

ONLINE FALLARCHIV SCHULPÄDAGOGIK

www.fallarchiv.uni-kassel.de

AutorIn: Nadine Christmann & Kerstin Graf

Interner Titel: Institutionelle Mehrsprachigkeit versus Einsprachigkeit in der Vorschule

Methodische Ausrichtung: Theoriegeleitete Interpretation

Quelle: Christmann, N. & Graf, K. (2010). Sprachliche Förderung für Vorschulkinder mit Migrationshintergrund in Deutschland und Luxemburg. In Heinzl, F. & Panagiotopoulou, A. (Hrsg.). Qualitative Bildungsforschung im Elementar- und Primarbereich. Bedingungen und Kontexte kindlicher Lern- und Entwicklungsprozesse. Hohengehren.

Mit freundlicher Genehmigung des Schneider Verlages.

<http://www.paedagogik.de/index.php?m=wd&wid=1911>



Nutzungsbedingungen:

Das vorliegende Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, bzw. nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt – es darf nicht für öffentliche und/oder kommerzielle Zwecke außerhalb der Lehre vervielfältigt, bzw. vertrieben oder aufgeführt werden. Kopien dieses Dokuments müssen immer mit allen Urheberrechtshinweisen und Quellenangaben versehen bleiben. Mit der Nutzung des Dokuments werden keine Eigentumsrechte übertragen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Hinweis: der Fall kann gemeinsam gelesen werden mit:

[„Integrierte Erst- und Zweitsprachenförderung versus isolierte Förderung der Zweitsprache“](#)

Falldarstellung mit interpretierenden Abschnitten

Ausgehend von der multilingualen Gesellschaft und der heterogenen Zusammensetzung der Gruppe ist das Vorhandensein institutioneller Mehrsprachigkeit in der beobachteten Vorschulklasse in Luxemburg unmittelbar zu erwarten. Inwieweit diese Mehrsprachigkeit jedoch tatsächlich Eingang in den

pädagogischen Alltag findet, soll anhand eines Protokollausschnitts vom 17.05.07 exemplarisch dargestellt werden.

Vor dem gemeinsamen Frühstück findet in der Klasse täglich eine kurze Ruhephase statt, bei der die Kinder an ihren Plätzen sitzen und sich, den Kopf auf ein Kissen abgelegt, mit geschlossenen Augen für einige Augenblicke ganz ruhig verhalten sollen.

[...] Die Lehrerin beendet die Ruhephase, indem sie ankündigt, heute wieder ein deutsches Lied vorzuspielen. Dabei steht sie vor dem Regal mit der Musikanlage und hält die entsprechende CD in der Hand. Einige Kinder schauen spontan in meine Richtung und Carlotta [1] fragt mich auf Luxemburgisch, ob ich die CD mitgebracht habe. Ich schüttele den Kopf und deute in Richtung der Lehrerin. Diese erklärt, dass es sich um die gleiche CD handele, die sie bereits vorher schon mehrfach gehört haben. Carlotta nickt und die Lehrerin spielt das Lied „Guten Morgen“ ab. Die Kinder hören zu, einige versuchen zaghaft mitzusingen. Carlos“ [2] verfolgt die verschiedenen Strophen des Liedes schweigend, beim Refrain singt er leise mit. Er beherrscht den Text, singt aber langsamer und auf einem gleich bleibenden Ton. Als das Lied zu Ende ist, lächelt er. Die Lehrerin sagt: „Elo kennen mir eis ach op däitsch begreifen!“ („Jetzt können wir uns auch auf Deutsch begrüßen!“). Einige Kinder rufen spontan: „Guten Morgen!“. Carlos hebt plötzlich die Hand und wird daraufhin von der Lehrerin angesprochen. Er sagt: „Op Portugisesch heescht et Bom dia.“ („Auf Portugiesisch heißt es Bom dia.“). „Ah, prima“, antwortet die Lehrerin. Maria ergänzt: „An op Italienesch heescht et buon giorno.“ („Und auf Italienisch heißt es buon giorno.“). „An op Englesch?“ („Und auf Englisch?“), fragt die Lehrerin nach. Dabei schaut sie Angie [3] an. „Hello“, antwortet diese nach kurzem Zögern und die Lehrerin lächelt. Dann wendet sie sich Faruk zu und fragt ihn, was „Guten Morgen“ auf Albanisch heiße [4]. Der Junge antwortet leise: „Mi- redita“. Carlos verfolgt dieses Gespräch aufmerksam: Er ist bis zur Vorderkante seines Stuhls vorgerückt und blickt mit weit geöffneten Augen zwischen den am Gespräch beteiligten Kindern hin und her. Die anderssprachigen Äußerungen der Kinder spricht er leise nach. Er lächelt. „Wat soen mir dann op Lëtzebuergesch?“ („Was sagen wir denn auf Luxemburgisch?“), fragt die Lehrerin abschließend. „Gudde Mojen!“, rufen die Kinder. [5] [...]

