

2

Contexts and Structures  
of Growing Up

Charles Berg, Dieter Ferring, Christiane Weis (Hrsg.)

# Sprachförderung in der frühen Kindheit

Ergebnisse eines INSIDE-Workshops





## Sprachförderung in der frühen Kindheit

November 2008

© Universität Luxemburg und die Autoren

Layout cover: fargo, Luxemburg

Druck: Rapidpress, Bertrange

ISBN 978-2-9599792-7-9

Charles BERG, Dieter FERRING, Christiane WEIS (Hrsg.)

# Sprachförderung in der frühen Kindheit

Ergebnisse eines INSIDE-Workshops

Luxemburg 2008

Universität Luxemburg



# Inhaltsverzeichnis

<b>1 Vorwort</b>	9
<i>Charles Berg und Dieter Ferring</i>	
<b>2 Mehrsprachigkeit als Ressource – Perspektiven für Schule und Elementarbereich</b>	11
<i>Hans-Joachim Roth</i>	
<b>3 Sprachenvielfalt im Benjamin-Club und Lerneffekte eines Förderprogramms in Lëtzebuergesch bei 3jährigen</b>	37
<i>Nico Kneip und Sylvie Herman</i>	
<b>4 Maisons relais pour enfants</b>	49
<i>Christiane Meyer et Claudia Schroeder</i>	
<b>5 Sprachökologie Luxemburgs – ein Einblick in Primarschulen und Kindergärten. Die sprachliche Heterogenität in der Schule als Chance</b>	55
<i>Sabine Ehrhart</i>	
<b>6 Der Geschichtenrucksack</b>	67
<i>Jeanne Letsch</i>	
<b>7 Language Awareness dans le cadre de l'éducation préscolaire – une mesure supplémentaire?</b>	75
<i>Marie-Paule Maurer-Hetto</i>	
<b>8 Von der praktischen Problemartikulation über diverse Theorieansätze zum dynamischen Modellversuch</b>	79
<i>Charles Berg, Dieter Ferring, Nico Kneip, Hans-Joachim Roth und Christiane Weis</i>	
<b>9 Note biographique des participants</b>	93





# 1 Vorwort

## Dieter Ferring und Charles Berg

**INSIDE, Université du Luxembourg**

Eines der herausragendsten Kennzeichen Luxemburgs ist seine Mehrsprachigkeit, die zumindest drei wenn nicht mehr Sprachen umfasst. Mehrsprachigkeit berührt alle Bereiche des öffentlichen Lebens, und sie stellt vor allem den edukativen Bereich vor besondere Herausforderungen. Mit dem *Plan d'action pour le réajustement de l'enseignement des langues* (Berg & Weis, 2007) wurde unlängst eine Sammlung von Empfehlungen und Handlungsschritten vorgelegt, die die vielfältigen Aspekte des Spracherwerbs im vorschulischen und schulischen Bereich in Luxemburg thematisiert. Der *Plan d'action* greift auf die Arbeit einer Vielzahl von ExpertInnen zurück und schlägt insgesamt 66 konkrete Aktionen vor, um die Erziehung zur Mehrsprachigkeit und die linguistische Diversifikation in Luxemburg nachhaltig zu fördern.

Der vorliegende Band aus der INSIDE-Schriftenreihe gibt die Ergebnisse eines Workshops zur „Sprachförderung in der frühen Kindheit“ wieder, der für die Action 28 innerhalb des *Plan d'action* steht. In insgesamt sechs Beiträgen werden hier Aspekte des kindlichen Spracherwerbs und seiner Förderung thematisiert. Hans-Joachim Roth berichtet von Erfahrungen aus der Evaluation bilingualer Kindergärten und Grundschulen in Deutschland und akzentuiert die Bedeutsamkeit der sprachlichen Bildung für Bi- und Multilingualität. Die restlichen fünf Arbeiten thematisieren Aspekte der Sprachförderung in Luxemburg. Nico Kneip und Sylvie Herman beschreiben die Effekte eines Lernprogramms in Luxemburgisch, das bereits bei Dreijährigen ansetzt. Christiane Meyer und Claudia Schroeder gehen auf die Möglichkeiten der Sprachförderung innerhalb der *Maisons relais* ein und betonen die Effekte einer situationsangepassten, positiven Spracherziehung. Sabine Ehrhart thematisiert in ihrem Beitrag die Sprachökologie Luxemburgs mit Blick auf die Kindergärten und Primärschulen und unterstreicht dabei die Bedeutung einer *ouverture aux langues* als Wertschätzung der kulturellen und sprachlichen Vielfalt. Jeanne Letsch beschreibt am Beispiel des „Geschichtenrucksacks“ die Möglichkeit einer umfassenden Förderung der Lesekompetenz, die es gleichzeitig erlaubt, Schule und Eltern in ihrem Bemühen um die Sprachförderung miteinander zu vernetzen. Marie-Paule Maurer-Hetto greift in ihrem Beitrag das Konzept der *language awareness* auf und problematisiert vor allem die Rolle

des Deutschen als Alphabetisierungssprache. Abschließend werden in einer Schlussfolgerung die wesentlichen Impulse und Ergebnisse des Workshops zusammengetragen und eine Liste von Handlungsempfehlungen erstellt.

Innerhalb des Workshops wie auch bei der Lektüre der einzelnen Beiträge zeigt sich, dass bereits vielversprechende Ansätze der Sprachförderung in Luxemburg existieren, deren Potential genutzt werden sollte. Zum anderen zeichnet sich auch ab, dass eine nachhaltige Sprachförderung nur geleistet werden kann, wenn alle beteiligten Akteure – seien dies nun Lehrerinnen<sup>1</sup>, Erzieherinnen, Eltern oder Politiker – enger miteinander vernetzt sind, und hier liegt mit Sicherheit noch weiterer Entwicklungsbedarf. Recht klar wurde schließlich auch, dass für Luxemburg nach wie vor zu wenige Daten über die Sprachförderung im vorschulischen Bereich vorliegen, und hier liegt ein weiteres Desiderat, auf das der Workshop aufmerksam gemacht hat.

Die Herausgeber bedanken sich bei allen beteiligten Kolleginnen und Kollegen für die engagierten Diskussionen während des Workshops und ihre Beiträge zu dem vorliegenden Band. Alle Beiträge haben eindeutig gezeigt, dass Spracherziehung sich nicht auf die Schule beschränken darf, sondern dass bereits im vorschulischen Bereich ein großes Entwicklungspotential liegt, das es zu nutzen und zu fördern gilt.

---

<sup>1</sup>Da im Bereich der frühen Kindheit fast ausschließlich Frauen arbeiten, haben wir uns entschlossen, die weibliche Form der Berufsbezeichnungen zu wählen.

## **2 Mehrsprachigkeit als Ressource – Perspektiven für Schule und Elementarbereich**

**Hans-Joachim Roth**

Universität Köln

### **2.1 Einleitung: Sprache(n), Macht und Nation**

Sie haben mir ein schwieriges Thema gestellt. Es ist ein leichtes, sich in allgemeiner Weise über die Bedeutung von Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft und für das Individuum zu verständigen. Ich glaube, wir finden in Europa einen generellen Grundkonsens, dass ein gebildeter Mensch mit einer Sprache heute kaum noch als gebildet zu bezeichnen ist. Damit aber sind sie auch gleich ein Problem: ein solches Verständnis von Bildung ist in hoher Weise normativ und an die spezifische Geschichte des europäischen Bürgertums gekoppelt. Dahinter steht ein Begriff von Bildung, der im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert auf den ganzen Menschen ausgriff – Humboldt zum Beispiel sprach von „allseitiger“ Bildung, Herbart (ein wenig bescheidener) von „vielseitiger“ Bildung. Im Hintergrund steht immer das Verständnis Immanuel Kants von der „proportionierlichsten Bildung aller Kräfte“. Im Hintergrund steht also das selbst mächtige, autonome Individuum der Aufklärung, das sich wie Münchhausen am eigenen Schopf aus dem Dickicht der heterogenen Empirie zur balancierten Person emporbildet – heute sprechen wir in diesem Zusammenhang auch gerne von „Identität“. Ein solcher Art gebildeter Mensch verfügt daneben selbstverständlich auch über zumindest drei Sprachen – so die inzwischen bereits einige Jahre alte Forderung des Europarats.

Die Wirklichkeit aber, mit der wir es zu tun haben, ist anders: wir brauchten nicht erst die PISA-Studie, um zu wissen, dass insbesondere diejenigen Menschen, deren Alltag in besonderer Weise von Mehrsprachigkeit gezeichnet ist, weniger Chancen auf eine erfolgreiche Bildung haben – und sei es auch nur auf der eher schlichten Ebene

des Schulsystems. Wir wissen schon seit längerem, dass es insbesondere die soziale Lage dieser Menschen ist, die ihrer Bildung im Wege steht – das gilt sowohl für das emphatische Verständnis von klassischer Bildung des 18. und 19. Jahrhunderts als auch für das sozialtechnologische Verständnis des 20. und 21. Jahrhunderts. Ich möchte nun im Folgenden, bevor ich auf Bedingungen für einen gelingenden Einsatz von Mehrsprachigkeit im Kontext formaler Bildung – sowohl im Elementarbereich als auch in der Schule – eingehe, einige knappe allgemeine Überlegungen zur gesellschaftlichen Situierung von Mehrsprachigkeit anstellen, da aus meiner Sicht allein vor diesem Hintergrund die Planung und Durchführung entsprechender Bildungsmaßnahmen erfolgreich sein können.

Einsprachigkeit ist kein natürlicher Zustand, sondern eine historisch gewachsene Position zur Durchsetzung nationalstaatlicher Homogenität. Das Thema Mehrsprachigkeit ist in einem engen Zusammenhang mit der Konstruktion der europäischen Nationalstaaten zu sehen. Vor Anbruch der Neuzeit war die sprachliche Wirklichkeit nicht an ein staatliches Gebilde gebunden, und die sprachliche Situation der Menschen war eine mehrsprachige. Erst durch die Herausbildung der Nationalstaaten wurden die Sprachen in Europa zu Identitätsmerkmalen von Zugehörigkeit zu einem Staatswesen. Einsprachigkeit ist also kein quasinatürlicher Zustand einer Gesellschaft oder eines Staates, sondern das Ergebnis einer gesellschaftlichen Entwicklung im Kontext des *nationbuilding*.

Es handelt sich um eine Dialektik der Geschichte, dass Sprachen wie das Deutsche spätestens seit dem 18. Jahrhundert zum Identitätsmerkmal eines sich konstituierenden Staates dienen sollten. Denn zu dieser Zeit lag die Emanzipation der deutschen Sprache als einer Bildungssprache noch gar nicht lange zurück. Die Übersetzung der Bibel ins Deutsche mag aus der Sicht der evangelischen Theologie eine Zwangsläufigkeit sein, wenn das Verhältnis des „Christenmenschen“ zu Gott als ein unmittelbares bestimmt wird, in das keine Kirche als Institution vermittelnd eingreifen hat. Historisch gesehen handelt es sich dabei um eine Emanzipation, um eine Enthierarchisierung des Verhältnisses von Mensch und Gott – und das unterstellt dann immerhin, dass Gott mehrsprachig ist. Der babylonische Turm der Sprachenverwirrung als Symbol eines radikalen Polyglottismus ist somit eine Konstruktion der Macht. Einsprachigkeit ist eine historisch gewachsene Ideologie zur Durchsetzung staatlicher Homogenität. Dieses gilt für die europäischen Nationalstaaten. Einige der europäischen Staaten sind von der Verfassung her mehrsprachig. In einer Reihe von Fällen – Belgien z.B., die Schweiz, tendenziell auch Spanien – handelt es sich um eine parallele Existenz von Regionen, die sich über die Sprache abgrenzen und häufig im Nachhinein ethnisch als Nation oder als Volk konstruieren. Auch in solchen Situationen ist Einsprachigkeit ein normatives Element zur Durchsetzung von Homogenität

und politische Autonomie; sie ist nichts Natürliches, sondern argumentatives Ideologem in der Konstruktion einer wie auch immer gearteten Zusammengehörigkeit. Anders stellt sich in meiner Wahrnehmung die Situation in Luxemburg dar, da hier die Wahrnehmung der Bedeutung neuer Minderheitensprachen, die über Einwanderung zustande gekommen sind, im Kontext der Bildung in einer „Volkssprache“ steht, die selbst eine Minderheitenposition einnimmt und in unmittelbar benachbarten Regionen häufig als Dialekt aufgefasst wird, das Luxemburgische selbst. Genau genommen ist es ja vollkommen egal, ob es sich um einen Dialekt oder eine Sprache handelt – sprachhistorisch betrachtet sind alle neueren Sprachen aus den meist hybriden Konstruktionen von Dialekten hervorgegangen, so dass die Unterscheidung letztlich eine willkürliche ist. Sprachenpolitisch allerdings ist diese Unterscheidung ungemein bedeutungsreich, da hiermit der Anspruch auf Selbstständigkeit und auf Schriftlichkeit verbunden ist. Ein Dialekt, der es geschafft hat, in den Kanzleien anzukommen, sich also als Verwaltungssprache zu etablieren, wird zur „Sprache“.

Die Frage nach der Ressource ist also immer eingebettet in historische und politische Diskurse, das bedeutet, dass die Frage nur vor dem Hintergrund der Macht zu verstehen ist. Es mag für Sie in Luxemburg merkwürdig erscheinen, dass ich aus Deutschland komme und diesen Vortrag hier halte, wenn Sie die Zeitungen verfolgen. In Deutschland gibt es eine neuerliche Diskussion um den Umgang mit den Sprachen im Bildungswesen, die man auch als Kulturkampf bezeichnen kann. Bezeichnend für diese Situation ist die große Tagung zur frühen Mehrsprachigkeit, die 2006 mit Unterstützung durch die Landestiftung Baden-Württemberg durchgeführt wurde und zur „Mannheimer Erklärung“ geführt hat, während gleichzeitig ein hessischer Stadtrat beschließt, dass in den Kindergärten nur noch Deutsch gesprochen werden dürfe. Die Absurdität des Vorschlags brauche ich wohl nicht zu kommentieren: Ein Kind, das im Alter von drei Jahren zuwandert, dürfte in dieser Stadt zunächst gar nicht sprechen, da es ja seine Familiensprache nicht verwenden darf. Es handelt sich nicht zufälligerweise um dasselbe Bundesland, in dem dasselbe Kind aber zwei Jahre später einen Sprachtest im Deutschen bestehen muss, um überhaupt in die Grundschule zu kommen.

Jenseits der politischen Diskurse gibt es auf der Ebene der Praxis inzwischen eine höhere Sensibilität: sowohl hinsichtlich der Berechtigung und des Bildungswerts der Migrantensprachen als auch hinsichtlich des Lernens der Landessprache(n) unter den Bedingungen von Zwei- und Mehrsprachigkeit. Ich möchte daher im Folgenden die andere Seite zeigen, nämlich Bedeutung und Notwendigkeit der Förderung früher Mehrsprachigkeit betrachten und dieses anhand einiger Beispiele aus Forschungsarbeiten vertiefen. Die Wirklichkeit eines zweisprachigen Kindes sieht nämlich anders aus: Sie ist eine selbstverständliche.

## 2.2 Über die Selbstverständlichkeit von Mehrsprachigkeit

Im Rahmen der Evaluation bilingualer Grundschulen und Kindergärten in Deutschland zeigen wir den Kindern eine Bildergeschichte, in der ein kleiner Vogel eine Katze narrt, und lassen sie in den ihnen zur Verfügung stehenden Sprachen darüber sprechen. In den Aufnahmen lassen sich bei einer Reihe zweisprachiger Kinder häufiger Phänomene von Sprachenwechseln (*code-switching*) wie die folgenden beobachten können:

L: **El pájaro está flattando** – der Vogel ist am flattern

(Luis, 5 Jahre, bilinguale Kindertagesstätte)

I: **y esta señora qué está haciendo** und diese Frau was macht die gerade

G: das habe ich schon gesagt

I: **de verdad** wirklich[?] **y qué dijiste** und was hast du gesagt[?]

G: **äh que está nähendo** dass sie gerade näht

(Gabriela, 6 Jahre, 1. Schuljahr, bilinguale Klasse)

Was passiert hier? Die Kinder verwenden die deutschen Verben „nähen“ bzw. „flattern“ in den spanischsprachigen Äußerungen. *Borrowing* – ausborgen – nennen das die Sprachwissenschaftler. Die Kinder setzen nicht einfach die Wörter ein, sondern sie formen sie nach der Grammatik der Sprache, die gerade dominant ist – in diesem Fall das Spanische. Sie fügen an den Stamm die spanische Gerundialendung /-endo/ bzw. /-ando/ an, mit der ein momentan ablaufender Vorgang versprachlicht wird. Diese im Spanischen, im Italienischen und im Brasilianischen häufige Form gibt es in der deutschen Sprache nicht – sieht man einmal vom sog. rheinischen Gerundium ab („der Vogel ist am Flattern“). Die in den genannten romanischen Sprachen kompetenten Kinder verwenden diese Form alle, die weniger kompetenten nicht.

Wenn man die beiden Beispiele genauer analysiert, wird man feststellen, dass diese Mischformen (*code-mixing*) eine ganze Menge an Regelwissen der Kinder freisetzen: Diese Kinder wissen, dass ein Verb verändert wird (Flexion), dass man einen Stamm haben muss, an den man Endungen anhängt. Und sie wissen, dass nicht je nach Verb dieselbe Form mit verschiedenen Endungen gebildet werden kann. Das heißt, das Kind muss sich entscheiden, ob es -endo, -ando oder -indo anhängt. Beide Kinder reproduzieren ein implizites Regelwissen: so Luis, der mit Selbstverständlichkeit von im Stamm auf /a/ lautenden Verben ein /-ando/ anhängt; Gabriela lässt sich vom /e/ im Stamm leiten und hängt ein /-endo/ an. Das läuft unbewusst und automatisch ab. Das Faszinierende an solchen Beispielen ist ihre diagnostische Brillanz, d.h. sie sagen uns sehr viel über das sprachliche Regelwissen und damit die Kompetenz eines

Kindes. Und sie zeigen, wie selbstverständlich zweisprachige Kinder mit ihren beiden Sprachen umgehen: Sie nutzen die lexikalischen Kenntnisse in der einen Sprache, wenn ihnen das jeweils passende Wort in der anderen fehlt. Luis und Gabriela borgen sich die deutschen Verben „nähen“ und „flattern“ aus dem Deutschen, da sie ihnen im Spanischen in diesem Moment nicht verfügbar waren.

Ich werde die meisten unter Ihnen nicht überraschen, wenn ich sage, dass es sich um in beiden Sprachen kompetente Kinder handelt. Diejenigen von Ihnen, die mit zweisprachigen Kindern arbeiten, kennen dieses Phänomen und Sie wissen, dass man in solchen Situationen nicht spracherzieherisch eingreift. Aber das war nicht immer so. Sprachmischungen werden noch nicht so lange als Anzeichen von Sprachkompetenz betrachtet, sondern waren lange Zeit ein Zeichen für das Gegenteil: Sprachenverwirrung und Sprachentwicklungsstörung waren noch die harmlosen Diagnosen; häufig wurde durchaus auch ein Form von Schwachsinn unterstellt. Letzteres wird heute keiner mehr sagen, die defizitorientierte Position gibt es aber nach wie vor noch. Dazu ein Beispiel: Vor drei Jahren kam eine Verwaltungsangestellte der Universität Hamburg ziemlich aufgelöst zu einer Kollegin und mir und berichtete, der Psychologe in der Frühförderstelle, dem sie ihren fünfjährigen Sohn wegen einiger Auffälligkeiten im Sozialverhalten vorgestellt hatte, habe das zweisprachige Aufwachsen des Kindes – es handelte sich um Russisch und Deutsch – als Grund für die Verhaltensprobleme bezeichnet: Das Kind sei in seiner Identitätsentwicklung durch das Hin und Her zwischen zwei Sprachen behindert und agiere dieses eben im sozialen Bereich aus. Tatsächlich handelte es sich ursächlich um einen Trennungskonflikt zwischen Mutter und Vater. Dieser Psychologe mag eine Ausnahme sein – aber immerhin verdiente er im Jahr 2001 damit noch sein Geld.

Was ich sagen will: Der Umgang mit der Mehrsprachigkeit ist für die mehrsprachigen Kinder eine Selbstverständlichkeit. Wir wissen, dass es im frühen Alter normal ist, dass zweisprachige Kinder die Sprachen mischen – in der Forschung spricht man vom *early mixing stage* (vgl. Cantone, 2007). Dieses endet – bei jedem Kind unterschiedlich – im zweiten oder dritten Lebensjahr; dann hat sich der bilinguale Modus der Sprachverwendung – der Ausdruck *bilingual mode* stammt von Jean Grosjean – herausgebildet, der es den Kindern gestattet, je nach Person und Situation in verschiedenen Sprachen einsprachig oder eben zweisprachig zu agieren. Doch ist der Aufbau dieser Kompetenzen keine Naturtatsache. Man darf sich nicht von den Studien an Kindern aus akademischen Elternhäusern, in den Vater und Mutter je eine Sprache verwenden, blenden lassen und glauben, dass diese Fähigkeiten bei allen zweisprachigen Kindern „von selbst“ auftreten. Die Selbstverständlichkeit des Umgangs mit der Zwei- und Mehrsprachigkeit ist nicht Naturtatsache, sondern *Ergebnis* sprachlicher Bildung.

Die besonderen Fähigkeiten Zweisprachiger sind an Bedingungen einer fördernden Umwelt gebunden:

Die Zweisprachigkeit muss im Bildungskontext wertgeschätzt werden. Das hört sich einfach an, ist es aber nicht. Wir wissen sehr gut, dass sich Diskriminierungserfahrungen auf die Entwicklung der Zweisprachigkeit negativ auswirken. Kinder haben auch ein sehr feines Gespür für die Legitimität von Sprachen. Man kann immer wieder Situationen beobachten, in denen z.B. zweisprachige Kinder schamhaft versuchen, ihre Familiensprache zu verstecken. Ein Beispiel ist die fünfjährige Jana. Sie ist in Deutschland geboren und sprach in den ersten beiden Lebensjahren ausschließlich Polnisch. Als die Mutter bemerkte, dass das kontaktfreudige Kind darunter litt, sich mit anderen Kindern nicht hinreichend in Deutsch verständigen zu können, schwenkte die Mutter vollständig auf die deutsche Sprache um; seitdem ist das Deutsche in der Familie die Kommunikationssprache geworden.

In einem Interview äußerte Jana zu dem von ihr gemalten Bild von sich selbst: *„Irgendwie ist alles bei mir **Deutsch**“*. Entsprechend malte sie sich von Kopf bis Fuß rot an – diese Farbe steht für sie für das Deutsche. Nur der Hals ist orange – das steht nicht etwa für das Polnische, sondern für das Englische, mit dem sie bereits ein wenig vertraut ist. Die Verbindung von Kopf und Leib ist der enge Hals, durch den aber alles hindurch muss. Ein besseres Bild für den *bilingual mode* (Grosjean) bei Dominanz einer Sprache könnte man nicht zeichnen. Bei Jana wird das Polnische aber überhaupt nicht abgebildet; sie distanziert sich vollständig von der Sprache, obwohl sie angibt, sie zu verstehen. Sie markiert also einen Sprachenwechsel, den sie anscheinend pragmatisch auffasst: *„Das kann sich auch ein bisschen verändern/ wenn ich/ wenn ich zum Beispiel elf bin oder zehn dann kann es sich auch verändern dass ich nur Polnisch spreche“*.

Dieses Beispiel entstammt der Arbeit über polnische Familien in Deutschland (Miskiewicz, 2006); es ist typisch. In diesem Fall steht im Hintergrund die Motivation der Familien, in Deutschland anzukommen. Und sie wissen, dass das nur möglich ist, wenn sie die polnische Sprache möglichst in der Familie belassen oder irgendwann vollständig verlassen. Man kann diese Eltern nicht tadeln: Sie sehen die gesellschaftliche Realität in Deutschland und deren Assimilationsdruck eben klar und deutlich. Für das deutsche Bildungssystem sind Zwei- und Mehrsprachigkeit eben nicht selbstverständlich.

Anders agieren bilinguale Einrichtungen: Kindergärten und Grundschulen, die ihre Bildungsangebote in zwei Sprachen organisieren – und zwar in Sprachen, die der Lebenswelt der Kinder entstammen und nicht dem Bildungsdruck der weiterführenden Schule (Englisch): Diese vermitteln eine prinzipiell wertschätzende Haltung und nutzen Mehrsprachigkeit als Ressource im Bildungsprozess. *„Im Prinzip sind es die*



*ganz normalen pädagogischen Aufgaben, die wir machen – nur zweisprachig*“, meinte eine Erzieherin bei einer Befragung nach ihrer Arbeit in einer bilingualen Kindertagesstätte in Köln (Roth, 2005). In solchen Einrichtungen zeigen und bilden die Kinder ihre zweisprachigen Kompetenzen.

Auch wenn ich meine Präferenz für bilinguale Einrichtungen nicht verhehlen möchte, so soll doch gesehen werden, dass Wertschätzung der Mehrsprachigkeit auch in einsprachigen Einrichtungen möglich ist. Es handelt sich um Einrichtungen im Elementarbereich, die auch ohne bilinguale Erziehung einen aktiven Umgang mit der Zweisprachigkeit ihrer Kinder betreiben. Das ist häufig eingebunden in einen interkulturellen Ansatz, der die Wertschätzung des Andersseins nicht nur rhetorisch bedient, sondern eben auch realisiert. Ein sehr schönes Beispiel ist für mich eine Kollegin in einer deutschsprachigen Einrichtung, die selbst Italienisch und Deutsch spricht und sich von ihren Kindern so viel Türkisch angeeignet hat, dass sie elementare Dinge in Türkisch klären kann. Sie nimmt es in Kauf, Fehler zu machen und simpel zu reden, aber sie erreicht die ihr anvertrauten Kinder in einer ganz anderen Weise. Bei Beobachtungen in den Kindertagesstätten konnten wir nämlich feststellen, dass die Kinder dann nur in sprachhomogenen Gruppen zusammen spielten, wenn die Zweisprachigkeit auf der Vorderbühne des pädagogischen Alltags keine Berücksichtigung fand. Hingegen waren sprachhomogene Gruppierungen in den Gruppen die Regel, in denen ausschließlich die deutsche Sprache das Geschehen bestimmte (Roth, 2005). Ein interkulturelles Lernen, das im Umgang mit der Zwei- und Mehrsprachigkeit konkret wird, ist so gesehen eine wichtige Voraussetzung für gesellschaftliche Partizipation. Einsprachigkeit im Bildungswesen zwingt Zweisprachige in die sprachliche Separation, die dann von der Mehrheitsgesellschaft als „ethnische Nische“ fehlinterpretiert wird.

Das „Bilden“ ist sehr wichtig. Denn die Wertschätzung der Zweisprachigkeit allein bleibt noch unverbindlich. Sie fordert uns auf, die von einigen Kinder mitgebrachte Ressource zu entwickeln, ernst zu nehmen, ihr einen Raum zu bieten, in dem sie sich entfalten kann und an die sonstigen Bildungserfahrungen des Kindes angeknüpft wird.

