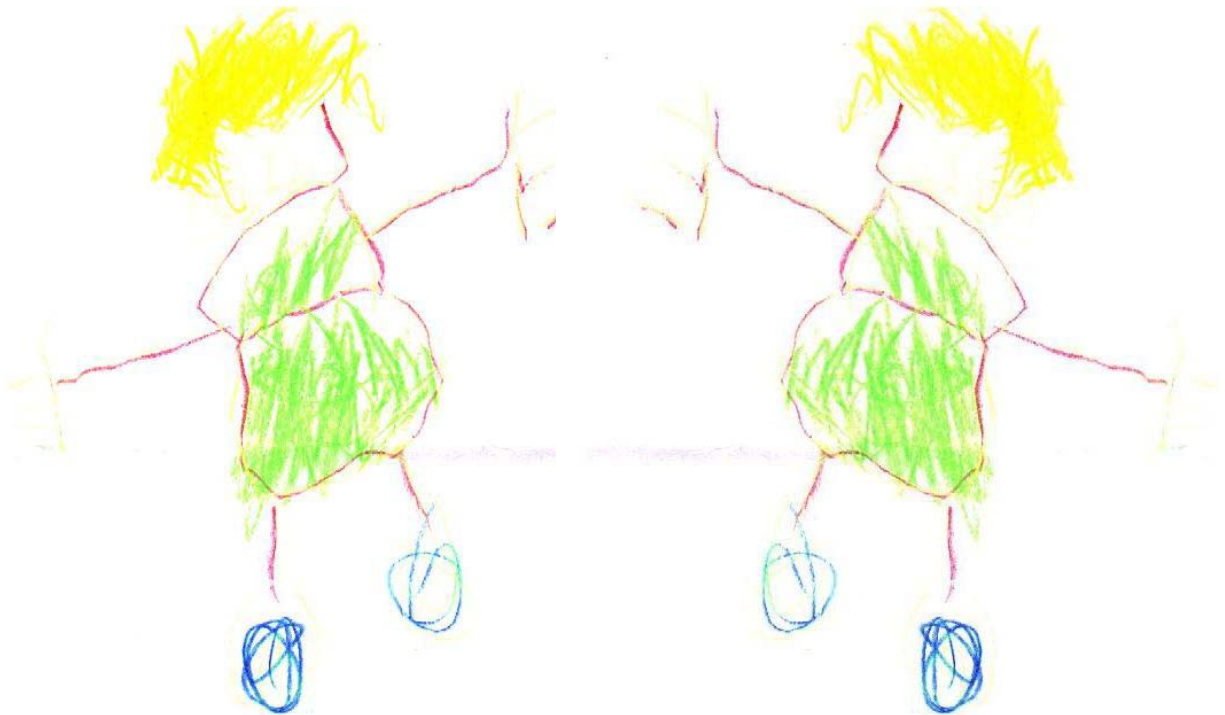


Veronika Wenzel

Der zweisprachige Kindergarten in der Euregio



Vorwort

Diese Broschüre zeigt auf, welche konkreten Möglichkeiten es im Grenzraum für zweisprachige Kindertagesstätten gibt. Er bezieht sich auf das deutsch-niederländische Euregio-Gebiet und enthält ein Konzept für den städtischen Kindergarten *Pusteblume* in Gronau.

Das Konzeptpapier gliedert sich in zwei Teile. Im allgemeinen Teil (A) ist die Motivation für zweisprachige Erziehung in der deutsch-niederländischen Grenzregion auf der Grundlage der Forschung, der Gesetzgebung und der Erfahrungen mit Programmen anderer Grenzräume formuliert. Mit diesem Teil werden Trägern oder Leitungen anderer Kindergärten Entscheidungshilfen geboten, wenn sie ein Zweisprachigkeitskonzept erarbeiten möchten.

Der Konzeptionsteil (B) bezieht sich auf den städtischen Kindergarten *Pusteblume* in Gronau. Anhand der dort vorgefundenen räumlichen, institutionellen und personellen Bedingungen wurde in enger Zusammenarbeit mit den dort tätigen Erzieherinnen und dem Jugendamt Gronau ein Konzept erarbeitet, nach dem Zweisprachigkeit realisiert werden soll. Das Konzept berücksichtigt die im Teil A aufgeführten Überlegungen und die pädagogischen Zielsetzungen der Einrichtung.

Gronau/Münster, im März 2004

Dr. Veronika Wenzel
Westfälische Wilhelms-Universität
Münster

A Allgemeiner Teil

1. Kinder und Bildung

- 1.1 Was ist Bildung für Kinder?
- 1.2 Bildungsbereiche

2. Sprachliche Entwicklung und der zweisprachige Kindergarten

- 2.1 Bildungsbereiche und Mehrsprachigkeit
- 2.2 Wer oder was ist zweisprachig?
- 2.3 Zweisprachige Kindergärten

3. Sprachenlernen - so früh?

- 3.1 Vom Mythos des schnellen Lernens
- 3.2 Das Argument des Alters
- 3.3 Das interkulturelle Argument
- 3.4 Das Förder-Argument
- 3.5 Wie lernen Kinder eine Sprache?

4. Was ist am Grenzraum besonders?

- 4.1 Nähe des 'Fremden'
- 4.2 Fremde Nähe?
- 4.3 Europa von Morgen
- 4.4 Vergleich mit anderen Grenzräumen

5. Was muss man bedenken?

6. Ziele und Ansätze

- 6.1 Ziele
- 6.2 Ansätze
- 6.3 Immersion
- 6.4 Angebotsansatz
- 6.5 Was kann man erreichen?
- 6.6 Warum ist Immersion effektiver?
- 6.7 Wovon muss man abraten?

7. Und danach?

8. Zum Weiterlesen

B Konzept

1. Der Kindergarten ‚Pusteblume‘ Gronau

- 1.1 Die Einrichtung
- 1.2 Das Personal
- 1.3 Pädagogisches Konzept
- 1.4 Weiterentwicklung des Konzepts
- 1.5 Räumliche Bedingungen
- 1.6 Außengelände
- 1.7 Umgebung
- 1.8 Öffnungszeiten
- 1.9 Kinder

2. Welches Zweisprachigkeitskonzept passt?

- 2.1 Der Lebensraum der Kinder
- 2.2 Sprache(n) erfahren im ‚Sprachbad‘
- 2.3 Musisch-ganzheitliche Bildung: Rhythmik, Bewegung und Sprache
- 2.4 Forschend-entdeckendes Lernen: natürliche und kulturelle Umwelt
- 2.5 Methoden
- 2.6 Umgang mit bilingualen Gruppen
- 2.7 Kontakte, Begegnungen und Partnerschaften

3. Das Profil der Sprachkraft

4. Ziele des Zweisprachigkeitskonzeptes

5. Bedingungen für die Umsetzung

- 5.1 Personal und Schulung
- 5.2 Bauliche Maßnahmen
- 5.3 Benötigte Materialien
- 5.4 Mobilität
- 5.5 Curriculum und Dokumentation

6. Wirkung

7. Im Verbund mit der Grundschule

8. Zum Weiterlesen

A: Allgemeiner Teil

1. Kinder und Bildung

1.1 Was ist Bildung für Kinder?

Kindergärten gelten als Elementarbereich des Bildungssystems. 'Bildung' ist ein Grundbegriff der Pädagogik, der die aktive, wenn auch durch erzieherischen Einfluss vermittelte Auseinandersetzung mit den kulturellen Werten und deren Aneignung meint. In diesem *Prozess* entwickelt sich der Mensch zur Persönlichkeit; Bildung ist zugleich der Weg und das Ziel im Sinne eines bestehenden Bildungsideals, wie etwa Mündigkeit oder Emanzipation. Alle Menschen sind bildungsfähig im doppelten Sinn: sie lassen sich bilden und sie bilden sich selbst. So ergibt sich ein Spannungsfeld für die Pädagogik: nämlich über gezielte Einflüsse die Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit zu fördern. Es geht um ein Bildungsverständnis, das eine planvolle Begegnung und Auseinandersetzung mit allem, was Menschen eine angemessene Lebensführung ermöglicht, meint. Das Kind soll dazu befähigt werden, sich die soziale, politische, kulturelle Welt ebenso wie die Welt des Wissens zu erschließen, sich aktiv damit auseinandersetzen zu können und sein Leben zunehmend selbstständig und in sozialer Verantwortung führen zu können. Bildung wird heute als prinzipiell unabschließbarer Prozess verstanden; es gibt weder eine unterste Grenze noch ein Ende der Bildung. Wir sprechen von lebenslangem Lernen.

Im *Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder*, kurz GTK (Zweites Gesetz zur Ausführung des Gesetzes zur Neuordnung des Kinder- und Jugendhilferechtes) ist in § 2 der Auftrag des Kindergartens festgelegt. Das Gesetz sieht ihn als einen "eigenständigen Erziehungs- und Bildungsauftrag als Elementarbereich des Bildungssystems".

1.2 Bildungsbereiche

In den *Bildungsvereinbarungen*, die im letzten Jahr das Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalens mit den Kindertagesstätten getroffen hat, wird als Ziel formuliert, Kinder "in allen ihnen möglichen, insbesondere in den sensorischen, motorischen, emotionalen, ästhetischen, kognitiven, sprachlichen und mathematischen Entwicklungsbereichen zu begleiten, zu fördern und herauszufordern" (S. 6.) Einem solchen Bildungsverständnis entsprechend, kann sich auch ein zweisprachiger Kindergarten sicherlich nicht auf die sprachliche Bildung allein beschränken. Es gilt, Zweisprachigkeit in ein allgemeines Bildungskonzept zu integrieren, das ganzheitliche und regionale Bedingungen der Bildungen aufgreift um zur Identitätsbildung der Kinder beizutragen: "Die Entwicklung von Selbstbewusstsein, Eigenständigkeit und Identität ist Grundlage jeden Bildungsprozesses." (S. 6) Die Handreichungen der Bildungsvereinbarungen liefern Ausgangspunkte für ein "einrichtungsspezifisches Bildungskonzept" (S. 6), die auch Grundlage nachfolgender Konzeptionierung sind. Die dort genannten Bildungsbereiche sind

- Bewegung,
- Spielen und Gestalten, Medien,
- Sprache(n)
- Natur und kulturelle Umwelten .

