



DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Fremdsprachenerwerb im Kindergarten

Die Auswirkungen des Früherwerbs von Deutsch als Fremdsprache
auf das Sprach-, Spiel- und Interaktionsverhalten der Kinder
in einer Kindergruppe an der
Deutsch-Slowakischen Begegnungsschule in Bratislava
unter besonderer Berücksichtigung der institutionellen Struktur

Verfasserin

Barbara Wild

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie

Wien, Oktober 2008

Studienkennzahl laut Studienblatt:

A332

Studienrichtung:

Deutsche Philologie

Betreuer:

Univ.-Prof. Dr. Hans-Jürgen Krumm

gewidmet meinen Eltern in Liebe und Dankbarkeit

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	5
1.1. Fragestellung und Zielsetzung der Arbeit	5
1.2. Gliederung	7
1. Früher Fremd- bzw. Zweitsprachenerwerb	9
2.1. Definition und Unterscheidungen von Zweisprachigkeit	9
2.1. Bilingualer Erstsprachenerwerb – Zwei Sprachen von Geburt an	12
2.2. Früher sekundärer Zweitspracherwerb	13
2.2.1. Die sprachliche Entwicklung des Kindergartenkindes	16
2.2.2. Früher Fremdsprachenerwerb im Kindergarten	19
2.3. Sprachliche und nichtsprachliche Folgen von zweisprachiger Erziehung	23
3. Der Kindergarten an der Deutsch-Slowakischen Begegnungsschule in Bratislava	25
3.1. Darstellung der Institution	25
1.1.1. Bilingual- biculturelle Erziehungsmodelle	26
3.1.2. Ist die DSB eine bilingual – biculturelle Einrichtung?	27
3.2. Richtlinien der pädagogischen Arbeit	30
3.2.1. Materská škola - der Kindergarten im slowakischen Bildungssystem	31
3.2.2. Der Bildungsplan von Baden-Württemberg	32
3.2.3. Der Situationsansatz in der Kindergartenarbeit	35
4. Früher Fremdsprachenerwerb im Kindergarten der DSB	37
4.1. Untersuchungsmethodik	37
4.1.1. Teilnehmende Beobachtung	37
4.1.2. Zur Etablierung der Forschungsfrage	39
4.1.3. Schwierigkeiten und Grenzen der Methode	41
4.2. Die Kindergartengruppe	43
4.2.1. Zur Gruppenstatistik	43
4.2.2. Der Tagesablauf	45
4.3. Konzept des Fremdsprachenerwerbs	47
4.4. Der Gruppenraum als Raum sozialer Beziehungen	49

4.5. <i>Das Interaktionsverhalten im gelenkten Sprachraum</i>	52
4.5.1. Der Tagesablauf als Struktur im Fremdsprachenerwerb.....	52
4.5.2. Das Kind in der Interaktion mit den Erzieherinnen	54
4.5.2.1. Verständnis fördernde Maßnahmen zur Förderung der Kommunikation	54
4.5.2.2. Codeswitching in der Sprache der Betreuerinnen	57
4.5.2.3. Fehlerkorrektur	58
4.6. <i>Das Interaktionsverhalten der Kinder im Freispiel</i>	60
4.6.1. Gruppenbildung im Freispiel	60
4.6.2. Sprachspiele – der kreative Umgang mit Sprache	63
4.7. <i>Formen von Sprachmittlung und Codeswitching</i>	65
4.7.1. Codeswitching	65
4.7.1.1. Sprachalternation im Zusammenhang mit der Teilnehmerkonstellation	66
4.7.1.2. Sprachalternation im Zusammenhang mit dem Themenwechsel.....	67
4.7.2. Sprachmittlung	68
5. Interpretation der Untersuchungsergebnisse	71
5.1. <i>Die Vernachlässigung der Muttersprache</i>	71
5.2. <i>Sprache als kulturelles Kapital und als symbolische Macht</i>	74
5.2.1. Bourdieus Theorie der Praxis	75
5.2.2. Pierre Bourdieus Theorie des „sprachlichen Marktes“	79
5.3. <i>Der „sprachliche Markt“ an der DSB</i>	82
5.3.1. Der „monolinguale Habitus“ der DSB	83
5.3.2. Die Fremdsprache Deutsch als Form von kulturellem Kapital	86
6. Schlussfolgerungen und Ausblick.....	88
7. Literaturverzeichnis:	94
Anhang	106
<i>Interview mit der Schulleiterin Frau Lutz (Transkription)</i>	106
<i>Interview mit einer Erzieherin der Marienkäfergruppe, Fr. Porubcanová (Transkription)</i>	110
<i>Zusammenfassung</i>	113
<i>Lebenslauf</i>	114

1. Einleitung

1.1. Fragestellung und Zielsetzung der Arbeit

Die Institution Kindergarten hat in den letzten Jahren zunehmend an Aufmerksamkeit im öffentlichen Bereich gewonnen.

So sorgten die Ergebnisse der PISA-Studie dafür, dass die Öffentlichkeit sich näher mit frühkindlichen Lernformen und dementsprechend adäquaten Einrichtungen auch im internationalen Vergleich auseinandersetzte. Nicht länger konnte der Kindergarten als reine Spiel- und Aufbewahrungsstätte angesehen werden, sondern sollte vielmehr als eigenständige Bildungseinrichtung betrachtet werden.

In diesem Zusammenhang wurde auch die Forderung nach institutioneller frühkindlicher Mehrsprachigkeit von Seiten der Europäischen Kommission gestellt¹.

In einem erweiterten und multilingualen Europa sei das Erlernen von Fremdsprachen ab einem besonders frühen Alter die Voraussetzung für die Entdeckung anderer Kulturen und die Vorbereitung für spätere berufliche Mobilität, so Ján Figel, der EU-Kommissar für Allgemeine und Berufliche Bildung.²

In diesem übergeordneten Zusammenhang möchte ich meine Diplomarbeit stellen und meine Erfahrungen als Kindergartenpädagogin an der Deutsch-Slowakischen Begegnungsschule³ in Bratislava von September 2006 bis Mai 2007 mit der Theorie des frühkindlichen Spracherwerbs verbinden.

Die derzeit hundert-sieben-zehn⁴ deutschen Auslands- und Begegnungsschulen wurden mit dem vorrangigen Ziel gegründet, schulpflichtigen Kindern deutscher Einwanderer ein geeignetes schulisches Angebot bereitzustellen. Insbesondere die deutschen Begegnungsschulen sollen auch die interkulturelle Kommunikation zwischen Deutschland und dem Gastgeberland fördern, indem an "Begegnungsschulen mit

¹ vgl. Endbericht der Studie EAC89/04 der Europäischen Kommission : Die wichtigsten pädagogischen Grundsätze für die fremdsprachliche Früherziehung. Sprachen für die Kinder Europas. Oktober 2006
http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/youngsum_de.pdf

² vgl. ebd.

³ Um eine möglichst flüssige Lesbarkeit zu gewährleisten, werde ich bei der häufigen Erwähnung von „deutsch-slowakischer Begegnungsschule“ in Folge die Abkürzung DSB verwenden.

⁴ vgl.

http://www.auslandsschulwesen.de/cln_050/nn_388314/Auslandsschulwesen/Wirueberuns/node.html?__nnn=true [16.9.2007]

bikulturellem Schulziel" deutsche und einheimische Kinder von deutschen und einheimischen Lehrkräften unterrichtet werden.⁵

Der Kindergarten der DSB wird von mehrsprachigen Kindern besucht, zum Großteil sind es slowakischsprachige, die hier auf den Besuch der Deutschen Schule durch gezielte fremdsprachliche Förderung vorbereitet werden sollen. Das heißt, der Prozess des Fremdsprachenerwerbs sowie dessen Begleitung, Beobachtung und Wachstum stellen einen wesentlichen Aufgabenbereich der täglichen pädagogischen Arbeit in der Kindergartengruppe dar. Die Kindergartenpädagogin⁶ hat also neben der individuellen und ganzheitlichen Förderung der Entwicklung des Kindes in Zusammenarbeit mit den Eltern auch noch die Aufgabe, als Sprachmittlerin zu agieren und den Fremdsprachenerwerb unterstützend zu begleiten und zu beobachten.

Dem entsprechend richten sich auch die Forschungsfragen dieser Arbeit auf die konkrete Kindergartenpraxis. Wie gestaltet sich die pädagogische Arbeit in einer mehrsprachigen Kindergartengruppe einer Institution, die den sprachlichen Schwerpunkt auf den Erwerb und die Förderung der Sprache der Minorität richtet? Inwiefern können die Kinder beim Fremdsprachenerwerb durch die didaktische Arbeit der Kindergartenpädagoginnen unterstützt werden? Wie beeinflusst die sprachliche Situation in der Gruppe das Sozial-, Spiel- und Interaktionsverhalten der Kinder?

Die Forschungsfragen beziehen sich also konkret auf die tägliche Routine in der Kindergartengruppe, einerseits auf das Verhalten der betreuenden Personen, andererseits auf das der Kinder.

Wie es das methodische Verfahren der teilnehmenden Beobachtung erfordert, war ich in den Prozess des Fremdsprachenwachstums der Kinder direkt involviert und konnte so einen unmittelbaren Einblick in den Kindergartenalltag nehmen, der aber nicht losgelöst von den organisatorischen Rahmenbedingungen betrachtet werden kann, weshalb die sprachdidaktische Konzeption der Bildungsinstitution DSB auch eine wesentliche Komponente dieser Arbeit darstellt und die Forschungsfrage hierzu in Beziehung gesetzt werden muss. Die praxeologische Theorie Pierre Bourdieus erlaubt letzten Endes diese Gratwanderung, indem sie die konkreten Praktiken von Individuen mit der sozialen Struktur in Verbindung setzt.

⁵vgl. <http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/-s/18sy08x1cnwdusou6dli8x105s1wactd9/menu/1214062/index.html?ROOT=1146607> [10.7.2007]

⁶ An der DSB sind ausschließlich Frauen beschäftigt; dies wird in der Arbeit insofern berücksichtigt, als nur die weibliche Form verwendet wird, wenn ausschließlich die Beschäftigten an der Schule gemeint sind.

1.2. Gliederung

Die vorliegende Arbeit basiert im Wesentlichen auf meinen Beobachtungen, die ich im Zuge meiner Anstellung als Kindergartenpädagogin an der DSB von September 2006 bis Mai 2007 in der Marienkäfergruppe des zur Institution gehörigen Kindergartens machte. Die während meiner neunmonatigen Arbeitszeit entstandenen Erfahrungen, welche in Beobachtungsprotokollen gesammelt wurden, bilden den Ausgangspunkt dieser Arbeit und sollen den Alltag eines mehrsprachigen Kindergartens darstellen, der auf den Erwerb der Sprache der Minorität fokussiert ist.

Im folgenden Kapitel soll der theoretische Rahmen in Bezug auf sprach- und erziehungswissenschaftliche Zugänge zur frühkindlichen Zweisprachigkeit gelegt werden, wobei Bilingualismus als Forschungsgegenstand definiert und im Sinne der inhaltlichen Relevanz für diese Arbeit diskutiert wird. Aufgrund der thematischen Eingrenzung auf den Kindergarten erscheint es wesentlich, den Fokus auf frühen sekundären Zweitspracherwerb zu legen. Ausgehend von der kognitiven Entwicklung des Kindergartenkindes werden Überlegungen zur praktischen Umsetzung des Fremdspracherwerbs im Elementarbereich unter Berücksichtigung aktueller Forschungsergebnisse gezogen. Auch soll die Diskussion rund um die sprachlichen und nichtsprachlichen Folgen zweisprachiger Erziehung der Vollständigkeit halber kurz angeschnitten werden.

Das dritte Kapitel widmet sich ganz der Institution DSB. Es soll die Rahmenbedingungen für die pädagogisch-didaktische Arbeit im Kindergarten näher beschreiben, wobei sich ein zentraler Abschnitt des Kapitels mit der sprachlichen und sprachdidaktischen Konzeption der Einrichtung in Bezug auf das Verhältnis der Sprachen Slowakisch und Deutsch im Unterricht auseinandersetzt. Als weitere Richtlinien der pädagogischen Arbeit in der Kindergartengruppe werden der Bildungsplan von Baden-Württemberg, Grundzüge der „materská škola“, der Kindergarten im slowakischen Bildungssystem, sowie der Situationsansatz nach Zimmer als sozialpädagogisches Konzept für Einrichtungen im Elementarbereich angeführt.

Der vierte Teil der Diplomarbeit ist der praktischen Arbeit in der Kindergartengruppe gewidmet. Er stellt die Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung dar, die als qualitative Forschungsmethode vorgestellt und in Bezug auf ihre Anwendung im konkreten Fall ausführlich diskutiert wird. Die Forschungsarbeit bezog sich konkret auf eine Kindergartengruppe, die „Marienkäfergruppe“, in der ich als Kindergartenpädagogin

arbeitete. Relevante Angaben zur Gruppenstatistik sowie zum Tagesablauf, durch den der Fremdsprachenerwerbsprozess wesentlich mitgestaltet wird, dienen der Eingrenzung und Konkretisierung der Forschungsarbeit. Das Konzept des Fremdsprachenerwerbs, welches in Interviews gewonnene Aussagen der Direktorin und einer Erzieherin der Marienkäfergruppe mit einbezieht, soll einen weiteren Fokus zur Analyse der Gruppenstruktur liefern. Aus den Daten der teilnehmenden Beobachtung, die das Interaktionsverhalten der Kinder beschreiben, ergab sich eine Trennung in offiziellen und nicht offiziellen Sprachraum. Der offizielle Sprachraum ist auch ein gelenkter Sprachraum, da er auf der Vorherrschaft des Deutschen beruht und in den Interaktionen der Kinder mit den Betreuerinnen vollzogen wird, während sich im nicht gelenkten Sprachraum auch das Slowakische entfalten kann und es in der Kommunikation der Kinder untereinander auch zu Formen der Sprachalternation kommt.

Aufgrund dieser Beobachtungen schien es sinnvoll, als Analysemodell für die Interpretation der Untersuchungsergebnisse Pierre Bourdieus „Theorie des sprachlichen Marktes“ heranzuziehen, die in der Folge im fünften Kapitel der Arbeit unter Bezugnahme seiner „Theorie der Praxis“ näher dargestellt wird.

Das sechste Kapitel soll schlussendlich die Brücke zu den eingangs gestellten Fragen schließen und die gewonnenen Erkenntnisse systematisieren und Schlussfolgerungen dazu ziehen.

1. Früher Fremd- bzw. Zweitsprachenerwerb

2.1. Definition und Unterscheidungen von Zweisprachigkeit

Eine allgemeingültige Definition von Zweisprachigkeit im Sinne einer linguistischen Kompetenz gibt es nicht⁷.

Weinreichs Ansatz (1977), Zweisprachigkeit als den abwechselnden Gebrauch zweier Sprachen zu beschreiben⁸, ist zu allgemein formuliert und lässt auch in Bezug auf den Grad der Beherrschung beider Sprachen viele Fragen offen. In Hinsicht auf die Sprachkompetenz in beiden Sprachen existieren jedoch unterschiedlichste Positionen, von denen McLaughlin (1984) letztlich einen Kompromiss zwischen den extremen und teils stark voneinander abweichenden Sichtweisen sucht: Einerseits sei die Anforderung, beide Sprachen in gleichem Maße „native-like“ zu beherrschen, zu hoch, andererseits aber wären wir alle zweisprachig, wenn es genüge, eine andere Sprache nur ansatzweise zu beherrschen.⁹ Insofern muss ein Mittelweg gefunden werden.

Die unterschiedlichen Rahmenbedingungen des Erwerbskontextes und -verlaufes bringen natürlich auch noch zu berücksichtigende Differenzierungen von Bilingualismus ins Spiel und so wird zwischen verschiedenen Typologien von Zweisprachigkeit differenziert.

In Bezug auf die Fragestellung der Arbeit fallen hier die Unterscheidungen zwischen natürlicher und kultureller, zwischen elitärer und vernakulärer Zweisprachigkeit sowie zwischen früher und später Zweisprachigkeit ins Gewicht.¹⁰

Natürlich Bilinguale erwerben zwei Sprachen ohne schulische und formale Unterweisung, wobei sie beide Sprachen in alltäglichen Situationen gebrauchen, wohingegen sich kulturelle Zweisprachigkeit durch den Erwerb der zweiten Sprache in einer Institution auszeichnet, die

⁷ vgl. Klaus-Börge Boeckmann: *Zweisprachigkeit und Schulerfolg: das Beispiel Burgenland*. Frankfurt am Main, Berlin u.a.: Lang 1997, S.26

⁸Uriel Weinreich: *Sprache in Kontakt. Ergebnisse und Probleme der Zweisprachigkeitsforschung*. München: Beck 1977, S.53

⁹McLaughlin 1984, S.8. Zitiert nach: Regina Köppe: *Sprachentrennung im frühen bilingualen Erstspracherwerb Französisch, Deutsch*. Tübingen: Narr 1997, S.4

¹⁰vgl. Boeckmann: *Zweisprachigkeit und Schulerfolg: das Beispiel Burgenland*. 1997, S.28ff

zweite Sprache aber kein reales Kommunikationsmittel im Alltag ist.¹¹ In der Forschung ist hier auch die Unterscheidung zwischen Fremd- und Zweitsprache Usus.

Die Aneignung einer Fremdsprache unterscheidet sich nun von der Aneignung einer Zweitsprache dadurch, daß [sic!] Lerner ihre neue (fremde) Sprache außerhalb des Unterrichts, z.B. beim Spielen mit Nachbarskindern, nicht gebrauchen können.¹²

Die Unterscheidung zwischen natürlicher und künstlicher Zweisprachigkeit kann aber auch dahingehend verstanden werden, dass natürliche Zweisprachigkeit besteht, wenn jeder Elternteil in seiner Erstsprache mit dem Kind spricht – künstliche Zweisprachigkeit liegt hingegen dann vor,

wenn in einem einsprachigen Elternhaus „natürliche Zweisprachigkeit“ seitens der Eltern nachgeahmt wird. [...] Meist halten die Eltern jedoch die schwierige Rolle nicht durch und geben eines Tages auf,¹³

schreiben Kielhöfer und Jonekeit (1995) etwas skeptisch hinsichtlich dieser Art von zweisprachiger Kindererziehung. Štefánik und Pallay (2005) wehren sich aber gegen diese ablehnende Haltung und setzen sich für die Bezeichnung „intentionaler Bilingualismus“ anstelle von künstlicher Zweisprachigkeit ein.¹⁴

Die zweite Unterscheidung betrifft die Begriffe von elitärer und vernakulärer Zweisprachigkeit. Diese beschreiben den Unterschied zwischen dem Privileg, eine zweite Sprache zu lernen und dem Zwang dazu, der sich durch die sprachliche Unterdrückung von sprachlichen Minderheiten durch Mehrheiten ergibt.¹⁵

Die Unterscheidung zwischen früher und später Zweisprachigkeit bezieht sich auf die Aneignung, wobei auch die Dichotomie zwischen Erwerb und Lernen zum Tragen kommt.

Unter früher Zweisprachigkeit versteht man die Begegnung mit der Zweitsprache vor Abschluß [sic!] der ersten Phase des Spracherwerbs bis zum Alter von etwa 10 Jahren, bei dem noch nicht auf ein grammatikalisches Regelbewußtsein [sic!] zurückgegriffen

¹¹vgl. ebd., S. 28

¹² Ernst Apeltauer: Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs. Eine Einführung. Berlin, München u.a.: Langenscheidt 1997 [=Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache, Teilbereich Deutsch als Fremdsprache, Fernstudieneinheit 15], S. 15

¹³ Bernd Kielhöfer u. Sylvie Jonekeit: Zweisprachige Kindererziehung. Tübingen: Staufenberg 1998, S.14

¹⁴Vgl. Jozef Pallay: Ist intentionale Zweisprachigkeit künstlich? In: Peter Cichon (Hg.): Gelebte Mehrsprachigkeit. Akten des Wiener Kolloquiums zur individuellen und sozialen Mehrsprachigkeit, 5./6.XI.2005. Wien: Praesens 2005, S.47-52 u. Jozef Štefánik: Intentional Bilingualism Revisited. In: ebd., S.28-46

¹⁵vgl. Boeckmann: Zweisprachigkeit und Schulerfolg: das Beispiel Burgenland. 1997, S. 29

werden kann. Danach ähnelt der Zweitspracherwerb dem Fremdsprachenlernen in der Schule, bei dem entweder auf das bestehende Sprachbewußtsein [sic!] des Lernalters oder auf ein grammatikalisches Sprachkonzept aufgebaut wird.¹⁶

Apeltauer (1997) trifft hier nochmals die Unterscheidung zwischen primärem und sekundärem Bilingualismus, wobei er primären Zweitspracherwerb als den gleichzeitigen Erwerb zweier Sprachen, der in Folge als doppelter Erstspracherwerb beschrieben werden soll, und sekundären als jeden weiteren Spracherwerb nach der Primärsprache definiert.¹⁷ Auch Baker hebt den Unterschied zwischen doppeltem Erstspracherwerb und sekundärem in der frühen Kindheit hervor.

An initial distinction is between simultaneous and sequential childhood bilingualism. Simultaneous childhood bilingualism refers to a child acquiring two languages at the same time from birth, sometimes called infant bilingualism, bilingual acquisition and bilingual first language acquisition. For example, where one parent speaks one language to the child, and the other parent speaks a different language, the child may learn both languages simultaneously. An example of sequential childhood bilingualism is when a child learns a second language in the home, then goes to a nursery or elementary school and learns a second language.¹⁸

Den Kindergarten an der DSB besuchen Kinder verschiedener Erstsprachen, deutsche, slowakische, aber auch Kinder mit bilingualem Erstspracherwerb. Darauf soll später in der Darstellung der Kindergartengruppe noch genauer eingegangen werden soll; der Fremdspracherwerb des Deutschen an der DSB kann aber als kulturelle, vernakuläre und frühe sekundäre Zweisprachigkeit beschrieben werden.

Gerade der Unterschied zwischen doppeltem Erstspracherwerb und frühem sekundären Zweitspracherwerb wurde in der Forschung bislang noch recht wenig berücksichtigt¹⁹ und soll daher in den nächsten Kapiteln Eingang finden. Dabei soll der doppelte Erstspracherwerb, der nicht primärer Fokus dieser Arbeit ist, nur der Vollständigkeit halber angeführt werden.

¹⁶vgl. ebd., S.28

¹⁷Vgl. Ernst Apeltauer: Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs. 1997, S. 45

¹⁸Colin Baker: Foundations of bilingual education 2005, S.97

¹⁹Vgl. Patricia Nauwerck: Zweisprachigkeit im Kindergarten. Konzepte und Bedingungen für das Gelingen. Freiburg im Breisgau: Fillibach 2005, S.58f

2.1. Bilingualer Erstspracherwerb – Zwei Sprachen von Geburt an

Ein Kind wird nicht mit einem oder zwei Sprachsystemen geboren, sondern zunächst mit der grundlegenden Fähigkeit, Sprache erwerben zu können. Dabei ist es anfangs noch nicht auf eine bestimmte Sprache festgelegt, sondern wird durch das sprachliche Umfeld und den Input in einer bzw. zwei Sprachen geprägt.²⁰

Dennoch stellt der Erwerb von zwei Sprachen keinen Selbstzweck für Kinder dar

und es gibt bei Kindern auch keinen Automatismus zum Erwerb von mehreren Sprachen, „bloß“ weil diese in ihrer sprachlichen Umgebung präsent sind. [...] Sprache ist für Kinder Mittel ihres Handelns, der Gestaltung von Beziehungen und ihrer Kommunikation mit anderen.²¹

Das heißt, der gleichzeitige Erwerb von zwei Sprachen kann nur dann erfolgreich sein, wenn das Kind eine ausreichende emotionale und sprachliche Zuwendung von den Gesprächspartnern erfährt²². Zusätzlich stellt das Sprachprestige der beiden Sprachen aber auch einen wesentlichen Einflussfaktor für das Gelingen des Erwerbs dar.²³ So können Kinder eine Sprache ablehnen, wenn diese von der Mehrheit der Bevölkerung und/oder vom direkten Umfeld abgelehnt wird.

Vom bilingualen oder doppelten Erstspracherwerb spricht man, wenn zwei Sprachen simultan als Muttersprachen von Geburt an erworben werden.²⁴

Wird das Kind schon [...] von Geburt an [...] mit einer weiteren Sprache konfrontiert, so spricht man von Doppelspracherwerb: eine häufige Spracherwerbssituation in Familien mit Eltern unterschiedlicher Muttersprache [sic!].²⁵

In den meisten Fällen von doppeltem Erstspracherwerb in einem zweisprachigen Elternhaus ist die angewandte Methode die von Ronjat (1913) vorgestellte „*une personne – une langue*“, das heißt jeder Elternteil spricht konsequent in seiner Erstsprache zu dem Kind.²⁶

²⁰ Nauwerck: Zweisprachigkeit im Kindergarten. 2005, S.56

²¹ Karin Jampert: Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern. Opladen: Leske + Budrich 2002, S.72

²² Vgl. Kielhöfer/Jonekeit: Zweisprachige Kindererziehung 1998, S.15

²³ Vgl. ebd., S.70

²⁴ Vgl. Natascha Müller, Tanja Kupisch u.a.: Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Deutsch – Französisch – Italienisch. Tübingen: Narr 2006, S.13

²⁵ Nicola Küpelikiliç u. Maria Ringler: Spracherwerb von mehreren Sprachen. In: Verband binationaler Familien und Partnerschaften (Hg.): Kompetent mehrsprachig – Sprachförderung und interkulturelle Erziehung im Kindergarten. Frankfurt a. Main: Brades & Apsel 2004, S.29-50, S.30

²⁶ Vgl. Kielhöfer /Jonekeit: Zweisprachige Kindererziehung 1998, S.17

Kielhöfer und Jonekeit beschreiben diese Methode sehr aufschlussreich in ihrem Buch „Zweisprachige Kindererziehung“ anhand der Erziehung ihrer Kinder Olivier und Jens. Als ein wesentliches Merkmal für ein erfolgreiches Gelingen zweisprachiger Erziehung ist die Trennung der beiden Sprachsysteme zu nennen, die durch das Rollenprinzip „eine Person – eine Sprache“ gegeben ist, da das Kind Sprachbewusstheit in Form von symbolischer Rollenübernahme sowie partnerbezogener Redevariation entwickelt.²⁷

To acquire successfully two languages from birth, babies need to be able to (a) differentiate between the two languages and (b) effectively store the two languages for both understanding (input) and production (output).²⁸

Obwohl beim bilingualen Erstspracherwerb beide Sprachen schon von Geburt an vertreten sind, sind die Kompetenzen in beiden Sprachen nicht gleich gut; es kommt zur Herausbildung einer stärkeren und einer schwächeren Sprache, die sich aber wechselseitig beeinflussen.

Dennoch ist schon bei sehr jungen Kindern, bereits um das zweite Lebensjahr, zu beobachten, dass sie zwischen den beiden Sprachsystemen unterscheiden und wissen, mit wem sie welche Sprache sprechen können.²⁹ Dies ergaben auch Forschungen über Codeswitching, die belegen, dass der Sprachenwechsel bei bilingualen Sprechern kein Defizit in der Ausübung der beiden Sprachen darstellt, sondern vielmehr als sprachpragmatische Fertigkeit angesehen werden muss.

2.2. Früher sekundärer Zweitspracherwerb

Früher sekundärer Zweitspracherwerb bedeutet, dass eine weitere Sprache noch im Kindesalter mit geringer zeitlicher Verzögerung erlernt wird.

Kommt das Kind im Verlauf des Spracherwerbsprozesses ab einem Alter von zwei bis drei Jahre [sic!] intensiv mit einer zweiten Sprache in Kontakt, so spricht man vom kindlichen Zweitspracherwerb.³⁰

²⁷ Nauwerck: Zweisprachige Kindererziehung 2005, S.55

²⁸ Colin Baker: Foundations of bilingual education and bilingualism. Clevedon u.a.: Multilingual Matters 2006, S.98

²⁹ Vgl. Nauwerck: Zweisprachige Kindererziehung, S.55

³⁰ Küpelikiliñç u. Ringler: Spracherwerb von mehreren Sprachen. In: Verband binationaler Familien und Partnerschaften (Hg.): Kompetent mehrsprachig – Sprachförderung und interkulturelle Erziehung im Kindergarten 2004, S.29-50, S.31

Wenn die Erstsprache des Kindes dabei altersgemäß weiterentwickelt wird, nennt man dies auch additiven Bilingualismus.³¹

„Kinder sind neugierig auf Neues, auch auf eine neue Sprache.“³² Sie sind spontan, unbefangen und wissbegierig und scheinen eine neue Sprache mühelos aufzunehmen, sprechen schon nach kurzer Zeit ohne Akzent und machen so den Eindruck, insgesamt die besseren Sprachenlerner zu sein.³³

Doch stellt der Erwerb einer zweiten Sprache im Kindesalter eine gänzlich andere Erwerbssituation dar als im Erwachsenenalter. „Der frühe Zweitspracherwerb weist noch viele Parallelen zum Erstspracherwerb auf“,³⁴ weshalb man auch von Erwerb und nicht von Lernen spricht.

Nursery and kindergarten education can enable a child to acquire a second language without formal instruction in that language. In the pre-school education context, language development may be supported through sessions that emphasize understanding and meaning rather than attention to language form.³⁵

Das Kind fasst die neue Sprache auf einer ganzheitlichen Ebene auf, ohne vorher in das grammatikalische System eingeführt zu werden. Das heißt der Erwerb erfolgt ohne formalsprachliche Unterweisung und Verständnis geht vor Produktion, was eine Betonung des Wortschatzes und Bedeutungsaufbaus mit sich bringt, der wesentlicher ist als die grammatikalische Genauigkeit.³⁶ Dem Kind muss die Möglichkeit gegeben werden, die impliziten Regeln des sprachlichen Systems selbst zu erkennen.

Wie beim Erstspracherwerb herrscht auch im frühen sekundären Spracherwerb eine Abfolge von Imitation über Analyse bis zu eigenständigem und kreativem Umgang mit der Zielsprache. Die dabei angewandten Strategien differieren aber von Kind zu Kind verschieden und sind zudem situationsabhängig.³⁷

³¹Vgl. ebd.

³²Schotte-Grebenstein: Vermittelter Fremdspracherwerb im Elementarbereich 2006, S.31

³³Vgl. Apeltauer: Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs 1997, S. 31

³⁴Ebd., S.13

³⁵Colin Baker: Foundations of bilingual education and bilingualism. Clevedon u.a.: Multilingual Matters 2006, S.97

³⁶Nauwerck: Zweisprachigkeit im Kindergarten 2005, S.60

³⁷Vgl. Renate Zangl: Die Diagnose des frühen Fremdspracherwerbs. Tübingen: Narr 1998, S.50f

Das heißt also, dass die rezeptiven Fertigkeiten den produktiven beträchtlich vorausgehen.³⁸ Bliesener (2001) spricht diesbezüglich auch vom „*angstfreien Imitationsalter*“³⁹, das von einer „*naive[n] Unbekümmertheit im Umgang mit der fremden Sprache*“⁴⁰ gekennzeichnet ist. Das Kind zeigt in einem bestärkenden Umfeld im Gegensatz zu älteren Lernenden keine Angst vor Fehlern, wobei hinzukommt, dass seine Fähigkeit zur Imitation noch fast uneingeschränkt groß ist.

Wenn Kinder eine neue Sprache z.B. beim Spielen hören, so befinden sie sich in einer klar strukturierten Situation. Da sie mitspielen wollen, sind sie hoch motiviert und bereit, sich anzupassen. Sie versuchen, irgendwie mitzumachen, imitieren, gestikulieren und setzen sich notfalls auch nonverbal durch. Ein solches Verhalten würde einem Jugendlichen schwer fallen, einem Erwachsenen kaum mehr gelingen.⁴¹

Somit lässt sich ein direkter Zusammenhang zwischen dem Wunsch sich mitzuteilen und dem angstfreien, kreativen Umgang mit Sprache im frühen Fremdsprachenunterricht feststellen.⁴²

Doch lernen Kinder nicht besser, sondern anders. Die besondere Fähigkeit von Kindern liegt im unbekümmerten Umgang mit der fremden Sprache, wobei sie durch ihre Imitationsfähigkeit auch die Intonation besser erwerben als Erwachsene.

Das Erlernen der Aussprache einer fremden Sprache scheint mit zunehmendem Alter schwieriger zu werden. Dies gilt insbesondere dann, wenn die Zweitsprache nur in formellen (unterrichtlichen) Kontexten erworben wird. Vor allem der Erwerb einer korrekten Intonation ist offenbar nach dem elften Lebensjahr nicht mehr möglich.⁴³

Kinder sind zum Zeitpunkt des Kindergarteneintritts bereits aufgeweckte Kommunikationspartner. Der Zweitspracherwerb baut auf den Grundlagen des Erstspracherwerbs auf und es

³⁸Vgl. Henning Wode: Spracherwerb in der KITA

³⁹Ulrich Bliesener: Warum Frühbeginn? In: Früher Fremdsprachenunterricht: Begründungen und Praxis. Hg. v. Ulrich Bliesener u. Peter Edelenbos. Leipzig: Klett-Grundschulverl. 1998, S.8-19, S. 8

⁴⁰Ebd.

⁴¹Apeltauer: Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs 1997, S.12

⁴²Vgl. Ulrich Bliesener: Warum Frühbeginn? In: Früher Fremdsprachenunterricht: Begründungen und Praxis. Hg. v. Ulrich Bliesener u. Peter Edelenbos. Leipzig: Klett-Grundschulverl. 1998, S.8-19, S. 9

⁴³Apeltauer: Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs 1997, S.73

geht [...] darum, ein neues Sprachsystem in ein sich entwickelndes Konglomerat von Systemen zu implantieren, voll hinein in aktive Prozesse des Mustererkennens, der Regelfindung, der kognitiven Orientierung und der sozial-emotionalen Entwicklung,⁴⁴

weshalb in der Folge auch auf die kognitive und sprachliche Entwicklung des Kindergartenkindes näher einzugehen ist.

2.2.1. Die sprachliche Entwicklung des Kindergartenkindes

Nach entwicklungspsychologischer Sicht ist die Entwicklung der Sprache eng mit der Entfaltung der kognitiven Fähigkeiten verbunden⁴⁵.

Erfolgt der Erwerb der Zweitsprache im Kindergartenalter, so baut er bereits auf die kognitiven Entwicklungen und auch auf den sprachlichen Stand der Erstsprache auf.

Hat die Erstsprache einen Vorsprung von zwei Jahren, bilden die bis dahin erworbenen kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten die Grundlage des Zweitspracherwerbs.⁴⁶

Kindergartenkinder sind bereits rege Kommunikationspartner, doch ist ihre Sprachentwicklung noch nicht abgeschlossen.

In der Zeit vom Eintritt in die Mehr-Wort-Phase mit etwa drei Jahren bis zum Vorschulalter erfolgt noch ein großer Entwicklungssprung, in dem eine Annäherung an die Erwachsenensprache erreicht wird.⁴⁷

Die kindlichen Äußerungen passen sich allmählich denen der Erwachsenensprache an, indem die grammatikalische Struktur ihrer Äußerungen der gehörten Struktur angepasst wird. Das Kind erkennt Grundregeln der Sprache: beispielsweise den logisch-grammatikalischen Aufbau der Zeitenbildung oder der Komparation. Diese wendet es eine Zeit lang in jedem Fall an, so kommt es zum Beispiel zu Steigerungsformen wie „*gut – guter – am besten*“ oder der Perfektbildung anhand des Musterbeispiels der schwachen Verben, wie z.B. „*gewerft, geschießt,...*“. Erst wenn sich das Kind sicher im Gebrauch ist, also die Grundregeln

⁴⁴Peltzer-Karpf, in Bausch/Christ/Krumm 2003, S.446

⁴⁵Vgl. Apeltauer: Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs 1997, S.25

⁴⁶ Nauwerck, Zweisprachigkeit im Kindergarten 2005 S.58

⁴⁷ Ute Schönplüg: Psychologie des Erst- und Zweitspracherwerbs. Eine Einführung. Stuttgart, Berlin u.a.: Kohlhammer 1977, S.112

verinnerlicht hat, „*schränkt es das Prinzip der Analogiebildung ein und erlernt die Ausnahmen.*“⁴⁸

Nach Piaget vollzieht sich die kognitive Entwicklung in vier Phasen, die mit der Geburt beginnen und im Alter von circa 16 Jahren abgeschlossen sind.

