

## Multikulturelle Kindertageseinrichtungen – zum interkulturellen Lernen in multikulturellen Kindertagesstätten

### Zur Definition der Begriffe „multikulturell“, „interkulturell“ und „Kultur“

In den letzten beiden Jahrzehnten ist das Adjektiv „multikulturell“ heftig politisch kontrovers diskutiert worden, das Adjektiv „interkulturell“ wird geradezu inflationär verwendet. Beide Bezeichnungen werden aus der Perspektive einer konstruktivistisch orientierten Sozial- bzw. Erziehungswissenschaft vor allem im Zusammenhang mit der beiden Begriffen zugrundeliegenden ethnologischen Kategorie „Kultur“ in Frage gestellt (vgl. DIEHM/ RADTKE 1999, 66ff). Im Kern richtet sich diese Kritik berechtigterweise gegen die Art und Weise, wie insbesondere Pädagogen mit dem aus der klassischen Ethnologie stammenden statisch konstruierten Kulturbegriff bestimmte Denkmuster und Verhaltensweisen von Menschen – hier Migranten – als quasi naturwüchsig vorgegebene, unwandelbare „Eigenschaften“ („nationale Mentalitäten“) darstellen (z.B. die seit dem 11.09.2001 wieder aktualisierte Redeweise von „der islamischen Kultur“ oder die Debatte über die (Un)Vereinbarkeit zwischen der türkischen Kultur und dem Wertekanon „des christlich-abendländischen Europas“). Entsprechend der inzwischen in der (auch konstruktivistischen orientierten) Sozialwissenschaft weitgehend akzeptierten Sichtweise gehe ich von einem dynamischen Kulturbegriff aus. Danach umfasst Kultur das von einer größeren Gruppe konstruierte, für sie gültige Wertesystem ihrer „Lebenswelt“, d.h., die gemeinsam geteilten verhaltensbestimmenden Deutungen der Welt, ihr kollektives Wissen im Sinne einer teilweise von ihren Vorfahren übernommenen, teilweise von ihnen selbst konstruierten „Landkarte der Bedeutung“ bei der Wahrnehmung ihrer Umwelt (CLARKE u.a. 1981, 42). Mit dieser Definition soll deutlich werden, dass ich den Begriff Kultur nicht „ethnisch“ definiere, sondern sehr weit im Sinne von „gemeinsam geteilten Bedeutungen einer sozialen Gruppe“ fasse. Insofern kann man auch von einer spezifischen „Organisationskultur“ sprechen, wenn ihre Mitglieder – z.B. das Personal in einer Kindertagesstätte – gemeinsam geteilte Vorstellungen („Standards“) sowohl im Umgang mit den Kindern und deren Eltern als auch insbesondere untereinander sowie mit Außenstehenden

nicht nur auf dem Papier formuliert haben, sondern auch praktisch vorleben.

Ich möchte an dieser Stelle die Begriff „multikulturell“ bzw. „interkulturell“ zunächst einmal nur formal definieren im Sinne der lateinischen Ursprungsbedeutung von „multi“ (mehrere) und „inter“ (zwischen): Multikulturelle Kindertagesstätten im Sinne des Titels dieses Fachforums wären demnach im Unterschied zu „monokulturellen“ Kindertagesstätten solche, die von Kindern aus „mehreren“ verschiedenen Kulturen besucht werden. „Interkulturelles Lernen“ würde demnach zunächst nur bedeuten, dass „zwischen“ diesen Kindern Lernvorgänge ablaufen, die Kinder also „voneinander“ lernen. Was dort Kinder voneinander lernen, wie sie voneinander lernen und wer von wem lernt, ist mit diesem Begriff „interkulturelles Lernen“ noch keineswegs ausgesagt.

### Zur Konzeption interkulturellen Lernens in Kindertageseinrichtungen

Im Unterschied zu Schule ist für die Kindertageseinrichtungen die Wahrnehmung von Unterschieden zwischen den Kindern (bezogen auf Alter, Entwicklungsstand, Ernährungsgewohnheiten und Sozialverhalten aufgrund individueller Erfahrungen mit Gruppenzusammenhängen) ein grundlegendes Merkmal der gesamten pädagogischen Arbeit, die es konzeptionell und organisatorisch zu berücksichtigen gilt (vgl. auch DIEHM/ RADTKE 1999, 11).