2. Sprachliche Entwicklung und der zweisprachige Kindergarten

2.1 Bildungsbereiche und Mehrsprachigkeit

Die sprachliche Entwicklung umfasst nicht nur den mündlichen Ausdruck in der Muttersprache, sondern auch wichtige Vorbereitungen dessen, was man auch mit *Literacy* bezeichnet: Kinder lernen einer Geschichte zu folgen und ihren Zusammenhang zu begreifen, Wörter im Gesprächsfluss zu isolieren und zu verstehen oder Zeichen zu malen und als Symbole in der Kommunikation zu deuten. Sie erfahren, dass sich Beziehungen zwischen Menschen und zu Dingen und Handlungen sprachlich ausdrücken lassen. Die Begriffsbildung ist entscheidend für eine differenzierte Versprachlichung des Alltags.

Der frühe Kontakt mit Sprache und Kultur des Nachbarn kann vor allem zur sozialen und kulturellen Integration in die Region sowie zur sprachlich-kognitiven Entwicklung einen Beitrag leisten. Das ist erfolgreich, wenn der Umgang der Kinder mit 'den Anderen' vorurteilsfrei ist und wenn der Sprachkontakt die natürliche Neugier des Kindes auf Sprache produktiv einsetzt.

Es ist noch nicht lange her, da war Zwei- und Mehrsprachigkeit im Kindesalter für viele mit einem Makel behaftet: Man dachte, dass Zweisprachigkeit Verwirrung stifte, die Entwicklung der Intelligenz behindere, dass zweisprachige Kinder eher zu Stottern neigen als einsprachige, es wurde sogar so weit gegangen, ihre psychische Gesundheit gefährdet zu sehen. Inzwischen ist längst klar, dass der Erwerb von mehr als einer Sprache im Kindesalter nicht nur als unschädlich für die Entwicklung von Sprache und Psyche anzusehen sind, sondern den normalen Spracherwerbsfähigkeiten aller Menschen entspricht und problemlos vonstatten geht, wenn die entsprechenden Ausgangsbedingungen gegeben sind.

2.2 Wer oder was ist zweisprachig?

Zunächst erscheint die Frage einfach: Zweisprachig – oder *bilingual* - sind Menschen, die zwei Sprachen können. Unter ‚können‘ verstehen wir zumeist ‚sprechen‘. Was aber ist mit Leuten, die eine andere Sprache gut lesen und verstehen, sie aber nicht selber sprechen können? Und wie gut muss man eine Sprache beherrschen, um tatsächlich als zweisprachig zu gelten? Die perfekte Beherrschung beider Sprachen ist in der Regel eine Illusion, da oft eine Sprache die stärkere ist und die andere die schwächere. Oft kann man sich in bestimmten Zusammenhängen, etwa in der Schule oder am Arbeitsplatz, besser in der einen, im Familienkreis aber in der anderen Sprache ausdrücken. Das Verhältnis kann sich auch im Verlauf eines Lebens ändern, etwa durch Migration. Aus zunächst einsprachigen Menschen können zweisprachige werden und umgekehrt (Sprachverlust). Wie ausgewogen das Verhältnis der Sprachen im einzelnen Menschen, also in der *individuellen Zweisprachigkeit*, ist, hängt ab von der Bewertung der folgenden Faktoren:

- die Fertigkeiten im Sprechen, Schreiben, Lesen und Verstehen
- die Häufigkeit des Gebrauchs
- die Domänen (Schule, Arbeit...) in denen man kommuniziert
- die langfristige Veränderlichkeit

Genau genommen muss man also nicht von Personen reden, die zweisprachig sind oder nicht, sondern von einem momentan vorhandenen Grad an Zweisprachigkeit. Nimmt man auch die Beherrschung von Dialekten und Sprachvarianten hinzu, wird das Dilemma einer genauen Definition deutlich.

2.3 Zweisprachige Kindergärten

Die *individuelle Zweisprachigkeit* ist zu unterscheiden von einer *institutionellen Zweisprachigkeit*: Damit sind bilinguale Einrichtungen, beispielsweise für Kinder, gemeint. Das können Einrichtungen sein, in denen

- Kinder mit unterschiedlichen Muttersprachen aufgenommen sind (zweisprachige Gruppen)
- zwei Sprachen gesprochen werden,
- erst die eine und später eine andere Sprache gesprochen wird
- Sprachunterricht erteilt wird oder
- die obigen Aspekte kombiniert werden.

Als zweisprachig gelten hier im Folgenden nur diejenigen Einrichtungen, die die individuelle Zweisprachigkeit durch den Umgang mit beiden Sprachen aktiv fördern.

Im Gegensatz zu Kindern, die von Geburt an zweisprachig aufwachsen (simultane Zweisprachigkeit), bewirkt die Einrichtung eine *sukzessive Zweisprachigkeit* beim Kind: Es lernt zur Muttersprache eine weitere Sprache hinzu. Man kann dabei zwischen einem *schwächeren Typ* und einem *stärkeren Typ* unterscheiden: In Einrichtungen des schwächeren Typs hat eine Sprache eine nebengeordnete Rolle und ihre Verwendung ist begrenzt. Das Leben spielt sich sonst in der Muttersprache ab. In Einrichtungen des stärkeren Typs ist (ein zuvor festgelegter Grad an) Zweisprachigkeit das Ziel. Sie ist oft der Beginn einer zweisprachigen Schullaufbahn. (Baker/Prys Jones 1998: 489-491)

3. Sprachenlernen - so früh?

3.1 Vom Mythos des schnellen Lernens

Dass Kinder Sprachen leichter und schneller erlernen als Erwachsene, ist ein unausrottbarer Mythos. Beim Erwerb der Muttersprache oder in der zweisprachigen Familie setzt sich jedoch ein Kind während der gesamten Wachzeit mit Sprache auseinander. Es lernt, Laute und Wörter zu unterscheiden, Aufforderungen zu verstehen, Dinge zu bezeichnen, höflich zu sprechen und vieles mehr. Das Spiel des Kindes ist ständig begleitet von sprachlichem Lernen. Auch wenn sie alleine sind, kann man beobachten, wie sie Dinge benennen und kommentieren. Die tägliche Lernzeit kommt so gesehen einem vollen Arbeitstag nahe und summiert sich über die ersten Lebensjahre zu einem enormen Pensum.

3.2 Das Argument des Alters

Andererseits zeigen Untersuchungen, dass Teilbereiche des Sprachlernens in der Kindheit erfolgreicher verlaufen als andere. Vor allem die Aussprache fremder Laute scheint angesichts eines weniger gefestigten Lautsystems unproblematischer: Wer in jungen Jahre eine Sprache erlernt, hat weniger häufig einen Akzent. Darüber hinaus scheinen Kinder die Fähigkeit bewahrt zu haben, durch Verallgemeinerungsstrategien Vermutungen über die Bedeutung des Gesagten anzustellen, ohne alles im Detail verstehen zu müssen. Sie akzeptieren neue Kategorien und Konzepte leichter als Erwachsene, die eher in analytischer und planerischer Weise Neues in vorhandene Schemata einpassen.

Der Zusammenhang zwischen Alter und Lernerfolg ist wissenschaftlich noch nicht völlig geklärt. Man geht aber seit langem von einer *kritischen Phase* aus, einem Zeitraum bis etwa

dem zehnten Lebensjahr, in der der Mensch für Sprachenlernen besonders sensibel ist. In der Hirnforschung geht man davon aus, dass wichtige Bereiche des Sprachenlernens (Muttersprache und Zweitsprache) die linke Gehirnhälfte involvieren, wo sich in jungen Jahren bestimmte Gehirnstrukturen aufbauen. Später scheint dieser Aufbau nachzulassen und es werden andere Gehirnregionen genutzt für ein bewussteres und explizites Sprachenlernen. (Fabbro 1999: 101) Auch wenn wir nicht behaupten können, dass junge Kinder alles 'leicht' und 'schnell' lernen, so sehen wir doch, dass sie die besondere Fähigkeit besitzen, eine weitere Sprache in Spiel und Alltagskommunikation zu erwerben (Huppertz 2002).

3.2 Das interkulturelle Argument

Spracherwerb ist immer auch Sozialisation. Verhaltensnormen, Gepflogenheiten und Konzepte werden durch Sprache von einer Generation zur nächsten transportiert und bilden das, was wir als 'unsere Kultur' bezeichnen. Kontakte mit einer anderen Sprache sind Kontakte mit einer anderen Kultur. Je früher, persönlicher und intensiver dieser Kontakt ist, desto selbstverständlicher ist der Umgang mit der Kultur (und mit anderen Kulturen). Da die Mobilität des Kindes noch beschränkt ist, leuchtet es ein, dass für den Vorschul- und Grundschulbereich in Grenzräumen vor allem die Sprache der unmittelbaren Nachbarn in Frage kommt.

3.3 Das Förder-Argument

Ein weiteres Argument ist entscheidend: Umgang mit Sprache(n) kann die allgemeine kognitive Entwicklung des Kindes fördern. Aktuelle Forschungsergebnisse legen nahe, dass Kinder, die im Vorschulalter mit einer anderen Sprache konfrontiert sind als ihrer Muttersprache, von selbst die Sprachen vergleichen, Regeln aufstellen und früher über Sprache kommunizieren lernen als andere Kinder. Das sind entscheidende Bestandteile der *Literacy* (siehe oben) und eine gute Vorbereitung auf das sprachliche Lernen in der Schule. (Bialystok 2001)

3.4. Wie lernen Kinder eine Sprache?

Kinder lernen anders als Erwachsene und Jugendliche. Bis zu einem Alter von ca. acht bis zehn Jahren sind die intellektuellen Kapazitäten zum Erwerb einer anderen Sprache vorrangig intuitiv. Danach werden Sprachen – in Abhängigkeit vom erreichten kognitiven Entwicklungsstand und den bereits erworbenen Vorkenntnissen – stärker analytisch-explicit gelernt.

