

Reyhan Kuyumcu, wissenschaftliche Mitarbeiterin bei der Stadt Kiel, Projektleitung des Projekts „Literalität und Spracherwerb“

Literalität bei zweisprachig aufwachsenden Kindern

In vielen Großstädten gehört es zum Alltag, dass acht von zehn Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch auf der Warteliste eines Kindergartens stehen. In manchen Kindergartengruppen sind viele Nationalitäten vertreten. Es kommt, wenn auch seltener, vor, dass eine homogene Gruppe mit Kindern nicht-deutscher Erstsprache gebildet wird. Wenn die meisten Kinder in einer solchen Gruppe mit geringen Deutschkenntnissen in den Kindergarten kommen, stellt sich die Frage: Wie kann es gelingen, dass diese Kinder eine Zweitsprache gut erwerben und dabei ihre erste Sprache weiter aufbauen können?

Ausgangssituation

Im August 2002 waren in Kiel-Gaarden, einem Stadtteil mit hohem Zuwandereranteil, fast alle Kinder auf den Wartelisten für städtische Einrichtungen zweisprachig aufwachsende Kinder. Diese Situation entspricht dem Trend in der Bundesrepublik. Da diese Kinder einen Anspruch auf einen Kindergartenplatz hatten, wurde zum ersten Mal eine Gruppe ganz ohne Deutsch sprechende Kinder gebildet. Die Anzahl der Kinder wurde auf 15 beschränkt, den Eltern eine sechsstündige Betreuung angeboten. Das Personal setzte sich aus zwei kompetenten Fachkräften zusammen, die sich während des Projekts über Zwei- und Mehrsprachigkeit weiterbilden sollten. Eine der pädagogischen Kräfte ist eine einsprachige, deutsche Erzieherin, die andere ist eine zweisprachige Erzieherin (Deutsch und Türkisch).

Für eine wissenschaftliche Begleitung konnte Prof. Dr. Ernst Apeltauer von der Universität Flensburg gewonnen werden. Außerdem wurde eine halbe Stelle für eine wissenschaftliche Mitarbeiterin eingerichtet. Zwei deutschsprachige Studentinnen, die abwechselnd im Projekt arbeiteten, wurden als teilnehmende Beobachterinnen eingesetzt. Wöchentliche Tonaufnahmen und regelmäßige Videoaufnahmen wurden angefertigt. Auch die Eltern-Kind-Interaktion zu Hause wurde durch Tonaufnahmen dokumentiert.

Ziel des Projekts

Unser Ziel ist eine balancierte Zweisprachigkeit, d. h. beide Sprachen werden möglichst gut und auf einem hohen Niveau bewältigt. Die Erstsprache ist dabei eine wichtige und wertvolle Ressource, die Kinder in den Kin-

dergarten mitbringen. Sie soll sowohl im Kindergarten als auch im häuslichen Umfeld für kognitive Prozesse weiter angeregt und als Schubkraft für die Zweitsprache genutzt werden. Der Zweitspracherwerb findet hauptsächlich im Kindergarten statt, es sei denn, es gibt Spielkameraden, die andere Erstsprachen sprechen, oder die Eltern sind selber zweisprachig und kommunizieren mit ihren Kindern auch auf Deutsch. Fast alle Kinder kamen mit sehr geringen Deutschkenntnissen in die Gruppe.

Sprache soll ein Mittel sein, das der Kommunikation, Inhaltsvermittlung und Inhaltsmittlung dient. Dies setzt voraus, dass die Kinder gemeinsam Inhalte erleben und Freude am Sprechen entwickeln, damit sie diese Inhalte weitergeben wollen. Weiter soll Sprache auf vielen unterschiedlichen Ebenen erlebt werden. Kinder sollen im Kindergarten nicht nur gesprochene Sprache bewältigen, sondern auch Schrift und schriftsprachlichen Strukturen begegnen und erste Erfahrungen damit machen.

