



European project LIGHT for supporting of multilingual programme
Das europäische Projekt LIGHT zur Unterstützung von Mehrsprachigkeit
Projet européen LIGHT pour le développement du plurilinguisme
Monikielisyttä tukeva eurooppalainen LIGHT-projekti
Το Ευρωπαϊκό πρόγραμμα LIGHT υποστηρίζει την πολύγλωσση εκπαίδευση
Европейский проект LIGHT в поддержку многоязычия



LIGHT

Language for Integration and Global Human Tolerance

EUROPÄISCHES MODELL
ZUM AUFBAU BILINGUALER KINDERGÄRTEN

TEIL I. THEORETISCHE GRUNDLAGEN UND PRAXIS

Das Projekt wurde realisiert mit finanzieller Unterstützung
der Europäischen Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur.



1

PROF. DR. KATHARINA MENG, DEUTSCHLAND

Der kindliche Spracherwerb und seine Vermittlung in sprachlichen Interaktionen

Prof. Dr. Katharina Meng
**CHILDREN'S LANGUAGE
 ACQUISITION AND ITS MEDIATION
 IN VERBAL INTERACTIONS**

The paper (1) starts from the general understanding of children's development gained by interdisciplinary endeavours during the last decades, (2) characterises the functional-pragmatic conception of language and language acquisition as opposed to conceptions of language as an isolated system and of language acquisition as an independent module of development, (3) describes forms of language acquisition and language mediation.

**1. Kind-Bilder und neue Tendenzen der Frühpädagogik**

Ziel, Struktur und Qualität jedes pädagogischen Prozesses hängen von verschiedenen Faktoren ab. Einer von ihnen ist das Kind-Bild¹ der Eltern und Erzieher. Ein Kind-Bild umfasst mehr oder weniger bewusste Vorstellungen, Wertorientierungen und Überzeugungen im Hinblick auf die Entwicklung und Erziehung der Kinder, von denen sich Eltern und Erzieher bei ihrem pädagogischen Handeln leiten lassen.

Kind-Bilder unterscheiden sich von Kultur zu Kultur,² sind aber auch innerhalb einer Kultur nicht einheitlich. Allerdings bilden sich zu einem bestimmten Zeitpunkt innerhalb einer Kultur meist dominierende Auffassungen über die Entwicklung und Erziehung der Kinder heraus. Kind-Bilder verändern sich, u.a. unter dem Einfluss der Wissenschaften oder ökonomischer und politischer Notwendigkeiten. Seit etwa 30-40 Jahren gibt es zunehmend Einsichten in die Tatsache, dass Säuglinge, Kleinkinder und Vorschulkinder über zuvor ungeahnte Bildungsfähigkeiten und Bildungsbedürfnisse verfügen. Diese Einsichten verdanken wir der Verhaltensbiologie, der Gehirnforschung und der Entwicklungspsychologie. Diese wissenschaftlichen Disziplinen haben Folgendes nachgewiesen:

a) Die biologische Grundausstattung des Menschen ist so beschaffen, dass das kleine Kind aus eigenem Antrieb lernt. Schon das kleine Kind analysiert seine Umwelt. Es möchte verstehen, welche Zusammenhänge in ihr existieren und welche Regeln gelten. Schon das kleine Kind begreift, dass die Zusammenhänge und Regeln seiner Umwelt für sein eigenes Befinden und Handeln wichtig sind. Schon das kleine Kind bildet sich selbst, indem es ein Modell seiner Umwelt schafft und es ständig korrigiert und erweitert, um in ihr handeln zu können.

b) Die biologische Grundausstattung des Menschen ist weiterhin so beschaffen, dass das kleine Kind auf soziale Interaktionen mit seinen Partnern vorbereitet ist: Es ist vor der Geburt und erst recht nach der Geburt aufmerksam für die menschliche Stimme, es interessiert sich für das menschliche Gesicht, schon bald erkennt es seine nächsten Menschen wieder usw.³

In der Wechselwirkung dieser beiden Anlagen wächst das Kind lernend in seine Gesellschaft hinein. Die Partner des Kindes (die Mitglieder seiner Familie, die Erzieherinnen in Krippe und Kindergarten) befriedigen seine elementaren Bedürfnisse, zu denen außer Schlaf, Nahrung, Bewegungsfreiheit und liebevoller Zuwendung auch geistige Anregungen gehören. Die Partner können die mit der Geburt einsetzenden Bildungsprozesse des Kindes ermöglichen und unterstützen, aber auch erschweren oder gar in einem bestimmten Grade verhindern. Die Partner ermöglichen dem kleinen Kind Bildungsprozesse auf prinzipiell zweierlei Weise: Sie vermitteln ihm den Kontakt zu bestimmten Wirklichkeitsbereichen, die das Kind dann eigenaktiv erkundet. Und: Sie interagieren mit dem Kind bei der Erkundung neuer Bereiche der Wirklichkeit und seinem Handeln in ihnen – sie sind seine Lernpartner.⁴

¹ Zum Kind-Bild s. Schmidt 1982, 1996, Schmidt & Schneeweiß 1985, Tietze 1998.

² Zu den Vorstellungen russischsprachiger Eltern in Deutschland über die Erziehung von Vorschulkindern und die Funktionen des Kindergartens s. Meng 2006; zu unterschiedlichen Kindergarten-Auffassungen generell s. Парамонова & Протасова 2001.

³ Zu den biologisch bedingten sozialen Fähigkeiten des Säuglings und des Kleinkindes s. Schmidt & Richter 1989, Schmidt & Schneeweiß 1985.

⁴ Zur Funktion des Erwachsenen als Lernpartner des Kindes sowie seinen Funktionen als Ernährer, Pfleger und Beschützer des Kindes s. Schmidt & Schneeweiß 1985 sowie Schmidt & Richter 1989

Die Bildungsfähigkeiten und Bildungsbedürfnisse des Kindes verändern sich. Sie entfalten und differenzieren sich – zunächst mit der physischen Reifung des Kindes und später mit seinen Bildungserfahrungen. Daher gilt: Kinder verfügen zu jedem Zeitpunkt ihrer Entwicklung über jeweils charakteristische Bildungsfähigkeiten und Bildungsbedürfnisse. Diese wiederum verlangen von den erwachsenen Partnern jeweils **entwicklungsangemessene** Unterstützungen.⁵

Diese Erkenntnisse von Verhaltensbiologie, Gehirnforschung und Entwicklungspsychologie führten zu einer Neubesinnung der Frühpädagogik. Eine Neubesinnung der Frühpädagogik wurde weiterhin angeregt durch Prognosen zur globalen gesellschaftlichen Entwicklung: Wir entwickeln uns in Richtung auf eine Wissens-Gesellschaft, in der altes Wissen immer schneller wertlos wird und immer wieder neues Wissen aufgebaut werden muss. Die Fähigkeit zum selbstständigen lebenslangen Lernen erhält daher für Individuum und Gesellschaft immer größere Bedeutung.

Für die Frühpädagogik ergeben sich damit folgende grundlegende Fragen: Erkennen wir die Bildungsbestrebungen der Kinder früh genug und in ihrer ganzen Breite? Sind wir in der Lage, die jeweiligen Bildungsbestrebungen der Kinder entwicklungsangemessen zu unterstützen und in Richtung auf das gesellschaftlich Notwendige zu lenken? Ist also die Qualität unserer pädagogischen Arbeit ausreichend?

Im Kontext dieser Fragen kam es zu unterschiedlichen Initiativen von praktisch tätigen und forschenden Frühpädagogen.² Zu ihnen gehörte auch der internationale Forschungsverbund, an dem die Länder Deutschland, Österreich, Portugal, Spanien und die USA teilnahmen.⁷ Er befasste sich mit der Qualität der pädagogischen Arbeit von Kindergärten. Dabei spielten allerdings Spracherwerb und Sprachvermittlung⁸ im Allgemeinen und bilinguale Kindergärten im Besonderen nur eine untergeordnete Rolle. Um so wichtiger ist es zu fragen, welche Konsequenzen aus dem neuen Verständnis der Frühpädagogik für die monolinguale oder bilinguale Spracherziehung im Kindergarten abzuleiten sind, welche Auffassungen von ein- oder mehrsprachigem Spracherwerb und von Sprachvermittlung in diesem Zusammenhang als bewährt gelten können und wo nach neuen Methoden der Sprachvermittlung zu suchen ist.

1. A new understanding of children's development and consequences for early education

In the last decades, scholars of ethnology, brain-sciences and developmental psychology have demonstrated that infants and young children are biologically equipped with learning abilities and necessities that were previously unknown. Babies and young children are eager to learn through their own initiative and they are prepared for social interaction and eager to participate in it. By connecting both of these tendencies, they become members of their respective societies.

The children's partners – family members and nursery school teachers – are in a position to enable and to support the children's learning activities, starting with birth, or to impede or even hinder them to a certain degree. The partners enable the children's learning activities in two ways: They arrange the children's contact with new areas of life that will be explored by the children without assistance, or they interact with the children in exploring the new areas and in how to act there. That is, family members and nursery school teachers are the children's learning partners. This is true also for the early monolingual or plurilingual language acquisition.



⁵ Zum Prinzip der Entwicklungsangemessenheit des pädagogischen Handelns s. Vygotskij 1984 (dt. Wygotski 1987) bei der Diskussion des Verhältnisses von обучение und развитие sowie der „Zone der nächsten Entwicklung“, ferner Schmidt 1996, Schmidt & Richter 1989, Schmidt & Schneeweiß 1985.

⁶ S. u.a. Bredekamp & Copple 1997.

⁷ Das Projekt, das von Forschern der Freien Universität Berlin unter Leitung von Wolfgang Tietze koordiniert wurde, trägt den Namen: International Child Care and Education Study (ICCE). Die für Deutschland erarbeiteten Resultate sind in Tietze 1998 zusammengefasst. Von praktischer Bedeutung für die Bewertung der Qualität von Kindergärten ist auch die Kindergarten-Einschätzskala KES (Tietze et al. 2001), die Träger und Leiter von Kindergärten auch zur Selbstevaluation ihrer Einrichtung benutzen können.

⁸ Hier wird ein sehr breiter Begriff von Sprachvermittlung zugrunde gelegt. Er entspricht etwa dem, was Vygotskij als обучение языку / языкам bezeichnete. S. Vygotskij 1935/2007, Meng, Protassova & Goldfuß-Siedl 2007, S. 83-84.



2. Conceptions of children's language acquisition

Modern early education conceptions are based on a holistic understanding of the children's development and their pedagogical support. This corresponds with the understanding of language and language acquisition worked out by the linguistic theory of functional pragmatics: languages are a means of interaction; language acquisition is the acquisition of the ability to participate in interactions. The linguistic ability to shape interactions with the help of linguistic utterances is inseparably connected with physical, emotional, motivational, social and cognitive abilities. Language acquisition occurs – on the basis of the language acquisition capacity, characteristic of human species – through participation in linguistic interactions, wherein the children's partners take up, stimulate and support the children's endeavours to explore and to use linguistic forms for interaction purposes and offer them new linguistic experiences.

3. Forms of language acquisition and language mediation (in nursery schools)

The following forms are outlined:

- spontaneous language acquisition and language mediation
- guided language acquisition and language mediation (language lessons)
- language acquisition and language mediation during lessons with non-linguistic subjects.

2. Auffassungen von der sprachlichen Entwicklung des Kindes

In der Entwicklung des Kindes unterscheidet man häufig die folgenden Bereiche: physische, emotionale, motivationale, soziale, geistige und sprachliche Entwicklung. Eine solche Einteilung scheint auf den ersten Blick nützlich zu sein. Sie ist jedoch problematisch, weil sie den realen Wechselbeziehungen widerspricht. Die moderne Frühpädagogik betont die Ganzheitlichkeit ihres Ansatzes. Sie erklärt, stets vom Kind in der Gesamtheit seiner Fähigkeiten und seiner Wechselwirkungen mit der Umgebung auszugehen.⁹ Dem entspricht das bewährte Prinzip, die **Tätigkeiten** des Kindes zum Ausgangspunkt erzieherischer Bestrebungen zu machen. Die verschiedenen Fähigkeiten des Kindes und die Wirkungen der Umgebung sind in den Tätigkeiten des Kindes miteinander verknüpft. Das gilt sowohl für die individuellen Tätigkeiten des Kindes als auch für seine gemeinschaftlichen Tätigkeiten mit anderen Personen, d.h. für seine Interaktionen.

Von besonderer Bedeutung sind diese Überlegungen für das Verständnis der sprachlichen Entwicklung. Eine weit verbreitete Auffassung besagt: Die sprachliche Entwicklung des Kindes besteht in der Aneignung des Wortschatzes und der Grammatik der Muttersprache. Dies ist aus verschiedenen Gründen eine zu enge Auffassung. Sie trennt die sprachlichen Formen von den sprachlichen Funktionen. Sie trennt die sprachliche Entwicklung von der physischen, emotionalen, motivationalen, sozialen und geistigen Entwicklung des Kindes. Sie hält die einsprachige Entwicklung von Kindern für die „normale“ und berücksichtigt nicht, dass Millionen von Kindern in einer mehrsprachigen Umgebung aufwachsen.