Die hier dargestellte Szene wird von der Lehrerin durch die Präsentation eines Liedes in deutscher Sprache eingeleitet. Der Rahmenplan für die Vorschule benennt zwar die Verbindung der luxemburgischen zur deutschen Sprache und schlussfolgert ihre Bedeutung für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb im ersten Schuljahr, eine vorbereitende, aktive Auseinandersetzung mit der deutschen Sprache wird dort jedoch nicht explizit gefordert. Dass die Lehrerin dennoch bewusst fremdsprachliche Elemente in den pädagogischen Alltag einfließen lässt, kann - im Hinblick auf die anstehende Einschulung der älteren Kinder der Gruppe - als Beitrag zur sprachlichen Anschlussfähigkeit beim Übergang vom Elementar- in den Primarbereich interpretiert werden. Bemerkenswert erscheint an dieser Stelle die spontane Reaktion der Kinder: Obwohl ihnen die CD bereits bekannt ist, bringen sie in dieser Situation das deutschsprachige Lied mit mir (N. Chr.), der Deutschen, in Verbindung. Es scheint, als sei ihnen bewusst, dass es sich dabei um meine Erstsprache handelt. An späterer Stelle wird sich zeigen, dass das Einbringen von Beiträgen in der eigenen Erstsprache als gewohnte Praxis der Gruppe etabliert ist und so möglicherweise die Annahme der Kinder angeregt hat.

Als die Lehrerin das Lied dann abspielt, verfolgen es die Kinder aufmerksam und versuchen, dabei mitzusingen. Es wird deutlich, dass sie keine Scheu vor dem Kontakt mit einer Fremdsprache haben, sondern dieser interessiert und aufgeschlossen begegnen. Im Anschluss begründet die Lehrerin das Einbinden des Liedes in den Unterrichtsalltag, indem sie erklärt, welcher praktische Nutzen für die Gruppe damit verbunden sei. Indirekt vermittelt sie so, dass das Beherrschen unterschiedlicher Sprachen von Vorteil und der Erwerb fremdsprachlicher Kenntnisse ein Gewinn ist. Die Kinder bestätigen diese Erklärung, indem sie die erworbene Redewendung in der Fremdsprache wiederholen. Carlos ergänzt anschließend aus Eigeninitiative heraus die Übersetzung in seine Erstsprache Portugiesisch, was von der Lehrerin wiederum lobend bestätigt wird. So zeigt sich zum einen, dass der Junge aktiv Bezüge zwischen der Fremdsprache und seinem eigenen Sprachenrepertoire herstellen und Rückschlüsse auf seine Erstsprache ziehen kann. Nicht nur er, sondern im Anschluss ist auch Maria bereit, diese Fähigkeiten in das Gespräch einzubringen. Die Reaktion der Lehrerin macht deutlich, dass im Rahmen der von ihr geplanten Sprachaktivität auch eigene Beiträge der Kinder zugelassen und bereitwillig aufgegriffen werden. Diese Alltagspraxis ist in der Klasse häufig zu beobachten und wohl eine der Ausgangsvoraussetzungen für die Motivation der Kinder, sich tatsächlich immer wieder mit eigenen Beiträgen einzubringen. Auch die Erstsprachen derjenigen Kinder, die sich nicht von sich aus melden, werden erfragt. Die Tatsache, dass Angies nicht-wörtliche Übersetzung unkorrigiert bleibt, lässt dabei die These zu, dass in diesem (von den Kindern angeregten) Gesprächszusammenhang die *Präsenz vorhandener Mehrsprachigkeit gegenüber wortgenauen Übersetzungen von höherer Bedeutung* ist. Erwähnenswert scheint dabei außerdem, dass die Lehrerin auch diejenigen Kinder bewusst auf ihre Übersetzung anspricht, die sich nicht aus eigenem Antrieb einbringen, wie hier Faruk. Indem sie gezielt seine Kenntnisse in der Erstsprache erfragt, fordert sie ihn dazu auf, sein spezielles sprachliches Wissen einzubringen. Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass sie selbst diese Sprache nicht (oder nur in Auszügen) beherrscht, tritt er so nicht nur gegenüber seinen Mitschülerinnen als Experte seiner Sprache hervor, sondern auch gegenüber ihr selbst.