Das Kindergartenkind befindet sich nach der Phase der sensomotorischen Entwicklung, die mit zwei Jahren abgeschlossen ist, in der zweiten Stufe, der des präoperativen Denkens. Mit sieben Jahren setzt die dritte Stufe der kognitiven Entwicklung ein, welche von konkreten Operationen gekennzeichnet ist und im Alter von elf bis zwölf von formalen abgelöst wird.⁴⁹

Natürlich sind die Übergänge und Altersangaben der einzelnen Phasen immer als fließend zu betrachten und Entwicklungsvorsprünge und -verzögerungen können vorkommen.

Die präoperative Phase, die die kognitive Entwicklung des Kindergartenkindes beschreibt und in der Folge näher dargestellt werden soll, ist geprägt vom Erlangen von vier Fertigkeiten, nämlich der Fähigkeit zum Werkzeuggebrauch, der zeitversetzten Imitation, dem symbolischen Spiel und der Erkenntnis der Objektpermanenz, in der das Kind begreift, dass Dinge auch dann existieren, wenn sie nicht präsent sind.⁵⁰ Es kann nun eine Unterscheidung zwischen Handlungen und Objekten treffen und außerdem Handlungen nachstellen.

Besonders beliebt bei Kindern sind die „Als-Ob-Spiele“, bei denen sich [sic!] ein Gegenstand als ein anderer vorgestellt wird, mit dem das Kind spielt und ihm die Eigenschaften des vorgestellten Gegenstandes zuschreibt. So kann beispielsweise ein kleiner Stock ein Löffel sein, mit dem das Kind seine Puppe füttert.⁵¹

Rollenspiele und Figurenspiele üben deshalb eine besondere Faszination für Kindergartenkinder aus, wobei der Umgang mit Symbolen in diesen Spielen auch einen wesentlichen Einfluss für den fortschreitenden Spracherwerb darstellt.⁵²

Das Spiel wird dabei oftmals von Selbstgesprächen begleitet, in denen das Kind seine Handlungen kommentiert.

In Selbstgesprächen beschreibt das Kind seine Handlungen und Absichten. Es benennt seine Spielgegenstände und ihre Beziehungen zueinander, äußert Wünsche, richtet Fragen an sich und beantwortet sie auch selbst.⁵³

⁴⁸ Schenckel: *Leben und arbeiten mit geistig Behinderten* 1994, S.314

⁴⁹ Vgl. Evelin Schotte-Grebenstein: *Vermittelter Fremdspracherwerb im Elementarbereich: Englisch als 1. Fremdsprache im Kindergarten*. Würzburg: Ergon 2006, S.23

⁵⁰ Vgl. Henning Wode: *Psycholinguistik. Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen*. Ismaning: Max Hueber 1993, S.312

⁵¹ Schotte-Grebenstein: *Vermittelter Fremdspracherwerb im Elementarbereich*. 2006, S.25

⁵² Vgl. Barbara Senckel: *Mit geistig Behinderten leben und arbeiten. Eine entwicklungspsychologische Einführung*. München: C.H.Beck 1994, S.280

Piaget beschreibt deshalb die kindliche Sprache als egozentrisch, da Sprache nicht primär als kommunikativer und sozialer Akt verstanden wird, sondern vornehmlich, um eigene Bedürfnisse zu befriedigen.⁵⁴ Das Kind hat einen Absolutheitsanspruch an seine Weltsicht; es kann noch nicht seinen eigenen Standpunkt verlassen und sich in die Sichtweise eines anderen Menschen hineinversetzen.⁵⁵

Für das Kind bezieht sich fast alles auf es selbst; denn beim Reden denkt es nicht an die anderen. [...] Vereinfachend kann man sagen, daß [sic!] der Erwachsene sozial denkt, selbst wenn er allein ist, und daß [sic!] das Kind unter 7 Jahren egozentrisch denkt und spricht, selbst wenn es in Gesellschaft ist.⁵⁶

Diese Ansicht wurde aber häufig kritisiert, denn Kinder zeigen im Umgang mit anderen sehr wohl kommunikative Fähigkeiten. Wygotski beispielsweise interpretierte das egozentrische und individualisierte Sprechen des Kindes kontrovers zu Piaget als eine Form des Denkens, die sowohl planende Funktion hat, als auch eine Form der Verhaltensregulierung beinhaltet.⁵⁷

Die Sprache versetzt das Kind in die Lage, Erfahrungen und Kenntnisse zu ordnen und für sich übersichtlicher zu machen. [...] Die eigene Verbalisierung erleichtert dem Kind die Orientierung und gestattet ihm somit, seine Handlungen besser zu steuern. Die Sprache wird allmählich dazu benutzt, den Plan zur Lösung einer Aufgabe zu entwerfen.⁵⁸

Das bedeutet also, dass die Selbstgespräche beim Spiel

keine direkte Widerspiegelung der Egozentrität des kindlichen Denkens [sind], sondern zeig[en], daß [sic!] die egozentrische Sprache [...] sehr früh zu einem Mittel des realistischen Denkens beim Kinde wird.⁵⁹

Mit zunehmender Entwicklung des symbolischen Denkens kommt auch der Sprache ein größerer Einfluss zu. Das Kind lernt, Bedeutungen und Relationen der Wörter untereinander zu differenzieren, und gleicht sein Denken allmählich dem begrifflichen Denken an, indem es

⁵³Erna Duhm: Förderung sprachlicher Kommunikation 4- bis 6jähriger Kinder. Aachen-Hahn: Hahner Verl.-Ges. 1995, S.13

⁵⁴Vgl. ebd.

⁵⁵Vgl. Senckel: Mit geistig Behinderten leben und arbeiten 1994, S.283

⁵⁶Jean Piaget: Kommentare zu L.S.Wygotski. Argument Sonderband 1982, S.47, zitiert nach: 1982, S.47 zitiert nach Jampert: Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern. Opladen: Leske + Budrich 2002, S.24

⁵⁷Vgl. ebd. S.23f

⁵⁸Duhm: Förderung sprachlicher Kommunikation 4- bis 6jähriger Kinder. 1995, S.13

⁵⁹Wygotski 1986, S.39, zitiert nach: Jampert: Schlüsselsituation Sprache 2002, S.26

logische Relationen erfassen kann.⁶⁰ Im Laufe einer zunehmend komplexer werdenden Sprache spielen auch die typischen „Warum-Fragen“ des Kindergartenkindes eine zentrale Rolle, denn damit versucht es sich einen Ursache-Wirkungszusammenhang zu erarbeiten. *„Die Tiefendimension des Wirklichkeitsverständnisses wird gleichsam systematisch erforscht“*⁶¹ In diesem Prozess lernt das Kind, seine Gedanken in Haupt- und Nebengedanken aufzugliedern, was sich in der Bildung von Nebensätzen zeigt.⁶²

Gegen Ende der Kindergartenzeit und vor dem Schuleintritt sollten alle Kinder die Umgangssprache korrekt beherrschen und komplexe Satzstrukturen anwenden können, mit Ausnahme des Passivs, das zumeist erst im Grundschulalter erlernt wird.⁶³

2.2.2. Früher Fremdsprachenerwerb im Kindergarten

Aufgrund des zuvor beschriebenen kognitiven und sprachlichen Entwicklungsstandes des Kindergartenkindes ergeben sich didaktische und methodische Konsequenzen für die Vermittlung von Fremdsprachen im Kindergarten, die hier in weiterer Folge näher erläutert werden sollen.

„Während der Kindergartenzeit eignen sich Lerner andere Sprachen scheinbar mühelos an. In dieser Zeit dominiert noch ganzheitliches Lernen“,⁶⁴ schreibt Apeltauer (1997) und formuliert damit einen wesentlichen Grundsatz der methodischen Arbeit im Kindergarten. Dies bedeutet, dass

die Kindergartenkinder die fremde Sprache mit Kopf, Hand und darüber hinaus mit Augen und Ohren aufnehmen sollen, d.h. mit verschiedenen Sinnen die Sprache begreifen sollen.⁶⁵

Die neue Sprache muss in verschiedenen Situationen für das Kind real erlebbar werden, wobei insbesondere auf die Kooperation von Körper und Geist Wert gelegt werden muss.

Besonders im Spiel und in der Verbindung der Sprache mit Bewegung werden sprachliche Strukturen und Begriffe für das Kind reproduzierbar und erfassbar.⁶⁶

⁶⁰vgl. Senckel: Mit geistig Behinderten leben und arbeiten 1994, S.283f

⁶¹ Ebd., S.314

⁶² Vgl. ebd., S.315

⁶³Vgl. ebd.

⁶⁴Apeltauer: Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs 1997, S.15

⁶⁵ Schotte-Grebenstein: Vermittelter Fremdsprachenerwerb im Elementarbereich 2006, S.27

⁶⁶Vgl. ebd., S.27

Die Kindergartengruppe soll dem Kind Platz und Raum für eigene Erfahrungen geben, wobei dem Kind und seiner gesamten Persönlichkeit Ausdruck in der pädagogischen Arbeit verliehen werden muss, indem es Wertschätzung und Achtung von Seiten der Erwachsenen erfährt.

Eine ganzheitliche Erwerbssituation muss von einer leistungsfreien Lernatmosphäre geprägt sein, die den Aufbau eines starken Selbstbewusstseins durch Erfolgserlebnisse unterstützt. Dies bewirkt eine größere Sprachbereitschaft beim Kind, das ohne Angst vor Fehlern zu einem kreativeren Umgang mit der fremden Sprache ermutigt wird.⁶⁷

Eine angst- und stressfreie Lernumgebung und eine pädagogische Haltung, die die Interessen der Kinder mit einbezieht, gleichwohl aber auch handlungsorientierte, fächerübergreifende und situative Ansätze verfolgt, ermöglichen erst ein Einlassen des Kindes auf die neue Sprache.⁶⁸ Dann verspürt das Kind keine Hemmungen und die Schwelle zwischen dem Mittelungswunsch und potenziellen Schwierigkeiten kann beispielsweise durch nonverbale Gesten oder Wortschöpfungen überwunden werden.⁶⁹

Wesentlich für den Aufbau einer angst- und stressfreien Atmosphäre ist das emotionale Verhältnis des Kindes zum/zur Kindergartenpädagogen/in, denn das Kindergartenkind baut noch eine sehr tiefe emotionale Beziehung zur Betreuungsperson auf, die eine ebenso bedeutungsvolle Signifikante für den L2-Erwerb darstellt.

Der Grad der Zuneigung, den ein Kind für seine Erzieherin empfindet, hat einen nicht unwesentlichen Einfluss darauf, mit welcher Begeisterung [sic!] und Ausdauer es das Spiel- und Lernangebot der Erzieherin annimmt. Sprachpsychologisch ist [...] von Bedeutung, dass Kinder umso rascher und bereitwilliger ein Sprachmodell übernehmen, je enger sie den Sprecher ins Herz geschlossen haben.⁷⁰

Bezüglich des sprachlichen Vorbildes der/des Betreuers/in ist keine muttersprachliche Kompetenz erforderlich⁷¹, jedoch betonen die Autorinnen Nauwerck (2005) wie auch Schotte-Grebenstein (2006), dass Authentizität bezüglich des sprachlichen Vorbildes gegeben sein muss, d.h. die Betreuungsperson muss über fundierte sprachliche Kenntnisse verfügen und Sicherheit in puncto ihrer Aussprache zeigen.⁷² Nauwerck (2005) spricht sich zudem im

⁶⁷Nauwerck: Zweisprachigkeit im Kindergarten 2005, S.70

⁶⁸Vgl. Britta Günther u. Herbert Günther: Frühe Fremdsprachen im Kindergarten. Stuttgart, Düsseldorf u.a.: Klett 2005, S. 65

⁶⁹ Nauwerck: Zweisprachigkeit im Kindergarten 2005, S.44

⁷⁰Ebd., S.67

⁷¹Vgl. Nauwerck: Zweisprachigkeit im Kindergarten 2005, S.68

⁷²Vgl. Nauwerck: Zweisprachigkeit im Kindergarten 2005, S.68 u. Schotte-Grebenstein: Vermittelter Fremdspracherwerb im Elementarbereich 2006, S.26

Falle von zweisprachiger Erziehung im Kindergarten für eine eindeutige Sprachentrennung nach dem bereits erwähnten Rollenprinzip „*une personne – une langue*“ aus, da sie eine authentische Kommunikationssituation nur dann für gegeben hält, wenn jede der Bezugspersonen konsequent auf ihrer Sprache beharrt und Sprachwechsel von Seiten der Betreuungspersonen nicht vorkommt.⁷³

Einerseits ist es wichtig, dass die Fremdsprache „natürlich“, d.h. „*ohne systematische Darbietung des Lernstoffs*“⁷⁴ in den Kindergartenalltag einfließt und dabei sprachliche Strukturen angewandt werden, die leicht über dem Sprachstand der Kinder liegen⁷⁵, andererseits muss die Fremdsprache aber auch in sprachdidaktische Maßnahmen eingebettet sein. Dies bedeutet, dass die Themen genauso wie auch bei älteren LernerInnen altersgemäß, d.h. kindzentriert nach den spezifischen Interessen der Gruppe ausgewählt werden und in kindlichen Lernformen dargebracht werden müssen. Denn

ein kindgemäßer und lustbetonter Zugang ist ebenso wichtig wie die spielerische Umsetzung des Ganzen. Alltagssituationen, die die kindliche Erlebniswelt widerspiegeln, sind dabei besonders geeignet. So interessieren sich Kinder dieser Altersgruppe vor allem für Farben, Zahlen, Körperteile und Tiere.⁷⁶

Die Fremdsprache soll für die Kinder real erlebbar werden, das heißt in den pädagogischen Alltag und in die täglichen Rituale einfließen. Diese stellen einen wichtigen Bezugspunkt dar und geben den Kindern Orientierung während der Kindergartenzeit. Bezüglich des Fremdspracherwerbs spielen sie eine besondere Rolle, so stellen die täglich wiederkehrenden Phrasen, die den Tagesablauf begleiten, wie zum Beispiel der Mittagsspruch vor dem Essen, eine erste Orientierung in der fremden Sprache dar und werden deshalb als erstes verinnerlicht.

Die didaktischen Spielangebote müssen multisensorisch sein⁷⁷, worunter zu verstehen ist, dass authentische Materialien, die dem Altersstand der Kinder entsprechen und einen Bezug zur momentanen Erfahrungswelt der Kinder aufweisen, in unterschiedlichen Angeboten, die verschiedene Sinne ansprechen sollen, ihren Ausdruck finden.⁷⁸ Besonders beliebt bei Kindern in dieser Altersgruppe sind Finger- und Kreisspiele sowie Handpuppen- und

⁷³Vgl. Nauwerck: Zweisprachigkeit im Kindergarten 2005, S. 67

⁷⁴Nauwerck: Zweisprachigkeit im Kindergarten 2005, S.69

⁷⁵Vgl. ebd.

⁷⁶Schotte-Grebenstein: Vermittelter Fremdspracherwerb im Elementarbereich 2006, S.26

⁷⁷ Vgl. Günther: Frühe Fremdsprachen im Kindergarten. 2005, S. 65

⁷⁸Vgl. ebd.,S.66

Figurentheater, Rhythmik- und Bewegungsangebote und Aktivitäten, die den kreativen Bereich (Malen, Werken, Basteln) umfassen. Außerdem soll dem Kind die Möglichkeit gegeben werden, auch Arbeiten aus den hauswirtschaftlichen Tätigkeiten mit Hilfe der ErzieherIn zu übernehmen. Dies alles meint, dass die Erfahrungen mit der Fremdsprache durch unterschiedliche Formen, Methoden, Materialien und den Wechsel von verschiedenen Sozialformen möglichst abwechslungsreich sein soll. Das fördert die Motivation der Kinder.⁷⁹

Auf Anschaulichkeit und Kontextualisierung der didaktischen Angebote ist besonderen Wert zu legen. Das heißt Lernaktivitäten müssen von visuellen Hilfsmitteln, aber auch von Gegenständen aus der Erfahrungswelt der Kinder begleitet werden.⁸⁰

Die Spiel- und Lernangebote in der Fremdsprache müssen von einer handlungsorientierten und situationsgebundenen Prämisse ausgehen,

denn wenn die Kindergartenkinder die zu erlernende Sprache an die durchlebte Situation oder an in Spiel knüpfen, ist die Reproduktion in Nachahmungsspielen oder Symbolspielen möglich⁸¹

und können so vom Kind individuell weiter verarbeitet werden.

Neben dem Erziehungsverhalten der pädagogischen Betreuung spielen aber auch die Einstellung der Erziehungsberechtigten und des sprachlichen Umfelds insgesamt eine Rolle. Wie schon im Kapitel 2.2. angesprochen, kann eine negative Haltung der Bezugspersonen sowie ein geringes Sprachprestige eine Minderung der Sprachlernbereitschaft des Kindes bewirken.

Deshalb muss der Fremdsprachenerwerb im Kindergarten immer auch mit dem Ziel der interkulturellen Kommunikation einhergehen. Die Begegnung mit Sprachen trägt dazu bei, dass Verständnis für und die Gleichwertigkeit von verschiedenen Sprachen und Kulturen letztendliches Ziel sei.

Das bedeutet im Einzelnen Einsicht in die unauflösbare Bindung eines jeden Menschen an die eigene Kultur und ihre Werthaltungen, Bemühen um das Verstehen der jeweils anderen Kultur und der Anerkennung ihrer Gleichwertigkeit im Verhältnis zur eigenen Kultur, schließlich die Fähigkeit zum Aushandeln von Gemeinsamkeiten.⁸²

⁷⁹Vgl. ebd., S.68

⁸⁰Schotte-Grebenstein: Vermittelter Fremdsprachenerwerb im Elementarbereich 2006, S.27

⁸¹Schotte-Grebenstein: Vermittelter Fremdsprachenerwerb im Elementarbereich 2006, S.26

⁸²Ulrich Bliesener: Warum Frühbeginn? In: Früher Fremdsprachenunterricht: Begründungen und Praxis. Hg. v. Ulrich Bliesener u. Peter Edelenbos. Leipzig: Klett-Grundschulverl. 1998, S.8-19, S. 15

Im Kontext des Kindergartens lässt sich interkulturelle Kompetenz durch die unmittelbare Begegnung und das Erleben anderer Kulturen und Sprachen erfahren. So werden beispielsweise Feste und Bräuche anderer Kulturen gefeiert, es gibt ein Angebot an Büchern unterschiedlicher Sprachen und Spiele aus verschiedenen Ländern werden in die Kindergartenpraxis miteinbezogen. Durch diese Praxis kann für das Kind die Gleichwertigkeit anderer Sprachen und Kulturen erlebbar gemacht werden und „*erste Fenster auf andere Lebensweisen*“⁸³ können geöffnet werden.

2.3. Sprachliche und nichtsprachliche Folgen von zweisprachiger Erziehung

Durch die Herausbildung von Nationalstaaten, die Entwicklung des Begriffes „Vaterland“ und die in der Romantik vertretene Ansicht, dass Sprache und Weltbild einander bedingen wurde frühe Zweisprachigkeit lange Zeit kritisch betrachtet, wenn nicht sogar „*als Gefährdung für die persönliche und intellektuelle Entwicklung von Kindern*“⁸⁴ gesehen.

Die heutige Forschungsliteratur pflegt einen differenzierten Umgang, betont jedoch eher positiven Folgen zweisprachiger Erziehung. Nach wie vor existieren aber einige Vorurteile über zweisprachiger Erziehung, wie sie Kielhöfer und Jonekeit (1998) beschreiben. So stelle eine bilinguale Erziehung eine Überforderung für die Kinder dar, welche dann an emotionaler Kälte leiden, da sie keine Muttersprache und somit keine sprachliche Heimat hätten.⁸⁵ Diese Vorurteile entbehren natürlich jeder wissenschaftlichen Grundlage.

Fthenakis (1985) hingegen beschreibt die Vorteile einer zweisprachiger Erziehung, die sich in einem größeren metasprachlichen Bewusstsein, in verbesserter analytischer Fähigkeit, einem größeren Maß an Kreativität und Originalität, einem positiven Selbstbild und einer beschleunigten Intelligenzentwicklung zusammenfassen lassen.⁸⁶

Nach Cummins' Interdependenztheorie korrelieren die kognitiven Auswirkungen mit dem jeweiligen Grad der Beherrschung in der Erst- und Zweitsprache.⁸⁷ So hängt das Kompetenzniveau in der Zweitsprache von dem Sprachstand in der Erstsprache ab.

⁸³Ebd., S.18

⁸⁴ Nauwerck: Zweisprachigkeit im Kindergarten 2005, S.32

⁸⁵Vgl. Kielhöfer u. Jonekeit: Zweisprachige Kindererziehung 1989, S. 21f

⁸⁶Vgl. Wassilios E. Fthenakis, Adelheid Sonner u.a.: Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten. München: Hueber 1985, S.245

⁸⁷Vgl. Jim Cummins: Die Schwellenniveau- und die Interdependenz-Hypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung. In: Swift, J.: Bilinguale und multikulturelle Erziehung. Würzburg 1982. Zitat nach: Nauwerck: Zweisprachigkeit im Kindergarten 2005, S.36

Wenn also der Stand in der Erstsprache niedrig ist, führt intensives Zweitsprachangebot in der Schule zu einer Störung des Erst- und Zweitspracherwerbs und nicht zu einer Verbesserung der Zweitsprachkompetenz.⁸⁸

In diesem Fall spricht man auch von Halbsprachigkeit bzw. Semilingualismus, bei welchem in keiner der Sprache ein angemessenes Kompetenzniveau erreicht wird. Semilingualismus kann dann auftreten, wenn eine Minderheitsgruppe die Sprache der Majorität ohne gleichzeitige Förderung der Erstsprache erlernt, wenn diese über ein geringes Prestige verfügt, wie dies Untersuchungen von Skutnabb-Kangas und Toukomaa anhand finnischer Immigranten in Schweden belegten.⁸⁹

Bei Schülern einer hohen Sozialschicht und Muttersprache der gesellschaftlichen Majorität, die eine zweite Sprache lernen, ist die Muttersprachentwicklung nicht so sehr schulabhängig, da sie aus der Umgebung reichlich sprachliche Stimulation in der Erstsprache erfahren. Dies trifft beispielsweise auf Untersuchungen zum Kanadischen Immersionsmodell zu.⁹⁰

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass bilinguale Erziehung als erfolgsversprechend angesehen werden kann, da die menschliche Sprachlernfähigkeit auf Mehrsprachigkeit und nicht auf Einsprachigkeit ausgerichtet ist. Soziale Faktoren, das Prestige der Sprachen und eine muttersprachliche Förderung stellen aber wesentliche Einflussfaktoren dar.⁹¹

⁸⁸ Ebd., S.39

⁸⁹Vgl. Fthenakis u.a.: Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes 1985, S.124

⁹⁰Vgl. ebd., S.167

⁹¹Vgl. Henning Wode: Mehrsprachigkeit durch bilinguale Kindergärten. Warum sollte man sie einrichten? Wie sind sie auszurichten? Was leiten sie

<http://www.fmks-online.de/download/Mehrsprachigkeit-Comenius.pdf>

3. Der Kindergarten an der Deutsch-Slowakischen Begegnungsschule in Bratislava

3.1. Darstellung der Institution

Die DSB wurde im März 2005 von einer Gruppe interessierter Eltern, die sich als „Verein zur Gründung und Förderung der Deutsch-Slowakischen Begegnungsschule“ zusammenschlossen, als private Schule gegründet und nahm ihren Betrieb am 6. September 2005 mit insgesamt 22 Kindern in Kindergarten, Vorschule und Grundschule auf.⁹²

Im Gründungsjahr wurden zwei altersgetrennte Kindergartengruppen für Kinder von 3-4 und 4-5 Jahren und eine Vorschulgruppe für 5-6-Jährige, sowie eine parallel geführte 1. und 2. Klasse Grundschule eingeführt. Aufgrund des großen Zuspruchs, den die Schule gerade auch innerhalb der slowakischen Bevölkerung fand⁹³ - das Verhältnis der Kinder mit Slowakisch als Erstsprache zu denjenigen mit Deutsch verhält sich ca. 80:20 -, existieren mittlerweile drei Kindergarten-, eine Vorschulgruppe und eine vollständige Grundschule mit den Klassen 1-4. Jedes Jahr wird die Schule um eine Klasse erweitert mit dem Fernziel, eine Sekundarstufe aufzubauen, welche mit einer Reifeprüfung abschließt, die sowohl in Deutschland als auch der Slowakei als Hochschulzugang anerkannt ist.⁹⁴

Die DSB zählt mittlerweile zu den von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) geförderten Begegnungsschulen insofern, als zwei deutsche Lehrerinnen entsandt wurden und die deutsche Schulleiterstelle mit dem Schuljahr 2007/2008 offiziell errichtet wurde.⁹⁵

Das Deutsche Auslandsschulwesen unterteilt sich in unterschiedliche Schultypen, von denen die Begegnungsschulen als bilinguale und bikulturelle Schulen geführt werden und die SchülerInnenzahl sich zu ca. 80% aus SchülerInnen des Gastgeberlandes und zu 20% deutschen zusammensetzt.⁹⁶

⁹²Vgl. Almanach der Deutsch-Slowakischen Begegnungsschule Bratislava. Schuljahr 2005/06. Unveröffentlichtes Jahrbuch

⁹³Vgl. O.V.: Die Deutsch-Slowakische Begegnungsschule hat sich bestens etabliert. In: Preßburger Zeitung. Juli/August 2006, S.18

⁹⁴Vgl. www.deutscheschule.sk [19.11.07]

⁹⁵Vgl. Almanach der Deutsch-Slowakischen Begegnungsschule Bratislava. Schuljahr 2006/07. Unveröffentlichtes Jahrbuch.

⁹⁶Vgl. Becker, Hans-Georg: Zur Organisation des deutschen Auslandsschulwesens. In: Wolfgang Hammer (Hg.): Deutsche Lehrer in aller Welt. Batmannsweiler: Pädag. Verl. Burgbücherei Schneider 1990 [=Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie Bd. 12], S.2-37, S.26f

Wichtigstes Ziel der Begegnungsschulen [...] ist es, junge Menschen ausländischer und deutscher Nationalität in die Sprache und in die geistigen Inhalte zweier Kulturen einzuführen, bilingual und bikulturell ausgerichtet zu sein.⁹⁷

Dieser Schultyp entspricht mittlerweile der Mehrzahl der deutschen Auslandsschulen und bietet, wie die deutsche Botschaft in Prag anlässlich der Umgestaltung der „Deutschen Schule Prag“ in eine deutsch-tschechische Begegnungsschule 2001, auf ihrer Homepage schreibt

die besondere Chance, dass auch die deutschsprachigen Schüler sich verstärkt auf Sprache, Kultur und Mentalität des Gastlandes einlassen und so in besonderer Weise Kompetenzen erwerben, die sie für die Aufgaben des künftigen Europa [sic!] und einer immer stärker zusammenwachsenden Welt vorbereiten.⁹⁸

1.1.1. Bilingual- bikulturelle Erziehungsmodelle

Ziele von bilingualen – bikulturellen Modellen sind Zweisprachigkeit und zweisprachige Identität.

Die Modelle gehen von zwei grundsätzlichen Überlegungen aus: Einerseits wird die Muttersprache als Voraussetzung für den Erwerb der Zweitsprache betrachtet, andererseits ist das „Akzeptieren und Achten der sprachlichen Identität des Kindes [...] ein ethnisches sowie psychologisches Postulat.“⁹⁹ In der Erziehung sollen beide Kulturen ihre Berücksichtigung und Wertschätzung erfahren und die Verwendung beider Sprachen soll ausgewogen sein, denn

Einseitigkeit der Betonung einer Sprache und Kultur birgt die Gefahr, daß [sic!] das Prestige der anderen leidet, was entsprechende Folgen für die Einstellung zu ihr und die Motivation, sie zu lernen, hat.¹⁰⁰

⁹⁷Ebd., S.27

⁹⁸http://www.deutsche-botschaft.cz/de/POLITIK_PRESSE/ARCHIV/ARCHIV_2002/beg_schule.html
[20.11.2007]

⁹⁹Vgl. Adelheid C. Sonner: Bilinguale, bilingual-bikulturelle un multikulturelle Erziehungsmodelle. In: Zweisprachigkeit im Kindergarten. Ergebnisse eines Modellversuchs. Gemeinsame Förderung ausländischer und deutscher Kinder im Kindergarten. Anregungen – Arbeitshilfen – Materialien für Erzieher und Sozialpädagogen. Hg. v. Staatsinstitut für Frühpädagogik. Donauwörth: Auer 1985, S.21-27, S.24

¹⁰⁰Wassilios E. Fthenakis, Adelheid Sonner u.a.: Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten. München: Hueber 1985, S.265

Jim Cummins formuliert in „*Bilingualism and special education*“¹⁰¹ drei Punkte, die er als wesentliche Merkmale für ein optimales bilinguales Programm formuliert.

- Er hebt die Notwendigkeit von bilingualen LehrerInnen, die sowohl die Erstsprache der Kinder, als auch die Unterrichtssprache beherrschen, hervor.
- Wesentlich erscheint ihm der Gebrauch von paralinguistischen Hinweisen, um Bedeutung mitzuteilen, die Einbettung in einen konkreten Kontext, sowie sprachliche Redundanz und Wiederholung.
- Der dritte Punkt nimmt auf die Bedeutung der Erstsprache Bezug. Cummins fordert hier eine Alphabetisierung in der Erstsprache sowie einen bis zum 6. Schuljahr zunehmenden Gebrauch der Erstsprache in der Hälfte der Unterrichtszeit.¹⁰²

Skutnabb-Kangas stellt die Zweisprachigkeit der LehrerInnen ebenfalls als wichtiges Kriterium für den Erfolg einer bilingualen Einrichtung dar.¹⁰³ Außerdem betont er, dass diese die Wertschätzung betreffend auch nach denselben Maßstäben entlohnt werden müssen, wie die LehrerInnen der Sprache der Majorität.¹⁰⁴

Der Vorteil von bilingualen Schulmodellen liegt laut Cummins in der Chance auf umfassende Zweisprachigkeit, die alle SchülerInnen erhalten, wobei sowohl die SchülerInnen der Majorität als auch der Minorität dabei ein verständliches Zweitsprachangebot für die andere Gruppe schaffen, indem sie voneinander und miteinander lernen.¹⁰⁵

3.1.2. Ist die DSB eine bilingual – bikulturelle Einrichtung?

In der Satzung des „Vereins zur Gründung und Förderung der Deutsch-Slowakischen Begegnungsschule Bratislava“ unter Artikel 2.1. Ziele und Tätigkeiten des Vereins lautet es:

¹⁰¹ Jim Cummins: *Bilingualism and special education. Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon u.a.: Multilingual Matters 1984 (=Multilingual matters 6)

¹⁰² Vgl. Ebd., S.102f

¹⁰³ Vgl. Tove Skutnabb-Kangas: *Bilingualismus or Not: The Education of Minorities*. Translated by Lars Malmberg and David Crane. Clevedon u.a.: Multilingual Matters 1981, S.132

¹⁰⁴ Vgl. ebd.

¹⁰⁵ Vgl. Cummins: *Bilingualism and special education* 1984, S.160

(1) Ziel des Vereins ist die Gründung und Förderung einer allgemein bildenden Begegnungsschule einschließlich Kindergarten / Vorschule für deutschsprachige Schüler.¹⁰⁶

Obwohl später unter Artikel 2.3. auch auf die „*Aufgabe, die Schüler mit der Kultur und der Sprache der Slowakischen Republik vertraut zu machen*“¹⁰⁷ hingewiesen wird, steht die Schule wie unter Artikel 2.4. Schülern nicht-deutscher Staatsangehörigkeit nur dann offen, „*sofern sie die deutsche Sprache in ausreichendem Maß beherrschen*“¹⁰⁸.

Die Betonung auf die Notwendigkeit deutscher Sprachbeherrschung der SchülerInnen in der Satzung des Vereins macht deutlich, dass es sich bei der DSB nicht um eine bilinguale und bikulturelle Schule im Sinne von Gleichwertigkeit und Gleichbewertung beider Sprachen handelt. Denn mit Skutnabb-Kangas (1981) sind nur diejenigen Schulen als zweisprachig zu bezeichnen, in denen beide Sprachen im Unterricht Verwendung finden. Das bedeutet, dass zum Beispiel auf diejenigen Schulen, die eine Sprache nur als Unterrichtsgegenstand anbieten, diese Bezeichnung nicht zutrifft.¹⁰⁹

So findet an der DSB der Unterricht in allen Fächern auf Deutsch statt, in Slowakisch ist er zweigeteilt, für SchülerInnen mit Slowakisch als Muttersprache beträgt das Fach Slowakisch 4,5 % des gesamten Unterrichts (in der ersten Klasse 6 von insgesamt 27 Wochenstunden), für deutsche MuttersprachlerInnen gibt es ab der 1. Klasse die Möglichkeit, Slowakisch als Fremdsprache in einem noch viel geringerem Stundenausmaß zu besuchen.¹¹⁰ Zusätzlich werden leistungsschwache Kinder, deren Erstsprache Slowakisch ist, in externen, vom Österreich Institut Bratislava veranstalteten, Deutsch als Fremdsprache – Kleingruppenkursen gefördert. Susanne Schleif kritisiert in ihrem Artikel in „*Frühes Deutsch 10/2007*“ diese Art von Förderung leistungsschwacher Kinder, da dies die Kinder zusätzlich stigmatisieren könnte, und empfiehlt stattdessen, eine zusätzliche Stundenanzahl von DaF¹¹¹-Stunden, das heißt Einheiten, in denen der Unterricht nach

¹⁰⁶Satzung des „Vereins zur Gründung und Förderung der Deutsch-Slowakischen Begegnungsschule Bratislava“ <http://www.deutscheschule.sk/documents/Satzung%20DE.pdf> [19.11.07]

¹⁰⁷Ebd.

¹⁰⁸Ebd.

¹⁰⁹Vgl. Skutnabb-Kangas, T.: Bilingualism as an Unrealistic Goal in Minority Education. In: Muncio, I. (Hg.): SPLIT-Report Vol.1. Bilingualism, Models of Education and Migration Policies (Report No. 1:1). Stockholm: Commission for Immigration Research 1981, 56-82, S.64. Zitiert nach: Boeckmann: Zweisprachigkeit und Schulerfolg: das Beispiel Burgenland. 1997, S. 43

¹¹⁰Vgl. www.deutscheschule.sk [19.11.2007]

¹¹¹ Im Folgenden wird die gebräuchliche Abkürzung „DaF“ für „Deutsch als Fremdsprache“ verwendet.

fremdsprachendidaktischen Kriterien verläuft, für alle SchülerInnen, die Deutsch nicht als Erstsprache haben, anzubieten.¹¹²

Auch die Lehrerinnen, die von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen an die DSB entsandt wurden, inklusive der Schulleiterin sprechen kein Slowakisch, verfügen also nicht über eine bilinguale Kompetenz, die eine wichtige Komponente in bilingualen - bikulturellen Erziehung darstellt.¹¹³

Hingegen werden die slowakischen Lehrerinnen, die über eine bilinguale Kompetenz verfügen, nicht den deutschen bezüglich ihrer Besoldung gleichgestellt. Sie verdienen rund die Hälfte bis zu zwei Drittel weniger als die deutschen. Dies widerspricht auch der Forderung, die Skutnabb-Kangas (1981) an zweisprachige Erziehungsmodelle stellt, indem er eine Gleichstellung für die zweisprachige LehrerIn auch in Bezug auf dienst- und besoldungsrechtlicher Ebene beansprucht.¹¹⁴

Der Kindergarten der DSB steht grundsätzlich allen Kindern – egal welcher Erstsprache – offen, dennoch gibt es auch hier gewisse Reihungskriterien, die sich wie folgt darstellen:

- Kinder mit deutscher Staatsangehörigkeit, deren Eltern ihren Wohnsitz in der Slowakischen Republik haben,
- Kinder, die bereits einen deutschen Kindergarten besucht haben oder bei denen mindestens ein Elternteil deutsch spricht,
- Kinder, die über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen,
- Kinder, deren Eltern an einer deutschsprachigen Erziehung interessiert sind.¹¹⁵

Diese Reihungskriterien machen deutlich, dass es sich nicht um einen bilingualen Kindergarten handelt, sondern vielmehr um eine „nationale“ Einrichtung, wie es auch die deutschen „Expertenschulen“ im Ausland, die vor allem für die schulische Versorgung von Kindern deutscher Arbeitnehmer im Ausland gegründet wurden, darstellen.