## **2.3 Förderung von Mehrsprachigkeit im Elementar- und Primarbereich**

Neben einer eher allgemeinen Haltung der Anerkennung und Wertschätzung im Sinne des interkulturellen Lernens spielt eine konkrete Bildung der Zweisprachigkeit eine Rolle. Wie sieht die Praxis dieser bilingualen Bildung im Alltag der Elementarerziehung aus? Die untersuchten Einrichtungen arbeiten alle mehr oder weniger auf der

Grundlage des sog. situationsorientierten Ansatzes, d.h. Bildungsanlässe werden aus dem Lebensalltag und den Erfahrungen gewonnen, die die Kinder in der Einrichtung machen oder von außen hineintragen. Im Hintergrund dessen steht eine Anthropologie, die von der Einzigartigkeit und Würde des Kindes ausgeht, die auch dem Trägerleitbild entspricht („Personalität“). In der Praxis bedeutet das für die Erzieherinnen, auf das einzelne Kind zu schauen und – so weit es der Alltag erlaubt – die pädagogischen Bemühungen an seinen Bedürfnissen auszurichten. Auf den allgemeinen Grundlagen der Kindzentrierung und Situationsorientierung werden in den Einrichtungen außerdem Elemente der Montessoripädagogik und der Reggiopädagogik einbezogen. Die allgemeine pädagogische Konzeption entspricht dem dominanten Bild der Elementar-erziehung – oder wie eine der Befragten formulierte, man habe *„keinen speziellen Ansatz – ein bisschen situationsorientiert, ein bisschen „Reggio“ und „Montessori“*. Das Freispiel nimmt im Schnitt 50 Prozent der zur Verfügung stehenden Zeit ein. Diese Quote ist nach der Einführung des bilingualen Modells und der Sprachfördermaßnahmen gesunken, da seitdem mehr und mehr strukturierte Einheiten, insbesondere im Hinblick auf den speziellen Fokus der Einrichtungen, die sprachliche Bildung, durchgeführt werden.

Das Andere in diesen Einrichtungen ist die lebendige Zweisprachigkeit: Beide Sprachen sind präsent, in der Regel gleichzeitig in einem Raum. Die Erzieherinnen richten sich meistens nach dem Prinzip „ein Sprecher – eine Sprache“, d.h. die Kinder wissen sehr genau, wer für welche Sprache „zuständig“ ist. Sie wissen aber auch, dass die für das Spanische oder Italienische zuständigen Erzieherinnen zweisprachig sind und wechseln ihnen gegenüber schon mal zwischen den Sprachen. Auch die für das Deutsche zuständigen Kolleginnen haben sich der zweisprachigen Situation geöffnet und in der Regel ein Grundverständnis sowie elementare Kenntnisse der jeweiligen Partnersprache erworben; so erzählte eine Erzieherin darüber, wenn ein Kind gar kein Deutsch könne und die spanische Kollegin nicht dabei sei: *„dann spreche ich gebrochenes Spanisch“*.

In einer bilingualen Grundschulklasse war eine besondere Umgangsweise mit der sprachlichen Bildung im Alltag zu beobachten, die ich im Folgenden wieder an einem Beispiel erläutern möchte, das einen Weg der Sprachförderung im Deutschen zeigt, der in der englischen Sprachdidaktik verbreitet ist, aber in Deutschland bislang kaum berücksichtigt wird. Rubén spricht in seiner Familie Spanisch; es entspinnt sich angesichts eines Bildes folgende Gesprächssequenz:

I: was machen sie da[?] Was haben sie da[?]

**K: weiß nicht wie ich das Wort heißt – Zähne putzen oder[?]**

I: ja

**K: sie mach/<sup>1</sup>**

I: [BESTÄTIGEND] doch

**K: sie/ sie/ sie machen Zähne putzen oder[?]**

I: ja kannst du auch so sagen ja

**K: sie/**

I: [GLEICHZEITIG] oder sie putzen [KURZE PAUSE]

**K: sie putzen die Zähne**

I: ja – zum Beispiel – kann man so sagen

**K: sie putzen die Zähne**

I: mhm

**K: in dem Bad**

Was passiert hier? Rubén sagt, dass ihm ein Wort fehlt – im selben Moment fällt es ihm jedoch ein, er spricht es aus – in fragendem Ton zur Rückversicherung bei der Gesprächspartnerin. Diese bestätigt, und er beginnt eine Formulierung, der man anmerken kann, dass sie auf Satzförmigkeit angelegt ist („*sie mach/*“), er bricht aber ab, wird aber von der Interviewerin direkt bestätigt und setzt noch einmal neu an. Dazu braucht er ein wenig Anlauf, wie die dreimalige Wiederholung des Personalpronomens zeigt („*sie/ sie/ sie. . .*“). Die folgende Äußerung „*sie machen Zähne putzen*“ ist typisch für Zweitsprachler, die mit dem Einsatz des für alle Handlungen als Joker einsetzbaren Verbs „machen“ die Flexion anderer Verben umgehen. Wieder versichert er sich bei der Gesprächspartnerin, die zwar bestätigt, aber etwas zögerlich; außerdem lässt ihre Formulierung erkennen, dass es neben der von Rubén gewählten Formulierung noch andere und – wie man als Schüler dann schon ahnen kann: in der Regel dem erwachsenen Gesprächspartner besser gefallende – Formulierungen gibt. Er nimmt diesen zurückhaltenden Impuls auf und setzt also neu an, während die Interviewerin ihm die von ihr bevorzugte Formulierung ansatzweise sagt. Es folgt eine kurze Pause; danach formuliert Rubén die Äußerung in wohlgeformter Weise. Das wird von der Gesprächspartnerin bestätigt, woraufhin er die Äußerung um eine Ortsangabe erweitert.

Das Beispiel zeigt ein sprachliches Verhalten von Seiten der Interviewerin, das eben nicht einem wissenschaftlichen Interesse an einer „objektiven“ Sicht auf das Sprechen von Rubén entspringt, sondern einem sprachpädagogischen Interesse an der Bildung einer wohlgeformten sprachlichen Äußerung. Wenn man nämlich genau hinsieht, ist feststellbar, dass die Interviewerin das Kind zu einer Äußerung hinleitet – nicht direktiv

---

<sup>1</sup>Der Querstrich(/) markiert stets den Abbruch einer Äußerung.

und vorschreibend, sondern ausgesprochen zurückhaltend und mit kleinen Signalen: Sie nimmt den Anlauf des Kindes auf und motiviert zum Weitersprechen, unterstützt den Kern der Formulierung („sie putzen“) und gibt den Raum zur freien Erweiterung am Schluss.

Diese Szene dauert lediglich wenige Sekunden, ist aber sehr aufschlussreich: Das sprachliche Verhalten der Interviewerin ist dadurch gekennzeichnet, das Kind zu einer umfangreicheren Äußerung zu bringen, ohne ihm diese vorzugeben. Sie begleitet die Äußerung des Kindes, greift nur behutsam ein und lässt Spielräume der eigenen Gestaltung. Dieses Verhalten nennt man in der englischen Sprachdidaktik *scaffolding*. Eine adäquate deutsche Übersetzung ist schwierig – „Einrüstung“ oder „Gerüstbau“ klingen wenig passend und eher abschreckend. Ich schlage vor, von *aufbauender Sprachförderung* zu sprechen oder den englischen Ausdruck beizubehalten. Die Interviewerin baut ein Gerüst um das Sprechen des Kindes, das es ihm ermöglicht, seine Äußerung Stockwerk für Stockwerk aufzubauen. In Rubéns Fall sind es fünf Stockwerke: Von einer Verunsicherung und Offenlassen der grammatischen Form („*weiß ich nicht . . . Zähne putzen oder?*“) über einen ersten Versuch mit dem Jokerverb „machen“, allerdings ohne sich auf eine Flexionsendung festzulegen („*sie mach/*“), der dann erfolgenden Festlegung („*sie machen Zähne putzen*“), der Ersetzung „machen“ durch „putzen“ als Vollverb und der abschließenden Erweiterung des nun wohlgeformten Satzes durch eine Ortsangabe. Das letzte Stockwerk wäre nicht möglich gewesen ohne die Unterstützung zuvor. Man erkennt gut, wie solche freien Ergänzungen auf der Grundlage eines Kernsatzes aufbauen. Wenn dieser erreicht ist, können die Schüler zur Formulierung weiterer Elemente fortschreiten.

In der Zweitsprachdidaktik bekannt wurde der Ausdruck vor allem durch Pauline Gibbons, die den Ausdruck *scaffolding* im Titel ihres Buches „Scaffolding Language – Scaffolding Learning“ (2002) verwendete. Beim *scaffolding* wird eine Art sprachliches Gerüst um die Äußerung des Kindes auf- und wieder abgebaut; dieser Ansatz hat sich zu einer zentralen Methode der englischen Zweitsprachdidaktik entwickelt (vgl. die Beiträge von Gibbons, McWilliam und Roth in Mecheril/Quehl, 2006). In der englischsprachigen Didaktik spricht man in diesem Zusammenhang auch von *cooperative* oder *collaborative education*. Allerdings beschränken sich die Überlegungen bislang auf eine Anwendung im einsprachigen Unterricht – auch wenn die Einbeziehung von Mehrsprachigkeit prinzipiell als wichtig angesehen wird. Die konzeptionelle Erweiterung des Ansatzes im Sinne eines *bilingual scaffolding* ist noch zu leisten. Ein meines Erachtens sehr gut gelungenes Beispiel dafür ist mir in einer bilingualen Kindertagesstätte begegnet. Die bilinguale Konzeption baut in dieser Einrichtung auf dem Prinzip „eine Person – eine Sprache“ auf. Eine Erzieherin, die nach dieser Konzeption eigentlich „nur“ für das Italienische zuständig war, wechselte allerdings regelmäßig ins

Deutsche. Die Beobachtungen konnten jedoch zeigen, dass diese Wechsel keineswegs willkürliches *Flippflopping* waren, sondern eine immanente Systematik erkennen ließen: Die zweisprachige Erzieherin verwendete diese Methode stets nur dann, wenn sie von einem Kind angesprochen wurde, das über wenig Italienischkenntnisse verfügte. Mit den Kindern, die fließend Italienisch sprachen, blieb sie beim Italienischen. In der Kommunikation mit Kindern mit nur geringen Italienischkenntnissen ließ sie zunächst die Kinder sprechen und hörte ihnen zu, wenn sie sie in deutscher Sprache ansprachen. Danach sicherte sie zunächst das richtige Verstehen, indem sie selbst die deutsche Sprache verwendet. Wenn dieses geschehen war, wechselte sie ins Italienische und forderte das Kind auf, es ebenfalls in Italienisch zu versuchen. Die Kinder äußerten dann häufig nur einzelne Wörter, die von der Erzieherin angebotsweise zu komplexeren Äußerungen erweitert wurden. Die Kinder übernahmen das; manchen fiel bei dieser Gelegenheit noch ein zusätzliches Wort ein, das wiederum von der Erzieherin aufgegriffen und in die Äußerung einbezogen wurde. Die Äußerungen wurden umfangreicher und komplexer. Die Erzieherin stützt mit dieser Methode den Aufbau der Äußerung. Wenn diese gebildet war, wurde das Gerüst „wieder abgebaut“ (*fading*). Das geschah bei ihr dadurch, dass sie sich beim Kind für die Äußerung bedankte und damit auch den Abschluss der kommunikativen Situation markierte. Die Stufen dieses *bilingual scaffolding* können als vorbildlich für bilinguale Erziehung im Elementarbereich gelten und sollen modellhaft folgendermaßen zusammengefasst werden:

1. Zuhören in der vom Kind gewählten Sprache
2. Verstehen sichern ebenfalls unter Verwendung der vom Kind gewählten Sprache
3. Überleiten des Kindes in die Sprachproduktion der jeweiligen Zielsprache
4. aufbauende Sprachunterstützung als *scaffolding*
5. Markierung des Abschlusses der Kommunikationssituation durch Dank in der jeweiligen Zielsprache

Es fiel auf, dass in dieser Kindertagesgruppe die programmatisch angezielte Sprachentrennung auf Seiten der Kinder am deutlichsten und wie selbstverständlich praktiziert wurde (vgl. Roth, 2005). Das bedeutet, dass nicht die starre Beibehaltung des Prinzips „eine Person – eine Sprache“ zu einer funktionalen Sprachentrennung und einem Bewusstsein über die je unterschiedlichen Gesetzmäßigkeiten einer Sprache führen, sondern ebenfalls ein nach systematischen Kriterien erfolgreiches *Code-switching*, das von den sprachlichen Möglichkeiten der Kinder her gezielt eingesetzt wird. Auf diese Weise werden die Kinder in bilingualen Bildungssettings zu einer Sprachigkeit geführt, die jeweils die Stärken einer Sprache für den Aufbau der anderen nutzt.

Ansätze dieses *scaffolding* konnten in den bilingualen Einrichtungen auch unter den

Kindern beobachtet werden: So war es feststellbar, dass die zweisprachigen Kinder durchweg in der Lage waren, sich auf die sprachlichen Bedingungen anderer Kinder einzustellen; und sie wechselten ins Deutsche als allgemeine Verkehrssprache, wenn ein anderes Kind dem Gespräch nicht folgen konnte. Das verlief mit großer Selbstverständlichkeit und Geschmeidigkeit. Die metasprachlichen Kompetenzen, die als eine spezifische Fähigkeit Zweisprachiger betrachtet werden können, waren nach zwei Jahren Modelllaufzeit gut entwickelt. Neben konkreten sprachfördernden Effekten ist eine andere Wirkung des bilingualen Modells darin zu sehen, dass Kinder in ihrer sprachlichen Selbsteinschätzung selbstbewusster werden: In den Sprachaufnahmen erwiesen sich die zweisprachigen Kinder als aktiver und sprechfreudiger als die einsprachig deutschen. Schließlich erbrachte die Sprachstandserhebung, dass die bilingual gebildeten Kinder in den untersuchten sprachlichen Teilbereichen in der deutschen Sprache mit den einsprachig deutschen gleichauf lagen und in einigen sprachlichen Teilbereichen sogar höhere Werte erreichten: in der Bewältigung der Aufgabe, im Kohäsionsgrad des Sprechens, in der Initiativität, Deutlichkeit und Präzision des Sprechens wie auch im Wortschatz, eine Ausnahme bildete allein der Bereich der Grammatik (vgl. Roth, 2005).

## **2.4 Sprachentwicklung in Modellen zweisprachiger Bildung – einige Beobachtungen am Beispiel einer spanisch-deutschen Lerngruppe**

Eine bedeutende Frage für interessierte Eltern ohne Migrationshintergrund ist stets: schafft es mein Kind, den in der Schule geforderten Stoff auch in einer sprachlichen Situation zu bewältigen, indem es eine der beiden Sprachen noch nicht mal ansatzweise beherrscht? Eltern müssen an dieser Stelle einen gewissen Mut mitbringen. Aus meinen Untersuchungen zu bilingualen Grundschulen kann ich inzwischen mit Sicherheit sagen, dass es hinreichend Hinweise dafür gibt, in dieser Hinsicht optimistisch zu sein.<sup>2</sup> Als Ergebnis kann festgehalten werden: Die Kinder haben keinerlei Nachteile in der deutschen Sprache, sondern gewinnen Basiskenntnisse in einer anderen Sprache hinzu. Die Sprachkultur in diesen Klassen lässt sich als produktiv und kreativ beschreiben, was sich auch erkennbar auf den Englischunterricht ab dem dritten Schuljahr auswirkt. Auch die Ergebnisse in den anderen Fächern lassen keine Unterschiede zu Regelklassen erkennen. Aus den vier bilingualen Klassen in Ham-

---

<sup>2</sup>Das gilt unter Berücksichtigung des Umstandes, dass in den bilingualen Schulen aufgrund ihres Modellcharakters von Seiten des Lehrpersonals eine tendenziell intensivere und förderliche Zuwendung gegenüber den Kindern möglich ist sowie, dass insbesondere bildungsnahe Eltern ihre Kinder dort anmeldeten.

burg ist lediglich ein Kind nicht auf eine weiterführende Schule übergegangen; in den weiteren Jahren haben sich gerade die Kinder aus den bilingualen Grundschulklassen als erfolgreich erwiesen.<sup>3</sup> In den weiterhin beobachteten Klassen fiel auf, dass es für die im fünften Schuljahr neu hinzukommenden Kinder nicht nur schwierig war, sich in das soziale Gefüge der bilingualen Lerngruppe und das Unterrichtstempo einzufinden. Aufgrund dieses Umstandes haben an einem Gesamtschulstandort gerade die leistungsstarken Kinder das bilinguale Modell in Richtung Gymnasium verlassen.

Wie verhalten sich nun die Kinder, die ohne Kenntnisse in den Partnersprachen in die erste Klasse gelangen? Als Beispiel soll im Folgenden die Ergebnisse zum Ende des ersten Schuljahres für das Sprachenpaar Spanisch und Deutsch dienen. Neben Kindern, die lediglich einzelne Wörter präsentieren, gelingt es einer Reihe von Kindern bereits, erste einfache Sätze zu formulieren, zum Beispiel:

1. es [statt hay] una media
2. aquí es luz [...] hay luz
3. eso es marrón
4. el pájaro canta
5. el gato salta el pájaro canta

Wie aus Forschungen zum Zweitspracherwerb bekannt, lässt sich auch bei den Kindern erkennen, dass zunächst Wortschatzaufbau notwendig ist, bevor erste satzförmige Äußerungen produziert werden können. Dabei nutzen viele Kinder zunächst die Kopula, wobei von vielen deutschen Kindern interferent vom Deutschen her „es“ statt „hay“ verwendet wird; das zweite Beispiel zeigt anhand der Selbstkorrektur allerdings, dass manchen Kindern der Unterschied zwischen den Sprachen schnell bewusst wird.

Neben diesen einfachen Sätzen konnten wir auch bereits fortgeschrittene Äußerungen finden:

1. el pájaro se comó
2. un gato que baila
3. y el otro niño tiene una chaqueta – larga
4. ahí es un pájaro
5. está comiendo el pájaro
6. y el pájaro tiene muchas alas
7. esa es la mamma de de ese niño

---

<sup>3</sup>Die wissenschaftliche Begleitung reichte bis zum Ende des sechsten Schuljahres.

8. el pájaro tiene dos alas

9. hay un árbol grande

(i) Das erste Beispiel, in dem bereits das einfache Perfekt verwendet wird, ist durchaus nicht repräsentativ, da es von einem Jungen stammt, in dessen Familie auch Portugiesisch gesprochen wird; im Portugiesischen wird diese Form fast identisch gebildet.

(ii) Das zweite Beispiel weist auf einen interessanten Unterschied im Erwerb des Spanischen und des Deutschen als zweite Sprache hin: im Deutschen treten Relativsätze aufgrund der obligatorisch geforderten Entstellung des Verbs spät auf – im Spanischen (wie auch im Portugiesischen und Italienischen) lassen sich diese hingegen leicht bilden, da die Verbstellung vom Hauptsatz nicht abweicht und lediglich ein einziges Relativpronomen erworben werden muss – das so genannte *que polivalente* (Brauer-Figueiredo, 1999, S.256). Diese fortgeschrittenen Äußerungen weisen in der Regel Referenzen auf und verwenden Konnektoren wie das bereits genannte *que* oder *y* (3, 6); eine referierende Bedeutung haben ebenfalls Adverbien wie *ahí* und Demonstrativpronomina (7.).

(iii) Eine andere Entwicklungsrichtung ist die Ausgestaltung der Nominalphrase, hier durch Attribute. Interessanterweise haben nur wenige Kinder Schwierigkeiten mit der in den romanischen Sprachen üblichen Nachstellung des Attributs (3, 9) bei gleichzeitiger Voreinstellung von Numeralen und anderen Mengenverhältnisse bezeichnenden Wörtern (6, 8); es tauchen erstaunlich wenig Interferenzen vom Deutschen her auf.

(iv) Schließlich ist darauf hinzuweisen, dass in diesen fortgeschrittenen Äußerungen neben einfachen geläufigen Verben sowie der Kopula multifunktionale Verben auftauchen (vgl. *tener*, 6). In der Entwicklung der Grammatik lassen sich bei fast allen Kindern Entwicklungen feststellen – sowohl bei den mit der spanischen Sprache aufgewachsenen wie auch bei denjenigen, die diese erst über den bilingualen Unterricht erlernen. Die folgende Tabelle zeigt die von den mit den beiden Sprachen Spanisch und Deutsch aufgewachsenen Kindern verwendeten Phänomene in der Verbgrammatik. Für jedes Kind sind beide Erhebungszeitpunkte angegeben: das kleine Kreuz steht für die Erhebung am Anfang des ersten Schuljahres; das zweite für diejenige am Ende – einmalige Vorkommen stehen in eckigen Klammern. Beide Aufnahmen wurden mit demselben Impulsmaterial und durch dieselben Interviewerinnen erhoben.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup>Die Niveau Stufen wurden aufgrund einer Häufigkeitsverteilung sowie vorliegenden Arbeiten zum Erwerb des Spanischen definiert.



Tabelle 2.1: Verbgrammatik - zweisprachige Kinder

Niveau	Verbform	Juan	Lorena	Gabriela	José	Mercedes	Soledad	Julían	Consuelo	Jorge	Rubén	Pilar
I	Übergangsformen		[X]		[x] X		[x]				[x]	
II	Presente	x X	x X	x X	x X	x X	x X	x X	x X	x X	x X	x X
III	estar+Gerundium	x	x X	x X	[x] X	[x] X	x X	x X		x X	x X	x X
	Modalverb- konstruktionen		x	[x]	x	x	x	x		x	x	x
		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X
	estar+PP	[x]	x	x	[x]			X	x	x	x	
IV	Pretérito indefinido		x	x		[x]	x	x	x	x	x	
		[X]	X	X		X	X	X	X	X	X	
	Pretérito imperfecto		x	x	[x]			x			[x]	x
		[X]					X	X	X	X	[X]	X
V	Pretérito perfecto compuesto				x							x
						X	X	X	X		X	X
	periphrastische Konjugation						x	x				x
							X			X		X
VI	Subjuntivo	[X]		[X]					[X]	X	X	X
	Futuro					[X]					X	X
	Potencial								[X]			

Bis auf José, der sich der Aufnahme am Schuljahresende weitgehend verweigerte<sup>5</sup>, lassen sich bei allen Kindern Fortschritte erkennen, bei einigen sind die Zugewinne noch nicht vollständig abgesichert, insofern es sich um einmalige Vorkommen handelt. Auffällig ist jedoch, dass gerade auch die Gruppe der Kinder mit fortgeschrittenen Spanischkompetenzen durch das bilinguale Modell klar erkennbare Zuwächse erfahren. Dieses Ergebnis ließ sich im Übrigen in allen untersuchten Klassen reproduzieren.

<sup>5</sup>Im Hintergrund stand auch bei diesem Kind eine Ehekrise der Eltern, so dass die Verweigerung des Spanischen die Ablehnung des die Familie gefährdenden Elternteils zum Ausdruck bringt.

Tabelle 2.2: Prädikatgestaltung der deutschsprachigen Kinder

Niveau	Verbform	Florian	Maren	Martha	Timo	Jan	Isabel	Felix
I	Übergangsformen		[X]					
II	Presente	[X]	[X]	X	X	X	X	[X]
III	estar+Gerundium Modalverbkonstruktionen						[X] [X]	
IV	pret. indefinido				[X]			

Wie der Tabelle 2.2 zu entnehmen ist, verfügen alle Kinder nach einem Jahr bilingua-  
lem Unterricht über die Fähigkeit, einfache satzförmige Äußerungen im Präsens zu  
bilden, wobei das bei drei der Kinder noch selten vorkommt. Lediglich zwei der Kinder  
gehen über ein solch elementares Niveau hinaus und bilden bereits komplexere For-  
men. Dieses Ergebnis ließ sich auch in den anderen bilingualen Lerngruppen finden:  
Unabhängig von der konkreten Partnersprache gelangen nur wenige Kinder in einem  
Modell, in dem die neue Sprache allein in der Schule Anwendung findet, über dieses  
Niveau hinaus – viele verwenden auch noch infinite Verbformen. Diejenigen, die wei-  
ter kommen, waren dann in der Regel solche Kinder, die in der Familie zweisprachig  
aufwachsen, auch wenn es sich um andere Sprachen handelte, als sie im bilingualen  
Modell vorgesehen waren.

Schaut man nun auf das Ende des vierten Schuljahres, so lassen sich in allen sprach-  
lichen Bereichen z.T. große Entwicklungen feststellen.<sup>6</sup>

Tabelle 2.3: Entwicklung der Partnersprachen nach vier Jahren bilingua-  
lem Unterricht in der Grundschule

Entwicklung der Partnersprache nach vier Jahren Grundschule (in %)	Sprachbedingungen bei Einschulung	
	Einsprachig Deutsch - A	Zweisprachig mit weiterer Familiensprache - C
Kein Ankommen in der Partnersprache	11	-
Elementares Niveau (einfache Sätze im Präsens)	46	43
Entfaltetes Niveau (komplexe Sätze, Vergangenheitstempora)	43	57

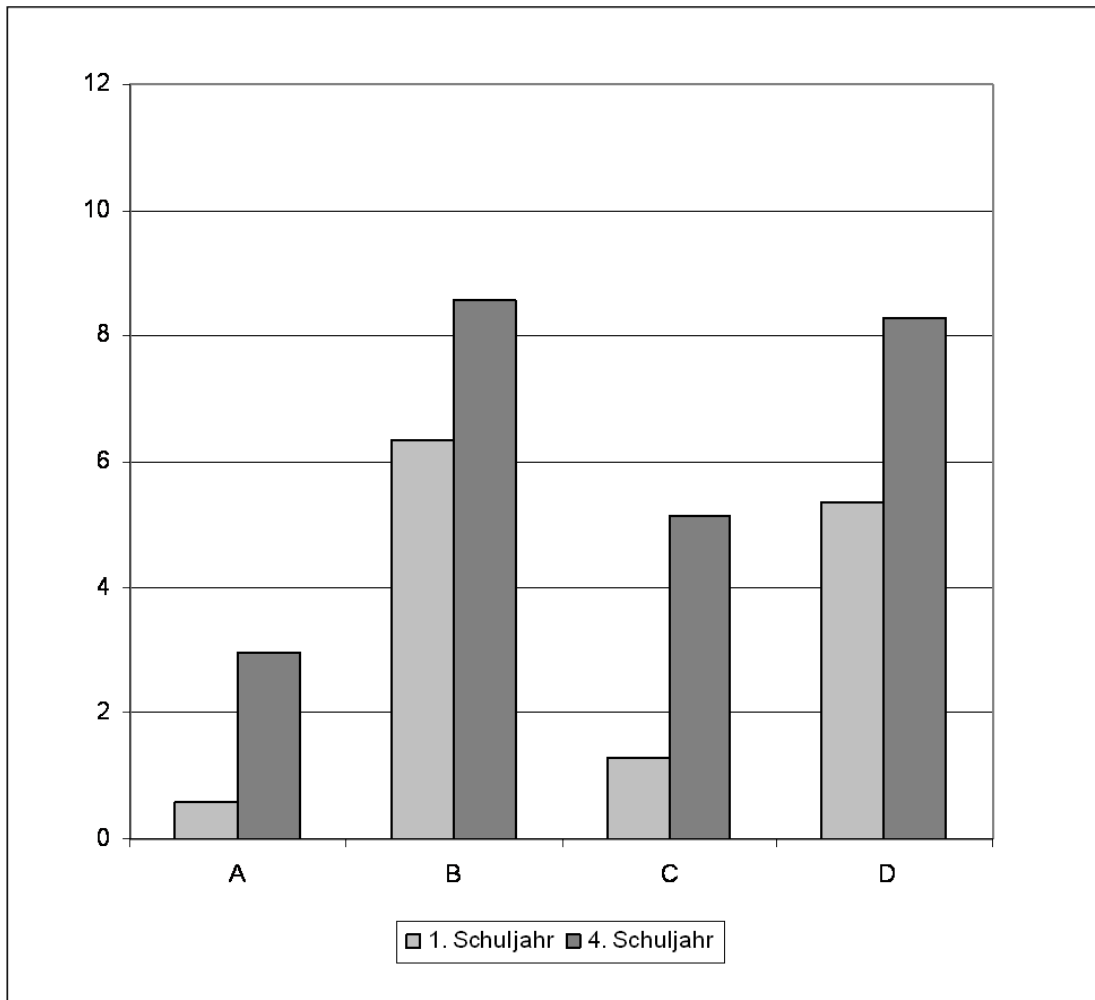
<sup>6</sup>In diesen Untersuchungen gingen alle Kinder aus vier Klassen ein: A=33; B=7; C=7; D=33. Die Grup-  
pen B und C sind relativ klein, da sie eigentlich von der Modellkonzeption gar nicht vorgesehen waren.