Die Vorgehensweise des Kindes folgt im Großen und Ganzen den Prinzipien des Erstspracherwerbs: Aus dem Gehörten werden über den Prozess der Hypothesenbildung Regeln abgeleitet und ausprobiert. Es werden sprachliche Versatzstücke (chunks) und deren Funktion als Ganzes gelernt. Abstrakte, explizite Regeln sind für Kinder bis zu einem gewissen Entwicklungsstand noch nicht zugänglich und je jünger die Kinder sind, desto mehr ähneln sich Erst- und Zweitspracherwerb, ohne jedoch identisch zu sein. Die vergleichsweise spät einsetzende Sprachproduktion ist ein kreativer Prozess, der sich langsam der Zielsprache annähert. Als ideale Ausgangssituation für den Erwerb einer anderen Sprache in diesem Alter ist dementsprechend das „Sprachbad“, das Eintauchen in die Sprache in ihrer Verwendung. Im sprachlichen und nicht-sprachlichen Handeln und in der Anschaulichkeit erschließt sich die Sprache zunehmend. Es handelt sich um einen Prozess, der zwar unbewusst, jedoch nicht ungewollt abläuft. Voraussetzung zum Erwerb einer weiteren Sprache insbesondere im Vorschulalter ist die positive Haltung des Kindes und seine Offenheit gegenüber der Sprache

4. Was ist am Grenzraum besonders?

4.1 Nähe des 'Fremden'

Für Grenzräume gilt, dass eine andere Nation und damit in der Regel auch ein anderer Kulturraum in unmittelbarer Nähe sind. In heutigen europäischen Grenzregionen sind grenzüberschreitende Kontakte häufiger geworden, Tagestourismus, Einkauf, Medien und Arbeitssituationen erleichtern den Kontakt nicht nur, sie lassen ihn notwendig oder gar selbstverständlich werden. Die Nähe der Zielkultur lässt sich in allen Sprachlernkontexten sinnvoll nutzen: Austausch und Kontakt von Fachpersonal, Begegnung unter Kindern, Vergleich von Lehrmaterial und Methodik in Partnereinrichtungen, Tagesausflüge in das Nachbarland. Von den interkulturellen Möglichkeiten profitieren Kinder und Fachkräfte gleichermaßen: Die Relevanz des Gelernten ist täglich erfahrbar.

4.2 Fremde Nähe?

Andererseits zeichnen sich Grenzräume auch durch besonders hartnäckige Stereotypen über den Nachbarn aus. Stereotypen dienen der Abgrenzung von allzu ähnlichen Kulturen und tragen bei zur nationalen Identitätsbildung. Nur über den sensiblen Umgang mit solchen Stereotypen gelangt man zu einer *regionalen Identität*.

Im frühen Sprach- und Kulturkontakt liegt die Hoffnung, durch ein selbstverständliches Miteinander einer ganzen Generation Stereotypen gar nicht erst entstehen zu lassen und darüber hinaus sprachliche Grundlagen für die Verständigung zu legen. Es ist daher von *frühem Sprachenlernen* die Rede und nicht von *frühem Fremdsprachenlernen*. Der Begriff Fremdsprache entstand in der Tradition der Herausbildung und Festigung der europäischen Nationalstaaten. Er schafft Distanz und verweist auf überwundene Stadien nicht nur der politischen Entwicklung, sondern auch der Möglichkeiten der direkten und indirekten Kommunikation mit Sprechern dieser Sprachen. (Sarter 2001)

Für den deutsch-niederländischen Raum bedeutet dies, die im allgemeinbildenden und beruflichen Sektor aktuell zu beobachtende positive Hinwendung zum westlichen Nachbarn auf ein tragfähiges Fundament zu stellen und ein 'Miteinander von Kindesbeinen an' erfahrbar zu machen.

4.3 Europa von Morgen

Die zunehmende Forderung nach mehr und früherem Sprachenlernen bindet sich ein in die politische Entwicklung der zunehmenden Einigung Europas und der Globalisierung der Welt, die die Kenntnis anderer Sprachen braucht.

In der von der Europäischen Kommission (Generaldirektion Bildung und Kultur) beauftragten Vergleichsstudie heißt es dazu:

„Die Europäische Kommission ist sich der tragenden Rolle sprachlicher und interkultureller Kompetenzen für die wirtschaftliche, politische und kulturelle Entwicklung einer erweiterten Union voll bewusst. Sie fordert daher alle Mitgliedstaaten auf, die Beherrschung von drei Gemeinschaftssprachen, *die Einführung des Fremdsprachenunterrichts in der Vorschulerziehung* und die Verwendung von Fremdsprachen als Unterrichtssprache zu fördern.“ (Euridice 2001, 27)

Nordrhein-Westfalen und die Niederlande sind starke Handelspartner. Die historischen Bande und aktuellen kulturellen und politischen Beziehungen sind intensiv. Dennoch darf die Bildung der Kinder nicht ausschließlich funktional auf den Nutzen in einem

westeuropäischen Wirtschaftsraum und Arbeitsmarkt ausgerichtet sein. Im ganzheitlichen Bildungsbegriff ist die sprachliche Bildung in der gesamten, sozial und regional geprägten Identitätsbildung des Kindes eingebettet. Nicht nur der Erwerb der Muttersprache, sondern auch der einer zweiten Sprache im Kindesalter geschieht – sind entsprechend positive Ausgangsbedingungen gegeben – spontan und in der Interaktion mit dem unmittelbaren Umfeld des Kindes. (Ulich e.a. 2001) Eine Grenzregion die das fördert, fördert das grenzüberschreitende Zusammenwachsen der nachfolgenden Generation.

4.3 Vergleich mit anderen Grenzräumen

In allen deutschen Regionen, die an anderssprachige Gebiete angrenzen, gibt es auch zweisprachige Bildungsprogramme in Kindergärten. Mancherorts sind es die Einrichtungen selbst, ihre Träger, die Elternschaft oder aber auch übergeordnete Stellen wie etwa die Ministerien, die die Initiative ergreifen. Dementsprechend unterschiedlich sind die flankierenden Maßnahmen, die finanziellen Mittel, aber auch die (politischen) Zielsetzungen, die hinter den Programmen stehen. Das hängt oft mit dem regionalen Status, dem gesellschaftlichen Stellenwert der Sprache in der Region zusammen.

Französisch hat als Schulfremdsprache im Saarland, in Baden-Württemberg und auch national die größte Bedeutung aller Nachbarsprachen. Die zweisprachigen Bildungsprogramme in den beiden genannten Bundesländern werden von ministerieller Seite und mit europäischen Mitteln unterstützt und wissenschaftlich begleitet. Sie können als Vorbild dienen. Interessant ist das Modell der saarländisch-französischen Bildungsministerien, in dem Erzieherinnen für einen längeren Zeitraum auf der anderen Seite der Grenze arbeiten. Es ergeben sich gleichzeitig eine interkulturelle Weiterbildung der Erzieherinnen und ein sprachlicher Bildungsmehrwert für die Kinder. (Hammes-Di Berhardo.) Auch für niederländisch-deutsch arbeitende Kindergärten ist mittelfristig angesichts der nicht unwichtigen Rolle, die die Sprache an Schulen in Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen einnimmt, strukturelle Unterstützung anzustreben.

5. Was muss man bedenken?

Der Begriff der zweisprachigen Bildung oder zweisprachigen Erziehung im weiteren Sinne bezeichnet zunächst nicht mehr als das Vorhandensein von zwei Sprachen in der Einrichtung. Das bedeutet eine breite Variation, so dass es sinnvoll ist, Kriterien für solche Bildungsprogramme zu haben. (Fthenakis 1985)

1. *Die verwendeten Sprache(n)*: In wirklich zweisprachigen Kindergärten hört man zwei Sprachen. Für das einzelne Kind ist eine davon die Muttersprache. Die andere ist entweder die Sprache seiner Umgebung (Zweitsprache) oder eine, die es außerhalb der Einrichtung nicht hört (Fremdsprache). Wenn ein Teil der Kinder die eine Sprache, der andere Teil der Kinder die andere Sprache als Muttersprache hat, spricht man von zweisprachigen Gruppen. Dreisprachigkeit kann entstehen, wenn ein Kind zunächst keiner dieser beiden Sprachgruppen angehört.

2. *Die Reihenfolge der Sprachen*: Man kann zunächst die eine, später die andere Sprache verwenden oder von einem bestimmten Zeitpunkt oder auch von Beginn an beide Sprachen gebrauchen.

3. *Der zeitliche Anteil der Sprachen*: Der Zeitfaktor prägt besonders entscheidend die

Ausgewogenheit zwischen den Sprachen und den Grad der Zweisprachigkeit der Einrichtung. Sie bestimmt über den Effekt der Maßnahme. Der zeitliche Anteil bezieht sich auf den täglichen Sprachkontakt, die Gesamtdauer des Programms, die Dauer des täglichen Aufenthaltes des einzelnen Kindes in der Einrichtung und die Kontinuität seiner gesamten zweisprachigen Bildung. Bei jungen Kindern erweist sich ein täglicher Sprachkontakt mit der unbekannteren oder schwächeren Sprache von unter 50% der Zeit, die das Kind in der Einrichtung verbringt, als wenig effektiv, wenn sie außerhalb für das Kind wenig präsent ist.

4. *Die zugehörige Kultur:* Sie kann integraler Bestandteil der Spracharbeit sein, oder aber nur wenig Berücksichtigung finden. Gerade die Nähe zum Sprachraum und die Vertrautheit der Kinder mit dem Land, in dem die Sprache gesprochen wird, ergeben viele Möglichkeiten, die Sprache in ihrer Anwendbarkeit zu erfahren.

5. *Die Zuordnung der Sprachen:* Im Vorschulalter ist eine klare Zuordnung, wer wann welche Sprache spricht, für die Kinder sehr wichtig. Sprachen sollten daher einzelnen Personen zugeordnet werden ('one-person-one-language'), ähnlich wie in einer zweisprachigen Familie. Die Verteilung sollte möglichst konsequent beibehalten werden.

6. *Die Sprach-Fachkraft:* Eine Erzieherin (oder: Fachkraft) stellt in einer Gruppe nach dem Prinzip der Zuordnung die 'Sprach-Fachkraft' dar. Je nach Ziel des Bildungsprogramms muss das Profil dieser Kraft festgelegt werden. Sie sollte fester Teil des Erzieherteams sein, nicht wechseln und ein enges Vertrauensverhältnis zu den Kindern aufbauen können, da sprachliches Lernen bei jungen Kindern in erster Linie ein soziales Lernen ist. Die Zugehörigkeit zu einer kulturellen Gruppe sowie die Sprachkompetenz der Fachkraft beeinflusst den Erfolg. Muttersprachler können die Kultur am besten repräsentieren und die Sprachkompetenz ist hoch.