Für die Konzipierung einer Sprachvermittlung nach modernen Grundsätzen ist es zweckmäßig, vom Begriff der sprachlichen Tätigkeit oder, genauer, der sprachlichen Wechselwirkung/Interaktion auszugehen und also einen pragmatischen Sprachbegriff zugrunde zu legen.¹⁰ Spracherwerb ist die Aneignung der Fähigkeit, an sprachlichen Interaktionen teilzunehmen. Sprachliche Interaktionen sind gemeinsame Tätigkeiten von zwei oder mehr Personen. Eine Person leitet die Interaktion ein, indem sie sich als Sprecher mit einer Äußerung an eine andere Person wendet. Die angesprochene Person ist der Hörer. Der Sprecher möchte mit seiner Äußerung bei seinem Hörer etwas erreichen, er verfolgt ein Ziel. Der Hörer nimmt die Äußerung des Sprechers wahr, versteht sie, erkennt, was der Sprecher von ihm erwartet, und entscheidet sich zu einer Reaktion. Nun wird der Hörer zum Sprecher und der erste Sprecher zum Hörer. Das wird fortgesetzt, bis die Partner durch ihre Interaktion das Erreichen, worauf sie sich verständigt haben. Aus dieser Auffassung von sprachlicher Interaktion folgt, dass das Verstehen für den Spracherwerb und für das sprachliche Handeln von genauso grundlegender Bedeutung ist wie das Sprechen.¹¹

Bei ihren sprachlichen Interaktionen bedienen sich die Partner überlieferter **Muster**, die gesellschaftlich ausgearbeitet wurden, um bestimmte

⁹ Damit formuliert sie ein Prinzip, dass Vygotskij schon in den 20er Jahren postuliert hatte und auch speziell für die Entwicklung der frühen kindlichen Mehrsprachigkeit angewandt wissen wollte (s. Vygotskij 1935/2007).

¹⁰ Es gibt verschiedene pragmatische Sprachtheorien. Die konsequenteste Version finden wir in der von Konrad Ehlich und Jochen Rehbein begründeten Funktionalen Pragmatik. S. z.B. Rehbein 1977 und Ehlich 2007.

¹¹ Zur Beziehung von Sprecher und Hörer und zum Verstehen als grundlegenden Gegebenheiten der sprachlichen Interaktion und des Spracherwerbs s. Rehbein & Meng 2007.

Zwecke zu realisieren.¹² Beispiele für Muster sprachlicher Interaktionen sind: Frage **und** Antwort, Mitteilung **und** Kenntnisnahme, Bitte **und** Erfüllung der Bitte, Erzählen **und** Zuhören, Gemeinsam Planen, Streiten.

Wörter und grammatische Regeln zur Verknüpfung von Wörtern (also Wortschatz und Grammatik) sind ebenfalls gesellschaftlich ausgearbeitete Mittel. Sie dienen der Realisierung sprachlicher Interaktionen und werden stets in ihrem Zusammenhang angeeignet und gebraucht.¹³

Die sprachliche Fähigkeit als Fähigkeit, Interaktionen mit Hilfe sprachlicher Äußerungen zu gestalten, ist untrennbar mit den physischen, emotionalen, motivationalen, sozialen und geistigen Fähigkeiten der Partner verknüpft.

Die sprachliche Entwicklung beruht auf den vorsprachlichen geistigen, kommunikativen und sozialen Fähigkeiten des Kindes¹⁴ und auf dem Sprachlernvermögen als einer besonderen Beschaffenheit des Gehirns, die nur dem Menschen eigen ist.¹⁵ Aber diese inneren Voraussetzungen des Spracherwerbs genügen nicht. Kinder bedürfen der **Sprachvermittlung** durch Träger der jeweiligen Sprache oder Sprachen. Ohne diese Sprachvermittlung können sie nicht zu kompetenten Mitgliedern einer Sprachgemeinschaft oder mehrerer Sprachgemeinschaften werden.¹⁶ Die **Formen der Sprachvermittlung** können dabei sehr unterschiedlich sein. Sie reichen von der Sprachvermittlung durch die alltägliche sprachliche Kommunikation bis zum Sprachunterricht und zum Unterricht in anderen Gegenständen. Das gilt sowohl für die Vermittlung der Erstsprache(n) wie auch die Vermittlung weiterer Sprachen.

3 Formen des Spracherwerbs und der Sprachvermittlung

3.1 „Natürlicher, ungesteuerter“ Spracherwerb und „natürliche, ungesteuerte“ Sprachvermittlung

Sprache wird in unterschiedlichen Formen der Interaktion zwischen dem Kind und kompetenten Trägern der jeweiligen Sprache angeeignet und vermittelt.¹⁷ Der Form der Aneignung entspricht jeweils eine charakteristische Form der **Vermittlung** von Sprache. Die grundlegende Form ist diejenige, die häufig als „natürlicher, ungesteuerter Spracherwerb“ bezeichnet wird.¹⁸ Sie findet sich vor allem beim monolingualen Erstspracherwerb, beim bilingualen

LITERATUR

- Baker, C. & Prys Jones, S. (eds.) (1998): Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education. Clevedon /etc./
- Bredekamp, S. & Copple, C. (eds.) (1997): Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs. Rev. Ed. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children
- Bruner, J. (1987): Wie das Kind sprechen lernt. Bern /etc./
- Chomsky, N. (1965): Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, MA.
- Ehlich, K. (1991): Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse: Ziele und Verfahren. In: Flader, D. (Hg.), Verbale Interaktion. Studien zur Empirie und Methodologie der Pragmatik. Stuttgart. S. 127-143. Erneut publiziert in: Ehlich 2007, Bd. 1, S. 9-28.
- Ehlich, K. (2007): Sprache und sprachliches Handeln. 3 Bde. Berlin/New York
- Ehlich, K. (in Zusammenarbeit mit Bredel, U., Garne, B., Komor, A., Krumm, H.-J., McNamara, T., Reich, H.H., Schnieders, G., ten Thije, J., van den Bergh, H.) (2005): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (= Bildungsreform 11). Kostenfrei bestellbar beim BMBF.

¹² Der Begriff des Musters, der für eine pragmatische Sprachtheorie grundlegend ist, wird in zahlreichen Publikationen der Funktionalen Pragmatik entwickelt, z.B. in Rehbein 1977, Ehlich 1991, 2007, Rehbein & Meng 2007.

¹³ Zu den Funktionen der verschiedenen sprachlichen Mittel bei der sprachlichen Interaktion s. u.a. Rehbein 1977, Ehlich 1991, 2007, Rehbein & Meng 2007.

¹⁴ S. Выготский 1934/1982 [= dt. Wygotski 1964].

¹⁵ S. Chomsky 1965.

¹⁶ S. Bruner 1987.

¹⁷ Typologien des ein- und mehrsprachigen Spracherwerbs findet sich u.a. in Klein 1992, Rehbein & Griebhaber 1996 und Протасова & Родина 2005.

¹⁸ Die Anführungsstriche sollen ausdrücken, dass die Charakterisierungen dieser Form des Spracherwerbs als „natürlich“ und „ungesteuert“ zwar weit verbreitet, aber nicht zufriedenstellend sind.



1

LITERATUR

- Ehlich, K., Bredel, U. & Reich, H.H. (Hg.) (2008a): In Zusammenarbeit mit Falk, S., Guckelsberger, S., Kemp, R.F., Knopp, M., Komor, A., Landua, S., Maier-Lohmann, C., Mihaylov, V., Sirim, E., Soutanian, N., Trautmann, C.: Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (=Bildungsforschung 29/I) Kostenfrei bestellbar beim BMBF, als Download verfügbar über www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_neunundzwanzig.pdf / Zugriff am 29. 06.2009/
- Ehlich, K., Bredel, U. & Reich, H.H. (Hg.) (2008b): In Zusammenarbeit mit Falk, S., Guckelsberger, S., Kemp, R.F., Knopp, M., Komor, A., Landua, S., Maier-Lohmann, C., Mihaylov, V., Sirim, E., Soutanian, N., Trautmann, C.: Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (=Bildungsforschung 29/II). Kostenfrei bestellbar beim BMBF, als Download verfügbar über www.bmbf.de/publikationen/2713.php /Zugriff am 29. 06.2009/
- Garlin, E. (2008): Deutsch als Zweitsprache. Deutsch als Fremdsprache. Für Kinder von 3 bis 10 Jahren. Die KIKUS-Methode. Ein Leitfaden. Ismaning.
- Gogolin, I. & Neumann, U. (Hg.) (2009): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Wiesbaden.

(doppelten) Erstspracherwerb und beim frühen Zweitspracherwerb¹⁹ des Kindes. Ungesteuerter Spracherwerb bedeutet: Das Kind nimmt an den Interaktionen der Sprachvermittlung nicht teil, weil es die Sprache lernen will, sondern weil die Interaktionen Bedürfnisse anderer Art befriedigen: Sie vermitteln ihm die Zuwendung des Erwachsenen; sie geben ihm die Möglichkeit, seine Gefühle zu zeigen und die Reaktionen seiner Gesprächspartner darauf zu erfahren; sie ermöglichen ihm den Zugang zu interessanten Objekten der Umgebung oder die Aneignung erstrebenswerter Tätigkeiten; sie gestatten ihm, mit anderen Kindern zu kooperieren oder zu wetteifern usw.

Für die Erzieherinnen bedeutet eine natürliche, ungesteuerte Sprachvermittlung, dass ihre pädagogischen Ziele in den Interaktionen mit den Kindern nicht eng sprachlicher, sondern – wie bei den Kindern – komplexer Natur sind. Sie möchten z.B. den Kindern bei Entwicklung praktischer Fertigkeiten helfen (die Jacke zuknöpfen) oder die Kinder trösten oder sie an die im Kindergarten geltenden Regeln erinnern oder sie bei der Lösung eines Konflikts unterstützen. In diesen Interaktionen arbeiten die Erzieherinnen nicht nach einem Lehrprogramm, in dem das sprachliche Material und die Reihenfolge seiner Vermittlung festgelegt sind. Sie benutzen kein didaktisches Material, das zur Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten der Kinder ausgearbeitet wurde. Und dennoch vermitteln sie den Kindern Muster sprachlicher Interaktionen, die ihnen im Alltag des Kindergartens und darüber hinaus nützlich sind. Die Kinder beteiligen sich an den Interaktionen, meist zunächst nur als Hörer, dann auch als Sprecher und in beiden Rollen. Durch diese Beteiligung festigen, korrigieren und erweitern sie ihre vorhandenen Sprachfähigkeiten, indem sie unmittelbar erfahren, welche interaktiven Funktionen mit welchen sprachlichen Formen realisiert werden können.

Allerdings hängt die Effektivität der natürlichen, ungesteuerten Sprachvermittlung von der Fähigkeit der Erzieherinnen ab, die Entwicklung der Interaktionen der Kinder richtig einzuschätzen und sie zu bereichern. Dazu können sie folgende Verfahren benutzen:

a) Die Ausstattung des Kindergartens mit vielfältigen, leicht zugänglichen Spielmaterialien: Für die allgemeine Entwicklung der Kinder ist wichtig, dass sie Kontakt mit unterschiedlichen Materialien haben, die ihre Wissbegierde wecken und dazu anregen, sie durch immer erneute Manipulationen in **Funktions-** oder **Experimentierspielen** zu erkunden und ihnen in **Illusionsspielen** neue Eigenschaften zuzuweisen.²⁰ Wenn sich ältere Kinder oder Erwachsene am Funktions- und Illusionsspiel des Kleinkindes beteiligen, wird das Spiel zu einer Sprachvermittlungsinteraktion.

¹⁹ In der Spracherwerbsliteratur wird zwischen Zweitsprache und Fremdsprache unterschieden (s. u.a. Baker & Prys Jones 1998, Schreckendiek 2002). Der Unterschied liegt in den Erwerbsbedingungen. Zweitsprachen werden in der Alltagswelt des Lerners gesprochen. Er kann sie sich also auf „natürliche, ungesteuerte Weise“ aneignen. Fremdsprachen kommen in der Alltagswelt des Lerners nicht vor. Er kann sie deshalb nur im Fremdsprachenunterricht erlernen. Fremdsprachenunterricht und Fremdspracherwerb sind nicht Gegenstand dieses Textes.

