



Fachbereich Angewandte Humanwissenschaften
Studiengang Angewandte Kindheitswissenschaften (Bachelor of Arts)

Bachelorthesis

Mehrsprachig aufwachsen

-

**Kindliche Sprachhandlung zwischen neoliberaler Überforderung und
gesellschaftskritischer Handlungsmacht**

Erstgutachterin: Prof. Dr. Maisha-Maureen Eggers

Zweitgutachter: Prof. Dr. Raimund Geene

	Isabel Havemann
Matrikelnummer:	20093244
Anschrift:	Stolzestr. 9, 39108 Magdeburg
Telefon:	0170/ 2305891
E-Mail:	isi@splitterbach.de
Eingereicht am:	03. September 2012

Danksagung

Diese Arbeit soll mit einer Danksagung beginnen.

Ich danke meiner Familie und meinen FreundInnen, die mich bei der Anfertigung dieser Bachelorarbeit motiviert, gut zugeredet und mir den Rücken frei gehalten haben.

Ein ganz besonderer Dank gilt meiner lieben Freundin Christin, die mich mit viel Mühe, Ausdauer und hilfreichen Vorschlägen im Schreibprozess begleitet hat.

Ich danke auch meinen Interviewpartnerinnen, Jana, Celia und Anne, der mehrsprachigen KiTa „Au Clair de la Lune“ und der trilingualen KiTa sowie Yvonne T., die ihre Kinder mehrsprachig erzieht. Sie haben mit viel Zeitaufwand und Geduld meine Fragen in Interviews ausführlich beantwortet.

Selbständigkeitserklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit ohne unzulässige Hilfe und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe.

Die aus fremden Quellen direkt (als Zitate) oder indirekt (dem Sinn nach) übernommenen Textstellen und Gedanken sind in der Arbeit als solche kenntlich gemacht worden.

Ort, Datum

Isabel Havemann

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	6
1.1 Forschungsstand	9
1.2 Methodisches Vorgehen	12
1.3 Begriffsbestimmung	12
1.4 Eingangshypothesen und kommentierte Gliederung	13
2. Sprache. Ein Teil der Identität	16
2.1 „Die Sprache als Schlüssel“	16
2.2 Die sprachliche Entwicklung des Kindes	16
2.2.1 Die Entwicklung der Mehrsprachigkeit bei Kindern	19
2.3 Motivationen für eine mehrsprachige Erziehung der Kinder	23
2.4 Die mehrsprachige Erziehung im häuslichen Umfeld	24
2.4.1 „ <i>Griffbereit</i> “ – Ein Sprach- und Foerderprogramm für Eltern mit und ohne Zuwanderungsgeschichte und ihren Kindern zwischen ein und drei Jahren	26
3. Kinder lernen besonders gern mit anderen Kindern. Mehrsprachigkeit in Kindertagesstätten	27
3.1 Mehrsprachige Kinder in einsprachigen Kindertagesstätten	27
3.2 Die Kooperation von ErzieherInnen in Kindertagesstätten und den Bezugspersonen mehrsprachiger Kinder	32
3.3 Die trilinguale Kindertagesstätte Magdeburg – Ein Beispiel mit mehrsprachigem Konzept	34
4. Sprachprestige. Nicht nur eine Beurteilung der Sprache, sondern auch der Sprecherin oder des Sprechers	36
4.1 Die Handhabung von Sprachhierarchien	37
4.2 Die Sicherung des interkulturellen Nutzens der Minderheitensprachen	39

5. Kinder und ihre Sprachhandlungen zwischen Handlungssicherheit und Konkurrenzdruck	41
5.1 Die sprachliche Handlungsfähigkeit der Kinder	41
5.1.1 Erfahrungen mit gesellschaftlicher Handlungsmacht und den damit verbundenen Überforderungen	42
5.1.2 Die kindliche Sprachhandlung im Kontext Familie	46
5.2 Die gesellschaftlichen Reaktionen auf die mehrsprachlichen Handlungen der Kinder	48
5.3 Politik und Bildungssysteme in Verbindung mit mehrsprachig aufwachsenden Kindern	49
6. Die qualitative Inhaltsanalyse der leitfadengestützten Interviews	50
6.1 Vorbereitung der Interviews, Kontaktierung und Durchführung	51
6.2 Kategorienbildung	52
6.3 Analyse und Interpretation	52
6.4 Zusammenfassung	66
7. Die kindheitswissenschaftliche Perspektive	68
Literaturverzeichnis	70
Anhangsverzeichnis	
Anhang 1: KiTaInterview-Leitfaden	76
Anhang 2: Elterninterview-Leitfaden	78
Anhang 3: Transkript KiTa-Interview Jana	80
Anhang 4: Transkript KiTa-Interview Celia	88
Anhang 5: Transkript Eltern-Interview Celia	93
Anhang 6: Transkript Eltern-Interview Yvonne	101
Anhang 7: Transkript KiTa-Interview Anne	115

1. Einleitung

Die Idee zum Thema entstand durch Auslandsaufenthalte von insgesamt etwa eineinhalb Jahren. Dadurch ist vor allem die englische Sprache bedeutend für mich geworden. Mit dieser Sprache hatte ich die Möglichkeit, eine neue Kultur kennenzulernen und auch über die Dauer des Auslandsaufenthaltes bis heute den Kontakt zu meinen Bezugspersonen im Ausland aufrechtzuerhalten. Ich hatte meine erste prägende Begegnung mit der englischen Sprache, als ich meine Gastfamilie (2008) getroffen habe. Mit einer überraschenden Leichtigkeit konnte ich in innerhalb von 13 Monaten die englische Umgangssprache erwerben.

In vier Monaten, im Rahmen eines Austauschprogramms (2011) an der Mälardalen University in Västerås, Schweden konnte ich sprachliche Kompetenzen der Fachsprache in Englisch erwerben und anwenden. Dazu gehören die Themenbereiche Gesundheit, soziale Arbeit und Politik.

Diese Erfahrungen haben für mich einen besonderen Wert. In verschiedenen Kontexten gelange ich zu der Erkenntnis, dass es hilfreich ist, über diese sprachlichen Kompetenzen zu verfügen. Vor allem hat es etwas in meiner Einstellung zu nicht-deutsch sprechenden Menschen in Deutschland bewirkt. Im Alltag trete ich ihnen toleranter gegenüber. Es ist interessant, Menschen untereinander in Englisch reden zu hören, da ich den Inhalt verstehen kann. Es ist eine Chance, meine Englischkenntnisse anzuwenden und aufzufrischen. Weiterhin ist es spannend zu hören, wie sich Menschen in einer fremden Sprache unterhalten.

War zu Schulzeiten der Fremdsprachenunterricht mehr Pflicht als Kür, entwickelte sich über die Auslandsaufenthalte und Spracherlebnisse die Fremdsprache zu einer gelebten Zweitsprache. Diese mehrsprachige Kompetenz wird mit gegenwärtiger Anerkennung in der Gesellschaft belohnt.

Neben diesem nun eher ‚typischen‘ Weg des Fremd- bzw. Zweitspracherwerbs gibt es unzählige Möglichkeiten, Wege und Lebensphasen, in denen eine Berührung mit mehreren Sprachen möglich ist – wie etwa von Geburt an mit mehreren Sprachen aufzuwachsen (aufgrund von z.B. Betreuungspersonen aus anderen Ländern). Die Erfahrungen mit einer Zweitsprache und die Begegnung mit zwei erst fremden Kulturen, steigerten mein Interesse gegenüber dem mehrsprachigen Aufwachsen.

Zudem wird Sprachenvielfalt – gerade in Zeiten von Globalisierung und Mediatisierung zum spannenden Untersuchungsgegenstand. Die Weltbevölkerung spricht ca. 6500 bis 7000 Sprachen (Haspelmath, 2005). Die meisten Menschen sprechen mindestens zwei Sprachen (Montanari, 2003). Verschiedene Dialekte, Schulfremdsprachen, Migrantensprachen, Weltsprachen, Nachbarsprachen, große und kleine Sprachen gestalten die Sprachenvielfalt. Doch noch immer und trotz dessen gibt es Vorurteile gegenüber fremden Sprachen.

Es gilt, die Mehrsprachigkeit mehr ins Bewusstsein der Menschen in Europa zu rücken, da es eine weite Sprachen- und Kulturenvielfalt unter ihnen gibt. Dafür hat Nordrhein Westfalen im Jahr 2001 ein Projekt ins Leben gerufen: „Das Jahr der Sprachen 2001“. Der Europarat und die Europäische Union haben dieses Projekt unter dem Motto: „Sprachen öffnen Türen“ öffentlich gemacht.

Mithilfe dieser Initiative sollten bereits bestehende Lehr- und Lernangebote für andere Sprachen publik gemacht werden. Es sollten auch neue Programme entwickelt werden, die die Angebotspalette erweitern. Die Gesellschaft sollte dadurch angeregt werden, über die Vorteile, die Mehrsprachigkeit auf beruflicher Ebene bietet, nachzudenken. Besonders aber sollten die BürgerInnen für den individuellen Wert und Nutzen sensibilisiert werden.

Die Wichtigkeit wurde damit begründet, dass davon ausgegangen wird, dass jeder Mensch die Fähigkeit besitzt, verschiedene Sprachen kommunizieren zu können. Diese Kompetenz muss ermöglicht und gefördert werden. Sie bedingt gegenseitiges Verstehen. Der Erhalt der Sprachen- und Kulturenvielfalt nimmt außerdem Einfluss auf die „*demokratische Stabilität im zusammenwachsenden Europa*“ (Christ, 2001, Seite 4).

Seit der erfolgreichen Durchführung dieser Initiative gibt es den alljährlich wiederkehrenden „Tag der Sprachen“ am 26. September (Europäische Kommission, 2012).

Das statistische Bundesamt hat im Jahr 2009 ermittelt, dass 1,5 Millionen Kinder (unter 15 Jahre) mehrsprachig aufwachsen (Triarchi-Herrmann, 2009, Seite 31). Die Öffentlichkeit und die Bildungspolitik interessieren sich zunehmend für mehrsprachig aufwachsende Kinder und die Förderung ihrer sprachlichen Kompetenzen. Diese Motivation führt unter anderem dazu, dass Programme entwickelt worden sind, stetig entwickelt werden und Anwendung finden, um mehrsprachige Kinder, bei denen die sprachlichen Kompetenzen in der Umgebungssprache noch gefördert werden müssen, zu unterstützen. Diese Konzepte

setzen bereits im Elementarbereich an und sind teilweise in Bildungs- und Erziehungsplänen verankert.

„*Übergangsklassen*“ zum Beispiel (Triarchi-Herrmann, 2009, Seite 33) mit einer Klassenstärke von etwa 25 bis 30 Kindern, unterstützen die Mehrsprachigkeit der Kinder im Vorschulalter. Sie sind den 80er Jahren entsprungen. Mehrsprachige Kinder mit wenig ausgeprägten sprachlichen Kompetenzen in der Umgebungssprache werden gesondert gefördert, um sie auf die sprachlichen Anforderungen in der Grundschule vorzubereiten (über einen Zeitraum von zwei Jahren). Ein moderneres Konzept (seit 2001), „*Deutschförderklassen*“, (Triarchi-Herrmann, 2009, Seite 33) ergänzt die Übergangsklassen und wird vorwiegend an bayrischen Schulen angewendet. Sie hingegen haben eine niedrigere Klassenstärke von etwa 15 mehrsprachigen Kindern. Mehrsprachige Kinder werden separat von einsprachigen Kindern der Umgebungssprache in den Kernfächern – Mathematik, Deutsch sowie Sachkundeunterricht - unterrichtet. Künstlerische und musische Schulfächer sowie Bewegungsangebote finden gemeinsam mit einsprachigen und mehrsprachigen Kindern statt.

Das Thema der Arbeit ist einem Praktikum in einem schwedischen Kindergarten mit englischem Schwerpunkt entsprungen. Hier war zu beobachten, dass die altersgemischten Gruppen die englische Sprache im Sinne der Immersionsmethode erfahren haben. Weiterhin konnte beobachtet werden, dass Kinder mit anderssprachigem Hintergrund, etwa polnisch, türkisch und einige weitere sprachliche Hintergründe, zusätzliche Sprachlehrerinnen ihrer Herkunftssprache zur Seite gestellt bekommen haben. Sie besuchen die mehrsprachigen Kinder einmal wöchentlich im Kindergarten, um sie separat für zwei Stunden zu betreuen (Einzelunterricht). In dieser Zeit kann die Herkunftssprache des jeweils mehrsprachigen Kindes während unterschiedlicher Aktivitäten angewendet werden. Die mehrsprachigen Kinder werden dazu befähigt, nicht nur sprachliche Kompetenzen in der Umgebungssprache und der englischen Sprache auszubauen, sondern werden auch in ihrer Herkunftssprache gefördert. Dieses Verfahren wird in Schweden staatlich unterstützt und Familien, die gegebenenfalls einen anderen sprachlichen Hintergrund haben, haben einen Anspruch auf diese Förderung.

Der Umstand, dass diese mehrsprachigen Kinder, ob zu Hause nun die Umgebungssprache oder die Herkunftssprache gesprochen wird, nun zusätzlich in der englischen Sprache gefördert werden, und die sprachlichen Grundlagen in der

Herkunftssprache unterschiedlich (weniger) stark ausgeprägt waren, führten zu einer Überlegung, die nun Thema dieser Arbeit ist.

1.1 Forschungsstand

Das Phänomen Mehrsprachigkeit erfährt immer stärkere Beachtung, unter anderem in der Kindheitsforschung. Die Akzeptanz von Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft ist dabei von Veränderungen geprägt.

Vor mehr als 200 Jahren war die Auffassung weit verbreitet, dass zu einem Land auch nur eine Sprache und eine Kultur gehörten (Nodari und de Rosa, 2003). Einsprachigkeit als Tradition eines Landes verankerte sich mit der Bildung der Nationalstaaten in Europa. Dies führte zu weit reichenden Problemen. Der Bevölkerung in Europa fehlte es an Gemeinschaftssinn (Bhatti, 2008). Sie seien keine Europäer, sie seien z.B. Spanier, Franzosen, Engländer, Deutsche. Das Volk identifizierte sich mit seiner Nation über die Sprache und über die Verfassung. Dies bewirkt, dass sich in den Nationalstaaten verstärkt monokulturelle und monolinguische Denkweisen verfestigen.

Zwei Väter, Ronjat, ein französischer Psychologe (1913) und Leopold, ein deutscher Phonetiker (1939/49) machten den Anfang bezüglich Untersuchungen der frühkindlichen Zweisprachigkeit in Form von Einzelfallstudien. Sie haben sich vorwiegend auf das Sprechen ihrer Kinder an sich, die französisch-deutsch und englisch-deutsch aufgewachsen sind, bezogen. Dies war die Grundlage für weitere Studien, die aber auch andere Methoden, etwa sozialwissenschaftliche und linguistische miteinbezogen haben (Prof. Dr. Reich, 2010).

So schritten die Forschungen voran. Sie waren teilweise bedingt durch äußere Faktoren. Es wurde angenommen, dass Mehrsprachigkeit nicht der Norm entspreche und sie solle eine Ausnahme sein. Die Mehrsprachigkeit ist mit „*Flachheit*“ (Bhatti, 2008, Seite 41) in Verbindung gesetzt worden. Ein Mensch, der mehrere Sprachen beherrschte, galt zwar als vielseitig, die Befähigung dabei aber auch tiefgründig zu sein, wurde ihr/ihm nicht zugestanden. Leo Weisgerber, ein deutscher Sprachwissenschaftler, verglich die Fähigkeit zur Mehrsprachigkeit mit der Zugehörigkeit zu einer Religion. Ein Mensch sei einsprachig. Der Mensch gehöre ebenso nur einer Religion an. Geprägt sind seine Ansichten durch die Zeit des Nationalsozialismus. Im Nationalsozialismus wurde der Begriff der „*Sprachreinhaltung*“

geprägt (Hörsken, 2001, Seite 32). Die Zweisprachigkeit wurde abgelehnt. Eine abwertende Haltung gegenüber dem Bilingualismus war die Folge.

Diese negative Einstellung wurde in den 1960er Jahren bekräftigt. Andere Linguisten haben die Vermutung geäußert, dass mehrsprachig aufwachsende Kinder Nachteile erfahren. Sie würden nicht konkret wissen, wo sie sich zu Hause fühlen, da sie keine feste Muttersprache hätten. Außerdem arbeiteten Untersuchungen heraus, dass mehrsprachige Kinder in der sprachlichen und kognitiven Entwicklung gehemmt seien (Nodari und de Rosa, 2003).

In dieser Zeit gab es erstmals experimentelle Studien zum Thema Mehrsprachigkeit, die sich besonders auf das frühe Kindesalter (null bis drei Jahre) bezogen haben und mehrsprachige Kinder und ihr sprachliches Bewusstsein zum Thema machten (Prof. Dr. Reich, 2010). Diese Studien waren eher einseitig gestaltet und überwiegend von negativen Ansichten über Bilingualismus geprägt. Insgesamt wiesen die Ergebnisse eher auf die Gefahren hin, die das mehrsprachige Aufwachsen mit sich brachte (Hörsken, 2001). So gehört dazu die niederschwellige Intelligenzentwicklung, was mit der Entwicklung in der Schule korrelieren könnte. Psychische Belastungen seien nicht ausgeschlossen und der eventuell minder entwickelte Wortschatz in den Sprachen der mehrsprachigen Kinder ist zu erwähnen (Hörsken, 2001).

In den darauf folgenden 1970er/1980er Jahren gab es eine Vielzahl differenzierter Untersuchungen. „Die linguistische Zweisprachigkeitsforschung hat einen Aufschwung genommen“ (Prof. Dr. Reich, 2010, Seite 9). Die Ergebnisse der Vorläuferuntersuchungen wurden kritisch betrachtet und darüber hinaus genetische Bedingungen für den Spracherwerb sowie ökonomische und soziale Umstände, Alter und Geschlecht berücksichtigt. Es erfolgten Vergleiche mit einsprachigen Kindern. PsycholinguistikerInnen kooperierten mit SprachwissenschaftlerInnen und belegten, dass Kinder in der Lage seien, zwei Sprachen parallel zu erwerben (Helfrich und Riehl, 1994). Bis zu den 1980er Jahren waren die Stichproben eher klein gehalten (15 bis 20 Kinder). Nun galt es größere Studien durchzuführen, um gegebenenfalls allgemeine Aussagen treffen zu können (Prof. Dr. Reich, 2010). Die Ergebnisse zeigten die positive Seite des mehrsprachigen Aufwachsens auf (Hörsken, 2001). Anstatt eines niedrigeren Intelligenzquotienten wurde den mehrsprachigen Kindern ein höherer Intelligenzquotient zugeschrieben. Bilinguale Kinder seien im Vergleich

zu gleichaltrigen monolingualen Kindern sprachlich gewandter. Ihr sprachliches Bewusstsein würde früher einsetzen.

Diese Studien waren jedoch ebenfalls einseitig gestaltet. Die Forschungen bezogen sich fast ausschließlich auf mehrsprachige Kinder, die durch Immersionsmethoden im besonderen Maße in ihren sprachlichen Kompetenzen gefördert wurden und somit „*ausgeglichen zweisprachig*“ (Hörsken, 2001, Seite 33) waren. Dadurch konnte es nur schwer zu negativen Schlüssen bezüglich frühkindlicher Mehrsprachigkeit in den Untersuchungen und bei der Auswertung der Materialien kommen (Hörsken, 2001).

Die Forschungen brachten vielseitige Erkenntnisse und die Globalisierung führte zu Veränderungen in mehreren Bereichen. Vor allem Skandinavien richtete sich bikulturell aus, indem es etwa gesonderte Fördermaßnahmen für MigrantInnen und Einwandererfamilien entwickelte. Das Bildungssystem wurde an die Gegebenheiten der Multikulturalität angepasst. Innerhalb dieser Veränderungsprozesse kam es in Europa zu Spannungen und vereinzelte Länder halten an ihre Homogenität fest. Das Verhältnis zwischen Sprache, Volk und Nation soll weitestgehend keine Unterschiede aufweisen.

Grundsätzlich befindet sich Europa seit einiger Zeit in einem Entwicklungsprozess, in dem auf vielen Ebenen Diversität angestrebt wird. Es wird versucht starre Grenzen zu anderen Kulturen, Sprachen, MigrantInnen etc. innerhalb eines Landes zu überwinden. Die Überzeugung vom eigenen idealen Nationalstaat soll schrittweise abflachen.

Der heutige Stand der Forschung zeigt, dass das aktive Sprechen der mehrsprachigen Kinder mehr erforscht ist, als ihr Sprachbewusstsein (Prof. Dr. Reich, 2010). Insgesamt sind die Forschungen zur Mehrsprachigkeit von US-Amerikanischen Arbeiten geprägt. Aber auch in Europa, speziell in Deutschland, gibt es international anerkannte Arbeiten. Der Sonderforschungsbereich „Mehrsprachigkeit“ an der Universität zu Hamburg hat zur Forschung in diesem Bereich beigetragen (Prof. Dr. Reich, 2010). Durch die Forschungen der letzten Jahrzehnte konnte die Überzeugung erlangt werden, dass das mehrsprachige Aufwachsen von unterschiedlichen Bedingungen geprägt sei. Es kann nicht pauschal davon ausgegangen werden, dass es nur positive oder nur negative Auswirkungen hat. Letztlich bedarf es weiteren Forschungen, um hinreichende Aussagen über die frühkindliche Mehrsprachigkeit – insbesondere, wie bereit aufgezeigt, über das Sprachbewusstsein - treffen zu können (Hörsken, 2001).

1.2 Methodisches Vorgehen

Die vorliegende Arbeit hat eine empirische Ausrichtung und orientiert sich an der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring, welche gesonderte Beachtung in Kapitel Sechs erhält. Diese Methode wurde gewählt, da sie eine verbreitete und übliche Form in der Kindheitsforschung ist (vgl., Bamler, Werner, Wustmann, 2010, Seite 136). Sie dient der Autorin dazu, das theoretisch angelesene Wissen mit Erfahrungsbeispielen der interviewten Personen in Verbindung zu setzen. Eine anschauliche Darstellung der Informationen kann auf diese Art und Weise erlangt werden.

Die Interviewten kommen aus der Praxis und sind täglich mit Mehrsprachigkeit konfrontiert. Sie können einen realen Bezug zum Thema herstellen und von positiven als auch von negativen Erfahrungen berichten. Damit liefern sie qualitativ hochwertige Aussagen durch Anregungen in Form von offenen Fragen, die vorher in einem Interviewleitfaden (Muster s. Anlage 1 und Anlage 2) festgelegt worden sind. Sie verhelfen zu Denkanstößen. Dieser Interviewleitfaden dient dem sicheren Gesprächsverlauf. Inhaltlich werden die einzelnen Kategorien (im Kapitel 6 aufgezeigt) schrittweise abgedeckt. Mit diesen Ergebnissen ist eine ausführliche Interpretation möglich.

Es wurden unter anderem Interviews mit Erzieherinnen in mehrsprachigen Kindergärten geführt, da das Verhältnis zwischen ihnen und den mehrsprachigen Kindern ebenfalls im Zusammenhang mit der sprachlichen Entwicklung mehrsprachiger Kinder steht. Außerdem können sie sich zusätzlich auf das vorliegende Konzept ihres Kindergartens beziehen und Thesen stützende Aussagen treffen, in wie fern sich dieses Konzept an den sprachlichen Wandel der Gesellschaft anpasst.

1.3 Begriffsbestimmung

In der Sprachwissenschaft sind zahlreiche Definitionen zu Mehrsprachigkeit zu finden. Einige erfassten unter dem Begriff ‚Mehrsprachigkeit‘ bereits oberflächliche Kenntnisse in verschiedenen Sprachen (Nodari und de Rosa, 2003). Demnach sei fast jede Person mehrsprachig. Die Existenz der Einsprachigkeit würde demnach in Frage gestellt. Bloomfield (Nodari und de Rosa, 2003, Seite 13) hingegen argumentierte absolut und nähert sich mit seiner Definition der Schwelle A von Cummins, den so genannten *additiven Zweisprachigen* (s. 1. Kapitel). Für ihn sind ausschließlich diejenigen mehrsprachig, die mindestens zwei ihrer erworbenen Sprachen auf dem Niveau der Muttersprache beherrschen.

Uriel Weinreich (Nodari und de Rosa, 2003, Seite 13), hat eine angehend verwendbare Definition niedergeschrieben. Für ihn sind die Menschen dann mehrsprachig, wenn sie ihre

Sprachen im alltäglichen Sprachgebrauch pflegen und folglich regelmäßig verwenden. Abhängig von ihrem Umfeld und ihren Mitmenschen benötigen sie sowohl die eine als auch die andere Sprache, um sprachlich wirkungsvoll handeln zu können. Weinreich legt seinen Wert nicht darauf, wie gut die einzelnen Sprachen von mehrsprachigen Personen beherrscht werden, sondern in welchem Ausmaß sie von ihnen genutzt werden.

Ingrid Gogolin, als Erziehungswissenschaftlerin an der Hamburger Universität, wendet den Begriff der „*lebensweltlichen Zweisprachigkeit*“ (Wagner, 2004, Seite 2) an, bei dem die Kinder ihre Sprachen mit einer subjektiven Bedeutung verbinden. Über ihre erworbenen Sprachen identifizieren sich die Kinder und werden handlungsfähig.

Es ist anzumerken, dass der Begriff Bilingualität in der vorliegenden Arbeit als Synonym für Mehrsprachigkeit verwendet wird.

Werden mehrsprachige Kindertagesstätten thematisiert, so sind dies Kindertagesstätten mit einem mehrsprachigen Bildungskonzept. Sie legen ihren Schwerpunkt darauf, mindestens eine weitere Sprache – zusätzlich zur Umgebungssprache - mit den Kindern zu sprechen. Im Kontext dieser Arbeit verhelfen mehrsprachige Kindertagesstätten den Kindern zu mehrsprachlichen Kompetenzen.

1.4 Eingangshypothesen und kommentierte Gliederung

Der Mittelpunkt der folgenden Ausarbeitung ist das mehrsprachige Aufwachsen eines Kindes, im Kontext mit der Gesellschaft, der Handlungsfähigkeit und der Überforderung. Leitend für die Anfertigung dieser Arbeit sind die folgenden sechs Hypothesen:

- I. Die Handlungsmacht des Kindes geht mit der Lernbereitschaft des Kindes einher. Je mehr Kraft und Energie in die Entwicklung der Sprachfähigkeiten investiert werden, desto konkurrenzfähiger ist das Kind.
- II. Sprachhierarchien innerhalb der Gesellschaft beeinflussen das Kind in seiner eigenen Sprachhandlung.
- III. Die zunehmende Mehrsprachigkeit innerhalb der Gesellschaft erfordert, dass Konzepte in den Kindertagesstätten ebenfalls an den Wandel der gesellschaftlichen Sprachhandlung angepasst werden.
- IV. Die individuelle angemessene/erforderliche Sprachhandlung des Kindes steht im unmittelbaren Zusammenhang mit dem Verhältnis zu seinen jeweiligen Bezugspersonen und ihrer Kulturen.

- V. Die Mehrsprachigkeit hat einen Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes und fördert sie. Sind jedoch unsichere Grundlagen in der Erstsprache vorhanden, so überfordert die Aneignung der Zweitsprache den individuellen Entwicklungsprozess des Kindes.
- VI. Die Faktoren für die Überforderung aus dem nahen und weiten Umfeld des mehrsprachigen Kindes haben auch das Potenzial, diesem Zustand der Überforderung kreativ zu begegnen.

Die Kapitel sind inhaltlich wie folgt gestaltet:

Das Kapitel *„Sprache. Ein Teil der Identität“* setzt sich damit auseinander, welchen Nutzen die Sprache(n) und der Spracherwerb für Kinder haben. Grundlegende Informationen über die (mehr)sprachliche Entwicklung des Kindes werden aufgeführt. Teil dieses Kapitels sind auch die Intentionen der Bezugspersonen der Kinder, die mehrsprachig erzogen werden. Unterschiedliche Konzepte bzw. Methoden liegen der Erziehung zur Mehrsprachigkeit zugrunde und werden herausgearbeitet. Das Projekt *„Griffbereit“* des nordrhein-westfälischen Arbeitskreises IKEEP, welches Familien gegebenenfalls in der mehrsprachigen Erziehung ihrer Kinder unterstützt, wird abschließend vorgestellt, um das Kapitel mit einem Beispiel anschaulich zu machen.

Das darauf folgende Kapitel *„Kinder lernen besonders gern mit anderen Kindern: Mehrsprachigkeit in Kindertagesstätten“* soll nicht nur über ein- und mehrsprachige Kindertagesstätten berichten, sondern auch darüber, wie handlungsfähig mehrsprachige Kinder innerhalb solcher Institutionen sind. Die zunehmende Mehrsprachigkeit innerhalb der Gesellschaft erfordert, dass Konzepte in den Kindertagesstätten ebenfalls an den Wandel der gesellschaftlichen Sprachhandlungen angepasst werden. Der Bildungsplan Sachsen-Anhalt wird bezüglich der Berücksichtigung der kindlichen Sprachhandlung erwähnt, da in ihm die Förderschwerpunkte festgehalten sind. Die ErzieherInnen nutzen diesen als Grundlage für die Gestaltung des Kindergartenalltags. Von besonderer Bedeutung in diesem Kapitel ist die Kooperation von ErzieherInnen und den Bezugspersonen mehrsprachiger Kinder. Als Beispiel für eine Kindertagesstätte mit mehrsprachigem Konzept dient die trilinguale Kindertagesstätte in Magdeburg/Neustadt. Dieses Beispiel soll verdeutlichen, wie weitere Sprachen gezielt in Bildungseinrichtungen erworben werden können.

„Sprachprestige: Nicht nur eine Beurteilung der Sprache, sondern auch der Sprecherin oder des Sprechers“. Prestigesprachen und Minderheitensprachen ziehen sowohl positive als auch negative Folgen nach sich. Diese Sprachhierarchien beeinflussen Kinder in

ihren Sprachhandlung. Die Gesellschaft agiert mitunter als Hindernis in Bezug auf Minderheitensprachen. An dieser Stelle wird der Nutzen von Minderheitensprachen herausgearbeitet und wie mit Sprachhierarchien umgegangen wird.

Das Kapitel: „*Die kindliche Sprachhandlung zwischen Überforderung und Handlungsfähigkeit*“ arbeitet heraus, inwiefern Kinder allgemein innerhalb der Gesellschaft handlungsfähig sind. Dies wird eingangs dargelegt. Spezifischer wird es, wenn der Weg zur Handlungsmacht der mehrsprachigen Kinder beleuchtet wird und dabei Überforderungsfaktoren herausgestellt werden. Nicht nur die Gesellschaft und ihre Reaktionen auf mehrsprachige Kinder finden sich in diesem Kapitel wieder. Das familiäre Umfeld wird ebenfalls miteinbezogen. Dazu kommen auch die Erwartungen der Politik und Bildungssysteme, auf die die Kinder im (Vor)Schulalter stoßen.

„*Die qualitative Inhaltsanalyse*“ schließt den Hauptteil dieser Arbeit mit einer Auswertung der Forschungsergebnisse und einer Zusammenfassung ab, wobei der kindheitswissenschaftliche Blick gesondert herausgearbeitet wird. Die geführten Expertinnen- und Elterninterviews stellen heraus, wie Einflüsse der Gesellschaft wahrgenommen werden, ob überfordernde Faktoren für mehrsprachige Kinder gesehen werden und inwiefern Konkurrenz in Verbindung mit mehrsprachlicher Kompetenz eine Rolle spielt.

Zum Ende wird „*Die kindheitswissenschaftliche Perspektive*“ aufgegriffen und ein Ausblick über weiterführende Forschungsansätze gegeben.

2. Sprache. Ein Teil der Identität.

2.1 „Die Sprache als Schlüssel“¹

Um handlungsfähig zu sein, etwas erreichen zu können und um in der Gesellschaft zu partizipieren, müssen Kinder Sprache erlernen und sprachliche Kompetenzen erwerben. Sprache ermöglicht Spielen mit anderen Kindern, dient der generellen Interaktion mit anderen Personen.

Im Großen und Ganzen begleitet die Sprache das tägliche Geschehen der Kinder. Mit ihr können sie sich mitteilen und Beziehungen aufbauen und durch sie erhalten. Die Sprache zieht Erfolgserlebnisse nach sich, etwa auf dem Bildungsweg der Kinder und oft auch in Verbindung mit anderen Sprachen. Die Kinder müssen spüren, dass sie mit ihren sprachlichen Handlungen etwas bewirken können. Sonst bleibt ihnen der Sinn des Sprechens verborgen und sie verlieren die Lust daran. Mit der Sprache lernen sie also die Welt kennen (Simpson und Wigglesworth, 2008).

2.2 Die sprachliche Entwicklung des Kindes

„Die Sprache ist das Medium für seine Ziele, nicht das Ziel selbst“ (Wagner, 2004, Seite 6).

Die Grundlage für den Erwerb der Sprache bei einem Kind ist seine genetische Veranlagung. Die Umgebung eines Kindes befähigt es, diese Fähigkeit auszubilden (Füssenich, 2011). Alle sprachlichen Erfahrungen die sie sammeln werden, werden auch ihren Nutzen für andere Sprachen haben, mit denen sie gegebenenfalls im Laufe ihres Lebens in Kontakt kommen.

Die sprachliche Entwicklung des Kindes beginnt schon mit der Geburt. Es kann von Beginn an die Stimmen seiner Bezugspersonen unterscheiden, bedingt durch einen regelmäßigen Sprachkontakt zwischen dem Kind und seinen vertrauten Personen. Eltern, die ihre Kinder direkt ansprechen, bewirken bei ihrem Kind mit dem Klang ihrer Stimme einen ersten Zugang zu wechselseitigen sprachlichen Handlungen zwischen ihnen. Das Kind reagiert mit einem Lächeln, verzieht das Gesicht. Es merkt früh, dass das, was es von sich gibt, eine Wirkung hat, indem sein Gegenüber darauf reagiert.

¹ Zitat; Pischetsrieder, K.; *Vom Wert des alltäglichen Miteinanders*; in DJI Impulse – Das Bulletin des Deutschen Jugendinstituts; *Sprachliche Bildung – Wie Kinder Sprache erwerben und pädagogische Fachkräfte sie dabei unterstützen können*; Nr. 96; Projektheft 4; 2011; Seite 14.

Ab dem fünften Monat finden anfängliche „Gespräche“ statt. Das Kind ist in der Lage sich durch „*Silbenplappern*“ (List, 2011, Seite 5) mitzuteilen. Das „*Lallen*“ (Montanari, 2003, Seite 65) eines Kindes trainiert Stimmbänder und Zunge. Das Kind probiert sich mit seinen Gesprächsorganen aus (Pischetsrieder; 2011). Zwischen dem sechsten und zwölften Monat kann das Kind die Umgebungssprache erkennen, dies wird vor allem durch den Kontakt zu seinen Bezugspersonen gefördert. Es schenkt den Menschen mit anderem sprachlichen Hintergrund weniger Beachtung, indem es auf das Gesagte nicht reagiert bzw. sich nicht ablenken lässt (Montanari, 2003). Noch vor dem ersten Jahr ist das Kind mit Sprachmelodien, Betonungen und Zeichen vertraut geworden (List, 2011). Von da an werden erste Wörter erkannt. Ab circa dem neunten Monat kann das Kind seine Achtsamkeit gezielt auf diejenigen richten, der spricht oder Geräusche von sich gibt. Das Kind beginnt sich auf Gesten zu konzentrieren, die von den Menschen im Umfeld direkt an ihn gerichtet sind. Es beobachtet sie nicht nur intensiv, sondern geht ihnen nach. Kurz bevor das Kind ein Jahr wird, weiß es auf Gesagtes zu reagieren. Das Kind kann auf seine Art und Weise Antworten geben, Einwilligen oder zeigen, was es momentan für Bedürfnisse hat. Nun erkennt es die Art, wie etwas gesagt wird und bringt das in Verbindung mit seiner vollen Aufmerksamkeit und seiner Fähigkeit, durch Körperbewegungen – Mimik und Gestik zu kommunizieren. Gesten unterstreichen nicht nur die Bedeutung, die Sachverhalte für eine Person haben. Sie verhelfen der Sprecherin/dem Sprecher auch zielgerichtet auf Gegenstände in der Umwelt zu zeigen und aufmerksam zu machen. Zur Gestik eines Kindes gehört auch seinen Spaß an einer Sache zum Ausdruck zu bringen, der Umwelt Emotionen mitzuteilen. Bei diesen sprachlichen Handlungen geht es davon aus, dass die Menschen in seiner Umgebung erkennen, was es verständlich zu machen versucht (List, 2011).

Im nächsten Abschnitt, im zweiten Lebensjahr, spricht das Kind seine ersten Worte und beginnt, sich dahingehend zu entwickeln, Gespräche mit anderen Personen zu führen. Inhaltlich kann es Dinge aus seinem Umfeld oder Erlebnisse aufgreifen. Ein großer Erfolg im sprachlichen Handeln eines Kindes zeigt sich zum Beispiel darin, wenn es seine Gestik (auf einen Gegenstand zeigen) mit einer konkreten Aussage (z.B. den Namen einer Person) in Verbindung bringt und somit eine Zuordnungen vornimmt (List, 2011). Bis zum 18. Monat überwiegt die nonverbale Kommunikation im Leben eines Kindes. Dann tritt eine Wende ein. Das Kind behilft sich weniger der Gestik, sondern beginnt stetig mehr und mehr zu sprechen. Es beginnt die Zeit, in der sich das Kind zunehmend Wörter aneignet und auf Gelerntes zurückgreift. Das Kind spricht nun nicht mehr nur, sondern es beginnt zu begreifen warum es spricht. Es hat einen Nutzen für das Kind und sein sprachliches Handeln zieht Folgen nach

sich. Die fortschreitende sprachliche Entwicklung wirkt sich verstärkt auf die Handlungsfähigkeit aus. Nebenher beginnt sich die soziale Kognition des Kindes mitzuentwickeln. Das Kind bringt seine Wünsche zum Ausdruck, zeigt Emotionen und äußert seinen Willen. Verschiedene Gespräche und Interaktionen mit seinen Mitmenschen treiben das Verständnis des Kindes für Gegebenheiten in seiner Umwelt voran (List, 2011).

So wird die Fähigkeit sprachlich zu agieren zuverlässig ausgebildet. Es gibt einzelne Stadien, die das Individuum schrittweise durchläuft. Wann jedes Stadium durchlaufen wird, ist von Kind zu Kind jedoch unterschiedlich. Begründet durch individuelle und äußere Gegebenheiten, denen das Kind ausgesetzt ist und die das Kind vielfältig anregen (Montanari, 2003).

So werden zum Beispiel Sprachnormen und -regeln der Umgebung vom Kind durch alltägliches Handeln und Kontakten zu InteraktionspartnerInnen automatisch aufgenommen und verinnerlicht. Mit seiner fortschreitenden Kognition müssen sich ebenfalls die sprachlichen Fertigkeiten des Kindes weiter ausbilden. Somit fällt es ihm leichter das auszudrücken, was es gern an die Umwelt weitergeben möchte.

Im dritten Lebensjahr des Kindes gebraucht es häufig einfache Sätze, um etwas zu sagen. Mit zunehmendem Alter werden die Sätze aber verschachtelter. Das Kind beginnt persönliche Gründe in Worte zu fassen („weil“) oder Widersprüche zu versprachlichen („obwohl“). Die „*bildungssprachliche Kompetenz*“ (List, 2011, Seite 6) der kindlichen Sprachhandlung wird ausgebildet. Das Kind kann über eigene Wünsche, Erfahrungen, Erlebnisse sprechen, Vorstellungen und Ideen mitteilen, Emotionen bekannt geben aber auch von anderen und über andere Personen berichten. Allgemein bringt das Kind seine Grundlagen für die Entwicklung seiner sprachlichen Fähigkeiten von zu Hause mit. Mithilfe dieser Grundlagen können eben diese anderen sprachlichen Kompetenzen erlernt werden, etwa durch den Aufenthalt in einer Kindertagesstätte.

Generell vollzieht sich das Sprechen lernen bei dem Kind als ein unbewusster Prozess. Ebenso unbewusst begleiten die Bezugspersonen ihr Kind auf diesem Weg. Sie schenken ihrem Kind Zuneigung und bringen ihm Interesse entgegen, gehen auf das Kind ein. Noch bedeutender ist, dass sie ihr Kind beachten und ihm die Möglichkeit zum Sprechen geben. Diese Anerkennung wird das Kind in seinem Spracherwerb motivieren. Diese Aufmerksamkeit wird bei dem Kind auch einen Lerneffekt haben. Die Art und Weise wie Bezugspersonen mit ihrem Kind sprechen, wird ebenfalls von ihrem Kind übernommen und

wird sich unter anderem in seiner mündlichen Aussprache widerspiegeln (Simpson und Wigglesworth, 2008).