Nur eine kleine Gruppe von einsprachig deutschen Kindern ist nicht in den Partnersprachen „angekommen“ (11 %).

Für den zuvor herausgegriffenen Bereich der Verbmorphologie lässt sich nach vier Jahren bilinguaem Unterricht feststellen, dass von den einsprachig deutschen Kindern nur 50 % mehr als zwei verschiedene Verbformen in den Partnersprachen aktiv verwenden – von den Kindern, die diese Sprachen auch in der Familie verwenden, hingegen wesentlich mehr (vgl. die folgende Abbildung). Weiterhin lässt sich der Vorsprung von zweisprachigen Kindern mit einer anderen Familiensprache als die des jeweiligen bilingualen Modells gut erkennen: Immerhin verwenden von diesen mehr als die Hälfte fünf und mehr verschiedene Verbformen.

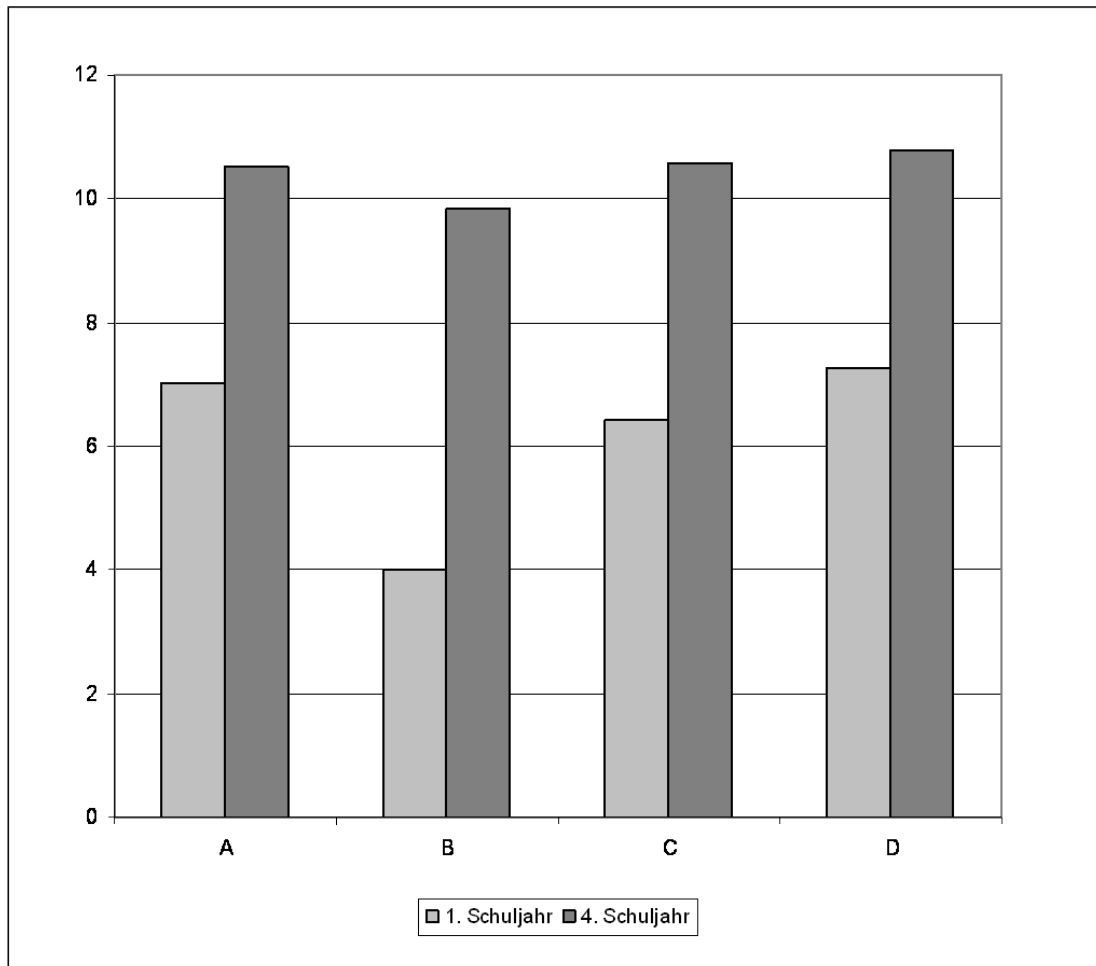
Betrachtet man die Zuwächse, so lassen sich diese in allen vier Gruppen gut erkennen, wobei die Gruppen mit niedrigeren Ausgangsbedingungen sachlogisch prozentual höhere Zuwächse aufweisen:

Abbildung 2.1: Zuwächse der Verbmorphologie in den Partnersprachen (nach Mittelwerten)



Erstaunlicherweise lassen sich erhebliche Zuwächse auch in der bei den meisten Kindern bei Schuleintritt bereits altersgemäß entwickelten deutschen Sprache erkennen:

Abbildung 2.2: Zuwächse der Verbmorphologie im Deutschen (nach Mittelwerten)



Zusammenfassend lässt sich von den diversen Beobachtungen in bilingualen Kindertagesstätten und Grundschulen her sagen:

1. Die Modelle stiften Identität für die Arbeit und verstärken die Teamkooperation.
2. Es lassen sich positive Effekte des bilingualen Modells für den Spracherwerb im Deutschen und ein elementares Niveau der Sprachbeherrschung bei Kindern ohne partnersprachliche Kenntnisse feststellen. Kinder, die zweisprachig aufwachsen, haben, unabhängig von der jeweiligen Sprache, Vorsprünge beim Lernen in einer anderen Sprache.
3. Die sprachlichen Bedingungen des Aufwachsens haben also eine Bedeutung. Alles in allem ließ sich aber auch feststellen, dass die Zugehörigkeit zu einer Lerngruppe die Lernentwicklung in den Partnersprachen besser erklärt als die

Zugehörigkeit zu einer Sprachgruppe. Die Qualität und Organisation des Unterrichts ist also wirksam – bis hin zur Neutralisierung von Sozialschichtunterschieden.

4. Das Deutsche bleibt die dominante Sprache – auch in den bilingualen Einrichtungen; in den Familiensprachen ist die Entwicklung insgesamt schwächer, abgesehen von den Kindern, die mit bereits stabilen und altersgemäß entwickelten sprachlichen Kompetenzen in der Familiensprache in die Einrichtung gelangen.
5. Neben der Organisationsform des sprachlichen Lernens lassen sich überlagern- de Effekte feststellen: In den untersuchten Kindertagesstätten erwies sich der Faktor der Teamkooperation und Teamfluktuation als einflussreich; in den bilingualen Grundschulen waren es die Zusammensetzung der Lerngruppen nach Geschlecht und das *Teamteaching*, wobei sich ein Ungleichgewicht in der Geschlechterverteilung als weniger förderlich, das *Teamteaching* hingegen als produktiver Faktor erwies (vgl. Roth, 2005; Roth/Neumann/Gogolin, 2007).

## **2.5 Perspektiven für die Förderung von früher Mehrsprachigkeit**

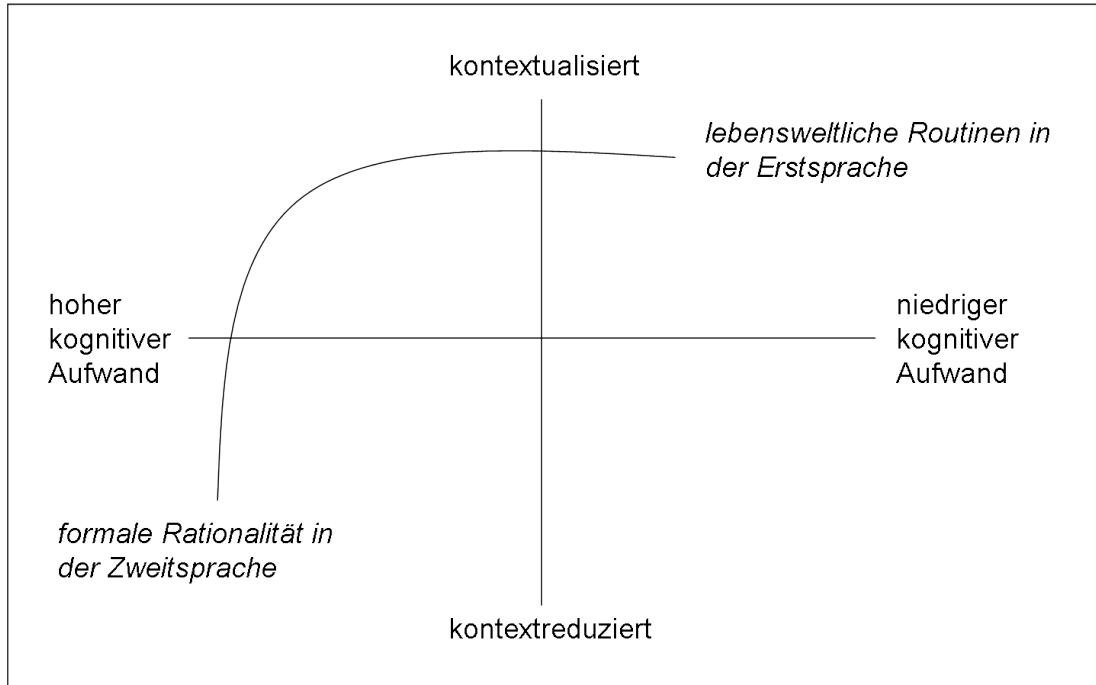
Was kann man diesen und anderen Ergebnissen für die Förderung der frühen Mehrsprachigkeit folgern? Ich möchte das im Folgenden entwickeln:

1. Wir wissen inzwischen sehr gut, dass die Zweisprachigkeit an sich Kinder in ihrer Entwicklung nicht behindert. Zweisprachigkeit ist eine Form des Aufwachsens, die weltweit betrachtet häufiger vorkommt als die des einsprachigen Aufwachsens. Sie ist weder mit niedrigerer noch mit höherer Intelligenz naturhaft verknüpft. Es gibt geistig behinderte Kinder, die zweisprachig aufwachsen und die beiden Sprachen parallel entwickeln – eben auf dem Niveau, das ihnen aufgrund ihrer Beeinträchtigung zur Verfügung steht.

2. Wenn Kinder zweisprachig aufwachsen – sei es mit doppeltem Erstspracherwerb oder einem sukzessiven Zweitspracherwerb – und wir bei unserer pädagogischen Prämisse bleiben wollen, dass Erziehung und Bildung an dem ansetzen, was die Kinder mitbringen, dürfen wir die Zweisprachigkeit im Bildungsprozess nicht ausblenden und die Kinder sprachlich „halbieren“. Die Einbeziehung der Familiensprachen, wie sie in Luxemburg für das Benjamin-Projekt durch Nico Kneip (2005) über die Sprache bei Tisch erhoben wurden, ist nicht allein eine Frage der Wertschätzung und Anerkennung, sondern auch eine konkrete Notwendigkeit auf dem Weg einer erfolgreichen

sprachlichen Bildung. Der kanadische Zweitsprachforscher Jim Cummins hat das sehr anschaulich verdeutlicht.

Abbildung 2.3: Modell sprachlicher Dimensionen in Anlehnung an J. Cummins



Cummins nannte die beiden sprachlichen Register *basic interpersonal communicative skills* (BICS), i.e. die alltägliche Kommunikationssprache, und *cognitive academic language proficiency* (CALP) als Sprache der Bildung. Die Abbildung modelliert die besondere Situation von Schülerinnen und Schülern, die in der Familie eine andere Sprache verwenden: Sie sind vor die Situation gestellt, im Bildungsprozess direkt in die Bildungssprache der Schule „einzusteigen“, d.h., ihnen fehlt die Umgangssprache, insbesondere eine intuitive Sicherheit im Umgang mit der Unterrichtssprache als eine Ressource zum Aufbau der Bildungssprache. Wenn man diese Situation mit einem Hausbau vergleicht, heißt das nicht, dass ihnen das sprachliche Fundament fehlt – wohl aber sind sie vor die Situation gestellt, Erdgeschoss und Stockwerk in der Zweitsprache gleichzeitig zu errichten und nicht aufeinander aufbauend, sofern die jeweilige Familiensprache nicht als Ressource in den Bildungsprozess in der Zweitsprache einbezogen wird.

Bleiben wir bei der Sprache, die bei Tisch gesprochen wird – man versetze sich in die Situation montags morgens früh: Die Situation ist hoch kontextualisiert, d.h. für die Beteiligten ist die Situation eindeutig; sie sehen die Zuckerdose auf dem Tisch und ein Blick und das Wort „Zucker“, ggf. mit einem „bitte“ angereichert, reichen, um das Gewünschte zu bekommen. So reden wir auch als Erwachsene im Alltag; und niemand

würde auf die Idee kommen, wir wären im Stadium des Ein- oder Zweiwortsatzes stecken geblieben. Die kommunikative Alltagssprache ist eine in vielen Situationen reduzierte Sprache. Außerdem spricht man in der Familie über bestimmte Themen gar nicht oder nur selten. Man kann sagen, je weiter ein Kind auf seinem Bildungsweg kommt, desto weiter entfernt sich das Sprechen der Familie vom Sprechen in der Bildungsinstitution. In der Institution Schule aber z.B. wird von den Kindern erwartet, dass sie sich unabhängig von konkreten Situationen sprachlich präzise äußern können. Cummins nennt diese kontextreduzierte und abstrahierte Sprache *Academic Language*; ich verwende in diesem Zusammenhang den Terminus „Bildungssprache“.

Den mit einer anderen Familiensprache aufwachsenden Kindern wird also genau genommen eine Ressource auf dem Weg in die Bildungssprache abgeschnitten, wenn die Familiensprache keine Berücksichtigung findet. Sie sind darauf angewiesen, direkt in die Bildungssprache vorzustößen und dabei gleichzeitig die Alltagssprache zu erwerben. In der Regel ist das kein Problem für Kinder mit doppeltem Erstspracherwerb, aber ein großes Problem für Migrantenkinder, die die jeweilige Landessprache als Zweitsprache erwerben und in der Regel über geringeres ökonomisches und kulturelles Kapital im Elternhaus verfügen (vgl. für Luxemburg Kneip, 2005).

3. In der Früherziehung der unter vier Jahre alten Kinder hat man es auf den ersten Blick noch nicht mit kontextreduzierter Sprache zu tun. Das ist sicherlich zum Teil richtig, aber nur zum Teil: Zum einen sind Spracherwerb und sprachliche Bildung ein Kontinuum; und es ist ein Gewinn für die Elementarpädagogik als bedeutendes Fundament für alle späteren Bildungsprozesse Anerkennung zu finden. Zum anderen ist auch das Sprechen in einem elementarpädagogischen Raum bereits ein Stück Kontextreduzierung und Abstraktion vom alltäglichen Sprechen: Die pädagogischen Fachkräfte sind aufmerksamer auf das Sprechen; sie formulieren deutlicher; sie greifen ggf. korrigierend ein; sie sprechen über Sprache usw. (Metalingualität). Besonders deutlich wird das anhand des Materials: Bilderbücher veranschaulichen zwar ein Thema, sie bringen das Thema aber auch auf eine abstraktere Ebene. Nehmen Sie die Bildergeschichte von Katze und Vogel: Die allermeisten Kinder verwenden nicht den Namen ihres vielleicht vorhandenen Wellensittichs oder einer ihnen bekannten Katze. Sie bleiben bei den Abstrakta und weichen bei Unsicherheiten auf verwandte Artenbegriffe aus. Genau dorthin zielt Sprachförderung im Elementarbereich. Allein das Heranführen an Literatur – seien es Bilderbücher, Märchen u.a.m. – ist ein gutes Beispiel dafür.

4. Es ist noch genauer zu erforschen, wie sich dieser Typus der Bildungssprache entwickelt. In meinen Beobachtungen in Kindertagesstätten ist mir etwas nicht unbedingt Erwartbares aufgefallen: In der Regel fand die (aus meiner Sicht) bessere

Sprachförderung in freien Kommunikationssituationen statt und nicht in solchen, die als „Sprachförderung“ definiert wurden. In letzteren regierte – zumindest in der Schulvorbereitung – häufig langweilige Wortschatzarbeit mit Kärtchen oder Memory, deren grammatische Glanzpunkte in der Zuordnung des richtigen Artikels lagen. Freies Sprechen war wenig zu beobachten. Das aber ist ein wichtiges Programm elementarer Spracherziehung: freies Sprechen und Förderung zu integrieren und nicht das eine zu Gunsten des anderen zu opfern. Pauline Gibbons (2002, S.16ff.) hat den Modus der Sprachförderung nach dem Schema Impuls, Reaktion, Feedback (IRF) mit Displayfragen<sup>7</sup> überzeugend analysiert und dabei die letztlich sprachverkürzenden Wirkungen herausgearbeitet. Umfangreiche Äußerungen benötigen demnach stärker in soziale Kommunikation eingebettet zu werden. Gerade jüngere Kinder – vor allem wenn sie in eher spracharmen Umgebungen aufwachsen – brauchen reichhaltige sprachliche Anregungssituationen.

Das gilt für ein- wie für zweisprachige Fördersituationen: Die Lebendigkeit des Sprechens und seine kommunikative Funktion müssen erhalten bleiben. Sprechen ist ein Zeigen und ein Bedeuten. Und in dieser Fähigkeit des Bedeutens und des sich Mitteilens und den damit verbundenen Wirkungen wächst ein Kind: Es selbst erfährt sich als bedeutend und als wirksam. Es überwindet mit der Sprache die Begrenzung von Raum und Zeit. Insofern ist in die Sprachförderung immer auch die Förderung der ganzen Person des Kindes eingebunden. Letzteres ist gerade für einen integrativen Ansatz von besonderer Bedeutung: Kinder, die unter behindernden Umständen aufwachsen – sei es körperlicher, sei es geistiger Art – teilen sich anders mit und erwerben Sprache anders. Das aber ist kein Hindernis, sondern eine Bereicherung in integrativen Gruppen: Heterogenität der Lernvoraussetzungen stellen zwar eine große Herausforderung für die Pädagoginnen dar, aber kein Hindernis für die Kinder. Das Vorhandensein verschiedener sprachlicher Modelle kann den eigenen Lernprozess bereichern, die Verwendung verschiedener Wörter für denselben Gegenstand zeigt die Arbitrarität und Flexibilität der Sprache. Eine integrative und interkulturelle Ausrichtung der Arbeit fördert früh die Bereitschaft, andere Perspektiven wahrzunehmen, sich von sich selbst zu distanzieren und das Andere zu akzeptieren. Gerade für junge Kinder scheint das häufig kein Problem – sie tendieren dahin, die Welt als selbstverständlich zu nehmen, wie wir sie ihnen präsentieren. Von daher kommt gerade der frühen Bildung eine immense Bedeutung dahingehend zu, die Normalität der Welt nicht in einer Einförmigkeit zu sehen, sondern in der Diversität, Verschiedenheit nicht als behandlungsbedürftiges Problem, sondern als Motor von Entwicklung und Wandel. Von dieser Grundlage aus können wir später gesellschaftliche Partizipation erwarten.

---

<sup>7</sup>Das meint: „a question that is primarily designed for students to display their learning“ (Gibbons, 2002, S.16)



5. Zweisprachigkeit an sich macht Kinder nicht dümmer und nicht schlauer. Aber Kinder haben keine Möglichkeit, schlauer zu werden und werden im Bildungswesen benachteiligt, wenn man ihre Zweisprachigkeit ausblendet. Nutzt man diese Situation sprachlichen Aufwachsens hingegen – und das ist möglich –, so kann die Förderung früher Mehrsprachigkeit auch Vorteile erbringen: Der deutlichste Vorteil ist das Verfügen über mehrere Sprachen. Weiterhin ist die mit Zweisprachigkeit häufig verbundene Fähigkeit zu nennen, sich in Situationen zu bewegen zu können, in denen man sprachlich nicht unbedingt kompetent ist. Es werden aber auch immer wieder kognitive Vorteile aufgrund der Zweisprachigkeit genannt. Man sollte an diesem Punkt etwas vorsichtig sein – in den bilingualen Grundschulen in Hamburg gaben einige Eltern als Motivation für die Schulwahl an, ihr Kind würde dadurch intelligenter werden. Die kognitiven Vorteile einer zweisprachigen Erziehung sind zwar nachgewiesen, aber bislang überwiegend bei Kindern aus bildungsnahen akademischen Elternhäusern, in denen die Eltern selbst zweisprachig sind. Diese Gruppe aber ist nicht unsere vorrangige Zielgruppe – solche Kinder sind in der Regel auch ohne pädagogische Großtaten von Erzieherinnen und Lehrerinnen erfolgreich. Man sollte also Eltern nicht versprechen, ihre Kinder würden durch eine zweisprachige Erziehung intelligenter. Es ist aber wichtig, Forschungsergebnisse zu berücksichtigen, die die Vorteile einer solchen Erziehung benennen können:

- Die kompaktere Hirnorganisation der Sprachen
- Das metasprachliche Bewusstsein
- Höhere metalinguistische Kompetenzen (Regelbewusstsein, Sprachvergleich, Sprachwahrnehmung, Übersetzen usw.)
- Ein schnelleres Grammatiklernen
- Leichteres und schnelleres Lernen einer dritten Sprache (vgl. Riehl, 2006, S.18ff.)

Alles in allem sind Menschen mit zweisprachiger Bildung flexibler im Umgang mit Mehrsprachigkeit. Wesentliche Bedingungen aber sind zu beachten: Zweitspracherwerb kostet Zeit. Selbst unter optimalen Bedingungen – i.e. einer durchgängigen bilingualen Bildung – müssen wir mindestens sechs bis zehn Jahre veranschlagen. Voraussetzung ist weiterhin eine Koordination des Sprachlernens in beiden Sprachen sowie die Verbindung mit dem Sachlernen.

6. Die didaktische Organisation eines zweisprachigen Modells sollte auf einer expliziten Konzeption erfolgen. Es reicht wohl nicht aus, das Familienprinzip „ein Sprecher – eine Sprache“ zu adaptieren, sondern man muss sich entscheiden, ob man ein Immersionsmodell oder ein bilinguales *two-way*-Modell bevorzugt. Im Unterricht selbst gibt

es ebenfalls verschiedene Organisationsformen: kontrastives Arbeiten, Sprachenrotation, Sprachepochen, Sprachräume. Zu vermeiden sind reiner Übersetzungsunterricht oder unsystematisches Wechseln zwischen den Sprachen (*flipflopping*). Wichtig ist das Vorhandensein zweisprachiger Lehr- und Erziehungskräfte – dem *Teamteaching* bzw. der *Teameducation* kommt dabei eine besondere Rolle zur Differenzierung hochdiversifizierter Lerngruppen zu. Kontrastives Arbeiten und die Explizierung von Regeln sollten – auf einem für die Kinder verstehbaren Niveau – regelmäßig Raum finden. Die „natürlichen“ Spracherwerbsbedingungen der Kinder sollten bekannt sein und berücksichtigt werden; dasselbe gilt für die Erwerbsreihenfolgen im Spracherwerb. Diese sollten den didaktischen Weg strukturieren helfen, nicht eine grammatische Progression eines Lernprogramms. Auch die Gruppenzusammensetzung ist nicht ohne Bedeutung: Wie zweisprachige Lehr- oder Erziehungspersonen Modelle für sprachliche Lernprozesse sein können, so sind es auch andere Kinder; dabei ist zusätzlich noch die Geschlechtszugehörigkeit zu beachten.

Doch die Rahmenbedingungen müssen stimmen: Die Lehrkräfte sollten gleichgestellt sein und müssen Unterstützung durch Schulleitung und -aufsicht erfahren; regelmäßige Fortbildungen und Begleitung sind unterstützend. Zentral sind vor allem Anerkennung und Unterstützung durch die offizielle Bildungspolitik. Das deutsche Bildungswesen zieht sich – trotz der verstärkten Anstrengungen der europäischen Institutionen auf ein breiteres Sprachenlernen – wieder stärker auf eine einsprachige Position zurück. Gesellschaftliche Einsprachigkeit erscheint als zementierte Normalität; individuelle Mehrsprachigkeit gilt in bildungsnahen Familien als bestaunenswertes Exotikum – in Migrantenfamilien aber als Sprachbarriere. Bevor man über die Details einer Mehrsprachigkeitskompetenz als Bildungsziel spricht, gilt es die Rahmenbedingungen zu schaffen: Recht auf Sprache und mehrsprachige Bildung sowie die Bereitschaft, sprachliche Diversität als Ressource anzunehmen und zu bilden statt allein die Defizite in der Verkehrssprache aufzuzählen.

## 2.6 Literaturverzeichnis

Brauer-Figueiredo, M.F.V. (1999). *Gesprochenes Portugiesisch*. Frankfurt/Main: Teo Ferrer de Mesquita.

Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.

Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth: Heinemann.

Gibbons, P. (2006). Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In P. Mecheril & T. Quehl (Hrsg.) *Die Macht der Sprachen. Englische*

*Perspektiven auf die mehrsprachige Schule* (S.269-290). Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press.

Cantone, K.F. (2007). *Code-switching in bilingual children*. Berlin: Springer.

Miskiewicz, K. (2006). „*Wir leben ja in Deutsch!*“. *Sprachverwendungen und Spracheinstellungen bei polnisch-deutschen Kindern im Vorschulalter und ihren Familien*. Hamburg: Fachbereich Erziehungswissenschaft (unveröffentlichte Magisterarbeit).

Riehl, C.M. (2006). Aspekte der Mehrsprachigkeit: Formen, Vorteile, Bedeutung. In L. Reiberg, D. Heints & J.E. Müller (Hrsg.) *Mehrsprachigkeit macht Schule. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, Reihe A, Bd. 4*, (S. 15-24). Duisburg: Gilles & Francke Verlag.

Roth, H.-J., Neumann, U. & Gogolin, I. (unter Mitarbeit von A. Grevé und T. Klinger). (2007). *Bericht 2007. Abschlussbericht über die italienisch-deutschen, portugiesisch-deutschen und spanisch-deutschen Modellklassen*. Hamburg/Köln: mimeo.



# 3 Sprachenvielfalt im Benjamin-Club und Lerneffekte eines Förderprogramms in Lëtzebuergesch bei 3jährigen

Nico Kneip und Sylvie Herman

Benjamin Club/GEADE asbl

*Als Einleitung zu den praxisbezogenen Ausführungen von Frau Sylvie Herman, möchte ich einerseits kurz einige theoretische Hinweise geben, andererseits kurze empirische Informationen hinzufügen, bezüglich der Lerneffekte unseres Förderprogramms, sowie der aktuellen Sprachenvielfalt bei den kleinen Kindern in Luxemburg. Zu jedem Abschnitt werde ich einige Fragen oder Perspektiven hervorheben, die wir vielleicht später im Rahmen unserer Diskussionen aufgreifen können.*

## 3.1 Die Methodologie des sprachlichen Förderprogramms im Benjamin-Club

Unser Ansatz ist der des **Immersionsmodells**. Die 2-4jährigen Kinder der Migrantener oder bilingualen Familien werden in unsere Gruppen (bestehend aus 12 Kindern) integriert. Luxemburgisch ist die Umgangssprache. Unsere Sprachdidaktik ist situativ und sozio-konstruktivistisch ausgelegt. Demnach sind Ausgangspunkt der kommunikativen Interaktion mit dem Kind immer wiederkehrende alltägliche Situationen, die in der Gruppe geschehen oder im Lebensumfeld des Kindes. Nur so kann das Kind aus dem wahrgenommenen Zusammenhang von Umständen, Mimik und Gestik den Sinn und die Bedeutung des Gesprochenen erkennen, verstehen und lernen.