²⁰ Zur Bedeutung der Experimentier- oder Funktionsspiele und der Illusionsspiele für den Säugling und das Kleinkind s. Schmidt & Richter 1989 sowie Schmidt & Schneeweiß 1985.

b) Die Möglichkeit selbstständiger Entscheidungen für Tätigkeiten und Interaktionspartner: Die Möglichkeit, Tätigkeiten und Partner selbst auszuwählen, steigert das Engagement der Kinder und damit den Lerngewinn durch die Tätigkeit. Die Auswahl einer Tätigkeit und eines Partners ist immer mit sprachlichen Aktivitäten verbunden und trägt daher zur Bewährung und Erweiterung der sprachlichen Fähigkeiten bei. Die gemeinsame Tätigkeit mit **gleichaltrigen kindlichen Partnern** ist allerdings erst ab einer bestimmten Entwicklungsstufe möglich.²¹ Die Erzieherinnen sollten zu Interaktionen zwischen den Kindern anregen, wenn sie beobachten, dass ein Kind Tendenzen zum kollektiven Spiel zeigt.²² In kollektiven **Rollen- und Regelspielen** ergeben sich die verschiedensten Anlässe, Kooperationsaufgaben mit Hilfe sprachlicher Interaktionen zu lösen: einen Plan für das gemeinsame Spiel entwickeln, verschiedene Varianten der Verwirklichung des Plans und der Verteilung der Rollen, Aufgaben und Materialien erörtern, seine eigenen Interessen verteidigen, den Partnern entgegenkommen, die Ergebnisse der Spielhandlungen einschätzen, seine Position begründen, die Position des anderen bestreiten, einen Kompromiss finden usw. Dies alles sind komplizierte sprachliche Interaktionen, für die es gesellschaftliche Muster gibt. Vorschulkinder sind in der Lage, sich diese Muster anzueignen, wenn die Erzieherinnen ihnen die Möglichkeit geben, derartige sprachliche Interaktionen zu beobachten und an ihnen teilzunehmen. In den gemeinschaftlichen **Konstruktionsspielen** entwickeln sich die genannten Muster sprachlicher Interaktionen ebenfalls. Hinzu kommt hier der Erwerb einer relativ spezifischen technischen Lexik. Das Spiel als selbstgewählte Form der Tätigkeit ist ein wichtiger Stimulus jeder sprachlichen Entwicklung.²³

c) Auch alle anderen Tätigkeiten im Kindergarten, wie z.B. die gemeinsamen Mahlzeiten, Tätigkeiten der Selbstbedienung und der gegenseitigen Unterstützung (Tischdecken, An- und Auskleiden u.a.), Spaziergänge und Rituale zur Begrüßung, zur Einleitung der Mittagsruhe und zur Verabschiedung der Kinder folgen sprachlichen Interaktionsmustern, die die Erzieherinnen zur Sprachvermittlung nutzen können.²⁴

Dies alles gilt für die Vermittlung der Erstsprache(n) und jeder weiteren Sprache und die Entwicklung von Mehrsprachigkeit in der natürlichen, ungesteuerten Form, die man oft auch als Sprachbad oder Immersion bezeichnet.

LITERATUR

- Jampert, K., Leuckefeld, K., Zehnbauer, A. & Best, P. (2006): Sprachliche Förderung in der Kita. Wie viel Sprache steckt in Musik, Bewegung, Naturwissenschaften und Medien? Weimar/Berlin.
- Klein, W. (1992): Zweitspracherwerb. Eine Einführung. 3. Aufl. Frankfurt/M.
- Klein, W. (1986): Second Language Acquisition. Cambridge (= Übersetzung von „Zweitspracherwerb. Eine Einführung“ in der Aufl. von 1984).
- Kraft, B. & Meng, K. (2007): Streit im Kindergarten. Eine Diskursanalyse. In: Redder, A. (Hg.), Diskurse und Texte. Festschrift für Konrad Ehlich zum 65. Geburtstag. Tübingen. S. 439-457
- Kraft, B. & Meng, K. (2009): Gespräche im Kindergarten. Dokumente einer Längsschnittbeobachtung in Berlin-Prenzlauer Berg 1980-1982. Mannheim (= amades 35).
- Lehmann, C., Meng, K. & Pronina, M. (2004): Zweisprachige und interkulturelle Erziehung in „Umka“, einer Berliner Kindertagesstätte. In: Deutsch als Zweitsprache 3, S. 14-20.
- List, G. (2007): Förderung von Mehrsprachigkeit in der Kita. Als Download: www.dji.de/bibs/384_8288_Expertise_List_MSP.pdf /Zugriff am 29.06.2009/
- Meng, K. (2006): Russischsprachige Eltern und deutsche Kindergärten. In: INTERKULTURELL und GLOBAL 1-2, S. 69-87

²¹ In Schmidt & Schneeweiß 1985 wird dargelegt, warum Säuglinge und zum Teil auch noch Kleinkinder auf die Interaktion mit Erwachsenen oder erheblich älteren Kindern angewiesen sind und inwiefern gleichaltrige Kinder für sie ein Problem bilden. S. dazu auch Протасова & Родина 2005.

²² Der Entwicklungsverlauf vom individuellen Spiel zum kollektiven Spiel über die Stufen Alleinspiel – Beobachtung anderer Kinder beim Alleinspiel – Parallelspiel – verbundenes Spiel – kooperatives Spiel ist in Schmidt & Richter 1989, S. 172 ff., dargelegt.

²³ In Kraft & Meng 2007 ist ein Streit während des Spiels analysiert. Kraft & Meng 2009 enthält Protokolle von Gesprächen im Kindergarten während verschiedenartiger Spiele.

²⁴ In Meng, Kraft & Nitsche 1991 sind sprachliche Interaktionen im Kindergarten analysiert, die den Mustern „Erzählen und Zuhören“ sowie „Gemeinsam Planen“ zuzuordnen sind. Kraft & Meng 2009 enthält auch Protokolle von Gesprächen im Kindergarten während des Frühstückes und im Waschraum.



LITERATUR

- Meng, K., Kraft, B. & Nitsche, U. (1991): Kommunikation im Kindergarten. Studien zur Aneignung der kommunikativen Kompetenz. Berlin.
- Meng, K., Protassova, E. & Goldfuß-Siedl, E. (2007): Vygotskijs Text zur kindlichen Mehrsprachigkeit – Kommentare zu Entstehung, Publikation und Übersetzung. In: Meng, K. & Rehbein, J. (Hg.), Kindliche Kommunikation – einsprachig und mehrsprachig. Münster. S. 75-90.
- Rehbein, J. (1977): Komplexes Handeln. Elemente zur Handlungstheorie der Sprache. Stuttgart.
- Rehbein, J. & Griebhaber, W. (1996): L2-Erwerb versus L1-Erwerb: Methodologische Aspekte ihrer Erforschung. In: Ehlich, K. (Hg.), Kindliche Sprachentwicklung. Konzepte und Empirie. Opladen. S. 67-119.
- Rehbein, J. & Meng, K. (2007): Kindliche Kommunikation als Gegenstand sprachwissenschaftlicher Forschung. In: Meng, K. & Rehbein, J. (Hg.), Kindliche Kommunikation – einsprachig und mehrsprachig. Münster. S. 1-38.
- Ritterfeld, U. (2000): Welchen und wieviel Input braucht das Kind? In: Grimm, H. (Hg.), Sprachentwicklung. Göttingen /etc./ [= Enzyklopädie der Psychologie III, 3]. S. 403-432.
- Schmidt, H.-D. (1982): Das Bild des Kindes – eine Norm und ihre Wirkungen. In: neue deutsche literatur 10, S. 71-81.



3.2 Systematische, gesteuerte Sprachvermittlung und Sprachaneignung (Beschäftigungen zur Erst- oder Zweitsprache)

Die zweite wichtige Form der Sprachvermittlung ist in vielen (aber bei weitem nicht allen) Kindergärten die Vermittlung der Sprache oder der Sprachen in Beschäftigungen, die von den Erzieherinnen speziell zu diesem Zweck organisiert werden.²⁵ In Sprachbeschäftigungen steht die Sprachvermittlung im Zentrum der Aufmerksamkeit der Erzieherin und zunehmend auch der Kinder.²⁶ Die Erzieherin beobachtet die alltäglichen sprachlichen Interaktionen der Kinder, stellt sprachliche Unterschiede zwischen den Kindern fest und vergleicht ihre Beobachtungen mit dem vorhandenen Wissen über die Etappen der kindlichen Sprachentwicklung²⁷ und über charakteristische sprachliche Anforderungen, die sich z.B. aus dem Übergang in die Schule ergeben. Aufgrund ihrer Beobachtungen und Einschätzungen kommt sie zu dem Schluss, dass bestimmte sprachliche Fähigkeiten speziell geübt und eventuell auch den Kindern bewusst gemacht werden müssen. Davon ausgehend bestimmt sie das Ziel der Sprachbeschäftigungen, wählt das didaktische Material aus und entwickelt eine geeignete Methodik.

Auch eine systematische, gesteuerte Sprachvermittlung sollte sich den Kriterien einer modernen Frühpädagogik verpflichtet fühlen. Das heißt, sie muss von den Bildungs- und Interaktionsbestrebungen der Kinder ausgehen und Lehrmethoden entwickeln, in denen die Kinder die jeweils im Zentrum der Vermittlung stehende sprachliche Form in ihrer interaktiven Bedeutsamkeit erfahren. Eine systematische, gesteuerte Sprachvermittlung darf nicht zu einem schematischen Pattern Drill werden. Edgardis Garlin, die einen funktional-pragmatischen Ansatz für Beschäftigungen zu Deutsch als Zweitsprache entwickelt und langjährig erprobt hat, formuliert dafür u.a. folgende Prinzipien (vgl. Garlin 2008):

- a) Die Sprachbeschäftigung muss sprachliches Lernen mit Spaß in einer angstfreien Situation ermöglichen.
- b) Die Sprachbeschäftigung sollte sprachliches Lernen mit allen Sinnen gestatten (z.B. durch die Verwendung von realen und abgebildeten Objekten oder die Einbeziehung von Liedern und sprachlichen Bewegungsspielen).
- c) Zentrum jeder Sprachbeschäftigung sind von der Erzieherin organisierte sprachliche Interaktionen, die die Kinder motivieren und ihnen ermöglichen, sprachliche Formen, die für das jeweilige Interaktionsmuster charakteristisch sind, zu analysieren und anzuwenden.
- d) Bei der Planung von Sprachbeschäftigungen empfehlen sich folgende Schritte: Festlegung der Phasen der Beschäftigung; für jede Phase Festlegung der sprachdidaktischen Arbeitsform; für jede sprachdidaktische Arbeitsform Festlegung der sprachlichen Äußerung, die speziell geübt werden soll; für jede zu übende Äußerung Reflexion des Interaktionsmusters, der charakteristischen Lexik und grammatischen Formen.²⁸

²⁵ Zu Inhalt und Organisation von Sprachbeschäftigungen und Beschäftigungen zu anderen Gegenständen s. z.B. Lehmann et al. 2002 sowie Протасова & Родина 2006.

²⁶ Wenn ein Lerner sich bewusst mit Sprache beschäftigt, spricht List 2007 von „explizitem Sprachenlernen“.

²⁷ Einen Überblick zum gegenwärtigen Forschungsstand der altersspezifischen Sprachaneignung bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache und als Zweitsprache und bei Kindern in Situationen deutsch-russischer und deutsch-türkischer Zweisprachigkeit bieten Ehlich, Bredel & Reich (Hg.) 2008a und 2008b.

e) Ziel der Sprachbeschäftigung ist die schrittweise Vermittlung der gesprochenen Standardsprache, die sich von der geschriebenen Standardsprache teilweise unterscheidet, aber Grundlage für die spätere Aneignung der geschriebenen Standardsprache ist.

f) Die Erzieherin muss es den Kindern durch ihre Art der Beteiligung an der Sprachbeschäftigung erleichtern, die zu übende sprachliche Äußerung zu verstehen und in ihrer formalen Struktur zu erkennen. Durch Mimik, Gestik, Stimmmodulation und das Handeln mit Objekten erleichtert sie den Kindern das Verstehen. Durch eine Vereinfachung der Struktur der Äußerung, durch Verzicht auf mögliche Variationen und durch eine langsame, deutliche Aussprache unterstützt sie die Kinder bei der Analyse der Äußerungsform.²⁹

g) Die Erzieherin trägt dafür Sorge, dass die Kinder in der Sprachbeschäftigung die zu übende Äußerung sowohl als Hörer wie auch als Sprecher verwenden. Für den Übergang vom stets primären Hören und Verstehen zum Sprechen kann die Erzieherin Chorsprechen und individuelles Nachsprechen und Imitieren nutzen.

h) Die Erzieherin bevorzugt die in der Sprachbeschäftigung geübte Äußerung auch in der alltäglichen Kommunikation der Gruppe und wiederholt sie in anderen Sprachbeschäftigungen. Durch Wiederholung festigen sich die in den Sprachbeschäftigungen vermittelten Äußerungsformen.

Die genannten Prinzipien für Sprachbeschäftigungen sind leicht formuliert, aber in ihrer Gesamtheit schwer zu realisieren. Sie verlangen eine hohe Qualifikation der Erzieherin und viel Phantasie und Zeit. Garlin sagt, dass die Planung und Vorbereitung einer qualifizierten Sprachbeschäftigung doppelt so viel Zeit kostet wie ihre Durchführung.

Die systematische, gesteuerte Sprachvermittlung ist im Erstspracherwerb und frühen Zweitspracherwerb immer nur eine Ergänzung der natürlichen, ungesteuerten Sprachvermittlung. Sie kann die natürliche, ungesteuerte Sprachvermittlung in ausgewählten Aspekten unterstützen und die Sprachbewusstheit der Kinder fördern. Aber die Alltagskommunikation ist als natürliche, ungesteuerte Sprachvermittlung immer reicher und zudem unmittelbarer mit den Interaktionsinteressen der Kinder verbunden und daher wirkungsvoller für die sprachliche Entwicklung der Kinder.³⁰

LITERATUR

- Schmidt, H.-D. (1996): Erziehungsbedingungen in der DDR: Offizielle Programme, individuelle Praxis und die Rolle der Pädagogischen Psychologie und Entwicklungspsychologie. In: Trommsdorf, G. (Hg.), Sozialisation und Entwicklung von Kindern vor und nach der Vereinigung. Opladen. S. 15-172.
- Schmidt, H.-D. & Richter, E. (1989): Entwicklungswunder Mensch. 4. Aufl. Leipzig /etc./
- Schmidt, H.-D. & Schneeweiß, B. (Hg.) (1985): Schritt um Schritt. Die Entwicklung des Kindes bis ins 7. Lebensjahr. Berlin.
- Tietze, W. (Hg.) (1998): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied /etc./
- Tietze, W., Schuster, K.-M., Grenner, K. & Rossbach, H.-G. (2001): Kindergarten-Skala. Rev. Fassung (KES-R). Skalen zur Erfassung und Unterstützung pädagogischer Qualität in der Tagesbetreuung. Dt. Fassung der Early Childhood Environment Rating Scale Rev. Ed. von T. Harms, R.M. Clifford, D. Cryer. Neuwied/Berlin.