Besonders wichtig für den Fortschritt in seiner Sprachentwicklung ist, dass das Kind mit seiner Sprache und seiner Art zu sprechen etwas verbinden kann. Deswegen ist es von Vorteil, wenn das Kind die Welt sinnlich erlebt und dass ein Austausch mit seinen Mitmenschen stattfindet. Dabei greift jedes Kind individuell und unterschiedlich auf seine sprachlichen Ressourcen zurück. Wie es darauf zurückgreift, ist abhängig von seinen Fähigkeiten und Fertigkeiten, von seinen Kenntnissen. Die sprachlichen Reize - also die Menschen in seiner Umgebung, seine persönlichen Beziehungen sowie gemeinsame Erlebnisse, wie Gewohnheiten, Bräuche und alltägliche Redensarten und spielerische Situationen helfen dem Kind, seine sprachlichen Kompetenzen zu erweitern und seine sprachliche Bildung anzutreiben. Unabdingbar für das Kind und seinen Spracherwerb sind vor allem gleichaltrige KommunikationspartnerInnen.

Das Kind entwickelt also fortlaufend Fähigkeiten, die seine Handlungsmacht vergrößern. Mit circa sechs Jahren, etwa zu Beginn seiner Schulzeit, beginnt das Kind schließlich über Sprache und seine sprachlichen Fähigkeiten nachzudenken (vgl., Montanari, 2003, Seite 70). Ein Mensch wird sein Leben lang sprachlich dazulernen. Zu Beginn des Spracherwerbsprozesses erfolgen die Veränderungen und Entwicklungen in kürzesten zeitlichen Abständen, nach und nach werden diese größer. So kommen Fachsprachen, Dialekte aber auch Stillstände dazu, verursacht durch die Umwelt, die Einfluss auf die sprachlichen Handlungsfähigkeiten des Menschen haben (Bialystock, 2001). Das Erlernen des Sprechens ist für das Kind also ein Weg, den es nach eigenen Vorstellungen und Bemühungen beschreitet und in Interaktion mit GesprächspartnerInnen leichter zu gestalten ist.

2.2.1 Die Entwicklung der Mehrsprachigkeit bei Kindern

Kinder können mehrere Sprachen zur gleichen Zeit erwerben, dafür hat die menschliche Sprachfähigkeit eine Anlage (Montanari, 2003). Im Vergleich zu monolingualen Kindern benötigen mehrsprachig aufwachsende Kinder etwas mehr Zeit, ihren Wortschatz in den verschiedenen Sprachen auszubilden. Es muss aber nicht sein, dass mehrsprachige Kinder später mit dem Sprechen beginnen. Bilinguale Kinder etwa werden durch ihre vermehrten sprachlichen Kontakte eher über Sprache nachdenken (List, 2011). Denn sie erfahren, dass es

viele Möglichkeiten für sie gibt, etwas in Worte zu fassen und sich auszudrücken. Sie können aber auch auf Unverständnis mit ihren sprachlichen Handlungen stoßen. Manche Äußerungen werden von Mitmenschen nicht so oder gar nicht verstanden, wie von ihnen durch den Kontakt zu ihren Bezugspersonen erwartet. Sie bemerken, dass sie mit Mitmenschen unter Umständen sprachlich anders in Kontakt treten müssen, um verstanden zu werden. Somit zeichnen sich die mehrsprachigen Kinder durch größere Flexibilität aus, was einhergeht mit ihren vielfältigen sprachlichen Ressourcen. Wenn mehrsprachige Kinder auf Reisen in anderen Ländern sind, werden sie schnell erkennen, dass es einen Sinn hat mehrsprachig zu sein. Vor allem der Kontakt mit Gleichaltrigen wird ihnen zum „*AHA-Erlebnis*“ (Montanari, 2003, Seite 23) verhelfen. Mehrsprachige Kinder können ihre erworbenen Sprachen voneinander separieren und sich in ihren einzelnen Sprachen Wissen aneignen. Bereits ab einem Alter von drei Jahren können sie ihren Bezugspersonen bewusst deren jeweilige Sprache zuordnen.

Der Erwerb mehrerer Sprachen beginnt ebenfalls mit dem Klang der einzelnen Sprachen. Er kann auch durch emotionale Faktoren geprägt sein. So erfahren bilinguale Kinder in ihrer Entwicklung gegebenenfalls, dass mindestens eine ihrer Sprachen nicht zu den anerkannten Sprachen in ihrem momentanen Lebensraum gehört. Das kann Einfluss auf die Handlungsfähigkeit der Kinder nehmen. Es ist möglich, dass die mehrsprachigen Kinder beginnen, eine Sprache abzulehnen und sie nicht mehr sprechen.

Je später die Kinder mit einer weiteren Sprache beginnen, desto mehr nimmt die Effektivität des Spracherwerbs ab (Montanari, 2003). Sie werden nicht nur mehr Zeit brauchen sich sprachlich zu entwickeln, sondern sie werden eine Sprache nur noch durch „*bewusstes kognitives Bemühen erlernen und sie nicht mehr als eine Muttersprache entwickeln*“ (Prof. Dr. Reich, 2010, Seite 11) Die landestypische Aussprache kann nur etwa bis zum sechsten Lebensjahr mit aufgegriffen werden (vgl., Montanari, 2003, Seite 25). Das ist auf die „*Critical period hypothesis*“ (Cunningham, 2011, Seite 62) zurückzuführen. In dieser Phase haben Kinder die wenigsten Probleme, eine Sprache und ihre Aussprache zu erwerben. In dieser Zeit ist das Gehirn am aufnahmefähigsten.

Den mehrsprachigen Kindern kann der Erwerb mehrerer Sprachen erleichtert werden. Es ist von Vorteil, wenn sie im regelmäßigen Kontakt mit den zu erwerbenden Sprachen sind. Sie sollten ebenfalls positive Dinge mit ihren verschiedenen Sprachen verbinden und feststellen, dass ihren Sprachen positive Werte zugeordnet werden. Somit wird den

bilingualen Kindern geholfen ihre Sprachenvielfalt zu akzeptieren und auch zu schätzen. Es fällt den mehrsprachigen Kindern auch leichter, einen Umgang mit ihrer Bilingualität zu entwickeln, wenn sie von Geburt an im Kontakt mit mehreren Sprachen stehen. Mit der Entwicklung und dem fortschreitenden Alter der Kinder wird sich eine prägnante Sprache herausbilden. Das kann abhängig von den Personen sein, mit denen sie im regelmäßigen Kontakt sind und/oder von Lebensumständen der Kinder - wie stark also die sprachlichen Kontakte im Erleben eines Kindes sind. In der Regel werden nicht alle Sprachen gleichermaßen gut oder weniger gut beherrscht.

So werden die mehrsprachigen Kinder in „*produktive*“ und „*rezeptive Mehrsprachige*“ (Montanari, 2003, Seite 124) unterschieden. Die *produktiven* SprecherInnen werden alle Sprachen sprechen, die sie erworben haben. Die *rezeptiven* SprecherInnen verstehen den Inhalt eines Gesprächs, werden eine Sprache jedoch nicht in ihre sprachlichen Handlungen mit einbeziehen. Grundlegend sind mehrsprachige Kinder jedoch nicht nur einem Typ zuzuordnen. Abhängig von unterschiedlichen Faktoren (Kontakt zu Bezugspersonen, sprachliche Umgebung, quantitative Aspekte) werden sie auf natürliche Art und Weise zwischen den Typen wechseln.

An dieser Stelle kann auch die „*Schwellenhypothese*“² (Nodari und de Rosa, 2003, Seite 52) nach Jim Cummins herangezogen werden. Er wurde 1949 geboren und ist ein kanadischer Pädagoge, der sich der Sprachentwicklung widmete. Er geht davon aus, dass sich die Mehrsprachigkeit auf „*linguistische und kognitive*“ (Nodari und de Rosa, 2003, Seite 52) Kompetenzen auswirkt. Nachstehend die wichtigsten Äußerungen seiner Hypothese in tabellarischer Form:

² Schwelle als Übergang zu einem anderen Sprachentyp

Typ von Zweisprachigkeit	Kognitive Auswirkungen
A: Altersgemäße Beherrschung beider Sprachen <i>additive Zweisprachigkeit</i>	Positive Auswirkungen auf kognitive Fähigkeiten
B: Altersgemäße Beherrschung einer der beiden Sprachen <i>dominante Zweisprachigkeit</i>	Weder positive noch negative Auswirkungen auf kognitive Fähigkeiten
C: Nicht altersgemäße Beherrschung beider Sprachen <i>Doppelte Halbsprachigkeit/Semilingualität</i>	Negative Auswirkung auf die kognitiven Fähigkeiten

Quelle: Nodari, C. und de Rosa, R.; *Mehrsprachige Kinder – Ein Ratgeber für Eltern und andere Bezugspersonen*; Haupt Verlag Berne; Bern, Stuttgart Wien; 2003; Seite 52

Zur **Schwelle A** gehören mehrsprachige Kinder, die beide erworbenen Sprachen immer fehlerfrei sprechen können. Das ist ein Idealfall, der nur selten auftritt. In der Regel werden alle zweisprachigen Kinder beim Sprechen jeweils Merkmale der anderen Sprache aufweisen. Zur **Schwelle B** gehören mehrsprachige Kinder, die eine der beiden Sprachen als Muttersprache beherrschen. Sie haben also eine stärker ausgeprägte Sprache. **Schwelle C** repräsentiert diejenigen mehrsprachigen Personen, die keine von den erworbenen Sprachen als grundlegende Sprache ausgebildet haben bzw. als Muttersprache beherrschen. Mithilfe beider Sprachen kommen bilinguale Kinder im Alltag gut zurecht, doch bei der Beschränkung auf eine Sprache kann ihre Handlungsfähigkeit eingeschränkt sein.

Mehrsprachige Kinder, die ihre Sprachen mischen - „*code-switching*“ (Wojtaszek, 2010, Seite 32) handeln sprachlich ganz natürlich. Das kann zum einen darauf zurückgeführt werden, dass diese nützliche Fähigkeit eine Strategie ist, die die Kinder zur Kommunikation verwenden. Oder es fehlen ihnen in der einen oder der anderen Sprache noch Wörter.

Das Mischen der Sprachen steht auch im Zusammenhang damit, wann eine Sprache erworben wird. Es gibt die „*Erstsprache*“ (Nodari und de Rosa, 2003, Seite 23), die Sprache die als erstes von Geburt an gelernt wurde. Sie ist die Sprache der Bezugspersonen der Kinder und gilt als deren Beziehungssprache. Sie wird sich auf die anderen Sprachen auswirken. So kann auch die Grammatik dieser Sprache in andere Sprachen der Kinder übernommen werden. Die Kompetenzen der *Erstsprache* werden grundlegend für den Erwerb der

Zweitsprache sein: „*Je größer die Kompetenz der Erstsprache, desto schneller und effizienter verläuft der Erwerb der Zweitsprache.*“ (Nodari und de Rosa, 2003, Seite 43). Die Zweitsprache, manchen als „*Lernsprache*“ (Nodari und de Rosa, 2003, Seite 24) bekannt, wird die Sprache sein, die in der Entwicklung der Kinder hinzukommt. Sie wird von ihnen erworben und gleichzeitig genutzt, um sprachlich handlungsfähig zu sein. In den meisten Fällen ist es die Sprache der momentanen Umgebung der mehrsprachigen Kinder. Die „*Fremdsprache*“ (Nodari und de Rosa, 2003, Seite 25) ist die Sprache, die Kinder meist in der Schule in Form des Unterrichts erlernen.

So werden die Sprachen entweder „*gesteuert erlernt*“ (Nodari und de Rosa, 2003, Seite 25) als „*akademische Mehrsprachigkeit*“ (Wagner, 2004, Seite 2). Hier werden die Kinder die Sprache gezielt erlernen. Oder aber Sprachen werden „*ungesteuert erworben*“ (Nodari und de Rosa, 2003, Seite 25) als „*soziale Mehrsprachigkeit*“ (Wagner, 2004, Seite 2). Die Kinder haben einen natürlichen Kontakt zu den Sprachen im Verlaufe ihrer Entwicklung, ohne dass sprachliche Kompetenzen gesteuert mit Lehrmaterial gefördert werden.

Eine Gemeinsamkeit der monolingualen und bilingualen Kinder ist ihre sprachliche Bildung. Sie muss in Verbindung mit dem biographischen Hintergrund der Kinder gesehen werden. Der Lebensraum der Kinder darf nicht außer Acht gelassen werden. Dazu kommen individuelle Stärken und Schwächen eines jeden Kindes. Trotzdem erleben monolinguale und bilinguale Kinder zwei unterschiedliche Welten, indem sie sich in unterschiedlichen sprachlichen Umwelten bewegen und individuell auf sprachliche Ressourcen zurückgreifen müssen (Wagner, 2004).

2.3 Motivationen für eine mehrsprachige Erziehung der Kinder

Eltern, die ihre eigene sprachliche Identität reflektieren und zur Überzeugung gelangen, ihren Kindern viele Optionen bieten zu müssen/wollen, werden sie mehrsprachig erziehen (Montanari, 2003). Migration, ein vorübergehender Umzug in ein anderes Land, Ehen zwischen PartnerInnen unterschiedlicher Herkunft bewirken eine fast unumgängliche mehrsprachige Erziehung der Kinder. Häufig ist es so, dass jedes Elternteil Wert darauf legt, mit seinen Kindern in der eigenen Herkunfts- oder Muttersprache reden zu können. Eltern beachten auch die Annahme, dass sich Kinder, die die Sprache des einen oder des anderen Elternteils nicht beherrschen, ausgeschlossen fühlen können. Somit liegt es in ihrem Sinn, dass sich die Kinder in den Herkunftsländern beider Eltern zu Hause fühlen (Cunningham,

2011) und keiner möglichen Sprachbarriere ausgesetzt sind. Mit der Mehrsprachigkeit haben die Kinder die Chance den Lebensweg beider Elternteile kennen zu lernen, zu verstehen und den Kontakt mit den jeweiligen Familien zu halten.

Eine andere Motivation ergibt sich aus dem Bildungsanspruch, den Eltern an ihre Kinder haben. Sie bewerten die Mehrsprachigkeit ihrer Kinder als eine Kompetenz, die sich in der Zukunft als vorteilhaft erweisen kann, indem sie ihnen besonders in Karriereangelegenheiten zugute kommt. Wenn das Bildungssystem in einem Land die Entscheidung der Eltern für die Mehrsprachigkeit unterstützen kann (Wagner, 2004.), indem es auch mehrsprachige Institutionen für Kinder (etwa mehrsprachige Kindergärten) bereitstellt, so kann sich das ebenfalls begünstigend für die Entscheidung zur Mehrsprachigkeit auswirken.

2.4 Die mehrsprachige Erziehung im häuslichen Umfeld

Mittlerweile kommt jedes fünfte Kind aus einem mehrsprachigen Haushalt (vgl., Wagner, 2004, Seite 2), weil mindestens ein Elternteil eine andere Herkunftssprache als die Umgebungssprache hat. Somit gibt es auch für die Umsetzung der mehrsprachigen Erziehung individuelle Wege und Formen. Grundlegend ist, dass beide Elternteile ihre eigenen Kulturen und die Kulturen seiner Partnerin/ihres Partners wertschätzen und achten. Wichtig ist, dass die Eltern gemeinsam hinter ihrer Entscheidung stehen, das Kind mehrsprachig zu erziehen und dabei Hand-in-Hand arbeiten. Entscheidungen zu reflektieren noch bevor das Kind zur Welt kommt, erweist sich als bedeutsamer Prozess. Denn Festlegungen, ob beide Sprachen von Beginn an mit dem Kind gesprochen werden oder ob es eine Erst- und Zweitsprache gibt, müssen von vornherein getroffen werden. Es ist von Vorteil, wenn die Eltern in Kontakt mit anderen Eltern treten, die selbst schon Erfahrungen gemacht haben mit der mehrsprachigen Erziehung. So können praxisnahe Erfahrungen weitergegeben und eventuelle Unklarheiten aus dem Weg geräumt werden.

Die Eltern ermöglichen dem Kind eine angemessene Sprachhandlung, wenn sie in ihrer Muttersprache mit dem Kind reden. Sie beherrschen diese Sprache sicher und übertragen diese Sicherheit auf ihr Kind (Cunningham, 2011). So gilt in vielen Fällen das Prinzip (dieses ist am besten erforscht >Prof. Dr. Reich, 2010<): „*Eine Person – eine Sprache*“ (Nodari und de Rosa, 2003, Seite 58). Jedes Elternteil spricht demnach seine Herkunfts- bzw. Muttersprache mit dem Kind.

Ein von den Eltern flexibles ‚System‘ hilft dem Kind mehrere Sprachen zu erwerben. Das System ist in sofern flexibel, als dass es sich an äußere Gegebenheiten anpassen kann und

gegebenenfalls verändern lässt. Für die Eltern ist Durchhaltevermögen Grundvoraussetzung und dass sie sich an eigene Regeln halten. In ihrem Konzept sind Sprachkontakte zu Gleichaltrigen für ihr Kind unabdingbar. Außerdem ist der Zugang zu Kulturen beider Eltern und deren Traditionen und Eigenarten förderlich für ihr Kind, um sich mit den Sprachen identifizieren zu können (Cunningham, 2011). Somit sind Reisen in die Herkunftsländer der Eltern notwendig. Erwirbt das Kind eine Sprache, die durch die Gesellschaft des momentanen Wohnortes der Familie als Minderheitensprache angesehen wird, so liegt es an den Eltern, ihr Kind darauf vorzubereiten, dass es mit seinen sprachlichen Handlungen gegebenenfalls auf mehr oder weniger Akzeptanz und Rücksicht durch Mitmenschen treffen kann (Cunningham, 2011). Somit wird es dem Kind erleichtert einen Umgang mit weniger positiven Reaktionen aus dem Umfeld zu finden.

Ein harmonisches Miteinander zu Hause und Gespräche innerhalb der Familie werden die sprachliche Entwicklung des Kindes vorantreiben und es in seinen sprachlichen Handlungen bestärken. Je aktiver das Kind im Sprechen wird, desto mehr ist es ihm überlassen, wie es spricht und welche Sprache es verwendet. Eltern unterstützen ihr Kind dabei, wenn sie beiläufig auf die Richtigkeit der sprachlichen Handlungen achten und es dem Kind überlassen, welche Sprache es spricht. Sie vertrauen ihrem Kind und geben ihm Zeit für seine sprachlichen Handlungen (Nodari und de Rosa, 2003). Die mehrsprachige Erziehung ist demnach umso erfolgreicher, je weniger sie Sprachkompetenz des eigenen Kindes mit anderen vergleicht, sondern sprachlichen Fortschritte des Kindes realisiert und anerkennt (Montanari, 2003). „*Sprachinseln*“ (Montanari, 2003, Seite 55) verhelfen der Familie dazu, besonders dem Kind, in bestimmten Situationen nur eine Sprache zu verwenden. Dazu gehören etwa die Momente der Gute-Nacht-Geschichten, Mahlzeiten oder Spielsituationen. Mithilfe dieser Festlegungen können die Eltern absichern, dass sich das Kind in seinen sprachlichen Handlungen auf nur eine Sprache bezieht und sich bestimmten sprachlichen Ressourcen bedient.

Gemeinsame familiäre Erlebnisse bzw. die Zeit, die miteinander verbracht wird, hat eine besondere Bedeutung. Es ist vergleichbar mit einem Kreislauf. Die gemeinsame Zeit fördert die Beziehung zwischen den Eltern und dem Kind und somit auch den Spracherwerb mehrerer Sprachen, was sich nochmals auf eine innige Beziehung zwischen dem Kind und seinen Eltern auswirkt (vgl., Montanari, 2003, Seite 45). Eltern werden immer einen Weg finden, ihrem Kind ihre Sprachen zu vermitteln. Ihr individuelles System ist abhängig vom Umfeld, in dem sie leben und seinen Mitmenschen und von eigenen Ansichten über die

Mehrsprachigkeit. Inwieweit Mehrsprachigkeit für sie zum natürlichen Lebensalltag dazu gehört und auf welche Ressourcen sie selbst zurückgreifen können.

2.4.1 „Griffbereit“ – Ein Sprach- und Förderprogramm für Eltern mit und ohne Zuwanderungsgeschichte und ihren Kindern zwischen ein und drei Jahren³

Ein niederländisches Programm „*Bij de Hand*“ galt dem nordrhein-westfälischen Arbeitskreis: Interkulturelle Erziehung im Erkenntnis- und Primärbereich, IKEEP als Vorbild für seinen Entwurf „*Griffbereit*“. 13 Jahre nach der deutschlandweiten Umsetzung dieses Programms gibt es circa 100 *Griffbereit*-Gruppen.

Dieses Programm unterstützt Familien dabei ihre Herkunftssprache zu fördern und ihre sprachlichen Kompetenzen in der Umgebungssprache ‚Deutsch‘ zu sichern und zu erweitern. Angeleitet wird *Griffbereit* von ElternbegleiterInnen. Die Umsetzung der Methoden erfolgt allerdings von den Eltern selbst innerhalb der Familie. Sie sind die vertrauten Personen für ihre Kinder und erfüllen die Vorbildfunktion, gelten als beispielhaft für ihre Kinder. *Griffbereit* stellt Spiele und Methoden vor, die den Eltern zeigen, wie sie die mehrsprachliche Entwicklung des Kindes begünstigen können. Dieses Programm soll die Eltern stärken, Kompetenzen erweitern und den Erwachsenen in ihrer Rolle Vertrauen geben. Somit können sichere sprachliche Handlungen ihrer Kinder gefestigt werden.

Die ElternbegleiterInnen fördern die Erstsprache der teilnehmenden Familien, da sie die Grundlage für den Erwerb der Zweitsprache ist. Sie nimmt also eine bedeutende Rolle ein. Mithilfe dieser Basis kann eine sichere mehrsprachliche Handlungsfähigkeit der Kinder sichergestellt werden. Die ElternbegleiterInnen können den Kindern einen ihrem Alter und ihren individuellen Stärken entsprechenden Zugang zur Zweitsprache einräumen. Kinder, die die Umgebungssprache schon beherrschen und durch verschiedene Absichten ihrer Eltern eine zweite Sprache erwerben, haben in diesem Programm ebenfalls die Gelegenheit aufgenommen zu werden. Die grundlegenden Ziele dieses Programms sind: die Festigung der Eltern-Kind-Beziehung, als IdeengeberInnen für die Eltern zu agieren und sie zu motivieren und die vorhandenen Stärken der Familie aufzuspüren und daran anzuknüpfen.

Familien, die sich in diesem Programm befinden, treffen sich einmal in der Woche mit ihren ElternbegleiterInnen für zwei Stunden. Insgesamt kommen sieben bis zwölf Eltern zusammen, deren Kinder im etwa gleichen Alter sind. Hier wird sich wieder auf das Prinzip

³ Vergleich; Daveri, L. und Weilbrenner, M.; *Inklusion durch sprachliche Bildung und Elternbildung – am Beispiel des Programms >Griffbereit<*; in Albers, T.; Bree, S., Jung, E. und Seitz, S. (Hrsg.); *Vielfalt von Anfang an – Inklusion in Krippe und Kita*; Verlag Herder GmbH; Freiburg im Breisgau; 2012; Seite 191 – 198.

Eine Person - Eine Sprache bezogen. Die ElternbegleiterInnen sind entsprechend des Prinzips aus MuttersprachlerInnen zusammengesetzt, die Umgebungssprache und die Herkunftssprache der Familie. In diesen zwei Stunden werden gemeinsame Aktivitäten gemacht unter dem Motto: „*Lernen mit allen Sinnen.*“. Währenddessen können sich Eltern Ratschläge einholen und ihre Sorgen und Nöte mit den ElternbetreuerInnen teilen. Als Qualitätssicherer dieses Programms können sie die Eltern darauf aufmerksam machen, wo und welche Bildungsangebote es für sie und ihre individuellen Ansprüche noch gibt und sie motivieren diese anzunehmen. Das Konzept von *Griffbereit* und seine Umsetzung in Kooperation mit örtlich ansässigen und interessierten Trägern, die das Projekt aufgreifen und für die entstehenden Kosten aufkommen, hilft den Familien dabei, sich in einer neuen Umgebung einzufinden und zu Hause zu fühlen. Den Kindern wird somit maximale Handlungsfähigkeit gewährleistet. Das Konzept ist auch aufgrund ihres Leitbildes von Mehrsprachigkeit besonders und hebt sich von Konzepten „traditioneller AnsprechpartnerInnen“ wie KinderärztInnen, SozialarbeiterInnen, ErzieherInnen oder LehrerInnen ab. Familien, die sich mit ihren Fragen an eben solche wenden, stoßen oft auf wenig Verständnis mit ihren Sorgen. Sie können aufgrund ihres Leitbildes von Einsprachigkeit, was in der Regel einher geht mit weniger Kenntnissen über Mehrsprachigkeit, die Anliegen der Familien in der Regel nicht vollständig nachvollziehen (Wagner, 2004) und die Betroffenen somit nicht ermutigen.

3. Kinder lernen besonders gern mit anderen Kindern⁴: Mehrsprachigkeit in Kindertagesstätten

3.1 Mehrsprachige Kinder in einsprachigen Kindertagesstätten

Die sprachliche Bildung liegt als Bildungsauftrag in Kindergärten vor (Eckhardt und Hopf, 2011). Der Bildungsplan Sachsen-Anhalt: „*Bildung elementar – Bildung von Anfang an!*“ greift die sprachliche Bildung, nachdem ihr eine zentrale Bedeutung zugeschrieben wurde, auch in Verbindung mit Mehrsprachigkeit als eigenes Kapitel auf. Die steigende Anzahl der Kinder aus mehrsprachigen Haushalten (Wagner, 2004.) führt dazu, dass ErzieherInnen mehrsprachige Kinder immer öfter im Kindergarten betreuen. Teilweise ist die

⁴ Vergleich; List, G.; *Wie Kinder Sprachen erwerben*; in DJI Impulse – Das Bulletin des Deutschen Jugendinstituts; *Sprachliche Bildung – Wie Kinder Sprache erwerben und pädagogische Fachkräfte sie dabei unterstützen können*; Nr. 96; Projektheft 4; 2011; Seite 7.

Umgebungssprache nicht die Muttersprache, oder aber die Kinder treffen in der Einrichtung das erste Mal auf die Umgebungssprache und verfügen demnach über sprachliche Kompetenzen, die einer Erweiterung bedürfen. Die sprachlichen Vorerfahrungen, die die Kinder mit in den Kindergarten bringen, sind von Kind zu Kind unterschiedlich. Jedem Kind ist also eine individuelle Förderung seiner Fähigkeiten entgegenzubringen. ErzieherInnen sind angehalten, die Erstsprache der Kinder zu akzeptieren und diese als Grundlage für den Erwerb der Umgebungssprache zu sichern und zu fördern. Allen Kindern soll das Recht auf die eigene Sprache und seine individuellen Sprachhandlungen eingeräumt werden. Auch der kulturelle Hintergrund wird toleriert und respektiert. Kinder haben die Chance, während ihrer Zeit im Kindergarten zu erfahren und durch mehrsprachige Kinder zu erleben, dass es auch andere Sprachen und kulturelle Traditionen und Lebensformen gibt. Die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sprachen und Kulturen ist ohnehin förderlich, da sie Kinder anregt, über Sprache nachdenken: sie erfahren, dass sie Dinge auch unterschiedlich versprachlichen können. Werden Kinder diese Erfahrungen ermöglicht, konnten sie schon einen Einblick in verschiedene sprachliche Bereiche bekommen und erleben unterschiedliche sprachliche Handlungsmöglichkeiten, so wird davon ausgegangen, dass es ihnen den Übergang und die Einfeldung in die Grundschule erleichtert (Eckhardt und Hopf, 2011.).

So legt der Bildungsplan Sachsen-Anhalt großen Wert auf die frühe Bildung der Kinder. Damit einher geht der Anspruch an Professionalität auf Seiten der ErzieherInnen. Er berücksichtigt dabei auch mehrsprachige Kinder innerhalb der Bildungseinrichtungen und verbindet die Sprachenvielfalt mit Lernprozessen, die alle Kinder in ihrer Wahrnehmung der Welt begünstigen und ihnen den respektvollen und toleranten Umgang mit Mitmenschen vermittelt.

Mehrsprachige Kinder, die eine einsprachige Kindertagesstätte besuchen, können ihr sprachliches Handeln entwickeln, wenn sie und ihre sprachlichen Kompetenzen von Anfang an wahr- und ernst genommen werden. ErzieherInnen erfüllen in diesem Fall ebenfalls eine Vorbildfunktion, in dem sie bewusst und deutlich die Umgebungssprache mit den Kindern sprechen. So kommt die Kindertagesstätte für den sprachlichen Fortschritt auf, wenn sie von der Familie nicht gewährleistet werden kann. Die Qualität der sprachlichen Bildungsprozesse innerhalb des Kindergartens wird durch Sprachkompetenzen, über welche die ErzieherInnen etwa im Bereich der Grammatik, Aussprache und des Spracherwerbsprozesses allgemein verfügen, gesichert. Mit diesem Know-How können sie gezielt Lernumgebungen für Kinder schaffen und gestalten, Strategien für kindliche Sprachhandlungen vermitteln und somit die

sprachliche Entwicklung der Kinder vorantreiben. Es ist wichtig, dass ErzieherInnen in der Lage sind, die sprachlichen Kompetenzen der Kinder beurteilen zu können und Fortschritte wahrzunehmen. All zu auffällige und häufige Korrekturen unterbrechen Kinder in ihren sprachlichen Handlungen und liegen somit nicht im Ermessen der ErzieherInnen. Wesentlich effektiver und effizienter und von größerem Wert ist ein angemessenes Korrekturverhalten, bei welchem Kinder wie nebenbei verbessert werden. Auch gilt Achtsamkeit, ob Kinder diese Verbesserungsvorschläge annehmen und sich bemühen diese sprachlich umzusetzen.

Das bereits erwähnte Fachwissen, welches die ErzieherInnen mitbringen, ermöglicht ihnen sensibel in der sprachlichen Interaktion mit den einzelnen Kindern zu agieren. Das heißt, dass sie die Gespräche, die sie geführt haben rückblickend betrachten und wiedergeben können und dass sie die Kinder mit ihren Bedürfnissen wahrnehmen und sie mit ihren vorhandenen Kompetenzen da ‚abholen‘, wo sie gerade stehen (Wagner, 2004) und an dem Fortschritt gemeinsam arbeiten.

Dieses Fachwissen wurde in Aus-, Fort- und Weiterbildungen vermittelt. Sie haben Hinweise erhalten, wie sie pädagogisch wirkungsvoll handeln und wie sie ihre eigenen Vorgänge und den Umgang mit Kindern im Kindergarten reflektieren. So wird ihnen vermittelt, dass Kinder am besten sprachliche Kompetenzen ausbilden, wenn sich ihnen die Sprache aus dem was sie tun, erschließt - handlungsorientierter Vermittlungsansatz (Sens, 2011). ErzieherInnen werden darauf hingewiesen, die Interessen der Kinder aufzugreifen und sie als Motivator für das individuelle Lernen zu nutzen (Sens, 2011.). Mehr Aktivitäten führen zu intensiverer sprachlicher Bildung und zu reichlich sprachlicher und vielseitiger Handlungsfähigkeit der Kinder. So bringen ErzieherInnen pädagogisches Wissen mit, dass sie dem Alter der Kinder entsprechend anzuwenden wissen. Sie beobachten die Kinder in Hinblick auf bestimmte Sachverhalte und das ständig. Das bedingt, dass die Kindergartengruppen nicht zu groß sind und die Kinder somit die Gelegenheit haben, die Aufmerksamkeit der Erzieherin/des Erziehers für individuelle Belange in Anspruch nehmen können.

Demnach legen die ErzieherInnen ihren Schwerpunkt auf insgesamt sechs Hauptbereiche (vgl., Sens, 2011, Seite 11):

- Die Aneignung der sprachlichen Grundlagen aller Sprachen, die in der Kindertagesstätte gesprochen werden,
- die Beobachtung und Dokumentation aller Kinder und (Sprach)Entwicklungsstufen,

- die Gestaltung der Umwelt innerhalb des Kindergartens, sodass sie vielseitige sprachliche Entwicklungen der Kinder fördern,
- die Analyse und Reflexion der Sprachentwicklung aller Kinder durch die ErzieherInnen,
- die Adaption: als Sprachvorbilder wirken sie auch sprachfördernd.
- Sechstens, stimmen sie sich mit den Kindern ab, indem sie ihre Bedürfnisse respektieren, sie treffen klare Abmachungen mit TeamkollegInnen und kooperieren mit den Eltern oder nahen Bezugspersonen aller Kinder in ihrem Kindergarten.

Der Kindergarten hat auch den Vorteil, dass er besonders viele Spiel- und somit Lernsituationen bietet. Auch sie sind gute Quellen für die Kinder, ihre Möglichkeiten zu erfahren und sprachlich dazu zuzulernen. In ihrer Interaktion mit anderen Kindern (dies gilt für mehrsprachige Kinder in einsprachigen Kindertagesstätten im Speziellen) lernen sie besonders viel. Der Kontakt zu Gleichaltrigen treibt die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen in der Umgebungssprache an (List, 2011). Viele andere Kommunikationsmöglichkeiten - zwischen den Kindern aber auch die zwischen den Kindern und den ErzieherInnen, die der Kindergarten für sie bereithält, nutzen Kinder um sich bestmöglich weiterzuentwickeln. Hier können Kinder auch zeigen, wie weit sie in bestimmten Situationen (inter)agieren wollen und wann sie sich lieber etwas/jemand Anderem zuwenden möchten. Auch das ist eine Erweiterung ihrer sprachlichen Handlungsfähigkeit. Sie äußern ihren momentanen Willen. Die Kinder erwerben und erfahren mehr sprachliche Kompetenzen, wenn sie in Kontakt mit anderen Menschen treten.

Die mehrsprachigen Kinder sind also täglich intensiv in Berührung mit der Umgebungssprache. Diese intensiven sprachlichen Erfahrungen, die sie auch auf der Handlungsebene machen, können dazu führen, dass mehrsprachige Kinder auch im häuslichen Umfeld die Umgebungssprache neben der Familiensprache anwenden und auszudrücken versuchen.

Um Kindern die Chance bieten zu können, auch Erfahrungen im Kindergartenalltag in der eigenen Familiensprachen zu sammeln, bieten Kindergärten, die die Möglichkeit haben, den Kindern und ihren Bezugspersonen an, andere mehrsprachige Kinder gegebenenfalls auch mit derselben Herkunftssprache in einer Gruppe zu betreuen: zusätzlich eine(n) ErzieherIn einzusetzen, die/der dieser Sprache mächtig ist (Montanari, 2003). Die Entwicklung aller sprachlichen Ressourcen mehrsprachiger Kinder kann mithilfe dieser Verfahren abgedeckt werden. Weiterhin bieten diese Ansätze die Chance, die Kulturen mehrsprachiger Kinder aufzugreifen. Das wiederum hat einen Lerneffekt auch für die anderen einsprachigen und

mehrsprachigen Kinder der Gruppe. Mehrsprachige Kinder fühlen sich zudem heimischer und im Kindergarten berücksichtigt.

Nichtsdestotrotz gibt es noch überraschend wenige Kindergärten, die ein konsequent bilinguales Konzept haben. Mehrsprachige ErzieherInnen haben selten die Möglichkeit, ihre Fähigkeiten anzuwenden und in den Arbeitsalltag zu integrieren (Wagner, 2010). Die ausbleibende Wertschätzung für eben diese sprachlichen Kompetenzen führt auf Seiten der ErzieherInnen dazu, dass einsprachige Kindergärten für sie weniger attraktiv sind.

Auch für mehrsprachige Kinder ist es in einsprachigen Kindergärten mitunter nicht einfach. „Zwang zur Einsprachigkeit“ (Wagner, 2010, Seite 118), so wird es ausgedrückt. In einsprachigen Kindergärten (es gibt Ausnahmen) spielt die Mehrsprachigkeit keine Rolle. Solange die mehrsprachigen Kinder die Kindergärten mit angemessenen sprachlichen Kompetenzen in der Umgebungssprache besuchen, gibt es keine Probleme. Es wird dann kritisch, wenn dies eben nicht der Fall ist und routinierte ErzieherInnen ihre Bildungsangebote nicht in der Form umsetzen können, wie sie es gewohnt sind, wollen sie die mehrsprachigen Kinder im Kindergartenalltag nicht außer Acht lassen. Deshalb bedarf es differenzierter Bildungsangebote. Bildungskonzepte, die die Kinder in ihren individuellen und vielseitigen Hintergründen beachten, müssen entwickelt werden (Wagner, 2004). Jedes Kind hat das Recht auf Bildung. Dieses Recht wird von den ErzieherInnen geachtet. Der Zugang zur Bildung muss also individuell auf die Kinder abgestimmt sein, denn jedes Kind hat andere Kompetenzen, bringt andere Vorerfahrungen mit und ist auf seine Weise besonders. So liegt es an den ErzieherInnen, Kinder in ihren sprachlichen Handlungen in der Umgebungssprache effektiv und nachhaltig zu fördern.

Wo aber liegen die Probleme oder besser: Herausforderungen? Sind es die mehrsprachigen Kinder, die zu Hause ihre Muttersprache/Familiensprache nutzen und häufig erst im Kindergarten auf die Umgebungssprache treffen (Cunningham, 2011) und ihre sprachlichen Fähigkeiten in diesem Bereich noch entwickelt werden müssen? Sind es die ErzieherInnen, die mit ihren sprachlichen Ressourcen an ihre Grenzen stoßen, weil sie der Mehrsprachigkeit nicht mächtig sind?

Eine mögliche Antwort gibt der „Blendungseffekt“ (Wagner, 2004, Seite 10), der besagt, dass alle Beteiligten das Problem der grundlegenden vielseitigen Familiensprachen und der wenig ausgeprägten Umgebungssprache sehen aber darüber hinaus vergessen, dass es auch sprachliche Handlungen gibt, die alle beherrschen und die Menschen miteinander vereinen: Mimik und Gestik, die Musik, und die sie nach eigenen Vorstellungen annehmen,

Lachen und Fröhlichkeit ausstrahlen, Emotionen zeigen, Mitgefühl ausstrahlen und aggressiv werden usw.

Die Meinungen, dass „*mehrsprachige Kinder, Kinder mit Nachholbedarf sind*“ (DJI-Projekt, 2000, Seite 97), also Kinder sind, die Probleme mit dem Sprechen haben, nur mangelhaft die Umgebungssprache beherrschen, nicht in der Lage sind zu sprechen oder gar in ihrer Sprachentwicklung gestört sind (Wagner, 2004), ist auf Seiten der ErzieherInnen noch weit verbreitet. Sie sehen die Schwächen der Kinder, nicht die Stärken und Ressourcen, die sie mit in den Kindergarten bringen. Sie trauen ihnen weniger zu – fordern und fördern eventuell nicht individuell genug – wodurch die Lernumgebung für die Kinder langweilig und entmutigend wird. Die Kinder erfahren nicht, wie es ist, mit ihren Handlungen an ihre Grenzen zu stoßen. Ihnen ist es verwehrt, Erfahrungen zu sammeln. Mit diesen Ansichten werden ErzieherInnen die Unsicherheit auf Seiten der Kinder und auf denen ihrer Bezugspersonen bekräftigen. Die Festlegung auf Einsprachigkeit wäre in diesem Fall auch keine adäquate Lösung. Diese Art des Umgangs mit dem vorliegenden Konflikt führt nur zur kurzzeitigen Besserung. Der dadurch wachsende Druck für mehrsprachige Kinder treibt ihre Entwicklung und den Fortschritt in ihren sprachlichen Handlungen nicht voran und wirkt eher demotivierend (Wagner, 2010.). Eine Alternative wäre sich mit grundlegendem Interesse Wissen über die Mehrsprachigkeit und über die einzelnen Familiensprachen, mit denen sie in ihrem Arbeitsalltag zu tun haben, anzueignen und darauf aufbauend „*individuelle Fördermaßnahmen*“ (Wagner, 2004, Seite 8) zu entwickeln, die die Kinder motivieren und in ihren schon vorhandenen Fähigkeiten stützen. Eine weitere kann die Kooperation zwischen den ErzieherInnen dieser Art Bildungseinrichtung und den Eltern bzw. engen Bezugspersonen mehrsprachiger Kinder sein.

3.2 Die Kooperation von ErzieherInnen in Kindertagesstätten und den Bezugspersonen mehrsprachiger Kinder

Eine Kooperation von ErzieherInnen und den Bezugspersonen mehrsprachiger Kinder ist deshalb wichtig, weil der Kindergarten als Bildungseinrichtung unabdingbar ist, um die sprachlichen Bildungsprozesse der mehrsprachigen Kinder zu intensivieren (Wagner, 2004.) und ihre sprachlichen Fähigkeiten zu entfalten. Die Kooperation bewirkt ressourcenorientiertes Arbeiten mit mehrsprachigen Kindern und ihren Bezugspersonen. Sie ist ein Weg, nicht nur über die Kinder zu sprechen und über sie zu urteilen, sondern in Gemeinschaft mit den Kindern und deren Bezugspersonen zu arbeiten. „*Mehrsprachige*

Familien [dürfen nicht länger] Objekte der Betrachtung [sein]“ (Wagner, 2004, Seite 4), sondern Handlungssubjekt werden.