Angesichts der wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Verflechtungen der Bundesrepublik Deutschland mit dem Ausland wird stets eine große Zahl von Deutschen als „Experten“, oft nur für wenige Jahre, im Ausland leben. Sie erwarten

¹¹²Vgl. Susanne Schleif: Qualitätssteigerung des Deutschunterrichts an deutschen Auslandsgrundschulen durch stärker gesteuertes und zielorientiertes Vorgehen. In: Frühes Deutsch 10/2007, S.50-53

¹¹³Vgl. Adelheid C. Sonner: Bilinguale, bilingual-bikulturelle un multikulturelle Erziehungsmodelle. In: Zweisprachigkeit im Kindergarten. Ergebnisse eines Modellversuchs. Gemeinsame Förderung ausländischer und deutscher Kinder im Kindergarten. Anregungen – Arbeitshilfen – Materialien für Erzieher und Sozialpädagogen. Hg. v. Staatsinstitut für Frühpädagogik. Donauwörth: Auer 1985, S.21-27, S.23

¹¹⁴Vgl. Skutnabb-Kangas: Bilingualism or Not. 1981, S.132

¹¹⁵Kindergartenordnung der DSB:

<http://www.deutscheschule.sk/documents/Kindergartenordnung%20DSB.pdf> [19.11.2007]

ein Schulangebot für ihre Kinder, das eine möglichst reibungslose Rückkehr und Rückgliederung in das innerdeutsche Bildungssystem ermöglicht.¹¹⁶

In diesem Sinne spielt die Sprache des Gastgeberlandes im Schulsystem eine nicht gleichwertige Rolle, wohingegen die Förderung der Deutschkenntnisse als Vorbereitung auf den Besuch der Schule ein wichtiges Kriterium in der Kindergartenarbeit darstellt.

Im Kindergarten an der DSB werden die durchwegs zweisprachigen Erzieherinnen¹¹⁷ slowakischer Nationalität auch dazu angehalten, sowohl mit den Kindern, als auch mit deren Eltern in Anwesenheit der Kinder nur Deutsch zu sprechen, indem sie eine zusätzliche Klausel zu ihrem Dienstvertrag unterschreiben müssen, wonach sie dies gewährleisten. Auch spielt bei den Anforderungsqualifikationen für eine Stelle als Kindergartenbetreuerin die fremdsprachliche Kompetenz in Deutsch eine wesentlichere Rolle als die pädagogische Ausbildung, was mit Nauwerk (2005) zu kritisieren ist, denn die

pädagogischen Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmale des Lehrenden stellen mindestens ebenso wichtige Einflussfaktoren dar wie eine eventuelle (annähernde) muttersprachliche Kompetenz.¹¹⁸

Ebenso sollte der Fremdsprachenerwerb im Kindergarten lediglich eine weitere Komponente in der pädagogischen Arbeit hinsichtlich einer Förderung der persönlichen Gesamtentwicklung des Kindes darstellen.

3.2. Richtlinien der pädagogischen Arbeit

Der Kindergarten der DSB richtet sich in seiner pädagogischen Arbeit nach dem „Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder in Baden-Württemberg“, dennoch spielt das slowakische Bildungssystem, die pädagogischen

¹¹⁶Becker, Hans-Georg: Zur Organisation des deutschen Auslandsschulwesens. In: Wolfgang Hammer (Hg.): Deutsche Lehrer in aller Welt. 1990, S.2-37, S. 29

¹¹⁷ Im Bewusstsein, dass es sich im fachlichen Gebrauch der Berufsbezeichnungen Kindergartenpädagoge/in, ErzieherIn und BetreuerIn nicht um Synonyme handelt, habe ich sie in der Darstellung der DSB als solche verwendet, da einige betreuende Personen in der Praxis über eine kleinkindpädagogische Ausbildung verfügten, ander nicht, ihre Funktion in der Institution aber dieselben waren. Da im Kindergarten und in der Schule nur Frauen beschäftigt waren, wird in der Darstellung derselben nur die weibliche Form der Berufsbezeichnungen verwendet.

¹¹⁸ Patricia Nauwerk: Zweisprachigkeit im Kindergarten. Konzepte und Bedingungen für das Gelingen. Freiburg im Breisgau: Fillibach 2005, S.68

Richtlinien für die „materská škola“, eine nicht unbedeutende Rolle, da im Kindergarten fast ausschließlich Betreuerinnen slowakischer Nationalität beschäftigt sind, weshalb ich auch kurz auf das slowakische Kindergartensystem eingehen werde.

Für mich als Kindergartenpädagogin stellt der „Situationsansatz“ nach Zimmer den Hintergrund meiner pädagogischen Richtlinien dar und so soll dieser auch in die Arbeit Eingang finden.

3.2.1. Materská škola - der Kindergarten im slowakischen Bildungssystem

Die auf freiwilliger Basis bestehende Vorschulerziehung teilt sich im slowakischen Bildungssystem in Kindergärten (materské školy) und Sonderkindergärten für Kinder mit speziellen Bedürfnissen (špeciálne materské školy). Seit 2002 gibt es auch einige Grundschulen mit integriertem Kindergarten. Der Besuch des Kindergartens ist ab dem vollendeten zweiten Lebensjahr möglich. Die meisten Kindergärten sind Ganztageseinrichtungen und sind durchschnittlich von 6 – 18 Uhr geöffnet.¹¹⁹

Die Kindergartengruppen sind durchwegs altersgetrennt, wobei die Anzahl der Kinder altersspezifisch variiert, von 22 Kindern im Alter von drei bis vier Jahren bis zu einer Anzahl von 28 Kindern im Alter von fünf bis sechs Jahren.¹²⁰ Falls Kinder unter drei Jahren in die Kindergartengruppe aufgenommen werden, verringert sich die Gruppengröße. Eine Kindergartengruppe wird von einem/r Kindergartenpädagogen/in, deren Ausbildung ein Hochschulstudium darstellt, betreut, die ihre Gruppe entweder die Kindergartenzeit begleitet oder aber jedes Jahr eine neue Gruppe übernimmt.

Ein grundlegender Bildungsplan für Kinderkrippen und Kindergärten (Program výchovnej práce pre jasle a materské školy) wurde im Mai 1999 vom Ministerium für Erziehung sehr konkret und detailliert ausgearbeitet, jedoch wurden den KindergartenpädagogInnen Zugeständnisse in ihrer individuellen Umsetzung des Rahmencurriculums gemacht und mehr Raum für Individualität gelassen.¹²¹ Grundlegend ist hier die Bedeutsamkeit einer ganzheitlichen Förderung des Kindes sowie einer speziellen Vorschulerziehung.

¹¹⁹ Vgl. http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/SK_EN.pdf [24.11.2007]

¹²⁰ http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/SK_EN.pdf [24.11.2007]

¹²¹ http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/041DN/041_SK_EN.pdf [24.11.2007]

The aim of education and upbringing of children of pre-school age is to complete a family education by educational activities, which are aimed at the all-round development of child personality in harmony with his/her individual and age specificities. Preparation of child for compulsory school attendance is part of pre-school education. It is a purposeful process that promotes the upbringing and education of children in order to prepare them in such a way as to be able upon reaching the age of 6 to continue successfully in their education at primary schools.¹²²

Im Vergleich zu österreichischen Kindergärten ist der Tagesablauf in der slowakischen „Materská škola“ wesentlich straffer ausgerichtet, wie das Beispiel in der Darstellung des Länderberichts von Eurydice zeigt.

6,00 - 8,20 games and activities according to the choice of children
8,20 - 8,40 morning exercises, changing sport dresses, hygiene
8,40 - 9,00 morning snack
9,00 - 10,00 1-2 kinds of activities (with a break)
10,00 - 12,10 preparation for stays outdoor, stay outdoors
12,10 - 12,50 changing clothes, hygiene, lunch
12,50 - 14,30 hygiene, preparation for sleep, sleep
14,30 - 14,50 physical training combined with body hardening
14,50 - 15,00 getting dressed, hygiene
15,00 games, activities according to children's interest, departure home¹²³

Die am meisten verbreitete Lernform stellt dennoch das Spiel dar, wie es auch dem Alter der Kinder entspricht. Als didaktische Lernmethoden werden zusätzlich noch Erzählungen, narrative Dialoge, Dramatisierungen und Bildstimuli zur Unterstützung erwähnt.¹²⁴

3.2.2. Der Bildungsplan von Baden-Württemberg

Der Orientierungsplan für Kindertagesstätten in Baden-Württemberg¹²⁵ wurde 2005 anlässlich der gesellschaftlichen Bildungsdebatte und auch vor dem Hintergrund internationaler Studien entwickelt, um den Kindergarten als Ort frühkindlicher Bildung zu erklären.¹²⁶ Er richtet sich an pädagogische Fachkräfte und Träger von Tageseinrichtungen

¹²² Ebd.

¹²³ Vgl. ebd.

¹²⁴ Vgl. http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/041DN/041_SK_EN.pdf [24.11.2007]

¹²⁵ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport: Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder in Baden-Württemberg. Anhörungsentwurf für die Pilotphase. 2005 bis 2007/2008. Unveröffentlicht.

¹²⁶ Vgl. ebd., S.2

und seine Ziele sollten bis zum Schuljahr 2007/08 „entsprechend den Prinzipien von Pluralität, Trägerautonomie und Konzeptionsvielfalt“¹²⁷ erreicht sein.

Der Orientierungsplan beschreibt im Rahmen einer ganzheitlichen Entwicklung des Kindes sechs Bildungs- und Entwicklungsfelder (*Körper, Sinne, Sprache, Denken, Gefühl und Mitgefühl, Sinne und Werte*) näher und fokussiert insbesondere auf die Sprachentwicklung und Schulfähigkeit.¹²⁸

Die Ziele der sechs Bildungs- und Entwicklungsfelder sind ausgehend von der kindlichen Motivation formuliert, die als *Anerkennung und Wohlbefinden erfahren, die Welt entdecken und verstehen, sich ausdrücken können und mit anderen leben* definiert wird, und versuchen eine Weiterintegration in der Grundschule vorzunehmen.¹²⁹ Die Zieldefinitionen sind einerseits sehr knapp und präzise ausgearbeitet, andererseits ermöglichen weiterführende Fragen als Denkanstöße einen breiten Spielraum der Umsetzung im pädagogischen Alltag. So wird beispielsweise unter dem Bildungs- und Entwicklungsfeld „*Sprache*“, das hier exemplarisch für alle anderen kurz erläutert werden soll:

Der Erwerb der Sprache [als] ein Wechselwirkungsprozess zwischen Eigenproduktion und förderlichen Anstößen zur Sprachentwicklung [beschrieben]. [...] Deshalb soll in der Kindertageseinrichtung sehr viel gesprochen werden. Fingerspiele, Lieder, Reime, Gedichte, Erzählrunden, Kreisspiele, rhythmisches Sprechen gehören zum täglichen Programm wie die sprachliche Begleitung von allem, was erlebt und getan wird.¹³⁰

Auf Sprache als Medium zur Verständigung und das Erleben von Mehrsprachigkeit im Sinne einer interkulturellen Kompetenz wird explizit hingewiesen, wenn es heißt:

Fremde Sprachen und Kulturen sind den heutigen Kindern selbstverständlich und vertraut. Die Sprache als wunderbares Instrument entdecken, das bei Kindern anderer Muttersprachen anders klingt, ist in wichtiges Ziel der Sprachförderung. Das Aufgreifen der Vielfalt von Sprachen bedeutet eine Würdigung und Wertschätzung, die das einzelne Kind stärkt und anspricht [...].¹³¹

Die Zieldefinitionen für das Bildungs- und Entwicklungsfeld „*Sprache*“ sind demgemäß so formuliert:

¹²⁷<http://www.opus-nrw.de/kitas/praxis/pdf/bawue.pdf> [24.11.2007]

¹²⁸Vgl. Orientierungsplan v. Baden-Württemberg 2005, S.2

¹²⁹Vgl. ebd., S.31f

¹³⁰Ebd. S. 41

¹³¹Ebd. S.42

Kinder

- erweitern und verbessern ihre nonverbalen und verbalen Ausdrucksfähigkeiten.
 - erweitern in der Verknüpfung von Sprache mit Musik, rhythmischem Sprechen und Bewegung ihre Sprachkompetenzen.
 - nutzen Sprache, um mit anderen zu kommunizieren, eigene Ziele zu erreichen und mit ihren Mitmenschen zu leben.
 - mit einer anderen Herkunftssprache – erwerben Deutsch als Zielsprache und bauen es aus.
 - erfahren unterschiedliche Sprachen als Ausdrucksmöglichkeit und Reichtum.
- lernen Schrift als alltäglichen Teil ihrer Lebensumwelt kennen.¹³²

In den weiterführenden Fragen, die als Denkanstöße dienen sollen, werden zusätzliche Aspekte von Sprache aufgenommen, wie z.B. Sprache in Bezug auf alltägliche Riten (Begrüßung, Verabschiedung, Erzählrunden), Sprache als Spiel (Zungenbrecher, Reime, Sprachspiele), Sprache und orale Erzähltradition, Sprache als Form der Wissensvermittlung (kindliche Fragen als Form des Philosophierens), Sprache als Medium zur Konfliktbewältigung usw.¹³³

Zusätzlich lässt sich Sprache ausgehend von der kindlichen Motivation in folgende Aspekte unterteilen:

- Sprache als Instrument, um Anerkennung zu bekommen und Wohlbefinden zu erfahren
- Sprache, die dazu hilft, die Welt zu entdecken und zu verstehen
- Sprache nutzen, um sich auszudrücken
- Sprache entfalten, um mit Anderen zu leben¹³⁴

Diese Unterteilungen machen deutlich, dass das einzelne Kind mit seiner eigenen Individualität und Persönlichkeit im Mittelpunkt des Bildungsplanes von Baden-Württemberg steht, der einzelne Bildungs- und Entwicklungsziele nicht losgelöst, sondern als Mittel zur Entfaltung der Gesamtpersönlichkeit des Kindes betrachtet.

Dies erinnert stark an den „Situationsansatz“, der im Folgenden kurz erläutert werden soll.

¹³²Ebd., S.42

¹³³Ebd., S.42f

¹³⁴Ebd.

3.2.3. Der Situationsansatz in der Kindergartenarbeit

Der Situationsansatz nach Zimmer, der die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen seit den 70er Jahren prägt, stellt das Kind und seine individuelle Lebenserfahrung, die vielfältig und widersprüchlich zugleich ist, in den Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit.

Lernen in Lebenssituationen will die Mädchen und Jungen [...] anders wahrnehmen denn als „Kindergartenkinder“. Ihr ganzes Leben mit seinen vielfältigen Einbindungen (und Begrenzungen) bietet „Stoff“. Immer geht es darum, Heranwachsende ein Stück weit mehr teilhaben zu lassen. Sie werden so Schritt für Schritt lernen, ihre Lebenssituationen selbstbestimmt, sachgerecht und solidarisch zu bewältigen.¹³⁵

Das bedeutet also, dass in der pädagogischen Arbeit die individuellen Bedürfnisse, persönliche Interessen und Erfahrungen jedes Kindes sowie seine Fragen und Antworten darauf im Zentrum der Gestaltung des Kindergartens stehen. Es geht darum, im Austausch mit den Kindern und Eltern Schlüsselsituationen im Leben der Kinder herauszufinden. Diese Schlüsselsituationen sollen die Kinder dazu befähigen, exemplarisch Zusammenhänge zu verstehen, mitzugestalten und zu verändern und dabei für ihre Entwicklung wichtige Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erwerben.

Kompetenz bedeutet Bildung, Wissen, Befähigung. Man braucht Kompetenzen, um in komplexen Realsituationen sachangemessen handeln zu können. Wesentlicher Teil des Situationsansatzes ist deshalb sein Bildungsanspruch, die Entwicklung von Weltverständnis. Die Vermittlung von Bildung erfolgt in sozialen Zusammenhängen, darin unterscheidet sich der Situationsansatz von der Praxis einer in Teilstücken zergliederten Wissensvermittlung.¹³⁶

Zimmer beschreibt die wesentlichsten Ziele des Situationsansatzes folgendermaßen:

- die Orientierung des Lernens an Lebenssituationen von Kindern,
- die Verbindung von sozialem und sachbezogenem Lernen,
- die Einrichtung altersgemischter Gruppen,
- die pädagogische Mitwirkung von Eltern und anderen Erwachsenen,
- ein dialogisches Verhältnis von Lehrenden und Lernenden,

¹³⁵Hedi Colberg-Schrader, Marianne Krug u.a.: Soziales Lernen im Kindergarten. München: Kösel 1991, S. 75

¹³⁶Jürgen Zimmer: Das kleine Handbuch zum Situationsansatz. Praxisreihe Situationsansatz Ravensburg: Beltz 1998, S.14f

- die gemeinwesenorientierte Arbeit, die offene Planung und die Ausgestaltung des Kindergartens als Lebensraum¹³⁷

Einen zentralen Punkt im Situationsansatz stellt das soziale Lernen dar, dass sich gegen isoliertes und instrumentelles Lernen richtet. Gerade in letzter Zeit ausgelöst durch die PISA-Studien ist Bildung zu einem politischen Schlagwort geworden.

Bildung ist zu einem Müllwort geworden, ein Begriff für den Container, völlig beliebig verwendbar. Nachdem die Schockwelle nach den verschiedenen PISA-Studien über Deutschland gerollt ist, kann es jeder mit seiner eigenen Deutung benutzen. Von den Parteien wird es in die politischen Auseinandersetzungen hineingerissen. Wahlen sollen damit gewonnen werden. Ein gutes altes Wort hat Hochkonjunktur. Vor Missbrauch ist es nicht geschützt, und es wird gründlich missbraucht.¹³⁸

Provokant formuliert Wolfgang Liegle hier die gegenwärtige Diskussion rund um den Begriff „Frühförderung“, der auch die Institution Kindergarten miteinbezogen hat. Vielfach wird der Kindergarten hier lediglich als Vorbereitung auf die Schule gesehen, indem er „basale Schulleistungen“ wie Frühlesen, Frührechnen, Frühschreiben fördern soll.¹³⁹ Dabei aber wird das Kind mit seinem persönlichen Erleben nicht ernst genommen und Lernen wieder instrumentalisiert.

¹³⁷Jürgen Zimmer.: Der Situationsansatz als Bezugsrahmen der Kindergartenreform In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden und einem Registerband. Hg. v. Dieter Lenzen. Bd. 6 Erziehung in früher Kindheit. Hg. v. Jürgen Zimmer 1995, S. 21-38, S.21

¹³⁸Wolfgang Liegle: Anfang gut – alles gut. Frühkindliches Lernen zwischen PISA-Fieber und Bildungswahn. In: Unsere Kinder 2/2007, S. 2-8, S.3

¹³⁹Vgl. ebd., S.5

4. Früher Fremdspracherwerb im Kindergarten der DSB

4.1. Untersuchungsmethodik

4.1.1. Teilnehmende Beobachtung

Die vorliegende Untersuchung entstand auf der Basis meiner Anstellung als Kindergartenpädagogin im Kindergarten der DSB von September 2006 bis Mai 2007. Sie basiert also weitgehend auf Feldforschung, genauer gesagt teilnehmender Beobachtung.

Die teilnehmende Beobachtung ist eine in den Wissenschaftsdisziplinen der Kultur- und Sozialanthropologie seit Beginn des 20. Jahrhunderts mit Bronislaw Malinowski, dem „Vater der Feldforschung“, etablierte, sowie in den Erziehungswissenschaften sehr weit verbreitete Form der qualitativen Forschung. In der Fremd- und Zweitsprachenforschung sind qualitative Forschungsansätze noch recht neu¹⁴⁰, doch gerade in der Arbeit mit Kindern stellt qualitative Forschung in Form von Beobachtung eine effiziente und notwendige Vorgehensweise dar und ist vom Kindergartenalltag in der pädagogischen Praxis nicht wegzudenken.¹⁴¹

Die Definition nach Denzin macht die Komplexität der teilnehmenden Beobachtung in Bezug auf ihre vielschichtige Methodologie deutlich.

Teilnehmende Beobachtung ist eine Feldstrategie, die gleichzeitig Dokumentenanalyse, Interviews mit Interviewpartnern und Informanten, indirekte Teilnahme und Beobachtung sowie Introspektion kombiniert.¹⁴²

Auch Flick beschreibt die „*methodische Flexibilität und Gegenstandsangemessenheit*“¹⁴³ als Vorzüge der Methode.

¹⁴⁰Vgl. Andreas Müller-Hartmann u. Marita Schocker-v. Ditzfurth: Einleitung: Qualitative Forschung im Bereich „Fremdsprachen lehren und lernen“. In: Andreas Müller-Hartmann u. Marita Schocker-v. Ditzfurth (Hg.): Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen. Tübingen: Narr 2001, S.2-10, S.2

¹⁴¹Vgl. Christine Mehl: Systematisches Beobachten von Kindern. Methoden der Sensibilisierung der Wahrnehmung. In: Charlotte Niederle (Hg.): Methoden des Kindergartens. Gesammelte Beiträge aus der Fachzeitschrift „Unsere Kinder“. Bd. 2. Linz: Landesverlag 1997 (2. Auflage), S.108-116, S.108

¹⁴²Denzin, N.K.: The Research Act (3.Aufl.). Englewood Cliffs: Prentice Hall 1989, S.13f. Zitiert nach: Uwe Flick: Qualitative Forschung. Theorien, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt (4.Aufl.) 1999, S.157

¹⁴³Flick: Qualitative Forschung 1999, S. 164

Und so kombinierte ich meine Beobachtungsaufzeichnungen mit Tonband- und Videoaufnahmen und führte zusätzlich mehrere Gespräche und Interviews mit Kolleginnen und der Schulleiterin.

Im Zentrum der Methode steht jedoch die unmittelbare Erfahrung im Feld und so beschreibt Lüders als signifikantes Kennzeichen der Methode die aktive Teilnahme des Forschers / der Forscherin an der Praxis derjenigen, die er oder sie erforschen will,

über deren Handeln und Denken er bzw. sie Daten erzeugen möchte [...]. Dabei ist die Annahme leitend, dass durch die Teilnahme an face-to-face-Interaktionen bzw. die unmittelbare Erfahrung von Situationen Aspekte des Handelns und Denkens beobachtbar werden, die in Gespräche und Dokumenten – gleich welcher Art – über diese Interaktionen bzw. Situationen nicht in dieser Weise zugänglich wären.¹⁴⁴

Das Eintauchen in das untersuchte Feld bedeutet also, dass die Beobachtungen nicht durch einen Fremden, sondern aus der Perspektive des/der Teilnehmers/in erfolgen.

Dies heißt aber auch, dass der/die teilnehmende Beobachterin einen Einfluss auf das Beobachtete durch seine/ihre Teilnahme hat. Dies soll in einer reflektierenden Darstellung Eingang finden und in dem Kapitel „Schwierigkeiten und Grenzen der Methode“ explizit dargestellt werden.¹⁴⁵

Jorgensen beschreibt als weitere Kennzeichnung die Bedeutung von Alltagssituationen und – settings, die die Basis der Untersuchung darstellen sowie einen offenen Forschungszugang, der als Prozess verstanden werden muss.¹⁴⁶

Zusammenfassend lässt sich teilnehmende Beobachtung also als qualitative Forschungsmethode beschreiben, die durch einen längeren und unmittelbaren Feldaufenthalt gekennzeichnet ist und Beobachtung als Prozess versteht, der sich mit anderen Methoden verbindet. Auch ich kombinierte meine Beobachtungen mit Interviews und Video- und Tonbandaufzeichnungen, wobei ich die Schulleiterin Frau Lutz sowie eine Erzieherin der Marienkäfergruppe, Frau Porubcanová, zum Fremdspracherwerbskonzept der Institution befragte¹⁴⁷. Außerdem finden in der Arbeit einige authentische Gesprächsaufzeichnungen zwischen Kindern der Marienkäfergruppe Platz, die ich mittels Tonbandaufzeichnungen

¹⁴⁴Christian Lüders: Teilnehmende Beobachtung. In: Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki, Michael Meuser (Hg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Opladen: Leske und Budrich 2003, S. 151-153, S.151

¹⁴⁵Vgl. Uwe Flick: Qualitative Forschung. 1999, S.157

¹⁴⁶Jorgensen: Participant Observation. A Methodology for Human Studies. London: Sage 1989, S.13f. Zitiert nach: Uwe Flick: Qualitative Forschung. 1999, S.157

¹⁴⁷ Interviews mit Frau Lutz und Frau Porubcanová siehe Anhang

transkribierte und die exemplarisch meine Beobachtungen illustrieren sollen. Aufgrund des stetigen Lärmpegels in der Gruppe mussten viele Aufzeichnungen aber unberücksichtigt bleiben, da eine Analyse des Sprachmaterials aufgrund der starken Nebengeräusche nicht möglich war.

4.1.2. Zur Etablierung der Forschungsfrage

Qualitative Forschung steht für ein offenes und ganzheitliches Forschungsverfahren und so soll das Forschungsprojekt auch immer als Forschungsprozess verstanden werden, womit eine möglichst neutrale und offene Haltung des Forschers / der Forscherin in Bezug auf Vorannahmen und Hypothesen gemeint ist, nicht aber ein Vorgehen ohne Forschungsfrage.

Das vielzitierte Prinzip der Offenheit qualitativer Forschung [...] problematisiert die Vorab-Formulierung von Hypothesen. Damit ist jedoch keineswegs gemeint, daß [sic!] auf die Festlegung und Formulierung der Fragestellungen verzichtet werden sollte. Entscheidend ist, daß [sic!] der Forscher eine klare Vorstellung über seine Fragestellung entwickelt und dabei noch offen bleibt für neue und im besten Fall überraschende Ereignisse.¹⁴⁸

Das heißt also, dass die Entwicklung der Fragestellung am Erfolg qualitativer Forschung wesentlich beteiligt ist, jedoch wird dieser Punkt in vielen Studien über die Methode des öfteren vernachlässigt.¹⁴⁹ Gerade in der Methode der teilnehmenden Beobachtung ist die Etablierung einer Fragestellung im Verlauf des Forschungsprozesses sehr wichtig, da es schlichtweg nicht möglich ist, alles zu sammeln und alles zu beobachten. Somit stellt die Eingrenzung und Auswahl von Beobachtungssituationen ein wesentliches Kriterium im Forschungsprozess der teilnehmenden Beobachtung dar.¹⁵⁰

In Bezug auf Hypothesen und Vorannahmen des Forschers / der Forscherin wurde oft

die theoretische Strukturierung des Forschungsgegenstandes zurückzustellen, bis sich diese Strukturierung durch die Forschungssubjekte selbst herausgebildet hat. Das theoretische Vorwissen soll suspendiert werden, um die Wahrnehmungsfähigkeit offen zu halten und nicht den untersuchten Subjekten von vornherein Strukturen überzustülpen, die diesen eigentlich nicht angemessen sind.¹⁵¹

¹⁴⁸ Flick: Qualitative Forschung. 1999, S.63

¹⁴⁹ Vgl. Flick: Qualitative Forschung. 1999, S.63

¹⁵⁰ Vgl. ebd., S.161

¹⁵¹ Adelheid Hu: Zwischen Subjektivität und dem Anspruch auf Exploration authentischer Perspektiven: Forschungsmethodische Anmerkungen zu einer interpretativ-ethnografischen Studie. In: Andreas Müller-

Dieser Anspruch bedeutet also, während der Forschung die Theorie hinten anzustellen und sich vorerst auf das rein Beobachtbare zu konzentrieren. In neueren Studien wird dies aber zunehmend als unmöglich betrachtet, da der Forschungsinteresse ja unmittelbar in eine gewisse Erkenntnistheorie eingebettet ist.

[...] mit der Teilnehmenden Beobachtung als Methode [ist] immer eine Fragestellung zu verbinden, die in [fachbezogene] Diskussionen eingebettet ist (Theorie) und meistens gleichzeitig mit einem bestimmten Thema (Problem) verbunden ist.¹⁵²

Auch Hu (2001) argumentiert dahingehend:

Das Umreißen der Fragestellung unter theoretischen Aspekten muss aufgrund von Vorwissen, einer bestimmten Perspektive und einem erkenntnisleitenden Interesse entstehen.¹⁵³

In Folge meiner Untersuchung stellte sich für mich die Forschungsfrage nicht nur am Anfang, sondern wurde durch die Praxis, durch die teilnehmende Beobachtung, in mehreren Phasen revidiert und neu gestaltet. In meiner Herangehensweise an das Forschungsprojekt wird einerseits die Bedeutung des Vorwissens und Interesses am Thema deutlich, andererseits sieht man in meiner Vorgehensweise auch deutlich die drei Phasen, in die Spradley die teilnehmende Beobachtung einteilt.¹⁵⁴ Nach ihm zeigt sich im Forschungsprojekt ein Wechsel von deskriptiver zu fokussierter und schließlich zu selektiver Beobachtung.¹⁵⁵

Als ich das Angebot erhielt, im Kindergarten an der DSB in Bratislava zu arbeiten, sah ich darin eine Verbindung meiner langjährigen Berufserfahrung als Kindergartenpädagogin mit dem Schwerpunkt meines Studiums „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“. Ich begann mich für das Thema „früher Fremdsprachenerwerb“ und seinen Konsequenzen für die pädagogische Arbeit im Kindergarten vermehrt zu interessieren und versuchte mir einen ersten Überblick über den Stand der Forschung diesbezüglich zu verschaffen. Da ich von einem bilingualen Kindergarten ausging, in dem die Sprachen Deutsch und Slowakisch

Hartmann u. Marita Schocker-v. Ditzfurth (Hg.): Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen. Tübingen: Narr 2001, S.11-39, S.17f

¹⁵²http://www.uni-koblenz.de/~gpk0/download/ws0607/veranstaltungen/1.1.12/teilnehmende_beobachtung.pdf [26.11.2007]

¹⁵³ Ebd., S.18

¹⁵⁴ Vgl. Spradley: The cultural experience 1972, S.45 zitiert nach Flick: Qualitative Forschung 1999, S.158

¹⁵⁵ Vgl. ebd.

gleichberechtigt nebeneinander stehen, begann ich mich in Konzepte von mehrsprachigen Kindertagesstätten einzulesen. Meine Ausgangsposition der Forschungsfragestellung lautete somit auch: „Wie entwickelt sich Mehrsprachigkeit in einem mehrsprachigen Kindergarten?“. Diese Forschungsfrage war einerseits viel zu weit gefasst, andererseits ging sie aber auch an der tatsächlichen Praxis im Kindergarten vorbei, wie mir bereits während der ersten Wochen der Arbeit in der Kindergartengruppe bewusst wurde. Von Seiten der Kindergarten- und Schulleitung gab es auch nach einigen Gesprächen kein Interesse an der Entwicklung eines bilingualen Kindergartens und so musste ich unweigerlich auch meine Forschungsfrage ändern. Ich versuchte mir nun einige Wochen lang einen Überblick zu verschaffen, indem ich möglichst alles beobachten wollte, was naturgemäß nicht möglich war und nur Unklarheit verursachte. Doch nach einigen Monaten fielen mir zunehmend Formen von Codeswitching und Sprachmittlung im sprachlichen Verhalten der slowakischen und bilingualen Kinder auf, das auch zunehmend das Interaktions- und Spielverhalten mit den Kindern deutscher Muttersprache prägte, weshalb ich mich in meiner Beobachtung auf die Auswirkungen des Fremdspracherwerbs auf das Spiel-, Sozial- und Interaktionsverhalten der Kinder beschränkte. Ich fokussierte meine täglichen Beobachtungen auf die selbständige Gruppenbildung der Kinder im Freispiel, auf die Interaktionen mit den Erzieherinnen und auf Formen von Sprachmittlung und Codeswitching. Meine Forschungsfrage ließ sich nun als: „Wie beeinflusst der Fremdspracherwerb des Deutschen das Spiel-, Sozial und Interaktionsverhalten der Kinder?“ im Zusammenhang und Wechselwirkung mit der Struktur der Organisation beschreiben.

4.1.3. Schwierigkeiten und Grenzen der Methode

Qualitative Forschung bedeutet im Gegensatz zur quantitativen Forschung keine Zentriertheit auf Daten, Zahlen und Fakten, vielmehr steht der Forscher / die Forscherin im Mittelpunkt des Projekts.

Bei qualitativer Forschung hat die Person des Forschers eine besondere Bedeutung. Er wird mit seinen kommunikativen Fähigkeiten zum zentralen „Instrument“ der Erhebung und Erkenntnis.¹⁵⁶

Gerade in Methode der teilnehmenden Beobachtung, in der der Forscher/die Forscherin in das Feld eintaucht und die Beobachtung nicht durch einen Fremden, sondern unmittelbar Beteiligten erfolgt, darf der Einfluss des teilnehmenden Beobachters nicht unberücksichtigt bleiben und muss in der Forschungsarbeit reflektiert werden. Damit stellt sich auch schon das Kernproblem der teilnehmenden Beobachtung, das Lüders als Spagat beschreibt, den der Forscher/die Forscherin vollführen muss, nämlich zwischen der *„Nähe zum Feld, die er benötigt, um die entsprechenden Daten erzeugen zu können, und der Distanz, die er wahren muss, um überhaupt beobachten zu können“*¹⁵⁷ auszugleichen. Der Forscher/die Forscherin muss einerseits soweit Zugang zum Feld haben, dass er/sie aus der Innenperspektive heraus beobachten und beschreiben kann, andererseits muss die Distanz des „professionellen Fremden“ beibehalten werden.¹⁵⁸

Bei teilnehmender Beobachtung geht es mehr noch als bei anderen qualitativen Methoden, um die möglichst weitgehende „Gewinnung der Innenperspektive“ auf das untersuchte Feld bei gleichzeitiger „Systematisierung des Fremdenstatus“, der erst den Blick auf das Besondere im Alltäglichen und in den Routinen im Feld ermöglicht. Der Verlust dieser kritischen Außenperspektive und die unhinterfragte Übernahme der im beobachteten Feld geteilten Sichtweisen werden auch als „going native“ bezeichnet.¹⁵⁹

Das heißt also, dass sich der Forscher/die Forscherin in dem Dilemma befindet, einerseits zunehmend im Feld involviert zu sein, was aber erst ein Verstehen der Praxis mit sich bringt, und andererseits eine notwendige Distanz zum Feld einhalten muss, die wiederum Voraussetzung für wissenschaftliches Arbeiten darstellt.¹⁶⁰

Einige Studien gehen sogar soweit, die ethnographische Beschreibung bereits als Auslegung und Interpretation des Forschers/der Forscherin zu betrachten, da der Forscher/die Forscherin als „key instrument“ einer Anzahl von Bedingungen erliegt, zudem eben sein theoretische Vorwissen, seine Interessen und seine Vorannahmen zählen, die eine Auswahl

¹⁵⁶Flick: Qualitative Forschung. 1999, S. 71

¹⁵⁷Christian Lüders: Teilnehmende Beobachtung. In: Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Hg. v. Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki u.a. Opladen: Leske und Budrich 2003, S.151-153, S.152

¹⁵⁸Vgl. Flick: Qualitative Forschung 1999, S. 161

¹⁵⁹Ebd., S.161

¹⁶⁰Vgl.ebd.

der Beobachtung bedingen und eine objektive Beschreibung nicht mehr möglich machen.¹⁶¹ Damit stellt sich die Frage, was genau eigentlich unter dem ethnographischen Protokoll zu verstehen ist, ob es als „*vergleichsweise neutrale Beschreibung von Sachverhalten*“¹⁶² oder aber als „*Erzählung[...] des Beobachters*“¹⁶³ aufzufassen ist.