²⁸ In Garlin 2008 sind ausführliche Beispiele für die Planung von Sprachbeschäftigungen für Deutsch als Zweitsprache im Kindergarten dargestellt.

²⁹ Zur Bedeutung des Verstehens und Methoden seiner Förderung s. auch Протасова & Родина 2005.

³⁰ Zu den Methoden von ungesteuerter und gesteuerter Sprachvermittlung und den Übergangsformen zwischen ihnen s. ausführlich Протасова & Родина 2005, 2006 sowie List 2007, die die Aufgaben der Erzieherinnen bei der Förderung von Mehrsprachigkeit im Kindergarten folgendermaßen zusammenfasst: Unterstützung des impliziten Spracherwerbs, Hilfestellung bei der Integration von implizitem und explizitem Sprachenlernen sowie Anregung meta- und quersprachiger Kompetenzen in sprachengemischten Kindergärten.

LITERATUR

- Vygotskij, L.S. (1935/dt. 2007): Zur Frage nach der Mehrsprachigkeit im kindlichen Alter. In: Meng, K. & Rehbein, J. (Hg.), Kindliche Kommunikation – einsprachig und mehrsprachig. Münster. S. 40-73.
- Wygotski, L.S. (1964): Denken und Sprechen. Berlin.
- Wygotski, L.S. (1987): Ausgewählte Schriften. Bd. 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Berlin
- Выготский, Л.С. (1934/1982): Мышление и речь. В: Собрание сочинений. Т. 2, с. 5-361.
- Выготский, Л.С. (1935/2007): К вопросу о многоязычии в детском возрасте. В: Meng, K. & Rehbein, J. (Hg.), Kindliche Kommunikation – einsprachig und mehrsprachig. Münster. S. 40-73.
- Выготский, Л.С. (1982-1984): Собрание сочинений. Т. 4: Детская психология. Москва.
- Парамонова Л.А., Протасова Е.Ю. (2001): Дошкольное и начальное образование за рубежом: история и современность. Москва.
- Протасова, Е.Ю. & Родина, Н.М. (2005): Многоязычие в детском возрасте. Санкт Петербург.
- Протасова, Е.Ю. & Родина, Н.М. (2006): Русский язык для дошкольников. Учебно-методическое пособие для двуязычного детского сада. Санкт-Петербург.

3.3 Sprachvermittlung und Sprachaneignung in Beschäftigungen zu anderen Gegenständen

Vermittlung und Aneignung von Erst- und Zweitsprachen können auch in Beschäftigungen zu anderen Gegenständen stattfinden: in Beschäftigungen zum Bekanntmachen mit der natürlichen und gesellschaftlichen Umgebung, zu Mathematik und Mengenlehre, zur Musik, zum Sport und zu Techniken wie Zeichnen, Malen, Kneten usw.³¹ In diesen Beschäftigungen ist die Aufmerksamkeit von Erzieherinnen und Kindern nicht auf die sprachlichen Aspekte ihrer Interaktionen konzentriert, sondern auf die Vermittlung bzw. Aneignung von Wissen, geistigen Fähigkeiten und praktischen Fertigkeiten. Dabei kommen spezifische sprachliche Interaktionsmuster, lexikalische und grammatische Formen zum Einsatz, die in der Alltagskommunikation des Kindergartens seltener begegnen. Das bedeutet, dass diese Beschäftigungen das Sprachlernangebot für die Kinder erheblich bereichern.

Es gibt gute Gründe dafür, diese Beschäftigungen sowohl in der ersten als auch in der zweiten Sprache zu organisieren. Das führt zu einer größeren Flexibilität und Verfügbarkeit der angestrebten geistigen Fähigkeiten und beugt einer frühen Spezialisierung der Sprachen auf jeweils bestimmte Domänen (z.B. Erstsprache für den Alltag in Familie und Kindergarten, Zweitsprache für den Unterricht) vor.

Selbstverständlich müssen auch in diesen Beschäftigungen die allgemeinen Grundsätze einer modernen Frühpädagogik beachtet werden.

³¹ Zur sprachlichen Förderung von Kindern im Rahmen verschiedener Bildungsbereiche des Kindergartens s. Jampert, Leuckefeld, Zehnauer & Best 2006.



PROF. DR. EKATERINA PROTASSOVA, FINNLAND

Konzeption eines europäischen Modells der zweisprachigen Bildung von Vorschulkindern

Die Bedeutsamkeit der Mehrsprachigkeit

Im gegenwärtigen Europa, das sich die Devise „Einheit in Vielfalt“ gegeben hat, wird immer wieder betont, dass die Anerkennung der Eigenart der Kulturen von großer Bedeutsamkeit ist. Jede Kultur ist auf die eine oder andere Weise mit der Sprache oder den Sprachen verbunden, die das in dem jeweiligen Land lebende Volk benutzt. Ein und dieselbe Sprache kann in verschiedenen Ländern gesprochen werden, dann gibt es unterschiedliche Varietäten dieser Sprache, und die hinter ihnen stehenden Kulturen unterscheiden sich zumindest teilweise. In einem Land können mehrere Sprachen gesprochen werden, die Spezifik ihrer Verwendung besteht dann in den unterschiedlichen Lebensweisen der jeweiligen Menschen.

Die Bürger der Europäischen Union sollen mehrere Sprachen können, um sich im gemeinsamen Raum frei zu fühlen; mehrfach wurde der Wunsch ausgedrückt, es sollten wenigstens drei Sprachen sein: die Muttersprache, eine „große“ internationale und eine „kleine“; Immigranten und Angehörige sprachlicher Minderheiten sollten außerdem verpflichtet werden, die Staatssprache des Aufenthaltslandes zu beherrschen. Soziale Mobilität ist der Schlüssel zu einer erfolgreichen Zukunft; alle sollen bereit sein, Migranten zu werden, sei es während der Ausbildung, der Arbeit oder im Rentenalter. An vielen Orten ist ein deutlicher Mangel an Arbeitskräften zu spüren, an anderen gibt es einen Arbeitskräfteüberschuss, und von der Sprachenkenntnis hängt nicht nur die Eingliederung in den Arbeitsprozess, sondern auch die Sicherheit des Aufenthaltes in einem anderen Land ab. Europa wird nur dann zu einem gemeinsamen Haus, wenn möglichst viele an seinem kulturell-sprachlichen Reichtum teilhaben. Ein Beitrag zur Lösung dieser Aufgabe kann die frühe zweisprachige Bildung werden, die auf die harmonische Aneignung von Sprachen und Kulturen, die Festigung der Beziehungen zwischen den Staaten der EU und darüber hinaus auf die Erziehung einer multikulturellen, zur Zusammenarbeit bereiten Persönlichkeit gerichtet ist.

Wir versuchen, Prinzipien für das Funktionieren einer zweisprachigen Vorschuleinrichtung zu formulieren, aber das bedeutet nicht, dass man zwischen dem Modell und der Vorschuleinrichtung ein Gleichheitszeichen setzen darf. Wir bemühen uns, alle möglichen Komponenten zu berücksichtigen, die Einfluss darauf nehmen können, wie ein solcher Kindergarten arbeitet. Wenn das **theoretische** Modell die Eigenschaften einer künftigen Vorschuleinrichtung aufweist und auf seiner Grundlage verschiedene Varianten realer Objekte geschaffen werden, die nicht einfach Kopien voneinander sind, dann ist jedes **funktionierende** Modell interessant, weil es gestattet, in der Praxis zu überprüfen, ob alle notwendigen und hinreichenden Komponenten berücksichtigt wurden. Im Ergebnis wird man zeigen können, welche Komponenten sich bei der Realisierung als wesentlich erwiesen haben und welche vernachlässigt werden können. Ein erfolgreiches Modell zu kopieren ist in der Pädagogik unzulässig und letzten Endes unmöglich; wichtig ist es, die in ihm verkörperten Prinzipien zu verstehen. Es ist möglich, nützliche Erfahrungen zu verbreiten, indem man alle für das Curriculum wichtigen Details (d.h. das Bildungsprogramm, seinen Zweck, die Ziele, Mittel und Bedingungen der Realisation) durchdenkt, geeignete Vermittlungsverfahren, Methoden, pädagogische Persönlichkeiten und Lehrmaterialien auswählt und auch der Intuition Raum gibt.

In allen großen Städten der EU sind in den Vorschuleinrichtungen Multikulturalität und Mehrsprachigkeit unübersehbar gegeben: Kinder unterschiedlicher ethnischer Herkunft lernen miteinander; auf der Tagesordnung stehen Fragen der Aneignung der dominierenden Umgebungssprache, der Wiederbelebung der Sprachen nationaler Minderheiten, der besonderen Bedeutsamkeit der Verwendung von Dialekten, der Unterstützung der Migrantensprachen und der frühen Vermittlung von Fremdsprachen. Andererseits wollen nicht alle Kindergärten die Ideen einer bilingualen Bildung akzeptieren, weil diese einer besonderen Organisation der Arbeit der Erzieher und spezieller Bemühungen um die Entwicklung der Rede bedarf. Die Minderheitensprachen sind als kultureller

Prof. Dr. Ekaterina Protassova, Finland A CONCEPT OF A EUROPEAN MODEL FOR BILINGUAL EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN

The citizens of the European Union are supposed to learn at least three languages in order to feel free in the common space and to retain a high social mobility. In all big EU cities, multiculturalism and multilingualism are visibly present in the childcare centres: children of various ethnic origins are studying together; the challenges of the acquisition of the dominant surrounding language are actually scheduled, as well as revitalisation of the national minority languages, special meaning of the dialects' uses, maintenance of the migrant languages and early foreign language teaching.



The privileged population groups are enjoying the possibilities to study in several languages, and the methods applied are mostly rather strict and oriented towards concrete results. Depending on the status of the transferred language, the educational system may offer material support and legislative help. In the European Union, the Russian language does not currently exist in any country as a minority language, although it is the second most widely used language in Europe. At different places in the "Russian world", big differences in the vocabulary used to name goods can be observed, and the pronunciation of the adults in the environment of the child can vary significantly. The Russian language is still a lingua franca – a language that serves to establish inter-ethnic business, scientific and cultural contacts inside Russia, partly in the former USSR countries and in Eastern Europe. Therefore, the learning and maintenance of the Russian language is important for the continuation and enlargement of the tight links between these countries and peoples.



Reichtum Europas anerkannt, und die Respektierung der Migrantensprachen eröffnet die Chance, Bürger der EU zu erziehen, die die verschiedensten Sprachen auf gutem, muttersprachlichem Niveau beherrschen und als Vermittler auftreten können. Die Aneignung einer Zweitsprache von Kindheit an ist, wenn sie richtig organisiert wird, ein universelles Mittel zur Entwicklung des Denkens, und in der globalisierten Welt vollziehen sich die Kontakte zwischen den Völkern beständig und über viele Kanäle. Das alles führt uns zu der Auffassung, dass es keinen Kindergarten gibt, der nicht mehrsprachig wäre; die Frage ist nur, wie sehr wir uns dieser Tatsache bewusst sind, wie wir die sich eröffnenden Perspektiven beurteilen und wie wir aus der entstandenen Situation Nutzen für alle interessierten Seiten ziehen können.

Da wir uns empirisch auf Kindergärten beziehen, in denen eine der verwendeten Sprachen Russisch ist, möchten wir die Bedeutung Russlands für die EU unterstreichen: Es ist das in Fläche und Bevölkerungszahl größte Land Europas, ein Energieriese, eine sich mächtig entwickelnde Wirtschaft, ein bislang unbegrenzter Markt, eine historisch reiche, ethnisch vielfältige Kultur. Als eine der größten Weltsprachen und als Verkehrssprache zwischen verschiedenen Nationalitäten erschließt das Russische den Weg zu vielen slawischen und nicht nur slawischen Sprachen. Russisch zu können ist nicht nur nützlich (das gilt für jede beliebige andere Sprache), sondern auch vorteilhaft. Analog kann, unter Bezug auf Fakten, die unikale Situation jeder Sprache gezeigt werden, die im Kindergarten vermittelt wird. Das ist eine wichtige Komponente in jeder Informationskampagne.