Die Muttersprache der Kinder wird nur sporadisch als Verständigungshilfe eingebracht, und nur in dem Maße, wo die Erzieherin oder die Hilferzieherin diese Sprache beherrscht (das kann eben ggf. die Mutter selbst sein). Inhaltlich ist der Tagesablauf wohl interkulturell ausgerichtet – die Kulturen der anwesenden Kinder werden über Lieder, Begrüßungsformeln, Gebräuche, Tänze, Essensspezialitäten... eingebracht, aber was das Sprachenlernen betrifft, geht es in erster Linie um das Lernen des

*Lëtzebuergesch* als integrative Sprache der Kindergruppe. Die Muttersprache der Immigrantenkinder wird in der Gruppe, wie gesagt, sporadisch eingebracht, die eigentliche Förderung muss aber durch die Eltern zu Hause geschehen. Ein systematischeres Lernen der eigenen Muttersprache der Immigrantenkinder und eine Sensibilisierung für die Landessprache – also Luxemburgisch – geschieht nur in dem Maße wie die Eltern unser Lernmaterial annehmen und zu Hause auf ihre jeweilige Muttersprache übertragen. Da wir davon ausgehen können, dass die meisten (etwa 75%) romanophon sind und französisch verstehen, wurde in unserem ersten Ansatz das Lehrmaterial mit französischer Übersetzung ausgestattet (siehe auch das Referat von S. Herman). Das ist sicherlich noch ein ungenügendes Modell, um die kulturelle, und vor allem sprachliche Vielfalt aller ausländischer Kinder zu nutzen oder zu stärken. Dies vor allem auch, weil viele Familien (auch jene die französisch verstehen) nicht die zeitlichen, menschlichen oder auch intellektuellen Ressourcen dafür haben. Hier könnte man aber über differenziertere Lernmomente nachdenken in denen beispielsweise den verschiedenen Muttersprachen mehr Raum und Zeit in den Gruppen gegeben wird! Dazu braucht es flexiblere Konzepte, zusätzliche Betreuer, die natürlich nicht ohne zusätzliche Mittel möglich sind. Wir hoffen auf die Ideen dieser Diskussionsrunde.

## 3.2 Wichtigste Resultate des Förderprogramms<sup>1</sup>

Tabelle 3.1: Fortschritte der Gesamtgruppe (N=50)

Lernfortschritte von März bis Juni (Gesamtgruppe)	Mittelwert	Std Fehler Mittel	Differenz 1-2	Sign.
Sprache 1	41,3	2,2		
Sprache 2	49,4	2,1	8,1	0,000
Vokabular 1	31,0	1,4		
Vokabular 2	37,8	1,2	6,8	0,000
Sätze 1	8,0	0,8		
Sätze 2	9,7	0,8	1,8	0,001
Zwei-Wortsätze 1	4,8	0,4		
Zwei-Wortsätze 2	5,7	0,4	0,9	0,002
Drei-Wortsätze 1	3,2	0,5		
Drei-Wortsätze 2	4,0	0,5	0,8	0,000

Tabelle 3.2: Fortschritte der Experimentalgruppe (N=24)

Lernfortschritte von März bis Juni (Experimentalgruppe)	Mittelwert	Std Fehler Mittel	Differenz 1-2	Sign.
Sprache 1	34,4	2,8		
Sprache 2	43,3	2,8	8,9	0,000
Vokabular 1	27,1	2,0		
Vokabular 2	34,6	1,8	7,5	0,000
Sätze 1	5,1	0,8		
Sätze 2	7,0	1,0	1,9	0,011
Zwei-Wortsätze 1	3,5	0,5		
Zwei-Wortsätze 2	4,7	0,5	1,2	0,011
Drei-Wortsätze 1	1,6	0,5		
Drei-Wortsätze 2	2,3	0,6	0,7	0,070

<sup>1</sup>Wir haben zur Bewertung der sprachlichen Leistung fünf qualitativ verschiedene Indikatoren berechnet: Sprache, Vokabular, Sätze, Zwei- und Dreiwortsätze. Folgende 4-Punkte-Skala mit ordinalem Charakter wurde bei den einzelnen Worten angewandt (3 = deutliche spontane Benennung; 2 = deutliche Nachahmung oder Benennung mit Artikulationsproblemen; 1 = fehlerhafte Nachahmung; 0 = keine oder unidentifizierbare Benennung). Das gleiche Bewertungsprinzip wurde für die Zwei- resp. Drei-Wortsätze als Einheit angewandt (Beispiel: *De Papagei flitt; Den Hues flitt mam Fliger.*) Für Ausländerkinder wurde also das Erfassen und Nachahmen des Wortes positiv bewertet, auch wenn die spontane richtige Wort- oder Satzformulierung nicht möglich war. Der erste Indikator „Sprache“ ist eine Art allgemeiner Verbalfaktor, weil hier alle Items (17 Substantive, 3 Verben, 1 Adverb, 3 Adjektive, 1 Präposition, 3 Zwei-Wortsätze, 3 Drei-Wortsätze) summiert werden; „Vokabular“ betrifft Substantive und Verben, „Sätze“ fasst Zwei- und Drei-Wortsätze zusammen, die dann noch einzeln betrachtet werden. Der Mittelwert in den Tabellen stellt also die Rohwertpunkte dar. Beim Std. Fehler Mittel handelt es sich um den Standardfehler des Stichprobenmittelwerts.

Tabelle 3.3: Fortschritte der Kontrollgruppe (N=26)

Lernfortschritte von März bis Juni (Kontrollgruppe)	Mittelwert	Std Fehler Mittel	Differenz 1-2	Sign.
Sprache 1	46,7	3,0		
Sprache 2	54,1	2,8	7,4	0,000
Vokabular 1	34,1	1,9		
Vokabular 2	40,3	1,6	6,2	0,000
Sätze 1	10,1	1,1		
Sätze 2	11,7	1,0	1,6	0,001
Zwei-Wortsätze 1	5,8	0,6		
Zwei-Wortsätze 2	6,5	0,4	0,7	0,025
Drei-Wortsätze 1	4,4	0,7		
Drei-Wortsätze 2	5,3	0,6	0,9	0,011

Tabelle 3.4: Steigerung der Verbalkompetenzen - Unterschiede zwischen den Gruppen

Verbalkompetenzen		Mittelwert	Std Fehler Mittel	Differenz EG-KG	Sign.
Sprache	Kontrollgruppe	7,4	1,4		
	Experimentalgruppe	8,9	1,1	1,5	0,384
Vokabular	Kontrollgruppe	6,2	1,2		
	Experimentalgruppe	7,5	0,7	1,4	0,148
Sätze	Kontrollgruppe	1,6	0,4		
	Experimentalgruppe	1,9	0,7	0,31	0,136

**Keine signifikativen Unterschiede zwischen den erreichten Fortschritten der Kindergruppen: die Experimentalgruppe hat in den drei Bereichen wohl eine größere Leistungssteigerung (+/- 1 Rohwertpunkt), diese ist aber nicht statistisch signifikant als die Steigerung der Kontrollgruppe.**

**Mögliche Ursachen :**

- zu kurze Zeitspanne der Förderung
- Systematik der Förderung (v.a. elterliche Förderung zu Hause)
- Stichprobenfehler (Größe; außerdem wäre 2. Kontrollgruppe – Mehrsprachige ohne Förderung aufschlussreich gewesen)

Was nun die eigentlichen Resultate unseres Förderprogramms angeht, haben wir feststellen können, dass die gezielte Sprachförderung für die experimentelle und die Kontrollgruppe eine sprachliche Verbesserung in beiden Gruppen erreicht hat (Kneip,



2005a). Die experimentelle, schwächere Gruppe hat deutlich größere Fortschritte gemacht: im Schnitt 1,5 Wertpunkte mehr als die Kontrollgruppe. Durch methodologische Probleme (zu kurze Durchführungszeit, zu kleine Stichprobe...), wurde die statistische Signifikanzdifferenz nur knapp verfehlt. Es scheint uns aber erwiesen, dass man auf diese Weise die Chancen der Integration der Immigrantenkinder in unserem germanophon dominierten institutionellen Betreuungssystem fördern kann. Natürlich wird auch die Qualität der Sprache bei sozial schwächeren luxemburgischen Kindern vor allem verbessert, aber auch bei den anderen.

Von offizieller Seite wurde bisher ein frühes Förderprogramm der luxemburgischen Sprache wohl ermutigt – schließlich wurde die Schaffung der *Éducation Précoce* mit integrativen und sprachfördernden Argumenten begründet – auch sind ministerielle Aufforderungen an die Lehrerschaft in den jährlichen Richtlinien nachzulesen. Hintergrund davon ist die nicht wissenschaftlich geprüfte Annahme, dass die Kenntnis des Luxemburgischen eine Art Brückenfunktion zum Verständnis des Deutschen für unsere Kinder romanophoner Herkunft ist. Damit, glaubt man, wird im allgemeinen den Immigrantenkindern eine wichtige Hilfe gegeben, die geforderte Alphabetisierung in deutscher Sprache zu bewältigen. Eine wirklich systematische Sprachförderung wurde aber noch nicht geleistet, sodass meistens bei den sozial schwächeren Einwanderern – die ja überwiegen – schlechte Muttersprache und schlechtes Luxemburgisch die Ursache des überdurchschnittlichen schulischen Misserfolgs bei Immigrantenkindern bedingt, wie dies z.B. von Frau Maurer-Hetto empirisch belegt worden ist.

Ist ein systematischeres Frühförderkonzept des *Lëtzebuergesch* für alle Auffang- und Erziehungsstrukturen möglich und anwendbar? Wie soll die Aufgabenteilung der implizierten Ministerien aussehen – des Familienministeriums, des Erziehungsministeriums, des Forschungsministeriums? Fragen, die wir wahrscheinlich nicht heute beantworten, deren Lösungswege wir aber vielleicht andeuten können.

Andererseits kann man auch diese Einsprachigkeit der frühen Empfangsstrukturen grundsätzlich in Frage stellen, so wie das ja von den Befürwortern des zweisprachigen Kindergartens angeregt wird. Im Augenblick gibt es solche Einrichtungen nicht hierzulande – mit Ausnahme vielleicht des *International Kindergarten* (dessen Ansatz aber vielleicht „zu“ vielsprachig unkohärent erscheint). In Luxemburg ist das vielleicht auf die komplexere Sprachenstruktur zurückzuführen, als dies vielleicht im dänisch-deutschen, im elsässisch-französisch-deutschen Grenzgebiet oder in einem deutsch-türkischen Stadtteil der Fall ist. Dies will ich vielleicht kurz belegen.

### 3.3 Die Luxemburger Sprachenvielfalt

Tabelle 3.5: Nationalitätengruppen der Gesamtstichprobe (Experimental- und Kontrollgruppe)

Nationalität	N Benjamin	% Benjamin (2005) N=118	% Statec (2004) N=451600	% Script (2001) N=10706
L	56	47,5	61,5	59,6
F/B	9	7,6	8,3	6,1
A/D/NL	9	7,6	3,2	1,3
P/I/SP/CV	34	28,8	18,9	22,2
GB	1	0,8	1,2	-
Europa N/O Andere	9	7,6	6,5	10,8
Total	118	100	100	100

#### Lupeneffekt für Ausländer (überrepräsentiert: +/- 10 %)

In unserer kleinen experimentellen Studie, wo wir eine quasi-repräsentative Stichprobe von 118 Eltern 3jähriger Kinder befragt haben, konnten wir die in der Tabelle aufgeführten Verteilungen der Nationalitätengruppen feststellen (Kneip, 2005b). Auch wenn wir eine Überrepräsentation der Ausländer von 10 % hier angeben, so muss man sehen, dass die SCRIPT-Daten, also die offizielle Verteilung der Nationalitäten in unseren Schulen, seit 2001, sicherlich eine Steigerung von über 5 % verzeichnet. (Leider haben wir keine neuen Daten.) Die **Grobverteilung der Nationalitäten** (hier nach verwandten Sprachgruppen geordnet) sieht folgendermaßen aus: wir können annehmen, dass in unseren Gruppen kleiner Kinder etwa nur **50 %-55 % Luxemburger** sind. Die **Portugiesisch** sprechenden Familien machen **etwa 20 %** aus, **Französisch** sprechende etwa **10 %**, um die **7 %** liegen dann jeweils **Italiener und Spanier, osteuropäische und fernöstliche Länder**, die ja natürlich mehr als eine Sprache sprechen. Aus den vorliegenden Zahlen, kann man aber annehmen, dass **unter dieser Gruppe, die deutsche Sprache von mehr als 10 % verstanden und teilweise gesprochen wird.**

Eine interkulturelle Erziehungsarbeit, die auf der luxemburgischen Landeskultur und Landessprache aufbaut, und selektiv jene Sprachelemente mit berücksichtigt, die in der Kindergruppe vorhanden sind, erscheint sicherlich politisch und erzieherisch möglich und wünschenswert. In welchem Maße, wie und durch welche Personen aber die kulturellen Werte und eine oder mehrere Sprachen in die frühe Betreuung im Sinne der Weiterentwicklung der Kinder und der Gesellschaft eingebracht werden – durch Sprachassistenten, spezialisierte Erzieher, Eltern... – diese Frage können wir vielleicht anhand der Erfahrungen der Teilnehmer unseres Workshops klären. Das Modell ei-

nes zweisprachigen Kindergartens, entsprechend der vielleicht national oder regional am stärksten vorhandenen Nationalitätengruppen (bspw.: Luxemburg-Stadt: L-F; La-rochette: L-P) erscheint kaum sinnvoll, solange die Alphabetisierung auf deutsch erfolgen muss. Andererseits, hätte aus eben dieser Ursache und aus Gründen der neuen Zuwanderung aus Osteuropa und dem früheren Jugoslawien, eine Koppelung L-D im Kindergarten schon eher eine inhärente Logik (siehe auch die Überlegungen von M.-P. Maurer-Hetto).

### **3.4 Das Projekt *Lëtzebuergesch am Team***

Dieser Vorschlag ist nur einer von mehreren kleinen Projekten, die der Benjamin-Club seit 1993 für fremdsprachige Kinder ab 2 Jahren und ihre Eltern ausgearbeitet hat.

Feststellung:

- Fremdsprachige Kinder haben es in der luxemburgisch sprechenden Kindergruppe schwerer.
- Ihre Eltern können sie außerdem nicht so unterstützen wie andere Eltern es tun.

Für das Kind errichtet sich zwischen Kindergruppe und Elternhaus eine Mauer. Sein Leben findet in zwei voneinander getrennten Welten statt. Die relative Ohnmacht der Bezugspersonen kann dazu führen, dass sich die Eltern ganz aus dem außerfamiliären Geschehen zurückziehen.

In all unseren Projekten geht es also ohnehin immer darum, die **Bezugsperson** des Kindes in das Gruppengeschehen einzubinden.

Es geht logischerweise auch darum, Material zu schaffen und zur Verfügung zu stellen, um sie an **Lëtzebuergesch als integrative Sprache** heranzuführen.

Grundlegend bei unserem Vorgehen ist aber die Überzeugung, dass wir **die Muttersprache des Kindes erst einmal wertschätzen** und in unsere Projekte integrieren müssen, bevor wir unsere Wunschvorstellungen äußern.

Diesen Projektvorschlag habe ich **Lëtzebuergesch am Team** getauft. Das ideale Aktionsteam wäre: **die Kindergruppe/das fremdsprachige Kind/seine Eltern/die Erzieherin und eventuell ein Sprachlehrer für die Bezugsperson.**

Wir gehen von folgender Situation aus:

In der Kindergruppe hört das fremdsprachige Kind Lieder und Geschichten, welche es nur sehr schwer verstehen oder begreifen kann, was mit sich bringt, dass es nur begrenzt daran interessiert ist, an den Aktivitäten teilzunehmen.

Trotzdem nehmen die Kinder Erlebnisse mit nach Hause, und versuchen ihren Eltern stolz zu zeigen, dass sie etwas gelernt haben. Mit einzelnen Begriffen, kleinen Satzteilen, dramatisch klingenden Ausrufen und Gesten versuchen sie, ihre Eltern zu beeindrucken. Die Eltern verstehen kein Wort und reagieren angesichts dieser Darbietungen, die sie nicht entschlüsseln können, meist nur mit einem verständnisvollen Schmunzeln.

Damit bleiben die beiden Lebensbereiche des Kindes zwei völlig getrennte Welten. Die Kindergruppe ist zwar spannend, aber eine fremde Welt, in der es all seine Erlebnisse, völlig auf sich gestellt, verarbeiten muss.

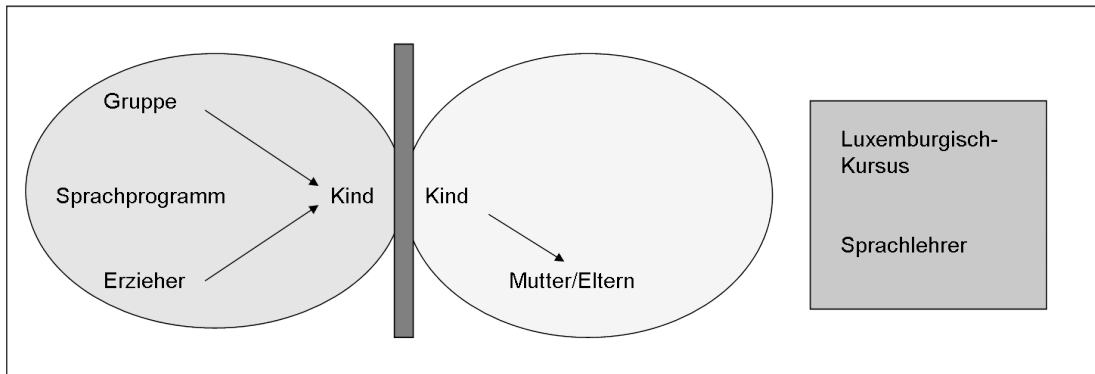
1. Der erste, der naheliegendste Gedanke ist der, ein **Sprachförderungsprogramm innerhalb der Gruppe** anzuwenden, das dem Kind hilft, unsere Sprache schneller zu begreifen. Eine nicht ausreichende, aber gute Sache.

Dazu schlagen wir vor, in das alltägliche Geschehen der Kindergruppe hinein zu hören und die verbalen Äußerungen aller Teilnehmer heraus zu filtern, die sehr häufig und regelmäßig auftauchen und dem Kind in seinem Bestreben sich in der neuen Welt zu orientieren und durchzuschlagen, sehr nützlich sein können. (z.B. Was ist das? Wo ist...? Willst du? Möchtest du...? Bitte. Danke. Komm! Geh! Gib! Musst du zur Toilette? usw) Wichtig sind auch Einzelbegriffe, welche Symbol für ganze Themenbereiche sind (wie der Name eines Tieres aus einer Geschichte, Begriffe wie Schnee, Wind, Regen, St. Nikolaus,...).

**Die ausgewählten Standardsätzchen und bedeutungsvollen Begriffe müssten dann von der Erzieherin ganz bewusst und gezielt in allen Alltagssituationen und allerlei verschiedenen Gruppen-Spielen eingesetzt werden, so dass sie aus der Sprachlawine, die das Kind überrollt, herausstechen und das Interesse und die Konzentration der Kinder herausfordern.**

Bewusster und gezielter Einsatz soll bedeuten, dass nicht nur das Sprachverständnis, sondern auch die aktive Sprachbereitschaft, die Differenzierung des Gebrauchs, Satzstruktur und klare Aussprache angestrebt werden sollen. Auf diese Weise wird das Bemühen **nicht nur für fremdsprachige Kinder** sinnvoll, sondern gleichzeitig für alle Kinder der Gruppe, vor allem diejenigen, welche auf irgendeine Weise sprachliche Defizite haben. Damit ist aber noch nicht alles in Ordnung.

Unser Kind lernt vielleicht etwas schneller. Aber es ist immer noch mit all seinen Gruppenerfahrungen alleingelassen. Seine Hauptbezugsperson steht immer noch außerhalb allen Geschehens. Es lebt immer noch in zwei komplett voneinander getrennten Welten.



Wir wissen aber, dass jedes Kind auf seine Familie und auf seine Muttersprache stolz sein möchte. Alles was es bisher gelernt hat, hat es durch sie gelernt. Das Kind braucht diesen Stolz um sich weiter unterstützt fühlen zu können.

Wie schlimm muss es dann für fremdsprachige Kinder sein, wenn ihre Bezugspersonen ihnen nicht mehr weiterhelfen können und dabei auch noch die falsche Sprache sprechen?

Um zu verhindern, dass das Kind resigniert selbst irgendwann glaubt, seine Muttersprache sei zweitklassig und nur unter Gleichen etwas Wert, was zusätzlich zu seinem Alleingelassensein die Gefahr der Absonderung mit sich bringt, gilt es dringend, seine Bezugspersonen und seine Sprache wertschätzend in das Gruppengeschehen zu integrieren.

Wir brauchen die Bezugsperson ja ohnehin.

2. Die **Erzieherin** ist gefordert, für das Kind, die Mauer zwischen den zwei Welten abzubauen. Sie **muss auf die Bezugsperson des Kindes zugehen und ihr glaubhaft klarmachen, dass sie ihre Mithilfe braucht**, d.h. die Mutter muss glauben können, dass ihre Fähigkeiten geschätzt werden und ihre Unterstützung für die Erzieherin sehr wertvoll ist.

Dass es uns wirklich ernst ist, kann sie am besten daran erkennen, dass wir uns viel Arbeit machen, um ihr einen Einblick in das Gruppengeschehen zu verschaffen.

In diesem Sinne müssen wir sie regelmäßig informieren und ihr Material mitgeben, das wir gerade mit den Kindern durcharbeiten. Das können Lieder oder Geschichten sein, die wir für die Eltern übersetzt haben. Wir können die Eltern auffordern, ihren Kindern in ihrer Muttersprache zu erklären, worum es in diesen Liedern geht, oder sie bitten, dem Kind die Geschichten in ihrer Muttersprache zu erzählen. Selbstverständlich sollten die Eltern auch in der Kindergruppe willkommen sein um dies zu tun. Es kann unseren luxemburgischen Kindern nicht schaden, ihre Geschichte in einer fremden Sprache zu hören und dabei zu lernen, dass es viele Sprachen auf unserer Erde gibt.

Aber hier sind wir mit einem wesentlichen Problem konfrontiert: Welche Übersetzungssprache benutzen? Ideal wäre ja, wenn wir mit Bild- und auditivem Material gänzlich auf Übersetzung verzichten könnten. So könnten wir selbst nicht alphabetisierte Eltern erreichen. Wir haben uns erst einmal auf eine französische Übersetzung beschränkt. Wir kommen jedoch nicht daran vorbei, zumindest Englisch und Deutsch als weitere Verständigungssprachen vorzusehen.

Wir müssen der Mutter erklären, dass ihr Kind es dank ihrer Hilfe in der Gruppe viel leichter haben wird, zu verstehen und sich für das Gruppengeschehen zu interessieren. Sie sollte auch wissen, dass das Kind ihr wegen dieser Komplizenschaft sehr dankbar ist, sie respektiert und stolz auf sie ist („Mama kennt die Geschichte auch!“).

Diese Zusammenarbeit bricht die Mauer zwischen den zwei Welten des Kindes auf. Das Kind hat jetzt eine Chance, zu Hause und in der Gruppe das gleiche Kind zu sein.

3. Der nächste Schritt baut auf unserer Hoffnung auf, die Eltern selbst könnten sich über diesen Weg, eher für unsere Landessprache interessieren.

Für diesen Fall haben wir dann, als Einstiegsangebot, unsere Bild- und Schriftmaterial-Serie für Kind und Eltern ausgearbeitet. Inhaltlich handelt es sich um das gleiche Material wie es schon von der Erzieherin als Sprachförderprogramm für die gesamte Gruppe genutzt wurde, eine Sammlung von nützlichen Standardsätzchen und bedeutsamen Begriffen.

Die Präsentationsform ist auf den Gebrauch zu Hause zugeschnitten und respektiert die unterschiedlichen Bedürfnisse von Kind und Erwachsenem.

\* Es gibt **einerseits DinA4-Heftchen, welche Eigentum des Kindes sein sollen.**

Sie bestehen hauptsächlich aus Bildern und Photos, welche einerseits direkten Bezug zum sozialen Geschehen in der Gruppe haben (z.B. sich begrüßen, seine Wünsche ausdrücken, Fragen stellen, die Essenssituation, zur Toilette gehen, Spiele,...). Andere haben einen direkten Bezug zu den Themen, welche dort behandelt werden (Tiere und andere Akteure aus Geschichten, Begriffe, welche in bestimmten Liedern von Bedeutung sind, Typisches zu den Jahreszeiten, zu Festen,...). **Diese Heftchen sollen das Geschehen und die Themen der Kindergruppe in die 4 Wände der Familie hineintragen.**

Da das Gesellschaftsspiel ideal scheint, um die Familie zusammenzubringen, und ihr die Gelegenheit bietet, spielerisch kleine Fremdsprachenkenntnisse einzusetzen und einzuüben, wäre es natürlich sinnvoll ein Maximum an Themen in Form von Gesellschaftsspielen in die Heftchen zu integrieren.

\* Zu jedem Kinder-Heftchen gibt es **jeweils ein 16seitiges Faltblatt für den Erwachsenen.**

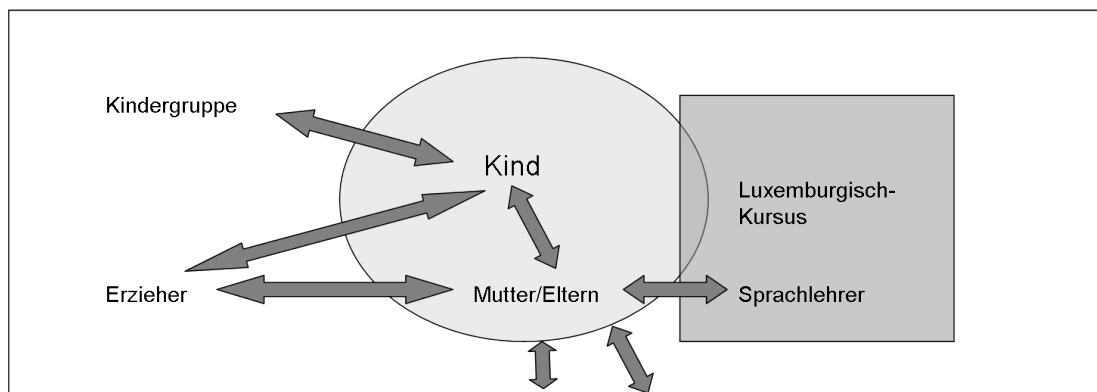
Thematisch bezieht sich das Falblatt auf die Inhalte des Kinderheftes. Dies soll der Bezugsperson einerseits dabei helfen, kleine Sätzchen in luxemburgischer Sprache verstehen zu lernen, mit dem Kind in aller Ruhe in ihrer Sprache über den Inhalt seines Heftchens und das Geschehen in der Gruppe zu reden, ihm luxemburgische Begriffe zu erklären, und mit ihm zusammen luxemburgische Begriffe und Sätzchen spielerisch einzuüben.

Um den Erwachsenen für unsere Sprache zu interessieren, muss die Präsentationsform jedoch die Bedürfnisse der Erwachsenen berücksichtigen:

1. Der Erwachsene hat wenig Zeit. Es ist leichter für ihn, die Sprache zu begreifen, wenn sie ihm in klar strukturierter Form präsentiert wird und Grammatikkenntnisse ihr Verständnis von Anfang an erweitern.

2. Es wäre aber langfristig zu viel von einem Erwachsenen verlangt, wenn er unsere Sprache nur lernen sollte, um seinem Kind weiterzuhelfen. Es muss einen zusätzlichen Ansporn geben, dadurch, dass das Gelernte auch im Erwachsenen-Alltag nützlich einsetzbar ist. Deshalb werden Sätzchen aus der Kindergruppe in differenzierter Form präsentiert, die dann beim Einkaufen, im Restaurant oder beim Gespräch mit dem Nachbarn, eingesetzt werden können. Eltern welche sich für dieses Programm interessieren, können dann ihrem Kind von zu Hause aus sehr viel helfen.