In der Kooperation zwischen den ErzieherInnen und den Bezugspersonen der mehrsprachigen Kinder treffen zwei Leitbilder aufeinander. In den 90er Jahren wurde eine Untersuchung an Hamburger Schulen durchgeführt (Wagner, 2004), der das „*Leitbild der Mehrsprachigkeit*“ und das „*Leitbild der Einsprachigkeit*“ (Wagner, 2004, Seite 4) entsprang. Mehrsprachige Familien ordnen sich in der Regel dem ersteren zu, da sie die nötigen Erfahrungen mit der Mehrsprachigkeit gemacht haben. Für sie ist es natürlich, mehrsprachig zu sein und stets mehrsprachig zu handeln. Es hat immer einen besonderen Hintergrund diese Mehrsprachigkeit aufrecht zu erhalten, da sie unter anderem Kontakte zu Familienmitgliedern im Herkunftsland pflegen und es zu ihrer Identität gehört auf diese Weise sprachlich aktiv zu werden. Mehrsprachigkeit ist eine sprachliche Kompetenz, die sie ausmacht. Sie nutzen sie als Ressource mit der sie handlungsmächtig sind. Die fehlenden Erfahrungen in Bezug auf die Mehrsprachigkeit führen bei den ErzieherInnen jedoch in der Regel dazu, dass sie eher das *Leitbild der Einsprachigen* bedienen. Ihnen sind einige flüchtige Informationen über die Mehrsprachigkeit bekannt. Sie sehen aber nicht den Wert und die Funktion, welche in der Benutzung bzw. Einbindung der Familiensprache von mehrsprachigen Kindern im Kindergartenalltag stecken. Das Mischen der Sprachen oder die Familiensprache in der Öffentlichkeit zu sprechen, erachten sie als nicht sehr vorteilhaft. Aus diesem Grund legen sie ihren Wert darauf, dass mehrsprachige Familien die Sprachen klar voneinander trennen und in jeweiligen Handlungskontexten sprachlich angemessen handeln.

Da es den ErzieherInnen nicht möglich ist, jedem Kind hundertprozentige individuelle Aufmerksamkeit und Förderung zu schenken, ist der Austausch mit Bezugspersonen besonders wichtig, um Fortschritte oder Veränderungen seitens des Kindes in Erfahrung zu bringen. Auch um bei den vertrauten Personen der mehrsprachigen Kinder nach Interessen und Bedürfnissen zu fragen. Bei einer solchen Zusammenarbeit können beide Seiten beruhigt sein, sowohl die Bezugspersonen der Kinder als auch die ErzieherInnen des Kindergartens. Es wird eine vertrauensvolle Grundlage geschaffen, die den Kindern in ihrer Entwicklung zugute kommt. So kann der Kindergarten den Bezugspersonen der Kinder ebenfalls signalisieren, dass Mehrsprachigkeit gern gesehen und natürlich behandelt wird. Durch die Kooperation können die ErzieherInnen der Einrichtung erfragen, inwiefern zu Hause miteinander gesprochen wird, wie sich die sprachlichen Handlungen im täglichen häuslichen Erleben der Kinder gestalten. Stehen ErzieherInnen im Kontakt mit den Bezugspersonen, so können sie sie in bestimmte Bildungsangebote für die Kinder in den Kindergartenalltag integrieren. Die

Eltern wiederum haben so die Möglichkeit, vorhandene sprachliche Fertigkeiten mit einzubringen und ihr Wissen über die eigene Sprache und Kultur an die Kinder weiterzugeben. Der Blick aller Kinder für unterschiedliche Lebensweisen wird damit ebenfalls verschärft. Mithilfe der Bezugspersonen, den Kindern und den ErzieherInnen kann gemeinschaftlich sprachliche und kulturelle Vielfalt in der Einrichtung verwirklicht und gelebt werden. Durch die Gestaltung der Räume kann dies zusätzlich nach innen und außen sichtbar gemacht werden. So fühlen sich mehrsprachige Kinder und ihre Bezugspersonen, die neu in die Kindertagesstätte kommen, wohler, wenn sie dort sehen, dass die Mehrsprachigkeit thematisiert wird. Ein vorurteilsbewusster Umgang mit mehrsprachigen Kindern im Kindergarten, seinen ErzieherInnen und anderen Kindern kann somit in die Wege geleitet werden. Der Austausch zwischen Bezugspersonen und ErzieherInnen ermöglicht es, gemeinsam an der Verbesserung der sprachlichen Entwicklung des Kindes in der Umgebungssprache zu arbeiten und gemeinsam Fördermaßnahmen zu entwickeln. Die ErzieherInnen bieten sich in Kooperationsfällen als AnsprechpartnerInnen für die Bezugspersonen an. Hand in Hand zu arbeiten wird die Eltern entlasten und ihre noch offenen Fragen beantworten. Als AnsprechpartnerInnen stehen ErzieherInnen ebenfalls mit Vorschlägen zur Verfügung. Mit deren Hilfe haben die Bezugspersonen auch außerhalb des Kindergartens die Möglichkeit, die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder zu fördern.

So decken die ErzieherInnen und die Bezugspersonen mehrsprachiger Kinder in Gemeinschaft zwei Bereiche ab (Wagner, 2004). Zum einen gestalten sie eine optimale fördernde und anschauliche Lernumgebung für die Kinder, die diese in ihren sprachlichen Handlungen bestärkt und voranbringt. Zum anderen interagieren alle miteinander: das Kind, die Bezugspersonen und die ErzieherInnen. Kinder nehmen es wahr, wenn sie mit ihrer sprachlichen Handlung nicht akzeptiert werden, ihnen Unverständnis entgegen gebracht wird. Deshalb ist es günstig, wenn ErzieherInnen den Kindern Offenheit für ihren sprachlichen Hintergrund entgegenbringen und ihnen unvoreingenommen begegnen. Die Kinder fühlen sich damit geschützt und sind in ihren sprachlichen Handlungen freier.

3.3 Die trilinguale Kindertagesstätte in Magdeburg – Ein Beispiel mit mehrsprachigem Konzept⁵

Die trilinguale Kindertagesstätte in Magdeburg gehört zu dem Träger „Stiftung Evangelische Jugendhilfe – St. Johannis Bernburg“. Der Kindergarten kann insgesamt 80 Kinder in

⁵ Vergleich; Stiftung Evangelische Jugendhilfe St. Johannis Bernburg; *Trilinguale Kita*; Bernburg; 2012
URL: http://www.stejh.de/angebote/KitasHorte/kitas_in_md/trilingual

altersgemischten Gruppen aufnehmen. Kinder und ihre Bezugspersonen, die sich in der deutschen Sprache weiterentwickeln und die englische oder französische Sprache spielend nebenbei erwerben möchten, sind in diesem Kindergarten herzlich willkommen. Die Kindertagesstätte folgt dem Bildungsplan Sachsen-Anhalt und fördert die Kinder dementsprechend ihrem Alter gemäß von Beginn an.

Das mehrsprachige Konzept orientiert sich an dem Immersionsprinzip. Das heißt, dass hauptsächlich eine andere Sprache als die Umgebungssprache gesprochen wird. Diese Sprache wird nicht in Form des Unterrichts vermittelt, sondern in den natürlichen Tagesablauf integriert, auch durch den Einsatz von MuttersprachlerInnen in allen Sprachen, die der Kindergarten in seinem Konzept aufnimmt (Deutsch, Englisch, Französisch). Dabei wird besonders Wert darauf gelegt, dass die Kinder in diesem Kindergarten die Sprachen den ErzieherInnen zuordnen können, um die Sprache erfolgreich erwerben zu können.

Im Mittelpunkt stehen die Kinder. Für sie werden natürliche und unterschiedliche sprachliche Lernumgebungen geschaffen, in denen sie nach eigenen Vorstellungen spielen und sich bewegen können - in denen die ErzieherInnen aber auch Bildungsangebote bereithalten und die Kinder durch Projekte fördern und um Wissensgut erweitern.

So gibt es eine Englischgruppe, die Bildungsangebote in Heimatkunde, Kunsterziehung, Sport, Musik, Theater und Literatur in Englisch und Deutsch wahrnehmen können. Kinder können dem täglich stattfindenden ABC-Club beitreten, Experimente machen und durch die Sprachförderung „*Schlaumäuse*“ ihre sprachliche Handlungsfähigkeit erweitern. Der ABC-Club ist für SchulanfängerInnen und bereitet auf den Übergang zur Grundschule vor. Die meisten Kinder wechseln dabei in die benachbarte, trilinguale Grundschule, die zum Gebäude des Kindergartens gehört. Sie lernen ihre LehrerInnen kennen, die Schulräume und bekommen Einsicht in den Schulalltag einer ersten Klasse. Die Französisch-Gruppe widmet sich ebenfalls der Literatur, der Kunst, der Bewegung und der Musik in Französisch und Deutsch. Sie haben einen „*Weltentdeckertag*“ und experimentieren.

Einmal im Monat findet die Kinderkonferenz der Schulanfänger statt. Hier werden die Belange der Kinder aufgegriffen, indem diskutiert wird und Aktivitäten durchgeführt werden.

Neben der Kinderkonferenz gibt es auch das Elternkuratorium. Dieses hat zum Beispiel in Zusammenarbeit mit LehrerInnen, den ErzieherInnen der Kindertagesstätte und SozialpädagogInnen ein Konzept für die trilinguale Grundschule entwickelt, die es seit dem Sommer 2005 gibt.

4. Sprachprestige: Nicht nur eine Beurteilung der Sprache, sondern auch der Sprecherin oder des Sprechers⁶

„Selbstverständlich sind alle Sprachen gleichwertig.“ (Montanari, 2003, Seite 20). Doch die Ansicht, dass gerade Englisch, Spanisch oder Französisch bedeutend sind für die Kinder und sich im Laufe des beruflichen Werdegangs auszahlen könnten (Cunningham, 2011), zeigt, dass Sprachen Objekte von Prestige sind. Gesellschaften, abhängig vom Land, von der Zeit und ihrer Meinung über das Herkunftsland einer Sprache, bringen dieses Prestige Sprachen gegenüber zum Ausdruck. Länder, die politisch und wirtschaftlich mächtig und anerkannt sind, machen ihre Sprachen zu Sprachen mit hohem Prestige in anderen Gesellschaften. Sprachhierarchien entstehen aber auch in Verbindung mit ihren SprecherInnen und ihren sozialen Ständen und können Sprachen somit auch zu so genannten Minderheitensprachen machen. Ist die Rede von Sprachprestige, so äußern Gesellschaften Vorurteile gegenüber Minderheitensprachen (Montanari, 2003) und wertschätzen dagegen eine andere Sprache, schreiben ihr eine besondere Bedeutung zu. So ist zum Beispiel Englisch in Europa eine wertgeschätzte Sprache. Andere Länder wie z.B. die Vereinigten Arabischen Emirate, Ägypten oder Saudi-Arabien hingegen schätzen das Arabische wesentlich stärker (Montanari, 2003). Prestige ist demnach nicht allgemeingültig, sondern abhängig vom Umfeld und befindet sich stets im Wandel. In der Regel haben die geäußerten Vorurteile keine Legitimation. Deshalb ist Sprachprestige nicht beständig und die Entwicklung für eine Sprache daher nicht absehbar (Cunningham, 2011).

Sprachprestige zeigt, dass es „*Sprachen der Elite und Sprachen der Macht*“ (Weiß und Schwietring, 2008, Seite 21) gibt. Diese bewirken, dass andere, weniger machtbehafte Sprachen zurückgedrängt und abwertend betrachtet werden. Englisch etwa ist eine dieser einflussreichen, machtbesetzten Sprachen.

„*Je mehr Sprachen, desto mehr Englisch.*“ (Ammon, 2008, Seite 32). Sie ist auch deshalb in einer so führenden Position, weil sie oft angewendet wird, wenn innerhalb einer Gesellschaft die Sprachvarietät immer größer wird. Somit, könnte die Sprachenvielfalt, die eine Gesellschaft ausmacht, abnehmen. Kommuniziert wird mittels Englisch, denn diese sprachliche Handlung ermöglicht Verständnis und führt zum Austausch unter den Menschen

⁶ Vergleich; Wojtaszek, A.E.; *Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und ihr Einfluss auf die Identitätsbildung*; Diplomarbeit; Wien; 2010; Seite 27
URL: http://othes.univie.ac.at/8351/1/2010-01-29_0349653.pdf

in einer Gesellschaft. Viele Staaten legten zudem fest, dass die Amtssprache in öffentlichen und institutionellen Umgebungen Englisch ist (Blackledge und Creese, 2010).

Ist die Rede von Sprachprestige, so ist die Begrifflichkeit „*Linguizismus*“ nicht weit entfernt. Er rechtfertigt dieses Machtgefälle der Sprachen und sondert höherwertige Sprachen und ihre SprecherInnen von denen ab, die durch Prestigesprachen benachteiligt werden (vgl., Wagner, 2010, Seite 121).

Doch ist Sprachprestige nicht nur durch die Gesellschaft vermittelt. Das Bildungssystem (vor allem die Fremdsprachenangebote in der Schule) trägt seinen Teil dazu bei. In einer Bildungseinrichtung wird vorgegeben, welche Sprachen erlernt werden können. In Europa macht Englisch die erste Fremdsprache im schulischen Werdegang der Kinder aus. In dieser Sprache und durch die große Bedeutung, die sie im europäischen Bildungssystem einnimmt, sollen/müssen die Kinder gute schulische Leistungen im Fremdsprachenunterricht erbringen (Nodari und Rosa, 2003). Kindern wird damit abgenommen, eine Entscheidung zu treffen. Sie denken nicht darüber nach, welche Sprachen für sie noch interessant sein könnten und welche sie erlernen möchten. Die Vorgabe der Sprachen schränkt die Kinder (auch in ihrer späteren Handlungsmacht, möglicherweise) ein.

4.1 Die Handhabung von Sprachhierarchien

Diese Sprachhierarchien sowie damit einhergehende Reaktionen der Gesellschaft bewirken, dass SprecherInnen ihre Konsequenzen daraus ziehen, indem sie ihre sprachlichen Handlungen an sie anpassen. Sind sie Zugehörige der Minderheitensprachen durch ihre Herkunftssprachen, so werden sie gegebenenfalls auf Bedenken und Besorgnis durch die Gesellschaft stoßen. Sie rücken mit ihrer Muttersprache in den Hintergrund, schränken sich in ihren sprachlichen Handlungen ein. Teilweise wird die Herkunftssprache komplett abgelehnt und das bewirkt nicht nur Sprachprestige. Es kann verursachen, dass Kinder die Muttersprache sprechenden Elternteile ebenfalls meiden (Cunningham, 2011) Mit der überwiegenden Verwendung der Umgebungssprache versprechen sie sich soziale Anerkennung und Dazugehörigkeit. Sprachprestige kann also nicht nur die sprachlichen Handlungen beeinflussen, es kann sowohl dazu beitragen, Gesellschaftsmitglieder zur Minderheit zu degradieren, oder zu gesellschaftlich und sozial anerkannten Gruppen aufsteigen zu lassen (Helfrich und Riehl, 1994). Prestigesprachen und Minderheitensprachen schaffen soziale Unterschiede (Blackledge und Creese, 2010).

SprecherInnen der Minderheitensprachen können einer Art Zwang unterliegen, die Umgebungssprache zwingend zu erlernen und mit ihr sprachlich zu handeln. Ihre Mehrsprachigkeit könnte als solche nicht anerkannt oder gewürdigt sein. Ihnen kann vorgeschrieben werden, noch mehr Sprachen zu lernen (Nodari und de Rosa, 2003). Sie können mit diesem Anspruch überfordert sein und wissen den Druck, der auf sie ausgeübt wird, nicht zu handhaben.

Werden den Mehrsprachigen jedoch Möglichkeiten geboten, in denen sie frei in der Anwendung ihrer Herkunftssprache sind und sie dem Erhalt dieser Sprache sicher sein können, so kann ein solcher Zwang eingedämmt und der Spracherwerb/-fortschritt effektiver und nachhaltiger gestaltet werden.

Minderheitensprachen selbst stellen nicht das Problem dar, aber sie verantworten die Schwierigkeiten, in die sie ihre SprecherInnen bringen innerhalb ihres gesellschaftlichen Umfeldes (Blackledge und Creese, 2010). Sie sind von der sozialen Mehrheit getrennt und unterschieden. Kinder und Erwachsene mit diesem sprachlichen Hintergrund können mit Bildungsproblemen konfrontiert werden/sein, verursacht durch fehlende sprachliche Kompetenzen in der Umgebungssprache, die als (Integrations-)Voraussetzung gelten und ihnen den Zugang zur gesellschaftlichen Teilhabe verwehren.

Hier zeigt sich wieder die ungleiche Verteilung der Macht bei Minderheitensprachen und Prestigesprachen. Die SprecherInnen der Minderheitensprachen unterwerfen sich mit ihrer Herkunftssprache in der zwanghaften Anwendung der Umgebungssprache. Das zeigt, dass ihnen oftmals einfach die Ressourcen fehlen, gegen die Prestigesprachen und den intoleranten Ansichten ihrer SprecherInnen anzukommen und sich zu behaupten. So gehen die Wertungen über eine Sprache Hand in Hand mit den sprachlichen Handlungen in einer Sprache (Blackledge und Creese, 2010).

Der Umgang mit Sprachhierarchien steht aber auch im Zusammenhang mit den sprachlichen Kompetenzen von Kindern und Erwachsenen in ihrer Herkunftssprache und in ihrer Umgebungssprache. Ihrerseits wird die Herkunftssprache weiterhin als positiv wahrgenommen und nicht abgelehnt, wenn die sprachlichen Fähigkeiten in der Umgebungssprache ebenfalls gut entwickelt sind und so fast problemlos sprachliche Handlungen in dieser Sprache möglich sind (Wojtaszek, 2010).

4.2 Die Sicherung des interkulturellen Nutzens der Minderheitensprachen

In diesem Bereich muss etwas für die Anerkennung aller Sprachen getan werden. Sprache gilt als Reichtum des Individuums (Krumm, 2008), was vielen Menschen nicht bewusst ist. Mehrsprachigkeit ist eine Ressource, die unabhängig von den Sprachen eine besondere, dennoch natürliche Leistung ist, die die SprecherInnen erbringen.

Die Akzeptanz der gegenwärtigen Sprachen- und Kulturenvielfalt begleitet den Weg zur Einsicht, dass es auch Sprachen gibt, die nicht sehr geläufig sind (Minderheitensprachen), somit fremd wirken und nicht von jedem beherrscht werden (Helfrich und Riehl, 1994). Menschen, die unterschiedliche sprachliche und kulturelle Herkünfte haben, bilden Gesellschaften. Trotzdem muss jeder, unabhängig von der Sprache oder der Herkunft, die gleichen Möglichkeiten haben und frei sein können in seinen sprachlichen Handlungen. Im Interesse der Minderheitsgruppen sollten die Minderheitensprachen stärkere öffentliche Achtung und Wertschätzung erfahren. Eine direkte Konfrontation mit eben diesen Sprachen und Wissensvermittlung über Sprachgeschichte und –gebrauch kann bewirken, dass Minderheitensprachen nicht ausschließlich befremdend wirken. Im Mittelpunkt steht dabei nicht nur die Sprache selbst. Die Bedeutungen und historischen Aspekte der einzelnen Sprachen sind ebenfalls Informationen, die vermittelt werden. Sie können das Interesse der Anderen wecken und ihnen gegebenenfalls in ihrer Toleranz behelfen. So kann ein Verständnis für Minderheitensprachen entwickelt werden.

Allen Sprachen sollte mit Offenheit gegenüber getreten werden. Das Ziel sollte nicht sein, dass jeder alle Sprachen einwandfrei beherrscht. Ist von „*Organisation der Mehrsprachigkeit*“ (Helfrich, 1994, Seite 42) die Rede, so wird vielmehr Wert darauf gelegt, einen Weg zu finden, der die Menschen unterstützt, sich gegenseitig zu verstehen und sich dafür jeglicher sprachlicher Mittel zu bedienen.

Schon Kindern muss vermittelt werden, dass alle Sprachen gleichwertig sind. Diese Ansicht kann auch in Bildungseinrichtungen weitergegeben werden. Eine Möglichkeit wäre das Sprachlernangebot von Minderheitensprachen für die Kinder in der Schule. Minderheitensprachen sind nicht nur „*Nice to have*“ (Nodari und de Rosa, 2003, Seite 17). Sie verbinden die Kulturen durch den Austausch ihrer Mitglieder. Dieser Nutzen muss den Kindern deutlich werden. Auch durch das generelle Angebot von mindestens zwei Fremdsprachen in der Schule kann dem Prestige entgangen werden. Englisch kann erlernt werden, andere Sprachen werden dabei aber nicht vergessen. Wenn früh damit begonnen wird, eine weitere Sprache zu erlernen, dann kann sich das nicht nur positiv auf die

Effektivität des Sprachenlernens auswirken: es bleibt zum einen mehr Zeit zum Erlernen der Sprache, zum anderen kann ebenfalls die Meinung gegenüber Minderheitensprachen beeinflusst werden.

Ein beispielhaftes Unterrichtskonzept ist in Großbritannien entwickelt worden: „*Language Awareness*“ (Nodari und de Rosa, 2003, Seite 18). Die Umsetzung dieses Konzepts versucht die Sprachvielfalt im Klassenraum zu nutzen. So gibt es die so genannte *Schulsprache*, doch entdecken die SchülerInnen auch die Sprachen ihrer mehrsprachigen MitschülerInnen. Sie nehmen sich Zeit, über die gegenwärtigen Sprachen nachzudenken. Es werden Vergleiche in Hinsicht auf Traditionen, Rituale, Gesten und Ausdrücke gemacht bis hin zu Redewendungen und einzelnen Wörtern. Dass sie in diesem Maße über Sprache reflektieren, hilft ihnen, ein Verständnis für unterschiedliche Sprachen aufzubringen. Sie realisieren, dass es viele unterschiedliche sprachliche Handlungsmöglichkeiten gibt. Das Konzept hat sich zum Ziel gesetzt, das Prestige aller Sprachen zu heben, für Sprachenvielfalt generell zu sensibilisieren und einen Eindruck davon zu vermitteln, wie wert- und sinnvoll es ist, über andere Sprachen zu sprechen und nachzudenken. Das Interesse der Kinder kann somit geweckt werden und die Bedeutung jeder einzelnen Sprache wird übermittelt.

Es kommt also nicht darauf an, alle Sprachen seines Umfeldes perfekt sprechen zu können. Die Einsicht, dass Sprachenvielfalt etwas Gegebenes und Natürliches ist, kann Prestige schwächen. Sie ist nicht dazu da, Sprachhierarchien zu entwickeln, sondern als Chance genutzt zu werden. Das Erlernen von Sprachen führt dazu viele Menschen und Kulturen kennen zu lernen, sich sprachliche Fähigkeiten anzueignen und mit ihnen überhaupt erst handlungsfähig zu sein.

Auch wenn Minderheitensprachen wenig Kapital zugesprochen wird, haben sie doch eine individuelle und eigene Bedeutung für jede(n) SprecherIn. Deshalb sollte in ihrem Interesse gehandelt und Minderheitensprachen nicht länger mit sozialer Randständigkeit verbunden werden. Ihre SprecherInnen sollten nicht länger Zwängen ausgesetzt und in eine Lage gebracht werden, die sie überfordern könnte. Alle Sprachen von mehrsprachigen Kindern und Erwachsenen nehmen einen besonderen Platz im Leben dieser Personen ein (Wojtaszek, 2010). Sie sollten auch deshalb so geachtet werden, weil sie ein Teil ihrer Identität sind und sie sich durch Nicht-Beachtung dieser Sprache minderwertig fühlen und sich nichts mehr zutrauen könnten. Das kann die Entwicklung der Kinder beeinträchtigen und darin münden, dass diese dann den Anforderungen nicht mehr gerecht werden können.

5. Kinder und ihre Sprachhandlungen zwischen Handlungssicherheit und Konkurrenzdruck

5.1 Die sprachliche Handlungsfähigkeit der Kinder

Hans R. Leu und Lothar Krappmann als Herausgeber von „*Zwischen Autonomie und Verbundenheit – Bedingungen und Formen der Behauptung von Subjektivität*“ (1999)⁷, tragen eine Reihe Fakten zusammen, die die Handlungsfähigkeit der Kinder prägen und neben anderen Einflüssen ebenfalls geltend sind für die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder. Diese werden im Folgenden zusammengetragen.

Den Kindern wird zugestanden, dass sie aktiv handelnde Subjekte sind und stets dazulernen. Sie bilden ihre sprachlichen Kompetenzen in Abhängigkeit von Erwartungen, die die Gesellschaft an sie hat, aus. Sie werden so handeln, dass sie sich ihrem Umfeld anpassen und eine Position einnehmen. Nach diesen Bedingungen entwickeln sie sich. Sie werden handlungsfähig durch die Ansprüche ihres Umfeldes.

Auch der soziale Stand der Familie und die damit verbundenen Lebensbedingungen nehmen Einfluss auf die Herausbildung der (sprachlichen) Kompetenzen der Kinder. Erfahrungen, die sie mit ihren (sprachlichen) Handlungen machen, werden sich auf die Persönlichkeit und das Verhalten der Kinder auswirken. Die emotionale Zuwendung ist ebenfalls fördernd für die Entwicklung der Kinder (Leu, 1999). Sie gibt ihnen Selbstvertrauen. Die Bindungen zu anderen Menschen, vor allem den Bezugspersonen und daraus resultierenden Interaktionen begünstigen die Handlungsfähigkeit der Kinder.

Die Kinder beziehen mit ihren Handlungen Stellung und zeigen, wie sie Sachverhalte verstanden haben. Ihre Handlungen sind individuelle Reaktionen und somit auch Entscheidungen, die sie selbst getroffen haben. Ihre Befähigung (sprachlich) zu handeln signalisiert der Gesellschaft, dass sie bereit sind, sich zu integrieren und den an sie gestellten Erwartungen nachzukommen (Grundmann und Keller, 1999).

Es ist im Sinne der Kinder, ihre Handlungen so zu gestalten und zum Ausdruck zu bringen, dass sie von den Menschen in ihrem Umfeld geachtet und berücksichtigt werden. Dabei kann es vorkommen, dass eben diese Handlungsmacht eingeschränkt wird. Familiäre Bedingungen oder Ordnungssysteme, denen sie unterliegen, können die Ursache dafür sein. Doch muss den Kindern die Möglichkeit geboten werden, selbstständig und

⁷ Leu, R. und Krappmann, L. (Hrg.); *Zwischen Autonomie und Verbundenheit – Bedingungen und Formen der Behauptung der Subjektivität*; 1. Auflage; Suhrkamp – Taschenbuch Wissenschaft; Frankfurt am Main; 1999

eigenverantwortlich zu handeln, um ihnen ein Ohnmachtsgefühl oder Überforderung zu ersparen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Gesellschaft einen entscheidenden Anteil daran nimmt, wie sich die Kinder entwickeln und ob und wie handlungsfähig sie werden. Ihre Aufgabe ist es, sich an die Gesellschaft und deren Erwartungen anzupassen. Doch die Erwartungen von Außen können bei den Kindern auch bewirken, dass sie das Gefühl haben, handlungsunfähig zu sein-, sich zum Beispiel sprachlich nicht nach eigenen Vorstellungen ausdrücken zu können. So wird ihnen unter anderem also vermittelt, dass jede Handlung, die vor allem den Regeln der Gesellschaft entspricht, angemessen ist. (Piaget, 1986). Der Druck, sich mit und auf andere abzustimmen, kann dem Kind zur Last werden.

5.1.1 Erfahrungen mit gesellschaftlicher Handlungsmacht und den damit verbundenen Überforderungen

Migration, Bildung, Mischehen (Bialystock, 2001), persönliche Interessen, Erfahrungen und Bedürfnisse (DJI-Projekt, 2000) führen dazu, dass mehrsprachige Kinder unterschiedlich sprachlich aktiv werden. Die mehrsprachliche Handlungsfähigkeit steht auch in Verbindung mit dem sozialen Umfeld mehrsprachiger Kinder (Blackledge und Creese, 2010). So ist dieses Umfeld häufig auf Einsprachigkeit eingestellt und die mehrsprachigen Handlungen der bilingualen Kinder passen nicht in die gesellschaftliche Ordnung: „*Monolingualismus und Homogenität*“ (Blackledge und Creese, 2010, Seite 7). Es scheint wichtiger, sprachlich kompetent agieren zu können, als Wissen über die Sprache und deren entwicklungsgeschichtlichen/kulturellen Hintergrund zu haben (Bialystock, 2001). Mehrsprachliche Handlungen bestimmter Gesellschaftsmitglieder können die Kultur insofern gefährden, als dass sie die Gesellschaft Widerwillens in unterschiedliche Gruppen teilen (Blackledge und Creese, 2010). Die Unstimmigkeiten (Probleme durch Minderheitensprachen (s. Kapitel 4), die es also durch eine Vielzahl von Sprachen und Kulturen innerhalb der Gesellschaft geben kann, wirken sich auf die Art der kindlichen Sprachhandlung aus (Blackledge und Creese, 2010). So bestimmt die Öffentlichkeit die sprachlichen Handlungen mehrsprachiger Kinder. Sie entscheidet darüber, mit welcher Sprache sich das Kind ausdrückt (DJI-Projekt, 2000).

Die eingeschränkte Akzeptanz gegenüber Minderheitensprachen, die den SprecherInnen durch die Gesellschaft entgegengebracht wird, kann sie sozial benachteiligen. Die Gesellschaft kann mehrsprachige Kinder, die eine Minderheitensprache sprechen, somit

aber auch in ihrer Sprachhandlung einschränken. Sie unterliegen dem Zwang, die Umgebungssprache zu sprechen und die Anwendung der Herkunftssprache einzudämmen.

„Es gibt eine Verbindung zwischen sozialer Benachteiligung und dem Versagen, die Umgebungssprache zu erlernen.“ (Blackledge und Creese, 2010, Seite 7)

Bilinguale Kinder, die der englischen Sprache mitunter mächtig sind, erfahren ihre Handlungsmacht auf einer anderen Art und Weise. Englisch gilt als Sprache mit hohem Sprachprestige (s. Kapitel 4). Vor allem auf dem Bildungsweg dieser mehrsprachigen Kinder wird sie ihnen zugute kommen und ist Erfolg versprechend. Außerdem genießen sie die Anerkennung einer besonderen Ressource (Blackledge und Creese, 2010): „*positives Selbstbild*“ (Wojtaszek, 2010, Seite 27).

Mehrsprachige Kinder, ob nun Minderheitensprache oder Prestigesprache, stimmen ihre sprachlichen Handlungen auf gegebene Situationen ab und verfolgen damit unterschiedliche Ziele. Sie können derart handlungsmächtig sein und über ihre sprachlichen Handlungen herrschen, weil sie als bilinguale Kinder „*zwei monolinguale in einem Körper*“ (Blackledge und Creese, 2010, Seite 29) sind. Wenn mehrsprachige Kinder zwischen diesen beiden monolingualen Persönlichkeiten springen, können sich Sprachprobleme äußern, vor allem wenn sie eine Minderheitensprache beherrschen. Der „*Erwartungsdruck*“ (DJI-Projekt, 2000, Seite 78) und die „*Sprachideologie*“ (Blackledge und Creese, 2010, Seite 29), durch die Gesellschaft vermittelt, können sie in eine Position bringen, in der sie ihre Minderheitensprache unterdrücken müssen. Sind ihre sprachlichen Kompetenzen in der Umgebungssprache nicht so ausgeprägt, sind sie weniger handlungsfähig als sie es mit dem Gebrauch ihrer Herkunftssprache wären (Blackledge und Creese, 2010). Es fällt generell schwerer, die Umgebungssprache zu erwerben, wenn sie SprecherInnen der Minderheitensprachen sind (Wagner, 2010). Wie gut oder weniger gut die sprachlichen Kompetenzen in einer Sprache sind, vor allem in der Umgebungssprache, ist mitunter abhängig von ethnischen und kulturellen Faktoren und davon wie das Umfeld der mehrsprachigen Kinder damit umgehen wird (Bialystock, 2001). Mehrsprachige Kinder können also handlungsmächtig sein oder eben machtlos durch ihre fehlenden sprachlichen Handlungsfähigkeiten in der Umgebungssprache.

Da die Gesellschaft einen so maßgebenden Einfluss nimmt, muss sie ein größeres Verständnis für die sprachlichen Fähigkeiten der mehrsprachigen Kinder aufbringen.

Mehrsprachige Kinder werden nämlich durch die Anwendung ihrer Herkunftssprache auch ihre Zugehörigkeit zu einer anderen Kultur signalisieren: „*Doppelidentität*“ (Wojtaszek, 2010, Seite 21). Sie möchten damit sprachlich handeln, weil diese Sprache etwas ist, was durch ihre Bezugspersonen an sie weiter gegeben wurde. Die Gesellschaft sieht den Nutzen dieser Sprache nicht, aber die mehrsprachigen Kinder wissen, dass sie damit sprachlich handeln und etwas erreichen könn(t)en.

Sie werden ihre sprachlichen Handlungen so entwickeln, dass sie mit ihrer Persönlichkeit übereinstimmen und mit dem, was sie verbindet. Es kristallisiert sich eine Lieblingssprache heraus (Bialystock, 2001). Mit dieser Sprache kann es ihnen leichter fallen sprachlich handlungsfähig zu sein (DJI-Projekt, 2000). Die andere Sprache ist zwar ein Teil der Persönlichkeit, doch greifen sie weniger auf sie zurück (Bialystock, 2001), da sie in ihrer Anwendung eine Anstrengung verspüren (DJI-Projekt, 2000). Dennoch müssen ihre Sprachhandlungen auch mit dem gegenwärtigen Kontext zusammenpassen (Blackledge und Creese, 2010, Seite 31). In der Regel stehen die mehrsprachigen Kinder durch die individuelle Gestaltung ihrer sprachlichen Handlungen im Mittelpunkt (Blackledge und Creese, 2010). So nutzen die mehrsprachigen Kinder eben ihre Fähigkeit sprachlich zu Handeln für mehrere Absichten und treffen situationsabhängige Entscheidungen (Bialystock, 2001).

Mehrsprachige Kinder besitzen demnach die Kompetenz der „*Quersprachigkeit*“ (Wagner, 2010, Seite 114). Diese Kompetenz ist für sie normal, nicht außergewöhnlich (DJI-Projekt, 2000). Das heißt, dass sie all ihre Sprachen beherrschen (mehr oder weniger gut) und einzusetzen wissen. Mit dieser Befähigung können sie im Sprachgebrauch von der einen Sprache auf die andere Sprache umstellen.

Da die Kinder im Laufe ihrer Entwicklung über ihre Sprachen nachdenken, wird sich auch die Einstellung gegenüber ihren Sprachen in Abhängigkeit mit gesellschaftlichen Reaktionen verändern (Wagner, 2010). Trotzdem ist ihnen nicht von Anfang an bewusst, dass sie entweder die eine Sprache sprechen oder die andere (DJI-Projekt, 2000, Seite 82). Die Trennung der Sprachen wird mit ihrem Älterwerden aber sicherer und bewusster (DJI-Projekt, 2000). Das ist darauf zurückzuführen, dass sie ihre Sprachen nebenher erwerben und nicht getrennt voneinander. Es ist ein Prozess, bei welchem sprachliche Kompetenzen gleichzeitig in zwei Sprachen entwickelt werden (DJI-Projekt, 2000).

Das Wissen, das sie in den einzelnen Sprachen erlangen, lässt sie handlungsfähiger werden. Je mehr Erfahrungen sie auf ihrem Lebensweg machen, desto sprachlich handlungsfähiger werden sie (Wagner, 2010). Sie werden zu der Erkenntnis gelangen, dass sie

sprachlich kompetent sind und sich diese Kompetenz als besonders erweist. Das gibt ihnen ein sicheres Gefühl. Sie können jedoch auch selbst Benachteiligung erfahren und spüren, dass ihre Fähigkeit durch ihr Umfeld nicht anerkannt wird. Dieses Für und Wider verunsichert mehrsprachige Kinder (vgl., Wagner, 2010, Seite 120). Es kann auch passieren, dass sie durch ihre sprachlichen Handlungen Erfahrungen mit Diskriminierungen durch die Umwelt sammeln. Über die Gefühle von Diskriminierung hinaus können sich Schamgefühle einstellen: in der einen Sprache verfügen sie über gute bis sehr gute Kompetenzen, die sie in einer anderen Sprache nicht haben. Das wird ihnen besonders dann deutlich, wenn sie etwas sprachlich nicht so formulieren können, wie sie es gern würden. Außerdem können mehrsprachige Kinder auch zu der Erkenntnis kommen, dass sie mit ihrer Sprachenvielfalt selbst ausgrenzen können oder aber durch mangelnde sprachliche Kompetenzen ihrerseits ausgegrenzt werden, etwa in Bildungseinrichtungen.

Die sprachliche Anpassung an verschiedene Kontexte bewirkt, dass sie ihre Fähigkeit zur Mehrsprachigkeit als Zwang empfinden. In bestimmten Situationen müssen sie eine bestimmte Sprache sprechen, da ihre sprachlichen Handlungen sonst keinen Effekt hätten (Wagner, 2010).

Im Alter von etwa fünf Jahren (vgl., Wagner, 2010, Seite 125) werden sie nicht nur sprachliche Kompetenzen haben, sondern sie werden sie auch bewusst wahrnehmen. Diskriminierungserfahrungen in dieser Phase (und allen späteren) werden für den weiteren Bildungsweg und die Aneignungen zusätzlicher sprachlicher Kompetenzen nicht förderlich sein. Die Kinder sind in ihrer Offenheit gegenüber neuen Dingen gehemmt. Ihre Unsicherheit wird einen Rückzug verantworten (Wagner, 2010).

Für die Entwicklung mehrsprachiger Kinder und somit auch für ihre Handlungsfähigkeit ist es notwendig, kulturelle Erfahrungen zu sammeln. Durch ihre Bilingualität lernen sie zwei verschiedene Kulturen kennen. Das bewirkt auch in diesem Bereich eine Mischung. Der Einfluss zweier Kulturen wird sich im individuellen Umgang mehrsprachiger Kinder mit ihren Mitmenschen zeigen. So darf es mehrsprachigen Kindern nicht verwehrt werden in Kontakt mit gleichaltrigen Kindern ihrer Umgebung zu treten. Diese werden mehrsprachige Kinder beim Lernen unterstützen, sodass dieser Kontakt für sie und ihre Aneignung anderer sozialer Kompetenzen bereichernd ist (DJI-Projekt, 2000).

Für mehrsprachige Kinder sind mehrsprachige Kompetenzen natürlich. Sie wissen, dass sie durch ihre mehrsprachlichen Fähigkeiten auch erst handlungsfähig sein können und

Ziele erreichen. Die schon vorhandene Mehrsprachigkeit motiviert sie, noch mehr Sprachen zu erwerben (DJI-Projekt, 2000).

5.1.2 Kindliche Sprachhandlung im Kontext Familie

Das familiäre Umfeld kann den mehrsprachigen Kindern als Vorbild dienen. Die Familie vermittelt den mehrsprachigen Kindern gegebenenfalls Toleranz und Interesse gegenüber anderen Kulturen. Diese Wertschätzung beeinflusst sie in ihren Handlungen. Mehrsprachige Kinder treten Menschen (auch mit anderem kulturellen und sprachlichen Hintergrund) prinzipiell offener gegenüber (DJI-Projekt, 2000)

Der Besuch von Bildungseinrichtungen, etwa Kindergärten, treibt die sprachlichen Fähigkeiten mehrsprachiger Kinder in der Umgebungssprache voran. Dadurch kann es dazu kommen, dass sie ihre Bezugspersonen (die die Umgebungssprache nicht beherrschen), mit denen sie zu Hause die Familiensprache sprechen, anders wahrnehmen (Wagner, 2010). Unbewusst können sie zu der Einstellung gelangen, dass ihre Bezugspersonen sprachlich eher inkompetent sind, wenn es um ihre Anwendung der Umgebungssprache geht. Während sie ihre sprachlichen Kompetenzen in der Umgebungssprache fortlaufend weiter entwickeln, werden sie sich gegebenenfalls zunehmend von ihren Bezugspersonen auf der sprachlichen Ebene unterscheiden (DJI-Projekt, 2000). Das kann auch zur Folge haben, dass sie kontextabhängig die Aufgabe übernehmen, eine Übersetzungsarbeit für die Bezugspersonen zu leisten - abhängig auch von deren sprachlichen Kompetenzen (DJI-Projekt, 2000). Diese Handlungsfähigkeit kann zum einen zu Überlegenheitsgefühlen führen, zum anderen aber auch psychische Belastung hervorrufen, eben dann, wenn die Kinder die sprachliche Handlungsfähigkeit der Eltern wahrnehmen und sie sich ihnen dadurch im besonderem Maß verpflichtet fühlen (DJI-Projekt, 2000).

Die vermehrten Sprachhandlungen ihrer mehrsprachigen Kinder in der Umgebungssprache kann Bezugspersonen dazu verleiten, ihre mehrsprachigen Kinder unter Druck zu setzen, indem sie verlangen, dass eine bestimmte Sprache gesprochen wird. Das bedeutet eine zwanghafte Umstellung und kann mehrsprachige Kinder verwirren. Sie benötigen Zeit für ihre sprachliche Orientierung und sammeln eigene Erfahrungen, probieren sich aus (Montanari, 2003). Sie springen zwischen dem rezeptiven und dem produktiven mehrsprachigen Typ. Die Bezugspersonen sind jedoch oft weniger zufrieden, wenn die Kinder in der Phase der rezeptiven Mehrsprachigkeit sind, da sie das Gefühl haben können,

dass Kinder eine der Sprachen – eventuell die Familiensprache - nicht gern sprechen und ablehnen (Montanari, 2003).