Erfahrungen mit zweisprachigen Kindergärten in Europa

Man unterscheidet Institutionen der Tagesbetreuung nach ihrem Träger: Institutionen, die vom Staat, der Kommune, der Kirche, gesellschaftlichen Organisationen, Elternverbänden oder privaten Unternehmen organisiert werden. Nicht alle europäischen Länder sind heiße Verfechter der Idee eines frühen Bildungsbeginns. In den skandinavischen Ländern, wo die Vorschuleinrichtungen der Sozialbehörde zugeordnet sind und nur die Vorbereitung auf die Schule (die vorschulische Bildung) in die Kompetenz des Bildungsministeriums gehört, ist man der Ansicht, dass Kindergärten eine für die allgemeine Entwicklung wichtige Bedingung darstellen, wo der Auftrag der Familie berücksichtigt wird, wo warmherzige, die Entwicklung stimulierende Beziehungen geschaffen werden und das Kind seinem Alter gemäß reift, insbesondere in sozialer Hinsicht, indem es mit seinen Altersgefährten spielt und zu ihnen in unterschiedliche Beziehungen tritt. Eine den ganzen Tag arbeitende Mutter ist hier die Regel, die überwältigende Mehrheit der Kinder unter sechs Jahren wird einer Tagesbetreuung anvertraut. In anderen Ländern ist man der Ansicht, dass Mütter nicht arbeiten oder jeden Falls nicht lange von den Kindern fern bleiben sollten, hier besuchen die Kinder höchstens 4-5 Stunden pro Tag Spielgruppen oder andere Einrichtungen der Tagesbetreuung. In diesen Staaten sind Bildungseinrichtungen nicht sehr verbreitet, und sie sind differenziert im Hinblick auf die Höhe des Einkommens und die angebotenen Dienstleistungen. In einigen Ländern treten Kinder schon mit zwei bis drei oder vier Jahren in das System der kontinuierlichen Bildung unter der Aufsicht des Bildungsministeriums ein, weil der Besuch der „Schulen“ obligatorisch ist. Manchmal ist nur das Krippenalter eine Zeit, in der alternative Betreuungseinrichtungen für die Kinder zur Verfügung stehen. Üblicherweise unterstehen Einrichtungen für Kinder dieses Alters dem Gesundheits- und Sozialministerium.

Den Immigranten empfiehlt man, ihr Kind vor der Schule in eine Vorschuleinrichtung zu geben, damit es sich die Sprache besser aneignet, in der es künftig lernen wird. Aber nicht bei allen Immigranten ist die Einstellung zum Kindergarten positiv, weil ihre Kultur einem frühen Eintauchen in eine andere Kultur oder der gemeinsamen Erziehung von Kindern unterschiedlicher Nationalitäten oder von Jungen und Mädchen im Wege steht. In solchen Fällen gründen manche Immigranten ihre eigenen Vorschuleinrichtungen, insbesondere wenn es sich um wohlhabende

Personen handelt. Den privilegierten Schichten der Bevölkerung werden Möglichkeiten des Unterrichts in mehreren Sprachen angeboten, wobei die Methode meist ziemlich streng und auf ein konkretes Ergebnis gerichtet ist. Die Beherrschung vieler Sprachen ist für die Angehörigen der höheren Klassen unabdingbar, weil sie die Voraussetzung für gute Positionen in den internationalen Organisationen ist. Überhaupt ist die Elite international und tritt für eine hochwertige Bildung ein, Fremdsprachen gehörten, historisch gesehen, immer zur privaten Bildung.

In der Elementarstufe kann die Vermittlung einer anderen Sprache im Rahmen eines fakultativen oder obligatorischen Programms angeboten werden. Es ist möglich, dass nicht der ganze Kindergarten nach einem einheitlichen Plan zur Entwicklung der Zweisprachigkeit arbeitet, sondern nur eine Gruppe oder mehrere Gruppen. Es ist auch möglich, dass das Prinzip der Einteilung nach Altersgruppen praktiziert wird (für jede Gruppe wird ein eigenes, den Möglichkeiten der Altersstufe angemessenes Programm angeboten). Weiterhin ist es möglich, dass die Gruppe altersgemischt ist, dann werden innerhalb des zyklischen thematischen Programms Aufgaben gestellt, die auf die Kinder der jeweiligen Entwicklungsstufe zugeschnitten sind. Schließlich ist es möglich, dass die Kinder zu Gruppen zusammengefasst werden in Abhängigkeit davon, wie lange sie den Kindergarten besucht und wie viel Jahre sie die zweite Sprache gelernt haben. Alternative Formen einer vorschulischen Bildung sind Zirkel, Wochenendschulen, Interessengruppen, zeitweilige Aufenthalte in einer anderen Familie oder einem Lager, wo eine Fremdsprache zum Bildungsprogramm gehört. Der Einfachheit halber nennen wir alle diese verschiedenen Formen der Tagesbetreuung Kindergärten, es sei denn, es geht um speziell gekennzeichnete Einzelfälle.

In Abhängigkeit vom Status der zu vermittelnden Sprache kann man soziale oder materielle Förderung und Unterstützung durch Gesetze über die Kindheit und über die Sprachen im Bildungssystem erhalten. Normalerweise wird eine gleichzeitige relativ umfangreiche Vermittlung zweier Sprachen organisiert, wenn es im Lande mehrere Staatssprachen gibt oder die Vorschuleinrichtung auf dem autonomen Territorium einer Sprachminderheit gelegen ist. In diesen Vorschuleinrichtungen existieren entweder zwei Sprachen parallel (die Erzieher beherrschen verschiedene Sprachen und wechseln im Prozess der Sprachvermittlung zwischen ihnen oder sie wenden das Prinzip „Eine Person – eine Sprache“ an), oder in der Familie spricht man die eine Sprache und im Kindergarten die andere, oder die zweite Sprache wird ab drei, fünf oder sechs Jahren in speziellen Beschäftigungen eingeführt (jeden Tag eine bestimmte Zeit oder mehrmals die Woche). Seltener wird die Vermittlung einer anderen Sprache organisiert, um eine ererbte Sprache (eine Sprache der Großeltern oder fernerer Vorfahren) oder die Aneignung einer Nachbarsprache zu unterstützen (besonders in Grenzregionen, häufig mit Austausch von Pädagogen und Reisen zueinander mit dem Ziel der Sprachpraxis). Meistens lernen Vorschulkinder eine Fremdsprache, vor allem Englisch, aber auch Deutsch, Französisch, Spanisch. Kindergärten oder Spielgruppen mit Unterricht in einer Fremdsprache haben mehr Chancen, potentielle Klienten anzuziehen, und sind erfolgreich. Außerdem werden die Weltsprachen normalerweise durch eine große Zahl von alternativen Lehrmaterialien für unterschiedliche Altersstufen, Möglichkeiten des Aufenthalts in dem Land, in dem die unterrichtete Sprache gesprochen wird, sowie Ressourcen der Bot-schaften, Kulturzentren, Bibliotheken und das Internet unterstützt.

Immigranten können meist nach der Ankunft die Sprache der Umgebung noch nicht, sind nicht in der Lage, genügend zu verdienen (oft handelt es sich überhaupt um Analphabeten, Arbeitslose, Kinderreiche) und wünschen, dass sich ihre Kinder möglichst schnell in das allgemeine Leben eingliedern. Geringverdienende geben ihre Kinder in sozial geförderte Vorschuleinrichtungen, wo sie sich unter Gleichaltrigen befinden, die die dominierende Sprache der Umgebung sprechen, und im Umgang mit ihnen diese Sprache lernen. Leider aber herrscht in Gruppen mit vielen Immigranten eine Substandardvarietät der Umgebungssprache, das führt zu

Immigrants want their children to integrate as quickly as possible into daily life. They are recommended to enrol their children into a preschool institution before school starts so that they can better acquire the language in which they will later study. With all that, the majority of the children in the group are forced to enrol in a reduced educational programme; the minority ignores the demands of the majority or lags behind in maintaining pace with the school curriculum. The best solution for this problem seems to be a bilingual preschool institution. The two best-known methods for a second language transfer for preschool children are: 1) language immersion, whereby group activity is conducted usually by a native speaker with a special education in a language that is not the children's own; or, 2) the systematic lessons of a second language on the basis of the first language are carried out by a person who possesses both of them. Both of these approaches have their advantages and disadvantages.



1.

Bilingualism is spoken about when a child possesses and actively employs two languages in her everyday life. In a bilingual childcare centre, conditions are created for communication between adults and children with different mother tongues – or with different degrees of acquisition of the same language – during verbal and non-verbal interactive situations that become more and more complex. They happen under the influence of repetition, imitation, transfer, generalisation, extrapolation, reduction, expansion, simplification and other operations with the speech material. In most of the cases, authentic material is used, but there are also some teaching materials that are made with special purposes.



Beeinträchtigungen in der Aneignung der Staatssprache durch die Immigranten.

Das Maximum der Kinder mit einer anderen Sprache in einer Gruppe, die nach dem Regelprogramm unterwiesen wird, liegt bei 2-3 Kindern. Zu Schwierigkeiten kommt es, wenn in einer Gruppe viele Kinder mit einer anderen Sprache sind, sie sich zu einer Clique zusammenschließen und nicht mehr an der allgemeinen Tätigkeit teilnehmen. Auch wenn sie eine Minderheit bleiben, schadet eine solche Situation sowohl der Mehrheit als auch der Minderheit: die Mehrheit ist gezwungen, sich auf ein reduziertes Bildungsprogramm einzulassen, die Minderheit ignoriert entweder die Forderungen der Mehrheit oder bleibt bei der Aneignung des Stoffs im Tempo zurück. Einen Ausweg aus der Situation sehen die Pädagogen in einer Aufteilung der Gruppe in Untergruppen für bestimmte Beschäftigungen, in einer intensiven Vermittlung der gemeinsamen Sprache für die Neuankömmlinge oder in einer solchen Organisation der allgemeinen Tätigkeit, bei der ein Teil der Gruppe die Sprache des anderen Teils der Gruppe lernt, so dass sie sich für einige Beschäftigungen vereinigen und für andere trennen. In diesem Fall braucht man Pädagogen, die beide Sprachen beherrschen. Der beste Ausweg aus der Situation ist möglicherweise die zweisprachige Vorschuleinrichtung.

Die beiden bekanntesten Methoden der Vermittlung einer zweiten Sprache an Vorschulkinder sind 1) die sprachliche Immersion, bei der die gesamte Tätigkeit der Gruppe in der Zweitsprache der Kinder durchgeführt wird, meist durch einen Träger dieser Sprache mit spezieller Ausbildung, und 2) systematische Beschäftigungen mit der Zweitsprache auf der Grundlage der Erstsprache, durchgeführt von einer Person, die beide Sprachen beherrscht. Dazu kann es bestimmte Lehrmaterialien oder Programme geben, die von führenden Verlagen für Fremdsprachenlehrbücher oder selbstständig von den sprachlichen Minderheiten erarbeitet wurden. Lehrmaterialien und Kommunikation mit den Trägern der zu vermittelnden Sprache können unterschiedlich verknüpft werden: das Lehrbuch zu Hause, die Kommunikation im Kindergarten; ein Teil der Beschäftigungen nach Lehrbuch, ein Teil in verschiedenen Arten von Tätigkeiten usw.. Selbstverständlich umfasst ein Programm zur Vermittlung von Sprachen nicht die ganze Tätigkeit einer Vorschuleinrichtung. Deshalb muss man entscheiden, was in welcher Sprache getan wird, wie das Alltagsleben in sprachlicher Hinsicht zu organisieren ist, welche Möglichkeiten zur Festigung der Sprache es gibt und worauf die Arbeit mit der Familie und der Öffentlichkeit gerichtet ist.

Früher hat das Bildungssystem die Nationalsprache und die nationale Identität hervorgebracht; manche nehmen bis heute fälschlicherweise an, dass in den Nationalstaaten eine gleichsam natürliche Einsprachigkeit existiert oder dass man dahin streben müsse. Das gegenwärtige Paradigma geht davon aus, dass alle Lerner mehrere Sprachen lernen, und zwar ihr ganzes Leben lang, und dass die Schule und andere Bildungseinrichtungen in der Lage sind, die sprachliche Vielfalt zu fördern. Das Vorhandensein mehrerer Sprachen im alltäglichen Umgang bereichert die Gesellschaft, ist für sie eine wertvolle Ressource. Das hebt die Notwendigkeit einer überethnischen, nationalen Sprache und einer gemeinsamen staatlichen Identität nicht auf; Internationalität (einschließlich Europäität) und zusätzliche Sprachen und Identitäten sind parallel auszubilden.

Plurilinguismus ist die Fähigkeit, in der Kommunikation und in interkulturellen Interaktionen mehrere Sprachen zu benutzen, in denen die Person als sozialer Agent in unterschiedlichem Grade mehrere Sprachen beherrscht und Berührungserfahrungen mit mehreren Kulturen hat. Das ist keine Verschmelzung der Sprachen in der Sprachfähigkeit des Individuums und keine Gegenüberstellung verschiedener Kompetenzen, sondern eher eine komplexe oder sogar zusammengesetzte Kompetenz, auf die sich der Sprecher stützt. Multilinguismus ist die (oft mit einem Territorium verbundene) Koexistenz mehrerer Sprachen in der Gesellschaft. Auf beides bereitet der zweisprachige Kindergarten vor. Ein komplexes Herangehen an die lebenslange Vermittlung von Sprachen gestattet, die alte Trennung in Mutter- und Fremdsprachen zu überwinden und ein einheitliches Sprachen-Curriculum aufzubauen.