**Die Mauer zwischen Kindergruppenalltag und Zuhause verschwindet. Das Kind kann das gleiche Kind sein, zu Hause und in der Kindergruppe.**



3. Lasst uns aber noch etwas weiter „träumen“! Ein gutgemeinter Hintergedanke bei alledem ist der, dass wir insgeheim hoffen, den Erwachsenen mit unserem kleinen Programm dazu motivieren zu können, einen Sprachkurs zu besuchen, der dann wiederum weitere Mauern zwischen Familie und Gesellschaft abbauen könnte. Letztes und vorletztes Jahr konnten wir unser Projekt bis zu dieser Etappe realisieren.

**Die Mauer zwischen fremdsprachiger Familie und Gesellschaft baut sich ab.**

### 3.5 Literaturverzeichnis

Kneip, N. (2005a). *Sprachkenntnisse und Sprachförderung bei 3jährigen Kindern. Eine exploratorische Studie des Benjamin-Instituts*. Ettelbrück: Benjamin-Club/GEADE asbl, unveröffentlichter Bericht.

Kneip, N. (2005b). *Kinder- und Elternsprachen in der Familie. Eine exploratorische Studie des Benjamin-Instituts bei luxemburgischen und ausländischen Eltern 3jähriger Kinder*. Ettelbrück: Benjamin-Club/GEADE asbl, unveröffentlichter Bericht.



## 4 Maisons relais pour enfants

**Christiane Meyer et Claudia Schroeder**

**Ministère de la Famille et de l'Intégration/Atelier Zeralda**

### 4.1 Règlement grand-ducal du 20 juillet 2005

La maison relais pour enfants (MRE) a été créée par règlement grand-ducal du 20 juillet 2005 concernant l'agrément à accorder aux gestionnaires de maisons relais pour enfants.

La MRE regroupe et réorganise les services d'accueil s'adressant aux enfants en dehors des heures de classes et existant avant 2005 sous les dénominations suivantes: foyer de jour, restauration scolaire ou cantine scolaire, aide aux devoirs et activités vacances.

Son objectif est double:

- assurer un accueil flexible selon les besoins des parents
- simplifier les démarches administratives et inviter les administrations communales à renforcer l'offre en matière d'accueil extrascolaire (les administrations communales sont les partenaires privilégiés puisqu'elles assurent – ensemble avec l'État – 50 % du solde déficitaire de ces structures)

**Définition:** La MRE est une entité qui – en principe – est ouverte pendant 6 jours de la semaine (samedi inclus) entre 6.00 et 20.00 heures (il y a lieu de noter que pour le moment aucune MRE n'est ouverte le samedi).

La MRE doit offrir les **prestations dites obligatoires** qui sont:

- la restauration des enfants comprenant le repas de midi et des collations intermédiaires tôt le matin et en début de soirée
- la surveillance et l'animation
- l'accompagnement pour l'accomplissement des devoirs à domicile (sans mesures spécifiques d'appui individuel)

Une ouverture minimale de 200 jours et 500 heures par an est obligatoire. Cependant une ouverture progressive est possible ce qui fait qu'un tiers des MRE existantes ne sont pas encore conformes à cette disposition et n'offrent à l'heure actuelle qu'un accueil partiel.

Des **prestations supplémentaires** peuvent être offertes sur décision de l'organisme gestionnaire. Ces prestations sont subventionnées au-delà des prestations obligatoires sur base d'un projet ou d'une documentation écrite. Ces prestations sont:

- accueil d'un enfant à besoins spéciaux ou handicapé
- mise en place de projets à caractère socio-éducatif, intergénérationnel, socio- et transculturel au sein des communautés locales
- mise en place d'activités de loisirs pour enfants et parents
- initiatives de formation s'adressant aux parents

Les MRE connaissent actuellement une énorme expansion. Si en 2005 le nombre de places en MRE fut évalué à 8000 places réparties sur tout le pays, le nombre de places en MRE est actuellement (fin novembre 2007) calculé à 11475 places (18 % des enfants âgés de 0 à 12 ans disposent d'une place en MRE) réparties sur 101 MRE et 207 antennes. Le nombre de places en projection est de 5795.

Parmi les 116 communes du Luxembourg, il y en a 89 qui offrent un service MRE. Parmi les 27 communes restantes, il y en a 25 qui planifient la mise en place d'une MRE dans les années à venir.

L'accueil en MRE n'est pas gratuit. La participation financière des parents est calculée sur base de la situation financière de la communauté domestique d'après les modalités suivantes:

- la participation varie entre 0,5 et 5 euros en fonction des revenus de la communauté domestique
- des plafonds journaliers sont définis par tranche de revenus: ces tranches varient en fonction des périodes scolaires (2-30 euros) et périodes de vacances scolaires (2,50-42 euros)
- une réduction pour familles nombreuses (10 % = 2<sup>e</sup> enfant et 20 % à partir du 3<sup>e</sup> enfant)
- Mise en vigueur officielle: janvier 2009

En matière d'hétérogénéité et de plurilinguisme, il y a lieu de citer le règlement grand-ducal du 20 juillet 2005, article 11: «*Les agents du personnel d'encadrement doivent attester qu'ils comprennent et arrivent à s'exprimer dans au moins deux des langues usuelles au Luxembourg, dont le luxembourgeois.*»

## **4.2 Das Atelier Zeralda – oppend Haus Pafendall von der Caritas jeunes et familles a.s.b.l.: eine soziale *Maison Relais pour enfants***

### **4.2.1 Das Viertel Pafendall**

Das Viertel Pfaffenthal hat eine Gesamtpopulation von 1188 Einwohnern<sup>1</sup>. Zu bemerken ist die hohe Anzahl an sozialen Wohnungen, in etwa 170 Stück<sup>2</sup>. Wir schätzen die Zahl der Haushalte auf 400. Der Anteil an Ausländern liegt bei rund 51 %.

### **4.2.2 Ziele des Atelier Zeralda**

Angesichts des vorhergenannten sozialen Hintergrundes kann man sagen, dass das Atelier Zeralda eine sozial ausgerichtete *Maison Relais* ist. Seit seiner Gründung in den späten 70er Jahren legt das Atelier Zeralda Wert darauf, den Kindern Wissen und Bildung zu vermitteln. Heute liegt der Schwerpunkt unserer Arbeit in der Bildung, im weitesten Sinne.

Das Leitmotiv für unser pädagogisches Handeln lautet: *Mateneen gi mer eens!* Es geht im Wesentlichen darum, das *Miteinander* der Kinder zu fördern. Dabei wollen wir den Kindern Verhaltensnormen vermitteln, die es ihnen erleichtern, sich in der Gesellschaft zurechtzufinden. Eines unserer zentralen Ziele ist, dass die Kinder ein friedliches, auf Demokratie und gegenseitigem Respekt basierendes Miteinander erleben und erlernen sollen.

### **4.2.3 Positive Erziehung und Situationsansatz**

Unser pädagogisches Konzept orientiert sich an den Prinzipien der positiven Erziehung, das vom *Triple P*, dem *positiv parenting programme*, abgeleitet wurde. Das *Triple P* wurde ursprünglich für Eltern mit Schwierigkeiten bei der Erziehung ihrer Kinder entwickelt.

„Positive Erziehung hat zum Ziel, die kindliche Entwicklung zu fördern und mit kindlichem Verhalten in einer konstruktiven und nicht verletzenden Weise umzugehen“ (Markie-Dadds et al, 1999).

---

<sup>1</sup>Stand 1. Januar 2006, *Fichier de la population*, Stadt Luxemburg

<sup>2</sup>Die genaue Anzahl an Haushalten, sowie an sozialen Wohnungen, ist uns nicht bekannt.

Die positive Erziehung bietet eine Reihe von „Werkzeugen“ die sich in der Praxis mit den Kindern bewertet haben. Die Basis unserer Arbeit ist die wertschätzende Grundhaltung bei der jedes einzelne Kind ge- und beachtet wird. Das Kind soll lernen, sich situationsangemessen zu verhalten. Dafür besteht ein klares Regelwerk mit eindeutigen Konsequenzen. Regeln werden immer positiv formuliert (die Kinder wissen was sie tun sollen und dürfen, anstatt was sie „nicht“ tun sollen). Konsequenzen erfolgen sofort und sind individuell ausgerichtet (d.h. nicht die ganze Gruppe wird bestraft, wenn nur ein paar Kinder sich nicht an die Regeln halten).

Im Atelier Zeralda benutzen wir ebenfalls Elemente des Situationsansatzes. Dabei handelt es sich um einen Ansatz in dem auf die Partizipation/die Mitbestimmung der Kinder großen Wert gelegt wird (vgl. Preissing, 2003).

Im Atelier Zeralda wollen wir Demokratie vorleben.

#### **4.2.4 Heterogenität der Sprachen und Kulturen**

Am 30. November 2007 sind 34 Kinder im Atelier Zeralda eingeschrieben. Von 29 Kindern, die sehr regelmäßig ins Atelier Zeralda kommen, sind 15 Luxemburger und 14 Ausländer. Dabei handelt es sich um Portugiesen (9 Kinder), um Italiener (3 Kinder), Bosnier (1 Kind) und Spanier (1 Kind). Dies sind also überwiegend Ausländer mit einem romanischen Sprachhintergrund.

Rezent konnten wir bei verschiedenen Kindern im Vorschulalter Probleme in der Beherrschung der eigenen Muttersprache feststellen. Aufgefallen ist der geringe Wortschatz und der mangelhafte Satzbau, insbesondere bei einigen von unseren portugiesischen Kindern.

Es stellt sich somit die Frage inwiefern diese Kinder die notwendige Basis haben, um eine, ja sogar drei neue Sprachen zu lernen! Wäre es hier nicht angebracht, mehr Wert auf die Muttersprache zu legen?

#### **4.2.5 Angebot des Atelier Zeralda**

Wie arbeiten wir nun praktisch im Atelier Zeralda?

Unsere Angebote sind:

- Hausaufgabenbetreuung

Die Kinder sind in 2 Gruppen aufgeteilt: 1. und 2. Schuljahr sowie 3.-6. Schuljahr

Gruppe I: Die Kinder des 1. und 2. Schuljahres werden von einer Erzieherin betreut. Es sind aktuell zwischen vier und fünf Kinder. Die Kinder sollen dazu bewegt werden, möglichst autonom zu arbeiten; so lesen sie z.B. einen Text zuerst allein, und anschließend erst mit der Erzieherin. Es wird den Kindern immer geholfen, die Lösung einer Aufgabe selbst zu finden (z.B. im Schulbuch, im Wörterbuch).

Um die Motivation der Kinder zu fördern, wird ein Belohnungssystem angewandt. Die Kinder verdienen sich durch ihr Verhalten Punkte, Superpunkte und, dementsprechend, Sticker oder kleine Geschenke. Dies soll die Kinder dazu motivieren, ruhig oder in einem angemessenen Rhythmus zu arbeiten. Zu bemerken ist, dass die Regeln positiv formuliert sind.

Wenn die Kinder mit den Aufgaben fertig sind, können sie noch zusätzliche Übungen durchführen oder malen. Wir verfügen ebenfalls über Lernspiele.

Gruppe II: die 2. Hausaufgabengruppe wird von zwei Erziehern geleitet, es sind zwischen 10 und 15 Kinder aus dem 3.-6. Schuljahr. Im Raum (wir benutzen die *salle polyvalente* des Viertels) stehen vier große Tische: die deutsche Ecke, die französische Ecke, die Rechenecke und die Ü(für Übung)-Ecke.

Die Kinder verteilen ihre Arbeitsmaterialien auf den jeweiligen Tischen und wandern anschließend mit ihrem Stuhl von Tisch zu Tisch. Auf die Sprachen wird hier besonders Wert gelegt. An den Sprachtischen soll immer die jeweilige Sprache gesprochen werden.

Ziel ist es auch wiederum, dass die Kinder ihre Aufgaben autonom erledigen. Es wird den Kindern nie „direkt“ geholfen, im Sinne, dass man ihnen die Lösungen vorsagt.

Im Ü-Eck werden zusätzliche Übungen, den Schwachpunkten entsprechend, erledigt.

Wir verfügen auch hier wiederum über ein Belohnungssystem mit Punkten, Superpunkten und kleinen Belohnungen.

- Mini-Zeralda

Das Angebot „Mini-Zeralda“ richtet sich an alle Kinder aus der *Spillschoul* und dem *Précoce* (ab vier Jahre).

Da wir dieses Jahr einen großen Anteil an Ausländerkinder haben, legen wir besonderen Wert auf das Erlernen der luxemburgischen Sprache. Die Kinder lernen unsere Sprache im Alltag (zum Beispiel beim wöchentlichen Kochen).

Die Gruppe besteht aus 5-8 Kindern. Es wird mit den Kindern gesungen, Geschichten gelesen, gekocht, gespielt. Am Freitag findet eine psychomotorische Aktivität statt, das „Förderli“, welche viel Wert auf Bewegung, Koordination und Gleichgewicht legt.

Hier gibt es auch ein Belohnungssystem. Jedes Kind hat ein kleines Kästchen mit seinen Belohnungsfiguren, die ihm Zugang zur Schatzkiste geben.

#### **4.2.6 Perspektiven zur Sprachförderung**

Es könnte sich als interessant erweisen, sich mehr auf die Muttersprachen der Kinder zu konzentrieren und die Zusammenarbeit mit den Eltern auszubauen.

#### **4.2.7 Literaturverzeichnis**

Markie-Dadds, C., Turner, K.M.T. & Sanders, M.R. (1999). *Das Triple P Gruppenarbeitsbuch*. Münster: Verlag für Psychotherapie.

Preissing, C. (2003). *Qualität im Situationsansatz*. Weinheim: Beltz Verlag.

# **5 Sprachökologie Luxemburgs – ein Einblick in Primarschulen und Kindergärten. Die sprachliche Heterogenität in der Schule als Chance**

**Sabine Ehrhart**

**BPSE/LCMI-LACETS, Université du Luxembourg**

Ich danke den Organisatoren herzlich zur Einladung zum Vortrag beim heutigen Symposium, diese war bereits herrlich multilingual, denn auf Französisch wurde gebeten, sich heute vor allem in Deutsch auszudrücken!

Sie erwarten von mir, dass ich in Kurzform meine Beobachtungen zur Sprachensituation im Luxemburger Schulsystem darstelle und eventuell, soweit dies nach nur 15 Monaten im Land überhaupt möglich ist (am 1. September 2006 habe ich meine Stelle als Assistenzprofessorin für Ethnolinguistik im Programm BPSE für die Lehrerbildung an der Universität Luxemburg angetreten), mögliche Wege zur Veränderung im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung aufzeige.

In unserem Zeitalter der hohen Mobilität und der intensiven Migration klaffen die Sprachkenntnisse der Einzelpersonen und die Anforderungen der sie umgebenden Gesellschaften oft sehr stark auseinander. Das Erziehungssystem ist ein mächtiges Instrument, um in diesem Bereich eine Annäherung zu bewerkstelligen: eine der Aufgaben der Schule sollte es sein, die Beziehung zwischen der individuellen und der kollektiven Ebene zu harmonisieren und eine ausgeglichene Sprachökologie herzustellen.

Luxemburg zählt zu den kleinsten Ländern Europas, was seine Fläche oder seine Einwohnerzahl angeht. Auf dem Gebiet der Sprachenvielfalt und der sprachpolitischen Überlegungen, gerade im Bezug auf das Schulwesen, gehört Luxemburg jedoch der Spitzengruppe an. Wenige Länder der Welt haben ein so ausgefeiltes Instrumentarium wie wir hier mit drei wichtigen Veröffentlichungen in den letzten drei Jahren, dem *Rapport national Luxembourg*, dem *Profil de la politique linguistique éducative du Grand-duché de Luxembourg* und dem *Plan d'action pour le réajustement de l'enseignement*

*des langues*. Ich habe diese Dokumente auf zahlreichen Tagungen im Ausland dargestellt und viele mehrsprachige Regionen beneiden Luxemburg um dieses ausgefeilte Instrumentarium.

In den Folgeaktivitäten des *Plan d'action* hatte ich die Gelegenheit, insbesondere zwei Arbeitsgruppen genauer kennenzulernen, ich halte ihre Aktivitäten für zentral auf dem Gebiet der Sprachplanung:

- die Gruppe zur *ouverture aux langues* um Christiane Tonnar aus dem Erziehungsministerium, die im Bezug auf die Sprachensituation und die Migrationsproblematik in den Schulen nah am Puls der Zeit ist.
- und die Gruppe der *Action 28*, für deren Treffen am 1. Dezember 2007 ich diesen nun verschriftlichten Vortrag gehalten habe. Ihr Interesse an den positiven Ressourcen aller Schüler und die Suche nach geeigneten didaktischen Methoden im konkreten luxemburgischen Kontext sind den Zielen sehr nahe, die ich nach intensiver Beobachtung der Situation in den Schulen für meine Tätigkeit als Ausbilderin für Lehrer der Primarschulen und Kindergärten an der Universität Luxemburg entwickelt habe.

Diese beiden Arbeitsgruppen sind in meinen Augen logisch miteinander verknüpft:

Die Gruppe zur *ouverture aux langues* arbeitet auf dem Gebiet der Attitüden, der Haltungen, die wir den verschiedenen Sprachen entgegenbringen, denen wir im Laufe unseres Lebens begegnen. Diese offene Haltung und Ausbildung zum Umgang mit der Alterität, dem Anders-Sein unseres Gegenübers ist eine grundlegende Komponente in der Lehrerausbildung einer multilingualen Gesellschaft. Sie öffnet genau auch den differenzierenden Blick auf die positiven sprachlichen Ressourcen aller Schüler und nicht nur auf diejenigen, die mächtige Regionen oder finanziell sehr gut gestellte Länder mit hohem Prestige vertreten. Sie ist damit auch die Pforte für alle weiteren sprachpolitischen Aktionen in der Schule und Ausgangspunkt für die Ausarbeitung und Anwendung von sprachdidaktischen Reformen, denn diese können nur in Absprache und mit der Unterstützung einer von den Zielen überzeugten Lehrerschaft erfolgen.

Die *Action 28* stellt genau den auf die Öffnung folgenden Schritt in der Sprachplanung dar. Nach einer allgemeinen Erweiterung der Sicht auf Sprache und einer Dynamisierung und Flexibilisierung der Attitüden – in der Lehrerschaft, aber auch in der Gesamtbevölkerung – kann nun die Vielfalt inventarisiert und davon ausgehend Gewinn bringend für die Schulbevölkerung eingesetzt werden.

Eine konsequente Weiterentwicklung dieser beiden aufgezeigten Stufen wäre in meinen Augen der Einsatz einer Sichtweise im Sinne der Sprachökologie. In meiner Arbeit in den letzten zehn Jahren habe ich mich mit dieser Denkschule vertraut gemacht, die



in der Angewandten Sprachwissenschaft angesiedelt ist, und mit Peter Mühlhäusler, einem der Begründer dieser Bewegung, in Projekten der Sprachplanung zusammengearbeitet. Ich möchte hier nun vor allem darstellen, was diese Sichtweise für die Interpretation der mehrsprachigen Situation in den Schulen Luxemburgs an neuen Erkenntnissen bringen kann.

In Anlehnung an durch Dagmar Abendroth-Timmer vorgenommene Aufteilung der Bereiche der Akzeptanzforschung<sup>1</sup> kann man in der Sprachplanung drei Bereiche unterscheiden, den des Individuums, den der Gesellschaft und als Verknüpfung dazwischen die Institutionen. Die eben erwähnten drei methodologischen Ansätze – *ouverture aux langues* – Wertschätzung der kulturellen und sprachlichen Vielfalt in der Schule – und Sprachökologie – spiegeln genau diese drei Bereiche wider.

Ausgehend davon und stellvertretend für die jeweiligen Bereiche habe ich in meinen bisherigen wissenschaftlichen Arbeiten der letzten Jahre folgende Fragen für den Sprachgebrauch in der Schule gestellt. Ich werde im Rahmen der heutigen Arbeit ausführlich daraus zitieren und dabei Bereiche auswählen, die ich gerade im Luxemburger Kontext für besonders relevant ansehe.

1. Welchen Platz hat das *Code-switching* beim Sprachgebrauch in der Schule? (individuelle Ebene)
2. Was bringt uns die Sprachökologie für die Sichtbarmachung und Aufwertung aller sprachlichen Ressourcen in einem gegebenen Rahmen? (Schwerpunkt auf der kollektiven Ebene)
3. Wie können die Lernbedingungen für Schüler aus verschiedenen kulturellen Kontexten in den Schulen verbessert werden? Und: inwieweit kann die Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Wissenschaftlern dazu beitragen? (Brückenschlag zwischen individueller und kollektiver Ebene)

## **5.1 Welchen Platz hat das *Code-switching* beim Sprachgebrauch in der Schule?**

In verschiedenen Artikeln habe ich über meine Beobachtungen zum *Code-switching* (*alternance codique*) in der Schule berichtet (Ehrhart 2003b, 2004, 2007b).

Man kann eine Entwicklung der Haltung in Bezug auf die Verwendung von *Code-switching* in der Schule von einer Ablehnung in der Vergangenheit bis zu einer didaktisch

---

<sup>1</sup>Auf die Gesellschaft bezogene Sprachenpolitikforschung – auf die Institutionen bezogene intervenierende Aktionsforschung – auf das Individuum bezogene Motivationsforschung.

motivierten Verwendung in manchen Fällen heutzutage beobachten. In meinem Artikel von 2004 (S.3) hatte ich dies folgendermaßen ausgedrückt:

*„L’alternance codique (ou le code-switching) est un phénomène de contact qui apparaît tout naturellement lors de la rencontre de plusieurs langues. Heller & Pfaff en donnent la définition suivante: “Code-switching is generally thought of as the use of more than one linguistic variety, by a single speaker in the course of a single conversation” (Heller & Pfaff, 1996: 594).*

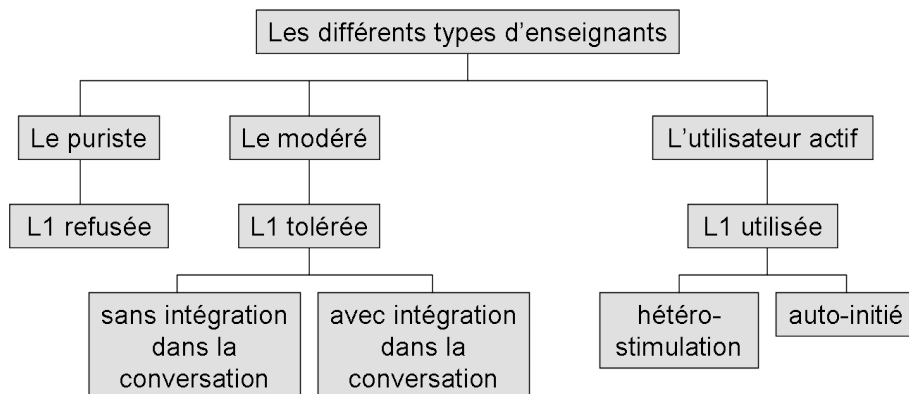
*Depuis au moins 50 ans, des chercheurs étudient l’alternance codique et ils évaluent son rôle à l’école, dans les cours de langue. On observe un changement d’attitude de “très nuisible” à “tout à fait utile”.*

*Louise Dabène (1994:87) s’est déjà prononcée très tôt contre une attitude trop normative dans le domaine du bilinguisme: [...] on tend de plus en plus à considérer le parler du bilingue comme un ensemble original dont il eut être plus bénéfique d’étudier le fonctionnement que de repérer les déviations ou les insuffisances par rapport aux normes standard des langues concernées (Dabène, 1994: 87).*

*Maria Causa (2002) prend la position suivante: La réalité montre que l’alternance codique employée par l’enseignant est une pratique naturelle conforme à toute situation de communication de contact de langues. Cette pratique langagière ne va pas non plus à l’encontre des processus d’apprentissage: elle constitue au contraire un procédé de facilitation parmi d’autres. L’alternance codique doit donc être considérée comme une stratégie à part parmi les stratégies d’enseignement. (Causa, 2002, introduction)*

Das *Code-switching* kann dabei auf Lehrer- und auf Schülerseite beobachtet werden, einige der Motive zum Gebrauch fallen zusammen, andere sind nur auf einer Seite zu finden. Für die Beziehung zwischen Schülern und Lehrern hatte ich im oben bereits erwähnten Artikel von 2004 folgende Typologie in Abhängigkeit von der Lehrerhaltung erstellt:

## Typologie des profils d'enseignants



*Il y a trois grands types de comportement par rapport au choix des langues chez les enseignants: le puriste qui refuse tout emploi de la L1 des élèves, le modéré qui tolère la L1 avec ou sans intégration de celle-ci dans la conversation et l'utilisateur actif. L'emploi actif peut être provoqué par l'utilisation de la L1 par les élèves, mais ce n'est pas toujours le cas.*

Speziell für die Bewertung des *Code-switching* auf Schülerseite verdanke ich Willis Edmondson folgende Äußerung, die er nach einem meiner Vorträge 2002 in Köln gegeben hatte: „*Code-switching ist ein Partizipationssignal und muss positiv gesehen werden, auch wenn das Aushalten in zwei Sprachwelten nicht immer leicht ist.*“

## 5.2 Was bringt uns die Sprachökologie für die Sichtbarmachung und Aufwertung aller sprachlichen Ressourcen in einem gegebenen Rahmen?

Die Sprachökologie – *language ecology* – *l'écologie linguistique* – ist eine noch relativ junge Forschungsrichtung in der angewandten Sprachwissenschaft. Sie erlaubt einen freien Blick auf **alle** vorhandenen sprachlichen Ressourcen.

Die Ökologie untersucht die dynamische Beziehung zwischen der lebenden Materie und ihrer Umgebung. Die Sprachökologie überträgt nun diese Sichtweise auf die Beziehung zwischen der Sprache und ihren Sprechern. Sie untersucht die dynamische Beziehung zwischen den Sprachen und den Menschen oder den Gruppen von Menschen, welche sie sprechen.

Damit stellt die Sprachökologie einen interessanten Brückenschlag zwischen der Soziolinguistik einerseits und der Psycholinguistik andererseits dar. Die Soziolinguistik betrachtet die Verteilung der Sprachen in Raum und Gesellschaft in kollektiver Sicht und

die Psycholinguistik beschäftigt sich mit den sprachlichen Prozessen im Hinblick auf das Individuum wie z.B. seinem Spracherwerb oder seiner Repräsentation von Sprachen.

Die Sprachdynamik – z.B. mit Untersuchungen zur *vitalité linguistique* oder zur *francophonie* im französischsprachigen Raum – kann als eine Vorstufe zur Sprachökologie angesehen werden. In meiner Habilitationsschrift zum Sprachkontakt, an deren Veröffentlichung ich zurzeit arbeite, unterscheide ich sie folgendermaßen:

*„Die Sprachdynamik interessiert sich für die Entwicklung der Sprachen, geht also bereits von Prozessen in der Entwicklung von Sprachen aus. Ihr Blickfeld bleibt jedoch auf eine Sprache beschränkt, während die Sprachökologie alle vorhandenen Sprachen ins Auge fasst und dabei vor allem Wert darauf legt, wie sich die Sprachen und die Gruppen ihrer Sprecher zueinander verhalten.“*

Ich illustriere diesen Sachverhalt gerne am Beispiel eines Gärtners, der sich um alles Leben in seinem Garten kümmert und für die Gesamtheit eine Harmonie sucht; im Gegensatz zu einem Rosenspezialisten zum Beispiel, der nur eine einzige Art von Pflanzen pflegt und die anderen als Unkraut betrachtet.