In dieser Hinsicht kann man jede qualitative Forschung als Interpretation verstehen, und obwohl die Aufgabe qualitativer Forschung eben nicht harte Zahlen und Fakten sind, bleibt das ambivalente Verhältnis bestehen.

In meinem Fall war ich natürlich in die Prozesse des Kindergartens sehr eingebettet, schließlich wurde ich von der Institution bezahlt und stellte für die Kinder nicht nur eine teilnehmende Beobachterin dar, sondern war auch unmittelbare Vertrauens- und Bezugsperson. Durch mein achtmonatiges Arbeitsverhältnis habe ich aber auch einen sehr unmittelbaren Einblick in das Kindergartengeschehen und Sprachverhalten der Kinder sammeln können, der externen Personen verwehrt geblieben wäre. Zur Institution der DSB konnte ich mittlerweile auch eine distanzierte Perspektive aufbauen und kann dahingehend meine eigene Position reflektieren.

4.2. Die Kindergartengruppe

4.2.1. Zur Gruppenstatistik

Die „Marienkäfergruppe“ an der DSB wurde im Schul- bzw. Kindergartenjahr anfangs als altersgetrennte Gruppe für Kinder im Alter von drei bis vier Jahren konzipiert. Zusätzliche Anmeldungen von Kindern bewirkten allerdings eine Öffnung hinsichtlich der Altersgrenze und so besuchten in den acht Monaten, in denen ich als Kindergartenpädagogin in der Gruppe arbeitete, 17 Kinder im Alter von zweieinhalb bis fünf Jahren die Gruppe, wobei aber der Altersdurchschnitt der Gruppe insgesamt sehr jung war.

Zehn der insgesamt siebzehn Kinder waren Eingewöhnungskinder, für sie war das Kindergartenjahr 2006/07 ihr erstes, zum Teil aber hatten sie zuvor schon andere Einrichtungen besucht.

¹⁶¹Vgl. Dan Sperber: Das Wissen des Ethnologen. Frankfurt u. New York: Ed. Qumran im Campus-Verl. [u.a.] 1989, S.29

¹⁶² Christian Lüders: Teilnehmende Beobachtung. In: Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Hg. v. Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki u.a. Opladen: Leske und Budrich 2003, S.151-153, S.152

¹⁶³Ebd.

Von den achtzehn Kindern gestaltete sich das Geschlechterverhältnis relativ ausgewogen (10 Buben und 8 Mädchen).

Die „Marienkäfergruppe“ besuchten Kinder deutscher (3), österreichischer (1) und slowakischer Nationalität (13). Die Eltern der deutschen und österreichischen Kinder waren aufgrund beruflicher Mobilitätsprogrammen und Firmenexpansionen nach Bratislava übersiedelt und waren gewissermaßen Experten für deutsche und österreichische Institutionen, die Zweigstellen in der Slowakei aufbauten; ihr Dienstverhältnis war zumeist ein befristetes, sodass der Kindergarten und die Schule nur für einen gewissen Zeitraum in Anspruch genommen wurden, die weitere Schullaufbahn aber in Österreich oder Deutschland fortgesetzt wurde. Es war daher auch keine Seltenheit, dass ein Schul- oder Kindergartenwechsel mitten im Jahr vollzogen wurde.

Die Eltern der slowakischen Kinder waren einer sehr gut situierten Oberschicht zuzurechnen. Die jährliche Gebühr für den Kindergarten beträgt immerhin SKK 153.600 (~ € 4631,98)¹⁶⁴, was einem monatlichen Kindergartengeld von ca. €385 entspricht, was gemessen am slowakischen monatlichen Durchschnittseinkommen von €395¹⁶⁵ einen immensen Betrag darstellt. Deutsch hat in der Slowakei eine lange Tradition und genießt auch heute ein sehr hohes Prestige, weshalb der Fremdspracherwerb für die Kinder slowakischer Nationalität als Zuwachs von kulturellem Kapital gesehen wird.

In Bezug auf die Erstsprachen der Kinder gab es unterschiedliche Formen des Erstspracherwerbs, zu denen die eingefügte Tabelle einen überschaubareren Einblick liefern soll.

Erstsprachen der Kinder	L1 = Slowakisch	L1 = Deutsch	L1 - Bilingualismus	L1 - Trilingualismus
Anzahl der Kinder	10	2	4, davon 3 (Slowakisch / Deutsch) 1 (Russisch / Deutsch)	1 (Spanisch / Slowakisch / Deutsch)

¹⁶⁴Umrechnungskurs: € 1 = SKK 33,161 [Stand: November2007]

¹⁶⁵<http://wko.at/statistik/Nachbar/inflationverdienst.pdf> [2.12.2007]

Neben den zehn Kindern mit Slowakisch und den zwei Kindern mit Deutsch als Muttersprache, besuchten auch vier Kinder mit bilinguaem und ein Kind mit trilinguaem Erstsprachenerwerb die Kindergartengruppe. Da der bilinguale und trilinguale Erstspracherwerb dieser Kinder sehr unterschiedlich erfolgt, möchte ich kurz näher auf diese verschiedenen Erwerbsverläufe eingehen.

Bei Elisa (4 Jahre) erfolgte der doppelte Erstsprachenerwerb „Slowakisch / Deutsch“ nach dem Rollenprinzip „eine Person – eine Sprache“. Der Vater ist deutscher Nationalität und spricht nur deutsch, während die Mutter als Slowakin nur slowakisch mit dem Kind spricht. Die Familiensprache ist deutsch.

Bei Christina (4 Jahre) verhält es sich ebenso, nur dass hier die zweite Sprache, die der Mutter, Russisch darstellt.

Bei Matej (3 Jahre) und Patrik (4 Jahre) sind beide Elternteile slowakischer Nationalität, ein Elternteil verfügt aber über annähernd muttersprachliche Kompetenzen in Deutsch, sodass er/sie großteils Deutsch mit dem Kind spricht. Diese Form der intentionalen Zweisprachigkeit wurde in der Forschung, wie eingangs erwähnt, als künstlich dargestellt und oft negativ beurteilt.¹⁶⁶

Bei Adam (4 Jahre) gestaltete sich der Spracherwerb trilingual, indem seine Mutter als spanische Muttersprachlerin mit ihm spanisch, der Vater slowakisch mit ihm spricht, die Familiensprache aber Deutsch ist.

Die Kindergartengruppe wurde von drei Erzieherinnen betreut, wobei die Arbeitsschichten so gegliedert waren, dass jeweils zwei Betreuerinnen anwesend waren. Ich arbeitete mit zwei Kolleginnen slowakischer Muttersprache zusammen, die über sehr gute Deutschkenntnisse verfügten, jedoch nicht über eine spezifische kleinkindpädagogische und kindergartendidaktische Ausbildung.

4.2.2. Der Tagesablauf

Die Organisation des Tagesablaufs im Kindergarten wird durch die Öffnungszeiten der Kindertageseinrichtung sowie von den Bedürfnissen der Eltern und Kinder beeinflusst.

¹⁶⁶Vgl. Jozef Pallay: Ist intentionale Zweisprachigkeit künstlich? In: Peter Cichon (Hg.): Gelebte Mehrsprachigkeit. Akten des Wiener Kolloquiums zur individuellen und sozialen Mehrsprachigkeit, 5./6.XI.2005. Wien: Praesens 2005, S.47-60, S.47

Der Tagesablauf im Kindergarten ist geprägt durch verschiedene Phasen, die die Aufmerksamkeit des Kindes lenken. Diese Spannen der Aufmerksamkeit gilt es in der Kindergartenarbeit und in der Planung des Tagesablaufes zu berücksichtigen.

Das Kindergartenkind benötigt eine gewisse Regelmäßigkeit im Tagesablauf als Hilfe für seine zeitliche Orientierung, doch soll die Tagesgestaltung im Kindergarten auch einige zeitliche Freiräume enthalten.

Als wichtigste Grundregel gilt: Das konzentrierte Spiel der Kinder soll nicht unnötig unterbrochen werden. Das ist selbst dann abzuwägen, wenn eine gemeinsame Aktivität für alle Kinder der Gruppe geplant ist. Jedenfalls soll den Kindern Zeit gegeben werden, sie zu einem späteren Zeitpunkt fortsetzen zu können.¹⁶⁷

Der Kindergarten an der DSB hat montags bis freitags ganztags von 7.30 Uhr bis 17.30 Uhr geöffnet, wobei alle Kinder bis spätestens 9.00 Uhr im Kindergarten sein sollen. Die durchschnittliche tägliche Kindergartenbesuchszeit lag bei ca. 8 Stunden, das heißt viele Kinder wurden schon früh morgens in den Kindergarten gebracht und blieben auch nachmittags in der Einrichtung.

Wenn die Kinder in der Früh in den Kindergarten kommen, brauchen sie meist noch einige Zeit, um sich zurecht zu finden und sich zu orientieren. Sie sollen Zeit haben, sich einen Überblick über mögliche Spielangebote und –partnerInnen zu machen. Wichtig ist, dass die Kindergärtnerin Zeit hat, sich den Neuankömmlingen entsprechend zu widmen, sie zu begrüßen, ihnen zuzuhören und ihre Tagesverfassung wahrzunehmen.

Für die Kinder bestand während 7.30 – 9.30 Uhr auch die Möglichkeit, das Frühstück einzunehmen. Während der Zeit stand ihnen ein Frühstückstisch zur Verfügung.

Um 9.15 Uhr, wenn alle Kinder anwesend waren fand der Morgenkreis als erste gemeinsame Aktivität des Tages statt. Im Sitzkreis wurde ein Begrüßungslied gesungen, Spiele gespielt, Lieder gesungen und in das jeweilige Beschäftigungsthema eingeführt, das in der Folge durch verschiedene Angebote in Kleingruppen weitergeführt wurde, die die Kinder ungezwungen annehmen konnten.

Außerdem stand der Gruppe ein Bewegungsraum zur Verfügung, wo die Kinder ihrem Bedürfnis nach zwangloser Bewegung nachkommen konnten.

Bei Schönwetter bestand auch die Möglichkeit, den Spielplatz im angrenzenden Garten zu nutzen.

¹⁶⁷Elisabeth Soukup: Tagesablauf im Kindergarten. In: Charlotte Niederle (Hg.): Methoden des Kindergartens. Sonderdruck der Fachzeitschrift Unsere Kinder. Bd. 1. Linz: Landesverlag 1997², S. 59

Das Mittagessen fand um 11.30 Uhr in einem eigenen Speiseraum statt. Da die ganze Schule in diesem Raum ihr Essen einnahm, und die nächste Kindergartengruppe bereits um 12 Uhr ihr Mittagessen einnahm, verlief das Essen zumeist sehr hektisch und auch konnte auf die Bedürfnisse der Kinder nach Selbständigkeit nur wenig Rücksicht genommen werden. Nach dem anschließenden Zähneputzen fand eine Erholungsphase statt, wobei die Kinder, die das Bedürfnis nach Ruhe und Schlaf hatten, mit einer Betreuerin einen eigenen Ruheraum aufsuchten. Die anderen Kinder blieben im Gruppenraum und widmeten sich ruhiger Beschäftigung, indem sie Bilderbücher betrachteten, zeichneten oder sich ein Tischspiel holten.

Nach der Ruhephase wurde um 14.00 Uhr die Nachmittagsjause eingenommen und anschließend je nach den Bedürfnissen der Kinder entweder der Spielplatz aufgesucht oder die Kinder konnten im Freispiel selbst ihre Aktivität wählen, wobei durchaus in Kleingruppen das zuvor am Vormittag eingeführte Thema wieder aufgegriffen wurde. Am Ende des Kindergartenabends ist es wichtig, den Kindern Zeit zu lassen, sich auf den Übergang Kindergarten – Privat einzustimmen. Die Kinder sollen in Ruhe ihre Spiele beenden können, ihre Arbeiten fertig stellen und gemeinsam aufräumen.

Rituale und wiederkehrende Aktivitäten im Tagesablauf geben dem Kind Sicherheit und erleichtern ihm auch den Übergang in den Kindergarten. Gerade für den Fremdspracherwerb ist der Tagesablauf insofern als Anker und Hilfestellung zu betrachten, da die Kinder hier konkret Handlungen mit Wörtern zu verbinden lernen.

4.3. Konzept des Fremdspracherwerbs

Wie im 3. Kapitel gezeigt wurde, entspricht das Konzept des Fremdspracherwerbs einer Begegnungsschule dem bilingual-bikulturellem Schulmodell, das von einer Gleichwertigkeit der Sprachen ausgeht und diese auch im gleichen Maße im Unterrichtsgeschehen gefördert werden.

Das Konzept des Fremdspracherwerbs der DSB entspricht aber eher dem Immersionsprogramm, da die Kinder der slowakischen Mehrheit in der Fremdsprache Deutsch unterrichtet werden. Dies entspricht auch der Definition von „Immersion“, wie sie Skutnabb-Kangas (1981) gibt:

An immersion programme involves children from the linguistic majority of a country (with high status mother tongue) choosing to be taught through the medium of a foreign language.¹⁶⁸

Inwieweit die Erstsprache der Mehrheitskinder, also Slowakisch, über ein hohes Prestige verfügt, wird in der Folge noch zu klären sein.

Der Kindergarten der DSB soll die Kinder auf den Besuch der deutschen Schule vorbereiten, insofern, als sie „*Sprache auf spielerischer Weise*“¹⁶⁹ so gut erlernen sollen, dass sie mit Beginn der ersten Klasse problemlos dem Unterricht in Deutsch folgen können, also bereits sehr hohe Kompetenzen erworben haben .

Also, wir erwarten Kinder, die sich in ihrer eigenen Muttersprache ausdrücken können. Die natürlich die deutsche Sprache erlernt haben, dass sie verstehen, was im Unterricht geschieht, dass sie sich auch in deutscher Sprache ausdrücken können,¹⁷⁰

sagt Frau Lutz, die Schulleiterin der DSB, im Interview auf die Frage, welche Kompetenzen Kinder im Kindergarten im Hinblick auf die Schule erwerben sollen.

Ein Konzept oder spezifisches Curriculum zum Fremdspracherwerb existiert nicht, auch verfügen die Erzieherinnen über keine zusätzlichen fachspezifischen Qualifikationen bzw. theoretischen Kompetenzen bezüglich des kindlichen Spracherwerbs. Einheitlich im gesamten Kindergarten ist jedoch eine Fokussierung der Themenwahl auf jahreszeitliche Schwerpunkte, die auch bei gemeinsamen Festen zelebriert werden, wie zum Beispiel im November ein Themenschwerpunkt auf Gemütlichkeit und Licht und Schatten gelegt wird, der im Laternenfest seinen Höhepunkt erlebt. Wichtig erscheint es mir jedoch auch gerade im Hinblick auf den Situationsansatz in der Kindergartenarbeit, die aktuellen Themen und Fragestellungen der Kinder aufzunehmen und diese in Gruppe zu bearbeiten.

Ein Konsens besteht auch darüber, dass die Erstsprache der meisten Kinder nicht spezifisch gefördert wird, dennoch in spezifischen Situationen, die in der Folge noch zu erörtern sind, Eingang im Kindergartenalltag findet. Obwohl die Erzieherinnen zum Vertrag auch eine Klausel unterschreiben müssen, wonach sie Slowakisch im Gespräch mit den Kindern und

¹⁶⁸Tove Skutnabb-Kangas: Bilingualism or Not: The Education of Minorities 1981, S.157

¹⁶⁹ Frau Lutz, die Schulleiterin der DSB, im Interview, Transkription siehe Anhang

¹⁷⁰Ebd.

auch den Eltern nicht verwenden, ist der Direktorin durchaus der Stellenwert der Muttersprache beim Fremdsprachenerwerb bewusst ist, wie sie im Interview betont.

Also, ich hab die Erfahrung gemacht, dass da ein ganz natürlicher Prozess abläuft und zwar ist die Muttersprache auch immer die emotionale Sprache und bei aller Kenntnis der deutschen Sprache erleb' ich meine Schulkinder und auch die Kindergartenkinder immer sehr intensiv in ihrer Muttersprache, wenn sie streiten oder wenn's um soziale Dinge geht, sodass ich auch seh', dass die eigene Sprache einen ganz wesentlichen Raum einnimmt und den wollen wir auch nicht unterbinden.¹⁷¹

Einerseits sieht sie also den Spracherwerb in der Erstsprache als natürlichen Prozess im Gegensatz zum Fremdsprachenerwerb an, der nicht unmittelbar gefördert werden müsse, andererseits erkennt sie die Wertigkeit der Muttersprache als emotionale Sprache an.

Auch räumt sie der Schule als Zukunftsperspektive ein, dass ein Konzept zur zweisprachigen Förderung erarbeitet werden soll, da sie es auch als wünschenswert betrachtet, den deutschsprachigen Kindern eine zweisprachige Förderung zu ermöglichen.

Und wenn man hier ein brauchbares Modell finden, wenn ma mal dazukommen, wenn andere Dinge besser laufen, optimierter laufen, dann werden wir das [Modell für eine zweisprachige Erziehung] sicherlich aufgreifen und uns da auch in der Umsetzung gute Gedanken machen und auch gegebenenfalls Kompetenzen, sicher Kompetenzen anderer Einrichtungen derart holen, um festzustellen, wie wir da weiter verfahren.¹⁷²

Da die DSB, salopp gesagt, noch in ihren Kinderschuhen steckt hat sie meiner Meinung nach auch noch großes Entwicklungspotential auch hinsichtlich der Ausbildung eines geeigneten und auf die speziellen Bedürfnisse der Kinder ausgerichteten Fremdsprachenerwerbskonzeptes, das auch eine Förderung der Erstsprache Slowakisch beinhalten kann.

4.4. Der Gruppenraum als Raum sozialer Beziehungen

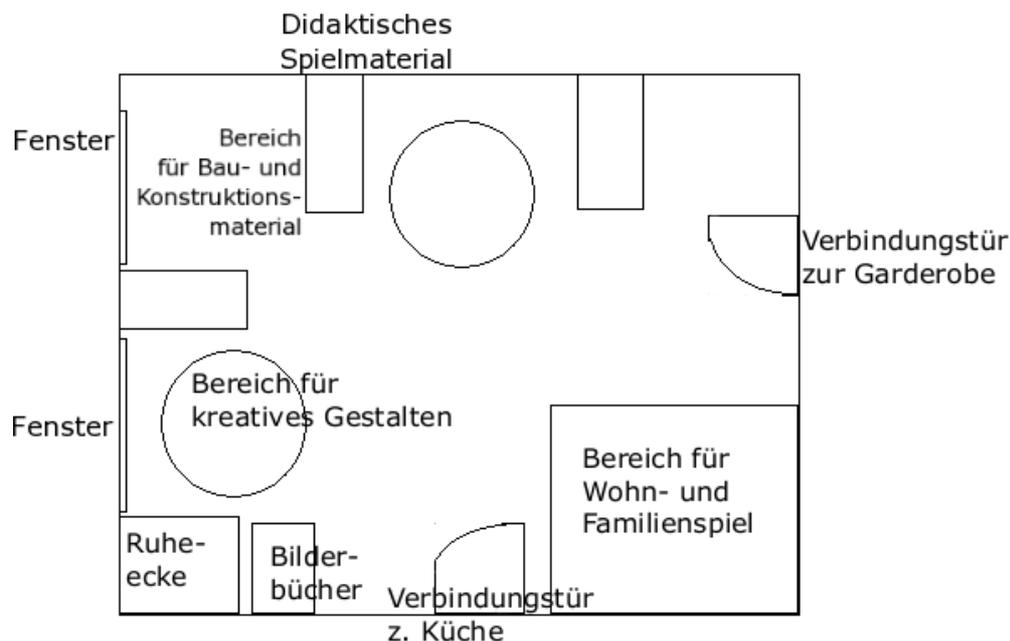
Der Gruppenraum der Marienkäfergruppe an der DSB umfasst ca. 60 m², wobei er in verschiedene Spielbereiche unterteilt ist. Sie setzen sich aus einem Bereich für Wohn- und Familienspiel, der aus einem Zwei-Etagen-Spielhaus mit integrierter Puppenküche besteht,

¹⁷¹ Ebd.

¹⁷²Ebd.

einem Ruhe- und Entspannungsbereich, welcher auch zum Betrachten von Bilderbüchern einlädt, einem Bereich zum Bauen mit Konstruktionsmaterial, Tische, die zum kreativen Gestalten, also zum Zeichnen, Malen und Werken, einladen und einem Bereich für didaktisches Spielmaterial zusammen.

Das eingefügte Diagramm soll die Aufteilung des Gruppenraumes in die einzelnen Bereiche veranschaulichen.



Der Tagesablauf gestaltet sich durch einen Wechsel zwischen von der Erzieherin geleitetem Angebot und selbstgewählter Aktivität der Kinder, wobei beides das Sozialverhalten und die Gruppenbildung der Kinder in unterschiedlichem Ausmaß prägt und den Raum ausfüllt.

In Anlehnung an Jägers Untersuchung (1997)¹⁷³ zu den Interaktionsstrukturen und der Gruppenbildung von SchülerInnen in einer mehrsprachigen Grundschulklasse möchte ich den Gruppenraum als einen „Raum sozialer Beziehungen, in dem sich eine bestimmte Menge Personen auf für diesen Kontext spezifische Weise zueinander verhält“¹⁷⁴, definieren und auf die unterschiedlichen Interaktionsstrukturen zwischen den geleiteten Angeboten in der Groß- oder Kleingruppe und der freien Aktivität der Kinder, in der sie ihre Spiel- und

¹⁷³Vgl. Iris Jäger: Die „Geographie“ der Klasse. Über Interaktionsstrukturen und Prozesse der Gruppenbildung in der multilingualen Lerngruppe. In: Großstadt-Grundschule : eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. Hg. v. Ingrid Gogolin u. Ursula Neumann. Münster u.a : Waxmann 1997, S.124- 147

¹⁷⁴Ebd., S.124

KommunikationspartnerInnen selbst wählen, eingehen. Der Gruppenraum als Raum sozialer Beziehungen beeinflusst nämlich auch die Sprachwahl der Kinder, da es eine offizielle Sprache im Kindergarten gibt. Insofern lässt sich der Gruppenraum auch als „vorstrukturierter Sprachraum“¹⁷⁵ beschreiben, in der Deutsch als die offizielle Sprache anerkannt ist und es ein Ungleichgewicht zwischen der Wertigkeit und der Förderung der Sprachen gibt. So gesehen lässt er sich auch in verschiedene Sprachräume unterteilen, die durch ein hierarchisches Gefälle gekennzeichnet sind. Als „offizieller Sprachraum“ kann die Interaktion mit den Erzieherinnen beschrieben werden, die in angeleiteten Angeboten und Aktivitäten stattfindet; er ist gekennzeichnet durch die Vorherrschaft des Deutschen als einzig legitimer Sprache. Als weiterer Sprachraum ist aber die Freispielphase der Kinder zu sehen, in der die Kinder ihre Interaktionssprache erst aushandeln müssen.¹⁷⁶

So gesehen ist die Sprachkontaktsituation Deutsch – Slowakisch, also das Nebeneinander von individueller Ein- und Zweisprachigkeit in der Kindergruppe als asymmetrisch zu kennzeichnen, da sie hierarchisch strukturiert ist.¹⁷⁷

So gibt es im Kindergarten die Regel, dass geleitete Angebote immer auf Deutsch stattfinden, genauso wie die Unterrichtssprache in der Schule nur Deutsch darstellt, in der Kommunikation der Kinder untereinander überwiegt das Slowakische. Diese Kommunikation auf Slowakisch der Kinder während der Pausen, also im nicht gelenkten Sprachraum, sah die Direktorin als eine Form des Ausschließens der deutschsprachigen Kinder an, die sie, wie sie mir im informellen Gespräch mitteilte, mittels einer Regelung, an bestimmten Tagen auch während der unterrichtsfreien Zeit, deutsch miteinander zu sprechen, umgehen wollte. Dies stellt aber einen weiteren Eingriff in die Interaktionsprozesse dar und verhindert ein selbstbestimmtes Aushandeln der Kommunikationssprache der Kinder, indem es die unterrichtsfreie Zeit ebenfalls zu einem gelenkten und hierarchisch strukturierten Sprachraum erhebt. In der Kindergartengruppen konnte ich aber die Beobachtung machen, wie in den folgenden Kapiteln dargestellt werden wird, dass sehr wohl Formen von Mehrsprachigkeit im Sprachenwechsel, aber auch durch Sprachmittlung in der Interaktion der Kinder zum Tragen kamen und die Freispielphase prägten im Unterschied zum gelenkten Sprachraum, in dem die Sprachen hierarchisch strukturiert waren, den Sprachen also unterschiedliche

¹⁷⁵Vgl. Sybille Frey: Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer. In: Großstadt-Grundschule : eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. Hg. v. Ingrid Gogolin u. Ursula Neumann. Münster u.a : Waxmann 1997, S.148- 175, S.148

¹⁷⁶Vgl. ebd., S.157

¹⁷⁷Vgl. ebd.

Kommunikationsbereiche zugewiesen waren, wie zum Beispiel das Reglementieren, das auch von Seiten der Erzieherinnen auf Slowakisch erfolgte.

4.5. Das Interaktionsverhalten im gelenkten Sprachraum

4.5.1. Der Tagesablauf als Struktur im Fremdsprachenerwerb

Die Struktur des Tagesablaufs liefert einen Bezugsrahmen für den ersten Kontakt mit der Fremdsprache. In den Situationen, die täglich auftreten und sprachlich bewältigt werden müssen und von den Kindern bestimmte sprachliche Äußerungen erfordern, wie zum Beispiel „Ich muss auf’s Klo“, sieht Georg Gombos (2003) auch eine Form von ritualisierter Sprache, zu welcher er auch Lieder, Reime und Spiele zählt.¹⁷⁸

Diese ritualisierte Sprache prägt den Tagesablauf in der Kindergartengruppe, insofern, als sie eine Interaktionsform darstellt, die von Seiten der Institution und der Erzieherinnen bestimmt ist und die Organisation in der Gruppe trägt.

Für den Fremdsprachenerwerb spielt die Struktur des Tagesablaufs und die mit ihm verbundene ritualisierte Sprache eine enorme Rolle. Sie hilft dem Kind, sich in der neuen Umgebung zu orientieren und stellt in ihren formelhaften Wiederholungen einen ersten Anknüpfungspunkt an die neue Sprache dar.

In der Kindergartengruppe ist die Struktur des Tagesablaufs insbesondere für die ersten Monate in der Eingewöhnungszeit sehr wichtig und wurde auch bewusst von den Erzieherinnen mit bestimmten Ritualen unterstützt.

So wurde beispielsweise im Morgenkreis täglich ein Begrüßungslied gesungen und die Anwesenheitsliste mit Hilfe der Kinder ergänzt, wobei die namentliche Begrüßung sehr bedeutend für das einzelne Kind war, aber auch wichtig für den Aufbau eines guten Gruppenklimas war, zu diesem trugen auch Kennenlernspiele bei, die sich im Laufe des Jahres zu Gruppenspielen entwickelten und von den Kindern immer wieder gern angenommen wurden.

¹⁷⁸Vgl. Georg Gombos: Bildungschance frühkindliche Mehrsprachigkeit. Frühkindlicher Spracherwerb durch mehrsprachige Kindergärten. In: Gombos, Georg: Bildungschance frühkindliche Mehrsprachigkeit. Frühkindlicher Spracherwerb durch mehrsprachige Kindergärten. James Allan (Hg.): Vielerlei Zungen. Mehrsprachigkeit + Spracherwerb + Pädagogik + Psychologie + Politik + Literatur + Medien. Klagenfurt u. Celovec: Drava 2003, S.49-85, S.60

Auch Henning Wode [2001] betont die Bedeutung der Organisation des Tagesablaufs für den Fremdspracherwerb im Kindergarten.

Innerhalb von etwa 6 Wochen kann der Tagesablauf in der Kita [Kindertagesstätte] in der neuen Sprache bewältigt werden. Besonders schnell werden formelähnliche Ausdrücke gelernt, die häufig wiederkehrende ritualhafte Aktivitäten bezeichnen, etwa Grüßen, sich Verabschieden, Aufforderungen, z.B. ruhig zu sein oder die Zähne zu putzen.¹⁷⁹

Der erste produktive Fremdsprachegebrauch der Kinder orientierte sich auch an den täglichen Situationen, so ließ sich beobachten, dass die Kinder einerseits Wendungen wie „*Schau mal!*“ oder ritualisierte Sprache wie Begrüßung und Verabschiedung schon bald in ihren aktiven Gebrauch der Fremdsprache aufnahmen, andererseits die Sprache der Erzieherinnen direkt übernahmen und beispielsweise die Frage „Magst du malen?“ stellvertretend für den Wunsch und die Aussage „Ich mag malen.“ verwendeten. Dies zeigt auch, dass die Kinder in der direkten Reproduktion der Sprache der Erzieherinnen und deren Nachahmung schon fremdsprachlichen Wortschatz und Tätigkeit in Zusammenhang bringen, um gewisse Handlungen zu erreichen, der kindliche Fremdspracherwerb aber auch imitativ ohne grammatikalisches Regelbewusstsein verläuft.

Natürlich durchschauen die Kinder zu diesem Zeitpunkt die interne Struktur der Wendungen noch nicht. Sie verknüpfen mit ihnen jedoch Aspekte, die tatsächlich Teil der Situationen sind, in denen diese Äußerungen typischerweise fallen.¹⁸⁰

Neben dieser direkten Wiederholung der Betreuerinnensprache verwendeten die Kinder schon bald Vokabel, die bestimmte Aktivitäten, Gegenstände oder Orte bezeichneten. Auffällig war, dass vor allem Nomen hier eine tragende Rolle spielten, viel weniger häufig Adjektive, die auch erst zu einem späteren Zeitpunkt produziert wurden.

Verstehen geht dabei natürlich immer vor Produktion und so ist die Anzahl der verstandenen, aber noch nicht gebrauchter Wörter bedeutend größer (passiver Wortschatz). Dennoch war zu beobachten, dass die Kinder nach der Eingewöhnungszeit, nachdem sie Vertrauen in die fremde Umgebung und zu den Betreuerinnen gefasst hatten, bereits kreativ mit der Fremdsprache zu spielen begannen und in Verbindung mit Gesten auch ihren Bedürfnissen

¹⁷⁹ Henning Wode: Spracherwerb in der Kita.

http://www.anglistik.uni-kiel.de/Chairs/Linguist/docs/ger/texte/Sprerwerb_Kita.pdf [5.08.2007]

¹⁸⁰Ebd.

Ausdruck verleihen konnten und so nicht nur den Kindergartenalltag in deutscher Sprache miterleben, sondern auch aktiv mitgestalten wollten.

4.5.2. Das Kind in der Interaktion mit den Erzieherinnen

4.5.2.1. Verständnis fördernde Maßnahmen zur Förderung der Kommunikation

Der Fremdspracherwerb im Kindergarten wird maßgeblich von der Sprache der Betreuerinnen, die als fremdsprachlicher Input fungiert, gelenkt und konstituiert, wobei diese aber nach Apeltauer (1995) auf zwei Ebenen beeinflusst wird, einerseits zum Kind aber auch vom Kind ausgehend.¹⁸¹ Das heißt also, dass sich die Kommunikation einerseits an die kindliche Sprache und Aufnahmefähigkeit anpasst, von dieser aber auch maßgeblich geprägt wird.

*„Deshalb verwenden Betreuungspersonen meist einfache sprachliche Mittel. Sie tun dies instinktiv.“*¹⁸² Einfachheit in Bezug auf die sprachlichen Mittel äußert sich in der BetreuerIn/Kind – Kommunikation im Bereich des Wortschatzes und Satzbaus. So verwenden Betreuungspersonen meist kurze Sätze und gebräuchliche Wörter, die mit anregenden Zusätzen wie Beispielen und Fragen das Kind miteinbeziehen. Die Verständlichkeit von Äußerungen kann auch dahingehend erhöht werden, als die Kommunikation einen Situationsbezug und eine entsprechend klare Gliederung aufweist.¹⁸³

Für den kindlichen Spracherwerb stellt der Situationsbezug generell eine wesentliche Signifikante dar, wie Apeltauer (1995) schreibt:

Eine notwendige Voraussetzung für den Spracherwerb scheint darin zu bestehen, daß [sic!] Objekte wahrgenommen werden, wenn über sie geredet wird. Ähnliches gilt für soziale Interaktionen wie Begrüßung oder Verabschiedung. Solche Grundsituationen (gemeinsam auf etwas achten und entsprechende Äußerungen hören) erleichtern dem Kind die Herstellung des Referenzbezuges, d.h. die Zuordnung des Ausdrucks zu einem bestimmten Inhalt.¹⁸⁴

Wie im Kapitel zum Situationsansatz in der Kindergartenarbeit gezeigt wurde, stellt der Situationsbezug jeglicher Aktivitäten auch eine wesentliche pädagogisch-didaktische

¹⁸¹Vgl. Apeltauer: Grundlagen des Erst- und Zweitspracherwerbs 1995, S.34

¹⁸²Ebd., S.32

¹⁸³Vgl. Ebd., S.32

¹⁸⁴ Apeltauer 1995, S.37

Grundlage von Lernprozessen in der Arbeit mit Kleinkindern dar und muss gerade im Fremdsprachenerwerb im Kindesalter besondere Berücksichtigung finden. Das heißt das Bilder, Stofftiere, Naturmaterialien und dergleichen als Anschauungs- und Berührungsmaterial für bestimmte didaktische Aktivitäten wie Lieder, Reime, Fingerspiele etc. zur Verfügung stehen müssen und so das Verständnis erleichtern und den Spracherwerb fördern können. Im Jahresablauf in der Kindergartengruppe versuchten wir dies durch längerfristige Projekte zusätzlich zu unterstützen, indem wir uns mit einem Thema auf unterschiedlichen Weisen auseinandersetzen.

Ein Projektthema stellte beispielsweise das „Märchen von den drei kleinen Schweinchen“¹⁸⁵ dar, mit dem wir uns in der Gruppe einige Wochen lang beschäftigten. Die Darstellung des Projekts soll veranschaulichen, wie Objekte als Auslöser für die Beschäftigung mit Themen und das Interesse für bestimmte Sachverhalte fungieren können und damit zum Fremdsprachenerwerb unter anderem in Bezug auf sachspezifischen Wortschatz beitragen.

Als Einstieg in das Thema wurde die Geschichte mittels Figuren von der Erzieherin dramatisiert, wobei in der späteren Wiederholung des Märchens die Kinder immer mehr einbezogen wurden und schließlich die Darstellung und Bewegung mit den Figuren parallel zur Erzählung übernahmen. Die Figuren standen den Kindern auch während der Freispielphase zur Verfügung, wobei zu beobachten war, dass sie die Geschichte in Kleingruppen oder allein nachspielten und dabei markante Stellen aus der Erzählung, wie zum Beispiel die Worte des Wolfes bevor er die Häuser der Schweine zum Einstürzen bringt *„Ich werde strampeln und trampeln, ich werde husten und prusten und dir dein Haus zusammenpusten“* selbständig reproduzierten. Neben der Dramatisierung des Märchens arbeiteten wir im kreativen Bereich mit den Naturmaterialien Stroh, Holz und Stein, fertigten Schachtelhäuser an und beschäftigten uns mit verschiedenen handwerklichen Tätigkeiten, indem wir das Lied *„Wer will fleißige Handwerker seh’n“*¹⁸⁶ erarbeiteten. Zusätzlich animierten die Figuren der Schweine die Kinder auch zur Beschäftigung mit dem Thema Bauernhof, wobei wir diesbezüglich Sachbücher zur Verfügung stellten und uns in Folge auch mit dieser Thematik auseinandersetzen.