Mit Aussagen wie „*Sag doch mal was auf...*“ (Montanari, 2003, Seite 183) werden Kinder aufgefordert sich in einer bestimmten Art und Weise auszudrücken. Sie können das Gefühl bekommen in ihrer Handlungsfähigkeit eingeschränkt zu sein und fühlen sich nicht wohl.

Darüber hinaus können zu wenig sprachliche Interaktionen für Kinder einen unsicheren Spracherwerb bedeuten und somit eingeschränkte Handlungsfähigkeiten (Nodari und de Rosa, 2003, Seite 54). Des Weiteren können sich Negativerfahrungen, die sie in einer Sprache machen, ebenso ungünstig auf die sprachlichen Handlungsfähigkeiten der Kinder auswirken. Nicht nur, dass zum Beispiel Streitereien zwischen Bezugspersonen entwicklungshemmend sind. Kinder verbinden die Streitsprache mit negativen Emotionen, die sie die Sprache folglich weniger gebrauchen lassen (Nodari und de Rosa, 2003)

Mehrsprachige Kinder können ebenfalls nicht angemessen handlungsfähig sein, wenn sie nicht die Herkunftssprache einer Bezugsperson erwerben (Cunningham, 2011). Bezugspersonen haben sich dem Leitbild der Einsprachigkeit unterworfen und wenden die Umgebungssprache ebenfalls im familiären Umfeld an. Sie sehen darin die Erfolgchancen für ihre Kinder in der Gesellschaft und verwehren ihnen aber damit den Erwerb ihrer Herkunftssprache. Mehrsprachigen Kindern fehlt somit der Bezug zum anderssprachigen Hintergrund einer ihrer Bezugspersonen. Die fehlende Beziehung zu einer bestimmten Sprache wird den mehrsprachigen Kindern bewusst, wenn sie so weit sind, über ihren eigenen sprachlichen Hintergrund nachzudenken (Wagner, 2010). So wie die Bezugspersonen zu den Kindern gehören, gehören auch ihre Sprachen dazu (Nodari und de Rosa, 2003).

Die Geschwister spielen ebenfalls eine bedeutende Rolle in der kindlichen Sprachhandlung. Ältere mehrsprachige Geschwister sind häufig sprachlich kompetenter in der Familiensprache. Die Kontakte zu Gleichaltrigen verstärken zusätzlich die Handlungsfähigkeiten in der Umgebungssprache. Diese bildet sich als ‚starke Sprache‘ heraus, mit der auch unter den Geschwistern kommuniziert werden kann. Die jüngeren Geschwister haben durch diesen Einfluss gegebenenfalls stärker ausgeprägte sprachliche Fähigkeiten in der Umgebungssprache und wenden diese durch die Interaktionen mit älteren Geschwistern ebenfalls häufiger an (Nodari und de Rosa, 2003).

5.2 Die gesellschaftlichen Reaktionen auf die mehrsprachlichen Handlungen der Kinder

Das Leitbild der Einsprachigkeit prägt die Reaktionen der Gesellschaft auf die Mehrsprachigkeit. Es gibt sowohl positive als auch negative Äußerungen. Die positiven Äußerungen drücken aus, dass es besonders ist mehrsprachig zu sein. Negative Einstellungen unterstellen, dass mehrsprachige Kinder zwei Persönlichkeiten haben, zwar zwei Sprachen lernen, aber jede nur halb so gut wie einsprachige Kinder, und sich diese mäßig ausgeprägten sprachlichen Kompetenzen auf die Handlungsfähigkeit und die Entwicklung der Kinder auswirken wird (DJI-Projekt, 2000). Mehrsprachige Kinder können ihrer Ansicht nach durch ihre Mehrsprachigkeit überfordert sein (Montanari, 2003).

Dies belegt erneut, dass die Gesellschaft die Handlungsfähigkeit der Kinder beeinflusst. Positive Zustimmungen geben den Kindern Sicherheit und begünstigen ihre Entwicklung. Bedenken hingegen können die Kinder in ihrer Motivation bremsen und können sie in ihrer Handlungsmacht einschränken (Montanari, 2003).

Mitmenschen zeigen eine abneigende oder zustimmende Reaktion abhängig davon, ob sie eine Sprache (nicht) zuordnen können oder (nicht) verstehen. Sie betrachten es als ‚ordnungswidrig‘, eine Sprache zu verwenden, die vom Umfeld nicht verstanden wird. Der Kreislauf schließt sich an dieser Stelle mit den Minderheitensprachen. Mitmenschen fühlen sich in gewisser Art und Weise bedroht, da sie nicht wissen, worüber geredet wird (Montanari, 2003). Anders verhält es sich mit einer Prestigesprache, zum Beispiel Englisch. Sie ist gesellschaftlich akzeptiert. In der Regel ist es für einsprachige Menschen schwierig, eine andere Sprache zu sprechen, weil es nicht zu ihrer Persönlichkeit gehört. Somit wirken ebenfalls Menschen mit anderem sprachlichen Hintergrund befremdlich (Krumm, 2008).

Unter Umständen spüren mehrsprachige Kinder, wie Mitmenschen auf ihre verschiedenen sprachlichen Handlungen reagieren. Sie können sich davon beeinflussen lassen und demnach ihre Sprachhandlungen an die gesellschaftlichen Erwartungen anpassen (Montanari, 2003). Die Gesellschaft macht den Kindern verständlich, wie sie sich angemessen sprachlich äußern. Mit ihren Reaktionen zeigen sie gesellschaftliche „Dominanzverhältnisse“ (Wagner, 2010, Seite 124). Diese können die Kinder verunsichern und gegebenenfalls dazu führen, dass sie Schamgefühle aufgrund ihrer Minderheitensprache aufbauen (DJI-Projekt, 2000). Mehrsprachige machen die Erfahrung, dass sie nicht als solche wahrgenommen werden, sondern also solche, die die Umgebungssprache schon gut beherrschen oder deren Sprachkompetenzen in der Umgebungssprache noch der Verbesserung bedürfen (Wagner, 2004)

5.3 Politik und Bildungssysteme in Verbindung mit mehrsprachig aufwachsenden Kindern

„Die Vielzahl der Sprachen gehört zu den kulturellen Schätzen Europas“ (Limbach, 2008, Seite 28). Die Akzeptanz dessen und einen Nutzen aus Mehrsprachigkeit zu ziehen stehen an oberster Stelle (Krumm, 2008) und trotzdem kann das System in einem Land die sprachlichen Handlungen mehrsprachiger Kinder beeinflussen (Blackledge und Creese, 2010). Es ist Grundvoraussetzung, dass die BewohnerInnen die Umgebungssprache ihres Landes beherrschen und anwenden (Blackledge und Creese, 2010). Die Politik steuert diesen Prozess zusätzlich, indem sie eine „Hauptsprache“ festlegt, „Bildungsrichtlinien“ erstellen lässt, „Einwanderungstests“ durchgeführt werden (Blackledge und Creese, 2010). Damit wird nicht nur das Lehren, Lernen und die Versprachlichung der Minderheitensprache nebensächlich. Es wird vornehmlich entschieden, wer (von den MigrantInnen) eingegliedert wird (Blackledge und Creese, 2010).

Lehrbeauftragte innerhalb des Bildungssystems können sich teilweise mit der gegenwärtigen Sprachenvielfalt überfordert fühlen (Blackledge und Creese, 2010). Sie finden gegebenenfalls nur schwer einen Umgang mit mehrsprachigen Kindern in einsprachigen Schulen. Sie wissen sprachlich nicht angemessen zu agieren. Deshalb halten sie daran fest, dass die Umgebungssprache als Schulsprache gültig ist, um sich austauschen zu können: „Manche Sprachen werden in Kitas oder Schulen verboten – weil alle wollen, dass die Kinder die [die Umgebungssprache] lernen.“ (Wagner, 2004, Seite 11). Es liegt in ihrem Sinne, den mehrsprachigen Kindern die Möglichkeit zu geben, so früh wie möglich mit der Umgebungssprache in Kontakt zu kommen und ihre sprachlichen Kompetenzen auszubauen und weiterzuentwickeln, denn das „wird die Voraussetzung für die Integration in die Gesellschaft sein.“ (Blackledge und Creese, 2010, Seite 9).

Die Politik hat das Problem der Minderheitensprachen längst wahrgenommen. Es liegt in ihrem Sinne, das Sprachprestige einzuschränken und Minderheitensprachen und dazugehörige Kulturen mit Offenheit und Toleranz zu begegnen (Helfrich und Riehl, 1994). Die Instanzen in diesem Bereich sind sich darüber bewusst, dass SprecherInnen in Abhängigkeit von GesprächspartnerInnen und ihrem Umfeld sprachlich angemessen handeln und abwägen, ob es angebracht ist die Herkunftssprache oder die Umgebungssprache anzuwenden. Es gilt: „Gebrauchswert vs. ideeller Wert“ (Helfrich und Riehl, 1994, Seite 1).

Dennoch herrscht Einigkeit darüber, dass es wertvoll ist, wenn Kinder zwei Sprachen erwerben und mehrsprachig aufwachsen. Es hat den Nutzen, dass die Länder untereinander verbunden werden und zwischen ihnen ein Austausch stattfindet. Mehrsprachigkeit wird zum Bildungsauftrag und dieser Bildungsauftrag zielt darauf ab, dass *„die Verbundenheit mit mehreren Kulturen durch Sprache zum Bestandteil der Identität aller EU-Bürger werden muss.“* (Ammon, 2008, Seite 31).

Maßnahmen und Instrumente, die die Akzeptanz der Mehrsprachigkeit steigern, sind dabei differenziert gestaltet und kleinschrittig. Familiensprachen werden nicht nur berücksichtigt, sondern auch pädagogisch aufgegriffen. Die Häufigkeit der gegenwärtigen Minderheitensprachen und die Gruppierungen ihrer SprecherInnen in einem Land sind maßgebend für individuelle Konzeptionen (vgl., DJI-Projekt, 2000, Seite 81). Wird die Hauptsprache nicht vorgegeben, so haben mehrsprachige Kinder die Chance, ohne Druck und Zwang sprachlich handlungsfähig zu sein, aktiv zu werden und sich zu integrieren. Sie können ihre eigenen sprachlichen Konzepte entwickeln, um in der Gesellschaft zu partizipieren und die Umgebungssprache anzunehmen. Mit dieser Freiheit leben sie ihre Mehrsprachigkeit im vollen Maße aus, wohingegen *„die Sprachförderung die Komplexität und die Bedeutungsvielfalt anderer Sprachen für Kinder bislang ignoriert.“* (DJI-Projekt, 2000, Seite 92).

6. Die qualitative Inhaltsanalyse der leitfadengestützten Interviews

Mit Hilfe von leitfadengestützten Interviews mit Eltern mehrsprachiger Kinder und Erzieherinnen in mehrsprachigen Kindergärten untersuchte ich die sprachliche Handlungsfähigkeit der Kinder zwischen Konkurrenzfähigkeit und dem gesellschaftlichen Umfeld.

Die Interviews sollten mir einen Eindruck vermitteln, ob es den Kindern und ihren Bezugspersonen wichtig ist, sich mit anderen Kindern zu messen und sich mit ihren sprachlichen Fähigkeiten abzuheben. Es war auch bedeutend zu erfahren, wie die Gesellschaft auf die mehrsprachigen Fähigkeiten der Kinder reagiert und in wie fern die Kinder mit Reaktionen von außen umgehen. An insgesamt vier Tagen, 18. und 19. Juli sowie 23. und 24. Juli 2012, führte ich fünf Interviews (Anhang 3 bis Anhang 7) mit drei Erzieherinnen und zwei Müttern, die jeweils einen anderssprachigen Hintergrund haben.

Nachdem meine Interviewpartnerinnen damit einverstanden waren, dass das Gespräch aufgenommen werden darf, führte ich die Interviews in Verbindung mit einem Diktiergerät. Anschließend wurden die Aufnahmen transkribiert.

Die Grundlage für meine Untersuchung ist die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring. Nach ihren Richtlinien habe ich die Kategorien mit Hilfe meines Interviewleitfadens gebildet und die Interviews ausgewertet und interpretiert.

6.1 Vorbereitung der Interviews, Kontaktierung und Durchführung

Um wirklich zuverlässige und realitätsnahe Aussagen zum Thema meiner Bachelorarbeit zu bekommen, habe ich Eltern und Erzieherinnen befragt, die im direkten und intensiven Kontakt mit mehrsprachig aufwachsenden Kindern sind.

Zuerst habe ich einen Leitfaden für das Interview mit Erzieherinnen und einen Leitfaden für das Interview mit Eltern erstellt (Anhang 1 und Anhang 2). Anhand meiner Thesen, habe ich fünf Frageblöcke erstellt.

Im zweiten Schritt habe ich die Kindergärten in Magdeburg per E-Mail kontaktiert. Dazu gehörten die zweisprachige Kindertagesstätte „Au clair de la lune“ e.V., die ihren Schwerpunkt auf Deutsch-Französisch legt, und die trilinguale Kindertagesstätte St. Johannes GmbH mit ihren Sprachen Deutsch-Englisch-Französisch. Insgesamt waren eine Deutsch-sprechende, eine Französisch-sprechende und eine Englisch-sprechende Erzieherin bereit meine Fragen zu beantworten.

Am 19. Juli 2012 um 10.00 Uhr im Kindergarten habe ich die Interviews mit der Deutsch-sprechenden Erzieherin, Jana und der Französisch-sprechenden Erzieherin, Celia des Deutsch-Französischen Kindergartens geführt.

Am Tag darauf um 11.00 Uhr im deutsch-französischen Kindergarten habe ich mit der Französisch-sprechenden Erzieherin auch das Elterninterview geführt. Sie wohnt seit vier Jahren in Magdeburg und hat einen zweieinhalb Jahre alten Sohn, Esteban, und ist mit einem Deutsch-sprechenden Mann verheiratet.

Mein zweites Elterninterview habe ich am 23. Juli 2012 um 20.00 Uhr in Wanzleben mit einer Holländisch-sprechenden Mutter, Yvonne, geführt. Sie lebt mit ihrem Holländisch-sprechenden Mann seit 2008 dort. Gemeinsam haben sie ein drei Jahre altes Mädchen, Maud, und einen neun Monate alten Sohn. Ich bin per Zufall auf diese Interviewpartnerin gestoßen und habe sie um ein Interview gebeten.

Das letzte Kindergarteninterview habe ich am 24. Juli 2012 um 13.00 Uhr in der trilingualen Kindertagesstätte mit der Englisch-sprechenden Erzieherin, Anne, geführt.

Ich habe allen Gesprächspartnerinnen vorher den Leitfaden für das Interview zukommen lassen, sodass evtl. Unverständlichkeiten vorher geklärt werden konnten und sie bereits mit dem Fragekatalog vertraut werden konnten.

6.2 Kategorienbildung

Die Hypothesen, die dem Interview zugrunde liegen, orientieren sich an der gesamten Arbeit und wurden bereits in der Einleitung vorgestellt. Folgende Kategorien leiten sich für die Auswertung der Interviews aus diesen Hypothesen ab:

1. Bedeutung der Mehrsprachigkeit
2. Sozialisationsinstanzen
3. Motivationen der Eltern mehrsprachiger Kinder
 - 3.1 Motivationen mehrsprachiger Kindergärten
4. Formen der Umsetzung häuslichen Umfeld
 - 4.1 in mehrsprachigen Kindergärten
5. (mehr)sprachliche Handlungen/Anwendung der Mehrsprachigkeit
 - 5.1 Mischungen
6. weiteres soziales Umfeld
 - 6.1 Reaktionen aus dem Umfeld
 - 6.2 soziale Benachteiligung/Ungerechtigkeiten
7. Konkurrenzfähigkeit mehrsprachiger Kinder
8. Negative Seite der Mehrsprachigkeit
 - 8.1 Überforderungen
 - 8.2 Nachteile
9. Anerkennung der Sprachen

6.3 Analyse und Interpretation

1. Bedeutung der Mehrsprachigkeit

Alle Interviewten empfinden die Mehrsprachigkeit als wichtig (Anhang 3, Seite 82). Dafür ist es umso effektiver aber auch einfacher für Kinder, je eher damit begonnen wird auf eine zweite Sprache zu treffen. Die Möglichkeit eine weitere Sprache zu erwerben erleichtert ebenfalls den Zugang zu anderen Sprachen und bringt einen generellen Nutzen ein. Abgesehen davon ist es ein Glück für die Kinder, eine Chance wie diese zu haben und dadurch vieles erreichen zu können im zukünftigen Leben.

Die andere Seite der Mehrsprachigkeit zeigt jedoch, dass Einwanderer somit nicht verbergen können, wo sie herkommen (Anhang 6, Seite 109). Ihre Herkunft wird häufig zum Gesprächsthema. Nun stellt sich die Frage, ob es eine Belastung für die Betroffenen darstellt oder ob sie nicht doch Gefallen daran finden über ihre Vergangenheit zu sprechen. Das wird von zusätzlichen Faktoren abhängig sein.

2. Sozialisationsinstanzen

Die meisten Interviews ergaben, dass die Kinder der mehrsprachigen Einrichtungen bzw. Familien (mind. ein Elternteil hat einen anderssprachigen Hintergrund) aus bildungsnahem Hause kommen. Die Eltern sind beide berufstätig (Anhang 3, Seite 80) und gehen verantwortungsvolle Berufe nach. Zu meist sind es AkademikerInnen, die einen großen Wert auf frühkindliche Bildung legen und ihre Kinder in mehrsprachigen Einrichtungen anmelden. Es kann eine Einordnung in den „[...] obere[n] Mittelstand“ (Anhang 7, Seite 115) vorgenommen werden. Eltern dieser Schicht greifen gegebenenfalls absichtlich auf diese Bildungskonzepte zurück.

3. Motivationen der Eltern mehrsprachiger Kinder

Die Eltern richten bereits ihren Blick auf den schulischen Werdegang ihrer Kinder. Sie wollen, dass die Kinder schon in der Vorschulzeit in Berührung mit Sprachen kommen und erste Erfahrungen damit sammeln können (Anhang 3, Seite 83). Eltern denken über den Leistungsvorteil nach, wenn sie ihren Kindern die Möglichkeit bieten schon früh mit einer Sprache vertraut zu werden und bedingen unter anderem die Konkurrenzfähigkeit ihrer Kinder. Aber nicht nur das ist ihre Absicht, sondern sie hoffen, dass sich ihre Kinder abheben können von der „breiten Masse“ und „[...] wollen natürlich was Besonderes für ihre Kinder.“ (Anhang 3, Seite 87). Sie sehen den Nutzen, den die Mehrsprachigkeit für ihre Kinder haben kann.

Eltern, die selbst einen mehrsprachigen Hintergrund haben, ist es wichtig, dass die Kinder somit auch Kontakt zu Familienmitgliedern (Anhang 5, Seite 93) im Herkunftsland des jeweiligen Elternteils haben. Von Bedeutung ist auch das Kennen lernen der jeweiligen Kultur. Sie setzen auf Verbundenheit. Außerdem legen sie Wert auf die Persönlichkeitsbildung der Kinder und unterstützen ihre Identifikation mit Sprachen und Kulturen, die zu der Familie gehören.

Bei einigen Interviewantworten stellt sich heraus, dass Eltern, die ihre Kinder mehrsprachig erziehen, es bedauern, dass sie selbst als Kinder nicht mehrsprachig erzogen

worden sind und den Zugang dazu nicht hatten (Anhang 5, Seite 93). Diese Aussage unterstützt auch ihre Meinung, dass Mehrsprachigkeit als „[...] richtige gute Karte [...]“ (Anhang 5, Seite 94) für die Kinder auf ihrem Lebensweg gesehen wird. Häufig sind sie der Überzeugung, dass es wichtig ist die Umgebungssprache zu können, weil sie sonst keine uneingeschränkte Handlungsfähigkeit für die Kinder sehen und ein eventueller Ausschluss der Kinder durch die Gesellschaft bevor steht (Anhang 6, Seite 102).

3.1 Motivationen mehrsprachiger Kindergärten

Das Konzept mehrsprachiger Kindergärten begründet sich darin, dass seine Umsetzung eine besondere Situation für die Kinder schafft bzw. schaffen soll. Die ErzieherInnen sind ebenfalls der Annahme, dass Kinder einen Zugang zu Sprachen haben müssen. Der Kontakt mit anderen Sprachen als der Umgebungssprache sollte vor dem sechsten Lebensjahr möglich gemacht werden (Anhang 3, Seite 82). Mit einem mehrsprachigen Bildungskonzept kommen sie den Ansprüchen der Eltern entgegen, die ihren Wert auf eine mehrsprachige Bildung und Erziehung ihrer Kinder legen. Sie erkennen die allgemeine Wichtigkeit des Mehrsprachig-Seins, legen danach die zu erwerbenden Sprachen fest und passen sich den Ansprüchen der Gesellschaft innerhalb des Landes an. An dieser Stelle findet sich ein Bezug zur dritten Hypothese (eingangs vorgestellt).

4. Formen der Umsetzung im häuslichen Umfeld

In den Interviews stellt sich heraus, dass die Eltern zumeist die Theorie vieler Ratgeber anwenden. Jedes Elternteil spricht seine Sprache mit den Kindern von Geburt an und verbleibt dabei. Ausnahmen gibt es in bestimmten Situationen, die das Elternteil dazu veranlassen mit ihren Kindern in der Umgebungssprache zu kommunizieren: „[...] im Prinzip dann Holländisch [...] etwas in Deutsch fragt [...] gebe ich am meisten wohl in Deutsch Antwort [...] liegt an die Situation.“ (Anhang 6, Seite 102). Sprechen die Eltern untereinander nicht dieselbe Sprache als Erstsprache, so verwenden sie die Umgebungssprache zur Kommunikation miteinander, auch in Gegenwart der Kinder. Das kann sich, wie einige Interviewpartnerinnen bestätigen, als Problem erweisen: „[...] weil ich überhaupt nicht will auf Deutsch mit meinem Kind zu sprechen [...].“ (Anhang 5, Seite 93). Die Kommunikation der Eltern miteinander zeigt den Kindern, dass das Elternteil, welches eine andere Sprache als die Umgebungssprache mit den Kindern spricht, auch in der Lage ist die Umgebungssprache anzuwenden. Doch das ist eine gegebene alltägliche Situation, die für die Kinder nicht ungewöhnlich und „[...] kein Wunder für ihn [...]“ (Anhang 5, Seite 94) ist. Das Kind

entwickelt eventuell ein Bewusstsein dafür, dass seine Mutter nicht nur die Sprache beherrscht, die sie untereinander sprechen, sondern ebenfalls mehrere sprachliche Kompetenzen hat und sich mit ihrer Sprache dem Kontext anpasst.

Den Eltern liegt viel daran, dass die Kinder beide Sprachen gut beherrschen, richtig sprechen können und etwas damit verbinden. Dafür reisen sie noch oft für eine gewisse Zeit ins Herkunftsland des jeweiligen Elternteils.

Eltern, die beide einen anderssprachigen Hintergrund haben als den der Umgebungssprache, wenden ihre Herkunftssprache als Familiensprache zu Hause an, um den Kindern keine fehlerhafte Sprache zu vermitteln. Die Umgebungssprache wird gesprochen, wenn die Familie die häusliche Umgebung verlässt: „[...] zu Hause sprechen wir *Holländisch und draußen Deutsch*.“ (Anhang 6, Seite 102). Ihre Kinder beginnen oft erst intensiv die Umgebungssprache im Kindergarten anzuwenden. Dafür überdenken die Eltern gegebenenfalls auch ihre Vorstellung, dass ihre Kinder eine Einrichtung erst ab einem gewissen Alter besuchen, so wie es im Herkunftsland üblich wäre und beginnen schon früher als gewohnt mit der täglichen Unterbringung in einer Krippe oder einem Kindergarten.

4.1 Formen der Umsetzung in mehrsprachigen Kindergärten

Die Interviews mit den Kindergartenerzieherinnen verdeutlichen, dass die Immersionsmethode Anwendung findet (Anhang 7, Seite 116). Die weitere Sprache, die in der Kindertagesstätte erworben werden kann, wird dementsprechend nicht nur zu einer bestimmten Zeit an einem bestimmten Tag vermittelt. Die Auseinandersetzung mit der Sprache erfolgt während des gesamten Kindergartenalltags und ist täglich im normalen Verlauf gegenwärtig. Muttersprachler verkörpern die Rolle ihrer Herkunftssprache. In der Regel sind ErzieherInnen eingesetzt, die die Umgebungssprache mit den Kindern sprechen. Sie betreuen die Kinder gemeinsam mit ErzieherInnen, die die zu erwerbende Sprache in der Kindertagesstätte als Muttersprache beherrschen: „*Ein Muttersprachler und eine Deutsche pro Gruppe. Immer, jeden Tag.*“ (Anhang 7, Seite 116). Jede Einrichtung entscheidet für sich, ob sie schon in der Krippe mit der Immersionsmethode beginnt oder erst im Kindergartenalter.

Von den mehrsprachigen ErzieherInnen wird erwartet, dass sie auch die Umgebungssprache beherrschen. Sie dient der Kommunikation der ErzieherInnen untereinander und ist die Basis für wichtige Absprachen (Anhang 3, Seite 81). Die interviewten Erzieherinnen, die die Umgebungssprache sprechen, sind jedoch selbst nicht in der Lage die Muttersprache der ErzieherInnen mit anderer Herkunftssprache zu sprechen.

Alle Interviews ergaben, dass es nicht von den Kindern verlangt wird, eine bestimmte Sprache zu sprechen. Sie können sowohl die Umgebungssprache, als auch die Sprache der ErzieherInnen mit anderssprachigem Hintergrund sprechen. Die gilt für den Umgang der Kinder untereinander oder für die Interaktionen mit den ErzieherInnen. Das Konzept ist „*auf ganz lockerer Basis*“ (Anhang 7, Seite 116) und mit dem Sinn der Freiwilligkeit entwickelt worden. Die Kinder haben die Möglichkeit sich ganz individuell und in ihrem eigenen Rhythmus zu entwickeln.

Eine Ausnahme stellt die Gefahrensituation dar. Eine Erzieherin berichtet davon, dass sie in der Umgebungssprache mit den Kindern spricht, wenn es riskant wird (Anhang 7, Seite 120). Mithilfe von Mimik und Gestik machen die ErzieherInnen in sonstigen Situationen deutlich, was sie von den Kindern möchten und unterstützen damit die inhaltliche Vermittlung von Themen. Hier ist es jedoch ebenfalls von Einrichtung zu Einrichtung unterschiedlich, ob bei Unverständlichkeiten seitens der Kinder die Sprachen gewechselt werden von den ErzieherInnen, also ob sie von der eigenen Muttersprache auf die Umgebungssprache umstellen (Anhang 7, Seite 121), und es den Kindern deutlich machen oder ob die ErzieherInnen bei ihrer Muttersprache verbleiben und sich anders behelfen. Optional können andere Kinder mit herangezogen werden, um einem Kind etwas verständlich zu machen oder sie versuchen es noch einmal langsam zu erklären.

5. (Mehr)sprachliche Handlungen/Anwendung der Mehrsprachigkeit

Die Interviews haben gezeigt, dass die Kinder hauptsächlich mehr in der Umgebungssprache untereinander aber auch mit den ErzieherInnen sprechen. Den ErzieherInnen in mehrsprachigen Kindertagesstätten fällt auf, dass den Kindern das Verstehen einer anderen Sprache insgesamt leichter fällt, als diese anzuwenden. Ein Vergleich in der trilingualen Kindertagesstätte in Magdeburg hat herausgestellt, dass sich die Kinder sowieso „*[...] mit dem Englisch doch leichter tun als [...]*.“ als z.B. mit Französisch (Anhang 7, Seite 118). Der Alltag auch außerhalb der Einrichtung bietet viele Verknüpfungen vor allem mit dieser Sprache. Die Kinder treffen also nicht nur innerhalb der Kindertagesstätte auf Englisch, sondern begegnen ihr überall in ihrer Umgebung. Das führt dazu, dass sie auch in den Kindergartenalltag Gelerntes mit einbringen und zum Beispiel „*[...] die Chartlieder rauf und runter singen können [...]*“ (Anhang 7, Seite 119).

Das Sprachverhalten allgemein ist abhängig von den individuellen Persönlichkeiten der Kinder (Anhang 3, Seite 81). Im alltäglichen Tagesablauf bringen sie unbewusst Wörter in einer anderen Sprache als ihre Muttersprache oder Lieder mit ein, die sie gerade aktuell

behandeln oder beschäftigen, sei es durch die Kindertagesstätte oder durch die häusliche Umgebung. Das lässt darauf schließen, dass Kinder im Vorschulalter nicht verstärkt über ihre sprachlichen Handlungen nachdenken, sondern so agieren, wie sie es „[...] *das einfach schön* [...]“ (Anhang 3, Seite 82) finden oder sich gerade wohl fühlen. Es schließt aber auch darauf, dass Kinder vieles nebenbei aufnehmen und verinnerlichen, was sie hören. Das zeichnet sie für ihr „*Sprachgehör*“ aus (Anhang 3, Seite 82). Manche Kinder werden sich auch bemühen müssen zu sprechen, wenn sie ohnehin schon schüchtern sind. (Anhang 4, Seite 90).

Wenn Kinder etwas nicht verstehen, weil es eine andere Sprache ist als ihre eigene, dann sagen sie es oder machen es bemerkbar. Ihre Reaktion darauf wird aber nicht das Aufgeben sein, so wie es nur zu oft vermutet wird, sondern sie hören sich etwas immer wieder an. Sie sind fasziniert von dem, wie es gesagt wird und somit wird der Prozess des Verstehens automatisiert, da es ein alltägliches Geschehen ist. Für Kinder ist die Sprachenvielfalt in der mehrsprachigen Kindertagesstätte oder zu Hause mit mehrsprachigen Eltern normaler Alltag und keine außergewöhnliche Situation.

Eine andere Reaktion könnte das ‚Abschalten‘ sein. Sie entfliehen der Situation und schalten für den „*Moment auf Durchzug*“ (Anhang 3, Seite 85) oder sie versuchen sich mit ihrer eigenen Muttersprache zu helfen (Anhang 3, Seite 85).

Die Erzählungen einiger interviewter Erzieherinnen lassen auch auf die Hilfsbereitschaft der Kinder untereinander schließen. Wissen die Kinder nicht weiter, so helfen sie sich untereinander. Kinder, die verstanden haben, nehmen Rücksicht auf die anderen Kinder (Anhang 4, Seite 91).

Kinder sind auch dazu im Stande, den ErzieherInnen deutlich zu machen, wenn sie keine Lust haben mitzumachen oder sich mit ihnen zu beschäftigen, weil sie im Moment sowieso nichts verstehen (Anhang 4, Seite, 91). Dieses Signal wird von den ErzieherInnen besonders berücksichtigt.

Die Anwendung der einen oder der anderen Sprache hängt auch damit zusammen, wie lange die Kinder schon im Kontakt mit Sprachen sind (Anhang 3, Seite 82) und wie sicher sie im Umgang mit ihnen sind. In den mehrsprachigen Kindergärten fällt auf, dass die älteren Kinder sprachgewandter sind: „[...] *die Kinder die jetzt zur Schule kommen [...] können natürlich schon mehr [...] sprechen auch schon ganz viel [...].*“ (Anhang 3, Seite 82).

Abhängig von verschiedenen Situationen werden die Kinder auch nach bestimmten Wörtern in einer anderen Sprache fragen, wobei ihnen der Name der Sprache nicht bewusst

ist. Einige Kinder können den Namen der Sprache, die in der Kindertagesstätte oder zu Hause erworben wird schon benennen. Das kann darauf zurückzuführen sein, dass sie das von den Eltern hören bzw. mitbekommen. So ist eine Erzieherin überzeugt, dass das *„[...] was sie denken und was sie sagen [...] Elternantwort [ist]. Das ist noch nicht, was sie persönlich denken [...].“* (Anhang 4, Seite 89). Wonach die Kinder fragen, basiert auf individueller Neugierde der Kinder. Die Fragen danach zeigen aber auch, wie sie sich für Sprachen generell interessieren. Vor allem die Verbindung mit Musik lässt das Interesse steigen. Lob und Freude der anderen bekräftigt sie ebenfalls in ihrem Handeln (Anhang 3, Seite 85).

Die Kinder selbst sind stolz auf das was sie können. Sie ‚stellen sich zur Schau‘, präsentieren sich (Anhang 3, Seite 85). Sie zeigen, dass sie etwas können, was nicht jedes Kind kann und dass sie: *„[...] sehr selbstbewusst [...]“* (Anhang 3, Seite 86) sind.

Verschiedene Sprachsituationen in unterschiedlichen Kontexten und Umgebungen können auch Verwirrungen bei Kindern auslösen (Anhang 4, Seite 87). Die Kinder müssen sich häufig in verschiedene Situationen hineinversetzen, evtl. sprachlich umdenken oder neu anpassen, um handlungsfähig zu sein (Anhang 4, Seite 88). Die Tatsache, dass es täglich wiederkehrt sollte diese Abstimmung auf Situationen somit nicht zum Problem machen. Die Kinder gewöhnen sich mit der Zeit daran und entwickeln sich langsam in diesem Prozess, sodass sie durch größer werdenden Wortschatz auch handlungsfähiger und –sicherer werden: *„[...] langsam aber immer mehr [...]“* (Anhang 4, Seite 89).

Der Kontakt und die Intensität der Sprachhandlungen stehen im Zusammenhang mit der Übersetzungsfähigkeit der Kinder. Manche Kinder können das problemlos (Anhang 5, Seite 94). Aber auch mit der Reaktion auf eine anderssprachige Umgebung gibt es eine Verbindung. Sie stellt im ersten Moment eine Herausforderung an die Kinder. Kinder sind daran gewöhnt, die Sprache der Umgebung zu sprechen, in der sie sich am meisten aufhalten. Gehen die Eltern auf Reisen mit den Kindern, zum Beispiel ins eigene Herkunftsland, dessen Sprache die Kinder ebenfalls durch die mehrsprachige Erziehung in der Lage sind zu sprechen, kann diese Situation den Kindern im ersten Moment einiges abverlangen. Die Verwirrung und das was von den Kindern gefordert wird, nämlich nun hauptsächlich die anderen Sprachressourcen zu benutzen, führt zu einer Umstellung und zur Erschöpfung der Kinder (Anhang 5, Seite 94).

Die Umgebung nimmt Einfluss darauf, welche Sprache die Kinder häufiger sprechen (müssen) und die Kinder: *„[...] pass[en] sich immer so der Umgebung an [...]“* (Anhang 5, Seite 95). Nicht nur die Umgebung, sondern auch die Bezugspersonen als Vertrauenspersonen

beeinflussen die sprachlichen Handlungen der Kinder. Sprechen die Bezugspersonen in einer bestimmten Situation, mit bestimmten Leuten oder in einem bestimmten Umfeld in einer bestimmten Sprache, so greifen auch die Kinder auf eben diese spezifischen sprachlichen Ressourcen zurück (Anhang 5, Seite 95).

Die Kinder können sich mit mehreren Sprachen im alltäglichen Handeln behelfen. Sie ziehen beide Sprachen heran, um sich auszudrücken, je nachdem was für sie im Moment am einfachsten ist (Anhang 3, Seite 81). Das führt dazu, dass den Kindern, die die Umgebungssprache als Muttersprache beherrschen auffällt, dass es Kinder gibt, die diese Umgebungssprache nicht zu einhundert Prozent vollständig beherrschen. Das muss nicht automatisch zu Problemen führen. Alter und kulturbedingte Faktoren (landeseigene Bräuche etc., die nicht beherrscht werden) können, bewirken, dass sich die Kinder nicht wohl fühlen: *„[...] Kinder waren schon in der Vorschule [...] haben andere Gewohnheiten [...] hat wirklich nicht geklappt [...].“* (Anhang 5, Seite 97). Die Reaktion auf gewisse Vorkommnisse (Bezug nehmend auf Beeinflussungen in ihren Handlungen) kann abhängig sein von Phasen, in der sich die Kinder gerade befinden: *„[...] Maud hat jetzt auch so ne Periode von [...] da kann jemand etwas sagen und ich denke ich mach das bestimmt nicht und ich gehe weg.“* (Anhang 6, Seite 106).

Eltern, die selbst nicht die Umgebungssprache als Erstsprache beherrschen, erwarten von ihren Kindern, dass sie sprachlich besser agieren können, als sie selbst. Dies wird darin begründet, dass sie in vielen Fällen von Geburt an mit der Umgebungssprache und in dem dazugehörigen Land aufwachsen und ihre Sprachkontakte somit intensiver sind (Anhang 6, Seite 104). Trotzdem wachsen die Kinder in zwei sprachlichen Welten auf, die der Familie und die der Umgebung. Sich zu nur einer Sprachkultur zugehörig fühlen, kann den Kindern schwer fallen, da sie die Verbindungen zu zwei Kulturen haben. Sie werden sich nur schwer entscheiden können, obwohl dieser Umstand auch wieder von der Beziehung zur Sprache abhängig ist: *„[...] jetzt sagt Holländerin, weil Opa und Oma wohnen in Holland [...] in die Schule kommt und nur mit die deutsche Kinder das ist auch definitiv Deutsch.“* (Anhang 6, Seite 104).

Die Kindertagesstätte ist ein Ort, an dem die Kinder Sprachen anwenden können wie sie möchten. Sie dürfen ihre Erstsprache anwenden und zum Beispiel Geschwisterpärchen dürfen untereinander in ihrer Familiensprache sprechen. Kommt es vor, dass Kinder aus mehrsprachigen Haushalten ihre Familiensprache in der Einrichtung sprechen, so wird das nicht als Problem auf Seiten der ErzieherInnen gesehen. Sie sind davon überzeugt, dass sie noch klein sind, sich im Entwicklungsprozess befinden und noch einiges dazu lernen werden

durch intensiveren Sprachkontakt mit der Umgebungssprache, vor allem im nächsten Abschnitt Schule (Anhang 6, Seite 107).

Altersgemischte Gruppen im Kindergarten haben den Vorteil, dass sich die jüngeren Kinder viel von den älteren Kindern abgucken können und das einen positiven Einfluss auf die sprachlichen Handlungen der Kinder nehmen kann (Anhang 7, Seite 118). Der Spracherwerbsprozess erfolgt somit nebenbei. Deswegen kann es auch passieren, dass zum Beispiel englische Wörter eingedeutscht werden: „[...] *indem man nen ,en’ hinten anhängt.*“ (Anhang 7, Seite 118).

Zusammenfassend ergeben die geführten Interviews, dass sich die Kinder im Vorschulalter nicht bewusst darüber sind, dass sie durch gegebene Umstände mehrere Sprachen erwerben. Ihnen wird erst mit Beginn der Schulzeit klar, dass sie fähig sind mindestens zwei Sprachen zu sprechen und werden die Ressourcen dafür im passenden Umfeld bewusst anwenden und damit ihre Handlungskompetenzen erweitern. Sie passen ihre Sprachhandlungen dem Kontext an und entwickeln ein Gefühl dafür, wann sie welche Sprache sprechen. Die Bezugspersonen dienen als Vorbilder und von den anderen Kindern innerhalb einer Kindergartengruppe werden Handlungsmöglichkeiten gegebenenfalls übernommen und damit die sprachlichen Kompetenzen erweitert.

5.1 Mischen

Mehrsprachige Kinder, so belegen die Aussagen der Interviewpartnerinnen und die Theorie, mischen ihre Sprachen in normalen Sprachhandlungen unbewusst. Trotzdem wissen die Kinder automatisch, mit wem sie welche Sprache sprechen müssen: „[...] *mit Mama Französisch, Papasprache ist Deutsch.*“ (Anhang 5, Seite 94). Die Mischungen entstehen unter anderem deshalb, weil es immer eine prägnante Sprache bei jedem Kind gibt. Diese nimmt Einfluss auf andere Sprachen. Werden z.B. bestimmte Themen in der Kindertagesstätte besprochen und die Kinder erzählen davon im normalen Redefluss, so kann es vorkommen, dass sie die Wörter einer anderen Sprache verwenden, weil sie es so gelernt haben: „[...] *Mischsätze [...] Sachen, die man halt grade intensiv behandelt [...] einzelnen Wörter mit rein [...].*“ (Anhang 7, Seite 116).

6. Weiteres soziales Umfeld

Treffen die Kinder mit ihrer Mehrsprachigkeit auf Menschen, die diese Sprache nicht verstehen und mischen evtl. auch Sprachen, so kann es dazu kommen, dass das Umfeld nicht versteht, was die Kinder sagen möchten (Anhang 5, Seite 95).

6.1 Reaktionen aus dem Umfeld

Die Reaktionen auf die Muttersprachen der Interviewpartnerinnen sind insgesamt positiv ausgefallen. Die Leute finden es schön und sind zuversichtlich, dass es gut ist, wenn die Kinder die Möglichkeit haben mehrere Sprachen erwerben zu können (Anhang 3, Seite 84). Das wird von ihnen auch oft damit begründet, dass sie selbst nie die Gelegenheit dazu hatten.