In einem Vortrag, den ich 2006 in Erfurt gehalten habe (Veröffentlichung in Ehrhart, 2007b), bin ich genauer auf die praktische Anwendung der Sprachökologie für die Arbeit in den Schulen eingegangen (Zitat aus dem Vortragsmanuskript, S.18):

*„Es ist für einen Menschen wichtig, dass seine persönliche Sprachökologie so weit wie möglich mit der seiner Umgebung übereinstimmt. Diese Anpassung kann durch individuelle Anstrengung erfolgen, dazu braucht es eine gut entwickelte persönliche Motivation, (z.B. bei Einwanderern in einem neuen Land), sie kann aber auch durch kollektive Aktivitäten gestützt werden.“*

Gerade eben die Schule und das Lernen im institutionellen Rahmen sind gute Möglichkeiten, für Gruppen von Lernenden den Zugang zu den gewünschten Sprachen zu ermöglichen.

Wie kann uns die Sprachökologie konkret in der Schulpraxis helfen?

Ich sehe mehrere Wege in diese Richtung:

Zuerst einmal sollten wir die Mehrsprachigkeit auf der Welt akzeptieren.

Mehrsprachigkeit ist der Normalfall, Einsprachigkeit ist die Ausnahme weltweit.

Als Konsequenz sollten wir intensiver auf die Sprachensituation in den Familien unserer Schüler eingehen und sie wo möglich in den Unterrichtsalltag einknüpfen.

Im Unterricht könnten wir dann eine progressiv abzubauenende Fehlertoleranz anpeilen und damit konkret *Code-switching* und Interferenz in bestimmten Fällen tolerieren, wenn es für die Kommunikation förderlich ist, das trägt auch zur Steigerung der Motivation bei.

Dabei ist es wichtig, diese Hilfsmittel dann nach und nach abzubauen. Ich erwähne hierbei gerne das Bild des Schwimmgürtels: zu Beginn brauchen wir noch alle Styroporteile, dann kann der Schwimmlehrer sie langsam immer mehr herausnehmen.

Ganz allgemein in der Kommunikation mit Anderssprachigen könnten wir das Verständnis steigern, wenn wir nicht nur Produktion fordern, sondern auch das Verständnis als solches bewerten:

Verständnis und Produktion sind verschiedene Herangehensweisen an eine andere Sprache. Sie werden in der natürlichen Kommunikation zwischen Anderssprachigen automatisch eingesetzt, es wäre interessant, gerade auch im schulischen Rahmen das Verständnis wie zum Beispiel durch Austauschprogramme mit thematischen Aufgabenbereichen zu fördern.

Dabei könnte die Praxis des Duallinguismus ausgebaut werden, nach der jeder Gesprächspartner seine Sprache spricht, und die des anderen versteht, das reicht in vielen Fällen zu einer optimalen Kommunikation.

### **5.3 Wie können die Lernbedingungen für Schüler aus verschiedenen kulturellen Kontexten in den Schulen verbessert werden? Inwieweit kann die Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Wissenschaftern dazu beitragen?**

Genau diese Fragestellung beschäftigt mich besonders seit meinem Arbeitsbeginn im Lehrerausbildungsprogramm BPSE der Universität Luxemburg.

Das internationale Kolloquium „La formation des enseignants en contexte plurilingue. Identité, hybridité, mobilité“ welches in Zusammenarbeit zwischen meiner Forschergruppe LCMI und der Forschergruppe Pluriel des IUFM Alsace im vergangenen März organisiert wurde, hat versucht auf diese Frage eine Antwort zu geben.

Wir hatten unsere Thematik folgendermaßen formuliert.

*Depuis l'année 2006/2007, les chercheur(e)s des laboratoires LCMI (Langues, Cultures, Média, Identités) de l'Université du Luxembourg et PLURIEL (Plurilinguisme, Dialogue Interculturel et Enseignement des Langues) de l'IUFM d'Alsace réfléchissent*

*ensemble à des problématiques communes concernant la formation des enseignants en contexte plurilingue.*

*Tant au Luxembourg qu'en France, un nombre croissant d'élèves sont scolarisés dans deux puis trois langues, que ce soit par le biais de programmes bi-plurilingues, ou par celui d'une expérience de migration et/ou de scolarisation dans différentes langues. En outre, l'augmentation constante du nombre d'immigrants et de réfugiés et l'objectif social d'inclusion de tous les apprenants dans la scolarité générale implique que les enseignants/formateurs apprennent à gérer la diversité sociale, ethnique et culturelle de leurs élèves et/ou futurs enseignants. Nous partons du postulat que ces situations de plurilinguisme extrêmement variées et complexes concernent tous les enseignants de toutes les disciplines à tous les niveaux, que ces derniers enseignent dans des dispositifs bilingues ou non. On rappellera également que, de nos jours, les enseignants sont confrontés à des programmes de plus en plus ambitieux qui ne tiennent pas toujours compte de la diversité des publics scolaires, et que, de manière générale, l'institution scolaire tend à envisager cette hétérogénéité comme un problème plutôt que de la concevoir comme une ressource d'apprentissage pour construire le plurilinguisme à l'école.*

*Face à cette complexité, il nous semble essentiel de repenser les priorités de la formation des enseignants, et de tenter de construire des formations qui tiennent compte de la diversité des pratiques linguistiques, culturelles, identitaires, etc., ainsi que des idéologies et des relations de pouvoir qui les sous-tendent. Il est clair que les recherches récentes dans le domaine du plurilinguisme et du pluriculturalisme ont eu comme effet une remise en cause radicale du rapport langue(s)/enseignement et que se pose dorénavant la question du rôle des langues – au pluriel – dans la communication au sein des classes et dans la construction des savoirs. En outre, de nombreux chercheurs insistent sur l'idée que toute situation d'apprentissage implique une négociation d'identités.*

*Pour mieux penser l'élaboration de pratiques réflexives en contexte plurilingue et pluriculturel, nous avons besoin d'outils conceptuels, de savoirs qui rendent intelligibles nos pratiques de formateurs d'enseignants et celles des enseignants stagiaires. Aussi avons-nous décidé de retenir plusieurs notions au sein d'un même champ conceptuel pour penser la relation langage/langue(s)/éducation: celles d'identité et d'altérité, de mobilité et d'hybridité, de langue(s) et pouvoir, et nous avons proposé à un groupe de chercheurs de réfléchir avec nous aux questions suivantes:*

*Comment donner aux futurs enseignants les moyens de développer une capacité réflexive sur le monde actuel et sur le rôle du langage et des langues non seulement dans les apprentissages mais dans la construction identitaire des élèves ?*

*Comment aider les futurs enseignants à se forger une identité professionnelle qui leur permette d'agir dans l'espace scolaire, de jouer un rôle dans les processus de changements sociaux et éducatifs tout en s'épanouissant dans leur métier?*

*Comment faire prendre conscience aux futurs enseignants des relations de pouvoir qui régissent les rapports aux langues dans la société et à l'école? Comment les aider à développer une vision écologique des langues et des cultures de leurs élèves et les encourager à oser négocier dans leur classe des échanges linguistiques multilingues?*

*Comment préparer les futurs enseignants à assumer des responsabilités éthiques et politiques, à porter une attention particulière aux situations et contextes dénués de pouvoir et à trouver leurs propres stratégies pour transformer ces relations au sein de leur classe et de leur établissement?*

*Par ailleurs, nos travaux de recherche menés en collaboration avec des enseignants sur le terrain nous ont convaincues de l'importance de placer les praticiens au cœur de nos investigations et de construire de nouvelles approches de recherche qui remettent en cause les traditionnelles relations de pouvoir entre praticiens et chercheurs. Il s'agit donc pour nous d'encourager la transformation de l'institution éducative à partir du terrain dans une perspective montante plutôt que la traditionnelle imposition des choix éducatifs par le haut. De tels choix impliquent aussi de repenser la formation des enseignants: en effet, c'est bien à partir de la pratique que nous envisageons que nos enseignants stagiaires apprennent à réfléchir: à nous donc de les encourager à devenir autonomes et responsables, de les aider à se construire une identité professionnelle en partageant avec eux des savoirs qui leur permettent de théoriser leurs expériences.*

*Enfin, nous avons fait le choix de dépasser nos frontières nationales à la fois en invitant des chercheurs venant de dix pays différents (Etats-Unis, Colombie, Israël, Irlande, Japon, Pays Basque, Royaume-Uni, Allemagne, France, Suisse) et en choisissant d'organiser notre colloque dans deux villes européennes, Luxembourg et Strasbourg. Notre perspective est donc comparative dans le sens où nous pensons que si nous voulons mieux former les enseignants de demain, nous devons dépasser non seulement nos frontières nationales mais surtout nos frontières mentales: ce sont ces dernières qui souvent nous empêchent de remettre en question nos certitudes et surtout d'imaginer de nouvelles formes d'apprentissage, d'enseignement et de nouvelles approches de formation. Les regards croisés que nous apporteront les collègues chercheurs des quatre continents qui ont accepté de participer à ce colloque international nous ouvriront de nouveaux horizons.*

Les publications du colloque paraîtront en 2009 sous forme de livre auprès des édi-

tions Peter Lang dans la collection *Kolloquium Fremdsprachenunterricht*; elles font partie du travail de recherche mené par le groupe de recherche LACETS au sein du LCMI de l'Université du Luxembourg.

## 5.4 Literaturverzeichnis

Andersen, R.W. (1983). *Pidginization and Creolization as Language Acquisition*. Rowley/London/Tokyo: Newbury House Publishers.

Bickerton, D. (1999). How to acquire Language without positive Evidence: What Acquisitionists can learn from Creoles In M. Degraff (Ed.), *Language creation and language change* (pp.49-74). Cambridge: MIT Press.

Calvet, L.-J. (1999). *La guerre des langues*. Paris: L'Harmattan.

Chaudenson, R. (2003). *La créolisation: théorie, applications, implications*. Paris: L'Harmattan.

Cicurel, F. & Véronique, D. (2002). *Discours, action et appropriation des langues*. Paris: Presses Sorbonne nouvelle.

Corne, C. (1995). Pour une évaluation de la contribution des langues mélanésiennes dans la formation du tayo In F. Angleviel (Ed.) *Parole, Communication et Symbole* (pp.167-203). Paris: L'Harmattan.

Creese, A., Martin, P. & Hornberger, N.H. (2008). *Encyclopedia of Language and Education, Second Edition, Volume 9: Ecology of Language*. New York: Springer.

Crowley, T. (2000). Simplicity, Complexity, Emblematicity and Grammatical Change. In J. Siegel (Ed.) *Processes of language contact: Case studies from Australia and the Pacific* (pp. 175-193). Montréal: Les éditions Fides.

Drechsel, E. J. (1997). *Mobilian Jargon, Linguistic and Sociohistorical Aspects of a Native American Pidgin*. Oxford: Clarendon Press.

Ehrhart, S., Benert, B., Hélot, C. & Young, A. (2008). *Penser le plurilinguisme autrement, Actes du Colloque International de Guebwiller*. Berne: Peter Lang.

Ehrhart, S. & Mühlhäusler, P. (2007a). Pidgins and Creoles in the Context of Language Endangerment in the Pacific. In M. Krauss (Ed.) *Handbook of Vanishing Languages in the Pacific* (pp.118-143). Oxford: Oxford University Press.

Ehrhart, S. (2007b). Frühes Fremdsprachenlernen aus der Sicht der Sprachökologie. In A. Kierepka, E. Klein, & R. Krüger (Hrsg). *Fortschritte im frühen Fremdsprachenunterricht – Auf dem Weg zur Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.



Ehrhart, S. (2007c). "Ich wollte le chien sein" - die Rolle des Code-switching beim Sprachenlernen und Unterrichten. In R. Franceschini & G. Ziegler *Beobachtungen zum Früherwerb Französisch in der Grundschule* (pp. 45-54). Hohengehren: Schneider Verlag.

Ehrhart, S. (2006). Pidgins, Créoles et langues étrangères - un écart négociable dans le cadre de l'acquisition et de l'apprentissage des langues, Conférence du 22.1.2004 à l'IUFM de Strasbourg. In C. Hélot, E. Hoffmann, M.-L. Scheidhauer & A. Young (Eds.). *Écarts de langues, écarts de cultures, A l'école de l'Autre*. Berne: Peter Lang.

Ehrhart, S. (2005a). Die pazifische Überseeromania am Beispiel von Neukaledonien: Sprachökologische Darstellung des Französischen in einer komplexen Sprachkontaktsituation, Conférence présentée lors du Frankoromanistenkongress, Atelier: Sprachkontakt und Hybridisierung, Freiburg/Breisgau, In J. Erfurt (Ed.). *Transkulturalität und Hybridität. L'espace francophone als Grenzerfahrung des Sprechens und Schreibens; Vol. 5 de la Collection Sprache, Mehrsprachigkeit und sozialer Wandel*. Berne: Peter Lang.

Ehrhart, S. (2005b). Créole, pidgin, jargon - une vue dynamique des phénomènes de contact de langues en milieu plurilingue – des exemples contre l'habitus monolingue, In C. Brohy & C. Le Pape Racine (Eds.). *Actes du 4ème Colloque International sur l'Acquisition d'une 3e langue et le plurilinguisme*. Fribourg.

Ehrhart, S. (2004). L'alternance codique dans le cours de langue: le rôle de l'enseignant dans l'interaction avec l'élève. Synthèse à partir d'énoncés recueillis dans les écoles primaires de la Sarre. In A.M. Lorenzo, X.P. Rodríguez Yáñez & F. Ramallo (Eds.). *Proceedings of the Second International Symposium on Bilingualism: From family to school*. Vigo: Service of Publications of the University of Vigo.

Ehrhart, S. (2003a). Externe Sprachpolitik des Französischen in Asien, im Indischen Ozean und im Pazifik. In G. Ernst, M.-D. Glessgen, C. Schmitt & W. Schweickard (Eds.) *Handbuch der Romanischen Sprachgeschichte/Histoire des langues romances* (pp.953- 960). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

Ehrhart, S. (2003b). Forschungsprojekt Frühfranzösisch an der Universität des Saarlandes, *Zeitschrift für Angewandte Linguistik Heft 39*, pp.75-86.

Garcia, O., Skutnabb-Kangas, T. & Torres-Guzman, M. E. (2006a). *Imagining Multilingual Schools – Languages in Education and Globalisation*. Clevedon: Multilingual Matters.

Garcia, O. & Baker, C. (2006b). *Bilingual Education - An Introductory Reader*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Hélot, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris: L'Harmattan.
- Hélot, C., Hoffmann, E., Scheidhauer, M.-L. & Young, A. (2006) (Eds.). *Écarts de langues, écarts de cultures, A l'école de l'Autre*. Berne: Peter Lang.
- Köpke, B. & Schmid, M.S. (2004) Language attrition: the next phase. In M.S. Schmid, B. Köpke, M. Keijze & L. Weilemar. (2004) (Eds.). *First Language Attrition: Interdisciplinary perspectives on methodological issues. Studies in Bilingualism 28*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Krefeld, T. (2003). Methodische Grundlagen der Strataforschung. In G. Ernst, M.-D. Glessgen, C. Schmitt & W. Schweickard (Eds.) *Handbuch der Romanischen Sprachgeschichte/Histoire des langues romances* (pp.555-567). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Lincoln, P.C. (1979). Dual-lingualism: Passive bilingualism in action, *Te Reo*, 22, pp.65-72.
- Mühlhäusler, P. (2003). *Language of environment-environment of language*. London: Battlebridge.
- Mufwene, S. (2001). *The Ecology of Language Evolution*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Myers-Scotton, C. (2006). *An Introduction to Bilingualism*. Hongkong: Blackwell Publishing.
- Timmenroth-Abend, D. (2007). *Akzeptanz und Motivation: Empirische Ansätze zur Erforschung des Einsatzes von bilingualen und mehrsprachigen Modulen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Véronique, D. (1994) (Ed.). *Créolisation et acquisition des langues*. Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence.

# 6 Der Geschichtenrucksack

**Jeanne Letsch**

**Collège des Inspecteurs**

Ausgehend von der Tatsache,

- dass der Erwerb der Sprache nie ein linearer Prozess ist;
- dass die Sprachprobleme nur bildungs- und familienpolitisch zu bewerkstelligen sind und vor allem in der Qualifizierung der vorschulischen Institutionen durch Vermittlung von sprachlichen Kompetenzen liegen, insbesondere mit dem Ziel des Ausgleichs sozialer und sprachlicher Disparitäten;
- dass Kinder durch aktives Lernen und durch Interaktionen denken und antizipieren lernen;
- dass Zuhören und antizipierendes Zuhören auch die Grundlagen für das Verstehen schlechthin sind, also Sprache besonders für die Migrantenkinder und andere Kinder mit sprachlich ungenügendem Hintergrund nicht als Unterrichtsgegenstand, Wortlernen, „Vokabelabrufen“, sondern als Kommunikationssprache und -medium empfunden wird;
- dass die Muttersprache oder besser die Erstsprache(n) nicht diskriminiert und vernachlässigt werden darf (dürfen);
- dass für das Kind das Rollenvorbild der Eltern außerordentlich wichtig ist;
- dass meines Erachtens nach die Kinder aus den bildungsschwachen Familien nur dann mit den anderen konkurrieren können, wenn die Einstellung des Lehrpersonals ändert und umgedacht wird;
- dass durch eine bessere oder andere Ausbildung die zukünftigen Lehrkräfte Konzepte und Möglichkeiten der sprachlichen Immersion, mit gleichzeitiger Förderung der Muttersprache(n), der Erstsprachen, bis hin zu propädeutischen, die Sprachkompetenz fördernden Maßnahmen, mitbringen;
- dass Emotionalität die eigentliche Basis kognitiver Prozesse darstellt;
- dass der Unterricht Vorhaben der Schüler möglichst mit einbeziehen soll;

- dass die Lehrerin davon ausgehen sollte, dass die Schüler nicht in erster Linie über Einsicht oder Willensentschluss zu verändern sind, sondern vielmehr über emotional bewegende Interaktionen;
- dass Entwicklungsgewinne nur dann zu erwarten sind, wenn Lehrintentionen und Lernanregungen in sinnvolle Tätigkeitszusammenhänge für das Kind eingebaut sind;
- dass das Wissen im Allgemeinen und das Sprachenlernen im spezifischen in einem höchst individuellen, oft sehr kreativen Verarbeitungsprozess herausgebildet werden;
- dass die Schule nicht alles wettmachen kann, was außerschulisch nicht in Ordnung ist, dass sie aber in ihrem Bereich Diskriminierung verhindern und mit ihren Themen und Arbeitsformen bewusst positiv soziale und intellektuelle Erfahrungen vermitteln kann;
- dass Schule die Domäne schriftsprachlich geprägten Sprachgebrauchs bleibt (bleiben soll) und dass, um dies aufzubauen, Kinder Erfahrung im monologischen und textuellen Bereich (Erzählen, Geschichten hören und verstehen) und im Bereich handlungsabgewandten, objekt- und themenzentrierten Sprechens und Verstehens machen müssen;
- dass durch das Buch Kinder vorrangig aktiv aber auch zeitweise rezeptiv am Geschehen, siehe Unterricht, teilnehmen (Balance ist zwischen expliziter Instruktion, Vorlesen und Erzählen durch die Lehrerin und konstruktiver Aktivität des Schülers zu finden).

## **6.1 Den soziolinguistischen Kontext mit einbeziehen**

Heute sind viele Kinder zwei- bis mehrsprachig, ohne sprachbehindert zu sein, und dies schon lange ehe sie einen Fuß in den Klassenraum setzen. Unter diesen Kindern sind dann wieder so viele, die in der Schule lesen, schreiben und sich ausdrücken lernen in einer ihnen ganz neuen fremden Sprache. Viele Kinder wiederum haben schon vor dem Schulbesuch sprachliche Welten befestigt, Wissen aufgebaut, Weltwissen angesammelt, kulturelles Wissen und Fähigkeiten angeeignet, aber in einer den Lehrerinnen fremden Sprache. Dies wird bis heute nicht mit in die vorschulische Erziehung eingebunden.

In der Schule herrschen andere kulturelle Kontexte. Das Kind wird auch nach und nach oder fast zu schnell in die akademische, nicht immer kontextbezogene Sprache hinein gedrungen!

Die Distanz zwischen der Familiensprache (den Familiensprachen) und der Schulsprache, ist oft zu groß, unüberwindbar für verschiedene soziale Milieus. Das „Nicht-mit-(be)kommen“ ist unabdingbar, unweigerlich programmiert.

Dabei wissen wir heute, dass das Aneignen von Wissen und Wissenswelten sich auf dem „Schon-Erlebten“ der individuellen Kinderwelt, des Geschehens rund um das Kind und mit dem Kind vor dem Schuleintritt ereignet hat.

Die Schule muss also ermöglichen, den Kindern einen neuen, anderen Zugang zu der Welt und dem Imaginären zu geben. Die Schule soll ein Ort sein, wo die Vielfältigkeit weiterleben kann, die verschiedenen Sprachen aufgefangen werden, wo jede Stimme aufgefangen wird und widerhallen kann. Wenn die Schule ein öffentlicher Ort ist und bleibt, der nur die Symbole und Symbolik der dominanten Kultur und Sprache – welche auch immer das ist – widerspiegelt, dann kann sie keine Brücken bauen zwischen den verschiedenen Sprachen und Kulturen.

Die Schule darf nicht ihre Bücher aufzwingen und darauf auch noch Rechenschaft abverlangen.

Die Schule soll den Eltern und ihren Kindern Bücher vorschlagen und zeigen, die in der Sprache der Familie aber auch in der neu erlernbaren Sprache gegenwärtig sind. So nimmt jeder die Verschiedenheit der Sprachen und die Existenz verschiedener Sprachen und Kulturen unter einem Dach wahr.

## **6.2 Literarische Praktiken mit affektiven, kognitiven und kulturellen Dominanzen**

Diese literarischen Praktiken kann man am besten anbahnen, wenn Folgendes im Unterricht geschieht:

- die vielfältigen Ressourcen des Erstlesers, der kleinen Lehrlinge im Familienfeld wahrnehmen;
- dieses Anerkennen dadurch ermöglichen und bewerkstelligen, indem man Aktivitäten vorschlägt, die mit Büchern in verschiedenen Sprachen oder zweisprachigen Büchern zu tun haben;
- die jungen zwei- oder mehrsprachigen Kinder in ihren literarischen Fähigkeiten und Kompetenzen zwischen Oralität und Literalität, Familiensprache(n) und Schulsprache, Einsprachigkeit und Mehrsprachigkeit begleiten;

- auf alle sprachlichen Kompetenzen und Bereiche eingehen, sowohl auf die mündlichen wie auf die schriftlichen in den dem Sprecher/Schüler bekannten Sprachen. Diese Sprachen beeinflussen sich gegenseitig, und zwar ein Leben lang.
- der Austausch zwischen den Sprachen und den Sprechern erlaubt die Anerkennung der Ressourcen des anderen; die „intersprachliche“ Mitarbeit, der „inersprachliche“ Austausch hilft Kommunikations- und Übersetzungsprobleme zu bewältigen.

### **6.3 Räumlich übergreifende Synergien aufbauen**

Das Kind, der Schüler soll lernen sich zwischen den Sprachenwelten hin- und herzubewegen und so die Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten kennen lernen. Die Lehrerinnen sollen sich bewusst sein, dass unsere Gesellschaften mehrsprachig sind, dass viele Kinder schon von Zuhause aus oft zweisprachig aufwachsen.

Die Schule soll

- diese Wurzeln nicht abrupt verneinen oder abschneiden,
- den Sprachenhintergrund der Schüler anerkennen, wenn nicht zuerst einmal überhaupt erkennen,
- die Schüler in ihrer Mehrsprachigkeit sich weiterentwickeln lassen und ihnen dazu die nötigen Gelegenheiten anbieten.

Mit dem Beginn des Kindergartens bzw. Spiel- oder Vorschule, treffen die elterliche und die schulische Erziehung aufeinander. Mit dem Kindergarteneintritt begegnen sich zwei verschiedene, verschiedenartige Welten... oder auch nicht. Eine kooperative Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrpersonen kann die schulischen Leistungen der Kinder maßgeblich fördern.

Das Einbeziehen der Eltern, der *maison relais* und anderen schulischen Einrichtungen kann das Schulklima entscheidend mitbestimmen.

### **6.4 Permanente Kampagnen zur Leseförderung**

Besonders die Eltern spielen hier eine wichtige Rolle bei der Lesesozialisation ihrer Kinder. Man muss aber auch das nötige *Know-how* auf Seiten der Schule entwickeln, wie man die Eltern darauf aufmerksam machen kann. Es wird ihnen nicht unbedingt mit in die Wiege ihres Kindes gelegt.

Ein „*Family-Literacy*-Konzept“ sollte an die Seite eines „*Reading-Literacy*-Konzepts“ gestellt werden. Das Erzählen und spätere Leseverstehen darf in unserer Vorschule nicht an eine Einzelsprache gebunden werden.

**Wie können Eltern nun den Erwerb der Erstsprache (oder zweier Erstsprachen) so unterstützen, dass die Versteh-, Sprech-, Lese- und Schreibkompetenzen sich schon in der Vorschule optimal entwickeln können?**

- Die Bezugspersonen befolgen das Prinzip „eine Person-eine Sprache“.
- Sie sprechen oft mit dem Kind über Alltägliches (Wie ist das? Was ist passiert? Was machen wir?) und beantworten die Fragen des Kindes geduldig.
- Sie erzählen Geschichten zum Beispiel aus der eigenen Kindheit und Märchen und Geschichten aus dem Geschichtensack (siehe unten).
- Sie beschreiben die Bilder aus Bilderbüchern, Gegenstände in der Umgebung, usw.
- Sie kommentieren die Zeichnungen des Kindes.
- Die Bezugspersonen suchen Kontakt zu anderen Kindern (Spielplatz, Spielgruppe, Hort, usw.), die die Sprache der Umgebung sprechen, und lassen die Kinder zusammen spielen.
- Sie suchen Kontakt zu Kindern, die die Sprache(n) der Familie sprechen (Verwandte, Bekannte, Reisen ins Heimatland, usw.).

**Was kann das Lehrpersonal dazu tun?**

Für die sprachlogische Entwicklung sind Geschichten und Erklärungen sehr wichtig, denn nun beginnen die Kinder, einem Gedankengang oder einem Handlungsablauf zu folgen. Dass das Verstehen einer Geschichte alles andere als eine angeborene Fähigkeit ist, sondern eingeübt werden muss, äußert sich darin, dass die Kinder manchmal während mehreren Monaten immer die gleiche Geschichte hören wollen.

Am Anfang verstehen die Kinder die Geschichte als Ganzes, das heißt sie lernen die Figuren kennen und wissen, wie die Geschichte endet. Nach einigen Durchgängen erkennen die Kinder ganze Kapitel oder Teile der Geschichte. Sie können also die Geschichte in mehrere Teile gliedern und bei den nächsten Durchgängen antizipieren, was nun passieren wird. Dieses Vorausdenken oder antizipierende Zuhören ist denn auch die Grundlage für das Verstehen schlechthin.

Und auch: Sprache sollte in freien, sozial bedeutsamen Kommunikationssituationen gelernt werden. Langweilige Wortschatzarbeit mit Kärtchen, Übungen zur Zuordnung des richtigen Artikels, sind keine didaktischen Glanzleistungen früher Sprachförderung.

Eine lebendige Kommunikation, freies Sprechen mit strukturierter Förderung des notwendigen Sprachgerüsts gehören jeden Tag in die Sprachübungen und -aktivitäten der Schüler. Die Kinder sollen über das Sprachgerüst, über die aufbauende Sprachunterstützung (*scaffolding*), die schließlich in ein korrektes Satzmodell mündet, verfügen oder verfügen lernen.

Ermutigung zum freien Sprechen soll oberstes didaktisches Gebot sein, ohne schulmeisterliche Eingriffe in den kreativen wenn auch noch holprigen Sprachfluss.

Andere wesentliche Kriterien einer aufbauenden Sprachförderung sind natürlich eine förderorientierte Diagnostik und eine valide Bewertung der Kompetenzen.

Zur Einschätzung der möglichen Fördermaßnahmen gehört auch eine Beschreibung der gesprochenen Sprache(n) in der Familie.