Carlos Erstsprache ist durch den eigenen Beitrag bereits zu Anfang Thema gewesen - inzwischen stehen Sprachen im Gesprächsmittelpunkt, die nicht zu seinem unmittelbaren Sprachenrepertoire gehören. Dass er das Gespräch dennoch weiter aufmerksam verfolgt, zeigt seine Offenheit gegenüber Sprachen, die auch in weiteren relevanten vergleichbaren Situationen beobachtbar war. Indem er die anderssprachigen Äußerungen der Mitschülerinnen leise nachspricht, verdeutlicht er außerdem ein Interesse daran, sich aktiv mit weiteren Sprachen zu beschäftigen. Dies kann als Resultat der bereits beschriebenen, von der Lehrerin geschaffenen Rahmenbedingungen gewertet werden, innerhalb derer das Beherrschen von und die Beschäftigung mit Sprachen positive Konnotation erfahren. Nachdem alle vorhandenen Erstsprachen der Kinder Eingang gefunden und auf diese Weise die individuellen Kompetenzen der Kinder Würdigung erfahren haben, führt die Lehrerin die Gruppe abschließend wieder zusammen, indem sie auf *das alle verbindende Element der gemeinsamen Zweitsprache Luxemburgisch* zurück lenkt. Wie die Kinder die abschließende Frage nach dem luxemburgischen Ausdruck beantworten, zeigt, dass sie sich trotz individueller Sprachenbiografien als Teil einer Gruppe verstehen, die durch die luxemburgische Sprache miteinander verbunden ist.

Zusammenfassend kann man die *Sprachpraxis innerhalb dieser Vorschulklasse* so als *gelebte Mehrsprachigkeit* bezeichnen, in der Sprachkenntnisse als besondere Fähigkeit gewürdigt werden und die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sprachen als interessant und erwünscht erscheint [6]. Gleichzeitig wird die gemeinsame *Zweitsprache* nicht nur als *Verständigungsmittel* betrachtet, sondern gewinnt als *gemeinsamer Bezugsrahmen* einen besonderen Stellenwert.

Ein ganz anderes Bild ergibt sich in der Kindertagesstätte in Rheinland-Pfalz. Zwar fordern die Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz „den respektvollen Umgang mit anderen Sprachen [...] und die Wertschätzung der unterschiedlichen Erstsprachen der Kinder und Familien“ (MBFJ 2004a, S. 42) und weisen darauf hin, dass die sichere Beherrschung und Akzeptanz der Erstsprache im sozialen Umfeld eine grundlegende Voraussetzung für die kindliche Entwicklung und sein Lernen ist (vgl. ebd., S. 40), doch kommunizieren die Kinder der beobachteten Gruppe nur selten in ihren Erstsprachen und werden dazu auch nicht ermutigt, obwohl viele von ihnen Schwierigkeiten haben, sich und ihre Bedürfnisse in der Zweitsprache Deutsch auszudrücken.

[...] Zanib und Maira sitzen zu zweit am Frühstückstisch. Gemütlich essen sie ihre Brote und unterhalten sich angeregt auf Urdu. Mergim, ein armenischer Junge, der ziellos im Gruppenraum umhergeht, fordert die beiden mehrfach auf: „Deutsch reden!“ Die beiden lassen sich davon nicht beirren, bis Mergim fast schreit: „Deutsch reden!“ Nun schaut Zanib auf und sagt ihm, dass sie „schon sechs“ sei. Dann beginnen Maira und Zanib ihre Frühstückssachen einzupacken. [7] [...]