Davon ausgehend bedienen wir uns zweier wesentlichen Strategien zur Umsetzung dieser Ziele:

- (1) Alltagsintegrierte Bildung findet durch Partizipation statt und wird immer in beiden Sprachen begleitet.
- (2) In die alltagsbasierte Bildung wird auch eine Begegnung mit Schrift einbezogen, d. h., die Kinder machen so viel Erfahrung wie möglich mit Schrift und allem, was dazu gehört (Literalität).

Während sich die Erstsprache im häuslichen Umfeld und im Kindergarten weiter aufbaut, wird die Zweitsprache hauptsächlich im Gruppengeschehen und in Aktivitäten im Kindergarten erworben, die in einer anspruchsvollen Form angeboten werden. Spracherwerb wird dabei nicht zum eigentlichen Ziel gemacht, da Sprache für Kinder nie Selbstzweck ist, sondern ein Mittel zur Kommunikation. Im Grunde geht es also darum, Neugier auf Wissen zu wecken und darauf, wie man sich dieses Wissen aneignen kann. Die Kinder sollen dieses Wissen in beiden Sprachen erleben und mitteilen können.

Ein Schlüssel zum Spracherwerb ist in unserem Projekt Literalität, also der Kontakt mit Schriftsprache. Die Alltagssprache ist für viele Kinder nicht das Problem. Im Normalfall, wenn also Kinder drei Jahre einen Kindergarten besuchen und sich auch in anderen Bereichen normal entwickeln, können sie sich die für den Kindergartenalltag benötigte Sprachkompetenz aneignen. Aber der Erwerb von differenzierten sprachlichen Strukturen ist erst dann möglich, wenn Kinder Zugang zu Schrift und schriftsprachlichen Strukturen bekommen,

und zwar in beiden Sprachen. Diesen Zugang ermöglichen wir den Kindern durch Lernstationen und Kooperation mit Eltern.

Anbahnung von Literalität

Literalität kann man als „Begegnung und Umgang mit Schriftsprache und schriftsprachlichen Strukturen“ definieren. Sie wurzelt in der Familie und wächst im Kindergarten weiter.

Wenn Kinder mit drei oder vier Jahren ein Buch nehmen, es aufschlagen und auf der linken Seite anfangen zu „lesen“, oder wenn sie mit dem Finger über die Schrift von links nach rechts fahren und so tun, als ob sie lesen würden, wenn sie ihre Namen aufschreiben oder eine Geschichte kritzeln, dann haben sie schon eine Vorstellung von Schriftsprache. Sie bemerken den Unterschied zwischen geschriebener und gesprochener Sprache, sie nehmen z. B. einen Erzählton an, wenn sie „vorlesen“ oder erzählen. Sie sind besonders aufmerksam, wenn sie etwas ausformulieren wollen, das gleich aufgeschrieben wird. Sie registrieren, dass es so etwas wie Buchstaben gibt. Durch das Vorlesen von Geschichten und Märchen erkennen sie die Strukturiertheit dieser Texte. Dann können sie lernen, diese Strukturen zu erfassen und zu interpretieren.

Solche Erfahrungen sind sehr wichtig und bilden die ersten Grundlagen für Schriftsprachkompetenz. Denn sie helfen Kindern, die Funktion von Schrift und schriftsprachlichen Strukturen (z. B. in Texten) zu erschließen und eine, im günstigen Fall, positive Einstellung zum Lesen und Schreiben und zur Schule zu entwickeln.

So schreibt Prof. Apeltauer in „Literalität und Spracherwerb“ (2003, S.9):

Wenn Kinder schon vor Schuleintritt erfahren, was Lesen und Schreiben bedeutet, und dass es unterschiedliche sprachliche Formen für unterschiedliche Zwecke gibt, so müssen sie in den ersten Schuljahren nur noch lernen, Buchstaben und Laute zu diskriminieren, sie einander zuzuordnen und Wortbilder zu erkennen. Und sie müssen lernen, Buchstaben und Wörter sauber zu schreiben. Dagegen müssen Kinder aus bildungsfernen Familien, in denen Schreiben keine Rolle spielt und auch Lesen kaum praktiziert wird, im ersten Schuljahr zunächst einmal einen Begriff für das entwickeln, was Literalität ist. Sie sollen nun plötzlich positive Einstellungen zu sprachlichen Formen entwickeln, die im familialen Kontext für sie bisher keine Rolle gespielt haben. Und sie sollen lernen, was die anderen Kinder auch lernen: die Laut-Graphem-Zuordnungen, Wortbilder und für die Produktion erforderliche Schreibmotorik. M.a.W.: Sie müssen sich völlig neu orientieren, d. h. auf