Weiterhin muss neben der kreativen auch eine solide Spracharbeit mit regelmäßigem Üben stehen, auch wenn dies nur 10 Minuten ganz strukturiert am Tag durch Spiele, Aktivitäten, usw geschieht.

## **6.5 Der Geschichtenrucksack**

Der Geschichtenrucksack fördert die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule. Er gibt die Möglichkeit die ganze Familie rund um ein Buch zu versammeln, sowohl rund um das Schriftliche wie auch rund um das Mündliche. Im Rucksack befinden sich ein Geschichtenbuch in einer oder mehreren Sprachen je nach Familie, eine CD mit der vorgelesenen Geschichte in der (den) Familiensprache(n), Spielmaterial passend zu der Geschichte. Er wandert von Familie zu Familie. Die Übersetzungen geben der Familie und den Kindern die Möglichkeit eine Geschichte in ihrer Sprache, in der bestverständlichsten Sprache zu entdecken. Sie können Verbindungen, Ähnlichkeiten, Verschiedenheiten zwischen den Sprachen und den Sprachenwelten entdecken und zwischen ihrer Sprache und der Schulsprache Gemeinsamkeiten und Andersartiges feststellen.

Die CD ermöglicht es, das Interesse an anderen Sprachen in der Familie zu wecken oder zu fördern in Gegenwart des Buches. Die CD gibt aber auch den Familien, die nicht oder wenig alphabetisiert oder nicht in der Schriftsprache geübt sind, die Möglichkeit, sich gemeinsam eine Geschichte anzuhören, sich (mit)beteiligt zu fühlen und mit ihrem (ihren) Kind(ern) mitzufühlen. So werden sie nicht gezwungen den Kindern vorzulesen, wenn sie das nicht gut können, sich nicht fähig dazu fühlen, sich nicht wohl dabei fühlen, oder es einfach nicht beherrschen:



- Einbeziehen aller Mitbeteiligten in die erzieherischen wie schulischen Lernvorgänge und Praktiken;
- Entwicklung der Lesekompetenz;
- Zugang zu den kulturellen Ressourcen;
- Herstellung von Links zwischen den Familien und der Schule.

Die Eltern können als Vermittler wirken und haben das Recht die Sprache zu wählen, die ihnen am besten liegt oder die sie überhaupt erst verstehen. So entdeckt man Familien, die ihrem Kind in zwei Sprachen vorlesen, die Geschichte nacherzählen und die zusammen mit ihrem Kind Gemeinsamkeiten und Verschiedenes in den Sprachen aufsuchen und mit der Muttersprache vergleichen. Einige Sprachen werden von rechts nach links, andere von links nach rechts, wieder andere von oben nach unten usw. gelesen. Die Geschichte aber bleibt die gleiche.

In einer anderen Perspektive entdecken die Lehrerinnen, dass die Kinder sich besser entwickeln wenn die Wissensaneignung nicht von außen aufgezwungen wird, sondern um effizienter vorzugehen, der individuelle Weg des einzelnen Lernalters respektiert wird.

Der Gebrauch von Schriften und Büchern muss von den Erzieherinnen und Lehrerinnen berücksichtigt und ermutigt werden, durch den Einsatz mehrsprachiger Materialien, die den Eltern zur Verfügung gestellt werden sollten. Aus der Heterogenität der Lernvoraussetzungen ergeben sich so neue Lernchancen für die Kinder: sie können sehr früh andere Perspektiven wahrnehmen und lernen damit umzugehen.

Das Hörverstehen ist denn auch die Grundlage für den kindlichen Zweitspracherwerb. Dem Kind geht es nicht primär darum, die Sprache zu lernen, sondern vor allem darum, in einer Gruppe mitmachen zu können, dazuzugehören, sich integriert zu fühlen! Nicht zuletzt steht so Sprachenlernen auch in enger Verbindung mit dem Sachlernen!

## **6.6 Zu den zweisprachigen Büchern**

Diese Bücher stellen eine reale Brücke zwischen Familie und Schule dar. Sie helfen, zwischen zwei kulturellen und sprachlichen Welten zu vermitteln. Weder die eine noch die andere Sprache wird bevorzugt.

Die Bücher sind Vermittler zwischen Orten, Welten und Personen, die bis jetzt noch keinen konkreten Grund hatten – oder finden konnten – sich zu treffen und auszutauschen und die sich doch um dieselben Kinder kümmern. Meistens werden die Eltern

mit Migrantenhintergrund oft außen vor gelassen, wenn es sich um die gesamte Polemik des Lernens und der Schule im Allgemeinen handelt.

Die Kinder können Hypothesen über den Text, die Geschichte, in der fremden Sprache wagen, da sie mit Hilfe des Textes in einer ihrer bekannten Sprachen „Bescheid wissen“. Sie beginnen sich durch Vergleichen, durch Beobachten, durch Betrachten an die verschiedenen Satzstrukturen, den Sinn des Erzählten, Vorgelesenen und Geschriebenen, den Sinn des Textes, die weißen Stellen zwischen den Wörtern, die Satzlängen, die eine Geschichte in verschiedenen Textlängen – von Sprache zu Sprache verschieden – heranzuwagen und zu verstehen. Hypothesen werden gebildet, Vergleiche werden angestellt.

Diese Kinder werden unsere Brückenbauer zwischen ihren Sprachen und der(den) Schulsprache(n). Es macht Sinn zu lesen, zuzuhören, zu erzählen, selbst zu schreiben. Nicht nur die rein schulischen Ziele, sondern auch die sozio-affektiven, die sozio-kulturellen und die sozio-didaktischen werden angepeilt.

Die Schule hat zu lange das Interesse an diesen komplexen Sprachspielen unterschätzt und „unterdrückt“. Sie versuchte lieber lückenhafte Vorstellungen über Sprache(n) und Kultur solcher hinzugezogenen, eingewanderten Familien aufzustellen.

## 7 Language Awareness dans le cadre de l'éducation préscolaire – une mesure supplémentaire ?

**Marie-Paule Maurer-Hetto**

**LCMI, Université du Luxembourg**

Un des objectifs de la politique éducative au Luxembourg est le développement prioritaire de la langue luxembourgeoise auprès de tous les enfants âgés entre trois et six ans. Le premier argument avancé est essentiellement celui de la cohésion sociale – la langue luxembourgeoise étant perçue comme la langue d'intégration.

Un deuxième argument souvent cité est celui de la facilitation de l'apprentissage de l'allemand, une bonne maîtrise de la langue luxembourgeoise étant considérée comme une condition facilitatrice pour l'apprentissage de l'allemand.

Quant à l'allemand lui-même, qui est la langue d'alphabétisation utilisée dans nos écoles, l'enfant luxembourgeois, notamment s'il vit dans un milieu socioculturel favorisé, a de multiples occasions de nouer de premiers contacts avec celui-ci (présence de littérature enfantine en langue allemande, lue et racontée par des adultes, présence des émissions enfantines à la télévision).

Ces occasions de rencontre avec la langue allemande sont beaucoup moins nombreuses pour les 41 % d'enfants non-luxembourgeois, souvent romanophones.

Les langues présentes dans leur contexte extrascolaire immédiat n'ont pas de rôle spécifique à jouer lors de leur alphabétisation. Dans les interactions sociales avec leurs parents, c'est la langue maternelle qui est parlée prioritairement et dans les contacts extrafamiliaux auxquels les enfants assistent, c'est le français qui est la première langue utilisée. De récentes études confirment ce qui a déjà été constaté lors de l'étude Baleine (Kneip, 2006) : c'est le français et non le luxembourgeois que les enfants entendent parler quand ils accompagnent leurs parents vers des contacts extrafamiliaux. « *Le français est indispensable en tant que langue de communication.* » (Beirão, 1999, p.102).

Or, l'allemand est la langue d'alphabétisation et on peut se demander s'il est avantageux qu'elle soit quasiment absente des institutions s'occupant des jeunes enfants.

Des études faites dans des contextes langagiers analogues à celui du Luxembourg ont montré qu'accompagner des enfants non autochtones vers la langue d'alphabétisation est plus difficile si on se limite à l'apprentissage d'une langue proche de celle-ci, respectivement d'un dialecte que si on met en oeuvre la langue d'alphabétisation elle-même. (Neugebauer & Bachmann, 2007)

Au seuil de l'école primaire, la maîtrise du luxembourgeois par les enfants allophones reste forcément imparfaite (Maurer-Hetto, Bamberg & Kerger, 1993). Même si ces acquis permettent à l'enfant allophone de comprendre avec une certaine facilité des éléments formulés en allemand (faisant partie du répertoire communicatif courant), l'allemand reste pour lui une langue difficile. Il est probable que l'enfant allophone doit mettre en oeuvre des stratégies beaucoup plus complexes que ne devra le faire l'enfant luxembourgeois quand il est amené à comprendre, à parler, à analyser l'allemand «scolaire» utilisé en 1<sup>ère</sup> année primaire.

Un deuxième aspect de l'école luxembourgeoise pèse plus sur les enfants allochtones que sur les enfants luxembourgeois : le *code-switching* entre le luxembourgeois et l'allemand, assez fréquent dans les écoles du Grand-Duché (Berg & Weis, 2005) pose moins de problèmes aux enfants luxembourgeois qui savent différencier entre les deux langues qu'à l'enfant allophone pour qui cette situation est beaucoup plus complexe. Ceci expliquerait peut-être en partie l'observation que les allophones emploient si souvent des «luxembourgismes» dans leurs discours.

S'il est évident que lors de l'éducation préscolaire les enfants allochtones ne peuvent pas être préparés à leur alphabétisation par l'apprentissage systématique de l'allemand, on pourrait au moins leur faciliter la tâche en les rendant attentifs au fait qu'ils seront confrontés à deux langues très proches, dont l'une sera essentielle pour leur progression scolaire. Apprenons-leur à différencier l'allemand du luxembourgeois et offrons-leur une première familiarisation avec l'allemand-luxembourgeois, pour qu'ils aient moins de problèmes à suivre l'allemand-luxembourgeois tel qu'il se parlera en 1<sup>ère</sup> année primaire.

## Références :

Beirão, D. (1999). *Les Portugais du Luxembourg. Des familles racontent leur vie*. Paris : L'Harmattan.

Berg, C. & Weis, C. (2005). *Sociologie de l'enseignement des langues dans un enseignement multilingue. Rapport national en vue de l'élaboration du Profil des politiques linguistiques éducatives luxembourgeoises*. Luxembourg : MENFP et CESIJE.

Kneip N. (2006). *Kinder und Elternsprache in der Familie. Eine explorative Studie des Benjamin-Instituts bei luxemburgischen und ausländischen Eltern 3jähriger Kinder*. Consultable sous : <http://www.benjamin-club.lu/projet5.html>.

Maurer-Hetto, M-P, Bamberg, M. & Kerger, L. (1993). *Die Luxemburgisch-Kenntnisse portugiesischer Kinder im schulischen Kontext. Eine explorative Untersuchung in der Vorschule und im ersten Schuljahr*. Walferdange : ISERP.

Neugebauer, C. & Bachmann, Th. (2007). *Handbuch Hochdeutsch als Unterrichtssprache*. Zürich : Lehrmittelverlag des Kantons Zürich



## **8 Von der praktischen Problemartikulation über diverse Theorieansätze zum dynamischen Modellversuch**

**Charles Berg, Dieter Ferring, Nico Kneip,  
Hans-Joachim Roth und Christiane Weis**

Nach einem Tag anregender Diskussion ist es oft schwierig, eindeutige Schlussfolgerungen zu ziehen. Wir nähern uns deshalb der Frage mit einer gewissen Vorsicht. Wir werden in vier Schritten vorgehen, in dem wir jeweils verschiedene Fragen stellen:

1. Was sind die rekurrierenden Themen bei der Schlussdiskussion gewesen?
2. Ergibt sich aus der Schlussdiskussion ein kohärenter Entwurf handlungsorientierter Maßnahmen?
3. Welche Bedeutung haben diese Maßnahmen in der Luxemburger Erziehungssituation und für die Entwicklung des Luxemburgischen Schulsystems?
4. Welche Mittel stehen zur Verfügung, um den Veränderungsprozess zu tragen und durchzusetzen?

Die Datenbasis für die Beantwortung der ersten Frage stellt die Audioaufnahme der Diskussion während des INSIDE-Workshops dar. Die Antworten wurden nachträglich überarbeitet, teilweise mit Literaturhinweisen angereichert. Die zweite und die dritte Frage wurde auf der Grundlage der Schlussfolgerungen beantwortet, die Hans-Joachim Roth und Nico Kneip am Ende des Workshops gezogen haben. Die vierte Frage wurde bearbeitet, indem wir noch einmal aus der Distanz die Beiträge in der schriftlichen Überarbeitung durchgesehen haben.

## 8.1 In der Diskussion rekurrierende Themen

In diesem Unterkapitel geht es also darum, die thematischen Problembereiche, die bei der Schlussdiskussion hauptsächlich diskutiert wurden, hervorzuheben. Die Grundlage ist die inhaltsanalytische Auswertung der Audioaufnahme von der Schlussdiskussion. Wir haben dabei folgende Bereiche identifiziert: Aufgabenteilung und Vernetzung der verschiedenen Träger, Umgang mit Sprachen und die Grenzen der Mehrsprachigkeit, die Sprachförderung bei Kleinkindern und die Rolle des Luxemburgischen, der Einbezug der Eltern, die Aus- und Fortbildung des Personals.

- Aufgabenteilung und Vernetzung der verschiedenen Träger

Mehrere Träger sind für den Bereich der frühen Kindheit zuständig: das Familien-, das Bildungs-, sowie das Forschungsministerium. Es handelt sich hierbei um ein institutionelles Problem. Oft ist nämlich nicht klar, wer für was zuständig ist und wo welche Entscheidungen getroffen werden. Im Idealfall müssten diese Institutionen enger zusammenarbeiten und ihre Entscheidungen aufeinander abstimmen. Vor allem im Bereich der frühkindlichen Sprachförderung sind die Vernetzung und die Zusammenarbeit von Institutionen eine Notwendigkeit; Kontinuität im Sprachförderungsansatz muss gewährleistet sein. Neue Akteure, wie z.B. die *Maison Relais* machen die Vernetzung umso wichtiger.

- Umgang mit Sprachen und die Grenzen der Mehrsprachigkeit

Das Luxemburger Schulsystem stellt gerade wegen seiner Mehrsprachigkeit sehr hohe Ansprüche an seine Schüler: implizit wird von jedem(r) Schüler(in) erwartet, dass er(sie) die Sprachen auf muttersprachlichem Niveau beherrscht. Die meisten Akteure dürften sich allerdings bewusst sein, dass es sich hierbei um eine Utopie handelt. Es gilt daher die Grenzen der Mehrsprachigkeit auszuloten und grundsätzlich zu hinterfragen, inwieweit man den Kindern das Streben nach Sprachperfektionismus überhaupt zumuten kann. Bildungspolitisch gesehen sind in diesem Kontext die folgenden grundsätzlichen Fragen von Interesse: Was brauchen die Kinder – neben anderen Kompetenzen – auch an Sprachkompetenz für ihr späteres Leben? Welche Sprachkenntnisse sind notwendig um erfolgreich in der Luxemburger Gesellschaft leben zu können? Welche Sprachen sollten aktiv/passiv, mündlich/schriftlich beherrscht werden? Schließlich stellt sich auch die Frage nach den Mindeststandards, die – der Diskussion folgend – so definiert werden müssen, dass ein Scheitern der Kinder nicht bereits vorprogrammiert ist. Klar dürfte dabei sein, dass es nicht reicht, die Anforderungen herabzuschrauben; grundsätzlich muss den Kindern die Möglichkeit gegeben werden, in einer oder mehreren Sprachen Kompetenzen auf hohem Niveau zu erlangen. Ein wichtiger Punkt wird dabei sein, den Kindern eine Basissprache (vor allem



auch vor ihrem jeweiligen Migrationshintergrund) zu belassen, und weitere Sprachangebote hierauf abzustimmen.

- Die Sprachförderung bei Kleinkindern und die Rolle des Luxemburgischen

Die Sprachförderung bei Kleinkindern kann nicht erst mit der Einschulung beginnen. Man sollte früher ansetzen und mit der Sprachförderung bereits im vorschulischen Bereich beginnen und dies könnte dann bereits ab 3 Jahren einsetzen. Eine solche Strategie sollte nachhaltige Effekte zeitigen und allen Kindern erlauben, das gleiche Startkapital aufzubauen, bevor sie in die Schule kommen. Für den Bereich der vorschulischen Erziehung dürften sich vor allem solche Aktionen empfehlen, die jedem Kind das Luxemburgische als eine integrative Sprache im Sinne eines „gemeinsamen Nenners“ nahe bringen. Daneben sollten auch die anderen Sprachen einen Platz erhalten und hier ist vor allem an die beiden anderen Hauptsprachen – das Französische und das Deutsche – zu denken. Jede dieser Sprachen sollte – durchaus im wörtlichen Sinne – ihren Platz erhalten, da vor allem Studien der vorschulischen Spracherziehung zeigen, wie sinnvoll eine klare Struktur im Gebrauch von Sprachen sein kann. Kinder profitieren im Spracherwerb davon, dass in bestimmten Räumen und von bestimmten Personen eine spezifische Sprache gesprochen wird und keine Vermischung stattfindet (vgl. hierzu Fontaine, Torre & Grafwallner, 2006; Fontaine, Torre, Grafwallner & Underhill, 2006). Ein *Code-switch* zwischen mehreren Sprachen sollte vor dem Hintergrund dieser Logik mit Sicherheit vermieden werden, da er den Spracherwerb einzelner Sprachen hemmt und zu Sprachvermischungen führen kann. Damit ist die sprachliche und kulturelle Vielfalt im vorschulischen Bereich nicht in Frage gestellt – vielmehr wird sorgsam mit einer solchen Ressource umgegangen.

Einen besonderen Stellenwert nimmt auch die Frage ein, welche Rolle das Luxemburgische beim Übergang zur Grundschule spielen soll? Ist es wirklich eine Hilfe beim Lernen der deutschen Sprache? Die weit verbreitete Annahme, Deutsch als Alphabetisierungssprache stelle kein Problem für die Luxemburger dar, stimmt in dieser Allgemeinheit mit Sicherheit nicht. Es liegen hierzu zwar keine systematischen Studien vor, die Expertenurteile hierzu sind jedoch einschlägig. Zudem zeigt der Schulalltag in vielen Fällen auf, dass vor allem Kinder aus einem niedrigen sozio-ökonomischen Milieu und mit Migrationshintergrund Schwierigkeiten mit dem Erwerb und der Praxis der deutschen Sprache haben. Die durch PISA und PIRLS nachgewiesenen niedrigen Leistungen im Bereich gerade des komplexen Leseverstehens hängen unter Umständen auch zusammen mit der Alphabetisierung in der Nicht-Muttersprache. Das Konzept einer einheitlichen Alphabetisierungssprache funktioniert vor dem Hintergrund dieser Befunde damit nur dann, wenn Kinder bereits nachhaltig im vorschulischen und natürlich auch im familiären Bereich entsprechende Kompetenzen erworben haben.

- Einbezug der Eltern

Allgemein stellt die Einbindung der Eltern ins Schulleben einen zentralen Faktor für die schulische Entwicklung im Allgemeinen und für die Sprachförderung im Besonderen dar. Eltern sollten über die Entwicklung des Sprachprofils informiert werden (z.B. in Form einer Broschüre). Dies empfiehlt sich umso mehr vor dem Migrationshintergrund vieler Kinder: „Welche Sprache soll mein Kind wie gut sprechen?“, „Wie gehe ich damit um, wenn ich selbst bestimmte Sprachen nicht beherrsche?“ – dies sind Fragen, die hier aufgegriffen werden sollten. Was die Beteiligung der Eltern an Schulprogrammen angeht, so gilt es zu sehen, dass in Zeiten der Lissabon-Strategie, in der Vollbeschäftigung und die Berufstätigkeit beider Elternteile angestrebt werden, hier zeitliche Grenzen gesetzt sein können. Das Wohl des eigenen Kindes dürfte jedoch stets auch eine starke Motivation für Eltern darstellen. Schließlich ist auch daran zu denken, dass Kinder zu einem Großteil der Zeit von den Großeltern oder einer anderen Drittperson erzogen werden; entsprechende Informationskampagnen sollten sich daher stets an sämtliche hier relevanten Bezugspersonen wenden.

- Die Aus- und Fortbildung des Personals

Gut ausgebildetes Personal ist eine absolute Notwendigkeit, wenn es um die Sprach-erziehung geht. Mehrere Faktoren sind hier von Bedeutung: So benötigen Lehrerinnen und Erzieherinnen eine Ausbildung zur *language awareness* (siehe hierzu Candelier, 2003; Fehling, 2008), die dazu beiträgt sicher zu stellen, dass sie sich mit hoher Souveränität in unterschiedlichen Sprachkontexten bewegen können. Ist sich die Lehrerin oder die Erzieherin in der Praxis einer oder mehrerer Sprachen (i.e. Luxemburgisch, Französisch, Deutsch) nicht sicher, hat dies natürlich Effekte auf das Interaktionsverhalten mit den Kindern und letztendlich auch auf den Erwerb der jeweiligen unzureichend praktizierten Sprache. Ein „inkompetenter Sprachbenutzer“ kann in diesem Sinne den Grundstein für später nur schwer zu korrigierende Entwicklungen legen. Sicherlich ist in diesem Zusammenhang auch zu überlegen, welche Rolle den *native speaker* in der Spracherziehung zukommen kann.

Neben einer soliden fachlichen Grundausbildung wird vor allem auch die berufsbegleitende Fortbildung eine immer wichtigere Rolle spielen. Spätestens in der Fortbildung (wenn nicht bereits in der Grundausbildung) müssen die verschiedenen Berufsgruppen aufeinander treffen. Als ein generelles Kooperationsmodell ist dabei die Solidarität zwischen Lehrerinnen und Erzieherinnen zu fordern, da beide von ihrem beruflichen Auftrage her mit der Erziehung und Ausbildung der gleichen Kinder betraut sind. Durchaus vorstellbar wäre es in diesem Zusammenhang, gemeinsame Fortbildungen für Erzieherinnen und Lehrpersonal zu organisieren, in der beide von der jeweils anderen Perspektive erfahren und auch profitieren können. Wie die bisherigen Erfahrungswerte

zeigen, sollte die Teilnahme an solchen Fortbildungen verpflichtend sein, um sicher zu stellen, dass auch alle Akteure daran teilnehmen.

In der Aus- und Fortbildung sollte ein besonderer Stellenwert auf die Haltungen gegenüber anderen Kulturen und das Zusammentreffen unterschiedlicher Kulturen gelegt werden. Aus der Schulpraxis ist so z.B. bekannt, dass eine ganze Reihe von handlungsregulierenden Stereotypen gegenüber portugiesischen Kindern besteht, die sich in generalisierenden und z.T. auch abwertenden Zuschreibungen wie etwa „das ist die portugiesische Kultur“ äußern können. Es steht außer Frage, dass hier ein nuancierterer und vor allem kultur-fairer Zugang realisiert werden muss. Entsprechende Fortbildungen sollten demnach eine Einstellung fördern, die anderen Kulturen (und Sprachen) mit Wertschätzung und Respekt begegnet.

## 8.2 Handlungsorientierte Maßnahmen

Es wurde im Laufe des Tages eine Reihe von Beispielen erwähnt und diskutiert. Sie bezogen sich auf Initiativen in Deutschland (Hans-Joachim Roth), in Frankreich und in Übersee (Sabine Ehrhart), aber auch in Luxemburg. Versuche mit frühen Betreuungs- und Erziehungsstrukturen hat es zum Beispiel im Atelier Zeralda, in verschiedenen *Maisons Relais*, im Benjamin-Club, in vereinzelt Kindergärten (z.B. Sanem) gegeben. Es zeichnet bei diesen Aktivitäten eine gemeinsame Tendenz heraus, dass die komplexe Sprachsituation als Chance für die Weiterentwicklung der Kinder genutzt werden sollte. Damit einher geht das Bemühen, die Situation der Mehrsprachigkeit auch als Herausforderung für die Erneuerung von erzieherischen Konzepten im (Früh)erziehungsbereich zu sehen.

Ein kohärenter Gesamtentwurf kann folglich kaum aus einer Einzelmaßnahme bestehen. Er bezieht sich notwendigerweise auf eine ganze Reihe unterschiedlicher Ebenen, wie etwa die Rahmenbedingungen, den institutionellen Rahmen, das didaktische Vorgehen, Konzepte und Modelle und schließlich veränderte Zielvorstellungen.

Sicher müssen sich die allgemeinen Rahmenbedingungen verändern, und hierzu bedarf es sicherlich anderer zeitlicher und finanzieller Mittel. Zudem wäre auch – wie bereits angesprochen – eine Veränderung in den Haltungen der Beteiligten wünschenswert und hierzu gehört die zunehmende Reflektion des Spannungsfeldes zwischen Multikulturalität und Monokulturalität, Mehrsprachigkeit und Einsprachigkeit im Rahmen von Aus- und Fortbildungsprogrammen. Dazu gehört auch, dass sich zum einen die Sprachdidaktik der Sprachökologie anpassen sollte und zum anderen aber auch, dass die Kontexte des Spracherwerbs didaktisch gestaltet werden. Programmatisch formuliert, sollte das Ziel nicht die Beherrschung einer Fremdsprache sein, es sollte

vielmehr eine mehrsprachige kommunikative Kompetenz entwickelt werden. Die Aus- und Fortbildung muss auch dieser unterschiedlichen Konzipierung des Sprachlernens und der Sprachentwicklung Rechnung tragen.

Eine Voraussetzung bezieht sich auch auf den institutionellen Rahmen. Hier ist ganz klar eine bessere Vernetzung aller Akteure zu fordern. Dies beginnt bereits bei der Kooperation zwischen den beteiligten Ministerien und setzt sich fort bis auf die Ebene der Kindertagesstätten, öffentlichen Bibliotheken, Schulen und – nicht zuletzt – der Elternvertretungen. Vernetzung bedeutet, dass Informationen und somit auch Handlungsstrategien und -programme besser kommuniziert, diskutiert und letztendlich auch effektiver genutzt werden können. Vernetzung kann aber auch dazu führen, dass Prozesse verlangsamt werden, damit Informationen zwischen allen Partnern geteilt werden sollten – dies kann allerdings durch klare Strukturen und definierte Zuständigkeiten umgangen werden.

Für den Bereich der Didaktik, der bereits oben angesprochen wurde, soll vor allem der Umgang mit Fehlern in der Schulpraxis reflektiert werden. Auch hier ist eine differenziertere Sicht einzufordern. Übergangsphänomene im Spracherwerb, die im Sinne eines Produktions- oder Nutzungsdefizit, wie sie für den Gebrauch von Gedächtnisstrategien bekannt sind (z.B. Schneider & Büttner, 2002) – stellen schließlich keine Fehler dar. Zudem sollten Fehler, die nur über intensive Intervention zu korrigieren sind, von solchen Fehlern unterschieden werden, die im Zuge des aktiven Spracherwerbs und Sprachproduktion auftreten und eher schnell zu korrigieren sind. Prinzip bei der Registrierung der sogenannten „Fehler“ sollte der Gedanke der Bildungsförderung sein und nicht das Registrieren von Defiziten.

Was die Konzepte und die Modelle anbelangt, so sollte man mit Sicherheit mehrere Methoden des Spracherwerbs betrachten und sich nicht vorschnell auf ein bestimmtes Modell festlegen. Wichtig wird es sein, bereits existierende Projekte in den Nachbarländern, die bereits positive Ergebnisse erbracht haben, zu inspizieren und deren Transfer auf den Luxemburgischen Sprachkontext zu reflektieren. Sicher ist dabei schon jetzt, dass ein 1:1 Transfer dabei nicht zu gewährleisten sein wird.

