

Die Sprache des Nachbarn in Kindergärten der Grenzregionen Saarland/Moselle

Diplomarbeit im

Diplom-Teilstudiengang

Grenzüberschreitende Deutsch-Französische Studien (DGDFS)

an der Universität des Saarlandes

Betreuer:

Prof. Dr. Albert Raasch (Erstkorrektor, Universität des Saarlandes)

Prof. Dr. Martine Dalmas (Zweitkorrektor, Université de Metz)

vorgelegt von:

Mayken Brünings

Försterstr. 70, F-315

66111 Saarbrücken

Saarbrücken, April 1999

Die Sprache des Nachbarn in Kindergärten der Grenzregionen Saarland/Moselle

Vorbemerkung/Danksagung

Einleitung	1
1 Sprache und Spracherwerb	4
1.1 Sprache	4
1.1.1 Was ist Sprache	4
1.1.2 Wozu dient Sprache	6
1.2 Spracherwerb	10
1.2.1 Spracherwerbstheorien	11
1.2.1.1 Die kognitive Theorie	11
1.2.1.2 Soziologische Theorien	12
1.2.1.3 Die sowjetische Sprachtätigkeitstheorie	12
1.2.1.4 Psychobiologische Erklärungen	13
1.2.1.5 Behavioristische Theorien	14
1.2.1.6 Mentalistische Theorien	14
1.2.2 Muttersprache und Zweitsprache	16
1.3 Zweisprachigkeit	20
1.3.1 Versuch einer Definition	20
1.3.2 Sprachmischung, Interferenzen und Umschalten	22
2 Sprache des Nachbarn und Nachbarspracherwerb	25
2.1 Was ist die Sprache des Nachbarn	25
2.1.1 Der Dialekt	26
2.1.2 Welchen Status haben Regionalsprachen in Frankreich	30
2.2 Leben in der Grenzregion	32
2.2.1 Die Menschen	32
2.2.2 Die Wirtschaft	34
2.3 Nachbarspracherwerb im Kindergarten	35
2.3.1 Wann ist der Zeitpunkt für den Beginn	36
2.3.1.1 Neurobiologische Erklärungen	36
2.3.1.2 Psychologische Erklärungen	37
2.3.2 Warum die Sprache des Nachbarn	39
2.3.3 Welche Art der Sprachvermittlung	43

3 Die untersuchten Einrichtungen	46
3.1 Drei Modelle	47
3.1.1 Saarland-Projekt	49
3.1.1.1 Ansatz, Konzept	51
3.1.1.2 Vorgaben, Materialien.....	52
3.1.1.3 Probleme/Hindernisse	52
3.1.2 Voie Spécifique Mosellane	54
3.1.2.1 Ansatz, Konzept	55
3.1.2.2 Vorgaben, Materialien.....	56
3.1.2.3 Probleme/Hindernisse	57
3.1.3 ABCM	57
3.1.3.1 Ansatz, Konzept	59
3.1.3.2 Vorgaben, Materialien.....	59
3.1.3.3 Probleme/Hindernisse	60
3.2 Sprachvermittlung in den untersuchten Einrichtungen	61
3.2.1 Verteilung und Wahl der Sprachen	61
3.2.1.1 Saarland-Projekt	62
3.2.1.2 Voie Spécifique Mosellane	63
3.2.1.3 ABCM	63
3.2.1.4 Sonderfälle	64
3.2.2 Vermittlung	66
3.2.2.1 Spiel.....	66
3.2.2.2. Imitation	67
3.2.2.3 Motivation	68
4 Konkrete Beobachtungen	69
4.1 Phasen des Zweitspracherwerbs.....	69
4.2 Kommunikation.....	71
4.2.1 Kommunikation der Erzieherin mit den Kindern in der neuen Sprache	71
4.2.2 Kommunikation der Kinder mit der anderssprachigen Erzieherin.....	74
4.2.3 Kommunikation zwischen Kindern unterschiedlicher Muttersprachen	77
4.3 Fehler und Korrekturen	79
4.3.1 Fehler.....	79
4.3.2 Korrekturen	81
4.4 Lernresultate.....	82

4.5 Fragebogenanalyse.....	85
4.5.1 Zur Methode.....	85
4.5.2 Auswertung	86
4.5.3 Interpretation	89
5 Abschließende Perspektiven und Ansichten	91
5.1 Blick in die Zukunft	91
5.2 Anregungen und Ideen	93
Schlußbetrachtung.....	96

La langue du voisin : Une expérience menée dans des écoles maternelles et des jardins d'enfants de Sarre et de Moselle

Remarque préliminaire/Remerciements

Introduction	I
Première partie	III
I – La langue et l'acquisition du langage	III
II – La langue du voisin et son apprentissage	XII
Deuxième partie	XVIII
III – Les modèles et établissements étudiés	XVIII
IV – La communication.....	XXVIII
V – Perspectives et critiques	XLI
Conclusion.....	XLIV

Bibliographie

Anhang : Frage- und Antwortbögen

Eidesstattliche Erklärung

Einleitung

Im zusammenwachsenden Europa sind wir alle Nachbarn, aber Nachbarn, die sich oft nicht verstehen. Das liegt sicherlich auch an den verschiedenen Kulturen, die die Völker Europas im Laufe der Jahrtausende entwickelt haben, an den unterschiedlichen Rechts- und Sozialsystemen, nicht zuletzt aber – und dies ist der entscheidende Punkt im Verständnis der einzelnen Bürger Europas miteinander – liegt es an den Sprachen. Allein in der Europäischen Union existieren derzeit elf offizielle Sprachen, die deshalb diesen Status haben, weil jede von ihnen in mindestens einem Mitgliedsstaat Nationalsprache ist, von den Regional- und Minderheitssprachen gar nicht erst zu reden.

Angesichts dieser Fülle von Sprachen scheint eine europäische Verständigung auf rein sprachlicher Basis von vornherein aussichtslos. Doch wer sagt, daß man mit allen seinen Nachbarn auf einmal kommunizieren muß? Vor diesem Problem stehen zwar die europäischen Institutionen, die es mit einem Heer von Dolmetschern und Übersetzern in Angriff nehmen, nicht aber der einzelne Europäer, der es im konkreten Fall selten mehr als mit einer oder zwei Sprachen, die nicht seine Muttersprache sind, zu tun haben wird. Zwar können dies im Laufe der Zeit verschiedene Sprachen sein, etwa, wenn er sich einmal nach Frankreich, ein anderes Mal nach Finnland oder Italien begibt (oder mit Bürgern der entsprechenden Länder kommuniziert). Doch häufig wird sich der Bedarf an wirklicher Kommunikation, d.h. derjenigen, der eine tiefgreifendere sprachliche Verständigung erfordert, auf wenige Sprachen begrenzen, sei es, weil man sich auf bestimmte Länder beschränkt, sei es, weil eine dritte Sprache als « Brücke » zwischen Individuen unterschiedlicher Muttersprachen dient, wobei diese dritte Sprache meist eine der verbreiteteren ist, wie Englisch, Spanisch oder Französisch.

Man kann also davon ausgehen, daß, wer eine oder zwei « geläufige » Fremdsprachen spricht und versteht, dazu vielleicht noch die eine oder andere weniger verbreitete Nationalsprache, kaum Probleme bei der Kommunikation mit seinen (europäischen) Nachbarn haben sollte.

Jedoch wollen diese Sprachen erst einmal gelernt sein, und hier liegt für viele Menschen der Haken: Das Erlernen einer Fremdsprache ist ein langwieriger und oft mühsamer Prozeß, der durch das Pauken und Abfragen von Vokabeln, den Zensuredruck, Nachhilfestunden und ähnliche Erfahrungen aus der Schulzeit vielen Menschen in unangenehmer Erinnerung geblieben ist. Zudem wird das Lernen dadurch erschwert, daß bei mangelnder Praxis erworbene Kenntnisse schnell wieder verlorengehen. Man muß also eine einmal erworbene Sprache kontinuierlich praktizieren, um sie zu behalten. Für viele Menschen, zumal diejenigen, denen der Spracherwerb von vornherein mühselig und unnötig erschien, wird dies dazu führen, eben jene so mühsam erworbenen Sprachkenntnisse wieder zu verlieren – mit der Folge, daß sie

dann noch weniger Motivation haben werden, eine neue Sprache zu lernen oder die verlorene wieder aufzufrischen.

Um diese Hindernisse zu umgehen, müßte eine Methode gefunden werden, mit deren Hilfe das Sprachenlernen ohne Mühen vonstatten geht und Freude macht. Keine Anstrengungen, kein Zensuredruck, stattdessen Erfolgserlebnisse und ständige Motivation wären dazu erforderlich. Um es vorwegzunehmen: Eine solche Methode, die für alle Menschen gleichermaßen anwendbar wäre, gibt es nicht und wird es wohl auch nie geben. Doch es existieren Möglichkeiten, einen Teil der Bevölkerung in den Genuß eines solchen Spracherwerbs kommen zu lassen, nämlich die jüngste Generation. Kinder lernen fremde Sprachen leichter als Erwachsene, ohne Anstrengungen und mit Ergebnissen, die sich der Sprachkompetenz der Muttersprache soweit annähern können, daß die eine von der anderen nur bei genauer Untersuchung zu unterscheiden ist.

Versuche, auf der Basis eines frühen Zweitspracherwerbs eine solche Sprachkompetenz zu erreichen oder zumindest anzustreben, sind besonders in Ländern oder Regionen verbreitet, in denen es mehr als eine wichtige Sprachgruppe in der Bevölkerung gibt. Ein klassisches Beispiel in der Europäischen Union ist Luxemburg, aber auch die Regionalsprachen in bestimmten Regionen Frankreichs oder Spaniens sollten in diesem Zusammenhang erwähnt werden. Nicht zuletzt wären Initiativen in Grenzregionen zu nennen, die zum Teil auch aufgrund ihrer Geschichte einen mehrsprachigen « Hintergrund » haben, wie etwa das Aosta-Tal in Italien oder der Raum Saarland-Lothringen bzw. enger gefaßt, die Grenzregionen Saarland/Moselle. Mit den in diesen deutsch-französischen Grenzregionen existierenden Modellen des frühen Zweitspracherwerbs beschäftigt sich die vorliegende Arbeit. Dabei soll zunächst in einem theoretischen Teil auf die Sprache an sich, den Spracherwerb allgemein sowie in der Unterscheidung zwischen Mutter-, Zweit- und Fremdsprache und schließlich auf die Besonderheiten der Zweisprachigkeit eingegangen werden. Es folgt eine Darstellung der Sprache des Nachbarn, ihrer Bedeutung in der Grenzregion sowie des Erwerbs der Nachbarsprache im Kindergarten.

Im anschließenden praktischen Teil werden als erstes die für diese Arbeit untersuchten Einrichtungen, d.h. Kindergärten und Écoles maternelles, vorgestellt. In der Folge wird die Rolle, die die neue Sprache in der Kommunikation spielt, anhand der in diesen Einrichtungen festgehaltenen Beobachtungen untersucht. Zum Abschluß wird ein Blick in die Zukunft des Zweitspracherwerbs im Kindergarten geworfen und es werden Überlegungen für mögliche Verbesserungen der Modelle angestellt.

Diese Arbeit soll dazu beitragen, die Bedeutung des frühen Zweitspracherwerbs angesichts des zusammenwachsenden Europas und der Globalisierung auch der Kommunikation heraus-

zustellen, und die Rolle, die der Kindergarten bzw. die École maternelle dabei spielen kann, hervorzuheben. Die Möglichkeit, mit Menschen zu kommunizieren, die eine andere Muttersprache sprechen und andere Kulturen vertreten, eröffnet nicht nur neue Perspektiven nach außen, sondern auch eine neue Sichtweise der eigenen Kultur und Sprache, wie schon der weitgereiste Dichter Goethe feststellte:

« Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen. » ¹

¹ Goethe, Johann Wolfgang von, in: Dobel, Richard (Hrsg.), S. 863

1 Sprache und Spracherwerb

Um den Zweitspracherwerb und die Kommunikation in der frühen Kindheit untersuchen zu können, muß man zunächst überlegen, womit man es dort eigentlich zu tun hat: mit der Sprache selbst, und ihrem Erwerbsprozeß. Sprache und Spracherwerb stehen daher im Mittelpunkt der theoretischen Darstellung dieses ersten Teils, der durch die Zweisprachigkeit, das Ziel des frühen Zweitspracherwerbs, ergänzt wird.

1.1 Sprache

In diesem Abschnitt soll versucht werden, zu erklären, wie Sprache funktioniert und auf welche Weise sie Kommunikation ermöglicht. Dabei wird zunächst näher eingegangen auf das Zeichenmodell von de Saussure, anschließend auf Jakobsons Kommunikationsschema sowie auf die Unterscheidung zwischen Indizien und Signalen. In der Folge wird dargestellt, auf welche verschiedenen Arten und mit welchen Mitteln Informationen weitergegeben werden können und wie sich diese kombinieren lassen, um schließlich mit den Sprechakten zu enden.

1.1.1 Was ist Sprache

Was ist Sprache? Diese auf den ersten Blick einfach erscheinende Frage ist bei näherem Hinsehen sehr komplex und erfordert eine gründlichere Betrachtung.

Sprache besteht aus Zeichen. Die einfachste Definition für Zeichen ist die lateinische « aliquid stat pro aliquo », zu Deutsch « etwas steht (stellvertretend) für etwas anderes »². Auf die Sprache bezogen bedeutet dies, daß die Sprachbenutzer einander Aussagen übermitteln « über < Dinge >, nicht indem sie diese konkret *vorweisen*, sondern indem sie mittels Sprache auf sie *verweisen*. »³

Das **Zeichenmodell**⁴ von de Saussure, dem Begründer der modernen Linguistik, das in alle nachfolgenden Modelle miteingegangen ist, verdeutlicht die Zusammensetzung eines Zeichens aus Ausdruck und Inhalt, die untrennbar aneinander geknüpft sind. Sie verbindet eine « reziproke Evokation »⁵, doch betont de Saussure: « Le signe linguistique unit non une chose et un nom, mais un concept et une image acoustique. »⁶ Unter *concept* ist also nicht eine Sache (auch im weiteren Sinne) zu verstehen, sondern die « Vorstellung von einer Sache »⁷, der Begriff als Abstraktion des Gegenstandes, sowie unter *image acoustique* das

² Pelz, Heidrun, S. 39

³ Ebda., S. 39

⁴ Nach: Saussure, Ferdinand de, in: Pelz, Heidrun, a.a.O., S. 43f

⁵ Pelz, Heidrun, a.a.O., S. 44

⁶ Saussure, Ferdinand de, S. 98, in: Pelz, Heidrun, a.a.O., S. 260

⁷ Pelz, Heidrun, a.a.O., S. 44

« Lautbild »⁸: « *Image acoustique* ist nicht die wirkliche Lautkette, sondern die psychologische Spur der Lautkette ». ⁹

De Saussure bezeichnete diese beiden Bestandteile des sprachlichen Zeichens (*signe linguistique*) mit den Begriffen *signifiant* (dts. Signifikant) für das Lautbild und *signifié* (dts. Signifikat) für das *concept*. Im folgenden soll aber auf die Bezeichnungen *image/concept* zurückgegriffen werden, die weniger das Risiko einer Verwechslung bergen.

Nach dieser Definition der Zusammensetzung der Sprache soll nun der Begriff selber betrachtet werden. Dazu ist zunächst einmal eine Aufspaltung des im Deutschen mehrdeutigen Begriffs « Sprache » erforderlich: « Sprache ist einmal die menschliche Sprechfähigkeit allgemein, das Charakteristikum, das den Menschen von anderen Lebewesen unterscheidet (*langage*); zum anderen ist Sprache die Nationalsprache (*langue*). »¹⁰ De Saussure¹¹ fügt dieser Unterscheidung noch die Bezeichnung *parole* für « den individuellen Akt » hinzu. *Langue* ist also « der gemeinsame Code, den alle Angehörigen einer [...] Sprachgemeinschaft kennen [...]; es ist der gruppeneigene Zeichenvorrat »¹², während *parole* einerseits « der Akt der Sprachverwendung, des ‚Äußerns‘, [andererseits] das Produkt dieses Aktes, die Äußerung » ist.¹³ Es ist schwierig, für diese Begriffe eine deutsche Entsprechung zu finden; zwar kann man *langage* noch mit « Sprechfähigkeit » übersetzen, die Unterscheidung von Sprache als *langue* und Sprache als *parole* jedoch nur umschreiben. Daher werden in der Folge die französischen Bezeichnungen verwendet; die Differenzierung de Saussures zwischen *langue* und *parole* soll durch folgende Gegenüberstellung verdeutlicht werden:

- *Langue* ist ein Code, der *images* und *concepts* verbindet; *parole* dagegen ist die Anwendung dieses Codes durch die Sprachbenutzer.
- *Langue* ist passiv: Ihr Besitz erfordert lediglich den Einsatz der rezeptiven Fähigkeiten des Geistes, dabei vor allem des Erinnerungsvermögens; der *parole* ist indessen jede sprachliche Aktivität zuzuweisen, das Ordnen von Zeichen zu Sätzen wie auch das Zusammensetzen ihrer Bedeutungen zu der Gesamtbedeutung des Satzes.
- *Langue* ist eine soziale Erscheinung; *parole* ist ein individueller Akt.¹⁴

Scheinen diese beiden so definierten Begriffe entgegengesetzt, so sind sie doch gleichzeitig auch interdependent, was bedeutet, daß keiner von ihnen dem anderen gegenüber den Vorrang hat: « Einerseits ist, zunächst rein logisch gesehen, *langue* primär », da das Äußern und das

⁸ Ebda., S. 44

⁹ Ebda., S. 44

¹⁰ Ebda., S. 58

¹¹ Nach: Saussure, Ferdinand de, in: Pelz, Heidrun, a.a.O., S. 57ff

¹² Pelz, Heidrun, a.a.O., S. 57

¹³ Ebda., S. 58

¹⁴ Nach: Baylon, Christian/Fabre, Paul, S. 40

Verstehen von *parole* nur durch Zurückgreifen auf die *langue* möglich sind und weil auch ein Mensch, der durch Aphasie die *parole* verloren hat, die Kenntnis der *langue* noch besitzen kann. « Andererseits ist *parole* primär: Zeitlich geht die *parole* der *langue* voraus », denn « beim Spracherwerb des Individuums konstituiert sich das *langue*-System [...] erst nach und nach durch Erfahrungen (= gehörte und verarbeitete *parole*-Äußerungen) aus seiner sprachlichen Umwelt[; außerdem ist das] System der *langue* [...] das Produkt von *parole*-Akten. Veränderungen der *langue* sind nur möglich auf dem Weg über die *parole* [...]. »¹⁵

1.1.2 Wozu dient Sprache

Auch die Frage nach dem Zweck der Sprache scheint zuerst leicht zu beantworten zu sein: Sprache dient zur Verständigung von Menschen untereinander. Anders formuliert: Sprache dient der Kommunikation. Daraus folgt die Frage: Was ist Kommunikation? Kommunikation ist « la mise en relation des esprits humains »¹⁶. Auch wenn es heutzutage zahlreiche verschiedene, nicht zuletzt technische Möglichkeiten der Kommunikation gibt, so kommen doch die wenigsten von ihnen ganz ohne Sprache aus. Um so wichtiger erscheint daher die Erstellung eines Kommunikationsmodells hinsichtlich der Sprache.

Jakobsons Kommunikationsschema

Eines der geläufigsten Modelle stammt von Roman Jakobson¹⁷, der für die sprachliche Kommunikation sechs unentbehrliche Faktoren aufführt: Sender, Empfänger, Nachricht, (Gesprächs-)Gegenstand, Kontaktmedium, Code. Diese Faktoren sind folgendermaßen miteinander verbunden: Der Sender (*destinateur*) übermittelt eine Nachricht (*message*) an den Empfänger (*destinataire*). Diese Nachricht bezieht sich auf einen (Gesprächs-)Gegenstand (*contexte*). Damit es zur Verständigung zwischen Sender und Empfänger kommen kann, müssen sie über einen gemeinsamen Code (*code*) verfügen, das heißt, die gleiche Sprache sprechen oder wenigstens verstehen können. Schließlich muß, damit die Nachricht vom Sender zum Empfänger gelangen kann, ein Kontaktmedium oder Kanal (*contact*) bestehen, über das die Nachricht übertragen wird. (Im einfachsten Falle der Unterhaltung ist dies die Luft, in der sich die Schallwellen fortpflanzen.)¹⁸

Jakobsons Kommunikationsschema kann bei näherer Überlegung noch ergänzt werden durch weitere Elemente, die in der Kommunikation von Bedeutung sind. Da wäre zunächst die **Situation**, denn die Kommunikationsteilnehmer, der Sender und der Empfänger, befinden sich

¹⁵ Nach: Saussure, Ferdinand de, in: Pelz, Heidrun, a.a.O., S. 60

¹⁶ Baylon, Christian/Mignot, Xavier, S. 11

¹⁷ Nach: Jakobson, Roman, in: Pelz, Heidrun, a.a.O., S. 27ff

¹⁸ Französische Bezeichnungen in diesem und den folgenden Absätzen nach: Baylon, Christian/Fabre, Paul, a.a.O., S. 64

während des Sendens bzw. des Empfangens der Nachricht an einem bestimmten Ort und an einem bestimmten Punkt der Zeit; außerdem spielen sie deutlich voneinander verschiedene Rollen in der Kommunikationshandlung¹⁹. Während der **Zusammenhang**, in dem die Nachricht sich befindet, als *cotexte*, das « ensemble [...] dont certains éléments du message étudié doivent recevoir leur sens »²⁰, bezeichnet wird, ist der **Referent** das, worauf sie sich bezieht, « ce à quoi renvoie le message »²¹.

Darüber hinaus wäre noch darauf hinzuweisen, daß das Schema umkehrbar ist, da die Rollen des Sprechers und des Empfängers abwechselnd von denselben Personen übernommen werden können, etwa im Verlauf einer Unterhaltung.²²

Trotz dieser Ergänzungen kann Jakobsons Kommunikationsschema nur als Ausgangspunkt von Nutzen sein, denn « pour la communication linguistique, les réalités à décrire sont infiniment plus complexes et plus enchevêtrées. »²³

Sprachliche und außersprachliche Kommunikation

Überdies erfolgt Kommunikation nicht nur über die Sprache; doch vollzieht sich die außersprachliche Kommunikation oft so unbewußt, daß man sie nicht als solche wahrnimmt. Auch kann sie parallel zur sprachlichen Kommunikation verlaufen.

In der außersprachlichen Kommunikation « tout est [...] source de renseignements et d'interaction. Nous cherchons constamment des informations sur autrui, et nous sommes dans l'impossibilité de ne pas le faire. [...] Sans arrêt, nous nous regardons, nous nous jaugeons, nous nous jugeons. »²⁴ Es findet also quasi ständig eine außersprachliche Kommunikation statt, doch ist es in der direkten Unterhaltung, bei der sich die Gesprächspartner unmittelbar gegenüber befinden, daß sie am deutlichsten hervortritt. Jede einzelne Verhaltensweise, die während einer Unterhaltung an den Tag gelegt wird, ist ein Träger von Informationen, ob sie nun unbewußt (etwa das Abschweifen des Blickes) oder bewußt (etwa eine bewußte Geste) geschieht.²⁵ Sie kann beim Gesprächspartner gewisse Reaktionen hervorrufen; der Verlauf der Unterhaltung kann so (beabsichtigt oder unbeabsichtigt) beeinflußt werden. Es scheint sogar, « que la conversation en face à face ne soit rendue possible que par la présence d'indications *paralinguistiques* appropriées [...] »²⁶ Die Kommunikationspartner können also verschiedene Mittel und Wege verwenden, um Informationen zu übermitteln. Man kann dabei drei Arten von Informationen unterscheiden:

¹⁹ Baylon, Christian/Mignot, Xavier, a.a.O., S. 76

²⁰ Ebda., S. 76

²¹ Ebda., S. 76

²² Ebda., S. 77

²³ Ebda., S. 80

²⁴ Ebda., S. 141

²⁵ Ebda., S. 141f

- Die kognitive Information (*information cognitive*) besteht aus dem Inhalt der sprachlichen Zeichen;
- die Indizien-Information (*information indicielle*) bezieht sich auf den Sprecher mit dem Ziel, seine Rolle in dem Gespräch zu bestimmen und zu kontrollieren;
- die konative Information (*information conative ou injonctive*) wird zwischen den Gesprächspartnern ausgetauscht, um die Unterhaltung voranzubringen, den Gesprächspartner zu wechseln, zu einem Ergebnis zu gelangen.²⁷

Die Verhaltensweisen sind die Mittel zur Übertragung dieser Informationen; sie können nach zweierlei Gegensätzen aufgespalten werden:

- sprachlich – außersprachlich (*vocal vs. non vocal*)
- verbal – non verbal.²⁸

Daraus ergeben sich vier Konstellationen, die folgendermaßen definiert werden können²⁹:

- vocal-verbal: das gesprochene Wort als sprachliche Einheit;
- vocal-non verbal: Betonung, Stimmqualität, Eindringlichkeit;
- non vocal-verbal: das geschriebene Wort als sprachliche Einheit;
- non vocal-non verbal: Mimik, Gestik, Verhalten.

Die Mittel können auch auf eine andere Weise eingeteilt werden³⁰:

- sprachliche Mittel (*moyens linguistiques*): die gesprochene Sprache
- parasprachliche Mittel (*moyens paralinguistiques*): vocal-non verbal (z.B. Stimmlage), non vocal-non verbal (z.B. Gestik); mehr oder minder bewußt angewandt, werden sie von den Mitgliedern einer selben Kultur verstanden;
- außersprachliche Mittel (*moyens extralinguistiques*): sie entziehen sich der Kontrolle des Sprechers; vocal (Stimmqualität, die biologische, psychologische oder soziale Informationen über den Sprecher geben kann), non vocal (z.B. Kleidung).

Nun können die Art der Information und das Mittel ihrer Übertragung zueinander in Beziehung gesetzt werden³¹:

- Die kognitive Information ist an sprachliche und parasprachliche Mittel (Worte ersetzende Gestik) gebunden;

²⁶ Ebda., S. 142

²⁷ Baylon, Christian/Fabre, Paul, a.a.O., S. 24

²⁸ Ebda., S. 24

²⁹ Baylon, Christian/Mignot, Xavier, a.a.O., S. 142

³⁰ Baylon, Christian/Fabre, Paul, a.a.O., S. 24

³¹ Baylon, Christian/Mignot, Xavier, a.a.O., S. 142f

- die konative Information ist besonders an parasprachliche Mittel (Gestik, Bewegungen, Betonung) und manchmal an sprachliche Mittel (rituelle Begrüßungsphrasen) gebunden;
- die Indizien-Information kann sich aller Mittel bedienen.

Die Möglichkeit, jederzeit die Arten und Mittel der Information zu variieren, sowie die Notwendigkeit für die Gesprächsteilnehmer, die gleichen Codes zu kennen, erklären, daß die Kommunikation zwischen Mitgliedern verschiedener Kulturen im allgemeinen unvollkommen ist.³² Die größte Schwierigkeit für den Empfänger besteht in diesem Fall in der « Interpretation » der Intention des Senders, die in der Sprechakttheorie als illokutiver Akt bezeichnet wird.

Sprechakte

Ein Sprechakt ist die « Äußerung einer Intention »³³; man unterscheidet den lokutiven (*acte locutoire*), den illokutiven (*acte illocutoire*) und den perlokutiven Akt (*acte perlocutoire*)³⁴, die «simultanen Aspekte von Sprechakten».³⁵

Unter dem lokutiven Akt (auch Lokution) ist « the act of < saying something > in this full normal sense »³⁶ zu verstehen, die « Verknüpfung von Zeichen zu bedeutungshaltigen Äußerungen ».³⁷ Der illokutive Akt (Illokution) umfaßt die Übermittlung der Intention des Senders an den Empfänger.³⁸ Der perlokutive Akt (Perlokution) schließlich beinhaltet die Wirkung des Sprechaktes und schließt damit die « Konsequenzen für den weiteren Kommunikations- und Handlungsverlauf »³⁹ ein.

In einer Kommunikationssituation besteht die Hauptaufgabe des Empfängers also darin, die « illokutive Kraft », die Intention des Senders, herauszufinden. Eine Hilfestellung können ihm dabei performative Verben geben, da bei diesen das Sprechen mit der Handlung übereinstimmt. (Ein klassisches Beispiel für ein performatives Verb ist die zeremonielle Formel zur Eröffnung der Olympischen Spiele: « I declare the Games open! », wobei die Eröffnung der Spiele *durch die Äußerung* vollzogen wird – natürlich nur, wenn sie von der befugten Person zum entsprechenden Zeitpunkt ausgeht.) Jedoch fehlen solche performativen Verben in der überwiegenden Zahl von Äußerungen, so daß der Empfänger für deren Deutung in erster Linie auf seine Erfahrung in der Kommunikation zurückgreifen muß. Dabei können ihm die parasprachlichen und außersprachlichen Mittel helfen, die der Sender verwendet. Befindet er

³² Baylon, Christian/Fabre, Paul, a.a.O., S. 25

³³ Raasch, Albert, Prof. Dr. (1984), S. 114

³⁴ Französische Bezeichnungen nach: Moreau, Marie-Louise/Richelle, Marc, S. 120-121

³⁵ Pelz, Heidrun, a.a.O., S. 225

³⁶ Austin, J. L., zit. in: Pelz, Heidrun, a.a.O., S. 275

³⁷ Raasch, Albert, Prof. Dr., a.a.O. (1984), S. 112

³⁸ Pelz, Heidrun, a.a.O., S. 226

³⁹ Raasch, Albert, Prof. Dr., a.a.O. (1984), S. 113

sich in dessen Gegenwart, gehören dazu etwa seine allgemeine Erscheinung, Gestik, Mimik etc.⁴⁰

Angeichts der Tatsache, daß die korrekte « Interpretation » einer Äußerung stark abhängig ist von der Erfahrung des Empfängers, wird die Fehlinterpretation von Äußerungen durch (jüngere) Kinder verständlich, zumal durch Kinder im Kontext des Zweitspracherwerbs, da diese noch dazu mit zwei unterschiedlichen Sprachen, Kulturen und den damit verbundenen sozio-kulturellen Verhaltensweisen konfrontiert sind.

1.2 Spracherwerb

Die sprachliche Kommunikation erfordert einen gewissen Grad der Beherrschung zumindest einer Sprache, der wiederum den Erwerb dieser Sprache(n) voraussetzt. Wie wird nun aber eine Sprache erworben?

Dem Erwerb der Nachbarsprache im Kindergarten, dem Thema der vorliegenden Arbeit, kann man den ihm vorausgehenden Erwerb der Muttersprache gegenüberstellen. Der Erwerb der Nachbarsprache ist per Definition der Erwerb einer Zweitsprache, da die Begriffe *Muttersprache* und *Nachbarsprache* sich gegenseitig ausschließen. Inwiefern jedoch die Nachbarsprache eine *Fremdsprache* ist, kann von Fall zu Fall unterschiedlich sein: Das in einer deutsch-französischen Familie zweisprachig aufgewachsene Kind wüßte im Idealfall nicht zu sagen, welches seine Mutter- und welches seine Zweitsprache ist, während das einsprachige Kind, das die Nachbarsprache in der Schule mit Vokabellisten (mehr oder weniger) mühsam erlernt, kaum einen Unterschied zwischen dieser und anderen (für es) fremden bzw. Fremdsprachen macht.

Demnach kann man also verschiedene Arten des Spracherwerbs unterscheiden:

- den « natürlichen » Erwerb (etwa der Muttersprache)
- den « künstlichen » Erwerb (etwa der Fremdsprache in der Schule mit Vokabellisten und Grammatikregeln zum Auswendiglernen).

Der Erwerb der Mutter- oder Erstsprache ist im Regelfall « natürlich », doch der Erwerb einer Zweitsprache (der Begriff « Nachbarsprache » soll vorerst beiseite gelassen werden, auf ihn wird im zweiten Kapitel ausführlicher eingegangen) kann sowohl auf « natürliche » als auch auf « künstliche » Art erfolgen.

Bevor jedoch die Unterscheidung zwischen Mutterspracherwerb sowie « natürlichen » und « künstlichem » Zweitspracherwerb untersucht werden kann, muß man zunächst fragen, wie Spracherwerb überhaupt vor sich geht.

⁴⁰ Hüllen, Werner/Jung, Lothar, S. 97-98

1.2.1 Spracherwerbstheorien

Mit dem Erwerb von Sprache haben sich unzählige Wissenschaftler beschäftigt und zahlreiche verschiedene Theorien aufgestellt. Dennoch hat die Forschung bis heute nicht eindeutig klären können, wie Spracherwerb im menschlichen Gehirn tatsächlich abläuft. Daher soll im folgenden ein Überblick über die wichtigsten Theorien mit ihren bekanntesten Vertretern gegeben werden.

1.2.1.1 Die kognitive Theorie: Piaget

Piaget zufolge vollzieht sich der Erwerb der Erstsprache zusammen mit der kognitiven Entwicklung des Kindes.⁴¹ Für ihn gehört Sprache zu den Mitteln, die das Kind dazu befähigen, über die Wirklichkeit (Zustände und Handlungen) nachzudenken.⁴² Sprache ist nicht das Mittel, mit dem ein Kind Wirklichkeit konstruiert; sondern wenn Wirklichkeit einmal besteht, erlaubt dieses Mittel dem Kind, leichter über diese Wirklichkeit nachzudenken. Daher wird Sprache als relevant, wenn auch nicht als unbedingt notwendig, für die konzeptuelle Entwicklung des Kindes gesehen. Der Schwerpunkt liegt immer noch auf der inneren Entwicklung des Kindes: So wird das erste Sprechen von Piaget als überwiegend egozentrisch angesehen⁴³: « Nach Piaget ist die Sprache des Kleinkindes egozentrisch, sie wächst aus dem vorlogischen egozentrischen Denken hervor. Diese Art des Sprechens ist nicht sozial, bezieht sich nicht auf den Hörer, sondern sie wird verwendet, um den Vorstellungen und Affekten Ausdruck zu geben. »⁴⁴

Piaget unterscheidet verschiedene Stadien des Spracherwerbs: Nach einer vorsprachlichen Phase, die zunächst durch Lall- und Plappergeräusche, später durch feste Lautkombinationen (von Piaget « halbverbale Zeichen » genannt) gekennzeichnet ist, treten die ersten Einwortäußerungen auf, gefolgt von Zweiwortsätzen. Die Verwendung von Sprache gewinnt zwar an Bedeutung, wird aber bis zum Alter von etwa fünf Jahren vorwiegend als Begleiterscheinung zu Handlungen verwandt. Erst danach werden sprachliche Äußerungen zunehmend zu Symbolen für konkrete Handlungen: « Dieser symbolhafte Sprachgebrauch stellt einen kognitiven Prozeß dar, der seinerseits die Entwicklung zur Kognition beeinflusst. Nach der Pubertät setzt dann das gesteuerte < reale > Denken ein, das den Menschen zu formal-logischen und formal-mathematischen Denkprozessen befähigt. »⁴⁵

⁴¹ Ebda., S. 29

⁴² Cruttenden, Alan, S. 108

⁴³ Ebda., S. 111

⁴⁴ Oksaar, Els, S. 23

⁴⁵ Hüllen, Werner/Jung, Lothar, a.a.O., S. 30

Bei Piaget ist der Erstspracherwerb also ein « Aufbau von Symbolen in der kognitiven Ontogenese des Menschen », während dessen die kognitiven Operationen zunehmend systematischer und abstrakter werden. ⁴⁶

1.2.1.2 Soziologische Theorien: Halliday

Sowohl kognitive als auch soziologische Theorien stimmen darin überein, daß sie eine Ansicht zurückweisen, die Sprache (und besonders Grammatik) als ein autonomes System betrachtet, dessen Erwerb von angeborener sprachlicher Begabung abhängig ist. Jedoch unterscheiden sich soziologische Theorien insofern von kognitiven Theorien, als ihnen zufolge Sprache sich entwickelt, weil das Kind mit anderen Mitgliedern der Gesellschaft in Interaktion treten muß. Halliday beschreibt Sprache so, daß sie sich entwickelt, um Bedürfnissen zu dienen, « which exist independently of language as features of human life at all times and in all cultures » ⁴⁷.

Hallidays Ausgangspunkt besteht darin, daß er das Problem des Erwerbs einer gegebenen Sprache als zweitrangig und die Entwicklung der mündlich ausgedrückten bedeutsamen Absichten als erstrangig ansieht. ⁴⁸ Ihm zufolge entwickelt sich Sprache deshalb so, wie sie es tut, aufgrund dessen, was sie tun muß (d.h. zuerst gewisse Bedürfnisse erfüllen, später Informationen übermitteln, wobei interpersonelle und ideationelle Ebenen der Sprache getrennt voneinander variieren können).