Der in Deutschland weitgehend theoretisch unstrittige und konzeptionell auch für die meisten Einrichtungen akzeptierte, wenn auch nicht immer praktizierte sog. „Situationsansatz“ (vgl. ZIMMER 1998) bzw. „Situationsorientierter Ansatz“ (MILITZER/ DEMANDEWITZ/ SOLBACH 2002) geht gerade von der Individualität jedes einzelnen Kindes aus. Die Unterschiede in der Sprachentwicklung von Drei- und Sechsjährigen und auch die Gruppenbildung nicht in altershomogenen, sondern altersgemischten Gruppen bieten geradezu ideale Voraussetzungen des gegenseitigen Lernens. Heterogenität unter den Kindern ist damit in der Regel kein konzeptionelles Problem, sondern eher eine pädagogische Chance für alle Beteiligten.

In diesem Sinne zielt interkulturelles Lernen in den Kindertageseinrichtungen darauf ab, mit der wachsenden Individualisierung bzw. Pluralität des Lebens im 21. Jahrhundert weder paternalistisch-vereinnahmend noch ausgrenzend, sondern produktiv zum gegenseitigen Nutzen aller mit Hilfe der vielfach bewährten, kindgemäßen Methoden des (sozialen) Lernens umgehen zu können.

Dennoch ist nicht zu verkennen, dass gegen-

wärtig – nicht zuletzt durch die PISA-Diskussion bestärkt – neue Ansprüche an interkulturelles Lernen gerade in solchen Kindertageseinrichtungen gestellt werden, in denen nichtdeutschsprechenden Kindern mit verschiedenen Familiensprachen die Kommunikation zwischen ihnen bzw. ihren Eltern und dem pädagogischen Personal erschwert ist. Für traditionelle Kindertagesstätten mit nur deutschsprachigem Personal wird es noch schwieriger, wenn eine beträchtliche Minderheit, u.U. sogar die Hälfte oder mehr als 50 Prozent der Kinder, kein Deutsch sprechen und sich untereinander in einer für das Kindergartenpersonal „fremden“, nichtdeutschen Muttersprache – z.B. Türkisch – verständigen. Unter diesen Umständen kann das ausschließlich deutschsprachige Personal nicht erkennen, auf welchem Stand der Sprachentwicklung in der Familiensprache sich das jeweilige Kind befindet. Erfolgreiche interkulturelle Erziehung setzt also ein der sprachlichen Vielfalt in der Kindertageseinrichtung angemessenes pädagogisches Konzept voraus. Es reflektiert darüber hinaus die neue Realität bezogen auf den bildungsökonomischen Hintergrund für das verstärkte Interesse an interkultureller Erziehung und Sprachförderung im Bereich der Elementarerziehung. Zudem spiegelt es die demographische Entwicklung unserer Gesellschaft und die gesellschaftlich politischen Folgen für das Zusammenleben wider.

Bildungsökonomisch wird interkulturelle Erziehung und eine gezielte Förderung von bildungsbenachteiligten Kindern (insbesondere unter den Migranten mit nichtdeutscher Familiensprache) immer wichtiger, weil es im Interesse der Wirtschaft – und hier insbesondere dem des Handwerks – gegenwärtig dringend notwendig ist, alle Bildungspotentiale zu erschließen, um dem teilweise jetzt schon in einigen Sektoren/Regionen vorhandenen, ab 2010 verschärften Fachkräftemangel entgegen steuern zu können. Gerade die Wirtschaft macht deutlich, dass die gezielte Förderung von bildungsbenachteiligten Kindern (insbesondere unter den Migranten) in Kindertagesstätten im Rahmen einer personell und finanziell gestärkten Elementarpädagogik zur Erfüllung ihres Bildungsauftrages insgesamt eine notwendige, volkswirtschaftlich Mehrwert schöpfende Zukunftsinvestition darstellt und insofern als vorausschauende Arbeitsmarktpolitik zu begreifen ist (Baden-Württembergischer Handwerkskammertag [BWHT] 2002)

Der durch die demographische Entwicklung in den nächsten 20 Jahren stetig wachsende Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund auf durchschnittlich über 40 Prozent (in regionalen Konzentrationen bis zu 90 Prozent)<sup>1</sup>, macht es erforderlich, sich über effektivere For-

men der Förderung von hier bereits geborenen bzw. aufgewachsenen Migrantenkindern im vorschulischen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen auseinander zu setzen.