Es liegt daher nahe, über ein Modellprojekt in Luxemburg nachzudenken, in dem unterschiedliche Methoden des Sprachlernens verglichen werden. Drei theoretisch denkbare Modelle für den vorschulischen Bereich sollen hier beispielhaft umrissen werden. In einem ersten Modell könnten so die Effekte einer bilingualen Ausbildung mit Migrantensprachen beschrieben und evaluiert werden. In einem zweiten Modell könnte die Familiensprache als Stützsprache sowohl im Elementarbereich als auch in der Grundschule verwendet werden, und auch hier wäre zu prüfen, welche Effekte dies auf den Spracherwerb zeitigt. In Großbritannien wird dieses Modell bereits realisiert:

Der Unterricht erfolgt dabei in Englisch, wird aber durch Stützlehrer, die in gegebenem Fall in der Familiensprache eingreifen können, begleitet. In einem dritten Modell, das sich auf die Arbeiten von Fontaine et al. stützt, wären die Effekte einer klar strukturierten und geregelten Darbietung von mehreren Sprachen innerhalb des vorschulischen Kontextes zu überprüfen.

Egal welche Modelle ausprobiert werden, sie müssen evaluiert und die Transferebene berücksichtigt werden. Dabei ist es besonders wichtig, die Projekte nicht auf die Legislaturperiode zu beschränken. Nur unter einer Langzeitperspektive können zuverlässige aufeinander aufbauende Forschungsprojekte entwickelt werden, die die Grundlage von nachhaltigen Bildungsprogrammen werden könnten. Vorstellbar ist hier ein Zeitraum von 10 Jahren, in dem regelmäßig (alle 2-3 Jahre) Zwischenevaluationen der Programmschritte vorgenommen werden. Zudem sollten entsprechende Fördermodelle an die Unterrichtsentwicklung gebunden sein, d.h. der Unterricht sollte gleichzeitig formativ entwickelt werden. Es gibt eine Reihe von Kriterien, wie dies geschehen kann. Als wichtig erweisen sich mit Sicherheit die folgenden – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – aufgelisteten Punkte: Keine Lehrerattitüde, also freies Sprechen, freie Situationen in strukturierte Bildungsprozesse einbinden, Strukturen und Rituale anbieten, Sprachenkonzept erarbeiten (wie gehen wir mit den verschiedenen Sprachen um, wie unterschiedlich in der Abgrenzung zu anderen Konzepten), Einbezug der Eltern, eigene Fortbildung sichern, methodische-didaktische Instrumente zur Verfügung stellen (cf. Geschichtenrucksack). Den Referenzrahmen auf die Luxemburger Situation runterbrechen: wie sieht es konkret aus? Welche sind die Mindeststandards aber auch welches sind die Standards für elaborierte Sprache?

Sicher werden sich auch die Zielvorstellungen und die Art und Weise des Umgangs mit Sprachen verändern müssen. Insgesamt fehlt es uns an einem „entspannteren“ Umgang mit den Sprachen und dem Sprachlernen. In diesem Sinne gilt es, den Prozess des Spracherwerbs zu beobachten und systematisch unterschiedliche Lehr- und Lernmodelle zu kontrastieren. Hierzu wird auch gehören, Mehrsprachigkeit als Ressource zu betrachten, und gleichzeitig die Ansprüche an die Beherrschbarkeit von mehreren Sprachen in Frage zu stellen.

Eine wesentliche Aussage während des Workshops bestand vor allem darin, dass Mehrsprachigkeit nicht die Ausnahme, sondern die Regel ist, und dass wir, hier im wohl dreisprachigen Luxemburg doch ein viel „entspannteres“ Verhältnis zu den Fremdsprachen aufbauen sollten. Entspannt bedeutet vor allem, weniger Perfektion in ALLEN gelernten Sprachen zu verlangen, Abschied zu nehmen von der Illusion des dreifachen *native speaker*, und zwar sowohl im sprachlichen, wie im schriftlichen Bereich. Hierbei sollten wir uns vom europäischen Referenzrahmen leiten lassen (der die gute

schriftliche Beherrschung von nur einer Fremdsprache verlangt, allerdings eine gute sprachliche Beherrschung von zweien). Die Bewertung sollte – wie bereits oben ausgeführt – eher fördernd als selektionsorientiert ausgerichtet sind. So könnten bspw. bei nichtsprachspezifischen Inhalten (technische Themen, Fachthemen...) die *Code-switching*-Strategien der Kinder mit der angemessenen Toleranz behandelt werden und sogar als notwendige kommunikative Kompetenz im hybriden Sprachraum anerkannt werden. Ähnliches kann auch (im Grundschul- und Sekundarschulbereich) bei der entsprechenden (theoretischen) Wissensvermittlung praktiziert werden. In erster Linie sollte eine Vernetzung und Bündelung der schon eingesetzten Kräfte im Rahmen eines oder mehrerer Pilotprojekte erfolgen.

### **8.3 Bedeutung der Maßnahmen für die Erziehungssituation in Luxemburg**

Derartige Maßnahmen stellen natürlich einen nicht unwesentlichen Eingriff in das Luxemburger Erziehungssystem dar. Es sollen deshalb hier die Bedeutung und die möglichen Konsequenzen für unsere Situation diskutiert werden. Grundsätzlich geht es darum, systematisch zu versuchen, die größtmöglichen Profite aus dem Reichtum der Vielsprachigkeit und Multikulturalität der in Luxemburg wohnhaften jüngeren Kinder zu ziehen und nicht, wie bisher, deren Sprachkompetenz als wichtigstes Instrument der Selektion und dominantes Kriterium des Schulerfolgs einzusetzen.

Noch einmal: Ein entspannter Umgang mit Fremdsprachen in der Luxemburger Trilingualität Situation bedeutet weniger Perfektion in allen Sprachen zu verlangen. Das gilt sowohl für das Mündliche als auch für die schriftliche Sprachbeherrschung. Hierbei können der Europäische Referenzrahmen, aber auch die expliziten Bildungsstandards hilfreich sein.

Selbstverständlich soll das Ziel der Mehrsprachigkeit nicht fallen gelassen, sondern eher in einem realisierbaren Maß verwirklicht werden. Dabei könnten auch übergreifende, nicht auf eine Sprache reduzierte Inhalte und Kompetenzen einbezogen werden. Man kann dabei z.B. an Fach- und Sachthemen (vgl. Marsh, 2001) denken, wobei die kommunikative Bewältigung der Wirklichkeit den Vorrang zum Fortschritt in einer einzigen Sprache hätte. Auch in den Sachfächern könnte sowohl im Grundschul- als auch im Sekundarbereich der sprachlichen Entwicklung mehr Beachtung geschenkt werden. In der Luxemburger Situation gibt es sozusagen keinen Unterricht, der nicht auch Sprachunterricht ist.

Im Früherziehungsbereich würde der Maßnahmenentwurf besonders zu mehr Vernetzung und Bündelung führen. Konkret würde dies gleichzeitig die bildungspolitischen Verantwortlichkeiten der beteiligten Ministerien (vor allem Forschungs-, Erziehungs- und Familienministerium) klären und abgrenzen. Zukünftige, allgemein gültige Ausrichtungen könnten auch damit vorbereitet werden. Gleichzeitig könnte die geforderte formative Bewertung der Pilotprojekte zu der Weiterbildung des Fachpersonals führen. Über die Steigerung der eigenen Kompetenz hinaus, könnten diese Erzieherinnen und Lehrerinnen in einem nächsten Schritt eine Verstärkerfunktion bei den Kollegen und Eltern erfüllen. Die Universität könnte gleichzeitig den notwendigen wissenschaftlichen Forschungshintergrund aufbauen und progressiv weiterentwickeln. Repräsentative Basisdaten könnten zur wissenschaftlichen Abklärung der sprachlichen Verhältnisse und Kompetenzen unabkömmliche Referenzpunkte liefern.

Das bisher entwickelte didaktische Material, sowie die sich schon als positiv bewährten vielsprachigen und multikulturellen Ansätze könnten auf einer relativ breit und systematisch angelegten Front mit folgenden Mitteln durchgeführt und verbessert werden:

- situative Sprachdidaktik (vorerst auf kommunikative Alltagskompetenz ausgerichtet),
- flexiblere, aber systematische Berücksichtigung der Migrantensprachen,
- partizipative Pädagogik durch Einbezug der Eltern,
- Sprachassistenten oder -mediatoren der Familiensprachen, der kulturellen Eigenarten (auch zum Ausgleich der schichtspezifischen Sprachressourcen),
- Schaffung von fest umrissenen Sprach- oder Kultur-„räumen“ mit Klärung der Gewichtung der „Integrations“- und „Schul“-sprachen. . .

um hier nur die wichtigsten Mittel zu nennen.

## **8.4 Zur Verfügung stehende Mittel**

Im Rückblick erlaubt der Workshop folgende Rückschlüsse auf die Mittel, die einen tiefgreifenden Veränderungsprozess ermöglichen könnten. Eine offensichtliche Stärke, die durch Arbeiten des Workshops deutlich geworden ist, stellt das relativ hohe Niveau der Problemartikulation im Diskurs der Praktiker dar. Es kam hier auf der Grundlage der alltäglichen Erfahrung der Teilnehmer zu einer plausiblen Analyse des Problems, und dabei spiegelte sich ein weitgehender Konsens zwischen den Gesprächsteilnehmern ab. Zwei wichtige Glieder fehlten allerdings in der Analyse. Es gibt einerseits –

sieht man von der Ausnahme des Benjamin-Instituts einmal ab (Kneip, 2005a, 2005b) – kaum Daten, Analysen oder einschlägige Veröffentlichungen. Andererseits fehlt eine politische Rahmung, die der Problematik, die sich stellt, gerecht werden könnte. Es gibt kaum Ansätze zu einer Synergie zwischen familien-, bildungs- und kulturpolitischen Ansätzen.

In der derzeitigen Situation richtet sich verständlicherweise eine hoffnungsvolle Erwartung an die Universität. Entsprechend hat die Universität das Thema Mehrsprachigkeit vielfältig in ihrer Forschungsarbeit aufgegriffen. Dennoch ist zum Zeitpunkt des Workshops das Ergebnis eher enttäuschend. Es ist bisher kaum gelungen, die Forschungsarbeit so zuzuspitzen, dass die Ergebnisse bei der Politikentwicklung und bei der Lösung praktischer Probleme eine relevante Rolle spielen könnten. Die Beiträge der Wissenschaftler verdeutlichen während des Workshops allerdings offensichtliche Desiderata. Wie bereits angesprochen: Es gibt kaum empirisch abgesicherte Daten, geschweige denn Analysen und Interpretationen. Sie bringen die Spezifität der Luxemburger Sprachsituation nicht auf den Punkt und leben dementsprechend vom, in manchen Fällen, Import von Modellen, die in anderen kulturellen und Sprach-Kontexten entwickelt worden sind. Die einzelnen Beiträge lieferten damit eher den Eindruck von Puzzlestücken, die sich noch nicht zu einem Gesamtbild zusammenfügen. Der allgemeine Berührungspunkt aller Bemühungen stellt der *Plan d'Action* dar. Dies ist jedoch ohne Zweifel zu wenig, dass es zur Produktion von praxis- und politikrelevantem Wissen kommen könnte.

Den relativen Defiziten in den Praktiker- und Wissenschaftlerpositionen entspricht die Trägheit des Systems. Die Forderung nach einem Modellversuch macht in dieser Hinsicht Sinn, obwohl auch offensichtlich wird, dass man die Schwierigkeiten der praktischen Verwirklichung kaum unterschätzen darf. Ein derartiges Modell verfolgt unterschiedliche Ziele. Es sollen z.B. zwischen Schule und *Maison Relais* Brücken geschlagen und gemeinsame Ansätze entwickelt werden, denn Sprachförderung findet schließlich nicht nur in den *Maison Relais* statt. Die Situation in Luxemburg ist so komplex, dass man sich nicht erlauben kann, nicht zu kooperieren. Jeder Träger sollte Strategien entwickeln und Modellprojekte vorschlagen. Dabei ist es sehr wichtig, dass die notwendigen Mittel von den verschiedenen Trägern zur Verfügung gestellt werden. Voraussetzung hierzu ist jedenfalls auch eine entsprechende politische Rahmung. Vernetzung bleibt also eine strategische Grundgröße, auf die bezogen sich ein expliziter, gemeinsamer, sprachbezogener und institutionsübergreifender Bildungsauftrag entwickeln kann.

Selbstverständlich ist hierbei auch die Universität gefordert. Es gilt, das bisherige Patchwork-Stadium unterschiedlicher disziplinärer Ansätze zu überwinden und eine



praxisrelevante Theoriebasis für einen Modellversuch zu liefern. Es lassen sich auf der Grundlage der Workshop-Diskussionen jetzt schon einzelne Bereiche identifizieren auf die man zurückgreifen kann: die Arbeiten zur Familien-Literacy und zur *emergent literacy* (vgl. Debruin-Parecki & Krol-Sinclair, 2003), die Sprachkontaktforschung (vgl. z.B. Riehl, 2004), die Sprachökologie (vgl. Hakuta, 1996; Kramsch, 2006; Leather & van Dam, 2002), die psycholinguistischen, soziolinguistischen und entwicklungspsychologischen Ansätze zur Ausbildung von Sprache und Kommunikationsfähigkeit (vgl. u.a. Miller & Weissenborn, 1991). Einige Brückenschläge erscheinen im Licht der bisherigen Diskussionen als besonders vielversprechend. Praktisch wichtig wäre es, sprachökologische Einsichten sprachdidaktisch zu nutzen. Eine Verbindung von Sprachökologie, Kindheitsforschung (vgl. u.a. Honig, 1999, 2004; Waller, 2005; Schweizer, 2007) und Entwicklungspsychologie kann einen wichtigen Schlüssel zur Ausbildung einer integrativen Entwicklungsforschung darstellen, die individuelle und soziale Aspekte verbindet.

Desiderata in Bezug auf die Datengewinnung sind ebenfalls im Workshop deutlich geworden. Wichtig ist es, über einen großen Satz von Sprachstandsdiagnosen beim Eintritt sowie beim Verlassen der Institutionen zu verfügen. Weiter wären Beobachtungsdaten über funktionierende Kommunikation unter der Hypothese eines hochkomplexen Sprachumfeldes von Bedeutung. Letztlich wären Längsschnittdaten zur Sprachentwicklung und zur Schulkarriere im Laufe der Biographie hilfreich, um Innovationen vernünftig zu bewerten und zu steuern.

Auch einzelne Fragestellungen lassen sich jetzt schon andeuten. Gegenüber stehen sich zur Zeit die eher traditionelle Forderung nach kontextueller Reinheit des Sprachlernumfeldes, im Sinne etwa von: eine Person, eine Sprache – eine Person, ein Raum – eine Sprache, ein Zeitpunkt (französischer Tag, deutscher Tag, o.ä.), und auf der anderen Seite das postmoderne Lob der Hybridität, wobei eben gerade die Bedeutung der interstitiellen Zonen für die Identitätsentwicklung des Mehrsprachlers betont wird. Zwischenraumeuphorie und Strukturierungsforderung haben beide ihre Plausibilität, nur ein praktisches Experimentieren kann zeigen, wie sich beides zu einem vernünftigen Zusammenspiel zusammenfügen kann, das eben dann auch eine angemessene Antwort auf die spezifische und komplexe Luxemburger Situation darstellt. Darüber hinaus geht es auch darum kommunikative Kompetenzen zu identifizieren, die jenseits der Beherrschung von Einzelsprachen liegen. Sie sind zum einen direkt verbunden mit der Bewältigung anstehender biographischer Aufgaben, sie schaffen zum Beispiel den Zugang zur Strukturierung der Welt, zur Schriftkultur, zum Wissen. Darüber hinaus gibt es metakommunikative Kompetenzen, die mit der notwendigen Integration mehrerer Sprachen zu tun haben. Beispiele hierfür sind etwa: Mehrsprachler müssen das Sprach-Shifting beherrschen, das nach bestimmten Konversationsregeln

erfolgen kann; sie müssen Regeln der Sprachwahl erkennen, verändern, verhandeln können; sie müssen wissen, wann sprachliche Neutralitätsstrategien angezeigt sind. Schließlich spielt auch die Ausbildung von Sprachreflexivität, zu der spezifisch der *Language-Awareness-Ansatz* beitragen kann, eine Rolle bei der Bewältigung eines hohen Grades sprachökologischer Komplexität in der Situation des Aufwachsens.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass es mit Sicherheit zielführend sein wird, ein Projekt zum vorschulischen Spracherwerb zu starten, das auf die Ressourcen von Praktikern und Forschern zurückgreift. Dabei können bereits funktionierende Ansätze evaluiert werden oder es können neue Methoden im Rahmen einer Prozessanalyse implementiert und evaluiert werden. Ein enger Austausch zwischen allen Beteiligten – Fachpersonal, Eltern, ForscherInnen und politischen Entscheidungsträgern – wird dabei unerlässlich sein. Dies wird ein wichtiger Schritt in die Richtung sein, zuverlässige Daten über den Luxemburger Sprachkontext zu erhalten und die Theorienbildung zum Spracherwerb in Luxemburg voran zu bringen. Letztendlich lassen sich auch nur auf dieser Grundlage Steuerungskonzepte entwickeln, auf denen nachhaltige bildungspolitische Entscheidungen realisierbar sind.

## 8.5 Literaturverzeichnis

Candelier, M. (Ed.) (2003). *Janua Linguarum: la porte des langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Debruin-Parecki, A., & Krol-Sinclair, B. (Eds.) (2003). *Family Literacy: from theory to practice*. Newark: International Reading Association.

Fehling, S. (2008). *Language Awareness und bilingualer Unterricht. Eine komparative Studie*. (2<sup>nd</sup> ed.). Frankfurt am Main: Lang.

Fontaine, N.S., Torre, L. D., Grafwallner, R., & Underhill, B. (2006). Increasing Quality. Early Care and Learning Environments. *Early Child Development and Care*, 176(2), 157-169.

Fontaine, N.S., Torre, D.L., & Grafwallner, R. (2006). Effects of Quality Early Care on School Readiness Skills of Children at Risk. *Early Child Development and Care*, 176(1), 99-109.

Hakuta, K. (1996). *The Mirror of Language. The Debate on Bilingualism*. New York: Basic Books.

Hawkins, E. (1994). *Awareness of Language. An Introduction*. (Rev. ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

- Honig, M.-S. (1999). *Entwurf einer Theorie der Kindheit. Die generationale Ordnung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Honig, M.-S., Joos, M., & Schreiber, N. (2004). *Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Hornberger, N. H. (Series Ed.), Creese, A., & Martin, P.W. (Vol. Eds.) (2008). *Encyclopedia of Language and Education: Vol.4. Ecology of Language*. (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Springer.
- Leather, J.H., & van Dam, J. (Eds.) (2002). *Ecology of Language Acquisition*. Berlin: Springer.
- Kneip, N. (2005a). *Sprachkenntnisse und Sprachförderung bei 3jährigen Kindern. Eine exploratorische Studie des Benjamin-Instituts*. Ettelbrück: Benjamin-Club/GEADE asbl, unveröffentlichter Bericht.
- Kneip, N. (2005b). *Kinder- und Elternsprachen in der Familie. Eine exploratorische Studie des Benjamin-Instituts bei luxemburgischen und ausländischen Eltern 3jähriger Kinder*. Ettelbrück: Benjamin-Club/GEADE asbl, unveröffentlichter Bericht.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Marsh, D. (Ed.) (2002). *CLIL/EMILE. The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potentials*. Jyväskylä: UniCOM.
- Miller, M., & Weissenborn, J. (2001). Sprachliche Sozialisation. In K. Hurrelmann, & D. Ulich, (Eds.). *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (S.531-550). Weinheim/Basel: Beltz.
- Riehl, C.M. (2004). *Sprachkontaktforschung. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Schneider, W., & Büttner, G. (1995). Entwicklung des Gedächtnisses. In R. Oerter, & L. Montada (Eds.), *Entwicklungspsychologie* (3<sup>rd</sup> ed.). München: Psychologie Verlags Union.
- Schweizer, H. (2007). *Soziologie der Kindheit. Verletzlicher Eigen-Sinn*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Waller, T. (Ed.) (2005). *An Introduction to Early Childhood. A Multidisciplinary Approach*. London: Paul Chapman Publishing.



## 9 Note biographique des participants

### **Charles BERG, Université du Luxembourg**

- formation de professeur de lettres et en sciences de l'éducation
- assistant-professeur en sciences de l'éducation à l'Université du Luxembourg
- co-auteur du *Plan d'action pour le réajustement de l'enseignement des langues*

### **Marc CROCHET, Croix-Rouge luxembourgeoise**

- diplôme d'éducateur gradué
- études de droit
- 1993: chargé de direction du service vacances
- 1995: directeur Croix-Rouge de la Jeunesse
- actuellement : directeur des opérations

### **Sabine EHRHART, Université du Luxembourg**

- mémoire de maîtrise sur la politique linguistique en Catalogne (1985)
- thèse sur le tayo, une langue créole parlée en Nouvelle-Calédonie (1991)
- direction du projet d'introduction du français dans les écoles primaires en Sarre
- auteur du Dictionnaire de la langue BWATOO (2006)
- habilitation sur des phénomènes de contact de langues et de cultures
- assistant-professeur en ethnolinguistique BPSE Walferdange depuis 2006

### **Dieter FERRING, Université du Luxembourg**

- professeur de psychologie et directeur de l'unité de recherche INSIDE
- spécialisé en psychologie du développement et en psycho-gérontologie
- sujets de recherche : relations intergénérationnelles, vieillissement de la population, bien-être subjectif et qualité de vie

### **Camilla GOETSCHALCKX, Entente des foyers du jour asbl**

- psychologue diplômée
- expérience dans le secteur d'encadrement de jour d'enfants
- formation continue pour le personnel éducatif

### **Sylvie HERMAN, Benjamin Club/GEADE asbl**

- pédagogue diplômée de l'université de Trèves
- travaille depuis 1982 pour le Benjamin Club/GEADE asbl (supervision, formation, consultation, innovation pédagogique et remplacement sur le terrain)
- depuis quelques années élaboration de propositions pratiques en vue de créer un programme qui serait capable d'encourager l'apprentissage précoce de la langue luxembourgeoise

### **Nico KNEIP, Éducation différenciée et Benjamin Club/GEADE asbl**

- après trois ans de pratique d'enseignant, formation de psychologue à l'université de Nancy (maîtrise, doctorat)
- travaille comme psychologue auprès du SPOS-Wiltz, puis du Service de Guidance de l'Enfance (région Oesling, Diekirch)
- en 1981, projet-pilote d'Education de la petite enfance «Action Benjamin», initiant la création des Benjamin-Clubs, lieux d'accueil éducatif et intégratif pour enfants de 8 mois à 4 ans, de guidance et d'éducation parentale
- dans ce contexte, intérêt particulier dans le développement langagier et le plurilinguisme précoce
- parallèlement actif dans la formation (continue) des enseignants et des éducateurs

### **Franziska LARRÀ, Diözesan-Caritasverband Trier**

- Diplom-Pädagogik, M.A. (Pädagogik, Germanistik)
- Promotion in allgemeiner Erziehungswissenschaft : „Das Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Erziehungspraxis“
- Seit 1986 als Abteilungsleiterin (Abteilung: 16 Sozial- oder DiplompädagogInnen, 9 Verwaltungsmitarbeiterinnen) zuständig für die Beratung, Information, Fort- und Weiterbildung der Träger, LeiterInnen und ErzieherInnen und für die

politische (spitzenverbandliche) Vertretung der Mitgliedseinrichtungen (575 katholische Kindertageseinrichtungen im Bereich des Bistums Trier, d.h. in Rheinland-Pfalz und Saarland).

- Seit 2000 Aufbau und Steuerung einer neuen Trägerstruktur für katholische Kindertageseinrichtungen (3 KiTa gGmbHs), derzeit 214 Einrichtungen, jährliches Wachstum. Veröffentlichungen im Bereich der Fachzeitschriften für ErzieherInnen, insbesondere zu Qualitätsmanagement, Trägerorganisation, Personalmanagement.

#### **Jeanne LETSCH, Collège des Inspecteurs**

- 16 Jahre lang Lehrerin, Schulinspektor, Pädagoge
- erziehungswissenschaftliche Studien in Heidelberg
- Schwerpunkte : freies Schreiben, Literalität, Kinder und Eltern erzählen in „ihrer“ Sprache

#### **Marie-Paule MAURER, Université du Luxembourg**

- formatrice ISERP
- chercheure LCMI

#### **Christiane MEYER, Ministère de la Famille et de l'Intégration**

- formation d'ethnologue
- au service de l'État depuis 1992
- responsable des maisons relais pour enfants depuis 2004/2005

#### **Stéphanie RODRIGUES, Administration communale de Differdange**

- depuis 2006, travail à la commune de Differdange en tant que lusophone (temps plein)
- mi-tâche au précoce en tant que lusophone et mi-tâche au préscolaire en tant que surnuméraire

#### **Hans-Joachim ROTH, Université de Cologne**

- Studium in Erziehungswissenschaft, Germanistik, Skandinavistik und Philosophie an der Rheinischen Friedrich Wilhelms-Universität in Bonn

- erstes Staatsexamen für die Fächer Deutsch und Pädagogik 1986
- wissenschaftlicher Mitarbeiter am Seminar für Allgemeine Pädagogik der Universität Bonn und Lehrer an einer Privatschule in Bad Godesberg
- Promotion zum Dr. phil 1989
- 1990-1999 wissenschaftlicher Mitarbeiter, später Studienrat im Hochschuldienst am Seminar für Pädagogik der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln
- Habilitation in Köln 2000
- 1999-2003 Vertretungsprofessur an der Universität Hamburg
- 2003 Berufung auf die C3-Professur für „International und interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft, Schwerpunkt Primarstufe“ am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg
- 2000-2005 Vorsitzender der Kommission Interkulturelle Bildung der Sektion für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
- 2005 Berufung auf die W3-Professur Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Interkulturellen Pädagogik

**Ria SAGRILLO-HESEN, Entente des foyers du jour asbl**

- formation en pédagogie sociale aux Pays-Bas
- travail de 9 ans chez Inter-Actions/ *Haus vun de Kanner*
- depuis 1996 responsable du Service Supervision Garderies

**Claudia SCHROEDER, responsable maison-relais Atelier Zeralda, Opend Haus Pafendall**

- licenciée en sciences de la famille et de la sexualité, assistante sociale
- depuis 10 ans chargée de direction de l'Atelier Zeralda, ancien foyer de jour «type porte ouverte», devenu maison relais en 2005

**Claude SEVENIG, Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle**

- institutrice de l'éducation préscolaire et primaire
- coordinatrice de projets d'école en tant que chargée de mission au SCRIPT



**Christiane TONNAR, Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle**

- sociologue de formation
- travail à l'ISERP de 1967-1997
- depuis 1997 chef du service de la scolarisation des enfants étrangers, MENFP

**Christiane WEIS, Université du Luxembourg**

- sociologue de formation
- de 2002 à 2006 travail de recherche au CESIJE asbl – Centre d'études sur la situation des jeunes en Europe
- depuis 2007 travail de recherche à l'Université du Luxembourg
- co-auteur du *Plan d'action pour le réajustement de l'enseignement des langues*





—

**INSIDE**

is an interdisciplinary research unit comprising scholars from psychology, sociology, educational sciences, social work and pedagogics dedicated to the study of individual and social development in the times of rapid social changes.

—

**INSIDE**

est une unité de recherche interdisciplinaire dans laquelle coopèrent des psychologues, sociologues, pédagogues ainsi que des chercheurs en travail social. Elle se consacre surtout à la recherche sur le développement individuel et social dans une époque marquée par des changements sociaux rapides.

—

Route de Diekirch  
L-7220 Walferdange

T +352 46 66 44 1  
[www.uni.lu/recherche/flshase/inside](http://www.uni.lu/recherche/flshase/inside)



INTEGRATIVE RESEARCH UNIT  
ON SOCIAL AND INDIVIDUAL DEVELOPMENT