Diese Theorien sehen den Erwerb von Sprache vor allem zum Zweck der Interaktion mit anderen Menschen (daher soziologische Theorien). Auf die gleiche Art wie für kognitive Theorien dient ihnen zufolge die Sprache der kognitiven Entwicklung. Aber für sie setzt das Kind sein Wissen über die Welt zum Zweck der Interaktion in einen Code um: « The child's task is to construct the system of meaning which represents his own model of social reality. This takes place inside his own head, i.e. it is a cognitive process. But it takes place in contexts of social interaction... The act of meaning is a social act. » ⁴⁹

1.2.1.3 Die sowjetische Sprachtätigkeitstheorie

Die sowjetische Sprachtätigkeitstheorie, die unter anderem vom Wygotski und Leontev vertreten wird, sieht sprachliche Einflüsse der Umwelt als Motor für das geistige Wachstum des Kindes an. Spracherwerb erfolgt « von Anfang an in Interaktion mit dem sozialen Umfeld. » ⁵⁰ Dieser Theorie zufolge vollziehen sich Verstehen und Sprechen « immer als indivi-

⁴⁶ Ebda., S. 31

⁴⁷ Halliday, M.A.K., zit. in: Cruttenden, Alan, a.a.O., S. 111

⁴⁸ Moreau, Marie-Louise/Richelle, Marc, a.a.O., S.123

⁴⁹ Halliday, M.A.K., zit. in: Cruttenden, Alan, a.a.O., S. 112

⁵⁰ Hüllen, Werner/Jung, Lothar, a.a.O., S. 34

duelle *und* soziale Akte. »⁵¹ Auch hier werden mehrere aufeinanderfolgende Phasen unterschieden: Während das situativ gebundene Sprechen von Säuglingen und Kleinkindern vorwiegend unbewußt, reaktiv und meist handlungsbegleitend stattfindet, so ist das kontextverhaftete Sprechen von Kindern bis zum Alter von zwei bis zweieinhalb Jahren an konkrete äußere Anlässe gebunden und vorwiegend imitativ. In der anschließenden Phase bis zum Alter von etwa fünf Jahren richtet sich das willensabhängige willkürliche Sprechen nach Sytagmen, Wörtern, Silben und Lauten. Deren Gliederung ist jedoch noch weitgehend unbewußtes Sondieren universaler linguistischer Eigenschaften. Das folgende dialogische Sprechen ist stark situationsabhängig, auch verkürzt und elliptisch. Dabei ersetzen Gestik und Mimik bestimmte sprachliche Komponenten. Das monologische Sprechen schließlich führt zur kompetenten Sprechfähigkeit des Individuums, einer ausführlichen, willensabhängigen, vollständigen und durchorganisierten Sprechfähigkeit, die durch die Fähigkeit zur Auswahl sprachgegebener Alternativen gekennzeichnet ist.⁵²

1.2.1.4 Psychobiologische Erklärungen: Lenneberg

Lenneberg vergleicht Sprachentwicklung mit der Entwicklung anderer Fähigkeiten beim Menschen (vor allem motorischen Fähigkeiten) und mit der Entwicklung von Fähigkeiten bei Tieren. Er sieht Sprachentwicklung hauptsächlich als Ergebnis eines Reifungsprozesses. So findet man ihm zufolge dort die gleiche Art von Kennzeichen, die Reifungsprozesse bei Tieren charakterisieren. Eine Folge von Meilensteinen in der Sprachentwicklung steht in Beziehung zum Alter und mit der Entwicklung anderer Fähigkeiten.⁵³ Spracherwerb als Symptom kognitiver Vorgänge sieht er als Teil der biologischen Entwicklung, wobei sich verbale und non-verbale Fähigkeiten parallel entfalten.⁵⁴

« Die psychobiologische Erklärung des Spracherwerbs bei Lenneberg stellt die Bedeutung der Gehirnreifung für die Entfaltung vor allem der erssprachlichen Fähigkeiten in den Mittelpunkt. »⁵⁵ Lennebergs Erkenntnisse basieren zum großen Teil auf Fallstudien zu Sprachstörungen (besonders Aphasie). Er geht von einem (in der Folge häufig kritisierten) erbten Spracherwerbsmechanismus aus, dem zufolge die ontogenetische Reifungsgeschichte des Menschen auf nur ihm eigenen latenten Sprachstrukturen basiert, deren realisierte Formen die Phoneme, Silben, Wörter, Sätze der verschiedenen Einzelsprachen darstellen. Bei dem in den ersten sechs Lebensmonaten auftretenden Lallen und Vokalisieren handelt es sich um angeborene, umwelt-unabhängige Spracherwerbsmechanismen. Zwar begünstigen Umwelteinflüsse,

⁵¹ Ebda., S. 35

⁵² Ebda., S. 38

⁵³ Cruttenden, Alan, a.a.O., S. 104

⁵⁴ Hüllen, Werner/Jung, Lothar, a.a.O., S. 42

⁵⁵ Ebda., S. 40

besonders Kommunikationsakte, die Aktualisierung der latenten Sprachstrukturen⁵⁶, doch ist der Einfluß von Unterschieden im Umfeld auf die Sprachentwicklung eher gering. Dies zeigt sich laut Lenneberg dadurch, daß der Beginn von Sprache in allen Kulturen ähnlich ist.⁵⁷

1.2.1.5 Behavioristische Theorien: Skinner

Die behavioristischen Erklärungen des Spracherwerbs, die auf an Tieren gewonnenen Erkenntnissen basieren, welche auf den Menschen übertragen wurden, sind vor allem durch ihren extremsten Vertreter Skinner bekannt geworden.⁵⁸ Sie stützen sich auf einen Zusammenhang zwischen *Stimulus* und *Response* (S/R) und sprechen von einem « konditionierbaren Erstsprachenerwerb ». Spracherwerb gestaltet sich demzufolge dadurch, daß Lautstrukturen ankonditioniert, Syntaxmuster eingeschliffen, semantische Aspekte internalisiert werden.⁵⁹ Behaltensleistungen erklären sie durch assoziative Vorgänge: « Eine Verhaltensweise wird gelernt, wenn auf ihre Ausführung [...], eine Verstärkung, erfolgt. Ein Kind, das zuerst nicht-reaktive Laute bildet, imitiert Laute, für die es durch Zuwendung der Bezugspersonen belohnt wird. Die selektive Verstärkung der Bezugspersonen führt dazu, daß sich die Laute des Kindes an das Lautsystem der Bezugspersonen sukzessiv annähern. »⁶⁰ Behavioristische Ansätze des Spracherwerbs (von denen Skinner das Extrem darstellt) legen im allgemeinen großen Wert auf die Rolle der elterlichen und sozialen Anerkennung.⁶¹

Diese Erklärungen sind Gegenstand zahlreicher Kritiken geworden, die ihre Unhaltbarkeit vor allem mit der Komplexität des sprachlichen Verhaltens begründen, die « sich nicht in ein S/R-Erklärungsschema pressen läßt ». ⁶² Denn « *einer* Stimulation [können] mehrere, unter Umständen nicht voraussehbare Reaktionen folgen bzw. *einer* Reaktion mehrere unterschiedliche Stimulationen vorausgehen ». ⁶³ Auch würde die sprachliche Kreativität des Menschen dadurch nicht erklärt werden.

Daher sollte diese behavioristische Theorie, die auf Lernprozesse bei Tieren ja durchaus zutreffen mag, mit äußerster Skepsis in ihrer auf den Menschen und insbesondere auf den Spracherwerb des Menschen übertragenen Version betrachtet werden.

1.2.1.6 Mentalistische Theorien: Chomsky und der Language Acquisition Device (LAD)

Als letztes soll auf die mentalistische Erklärungen eingegangen werden, deren bekanntester Vertreter Chomsky mit seiner Theorie des Language Acquisition Device (LAD) ist. Mit die-

⁵⁶ Ebda., S. 43

⁵⁷ Cruttenden, Alan, a.a.O., S. 104

⁵⁸ Hüllen, Werner/Jung, Lothar, a.a.O., S. 45

⁵⁹ Ebda., S. 47

⁶⁰ Oksaar, Els, a.a.O., S. 142

⁶¹ Cruttenden, Alan, a.a.O., S. 99

⁶² Hüllen, Werner/Jung, Lothar, a.a.O., S. 48

⁶³ Ebda., S. 48

sem angeborenem Spracherwerbsmechanismus kann « das Kind die Sprechdaten seiner Umwelt aktiv zur inhaltlichen Ausfüllung des ererbten Sprachkonzepts nutzen ». ⁶⁴ Wie Lenneberg geht auch Chomsky von gewissen ererbten Fähigkeiten des Spracherwerbs aus. So basieren ihm zufolge die Einzelsprachen auf einer allgemein gültigen Universalgrammatik, die humanspezifisch und angeboren ist, und Spracherwerb ist eine über den LAD gesteuerte Emergenz, die von ontogenetischen Reifungsprozessen abhängt. ⁶⁵ Er erfolgt also nicht durch ein *trial-and-error*-Verfahren und Imitationen der Erwachsenensprachen, sondern weitgehend umweltunabhängig, wobei er einem « inneren Programm », eben dem LAD folgt. ⁶⁶ Die Umwelt spielt für Chomsky bestenfalls die Rolle eines Katalysators oder Auslösers einer Maschinerie, die schon fix und fertig im Verstand des Kindes existiert und die sich nur noch in Bewegung zu setzen braucht, um sich diejenige Umsetzung der universellen und humanspezifischen Sprachregeln anzueignen, die ihm präsentiert wird, Sprachregeln, die ein im Innern des Menschen vorhandenes Modell darstellen. ⁶⁷

Die Kreativität, die ein sprechender Mensch schon sehr früh unter Beweis stellt, ist Chomsky besonders aufgefallen. Er beruft sich oft auf sie, um seine These des Angeborensseins zu stützen. Das beherrschte System sei so komplex, daß es ihm zufolge einen Spracherwerbsmechanismus – LAD – erforderlich macht, der dazu in der Lage ist, in der Sprache der Umwelt mit einer erstaunlichen Geschwindigkeit die Grundlagen universaler Natur zu erfassen. ⁶⁸

Chomsky geht grundlegend davon aus, daß es lächerlich ist zu denken, Kinder gingen die Sprache mit einem leeren Verstand an und würden dann für sie « konditioniert ». Ihm zufolge muß es eine ganz beträchtliche angeborene Veranlagung für Sprache geben. Chomsky argumentiert seine Hypothese vom Angeborenssein mit drei grundlegenden Punkten:

- erstens, die Existenz von sprachlichen Universalien: Ihm zufolge kann die Ähnlichkeit von Sprachen nur auf einer bestimmten kognitiven Fähigkeit des Menschen beruhen. ⁶⁹
- zweitens, die Tatsache des Sprachenlernens überhaupt: Chomsky behauptet, daß die Erwachsenensprache, die ein Kind um sich herum hört, so armselig strukturiert und in seiner Leistung so beeinträchtigt ist (durch Zögern, Wiederholungen, falsche Ansätze etc.), daß das Kind unmöglich Sprache lernen könnte, wenn es nicht dazu eine ganz bestimmte Fähigkeit mitbringt. Insbesondere muß ein Kind auf einige der formalen Universalien bereits eingestellt sein (z.B. Strukturabhängigkeit), mit denen Sprache funktioniert. ⁷⁰

⁶⁴ Ebda., S. 49

⁶⁵ Ebda., S. 49

⁶⁶ Ebda., S. 51

⁶⁷ Moreau, Marie-Louise/Richelle, Marc, a.a.O., S. 17

⁶⁸ Ebda., S. 19

⁶⁹ Cruttenden, Alan, a.a.O., S. 101

⁷⁰ Ebda., S. 102

- drittens, die Schnelligkeit des Spracherwerbs: Sprache könnte nicht so schnell gelernt werden, wie es der Fall ist, wenn das Kind nicht dazu vorprogrammiert wäre.⁷¹

Zwar sind das zweite und dritte Argument Chomskys widerlegbar angesichts der Tatsachen, daß zum einen die Sprache, die Eltern mit Kindern verwenden, in hohem Maße strukturiert und es in keiner Weise bewiesen ist, daß ein Kind, dem ausreichend Beispiele gegeben werden (und das die Bedeutung solcher Beispiele anhand der Situationen erkennt), keine der formalen Universalien, die Chomsky erwähnt, daraus gewinnen könnte⁷², und daß zum anderen die Elternsprache intuitiv so strukturiert ist, daß sie eine Reihe von Sprachlernübungen ergibt. Darüber hinaus wird Sprache zuerst in unmittelbaren Situationen gelernt, d.h. in Situationen, in denen sie sich auf etwas bezieht, das mehr oder weniger gleichzeitig und am gleichen Ort passiert, an dem gesprochen wird.⁷³ Chomskys Argument, daß sprachliche Universalien auf eine kognitive Fähigkeit des Menschen hinweisen, kann jedoch nicht ohne weiteres abgetan werden. In der Tat scheint es nicht in Frage stellbar, daß Kinder die Aufgabe des Sprachenlernens mit irgendeiner angeborenen Ausstattung angehen. Doch sagt Chomsky an einer Stelle selber, daß die Frage offen bleibt, ob Sprache und Sprachenlernen Spiegel einer allgemeineren kognitiven Fähigkeit sind.⁷⁴

Einige Phasen des Spracherwerbs, wie sie etwa von Piaget oder Lenneberg unterschieden werden, können in ähnlicher Form auch im frühen Zweitspracherwerb beobachtet werden, so die Entwicklung von Einwortäußerungen über Mehrwortsätze zu komplexeren Satzstrukturen. (Vgl. dazu 4.1 und 4.3)

1.2.2 Muttersprache und Zweitsprache

Die oben vorgestellten Spracherwerbstheorien beziehen sich auf den natürlichen Spracherwerb, d.h. im Regelfall auf den Erwerb der Muttersprache. Aber was verbirgt sich eigentlich hinter der Bezeichnung « Muttersprache »?

Man ist versucht zu sagen, die Muttersprache ist die Sprache der Mutter. Aber trifft das auch immer zu? Nimmt man das Beispiel einer binationalen Familie, die im Land des Vaters lebt und in der die Kinder zwar von der Mutter deren Sprache lernen, vom Vater, in der Umgebung, in Kindergarten, Schule etc. aber nur die Sprache des Vaters hören, so besteht die große Wahrscheinlichkeit, daß die Sprache des Vaters die dominante oder « starke »⁷⁵ Sprache der Kinder wird. Wird die Sprache der Mutter in der Folge vernachlässigt, besteht sogar die Möglichkeit, daß die Kinder diese Sprache verlieren, womit die Sprache des Vaters zur allei-

⁷¹ Ebda., S. 103

⁷² Ebda., S. 102/3

⁷³ Ebda., S. 103

⁷⁴ Ebda., S. 103

nigen Sprache der Kinder würde. In diesem Fall wäre die Sprache der Mutter nicht die Muttersprache der Kinder.

Wie definiert man also « Muttersprache »? Eine Möglichkeit wäre, die Muttersprache als die Sprache zu bezeichnen, in der man « zu Hause ist »⁷⁶. Das beinhaltet, daß der Sprecher sich in dieser Sprache ohne Probleme ausdrücken kann (unter Umständen mit Ausnahme bestimmter Fachgebiete), was wiederum eine Vertrautheit mit sich bringt, die den Umgang des Sprechers mit dieser Sprache bestimmt. Natürlich gibt es genügend Beispiele, auf die diese Beschreibung nicht zutrifft, aber angesichts der hohen Zahl der möglichen Konstellationen ist es utopisch, eine Definition finden zu wollen, die alle Fälle einschließt. Unter **Muttersprache** soll also im folgenden die Sprache verstanden werden, die dem Sprecher am vertrautesten ist, meistens deshalb, weil er mit dieser Sprache aufwachsen ist.

Kann ein Sprecher auch zwei Muttersprachen haben? Auch das ist möglich, doch wird häufig eine davon die starke und die andere die schwache Sprache sein. Dies kann allgemein der Fall sein oder aber jeweils auf bestimmte Bereiche oder Themen bezogen. Insbesondere bei Kindern, die sich ja noch mitten im Prozeß des Erstspracherwerbs befinden, wird, unabhängig von der Zahl der Sprachen, die sie lernen, jeweils eine Sprache eine dominante Position innehaben, die jedoch durchaus je nach Situation von verschiedenen Sprachen eingenommen werden kann.⁷⁷ Hierauf wird beim Versuch einer Definition der Zweisprachigkeit (1.3.1) näher eingegangen.

Nachdem der Begriff der Muttersprache festgelegt worden ist, sollen nun die anderen Sprachen, die nicht Muttersprache sind, definiert werden. Die Zweit- (Dritt- etc.) Sprache kann, wie bereits gesagt wurde, auf « natürliche » oder auf « künstliche » Art erworben werden. Im folgenden soll die Zweitsprache, die « künstlich » (oder « gesteuert ») erworben wird, als « Fremdsprache » bezeichnet werden im Gegensatz zu der auf natürliche Weise erlernten Zweitsprache. **Fremdsprache** ist also jede Sprache, die nicht auf natürliche Weise erlernt wird, während **Zweitsprache** eine Sprache ist, die, wie die Muttersprache auf natürliche Weise erlernt wird, der jedoch der Erwerb der Muttersprache (und eventuell anderer Sprachen, womit die Zweit- zur Dritt-, Viert- etc. Sprache würde) vorausgegangen ist.

Was muß nun aber unter « natürlich » und « künstlich » bzw. « gesteuert » verstanden werden?

⁷⁵ Kielhöfer, Bernd/Jonekeit, Sylvie, S. 12

⁷⁶ So definieren Kielhöfer/Jonekeit die Beherrschung der beiden Sprachen bei Zweisprachigkeit; vgl. dort, S. 11

⁷⁷ Kielhöfer, Bernd/Jonekeit, Sylvie, a.a.O., S. 13

- « Der Primärspracherwerb ist ein *natürlicher Prozeß*, der ohne gezielten Einfluß von außen zu einem bestimmten Zeitpunkt beginnt, in Phasen abläuft und zu einem bestimmten Zeitpunkt mit einem im großen und ganzen vorhersehbaren Ergebnis endet. »⁷⁸
- « Demgegenüber eignet dem gesteuerten Fremdsprachenerwerb eine deutlich erkennbare *Künstlichkeit*. Sein Beginn wird von außen, z.B. durch schulische Lehrpläne, gesetzt. [...] Der gesteuerte Fremdsprachenerwerb hat auch kein eindeutig zu bestimmendes Ende und führt nicht zu einem vorhersehbaren Resultat. »⁷⁹

Der Erstspracherwerb ist untrennbar mit der körperlichen und seelischen Reifung des Kindes und seiner Sozialisierung verbunden, so daß sprachliche Äußerungen meist auch als Hinweis auf seinen geistig-seelischen und sozialen Entwicklungsstand angesehen werden.⁸⁰ Der Erstspracherwerb ist gleichzeitig auch ein Akkulturationsprozeß; das Kind wächst in « sozio-kulturelle Erlebnis- und Verhaltensmuster » hinein⁸¹: Das sprachliche, aber auch das außersprachliche Verhalten werden durch Konventionen von Gesellschaftsschichten, Völkern und Kulturkreisen bestimmt. Kultur ist in Sprache, denn mit dem Erwerb der Sprache wird « eine bestimmte – auch historisch bedingte – Kultur übernommen ». ⁸² Die Regeln der Sprachverwendung, die das Kind nach und nach erlernt, sind Ausdruck dieser Akkulturation.

« Sprache als Kommunikationsmittel zu erwerben setzt nicht nur voraus, daß das Kind die sprachlichen Mittel nach den Regeln der Grammatik zu beherrschen lernt, sondern daß es auch die Fähigkeit erwirbt, die Bedingungen für die Verwendung dieser Mittel zu beurteilen und ihre Regeln zu beherrschen, einschließlich Registerwechsel und Kodeumschaltungsstrategien, wie es bei mehrsprachigen Kindern der Fall ist. Das Kind muß somit auch eine Fähigkeit entwickeln, die jeweiligen sprachlichen Anforderungen der verschiedenen Situationen zu erkennen und auf sie angemessen zu reagieren. [...] Eine Sprache als Kommunikationsmittel zu verwenden, setzt also gewisse Kompetenzen voraus, die weit über die rein sprachliche Kompetenz, d.h. Beherrschung eines verbalen Zeichensystems hinausgehen. »⁸³

Daß die wirkliche Beherrschung einer Sprache auch die Übernahme der entsprechenden Kultur beinhaltet, belegen auch die parasprachlichen Mittel (vgl. 1.1.2), die dadurch gekennzeichnet sind, daß sie (meist) nur von den Mitgliedern einer selben Kultur verstanden werden. Der natürliche Spracherwerb ist also charakterisiert durch die Akkulturation und dadurch, daß er ohne Einfluß von außen vor sich geht. Demgegenüber zeichnet sich der « künstliche » oder « gesteuerte » Spracherwerb dadurch aus, daß er von außen « gesteuert » wird und meist auf Sprache beschränkt bleibt. Dies ergibt sich schon allein daraus, daß die Unterrichtssituationen, in denen er vollzogen wird/werden soll, künstlich geschaffen sind:

⁷⁸ Hüllen, Werner/Jung, Lothar, a.a.O., S. 20

⁷⁹ Ebda., S. 20

⁸⁰ Ebda., S. 21

⁸¹ Ebda., S. 22

⁸² Ebda., S. 22/23

⁸³ Oksaar, Els, a.a.O., S. 137

« [...] il n'existe pas d'environnement moins « naturel » que celui d'une salle de classe. Ainsi, lorsque le professeur, dans un louable souci de présenter les mots « en situation », demande à un grand garçon de douze ans : « Peux-tu ouvrir la porte, s'il te plaît ? » ou : « Qu'as-tu bu au petit déjeuner ? », l'adolescent se rend parfaitement compte que le monde ne s'écroulera pas si la porte reste fermée et que le prof se fiche éperdument de savoir s'il commence sa journée en sirotant du lait ou du cognac ! L'élève sait que le maître fait semblant de s'intéresser à son bol matinal, mais qu'en réalité, il veut lui faire repasser son vocabulaire ou le familiariser avec l'interrogation inversée. Autrement dit, on essaie de se placer en « situation de communication » pour mimer la vie réelle, mais ces situations sont totalement édulcorées et artificielles : il n'y a là aucune nécessité de communiquer un message quelconque. [...] La vérité, c'est que le maître et l'élève n'ont strictement rien à se dire. »⁸⁴

Der durch die Beschränkung auf rein sprachliche Aspekte gekennzeichnete « künstliche » Spracherwerb enthält daher keine sozio-aktionellen oder kognitiven Elemente, da weder gesellschaftsbezogen gehandelt noch kognitiv gearbeitet wird, solange Sachverhalte nicht mittels der Sprache bewältigt werden müssen, sondern sich direkt auf die Sprache beziehen.⁸⁵

Ein weiterer Hinweis auf die Künstlichkeit des gesteuerten Spracherwerbs zeigt sich in der Erkenntnis, daß die Fähigkeit zum sozialen Handeln in einer auf diesem Wege erlernten Sprache « erst dann nachweisbar eintritt, wenn der Lerner seine Fremdsprachenkenntnisse außerhalb der Schule verwenden kann, d.h. außerhalb des direkten Steuerungsmechanismus. »⁸⁶

Die Fremdsprache unterscheidet sich also dadurch von der Erst- und Zweitsprache, daß sie unter « künstlichen Bedingungen » erworben wurde und der Erwerb in der Regel auf die Sprache als solche beschränkt geblieben ist. Dem Sprecher fehlen demnach die sozio-kulturellen Kompetenzen, über die der Muttersprachler oder derjenige, der diese Sprache als Zweitsprache in einer natürlich geschaffenen Situation erworben hat, verfügt. Dieses Manko kann dazu führen, daß der Sprecher der Fremdsprache in der Kommunikation auf Hindernisse stößt, mit denen er – im Glauben, er « beherrsche » die Fremdsprache – nicht gerechnet hat. So können Mißverständnisse entstehen beispielsweise durch eine falsche oder fehlende Interpretation parasprachlicher Mittel, derer sich der muttersprachliche Gesprächspartner ganz unbewußt bedient, oder durch die falsche Deutung des illokutiven Aktes aufgrund mangelnder Erfahrung in der Sprache und Kultur. Derartige Lücken lassen sich natürlich durch den häufigen Kontakt mit Muttersprachlern auffüllen, doch ist dieser Weg mit zahlreichen, meist unvermeidlichen « Fettnäpfchen » und anderen Mißverständnissen gepflastert, die mitunter recht unangenehme Folgen haben können.

Die Vermeidung solcher Situationen liegt also im Interesse eines jeden, der – aus welchen Gründen auch immer – in einer anderen Sprache als seiner Muttersprache kommunizieren will oder muß. Doch kann bei weitem nicht jeder Mensch mit mehreren Sprachen als Muttersprache aufwachsen, zudem überschreitet der Bedarf an verschiedenen Sprachen häufig die Mög-

⁸⁴ Lietti, Anna, S. 35/36

⁸⁵ Hüllen, Werner/Jung, Lothar, a.a.O., S. 55

⁸⁶ Ebda., S. 21

lichkeiten selbst der multinationalen Situationen, in denen ein Kind mit mehreren « Muttersprachen » aufwachsen könnte. Wie kann hier Abhilfe geschaffen werden, auf welche Weise kann eine « künstliche » durch eine « natürliche » Spracherwerbssituation ersetzt werden, die der größtmöglichen Zahl potentieller Lerner offensteht?

Es wäre utopisch, hierbei auf die « solution miracle », auf ein Wundermittel zu setzen, denn es ist klar, daß eine Lösung nicht von einem Tag auf den anderen geschaffen werden kann. Auch beschäftigt dieses Problem die Menschen nicht erst seit kurzem, und bisher ist noch keine Universallösung gefunden worden. Doch gibt es zahlreiche Ansätze, die darauf abzielen, auf die eine oder andere Art die unzureichende Vermittlung von Sprachen zu verbessern, die Lücken, die im « künstlichen » Spracherwerb auftreten, zu vermeiden oder zu füllen, und vor allem, eine Alternative zum « künstlichen » Spracherwerb zu schaffen und einer möglichst breiten Masse zugänglich zu machen. Essentieller Bestandteil eines solchen Ansatzes sollte daher der Ersatz der « Künstlichkeit » durch eine « Natürlichkeit » der Sprachvermittlung sein, wodurch sich dieser entsprechend schwieriger gestaltet.

Ein solcher Ansatz ist der frühe Spracherwerb im Kindergarten, der in der vorliegenden Arbeit untersucht werden soll. Zuvor soll jedoch darauf eingegangen werden, was unter dem Begriff « Zweisprachigkeit », dem angestrebten Resultat des Zweitspracherwerbs, zu verstehen ist, sowie auf die sprachlichen Phänomene, die für Zweisprachige oder im Zweitspracherwerb Befindliche charakteristisch sind.

1.3 Zweisprachigkeit

Der frühe Kontakt mit einer zweiten Sprache, ob nun in der Familie (« binationale Ehen »), in der Umgebung (Immigration) oder im Kindergarten, führt im Falle des erfolgreichen Erwerbs bei den betreffenden Kindern zur Zweisprachigkeit (Bilingualismus). Diese Begriffe werden so breitgefächert angewendet, daß eine nähere Bestimmung unerläßlich scheint. Eine feste Definition der Zweisprachigkeit gibt es jedoch nicht.⁸⁷ So findet man bei (fast) jedem Sprachwissenschaftler, der sich mit dem Thema befaßt, dessen eigene Abgrenzung. Unter Hinzuziehung einiger davon soll durch schrittweise Annäherung versucht werden, auch hier eine Art Definition zu erstellen, ohne dabei jedoch Ansprüche auf allgemeingültige Anerkennung erheben zu wollen.

1.3.1 Versuch einer Definition

Das Problem einer solchen Definition der Zweisprachigkeit geht von zwei zentralen Fragen aus. Die erste zielt auf das Erlernen der Sprachen ab: Ist jemand, der eine zweite (oder meh-

rene) Sprache(n) später gelernt hat und diese Sprache(n) fließend spricht, ebenso als zweisprachig einzustufen wie ein von Kindheit an Zweisprachiger? Eine Definition, die in diese Richtung geht und die gestellte Frage verneint, ist jene, nach der « les bilingues [...] sont < ceux qui savent sans avoir appris »⁸⁸. Je préciserais : ceux chez qui la connaissance intuitive d'une deuxième (troisième, quatrième) langue précède la connaissance formelle. »⁸⁹

An zweiter Stelle steht die Frage nach dem Beherrschungsgrad der Sprache. Aber darf man eine « perfekte » Sprachbeherrschung zugrunde legen angesichts einer (erschreckend) hohen Zahl Einsprachiger, die ihre Muttersprache nicht « perfekt » beherrscht?⁹⁰

Daraus ergibt sich wiederum die Frage, ob jemand, der eine zweite Sprache rudimentär beherrscht, bereits als zweisprachig angesehen werden muß. Dies schließen die bestehenden Definitionen jedoch relativ einhellig aus, nicht zuletzt deshalb, weil so die Zweisprachigkeit nahezu jeden Menschen, der ein paar Brocken einer fremden Sprache aufgeschnappt hat, und damit mehr oder weniger die gesamte Menschheit, umfassen würde.

Eine gewisse Kommunikationsfähigkeit vorauszusetzen liegt also nahe, womit sich ein weiteres Definitionskriterium eröffnet, indem man sagt, « le bilinguisme est l'utilisation régulière de deux (ou de plusieurs) langues et le bilingue est la personne qui se sert régulièrement de deux langues dans la vie de tous les jours. Est bilingue [...] la personne qui doit communiquer avec le monde environnant par l'intermédiaire de deux langues et non celle qui a un certain degré de maîtrise (quelqu'il soit) dans ces mêmes langues. Bilingue n'équivaut pas à maîtrise (équivalente ou non) de deux langues mais plutôt à l'utilisation de deux langues [...]. »⁹¹

In dieser Definition spielt der Grad der Beherrschung eine untergeordnete Rolle; doch ist er nicht ein mitentscheidender Faktor für das Zustandekommen einer erfolgreichen Kommunikation? Denn wenn man eine Sprache nicht ausreichend beherrscht, sind doch häufige Mißverständnisse an der Tagesordnung (vgl. 1.2.2), das Funktionieren der Kommunikation wird gehemmt. Sollte deshalb eine Definition der Zweisprachigkeit nicht stärker auf die Beherrschung der Sprache und dabei besonders auf die der « expressions idiomatiques » ausgerichtet sein? In diesem Sinne « être vraiment bilingue implique que l'on sache parler, comprendre, lire et écrire deux langues avec la même aisance. Un critère sûr de cette perfection des deux compétences est, dans le maniement de chacune des deux langues, l'égale connaissance, c'est-à-dire l'égale rapidité d'emploi, en tant que locuteur, et d'identification, en tant qu'auditeur, de certaines structures qui caractérisent toutes les langues. Il s'agit, d'une part, des *formula-*

⁸⁷ Kielhöfer, Bernd/Jonekeit, Sylvie, a.a.O., S. 11

⁸⁸ Loewenthal, Madeleine, zit. in: Lietti, Anna, a.a.O., S. 69

⁸⁹ Lietti, Anna, a.a.O., S. 69

⁹⁰ Ebda., S. 68

⁹¹ Grosjean, François, in: Lüdi, Georges (Hrsg.), S. 115

tions préférées, d'autre part, des expressions compactes. J'appelle double maîtrise de l'idiomatique cette égale connaissance des unes et des autres dans deux langues. »⁹²

Diese Definition erscheint umfassend und doch präzise genug, als daß sie im folgenden als Ausgangspunkt dienen könnte; jedoch muß sie um zwei Einschränkungen ergänzt werden. Die erste betrifft die Tatsache, daß bei Zweisprachigen « (fast) immer [...] eine der Sprachen dominiert. »⁹³ Dies hängt von den verschiedensten Faktoren im Leben des Zweisprachigen ab, was meist zur Folge hat, daß er nur selten die Sprache frei wählen kann, der er sich in einer gegebenen Situation bedient. Eine solche Situationsgebundenheit kann dazu führen, daß die eine oder andere Sprache sich auf einen bestimmten Bereich beschränkt (z.B. auf die in der beruflichen Tätigkeit verwendete Fachsprache) oder einen anderen (etwa das Familienleben) ausschließt. Der Zweisprachige beherrscht vielleicht jede Sprache im entsprechenden Umfeld perfekt, käme jedoch bei einer Umkehr der Sprachsituationen « ins Schleudern ». Da dieser Fall jedoch rein hypothetisch ist, weil Veränderungen dieser Art sich eher schrittweise vollziehen, wird der Zweisprachige diesen Veränderungen durch graduelle Erweiterung seiner Kenntnisse und oft ohne es zu bemerken folgen.

Die zweite Einschränkung betrifft zweisprachig aufwachsende Kinder. Zweisprachigkeit muß in diesem Falle anders definiert werden, denn zum einen kann etwa ein acht- bis zehnjähriges Kind durchaus beide Sprachen im Sinne der obigen Definition zwar mündlich, aber noch nicht schriftlich beherrschen; zum anderen stellt sich hier das Problem, das schon angesichts der Frage nach dem Beherrschungsgrad der Sprache angesprochen wurde. So kann man ein Kind, das per Definition noch im Spracherwerbsprozeß (wobei Sprache hier als *langage* zu verstehen ist) begriffen ist, nicht mit den Maßstäben eines Erwachsenen beurteilen. Vielmehr sollte es an einem vergleichbaren (hinsichtlich des Alters, der sozialen Herkunft, des Umfeldes und der Bildung) einsprachigen Kind gemessen werden.

Dies gibt Anlaß zu der Überlegung, ob eine solche Praxis nicht zu verallgemeinern wäre. Demzufolge könnte die zuletzt zitierte Definition der Zweisprachigkeit dahingehend ergänzt werden, daß zweisprachig derjenige ist, der zwei Sprachen so beherrscht wie ein im oben genannten Sinne vergleichbarer Einsprachiger seine Muttersprache in der entsprechenden Situation.

1.3.2 Sprachmischung, Interferenzen und Umschalten

Ein Charakteristikum von Zweisprachigen, das besonders Einsprachigen auffällt, ist die Mischung der Sprachen oder der Wechsel zwischen ihnen. Bei eingehender Untersuchung er-

⁹² Hagège, Claude, S. 218

⁹³ Kielhöfer, Bernd/Jonekeit, Sylvie, a.a.O., S. 12

kennt man jedoch, daß es sich um drei verschiedene Arten von Phänomenen handelt, die von Fall zu Fall und in Abhängigkeit von der Situation, dem Grad der Sprachbeherrschung und anderen Faktoren mit unterschiedlicher Häufigkeit auftreten und sich auf verschiedene Weise äußern. Es handelt sich hierbei um Sprachmischung (*code mixing, mélange de langues*), Sprachwechsel oder Umschalten (*code switching, changement de code*) und Interferenzen (*interferences, interférences*).

« Initially < code switching > and < code mixing > are two totally different phenomena. [...] In the case of code mixing, [...] codes are combined within a message directed to the same interlocutor and within the same context, more precisely, they are mixed within the same sentence. »⁹⁴

Sprachmischungen bestehen also darin, daß Wörter, Sätze oder Satzteile von beiden Sprachen zu einem Satz zusammengestellt werden. Dabei dominiert aber eine der beiden Sprachen, die eingefügten Elemente der anderen erscheinen nur punktuell und wirken auf den Hörer wie Fremdkörper.⁹⁵

Sprachmischungen können sich auf verschiedenen Niveaus ereignen:

- phonetisch: Laute der einen Sprache in einem Satz der anderen Sprache;
- lexikalisch: Wörter der einen Sprache in einem Satz der anderen Sprache;
- semantisch: Verwendung in einem Satz der einen Sprache von Wörtern, die dieser Sprache angehören, aber den Sinn dieser Wörter oder ihrer Entsprechungen in der anderen Sprache erhalten;
- schriftlich: innerhalb eines Satzes, der den Regeln der einen Sprache folgt, erscheinen Transkriptionen von Lauten der anderen Sprache.⁹⁶

« [Code mixing] reflects [...] an imperfect or inadequate bilingual control. [It is] a consequence [...] of a weakness in the command or in the use of the two languages. »⁹⁷

Ursache für das Einfügen einzelner Wörter oder Satzteile kann eine « Wissenslücke » des Sprechers in der einen Sprache sein, die er durch eine Anleihe aus der anderen Sprache zu füllen sucht, oder die für den Sprecher unterschiedliche Bedeutung oder soziale Funktion bestimmter sprachlicher Elemente in den beiden Sprachen, wobei die Anleihe ihm der Präzision dient. In beiden Fällen spielen aber auch häufig Gesprächspartner, -thema, -situation und -umgebung eine entscheidende Rolle.⁹⁸

« Der Begriff **Interferenz** ist der Physik entlehnt und meint dort die Erscheinung, daß es durch die Überlagerung von Wellen (z.B. Radiowellen) zu Störungen kommt (z.B. Pfeiftöne im Radio). Auf die Situation des Zweisprachigen übertragen meint der Begriff, daß sich Regeln der beiden Sprachen überlagern und es dadurch zu Um-

⁹⁴ Siguan, Miguel, in: Lüdi, Georges (Hrsg.), a.a.O., S. 211

⁹⁵ Kielhöfer, Bernd/Jonekeit, Sylvie, a.a.O., S. 63/64

⁹⁶ Siguan, Miguel, in: Lüdi, Georges (Hrsg.), a.a.O., S. 214

⁹⁷ Ebda., S. 212

⁹⁸ Ebda., S. 218-220

strukturierungen kommt, was sich nach außen in bestimmten Fehlern manifestieren kann. Der Übergang von der Sprachmischung zur Interferenz ist fließend. Sprachmischung ist im allgemeinen jedoch direkter wahrnehmbar und auch bewußter als Interferenz, weil Elemente beider Sprachen als Fremdkörper aufeinanderstoßen. Bei der Interferenz wirken die Sprachen indirekt aufeinander, es kommt zu internen Veränderungen, die nach außen nicht immer zu erkennen sind. »⁹⁹

Oft ist, was als Interferenz erscheint, auch nur Teil des normalen Spracherwerbsprozesses (*rule learning*¹⁰⁰): Das Kind entdeckt eine Struktur, die es anwendet und generalisiert. Dabei stellt es Hypothesen auf, von denen ein Teil zutreffend ist, aber « une partie des hypothèses de l'enfant ne coïncide par avec les règles de la langue (ou des langues) standard et, pour cette raison, elles sont considérées comme des erreurs (pour l'enfant unilingue) et des interférences (pour l'enfant bilingue). »¹⁰¹ Zwar wird das Kind mit Hilfe der Korrektur durch Erwachsene nach und nach die falschen Hypothesen « aussondern » und nur noch die richtigen anwenden, jedoch verlängert sich dieser Prozeß für das zweisprachige Kind dadurch, daß es durch die zwei Sprachen mehr Hypothesen und Alternativen hat und deshalb länger braucht, bis es für beide Sprachen die jeweils korrekte Version anwendet.¹⁰²

Umschalten (*code switching*) hat weniger mit dem Spracherwerbsprozeß und dem -beherrschungsgrad als vielmehr mit der funktionalen Sprachtrennung (durch Anwendung des von Ronjat verbreiteten Prinzips « eine Person – eine Sprache »¹⁰³, auf das unter 2.3.3 genauer eingegangen wird) zu tun.