Die Folgen der zunehmenden Pluralität von Lebensstilen und die Individualität der Kinder und ihrer Familien auch in den Bildungseinrichtungen (einschließlich Kindertagesstätten) gebieten es, sich auch auf soziale (Interessen)-Konflikte zwischen den jeweils beteiligten Gruppen einzustellen und diese Entwicklungen systematisch in der pädagogischen Konzeption und Praxis aufzugreifen.

Interkulturelle Erziehung wird in Kindertageseinrichtungen nur dort erfolgreich sein, wo die Vorstellung überwunden wird, interkulturelles Lernen sei – verglichen mit dem Ausbau von Medienkompetenz, Gesundheitserziehung, Ganztagsbetreuung und flexiblerer Gestaltung der Schuleingangsphase – immer noch ein konzeptionelles, ökonomisches und finanzielles „Randthema“, das die bisher in diesem Feld tätigen multikulti-beschwingten „Gutmenschen“ mit den vorhandenen Ressourcen „irgendwie in den Griff kriegen sollen“. Interkulturelle Erziehung soll weder als eine neue Wortschöpfung für „Erziehung von Ausländerkindern“ noch als Konzept für eine zahlenmäßig kleine Randgruppe verstanden werden. Auch soll sie nicht auf die frühestmögliche systematische Förderung der deutschen Sprache reduziert werden (wie bislang auch im Bereich der Elementarpädagogik). Der Blick allein auf die Förderung der deutschen Sprache bei Migrantenkindern greift ohnehin zu kurz:

Einerseits vernachlässigt man das mehrsprachige Potential der Migranten, die bereits in Deutschland leben bzw. im Rahmen der sogenannten „Transmigration“ (vgl. PRIES 2000) zwischen Herkunftsland und Deutschland zukünftig mit Flugzeug, Satellitenfernsehen und PC räumlich und gedanklich noch häufiger hin- und herpendeln. Andererseits mangelt es an der Förderung einer interkulturellen mehrsprachigen Kompetenz der einheimischen deutschen Familien. Dies sind zwei Seiten der gleichen Bildungsmisere. Beides bedeutet gegenwärtig eine bildungsökonomische Verschwendung von Humanressourcen als sozialem und kulturellem Kapital.

Notwendig ist deshalb, dass in der Fachöffentlichkeit und in der Politik partei- und verbandsübergreifend ein Paradigmawechsel vollzogen wird: von der bisherigen Segregations(Ausgrenzungs)- bzw. Assimilations(Eindeutschungs)-Konzeption hin zum Leitbild einer interkulturell sensiblen mehrsprachlich qualifizierten Persönlichkeit für alle Einwohner im Sinne einer Mainstream-Strategie. Dies bedeutet:

1) Dazu gehören insbesondere bestimmte Städte und Stadtviertel im Rhein-Main-Gebiet, im mittleren Neckar-Raum um Stuttgart herum, in den Städten des Ruhrgebietes, bestimmte Stadtviertel in Hamburg, Berlin und München, aber auch regionale Verdichtungen von (Spät)ausiedlern in einzelnen Landkreisen.

Interkulturelle Erziehung muss also auch diejenigen relativ privilegierten Einrichtungen mit niedrigem Anteil an bildungsbenachteiligten Kindern in bestimmten Stadtteilen bzw. ländlichen Regionen ansprechen, deren Eltern, Personal und zum Teil auch Träger mit den extrem schwierigen Rahmenbedingungen in Kindertagesstätten mit überdurchschnittlichem Anteil an sozialbenachteiligten (Migranten-) Kindern nicht freiwillig tauschen würden.

In diesen „sozialen Brennpunkten“ gibt es noch zu wenig Personalressourcen für ein umfassendes Organisationsentwicklungssystem, das den pädagogischen Fachkräften hilft, auf Eltern zugehen zu lernen, mit denen sie sich über deren Erziehungsauftrag und den Erziehungs- und Bildungsauftrag der KiTa gar nicht verständigen können. In solchen Situationen erleben das Personal und die betreffenden Familien im Rahmen gegensätzlicher direkter bzw. vermittelter Wahrnehmung, dass sie jeweils „in einer anderen Welt leben“. Dabei stellen die pädagogischen Fachkräfte fest, dass sie mit den Eltern über die damit verbundenen unterschiedlichen Lebenserfahrungen, Erziehungsvorstellungen, Rollenzuweisungen und Erwartungen schon rein sprachlich gar nicht oder nur unzureichend kommunizieren können. Verbindliche Verabredungen werden somit schwierig und zeitlich aufwendig. Dieses objektive Kommunikationsproblem wird von den betroffenen (Migranten-) Eltern ganz anders wahrgenommen:

Gerade diejenigen sprachlich-kulturellen Minderheiten, die sich nicht als gleichberechtigte Bürger verstanden und akzeptiert fühlen, weil sie de facto auch ausländerrechtlich, institutionell und sprachlich diskriminiert werden, ziehen sich als Schutz vor der Orientierungslosigkeit in der für sie noch fremden deutschen Bildungsinstitution in die eigene vertraute Gruppe zurück.