Anhand dieses Projektes und der Beschäftigung mit verschiedenen Objekten und Materialien konnten die Kinder ihr Wissen über handwerkliche Tätigkeiten erweitern und wurden zudem mit dem spezifischen Wortschatz vertraut.

¹⁸⁵<http://www.internet-maerchen.de/maerchen/schwein.htm> [21.8.2007]

¹⁸⁶http://www.volkslieder-songarchiv.de/text_akkorde.php?lied=wer_will_fleissige_handwerker_sehn [21.08.2007]

Als weitere Verständnis fördernde Maßnahme im Bereich der Interaktion zwischen Kind und Betreuungsperson ist der Einsatz von Gestik und Mimik zu nennen, wobei auch die Sprachmelodie einen bedeutenden Einflussfaktor darstellt.

Zwar ist uns der Gebrauch prosodischer und nonverbaler Elemente nicht immer in gleicher Weise bewußt [sic!] wie z.B. die Verwendung verbaler Elemente. Sie sind darum aber für die Verständigung nicht weniger bedeutsam. Denn sprachliche, prosodische und nonverbale Zeichen ergänzen sich, lassen sich teilweise sogar gegenseitig substituieren. Sie dienen sowohl der Sicherung des Verständigungsprozesses als auch der Differenzierung des Mitgeteilten, beinhalten Interpretationsanweisungen und signalisieren Einstellungen oder Bewertungen zu Gesagtem bzw. zum Kommunikationspartner. In der Anfangsphase des Spracherwerbs spielen Prosodie, Gestik und Mimik sogar eine besondere Rolle [...].¹⁸⁷

Was Apeltauer (1995) hier für den Erstspracherwerb konstatiert, ist auch für den kindlichen Zweitspracherwerb nicht unwesentlich, da dieser ja in vielen Punkten Parallelen zum Erstspracherwerb aufweist.

In der Kommunikation zwischen Betreuerin und Kind spielten nonverbale Kommunikationselemente eine wesentliche Rolle zu Beginn des Kindergartenjahres. So war es zum Beispiel erforderlich beispielsweise bei Aufforderungen wie „Komm mit!“ oder „Räum bitte auf!“ oder aber Entscheidungsfragen wie „Magst du in der Bauecke spielen oder etwas malen?“ die entsprechenden Gesten und Verweise als zusätzliches Verständigungshilfsmittel betont einzusetzen. Beim Erzählen von Geschichten und beim Vorlesen war es auch notwendig, vermehrt auf Prosodie zu achten, um die Handlung den Kindern zu vermitteln.

Von Seiten der Kinder wurde eine vermehrte Betonung von Gestik und Mimik mit zunehmendem Vertrauen in die Gruppe und zu den Betreuerinnen auch als Strategie angewendet, um Kommunikationshürden zu meistern, wenn sie mangels sprachlicher Mittel den Sachverhalt in der Fremdsprache noch nicht darstellen konnten.

Wenn sich ein Kind beispielsweise nach einer Auseinandersetzung Hilfe oder Zuspruch von der Betreuerin erwartete, kam es oft dazu, dass der beklagte Tatbestand insofern verdeutlicht wurde, als er ansatzweise nachgeahmt wurde.

Insofern sind der Einsatz von Gestik, Mimik und Prosodie auch als Kommunikationsstrategien zu sehen, die Verständigungsschwierigkeiten überbrücken können.

¹⁸⁷Apeltauer 1995, S.36f

4.5.2.2. Codeswitching in der Sprache der Betreuerinnen

Zwei der Betreuerinnen in der Kindergartengruppe verfügten über eine bilinguale Sprachkompetenz. Sie waren zwar von der Schulleitung dazu angewiesen, nur deutsch mit den Kindern zu sprechen, dennoch kam es in der Kommunikation mit den Kindern in bestimmten Situationen zu einem Sprachenwechsel auch von Seiten der Betreuerinnen.

So sagte Frau Porubcanová, eine Erzieherin der Marienkäfergruppe, im Interview:

Ab und zu muss ich auch Slowakisch reden, weil sie nicht alles verstehen. Also wenn ich etwas erklären muss, dann muss ich es auch slowakisch sagen oder zweisprachig, deutsch und slowakisch.¹⁸⁸

Das heißt also, dass der Sprachenwechsel zum Slowakischen in bestimmten Situationen von Seiten der Betreuerinnen als Notwendigkeit empfunden wurde, um eine Situation zu klären und die Gewissheit zu haben, von den Kindern auch verstanden zu werden. Baker (2005) beschreibt die Wiederholung einer Aussage in einer anderen Sprache auch als eine Form von Codeswitching, die besonders häufig von LehrerInnen angewandt wird.

Repetition of a phrase or passage in another language may also be used to clarify a point. Some teachers in classrooms explain a concept in one language, and then explain it again in another language, believing that repetition adds reinforcement and completeness of understanding.¹⁸⁹

Auf Slowakisch wiederholt wurden beispielsweise Erklärungen und Anleitungen zu Spielen und anderen kreativen Angeboten, aber auch bei direkten Anweisungen an das einzelne Kind oder aber bei Reglementierungen wurde auf Slowakisch zurückgegriffen.

So beschrieb Frau Porubcanová auf die Frage, in welchen konkreten Situationen im Kindergartenalltag sie Slowakisch verwende, Folgendes:

Also, zum Beispiel wenn ich mit jemandem schimpfe. Konkret beim Schimpfen, also - oder wenn ich jemandem erklären muss, dass er etwas machen soll. Und er schaut mich an und ich seh', dass er mich nicht versteht, dann weiß ich - ah ha-, hoppla, dann muss ich es ihm auf Slowakisch sagen.¹⁹⁰

Auf diese Form des Sprachwechsels in der BetreuerInnen- bzw. LehrerInnensprache nimmt auch Baker (2005) Bezug, wenn er schreibt:

¹⁸⁸Frau Porubcanová im Interview, Transkription siehe Anhang

¹⁸⁹Baker: Foundations of bilingual education 2005, S.111

¹⁹⁰Frau Porubcanová im Interview, siehe Anhang

Codeswitching may be used to **reinforce** a request. For example, a teacher may repeat a command to accent and underline it [...]. In a majority / minority language situation, the majority language may be used to underline authority. [Hervorhebungen vom Autor]¹⁹¹

Das bedeutet also, dass die Betreuerinnen in Situationen, in denen das Verhalten eines Kindes reglementiert werden sollte, die Erstsprache des Kindes zur Stärkung ihrer eigenen Autorität verwendeten. Bestimmte wiederkehrende Aufforderungen wie „*Sadí si!*“ (Setz dich hin!) wurden auch von deutschsprachigen Kindern aufgenommen und gegenüber den slowakischsprachigen Kindern eingesetzt. Das zeigt also, dass die deutschsprachigen Kinder die Sprachalternation der Erzieherinnen übernahmen und in der Verwendung von slowakischen Aufforderungen auch ihre Position gegenüber den slowakischsprachigen Kindern gestärkt sahen.

Für die slowakischsprachigen Kinder wurde aber die Muttersprache hier in einer sehr negativ emotional besetzten Situation in einem sonst fremdsprachlich geprägten Milieu erlebbar, was die Einstellung zur Erstsprache ebenso mit negativen Gefühlen besetzen könnte.

4.5.2.3. Fehlerkorrektur

Eltern wie BetreuerInnen passen ihre Ausdrucksweise den Kindern an. Das heißt, sie verwenden eher einfache sprachliche Mittel, ihre Redeweise neigt zur syntaktischen Vereinfachung, zur Gliederung und zur Verkürzung von sprachlichen Äußerungen.

Für den Interaktionsstil zwischen BetreuerIn und Kind ist aber ebenso entscheidend, in welcher Form mit Fehlern umgegangen wird bzw. inwieweit und in welcher Form eine Fehlerkorrektur erfolgt.

Ein [...] wichtiger Faktor in der Interaktion zwischen Mutter und Kind (bzw. zwischen Betreuer und Kind) ist die Art der sprachlichen oder sachlichen **K o r r e k t u r**. Wenn Kinder etwas sprachlich falsch formulieren oder eine Sache sprachlich falsch darstellen, werden sie von Erwachsenen (meist beiläufig) korrigiert.¹⁹²
[Hervorhebungen vom Autor]

¹⁹¹Baker: Foundations of bilingual education 2005, S.111

¹⁹²Apeltauer, S.31f

Wie vielschichtig und differenziert das Thema Fehlerkorrektur im Fremdsprachenunterricht ist, zeigt sich schon an den zahlreichen Definitionen von Fehlern¹⁹³, auf die hier aber nicht weiter eingegangen werden kann. Verallgemeinernd lassen sich aber Korrektheit, Verständlichkeit, Situationsangemessenheit sowie unterrichtsabhängige Kriterien als Maßstäbe der Fehlerermittlung beschreiben. In Bezug auf die Fehlerklassifizierung lassen sich lexikalische Fehler bezüglich der Wahl des Wortschatzes, phonologische im Bereich der Aussprache, syntaktische auf der grammatikalischen Ebene und interpretierende als Missverständnisse bezüglich der Absicht und Meinung des Sprechers unterscheiden.

Wie im Kapitel 2.2.1. erläutert handelt es sich bei Fehlern, die Kinder im Erst- als auch Zweitspracherwerb machen um Fehler, die ihren Ursprung in der Übergeneralisierung einer grammatikalischen Regel haben. Das heißt, sie zeigen vor allem, dass das Kind die grammatikalische Regel, zum Beispiel die Komparativbildung, verstanden hat und diese zunächst einmal in allen Fällen anwendet.

Abweichungen von der zielsprachlichen Norm, gemischtsprachliche Äußerungen, Übergeneralisierungen von erkannten Regelmäßigkeiten [...], Versuche zur kreativen Wortbildung [...] sind ebenso wie Rückfragen oder eingeforderte Feststellungen zur Bedeutung von Wörtern, Wendungen, Sätzen und Texten gerade in den ersten beiden Lernjahren deutliche Anzeichen eines fortschreitenden Lernprozesses, Anzeichen von Lernaltersprachen und einer Zunahme an Kompetenz. Sie müssen im Sinne von Hypothesenbildungen über Sprache ernst genommen werden und dürfen keinesfalls verhindert oder sanktioniert werden. Kinder sind in ihrem prinzipiellen Bedürfnis zu kommunizieren abzuholen und zur Interaktion zu ermuntern.¹⁹⁴

Dennoch beziehen sich Erwachsene häufig in ihren Korrekturen neben der Inhaltsebene und dem Wahrheitsgehalt einer kindlichen Aussage vor allem auch auf grammatikalische Abweichungen von der Norm.

Äußerungen, die ungrammatikalisch sind, werden von Erwachsenen [...] häufiger aufgegriffen und wiederholt als grammatisch korrekte Formen. Solche korrigierenden Wiederholungen und Ergänzungen können sich auf die Form beziehen [...] oder sie können semantische Präzisierungen beinhalten [...]. Man hat beobachtet, dass korrigierende Ergänzungen mit einem dramatischen Lernzuwachs verbunden sein können.¹⁹⁵

¹⁹³Vgl. Karin Kleppin: Fehler und Fehlerkorrektur. Berlin, Wien u.a.: Langenscheidt 1998 [=Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache; 19: Teilbereich Deutsch als Fremdsprache], S.19f

¹⁹⁴ Nauwerck: Zweisprachigkeit im Kindergarten 2005, S.61f

¹⁹⁵ Apeltauer: Grundlagen des Erst- und Zweitspracherwerbs 1997, S.32

Nimmt der Erwachsene also die kindliche Sprachäußerung auf, wiederholt und erweitert sie, ist dies der Sprachentwicklung des Kindes förderlich, da es zusätzlichen Input bringt.

Im Kindergartenalltag der DSB kam es zu dieser Form der Fehlerkorrektur meist in der Einzelbeschäftigung der Erzieherin mit nur einem Kind wie zum Beispiel bei der Betrachtung eines Bilderbuches. Ausgehend von einem Bildimpuls konnte die Erzieherin hier auf die sprachlichen Äußerungen des Kindes eingehen und weiterführende Ergänzungen bringen.

Bei Angeboten in der Großgruppe bzw. in Gesprächen mit den Kindern wurden Fehler aber häufig von der Erzieherin richtig wiederholt, manchmal wurde auch das Kind aufgefordert, die Äußerung selbst noch einmal zu wiederholen. Dies kann sich aber negativ auf den Fremdspracherwerb auswirken, da das Kind weniger spontan und kreativ mit der Sprache umgehen wird und unter gewissem Druck steht, grammatikalisch korrekte Äußerungen zu produzieren. Besonders für zurückhaltende und schüchterne Kinder ist diese Art der Fehlerkorrektur nicht unproblematisch und kann Spracherwerbsverzögerungen mit sich bringen.

Insofern sollten die Kinder im Fremdspracherwerbsprozess im Hinblick auf Fehler eher positives Feedback in Form von Wiederholung und erweiternden Ergänzungen erhalten, das die sie zur weiteren Sprachproduktion ermutigt.

4.6. Das Interaktionsverhalten der Kinder im Freispiel

4.6.1. Gruppenbildung im Freispiel

Während der Freispielphasen konnten die Kinder sich frei im Gruppenraum bewegen und sich selbständig für eine Aktivität und ihre SpielpartnerInnen entscheiden. Im Gegensatz zu geleiteten Angeboten mit den Erzieherinnen, die eine monolinguale Sprachpraxis auf Deutsch forcierten, stand das Freispiel auch für eine freie Sprachwahl. Das heißt, es ergaben sich unterschiedliche Sprachkontaktsituationen, in denen das Nebeneinander von individueller Ein- und Zweisprachigkeit auch für die Kinder selbst erlebbar wurde.

Aufgrund des relativ jungen Altersdurchschnitts der Kinder der Marienkäfergruppe war es in den ersten Monaten nach Kindergartenbeginn für die Kinder noch schwierig, selbstbestimmt in der Gruppe zu interagieren und im gemeinsamen Spiel mit den anderen Kindern deren und die eigenen Grenzen auszuloten und anzuerkennen. Vielfach suchten sie gerade in der

Eingewöhnungszeit noch Unterstützung von den Betreuerinnen und brauchten deren Aufmerksamkeit und Lenkung des gemeinsamen Spiels mit anderen in der Kleingruppe.

Außerdem war zu beobachten, dass sich einige Kinder in der Freispielphase auch gern zurückzogen und für sich selbst einem Spiel nachgingen und dabei die Eindrücke der Erlebnisse in der Kindergartengruppe verarbeiteten. Dies zeigte sich einerseits in der Konzentration, mit der sich die Kinder ihrer Tätigkeit widmeten, andererseits auch im Sprachgebrauch, also in der egozentrischen Kindersprache, die ihr Tun begleitete. In der Fremdsprache Deutsch wurden Vokabel und Redewendungen, die den Tagesablauf prägten, formelhaft rezitiert und in das Spielgeschehen eingebracht, woran man sehen kann, dass den Kindern die beiden Sprachsysteme bewusst waren, indem sie diese in der Zurückgezogenheit mit sich selbst erarbeiteten und somit vertieften.

Diese Bewusstheit über die beiden Sprachsysteme zeigte sich aber auch bei den deutschsprachigen Kindern, die in der konzentrierten Einzelbeschäftigung, beispielsweise beim Malen, den Klang der slowakischen Sprache durch bestimmte Lautfolgen nachzuahmen versuchten. Sprache als Geräusch, Laut und Klang stellt für Kinder einen besonderen Reiz dar.

So wird das Umgehen mit kompliziert klingenden Wörtern zum Spiel, und gleichzeitig erfolgt darüber eine Annäherung an neue und unbekannte Worte. Die Faszination für fremde Laute zeigt sich bei Kindern auch an ihrer Neugier für fremde Sprachen.¹⁹⁶

In dem Spiel mit dem fremdsprachlichen Klang zeigt sich ein starkes Interesse an der anderen Sprache. Im Fall des Slowakischen war es jedoch so, dass dies von der Institution und den Betreuungspersonen nicht unterstützt oder gefördert wurde, die einsprachig deutschen Kinder jedoch den Großteil ihrer SpielkameradInnen aktiv in der anderen Sprache erfuhren. Sie erlebten sich also hier als sprachliche Außenseiter. So gesehen kann das versteckte lautliche Experimentieren mit der Fremdsprache, das von einigen Kindern ebenso zu Hause praktiziert wurde, auch den Wunsch nach Zugehörigkeit repräsentieren.¹⁹⁷

In der zurückgezogenen Einzelbeschäftigung experimentierten die Kinder also in Selbstgesprächen mit der Fremdsprache, doch gerade auch bei den mehrsprachigen Kindern fand die Familiensprache, die die Kinder gewöhnlich mit einem Elternteil gebrauchten, Einklang in das Spiel. Die Aufarbeitung von Erlebnissen des Alltag im Rollenspiel, die in

¹⁹⁶Jampert: Schlüsselsituation Sprache 2002, S.38

¹⁹⁷Vgl. ebd., S.88

Verbindung mit eben diesem Elternteil standen, wurde also in der jeweiligen Sprache geleistet.

Insofern lässt sich in Bezug auf den Spracherwerb bei mehrsprachigen Kindern sagen, dass das Kind in Selbstgesprächen, also in der egozentrischen Sprache, Bewusstheit über die verschiedenen Sprachsysteme erlangt, indem es seine Erfahrungen und Kenntnisse über die Sprache ordnet und sie mit bestimmten Erlebnissen und Personen in Verbindung setzt.

Wenn die Gruppenzusammensetzung im Freispiel zu Beginn des Kindergartenjahres noch vielfach dem initiierenden Spielimpuls einer Erzieherin bedurfte, so entwickelten sich im Laufe des Kindergartenjahres bestimmte Spielpartnerschaften, die in ihrer Zusammensetzung aber nicht von festem Bestand waren, sondern sich immer wieder veränderten. Dennoch konnte man in der Beobachtung eine Tendenz zur Trennung von Buben und Mädchen erkennen, die zum Teil auch vom erzieherischen Verhalten der Eltern und Erzieherinnen zusätzlich forciert wurde, indem stereotype geschlechterbezogene Rollenbilder nur wenig hinterfragt wurden. So bezeichnete beispielsweise eine Erzieherin den Bereich für Raum und Familienspiel als Spielbereich für die Mädchen. Zweifelsohne handelt es sich bei diesem gemeinhin als „Puppenecke“ bezeichneten Raum um einen geschlechtsspezifisch vorbelasteten Raum, wobei aber gerade PädagogInnen Rollenklischees durchbrechen und ihr Verhalten kritisch hinterfragen sollten.

Neben der geschlechterspezifischen Trennung im Kleingruppenspiel der Kinder war auch zu beobachten, dass die einsprachig deutschen Kinder untereinander eine Spielgruppe bildeten beziehungsweise den Kontakt zu bilingualen Kindern suchten. Da der Großteil der Kinder (~88%) auch slowakisch sprach etablierte sich Slowakisch im Freispiel auch zur meist gewählten Kommunikationssprache der Kinder untereinander, weshalb die zwei einsprachig deutschen Kinder auch bilinguale Kinder in ihrer SpielpartnerInnenwahl bevorzugten, da diese auch als Sprachmittler zwischen ihnen und den einsprachig slowakischen Kindern (~59%) fungieren konnten.

Neben dieser Tendenz zur Gruppenbildung im Freispiel, die einerseits durch Geschlechtsrollen, andererseits durch die Kommunikationssprache bedingt war, bildeten sich aber vielfach auch Gruppen sporadisch, indem zum Beispiel ein ansprechendes Spielmaterial das Interesse einiger Kinder auf sich zog. Diese Spielformationen waren aber nur von kurzer Dauer und insofern von einer temporären Fluktuation gekennzeichnet.

Die Formen der Gruppenbildung ergeben natürlich kein starres Bild der Spielpartnerschaften in der Gruppe, sondern stellen lediglich eine Tendenz dar.

Im Laufe des Kindergartenjahres mit wachsender Sprachkompetenz in der Fremdsprache Deutsch kam es in der Kommunikation der Kinder zunehmend zu Formen von Sprachwechsel bzw. Sprachmittlung, worauf im Kapitel 4.4.3. eigens eingegangen werden soll.

4.6.2. Sprachspiele – der kreative Umgang mit Sprache

Wie bereits im vorhergehenden Kapitel gezeigt wurde, stellt der Klang einer Sprache eine besondere Faszination für Kinder dar, was sich auch in ihrer Begeisterung für Lautpoesie, Reimen und Wortspielen zeigt, die deshalb in der Didaktik der Kindergartenpädagogik auch einen besonderen Stellenwert einnehmen.

Belke definiert Sprachspiele als „standardisierte Texte mit überlieferten Inhalten, die in spielerischer und nicht primär instrumentell-kommunikativer Absicht geäußert werden“¹⁹⁸. Diese spielen im kindlichen Fremd- und Zweispracherwerb eine besondere Rolle, indem durch sie Grammatik und Wortschatz implizit vermittelt werden.

Sprachspiele betonen bestimmte sprachliche Phänomene und syntaktische Strukturen und heben einzelne lexikalische, grammatikalische oder phonetische Segmente hervor. In der Betonung des Rhythmus¹⁹⁹ heben sie beispielsweise metasprachliche Elemente der Segmentierung von einzelnen Silben hervor.¹⁹⁹

Was den Kindern daran Spaß macht, ist die körperliche Geschicklichkeit, mit der ein bestimmter Rhythmus im Bewegungsablauf eingehalten wird. Dies ist eine klassische Situation, in der implizites Lernen stattfindet: Die Kinder verfolgen ein anderes Ziel als sprachliches Lernen; sprachliches Lernen findet „inzidentell (beiläufig und ohne Absicht)“ statt.²⁰⁰

Sprachspiele fördern Kinder also auf einer ganzheitlichen Ebene; Rhythmus und Bewegung sind eng mit dem sprachlichen Ausdruck verflochten. Zudem spiegeln Sprachspiele die kindliche Urlust an der Wiederholung wider, die für den Spracherwerb ein entscheidendes Element darstellt.

¹⁹⁸Belke u. Belke: Das Sprachspiel als Grundlage institutioneller Sprachvermittlung. Ein psycholinguistisch fundiertes Konzept für den Zweitspracherwerb.

<http://www.uni-bielefeld.de/lili/personen/belke/Publications/Belke%20u%20Belke%20Final3.pdf> [15.2.2008]

¹⁹⁹Vgl. ebd.

²⁰⁰Vgl. Bredenkamp 1998, S.33 Zitiert nach: [http://www.uni-](http://www.uni-bielefeld.de/lili/personen/belke/Publications/Belke%20u%20Belke%20Final3.pdf)

[bielefeld.de/lili/personen/belke/Publications/Belke%20u%20Belke%20Final3.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/lili/personen/belke/Publications/Belke%20u%20Belke%20Final3.pdf)

Sie betonen die Struktur und den Formgehalt der Sprache, wobei eine Variation des Inhalts bei Beherrschung der Norm für Kinder einen besonderen Anreiz bildet.

Das Spielen mit Sprache bezieht seine Spannung aus der Balance zwischen Regelmäßigkeit und Abweichung und ermöglicht deshalb gleichermaßen den Erwerb und die gezielte Destruktion der in den Texten enthaltenen Normen.²⁰¹

Schon junge Kinder finden besonderen Spaß in der Verulking von überliefertem Spruch- und Liedgut²⁰² bzw. spielen selbst mit der Sprache und formulieren Nonsensgedichte.

Gerade für den Zweitsprachenerwerb sind Sprachspiele von besonderer Bedeutung, da sie implizites Lernen von grammatikalischen und syntaktischen Regeln ermöglichen, gleichzeitig aber durch ihre Formbarkeit und Veränderbarkeit zum Spiel mit der Sprache an sich anregen. Somit werden metasprachliche Fertigkeiten, die sich auf sprachliche Formen beziehen, durch das Spiel mit der Sprache implizit erworben.

In der Kindergartengruppe der DSB spielten Sprachspiele in Form von Spruch- und Liedgut eine zentrale Rolle in der didaktischen Aufbereitung bestimmter Themen und wurden von den Kindern, besonders wenn sie in Verbindung mit Bewegung und Rhythmik standen, gerne angenommen.

Daneben aber fand das explizite Spiel mit der fremden Sprache Eingang in die Kommunikation der Kinder. So war ein sehr beliebtes Spiel der Kinder, sich gegenseitig mit unterschiedlichen deutschen Worten zu benennen, die vorwiegend aus dem Wortfeld des Essens stammten.²⁰³ Die Kinder lieferten sich hier regelrecht einen Wettstreit darüber, wem mehr Bezeichnungen einfielen.

Einerseits kann man dieses Spiel mit deutschen Bezeichnungen als eine Wiederholung und Einübung der deutschen Vokabel sehen, andererseits aber ist es auch ein Spiel mit der Differenz von Bezeichnung und Bezeichnetem. Mit derartigen Sprachspielereien, bei denen ein Signifikant bewusst einem anderen Signifikat zugeordnet wird, haben monolinguale Kinder zumeist ihre Schwierigkeiten.

[Ihnen] fällt es oft schwer, Form und Inhalt eines Satze [sic!] oder eines Wortes getrennt zu betrachten. [...] Auch das Ersetzen eines Ausdrucks durch einen anderen

²⁰¹Ebd.

²⁰²Beispielsweise beim Lied „*Happy Birthday*“, bei dem die Spaßversion zum Teil auch schon tradiert wird: „*Happy Birthday to you, Marmelade im Schuh, Aprikose in der Hose. Happy Birthday to you.*“

²⁰³Etwa in der Art: „Du bist eine Gurke.“ „Du bist ein Käse.“ etc. Dabei kam es auch zu Formen von Codeswitching etwa in der Form: „Ty si Paprika.“ [Du bist ein Paprika.] Oder „Du bist (eine) uhorka.“ [Du bist eine Gurke.]

bereitet Schwierigkeiten. [...] Gegen ein solches Ansinnen protestieren monolinguale Kinder, weil Objektbezeichnungen für sie lange Zeit „Eigenschaften“ von Objekten sind, die man nicht verändern darf. Anders Kinder, die eine zweite Sprache lernen. Ihnen bereiten solche Aufgaben weniger Probleme, weil sie bereits früh und selbständig beginnen, ihre beiden sprachlichen Systeme zu vergleichen.²⁰⁴

Appeltauer (1995) beschreibt hier das Phänomen, dass Kinder, die simultan oder frühzeitig zwei Sprachen lernen, aufgrund der Tatsache, dass sie für einen Gegenstand zwei Ausdrücke lernen, schon relativ bald erkennen, dass ein Wort mit seinem Referenten nicht gleichzusetzen ist, „sondern dass Wörter Gegenständen arbiträr zugeordnet sind, [...] dass mit verschiedenen Ausdrücken verschiedene Wirkungen erzielt werden können.“²⁰⁵

4.7. Formen von Sprachmittlung und Codeswitching

Formen von Sprachmittlung und Codeswitching werden deshalb als eigener Unterpunkt neben dem Sprachverhalten im gelenkten und nicht gelenkten Sprachraum angeführt, da sie in beiden Räumen ihren Platz hatten, jedoch unterschiedlich konnotiert. Jeweils ein Beispiel eines transkribierten Dialogs, der aber nur vom offiziellen Sprachraum vorhanden ist, soll den Gebrauch verdeutlichen.

4.7.1. Codeswitching

Entgegen der landläufigen Meinung, dass Codeswitching, also der Wechsel zwischen verschiedenen Sprachen in einem Diskurs bei mehrsprachigen Sprechern, Ausdruck der mangelnden Beherrschung beider Sprachen ist und auf einen Defizit in der Sprachkompetenz ist, wird „Code switching („mixing“) heute nicht mehr als Indiz für mangelnde Sprachentrennung interpretiert, sondern als Diskursphänomen anerkannt.“²⁰⁶

In diesem Sinn verhält sich der Wechsel zwischen den Sprachen auch nicht zufällig, sondern zeigt Bewusstheit über die beiden Sprachsysteme.

²⁰⁴ Apeltauer: Grundlagen des Erst- und Zweitspracherwerbs 1995, S.90

²⁰⁵ Nauwerck: Zweisprachigkeit im Kindergarten 2005, S.62

²⁰⁶ Ebd.

There is usually purpose and logic in changing languages. It is using the full language resources that are available to a bilingual, usually knowing that the listener fully understands the code-switches.²⁰⁷

Und so gesehen lässt sich Codeswitching nach Zydatiř (2000) als

der vom funktionalen Sprachgebrauch her motivierte Wechsel von einer Sprache zur anderen durch zwei- oder mehrsprachige Sprecher (innerhalb eines Satzes oder im Verlauf einer längeren, satzübergreifenden Äußerung)²⁰⁸

definieren. Die Funktion der Sprachalternation bei bilingualen Sprechern kann durch den situativen Kontext, durch die Gesprächspartner oder das Gesprächsthema bedingt sein.

Auch können Sprachmischungen auf eine lexikalische Lücke in einer der beiden Sprachen hinweisen, die dann mit passenden Elementen der anderen Sprache gefüllt werden.²⁰⁹

Im Folgenden sollen zwei Dialoge, die verschiedene Formen von Codeswitching beinhalten dargestellt und näher analysiert werden.

Beide Dialoge sind Aufzeichnungen einer Kommunikation eines vierjährigen Bubens mit mir, die sich am gleichen Tag in unterschiedlichen Situationen ereigneten und Sprachalternation mit unterschiedlicher Intention aufweisen.

Alex, ein einsprachig slowakisches Kind, besuchte schon das zweite Jahr die Kindergartengruppe, verfügte also, wie man an den transkribierten Dialogen sieht also, dass er schon über eine sehr hohe fremdsprachliche Kompetenz in Deutsch verfügt.

4.7.1.1. Sprachalternation im Zusammenhang mit der Teilnehmerkonstellation

Das Gespräch, welches in folgender Transkription gezeigt wird, ereignete sich ganz früh am Morgen zu Kindergartenbeginn. Alex war das erste Kind im Kindergarten und suchte sich ein Puzzle aus, das er mit mir gemeinsam spielen wollte.

Während wir noch mit dem Zusammensetzen des Puzzles beschäftigt waren, kam Mimi, ein dreijähriger, einsprachig slowakischer Junge in den Kindergarten und beteiligte sich am Puzzlespiel. Mit dem Eintreten Mimis vollzog sich die Sprachalternation – Alex wechselte ins

²⁰⁷Baker: Foundations of bilingual education, S.109

²⁰⁸Wolfgang Zydatiř: Bilingualer Unterricht in der Grundschule: Entwurf eines Spracherwerbskonzepts für zweisprachige Immersionsprogramme. Ismanning: Hueber 2000, S.221

²⁰⁹ Vgl. Nauwerck: Zweisprachigkeit im Kindergarten 2005, S.55

Slowakische und ließ somit Mimi am Gespräch und auch am Spiel teilhaben, während er mit mir weiterhin Deutsch sprach.

Dies macht die funktionale Verwendung von Sprachalternation im Zusammenhang mit einem Wechsel des Gesprächspartners deutlich.

Alex: Wo gehört das da?

Barbara: Schau mal da glaub ich sind die Füße. Die Füße müssen am Boden sein. Da fehlt ja noch der Bauch.

Alex: Wo ist der?

Barbara: Der Bauch... schau ma mal, wie der aussieht. So orange. Ah, da ist er.

Alex: Ja, und noch die Füße.

Barbara: Da.

Alex: Und noch das.

Barbara: Was kommt da, schau mal, was er da grad in der Hand hält.

Alex: Das.

Barbara: Ja, Lebkuchen.

Alex: Wir haben noch viele, viele Teile.

Barbara: Ja, nein das Packerl hat er nicht in der Hand. Genau, ah ja, da ist der Kopf. Umdrehen, probier's einmal umdrehen. So, passt.

Alex: Und da noch. Und da noch etwas. Wir haben noch so viele Teile.

Barbara: Aber ich glaub, jetzt haben wir's bald geschafft. Die Blumen, schau da gehören noch Blumen hin.

Es klopft. Mimi wird von seinem Vater in den Kindergarten gebracht.

Barbara: Guten Morgen. Hallo Mimi. Magst du dich zu uns setzen, wir bauen da ein Puzzle, das Schneewittchen, zusammen.

Barbara: Das passt nicht. Aber wo sind die Blumen. Genau.

Alex: Mimi, toto nepasuje. Toto nepasuje. [Mimi, das da passt nicht. Das da passt nicht.] Ty to pokaziš. [Du machst es kaputt.]

Mimi: Toto nepasuje. [Das da passt nicht.]

Barbara: Schau, jetzt passt es. Da fehlt uns seines noch. Fertig. Super.

Alex: Noch ein Mal, noch ein Mal.

Barbara: Okay. Jetzt könnt ihr alleine spielen. *Entferne mich.*

Mimi: Nie, tu to nepasuje. [Nein, das da passt nicht.]

Alex: Tuto je pasuje. [Da hier passt es.]

Mimi: Nie, nie, nie. [Nein, nein, nein.]

4.7.1.2. Sprachalternation im Zusammenhang mit dem Themenwechsel

Auch im zweiten Dialog, der eine spezifische Form der Sprachalternation illustrieren soll, handelt es sich um ein Gespräch zwischen mir und Alex, der schon vorher vorgestellt wurde.

Wir betrachteten gemeinsam Fotos der Kindergartengruppe, wobei Alex auf Slowakisch die Personen, die auf den Bildern zu sehen waren bezeichnete. Als wir auf ein Foto von ihm

stießen, wollte ich das Bild in sein Heft kleben, in welchem Bilder und Zeichnungen der Kinder gesammelt wurden, um den Kindern ein Andenken an die Kindergartenzeit zu geben. Ich stellte jedoch fest, dass wir für Alex noch kein solches Erinnerungsheft angelegt hatten und schrieb also seinen Namen auf ein noch leeres Heft. In diesem Moment vollzog sich der Sprachenwechsel und Alex sprach mit mir auf Deutsch.

An dem Dialog lässt sich Sprachalternation im Zusammenhang mit dem Themenwechsel eines Gespräches feststellen. Alex wechselte zum Deutschen, um damit sicher zu stellen, dass ich ihn auch verstehe, weil mein Handeln sein Interesse auf sich zog.

Barbara: Wer ist das?

Alex: To je Matej. [Das ist Matej.]

Barbara: Und das?

Alex: To je Christinka. [Das ist Christinka.]

Alex: To je Katka. [Das ist Katka.]

Barbara: Ja, das ist die Katka. Und das?

Alex: Ja som. [Das bin ich.]

Barbara: Da schläfst du grad. Das werden wir gleich in dein Heft kleben. Hast du schon so ein Heft? Nein!

Alex: Da schreibst du meinen Namen?

Barbara: Ja, du kriegst ein eigenes Heft, Alex.

4.7.2. Sprachmittlung

Die Rolle von bilingualen Kindern als Sprachmittler und Dolmetscher ist in der Forschung öfters im Zusammenhang mit Migration und der Vermittlung zwischen Elternhaus und Umgebung untersucht worden.²¹⁰

Das Kind ist dabei gezwungen aus seiner kindlichen Rolle auszusteigen und Verantwortung für die Erwachsenenwelt einzunehmen, wobei natürlich enormer Druck auf das Kind ausgeübt wird. Baker macht dies deutlich, wenn er schreibt: "*Pressure is placed on children in language brokering: linguistic, emotional, social and attitudinal pressure.*"²¹¹[Hervorhebungen vom Autor]

Einerseits ist die exakte Übersetzung für das Kind sehr schwierig, da es selbst noch in der Phase des Spracherwerbs steht, beide Sprachsysteme sich erst entwickeln und Sprachmittlung eine gleich große lexikalische Kompetenz in beiden Sprachsystemen voraussetzt. Auch setzt

²¹⁰Vgl. Baker: Foundations of bilingual education 2005, S.114

²¹¹Ebd.