Situationen wie diese, in der die Kinder sich in ihrer Erstsprache austauschen, machen indes deutlich, wie sicher sie sich miteinander verständigen können. Dies fällt vor allem bei Maira auf, die im Deutschen über einen geringen Wortschatz verfügt, Lautbildungsschwierigkeiten zeigt und eine von der Zielsprache noch weit entfernte Lerner Sprache spricht, die häufig kaum verständlich ist. Mergim ist das einzige Kind der Gruppe, das Armenisch spricht. Möglicherweise sucht er Anschluss, würde gerne mit den beiden Mädchen kommunizieren, denn er geht im Gruppenraum umher, als wisse er nicht genau, womit er sich beschäftigen soll. Dadurch, dass die Mädchen auf Urdu sprechen, ist er von der Unterhaltung ausgeschlossen, würden sie Deutsch reden, könnte er sich in das Gespräch einklinken. Offensichtlich ist das aber von Maira und Zanib nicht erwünscht, denn sie wechseln die Sprache nicht. Als Mergims Einmischung so massiv wird, dass sie für Zanib nicht mehr zu ignorieren ist, antwortet sie ihm zwar auf Deutsch, in der gemeinsamen Umgebungssprache, blockt ihn aber ab, indem sie ihm mitteilt, dass sie „schon sechs“ sei, was so viel heißt wie: „Du hast mir gar nichts zu sagen, denn du bist jünger als ich.“ [8] Dennoch fühlen sich die zwei Mädchen anscheinend durch Mergim bei ihrem gemütlichen Frühstück so gestört, dass sie das Feld räumen.

Während dieser kurzen Szene sitzt die Erzieherin Frau C. am Nachbartisch und füllt Formulare aus. Sie greift weder ein, noch spricht sie mit Mergim später am Vormittag über die Situation. Dies lässt zwar die Vermutung zu, dass sie die Verwendung der Erstsprachen im institutionellen Alltag akzeptiert. Aufgrund ihrer Zurückhaltung sowie auf der Basis weiterer Beobachtungen kann aber angenommen werden, dass die Mehrsprachigkeit der Kinder, entgegen den Hinweisen in den Bildungs- und Erziehungsempfehlungen (vgl. ebd., S. 42), keine explizite Wertschätzung durch das pädagogische Personal der an der Feldstudie beteiligten Gruppe erfährt [9]. Eine,

diese Vermutung stützende Szene wurde während der letzten Deutsch als Zweitsprache-Fördereinheit beobachtet:

[...] Frau A. lobt die vier Kinder, die heute teilnehmen, dass sie ganz viel und ganz schön schnell Deutsch gelernt haben. „Ma - Mama sagt, ich kann Deutsch“, bestätigt Maira. Frau A. stimmt ihr zu: „Du kannst Deutsch und der Ugo kann Deutsch und der Mehmet und die Kevser.“ „Ich kann auch Französisch!“, bemerkt Ugo. Mehmet sagt: „Ich kann auch Türkisch.“ Kevser meldet sich. Ugo verkündet stolz: „Ich kann zwei reden.“ Frau A. nimmt Kevser dran. Die betont: „Ich kann auch Türkisch.“ Frau A. wendet ein, dass sie in der Schule Deutsch brauchten. Kevser erklärt: „Und wenn der Lehrerin türkisch ist, können wir auch Türkisch reden.“ Dann sagt sie: „Merhaba.“ [10] Und beginnt zu lachen. Mehmet lacht auch. „Aber hier in der Schule werden die Lehrerinnen Deutsch sprechen. Gell?“, entgegnet Frau A“ nimmt ein Buch zum Vorlesen und beendet damit das Gespräch. [11] [...]

Dieser Protokollauschnitt offenbart, dass die Kinder Wert darauf legen, dass sie mehr als eine Sprache sprechen [12]. Ugo weist von sich aus auf seine Erstsprache hin; Mehmet nimmt dies unaufgefordert auf: Er nutzt Ugos Satzstruktur, ersetzt 'Französisch' durch 'Türkisch' und hebt so ebenfalls seine Mehrsprachigkeit hervor. Daraufhin meldet sich Kevser. Sie möchte offensichtlich auch ihre Erstsprache anführen, doch noch bevor sie drankommt, äußert Ugo voller Stolz, dass er zwei Sprachen spricht. Die Sprachförderkraft Frau A. nimmt anschließend zwar Kevser dran, die Mehments Satz auf sich bezogen wiederholt und dabei das 'auch' besonders betont, sie geht aber weder auf die Äußerungen der drei Kinder ein, noch fragt sie Maira, welche Sprache(n) außer Deutsch sie sprechen kann [13]. Stattdessen unterstreicht sie, dass die deutsche Sprache für die Schule wichtig sei. Damit rechtfertigt sie zum einen die Sprachfördermaßnahme [14] und gleichzeitig ihr Lob vom Beginn der Szene, das sich auf die zweitsprachlichen Kompetenzen der Kinder bezog. Das Loben der Fortschritte der Kinder in der Zweitsprache Deutsch ist aus der Sicht der Sprachförderkraft verständlich: Sie hat sich über den gesamten Förderzeitraum hinweg darum bemüht, dass die Kinder möglichst viel Deutsch lernen. Für die Kinder ist das Lob gegebenenfalls motivierend, weil es ihre Anstrengungen würdigt, ohne jedoch ihre Mehrsprachigkeit anzuerkennen, so dass die Kinder dazu auffordern - ohne Erfolg. Also versucht es Kevser noch einmal, indem sie die Möglichkeit erwähnt, dass es in der Schule eine türkischstämmige Lehrerin geben könnte [15]. Kevser nennt sogar ein Beispiel, was sie zu der Lehrerin sagen würde: „Merhaba.“ Sie lacht und Mehmet auch; die Idee finden sie lustig. Doch für Frau A. scheint es unvorstellbar zu sein, dass es in der Schule türkischsprachige Lehrerinnen gibt. Mit einem entsprechenden Einwand beendet sie das Gespräch, ohne auch nur mit einem Wort die Mehrsprachigkeit der Kinder zu würdigen, geschweige denn zu fördern.