sprachliche Verhaltensweisen einlassen, die ihnen fremd sind und die sie anfangs verunsichern werden. Unter diesen Bedingungen wird ihnen das Diskriminieren von Lauten und das Erlernen von Buchstaben schwerer fallen als den anderen Kindern. Es besteht die Gefahr, dass es schon in den ersten Schuljahren zu Überforderungserlebnissen kommt, die sich nachteilig auf ihr Selbstvertrauen und Motivation auswirken können.

Wir stellten durch Erstgespräche und Hausbesuche fest, dass Migrantenkinder sehr wenig Literalitätserfahrungen machen. Von den befragten Eltern berichteten nur wenige, dass sie ihren Kindern vorläsen. Auch Schreiben und Schrift sei zu Hause wenig präsent.

Dass zu Hause wenig vorgelesen wird und Schrift nicht präsent ist, ist nicht nur eine Frage der Bildungsferne der Eltern, sondern kann auch kulturbedingt sein. In der türkischen Kultur wie in vielen anderen steht Oralität im Vordergrund, d. h., während in einer deutschen Familie Lesen, Vorlesen, Einkaufslisten, Terminkalender oder Bücherbesitz der Kinder eher der Normalfall ist, steht in türkischen Familien Geschichten und Witze erzählen, also gesprochene Sprache im Vordergrund.

Auch in vielen Kindergärten ist Schrift, die Kinder direkt erleben und mit der sie experimentieren, wenig vorhanden, da sie dort noch nicht lesen und schreiben lernen sollen. Begegnungen mit Schriftsprache und schriftsprachlichen Strukturen findet für Migrantenkinder in ihrem Umfeld also nur wenig statt.

Damit die Kinder diese Erfahrungen machen können, wurden in der Kieler Modellgruppe verschiedene Lernstationen eingerichtet. Diese sind auf verschiedene Ecken im Gruppenraum verteilt, die von den Kindern je nach ihrem Tempo und Interesse unterschiedlich in Anspruch genommen werden.

Die Lernstationen

Lesestation

In der Lesestation befindet sich die Kinderbibliothek mit deutschen und türkischen Büchern. Es wird darauf Wert gelegt, dass Bücher in beiden Sprachen präsent sind, damit die Kinder die Möglichkeit haben, die Geschichten vergleichend zu hören. Nur so können auch Eltern mit geringen Deutschkenntnissen zum Vorlesen zu Hause angeregt werden. Denn die Kinder sprechen ja gut Türkisch, und diese Ressource soll zu Hause zum Vorlesen eingesetzt werden. Die Kinder haben selbst Kategorien in die Kinderbibliothek eingeführt, z. B. Lernbücher, Hexenbücher, Gefühlbücher und Doktorbücher.

Einmal wöchentlich kommt eine Lesepatin und betrachtet mit den Kindern in Kleingruppen

interaktiv Bilderbücher. Bei interaktiven Bilderbuchbetrachtungen ist die Größe der Gruppe von Bedeutung, in einer kleinen Gruppe kann man beim Vorlesen viel leichter mit Kindern ins Gespräch kommen. Alle Bücher der Gruppe dürfen jeden Tag ausgeliehen werden, vorausgesetzt, dass die Kinder sich in die Ausleihkartei eintragen (lassen). Die Eltern sind in dieser Hinsicht ein Vorbild für ihre Kinder. Sie haben eine eigene Bibliothek, die sie selbst verwalten und in der es auch viele türkische und deutsche Bücher aus einer türkischen Bücherei gibt.

Hörstation

In die Lesestation integriert ist die Hörstation. Hier gibt es einen CD-Player mit Kassettenrecorder, viele gekaufte und selbst aufbereitete CDs auf Türkisch und Deutsch von Lieblingsbüchern und Märchen sowie schnurlose Kopfhörer. Die Kinder haben die Möglichkeit, eine Geschichte laut oder über Kopfhörer, zu zweit, zu dritt oder zu viert anzuhören und dabei das dazu gehörende Buch zu betrachten.