Konzepte zur interkulturellen Erziehung in Kindertageseinrichtungen sind vor diesem Hintergrund vor allem dann erfolgreich, wenn sie die innere Differenzierung unserer pluralistischen Gesellschaft und die Individualität jedes einzelnen Kindes zum erklärten Ausgangspunkt ihrer pädagogischen Konzeption machen und dies im Alltag der Institution auf allen Ebenen auch vorleben. Dies bedeutet, dass die pädagogischen Fachkräfte als Vertreter des „deutschen Bildungssystems“ den ersten Schritt tun müssen und die Repräsentanten der anderen Gruppe zunächst einmal so anerkennen wie sie sich selber definieren. Auf dieser Grundlage kommt es dann darauf an, im sensiblen Umgang eines von Gleichberechtigung und gegenseitiger Anerkennung geprägten Dialogs u. U. auch bereit zu sein, bestehende, als „selbst-

verständlich“ erkannte Regeln in der eigenen Kindertagesstätte im Konsens zu verändern und die dabei in der Regel entstehenden Konflikte konstruktiv auszutragen.

Diese interkulturelle Basiskompetenz gehört ebenfalls völlig unabhängig vom Migrantenanteil einer Kindertageseinrichtung zu den grundlegenden sozialen Kompetenzen des Personals. Sie ist sowohl in der Aus-, Fort- und Weiterbildung, als auch in der allgemeinen pädagogischen Arbeit der Kindertageseinrichtung von zentraler Bedeutung für den Erfolg der notwendigen Qualitätsoffensive im Elementarbereich als grundlegendem Teil des Bildungssystems<sup>2</sup>.

Erfolgreiche interkulturelle Erziehung geht also weit über die mehrheitlich immer noch in unserer Gesellschaft verankerte Vorstellung hinaus, eine Kindertagesstätte wäre dann schon interkulturell, wenn die Mütter aus unterschiedlichen Herkunftsländern einmal im Jahr zum Sommerfest ihre kulinarischen Spezialitäten und/oder eine Folkloregruppe mit Tänzen auftreten lassen, die – wie friesische Volkstänze und Schuhplattler in Bayern – in der Herkunftsregion schon den exotischen Status einer nur noch von Minderheiten gelebten traditionellen Kultur repräsentieren.

Eine solche – auf einen Tag im Kindergartenalltag reduzierte – Interkulturalität ist allerdings bis heute in vielen Kindertageseinrichtungen schon ein erster Meilenstein in Richtung interkultureller Organisations- und Personalentwicklung. Hier bietet ein sonst ausschließlich in deutscher Sprache von ausschließlich deutschsprechenden Erzieherinnen mit nur wenigen Migrantenkindern strukturierter Kindertagesstättenalltag für alle Kinder und Eltern Möglichkeiten zu angstfreier, positiv erlebter Verständigung über Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Lebensalltag.

Die Einleitung eines solchen Entwicklungsprozesses funktioniert allerdings in der Regel nicht von selbst, sondern bedarf der aktiven „interkulturellen Vermittlung“ durch interkulturell kompetentes, möglichst mehrsprachig qualifiziertes Personal mit und ohne Migrationshintergrund:

Erst,

(1) wenn sich die heterogene Zusammensetzung der Kinder im Alltag der Kita – auf dem Anschlagbrett in der Küche, dem Türschild für die Leitung, in Bildern der Kinder sowie der räumlichen Gestaltung der gesamten Tagesstätte – wieder findet,

(2) wenn für einige Mütter ein Deutschkurs in Räumen der Kita wohnortnah stattfindet und von einem Weiterbildungsträger organisiert und finanziert wird,

(3) wenn regelmäßig ein Elterncafé in einem eigens von den Eltern zu nutzenden Raum im