Der Status der Sprachen bei Zweisprachigkeit

In zweisprachigen Kindergärten kommt es unweigerlich zu der Frage, warum wir bestimmte Sprachen vermitteln, wie wir die Entscheidung über die Auswahl der Sprache treffen und wie wir der Öffentlichkeit beweisen sollen, dass gerade diese Sprachen für die jungen Bürger der Europäischen Union nützlich sind. Zur Hilfe kommt uns die Sprachenpolitik des jeweiligen Staates, die darlegt, wie das Verhältnis zwischen der Staatssprache, den Minderheitensprachen, den Immigrantensprachen und den Fremdsprachen im konkreten Fall ist. Derartige Fragen werden primär durch die Verfassung geregelt, weiterhin gibt es möglicherweise ein spezielles Sprachengesetz und ferner Gesetze über die Bildung, die Sozialfürsorge, das Gerichtswesen, die Massenmedien und die Reklame, in einigen Staaten gibt es Gesetze über nationale Minderheiten, autonome Territorien, die Aufnahme von Einwanderern und zweisprachige Lehranstalten. Außerdem gibt es legislative Möglichkeiten auf lokaler Ebene. In allen diesen Gesetzen und auch in Beschlüssen und Verordnungen wird oft festgelegt, was in den im jeweiligen Fall vertretenen Sprachen zulässig ist. So werden z.B. Aussagen darüber gemacht, wie die Norm abgesichert wird, wie ein Korpus des Sprachgebrauchs geschaffen wird, wie die Sprache in den Lehranstalten unterrichtet wird, wer sie erforscht, welche Sprachen in welchem Umfang und welcher Reihenfolge eingeführt werden, wie viel, von wem, wo, nach welchen Lehrbüchern unterrichtet wird, ob Kontakte mit den Sprachträgern gestattet sind, wer die Pädagogen ausbildet, was für ein Einkommen sie haben, wo welche Sprachen zur Verwendung zugelassen sind, wer das kontrolliert, vor wem er Rechenschaft ablegt, wie und wer die Sprachen unterrichten darf oder muss, was man in dem jeweiligen Land in der erlernten Sprache tun darf, welche Rechte die Sprachträger haben und wie diese garantiert werden. Wenn man die entsprechenden Dokumente studiert hat, kann man verstehen, welche Arten von Bildung in der Sprache und mit Hilfe der Sprache möglich sind, wo man Unterstützung finden kann und für welche Zwecke sich das Erlernen einer bestimmten Sprache lohnt.

In der EU ist die russische Sprache bisher in keinem Land als Minderheitensprache anerkannt, aber es werden Verhandlungen über die Zuerkennung dieses Status in Finnland und den baltischen Ländern geführt (in Litauen ist man einer Lösung am nächsten). Bisher ist Russisch entweder eine Fremdsprache oder eine Immigrantensprache. Wenn Russisch in wenigstens einem Land der Europäischen Union als historische Minderheitensprache anerkannt wäre, könnte man bei der Schaffung eines Korpus mit Materialien zur russischen Sprache auf die Unterstützung durch die europäischen Strukturen rechnen. Nichtsdestoweniger sprechen in der EU etwa fünf Millionen Menschen Russisch als Muttersprache und etwa ebenso viele beherrschen es gut. Das schafft erstens eine reale Basis für die Promotion der russischen Sprache durch die Infrastruktur der russischsprachigen Institutionen; zweitens sichert das informationelle Unterstützung; drittens macht das die Vermittlung der russischen Sprache als Muttersprache in der Gesellschaft sichtbar und anschaulich. Die russische Sprache bewahrt bis heute ihren Status als Verständigungssprache zwischen verschiedenen Nationen und Nationalitäten, sie ist eine Vermittlungssprache in geschäftlichen, wissenschaftlichen und kulturellen Kontakten innerhalb Russlands, teilweise in den Ländern der ehemaligen UdSSR und in Osteuropa, daher sind das Erlernen und die Unterstützung der russischen Sprache für die Erweiterung der Verbindungen zwischen diesen Ländern und Völkern wichtig.

In jedem konkreten Land gibt es bestimmte, nicht immer positive Einstellungen zu Russland und der russischen Sprache. Das Erbe des Russländischen Imperiums und der Sowjetunion ist immer noch zu spüren, wenn es um die Motivation zum Erlernen der russischen Sprache geht. Als besonders heikel erweist sich die Teilung Europas nach dem Zweiten Weltkrieg, bei der die UdSSR und die russische Sprache eine wichtige Rolle spielten. In der Folge gibt es viele Lehrer der russischen Sprache und einen Nährboden für ihre

The following components of a European model for bilingual education of preschool children are considered: The legislation of the country that offers opportunities to organise a special type of a preschool educational institution with a special programme; the laws of the country that consider possibilities to teach first and second languages; financial policy towards the preschool institutions; the opening hours and the age policy of the childcare centre; the space for the realisation of the children's activities; pedagogical staff; the languages used; general pedagogical attitudes; goals and aims of the language teaching; work with parents; design of the childcare centre; relation between language and culture; work with the community and public opinion; research and assessment; professional training of the staff; adaptation of the existing methods and development of new ones; taking into account the different pedagogical systems and intercultural communication; difficulties during the process of bilingual education.





A bilingual childcare centre facilitates the working circumstances for parents and establishes good relationships with the pedagogical staff. Children become acquainted with the two languages and become socialised in the two cultures. Teachers can apply their knowledge and make use of professional skills in the new country. Useful social relationships emerge between all participants in the pedagogical process so that a whole spectrum of services can be offered and a lifecycle can be lived through in a familiar language, also with psychological aid if necessary. Teachers are bearers of the methods, parents control the quality and children learn from each other no less than from the adults. The bilingual preschool institution promotes a natural harmonic development of the children while fostering the capacities that exist in the children. A bilingual childcare centre is not only a place where children learn, but also a place where they feel comfortable and happy that is pleasant and interesting and where they are loved, etc.

Vervollkommnung, das ist wichtig, wenn wir über die Familien in der lokalen Bevölkerung sprechen, die ihre Kinder in russischsprachige Vorschul- und Schuleinrichtungen geben. Einige Eltern möchten Russisch lernen, um ihre Kinder zu unterstützen. Die Verstärkung des Einflusses Russlands auf die internationale Arena und die Politik gegenüber den Landsleuten im Ausland verleihen der Verwendung der russischen Sprache eine neue Dimension.

Dank ihrer Verbreitung und Bedeutsamkeit befindet sich die russische Sprache in einer privilegierten Stellung: Die Russischsprachigen in Europa (und darüber hinaus) schaffen ein Netz transnationaler Kommunikation, sie realisieren Projekte, an denen ihre Landsleute, die in verschiedenen Ländern leben, teilnehmen. Ein normales Vorschulkind hat kaum die Möglichkeit, mit Altersgefährten im Ausland in Kontakt zu stehen, wenn es für die Kommunikation nur über eine einzige Sprache verfügt (eine Fremdsprache wird es während des Lernprozesses im Kindergarten kaum frei beherrschen). Russischsprachige bilinguale Kinder dagegen können nicht nur mit anderen Kindern in ihrem Aufenthaltsland kommunizieren, sondern auch von früh an vollwertige internationale Kontakte mit Altersgefährten im Ausland pflegen. Die Selbstwahrnehmung als Teil Europas und der Welt dank der gleichberechtigten Kommunikation in einer internationalen Gemeinschaft fördert die Entwicklung einer Vorstellung vom gemeinsamen europäischen Haus, die Entwicklung einer gemeinsamen europäischen Identität.

Das Prestige der Beherrschung der russischen Sprache ist in einem großen Raum erhalten geblieben, und die interkulturellen Aspekte ihrer Vermittlung müssen berücksichtigt werden: zu befriedigen ist das Bedürfnis nach einer qualitativ hochwertigen Ausbildung und Entwicklung der Kinder, unabhängig von ihrer sprachlichen, ethnischen, kulturellen und konfessionellen Herkunft. Für viele Kinder, die in die russisch-zweisprachigen Kindergärten gehen, ist Russisch nicht die Muttersprache, nicht die ethnische Sprache: Da Russisch eine „große“ Sprache ist, schließen sich ihr auch Menschen an, die zu Hause eventuell Armenisch oder Georgisch sprechen oder die ethnische Ukrainer, Juden oder Deutsche sind. Es kann sein, dass in der Familie schon mehrere Sprachen und Kulturen im Gebrauch sind. Die Kinder werden zu Hause, im Kindergarten und in der Umgebung sozialisiert, und dabei kann es sich um verschiedene Kulturen handeln. Die Pädagogen müssen ihre Anstrengungen auf die Herstellung gutnachbarlicher, freundschaftlicher, verlässlicher Beziehungen zwischen den Vertretern der verschiedenen Nationalitäten richten, auf eine effektive zweckmäßige Zusammenarbeit bei der Lösung gemeinsamer Probleme, sie müssen Konflikten auf der ethnischen Grundlage vorbeugen. Ein Kind, das in einem zweisprachigen Kindergarten erzogen wurde, sollte tolerant gegenüber dem Standpunkt des Anderen sein, zivilisierte Formen des Ausdrucks von Nichteinverständnis und des Suchens nach Kompromissen beherrschen. Bei den Kindern sollte man die Fähigkeit zur Kommunikation mit Vertretern unterschiedlicher Kulturen, Sprachen, Religionen und Überzeugungen entwickeln, sie die Achtung der Menschenrechte, des friedlichen Zusammenlebens und der nachhaltigen Entwicklung lehren.

Das Verhältnis der Sprachen bei den Partnern des Bildungsprozesses

Von Zweisprachigkeit spricht man, wenn ein Kind in seinem alltäglichen Leben zwei Sprachen hinreichend aktiv verwendet, wenn es zwei Sprachen beherrscht. Wenn in der Umgebung des Kindes mehr als eine Sprache gesprochen wird, dann eignet es sich gleichzeitig mehrere Sprachen an. Dabei ist von prinzipieller Bedeutung, dass es für jede Sprache die notwendige und hinreichende Menge von „Baumaterial“ (Input) bekommt, aus dem sich das System der Sprache vollständig entwickeln kann. Forscher im Bereich des Bilingualismus haben festgestellt: Für eine normale allgemeine Entwicklung des Kindes ist eine

Sprache im altersgemäßen Umfang ausreichend, die zweite Sprache kann etwas (oder sogar stark) hinter der ersten zurückbleiben. Während der 2-3 Jahre im Kindergarten gelingt es dem Kind meist nicht, in der zweiten Sprache das gleiche Niveau zu erreichen, das Altersgefährten mit dieser Sprache als Erstsprache aufweisen. Im optimalen Falle sollen Eltern, Psychologen, Logopäden und Pädagogen, die für die Entwicklung des Kindes verantwortlich sind, die Entwicklung jeder der beiden Sprachen aufmerksam verfolgen und sie zu dem Niveau führen, das für die Norm des Spracherwerbs in beiden Sprachen charakteristisch ist. Eben deshalb ist der zweisprachige Kindergarten eine ideale Situation, erstens wenn sich die Entwicklung jeder der beiden Sprachen in professionellen Händen und unter ständiger Kontrolle befindet, zweitens wenn das Personal die Beziehung der Sprachen in der Umgebung des Kindes regeln kann und die sprachlichen Bereiche, Kommunikationsverfahren, Sprachspiele und Übungen hinzufügt, die in der Familie möglicherweise außer Acht gelassen wurden.

Wenn der familiäre Bilingualismus sich in der Situation am besten entwickelt, in der jeder Elter mit dem Kind in seiner Sprache spricht und die Eltern untereinander entweder die Sprache sprechen, die in der Umgebung des Kindes seltener verwendet wird, oder wiederum jeder seine oder eine dritte, die für keinen der Eltern die Muttersprache ist, dann sollte man sich im Kindergarten an das gleiche Prinzip halten. Dann können die Kinder die Sprache mit dem Menschen assoziieren und verstehen, nicht nur wie man in einer bestimmten Situation spricht, sondern auch, wie man sich verhält, wie man reagiert, wenn man sich in einer bestimmten Kultur bewegt. Das Kind verallgemeinert das gestische und nonverbale Verhalten genau so wie das verbale. Jeder der Pädagogen ist für „seine“ Sprache verantwortlich und sorgt für die Qualität und Vielfalt des Materials, das in der Umgebung der Kinder zu hören ist.

Die allgemeinen Prinzipien der Kommunikation mit jedem Kind in der eigenen Sprache sind die folgenden:

- Man spricht immer, wenn es dazu einen Anlass gibt und das Kind bereit ist zuzuhören.
- Man geht von kurzen Äußerungen (z.B. **Мальчик идет.**) zu immer umfangreicheren über (z.B. **Маленький мальчик быстро идет, напевая веселую песенку, вниз по каменистой дороге, вдоль которой растут цветущие кусты шиповника.**).
- Man verknüpft ein Substantiv mit verschiedenen Verben, ein Verb mit verschiedenen Substantiven, ein Adjektiv mit verschiedenen Substantiven und umgekehrt usw. (z.B. **поет громко, поет тихо, поет медленно, поет быстро, aber auch поет громко, говорит громко, играет громко.**).
- Man arbeitet an der Wortbildung und der Flexion (d.h. man verwendet Wörter wie **маленький, малюсенький, мало, меньше**, aber auch **к маленькому, о маленькой, маленькими**).
- Man gestaltet die Kommunikationssituation dynamisch, man spricht über sich verändernde Umstände (z.B. ist es für das Russische wesentlich zu sagen: **мальчик идет, проходит, уходит, вышел, придет**).
- Man sucht Kommunikationsgelegenheiten in verschiedenen Situationen, damit die in der Rede wiedergespielte Wirklichkeit Anlass zur Erweiterung des Wortschatzes, der Grammatik, der Semantik und der Kommunikationsfertigkeiten gibt.
- Man schafft Bedingungen für die Kommunikation zwischen Kindern mit verschiedenen Muttersprachen oder mit verschiedenen Stufen der Aneignung ein und derselben Sprache.