Die meisten CDs sind wie die Bücher zweisprachig. Die Kinder können also hintereinander eine Geschichte auf Türkisch und dann auf Deutsch hören und zwar so oft, wie sie wollen. Auch die CDs können jeden Tag ausgeliehen werden. Meistens werden sie zusammen mit dem dazu gehörenden Buch ausgeliehen.

Auch hier haben die Eltern und ältere Geschwister eine Vorbildfunktion, denn sie haben viele Geschichten in beiden Sprachen vorgelesen, die dann auf CD aufgenommen wurden. Auch andere Vorleser mit Erstsprache Deutsch wurden gewonnen, welche die Lieblingsgeschichten der Kinder für CDs vorlasen. So können die Kinder einerseits die Stimme von Mama, Papa, dem Bruder oder der Schwester hören und haben dadurch einen emotionalen Bezug zu der Geschichte, andererseits hören sie viele unterschiedliche Stimmen, die ihnen helfen, sich auf die Stimmen anderer deutscher Muttersprachler/innen einzustellen.

Mal- und Schreibstation

In der Mal- und Schreibstation gibt es außer Papier, Stiften, Bastelsachen und Scheren auch eine Magnettafel mit deutschen und türkischen Buchstaben. Hier schreiben die Kinder ihre eigenen Namen, die ihrer Familienmitglieder oder die ihrer Freunde. In der Mal- und Schreibstation wird viel diktiert. Je nach Anlass diktieren die Kinder Begrüßungsbriefe an neue Kinder, Abschiedsbriefe oder Karten an Kinder, die aus der Gruppe ausscheiden, Geburtstagskarten usw. In diese Ecke ist eine Kinderpost mit Postfächern integriert. Die Kinder schreiben oder malen sich gegenseitig Briefe und stecken diese in das jeweilige Fach. Die

Erwachsenen in der Gruppe schreiben an die Kinder oder an die gesamte Gruppe Postkarten oder Briefe aus dem Urlaubsort, die ebenfalls in diese Fächer gesteckt werden.

Zu Literalitätserfahrungen gehört auch die Anregung von Erzählprozessen. Die Kinder sollen viel erleben und auch viel darüber erzählen. Die Reflexion von Außenaktivitäten oder Ergebnissen der Kinderkonferenzen wird protokolliert, d. h., die Kinder erzählen und die pädagogischen Kräfte schreiben auf. Die Kinder nehmen es sehr ernst, wenn sie sehen, dass schriftlich festgehalten wird, was sie sagen. Sie korrigieren die jüngeren Kinder und helfen ihnen, wenn diese beim Formulieren Hilfe brauchen.

Medienstation

Für eine Medienstation waren ein Computer, ein Drucker, ein Mikrofon und ein Aufnahme-Gerät geplant. Doch aus Platzgründen war es in der Gruppe nicht möglich, eine gesonderte Ecke für eine Medienstation einzurichten. Dennoch sollten die Kinder Möglichkeiten haben, ihre Medienkompetenz zu entwickeln, da auch diese zur Literalität gehört. In der Einrichtung wird das Schlaumäuse-Projekt von Microsoft durchgeführt, die Kinder haben dort die Möglichkeit, am Kindercomputer ihre Sprachkompetenz zu erhöhen. Sonst belegen sie manchmal den Computer der Kindergartenleitung, wenn sie der Meinung sind, dass sie dringend etwas tippen müssen.

Wie die Eltern oder Geschwister „lesen“ die Kinder auch Bücher vor, die Aufnahmen werden dann auf eine CD gebrannt. Sie gehen sehr offen und kompetent mit Aufnahmegerät und Mikrofon um. Auch die Video-Kamera dürfen sie selber betätigen und mit Hilfe eines Erwachsenen die anderen filmen. So sehen und hören die Kinder sich selbst und können sich selbst wahrnehmen. Sie sind durch Auftritte motivierter, können sich z. B. ihre Texte durch wiederholtes Hören besser merken und Selbstkorrekturen vornehmen.