2) Diese interkulturelle Kompetenz lässt sich definieren als „allgemeine Kommunikations- und Handlungsfähigkeit“ in sog. „interkulturellen Überschneidungssituationen“. Damit ist die Fähigkeit des Homo Sapiens gemeint, beim Aufeinandertreffen von Angehörigen zweier Interessengruppen, die jene unterschiedlichen „Horizonte des vertrauten“ haben bzw. unterschiedliche „Landkarten der Bedeutung“ für scheinbar „selbstverständliche“ bzw. „eindeutige“ Wahrnehmungen von Wirklichkeit benutzen, nicht „instinktiv“ (wie ein Tier) entweder mit Aggression oder Rückzug zu reagieren. Vielmehr ist ein interkulturell kompetenter Mensch in der Lage, mit „dem Anderen“ zur wechselseitigen Zufriedenheit sensibel auf der Grundlage gegenseitiger Anerkennung von Unterschiedlichkeit sich wirkungsvoll über zunächst nicht kompatible Normen auszutauschen mit dem Ziel, einen Minimalkonsens gemeinsamer Regeln auch im Umgang mit der Unterschiedlichkeit zu entwickeln. (vgl. dazu ausführlich AUERNHEIMER 2002)

Idealfall von ihnen selber organisiert wird und das pädagogische Personal die Kompetenz und die Zeit hat, Fragen der Eltern an sie als „Repräsentanten einer deutschen Bildungseinrichtung“ qualifiziert zu beantworten, (4) wenn moslemische Frauen mit Kopftuch in der Einrichtung nicht als Reinigungskräfte, sondern als sozialpädagogische Fachkräfte arbeiten, wird sich das vielfach beklagte angebliche mangelnde Interesse von Eltern an der Arbeit der Kindertagesstätte und an einem Gespräch mit den Erzieherinnen, anlässlich Konflikten infolge unterschiedlicher Wertvorstellungen, in konstruktives Engagement verwandeln.

### **Zur Förderung der (mehr)sprachlichen Kompetenzen in multikulturellen Kindertageseinrichtungen**

Die Bedeutung der Sprachförderung in multikulturellen Kindertageseinrichtungen ist zwar im öffentlichen Bewusstsein erst durch die Diskussion über notwendige Konsequenzen aus der PISA-Studie in Deutschland präsent geworden. Doch bereits vorher klagten insbesondere Grundschullehrer darüber, dass selbst die Migrantenkinder, die drei Jahre lang Kindertagesstätten besucht hatten, über unzureichende Deutschkenntnisse verfügten. Zwar ist unstrittig, dass alle Kinder – mit oder ohne Migrationshintergrund – die deutsche Sprache als lingua franca in unserer Gesellschaft bis zum Schuleintritt soweit beherrschen sollen, dass sie dem Unterricht in der ersten Klasse folgen können. Die Frage, wie dieses Ziel methodisch-didaktisch gerade bei den Kindern in Kindertagesstätten erreicht werden kann, die offensichtlich Sprachförderbedarf haben, wird zwar von der Wissenschaft inzwischen auch in Deutschland weitgehend übereinstimmend beantwortet (vgl. MILITZER/ FUCHS/ DEMANDEWITZ/ HOUF 2002). Die Antwort ist aber in der Politik nach wie vor strittig. Nicht zuletzt deshalb, weil die seit Jahrzehnten im Ausland vorliegenden sprachwissenschaftlichen Erkenntnisse über die Bedingungen von erfolgreichem Spracherwerb und über die erfolgreiche Aneignung einer Zweitsprache durch Kinder mit anderer Erstsprache, selbst in wissenschaftlichem Raum, in Deutschland erst sehr spät und von der Politik noch völlig unzureichend rezipiert worden sind<sup>3</sup> :

Kinder können im vorschulischen Alter im Prinzip mehr als nur zwei Sprachen bei entsprechender systematischen Förderung lernen. Die Sicherheit in der Erstsprache ist eine zentrale kognitive und emotionale Voraussetzung für Lernerfolge in der Zweitsprache (KRASHEN 1996, MAIER 1998, SIEBERT-OTT 2000)

Erst allmählich setzt sich die Erkenntnis durch, dass es für erfolgreiches Deutschlernen gerade bei nichtdeutschsprachigen Kindern darauf ankommt, in Abstimmung mit dem Elternhaus auch die Kompetenzen der Familiensprache (Erstsprache) anzuerkennen (z.B., in dem man sprechen in der Erstsprache der Kinder im Kindertagesstättenalltag nicht verbietet, sondern die vorhandene sprachliche Vielfalt als Ausgangspunkt zum Mehrsprachenlernen auch für einheimische nur deutschsprachige Kinder nimmt).