Vielleicht gibt es im Kindergarten Personen, die wenigstens zweisprachig sind, oder man stellt zweisprachige Pädagogen ein. Das bedeutet, dass der zweisprachige Erzieher andere Aufgaben hat als der einsprachige: Er kann



1.



zum nachahmenswerten Muster werden, er kann die Situationen der alltäglichen Kommunikation in solche aufteilen, in denen er die Sprache kommunikativ vermittelt, und in solche, in denen er über die Sprache spricht. Er ist fähig, spielerische Übungen eines anderen Typs zu gestalten als nur „Sprache durch Sprache“, d.h. er kann bei den Kindern in höherem Maße metasprachliche Fähigkeiten entwickeln. Wenn vom einsprachigen Erzieher erwartet wird, dass er Repräsentant seiner Sprache und seiner Kultur ist, dann sollte der zweisprachige Erzieher in der Lage sein, beide Kulturen und Sprachen zu unterscheiden und den Kindern die Unterschiede zu erklären. In der klassischen Sprachvermittlung ist diese Arbeitsteilung nicht selten: die systematische Vermittlung der Grammatik geht der Vermittlung der Kommunikation mit dem Träger der Sprache voraus. Der zweisprachige Pädagoge berücksichtigt die Bedürfnisse des Kindes in jeder der beiden Sprachen. Dabei ist die Hauptsache, die Sprachen nicht zu mischen, eine Sprache nicht durch die andere zu ersetzen, auf die Grammatikalität und Reinheit der eigenen Rede zu achten.

Die Pädagogen des zweisprachigen Kindergartens sollten lernen zu überprüfen, was sich in der Umgebung des Kindes in welcher Sprache ereignet. Hier ist es wichtig, darauf zu achten, dass die Sprachen nicht den gesamten Inhalt verdoppeln, sondern dass eine Übertragung der Fertigkeiten von einer Sprache in die andere abgesichert wird. Die Pädagogen sollten nach Möglichkeit berücksichtigen, mit welchen Verfahren jede der Sprachen zusätzlich unterstützt wird, wer in der unmittelbaren Umgebung wie mit dem Kind spricht, wie die Geschichte seiner Zweisprachigkeit beschaffen ist.

Wenn die Eltern in der Lage sind, die sprachliche Entwicklung ihres Kindes auf lange Sicht zu planen, dann wäre es gut, dass sie sich rechtzeitig über die Reihenfolge der Einführung der Sprachen und das Alter, in dem das vor sich gehen soll, Gedanken machen. Beispielsweise möchten die Eltern, dass das Kind den Besuch von Vorschuleinrichtungen mit einer Gruppe beginnt, in der seine Muttersprache gesprochen wird, dass es allmählich mit einer zweiten Sprache bekannt gemacht wird, dann in einen Kindergarten wechselt, in dem man in der zweiten Sprache spricht, danach in eine zweisprachige Schule mit verstärktem Unterricht in einer dritten Sprache geht. Oder das Kind lernt in der Kindheit eine Sprache, geht aber in eine Schule mit einer anderen Sprache. Möglicherweise geht das Kind auch in einen zweisprachigen Kindergarten und in eine zweisprachige Schule. Es kann aber auch so sein, dass es eine bestimmte Anzahl von Kindergärten und Schulen nacheinander besucht, z.B. weil die Familie umzieht oder weil es sich nicht einleben kann. Manchmal macht ein Kind keine guten Fortschritte in den Sprachen, fühlt sich im zweisprachigen Milieu aber wohl, manchmal ist es umgekehrt, es leidet ohne die Muttersprache und entwickelt sich im mehrsprachigen Milieu schlecht. Die Pädagogen der zweisprachigen Vorschuleinrichtung sollten in den Fragen der Mehrsprachigkeit kompetent und bereit sein, je nach den Umständen individuelle Konsultationen zur Entwicklung des zweisprachigen Kindes zu geben und einen Entwicklungsplan für das Kind unter Berücksichtigung des familiären Hintergrunds und der Möglichkeiten der Vorschuleinrichtung aufzustellen. Sie sollten in der Lage sein, das Entwicklungsniveau in jeder Sprache orientierend einzuschätzen.

Die Sprachen, die das Kind von Kindheit an spricht, werden die ihm nächsten, gleichsam seine Muttersprachen, allerdings verliert der Terminus „Muttersprache“, bezogen auf mehrsprachige Kinder, die Bedeutung, die ihm in der russischen Sprache zugeschrieben wird. Muttersprache, Vatersprache, Familiensprache, Umgebungssprache – das alles können unterschiedliche Sprachen sein, die dem Kind dennoch gleichermaßen nahe stehen. Sie fallen nicht notwendig mit den Sprachen zusammen, die seiner ethnischen Herkunft oder seinem Aufenthaltsland entsprechen. Die Aneignung dieser Sprachen kann auch dank familiärer Umstände zeitlich versetzt erfolgen. Jede Sprache, in der das Kind die Welt begreift und ein vollwertiges Leben lebt, kann sozusagen seine „Muttersprache“





sein. Die Sozialisation verläuft innerhalb einer bestimmten Kultur und Sprache, unabhängig von ihrem Prestige. Es ist auch erwähnenswert, dass das Kind vielleicht später die Last früherer Vorstellungen über die Hierarchie der Werte abwerfen möchte; aber wenn seine ersten Sprachen vollwertig entwickelt waren, kann es sich auf der Grundlage einer richtig verlaufenen primären Sozialisation beliebige andere Vorstellungen über die Welt aneignen. Mehr noch, es kann sein, dass das in der Kindheit Angeeignete im Leben nie mehr von Nutzen ist, wenn das Kind in eine andere Umgebung zieht, in der niemand die Sprache spricht, die es als erste oder zweite gelernt hat. Trotzdem beeinflusst die neue Qualität der entstandenen Sprachfähigkeit des Kindes seine kognitiven, sozialen und kommunikativen Fähigkeiten. Es wird leichter Fremdsprachen lernen, sich in ein neues Kollektiv eingliedern, Nichtverstehen überwinden, abstrakt denken, adäquate Formulierungen für seine Gedanken finden usw.

Gesetzmäßigkeiten der Aneignung von Erst- und Zweitsprachen im Vorschulalter

Der ursprüngliche Spracherwerb vollzieht sich auf der Grundlage der engen Wechselwirkung zwischen dem Kind und den ihm nahe stehenden Erwachsenen, im Verlaufe der sich aufeinander schichtenden und allmählich komplexer werdenden Situationen der sprachlichen und nichtsprachlichen Interaktion, unter dem Einfluss von Wiederholung, Nachahmung, Übertragung, Generalisierung, Extrapolation, Verkürzung, Ergänzung, Erweiterung, Vereinfachung und anderen Operationen über dem sprachlichen Material. Im Vorschulalter vollzieht sich ein sehr wichtiger Teil der Ausbildung der Rede: Indem das Kind den Erwachsenen hört und mit ihm interagiert, verallgemeinert und interiorisiert es Wörter, Wortverbindungen und Äußerungsstrukturen und eignet sich Verfahren des sprachlichen Verhaltens an, die zu bestimmten Ergebnissen führen. Die Forschungen zu den psycholinguistischen Besonderheiten des kindlichen Spracherwerbs zeigen, dass das Potential zum Erwerb einer beliebigen Sprache um so größer ist, je jünger das Kind ist. Aus der gesamten Palette von Möglichkeiten werden die phonetischen Merkmale der in der Umgebung der Kindes gesprochenen Sprachen fixiert und zum Eigentum des Kindes. All das sollte nach Möglichkeit in der Kindheit vor sich gehen, damit sich die Rede auf allen Ebenen ausbildet. Es wurde gezeigt, was genau das Kind verstehen, aussprechen und sagen und wie es in den verschiedenen Altersstufen kommunizieren muss; allgemeine und individuelle Aspekte der Ausbildung der Rede wurden bestimmt. Diese Ergebnisse gestatten es, den Verlauf der Sprachaneignung bei einem Kind zu kontrollieren. Die sprachliche Kompetenz des Menschen verändert sich im Verlaufe des Lebens, und das, was sich ein Kind zunächst nur unvollkommen angeeignet hat, kann später kompensiert werden.

Es gibt höchstwahrscheinlich auch eine sensitive Periode für die Aneignung einer Zweitsprache. Das höchste Niveau in der Aneignung einer Zweitsprache wird wahrscheinlich um so eher erreicht, je früher der Lerner in sie eintaucht. Wenn das Kind nicht von Geburt an bilingual ist, d.h. in einer binationalen Familie aufwächst, dann ist es am besten, wenn es mit der Aneignung der zweiten Sprache beginnt, nachdem seine erste Sprache sich in ihrer Entwicklung gefestigt hat, nach Möglichkeit nicht später als in einem Alter von acht Jahren; auf keinen Fall später als mit 12 Jahren. Bis zu diesem Alter wird die zweite Sprache mit Hilfe der gleichen Mechanismen angeeignet wie die erste Sprache, später dagegen durch bewusstes Lernen auf der Grundlage der schriftlichen Norm, die durch die gedruckte Form unterstützt wird. Die Aneignung einer weiteren Sprache wird erleichtert, wenn zuvor wenigstens eine Zweitsprache erlernt wurde. Dann wird die grammatische Richtigkeit der Rede durch Übungen aus Lehrbüchern trainiert, aber die Idiomatizität der Rede bleibt hinter derjenigen der Sprachträger zurück. Andere Forschungen haben gezeigt, dass die natürlichste Form des Spracherwerbs die Kommunikation mit den Trägern der

BENUTZTE LITERATUR

- Ahrenholz, B. (Hg.) Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Breisgau: Fillibach, 2007.
- Ahrenholz, B. & Apeltauer, E. (Hg.) Zweitspracherwerb und curriculare Dimensionen. Empirische Untersuchungen zum Deutschlernen im Kindergarten und Grundschule. Tübingen: Stauffenburg, 2006.
- Apeltauer, E. Sprachliche Frühförderung von Kindern mit Migrationshintergrund. Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturreichhaltigkeit im Unterricht, Heft 42/43, 2006.
- Baker C. The care and education of young bilinguals: an introduction for professionals. Clevedon: Multilingual Matters, 2000.
- Berghoff, W. & Mayer-Koenig, B. Ludmila, Paul, Hassan, Lisa und Ayse lernen Deutsch. Handbuch zur interkulturellen Pädagogik in Tageseinrichtungen, Schulen, Jugendeinrichtungen und Erwachsenenbildung. Hohengehren: Schneider, 2005.



BENUTZTE LITERATUR

- Cunningham-Andersson U. & Andersson S. Growing up with two languages. A practical guide. London: Routledge, 1999.
- ECML. European Centre for Modern Languages. An early start: Young learners and modern languages in Europe and beyond. Strasbourg: Council of Europe, 2003.
- ECML. European Centre for Modern Languages. Approaches to materials design in European textbooks: implementing principles of authenticity, learner autonomy, cultural awareness. Graz: Council of Europe, 2002.
- ECML. European Centre for Modern Languages. Developing and assessing intercultural communicative competence. A guide for teachers and teacher educators. Graz: Council of Europe, 2007.
- ECML. European Centre for Modern Languages. ICOPROMO – Intercultural competence for professional mobility. Graz: Council of Europe, 2007.

Sprache ist, und deswegen wird empfohlen, unabhängig vom Alter des Lerners für jede zu erwerbende Sprache natürliche Kommunikationssituationen zu schaffen. Bei diesem Verfahren ist die Grammatik nicht wichtig, dafür werden die natürlichen Aspekte der Kommunikation gut angeeignet, wenn auch nicht immer in der korrekten Form. Meist benutzt man authentische Materialien, es werden aber auch speziell gestaltete Materialien herangezogen.

Die Pädagogen der zweisprachigen Vorschuleinrichtung haben nicht die Aufgabe, alles sofort zu lehren. Das Wichtigste, was sie tun können, ist, den Eigenwert der Kindheit zu erhalten, den Aufenthalt im Kindergarten inhaltsreich und emotional ausgeglichen zu gestalten, die Sprachfähigkeit des Kindes zu entwickeln und es auf das Lernen in der Schule vorzubereiten. Wenn sie die Grundlagen für den Erwerb einer anderen Sprache gelegt haben, haben sie bereits sehr viel getan, denn dank dem frühen Beginn werden weitere Sprachen leichter angeeignet. Das Europäische System des Testens der sprachlichen Kompetenz in den Bereichen Verstehen, Sprechen, Lesen, Schreiben und Kommunikation (Europäisches Sprachenportfolio) wurde ursprünglich für Erwachsene ausgearbeitet, jetzt wird es allmählich auf das Schulalter übertragen, aber für jüngere Kinder ist es bisher nicht entwickelt.

Für die Eltern ist es wichtig, wer ihren Kindern die Sprache vermittelt, und sie können in unterschiedlichem Grade Toleranz gegenüber regionalen oder anderssprachigen Besonderheiten, meist artikulatorischer Art, der Sprechweise der Erzieher zeigen. In Abhängigkeit von der Herkunft des Menschen, seiner Bildung und seinen Einstellungen kann er mehr oder weniger duldsam gegenüber einem fremden Akzent, Grobheit, anstößigen Wörtern, Entlehnungen oder Sprechtempo sein. Wenn die Eltern wünschen, dass die Erzieher ihrer Kinder eine reine Standardsprache sprechen, was in einem zweisprachigen Kindergarten nicht immer der Fall ist, können sie es ablehnen, ihre Kinder in diesen Kindergarten zu schicken. An den verschiedenen Orten der „russischen Welt“ kann man große Unterschiede im Gebrauch der konkreten Lexik beobachten, und hier kann es bedeutende Abweichungen im Lexikon derjenigen Erwachsenen geben, mit denen es das Kind zu tun hat.