« Code switching respects the close relationship between what is meant and linguistic expression at the level of the language and, consequently, it respects the basic unity represented by the sentence. Each sentence is expressed in its entirety in one of the two languages. »¹⁰⁴

Hierbei geht es also um das vollständige Wechseln in die andere Sprache, wobei das totale Umschalten nicht allein die Sprache, sondern ebenso Sprachgestik und -mimik, Sprachrhythmus und -geschwindigkeit umfaßt. Beim Umschalten innerhalb einer Äußerung sind die Auslöser oft « Wörter, die in beiden Sprachen ähnlich klingen und die die Sprachen darum auf das andere Gleis zu schieben vermögen. » Häufigste Auslöser für das Umschalten sind aber der Gesprächspartner, seine (oder die von ihm verwendete) Sprache, bestimmte Gesprächsthemen.¹⁰⁵

« Le changement de code est déterminé en grande partie par l'interlocuteur de la personne bilingue. Le bilingue, en effet, tendra à mêler librement les deux langues s'il parle avec un interlocuteur également bilingue, alors qu'il

⁹⁹ Kielhöfer, Bernd/Jonekeit, Sylvie, a.a.O., S. 64

¹⁰⁰ Vgl. dazu: *Entretien – Jean Petit*. In: *Land und Sproch*. été 98, S. 8-9

¹⁰¹ Taeschner, Traute, in: Lüdi, Georges (Hrsg.), a.a.O., S. 255

¹⁰² Ebda., S. 243 ff

¹⁰³ Ronjat, Jules, 1913

¹⁰⁴ Siguan, Miguel, in: Lüdi, Georges (Hrsg.), a.a.O., S. 211

¹⁰⁵ Kielhöfer, Bernd/Jonekeit, Sylvie, a.a.O., S. 42/43

ne les mêlera pas si son interlocuteur est unilingue. Des enfants très petits sont déjà capables de faire une distinction de ce genre. »¹⁰⁶

Während Sprachmischung und Interferenz also eine unvollständige Beherrschung der Sprachen kennzeichnen, ist das Umschalten ein bei Zweisprachigen « normales » Phänomen, das die Abhängigkeit jeder ihrer Sprachen von bestimmten Faktoren deutlich macht. Wie all diese Vorgänge jedoch mental ablaufen, ist noch weitgehend unbekannt.¹⁰⁷

2 Sprache des Nachbarn und Nachbarspracherwerb

« [...] Die beiden Regierungen erkennen die wesentliche Bedeutung an, die der Kenntnis der Sprache des anderen in jedem der beiden Länder für die deutsch-französische Zusammenarbeit zukommt. Zu diesem Zweck werden sie sich bemühen, konkrete Maßnahmen zu ergreifen, um die Zahl der deutschen Schüler, die Französisch lernen, und die der französischen Schüler, die Deutsch lernen, zu erhöhen. »¹⁰⁸

Schon der Elysée-Vertrag von 1963 sah das « Erlernen der Sprache des Nachbarn » als Voraussetzung für die deutsch-französische Freundschaft und Zusammenarbeit, deren Grundlage er darstellt. Bei der Übertragung auf die Grenzregionen Saarland/Département Moselle sollen hier die beiden folgenden Fragen behandelt werden: Ist die Nachbarsprache wirklich die Sprache des Nachbarn? Wodurch unterscheidet sich das Leben in der Grenzregion von dem in einem anderen Teil des Landes?

Anschließend beschäftigt sich das Kapitel mit dem Nachbarspracherwerb im Kindergarten.

2.1 Was ist die Sprache des Nachbarn

Im Sinne des deutsch-französischen Freundschaftsvertrages, der sich auf die Partnerschaft zwischen den Nationalstaaten Deutschland und Frankreich bezieht, ist die Sprache des Nachbarn einerseits das Deutsche, andererseits das Französische. Doch folgert man daraus analog, daß die Nachbarsprachen der benachbarten Grenzregionen Saarland/Département Moselle ebenfalls die offiziellen Landessprachen der beiden Staaten sind, so ist dies nur teilweise korrekt: Kann man für die saarländische Seite zwar davon ausgehen, daß die Nationalsprache der Regionalsprache entspricht, so ist dem nicht so im Département Moselle, wo neben dem Französischen verschiedene Varianten des Fränkischen (*le francique*) unter diversen Bezeichnungen (besonders « Platt » und « Moselfränkisch ») auch heute noch geläufig sind, wodurch die Definition der « Sprache des Nachbarn » erschwert wird. Das Fränkische hat, ähnlich wie andere Regionalsprachen Frankreichs, etwa das Katalanische oder das Bretonische, einen

¹⁰⁶ Taeschner, Traute, in: Lüdi, Georges (Hrsg.), a.a.O., S. 243

¹⁰⁷ Kielhöfer, Bernd/Jonekeit, Sylvie, a.a.O., S. 43

¹⁰⁸ Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Französischen Republik über die deutsch-französische Zusammenarbeit. In: BGBl. Jg. 1963, Teil II, Nr. 19, S. 709

schweren Stand in einem zentralisierten Staat, dessen Verfassung nur eine Sprache anerkennt: « La langue de la République est le français. »¹⁰⁹ Ebenso wie in anderen Regionen Frankreichs kämpfen daher im Département Moselle, genauer gesagt, im östlichen Teil des Départements, Verfechter der Regionalsprache um deren Überleben und Anerkennung. Dabei tut sich besonders die Association « Bei Uns Dahem » hervor, deren Standpunkte, wie sie in der Vereinszeitschrift « Kumpel » vertreten werden, mehrfach zur Illustration herangezogen werden sollen.

« [...] si nous [en Lorraine] prenons l'expression « Langue du voisin » au pied de la lettre, je constate que la langue de mon voisin, ce n'est pas l'allemand ! La situation de nos amis du pays thionvillois [...] ...ici la langue du voisin est une réalité toute francique avec ses codifications, ses écrits, son propre marché de l'emploi. [...] Côté sarrois, la seule langue du voisin est le français. Aussi les accords linguistiques entre les deux pays reposent-ils sur un malentendu et un détournement de sens. Pour l'officiel français, la langue du voisin est celle de l'économie coupée de sa réalité francique. Pour l'officiel allemand, la langue du voisin est celle du pays. On comprend mieux à quel point deux options se combattent ici. L'une qui est celle de nos associations est que la langue allemande ne peut s'apprendre ici sans une vision globale des réalités culturelles de nos régions transfrontalières. [...] »¹¹⁰

Um zu verstehen, was « Sprache des Nachbarn » in der Grenzregion Saarland/Département Moselle beinhaltet, wird zunächst im Rahmen eines Exkurses die Problematik des Dialektes im Département Moselle untersucht. Dabei soll sowohl auf den geschichtlichen Hintergrund eingegangen werden als auch auf die Frage, ob der dem Deutschen verwandte regionale Dialekt oder die Nationalsprache Französisch als Sprache des Nachbarn anzusehen ist. Ergänzend wird die Stellung der Regionalsprachen in Frankreich dargestellt, bevor abschließend darauf eingegangen wird, was das Leben in der Grenzregion von dem in einem anderen Teil des Staates unterscheidet.

2.1.1 Der Dialekt

Das Département Moselle gehört zu einer Reihe von Regionen Frankreichs, in denen neben dem Französischen noch eine Regionalsprache lebendig ist. So wie das Bretonische in der Bretagne, das Baskische im Baskenland, das Katalanische in den Pyrenäen, das Okzitanische in einem weiten Bereich, der sich von Bordeaux bis zu den Alpen erstreckt, das Provenzalische/Savoyische in Savoyen (außerdem im Piemont, in Genf und dem Aosta-Tal) sowie das Elsässische im Elsaß, so existiert das Fränkische im Département Moselle. Den Angaben der Association « Bei Uns Dahem » zufolge wird dieser Dialekt in seinen Varianten nicht nur dort, sondern auch in den angrenzenden Gebieten der Bundesrepublik Deutschland gespro-

¹⁰⁹ Constitution française du 4 octobre 1958: Art. 2.3. In: Duhamel, Olivier: *La constitution française*. Que sais-je ?; P.U.F. 1992

¹¹⁰ Atamaniuk, Hervé, in: *Kumpel*, Winter 1998, S. 2

chen. Ferner sei das « francique luxembourgeois » nahezu identisch mit dem Luxemburgischen, das den Status einer Nationalsprache im benachbarten Luxemburg hat.¹¹¹

« Le francique ou Lothringer Platt a une origine ancienne, préalable à l'allemand standard. Cette langue est parlée en Sarre, Rhénanie-Palatinat, dans le nord de l'Alsace et en Alsace Bossue, au Luxembourg et en Moselle. Les trois dialectes sont:

- le francique rhénan (Bitche – Sarreguemines – Forbach)
- le francique mosellan (Boulay – Bouzonville)
- le francique luxembourgeois (Thionville – Sierck) ».¹¹²

Wie die anderen Regionalsprachen Frankreichs kämpft auch das Fränkische um sein Überleben. Darauf wird in der Folge eingegangen, doch soll zunächst dargestellt werden, was das Fränkische überhaupt ist.

Das Fränkische, « le francique », ist die Sprache Karls des Großen und Chlodwigs, denn sie stammt von den Franken, die vor 1500 Jahren in der Region lebten. Insofern ist es nicht überraschend, daß sich der Sprachraum des Fränkischen nicht auf das alleinige Département Moselle beschränkt, sondern sich vielmehr vom südlichen Belgien bis zum Rhein erstreckt und auch in Rheinland-Pfalz und dem Saarland gesprochen wird. Vor allem aber ist es unter dem Namen des Luxemburgischen Nationalsprache des Großherzogtums.¹¹³ So kann man heute drei Varianten unterscheiden, nämlich das Luxemburgfränkische, das Rheinfränkische und das Moselfränkische. Dabei muß darauf hingewiesen werden, daß ihre Verbreitungsgebiete nicht durch Staatsgrenzen eingeteilt sind, die erst später gezogen wurden.¹¹⁴ In Lothringen wird die Zahl der Menschen, die Fränkische sprechen, auf etwa 300.000 bis 350.000 geschätzt, was einem guten Drittel der Bevölkerung des Départements Moselle entspricht.¹¹⁵ Trotz seiner demnach relativ großen Verbreitung fehlt dem Fränkischen ein eigener Status. Dies ist vielleicht nicht zuletzt darauf zurückzuführen, daß es aufgrund seiner Nähe zu der deutschen Sprache im Verlauf des letzten Jahrhunderts ein Opfer der Geschichte, das heißt, der nationalistischen Sprachpolitik des jeweiligen Staates wurde.

In der Zeit von 1871 bis 1918 gehörten das Elsaß und Lothringen als « Reichsland » dem Deutschen Reich an. Hatte im Département Moselle bis 1870 der französischsprachige Teil den Ton angegeben, so war nach der Annexion das deutschsprachige Gebiet von dieser Vormundschaft befreit und richtete sich nach den deutschen Nachbarregionen, mit denen es ein sprachliches und kulturelles Umfeld verband. Im östlichen Teil des Départements Moselle wurde das Französische nach und nach aufgegeben und zu einer Fremdsprache für die Volks-

¹¹¹ *Vereine Ostlothringens für das Überleben des Fränkischen*. In: Innergemeinschaftliches Regional-Institut (I.R.I.), S. 72

¹¹² Kumpel, Winter 1998, S. 7

¹¹³ Atamaniuk, Hervé: *Colloque de la FLAREP*. Sarreguemines, 25.10.1998

¹¹⁴ Atamaniuk, Hervé, in: *Gewan*, Nr. 51, Sommer 1998, S. 2

¹¹⁵ Ebda., S. 2, nach: Laumesfeld, Daniel: *La Lorraine francique*. L'Harmattan: Paris, 1996

schichten der Arbeiter und Bauern. Das Platt blieb zwar, wie vor 1870, Alltagssprache, doch drang die bis dahin unbekannte deutsche Kultur in Lothringen ein. Die Schule wurde ab 1872 im deutschsprachigen Gebiet « ganz deutsch », später wurde auch dem übrigen Gebiet nach und nach die deutsche Sprache aufgezwungen.¹¹⁶

Nach der Rückkehr Elsaß-Lothringens zu Frankreich « machten sich die Franzosen bemerkbar durch ihren repressiven Haß gegen jegliche Spur deutschen Volkstums »¹¹⁷ in der Region, dem auch die deutsche Sprache zum Opfer fiel. So wurden etwa die einheimischen Lehrer gezwungen, ihren Unterricht in französischer Sprache abzuhalten. Erst 1926 erreichten die regionalistischen Bewegungen eine Einführung des Deutschen ab dem dritten Schuljahr. Regierungschef Poincaré warb zum gleichen Zeitpunkt für eine Zweisprachigkeit Französisch–Dialekt, die jedoch nur dazu diente, das Deutsche zugunsten des Dialektes aufzugeben und früher oder später zum Französischen als alleiniger Sprache zu gelangen.¹¹⁸

Während des Zweiten Weltkrieges waren das Elsaß und Lothringen, diesmal verwaltungsmäßig getrennt, erneut von Deutschland annektiert worden. Im Jahre 1939 sprachen drei Viertel der Einwohner des Départements Moselle Französisch, zwei Drittel Deutsch und rund 40 % den Dialekt.¹¹⁹ Nach 1945 fand erneut eine gewaltsame Französisierung der Region statt, in deren Namen alles Deutsche zurückgedrängt wurde. Im Alltag wie auch in der Schule erlebte der Dialekt aufgrund seiner Nähe zum Deutschen eine Abwertung, die erst in den sechziger Jahren langsam zurückging. Der Deutschunterricht wurde 1945 per Gesetz « vorläufig » aus den Schulen verbannt, so daß die deutsche Sprache bei ihrer Wiedereinführung 1972 als eine fremde Sprache ohne jegliche Verbindung zum Alltag auftrat. So sollte auch diesmal « jede Spur von deutscher Kultur (germanité/« Deutschtum ») » ausgerottet werden.¹²⁰

1975 begann im östlichen Teil des Départements Moselle eine Bewegung, die « eine eigenständige Identität für das fränkischsprachige Lothringen » reklamierte. Verschiedene Vereine entstanden, die sich in der « Fédération pour le Lothringer Platt » zusammenschlossen und « die offizielle Anerkennung der fränkischen Minderheit » im Département Moselle verlangten, die auf der Dreisprachigkeit französisch/fränkisch/deutsch basieren sollte.¹²¹ Jedoch kam es zu Uneinigkeiten zwischen den verschiedenen Vereinen, die unterschiedliche Auffassungen von der zu verteidigenden Sprache hatten. Dabei ging es vor allem um die Unterrichtssprache (Deutsch, fränkische Dialekte, Luxemburgisch), infolgedessen mehrere Vereine den

¹¹⁶ Boulanger, Gérard/Kieffer, Jean-Louis; Kühn, Hans-Joachim (Übers.), S. 36

¹¹⁷ Ebda., S. 41

¹¹⁸ Ebda., S. 42/43

¹¹⁹ Ebda., S. 49

¹²⁰ Ebda., S. 49/50

¹²¹ Ebda., S. 51

Verband verließen. Durch ihre unterschiedlichen Standpunkte verlieren die Forderungen der Vereine an Kraft und arbeiten heute mehr aneinander vorbei als miteinander.¹²²

Doch hat sich auch in letzter Zeit die Association « Bei Uns Dahem » in ihrem Kampf für den Erhalt des Dialektes sehr deutlich ausgedrückt hinsichtlich der Unterscheidung zwischen diesem und der deutschen Sprache (« l'allemand standard ») als « Nachbarsprache » oder « Regionalsprache ».

« Le francique est une des huit langues régionales de France, une des plus courantes, une des plus menacées. L'académie de Nancy-Metz, sur le modèle alsacien, a dans les années 70 défini la langue régionale comme étant l'allemand sous deux formes : écrite (allemand standard) et orale (dialecte).

Cette définition est très discutable :

- le luxembourgeois n'est pas de l'allemand
- le francique s'écrit et la production est vaste (cf. espace géographique)
- cette assimilation à de l'allemand est contestable sur le plan linguistique comme le serait celle du Corse à de l'italien
- la définition fluctue au gré des fantaisies et intérêts de l'administration pour justifier ses projets : allemand langue régionale mais aussi allemand langue du voisin donc langue étrangère. »¹²³

Einer der Hauptstreitpunkte beruht auf der Unterscheidung, daß das Fränkische nicht gleichzusetzen sei mit dem Deutschen, die auch von der Schulverwaltung nicht berücksichtigt wird. Die Definition der Regionalsprache für das Elsaß « il n'existe qu'une seule définition scientifiquement correcte de la langue régionale en Alsace, ce sont les dialectes alsaciens dont l'expression écrite est l'allemand »¹²⁴ durch den ehemaligen Recteur de l'Académie de Strasbourg Pierre Deyon wird scharf kritisiert:

« [...] les formules à l'emporte pièce du style « la langue régionale d'Alsace sont les dialectes alsaciens dont l'expression écrite est l'allemand » ont trouvé des relais là même où personne ne l'aurait soupçonné.

La transposition de cette formule réductrice à la Moselle n'a en rien servi la cause du Platt. L'allemand y est enseigné sous le triple statut de langue étrangère, langue régionale et langue du voisin. »¹²⁵

Dieser Streit scheint aber langsam einzuschlafen. Zwar ist auf einem anlässlich des Kolloquiums der Fédération des langues régionales dans l'enseignement public (FLAREP) Ende Oktober 1998 in Sarreguemines ausgeteilten Faltblatt der Fédération pour le Lothringer Platt noch zu lesen: « Mein Platt esch ken Deitsch » und « Pour nous, l'allemand n'est pas une langue étrangère mais ce n'est pas notre langue régionale ! » und sind die hier zitierten Stellungnahmen der Associations aus deren Vereinszeitschriften neueren Datums entnommen. Doch äußerte sich auf demselben Kolloquium Hervé Atamaniuk, Präsident der Fédération und Sekretär der Association « Bei Uns Dahem », am 25.10.1998 folgendermaßen zu dem Thema:

¹²² *Vereine Ostlothringens für das Überleben des Fränkischen*. In: Innergemeinschaftliches Regional-Institut (I.R.I.), a.a.O., S. 82/83

¹²³ *Kumpel*, Winter 1998, S. 7

¹²⁴ Office Régional du bilinguisme - Regionalamt für die Zweisprachigkeit Alsace/Elsaß. Broschüre ohne Titel. Strasbourg, o.J.

¹²⁵ Metzger, R., in: *Kumpel*, Herbst 98 – Spécial Congrès FLAREP, S. 1

« [...] il nous faut avoir l'ambition de clarifier les termes du débat sur la relation langue régionale francique et langue nationale allemande. (Je vous rappelle que le site sarregueminois n'est pas un site francique-français, mais un site franco-allemand.¹²⁶) Certains de nos collègues alsaciens ont en ce domaine une position moins claire que la nôtre, mais je pense qu'elle tient aux contingences historiques et géographiques autant qu'aux opportunités politiques.

Au final, on peut passer le reste de ce colloque à argumenter et contre-argumenter sur la nécessité de la référence à la langue allemande. Je veux vous rassurer sur ce point en ce qui concerne les militants lorrains car notre position géographique, nos études, nos relations familiales nous font assumer parfaitement notre bonne connaissance de la langue allemande. Nous n'entrerons donc pas dans un débat qui nous semble dépassé. »¹²⁷

Dies klingt, als ob der Kampf um den Erhalt der Regionalsprache nachließe. Doch auf einer anderen Ebene als der der oben thematisierten Unterscheidung befindet er sich auch weiterhin in vollem Gange, wie der folgende Abschnitt zeigen soll.

2.1.2 Welchen Status haben Regionalsprachen in Frankreich?

Der Status der Regionalsprachen in Frankreich ist am ehesten auf negative Weise darzustellen: Frankreich hat noch immer nicht die « Europäische Charta für Regional- oder Minderheitssprachen » des Europarates unterschrieben.

« Cette charte lie légalement l'État qui la ratifie et elle accorde une protection importante aux langues minoritaires dans les domaines de l'enseignement, de la justice, des autorités administratives et des services publics, des médias, des activités culturelles et de la vie économique et sociale. »¹²⁸

Die Charta trat am 1. März 1998 für die Staaten, die sie zu diesem Zeitpunkt ratifiziert hatten, in Kraft: Finnland, Kroatien, Liechtenstein, die Niederlande, Norwegen und die Schweiz. Zehn weitere Staaten haben sie bereits unterschrieben, aber zu diesem Datum noch nicht ratifiziert, darunter Dänemark, Luxemburg, Österreich und Rumänien. Italien, Spanien und Slowenien erklärten auf einer internationalen Konferenz anlässlich des Inkrafttretens der Charta im März 1998 ihre Absicht, bis zum Jahr 2000 die Ratifizierung durchzuführen, die Bundesrepublik Deutschland bis zum Herbst 1998.¹²⁹

Obwohl von Frankreichs über 57 Millionen Einwohnern¹³⁰ 4.565.000 eine der Regionalsprachen Baskisch, Bretonisch, Elsässisch, Flämisches, Fränkisch, Katalanisch, Korsisch oder Okzitanisch sprechen¹³¹, hält Frankreich auch weiterhin an der « langue française » als einziger offizieller Sprache der Französischen Republik fest, wie sie in der Verfassung der Fünften Republik von 1958 festgeschrieben ist. Die Unterzeichnung und Ratifizierung der Europäi-

¹²⁶ An dieser Stelle erfolgte eine Wortmeldung durch Frau Karin Dennemärker, Leiterin des École maternelle Arc-en-ciel/Regenbogenschule des Elternvereins ABCM-Zweisprachigkeit, auf dessen zwei in Sarreguemines ins Leben gerufene zweisprachige Écoles maternelles sich die in Klammern angeführte Bemerkung bezog. Frau Dennemärker wies darauf hin, daß die « aides maternelles » nach dem Kriterium ihrer Beherrschung des Lothringer Platt, das sie auch mit den Kindern sprechen, eingestellt worden sind.

¹²⁷ Zitiert nach: Kumpel, Herbst 98 – Spécial Congrès FLAREP, S. 3

¹²⁸ Une conférence internationale marque l'entrée en vigueur de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires. In: Zweisprachigkeit Nr. 18, Sommer 1998, S.6

¹²⁹ Ebda., S.6

¹³⁰ Nach: Petit Larousse compact. Larousse, 1993

¹³¹ Stand: 1994/95, nach: Zweisprachigkeit Nr. 12, Juni 1996, S. 2

schen Charta erfordert daher eine Verfassungsänderung, für die sich das am 7. März 1998 in Nantes gegründete « Comité Républicain pour la modification de l'article 2 de la Constitution et la ratification de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires » einsetzt. Seine mit diesem Ziel am 9. Mai 1998 angenommene Charta ist von Komitees aus dem Elsaß, dem Baskenland, der Bretagne, Katalonien, Korsika, Okzitanien, La Réunion sowie dem « Comité Français du Bureau des langues moins répandues » unterzeichnet, in denen Schul-, Eltern-, Kultur- und Regionalsprachvereine sowie andere Gruppierungen vertreten sind, und die die Forderung nach einer Verfassungsänderung und Unterzeichnung der europäischen Charta unterstützen, sowohl mit Taten (Demonstrationen, Informationsveranstaltungen mit Unterschriftensammlungen) als auch mit Worten:

« [L'article 2 de la Constitution de 1958] exclut, de facto, les langues régionales. Il ouvre la porte à une répression linguistique qui a déjà été constatée.

Il n'est pas pensable ni acceptable qu'une démocratie refuse à une partie importante de ses citoyens le droit et les moyens de parler et d'utiliser dans tous les actes de la vie éducative, sociale et citoyenne, la langue de leur région.

Il n'est pas conforme à la démocratie, alors qu'il existe plusieurs langues porteuses d'expressions diverses sur le territoire de la République, de n'en reconnaître qu'une seule au détriment de l'égal respect dû à chacune et de l'égale dignité de leurs locuteurs.

Il est inconséquent que cette même République défende les valeurs du pluralisme et de la diversité culturelle dans le monde, tout en prônant le monolinguisme et en pratiquant l'ostracisme à l'égard des autres langues de son propre territoire. [...] »¹³²

Ende September 1998 erklärte Frankreichs Premierminister Jospin, die Regierung werde dafür sorgen, daß Frankreich die europäische Charta unterzeichnen und ratifizieren könne.¹³³

Trotz der Tatsache, daß Frankreich seine Regionalsprache offiziell nicht anerkennt, existieren neben privaten Einrichtungen, in denen in der jeweiligen Regionalsprache unterrichtet wird, wie etwa ABCM im Elsaß oder Diwan in der Bretagne, auch offizielle Richtlinien der Éducation Nationale hinsichtlich des Unterrichts etwa des Faches « Langues et cultures régionales »¹³⁴ oder des « enseignement bilingue ».¹³⁵ Dennoch erschwert der Standpunkt der République française auch weiterhin die Anerkennung der Regionalsprachen besonders im Unterrichtswesen. (Vgl. 3.1.3)

Die unter 4.5 ausgewerteten Fragebögen der ABCM-Eltern zeigen, daß in bezug auf den Dialekt deutlich unterschiedliche Einstellungen existieren, die von seinem Erhalt als regiona-

¹³² Charta des « Comité Républicain pour la modification de l'article 2 de la Constitution et la ratification de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires ». In: *Zweisprachigkeit* Nr. 18, Sommer 1998, S. 5

¹³³ *La Charte : L'action continue*. In: *Zweisprachigkeit* Nr. 19, Herbst/Winter 1998, S. 13

¹³⁴ Circulaire N° 95-086 du 7-4-1995: *Enseignement élémentaire et secondaire – Langues régionales*. In: B.O. Nr. 16, 20. April 1995

¹³⁵ Académie de Strasbourg: Brief des Recteur de l'Académie an « les Instituteurs et Professeurs des écoles maternelles et élémentaires < sites bilingues > ». Strasbourg, 20.12.1994

lem Kulturerbe über die Kommunikationsmöglichkeiten sowohl mit Dialekt- als auch mit Deutschsprachigen bis hin zu seiner Abwertung gegenüber dem Hochdeutschen reichen.

2.2 Leben in der Grenzregion

Wenn man in Erfahrung bringen will, worin sich das Leben in der Grenzregion vom Leben in einem anderen Landesteil unterscheidet, so sollte man diese Frage nicht nur hinsichtlich der Menschen, sondern auch der Wirtschaft zu beantworten versuchen. Denn der Wohn- oder Standort Grenzregion spielt für die einen wie für die andere eine wichtige Rolle, die oft sogar entscheidend zur Ansiedlung in dieser Region beigetragen hat. Daher soll in diesem Abschnitt beides betrachtet werden.

2.2.1 Die Menschen

Im Jahr 1997 kamen täglich 19.100 sogenannte Einpendler aus Lothringen ins Saarland, um dort zu arbeiten, darunter 4.900 Deutsche, die ihren Wohnsitz auf der anderen Seite der Grenze haben. In die entgegengesetzte Richtung pendelten 1.000 Menschen,¹³⁶ die Zahl derjenigen, die sich für Einkäufe, zum Vergnügen oder aus anderen privaten Gründen ins Nachbarland begeben, ist dagegen nicht bekannt, wobei letzteres eine Grenzüberschreitung ist, die durch die Saarbahnverbindung zwischen Saarbrücken und Sarreguemines zusätzlichen Aufschwung erhalten hat.

Was bewegt aber Deutsche, meist Saarländer, die zudem noch im Saarland arbeiten, zur Verlegung ihres Wohnsitzes nach Frankreich? Für die Haus- und Grundstückskäufer unter ihnen spielen sicherlich die im Vergleich niedrigeren Immobilienpreise, Baukosten sowie steuerlichen Abgaben eine entscheidende Rolle. Dazu kommt noch, daß auf französischer Seite reichlich Platz vorhanden ist, während sie sich gleichzeitig in der Nähe zu Deutschland und der Großstadt Saarbrücken befinden. Schließlich profitieren auch deutsche Unternehmen von der Situation und siedeln sich dort an (am bekanntesten ist sicherlich das SMART-Werk MCC in Hambach). So entstehen deutsche Viertel, ja sogar Gemeinden, in denen die Deutschen so zahlreich vertreten sind, daß sie Gemeinderatsmitglieder stellen. Daraus erwächst allerdings ein rechtliches Problem: Zwar verfügen Bürger der europäischen Union, die in einem anderen Staat der Gemeinschaft ihren festen Wohnsitz haben, über das aktive und passive Wahlrecht auf kommunaler, nicht aber auf nationaler Ebene. Da in Frankreich der *Sénat* unter anderem von den Bürgermeistern der Gemeinden gewählt wird, bleiben gewisse Ämter auch auf kommunaler Ebene Franzosen vorbehalten.

¹³⁶ Arbeitsamt Trier (Hrsg.)

Doch gibt es auch andere Probleme: Deutsche, die im Département Moselle wohnen, aber im Saarland arbeiten, beziehen nicht nur ihr Einkommen aus Deutschland, sondern geben es auch zumeist dort aus. Denn viele neigen, aufgrund der Grenznähe und der häufig bestehenden Sprachbarriere, dazu, ihre Freizeit auf deutscher Seite der Grenze zu verbringen. Sie geben sich keine Mühe, sich in Frankreich zu integrieren, versuchen oft nicht einmal, sich auf Französisch verständlich zu machen, da man sie « ja versteht », wenn sie Deutsch sprechen. Da ist es nicht weiter erstaunlich, wenn diese « Nachbarn » nicht immer gern gesehen sind.

Sicher trifft dies nicht pauschal auf alle zu, doch ist die Zahl dieser Fälle hoch genug, um sie als Phänomen zu bezeichnen. Und man kann sich fragen: Würde eine bessere Kenntnis des Nachbarn die Beziehungen verbessern? Inwiefern könnte die Beherrschung der Sprache zum Verständnis zwischen diesen Nachbarn beitragen?

Wenn man davon ausgeht, daß ein Teil der feindseligen Haltung der Alteingesessenen gegenüber den deutschen Nachbarn dadurch hervorgerufen wird, daß letztere sich nicht einmal die Mühe machen, in der Sprache des Landes, in dem sie zu leben gewählt haben, zu kommunizieren, sondern stattdessen von der Verwandtschaft des regionalen Dialektes mit dem Deutschen profitieren, so erscheint es durchaus denkbar, daß eine Anstrengung hinsichtlich der Sprache von den Einheimischen positiv aufgenommen werden würde. Dies wäre sowohl der Kommunikation als auch der Integration förderlich. Auch wäre bei Zuziehenden mit Kenntnissen der französischen Sprache und Kultur eher damit zu rechnen, daß sie, zumindest teilweise, auf französischer Seite ihre Einkäufe tätigen oder ihre Freizeit verbringen (etwa französisches Theater, Kino, Musikveranstaltungen französischer Interpreten besuchen).

Nicht zuletzt spielt auch hier die Ausbildung der Kinder, sofern die Zuziehenden welche haben, eine Rolle: Sicherlich sind deutsche Eltern ohne eine Affinität zu Frankreich eher dazu geneigt, ihre Kinder dem deutschen als dem ihnen fremden französischen Bildungssystem (der *Éducation Nationale*) anzuvertrauen. Doch kann sich dieses ändern, wenn etwa zweisprachige Kindergärten und Schulen existieren oder wenn die Eltern mit der französischen Sprache und Kultur soweit vertraut sind, daß sie sich auch für ihr Kind diese Familiarität wünschen.

« Dem Saar-Lor-Lux-Raum kommt aufgrund seiner Lage im Zusammentreffen von vier Nationalstaaten im Herzen Europas eine besondere Rolle als Testfall grenzüberschreitender Verständigung und Zusammenarbeit zu. Dabei reicht es nicht aus, daß die Bürgerinnen und Bürger diesseits und jenseits der Grenzen gelegentliche Einblicke in die politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Gegebenheiten in den Nachbarregionen erhalten. Erst Sprachkenntnisse, also die Fähigkeit, den Nachbarn kommunikativ zu begegnen, ermöglichen das dichte Geflecht direkter Beziehungen, das zur Schaffung einer spezifischen Grenzraumkultur im europäischen Kontext führt. »¹³⁷

¹³⁷ Pernice, Rüdiger, Dr., in: Sprachenrat Saar (Hrsg.): *Sprachlernatlas Saar – Ein Sprachlern-Ratgeber*. Saarbrücken 1996

2.2.2 Die Wirtschaft

« Wo Zollgrenzen nicht mehr existieren, können Sprachbarrieren zu entscheidenden Wettbewerbsnachteilen führen. Dies gilt insbesondere für die kleinen und mittleren Unternehmen in den Grenzregionen zu unserem Nachbarland Frankreich. »¹³⁸

Ihre Lage als Grenzregionen hat dem Saarland und dem Département Moselle (als Teil Lothringens) eine bewegte Geschichte beschert. Als Streitobjekte wurden sie zwischen Deutschland und Frankreich hin- und hergerissen, was unter anderem dazu führte, daß abwechselnd die eine und die andere Sprache als « Nationalsprache » propagiert bzw. zur « unerwünschten Sprache » erklärt wurde. Ähnlich ging es auch dem Dialekt (vgl. 2.1.1), der aufgrund seiner Verwandtschaft mit der deutschen Sprache nach jeder « Rückkehr » Lothringens zu Frankreich gemeinsam mit dem Deutschen zurückgedrängt wurde.

Heute jedoch gehören die beiden Regionen zu befreundeten Nachbarstaaten, die das Herzstück und den Motor des vereinten Europas bilden. Mehr noch, zusammen mit dem Großherzogtum Luxemburg und auch unter Einbeziehung von Teilen Walloniens sowie der Regionen Trier und Westpfalz treiben das Saarland und Lothringen das Zusammenwachsen der « Großregion Saar-Lor-Lux (-Trier/Westpfalz) » voran. Ihr Ziel ist es, diese Regionen, die durch ihre wirtschaftspolitisch ungünstige geographische Lage am Rande des jeweiligen Nationalstaates und abseits der nationalen Wirtschaftszentren (mit Ausnahme des Großherzogtums) wirtschaftlich benachteiligt sind¹³⁹, als Großregion auf das Niveau der dynamischsten europäischen Regionen zu bringen, wie etwa der Lombardei oder Baden-Württembergs, deren Größe und Einwohnerzahlen mit denen der Großregion als Ganzes verglichen werden können. Während die Einzelregionen dazu nicht imstande sind, so verfügt die Großregion durch den Zusammenschluß über das notwendige Potential¹⁴⁰.

Wie schon unter 2.2.1 erwähnt, pendelt eine nicht unbeträchtliche Zahl von Grenzarbeitern täglich zwischen dem Saarland und Lothringen (bzw. dem Département Moselle) hin und her, und auch die Zahl derer, die ihr Geld oder einen Teil davon jenseits der Grenze ausgeben, sei es nun für ein Eigenheim, den wöchentlichen Einkauf oder zur Freizeitgestaltung, ist nicht zu unterschätzen, obwohl hier keine Statistiken vorliegen. Hier wird der Euro, die gemeinsame europäische Währung, ein nicht zu unterschätzender Faktor der zukünftigen Entwicklung sein. Werden doch seine Vorteile für den Verbraucher besonders in den Bereichen des Preisvergleichs und des entfallenden schwankenden Wechselkurses sowie der Umtauschgebühren gepriesen, Vorteile, von denen in erster Linie die Bewohner von Grenzregionen innerhalb der « Eurozone » profitieren können. Deshalb ist damit zu rechnen, daß sich mit dem Ersatz des

¹³⁸ Sprachenrat Saar (Hrsg.): Broschüre *Fremdsprachenbedarf in der Wirtschaft*. Saarbrücken 1996, S. 45. Zit. in: Sprachenrat Saar (Hrsg.): *Sprachlernatlas Saar – Ein Sprachlern-Ratgeber*. Saarbrücken 1996, S. 9

¹³⁹ Grand-Duché de Luxembourg, Ministère de l'Aménagement du Territoire, S. 53.

« virtuellen » durch den « realen » Euro im Jahr 2002 die Tendenz zum Überqueren der Grenze und zum Arbeiten (Geld verdienen) sowie Einkaufen (Geld ausgeben) und Ansiedeln (Geld – in Form von Abgaben – sparen) in den Grenzregionen Saarland/Département Moselle weiter verstärken wird.

Die gleichen Vorteile gelten natürlich auch für die Unternehmen, die in der Region angesiedelt sind, um so mehr, wenn sie den Schritt über die Grenze in Form einer Niederlassung und/oder Tochtergesellschaft wagen. Mit diesem Schritt haben viele Unternehmen nicht erst bis zur Einführung des Euro gewartet: So haben 80 französische Unternehmen der unterschiedlichsten Sparten, Autoindustrie ebenso wie Wein oder Kücheneinrichtungen, aber auch der Vertrieb von Kohle und Stahl, das Saarland als Standort für eine deutsche Niederlassung oder Tochtergesellschaft gewählt. Von diesen Unternehmen, unter denen sich auch bekannte Namen wie Peugeot, Michelin und die BNP befinden, sind über 10 % mit Hauptsitz im Département Moselle angesiedelt.¹⁴¹

Aus dem Saarland haben zwei Dutzend Unternehmen, wobei auch hier die verschiedensten Bereiche vertreten sind, von Sanitäranlagen über Kunststoffverarbeitung bis hin zu Informatik, den Schritt nach Frankreich getan. Von den Niederlassungen dieser Firmen, darunter Villeroy & Boch und die Karlsberg-Brauerei, befinden sich allein zwei Drittel im Département Moselle, ein guter Teil davon in grenznahen Orten wie Forbach oder Sarreguemines.¹⁴²

Sowohl die Menschen als auch die Unternehmen der Grenzregionen Saarland/Département Moselle stellen ihre grenzüberschreitende Mobilität regelmäßig, oft sogar täglich, unter Beweis. Dennoch stellen fehlende Kenntnisse von Sprache und Kultur des (unmittelbaren) Nachbarn immer noch ein nicht unerhebliches Hindernis in den grenzüberschreitenden Beziehungen dar. Deshalb ist das Anstreben eines Ausgleichs dieses Mankos sowohl auf sozialer als auch auf wirtschaftlicher Ebene von großer Bedeutung. Der Ansatz des Nachbarspracherwerbs im Kindergarten spielt daher eine nicht zu unterschätzende Rolle für die Zukunft der Grenzregionen, wie die Verfechter der entsprechenden Projekte nicht müde werden zu betonen.

2.3 Nachbarspracherwerb im Kindergarten

Nach der oben erfolgten Darstellung des Lebens in der Grenzregion und im « Herzstück » des zusammenwachsenden Europas liegt es auf der Hand, daß der Erwerb und die Beherrschung von zusätzlichen Sprachen nur von Vorteil für die Bewohner der Grenzregion sein kann. Ins-

¹⁴⁰ Ebda., S. 55/56

¹⁴¹ Deutsch-Französische Handelskammer Saarbrücken, Stand: Februar 1998

besondere liegt dabei der Erwerb der Sprache des Nachbarn nahe. Doch kann man natürlich die Frage stellen: Warum schon Kindergartenkinder damit « belasten »? Bekommen sie nicht früh genug in der Schule die Arbeit mit Vokabeln, Grammatik und dergleichen mehr aufgebürdet, die das Erlernen einer fremden Sprache fordert?

Genau das ist der Punkt, der für den vorgezogenen Zeitpunkt spricht, denn durch das frühzeitige Heranführen an eine neue Sprache kann diese wesentlich leichter erlernt werden als unter der « Belastung » von Vokabellisten und Grammatikregeln in späteren Jahren.

2.3.1 Wann ist der Zeitpunkt für den Beginn

Ein aufmerksamer Beobachter und vor allem Zuhörer, der die Fähigkeit von unter unterschiedlichen sprachlichen Bedingungen aufgewachsenen Kindern vergleicht, wird über kurz oder lang zu der Erkenntnis kommen, daß diejenigen, die mehr als eine Sprache wie ihre Muttersprache beherrschen, diese entweder schon sehr früh, auf « natürlichen » Wege oder in einer Kombination von beidem erworben haben. Nachdem der « natürliche » Spracherwerb bereits unter 1.2.2 dargestellt wurde, soll hier auf die Frage des Alters eingegangen werden. Weshalb spielt das Alter, mit dem der Erwerb einer Zweitsprache begonnen wird, eine so wichtige Rolle? Auf diese Frage versuchen zweierlei Erklärungen zu antworten, die einen neurobiologischer, die anderen psychologischer Art.