Fußnoten

[1] Carlotta ist portugiesischer Abstammung.

[2] Carlos ist ebenfalls portugiesischer Abstammung.

[3] Angies Erstsprache ist Englisch.

[4] Faruk stammt aus dem Kosovo und spricht als Erstsprache Albanisch.

[5] Protokollantin Nadine Christmann, Datum: 17.05.2007.

[6] Hierzu vgl. auch Christmann & Sunnen 2008, S. 130ff.

- [7] Protokollantin Kerstin Graf, Datum: 16.05.2007.
- [8] Tatsächlich ist Mergim zwei Monate jünger als Zanib und viel kleiner als Zanib. Doch er ist zum Beobachtungszeitpunkt auch sechs Jahre alt. Dennoch weist er Zanib nicht darauf hin.
- [9] Vgl. hierzu auch Panagiotopoulou & Graf 2008, S. 118f.
- [10] „Merhaba“ ist Türkisch und bedeutet „Guten Tag“ oder „Hallo“.
- [11] Protokollantin Kerstin Graf, Datum: 03.07.2007.
- [12] Mehmet spricht sogar drei Sprachen: Deutsch, Turkmenisch und Türkisch.
- [13] Möglicherweise erwähnt Maira ihre Erstsprache nicht von sich aus, weil sie den Namen der Sprache (Urdu) nicht kennt.
- [14] Ziel der Sprachfördermaßnahmen ist es, die Kinder optimal auf die Schule vorzubereiten (vgl. MBFJ O.J.).
- [15] In der Grundschule, in die Kevser, Mehmet und Ugo eingeschult werden, gibt es eine türkischstämmige Lehrerin für den muttersprachlichen Unterricht. Die Lehrerin bietet gleichzeitig auch DaZ-Förderung in der Kindertagesstätte an, die die Kinder besuchen, allerdings nicht in der von mir beobachteten Kita-Gruppe. Kevser weiß daher möglicherweise, dass sie in der Grundschule tatsächlich auf eine türkisch- sprachige Lehrerin treffen wird.

Literaturangaben

- Christmann, Nadine / Sunnen, Patrick (2008): Literacy-Erfahrungen von Vorschulkindern mit Migrationshintergrund in einer mehrsprachigen Klasse in Luxemburg. In: Hofmann, Bernhard / Valtin, Renate (Hrsg.): Checkpoint Literacy. Tagungsband zum 15. Europäischen Lesekongress 2007 in Berlin. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, S. 123-137.
- Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend, Rheinland-Pfalz (MBFJ 2004a): Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz. Weinheim u. Basel: Beltz
- Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend, Rheinland-Pfalz (MBFJ o.J.): Informationen zu Sprachfördermaßnahmen in Kindertagesstätten sowie zu Maßnahmen des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. URL: <http://www.mbwjk.rlp.de/kita/sprachfoerderung.html>, Abruf: 03.01.2007.
- Panagiotopoulou, Argyro / Graf, Kerstin (2008): Umgang mit Heterogenität und Förderung von Literalität. In: Hofmann, Bernhard / Valtin, Renate (Hrsg.): Checkpoint Literacy. Tagungsband zum 15. Europäischen Lesekongress 2007 in Berlin. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, S. 110-122.

Quellenangabe dieses Dokumentes:

Christmann, N. & Graf, K.: Institutionelle Mehrsprachigkeit versus Einsprachigkeit in der Vorschule
 In: http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/backup/wp-content/plugins/old/lbg_chameleon_videoplayer/lbg_vp2/videos/christmann_graf_mehrsein_ofas.pdf,
 07.07.2015