Sprachmittlung ein gewisses Maß an Sprachreflexion voraus, die bei Kindern noch nicht in dem Ausmaß gegeben ist. Andererseits unterstützt die Verantwortung, die Eltern Kindern zusprechen, indem sie ihnen die Rolle eines Sprachmittlers zutrauen, das Selbstvertrauen und Verantwortungsbewusstsein des Kindes, indem es sich als Brückenbauer zwischen zwei verschiedenen kulturellen und sprachlichen Systemen erleben kann.²¹²

Im Kindergarten der DSB kam es zu zahlreichen Formen von Sprachmittlung, einerseits aufgrund des Umstandes, dass ich Slowakisch nur in rudimentärem Ausmaß erlernt habe und auf die Übersetzung bei Verständigungsproblemen angewiesen war und hierbei auch bilinguale Kinder um Hilfe bat. Andererseits kam es auch zwischen den Kindern zu Formen von Sprachmittlung, wobei nicht nur bilinguale Kinder als Übersetzer agierten, sondern auch die Kinder mit Slowakisch als Erstsprache sich gegenseitig Worte und Phrasen übersetzten. So begleitete die Frage „*Čo je to nemecky?*“ [Was heißt das auf Deutsch?] vielfach die Spielhandlungen der Kinder im Freispiel. Dies zeigt ganz deutlich, dass die Kinder bereits nach wenigen Monaten Kindergartenzeit eine Bewusstheit über die zwei lexikalischen Systeme der Sprachen entwickelten und die Signifikanten, also die entsprechenden deutschen Äquivalente suchten.

Sprachmittlung vollzog sich einerseits folglich als ein Prozess der Bewusstwerdung der beiden sprachlichen Systeme in den Interaktionen der Kinder, andererseits kam es auch zu Sprachmittlung als Übersetzung bei Verständigungsproblemen, wobei diese entweder vom Kind ausgingen oder es durch den Erwachsenen, sei es durch die Erzieherin oder durch die Eltern, die Aufgabe der Übersetzung zugeschrieben bekam.

Im September, kurz nach Beginn des neuen Kindergartenjahres, ergab sich folgendes Gespräch während des Mittagessens:

Mária: Ja si prosím vidličku. [Ich möchte bitte eine Gabel.]

Barbara: Maria, was brauchst du. Zeig's mir!

Mária: Ja si prosím vidličku. [Ich möchte bitte eine Gabel.]

Barbara: Ich kann dich nicht verstehen. Zeig's mir!

Mária (weinend): Ja si prosím vidličku. [Ich möchte bitte eine Gabel.] Vidličku. [Eine Gabel.]

Barbara: Christina, was sagt die Maria. Kannst du's mir übersetzen?

Christina: Na, sie sagt vidličku.

Barbara: Und was heißt das?

Christina: Eine Gabel, sie braucht eine Gabel.

²¹²Vgl. ebd., S.114f

In der Transkription des Gespräches sind einerseits der enorme Druck und die Überordnung spürbar, die viele Kinder in der Eingewöhnungszeit in den Kindergarten erlebten, als sie von der vertrauten familiären Umgebung in den Kindergarten wechselten und darüber hinaus auch noch mit einer fremden Sprache konfrontiert waren, andererseits wird auch die Verantwortung von bilingualen Kindern als Sprachmittler deutlich, die Vertrauen als Basis voraussetzt.

Maria verzweifelt schier an der Situation, dass die Erwachsene ihrem Wunsch nicht nachkommt und kann noch keine andere Möglichkeit finden, ihrem Bedürfnis auf andere Weise, zum Beispiel nonverbal, Ausdruck zu verleihen, während auch Christina ihrer Rolle als Sprachmittlerin anfangs überfordert gegenübersteht. Erst durch nochmaliges, gezieltes Nachfragen kann sie Marias Bitte nach einer Gabel auf Deutsch übersetzen.

Im Laufe des Kindergartenjahres war aber gerade Christina eines jener bilingualen Kinder, das quasi im Vorbeigehen Gesprachsbarrieren aufgrund von Verständigungsproblemen zwischen mir und Kindern mit slowakisch als Erstsprache aufschnappte und von sich aus eine Übersetzung lieferte. Dies machte mir deutlich, dass gerade die Vertrauensbasis zwischen dem sprachmittelnden Kind und dem Erwachsenen eine wesentliche Rolle für den Prozess des Übersetzens spielt, was auch dafür spricht, dass das Kind seine bilingualen Kompetenzen positiv bewertete und selbstbewusst vertrat.

Mit steigender Kompetenz in der Fremdsprache entwickelten aber auch Kinder mit Slowakisch als Erstsprache die Fertigkeit zur Sprachmittlung in Gesprächen mit mir, die auch als Sprachalternation zum Zwecke der Klärung und Bekräftigung bezeichnet werden können. Als Illustration möchte ich eine Situation anführen, in der Tereza nach der Benutzung des Bewegungsraumes feststellte, dass sie ihre Hausschuhe dort vergessen hatte. Sie teilte dies den anderen auf Slowakisch mit; als sie jedoch meinen Blick bemerkte, wechselte sie auf Deutsch und konnte mir so ihr Problem durch zusätzlichen Gebrauch von Gesten deutlich machen.

5. Interpretation der Untersuchungsergebnisse

Wie in den vorausgegangenen Kapiteln ausführlich dargestellt wurde, wird der Kindergarten der DSB von mehrsprachigen Kindern besucht, wobei aber in der pädagogischen Arbeit keine bilinguale Förderung stattfindet. Der Kindergarten soll die Kinder auf den Besuch der deutschen Schule vorbereiten, weshalb im offiziellen Sprachraum Deutsch als die einzig legitime Sprache vorherrscht. Slowakisch findet in den Bildungsangeboten keinen Raum, wird aber von den Betreuerinnen, die über eine bilinguale Kompetenz in beiden Sprachen verfügen, beispielsweise bei Aufforderungen oder Ermahnungen zur Stärkung ihrer Autorität verwendet.

Im Kapitel 5.1. soll nun untersucht werden, welche Bedeutung die Muttersprache für das heranwachsende Kind hat, und inwiefern sich eine Vernachlässigung der Muttersprache auf die Entwicklung des Kindes auswirkt.

Im Kapitel 5.2. soll Pierre Bourdieus Theorie des sprachlichen Marktes für eine Interpretation der Untersuchungsergebnisse herangezogen werden.

5.1. Die Vernachlässigung der Muttersprache

Für das heranwachsende Kind hat die Muttersprache zahlreiche Funktionen; sie ist die emotionale Beziehungssprache, mit der die wichtigsten Personen verbunden sind. Sie ist die Kommunikationssprache des Kindes, mit dem es aktiv seine Umwelt gestalten kann. Kurzum, das monolinguale Kind erlebt seine Erstsprache *„als selbstverständliche Begleiterin [seines] Heranwachsens.“*²¹³

Die Transition von den unmittelbaren Bezugspersonen der Familie in das soziale Feld des Kindergartens stellt für jedes Kind ein einschneidendes, von ambivalenten Gefühlen geprägtes Erlebnis dar. Ist der Wechsel in die Institution darüber hinaus mit einem Sprachenwechsel begleitet und das Kind plötzlich mit einer fremdsprachlich geprägten Umgebung konfrontiert, so stellt dies eine zusätzliche Belastung für das Kind dar.

²¹³Jampert: Schlüsselsituation Sprache 2002, S.85

Mit dem Verlust einer Sprache wird das Kind in seiner Selbständigkeit und in seinen Kompetenzen einen großen Entwicklungsschritt zurückgeworfen. Dies erfolgt im Zusammenhang mit dem Wechsel von der vertrauten Familie in die unbekanntere Institution, ein Schritt, der für alle Kinder mit Unsicherheit und Ängsten verbunden ist. Wie die Kinder das erleben und wie sie damit umgehen, ist je nach Persönlichkeit unterschiedlich. Für Kinder mit einer anderen Muttersprache kommt jedoch erschwerend hinzu, daß [sic!] sie sich eines wichtigen Mittels ihrer Lebensgestaltung beraubt sehen.²¹⁴

Die Bedeutung der Erstsprache für die sprachliche Entwicklung eines Kindes und den späteren Schulerfolg ist seit den sechziger Jahren erwiesen. Damals stellte man in der sogenannten „Sprachbarrierendiskussion“ fest, dass Kinder, die im Elternhaus Dialekt sprechen, im Schulsystem, das an der Standardsprache orientiert ist, benachteiligt sind.²¹⁵

In der Zweitspracherwerbsforschung kam man zu ähnlichen Ergebnissen; so formulierte Jim Cummins 1982 in seinen Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung die Schwellen- und Interdependenzhypothese, die von einer Wechselwirkung zwischen Muttersprache (L1 bzw. S1) und Fremd- bzw. Zweitsprache (L2 bzw. S2) ausgeht:

Die Interdependenz-Hypothese [...] geht davon aus, daß [sic!] das Kompetenzniveau in der S2, das vom zweisprachigen Kind erworben wird, zum Teil davon abhängig ist, welches Kompetenzniveau es in der S1 zu dem Zeitpunkt hat, an dem es mit der S2 konfrontiert wird. [...] Das vorausgegangene hohe Niveau der Entwicklung in der S1 ermöglicht die Entwicklung ähnlicher Kompetenzen in der S2. Aber für diejenigen Kinder, deren Fähigkeit in der S1 in bestimmter Hinsicht nicht so gut entwickelt ist, wird ein intensiver Kontakt mit der S2 in den ersten Schuljahren wahrscheinlich die Weiterentwicklung der S1 hindern. Dies wiederum beeinträchtigt die Entwicklung der S2.²¹⁶

Die Wertschätzung und Einbeziehung der Erstsprache beeinflusst also positiv den Fremd- und Zweitspracherwerb, wobei zahlreiche Forschungen auch belegen, dass eine Förderung der Muttersprache sich ebenfalls positiv auf die gesamte kognitive Entwicklung des Kindes auswirkt. So fassen Fthenakis, Sonner u.a. 1985 zusammen, „*dass, so weit dies erfasst wurde,*

²¹⁴Ebd., S.87

²¹⁵Vgl. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/4423/nr3_2002.doc [20.04.2008]

²¹⁶Jim Cummins: Die Schwellenniveau- und die Interdependenz-Hypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung. In: Swift, J.: Bilinguale und multikulturelle Erziehung. Würzburg 1982. Zitat nach: Karin Jampert: Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern. Opladen: Leske + Budrich 2002, S. 89

die Förderung der Muttersprache sich immer nicht nur auf die Zweitsprache, sondern auch auf weitere Leistungsbereiche auswirkte.“²¹⁷

Wird die Muttersprache des Kindes allerdings nicht gefördert und verfügt zudem auch noch über ein schlechtes Prestige – dies erfahren häufig Kinder mit Migrationshintergrund - so können sich sowohl Erst- als auch Zweitsprache nur unzulänglich entwickeln. Für dieses Phänomen wurde in der Forschung der Begriff „doppelte Halbsprachigkeit“ oder Semilingualismus etabliert.²¹⁸ Dies betrifft vor allem auch die Herausbildung der so genannten „kognitiv-akademischen Sprachfertigkeiten“, deren Retardierung erst in der späteren Schullaufbahn bei Nicht-Förderung der Muttersprache auffällt.

Semilingualismus zeigt sich also häufig erst dann,

wenn ein Kind abstrakte Begriffe verstehen und gebrauchen soll. Konsequenterweise ist er begleitet von schulischem Versagen. Ebenso zeitigt das Nicht-Erreichen des gesellschaftlichen Standards Beeinträchtigungen im emotionalen Bereich, sodass Semilingualismus als ein die Gesamtpersönlichkeit betreffendes Syndrom zu sehen ist.²¹⁹

Die Forschungen bezüglich Semilingualismus beziehen sich auf mangelnde Förderung der Erstsprache im schulischen Kontext, für den bilingualen Kindergarten fällt Wode aber auch ein negatives Urteil, falls beide Sprachen einen ungleichen Stellenwert haben.

Enttäuschungen über BK [bilinguale Kindergärten] sind geradezu vorprogrammiert, wenn die Bedeutung der dominanten Sprache der Kinder verkannt wird oder wenn verhindert wird, daß [sic!] sie ihre Funktion im Sozialisationsprozeß [sic!], insbesondere für die kognitive Entwicklung nicht oder nicht voll erfüllen kann.²²⁰

Zusätzlich betont er auch, dass sich ein Gefälle im Sozialprestige zwischen Erstsprache und der neu zu erlernenden Sprache ebenfalls schlecht für das Ziel eines additiven Bilingualismus auswirke.²²¹

Im Fall des Kindergartens der DSB haben die Sprachen Slowakisch und Deutsch eindeutig nicht den gleichen Stellenwert; auch kann das Ziel der Sprachförderung im Kindergarten nicht

²¹⁷Fthenakis, Sonner u.a. : Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. 1985, S.89

²¹⁸Vgl. Rudolf de Cillia: Spracherwerb in der Migration.
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/4423/nr3_2002.doc [17.4.2008]

²¹⁹Fthenakis, Sonner u.a.: Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. 1998, S.19

²²⁰Henning Wode: Mehrsprachigkeit durch bilinguale Kindergärten
http://www.fmks-online.de/download/Mehrsprachigkeit_Comenius.pdf

²²¹Vgl. ebd.

als Mehrsprachigkeit bezeichnet werden, denn Priorität liegt für die Schulleiterin, wie sie im Interview sagte, explizit im Erlernen des Deutschen als Fremdsprache als Vorbereitung auf den Besuch der deutschen Schule.

Im Sinne einer deutsch-slowakischen Begegnungsschule sollten beide Sprachen aber gleichberechtigt nebeneinander stehen und ineinander greifen und so könnte die Schule einen Beitrag zu der gewünschten Mehrsprachigkeit, die ein Zusammenleben in der Europäischen Union erfordert und wie sie auch im vom Europarat herausgegebenen „*Gemeinsamen Referenzrahmen für Sprachen*“²²² definiert wird, leisten.

Darüberhinaus hätten die Kinder mit deutscher Muttersprache die Möglichkeit, einen zweisprachigen Kindergarten zu besuchen und Slowakisch aktiv durch gezielte Förderung als Zweitsprache zu erlernen.

5.2. Sprache als kulturelles Kapital und als symbolische Macht

Der französische Soziologe Pierre Bourdieu (1930-2002) hat in seinem umfangreichen Werk eine Gesellschaftsanalyse geprägt, die Herrschafts- und Machtverhältnisse im Zusammenhang mit den Praktiken der einzelnen Individuen sieht.

In seiner praxeologischen Theorie schafft er eine Verbindung zwischen Objektivismus und Subjektivismus, indem er die gesellschaftliche Bedeutung kultureller Praktiken zur zentralen Frage erhebt und Formen sozialen Austausches im Hinblick darauf betrachtet, wie sie gesellschaftliche Unterschiede erzeugen.²²³

Sprache als kulturelle Praktik ist im bourdieuschen Sinne ein Mittel, das Machtverhältnisse ebenso widerspiegelt wie begründet.

In der Schrift „*Was heißt Sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches*“²²⁴ sieht Bourdieu Sprache eben nicht nur als Mittel kommunikativen Handelns, sondern analysiert sie als Medium, das Macht- und Herrschaftsverhältnisse begründet und manifestiert. Ausgehend von einer Kritik an der strukturalen Sprachwissenschaft Saussures und Chomskys generativer

²²²Europarat: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin, München (u.a.): Langenscheidt 2001

²²³Vgl. Sara Fürstenau: Mehrsprachigkeit als Kapital im transnationalen Raum. Perspektiven portugiesischsprachiger Jugendlicher beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Münster, New York u.a.: Waxmann 2004 [=Interkulturelle Bildungsforschung hg. v. Ingrid Gogolin u. Marianne Krüger-Potratz Bd. 12], S.42

²²⁴Pierre Bourdieu: Was heißt Sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches. Mit einer Einführung von John B. Thompson. 2. erweiterte und überarbeitete Auflage. Wien: Braumüller 2005

Transformationsgrammatik geht er in einer historischen Analyse der Frage nach, woraus die Macht der Sprache, soziale Wirklichkeit nicht nur zu kommentieren, sondern auch aktiv zu gestalten, resultiert.

Da die Theorie der Ökonomie des sprachlichen Tauschens in wesentlichen Teilen auf Bourdieus Konzept zur Theorie der Praxis beruht, erscheint es vorweg notwendig, dessen zentrale Punkte und Begrifflichkeiten wie Habitus, Feld, Kapital und Macht näher zu erläutern.

Im Anschluss daran sollen zentrale Punkte Bourdieus Theorie des sprachlichen Marktes in Hinblick auf eine Interpretation der Sprachen- und Machtverhältnisse, wie sie sich im Kindergarten der DSB zeigten, erfolgen. Da das Verhältnis der Sprachen Slowakisch und Deutsch im Kindergarten kein ausgewogenes ist, soll die Hierarchie zwischen den Sprachen im theoretischen Rahmen von Bourdieus Theorie analysiert werden.

5.2.1. Bourdieus Theorie der Praxis

Bourdieu ist es gelungen, mit seiner Theorie der Praxis eine Verbindung zwischen den scheinbaren Gegensätzen zwischen subjektiven Erfahrungen, also den „*Praktiken, Wahrnehmungen, Intentionen oder kognitive[n] Repräsentationen, wie sie der praktischen Erfahrung sozialer Akteure unmittelbar gegeben sind*“²²⁵, und objektivistischen Erkenntnissen, die sich auf von Subjekten relativ unabhängigen Sachverhalten beziehen, zu schaffen.

Die von ihm als praxeologische Erkenntnisweise bezeichnete Methode will die sozialen AkteurInnen mit ihren jeweiligen Alltagserfahrungen und Kenntnissen ebenso in die soziologische Analyse einbeziehen wie die objektiven Strukturen.²²⁶ Die Frage nach der gesellschaftlichen Bedeutung kultureller Praktiken ist für Bourdieu insofern zentral, als diese für ihn nicht um ihrer selbst willen gepflegt werden, sondern vielmehr Strategien der gesellschaftlichen Positionierung sind und somit zu den „*verborgenen Mechanismen der Macht*“²²⁷ zählen.²²⁸

²²⁵Markus Schwingel: Pierre Bourdieu zur Einführung. Hamburg: Junius 1995, S.41

²²⁶Vgl. ebd., S.49

²²⁷Pierre Bourdieu: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur 1. Hg. v. Margareta Steinrücke. Hamburg: VSA 1992, S.5

²²⁸Vgl. Fürstenau: Mehrsprachigkeit als Kapital im transnationalen Raum 2004, S.42

Kulturelle Praktiken ereignen sich im sozialen Raum, in spezifischen sozialen Feldern, die durch eine relativ homogene Struktur gekennzeichnet sind und Orte der praktischen Auseinandersetzung, also des Kampfes um Bedeutungen sind.²²⁹ Der Feldbegriff bei Bourdieu bezeichnet also die Spielplätze des sozialen Lebens, in denen die AkteurInnen um ihre Positionen kämpfen, indem sie versuchen, sich möglichst viel an Kapital anzueignen. Kapital bei Bourdieu meint aber nicht nur ökonomisches Kapital; er erweitert den Ausdruck aus den Wirtschaftswissenschaften und führt den „*Begriff des Kapitals in allen seinen Erscheinungsformen*“²³⁰ ein, denn

wie [...] jedermann weiß, haben auch scheinbar unverkäufliche Dinge ihre [sic!] Preis. Sie lassen sich nur deshalb so schwer in Geld umsetzen, weil sie mit der Absicht einer ausdrücklichen *Verneinung des Ökonomischen* hergestellt werden. Man sieht also, eine wirklich allgemeine Wissenschaft von der ökonomischen Praxis muß [sic!] in der Lage sein, auch alle die Praxisformen miteinzubeziehen, die zwar objektiv ökonomischen Charakter tragen, aber als solche im gesellschaftlichen Leben nicht erkennbar sind. Sie verwirklichen sich nur aufgrund eines erheblichen Aufwandes an Verschleierung, besser, *Euphemisierung*. Eine allgemeine ökonomische Praxiswissenschaft muß [sic!] sich deshalb bemühen, das Kapital und den Profit in allen ihren Erscheinungsformen zu erfassen und die Gesetze zu bestimmen, nach denen die verschiedenen Arten von Kapital (oder, was auf dasselbe herauskommt, die verschiedenen Arten von Macht) gegenseitig ineinander transformiert werden.²³¹ [Hervorhebungen vom Autor]

Der Kapitalbegriff bei Bourdieu bezeichnet Formen von Macht, die nicht notwendigerweise materiell bestimmt sein müssen, sondern auch symbolische Gestalt annehmen können.

Genauer unterscheidet er zwischen drei Arten von Kapital: dem ökonomischen Kapital, das „*unmittelbar und direkt in Geld konvertierbar [ist] und sich besonders zur Institutionalisierung in der Form des Eigentumsrechts [eignet]*“²³², dem kulturellen Kapital, das sich in inkorporierter Bildung in Form von akademischen Titeln zeigt und unter bestimmten Voraussetzungen in ökonomisches Kapital transformierbar ist, und schließlich dem sozialen Kapital, das sich in Beziehungen und im sozialen Netzwerk der AkteurInnen darstellt und ebenso in ökonomisches Kapital umwandelbar ist.²³³ Als ein Kriterium der

²²⁹Vgl. Kathrin Audehm: Die Macht der Sprache. Performative Magie bei Pierre Bourdieu. In: Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. Hg. v. Christoph Wulf, Michael Göhlich, Jörg Zirfas. Weinheim, München: Juventa 2001, S.101-128, S.105

²³⁰Pierre Bourdieu: Die verborgenen Mechanismen der Macht 1992, S.50

²³¹ Bourdieu: Die verborgenen Mechanismen der Macht 1992, S.52

²³² Ebd.

²³³Vgl. ebd.

Anerkennung und möglichen Transformationen der verschiedenen Kapitalsorten ist das symbolische Kapital zu nennen, das den Wert und das Prestige bestimmt.²³⁴ Das soziale Kapital verleiht die Autorität, Bedeutungen durchzusetzen, aufgrund derer soziale Distinktion als legitime und natürliche Form wahrgenommen wird.²³⁵

Dabei stehen die Begriffe „Feld“ und „Kapital“ sich bedingend gegenüber, denn

die *praktische* Verfügung über die entsprechende Sorte an Kapital bedingt die Handlungs- und Profitancen, die ein Akteur innerhalb eines spezifischen sozialen Feldes de facto hat. [Hervorhebung vom Autor]²³⁶

Für die Interpretation meiner Untersuchungsergebnisse ist besonders der Begriff des kulturellen Kapitals zentral, da Bourdieu auch Sprache in seiner Untersuchung „*Was heißt Sprechen?*“ als eine Form des kulturellen Kapitals analysiert.

Bourdieu unterscheidet drei Formen des kulturellen Kapitals: erstens kann es in objektiviertem Zustand in Form von kulturellen Gütern wie Gemälden, Kunstwerken und Büchern vorliegen, zweitens in „*inkorporiertem Zustand, in Form von dauerhaften Dispositionen des Organismus*“²³⁷, worunter alle Fähigkeiten und Fertigkeiten, kurzum sämtliches Wissen, das durch Bildung erlangt werden kann, zu verstehen ist, und drittens als institutionalisiertes Kapital in Form von Titeln und Schulabschlüssen.²³⁸

Kulturelles Kapital im inkorporierten Zustand ist also körper- und personengebunden und damit auch eng mit Bourdieus Habituskonzept verflochten.

„*Inkorporiertes Kapital ist ein Besitztum, das zu einem festen Bestandteil der „Person“, zum Habitus geworden ist; aus „Haben“ ist „Sein“ geworden.*“²³⁹

Der Begriff des Habitus, der für das Verständnis der praxeologischen Theorie grundlegend ist, beschreibt die Beziehung zwischen den strukturellen Bedingungen der AkteurInnen und den individuellen Anschauungen, Neigungen und Praktiken jedes einzelnen Individuums.²⁴⁰

Mit Bourdieu lässt sich „Habitus“ als

²³⁴Schwingel: Pierre Bourdieu zur Einführung 2005, S.92f

²³⁵Vgl. Audehm: Die Macht der Sprache 2001, S. 108

²³⁶Schwingel: Pierre Bourdieu zur Einführung 2005, S.85

²³⁷Bourdieu: Die verborgenen Mechanismen der Macht 1992, S.53

²³⁸Vgl. ebd. Sowie: Schwingel: Pierre Bourdieu zur Einführung, S.88ff

²³⁹Bourdieu: Die verborgenen Mechanismen der Macht 1992, S.56

²⁴⁰Vgl. Ingrid Gogolin: Einführung in die Fallstudie „Großstadt-Grundschule“. In: Großstadt-Grundschule: eine Fallstudie über sprachlich und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. Hg.v.Ingrid Gogolin u. Ursula Neumann. Münster u.a.: Waxmann 1997,S.3-29, S.15, S.6

System dauerhafter *Dispositionen*, [als] strukturierte Strukturen, die geeignet sind, als strukturierende Strukturen zu wirken, mit anderen Worten: als Erzeugungs- und Strukturierungsprinzip von Praxisformen und Repräsentationen²⁴¹ [Hervorhebung vom Autor]

definieren. Die Handlungen und Anschauungen des Individuums beruhen nach Bourdieu also nicht auf freien Entscheidungen der AkteurInnen, sondern werden durch den Sozialisationsprozess gesellschaftlich determiniert. Somit beschreibt der Habitus komplexe Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata, die bestimmen, wie ein Individuum seine Umwelt wahrnimmt und aktiv gestaltet.²⁴² Selbst die Körperhaltung und -bewegung, die Gestik und Mimik sowie die Art zu sprechen, die „*leibliche Hexis*“, wie Bourdieu es nennt, fallen in das Konzept des Habitus.²⁴³

Der Habitus eines Menschen bildet sich also im Zuge der Verinnerlichung der äußeren gesellschaftlichen materiellen und kulturellen Bedingungen und durch die spezifische Stellung, die ein/e AkteurIn innerhalb seiner/ihrer sozialen Klasse und des gesellschaftlichen Umfelds einnimmt.

In „*Die feinen Unterschiede*“²⁴⁴ veranschaulicht Bourdieu sein Habituskonzept sehr eindrucksvoll, indem er zeigt, dass Geschmack keine willkürliche Vorliebe eines Menschen, sondern distinktives Unterscheidungsmerkmal zwischen sozialen Klassen ist und somit die Durchsetzung eines Lebensstils als Mittel der sozialen Positionierung gesehen werden kann. „*Die geschmackliche Orientierung funktioniert als habituelle Manifestation sozialer Differenzen, mit deren Hilfe die sozialen Akteure einen bestimmten Stil ausbilden.*“²⁴⁵

Der Habitus trägt zur gesellschaftlichen Ungleichheit bei, indem er die jeweilige soziale Positionierung den AkteurInnen einverleibt und diese in den Praxisformen als distinktive Unterscheidungsmerkmale zwischen Klassen weiter wahrgenommen und anerkannt werden.

Dabei determiniert der Habitus aber die Praxis nicht generell, sondern schafft lediglich ein Konglomerat an möglichen und unmöglichen Praxisformen, im Rahmen derer sich ein/e

²⁴¹Pierre Bourdieu: Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1976, S.165, zitiert nach: Schwingel: Pierre Bourdieu zur Einführung 2005, S.61

²⁴²Vgl. Schwingel: Pierre Bourdieu zur Einführung. 2005, S.62

²⁴³Vgl. ebd., S.64

²⁴⁴Pierre Bourdieu: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Übersetzt von Bernd Schwibs und Achim Russer. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2001

²⁴⁵Audehm: Die Macht der Sprache 2001, S.106

AkteurIn bewegt.²⁴⁶ Der Mensch ist also gesellschaftlich geprägt, aber nicht vollständig determiniert.

Dem Bildungssystem schreibt Bourdieu bei der Reproduzierung und Festschreibung von sozialer Ungleichheit eine bedeutende Rolle zu. In dem bezeichnenden Werk „*Die Illusion der Chancengleichheit*“²⁴⁷ analysiert Bourdieu die Funktion der Institution Schule am Beispiel Frankreichs bei der Legitimierung sozialer Differenzen. Das kulturelle Kapital, das Kinder aufgrund ihres Sozialisationsprozesses in der Familie mitbringen, wird als Maßstab für den Erfolg und die positive Absolvierung der Bildungsinstitution genommen. Demnach bringen Kinder aus sozial privilegierten Familien die Kompetenzen, die in der Schule abverlangt werden, wie etwa die Beherrschung einer elaborierten Sprache mit, wohingegen Kinder aus sozial unterprivilegierten Schichten erst jene Fertigkeiten in der Schule erwerben müssen. Demnach fungiert die soziale Stellung der Familie

entweder als positiver Wert, als gewonnene Zeit und Vorsprung, oder als negativer Faktor, als *doppelt* verlorene Zeit, weil zur *Korrektur* der negativen Folgen nochmals Zeit eingesetzt werden muß [sic!].²⁴⁸ [Hervorhebungen vom Autor]

Das heißt also, dass das Schulsystem weitgehend zur Aufrechterhaltung der gesellschaftlichen Unterschiede und Hierarchien beiträgt, indem es Kindern mit einem Defizit an kulturellem Kapital nicht ausreichend Unterstützung anbietet, sondern dieses als Defizit weiter festgeschrieben und so Chancengleichheit nicht eintreten kann, obwohl dies der Anspruch des Bildungssystems sei.

5.2.2. Pierre Bourdieus Theorie des „sprachlichen Marktes“

In seiner Schrift „*Was heißt Sprechen?*“ wendet sich Bourdieu gegen die strukturalistische Sprachwissenschaft, die eine Trennung von *langue* und *parole*, von Sprache als Regelsystem und Sprechen, vollzieht und betont vielmehr den sozialen Kontext und die Bedingtheit von Sprache und Sprechen, indem er Sprache als Instrument von Handeln und Macht verstanden wissen will.²⁴⁹

²⁴⁶Vgl. Schwingel: Pierre Bourdieu zur Einführung 2001, S.69

²⁴⁷Pierre Bourdieu: Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett 1971

²⁴⁸Ebd., S.56

²⁴⁹Vgl. Audehm: Die Macht der Sprache 2001, S.110f

Nicht Sprache als formales System interessiert Bourdieu, vielmehr betrachtet er Sprache als „*Typus soziokultureller Handlungen*“²⁵⁰. Analog zu seiner praxeologischen Theorie, die er mittels Begriffen aus den Wirtschaftswissenschaften als Ökonomie der Praxis postuliert, stellt der „sprachliche Markt“ den sozialen Kontext dar, in dem sprachliche Praxis vollzogen und bewertet wird.²⁵¹

Bourdieu's Soziologie ist eine Ökonomie der Praxis. Die Ökonomie der sprachlichen Güter ist nur ein Sonderfall der sozialen Ökonomie. Sie hat die Strategien der Akkumulation, Reproduktion und Umwandlung von Kapital zum Gegenstand, die allesamt dazu dienen, die sozialen Position zu erhalten oder zu verbessern.²⁵²

Mit der Herausbildung von Nationalstaaten haben sich offizielle, allseits anerkannte Sprachen herausgebildet, die einen hohen symbolischen Wert haben und somit als kulturelles Kapital fungieren. „*Diese für offizielle Räume (Bildungsweisen, [...]) obligatorische Staatssprache wird zur theoretischen Norm, an der objektiv alle Sprachpraxen gemessen werden [...]*.“²⁵³ Die Vereinheitlichung der Sprache bedeutet, dass eine Sprache als verbindlich gilt, während alle anderen sprachlichen und kulturellen Ausdrucksweisen abgelehnt und delegitimiert werden. Dies betrifft andere Sprachen als die offizielle Staatssprache, aber auch Dialekte und Mundartformen.

Im Gegenzug dazu [zur Legitimierung einer Hochsprache im Nationalstaat] fallen die volkstümlichen und bloß gesprochenen Sprachformen aller auf diese Weise verdrängten Dialekte in den Stand des "patois" zurück [...]. Den Bauern überlassen, werden sie jetzt nämlich, im Gegensatz zum vornehm-gebildeten Sprachgebrauch, negativ und pejorativ definiert [...].²⁵⁴

Somit ist der „sprachliche Markt“ von Hierarchien zwischen unterschiedlichen sprachlichen Ausdrucksweisen geprägt und stellt somit einen Raum von Herrschaftsverhältnissen dar, der durch das Bildungssystem legitimiert und aufrecht erhalten wird; das System trägt zur Reproduktion der herrschenden Verhältnisse der Marktstruktur bei.²⁵⁵ Die Standardsprache wird durch das Bildungssystem offiziell als Teil der herrschenden Kultur institutionalisiert. Die legitime Sprache ist somit als kulturelles Kapital anzusehen und Kinder, die zu Schulbeginn die legitime Sprache nicht beherrschen, sind durch das Bildungssystem

²⁵⁰Boike Rehbein: Die Soziologie Pierre Bourdieus. Konstanz: UVK 2006, S.195

²⁵¹Vgl. Audehm: Die Macht der Sprache 2001, S.48

²⁵²Boike Rehbein: Die Soziologie Pierre Bourdieus 2006, S.195

²⁵³Bourdieu: Was heißt Sprechen? 2005, S.50

²⁵⁴Ebd., S.52

²⁵⁵Vgl. Rehbein: Die Soziologie Pierre Bourdieus.2006, S.196

benachteiligt. Bourdieu zieht hier den Vergleich der Lehrkräfte mit Vollzugs- und Kontrollbeamten, die mit der Macht ausgezeichnet sind, *"die sprachliche Leistung der sprechenden Subjekte allgemein der Prüfung zu unterziehen und durch Bildungstitel rechtlich abzusegnen"*²⁵⁶.

Auch in bilingualen Gegenden wird zumeist eine der beiden Sprachen oder sprachlichen Formen legitimiert.

Soll sich eine von mehreren Sprachpraxen (eine Sprache im Falle von Bilinguismus, ein Sprachgebrauch im Falle einer Klassengesellschaft) als die einzige legitime durchsetzen, müssen der sprachliche Markt vereinheitlicht werden und die verschiedenen Dialekte [...] praktisch an der legitimen Sprache oder am legitimen Sprachgebrauch gemessen werden. Die Integration in ein- und derselben „Sprachgemeinschaft“, die ein Produkt politischer Herrschaft ist, ständig reproduziert von Institutionen, die imstande sind, die allgemeine Anerkennung der herrschenden Sprache durchzusetzen, ist die Voraussetzung sprachlicher Herrschaftsverhältnisse.²⁵⁷

Das Sprechen der legitimen Sprache zieht symbolische Profite mit sich, bedeutet aber auch, dass sich der/die SprecherIn mit den herrschenden Verhältnissen am Sprachenmarkt arrangiert hat und mit diesen übereinstimmt. So kommt es auch dazu, dass SprecherInnen illegitimer Sprachen deren Gebrauch selbst unterbinden und so gleichsam *"an der Zerstörung ihrer Ausdrucksmittel mitarbeiten"*²⁵⁸, indem sie sich bemühen, beispielsweise in Gegenwart ihrer Kinder die offizielle Sprache zu benutzen und dies auch von ihren Kindern verlangen, *"und zwar in der mehr oder weniger klaren Absicht, ihren Wert auf dem Bildungsmarkt zu erhöhen"*²⁵⁹.

Die legitime Sprache, die ihren Wert den gesellschaftlichen Konventionen und sich der Fortführung und Bestätigung im Bildungssystem verdankt, lässt sich nicht mit Hilfe der Sprachwissenschaft analysieren, sondern vielmehr muss die soziale Position der SprecherIn und die Bedeutung der autorisierenden Institution berücksichtigt werden.²⁶⁰ So ist die Entstehung eines Sprachmarktes immer auch auf *"neue Erfordernisse des Marktes der symbolischen Güter"*²⁶¹ zurückzuführen und als Distinktionsprofit bei jedem sozialen Austausch zu sehen, sobald Sprachkompetenz als sprachliches und somit kulturelles Kapital fungiert.²⁶²

²⁵⁶Bourdieu: Was heißt Sprechen? 2005, S.50

²⁵⁷Ebd.

²⁵⁸Bourdieu: Was heißt Sprechen? 2005, S.55

²⁵⁹Ebd.

²⁶⁰Vgl. Fürstenau: Mehrsprachigkeit als Kapital im transnationalen Raum 2004, S.50

²⁶¹Bourdieu: Was heißt Sprechen? 2005, S.56

²⁶²Vgl. ebd., S.61

Analog zur praxeologischen Theorie beschreibt Bourdieu den sprachlichen Habitus als diejenigen sprachlichen Dispositionen, die im Laufe des Spracherwerbsprozesses und der Sozialisation in der Familie gemacht worden sind und durch das Bildungssystem legitimiert wurden.

Wir haben nicht nur durch das Hören eines bestimmten Sprechens sprechen gelernt, sondern auch indem wir selber gesprochen, also ein bestimmtes Sprechen auf dem Markt angeboten haben, nämlich im Austausch innerhalb der Familie, die eine bestimmte Position im sozialen Raum hat und ihrem neuen Mitglied damit Modelle und Sanktionen für die praktische Mimesis anbietet, die vom legitimen Sprachgebrauch mehr oder weit entfernt sind. Und wir haben gelernt, welchen Wert die angebotenen Produkte samt der Autorität, die auf dem Ursprungsmarkt mit ihnen verbunden ist, auf anderen Märkten bekommen (etwa auf dem Bildungsmarkt).²⁶³

Der sprachliche Habitus eines Menschen beschreibt die ganz persönliche Eigenheit des Sprechens und der Aussprache und ermöglicht, dass wir uns je nach den Erfordernissen der Situation sprachlich mehr oder weniger anpassen, was wiederum durch die Anerkennung der offiziellen Sprache begründet ist.²⁶⁴

In Bourdieus Gesellschafts- und Sprachtheorie ist Kultur und auch Sprache immer auch ein Medium der Reproduktion sozialer Ungleichheit, das durch Familie und Bildungssystem, den beiden Hauptfaktoren bei der Produktion legitimer Sprachkompetenz, erzeugt wird.²⁶⁵

5.3. Der „sprachliche Markt“ an der DSB

Der „sprachliche Markt“ ist nach Bourdieu der relevante Kontext, in dem sprachliche Praxis bewertet wird, weshalb nun im Folgenden der „sprachliche Markt“, wie er für die Institution der DSB und speziell für die Kindergartengruppe relevant ist, untersucht werden.

An der DSB herrscht, wie bereits gezeigt wurde, ein sprachliches Gefälle, eine Hierarchie zwischen den Sprachen Deutsch und Slowakisch, das sich auch in der Trennung von offiziellem Sprachraum, der im Kindergarten in der Interaktion der Kinder mit den Erzieherinnen sowie in geleiteten Aktivitäten und in der Schule in der offiziellen Unterrichtssprache Deutsch zum Tragen kommt, und dem inoffiziellen Sprachraum, der dem

²⁶³Bourdieu: Was heißt Sprechen? 2005, S.89f

²⁶⁴Vgl. Fürstenau: Mehrsprachigkeit als Kapital im transnationalen Raum 2004, S.50

²⁶⁵Vgl. Bourdieu: Was heißt Sprechen? 2005, S.69

Slowakischen Raum gibt, sich in den Gesprächen der Kinder untereinander in Pausengesprächen sowie im Freispiel zu verwirklichen.

Mehrsprachigkeit bzw. Bilingualismus ist von Seiten der Institution nur dann eine gewünschte Kompetenz, wenn es um Formen von Sprachmittlung, speziell dem Übersetzen ins Deutsche geht, wird aber nicht weiter gefördert. Hingegen kommt es im nicht offiziellen Sprachraum, in der Kommunikation der Kinder untereinander, zu einer bilingualen Sprachpraxis, die auch Formen von Codeswitching enthält.

Die DSB verfolgt als Institution einerseits die Fortführung der deutschen Schulpflicht für Kinder deutschsprachiger Immigranten in der Slowakei, andererseits will sie slowakischsprachige Kinder eine fremdsprachliche Schulbildung ermöglichen. Die Fremdsprache Deutsch verfügt über ein hohes Prestige in der Slowakei und mit dem Erwerb der Sprache wird von Seiten der Eltern ein Zuwachs an kulturellem Kapital erwartet.

5.3.1. Der „monolinguale Habitus“ der DSB

Ingrid Gogolin (1994)²⁶⁶ hat mit Hilfe Bourdieus Theorie des „sprachlichen Marktes“ gezeigt, dass die multilinguale Großstadtschule Deutschlands mit einem „monolingualen Habitus“ ausgestattet ist. Bildung in der deutschen Schule habe in der Nationalsprache Deutsch, die zur Muttersprache erhoben worden sei, und in keiner anderen Sprache zu erfolgen.²⁶⁷ Dies entspreche der historisch bedingten Grundannahme, dass Monolingualität der Normalfall sei, sowohl was die Sprachpraxis von Individuen, als auch die der staatlich definierten Gesellschaft betreffe.

Auch für die Institution der DSB lässt sich mitunter von einem „monolingualen Habitus“ sprechen, da als einzig legitime Sprache im offiziellen Sprachraum nur Deutsch vorhanden ist. Im inoffiziellen Sprachraum der Bildungsinstitution, in der Sprachpraxis der Kinder, sind zwar beide Sprachen vertreten, werden aber eher toleriert als gefördert.

²⁶⁶ Ingrid Gogolin: Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster u.a.: Waxmann 1994

²⁶⁷ Vgl. Ingrid Gogolin: Einführung in die Fallstudie „Großstadt-Grundschule“. In: Großstadt-Grundschule: eine Fallstudie über sprachlich und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. Hg.v.Ingrid Gogolin u. Ursula Neumann. Münster u.a.: Waxmann 1997,S.3-29, S.15

Das heißt, Mehrsprachigkeit in dem Sinne wie es der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) fordert, wenn er sie in Abgrenzung zur Vielsprachigkeit als „eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren“²⁶⁸, um in verschiedenen Situationen mit GesprächspartnerInnen unterschiedlicher Sprachen und Sprachvarietäten eine gelungene Kommunikation zu erzielen, kann nicht als ein sprachliches Kompetenzziel, das die Institution DSB anstrebt, bezeichnet werden.

Denn wie gezeigt wurde widerspricht die DSB einem bilingualen-bikulturellem Schulmodell, sie entspricht vielmehr einem Immersionsmodell. Die Schulleiterin betont zwar im Interview die wesentliche Bedeutung der Erstsprache Slowakisch als emotionale Sprache für die Kinder, dennoch gibt sie als Ziel des Fremdspracherwerbs für die Grundschule an, diese Funktion der Erstsprache durch die Fremdsprache Deutsch abzulösen.

Also, ich hab die Erfahrung gemacht, dass da [im Fremdspracherwerb] ein ganz natürlicher Prozess abläuft und zwar ist die Muttersprache auch immer die emotionale Sprache und bei aller Kenntnis der deutschen Sprache erleb' ich meine Schulkinder und auch die Kindergartenkinder immer sehr intensiv in ihrer Muttersprache, wenn sie streiten oder wenn's um soziale Dinge geht, sodass ich auch seh', dass die eigene Sprache einen ganz wesentlichen Raum einnimmt und den wollen wir auch nicht unterbinden. Wir wollen in der Schule erreichen, sag ich mal in der Grundschule, dass wär' ein ganz hohes Ziel, aber das ist durchaus erreichbar, dass die Schüler auch lernen, in deutscher Sprache zu streiten.²⁶⁹

In der Aussage der Schulleiterin kann man mitunter Parallelen zu dem „endlichen“ Konzept von Mehrsprachigkeit ziehen, welches Jäger in der Studie über die Großstadtgrundschule Deutschlands beschreibt.

Dieses Konzept birgt in sich die Vorstellung, daß [sic!] bilinguale Sprecher sich nur solange ihrer an sich voneinander getrennten Sprachsysteme gleichzeitig bedienen, bis ihre Erstsprache durch die erreichte Zweisprachenkompetenz funktionslos geworden sei. Am Ende eines so gedachten Sprachlernprozesses hätte die Zweitsprache die Erstsprache abgelöst und der Sprecher einen individuellen „Sprachwechsel“ vollzogen.²⁷⁰

²⁶⁸ Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen
<http://www.goethe.de/z/50/commeuro/103.htm> [18.05.2008]

²⁶⁹ Die Schulleiterin Frau Lutz im Interview, siehe Anhang

²⁷⁰ Iris Jäger: Vgl. Iris Jäger: Die „Geographie“ der Klasse. Über Interaktionsstrukturen und Prozesse der Gruppenbildung in der multilingualen Lerngruppe. In: Großstadt-Grundschule: eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. Hg. v. Ingrid Gogolin u. Ursula Neumann. Münster u.a.: Waxmann 1997, S.124-147, S.145

Wenn die Zweitsprache hinreichend beherrscht wird, sei also die Benützung der Erstsprache nicht mehr erforderlich. Diese Ansicht widerspricht selbstverständlich grundlegenden Erkenntnissen aus der Spracherwerbs- und Bilingualismusforschung, die davon ausgehen, dass Erstsprache und Zweitsprache sich wesentlich beeinflussen und nicht separat voneinander bestehen. Außerdem werden zweisprachige Fertigkeiten bilingualer Sprecher nicht berücksichtigt.

Wie Gogolin (1997) in ihrer Untersuchung einer Hamburger Grundschule zeigt, akzeptieren die Kinder meist die monolinguale Anforderung, die ihnen seitens der Schule gestellt wird.²⁷¹ Das heißt, die Kinder arrangierten sich mit dieser Regelung, sodass im offiziellen Sprachraum ein von allen Seiten vertretener Common Sense darüber herrschte, dass die Kommunikation auf Deutsch zu erfolgen hat.

Dies bestätigt auch die Schulleiterin im Interview:

Ich hab mit meinen Schulkindern erlebt, die eineinhalb Jahre jetzt nach Weihnachten an der DSB sind, dass plötzlich oben so ein Schalter umgeklückt hat und dass sie vollkommen natürlich akzeptiert haben, [...] dass sie an einer deutschen Schule sind und dass der Unterricht auf Deutsch stattfindet [...].²⁷²

Außerhalb des offiziellen Sprachraums des formalen Unterrichts, sobald den Kindern deutlich wird, dass die Erwartung von Erwachsenen, Deutsch zu sprechen, nicht mehr an sie gestellt ist, kommt es zum Sprachenwechsel bzw. zu Formen von Sprachalternationen.²⁷³

Von Seiten der Schule gab es allerdings teilweise hier auch Bestrebungen in diese kindliche multilinguale Sprachpraxis einzugreifen, als etwa die Überlegung bestand, auch die „Pausensprache“ der Kinder zu reglementieren. Demnach sollten einzelne Schultage zu slowakischen und andere zu deutschen Tagen, die mit Farben gekennzeichnet sind, erhoben werden und somit auch die Pausengespräche, also die Kommunikation der Kinder untereinander von offizieller Seite festzulegen. Dies sollte als Rücksichtnahme den in der Minderheit vertretenen einsprachig deutschen Kindern gegenüber geschehen, da die Direktorin mit dieser Regelung somit verhindern wollte, dass sie sprachlich ausgeschlossen würden. Gegen ein Verbot, die Erstsprache zu benutzen, spricht sich auch Krumm (2006) aus, wenn er schreibt:

²⁷¹ Vgl. ebd. S.23

²⁷² Die Schulleiterin im Interview, siehe Anhang

²⁷³ Vgl. Gogolin: Einführung in die Fallstudie „Großstadt-Grundschule“. 1997, S.24

Die Pausenregel „nur Deutsch“ widerspricht allen Bekenntnissen Europas zur Mehrsprachigkeit ebenso wie einer modernen Mehrsprachigkeitsdidaktik, die durchaus Spielregeln kennt, darunter aber vor allem den Respekt vor und die Förderung von Herkunftssprachen. Kontakt mit der deutschen Sprache kann vielfältig gefördert und der Gebrauch der Sprache kann auch belohnt werden. Verbotsähnliche Übereinkünfte - und das sind Pausen-Sprachenregeln allemal - gehören nicht zu dem, was Spracherwerb fördert.²⁷⁴

5.3.2. Die Fremdsprache Deutsch als Form von kulturellem Kapital

Die Fremdsprache Deutsch kann nur diesen Stellenwert der legitimen Sprache in der Institution DSB haben, da sie als Form von kulturellem Kapital fungiert.

Deutsch als Fremdsprache verfügt in der Slowakei auch aufgrund historischer Fakten über einen sehr hohen Stellenwert. Nach dem Fall des „Eisernen Vorhangs“, als der Fremdsprachensektor vor neue Aufgaben gestellt wurde, kam es zu einem Ansturm auf westliche Sprachen, vor allem war die Nachfrage, Deutsch und Englisch zu lernen sehr groß, sodass man von Ostmittel-, Ost- und Südosteuropa als einer Hochburg des Deutschen sprach.²⁷⁵

Heute rangiert zwar Englisch als erste Fremdsprache in der Slowakei²⁷⁶, dennoch ist die Motivation, Deutsch zu lernen sehr groß. Neben historischen Faktoren spielen heute vor allem wirtschaftliche Einflüsse eine zentrale Rolle; so ist Deutschland der wichtigste Handelspartner mit Sitz zahlreicher Auslandsfirmen in der Slowakei, auch die Grenznähe zu Österreich und der damit verbundenen Möglichkeiten auf dem österreichischen Arbeitsmarkt spielen eine wesentliche Rolle bei der Motivation, Deutsch zu lernen.

Földes (1995) beschreibt, dass Deutsch in der Region Ostmittel-, Ost- und Südosteuropa weniger ob seiner kulturellen Komponente gelernt wird, sondern vielmehr als „*technisches Kommunikationsinstrument [gesehen wird], dessen Beherrschung einem zu beruflichen und wirtschaftlichen Vorteilen verhelfen kann*“²⁷⁷. Das Goethe Institut Bratislava nennt auf

²⁷⁴ Hans-Jürgen Krumm: Pausenlos Deutsch.

<http://homepage.univie.ac.at/Hans-Juergen.Krumm/Pausenlos%20Deutsch.pdf> [19.05.2008]

²⁷⁵ Vgl. Csaba Földes: Die deutsche Sprache in Ostmittel-, Ost- und Südosteuropa: gestern, heute – und morgen. <http://www.vein.hu/german/gm.html> [19.05.2008]

²⁷⁶ Vgl. http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_sum_de.pdf [19.05.2008]

²⁷⁷ Csaba Földes: Die deutsche Sprache in Ostmittel-, Ost- und Südosteuropa: gestern, heute – und morgen. <http://www.vein.hu/german/gm.html> [19.05.2008]

seiner Homepage Gründe, die dafür sprechen, Deutsch zu lernen, wobei sich der Großteil ebenfalls auf die wirtschaftliche und berufliche Komponente bezieht.²⁷⁸

Das heißt, Deutsch wird aus pragmatisch-rationellen Gründen gelernt, als Verständigungssprache für Beruf, persönliche Mobilität und Alltag in der Hoffnung auf bessere Lebens- und Verdienstchancen.

Der hohe Marktwert des Deutschen liegt darin begründet, dass die Fremdsprache als kulturelles Kapital mit hoher Transformierbarkeit in ökonomisches betrachtet wird. Die Eltern wählen für ihre Kinder eine deutschsprachige Ausbildung mit der Hoffnung, dadurch deren Wert und Kapital auf dem Bildungs- und Arbeitsmarkt zu steigern.

In dieser Hinsicht zeigten Eltern nicht nur ein Arrangement mit dem „monolingualen Habitus“ der Schule, sondern praktizierten vielmehr noch dessen Einverständnis, wenn sie zum Beispiel bei Betreten der Kindergartengruppe nur noch Deutsch mit dem Kind sprachen. Das zeigt also, dass die Eltern sich, sofern sie über genügend fremdsprachliche Kompetenz in Deutsch verfügten, sich ebenfalls dem offiziellen Sprachraum der Schule unterwarfen.

Der sprachliche Raum also, der unmittelbar oder symbolisch der Kontrolle der Schule unterliegt, bleibt [...] den dort geltenden Regeln überlassen. In dem schulisch nicht kontrollierten Raum gelten andere Regeln nach eigenem Sinn.²⁷⁹

Einige Eltern übten aber auch deutsche Lieder, Sprüche und Fingerspiele mit ihren Kindern zu Hause. Gogolin (1997) beschreibt dies als Strategien, die es den Kindern ermöglichen sollen, „möglichst formvollendeter Beherrschung des Deutschen“²⁸⁰ besser zu genügen. Zu einer ebensolchen Strategie könnte man auch den intentionalen Bilingualismus zählen, für dessen Motivation sicherlich auch das Prestige und damit der Marktwert der zu erlernenden zweiten Sprachen eine nicht unbeträchtliche Rolle spielt.

Formale Richtigkeit und korrekte Beherrschung der offiziellen Sprache zählt nach Bourdieu auch zu den wesentlichen Kriterien bei deren Ausübung. So ist der „sprachliche Markt“ auch dadurch geprägt, in welchem Maß

²⁷⁸ <http://www.goethe.de/lrn/prj/zgd/de867247.htm> [19.05.2008]

²⁷⁹ Ingrid Gogolin: „Arrangements“ als Hindernis & Potential für Veränderung der schulischen sprachlichen Bildung. In: Großstadt-Grundschule: eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. Hg. v. Ingrid Gogolin u. Ursula Neumann. Münster u.a.: Waxmann 1997, S.311-345, S. 325

²⁸⁰ Ebd., S.313

die Strenge der Sanktionen definiert ist, mit denen er diejenigen belegt, denen es an jener „Korrektheit“ und „Form“ mangelt, die für den offiziellen (*formal*) Sprachgebrauch erforderlich ist.²⁸¹ [Hervorhebungen vom Autor]

Das Bemühen um Korrektheit zeigt also auch die Bestrebung an, an dem kulturellen Kapital der legitimen Sprache teilzuhaben und ist dadurch auch ein „*Anzeichen der symbolischen Herrschaftsverhältnisse durch diejenigen, die noch nicht an der Ausübung von Herrschaft beteiligt sind*“.²⁸²

Während die Eltern der meisten slowakischen Kinder mit der überragenden Rolle der Fremdsprache Deutsch übereinstimmten und diese in ihren Praktiken noch verstärkten, äußerten Eltern deutschsprachiger Kinder auch den Wunsch nach Förderung in Slowakisch für ihre Kinder. Dies wurde jedoch immer nur als Zusatz angedacht, während die offizielle Rolle des Deutschen nie kritisiert wurde. Das heißt, es gab sehr wohl Visionen darüber, dass auch die slowakische Sprache eine Rolle im offiziellen Sprachraum spielen könnte, nicht aber an der Vorstellung, dass sich an der gegebenen Bedeutung des Deutschen etwas ändern könnte.²⁸³ Denn auch für die Eltern der einsprachig deutschen Kindern spielte der Marktwert des Deutschen insofern eine Rolle, als sie auf längere Frist für ihr Kind ja einen Wiedereinstieg in das deutsche oder österreichische Schulsystem planten und insofern hauptsächlich an einer Ausbildung in Deutsch interessiert waren.

Das heißt, die sprachlichen Herrschaftsverhältnisse, wie sie in der Schule praktiziert wurden, wurden aufgrund des sprachlichen Prestiges des Deutschen und seines Marktwertes und antizipierten Tauschwertes auf dem Arbeitsmarkt allgemein anerkannt und von den Eltern durch bestimmte Praktiken bestätigt und somit mitgetragen.

6. Schlussfolgerungen und Ausblick

Die Motivation für die vorliegende Arbeit entstand aufgrund meines Interesses an der Praxis einer mehrsprachigen Kindergartengruppe, die an der Sprache der Minorität ausgerichtet ist, und war vor allem auf die konkreten Verhaltensweisen der in der Kindergruppe involvierten

²⁸¹ Bourdieu: Was heißt Sprechen? 2001, S.87

²⁸² Gogolin: „Arrangements“ als Hindernis & Potential für Veränderung der schulischen sprachlichen Bildung. 1997, S.318

²⁸³ Vgl. Gogolin: „Arrangements“ als Hindernis & Potential für Veränderung der schulischen sprachlichen Bildung. 1997, S.315

Personen ausgerichtet. So sollte der Einfluss der fremdsprachlichen Umgebung auf das Sozial-, Spiel- und Interaktionsverhalten der Kinder untersucht werden, aber auch Praktiken der Erzieherinnen dahingehend beleuchtet werden, inwieweit sie den Prozess des Fremdsprachenwachstums förderlich und unterstützend begegneten.

In der Darstellung der Beobachtungsergebnisse konnte gezeigt werden, dass sich die restriktive sprachliche Struktur, die sich aus der Betonung des Deutschen als der einzig legitimen Sprache ergab und die gesamte Organisation der DSB prägte, auf das sprachliche Verhalten der Kinder insofern auswirkte, als es zur Herausbildung zweier Sprachräume kam, die einen unterschiedlichen Gebrauch der Sprachen Slowakisch und Deutsch erlaubten. Im gelenkten Sprachraum herrschte Akzeptanz über die Verwendung der offiziellen Schulsprache Deutsch von Seiten aller Beteiligten. Das heißt, sowohl Kinder, Eltern als auch Betreuerinnen arrangierten sich mit der sprachlichen Struktur der Schule auch in der Hinsicht, als hier Erzieherinnen konkrete Praktiken verfolgten, wie zum Beispiel den Einsatz von Gestik und Mimik als Verständnis fördernde Maßnahmen zur Kommunikation, um dem Kind den Einstieg in die fremdsprachlich geprägte Umgebung zu erleichtern. Diese Praktiken können als didaktische Prozesse gesehen werden, um die Kinder beim Fremdspracherwerb zu unterstützen, trugen aber auch die einsprachige Konzeption der Institution mit, indem sie stillschweigendes Arrangement mit dem „monolingualen Habitus“ zeigten. Wenn es auch in der Sprache der Betreuerinnen zu Formen von Sprachalternation kam, so vollzog sich der Wechsel zum Slowakischen in Situationen, in denen das Verhalten des Kindes reglementiert werden sollte und somit die Autorität der Betreuerinnen bestärkt wurde.

Auch die Eltern zeigten dieses Arrangement mit der einsprachigen Ausrichtung der Institution, wobei ihre Beweggründe im Zusammenhang mit dem kulturellen Kapitalwert der Fremdsprache Deutsch zu sehen sind. Einerseits erhofften sich die slowakischen Eltern einen Kapitalzuwachs, der sich in der späteren Transformation des kulturellen Kapitalwertes der Fremdsprache und im Prestige des Schulabschlusses der Eliteschule an den beruflichen Möglichkeiten der Kinder zeigen sollte, andererseits fungierte das kulturelle Kapital des Deutschen für die Eltern der deutschen Kinder als Gewährleistung für einen möglichst reibungslosen Bildungsverlauf ihrer Kinder, der eine Wiedereingliederung in das deutsche Bildungssystem ermöglichen sollte.

Wie diese Arbeit aber auch zeigt, entspricht die Klassifikation einer Begegnungsschule nach der ZfA einem „*bilingualen - bikulturellen*“ Schulsystem, das additive Zweisprachigkeit in

Form der Gleichwertigkeit beider Sprachen und Kulturen für alle Kinder zum Ziel hat. Die Vorteile eines solchen Schulmodells wurden in der Arbeit ausführlich dargestellt.

Da die DSB noch eine sehr junge Institution ist, laufen viele organisatorische und konzeptionelle Angelegenheiten noch in der Aufbauphase, die sich erst im Laufe einer mehrjährigen Routine und Erprobung festigen werden. Und so gesehen, denke ich, hat die DSB auch noch enormes Potential, sich zu einer zweisprachigen Institution zu entwickeln.

Dies beschreibt auch die Direktorin im Interview, wenn sie bezüglich der Konzeptgestaltung hinsichtlich der Entwicklung zu einem zweisprachigen Schulmodell sagt:

Und wenn man hier ein brauchbares Modell finden, wenn ma mal dazukommen, wenn andere Dinge besser laufen, optimierter laufen, dann werden wir das sicherlich aufgreifen und uns da auch in der Umsetzung gute Gedanken machen und auch gegebenenfalls Kompetenzen, sicher Kompetenzen anderer Einrichtungen derart holen, um festzustellen, wie wir da weiter verfahren.²⁸⁴

Für die Entwicklung eines geeigneten zweisprachigen Modells, das den Anforderungen der Institution und den Bedürfnissen der Kinder bestmöglich entgegenkommt, sollen zum Abschluss der Arbeit, mögliche Perspektiven dargestellt werden.

- **Möglichkeiten zur optimalen Nutzung der geographischen Lage der DSB in Bratislava**

Darauf, dass sich Nachbarsprachen als Fremdsprachen speziell für den frühen Beginn im Elementarbereich eignen, wurde in der Forschung schon hingewiesen.²⁸⁵ Die Grenznähe Bratislavas zu Österreich eröffnet der Institution enorme Möglichkeiten hinsichtlich eines grenzüberschreitenden Austausches. So wäre es sinnvoll einen interkulturellen Dialog zu beginnen, beispielsweise durch den Austausch mit österreichischen Partnerschulen etwa der Gemeinden Kittsee oder Hainburg, die sich in unmittelbarer Nähe zur slowakischen Hauptstadt befinden. Die Unesco-Hauptschule Kittsee²⁸⁶, die Kindern österreichischer und slowakischer Nationalität offen steht, führt beispielsweise eine solche Zusammenarbeit mit

²⁸⁴ Die Schulleiterin Frau Lutz im Interview, siehe Transkription des Gespräches im Anhang

²⁸⁵ Vgl. Hans-Jürgen Krumm: Nachbarsprachen – eine Herausforderung für die monolinguale Einstellung der Bildungssysteme und den traditionellen Fremdsprachenunterricht. In: Die Sprachen unserer Nachbarn – unsere Sprachen. Chancen zur Diversifizierung des Sprachenangebots im Zuge der EU-Erweiterung. Dokumentation eines Symposiums. Wien. 29.10. – 31.10.1998. (=The languages of our neighbours – our languages. Hg: v. Hans-Jürgen Krumm. Wien: Eviva 1999, S.115-127, S.122

²⁸⁶ Vgl. <http://members.magnet.at/hs.kittsee/> [21.05.2008]

einer Partnerschule aus Bratislava und bietet grenzüberschreitende Projekte an sowie eine Kooperation im gemeinsamen Teamteaching mit LehrerInnen aus der Partnerschule.

Durch einen solchen Austausch würde die Fremdsprache für die Kinder real erlebbar werden, indem sie Freundschaften mit Kindern der Partnerinstitution schließen. Auch ermöglicht die Zusammenarbeit mit dem Kollegium der Partnerschule einen interkulturellen fachlichen Austausch, der für die Bildungsinstitutionen eines weiter zusammenwachsenden Europas unerlässlich sein wird.

Die Grenznähe zu Österreich ermöglicht also eine Öffnung der Institution auch hinsichtlich Ausflügen und Exkursionen, die die Fremdsprache dann immer im authentischen sprachlichen Umfeld real erlebbar werden lassen.

Einerseits wäre es also sinnvoll, eine Grenzüberschreitung im Hinblick auf eine Zusammenarbeit mit österreichischen Institutionen zu vollziehen, andererseits aber sollte die slowakischsprachige Umgebung in die Unterrichtsgestaltung mehr einbezogen werden, da es ja das unmittelbare sprachliche Umfeld aller Kinder darstellt. Experten, die als Wissensvermittler für diverse Schulprojekte dienen, könnten in die Institution eingeladen werden und so zu einer Öffnung nach innen beitragen. Gerade im Kindergarten könnte hier ein weiterer Beitrag in punkto Elternarbeit geleistet werden, indem Eltern in die Institution als fachliche Experten für diverse Themen und Projekte geholt werden. Indem die slowakische Kultur durch Vertreter derselben mehr in den Kindergarten einbezogen wird, wird auch der Sprache mehr Wert gegeben und sie könnte eine authentische Rolle in der Institution einnehmen.

Wesentlich für eine optimale Nutzung der geographischen Lage der DSB in Bratislava erscheint mir einerseits eine Öffnung nach außen, die sich in Zusammenarbeit mit österreichischen Institutionen verwirklichen könnte, andererseits aber auch eine Öffnung nach Innen, die das slowakischsprachige Umfeld der Schule mehr mit einbezieht.

- **Gleichstellung aller Erzieherinnen und Lehrerinnen**

Wie bereits in der Arbeit beschrieben, sind an der DSB sowohl deutsche als auch slowakische Erzieherinnen und Lehrerinnen beschäftigt, wobei die Erzieherinnen slowakischer Nationalität über eine zweisprachige Kompetenz verfügen, oft aber nicht über eine kleinkindpädagogische Ausbildung. Einerseits brauchen die Betreuerinnen, die ja auch als

Sprachmittlerinnen agieren fundierte Kenntnisse des Deutschen, andererseits ist aber auch eine fachspezifische Ausbildung unerlässlich.

Hierzu möchte ich auch auf die gerade in Österreich geführte Diskussion rund um die Ausbildung zum/zur KindergartenpädagogIn verweisen und für eine pädagogische Ausbildung auf tertiärer Bildungsebene eintreten, die auf die neuen Herausforderungen eines multilingualen und multikulturellen Europas reagiert und sprachwissenschaftliche Grundlagen zum Fremd- und Zweitspracherwerb berücksichtigt.

Die Ausbildung der ErzieherInnen muss aus zwei Gründen überdacht werden. Wenn die ErzieherInnen zukünftig z.B. die Vorschulerziehung und eine Fremdsprache vermitteln, ist eine entsprechende Ausbildung nötig. [...] Mit der neuen Ausbildung würde sich das gesellschaftliche Ansehen der ErzieherInnen erhöhen und Kitas [Kindertagesstätten] würden nicht nur als Aufbewahrungsorte für Kinder während der Arbeitszeiten der Eltern betrachtet werden.²⁸⁷

Zurückzukommen auf das Verhältnis der slowakischen und deutschen Erzieherinnen im Kollegium der DSB, ist die fachliche Kompetenz genauso wichtig wie die sprachliche. Das heißt, jede Erzieherin muss über eine gleichwertige pädagogische Ausbildung verfügen, was sich auch auf eine gleiche Besoldung auswirken muss. Zusätzlich wäre es von Vorteil, gemeinsame Fortbildungen gerade im Bereich des frühen Fremdspracherwerbs für das gesamte Kollegium anzubieten.

- **Entwicklung eines eigenen Curriculums**

Absolut notwendig für die pädagogische und didaktische Arbeit sehe ich die gemeinsame Entwicklung eines eigenen Curriculums, das auf die speziellen Anforderungen und Bedürfnisse der Kinder zentriert ist. Dem Begegnungssprachenkonzept nach dem Motto „Lerne die Sprache deines Nachbarn!“ ist ein sprachdidaktisches Konzept hinzuzufügen, das beide Sprachen gleichermaßen wertschätzt.

Um Sprachverwirrung zu vermeiden, ließe sich an personellen, räumlichen und zeitlichen Wahrnehmungshinweisen arbeiten, die in Verbindung mit der Herausarbeitung einer genauen Tagesstruktur festlegen, welche Aktivitäten in welcher Sprache stattfinden. Zum Beispiel könnte man einen slowakischen Raum einrichten, in dem Angebote und Aktivitäten auf Slowakisch stattfinden und der in einer bestimmten Zeitspanne allen Kindern offen steht. Eine

²⁸⁷Schotte-Grebenstein: Vermittelter Fremdspracherwerb im Elementarbereich. 2006, S.36

Möglichkeit der Einbeziehung des Slowakischen wäre auch die, dass in jeder Kindergartengruppe eine Erzieherin des Dreierteams ausschließlich für die Förderung des Slowakischen zuständig ist, also mit den Kindern nur slowakisch spricht, während die anderen zwei die Förderung in der Fremdsprache Deutsch übernehmen.

Da es sich beim Deutschen um die Sprache der Minorität handelt, könnte diese eine Betonung in der Förderung erhalten, während aber auch dem Slowakischen als der Sprache der Majorität genügend Raum gegeben werden muss, um die Kinder in ihrer sprachlichen und kognitiven Entwicklung altersgemäß zu fördern.

Mehrsprachige Kindergärten haben gezeigt, dass die Kinder sehr wohl mit der sprachlichen Vielfalt zurechtkommen und diese als Bereicherung erlebt wird.

Fremdsprachenlernen hat mit dem Prestige der zu erlernenden Sprache und den damit verbundenen beruflichen Möglichkeiten zu tun, doch gerade im frühen Fremdspracherwerb sollte man die von Natur gegebene kindliche Neugierde nutzen, um Fremdsprachen als Bereicherung und letztendlich als Ausdruck der Toleranz und des Respekts vor kultureller Verschiedenheit zu fördern.