2.3.1.1 Neurobiologische Erklärungen

« L'hypothèse d'un âge critique pour l'acquisition linguistique remonte à 1959. Elle s'appuie d'abord à cette époque sur l'observation [...] de malades ayant subi des traumatismes crâniens d'origine accidentelle ou chirurgicale : exérèse de tumeurs ou même ablation complète de l'un des deux hémisphères (hémisphérectomie). Lorsque le traumatisme survient avant l'âge de dix ans, la récupération de la fonction linguistique est totale, alors qu'elle n'est plus que partielle au-delà de cette limite. »¹⁴³

Dieses « âge critique », die kritische Altersgrenze, von der die Neurobiologie ausgeht und die sie bei zehn bis elf Jahren ansetzt, betrifft besonders die phonetischen Aspekte des Spracherwerbs: « En effet, vers cet âge, l'oreille, jusque-là organe normale d'audition, devient nationale. [...] Le même phénomène [...] est une des causes principales de l'« accent étranger » perçu par les autochtones, qu'il surprend ou amuse. »¹⁴⁴

Der neurobiologische Prozeß, der dies bewirkt, beginnt bereits wesentlich früher, etwa im Alter von sieben Monaten, ist jedoch in den ersten Jahren noch umkehrbar: « Pendant longtemps, les enfants correctement instruits dans une deuxième langue demeurent capables d'y acquérir une compétence comparable à celle des locuteurs nés dans la langue. »¹⁴⁵

¹⁴² Deutsch-Französische Handelskammer Paris, Stand: August 1997

¹⁴³ Penfield, W./Roberts, L., zit. in: La commission d'évaluation des classes ABCM, S. 22, Fußnote 19

¹⁴⁴ Hagège, Claude, S. 34-35

¹⁴⁵ Ebda., S. 28

Da das menschliche Gehirn über eine weitaus höhere Zahl von Synapsen, « Verbindungsstellen » der Nervenbahnen, verfügt, als von einem einzelnen Menschen beansprucht werden können, tritt während der Kindheit eine Selektion ein, während der die nicht beanspruchten Synapsen zunächst in eine Art « Wartestellung » versetzt werden. Aus dieser « Wartestellung » können sie durch eine neue Art von Stimulation, etwa durch eine Sprache mit Lauten, die in der Erstsprache nicht vorkommen, wieder aktiviert werden. Erfolgt eine solche Aktivierung jedoch nicht vor der kritischen Altersgrenze, so wird aus der « Wartestellung » eine unumkehrbare « fossilisation des aptitudes non stimulées »¹⁴⁶.

« Les neurobiologistes, pour rendre compte de l'effet direct qu'exerce sur les structures enfantines ce conditionnement négatif dû à l'action essentielle de l'environnement, parlent de stabilisation sélective des synapses. »¹⁴⁷ Dieser Vorgang betrifft, wie bereits erwähnt, in erster Linie den phonetischen Erwerb einer Sprache: « Dans les domaines autres que celui des sons, une langue étrangère peut être fort bien apprise à l'âge adulte. »¹⁴⁸

Folgt man den neurobiologischen Erklärungen, spielt der Frühbeginn also eine besonders wichtige Rolle für die akzentfreie Aussprache. Dieser Faktor ist vor allem dann nicht zu vernachlässigen, wenn die Sprache nicht allein zur Verständigung dienen soll, sondern der Sprecher im Land lebt und in erster Linie mit Muttersprachlern zu tun hat; eine akzentfreie Aussprache vereinfacht die Assimilation.

Eine Studie von 1997 geht sogar noch über diese neurobiologischen Erkenntnisse hinaus, denn sie hat ergeben, daß das menschliche Gehirn unterschiedliche « Strategien » des Spracherwerbs anwendet, die altersabhängig sind:

« D'après ses auteurs, les enfants qui, dès la naissance, apprennent simultanément – et apparemment sans effort – deux langues différentes n'utilisent qu'une seule région cérébrale pour produire des énoncés complexes. Mais les individus qui ont étudié une deuxième langue à l'adolescence ou à l'âge adulte possèdent deux zones distinctes pour chacune de ces langues. »¹⁴⁹

Diese neurobiologischen Erkenntnisse sind jedoch nicht die einzigen, die den frühen Zweitspracherwerb mit einem « âge critique » begründen. Auch aus psychologischer Sicht wird eine kritische Grenze etwa in dieser Altersstufe angesiedelt.

2.3.1.2 Psychologische Erklärungen

Die Altersgrenze von zehn bis elf Jahren, die die Neurobiologen mit der Unumkehrbarkeit des Prozesses der selektiven Stabilisation der Synapsen begründen, kommt gleichzeitig auch der weniger genau bestimmbar Grenze zwischen Kindheit und Jugend nahe, auf der die psychologischen Erklärungen aufbauen. So besagen sie, daß Jugendliche ein anderes Verhältnis

¹⁴⁶ Ebda., S. 34

¹⁴⁷ Ebda., S. 27-28

¹⁴⁸ Ebda., S. 29

zum Zweitspracherwerb haben als Kinder. Während diese über eine kindliche Neigung zur verbalen Manipulation verfügen, sind Jugendliche mit dem Erwachsenwerden und den damit einhergehenden Veränderungen ihres Körpers und Geistes beschäftigt, wobei die « puissante motivation qui, avant dix ans, pouvait aimer l'enfant vers les langues si les conditions étaient réunies pour les lui rendre attrayantes » verlorengelht.¹⁵⁰ Dazu kommt noch, daß der Jugendliche, der sich in einer Phase befindet, in der er laufend seine Identität behaupten muß, ständig befürchtet, sich lächerlich zu machen.¹⁵¹ In wesentlich stärkerem Maße als das Kind ist sich der Jugendliche dessen, was er sagt und tut, sowie der Reaktionen, die sein Verhalten auslöst, bewußt, wodurch seine Spontaneität erheblich eingeschränkt wird, da er jedes Mal eine Hemmschwelle zu überwinden hat. Er ist immer auf die Meinung der anderen bedacht, was zu einer ständigen Furcht vor Fehlverhalten (Lathophobie) führt, die, « au lieu d'être se-reinement assumée comme profitable par la correction qu'elle appelle, est obstinément re-doutée comme disqualifiante par le ridicule qu'elle produirait. »¹⁵²

Für das Kind dagegen ist die Imitation von gehörten Äußerungen ein Spiel, bei dem es keine Angst hat, sich zu irren. Außerdem ist seine Sprache wesentlich elementarer, wodurch die Möglichkeit, Fehler zu machen, begrenzt wird. « On est facilement bilingue à deux ans : il suffit de savoir dire < Maman partie > et < Mutti weg > . »¹⁵³ In der Folge erwirbt das Kind nach und nach ein doppeltes System, mit dem es seine (Um-)Welt erfaßt und das mit der Zeit immer umfangreicher und ausgeklügelter wird. Der Gegensatz zu einem in diesem Prozeß bereits fortgeschrittenen Einsprachigen, der eine neue Sprache erwirbt, ist offensichtlich.

« [Il] a déjà dans la tête son système, patiemment élaboré, et se sent frustré de ne pouvoir s'exprimer aussi précisément qu'il le voudrait dans la nouvelle langue : l'enfant apprend à nager/parler dans une bassine, l'adulte se retrouve d'emblée face à un océan. »¹⁵⁴

Das Kind nimmt mit einer Selbstverständlichkeit, die von seiner natürlichen Naivität herrührt, zwei Sprachen und zwei (unterschiedliche) Systeme auf, wobei oft zwei *images* für ein *concept* stehen oder, anders ausgedrückt, ein Signifikat durch zwei Signifikanten dargestellt wird (etwa die Lautbilder von « Stuhl » oder « chaise » für das entsprechende Sitzmöbel).

Der Jugendliche oder Erwachsene dagegen ist schon in seiner einen Sprache und seinem einen System « festgefahren ». « Puisque le lexique représente un découpage de la réalité, le lien entre le mot et le concept est bien plus solide chez l'adulte. [...] Il est tellement pénétré de sa langue maternelle qu'il lui est difficile de s'habituer à dire les mêmes choses de façon diffé-

¹⁴⁹ *Des dictionnaires de langues dans la tête*. In: *Courrier International*, N° 356, S. 29

¹⁵⁰ Hagège, Claude, a.a.O., S. 35-36

¹⁵¹ Lietti, Anna, S. 79

¹⁵² Hagège, Claude, a.a.O., S. 36

¹⁵³ Lietti, Anna, a.a.O., S. 79

¹⁵⁴ Ebda., S. 79-80

rente. »¹⁵⁵ Aufgrund seiner begrenzten sprachlichen Erfahrung neigt der Einsprachige auch dazu, Sprache und Denkvermögen als untrennbare Einheit zu sehen. Deshalb versteht er nicht, wie jemand « avec la même rapidité, prévision et profondeur » in zwei Sprachen « denken » kann.¹⁵⁶ Gerade die Tatsache, zwei Sprachen zu beherrschen, ist es aber, die Zweisprachigen die besseren Voraussetzungen bietet, sich der symbolischen Natur der Sprache bewußt zu werden und Sprache von den Prozessen des Denkens und des Wissenserwerbs zu trennen.¹⁵⁷

« Lorsqu'un tout-petit est capable de manier très jeune une double symbolique, ses capacités de logique et d'abstraction sont infiniment augmentées. Il passe continuellement d'une série de symboles à l'autre et parvient à une flexibilité de pensée et à une capacité d'adaptation que n'ont pas les enfants monolingues. »¹⁵⁸

Kritiker des frühen Zweitspracherwerbs weisen immer wieder darauf hin, daß Kinder, die gleichzeitig zwei Sprachen erwerben, diese « durcheinanderbringen ». Dabei wird jedoch meist nicht zwischen den größtenteils auf den Spracherwerbsprozeß beschränkten Sprachmischungen und Interferenzen und dem kontrollierten Umschalten unterschieden, die bereits unter 1.3.2 dargestellt wurden.

Die Altersgrenze, die in den neurobiologischen Erklärungen relativ präzise mit zehn bis elf Jahren, in den psychologischen dagegen weniger exakt mit dem Übergang von der Kindheit zur Jugend angesetzt wird, kann sicherlich unter verschiedenen Gesichtspunkten angefochten werden. Auch gibt es immer Ausnahmen, so daß es individuell unterschiedlich ist, wie und mit welchen Ergebnissen der Erwerb einer zweiten Sprache tatsächlich erfolgt. Jedoch ist es sicher, daß « la limite inférieure des neuf ans, que les autorités scolaires, même avec la meilleure volonté du monde, ont tant de difficulté à franchir pour l'introduction d'une deuxième langue, ne repose sur aucune considération scientifique. »¹⁵⁹

2.3.2 Warum die Sprache des Nachbarn

Sieht man die Initiative des Frühbeginns unter den Gesichtspunkten der europäischen Einigung, so stellt sich die Frage: Warum nicht mit Englisch anfangen? Angesichts der großen – und zukünftig aller Voraussicht nach weiter anwachsenden – Zahl von Sprachen allein in der EU (davon elf offizielle) erscheint es als ein hoffnungsloses Unterfangen, all diese Sprachen, oder selbst nur einen Teil davon, erlernen zu wollen. Was liegt also näher als das Erlernen einer gemeinsamen Kommunikationssprache, des Englischen, in den Vordergrund zu rücken?

¹⁵⁵ Mackey, W.F., zit. in: Lietti, Anna, a.a.O., S. 80

¹⁵⁶ Lambert, Wallace E./Tucker, G. Richard, in: *Éducation nouvelle*, S. 39

¹⁵⁷ Ebda., S. 39

¹⁵⁸ Cohen, Rachel, in: *Magazine Parents*, S. 84

¹⁵⁹ Lietti, Anna, a.a.O., S. 79

Zudem ist das Englische nicht nur in Europa als « Verkehrssprache » allgemein verbreitet, sondern in der ganzen Welt.

Doch darf man nicht vergessen, daß dabei nur allzu häufig in der Kommunikation – mit Ausnahme derer, an der nur Englisch-Muttersprachler beteiligt sind – das Kommunikationsmittel eine oft sogar allen Gesprächsteilnehmern fremde Sprache ist. Sicher ist diese Art der Verständigung ausreichend auf der politischen und wirtschaftlichen Ebene, wo sich wohl auch ihr Schwerpunkt befindet, doch ganz anders liegt der Fall etwa im kulturellen oder sozialen Bereich. Durch die Übertragung einer Aussage in die dem Sprecher fremde Sprache Englisch und die Übertragung der Nachricht durch den Empfänger in seine Muttersprache – zwei Übersetzungsvorgänge also – können wichtige oder entscheidende Aspekte der Originalnachricht verlorengehen, da jede Sprache ihre kulturellen Eigenheiten hat. So legt auch die EU großen Wert auf die Bewahrung der Vielfalt der in ihr zusammengeschlossenen Kulturen, weshalb sie diese durch Initiativen und Programme verschiedenster Art zu fördern sucht.

« La Commission des Communautés Européennes, le Conseil de l'Europe, les institutions européennes en général, ne partagent pas cette position [de l'omniprésence inévitable de l'anglais] mais insistent au contraire sur le *pluralisme linguistique* et la diversification des langues vivantes étrangères, plaidant même pour les langues dites minoritaires. »¹⁶⁰

Sicher nicht zuletzt deshalb haben die Institutionen der Europäischen Union elf gleichberechtigte offizielle Sprachen beibehalten und nehmen den damit verbundenen Aufwand an Dolmetschern und Übersetzern, die rund 20 % des Mitarbeiterstabes ausmachen, in Kauf. Zwar dominieren im allgemeinen Tagesablauf auch hier die « geläufigsten » Sprachen Englisch und Französisch, doch sobald es « offiziell » wird, erscheinen alle elf Sprachen gleichberechtigt nebeneinander. Dabei werden auch solche Feinheiten berücksichtigt wie die Tatsache, daß « Tomaten » in Österreich « Paradeiser » heißen, wodurch in den deutschsprachigen Versionen von Bekanntmachungen wie dem *Journal Officiel* « Tomaten/Paradeiser » zu lesen ist. Daher kann man davon ausgehen, daß die europäische Sprachenvielfalt auch in der innereuropäischen Kommunikation bis auf weiteres erhalten bleibt.

« In Europa aber wird weder Englisch noch Französisch, weder Deutsch noch Italienisch noch irgendeine andere Sprache als gemeinsames Kommunikationsmittel, als verbindliche Europasprache eingeführt werden können. Europa wird *mehrsprachig* bleiben, und seine Bürger müssen deshalb zur Mehrsprachigkeit erzogen werden. »¹⁶¹

Trotzdem könnte man aber doch mit dem Englischen im Kindergarten beginnen und später, in der Schule, progressiv weitere europäische und außereuropäische Sprachen einführen. Dagegen spricht jedoch gerade die Tatsache, die viele als Argument *für* das Englische sehen: seine Dominanz als Welt- und Verkehrssprache, die auch in die Umgangssprache (in Deutschland

¹⁶⁰ Decoopman, Joseph, in: *L'école et la famille*, Rose N° 8 – Mai 1990, S. 33

stärker noch als in Frankreich, das der « Anglisierung » der französischen Sprache einen größeren Widerstand entgegensetzt) eingeht, besonders durch aus englischsprachigen Ländern, allen voran den USA, eingeführte Trends und Neuheiten. Eben diese Dominanz führt dazu, daß Englisch als erste Fremdsprache (unabhängig von der Alters- oder Klassenstufe) von einer Mehrheit der Eltern gefordert und oft als die selbstverständliche Wahl angesehen wird. Englisch ist schließlich die Sprache, « die jeder kennt » und die in der heutigen Welt der Globalisierung und Internationalisierung, in der die weltweite Kommunikation eine immer größere Rolle besonders für die Wirtschaft spielt, geradezu unverzichtbar erscheint.

« La domination actuelle de l'anglais parmi les langues vivantes proposées dans les établissements scolaires de l'Europe n'est pas seulement le reflet de sa suprématie d'idiome répandu dans le monde entier par la puissance économique des États-Unis. Cette situation inégale dans les écoles est aussi créée par l'absence d'un équilibre précocement établi entre l'anglais et les autres langues, qui sont loin d'être portées par le même dynamisme et ne sont donc pas les objets d'une demande aussi forte sur le marché des valeurs linguistiques. Il s'ensuit tout à fait logiquement que si l'offre de langues par l'école n'apporte pas, très tôt, un contrepoids à cette demande, l'anglais est assuré d'accroître encore sa domination, et, à terme, d'éliminer de l'école les autres langues, ou quasiment. »¹⁶²

Der Ausschluß der englischen Sprache aus den ersten Jahren des Spracherwerbs kommt jedoch, entgegen dem Anschein, einer Anerkennung seiner Stellung gleich: « C'est prendre acte du fait que sa large audience lui confère une position assez forte pour qu'il ne subisse aucun préjudice de cette absence. [...] pourquoi l'école devrait-elle, dès l'étape primaire, venir en renfort d'une victoire déjà éclatante ? »¹⁶³

Hinzu kommt noch, daß die englische Sprache relativ leicht zu erlernen ist, leichter als vergleichsweise die französische (für Deutsche und andere Nicht-Romanisten) oder die deutsche Sprache. Daher sowie aufgrund der oben erwähnten Tatsache, daß das Englische heutzutage allgegenwärtig ist, kann ein bestehender « Vorsprung » in anderen Sprachen durchaus bis zum Schulabschluß eingeholt werden.

« Englisch ist die internationale Verkehrssprache, die schon in den Sprachgebrauch des Grundschülers Eingang findet, allein durch den Umgang mit den Medien, dem Spiel mit dem Computer. Viele deutsche Eltern können aufgrund ihrer eigenen Englischkenntnisse ihren Kindern beim Erwerb dieser Sprache helfen. Französischkenntnisse haben sie jedoch gar nicht oder erst sehr spät und unvollständig erworben. Zufriedenstellende anfängliche Lernerfolge stellen sich im Französischunterricht nicht so rasch ein wie im Englischen. Dies liegt in der Struktur der beiden Sprachen begründet. »¹⁶⁴

So gibt es etwa im Saarland Schulen, in denen, nach dem derzeitigen Frühbeginn Französisch in der dritten Klasse, ab der siebten Klasse eine weitere Sprache, z.B. Latein, gelehrt wird, um Englisch erst im neunten Schuljahr einzuführen. Bis zum Abitur können die « Späteinsteiger »

¹⁶¹ Freudenstein, Reinhold, Prof. Dr., in: Gompf, Gundi (Hrsgn.), 1990, S. 9

¹⁶² Hagège, Claude, a.a.O., S. 153

¹⁶³ Ebda., S. 153-154

¹⁶⁴ Meyer, Edeltraut, Dr., in: Gompf, Gundi (Hrsgn.), 1992, S. 67

das Niveau derer, die mit Englisch früher begonnen haben, ohne große Schwierigkeiten einholen.

Hier sei angemerkt, daß sich die Erfolge des Frühbeginns in der dritten Klasse wesentlich von den Ergebnissen des Frühbeginns im Kindergarten unterscheiden, weshalb ja gerade darin die Motivation der Verantwortlichen besteht, die den Frühbeginn im Kindergarten eingeführt haben. Abgesehen davon spricht für eine solche Konstellation die Erkenntnis, die auch für alle anderen Sprachen gilt, die nach dem Frühbeginn einer Zweitsprache erlernt werden, nämlich daß eben dieser Frühbeginn den Erwerb weiterer Sprachen begünstigt.

« Le succès d'une éducation bilingue précoce fournit, en quelque sorte, un contrat d'assurance pour le multilinguisme ultérieur. En effet, on constate que les enfants qui ont commencé très tôt l'apprentissage d'une langue étrangère et qui [...] en ont assez bien acquis les fondements, possèdent, comparés aux autres, une facilité beaucoup plus grande pour en apprendre une nouvelle le moment venu. Un petit Français qui, dès le début de l'école primaire [ou même avant, en école maternelle], a étudié l'allemand apprendra l'espagnol avec plus d'aisance [...] que s'il n'avait reçu aucun enseignement précoce d'une langue autre que celle de son milieu familial. Ainsi devrait-il, bientôt, devenir courant, en Europe, de passer du bilinguisme précoce au trilinguisme du lycéen à la sortie de l'adolescence. »¹⁶⁵

Diese Vorstellung setzt jedoch zunächst eine europaweite und flächendeckende Einführung des Frühbeginns voraus. Ist dies inzwischen auch nicht mehr ganz und gar utopisch, so sind wir trotzdem noch ein beträchtliches Stück Weges davon entfernt, eine neue Generation aufwachsen zu sehen, die im Kindergartenalter eine Zweitsprache und während der Schullaufbahn eine, zwei oder sogar drei weitere Sprachen erwirbt und beherrscht. Dennoch ist dies der richtige Weg für Europa und für die europäische Einigung, denn nur wenn wir uns verstehen – was eine Verständigung voraussetzt, die diesen Namen auch verdient –, können wir miteinander an einer gemeinsamen Zukunft bauen.

« Pour une école, se lancer dans l'apprentissage précoce d'une langue vivante étrangère, c'est mettre en œuvre un projet éducatif européen. Le but premier de cet apprentissage est bien de *préparer l'enfant à participer à l'Europe* et de le préparer dès sa formation « initiale » ». ¹⁶⁶

Der Erwerb einer Zweitsprache im Kindergarten bildet die Basis für eine solche europäische Verständigung. Damit diese Basis auch in der Lage ist, das auf ihr zu errichtende sprachliche Gebäude zu tragen, muß sie solide begründet sein. Zum einen beinhaltet dies, daß ein gewisser Bezug zu der für den Frühbeginn gewählten Sprache besteht. Was läge da näher (nicht nur geographisch!) als die Sprache des Nachbarn?

« [...] l'apprentissage de la langue du voisin est un choix naturel, puisqu'il peut fort bien se faire que l'enfant, une fois devenu adulte, ait à engager avec tels habitants d'un pays voisin des relations familiales, professionnelles, touristiques ou autres. »¹⁶⁷ Schon wesentlich früher

¹⁶⁵ Hagège, Claude, a.a.O., S. 80/81

¹⁶⁶ Decoopman, Joseph, a.a.O., S. 33

¹⁶⁷ Hagège, Claude, a.a.O., S. 155

kann jedoch von der Nähe profitiert werden, indem dem Kind die Sprache, die es im Kindergarten erwirbt, zusätzlich durch Ausflüge ins Nachbarland, durch persönliche Kontakte, wie etwa Partnerschaften mit Familien, aber auch durch die audiovisuellen Medien (Fernsehen, Kassetten, Videos in der anderen Sprache) nähergebracht und auf diese Weise vertraut wird. Dies wird, wie die Auswertung der Fragebögen unter 4.5.2 zeigt, von einem großen Teil der ABCM-Eltern in der einen oder anderen Form praktiziert.

Der andere wichtige Punkt, der berücksichtigt werden muß bei der Begründung der Basis zum Spracherwerb, ist die Art und Weise der frühen Sprachvermittlung. Ebenso wie es mehr als einen Weg gibt, eine neue Sprache zu vermitteln, ist nicht jeder davon gleichermaßen geeignet. Bedeutet dies zwar nicht, daß ein bestimmter Weg der einzig richtige ist, so gibt es doch « falsche » Wege, die es zu vermeiden gilt.

2.3.3 Welche Art der Sprachvermittlung

Bei der Frage nach der Art und Weise der Vermittlung einer neuen Sprache im Rahmen des Frühbeginns ist es von entscheidender Bedeutung, zu berücksichtigen, daß Kinder in diesem Alter anders lernen als Schulkinder, Jugendliche oder Erwachsene. Gerade diese Unterschiede sind es ja, die den frühen Erwerb einer neuen Sprache begünstigen, die es den Kindern ermöglichen, eine Zweitsprache mit einer Leichtigkeit zu erwerben, von der ältere Sprachenlerner meist nur träumen können. Daher sollte die Sprachvermittlung bemüht sein, sich diese Merkmale, die den Spracherwerb in der frühen Kindheit kennzeichnen, zunutze zu machen.

« Pour l'enfant à la maison, l'apprentissage d'une langue est une méthode d'information sur la vie, un moyen d'obtenir ce qu'il veut, une manière de satisfaire la curiosité inextinguible qui le dévore presque dès qu'il est au monde. L'enfant se rend à peine compte qu'il est en train d'apprendre une langue et cela ne constitue pas son but conscient primordial.

Ces considérations peuvent encore s'appliquer à un enfant jeune qui apprend une nouvelle langue à l'école [maternelle], mais cela n'est vrai que si aucune autre langue n'est parlée, à ce moment, dans la salle de classe. La méthode directe est alors appliquée en classe, mais l'élan ne devrait pas venir d'un désir d'amasser des mots ni d'acquérir la langue. Il devait naître d'une envie de réussir dans les jeux et les problèmes, d'étendre ses connaissances sur la vie et autres choses délicieuses. »¹⁶⁸

Hier wird schon ein Teil der wichtigen Punkte erwähnt, die es zu beachten gilt. Zunächst wäre das spielerische Lernen zu nennen: « Kinder lernen durch *Spiel*: Im Spiel erleben und erfahren sie die Welt. Wenn man Kindern etwas beibringen will, verpackt man alles, was sie lernen sollen, am besten in Spiele: solange die Kinder das Gefühl haben, daß sie spielen, lernen sie gerne und unbewußt, was im Spiel versteckt ist. »¹⁶⁹

Angesichts des Alters der Kinder mag es auf den ersten Blick selbstverständlich erscheinen, daß man Drei- bis Sechsjährige nicht mit den traditionellen Lehrmethoden konfrontiert, sie

¹⁶⁸ Penfield, W./Roberts, L., (1963), S. 258-259

¹⁶⁹ Fröhlich-Ward, Leonora, M.A., in: Gompf, Gundi (Hrsgn.), a.a.O. (1990), S. 66

keiner « apprentissage systématique »¹⁷⁰ unterwirft. Doch muß bedacht werden, daß in Frankreich die Aufgabe der École maternelle anders definiert ist als die des Kindergartens in Deutschland, was vor allem darin zum Ausdruck kommt, daß den Kindern bereits in der Moyenne Section, also im Alter von vier Jahren, die ersten Grundzüge des Lesens, Schreibens (wobei meist mit dem eigenen Namen begonnen wird) und Rechnens vermittelt werden. Daher ist auf französischer Seite eher damit zu rechnen, eine « apprentissage systématique » (wenn auch in abgeschwächter Form) anzutreffen.

Ein weiterer Punkt ist die kindliche Imitationsfähigkeit, die im Alter zwischen vier und acht Jahren ihren Höhepunkt erreicht und in der Folge ständig abnimmt.¹⁷¹ Das Kind lernt durch die Nachahmung von Lauten, Worten und Sätzen, sich in der fremden Sprache auszudrücken, wobei es nach und nach die Bedeutung dieser Äußerungen erfaßt. Ein geläufiges Beispiel ist die Begrüßung « Bonjour ! » bzw. « Guten Tag! », die in der neuen Sprache anstelle der Muttersprache erfolgt. Darauf soll doch in der Folge unter 4.2 genauer eingegangen werden.

« Le langage, pour l'enfant, constitue un moyen vers une fin, jamais une fin en soi. »¹⁷² Daher spielt die Motivation zum Erwerb einer neuen Sprache eine vorherrschende Rolle in der Sprachvermittlung.

« Wenn ein Kind seine existentiellen und kommunikativen Bedürfnisse in der Muttersprache erfüllen kann, muß das Kind von außen zum Sprachenlernen motiviert werden. »¹⁷³ Es gibt also zwei Wege, eine Motivation einzuführen. Die eine besteht, wie oben erwähnt, darin, den Kindern die Möglichkeit zu nehmen, nur in ihrer Muttersprache mit der Erzieherin zu kommunizieren, indem diese ausschließlich in der den Kindern (noch) fremden Sprache mit ihnen spricht. Diese Methode wird in den ABCM-Einrichtungen angewandt und unter 3.1.3 näher erklärt. Aus ersichtlichen Gründen muß aber, für den Fall, daß die Erzieherin mit den Kindern alleine ist, trotzdem gewährleistet sein, daß die Kinder von der Erzieherin verstanden werden, wenn sie sich, besonders in den ersten Monaten, in ihrer Muttersprache äußern. In der Analogie des « bain linguistique » wäre diese Konstellation mit dem Sprung (oder Stoß) ins kalte Wasser zu vergleichen. Die « sanftere » Methode besteht darin, daß die Möglichkeit der Kommunikation in der Muttersprache zwar erhalten bleibt (etwa durch die gleichzeitige Anwesenheit sowohl einer mutter- als auch einer anderssprachigen Erzieherin), jene in der anderen Sprache den Kindern aber « schmackhaft » gemacht wird. Dies kann etwa dadurch erfolgen, daß neue, beliebte oder besonders reizvolle Spiele ausschließlich mit der anderssprachi-

¹⁷⁰ Cohen, Rachel, a.a.O., S. 85

¹⁷¹ Penfield, W./Roberts, L., a.a.O. (1963), S. 261

¹⁷² Ebda., S. 273

¹⁷³ Rheinland-Pfalz: Ministerium für Kultur, Jugend, Familie und Frauen, Referat Kindertagesstätten, S. 3

gen Erzieherin stattfinden, wobei diese allerdings unbedingt beachten sollte, sich nur der den Kindern fremden Sprache zu bedienen, da ansonsten der angestrebte Effekt hinfällig wird. Am besten ist es (im Rahmen der personellen Möglichkeiten), die Kinder glauben zu lassen, die anderssprachige Erzieherin « könne » ihre Muttersprache gar nicht. Dies wird für sie zum Anreiz, diese Sprache zu lernen, um sich so mit ihr verständigen zu können.

Inwiefern die Erzieherin auf die muttersprachlichen Äußerungen der Kinder reagiert oder aber sie nicht zu verstehen vorgibt, muß von der gegebenen Situation abhängig gemacht werden. (Vgl. hierzu 4.2.1)

« Wenn Kinder mit einer Person zusammenkommen, die mit ihnen spielen will (und sie mit ihr), werden sie deren (Fremd-)Sprache benutzen, d.h. sie werden zwangsläufig auch dieses Kommunikationsmittel benutzen und Wörter, Sätze und Redewendungen wiederholen. Deswegen hat es sich als sinnvoll erwiesen, daß die Lehrperson in Anwesenheit der Kinder nur in ihrer (fremden) Sprache spricht. Die Tatsache, daß die Kinder glauben, die Lehrperson könne keine andere Sprache, ist für sie die *Motivation*, sich dieses Kommunikationsmittel zu eigen zu machen. »¹⁷⁴

Diese Praxis lehnt sich an das Prinzip Ronjats « eine Person – eine Sprache » an:

Ronjat, ein französischer Sprachwissenschaftler, der mit einer deutschen Frau verheiratet war, erhielt kurz nach der Geburt seines Sohnes im Jahre 1908 von seinem Kollegen Grammont folgenden Ratschlag hinsichtlich der zweisprachigen Erziehung seines Sohnes: « Il n'y a rien à lui enseigner. Il suffit que lorsqu'on a quelque chose à lui dire on le lui dise dans l'une des langues qu'on veut qu'il sache. Mais voici le point important : *que chaque langue soit représentée par une personne différente*. Que vous par exemple vous lui parliez toujours français, sa mère allemand. *N'invertissez jamais les rôles*. De cette façon, quand il commencera à parler, il parlera deux langues sans s'en douter et sans avoir fait aucun effort spécial pour les apprendre. »¹⁷⁵

Schließlich darf auch der Faktor der Person nicht vernachlässigt werden. Ist in der Schule die Beliebtheit eines Faches nur allzu häufig eng mit der Person des Lehrers verbunden, so spielt die Person der Erzieherin im Kindergarten aufgrund der in diesem Alter starken affektiven Bindung der Kinder an die Erzieherin eine entscheidende Rolle, besonders, « da kleine Kinder den Anstoß zu etwas Neuem nur durch Personen, die für sie anziehend sind, aufnehmen. »¹⁷⁶

Kann die Berücksichtigung dieser Aspekte einen Erfolg auch nicht garantieren, so doch in großem Maße zu seiner Verwirklichung beitragen. Was aber, wenn gewisse Punkte aufgrund äußerer Umstände nicht umgesetzt werden können? Dieses Problem stellt sich besonders im Zusammenhang mit der Zahl der verfügbaren Erzieherinnen, wenn statt « eine Person – eine Sprache » es « eine Person – zwei Sprachen » heißen muß: « [...] dans une organisation de ce genre, il manque la possibilité pour les enfants d'identifier la langue allemande [ou toute autre langue nouvellement introduite] à une personne spécifique qui à leurs yeux n'utilise que l'allemand [...]. »¹⁷⁷

¹⁷⁴ Fröhlich-Ward, Leonora, M.A., in: Gompf, Gundi (Hrsgn.), a.a.O. (1990), S. 67

¹⁷⁵ Ronjat, Jules, S. 3

¹⁷⁶ Fröhlich-Ward, Leonora, M.A., in: Gompf, Gundi (Hrsgn.), a.a.O. (1990), S. 68

¹⁷⁷ *Le principe « Un enseignant – une langue »*. In: *Zweisprachigkeit* Nr. 12, Juni 1996, S. 4

Natürlich erfährt dadurch der so entscheidende Faktor der Motivation ein beträchtliches Handicap, dies muß jedoch nicht gleichbedeutend sein mit dem Scheitern der Initiative. Wesentlich ist, die verlorengegangene personelle Trennung der beiden Sprachen durch eine Trennung anderer Art zu ersetzen. Eine Möglichkeit dafür ist etwa die Wahl eines bestimmten Zeitpunktes (« C'est l'heure de l'allemand ! »), was allerdings erst bei größeren Kindern Wirkung zeigen kann, da die Allerjüngsten noch nicht im erforderlichen Maße in der Lage sind, Zeiträume zu erfassen und zu situieren. Eine weitere Möglichkeit ist die Nutzung einer anderen Umgebung, wobei es kein Hinderungsgrund sein muß, wenn nur ein einziger Raum zur Verfügung steht, kann doch eine Ecke abgeteilt und der Sprachvermittlung vorbehalten werden. Auch mit Hilfe eines Maskottchens wie einer Handpuppe oder einer Marionette, die anstelle der Erzieherin die andere Sprache spricht, kann die Trennung der Sprachen erreicht werden. Im Endeffekt ist es oft lediglich eine Frage der Phantasie und der Flexibilität der Erzieherin, aus den gegebenen Umständen eine teilbare/geteilte Situation zu schaffen.

Selbstverständlich sind diese Teilungsmöglichkeiten nicht nur der Erzieherin vorbehalten, die alleine beide Sprachen vertreten muß; im Gegenteil können sie sich auch in Situationen, in denen das Prinzip « eine Person – eine Sprache » aufrechterhalten werden kann, als nützlich und der Sprachvermittlung förderlich erweisen.

Ist einmal die Motivation der Kinder erreicht, so gilt es, das Programm fortzuführen, eventuell anzupassen, und mit der Zeit werden erste Erfolge zu beobachten sein.

3 Die untersuchten Einrichtungen

Die theoretischen Darstellungen zu Sprache, Spracherwerb, Sprache des Nachbarn und Nachbarspracherwerb der ersten Kapitel sollen in der Folge auf die Praxis der Nachbarsprachvermittlung und des entsprechenden Spracherwerbsprozesses im Kindergarten angewandt werden. Als Grundlage dienen konkrete Beobachtungen, die während des Zeitraums von Oktober 1998 bis Januar 1999 in mehreren Einrichtungen beiderseits der Grenze festgehalten wurden. Daher sollen zunächst die Modelle, denen diese Einrichtungen angehören, sowie die in ihnen praktizierte Sprachvermittlung durch anderssprachige Erzieherinnen erläutert werden, die zum besseren Verständnis durch eine Gegenüberstellung der Schulsysteme und einen Überblick über die Verteilung und Wahl der Sprachen in den verschiedenen Einrichtungen ergänzt werden.

3.1 Drei Modelle

Im folgenden sollen drei verschiedene Modelle des Nachbarspracherwerbs im Kindergarten aus der Untersuchungsregion vorgestellt werden. Dabei soll zunächst darauf eingegangen werden, nach welchen Konzepten und mit welchen Ansätzen jedes dieser Modelle in Angriff genommen wird, ferner, welche Vorgaben und Materialien ihnen gegeben sind, und nicht zuletzt, auf welche Probleme und Hindernisse sie dabei gestoßen sind. Anschließend wird auf die konkrete Verteilung der Sprachen sowie die Vermittlung der Nachbarsprache in diesen Modellen eingegangen.

Zur Untersuchung des Nachbarspracherwerbs im Kindergarten bot sich im Untersuchungsraum eine Reihe von Modellen an, aus denen die folgenden ausgewählt wurden:

- auf saarländischer Seite das Modellprojekt « Zweisprachige Kindergärten im Saarland », vertreten durch den katholischen Kindergarten St. Agatha in Kleinblittersdorf, die Kindertagesstätte Ormesheim sowie die Kindertagesstätte am Schenkelberg e.V.
- im Département Moselle einerseits die Écoles maternelles der Éducation Nationale, die an dem Projekt « Voie Spécifique Mosellane » teilnehmen, vertreten durch die École maternelle Fulrad und die École maternelle de la Blies, beide in Sarreguemines, sowie andererseits
- eine École maternelle des Elternvereins ABCM-Zweisprachigkeit, die École maternelle Arc-en-Ciel/Regenbogenschule, ebenfalls in Sarreguemines.

Natürlich hätte diese Auswahl erweitert werden können um solche Kindergärten wie den des deutsch-französischen Gymnasiums in Saarbrücken, wo die deutschsprachigen Kinder im ersten Jahr in die französische Sprache initiiert werden, um ab dem zweiten Jahr dann ausschließlich auf Französisch betreut zu werden, oder private Kindergärten mit Sprachangebot wie « Le Béret Basque », ebenfalls in Saarbrücken. Der Grund, weshalb dies nicht geschah, liegt darin, daß die vorliegende Arbeit den gesamten Untersuchungsraum erfassen soll; wenn dies auch durch eine eingeschränkte Zahl von Beispielen geschieht, so stehen diese doch stellvertretend für alle Einrichtungen des jeweiligen Modells, während die oben genannten zusätzlichen Einrichtungen Einzelmodelle darstellen, deren Einzugsbereich sich auf einen Teilbereich des Untersuchungsraumes beschränkt. Natürlich kann eingewandt werden, daß auch die ABCM-Kindergärten nur in einem Teilbereich des Untersuchungsraumes Département Moselle zugänglich sind, nämlich in der Stadt Sarreguemines. Jedoch ist es mit etwas Optimismus, wenn man als Vergleich die Entwicklung dieser Écoles maternelles (und Écoles élémentaires) im Elsaß hinzuzieht, von denen die ABCM-Kindergärten in Sarreguemines « abstammen », durchaus im Bereich des Möglichen, daß sich dieses Modell in den kommen-

den Jahren auch im Département Moselle so verbreitet, wie es bereits in der Region Elsaß geschehen ist.