Die besten Voraussetzungen für die Förderung von Zwei- und Mehrsprachigkeit bestehen natürlich in solchen multikulturellen Kindertageseinrichtungen, in denen ein ausgewogenes Zahlenverhältnis zwischen zwei dominanten Sprachen sowohl bei den Kindern als auch beim pädagogischen Personal besteht.<sup>4</sup>

Erst wenn die Mehrsprachigkeit als Perspektive auch für deutschsprachige Kinder und ihre Eltern in ihrem Potential für die Gesamtentwicklung der Kinder praktisch anerkannt ist, wird auch der Paradigmawechsel von der „Ausländerarbeit“ mit benachteiligten Migranten zur „interkulturellen Erziehung für alle“.

Vor dem Hintergrund der Bedeutung der Erstsprache für das Erlernen der Zweitsprache von Kindern ist es auch für das Erlernen der lingua franca Deutsch völlig unzureichend, wenn Wissenschaftler gegenüber Politik und Verwaltung den falschen Eindruck erwecken, als könne man den Sprachentwicklungsstand von dreibis sechsjährigen Vorschulkindern ausschließlich in deutscher Sprache – und dann noch mit Hilfe „standardisierter“ Tests – messen, um daraus den Förderbedarf in der deutschen Sprache ableiten zu können. Demgegenüber ist festzuhalten:

Damit wird we der die Körpersprache – bzw. nur ein über einen längeren Zeitraum beobachtetes, auch nicht-sprachliches Mitteilungsbedürfnis – noch die von einer Testsituation als Momentaufnahme gar nicht erfassbare Sprechfreude erfasst. Rein deutschsprachige „Tests“ können ein höheres Entwicklungsniveau in der Erst-/Familiensprache gar nicht feststellen und damit die Fremdsprachkompetenzen auch nicht gezielt für die Förderung der Zweitsprache Deutsch nutzen. Bis jetzt gibt es noch kein standardisiertes Messverfahren – weder für einsprachige noch für mehrsprachige Kinder – das den Kriterien der Objektivität, Zuverlässigkeit und Validität entspricht. Es ist auch noch nicht gelungen, diese Messverfahren in der Praxis so zu gestalten, dass sie von pädagogischen Fachkräften im Kindertagesstättenalltag für alle Kinder einer Kindergartengruppe in einem vertretbaren Zeitraum für die Festlegung von Förder-

3) Als positive Ausnahme vgl. dazu die Position des für Kindertageseinrichtungen zuständigen Jugend- und Familienministeriums NRW. (SPI 2002, MFJFG NRW 2001)

4) Vgl. dazu Ausführungen der Kolleg/innen von Komcu e.V. in Berlin in dieser Dokumentation.

schritten umgesetzt und ausgewertet werden können.

Als Konsequenz für die Qualifizierung von Diagnosen in Kindertagesstätten, insbesondere mehrsprachiger Kinder mit Förderbedarf, ist es deshalb notwendig, im Rahmen des situationsorientierten Ansatzes einsetzbare Verfahren regelmäßig durchzuführen: d. h., es müssen die Rahmenbedingungen für die Kindertagesstätten geschaffen werden, damit systematische Beobachtungen zur Einschätzung des Sprachstandes und der mit ihr korrespondierenden übrigen Entwicklungsdimensionen des Kindes im Alltag möglich werden. Diese kontinuierlichen Beobachtungsverfahren sind dann auf der Basis einer flächendeckend durchgeführten Fortbildung der pädagogischen Fachkräfte im gesamten Elementarbereich zu verankern (MAYR und ULICH 1999, SPI 2002, MFJFG NRW 2001).

Doch erst Langzeitstudien bis zum 7. Schuljahr, wie sie in den USA und anderen EU-Ländern durchgeführt wurden, können für Deutschland nachweisen unter welchen Bedingungen sich ein Erfolg für systematisch betriebene (Sprach-)Entwicklungsprogramme von (insbesondere mehrsprachigen) bildungsbenachteiligten Kindern im Kindergartenalter einstellen kann.<sup>5</sup> Hierbei geht die Bildungspolitik von der irrigen Annahme aus, dass mit einer einmaligen „Sprachimpfung“ der späteren Bildungsarmut vorgebeugt werden könne. Zusammenfassend ist demgegenüber festzuhalten, dass Sprachförderung von bildungsbenachteiligten Kindern in multikulturellen Kindertageseinrichtungen nur dann nachhaltige Effekte für die Erhöhung ihrer Qualifikationsvoraussetzungen bis zum Ende der Schullaufbahn haben werden,

- wenn sie nicht als isoliertes Angebot umgesetzt werden und dabei die die Bildungsarmut in entscheidender Weise bestimmenden, stressauslösenden Risikofaktoren außerhalb der Erziehung berücksichtigen,
- wenn diese Sprachförderung – wie in einigen vom Land NRW geförderten Modellprojekten in Essen, Duisburg und Solingen – systematisch verschiedene Bausteine verbindet, d.h. wenn sie im Rahmen eines mit dem Grundschulbereich verbundenen Netzwerkes interkultureller Sprachförderung im Stadtteil die Sozial-, Erziehungs- und Sprachkompetenz der Eltern als strategisch zentrales Interventionsfeld stärkt,
- wenn mit dem Förderprogramm das Erziehungs- und Lehrpersonal in den Kindertageseinrichtungen und Grundschulen systematisch im Bereich interkultureller Sprachförderung aus- und fortgebildet wird.

Die Evaluation von Modellvorhaben im Rah-

men des Projektverbundes „Interkulturelle Sprachförderung im Stadtteilnetzwerk Kindertagesstätte – Elternhaus – Schule“ der RAA/Büro für interkulturelle Arbeit der Stadt Essen, zeigt die größten Synergieeffekte bei der Förderung von interkultureller Erziehung, Sprachentwicklung, Elternarbeit sowie Zusammenarbeit mit der Grundschule, wenn

- gezielte Sprachförderung in multikulturellen Kindertagesstätten, die im Rahmen des situationsorientierten Ansatzes arbeiten, auch in kleinen Lerngruppen mehrmals in der Woche – möglichst täglich in Einheiten von ca. 20 Minuten – durch dafür qualifizierte pädagogische Fachkräfte für alle Kinder mit Sprachförderbedarf umgesetzt wird,
- diese Sprachförderung mit systematischer Elternbildung durch zweisprachig qualifizierte Vermittler/innen vorangetrieben wird, die als anerkannte Schlüsselpersonen im Stadtteil das Vertrauen gerade von nichtdeutschsprachigen Müttern genießen und diese auf der Grundlage eines Elternbildungs-Curriculums (dem sog. Rucksack) zu einem veränderten Umgang mit ihren Kindern im Bereich Sozial-, Erziehungs- und Sprachkompetenz aktivieren (vgl. BREITKOPF 2002, SCHWEITZER 2002; SPRINGERGELDMACHER 2002),
- diese Kombination von gezielter Sprachförderung mit den Kindern in der Kindertagesstätte und die Elternbildung in eine umfassende Fortbildung des gesamten pädagogischen KiTa-Personals zu dem Arbeitsfeld „Interkulturelle Erziehung und Sprachförderung im Kontext von Mehrsprachigkeit“ eingebettet ist und
- sich die Konzepte des Elementarbereiches in der Schule wiederfinden. Beide Bildungsbereiche haben sich inhaltlich abzustimmen, wie die Übergänge aussehen müssen. Dabei stehen beide Bildungsinstitutionen gleichberechtigt nebeneinander.

Gelingt es mit Hilfe einer interkulturell kompetenten Unterstützungsagentur (in nordrhein-westfälischen Kommunen z.B. eine der 27 kommunalen RAAs) in enger Zusammenarbeit mit den Fachberatern der KiTas diese Module in der gleichen Kindertagesstätte zu verankern, ergibt sich daraus – wie das Essener Beispiel zeigt – ein „interkultureller Organisationsentwicklungsprozess“, der die Grundlage für die nachhaltige Wirkung von interkultureller Orientierung innerhalb des gestärkten Bildungsauftrags der Kindertagesstätten bietet. Unter diesen Umständen wird ein Selbstlernprozess aller Beteiligten (der Mütter, der Kinder und des Fachpersonals in den KiTas) in Gang gesetzt, der auch den Transfer in andere Arbeitsbereiche der Elementarpädagogik ermöglicht.<sup>6</sup>

5) Solche Studien (vgl. Europäische Kommission 1995, 24) zeigen, dass isolierte Sprachtrainingsprogramme im Vorschulalter allenfalls kurzzeitige Effekte hervorrufen, die nach dem Ende des Programms wieder verschwinden. Der niederländische Bildungsforscher Hermanns spricht in Zusammenhang solcher gegenwärtig in vielen Bundesländern in Mode kommenden Kurzzeitsprachförderungsprogramme für nichtdeutschsprechende Kinder in Kindertagesstätten von der „One-Shot-Methode“ der Bildungspolitik von sozialbenachteiligten Kindern (vgl. HERRMANN 2000).