Kooperation mit Eltern

Von Anfang an war eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern geplant. Ziel war es, Bewusstsein für die Sprachentwicklung ihrer Kinder zu wecken und aufzuzeigen, wie Eltern zu Hause und in der Zusammenarbeit mit Pädagogen/innen diese unterstützen können.

Zunächst wurden Erstgespräche geführt, um das Vertrauen zu den Eltern aufzubauen, d. h., bevor der erste Kontakt mit dem in die Gruppe aufzunehmenden Kind stattfand, wurden dessen Eltern zu einem Kennenlernen-Gespräch eingeladen. Diese Erstgespräche fanden in Form von Gesprächen mit offenen Fragen statt.

Eltern sollten erzählen, ob es Geschwister gibt, welche Sprachen zu Hause gesprochen werden, welches Lieblingsspiel das Kindes hat, was das Kind besonders mag oder nicht mag, ob die Familie bestimmten Problemen ausgesetzt ist, die das Kind belasten könnten, ob die Eltern zu Hause dem Kind vorlesen usw.

Alle Eltern fühlten sich bei diesen Gesprächen angesprochen und erzählten von sich, von ihren Kindern und Familien. Sie vermittelten dabei sehr wertvolle Informationen über den Lebensraum ihres Kindes. Dank dieser Vorklärung konnten viele Missverständnisse vermieden werden und innerhalb von kurzer Zeit erhielt die Pädagogin Informationen, die sie sonst wahrscheinlich erst im Zeitraum eines Jahres erfahren hätte.

Zudem wurden Hausbesuche gemacht. Sowohl die wissenschaftliche Mitarbeiterin als auch die pädagogischen Kräfte führten bei Hausbesuchen mit Eltern Entwicklungsgespräche bzw. Gespräche über die Sprachentwicklung der Kinder. Durch die Hausbesuche konnten wir uns ein Bild vom familialen Umfeld und von Sprechgewohnheiten sowie Einstellungen zur Literalität machen. Diese Angebote waren freiwillig und wurden von allen Eltern angenommen.

Die pädagogischen Kräfte machten dann Angebote, um die Eltern in die pädagogische Arbeit und ins Gruppengeschehen einzubeziehen. So wurden die Eltern in die Morgenrunden eingeladen und kamen auch, setzten sich dazu und sahen sich zunächst an, wie eine Morgenrunde verläuft. Eine Bilderbuchgeschichte wurde besprochen, Lieder gesungen und über unterschiedliche Themen gesprochen. Wenn sie wollten, konnten Eltern auch eine aktivere Rolle in einer Morgenrunde übernehmen. Sie trugen sich auf den Mitmachplan ein, begleiteten Exkursionen in den Wald, in die Bücherei und zum Reiten, kochten und buken zusammen mit den Kindern, pflanzten Blumen, gingen mit ins Theater, bauten für die Kinder eine Tastwand und sprachen türkische oder deutsche Geschichten auf CD, damit die Kinder ihre Lieblingsbücher auch in der Gruppe in beiden Sprachen hören konnten.

Weiterhin fanden Elternabende und Elterntreffen statt, bei denen über Zweisprachigkeit sowie Erziehungsfragen mit pädagogischen Kräften und/oder Referenten/innen diskutiert wurde.

Da in der Gruppe Vorlesen und Erzählen ein Schwerpunkt war und die Eltern für diese Themen sensibilisiert waren, wurde im Kindergarten eine zweisprachige Vorlesepaten-Fortbildung angeboten. Auf dieser Fortbildung beschäftigten sich die Eltern einen Tag lang mit Lesen, Vorlesen, Erzählen und Büchern.

Sie diskutierten mit Referenten/innen, warum man vorliest, wie man vorliest und wie man Vorlesen interaktiv gestalten kann. Am Ende des Tages erhielten sie eine Urkunde als Vorlese-Patin oder -Pate. Einige Eltern setzten ihre neu erworbenen Kenntnisse sofort in der Gruppe um und bieten den Kindern seitdem in Kleingruppen Bilderbuchbetrachtung und Spiele an.