Bevor jedoch auf die einzelnen Modelle eingegangen wird, soll zum besseren Verständnis ein kurzer Überblick über die Vor- und Grundschulsysteme im Saarland und in Frankreich gegeben werden, aus dem vor allem die unterschiedlichen Auffassungen des Kindergartens bzw. der *École maternelle* hervorgehen sollen.¹⁷⁸

Im **Saarland** ist der Kindergarten nicht Teil des Schulsystems, so daß hier eine Vielzahl von Angeboten unterschiedlicher Träger existiert, besonders von Gemeinden und Kirchen. Das Alter, mit dem die Kinder in einer solchen Einrichtung aufgenommen werden können, ist unterschiedlich, es erstreckt sich von Kleinkindern in Kinderkrippen, die in diese Untersuchung aus verständlichen Gründen nicht mit einbezogen wurden, über eineinhalb Jahre, wie etwa in der Kindertagesstätte am Schenkelberg, bis hin zu zweieinhalb bis drei Jahren, die im allgemeinen die jüngste Altersstufe in den saarländischen Kindergärten darstellt. Die obere Altersgrenze wird in der Regel durch das Erreichen des schulpflichtigen Alters von sechs bis sieben Jahren gebildet, jedoch gibt es auch hier Kindergärten, die Grundschulkinder nach der Schule als sogenannte Hortkinder aufnehmen. Dies ist etwa der Fall in den Kindertagesstätten am Schenkelberg und Ormesheim, jedoch fallen diese Kinder, gerade weil sie schon die Schule besuchen, nicht mehr in den Untersuchungsrahmen des Kindergartens.

In **Frankreich** ist die *École maternelle*, wie bereits die Bezeichnung « école » andeutet, integraler Bestandteil des Schulsystems und untersteht damit der *Éducation Nationale*, die vertreten ist durch die *Inspection académique* (im Fall des Départements Moselle die *Académie Nancy-Metz*). Das französische System der *École maternelle* und *École élémentaire* ist auf zweierlei Weise aufgegliedert. Zunächst einmal ist es unterteilt in die *École maternelle*, bestehend aus der *Petite Section (PS)*, *Moyenne Section (MS)* und *Grande Section (GS)*, und die *École élémentaire*, die die Klassen *Cours préparatoire (CP)*, *Cours élémentaire 1 (CE 1)*, *Cours élémentaire 2 (CE 2)*, *Cours moyen 1 (CM 1)* sowie *Cours moyen 2 (CM 2)* umfaßt, an die sich dann das *Collège* mit der *Sixième* anschließt. Parallel dazu sind diese acht Jahrgangsstufen in drei Zyklen aufgeteilt, von denen der *Cycle des apprentissages premiers* die PS und MS umfaßt, der *Cycle des apprentissages fondamentaux* die GS sowie die Klassen CP und CE 1, der *Cycle des approfondissements* schließlich die Klassen CE 2, CM 1 und CM 2.

Da der Eintritt in die *École maternelle* im Alter von zwei bis drei Jahren erfolgt, kann man davon ausgehen, daß die Kinder in der PS drei, in der MS vier und in der GS fünf Jahre alt sind und mit sechs Jahren in den *Cours préparatoire* der *École élémentaire* überwechseln.

Auch kann man unterstellen, daß die überwiegende Mehrheit der französischen Kinder die École maternelle besucht, da zum einen in Frankreich der Anspruch auf einen Platz in der École maternelle seit viel längerer Zeit als in Deutschland besteht, zum anderen dort schon schulvorbereitende Kenntnisse vermittelt werden, wie etwa die Grundzüge des Lesens und Schreibens, worauf die Einbeziehung der Grande Section in den zweiten Zyklus, den *Cycle des apprentissages fondamentaux*, hindeutet. Dies erklärt auch ein gewisses Zögern und Mißtrauen in Frankreich gegenüber sogenannten « jardins d'enfants », die dem deutschen Modell vom Kindergarten näher kommen als der École maternelle. Dies wird deutlich durch die Äußerungen des französischen Elternteils einer zweisprachigen Familie in einem der unter 4.5 ausgewerteten Fragebögen der ABCM-Eltern:

« Je n'ai aucune critique à adresser au système bilingue, une remarque peut-être : En Allemagne, les enfants jouent à la maternelle, en France dès la 2^e année on leur inculque des rudiments de lecture et de calcul. L'école bilingue s'adapte au système allemand, cela peut être préjudiciable pour les enfants si l'on devait les intégrer ultérieurement dans le système français. »¹⁷⁹

Die Unterschiede zwischen den deutschen und französischen Konzepten des Kindergartens bzw. der École maternelle erfordern folglich unterschiedliche Modelle zum Nachbarspracherwerb, die auch infolge der abweichenden Auffassungen der Rolle dieser Einrichtungen auf verschiedene Weise angegangen werden. Dies soll im folgenden genauer dargestellt werden:

3.1.1 Saarland-Projekt

Das Projekt « Zweisprachige Kindergärten im Saarland » (in der Folge « Saarland-Projekt » genannt) geht aus von einer Initiative der Landtagsabgeordneten und europapolitischen Sprecherin ihrer Fraktion, Monika Beck, die sich seit längerem für das frühzeitige Erlernen der Sprache des Nachbarn einsetzt. So sagte sie bereits im Juni 1997: « Die CDU-Fraktion hat sich [...] vorgenommen, im Saarland eine Initiative zu starten mit dem Ziel der Zweisprachigkeit im Kindergarten. »¹⁸⁰ Frau Beck zufolge sollten « Gesetzgeber und Landesregierung die Voraussetzungen dafür schaffen, daß möglichst flächendeckend in den saarländischen Kindergärten französische Erzieherinnen in ihrer Muttersprache arbeiten können. »¹⁸¹ Dies müsse möglichst bald beginnen, denn, so Frau Beck: « Zweisprachige Erziehung ist nicht von heute auf morgen zu gewährleisten, aber wir müssen heute damit anfangen [...], dann können

¹⁷⁸ Innergemeinschaftliches Regional-Institut (I.R.I.), S 178/179

¹⁷⁹ Fragebogen verteilt an die Eltern der Kinder der École maternelle bilingue Arc-en-ciel/Regenbogenschule in Sarreguemines im Dezember 1998 (vgl. 4.5)

¹⁸⁰ Saarbrücker Zeitung, 16.06.1997

¹⁸¹ Saarbrücker Zeitung, 22.10.1997

wir es schaffen, daß in etwa zehn Jahren die Zweisprachigkeit im Saarland Normalität wird. »¹⁸²

Dem vorausgegangen war das Modellprojekt « Interkulturelle Begegnungen im Kindergartenbereich – grenznah », das seit 1992 in der Gemeinde Gersheim besteht und inzwischen auch auf andere saarländische Standorte ausgeweitet wurde, sich aber, im Gegensatz zu dem neuen Projekt, stärker auf die Kultur als auf die Sprache des Nachbarn bezieht.¹⁸³ Beide Projekte werden vom saarländischen Ministerium für Frauen, Arbeit, Gesundheit und Soziales betreut.

Das Saarland-Projekt entstand auf das Drängen und auf wiederholte Nachfragen von Eltern hin, da laufende Einzelangebote nicht ausreichten.¹⁸⁴ Nachdem sich auf Anfragen herausstellte, daß genügendes Interesse vorhanden war, wurden im Anschluß an die Konzeptentwicklung und die Finanzierung im Mai/Juni 1998 ausgewählte Kindergärten angeschrieben, von denen letztendlich 28 die Teilnahme zugesagt wurde. Dabei wurden folgende Kriterien berücksichtigt:

- vorhandenes Personal unter der Höchstgrenze von 2,0 Fachkräften;
- mindestens eine Einrichtung pro Landkreis;
- möglichst zentrale Lage, die eine Fortführung in der Grundschule dadurch ermöglicht, daß entweder eine Einrichtung eine Grundschule versorgt oder eine Grundschule von mehreren teilnehmenden Einrichtungen versorgt wird.¹⁸⁵

Im Rahmen des Projektes sollten zwei Fachkräfte pro Kindergarten gewährt werden, wobei eine Fachkraft gruppenübergreifend, aber mit maximal zwei Gruppen arbeiten sollte.¹⁸⁶ Diese Fachkräfte würden als zusätzliches Personal eingestellt, sollten aber, wenn möglich, im Rahmen freierwerdender regulärer Stellen übernommen werden.¹⁸⁷ Als mittelfristiges Ziel nannte die Ministerin, Frau Barbara Wackernagel-Jacobs, « während oder spätestens nach der dreijährigen Anlaufphase diese französischsprachigen Fachkräfte dauerhaft in die personelle ‚Normalbesetzung‘ zu integrieren. »¹⁸⁸

Ins Leben gerufen wurde das Projekt zum Herbst 1998, als feststand, daß « nach Absprache mit den Landkreisen demnächst 28 Kindergärten in allen Teilen des Saarlandes mit der zweisprachigen Erziehung der Kinder beginnen können. »¹⁸⁹

¹⁸² Saarbrücker Zeitung, 07.02.1998

¹⁸³ Saarbrücker Zeitung, 03.02.1996; Ministerium für Frauen, Arbeit, Gesundheit und Soziales: *Modellprojekt im Saarland – Interkulturelle Begegnungen im Kindergartenbereich – grenznah*.

¹⁸⁴ Hammes-Di Bernardo, Eva: Kolloquium *Französisch im Kindergarten*. Homburg, 02.11.1998

¹⁸⁵ Ebda.

¹⁸⁶ Ebda.

¹⁸⁷ Ebda.

¹⁸⁸ Saarbrücker Zeitung, 05.09.1998

¹⁸⁹ Ebda.

3.1.1.1 Ansatz, Konzept

Das Saarland-Projekt sieht sich als « ein bilingual-bikultureller Ansatz ». ¹⁹⁰ Anlässlich einer Informationsveranstaltung für Eltern und Erzieherinnen im Vorfeld des Projektes umriß Monika Beck die Motivation: « Sprachgrenzen sind Hemmschwellen. [...] Wer aber Sprachen spricht, dem öffnen sich ungeahnte Möglichkeiten – privater wie beruflicher Natur. » ¹⁹¹ Das Ziel der Initiative, die zu dem Projekt führte, sei, « den Kindern in dieser Region die Möglichkeit zu bieten, schon frühzeitig – neben Deutsch – eine weitere Sprache zu erlernen. » ¹⁹² Dabei spiele vor allem die tägliche Praxis eine Rolle, weshalb die Kinder auch von Betreuerinnen der Muttersprache Französisch betreut werden sollten. Denn, so Frau Beck, « Kinder lernen in frühen Jahren sehr schnell und leicht. » ¹⁹³ Und bei einem mit Spielen verbundenen Lernen einer fremden Sprache im Kindergarten sei es « für die Kinder kein Muß, sondern [...] wird damit quasi zu einem spielerischen Erlebnis für die Kleinen. » ¹⁹⁴

Die besondere Fähigkeit zum Erlernen von Sprachen in der frühen Kindheit sowie die Vermeidung einer « verschulten » Lernsituation durch das Verknüpfen von Sprache und Spiel im Kindergarten gehören zu den Hauptpunkten in der Argumentation für das Projekt. Ferner wird auch darauf hingewiesen, daß die allgemeinen intellektuellen Fähigkeiten des Kindes sowie seine durchschnittlichen schulischen Leistungen durch das frühzeitige Erlernen einer fremden Sprache gefördert würden. ¹⁹⁵ Diese Argumente beruhen auf Erkenntnissen, wie sie von dem französischen Elternverein ABCM-Zweisprachigkeit (vgl. 3.1.3) vertreten werden. Es hatten nämlich im Vorfeld des Projektes die Initiatoren ABCM-Kindergärten im Elsaß besucht, « um sich über deren Arbeitsweise und Erfolge zu informieren ». ¹⁹⁶ Auch war der damalige Vorsitzende dieses Elternvereins, M. Richard Weiss, auf der oben erwähnten Informationsveranstaltung für Eltern und Erzieherinnen anwesend, wo er erläuterte: « Unser Prinzip ist es, so früh wie möglich mit der Zweisprachigkeit zu beginnen und dies intensiv nach dem Prinzip < ein Lehrer – eine Sprache > fortzuführen. » ¹⁹⁷ Dabei gelte es, das für den Spracherwerb « kritische Alter » bis zum achten Lebensjahr auszuschöpfen, wobei auch die Intensität eine wichtige Rolle spiele. Die Sprache müsse als « Vehikel [...] und nicht als Schulfach » gesehen werden, so Weiss. Diese « dauernde Geistesgymnastik [fördere] zudem die intellektuellen Fähigkeiten der Kinder enorm [...]. » ¹⁹⁸

¹⁹⁰ Ministerium für Frauen, Arbeit, Gesundheit und Soziales, August 1998, S. 1

¹⁹¹ Saarbrücker Zeitung, 07.03.1998

¹⁹² Ebda.

¹⁹³ Ebda.

¹⁹⁴ Ebda.

¹⁹⁵ Ministerium für Frauen, Arbeit, Gesundheit und Soziales, a.a.O., August 1998, S. 2

¹⁹⁶ Saarbrücker Zeitung, 16.06.1997

¹⁹⁷ Saarbrücker Zeitung, 07.03.1998

¹⁹⁸ Ebda.

Hinzu kommen die Qualifikation für einen « zunehmend internationaleren Arbeitsmarkt » und ein Abbau von Vorurteilen durch die als selbstverständlich erlebte Multikulturalität, gekoppelt mit der « idealen Voraussetzung », die die Nachbarschaft zu Frankreich darstelle, um sich « für die Völkerverständigung zu engagieren ». ¹⁹⁹

3.1.1.2 Vorgaben, Materialien

Das Konzept des Projektes sieht vor, nach Ronjats Prinzip « eine Person – eine Sprache » (vgl. 2.3.3) zu verfahren. Die französisch sprechende Fachkraft, die gruppenübergreifend in maximal zwei Gruppen eingesetzt werden kann, soll gleichberechtigt und integriert in den Gruppen arbeiten und « in allen Bereichen des gemeinsamen Kindergartenalltags » mit den Kindern Französisch sprechen. ²⁰⁰ Ihre Arbeit, bei der eine « Verschulung » vermieden werden soll, folgt dem pädagogischen Ansatz der jeweiligen Einrichtung und wird, hinsichtlich der Themeninhalte und Schwerpunkte, ebenso wie die der deutschsprachigen Kolleginnen, gemeinsam entschieden. Das ganz normale « Angebot » der jeweiligen Einrichtung soll den Kindern auch auf Französisch dargeboten werden. ²⁰¹ Doch soll aus den Lebens- und Kulturbereichen der beiden Länder ausgewählt werden, « das Erleben des Jahresablaufes soll Sitten, Feste und Bräuche aus beiden Ländern aufgreifen » ²⁰², womit der bilinguale durch den bikulturellen Aspekt ergänzt wird. Dabei sind die Erzieherinnen an keinerlei vorgegebene Methoden oder Materialien gebunden, sondern können vielmehr ihrer Phantasie « freien Lauf lassen » im Hinblick auf die Gestaltung und Vermittlung der Themenbereiche, die sie den Kindern nahebringen wollen. ²⁰³ In dieser Hinsicht unterscheidet sich die Arbeit der französischsprachigen Erzieherinnen nicht von der ihrer deutschen Kolleginnen, da sie wie diese auf die im Kindergarten allgemein üblichen und vorhandenen Materialien zurückgreifen, mit Ausnahme derer, die eventuell zur Vermittlung von Liedern, Kinderreimen und Geschichten sowie zur Illustration « typisch » französischer Gegebenheiten, wie etwa das Baguette oder die « Galette du roi » erforderlich sein können.

3.1.1.3 Probleme/Hindernisse

Obleich nicht das erste seiner Art, denn ähnliche Projekte existieren bereits in den benachbarten Bundesländern Rheinland-Pfalz und Baden-Württemberg, ist auch das saarländische in seiner Vorbereitung sowie der Anlaufphase auf Probleme und Hindernisse verschiedener Art gestoßen. Sie sollen in der Folge erläutert und auf mögliche Lösungsansätze hin untersucht werden, wobei allerdings ausführlichere Anregungen dem Abschnitt 5.2 vorbehalten werden.

¹⁹⁹ Ministerium für Frauen, Arbeit, Gesundheit und Soziales, a.a.O., August 1998, S. 2

²⁰⁰ Ebda., S. 3

²⁰¹ Hammes-Di Bernardo, Eva, a.a.O.

²⁰² Ministerium für Frauen, Arbeit, Gesundheit und Soziales, a.a.O., August 1998, S. 3

Im Vorfeld des Projektes argumentierten die Initiatoren, allen voran Monika Beck, unter anderem mit der angestrebten Kostenneutralität, die dadurch gewährleistet werden solle, daß im Austausch für die « in den saarländischen Kindergärten [arbeitenden] französische[n] Erzieherinnen [...] deutsche Erzieherinnen in französischen Kindergärten tätig werden [sollen], allerdings nicht stunden- oder wochenweise, sondern in einem Zeitraum von drei Jahren. »²⁰⁴

Diese Kostenneutralität scheint sich bei der Umsetzung des Projektes als kaum realisierbar herausgestellt zu haben, denn je weiter das Projekt voranschritt, desto weniger wurde darüber verlautbart, und als schließlich die konkreten Angaben vom Ministerium für Frauen, Arbeit, Gesundheit und Soziales publik gemacht wurden²⁰⁵, fand die Kostenneutralität keine Erwähnung mehr. Einerseits wurde von Seiten des Ministeriums betont, « die Finanzierung des Landesanteils der Personalkosten für die ‚Zweisprachigen Kindergärten‘ [erfolgt] auf Grundlage des Vorschulgesetzes [und verursacht] keinerlei zusätzlichen finanziellen Aufwand. »²⁰⁶ Andererseits beklagte jedoch der Vorsitzende des Landkreistags die den Landkreisen sowie den Städten und Gemeinden durch das Projekt entstehenden Mehrkosten.²⁰⁷

Auch der Austausch von Erzieherinnen, bei dem für die im Saarland eingestellten französischen Fachkräfte im Gegenzug deutsche Erzieherinnen nach Frankreich gehen sollten, ist offensichtlich fehlgeschlagen, da auch er nicht mehr erwähnt wird. Das Haupthindernis dürfte in diesem Fall einerseits vor allem darin begründet sein, daß die – bei der grenzüberschreitenden Mobilität von Arbeitskräften immer wieder auftauchende – Frage der Anerkennung von Diplomen im Kindergartenbereich auf französischer Seite strenger gehandhabt wird als auf deutscher, andererseits in der oben erläuterten unterschiedlichen Konzeption der vorschulischen Erziehung auf beiden Seiten der Grenze. Hinzu kommt noch, daß die Aufgaben einer französischen (IUFM-diplomierten) Erzieherin sich auf den pädagogischen Bereich beschränken, während in Deutschland auch der hauswirtschaftliche Bereich sowie Tätigkeiten wie etwa das Begleiten der Kinder auf die Toilette Bestandteil des Aufgabenfeldes einer Erzieherin darstellen.

Daraus ergibt sich gleichzeitig eine der Schwierigkeiten, denen die französischen Fachkräfte gegenüberstehen, die im Rahmen des Projektes in saarländischen Einrichtungen arbeiten. Eine Bereitschaft zur Einarbeitung und zur Anpassung an deutsche Aufgabenbereiche ist Voraussetzung für ihre Integration, weshalb es eine nicht zu vernachlässigende Rolle spielt, Kandidatinnen auf den Unterschied zwischen den französischen und deutschen Systemen hinzuwei-

²⁰³ Ebda., S. 3

²⁰⁴ Saarbrücker Zeitung, 22.10.1997

²⁰⁵ etwa in: Saarbrücker Zeitung, 14.09.1998; 10.10.1998; 17.10.1998

²⁰⁶ Saarbrücker Zeitung, 10.10.1998

²⁰⁷ Saarbrücker Zeitung, 17.10.1998

sen.²⁰⁸ Eine möglichst reibungslose Integration zu gewährleisten, ist besonders deshalb wichtig, weil jede aus Komplikationen entstehende Situation die Arbeit der französischsprachigen Erzieherin mit den Kindern behindert und nicht zuletzt eine im schlimmsten Fall notwendige Trennung von der Fachkraft und ihr Ersatz sich durch Rückschläge im Lernprozeß der Kinder auswirken, wie in einem konkret untersuchten Fall festzustellen war.

Eine weitere Schwierigkeit für die französische Fachkraft, die sich jedoch zumeist auf den Anfangszeitraum beschränkt, ist die Tatsache, daß sie als « Neue » in einen Kreis von bereits bekannten und vertrauten Erzieherinnen stößt, wodurch ihre Akzeptanz bei den Kindern, aber auch bei deren Eltern, hinausgezögert wird. Das Vertrauen der Kinder zu gewinnen wird bei ihr zusätzlich dadurch erschwert, daß sie, dem Prinzip Ronjats folgend, in einer den Kindern (noch) unverständlichen Sprache mit ihnen spricht, was in den meisten Fällen zu einer anfänglichen Abwendung der Kinder führt, die sich lieber an die vertrauten Personen halten, die sie auch verstehen können. Bricht andererseits die französische Fachkraft das Prinzip, indem sie mit den Kindern Deutsch spricht, so riskiert sie, die Motivation der Kinder, sich mit ihr auf Französisch zu verständigen, zu reduzieren, da die Kinder nun wissen, daß sie Deutsch kann. (Vgl. auch 2.3.3)

Jedoch entstehen gerade in der Anfangsphase Situationen, die den Wechsel zum Deutschen für die französischsprachigen Fachkräfte erforderlich, manchmal gar unerläßlich machen. So wäre etwa der Fall zu nennen, in dem die französischsprachige Kraft die einzige Aufsichtsperson ist, die eine im Ansatz begriffene « Gefahrensituation » bemerkt. Wie französischsprachige Fachkräfte im Kindergartenalltag schnell festgestellt haben, ist es in der durch das Projekt gegebenen Konstellation (bei der deutsche und französische Erzieherinnen gleichzeitig eine Gruppe betreuen, im Gegensatz zur Konstellation in den ABCM-Kindergärten, vgl. 3.1.3) wenig erfolgversprechend, die Kinder lediglich für sie (noch) unverständliche französische Begriffe und Sätze « aufsaugen » zu lassen, in der Hoffnung, das Verständnis werde sich nach und nach « von selbst » etablieren.

Auf die von den Erzieherinnen angewandten Methoden wird unter 4.2.1 näher eingegangen.

3.1.2 La Voie Spécifique Mosellane

La Voie Spécifique Mosellane (VSM) ist ein Programm der Éducation Nationale zur Vermittlung der deutschen Sprache, das speziell für den dialektsprachigen Teil des Départements Moselle entwickelt wurde. Dieser umfaßt 28 der 51 Kantone des Départements, eine Trennung, die in etwa der jahrhundertealten Sprachgrenze entspricht. Für die übrigen Kantone ist das Programm « EILE – Enseignement d’initiation des langues étrangères » vorgesehen. Der

²⁰⁸ Hammes-Di Bernardo, Eva, a.a.O.

Unterschied zwischen diesen Programmen, die beide eine Unterrichtszeit von 90 Minuten pro Woche für die Vermittlung der deutschen Sprache vorsehen, liegt darin begründet, daß die VSM durch Intensivunterricht der deutschen Sprache den Zeitraum auf drei Wochenstunden aufstocken kann.²⁰⁹ Einer Ausweitung dieser Stundenzahl auf einen zweisprachigen, sogenannten « paritätischen » Unterricht, das heißt, jeweils 13 Stunden in der einen wie der anderen Sprache, hat sich Mme Claudine Roger, Inspecteur d'Académie und Directeur des Services Départementaux de l'Éducation Nationale (D.S.D.E.N.) im Département Moselle, im Herbst 1996 folgendermaßen widersetzt: « [...] Je vous précise en outre que le projet départemental « voie spécifique mosellane » ne prévoit pas à court ou moyen terme des sites bilingues à 13 heures ». ²¹⁰ An dieser Einstellung hat sich, sofern die Écoles maternelles betroffen sind, bisher nichts geändert, denn die einzigen zweisprachigen Écoles maternelles des Départements Moselle sind die beiden Écoles maternelles bilingues des Elternvereins ABCM-Zweisprachigkeit in Sarreguemines (vgl. 3.1.3).

Die VSM sieht eine Vermittlung der deutschen Sprache über die gesamte Schulzeit vor, das heißt, von der École maternelle bis hin zum Lycée. Diese wird damit begründet, daß die deutsche Sprache einerseits Regionalsprache im Département Moselle, andererseits die Nationalsprache des unmittelbaren Nachbarn ist, weshalb sie eine immer wichtiger werdende Rolle in der wirtschaftlichen Entwicklung des Département Moselle spiele.²¹¹ Dabei wird die Polemik um die Frage, ob die Regionalsprache der deutschen Sprache entspricht, ausgeklammert, was besonders zwischen den verschiedenen Vereinen Ostlothringens für das Überleben der fränkischen Sprache vehement umstritten ist,²¹² während im Elsaß eine eindeutige Position erlangt zu sein scheint, die von dem ehemaligen Recteur de l'Académie de Strasbourg Pierre Deyon definiert wurde (vgl. 2.1.1).

3.1.2.1 Ansatz, Konzept

Die Vermittlung der deutschen Sprache im Rahmen der VSM erstreckt sich von der École maternelle bis zum Lycée, so daß es sogar heißt: « Les élèves volontaires des lycées pourront se présenter à l'Abitur. » ²¹³ Diese Sprachvermittlung setzt mit dem ersten Jahr des *Cycle des apprentissages fondamentaux* ein, der Grande Section der École maternelle, wobei die Teilnahme für die Écoles maternelles freiwillig ist. Während dieses Zyklus beginnt das Kind, die Existenz anderer Kulturen und Sprachen neben seiner eigenen zu entdecken. Das Erlernen der deutschen Sprache soll sich in diese Erweiterung des kindlichen Horizontes einfügen und

²⁰⁹ Séguy, Pierre, in: Innergemeinschaftliches Regional-Institut (I.R.I.), a.a.O., S. 11

²¹⁰ Ebda., S. 12

²¹¹ Roger, Claudine, in: Académie de Nancy-Metz

²¹² *Vereine Ostlothringens für das Überleben des Fränkischen*. In: Innergemeinschaftliches Regional-Institut (I.R.I.), a.a.O., S. 62 ff.

gleichzeitig zum Erreichen der in diesem Zyklus angestrebten Ziele beitragen.²¹⁴ Die Vermittlung der deutschen Sprache wird dort von Instituteurs (IUFM-diplomierten Grundschullehrern) durchgeführt, die eine vorgeschriebene Zusatzausbildung erhalten haben.

3.1.2.2 Vorgaben, Materialien

Für das erste Jahr der Vermittlung der deutschen Sprache sind in der Grande Section der École maternelle drei Wochenstunden vorgesehen, die in denjenigen der teilnehmenden Écoles maternelles mit « vocation biculturelle » auf sechs bis neun Wochenstunden erweitert wird. (Dazu gehören die in diese Untersuchung einbezogenen Écoles maternelles Fulrad und de la Blies in Sarreguemines.)

Die pädagogischen Ziele, die für dieses erste Lernjahr gesteckt sind, umfassen in erster Linie das Hörverstehen, das als wichtigster Bestandteil der Einführung in die deutsche Sprache und als Grundlage für den weiteren Spracherwerb gesehen wird. Durch kurze Geschichten, Lieder, Reime etc. sollen die Kinder an die Intonation der fremden Sprache gewöhnt werden und mit Unterstützung durch entsprechende Bilder, Mimik und Gestik lernen, die Bedeutung einer gehörten Äußerung zu erfassen.²¹⁵ Der mündliche Ausdruck ist dagegen in der Zielsetzung auf die Imitation und Wiederholung von Reimen und Liedern beschränkt, durch die die Kinder schrittweise an die Aussprache des Hochdeutschen gewöhnt werden und gleichzeitig ihr auditives Gedächtnis trainieren. Darüber hinaus fördern die Aktivitäten, in deren Rahmen die Sprachvermittlung vollzogen wird, die Beobachtungsgabe, den Sinn für Ästhetik und tragen zur natürlichen Entwicklung der Kinder bei.²¹⁶

Konkrete sprachliche Ziele des Einführungsjahres sollen dahingehen, daß die Kinder Äußerungen auf Französisch, auf Deutsch und eventuell im Dialekt voneinander und von anderen unterscheiden, einer mündlichen Äußerung ihren Sinn zuordnen, vorgegebene Äußerungen imitieren und sich kurze Texte, insbesondere Lieder und Reime, merken können.²¹⁷

Die zum Erreichen dieser Ziele verwendeten Materialien können verschiedenster Art sein, sollen sich aber sowohl an den Zielen als auch am Entwicklungsstand der Kinder orientieren. Ihre Auswahl sollte mit besonderer Sorgfalt und, wenn möglich, aus wirklichkeitsnahen Dokumenten und anderen Materialien erfolgen.²¹⁸ In der Tat erhalten die Instituteurs der teilnehmenden Écoles maternelles eine umfangreiche Materialsammlung von der Inspection, auf die sie zur Gestaltung ihres Unterrichts zurückgreifen, die sie durch ihre eigene Gestik, Mimik und auch zum Teil durch selbstentworfenen Bilder ergänzen.

²¹³ Académie de Nancy-Metz, a.a.O., S. 2

²¹⁴ Ebda., S. 7

²¹⁵ Ebda., S. 7

²¹⁶ Ebda., S. 7

²¹⁷ Ebda., S. 7 f.

3.1.2.3 Probleme/Hindernisse

Die VSM, die sich an den Vorgaben des Ministère de l'Éducation Nationale und der Inspection académique orientiert, scheint dabei auf keinerlei bedeutenden Hindernisse gestoßen zu sein. Anzumerken wäre lediglich, daß durch die Voraussetzung französischer Diplome zur Befähigung als Instituteur auch zur Vermittlung der deutschen Sprache die Einstellung von Muttersprachlern für diese Aufgabe so gut wie ausgeschlossen wird. Dies ist darauf zurückzuführen, daß die Zahl der Bewerber mit einer anderen Muttersprache als Französisch große Schwierigkeiten mit den Anforderungen an die französische Sprache in den Prüfungen und Auswahlverfahren haben. Ferner ist darauf hinzuweisen, daß durch die vergleichsweise kurze Dauer der täglichen Deutschstunden (in den untersuchten Écoles maternelles umfassen sie zweimal täglich 20-45 Minuten) und die Beschränkung auf die Grande Section, das heißt meistens eine Klasse pro École maternelle, die Einstellung einer zusätzlichen Kraft, die ausschließlich für die Vermittlung der deutschen Sprache zuständig ist, erschwert, wenn nicht sogar verhindert wird. Dadurch wird die unter 2.3.3 erläuterte Motivationsförderung der Kinder durch das Prinzip « eine Person – eine Sprache » erschwert.

Abschließend wäre noch anzumerken, daß ein Vergleich mit dem parallel laufenden Modell des Elternvereins ABCM-Zweisprachigkeit (vgl. 3.1.3), der in der Regel zum Nachteil der Voie Spécifique Mosellane ausfällt, insofern unangebracht scheint, als sich Ansätze, Vorgaben und Möglichkeiten der beiden Modelle grundlegend voneinander unterscheiden, wodurch die Voraussetzungen für eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse nicht gegeben sind.

3.1.3 ABCM

Der Elternverein ABCM-Zweisprachigkeit, dessen voller Name « Association des parents pour le Bilinguisme en Classe dès la Maternelle » lautet, wurde 1990 im Elsaß gegründet. Dies geschah, als der damalige Recteur de l'Académie de Strasbourg den von Eltern, darunter der spätere ABCM-Vorsitzende Richard Weiss, gestellten Antrag, eine zweisprachige « paritätische » Klasse im Rahmen der Éducation Nationale einzurichten, zurückwies und als « extravagant » qualifizierte.²¹⁹ Unterstützung bekamen die Eltern von Tomi Ungerer, der Ehrenvorsitzender wurde, anderen kulturorientierten Vereinen, die die Zweisprachigkeit verteidigen, wie etwa « Culture et Bilinguisme/René-Schickele-Gesellschaft », sowie der Mehrzahl der elsässischen Volksvertreter.

Das Ziel des Vereins ist es, Kindern in « Alsace-Moselle » den Zugang zu der doppelten Kultur dieser Regionen zu eröffnen. Obwohl dieser Weg nicht nur über den zweisprachigen

²¹⁸ Ebda., S. 8

²¹⁹ Lebus, Carmen, in: *Land un Sproch – Les cahiers du bilinguisme*, n° 2, hors série/1998, S.4

Unterricht führt, hat ABCM-Zweisprachigkeit sich entschieden, seine Aktionen auf diesen Bereich zu beschränken, dies jedoch sowohl in der Éducation Nationale als auch in den vom Verein geführten Klassen, von denen die ersten mit Hilfe von Volksvertretern sowie Subventionen der Gebietskörperschaften und der Europäischen Kommission eröffnet wurden.

Nachdem 1991 ein Wechsel an der Spitze des Rectorats stattgefunden hatte, konnte schließlich eine Einigung erzielt werden, die zur Entwicklung des zweisprachigen Unterrichts im Rahmen der Éducation Nationale führte. Da aber auch die Einrichtung solcher Klassen nur auf Antrag der Eltern geschieht, hat ABCM-Zweisprachigkeit die Aufgabe übernommen, Eltern zu informieren und ihre Antragstellungen zu organisieren. Darüber hinaus verfolgt der Verein den Werdegang der bestehenden Klassen und unterstützt die Lehrkräfte. Werden Anträge auf die Einrichtung zweisprachiger Klassen von der Éducation Nationale abgelehnt, so bemüht sich ABCM-Zweisprachigkeit um die Eröffnung vereinsgeführter Klassen, womit der Verein dem Beispiel anderer Regionen, wie etwa der Bretagne, dem Baskenland, Katalonien oder Okzitanien folgt.²²⁰

Während die Éducation Nationale im Schuljahr 1997/98²²¹ in 81 Écoles maternelles und Écoles élémentaires des Elsaß einen paritätischen zweisprachigen Unterricht durchführen ließ, gibt es im Schuljahr 1998/99 nur 26 ABCM-Klassen, davon 19 in der École maternelle und sechs in der École élémentaire.²²² Im Département Moselle gibt es keine zweisprachigen Klassen der Éducation Nationale und derzeit nur vier ABCM-Klassen, das heißt, zwei Écoles maternelles mit je einer Petite und Moyenne Section. Die Einrichtung dieser Klassen geschah auch hier infolge einer Weigerung von Seiten der Éducation Nationale, vertreten durch die Inspection de l'Académie Nancy-Metz, zweisprachige Klassen einzurichten. Begonnen hatte der Prozeß aufgrund einer Initiative des Bürgermeisters von Sarreguemines im Anschluß an die Kommunalwahlen von 1995, die zu einer Konferenz mit dem Psycholinguisten Professor Jean Petit führte, der der « Commission d'évaluation des classes maternelles paritaires bilingues » vorsteht, sowie zur Information der Eltern, die von ABCM-Zweisprachigkeit übernommen wurde.²²³ Die Weigerung der Éducation Nationale, zweisprachige Klassen einzurichten, erfolgte trotz einer ausreichenden Nachfrage, vorhandener Örtlichkeiten und einer sich zur Verfügung stellenden Lehrkraft sowie der Unterstützung der Gemeindeverwaltung. Sie führte dazu, daß sich diese erneut an den Verein ABCM-Zweisprachigkeit wandte, so daß

²²⁰ Ebda., S.4/5

²²¹ Für das Schuljahr 1998/99 waren keine Angaben verfügbar.

²²² *Zweisprachigkeit* Nr. 19, Herbst/Winter 1998, S. 10; Office Régional du Bilinguisme/Regionalamt für die Zweisprachigkeit Alsace/Elsaß, Strasbourg

²²³ Laut M. Céleste Lett (adjoint au maire de Sarreguemines, chargé des affaires scolaires) war der Verein als einziger in der Lage, die Information durchzuführen (*Colloque de la FLAREP*, Sarreguemines, 25.10.1998).

im Herbst 1997 die ersten zweisprachigen Klassen im Département Moselle eröffnet wurden.²²⁴

3.1.3.1 Ansatz, Konzept

Die gleichzeitige Vermittlung zweier Sprachen erfolgt in den ABCM-Klassen durch « immersion », das Eintauchen in die beiden Sprachen. Dies wird durch die Aufteilung der 26 zur Verfügung stehenden Wochenstunden in zweimal 13 Stunden, die von der deutschen und der französischen Erzieherin in ihrer jeweiligen Muttersprache abgehalten werden. Dabei wird das Prinzip Ronjats « eine Person – eine Sprache » angewandt, was dazu führt, daß die deutschen Erzieherinnen die französisch sprechenden Kinder zwar verstehen, ihnen aber nie auf Französisch antworten.²²⁵ Genauso wie die deutsche Erzieherin die Kinder in dem Glauben läßt, sie könne kein Französisch sprechen, spricht die französische Erzieherin mit ihnen kein Deutsch. Diese konsequente Trennung wirkt sich unmittelbar auf den Zweitspracherwerb der Kinder aus, wie unter 4.2 gezeigt wird.

3.1.3.2 Vorgaben, Materialien

Da diese Form der zweisprachigen Erziehung nur dann dauerhaften Erfolg haben kann, wenn sie sich über die gesamte Schulzeit erstreckt, wird von dem Verein ABCM-Zweisprachigkeit von vornherein eine Fortführung und Erweiterung der Klassen bis hin zum Baccalauréat angestrebt, was durch die in Frankreich gewährleistete Unterrichtsfreiheit ermöglicht wird. Deshalb ist es nicht zwingend notwendig, daß die Kinder in der École maternelle darauf vorbereitet werden, sich ab dem Cours préparatoire in das System der Éducation Nationale zu integrieren. So kann zusätzlich zur deutschen Sprache auch die deutsche Kultur in Form der « Kindergartenkultur » in das Programm eingebracht werden. Dennoch orientiert sich dieses, vor allem in den auf Französisch durchgeführten Stunden, an dem der französischen Écoles maternelles, was besonders darin zum Ausdruck kommt, daß bereits mit den Vierjährigen der Moyenne Section erste Annäherungen an das Lesen und Schreiben gemacht werden, wie es in Frankreich im Gegensatz zu Deutschland üblich ist. Dennoch haben hier manche Eltern Bedenken, wie die Bemerkung des unter 3.1 zitierten Elternteils eines ABCM-Kindes zeigt.

Dadurch, daß sich die Gestaltung des Tagesablaufs an beiden Systemen orientiert, werden den Kindern neben zwei Sprachen auch zwei Kulturen vermittelt. Konkret geschieht dies durch deutsche und französische Lieder, Reime, Geschichten und Bräuche, wie etwa der Laternen-

²²⁴ *C'est à Sarreguemines ...! et ce sont des classes associatives !* In: *Zweisprachigkeit* Nr. 16, Oktober 1997, S. 2

²²⁵ Gegen Ende des Beobachtungszeitraums Ende Januar 1999 ging die deutsche Erzieherin der untersuchten MS dazu über, regelmäßig in bestimmten Situationen vorkommende Äußerungen der Kinder auf Französisch nicht mehr zu « verstehen », etwa die Bitte um das Öffnen einer Verpackung beim Frühstück. Hier reagierte sie nur noch auf die deutsche Bitte, leistete aber im Bedarfsfall noch Hilfestellung durch Vorsprechen.

umzug am Martinstag, der in Frankreich völlig unbekannt ist, oder den Besuch von Saint-Nicolas, den die Kinder mit deutschen und französischen Nikolausliedern begrüßen.

3.1.3.3 Probleme/Hindernisse

Die Initiative des Vereins ABCM-Zweisprachigkeit stößt immer wieder auf die Opposition der Éducation Nationale, die ihn als Konkurrenten anzusehen scheint. Dabei will der Verein der Éducation Nationale nicht Konkurrenz machen, sondern sie nur dort ergänzen, wo die Éducation Nationale ihre Rolle nicht ausfüllt, wenn sie die Einrichtung zweisprachiger Klassen trotz einer ausreichenden Nachfrage ablehnt. Die friedliche Haltung des Vereins gegenüber der Éducation Nationale kommt auch darin zum Ausdruck, daß er nach wie vor die Übernahme der von ihm geführten Klassen durch die Éducation Nationale anstrebt. Dies wird jedoch wiederum von der Éducation Nationale dadurch erschwert, daß diese die Diplome der deutschen Erzieherinnen, die in diesen Klassen tätig sind, nicht anerkennt, was eine eventuelle Übernahme problematisiert. Die Éducation Nationale verlangt von den Erzieherinnen nationale Diplome, die das Bestehen von Prüfungen in französischer Sprache selbst für die deutschsprachigen Stellen erfordern. Dadurch haben die deutschen Kandidaten in diesen Prüfungen nur sehr geringe Chancen gegenüber ihren französischen Mitbewerbern, und dies, obwohl sie für ihre sprachliche Aufgabe als Muttersprachler per Definition über die bessere Qualifikation verfügen.²²⁶

Ein weiteres Hindernis, das sich aus der Opposition der Éducation Nationale ergibt, ist die Finanzierung der ABCM-Klassen. Im Elsaß teilen sich die Gebietskörperschaften Region und Département die Kosten, die etwa 20.000 FF pro Klasse betragen.²²⁷ In Sarreguemines dagegen übernimmt die Gemeindeverwaltung die Hälfte der Kosten, der Generalrat hat sich zwar positiv geäußert, bisher aber noch keine finanziellen Mittel zur Verfügung gestellt, ähnlich auch der Regionalrat.²²⁸

Schließlich wäre die zum Teil offene Feindseligkeit gegenüber den ABCM-Klassen zu nennen, die in Sarreguemines von den Gewerkschaften der Lehrkräfte und Eltern des öffentlichen Schulsystems (syndicats d'enseignants et de parents d'élèves de l'enseignement public) sowie der Fédération des Conseils de Parents d'Élèves (FCPE) ausging. Die Gegner kritisierten vor allem die Art und Weise, mit der die Initiative angegangen wurde. So seien sie unzureichend informiert worden und hätten davon erst aus der Zeitung erfahren. Auch beanstandeten sie die

²²⁶ Dies folgt den Auskünften der Direktorin eines ABCM-Kindergartens, die sich dabei auf ein Gespräch mit dem zuständigen Inspecteur de l'Éducation Nationale (Sarreguemines Est) berief. Sie wies darüber hinaus darauf hin, daß der zweisprachige Unterricht der Éducation Nationale, den im Elsaß über 4.000 Schüler erhielten (gegenüber 550 ABCM-Kindern in Elsaß und Moselle), auch im deutschsprachigen Teil von französischen Muttersprachlern abgehalten werde.

²²⁷ Lett, Céleste: *Colloque de la FLAREP*. Sarreguemines, 25.10.1998

²²⁸ M. Ludwig und Lett, Céleste: *Colloque de la FLAREP*. Sarreguemines, 24. und 25.10.1998

Qualifikationen der Lehrkräfte und das « überstürzte » Engagement der Gemeindeverwaltung und kündigten Schritte in Richtung des Präfekten sowie des Pariser Unterrichtsministeriums an.²²⁹ Die Vertreter des ABCM-Standortes Sarreguemines, aber auch die Gemeindeverwaltung und der Bürgermeister müssen nach wie vor als Zielscheibe der Kritik herhalten, und die Zukunft der ABCM-Klassen ist noch weit entfernt davon, langfristig gesichert zu sein.

3.2 Sprachvermittlung in den untersuchten Einrichtungen

Wie die Darstellung der drei untersuchten Modelle gezeigt hat, werden unterschiedliche Ansätze zur Vermittlung der Nachbarsprache praktiziert. Diese Ansätze sollen im folgenden hinsichtlich der verschiedenen Aspekte untersucht werden, die in der Sprachvermittlung und im Spracherwerb eine Rolle spielen, insbesondere Verteilung und Wahl der Sprachen. Dabei wird auf die konkreten Beobachtungen zurückgegriffen, die während des Untersuchungszeitraums in den unter 3.1 genannten Einrichtungen erfolgten. An dieser Stelle soll noch einmal darauf hingewiesen werden, daß, mit einer Ausnahme, für alle Gruppen und Klassen 1998/99 das erste Jahr des Nachbarspracherwerbs ist: Das Saarland-Projekt wurde im September 1998 eingeführt; die Voie Spécifique Mosellane beginnt in der École maternelle mit der Grande Section. Im ABCM-Kindergarten befinden sich die Kinder der Petite Section im ersten, die der Moyenne Section im zweiten Jahr des Nachbarspracherwerbs. (Da, wie unter 3.1.3 dargestellt, der ABCM-Standort Sarreguemines erst seit dem Herbst 1997 besteht, existiert hier noch keine Grande Section. Ihre Eröffnung in beiden Einrichtungen wird im Zuge des Ausbaus der École maternelle für den Herbst 1999 angestrebt.) Die Kinder sind also, abgesehen von denen in der Moyenne Section des ABCM-Kindertages und aus zweisprachigen Familien stammenden Kindern, alle « grands débutants » der Nachbarsprache.

3.2.1 Verteilung und Wahl der Sprachen

Wie unter 2.3.3 dargestellt wurde, lernen Kinder eine Sprache nicht als Selbstzweck, sondern um ihre Bedürfnisse zu erfüllen, zu denen auch das Spiel im Kindergarten zählt. Soll ihnen dabei eine neue Sprache vermittelt werden, so spielt die Verteilung der Sprachen zwischen den Erzieherinnen bzw. die Wahl der Sprache, wenn es sich um eine einzige Erzieherin handelt, eine wichtige Rolle. In dem Maße, wie der Spracherwerb bei den Kindern vorangeht, entwickeln sich neue « Konstellationen », und die Frage, wer wann mit wem welche Sprache verwendet, wird zunehmend interessanter. Dabei kommt den Kindern, die beim Erwerb der neuen Sprache den anderen gegenüber einen Vorsprung haben (etwa, weil sie aus einer zweisprachigen Familie stammen, die Nachbarsprache bei ihnen die Muttersprache ist oder sie

²²⁹ Républicain Lorrain, 25.6.1997. In: *Zweisprachigkeit* Nr. 16, Oktober 1997, S. 4

schon in einem Kindergarten bzw. einer École maternelle waren, in dem die Nachbarsprache Muttersprache der Kinder ist), eine besondere Stellung zu. Die Wahl der Sprache durch die Kinder, die sich mitten im Prozeß des Spracherwerbs befinden, ist auch deshalb von Bedeutung, weil sie einen Indikator für ihre Fortschritte darstellt. Dies belegen die Unterschiede, die während des Beobachtungszeitraums zum einen zwischen den verschiedenen Modellen und zum anderen im Laufe der Zeit festgestellt werden konnten.

In diesem Abschnitt soll dargestellt werden, wie sich die Verteilung der Sprachen in den verschiedenen Modellen und zu den verschiedenen Zeitpunkten gestaltet. Dabei soll hinsichtlich der Kinder lediglich auf die « spontanen » Äußerungen, also diejenigen, die aus eigenem Antrieb kommen, eingegangen werden. Die durch gezielte Fragen der Erzieherinnen hervorgerufenen Äußerungen in der einen oder anderen Sprache werden unter 4.2 betrachtet und deshalb hier nur am Rande erwähnt.

3.2.1.1 Saarland-Projekt

Unter 3.1.1 wurde bereits erläutert, daß die französischsprachigen Erzieherinnen, die im Rahmen des Saarland-Projektes in den Kindergärten eingestellt wurden, jeweils Teil eines « Teams » sind. Das bedeutet, sie betreuen eine Gruppe nicht allein, sondern gemeinsam mit einer oder mehreren deutschsprachigen Erzieherinnen. Daraus ergibt sich eine diesem Projekt eigene Problematik, nämlich, daß die Kinder zu jeder Zeit die Möglichkeit haben, das Französische zu « umgehen ». Dem wird dadurch entgegengewirkt, daß die französischsprachige Erzieherin einen Teil des täglichen Spiel- oder Stuhlkreises gestaltet und daß ihr bestimmte Aktivitäten vorbehalten sind. Dies kann zum einen ganz einfach darin bestehen, daß sie eine Aktivität anbietet, die von den anderen Erzieherinnen nicht angeboten wird oder zumindest nicht zu diesem Zeitpunkt, zum anderen in bestimmten Aktivitäten, die ausschließlich von ihr durchgeführt werden. Letzteres wird in einem der untersuchten Kindergärten dadurch umgesetzt, daß sich die französischsprachige Erzieherin mit nach Altersgruppen getrennten Kleingruppen in einem separaten Raum beschäftigt, wobei hierfür ein Zeitplan aufgestellt wurde, der die regelmäßigen « Gruppenstunden » gewährleistet.

Die französischsprachigen Erzieherinnen sprechen mit den Kindern überwiegend Französisch; Deutsch wurde von ihnen hauptsächlich während der Anfangsphase verwendet. (Vgl. 4.2.1) Die Kinder in den untersuchten Kindergärten haben zwar nicht alle Deutsch als Muttersprache, doch sind in den beobachteten Gruppen keine französisch- oder zweisprachigen Kinder, sondern einzelne Kinder unterschiedlicher, meist arabischer Herkunft, die jedoch im Kindergarten ausschließlich Deutsch sprechen. Mit der französischsprachigen Erzieherin wird überwiegend Deutsch gesprochen, worauf diese auf Französisch reagiert. Eine Ausnahme davon

wurde, wie oben erwähnt, in der Anfangsphase gemacht und kam auch später in einzelnen Fällen vor.

Gegen Ende der Beobachtungsphase konnten schon vereinzelte spontane Äußerungen der Kinder auf Französisch festgestellt werden, wobei es sich hauptsächlich um Begrüßung und Verabschiedung handelte. Demgegenüber steht eine wachsende Zahl französischer Äußerungen der Kinder in der Kommunikation mit der Erzieherin, wenn diese gezielte Fragen stellt oder bei französischen Spielen.

3.2.1.2 Voie Spécifique Mosellane

In den Écoles maternelles der Voie Spécifique Mosellane betreut jeweils eine einzige Erzieherin die Kinder der Grande Section und ist damit auch für die Vermittlung der deutschen Sprache zuständig. Die dadurch fehlende Trennung der Sprachen (vgl. 2.3.3) wird in beiden Fällen durch die Wahl eines bestimmten Zeitpunktes für die « Deutschstunde » ausgeglichen. Während dieses Zeitraums spricht die Erzieherin mit den Kindern ausschließlich Deutsch, Ausnahmen kommen lediglich dann vor, wenn der Kontext unterbrochen wird. Dies kann zum Beispiel durch eine Störung von außen der Fall sein, etwa wenn die Kinder der Moyenne Section, die sich im selben Raum befinden, zu unruhig werden.

Die Kinder, die fast alle (noch) einsprachige Franzosen sind (Ausnahmen sind unter 3.2.1.4 dargestellt), sprechen untereinander ausschließlich Französisch; auch spontane Äußerungen, die an die Erzieherin gerichtet sind, erfolgen auf Französisch. Deutsch wird von diesen Kindern lediglich dann benutzt, wenn die Erzieherin sie direkt auf Deutsch anspricht und sie wissen, welche Antwort von ihnen erwartet wird.

3.2.1.3 ABCM

Anders als in den anderen Modellen sind im ABCM-Kindergarten die Sprachen sowohl zeitlich als auch personell rigoros getrennt; hier wird dem Prinzip Ronjats « eine Person – eine Sprache » am direktesten Folge geleistet. So werden die Klassen am Vormittag ausschließlich von deutschen Erzieherinnen betreut, nachmittags (und am Samstagvormittag) von französischen Erzieherinnen. Dabei achten die einen wie die anderen strikt darauf, mit den Kindern nur ihre jeweilige Sprache zu benutzen. Wie die Erzieherinnen der anderen Modelle auch reagieren sie auf an sie gerichtete Äußerungen der Kinder, wenn diese in der anderen Sprache (der Muttersprache des jeweiligen Kindes) erfolgen. Lediglich in der Moyenne Section, wie bereits erwähnt, ging die deutsche Erzieherin gegen Ende der Beobachtungsphase dazu über, vorzugeben, französische Äußerungen bestimmter, regelmäßig vorkommender Situationen nicht zu verstehen und nur auf deutsche Äußerungen zu reagieren.

Die Verteilung der Sprachen bei den Kindern ist in diesem Fall komplexer als in den anderen Modellen, da die Klassen zwar überwiegend aus französischsprachigen Kindern bestehen, sich jedoch mehrere deutsch- und zweisprachige Kinder darunter befinden. Grundsätzlich kann jedoch festgehalten werden, daß die französischsprachigen Kinder untereinander Französisch und die deutschsprachigen Kinder Deutsch sprechen. Die zweisprachigen Kinder sprechen Deutsch mit deutschsprachigen und Französisch mit französischsprachigen Kindern. Welche Sprache zweisprachige Kinder untereinander verwenden, konnte leider nicht festgestellt werden, da zweisprachige Kinder nie unter sich beobachtet wurden, sondern immer noch mindestens ein anderes Kind dabei war. Bei zweisprachigen Geschwisterkindern hängt die Wahl der Sprache jedoch sicherlich in erster Linie von der in der Familie praktizierten Sprachverteilung ab.

Besonders in der Anfangsphase fand der sprachliche Teil der Kommunikation zwischen einsprachigen französischen und deutschen Kindern in der jeweiligen Muttersprache statt, wurde aber zumeist durch para- und außersprachliche Mittel unterstützt, die, wenn es zu einer Verständigung kam, den Hauptanteil der kognitiven Information trugen. Im Verlauf des Untersuchungszeitraumes nahm die Zahl beobachteter Kommunikationssituationen zu, so bei den in der Minderheit befindlichen deutschsprachigen Kindern der Petite Section, die begannen, französischsprachigen Kindern gegenüber französische Äußerungen zu verwenden.

Gegenüber den Erzieherinnen sprechen die Kinder meistens ihre Muttersprache bzw. die zweisprachigen Kinder die Sprache der Erzieherin. Jedoch war im Laufe des Beobachtungszeitraumes festzustellen, daß die französischsprachigen Kinder der Moyenne Section anfangen, die deutsche Erzieherin auf Deutsch anzusprechen.²³⁰ Detailliertere Darstellungen folgen unter 4.2.

3.2.1.4 Sonderfälle

An dieser Stelle soll kurz auf die Sonderfälle eingegangen werden, die sich im Rahmen der konkreten Beobachtungen präsentierten. Als Sonderfälle werden hier Kinder bezeichnet, die sich nicht in die oben dargestellten Konstellationen einordnen lassen und die deshalb gesondert behandelt werden, weil sie zum Teil interessante Erkenntnisse bieten.

Zunächst sind zwei Kinder aus der Voie Spécifique Mosellane zu nennen, die sich insofern von den anderen unterscheiden, als sie außereuropäische Muttersprachen haben und somit Französisch für sie Zweit- und Deutsch Drittsprache ist (unter Umständen sogar Dritt- und

²³⁰ Persönliche Anmerkung: Da ich mich in diesen Gruppen an den Aktivitäten der Kinder beteiligte, wobei ich mich an die vorgegebene Sprachverteilung der Erzieherinnen hielt, bezieht sich ein Teil der Beobachtungen auch auf die Kommunikation der Kinder mit mir. Da ich überwiegend während der deutschsprachigen Zeit anwesend war, teilten mich die Kinder als deutschsprachig ein, was zu der entsprechenden Sprachwahl des

Viertsprache). Das eine der beiden Kinder nimmt wie die französischen Kinder seit Anfang des Schuljahres am « Deutschunterricht » teil. Bei ihm konnte beobachtet werden, daß es weniger Schwierigkeiten mit deutschen Äußerungen zu haben schien als die Mehrheit der französischen Kinder in seiner Gruppe. Das andere Kind ist erst kurz vor Ende des Beobachtungszeitraumes zu der Gruppe gekommen. Bei ihm fiel auf, daß seine Beteiligung an den Aktivitäten der « Deutschstunde » bereits nach wenigen Tagen dem der anderen Kinder in der Gruppe gleichkam. Bei beiden Kindern ist davon auszugehen, daß der « Deutschunterricht » ihren ersten näheren Kontakt mit der deutschen Sprache darstellt.

Ebenfalls in einer Gruppe der Voie Spécifique Mosellane ist ein Kind, das vermutlich ²³¹ aus einer Familie kommt, in der Dialekt gesprochen wird. Dieses Kind fiel dadurch auf, daß es sich bei den auf Deutsch durchgeführten Aktivitäten immer freiwillig zur Übernahme von Rollen, bei denen Deutsch zu sprechen war, meldete und dann auch weniger Schwierigkeiten beim Sprechen (wobei dies meist im Nachsprechen von schon bekannten Texten, Reimen etc. bestand) hatte als die meisten anderen Kinder in der Gruppe. Auch schien dieses Kind die deutschen Anweisungen zu den Aktivitäten schneller zu verstehen. Dabei wurde wiederholt beobachtet, wie dieses Kind einem Kind, das an der Reihe war, etwas auf Deutsch zu sagen, aber zögerte, die richtige Antwort vorsagte, allerdings auf Französisch.

Schließlich ist in einer Gruppe der Voie Spécifique Mosellane auch ein deutsches Kind, das im vierten Jahr in der französischen École maternelle ist, sich also seit über drei Jahren in einem ausschließlich französischen Umfeld befindet. Bei diesem Kind ist neben einer regen Beteiligung während der « Deutschstunde » vor allem die Wahl der Sprache interessant. Während es mit den anderen Kindern ausschließlich Französisch spricht, so hängt seine Sprachwahl in der Kommunikation mit der Erzieherin vom Kontext ab. Im Zusammenhang mit der auf Deutsch durchgeführten Aktivität spricht sowohl das Kind mit der Erzieherin als auch diese mit dem Kind – wie auch mit allen anderen – Deutsch. Äußerungen, die nicht in unmittelbarem Zusammenhang mit der Aktivität stehen, erfolgen jedoch von beiden Seiten auf Französisch. Bei einer Aktivität etwa, deren Aufgabe darin bestand, daß die Kinder jeweils einer Papierfigur bestimmte Kleidungsstücke anziehen sollten, die die Erzieherin ihnen auf Deutsch nannte, bremste die Erzieherin wiederholt das deutsche Kind mit den Worten « pas toi », um so zu vermeiden, daß die anderen Kinder lediglich dieses Kind imitierten. Während einer anderen unter deutscher Anleitung der Erzieherin durchgeführten Aktivität, die im Ausmalen einer Figur mit verschiedenen Kleidungsstücken bestand, fragte das deutsche Kind

jeweiligen Kindes führte, soweit eine solche von ihm (schon) praktiziert wurde. In den entsprechenden Beispielen erscheint daher der « deutsche Beobachter ».

²³¹ Die Institutrice konnte diesbezüglich keine genaue Auskunft geben.

die Erzieherin auf Französisch, ob ein bestimmtes Teil noch zu einem der Kleidungsstücke gehöre.

Als letztes soll ein Kind aus einem der saarländischen Kindergärten genannt werden, das zuvor bereits mehrere Jahre in eine französische École maternelle gegangen war. Dieses Kind fiel, wie die beiden schon erwähnten deutsch- bzw. dialektsprachigen Kinder in den Écoles maternelles, besonders durch seine lebhafte Beteiligung an den französischsprachigen Aktivitäten des Stuhlkreises auf. Darüber hinaus war zu beobachten, daß es, etwa bei einem Spiel, an dem die französischsprachige Erzieherin teilnahm und Französisch sprach, von sich aus kurze Fragen, die sich auf das Spiel bezogen, auf Französisch stellte. Auch antwortete es bereitwillig mit den entsprechenden französischen Wörtern auf die von der Erzieherin auf Französisch gezielt gestellten Fragen.

3.2.2 Vermittlung

Unter 2.3.3 wurde dargestellt, welche Merkmale den frühen Erwerb einer zweiten Sprache kennzeichnen und wie diese zur Sprachvermittlung im Kindergarten genutzt werden können. In diesem Abschnitt soll untersucht werden, inwiefern diese Merkmale in den beobachteten Einrichtungen berücksichtigt und wie sie umgesetzt werden.

3.2.2.1 Spiel

Der erste unter 2.3.3 genannte Faktor ist das Spiel. Im Kindergarten ist zunächst alles Spiel. Daher brauchen sich die Erzieherinnen keine besonderen « Tricks » auszudenken, um die Kinder zum Spielen zu bewegen, da sie von sich aus alles noch als Spiel betrachten. Hier gilt es lediglich, die Kinder nicht von den Spielen der anderssprachigen Erzieherin « abzuschrecken », weil diese in einer für sie noch größtenteils unverständlichen Sprache spricht. Diesem Hindernis sind die Erzieherinnen in den saarländischen Kindergärten, wie im vorhergehenden Abschnitt erwähnt, größtenteils dadurch begegnet, daß sie in der Anfangsphase noch vielfach Deutsch sprachen oder deutsche und französische Äußerungen parallel verwendeten. In den Écoles maternelles der Voie Spécifique Mosellane stellt sich das Problem nicht in dem gleichen Maße, da hier der « Deutschunterricht » mehr als Frontalunterricht gestaltet ist, an dem die Gruppe geschlossen teilnimmt. Die aktive Beteiligung der Kinder bestand vor allem in der Anfangsphase in erster Linie in der Wiederholung von Reimen, Liedern und kurzen, oft nur aus einem oder zwei Wörtern bestehenden Äußerungen. Kinder, die schneller begreifen oder von zu Hause einen Vorteil mitbringen (wie die Kinder der unter 3.2.1.4 dargestellten Sonderfälle), können so den anderen als Imitationsmodelle dienen, solange diese noch nicht ausreichend verstehen.

Im ABCM-Kindergarten schließlich ist die Situation eine Art Kombination der beiden vorhergehenden Modelle: Während des freien Spiels, mit dem der Vor- und der Nachmittag beginnen, brauchen die Kinder sich nicht mit der anderssprachigen Erzieherin zu beschäftigen. Dies ist nicht für den Zweitspracherwerb erforderlich, da im Anschluß Aktivitäten stattfinden, an denen die Gruppe geschlossen teilnimmt und die – je nach Tageszeit – ausschließlich von der Erzieherin der einen oder anderen Sprache geleitet werden, wobei diese sich strikt daran hält, nur ihre Sprache zu verwenden.

Ein Beispiel, das die Wirkung der Spielsituation demonstriert, konnte in der PS des ABCM-Kindergartens beobachtet werden: Dort wird die Anwesenheit der Kinder in einem Spiel überprüft, bei dem Kärtchen in Form von Äpfeln mit Foto und Namen jedes Kindes eine wichtige Rolle spielen. Wenn alle Kinder an den Tischen sitzen, darf eins nach vorne gehen, ein Kärtchen ziehen und fragen: « (Name), bist du da? » Das angesprochene Kind antwortet mit « Ja, ich bin da. » und darf dann sein Kärtchen an den « Apfelbaum » hängen. Erfolgte dieses Spiel mit der deutschen Erzieherin, so war in der Anfangsphase noch häufig deren Hilfe durch Vorsprechen bzw. Nachfragen erforderlich, im Laufe der Zeit jedoch immer seltener. Zum Ende des Untersuchungszeitraums konnte beobachtet werden, daß während dieses Spiels französische Kinder, die nicht an der Reihe waren, anderen französischen Kindern, mit denen sie sonst Französisch sprechen, die Frage « (Name), bist du da? » zuriefen. Hier bewirkt die « Spielregel », daß während der Anwesenheitsüberprüfung Deutsch gesprochen wird, eine vorübergehende Aufhebung der Sprachenwahl der Alltagssituation in der Gruppe.

3.2.2.2 Imitation

Die kindliche Fähigkeit zur Imitation, die schon bei Kleinkindern im sogenannten « Nachplappern »²³² zum Einsatz kommt, ist bei der Vermittlung einer Zweitsprache im Kindergarten vor allem hinsichtlich der Aussprache der neuen, unbekannten Laute von Bedeutung. Dabei spielt es zunächst eine untergeordnete Rolle, ob die Kinder den Sinn dieser Äußerungen erfassen oder nicht, denn es geht in erster Linie darum, die Kinder dazu zu bewegen, sich in der neuen Sprache zu äußern. Dies ist eine Phase, die im Verlauf des natürlichen Spracherwerbs erst nach einem gewissen Zeitraum einsetzt, in dem das Kind die Sprache zwar um sich herum hört, selber jedoch noch keine Äußerungen von sich gibt, die als Sprache bezeichnet werden können. Um das Einsetzen dieser Phase zu beschleunigen, werden die Kinder von Anfang an mit einfachen Liedern, Abzähl- und anderen Reimen vertraut gemacht, die regelmäßig wiederholt werden. Zwar sollte dabei versucht werden, den Kindern den Inhalt dieser Lieder und Reime verständlich zu machen, doch ist es noch nicht erforderlich, daß die

²³² Fröhlich-Ward, Leonora, M.A., in: Gompf, Gundi (Hrsgn.), 1990, S. 66

Kinder den gesamten Sinn erfassen (auch angesichts der Tatsache, daß Reime vielfach Nonsens beinhalten). In dem Maße, in dem die Komplexität der neueingeführten Lieder und Reime mit der Zeit zunimmt, sollte jedoch versucht werden, den Sinn zu vermitteln. In diese Kategorie gehört auch das « Ritual » der Anwesenheitsüberprüfung, bei dem die Kinder lernen, in der jeweils anderen Sprache mit « Je suis là » bzw. « Ich bin da » zu antworten. Auch können hier einfache Dialogspiele eingeführt werden, bei denen der Inhalt der Äußerungen durch die Handlungen unterstützt wird, wie etwa bei einer Begrüßungssituation mit Klopfen, Türöffnen und Händeschütteln bzw. « la bise ».

Diese Methode der Imitation wird in allen untersuchten Kindergärten und Écoles maternelles angewandt, wobei sie in den Écoles maternelles der Voie Spécifique Mosellane besonders in der Anfangsphase eine entscheidende Rolle spielt, da die Vermittlung der deutschen Sprache sich in diesem Modell fast ausschließlich auf eine dem Stuhlkreis in den saarländischen Einrichtungen vergleichbaren Situation beschränkt.

3.2.2.3 Motivation

Der Faktor der Motivation soll an dieser Stelle nur kurz angesprochen werden, da auf ihn bereits im Abschnitt 3.2.1 eingegangen wurde in Bezug auf die Verteilung der Sprachen. Die Kinder werden dadurch zum Erwerb der neuen Sprache motiviert, daß sie an Aktivitäten teilnehmen, die von der anderssprachigen Erzieherin durchgeführt werden. Dabei spielt die Trennung der Sprachen insofern eine Rolle, als die Notwendigkeit zur Motivation in geringerem Maße erforderlich ist, wenn die anderssprachige Erzieherin mit den Kindern allein ist und diese so nicht die Wahl haben, nicht an deren Aktivitäten teilzunehmen. Demzufolge ist die Motivation dort am wichtigsten, wo die Kinder wählen können, im konkreten Fall also in den saarländischen Kindergärten. Doch werden auch hier, wie unter 3.2.1.1 erwähnt, entsprechende Situationen geschaffen, zum einen durch die Kleingruppen, zum anderen dadurch, daß die französischsprachige Erzieherin einen Teil des Stuhlkreises gestaltet.

4 Konkrete Beobachtungen

In diesem Kapitel soll die Kommunikation in der Nachbarsprache anhand der in den verschiedenen Einrichtungen festgehaltenen Beobachtungen untersucht werden. Bevor jedoch die konkreten Fälle betrachtet werden, soll zunächst ein kurzer Überblick über die Stadien erfolgen, die beim frühen Zweitspracherwerb im Kindergarten unterschieden wurden.

Im Anschluß an die Untersuchung der Kommunikationssituationen wird auf Fehler und Korrekturen im Zweitspracherwerb eingegangen, weiterhin auf Lernresultate. Abschließend soll eine im ABCM-Kindergarten durchgeführte Fragebogenaktion dargestellt werden, die Einblicke vermittelt in die Einstellung der ABCM-Eltern zur frühen Zweisprachigkeit ihrer Kinder.

4.1 Phasen des Zweitspracherwerbs

Wie am Ende von 1.2.1 erwähnt, können auch im Zweitspracherwerb bestimmte Phasen unterschieden werden. Diese Phasen sollen im folgenden, soweit sie während des Beobachtungszeitraumes festgehalten werden konnten, dargestellt werden.

Am Beginn des Zweitspracherwerbs steht die Phase des Nichtverstehens. Die Kinder, die zum ersten Mal mit dem neuen Code in direkten Kontakt kommen, können dessen *images* keine *concepts* zuordnen. Um dem entgegenzuwirken, haben deshalb die Erzieherinnen in der Anfangsphase auf die in der Folge unter 4.2.1 dargestellten Methoden zurückgegriffen.

Nach und nach beginnen die Kinder, bestimmte *images* des neuen Codes den entsprechenden *concepts* richtig zuzuordnen und damit die kognitive Information der anderssprachigen Äußerungen zu erfassen. Dies ist die Phase, in der sie zwar schon durch den perlokutiven Akt, entweder in Form einer außersprachlichen Reaktion oder einer Äußerung in ihrer Muttersprache, zeigen, daß sie die anderssprachige Äußerung verstanden haben, jedoch selber die für sie neue Sprache noch nicht verwenden. (Hierzu vgl. Beispiel 12)

Dies kann auch beobachtet werden, wenn sich die Kinder schon in einem Stadium befinden, in dem sie bereits Äußerungen in der neuen Sprache produzieren, ihre Kenntnisse dieser Sprache aber noch nicht ausreichen, die kognitive Information zu übermitteln.

Beispiel 1: Während des Spielkreises holt sich das Kind M. die Erlaubnis, auf die Toilette zu gehen. Kurz darauf will ein zweites Kind auf die Toilette gehen. Die französische Erzieherin hält das Kind mit einer Geste zurück und sagt dabei zu ihm: « Non, tu attends que M. soit revenu ! » Ein anderes Kind, das neben ihr sitzt, sagt darauf erstaunt: « Aber wir haben doch drei Toiletten! »

Beispiel 2: Die französische Erzieherin hat ein Mädchen als Clown geschminkt: « Voilà Monsieur le clown (französische Aussprache) ! » Mehrere Kinder, die beim Schminken zugeschaut haben, sagen daraufhin: « Frau Clown (deutsche Aussprache)! »

Die nächste Phase ist gekennzeichnet durch Einwortäußerungen der Kinder in der neuen Sprache. Diese Äußerungen können isoliert oder in Verbindung mit muttersprachlichen Elementen auftreten (Sprachmischung), spontan oder als Reaktion auf eine Äußerung der Erzieherin. Eine solche Einwortäußerung kann also in der Begrüßung « Bonjour ! » der französischen Erzieherin durch ein deutsches Kind bei dessen morgendlicher Ankunft im Kindergarten bestehen. Ebenso dazu gehört das « Auf Wiedersehen! », das die französischen Kinder dem deutschen Beobachter bei dessen Verlassen der Gruppe auf Aufforderung der Erzieherin zurufen. Weitere Einwortäußerungen sind in den Beispielen 22, 23, 25, 31 und 34 in den Abschnitten 4.2 und 4.3 zu finden.

Die Phasen der Mehrwortsätze sowie der komplexeren Satzstrukturen konnten während des Beobachtungszeitraumes nur im ABCM-Kindergarten sowie bei dem deutschen Kind in der französischen Gruppe (vgl. 3.2.1.4) beobachtet werden; bei den anderen Kindern bestanden längere Äußerungen in der neuen Sprache noch in der Wiederholung von Äußerungen der Erzieherin, Liedern oder Reimen.

Beispiel 3: Die französischen Kinder ziehen einer Pappfigur nach auf Deutsch erfolgreicher Anweisung der Erzieherin verschiedene Kleidungsstücke an. Das deutschsprachige Kind in dieser Gruppe fragt die Erzieherin: « Maîtresse, qu'est-ce qu'on fait avec la robe ? »

Beispiel 4: Beim Frühstück im ABCM-Kindergarten sagt plötzlich ein deutsches Kind laut zu seinem französischen Spielkameraden: « Ma maman est pas méchant ! »

Beispiel 5: Ein französisches Kind ist gerade in seine Klasse im ABCM-Kindergarten gekommen. Sein deutscher Spielkamerad sieht dessen Vater draußen weggehen und sagt zu ihm, in Richtung des Vaters zeigend: « Ton papa là ! »

Beispiel 6: An einem Nachmittag (mit der französischen Erzieherin) im ABCM-Kindergarten werden zwei französische Kinder von ihrer Mutter gebracht. Während diese noch mit der Erzieherin auf Französisch spricht, holt das ältere der beiden Kinder aus einer Spielzeugkiste zwei Figuren und zeigt sie ihr: « Das sind die Löwen und das die Tiger. »

Beispiel 7: Ein deutsches Kind und sein französischer Spielkamerad haben beide einen Spielzeugtelefonhörer oder etwas Ähnliches am Ohr; nebeneinanderstehend sprechen sie leise in die « Telefonhörer ». Plötzlich wird das deutsche Kind dabei lauter: « Pas là ma maman ! Ma maman est pas là ! »

Vgl. hierzu auch die Beispiele 19, 24, 27, 28 im Abschnitt 4.2 und Beispiel 35 im Abschnitt 4.3.

Anschließende Phasen des Zweitspracherwerbs konnten aufgrund des begrenzten Beobachtungszeitraums bei den ursprünglich einsprachigen Kindern nicht festgestellt werden. Lediglich die von zu Hause aus zweisprachig aufwachsenden Kinder, die einen « Vorsprung » im Erwerb der zweiten Sprache haben, können einen Ausblick auf die weitere Entwicklung geben. Soweit hier Beobachtungen festgehalten und verglichen werden konnten, hielten sich die beiden Sprachen etwa die Waage und entsprachen dem Niveau der einsprachigen Kinder in deren Muttersprache.

4.2 Kommunikation

Bei der sprachlichen Kommunikation in den untersuchten Einrichtungen, an der die neue Sprache beteiligt ist, können drei Konstellationen unterschieden werden, die für diese Untersuchung von Interesse sind. So gibt es erstens die Kommunikation zwischen der anderssprachigen Erzieherin und den Kindern, bei der der Impuls von der Erzieherin ausgeht. Gerade umgekehrt ist es im zweiten Fall, der Kommunikation zwischen den Kindern und der anderssprachigen Erzieherin, in dem die Initiative bei den Kindern liegt. Die letzte Konstellation schließlich besteht in der Kommunikation von Kindern verschiedener Muttersprachen untereinander, wobei sich die Untersuchung hier auf deutsch- bzw. französischsprachige Kinder bezieht.

4.2.1 Kommunikation der Erzieherin mit den Kindern in der neuen Sprache

In der Anfangsphase der Kommunikation mit den Kindern in der für sie neuen Sprache mußten die Erzieherinnen davon ausgehen, daß die kognitive Information durch sprachliche Mittel allein nicht an die Kinder zu übermitteln war, da diese (noch) nicht über den entsprechenden Code verfügten. Deshalb griffen sie zum Teil auf den den Kindern vertrauten Code, d.h. deren Muttersprache, zurück, wobei sie gleichbedeutende Äußerungen in beiden Sprachen nebeneinanderstellten.

Beispiel 8: Die französische Erzieherin sagt zu einem deutschen Kind: « Geh dir die Hände waschen! – Va te laver les mains ! »

Eine andere Methode, derer sich die Erzieherinnen bedienten, ist die Begleitung der sprachlichen Äußerung durch parasprachliche Mittel in Form von Gestik und Mimik. Unterstützend hinzu kommt als außersprachliches Mittel die Situation, die ebenso wie Gestik und Mimik den Inhalt der sprachlichen Äußerung zu verdeutlichen hilft.

Jedoch muß gerade in der Anfangsphase, während der die sprachliche Äußerung den geringsten Anteil an der erfolgreichen Übermittlung der kognitiven Information hat, darauf geachtet werden, daß die para- und außersprachlichen Mittel so eindeutig wie nur möglich sind. Denn lassen sie mehrere Deutungen zu, kann dies die Illokution behindern und so die Perlokution in eine falsche Richtung lenken. Das Verständnis der sprachlichen Äußerung und damit der Spracherwerb werden zusätzlich erschwert.

Beispiel 9: Die französischsprachige Erzieherin fragt ein deutsches Kind, wobei sie auf den Frühstückstisch zeigt: « Tu as déjà mangé ? » Das Kind nickt und setzt sich zum Frühstück.

Eine weitere und in der Sprachvermittlung unverzichtbare Methode, die kognitive Information einer sprachlichen Äußerung in dem für die Empfänger noch fremden Code zu vermit-

teln, ist die häufige Wiederholung. Hierfür bieten sich in der Anfangsphase neben Liedern und Reimen besonders Situationen an, die den Kindern in ihrer Muttersprache vertraut sind. Wenn die Erzieherin hier mit einfachen kurzen Äußerungen beginnt, ermöglicht sie den Kindern, die kognitive Information dadurch zu erfassen, daß sie mit Hilfe der para- und außersprachlichen Mittel (Mimik und Gestik bzw. Situation) die *image* der neuen Sprache dem *concept* zuordnen, das der muttersprachlichen *image* entspricht. Beispiele hierfür sind die Begrüßung durch « Guten Tag! » bzw. « Bonjour ! » und die Verabschiedung mit « Auf Wiedersehen! » bzw. « Au revoir ! » oder die Anwesenheitsüberprüfung mit « Je suis là » bzw. « Ich bin da » in der jeweils anderen Sprache.