6) Der Rat der Stadt Essen hat im Mai 2002 auf der Grundlage dieses erfolgreichen Modells im überparteilichen Konsens einstimmig beschlossen, im Rahmen der Verabschiedung eines umfassenden „Gesamtkonzeptes Sprachförderung“ die angesprochenen drei Module als Grundlage für die Förderung des Bildungsauftrages im Elementarbereich in der Fläche zu institutionalisieren, so dass in den nächsten drei Jahren zu nächst einmal alle Kindertagesstätten mit einem Migrantenanteil von 30-50 Prozent von diesem Maßnahmenpaket profitieren. Vgl. dazu: Stadt Essen, Der Oberbürgermeister, Drucksache 5/0734/2002 vom 28.03.2002.

### **Notwendigkeit veränderter personeller und finanzieller Rahmenbedingungen für die pädagogische Arbeit**

Schon seit Jahren – d.h., vor der Debatte über die Konsequenzen der PISA-Studie – läuft in der Fachöffentlichkeit eine Diskussion über die Festlegung und Umsetzung von qualifizierten Standards. Diese gelten für die Erfüllung des besonderen Bildungsauftrages der Kindertageseinrichtungen (z.B. im Bereich der motorischen und musischen Entwicklung, der Gesundheits- und Ernährungserziehung und der Sprachförderung), als auch der gewachsenen Bedeutung des Erziehungsauftrags der öffentlichen Elementarerziehung durch professionelles Personal in dessen Rolle als „öffentliche Ersatzeltern“. Diese erweiterten Leistungsanforderungen und erhöhten Leistungsstandards erfordern weit mehr Ressourcen als bisher, d.h. sie machen kleinere Gruppengrößen, mehr Vor- bzw. Nachbereitungszeit für pädagogische Fachkräfte und damit insgesamt einen veränderten Personalschlüssel erforderlich (vgl. DOLLASE 2000).

In multikulturellen Kindertageseinrichtungen mit mehrsprachigen Kindern ist die Einstellung von mehrsprachigem Personal, mit dem sich die Kinder in ihrer Familiensprache verständigen können, unabdingbar. Dies wiederum setzt auch ein entsprechend vorhandenes Angebot an interkulturell kompetenten, mehrsprachigen pädagogischen Fachkräften sowohl in ihren Kindertageseinrichtungen selbst, als auch beim Lehrpersonal in den Ausbildungsstätten für Erzieher/innen voraus. Gerade in diesem Bereich besteht gegenwärtig die größte Infrastrukturlücke, die noch nicht – auch durch berufs begleitende Fortbildung gerade im Bereich der Sprachförderung – ausgeglichen werden kann.

Strukturelle Verbesserungen sind jedoch hier nur im Rahmen der gesamten Elementarerziehung zu erreichen. Dazu müsste die Anerkennung des Erzieher/innenberufs insgesamt durch die Politik deutlich erhöht und die dazu erforderliche Ausbildung und entsprechende Bezahlung grundsätzlich dem von Grundschullehrern, mindestens jedoch dem qualifizierten Sozialpädagogen (BAT IVb) gleichgestellt werden. Auch die Ausbildungsvoraussetzungen für den Erzieherberuf müssten dementsprechend – wie in allen EU-Ländern außer Österreich üblich – angehoben werden auf Hoch- bzw. Fachhochschulreife.

Damit stellt sich angesichts des gegenwärtigen strukturellen Haushaltsdefizits im Bund, in Ländern und in den Kommunen die Frage der Finanzierung der notwendigen Mehrausgaben in aller Schärfe:

Hier sind Strukturveränderungen innerhalb und zwischen den Haushalten, auch zwischen

Ländern und Gemeinden unumgänglich. Darüber hinaus sind flexiblere, d.h. an Zielen und nicht an starren Personalstellen orientierte Finanzierungsstrukturen unter Einführung neuer systemorientierter „Belohnungsstrukturen“ erforderlich.