Die Interviewpartnerinnen haben den Eindruck, dass nur wenige Leute die französische Sprache beherrschen, sie aber trotzdem begeistert sind davon. Sie möchten es selbst gern können, weil es etwas Besonderes ist (Anhang 4, Seite 90). Deswegen äußern sie auch meist ein Erstaunen über die Fähigkeit der mehrsprachigen Kinder.

Die Interviews machen auch deutlich, dass eine positive Reaktion damit zusammenhängt, ob die Leute etwas mit der Sprache verbinden können. Die kulturelle Seite der Sprache muss miteinbezogen werden: „[...] *alle sind schon in Frankreich gegangen [...] kennen [...] Sehenswürdigkeiten.*“ (Anhang 4, Seite 90).

Wird eine Sprache gesprochen, die in dem Moment auch nicht von anderen gesprochen wird, so wird damit Aufmerksamkeit bei den Menschen im Umfeld erregt. Sie machen eine mehrsprachige Person zum Mittelpunkt und lassen sie als etwas Außergewöhnliches erscheinen (Anhang 6, Seite 105). Kinder, die noch jung sind und noch nicht sehr gut die Umgebungssprache beherrschen, werden von ihnen auch nicht als problemhaft bezeichnet. Die Leute gehen davon aus, dass sich im Entwicklungsprozess noch Besserung zeigen wird.

Die Reaktionen der meisten Menschen unterstreichen, dass es besser ist, so früh wie möglich damit zu beginnen. Doch muss beachtet werden, dass die Reaktionen auf die Mehrsprachigkeit im Zusammenhang damit steht, welche Sprache gesprochen wird. Menschen müssen sie zuordnen können, wissen welche Sprache das ist, beeinflusst vom Prestige der Sprache (Anhang 7, Seite 120). Ist dem nicht so, kann die Reaktion auf die Mehrsprachigkeit auch in anderem Maß ausfallen bzw. könnten die Reaktionen weniger positiv sein. Die Reaktionen des Umfeldes sind folglich auch von der Sprache selbst und ihrer Meinung über die Sprache und der dazugehörigen Kultur selbst abhängig.

6.2 Soziale Benachteiligung/Ungerechtigkeiten

Die Interviews ergaben, dass es in Bezug auf den Sprachen der Interviewpartnerinnen eher selten dazu kommt, dass Kinder sozialen Ungerechtigkeiten ausgesetzt sind. Sie haben bisher weniger die Erfahrung gemacht ausgeschlossen zu werden oder an bestimmten Angeboten in zum Beispiel der Kindertagesstätte nicht teilnehmen zu können. Das kann darauf zurück zu führen sein, dass die Sprachen ohnehin schon Anerkennung genießen und evtl. Sprachbarrieren akzeptiert/toleriert werden. Die Eltern und ErzieherInnen in Einrichtungen sind sich einig, dass Hänseleien basierend auf Sprachenvielfalt unter den Kindern nicht sein müssen. Die Eltern würden einen solchen Vorfall nicht akzeptieren ohne Konsequenzen: „*Gehänselt [...] so etwas muss ich nicht habe.*“ (Anhang 6, Seite 113). Die ErzieherInnen würden rechtzeitig eingreifen, wenn sie so etwas beobachten.

Ein Interview mit der Erzieherin der trilingualen Kindertagesstätte hat jedoch die Erkenntnis eingebracht, dass soziale Benachteiligungen nicht ausschließlich auf die mehrsprachigen Kinder und ihre eventuellen Verständigungsprobleme zurückzuführen sind, sondern unter anderem auch auf die sprachlichen Fähigkeiten ihrer Eltern. Sind diese nicht in der Lage die Umgebungssprache so weit zu verstehen, den Kindern überhaupt den Zugang zu Angeboten in der Kindertagesstätte zu ermöglichen, können Kinder im Vorschulalter von vornherein die Angebote nicht wahrnehmen und sich beteiligen: „*[...] Mama einfach nicht verstanden worum's da geht [...] und die waren dann nicht da [...] waren am nächsten Tag traurig [...] die versteht mich natürlich nicht [...].*“ (Anhang 7, Seite 123).

7. Konkurrenzfähigkeit mehrsprachiger Kinder

Im Großen und Ganzen sind sich alle interviewten mehrsprachigen Eltern und Erzieherinnen einig darüber, dass Konkurrenzfähigkeit für Kinder und für sie selbst gegenwärtig nicht wichtig ist. Sie beziehen es jedoch mit ein, wenn sie an das spätere Leben der Kinder denken. Im Vorschulalter wird es als nicht ausschlaggebend empfunden. Oft wurden Überlegungen angestellt, „*[...] ob es Konkurrenz ist oder bloß Stolz.*“ (Anhang 4, Seite 92) den die Kinder ausstrahlen. Es macht schon den Anschein, dass es die Kinder teilweise glücklich macht, etwas zu können, was nicht alle Kinder in ihrem Alter können (Anhang 3, Seite 87). Dass sie etwas verstehen in einer anderen Sprache und Wörter sagen, teilweise Gespräche führen können (Anhang 3, Seite 87).

Eltern, die selbst keine weitere Sprache zu Hause sprechen und ihre Kinder in eine mehrsprachige Kindertagesstätte untergebracht haben, „*[...] wollen natürlich was Besonderes*

für ihre Kinder [...].“ (Anhang 3, Seite 87). In einer mehrsprachigen Institution ist es auch schwer für die Kinder Konkurrenz auszuleben, da *„[...] sie alle hier mehrsprachig aufwachsen [...].“* (Anhang 7, Seite 122).

Primäres Anliegen der Eltern mehrsprachiger Kinder ist, dass ihre Kinder weitere Sprachen erwerben und kompetent anwenden können – weniger die Konkurrenzfähigkeit zu steigern, so die Aussagen der Interviewpartnerinnen (Anhang 5, Seite 99). Insbesondere in mehrsprachigen Kindergärten ist zu beobachten, dass sich die Kinder untereinander aushelfen. Der Umgang mit anderen Kindern und der Erwerb von Sozialkompetenzen nimmt mehr Gewicht ein, als konkurrenzfähig zu sein (Anhang 7, Seite 122).

Zweisprachigkeit bedeutet für niemanden der Interviewpartnerinnen, dass die Kinder automatisch *„[...] besser [sind], weil [sie] zwei Sprachen [können]“* (Anhang 5, Seite 99). Trotzdem sieht auch jede Interviewpartnerin die positive Seite, wenn es um die mehrsprachige Fähigkeit der Kinder geht (Anhang 6, Seite 114).

8. Negative Seite der Mehrsprachigkeit

Mittels der Interviews lässt sich festhalten, dass mehrsprachige Kinder einer vollkommen natürlichen Situation ausgesetzt sind und es für sie nichts Besonderes ist, mehrsprachig aufzuwachsen, wenn auch die Eltern und andere Menschen in der Umgebung dem keine übergeordnete Bedeutung beimessen (Anhang 4, Seite 89). Sind die Kinder keinem Druck ausgesetzt, so fällt es ihnen auch nicht schwer sich mehrsprachig zu entwickeln.

Mehrsprachige Kinder sind jedoch gelegentlich einem Zwang ausgesetzt. In einigen Situationen oder mit einigen Menschen müssen sie in einer bestimmten Sprache reden (Anhang 5, Seite 98). Abhängig von der Beziehung zu den Bezugspersonen oder Reaktionen aus dem Umfeld, kann es auch vorkommen, dass die Kinder plötzlich gehemmt sind eine Sprache anzuwenden: *„Es gibt mehrere Risiko [...] Kinder, die total gesperrt sind. Sie lehnen ab [...] eine von den zwei Sprachen zu sprechen.“* (Anhang 5, Seite 100). Eltern haben auch Angst vor einem Ausschluss ihrer mehrsprachigen Kinder durch andere Menschen (Anhang 6, Seite 105), so berichtete die Interviewpartnerin mit niederländischer Herkunftssprache.

8.1 Überforderungen

Die Interviewpartnerinnen haben eher weniger den Eindruck, dass die Kinder überfordert sein könnten, da sie in der Lage sind, ihre gesamten sprachlichen Ressourcen zu nutzen, um kompetent agieren zu können: *„[...] wenn sie nicht weiter wissen, reden sie auf Deutsch.“*

(Anhang 3, Seite 86). Sie sind also handlungsmächtig. Dennoch konnte sich eine der befragten Erzieherinnen vorstellen, dass es zu einer Überforderung kommen könne, alsbald auf die Kinder Zwang ausgeübt wird bzw. Zwang entsteht. Müssen die Kinder eine ganz bestimmte Sprache anwenden und dürfen/können nur diese zur Kommunikation verwenden, dann entsteht Druck und es kann zur Überforderung kommen. Die Kinder können – eben auch durch Unterrichtseinheiten im Kindergarten (Anhang 3, Seite 86) - in ihrem natürlichen Sprachentwicklungsprozess negativ beeinflusst und überfordert werden. Erzieherinnen beobachten, dass manche Eltern ihre Kinder zum Erwerb weiterer Sprachen drängen. Sie schicken ihre Kinder aus diesem Grund in eine mehrsprachige Einrichtung und haben hohe Erwartungshaltungen an die Kinder (Anhang 3, Seite 87).

Eine Erzieherin berichtete von einer Situation, in der sie das Kind als überfordert erlebte. Sie waren beim Basteln und das Kind begann zu weinen, machte einen verlorenen Eindruck und wusste nicht weiter (Anhang 4, Seite 91). Diese Erzieherin kommt aus Frankreich und hat sich mit dem Umzug nach Deutschland auch viel mit der Pädagogik in deutschen Kindergärten beschäftigt. Sie hat den Eindruck, dass in Deutschland vor allem ein enormer Leistungsdruck herrscht und die Kinder in ihrer freien Entfaltung bedrängen: „[...] *die Kinder müssen wollen* [...]“ (Anhang 4, Seite 92). Das erzeugt wieder Druck für die Kinder und kann sie überfordern, weil sie den Ansprüchen vielleicht nicht genügen.

Mit diesem Beispiel berühren sie einen weiteren Aspekt: den kulturellen. Für mehrsprachige Kinder ist es schwer sich einer Kultur dazugehörig zu fühlen. Häufig verbinden sie viel mit beiden Kulturen und fühlen sich nicht dazu in der Lage, nur einer Kultur anzugehören (Anhang 5, Seite 102).

Auch Menschen in der Umgebung sind übereilt dabei zu glauben, dass etwas mit den Kindern nicht stimmt, wenn diese einen geringer ausgeprägten Wortschatz aufweisen und sich nicht umfassend ausdrücken können. Bei dieser angenommenen Haltung vergessen sie, dass Kinder, die von Geburt an zwei Sprachen lernen, natürlich einen geringeren Wortschatz in beiden Sprachen haben, weil sie nicht nur eine Sprache lernen: „[...] *obwohl das eigentlich normal ist, wenn man zwei Sprachen lernen muss, da dauert's n bisschen länger* [...].“ (Anhang 7, Seite 117).

8.2 Nachteile

Häufig wird das Mischen der Sprachen bei mehrsprachigen Kindern als Nachteil empfunden, weil dadurch der Eindruck vermittelt wird, dass diese, durch ihre Mehrsprachigkeit nicht in der Lage sind bei einer Sprache zu bleiben und sich in dieser nicht kompetent auszudrücken

vermögen (Anhang 3, Seite 83). Durch die Zugehörigkeit zu mehreren (Sprach)Welten - zu Hause sprechen die Kinder die Familiensprache, im Kindergarten sprechen sie die Umgebungssprache, vielleicht noch eine weitere, da im Konzept der Schwerpunkt auf Mehrsprachigkeit im Kindergartenalltag gelegt wurde (Anhang 3, Seite 83) – können Orientierungs-, Handlungs- und sogar Identitätsprobleme auftreten: „[...] *Durcheinander. So, dass sie erstmal ordnen müssen [...] nicht[...] ganz genau wissen, wo sie jetzt hingehören, zu welcher Kultur.*“ (Anhang 3, Seite 83). Kinder mit mehreren Sprachen müssen sich im Gegensatz zu anderen Kindern stärker bemühen, vor allem wenn die Erstsprache nicht die Umgebungssprache ist (Anhang 5, Seite 94). Dass sich diese Menschen weiterhin als Ausländer fühlen, dazu trägt die Gesellschaft bei: „*Ich habe selber auch immer noch das Gefühl, man bleibt Ausländer.*“ (Anhang 6, Seite 104). Die gesellschaftlichen Einstellungen bzw. Vorbehalte und Reaktionen sind der Auslöser dafür, dass Mehrsprachigkeit eine Defizitperspektive erhält und ihr Nachteile zugesprochen werden können, und dass mehrsprachig erzogene Kindern eine eingeschränkte Handlungsfähigkeit unterstellt wird sein können bzw. diese dann tatsächlich nur eingeschränkt agieren können (Anhang 7, Seite 117).

9. Anerkennung der Sprachen

Die Interviewpartnerinnen haben sich auch dem Prestige (wenn vorhanden) gegenüber ihren (Herkunfts)Sprachen, Französisch, Niederländisch und Englisch geäußert. Französisch ist eine Prestigesprache und wird als Hauptfremdsprache in der Schule neben Englisch unterrichtet (Anhang 3, Seite 117). Die Gesellschaft verbindet mit ihr auch viele kulturelle Errungenschaften.

Im Vergleich dazu hat Niederländisch ein weniger ausgeprägtes Sprachprestige in Deutschland. Die Sprache wird inhaltlich vom Umfeld nicht verstanden und generell kommt es eher selten vor, dass Niederländisch gesprochen wird. Dennoch gibt es Anmerkungen, dass sich Niederländisch und Deutsch ähnlich sind (Anhang 6, Seite 109). Es werden Zuordnungen vorgenommen: „[...] *viele sage von Schwedisch.*“ (Anhang 6, Seite 109). Die Interviewpartnerin hat den Eindruck, dass Niederländisch nicht wichtig ist in Deutschland (Anhang 6, Seite 110), bestärkt durch das fehlende Fremdsprachenangebot in der Schule (Anhang 6, Seite 110).

Englisch wird am meisten in den Alltag eingebunden und ist aus diesem nicht mehr wegzudenken. Diese Sprache ist eine PR-, Wirtschafts- und Politik- bzw. Verhandlungssprache und nimmt einen enormen Stellenwert ein (Anhang 7, Seite 120). Dadurch entsteht die Erwartungshaltung, dass möglichst alle Gesellschaftsmitglieder diese

Sprache können müssen. Eine Interviewpartnerin äußerte in diesem Zusammenhang, dass (gesellschaftlich) erwartet wird „[...] *dass man [Englisch] versteht und wenn man da nachfragt, wird man als etwas beschränkt bezeichnet.*“ (Anhang 7, Seite 120).

6. 4 Zusammenfassung

Was Mehrsprachigkeit im positiven und negativen bedeutet, soll an dieser Stelle noch einmal zusammengefasst werden.

Mehrsprachigkeit wird generell von allen als wichtige Kompetenz angesehen. Einwanderer selbst können durch ihre Fähigkeit nie verbergen, dass sie einen anderssprachigen und anderen kulturellen Hintergrund haben. Die Gesellschaft attestiert Menschen mit dieser Befähigung durchaus ein besonderes Potential. ‚Mehrsprachigkeit als Bonus‘ auf dem gesamten Lebensweg. So sehen es zumindest die befragten Bezugspersonen mehrsprachiger Kinder und die befragten Erzieherinnen. Sie (und auch die Gesellschaft) vermitteln den Eindruck, dass sich bikulturelle und bilinguale Kinder immer abheben von monolingualen Kindern. Doch scheint es ihnen vorteilhafter, die Umgebungssprache zu beherrschen. Eltern haben Angst vor Ausgrenzungen ihrer Kinder durch andere und durch die Gesellschaft – auf diese Weise könnte eine eingeschränkte Handlungsfähigkeit der Kinder entstehen.

Kindergärten als Sozialisationsinstanzen, die ihren Schwerpunkt auf den Erwerb einer weiteren Sprache bei Kindern legen, gehen meist nach der Immersionsmethode vor. Die Kinder erfahren die Sprache nicht als ‚Muss‘, sondern bekommen sie nebenbei durch den Einsatz von MuttersprachlerInnen vermittelt. Damit haben Kinder die Möglichkeit, sich ganz individuell und in ihrem eigenen Rhythmus zu entwickeln und nach ihren eigenen Bedürfnissen sprachlich zu handeln. Dabei fällt auf, dass je nach Intensität des Sprachkontaktes Kinder sprachgewandter sind, wobei ihnen das Verstehen der Sprachen insgesamt leichter fällt. Doch nicht nur Sprachkontakte beeinflussen die sprachlichen Handlungen der Kinder, auch die individuelle Persönlichkeit nimmt Einfluss darauf, wie mutig Kinder in der Anwendung der Sprache sind. Auch die Erstsprache dient der sicheren Grundlage für den Erwerb anderer Sprachen im Leben der Kinder. So wie sich die Kinder am wohlsten fühlen, werden sie sprachlich agieren.

Die Sprachenvielfalt im Erleben der Kinder stellt eine natürliche Situation dar und gehört zum natürlichen Alltag der Kinder. Somit ist es für sie auch keine Frage der Konkurrenz. Der unbewusste Umgang mit Sprachen lässt Kinder eher untereinander

Hilfsbereitschaft zeigen. Erwachsene beziehen die mehrsprachige Kompetenz hingegen schon auf die Konkurrenzfähigkeit, wenn sie an das zukünftige Leben ihrer Kinder denken.

Sprachenvielfalt bedeutet aber auch, dass sich die Kinder einfinden müssen in neue sprachliche Umgebungen und abhängig von der momentanen Sprachwelt, auf sprachliche Ressourcen zurückgreifen müssen. Das kann auch dazu führen, dass Kinder ihre Mehrsprachigkeit als Zwang erfahren.

Bezugspersonen haben ebenfalls besonderen Einfluss darauf, welche sprachlichen Fertigkeiten die Kinder aktivieren. Sie dienen als Vorbild in neuen Situationen. Kinder orientieren sich an ihnen, um herauszufinden, welche sprachlichen Handlungen gefordert und gefördert werden. Sie können aber auch Ursache dafür sein, dass Kinder soziale Benachteiligungen erfahren. Beherrschen sie die Umgebungssprache nicht oder nur unzureichend, hat das Auswirkungen auf ihre Kinder, indem sie ihnen den Zugang zu Angeboten verwehren – aufgrund eigener Verständigungsprobleme.

Auch kulturelle Herkunft und Gegebenheiten vor Ort tragen zur Sprachentwicklung der Kinder bei. Zusätzliche Faktoren, wie momentanes Umfeld und Kontakt zu Menschen, können eine Entscheidung für die eine oder andere Kultur/ die eine oder andere Sprache bedingen.

Die Reaktionen der Gesellschaft auf die sprachlichen Fertigkeiten mehrsprachiger Kinder stehen stets in Verbindung mit ihrem Wissen über Sprachen und ihren kulturellen Seiten. Verbinden die Menschen positive Dinge mit den Sprachen, Dinge die sie kennen, fällt die Reaktion auf die mehrsprachlichen Handlungen der Kinder in der Regel ebenso positiv aus. Trotzdem bekommen Außenstehende das Gefühl, dass mit den Kindern etwas nicht stimmen kann, wenn sie einen geringeren zweisprachigen Wortschatz vorweisen und die Sprachen im Reden miteinander vermischen.

Es ist die Gesellschaft, die den bilingualen Kindern nachteilige Erfahrungen einbringen können. Durch sie können mehrsprachige Kinder gegebenenfalls soziale Benachteiligung erleben.

7. Die kindheitswissenschaftliche Perspektive

Die Bearbeitung der vielseitigen Literaturmaterialien und das ergänzende methodische Vorgehen, in Form einer qualitativen Inhaltsanalyse mit Hilfe von Interviews belegen, dass Mehrsprachigkeit und mehrsprachliche Handlungen allein die Kinder nicht überfordern, sie aber auch nicht handlungsfähig machen. Es bedarf zusätzlicher Einflüsse (Einwirkung „soziogener Bedingungen“ >Reich und Roth, 2002, Seite 29<), etwa das familiäre Umfeld, Bezugspersonen, Bildungseinrichtungen, die Mitmenschen des nahen Umfeldes der Kinder und die gesamte Gesellschaft, in der sie leben und die sie im Lernen anregen. Das System ihres Wohnortes beeinflusst mehrsprachige Kinder auch dahingehend mit ihrer Mehrsprachigkeit überfordert zu sein, wenn eine Hauptsprache festgelegt wird und zum Beispiel die Minderheitensprache als Kommunikationssprache nicht anerkannt wird.

Mehrsprachige Kinder wachsen in zwei sprachlichen und kulturellen Welten auf. Ihre mehrsprachlichen Handlungen müssen den Anforderungen ihrer Bezugspersonen gerecht werden und vor allem den Erwartungen der Gesellschaft entgegenkommen. Aus kindheitswissenschaftlicher Perspektive sind Kinder in der Lage, dabei ein Gleichgewicht zu finden. Sie können die Ansprüche wahrnehmen und sich angemessen verhalten. Sie finden Möglichkeiten beide Welten miteinander zu vereinbaren. Ein (beschützter) Freiraum gewährt ihnen Erfahrungen zu sammeln. Befremdliche Situationen, etwa neue sprachliche Umgebungen, in denen sie mit ihren bisherigen sprachlichen Kompetenzen nicht handlungsmächtig sind, werden zur Überforderung, wenn ihnen kein Vertrauen entgegen gebracht wird. Mehrsprachige Kinder im Kontakt mit Gleichaltrigen und der Möglichkeit ohne Zwang sprachlich zu handeln, werden einen Umgang mit verschiedenen Kontexten finden, die schwierig erscheinen. Bringen Bildungseinrichtungen und die Gesellschaft jedoch Bedenken und Abneigung zum Ausdruck, so überträgt sich diese Unsicherheit auf die Handlungsfähigkeit mehrsprachiger Kinder. Zunehmende Sprachenvielfalt und die Tendenz zur Bikulturalität (Reich und Roth, 2002) bedürfen eines routinierteren Umgangs mit eben diesem Wandel vor allem in Bildungseinrichtungen.

Aus kindheitswissenschaftlicher Perspektive ist eine Überforderung durch Mehrsprachigkeit also möglich - in Verbindung mit gesellschaftlichen Einflüssen, dem Leitbild der Einsprachigkeit und des verbreiteten Sprachprestiges. Die Vorteile und den Nutzen mehrsprachiger Menschen zu sehen, ihnen Erfahrungsspielräume zu ermöglichen und

die Wertschätzung und Anerkennung aller Sprachen durch die Gesellschaft lässt mehrsprachige Kinder handlungsmächtig werden und ihre Bikulturalität ausleben.

„*Mehrsprachigkeit ist [also] eine Sonderkompetenz mit > unsicherem< Wert, denn sie kann ein Vorteil sein aber auch ein Nachteil sein*“ (Wagner, 2004, Seite 6). Mit dieser Fähigkeit haben mehrsprachige Kinder ein größeres Sprachbewusstsein (Nodari und de Rosa, 2003) und sie haben die Möglichkeit zwei Kulturen kennen zu lernen (Cunningham, 2011). In der Regel wird davon ausgegangen, dass mehrsprachige Kinder große Erfolgchancen auf ihrem Karriereweg erfahren (Cunningham, 2011). Dennoch können sie frustrierende Erfahrungen sammeln, wenn sie etwa Einschränkungen ihrer Handlungsfähigkeit durch fehlende sprachliche Kompetenzen feststellen (Cunningham, 2011). Generell kann der Arbeitsaufwand in der sprachlichen Entwicklung für sie größer sein, als für monolinguale Kinder. Der Wortschatz in beiden Sprachen bedarf der Vergrößerung und der Anreicherung von Wissen (Bialystock, 2001).

Das Untersuchungsdesign, welches eine erste Annäherung an das Themengebiet darstellt und keinesfalls Anspruch auf Vollständigkeit erhebt, sowie die Ergebnisse der Interviews werfen weiterführende Fragestellungen auf, die an dieser Stelle einem Ausblick dienen sollen: Was sind die Intentionen der Eltern, die ihr Kind zu Hause einsprachig erziehen aber in eine mehrsprachige Bildungseinrichtung unterbringen? Es stellt sich die Frage, ob Konkurrenz wirklich keine Bedeutung für sie hat.

Interessant sind ebenfalls spezifische Fragen zum Thema: Mehrsprachige Kindergärten. Nicht solche Kindergärten, denen ein mehrsprachiges Konzept zugrunde liegt, in denen zwei Sprachen im Kindergartenalltag erworben werden. Spannend ist die Betrachtung der mehrsprachigen Kindergärten, die sich nicht explizit und mittels Bildungskonzept der Mehrsprachigkeit verschrieben (und unterstellt eher Bildungsbürgertum als Klientel haben), sondern die – quasi natürlich gewachsen - Kinder aus mehrsprachigem Haushalt kommend, mit unterschiedlichen kulturellen und sozialen Hintergründen integrieren und somit mehrsprachig geworden sind. Bei dieser Überlegung hat sich ebenfalls eine dritte Frage gestellt, bei der es interessant ist, an nähere Informationen durch themenspezifische Forschungen zu gelangen. Die Frage, ob die Gesellschaft differenzierte Reaktionsmuster hat, wenn sie etwa auf Kinder treffen, die einen konzeptionell mehrsprachigen Kindergarten besuchen, und wenn sie auf Kinder treffen, die aus mehrsprachigen Familien kommen und somit einen bilingualen und bikulturellen Hintergrund (Minderheitensprache vs. Prestigesprache) von zu Hause mitbringen?

Literaturverzeichnis

Daveri, L. und Weillbrenner, M.; *Inklusion durch sprachliche Bildung und Elternbildung – am Beispiel des Programms >Griffbereit<*; in Albers, T.; Bree, S., Jung, E. und Seitz, S. (Hrsg.); *Vielfalt von Anfang an – Inklusion in Krippe und Kita*; Verlag Herder GmbH; Freiburg im Breisgau; 2012; Seite 191 - 198

List, G.; *Wie Kinder Sprachen erwerben*; in DJI Impulse – Das Bulletin des Deutschen Jugendinstituts; *Sprachliche Bildung – Wie Kinder Sprache erwerben und pädagogische Fachkräfte sie dabei unterstützen können*; Nr. 96; Projektheft 4; 2011; Seite 4 - 8

Sens, A.; *Eine sehr anspruchsvolle Aufgabe*; Interview; in DJI Impulse – Das Bulletin des Deutschen Jugendinstituts; *Sprachliche Bildung – Wie Kinder Sprache erwerben und pädagogische Fachkräfte sie dabei unterstützen können*; Nr. 96; Projektheft 4; 2011; Seite 8 – 11

Pischetsrieder, K.; *Vom Wert des alltäglichen Miteinanders*; in DJI Impulse – Das Bulletin des Deutschen Jugendinstituts; *Sprachliche Bildung – Wie Kinder Sprache erwerben und pädagogische Fachkräfte sie dabei unterstützen können*; Nr. 96; Projektheft 4; 2011; Seite 14 - 17

Friederich, T.; *Eine Frage der Kompetenz*; in DJI Impulse – Das Bulletin des Deutschen Jugendinstituts; *Sprachliche Bildung – Wie Kinder Sprache erwerben und pädagogische Fachkräfte sie dabei unterstützen können*; Nr. 96; Projektheft 4; 2011; Seite 17 - 20

Eckhardt, A. G. und Hopf, M.; *Sprachkompetenzen für die Schule vermitteln*; in DJI Impulse – Das Bulletin des Deutschen Jugendinstituts; *Sprachliche Bildung – Wie Kinder Sprache erwerben und pädagogische Fachkräfte sie dabei unterstützen können*; Nr. 96; Projektheft 4; 2011; Seite 22 – 25

Füssenich, I.; *Glossar zur sprachlichen Bildung*; in DJI Impulse – Das Bulletin des Deutschen Jugendinstituts; *Sprachliche Bildung – Wie Kinder Sprache erwerben und pädagogische Fachkräfte sie dabei unterstützen können*; Nr. 96; Projektheft 4; 2011; Seite 25 - 29

- Bamler, V., Werner, J. und Wustmann, C. (Hrsg.); *Lehrbuch Kindheitsforschung – Grundlagen, Zugänge und Methoden*; Juventa Verlag Weinheim und München; 2010; Seite 136 bis 138
- Wagner, P.(Hrsg.); *Handbuch Kinderwelten: Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung*; 2. Auflage; Verlag Herder GmbH; Freiburg im Breisgau; 2010; Seite 114 - 125
- Plesu, A.; *Macht und Ohnmacht der Sprache*; in Limbach, J. und Ruckteschell, K. (Hrsg.); *Die Macht der Sprache*; Projekt; Goethe – Institut; Langenscheidt KG; München; 2008; Seite 10 – 17
- Weiß, J. und Schwietring, T.; *Die Macht der Sprache – Eine philosophisch-soziologische Reflexion*; in Limbach, J. und Ruckteschell, K. (Hrsg.); *Die Macht der Sprache*; Projekt; Goethe – Institut; Langenscheidt KG; München; 2008; Seite 18 – 22
- Limbach, J.; *Mehrsprachigkeit*; in Limbach, J. und Ruckteschell, K. (Hrsg.); *Die Macht der Sprache*; Projekt; Goethe – Institut; Langenscheidt KG; München; 2008; Seite 28
- Krumm, H.-J.; *Sprache und Identität*; ; in Limbach, J. und Ruckteschell, K. (Hrsg.); *Die Macht der Sprache*; Projekt; Goethe – Institut; Langenscheidt KG; München; 2008; Seite 29 - 30
- Ammon, U.; *Sprachen und europäische Integration*; in Limbach, J. und Ruckteschell, K. (Hrsg.); *Die Macht der Sprache*; Projekt; Goethe – Institut; Langenscheidt KG; München; 2008; Seite 31 – 33
- Bhatti, A.; *Mehrsprachigkeit und kulturelle Diversität*; in Limbach, J. und Ruckteschell, K. (Hrsg.); *Die Macht der Sprache*; Projekt; Goethe – Institut; Langenscheidt KG; München; 2008; Seite 40 – 46
- Meyer, H. J.; *Kommunikation und Dominanz*; in Limbach, J. und Ruckteschell, K. (Hrsg.); *Die Macht der Sprache*; Projekt; Goethe – Institut; Langenscheidt KG; München; 2008; Seite 47 – 53

Estrela, E.; *Mehrsprachigkeit in der Europäischen Union*; in Limbach, J. und Ruckteschell, K. (Hrsg.); *Die Macht der Sprache*; Projekt; Goethe – Institut; Langenscheidt KG; München; 2008; Seite 59 – 62

Montanari, E.; *Mit zwei Sprachen groß werden – Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule*; 3. Auflage; Koesel – Verlag GmbH & Co.; München; 2003

Nodari, C. und de Rosa, R.; *Mehrsprachige Kinder – Ein Ratgeber für Eltern und andere Bezugspersonen*; Haupt Verlag Berne; Bern, Stuttgart, Wien; 2003

Christ; Dr. I.; *Europäisches Jahr der Sprachen 2001*; Dokumentation; Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung; Düsseldorf; 2001

DJI-Projekt „Multikulturelles Kinderleben“ (Hrsg.); *Wie Kinder multikulturellen Alltag erleben – Ergebnisse einer Kinderbefragung*; DJI Impulse – Das Bulletin des Deutschen Jugendinstituts; Projektheft 4; 2000

Geulen, D.; *Subjekt-Begriff und Sozialisationstheorie*; in Leu, R. und Krappmann, L. (Hrg.); *Zwischen Autonomie und Verbundenheit – Bedingungen und Formen der Behauptung der Subjektivität*; 1. Auflage; Suhrkamp – Taschenbuch Wissenschaft; Frankfurt am Main; 1999; Seite 21 – 46

Leu., H. R.; *Die „biographische Situation“ als Bezugspunkt eines sozialisationstheoretischen Subjektverständnisses*; in Leu, R. und Krappmann, L. (Hrg.); *Zwischen Autonomie und Verbundenheit – Bedingungen und Formen der Behauptung der Subjektivität*; 1. Auflage; Suhrkamp – Taschenbuch Wissenschaft; Frankfurt am Main; 1999; Seite 77 - 103

Burkart, G., Koppetsch, C. und Maier, M. S.; *Milieu, Geschlechterverhältnis und Individualität*; in Leu, R. und Krappmann, L. (Hrg.); *Zwischen Autonomie und Verbundenheit – Bedingungen und Formen der Behauptung der Subjektivität*; 1. Auflage; Suhrkamp – Taschenbuch Wissenschaft; Frankfurt am Main; 1999; Seite 158 – 186

Nunner-Winkler, G.; *Sozialisationsbedingungen moralischer Motivation*; in Leu, R. und Krappmann, L. (Hrg.); *Zwischen Autonomie und Verbundenheit – Bedingungen und Formen der Behauptung der Subjektivität*; 1. Auflage; Suhrkamp – Taschenbuch Wissenschaft; Frankfurt am Main; 1999; Seite 299 – 327

Grundmann, M. und Keller M.; *Familiale Beziehungen und soziomoralische Entwicklung*; in Leu, R. und Krappmann, L. (Hrg.); *Zwischen Autonomie und Verbundenheit – Bedingungen und Formen der Behauptung der Subjektivität*; 1. Auflage; Suhrkamp – Taschenbuch Wissenschaft; Frankfurt am Main; 1999; Seite 330 – 352

Schneewind, K. A., Ruppert, S., Schmid, U., Splete, R. und Wendel, C.; *Kontrollüberzeugungen im Kontext von Autonomie und Verbundenheit. Befunde einer 16jährigen Längsschnittstudie*; in Leu, R. und Krappmann, L. (Hrg.); *Zwischen Autonomie und Verbundenheit – Bedingungen und Formen der Behauptung der Subjektivität*; 1. Auflage; Suhrkamp – Taschenbuch Wissenschaft; Frankfurt am Main; 1999; Seite 257 - 287

Helfrich, U. und Riehl, C. M. (Hrsg.); *Mehrsprachigkeit in Europa – Hindernis oder Chance?*; Gottfried Egert Verlag; Wilhelmsfeld; 1994; Seite 1 – 92

Müller, H.-P.; *Gesellschaft, Moral und Individualismus. Emile Durkheims Moraltheorie*; in Bertram, H. (Hrg.); *Gesellschaftlicher Zwang und moralische Autonomie*; 1. Auflage; Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft; Frankfurt am Main; 1986; Seite 71 - 99

Piaget, J.; *Die Entwicklung des Solidaritätsgeistes und des Gerechtigkeitsbegriffs beim Kind*; in Bertram, H. (Hrg.); *Gesellschaftlicher Zwang und moralische Autonomie*; 1. Auflage; Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft; Frankfurt am Main; 1986; Seite 125 - 129

Englische Literatur:

Cunningham, U.; *Growing up with two languages – A practical guide for the bilingual family*; 3. Auflage; Routledge; Oxon, USA und Kanada; 2011

Blackledge, A. und Creese, A.; *Multilingualism – A Critical Perspective*; Continuum International Publishing Group; London, GB; 2010; Seite 5 – 10 und Seite 25 - 31

Simpson, J. und Wigglesworth, G.; *Children's Language and Multilingualism – Indigenous Language Use at Home and School*; Continuum International Publishing Group; London, GB; 2008; Seite 14 – 18 und Seite 58

Bialystock, E.; *Bilingualism in Development – Language, Literacy, and Cognition*, York University; Cambridge University Press; Cambridge, UK; 2001; Seite 2 – 7, Seite 56 – 58, Seite 100 – 112 und Seite 222 – 244

Internet - Literatur:

Stiftung Evangelische Jugendhilfe St. Johannis Bernburg; *Trilinguale Kita*; Bernburg; 2012

URL: http://www.stejh.de/angebote/KitasHorte/kitas_in_md/trilingual

Letzter Zugriff: 02. August 2012

Europäische Kommission; *Der Europäische Tag der Sprachen*; 2011

URL: http://ec.europa.eu/languages/orphans/european-day-of-languages_de.htm

Letzter Zugriff: 30. Juni 2012

Reich, Prof. Dr. H.; *Frühe Mehrsprachigkeit aus linguistischer Perspektive*; Deutsches Jugendinstitut e.V.; München; 2010

URL: http://www.dji.de/bibs/672_Reich_Expertise_Mehrsprachigkeit.pdf

Letzter Zugriff: 23. August 2012

Wojtaszek, A.E.; *Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und ihr Einfluss auf die Identitätsbildung*; Diplomarbeit; Wien; 2010; Seite 20 – 32 und Seite 89 – 92

URL: http://othes.univie.ac.at/8351/1/2010-01-29_0349653.pdf

Letzter Zugriff: 06. August 2012

Triarchi-Hermann, V.; *Zur Förderung und Therapie der Sprache bei Mehrsprachigkeit*; Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung; München; 2009; Seite 31 – 46

URL: http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2009/3261/pdf/spath02_SP03.pdf

Letzter Zugriff: 23. August 2012

Haspelmath, Prof. Dr. M.; *Sprachen der Welt*; Max-Planck-Institut für evolutionäre Anthropologie, Leipzig; in Haspelmath, M., Dryer M. S., Gil D. und Comrie, B. (Hrsg.); *Sprachenvielfalt und Geografie – Der Weltatlas der Sprachstrukturen*; Oxford University Press; Oxford; 2005

URL: <http://www.uni-leipzig.de/~muellerg/su/haspelmath.pdf>

Letzter Zugriff: 30. Juni 2012

Wagner, P.; *Unterstützung sprachlicher Bildungsprozesse von Kindern im Kontext von Mehrsprachigkeit*; Projekt Kinderwelten, Institut für Situationsansatz; Berlin; 2004

URL : http://www.kinderwelten.net/pdf/27_sprache_in_bewegung.pdf

Letzter Zugriff: 20. August 2012

Wagner, P.; *Sprachliche Bildung und gesellschaftliche Ausgrenzung – Anforderungen an Kindertageseinrichtungen*; Projekt Kinderwelten, Institut für Situationsansatz; Berlin; 2004

URL: http://www.kinderwelten.net/pdf/29_sprachliche_bildung_und_ausgrenzung.pdf

Letzter Zugriff: 21. August 2012

Reich, H. H., Roth, H-J., Dirim, I., Jorgensen, J. N., List, G., Neumann, U., Siebert-Otto, G., Steinmüller, U., Teunissen, F., Vallen, T. und Wurnig, V.; *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher – Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*; Behörde für Bildung und Sport; Amt für Schule; Auflage 2000; Hamburg; 2002; Seite 21 – 42

URL: <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/personal/gogolin/files/Gutachten.pdf>

Letzter Zugriff: 23. August 2012

Hörsken, K.; *Soziale Hemmung und Sprechanxiety bei Kindern unter dem Aspekt von Mehrsprachigkeit*; schriftliche Hausarbeit; Köln, 2001; Seite 28 – 39

URL: <http://sonderpaedagoge.de/alt/down/hoersken.pdf>

Letzter Zugriff: 23. August 2012

Anhang 1: KiTaInterview-Leitfaden

- Über die Institution (Zusatzinfos)
- Mehrsprachigkeit in der KiTa:
 1. Wie wird mehrsprachige Erziehung in der KiTa umgesetzt? (Konzepte/Handhabung/Ablauf/Planung, Kooperation mit den Eltern)
 - Ist der monatliche Beitrag in Ihrer KiTa höher im Vergleich zu anderen?
 2. Wie ist der soziale Stand der meisten Familien in Ihrer KiTa?
 3. Wie ist der Anteil der Kinder aus einsprachigem- und mehrsprachigem Haushalt?
 4. Wer spricht welche Sprache mit den Kindern?
 5. Welche Sprache sprechen die Kinder untereinander, mit Ihnen als ErzieherInnen und generell häufiger?
 6. Wie sind die Kompetenzen der ErzieherInnen? (MuttersprachlerInnen, Weiterbildungen, ...)
 7. Warum legen Sie Ihren Schwerpunkt auf mehrsprachige Erziehung bei Kindern? Welchen Wert hat Mehrsprachigkeit für Sie?
 8. Denken Sie einmal über Nachteile der Mehrsprachigkeit nach. Inwiefern gibt es Nachteile, wenn Kinder mehrsprachig aufwachsen bzw. was haben die Kinder für Nachteile dadurch?
- Was kann das Kind schon mit seiner Sprache? Nutzen der individuellen Sprachhandlung
 9. Mischt das Kind die Sprachen?
 10. Will es von sich aus unbekannte Worte wissen?
 11. Kann das Kind bewusst sagen, dass es eine zweite Sprache in der KiTa erwirbt?
- Mehrsprachigkeit im gesellschaftlichen Umfeld:
 12. Welchen Eindruck haben Sie: Gehört Ihre nicht-deutsch gesprochene Sprache in Ihrer KiTa zu den anerkannten Sprachen hier in Deutschland?
 13. Gefällt den Kindern, dass sie zwei Sprachen können oder gibt es auch Beschämungen dafür?
 14. Wie reagiert die Umgebung darauf, wenn sie mitbekommt, dass Sie mit den Kindern zwei Sprachen sprechen bzw. zwei Sprachen gegenwärtig sind? (z.B. bei Ausflug, ...)