7. *Die Intensität des Sprachkontaktes:* Methodische Faktoren können zusammen mit bereits genannten Variablen dazu beitragen, dass der Sprachkontakt von geringerer oder höherer Intensität ist. Im Gegensatz zum rein zeitlichen (quantitativen) Anteil, der einer Sprache zukommt, geht es hier um die Qualität der Auseinandersetzung des einzelnen Kindes mit der neuen Sprache. Sie ist gekoppelt an die emotionale und kognitive Tiefe der thematischen Arbeit und daher eng an altersgemäße, ganzheitliche Methoden geknüpft. Die Zweisprachigkeit sollte daher nicht isoliert als eigenes Ziel aufgefasst, sondern in die allgemeine pädagogische Arbeit eingebettet sein.

8. *Die Struktur des Angebots:* Die sprachlichen Aktivitäten können strukturiert und geplant oder eher informell und zufällig sein. Ein (internes) Curriculum, in dem festgehalten wird, welche sprachlichen Ziele verfolgt werden, muss zusammen mit der Sprach-Fachkraft entwickelt und immer weiter neuen Situationen angepasst werden. Regelmäßige didaktische und sprachliche Fortbildung des Personals und die Verwendung wissenschaftlich fundierter Methoden prägen Erfolg und Nachhaltigkeit.

9. *Kommunikative Rahmenbedingungen:* Zweisprachige Menschen haben immer eine dominante Sprache, die im täglichen sozialen Verkehr Vorrang hat. Ohne Notwendigkeit wird ein Kind keine neue Sprache aktiv einsetzen; als Selbstzweck ist ihm Sprache fremd. Sprachkontakte bedeuten auch immer Kontakte zu den Sprechern dieser Sprache. Regelmäßige Kontakte zu Kindern, feste Partnerschaften und vertraute Beziehungen fördern den kulturellen und sprachlichen Austausch.

10. *Soziale Rahmenbedingungen:* Mit einer Sprache kann ein sozialer Status in der Region

verbunden sein. Oft ist damit vorgegeben, welche Gruppe sich sprachlich an die andere anpasst. Der weitere Bildungsverlauf der Kinder spielt eine große Rolle: Wird die Sprache auch künftig in der Schule wichtig sein, ist das Interesse der Eltern hoch. Die Eltern können als motivierte Initiatoren das Programm sehr unterstützen und auch den Verbund mit umliegenden Schulen fördern. Ist Zweisprachigkeit in der Region geschätzt, wird das zu einem positiven Selbstkonzept beim Kinde führen. Der Status der 'neuen' Sprache beim einzelnen Kind, in der Region und in der Elternschaft prägt den Erfolg des Bildungsprogramms.

Entlang dieser Kriterien lassen sich Konzepte entwickeln, die den Bedürfnissen der jeweiligen Einrichtung und Region gerecht werden. (Fthenakis 1985) Vieles ist planbar, manches hängt ab von der Finanzierung, dem Personal und regionalen Gegebenheiten. Die Kriterien sind in der folgenden Checkliste zusammengefasst:

- Welche Sprache(n)?
- In welcher Reihenfolge?
- Mit welchem zeitlichen Anteil?
- Mit welchen kulturellen Inhalten?
- Bei welcher Sprachen-Personen-Zuordnung?
- Mit welchen und wie vielen Fachkräften?
- Mit welcher methodischen Intensität?
- Wie strukturiert/fundiert?
- Unter welchen kommunikativen Bedingungen?
- Unter welchen sozialen Bedingungen?

6. Ziele und Ansätze

6.1 Ziele

Die Ziele in bereits zweisprachig arbeitenden Kindergärten anderer Grenzräume reichen von der interkulturellen Annäherung der Kinder und Eltern ohne systematischen Spracherwerb (z.B. im deutsch-polnischen und deutsch-tschechischen Raum) über den Spracherhalt einer autochthonen Minderheit (im deutsch-dänischen Raum), bis hin zu Begegnungssprachenkonzepten und Sprachlernprogrammen (im deutsch-französischen Raum). Danach richtet sich auch der Stellenwert, den die Sprache und Kultur des Nachbarlandes im Konzept der Einrichtung einnimmt.

6.2 Ansätze

Methodisch und organisatorisch zeigt sich das in der unterschiedlichen Umsetzung: Besuch von Partnereinrichtungen, Austauschpraktika von Personal, Aufnahme von Kindern von der anderen Seite der Grenze (zweisprachige Gruppen), Einrichtung von wöchentlichen Unterrichtsstunden durch externe Kräfte und Umsetzung des one-person-one-language-Prinzips durch Einstellung muttersprachlichen Personals.

Dementsprechend ist die Spracharbeit unterschiedlich intensiv und personal und strukturell verschieden stark in den Alltag der Einrichtung eingebunden. Man kann sich zwei Extreme in den Ansätzen vorstellen: Einerseits das ‚Eintauchen‘ in die neue Sprache (Immersion) und andererseits Ansätze mit Angebotscharakter. (Huppertz 2002)

6.3 Immersion

'Immersion' bedeutet das 'Eintauchen' in eine andere Sprache, auch *Sprachbad* genannt. Ähnlich wie ein Kind in seine Muttersprache hineinwächst oder bei Migration in eine Zweitsprache 'eintaucht', indem es diese täglich um sich hat, so kann auch in einer zweisprachigen Einrichtung nach diesem Prinzip verfahren werden.

Zu den besonders starken Formen von Zweisprachigkeit zählt der *one-person-one-language-Ansatz*. Ähnlich wie in einer zweisprachigen Familie, spricht eine Erzieherin in der Gruppe deutsch, die andere die zweite Sprache. Sie halten das konsequent in ihrer pädagogischen Arbeit bei und sorgen so für eine klare Sprachenzuordnung. Der Spracherwerb geschieht implizit beim täglichen Basteln, Musizieren, Malen, Spielen etc. Im Idealfall ist die zweite Sprache also ebenso deutlich anwesend wie die Muttersprache, der zeitliche Anteil und die inhaltlich-methodische Intensität der Sprachen sind ausgewogen.

Ein etwas schwächerer Immersionsansatz ist das *Raummodell* (Huppertz 2002). Einer der Räume der Einrichtung ist für die vermittelte Sprache reserviert und besonders hergerichtet. Die Sprachen-Zuordnung bezieht sich auf den Raum: Für bestimmte Stunden beschäftigen sich Kinder und eine Person, die dann nur die Zweitsprache benutzt, in diesem Raum. Im Unterschied zum obigen Modell geschieht das gruppenübergreifend. Der zeitliche Anteil, mit dem ein Kind Kontakt zur Zweitsprache hat, ist allerdings begrenzt.

6.4 Angebotsansatz

Angebotsansätze unterscheiden sich von Immersionsansätzen vor allem durch ihren Vermittlungscharakter. Zielgerichtete Aktivitäten sorgen für eine intensive Beschäftigung mit der Sprache und sind meist auf ein oder zwei Wochenstunden begrenzt.

In *internen Angeboten* werden von einer Erzieherin des Einrichtungsteams Aktivitäten in der Zweitsprache durchgeführt: Es werden Lieder gesungen, Fingerspiele gemacht oder projektähnlich ein interkulturelles Thema behandelt und dabei anteilig oder nur die Zweitsprache benutzt. Je nach Anzahl der Erzieherinnen, die die Sprache beherrschen, kann das gruppenorientiert oder gruppenübergreifend geschehen. Das Angebot ist fakultativ und für eine begrenzte Gruppe. Hier ist die Zweisprachigkeit begrenzt, zeitlich nicht ausgewogen und die Sprachen-Personen-Zuordnung nicht konstant, was sicherlich ein Nachteil ist.

Externe Angebote werden von Fachkräften 'von Außen' durchgeführt. Das kann ein Elternteil, ein Grundschullehrer oder jemand anderes sein, der oder die mit den Kindern sprachliche Aktivitäten durchführt. Vorteilhaft ist, dass man so Muttersprachler gewinnen kann, über die die Einrichtung selbst nicht verfügt. Ein großer Nachteil ist die zeitliche Begrenzung: Oftmals geht es aus finanziellen Gründen um nur eine Stunde in der Woche für eine kleine Gruppe. Außerdem kann durch einen Mangel an geeigneten Personen die notwendige Kontinuität nicht immer aufrechterhalten werden und die pädagogischen Qualitäten sind nicht immer garantiert. Sprachlernpsychologisch ist hiervon abzuraten.

6.5 Was kann man erreichen?

Im frühen Sprachenlernen übersteigt - ganz ähnlich wie beim Mutterspracherwerb - das Verstehen die eigene Sprachproduktion erheblich. (Sarter 2001) Das Verstehen kindgerechter niederländischer Äußerungen bei deutschen Kindern ist jedoch ein hohes, aber erwiesenermaßen erreichbares Ziel. Beobachtungen in zweisprachig arbeitenden Kindergärten zeigen, dass bereits nach wenigen Wochen, deutsche Kinder die meisten niederländischen Äußerungen in ihrer Umgebung detailgenau verstehen. Die passiven Niederländischkenntnisse, die sie nach dreijährigem Besuch eines zweisprachigen Kindergartens erwerben, entsprechen ohne weiteres denen ihrer anderssprachigen

Altersgenossen in niederländischen Basisscholen. Zu erwarten sind auch Bereicherungen auf kognitivem und interkulturellem Niveau. Diese sind langfristig ein besonderer Mehrwert zweisprachiger Erziehung und werden als grundlegende Fähigkeiten für weiteres Sprachenlernen gesehen. (Wenzel 2004).