Übertragung auf andere Einrichtungen

Die bisherigen Erfahrungen im Kieler Modell mit den beiden Schwerpunkten „Anbahnen von Literalität“ und „Kooperation mit Eltern“ sind sehr positiv und wurden in einem Bericht dokumentiert (Apeltauer 2004). In der Zwischenzeit wurden die Ergebnisse und Erfahrungen auf elf andere Einrichtungen übertragen. Dieses zweite Projekt wird durch die EU-Initiative zur Förderung von Projekten für benachteiligte Stadtteile URBAN unterstützt.

Im Rahmen dieser Übertragung

- finden Fort- und Weiterbildungen für pädagogische Kräfte statt;
- werden Lernstationen (Mal- und Schreib-, Hör-, Lese-, und Medienstationen) in anderen Kindertageseinrichtungen eingerichtet;
- werden die Erstgespräche von anderen Einrichtungen übernommen, eine intensive Kooperation mit den Eltern wird angestrebt;
- werden die Kinder, die von Anfang an im Projekt waren und eingeschult werden, auch in der Schule weiter begleitet;
- wird angestrebt, den Austausch zwischen Elternhaus, Kita und Schule zu verstärken und dadurch allen Beteiligten, vor allem aber den Kindern, in der Schule einen guten Start zu ermöglichen;
- sind gemeinsame Fortbildungen für Erzieher/innen und Lehrer/innen geplant. Die Themen dieser Fortbildungen sind z. B.: Sprachentwicklung, Zweitspracherwerb, Anbahnung von Literalität, Begriffsentwicklung bei zweisprachig aufwachsenden Kindern, Bedeutung der Erstsprache.

Kontakt:

Reyhan Kuyumcu

Amt für Schule, Kinder- und

Jugendeinrichtungen

Andreas Gayk-Str. 31

34103 Kiel

Telefon: 0431 / 9012948

Email: reyhan.kuyumcu@lhstadt.kiel.de

Literatur

- Apeltauer, Ernst (2003): Literalität und Spracherwerb. Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturvielfalt im Unterricht. Heft 32.
- Apeltauer, Ernst (2004): Sprachliche Frühförderung von zweisprachig aufwachsenden Kindern im Vorschulbereich. Bericht über die Kieler Modellgruppe (März 2003 bis April 2004). Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturreichhalt im Unterricht. Sonderheft 1.
- Kuyumcu, Safak/ Kuyumcu, Reyhan (2004): Halt(ung) – Elternarbeit oder: erst das Gespräch mit den Eltern, dann die Arbeit mit den Kindern. In: Kita Aktuell Norddeutschland. Nr. 3/2004. Carl Link Verlag, S. 63-65
- Kuyumcu, Safak/ Kuyumcu, Reyhan (2004): Wie zweisprachiges Aufwachsen gelingen kann – Gemeinsam mit Migrantenfamilien Literalität entwickeln. In: Kindergarten Heute. 11-12/2004. Freiburg: Herder, S. 22-27
- Kuyumcu, Reyhan (2005): Metasprachliche Entwicklung bei zweisprachig aufwachsenden türkischen Kindern im Vorschulalter. In: Apeltauer, Ernst (Hg.): Möglichkeiten zur Bestimmung von Sprachentwicklungstendenzen. Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturvielfalt im Unterricht. Heft 38/39, S. 28-43
- Kuyumcu, Reyhan (2005): Vom Kindergarten zur Schule: Migrantenkinder im Übergang. In: Damit das Lernen Spaß macht. 2. Hildesheimer Kita-Bildungstag, Dokumentation. Stadt Hildesheim. Fachbereich Soziales, Jugend und Wohnen.
- Kuyumcu, Reyhan (im Druck): Sprachlernvoraussetzungen zweisprachig aufwachsender türkischer Kinder – zwei Einzelfallstudien. In: Apeltauer, Ernst/ Ahrenholz, Bernt.
- Kuyumcu, Reyhan (im Druck): Metasprachliche Entwicklung zweisprachig aufwachsender türkischer Kinder im Vorschulalter. In: Hug, Michael/ Siebert-Ott, Gesa (Hg.). Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit.