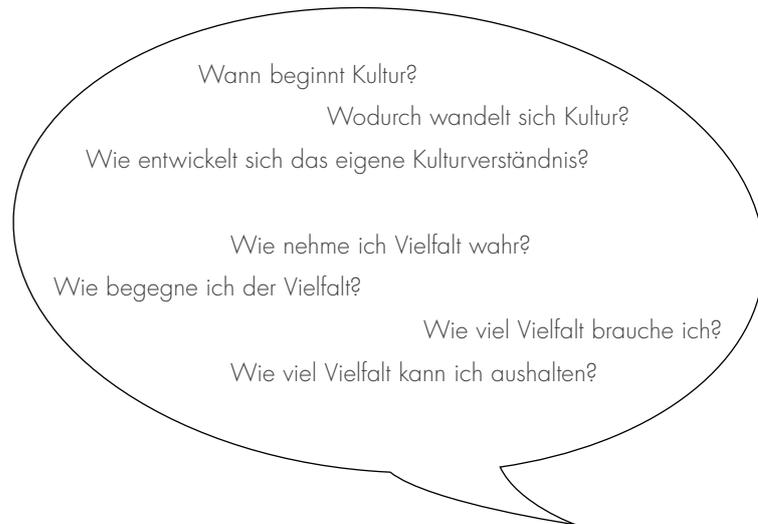
„To go“ haben wir auch (lacht), die Kinder können vom Tisch weggehen, z.B. zum Freund an den Nachbartisch (...)

Erzieherin, Kita in Dresden:

„Die Mittagessenskultur bei uns ist sehr vielfältig: es gibt Erzieherinnen, die den Tisch sehr liebevoll decken, mal gibt es auch Lunchpakete, mal kaltes Essen, warmes Essen, Geburtstagsessen, mal essen wir mit den Kindern draußen. (...) man spricht das mit Kindern ab: „Heute Räuberfrühstück, morgen ordentlich.“ Es ist eine Herausforderung in der Kita, die Vielfalt sichtbar zu machen.“

REFLEXIONSFRAGEN, die Sie auch in Ihrem Team erproben können:

(Wir danken dafür der Referentin Manuela Athenstaedt)



Wann beginnt Kultur?

Wodurch wandelt sich Kultur?

Wie entwickelt sich das eigene Kulturverständnis?

Wie nehme ich Vielfalt wahr?

Wie begegne ich der Vielfalt?

Wie viel Vielfalt brauche ich?

Wie viel Vielfalt kann ich aushalten?



2. Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Um sich die Vielfalt im Team oder auch innerhalb einer Kindergruppe bewusst zu machen, kann man eine Aufstellungsübung mit den Kolleg*innen im Team bzw. mit den Kindern durchführen. Die Teilnehmer*innen im Projekt „Vielfalt in Kita“ haben diese Übung einmal zum Thema unterschiedliche Lebenswelten und Familienkulturen selbst durchgeführt. Ihnen wurden Fragen gestellt. (z.B. Wo arbeiten Sie? Wo sind Sie aufgewachsen? Mit wie vielen Personen leben Sie zusammen? Oder: Haben Sie Kontakt zu Personen mit einer anderen Religion als Sie?) Diese Übung kann spannend sein, da man sich der eigenen Familienkultur bewusst wird und zugleich über die anderen Gruppenmitglieder Neues erfährt. Gemeinsamkeiten mit den anderen tun sich dabei genauso auf wie Unterschiede. Und man kommt zum Beispiel zu kulturellen Themen wie Familiensituation und Religion ins Gespräch.

Erzieher, Kita in Dresden:

„Für mich war das sehr spannend, mir wurde dann klar, was bei uns alles gleich ist. Das hätte ich vorher gar nicht gedacht.“

Erzieherin, Kita in Dresden:

„Es war interessant, mal mehr über die Familien der anderen Erzieher zu erfahren. Meist spricht man ja nur über die Familien der Kinder und da nur über die, bei denen es Probleme gibt.“

Zur Frage, mit wie vielen Personen sie zusammenleben, tauschten sich die Teilnehmer*innen rege aus:

Erzieherin, Kita in Dresden:

„Wir sind zu sechst: Zwei Kinder, zwei Erwachsene, zwei Großeltern, sozusagen mit drei Generationen zusammen in einem Haus.“

Erzieherin, Kita in Dresden:

„Wir sind zu dritt: Ich bin alleinerziehend mit zwei Kindern.“

Erzieherin, Kita in Dresden:

„Wir sind zu viert, so das klassische Familienmodell: Zwei Erwachsene und zwei Kinder.“

Zur Frage, ob sie Bekannte haben, die einer anderen Religion als der eigenen angehören:

Erzieherin, Kita in Dresden:

„Ich selbst bin nicht religiös, aber in meinem Bekanntenkreis sind Katholiken, nicht praktizierende Juden, Protestanten...“

Erzieherin, Kita in Dresden:

„Ich bin auch nicht religiös, meine Bekannten eigentlich auch nicht, Mir fällt da aber gerade auf, dass ich danach nie frage und das bei vielen Menschen, vor allem bei meinen Kollegen, gar nicht weiß.“

Erzieherin, Kita in Dresden:

„Ich bin katholisch, habe aber auch Bekannte, die andere Religionen haben.“

Erzieherin, Kita in Meißen:

„Religion habe ich keine... aber ich habe mich viel damit beschäftigt, ich hab einmal sieben Jahre in Westdeutschland in einem christlichen Kindergarten gearbeitet. Sie haben mich dort auch so akzeptiert. (...) Sie haben mich so angenommen, wie ich bin.“

AKTIVITÄTEN ZU GEMEINSAMKEITEN UND UNTERSCHIEDEN

Anleitung für eine Aufstellung im Team

Vielen Dank an Frau Ellena Hüther, die als Referentin bei einer Fortbildung diese Übung angeleitet hat.

Vorbereitung:

Großer freier Raum, vorbereitete Fragen je nach Thema

Durchführung:

Die Teilnehmer*innen stehen alle auf und wenn der/die Anleiter*in eine Frage stellt, gruppieren sie sich nach bestimmten Kriterien im Raum. (Z.B.: Bei der Frage: ‚Wo kommen Sie her?‘ kann man die Himmelsrichtungen im Raum vorgeben und die Mitte ist der Ort, an dem die Übung stattfindet.) Der anleitenden Person steht es offen, welche Fragen sie formuliert, je nach Bedarf, also je nach dem Rahmen, in dem die Übung durchgeführt wird. Die Aufstellung kann als Einführung in ein bestimmtes Thema, z.B. bei einem Teamtreffen oder einer Teamfortbildung, dienen. Sie bietet sich auch zum Kennenlernen an, in einer Gruppe, die sich noch nicht gut kennt. Wichtig dabei ist, dass die Teilnehmer*innen miteinander ins Gespräch kommen müssen, damit sie sich in Gruppen zusammenstellen können. Haben sich alle Personen einer Gruppe angeschlossen bzw. einen Platz gefunden, wird ausgewertet: Der/die Anleiter*in fragt bei allen Positionen nach, um welche Gruppe es sich handelt. (Bei der Frage: ‚Wo kommen Sie her?‘ erfragt die anleitende Person also die verschiedenen Herkunftsorte.) Dabei versucht die anleitende Person mit den Teilnehmenden zu den Antworten ins Gespräch zu kommen und einen Austausch zu moderieren. Für den Austausch sollte der/die Anleiter*in genügend Zeit einplanen.

Zum Thema unterschiedliche Familienkulturen kann der/die Anleiter*in z.B. folgende Fragen stellen:

- Wo sind Sie aufgewachsen?
- Wo leben Sie jetzt?
- Wo fühlen Sie sich zu Hause?
- Mit wie vielen Personen sind Sie in einem Haushalt aufgewachsen?
- Mit wie vielen Personen leben Sie jetzt zusammen?
- Wo arbeiten Sie? (z.B. Krippe, KiGa, Hort, Leitung, etc.)?
- Waren Sie schon einmal an einem Ort, an dem Sie die Sprache(n), die dort gesprochen wird, nicht verstehen

Aufstellungsspiel mit Kindern:

Mit Kindern kann man die Aufstellungsübung als Bewegungsspiel in einem großen Raum durchführen. Dabei kann man spielerisch in der Gruppe Gemeinsamkeiten und Unterschiede thematisieren. Die anleitende Person stellt verschiedene Fragen. Am geeignetsten sind dabei „Entweder-oder-Fragen“, bei denen man die Richtung vorgibt, z.B.: Alle die gerne Spaghetti essen, treffen sich an der Fensterwand, alle, die nicht gerne Spaghetti essen, treffen sich auf dem Teppich... etc. Als Erweiterung kann man auch Fragen stellen, bei denen sich die Kinder zu mehr als 2 Gruppen zuordnen sollen, (Z.B. Alle die zur gleichen Jahreszeit Geburtstag haben, finden sich zusammen/ Alle die gleich alt sind.../ Alle die die gleiche Haarfarbe/Augenfarbe/Hosenfarbe/etc. haben,...).



Es folgen weitere Spiele für die Kindergruppe:

Das Spiel „Alle, die wie ich ...“:

Vorbereitung:

- geeignet für Gruppen ab 6 Kindern, ab ca. 3 Jahren
- Kreis mit Sitzkissen, Stühlen oder Reifen

Durchführung:

Bei dem Spiel „Alle, die wie ich...“ setzen sich die Kinder in einen Stuhlkreis bzw. in einen Kreis mit markierten Sitzplätzen (z.B. im Turnraum können das Reifen oder Ringe sein, im Zimmer dienen Sitzkissen als Alternative zu Stühlen). Dabei fehlt ein Platz, so dass eine Person im Kreis stehen muss. Am besten nimmt die anleitende Person diesen freien Platz ein, und beginnt das Spiel (nachdem Sie den Kindern Ablauf und Regeln erklärt hat) mit einer ersten Aussage: z.B. „Alle die wie ich gerne Spaghetti essen, wechseln die Plätze!“ Jetzt müssen sich alle Kinder, für die diese Aussage zutrifft, schnell einen neuen Platz suchen. Dabei darf man allerdings nicht den Nachbarplatz nehmen. Das Kind, das dann noch steht, nimmt den freien Stehplatz ein und nennt eine neue Aussage. Die anleitende Person sollte weiter mitspielen, das hilft zum Beispiel, wenn immer wieder das gleiche Kind stehen bleibt, sie kann dann mit Aussagen aushelfen oder auch einmal beim Platzwechsel stehen bleiben und das Kind „ablösen“.

Beispiele für Aussagen: Alle, die wie ich, ...

- ... schwarze Haare haben,
- ... kurze Haare haben,
- ... eine Brille tragen,
- ... schon einmal im Dunkeln im Wald waren,
- ... ein Mädchen sind,
- ... lange Hosen anhaben,
- ... gerne klettern,
- ... gerne Schokolade essen,
- ... etwas Gestreiftes anhaben,
- ... etwas Rotes anhaben,
- ... gerne Baden gehen,
- ... gerne tanzen,
- ...

Neben dem Ziel des Aufmerksam-Machens auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede eignet sich das Spiel gut zur Sprachförderung und schult die Reaktions- und Denkfähigkeit: Wenn die Kinder sich Aussagen überlegen, die auf möglichst viele (wenn nicht sogar alle) Kinder zutreffen, dann stehen auch mehr Kinder von ihrem Platz auf und es gelingt leichter, sich einen freien Platz zu erhaschen.



Alternative zum Sitzkreis: Schwungtuchspiel

Ein ähnliches Spiel kann auch draußen oder in einem Bewegungsraum mit dem Schwungtuch gespielt werden. In diesem Falle nennt nur die anleitende Person die Aussagen. Jedes Kind fasst am Tuch eine Farbe oder einen Griff an. Zum Erklären setzen sich alle Kinder erst einmal am Rand vor oder auf das Tuch und das Tuch liegt am Boden. Nach dem Erklären des Spiels nennt der/die Anleiter*in die erste Aussage und zählt zusammen mit den Kindern bis drei. Dabei führen alle bei Eins das Tuch nach oben, bei Zwei ganz nach unten zum Boden und bei Drei so hoch wie möglich und lassen die Arme oben. Die Drei ist das Zeichen, bei dem alle Kinder, auf die die Aussage zutrifft, das Tuch loslassen und unter dem Tuch auf die andere Seite oder an eine freie Stelle am Tuchrand rennen.

3. Verschiedene Länder – verschiedene Kulturen?

Hintergrundwissen über verschiedene Kulturen kann für die pädagogische Arbeit in der Kita hilfreich sein, doch ist es wichtig, dass man dennoch jede Familie als Einzelfall betrachtet. Schließlich sind auch die deutschsprachigen Familien in der Kita alle verschieden und haben unterschiedliche Lebenswelten und Wertevorstellungen. Pauschale Zuschreibungen aufgrund von Herkunft, Sprache oder Religionszugehörigkeit müssen nicht immer mit der Familienskultur eines Kindes übereinstimmen.

Erzieherin, Kita in Dresden:

„Etwas über bestimmte Kulturen zu wissen, das hat mir schon geholfen, (...) z.B. wenn ich ein Verhalten von Eltern mir gegenüber nicht nachvollziehen kann, und ich dann erfahre, dass das in ihrer Kultur so ist, dann nehme ich das viel weniger persönlich. (...) Mir wurde klar, dass manche Kulturen für einiges ein anderes Verständnis haben. Da ist etwas gang und gäbe, was bei uns ganz anders ist. Wenn ich weiß, wo das herkommen kann, dann nehme ich es anders wahr. Mir hilft es zu wissen, z.B. in der Kultur ist das so, und dann kann ich das auch besser akzeptieren.“

Erzieherin, Kita in Meißen:

„Manche ausländischen Familien beteiligen sich nicht in der Kita. Sie kommen zum Beispiel auch nicht zu Feiern, das tut einem dann für die Kinder leid. Aber nicht alle Familien sind so. Das haben wir auch gemerkt. Das gibt es genauso bei den deutschen Eltern, dass sich einige einfach nicht beteiligen wollen. (...) Ich kann da gar nicht so unterscheiden zwischen den deutschsprachigen Eltern und den anderen.“

Erzieher, Kita in Dresden:

„Wir dachten, dass die nicht-deutschen Eltern die Aushänge in der Kita nicht verstehen können, weil sie oft darauf nicht reagierten und wollten daher die Aushänge für sie übersetzen. Das war so ein Gefühl, das wir hatten. Beim Nachfragen haben wir aber schnell gemerkt, dass von allen nicht-deutschen Eltern die Aushänge verstanden werden und dass die Eltern im Allgemeinen oft Informationen übersehen und die Aushänge nicht lesen und teilweise können auch Deutsche nicht lesen. Das muss nicht nur bei ausländischen Eltern so sein, sondern es gibt auch Deutsche, die nicht lesen können. Das hatte ich jetzt auch einmal bei einem Vater. (...) Das Problem war also, dass von vielen Eltern die Aushänge einfach übersehen werden. Wir haben dann sogar einmal wichtige Aushänge auf dem Fußboden angeklebt, so dass man drüberlaufen und sie sehen musste (lacht).“

Erzieherin, Kita in Dresden:

„Mir ist aufgefallen, dass da schon Vorurteile im alltäglichen Leben bestehen: Jemand sieht anders aus oder spricht anders, also kommt er auch woanders her! Ob das nun stimmt oder nicht, man geht da manchmal wenig tiefgründig vor und das machen wir meiner Meinung nach auch in der Kita noch zu wenig. Wenn die Eltern und Kinder bei uns ankommen, versuchen wir, das was nötig ist, über die Familie zu erfahren. Aber das ist oft schwierig und ich denke da haben wir in unserer Einrichtung auch noch Aufholbedarf.“

Erzieherin, Kita in Dresden:

„Kulturelle Differenzen anerkennen, das machen wir eigentlich. Wir versuchen daraus zu profitieren. Es ist ganz selten, dass uns überhaupt mal irgendetwas gestört hat (...) Wir denken auch nicht in „Schubladen“: Alle aus dem Bereich oder aus dem Land, die machen das so, nein! Wir sind alle individuell. Das ist sowieso hier wie auch in meinem privaten Leben die Philosophie.“



4. Materialien in der Kita, die Vielfalt abbilden

Spielsachen, Bücher, Bilder oder Schriftzeichen, die Kinder alltäglich in der Kita sehen und mit denen sie sich beschäftigen, sollten so vielfältig wie möglich sein. Ob das Puppen mit verschiedenen Hautfarben, Bücher, die vielfältige Lebenswelten darstellen, Schriftzeichen in anderen Sprachen als Deutsch oder Musik aus unterschiedlichen Genres sind, die Kinder erfahren dadurch Vielfalt von klein auf als Normalität und wachsen in einer weltoffeneren Atmosphäre auf. Es lohnt sich, unter diesem Gesichtspunkt einmal einen Rundgang durch die eigene Kita zu machen und sich Zeit zu nehmen, um die vorhandenen Materialien einmal unter diesem Gesichtspunkt näher zu betrachten. Erzieher*innen im Projekt „Vielfalt in Kita“ haben die Materialien in ihrer Kita auf Vielfältigkeit untersucht:

Erzieherin, Kita in Grimma:

„Wir hatten uns (...) überlegt, erstmal interkulturelles Material in unserer Einrichtung zu sichten. Was ist überhaupt alles vorhanden. Eigentlich ist wenig in unserer Kita vorhanden. Wir fangen da fast bei Null an. Wir haben einige mehrsprachige Bücher. Wir würden jetzt gern noch ein paar weitere Materialien für unsere Einrichtung anschaffen.“



siehe auch:
Material-
empfehlung
im Infoteil

Erzieherin, Kita in Dresden:

„Wir fangen in unserer Kita also quasi auch bei Null an, interkulturelles Material zu besorgen. Bücher in unterschiedlichen Sprachen und auch mehrsprachige CDs gibt es schon bei uns in den Gruppen. (...) Die Fortbildung hat uns da einen Denkanstoß gegeben, wie einfach das doch eigentlich ist, im Alltag mit den Kindern das Thema Vielfalt unterzubringen und dass es eben nicht darum geht, dass man jetzt Chinesisch oder Türkisch mit den Kindern lernen muss, sondern einfach wieder das Bewusstsein entsteht, dass es noch andere Sprachen gibt. Die Kinder müssen ja auch nicht unbedingt die Texte verstehen, sondern es macht ihnen schon Freude, das einmal zu hören.“

Erzieherin, Kita in Dresden:

„Uns war es wichtig, ein bisschen die Angst und die Anspannung bei den Kollegen zu nehmen, dass sie nicht gleich denken: ‚Oh, jetzt muss ich wohl Arabisch lernen, oder was muss ich jetzt noch für Sprachen lernen?‘, sondern dass es darum geht, offen zu sein und die Materialien spielerisch im Alltag zu nutzen. Zum Beispiel mit den Büchern und Musik-CDs, die wir in mehreren Sprachen haben, lernen die Kinder spielerisch, dass es eben auch noch andere Sprachen gibt, ohne dass man die Sprache unbedingt beherrschen muss. Und das war nochmal so ein Aha-Effekt im Team. Man merkt schon, dass da mit der Zeit eine Öffnung stattfindet.“

Erzieherin, Kita in Grimma:

„Wir wollen auch, dass die Materialien verstärkt wieder für Angebote mit in die Gruppen genommen werden und auch im Alltag den Kindern zugänglich gemacht werden, sodass man sie in allen Themengebieten mit einfließen lassen kann, dafür haben wir mit der Materialiensichtung einen guten Anstoß im Team gegeben.“

Erzieherin, Kita in Dresden:

„Ich glaube, dass es manchmal einfacher ist, wenn man das Material einfach den Kindern zugänglich macht und ihnen im Alltag zur Verfügung stellt, egal in welcher Art und Weise, durch Lieder, Bücher oder Spielsachen. Dann passiert der Prozess schneller, als wenn es die Erwachsenen in einem Angebot anleiten. Also das ist meine Meinung, ich erlebe es auch einfach so bei uns. Wenn wir irgendwelche Themen haben und die besprechen wollen, (...) also wenn sie [die Kinder] diese Materialien haben, sie werden ankommen und Interesse zeigen und dann sind die Erwachsenen gezwungen, das Interesse zu bedienen. Ich glaube, dass die Kinder einfach viel mehr ‚den Kopf frei haben‘ für solche neuen Sachen.(...) Die Kinder sind da auch frei von Vorurteilen, die Erfahrung habe ich schon öfters gemacht.“

Erzieherin, Kita in Grimma:

„Auch für die Kinder ist es schön, wenn sie ihre eigene Kultur in der Einrichtung wiederfinden. Das hilft ihnen, sich auch hier zugehörig zu fühlen. Wir haben zum Beispiel russischsprachige Kinder bei uns. (...) In der Dienstberatung haben wir darum auch den Sprachbaum vorgestellt, dass sich da zwei Äste entwickeln, dass man da nicht einen verkümmern lässt. (...) Das war gut. Man konnte plötzlich besser verstehen, warum es wichtig für die beiden russischen Mädchen ist, dass sie in ihrer Sprache sprechen und dass diese auch im Kita-Alltag hörbar und sichtbar sein sollte.“

Stimmen aus dem Kita-Alltag



Interview mit einer mehrsprachigen pädagogischen Fachkraft aus einer Dresdner Kita

Bitte erzählen Sie kurz etwas zu Ihrer Person.

Ich arbeite seit 2013 hier in der Kita und bin seit 2003 in Deutschland. Ich habe am Anfang in Hamburg Deutschkurse gemacht und dann bin ich nach Dresden gekommen. Zuerst habe ich an der TU Dresden Deutsch als Fremdsprache und Erziehungswissenschaften studiert und wollte nach dem Studium als Erzieherin arbeiten. Leider hat das mit diesem Abschluss nicht so gut geklappt und dann habe ich mich noch einmal umorientiert und an der ehs Dresden mit der Vertiefung Bildung und Erziehung in der Kindheit studiert. Mit diesem Abschluss konnte ich 2013 sofort in den Beruf einsteigen.

Persönlich bin ich verheiratet und habe einen Sohn, der fast zwei Jahre alt ist. Ich komme aus Vietnam.

Wie ist Ihre Erfahrung damit, hier in Deutschland in der Kita zu arbeiten und diese ganz besondere Ressource der Mehrsprachigkeit und Kenntnisse von anderen Kulturen zu haben?

Auf jeden Fall habe ich bisher sehr angenehme Erfahrungen gesammelt, die Eltern, sowohl deutsche Eltern als auch Eltern mit Migrationshintergrund, nehmen mich so an, wie ich bin. Besonders bei Eltern mit Migrationshintergrund habe ich das Gefühl, dass sie mich verstehen und ich sie auch besser verstehe, weil ich selber am Anfang auch solche Gedanken, Sorgen und die sprachliche Barriere hatte. Und in dieser Hinsicht bin ich so eine Art Unterstützerin dabei und das wurde bisher bei den Eltern mit Migrationshintergrund sehr gut angenommen.

Und was sind das für Sorgen und Gedanken?

Ja, zum Beispiel wie man beim Aufnahmegespräch mit den Eltern kommunizieren kann, damit sie uns – mich – am besten verstehen, also indem man langsam spricht, deutlich spricht und immer mal nachfragt: „Haben Sie noch Fragen? Stellen Sie bitte die Fragen, wenn Sie nicht verstanden haben!“ und „Wir sind immer für Sie da! Fragen Sie ruhig, keine Frage ist falsch!“. Dann ist es immer sehr angenehm bei solchen Gesprächen.

Und nicht nur bei den Eltern, sondern auch bei den Kindern. Ich habe wirklich großes Glück in dieser Hinsicht. Ich glaube, das liegt auch viel daran, dass unsere Einrichtung sehr bunt ist, mit vielen Kindern aus verschiedenen Ländern. Dadurch bin ich für die Kinder in Anführungsstrichen „nicht besonders“, vom Aussehen und so. „Ist halt so“ - sie hat einen deutschen Nachnamen, aber sie kommt aus einem anderen Land und sie spricht auch manchmal Deutsch anders, aber die Kinder verstehen

mich [lacht]. Und wenn das nicht der Fall ist, dann frage ich „Verstehst du mich? Oder soll ich nochmal wiederholen?“ Das klappt bis jetzt wunderbar.

Konnten Sie Ihre Muttersprache schon im Kita-Alltag einbringen?

Ja, zum Beispiel beim Mittagsschlaf singe ich auch nach dem Vorlesen vielleicht ein oder zwei deutsche Lieder, und da habe ich die Kinder gefragt, ob ich auch mal ein vietnamesisches Gute-Nacht-Lied singen soll? Und sie sagten „Ja!“ Sie haben nicht verstanden, worum es geht, aber ich habe versucht, grob die Geschichte zu erzählen - und die Melodie macht auch richtig viel aus: Wenn das angenehm klingt, dann rufen die Kinder: „Noch mal, noch mal!“

Vor ein paar Jahren gab es auch vietnamesischsprachige Kinder und wenn sie etwas auf Deutsch nicht verstanden haben, dann habe ich es für sie übersetzt. Das war für sie sehr gut und auch für die vietnamesischsprachigen Eltern.

Wie nehmen die Kinder es auf, wenn Sie mit ihnen Vietnamesisch sprechen?

Sie staunen erst mal: „Oh, was ist das für eine Sprache? Verstehe ich die oder nicht?“ Und dann nach ein paar Sekunden merken sie, es ist nicht Deutsch und auch nicht Englisch – wir haben hier in der Kita drei Mal pro Woche auch Englisch-Sprachbegleiterinnen – und sie merken „Aha! Andere Sprache, vollkommen anders!“ Dann fragen sie: „Was soll das bedeuten?“ und dann erkläre ich es. Zum Beispiel sage ich „Danke“ in Vietnamesisch, „Cám ơn!“. Oder „Xin chào!“, also „Guten Tag“ auf Vietnamesisch, und sie staunen erstmal, wenn sie das hören.

Hatten Sie Bedenken, als Sie angefangen haben, hier zu arbeiten?

Ja. Sowohl in meinem Studium als auch bei meinem Berufseinstieg. Da hatte ich richtig große Bedenken, dass die Kinder mich nicht annehmen, so wie ich bin. Oder dass sie sagen „Du sprichst total anders Deutsch, ich verstehe dich nicht“, oder „Du bist ganz anders und nicht so wie wir“ und so. Aber die Realität zeigte, dass es nicht so ist. Wenn man mit den Kindern liebevoll umgeht, dann kommt das auch zurück, das ist so bei den Kindern. Man sagt, Kinder können auch ganz gemein sein, weil sie ehrlich sind, sie können nicht lügen. Aber wenn man mit ihnen ganz liebevoll umgeht, dann kommt auch wirklich Liebe zurück.

Das sind die Erfahrungen mit den Kindern - und wie ist das unter den Kolleginnen?

Sie kennen meine Persönlichkeit und wenn die Persönlichkeit stimmt und zum Team passt, dann sind sie sehr offen für diese Person. Und sie nehmen auch die Person so an, wie sie ist.

Sie kennen ja wahrscheinlich die Erziehungstraditionen aus Ihrem Land. Man kann das sicherlich nicht pauschalisieren, aber Sie haben in Ihrer Familie etwas erlebt und beobachten wahrscheinlich auch die Erziehungstraditionen hierzulande in der Kita – fällt Ihnen da was auf?

Oh ja! Viel! Ich bin in Vietnam aufgewachsen und dort auch in eine Kita gegangen, Grundschule und Gymnasium. Das Bildungssystem ist dort so, dass man als Kind sehr diszipliniert sein muss. Also man muss auf die Lehrer oder Erwachsenen hören, das ist der Respekt vor älteren Generationen. Und das funktioniert so auch nicht nur in der Familie sondern auch in der Schule, im Kindergarten. Die Kinder sind sehr diszipliniert und müssen in vielen Hinsichten auf Erzieher hören. In Deutschland ist vorteilhaft, dass es dazugehört, auf die Anweisung von Erziehern zu hören, aber die Kinder hier auch selbst entscheiden können. Wir sind ja die Begleiter im Entwicklungsprozess und die Kinder sind die Akteure im Bildungsprozess und können selber entscheiden. Wir gestalten das mit den Kindern zusammen. In Asien und in meinem Heimatland

ist es andersherum: Die Erzieherin gestaltet erstmal die Bildung für die Kinder und die Kinder müssen machen, was die Erwachsenen sich für sie vorgestellt haben. Mitgestalten und Partizipation gibt es nicht. Ich fände es gut, wenn in dieser Hinsicht in meinem Heimatland etwas geändert würde.

In Deutschland gibt es aus meiner Sicht manchmal zu viel Freiheit, Freiraum. Freiräume anbieten, ja, aber das Kind muss ja wissen, wo die Grenze und wo die Konsequenz ist. Bei manchen Erziehungsstilen gibt es viel zu viele Freiräume und das ist sehr schwierig im Bildungsprozess von Kindern. Das ist wie mit einem Baum: Man unterstützt, damit der Baum schön wächst, aber man muss ihm auch Halt und Geborgenheit geben. Geborgenheit bieten wir schon sehr schön an, aber wo der Halt ist, wo der Weg hingeht, das muss man zeigen. Die Kinder können selbst entscheiden und mitgestalten, aber nicht von Anfang an alles selbst in die Hand nehmen und sagen, „ok, ich mach das so wie ich will.“ Eine Mischung ist gut.

Ja, die goldene Mitte ist wahrscheinlich gefragt.

Oh ja. Für mein Kind und mich ist das auch sehr spannend, weil mein Kind in Deutschland geboren ist und ich einen deutschen Mann habe. Beim Erziehungsstil sind wir uns in vielen Bereichen einig, aber in mancher Hinsicht gibt es auch Streitpunkte, für die man Kompromisse finden muss.

Interview mit einer Kulturdolmetscherin

Könnten Sie sich kurz vorstellen: Woher Sie kommen, was Sie studiert und bisher in Deutschland gemacht haben?

Ich komme aus Moldawien. Beruflich bin ich Psychopädagogin. Ich bin 2010 nach Deutschland gekommen und seit 2015 hier berufstätig. Meine erste Berufserfahrung habe ich hier als Kulturdolmetscherin im Kindergarten gesammelt. Das war ein sechsmonatiges Pilotprojekt, eine Zusammenarbeit der Stadt Dresden und der TU Dresden. Danach habe ich einen Brückenkurs an der Evangelischen Hochschule besucht, das war ein Kurs für ausländische Akademiker*innen in sozialen Berufen und frühkindlicher Bildung. Danach habe ich sieben Monate in einem Projekt mit Migranten gearbeitet und seit Juni 2017 bin ich Angestellte beim Kinder- und Elternzentrum „Kolibri“ e.V. als Projektmitarbeiterin bei „Interkulturelle Bildungslandschaften“. Da geht es um ein Netzwerk von Migrantenselbstorganisationen und Kitas in Dresden.

Eine sehr interessante Biografie! Mich interessiert zunächst Ihre Erfahrung als Kulturdolmetscherin. Können Sie ein bisschen darüber erzählen, was Ihre Aufgaben waren?

Ich habe als Erzieherhelferin im Kindergarten mit Kindern mit Migrationshintergrund gearbeitet, die schlecht oder

gar nicht Deutsch sprechen konnten. Ich war Vermittlerin zwischen den Kindern und den Erziehern und habe den Kindern und Eltern im Integrationsprozess geholfen. Ich bin selbst Migrantin und für die Kinder war es irgendwie leichter, sich mit jemandem zu verständigen, der die deutsche Sprache auch nicht perfekt beherrscht. Mimik, Gestik, ein bisschen Deutsch, einige Wörter in „Kindersprache“, das war für uns leichter. Für die Kinder war es auch sehr angenehm, Ausdrücke wie „Guten Morgen“ oder „Auf Wiedersehen“ in der eigenen Sprache zu hören. Wie gesagt, wir haben uns gut verstanden.

Sie haben beschrieben, dass Sie als Kulturdolmetscherin für die Kinder und Eltern mit Migrationshintergrund, aber auch für die Erzieher*innen eine Unterstützung waren. Wie wurden Sie von Kindern ohne Migrationshintergrund angenommen?

Ebenfalls sehr gut! Meine Muttersprache ist Rumänisch und die Kinder haben mich interessiert gefragt, warum ich eine so „komische“ Aussprache im Deutschen habe. Und ich habe ihnen erzählt, dass ich aus Moldawien komme, also aus einem ganz anderen Land. Sie waren sehr interessiert, welche Sprache man dort spricht, ich habe ihnen also erzählt, dass wir dort Rumänisch sprechen und wie das klingt. Ich habe den Kindern auch

einiges in meiner Muttersprache erzählt. Für die Kinder war das etwas vollkommen Neues und sie wollten dann mehr und mehr darüber wissen. Außerdem habe ich auch Russisch geredet. Für die Kinder war das Thema Sprache sehr wichtig, sie haben sich sehr dafür interessiert, wie andere Sprachen klingen, zuerst Rumänisch, dann Russisch und dann eben Deutsch. Wir, die Kinder und ich, haben uns ausführlich über Sprachen unterhalten. Die Kinder haben sich für dieses Thema „geöffnet“ und alles, was neu ist, wie ein Schwamm aufgenommen.

Sie haben auch erzählt, dass Sie mit den Kindern ein tolles Spiel gespielt haben, erzählen Sie uns etwas dazu...

Ja gerne. Wobei das eher eine Art Gedicht war. Möchten Sie es auf Rumänisch hören?

*Ursulică cel bălan
S-a suit pe șaraban
Șarabanu-i de măligă
Ursulică se scîrligă.*

Daraus habe ich mit den Kindern ein melodisches Spiel gezaubert. Sie fanden das sehr interessant und dadurch kam es so, dass sich eine lange Warteschlange gebildet hat, weil alle Kinder mitmachen wollten. Einige Kinder wollten mir auch in meiner Muttersprache nachsprechen. Und oft haben mich die Kinder auch gefragt, wie andere Dinge im Rumänischen oder Russischen sich anhören und klingen, welche Wörter das sind und wie sie ausgesprochen werden. Und ich habe abermals gesehen, dass das Interesse für Sprache doch größer war als gedacht und dass die Kinder die Gelegenheit zum Sprechen mit Freude wahrnehmen. Als Kulturdolmetscherin habe ich auch interkulturelle Kindertage im Kindergarten veranstaltet. In der Vorschulgruppe waren viele Kinder mit russischem Hintergrund und ich dachte mir, vielleicht wollen alle Kinder mehr über Russland erfahren. Wir haben dann zwei Tage lang zusammen über viele interessante Dinge gesprochen, z.B. dass man im kalten Norden Milch auch als Eisblock kaufen kann. Dazu haben wir zusammen Experimente gemacht, eine russische Fahne gebastelt und Tee aus einem Samowar getrunken. Das war für die Kinder eine neue und erlebnisreiche Erfahrung. Wir haben auch zusammen russische Oladuschki (russische dicke Pfannkuchen) gegessen, die die Eltern mit ihren Kindern vorbereitet hatten.

Das ist wirklich interessant. Oladuschki kenne ich, ich habe selber russische Wurzeln. Aber den Tee aus einem Samowar habe ich erst mit 32 Jahren, und das auch noch hier in Deutschland, getrunken.

Bei mir war das sogar erst mit 40 Jahren. Das war meine erste Erfahrung.

Außerdem habe ich als Kulturdolmetscherin den Erzieherinnen bei der Übersetzung geholfen, da viele Kinder aus Tschetschenien kommen und die Eltern nur Russisch gesprochen haben und ich die einzige war, die diese Sprache beherrschte und so als Vermittler zwischen den Eltern und Erziehern war. Das war eine herausfordernde Aufgabe für mich.

Haben Sie als Kulturdolmetscherin dann nur die Sprache vermittelt oder auch das kulturelle Verständnis?

Ja, die Erzieher haben sich gewundert, warum einige Kinder aus Tschetschenien Dinge anders machen. Es ist klar, dass Kinder aus Familien mit unterschiedlichen Gewohnheiten kommen. Selbst für mich war das etwas vollkommen Neues, da ich selber auch nicht aus Tschetschenien komme und mich nur über die Sprache darüber informieren konnte. Viele Dinge haben mir die Familien erklären können und das habe ich dann den Erzieherinnen weitergegeben. Durch diese Vermittlung konnten Missverständnisse beseitigt werden.

Das war also auch eine Bereicherung für Sie, da Sie dadurch viele neue Erkenntnisse und Erfahrungen sammeln konnten. Was war für Sie das interessanteste Erlebnis in dieser Zeit?

Das stimmt! Auch, dass kleine Mädchen teilweise schon fast wie Erwachsene im Haushalt mithelfen, besonders beim Tisch decken und abräumen oder beim Saubermachen. Aber auch die Jungen haben eine andere Rolle. Wir haben z.B. in der Einrichtung nicht verstanden, warum sie nicht beim Abräumen des Tisches helfen wollten. Wir haben dann zusammen mit den Eltern darüber geredet und sie haben uns erzählt, dass es Zuhause nicht zu ihren Aufgaben gehört. Und dadurch konnten wir dann dieses Missverständnis aufklären und haben eine Lösung dafür gefunden.

Wie sah diese Lösung dann aus?

Im Kindergarten gibt es eben Regeln, an die sich alle Kinder halten müssen, ohne Ausnahme.

Wie haben die Eltern darauf reagiert?

Das war für sie gar kein Problem. Sie haben diese Unterschiede in der Kultur, mit ihren Regeln, verstanden und akzeptieren diese auch. Die Kinder müssen sich auch an diese Regeln in der Kita von Anfang an gewöhnen, damit es nicht zu Problemen und Missverständnissen kommt. Das bedeutet aber nicht gleich, dass Josep automatisch am nächsten Tag den Tisch abräumen wird. Wir haben daraus dann ein Spiel gemacht, damit es den Kindern mehr Spaß macht.

Wie sieht es beim Thema „Trösten“ aus?

Wir hatten da ein Kind im Kindergarten, das schon seit einem Jahr in dieser Einrichtung war, aber dennoch war die tägliche Verabschiedung von den Eltern für das Kind immer sehr emotional und schwierig und den ganzen Tag hat es geweint. Wir konnten lange Zeit nicht verstehen, warum das so war. Alle waren mit dieser Situation sehr unzufrieden. Ich habe daraufhin das Gespräch mit der Mutter gesucht, denn für mich als Psychopädagogin war die Beziehung zwischen dem Kind und der Mutter natürlich interessant. Die Mutter hat mir dann in Gesprächen von den verschiedenen Bezugspersonen, die das Kind hat, erzählt. Sie hat mir auch erzählt, dass man sich in der Familie wenig bis gar nicht sagt, dass man sich liebt. Gefühle, verbal und non-verbal, werden da eher zurückgehalten. Es ist kein Verbot, aber trotzdem sehr gehemmt und ungerne gesehen. Die Mutter hat mir erzählt, dass selbst, wenn du deine Kinder liebst, du es ihnen nicht zeigen darfst. Ganz nach dem Motto:



liebe deine Kinder, aber liebe sie innerlich. Aber Kinder brauchen eben diese Zuneigung. Sie wollen diese Liebe sehen, hören und spüren. Diese Mutter hat auch erzählt, dass ihre älteste Tochter bereits selbst Kinder hat und dass sie diese Liebe zu ihren Kindern offenbart und auch zeigt. Für sie als Großmutter sei es sehr peinlich mitanzusehen, wie diese Liebe in der Öffentlichkeit gezeigt wird, da sie mit ganz anderen Werten und Vorstellungen erzogen und aufgewachsen ist. Sie selbst wollte ihrem Sohn einfach diese Liebe nicht so preisgeben. Ich denke, wenn sie ihrem Sohn gesagt hätte, dass sie ihn liebt und sie um 16 Uhr wiederkommt und ihn dann wieder abholt, dass dieser Verabschiedungsprozess am Morgen weniger emotional für den Jungen gewesen wäre.

Wie haben Sie dieses Problem lösen können?

Ich habe mit der Mutter viel über die Kinder und ihre Gefühle gesprochen, auch wie wichtig es ist, Kindern zu erklären, warum sie in die Kita gehen sollen und ihre Eltern auf die Arbeit. Die Kinder dürfen nicht das Gefühl haben, dass der Kita-Besuch eine Strafe ist. Wir haben entdeckt, dass die Mutter darüber nicht mit ihrem Kind gesprochen hat. Das war der Versuch, dieses Problem zu lösen - das Projekt war dann einen halben Monat später leider zu Ende und ich konnte das nicht mehr weiterverfolgen. Ich kann natürlich nicht behaupten, dass es in allen Familien aus Tschetschenien so ist, das war jetzt nur ein Beispiel. Dass Eltern ihre Liebe zu ihren Kindern zurückhalten und sich dafür auch schämen, das war für mich auch eine neue Erfahrung.

Interview mit einer Kita-Leiterin, Dresden

Wie hoch ist der Anteil der Kinder mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit an Ihrer Kita?

In unserer Kita sind 31 Kinder, die mehrsprachig aufwachsen. Sie leben in Dresden mit ihren Familien, weil sie geflüchtet sind oder die Eltern hier arbeiten. Einige Familien kehren in ihre Heimat zurück.

Welche Qualifikationen sind Ihrer Meinung nach für die pädagogischen Fachkräfte besonders wichtig, um den Alltag mit mehrsprachigen Kindern und Eltern erfolgreich zu gestalten?

In erster Linie sollten sie über eine wertschätzende, offene Grundhaltung verfügen, Lust haben mit Kindern und Eltern zu arbeiten, neugierig sein, sensibel sein, über eine gewisse Leidenschaft verfügen, ein gutes pädagogisches Fachwissen haben und ihre Rolle im Rahmen der Selbstbildungsprozesse der Kinder kreativ umsetzen können.

Qualifikationen sollten inhaltlich so gestaltet werden, dass die Pädagogen folgende *Kompetenzen erwerben/entwickeln*:

- Kompetenzen und Wissen über Flucht und Migration,
- Kommunikationskompetenzen,
- Gendersensibilität,
- Kompetenzen bezüglich Umgang mit emotionalen Belastungen, Traumatisierung,
- Netzwerk- und Kooperationskompetenz,
- Integrationsarbeit,
- Elternarbeit,
- Sprachentwicklung von Kindern.

Sind in Ihrer Kita auch pädagogische Fachkräfte mit Migrationshintergrund tätig?

Ja, es sind 3 Pädagogen, sie kommen aus Polen, der Ukraine und England.

Wie ist Ihre Erfahrung in der Zusammenarbeit mit Pädagog*innen mit Migrationshintergrund? Ist es ein Gewinn für Ihr Team? Oder macht es vielleicht keinen Unterschied, ob Migrationshintergrund vorliegt oder nicht? Warum?

Es gibt nur positive Erfahrungen. Sie bringen ihre eigenen Migrationserfahrungen, ihre speziellen Erfahrungen bilingual und mit einem anderen kulturellen, religiösen Familienhintergrund aufgewachsen zu sein ein. Sie ermöglichen dadurch auch eine veränderte Sichtweise auf Kinder, deren Entwicklung und die Eltern. Sie geben Anreiz in anderen Sprachen zu kommunizieren. Sie setzen verstärkt Impulse und erweitern das interkulturelle Angebot, erzählen z.B. Geschichten und Märchen in ihrer Sprache. Dies ist auch ganz wertvoll für die Kinder, die nur Deutsch sprechen. Sie sind ganz wichtig für die Eltern, Eltern begegnen Pädagogen, die ihre Sprache sprechen. Sie sind sehr gut in der Lage, die Sprachkompetenz /Entwicklung der Kinder einzuschätzen und zu fördern. Sie setzen Impulse und Reize, in anderen Sprachen zu sprechen und die interkulturelle Arbeit in unserer Kita weiterzuentwickeln, unterstützen dabei die anderen Pädagogen und leisten einen hohen Beitrag zur Netzwerkarbeit sowie Öffentlichkeitsarbeit. Sie transportieren wichtige Informationen an die Eltern, übersetzen Aushänge und Elternbriefe...

Wenn Sie die Möglichkeit hätten, im Kita-Alltag eines beliebigen Landes zu hospitieren, welches Land würden Sie wählen? Warum?

Schweden oder Dänemark – dort gibt es einen anderen Betreuungsschlüssel, Kinder sprechen viele Sprachen, es gibt Extrakonzepte für „bedrohte Kinder“ und die kreative Raumgestaltung bietet Kindern viele Anreize und Impulse.

WEITERFÜHRENDE INFORMATIONEN

PRIMÄRLITERATUR



Matthieu Maudet, Jean Leroy:
Wenn wir groß sind
Moritz Verlag, 2016
ISBN 978-3895653179



Francesca Sanna: Die Flucht
NordSüd Verlag, 2016, ISBN 978-3-314-10361-2

WEITERE KINDERBUCHEMPFEHLUNGEN

- **Vorurteilsbewusste Kinderbücher.** Eine Zusammenstellung der Fachstelle Kinderwelten für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung des Instituts für Situationsansatz (Berlin) <https://www.situationsansatz.de/vorurteilsbewusste-kinderbuecher.html>
- **Kolibri. Kulturelle Vielfalt in Kinder- und Jugendbüchern.** Leseempfehlungen der Fachstelle zur Förderung der kulturellen Vielfalt in der Kinder- und Jugendliteratur „Baobab“. Kostenlos bestellen unter: <https://www.baobabbooks.ch/kolibri/>
- **Geschichten öffnen Türen - Vorlesen und Erzählen mit Kindern aus aller Welt** Lese- und Medientipps der Stiftung Lesen/ netzwerk vorlesen: <https://www.stiftung-lesen.de/download.php?type=documentpdf&id=1615>

FACHLITERATUR



Berger, Nicola, Worms, Ina: Die schönsten Kinderspiele aus aller Welt.
moses. Verlag, 2015. ISBN: 978-3897778320



Höfele, Hartmut u.a.:
In 80 Tönen um die Welt:
Eine musikalisch-multikulturelle Erlebnisreise für Kinder mit Liedern, Tänzen, Spielen, Basteleien und Geschichten.
Ökotopia Verlag, 2009.
ISBN 978-3931902612
Gleichnamige CD: ISBN 978-3931902629



Erkert, Andrea u.a.:
Willkommen in unserer Kita: Spiele und Methoden für eine gelungene Integration.
Ökotopia Verlag, 2017.
ISBN-13: 978-867023641

MATERIALIEN

- **Interkultureller Kalender** - Verschiedene Anbieter, so z.B. das BAMF oder der Sächsische Ausländerbeauftragte, veröffentlichen jährlich einen Interkulturellen Wandkalender, der kostenfrei bestellbar ist und wichtige Feiertage verschiedener Weltreligionen enthält.



KONTAKTE

Ausländerrat Dresden e.V.

Der 1990 gegründete Ausländerrat Dresden e.V. setzt sich für die Interessen von Menschen mit Migrationshintergrund in Dresden ein. Ziel seiner Arbeit ist die Förderung der kulturellen, sozialen und politischen Integration von Migrantinnen und Migranten und die Stärkung ihrer Selbstvertretung. Informationen zu seinen Arbeitsbereichen finden sich auf unserer Webseite. Seit 2015 ist der Verein Träger der Kita „Kleiner Globus“, in der Mehrsprachigkeit zum Konzept gehört.



Ausländerrat Dresden e.V.

Heinrich-Zille-Straße 6, 01219 Dresden

www.auslaenderrat-dresden.de

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung

Die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) setzt sich dafür ein, dass junge Menschen in unserem Land gut aufwachsen können und eine demokratische Kultur des Miteinanders erleben und erlernen. Mit dem Programm WillkommensKITAs stärkt die DKJS pädagogische Fachkräfte für ihre Arbeit mit Kindern aus geflüchteten Familien.



Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS)

Regionalstelle Sachsen

Bautzner Straße 22HH, 01099 Dresden;

0351/ 32 01 56 46

www.dkjs.de

ista – Institut für den Situationsansatz

Die Fachstelle Kinderwelten für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung bietet Fortbildungen, In-House- und Multiplikator*innen-Schulungen, Tagungen, Materialien, Publikationen und Anti-Diskriminierungs-Beratung auf der Grundlage des Ansatzes Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung®. Der Ansatz beruht auf dem Anti-Bias Approach (Louise Derman-Sparks und Kolleg*innen) und wird seit 2000 im Berliner Institut für den Situationsansatz ISTA für Kitas und Grundschulen entwickelt und verbreitet. Der Ansatz versteht sich als inklusives Praxiskonzept, das systematische Qualitätsentwicklung in pädagogischen Einrichtungen mit dem Ziel verfolgt, zu Bildungsgerechtigkeit beizutragen. Die Aufforderung „Vielfalt respektieren, Ausgrenzung widerstehen“ umfasst alle Aspekte von Vielfalt und jegliche Form von Diskriminierung und Ausgrenzung.



ista – Institut für den Situationsansatz

Internationale Akademie Berlin für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie gGmbH (INA)

Muskauer Straße 53, 10997 Berlin

030 / 695 39 99-0

www.situationsansatz.de / www.kinderwelten.net

Kulturbüro Sachsen e.V.

Wir bieten Beratung, Begleitung, Bildung und Training zu allen Fragen rund um die Kinder- und Jugendhilfe im Kontext von Demokratieentwicklung.



Kulturbüro Sachsen e.V.

Fachstelle Jugendhilfe

Danilo Starosta und Julia Schuster

Bautzner Straße 45, 01099 Dresden

0351 / 56 35 56 30

Danilo.Starosta@kulturbuero-sachsen.de, Julia.Schuster@kulturbuero-sachsen.de

www.kulturbuero-sachsen.de

Luftsprung

Projekt Luftsprung kommt mit Aktionen für Kindergruppen in Kitas und Schulen.

Mit dem Programm „Spiele aus aller Welt“ kommen die beiden Pädagoginnen auf Anfrage in die Einrichtung und führen Gruppen- und Bewegungsspiele mit dem Bezug zum Thema Interkulturalität und Sprachenvielfalt durch.



Luftsprung

Erlebnis- und zirkuspädagogische Projekte

Kerstin Seibold und Susanne Uhlig

0157 - 51 85 94 29

susanneuhlig@gmx.de / kerstinseibold@gmx.de

www.luftsprung.online



Happylingual – Mehrsprachige Entwicklung verstehen und im Alltag unterstützen, Galina Putjata und Svetlana Vishek

Im Kapitel „Kulturelle Vielfalt“ wurden verschiedene Lebensweisen angesprochen, die sich im Kita-Alltag wiederfinden. Ein fester Bestandteil davon sind auch Kinder, die mehrsprachig aufwachsen und ihre Familien. Sie in ihrer Mehrsprachigkeit wahrzunehmen und angemessen zu fördern, ist eine pädagogisch wie gesetzlich gestützte Aufgabe von Erzieherinnen und Erziehern.

Doch was wissen wir über mehrsprachiges Aufwachsen? Ist Olesya, deren Eltern erst vor Kurzem aus der Ukraine nach Deutschland gekommen sind, genauso mehrsprachig wie Paul, dessen Papa aus England kommt?

1. Wer ist denn alles mehrsprachig?

- Mehrsprachigkeit bedeutet, in und mit mehreren Sprachen zu leben, zu denken, zu fühlen, zu sprechen (Leist-Villis 2016).

Also, sowohl Olesya als auch Paul wachsen mehrsprachig auf, da sie in ihrem Alltag ständig mit mehreren Sprachen in Kontakt sind.

- Die Sprachen mehrsprachiger Menschen sind selten in gleicher Art und Weise ausgebildet. Meistens ist eine Sprache je nach Situation stärker als die andere. Das hängt von zahlreichen Faktoren ab, unter anderem vom Alter, der Sprachverteilung in der Familie, dem Land, in dem die Person sich gerade aufhält, ihren sozialen Kontakten, aber auch von der Situation und dem Gesprächsthema (Leist-Villis 2016).

So ist bei Olesya die ukrainische Sprache momentan die dominante, da zu Hause nur Ukrainisch gesprochen wird. Bei Paul ist die deutsche Sprache dominant, weil er den größten Teil seines Alltages auf Deutsch meistert: In der Kita, aber auch in der Familie, da der englischsprachige Papa nur am Wochenende zu Hause ist. Erzählt aber Paul von Ostern, einem Fest, das seine Familie immer bei der Oma in Großbritannien feiert, dominiert wiederum die englische Sprache. So wie sich Gewohnheiten und soziale Kontakte immer ändern können, so befindet sich auch der Stellenwert der Sprachen und der Grad ihrer Beherrschung in permanentem Wandel.

„Die Sprachen eines mehrsprachigen Menschen sind wie seine Freunde, manchmal ist man dem einen Freund näher, manchmal dem anderen...“ (Leist-Villis 2016).

Die Realität des mehrsprachigen Aufwachsens ist also faszinierend vielfältig.

Hier noch einige Beispiele dafür:

	Ilja	Anna	Camille
Herkunft	Deutschland	Deutschland	Deutschland
... spricht mit Mama	Russisch	Russisch	Deutsch
... Spricht mit Papa	Russisch	Englisch	Französisch
Familiensprache(n)	Russisch	Russisch, Englisch und Deutsch	Deutsch und Französisch
Erstsprache(n)	Russisch	Russisch und Englisch	Deutsch und Französisch
Zweitsprache(n)	Deutsch	Deutsch	–

Aus dieser Tabelle wird ersichtlich, dass die Begriffe Herkunftssprache, Familiensprache und Erstsprache, die sehr oft synonym verwendet werden, eigentlich unterschiedliche Aspekte beschreiben:

Erstsprache bezeichnet die Sprache, die ein Mensch als Kleinkind erworben hat.

Familiensprache ist die Sprache, die in der Familie gesprochen wird. Bei Olesya ist es Ukrainisch. Es kann aber auch sein, dass es unterschiedliche Sprachen sind: Bei Anna (siehe Tabelle) stammen zwar die Eltern aus Russland und England, aber ihre größeren Geschwister, die in Deutschland bereits zur Schule gehen, bringen die deutsche Sprache als die dritte Sprache mit nach Hause, so dass sie mit drei Familiensprachen aufwächst.

Herkunftssprache ist streng genommen die Sprache des Herkunftslandes. Bei Kindern, die in Deutschland geboren sind, ist dies Deutsch, denn sie kommen aus Deutschland. Das Herkunftsland ihrer Eltern kann Rückschluss darüber geben, was zu Hause gesprochen wird, muss es allerdings nicht. So werden in Italien neben dem Hochitalienischen zahlreiche Dialekte wie Sizilianisch gesprochen, in Frankreich Bretonisch, in der Türkei Kurdisch, in der Ukraine Ukrainisch, aber auch Russisch usw. **Wollen wir also eine Aussage darüber treffen, welche Sprachen ein Mensch spricht, dann ist der sicherste Weg die Frage nach den Familiensprachen.** Sie kann uns wichtige Auskunft darüber geben, welche Sprachen für die Entwicklung des Kindes wichtig sind.

Und haben Sie schon einmal darüber nachgedacht, wie Sie zu Hause sprechen? Sprechen Sie mit Ihrem Vorgesetzten oder in einer Behörde genauso wie zu Ihrem Kind oder mit Ihrer Freundin? Sprechen sie vielleicht einen Dialekt, in den Sie „verfallen“, wenn Sie mit Ihrer Sandkastenfreundin oder Tante telefonieren? Auch diese Unterschiede machen die gesprochene Sprache faszinierend facettenreich, allein schon in ihrer „inneren Mehrsprachigkeit“.

2. Mehrsprachigkeit in Deutschland: Realität und Mythen

Obwohl die Mehrsprachigkeit in unserem Leben präsenter ist als man denkt, herrschen immer noch viele Missverständnisse, die sich bei näherer Betrachtung leicht auflösen lassen.

Deutschland ist mehrsprachig!

„In Deutschland spricht man Deutsch!“ – diese Meinung ignoriert individuelle mehrsprachige Lebenssituationen ebenso wie die Tatsache, dass einsprachige Länder auf der ganzen Welt so gut wie nicht mehr existieren (Leist-Villis 2016). Sächsisch, Bayrisch, Sorbisch, Dänisch, Regiolekte, Soziolekte und andere Varietäten existieren in Deutschland neben Sprachen wie Russisch, Türkisch, Englisch, Französisch und noch vielen mehr.

Eine-Zwei-Drei-Sprachen – Unser Gehirn kennt keine Lerngrenzen!

Oft besteht die Sorge, dass der Erwerb einer Sprache das Kind am Erlernen einer weiteren Sprache hindert. Doch man kann Klavier spielen und Gitarre, Volleyball und Fußball. So wie das eine Instrument oder eine Sportart die Beherrschung einer anderen nicht ausschließt, so ist auch das Lernen und Sprechen mehrerer Sprachen mühelos möglich. Unmöglich wird es erst dann, wenn das Kind daran aktiv gehindert wird. Dazu trägt zum Beispiel ein negativ eingestelltes Umfeld bei.

Mehrsprachige Entwicklung ist gesund!

Sprachentwicklungsstörungen kommen bei mehrsprachigen Kindern nicht häufiger als bei einsprachigen vor. Auch ist Mehrsprachigkeit keine Ursache für Stottern oder Entwicklungsverzögerung – denn dann müssten ja mehrsprachige Länder wie Belgien oder die Schweiz überwiegend von Stotterern bewohnt sein (Leist-Villis 2016).

Jede Sprache ist wichtig!

„Was soll das Kind mit Griechisch?“: Negative Meinungen gegenüber Mehrsprachigkeit werden besonders dann geäußert, wenn es sich um Sprachen



mit geringem Prestige handelt. Wenn ein Kind deutsch-englisch aufwächst, sind plötzlich all die oben geschilderten Sorgen – Überforderung, Sprachentwicklungsstörung oder verzögerte Sprachentwicklung nicht mehr Thema (Leist-Villis, 2016).

3. Du bist, was du sprichst – mehrsprachiger Spracherwerb emotional

Zurück zu Olesya. Sie kam erst vor einem Tag in ihre Einrichtung. Wie viele andere Kinder auch, ist sie erst einmal sehr zurückhaltend. Sie vermuten dabei, dass Olesya eine besondere Unterstützung von Ihnen braucht, weil sie ja kein Deutsch kann. Wo sollte man da als Erstes ansetzen?

Natürlich braucht es für das Spiel unter den Kindern nicht immer die Sprache. Viele Situationen lassen sich nonverbal sehr gut meistern. Ein Kind allerdings, das bereits viel zu sagen gelernt hat und stolz auf seine Muttersprache ist, fühlt sich plötzlich im Gegensatz zu anderen Kindern sprachlos und machtlos. Und das ist der Unterschied. Alle anderen können es. Nur ich nicht. „Die kleine Olesya kann noch nicht so gut Deutsch, aber wir spielen trotzdem zusammen.“ Dieser gut gemeinte Satz schiebt das Kind wieder in die Hilflosigkeit. Und gerade Kinder mit Fluchterfahrung brauchen Selbstwirksamkeit. Sie als Experten aufzunehmen, ihnen das Bewusstsein zurück zu geben, etwas zu können, geht nur in der Sprache, die sie können.

Waren Sie schon einmal im Ausland, wo Sie nur fremde Zeichen umgaben? Unleserliche Straßenschilder, nicht auseinanderzuhaltende Laute, gestikulierende, nett auf Sie einredende Menschen?

Wer schon einmal im Ausland zum ersten Mal versucht hat, nach dem Weg zu fragen oder eine Konversation aufzubauen, weiß, wie schwierig diese Situationen sind. Wir trauen uns oft zunächst nicht, die fremden Laute auszusprechen. Dieses Gefühl von Scham wird in der psychologischen Forschung mit dem *language ego* begründet, was sich im frühen Alter, mit den ersten Worten entwickelt. Ich spreche, ich kann nach einem Spielzeug fragen und kann „Nein“ sagen. Dieses Gefühl schafft eine sehr enge Bindung von Sprache und Identität. Genau diese Bindung ist dafür zuständig, dass das Erlernen von neuen Sprachen zunächst schwerfällt.

Die Bindung an die eigene Sprache bringen Kinder mit, wenn sie in die Betreuungseinrichtung kommen.

Heißt nun das Erlernen einer neuen Sprache, auf die eigene Identität verzichten zu müssen? Kinder stellen sich diese Frage erstaunlicherweise sehr früh. „Mama, wie ist es jetzt, ich kann jetzt Deutsch, und wenn ich im Kindergarten bin und Deutsch spreche, bin ich dann eine Deutsche?“ (Maywald 2003, 33). Wenn sie in der Anfangszeit Desinteresse an der mitgebrachten Sprache

erfahren, empfinden sie das als Ablehnung ihrer Identität und ihrer Kompetenzen: Früher kompetent und selbstbewusst in ihrer Sprache, finden sie jetzt nichts mehr vor, woran sie sprachlich anknüpfen können und sind verunsichert. Sie erleben sich als Sorgefälle, als die, die nicht „richtig“ mit der Erzieherin und den anderen kommunizieren können. Dass sie bereits so viel gelernt haben, sind sie nicht in der Lage zu zeigen. Die Kinder lernen schnell „richtig“ zu sprechen, weil sie merken, dass ihre eigene Sprache keine Rolle im Alltag spielt. Auch für die einsprachigen Kinder wird hier die falsche Botschaft vermittelt - die der Überlegenheit; dass es nur wichtig ist, Deutsch zu können. Mehrsprachigkeit wird so zu einer Sonderkompetenz ohne Wert. In der Praxis wäre es daher wichtig,

a) die Identität der Kinder, ihre Sprachen wertzuschätzen. Zum Beispiel indem sie hörbar und sichtbar in die Alltags-, Raum- und Situationsgestaltung einbezogen werden;

b) ihr Selbstbewusstsein zu stärken. Zum Beispiel indem ihr Vorwissen eben während der Gestaltung des Alltags aller Kinder als Ressource aufgegriffen wird. Weitere Impulse zum wertschätzenden Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt, zur Gestaltung einer mehrsprachigkeitsfreundlichen Kita, zum bewussten Einbezug mehrsprachiger Kinder als Experten finden Sie im Praxisteil der Handreichung.

4. Mehrsprachiger Spracherwerb: Kognitive Entwicklung

Für die Ich-Entwicklung des Kindes spielt die Sprache eine grundlegende Rolle. Die Wertschätzung der mitgebrachten (sprachlichen) Ressourcen, die für diese Entwicklung grundlegend ist, liegt in der Hand der Erzieher*innen. Denn sie sind diejenigen, die die Kommunikation im Alltag bewusst steuern können.

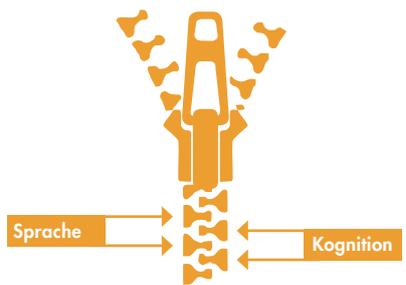
Bereits in den 1950er Jahren stellte Jean Piaget (Piaget 1980) fest, dass die kognitive Entwicklung des Kindes in Interaktion mit der Umwelt verläuft. Dabei spielt die Sprache eine grundlegende Rolle. Das enge Zusammenspiel zwischen Sprache und Kognition kann hier an einem Alltagsbeispiel illustriert werden:

In frühester Kindheit entwickelt das Kind die Vorstellung davon, was ein Ball ist, indem es ihn sieht, anfasst und anstößt. Es nimmt ihn konkret als einen roten, glatten Gegenstand wahr, der rollen kann. Wenn der Gegenstand nicht im Blickfeld des Kindes ist, existiert er nicht.

Die nächste Stufe der kognitiven Entwicklung – die Objektpermanenz – stellt die Einsicht dar, dass Gegenstände auch dann weiter existieren, wenn sie gerade nicht sichtbar sind. Und diese Stufe wird mit dem Erlernen von Wörtern erreicht: Indem das Kind das Wort „Ball“ sagt, kann es den Ball, der gar nicht zu sehen ist, „hervorholen“ – danach fragen, darüber reden. Diese beeindruckende

Erkenntnis löst bei den Kindern die bekannte Frage-Welle „Was ist das? Wie heißt das?“ aus.

Auch in der weiteren Entwicklung bauen Sprache und kognitive Entwicklung aufeinander auf. Ist diese Phase erreicht, lernt das Kind, mit der Sprache und mit komplexen Satzkonstruktionen Zusammenhänge zwischen Ereignissen herzustellen: „Wenn ich den Ball anstoße, rollt er.“ Die Erkenntnis, dass Ereignisse sich in einer Weise bedingen, bedarf einer gewissen sprachlichen und kognitiven Voraussetzung. Schließlich wird mit der Sprache die spätere Lösung von der konkreten Vorstellung, das Abstrahieren, möglich. Diese Fähigkeit erlaubt, die Äußerung „Die Welt ist eine Kugel“ begriffen zu haben., ohne die Erdkugel je mit allen Sinnen zu begreifen. So lernen Kinder Hypothesen zu formulieren, über etwas zu reflektieren und logisch zu denken. Sprachliche und kognitive Entwicklung sind also eng miteinander verzahnt: Wie beim Reißverschluss bedarf es bestimmter kognitiver Voraussetzung, damit sich die Sprache entwickelt, aber auf diesen sprachlichen Voraussetzungen baut wiederum die nächste Stufe der kognitiven Entwicklung auf.



Bei Kindern, die erst in der Kita anfangen Deutsch zu lernen – sei es weil sie erst vor Kurzem in Deutschland Asyl gefunden haben oder weil die Eltern sich für eine mehrsprachige Erziehung entschieden haben – verläuft dieser Prozess nicht anders. Obwohl die Kinder noch kein Deutsch sprechen, sind sie kognitiv altersgemäß entwickelt. Diese Entwicklung ist dank der Erstsprache zustande gekommen und ist noch nicht abgeschlossen(!). Was passiert, wenn wir aus gut gemeintem Grund den Eltern dazu raten, zuhause nur Deutsch zu sprechen? Das wichtigste Instrumentarium, womit sich das Kind die Welt erschlossen hat, würde wegfallen. Es besteht die Gefahr, dass dadurch die kognitive Entwicklung stagniert und erst dann in voller Kraft weiter gefördert werden kann, wenn der Erwerb der deutschen Sprache schon weit vorangeschritten ist. Hier kann von Monaten die Rede sein. Selbstredend soll dem Kind so schnell wie möglich das notwendige Vokabular in deutscher Sprache zur Verfügung gestellt werden. Doch für die kognitive Entwicklung ist die Weiterförderung in der bis jetzt gesprochenen Sprache genauso wichtig. Schließlich profitiert auch das Erlernen der neuen Sprache von diesen kognitiven Grundlagen: Denn die einzelnen Funktionen der Sprache müssen nicht erst erkannt und entwickelt, sondern lediglich auf das Deutsche übertragen werden.

Die Voraussetzung hierzu ist, dass die vorhandenen familiensprachlichen Ressourcen gefördert werden. Auch die Förderung der deutschen Sprache sollte hier ganz bewusst gestaltet werden. Ein reines Sprachbad – das Sprechen mit dem Kind – bietet zwar den notwendigen sprachlichen Input; doch eine bewusst gestaltete, strukturierte Förderung, die jeweils die aktuelle sprachliche und kognitive Phase berücksichtigt und mit der Herausforderung zur nächsten Phase verhilft, würde eine deutlich schnellere und der Kindesentwicklung gerechtere Sprachgestaltung ermöglichen. (Wygotski 1982) Für die Praxis ist es daher wichtig,

1. Eltern zur Weiterförderung der Familiensprache zu Hause, in Vereinen, mit Gleichaltrigen zu ermutigen;
2. die sprachliche Kommunikation mit dem Kind förderlich zu gestalten. Das heißt, ausgehend vom Ist-Zustand des Kindes Förderziele zu formulieren und diese mit bewusst ausgewählten Methoden umzusetzen. Hinweise und praktische Anregungen zur alltagsintegrierten Sprachförderung, von der Einschätzung des Sprachstandes, über Formulierung von bedarfsorientierten Maßnahmen bis hin zur Umsetzung finden Sie im Kapitel 3.

5. Mehrsprachigkeit: Faszination der Sprachenvielfalt (gesellschaftliche Ebene)

Wenn die ukrainische Sprache, die Olesya mitgebracht hat, im Kita-Alltag ihren Platz findet, so wird nicht nur Olesyas Lebenssituation berücksichtigt und wertgeschätzt, sondern auch andere Kinder profitieren davon. Jede weitere Sprache, die sich im Kita-Alltag wiederfindet, eröffnet neue Zugänge in die faszinierende Welt der Sprachenvielfalt und ist mit enormem Lernpotential verbunden.

5.1 Lebenslanges Lernen

Schon im Kleinen können wir die Gelegenheit nutzen, die nächste Generation unserer Gesellschaft als offen und kompetent im Umgang mit Neuem heranzuziehen. Mehrsprachige Kinderbücher oder gar Bücher in verschiedenen Sprachen bieten eine wunderbare Gelegenheit, diesen Umgang vorzuleben. Greifen wir das Bilderbuch, das Olesyas Eltern zur Eingewöhnung mitgebracht haben, auf? Oder legen wir es weg mit der Bemerkung „Das ist nicht unsere Sprache“? Im zweiten Fall würden wir vorleben, dass man Unbekanntes besser nicht anfasst. Greifen wir die Geschichte im Buch auf, ohne auf die Sprache einzugehen, können wir gemeinsam mit den Kindern über die mögliche Handlung rätseln und ihrer Fantasie freien Lauf lassen.

Oder gehen wir sogar einen Schritt weiter und nutzen die Chance, die Kinder auf die sprachliche Vielfalt neugierig zu machen und den Umgang damit als Abenteuer, Entdeckungsreise und Lust am Neuen zu gestalten: „Hmmm... Ob die Ge-

schichte wirklich so geht. Ich kann es dir leider nicht vorlesen, ich kenne die Sprache nicht. Und ihr? Dann lasst uns mal die Anderen fragen! Und schon machen sich unsere kleinen Detektive auf die Suche durch das ganze Haus, zu anderen Kindern, Erzieher*innen, dem Koch oder der Hauswirtschafterin. Und was, wenn wir Olesya selbst fragen? Sie kann das Buch vielleicht nicht vorlesen, aber womöglich erzählen, worum es in ihrem Lieblingsbuch geht. Und schon stärken wir Olesyas Selbstwirksamkeit, die plötzlich von der „Noch-nicht-so-gut-Sprechenden“ zur Kennerin und Expertin von etwas wird, was die anderen nicht können. Oder wir greifen noch zusätzlich die sprachlichen Ressourcen der Eltern auf und laden Olesyas Eltern ein, das Buch vorzulesen. Schon lauschen wir gemeinsam neuen Lauten und reflektieren darüber, wie verschieden laute und Schriftzeichen sein können. Der kindlichen Fantasie sind keine Grenzen gesetzt. Mit nur wenigen Mitteln können wir so die sprachliche Vielfalt unserer Kita aufgreifen, das Selbstbewusstsein von mehrsprachigen Kindern stärken und zugleich auch die Selbstwirksamkeit der Eltern, auf die Olesya stolz sein kann: Meine Mama ist nicht die, die mit mir in dem Vorraum auf Ukrainisch flüstert, sondern die, die im Morgenkreis sitzt und laut vorliest.

5.2 Sprachbewusstheit

Auch über Sprache nachdenken, sich der eigenen Sprache bewusst werden, findet ungezwungen Platz im Alltag, wenn wir die vorhandene Sprachenvielfalt nicht nur hörbar, sondern auch sichtbar machen: mehrsprachige Begrüßungsschilder im Eingangsbereich, Beschriftungen der Alltagsgegenstände in vielen Sprachen, mehrsprachige Kinderbücher, Ausmalbilder mit verschiedenen Schriftzeichen und vieles mehr. „Was heißt „Hallo“ auf Ukrainisch?“ können wir Olesya fragen und schreiben „Pryvit“ auf das Begrüßungsschild oder fragen die Eltern, wie man das mit kyrillischen Buchstaben schreiben würde. So können wir nicht nur den Raum mit vertrauten Zeichen für die mehrsprachigen Kinder und Eltern ausstatten, sondern auch Anreize für alle Kinder schaffen, Sprachen zu vergleichen und zu erforschen: Warum hat der Tisch so viele Beschriftungen: „Tisch“, „стол“, „table“? Und die Schriftzeichen sehen so unterschiedlich aus! Ist ein [r] immer ein [r]? Nein, keineswegs! Schaut mal, so klingt ein [r] auf Englisch. Und so klingt es auf Ukrainisch. Und wer weiß, wie ein [r] auf Arabisch/Türkisch/Polnisch/Französisch klingt? Und kann uns Olesya sagen, was für Laute ein Hund auf Ukrainisch macht? „Gaf-gaf!“ Solche Literacy-Aktivitäten tragen dazu bei, dass sich bei Kindern allmählich und ungezwungen das Verständnis für die Begriffe „Sprache“, „Wort“, „Buchstabe“ oder „Laut“ bildet. Diese Kompetenz nennt die Sprachforschung *Language Awareness*, Sprachbewusstheit. Später trainieren die Jugendlichen sie mühevoll im Deutschunterricht oder in Englisch und Französisch zusammen mit der oft erwähnten „interkulturellen Kompetenz“, die in der echten, real existierenden Vielfalt der Kita auf natürliche Weise Platz hätte.

Welches Wort ist das längste?

- Wie viele Buchstaben hat das russische Wort? (Eindeutig 5)
- Wie viele Buchstaben hat das arabische Wort? 2? 4? 6? (Es sind 3.)
- Was fällt auf, wenn man die chinesische Bezeichnung für die Tür betrachtet? (Es sieht doch aus wie eine Abbildung!)

5.3 Von interkultureller Kompetenz zu Vielfalt als Normalität

Im Fremdsprachenunterricht trainieren ältere Kinder und Erwachsene später auch „Fremdverstehen, Perspektivenwechsel und Ambiguitätstoleranz“ (die Fähigkeit, Unsicherheit, Ungewissheit und Widersprüche auszuhalten) – Schlagwörter der interkulturellen Kompetenz, wie sie normativ der Lehrplan für den Englischunterricht der Klassen 5 bis 12 vorschreibt. Wir schicken unsere Kinder zum Schüleraustausch in die USA und als Au-Pair nach Frankreich, um diese Fertigkeit stolz im Bewerbungsgespräch vorlegen zu können. Und dabei bieten die kleinen Momente des Kita-Alltags Raum, den Blick für die Normalität der Verschiedenheiten jetzt schon zu öffnen. Wichtig ist, diese Momente zu erkennen und zu nutzen. Auch hier bieten die Kinderbücher aus anderen Ländern viele Gesprächsanlässe. Das Lieblingsbuch von Olesya handelt von einem „Пряничный домик“, einem Lebkuchenhaus. Ist es dann sowas wie Hänsel und Gretel? Lustig, das gibt es also auch auf Russisch. Und kennt ihr Baba Jaga? Das ist eigentlich ein Märchen aus Russland, aber das gibt es auch auf Deutsch. Und Pinocchio kommt aus Italien und der kleine Däumling aus Frankreich. Die Kompetenz, über Vielfalt bewusst zu reflektieren, muss gar nicht mühevoll trainiert werden. Die Ambiguitätstoleranz, die Fähigkeit, verschiedene Ansichten, Normen, Werte auszuhalten, die wir kompetenzorientiert im Schulcurriculum niederschreiben, findet genau an dieser Stelle Platz, wenn Kinder bereits früh diese Normalitätsvorstellung entwickeln – die der Vielfalt als Normalität.

Vielfalt als Chance. Chance für Lebenslanges Lernen, für Sprachbewusstheit oder vorurteilsbewusstes Miteinander. Allein schon diese drei Beispiele zeigen, wie die Vielfalt zur Chance wird, wenn wir neu zugewanderte Kinder als Experten begreifen. Und zwar nicht nur, weil es für sie wichtig ist, um die Selbstwirksamkeit wiederzuerlangen, sondern weil es für uns alle wichtig ist. Die Welt, die in die Kita kommt, hereinzulassen und von ihr zu lernen anstatt sie an uns anzupassen, das heißt zusammen leben lernen.





LITERATUR:

- Leist-Villis, A. (2016): Elternratgeber Zweisprachigkeit: Informationen & Tipps zur zweisprachigen Entwicklung und Erziehung von Kindern. Tübingen: Stauffenburg.
- Piaget, J. (1980): Psychologie der Intelligenz. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Wygotski, L. (1982): Pedologija podrostka. Izbrannye glavy. In: Wygotski, L.: Sobranie sočinenij v 6-ti t., Band 2, Moskau: Pedagogika.

Mehrsprachigkeit in der Praxis von Kieron Cook

Grundsätzliches

Die Entwicklung der Erstsprache oder -sprachen ist von der Entwicklung der Persönlichkeit und der kulturellen Identität nicht zu trennen. Diese Prozesse beginnen im engsten familiären Setting und breiten sich stets weiter aus. Meine Sprache wird zu einem wichtigen Teil meiner Identität und ist gleichzeitig eine zentrale Ausdrucksform dieser. Meine Sprache ist ein Teil von mir. Mit dem Eintritt in die Kita macht ein Kind seine ersten tiefgehenden Erfahrungen mit der weiteren Gesellschaft. Dies stellt ein Schlüsselmoment in seinem Leben dar. Wie die Kita seiner Identität - auch seiner sprachlichen Identität - begegnet, wird das Kind prägen und Grundsteine (positive oder negative) für seinen weiteren Weg durchs Leben legen. Deswegen ist es sehr wichtig, dass die Erstsprachen des Kindes selbstverständlich ihren Platz in der Kita bekommen und eine Wertschätzung erleben.

In der Kita haben wir auch den Auftrag, den Kindern das Erlernen von Deutsch als Zweitsprache zu ermöglichen. Dabei dürfen wir die Rolle der Erstsprachentwicklung nicht außer Acht lassen. Die Entwicklung der Zweitsprache baut auf der Entwicklung der Erstsprachen auf. Die eine bedarf der anderen.

PÄDAGOGISCHES ZIEL

Heißt das, dass ich als Pädagoge all die Sprachen beherrschen muss, die es bei uns in der Kita gibt? Natürlich geht das nicht.

Unser pädagogischer Auftrag ist es, allen Sprachen der Kinder Platz zu geben, diese wertzuschätzen und als Ressource für alle zu erkennen.

Unser Ziel ist es, dass mehrsprachig aufwachsende Kinder eine positive Einstellung zur ihrer Mehrsprachigkeit entwickeln und selbstbewusst im Umgang damit werden.

Darin steckt für uns als Pädagogen ein klarer Auftrag. Inwiefern die Kinder selbst bereit sind, ihre Erstsprachen mit einzubringen, ist nach meiner Erfahrung unterschiedlich und hängt von Alter, Persönlichkeit und Vorerfahrungen ab. Manche Kinder sind erst nach längerer Zeit bereit, nachdem sie viele positive Erfahrungen gesammelt haben, sich in ihrer Erstsprache zu äußern. Andere Kinder freuen sich von Anfang an.

Wichtig ist die Selbstbestimmung. Als Pädagoge schaffe ich eine positive Atmosphäre, indem ich Signale immer wieder setze. Das Kind entscheidet selbst, wann es sich in der Erstsprache äußern möchte.

Wenn mehrere Kinder die gleiche Erstsprache sprechen können, lassen Sie sie diese auch untereinander benutzen. Alle Sprachen haben ihren Platz und als Kind oder Erwachsener nichts zu verstehen, gehört einfach zum Alltag und ermöglicht einen Perspektivenwechsel.

PÄDAGOGISCHE ARBEIT

Es folgen verschiedene Ideen, wie man Mehrsprachigkeit im Kita-Alltag selbstverständlich aufgreifen kann.

Begrüßungsschilder

An der Tür zu unserem Kindergarten hängen immer zwei Schilder. Beim Reinkommen steht „Hallo“ oder „Guten Tag“ und beim Rausgehen „Tschüss“ oder „Auf Wiedersehen“. Mal steht es dort auf Vietnamesisch, mal auf Französisch oder Dari. Alle Sprachen, die im Haus vertreten sind, kommen vor. Die Schilder werden in Absprache mit den Eltern in den ersten Tagen der Eingewöhnung von uns gemacht. Damit signalisiere ich den Eltern gegenüber Interesse und räume gleich Platz für ihre Erstsprachen ein. Die Eltern fragen oft, ob „Hallo“ oder „Guten Tag“ drauf stehen soll. Diese Entscheidung überlasse ich ihnen. Ich frage einfach: „Was möchten Sie lesen, wenn Sie hier hereinkommen?“. Handelt es sich um eine Schrift, die ich nicht beherrsche, bitte ich die Eltern, es entweder selbst auf das Schild zu schreiben oder, wenn ich es abschreibe, bitte ich sie, meine Abschrift zu kontrollieren. In Klammern darunter schreiben wir die Aussprache mit lateinischen Buchstaben und noch dazu, um welche Sprache es sich handelt.

Grundsätzlich ist es immer besser, Eltern zu fragen, bevor man etwas Schriftliches in der Kita aushängt, in einer Sprache, die man selbst nicht beherrscht. Sonst kommt man – wie es mir schon mal passierte – in die Verlegenheit, erklären zu müssen, warum „Guten Appetit“ auf Arabisch an der Einrichtungstür hängt!

Unsere Begrüßungsschilder werden regelmäßig ausgetauscht. Dies passiert inzwischen in einem Morgenkreis. Wir nehmen das alte Schild ab und überlegen zusammen, was als nächstes dran kommt. Die Schilder sehen alle unterschiedlich aus (sie haben keine einheitliche Form bzw. Farbe), sodass auch jüngere Kinder sich an der Auswahl beteiligen können. Sie schauen einfach, was ihnen gut gefällt. Auf dieser Art und Weise werden die vielen Sprachen im Haus immer wieder thematisiert.

Weitere Schriftformen

An anderen Stellen im Haus findet man ebenfalls Beschriftungen in verschiedenen Sprachen. Nach meiner Erfahrung werden solche Schilder nach kurzer Zeit nicht mehr wahrgenommen. Deswegen ist es wichtig, sie mit den Kindern zusammen zu beschriften und immer wieder Gelegenheiten zu suchen, sie mit einzubeziehen.

Ein weiteres Beispiel sind unsere Funktionsräume. An jeder Tür hängt ein Bild, welches das Zimmer darstellt. Darunter steht der Name des Zimmers in einer der Sprachen, die sich im Haus befinden. Ab und zu nehme ich die Schilder alle ab und wir schauen zusammen, was drauf steht und wo sie hingehören.

In der Kinderküche koche und backe ich hin und wieder mit den Kindern. Manche Rezepte habe ich auch schon in Französisch oder Russisch gehabt. Gemeinsam schauen wir das Rezept an und rätseln, warum ich es nicht lesen kann. Dann machen wir uns auf die Suche nach jemandem, der uns das Rezept übersetzen kann.

Bücher

Zweisprachige Bücher oder einsprachige Kinderbücher, die nicht auf Deutsch geschrieben sind, bieten auch Anlässe, der Mehrsprachigkeit einen Platz einzuräumen. Vielleicht findet sich jemand im Team, der die Bücher vorlesen kann oder



jemand unter den Eltern, der dafür Zeit hat. Zweisprachige Bücher lese ich gern selbst vor. Da können wir zumindest schauen, wie die Geschichte auf Persisch oder Urdu heißt.

Wir können andere Schriften als die Lateinische anschauen und stellen fest, dass Persisch zum Beispiel von rechts nach links gelesen wird und das Buch nach rechts und nicht nach links aufgeklappt wird.

z.B.:

Der Große Schneemann
von Seyyed Ali Shodjaie
und Elahe Taherian, Bao-
bab Books, 2013



Begrüßungslied

Der Morgenkreis hat im Tagesablauf in vielen Kitas seinen festen Platz. Ich beginne den Morgenkreis gern mit einem Begrüßungslied. Zur Melodie von „Im Dorf brennt es“ begrüßen wir uns in vier Sprachen – da wir im Kinderkreis und in der Kita mehr als vier Sprachen kennen, wechseln wir jedes Mal die Sprachen. Die Kinder entscheiden selbst, welche Begrüßungen wir nutzen. Dazu haben wir auch bestimmte Bewegungen. Es kann zum Beispiel so laufen:

Buongiorno! Buongiorno! – Italienisch
(auf den Oberschenkel klatschen)
Привет! [privjet], Привет! [privjet] – Russisch
(in die Hände klatschen) – Russisch
Guten Morgen, Guten Morgen!
(Hände über den Kopf strecken und winken)
مكيلي عمال سالام (As-salamalaykom), مكيلي عمال سالام (As-salamalaykom) – Arabisch (Hände runter und nochmal winken)

Die Begrüßungen haben die Kinder erst mit der Zeit gelernt. Interessant war auch der Identifikationsprozess, den die Kinder durchlaufen haben. Als wir die Morgenkreise und das Lied einführten, kamen Kinder zusammen, die zuvor wenig miteinander zu tun hatten. Vor allem gab es eine kleinere Gruppe Jungs dabei, die mit den mehrsprachigen Jungs in der Gruppe noch wenig zu tun hatten. Am Anfang wünschten sie sich nie eine andere Sprache als die, die sie konnten: nämlich Deutsch. Mit der Zeit, als das Thema Sprachenvielfalt nicht mehr neu für sie war, öffneten sie sich langsam. Nun wünschen sie sich nicht nur die Begrüßung in verschiedenen Sprachen, sondern freuen sich auch, dass sie mehrere dieser Begrüßungen auswendig können. Inzwischen hat sich ein „Wir-Gefühl“ in Bezug auf die Sprachen entwickeln können.

Wenn ich das Lied mit neuen Kindern oder mit jüngeren Kindern singe, nehme ich manchmal eine einfachere Version, wo wir nur eine Sprache einsetzen.

Musik und CDs

Zum Tanzen ist in unserer Kita Musik in verschiedenen Sprachen vorhanden. Französische Kaffeehaus-Musik und Lieder spielen wir oft im Hintergrund in der Küche. Für ruhige Momente nehme ich gern Schlaflieder in verschiedenen

Sprachen. Auch Geschichten-CDs kann man den Kindern in verschiedenen Sprachen zur Verfügung stellen. CDs u.ä. kann man natürlich selber besorgen. Eltern sind auch oft bereit etwas zu schenken oder für die Kita zu brennen. Man muss nur fragen.

Mit den Kindern singe ich auch regelmäßig Lieder auf Englisch. Dazu nehme ich am liebsten Lieder mit Bewegungen. Zu jedem Lied habe ich ein passendes Bild ausgesucht, sodass die Kinder über das Bild gut einen Eindruck vom Lied bekommen können.

Es ist sicherlich aufwendiger, aber Eltern kann man auch einladen, um mit den Kindern zusammen ein Lied in Portugiesisch, Chinesisch, Suaheli zu lernen. Es muss nicht perfekt klappen, aber dadurch erfährt das Kind, welches die Sprache kann, eine doppelte Wertschätzung. Die stille Botschaft lautet: Du kannst etwas, was ich nicht kann, und das ist toll. Ich weiß ein bisschen wie es ist, wenn ich den Mund in einer Sprache aufmachen muss, die fast alle besser können als ich.

Zahlen

Das Zahlenverständnis zu fördern, gehört zum Alltag in der Kita und taucht als Thema in allen möglichen Situationen auf. Ob es darum geht, wie viele Mädchen und wie viele Jungen heute im Morgenkreis sitzen, wie viele Plätze es am Tisch gibt, wie viele Schritte wir alle gehen sollen, wie alt wir sind oder (bei mir sehr beliebt) wie viele Male jedes Kind rühren darf, wenn wir gemeinsam einen Kuchen backen - Anlässe zum Zählen sind leicht zu finden. Dabei zählen wir in verschiedenen Sprachen. Entweder habe ich ein Kind, welches bereit ist, das Zählen auf z.B. Polnisch anzuleiten und wir sprechen alle nach, oder ich leite es selber an und das Kind, welches Polnisch kann, gibt die Rückmeldung, ob es richtig war oder nicht. Das Zählen bis 10 kann ich mir auch nicht in allen Sprachen merken. Deswegen habe ich Spickzettel, auf denen ich mir mit Hilfe von Eltern die Zahlen so aufgeschrieben habe, dass die Aussprache einigermaßen stimmt. Und wenn ich es falsch mache? Das ist nicht schlimm. Ich bin gerade ein Vorbild als Lernender, das polnisch sprechende Kind ist gerade der Experte oder die Expertin. Es tut ihm oder ihr gut, über meine schlechte Aussprache lachen zu dürfen. Die stille Botschaft ist wieder eine wertschätzende.

Wochentage

Die Wochentage spielen im Morgenkreis eine wiederkehrende Rolle. Hier kann man noch einbringen, wie eben die Tage auf Arabisch oder Serbisch heißen. Hängt im Kindergarten ein Wochenplan, kann man mit den Kindern zusammen die Wochentage auf Arabisch oder Serbisch dazu schreiben.

Spiele

In Spielen wiederholen sich regelmäßig die gleichen Worte und Sätze. Sie bieten einen geeigneten Kontext, eine Vielfalt an Sprachen miteinzubringen.

Wenn man zum Beispiel „**Feuer, Wasser, Sand**“ spielt, kann man diese Worte durch die gleichen in Rumänisch oder Schwedisch ersetzen. Das Kind, welches diese Sprache versteht, hat entweder beim Spielen einen Vorteil, (wo es sonst eventuell einen Nachteil hat) oder es kann die Rolle des Spielleiters übernehmen. Die Kinder kriegen schnell mit, was

sie machen müssen. Sie schauen auch beieinander nach und notfalls kann man das Deutsche hinten dranhängen. Wenn wir „Hase und Jäger“ spielen, geht es immer darum wer der **ОХОТНИК**/ochotnik ist und wer als **ЗАЯЦ**/zayats schon gefangen wurde.

Ein weiteres Spiel heißt „Hampelmann“.

Es wird im Kreis gewürfelt. Zu jeder Zahl gehört eine Aktion, die von allen durchgeführt werden muss, und zwar so viele Male, wie Punkte auf dem Würfel sind: Aufstehen (falls wir schon stehen, setzen wir uns hin und stehen wieder auf)

1. Zweimal mit den Füßen stampfen,
2. Dreimal in die Hände klatschen,
3. Viermal im Kreis drehen,
4. Fünfmal einen Hampelmann machen,
5. Hinsetzen (falls wir schon sitzen, stehen wir auf und setzen uns wieder hin).

Bei der Durchführung der jeweiligen Aktion zählen wir wieder auf Tschechisch, Armenisch, Japanisch.

Kennt man Spiele, die aus anderen Sprachen stammen, kann man diese natürlich auch gut einsetzen.

Es werden also keine besonderen Spiele gebraucht, um unseren Schatz an Sprachen zum Einsatz zu bringen. Man kann – wieder mit Hilfe der Eltern – Spiele, die man bereits kennt, sprachlich ergänzen.

Auf Englisch kann man zum Beispiel „What’s the time, Mr. Wolf?“ spielen.

Ein Kind, das den Wolf spielt, steht gegenüber den anderen Kindern. Die Anderen stehen auf der anderen Seite des Spielfeldes und rufen „What’s the time, Mr. Wolf?“ („Wie spät ist es, Herr Wolf?“). Herr Wolf antwortet zum Beispiel „It’s 4 o’clock“ oder „It’s 7 o’clock“ und die Kinder nehmen entsprechend viele Schritte in seine Richtung. Irgendwann antwortet er aber „It’s lunch time“ („Es ist Mittagessenszeit“). Da rennen alle weg. Wen der Wolf fängt, spielt in der nächsten Runde den Wolf.

Worträtsel

Wenn ich zum Beispiel im Morgenkreis ein neues Thema beginnen möchte, beginne ich manchmal mit einem Worträtsel. Das Thema – zum Beispiel „Drachen“ – steht auf verschiedenen Zetteln, in verschiedenen Sprachen. Wenn man die Zeit nicht hatte, die Eltern zu fragen, kann man auch den Google-Übersetzer zur Vorbereitung nutzen. Da kann man sich auch die Aussprache anhören. Ich erkläre den Kindern, dass es sich um ein Rätsel handelt und ziehe den ersten Zettel. Dabei nehme ich einen, auf dem das Wort am meisten vom Deutschen abweicht. Ich lege es hin und spreche das Wort aus. Die Kinder dürfen noch nicht raten. Ich mache auch klar, dass ich nicht sicher bin, ob ich es richtig ausspreche. Ich hole noch einen Zettel raus usw., bis alle Zettel vor uns liegen. Zum Schluss dürfen die Kinder raten, worum es geht. Wenn ich Glück habe, hat ein Kind das Wort in seiner Erstsprache verstanden. Wenn nicht, liegt es wieder an meiner Aussprache. Zum Schluss schauen und hören wir uns die Worte wieder an. Nun beginnen wir mit dem Thema an sich.

Rolle der pädagogischen Fachkraft / Rolle des Kindes

Bei all diesen Ideen lag der Schwerpunkt bei der pädagogischen Fachkraft als Initiator*in. Dies ist wichtig. In Bezug auf die Vielfalt an Sprachen sind wir Lernende und bestimmte Kinder die Experten. Trotzdem bleibt die Gesamtverantwortung bei uns Pädagog*innen. Nur so bleibt das Kind selbstbestimmt und kann selber entscheiden inwiefern es sich mit einbringen möchte. Je mehr wir als Pädagog*innen ehrlich, ohne Druck und interessiert ausprobieren und anwenden, und je mehr positive Erfahrungen zurückhaltende Kinder sammeln, desto mehr wird ihr sprachliches Selbstbewusstsein wachsen und damit ihre Bereitschaft, in der Gruppe etwas von ihrem Schatz mit den anderen zu teilen.

Ich lade Kinder immer wieder ein, ihre Sprachkenntnisse mit uns zu teilen. Dabei ist es wichtig zu wissen, dass Dolmetschen eine gelernte Fähigkeit ist. Wenn ich einem Kind einen Regenbogen zeige, frage ich, wie es auf Kroatisch heißt und es antwortet „Ich weiß nicht“, muss es nicht bedeuten, dass das Kind es nicht weiß. Es kann eben das Wort gerade nicht abrufen. Das kann man den Kindern erklären. Wenn es noch nicht bereit ist, mit uns das Zählen auf Persisch zu üben, findet man vielleicht eine andere Lösung. Vielleicht würde das Kind es mir ins Ohr flüstern und ich versuche es laut zu sprechen. Wenn das Kind es nicht möchte – ist es in Ordnung. Da sage ich oft „Du hast einen großen Schatz. Pass gut darauf auf und ich würde mich sehr freuen, wenn du ihn irgendwann mal mit uns teilst.“

Über Mehrsprachigkeit sprechen

Gerade mit älteren Kindergartenkindern kommt das Thema Mehrsprachigkeit im Gespräch auf. Dazu ein Beispiel:

Wir setzen uns mittags in der Ruhezeit zusammen hin, um ein Buch zu lesen. Einige Kinder fragen, ob sie sich neben mich setzen dürfen. Ich sage, dass Ahmed und Hussein sich zu mir setzen können. „Das ist unfair“ rufen ein oder zwei Kinder. Ich erkläre den Kindern, dass Ahmed und Hussein Arabisch perfekt können und im Kindergarten sehr fleißig gearbeitet haben, um Deutsch zu lernen. Ich erkläre weiter, dass ich leider kein Arabisch kann, so dass ich nicht auf Arabisch vorlesen kann. Deswegen möchte ich, dass sie sich neben mich setzen können, weil die Bilder ihnen helfen, die Geschichte besser zu verstehen. Hier handelt es sich um Perspektivenwechsel und um Mehrsprachigkeit als Norm. Es geht darum, was Ahmed und Hussein können: nämlich Arabisch und zunehmend mehr Deutsch.

Ein anderes Mal kommt das gleiche Thema wieder auf (wer neben wem sitzen darf, ist ein wichtiges Thema in der Kita). Diesmal frage ich die Kinder, warum es so ist, dass (an diesem Tag) Ahmed neben mir sitzen darf. Ein anderes Kind erklärt es so: „Weil Ahmed aus Syrien kommt“. Die Antwort bestürzt mich. Ich habe immer eine inklusive Sprache gepflegt. Alle Kinder leben hier und es geht hier um Sprache, nicht um vermeintliche Herkunft. Aber leider liegen solche Zuschreibungen sehr nah in unserer Gesellschaft und Kinder übernehmen sie. Unsere Aufgabe ist es, sie pädagogisch aufzugreifen. Ahmed ist ein sehr selbstbewusstes Kind. Ich frage ihn, ob er aus Syrien kommt. „Nein“, erklärt er, „ich komme aus Deutschland, aber meine Eltern kommen aus Syrien“. Und Ahmed kann deswegen Arabisch sprechen, weil er es von seinen Eltern gelernt hat.



Perspektivwechsel

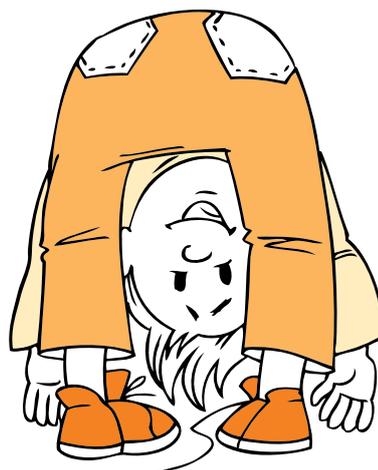
Über die Jahre hinweg sind mehrere Kinder zu uns gekommen, die in der Einrichtung ihre erste intensive Begegnung mit der deutschen Sprache machen. Im Vorfeld dessen spreche ich gern mit den Kindern in der Einrichtung über die bevorstehende Eingewöhnung. Dazu machen wir ein Gedankenspiel. Sie machen alle die Augen zu und stellen sich vor, sie müssen ab morgen in eine neue Kita. Wenn sie dort hinkommen, stellen sie fest, dass Erzieher*innen und Kinder alle eine Sprache sprechen, die sie nicht verstehen. Papa bleibt die ersten Tage da, aber irgendwann muss er wieder zur Arbeit und dann sind sie allein. Ich erkläre weiter: „Du sitzt in der Gruppe und hörst zu. Die Erzieherin erzählt etwas, aber du verstehst nichts. Plötzlich stehen alle auf. Manche gehen in die Garderobe, manche aber bleiben drin, wo sollst du hin? Du gehst einfach mit in die Garderobe. Hoffentlich war das richtig. Die Schnürsenkel kriegst du nicht zu, aber du weißt nicht, wie man in dieser Sprache nach Hilfe fragt. Sie bleiben eben offen. Im Garten spielst du alleine. Du kennst ja niemanden und kannst sowieso nicht mit den anderen reden. So läuft es den ganzen Tag lang bis du abgeholt wirst.“

Nun machen wir die Augen wieder auf und überlegen zusammen, wie wir uns gefühlt haben und was wir uns gewünscht hätten. Was hätte alles einfacher gemacht? Da beginnend erkläre ich, dass ein Kind zu uns kommen wird, dessen Sprache wir nicht können. Zusammen überlegen wir, wie wir ihm das Ankommen in der Einrichtung erleichtern können.

Sprachstandhebungen in der Erstsprache

Zu den Aufgaben der Erzieher*innen gehört auch die Dokumentation der kindlichen Entwicklung. Zu den verschiedenen Aspekten dieser gehört auch die sprachliche Entwicklung. Es reicht nicht aus, wenn wir uns auf die Dokumentation von Deutsch als Zweitsprache konzentrieren. Auch die Dokumentation der Entwicklung der Erstsprache gehört zu unseren Aufgaben. Wenn das Kind sich in der Erstsprache nicht altersentsprechend entwickelt, müssen wir es wissen. Erstens, weil es für seine Gesamtentwicklung wichtig ist, und zweitens, weil die Zweitsprachentwicklung einer guten Sprachentwicklung in der Erstsprache bedarf. Wenn man sich gut vorbereitet, kann man den Sprachstand in der Erstsprache im Rahmen eines Elterngesprächs feststellen. Die Eltern kennen ihr Kind und wenn man gezielte Fragen zur Sprachentwicklung stellt, kann man ein differenziertes Bild bekommen.

Gibt es Grund zur Sorge bezüglich der Entwicklung der Erstsprache, habe ich auch gute Erfahrungen mit dem Einsatz eines Dolmetschers vom **Gemeindedolmetscherdienst** gemacht. Ich habe ihm meine Fragestellung erklärt. Anschließend hatte er sich mit dem Kind beschäftigt, mit ihm Bücher angeschaut, etwas gespielt und es dabei in ein Gespräch verwickelt. Ich hielt mich nur im Hintergrund bereit. Abschließend haben wir seine Beobachtungen besprochen und ich habe sie dokumentiert. Selbstverständlich findet davor und danach ein Gespräch mit den Eltern statt.



Erstsprachler*innen im Team

Im Idealfall hat man mehrsprachige Pädagog*innen im Team. Wir werden immer mehr. Bei uns im Team sind wir momentan drei.

Außer Spiele auf Englisch zu machen, Lieder mit den Kindern zu singen und ihnen Bücher vorzulesen, spreche ich hin und wieder Englisch im Kita-Alltag.

Dazu habe ich eine bunte Weste, die ich ursprünglich als Geschenk bekam und mit den Kindern auspackte. Es ist nämlich eine Zauberweste. Wenn ich sie anziehe und zuknöpfe, bin ich verzaubert und kann nur Englisch sprechen. Ich kann auch die Knöpfe offen lassen. Da kann ich Englisch und Deutsch sprechen. Englisch spreche ich dann nicht nur mit den Kindern, sondern auch mit meinen Kolleg*innen. Ich habe verschiedene Settings für den Englischesinsatz ausprobiert und finde, es klappt für mich dann am besten, wenn es sich um Alltagssituationen handelt, wo die Sprache relativ ritualisiert ist, wie zum Beispiel beim Mittagessen oder beim Vesper.

Was will ich damit erreichen? Die Kinder lernen in solchen Situationen, wo sie nichts oder nur wenig verstehen, zurechtzukommen. Sie lernen, durch Vorbild und Ausprobieren, wie man sich verständigen kann, wenn es über die Sprache nicht geht. Sie lernen selbstverständlich mit Vielfalt umzugehen. Die Pädagog*innen, nach meiner Erfahrung vor allem einige der Älteren, werden ganz schön aus ihrer Komfortzone gerissen. Sie erleben immer wieder ein bisschen, wie es für Kinder und Eltern ist, die im Prozess sind, Deutsch zu lernen.

Für die Kinder, die Englisch als Erstsprache haben, ist es natürlich auch schön, wenn sie mit jemandem in der Kita Englisch sprechen können. Dies ist auch spannend für die anderen Kinder.

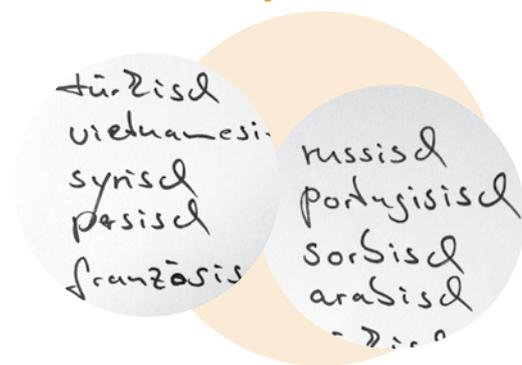


Den Kontakt finden Sie im Infoteil zu Modul 4

Berichte und methodische Anregungen aus dem Projekt

„Vielfalt in Kita“ von Susanne Uhlig

1. Welche Sprachen gibt es in unserer Kita?
2. Sprachenvielfalt für alle sichtbar machen
3. Geschichten in verschiedenen Sprachen
4. Mehrsprachiges Begrüßungsspiel
5. Kinder lieben Tischsprüche



1. Welche Sprachen gibt es in unserer Kita?

Die Erzieherinnen und Erzieher im Projekt „Vielfalt in Kita“ haben sich darüber ausgetauscht, was sie über die Sprachen der Kinder und Eltern in ihren Einrichtungen wissen. Dabei ist ihnen aufgefallen, dass nicht immer bekannt ist, ob Kinder und Eltern noch andere Sprachen als Deutsch sprechen, verstehen oder lesen können. Oft erfährt man nur nebenbei, dass z.B. bei einem Kind, das in der Kita Deutsch spricht, zuhause noch andere Sprachen gesprochen werden. Bei einigen Familien weiß man vielleicht, dass sie aus einem bestimmten Land nach Deutschland gekommen sind und noch nicht gut Deutsch verstehen, weiß aber nicht, welche Sprachen sie sprechen. Auch wenn man das Herkunftsland einer Familie kennt, kann man daraus nicht immer schlussfolgern, welche Sprache(n) das Kind versteht.

Die Sprachen der Kinder und Eltern zu kennen, ist in vielerlei Hinsicht hilfreich: Zum einen, um wichtige Informationen für Eltern zu übersetzen oder Dolmetscher*innen für Gespräche einladen zu können, zum anderen um die Familiensprachen in der Kita wertzuschätzen und für alle sichtbar zu machen. Vielen Erzieher*innen war es daher wichtig, einmal alle in ihrer Kita vorkommenden Familiensprachen zu erfassen:

Erzieher, Kita in Dresden:

„Wir haben das Gefühl, dass die Eltern die Aushänge nicht verstehen, besonders bei angekündigten Ausflügen oder zu Arztuntersuchungen in der Kita, fällt uns das auf und wir haben die Vermutung, dass nicht alle Eltern die deutschen Aushänge lesen können. (...) Wir haben uns gefragt, ob Übersetzungen nötig sind. Wir haben dann gemerkt, dass die Familiensprachen nirgendwo direkt dokumentiert sind. Wir haben die Sprachenlisten gemacht, um auch einfach mal zu wissen, welche Sprachen bei uns vorkommen, wir haben dann festgestellt: einige Eltern sind sogar Dolmetscher, (...).

Wir haben das im Team besprochen und Listen ausgehängt. Alle Erzieher haben in ihren Gruppen die Eltern gefragt nach Herkunftsländern, Familiensprachen und andere Sprachen, die sie schreiben, lesen und verstehen können.

Bisher haben wir schon, neben Deutsch, Ukrainisch, Kurdisch, Vietnamesisch, Tschechisch, Französisch, Fulfulde, Tschetschenisch, Polnisch, Griechisch, Chinesisch, Türkisch, Ungarisch. (...) Nach den ersten Umfragen hatten wir schon 12 verschiedene Sprachen erfasst und da haben sich noch nicht alle Erzieher in die Listen eingetragen. Uns war gar nicht bewusst, dass es so viele verschiedene Sprachen bei uns gibt.“

Erzieherin, Kita in Meißen:

„Bei uns werden die Sprachen gleich beim Eingewöhnungsgespräch erfasst. Wir haben dafür extra eine Frage im Eingewöhnungsfragebogen. Bei uns gibt es zurzeit neben dem Deutschen noch Farsi, Türkisch, Arabisch, Russisch und Polnisch. Wir wollen uns gern mehrsprachige Bilderwörterbücher anschaffen, in den Sprachen, die in der Kita vorhanden sind.“

Erzieherin, Kita in Dresden:

„Wir wollen die Frage nach den Familiensprachen in Zukunft auch gern in den Aufnahmebogen für das Erstgespräch mit aufnehmen, sonst ist es zu viel Arbeit, die Sprachenliste aktuell zu halten. Wir haben bei uns in der Kita eine Info-Mappe für Eltern mit Migrationshintergrund, die neu in unsere Kita kommen, um diese besser in Empfang zu nehmen (mit Übersicht zu Spielplätzen im Wohngebiet, Beratungsstellen usw.). Die Inhalte wollen wir möglichst in viele Sprachen der Eltern übersetzen lassen. Zurzeit haben wir die Mappe schon in russischer, arabischer und englischer Sprache. Durch Umfragen bei Kollegen und Eltern wurde jetzt eine Sprachenliste von 11 verschiedenen Sprachen in unserer Kita erstellt.“

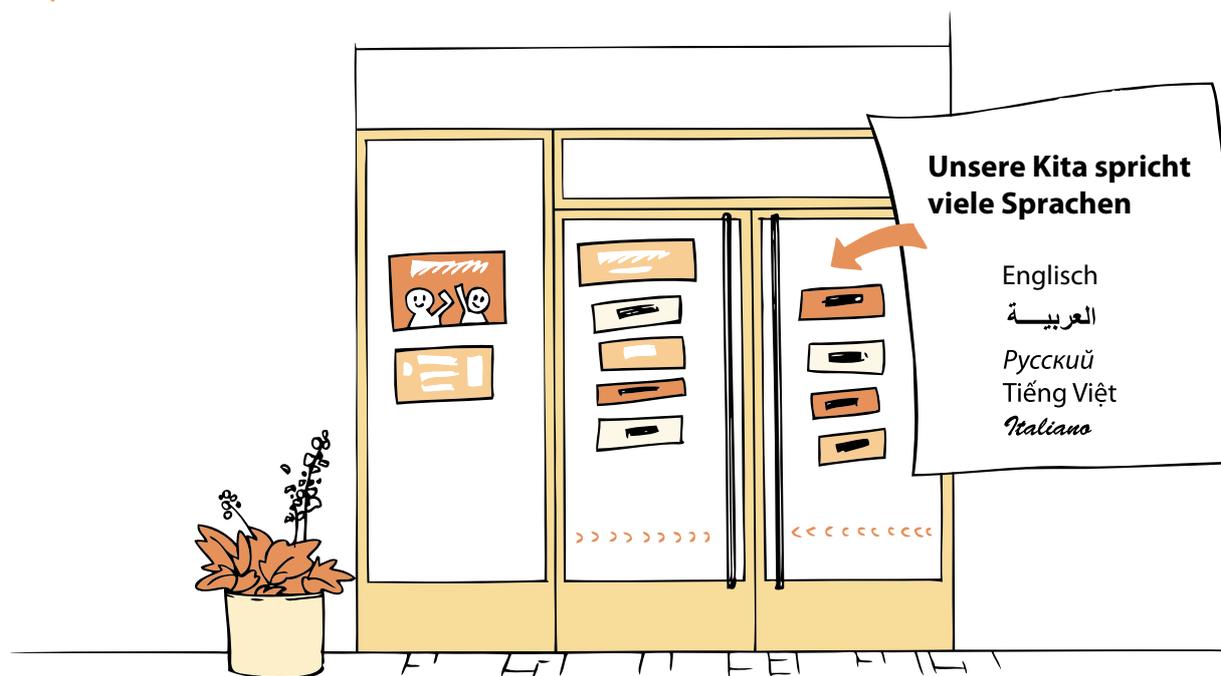
Erzieherin, Kita in Dresden:

„Wir haben die Sprachen in unserer Einrichtung erfragt, damit wir einen Überblick haben, welche Sprachen vorhanden sind, auch wenn das nicht immer für Infos nötig ist. Die Sprachen der Kinder und Eltern zu kennen ist besonders wichtig in der Eingewöhnungszeit zur Erleichterung der Kommunikation, auch damit man sich Hilfe von anderen Eltern holen kann, die andere Sprachen sprechen und übersetzen können, z.B. ein Elternpaar spricht nur Arabisch.“

Erzieherin, Kita in Grimma:

„Die meisten Eltern mit Migrationshintergrund in unserer Einrichtung sprechen eigentlich gut Deutsch. Trotzdem wollen wir jetzt im Fragebogen für die Eingewöhnung die Frage nach den Familiensprachen ergänzen. Wir wollen gern die Beschilderungen und Wegweiser im Flur und an den Türen mehrsprachig gestalten, damit sich alle Eltern im Haus besser zurechtfinden. Außerdem ist es ja auch eine Art des Angenommenseins, wenn die Familiensprache sichtbar gemacht wird, eine Art Wertschätzung.“

2. Sprachenvielfalt für alle sichtbar machen



Auf die Vielzahl verschiedener Sprachen, die Kinder in ihrer Einrichtung sprechen oder verstehen, machen Erzieherinnen einer Dresdner Kita besonders aufmerksam. Zurzeit sind es 19 Sprachen, die am Eingang für alle Besucher und Besucherinnen der Einrichtung deutlich sichtbar zu lesen sind.

„Alle Sprachen, die bei uns gesprochen werden, stehen an der Eingangstür unserer Kita. 19 verschiedene Familiensprachen sind aktuell in unserer Einrichtung vertreten. Natürlich ändert sich diese Zahl immer, sobald neue Kinder dazu kommen oder Kinder die Kita verlassen. Seit kurzem haben wir ein Kind in der Einrichtung, das zu Hause mit den Eltern Suaheli spricht. Diese Sprache hatten wir bisher noch nicht. Suaheli müssen wir jetzt also noch dazuschreiben. Es ist auch schön, dass manche Sprachen in Schriftzeichen geschrieben sind, die wir (Erzieherinnen) nicht lesen können, man muss sich dann nur einen Vermerk machen, oder ein Foto und sich dann gleich dazuschreiben: Das ist Chinesisch, das ist Arabisch, etc. (...) Wir können kein Arabisch lesen, aber das ist kein Problem, wir haben in der Kita genug Leute, die uns das vorlesen können, z.B. auch die Eltern ... Wir wollen die Aushänge jetzt auch bald erneuern und etwas verschönern, vielleicht handschriftlich und mit Bildern. Dazu wollen wir Eltern fragen, ob sie die neuen Beschriftungen mit uns zusammen gestalten. (...)

Es ist gar nicht so einfach, die Sprachenaushänge aktuell zu halten. Das ist etwas Langfristiges, weil wir erst erfassen müssen, welche Sprachen es in unserer Kita aktuell gibt. Jemand muss sich darum kümmern. (...) Nationalität ist dabei nicht immer gleich Muttersprache, z.B. haben wir Eltern, da ist die Mutter aus Russland und der Vater aus den USA, und das Kind wächst mit 3 Familiensprachen auf und hat aber die deutsche Nationalität (...) am besten immer gleich bei der Neu-Aufnahme eines Kindes auch nach den Familiensprachen fragen.“

3. Geschichten in verschiedenen Sprachen

Die Vielfalt der Sprachen kann Kindern auch in konkreten Gruppenangeboten nähergebracht werden. Wird zum Beispiel eine Geschichte einmal nicht in Deutsch vorgelesen oder erzählt, wird den Kindern deutlich, dass Menschen auch andere Sprachen als Deutsch sprechen und verstehen können. Durch mehrsprachige Aktionen in der Kita schult man schon früh die Sprachbewusstheit und vermittelt, dass Sprachenvielfalt etwas Selbstverständliches ist.

Dabei entstehen oft Anlässe, um mit Kindern zu Themen wie Migration, Sprachenlernen oder kulturelle Vielfalt ganz ungezwungen ins Gespräch zu kommen. Das fördert Perspektivwechsel, Empathie und harmonisches Miteinander. Kinder mit Deutsch als Zweitsprache bekommen auch die Möglichkeit, ihre Familiensprache als Ressource einzubringen, bzw. sich aktiv am gemeinsamen Austausch zu beteiligen.

In einer Kita in Dresden hat eine Erzieherin zwei Angebote durchgeführt, um den Kindern andere Sprachen als Deutsch näher zu bringen. Mit Unterstützung einer Polnisch sprechenden Mutter hat sie eine Vorleseaktion in polnischer Sprache im Morgenkreis stattfinden lassen:

„Die Mama hat die Geschichte „Ślimak“ (Die Schnecke) erstmal komplett in Polnisch gelesen. Es war interessant zu sehen, wie verlegen die Kinder waren, weil sie diese Sprache nicht verstanden haben. Der Sohn der Polnisch sprechenden Mama hat vorher nie Polnisch in der Kita gesprochen. Nun aber hat er es sich getraut, den anderen Kindern die Geschichte fast alleine zu übersetzen. Er war sehr stolz. Wir haben die Kinder anschließend gefragt, wie sie das fanden. Es kamen dann Aussagen wie: „Mir hat die Sprache gut gefallen – sie klingt schön!“, „Die polnische Sprache klingt lustig.“ Oder „Ich habe nichts verstanden, aber die Übersetzung habe ich verstanden.“ Zum Schluss musste die Mama die ganze Geschichte noch einmal auf Polnisch vorlesen. (...) Die Mama hat sich auch bereiterklärt, dass sie öfters einmal etwas vorlesen würde, also mit uns gern enger zusammenarbeiten würde.“

„Ślimak“, aus dem Buch: Jan Brzechwa: Wiersze i wierszyki dla najmłodszych. Wilga, 2017. S.14-15, ISBN: 978-83-280-4517-0

Schlaf gut, kleiner Regenbogenfisch von Marcus Pfister

(Deutsch-Türkisch, mit MP3- Hörbuch in 8 Sprachen zum Download), NordSüd Verlag, edition bi:libri, 2012. ISBN: 978-3194195950



Ein anderes Mal hat die Erzieherin mit den Kindern eine türkisch-sprachige Hörgeschichte ausprobiert. Sie hat dabei mit den Kindern ein Bilderbuch angeschaut und dabei die abgebildete Geschichte in türkischer Sprache von einer dem Buch beiliegenden CD abgespielt:

Als wir die Geschichte vom Regenbogenfisch auf Türkisch gehört haben, gab es mit unseren drei türkischsprechenden Kindern den gleichen Effekt. Sie sprechen in der Kita eigentlich nie Türkisch, höchstens, wenn sie nur zu dritt spielen. Nun aber waren sie ganz aufgeweckt: „Die Geschichte kenne ich!“ und haben uns die Geschichte übersetzt. Ganz von allein. Anders ist es wenn wir im Morgenkreis sitzen und ich mal frage: „Was heißt auf Türkisch » eins «?“, dann trauen sie sich nicht, aber bei der Geschichte ging das irgendwie von den Kindern selber aus. Auch die anderen Kinder fanden es sehr spannend: Kind 1 „Es war interessant, weil ich noch nie Türkisch gehört habe, nur Französisch.“ Kind 2: „Ich fand das elegant, die türkische Sprache.“ Kind 3: „Das klingt schön.“ Kind 4: „Das war lustig.“

Spannend war auch für mich, mit den Kindern danach ins Gespräch zu kommen. Die Kinder haben gesagt: „Wir haben nicht alles von der Geschichte verstanden“. Ich habe in meiner Gruppe drei türkischsprachige Kinder und denen ging das am Anfang auch so, dass sie wenig verstanden haben und das haben die anderen Kinder jetzt irgendwie verknüpft und festgestellt, dass es für die drei am Anfang sehr schwer war, Deutsch zu verstehen.“



MEHRSPRACHIGE VORLESEAKTION/ HÖRGESCHICHTE

Vorbereitung:

Erstsprachler*innen (z.B. Eltern, Kolleg*innen, Kooperationspartner*innen) zum Vorlesen in die Kita einladen:

Vielleicht haben Sie Kolleg*innen im Team oder Eltern, die Sie bitten können, einmal in der Kindergruppe in ihrer Familiensprache vorzulesen. Vielleicht können Sie dieser Person auch ein Buch oder eine geeignete Geschichte empfehlen, die kindgerecht und nicht zu lang ist. Wenn Sie ein geeignetes Buch haben, ist es günstig, dieses dem/der Vorleser*in mit nach Hause zu geben, sodass er/sie die Geschichte schon einmal durchlesen kann. Einen Text, den man schon kennt, kann man spannender vorlesen und auch passender betonen.

Ablauf:

Einstimmung

Zunächst kann das Buch gemeinsam mit Kindern angeschaut werden. Anhand der Bilder kann man darüber rätseln, wozu es in diesem Buch wohl geht? Wer sind die Hauptfiguren in der Geschichte? Wie sehen sie aus? Eventuell kann man schon hier mitteilen, in welcher/n Sprache/n das Buch geschrieben ist. Oder man kommt dazu erst nach dem Vorlesen mit den Kindern ins Gespräch, indem man sie z.B. raten lässt, welche Sprache das war. Danach kann man fragen, wer diese Sprache sprechen bzw. verstehen kann.

Vorlesen

Wenn das Vorlesen der Geschichte mehr als 3 Minuten dauern sollte, empfiehlt es sich, das Buch parallel mehrsprachig vorzulesen, d.h. jeder Abschnitt wird zunächst in der nicht deutschen Sprache und dann auf Deutsch vorgelesen.

Wenn es sich aber um eine kurze Geschichte handelt, ist es besser, das Buch zunächst in einer Sprache ganz vorzulesen, damit die Kinder in den Klang der Sprache besser eintauchen können. Anschließend kann man die Kinder fragen, wie es ihnen beim Zuhören ging. Wie wirkte die Sprache auf sie, konnten sie möglicherweise auch bekannte Wörter heraushören? Danach wird die Geschichte auf Deutsch vorgelesen.

Austausch nach dem Vorlesen

Über die Geschichte: Hat den Kindern die Geschichte gefallen? Waren die Vermutungen über den Ablauf der Geschichte, die die Kinder vor dem Vorlesen erstellt haben, zutreffend? Gibt es eventuell ähnliche Geschichten in deutscher Sprache? Über die Sprache: Klang, Schriftbild, bekannte oder ähnlich klingende Wörter? Wo wird die Sprache gesprochen?



4. Mehrsprachiges Begrüßungsspiel



Sprachenvielfalt kann man gut in Spielen aufgreifen. In Kreis- und Bewegungsspielen in der Kita, zum Beispiel im Morgenkreis oder in einer Sportstunde, gibt es viele Möglichkeiten, verschiedene Sprachen spielerisch zu integrieren. Kinder sind neugierig. Es ist spannend zu erfahren, dass es auf der Welt viele verschiedene Sprachen gibt. Vielleicht gibt es auch mehrsprachige Kinder in der Kita? Diese könnten ihre Familiensprache einmal mit(ein) bringen und erfahren dadurch meist auch selbst eine Wertschätzung.

In einer Kita in Dresden hat ein Erzieher das mehrsprachige Bewegungsspiel „Die Weltreise“ mit den Kindern in seiner Gruppe durchgeführt:

„Ich habe mit den Kindern erstmal darüber gesprochen, dass es verschiedene Sprachen auf der Welt gibt. Wir haben über die Menschen und ihre Sprachen gesprochen. Schnell haben die Kinder Sprachen aufgezählt, die sie kennen. (...) Die Kinder haben dann selber festgestellt, dass wir auch in der Gruppe Kinder haben, die in anderen Sprachen als Deutsch sprechen und sie waren dann sehr neugierig, das mal zu hören. Ein kurdischsprechendes Mädchen in unserer Gruppe zum Beispiel, habe ich dann gefragt: „Was heißt »Hallo« auf Kurdisch?“ Sie war gleich Feuer und Flamme und hat es uns gesagt. (...) und das fand ich dann auch schön, dass sie von sich aus noch gesagt hat: „Ja, ich kenn’ noch mehr Wörter auf Kurdisch: Hund und Katze und Tür...“, sie zählte uns viele verschiedene Dinge in kurdischer Sprache auf. Die Kinder fanden das ganz spannend und haben sie dann noch mehr gefragt: „Und was heißt »Wasser«? Und was »Schokolade«?“ - also Interesse war da, ja, das auf jeden Fall!

Was ich auch sehr schön fand, also ich hab’ ein Kind in der Gruppe, das spricht auch Spanisch. Das traut sich aber nie in der Kita Spanisch zu reden, auch mit der Mutter nicht, auch nicht in der Öffentlichkeit. Es kam bei dem Thema aber so ein bisschen aus sich raus und hat sich da tatsächlich mal getraut, Spanisch zu reden, als es gesehen hat: ‚OK. Der redet jetzt Türkisch, die redet jetzt Kurdisch, der redet jetzt Englisch, gut, jetzt sag’ ich vielleicht auch mal was.‘ (...) Im Anschluss haben wir dann das mehrsprachige Begrüßungsspiel mit Musik gespielt und auch dazu getanzt. Den Kindern hat es sehr viel Spaß gemacht. Zuerst haben wir uns »Hallo« gesagt, wenn wir uns im Raum getroffen haben, und dann haben wir uns in weiteren Sprachen begrüßt und abgeklatscht – erst in den Sprachen, die wir in der Gruppe hatten, also Kurdisch und Spanisch und dann in anderen Sprachen, die sich die Kinder gewünscht hatten. Wir haben das Spiel gleich zweimal hintereinander gespielt. Die Kinder haben am nächsten Tag selbst danach gefragt, und da haben wir es noch mal gespielt.“

MEHRSPRACHIGES BEGRÜßUNGSSPIEL „DIE WELTREISE“

Material

Musik und Abspielgerät, wenn möglich Bewegungsraum
(alternativ kann auch ohne Musik ein Klatschzeichen verwendet werden)

Zielgruppe

Kita-Gruppe ab ca. 5 Kindern

Ablauf:

Spielleiter*in erklärt und macht vor: „Wir machen eine Weltreise und in dem Land, in dem wir ankommen, begrüßen wir die Menschen in den jeweiligen Sprachen, die sie sprechen. Wir starten unsere Reise in Deutschland (in Dresden...) und begrüßen einander mit Hallo“ (jede Silbe der Begrüßung wird mit dem Gegenüber abgeklatscht: also „Hal-lo =2x Abklatschen). Die Kinder suchen sich ein anderes Kind, mit dem sie abklatschen und sich mit Hallo begrüßen. Dann startet die Musik und unsere Reise beginnt: Wir „reisen“ in ein anderes Land. Alle bewegen sich im Raum. Musik geht aus. Spielleiter*in: „Jetzt sind wir in Frankreich, wer weiß wie man sich dort begrüßen kann?“ Salut. (Kinder begrüßen sich gegenseitig mit Sa-lut, bei jeder Silbe einmal klatschen). Musik geht wieder an. Wir reisen weiter, jetzt sind wir in der Türkei. Wie begrüßt man sich da? Z.B. mit „Merhaba“ (Mer-ha-ba, also 3x Klatschen), usw. z.B. China: „Ni-hao“ Russland: „Pri-wjet“, Indien: „Na-ma-sté“, ...wieder nach Deutschland: z.B. „Gu-ten Mor-gen“.

Erweiterung

Wenn ich das Spiel schon mehrmals mit der gleichen Gruppe gespielt habe, kann es auch variiert werden. Z.B. Spielleiter*in fragt die Kinder: Wohin wollen wir reisen? Wer war schon einmal in einem Land, in dem man sich in einer anderen Sprache als Deutsch begrüßt?

Oder: Jetzt reisen wir nach Bayern, wie kann man sich da begrüßen? Und im Saarland? etc.



5. Kinder lieben Tischsprüche

In vielen Kitas ist es ein festes Ritual, dass jeden Tag vor dem gemeinsamen Essen ein Tischspruch gesprochen wird. Tischsprüche und Kinderverse kann man ganz einfach in den Alltag der Kita einbauen. Das gemeinsame Sprechen eines Tischspruches fördert die sozialen und sprachlichen Kompetenzen der Kinder und bereitet ihnen meist viel Freude.

Zwei Erzieherinnen aus einer Kita in Meißen haben ausprobiert, den Tischspruch von der „Raupe Nimmersatt“ vor dem Mittagessen in polnischer Sprache aufzusagen.

„Um verschiedene Sprachen in unserer Einrichtung im Alltag zu thematisieren, haben wir uns erstmal eine kleine Sache herausgesucht, weil wir meistens zu wenig Zeit haben, Neues vorzubereiten. Die Sache mit dem polnischen Tischspruch lässt sich da relativ leicht und schnell umsetzen. (...) Momentan lieben die Kinder den Spruch der Raupe Nimmersatt. Da wir auch ein polnischsprachiges Mädchen, Magda*, in einer Gruppe haben, baten wir ihre Mama um Hilfe bei der Übersetzung des Spruches.

Sie schrieb uns den Tischspruch in Polnisch und auch die Aussprache auf einen Zettel. Da wir aber Bedenken wegen der Aussprache hatten, haben wir den Spruch auch auf ein Diktiergerät sprechen lassen. So konnten wir die richtige Aussprache vorher üben.“
* Name geändert

Ich bin die Raupe Nimmersatt,
die immer großen Hunger hat
und wenn sie was zu Essen sieht,
sagt sie schnell „GUTEN APPETIT“

Jestem larwą,
która zawsze jest głodna.
Kiedy widzę coś do jedzenia,
to zawsze muszę powiedzieć „SMACZNEGO“



„Als wir die polnische Version der Raupe Nimmersatt das erste Mal am Mittagstisch aufsagten und fragten was das sein könnte, antwortete ein Junge, dass dies eine andere Sprache sei. Ein anderes Kind zeigte auf das polnischsprachige Mädchen und sagte: „Bestimmt von Magda!“. Magda lächelte und freute sich.“

Ein paar Tage später liest eine Erzieherin in einer Erzählrunde den Spruch vor. Einige Kinder erinnern sich, dass dies „Magdas Sprache“ ist. Alle Kinder „üben“ gemeinsam das Wort „smaczneho“ [smatschnego] für „Guten Appetit“.

„Seitdem sagen die Kinder beim Mittagessen öfters noch »SMACZNEGO.«“

Wann kommt Mama? – Mehrsprachige Bilderbücher im

Gespräch, *Jeanette Hoffmann*

Kinder wachsen mit Geschichten in eine Welt hinein, die von kultureller und sprachlicher Vielfalt geprägt ist. Mehrsprachige Bilderbücher bieten eine Möglichkeit, mit Kindern über Sprache, Schrift und Bilder ins Gespräch zu kommen, sich dabei über bedeutsame kindliche Themen auszutauschen und sprachliche, literarische und ästhetische Erfahrungen anzubahnen. Zunächst wird ein mehrsprachiges Bilderbuch vorgestellt, dann auf den Rezeptionsprozess sowie auf das Vorlesen in Form eines Gesprächs eingegangen. Nach der Skizzierung von Auswahlkriterien werden weitere mehrsprachige Bilderbücher empfohlen.

Sehnsucht und Ausdauer – Die Geschichte

„Wann kommt Mama?“ – eine alltägliche Frage von Kindern im Kindergarten und der Titel eines zweisprachigen Bilderbuches aus Korea (s. Abb. 1). Die Geschichte spielt zu einer anderen Zeit an einem anderen Ort und wird erzählt in einer den meisten Kindern in Deutschland unvertrauten Schrift und ebenso unbekanntem Bildtradition. Und doch spricht es menschliche Grunderfahrungen von Kindern im Hier und Jetzt an – die Frage nach Zuhause und Miteinander, nach Vertrautheit und Geborgenheit, nach der Nähe zwischen Kindern und ihren Eltern. Erzählt von einem kleinen Kind, das sich eines Wintertags zu einer Straßenbahnhaltestelle aufmacht, um dort auf seine Mutter zu warten. Eine Straßenbahn nach der anderen zieht vorbei, fast niemand nimmt das Kind zur Kenntnis, auch die Straßenbahnfahrer schenken ihm kaum Beachtung. Die Geschichte wird in Naturtönen erzählt, die Figuren bilden das Zentrum des Geschehens, die Häuserlandschaften und Straßenzüge verbinden die einzelnen Situationen miteinander. Am Ende löst sich die Sehnsucht des Kindes in einem Schneegestöber auf, das sich zunächst wie ein Schleier auf die Situation legt. Aus diesem Gestöber geht schließlich ein Landschaftspanorama hervor, in dem – erst nach einem länger umherwandernden Blick – eine Frau mit einem kleinen Kind an der Hand zu erkennen ist. Einander zugewandt und wie in einem Gespräch vertieft, gehen die beiden einen Weg entlang, einem unbestimmten Ziel entgegen.

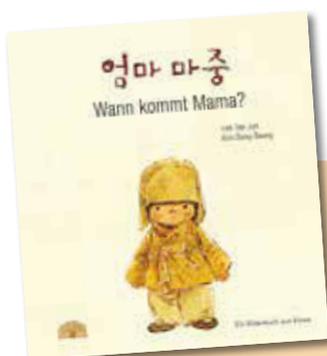


Abb. 1:
Wann kommt Mama?
(Lee, Tae-Jun (Text)/
Kim, Dong-Seong (Ill.)
2007)

Ein Bilderbuch aus Korea in deutscher und koreanischer Sprache, Baobab Books, Basel, 2007
ISBN: 978-3-905804-23-2

Koreanisch und Deutsch – Sprache und Schrift

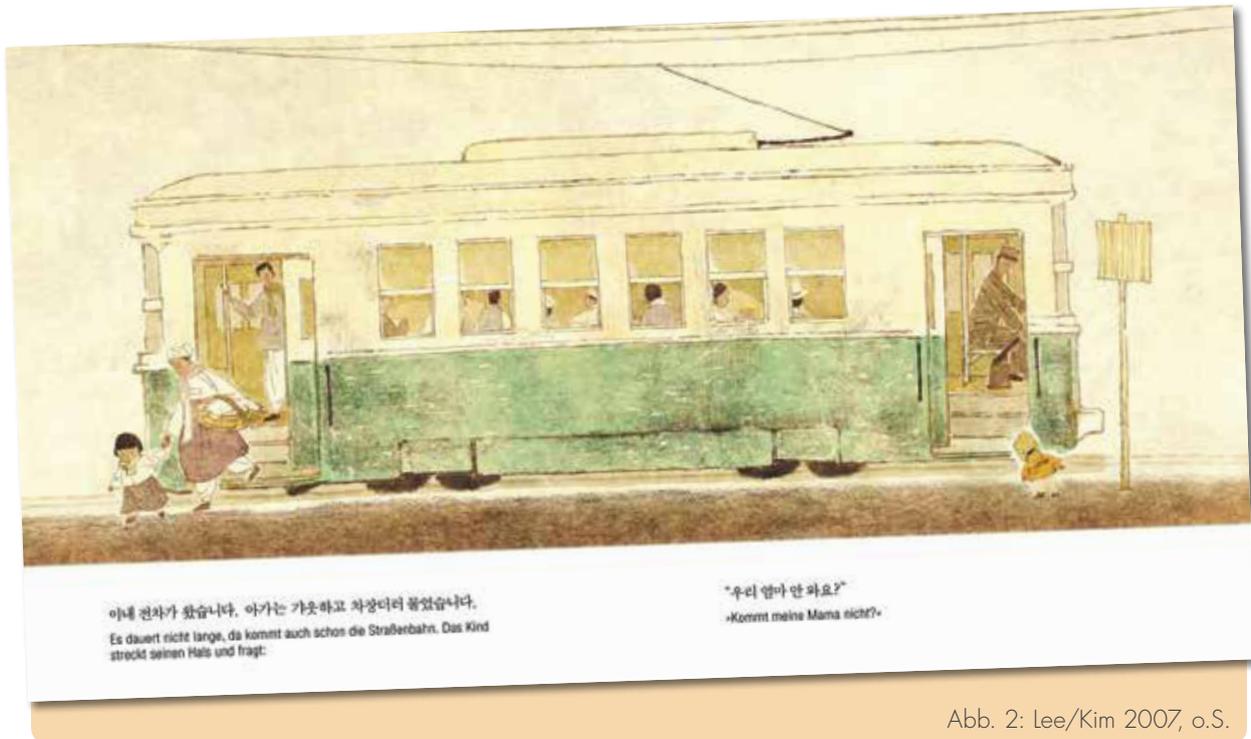
Die Geschichte wird in Koreanisch und Deutsch – mit koreanischen Schriftzeichen (dem Hangeul) und in lateinischer Schrift (s. Buchtitel in Abb. 1) – in Form einer *parallelen Mehrsprachigkeit* erzählt. Das bedeutet, dass in beiden Sprachen und Schriften gleichzeitig erzählt wird, im Gegensatz zu Büchern etwa, die abwechselnd in verschiedenen Sprachen erzählen in Form von *Sprachmischungen* (vgl. Eder 2009, S. 13ff.). In seinem Nachwort gibt der Übersetzer Andreas Schirmer einen Einblick in die Entstehungsgeschichte der koreanischen Schrift: Die lautorientierten Schriftzeichen des Hangeul lösten vor über 570 Jahren unter der Regentschaft des Königs Sejong die chinesische Begriffsschrift ab. Die koreanische Schrift gliedert sich nicht in Worte, sondern in Silben, wobei jede Silbe in einem quadratischen Raum angeordnet ist. Das Hangeul wird von ca. 80 Millionen Menschen gesprochen, aufgrund von Migration auch über die Grenzen (Nord- und Süd-)Koreas hinaus. Beide Schriften haben in dem Buch die gleiche Präsenz, indem sie bei gleicher Schriftgröße untereinander angeordnet sind (zunächst das koreanische Original, die deutsche Übersetzung darunter).

Historischer und kultureller Kontext – Die Bilder

Im Nachwort lässt sich ebenfalls mehr zum Entstehungshintergrund des Bilderbuchs erfahren. Der Text des Anfang des 20. Jahrhunderts geborenen, in Korea heute noch sehr bekannten Autors Lee Tae-Jun ist erstmals 1938 in einer Zeitung veröffentlicht worden (mehr zum historischen Kontext s. Kümmerling-Meibauer 2013, 54ff.). Die Illustrationen des fast 70 Jahre später geborenen Zeichners Kim Dong-Seong lassen die 1930er Jahre in Korea noch einmal aufleben, mit traditionellen Trachten, Lastenfahrrädern, historischen Tragesystemen und Straßenbahnen, die in Seoul inzwischen längst durch U-Bahnen abgelöst wurden. Auch die erdigen Farbtöne, in denen die Bilder gehalten sind, sowie der leicht konturierende, mitunter eher andeutende Zeichenstil lassen einen historischen Kontext erahnen. Insgesamt erzählen die Bilder eher leise, behutsam, unaufdringlich. Lässt sich das Buch auf den ersten Blick schnell lesen bzw. anschauen, können bei jeder erneuten Lektüre einzelne Details oder Bezüge zwischen den Bildern zum Vorschein kommen. So bleibt auch manchen die Wiederbegegnung von Mutter und Kind am Ende der Geschichte zunächst verborgen, wie etwa einem zehnjährigen Jungen, der sich alleine das Buch anschaut und im Anschluss verwundert äußert: „Aber die Geschichte hat ja ein ganz trauriges Ende.“

Das Zusammenspiel von Bild und Text – Die Erzählweise

Das Zusammenspiel von Bild und Text ist Teil der erzählten Geschichte. Der Erzähltext im ersten Teil der Geschichte ist unterhalb der Bilder auf einem weißen Streifen angeordnet. In diesem Teil wird in Form einer Reihung jede



Bilderbücher bieten hierbei die Möglichkeit, Geschichten in unterschiedlichen Sprachen aufleben zu lassen, etwa durch das Einladen von Eltern oder anderen Personen, die eine der Sprachen sprechen. Durch die Präsenz der Sprachen werden diese sichtbar und wertgeschätzt (vgl. Putjata/Vishek 2017). Ebenso ermöglichen mehrsprachige Bilderbücher, auf verschiedene Schriften aufmerksam zu werden und sich mit ihnen auseinanderzusetzen. So erklärt etwa ein arabisch literarisierter Junge vor dem Vorlesen eines mehrsprachigen Bilderbuches den anderen Kindern aus seiner Grundschulklasse: „Arabisch fängt von der anderen Seite an.“ Hier kann Mehrsprachigkeit gelebt werden, die ein Erziehungsziel ist und der gegenseitigen Verständigung dient (vgl. Dehn/Gogolin 2017).

Die Auswahl mehrsprachiger Bilderbücher – Mut zur Eigensinnigkeit

Bei der Auswahl mehrsprachiger Bilderbücher ist es wichtig, darauf zu achten, dass die erzählten Geschichten für Kinder bedeutsam sind, etwa (alltägliche) Erfahrungen aufgreifen, Sehnsuchtsräume gestalten oder kindliche Perspektiven einfangen (s.a. Hering 2016, 127ff.), wie etwa die Suche nach der Nähe zur Mutter in *Wann kommt Mama?* Es eignen sich authentische, aus verschiedenen Kulturkreisen übersetzte Bilderbücher, die eigensinnig erzählt sind, vielleicht auch etwas ‚sperrig‘ und keine ‚offensichtliche Botschaft vermitteln‘ wollen, wie es manche speziell mit dem Ziel des interkulturellen Lernens produzierte mehrsprachige Bilderbücher sehr offensiv tun. Diese bedienen sich mitunter neben einer banalen Geschichte auch einer trivialen Sprache, einer wortwörtlichen Übersetzung und einfachen, ‚kindgemäßen‘ Bildern. Spannend sind hingegen gerade die Geschichten, die nicht sofort eingängig sind, sondern wie im obigen Beispiel Fragen hervorrufen (Warum geht ein kleines Kind alleine auf die Straße?), Irritationen auslösen (Warum kümmert sich niemand um das Kind?) oder einfach ungewöhnlich sind (etwa durch die Langsamkeit und Behutsamkeit des Erzählens). Dies gilt auch für die Bildsprache: „Bilderbuchbilder sind dann von einer besonderen Qualität, wenn sie sich nicht mit dem ersten Blick begnügen, ja sich ihm geradezu verstellen. Und vielmehr den zweiten Blick [...] herausfordern.“ (Uhlig 2014, 16) So wie beim letzten (Such-)Bild im oben vorgestellten Bilderbuch. Auch die Qualität der Übersetzung ist von Bedeutung, denn sprachliche Muster oder Sprachbilder lassen sich nicht wortwörtlich in eine andere Sprache übernehmen, sondern erfordern eine sinngemäße Übertragung in den jeweiligen kulturellen Kontext und dessen sprachliche Besonderheiten (vgl. Wildemann 2017). Schließlich sollten die Pädagoginnen und Pädagogen sich durch die Bilderbücher selbst angesprochen fühlen, neugierig auf sie sein und sie Kindern vorlesen wollen. Dabei gilt es, die Kinder zu beobachten, beispielsweise dahingehend, welche Bildsprachen und Themen sie auswählen, und sich auch auf sie einzulassen.

Blicke in mehrsprachige Bilderbücher – Weitere Empfehlungen

Nachdem zu Beginn ein ausgewähltes mehrsprachiges Bilderbuch eingehender vorgestellt wurde, soll abschließend ein kurzer Einblick in weitere literarisch-ästhetisch ansprechende und thematisch für Kinder bedeutsame Titel gegeben werden (s.a. Vach 2015, Hoffmann, 2018):

- In dem arabisch-deutschen Bilderbuch *Prinzessin Sharifa und der mutige Walter* (Richter/Zaeri 2013) sind aufeinander zulaufend – jeweils von außen nach innen und in arabischer und lateinischer Schrift – zwei klassische Geschichten zum einen aus dem ägyptischen und zum anderem aus dem deutschen Kulturkreis erzählt, in denen es um Fragen nach Gerechtigkeit, Mut und Widerständigkeit den Machthabern gegenüber geht (s. Abb. 3).



Abb. 3:
Prinzessin Sharifa und der mutige Walter
(Richter/ Zaeri 2013)

- Das georgisch-deutsche Bilderbuch *Schlaf gut* von Tatia Nadareischwili (2017) schildert in georgischen und lateinischen Schriftzeichen die Schwierigkeit vom Übergang in den Schlaf am Beispiel des nächtlichen Ausflugs eines kleinen Jungen in einem karierten Schlafanzug, der sich von den verschiedensten Tieren die beste Schlafposition zeigen lässt und dabei phantasievolle Verrenkungen macht (s. Abb. 4).

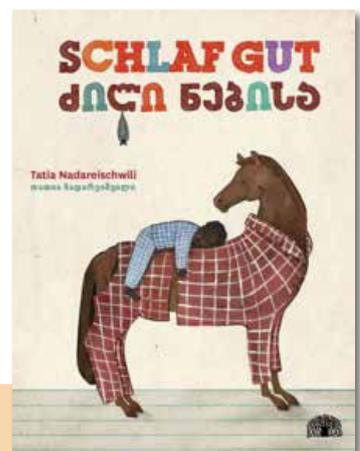


Abb. 4:
Schlaf gut
(Nadareischwili 2017)

- Das Bilderbuch *Kleiner Spaziergang* von Chen Chih-Yuan (2010) aus Taiwan thematisiert die kindliche Imaginationskraft, die die unscheinbaren Kleinigkeiten des Alltags erwecken können. Auf Deutsch (in lateinischen Schriftzeichen) und den in Taiwan verwendeten chinesischen Schriftzeichen wird von einem Nachmittag aus der Perspektive eines kleinen Mädchens erzählt, das von seinem Vater zum Einkaufen ‚um die Ecke‘ geschickt wird und dabei in seiner Fantasie spielerisch mögliche Welten entwirft (s. Abb. 5).



Abb. 5:
Kleiner Spaziergang
(Chih-Yuan 2010)

- Das iranische Bilderbuch *Der große Schneemann* von Seyyed Ali Shodjaie und Elahe Taherian (2013) erzählt auf Persisch und Deutsch und in persischer und lateinischer Schrift die Geschichte vom Schneemann, der nicht schmelzen wollte, eine Geschichte von der Verselbständigung und Entgrenzung von Macht und schließlich der Befreiung von Unterdrückung (s. Abb. 6).



Abb. 6:
Der große Schneemann
(Shodjaie/Taherian 2013)

LITERATUR

Primärliteratur

- Chih-Yuan, Chen (2010): *Kleiner Spaziergang*. Ein Bilderbuch aus Taiwan. Baobab: Basel.
- Lee, Tae-Jun/Kim, Dong-Seong (2007): *Wann kommt Mama?* Ein Bilderbuch aus Korea. Baobab: Basel.
- Nadareischwili, Tatia (2017): *Schlaf gut*. Ein Bilderbuch aus Georgien. Baobab: Basel.
- Richter, Anne/Zaeri, Mehrdad (2013): *Prinzessin Sharifa und der mutige Walter*. Zwei alte Geschichten neu erzählt. Baobab: Basel.
- Shodjaie, Seyyed Ali/Elahe Taherian (2013): *Der große Schneemann*. Ein Bilderbuch aus dem Iran. Baobab: Basel.

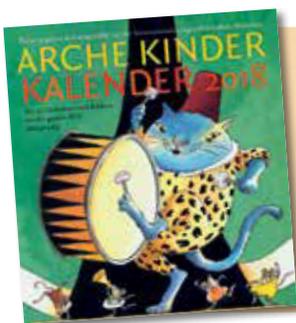
Sekundärliteratur

- Dehn, Mechthild (2014): *Visual Literacy, Imagination und Sprachbildung*. In: Knopf, Julia/Ulf Abraham (Hgg.) (2014): *BilderBücher*. Band 1 Theorie. Baltmannsweiler. S. 125-134.
- Dehn, Mechthild/Gogolin, Ingrid (2017): *Jeder ist mehrsprachig*. Mechthild Dehn im Gespräch mit Ingrid Gogolin. In: *Die Grundschulzeitschrift*. H. 302 (2017). S. 45-47.
- Eder, Ulrike (2009): *Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur für mehrsprachige Lernkontexte*. Wien.
- Hering, Jochen (2016): *Kinder brauchen Bilderbücher*. Erzählförderung in Kita und Grundschule. Seelze.
- Hoffmann, Jeanette (2018): *Mehrsprachige Bilderbücher für geflüchtete Kinder*. In: Knoop, Marlies/Marion Hundt/Natascha Naujok/Petra Völkel (Hgg.) (2018): *Kultursensible Kita-Pädagogik: Praxiseinblicke unter Berücksichtigung von entwicklungspsychologischen, sprachwissenschaftlichen und rechtlichen Aspekten*. Handreichung im Rahmen des Projekts „Berliner Modellkitas für die Integration und Inklusion von Kindern aus Familien mit Fluchterfahrung“. Berlin. S. 58-61.
- Kümmerling-Meibauer, Bettina (2013): *Interaktion von Bild und Text im mehrsprachigen Bilderbuch*. In: Gawlitzeck, Ira/Bettina Kümmerling-Meibauer (Hgg.) (2013): *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*. Stuttgart. S. 47-71.
- Naujok, Natascha (demn.): *Wege in fremde Sprachen*. In: Gessner, Elisabeth/Jenny Giambalvo-Rode/Horst Kuhley (Hgg.) (demn.): *Atlas der Mehrsprachigkeit in Europa*. Mehrsprachigkeit als Chance. Band 2 (Arbeitsmittel). Leipzig. (im Druck)
- Putjata, Galina/Svetlana Vishek (2017): *Привіт. Як тебе звати? Я Галя, а ти?* Vielfalt als Chance? Vielfalt zur Chance machen! – Die Kompetenzen neu zugewandelter Kinder in lebensweltlich mehrsprachigen Klassen. In: *Grundschulunterricht Deutsch*. H. 2 (2017). S. 26-32.
- Uhlig, Bettina (2014): *„Ich sehe etwas, was du nicht siehst.“ Bildsehen und Bildimagination bei der Betrachtung von Bilderbüchern*. In: Scherer, Gabriela/Steffen Volz/Maja Wiprächtiger-Geppert (Hgg.) (2014): *Bilderbuch und literar-ästhetische Bildung*. Aktuelle Forschungsperspektiven. Trier. S. 9-22.
- Vach, Karin (2015): *Mehrsprachige Bilderbücher*. In: Dehn, Mechthild/Daniela Merklinger (Hgg.) (2015): *Erzählen – vorlesen – zum Schmökern anregen*. Frankfurt am Main. S. 146-155.
- Wieler, Petra (2017): *„Kannst du mir erklären?“ Literacy-Förderung in der Familie*. In: *Grundschule Deutsch*. H. 55 (2017). S. 42-43.



WEITERFÜHRENDE INFORMATIONEN

PRIMÄRLITERATUR



Internationale Jugendbibliothek München (Hrsg.): Arche Kinder Kalender. Erscheint jährlich im Arche Kalender Verlag und enthält 53 illustrierte Gedichte aus der ganzen Welt in Originalsprache und Übersetzung.

Silvia Hüsler: Kinderverse in über 50 Sprachen. Mit Originaltexten, Aussprachehilfen, Übersetzungen und CD, Lambertus Verlag, 2017 ISBN: 978-3-7841-2884-9



Elternbildung CH: 44 Kinderverse in 12 Sprachen, Booklet und USB-Stick, 2014.



VERLAGE, DIE MEHRSPRACHIGE BÜCHER ANBIETEN

- Anadolu Verlag: www.anadolu-verlag.de
- Baobab Books (Fachstelle zur Förderung der kulturellen Vielfalt in der Kinder- und Jugendliteratur): www.baobabbooks.ch
- Edition Bi:Libri: www.edition-bilibri.de
- Edition Orient: www.edition-orient.de
- Tamakai-books (Interkulturelle Verlagsbuchhandlung): www.tamakai-books.de

KONTAKT

Städtische Bibliotheken Dresden | Bibliothek Neustadt

Das Kerngeschäft der Arbeit besteht in der Veranstaltungstätigkeit mit den zu betreuenden Einrichtungen des Einzugsgebietes. Jährlich werden für 37 Kindergärten, 5 Grundschulen sowie einer Oberschule und zwei Gymnasien ca. 380 Veranstaltungen durchgeführt. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der frühkindlichen Leseförderung.

Um besonders dem wachsenden Bedarf an Mehrsprachigkeit gerecht zu werden, wurde der Bestand an mehrsprachigen Kinderbüchern erweitert und LÜK-Kästen, tiptoi-Bücher und Stifte, Sprachspiele angeschafft. Seit Jahren pflegen wir den Kontakt zur 19. Grundschule, welche 20 Nationalitäten aufweist. Zielgerichtete Veranstaltungen für DAZ Klassen wurden erarbeitet und kontinuierlich durchgeführt. Projekte wie "Book Buddies" - Schüler eines Gymnasiums lesen regelmäßig im Hort der 19. Grundschule den Kindern mit Migrationshintergrund vor - gehören zur Selbstverständlichkeit, wie auch diverse Sprachfeste.

Städtische Bibliotheken Dresden | Bibliothek Neustadt

Landeshauptstadt Dresden | Geschäftsbereich Kultur
Königsbrücker Straße 26, 01099 Dresden
0351/ 80 30 841 (Frau Kniep - Frau Röhr - Frau Schönherr);
va.neustadt@bibo-dresden.de
www.bibo-dresden.de

FACHLITERATUR

- Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen, Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport, 2009
- Konzept zur Förderung von Mehrsprachigkeit in der Kindertagesbetreuung im interkulturellen Kontext, Landeshauptstadt Dresden. Amt für Kindertagesbetreuung, 2017 Anzusehen unter: https://www.dresden.de/media/pdf/kitas/Konzept_Mehrsprachigkeit_interk._Kontext_final_Jan._2017.pdf
- Sprachbildung. Mehrsprachigkeit in Kindertagesstätte und Schule, Magistrat der Stadt Frankfurt am Main. Amt für multikulturelle Angelegenheiten, 2016 Anzusehen unter: http://www.vielfalt-bewegt-frankfurt.de/sites/default/files/medien/downloads/broschuere_mehrsprachigkeit_web_ges_2_0.pdf
- Handreichung „Erlebte Bücher“- Unterschiedliche Menschen, unterschiedliche Sprachen, Sächsisches Landeskompetenzzentrum Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen Anzusehen unter: <https://www.lakossachsen.de/lakos-materialien/handreichung-erlebte-b%C3%BCher-unterschiedliche-menschen-unterschiedliche-sprachen/>

KOSTENLOSE ELTERNRATGEBER ZUM THEMA MEHRSPRACHIGKEIT

- Ich kann zwei / drei Sprachen, Frühe Mehrsprachigkeit an Kitas und Schulen e.V. (FMKS). Erhältlich unter: www.fmks-online.de
- In vielen Sprachen zu Hause, Verband binationaler Familien und Partnerschaften (iaf) e.V. Erhältlich unter: www.verband-binationaler.de
- Kindlicher Spracherwerb in mehrsprachigen Familien, Deutscher Bundesverband für Logopädie e.V. Erhältlich unter: www.dbl-ev.de



Förderung von Deutsch als Zweitsprache in der Kita, Karsta Wahlbuhl

Murat (m, 5,5, türkisch-deutsch): Aber gibt's ein echtes Seepferdchen?

Erzieherin: Ja, die gibt es wirklich.

Vanessa (w, 5,7, polnisch-deutsch): Ich hab schon mal Seepferdchen gesehen in.....in Tieremuseum, da gab's nur Fische.

Erzieherin: Warst Du im Aquarium, Vanessa?

Vanessa: Ja.

Amal (w, 5,10, arabisch-deutsch): Und ich war in Urlaub schwimmen, danach ist Papa zu mein Tante getaucht und hat die gekitzelt. Die glaubt, da ist ein Fisch, die frisst die auf. (Seidl 2009, S. 42)

Die Kita ist der erste Bildungsort unserer Kinder außerhalb der Familie. Hier treffen sie andere Kinder und entwickeln im Spiel wichtige soziale und kognitive Fähigkeiten. In einer Gruppe finden sie ihren Platz und lernen, Abläufe und Regeln des Kita-Alltags zu verstehen. Dabei müssen sie sich mit verschiedenen Kindern und Erwachsenen auseinandersetzen und mit ihnen kommunizieren.

Der Start in die Kita-Zeit ist für alle Kinder ein aufregender, großer Schritt. Für einige Kinder beginnt hier ein zusätzlicher Entwicklungsprozess, der Erwerb der Zweitsprache. Diesen Prozess gut zu begleiten und zu unterstützen, stellt für pädagogische Fachkräfte eine Herausforderung dar.

So muss beispielsweise die Eingewöhnung eines Kindes, welches zunächst nicht deutsch spricht, besonders sensibel gestaltet werden und dauert manchmal etwas länger als bei einem einsprachig aufwachsenden Kind. Mitunter müssen wir neue, kreative Wege der Verständigung ausprobieren. In manchen Momenten sind wir unsicher, ob wir der Herausforderung in dem ohnehin anspruchsvollen Kita-Alltag gerecht werden.

In dem folgenden Text soll konkret und möglichst praktisch nachvollziehbar die Idee der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung mehrsprachiger Kinder in der Kita dargestellt werden. Weiterhin wird dargestellt, wie die verschiedenen Phasen des Zweitspracherwerbs sensibel begleitet werden können. Ziel ist es, Pädagog*innen zu ermutigen, Kindern beim Erwerb der deutschen Sprache im Kita-Alltag mit Lust und Professionalität zur Seite zu stehen.

Im darauffolgenden praktischen Teil mögen Anregungen aus dem Kita-Alltag die konkrete Umsetzung erleichtern.

1. Alltagsintegrierte sprachliche Bildung

Kinder sind von Beginn an interessiert am Erlernen von Sprachen. Sie wollen kommunizieren, sie möchten in Kontakt treten zu anderen Kindern und zu uns Erwachsenen. Sie lernen, indem sie konkret erfahren, wie und wann die deutsche

Sprache verwendet wird. Sie erkennen, von welchen Personen, zu welchen Handlungen und in welchen Situationen Begriffe und Satzmuster verwendet werden und erschließen sich diese aus dem Zusammenhang.

Sprechen lernen Kinder nur im sicheren, direkten Kontakt zu vertrauten Menschen. Deshalb ist es zuerst unsere Aufgabe, in unseren Kitas eine Atmosphäre zu schaffen, in der sich Kinder emotional sicher und geborgen fühlen können. Kinder werden kommunikativ aktiv, wenn sie spüren:



- Man will mich verstehen, auch wenn ich noch kein oder wenig Deutsch spreche.
- Ich werde als Mensch gesehen.
- Ich bekomme die Zeit, die ich brauche.
- Hier darf ich Fehler machen.
- Hier darf ich mitgestalten.
- Ich bin richtig, so wie ich bin.

Als Bezugspersonen von Kindern ist es nicht nur eine menschliche, sondern auch unsere professionelle Aufgabe, ein sprachanregendes, kommunikatives Klima zu gestalten. Gemeint ist eine Atmosphäre, in der die Kinder angeregt sind, ihre Gefühle zu zeigen, um Hilfe zu bitten, um am Ärmel zu zupfen, zu fragen, zu widersprechen und zu erzählen. Spannende Themen und Inhalte und die Möglichkeit der Kinder, sich aktiv am Kita-Alltag zu beteiligen, sind die Grundsteine, die Sprache der Kinder zu bilden und zu fördern. Natürlich hat jedes Kind ein anderes Temperament in Bezug auf Sprech- und Kommunikationsfreude. Dennoch haben Umgebungsbedingungen und die Art und Weise, wie Bezugspersonen mit den Kindern Beziehungen und Dialoge gestalten, Einfluss auf die Lust der Kinder, in ihren Familiensprachen und auch in der Zweitsprache zu kommunizieren.

Grundsätzlich empfiehlt sich als Basiskonzept in der Kita eine alltagsintegrierte sprachliche Bildungsarbeit. Darunter versteht man einen langfristigen Prozess, in dem Kinder kontinuierlich Anregungen erhalten, die der Entwicklung ihrer Erst-, Zweit- oder Drittsprache insgesamt förderlich sind. Alltagsintegriert bedeutet, Sprachbildung als Querschnittsaufgabe zu verstehen, die sich durch den gesamten Kita-Alltag, also durch die vielseitigen Alltagssituationen, Angebote und Bildungsaktivitäten zieht.

Um es etwas greifbarer zu machen, soll hier das Konzept der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung in fünf praktisch umsetzbaren Punkten beschrieben werden:

1. Pädagog*innen nehmen eine feinfühlig dialogische Grundhaltung ein.
2. Pädagog*innen beobachten und dokumentieren die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder.

3. Pädagog*innen nutzen die Situationen des Kita-Alltags gezielt für sprachliche Bildung.
4. Pädagog*innen setzen bewusst Sprachlehrstrategien ein.
5. Pädagog*innen gestalten die Räume der Kita spiel- und sprachanregend.

Diese Aspekte gehören für viele Pädagog*innen zum selbstverständlichen Repertoire ihrer täglichen Arbeit in der Kita. Dennoch lohnt es sich, sie im Einzelnen genauer zu betrachten.

1.1. Die feinfühlig dialogische Grundhaltung



Kinder lernen Sprachen im bedeutungsvollen Dialog. Um ein guter Dialogpartner und ein professioneller Sprachbegleiter für mehrsprachige Kinder zu sein, benötigen wir eine gute Intuition, Einfühlungsvermögen und Handlungskompetenz. Um eine feinfühlig dialogische Haltung zu jedem Kind als pädagogische Haltung zu erlangen, ist es ratsam, sich die Kriterien eines gelungenen Dialoges zwischen Erwachsenen und Kind vor Augen zu führen und das eigene Dialogverhalten dahingehend zu reflektieren:

Echtes Interesse – Gelungener Dialog lebt stets von echtem, ernsthaftem Interesse daran, was der andere zu sagen hat. Es ist oft mühsam, aber sehr gewinnbringend, wenn wir den Kindern im Gespräch unser echtes Interesse für ihre Themen und Anliegen zeigen. Besonders wenn die Möglichkeiten eines Kindes in der neuen Sprache noch eingeschränkt sind, sollte unser Interesse nicht nur den verbalen, sondern auch den nonverbalen Anteilen der kindlichen Äußerung, wie Körperhaltung, Mimik, Gestik oder Tonfall gelten. Besonders bei älteren Kindern mit Deutsch als Zweitsprache kommt es auf eine sensible Wahrnehmung ihrer Sprache an. Auch hinter nur einzeln hervorgebrachten Worten oder grammatikalisch nicht korrekten deutschen Äußerungen verbergen sich oft sehr fantasievolle, komplexe Vorstellungen und Ideen. Diese gilt es zu entdecken, anzuerkennen und darauf zu reagieren.

Zugewandtheit – Gemeint ist, sich dem Kind im Dialog sowohl inhaltlich als auch körperlich zuzuwenden. Nicht immer haben wir im pädagogischen Alltag Zeit und Aufmerksamkeit, uns einem Kind sofort zu widmen. Die Signale eines Kindes aufzugreifen, kann dann auch bedeuten, ihm zum Beispiel zu sagen oder zu zeigen: „Ich habe jetzt gerade etwas anderes zu tun, aber dann habe



ich Zeit für dich.' Es geht darum, die kommunikative Absicht wahrzunehmen und anzuerkennen. Es vermittelt dem Kind das Grundgefühl, dass es sich lohnt zu kommunizieren.

Gemeinsame Aufmerksamkeit – Wenn ich es als Pädagog*in schaffe, in einer Situation mit einem Kind bzw. mit mehreren Kindern gemeinsam die Aufmerksamkeit auf ein Thema oder ein Objekt zu richten, ist eine wesentliche Voraussetzung erfüllt, dass das deutschlernende Kind die Bedeutung meiner Worte erfasst und lernt. Gerade auch Kindern, die Deutsch als zweite Sprache erlernen, sollten wir versuchen, so oft es geht, unsere ungeteilte Aufmerksamkeit zu geben und sie so zum Sprechen anzuregen.

Augenhöhe – Sich auf Augenhöhe zu begeben, bedeutet für uns Bezugspersonen, uns nicht nur körperlich, sondern auch menschlich auf die Ebene des Kindes zu begeben.

Blickkontakt – Miteinander zu sprechen, bedeutet immer auch Beziehung zu gestalten. Indem wir den Kindern ins Gesicht schauen, signalisieren wir damit, dass wir uns über die Mitteilungen des Kindes freuen. Außerdem erleichtert Blickkontakt Kindern das Ablesen des Mundbildes und das Verständnis. Selbstverständlich akzeptieren wir, wenn ein Kind unseren Blickkontakt zunächst nicht erwidert oder vermeidet.

Nachfragen – Fragen dienen nicht nur dazu, einen Dialog zu eröffnen, sondern auch, ihn aufrechtzuerhalten. Wir signalisieren durch Fragen unser echtes Interesse an den Themen der Kinder (s.o.). Gute Fragen zeichnen sich dadurch aus, dass sie dem Alter des Kindes und gleichzeitig dem Sprachverständnis des Kindes im Deutschen angepasst sind und das Kind zum Sprechen motivieren. Zu Beginn des Erwerbs der deutschen Sprache müssen Fragen stark mimisch und gestisch unterstützt werden. Später sind einfache W-Fragen (Wer ist das? Wie heißt sie? Was ist das? usw.) angebracht. Mit fortschreitendem Sprachniveau motivieren offene Fragen (Warum weint denn der Paul?), wie Erinnerungsfragen (Kannst Du dich noch erinnern als ... ?) oder distanzierende Fragen (Hast du schon einmal ein Krokodil gesehen?) das Kind, anspruchsvollere grammatikalische Strukturen in seiner Antwort auszuprobieren (Der Paul weint, weil er verloren hat.). Zur genaueren Betrachtung von Fragetechniken lesen Sie bitte Absatz 1.3.

Zuhören und Zeit lassen – Im manchmal hektischen Kita-Alltag ist es nicht immer einfach, Kommunikations- und Sprechanlässe zu erkennen und ihnen Zeit einzuräumen, um einen Dialog zu ermöglichen. Dennoch sollen Kinder erleben, dass Zeit zum Gespräch mit ihnen vorhanden ist, dass wir ihnen Aufmerksamkeit und Verständnis schenken. Gerade Kinder, die die deutsche Sprache

gerade erst begreifen, brauchen oft mehr Zeit, um zu verstehen und zu entschlüsseln und auch um ihre Gedanken und Empfindungen auszudrücken. In diesen Situationen ist es wichtig, sich dem Tempo des Kindes anzupassen und Gesprächspausen zuzulassen.

Vielleicht haben Sie Lust bekommen, für sich persönlich oder gemeinsam im Team zu schauen, inwieweit diese Aspekte in Ihrem ganz persönlichen professionellen Dialogverhalten mit Kindern selbstverständlich sind. Zur Unterstützung dieser Reflexion ist zum Beispiel der Leitfaden zur Dialoghaltung des Deutschen Jugendinstitutes zu empfehlen

1.2. Die Beobachtung und Dokumentation sprachlicher Fähigkeiten der Kinder

Als Grundlage oben beschriebener gezielter sprachlicher Bildung und Förderung Deutsch lernender Kinder ist es sehr hilfreich, die sprachlichen Fähigkeiten mehrsprachiger Kinder zu beobachten, einzuschätzen und zu dokumentieren. Zur gezielten Beobachtung von mehrsprachigen Kindern empfehlen wir zwei Beobachtungsinstrumente:

Der „Leitfaden zur Einschätzung des sprachlichen Entwicklungsstandes“ dient der Einschätzung der Deutschkompetenz von Kindern in authentischen, ungezwungenen Spielsituationen (Tracy 2008). Pädagog*innen können damit gezielt beobachten, welchen grammatikalischen Meilenstein ein mehrsprachiges Kind im Deutschen erreicht hat und anhand der Auswertung Rückschlüsse ziehen, ob für das jeweilige Kind die „einfache“ alltagsintegrierte sprachliche Bildung ausreicht, intensiverer Förderbedarf in einem speziellen Bereich besteht oder bei Auffälligkeiten eine logopädische Überprüfung anzuraten ist. Tracy (2008) gibt außerdem umfangreiche Anregungen zur Förderung der vorher beobachteten Sprachbereiche.

Der SISMIK ist ein vom Staatsinstitut für Frühpädagogik IFP entwickelter Beobachtungsbogen zum „Sprachverhalten und Interesse bei Migrantenkindern in Kindertagesstätten“ (Ulich/ Mayr 2008). Der Beobachtungsfokus liegt auf der Motivation und dem Interesse eines Kindes in sprachrelevanten Situationen und pädagogischen Angeboten.

Beide Instrumente sind einfach anwendbar, übersichtlich und systematisch auswertbar und liefern konkrete Anhaltspunkte für die anschließende sprachliche Förderung einzelner Kinder und Kindergruppen.

1.3. Die Bedeutung von Alltagssituationen für die sprachliche Bildung

Die ganz alltäglichen Situationen in einer Kindertagesstätte sind die Momente, in denen sprachliche Bildung stattfindet. Wichtig ist, die unterschiedlichen Potentiale der Alltagssituationen zu erkennen und bewusst für sprachliche Bildung und Förderung zu nutzen.



In **Standardsituationen** (z.B. Vorbereitung des Obstfrühstücks, Tischdecken, Mittagessen, Händewaschen, Vesper, Umziehen in der Garderobe, gemeinsames Zähneputzen) kehren bestimmte Themen und sprachliche Strukturen immer wieder und können von den Kindern so immer wieder sprachlich erprobt werden. Diese sind besonders förderlich für Kinder, die die deutsche Sprache gerade erst erlernen. In diesen Situationen brauchen wir Pädagog*innen kein spezielles Material, nur unsere feinfühliges Dialoghaltung und Strategien zur Sprachbildung.

Betrachten wir hier einmal beispielhaft die Situation des Umziehens einer Kindergruppe in der Garderobe. Sie findet in Kindertagesstätten mehrmals täglich statt und wird meistens von einer oder mehreren Pädagog*innen begleitet. Oft vergessen wir im Alltag, wie hervorragend sich diese Situation für sprachliche Bildung eignet, da Dialoge ganz von selbst entstehen bzw. von uns Pädagog*innen initiiert werden können. So entstehen Momente, in denen Wortschatzentwicklung gezielt angeregt, das Sprachverständnis durch die täglichen Wiederholungen gefestigt und grammatikalische Strukturen ausprobiert werden können. Wichtig ist, dass wir diese Situationen entsprechend gestalten und nutzen. Statt zum Beispiel einfach schweigend den Reißverschluss eines Kindes zu öffnen, können wir offene Fragen an das Kind richten und es so zu einem Gespräch über das Wetter und dazu passende Kleidung verführen.

Prüfen Sie doch einmal, ob Sie in der Umkleesituation eher „geschlossene“ Fragen stellen oder bewusst eher offene Fragen formulieren (statt „Hast Du Deine Jacke an?“ zum Beispiel „Welche Spielsachen möchtest Du mit nach draußen nehmen?“).

Gehen Sie modellierend und erweiternd auf die Antworten der Kinder ein?

Achten sie darauf, den Kindern ein reichhaltiges abwechslungsreiches Sprachangebot zu machen. („Dein Reißverschluss klemmt. Ich kann die Jacke nicht öffnen. Kannst du versuchen, Sie aufzumachen? Oh, bei dir geht der Reißverschluss auch nicht auf? Komm, wir ziehen die Jacke über den Kopf. Hast du noch eine andere Jacke dabei?“)

Gelingt es uns, im Dialog bewusst Sprachlehrstrategien (siehe 1.4.) anzuwenden, erzeugt das ein befriedigendes Gefühl professioneller Selbstwirksamkeit. Standardsituationen nehmen den größten Teil des Kita-Alltags ein und müssen deshalb besonders bewusst zur alltagsintegrierten sprachlichen Bildung mehrsprachiger Kinder eingesetzt werden (siehe auch Jampert u.a. 2011).

Im **freien Spiel der Kinder** bilden der Raum und die Spielobjekte sowie die Spiel- und Gesprächspartner den Rahmen zur Versprachlichung von Spielerfahrungen. Hier ist es unsere Aufgabe, solche Situationen zu fördern und zu begünstigen, schüchterne und „neue“ Kinder einzubinden und emotional und sprachlich zu unterstützen. Falls nötig können wir uns als Spiel- oder Gesprächspartner zur Verfügung stellen. In Freispielsituationen mit den Kleinsten können Pädagog*innen z.B. in Geben-Nehmen-Spielen in einen intensiven Dialog mit dem Kind treten. Intensive Dialogsituationen mit älteren mehrsprachigen Kindern können zum Beispiel beim Betrachten von Bilderbüchern, beim Rollenspiel oder beim Bauen entstehen. Durch achtsames Einsteigen auf verbale und non-verbale Impulse der Kinder ist es möglich, positive, sprachbildende Anregungen zu geben („Legst du den gelben Klotz mal so hin, wie wir den roten Klotz hingelegt haben?“).

Angeleitete Spiel- und Lernsituationen werden seit jeher als Fördermomente genutzt. In „Angeboten“ orientieren sich Pädagog*innen am Alter, an den Bedürfnissen der Kinder und am Bildungsplan des jeweiligen Bundeslandes. In diesen Situationen können wir gezielte sprachpädagogische Impulse geben und in Kleingruppen auf die vorher beobachteten individuellen Sprachförderbedarfe der Deutsch lernenden Kinder eingehen. Angebote zur sprachlichen Bildung können folgende Sprachbereiche bedienen:

- Förderung der nonverbalen Kommunikation, z.B. beim Tiere imitieren und raten, Gesichter und Gefühle zuordnen;
- Förderung der Hörwahrnehmung, z.B. mit Geräuschmemory, Alltagsgeräusche unterscheiden, „Stille Post“ und ähnlichen Spielen;
- Ermöglichung von Kommunikation und Partizipation, z.B. durch gemeinsame Planungen im Kinderkreis, Diskussionen zu wichtigen Themen, Diskussionsrunden, Geschichten erzählen, dialogische Bilderbuchbetrachtung, Argumentieren, Lösungen finden;
- Förderung im Bereich der Laute und der Prosodie, z.B. bei der Förderung der phonologischen Bewusstheit bei Vorschulkindern;
- Erweiterung des Wortschatzes und des Sprachverständnisses, z.B. durch Memorys, Spiele zum Erkennen von Ober- und Unterbegriffen, themenbezogener Wortschatzerweiterung zu den Körperteilen, zu Tieren, zum Thema Familie, Zahlen und Farben und anderen, Gegensatzpaare finden;

- Förderung im Bereich Grammatik, z.B. durch Singular-Plural-Spiele, Spiele zur Kombination von Substantiven und Artikeln, Spiele und dialogische Buchbetrachtungen zum Verstehen und Anwenden von Präpositionen, durch Frage-Antwort-Spiele, Warum-Weil-Spiele oder durch das Erzählen und Aufschreiben von Geschichten.



1.4. Der Einsatz von Sprachlehrstrategien zur sprachlichen Bildung und Förderung

Pädagogische Fachkräfte wollen Kinder aktiv bei deren sprachlichen Bildung unterstützen. Untersuchungen in ausgewählten Kitas zeigten allerdings, dass längere Dialoge (über mehrere turns hinweg) zwischen Pädagog*innen und Kindern und auch der Einsatz offener Fragen nur selten zu beobachten waren. Auch lernunterstützende Interaktionsstrategien, die das eigenaktive Nachdenken der Kinder anregen könnten, waren nur vereinzelt zu beobachten (Wirts 2013). Wollen wir professionell sprachbildend mit mehrsprachigen Kindern in unseren Kitas tätig werden, müssen wir diesen Umstand bewusst ändern.

Wie im vorherigen Abschnitt beschrieben, ist der Kita-Alltag reich an Momenten, die zur sprachlichen Bildung mit mehrsprachigen und einsprachigen Kindern genutzt werden können. Haben wir die in 1.1. beschriebene, feinfühlig Dialoghaltung verinnerlicht, können wir außerdem in all diesen Alltagssituationen bewusst spezifische Sprachlehrstrategien anwenden. Einige wesentliche Strategien sollen hier vorgestellt werden.

Häufig und einfach umsetzbar ist das **handlungsbegleitende Sprechen**. Ob beim Tischdecken, Wickeln, Aufräumen oder anderen Situationen untermalen wir als Pädagog*innen die Handlungen der Kinder und unsere eigenen verbal, d.h., wir kommentieren und bewerten deren Verlauf sowie das Ergebnis (z.B. „Ich lege die Dreiecke in den roten Kasten. Du legst die Kreise in den blauen Kasten. Dann lege ich die Vierecke in den grünen Kasten. Stellst Du bitte den Kasten in das Regal? Danke. Jetzt sind wir fertig.“) Das handlungsbegleitende Sprechen dient nicht nur der Erweiterung des Wortschatzes und sprachlicher Strukturen. Es hat auch positive Effekte auf kognitive Prozesse, die der Sprach- und

Handlungskompetenz zugrunde liegen (Reber/Schönauer-Schneider 2009, 58.). Handlungsbegleitendes Sprechen ist also auch für das Verstehen von Zusammenhängen und das Ausführen komplexer Handlungen bedeutsam.

Durch geschicktes **Fragen** können wir starken Einfluss auf den Gesprächsverlauf mit Kindern nehmen. „Gute Fragen“ zeichnen sich dadurch aus, dass sie dem Alter und der sprachlichen Entwicklung des Kindes angemessen sind und das Kind zum Sprechen motivieren. Während sich bei Kindern, die gerade erst beginnen, die deutsche Sprache zu erlernen, einfache W-Fragen anbieten (Was ist das? Wer kommt da?) gelten später „**offene Fragen**“ als kommunikationsfördernd. Zu den offenen Fragen zählen Erinnerungsfragen (Was passierte denn danach?), Warum-, Womit-, Woher-, Wohin-Fragen und Fragen, die Bezug auf das Wissen und die Lebenswelt des Kindes nehmen (Was meinst du denn dazu? Was wäre denn passiert, wenn,...?). Auch Fragen mit aufforderndem Charakter (Meinst Du, der heiratet die am Schluss? Erzähl du mal!) fördern den Dialog. Geschlossene Fragen (Hast du Hunger? Möchtest du Tee trinken?) und Quizfragen (Sag mal der Oma, was hast du gestern gebaut?) regen kaum zum Dialog an und können diesen sogar hemmen.

Eine weitere effektive Strategie ist die **Wiederholung**. Dabei kann man die bestätigende Wiederholung, die erweiternde Wiederholung und die verbessernde Wiederholung unterscheiden.

Die **bestätigende Wiederholung** ist eine Sprachlehrstrategie, die das Kind zum Sprechen ermutigen soll (Kind: „da“, Pädagogin: „Ja, da sitzt ein Hund. „). Es wird gemeinsame Aufmerksamkeit erzeugt und Interesse an der Aussage des Kindes bekundet.

Bei der **erweiternden Wiederholung** (Expansion) wird die Äußerung des Kindes um einen bestimmten inhaltlichen oder grammatikalischen Aspekt erweitert (Kind: „Wauwau fort“, Pädagogin: „Ja, der Wauwau läuft fort. Er läuft zu seiner Hütte.“)

Bei der verbessernden Wiederholung (*corrective feedback*) greift die Pädagogin die Äußerung des Kindes auf und formuliert sie korrekt (Kind: „Abdullah Hunger haben“, Pädagogin: „Wirklich, Abdullah hat Hunger.“)

Um die Freude am Sprechen nicht zu zerstören, sollte man beim Einsatz von Korrektur- und Modellieretechniken einfühlsam vorgehen, da einige Kinder sehr sensibel dafür sind, wenn Erwachsene ihre Sprache „bearbeiten“. An erster Stelle sollte immer die Wertschätzung der kindlichen Sprache stehen, nicht die Wohlgeformtheit der Sätze (Albers 2015, S.75).





Zu den wirksamsten Momenten sprachlicher Bildung in der Kita zählen **dialogische Bilderbuchbetrachtungen**. Es geht hier nicht darum, dem Kind oder den Kindern etwas vorzulesen, sondern darum, dass Kinder und Pädagog*in über das Buch miteinander ins Gespräch kommen. Das

Kind bzw. die Kinder sollen aktiv an der Situation teilhaben und zum Sprechen motiviert werden. Bei dieser Form des Dialoges über Bücher können wir als Pädagog*innen optimal die individuellen sprachlichen Angebote der Kinder aufgreifen und gezielt die bisher beschriebenen und weitere Stra-

tegien anwenden (Kraus 2005, Seidl 2009, BISS 2017). Folgende Tabelle nach Kraus (2005) soll veranschaulichen, wie beim dialogischen Lesen eines Bilderbuches gezielt verschiedene Frageformen und Wiederholungen eingesetzt werden können:

Strategien beim dialogischen Lesen (nach Kraus (2005))

STRATEGIE	Beschreibung	Beispiel
FRAGEN		
W-Fragen	Wer-, Was-, Wo-, Wie- und Warum-Fragen	„Was siehst du?“ „Was macht der?“ „Was ist hier los?“ „Wie sieht denn der aus?“ „Warum ärgert sich die Kröte denn jetzt?“
Offene Fragen	Aussagen/Fragen, die das Kind ermutigen, über das Buch zu sprechen und zu längeren Antworten einladen	„Was passiert auf diesem Bild?“
Aktivierungsfragen, wenn nötig	Aktivierung zu verbalen Äußerungen	„Was ist das?“ „Welche Farbe hat das Auto?“
Erinnerungsfragen	Fragen, die das Kind auffordern, sich an ein bestimmtes Detail zu erinnern	„Weißt du noch, worüber sich die Frösche gestritten haben?“ „Wie ging es denn weiter?“
Fragen, die eine Verbindung zur Lebenswelt der Kinder herstellen	Fragen, die das Kind veranlassen, das Geschehen im Buch mit eigenen Erlebnissen zu verknüpfen	„Hast du dich auch schon mal mit jemandem gestritten?“ „Hast Du schon einmal einen Frosch gesehen?“
Anregungen, über Einzelheiten zu sprechen	Aussagen/Fragen, die das Kind veranlassen, über Einzelheiten des Buches zu sprechen	„Da war der Hase ganz allein...“ „Wie sind die Frösche denn gerettet worden?“
WIEDERHOLUNGEN		
Bestätigende Wiederholung	Es wird gemeinsame Aufmerksamkeit erzeugt. Das Kind soll erfahren, dass seine Aussage richtig ist.	„Ja, das ist eine Maus.“
	Das Kind soll ermuntert werden. Es fühlt sich mit seinen Äußerungen ernst genommen.	„Was Du alles schon weißt.“
Korrigierende Wiederholung (corrective feedback)	richtige Äußerungen des Kindes positiv verstärken und fehlerhafte Äußerungen indirekt korrigieren	K.: „Die haben sich immer so gestreitet.“ E.: „Genau, das waren die Frösche, die sich immer so gestritten haben.“
Erweiternde Wiederholung (Expansion)	Äußerung des Kindes wiederholen und durch zusätzliche Information ergänzen	K.: „Die Frösche haben sich immer gestritten.“ E.: „Die Frösche haben sich um das Wasser, die Erde und die Luft gestritten. Das sind drei Elemente.“
Aufforderung zur Wiederholung an das Kind	Aussagen/Fragen, die das Kind ermutigen, vom Erwachsenen eingebrachte neue Wörter usw. zu wiederholen	E.: „Erzähl mir noch mal, worum die Frösche sich gestritten haben.“ K.: „Um Luft, Wasser, Erde.“ E.: „Was sind Luft, Wasser und Erde?“ K.: „Das sind die Elemente.“



Ganz im Sinne des Gedankens der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung wird beim dialogischen Bilderbuchbetrachten keine zusätzliche Fördersituation künstlich geschaffen. Zweisprachig aufwachsende Kinder können sehr von dialogischen Bilderbuchbetrachtungen profitieren, da sie sich an den Bildern orientieren können. Sie können nachfragen und imitieren, wenn die Pädagogin über die Bilder spricht. Die wichtigen Merkmale der Zweitsprache können so erkannt, analysiert und im Verlauf der Entwicklung selbst produziert werden (Albers 2015).

Neben dem dialogischen Lesen finden wir in der Kita auch die klassische Vorlesesituation, welche eine andere wichtige Funktion erfüllt. Das Vorlesen ist wichtig für den großen Wortschatz (Wortreichtum). Kinder lernen zum Beispiel beim Märchenlesen alte, nicht alltägliche Worte oder Redewendungen. („Sie schalt es aber so heftig und war so unbarmherzig, dass sie sprach: „Hast Du die Spule herunterfallen lassen, so hol sie auch wieder hinauf. Da ging das Mädchen zu dem Brunnen zurück und wusste nicht, was es anfangen sollte. Und in seiner Herzensangst sprang es in den Brunnen hinein, um die Spule zu holen.“) In Märchen kommen auch nicht alltägliche, mitunter kaum noch verwendete grammatische Formen vor. („In den alten Zeiten, wo das Wünschen noch geholfen hat, lebte ein König, dessen Töchter waren alle schön, aber die jüngste war so schön, dass die Sonne selber, die doch so vieles gesehen hat, sich verwunderte, sooft sie ihr ins Gesicht schien.“) Um so genannte Bildungssprache zu erlernen, muss ein Kind in verschiedene Sprachmilieus gelangen. Beim Vorlesen, sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache, erlebt das Kind diese Sprache, welche über die in Familie und Kita gehörte und gesprochene hinausgeht.

Sowohl bei der dialogischen Bilderbuchbetrachtung als auch beim Vorlesen kann durch die Gestaltung der Situation erreicht werden, dass Kinder immer wieder positive Gefühle mit dem Medium „Buch“ verbinden und so eine Grunderfahrung für lebenslange Freude am Lesen und an Büchern machen. Sehr wertvoll ist es, auch Bücher in der Herkunftssprache der Kinder einzubeziehen. Wenn man zum Beispiel Eltern bittet, ein Buch in ihrer Sprache in der Kita vorzulesen, unterstützt dies nicht nur das Selbstbewusstsein und die Sprachkompetenz des Kindes, sondern weckt auch das Interesse der anderen Kinder an dieser Sprache.

1.5. Die spiel- und sprachregende Raumgestaltung der Kita

Setzen wir uns zum Ziel, die Kita spiel- und sprachregend zu gestalten, sollten wir uns fragen, ob die verschiedenen Räume des Hauses vielfältige Spiel- und Dialoganlässe bieten und die verschiedenen Spielformen der Kinder berücksichtigen.

So sollte z.B. die große Bedeutung des Rollenspiels für Kinder ab 2 Jahren bei der Gestaltung der Kita unbedingt ausreichend beachtet werden, denn diese Spielmomente bieten Kindern die Gelegenheit, Situationen durchzuspielen, die sie sonst nur außerhalb der Kita erleben. Das bedeutet zum einen, dass den Kindern ausreichend Platz zum Rollenspiel zur Verfügung steht, andererseits auch Bereiche abgesichert werden, damit ungestörtes Spiel möglich ist. Weiterhin sollten Verkleidungsstücke, Requisiten und Schminke zur Verfügung stehen. Bei der Auswahl von Materialien für diese und andere Spielformen ist es sinnvoll und spannend, auch hier Vielfalt abzubilden (z.B. eine Vielfalt an Hautfarben, eine Vielfalt an Essgewohnheiten, etc.).

Weiterhin brauchen wir in den Kitas neben den Bereichen zur kreativen Betätigung und zum Bauen auch Bewegungsräume und Nischen und Rückzugsmöglichkeiten für verschiedene Spiele und Fördermomente, Leseecken mit guten Büchern und Orte für Einzelgespräche und Gespräche in Kleingruppen. Es ist gut, wenn Räume und Materialien den Kindern zumindest zum Teil frei zugänglich sind, so dass diese über ihre Spiele und Aktivitäten selbst bestimmen können. So ergeben sich täglich vielfältige Dialoge zwischen den Kindern untereinander sowie den Kindern und den Pädagog*innen. Regelmäßige kleine Veränderungen in den Räumen schaffen neue Blickwinkel für die Kinder, holen ihnen ‚vergessenes‘ Spielzeug zurück ins Gedächtnis und schaffen so immer wieder neue Sprach- und Sprechanlässe.

Die Einrichtung einer Kinderbibliothek bietet viele Möglichkeiten für sprachliche Bildung, Literacy-Förderung und Wertschätzung von Mehrsprachigkeit. Auch ein gut angelegter Garten bietet sich für vielfältige Spieldialoge, Bewegungsspiele und individuelle Gespräche an. Wie in Abschnitt 3.1.2. beschrieben, sind gerade auch die viel genutzten Räume wie der Garten, die Garderobe, die Kinderküche, die Wasch- und Wickelräume, die Flure, das Treppenhaus sowie das Umfeld, in dem sich die Kita befindet, sehr geeignet, um für alltagsintegrierte sprachliche Bildung genutzt zu werden.

Setzen wir uns in den Teams zusammen und überlegen, wie wir jeden einzelnen Raum in der Kita so gestalten können, um insgesamt die verschiedenen Bedürfnisse der Kindern nach Spiel, nach Dialog, Bewegung, Kreativität, aber auch nach Rückzug und Erholung zu berücksichtigen!

2. Den Erwerbsprozess des Deutschen sensibel begleiten

Wenn wir von mehrsprachigen Kindern in der Kita sprechen, unterscheiden wir Kinder, die von Beginn an zwei Sprachen erlernen (simultaner Zweitspracherwerb) und Kinder, die die deutsche Sprache zeitlich versetzt, also nachdem sie ihre Erstsprache mehr oder weniger schon erworben

haben, erlernen (sukzessiver Zweitspracherwerb). Bei letzterem findet der Erwerb des Deutschen also nicht in der Familie, sondern zum großen Teil in der Kita statt und vollzieht sich vor dem Hintergrund des sprachlichen Wissens der Erstsprache der Kinder (Triarchi-Herrmann 2003, Ulich u.a. 2005).

In der Literatur werden mitunter Phasen des kindlichen Zweitspracherwerbs beschrieben, die je nach Autor*in in ihrer Anzahl und genauen Beschreibung differieren.

So soll auch an dieser Stelle der sukzessive Zweitspracherwerb anhand von 4 möglichen Phasen dargestellt (Chilla 2010) und Schlussfolgerungen zur pädagogischen Begleitung formuliert werden.

In der **1. Phase** des Kontaktes mit der neuen Sprache in der Kita beobachten die meisten Kinder sehr genau das Geschehen und sind damit beschäftigt, mit dem Kita-Alltag vertraut zu werden. Zusätzlich zur normalen „Fremdheit“, die viele Kinder in den ersten Wochen in der Kita empfinden, sind die Möglichkeiten der sprachlichen Verständigung mit den Deutsch sprechenden Kindern und Erzieher*innen sehr begrenzt. In dieser Zeit verwenden viele Kinder weiter ihre Familiensprache in der Kita-Situation.

In dieser Phase ist es bedeutsam, dass der mehrsprachige Junge oder das mehrsprachige Mädchen die deutsche Sprache nicht als Mittel der Ausgrenzung erlebt. Hier ist es unsere Aufgabe, das Kind in seinem Selbstvertrauen zu fördern und zu unterstützen. Um ein gutes Ankommen in der Kita und in der neuen Sprachumgebung zu ermöglichen, versuchen wir, sensibel auf das Kind zu reagieren, sichtbare Zeichen und Gesten der Zuwendung zu geben und so eine Beziehung zum Kind aufzubauen, die Vertrauen und Offenheit möglich macht. Dazu gehört auch, dem Kind Zeit zu geben und nicht zu sprachlichen Äußerungen zu drängen, stattdessen durch Mimik, Bilder und einfache Worte kommunikative Brücken zu bauen. Kreisspiele und Alltagsroutinen, die auch ohne Sprache zu verstehen sind, helfen bei der Eingewöhnung. Ein paar Worte von uns in der Muttersprache des Kindes gesprochen, zeigen dem Kind, dass wir uns interessieren und auch versuchen zu lernen.

In der **2. Phase** realisiert das Kind, dass es bei Deutsch sprechenden Gesprächspartnern mit seiner Muttersprache nicht erfolgreich ist. In dieser Phase benutzt es häufig keine verbale Sprache in der Kita. Gleichzeitig versucht es, sich auf Rhythmus und Klang der deutschen Sprache einzustellen und entwickelt ein erstes Verständnis für die Umgebungssprache. Einige Kinder experimentieren lautlich und mit ersten gelernten Formeln.

In dieser Phase ist es wichtig, dass die Bezugspädagogin das Kind genau beobachtet und sein Ver-



halten und erste sprachliche Versuche wahrnimmt. Was versteht das Kind schon? Wie findet es sich in der Gruppe zurecht? Was macht ihm Angst? Wofür interessiert es sich besonders? Versteht es unsere Abläufe? Sprachliche Routinen helfen dem Kind zu verstehen. Bei Tanz-, Sing- und Kreisspielen beteiligen sich erfahrungsgemäß auch Kinder, die kaum sprechen und noch wenig Kontakt zu den anderen Kindern in der Gruppe haben. Sie werden angesteckt vom Rhythmus oder wiederkehrenden lustigen Handlungen, können mitkatschen und so ein positives Gemeinschaftsgefühl erleben.

In der **3. Phase** beginnt das Kind, erste individuelle deutsche Wörter und Alltagsphrasen zu verwenden. Es versteht mehr und mehr. In dieser Phase ist es unsere Aufgabe als Sprachbildner*innen, die Sprechfreude der Deutsch lernenden Kinder zu wecken und vor allem aufrecht zu erhalten. Durch gezielte Beobachtung finden wir heraus, für welche Themen sich das Kind interessiert und mit welchen Dingen es am liebsten spielt oder sich beschäftigt und bieten ihm diese immer wieder an, begleiten sein Tun und sein Spiel und vermitteln andere Kinder als Spiel- und Sprechpartner. Durch gemeinsame Spiele, Bilderbuchbetrachtungen und themenbezogene Projekte kann aufgrund von Wiederholungen der Wortschatz erweitert werden. Durch eine feinfühlig Dialoghaltung (siehe 1.1.) gilt es, die sprachlichen Lernfortschritte wertzuschätzen und Dialog mit dem Kind zu ermöglichen.

In der **4. Phase** beginnt das Kind, produktiver von der deutschen Sprache Gebrauch zu machen. Zunächst wird es noch viele formelhafte Phrasen

und sogenannte „gebackene Formen“ (z.B. „Hör mal/ Weißt du?“) verwenden. Aber zunehmend bildet das Kind individuell konstruierte Sätze, der Wortschatz entwickelt sich schneller als bisher, die grammatikalischen Möglichkeiten und das Sprachverständnis nehmen zu.

In dieser Phase hilft dem Kind der intensive Dialog mit der Erzieherin (gemeinsame Aufmerksamkeit, offene Fragen, Blickkontakt, echtes Interesse, Zeit nehmen, Zuwendung) und die Anwendung der bekannten Methoden der sprachlichen Bildung (siehe Abschnitt 1.3.). In dieser Phase achten wir darauf, den Kindern neben Substantiven auch möglichst viele Verben, Adjektive, Präpositionen, Pronomen und semantische Erweiterungen anzubieten. Jetzt sind der sprachlichen Bildung keine Grenzen mehr gesetzt. In Rollenspielen, Regelspielen, Spielen zum Wortschatzaufbau mit großer Varianz, im gemeinsamen Planen von Projekten, im Erfinden und Erzählen von Geschichten, Merkspielen, beim Finden von Ober- und Unterbegriffen, Beschreibungsspielen (z.B. „Ich sehe was, was Du nicht siehst“), beim dialogischen Lesen und beim Rätselraten wird die Erweiterung des Wortschatzes und der grammatikalischen Fähigkeiten erreicht. Unser methodisches Repertoire als pädagogische Fachkräfte und unsere kreativen Ideen können wir nun mehr und mehr ausschöpfen. Lieder, Fingerspiele, Reime, Sprichwörter, an Bewegung gekoppelte Lieder in verschiedenen Sprachen, Rollenspiele und Regelspiele dienen dem Spaß am Sprechen und Ausprobieren der neuen Sprache. Der Fantasie der Pädagog*innen und Kinder sind keine Grenzen gesetzt.

Fazit:

Als pädagogische Fachkräfte in Kindertagesstätten haben wir uns entschieden, den uns anvertrauten Kindern nicht nur täglich eine glückliche und sinnstiftende Zeit zu ermöglichen, sondern auch, sie auf ihren individuellen Bildungswegen professionell zu unterstützen. In der Begleitung mehrsprachiger Kinder ist das in besonderem Maße auch der Bereich der sprachlichen Bildung.

Gelingt es uns als Pädagog*innen im Kontakt mit ein- und mehrsprachigen Kindern, eine Haltung für feinfühlig Dialog zu verinnerlichen und in den alltäglichen Situationen des Kita-Alltags bewusst Sprachlehrstrategien anzuwenden, stärkt uns das in unserem pädagogischen Selbstwertgefühl und erhöht den Spaß an der Arbeit mit mehrsprachigen Kindern.

Wenn wir dann noch auf vielfältige Spielideen und Materialien zurückgreifen können und uns unter Kolleg*innen gegenseitig unterstützen, diese regelmäßig in Kleingruppen und im Kontakt mit dem einzelnen Kind anzuwenden, werden wir unserer verantwortungsvollen Aufgabe, die uns anvertrauten Kinder auf ihrem Weg in Sprache und Verständigung zu begleiten, immer erfolgreicher und zufriedener nachkommen.

LITERATUR:

- Albers, T. (2015): Das Bilderbuch-Buch. Sprache, Kreativität und Emotionen in der Kita fördern, Weinheim/ Basel: Beltz.
- BISS – Bildung durch Sprache und Schrift (2017): Komm, wir erzählen uns eine Geschichte! Dialogisches Lesen in Kindertagesstätten. Online verfügbar unter: <http://www.biss-sprachbildung.de/pdf/BiSS-Broschuere-Kita.pdf> [20.01.2018].
- Chilla, S. (2010): Kindliche Mehrsprachigkeit: Grundlagen – Störungen – Diagnostik, München/ Basel: Reinhardt.
- Jampert, K., Thanner, V., Schattel, D., Sens, A., Zehnauer, A., Laier, M. und Best, P. (2011): Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten. Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei, Berlin: das netz.
- Kraus, K. (2005): Dialogisches Lesen- Neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie. In: Roux, S. (Hg.): PISA und die Folgen: Sprache und Sprachförderung im Kindergarten, Landau: Empirische Pädagogik, 109-129.
- Reber, K., und Schönauer-Schneider, W. (2009): Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts, München/ Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Seidl, M. (2009): Vorlesesituationen mit mehrsprachigen Kindern. In: Jampert u.a. (Hg.): Kinder-Sprache stärken! Aufwachsen mit mehreren Sprachen, Berlin: das netz, 38-47.
- Triarchi-Herrmann, V. (2003): Mehrsprachige Erziehung. Wie Sie Ihr Kind fördern, München: Reinhardt.
- Tracy, R. (2008): Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können, Tübingen: Narr.
- Ulich, M., Oberhuemer, P. und Soltendieck, M. (2005): Die Welt trifft sich im Kindergarten: Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Kindertagesstätten, Berlin: Cornelsen.
- Ulich, M., Mayr, T. (2006): SISMIK – Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertagesstätten, Freiburg: Herder.
- Wirts, C. (2013): Sprache lernen im Dialog – Interaktionsqualität erfassen. In: Glück, C. (Hg.): Fokus Sprachförderung. Konzepte-Bedingungen-Wirkungen. Leipzig: Institut für Sprache und Kommunikation - InSKom.



Förderung des Deutschen als Zweitsprache in der Praxis, *Kieron Cook*

Grundsätzliches

Jedes Kind ist anders. Jedes Kind lernt anders. Manche lernen eher dadurch, dass sie Worte anwenden, um herauszubekommen, was sie bedeuten. Andere Kinder saugen erst ganz lange auf und sprechen erst, wenn sie sich sehr sicher fühlen. Das Wichtigste ist, dass die Kinder selbst entscheiden, wann sie mit dem Sprechen in der Zweitsprache beginnen wollen. Unsere Aufgabe ist es, einerseits zu beobachten und von den Kindern zu lernen, was sie brauchen und andererseits selbst Ideen und Input anzubieten.

Individualität

Mit einem Beispiel möchte ich beginnen, um die Individualität beim Erlernen von Deutsch als Zweitsprache anschaulich zu machen.

Tatiana und Oana kamen beide mit drei Jahren in den Kindergarten und sprachen noch kein Deutsch. Sobald Oana drei Worte Deutsch sprechen konnte, sprach sie auch. Diese drei Worte waren in einer langen Aneinanderreihung von wortähnlichen Äußerungen eingebettet. Man musste gut zuhören, um sie zu finden. Tatiana hat sich Zeit gelassen. Die ersten Monate sprach sie gar nicht mit uns. Als sie aber anfing, benutze sie nur Ein- oder Zweiwortsätze. Da traf sie aber genau die richtigen Worte und wurde gleich verstanden. Beide Mädchen lernten noch gut Deutsch. Jede auf ihre Art und Weise.



Der Anfang

Um eine Zweitsprache in einer neuen Umgebung zu lernen, muss ich mich wohlfühlen. Wenn meine Eltern sich wohlfühlen, fühle ich mich auch leichter wohl. Im Vorfeld und am Anfang der Eingewöhnung nehme ich mir Zeit, Eltern und Kind in Ruhe kennenzulernen. Wenn die gegenseitigen Sprachkenntnisse es erlauben, versuche ich, so viel wie möglich über das Kind von seinen Eltern zu erfahren. Am wichtigsten ist es aber, eine positive emotionale Beziehung zu den Eltern und zum Kind zu entwickeln. Ich achte auf meine Mimik und Gestik. Ein freundliches und lachendes Gesicht ist viel Wert. Ich versuche – soweit es geht – mir Zeit zu nehmen, ohne andere Kinder gleichzeitig beaufsichtigen zu müssen. In der gemeinsamen Zeit mit den Eltern versuche ich herauszubekommen, was das Kind am liebsten macht und spielt. Ich bemühe mich auch, ein paar Worte der Erstsprache des Kindes zu lernen, um ihm das Ankommen zu erleichtern. Meine nonverbale Sprache ist fast alles, woran das Kind sich orientieren kann. Meine Körpersprache und mein Tonfall sagen dem Kind, ob ich ihm wohlwollend entgegenrete oder nicht. Und bevor die Eltern das Kind das erste Mal alleine lassen, zeige ich ihm, wo es die wichtigsten Dinge im Kindergarten findet (Garderobe, Toiletten, Trinken, Lieblingsspiele).

Wenn ich meine Umgebung sprachlich nicht erforschen kann, brauche ich andere Anhaltspunkte. Regelmäßige Abläufe und Rituale geben mir Orientierung. Symbole ersetzen Sprache.

Bei uns hängt zum Beispiel an jeder Tür zum Funktionsraum ein roter oder grüner Punkt, der mir sagt, ob ich hineingehen darf oder nicht.

Um 9 Uhr gibt es jeden Tag einen Morgenkreis, der täglich mit dem gleichen Ritual beginnen soll. Der Beginn der Morgenkreise wird mit einem Gong signalisiert.

Das Mittagessen beginnt immer mit einem Tischspruch und die Abläufe im Kinder-Restaurant sind stets die gleichen. Ich beziehe auch die anderen Kinder mit ein. Wie man die Kinder im Vorfeld sensibilisieren kann, habe ich im Teil „Mehrsprachigkeit“ bereits beschrieben. Vielleicht gibt es ein Kind in der Einrichtung, welches die gleiche Erstsprache hat, wie das neue Kind?

Ein Bilderwörterbuch ist vor allem für ältere Kindergartenkinder sehr hilfreich. Ich lasse mich auch gern von einem Kind an die Hand nehmen und mich dorthin führen, wo es besser zeigen kann, was es mir mitteilen möchte.

Verhalten

Während einer Fortbildung habe ich einmal versucht, den Alltag von Kindern, die kein oder erstmals wenig Deutsch verstehen, für die Teilnehmer*innen zu rekonstruieren. Ich stellte mich vor sie hin und redete auf sie auf Ungarisch los. Ich forderte sie auf, verschiedene Aufgaben zu erfüllen. Ich teilte sie in Gruppen je nach Haarlänge oder -farbe auf. Die eine Gruppe nahm ich aus dem Zimmer raus. Für sie hatte ich Bastelmaterial hingelegt. Auf Blättern waren Zahlen, die sie zu Sternen zusammenbinden konnten. Weitere dunkle Blätter konnten als Hintergrund für die Sterncollage genutzt werden. Stifte, Schere und Leim lagen bereit. Ich erklärte ihnen, was sie machen sollten. Sie sollten aber den Leim nicht anfassen, sondern auf mich warten. Als ich später wieder kam, schimpfte ich mit ihnen, weil sie den Leim schon genutzt hatten. Die andere Gruppe hatte andere Aufgaben im Zimmer und so ging es weiter, insgesamt 20 Minuten. Zum Schluss kamen alle wieder zusammen. Ich fragte jede/n in der Runde, ob er/sie etwas trinken möchte. Erst nach der Hälfte zeigte ich jedoch die Getränke, so dass man sehen konnte, worum es ging. Nachher saßen wir zusammen und werteten aus, wie es ihnen ging und was ihnen alles geholfen hätte. Interessant war zu beobachten, dass einige Teilnehmer*innen in dieser kurzen Zeit, als Reaktion auf die Situation, begannen Quatsch zu machen. Die Situation der Kursteilnehmer*innen unterschied sich in dreifacher Weise von der der Kinder, die sie verstehen sollten. Zum einen waren sie Erwachsene und nicht Kinder. Sie verstanden mich als Kursleiter nicht, konnten aber miteinander sprechen. Und die Übung war nach 20 Minuten vorbei. Als sie sich vorstellten, sich als Kind 6, 7, 8 oder gar 9 Stunden am Tag nur wenig oder gar nicht verständigen zu können, verstanden sie auch, warum manche Kinder anfangen, Quatsch zu machen, sich zurückzuziehen oder auch aggressives Verhalten gegenüber anderen Kindern zu entwickeln. Der Kontext für solches Verhalten muss uns immer bewusst bleiben.

Ab und an ist ein Kind damit völlig überfordert, dass es den ganzen Tag nichts versteht. Dies kann zum Beispiel vorkommen, wenn ein Kind erst im Alter von 5 oder 6 Jahren nach Deutschland zieht und weder Erwachsene noch Kinder im Kindergarten findet, die seine Erstsprache teilen. Vielleicht ist die familiäre Situation auch schwierig. Als es bei uns in der Kita einem Kind so ging, haben wir uns auf die Suche gemacht und jemanden gefunden, der seine Erstsprache teilte, und der auf ehrenamtlicher Basis zweimal in der Woche in die Kita kam, um mit dem Kind Zeit zu verbringen, bis es ihm besser ging.



Wie spreche ich mit den Kindern?

Zum Beispiel: „Ich dachte, wir könnten heute ein neues Ballspiel lernen.“
Redundanter: „Wir spielen heute mit dem Ball.“
noch redundanter: „Ball. Mit dem Ball spielen wir.“

Ich bin bemüht, meine eigene Sprache zu reflektieren und bewusst einzusetzen. Ich möchte stets deutlich und nicht zu schnell sprechen. Ich nehme mir bewusst Zeit. Trotzdem spreche ich korrekt und bleibe authentisch. In der Anfangszeit kann man redundante Sprache benutzen, um den Kindern das Entziffern der Sprache zu erleichtern. Trotzdem sollte dies an zweiter Stelle kommen. Ich beginne mit vollwertigen Sätzen.

Das eigene Handeln sollte man durch Sprache begleiten. Alles, was das Kind machen sieht, soll es gleichzeitig als Sprache erfahren. Stehe ich gerade auf, dann sage ich gleichzeitig „Ich stehe jetzt auf“. Mache ich das Fenster auf, sage ich dabei „Ich mache das Fenster auf“.

Umgekehrt soll ich meine Sprache so weit wie möglich verbildlichen. Dazu kann ich Körpersprache nutzen (Hände und Füße), Gegenstände und Bilder bzw. Bilderbücher heranziehen. Wenn ich frage, ob das Kind etwas trinken möchte, zeige ich gleichzeitig die Kanne Tee und die Kanne Wasser. Ich achte darauf, dass ich am Anfang nicht zu viele unterschiedliche Strukturen benutze. Ich frage jedes Mal „Möchtest du etwas trinken?“, „Möchtest du Wasser oder Tee trinken?“. „Willst du ...?“, „Brauchst du ...?“, „Hättest du gern ...?“ sind alles Strukturen, die das Kind noch lernen wird. Für den Anfang reicht „Möchtest du...?“.

Egal wie das Kind sich äußert (durch Zeigen oder durch Ein- oder Zweiwortsätze), erweitere ich für ihn oder sie die Äußerung. Zeigt es auf ein Spielzeug und sagt dabei vielleicht „Spielen“, gebe ich ihm die Worte, die es braucht: „Du möchtest damit spielen? Du möchtest mit der Murbelbahn spielen? Komm, ich gebe dir die Murbelbahn. Jetzt kannst du mit der Murbelbahn spielen“.

Auf ähnliche Art und Weise gehe ich mit Äußerungen um, die nicht korrekt formuliert sind. Sagt das Kind zu mir im Garten „Ich hoch möchten“. Sage ich nicht „Nein. Das heißt ich möchte hochgehen“. Ich antworte einfach „Du möchtest hochgehen“. Bei dieser indirekten Korrektur steht der Inhalt seiner Aussage im Vordergrund und gleichzeitig habe ich ihm die korrekte Version wiedergegeben.

Wie gestalte ich das sprachliche Umfeld?

Die Kita bietet gute Rahmenbedingungen, um Deutsch als Zweitsprache zu lernen. Es findet sich dort eine gute Mischung aus offenen und strukturierteren Kontexten, die allesamt relativ ungezwungen sind. Unserer pädagogischen Arbeit liegt bereits ein Verständnis vom Kind und kindlicher Entwicklung zugrunde, das individuelle Lernwege als Norm begreift.

Die Aneignung einer Zweitsprache passiert ganzheitlich, im ganzen Tagesgeschehen eingebettet. Man kann sie nicht auf eine „Förderstunde“ reduzieren. Trotzdem gilt es, als Pädagog*in das pädagogische Geschehen inhaltlich zu gestalten.

Gespräche gestalten

Wenn wir mit Kindern sprechen, steht für sie nicht die Sprache an sich im Vordergrund, sondern das was sie uns mitteilen möchten. Will ich ein Kind zum Sprechen in der Zweitsprache ermutigen, setze ich an Themen an, die es gerade interessieren. Dies kann im Spiel passieren, beim Bücher anschauen oder beim Aufstehen nach dem Mittagsschlaf. Ich finde es wichtig, das Kind immer wieder zum Sprechen einzuladen. Ich versuche offene Fragen zu stellen, die zum Erzählen einladen. Fragen, die einfach mit „ja“ oder „nein“ zu beantworten sind, fordern das Kind nicht heraus und sollen eher hinten anstehen. Ich versuche stets hellhörig zu sein. Im Kita-Alltag kann man schnell einen Moment übersehen, in dem ein Kind bereit ist, von sich aus etwas zu erzählen.

Wir versuchen in der Kita bewusst, Zeit für Kinder zu schaffen, die Deutsch als Zweitsprache lernen. Das Geschehen in kleineren Gruppen ist für sie sehr gewinnbringend. Solche Zeiten im Kindergarten zu organisieren, ist nicht leicht. Wenn man als Team zusammen planvoll vorgeht, ist es meine Erfahrung, dass Zeitressourcen gefunden werden können. Es bedarf aber einer Person im Team, die die Rolle übernimmt, immer wieder zu schauen, dass diese Zeiten eingehalten werden. Praktikant*innen können als Zeitressource auch gut einbezogen werden.

Wenn ich mit einer Gruppe von Kindern im Gespräch bin und ein Kind sich in der Zweitsprache äußern will, achte ich stets drauf, dass es die Zeit bekommt, sich in Ruhe auszudrücken. Die anderen Kinder lernen Rücksicht zu nehmen. Wenn ich das Selbstbewusstsein des Kindes aufbauen möchte, stelle ich ihm eine Frage, wo ich sicher bin, dass es sie auf Deutsch beantworten kann. Fragen, auf die alle Kinder antworten sollen, geben durch das wiederholte Muster Zeit herauszubekommen, worum es geht. Zum Beispiel frage ich jedes Kind, was seine Lieblingsfarbe ist oder ob es zu Hause ein Haustier hat. Bilder von verschiedenen Farben oder Haustieren bieten eine zusätzliche Unterstützung.

Wenn ich Informationen über das Tagesgeschehen weitergebe oder die Kinder von mir eine Aufgabe bekommen, spreche ich das Kind gegebenenfalls auch einzeln an, um sicher zu sein, dass es verstanden hat.

Meine Erfahrung ist, dass es Missverständnisse geben wird. Kinder setzen Sprache ein, um anhand der Reaktion ihrer Umgebung herauszubekommen, was es bedeutet. Die Worte, die das Kind kennt, müssen reichen um alles zu klären, was es klären möchte. Ein Kind sagt „essen“ und meint vielleicht „trinken“, es fragt nach dem Aufstehen nach seiner Hose, die es an hat, meint aber, dass es seine Socken oder sein Hemd nicht findet. Es erzählt, dass ein anderes Kind es gehauen hat und meint, dass es ihm ein Spielzeug weggenommen hat. Da muss man sich Zeit nehmen, um herauszubekommen, was es genau meint.

Strukturierte Aktivitäten

Spiele, Lieder und Reime. All diese Aktivitäten erfordern Sprache. Spiele, Lieder und Reime geben Anlass, sich komplette und komplexe Sätze durch wiederholte Verwendung einzuprägen und dadurch Sprachstruktur und Wortschatz zu lernen.

Grundsätzlich nehme ich kein Material, das für Deutsch als Zweitsprache entwickelt wurde. Ich arbeite mit Spielen, Liedern, Reimen, die sich allgemein für den Kindergarten eignen. Bei Auswahl und Anwendung achte ich aber wohl auf die Bedürfnisse der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. Was ich damit meine, werde ich versuchen exemplarisch darzustellen:

Spiele

Wir spielen zum Beispiel gern „Das Löwenspiel“.

Die Kinder schleichen auf allen vieren als Löwen durch das Zimmer. Gleichzeitig klatsche ich oder schlage auf der Trommel folgendes Gedicht:

*In Afrika, in Afrika
Da schleicht der Löwe durch das Gras
In Afrika, in Afrika
Das macht der Löwe nicht zum Spaß
In Afrika, in Afrika
Kann allerhand passieren
Passt auf und haut schnell ab
Sonst macht die Falle schnapp.*



Bei „Passt auf und haut schnell ab“ suchen die Kinder alle ein Versteck, weil ich mir bei „schnapp“ zwei Kinder schnappe, die in der nächsten Runde die Spielleiter sind und mit mir zusammen das Gedicht aufsagen.

Inzwischen kennen alle Kinder das Spiel. Aber wie soll das Kind, das Deutsch in der Kita lernt, wissen, was ein Löwe oder Gras oder eine Falle oder Afrika ist, was schleichen oder schnappen oder abhauen heißt. Mit Hilfe eines Spielzeuglöwen, einiger Bilder, einer Weltkarte und bewusstem Vorführen von Schleichen, Abhauen und Zuschnappen kann man dem Kind helfen, alles zu entziffern. Das muss auch nicht alles gleich passieren. Beim ersten Mal reicht es, einen Löwen mitzubringen und das Schleichen und Abhauen vorzuzeigen. Man spielt aber nicht nur einmal. Man kann immer mal etwas Neues mitbringen.

Verschiedene Ratespiele sind für Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen, gut anwendbar. Sie brauchen aber anschauliche Anhaltspunkte.

Wir spielen „Tiere raten“.

Es geht mit passivem Sprachverständnis los. Jedes Kind in der Runde bekommt von mir ein Tier (als Bild oder Spielzeug - das ist egal). Wir überlegen zusammen, wie sie heißen und wie sie sich unterscheiden. Dann geht es los. Ich suche mir ein Tier aus, verrate den Kindern aber nicht, welches es ist. Ich gebe den ersten Hinweis: „Mein Tier kann nicht fliegen“. Alle Tiere, die fliegen können werden auf den Tisch gelegt. „Mein Tier hat Hufe“. Alle Tiere ohne Hufe werden auf den Tisch gelegt. So geht es weiter, bis nur ein Tier übrig bleibt. Das Kind mit diesem Tier übernimmt in der nächsten Runde die Spielleitung. Dadurch, dass die Kinder die Tiere vor sich haben und ablegen müssen, kann ich gut beobachten, wie viel die Kinder verstehen und kann anhand der Tiere zeigen und erklären, was „fliegen“ oder „Hufe“ heißt.



Manche Spiele – wie zum Beispiel „Mein rechter, rechter Platz ist leer“ – lassen sich eins zu eins übernehmen. Ähnlich ist es bei „Herr Fischer, Herr Fischer...“. Ob die Kinder auf einem Bein hüpfend kommen sollen oder rückwärts laufend, kann man bei den anderen Kindern nachschauen.

Ob etwas sich weich oder hart, klebrig oder nass anfühlt, scharf oder stumpf ist, kann man nicht sehen. Das muss man fühlen. Hier kann man auch ein einfaches Spiel machen. Man sammelt verschiedene entsprechende Gegenstände. Einzelnen kann man sie alle anfassen und überlegen, wie sie sich anfühlen. Nun bitte ich die Kinder mir etwas „Weiches“ oder eben „Klebriges“ zu geben. Eine Steigerungsform des Spiels nimmt auch andere Gegenstände dazu. All diese hat Nannok, ein Außerirdischer, hier auf der Erde gefunden. Nun gilt es ihm zu erklären, wie diese sich anfühlen (er hat keine Hände) und wofür wir sie nutzen. Dies kann mit älteren Kindern auch als Ratespiel durchgeführt werden. Nachdem wir ihm gemeinsam alles beschrieben haben, beschreibt ein Kind einen Gegenstand und die anderen müssen erraten, welcher es ist.

Lieder, Reime und Gedichte

Reime, Gedichte, Tischsprüche und Lieder spielen eine große Rolle im Kindergarten. Am Anfang meiner beruflichen Erfahrungen merkte ich, dass ich Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernten, schwer dafür begeistern konnte. Wenn ich als Kind in einer Runde sitze und alle ein Lied singen, das ich nicht verstehe, wird mir schnell langweilig. Dreierlei kann helfen. Ich nehme gerne Lieder, die mit Bewegungen begleitet werden können. Außerdem habe ich für jedes Lied in meiner Liedermappe ein schönes buntes Bild ausgesucht, welches das Lied inhaltlich darstellt. Wenn der Rahmen passt, nehme ich auch Instrumente dazu. So wird das Singen zu einer ganzheitlichen Erfahrung, in der Sprache durch nonverbale Aspekte unterstützt wird.

Vorlesen

Bücher bieten Sprache in strukturierter Form dar. Sie geben Zugang zur literarischen Sprache und Ausdrucksform. Sie erschließen sprachliche Erfahrungen, die sich im Kindergarten nicht vorfinden.

Die Bilder bieten eine Brücke, die hilft, die Sprache zu entziffern.

Bei der Auswahl von Büchern nehme ich gern Bilderbücher, in denen der Textanteil überschaubar bleibt. Wie viel Text ideal ist, lässt sich nicht pauschalisieren. Je nach Alter und Spracherfahrungen der Kinder sollte variiert werden. Nach meiner Erfahrung sind Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen, erst im Jahr vor der Schule eventuell so weit, dass man ihnen Bücher mit mehreren Kapiteln wie zum Beispiel „Die kleine Hexe“ von Otfried Preußler oder „Immer dieser Michel“ von Astrid Lindgren vorlesen kann. Auch dann bleibt es eher die Ausnahme. Bücher mit einem Bild pro Seite sind nach meiner Erfahrung gewinnbringender.

Das dialogische Vorlesen ist für die Entwicklung von Literacy, aber auch beim Erwerb von Deutsch als Zweitsprache sehr wichtig. Das Geschehen in der Geschichte und die kindlichen Assoziationen damit geben den Kindern Anlass sich sprachlich auszudrücken. Man bekommt gleich mit, was die Kinder verstanden haben und kann gegebenenfalls Schwieriges aufgreifen. Man hat einen Anlass mit den Kindern über Dinge zu sprechen, die nicht im Kita-Alltag eingebettet sind und erweitert dadurch ihren Wortschatz. Die Kinder bringen das Gelesene mit ihren eigenen Erfahrungen in Verbindung und drücken sich dabei in der Zweitsprache aus.

Die Sitzordnung ist für mich beim Vorlesen sehr wichtig. Die Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen, dürfen sich so hinsetzen, dass sie beim Vorlesen die Bilder stets anschauen können (siehe oben). Dies sorgt manchmal für Aufregung unter den Kindern. Ich mache aber stets die Erfahrung, dass man sehr gut mit allen Kindern darüber sprechen kann. Einen positiven Umgang mit *diversity* zu vermitteln, gehört außerdem zu unserem pädagogischen Auftrag.

Wenn Kinder ganz neu sind, kann das Vorlesen in der Zweitsprache sie trotz allem überfordern. In diesem Fall bekommen sie eine Auswahl an Bilderbüchern, die sie parallel anschauen dürfen, bis sie selber so weit sind.

Ideal für die Förderung der Zweitsprache ist das regelmäßige dialogische Vorlesen in einer kleinen Runde. Diese kleinere Runde personaltechnisch abzudecken, stellt sicher eine Herausforderung für ein Team dar. Wie das organisatorisch geleistet werden kann, wird von Kita zu Kita unterschiedlich sein.

Viele Kitas in Dresden beteiligen sich mit ihren Schulanfängern am Projekt Lesestark. In diesem Zusammenhang kommt eine Lesepatin regelmäßig in die Kita und liest den Kindern vor. Als wir einen zahlenstarken Jahrgang hatten, in dem für einige Kinder Deutsch die Zweitsprache war, haben wir es bei der Lesepatin angesprochen und sie war bereit sich die Zeit zu nehmen, die Leserunde zweimal hintereinander durchzuführen. So konnten wir auch kleinere Runden schaffen.

Von der **Bibliothek** bekommen wir auch regelmäßig Bücherkisten ausgeliehen. In Absprache mit den Bibliothekar*innen sind in der einen Kiste immer Bilderbücher, die sich nach den oben genannten Kriterien zum Vorlesen eignen.



Ausflüge

Bereits beim Thema Bücher erwähnte ich die Notwendigkeit, mit den Kindern über Sachen zu sprechen, die nicht im Kindergarten geschehen verankert sind. Hier geht es um Wortschatzerweiterung, aber auch um die Entwicklung von kontextfreier oder abstrakter Sprache. Diese Sprache braucht man, um in der Schule gut zurechtzukommen. Ganz

wichtig hierfür sind Ausflüge. Je mehr Erfahrungen Kinder außerhalb der Kita in der Zweitsprache machen, desto mehr wird sich die Zweitsprache entwickeln können. Man begegnet Dingen und kommt auf Gesprächsthemen, die in der Kita im Alltag nicht vorkommen. Die Kinder machen auch Verknüpfungen zwischen Zweit- und Erstsprache, weil man Erfahrungsräume betritt, die sie mit ihren Eltern auch kennengelernt haben.



Macht man unterwegs Fotos, kann man diese später mit den Kindern zusammen anschauen und dadurch die Sprachkenntnisse vertiefen. So hilft man dem Kind beim Lernen von abstrakten Strukturen wie Vergangenheitsformen und Zeitangaben. Es ist ein Meilenstein im Zweitspracherwerb erreicht, wenn man ein Kind danach fragen kann, was es am Wochenende oder eben letzte Woche beim Ausflug gemacht hat und es diese Frage versteht und daraufhin erzählt.

Weitere Sprachspiele

Grammatik ist ein trockenes Thema. Aber auf spielerische Art und Weise kann man diese – vor allem mit älteren Kindern - auf eine Art und Weise fördern, die allen Kindern Spaß macht.

Präpositionen

Mit Bausteinen wird eine kleine Stadtlandschaft aufgebaut. Ein Haus, eine Kirche, eine Straße, eine Brücke. Kleine Spielfiguren werden hingestellt. Ich beschreibe, wo sie stehen und die Kinder müssen sagen, ob das stimmt oder nicht. „Der Mann steht hinter dem Haus“ - „Nein, er steht vor der Kirche“. „Das Kind steht auf dem Dach“ - „Nein, es liegt unter der Brücke“. So können die Präpositionen in, auf, vor, hinter, neben, zwischen, in der Nähe von und unter geübt werden.

Das Perfekt

Wissen Sie warum es heißt „Ich bin gestern auf das Dorf gefahren, um meine Oma zu besuchen“, aber „Ich habe meine Oma gestern auf dem Dorf besucht.“? Warum nicht „Ich habe gestern auf das Dorf gefahren“ oder „Ich bin meine Oma gestern auf dem Dorf besucht“? Zum Glück

brauchen wir diesen Unterschied Kindergartenkindern nicht zu erklären. Aber Fortgeschrittene in Deutsch als Zweitsprache können es üben. Hierzu bilde ich eben Sätze im Per-

„Der Hund hat sein Herrchen spazieren geführt“ oder „Der Hund ist sein Herrchen spazieren geführt.“
 „Die Elefanten sind vom Klettergerüst runtergesprungen“ oder „Die Elefanten haben vom Klettergerüst runtergesprungen.“

pekt. Die Kinder sagen, ob sie richtig oder falsch sind und korrigieren die falschen Sätze. Die Kinder können es auch selber ausprobieren. Quatschsätze dürfen auch dabei sein.

Der Konjunktiv

„Was würdest du machen, wenn du ein Gespenst sehen würdest?“
 Beim Antworten nutzen die Kinder vollständige Sätze:
 „Wenn ich ein Gespenst sehen würde, würde ich ...“
 „Was würdest du machen, wenn du Königin wärst?“
 „Wenn ich Königin wäre, würde ich ...“

Um den Konjunktiv zu üben, stelle ich den Kindern verschiedene fiktive Situationen vor und frage, was sie machen würden.

Der Artikel

Eine Sensibilisierung für die Benutzung des Artikels passiert in meinem Alltag mit den Kindern von alleine. Ich selber bin Engländer und habe erst als Erwachsener Deutsch fließend gelernt. Dabei ist der Artikel zum Teil auf der Strecke geblieben. Die älteren Kinder im Kindergarten habe ich dafür sensibilisiert und nun korrigieren sie mich regelmäßig. Das hilft den Kindern, die Deutsch als Zweitsprache lernen, ein Bewusstsein für diesen ziemlich willkürlichen Aspekt der deutschen Sprache zu entwickeln.

Spielerisch könnte man den Kindern eine Sammlung von Gegenständen geben, die man drei Familien schenken möchte. Vielleicht ist es Weihnachten oder sie sind im Urlaub und haben ihr Gepäck verloren oder sie waren einkaufen und alles ist durcheinander gekommen. Wie soll man herausbekommen, was welcher Familie gehört? Ganz einfach. Die eine Familie heißt „Familie Der“, die zweite „Familie Die“, die dritte „Familie Das“.

Weitere grammatische Formen

Ähnliche Spiele kann man sich ausdenken, um weitere grammatische Formen wie Mehrzahl, Zukunft oder Nebensätze zu üben.

Wichtig ist dabei zu bedenken, dass es nur so lange Spaß macht, wie es Spaß macht und dass diese Spiele nur einen kleinen Teil vom Prozess zur Aneignung von grammatischen Strukturen in der Zweitsprache sind. Damit setze ich eben einen Impuls. Sie helfen auch allen Kindern im Vorfeld der Einschulung, bewusster über Sprache nachzudenken und sie dienen uns als Pädagog*innen, die Entwicklung der



Zweitsprache besser beobachten und dokumentieren zu können. Wenn ich zum Beispiel feststelle, dass ein Kind immer das Verb „haben“ statt „sein“ bei der Bildung des Perfekts verwendet, kann ich in Zukunft besser darauf achten und ihm im Gespräch – durch indirekte Korrektur – die richtige Version wiedergeben.

Alles auf einmal

Ein Bewusstsein für Sprache und das Hinweisen auf korrekte und inkorrekte Formen kann auch beim Vorlesen stattfinden. Ich lese eine kurze Geschichte vor, in der sich einige grammatische Fehler verstecken. Die Kinder sollen genau zuhören und sich melden, wenn sie einen entdecken. Man kann sich auch auf ein Signal einigen, wie zum Beispiel In-die-Hände-Klatschen. Je nach Gruppendynamik kann man auch festlegen, dass jedes Kind nur einmal dran kommt. Da baut man am besten am Ende der Geschichte ein paar leichtere Fehler ein und deutet gegebenenfalls durch seine Betonung darauf hin.



Berichte und methodische Anregungen aus dem Projekt

„Vielfalt in Kita“ von Susanne Uhlig

1. Alltagsintegrierte Sprachförderung
2. Gezielt den Wortschatz erweitern
3. Geschichtensäckchen
4. Sprachstandsbeobachtungen

1. Alltagsintegrierte Sprachförderung

Sprache lernen findet immer und überall statt. Sprachförderung in der Kita ist somit eine Querschnittsaufgabe. Gezielte und zeitlich begrenzte Angebote zum Sprache lernen sind dabei nur ein kleiner Teil und sind meist künstlich geschaffene Kommunikationssituationen. Demgegenüber bietet der Kita-Alltag zahlreiche Gesprächsanlässe: Ob es das Schuhe anziehen, Malen, Essen austeilen, Hände waschen, Bilderbuch betrachten, Rollenspiel oder Seilspringen ist, wenn Erzieher*innen diese Alltagssituationen angemessen und bewusst sprachlich begleiten, fördert das die Sprachkompetenzen aller Kinder – mit und ohne Migrationshintergrund:

Erzieherin, Kita in Dresden:

„Nicht nur bei Angeboten im Morgenkreis, sondern über den ganzen Tag hinweg werden Kinder sprachlich gefördert. Man spricht ja den ganzen Tag mit den Kindern. Für die Krippe und die offene Arbeit, ist das wichtig, sich dessen bewusst zu sein. In der offenen Arbeit haben wir ja kaum Angebote, es gibt also kaum Zeitfenster, in dem wir regelmäßig allen Kindern etwas über ein geplantes Sprachangebot vermitteln (...) Es ist alles von der Situation abhängig, in der sich ein Kind gerade befindet. Man setzt sich dazu oder schaut ein Buch zu einem bestimmten Thema mit den Kindern an, für das sie sich gerade interessieren, aber man sagt nicht ‚Wir schauen uns jetzt alle das Buch an!‘“

Erzieherin, Kita in Dresden:

„Wir zeigen [beim Sprechen] ganz viel mit Bildern und mit Fingern (...) und wiederholen. Wir achten darauf, den Kindern ein neues Wort möglichst oft bildlich zu machen, damit sie es sehen können: Ich sage etwas und zeige ein Bild dazu oder ich sage etwas und es gehört eine entsprechende Handlung von mir dazu. Das ist in der Krippe eigentlich im ganzen Tagesablauf wichtig.“

Erzieherin, Kita in Grimma:

„Ich versuche mit den Kindern viel zu sprechen und sie anzuregen, sich selbst auszudrücken. (...) Gerade im hektischen Alltag, wenn es schnell gehen muß, ist es wichtig, dass man in Sätzen mit den Kindern spricht und verschiedene Verben verwendet. Man verwendet dann manchmal nur kurze Aufforderungen, so kurz und knapp, Hauptsache alle Kinder haben es verstanden, aber sich dann doch zu bemühen, in längeren Sätzen und abwechslungsreich zu sprechen, das ist wichtig.“

Erzieherin, Kita in Dresden:

„Ich nutze in meiner Gruppe viele spontane Gesprächssituationen als Möglichkeit zur Sprachförderung. Besonders beim gemeinsamen Spiel mit Kindern und in Gesprächen mit ihnen achte ich darauf, dass ich ein gutes Sprachvorbild bin. Ich versuche, mein Sprachangebot zu variieren und neue Wörter oft zu wiederholen. (...) Ich möchte bei den Kindern auch den Spaß am Sprechen und am Gespräch erwecken.“



2. Gezielt den Wortschatz erweitern

Wie lernen Kinder neue Wörter und behalten Sie auch dauerhaft im Gedächtnis? Wie können Kinder die neu gelernten Wörter gut mit dem bereits aufgebauten Wortschatz vernetzen und anwenden? Diese Themen haben die Teilnehmenden im Projekt „Vielfalt in Kita“ mit dem Diplomspsychologen und Berater für Sprachbildung und Mehrsprachigkeit, Herrn Eberhard Winter, behandelt. Herr Winter hat mit den Erzieher*innen Methoden besprochen, wie sie in der Kita gezielt Sprachangebote zur Förderung des Deutscherwerbs gestalten können und worauf sie dabei achten sollten.

Erzieherin, Kita in Dresden:

„Die Fortbildung hat mir nochmal bestätigt, wie wichtig es ist, dass man den Kindern neue Wörter immer mehrmals und in verschiedenen Situationen anbietet. (...) Gerade auch in der Krippe, wo ich tätig bin, ist es notwendig, Wörter immer so einzuführen, dass sie in verschiedenen Zusammenhängen vorkommen.“

Erzieherin, Kita in Dresden:

„[Neue Wörter vernetzt einführen], [d]as machen wir bei uns in der Krippe schon viel, zum Beispiel, wenn wir ein neues Lied oder ein neues Gedicht mit den Kindern behandeln, (...) wir singen das Lied vom Apfel [In einem kleinen Apfel] und zeigen auch Bilder dazu. Wir besprechen dann mit den Kindern: ‚Der Apfel ist ein Obst, welches Obst gibt es denn noch?...ach ja richtig, Birne, Kirsche ... Dann gehen wir auch in den Garten und schauen uns den Apfelbaum an und im Herbst pflücken wir die Äpfel und sammeln die Apfelkerne zum Vogelfüttern oder machen Apfelinge, die wir aufhängen.“

Eine Erzieherin aus einer Kita in Dresden hat mit den Kindern der Krippengruppe Wörter zum Thema Vogelhochzeit eingeführt:

„Für die Krippe, denke ich, dass das Arbeiten mit Wortfeldern zur Sprachförderung eine gute Methode ist. Wiederholung ist ganz wichtig, darauf achte ich in meiner Krippengruppe, wenn die Kinder von mir neue Wörter hören. Ich habe das Thema der Vogelhochzeit genutzt, um den Wortschatz der Kinder zu vergrößern und zu vernetzen. (...) „Da gerade der Winter kam, habe ich als erstes mit den Kindern das Lied „Kleine Meise“ gesungen. Dafür habe ich Bilder gesammelt, ausgeschnitten und laminiert. Beim Singen habe ich die Bilder gezeigt und danach nochmal erklärt: „Das ist die Meise, wir singen von der Meise im Winter und sie frisst solche Körner (Bild)“. Ich habe die Kärtchen dann an alle Kinder verteilt und wir haben das Lied gesungen. Wenn die Liedzeile mit „kleine Meise“ kam, dann haben die Kinder, die ein Bild von der Meise hatten, ihre Karte hochgehalten. Dann kam „das Futter“ und dann „fliegst du in dein Nestchen“, dann halten sie jeweils das Bild von den Körnern und vom Vogelnest hoch. Und wenn die Worte: „wenn das Schneeglöckchen blüht“ gesungen wurden, dann hielten die Kinder die Schneeglöckchenkarten hoch (...) Als die Kinder das Lied gut kannten und dann das Schneeglöckchen dran kam und das Kind mit der Schneeglöckchenkarte sein Bild nicht zeigte, dann haben die Kinder aufgeregt gerufen „Schneeglöckchen! Schneeglöckchen!“ Solange bis das Kind seine Karte hochhält. Nach ein paar Tagen haben die Kinder schon zum Morgenkreis von sich aus gesagt (...) „Meise, Meise“ und sie wollten dann wieder dieses Lied singen. Es ist auch so, dass die Kinder sich die Karten jetzt richtig einfordern.“

Die neuen Wörter haben wir durch die Bilder und auch durch das Tun vermittelt. Ich hatte echte Körner geholt und dann haben wir jedes Mal, nachdem wir zusammen das Lied gesungen haben, die Vögel gefüttert, damit die Kinder das Thema auch komplex und ganzheitlich aufnehmen können. Wir haben gleich am Gruppenraum eine Terrasse und dort haben wir ein Vogelhäuschen (...) und haben [an einem Baum] Meisenknödel (...) aufgehängt. Die Fensterbank haben wir auch voll Körner gefüllt und die Meisen kommen echt bis ans Fenster. Es kamen auch immer wieder Elstern, Krähen und Tauben ans Fenster. So konnten wir auch andere Vogelarten benennen.

Als Abschluss zu diesem Thema hatten wir Vogelhochzeit gefeiert, weil am 25. Januar ja Vogelhochzeit ist, und ich aus der Gegend der Sorben komme und diese Tradition gut kenne. Da gibt es das Lied mit 33 Strophen, das habe ich natürlich den Kindern nicht angetan (lacht), aber es gibt bei uns in der Kita ein Kartentheater, das ist so ein Kasten, da macht man die Türen auf und da gibt es zu jeder Seite, die man vorliest ein Bild und wir haben dann von dem Lied von der Vogelhochzeit auch nur die Strophen gesungen, zu denen ich ein Bild auf den großen Karten hatte. (...) An den Tagen vorher habe ich mit den Kindern Federschmuck dafür gebastelt, einfach aus Wellpappen, in die wir Federn gesteckt haben. Aus Eierschachteln haben wir Schnäbel gebastelt. Dabei haben wir über das Fest gesprochen, aber auch ganz viel gesungen. Zur Vogelhochzeit, habe ich ihnen erklärt, bedanken sich die Vögel bei uns für das Füttern und schenken den Kindern Süßigkeiten. Eine Mama hat uns vom Bäcker für die Kinder kleine Schaumvögel und -nester mitgebracht. (...) Das Thema wurde den Kindern sehr umfangreich dargeboten, mit Geschichten, Liedern, Bildern, Vögel beobachten und dem Tun durch das Vogelfüttern. Die Kinder haben also die neuen Wörter immer wieder in verschiedenen Kontexten gehört und können sie jetzt auch selbst anwenden und sie wissen jetzt, dass die Vögel oft nichts zu Fressen finden im Winter, darum werden gefüttert. Sie bekommen kein Fleisch und keine Mohrrüben sondern sie bekommen Körner (lacht)“.



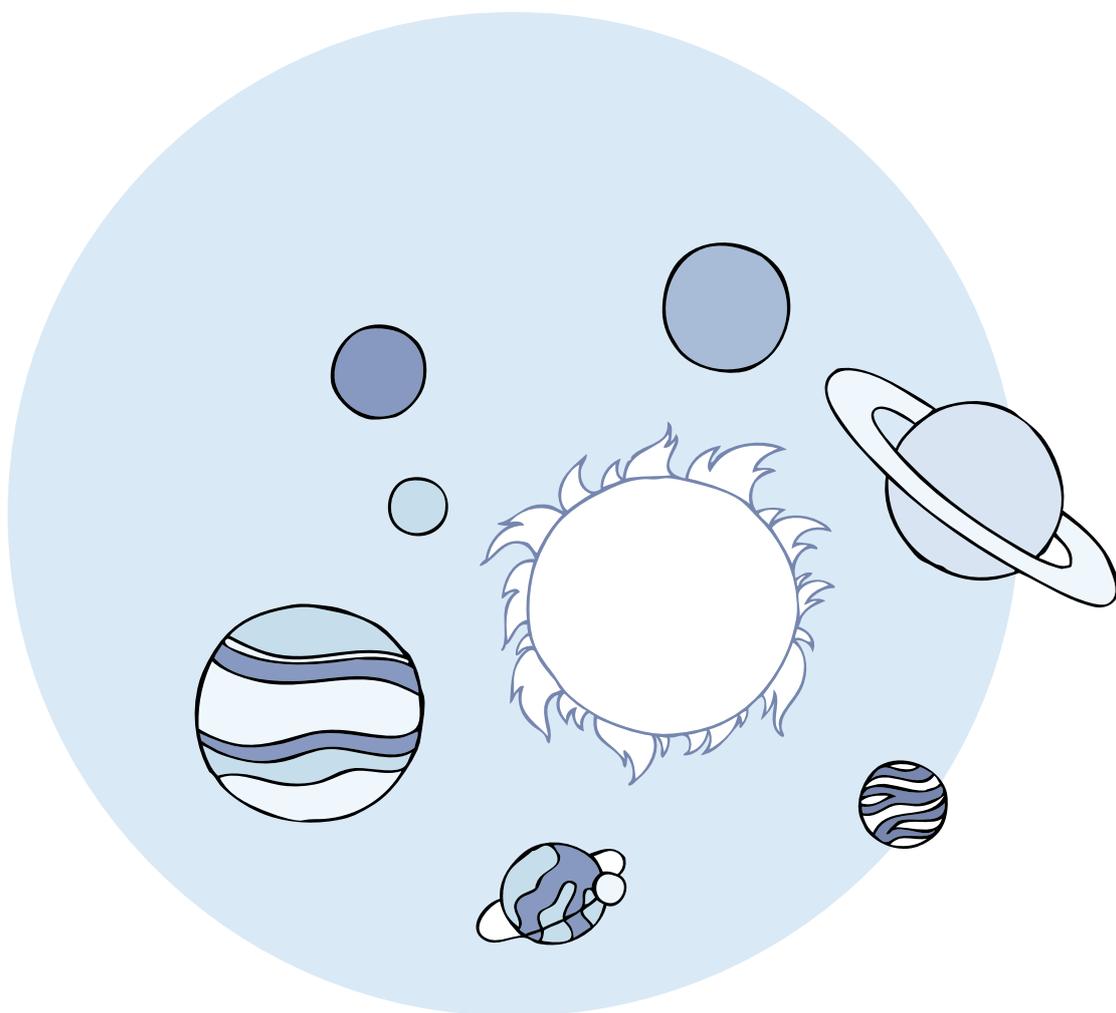
Ein Erzieher einer Dresdner Kita hat sich mit den Kindern einer Vorschulgruppe mit dem Thema Planetensystem auseinandergesetzt und neue Wörter zu diesem Themengebiet eingeführt:

„Zur Einführung ins Thema habe ich einfach das Zimmer abgedunkelt und habe nur eine Lichterkette angemacht. Ich hatte Bilder von den Planeten mit, die haben wir uns angesehen. (...) Ich habe das Thema dann gleich als Anlass genommen um neue Wörter zu vermitteln. (...) Ich habe vorher für mich eine Tabelle mit den neuen Begriffen erstellt. Mein Fokus dabei lag auf Unter- und Oberbegriffen, wobei der große Überbegriff „Weltraum“ war, der sich dann immer weiter in Unterbegriffe aufgeteilt hat. Ersteinmal kam der Begriff **Galaxie**, das haben wir dann besprochen: ‚Was ist das überhaupt? (...) Galaxien teilen sich in **Sonnensysteme**, die teilen sich dann nochmal in **Sterne** und **Planeten** auf, dann die Sterne nochmal in unsere Sonne oder in **weiße Zwerge**. Das Verrückte war, dass ich Kinder in meiner Gruppe hatte, die wussten darüber schon sehr genau Bescheid, dass ich teilweise gar nicht mehr wusste was ich noch erklären sollte (lacht). Die Kinder haben das dann selber den anderen erklären können, das war schön. Ich hatte mit den Kindern dann auch Bücher zum Thema Weltall in der Bibliothek besorgt und mit ihnen gelesen.

Dann haben wir die Planeten noch einmal unterteilt, (...) in **unbelebte Planeten** und **belebte** und [haben besprochen], dass es nur einen einzigen belebten Planeten gibt, auf dem Leben möglich ist.

Dann haben wir noch besprochen dass sich Planeten auch in **Gesteinsplaneten** und in **Gasplaneten** teilen, also zumindestens in unserem Sonnensystem, und dass sich die Gesteinsplaneten aufteilen in **Merkur, Venus, Erde, Mars** und die Gasplaneten sind ja dann **Jupiter, Saturn, Uranus, Neptun**. Die Kinder können die mittlerweile auch ganz gut aufsagen, auch in der richtigen Reihenfolge.

Und dann haben wir das Sonnensystem nachgebaut, aus Papier, das hängt jetzt im Gruppenzimmer an der Decke. Mit den Kindern haben wir dann sogar die Größen der Sonne und der Planeten auf cm heruntergerechnet, so, dass die Größenunterschiede die gleichen sind, also so, dass jetzt eine riesige Sonne im Zimmer hängt und solche [zeigt die Größe mit den Händen] kleinen Planeten, damit die Proportionen auch passen. Das hat den Kindern sehr viel Spass gemacht, sie haben alles ausgeschnitten, geklebt und bemalt und dann haben wir das an die Decke gehangen. (...) Zum Abschluss habe ich mit den Kindern noch eine Dokumentation angeschaut, eine Kinderdokumentation zum Thema Weltall- und Weltraum. Am Anfang mussten die Kinder die Worte natürlich erst einmal neu kennen lernen, wie z.B. Galaxie (...) aber mittlerweile können sie dir wirklich viel über das Weltall erzählen.“



ANLEITUNG WORTFELDEINFÜHRUNG

(angelehnt an R. Tracy, Wie Kinder Sprachen lernen, Francke Verlag)

Wir danken Herrn Eberhard Winter für seine Einführung in die Methode der Sprachförderung durch Wortfelder im Kindergarten im Rahmen der Fortbildung „Deutsch als Zweitsprache fördern“ im Projekt „Vielfalt in Kita“

Zielgruppe

Für Krippenkinder (2 – 3 Jahre), ggf. für Kinder im Kindergarten (3 – 4 Jahre)

Vorbereitung: Zu einem für die Kinder bedeutsamen Themengebiet wird ein Wortfeld festgelegt.

Z.B. Wortfeld Winter: Schneemann, bauen, groß, Schlitten, fahren, ziehen, kalt, warm, schneien, Mütze, aufsetzen, Mantel, Stiefel, Handschuhe, anziehen, dick, frieren

Ablauf:

1. Schritt: Themenfeld einführen

Die Erzieherin/Der Erzieher malt nacheinander die Gegenstände auf ein großes Blatt und kommentiert ihr/sein Tun auch mit den Verben und Adjektiven.

Z.B.: Das ist ein Mantel. Im Winter ist es kalt. Die Kinder ziehen im Winter den Mantel an, dann frieren sie nicht.

Anmerkung: Die Kinder sprechen noch wenig.

2. Schritt: Variation des Kontextes

Die Wörter werden in Zusammenhang mit anderen Situationen benannt, z.B. beim Anziehen nach draußen, beim Betrachten eines Bilderbuchs, beim Betrachten von Fotos usw.

Anmerkung: Die Kinder sprechen noch immer eher wenig.

3. Schritt: Wiedererkennen der Wörter

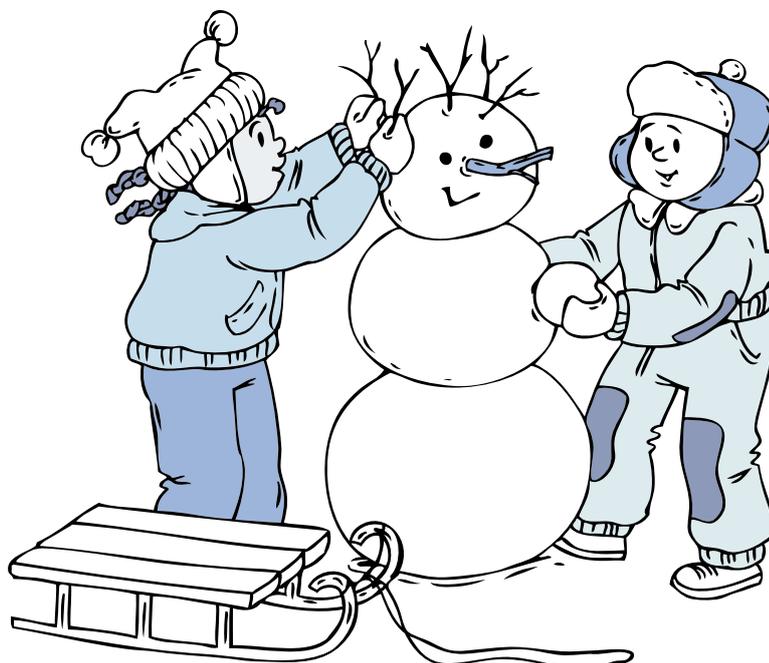
Bei einer Bilderbuchbetrachtung, einem Puzzle, beim Betrachten von Fotos usw. stellt die Erzieherin/der Erzieher Suchaufgaben: Zeige mir den dicken Schneemann? Wo fährt ein Kind Schlitten?

4. Schritt: Aktive Verwendung

Die Erzieherin/der Erzieher malt wieder, aber nun sagen die Kinder, was zum Thema Winter gemalt werden soll. Die Erzieherin/der Erzieher fragt nach und ergänzt so das Bild.

Weitere Aktivitäten werden durchgeführt, bei denen die Kinder die Wörter verwenden: Bilderbuch betrachten, draußen im Schnee, Fotos, selbst malen usw.

Bei älteren Kindern und anspruchsvolleren Wortfeldern kann Schritt 1 auch durch die Kinder erfolgen und Schritt 2 und 3 stark verkürzt oder ausgelassen werden.



3. Geschichtensäckchen

Märchen und Geschichten eignen sich in der Kita gut, um gezielt Sprachkompetenzen zu fördern. Wenn die Geschichte einmal nicht nur vorgelesen, sondern mit Hilfe sogenannter „Geschichtensäckchen“ erzählt wird, kann das Gehörte mit dem Gesehenen verknüpft werden und somit besser verstanden und in Erinnerung bleiben. Im Projekt „Vielfalt in Kita“ haben Erzieher*innen diese Methode einmal neu ausprobiert. Einige arbeiten in Ihren Einrichtungen auch schon länger mit Geschichtensäckchen.

Erzieherin, Kita in Dresden:

„Wir arbeiten bei uns viel mit Geschichtensäckchen. Manchmal ist es schwierig, eine Geschichte in einer Gruppe mit vielen Kindern einfach nur vorzulesen. Oft werden dann Kinder unruhig. Durch das Erzählen mit den Geschichtensäckchen und durch die vielen kleinen Figuren und Materialien, macht es das Zuhören für die Kinder spannend (...) und es macht den Inhalt der Geschichte greifbarer.“

Erzieherin, Kita in Dresden:

„Wir haben einen hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund in unserer Einrichtung. Zur Zeit sind es bei uns 75 Kinder mit Migrationshintergrund und 39 deutsche Kinder im Kindergarten, die Krippenkinder habe ich jetzt nicht mitgezählt. Ich finde das sehr viel. (...) Die meisten [der Kinder mit Migrationshintergrund] sind erst vor kurzem nach Deutschland gekommen und Deutsch ist nicht ihre Muttersprache. Da ist es für mich eine große Herausforderung, ein Angebot zu gestalten, dass alle Kinder gleichermaßen anspricht und fördert. Die Methode mit den Geschichtensäckchen eignet sich da ganz gut, weil man die Geschichte mit den Figuren gut veranschaulichen kann.“

Erzieherin, Kita in Grimma:

„Als Methode zur Sprachförderung, die wir einmal ausprobieren wollten, haben wir Geschichtensäckchen gewählt, bei uns ist es eine Geschichtenkiste. Weil es zur Jahreszeit gepasst hat, haben wir das Märchen von Frau Holle dafür ausgesucht. Wir haben dafür eine Geschichtenkiste mit Gegenständen zusammengestellt. In der Kiste gibt es: Schnee, eine Spule, ein Kissen, das Goldgewand, das Pechgewand und Figuren für die zwei Schwestern. Die Kiste wurde dann mehrmals zum Morgenkreis rausgeholt und die Geschichte von Frau Holle erzählt. Dabei haben wir besonders darauf geachtet, dass wir möglichst viele verschiedene Verben und Verbformen einfließen lassen, diese wiederholen aber auch kontrastreich verwenden: zum Beispiel: Sie macht den Ofen auf, sie macht den Ofen zu, die Brote werden in den Ofen hineingeschoben, sie werden herausgezogen... Dafür war das Märchen von Frau Holle ideal, weil darin viele Gegensätze vorkommen. Das Märchen bietet auch viele Möglichkeiten, Handlungen zu beschreiben: Baum schütteln, Kissen ausschütteln, Ofen aufmachen, Äpfel einsammeln, in den Brunnen hineinfallen, sodass man dabei viele Verben verwenden kann. Da haben wir uns vorher überlegt, wie wir das sprachlich gestalten.“

Erzieherin, Kita in Dresden:

„Ich habe nach der Fortbildung die Methode mit dem Geschichtensäckchen mal ausprobiert. In meiner Gruppe ist gerade ein Kind mit Deutsch als Zweitsprache, das ich vorher ein bisschen beobachtet habe. Es gab auch ein Elterngespräch zur Sprachentwicklung (...) eigentlich spricht das Mädchen schon sehr gut Deutsch, nur die Artikel richtig anzuwenden, ist noch schwierig für sie. Im Elterngespräch haben die Eltern mir gesagt, dass es im Türkischen [Erstsprache des Kindes] so etwas wie Artikel nicht gibt, deswegen fällt ihnen das schwer, selbst den Erwachsenen. (...) diese Beobachtungen habe ich für mich als Grundlage genommen und habe mir eine Geschichte rausgesucht und so umgeschrieben, dass ich damit gezielt die Artikel fördere. Ich habe dann dazu die Geschichtensäckchen selbst entworfen und habe kleine Figuren ausgesucht für die Hauptfiguren Mama, Papa u.s.w. Und da habe ich beim Geschichte-Erzählen immer darauf geachtet, besonders die Artikel zu nennen und habe betont, DIE Mama und DER Papa, damit ich den Unterschied männlich/ weiblich verdeutliche, auch bei den Tieren, die in der Geschichte vorkommen.“



ANLEITUNG ZUR METHODE „GESCHICHTENSÄCKCHEN“

Wir danken Herrn Eberhard Winter für seine Einführung in die Methode des Erzählens mit Geschichtensäckchen im Rahmen der Fortbildung „Deutsch als Zweitsprache fördern“.

Ablauf:

1. Schritt: Geschichte einführen

Gegenstände, die zu einer kleinen Geschichte passen, werden in ein Säckchen gelegt. Die Kinder dürfen zunächst fühlen, was in dem Säckchen ist. Dann nimmt die Erzieherin/ der Erzieher nacheinander die Gegenstände heraus und baut eine kleine Szene auf. Dabei benennt er/sie die Gegenstände. Dann erzählt er/sie die (ggf. sehr einfache) Geschichte und bewegt dabei die Gegenstände. Dieses Vorgehen kann mehrfach wiederholt werden, wobei die Geschichte immer genau gleich erzählt wird.

2. Schritt: Kinder bewegen die Gegenstände

Die Erzieherin/ Der Erzieher fordert die Kinder auf, bestimmte Handlungen vorzunehmen, z.B.: „Laura, wo ist das Pferd?“ Laura zeigt es. „Ich gebe dir das Pferd.“ Wenn Laura es genommen hat: „Stell es bitte auf das Schiff.“

3. Schritt: Gegenstände der Geschichte benennen

Die Kinder fühlen im Säckchen und sagen, was es ist, evtl. auch erst, wenn sie den Gegenstand herausholen. Die Geschichte wird erzählt.

4. Schritt: Die Kinder machen Vorschläge zum Fortgang der Geschichte

Die Erzieherin fragt die Kinder, was als nächstes geschieht.

Variation: Die Kinder spielen die Geschichte nach.

Steigerung: Die Kinder erzählen die ganze Geschichte nach.



4. Sprachstandsbeobachtungen

Die Erzieher*innen haben sich während der Fortbildungsreihe im Projekt „Vielfalt in Kita“ mit dem Thema der Sprachstandserhebung beschäftigt. Gemeinsam haben sie reflektiert, welche Situationen in der Kita gut und welche weniger gut geeignet sind, um den Sprachstand eines Kindes einzuschätzen. Die Situation, in der sich ein Kind gerade befindet, kann sehr ausschlaggebend sein für das kommunikative Verhalten des Kindes. Besonders wenn sich Kinder beobachtet fühlen oder den Eindruck haben, getestet zu werden, kann das ihr Sprachverhalten in diesem Moment beeinflussen und das Ergebnis der Sprachstandseinschätzung verfälschen.

Erzieherin, Kita in Dresden:

„Jasmin* ist gut angekommen im Kindergarten und spielt viel mit anderen Kindern. Sie spricht in der Kita Deutsch und Türkisch. Die türkischen Kinder untereinander sprechen in ihrer Muttersprache. Das ist zwar selten, aber sie machen das. Ansonsten spricht Jasmin viel mit den anderen Kindern auf Deutsch, außer wenn ich Jasmin im Morgenkreis etwas frage. (...) Gerade in Situationen wie beim Morgenkreis oder bei Gesprächsrunden ist sie sehr zurückhaltend. Sie könnte schon etwas zu dem Thema sagen, aber äußert sich nicht viel. Das traut sie sich dann nicht zu sagen, auch etwas vor den anderen zu übersetzen, fällt ihr schwer, z.B. wenn ich sie vor den Anderen frage, ‚Was heißt auf Türkisch ‚eins‘?‘ Die Jungs, die auch Türkisch sprechen, sagen mir das dann. Jasmin ist da eher schüchtern, wenn ich sie vor den Anderen dazu auffordere, aber ich weiß, dass sie mich eigentlich gut versteht.“

*Name geändert

Erzieherin, Kita in Dresden:

„Bei mir ist ein [mehrsprachiges] Kind in der Gruppe, das eigentlich nur noch ab und zu die Artikel [im Deutschen] falsch verwendet. (...) Laut der Eltern spricht er mittlerweile auch sehr gut in seiner Erstsprache. Er war auch bei der Schuluntersuchung und obwohl er im Deutschen nur kleine Fehler macht, meinte der Arzt, er soll auf eine Sprachheilschule [gehen]. (...) Deshalb wurde er jetzt noch nicht eingeschult, sondern soll noch ein Jahr im Kindergarten bleiben.. Aber ich denke, dass das Kind bei der Untersuchung einfach schüchtern gewesen ist und nicht viel gesprochen hat.“

Zwei Erzieherinnen aus einer Kita in Grimma berichten über ihre Sprachstandsbeobachtungen mithilfe von Videoaufnahmen:

„Wir haben den Sprachstand im Deutschen bei einem Kind beobachtet und analysiert und haben dafür verschiedene Videoaufnahmen vom Kind angefertigt. Einmal haben wir das Kind in einer Eins-zu-eins betreuten Situation mit der Erzieherin gefilmt. Ich hatte mit ihm mit dem Bildkartentheater die Geschichte von Frau Holle, die er schon kannte, nacherzählt und die Bilder mit ihm dazu angeschaut. Dann haben wir ihn auch in einer Zweiersituation im Gespräch mit einem anderen Kind gefilmt. Dabei haben wir festgestellt, dass das ziemlich interessant ist und dass man viel mehr filmen müsste, weil einem da beim späteren Betrachten viel mehr Sachen auffallen, als man in der Situation selbst beobachtet.“

(...) Die Beobachtungssituation allein mit der Erzieherin hat sich nicht so gut bewährt, um den Sprachstand einzuschätzen. Man hat dem Jungen angemerkt, dass er sich beobachtet fühlt. Es war keine natürliche Gesprächssituation, bei der das Interesse am Gespräch nicht von ihm ausging. Dadurch wirkte er schüchtern und sprach weniger als gewöhnlich. Er war sehr zurückhaltend und anscheinend auch durch die Videokamera verunsichert. Da haben wir festgelegt, dass diese Situation nicht sehr aufschlussreich für uns war und daraufhin haben wir ihn noch einmal in einer Gruppensituation gefilmt. Dieses Mal hatte ihn auch die Videokamera nicht gestört und da hat er viel gesprochen und wirkte viel unbefangener, auch in seiner Mimik und Gestik. Er hat in dieser Situation zusammen mit einem anderen Kind ein Bilderbuch betrachtet und ihm die Geschichte Seite für Seite nacherzählt und die Bilder kommentiert. Dabei war er sehr energisch und hatte Spaß am Sprechen und wir konnten beobachten, dass er meistens schon Zwei- und Drei-Wortsätze spricht und dass obwohl er erst seit September bei uns in der Kita ist [seit 4,5 Monaten]. Auch die Interaktion der beiden Kinder konnte man mithilfe der Aufnahme gut analysieren.“

Wir haben festgestellt, dass man Sprachbeobachtungen dieser Art viel öfter machen sollte. In so einer Situation, wenn die Kinder sich ruhig ein Buch anschauen, geht man meistens vorbei. Da ist man leider eher mit den Kindern beschäftigt, die gerade wild im Zimmer herumrennen. Die Zeit kann man sich leider nur selten nehmen, das ist schade und auch weil gerade dieses Kind, das wir gefilmt haben, in der großen Gruppe ganz selten spricht, weil er da sprachlich noch nicht mitkommt und auch nicht so aus sich rauskommt. In dieser Zweier-Situation hat er sich viel mehr getraut, so haben wir ihn selten gesehen. (...) Ausgehend von unseren Beobachtungen können wir jetzt unsere Förderziele für das Kind formulieren und das Kind gezielt sprachlich fördern. In ein bis zwei Monaten wollen wir dann wieder Videoaufnahmen machen, um zu schauen, ob da schon eine Entwicklung erkennbar ist.“



Wenn man den Sprachstand eines Kindes eingeschätzt hat, kann man gezielter dessen Sprachentwicklung unterstützen. Die Projektteilnehmer*innen haben über mehrere Wochen hinweg den Sprachstand einzelner Kinder eingeschätzt und daraufhin Förderziele formuliert. In der Fortbildung zum Thema „Deutsch als Zweitsprache fördern“ haben sie zudem erfahren, wie man die Sprachentwicklung von Kindern, die Deutsch lernen, gezielt fördern kann. Dafür haben sie unter anderem Medien, wie Kinderlieder, Kinderreime und Bilderbücher, daraufhin untersucht, inwieweit diese geeignet sind, Kinder in ihrem jeweiligen, individuellen Sprachentwicklungsstand weiter zu fördern und zu fordern. Hierbei bezog sich der Referent Herr Eberhard Winter auf die 4 Meilensteine der Sprachentwicklung von Rosemarie Tracy (sh. z.B. in: R. Tracy: Wie Kinder Sprachen lernen, Francke Verlag). Auch wurde mit den Teilnehmenden besprochen, dass die Sprachkompetenzen in den Erstsprachen der Kinder die Entwicklung der Zweitsprache erheblich beeinflussen.

Erzieherin, Kita in Grimma:

„Wir haben in der Fortbildung ja auch verschiedene Materialien in Bezug auf ihr Sprachangebot analysiert. Das konnte ich bisher noch nicht. Es war neu für mich, dass man Kinderlieder, Bücher und Gedichte auf ihren sprachlichen Gehalt hin untersuchen und auch hinsichtlich der vier Meilensteine analysieren kann. Sozusagen, dass man für ein Kind, das sprachlich gezielt gefördert werden soll, Texte nimmt, die eine Stufe anspruchsvoller sind, als die sprachliche Entwicklungsstufe, wo es sich gerade befindet. Und dass war uns wichtig, dass wir das auch ins Team tragen, dass man mit den Medien und Materialien, die wir in der Kita nutzen, noch bewusster umgehen und uns die Texte genauer anschauen und vom sprachlichen Aspekt her noch intensiver schauen, welche Texte gut geeignet sind und welche weniger. Wir wollen uns deshalb auch einen neuen Themenbereich im Bücherschrank im Büro anlegen, wo Bücher sind, die gut geeignet sind für Kinder, die sprachlich noch nicht so weit entwickelt sind.“

Erzieherin, Kita in Dresden:

„Mir hat das bei der Fortbildung nochmal geholfen, zu hören, wann spricht man eigentlich von einer Sprachentwicklungsstörung, (...) dass es noch keine Sprachentwicklungsstörung ist, wenn das Kind noch nicht richtig Deutsch spricht, aber in der Muttersprache gut spricht, also solange die Kinder sich in der Muttersprache sehr gut entwickeln, ist das noch kein Problem.“

Erzieherin, Kita in Grimma:

„Was ich sehr gut fand, war, wie er [Herr Eberhard Winter bei der Fortbildung] uns erklärt hat, wie man Kindern, die noch kein Deutsch können, den Satzbau nahe bringt, also man soll wirklich anfangs mit ganz einfachen Sätzen sprechen. Ich meine, das haben wir schon so gemacht, aus dem Bauchgefühl heraus, aber man wusste nicht, macht man das richtig? In einer Gruppe hatte ich einmal ein Kind, das konnte vorher nicht Deutsch, das war auch nicht in der Krippe, und wir haben dann auch immer mit einzelnen Wörtern angefangen. Und als wir dann gemerkt haben, er konnte ein, zwei Wörter, haben wir das dann weiter aufgebaut. Und das bestätigt zu wissen, durch die Fortbildung, das war dann nochmal eine Rückmeldung, dass wir das so richtig gemacht haben.“



WEITERFÜHRENDE INFORMATIONEN

FACHLITERATUR

- Rosemarie Tracy: Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Marburg: Francke, 2. Aufl. 2008
- Susanne Oestreicher und Sabrina Schwind: Mit Geschichtensäckchen durch das Jahr. Praxiserprobte Erzähl- und Spielanregungen für Krippe und Kita. Bananenblau Verlag, 2015
- Antje Bostelmann: Geschichten-Säckchen (Materialien für 1- bis 4-jährige Kinder) Verlag an der Ruhr, 2009

MATERIALIEN

Sprachförderspiele aus dem TRIALOGO Verlag
www.trialogo.de



Hopp-Hopp! bietet alle Möglichkeiten, um Sprachgefühl und Satzbau gezielt und vor allem mit Spaß zu fördern. Es kann vom Kindergartenalter bis weit in die Grundschule hinein eingesetzt werden.



Such mich! ist ein Spiel, mit dem Laute gezielt und spielerisch im situativen Kontext geübt werden können.



KONTAKTE:

Landeskompetenzzentrum zur Sprachförderung an Kindertageseinrichtungen in Sachsen (LakoS)

Das LakoS ist ein Projekt des Vereins zur Förderung von Sprache und Kommunikation in Bildung, Prävention und Rehabilitation e. V., gefördert durch das Sächsische Staatsministerium für Kultus in Zusammenarbeit mit Prof. Glück, Universität Leipzig sowie dem Institut für Sprache und Kommunikation.

LakoS steht als Ansprechpartner auf allen Ebenen zur Verfügung und koordiniert von Elternabenden über Fachtage bis hin zu Bundes- und Landesprogrammen gemeinsam mit den Akteuren nach ihren Bedarfen.

LakoS ist aktiv an der Professionalisierung und Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte beteiligt. Als Ansprechpartner für Einrichtungen, Träger, Fachberatungen, pädagogische Fachkräfte, Tagespflegepersonen und Eltern bietet LakoS u. a. bedarfsorientierte (Inhouse-) Fortbildungen, Fachtage sowie Informations- und Arbeitsmaterialien zur alltagsintegrierten sprachlichen Bildung in der Kita und zu Hause an.

Durch die enge Anbindung an die Universität Leipzig und weiterer Netzwerkpartner ist es Ziel, die sprachliche Bildung und Sprachförderung an sächsischen Kindertageseinrichtungen wissenschaftlich fundiert weiterzuentwickeln und der Praxis zugänglich zu machen.

Landeskompetenzzentrum zur Sprachförderung in Sachsen (LakoS)

Grimmische Straße 10, 04109 Leipzig
www.lakossachsen.de

Haus der kleinen Forscher

Forschendes Lernen ermöglicht es Kindern nicht nur die Welt zu entdecken, beim Forschen und Entdecken ist auch eine hohe sprachliche Anregungsqualität erreichbar. Wie Sie forschendes Lernen sprachlich begleiten können und vieles mehr rund um das Thema "Integration geflüchteter Kinder in Kita, Hort und Grundschule" erfahren Sie hier:

Service-Portal Integration

Stiftung "Haus der kleinen Forscher"

<https://integration.haus-der-kleinen-forscher.de/themen/sprachfoerderung/>

Ansprechpartner: Frau Mareike Breuer
030 275959-194

Lokales Netzwerk "Haus der kleinen Forscher"

Die vielfältigen Bildungsangebote der Stiftung Haus der kleinen Forscher (www.haus-der-kleinen-forscher.de) unterstützen Sie dabei, den Entdeckungs- und Forschungsprozess der Kinder zu begleiten. Sie möchten praktische Beispiele kennen lernen, wie Sie alltagsintegrierte Sprachbildung und Forschen wirkungsvoll verbinden können? Präsenzfortbildungen bietet Ihnen das lokale Netzwerk Haus der kleinen Forscher bei der Handwerkskammer Dresden.

Lokales Netzwerk Haus der kleinen Forscher bei der Handwerkskammer Dresden

Ansprechpartner: Frau Steffi Piesch
0351 4640-963
www.hwk-dresden.de/HdkIF



Gestaltung einer wirkungsvollen interkulturellen Kooperation mit Eltern, Elke Schlösser

1. Grundsätzliches

Kooperation mit Eltern gelingt umso besser, je ausführlicher sich Träger, Leitungen und Teams von elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen mit Theorie und Praxis guter Zusammenarbeit auseinandergesetzt haben. Idealerweise erfolgt diese Auseinandersetzung im Rahmen einer sorgsam konzipierten Entwicklung bzw. -überarbeitung mit dem Ziel der passgenauen und alltagsrelevanten Aktualisierung.

Versteht man eine Konzeption als professionelle Selbstdarstellung der eigenen pädagogischen Arbeit, so wird schnell deutlich, dass dies eine Teamaufgabe mit dem eng verbundenen Ziel der Teamentwicklung ist. Wird die Leistung der Konzeptionsausgestaltung ausschließlich von den Leitungskräften getragen, verpasst man diese Chance dieser gemeinsamen Teamentwicklung.

Erfolgt gemeinsam vom Team eine grundlegende Überarbeitung der Konzeption, so ist folgerichtig darin eingebunden das Kapitel der Kooperation mit Eltern. Durch die Bearbeitung der Gesamtkonzeption entstehen ja quasi mehrere Teilkonzeptionen, z.B. auch das Kapitel Förderung der kommunikativen Kompetenzen der Kinder (oftmals Sprachkonzept genannt). Alle Teilkonzepte sollten später schlüssig miteinander korrespondieren, also auch mit dem Teilkonzept Zusammenarbeit mit Eltern.

„Jeder kann am Ende der gemeinsamen (Text-) Bearbeitung zu jedem Satz der (Gesamt- oder Teil-) Konzeption JA sagen!“

Ideal ist, wenn Teams nach der Devise arbeiten: Um dies zu erreichen, wird es unweigerlich zum Austausch von Wissen, Erfahrungen, Empfindungen und Standpunkten kommen. Es werden sich Fragen ergeben und Diskussionen entstehen. Der Prozess ist vermutlich nicht mühelos, aber sicherlich spannend und bereichernd. So kann gelingen, dass ein ganzes Team alle Aspekte der Kooperation mit Eltern einmal grundlegend miteinander besprochen hat und eine wechselseitige Klarheit entsteht, die sich innerhalb der Anforderungen des Alltags oft nicht entwickeln kann. Das ist von unschätzbarem Wert, auch für die nun gesicherte Außenwirkung, die die Teammitglieder hin zu den Eltern, zum Träger und der Öffentlichkeit spiegeln.

Der nachfolgende Beitrag gibt für den Gesamtprozess und auch für Teilaspekte der Konzeptüberprüfung und -sicherung erweiternde Anregungen, vor allem unter Berücksichtigung von Eltern mit und ohne Migrationshintergrund bzw. lang oder kurz zurückliegender Zuwanderungsgeschichte.

Übrigens: ab und zu wird die Formulierung migrantische Eltern heißen.

Diese Wortwahl „migrantische Eltern“ hörte ich erstmals und höre ich anhaltend in Österreich. Warum hat sie mir gefallen und warum setze ich sie ein? Es betont meines Erachtens viel mehr als „Migranteneltern“ oder „Eltern mit Migrationshintergrund/ Migrationsgeschichte“, dass diese Menschen in erster Linie „Eltern“ sind und als eine der vielen möglichen Eigenschaften als Eltern – fürsorgliche, liebende, bestärkende, sorgende, herausgeforderte etc. – unter anderem auch „migrantische“ Eltern sind. Also eine Eigenschaft oder ein Merkmal, die oder das manchmal eine Bedeutung hat, eine Rolle spielt, aber nicht immer und in jeder Situation.

In meinem Buch „Wir verstehen uns gut – Spielerisch Deutsch lernen“ (Ökotopia 2016) sage ich vorweg:

*Das Verbindende der Tatsache,
Kind zu sein,
ist stets höher als das Trennende,
und dies bei aller Unterschiedlichkeit
von Herkunft, Religion,
Kultur und Sprache.*

An Stelle des Wortes Kind kann man auch Frau oder Mann oder eben auch Eltern – und im Idealfalle einer paradiesischen Welt: Mensch – sagen. Dieser Grundgedanke von mir ließ es zu, dass ich die Formulierung migrantische Eltern so positiv hörte. Er nutzt und umschreibt eine Information nur dann, wenn sie wirklich von bezeichnender oder situativer Bedeutung ist.

Die vorstehenden Überlegungen möchte ich abrunden mit der Frage:

„Was ist zielführend in der Zusammenarbeit mit Eltern?“

1. Klärung der eigenen Haltung/Ziele **WARUM?**
2. Bewusstheit über die Vielfältigkeit von Aktivitäten **WAS?**
3. Klärung der eigenen Kompetenzen/Methodensicherheit **WIE?**
4. Planung hinsichtlich kurz-, mittel- und langfristiger Ziele **WANNE?**
5. Entscheidung hinsichtlich der Kooperationen zur Unterstützung in der Zusammenarbeit mit Eltern **MIT WEM?**
6. Verankerung im (interkulturell angelegten) dynamischen Konzept, inklusive Transport in die Öffentlichkeit **WOZU?**

Um die idealen (aber auch erforderlichen) Rahmenbedingungen zur interkulturellen Zusammenarbeit mit Eltern zu entwickeln, ist erforderlich, dass

- der Träger die Zusammenarbeit mit Eltern uneingeschränkt bejaht und dies dadurch zeigt, dass er die erforderlichen Ressourcen zur Verfügung stellt (Personal, Zeit, Räume, Ausstattung etc.);
- das ganze Team und jede einzelne pädagogische Fachkraft die Zusammenarbeit mit Eltern begrüßt, sich damit persönlich identifiziert und hinter den Vereinbarungen in der trägerspezifischen Konzeption und dem länderspezifischen Bildungsplan steht;
- alle Pädagog*innen des Teams die Kooperation mit Eltern in Einzelkontakten, pädagogisch-thematischer Gruppenarbeit und Projekten methodisch kompetent umsetzen können (oder sich auf einem konstruktiven Weg dorthin befinden);
- das Team seine Kompetenzen der kollegialen Reflexion zur Kooperation mit Eltern entwickelt und nutzt und
- sinnvolle Kooperationen im Rahmen der Vernetzung mit allen Partner*innen der Elementarpädagogik gepflegt werden.

Nach diesen grundsätzlichen Überlegungen gehört zu den Gelingensbedingungen einer guten Zusammenarbeit mit Eltern: die offene wertschätzende Haltung.

2. Wirkungsvolle Haltungen in der Kooperation mit Eltern

Die Anforderung an Pädagog*innen, eine konstruktive Haltung zur Kooperation mit Eltern zu entwickeln, hat zwei Facetten:

- Haltung als Ausdruck unseres Menschenbildes
- Haltung zu den elementarpädagogischen Ansätzen, die Leitbildcharakter haben.

Auf beide Aspekte werde ich im Folgenden eingehen.

2.1 Haltung als Ausdruck unseres Menschenbildes

Zunächst möchte ich fragen, wie wir in Bezug auf unsere Kooperation mit Eltern von Aussagen profitieren können, die Philosophen uns Menschen anbieten. Die Schöpfer der folgenden Aussagen haben ihre Gedanken vermutlich nicht im Entferntesten mit uns Elementarpädagog*innen verbunden. Dennoch wähle ich hier einen mir wichtigen Gedanken aus, um ihn in Bezug zu setzen mit der Zusammenarbeit mit Eltern:



Es ist eine Kunst, jemanden in seinen reifen Möglichkeiten wahrzunehmen und ihn in diesen Möglichkeiten zu bestätigen, also nicht nur in dem, was er ist, sondern sogar in dem, was er sein und werden könnte.

Dieser Gedanke stammt von MARTIN BUBER, einem jüdisch-christlichen Philosophen, der von 1878 bis 1965 lebte.

Für philosophische Sätze ist typisch, dass sie sich evtl. in ihrer tiefen Bedeutung nicht gleich im ersten Lesen erschließen, sondern dass sie gedanklich gedreht und gewendet, gefühlt und hinterfragt, interpretiert und reflektiert werden müssen. Was ist also mit dieser Aussage gemeint? Wir alle entwickeln uns ein Leben lang und zu keinem bestimmten Zeitpunkt des Lebens sind wir sozusagen fertig. Bis an unser Lebensende haben wir alle Entwicklungsmöglichkeiten. BUBER nennt sie reife Möglichkeiten, was eigentlich verwunderlich ist, denn Reife sagt ja etwas über einen abgeschlossenen, gewissermaßen vollendeten Prozess aus.

Ich verstehe diese sprachlich besondere Wendung so, dass der Mensch immer – zu jedem Zeitpunkt – reif dazu ist, eine weitere seiner Möglichkeiten zu nutzen.

BUBER möchte nun, dass der Mensch, der zwar über seine Möglichkeiten verfügt, aber noch nicht seine volle Reife entwickelt hat, trotzdem mit Respekt und Achtung behandelt wird. Obwohl er noch Unfertigkeiten und Schwächen hat, Ecken und Kanten, Haken und Ösen, verdient jeder Mensch nach seiner Auffassung die volle Wertschätzung der Mitmenschen.

Bei Kindern fällt uns diese Haltung in der Regel sehr leicht. Wir wissen, dass sie gerade erst beginnen, sich zu entwickeln und dabei sind, ihre körperlichen, geistigen und seelischen Kompetenzen zu entfalten. Trotzdem haben wir kein Problem damit, sie zu wertschätzen und ihnen mit Achtung zu begegnen. Man empfindet ihre mangelnde Reife als natürlich und unterstützt sie vertrauensvoll und zuversichtlich in ihrer Weiterentwicklung.

Nun macht der Mensch aber auch die Erfahrungen, dass dieses großzügige Verhalten sich verändert. Ist man Jugendliche*r oder junge*r Erwachsene*r, ändert sich die Großzügigkeit im Umgang mit den Unfähigkeiten und der Unfertigkeit. Man spürt: mangelnde Reife wird nicht mehr so leicht verziehen. Erwartungen, Kritik, Forderungen erhöhen sich.

Dabei tut es doch auch uns Erwachsenen gut, wenn es in unserem nahen Umfeld eine Person gibt, die uns sehr gut kennt, mit unseren reifen Möglichkeiten, aber eben auch mit unseren Unfertigkeiten und die uns anhaltend mit Wertschätzung behandelt und uns nie Respekt und Wertschätzung

abzieht, bei der wir uns also stets so zeigen dürfen, wie wir sind. Auch mit unseren Unsicherheiten, Fragen und Kompliziertheiten. Wie fühlen wir uns in Gegenwart eines solchen Menschen? Wunderbar! Geborgen! Sicher! Wichtig! Das ist eine Form von Glück! sagten mir viele Pädagog*innen, die ich im Rahmen von Fortbildungen befragte.

Das kommt daher, dass diese Personen es schaffen, uns das Gefühl zu geben, jetzt schon – so unfertig – sehr wertvoll zu sein! Und dass es ihnen deshalb gar nicht schwerfällt, uns schon (quasi als Vorschusslorbeeren) die Anerkennung für die nächsten Reifeschritte zu geben, die eigentlich noch anstehen, die noch in unseren Möglichkeiten sind. Wir fühlen durch den Glauben der uns unterstützenden Menschen schon die Achtung für das, was erst noch kommen wird, was noch ansteht. Das spüren wir dankbar und am Zutrauen dieser Menschen können wir wachsen, unsere Resilienz steigern.

Meist stelle ich diesen Sinnspruch vor und umrunde ihn philosophisch mit den Teilnehmer*innen in Fortbildungen zum Thema Zusammenarbeit mit Eltern. Hier ist seine Interpretation und Nutzung besonders herausfordernd. Wir machen dann meist ein Gedankenexperiment: „Stellen Sie sich vor“, sage ich, „dass Sie es schaffen, so oft wie möglich auf Eltern zuzugehen und ihnen ebendieses Gefühl zu geben: dass Sie sie als das sehen, was sie gerade jetzt – nach ihren aktuellen Möglichkeiten – in ihrer Mutter- und Vaterrolle sind. Und dass Sie auch ihre Wachstumschancen in dieser Rolle sehen und ihnen diese zugestehen. Und dass Sie den Eltern das Gefühl geben, sie jetzt schon zu schätzen für das, was sie sind und – wieder als Vorschusslorbeeren – noch sein und werden können.“

Wie wirkt sich dies wohl auf Ihre Beziehung zu den Eltern und die der Eltern zu Ihnen aus? Auch sie werden erleichtert sein, froh über das Zutrauen von Ihrer Seite. Sie werden auftauen und zulassen können, sich Ihnen gegenüber auch mit Unfertigkeiten in der Mutter- und Vaterrolle zeigen zu können. Sie werden aufatmen, weil sie Ihnen nichts mehr beweisen müssen, nicht mit Ihnen in Konkurrenz gehen müssen, wer das Kind am besten versteht und erzieht. Sie werden nachdenklich sein dürfen und ihre Überlegungen offener mit Ihnen reflektieren und diskutieren können. Und all dies nur, weil sie merken und glauben, dass Sie ihnen keine Achtung, keinen Respekt und keine Wertschätzung abziehen, nur weil ihre Elternrolle noch nicht fertig ist (... wann ist sie dies überhaupt?).

Darüber unterhalten wir uns in Fortbildungen nachdenklich, oft in besonderer Atmosphäre, Langsamkeit und Intensität. Mir ist dann abschließend immer wichtig, noch einmal auf MARTIN BUBERs Satzbeginn hinzuweisen:

„Es ist eine Kunst ...“

Nein, es ist nicht leicht, diese Haltung einzunehmen und sie möglichst oft und lange durchzuhalten. Aber wenn Ihnen dieser Satz und die Gedanken dazu auch etwas bedeuten und Sie sich dieser Haltung annähern möchten, so können Sie dies jederzeit beginnen. Tag für Tag sind wir gefragt, mit unserem Menschenbild lebendig in den (pädagogischen) Alltag hinein zu leben. Und wie Sie sicherlich bemerkt haben, gelten die Überlegungen ganz unabhängig davon, ob wir Eltern mit oder ohne Migrationshintergrund vor uns haben.

2.2 Haltung zu den elementarpädagogischen Ansätzen

Der zweite Haltungsaspekt bezieht sich auf die pädagogischen Ansätze, die uns laut Leitbild bestimmen. Diese Ansätze sind durchzudenken und praktisch umzusetzen sowohl mit Eltern mit, wie auch ohne Migrationshintergrund. Auch hier wird in keinerlei Sinne separiert.

Die integrationsbedeutsamen Ansätze lauten:

- Interkulturelle Pädagogik
- Vorurteilsbewusste Pädagogik
- Interreligiöse Pädagogik
- Kultursensible Pädagogik

2.2.1 Zu den Gelingensbedingungen des interkulturellen Ansatzes gehört die Bereitschaft:

- die eigene kulturelle Prägung zu reflektieren;
- kulturelle Zuschreibungen metakommunikativ zu klären;
- kulturelles Weltwissen zu gewinnen und zu vermitteln;
- unterschiedliche Sprachen zu berücksichtigen;
- religiöse Prägungen anzuerkennen und zu thematisieren.

Der interkulturelle Ansatz fördert das Verständnis unterschiedlicher kultureller Perspektiven und das friedliche Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Herkunft. Er führt dazu, dass Unterschiede – zumindest – toleriert werden und idealerweise in wechselseitigen Respekt münden. Ziel ist, Vorbehalte, Vorurteile, Stereotypen, Klischees und Rassismen abzubauen und vertraut zu machen mit Andersartigkeit. Es werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufgezeigt. Die Gleichwertigkeit aller kultureller Prägung und Lebensgewohnheit wird in den Mittelpunkt der Beziehungen und Aktivitäten gestellt.

Unsere kluge Lyrikerin MARIE VON EBNER-ESCHENBACH (1830-1916) formulierte den Aphorismus:

„Was ich mir vertraut gemacht habe, das macht mir keine Angst mehr.“

Diesen Satz empfinde ich immer als eng verbunden mit dem interkulturellen Ansatz, weil er die Zielrichtung genau beschreibt, die hochgradig

bedeutsam ist: Sich miteinander vertraut und nicht fremd, gleichwertig und nicht über- oder untergeordnet, friedfertig und nicht bedroht zu fühlen.

2.2.2 Zum Vorurteilsbewussten Ansatz:

In meinen Fortbildungen zu den Themen „Chancen zweisprachiger antirassistischer Erzählprojekte“, die wunderbar in Kooperation mit mehrsprachig kompetenten Eltern umgesetzt werden können, und „Vorurteilsbewusste Pädagogik“ zitiere ich gerne ERICH KÄSTNER. Er machte einst mit folgenden Worten nachdenklich:

„Ich habe meine Vorurteile, bitte erschüttere mich nicht durch Tatsachen!“

Vorurteile sind dabei:

- falsche Urteile, deren Aussagen nicht der Wahrheit entsprechen;
- ungeprüfte oder übernommene Urteile, auf die wir uns kritiklos verlassen;
- generalisierende Urteile, die vorbei an Individualitäten auf einen ganzen Kulturkreis oder eine bestimmte Herkunft übertragen werden („Alle Deutschen sind ...“; „Alle Italiener sind ...“; „Alle Muslime sind ...“);
- abwertend-richtende Urteile mit der Tendenz zur Verurteilung („Rothaarige sind ...“).

Meist kombinieren sich mehrere unangemessene Urteile zum Vorurteil. Übernommene Urteile geben zunächst einmal Sicherheit und Halt, da sich Menschen durch sie als Gleichgesinnte erleben. Sie ersparen die Mühe der Informationssuche und der Differenzierung und schützen scheinbar vor dem Zugeständnis des eventuellen Irrtums. Sie geben Meinungsorientierungen vor und bieten Wertebilder an. Sie verleihen den Vermittlern der Urteile Einfluss und evtl. auch Macht.

Eine Summe positiver Urteile kann individuell entlastend wirken und eine fruchtbare Gemeinschaft definieren. Negative Wertungen dagegen haben individuell und kollektiv verdeckte oder offene bis extreme Nachteile. Im schlimmsten Fall erwachsen durch ausgrenzende Nutzung von Vorurteilen Fremdenfeindlichkeit und Hass, Rassismus und Fundamentalismus. Die Gefahr von Vorurteilen liegt also in ihrem abwertenden Potential, das sich bis zum Feindbild entwickeln kann. Und Feindbilder wirken ausgrenzend bis lebensbedrohend.

Menschen mit nicht mehr prüfendem Blick beziehen sich nur noch auf das ungeprüfte Urteil „Das ist so!“ ohne zu fragen: „Ist das wirklich so?“ Eine kritische und selbstkritische Überprüfung von Stereotypen, Vorurteilen und Klischees schützt. Sie traut nicht vorschnell bewertenden und vor allem entwertenden und einengend zuschreibenden Aussagen.

Die Mühe der Überprüfung wird belohnt durch eine weltoffene und tolerante Sicht, die stets be-

müht ist, der Wahrheit – so subjektiv sie auch in Teilen immer bleiben mag – ein Stück näher zu kommen.

Übernommene Urteile zeigen bei Kindern und Jugendlichen eine natürliche mangelnde Reife an. Daher können Kinder wertende Einschätzungen nur bedingt verantworten. Sie übernehmen diese weitgehend von der prägenden Umgebung. Erst wenn ein Mensch Einschätzungen und Wertungen (altersentsprechend) besser beurteilen könnte und trotzdem einem Stereotyp verhaftet bleibt, bedient er sich eines Vorurteils.

Daher ist es sehr lohnenswert, Kindern zu helfen sich auf den Weg hin zu einer vielperspektivischen Sicht auf die Welt und ihre Phänomene zu begeben!

Es gilt, mit allen Eltern zu thematisieren, wie wir mit Kindern und zwischen Pädagog*innen und Eltern vorurteilsbewusst denken, fühlen und leben können. Es geht wiederum um Integration mit Respekt vor Unterschiedlichkeit, dem Recht auf die eigene kulturelle Prägung und die Sensibilisierung für Abhängigkeiten von gesellschaftlichen Strukturen.

2.2.3 Der interreligiöse Ansatz hat zum Ziel, Begegnung zwischen Menschen verschiedener religiöser Zugehörigkeiten und auch atheistische Menschen in Kontakt, Austausch und Begegnung zu bringen. Auf der Basis zu besprechender Gemeinsamkeiten und Unterschiede sollte Austausch so auch zwischen Eltern und Pädagog*innen entstehen, um die interreligiöse Erziehung der Kinder gemeinsam zu tragen.

Religiosität entspringt dem menschlichen Grundbedürfnis nach Sinn und Eingebundenheit. Dieses Bedürfnis ist unabhängig von Zeit und Epoche, von Bildung und Einsicht, von Kultur und Tradition. Die religiöse Sicht der Welt grenzt sich von der Philosophie ab, da sie eine übergeordnete Macht annimmt. Religiosität ist in der Regel mit der Definition eines Gottesbegriffes verbunden. Die Auslegung des spezifischen Gottesbegriffes unterscheidet oder verbindet verschiedene Weltreligionen oder religiöse Ausrichtungen. Allen gemeinsam ist das Ziel, den einzelnen Menschen mit dem Gott seiner Religion in Dialog zu bringen und die Glaubensgemeinschaft in der gemeinsamen Anbetung und der Pflege des religiösen Lebens anzuleiten.

Das menschliche Bedürfnis nach Sinndefinition im Zusammenhang mit einem Gottesbild ist altersunabhängig. Selbst recht junge Kinder beschäftigen sich mit Fragen nach dem größeren Zusammenhang aller Dinge, die sie erleben und erfahren. Junge Kinder stellen Verbindungen her zwischen erlebten Phänomenen der Welt und

suchen Erklärungen, die ihnen kindlich-logisch erscheinen und einen Zugang zu einem Sinn ermöglichen. Das religiöse Bedürfnis bei Kindern ist kein Bedürfnis, das künstlich ist oder von außen initiiert werden muss. Es ist aber individuell unterschiedlich stark ausgeprägt und äußert sich auf variable Weise.

Die persönliche Umgebung eines jeden Kindes ist dann ein weiterer Faktor, der die Intensität der kindlichen Beschäftigung mit Fragen nach Gott und dem Welt- und Lebenssinn beeinflusst. Die Haltung der Eltern oder eines Elternteils oder Großelternteils kann für ein Kind anregend und einladend sein. Die Stimmung kann areligiös oder ablehnend sein. Solche Faktoren können sich stark beeinflussend auswirken, müssen dies aber nicht. Sie sagen letztendlich nur bedingt etwas darüber aus, welches Bedürfnis das Kind ganz persönlich und aus sich heraus entwickelt. Die religiöse Suche eines Kindes, Jugendlichen oder Erwachsenen kann sich auch unabhängig von seinen Bezugspersonen entwickeln. Kinder sollten jedoch wahrnehmen können, dass die Themen Gott und Lebenssinn natürliche Themen im Leben von Kindern und Erwachsenen sind.

Im Spannungsfeld zwischen Kindern, Eltern und Trägern sind Pädagog*innen nun herausgefordert, einen Weg zu finden, der den Kindern Nahrung für ihre Gedanken und Gefühle gibt, ohne die Grenzen des Religionsrespekts zu überschreiten. Religionsrespekt ist in diesem Zusammenhang gemeint als Achtung vor der Bedürfnislage des Kindes, der religiösen Definition des Elternhauses, der Selbstdefinition der Pädagog*in und des Trägers.

Wie können Eltern überzeugt werden, dem interreligiösen Ansatz positiv gegenüber zu stehen? Am besten wohl, indem sie erleben, dass

- ihre Kinder der eigenen Religion nicht entfremdet werden;
- die Entscheidung zur nichtreligiösen Lebensweise akzeptiert wird;
- ihre Kinder in der Bildungseinrichtung Anteilnahme an der Familienreligion erfahren;
- ihnen deutlich wird, dass es Gemeinsamkeiten und Unterschiede in religiösen Haltungen gibt und dass dem mit Respekt begegnet wird;
- die Weltreligionen verbindende Themen und Haltungen haben wie: Achtung vor der Schöpfung, Achtung vor dem Nächsten, Achtung vor den Eltern und den Vorfahren, den Gedanken des Aufgefangen-Seins in Krankheit, Leid und Tod.

2.2.4 Zum kultursensiblen Ansatz:

Jede Mutter, jeder Vater kennt diese Situation: Niemals ist man schneller, persönlicher und interessierter eingebunden in Gespräche, als wenn man mit kleinen Kindern irgendwohin



geht. Die meisten Menschen reagieren auf kleine Kinder gleich: zugewandt, emotional offen und neugierig.

Das Zusammenbringen von Eltern in Kindertageseinrichtungen sollte kultursensibel geschehen. Mit Sensibilität ist nach deutschem Sprachgebrauch die Feinfühligkeit gemeint. In Bezug auf die eigene und fremde Kultur fein zu fühlen ist also der Maßstab kultursensibler Bildungsarbeit.

Das setzt die Kenntnis der eigenen kulturellen Prägung voraus, die in multikulturellen Gesellschaften (und welche ist dies weltweit heute nicht?) weit weniger eine Prägung aus einer Kultur ist, als unterfüttert aus mehreren kulturellen Einflüssen. Wir

- hören die Musik anderer Länder;
- lesen die Literatur fremdsprachiger Autoren;
- übernehmen Tanzkulturen mit Freude;
- besuchen Theaterstücke und sehen ein Filme an;
- essen spezielle Speisen nach Rezepten und mit Zutaten anderer Kulturen;
- setzen Redewendungen ein aus anderen Sprachen (z.B. „nicht wirklich“);
- transportieren Strategien anderer Länder in unsere Arbeitswelt;
- übernehmen philosophische Gedanken und politische Strömungen etc. oft sogar unbewusst und beiläufig.

Feinfühligkeit gilt dem kultursensiblen Menschen als wertvoll auch dem Fremden gegenüber. Von Interesse geleitet und mit Bewusstheit entschieden wird das Andere, das Neue wahrgenommen, kennengelernt und evtl. mit Nutzen in die eigene kulturelle Position integriert.

Kultursensibilität ist insofern die wünschenswerte Haltung für die Zukunft multikultureller Gesellschaften und Voraussetzung für gelingende Integration, die von allen Seiten Schritte aufeinander zu erwartet. Kulturelle Feinfühligkeit erscheint mir in unserer Zeit von absoluter Wichtigkeit und feinfühlig (also sensible) interkulturelle Handlungskompetenz (bestehend aus vielen kleinen Einzelfähigkeiten) zu erwerben ein überaus wichtiges, aktuelles und wertvolles Lebensziel. Lebensziel deshalb, weil diese Kompetenz einer Lebensaufgabe gleichkommt und kein Produkt aus einem simplen Verstehensprozess oder einer Einzelerfahrung ist.

Für uns Pädagog*innen ergibt sich die wunderbare Chance, quasi über die Kooperation mit unterschiedlichsten Eltern mit ihnen gemeinsam auch die eigene kultursensible Persönlichkeit zu entwickeln, zu stärken.

Fassen wir diese elementarpädagogisch relevanten Ansätze zusammen mit dem ganzheitlichen, ressourcenorientierten und situativen Ansatz, werden wir allen Aspekten gerecht, die sich im Sinne der Inklusion in Kindertageseinrichtungen umsetzen lassen.

3. Konkrete Erfordernisse in der Kooperation

In der Kooperation mit Eltern gilt es zudem, die erfreulich zahlreichen Wirkungsebenen auszuschöpfen. Wir können mit Eltern zusammenarbeiten in vielen Einzelkontaktformen:

- in der Anmeldesituation;
- beim Erstellen des Betreuungsvertrags;
- im Rahmen des pädagogischen Erstgesprächs (Anamnese);
- bei Tür-und-Angel-Gesprächen;
- mittels schriftlicher Mitteilungen und Informationen;
- durch Hospitationen;
- bei Entwicklungs-, Beratungs- und Konfliktgesprächen;
- anlässlich von Hausbesuchen.

Erweitert wird die Bandbreite der Kooperationsmöglichkeiten im Rahmen von

- Eltern-Kind-Angeboten;
- thematisch-pädagogischer Gruppenarbeit;
- Festen und Feiern;
- sowie Projekten.

Dieser Reichtum an Kontaktformen lässt sich – im bereits geschilderten Sinne – sehr gut interkulturell, vorurteilsbewusst, interreligiös und kultursensibel auslegen.

Dabei sind Pädagog*innen gut beraten, sowohl

- individualisierend (im dialogischen, situativen Kontakt mit den einzelnen Eltern),
- als auch generalisierend (in Bezug darauf, was für viele Eltern gemeinsam bedeutsam ist) wirksam zu werden. Konkrete Bedürfniserfassung von Pädagog*innen bei Eltern mit und ohne Migrationshintergrund ermöglicht, passgenaue Aktivitäten miteinander zu planen. Für alle Eltern ist dabei zwingend erforderlich, Genaueres über die Kontaktformen und die Chancen der Partizipation in der Kindertageseinrichtung zu erfahren. Diese Transparenz herzustellen hin zu allen Eltern ist ebenso Herausforderung wie Notwendigkeit. Transparenz zu erreichen hängt jedoch in starkem Maße von kommunikativen Verständigungsmöglichkeiten ab.

4. Sprachliche Erfordernisse in der Kooperation mit mehrsprachigen Eltern

Die Berücksichtigung sprachlicher Erfordernisse ist aus der Sicht von Eltern ein wesentlicher Schlüssel zur Zusammenarbeit in pädagogischen Einrichtungen. Zugewanderte Eltern verfügen über unterschiedliche Sprachstände im Deutschen, die den Zugang zu Kontakt, Kommunikation und Mitwirkung beeinflussen.

Vorhandene Fähigkeiten in der Zweitsprache Deutsch bei Migranteltern lassen sich durch gegenseitiges Dolmetschen nutzen, damit die Inhalte des pädagogischen Austausches tat-

sächlich alle Eltern erreichen. Die entsprechende Umsetzung wirft Fragen und Überlegungen auf. Sprachlich variable Angebote wirken auf den ersten Blick zeitintensiv und verlangen daher stets eine solide Vorbereitung.

Jedoch zahlt es sich der Zusammenarbeit mit den Eltern immer aus, die gewünschte inhaltliche Transparenz über die Berücksichtigung sprachlicher Bedingungen zu erreichen.

Eltern selbst können gut Auskunft darüber geben, am besten in den Anmeldesituationen und Aufnahmeverfahren, was sie an sprachlichen Kapazitäten (muttersprachlich und/ oder mehrsprachig und in Bezug auf Deutsch) mitbringen. Gut ist zu klären, welche sprachlichen Angebote ihnen eine solide Teilhabe ermöglichen würden. Diese dann adäquat anzubieten, liegt in der Verantwortlichkeit der pädagogischen Einrichtung.

Zur sprachlichen Situation gilt grundsätzlich, dass man sich bei gutem Willen auch näher kommen und in einfachen Belangen verstehen kann, wenn man sich rein sprachlich nicht versteht. Der gute Wille und die nonverbalen Signale sind da die ersten Türöffner. Jeder Mensch hat eine gewisse Kapazität, sich nonverbal zu verständigen. Miteinander ins Gespräch zu kommen heißt eben nicht nur, sich Wort für Wort zu verstehen. Nonverbale Signale sind zu Teilen kulturabhängig. Sie sind nicht durchgängig für alle Menschen deckungsgleich zu entschlüsseln, und erfordern einen sensiblen, kenntnisreichen Wissenstand hierzu.

Über nonverbal gesetzte Erstsensignale hinaus ergibt sich der Bedarf nach solider inhaltlicher und damit auch sprachlich passgenauer Verständigung. Diese bedarf sicherlich für Eltern, die nicht oder nicht differenziert Deutsch sprechen, der Hinzuziehung von dolmetschenden Personen. Die Möglichkeit, Gespräche mit Übersetzungshilfe zu führen, sollte selbstverständlich sein.

Manchmal sind externe Dolmetscher*innen erforderlich. An vielen Kindergärten und Schulen unterrichten muttersprachliche Pädagog*innen, die auf Anfrage oft gerne helfen und in pädagogischen Gesprächssituationen übersetzen kommen.

Darüber hinaus sind sprachliche Unterstützer*innen über ehrenamtliche Kooperationen zu gewinnen. Dies setzt ein Engagement zur Gewinnung bereitwillig vernetzender arbeitender Personen voraus.

Diese ehrenamtlich unterstützenden Personen sind zum Beispiel über

- die Eltern der Tageseinrichtung selbst;
- in der Nachbarschaft der Kindertageseinrichtungen;

- die Kommunalen Integrationszentren;
- den Ausländerbeirat;
- Migrantenorganisationen;
- Kirchen;
- Flüchtlings- und Asylarbeit;
- Wohlfahrtsverbände;
- Schulämter (muttersprachliche Lehrer*innen) etc. zu finden.

Wichtig ist, einen Pool ehrenamtlicher Übersetzer*innen zu gewinnen, sie zu planenden Treffen zusammenzuführen, ihre Identität in der Rolle vor dem Einsatz zu besprechen, sie als wichtige Menschen mit ehrenamtlichem Engagement zu pflegen und ihre Arbeit regelmäßig deutlich anzuerkennen.

Für die Organisation aller Dolmetscherangebote ist jedoch Folgendes zu berücksichtigen:

- die Freiwilligkeit der dolmetschenden Person zu dieser Rolle;
- die Akzeptanz der dolmetschenden Person durch die Eltern, denen die Übersetzung dienen soll;

- die exakte zeitliche und thematische Absprache über die Aufgabe der übersetzenden Person;
- das Wissen der Pädagog*innen, dass privat übersetzende Personen als Laien über eine ureigene Form der Interpretation des Gehörten verfügen;
- dass Übersetzungen nicht zu stark von persönlichen Färbungen abhängig sein sollten;
- dass aus manchen Sprachen heraus nicht wortwörtlich übersetzt werden kann, weil die Sprachkonstruktion eine abweichende zu Deutsch ist;
- dass bei besonders brisanten Gesprächsthemen die übersetzende Person idealer Weise auch eine pädagogische Ausbildung haben sollte, um die gewünschten pädagogischen Ziele hinsichtlich anzustrebender Verbesserungen für das jeweilige Kind verlässlich zu transportieren.

Ein Hinweis liegt mir in diesem Zusammenhang noch besonders am Herzen: Bei jedem Elternkontakt mit Übersetzungsbedarf sollte besonders

darauf geachtet werden, dass Geschwisterkinder nicht unreflektiert in die Dolmetscherrolle gebracht werden. Oftmals geraten sie durch für sie belastende Themen in eine altersgemäß nicht angemessene Situation. Es kann sich hierdurch ein sehr negativ auswirkender Bruch im Eltern-Kind-Rollenverständnis entwickeln.

Pädagog*innen können hier ein Signal setzen: „Wenn es schon die Realität der oft recht jungen Kinder ist, für die Eltern häufig übersetzen zu müssen, wollen wir als pädagogisches Fachpersonal zeigen, dass wir bestimmte Themen nicht zu früh in die Welt der Kinder setzen und ihnen nicht ebenfalls unnötige Bürden aufladen wollen.“

Abschließen möchte ich mit einem Satz, der die Bedeutung von Transparenz und Beziehungsgestaltung von Pädagog*innen mit Eltern bezüglich ihres tiefen Sinns zusammenfasst:

Geteiltes Wissen zwischen Eltern und Pädagog*innen sichert den doppelten Gewinn für die Kinder.



WEITERFÜHRENDE LITERATUR:

- Hugoth, Matthias: Fremde Religionen – fremde Kinder? Leitfaden für die interreligiöse Erziehung. Herder Verlag. Freiburg 2003
- Lamm, Bettina (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Kompetenz. Kultursensitive Arbeit in der Kita. Herder Verlag. Freiburg 2017
- Preissing, Christa / Wagner, Petra (Hrsg.): Kleine Kinder – Keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Herder Verlag. Freiburg 2003
- Schlösser, Elke: Interreligiöse Erziehung in Kindertageseinrichtungen. In: Fachzeitschrift kindergarten heute, Herder Verlag. Freiburg, Ausgabe 4/2012.
- Schlösser, Elke: Wir verstehen uns gut – Spielerisch Deutsch lernen. Ökotopia Verlag. Aachen 2016
- Schlösser, Elke: Zusammenarbeit mit Eltern - interkulturell: Informationen und Methoden zur Kooperation mit Eltern mit und ohne Migrationserfahrung in Kita, Grundschule und Familienbildung. Ökotopia Verlag. Aachen 2017





Erziehungspartnerschaften in der Praxis *von Kieron Cook*

Grundsätzliches

Ähnlich wie bei den Kindern beginnt mit dem Eintritt eines Kindes in die Kita auch für die Eltern eine neue Lebensphase. Die Kita stellt für mich als Elternteil eine neue Erfahrungswelt da. Ich möchte, dass es meinem Kind gut geht und es sich wohl fühlt. Es ist wichtig, meinem Kind zu vermitteln, dass in der Kita alles gut sein wird und es sich wohlfühlen wird. Dies geht nur, wenn ich selber dieses Gefühl habe. Woher kommt aber dieses Gefühl, wenn ich selber die Kita noch nicht kenne und selber als Kind nicht in Deutschland in die Kita ging? Daraus entsteht für uns als Pädagog*innen ein wichtiger Auftrag. Wie kann ich Eltern ein Gefühl von Wohlbefinden vermitteln? Was können wir als Einrichtung machen, so dass Eltern und Kinder sich in der Kita wiederfinden und sich als Teil der gelebten Vielfalt der Kita erleben?

Wie begegne ich Eltern?

Vor vielen Jahren stand bei uns in der Kita eine Frau mit einem Kind und einem Brief in der Hand. Sie sprach weder Deutsch noch Englisch, nur Dari. Alle Kolleg*innen riefen nach mir. Ich spreche auch kein Dari! Zusammen setzten wir uns hin und stellten fest, dass sie einen Kindergartenplatz für ihr Kind suchte. Wir vereinbarten einen Termin und einige Wochen später begann die Eingewöhnung. Ich fragte mich nachher, warum meine Kolleg*innen nach mir riefen. Sie waren irgendwie gehemmt. Sie wussten nicht, wie man kommunizieren kann, wenn man sich sprachlich nicht verständigen kann.

Wenn ich Eltern begegne, die keine oder nur wenig Deutsch können, spielt die non-verbale Kommunikation eine sehr große Rolle. Aus unserer Mimik und Gestik, aus unserer gesamten Ausstrahlung lesen Eltern ab, ob wir ihnen wohlwollend gegenüber treten oder nicht. Bei den ersten Begegnungen ist man als Pädagog*in eventuell selber ein bisschen aufgeregt, v.a. wenn man – wie es manchmal der Fall ist – noch ein bisschen Schulenglisch zusammenkratzen muss. Wenn man es aber schafft, freundlich zu lächeln und etwas Positives auszustrahlen, hilft das Eltern und Kind, sich schnell wohlfühlen.

Schafft man es auf nonverbaler Basis, eine gute, vertrauensvolle Stimmung untereinander zu schaffen, wird man trotz sprachlicher Barrieren eine gute Erziehungspartnerschaft aufbauen können.

Informationsflut

Nach meiner Erfahrung gibt es eine Vielfalt an Informationen, mit denen neue Eltern in der Kita konfrontiert werden. Verträge, Hausordnung, An- und Abmeldesysteme, Tagesabläufe, Mahlzeiten, was mein Kind alles für die Kita braucht usw. Wie kann ich Eltern diese Informationen sinnvoll mitteilen? Ich bemühe mich nicht, alles auf einmal zu machen. Die Eltern sind jeden Tag da. Ich kann es auch Stück für Stück machen. Ich versuche zu vermitteln, was

sehr wichtig und was eher nur informativ ist. Ich gehe nicht davon aus, dass Eltern etwas wissen, nur, weil ich es schon einmal gesagt habe. Lieber wiederhole ich Informationen zu einem späteren Zeitpunkt. Ich zeige so viel wie möglich. Alles was das Kind für die Kita braucht, kann man zeigen oder auch als Liste mit Bildern aushändigen. Bei Gelegenheit kann man auch schriftliche Informationen, die man immer wieder braucht, in verschiedene Sprachen übersetzen lassen. Man kann auch andere Eltern einbinden, die Zeit haben, neue Eltern zu begleiten. In unserer Praxis haben wir auch gute Erfahrungen mit Doppeleingewöhnungen gemacht. Neuen Eltern hilft der Kontakt zu anderen Eltern. Wenn man die Eingewöhnung zur gleichen Zeit, bei der gleichen Pädagog*in macht, hat man gleich jemanden mit dem man sich austauschen kann.

Kind und Eltern können sich auch besser auf die Eingewöhnung vorbereiten, wenn sie im Vorfeld die Möglichkeit haben, die Einrichtung kennenzulernen, wie zum Beispiel im Rahmen von Schnuppernachmittagen.

Schätze der Eltern ausfindig machen

Bereits in den Kapiteln zur kulturellen Vielfalt und Mehrsprachigkeit wurde beschrieben, wie wichtig die sprachlichen und kulturellen Ressourcen der Eltern für die Kita sind. Wenn die Kita in Bezug auf pädagogisches Material, Inhalte und Sprachen - ohne Klischees zu bedienen - Vielfalt abbilden soll, ist die fortlaufende Kommunikation mit den Eltern unerlässlich. Dabei gilt es stets, den Eltern gegenüber Interesse zu zeigen, neugierig zu sein und sich als Lernende*r zu verstehen.

Meine Erfahrung zeigt, dass Eltern unterschiedlich auf die Interessen der Einrichtung reagieren. Das ist normal. Manche freuen sich sehr und scheinen darauf gewartet zu haben. Andere machen erstmal den Eindruck, skeptisch zu sein. Sie haben eventuell Angst, dass ihr Kind eine Sonderstellung bekommt oder gar ausgegrenzt wird. Vor allem wenn Eltern selber Erfahrungen der Ausgrenzung gemacht haben, möchten sie ihr Kind davor schützen und wollen, dass es sich lieber anpasst. Natürlich gilt es, diese Einstellung ernst zu nehmen. Wie die Einstellung der Eltern sich weiterentwickelt, hängt nach meiner Erfahrung jedoch sehr davon ab, was sie für Erfahrungen in der Kita machen.

Am einfachsten finde ich es, mit der Sprache zu beginnen. „Wie sagt man Hallo oder Guten Tag auf Arabisch?“ und dann versuche ich gleich nachzusprechen. „Wie zählt man bis 5 oder 10 auf Italienisch?“ und dann schreibe ich es gleich auf (wie man es ausspricht) und probiere es mit den Kindern. Mit der Zeit entwickeln sich andere Gespräche: „Wie wird Weihnachten bei Ihnen in der Familie gefeiert?“, „Ich würde gern den Kindern näherbringen, was die Bedeutung von einem Kopftuch ist. Das weiß ich aber selber nicht. Könnten Sie mir das erklären?“. Allgemeine Anfragen nach Bräuchen und Festen, die man vielleicht auch in der Kita aufgreifen kann, können ergiebig sein. Manchmal haben Eltern aber Hemmungen und wissen nicht, ob das, woran sie denken, das ist, was wir meinen. Dazu finde ich es hilfreich, selber im Internet zu recherchieren und dann

nachzufragen: „Ich habe gelesen, dass bald Diwali ist. Ist es für Sie ein wichtiges Fest? Wie feiern Sie da?“ Wichtig bei diesen Gesprächen ist es mir stets, Interesse zu zeigen, aber sich auch die eigenen Bilder im Kopf bewusst zu machen und zu hinterfragen. Viele Menschen sind zum Beispiel kulturell von einer Religion geprägt, ohne zwingend einen tiefergehenden Glaube zu haben. Dies gilt für das Christentum genauso wie für Islam, Hinduismus, Judentum und andere Religionen. Wenn eine Familie aus Indien kein Rind und Schwein isst, kann dies genauso aus kulturellen wie auch aus religiösen Gründen sein. Und bloß, weil eine Familie eine Verbindung, beispielsweise, zum Iran oder Syrien hat, bedeutet dies nicht zwingend, dass sie muslimisch geprägt ist. Vielleicht kommen sie aus der Tradition der christlichen Minderheiten oder der Jesiden.

Tür-und Angel- und Elterngespräche

Eltern wollen gern erfahren, was ihr Kind in der Kita macht. Nicht alle Kinder erzählen zu Hause und ein Kind, was Deutsch als Zweitsprache in der Kita lernt, wird nicht alles, was es in der Kita erlebt hat, zu Hause wiedergeben können.

Tür-und-Angel-Gespräche spielen für alle Eltern eine große Rolle in der Kita. Gerade wo man sich sprachlich nur schwer verständigen kann, sind diese Gespräche besonders wichtig. In der Tat aber finden oft in dieser Konstellation weniger Tür-und-Angel-Gespräche statt. Erstens, weil sie ein Mehr an Zeit benötigen und zweitens, weil sowohl Eltern als auch Pädagog*innen zum Teil Hemmungen haben, aufeinander zuzugehen. Da versuche ich bewusst zu handeln, gezielt auf Eltern zuzugehen und ihnen etwas aus dem Kita-Alltag zu erzählen. Auch wenn ich es nicht schaffe, mich verständlich zu machen, habe ich ein wichtiges Zeichen gesetzt. Es gilt hier auch, die Sprache gegebenenfalls nonverbal zu unterstützen. Man kann die Eltern mit in die Zimmer nehmen und ihnen zeigen, was die Kinder gemacht haben.

Elterngespräche bieten einen geeigneten Rahmen um miteinander ohne Störungen ins Gespräch zu kommen. Mit Eltern, für die Deutsch eine Fremdsprache ist, führe ich in der Regel Elterngespräche in einer höheren Frequenz durch als bei Eltern, wo man sich auf Deutsch gut verständigen kann. Wir arbeiten (in Dresden) nach Bedarf auch mit dem **Gemeindedolmetscherdienst** zusammen. In diesem Rahmen kann an einer vertrauensvollen Beziehung zueinander weitergearbeitet werden. Eine offene, vorurteilsfreie, lernende Haltung kann wertvolle Einblicke ermöglichen, und eine Atmosphäre schaffen, in der wichtige und gegebenenfalls schwierige Themen angesprochen werden können.



Den Kontakt finden Sie im Infoteil zu Modul 4

Die Kommunikation zwischen Menschen mit unterschiedlichen Erstsprachen sorgt in der Tat für Missverständnisse, auch wenn mein Gegenüber relativ gut Deutsch kann. Dies ist normal.

Manche Eltern, die sich nicht besonders gut auf Deutsch oder einer anderen gemeinsamen Sprache ausdrücken

können, kommen nach meiner Erfahrung auch weniger auf mich zu, wenn sie eine Frage oder Problem haben. Aus diesen Gründen plädiere ich dafür, regelmäßig auf Eltern zuzugehen und sie zu fragen, ob bei ihnen alles gut ist. Ich vergewissere mich gern, dass sie alle wichtigen Infos bekommen haben und lade sie regelmäßig zu Elterngesprächen ein.

Aushänge

Viele allgemeine Informationen in der Kita werden per Aushang bekanntgemacht. Diese ständig auf verschiedene Sprachen zu übersetzen, übersteigt in der Regel die Möglichkeiten der Kitas – vor allem, wenn es sich um mehrere Sprachen handelt. Ich finde es viel nützlicher, stattdessen Eltern persönlich anzusprechen. Auch wenn die Eltern sich auf Deutsch verständigen können, ist nach meiner Erfahrung eine persönliche Ansprache hilfreich und ermöglicht die Weitergabe der wesentlichsten Inhalte. Man wird es nicht immer schaffen, die Eltern persönlich anzusprechen, deswegen ist es wichtig, Aushänge kurz zu halten, so dass man die wichtigsten Informationen schnell findet.

Elternabende

Elternabende sind ein wichtiger Rahmen, in dem Informationen weitergegeben werden und Pädagog*innen und Eltern in den Austausch kommen. In der Vorbereitung überlegen wir, wie man den sprachlichen Zugang für alle Eltern ermöglichen kann. Gibt es Eltern, die man bitten kann, als Dolmetscher zu fungieren? Sollen wir lieber eine kleinere Runde organisieren, in der sich Eltern vielleicht eher trauen, sich auf Deutsch zu Wort zu melden? Der Gemeindedolmetscherdienst kann auch in Elternabenden beim Dolmetschen unterstützen.

Zusätzliche, niederschwellige Rahmen für die Kommunikation können auch genutzt werden: Elterncafés, Garteneinsätze, Feste. Hier gilt es auch, Eltern persönlich einzuladen und vor allem zu schauen, was für Ihre Einrichtung und Ihre Eltern stimmig ist.

Weitere Informationsvermittlung und Vernetzung

Über die Jahre hinweg habe ich viele Gespräche mit Eltern geführt, die selber nicht in Deutschland aufgewachsen sind, die allgemeine Informationen bezüglich des Lebens in Deutschland zum Inhalt hatten. Typische Themen sind Freizeitangebote für Kinder und wo man sich da hinwenden kann; ärztliche Versorgung, die U-Untersuchungen und Spezialisten; Erlasse für den Kindergartenbeitrag, der Dresdenpass und das Bildungspaket. Diese gehen meistens von Anfragen der Eltern aus oder werden nach Bedarf von mir selber angesprochen. Was ich bei allen Eltern frühzeitig anspreche, ist der Übergang von der Kita zur Grundschule, inklusive eine Erklärung zum Prozedere (Anmeldung, schulärztliche Untersuchung), zur Auswahl von Schulen und zur Rolle vom Hort, gegebenenfalls Informationen über Schulen in freier Trägerschaft und Privatschulen, Deutsch als Zweitsprache-Klassen und gegebenenfalls, wie das mit „Sommerkindern“ ist.

Gelegentlich brauchen Eltern eine Beratung oder Unterstützung, die die Möglichkeiten der Kita überschreitet. In diesem Fall ist es wichtig die Kontaktaufnahme zu den entsprechenden Stellen zu unterstützen.

Fachliches Wissen zu Mehrsprachigkeit und kultureller Vielfalt

Eltern sind Experten für ihre Kinder. Man kann aber nicht voraussetzen, dass sie Fachexperten sind. Diese Aufgabe obliegt uns. Genau wie ich als Pädagoge in der Lage sein muss, Wissen über die soziale oder somatische Entwicklung des Kindes zu vermitteln, gilt dies auch bezüglich mehrsprachiger Spracherwerbsprozesse und die Entwicklung einer kulturellen Identität. Ausführliche Informationen sind in den Basistexten enthalten. Aus meinen Praxiserfahrungen sind jedoch 2-3 Punkte besonders wichtig.

Den Eltern, deren Kind Deutsch als Zweitsprache in der Einrichtung lernt, ist bewusst, dass es gute Deutschkenntnisse in der Kita erwerben muss, um später in der Schule gut zu rechtzukommen. Nicht alle wissen, dass die Zweitsprache sich nur dann gut entwickeln kann, wenn die Erstsprache sich (weiter-)entwickelt. Ich ermutige die Eltern, sich in der Erstsprache mit ihrem Kind zu unterhalten – und das nicht nur zu Hause, sondern auch in der Öffentlichkeit und in der Einrichtung. Ich reagiere bewusst positiv und wertschätzend, wenn das Kind mit seinen Eltern seine Erstsprache verwendet. So wird die Entwicklung seines sprachlichen Selbstbewusstseins unterstützt.

Ich ermutige die Eltern auch, in der Erstsprache zu Hause vorzulesen und mit ihrem Kind zu singen oder Reime zu lernen.

Ebenso muss man Eltern erläutern können, warum es wichtig ist, kulturelle Vielfalt in der Kita zu leben. Die Situation der Eltern, (wenn sie tatsächlich im Ausland geboren und aufgewachsen sind), ist grundsätzlich eine andere als die ihrer Kinder. Ich bin in England geboren und dort aufgewachsen. Ich kam erst als Erwachsener nach Deutschland. Auch wenn ich inzwischen länger hier gelebt habe als in England, sind meine kulturelle Identität und mein eigenes Selbstverständnis die eines Engländers. Ein Kind, das hier geboren wird bzw. als Kind hierherzieht und hier aufwächst, bildet seine kulturelle Identität hier. Da spielt natürlich Familienkultur und Einrichtungskultur eine prägende Rolle. Findet das Kind seine familiäre Kultur in der Einrichtung nicht wieder, wird dort kulturelle Vielfalt nicht gelebt und nicht selbstverständlich wertgeschätzt, wird es seine familiäre Identität als abweichend von der Norm erleben und macht damit bereits seine ersten Erfahrungen der Ausgrenzung. Diese negative Erfahrung wird die Entwicklung einer stabilen kulturellen Identität erschweren.



Berichte und methodische Anregungen aus dem Projekt

„Vielfalt in Kita“ von Susanne Uhlig

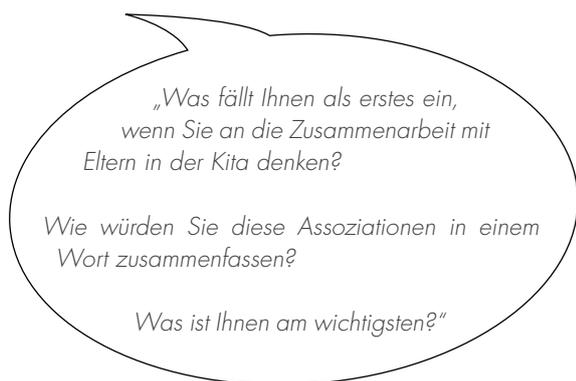
1. Ein Wort zur Zusammenarbeit mit Eltern in der Kita
2. Elternbeteiligung in der Kita
3. Ein internationales Elterncafé
4. Familiensprachen mit Eltern gemeinsam sichtbar machen
5. Sich in die Elternperspektive hineinversetzen

1. Ein Wort zur Zusammenarbeit mit Eltern in der Kita

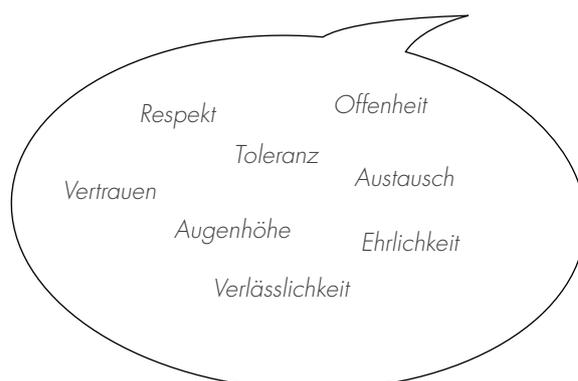
Während der Fortbildung "Gestaltung einer interkulturellen Erziehungspartnerschaft" haben sich die Projektteilnehmer*innen zu ihrer Praxis der Zusammenarbeit mit Eltern ausgetauscht. Als Einstimmung haben die Teilnehmenden in einer Blitzlicht-Runde ihre Assoziationen zu Erziehungspartnerschaften zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften kundgetan. Die Referentin Ellena Hüther von ISTA/Kinderwelten Berlin hat die Fortbildung durchgeführt und einen regen Austausch moderiert. Dabei wurden auch viele Praxisanregungen zur Wertschätzung der Familienkulturen und zur Zusammenarbeit mit Familien in der Kita vorgestellt, von denen die Teilnehmer*innen bereits einige in ihren Einrichtungen durchführen konnten.

Blitzlichtrunde der Erzieher*innen:

Frau Hüther:



Die häufigsten Antworten der Projektteilnehmer*innen:



2. Elternbeteiligung in der Kita

Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit mit Eltern im Kita-Alltag in den Einrichtungen der am Projekt teilnehmenden Erzieher*innen? Zu welchen Anlässen, hat sich Elternbeteiligung schon gut bewährt? Wie und warum werden Eltern angesprochen, sich bei regelmäßigen Angeboten oder anderen Aktivitäten in der Kita zu beteiligen? Zu diesen Fragen haben sich die Projektteilnehmer*innen bei der Fortbildungsveranstaltung ausgetauscht:

Erzieherin, Kita in Dresden:

„(...) Bei uns ist es normal, dass wir eng mit den Eltern zusammenarbeiten und die Eltern auch bei der Planung von Abläufen mit dazu genommen werden. Bei der Fortbildung ist mir bewusst geworden, dass das anscheinend nicht überall Normalität ist, dass die Eltern sich an den Abläufen und Aktivitäten beteiligen (...). Dadurch wurde mir klar, dass wir da in unserer Einrichtung schon auf einem guten Weg sind, so wie wir das handhaben. Die Fortbildung hat mir auch nochmal neue Ideen aufgezeigt, wie man die Beziehungen zu den Eltern gut aufbauen kann. Zum Beispiel eben auch, dass man die Familienkulturen und die Familiensprachen wertschätzt.“

Erzieherin, Kita in Dresden:

„Bei uns ist das sehr unterschiedlich. Viele Eltern beteiligen sich gar nicht in der Kita. Einige Eltern fragen von sich aus, ob sie uns helfen können. Sie machen auch Vorschläge, was man einmal mit den Kindern unternehmen kann. Bei Festen und Ausflügen werden wir manchmal von Eltern begleitet, aber eigentlich nutzen wir die Ressourcen der Eltern noch sehr wenig.“

Erzieherin, Kita in Dresden:

„(...) Bei uns ist es normal, dass wir eng mit den Eltern zusammenarbeiten und die Eltern auch bei der Planung von Abläufen mit dazu genommen werden. Bei der Fortbildung ist mir bewusst geworden, dass das anscheinend nicht überall Normalität ist, dass die Eltern sich an den Abläufen und Aktivitäten beteiligen (...). Dadurch wurde mir klar, dass wir da in unserer Einrichtung schon auf einem guten Weg sind, so wie wir das handhaben. Die Fortbildung hat mir auch nochmal neue Ideen aufgezeigt, wie man die Beziehungen zu den Eltern gut aufbauen kann. Zum Beispiel eben auch, dass man die Familienkulturen und die Familiensprachen wertschätzt.“

Erzieherin, Kita in Dresden:

„Bei uns ist das sehr unterschiedlich. Viele Eltern beteiligen sich gar nicht in der Kita. Einige Eltern fragen von sich aus, ob sie uns helfen können. Sie machen auch Vorschläge, was man einmal mit den Kindern unternehmen kann. Bei Festen und Ausflügen werden wir manchmal von Eltern begleitet, aber eigentlich nutzen wir die Ressourcen der Eltern noch sehr wenig.“

Erzieherin, Kita in Meißen:

„Die Eltern bei uns in der Kita unterstützen uns auch bei Ausflügen und Festen. Ich sage den Eltern auch, dass ich mich freuen würde, wenn sie uns begleiten. (...) Es gibt bei uns einen Spielenachmittag für Eltern und Kinder, damit die Eltern oder Großeltern auch einmal sehen, was ihre Kinder gerne spielen und sie einen Einblick bekommen, was wir mit den Kindern in der Kita machen. Zu Weihnachten gibt es Wichtelnachmittage, da bringen alle etwas mit und da kommen die Eltern auch untereinander zum Austausch. Aber auch sonst sind Zeiten für Treffen und den Austausch mit den Eltern sehr wichtig. (...) Wir haben einen Elternrat, der sich regelmäßig zu verschiedenen Themen trifft. Da ist es gut, wenn mindestens ein Elternteil aus jeder Gruppe da dabei ist der dann die anderen Eltern vertritt, damit die Eltern auch Einfluss nehmen können auf das Geschehen in der Kita. (...) Voriges Jahr hatten wir einen Elternfragebogen gemacht, um die Interessen der Eltern abzufragen, was finden sie gut in der Kita, was würden sie gern anders haben, was wünschen sie sich für ihre Kinder und wo würden sie sich gern beteiligen. (...)“

Erzieherin, Kita in Dresden:

„Wir haben Eltern bei uns, die Dolmetscher sind, oder die andere Sprachen als Deutsch sprechen, und uns beim Übersetzen in der Kita, z.B. bei Aufnahmegesprächen, aushelfen. Eltern unterstützen uns auch mit mehrsprachigen Angeboten, wie den Vorlesenachmittagen. Wir bieten jetzt regelmäßig Vorlesenachmittage in der Kita an. Eltern können sich dafür in Listen eintragen, wann, welche Geschichte und in welcher Sprache sie gerne den Kindern vorlesen wollen. Wir haben auch Kinderbücher in verschiedenen Sprachen da, die können die Eltern dafür verwenden. Eltern haben bereits Vorleseangebote auf Englisch, Spanisch, Arabisch und auf Deutsch durchgeführt. Die Kinder haben das sehr gut angenommen. Es hat sich als sehr positiv herausgestellt, dass das Vorlesen ein offenes Angebot war, bei dem die Kinder zuhören kommen können, wenn sie wollen. Wir hatten vorher auch schon eine Mutter zum Vorlesen zu einem Morgenkreis eingeladen, da war es für manche Kinder schwierig, sich so lange zu konzentrieren.“

Erzieherin, Kita in Dresden:

„Wir haben bei uns eine „Elternschatzkiste“, darin sammeln wir die Ressourcen der Eltern, die sich gerne einbringen wollen. Diese Ressourcen haben wir bis jetzt immer zum Aufnahmegespräch abgefragt und dann Karteikarten zu den Themen angelegt, zu denen sich Eltern einbringen können. Das kann alles Mögliche sein, ein Hobby, Sprachenkenntnisse, oder ein interessanter Beruf, manche Eltern können mit den Kindern Plätzchen backen oder etwas Basteln. Andere Eltern würden etwas für die Kita nützen. Ein Vater arbeitet bei der Polizei, das finden die Kinder sehr spannend. Oder jemand ist Tischler und erklärt sich bereit, etwas für die Kita zu bauen. Aber auch zeitliche Ressourcen sind wichtig, z.B. wenn Eltern gesucht werden, die die Kinder zu Ausflügen begleiten, dann können wir in der „Elternschatzkiste“ nachschauen und die Eltern anfragen, die sich dafür angeboten haben.“

Erzieherin, Kita in Dresden:

„Ich habe in der letzten Zeit gemerkt, dass die Eltern eigentlich sehr dankbar sind, wenn man sie mit dazu nimmt, wobei ich erst immer dachte, sie haben ja bestimmt genug zu tun und ihre eigenen Sorgen, soll ich sie da auch noch mit meiner Bitte ansprechen? Viele Eltern bieten ihre Unterstützung aber auch von sich aus an, z.B. bei Ausflügen begleiten, wenn Personal fehlt. Da hat man gemerkt, dass sie das schon wollen, sich am Kita-Alltag zu beteiligen.“



3. Ein internationales Elterncafé

Ein Elterncafé in der Kita zu organisieren, dieses regelmäßig zu unterschiedlichen Themen durchzuführen und auch dauerhaft zu etablieren, haben sich Erzieherinnen einer Dresdner Kita im Rahmen des Projektes „Vielfalt in Kita“ zu ihrer Aufgabe gemacht. Bei einer Reflexionsveranstaltung haben sie ihre Überlegungen zu Planung, Vorbereitung und den Zielen dieser Treffen vorgestellt und von den veranstalteten Elterncafés mit den Eltern in ihrer Einrichtung berichtet.

Die Erzieher*innen erzählen, warum es ihnen wichtig war, ein Elterncafé ins Leben zu rufen:

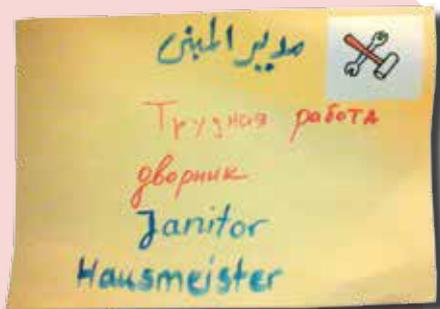
„Wir machen viel für die Kinder, aber wenig für die Eltern. Ich kenne die Eltern nicht so gut, es bleibt oft bei Hallo und Tschüss. Im Alltag kommt es kaum zu längeren Gesprächen mit Eltern, vor allem mit den Eltern mit Migrationshintergrund. Das liegt oft an zeitlichen Ressourcen aber auch an Sprachbarrieren. Es besteht meist ein engeres Verhältnis zu Eltern, deren Sprachen wir sprechen. Mit dem Elterncafé wollen wir den Austausch zwischen den Eltern und auch zwischen Eltern und Erzieherinnen anregen.(...) Wir haben auch das Gefühl, dass sich Eltern manchmal nicht trauen, uns in der Eile in der Kita anzusprechen. Da kann das Elterncafé ein guter Rahmen sein, um Beziehungen zu den Eltern aufzubauen und ins Gespräch kommen. Da wir viele verschiedene Nationalitäten bei uns in der Kita haben, ist es uns wichtig, dass auch die Eltern aus verschiedenen Sprachgruppen miteinander ins Gespräch kommen können. Deshalb wollen wir Sprachmittler zu den Treffen einladen. (...)“

Das erste Elterncafé mit mitgebrachten Speisen und einer Rezeptesammlung hat stattgefunden:

„Wir haben geplant, dass jedes Elterncafé ein Motto oder Thema hat. Für das erste Treffen ist geplant, dass jeder etwas zu Essen mitbringt. Erst wollten wir die Eltern bitten, ein typisches Essen aus ihrer Kultur mitzubringen. Wir haben uns aber dann doch dagegen entschieden, weil wir keine Zuschreibungen machen wollten. Es sollte dann besser jeder etwas mitbringen, was er zu Hause gerne isst. Es soll auch das Rezept dazu mitgebracht werden, darüber können die Eltern vielleicht ins Gespräch kommen. Aus den Rezepten soll dann ein kleines Kochbuch entstehen, das in der Kita ausgelegt wird. (...) Wir haben einen Aushang in verschiedenen Sprachen gemacht. Wir haben verschiedene Personen aus der Kita und auch Eltern nach Übersetzungen gefragt. Die Einladung und eine Anmeldeliste haben wir dann auf Russisch, Englisch, Arabisch, Spanisch und auf Deutsch am Eingang und an mehreren Infoboards in der Kita ausgehängt. (...) Unser erstes Elterncafé war dann sehr schön! Wir haben eine lange Tafel als Buffettisch aufgebaut. Es gab keine Sitzordnung oder einzelne Tische, das fanden wir besser, damit alle zusammenkommen. Wir haben die Begrüßung in verschiedenen Sprachen gemacht. Es gab dann viele intensive Gespräche. Die Eltern waren sehr zufrieden.“

Auch ein zweites Elterncafé mit Sprachlertischen konnte erfolgreich durchgeführt werden:

„Das Ziel war auch hier der Elternaustausch. Wir haben Sprachlertische angeboten, damit Eltern einfach einmal andere Eltern und deren Sprachen kennenlernen können, mit denen sie vielleicht vorher noch nicht in Berührung gekommen sind und auch damit nicht immer nur die deutsche Sprache im Mittelpunkt steht. Für die Sprachlertische hatten wir Arbeitsblätter in Englisch, Russisch, Arabisch, Vietnamesisch, Spanisch und Deutsch vorbereitet (z.B. mit Hallo, Wie geht es dir,...) mit denen die Eltern einmal versuchen konnten, sich im Smalltalk in den verschiedenen Sprachen zu verständigen. Es entstanden z.B. Gespräche über die arabische Schrift, dass die Schriftzeichen so interessant aussehen, da konnten die arabischsprachigen Eltern dann erzählen, wie spricht man denn die Buchstaben aus, wenn der Punkt dort ist, oder der Strich so nach unten geht. Daran waren sie interessiert und haben sich darüber unterhalten. Das Sprachenlernen stand aber letztendlich nicht im Mittelpunkt, sondern vielmehr der Austausch miteinander. Dieses Mal hatten wir gleich neben dem Elterncafé einen Gruppenraum für die Kinderbetreuung geöffnet, wo den Kindern vorgelesen wurde. Das hat sich gut bewährt. Das letzte Mal hatten wir nur eine kleine Spielecke eingerichtet. Wir hatten es uns zudem als Ziel gesetzt, dass wir Beschilderungen für die Räume in der Kita gemeinsam mit den Eltern anfertigen. Es entstanden beim Elterncafé mehrsprachige Beschilderungen für alle Gruppenräume, den Bewegungsraum, das Kreativzimmer, das Hausmeisterzimmer, etc. Zwei arabisch-sprachige Mütter haben dann gemeinsam überlegt, ja wie können wir das jetzt schreiben, „Hausmeister“, oder Kreativzimmer, sie haben sich dabei viel Mühe gegeben. Dann wurde das von anderen Eltern ins Russische übersetzt. Es wurde viel diskutiert, wie es denn nun richtig heißt. Wir hatten viel Spaß dabei.“





Wie war die Resonanz und wie geht es nun weiter mit dem Elterncafé?

*Wir (Erzieher*innen) waren auf jeden Fall sehr begeistert, dass es ein so gelungenes Treffen war. Es waren auch fast doppelt so viele Eltern da, wie beim letzten Mal.*

Die Idee mit den Beschilderungen wurde gut angenommen, das Angebot mit den Sprachlernzetteln wurde letztendlich wenig genutzt. Es wurde auch wieder Essen von den Eltern mitgebracht, dadurch war es sehr gemütlich. Viele Eltern kommen ja auch gerade von der Arbeit und wollen sich erstmal hinsetzen und einen Kaffee trinken und da wollten wir auch nicht so eine Stimmung, wo wir die ganze Zeit etwas anleiten. Es hat sich dann so ergeben, dass es eine angenehm lockere Atmosphäre war. Die Eltern sind sehr gut miteinander ins Gespräch gekommen, sodass wir gar nichts weiter vergeben mussten.