6.6 Warum ist Immersion effektiver?

Die meisten Aktivitäten mit Sprachen in Kindertagesstätten werden als Angebote praktiziert, oft als externe Angebote, da die Erzieherinnen selbst zu geringe Sprachkenntnisse haben. Angebote von nur wenigen Stunden pro Woche führen beim Kind jedoch zu einem sehr geringen Zweisprachigkeitsgrad, da es nicht konstruktiv lernt. Ein 'Eintauchen' ist, vor allem wenn das Kind außerhalb der Einrichtung die Sprache nicht hört, erfolgversprechender für Sprachenlernen (Wode). Das Kind lernt dadurch ähnlich wie beim Muttersprachenerwerb: Es baut sich selber sein Regel- und Bedeutungssystem Stück für Stück auf. Fehler und Sprachmischung sind natürliche und notwendige Entwicklungsschritte.

Es entspricht der Lernweise des Kindes, dass Sprache nicht als Selbstzweck gelernt wird. Sprache wird im Immersionsansatz täglich als Kommunikationsmittel und als soziales Bindeglied zwischen Menschen erfahren. Die 'andere' Sprache ist gleichwertig mit der Muttersprache, sie transportiert die Freuden, Sorgen, Bedürfnisse und Persönlichkeit der Sprecher. Durch sie bauen wir Bindungen zu Mitmenschen auf.

Immersionsansätze entsprechen diesem natürlichen Erwerbsprozess am ehesten. Dazu müssen sie längerfristig angelegt sein und klar über ein zeitlich begrenztes Projekt hinausgehen. (Wode e.a.1999)

Externe Angebotsansätze eignen sich, wenn die interkulturelle Erfahrung, ein erstes Kennenlernen und der Abbau von Vorurteilen beabsichtigt wird. Für die Förderung von Zweisprachigkeit mit einem ganzheitlichen Menschenbild und Sprachkonzept eignen sich Immersionsprogramme nach dem one-person-one-language-Ansatz mit möglichst ausgewogenem Anteil der Sprachen. Das hat sich auch in internationalen Vergleichen ergeben:

"Authentizität bedeutet für Kinder im (frühen) Kindergartenalter vor allem die Zuordnung von Sprachen zu Personen, d.h. dass sie die andere Sprache mit der sie sprechenden Person nach dem Prinzip: Eine Person - eine Sprache verbinden. Dabei wird in der Regel die Sprache akzeptiert, mit der sie die andere Person kennen gelernt haben. Die Konsequenz, die aus dieser Einsicht zu ziehen wäre, ist, auch im frühen Sprachenlernen im Kindergarten dies zu respektieren und für die andere Sprache Muttersprachler/innen einzusetzen." (Sarter 2001:15)

6.7 Wovon muss man abraten?

Grundsätzlich muss man alle Maßnahmen, mit denen die Kinder die Sprache und Kultur anderer Länder kennen lernen, begrüßen. In der Grenzregion ist es jedoch angemessen, über eine erste, folkloristische Annäherung hinauszugehen. Dazu eignen sich *kurzzeitige Angebote* von einer Stunde pro Woche weit weniger gut als langfristige Immersion.

Abraten muss man aber auch von *allzu hohen Erwartungen* an die aktiven Sprachkenntnisse des Kindes. In der Elternarbeit mit zweisprachigen Gruppen muss differenziert werden nach den Belangen niederländischer und deutscher Eltern.

Alle sinnvollen Bemühungen bedürfen der genannten begleitenden Maßnahmen.

Sprachdidaktisch *ungeschultes Personal* ist überfordert und schnell frustriert. Fehlende Ausdrucksfähigkeit in der niederländischen Standardsprache führen zu unbefriedigender pädagogischer Arbeit mit Kindern und können interkulturelle Bildungsziele vielleicht sogar in ihr Gegenteil verwandeln.

Festangestelltes Personal - muttersprachliches und sprachgeschultes - hat in der sprachpädagogischen Arbeit Vorrang vor Anbietern 'von außen'. Diese *externen Angebote* sind zu begrenzt und unterliegen oft der Fluktuation. Fehlende Kontinuität und eine geringere emotionale Bindung an die Person ist im Sprachkontakt weitaus nachteiliger als im Turn- oder Musikunterricht, zumindest dann, wenn die Sprache außerhalb der Einrichtung nicht vorkommt.

7. Und danach?

Kinder mit zweisprachiger Vorschulbildung bilden eine besondere Basis für frühes Sprachenlernen in der Grundschule. Forschungen zu Kindern aus englisch-deutschen Tageseinrichtungen zeigen einen enormen Lernprozess im Englischen in den ersten Grundschuljahren. Das liegt daran, dass das implizit erworbene Wissen nun besonders fruchtbar ergänzt wird durch einen zunehmend kognitiven und aktiven Umgang mit Sprache. (Wode e.a. 1999) Daher ist es wichtig, dass trotz der starken Vormachtsstellung des Englischen die Kontinuität im niederländischen Sprachkontakt vom ersten Schuljahr an gesichert ist. Das vermeintlich spielerische Sprachenlernen bedarf genauer Beobachtung, curricular gelenkter Förderung und Zeit. Auch hier hat Immersion die Priorität gegenüber einer einzelnen Wochenstunde und wieder ist die feste Implementierung des Niederländischen in den Unterrichtsalltag mit 'hauseigenem' Lehrpersonal besser als das Einkaufen externer, kurzfristiger Angebote.

Mit dem Immersionscharakter erhält das Niederländische im Grenzraum ein Profil, das der Sprachkontaktsituation in der Region gerecht wird: Zweisprachige Immersion im Primarbereich, etwa durch niederländischen Sachkundeunterricht, muss den Wortschatzerwerb in beiden Sprachen sicherstellen, also auch in der noch im Aufbau befindlichen Muttersprache des Kindes. Orientiert an regionalen Erfahrungen des Kindes kann sich im Grenzraum eine niederländische Immersion gegenüber dem früheinsetzenden, strukturierten Englischunterricht behaupten.

Übrigens ist zu allen Zeitpunkten des deutschen Bildungssystems Zweisprachigkeit denkbar: Der Anfang wird gemacht mit dem Kindergarten und dem Erwerb von Niederländischkenntnissen mit einem kindgerechten Verfahren, das stark durch Spiel, Kontext, Körpersprache und emotionale Personenbindung geprägt ist. In der Schule wird das fortgesetzt, wobei der hohe Verwandtschaftsgrad zum Deutschen den Vergleich und damit die Sprachreflexion anregt und so allgemeine Grundschulziele unterstützt. Anzustreben wäre eine Entwicklung in Richtung binationaler Schulabschlüsse.

8. Zum Weiterlesen

- Blondin, Ch. u a.: *Fremdsprachen für die Kinder Europas: Ergebnisse und Empfehlungen der Forschung*. Berlin 1998.
- Baker, C. /Prys Jones, S: *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon 1998.
- Bialystok, E: *Bilingualism in development. Language, literacy and cognition*. Cambridge 2001.
- Eurydice: Das Informationsnetz zum Bildungswesen in Europa: *Kurzfassung: Der Fremdsprachenunterricht an Schulen in Europa*. 2001. (<http://www.eurydice.org>).
- Fabbro, F: *The neurolinguistics of bilingualism*. Hove 1999.
- Fthenakis, W.: *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes*. München 1985.
- Huppertz, N. (Hg.): *Französisch so früh? – Bilinguale Bildung im Kindergarten*. Freiburger Schriften zur Elementarpädagogik 2. Oberried 2002.
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalens: *Bildungsvereinbarung NRW*. 2003.
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalens: *Zweites Gesetz zur Ausführung des Gesetzes zur Neuordnung des Kinder- und Jugendhilferechtes (Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder - GTK)*. 1998.
- Raasch, A.: Grenzregionen und die Mehrsprachigkeit. In: Kelz, H.P.: *Die sprachliche Zukunft Europas. Mehrsprachigkeit und Sprachenpolitik*. Baden Baden 2002. S. 193-208.
- Sarter, H.: Frühes Sprachenlernen in Kindergarten und Grundschule. Erfahrungen aus dem Ausland, aktuelle Situation in Deutschland und Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung der Lehrenden. In: *Fremdsprachenerwerb: Wie früh und wie anders?* Workshop 14.9.2001. Arbeitsstab 'Forum Bildung (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) Berlin 2001. S.10-23.
- Ulich, M., Oberhuemer, P. und Soltendieck, M.: *Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Kindertagesstätten*. Weinheim, Beltz 2001,
- Wode, H., Burmeister, P., Daniel, A. und Rohde, Andreas: Verbundmöglichkeiten von Kindergarten, Grundschule und Sekundarstufe I im Hinblick auf den Einsatz von bilinguaem Unterricht. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 4, 2. 1999. 17 S.

B: Konzept

Städtischer Kindergarten



1. Der Kindergarten ‚Pusteblume‘ Gronau

1.1 Die Einrichtung

Der Kindergarten Pusteblume ist eine zweigruppige Einrichtung in städtischer Trägerschaft. Er wurde 1995 in einem umgebauten Einfamilienhaus an der Overdinkelstraße am Rande eines Wohngebietes eingerichtet. Die niederländische Grenze ist nur einen Steinwurf von der Eingangstüre entfernt.



1.2 Das Personal

In der Pusteblume sind vier Erzieherinnen unterschiedlichen Alters beschäftigt. Sie absolvierten eine Erzieherausbildung in drei verschiedenen Bundesländern sowie eine gleichwertige Ausbildung in Polen. In der Einrichtung arbeiten sie teilweise seit 1995 zusammen. Sie haben eine langjährige Berufserfahrung (zwischen 10 und 25 Jahren). Jede Erzieherin hat eigene Schwerpunkte und Vorlieben in ihrer Arbeit. Zu nennen sind: Sport und Bewegung, Gesang, Kreativität, Gesprächsführung und Sprachschulung, Umweltbegegnungen, Beobachtungen und Experimente, Lernspiele.

1.3 Pädagogisches Konzept

Ein Konzept liegt bislang in schriftlicher Form nicht vor. Maßgebend für die pädagogische Arbeit sind die im Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder des Landes NRW gesetzten Ziele. Aus der Sicht der Erzieherinnen formulieren sich diese wie folgt:

- wir stellen die Kinder in den Mittelpunkt
- wir informieren und beraten Erziehungsberechtigte
- wir fördern die Persönlichkeitsentwicklung, die Sozial- und Eigenkompetenz der Kinder
- wir unterstützen den Aufbau ihrer emotionaler Kräfte
- wir berücksichtigen ihre individuellen Neigungen und Begabungen
- wir sehen körperliche und geistige Entwicklung als Einheit
- wir möchten, dass die Kinder Selbstvertrauen erlangen, aber auch Begrenzungen erleben und verarbeiten lernen
- wir regen die Lernfreude der Kinder an
- wir ermöglichen ihnen, Erfahrungen zu sammeln und Kenntnisse zu erwerben.