- Eventuelle Überforderungen:

15. Sehen Sie eine evtl. Überforderung der Kinder durch die Mehrsprachigkeit?

Wenn ja:

- Wann sind die Kinder überfordert? In welchen Situationen?
- Wie äußert sich die Überforderung? Wie verhalten sich die Kinder dann?
- Was tun Sie als ErzieherIn in einer solchen Situation?
- Was tun Sie, um dieser Situation aus dem Wege zu gehen?

In wie weit ist Konkurrenzfähigkeit (mit anderen im Wettbewerb oder dem ausgesetzt sein) **wichtig.** -Skala von eins bis zehn

In wie weit denken Sie, empfinden die Kinder/Was denken Sie über soziale Ungerechtigkeit (Ausschluss z.B. von Bildungsangeboten, anderen Menschen) **innerhalb der Gesellschaft?** -Skala von eins bis zehn

Anhang 2: Elterninterview-Leitfaden

- Über sich erzählen lassen
 - Kinder, Kultur, ...
 - Familienstand?
 - Berufe der beiden Elternteile?

- Mehrsprachigkeit im familiären Umfeld:
 1. Warum erziehen Sie Ihr Kind mehrsprachig?
 2. Wer spricht welche Sprache mit dem Kind und warum?
 3. Welche Sprache sprechen Ihre Kinder als Geschwister untereinander?
 4. Wie wird mehrsprachige Erziehung umgesetzt?
(Konzepte/Handhabung/Ablauf/Planung zu Hause und ggf. Kooperation mit der KiTa)
- Hat das Kind erst eine Sprache oder gleich beide Sprachen erworben?
- Wie sicher ist dann ggf. die Erstsprache bei Ihrem Kind?
 5. Wird die nicht-deutsche Sprache nur zu Hause gesprochen oder wo und in welchen Situationen sprechen Sie sie noch?
 6. Wo sehen Sie Vor- aber auch Nachteile in der mehrsprachigen Erziehung?

- Was kann das Kind schon mit seiner Sprache? Nutzen der individuellen Sprachhandlung
 7. Weiß das Kind, dass es zweisprachig ist/Mehrsprachigkeit beherrscht?
 8. Welche Sprache spricht Ihr Kind generell häufiger?
 9. Welchen Handlungsgewinn stellen Sie bei Ihrem Kind durch die Mehrsprachigkeit fest oder gibt es eventuell auch Erfahrungen mit Versagen/Unterlegenheit?
(Sprache als Mittel des Ein- oder Ausschlusses von anderen Menschen)
 10. Mischt das Kind die Sprachen?
 11. Will das Kind von sich aus unbekannte Worte wissen?

- Mehrsprachigkeit in der KiTa:
 12. Geht Ihr Kind in eine einsprachige/mehrsprachige KiTa? Welche Sprache spricht das Kind in der Einrichtung vorwiegend?
 13. Wie kann es seine Mehrsprachigkeit dort anwenden?
 14. Freut sich das Kind auf die KiTa?

- Mehrsprachigkeit im gesellschaftlichen Umfeld:

15. Welchen Eindruck haben Sie: Gehört Ihre nicht-deutsche Sprache zu den anerkannten Sprachen hier in Deutschland? (Reaktion des Umfeldes auf diese Sprache)

16. Wie sieht das Kind selbst seine Fähigkeit in der Gesellschaft zu Handeln? Bezieht es dazu (schon) Stellung?

17. Gefällt Ihrem Kind, dass es zwei Sprachen kann oder gibt es evtl. Beschämungen dafür?

18. Erlebt Ihr Kind die Mehrsprachigkeit auch als Zwang? Muss es in gewissen Situationen Deutsch sprechen?

- Eventuelle Überforderungen:

19. Sehen Sie eine evtl. Überforderung des Kindes durch die Mehrsprachigkeit?

Wenn ja:

- Wann ist das Kind überfordert? In welchen Situationen

- Wie äußert sich die Überforderung? Wie verhält sich das Kind dann?

- Was tun Sie als Elternteil in einer solchen Situation?

- Was tun Sie, um dieser Situation aus dem Wege zu gehen?

In wie weit ist Konkurrenzfähigkeit (mit anderen im Wettbewerb oder dem ausgesetzt sein) **wichtig?** -Skala von ein bis zehn

In wie weit denken Sie, empfindet Ihr Kind/ Was denken Sie über soziale Ungerechtigkeit (Ausschluss z.B. von Bildungsangeboten, anderen Menschen) **innerhalb der Gesellschaft?** -Skala von eins bis zehn

Anhang 3: Transkript KiTa-Interview Jana

Am 17.07.2012, um 10.00 Uhr

I: Der soziale Stand der Kinder in der KiTa?

J: Untere, gehobene Mittelschicht. Also wir haben eigentlich nur Kinder, wo die Eltern arbeiten. Wenn wir Halbtagskinder mal haben zeitweise, dann ist das, weil die Mutti eben n Baby bekommen hat. Und dann rutschen die ja in den Erziehungsurlaub und haben ja den Anspruch auf einen Halbtagsplatz. Also, ansonsten haben wir jetzt eigentlich keine Eltern, die Erwerbsunfähig sind oder bei uns arbeiten eigentlich die Eltern alle.

I: Der Anteil der Kinder aus einsprachigem- und mehrsprachigem Haushalt?

J: Also, wir haben jetzt so 1/3 schätzen wir. Also, wir haben sehr viele Kinder, wo ein Elternteil aus einem anderen Land kommt. Also, ob es jetzt ...es ist nicht immer französisch jetzt. Wir haben auch aus Chile, aus Mexiko, aus Italien. Was haben wir noch? Dann Vietnam so also russisch. Ja also nicht unbedingt aus Frankreich aber haben wir auch etliche.

I: Und sind dann die Kinder auch automatisch mehrsprachig oder wie wenden diese Kinder die Sprache an?

J: Ja! Also die wenden sie, z.B. jetzt noch spanisch oder so, wenn der Papa aus Chile kommt. Also hier bei uns nicht. Nur, wenn der Papa eben in Erscheinung tritt, das Kind abholt oder so, dann wird natürlich in der Sprache gesprochen. Aber bei uns ist dann hier, er spricht mit uns deutsch, mit der Mama spricht er deutsch und wenn jetzt hier die französischen, unsere Französin ist, dann mit ihr französisch.

I: Aber sonst dann eben untereinander deutsch?

J: Ja, genau! Und das ist auch, wenn die Kinder eben irgendwie auch vielleicht mal was nicht verstehen. Dann sprechen sie auch deutsch mit uns. Wenn sie irgendwie auch nicht weiterkommen oder so.

I: Wer spricht welche Sprache mit den Kindern?

J: Jeder in seiner. Also jetzt von den Eltern her, das Elternteil eben in seiner Sprache und das andere Elternteil eben in Deutsch und wir hier eben, sprechen wir ja auch. Wir sprechen deutsch und die Franzosen sprechen französisch.

I: Wie viele Französischerzieher gibt es hier?

J: Also im Moment ...wir hatten bis Mai im Krippenbereich eine Französin und hier oben bei uns im Kindergartenbereich. Jetzt haben wir im Moment nur eine Französin hier im ganzen Haus. Ab August aber kommt noch eine Zweite.

I: Und wie sind die dann eingesetzt, die Französischerzieher und die Deutscherzieher?

J: Das war ganz früher mal so aber wir haben jetzt nicht mehr so viele französische Erzieher. Dass eigentlich im Kindergartenbereich... wir haben zwei Gruppen im Kindergartenbereich und zwei Gruppen im Krippenbereich und unsere Französin hier oben, die ist eben für die Gruppen hier im Kindergarten zuständig. Und wenn sie da ist. Sie redet eben die ganze Zeit, den ganzen Tag Französisch, ob es jetzt beim Mittagessen, beim Spielen, beim in der Garderobe, immer. Und immer, die neue Französin, die kommt, die geht in den Krippenbereich und da ist es genau ähnlich.

I: Also, begleitet sie ganz normal den Tagesablauf?

J: Genau!

I: Wie reagieren die Kinder darauf? Oder neue Kinder, die in die KiTa kommen?

J: Nö, also ganz normal. Und manchmal denkt man auch, die verstehen nicht alles aber sie, also das Verstehen ist glaube ich leichter für Kinder als das Sprechen. Also, die verstehen sehr viel, nur manche sind sehr zurückhaltend beim Sprechen. Sagen wir es mal so. Aber das ist auch von Kind zu Kind verschieden. Die Persönlichkeit der Kinder eben auch. Manche sind da sehr...auch, wenn jetzt gesungen wird auf Französisch und so. Manche halten sich so'n bisschen zurück. Aber man merkt, wenn man, wenn jetzt die Franzosen was vorlesen und so. Die Kinder nicken und lachen dann an den Stellen, wo man...also das verstehen sie schon aber mit dem Sprechen ist der eine mehr als der andere.

I: Und unter ihnen Erzieher? Spricht man da deutsch?

J: Ja!

I: Also, die französischen Erzieher hier können deutsch und französisch?

J: Genau! Also unsere Celia, die wir jetzt haben, die kommt aus Frankreich und hat einen deutschen Mann. Also wir sprechen...also, sie kann eben deutsch. Ich spreche mit ihr deutsch, weil ich kann, z.B. kein Französisch. Ich hatte das auch in der Schule nicht und bin jetzt wirklich, sonst müssen wir wahrscheinlich...Aber wir sind darauf angewiesen, dass die also auch deutsch können und uns verstehen, weil wir uns ja auch absprechen müssen.

I: Dann sprechen die Kinder also auch untereinander deutsch?

J: Genau!

I: Kommt es dann auch mal vor, dass so auch mal französische Wörter fallen oder wenn gerade jetzt, die Erzieherin in der Nähe ist, ist das dann so, dass auch die Kinder untereinander mal Französisch reden?

J: Ja! Und das ist auch ganz besonders, wenn die so französische Fingerspiele, Rätsel, Lieder. Dass die auch so, dass die Kinder einfach im Tagesablauf, z.B. das anstimmen einfach. Sie

singen eben auf einmal ein französisches Lied. Einer fängt an und wirft so'n Wort ein und dann...

I: Also, denken Sie, dass es ein unbewusster Prozess ist? Also, dass es dann einfach anfängt oder meinen Sie, dass die Kinder darüber nachdenken, dass sie in dem Moment Französisch reden?

J: Nö, die finden das einfach schön und ich denk mal, die denken nicht darüber nach. Also, die haben schon dieses Sprachgehör, sag ich mal, auch ja und wir haben am Anfang auch Kinder gehabt, die dann sagen, ich versteh das nicht oder so aber die haben das einfach immer wieder gehört und saßen trotzdem total fasziniert da und das ist jetzt auch so automatisiert, weil es gehört eben einfach dazu, ja. Und sie kommen auch nicht weiter, wenn sie jetzt mit Celia, z.B. auf Deutsch reden. Die antwortet ja dann nur...Also sie können jetzt sagen: Kannste mir mal die Hose zumachen und sie antwortet dann aber auf Französisch und sagt was. Also, sie müssen das irgendwo/irgendwie verstehen.

I: Also, sprechen die Kinder dann schon die französische Erzieherin auf Deutsch an?

J: Naja, das ist, das kommt auf das Kind an. Es gibt Kinder, die sprechen auch wirklich sie auf Französisch an aber manche Kinder, die jetzt einfach, ich sag mal Hilfe haben wollen oder: Kannste mal mit mir spielen oder so, die sprechen auch oft auf Deutsch und sie antwortet dann eben auf Französisch. Also, die Sprache ist trotzdem immer da. Ob die Kinder die jetzt auch immer anwenden, wie gesagt, das kommt auch darauf an, wie alt sind die Kinder, wie lange haben sie schon Kontakt mit der Sprache. Also, die Kinder, die jetzt zur Schule kommen, z.B. die können natürlich schon mehr Französisch, die sprechen auch schon ganz viel, ja. Und die Kleinen, die eben, ich sag mal grad drei sind oder so, die reden noch viel mehr Deutsch.

I: Gehen viele Kinder von den Schulanfängern jetzt in die französische Schule in Barleben?

J: Wir haben zehn Einschüler und davon gehen vier oder fünf. Also, nicht alle. Also, es wollten auch noch ein paar mehr aber da muss man ja auch noch den Test machen und ja, wenn man den eben auch nicht da besteht, dann... Ja aber das ist eigentlich schon das ersinnen der Eltern, dass die Kinder eben dort auf diese Schule gehen, weil da Französisch einfach mal weitergeführt wird. Das ist das Bestreben der Eltern.

I: Warum legen Sie hier in der KiTa Ihren Schwerpunkt auf die mehrsprachige Erziehung bei den Kindern?

J: Na, weil das Sprachfenster ja geöffnet werden muss und offen gehalten werden muss und bis zum sechsten Lebensjahr ist es ja besonders wichtig, dass die Kinder eben Kontakt mit

Sprache haben und wie gesagt, das ist auch das Ersinnen der Eltern ist auch dann, die haben ja auch unterschiedliche Grundlagen. Manche sprechen eben zu Hause ja Französisch dann noch. Das ist unterschiedlich. Aber manche möchten auch einfach, weil sie eben schon das Ersinnen haben, diese Schule und dass die Sprache dann nicht so unbekannt ist und erst in der Schule losgeht. Dass die Kinder schon vorher mit der Sprache vertraut werden.

I: Und welchen Wert hat Mehrsprachigkeit für Sie persönlich?

J: Also, ich finde es schon gerade in der heutigen Zeit sehr wichtig. Ob's jetzt französisch ist. Ich will mich da nicht festlegen, weil ich finde auch die anderen Sprachen, wie Englisch, Spanisch oder selbst Russisch, ja. Dass man also nicht nur Deutsch, wenn man irgendwie in der Welt umher kommt, kann man ja mit Deutsch nicht so viel bewirken, sondern irgend ne andere Sprache ist da schon sehr wichtig. Und je eher das eben bei den Kindern auch wirklich die Grundsteine gelegt werden, finde ich, desto leichter fällt das auch den Kindern. Denn wir merken das ja, wenn ich jetzt ne Sprache lernen würde, würde mir das sehr schwer fallen. Ich merke das ja. Ich höre hier ganz viel Französisch aber es fällt mir total schwer, mir das zu merken und das auch anzuwenden. Und bei den Kindern ist das. Die hören das zwei, drei mal und sprechen das dann. Also, das ist schon sehr wichtig und wenn man die Möglichkeit hat, sollte man die auf jeden Fall nutzen.

I: Denken Sie einmal über Nachteile der Mehrsprachigkeit nach. In wie fern gibt es Nachteile, wenn Kinder mehrsprachig aufwachsen. Oder was für Nachteile können sich daraus ergeben, wenn Kinder mehrsprachig sind?

J: Naja, also manchmal verstehen sie die Sprache, wenn sie jetzt mehrsprachig reden ja, dass sie auch so'n Kauderwelsch. Also sie fangen jetzt Französisch an und reden Deutsch weiter. Weil sie jetzt irgendwie nicht mehr wissen und auch so von der Gedankenwelt haben wir das manchmal, dass sie so in zwei Welten leben. Also, ja zu Hause jetzt, z.B. die französische Welt oder italienisch oder was auch immer und dann die deutsche Welt sozusagen. Also, dass sie auch manchmal so ein bisschen hin und her gerissen sind, die Kinder.

I: Hin und her gerissen, in wie fern? Wie zeigt sich das?

J: Naja, so'n so'n Durcheinander. So, dass die Gedanken irgendwie, dass sie erstmal ordnen müssen. Wo bin ich jetzt gerade? Bin ich jetzt Deutsch oder bin ich jetzt Französisch oder so?

I: Dass sie also nicht in diesem Moment ganz genau wissen, wo sie jetzt hingehören, zu welcher Kultur?!

J: Ja, genau! Da gibt's ja doch Unterschiede. Wir haben das so, wo die Eltern eben wirklich, wo ein Elternteil jetzt französisch ist oder so. Manchmal merkt man das eben doch im Alltag.

I: Und das sehen sie als Nachteil an, weil?

J: Ja, weil das für die Kinder schwierig ist, sich dann immer zu orientieren und wie gesagt, die wirken manchmal so ein bisschen durcheinander. Also, durch den Wind sag ich jetzt mal.

I: Mischt das Kind Sprachen? Hatten sie ja gerade angedeutet, dass es so im Sprachfluss einfach, dass dann französische Wörter eingeschoben werden?

J: Genau oder wie gesagt, sie fangen eben Französisch an und reden *blblble* und auf einmal, wissen sie jetzt nicht und dann reden sie Deutsch weiter. Also, das ist so diese, ja?!

I: Sind die Kinder schon so weit, dass sie eben unbekannte Worte wissen möchten auf Französisch unbedingt?

J: Also, das ist so im, wenn wir jetzt irgendwas, ist egal was, besprechen oder wenn wir jetzt mittags ein Buch vorlesen oder so, dass die ganz speziell wissen wollen: Was heißt jetzt Hund auf Französisch oder was heißt jetzt das auf Französisch? Also das ist schon so. Dieses Interesse, diese Neugier ist schon da auch so nach ganz bestimmten Sachen, ja. Oder, wenn wir jetzt was weiß ich, wir essen Mittag, wie heißt das auf Französisch überhaupt die Mahlzeit. Also, die wollen sehr viel wissen, so ganz spezielle Sachen auch, wo dann wirklich die Franzosen natürlich weiterhelfen können. Die können jetzt mich natürlich fragen. Ich sag dann, ich frag da nach. Aber ich kann es dann auch nicht beantworten, weil das so kultur-spezifisch auch ist.

I: Sind eigentlich die französischen Erzieher jeden Tag da oder nur an bestimmten Tagen?

J: Also, im Moment ist es Dienstag, Mittwoch, Donnerstag aber angedacht ist es eigentlich, dass sie jeden Tag da sind. Aber das konnten wir im Moment noch nicht so verwirklichen. Aber eigentlich ist es schon angedacht.

I: Welchen Eindruck haben Sie? Gehört Ihre französische Sprache in ihrer KiTa zu den anerkannten Sprachen hier in Deutschland?

J: Französisch!?! Ja!

I: In wie fern haben Sie das Gefühl, dass das so ist? Wie kommt das?

J: Wie das anerkannt ist?! Naja, es ist ja jetzt in der Schule eigentlich als Hauptfremdsprache mit, sag ich jetzt mal, also neben Englisch, ist ja jetzt wirklich Französisch. Später kommt ja dann an einigen Schulen noch mal Spanisch oder Russisch. Aber ich denke schon. Ja!

I: Wenn Sie so den Alltag hier mit den Kindern erleben, merken Sie oder wie würden Sie das sagen, gefällt es den Kindern, dass sie eben diese zwei Sprachen können? Oder vielleicht äußern Eltern von zu Hause mal was und gibt es vielleicht auch Beschämungen dafür, dass die Kinder eben zwei Sprachen können? Weil sie sich manchmal nicht auf Deutsch, sondern auf der anderen Sprache ausdrücken können?

J: Nee! Also Beschämungen also, eigentlich eher Freude und auch Lob und die Eltern sagen auch, dass die Kinder zu Hause auch wirklich dann gerade so im musikalischen Bereich Lieder singen und französisch zählen oder solche Sachen eben, ja! Und die Eltern das auch total gut finden und beschämen eigentlich nicht, nee.

I: Aber sind dann die Kinder selbst stolz?

J: Ja!

I: Wie äußert sich das?

J: Na, dass sie das auch sagen, z.B. Ich möchte mal auf Französisch zählen oder ich zähle jetzt die Kinder auf Französisch oder ich sag jetzt die Farbe auf Französisch oder so. Die möchten dann auch schon mal zeigen, was sie können jetzt, was sie wissen.

I: Sagen dann die Kinder auch richtig, ich sag jetzt das und das auf Französisch, oder...!?

J: Ja, die benennen das schon.

I: Wenn sie so unterwegs sind, auch auf Ausflügen oder so und dann die französische Erzieherin dabei ist, spricht sie natürlich Französisch mit den Kindern. Wie reagiert dann die Umgebung darauf, dass die Kinder in Französisch angesprochen werden?

J: Ja! Also eigentlich positiv. Die sagen dann auch: Och Mensch ihr seid wohl die mehrsprachige KiTa und das ist aber schön. Also, eigentlich positiv.

I: Negativ irgendwie nie?

J: Nee! Haben wir eigentlich, also habe ich jetzt noch nicht erlebt persönlich. Ihr habt es gut, Mensch ihr lernt gleich von klein auf Französisch. Also eigentlich nur...hat jetzt noch nicht einer irgendwie mal, nee.

I: Denken Sie, dass es vielleicht auch damit zusammenhängt, dass es Französisch ist und nicht vielleicht, sagen wir einfach mal Türkisch? Dass da ein Zusammenhang besteht?

J: Könnte jetzt sein. Denke ich mal schon, weil das hat ja da ein bisschen so. Also da, wie gesagt Französisch ist jetzt nur positiv.

I: Sehen Sie eventuell Überforderungen der Kinder durch die Mehrsprachigkeit oder durch das mehrsprachige Handeln?

J: Eigentlich nicht, weil die Kinder, die jetzt, ich sag mal jetzt, sich das noch nicht möchten. Oder die verweigern sich sowieso also, die sind alle da, die schalten ab, sag ich mal, auf Durchzug. Also, wenn die auf Französisch angesprochen werden, antworten die eben auf Deutsch. Also, wer das jetzt noch nicht möchte aber das haben wir eigentlich wirklich bei den ganz Kleinen, die erstmal selber, ich sag mal, mit Deutsch klar kommen müssen, weil es eben ihre Muttersprache ist und dadurch, dass sie das von klein auf kennen, also wie gesagt bei den

ganz kleinen Babys und so, die haben auch noch so ein bisschen vor der Sprache, weil sie es auch noch nicht so verstehen. Die die, nicht dass die Angst haben aber dass sie, sie sind da noch unsicher! Sag ich's mal so. Aber je größer die werden und Überforderung denke ich nicht, weil wie gesagt, wenn sie nicht weiter wissen, reden sie auf Deutsch. Also, ist ja auch nicht so, dass das jetzt hier verlangt wird. Du redest nur auf Französisch! Selbst mit unserer Französin eben. Dann reden sie lieber einfach Deutsch. Sie redet zwar immer wieder auf Französisch aber die Kinder sagen dann eben auf Deutsch, das und das möchten sie oder so. Also, das passiert eigentlich nicht.

I: Was denken Sie, wenn Ihr Konzept anders wäre, wie würde das Konzept aussehen, wenn die Kinder überfordert wären?

J: Na, dass man dann wahrscheinlich die Kinder irgendwie zwingen würde. Dass sie jetzt nur Französisch sprechen und also antworten. Dann wär's wahrscheinlich, dann würden sie wahrscheinlich den Spaß an der Sprache verlieren. Dann wäre es wieder ein Zwang und ein Muss. Also, das kann ich mir vorstellen, dass dann viele Kinder unglücklich werden, weil dann würden sie sich da ganz verweigern oder so, wie gesagt dann antworten sie eben auf Deutsch.

I: Jetzt zur Konkurrenzfähigkeit. Schätzen Sie einfach mal ein auf einer Skala von eins bis zehn, in wie weit Konkurrenzfähigkeit, also im Wettbewerb sein mit anderen Kindern, wichtig ist für Sie und auch wichtig ist für das Kind selbst. Auch dem Wettbewerb ausgesetzt sein, von außen dahin gedrängt, du bist besser/schlechter. Konkurrenzfähigkeit als wichtig erachten.

J: Naja, ich denke mal es ist schon wichtig. Die Kinder sind ja in dem Sinne, die rennen ja jetzt nicht rum und sagen, ich kann jetzt Französisch oder so. Ich meine, die sind schon stolz, dass sie die Sprache kennen auf jeden Fall, dass sie sie verstehen, dass sie auch Wörter sprechen können. Wie gesagt, der eine kann mehr und der andere kann Sätze. Dass das jetzt irgendwie im Vergleich zu andern Kindern oder so, dann schon gut ist wenn man sich abhebt, finde ich jetzt schon. Dass das jetzt aber nicht und jetzt auch nicht nur von den Eltern, dass die Kinder jetzt gedrängt werden: Du musst jetzt. Da haben wir natürlich auch Eltern. Haben schon den Großteil so die, der größte Teil ist wirklich.

I: Also, Konkurrenzfähigkeit spielt schon irgendwo eine Rolle?

J: Ja, denke ich mal.

I: Und in wie fern? Also, wie groß ist die Rolle auf einer Skala von eins bis zehn? Grob eingeschätzt.

J: Schwierig. Das ist sehr schwierig!

I: Sie können es auch unterteilen in eigene Ansicht, Ansicht der Kinder und vielleicht auch Ansicht der Eltern.

J: Also, wie gesagt, ich denke die Kinder sind einfach stolz, dass sie auch so was Besonderes können, was nicht jeder kann. Also, ich sag mal vielleicht acht bei den Kindern, ja. Bei den Eltern, die wollen natürlich auch was Besonderes für ihre Kinder. Aus unterschiedlichen Gründen ja auch, ob's jetzt familiär wegen der Sprache. Aber ich sag mal vielleicht sechs. Ich für mich sag mal fünf. Es ist sehr schwierig.

I: Und die sozialen Ungerechtigkeiten in der Gesellschaft. Manchmal kann es ja auch vorkommen, dass die Umgebung nicht ganz so positiv darauf reagiert, dass das Kind zweisprachig ist. In wie weit denken Sie also, dass soziale Ungerechtigkeiten von Kindern empfunden werden, wenn so etwas geäußert wird?

J: Also, ich hab das noch nicht erlebt, dass da irgendwelche negativen Sachen. Darum denke ich, es gibt vielleicht Menschen, die finden das nicht gut oder so ja aber ob das jetzt solche Masse ist, dass man da jetzt sagen kann, da ist ne Skala, das würde ich sehr gering halten.

I: Und wie weit denken Sie, dass das Kind das auch empfinden würde?

J: Also, ich glaube die Kinder sind sehr selbstbewusst, die wir jetzt hier haben. Vom Elternhaus, von uns eigentlich auch gestärkt. Das selbst, wenn da jetzt einer irgendwas sagen würde. Ich glaube nicht, dass die jetzt irgendwie darüber traurig werden. Nicht in dem mit der Sprache, glaube ich nicht, glaube ich würden sie jetzt nicht so empfinden. Nee, denke ich nicht.

Anhang 4: Transkript KiTa-Interview Celia

Am 17.07.2012, um 11.00 Uhr

I: Sie sprechen ja Französisch mit den Kindern?!

C: Ja, nur Französisch. Ich kann Deutsch und ich verstehe, wenn sie mit mir Deutsch sprechen aber das Prinzip ist nur Französisch und sie wissen, dass ich werde in Französisch wiederholen oder erzählen aber niemals auf Deutsch.

I: Wie kommt es, dass Sie eben deutsch und Französisch können? Wie ist ihr mehrsprachiger Hintergrund?

C: Meiner?! Ich wohne mit einem Deutschen. Ich spreche Deutsch, weil ich in Deutschland wohne.

I: Wie lange schon?

C: Seit vier Jahren.

I: Ist Ihnen das schwer gefallen? Sie haben sicherlich erst spät angefangen Deutsch zu sprechen?

C: Ja, ich hatte das in der Schule gemacht aber die Deutschunterricht waren nicht so gut und alles und als ich in Deutschland angekommen bin...ich konnte ja fast kein Deutsch aber das war mir wirklich wichtig. Erst für mein Mann, um zu kommunizieren. Am Anfang das war nur Englisch aber es ist nicht... und ich habe einen Sohn. Also, für die KiTa und alles, das ist einfach einfacher. Ich muss einfach Deutsch sprechen.

I: Warum sind Sie persönlich in dieser KiTa? Also warum legen Sie Ihren Schwerpunkt in der KiTa auf mehrsprachige Erziehung?

C: Weil ich denke, dass die, wenn die Leute sehr sehr früh eine andere Sprache gelernt haben, dass es ist einfacher später für diese Sprache, für andere Sprachen und für einen Mechanismus im Kopf. Z.B. man sagt, wenn ein Kind ist zweisprachig, er ist besser in Mathematik. Weil es gibt ein logisches System. Also, das ja, ich finde das ganz wichtig und das war eine Gelegenheit für mich hier zu arbeiten. Also, für das Prinzip, das ist wirklich toll. Das hilft viel die Kinder.

I: Wenn Sie einmal über Nachteile der Mehrsprachigkeit oder über mehrsprachiges Handeln, also wenn die Kinder mehrsprachig reden. In wie fern gibt es Nachteile und in wie fern können für die Kinder Nachteile entstehen, wenn sie eben diese Mehrsprachigkeit anwenden?

C: Mmmh...ich weiß nicht, ob es wirklich einen Nachteil hat oder ob es wirklich Nachteile gibt aber ich bin sicher, dass bestimmt ein paar Mal ziemlich verwechselnd für das Kind, weil er muss immer mit der Situation sich einsetzen oder aber ich glaube, dass kann wirklich kein Nachteil sein. Das ist bloß ein andere...ja er muss anders denken. Und man sagt auch, wenn ein Kind mehrsprachig ist, er wird nicht dieselbe Entwicklung in andere Bereich als die andere Kinder aber ich denke...ich bin nicht sicher. Wenn alles so natürlich gemacht ist, dass das Kind denkt, das ist normal/natürlich: Ich spreche diese Sprache mit diesen Leuten und diese mit... das wird ganz einfach. Kein Druck und keine: Oh das ist so schwer oder solche Sachen. Das Kind muss nicht wissen, dass es schwer ist. Weil für ihn, das ist nicht schwer in diesem Zeitpunkt.

I: Die Kinder mischen hier Sprachen auch so im Redefluss, hatte vorhin auch Jana schon gesagt. Das fällt Ihnen sicher auch auf?!

C: Ja ja und aber noch etwas war ziemlich ganz beeindruckend. Ich bin nicht hier seit langen. Aber am Anfang haben die Kinder nur nur Deutsch gesprochen. Ja, sie wollten überhaupt kein Wort mit mir auf Französisch und wirklich langsam aber immer mehr sie sprechen Französisch, kleine Wörter so oder sie sagen *Bonjour* und das ist wirklich ganz schön.

I: Wollen die Kinder von sich aus auch von Ihnen Wörter auf Französisch wissen, wenn sie es grad in dem Moment nichts wissen?

C: Sie wollen das bestimmt nach mehr Zeit. Aber jetzt wir sind noch nicht in dieser Phase. Jetzt ist es bloß schon mit mir etwas machen, was unternehmen. Das ist schon ein großer großer Schritt für die Kinder. Weil das ist nicht dieselbe Sprache, weil sie nicht alles verstehen und sie wissen, dass ich nicht übersetze also ja schon mit mir zu sein und ja... aber es gibt ein paar Kinder, die sind in diesem Kindergarten seit langem und sie hatten wirklich intensiv Französisch. Die Erzieherin war immer da. Also, das heißt, sie hatten wirklich eine gute Beziehung mit der Sprache. Also, diese Kinder sind ganz interessiert und sie werden mich fragen: Ok, wie heißt das auf Französisch?

I: Können die Kinder ganz bewusst sagen, dass sie eine zweite Sprache hier in der KiTa erwerben?

C: Mmmh... ich weiß nicht, was sie... was in ihrem Kopf passiert eigentlich. Das ist wirklich schwer zu... ja ich glaube, sie wissen schon, dass es gibt eine andere Person. Sie spricht. Sie ist da. Sie spricht nicht Deutsch. Sie spricht was anderes als mit dem Einfluss von den Eltern wissen sie bestimmt, dass es Französisch ist aber ich weiß nicht wie sie das interpretieren und das... ja. Aber ich glaube, die Kinder in einem Kindergarten sind ganz klein noch, vier oder fünf Jahre alt. Also, was sie denken und was sie sagen, das ist die Elternantwort. Das ist noch

nicht, was sie persönlich denken. Ich denke, weil sie sind zu klein wirklich eine Meinung zu haben.

I: Also, sagen sie es nicht bewusst, dass sie hier eine zweite Sprache lernen?

C: Sie wissen es gibt eine andere Person und sie spricht anders.

I: Also, Sie haben schon das Gefühl, dass die Kinder wahrnehmen, dass Sie anders sprechen?! Und dass man mit Ihnen auch anders sprechen muss?

C: Ja! Und das ist ganz besonders. Das ist nur hier und ein paar Stunden pro Woche. Es ist wirklich ganz anders hier ein Kind zu haben und es zweisprachig zu erziehen und hier... das ist nicht dieselbe Sache.

I: Welchen Eindruck haben Sie, hat die französische Sprache? Ist diese Sprache hier in Deutschland anerkannt oder stoßen Sie manchmal auch auf Abwehr?

C: Sehr wenige Leute können Französisch. Aber jedes Mal sie sagen: Ooh, das ist eine so schöne Sprache und wir möchten gern, dass die Kinder auch das lernen und sie selber auch. Aber das ist wirklich insgesamt: *Wow*, Französisch. Die schönste Sprache in der Welt und sie sind so glücklich Französisch zu sprechen.

I: Also, gehört sie zu den anerkannten Sprachen hier in Deutschland?

C: Ja, und alle sind schon in Frankreich gegangen und sie kennen schon, ja *La Tour Eiffel* und solche Sehenswürdigkeiten. Also, die ist wirklich ganz bekannt.

I: Gefällt es denn den Kindern selbst, dass sie eben in der Lage sind zwei Sprachen zu sprechen? Oder gibt es manchmal auch Beschämungen dafür?

C: Ich glaube, das kommt wirklich auf den Charakter des Kindes an, weil es gibt Kinder, sie merken nicht wirklich, dass sie eine andere Sprache sprechen, ich glaube. Und es gibt Kinder, das ist wirklich eine Bemühung. Also, weil sie schon schüchtern sind oder so aber ja. Also ich glaube, die Kinder, die sich schämen, sind auch die Kinder, die sich schon auf Deutsch schämen und aber gegenseitig. Sie sind ganz stolz auch manchmal, wenn sie wirklich, z.B. wir haben ein Lied gelernt. Und ich war nicht da zwei Wochen lang und sie haben das Lied geübt mit der anderen Erzieherin. Und als ich zurückgekommen bin. Ooh, das war... sie haben alles gesungen, damit ich höre: ja wir wissen das jetzt.

I: Wenn sie unterwegs sind mit der Kindergartengruppe, einen Ausflug machen. Wie reagieren dann die Menschen, wenn sie hören, dass sie deutsch sprechen aber auch mit der einen Erzieherin Französisch. Wie reagiert dann die Umgebung darauf?

C: Ja, die Leute sind ganz beeindruckt, dass die Kinder schon eine andere Sprache können und weil Französisch eine Traumsprache ist, das kommt noch dazu. Und ich glaube die Leute sind ganz erstaunt.

I: Denken Sie auch, dass es eben daran liegt, dass es die französische Sprache ist und nicht z.B. Türkisch? Dass eben positive Resonanzen aus dem Umfeld kommen?

C: Ja, ja... ich bin sicher! Ja! Ich bin sicher, die Eltern von diesem Kindergarten gefragt würden. Sie sind ganz darauf stolz für Ihre Kinder, die Französisch sprechen und sie haben niemals bemerkt, dass es gibt auch eine Familie dabei und sie sprechen türkisch. Das ist wirklich unterschiedlich. Und das ist genau, was ich gesagt habe, Französisch.

I: Kommen wir auf die Überforderung zu sprechen. Und zwar sehen Sie auch durch die Mehrsprachigkeit des Kindes oder durch mehrsprachige Handlung, auch eine Überforderung für das Kind?

C: Wahrscheinlich ja. Es gibt eine Erfahrung. Ein Kind - normalerweise er macht alles und immer der Erste, der fertig ist und alles - und wir haben was in Französisch gemacht und er war total verloren. Er konnte nicht mehr und er hat geweint, weil er konnte nicht und er hat nicht verstanden, was ich wollte. Oder wir wissen nicht warum. Aber wahrscheinlich. Es gibt eine Überforderung und wir konnten nicht mit der Erzieherin uns das erklären. Weil normalerweise das Kind ist ganz aktiv und er denkt sehr sehr schnell und alles aber in diesem Bereich. Also, wahrscheinlich für ein paar Kinder, das ist Überforderung. Aber das ist genau auch, was ich vorher gesagt habe. Wenn die Kinder das nicht weiß, er wird es nicht denken. Man muss einfach... oder er muss denken, dass es natürlich ist. Und es gibt eine Sache: Ok, die habe ich nicht verstanden aber kein Problem.

I: Also nicht den Kindern sagen, dass sie überfordert sind in diesem Moment?

C: Ich denke, weil wir wissen, dass es ganz schwer ist. Und ich kann wirklich mir vorstellen, manchmal ich erzähle eine Geschichte für die Kinder und ich sage mir: Wow, sie sind alle so brav aber sie verstehen nicht die Hälfte und trotzdem. Aber, es ist natürlich und es geht. Und wenn sie nicht verstehen, sie fragen oder es gibt dieses „Was“ und die Kinder erzählen. Viel interaktiv und einfacher verstanden und ob und wenn ich etwas erkläre, ein Spiel oder was, das ist gleich auch, die anderen, die verstehen, erklären.

I: Also, helfen sich praktisch auch untereinander. Wie äußert sich denn die Überforderung? Also, das Kind hat geweint. Aber gibt es manchmal auch andere Äußerungen, die die Kinder so machen, wo Sie denken, das Kind ist gerade überfordert, mit dem was ich von dem Kind möchte?

C: Er will nicht mit mir etwas machen. Er zeigt: ich habe keine Lust mit dir, weil ich sowieso nicht verstehe. Aber das können unterschiedliche Kinder sein. Das kommt auf die Zeit an und es könnte auch sein, mit einer deutschen Aktivität. Kinder sind auch sehr... naja. Und ich

habe viel über die deutsche Pädagogik im Kindergarten gelernt. Die Kinder müssen wollen und muss wollen und also...

I: Und wenn Sie auf diese Abwehr stoßen, vom Kind ausgehend, wie reagieren Sie dann darauf? Wie gehen Sie damit um?

C: Ich versuche noch einmal zu erzählen, immer mit Lächeln und ich kann auch fragen ein anderes Kind und versuche ihm zu erzählen, weil sich das Kind nicht mit mir... oder ich zeige viel oder. Immer versuchen weiter zu machen. Aber bis zur Grenze, dass das Kind total zurückhaltend ist. Also, ich lasse es, wenn ich sehe, dass es zu viel ist. Aber das ist wirklich ganz selten.

I: Auf einer Skala von eins bis zehn einschätzen, in wie fern im Wettbewerb sein. In wie fern ist es für das Kind wichtig?

C: Ich weiß nicht, ob es Konkurrenz ist oder bloß Stolz. Ich kann schon, ich habe verstanden. Also, wenn sie werden einer anderen Erzieherin etwas erzählen über unsere Aktivität oder. Aber zwischen Kinder bin ich wirklich nicht sicher.

I: Könnten Sie es auf einer Skala einschätzen?

C: Nee, weil ich das nicht Konkurrenz nennen würde. Nein, das ist bloß, sie nehmen wahr, dass sie das können und sie vergleichen nicht, was sie können, mit den anderen Kindern. Das ist nur sich zeigen aber nicht im Vergleich zu anderen. Ich habe niemals gehört: Ach gucke mal, der hat nicht verstanden, *ha ha ha*. Sie werden helfen und sagen, das heißt das auf Französisch.

I: In wie weit würde das Kind wahrnehmen, dass negative Äußerungen gemacht werden aus dem Umfeld?

C: Ich weiß nicht. Wenn wirklich das Kind fühlt, dass es ein Problem hat in Bezug auf die Sprache. Er wird bestimmt traurig sein im Vergleich zu anderen Kindern. Aber ich weiß nicht in wie weit und ich habe keine Ahnung.

Anhang 5: Transkript Eltern-Interview Celia

Am 18.07.2012, um 11.00 Uhr

I: Wie viele Kinder haben Sie?

C: Also, ich habe nur einen Sohn und der ist zweieinhalb Jahre alt.

I: Sie kommen ja aus Frankreich. Wie ist es da mit Ihrer Familie? Ihre gesamte Familie lebt in Frankreich, oder?

C: Ja, die ganze Familie lebt in Frankreich und ich bin die Einzige, die im Ausland wohnt.

I: Und wie ist der Kontakt zu der Verwandtschaft in Frankreich?

C: Ganz in Ordnung. Wir telefonieren ganz oft oder mit Webcam oder es gibt Kontakt.

I: Also, es ist schon Kontakt da?!

Sind Sie mit Ihrem Mann verheiratet?

C: Zusammen!

I: Zusammen, also noch nicht verheiratet. Ok, gut. Und Sie sind ja in der KiTa Erzieherin. Was macht Ihr Mann beruflich?

C: Er arbeitet in einem Projekt in der Universität für die Sicherheit im Auto in Beziehung mit Alkohol. Es ist was mit Studenten und er organisiert die Sache.

I: Warum erziehen Sie Ihr Kind zu Hause mehrsprachig?

C: Weil ich Französin bin und ich glaube, dass es ganz wichtig ist für die Kinder. Ja, die zwei Sprachen zusammen zu lernen und ich weiß genau, dass er Kontakt mit Frankreich haben wird. Also, ja das ist wirklich nützlich für ihn und ich glaube, das ist auch ein... Ich hätte so gern, dass meine Eltern mich zweisprachig erzogen hätten. Also, das ist wirklich ein Glück für mein Sohn.

I: Wer spricht welche Sprache mit dem Kind zu Hause?