Wir hatten Aktivitäten geplant, falls es nicht gut anläuft, aber die Eltern brauchten uns fast gar nicht. Es war eine schöne Stimmung und das war eigentlich auch das, was wir erreichen wollten.

Die Eltern haben sich gewünscht, dass es regelmäßig solche Treffen gibt. Wir haben mit den Eltern besprochen, dass wir das Elterncafé ab sofort immer einmal im Monat an einem Nachmittag machen. Wir werden auch die Wünsche der Eltern mit einbeziehen und sie fragen, welche Themen sie interessieren.

Es ist auch geplant, dass sich Eltern finden, die die Organisation der Elterncafés in der Kita übernehmen.“



4. Familiensprachen gemeinsam mit Eltern sichtbar machen

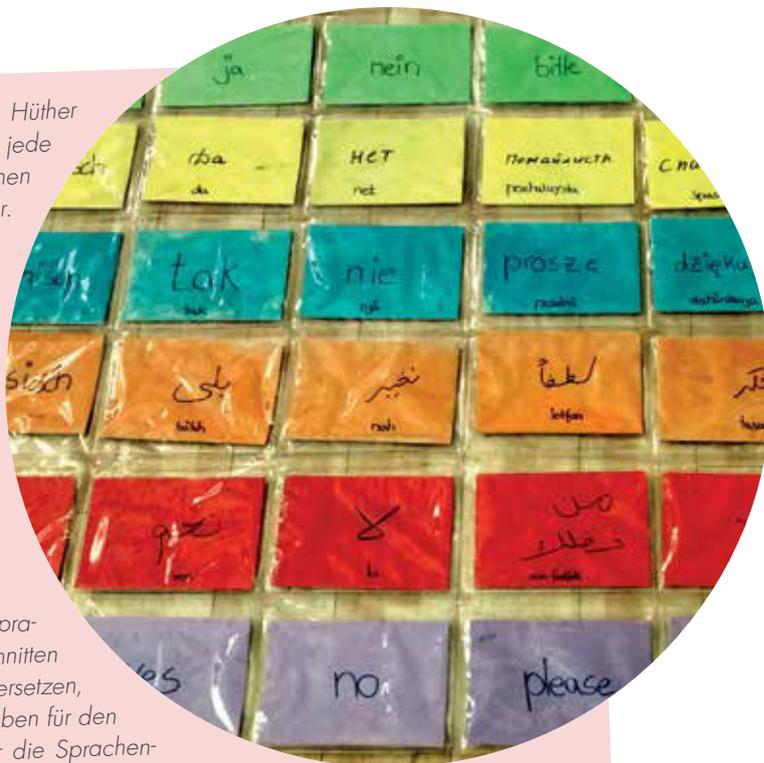
Angeregt durch die Praxisideen aus der Fortbildung „Gestaltung interkultureller Erziehungspartnerschaften“ im Rahmen des Projekts „Vielfalt in Kita“ haben Erzieher*innen einer Kita in Grimma mit Eltern ihrer Einrichtung gemeinsam eine „Sprachenwand“ gestaltet, die alle Sprachen, die Kinder und Eltern in ihrer Kita sprechen, veranschaulicht:

„Die Idee der Sprachenwand aus der Fortbildung mit Frau Hüther fand ich ganz praktisch für unsere Einrichtung. Es hat ja fast jede Kita so ein Plakat mit „Hallo-Willkommen“ in verschiedenen Sprachen ausgehängt, das haben wir ja auch schon länger. Mit der Sprachenwand können wir aber ganz konkret die Familiensprachen sichtbar machen, die gerade bei uns in der Einrichtung vertreten sind. Wir wollen einige Begriffe für die Sprachenwand von Eltern übersetzen lassen und aushängen, vor allem als Wertschätzung der Familiensprachen bei uns im Haus. Die Eltern sehen so, dass ihre Sprachen im Haus vertreten sind. Wir haben überlegt, welche Sprachen es bei uns derzeit gibt, also welche Sprachen wir für die Sprachenwand brauchen. Wir sind auf 6 Sprachen gekommen: Russisch, Arabisch, Persisch, Polnisch, Deutsch, Englisch.

(...) Mit den Kindern habe ich die Materialien für die Sprachenwand vorbereitet: Ich habe mit ihnen Pappen ausgeschnitten und bunt angemalt. Die Begriffe wollten wir nicht selbst übersetzen, sondern wollten Eltern die Karten beschriften lassen. Wir haben für den Anfang die Wörter JA, NEIN, BITTE, DANKE, HALLO für die Sprachenwand gewählt. Später sollen dann noch andere Begriffe in den Familiensprachen aufgeschrieben werden, die sich auf bestimmte Themen oder Projekte beziehen. Wir haben dann Eltern angesprochen, ob sie Interesse hätten, diese Begriffe in ihrer Familiensprache aufzuschreiben. Das hat sehr gut funktioniert. Die Eltern haben das sehr gern getan. Sie haben sich sofort die Zeit genommen zum Übersetzen und haben die Karten beschrieben. Ein Papa, der für das Persische „verantwortlich“ war, hatte sofort ein Lächeln auf den Lippen, als ich ihn um die Beschriftung in seiner Sprache bat.

Die Sprachenwand hängt jetzt im Eingangsbereich der Kita, wo die meisten lang gehen und wo es die Eltern und die Kinder sehen können. Dann sollen, wenn möglich, auch noch die Piktogramme, also Bilder dazu ergänzt werden, damit so auch die Eltern-Kind-Kommunikation angeregt wird. Aber auch so kommt es schon zum Austausch. Manche Kinder erkennen schon bestimmte Schriftbilder wieder oder können sagen: „Schau mal, das hat meine Mama geschrieben.“ (...) Ich wollte auch, dass die Sprachenwand transportabel bleibt und dass sie nicht festgeschraubt im Haus an der Wand hängt, sondern, dass man damit arbeiten kann. Die einzelnen Sprachkärtchen kann man herausnehmen und man kann auch die Begriffe austauschen und erweitern. Dann kann man die Karten auch gut mit den Kindern benutzen. (...) Ich habe die Karten auch schon einmal mit in den Morgenkreis genommen. Die persischen und arabischen Worte waren da für die Kinder am interessantesten, weil sie nun ganz anders aussehen. (...) Die Aussprache oder die Lautschrift wollen wir noch hinten auf die Karten schreiben. Wenn man jetzt vor der Wand steht, denkt man: Gut, das ist zwar schön anzusehen, die Schrift sieht toll aus, aber wie spricht man das Wort aus? Man könnte auch die Kinder danach fragen, deren Familiensprache es ist, und mit ihnen darüber ins Gespräch kommen.

Die positive Reaktion der Eltern hat mich verblüfft, das war ganz toll. (...) Ein Vorteil war auch, dass man hierfür auch Eltern ansprechen und einbinden kann, die sonst wenig Zeit haben, sich am Kita-Alltag zu beteiligen. Und es ist auch kein großer Zeitaufwand, die Eltern nach den Begriffen zu fragen, das geht relativ schnell. Ich kann das auf jeden Fall weiterempfehlen.



5. Sich in die Elternperspektive hineinversetzen

In der Fortbildung zum Thema interkulturelle Erziehungspartnerschaften haben sich die Projektteilnehmer*innen auch damit beschäftigt, wie man mit Differenzen zwischen Eltern und Erzieher*innen umgehen kann. Wie laufen Konfliktgespräche ab? Was sage ich? – Warum sage ich es? – Was meine ich? – Was bezwecke ich mit dem Gesagten? Was versteht mein Gegenüber? – Was will er/sie verstehen? – Was kann er/sie verstehen? – Wie will er/sie es verstehen? In der Kommunikationstheorie spricht man von Sender und Empfänger einer Nachricht. Sowohl der Sender als auch der Empfänger bringen bestimmte „Werte“, Normen, Auffassungen, Erwartungen, Erfahrungen in ein Gespräch ein. Gelingt es mir, mich auf mein Gegenüber vorurteilsfrei einzulassen, seine „Werte“ zu beachten, Empathie für ihn zu entwickeln, können auch heikle Themen lösungsorientiert besprochen werden. Empathie kann man erlernen. Zu Empathie muss man aber auch bereit sein, sich selbst wahrnehmen zu können und auch offen für die eigenen Emotionen sein. Ich muss mich für mein Gegenüber soweit interessieren, dass ich seine Motive und Persönlichkeitsmerkmale erkennen und eventuell auch seine Gedanken und Gefühle deuten kann. Das Empathiedreieck soll uns dabei helfen. Wir sind bei dieser Übung gezwungen, uns in eine andere Person oder eine andere Position hineinzuversetzen. Wir danken der Referentin Ellena Hüther von ISTA/Kinderwelten in Berlin, die die Methode der Aufstellung im Empathiedreieck gemeinsam mit den Teilnehmenden durchgeführt hat.

Erzieherin, Kita in Grimma:

„Diese Methode fand ich sehr interessant. Ich versetze mich in verschiedene Rollen hinein, ich springe dabei über meinen eigenen Schatten und mache nicht gleich die Schublade auf und wieder zu. Man ist da ja immer sehr schnell. Ich bin der Erzieher, habe die Rolle des Erziehers und urteile als Erzieher. Gerade wenn es Probleme mit Eltern gibt, Forderungen gestellt werden, (...)denkt man: „Ach, die sollen sich nicht so haben! Das kann ich eh nicht leisten! Was soll man denn noch alles machen! Punkt! Aus!“ So lasse ich gar keine Diskussion oder ein Gespräch zu. Ich versuche gar nicht, mich in die Eltern hineinzuversetzen. (...)“

Erzieherin, Kita in Dresden:

„Das war sehr aufschlussreich, auch für einen selbst, diesen Perspektivwechsel einmal einzunehmen. Die Perspektiven der anderen, über die man sich manchmal gar nicht so intensiv Gedanken macht, man ist da ja meist in seiner eigenen Rolle und das auch wirklich mal mit allen Rollen aktiv mit den anderen durchzuspielen, das ist noch einmal was anderes als nur darüber nachzudenken.“

Erzieherin, Kita in Grimma:

„Mir fiel es wirklich sehr schwer, mich auf die anderen Rollen einzulassen. Es hat sich anfangs nicht echt angefühlt. Das war sehr interessant und ich habe festgestellt, dass man am Anfang erstmal die Erzieherperspektive verteidigt und da einfach den Fokus drauf hat, auch aus den eigenen Erfahrungen heraus und dadurch auch sehr einseitig argumentiert. Durch die Methode ist man dann aber gezwungen, alle Perspektiven zu sehen. Zum Beispiel auch ‚Was denkt denn das Kind darüber? ‚Wie sehen es denn die zufriedenen Eltern?‘ Die beleuchtet man ja bei solchen Konflikten eher selten. (...) Ich war dann überrascht, dass, auch wenn man seinen Standpunkt hat, es einem dann trotzdem gelingt, sich in die andere Position hineinzuversetzen. Ich hätte auch gern noch eine zweite Runde gemacht, da mir dabei noch andere Argumente eingefallen sind.“

Erzieherin, Kita in Dresden:

„Ich fand es ganz schön schwierig, besonders, mich in die Rolle der Eltern hineinzuversetzen, vor allem weil ich selbst keine Kinder habe, das war schon eine große Herausforderung für mich. (...) Auch das Hineinversetzen ins Kind hat mich nachdenklich gemacht, da man in einem Konflikt mit Eltern zwar immer an das Wohl der Kinder denkt, aber die Sichtweise der Kinder bei einem Konflikt mit den Eltern wird eher wenig beachtet.“

Erzieherin, Kita in Grimma:

„Durch das Empathiedreieck war man gezwungen, Argumente auszutauschen, Argumente zu finden und Gedankengänge nachzuvollziehen, wer von den Beteiligten in dieser Situation was denkt – das fand ich sehr interessant. Gerade für unser Team finde ich diese Übung wichtig, weil wir viele ältere Kolleginnen haben, die sich teilweise schwer in andere Positionen hineinversetzen können. Ich habe das dann gleich mit unserem Team bei einer Teamsitzung durchgeführt. Das im Team einmal anzuregen und wachzurufen war uns wichtig. (...) Es ist bei allen gut angekommen und hat zum Nachdenken angeregt.“

Erzieherin, Kita in Dresden:

„Perspektivwechsel ist wichtig für die konstruktive Kooperation. Ich finde es schwierig, da mir das Handeln der Eltern manchmal absurd vorkommt. Aber genau deswegen ist es ja so wichtig, sich in die Perspektive des anderen hinzusetzen, auch wenn es mitunter schwierig ist.“



ANLEITUNG FÜR EINE AUFSTELLUNG IM EMPATHIEDREIECK

Zielgruppe

Erzieher*innen

Material:

Kreppband/Seil, 3 Pappkärtchen, Flipchart

Vorbereitung: Das Kreppband wird auf dem Boden zu einem großen gleichseitigen Dreieck geklebt. Auf die Pappkarten werden die am Konflikt beteiligten Gruppen geschrieben, also mit z.B. KIND, VATER/MUTTER oder ERZIEHER*IN beschriftet. Dann legt man die beschriebenen Karten an die Ecken des Dreiecks

Ablauf:

Die Teilnehmer*innen beschreiben Konflikte aus ihrem beruflichen Umfeld. Ein Thema / ein Konflikt bei dem ein Kind, ein Elternteil und eine Erzieher*in involviert sind, wird ausgewählt. Die Gruppe stellt sich zu je einem Drittel an eine Ecke des Dreiecks und nimmt somit die Position der jeweiligen Karteikarte ein. Nun wird versucht sich in die Person einzufühlen. Was will ich bei diesem Thema erreichen? Warum ist mir das Thema so wichtig? Welche Argumente könnte ich anführen, damit mich die anderen Positionen verstehen? Eine Gruppe beginnt und legt ihre Sicht zu dem Thema dar, die anderen beiden Gruppen reagieren. Meist entspinnt sich ein reger Austausch. Wenn die Beiträge weniger werden, gehen die Gruppen zum nächsten Punkt des Dreiecks und versuchen sich in diese neue Rolle hineinzusetzen. Nun wird mit vielleicht neuen Argumenten diskutiert, bis der letzte Perspektivwechsel für alle mit dem zweiten Tausch der Positionen stattfindet. Am Ende ist eine kleine Lockerungsübung hilfreich, um die Rollen auch körperlich wieder abzuschütteln. Bei der Auswertung wird zusammengetragen, wie es den Teilnehmer*innen in den jeweiligen Rollen erging, wie sich der plötzliche Perspektivwechsel anfühlte und welche Erkenntnisse die Teilnehmer*innen gewonnen haben.



Stimmen aus dem Kita-Alltag



Interview mit der Mutter eines Kindes, das erst in Moskau und dann in Dresden den Kindergarten besucht hat

Ihr Kind hat sowohl in Moskau als auch in Dresden den Kindergarten besucht. Wie würden Sie Ihre Erfahrungen beschreiben? Wie waren die ersten Eindrücke vom deutschen Kindergarten? Was hat Sie positiv überrascht, was hat Sie verwundert?

Der erste Eindruck war sehr positiv, der Kindergarten war neu und sehr schön. Vor allem der Spielplatz war wunderbar. Mich hat verwundert, aber nicht gestört, dass die Kinder im Unterschied zu unseren russischen Kindergärten nicht fest in Gruppen eingeteilt werden und alle zusammen rausgehen. Mir hat gefallen, dass die Leiterin Verständnis für all unsere Fragen gezeigt hat, dass sie auf uns zugegangen ist, wenn es Schwierigkeiten gab. Mir hat auch gefallen, dass ohne mein Zutun gesagt wurde, dass mein Kind mit einer Erzieherin besonders gut zurechtkommt und am besten in deren Gruppe wechseln sollte, dass das einfach so vorgeschlagen wurde.

Wenn Sie Ihren Kindergarten in Moskau mit dem in Dresden vergleichen, welche Gemeinsamkeiten und welche Unterschiede stellen Sie dann fest?

Gemeinsamkeiten... wahrscheinlich ist der Tagesablauf in den ostdeutschen Kindergärten und den russischen Kindergärten sehr ähnlich, die Kinder können den ganzen Tag dort verbringen, das ist in Westdeutschland schwieriger. Es ist gut, dass die Kinder Mittagsschlaf machen können. Ein Unterschied zum russischen Kindergarten ist, dass Geschwister nicht unbedingt getrennt werden, sondern zusammen in einer Gruppe sein können. Im russischen Kindergarten findet viel in Form von Unterricht statt. Zum Beispiel, heute ist Montag und da steht immer Kneten auf dem Plan. Alle setzen sich an die Tische, holen die Knetmasse raus und formen etwas zum Thema „Tiere“. Dienstags basteln wir dann mit Buntpapier und mittwochs ist Musikstunde. Es ist zwar nur eine Unterrichtsstunde am Tag, aber dennoch eben oft an der Schulbank. Und man hat nicht die Möglichkeit zu sagen, heute habe ich keine Lust und mache nicht mit.

Das heißt, Sie sehnen sich nicht danach zurück?

Teilweise sehnen wir uns vielleicht.

Was hat Ihnen am meisten Sorge bereitet, als Sie Ihr Kind in den Kindergarten gegeben haben?

Zunächst natürlich die Trennung von der Mama, das Kind weiß ja gar nicht, was das ist, dieser „Kindergarten“, dann die Sprache, denn die deutschen Kinder verstehen ja die Trostworte, sie hören bekannte Lieder oder Geschichten.. Aber das Kind, das die Sprache nicht kennt, hat doppelten Stress. Es versteht nichts und wird nicht verstanden. Es kann nur schwer getröstet werden.

Was hat Ihrem Kind bei der Eingewöhnung geholfen?

Ich denke, die Leiterin war sehr gut und verständnisvoll und hat diese Haltung auch auf ihr Team übertragen... und es gab eine Erzieherin, die meiner Tochter sowjetische Kinderlieder vorgesungen hat, so dass das Kind sich an sie gehalten hat, es fiel auf, dass da ein Kontakt entstanden war. Die Kommunikation fand hauptsächlich intuitiv statt, aber es war ein kleiner Schritt nach vorn, sie hatten Vertrauen zueinander und verstanden einander. Aber natürlich gab es lange viele Tränen beim Abschied.

Wie hat sich das sprachliche Verständnis dann weiter entwickelt?

Gut. In diesem Alter lernen die Kinder Sprachen ganz natürlich, nicht wie wir auf der Schulbank... Das Wichtigste ist, glaube ich, erst einmal das Vertrauen zu gewinnen. Denn wenn das Kind sich sicher fühlt, ist es entspannter. Wenn es auf die Welt kommt, versteht es ja Mama und Papa auch erst mal nicht, und welche Sprache die da sprechen. Es sieht, dass diese Menschen ihm wohlgesonnen sind, dass sie es anlächeln und auf seine Bedürfnisse reagieren, es nicht weinen lassen und viel umarmen. Deshalb gefällt mir hier im Vergleich mit dem russischen Kindergarten auch besser, dass die Erzieherinnen die Kinder öfter umarmen oder auf den Arm nehmen. Denn die Kinder brauchen diesen Körperkontakt... wenn das Vertrauen geschaffen ist, dann klappt es auch mit der Sprache. Das Kind verschließt sich nicht und spielt nicht allein in einer Ecke. (...)

Zu den kleinen Holprigkeiten gehörte, dass gesagt wurde „Das Kind kann doch die Sprache lernen, wenn es mit den anderen Kindern spricht!“, die anderen Kinder aber gar nicht immer offen für ein Kind sind, das nicht alles versteht und es nicht in ihr Spiel integrieren... Und die Erzieherinnen haben die Kinder oft unter sich gelassen und sind nicht hingegangen und haben sich selbst mit ihnen unterhalten.

Wie waren die Erfahrungen beim Übergang vom Kindergarten zur Grundschule?

Hier waren wir wieder einmal mit dem Problem konfrontiert, dass man sich viele Informationen selbst beschaffen muss. Da hilft die Mundpropaganda wirklich sehr. Deshalb ist uns der Kontakt mit anderen russischsprachigen Eltern auch sehr wichtig.

Um zum Vergleich zurückzukommen: Mir gefällt, dass die Grundschule hier eigenständig ist und so die Kinder noch länger etwas von der Kindheit haben. Es gibt keine halbstarren Rabauken, die mal aus Versehen zuschlagen, es gibt einen Spielplatz und Hofpausen...



Was könnte man aus dem russischen Bildungssystem ins deutsche importieren und umgekehrt?

Ja, darüber habe ich auch viel nachgedacht. Wenn wir zurückkehren, wünsche ich mir schon, dass sich die russischen Kindergärten verbessern. Ich verstehe zwar, dass es für die russischen Kindergartenerzieherinnen einfacher ist, wenn alle Räume klar definiert sind. Aber für Kinder ist es schon gut, viel natürlichen Freiraum zu haben. Denn diese ganze Organisation entfernt uns von unseren natürlichen Wurzeln, mir gefällt es sehr, wenn...

naja, Kindergärten müssen ja nicht so groß sein, dann kann man alle Kinder im Blick behalten... aber wenn alle spielen, dann ist das gut. Hier werden in manchen Kindergärten die Erzieherinnen auch mit Vornamen angesprochen. Das wäre in Russland auch möglich, denke ich, es ist familiärer.

Und was das Importieren angeht, kann ich nur wieder die Unterrichtsstunden erwähnen. Ich finde das gut, aber es sollte auch eine Wahlmöglichkeit geben.

Interview mit einer Mutter aus Syrien, Dresden

...Die Erziehung zwischen hier und Syrien vergleichen? Das kann man gar nicht vergleichen, weil die Bildung und die Erziehung bei uns ein bisschen strenger sind.

Ich habe keinen Kindergarten besucht, weil in meinem Dorf keine Kita war und es für arme Menschen schwer ist, in ein anderes Dorf zu fahren. In dem Gebiet gab es nur eine Kita, da gehen die Leute hin, wenn die Mutter zum Beispiel Lehrerin ist.

Bei uns sind Hobbies, Musik und Sport und Tanzen, oder Malen, nicht so wichtig wie Mathematik oder Physik zu lernen.

Meine Mutter hat 12 Kinder und obwohl sie gar nicht lesen und schreiben kann, hat sie viel für uns gemacht, dass wir nach der Schule zum Beispiel üben und meine große Schwester oder mein großer Bruder mich unterstützen, dass wir von unseren älteren Geschwistern lernen. Und sie sagte zum Beispiel: „Mach das Fernsehen jetzt aus, du darfst jetzt nicht kucken, du musst jetzt zwei Stunden lernen“ und „du darfst nicht zu deiner Freundin gehen in der Woche, am Wochenende vielleicht“.

Was ich hier jetzt mit meinen Kindern mache, ist nicht gefährlich, aber ich bin nicht sicher, ob das gut ist oder nicht - mehr Freiheit, mehr Vertrauen. Mein Mann sagt manchmal, warum muss dein Sohn jetzt Gitarre spielen und Sport machen und singen, das kostet viel Zeit und er muss sich mit der Schule beschäftigen, das ist wichtig. Wir wissen, dass es egal wo, in Deutschland oder in Syrien, sehr schwer ist, wenn man keinen Beruf oder keinen Abschluss hat. Deswegen ist es eine schwierige Entscheidung für mich, aber ich folge immer meinem Herzen.

Sind Ihre Kinder in den Kindergarten gegangen? Und wo?

In Syrien. Mein Großer war in einer allgemeinen Kita, weil wir in einer Stadt waren, wo die private Kita sehr teuer war. Und in dieser allgemeinen Kita war es so, dass es natürlich nicht viele Zimmer gab wie hier, nicht viel Spielzeug, nicht viele Erzieher, zum Beispiel waren manchmal 20 Kinder bei einer Erzieherin. Er ging um acht hin. In der Kita gibt es manchmal auch Uniformen, zum Beispiel blaue Pullover; Hose und Short ist egal. Es gab eine Sportstunde und verschiedene Aktivitäten, aber ich habe hier erst gemerkt, dass es Musik und Malen und verschiedene Möglichkeiten gibt, zum Beispiel Wandern. Bei uns sind die Kinder kaum wandern gegangen. Es ist nicht so sicher wie hier, wo die Kinder zum Beispiel mit dem Bus oder mit der Straßenbahn fahren können. Essen oder eine Kü-

che gab es gar nicht, sie kochen nicht für die Kinder und die Kinder essen nicht zusammen, deswegen haben die Kinder hier Schwierigkeiten. Ich habe immer eine Dose mit Obst, Gemüse und Sandwiches gemacht und er hat das eine zum Frühstück und eins um zwölf gegessen. Die Kinder schlafen nicht in der Kita, weil die Leute bei uns nicht wie hier bis um fünf oder um sechs arbeiten, zum Beispiel wenn die Mutter als Lehrerin arbeitet, arbeitet sie nur bis 13 Uhr und dann geht sie in die Kita und holt das Kind ab und sie gehen nach Hause und dann machen sie das Mittagessen so um zwei, halb drei. Das ist ein ganz anderes System. Viele Leute, die hierhergekommen sind, sagen mir: „Wir müssen dieses neue Leben und dieses neue System annehmen“, aber einige Eltern sagen: „Ich möchte nicht, dass mein Kind in der Kita schläft.“ Aber gleichzeitig sagen viele Eltern, dass es sehr gut ist, wie es hier ist. Ich habe gestern für eine Frau gedolmetscht, ihr Kind ist sechs Jahre alt, Vorschulkind, und sie hat gesagt: „Ich bin seit einem Jahr hier und ich könnte mir gar nicht vorstellen, dass mein Kind jetzt zurück in die Schule in Syrien geht, er ist sehr froh, er spielt gerne, er isst gerne, er schläft in der Kita, obwohl ich am Anfang gar nicht wollte, dass er in der Kita schläft.“ Jetzt findet sie es super, auch die Musik, das Spielen im Freien, und er bleibt jetzt bis um vier in der Kita. Es ist sehr gut für die Mutter, sie kann die Hausarbeit und den Deutschkurs und alles machen und dann kommen die Kinder.

Ja, ich könnte auch von meiner Erfahrung mit meiner privaten Kita erzählen bei meinem zweiten Kind. Ich habe zwei Söhne, und wir waren dann in Damaskus, weil mein Mann dort gearbeitet hat. In der Hauptstadt ist das Leben immer teurer und besser und auch diese Kita war besonders. Er ging nicht alleine und ich muss ihn nicht bringen und abholen. Es gab einen Bus, er kam früh, die Erzieherin übernahm das Kind und wir unterschreiben nur. So wurden alle Kinder abgeholt.

Das ist ja Luxus!

Ja, in Damaskus gibt es viele davon, auch noch bessere, zum Beispiel den International Kindergarten.

Es war sehr schön, es gab dort auch kleines Essen, kein warmes Mittagessen, aber zum Beispiel Kuchen oder Kekse oder Obst für die Kinder. Wir mussten kein Essen mitgeben, sondern der Kindergarten kaufte das und es war für alle Kinder gleich.



Warum gab es kein warmes Mittagessen?

Das Mittagessen ist bei uns halb zwei und um diese Zeit sind alle schon zuhause und die Familie isst zusammen, wie das Abendbrot hier. So ist das System, niemand arbeitet bis um fünf oder sechs. Obwohl ich schon gehört habe, dass es jetzt anders geworden ist, viele Leute arbeiten bis um vier und die Kinder bleiben länger in der Kita.

Bei uns gibt es auch keine Krippe. Es ist nicht gut, wenn eine Mutter nicht drei Jahre mit dem Kind zuhause bleibt. Wenn sie nicht drei Jahre zuhause bleibt, muss das Kind bei einer Oma sein. Ich habe meiner Mutter davon erzählt, als ich hier in der Kita Praktikum gemacht habe: „Mama, hier gibt es eine Mutter, die gibt ihr Kind halb sieben ab und kommt abends halb sechs zum Abholen. Ich weiß nicht, was sie arbeitet, aber ich denke, es ist eine wichtige Arbeit.“ Und meine Mutter hat gefragt: „Wie wird das Kind seine Mutter kennen?“ Mit einem Jahr ist es in der Krippe, für uns ist es, als wäre die Erzieherin die Mutter. Viele Mütter sagen: „Ich möchte jetzt nicht arbeiten, ich muss bei meinem Kind bleiben, das ist besser“, aber viele sagen: „Nein, besser, wenn er auch in den Kindergarten geht und etwas lernt, was er auch selber machen kann.“ Für jeden gibt es Wichtiges und Wichtigeres. In jeder Gesellschaft gibt es Erfahrungen und alles hat immer Vorteile und Nachteile, glaube ich.

Sie haben ja das Praktikum in der Krippe gemacht. Sie haben schon beschrieben, dass Kita in Syrien anders ist als Kita hier in Deutschland. Wie war es für Sie, als Sie angefangen haben, in der Kita zu arbeiten? Haben Sie sich von Anfang an wohlgefühlt?

Das war eine schöne Erfahrung. Ich bin eigentlich Lehrerin und ich musste nach meinem ersten Deutschkurs hier viele Praktika machen, weil wir hier als Lehrerin nicht arbeiten dürfen, wir müssten fünf Jahre studieren. Viele Deutsche haben mir damals gesagt: „Mach ein Praktikum in einer Kita und dann bekommst du vielleicht Arbeit.“ Ich habe sehr gerne dort angefangen und alle waren sehr nett, haben mir sehr geholfen und es war am Anfang auch sehr schwer. Es ist nicht mein Beruf, aber ich kann mit Kindern umgehen, ich bin Mutter und weiß ja, wie das allgemein geht und was ich selber mache. Ich schaue auch bei den anderen, was sie machen und mache das dann nach. Und ich habe viel Erfahrung gesammelt und die Kinder waren so zufrieden mit mir. Ich war keine Erzieherin, sondern eine Helferin, ja, weil wir keine Gruppe haben dürfen. In den vier Monaten habe ich viele Wanderungen mitgemacht, ich habe viele arabische Eltern kennengelernt, weil ich viel gedolmetscht habe, wenn jemand Hilfe brauchte. Oder wenn ein arabisches Kind sagte, dass es nicht schlafen kann, habe ich ein Schlaflied gesungen oder eine kleine Geschichte auf Arabisch erzählt und das Kind im Arm gehalten. Einige sind es nicht gewohnt, auf der Matratze einzuschlafen, sondern wollen im Arm gehalten und gestreichelt werden, das habe ich viel gemacht. Die Leiterin hat sich immer bei mir bedankt und viele Kinder haben sich sehr gut mit mir verstanden. Jetzt begleite ich viele Elternabende in Schulen als Dolmetscher und ich habe auch viel in der Kita gedolmetscht.

Wenn hier in Deutschland zum Beispiel ein Kind sagt: „Ich möchte jetzt weiterspielen, ich möchte nicht rein-

gehen“, dann haben die Erzieherinnen Humor und viel Geduld und sie lassen das Kind oft machen was es will. Das ist bei uns anders: er muss jetzt mitkommen, das bedeutet, er muss jetzt mitkommen, egal, ob er zufrieden ist oder weint. Und in der Schule gibt es bei uns keinen Hort, die Kinder gehen 13 Uhr nach Hause und machen die Hausaufgaben mit dem Vater und der Mutter. Auch wenn sie mal keine Lust haben, müssen sie das einfach machen. Aber hier hat eine Mutter mich gebeten, mit der Horterzieherin zu sprechen, weil sie zuhause die Hausaufgaben nicht mit ihren Kindern machen kann, aber die Erzieherin immer sagte: „Wenn du keine Lust hast, kannst du im Garten spielen.“ Die Mutter wünscht sich, dass die Erzieherin strenger ist, dass sie sagt: „Du musst jetzt die Hausaufgabe machen.“ Ich habe mit der Erzieherin gesprochen und sie hat gesagt, wir dürfen die Kinder nicht zwingen. Die arabischen Eltern sehen, dass es Kinder gibt, zum Beispiel in der achten oder neunten Klasse, die gar nicht hören, die sagen: „Nein, ich bin jetzt sechzehn und ich kann machen, was ich will.“ Bei uns entscheiden die Mutter und der Vater, solange du zuhause wohnst, bevor du verheiratet bist, nicht du selber als Kind. Du bist das Kind, egal, ob mit neunzehn oder achtzehn oder zwanzig. Das endet erst, wenn du heiratest und in einem anderen Haus lebst oder an die Universität gehst.

War das bei Ihnen auch so?

Ja, natürlich, ich durfte bis zu meiner Verlobung gar nicht alleine ausgehen oder später nach Hause kommen oder bei meiner Freundin übernachten. Meine Mutter musste wissen, wo ich bin und was ich mache und wer meine Freundinnen sind. Diese traditionellen Sachen gibt es bei uns und deswegen sagen jetzt viele, ja, besonders die Frauen, die mit Kopftuch oder die Mädchen, die ab siebter Klasse Kopftuch tragen müssen, was mache ich mit meiner Tochter, wenn sie mit fünfzehn Jahren sagt „Ich möchte mit meiner Freundin ausgehen“? Das ist bei uns eine Katastrophe. Die Familie wird zerstört, wenn sie das macht. Das ist schwierig für die Familien, die hierhergekommen sind.

Sie sehen hier etwas ganz anderes...

Ja, sie haben so gelebt und sie können nicht innerhalb eines Jahres plötzlich alles ganz anders machen mit den Kindern. Viele denken zum Beispiel: „Warum muss jetzt diese Schwimmstunde in der Kita sein, ich möchte nicht, dass meine Tochter, wenn sie groß wird, weiß, dass alle Jungs sie nackt gesehen haben.“ Für mich ist das schwer nachvollziehbar, das Kind ist klein und die Körper sind gleich. Auch in der Schule müssen die Mädchen in der zweiten Klasse schwimmen gehen und auch in der neunten Klasse in der Oberschule. Ich war am Freitag bei einer Familie, deren Tochter von der Lehrerin gesagt bekam: „Immer wenn du nicht Schwimmen gehst, bekommst du eine Sechs.“ Und das Mädchen weint, weil sie nicht mit diesem Kopftuch schwimmen möchte, aber es auch nicht einfach weglassen will.

Und welchen Rat konnten Sie ihr geben?

Ich habe ihr empfohlen, das zu geben, was die Lehrerin zufrieden stellt. Wenn sie das Kopftuch nicht weglassen möchte, muss sie das auch nicht tun, sondern schwimmt eben mit Kopftuch.



WEITERFÜHRENDE INFORMATIONEN

FACHLITERATUR

Höhme, Evelyne u.a.: Inklusion in der Kita-Praxis #1: Die Zusammenarbeit mit Eltern vorurteilsbewusst gestalten.

wamiki, Berlin, 2016.
ISBN 978-3-945810-21-7



Schlösser, Elke: Zusammenarbeit mit Eltern – interkulturell.

Ökotopia Verlag, Aachen, 2017.
ISBN 978-3-867024-05-1

Wagner, Petra (2013): „Clash of Cultures“ in der Kita? Wenn Familien- und institutionelle Kulturen aufeinanderprallen. In: TPS Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita, Heft 5/2013, S.50-54
<https://situationsansatz.de/files/texte%20ista/fachstelle%20kinderwelten/kiwe%20pdf/Wagner%202012%20TPS%20clash%20of%20cultures.pdf>

MATERIALIEN

Zur Unterstützung bei der Erstkommunikation:

- ICOON first communication-help for refugees. PDF-Download: <http://icoonforrefugees.com/wp-content/uploads/2015/12/ICOON-first-communication-help-for-refugees-A4.pdf>
- PIKTOBUCH für geflüchtete Menschen und deren Unterstützer_Innen: www.piktobuch.de
- Praxishilfen für die Arbeit mit Flüchtlingen in der Kita. Hilfreiche Materialien zum Download in verschiedenen Sprachen: Aufnahmegespräch, Musterbrief für Eingewöhnungsphase, Elternfragebogen nach Eingewöhnung, Multikultureller Kalender u.a. <http://aktuelles.kita-aktuell.de/fachinfos/themenspezial-fluechtlinge/praxishilfen/>

KONTAKTE:

Dresdner Verein für soziale Integration von Ausländern und Aussiedlern e.V. – Gemeindedolmetscherdienst

Seit 2007 werden beim Dresdner Verein für soziale Integration von Ausländern und Aussiedlern e. V. Migrantinnen und Migranten zu Gemeindedolmetschern ausgebildet. Als Brückenbauer zwischen den Kulturen begleiten sie ehrenamtlich andere Zugewanderte vor allem zu Terminen im Sozial-, Bildungs- und Gesundheitswesen. Die Gemeindedolmetscher können von Behörden, Einrichtungen des Gesundheitswesens, Vereinen, Schulen, Kindergärten und von Privatpersonen gegen Entrichtung einer geringen Aufwandsentschädigung angefordert werden. Es stehen mittlerweile Muttersprachler*innen aus über 30 Sprach- und Kulturräumen zur Verfügung.

📍 Dresdner Verein für soziale Integration von Ausländern und Aussiedlern e.V.

Gemeindedolmetscherdienst

Lingnerallee 3, 01069 Dresden

0351/ 484 38 03 (Hans-Joachim Wolf, Projektleiter)

vica.dd@t-online.de

www.convectus.de

Autor*innenverzeichnis

Kieron Cook

ist staatlich anerkannter Sozialarbeiter (FH) und derzeit als Erzieher in einem Dresdner Kindergarten tätig, Mitglied des Kompetenzteams im Projekt „Vielfalt in Kita“.



MEINE VISION FÜR DEN BEREICH „VIELFALT IN KITA“:

„Ich möchte, dass wir - Pädagogen, Kinder, und Eltern - uns eine inklusive und offene Haltung zu Kultur und kultureller Identität erarbeiten. Eine Haltung, die das vielfältige „wir“ und nicht das „andere“ in den Mittelpunkt stellt. Ich möchte, dass alle Kinder und Familien sich in der Kita wohlfühlen, dass ihre kulturellen Identitäten und Sprachen wertgeschätzt werden, auf Selbstverständlichkeit stoßen und als Schatz für alle erlebt werden. Ich möchte, dass wir Pädagogen in Bezug auf Kultur, Sprachen, Geschlecht, berufliche und biografische Erfahrungen, Stärken, Interessen ... stets bunter werden.“

Prof. Dr. Jeanette Hoffmann

promovierte an der Freien Universität Berlin und ist seit 2013 Professorin für Grundschulpädagogik/Deutsch an der TU Dresden. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Sprachbildung und visual literacy, Kinder- und Jugendliteratur und ihre Didaktik, Lese- und Mediensozialisation, Interkulturelles Lernen und Mehrsprachigkeit sowie Empirische Rezeptions- und Unterrichtsforschung.



MEIN WUNSCH FÜR DEN BEREICH „VIELFALT IN KITA“:

„Kinder sollten inmitten einer Vielfalt von Geschichten und mit vielfältigen sprachlichen, ästhetischen und anderen Ausdrucksformen aufwachsen, die sie zum Gespräch, zum Spielen und Imaginieren auf ebenso vielfältige Weise anregen und einladen.“

Dr. Galina Putjata

ist promovierte Sprachwissenschaftlerin und forscht im Bereich Mehrsprachigkeit und Bildung. Am Institut für Erziehungswissenschaft der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster koordiniert sie das Modul Deutsch für Schüler*innen mit Zuwanderungsgeschichte. Im Projekt „Vielfalt in Kita“ übernahm sie die wissenschaftliche Begleitung.



MEIN WUNSCH FÜR DEN BEREICH „VIELFALT IN KITA“:

„Ich wünsche mir, dass alle Akteur*innen der Kinderbildung die Unterstützung und die Rahmenbedingungen erfahren, die sie benötigen, um die Vielfalt selbstbewusst und mit Freude als Teil unseres Alltags aufzugreifen.“

Elke Schlösser

ist Diplom-Sozialarbeiterin und zurzeit als Fach- und Bilderbuchautorin und freiberufliche Fortbildungsreferentin tätig. Ihr Fachschwerpunkt ist die Interkulturelle Pädagogik im Elementarbereich.

MEIN WUNSCH FÜR DEN BEREICH „VIELFALT IN KITA“:

„Mögen kulturelle Neugier, Offenheit für neue Beziehungen und mitmenschliche Wertschätzung immer die Kooperation zwischen Eltern, PädagogInnen, Trägern und Kooperationspartnern sowie im Zusammenhang mit der Entwicklungsunterstützung der Kinder unseren elementarpädagogischen Alltag prägen!“



Susanne Uhlig

ist Erziehungswissenschaftlerin (M.A.), Mitarbeiterin im Projekt „Vielfalt in Kita“ sowie in verschiedenen Projekten zur Unterstützung von Kindern und Familien mit Migrationshintergrund in Dresden und Umgebung.



MEIN WUNSCH FÜR DEN BEREICH „VIELFALT IN KITA“:

*„Für Vielfalt in Kita wünsche ich mir, dass Kinder noch viel mehr in ihren Fähigkeiten und Bedürfnissen wahrgenommen werden. Kinder sind von Grund auf weltoffen und neugierig und kommen ganz leicht – auch ohne die gleiche Sprache zu sprechen – miteinander in den Austausch und ins Spiel. Für die Pädagog*innen wünsche ich mir ein großes Repertoire an Methoden und Ideen um die Kinder dabei feinfühlig und wohlwollend zu begleiten.“*

Svetlana Vishek

ist Grundschullehrerin (Diplom, Ukraine) und Politikwissenschaftlerin (M.A.). Sie ist als Fortbildnerin zum Thema Mehrsprachigkeit tätig und koordiniert das Projekt „Vielfalt in KiTa“ bei Kinder- und Elternzentrum „Kolibri“ e.V.



MEINE VISION FÜR DEN BEREICH „VIELFALT IN KITA“:

„Ich sehne mich nach der Zeit, in der wir nach dem Wort „Vielfalt“ nicht mehr das Wort „Herausforderung“ schreiben müssen. Ich sehne mich nach der Zeit, in der wir uns mit Interkulturalität, Transkulturalität und Kultursensibilität nicht mehr mühevoll auseinandersetzen müssen. Weil es einfach eine tief verankerte Selbstverständlichkeit ist, Menschen verschiedener Herkunft wertschätzend zu begegnen.“

Karsta Wahlbuhl

ist Diplom-Sprechwissenschaftlerin und arbeitet als Fachberaterin im Bundesprogramm „Sprach-Kitas“, Mitglied des Kompetenzteams im Projekt „Vielfalt in Kita“.



MEIN WUNSCH FÜR DEN BEREICH „VIELFALT IN KITA“:

„Kitas sind Orte der Vielfalt und der Begegnung. Ich wünsche unseren Kitas Fachkräfte, die Kinder aktiv dabei unterstützen, Verschiedensein bereichernd zu erleben, neugierig aufeinander zuzugehen, andere Kinder verstehen zu wollen und sich erfolgreich zu verständigen.“

Robert Zeißig

ist Erziehungswissenschaftler (M.A.) und tätig als Sozialarbeiter in der Kinder-, Jugend- und Familienarbeit bei Ausländerrat Dresden e.V., Mitglied des Kompetenzteams im Projekt „Vielfalt in Kita“.



MEINE VISION FÜR DEN BEREICH „VIELFALT IN KITA“:

„Kita - ein Ort, an dem Erwachsene aus Kindperspektive auf die Welt schauen.“

Impressum

HANDREICHUNG Vielfalt in Kita - Alltag mit mehrsprachigen Kindern und Eltern erfolgreich gestalten

Die Handreichung ist das Ergebnis des Modellprojektes „Vielfalt in Kita – Von Herausforderungen zur Chance“, entwickelt und durchgeführt vom Kinder- und Elternzentrum „Kolibri“ e.V. mit Förderung des Sächsisches Staatsministeriums für Kultus im Rahmen der Richtlinie zur Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität in Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege.

Herausgeber	Kinder- und Elternzentrum „Kolibri“ e.V. Ritzenbergstraße 3 01067 Dresden 0351/2068441 www.kolibri-dresden.de
Redaktion	Dr. Galina Putjata Susanne Uhlig Svetlana Vishek Tina Wünschmann
Gestaltung	Manuela Vock BIAO gestaltungsraum www.biao-gestaltungsraum.de
Illustrationen	Mariia Antypkina mari_design@list.ru
Bildnachweise	S. 12 © Rawpixel.com / Fotolia S. 38 © Robert Kneschke / Fotolia S. 33 © Moritz Verlag GmbH, Frankfurt a. M. © NordSüd Verlag GmbH, Zürich © moses. Verlag GmbH, Kempen © Ökotopia Verlag GmbH & Co. KG, Aachen S. 38 © Robert Kneschke / Fotolia S. 40 © Baobab Books, Basel S. 45 © NordSüd Verlag GmbH, Zürich S. 50-52 © Baobab Books, Zürich S. 54 © Arche Kalender Verlag, Hamburg/Zürich © Lambertus Verlag GmbH, Freiburg S. 60/61 © Rawpixel.com / Fotolia S. 75 © TRIALOGO Verlag, Tobias Bücklein & Thomas Joekel GbR, Konstanz S. 81 © WONG SZE FEI / Fotolia S. 82 © Rido / Fotolia S. 88-89 © Kita „Kleiner Globus“, Ausländerrat Dresden e.V. S. 90 © Montessori-Kinderhaus Sonnenschein, Grimma S. 96 © Was mit Kindern GmbH (wamiki), Berlin © Ökotopia Verlag GmbH & Co. KG, Aachen S. 97-98 © privat, Foto J. Hoffmann © Philipp Schlüter

1. überarbeitete Auflage für die Online-Veröffentlichung

© Kinder- und Elternzentrum „Kolibri“ e.V., 2018

Die Materialien können gern vervielfältigt und verteilt werden. Das Handbuch ist online im PDF-Format verfügbar bei:
Kinder- und Elternzentrum „Kolibri“ e.V. www.kolibri-dresden.de/index.php/angebote/fuer-erzieher
Kita-Bildungsserver Sachsen www.kita-bildungsserver.de

Die Handreichung ist in gedruckter Version gegen eine Schutzgebühr erhältlich bei Kinder- und Elternzentrum "Kolibri" e.V.

Gefördert durch

STAATSMINISTERIUM
FÜR KULTUS



Diese Maßnahme wurde mitfinanziert mit Steuermitteln auf Grundlage des von den Abgeordneten des Sächsischen Landtages beschlossenen Haushalts.

Die Handreichung

ist das Ergebnis des Modellprojektes „Vielfalt in Kita – Von Herausforderungen zur Chance“, entwickelt und durchgeführt vom Kinder- und Elternzentrum „Kolibri“ e.V. mit Förderung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus im Rahmen der Richtlinie zur Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität in Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege.

Zielgruppe sowohl des Projektes als auch der Handreichung sind Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen und alle, die diese Profession in Zukunft ergreifen möchten.

Im Mittelpunkt des Modellprojektes stand eine wissenschaftlich begleitete Fortbildungsreihe für Erzieher*innen aus sechs sächsischen Kindertageseinrichtungen. Auf Basis des Inputs von Expert*innen wurden Handlungsstrategien entwickelt und über mehrere Monate in der Praxis erprobt und reflektiert. Das Modellprojekt wurde durch ein Kompetenzteam und einen Fachbeirat begleitet.

Die vielfältigen Erfahrungen und Ergebnisse finden sich in dieser Handreichung wieder. Zu den Themen

- Kulturelle Vielfalt in Kindertageseinrichtungen
 - Umgang mit Sprachenvielfalt
 - Deutsch als Zweitsprache fördern
 - Gestaltung einer interkulturellen Erziehungspartnerschaft
- bietet die Handreichung input-gebende Grundagentexte, einen umfangreichen Praxisteil mit Methoden, Aktivitäten, Erfahrungsberichten und Interviews sowie weiterführende Informationen und Literaturtipps.



Kinder und Elternzentrum „Kolibri“ e.V.

www.kolibri-dresden.de

E-Mail: info@kolibri-dresden.de



Vielfalt in Kita

Ein Modellprojekt zur Förderung der pädagogischen Selbstwirksamkeit

Von Herausforderung zur Chance