Die Einrichtung pflegt rege Kontakte zur nächstliegenden Grundschule, der *Viktoria-Grundschule* Gronau. Die meisten Kinder der Pusteblume werden dort eingeschult. Gegenseitige Besuche, sowie eine angemessene Vorbereitung der Vorschulkinder erleichtern den Übergang und geben den Erzieherinnen Einblicke in den Schulalltag.

Traditionell wird regelmäßig mit den Kindern ein *gesundes Frühstück* vorbereitet und verspeist. Dazu wird auch gemeinsam eingekauft. Es werden regelmäßig Aktivitäten mit den Eltern durchgeführt, wie zum Beispiel ein Muttertagsspaziergang, Abschlussfrühstück, Weihnachtsfeiern und Ausflüge. In der Regel wird gruppenorientiert und nur gelegentlich gruppenübergreifend gearbeitet, insbesondere nachmittags wird die Gruppenorientierung aufgebrochen.

Für das Zweisprachigkeitskonzept erwerben alle Erzieherinnen bereits Kenntnisse in der niederländischen Sprache.

1.4 Weiterentwicklung des Konzepts

Die Erzieherinnen sehen ihre Stärken und Bildungsaufgaben im Rahmen eines einrichtungsspezifischen Profils. Dieses liegt bislang und zukünftig in verstärktem Maße in der *ganzheitlich-musischen Erfahrung*, sowie im Bereich des *forschenden Entdeckens* der Umwelt.

In den Handreichungen der Bildungsvereinbarung des Landes NRW werden zu allen Bildungsbereichen (Bewegung, Sprache(n), Spielen/Gestalten/Medien, Natur und kulturelle Umwelt(en)) so genannte *Selbstbildungspotenziale* genannt. Unter anderen sind „Differenzierung von Wahrnehmungserfahrung über die Körpersinne, Feinsinne, und Gefühle“ sowie „naturwissenschaftlich-logisches Denken“ und „forschendes Lernen“ explizit genannt. Das Konzept der Pustebume soll nicht nur auf die Einführung der Zweisprachigkeit beschränkt bleiben. Entsprechend der Empfehlungen der Bildungsvereinbarung wird diese in ein Bildungskonzept eingebettet, das nicht die Sprache als Selbstzweck oder kognitives Lernziel sieht. Ganzheitlich-musische Erfahrungen und forschend-logisches Experimentieren im Natur- und Umweltbereich sind wesentlicher Bestandteil der erzieherischen Arbeit. In der Umsetzung des Zweisprachigkeitskonzepts wird im Team ein Curriculum erarbeitet, das die Sprachziele mit den anderen Bereichen verknüpft (s.u.).

1.5 Räume

Der Kindergarten erstreckt sich über zwei Etagen. Die Gruppenräume sind etwa 35 m² groß. Durch rollbares Mobiliar sind Umgestaltungen ohne großen Aufwand und eine optimale Nutzung der Räume möglich. Die Räume sind hell und vermitteln kein Gefühl der Enge. Für jede Gruppe gibt es jetzt einen Waschraum mit zwei Toiletten und zwei Waschbecken. Für Weihnachtsfeiern mit den Eltern können Räumlichkeiten des katholischen Jugendzentrums genutzt werden, was wegen des Abstandes und dem organisatorischen Aufwand nur alle zwei Jahre geschieht. Zum Turnen wird eine weiter entfernte Turnhalle besucht.



Erdgeschoss:

- Gruppenraum „Marienkäfergruppe“ ca. 36² mit Büchersofa/Lese-Ecke, Frühstückstisch mit 6 Plätzen für das „gleitende Frühstück“ (vom Kommen der Kinder bis ca. 10.30 Uhr), Puppenecke mit Verkleidungskiste und Spiegel, Maltisch mit verschiedenen Bastelmaterialien, Spiele-Ecke.
- Ruheraum ca. 10,5 m²
- Küche ca. 30² mit Bau- und Konstruktionsecke

Obergeschoss:

- Gruppenraum „Spatzengruppe“ ca. 35² mit Spiele-Ecke, Bauteppich, Basteltisch, Frühstückstisch, Puzzletisch.
- Nebenraum ca. 15² mit Puppenecke, Büchersofa/Lese-Ecke
- Toberaum ca. 18² mit Turnmatten, Schaumstoffelementen, Trampolin, Sitzschalen, Balanciersteinen, Balancierschlange

1.6 Außengelände

Das Außengelände, das zum Haus gehört, ist nicht sehr groß. Durch ein hinzugepachtetes Gelände wurde es erweitert. Das Außengelände ist in mehrere Bereiche aufgeteilt.

1.7 Umgebung

Der Kindergarten liegt direkt an der Grenze zu den Niederlanden. In der Nachbarschaft gibt es zwei kleine Geschäfte auf der anderen Seite der Grenze, einen Lebensmittelladen und einen Obst- und Gemüseladen. Ca. 100 m weiter befindet sich eine große Gärtnerei. Auf der deutschen Seite ist nur sehr wenig Infrastruktur in erreichbarer Nähe. Ein Gang zur nächsten Bushaltestelle (ca. 500 m) dauert mit den Kindern 15 – 20 Min, zum ehemaligen Gelände der Landesgartenschau 2003 (Dinkelauen) ca. 30 Min. Andere Einrichtungen sind ohne die Fahrbereitschaft der Eltern nicht zu erreichen.

1.8 Öffnungszeiten

Die Pustebblume ist gemäß der gesetzlichen Vorgaben montags bis donnerstags 7.30 – 12.30 und 14.00-16.30 und freitags von 7.30-12.30. Mittags schließt die Einrichtung, eine Übermittagsbetreuung ist (bislang) nicht vorgesehen. Es gibt ca. 26 Schließungstage im Jahr.

1.9 Kinder

Die Einrichtung wird von 50 Kindern im Alter von drei Jahren bis zum Eintritt in die Schule besucht. Im Jahresdurchschnitt kehren etwa 17-18 Kinder um 14.00 Uhr nach der Mittagspause wieder in den Kindergarten zurück. Der Ausländeranteil ist gering: Im Moment 2 niederländische Mädchen, 1 niederländischer Junge, 1 syrisch-libanesischer Junge, 1 türkischer Junge. Etwa 2/3 der Kinder kommen aus der unmittelbaren Nachbarschaft des Kindergartens und stammen aus allen Gesellschaftsschichten, überwiegend aus dem Mittelstand. Die Elternschaft ist sehr engagiert und unterstützt die Einrichtung.

2. Zweisprachigkeitskonzept

2.1 Begründung: der Lebensraum der Kinder

Der Kindergarten Pustebblume liegt unmittelbar an der deutsch-niederländischen Grenze. Die Kinder sehen morgens, wenn sie zum Kindergarten kommen, das blaue Schild mit den Europasternen. Der nächste Laden, in dem die Kinder gemeinsam mit den Erzieherinnen einkaufen, ist ein niederländisches Obstgeschäft. Die Kinder kommen größtenteils aus der direkten Wohnumgebung. Die Grenze zwischen den Ländern ist, abgesehen vom Schild, für die Kinder aber nicht wahrnehmbar. Die niederländischen Felder der ländlichen Umgebung schließen nahtlos an die deutschen Felder an, Straßen gehen in einander über, Buslinien und Autoverkehr kreuzen die unsichtbare Grenze ständig. Aus der Sicht der Kinder sind die Niederlande nicht als abstrakter Begriff zur Bezeichnung einer Nation oder eines geografischen Raumes begreiflich.



Niederländern begegnen sie nahezu täglich: beim Einkauf, auf dem Spielplatz, beim

Spaziergang. Sie unterscheiden sich von Deutschen nur durch die Sprache, die sie sprechen. Gleichzeitig ist Niederländisch die einzige Sprache, die in der Region für alle Kinder erfahrbar ist: Einwanderersprachen (Türkisch), sind kaum in der Umgebung der Pusteblume, sondern eher im Ortskern zu hören. Engländern oder Amerikanern begegnen die Kinder höchst selten, wodurch sich die englische Sprache viel weniger anbietet als die niederländische. Das Argument der Wichtigkeit des Englischen als Weltsprache, als internationale *Lingua Franca* ist ein Argument der Erwachsenen. Aus der Sicht der Kinder bietet sich das kulturell erfahrbare Niederländisch an (*Lingua Culturalis*).

2.2 Sprache(n) erfahren im ‚Sprachbad‘

So wie die Kinder die niederländische Sprache und Kultur in ihrer Umgebung täglich erfahren können, sollen sie auch im Kindergarten mit ihr umgehen. Die Kinder lesen (noch) nicht, sie entdecken erst langsam, was ein Wort ist. Vokabeln und Grammatik sind völlig fehl am Platz, denn Sprache(n) werden nicht als abstraktes System von Lauten, Wörtern und Satzbildungsmustern wahrgenommen. Kinder kennen jedoch Sprache in engem Zusammenhang mit den vermittelten Inhalten. Darum muss sich sprachliches Lernen natürlich und kommunikativ vollziehen. Die Methodik muss sich nicht nur vom Unterricht in den Sekundarschulen, sondern auch vom Sprachunterricht in der Grundschule unterscheiden. Im Sinne der Erkenntnisse über frühen Spracherwerb sollen Sprache(n) verwendet und nicht unterrichtet werden.



Die Kinder erfahren die niederländische Sprache in der Pusteblume wie in einem ‚Sprachbad‘ (auch *Immersion* genannt). Sie hören sie täglich beim basteln, singen, spielen, in der Alltagssituation mit der Erzieherin. Als Kommunikationsmittel sind Sprache(n) soziales Bindeglied zwischen Menschen. Es wird daher dem Prinzip *one-person-one-language* gefolgt. In der Pusteblume wird die niederländische Sprache einer anderen Person zugeordnet als die deutsche Sprache. Zu dieser Person baut das Kind ein Vertrauensverhältnis auf, ebenso wie zur deutschsprachigen Kraft. Für das Kind sind konsequent eingehaltene Regeln in Bezug auf die Zuordnung und Anwendbarkeit von Sprachen wichtig. Damit folgt die Pusteblume einem Muster, das dem natürlichen Spracherwerb in zweisprachigen Familien entspricht.

Handpuppen, denen ebenfalls jeweils eine Sprache klar zugeordnet wird, haben sich in der Frühpädagogik bewährt, um das Prinzip zu unterstützen und Hemmschwellen erst gar nicht entstehen zu lassen.

Die niederländische Sprache soll den Kindern nicht *fremd* sein, noch sollen Assoziationen mit schulischen Fremdsprachenunterricht geweckt werden. Beide Sprachen, die deutsche und die niederländische, sollen gleichermaßen gefördert werden. Auch die deutsche Sprache befindet sich noch im Aufbau.

2.3 Musisch-ganzheitliche Bildung: Rhythmik, Bewegung und Sprache

Kinder erfahren eine Sprache durch das Hören. Ein erster Zugang zum Niederländischen wird durch Musik und Rhythmik gelegt, um die Kinder sensibel zu machen für Laute und zur Imitation anzuregen. In der Gruppe ist für sie lautliches Experimentieren nicht nur angstfrei möglich, sondern entspricht auch ihrer sprachspielerischen Neugier. Singen, Reime, Finger- und Bewegungs- und Rollenspiele sind daher Grundlagen für ein ganzheitliches sprachliches Lernen. Die meisten Bewegungserfahrungen sind Sprechansätze: eigene

Körperwahrnehmung, Bezeichnung der Körperteile und Wahrnehmung des ‚Ich‘. Musikalische und gestalterische Erlebnisse in beiden Sprachen unterstützen die emotionale Bindung der Kinder an die neue Sprache. Instrumente und Bastelmaterialien machen die Sprache mit allen Sinnen (haptisch) erfahrbar. Wie nebenbei werden Grundbegriffe wie etwa die Farben, Gefühlsbezeichnungen oder Körpersinne entwicklungsgemäß in beiden Sprachen erlernt bzw. vertieft. Authentische niederländische Kinderlieder und Geschichten eröffnen den Zugang zur niederländischen Kinderkultur und fördern das fantasievolle Gestalten mit Sprache. In Rollen- und Handpuppenspielen erleben sie anwendungsbezogene Kommunikation die ihrer Lebenswelt entspricht (Einkauf, Spielplatz, Familie).

2.4 Forschend-entdeckendes Lernen: natürliche und kulturelle Umwelt

Die Kinder entdecken ihre Umwelt, sie stellen Fragen, untersuchen Gegenstände und experimentieren mit Materialien wie Holz, Metall, Erde, Sand und Wasser. Erfahrungen in ihrer Umwelt mit Tieren, deren Bauten und Verhaltensweisen, mit Pflanzen, Landbau, Fahrzeugen und Gebäuden regt sie dazu an, sich über diese Dinge auszutauschen. Das Experimentieren ist naturgemäß immer mit sprachlichem Lernen verbunden und ist in der Pustebume in beiden Sprachen möglich.

Zur erforschbaren näheren Umwelt gehört insbesondere die der niederländischen Kultur. Der Kulturbegriff, der hier angesprochen wird, ist nicht der der Erwachsenenwelt, sondern der der persönlichen Begegnungen von Kindern in der Region. Entsprechend der ländlichen Prägung der Umgebung sind dies niederländische Bauernhöfe mit ihren Tieren und Pflanzen, der Ortskern von Overdinkel und Losser mit seinen Geschäften, Betrieben und Einrichtungen, insbesondere solche für Kinder.

2.5 Methoden

Durch die Sprachzuordnung ergeben sich deutschsprachig und niederländischsprachig begleitete Spiel- und Lernaktivitäten, je nach dem, welche Erzieherin eine Aktion initiiert bzw. Aktionen der Kinder aufgreift und unterstützt. Gemischtsprachige Begleitung ergibt sich, wenn zwei oder mehrere Erzieherinnen involviert sind, wie etwa beim gemeinsamen Frühstück. Es ist daher auch notwendig, dass die deutschsprachigen Erzieherinnen Niederländisch gut verstehen lernen. Darüber hinaus soll gezielte Sprachförderung der Kinder in beiden Sprachen in Form von Puppen-, Rollen- oder Brettspielen, sowie mit anderen Aktivitäten und Mitteln geplant werden. Eine solche Planung muss im Team erfolgen, auch dafür sollten alle etwas Niederländisch können. Planung ist notwendig, um sprachlich-kognitive Lernziele mit den allgemeinen Bildungszielen in Einklang zu bringen und Methoden zu überarbeiten. Es empfiehlt sich ein themenorientiertes, projektartiges Planen (siehe Curriculum).

Für die Konzeption, Übung und Bewertung geeigneter Methoden müssen die Erzieherinnen sprachpädagogisch geschult werden, am kostengünstigsten gemeinsam mit der Sprachkraft.

2.6 Umgang mit bilingualen Gruppen

Durch die Grenzlage der Einrichtung ist damit zu rechnen, dass die Pustebume innerhalb kürzester Zeit auch für niederländische und gemichtsprachige Familie attraktiv ist. Durch die Aufnahme niederländischsprachiger Kinder entstehen bilinguale Gruppen. Das ‚Sprachbad‘-Prinzip und die Zuordnung der Sprachen zu Personen ist in ganz besonderer Weise dazu geeignet, bilingualen Gruppen



gerecht zu werden. Kinder beider Gruppen finden muttersprachliche Ansprechpartner, denen sie sich in der Einstiegsphase unbefangener in ihrer dominanten Sprache anvertrauen können. Beide Gruppen lernen die jeweils neue Sprache mit ähnlichen Methoden. Durch die Immersion ergeben sich Rückzugsmöglichkeiten und Förderung gleichermaßen.

2.7 Kontakte, Begegnungen und Partnerschaften

Da Kinder die Sprache nicht als abstrakte Größe erfahren, sind Begegnungen mit Sprechern dieser Sprache ein wichtiger Teil des Konzepts. Partnerschaften mit den niederländischen Einrichtungen in Overdinkel und Losser sollten hergestellt und gepflegt werden.

Als Partner eignen sich ähnliche Einrichtungen für Kinder: *Peuterspeelzalen* für Kinder bis vier Jahren und die ersten beiden Lehrjahre der *Basisschool*. Beide Einrichtungstypen sind in Overdinkel und Losser mehrfach vertreten. Regelmäßige gegenseitige



Besuche der Kinder und gemeinsame Aktivitäten an anderen Orten unterstützen die Spracharbeit im Kindergarten. Dabei ist die Bildung kleiner, fester Gruppen für den Aufbau von Freundschaften vorteilhaft. Der Austausch unter den Pädagogen bereichert die interkulturelle Arbeit. Einige Beispiele: Das Bildungszentrum ‚Stichting Losser‘ mit seinen beiden Einrichtungen ‚Het Trefpunt‘ in Overdinkel und De Muchte in Losser bietet Kinderbetreuung und regelmäßige Kinderaktivitäten (Ferienangebote, Tagesaktivitäten, Kindertheater, Kinderzirkus etc.). Die Bibliothek in Losser veranstaltet jährlich einen ‚*Peutermaand*‘, einen Monat mit Vorleseaktivitäten für das Kindergartenalter. Die Nutzung der Bibliothek durch die Pustebume sollte von der Stadt Gronau abgesichert werden. Darüber hinaus können Partner außerhalb pädagogischer Einrichtungen gewonnen werden, wie zum Beispiel ein niederländischer Bauernhof oder ein Gartenbaubetrieb, der den Kindern Besuche ermöglicht und zu Fuß erreichbar ist. Passend zu Projekten des forschenden Lernens (Pflanzenwelt in den vier Jahreszeiten; Tiere auf dem Bauernhof) können die Kinder ihr Wissen vor Ort erwerben.

Für grenzüberschreitende Partnerschaften und Formen der Zusammenarbeit sind Initiative und tatkräftige Unterstützung durch die Gemeinden notwendig.

3. Das Profil der Sprachkraft

Es ist wissenschaftlich belegt, dass ein Zweisprachigkeitskonzept, das die Bedürfnisse und Lernweisen von Kindern respektiert, den Einsatz einer muttersprachlichen Fachkraft notwendig macht. Diese sollte idealerweise folgendes Profil haben:

- Muttersprachler(in) sein oder ‚native-like‘ Niederländisch sprechen
- eine pädagogische Ausbildung haben
- Erfahrung in der Arbeit mit Kindern der Altersstufe von 3-6 Jahren haben
- funktionale Deutschkenntnisse mitbringen
- Interesse am Projekt und an methodischer Schulung haben

Die Kraft muss täglich anwesend sein, und zwar mindestens am Vormittag. Bei einer zweigruppigen Einrichtung kann gruppenübergreifend in Kleingruppen gearbeitet werden, so dass man nicht unbedingt für jede Gruppe eine volle Kraft benötigt.

Es ist pädagogisch unbedingt notwendig, dass Kontinuität gewährleistet ist. Um das für ein

soziales Sprachenlernen notwendige Vertrauen aufbauen zu können, darf ein Wechsel nicht eingeplant werden. Niederländische Praktikanten oder ehrenamtlich tätige Eltern können die Arbeit einer festen Kraft unterstützen, nicht aber ersetzen. Die Sprachkraft sollte fest angestelltes Mitglied im Team sein und an den pädagogischen Teambesprechungen teilnehmen.