7. Literaturverzeichnis:

Apeltauer, Ernst: Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Eine Einführung. Berlin, München u.a.: Langenscheidt 1997 [=Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache, Teilbereich Deutsch als Fremdsprache, Fernstudieneinheit 15]

Audehm, Kathrin: Die Macht der Sprache. Performative Magie bei Pierre Bourdieu. In: Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. Hg. v. Christoph Wulf, Michael Göhlich, Jörg Zirfas. Weinheim, München: Juventa 2001, S.101-128

Baker, Colin: Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Clevedon u.a.: Multilingual Matters ⁴2006

Bergfelder-Boos, Gabriele: Frühbeginn Französisch in Berlin: Konzeption und Stand der Entwicklung. In: Wilma Melde u. Volker Raddatz (Hg.) Innovationen im Fremdsprachenunterricht 1. Offene Formen und Frühbeginn. Frankfurt am Main, Berlin u.a.: Lang 2002, S.75-108

Bliesener, Ulrich: Warum Frühbeginn? In: Früher Fremdsprachenunterricht: Begründungen und Praxis. Hg. v. Ulrich Bliesener u. Peter Edelenbos. Leipzig: Klett-Grundschulverl. 1998, S.8-19

Boeckmann, Klaus-Börge: Zweisprachigkeit und Schulerfolg: das Beispiel Burgenland. Frankfurt am Main, Berlin u.a.: Lang 1997

Bourdieu, Pierre: Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett 1971

Bourdieu, Pierre: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Übersetzt von Bernd Schwibs und Achim Russer. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2001

Bourdieu, Pierre: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur 1. Hg. v. Margareta Steinrück. Hamburg: VSA 1992

Bourdieu, Pierre: Was heißt Sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches. Mit einer Einführung von John B. Thompson. 2. erweiterte und überarbeitete Auflage. Wien: Braumüller 2005

Colberg-Schrader, Hedi, Marianne Krug u.a.: Soziales Lernen im Kindergarten. München: Kösel 1991

Duhm, Erna: Förderung sprachlicher Kommunikation 4- bis 6jähriger Kinder. Aachen-Hahn: Hahner Verl.-Ges. 1995

Edelenbos, Peter: Die Beobachtung von Lernprozessen. In: Früher Fremdsprachenunterricht: Begründungen und Praxis. Hg. v. Ulrich Bliesener u. Peter Edelenbos. Leipzig: Klett-Grundschulverl. 1998, S. 46-53

Flick, Uwe: Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt 1999 (4. Auflage)

Fthenakis, Wassilios E., Adelheid Sonner u.a.: Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten. München: Hueber 1985

Fthenakis, Wassilios E.: Zur Neukonzeptualisierung von Bildung in der frühen Kindheit. In: Wassilios E. Fthenakis [Hg.]: Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg im Breisgau: Herder 2003, S. 18-37

Fthenakis, Wassilios E., Pamela Oberhuemer (Hg.): Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden: VS/GWV 2004

Frey, Sibylle: Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer. In: Großstadt-Grundschule : eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. Hg. v. Ingrid Gogolin u. Ursula Neumann. Münster u.a : Waxmann 1997, S.148-175

Fürstenau, Sara: Mehrsprachigkeit als Kapital im transnationalen Raum. Perspektiven portugiesischsprachiger Jugendlicher beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Münster, New York u.a.: Waxmann 2007 [=Interkulturelle Bildungsforschung hg. v. Ingrid Gogolin u. Marianne Krüger-Potratz Bd. 12]

Gogolin, Ingrid: „Arrangements“ als Hindernis & Potential für Veränderung der schulischen sprachlichen Bildung. In: Großstadt-Grundschule : eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. Hg. v. Ingrid Gogolin u. Ursula Neumann. Münster u.a : Waxmann 1997, S. 311-345

Gogolin, Ingrid: Einführung in die Fallstudie „Großstadt-Grundschule“. In: Großstadt-Grundschule : eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. Hg. v. Ingrid Gogolin u. Ursula Neumann. Münster u.a : Waxmann 1997, S.3-29

Gogolin, Ingrid: Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster u.a.: Waxmann 1994

Gombos, Georg: Mit Babylon leben lernen. Aspekte einer interkulturellen Mehrsprachigkeit. Klagenfurt: Drava 2007

Gombos, Georg: Bildungschance frühkindliche Mehrsprachigkeit. Frühkindlicher Spracherwerb durch mehrsprachige Kindergärten. James Allan (Hg.): Vielerlei Zungen. Mehrsprachigkeit + Spracherwerb + Pädagogik + Psychologie + Politik + Literatur + Medien. Klagenfurt u. Celovec: Drava 2003, S.49-85

Grau, Maike: Forschungsfeld Begegnung: Zum Entstehungsprozess einer qualitativen Fallstudie. In: Andreas Müller-Hartmann u. Marita Schocker-v. Dittfurth (Hg.): Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen. Tübingen: Narr 2001, S.41-83

Günther, Britta u. Herbert Günther: Frühe Fremdsprachen im Kindergarten. Stuttgart: Klett 2005

Hammer, Wolfgang (Hg.): Deutsche Lehrer in aller Welt. Baltmannsweiler: Päd. Verlag Burgbücherei Schneider 1990 [Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie Bd. 12]

Houskà, Leoš: Fremdsprachenangebot im Kindesalter in der Tschechischen und Slowakischen Republik. In: Fremdsprachenunterricht in den Primarschulen Europas. Eine Bestandsaufnahme aus 13 Ländern. Hg. v. Edeltraud Meyer. Stuttgart: Klett 1990 [=Jahrbuch 93/Kinder lernen europäische Sprachen], S.124-131

Hu, Adelheid: Zwischen Subjektivität und dem Anspruch auf Exploration authentischer Perspektiven: Forschungsmethodische Anmerkungen zu einer interpretativ-ethnografischen Studie. In: Andreas Müller-Hartmann u. Marita Schocker-v. Ditfurth (Hg.): Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen. Tübingen: Narr 2001, S.11-39

Jäger, Iris: Die „Geographie“ der Klasse. Über Interaktionsstrukturen und Prozesse der Gruppenbildung in der multilingualen Lerngruppe. In: Großstadt-Grundschule : eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. Hg. v. Ingrid Gogolin u. Ursula Neumann. Münster u.a : Waxmann 1997, S.124- 147

Jampert, Karin: Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern. Opladen: Leske + Budrich 2002

Kielhöfer, Bernd u. Sylvie Jonekeit: Zweisprachige Kindererziehung. Tübingen: Staufenberg 1998

Kleppin, Karin: Fehler und Fehlerkorrektur. Berlin, Wien u.a.: Langenscheidt 1998 [=Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache; 19: Teilbereich Deutsch als Fremdsprache]

Köppe, Regina: Sprachentrennung im frühen bilingualen Erstspracherwerb Französisch, Deutsch. Tübingen: Narr 1997

Krumm, Hans-Jürgen: Nachbarsprachen – eine Herausforderung für die monolinguale Einstellung der Bildungssysteme und den traditionellen Fremdsprachenunterricht. In: Die Sprachen unserer Nachbarn – unsere Sprachen. Chancen zur Diversifizierung des Sprachangebots im Zuge der EU-Erweiterung. Dokumentation eines Symposiums. Wien. 29.10. – 31.10.1998. (=The languages of our neighbours – our languages. Hg: v. Hans-Jürgen Krumm. Wien: Eviva 1999, S.115-127

Kubaneck, Angelika u. Peter Edelenbos (Hg.): Praxis Fremdsprachenlernen in Kindergarten und Schuleingangsstufe. Donauwörth: Auer 2004

Küpelikilingç, Nicola u. Maria Ringler: Spracherwerb von mehreren Sprachen. In: Verband binationaler Familien und Partnerschaften (Hg.): Kompetent mehrsprachig – Sprachförderung und interkulturelle Erziehung im Kindergarten. Frankfurt a. Main: Brades & Apsel 2004, S.29-50

Lanza, Elisabeth: Language Mixing in Infant Bilingualism. A Sociolinguistic Perspective. Oxford: Clarendon 1997

Laurén, Christer u. Margareta Södergard: Erfahrungen aus dem Immersionsunterricht. Beispiel Finnland. In: Angelika Kubaneck u. Peter Edelenbos [Hg.]: Praxis Fremdsprachenlernen in Kindergarten und Schuleingangsstufe. Donauwörth: Auer 2004, S. 58-75

Lüders, Christian: Teilnehmende Beobachtung. In: Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki, Michael Meuser (Hg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Opladen: Leske und Budrich 2003 S. 151-153

Mathé, Isabelle: Mehrsprachigkeit von Studierenden als Kapital? Eine empirische Untersuchung mit plurilingualen Studierenden der Medizinischen und Technischen Universitäten Wien. In: Peter Cichon (Hg.): Gelebte Mehrsprachigkeit. Akten des Wiener Kolloquiums zur individuellen und sozialen Mehrsprachigkeit, 5./6.XI.2005. Wien: Praesens 2005, S.61-78

Montanari, Elke: Mit zwei Sprachen groß werden. Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule. München: Kösel 2006 (6.Auflage)

Müller, Natascha, Tanja Kupisch u.a.: Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Deutsch – Französisch – Italienisch. Tübingen: Narr 2006

Müller-Hartmann, Andreas u. Marita Schocker-v. Ditfurth: Einleitung: Qualitative Forschung im Bereich „Fremdsprachen lehren und lernen“. In: Andreas Müller-Hartmann u. Marita Schocker-v. Ditfurth (Hg.): Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen. Tübingen: Narr 2001, S.2-10

Nauwerck, Patricia: Zweisprachigkeit im Kindergarten. Konzepte und Bedingungen für das Gelingen. Freiburg im Breisgau: Fillibach 2005

Pallay, Jozef: Ist intentionale Zweisprachigkeit künstlich? In: Peter Cichon (Hg.): Gelebte Mehrsprachigkeit. Akten des Wiener Kolloquiums zur individuellen und sozialen Mehrsprachigkeit, 5./6.XI.2005. Wien: Praesens 2005, S.47-60

Rehbein, Boike: Die Soziologie Pierre Bourdieus. Konstanz: UVK 2006

Ringler, Maria: Sprachförderung im mehrsprachigen Kindergarten. In: Verband binationaler Familien und Partnerschaften (Hg.): Kompetent mehrsprachig – Sprachförderung und interkulturelle Erziehung im Kindergarten. Frankfurt a. Main: Brades & Apsel 2004, S.51-101

Schart, Michael: Aller Anfang ist Biografie – Vom Werden und Wirken der Fragestellung in der qualitativen Forschung. In: Andreas Müller-Hartmann u. Marita Schocker-v. Ditfurth (Hg.): Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen. Tübingen: Narr 2001, S.40-61

Schneider, Stefan: Frühkindliche Mehrsprachigkeit aus sprachwissenschaftlicher Sicht. In: Allan James (Hg.): Vielerlei Zungen. Mehrsprachigkeit + Spracherwerb + Pädagogik + Psychologie + Literatur + Medien. Klagenfurt: Drava 2003, S. 11-43

Schocker-v. Ditfurth, Marita: Die Suche nach einem gegenstandsangemessenen Ansatz zur Erforschung von Lernprozessen in komplexen pädagogischen Handlungsfeldern: Grundsätze und Verfahren ethnografischer Forschung. In: Andreas Müller-Hartmann u. Marita Schocker-v. Ditfurth (Hg.): Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen. Tübingen: Narr 2001, S.84-113

Schönflug, Ute: Psychologie des Erst- und Zweitspracherwerbs. Eine Einführung. Stuttgart, Berlin u.a.: Kohlhammer 1977, S.112

Schotte-Grebenstein, Evelin: Vermittelter Fremdspracherwerb im Elementarbereich: Englisch als 1. Fremdsprache im Kindergarten. Würzburg: Ergon 2006

Schwingel, Markus: Pierre Bourdieu zur Einführung. Hamburg: Junius 1995

Senckel, Barbara: Mit geistig Behinderten leben und arbeiten. München: C.H.Beck 1994

Soukup, Elisabeth: Tagesablauf im Kindergarten. In: Charlotte Niederle (Hg.): Methoden des Kindergartens. Sonderdruck der Fachzeitschrift Unsere Kinder. Bd. 1. Linz: Landesverlag 1997², S.45-63

Skutnabb-Kangas, Tove: Bilingualismus or Not: The Education of Minorities. Translated by Lars Malmberg and David Crane. Clevedon u.a.: Multilingual Matters 1981

Sperber, Dan: Das Wissen des Ethnologen. Frankfurt u. New York: Ed. Qumran im Campus-Verl. 1989

Štefánik, Jozef: Intentional Bilingualism Revisited. In: Peter Cichon (Hg.): Gelebte Mehrsprachigkeit. Akten des Wiener Kolloquiums zur individuellen und sozialen Mehrsprachigkeit, 5./6.XI.2005. Wien: Praesens 2005, S. 28-46

Weinreich, Uriel: Sprache in Kontakt. Ergebnisse und Probleme der Zweisprachigkeitsforschung. München: Beck 1977

Wode, Henning: Psycholinguistik. Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen. Ismanning: Max Hueber 1993

Zangl, Renate: Die Diagnose des frühen Fremdsprachenerwerbs. Tübingen: Narr 1998

Zimmer, Jürgen: Das kleine Handbuch zum Situationsansatz. Praxisreihe Situationsansatz Ravensburg: Beltz 1998

Zimmer, Jürgen.: Der Situationsansatz als Bezugsrahmen der Kindergartenreform In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden und einem Registerband. Hg. v. Dieter Lenzen. Bd. 6 Erziehung in früher Kindheit. Hg. v. Jürgen Zimmer 1995, S. 21-38, S.21

Zimmer, Jürgen.: Der Situationsansatz als Bezugsrahmen der Kindergartenreform In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden und einem Registerband. Hg. v. Dieter Lenzen. Bd. 6 Erziehung in früher Kindheit. Hg. v. Jürgen Zimmer. Stuttgart: Klett-Cotta 1995, S. 21-38

Zeitschriften:

Butler, Adrian: Wie fördert der Europarat die mehrsprachige Bildung und Erziehung? In: Kinder in Europa 6/2007, S. 9

Danzer, Claudia: Der andere Blick. Interkulturelle Kompetenz neu denken und leben. In: Unsere Kinder 5/2007, S.19-22

Danzer, Claudia: Von der Theorie zur Praxis. Interkulturell kompetent. Ein Projekt der BAKIP St. Pölten. In: Unsere Kinder 5/2007, S.23-25

Dodman, Martin: Eine Region – drei Sprachen: die mehrsprachigen Kinder in Südtirol. In: Kinder in Europa 6/2007, S.24-25

Geiger-Jaillett, Anemone: Sprachen in Europas Kindergärten. In: Kinder in Europa 6/2007, S. 10-11

Liegle, Wolfgang: Anfang gut – alles gut? Frühkindliches Lernen zwischen PISA-Fieber und Bildungswahn. In: Unsere Kinder 2/2007, S.2-8

Norel, Mariana: Mehrsprachige Kindergärten in Rumänien. In: Kinder in Europa 6/2007, S.26-27

O.V.: Die Deutsch-Slowakische Begegnungsschule hat sich bestens etabliert. In: Preßburger Zeitung. Juli-August 2006, S.18

Perregaux, Christane: Eine frühe Leidenschaft für Sprachen entwickeln. In: Kinder in Europa 6/2007, S.12-13

Rubio, Marie-Nicole u. Andrée Tabouret Keller: Die Muttersprache plus zwei: Kann Vielsprachigkeit zur Norm werden? In: Kinder in Europa 6/2007, S.4-5

Siencyn, Sian Wyn: Frühe Erfahrungen mit der Zweisprachigkeit fördern. In: Kinder in Europa 6/2007, S.14-16

Schleif, Susanne: Qualitätssteigerung des Deutschunterrichts an deutschen Auslandsgrundschulen durch stärker gesteuertes und zielorientiertes Vorgehen. In: Frühes Deutsch 10/2007, S.50-53

Şikcan, Serap: Mehrsprachige Kinder in einsprachigen Kindergärten: In: Kinder in Europa 6/2007, S.17-20

Unveröffentlichte Literatur:

- Almanach der Deutsch-Slowakischen Begegnungsschule Bratislava. Schuljahr 2005/06
- Almanach der Deutsch-Slowakischen Begegnungsschule Bratislava. Schuljahr 2006/07

- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport: Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder in Baden-Württemberg. Anhörungsentwurf für die Pilotphase. 2005 bis 2007/08

Internetrecherche

- Europäische Kommission: Die wichtigsten pädagogischen Grundsätze für die fremdsprachliche Früherziehung. Sprachen für die Kinder Europas. Forschungsveröffentlichungen, gute Praxis & zentrale Prinzipien. Endbericht der Studie EAC 89/04, Oktober 2006
http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/youngsum_de.pdf
- **<http://www.auslandsschulwesen.de>** [16.9.2007]
- **<http://www.kultusportal-bw.de>** [10.7.2007]
- **<http://www.deutscheschule.sk>** [19.11.2007]
- Satzung des „Vereins zur Gründung und Förderung der Deutsch-Slowakischen Begegnungsschule Bratislava“
<http://www.deutscheschule.sk/documents/Satzung%20DE.pdf> [19.11.2007]
- Kindergartenordnung der DSB
<http://www.deutscheschule.sk/documents/Kindergartenordnung%20DSB.pdf>
[19.11.2007]
- Homepage der deutschen Botschaft in Prag
http://www.deutsche-botschaft.cz/de/POLITIK_PRESSE/ARCHIV/ARCHIV_2002/beg_schule.html
[22.11.2007]
- **<http://www.opus-nrw.de/kitas/praxis/pdf/bawue.pdf>** [24.11.2007]
- **http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/SK_EN.pdf**
[24.11.2007]

- http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/041DN/041_SK_EN.pdf
[24.11.2007]
- Gerold Scholz: Teilnehmende Beobachtung
http://www.uni-koblenz.de/~gpko/download/ws0607/veranstaltungen/1.1.12/teilnehmende_beobachtung.pdf [26.11.2007]
- http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-NK-03-025/DE/KS-NK-03-025-DE.PDF [2.12.2007]
- <http://wko.at/statistik/Nachbar/inflationverdienst.pdf> [20.08.2007]
- Henning Wode: Mehrsprachigkeit durch bilinguale Kindergärten: Warum sollte man sie einrichten? Wie sind sie zu organisieren? Was leisten sie?
<http://www.fmks-online.de/download/Mehrsprachigkeit-Comenius.pdf> [5.08.2007]
- Henning Wode: Spracherwerb in der Kita
http://www.anglistik.uni-kiel.de/Chairs/Linguist/docs/ger/texte/Sperwerb_Kita.pdf
[5.08.2007]
- http://www.fmks-online.de/_wd_showdoc.php?pic=339 [6.08.2007]
- http://www.fmks-online.de/_wd_showdoc.php?pic=334 [6.08.2007]
- <http://www.internet-maerchen.de/maerchen/schwein.htm> [21.08.2007]
- http://www.volkslieder-songarchiv.de/text_akkorde.php?lied=wer_will_fleissige_handwerker_sehn
[21.08.2007]
- Belke u. Belke: Das Sprachspiel als Grundlage institutioneller Sprachvermittlung. Ein psycholinguistisch fundiertes Konzept für den Zweitspracherwerb.
<http://www.uni-bielefeld.de/lili/personen/belke/Publications/Belke%20u%20Belke%20Final3.pdf>
[15.02.2008]
- http://www.linse.uni-due.de/linse/esel/pdf/banaz_codeswitching.pdf [22.03.2008]
- Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen
<http://www.goethe.de/z/50/commeuro/103.htm> [18.05.2008]
- Hans-Jürgen Krumm: Pausenlos Deutsch

<http://homepage.univie.ac.at/Hans-Juergen.Krumm/Pausenlos%20Deutsch.pdf>
[19.05.2008]

- Homepage der Unesco-Hauptschule in Kittsee **<http://members.magnet.at/hs.kittsee/>**
[21.05.2008]

Anhang

Interview mit der Schulleiterin Frau Lutz (Transkription)

Wild: Frau Lutz, welche Fertigkeiten sollen Kinder mitbringen, wenn sie in die Schule kommen?

Lutz: Also, wir erwarten Kinder, die sich in ihrer eigenen Muttersprache ausdrücken können. Die natürlich die deutsche Sprache erlernt haben, dass sie verstehen, was im Unterricht geschieht, dass sie sich auch in deutscher Sprache ausdrücken können.

Dann erwarten wir grob- und feinmotorische Entwicklung, d.h. wenn irgendwelche Defizite sind, dass die behoben werden können schon im Kindergarten oder wenn Entwicklungsverzögerungen oder Unterstützungsbedarf ist, dass das unterstützt wird oder behoben wird

Wir erwarten von Kindern, dass sie sich in einer Gruppe zu Recht finden, dass sie soziale Beziehungen aufnehmen können zu anderen Kindern und auch zu Lehrkräften, dass sie wissen, dass es in einer Gruppe Regeln gibt und auch Regeln auch einhalten können. Durchaus auch vielleicht schon kritisch nachfragen. Das hängt vom einzelnen Kind ab.

Wir setzen eine gewisse Eigenständigkeit voraus, die beginnt, das ein Kind nach einer geraumen Zeit, wenn es sich wohl fühlt in der Klasse, alleine kommen traut, das es lernt, seine Sachen zurecht zu halten und nachfragt, wenn es irgendwelche Verständnisschwierigkeiten gibt. Wir setzen die Selbständigkeit auch dahingehend voraus, dass es durchaus seine eigenen Empfindungen und Vorstellungen sei's kreativer Art, sei's kritischer Nachfrage in die Gruppe einbringt. Und für eine ganz wichtige Sache im Zusammenhang mit dem Spracherwerb und dem Unterricht als solchem ist natürlich auch eine Sinnesschulung, dass hier eventuelle Entwicklungsverzögerungen professionell unterstützt werden.

Wild: Wie beurteilen sie generell den Fremdspracherwerb an der Schule oder speziell im Kindergarten?

Lutz: Also ich bin u. a. auch eine ausgebildete Montessori Pädagogin und komme aus dem Manfred Spitzer Land Deutschland u. die Fähigkeit von Kindern in einer gewissen

Altersphase so ab 3, Sprache spielerisch zu erlernen, also eine so genannte sensible Phase für Sprache halt ich für ganz wichtig, dass man die, wenn sich eine Möglichkeit bietet, auch den Kindern als Möglichkeit gibt. Und die bieten wir unseren Kindern an der deutsch-slowakischen Begegnungsschule in Bratislava, nämlich die deutsche Sprache neben ihrer eigenen Muttersprache Slowakisch.

Wir sind angewiesen darauf, dass unsere Pädagoginnen sensibel auf diesen Spracherwerb eingehen und wir haben bis jetzt die Erfahrung gemacht, dass es in der Tat auch wirklich von vielen Kindern spielerisch aufgenommen wird und auch praktiziert wird und das halt ich für eine ganz große Chance, speziell was die slowakische Sprache anbelangt, find ich's auch für deutsche Kinder wichtig, dass sie hier einen Einblick und auch Einstieg in eine für uns Westdeutsche relativ fremde Sprache bekommen, weil der slawische Sprachraum ein riesengroßer Sprachraum ist. Und ich halte es für eine ganz ungeheure Chance, auch wenn sie vielleicht nicht so viel lernen, wie vielleicht umgekehrt, dass sie hier profitieren von ihrer sprachlichen Umgebung.

Wild: Aber speziell wird ja das Slowakische nicht gefördert!

Lutz: Mit dem Spracherwerb verbinde ich aus meiner Erfahrung jetzt hier auch noch etwas ganz anderes. Ich hab mit meinen Schulkindern erlebt, die eineinhalb Jahre jetzt nach Weihnachten an der DSB sind, dass plötzlich oben so ein Schalter umgeklickt hat und dass sie vollkommen natürlich akzeptiert haben, egal wie stark und gut sie deutsch sprechen, dass sie an einer deutschen Schule sind, dass der Unterricht auf deutsch stattfindet und dass sie sich nicht mehr überlegen, wie übersetz ich das oder wie könnte das auf Deutsch heißen, sondern dass sie völlig munter drauf los geplappert haben. Und damit haben die Kinder für mich gezeigt, dass sie einen weiteren Schritt geleistet haben, nämlich in einer Sprache zu denken, ohne dass es ihnen bewusst ist. Und das halt ich für eine ganz elementare Chance. Und dann darf man nicht vergessen, sie lernen nicht nur zwei Sprachen, sondern sie lernen auch zwei Denksysteme, sag ich jetzt mal, die sie bereichern in dem Maße, wie es vielleicht ein Einsprachiger gar nicht beurteilen kann.

Wild: Aber glauben Sie, dass auch die deutschen Kinder soweit kommen?

Lutz: Die deutschen Kinder kommen sicher nicht soweit und zwar schon aus dem Grund, weil sie nämlich derzeit nur 2 Stunden Slowakisch als Fremdsprache haben. Die können es gar nicht leisten. Und trotzdem hab ich festgestellt bei einem Kind, dass letztes Jahr ohne Slowakisch als Fremdsprache - Unterricht in der Vorschulgruppe war und viel in einer slowakischen Umgebung, dass da ganz viel geleistet wird, die slowakische Sprache zu erwerben und dass das Kind ganz viele Dinge versteht und auch durchaus auch Sätze in Slowakisch sagen kann. Es wär' sicher wünschenswert, wenn die Voraussetzungen gegeben wären und die finanziellen Mittel, hier das noch zu optimieren. Ich muss dazu sagen, in der Schule ist es so, dass wir relativ wenige deutsche Kinder haben, in einer Klasse gar keine, bzw. deutsche Kinder die von vornherein zweisprachig aufwachsen, sodass man das Problem oder die Sache differenziert sehen muss.

Wild: Wofür steht die deutsch-slowakische Begegnungsschule für Sie?

Lutz: Die deutsch-slowakische Begegnungsschule ist eine Initiative von deutschen und slowakischen Eltern, die hier in Bratislava zunächst einmal für ihre eigenen Kinder und dann eben nach den Zielsetzungen der anderen deutschen Auslandsschulen eine Folgeschule gegründet haben, in der deutsche und slowakische Kinder gemeinsam unterrichtet werden nach einem Lehrplan, der sicher auch Teile des slowakischen Curriculums aufnimmt. Da sind wir grad in der Entwicklung. Die Zielsetzung ist 'ne ganz einfache. Hier begegnen sich zwei unterschiedliche Kulturen - das drückt sich ja schon in der Sprache aus - die viel Gemeinsamkeiten haben - das entdecken die Kinder jeden Tag - wo's aber auch Unterschiede gibt, die sie akzeptieren lernen, sie wahrnehmen, mit ihnen sich umzugehen wissen. Und sie spüren auch, dass es auf beiden Seiten Anforderungen gibt oder Missverständnisse, die aber häufig nichts mit kulturellen Unterschieden zu tun haben, sondern im Bereich des Menschlichen liegen.

Wild: Und jetzt auf den Kindergarten bezogen, inwieweit muss die Erzieherin hier spezielle Qualifikationen aufweisen?

Lutz: Also die Vorschul- oder Elementarpädagogik hat ja in Europa, in Westeuropa, lange Zeit einen Dornröschenschlaf geführt. Es gibt zwar Länder die da auch schon federführend waren, nordeuropäische Länder z.B. oder auch Frankreich. Da hat sicher PISA einen starken

Focus draufgelegt, weil man nämlich festgestellt hat, dass es da durchaus Handlungsbedarf gibt im Interesse der Entwicklung der Kinder. Qualifikationen... Erzieher brauchen immer Qualifikationen, vor allem Dingen die, nämlich dass sie entwicklungsfähig sind und sie brauchen die Qualifikation, dass sie ihre gelernten Kenntnisse im Kontext mit dem Kind evaluieren, weiterentwickeln, im Kontext mit den Kolleginnen und Kollegen, um im Interesse der Kinder eine optimale persönliche, soziale und personelle Förderung zu erreichen.

Wild: Und in Bezug auf den Fremdspracherwerb der Kinder, weil ja die Erzieherin ja immer auch als Sprachmittlerin agiert?

Lutz: Der Idealfall ist immer der, dass eine zweite Sprache am besten vermittelt werden kann von einer Muttersprachlerkraft. Das sind unsere Erzieherinnen nicht, sie haben aber ein sehr hohes Niveau an Deutschkenntnis, und ein sehr korrektes Niveau. Das ist durchaus angebracht und gut. Welche Qualifikationen, das ist eine schwierige Frage. Manche müssen sicher hier noch ihr Deutsch verbessern, das ist die eine Sache. Die andere Sache, Sprache vermittelt man ja den Kindern auch im sozialen Kontext und ich halt Einfühlungsvermögen, Verständnis, Zugehen auf Kinder, Kinder einfach auch mögen, sich auseinanderzusetzen mit Kindern auch für den wichtigsten sozialen Punkt in dem Sinn im sozialen Kontext. Auch eine menschliche Qualifikation, die kann man schlecht, also ich möchte sie jetzt auch nicht jetzt in irgendwelchen Schubladen ausführen, sondern es sind immer zwei, die zusammen gehören: Kind und Erzieher.

Wild: Was halten sie von der Idee, den Kindergarten zweisprachig zu führen?

Lutz: Da bin ich persönlich und sag, ich weiß, Frau Wild, mit der Idee sind sie gekommen, die haben wir auch dankbar angenommen, aber nicht umgesetzt. Das wär' jetzt ein zu langes Feld zu sagen, warum und wieso. Grundsätzlich bin ich der Idee aufgeschlossen. Wir haben noch kein brauchbares Konzept gefunden, wie man das im Alltag realisieren kann ohne Sprachverwirrung zu schaffen für die Kinder, weil Kinder - das ist meine ganz große Erfahrung - Kinder lernen Sprachen personenbezogen. Und wir haben Kinder, die lernen drei Sprachen: slowakisch, deutsch und ungarisch. Und ich hab sogar in der Schule ein Kind, das lernt vier Sprachen und zwar alle personenbezogen. Und wenn man hier ein brauchbares Modell finden, wenn ma mal dazukommen, wenn andere Dinge besser laufen, optimierter

laufen, dann werden wir das sicherlich aufgreifen und uns da auch in der Umsetzung gute Gedanken machen und auch gegebenenfalls Kompetenzen, sicher Kompetenzen anderer Einrichtungen derart holen, um festzustellen, wie wir da weiter verfahren.

Wild: Was wünschen sie sich für die Zukunft der DSB?

Lutz: Für die Zukunft der DSB wünsche ich mir, dass sie weiterhin wächst, dass sie sich personell, finanziell inhaltlich weiter stabilisiert, dass sie weiterhin so nette Kinder kriegt, wie bis jetzt. Ich wünsch mir für die Zukunft der DSB, dass die Anfangseuphorie und Freude weiter bestehen bleibt, dass die Eltern gut mit einbeziehen lassen. Denn die stabile Säule einer Einrichtung sind nämlich die Eltern, deren Kinder sind nämlich in der Regel 12 Jahre in der Schule, wenn sie im Kindergarten sind, dann sind es 15. Dass sie den Geist der DSB mitprägen.

Interview mit einer Erzieherin der Marienkäfergruppe, Fr. Porubcanová (Transkription)

Wild: Stanka, du bist Erzieherin an der deutsch-slowakischen Begegnungsschule. Und wie beurteilst du, also welche Fertigkeiten sollen die Kinder im Kindergarten erlernen im Hinblick auf die Schule?

Porubcanová: Ich denke, sie sollten vor allem sprechen lernen, das bedeutet gute und richtige Aussprache. Also keine Babysprache mehr, damit sie dann in der ersten Klasse ganz normal, also als Schüler beurteilt werden können, auf die Sprache, also das Sprechen bezogen.

Wild: Und da halt die die deutsche Sprache?

Porubcanová: Ja, die deutsche, aber auch slowakisch, denn es sind auch slowakische Kinder dabei, dann auch die slowakische Sprache.

Wild: Wofür steht die deutsch-slowakische Begegnungsschule für dich?

Porubcanová: Für mich, das ist die Möglichkeit, wenn die Kinder, also sich schnell eine andere Sprache sich aneignen können, dass es auch durch Spiele, also auch auf spielerische Weise geht, also nicht nur Grammatik und solche Sachen. Also ohne Grammatik, ohne nachdenken, wie die Regel geht.

Wild: Und glaubst du, dass Erzieherin hier zu sein eine andere Qualifikationen erfordert als woanders? Also, weil du ja auch immer als Sprachmittlerin agierst?

Porubcanová: Wie bitte? Noch mal bitte

Wild: Also, im Hinblick auf die Fremdsprache erfordert es dann mehr Qualifikation von der Erzieherin oder welche Qualifikation?

Porubcanová: Vor allem sollte sie gut deutsch sprechen, also die Sprache gut beherrschen. Dann die Kinder, dann in dieser Sprache... also die Sprache den Kindern beibringen, also auf ihrem Niveau, also spielerisch.

Wild: Ihr habt am Anfang Zettel unterschrieben, dass ihr nicht Slowakisch mit den Kindern reden sollt? Wie stehst du dem gegenüber?

Porubcanová: Ab und zu muss ich auch Slowakisch reden, weil sie nicht alles verstehen. also wenn ich etwas erklären muss, dann muss ich es auch slowakisch sagen oder zweisprachig, deutsch und slowakisch.

Es wäre auch gut Slowakisch zu unterrichten oder ab und zu slowakisch zu lehren, weil sie vergessen dann ihre Muttersprache, werden in der Fremdsprache gefördert und vergessen dann die Muttersprache. Sie sind in der Fremdsprache gefördert, was nicht schlecht ist, aber ab und zu sollten sie auch in ihrer Muttersprache entwickelt werden.

Wild: Wie stehst du dann dieser Einsprachigkeit gegenüber?

Porubcanová: In diesem kleinen Alter ist es ganz prima, aber dann weiter sollten sie sich dann auch mehr in der Muttersprache entwickeln

Wild: Wann ist es für dich notwendig, slowakisch auch einzusetzen?

Porubcanová Also vor allem in der Vorschule zum Beispiel, wenn sie kurz - bevor sie dann in die Schule gehen. Nicht alle Kinder werden in diese Schule weitergehen. Sie können auch in die slowakische Schule gehen. Damit sie auch die slowakische Sprache ...

Wild: Konkret in der Gruppe, wann setzt du slowakisch an?

Porubcanová Also, zum Beispiel wenn ich mit jemandem schimpfe. Konkret beim Schimpfen also oder wenn ich jemandem erklären muss, dass er etwas machen soll. Und er schaut mich an und ich seh', dass er mich nicht versteht, dann weiß ich ah ha, hoppla, dann muss ich es ihm auf Slowakisch sagen.

Oder sie fragen mich auch nach etwas, ich sag ihnen auf Deutsch etwas, sie wissen nicht was es bedeutet, dann erkläre ich es noch mal auf Slowakisch.

Wild: Und für die deutschen Kinder, die slowakisch lernen?

Porubcanová: Ja. Ja, also unsere Kinder lernen sich das gegenseitig, also slowakische Kinder lernen deutsch und umgekehrt.

Es wäre nicht schlimm, wenn auch Slowakisch so z.B. bei dem Morgenkreis viel mehr gefördert wäre, also z.B. verschiedene Geschichten und Spiele.

Zusammenfassung

Meine Diplomarbeit beschäftigt sich mit dem Früherwerb von Deutsch als Fremdsprache im Kindergarten der Deutsch-Slowakischen Begegnungsschule (DSB) in Bratislava.

Diese wird überwiegend von slowakischsprachigen Kindern besucht; das Verhältnis zu den deutschsprachigen lässt sich ungefähr als 80 zu 20 % beschreiben. Entgegen ihrer Bezeichnung ist die DSB keine bilingual - bikulturelle Schule, sondern entspricht eher einem Immersionsmodell, das auf den Erwerb der Sprache der Minorität, also des Deutschen, fokussiert ist, während Slowakisch nicht gefördert wird.

Während meiner achtmonatigen Beschäftigung als Kindergartenpädagogin untersuchte ich im Verfahren der teilnehmenden Beobachtung die konkrete Praxis in einer Kindergartengruppe der Schule. Zentral für meine Beobachtungen war die Frage nach dem Einfluss der fremdsprachlichen Umgebung auf das Sprach-, Spiel- und Interaktionsverhalten der Kinder.

Durch die Betonung des Deutschen als der einzigen legitimen Sprache in der Institution kam es zur Herausbildung zweier Sprachräume, die einen differenzierten Gebrauch der Sprachen Slowakisch und Deutsch erlaubten. Im gelenkten Sprachraum, in den Aktivitäten mit den Erzieherinnen, herrschte Akzeptanz über die Verwendung der offiziellen Schulsprache Deutsch von Seiten aller Beteiligten, während im nicht gelenkten Sprachraum, in der Kommunikation der Kinder untereinander, die Interaktionssprache erst ausgehandelt werden musste und Formen von Mehrsprachigkeit zulässig waren.

Bezug nehmend auf spracherwerbstheoretische Grundlagen zur frühen Zweisprachigkeit, die im theoretischen Teil der Arbeit erläutert werden, wird die Notwendigkeit einer Förderung der Muttersprache ausführlich dargestellt.

Pierre Bourdieus Theorie des sprachlichen Marktes ermöglicht eine Analyse des „monolingualen Habitus“ der Schule, indem dem kulturellen Kapitalwert des Deutschen in der Slowakei nachgegangen wird, der für ein Arrangement mit dem restriktiven Sprachengebrauch der Schule Ausschlag gebend ist.

Da es sich bei der Deutsch-Slowakischen Begegnungsschule um eine relativ junge Institution handelt, die quasi noch in ihrem Aufbaustadium steckt, werden am Ende der Arbeit einige Ideen erläutert, die eine Öffnung der Schule in Bezug auf Mehrsprachigkeit ermöglichen würden.

Lebenslauf

Name: Barbara Wild
Geburtsdatum: 28.10.1979
Geburtsort: Mistelbach
Kontakt: barbarellast@hotmail.com

Schulbildung:

1985 - 1989 Volksschule in Bernhardsthal
1989 - 1993 Hauptschule in Großkrut und Hausbrunn
1993 - 1997 Bundesoberstufenrealgymnasium in Mistelbach
1998 – 2000: Kolleg für Kindergartenpädagogik, 1080 Wien

Berufstätigkeit:

2000 – 2001: Kindergartenpädagogin in einer Krippe der Stadt Wien, 1210 Wien
2002 – 2006: Kindergartenpädagogin im Verein „Kindergruppen BOKU“, 1190 Wien
2006 – 2007: Kindergartenpädagogin an der DSB in Bratislava
2006 – 2007: Lehrtätigkeit am Österreich Institut Bratislava
Seit 2007: Kindergartenpädagogin im Verein „Kindergruppen BOKU“, 1190 Wien

Studium:

1998 – 2001: Rechtswissenschaften
2001 – 2008: Deutsche Philologie und Kultur- und Sozialanthropologie
2008: Deutsche Philologie

Wien, im Oktober 2008