Diese Methode kann aufgrund der zunehmenden Komplexität der sprachlichen Äußerungen sowie der in ihnen enthaltenen kognitiven Information nur in der Anfangsphase bzw. nur auf stark vereinfachte Situationen erfolgreich angewandt werden, da mit zunehmender Komplexität die Identifikation des *concept* allein auf Basis der para- und außersprachlichen Mittel nicht mehr eindeutig möglich ist und so zu Fehlinterpretationen wie im Beispiel 9 führen kann.

Durch die Wiederholung richtig verstandener einfacher Äußerungen wird erreicht, daß diese als zweite *image* neben der muttersprachlichen zu dem entsprechenden *concept* gefestigt werden. Dabei ist zu beobachten, daß die Unterscheidung und Zuordnung der *images* zu den beiden verschiedenen Codes bzw. den Sprechern, die sie vertreten, von den Kindern durchgeführt wird.

Beispiel 10: Das deutsche Kind J. kommt morgens in den deutschen Kindergarten. Die französische Erzieherin: « Bonjour, J. ! » J.: « Bonjour ! » Die deutsche Erzieherin: « Morgen, J.! » J.: « Morgen! »

Beispiel 11: Ein deutsches Kind wird mittags aus dem deutschen Kindergarten abgeholt. Das Kind zur französischen Erzieherin: « Au revoir ! » Die französische Erzieherin: « Du sagst auch au revoir zu Ch. (deutsche Erzieherin)! » Das Kind zur deutschen Erzieherin: « Tschüß! »

Durch den schrittweisen Ausbau der sprachlichen Äußerungen, begleitet von para- und außersprachlichen Mitteln, und ihre häufige Wiederholung wird das Verständnis der Kinder nach und nach erweitert. In dem Maße, wie die Kinder eine anderssprachige *image* dem richtigen *concept* zuordnen, treten die parasprachlichen Mittel (Mimik, Gestik) in den Hintergrund, die sprachlichen Äußerungen selber tragen den Hauptanteil der kognitiven Information.

Woran ist aber zu erkennen, daß die Kinder tatsächlich den Inhalt der sprachlichen Äußerung richtig erfassen? Dies ist zum einen daraus zu ersehen, daß sie die entsprechende sprachliche Äußerung richtig anwenden, also z.B. zur Begrüßung « Bonjour ! » und nicht « Au revoir ! » sagen. Zum anderen kommt das richtige Verständnis auch schon zum Ausdruck, bevor die Kinder anfangen, selber Äußerungen in der neuen Sprache zu produzieren, nämlich durch den perlokutiven Akt in Form ihrer Reaktion auf eine sprachliche Äußerung der anderssprachigen

Erzieherin. Kann diese Reaktion durch eine Äußerung in derselben Sprache erfolgen (wie etwa die Meldung bei der Anwesenheitsüberprüfung), so ist es, gerade in der ersten Zeit, häufiger, daß die Perlokution in der Muttersprache oder außersprachlich durch eine Handlung erfolgt.

Beispiel 12: Am Frühstückstisch bittet die französische Erzieherin ein Kind: « Tu me passes le beurre, s'il te plaît ? » Das Kind reicht ihr die Butter.

Die gleiche Situation spielt sich mit einem anderen Kind ab. Dieses Kind reagiert lediglich mit einem verunsicherten Blick in Richtung der Erzieherin.

Beispiel 13: Die französische Erzieherin bittet ein deutsches Kind: « Tu me cherches la poubelle ? » Dabei guckt sie das Kind fragend an. Das Kind: « Ja, ich weiß, was du meinst! » und holt den Papierkorb.

Beispiel 13 illustriert gleichzeitig auch die Rolle des parasprachlichen Mittels der Mimik in der Kommunikation.

Ein weiteres Zeichen dafür, daß der Inhalt der sprachlichen Äußerung erfaßt wurde, kann in ihrer (sinngemäßen) Übersetzung durch ein Kind bestehen.

Beispiel 14: In der Kleingruppe droht die französische Erzieherin einem sehr unruhigen Kind: « Ça suffit, je te mets dehors ! » Ein deutsches Kind: « ...dann mußt du vor die Tür gehen (und darfst nie wieder mitspielen)! »

Beispiel 15: Die französischen Kinder ziehen einer Pappfigur nach auf Deutsch erfolgreicher Anweisung der Erzieherin verschiedene Kleidungsstücke an. Die Erzieherin fragt: « Wo sind die Handschuhe? » Ein Kind: « Cherchez les gants ! »

Beispiel 16: In einer französischen Gruppe sind während des Frontalunterrichts ein paar Kinder aufgestanden. Die Erzieherin fordert sie mit einer begleitenden Geste auf: « Setzt euch! » Ein Kind: « Assis, assis, tout le monde ! »

Wenn die Kinder den Inhalt einer sprachlichen Äußerung nicht verstanden haben oder unsicher sind, versuchen sie oft, sich durch eine Rückfrage (mehr) Klarheit zu verschaffen. Auf solche Rückfragen kann die Erzieherin unterschiedlich reagieren.

- Sie kann die gleiche Äußerung wiederholen, sie aber diesmal stärker durch parasprachliche Mittel, besonders Gestik, unterstützen.
- Sie kann, wenn die Rückfrage zeigt, daß das Kind bereits richtig verstanden hat, die Äußerung durch ein Ja/Oui und ein Nicken sowie eine eventuelle Wiederholung (in derselben Sprache) bestätigen.
- Sie kann – dies wird, wie bereits dargestellt, vor allem in der Anfangsphase praktiziert – die ursprüngliche Äußerung wiederholen unter Hinzufügung der gleichbedeutenden Äußerung in der Muttersprache des Kindes.

Beispiel 17: Die französische Erzieherin schneidet eine Figur aus Pappe aus und gibt sie einem deutschen Kind. Das Kind fragt sie: « Ausmalen? » Die Erzieherin: « Oui, si tu veux. » Kurz darauf fragt das Kind noch einmal nach. Die Erzieherin antwortet: « Wenn du willst. Si tu veux. »

- Sie kann versuchen, die kognitive Information der Äußerung in vereinfachter Formulierung zu übermitteln und diese eventuell durch parasprachliche Mittel ergänzen.

Beispiel 18: Vor dem Turnen einer deutschen Gruppe ist ein Teil der Kinder mit der französischen Erzieherin in einem Umkleideraum. Einige Kinder sind bereits umgezogen und stehen an der Tür.

1. Kind: « Können wir jetzt reingehen? »

Erzieherin: « Si tu fermes ta bouche, on y va ! »

2. Kind: « Was heißt das? »

Erzieherin: « Fermez la bouche ! » und legt den Finger über den Mund.

3. Kind: « Leise sein! »

Die Erzieherin hat also unterschiedliche Möglichkeiten, den Kindern die kognitive Information ihrer sprachlichen Äußerungen zu übermitteln und ihnen das Verständnis zu erleichtern. Dabei kann sie sich an der Situation und dem Verständnisniveau der Kinder orientieren und die entsprechenden Hilfestellungen geben oder sie, wenn sie nicht mehr erforderlich erscheinen, weglassen. Auf diese Weise wird eine progressive Erweiterung des Verständnisses der Kinder erreicht, wobei früher oder später die Kinder anfangen werden, Äußerungen in der neuen Sprache zu produzieren, zunächst nur auf gezielte Aufforderung der Erzieherin, aber mit der Zeit auch von sich aus. Dieser Aspekt der Kommunikation zwischen den Kindern und der Erzieherin soll als nächstes untersucht werden.

4.2.2 Kommunikation der Kinder mit der anderssprachigen Erzieherin

Wie unter 3.2.1 bereits dargestellt wurde, sprechen die Kinder auch mit der anderssprachigen Erzieherin in ihrer Muttersprache. Da diese zwar in der anderen Sprache reagiert, aber nicht vorgibt, die Äußerungen der Kinder nicht zu verstehen, besteht für die Kinder wenig Anlaß, von sich aus zu versuchen, in der für sie neuen Sprache mit der Erzieherin zu sprechen (vgl. 2.3.3). Deshalb ist es nicht weiter erstaunlich, daß während des Beobachtungszeitraumes Äußerungen der Kinder, die an die anderssprachige Erzieherin gerichtet waren, zum größten Teil nur dann in deren Sprache erfolgten, wenn es sich entweder um die oben dargestellten einfachen Äußerungen wie Begrüßung und Verabschiedung handelte oder wenn sie als Antwort auf eine gezielte Frage oder Aufforderung der Erzieherin in einem in der neuen Sprache schon bekannten Kontext erfolgten.

Beispiel 19: Die französische Erzieherin arbeitet mit einer Kleingruppe, spricht ein Kind an: « Je m'appelle S. Et toi ? » Das Kind: « Je m'appelle A. »

An dieser Stelle sind auch die Lieder und Reime in der neuen Sprache zu nennen, die die Kinder durch häufige Wiederholung gelernt haben. Doch ist nur selten zu beobachten, daß in Liedern oder Reimen vermittelte Ausdrücke diesen entnommen und in der Kommunikation verwendet werden.

Beispiel 20: Nach dem Stuhlkreis räumen die Kinder einer deutschen Gruppe die Stühle weg. Dabei ruft ein Junge, der einen Stuhl trägt, plötzlich: « Poussez-vous ! Poussez-vous ! » (« Refrain » eines vorher im Stuhlkreis gespielten Rollenspiels)

Dieses Beispiel weist darauf hin, daß die Kinder doch in einem gewissen Maße die von der Erzieherin bei der Einführung eines neuen Liedes oder Reimes vermittelte Bedeutung erfaßt haben, die nicht immer unbedingt aus den das Lied bzw. den Reim begleitenden Spielhandlungen hervorgeht.

Leider erlaubte es der Zeitraum der Untersuchung in Verbindung mit den Gegebenheiten der einzelnen Modelle nicht, eine spätere Phase des Spracherwerbs in den Modellen des Saarland-Projektes und der Voie Spécifique Mosellane zu beobachten, weshalb sprachliche Äußerungen der Kinder an die anderssprachige Erzieherin, die von den Kindern ausgingen, lediglich im ABCM-Kindergarten festgehalten wurden, und selbst dort erst gegen Ende des Beobachtungszeitraumes.

Die Äußerungen in der neuen Sprache sind in dieser Phase des Spracherwerbs noch auf einzelne Wörter oder Ausdrücke beschränkt. Um komplexere Informationen zu übermitteln, ergänzten die Kinder diese auf verschiedene Weise: Zum einen nutzten sie parasprachliche Mittel zur Vollendung der Illokution, zum anderen vervollständigten sie die sprachliche Äußerung in ihrer Muttersprache. Bei letzterem kann es zu Sprachmischungen oder Interferenzen kommen (vgl. 1.3.2).

Beispiel 21: Der deutsche Beobachter schaut einem französischen Kind beim Spielen mit Knetgummi zu. Das französische Kind bittet den Beobachter, ihm einen Kuchen zu kneten, worauf dieser eingeht. Da kommt von der deutschen Erzieherin das Zeichen zum Aufräumen. Das französische Kind daraufhin zum deutschen Beobachter: « Encore ein! Ja? »

Beispiel 22: Das französische Kind hat selber einen Kuchen geknetet und Kerzen aus Knetgummi daraufgestellt. Es fordert den deutschen Beobachter auf: « Kuchen! Souffle! »

Beispiel 23: In der Pause auf dem Hof. Ein französisches Kind zieht den deutschen Beobachter am Ärmel: « Viens, viens! Komm! »

Beispiel 21 zeigt einen Fall von Interferenz, hier ist im französischen « encore un » der unbestimmte Artikel « un » (gâteau) durch das deutsche « ein » ersetzt worden, jedoch ohne die Flexion zu « einen » (Kuchen), die der vom deutschen Äquivalent geforderte Akkusativ verlangt.

Aus Beispiel 22 wird nicht eindeutig ersichtlich, ob es sich um eine Sprachmischung oder um Umschalten handelt. Da jedoch der deutschsprachige Teil der Äußerung im Gegensatz zum französischen aus grammatikalischer Sicht nicht vollständig ist, kann davon ausgegangen werden, daß es sich hier um eine Sprachmischung handelt.

Beispiel 23 schließlich zeigt eine Nebeneinanderstellung von Äußerungen in verschiedenen Sprachen, die jedoch den gleichen illokutiven Akt konstituieren, da sie die gleiche kognitive Information beinhalten. In diesem Fall kann man von einem Umschalten ausgehen, da die Äußerung in der Sprache des Sprechers jener in der Sprache des Empfängers vorangeht. Es ist anzunehmen, daß der Sprecher bewußt in die Sprache des Empfängers wechselt, in der er seine Nachricht wiederholt, um sicherzugehen, daß sie vom Empfänger verstanden wird und bei diesem den erwünschten perlokutiven Akt auslöst. Ein ähnliches Beispiel verdeutlicht dieses Vorgehen:

Beispiel 24: Ein französisches Kind fragt den deutschen Beobachter: « Les petits sont là ? » Der deutsche Beobachter versteht nicht, was das Kind meint, und signalisiert sein Unverständnis durch einen fragenden Blick an das Kind, das daraufhin fragt: « Die Kleinen da? »

In diesem Fall ist der deutsche Satz grammatikalisch zwar unvollständig, da das Verb fehlt, die kognitive Information ist jedoch auch ohne das Verb komplett. Sie entspricht der kognitiven Information der vorhergehenden französischen Äußerung. Der Sprecher hat bewußt von der einen Sprache zur anderen umgeschaltet, nachdem der Empfänger mit Hilfe parasprachlicher Mittel seinerseits die Information übermittelt hatte (Handlung, während der sich die Rollen von Sprecher und Empfänger umkehrten), daß er die erste Nachricht nicht verstanden hatte. Da die Äußerung des ursprünglichen Sprechers einen illokutiven Akt konstituierte, der darin bestand, als Perlokution vom Empfänger wiederum eine Information zu erhalten, versuchte er, die in seiner Äußerung enthaltene kognitive Information auf eine andere Weise zu übermitteln.

Obwohl die Kinder sich allein mit Hilfe ihrer Muttersprache der anderssprachigen Erzieherin verständlich machen können, beginnen sie ab einer gewissen Phase, auch von sich aus Äußerungen in der Sprache der Erzieherin zu verwenden. Dies kann damit in Zusammenhang gesetzt werden, daß die Kinder die Verwendung der für sie neuen Sprache sowohl durch die Erzieherin als auch von ihnen selbst als Spiel auffassen. Durch das Befolgen der « Spielregeln », also die Kommunikation mit der anderssprachigen Erzieherin in deren Sprache, nehmen sie am Spiel teil. Ein Beispiel dafür wurde bereits unter 3.2.2.1 dargestellt.

Doch wie sieht es aus, wenn Kinder unterschiedlicher Muttersprachen miteinander kommunizieren wollen?

4.2.3 Die Kommunikation zwischen Kindern unterschiedlicher Muttersprachen

Aufgrund der unter 3.2.1 dargestellten Zusammensetzung der in diese Untersuchung einbezogenen Gruppen und Klassen können, wie schon im vorhergehenden Abschnitt, wenn auch aus anderen Gründen, auch hier lediglich Beobachtungen aus dem ABCM-Kindergarten untersucht werden: In den anderen Einrichtungen verwenden infolge der überwiegenden Homogenität der jeweiligen Muttersprache die Kinder ausschließlich diese untereinander. Einzige Ausnahme hierzu stellt das deutschsprachige Kind in einer der Voie Spécifique Mosellane-Gruppen dar (vgl. 3.2.1.4), jedoch konnten in diesem Fall keine konkreten Äußerungen während der Beobachtung festgehalten werden.

Die Beobachtungen im ABCM-Kindergarten ergaben in der Anfangsphase folgendes Bild: In der MS blieben die deutschsprachigen Kinder beim Spielen vielfach unter sich, nur zweisprachige Kinder waren zum Teil einbezogen, so daß es hier seltener zu Kommunikation zwischen Kindern unterschiedlicher Muttersprachen kam. In der PS konnte dagegen keine solche « Aufspaltung » beobachtet werden, hier spielten deutsch-, französisch- und zweisprachige Kinder bunt gemischt. Dabei sprach jedes Kind zunächst in seiner Muttersprache, nur die zweisprachigen Kinder entsprechend in der ihres Kommunikationspartners.

Beispiel 25: An einem Tisch arbeiten mehrere Kinder mit Knetgummi. Alle sind französischsprachig, nur Y. ist zweisprachig. Der deutsche Beobachter schaut ihnen zu. Y. hat eine Figur geknetet, hält sie in Richtung der anderen Kinder hoch und sagt dazu: « Bateau ! » Dann wendet er sich an den Beobachter und zeigt ihm die Figur: « Schiff! »

Größere Verständigungsschwierigkeiten in der Kommunikation während dieser Phase konnten nicht festgestellt werden; dies dürfte auch darauf zurückzuführen sein, daß Kinder dieser Altersstufe (drei Jahre in der PS) für einen beträchtlichen Teil ihrer Kommunikation auf sprachliche Mittel verzichten können. Angesichts des noch begrenzten Wortschatzes auch in der Muttersprache und des ebenfalls relativ begrenzten Umfanges von Kommunikationssituationen im Kindergarten ist dies nicht weiter überraschend.

Jedoch ist dieser Zustand natürlich nicht statisch; im Gegenteil erwerben die Kinder im Laufe der Zeit mehr und mehr Erfahrungen, kognitives und sprachliches Wissen (in beiden Sprachen). Entsprechend waren in der späteren Beobachtungsphase Veränderungen in der Kommunikation zwischen den Kindern festzustellen. So begannen die einsprachigen Kinder, in die Kommunikation mit einsprachigen Kindern der anderen Sprache Elemente dieser Sprache einzufügen. Dabei handelte es sich zunächst noch um einzelne Wörter, die zum Teil in muttersprachliche Äußerungen eingebaut wurden (wie auch in der Kommunikation mit der anderssprachigen Erzieherin beobachtet wurde, vgl. 4.2.2); aber mit der Zeit werden auch komplexere Äußerungen in der neuen Sprache verwendet.

Beispiel 26: Die Kinder der MS sind in der Pause auf dem Hof. Zwei deutsche Kinder « greifen » sich ein französisches Kind und halten es fest. Das eine deutsche Kind sagt einen längeren Satz auf Deutsch zu dem anderen, darauf ruft das französische Kind: « Ja ja ja! »

Hier hat das französische Kind für den lokutiven Akt den Code seiner Kommunikationspartner gewählt, wobei allerdings der illokutive Akt (zumindest für den Beobachter) unklar blieb.

Beispiel 27: Ein deutsches Kind spielt mit einer Eisenbahn. Ein französisches Kind kommt und nimmt ihm die Eisenbahn weg. Das deutsche Kind holt sie sich wieder und ruft dabei: « Meine Eisenbahn! Das ist meine Eisenbahn! C'est à moi! C'est à moi! »

Im Beispiel 27 will das deutsche Kind die kognitive Information seiner sprachlichen Äußerung (« Das ist meine Eisenbahn! »), die durch die sie begleitende Handlung (das Wegnehmen der Eisenbahn) schon verstärkt wird, dem französischen Kind dadurch verdeutlichen, daß es dessen Code verwendet. Dabei versucht es, die kognitive Information seiner ursprünglichen Äußerung in dem anderen Code zu übermitteln. Vermutlich aufgrund mangelnden Vokabulars entspricht letztere zwar nicht in vollem Umfang der ursprünglichen Äußerung, ergänzt durch die außersprachliche Handlung wird die kognitive Information jedoch vervollständigt.

Beispiel 28: Das deutsche Kind M. und das französische Kind A. spielen zusammen, dabei geht etwas kaputt. Das deutsche Kind sagt zum französischen, wobei es auf sich selbst zeigt: « Pas cassé moi ! » Dann zeigt es auf A.: « A. cassé ça ! »

Diesmal verwendet das deutsche Kind von vornherein den Code seines Kommunikationspartners, was vermutlich darauf zurückzuführen ist, daß sie vor dem Zwischenfall bereits eine Weile miteinander gespielt und kommuniziert hatten. Die sprachlichen Äußerungen sind zwar von der Grammatik und Syntax her fehlerhaft, trotzdem, auch mit ihrer Unterstützung durch die parasprachlichen Mittel der Gestik, enthalten sie die zur Übermittlung der kognitiven Information notwendigen Elemente.

Wie in diesen Abschnitten gezeigt wurde, entwickelt sich die sprachliche Kommunikation sowohl zwischen Kindern unterschiedlicher Muttersprachen als auch mit der anderssprachigen Erzieherin im Laufe der Zeit dahingehend, daß der jeweilige Sprecher den Code des Empfängers zu verwenden sucht. Selbst wenn ihm bestimmte Elemente zur Vervollständigung seiner sprachlichen Äußerung fehlen, hindert ihn das nicht zu versuchen, die Illokution zu erreichen, wobei er sich auch parasprachlicher Mittel bedient.

Zum Abschluß soll noch eine ungewöhnliche Kommunikationssituation geschildert werden, die im französischsprachigen Kontext des ABCM-Kindergartens (am Nachmittag) beobachtet wurde.

Beispiel 29: Zwei französische Kinder der PS, die beide ein Geschwisterteil in der MS haben, sitzen an einem Tisch und malen unter Aufsicht der französischen Erzieherin. Das eine Kind sagt plötzlich zum anderen: « E. (die ältere Schwester des anderen Kindes) ist nicht da! » Das zweite Kind antwortet: « Non, elle est dans sa classe ! »

Dieses Beispiel, wie auch schon Beispiel 6 im Abschnitt 4.1, zeigt, daß die Kinder, wenn sie ein bestimmtes Stadium erreicht haben, nicht mehr unbedingt den Impuls des zweitsprachigen Kontextes brauchen, um von sich aus die zweite Sprache zu verwenden.

4.3 Fehler und Korrekturen

Jeder, der eine neue Sprache erwirbt, macht während des Erwerbsprozesses sprachliche Fehler – unabhängig davon, ob es sich um Erst-, Zweit- oder Fremdspracherwerb handelt – und ist auf Korrekturen durch Sprecher dieser Sprache angewiesen, um diese Fehler « auszumerzen ». Der Begriff « Fehler » umfaßt hier auch die unter 1.3.2 erläuterten Sprachmischungen und Interferenzen, nicht jedoch das Umschalten, das, wie im oben genannten Abschnitt dargestellt, nicht als fehlerhaftes sprachliches Verhalten aufzufassen ist.

In der Folge soll untersucht werden, welche Art von Fehlern beim Zweitspracherwerb im Kindergarten bzw. der École maternelle auftreten können sowie ob und wie diese korrigiert werden.²³³

4.3.1 Fehler

Daß Kinder Fehler in der neuen Sprache machen, setzt zunächst voraus, daß sie sich in dieser Sprache bereits äußern. Wie unter 4.1 erwähnt, bestehen diese Äußerungen anfangs aus einzelnen Wörtern, erst nach und nach werden komplexere Sätze gebildet. Im folgenden soll auf Fehler, die lediglich in unvollständigen Äußerungen bestehen, nicht weiter eingegangen werden, weil diese vor allem als Kennzeichen bestimmter Phasen des natürlichen Spracherwerbs aufgefaßt werden können, die sowohl im Erst- als auch im frühen Zweit- (Dritt- etc.) Spracherwerb auftreten. Der anschließende Abschnitt zu Korrekturen dagegen beschäftigt sich auch damit.

Beispiel 30: Eine Gruppe von französischen Kindern malt die Kleidungsstücke einer Figur nach auf Deutsch erfolgenden Anweisungen der Erzieherin in verschiedenen Farben aus. Das deutsche Kind in dieser Gruppe (vgl. 3.2.1.4) will wissen, ob ein bestimmter Teil noch zum auszumalenden Mantel gehört und fragt sie: « Maîtresse, ça, c'est encore le mantel ? » (Betonung auf der zweiten Silbe)

In diesem Fall der Sprachmischung fügt das Kind den deutschen Begriff « Mantel », der in der zuvor erfolgten Anweisung der Erzieherin vorkam und dem Kind aus seiner Mutterspra-

²³³ Hierzu eine den ABCM-Kindergarten betreffende Anmerkung: Aufgrund der strikten Einhaltung des Prinzips « eine Person – eine Sprache » sehen die Erzieherinnen davon ab, Fehler zu korrigieren, die die Kinder in der jeweils anderen Sprache machen, unabhängig davon, ob dies ihre Mutter- oder Zweitsprache ist.

che bekannt ist, in eine sprachliche Äußerung der französischen Sprache ein, die es gemäß der Verteilung der Sprachen wählt (vgl. 3.2.1.4). Die Tatsache, daß das Kind die Betonung des eingefügten deutschen Wortes entsprechend dem französischen Muster auf die letzte Silbe verschiebt, stellt eine Interferenz dar. Hier hat das in der Äußerung dominierende französische Sprachmuster die Betonung des deutschen Wortes beeinflußt.

Beispiel 31: Die französische Erzieherin fragt in einer deutschen Kleingruppe ein Kind: « Quel âge as-tu ? » Das angesprochene Kind reagiert nicht. Die Erzieherin sagt: « J'ai vingt-quatre ans .» Dabei zeigt sie die Zahl mit ihren Fingern. Als sie jetzt die Frage wiederholt, zeigt das Kind nacheinander die entsprechenden Finger und zählt: « Trois, quatre, cinq. » Die Erzieherin fragt nacheinander die anderen Kinder, die mit der richtigen Zahl (noch nicht mit dem vollständigen Satz) antworten. Eins der Kinder sagt auf die Frage der Erzieherin: « Quel âge as-tu ? » mit « Quatre, und bald werde ich cinq ! »

In diesem Beispiel ist die Sprachmischung darauf zurückzuführen, daß das Kind die Frage der Erzieherin verstanden hat und auch die Antwort (« quatre ») auf Französisch weiß, gleichzeitig jedoch eine wichtige Information hinzufügen möchte, die es aber noch nicht auf Französisch ausdrücken kann. Den « Spielregeln » der Sprachverteilung (vgl. 4.2.2) folgend verwendet es in seiner Äußerung daher die ihm bekannten Elemente (*quatre* und *cinq*) auf Französisch und vervollständigt sie auf Deutsch, um so die kognitive Information zu übermitteln.

Beispiel 32: Ein französisches Kind bittet den deutschen Beobachter, ihm einen Kuchen zu zeichnen, der der Bitte nachkommt. Daraufhin kopiert das Kind die Zeichnung und fügt ihr Fußstützen hinzu. Es zeigt seine Zeichnung dem Beobachter und erklärt sie ihm: « Kuchen – pour tenir sur la table ! »

Auch hier ist die kognitive Information, die das Kind in seiner Äußerung übermitteln will, (noch) zu komplex, als daß es sie schon in der Sprache des Kommunikationspartners auszudrücken in der Lage ist. Trotzdem versucht es, dessen Code zu verwenden, soweit es ihm möglich ist.

Die Fälle der Sprachmischung sind also darauf zurückzuführen, daß die Kinder einerseits versuchen, den durch die Verteilung der Sprachen aufgestellten « Spielregeln » zu folgen und mit ihrem Kommunikationspartner dessen Code zu benutzen, andererseits aber noch nicht in der Lage sind, die kognitive Information, die sie in ihrer sprachlichen Äußerung übermitteln wollen, in diesem Code auszudrücken.

In diesem Sinne kann man davon ausgehen, daß die Sprachmischungen in dem Maße abnehmen, in dem die Kenntnisse der neuen Sprache zunehmen. Das gleiche gilt für Interferenzen, wie bereits unter 1.3.2 erläutert wurde. Natürlich verschwinden Sprachmischungen und Interferenzen, wenn es auch so aussehen kann, nicht von allein, sondern infolge der Selbstkorrektur, die auf der Basis des Rücklaufes (« Feedback ») durch andere Sprecher erfolgt. Eine Korrektur dieser Phänomene durch solche Sprecher kann den Vorgang daher noch beschleunigen,

ist für ihre « Ausmerzung » jedoch nicht im gleichen Maße essentiell wie für andere Fehler, etwa falsche Flexionen oder Satzstellung.

4.3.2 Korrekturen

Damit die Möglichkeit einer Korrektur überhaupt gegeben ist, muß der zu korrigierende Fehler in der Kommunikation mit der Erzieherin auftreten. Dabei handelt es sich, wie wiederholt erwähnt wurde, zunächst meist um einzelne Wörter. Erfolgt eine solche unvollständige Äußerung als Antwort auf eine gezielte Frage oder Aufforderung der Erzieherin, so besteht die Korrektur meist darin, daß die Erzieherin die Antwort aufgreift und zu einem kompletten Satz vervollständigt, zu dessen Wiederholung sie das Kind dann auffordert. In einer späteren Phase, wenn die Erzieherin davon ausgehen kann, daß das Kind bereits den ganzen Satz kennt, kann sie sich auch darauf beschränken, das Kind dazu aufzufordern, den Satz selber zu vervollständigen, ohne daß sie ihm diesen noch vorspricht.

Beispiel 33: Bei der auf Deutsch erfolgenden Anwesenheitsüberprüfung darf ein Kind fragen: « (Name), bist du da? » Wenn das aufgerufene Kind nicht mit « Ich », später mit « Ich bin da! », sondern auf Französisch antwortet, fragt die deutsche Erzieherin das Kind: « Wie sagt (Name)? » oder « Wie sagst du? » Antwortet das Kind immer noch nicht, sagt die Erzieherin ihm vor: « Ja, ich bin da » und fordert es zum Nachsprechen auf.

Beispiel 34: Im Stuhlkreis eines deutschen Kindergartens, zwei unterschiedlich große Kinder (S., ein Junge, und R., ein Mädchen) stehen in der Mitte. Die französische Erzieherin fragt, an alle Kinder gerichtet: « S., comment il est ? » Mehrere Kinder antworten: « Grand ! » Die französische Erzieherin fordert sie daraufhin auf Deutsch auf, den ganzen Satz zu sagen. Ein Kind: « S., elle est grande. » Die französische Erzieherin sagt zu diesem Kind: « Das sagst du für ein Mädchen, gran-de. » Sie fragt nochmal und bekommt die richtige Antwort « Il est grand. »

Im zweiten Teil dieses Beispiels wird ein weiterer Fall illustriert, nämlich der der metasprachlichen Korrektur, die in der Muttersprache der Kinder erfolgt. Diese Art der Korrektur konnte nur selten beobachtet werden, was wahrscheinlich darauf zurückzuführen ist, daß eine metasprachliche Korrektur die bewußte Unterscheidung zwischen den Sprachen voraussetzt, wovon gerade bei den jüngeren Kindern im allgemeinen noch nicht ausgegangen werden kann.

Beispiel 35: Ein französisches Kind gibt der deutschen Erzieherin ein selbstgezeichnetes, zusammengefaltetes Bild und sagt dazu: « Das ist von du! » Die Erzieherin nimmt das Bild und fragt dabei: « Für mich? » Das Kind: « Aufmachen! »

In diesem Beispiel wird zwar eine Korrektur durch Wiederaufnahme der Äußerung vorgenommen, jedoch nicht so, daß dem Kind verständlich wird, welches die richtige Präposition und der geforderte Fall sind, vor allem, weil die Korrektur isoliert und nicht im vollständigen Satz erfolgt (etwa « Das ist für mich? »).

In diesem Abschnitt sollte gezeigt werden, daß beim Zweitspracherwerb im Kindergarten verschiedene Arten von Fehlern auftreten können, denen durch unterschiedliche Korrekturen begegnet werden kann, wobei sich die Art der Korrektur einerseits an der Natur und den Ursachen des Fehlers, andererseits am Stand der Sprachkenntnis und vor allem des -verständnisses des betreffenden Kindes orientieren sollte.

- So ist das Vorsagen in dem Fall angebracht, wenn das Kind noch wenig mit der neuen Sprache und insbesondere der Situation vertraut ist. (Bei späteren Wiederholungen der Situation ist das Vorsagen dann immer seltener erforderlich.)
- Die Wiederaufnahme des ganzen Satzes in der für das Kind neuen Sprache empfiehlt sich dann, wenn dieses die Bedeutung der Äußerung richtig erfaßt hat, jedoch anstelle eines vollständigen Satzes nur einzelne Wörter in der neuen Sprache verwendet.
- Die Wiederaufnahme des Satzes in seiner korrekten Form kann zur Anwendung kommen, wenn das Kind bereits ganze Sätze verwendet, diese jedoch noch einzelne Wörter der Muttersprache (Sprachmischung), fehlerhafte Strukturen, Flexionen (unter denen auch Interferenzen sein können) etc. aufweisen.
- Die metasprachliche Erklärung schließlich ist im natürlichen Spracherwerb, der hier ja praktiziert werden soll, eher unangemessen, da sie das Denken oder Sprechen *über* die Sprache erfordert, welches der natürliche Spracherwerb per Definition ausschließt. Sie ist dem « gesteuerten » oder « künstlichen » Spracherwerb zuzuordnen. Hinzu kommt noch, wie bereits erwähnt, daß Kindern im Kindergartenalter die Unterscheidung zwischen den zwei Sprachen noch nicht in ausreichendem Maße bewußt ist (mit Ausnahme vielleicht der ältesten Altersgruppe der Vorschulkinder), als daß sie die hier erforderlichen Abstraktionen nachvollziehen könnten.

4.4 Lernresultate

In diesem Abschnitt soll ein Überblick über die zum Ende des Beobachtungszeitraums erreichten Resultate der Zweitsprachvermittlung, oder, anders ausgedrückt, die Fortschritte im Zweitspracherwerbsprozeß gegeben werden. Dabei stellt sich die Frage nach einer Bezugsgröße.

« Die Fähigkeit zur Kommunikation ist das hauptsächliche Lernziel des heutigen Sprachunterrichts. »²³⁴ Da dies auch auf den frühen Zweitspracherwerb im Kindergarten zutrifft, kann die Fähigkeit zur Kommunikation als Bezugsgröße dienen, an der die Fortschritte der Kinder im Zweitspracherwerb gemessen werden können. Sie umfaßt sowohl sprachliche als auch

²³⁴ Raasch, Albert, Prof. Dr., in: Sprachenrat Saar (Hrsg.): *Sprachlernatlas Saar – Ein Sprachlern-Ratgeber*. Saarbrücken 1996, S. 10

außersprachliche Kommunikation, doch kommt für eine Beurteilung des Zweitspracherwerbsprozesses der sprachlichen Kommunikation die vorrangige Bedeutung zu. Ferner muß für die konkret untersuchten Fälle berücksichtigt werden, daß, wie bereits unter 3.2 erwähnt, der überwiegende Teil der Kinder in den beobachteten Einrichtungen erst seit Beginn des Schuljahres 1998/99, in der Regel also seit September 1998, an der Vermittlung der Nachbarsprache teilnimmt. Hinzu kommt noch, daß der Beobachtungszeitraum bereits im Januar 1999 endete. In der Folge sollen die Fortschritte der Kinder im Zweitspracherwerbsprozeß zum einen anhand des Verständnisses und zum anderen anhand der Produktion von sprachlichen Äußerungen in der neuen Sprache dargestellt werden.

In den beobachteten Einrichtungen des **Saarland-Projektes** ist eine gewisse Disparität festzustellen, die aber weniger zwischen den einzelnen Einrichtungen als vielmehr innerhalb der Gruppen besteht. So konnten etwa zum gleichen Zeitpunkt in zwei verschiedenen Einrichtungen ähnliche Beobachtungen gemacht werden, wie die in den Beispielen 10 und 11 genannten spontanen Äußerungen der Kinder. Auch für die unter 4.1 dargestellten Phasen des Zweitspracherwerbs konnte in den Einrichtungen des Saarland-Projektes ein im großen und ganzen paralleler Verlauf festgestellt werden, der jedoch, wie im selben Abschnitt (4.1) bereits erwähnt, aufgrund des begrenzten Beobachtungszeitraumes nur bis zu einem gewissen Punkt verfolgt werden konnte.

Die zum Ende dieses Zeitraums festgestellten Phasen sind, für das Verständnis, in den Beispielen 1, 2 (beide unter 4.1), 12, 13, und 14 (4.2), für die Produktion in den Beispielen 19, 20, 31 und 34 (alle 4.2) illustriert. Die Kommunikationsfähigkeit der Kinder in der neuen Sprache befand sich zu diesem Zeitpunkt hinsichtlich des Verständnisses in der Phase komplexerer Satzstrukturen, wobei die Übermittlung der kognitiven Information bereits stärker durch die sprachlichen als durch die sie in immer geringerem Maße begleitenden parasprachlichen Mittel erfolgte. In der Produktion war dagegen erst die Phase der Einwortäußerungen erreicht, zu denen jedoch schon einzelne Mehrwortsätze kamen. Diese Phase bestand in Äußerungen wie *Bonjour*, *Au revoir*, *Merci*, einzelnen Wörtern – darunter konkrete Substantive wie *pomme* oder *baguette*, Adjektive wie *grand*, *petit*, verschiedene Farben und Zahlen – sowie einfachen, aber vollständigen Aussagesätzen wie « *Il est grand.* » und Fragen wie « *Qui est là ?* »

Jedoch bestehen, wie bereits erwähnt, innerhalb der einzelnen Gruppen nicht unbeträchtliche Unterschiede, die unter anderem auf das Alter und das Wesen der Kinder, aber auch auf die Häufigkeit ihrer Anwesenheit und Beteiligung an den Aktivitäten bzw. Kleingruppen mit der französischen Erzieherin zurückzuführen sind. Es ist jedoch davon auszugehen, daß bis zum

Ablauf des ersten Jahres dieses Modells der Großteil der Kinder sowohl im Verständnis als auch in der Produktion die Phase der Mehrwortsätze zumindest erreicht, wenn nicht gar überschreitet, so daß im zweiten Jahr darauf aufgebaut werden kann.

Bei den Kindern der GS in den beobachteten Einrichtungen der **Voie Spécifique Mosellane** war die Fähigkeit zur Kommunikation in der deutschen Sprache zum Ende des Beobachtungszeitraums hinsichtlich des Verständnisses schwer zu definieren, da die beobachteten Situationen nicht immer eindeutig zu erkennen gaben, inwiefern die Reaktion der einzelnen Kinder aus dem Verständnis der deutschen Äußerungen resultierten. Doch kann davon ausgegangen werden, daß sie einfache Sätze verstanden, wenn die Übermittlung der kognitiven Information durch parasprachliche (Mimik, Gestik) sowie außersprachliche Mittel (Situation) unterstützt wurde. Hinzu kommt, daß der « Frontalunterricht », an dem die Gruppe geschlossen teilnimmt, Situationen begünstigt, wie sie in den Beispielen 15 und 16 dargestellt sind. In diesen Situationen reichte es, wenn ein Kind die kognitive Information der deutschen Äußerung verstand. Seine Reaktion, der perlokutive Akt, ob sprachlich (oft in Form einer Übersetzung, wie in den Beispielen 14-16) oder außersprachlich, ergänzte für die Kinder, die nicht verstanden hatten, die kognitive Information der ursprünglichen Äußerung. Zwar bekamen diese Kinder so eine « Hilfestellung » zur Illokution, jedoch trug diese nicht unbedingt zur Förderung ihres Verständnisses der deutschen Sprache bei. Die sprachliche Produktion dieser Kinder befand sich zum Ende des Beobachtungszeitraums – abgesehen von Liedern und Reimen – in der Phase der Einwortäußerungen. Allerdings ist hier die Zielsetzung für die Einrichtungen der Voie Spécifique Mosellane zu berücksichtigen, die vorsieht, daß sprachliche Äußerungen « se limite[nt] cependant à des activités d'imitation, de reproduction de comptines et de chants. »²³⁵ Auch heißt es dort, « l'entraînement à la compréhension [...] est primordial : il est la base de tous les apprentissages linguistiques futurs. »²³⁶ Daher ist davon auszugehen, daß, zumindest in der GS, der Schwerpunkt der Sprachvermittlung auf dem Verständnis und nicht auf der Produktion liegt. Dennoch kann man annehmen, daß am Ende des Schuljahres 1998/99 die Kinder zumindest die Phasen des Verständnisses von komplexeren Satzstrukturen mit minimalen parasprachlichen (Hilfs-) Mitteln sowie der Produktion von Mehrwortsätzen erreicht haben werden.

Die **ABCM**-Kinder, von denen sich die Hälfte bereits im zweiten Jahr des paritätischen Modells befindet, sind, wie unter 4.1 dargestellt, entsprechend weiter fortgeschritten. Sogar die

²³⁵ Académie de Nancy-Metz, S. 7

²³⁶ Ebda., S. 7

Kinder im ersten Jahr, also in der PS, verstanden zum Ende des Beobachtungszeitraums teilweise schon komplexere Satzstrukturen, was in der MS überwiegend der Fall war. Die Produktion von Äußerungen in der Zweitsprache wird für Kinder der PS in den Beispielen 4, 5, 7 (4.1), 27, 28 und 29 (4.2), für die MS in den Beispielen 6 (4.1), 24 (4.2), 32 und 35 (4.3) illustriert. Sowohl in der MS als auch in der PS haben einige Kinder bereits die Phase der komplexeren Satzstrukturen erreicht. Doch auch hier bestehen innerhalb der Klassen Unterschiede, die auf verschiedene Faktoren zurückzuführen sind, zu denen vor allem das Wesen des jeweiligen Kindes, seine bevorzugten Spielkameraden und natürlich die Sprachen (einschließlich des Dialektes), die es zu Hause hört, zu zählen sind. So wurden innerhalb der einzelnen Gruppen zahlreiche Äußerungen der « redseligeren » Kinder notiert, während von anderen – die während der Beobachtungen nicht weniger oft anwesend waren – keine einzige Äußerung festgehalten werden konnte.

4.5 Fragebogenanalyse

Im Verlauf der Beobachtungen wurde ein Unterschied festgestellt zwischen den Einrichtungen, in denen die Vermittlung der Nachbarsprache eine von verschiedenen Aktivitäten ist, und denjenigen, wo « la langue seconde le véhicule et non l'objet de l'enseignement »²³⁷ dadurch darstellt, daß sämtliche Aktivitäten (des Vor- bzw. Nachmittages) in der anderen Sprache stattfinden: dem ABCM-Kindergarten. Wie unter 3.1.3 erläutert wurde, sind die ABCM-Kindergärten im Untersuchungsraum darüber hinaus insofern von den anderen Einrichtungen zu unterscheiden, als ihr Bestehen in hohem Maße von der Motivation und dem Engagement der Eltern (neben dem der Kommunalverwaltung) abhängt. Daraus entsprang die Überlegung, diese Eltern, die für ihre Kinder bewußt eine École maternelle gewählt haben, die zum einen nicht der Éducation Nationale angeschlossen ist und damit aus dem staatlichen Schulsystem herausfällt, und die zum anderen ihr Bestehen auf der paritätischen Vermittlung zweier Sprachen begründet, in diesem Zusammenhang zu befragen.

4.5.1 Zur Methode

Der im Anhang beigefügte Fragebogen wurde nach Absprache mit der Direktorin im Dezember 1998 in deutscher und französischer Version an die Eltern der Kinder des untersuchten ABCM-Kindergartens ausgeteilt, wobei jedoch nicht sichergestellt werden konnte, daß auch wirklich alle Eltern der 46 vertretenen Familien ein Exemplar erhielten. Daher ist der Rücklauf mit 18 ausgefüllten und verwertbaren Fragebögen mit mehr als den strenggenommenen

²³⁷ Lietti, Anna, S. 131

39,1 % anzusetzen. Hinzu kommt noch, daß sich unter den ausfüllten Fragebögen mehrere von Familien befinden, aus denen zwei Kinder den ABCM-Kindergarten besuchen.

Die Beantwortung der Fragen war selbstverständlich anonym, die Teilnahme war ebenso freigestellt wie die Angabe von Namen, die von einigen Eltern erfolgte.

Der Fragebogen ist, nach einer vorangestellten Frage, die eine Unterscheidung nach der Dauer des Besuchs der zweisprachigen École maternelle erlauben soll, in vier Teile gegliedert. Der erste Teil betrifft die Familie, die von Eltern, Geschwistern sowie anderen Verwandten gesprochene(n) Sprache(n). In der letzten Frage dieses Teiles, der sich auf jüngere Geschwister bezieht, sowie im zweiten Teil geht es um die Motivation der Eltern hinsichtlich der zweisprachigen Erziehung ihres Kindes bzw. ihrer Kinder in der zweisprachigen École maternelle sowie dem weiteren Verlauf der Schulzeit. In diesem Zusammenhang wird auch die hypothetische Möglichkeit angesprochen, Deutsch durch eine andere Sprache zu ersetzen. Im dritten Teil hingegen wird nach dem Vorhandensein des Dialektes in der Familie und dessen Rolle gefragt. Der vierte Teil schließlich befaßt sich mit der Nachbarsprache außerhalb der École maternelle, dem Kontakt, den das Kind zu der Sprache hat, Aufenthalt im entsprechenden Land sowie von den Eltern beobachteten Äußerungen des Kindes in der neuen Sprache.

Die Auswertung der Antworten soll in der Folge zunächst dargestellt und anschließend interpretiert werden.

4.5.2 Auswertung

Unter den 18 Familien²³⁸, die sich an der Fragebogenaktion beteiligten, sind sechs mit einer einzigen Sprache (Deutsch bzw. Französisch) im Haushalt. In zwei Familien wird neben der **Haushaltssprache** Französisch etwas Deutsch oder Dialekt gesprochen. Sieben Familien gaben als Haushaltssprachen Französisch und Deutsch bzw. Dialekt an, bei einer weiteren kommt Arabisch als dritte Sprache hinzu. In zwei Familien schließlich hören die Kinder neben Französisch auch Syrisch oder Arabisch.

Zu diesen Familien gehören in zehn Fällen keine **älteren Geschwister**. In drei Familien sind jeweils zwei Kinder in der zweisprachigen École maternelle. Drei weitere Kinder haben ältere Geschwister, die keine andere Sprache lernen, bei zweien dagegen lernen die älteren Geschwister Deutsch in der École élémentaire.

Als **Verwandte**, die eine andere Sprache sprechen, werden meist die Großeltern genannt, dies ist in acht Familien der Fall; bei den Sprachen handelt es sich um Deutsch, Dialekt, Griechisch, Syrisch, Katalanisch und Arabisch. In einem Fall gibt es zweisprachige amerikanische Cousins, in einem weiteren kommen zu den Großeltern noch Onkel und Tanten, die wie diese

²³⁸ Aufgrund von Mehrfachnennungen bei einigen Antworten kann die Summe der Angaben höher ausfallen.

Dialekt sprechen, hinzu. In drei Fällen wurde jedoch angemerkt, daß die entsprechenden Verwandten mit dem Kind ausschließlich dessen Muttersprache Französisch sprechen.

Auf die hypothetische Frage, ob sie **jüngere Geschwister** ebenfalls in die zweisprachige École maternelle geben würden, antworteten 12 Eltern mit einem entschiedenen Ja, darunter zwei konkrete Fälle. Lediglich einmal lautete die Antwort Nein.

Die **Gründe**, die die Eltern für die Wahl der zweisprachigen École maternelle angaben, sind vielfältig, doch dominiert eindeutig die Tatsache, daß der Erwerb einer zweiten Sprache in der frühen Kindheit wesentlich leichter fällt als zu einem späteren Zeitpunkt. Weitere häufig genannte Gründe sind die Situation in der Grenzregion sowie die verbesserten Chancen für die Zukunft, insbesondere im Hinblick auf eine Arbeitsstelle. Darüber hinaus wurden der Erhalt des regionalen Kulturerbes, die Eröffnung einer zusätzlichen Sprache und Kultur, die den Zugang zu den entsprechenden Ländern ermögliche, sowie – in einer zweisprachigen Familie – die Vermittlung der Kulturen beider Elternteile genannt.

Wäre statt der deutschen eine **andere Sprache** in der zweisprachigen École maternelle vertreten, so hätten zwei Eltern ihre Kinder dort nicht angemeldet, eine der Familien gab als Grund dafür an, die Zweisprachigkeit müsse der Regionalsprache zugute kommen. Demgegenüber stehen 16 Eltern, die ihr Kind auch ohne Deutsch in die zweisprachige École maternelle gegeben hätten, darunter allerdings acht mit Einschränkungen: Eine Familie nennt hierzu eine andere (Sprach-)Grenze, zwei den Ersatz der deutschen durch eine andere National- und keine Regionalsprache. Fünf schließlich hätten ihr Kind auch in einer zweisprachigen École maternelle mit Französisch-Englisch angemeldet, drei davon jedoch unter Vorbehalt.

Gefragt, ob ihre Kinder die **gesamte Schulzeit** im zweisprachigen System verbringen sollten, antworteten 16 Eltern mit Ja, davon erklärten sich neun bereit, für die Beseitigung von Hindernissen zu kämpfen, ein weiterer Elternteil vertrat die Ansicht, die Hindernisse seien nicht unüberwindbar.

Die **Argumente** für das zweisprachige System decken sich weitgehend mit den schon genannten Gründen. Auch hier steht der durch den Frühbeginn erleichterte Zweitspracherwerb an erster Stelle, dicht gefolgt von der Arbeitsplatzsituation, Europa und dem Nachbar Saarland sowie allgemein der « Notwendigkeit der heutigen Zeit ». Ferner wird erwähnt, daß der frühe Zweitspracherwerb auch das Erlernen weiterer Sprachen, die Muttersprache und andere Fächer begünstige, den Horizont erweitere, Toleranz fördere, die Neugier anrege und schließlich die regionale Kultur bewahre. Hinsichtlich der Kritiken erklärten sieben Eltern schlichtweg, sie hätten keine. Ein Elternteil drückte sein Bedauern darüber aus, daß das zweisprachige System nicht Teil der Éducation Nationale ist, ein anderer äußerte Besorgnis über eine

eventuelle spätere Eingliederung der Kinder in das System der Éducation Nationale, die seiner Ansicht nach dadurch erschwert würde, daß das zweisprachige System sich stärker am deutschen Kindergarten-Modell orientiere.

Der **Dialekt** wird in fünf der teilnehmenden Familien gar nicht gesprochen, in fünf Familien von einem Elternteil, den Groß- oder Urgroßeltern, wobei die Kinder ihn aber eher wenig verstehen und sprechen. In vier Familien spielt der Dialekt dagegen eine wichtigere Rolle, das Kind versteht ihn, spricht aber nur in einem Fall. Mitbeweggrund für die Wahl der zweisprachigen École maternelle war der Dialekt für fünf Eltern, von denen drei aus eigener Erfahrung wußten, daß der Dialekt beim Erwerb des Deutschen, der Kommunikation mit Deutschsprachigen und bei der Arbeitssuche in der Region eine Hilfe sein kann. Acht Eltern wiesen den Dialekt als Motiv ab; zwei gaben an, ihr Kind solle Hochdeutsch lernen, davon ergänzte einer, der Dialekt sei in der Familie stärker vertreten als das Deutsche, und Hochdeutsch erlaube ebenfalls die Kommunikation mit Dialektsprachigen. Drei Eltern schließlich unterstrichen, daß es wichtig sei, den Dialekt als regionales Kulturerbe zu erhalten.

Zur **Unterstützung** ihrer Kinder im Zweitspracherwerb außerhalb der zweisprachigen École maternelle nutzen sieben Eltern CDs, Kassetten, Videokassetten und CD-Roms, fünf Bücher und Geschichten, vier das Fernsehen. Jeweils zwei gaben die Zweisprachigkeit in der Familie oder persönliche Kontakte an; in drei Familien spricht ein Elternteil etwas die neue Sprache mit dem Kind. Eine weitere regt die Großeltern an, Dialekt mit ihm zu sprechen, in einer anderen wird das Kind ermutigt, seine neuen Sprachkenntnisse an die Eltern weiterzugeben.

Sechs Eltern gaben an, ihr Kind habe **außerhalb der École maternelle** keinen Kontakt zu Muttersprachlern seiner neuen Sprache, in einer Familie besteht dieser Kontakt durch die Großeltern, in einer anderen durch einen zweisprachigen Cousin, in einer weiteren durch die Tagesmutter; zwei Eltern nannten Aufenthalte in Saarbrücken. Fünf Eltern bejahten die Frage nach bestehenden Kontakten ohne zu präzisieren, drei davon schränkten deren Häufigkeit stark ein.

Als **Ort für den Kontakt** des Kindes mit seiner Zweitsprache nannten drei zweisprachige Eltern die Familien, fünf weitere Freunde bzw. Großeltern; acht gaben Aufenthalte im entsprechenden Land an, darunter Ausflüge, Einkäufe und Ferien, zwei weitere nannten Spielplätze bzw. Veranstaltungen. In zwei Fällen wurden Radio und Fernsehen angegeben, in je einem Fall die Tagesmutter bzw. deutsche Schulkameraden.

Hinsichtlich der **Aufenthalte im Land** nannten die Eltern der zweisprachigen Familien häufige Besuche bei Verwandten, neun Eltern kurze Aufenthalte, überwiegend zum Einkauf, manchmal aber auch für Veranstaltungen. Fünf Eltern gaben regelmäßige Aufenthalte von mehreren Tagen, drei davon auch einwöchige Urlaube in Deutschland bzw. Österreich an;

eine Familie schließlich faßt den Kontakt mit einem Austauschpartner für einen späteren Zeitpunkt ins Auge.

Äußerungen in der neuen Sprache haben 15 Eltern beobachtet. Einmal richten sich diese an den jüngeren Bruder, einem anderen Kind dienen deutsche Wörter als Ersatz für unbekannte französische oder arabische. In zwei zweisprachigen Familien verwenden die Kinder beide Sprachen gleichermaßen; in einer Familie, aus der zwei Kinder in der zweisprachigen École maternelle sind, singen diese häufig zusammen Lieder. Zwei Eltern gaben an, gar keine solchen Äußerungen festgestellt zu haben.

Von den Eltern, die Äußerungen ihres Kindes in der Zweitsprache beobachteten, gaben zwölf an, diese würden häufig auftreten, drei eher selten. Als Form dieser Äußerungen wurden von 14 Eltern Lieder genannt, gefolgt von fünf Nennungen für einzelne Wörter und drei für Sätze. Ein Elternteil hat deutsche Wörter im französischen Satz bemerkt, ein anderer gab an, sein Kind beginne häufig einen Satz auf Französisch und beende ihn auf Deutsch.

Spontane Äußerungen beobachteten elf Eltern, zwei davon selten. In einer zweisprachigen Familie werden spontane Äußerungen in der jeweiligen Sprache bei den französischen bzw. deutschen Großeltern festgestellt.

4.5.3 Interpretation

Bei der Auswertung der Fragebögen muß bedacht werden, daß diese weniger als die Hälfte der ABCM-Familien erfassen. Dennoch wird daraus ersichtlich, daß eine breite Palette von « Konstellationen » vertreten ist, soweit die Sprachen innerhalb der Familie betroffen sind. Hinsichtlich der Motivation und des Engagements der Eltern sowie der Gründe, die sie bewogen haben, ihre Kinder in die zweisprachige École maternelle zu geben, ist, wie aus den eingangs erwähnten Gründen zu erwarten war, eine weitgehende Homogenität festzustellen. Unterschiede in den Ansichten der Eltern bestehen vor allem in Bezug auf die Förderung des Zweitspracherwerbs außerhalb der École maternelle. Während ein Teil der Eltern sich durch persönliche Kontakte, verschiedene Medien in der Nachbarsprache sowie Aufenthalte unterschiedlicher Dauer im Land bemüht, den Kontakt des Kindes mit der Nachbarsprache nach Schulschluß aufrechtzuerhalten, geben andere Eltern sich mit dem Angebot der zweisprachigen École maternelle zufrieden.

Auch die Einstellungen zum Dialekt als Regionalsprache im Sinne eines regionalen Kulturerbes einerseits und in Gegenüberstellung zum Hochdeutschen andererseits gehen zum Teil deutlich auseinander. Doch scheinen all diese Faktoren nur geringen Einfluß zu haben auf die tatsächlichen Fortschritte der Kinder beim Zweitspracherwerb.

Berücksichtigt man zum einen, welche Sprachen das Kind zu Hause hört und zum anderen, wie lange es schon die zweisprachige École maternelle besucht, zeigt sich folgendes: Unabhängig von diesen Faktoren ist fast allen Kindern gemein, daß sie häufig in der neuen Sprache singen und einzelne Wörter äußern. Die Kinder, die im zweiten Jahr die zweisprachige École maternelle besuchen oder die ein älteres Geschwisterteil in der MS haben, äußern neben einzelnen Wörtern auch schon Sätze, zum Teil unvollständig oder als Sprachmischung. Ein Unterschied zwischen den Kindern, bei denen zu Hause nur eine Sprache gesprochen wird, und denen, die mehr als eine Haushaltssprache hören, ist lediglich im ersten Jahr festzustellen. Äußerungen in der neuen Sprache sind bei ersteren seltener als bei letzteren.

Insgesamt kann also festgehalten werden, daß die Fortschritte der Kinder im Zweitspracherwerb zum großen Teil unabhängig von den sprachlichen Gegebenheiten in der Familie (mit Ausnahme der zweisprachigen Familien) und der Einstellung der Eltern zur zusätzlichen, außerschulischen Förderung dieses Zweitspracherwerbs zu sein scheint. Als nicht zu unterschätzender Faktor im Prozeß des Zweitspracherwerbs der Kinder ist die durch die Wahl der zweisprachigen École maternelle vorgegebene positive allgemeine Einstellung der Eltern zur Zweisprachigkeit ihrer Kinder zu sehen:

« Positive oder negative Einstellungen zur Zweisprachigkeit spielen eine ganz wesentliche Rolle für das Gelingen oder auch Mißlingen der Zweisprachigkeitserziehung. Wir haben dabei zu unterscheiden zwischen der Einstellung der Eltern und Umgebung auf der einen Seite und der Einstellung des Kindes zu seiner eigenen Zweisprachigkeit auf der anderen Seite. Letztere bildet sich mit dem **Bewußtsein der Zweisprachigkeit** und in Abhängigkeit von Einstellungen der Eltern und Umgebung aus. »²³⁹

Geht man davon aus, daß das Engagement von Eltern, Erzieherinnen und der Kommunalverwaltung sowie des Bürgermeisters die Kontinuität des paritätisch zweisprachigen Systems sichern kann, so bedeutet dies auch, daß die Familien, deren Kinder die zweisprachige École maternelle besuchen, über Jahre hinweg zu einer Gemeinschaft gehören, in der die Zweisprachigkeit als erstrebenswerte Eigenschaft angesehen wird. Eine Ausweitung dieser Einstellung auf den gesamten Untersuchungsraum, besser noch auf ganz Europa, wäre wünschenswert, doch bis dahin ist es noch ein langer Weg.

²³⁹ Kielhöfer, Bernd/Jonekeit, Sylvie, S. 23-24

5 Abschließende Perspektiven und Ansichten

Zum Abschluß dieser Untersuchung sollen ein Blick in die Zukunft der untersuchten Modelle geworfen sowie Anregungen und Ideen für mögliche Verbesserungen gegeben werden. Der Aufbau eines Projektes der Zweitsprachvermittlung im Kindergarten stellt zwar eine beachtliche Errungenschaft dar, jedoch ist dies allein nicht ausreichend.

5.1 Blick in die Zukunft

« La précocité d'acquisition ne suffit pas à compenser l'interruption de l'entretien. Des enfants mis très tôt dans leur vie au contact d'une autre langue en sus de leur idiome maternel ont beau donner des signes remarquables d'un bilinguisme en voie de prendre racine, ils n'en perdront pas moins la plus grande partie de cet acquis précoce s'ils cessent d'être exposés à ladite langue durant une longue période, celle-là même qui précède leur dixième année, et où leurs facultés d'assimilation sont dans leur plénitude et au plus fort de leur vivacité. »²⁴⁰

Bei einem solchen Projekt gilt es also, gleichzeitig die Kontinuität in zwei Richtungen zu sichern: Zum einen muß das Bestehen des Projektes über einen längeren Zeitraum gewährleistet sein, besonders für die mehrjährigen Programme im Kindergarten bzw. in der École maternelle (im konkreten Fall also weniger für die Voie Spécifique Mosellane, die sich in der École maternelle auf das Jahr der GS beschränkt). Zum anderen muß für eine entsprechende Fortführung in der Grundschule und darüber hinaus gesorgt werden.

« L'accord est général parmi ceux qui se sont intéressés à l'éducation bilingue précoce : si la continuité n'est pas soigneusement assurée entre la formation à l'école et l'enseignement au collège, les profits tirés d'un apprentissage précoce sont en danger d'être annihilés, ou du moins, fortement compromis. »²⁴¹

Es stellt sich also die Frage, ob und wie die untersuchten Modelle diesen Anforderungen gerecht werden.

Das **Saarland-Projekt** ist zunächst auf drei Jahre angelegt.²⁴² Während dieser Anlaufphase übernimmt das Land mit 65 % der Personalkosten über seinen gesetzlichen Anteil hinaus auch die Kosten der Eltern und der Träger der Einrichtungen für die französischsprachigen Fachkräfte.²⁴³ Damit sind zwar die ersten drei Jahre abgesichert, jedoch nicht das dauerhafte Bestehen des Modells. Im Gegenteil, durch die – wie anzunehmen ist – vorübergehende Übernahme der zusätzlichen, sonst auf Eltern und Träger entfallenden Kosten besteht das Risiko, daß zu dem Zeitpunkt, wo das Land diese Kosten nicht mehr zu tragen bereit ist, das ganze Projekt gefährdet wird. Dem soll entgegengewirkt werden durch die dauerhafte Integration der französischsprachigen Fachkräfte in die personelle « Normalbesetzung » der je-

²⁴⁰ Hagège, Claude, S. 145

²⁴¹ Ebda., S. 140

²⁴² Saarbrücker Zeitung, 07.01.1998

²⁴³ Saarbrücker Zeitung, 05.09.1998

weiligen Einrichtung²⁴⁴, wie bereits unter 3.1.1 dargestellt wurde. In diesem Sinne bestand eines der ebenfalls unter 3.1.1 genannten Kriterien bei der Auswahl der teilnehmenden Einrichtungen darin, daß die Höchstgrenze des vorhandenen Personals nicht erreicht war. Ebenso weist ein weiteres Auswahlkriterium auf die Absicht hin, ein dauerhaftes Bestehen des Modells zu gewährleisten, nämlich die Lage der Einrichtungen mit Blick auf die von ihnen versorgten Grundschulen. Dies zeigt, daß an eine anschließende Fortführung der Sprachvermittlung in der Grundschule – ab der ersten Klasse statt wie bisher ab der dritten – gedacht ist. Dazu ist allerdings eine Neugestaltung des Grundschulunterrichts sowohl für die Einführung der Französischstunden in den ersten beiden Schuljahren als auch für die Umstellung des bisherigen Programmes der dritten und vierten Klasse erforderlich. Darüber hinaus stellt sich die Frage der Eingliederung von Kindern in die Grundschule, die nicht an der Sprachvermittlung im Kindergarten teilgenommen haben, sowie die Frage nach dem Anschluß in den weiterführenden Schulen.

Auch wenn diesen Aspekten eine nicht unbeträchtliche Bedeutung zukommt, sind sie im Moment noch zweitrangig gegenüber den aktuellen Problemen, die besonders in der Personal- und der Finanzierungsfrage bestehen. Doch angesichts des zeitlichen, personellen und nicht zuletzt finanziellen Aufwandes, den vor allem das Ministerium in das Modell investiert hat, ist davon auszugehen, daß zumindest von dieser Seite ein gewisses Interesse an dessen Fortführung besteht. Inwiefern sich die betroffenen Einrichtungen dafür engagieren, hängt sicherlich direkt mit den ersten Erfolgen und dem Interesse der Eltern an einem frühen Zweitspracherwerb ihrer Kinder zusammen.

Die **Voie Spécifique Mosellane** kann zwar auf eine langjährige Erfahrung seit den 70er Jahren zurückblicken²⁴⁵, doch sind die teilnehmenden Écoles maternelles und Écoles élémentaires frühestens seit dem Jahr 1991 daran beteiligt.²⁴⁶ Das Konzept der Voie Spécifique Mosellane umfaßt die gesamte Schulzeit vom *Cycle des apprentissages fondamentaux* bis hin zum Baccalauréat, wobei für jede Schulart Stundenverteilung, Inhalte und Ziele vorgegeben sind.²⁴⁷ Die Kontinuität der Sprachvermittlung ist so von vornherein gewährleistet, und da auch das Bestehen der Voie Spécifique Mosellane gegenwärtig von keiner Seite in Frage gestellt wird, kann von seiner Beständigkeit bis auf weiteres ausgegangen werden.

²⁴⁴ Ebda.

²⁴⁵ Roger, Claudine, in: Académie de Nancy-Metz

²⁴⁶ Inspection Académique de la Moselle

²⁴⁷ Académie de Nancy-Metz, a.a.O.

Anders dagegen sieht es bei **ABCM** aus: Hier muß jedes Jahr für die Erweiterung der Einrichtungen gekämpft werden, um die Fortführung des Modells zu sichern. Infolge der unter 3.1.3.3 geschilderten Erschwernis einer Übernahme durch die Éducation Nationale besteht am Standort Sarreguemines eine starke Abhängigkeit von den Fördermitteln der Kommunalverwaltung. Daher bergen die Kommunalwahlen im Jahr 2000 das Risiko einer Ablösung des sehr für das Projekt engagierten Bürgermeisters Ludwig durch ein weniger kooperatives Stadtoberhaupt. Dieses Risiko umfaßt sowohl das Bestehen der Écoles maternelles als auch die Fortführung in aufzubauenden Klassen der École élémentaire (und später des Collège), wie es im Elsaß geschieht. Eine Einigung mit der Éducation Nationale, wie sie im Elsaß zwischen dem Recteur de l'Académie de Strasbourg als Vertreter des Ministers und ABCM dazu führte, daß « certaines classes seront contractualisées et certains enseignants d'ABCM seront rétribués par l'État »²⁴⁸, würde hier sicherlich die beste Lösung bieten.

5.2 Anregungen und Ideen

Die in dieser Arbeit untersuchten Modelle zur frühen Zweitsprachvermittlung vertreten verschiedene Ansätze und Konzeptionen, die alle ihre Vor- und Nachteile aufweisen. In diesem Abschnitt sollen einige Überlegungen dargestellt werden, wie die einzelnen Modelle möglicherweise noch verbessert werden könnten.

Für das **Saarland-Projekt**, das sich in den Anfängen befindet, können hinsichtlich der Methode keine besonderen Änderungsvorschläge gemacht werden. Die anfänglich beobachtete und kritisch betrachtete Praxis (unter 4.2.1 dargestellt), die darin bestand, daß die französischsprachigen Erzieherinnen relativ oft Deutsch mit den Kindern sprachen, wurde im Verlauf des Beobachtungszeitraumes immer stärker eingeschränkt und scheint der Motivation und dem Spracherwerbsprozeß der Kinder nicht weiter geschadet zu haben.

Eine Methode, die der durch das deutsche Kindergartensystem bedingte gleichzeitige Anwesenheit muttersprachlicher und anderssprachiger Erzieherinnen entgegenzuwirken sucht, wird in einer der untersuchten Einrichtungen angewandt. Sie besteht darin, daß die anderssprachige Erzieherin zu bestimmten, innerhalb der Woche festgelegten Zeiten mit Kleingruppen arbeitet, deren Einteilung sich am Alter der Kinder orientiert. Diese intensive Beschäftigung mit der neuen Sprache zusätzlich zu den allgemeinen Aktivitäten der französischen Erzieherin sowie dem Stuhlkreis sind durchaus nachahmenswert, allein schon deshalb, weil sie für alle Kinder den regelmäßigen Kontakt mit der neuen Sprache gewährleisten, ohne daß dabei die Ungezwungenheit verlorengeht. (Im Gegenteil: So war in der entsprechenden Einrichtung zu

²⁴⁸ *Une double reconnaissance pour ABCM-Zweisprachigkeit.* In: *Zweisprachigkeit* Nr. 15, Juli 1997, S. 1

beobachten, daß die Kinder auf den Aufruf der französischen Erzieherin zur Kleingruppenaktivität hin mit Enthusiasmus reagierten. Eins dieser Kinder zeigte sogar sichtliche Enttäuschung, als die Erzieherin ihm sagte, daß seine Altersgruppe an diesem Tag nicht an der Reihe sei.) Jedoch dürfte für viele Einrichtungen der Platzmangel ein Hinderungsgrund sein, diese Methode zu übernehmen.

Schließlich muß noch eine Problematik organisatorischer Art dieses Modells angesprochen werden. Zwar soll im Rahmen des Projektes die Weiterführung in der Grundschule (vgl. 5.1) organisiert werden, doch hat das hierfür zuständige Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft bisher noch keine Konzeption diesbezüglich entwickelt. Es ist also davon auszugehen, daß die Kinder, die im Herbst 1999 nach einem Jahr der Teilnahme an dem Projekt eingeschult werden, noch nicht in den Genuß der direkten Fortführung kommen. Es besteht zu hoffen, daß das Ministerium nicht den Anschluß verpaßt und auch die im Jahr 2000 einzuschulenden Kinder erst in der dritten Klasse erneut mit Französisch beginnen können, denn bei Unterbrechung oder Abbruch « la faculté d'oubli des tout-petits est à l'image de leurs capacités à apprendre, c'est-à-dire très rapide ! »²⁴⁹

Wenn das Ministerium einmal in Aktion tritt, dürften spätere Jahrgänge entsprechend der Teilnahme bei ihrer Einschulung in verschiedene Klassen eingeteilt werden. Im weiteren Verlauf der Schulzeit ab der fünften Klasse praktizieren die weiterführenden Schulen bereits auf der Basis des bisherigen Sprachangebots Aufteilungen in Klassenverbände oder Gruppen nach der Sprachenwahl, zu denen sich zum entsprechenden Zeitpunkt die Kategorie der « Frühbeginner Französisch » hinzufügen wird.

Wie bereits unter 3.2.2.1 und 4.4 erwähnt, wird in den untersuchten Einrichtungen der **Voie Spécifique Mosellane** vielfach « Frontalunterricht » praktiziert, durch den Situationen der Kommunikation zwischen der Erzieherin und einzelnen Kindern eher selten sind, was die unter 4.4 dargestellten Folgen hat. Angesichts der im selben Abschnitt zitierten Zielsetzung der Voie Spécifique Mosellane erscheint die angewandte Methode zwar ausreichend, jedoch stellt sich die Frage, ob eine andere Gestaltung (im Rahmen der bestehenden Möglichkeiten) die erzielten Ergebnisse nicht noch verbessern könnte.

Ein anderer Aspekt dieses Modells, der an dieser Stelle angesprochen werden soll, ist die Tatsache, daß, zumindest in den untersuchten Einrichtungen, die Vermittlung der deutschen Sprache zum einen von derselben Erzieherin durchgeführt wird, die die Gruppe auch sonst leitet, zum anderen diese Erzieherin keine deutsche Muttersprachlerin ist. Dies kommt in Aussprache-, Betonungs- und Sprachrhythmusabweichungen von der Norm des Hochdeut-

schen zum Ausdruck. Da der Erwerb der akzentfreien Aussprache, neben der Leichtigkeit des Spracherwerbs, einer der wesentlichsten Vorteile des frühen Zweitspracherwerbs darstellt (vgl. 2.3.1.1, 2. Zitat), ist dieser Punkt nicht zu vernachlässigen.

Eine Möglichkeit, hier Abhilfe zu schaffen und gleichzeitig die – nicht im gleichen Maße essentielle – Trennung « eine Person – eine Sprache » zu vollziehen, bestünde im Einsatz einer muttersprachlichen Erzieherin, die ihre Zeit zwischen mehreren Einrichtungen aufteilt. Dem stellt sich jedoch das gleiche Hindernis entgegen, das schon im Zusammenhang mit den ABCM-Kindergärten erwähnt wurde (vgl. 3.1.3.3): die Problematik der Anerkennung ausländischer (selbst europäischer) Diplome durch die Éducation Nationale bzw. die hohen Anforderungen hinsichtlich der französischen Sprache bei der französischen Ausbildung, die fremdsprachliche Kandidaten benachteiligen.

Eine EU-weite, zumindest aber deutsch-französische Regelung in dieser Beziehung würde auch der Lösung des Hauptproblems entgegenkommen, mit denen **ABCM** im Département Moselle zu kämpfen hat. Eine Anerkennung durch die Éducation Nationale könnte hier zum Abbau der von ABCM gegenüber negativ eingestellten Personen und Gruppierungen empfundenen « Konkurrenz » zwischen den ABCM-Kindergärten und den Écoles maternelles der Éducation Nationale und gleichzeitig zu einer größeren allgemeinen Anerkennung führen.

Am ABCM-System ist darüber hinaus nichts anzumerken; von den untersuchten Modellen bzw. Einrichtungen erscheinen die ABCM-Kindergärten als diejenigen, die im frühen Zweitspracherwerb im gleichen Zeitraum die größten Erfolge vorweisen können.

²⁴⁹ Cohen, Rachel, in: *Magazine Parents*, S. 85

Schlußbetrachtung

Diese Arbeit hat die im Laufe dieses Jahrzehnts entstandenen Initiativen zur Vermittlung der Sprache des Nachbarn im Kindergarten auf beiden Seiten der Grenze untersucht. Dabei ist sie auf verschiedene Ansätze gestoßen, die einerseits die unterschiedliche Auffassung der Schul- bzw. Vorschulsysteme und andererseits die verschiedenen Zielsetzungen widerspiegeln. So findet in der Voie Spécifique Mosellane eher ein Frontalunterricht statt, in dem die Kinder wesentlich mehr hören als sprechen, was den Vorgaben für diese Jahrgangsstufe entspricht. In den Einrichtungen von ABCM dagegen wird den Kindern die Möglichkeit gegeben, die Zweisprachigkeit durch eigenes Erleben zu erwerben. Ähnliches strebt das Saarland-Projekt an, jedoch kann durch die gemeinsame Betreuung einer Gruppe durch jeweils mehrere Erzieherinnen nicht die gleiche Situation wie bei ABCM geschaffen werden.

Die Unterschiede in Konzeption und Durchführung haben sich durch deutlich verschiedene Fortschritte im Prozeß des Zweitspracherwerbs bei den Kindern während der ersten Lernmonate bemerkbar gemacht. Doch können sie alle, eine gewisse Kontinuität vorausgesetzt, die Grundlagen für eine deutsch-französische Zweisprachigkeit bilden, wobei dies bei den einen länger dauern wird als bei den anderen.

Der Erwerb der Sprache des Nachbarn resultiert nicht nur in einer besseren Kenntnis der eigenen Sprache, wie es der anfangs zitierte Dichter Goethe sah. Die Kenntnis der Sprache des Nachbarn führt darüber hinaus über kurz oder lang auch zu einem besseren Verständnis des Nachbarn selbst, einschließlich seiner Sprache, Kultur, Sitten und Gebräuche – vom Baguette bis zur Präsidentschaftswahl, oder vom Schwarzbrot bis zu den Atomkraftgegnern. Es gibt vieles bei unserem jeweiligen Nachbarn, das trotz der vermeintlichen Nähe und Gemeinsamkeiten anders ist als bei uns und nicht immer einfach zu verstehen ist.

Niemand zwingt uns, die Bräuche und Ansichten unseres Nachbarn zu übernehmen; doch der Versuch, sie zu verstehen und sie so zu akzeptieren, wie sie sind, stellt einen großen Schritt in Richtung des Miteinanders dar. In den Grenzregionen mehr noch als im Rest der beiden Staaten spielt das Miteinander eine wichtige Rolle. Man denke nur an die fast 5.000 Deutschen, die in Lothringen wohnen und im Saarland arbeiten, oder an die zahllosen Franzosen aus dem Département Moselle, deren Autos täglich auf Saarbrücker Straßen zu sehen sind. Diese unmittelbare Nähe erfordert ein viel direkteres, weil alltägliches, Miteinander, als der Elysée-Vertrag von 1963 es voraussehen konnte, und für dieses Miteinander ist die Kenntnis der Sprache des Nachbarn eine unerläßliche Grundlage.

Die Kinder, die heute im Kindergarten ihre französische Erzieherin mit « Bonjour ! » begrüßen und von ihr lernen, daß sie « quatre ans » alt sind oder daß « la baguette est longue », können morgen die Schüler sein, die beim Eintritt in die weiterführenden Schulen bereits fließend Französisch sprechen und dort in wenigen Jahren zwei oder sogar drei weitere Sprachen erlernen, und übermorgen die Erwachsenen, für die die Beherrschung mehrerer Sprachen auf der Basis der deutsch-französischen Zweisprachigkeit etwas völlig Normales ist. Sie können es sein, die die letzte Grenze zwischen unseren Ländern überwinden, denn diese Grenze ist nicht die der Währungen, die mit dem Euro zu Fall gebracht wird, sondern die Sprachgrenze, « la barrière linguistique », die zur Zeit noch immer das Verständnis der Nachbarn füreinander behindert.

Die Chance, die sich durch den Erwerb der Sprache des Nachbarn im Frühbeginn den Kindern eröffnet, ist, sofern die Initiativen Bestand haben, ein Beitrag zur europäischen Einigung auf der Ebene der Menschen (und nicht der Politiker, die so gerne davon reden), ein Beitrag zur Völkerverständigung und zum friedlichen Miteinander. Angesichts der Globalisierung und der immer kürzer werdenden Entfernungen werden Toleranz und Verständnis in Europa und auf der ganzen Welt mehr gebraucht als je zuvor – fangen wir in der deutsch-französischen Grenzregion damit an, den anderen zu zeigen, daß es möglich ist!