In einigen Ländern (z.B. im deutschsprachigen Raum) ist die Beziehung zu den regionalen Dialekten positiv, mehr noch, Zweisprachigkeit zeigt sich vor allem darin, dass die Kinder von früh an in manchen Lebenssituationen die Standardsprache und in anderen einen Dialekt hören. Das sind eigentlich verschiedene Sprachen. Für die Karriere eines Menschen ist es wichtig, sowohl das eine als auch das andere Kommunikationsmittel zu beherrschen, um in den verschiedenen sozialen Milieus als zugehörig empfunden zu werden. Deshalb können die Eltern es wünschen, dass ihr Kind gerade auf die Weise zu kommunizieren vermag, die am jeweiligen Ort akzeptiert wird, und die Standardsprache erst später, in der Schule, erlernt. Die Sprachvermittlung erfolgt nicht nur im Kindergarten und in der Familie, sondern in der gesamten Umgebung des Kindes, und sie erstreckt sich auf das ganze Leben des Menschen.

Für verschiedene soziokulturelle Gruppen der Gesellschaft sind bestimmte Besonderheiten des Sprachgebrauchs charakteristisch. In der Regel sprechen die Vertreter der Mittelklasse mit ihren Kindern viel, wie mit Gleichberechtigten, vielfältig, variationsreich, schöpferisch. In diesen Familien entwickelt sich die Sprachfähigkeit der Kinder auf hohem Niveau. Der zweisprachige Kindergarten kann ein Ort sein, in dem die Eltern voneinander und von den Erziehern Verfahren der sprachlichen Kommunikation mit Kindern erlernen, z.B. in einer Serie von Gruppensitzungen oder im Kommunikationstraining mit Hilfe von Videofilmen. Außer über kommunikative Kompetenz muss der moderne Mensch über die Fähigkeit verfügen, in den Kulturen das Allgemeine und das Besondere zu sehen (crosskulturelle Kompetenz), mit den Vertretern unterschiedlicher Kulturen zu kommunizieren (interkulturelle Kompetenz), an einem Sozium teilzuhaben, in dem es unterschiedliche

Kulturen gibt (multikulturelle Kompetenz) und seine eigene Kultur in der sprachlichen Diaspora zu sehen (transkulturelle Kompetenz).

Das überall stattfindende Eindringen neuer Technologien in das Alltagsleben hat das Verhältnis von mündlicher und schriftlicher Rede verändert. Das große Ausmaß visueller und auditiver Information zwingt, die traditionellen Wertorientierungen des Unterrichts neu zu durchdenken. Das, was der Pädagoge in der lebendigen, unmittelbaren Kommunikation von Angesicht zu Angesicht für den Lerner tun kann, muss sich von dem unterscheiden, was über das Internet oder das selbstständige Lernen zugänglich ist. Die Anwesenheit eines bedeutsamen und kompetenten Gesprächspartners, sowohl eines älteren als auch eines gleichaltrigen, ist im Vorschulalter, in dem die Grundlagen der Persönlichkeitsentwicklung gelegt werden, von besonderer Bedeutung. Die Qualität der Beherrschung der Muttersprache wird beeinträchtigt, wenn es nicht notwendig ist, mit hoher Qualität zu sprechen und zu schreiben. Obwohl die Anforderungen an die Beherrschung von Sprachen wachsen, gibt es kaum jemanden, der ihre Bewältigung lehrt. Die Qualität der Beherrschung von Fremdsprachen steigt dank neuer, auf psycholinguistischen Erkenntnissen beruhenden Vermittlungsmethoden. Neue Mittel der Schriftlichkeit (Multimedia) stellen Möglichkeiten zum Erlernen und Gebrauch von Sprachen zur Verfügung, die in höherem Grade zu motivieren vermögen. Es entstehen neue regionale, hybride und soziale Sprachvarietäten. Der poststrukturalistische Ansatz in der Wissenschaft sagt, dass alle Varianten der Verknüpfung von Sprachen zulässig und wertvoll seien.

Komponenten eines Modells eines zweisprachigen Kindergartens

Bei der Organisation einer zweisprachigen Vorschuleinrichtung in der Europäischen Union müssen die folgenden Komponenten berücksichtigt werden:

1. **Die Gesetze des Landes, die die Möglichkeiten der Organisation eines besonderen Typs von Vorschuleinrichtungen mit einem speziellen Programm betreffen** (wer kann Initiator der Organisation sein, wie sind die Finanzierungsbedingungen, die Formen der Arbeitsorganisation, das Alter, in dem Bildung generell und die Vermittlung einer Zweitsprache im Besonderen beginnen darf, zugelassene pädagogische Programme, Niveau der beruflichen Bildung der Erzieher und des übrigen Personals, Fragen der Leitung der Einrichtung, Arten der Rechenschaftslegung, Varianten der Überprüfung der Tätigkeit).
2. **Die Gesetze des Landes, die die Möglichkeiten der Vermittlung der Erst- und Zweitsprache betreffen** (ab welchem Alter Beginn, welche Sprachen dürfen in welchem Umfang vermittelt werden, wie ist der Status der zu vermittelnden Sprachen, welche Verfahren gibt es, Unterstützung gerade für diese Sprache zu bekommen, welche Anforderungen werden an die berufliche Qualifikation der die Sprache vermittelnden Pädagogen gestellt, welche Formen der Überprüfung ihrer Tätigkeit gibt es).
3. **Politik der Finanzierung von Vorschuleinrichtungen:** wofür kommt der Staat auf, was zahlen die Eltern, was die konfessionelle oder ethnische Gemeinschaft, was die Metropole (das Herkunftsland), was wird generell finanziert, was auf der Grundlage von Anträgen, wofür reichen die verfügbaren Mittel, wofür muss man die Unterstützung der Eltern auf freiwilliger Grundlage einwerben (Sammlung von Spenden, Arbeits- und Säuberungseinsätze, Wohltätigkeitsbasare und andere Aktionen), gehört die Einrichtung zu einem Netz von Einrichtungen, in dem künftige Pädagogen Praktika absolvieren können?
4. **Zeit und Dauer der Arbeit der Vorschuleinrichtung** (täglich, von morgens bis abends oder nur halbtags, rund um die Uhr, nur abends, nur an arbeitsfreien Tagen, sonnabends oder sonntags, in der zweiten Tageshälfte, einmal im Monat, einmal in der Woche, zweimal in der Woche, fünf Tage lang, ständig – außer der Ferienzeit, während der Ferien usw.).
5. **Der Raum für die Durchführung der Beschäftigungen** (ein spezieller, separater, abwechselnd mit anderen Nutzern genutzter, der pädagogischen Tätigkeit mehr oder weniger angepasster, in unterschiedlichem Grade ausgestatteter Raum; ein eigener, gemieteter, mit anderen geteilter Raum; in jedem Fall ein Raum, der den Normen entspricht, die für Räume zur Beschäftigung mit Kindern gelten).

BENUTZTE LITERATUR

- ECML. European Centre for Modern Languages. Living together. Proceedings of the 3rd colloquy of the European Centre for Modern Languages. Graz: Council of Europe, 1998.
- ECML. European Centre for Modern Languages. Plurilingual and pluricultural awareness in language teacher education. A training kit. Graz: Council of Europe, 2007.
- ECLM. European Centre for Modern Languages. Valuing all languages in Europe. Graz: Council of Europe, 2007.
- Finkbeiner, C. (Hg.) Bilingualer Unterricht. Lehren und Lernen in zwei Sprachen. Hannover: Schroedel, 2002.
- Fthenakis, W. et al. Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten. München: Hueber, 1985.



BENUTZTE LITERATUR

- Hall, J. K. Teaching and researching language and culture. London: Longman, 2002.
- Hug, M. & Siebert-Ott, G. (Hg.) Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit. Hohengehren: Schneider, 2007.
- Kielhöfer, B. & Jonekeit, S. Zweisprachige Kindererziehung. Tübingen: Stauffenberg, 1993.
- Lightbown, P. & Spada, N. How languages are learned. Oxford: OUP, 1993.
- Meng, K. (2001). Russlanddeutsche Sprachbiografien. Untersuchungen zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien. Unter Mitarbeit von Ekaterina Protassova. Tübingen: Gunter Narr, 2001.



6. **Das pädagogische Personal:** Wer führt die Sprachvermittlung durch, in welchen Situationen, in welcher Form; welche Qualifikation hat das Personal: sind es Fachleute für den Erst- oder den Zweitsprachunterricht, Vorschulpädagogen, Grundschullehrer mit Hochschulausbildung (Bachelor oder Master); Absolventen von Spezialkursen wie z.B. erfahrene Mütter oder Pädagogen, die ihre primäre Qualifikation in einem anderen Bereich haben; Sozialarbeiter oder Sozialpädagogen; Spezialisten aus Dienstleistungsunternehmen; Fremdsprachenlehrer usw., gibt es die Möglichkeit, Pädagogen mit Zusatzausbildung, Logopäden, Spezialisten für die Organisation von Freizeitaktivitäten einzubeziehen, auf welcher Grundlage?
7. **Die verwendeten Sprachen:** wer spricht mit wem wann in welcher Sprache, was wird in welcher Sprache unterrichtet, wie ist das zahlenmäßige Verhältnis zwischen Erwachsenen, Pädagogen, Sprachen, Kindern; wie sind Kinder und Erwachsene auf die Gruppen aufgeteilt, wie ist das Verhältnis von Unterrichtung der Sprache und Unterrichtung in der Sprache?
8. **Allgemeine pädagogische Einstellungen** (welches Kind-Bild gibt es in jeder der beteiligten Kulturen, wie sind die Aufgaben der Frühpädagogik definiert, was soll die Familie vermitteln, was die Schule, was die Einrichtungen der Vorschulbildung, was die Gesellschaft usw., wie wird das Problem Qualität in der Bildung definiert und gelöst).
9. **Ziele und Aufgaben der Sprachenvermittlung** (welche Sprachen werden vermittelt, sind sie den Kindern bereits bekannt oder ganz neu; gehen einige Kinder weiter in die zweisprachige Schule, werden sie dort eine neue Sprache lernen und die zuvor gelernte vergessen, werden sie sich in einer Umgebung befinden, in der alle in einer anderen Sprache sprechen, z.B. nach der Übersiedlung in ein anderes Land oder dem Übergang in eine andere Schule; besteht die Aufgabe darin, die Kinder oberflächlich oder aber tiefgründig mit einer anderen Sprache bekannt zu machen, sollen die Grundlagen des Lesens und Schreibens gelegt werden, in welchem Umfang sollen Phonetik, Lexik, Grammatik, Kommunikation, Kultur vermittelt werden; welche Aspekte der Kultur sollen gelehrt werden: Geschichte, Geografie, Kunst, volkstümliche Traditionen, Tänze, Handwerk usw.).
10. **Methoden** (alle Arten der Tätigkeit mit den Kindern werden in einer altersgemäßen, spielerischen, gewaltfreien Form durchgeführt; die Diversifizierung der Bildung und Erziehung der Vorschulkinder wird begrüßt; die Motivation zum Sprachenlernen liegt im Interesse an Kontakten mit den Trägern der Sprache; die Vielfalt der Methoden und Unterrichtsformen gestattet, das Interesse auch über einen langen Zeitraum zu erhalten; die Kinder erfahren Befriedigung sowohl durch das Lernen von neuem als auch die Wiederholung von bekanntem Stoff; die Tätigkeit russischsprachiger Vorschuleinrichtungen stützt sich auf die pädagogischen Prinzipien L.S. Vygotskijs, bezogen auf die allgemeine, kognitive, sprachliche und mehrsprachige Entwicklung).
11. **Arbeit mit den Eltern** (Analyse der potentiellen Klientel, Werbung für den Besuch zweisprachiger Vorschuleinrichtungen, Klärung der Einstellungen der Familie und der Wünsche der Eltern, Aufklärungstätigkeit zur Entwicklung der Zweisprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen, Befragung zu den sprachlichen und pädagogischen Praktiken der Familie, Durchführung von Konsultationen, Gruppenarbeit im Bereich der Eltern-Kind-Beziehungen, Durchführung von Eltern-Initiativen, Organisation von Bedingungen für die Freundschaft zwischen Kindern außerhalb der Vorschuleinrichtung; falls die Eltern Immigranten sind – ihre Bekanntmachung mit dem pädagogischen System des Aufnahmelandes und nach Möglichkeit auch mit dem System des Gesundheitswesens und der Sozialfürsorge, Art der Interaktion zwischen Eltern und Erziehern: wer ist Auftraggeber, wer ist wofür verantwortlich, wer legt worüber Rechenschaft ab).
12. **Ausgestaltung der Vorschuleinrichtung** (in einem bestimmten nationalen Stil oder neutral, mit Präsentation verschiedener Kulturen, mit Materialien für die Kinder zum Sprachenlernen, für die Eltern zur Dokumentation des Fortschritts und der Entwicklung der Kinder und zur Durchführung von Projekten, für die Besucher über die Konzeption des Kindergartens und ihre Umsetzung, Dokumentation der eigenen Tätigkeit in Form von Tagebüchern, Fotografien, Archivierung von Beschäftigungen, Festen und Projekten in Form von Videos, Dias, Präsentationen usw.).
13. **Die Beziehung von Sprache und Kultur** (was wird in welcher Sprache vermittelt, was wird aus welcher Kultur vermittelt: welche Festtage werden begangen, welche Gewohnheiten der Ernährung, der Kleidung, der Etikette werden berücksichtigt, welche Schmuckformen