C: Also, zu Hause spreche ich Französisch mit meinem Kind und mein Mann Deutsch, weil er kann kein Französisch. Also, das ist ganz klar und ich spreche Deutsch mit meinem Mann.

I: Kommt es auch mal vor, dass Sie auch mal in Deutsch mit dem Kind reden, einfach weil Sie so in der Konversation mit dem Kind und dem Mann sind?

C: Ja, das ist wirklich ein Problem für mich, weil ich überhaupt nicht will auf Deutsch mit meinem Kind zu sprechen aber es ist klar. Manchmal mit der Oma oder so, wenn ich Deutsch spreche, das ist ein bisschen komisch und im Nachhinein erklär ich: Ok, ich spreche französisch, weil und ich übersetze auf Deutsch aber nicht mit meinem Sohn, sondern mit den

Leuten herum aber ich versuche nur Französisch zu sprechen. Und auch, wenn es ein bisschen komisch für die Leute wird.

I: Wie reagiert das Kind darauf, wenn Sie plötzlich sich in der deutschen Sprache auch reden? Weil es das Kind ja auch anders gewöhnt ist.

C: Er ist ganz daran gewöhnt, dass ich Deutsch spreche, weil mit dem Papa spreche ich Deutsch und mit der Familie und mit den Leuten, überall. Das ist wirklich nur mit ihm. Also, das ist kein Wunder für ihn, dass ich Deutsch spreche aber ja, ich habe wirklich niemals Deutsch mit ihm gesprochen. Also, ich weiß nicht wie er reagieren würde aber ich weiß eine Freundin hat auch ein Kind. Und er ist Französisch und Deutsch und wenn das Kind nicht ruhig ist, dann sie spricht Deutsch und das Kind ist sofort, kommt zur Ruhe. Also, aber ich habe das niemals erfahren.

I: Wo sehen sie Vor- aber auch Nachteile der mehrsprachigen Erziehung?

C: Ja, das ist genau, was ich gestern gesagt habe. Mein, manche Leute sagen, dass das Kind kann nicht alles normal entwickeln, wenn er zweisprachig ist, weil er muss sich schon bemühen mit den Sprachen, also. Aber wir sehen wirklich keinen Unterschied zwischen Esteban und den anderen Kindern. Motorisch, das ist ganz in Ordnung. Er kennt die Farben in zwei Sprachen und alles. Wahrscheinlich, es gibt wirklich keine nur bis jetzt Vorteile, keine Nachteile. Manchmal es ist ein bisschen, ja er weiß nicht mehr wie zu sagen aber er schafft immer. Ja es gibt ein paar Mischungen. Ich glaube das ist wirklich ganz klar in seinem Kopf: Ja mit Mama spreche ich Französisch, Papiasprache ist Deutsch. Mit den Leuten Deutsch und das ist Deutsch. Und wenn wir in Frankreich sind, er sagt etwas in Deutsch. Die anderen Leute sagen: Ja wir verstehen dich nicht und *hop* er übersetzt. Und das ist ganz, normalerweise die Kinder haben Probleme zu übersetzen. Es gibt eine Sprache, es gibt die andere Sprache aber keine Beziehung dazwischen und das ist ganz oft. Ich habe wirklich sehr oft mit französischen Kindern gearbeitet, die im Ausland sind und die können wirklich, sie sprechen beide Sprachen fließend aber sie können keine Übersetzung machen. Mein Sohn kann das schon. Ich sage ihm etwas und ich sage: Geh zu Papa und sag ihm das und *hop* er wird auf Deutsch sagen. Es gibt wirklich eine Beziehung zwischen beiden und das ist ganz klar.

I: Also, sind Sie mit dem Kind auch schon mal nach Frankreich gereist?

C: Ja, ja, ja sehr oft und am Anfang manchmal es ist ein bisschen ja die zwei, drei ersten Tage, er ist ein bisschen, ja das ist verwirrend. Alle Leute sprechen Französisch. Er ist sehr sehr müde, weil er muss nur in Französisch und er ist gewohnt nur auf Deutsch zu sprechen aber nachher nach ein paar Tagen, es ist ganz in Ordnung und er spricht Französisch und

manchmal sagt er Wörter, ich habe keine Ahnung, wo er das gelernt hat. Das ist wirklich, also er nimmt alles.

I: Welche Sprache spricht Ihr Kind generell häufiger?

C: Das ist Deutsch, wenn wir in Deutschland sind aber nach ein paar Tagen in Frankreich, das wird Französisch und das war wirklich lustig das war am Anfang, als er angefangen hat zu sprechen. Also er war eineinhalb oder so und er hat nur Deutsch gesprochen, kein Wort in Französisch und das war ein bisschen für mich... und ich habe mich gefragt, was passiert und dann sind wir nach Frankreich zwei Wochen gereist ohne meinen Mann und in zwei Wochen hat er nur Französisch gesprochen, kein Wort mehr auf Deutsch und das war wirklich so. Und nachher zwei Tage in der Krippe und das war wieder in Ordnung aber ich habe wirklich den Eindruck, er weiß schon und wenn er am Telefon ist mit meinem Vater, z.B. er weiß sofort, das ist Französisch. Er wird nicht auf Deutsch oder fast nichts auf Deutsch sagen.

I: Also, passt sich immer so der Umgebung an, wenn er weiß wo er ist, dass er dann die Sprache eben anwendet!

C: Ja und ich glaube auch, er hört auch welche Sprache ich spreche. Wenn er sieht das ist Deutsch, dann weiß er mit diesen Leuten Deutsch.

I: Welchen Handlungsgewinn stellen sie beim Kind durch Mehrsprachigkeit fest bzw. gibt es bei ihm auch Erfahrungen mit Versagen oder Unterlegenheit durch die Anwendung der Sprache?

C: Ja, das ist durch die Umgebung. Ja, weil er... Und manchmal es könnte sein, er kennt nicht das Wort in der anderen Sprache. Also, er versucht... Und dazu ein Beispiel, er wusste das Wort für Müllauto nicht auf Deutsch und hat es auf Französisch gesagt. Also, er wird versuchen mit der anderen Sprache. Er ist sehr, wie er spricht und wie ich spreche, falls er kein Wort dafür hat. Ja und für die Wörter auch. In der Krippe haben die Erzieherinnen uns gesagt manchmal, dass es gibt ein Problem, weil er sagt was und niemand kann verstehen. Also, das war nicht die richtige Sprache aber das war ganz klar, was er gesagt, sagen wollte und er hatte kein Wort auf Deutsch. Das war wirklich das Beispiel. Er hat Französisch gesprochen, weil auf Deutsch kein Wort.

I: Und war er in dem Moment hilflos, weil wirklich niemand wusste, was er wollte oder konnte man den Zusammenhang dann irgendwie?

C: Er hat das wiederholt, wiederholt, wiederholt und sie haben wirklich nicht verstanden. Aber wahrscheinlich das war ganz in Ordnung. Für ihn keine Beschämung oder kein Ärger. Nur sie verstehen nicht, Punkt ja. Aber er ist noch ganz klein. Vielleicht später es wird was anderes.

I: Will ihr Kind auch schon von sich aus unbekannte Worte wissen, z.B. auf Französisch oder umgekehrt?

C: Er wird das nicht wirklich fragen aber wenn er etwas sagt und ich korrigiere oder was, *hop* er wiederholt und er wird das richtig benutzt später und ja er fragt nicht. Er ist zu klein, zu fragen: Wie heißt das? Er wird sagen: Was ist das oder so und wie ein normales Kind. Aber wenn, z.B. er mich etwas fragt, er wird nicht unbedingt seinen Vater auch fragen für das Wort und die Übersetzung. Das funktioniert nicht so. Er fragt in dem Moment und das interessiert ihn, weil es ist aber nicht für die Sprache nur für...

I: Ja, weil er einfach neugierig ist.

C: Zum Mischen. Es gibt etwas über die Mischung und die Struktur. Also, Deutsch ist ganz prägnant, weil er spricht viel mehr Deutsch und er wird in Französisch deutsche Struktur im Satz benutzen. Dass ein Verb am Ende oder ich habe kein anderes Beispiel. Aber ja, das ist ganz klar für ihn, der Satz ist wie auf Deutsch und er wird französische Wörter da drin einsetzen und ja.

I: Also, ist dann, er benutzt dann schon deutsche Grammatik und fügt einfach nur diese französischen Wörter ein. Ok! Umgekehrt nicht?

C: Nee, aber wirklich Deutsch ist, das ist seine erste Sprache. Man kann das wirklich sagen und ich mache wirklich viel in Französisch, weil ich auch Lehrerin bin und das ist ganz wichtig, dass er richtig spricht aber auch man sieht wirklich, das ist Deutsch.

I: Sie haben ja von Anfang an, also von Geburt an mit dem Kind sicher Französisch gesprochen?!

C: Ja, wir waren schon gleich da.

I: Geht ihr Kind in eine einsprachige oder mehrsprachige KiTa?

C: Einsprachige KiTa.

I: Und welche Sprache spricht ihr Kind dort am häufigsten?

C: Deutsch.

Und wie kann es eben seine Mehrsprachigkeit dort anwenden? Also, gibt es da die Möglichkeit, dass er auch mal Französisch spricht oder, dass man ihn die Freiheit lässt in eine andere Sprache zu sprechen, die er gerade bevorzugt?

Er?

I: Spricht er überhaupt, wenn er sich das aussuchen darf, Französisch in der KiTa?

C: Wahrscheinlich sehr sehr selten. Nicht oft.

I: Und dann nur in Situationen, wo er sich nicht anders auszudrücken weiß?!

C: Wahrscheinlich ja. Ich weiß nicht genau, weil wir nicht immer dabei sind aber wahrscheinlich, sie haben nicht so viele Probleme mit, weil er spricht, kann deutlich auf Deutsch.

I: Und freut sich ihr Kind auf die KiTa?

C: Ja, ja und die anderen Kinder haben ein paar Worte in Französisch. Ja, das ist so ganz toll. Es ist wirklich toll. Es gab eine Geburtstagsparty diese Woche, ach letztes Wochenende und die Mama hat uns gefragt: Und was heißt das und das wahrscheinlich Esteban hat ein paar Worte in Französisch und die anderen Kinder haben das genommen. Also, er benutzt ja französische Wörter aber nicht viel.

I: Also, hat er auch ganz normal Freunde in der KiTa gefunden? Und da kommen keine Äußerungen, wie: Aah nee, der kann ja gar kein Französisch?

C: Nee, nee ich glaube er ist wirklich und ich glaube das ist wirklich ganz klar für ihn. KiTa das ist auf Deutsch. Und seit dem Anfang, er war schon dort mit zehn Monaten, dass seit dem Anfang er muss in die Krippe Deutsch sprechen.

I: Also, ist das ganz normal?! Gut! Wie sieht das Kind denn seine Fähigkeit in der Gesellschaft zu handeln oder eben aktiv zu werden? Also, gibt es da auch schon Äußerungen. Dass er mal sagt, er konnte das und das nicht tun, weil er...?

C: Nein! Ich glaube er ist noch zu jung, um wirklich ein Problem zu haben mit der Sprache. Er hat kein Wort, das ist ein Problem zurzeit aber oder in diesem Moment aber das ist nicht schlimm. Das ist bloß, ja das ist wie andere Kinder.

I: Aber erzählt er mal von solchen Situationen? Also kann er davon schon mal erzählen?

C: Nein! Mmmh, ja und nein. Wir wissen nicht genau. Wir waren im Urlaub, zwei Wochen mit Cousine und alles und es gab ein Problem zu kommunizieren. Er zu kommunizieren und auch sozial, weil in Frankreich diese Kinder waren schon in der Vorschule mit diesem Alter. Das ist ganz normal also, sie haben andere Spiele, sie haben andere Gewohnheiten und alles. Also, das hat wirklich nicht geklappt mit Esteban. Aber wir wissen nicht, ob es ein Problem mit der Sprache oder ein Problem mit bloß die Spiele und Gewohnheiten. Aber für die anderen Kinder. Ein Kind war fünf Jahre alt und sie hat immer ihn gesagt: Du sprichst kein Französisch und du bist blöd und alles. Er hat nichts gesagt, weil er zu klein ist, das wirklich wahrzunehmen. Aber wahrscheinlich für die anderen Kinder ein bisschen älter, es gibt einen Unterschied. Aber noch nicht für Esteban.

I: Wie hat Esteban denn darauf reagiert? Wie ist er damit umgegangen?

C: Er wollte nicht mehr mit ihnen spielen und er wollte zu Hause. Aber er hat nicht...

I: Also, da waren Sie unterwegs in Frankreich?!

C: Ja, er hat nicht deutlich gesagt: Sie haben gesagt, ich bin blöd. Er hat nur gesagt: Sie ärgert mich und aber das war alles zusammen. Sie konnten nicht zusammen spielen. Ja, wir wissen nicht genau. Ich weiß nicht. Wir haben auch bemerkt in Deutschland er will mit allen Kindern spielen und es gab keine Probleme und auch in Frankreich eigentlich am Strand oder was, er hat mit Franzosen gesprochen und gespielt. Und das war ganz in Ordnung. Aber mit den Cousinen, das war überhaupt nicht in Ordnung. Ja, aber wir wissen nicht.

I: Erlebt ihr Kind die Mehrsprachigkeit auch schon als Zwang? Also, muss er in gewissen Situationen entweder Deutsch oder Französisch sprechen?

C: Mit meiner Familie, z.B. in Frankreich. Er weiß er muss in Französisch am Telefon. Oder ja, mit seinem Vater und mit mir. Und er hat Bücher auf Französisch und Bücher auf Deutsch. Und er weiß, dass diese Bücher Papa kann nicht lesen. Und das ist ganz klar. Also, ja er fühlt schon, dass es gibt zwei Welten. Aber das ist wirklich kein Problem. Das ist natürlich für ihn, weil seit dem Anfang das ist so und ja das ist super natürlich.

I: Also, hat er gar kein Problem damit so einfach darauf los zu sprechen?

C: Ja! Und auch, wenn wir sagen: Mit diesen Leuten musst du wirklich Mamasprache sprechen. *Hop* er wird, ja...

I: Also sagen Sie dann schon Mamasprache und Papasprache. Nicht direkt Französisch und Deutsch?

C: Ja, aber er weiß schon. Und das war wirklich lustig. Er hat eine Kinderzeichentrick und wir haben das auf Deutsch und auf Französisch. Und wir haben gefragt, in welcher Sprache willst du das hören und er war sehr sehr müde und sofort, er hat gesagt: Deutsch. Also, er macht wirklich den Unterschied. Also, für ihn in Französisch er muss ein bisschen mehr sich bemühen. Vielleicht ich weiß nicht aber der war wirklich so und ich werde versuchen, das wieder zu fragen und z.B. er will die deutsche Version, die französische Version einsetzen. Nur zu gucken seine Reaktion, weil ich finde das ganz interessant.

I: Aber meinen Sie, dass es ihm schon bewusst ist, dass er zwei Sprachen sprechen kann?

C: Wahrscheinlich ja. Er kann das nicht sagen, er wird nicht sagen: Ok, ich spreche Französisch und Deutsch aber er weiß, dass es wirklich zwei unterschiedliche Sprachen sind und ja.

I: Jetzt noch mal auf die eventuellen Überforderungen. Also, sehen Sie irgendwelche Überforderungen bei Ihrem Kind durch die Mehrsprachigkeit? Gab es schon mal eine Situation oder Eindrücke?

C: Ich habe wirklich nicht den Eindruck. Nee, und ich glaube, er ist noch zu klein. Also, in ein paar Jahren mit der Schule oder was. Vielleicht er wird was sagen aber jetzt alles wirklich in Ordnung.

I: In wie fern ist Konkurrenzfähigkeit wichtig für ihn und für Sie?

C: Für mich das ist nicht so wichtig. Es ist wichtig, dass er zwei Sprachen spricht, weil er wirklich die Möglichkeit hat. Das ist auch für mich ganz ganz wichtig, dass er die zwei Sprachen ganz richtig spricht aber das ist nicht damit ich ihn mit anderen Kindern vergleichen kann. Das ist bloß, weil ich kann nicht verstehen die Leute, die in derselben Situation sind und die Kinder sprechen nicht oder nicht richtig die zwei Sprachen. Für mich das ist total. Und ja, ich glaube das ist mein Traum mehrere Sprachen zu... wirklich zu beherrschen und richtig zu sprechen und ich kann das nicht und ich werde niemals können. Also, dass mein Kind das auch kann. Aber nicht für ihn. Er ist nicht besser, weil er zwei Sprachen kann. Das ist ganz klar und wenn ich schaffe es nicht und er ist sehr schlecht in Deutsch oder in Französisch, Rechtschreibung oder was. Das ist so. Ich werde alles machen damit es wirklich gut klappt aber wenn nicht, dann das ist so, Punkt.

I: Aber sehen Sie auch irgendwelche Vorteile? Z.B. haben Sie auch schon mal über Bildungsvorteile nachgedacht später oder auch in der Arbeitswelt?

C: Ja, ich habe immer gesagt, das ist wirklich eine Chance für ihn zwei Sprachen, wie Deutsch und Französisch zu sprechen. Weil für mich, das ist wirklich zwei ganz ganz schwierige Sprache. Also, das ist ganz klar. Es wird Englisch, wenn er will, Spanisch, Italienisch. So viele Sprachen. Wenn er Interesse hat. Ich möchte ja. Aber er ist vielleicht nicht wie ich als, man weiß nicht. Aber na klar, das ist schon eine richtige gute Karte von Anfang und so natürlich kein Zwang und kein, also. Er kann das wirklich richtig benutzen, wenn er will. Wenn er nicht will, man dann ist das so.

I: Jetzt noch mal zur sozialen Ungerechtigkeit. Dazu gehört, z.B. auch dass er an gewisse Bildungsangebote nicht teilnehmen kann. Ich vermute, dass es nicht so ist. Er beherrscht ja beide Sprachen sehr gut. Oder gibt es etwas, wo er ausgeschlossen sein könnte oder ist?

C: Nein, ich sehe nicht. Und das ist was wir schon gesagt haben. Französisch ist so...Französisch, Frankreich, Kultur, super Land. Das ist wirklich eine Tür aber so groß. Ich glaube, es gibt da wirklich kein Problem. Aber ich weiß auch. Es gibt mehrere Risiko mit solchen Kindern. Ich kenne auch Kinder, die total gesperrt sind. Sie lehnen ab aber ganz ab eine Sprache, eine von den zwei Sprachen zu sprechen. Und das ist, sie verstehen alles und z.B. meine Cousine ist in Spanien, also die Kinder sprechen Katalan, Spanisch und

Französisch und wir haben getroffen und *wow*, ein Satz in Französisch zu bekommen, das ist ganz ganz schwer aber normalerweise sprechen sie Französisch aber sie wollen nicht. Für sie das ist, ich weiß nicht, die Beziehung mit der Mutter oder was aber sie wollen kein Französisch sprechen und das ist ja...

I: Schon immer oder erst seit einer bestimmten Zeit?

C: Wahrscheinlich schon seit einer bestimmten Zeit. Erst das waren nur die Jungs. Sie wollten nicht und nachher auch die Älteste. Wie ein Pakt, ein Geschwisterpakt. Wir wissen nicht genau und aber für mich, das ist so wichtig. Ich mache wirklich viel viel mit meinem Kind in Französisch. Viele Geschichten, viele Lieder, viele Wörter und ja das ist auch mein Beruf, also ja...

I: Wer verbringt denn an sich in der Woche mehr Zeit mit dem Sohn?

C: Also, am Anfang, das war ich und ja fast nur ich und jetzt mit meiner Stundenplanung und alles in der Uni, das ist kompliziert. Und das ist glaube ich mehr mein Mann. Wir versuchen halb halb zu machen. Ich am Morgen und mein Mann am Abend aber das ist nicht so. Aber die Beziehung mit dem Kind ist gleich. Das ist wirklich. Er ist so gern mit mir oder mit dem Vater und alle können ihn baden oder ja, spielen. Wir haben nicht dieselben Spiele. Ich bin ja Erzieherin, also ganz pädagogische Spiele. Aber ja, das ist ganz interessant.

I: Sehen Sie, wenn nicht jetzt aber irgendwann später vielleicht auch einen Ausschluss durch andere Menschen? Ablehnung von anderen?

C: Mmmh, ich glaube nicht. Ich glaube wirklich, das wird immer etwas Positives, dass er Französisch spricht. Also, diese Sprache ist ganz, das ist Französisch und ich höre hier oder in Polen, wo ich vorher war, dass alle Leute wollten oder möchten so gern Französisch sprechen und schon jetzt, wenn ich mit meinem Sohn in einem Laden oder so bin und ich spreche mit ihm in Französisch und die Kassiererin oder die Leute herum reagieren. Niemand reagiert negativ in Deutschland oder in Magdeburg. Das ist ganz schwer eine Reaktion zu bekommen aber in diesem, das ist wirklich: *Wow*, Französisch. Also, ich glaube, das wird nie zum Problem werden für ihn. Vielleicht zu wählen, ich glaube das wird mehr ein Problem mit Nationalität und mit Land, weil er ist halb Deutsch und halb Französisch und ich glaube das wird wirklich das Problem für ihn aber....

I: Also, eher die Kultur? Und warum glauben Sie das?

C: Weil, er ist nicht Deutsch, er ist nicht Französisch. Er hat in Deutschland gewohnt und vielleicht möchte er gern woanders. So, das wird wirklich schwer für ihn zu finden, wer er ist und weil er ist halb halb, also und später zu wählen, ob er in Deutschland bleibt oder in Frankreich geht für die Schule oder ich glaube das wird das Problem.

I: Also, Sie vermuten, dass er sich nicht ganz zugehören kann zu einer Kultur?

C: Ja, ich bin fast sicher und das wird wirklich. Ja und ich bin sicher mit sechs oder sieben Jahre Alter, wenn jemand wird fragen: Wer bist du? Französisch/Deutsch? Man weiß nicht und das wird am schwierigsten für ihn und ganz schwer für die Eltern etwas zu sagen. Und z.B. Ich habe es gewählt in Deutschland zu wohnen aber er nicht und ist auch Franzose also vielleicht er möchte gern oder lieber in Frankreich. Also, das wird immer...

I: Würden Sie das eventuell auch als Überforderung dann irgendwann ansehen, wenn es dann so weit ist?

C: Vielleicht ja. Ja stimmt!

I: Wenn ihr Sohn sagen würde, er würde lieber in Frankreich zur Schule gehen. Würden Sie da mitgehen oder würden Sie dagegen argumentieren?

C: Das wäre wirklich sehr sehr schwer nach Frankreich zurück zu gehen. Es wäre wirklich ein Problem. Ich glaube, ich werde versuchen ihn zu überzeugen irgendwo im Ausland zu bleiben aber in einem französischen Gymnasium, wenn er wirklich Französisch will. Und aber, wenn er wirklich will, er kann zu meinem Vater, z.B. für ein Jahr gehen. Und ja, es gibt Möglichkeiten in Frankreich zu gehen ohne oder mit mir. Es kommt darauf an wie alt er ist und wie überzeugt er ist und alles aber für mich, das ist ganz wichtig, dass er. Ich wollte immer im Ausland wohnen. Und meine Eltern waren nicht wirklich ganz aber ich habe gemacht und das ist ganz wichtig für mich im Ausland zu sein jetzt. Ich könnte nicht unten Leben in Frankreich. Also, für mein Sohn das wird klar. Er macht was er will und wie er will.

I: Genau, das wird dann die Zeit bringen.

C: Aber das wird wirklich ganz ganz schwer für mich. Oder vielleicht ihn vorschlagen: Ok, wir gehen nach Quebec und das ist französisch und auch in Afrika, sie sprechen Französisch. Nee, ich habe keine Ahnung. Mal sehen mit der Zeit. Der Papa ist dabei und der Papa spricht kein Französisch, also. Vielleicht in ein anderes Land. Wir gehen in ein Land, wo Spanisch gesprochen wird. Wir möchten gern weiterreisen.

Anhang 6: Transkript Eltern-Interview Yvonne

Am 23.07.2012, um 19.45 Uhr

I: Wie ist denn Ihr Familienstand? Also, sind Sie auch verheiratet oder sind Sie „nur“ zusammen?

YT: Nein, wir sind verheiratet seit 2008 und wir haben zwei Kinder. Ein Mädchen von drei Jahre und einen Jungen von neun Monate. Und unsere Berufe sind von mein Mann ist sein Beruf *ähm* wie soll ich sagen, Geschäftsführer von einer Schweinezuchtbetrieb und ich arbeite im Büro bei meinem Mann. So kannst du das ungefähr sehen.

I: Dann zur Mehrsprachigkeit im familiären Umfeld. Also, warum erziehen Sie die Kinder mehrsprachig?

YT: Sowieso, weil es muss, weil wir wohnen in Deutschland und wenn unsere Kinder nur Holländisch sprechen, ja dann kommen die hier nicht zurecht. Und ja, das ist eigentlich logisch. So, zu Hause sprechen wir Holländisch und draußen Deutsch.

I: Wer spricht welche Sprache mit dem Kind und warum?

YT: Ich spreche am meisten Holländisch mit meine Kinder, weil es für mich einfacher ist und ich habe viele Probleme noch mit die deutsche Falle, mit: dem das die, ob ich die richtig nehm. Und mein Mann spricht, naja nicht viel aber etwas mehr Deutsch.

I: Also, kommen beide aus den Niederlanden?

YT: Ja! Und ich muss ehrlich sagen, ich spreche dann lieber Holländisch, weil das meine Muttersprache ist und ich nicht so viele Fehler machen kann.

I: Ja, welche Sprache sprechen dann Ihre Kinder als Geschwister untereinander?

YT: Bis jetzt ist es noch viel Holländisch. Die Kleine kann sowieso noch nicht spreche aber die groß..., ja das Mädchen das spricht eigentlich relativ viel Holländisch aber ich denke die kriegt das mit: Ich muss zu Hause Holländisch spreche und da draußen deutsch.

I: Wenn Sie sagen, Sie sprechen nur zu Hause Holländisch. Wie ist es dann, wenn Sie z.B. einkaufen gehen? Also, das Haus sozusagen verlassen, sprechen Sie dann trotzdem Holländisch mit dem Kind oder Deutsch dann eben.

YT: Nein, im Prinzip dann Holländisch. Aber wenn mein Kind dann etwas in Deutsch fragt an mir, dann gebe ich am meisten wohl in Deutsch Antwort. Ja, aber es liegt an die Situation. Muss man ehrlich sagen.

I: Und geben Sie dann nur deutsche Antworten, wenn Sie außer Haus sind oder auch wenn Sie zu Hause sind?

YT: Auch, wenn ich zu Hause bin. Da mach ich es eventuell, wohl aber es liegt dran, was für Fragen das kommt aber.

I: Und Ihr Kind stellt, also Maud stellt manchmal deutsche Fragen, weil sie es einfach vom Kindergarten her so gewohnt ist auch deutsch zu sprechen, ja?!

YT: Ja, aber ich muss sagen, wenn wir z.B. ein, ein Freund von der KiTa zum Besuch habe, dann spricht sie mehr Deutsch mit uns, als dass wir nur mit holländisch untereinander sind. Das merkt man. Das kann man merken aber Maud macht jetzt noch viele Satze, holländische Satze und manchmal nimmt sie ein deutsches Wort. Z.B. wenn wir sagen von: Das musst du machen und dann sage ich: Ja das musst du machen oder nein. Und da sagt sie: Doch. Da nimmt sie nicht das holländische Wort aber da nimmt sie: Doch.

I: Da nimmt sie also das deutsche Wort.

YT: Ja, vielleicht das einfachste oder so oder das hört dann schön an. Ich weiß nicht was das ist.

I: Das einfachste in so fern, dass Maud Deutsch leichter fällt oder Holländisch?

YT: Ich denke, dass sie bis jetzt noch Holländisch leichter fällt, bis jetzt. Aber ich meine wenn wirklich, wenn sie wirklich länger in der Kita kommt und mehr mit deutsche Kinder spielt, dass es besser wird aber sie kann wohl gut, was ich dann von die KiTa höre. Sage: Ok, jetzt bin ich in die KiTa, jetzt spreche ich deutsch. Das kriegt sie mit. Ja.

I: Also, hat Maud erst eine Sprache gelernt und dann die andere oder gleich beide Sprachen?

YT: Ich denke als Baby sowieso Holländisch, weil ich viel beschäftigt bin mit die Kinder und ich habe immer dann Holländisch gesprochen. So, dann kriegen die das automatisch mit. Und ja, sobald dass ein Deutscher schon dabei kommt, ja habe die deutsche...

I: Also, das war mehr Holländisch aber trotzdem nebenbei schon nen bisschen Deutsch. Aber richtig intensiv dann erst in der KiTa?!

YT: Ja, ja ,ja.

I: Und wie sicher ist dann das Holländisch bei ihr? Ist denn das wie ihre Erstsprache, ihre Muttersprache zu sehen? Oder, ist sie da ziemlich sicher?

YT: Wie meinst du ziemlich sicher?

I: Also, sicher, hat sie dann nen sicheren Sprachgebrauch? Kann sie einfach drauf losreden in Holländisch?

YT: Ja, ich muss ehrlich sagen. Sie, meine Eltern sind jetzt dann auch hier eine Woche und dann spricht sie wirklich gut Holländisch. Und dann, dann sie spricht eigentlich mehr

getrennte deutsche Worte. So: Nein, doch, Erdbeer so etwas aber nicht wirklich ein Satz. Nicht was ich höre. Vielleicht in der KiTa, wohl aber nicht bei mir.

I: Wenn Sie praktisch jetzt ihr Kind ja mehrsprachig erziehen, also in Deutsch und Holländisch, wo sehen Sie Vorteile der mehrsprachigen Erziehung aber auch Nachteile?

YT: Ich sehe viele Vorteile, weil ich meine, ich denke, dass ein Kind die mehrsprachig gelernt habe von früh ab an, die kommen etwas weiter vielleicht. Etwas weiter nicht aber ich denke die habe ein Vorteil.

I: In wie fern?

YT: Ich denke auch in die Schule, denke ich. Ich weiß es nicht aber es könnte auch Nachteile haben, weil ich meine, wenn sie wirklich in die Schule kommt und sie spricht Deutsch und Holländisch. Ich habe selber auch noch immer das Gefühl, man bleibt Holländer oder Ausländer. Und bei mir ist das sowieso, ich habe ein Dialekt, dass man hört, dass ich nicht aus Deutschland komm. Ok, bei Maud soll das hoffentlich etwas besser sein, weil die von ihre erste Lebensjahr hier in Deutschland wohnt aber ich weiß nicht.

I: Also, ist sie mehr der holländischen Kultur zugehörig oder mehr Deutsch?

YT: Beide.

I: Beides. Und wenn sie mal gefragt werden würde, was würde sie da sagen?

YT: Schwierig. Ja schwierig. Kann ich keine Antwort drauf geben. Oder wie meinen Sie das mit essen oder mit ...?

I: Nee, also generell. Also wir, ich kann ja jetzt definitiv sagen: Ich bin Deutsche und Sie können ja definitiv sagen, dass Sie eben Holländerin sind oder Niederländerin. Aber dadurch, dass Maud ja schon sie als Eltern, die holländisch sind hat aber in Deutschland aufwächst, muss sie ja irgendwie. Also, sie muss nicht aber wenn sie mal jemand fragen würde: Ja bist du nun eigentlich deutsch oder bist du nun Niederländerin oder Holländerin, was würde sie dann sagen?

YT: Ich denke, dass sie jetzt sagt Holländerin, weil Opa und Oma wohnen in Holland und dann sagt sie: Oh, ich möcht auch gerne in Holland. Aber, noch sie sie kriegt das noch, sie versteht noch nicht was das wirklich ist. Aber später, ich denke wenn sie wirklich in die Schule kommt und nur mit die deutsche Kinder das ist auch definitiv Deutsch.

I: Also, lebt die gesamte Familie von Ihnen und von Ihrem Mann noch in Holland?

YT: Meine Familie wohnt in Holland, lebt in Holland und die Familie von meinem Mann im Prinzip auch, nur seine Eltern, die sind hier von Montag bis Donnerstag, jede Woche und die fahren dann am Wochenende nach Holland. Die sind eigentlich zum dritt, mein Mann und seine Eltern sind zum dritt, ja wie heißt das? Das gehört sie.

I: Ja, Eigentümer von...

YT: Eigentümer, ja! So, die kommen noch jede Woche.

I: Weiß das Kind, dass es zweisprachig ist oder zwei Sprachen beherrscht?

YT: Denk ich wohl.

I: Benennt sie dann die Sprachen auch bei Niederländisch und oder Holländisch oder ist ihr das einfach nur bewusst, dass sie zwei Sprachen spricht.

YT: Ich denk, das wird automatisch gemacht. Also, dass sie das, also dass sie weiß: Ok, jetzt bin ich hier, jetzt muss ich das spreche und...

I: Aber sie sagt nicht direkt, dass sie grade Deutsch, also sie spricht deutsch und sie spricht holländisch, sondern sie spricht's einfach?

YT: Ja!

I: Welche Sprache spricht Maud generell häufiger?

YT: Holländisch, ja. Und in der KiTa, ja denke ich deutsch. Was ich so höre.

I: In der KiTa, ist sie da halbtags oder den ganzen Tag?

YT: Halbtags.

I: Jeden Tag?

YT: Ja! Jeden Tag von morgens.

I: Ja, dann kann man ja sagen eher Holländisch als Deutsch.

YT: Ja, ich habe es nachgefragt an die Kindergartenleiterin: Wie geht es oder verstehen sie Maud? Versteht Maud in der KiTa? Und dann haben die gesagt: Wir kommen zurecht und wir verstehen was sie meint und sie hört auch was wir sagen. Ich denke das geht gut. Und sie hat auch gute Laune drauf, wenn sie dahin geht. Glückliche!

I: Also, hat sie ganz normal Freunde gefunden?

YT: Ja! Ja, was heißt Freunde mit drei Jahre...

I: Genau aber dass sie, manchmal sagen sie ja. Es gibt ja so Kinder die sagen so: Oh nee, wir wollen nicht mit dir spielen, weil du kannst irgendwie nicht deutsch oder dass Maud mal sagt: Nee, ich will nicht mit dir spielen, weil du kannst gar nicht Holländisch. Man weiß ja wie so Kinder sind.

YT: Noch nicht. Ich denke, da ist sie noch zu klein für. Ich habe da natürlich wohl Angst für, dass das vielleicht, wenn die etwas größer sind, dass das kann passiere aber im Prinzip habe die KiTaLeiterin auch gesagt: Wir passen dafür auf, weil Maud ist die einzige Holländerin in der KiTa und das interessant natürlich und auch für alle aber nee, das das geht. Das geht, ja.

I: Ja gut und wenn sie sich auf die KiTa freut, dann sollte das ja eigentlich wirklich gar keine Probleme geben.

YT: Denke ich auch nicht. Und ich hab auch gesagt: Wenn es was sein sollte, dann sag es mir bescheid oder wenn Probleme gibt. Ja

I: Genau! Also, welchen Handlungsgewinn stellen Sie bei Ihrem Kind durch die Mehrsprachigkeit fest und gibt es eventuell auch Erfahrungen mit Versagen oder Unterlegenheit durch diese zwei Sprachen, die sie spricht? Handlungsgewinn in so fern, dass sie eben die Sprache, also auch Niederländisch z.B. in irgendwelchen Situationen, ist egal, z.B. auch als Mittel nutzt andere Leute einfach auszuschließen. Z.B. Einfach für ihren eigenen Vorteil.

YT: Nein! Noch nicht. Kann sein aber ich denk noch nicht. Ich, ich habe selber das Gefühl, dass sie das noch nicht wirklich mitkriegt und von: Oh, wenn ich Holländisch sprich, dann können die mich nicht verstehen. So weit ist sie denke ich noch nicht. Glückliche, glücklich.

I: Und hat sie auch schon mal, war sie schon mal in der Situation, entweder Sie haben es mal mitbekommen oder sie hat schon mal was erzählt, dass sie, dass sie sich z.B. ausgeschlossen gefühlt hat oder dass sie einfach sich, ja das Gefühl des Versagens hatte, dass sie irgendwie nicht weiter gekommen ist mit dem wie sie gesprochen hat?

YT: Nnnnein, denke ich noch nicht. Nee, ich muss ehrlich sage Maud hat jetzt auch so'ne Periode von: naja sie könne, da kann jemand etwas sagen und ich denke ich mach das bestimmt nicht und ich gehe weg. Und da kann sie auch so gucke von, ob sie es dann versteht ist egal aber...

I: Aber sie geht dann einfach und macht sich da nichts draus.

YT: Ja, neeee neee neee.

I: Ja, ein bisschen wurde es ja schon angedeutet. Aber mischt das, also mischt Maud auch Sprachen? Also, dass sie praktisch nen Mix aus Deutsch und Holländisch hat?

YT: Nein!

I: Also, sie spricht entweder nur Deutsch oder nur Holländisch?

YT: Ja, es kann passieren manchmal, dass sie sagt von, dass sie eine Satz macht von, dass sie dann weiß von in Holländisch: Ich, ich möchte gerne Erdebeeren. Und dann sagt sie: Ich möchte gerne - in holländisch - und dann Erdebeeren - in Deutsch -, weil das vielleicht ein einfacheres Wort ist als in Holländisch.

I: Weil ihr vielleicht auch grad das Wort nicht einfällt.

YT: So etwas...

I: Benutzt sie einfach beide Sprachen, um sich irgendwie auszudrücken.

YT: Ja! Aber ich muss sagen, es ist nicht viel, dass sie ein Mix macht mit deutsche und holländische Worte. Und am meisten, wenn es so sein sollte, dann korrigiere ich sie.

I: Also, sagen Sie dann auch direkt: Du hast da und da den Fehler gemacht oder korrigieren Sie das so nebenbei?

YT: Ja, dann sage ich nur: Erdbeere ist in Deutsch und *Aardbei* heißt Holländisch. So etwas mach ich dann. Aber es liegt an die Situation.

I: Aber Sie achten da schon bewusst drauf?

YT: Ja! Ja, ich muss auch ehrlich sagen, ich habe selber auch deutsche Unterricht gehabt, Privatunterricht und meine Lehrerin hat auch gesagt oder empfohlen von: Wenn Sie Kinder bekomme, dann können Sie am beste, weil Holländisch die Muttersprache ist. Holländisch rede mit ihre Kinder, weil anders lerne deine Kinder es falsch an, weil deutsch nicht unsere Hauptsprache ist. Und darum haben wir eigentlich von Anfang an es so gemacht mit Holländisch und ja ich habe selber natürlich auch noch manchmal Probleme mit Deutsch. Dass ich Worte nicht versteh oder dass ich denke: Mmh, was ist das auch, weil eine holländische Satz ist ganz anders als ein deutscher Satz.

I: Ja, wenn Sie da jetzt, das ist ja son bisschen diese Grammatikschiene. Benutzt Sie eher die, in ihrem Satzbau, die holländische Grammatik oder mehr die deutsche Grammatik?

YT: Holländisch, bestimmt. Ja!

I: Ja, also kann es auch schon mal vorkommen, dass wenn sie nen deutschen, also in Deutsch redet, dass so die Satzstellung ein bisschen komisch ist?

YT: Komisch ist, ja. Kann sein aber...

I: Also, dass schon die holländische Sprache mehr den Einfluss hat auf die deutsche Sprache, ja!

YT: Ja! Kann sein, dass sie das gleiche Problem hat wie wir. Dass die das komplett umtauschen muss aber es könnte auch sein, wenn sie wirklich schreibe und und lese lernt, dass sie das automatisch übernimmt. Weiß man nicht.

I: Ja, das geht ja nachher in der Schule automatisch. Da übt man ja dann Grammatik und so, klar.

YT: Und die Kinder lernen schneller wie Erwachsene.

I: Richtig, das wohl wahr.

YT: Das sowieso.

I: Will das Kind von sich aus unbekannte Worte wissen. Also, z.B. ein deutsches Wort, wo sie das Holländische schon kennt oder umgekehrt? Dass sie ganz speziell danach fragt.

YT: Ja, aber dann ist es wohl in Holländisch. Dann ist das noch nicht ein deutsches Wort.

I: Also, dass sie eher nach dem holländischen Wort fragt, weil sie das deutsche Wort schon kennt?

YT: Ja, weil sie das deutsche Wort oder noch nicht interessiert. Weil sie weißt, Mama spricht Holländisch und so. Ich frag das so...

I: Dann noch mal kurz zur Mehrsprachigkeit in der KiTa? Ihr Kind geht ja in eine einsprachige KiTa, genau das hatten wir ja schon gesagt, ne?!

YT: Ja.

I: Und Maud spricht häufiger oder vorwiegend Deutsch in der KiTa?

YT: Ja, deutsch, ja.

I: Aber hat es dann auch die Freiheit oder die Möglichkeit dort Niederländisch zu sprechen oder wird gesagt in der KiTa: Hier nur Deutsch und und...?

YT: Nein, nein nein, ich habe das, ich habe die ja jedes Mal gefragt, ein Wort in Holländisch, dann hat sie etwas gefragt: Ich möchte gerne zum rutsche und dann hat sie das in holländische Wort genannt und dann habe die so gestande: Was meint sie jetzt? Weil, ja das ist ganz schwierig und dann habe die mit Hände und Füße doch das bekommen, was sie meint aber sie kann Holländisch sprechen. Und ich muss sage, die die Erzieherinnen sind auch interessiert von: Was bedeutet das in Deutsch oder in Holländisch. Ja, nee das darf sie.

I: Und wenn das jetzt so'ne Situation mit dem Rutschen war, wie Sie grad gesagt haben, sehen die Erzieher das als Problem an oder wird das einfach nur so hingegenommen?

YT: Nein, das also nicht. Die sage auch und Maud ist noch ja ist fast drei Jahre seit einer Woche und die sage auch: Ja, Maud muss auch lerne von deutsche Worte und holländische Worte und wenn sie das holländische Wort weißt und das deutsche nicht, kann sie das besser erklären oder die Hand mitnehme und so etwas aber sie kann es deutlich machen, was sie meint.

I: Also, sie fühlt sich dann, also Maud fühlt sich dann in dieser Situation nicht schlecht oder dass sie dann traurig ist, dass sie nicht verstanden wird? Gar nicht, nee? Sie kann sich dann schon verständigen mit anderen Mitteln?!

YT: Nee, nein. Ja!

I: Und Maud freut sich auf die KiTa. Das hatten wir vorhin schon gesagt.

YT: Ja, fühlt sich wohl. Glückliche.

I: Welchen Eindruck haben Sie ganz persönlich, gehört also Holländisch zu den anerkannten Sprachen hier in Deutschland?

YT: Ja, viele werden das gut verstehe, dass holländische Sprache nicht viel gesproche wird hier.

I: Wird nicht viel gesprochen. Also, anerkannt meint in sofern, dass ja dass eben nur positive Reaktionen kommen aus dem Umfeld: Ja das, wie Englisch. Englisch ist wichtig, das braucht man. Passiert das auch mit Nieder..., mit Holländisch?

YT: Nee, viele deutsche Leute, die ich hier kennen gelernt habe oder die mir höre spreche, die sage: Oh, es ist eine andere Sprache, das höre die und viel sage von Schwedisch. Dass sie denke, dass ich von Schwede komme aber viele verstehen es auch nicht. Wenn wir wirklich schnell Holländisch rede, ist es auch schwierig oder wenn wir Dialekt rede, dann geht das sowieso nicht aber wenn wir langsam Holländisch rede, kann eigentlich jeder es verstehen.

I: Ja schon, genau.

YT: Weil Deutsch und Holländisch ist doch ein bisschen ähnlich, finde ich.

I: Ja, das finde ich auch. Und wie sind dann so meist die Reaktionen? Sind die eher negativ? Oder positiv?

YT: Nein, eher positiv. Ja, die finden das schön, eine schöne Sprache, schönes Dialekt und...

I: Ja, ok. Also, ...

YT: Ich finde das nicht so schön, weil ich denke: Ich habe wieder nicht gut, gut Deutsch gesproche aber ja es ist doch so. Ich meine, man kann das doch nicht weglassen, wo man herkommt.

I: Also, sind Sie da bis jetzt noch nicht auf Abwehr gestoßen? Dass einer sagt: Och nee, sprechen Sie mal lieber Deutsch, weil Niederländisch geht jetzt gar nicht oder so?

YT: Nee, das nicht. Im Anfang war man natürlich froh, wenn man hier noch nicht so lange wohnt, dass man das Gefühl hat: Ooh, dass die alle mich anschauen und dass die Holländer und jetzt habe ich so etwas von. Das interessiert mich nicht. Ja.

I: Also, vielleicht sagt Maud ja auch schon was, kann sein dass sie es noch nicht macht, weil sie noch zu klein ist. Also, sagt sie manchmal, dass sie, ich sag jetzt einfach mal, fähig ist in der Gesellschaft zu handeln oder sagt sie manchmal auch: Ich komm jetzt so wie ich jetzt hier spreche überhaupt nicht weiter. Also, sagt sie das manchmal auch schon...

YT: Also, was ich, was sie jetzt, wenn sie deutsch spricht und sie kommt nicht weiter, dann denkt sie: Schluss, ich gehe in Holländisch weiter. Ja, so so einfach denke ich oder, dass sie das macht.

I: Also, ist sie schon dazu in der Lage, einfach so zu handeln und zu sprechen wie sie möchte?

YT: Ja, ja. In diesem Moment wohl.

I: Gefällt es Maud, dass sie zwei Sprachen kann. Also, sie nimmt es ja noch nicht bewusst wahr aber zeigt, stellt sie zur Schau: Ja, ich kann schon das und das auf Deutsch oder das und das in Holländisch oder...?

YT: Ich denke noch nicht, dass sie das mitkriegt. Sie, ja wie, das ist schwierig zu sage. Meine, man weiß nicht was im Kopf von eine dreijähriges Kind rund geht aber ich meine, ja wenn ich deutsch spreche mit Maud und eine Minute später Holländisch kriegt sie das alles mit. Das ja. Ich denk nicht, dass sie da, nee Beschämung hat.

I: Also, schämt sich nicht dafür, dass sie einfach mal so ein holländisches Wort sagt, weil ihr jetzt grade das deutsche nicht eingefallen ist.

YT: Nö, das kriegt sie noch nicht mit. Nee.

I: Und erlebt Maud die Mehrsprachigkeit auch als Zwang? Dass heißt, also gibt es Situationen für Maud, wo sie einfach Deutsch sprechen muss oder einfach Holländisch sprechen muss?

YT: Mmmh, nee, nicht als Zwang. Sie weißt: Ich muss, ich muss in der KiTa deutsch sprechen oder dass die dann anders gesprochen wird und zu Hause kann sie wieder normal sprechen so zu sagen aber nee, ich zwinge sie nicht. Nein!

I: Zu den Überforderungen. Also, gibt es eventuell irgendwelche Überforderungen. Also, gab es vielleicht auch schon mal Situationen, wo Sie dachten: Oh nee, jetzt kommt sie mit der Mehrsprachigkeit nicht oder das ist ihr zu viel, dass dass sie jetzt zwei Sprachen kann?

YT: Ich habe das am Anfang wohl, wo sie in die KiTa gekomme ist, dann war sie ein Jahr und vier Monate so etwas und dann habe ich eigentlich gedacht: Naja, ich lass sie drei Jahre zu Hause, weil in Holland das ist normal und hier nicht. Aber dann hab ich doch darüber nachgedacht von: Naja, eigentlich ist es auch wieder schwierig, weil je älter, dass sie ist, wie schwierig es wird, wegen die Kinder mit sprechen und alles. Und hier ist es auch normal, dass die Kinder früh dahin gehen. So ich habe im Anfang nur gedacht von: Mmh, finde ich es traurig eigentlich aber das, wenn ich da jetzt darüber nachgedacht habe und wie es jetzt geht bin ich positiv.

I: Dass Sie sie doch früher in die KiTa geschickt haben.

YT: Ja, und sie hat auch viel gelernt auch andere Sache und die Kleine, die geht jetzt auch ab ein Jahr in die KiTa.

I: Ja, aber gab's da, hatten Sie am Anfang, weil sie konnte ja dann wirklich nicht richtig Deutsch. Hatten Sie da mal das Gefühl, dass sie irgendwie total auch erschöpft ist oder

einfach, ja einfach so hilflos war. Also, einfach nen überforderten Eindruck gemacht hat nach so nem KiTaTag oder gab's das nicht?

YT: Nein, das nicht so. Sie war natürlich erst ein paar Wochen ruhig, weil sie gedacht hat, von: Naja, ich sitz hier und was muss ich hier machen, andere Stimme und auch in andere Sprache. Aber ja, Maud ist sowieso ein bisschen ein faules Kind und wenn sie keine Lust hat, nimmt sie ihre Daumen und dann denkt sie: Naja, prima. Ja, so ist das. Ich habe, wenn i wenn ich sie abgeholt habe, jeden Tag frage ich, jeden Tag: Und wie hat's geklappt und dann haben die gesagt: Ach, sie hat's gut mit gemacht. Sie war heut ruhig oder sie war heute etwas besser. Aber nein, sie hat, sie hat auch immer nicht geweint von, wenn ich dann gesagt habe: Na, wir fahre jetzt wieder zum KiTa. Nee, das war immer gut. Langsam aber sie geht mit.

I: Dann zu den letzten beiden Fragen. Zur Konkurrenzfähigkeit damit können Sie was anfangen, ja?! Also, Konkurrenz praktisch in so fern, dass Kinder im Wettbewerb sind mit anderen. Also sich mit anderen messen. Ich bin besser, ich bin schlechter. Der andere ist besser, der andere ist schlechter.

YT: Ja, ja.

I: Ja, genau. Ist es wichtig für Sie, dass das Kind eben besser ist als andere oder spielt es gar keine Rolle, oder?

YT: Nein, sie sie muss, ja wie heißt das, ich finde persönlich, dass sie normal im Umgang mit die andere Kinder klar muss komme und ok ja, wenn sie besser ist, prima auch gut, wenn sie es nicht ist auch gut aber ich finde, sie muss sich wohl fühlen. In die KiTa, in die Schule und das es gut geht.

I: Genau, ok. Also, ist für Sie persönlich als Eltern, ist es auch nicht wichtig, dass, dass Sie unbedingt jetzt besser ist als die anderen Kinder.

YT: Nein, nein. Ich denke...

I: Für Sie spielt Konkurrenz nicht so ne große Rolle.

YT: Nein, ich denke selber noch, dass sie mehr Probleme hat oder nicht. Ja, ich denke natürlich drüber nach. Ja, dass wir doch als Ausländer gesehen werde. Meine, die wissen woher sie komme, die sind Holländer. Ja, so bleibt das doch. Vielleicht hat sie das nicht, ich hoff es, weil sie natürlich von Anfang an in Deutschland lebt. Aber man weiß es nicht. Aber ich finde persönlich, sie muss gut sein für alle Leute und lieb und nett.

I: Ja, das was ja jeder einfach von seinem Kind erwartet.

YT: Ich hoff natürlich auch, dass sie ins ins zum Gymnasium kann. Hier in Wanzlebe, weil die die, wie heißt das die Volksschule, nee, Grundschule. Erst geht sie in eine Grundschule und dann danach kommt, wie heißt das...

I: Das ist doch so ne Zwischenstufe, wie heißt das eigentlich.

YT: Ja man kann dann zum Gymnasium oder zum zum noch etwas...

I: Oder Realschule.

YT: Realschule, genau. Und die Realschule steht hier in Wanzleben, die ist, jaaa nicht gut. Finde ich persönlich. Ich bin da auch gewesen, mein Mann hat da einmal was erzählt über sein Betrieb und wie die Kinder da gegessen haben und die, die Lehrerin. Ich habe gedacht: Soll mein Kind hier hin gehen? In die Sache hoffe ich, dass sie dann doch etwas besser ist aber was nicht geht, geht nicht.

I: Ja, richtig. Und wenn Sie so an ganz später denken. So, wenn Maud fertig ist mit der Schule und wenn sie dann irgendwie ins Berufsleben einsteigt. In wie weit ist dann Konkurrenzfähigkeit spielt da ne Rolle? Auch, dass sie sich dann vielleicht abhebt mit der Zweisprachigkeit von anderen Kindern.

YT: Das könnte natürlich sein, dass sie dann ein Vorteil hat. Aber ich meine, Holländisch ist in Deutschland nicht so wichtig. Ich meine, wenn sie zum, wenn wir zum Beispiel Englisch war. Nee, wie heißt das?

I: Englisch sprechen würden.

YT: Englisch sprechen würden oder wenn wir da, dass das unsere Muttersprachen war, da kommt man hier etwas weiter. Weil Holländisch ja, das ist hier nicht, das wird hier auch nicht in die Schule als Sprache gelernt. Aber nee, ich glaube sie muss glücklich sein und mit ihre Leben und auch mit ihre Arbeit und, ja. So, sind wir auch aufgewachst.

I: Und, ja die soziale Ungerechtigkeit. Also, ist es so, dass zur sozialen Ungerechtigkeit gehört ja auch so der Zugang zu Bildungsangeboten auch in der KiTa. Ist es so, dass sie zu bestimmten Bildungsangeboten oder einfach generell in der Gesellschaft manchmal ja ausgeschlossen wird, weil sie einfach durch die Sprache nicht daran teilhaben kann in der KiTa, zum Beispiel.

YT: Dass Maud das hat, meinst du?!

I: Ja!

YT: Ich finde es schwierig.

I: Es ist schwierig, genau.

YT: Ob Maud es schwierig find.

I: Also, ob Maud manchmal einfach nicht in der Lage ist an bestimmten Sachen in der KiTa teilzunehmen, weil sie sprachlich dazu nicht fähig ist.

YT: Nein, bis jetzt noch nicht. Und ich meine, wenn sie älter ist und sie sie weiß das, ja versuche wir das doch mitzumachen. Und wir habe da auch ein gutes Gespräch über gehabt

mit die KiTaLeiterin, weil Maud war natürlich schön Holländer, neu, alles. Ja, das war schön und dann habe ich auch gesagt: Ja, wenn wirklich etwas ist oder so, die hat Problem mit die Sprache oder so muss sie das auch ehrlich sage oder wenn sie durch andere Kinder geschubt oder wie heißt das...

I: Gehänselt oder gemobbt?

YT: Ja, so etwas. Ich sage: So etwas muss ich nicht habe. Wenn ich das merke und sie machen nichts daran, ich sage: Ja, dann bin ich hier weg. Ich sage mal, man hat natürlich sowieso das Gefühl, man ist Ausländer. Und wenn man dann da kommt und das passiert, ja aber die habe wirklich gesagt, jedes Kind macht etwas, was nicht richtig ist und ich trete auf, wenn das nicht sein sollte oder wir besprechen das.

I: Also hat sie bis jetzt die Erfahrung von Mobbing oder so noch nicht gemacht?!

YT: Nee, nee, nee.

I: Oder das andere Kinder gesagt haben: Nee, hau mal ab du kannst gar kein Deutsch sprechen oder so?

YT: Nein, noch nicht.

I: Also, wenn es jetzt mal der Fall sein sollte, in wie fern würde das Maud, würde das Maud schon mitkriegen?

YT: Ja, ich denke dann wird sie ruhig. Ja, und dann bleibt sie ein bisschen weg, wie heißt das, am Hintergrund.

I: Also, macht sie das dann schon traurig, oder sieht sie dann drüber weg?

YT: Denke ich wohl. Ich denke, dass sie sich wegzieht. Ja, denke ich wohl.

I: Aber würde sie dann auch drüber reden? Würde sie Ihnen das erzählen?

YT: Jetzt noch nicht. Ja, sie sagt manchmal: Oh, einer hat mir geschubt. Ja, ist das wahr ist das nicht wahr. Die Frage ist meist, ich meine das sind so viele Kinder, die machen das schon...

I: Richtig, das machen halt einfach Kinder.

YT: Richtig, darum. Nee aber bis jetzt sagt sie es uns... es ist auch schwierig, weil ein dreijähriges Kind. Was muss man glaube. Ja, ich meine eine Mutter glaubt alles aber sie kann auch davon profitieren.

I: Richtig, jeder nimmt das auch anders wahr.

Super, dann war's das auch schon, es sei denn Sie haben/möchten noch irgendwas erzählen.

Reisen Sie eigentlich noch oft nach Holland?

YT: Ja, einmal sowieso, einmal in sechs Wochen, ein langes Wochenende. Von Freitag bis Montag und wenn ein große Party ist oder ja eine Beerdigung, weiß ich was, dann gehe wir, wenn's geht.

I: Ja, die ganze Familie lebt ja da drüben noch.

YT: Ja, wenn's geht und mein Mann kann mit. Ich fahre auch manchmal alleine mit die Kinder. Das geht auch.

I: Also, ist dann auch komplett holländisch, genau.

YT: Ja, und Maud kommt, weil Maud auch etwas deutsch sagt aber das passiert auch oder dass Freunde sagen: Maud kannst du etwas in Deutsch reden aber nö...

I: Aber macht sie das dann auch, wenn sie so direkt aufgefordert wird?

YT: Wenn die das in Deutsch fragen, wohl aber wenn die das in Holländisch fragen...

I: Wenn sie mal sagen, ja sag mal das und das auf Deutsch?

YT: Nein, nein. Dann nicht oder es muss ein bestimmtes Wort sein, dass sie nicht in Holländisch kennt, dann geht das aber am meisten nicht. Am meisten nicht, nur nur wenn wir das sage, wenn ich etwas sage. Nee

I: Ok, super Dankeschön!

Anhang 7: Transkript KiTa-Interview Anne

Am 24.07.2012, um 13.00 Uhr

I: Sie sind ja eine trilinguale KiTa. Über das Konzept möchte ich gar nicht mehr so viel fragen. Ich hab mich da gestern schon ein bisschen belesen. Mich würde nur interessieren, ob der Beitrag hier in der KiTa höher ist?

A: Nee, nee. Ist er nicht, nein.

I: Wie ist der soziale Stand der meisten Familien hier in der KiTa?

A: Also, wir haben sehr viele Akademikerfamilien und halt, dadurch dass wir dieses Konzept haben. Eltern, die viel Wert auf frühkindliche Bildung legen und das sind meistens Eltern, die selber Akademiker sind. Und also, arbeitslose Eltern haben wir hier überhaupt keine. Also, es ist doch oberer Mittelstand würd ich's mal sagen.

I: Wie ist der Anteil der Kinder aus einsprachigem- und aus mehrsprachigem Haushalt?

A: Also, ich würde sagen, wir haben doch 90 Prozent einsprachige Haushalte, also deutsche und dann n paar aus der arabischen Sprache, die dann zu Hause ihre Muttersprache sprechen, also Arabisch. Und dann haben wir noch n paar, die zu Hause auch Englisch sprechen. Und dann haben wa so Mischformen, wo zwar die Eltern beide deutsch sind aber zu Hause mit den Kindern die Fremdsprache, zwar nicht hundert Prozent der Zeit, sprechen aber ab und zu.

I: Die Fremdsprache, die dann hier in der KiTa gesprochen wird. Also, entweder Englisch oder Französisch?

A: Ja, genau.

I: Wie ist es dann, wenn die Kinder aus diesem mehrsprachige Haushalt kommen? Wie wenden dann die Kinder, z.B. aus dem arabischen Raum die Sprache hier an? Gar nicht oder...?

A: Das Arabische überhaupt nicht, weil das von uns keiner spricht und dann...

I: Also, wird wirklich dann wirklich nur Deutsch und Englisch bzw. Französisch gesprochen?

A: Das is auch nen Geschwisterpaar. Die kommen aus Ägypten und die sprechen untereinander dann schon aber jetzt mit den andern oder mit uns überhaupt nicht.

I: Wer spricht welche Sprache mit den Kindern?

A: Also, bei uns ist das auch Muttersprachler bzw. deutschsprechende Erzieher. Also, die Erzieher übernehmen jeweils die Rolle der Sprache dann sozusagen. Also, die Muttersprache oder die Fremdsprache und die deutschen Erzieher, dann Deutsch mit den Kindern. Ja also,

wir haben mehr deutschsprachige Erzieher, weil in der Krippe unser Konzept noch nicht anfängt. Die Krippenkinder sind rein deutsch.

I: Gut, dann hab ich jetzt gelesen im Internet, dass es also pro Sprache ne große Gruppe gibt und ne kleine Gruppe. Ist das richtig?

A: Genau.

I: Und wie ist dann da die Verteilung der Erzieher? Gibt es immer ein...

A: Ein Muttersprachler und eine Deutsche pro Gruppe.

I: Immer, jeden Tag?

A: Ja, also außer einer hat jetzt Urlaub aber sonst.

I: Richtig, aber sonst an jedem Tag. Und die begleiten auch ganz normal den Tagesablauf.

A: Genau, ja.

I: Welche Sprache sprechen die Kinder hier in der Institution untereinander? Also, jeweils in der Englischgruppe oder in der Französischgruppe?

A: Also, sie sprechen hauptsächlich Deutsch. Wobei manchmal so witzige Mischsätze bei rauskommen und vor allen Dingen Sachen, die man halt grade intensiv behandelt, auch in der Fremdsprache, dann kommen dann so die einzelnen Wörter mit rein oder so. So Misch, *MischMaschSätze*. Aber hauptsächlich Deutsch.

I: Und wie werden die Erzieherinnen, die Muttersprachler angesprochen?

A: Auch deutsch, genau.

I: Also, können die Erzieherinnen auch Deutsch gut und die Muttersprache natürlich.

A: Ja.

I: Warum wird hier der Schwerpunkt auf die mehrsprachige Erziehung bei den Kindern gelegt?

A: Also, hier war die erste trilinguale KiTa, also Sachsen-Anhalt auf alle Fälle aber ich glaub sogar deutschlandweit die erste trilinguale KiTa. Und das war am Anfang mehr oder weniger so'n Experiment, mal zu gucken, ob das funktioniert und jetzt hat sich das so seit zehn Jahren so bewährt und jetzt bleiben wa dabei.

I: Und welchen Wert hat Mehrsprachigkeit für Sie persönlich als Erzieherin?

A: Also, ich find dis dadurch, dass wir das mit der Immersionsmethode machen und die Kinder das nicht so als Unterrichtseinheit aufdrücken. Das hab ich vorher nämlich auch erlebt, da macht's den Kindern auch nicht so'n Spaß. Aber hier merken die gar nicht, dass sie die Fremdsprache lernen und im Endeffekt passiert das nebenher und dann find ich's doch recht positiv, weil die nicht den Zwang haben, sie müssen das jetzt können und es gibt auch keine

Prüfungen, wenn sie jetzt hier fertig sind. Sie müssen jetzt so und so viel in der Fremdsprache können, sondern es wird halt jeder wie weit er dann ist und das wird dabei belassen. Da wird keiner gezwungen. Das ist hier alles offen. Auf ganz lockerer Basis.

I: Weil, hier gehört ja auch diese mehrsprachige oder die trilinguale Grundschule dazu. Kommen alle Kinder, die hier in der Kita sind auch automatisch auf die Grundschule?

A: Nee, also sie werden, wenn sie dahin möchten, priorisiert behandelt. Also, die hätten auf alle Fälle nen Platz, wenn sie das wollen. Wenn die Eltern das nicht wollen aus irgend nem anderen Grund, Wohnortnähe oder manche möchten ja auch gern ne religiösere Einrichtung. Also, dann gehen die auch in andere Schulen.

I: Muss dafür noch mal ein extra Test gemacht werden, um auf diese Grundschule zu kommen oder...?

A: Nee, nur der ganz normale Einschulungstest, der halt an jeder Schule ist. Nee, an der Schule ist...

I: Denken Sie einmal über Nachteile der Mehrsprachigkeit nach. Also, in wie fern gibt es Nachteile, wenn eben die Kinder mehrsprachig aufwachsen oder in wie fern haben die Kinder auch Nachteile dadurch, durch dieses mehrsprachige Handeln?

A: Ja, also es ist jetzt. Gut, da fällt mir jetzt so'n ein Kind, das schon aus zweisprachigem Haushalt kommt. Da ist natürlich die Sprachentwicklung verzögert bei beiden Sprachen. Die fangen später an zu sprechen und haben auch noch n schlechteren Wortschatz. Als das Kollegen, aber dafür haben die zwei Sprachen und vielleicht sind in beiden Sprachen 75 Prozent des Wortschatzes und dann kann man wieder aufaddieren. Aber mit der Grundentwicklung, die fangen erst n bisschen später an zu sprechen, wenn sie aus mehrsprachigen Haushalten kommen. Ja, ist halt die Frage, ob man das als Nachteil sieht.

I: Ja, das hätte ich jetzt auch gefragt, warum sie das als Nachteil sehen würden. Weil in wie fern ist das Kind denn dadurch eingeschränkt, auch in Verbindung mit der Gesellschaft nicht nur hier in den, in der Institution, sondern auch einfach draußen?

A: Ja, teilweise ist es dann schon so. Gut, wenn das Kind ist dann zweieinhalb sind, immer noch sehr wenig spricht, dass dann auch die anderen Leute denken: Was stimmt mit den Kind nicht? So, obwohl das eigentlich normal ist, wenn man zwei Sprachen lernen muss, da dauert's n bisschen länger als, wenn ich nur eine Sprache lernen muss.

I: Also, ist es nicht automatisch ein Nachteil durch die Mehrsprachigkeit, sondern mehr so das von der Gesellschaft so gesehen wird, dass das ein Nachteil ist?

A: Ja, doch, könnt man so.

I: Ja, Sie hatten das vorhin schon kurz angedeutet. Also das Kind mischt Sprachen. Also, wenn Sie da noch ein bisschen mehr drauf eingehen könnten.

A: Also, da kommen teilweise ganz kuriose Sachen raus. An Ostern ein Osterhäschen gemacht und dann kam Mama und holt das Kind ab und sagt: Oh, das sind ja schöne Osterhasen. Mama, das ist kein Osterhase, das n *Easterbunny*. Oder, wenn dann die Eltern zu Hause auch wirklich auch verbessert werden, das ist dann schon sehr schön. Die fangen richtig an: Nein, das ist nicht blau, das ist *blue*. So, dann ist aber auch schon mit Nachdruck und teilweise auch schon mit großem, mit großem Selbstbewusstsein. Dass die Kinder die Sprache anwenden und ja, das ist manchmal schon sehr lustig. Meine Kollegin, also ich bin bei uns die englische Muttersprachlerin, konnte am Anfang als ich hier angefangen hab, hat meine Kollegin nichts verstanden. und dann haben die Kinder für sie mit übersetzt. Also, das ist also, dass die Kinder das so schnell drin haben. Der Wortschatz ist halt weniger aktiv, sondern passiv aber vom Verstehen her. Wir sind ne altersgemischte Gruppe. Das heißt, die kommen zu uns so mit zweieinhalb oder grade drei geworden. Und gucken sich dann aber innerhalb von zwei/drei Wochen alles von den Großen ab und verstehen dann so gut wie alles.

I: Und würden Sie das Mischen der Sprachen, dann auch als Nachteil ansehen oder eher nicht?

A: Nee, also es kommen auch ganz kuriose grammatikalische Formen dann vor. Also, englische Verben werden einfach zu deutschen gemacht, indem man nen – *en* - hinten anhängt.

I: Und wie ist es an sich mit der Grammatik oder auch mit dem Satzbau? Ist der mehr von dem Englischen beeinflusst oder ist es umgekehrt, dass der, dass die deutsche...

A: Der Englische ist eher vom Deutschen beeinflusst, ja. Doch, weil die meisten ja Deutsch als Hauptsprache haben und zu Hause ja auch hauptsächlich mit dem Deutschen im Kontakt sind.

I: Wollen die Kinder, egal wie alt, auch schon von sich aus unbekannte Worte wissen.

A: Ja

I: Fragen sie gezielt?

A: Ja, fragen oft nach. Manchmal ist es wie so ne richtige Vokabelstunde. Da wird dann gefragt: Was heißt das, was heißt das, was heißt das? Und muss man ihnen denn sagen und dann das nächste Mal wieder. Es gibt auch lustige Sachen: Was heißt Popcorn auf Englisch, z.B. Aber was wir hier so als erfahren, dass die Kinder sich teilweise mit dem Englischen doch leichter tun als mit dem Französischen, weil man mit dem Englischen auch viel mehr im Alltag Kontakt hat. Was weiß ich, im Radio, im Fernseher. Und jetzt aus meiner Gruppe kann

ich sagen, dass meine Kinder die Chartlieder rauf und runter singen können. Also, die hören wirklich die einzelnen Worte aus den Liedern schon raus. Wo sich oft auch Erwachsene schwer tun bei englischen Popsongs einzelne Wörter wirklich so differenziert rauszuhören aber die singen das rauf und runter.

I: Und können die Kinder hier bewusst sagen, dass sie eben eine zweite Sprache hier erwerben oder sprechen in der KiTa?

A: Also, so richtig bewusst ist ihnen das nicht. Das merken wir immer wieder, wenn wir irgendwo sind, bei nem Ausflug und die Leute wissen wollen aus welchem Kindergarten die kommen. Für die Kinder ist immer so'n bisschen verwirrt, was diese Frage überhaupt soll. Wenn man dann immer sagt: Ja, Trilinguale aus der Englischgruppe. Achso, dann können alle Englisch. Und da ist man immer so'n bisschen. Für die ist das ganz natürlich. Die merken das das, das wird dann erst so im, wenn im Schulalter sind, da fällt dann der Groschen.

I: Fällt dann der Groschen, dass sie dann auch richtig schon die Sprachen beim Namen benennen können. Also, richtig sagen Deutsch und Englisch. Das machen sie vorher nicht?

A: Nee. Eigentlich nicht so auffällig.

I: Aber wie bezeichnen Sie dann die Sprache hier? Weil Englisch in der KiTa, ist dann, weil wenn zu Hause z.B. Englisch oder Deutsch gesprochen wird, werden würde, könnte man ja sagen, das ist Mamasprache und das ist Papasprache. Was sagen Sie hier, KiTaSprache?

A: Nicht, überhaupt nicht. Also, wird überhaupt nicht benannt. So weit ich das bis jetzt mitbekomme.

I: Welchen Eindruck haben Sie, gehört also Englisch zu den anerkannten Sprachen in Deutschland?

A: Ja!

I: Warum haben Sie den Eindruck?

A: Also erstens mal, man muss sich nur einmal im Fernsehprogramm die Werbung angucken. Dann sieht man, jedes zweite Wort ist Englisch. Was ich persönlich aber eher negativ bewerte, weil wir, also was meines Erachtens auch im Deutschen genug Wörter gibt, um Sachen auszudrücken, da muss ich nicht immer die Fremdsprache heranziehen, weil es auch die Verständlichkeit vieler Sachen erschwert. Aber es wird einfach erwartet, dass man das kann und dass man das versteht und wenn man da nachfragt, wird man als etwas beschränkt bezeichnet. Also, so ist mein Gefühl.

I: Gefällt es denn den Kindern auch, dass sie hier diese zwei Sprachen sprechen können oder generell eben die zwei Sprachen...?

A: Ja, also die sind schon sehr stolz. Wenn man irgendwo ist, also extern und sie wissen dann irgendwas, dann sind sie schon sehr stolz darauf. Also, da sieht man so richtig wie die, da schwillt die Brust, die wachsen 50 cm. Ich kann was, was andere noch nicht können.

I: Wenn Sie, Sie hatten ja gerade gesagt, Sie sind auch extern unterwegs, also auf Ausflügen oder so, wie dann ist sicherlich, dann sind Sie dabei als Muttersprachlerin und ne deutsche Erzieherin bestimmt. Da kommt es natürlich vor, Sie reden bestimmt nur Englisch mit den Kindern, oder?

A: Außer in Gefahrensituationen.

I: Ja, gut ok. Und wie reagiert dann die Umgebung darauf, wenn sie eben mitkriegen: Ooh, da wird mit den Kindern Deutsch und Englisch gesprochen?

A: Also, da haben wir bis jetzt nur positive Rückmeldungen bekommen. In der Straßenbahn grade fangen dann doch viele ein Gespräch an und fragen dann: Wo wir herkommen und was das für'n Kindergarten ist und ob wir immer Englisch mit den Kindern sprechen? Haben wir bis jetzt nur positive Rückmeldungen bekommen.

I: Also, dass es praktisch schön finden, dass sie zwei Sprachen können?

A: Die sagen dann auch: Ja, das ist ja schon wichtig, das im Kindesalter zu erlernen.

I: Und die Reaktionen des Umfelds, also sehen Sie das auch damit im Zusammenhang, dass es z.B. jetzt wirklich Englisch oder Französisch ist und nicht z.B. Türkisch?

A: Also, ich denke mal. Gut, wenn man Türkisch mit den Kindern sprechen würde, bin ich mir auch nicht so sicher, ob die Leute dann genau differenzieren können: Ok, was ist das jetzt für ne Sprache? Ich denk der Klang vom Englischen und Französischen ist dann doch im Ohr, dass man sagen kann: Ok, da wissen jetzt auch Außenstehende, dass ist jetzt Englisch oder Französisch. Wenn man jetzt ne arabische oder türkische Sprache sprechen würde, denk ich dass das nicht. Also, ich glaub da wäre die Reaktion doch nen bisschen negativ, weil das einfach nicht so so bekannt ist und denk ich auch als Fremdsprache nicht so anerkannt ist.

I: Ja man verbindet ja auch viel mit dem Englischen und mit dem Französischen, klar. Ja, zu den Überforderungen. Also sehen Sie eventuell Überforderungen, die die Kinder haben könnten durch die Mehrsprachigkeit?

A: Nee, also hier im Kindergarten durch die mehrsprachige Erziehung, denke ich nicht. Weil wir, wie ich vorhin gesagt habe, wir machen das nicht als Unterrichtseinheit, dass wir uns jetzt hinsetzen und sagen: Ok, jetzt machen wir eine Stunde Englisch und dass so und so viel müssen die Kinder jetzt dann am Ende des Tages können oder am Ende des, ihrer KiTaZeit.

Das läuft ja eigentlich nebenher. Da ist kein Zwang dahinter. Und wenn ein Kind mich nicht versteht, dann sag ich's dann natürlich auch auf Deutsch. Das...

I: Also, Sie switchen dann schon die Sprachen? Also, wenn Sie halt wirklich sehen, dass ein Kind gar nicht weiter kommt, dass Sie dann einfach Deutsch reden, ja.

A: Ja, es geht natürlich auch viel über Gestik und Mimik. Dass die Kinder abgucken. Also, dass wir altersgemischt sind, funktioniert das mit dem Abgucken super gut und mittlerweile bin ich auch dazu übergegangen: Geschimpft wird auf Deutsch. Weil, dann kam immer die Masche: Ich hab ja gar nicht verstanden, was du zu mir gesagt hast. Das wird dann schon bewusst ausgenutzt. Also, die können dann schon, obwohl sie genau wissen oder ich weiß, sie haben genau verstanden, was ich gesagt habe. Der Ton macht die Musik. Und, die meisten wissen ja, dass sie was ausgefressen haben. Wenn ich jetzt schimpfe, wissen sie: Aber, ich hab ja überhaupt nicht verstanden, was du zu mir gesagt hast.

I: Aber wie reagieren sonst die Kinder darauf, wenn Sie eigentlich Englisch sprechen und dann plötzlich Deutsch. Also, sind sie dann da verwirrt oder?

A: Also, ich wurde dann auch schon gefragt, wo ich denn eigentlich herkomme. Dann habe ich behauptet, ich wär ausm Weltall und bin außerirdisch. Nee, also das ist dann schon n bisschen verwirrend. Und so: Wo kommt die denn jetzt eigentlich her?

I: Und dann argumentieren Sie dann wirklich, dass Sie aus dem...

A: Nein, nein. Manche finden auch mein deutschen Akzent so lustig, weil ich eigentlich aus Bayern komme und dann haben eben auch Erwachsene, ich komm ja aus dem osteuropäischen Raum, wegen dem *rrr* und dem *ch* aber das ist für die Kinder einfach. Das ist gegeben, hingenommen.

I: Aber haben Sie dann auch das Gefühl, dass wenn die Kinder direkt mitkriegen, dass Sie auch Deutsch gut verstehen, dass sie dann automatisch mehr Deutsch mit Ihnen sprechen oder werden Sie trotzdem so in Englisch irgendwie angesprochen?

A: Ja, das ist ich glaub nicht, dass das nen Unterschied macht. Nee, aber mit den Kollegen z.B. spreche ich ja auch Deutsch. Und die Kinder wissen das alle, dass ich das kann aber das macht glaube ich keinen großen Unterschied.

I: Also, gab's wirklich noch gar keine, Situation wo Sie dachten, dass ein Kind, auch speziell nur ein Kind, irgendwie da ne Überforderung ausgesetzt ist.

A: Nee, überfordert nicht. Nee, fällt mir jetzt nix ein.

I: Dann zum vorletzten Punkt, zur Konkurrenzfähigkeit. Also, in wie weit ist es für Sie wichtig aber auch für die Kinder selbst eben in nem Wettbewerb mit anderen Kindern zu sein. Also, sich zu messen mit anderen Kindern. Spielt es ne Rolle?

A: Nicht auf die Sprachen bezogen, sondern...

I: Schon durch die Mehrsprachigkeit.

A: Gut, dann sind sie hier natürlich, dadurch dass sie alle hier mehrsprachig aufwachsen n bisschen schlecht. Gut aber man merkt's natürlich, wenn man irgendwo anders ist. Man sieht schon, ok die sind schon stolz darauf, dass sie das können aber da wird jetzt keiner gehänselt deswegen oder so, sondern das ist einfach für die Kinder, die hier sind, ne gegebene Situation. Die sind einfach hier im Kindergarten. Für sie ist das der ganz normale Kindergarten und das ist jetzt nicht Konkurrenz...

I: Also, messen sich nicht jetzt bewusst mit andern Kindern, sagen: Ooh ja, du wusstest das jetzt grad nicht auf Englisch, ich schon.

A: Nee.

I: Und für Sie selbst? Wie sehen Sie die Konkurrenzfähigkeit durch die Mehrsprachigkeit? Spielt das für Sie ne Rolle? Ist das wichtig als Erzieherin?

A: Also, für mich ist die Mehrsprachigkeit in dem Bereich Konkurrenzfähigkeit nur n minimaler Anteil. Mir ist das wichtiger, dass die Kinder hier sozialkompetent raus gehen, weil alle Fähigkeiten, andere Fähigkeiten, schulische Fähigkeiten kann man immer noch n bisschen später lernen. Mir ist es wichtiger, dass sie hier mit sozialen Kompetenzen raus gehen. Die Mehrsprachigkeit ist einfach nur son Bonus darauf. Aber im Zweifel lieber die sozialen Kompetenzen bisschen mehr und die mehrsprachigen Kompetenzen n bisschen abschalten.

I: Und zur sozialen Ungerechtigkeit. Also, in wie weit denken Sie, dass das Kind eben soziale Ungerechtigkeiten empfinden würde, eben durch die Mehrsprachigkeit. Sagen wir mal, dass sie eben durch die Mehrsprachigkeit ausgeschlossen sind von bestimmten Bildungsangeboten, einfach weil sie daran nicht teilnehmen können, weil sie z.B. nicht verstehen würden. Gut, die Kinder sind ja jetzt hier sehr kompetent in Deutsch und in Englisch. Von daher würde das nicht so zutreffen aber würden die Kinder das schon direkt empfinden, also wahrnehmen und auch in Worte fassen können?

A: Ich denke, das ist denen in dem Alter noch nicht so bewusst, dass das mit der Sprache zusammenhängt. Dadurch, dass unsere Eltern auch relativ, eigentlich alle, sehr gebildet sind, legen sie natürlich auch Wert drauf die deutsche Sprache bei den Kindern zu fördern. Da haben wir aber eigentlich nur zwei Familien, bei denen das nicht so ist. Und sie sind beide aus dem arabischen Raum und da haben die Kinder schon manchmal, ja das es grad so bei Festen im Kindergarten gewesen, z.B. Wir hatten letzte Woche Sommerfest und da war's dann so, da hatte die Mama einfach nicht verstanden worum's da geht und wann's losgeht und die waren

dann nicht da. Und waren am nächsten Tag natürlich traurig, dass sie nicht da sein konnten. Am Tag davor, obwohl wir immer Zettel aushängen und die versteht mich natürlich nicht, egal in welcher Sprache ich mit ihr spreche. Mein Ägyptisch hält sich in Grenzen aber...

I: Waren dann schon traurig, dass sie es verpasst haben?

A: Ja, bei denen ist das öfter so, dass einfach dadurch, dass die Eltern das so schlecht verstehen, sondern weniger dann auf die Kinder. Die Kinder in dem Alter denke ich, nehmen das noch nicht so bewusst wahr.

I: Und die Kinder sprechen dann zu Hause wirklich nur arabisch und hier lernen sie dann praktisch Deutsch. Sind das erste Mal auf Deutsch auch gestoßen und das erste Mal auf Englisch?

A: Ja!

I: Und klappt das?

A: Ja, langsam aber sicher. Also, das sind zwei Schwestern. Die Größere, die ist schon richtig fit und die Kleinere, die ist vier geworden und fängt jetzt aber grade erst an zu sprechen auf Deutsch. Also mit vier fängt die jetzt sozusagen ihre Zweitsprache an.

I: Aber haben sie dann das Gefühl, dass auch gerne herkommen oder sind...?

A: Ja, doch doch.

I: Die haben auch ganz normal Kontakt auch zu den anderen Kindern?

A: Ja, also die hängen dann natürlich auch sehr beide aneinander aber haben auch Freunde.

I: Also, die tun sich nicht unbedingt schwer dann Deutsch und Englisch zu sprechen. Was sprechen die beiden mehr, mehr Deutsch oder mehr Englisch?

A: Also, die Kleine spricht so gut wie gar nicht und die Große mehr Deutsch. Also, weil wir bei den beiden auch grad viel Wert drauf legen, dass sie dann das Deutsche erstmal, wenn die auf ne Schule gehen sollen, dass das Deutsche erstmal.

Wie alt ist die Große, wenn die Kleine vier ist?

Fünfeinhalb.

Also, jetzt noch kurz zu Ihnen. Ich hab das am Anfang total vergessen. Also, Sie sind Muttersprachlerin, weil Sie haben gesagt, Sie kommen eigentlich aus Bayern.

Ja, ich war in Irland als AuPair und hab eigentlich schon immer mit Englisch zu tun gehabt und dann haben die hier nen Muttersprachler gesucht und dann dachte ich: Naja, bewerben kann man sich ja mal, kann ja nicht schaden und dann haben sie mich genommen.