Wenn der Träger über keine geeignete Sprachkraft verfügt, empfiehlt es sich, in der niederländischen Grenzregion zu werben oder einen Austausch mit einer ortsnahen niederländischen Partnereinrichtung zu etablieren. Es ist zu berücksichtigen, dass die niederländische Basisschool-Ausbildung über dem Niveau der deutschen Erzieherausbildung liegt und auch ein anderes Berufsbild mit sich bringt. Betreuer in niederländischen *Peuterspeelzalen* (0-4 Jahre) wiederum haben oft eine wesentlich geringere pädagogische Ausbildung. Über ortsnahe Basisscholen ergeben sich eventuell Möglichkeiten des dauerhaften Austausches (Modell Saarland, siehe Hammes-Di Bernardo), wobei eine ministerielle Unterstützung des Projektes die Nachhaltigkeit gewährleisten sollte. Eine andere Anlaufstelle können deutsche Fachschulen für Erzieher(innen) im Grenzraum sein, die möglicherweise auch von immigrierten Niederländern besucht werden. Abstriche sollten keinesfalls in den sprachlichen Fähigkeiten liegen. Deutsche Erzieherinnen, die einen Niederländischkurs besuchen, sind mit der Spracharbeit im Kindergarten alleine überfordert. Authentisches Sprechen in der Sprache und das sichere Beherrschen emotionaler, kindgerechter und informeller Register sind sehr hohe Anforderungen, denen Sprachkurse sicherlich nicht gerecht werden. Auch muss die Sprachkraft methodisch geschult werden. Sprachkompetenz und pädagogische Kompetenz ergeben nicht automatisch eine Sprachvermittlungskompetenz.

4. Ziele des Zweisprachigkeitskonzeptes

Mit der Zweisprachigkeit soll und kann keine perfekte Beherrschung der beiden Sprachen erreicht werden. Deutsche Kinder bauen vor allem ihre Kompetenz des Deutschen weiter auf. Ein zu erreichendes Ziel ist es aber, die Kinder mit der Sprache der Nachbarn vertraut zu machen. Sie sollen sie nicht als fremd, sondern als zur Region gehörig erfahren. Dadurch lernen sie, dass andere Sprachen und Mehrsprachigkeit normal sind. Sie erfahren die niederländische Sprache und Kultur als einen Teil ihres Lebens.

Zudem wird ihr Verstehen der niederländischen, kindgerechten Alltagssprache so geschult, dass sie einfachen und gängigen Gesprächen mit und unter Kindern folgen können. In wie weit sie aktiv daran teilnehmen, hängt von ihren individuellen Bedürfnissen und Begabungen ab. Erfahrungen zeigen, dass viele Kinder gerne mit Sprache experimentieren und auf ihre Sprachkenntnisse stolz sind. Sprachenlernen trägt zum Selbstwertgefühl der Kinder bei. Im Kindergarten soll die Verwendung der niederländischen Sprache daher nicht erzwungen, wohl aber angeregt werden.

Durch ihre Kenntnisse, Fertigkeiten und ihre positive Haltung zur niederländischen Sprache und Kultur eröffnen sich die Kinder auf natürliche Weise einen Zugang zum westlichen Nachbarn.

5. Bedingungen für die Umsetzung

5.1 Personal und Schulung

Die wichtigste Bedingung ist die Einstellung einer niederländischsprachigen Kraft, die das obige Profil aufweist. Gemeinsam mit den anderen Erzieherinnen soll eine methodische

Schulung und eine Begleitung durchgeführt werden. Die Schulung vermittelt sprachpädagogische Methoden, wie das Handpuppenspiel, Team-Teaching-Verfahren, interaktives Vorlesen und umfasst mindestens drei Schulungstage. Eine Hospitation an einer anderen bilingualen Einrichtung sollte ermöglicht werden. Die Begleitung sollte im ersten halben Jahr monatlich, im zweiten halben Jahr nach Bedarf gestaltet werden. Die Intensität von Schulung und Begleitung ist von den Fähigkeiten der Sprachkraft abhängig und sollte gemeinsam festgelegt werden. Es sollte das Ziel sein, die so geschulte Kraft auf Dauer in der Einrichtung zu beschäftigen.

Die deutschsprachigen Erzieherinnen nehmen (ggf. im Wechsel) an der Schulung teil. Ihr bisheriger Sprachkurs Niederländisch soll fortgesetzt und den Bedingungen im bilingualen Kindergarten weiter angepasst werden.

5.2 Bauliche Maßnahmen

Grundlegende bauliche Maßnahmen sind nicht erforderlich. Es empfiehlt sich, den Ruheraum im Erdgeschoss in einen *Snoezelraum* umzugestalten und einige wenige Einrichtungsgegenstände zu erwerben, die es dem Kind ermöglichen, sich auf einzelne Sinneswahrnehmungen zu konzentrieren (Spiegel, Matte, Tücher, Klangholz, Leuchten).

5.3 Benötigte Materialien

Sprachpädagogisch unterstützende Materialien sind

- niederländische und zweisprachige Bilderbücher
- Handpuppen
- niederländische Liedercassetten/CDs mit Text und Noten
- Memoryspiele mit einfachen Abbildungen
- Klangmaterialien, Instrumente, Snoezel-Material
- Poster und Raumgestaltung mit niederländischer Kinderkultur



Das Material sollte im Rahmen der Schulung und der Curriculumentwicklung näher bestimmt werden. Es trägt dazu bei, dass die niederländische Kinderkultur in die Einrichtung getragen wird und dass die inhaltlich orientierte Spracharbeit möglich wird. Ein Austausch mit Partnereinrichtungen und die Nutzung niederländischer Bibliotheken verringert Anschaffungskosten.

5.4 Mobilität

Trotz der Grenzlage der Pustebume ist es notwendig, für mehr Mobilität zu sorgen. Die für die Kinder wichtigen Erfahrungen mit niederländischen Kindern und Erwachsenen sind nicht ohne ein Fahrzeug zu verwirklichen. Die Mitarbeit der Eltern wird erbeten. Darüber hinaus sollte nach Möglichkeiten gesucht werden, kleine Gruppen von 5-8 Kindern zu transportieren. Die dauerhafte Nutzung eines städtischen Kleinbusses sollte gewährleistet werden.

5.5 Curriculum und Dokumentation

In die Dokumentation wird der Umgang mit der Zweisprachigkeit der Kinder aufgenommen. Aus der täglichen Auseinandersetzung mit der Zweisprachigkeit erwächst ein flexibles Curriculum, das in der Planung inhaltlicher Schwerpunkte der Arbeit auch die sprachlichen Ziele nennt. Beispielsweise kann ein vierwöchiges Beschäftigen mit ‚Pflanzen im Frühling‘

eine Ausflug zum Gartenbaubetrieb, das Beobachten wachsender Sprößlinge im Topf und das Messen von Größenverhältnissen beinhalten. Sprachlich bedeutet es das Benennen einiger Pflanzen und Größenbezeichnungen in der niederländischen Sprache. Ein anderes Beispiel: Das Thema *Laut und leise* wird mit Klanginstrumenten unterschiedlichen Materials und Liedern erarbeitet. Die Sinneserfahrung geht einher mit niederländischen Materialbezeichnungen und einem niederländischen Lied. Solche Ziele werden den Eltern transparent gemacht und in der Dokumentation der Entwicklung der Kinder berücksichtigt. Durch die konsequente Zweisprachigkeit in der Gestalt zweier Erzieherinnen unterschiedlicher Muttersprachen wird die Entwicklung in beiden Sprachen gefördert, sprachlich zurückhaltende Kinder werden in ihrer allgemeinen Entwicklung nicht gebremst.

6. Im Verbund mit der Grundschule

Die nächstliegende Grundschule, die Viktoriaschule, nimmt nahezu alle Kinder der Pustebume bei der Einschulung auf und hat selbst langjährige Erfahrungen mit Niederländisch als Begegnungssprache und mit der Arbeit mit einer niederländischen Partnerschule gesammelt. Die Fortführung des Sprachenlernens in der Grundschule ist aus der Sicht der Kinder unbedingt zu fördern. Es hat sich gezeigt, dass Kinder durch die Kenntnis der Schrift ein abstrakteres und kognitiveres Sprachlernvermögen erwerben (Wode 2000). Die Fortführung des Niederländischen in der



ersten Klasse kann außerdem den Übergang zwischen Kindergarten und Grundschule positiv gestalten helfen. Es ist zu überprüfen, in wie weit die Viktoriaschule strukturell in das Zweisprachigkeitskonzept der Pustebume und ggf. auch in die personelle Veränderung (Sprachkraft) involviert werden kann. Es sollte angestrebt werden, in (mindestens) einer Eingangsklasse eine Form der Fortführung zu gewährleisten.

7. Wirkung

Das Zweisprachigkeitskonzept ist bislang einmalig in der Region. Es kann eine Vorreiterrolle für andere Einrichtungen der Stadt und für andere Städte spielen und soll Träger, Erzieherinnen und Elternvertreter ermutigen, sich für eine Bildung der Kinder ‚über die Grenzen hinweg‘ einzusetzen. Eine Kurzfassung zur schnellen Orientierung wird empfohlen.

Die Bedeutung reicht aber auch über die Grenzen von Stadt und Region und über die des pädagogischen Faches hinaus. Sowohl in Deutschland als auch in den Niederlanden und anderen europäischen Ländern wird frühes Sprachenlernen stark diskutiert und werden unterschiedliche Konzepte entwickelt. Länder, in denen Mehrsprachigkeit eine längere Tradition hat (Belgien, Luxemburg, Schweiz) haben Erfahrungen, die sich nutzen lassen. Mit der starken regionalen Akzentsetzung, der Orientierung an den täglichen Erfahrungen des Kindes und der Implementierung des *Sprachbades* schließt das vorliegende Konzept an internationale Erkenntnisse und Forderungen an und weist ein eignes Profil im Europa von Morgen auf.

8. Zum Weiterlesen

- Andresen, H.: Friesisch, Niederdeutsch und Dänisch im Kindergarten. Ziele, Begründungen und Möglichkeiten der Begegnung mit Sprachen. In: *Sprachenland Ostfriesland* 124, 1998. S. 15-20.
- Hammes-di Bernardo, E.: Sprache als Chance für ein Leben in der Wissensgesellschaft? Spracherwerb und Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit. In: *KiTa Aktuell* 1, 2001.
- Huppertz, N. (Hg.): *Französisch so früh? – Bilinguale Bildung im Kindergarten*. Freiburger Schriften zur Elementarpädagogik 2. Oberried 2002
- Jampert, K.: Wenn Kinder bei der Sache sind. Die frühe Macht der Wörter. In: *Erziehung und Wissenschaft*. Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 54 (2002), Nr 2, S. 13-15.
- Klaiber-Fischer, S.: Französische Sprach- und Kulturarbeit in der Kindertagesstätte "Tausendfüßler" in: *KiTa aktuell BW*, Nr. 9/2003, S. 179.
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalens: *Bildungsvereinbarung NRW*. 2003.
- Sorbischer Schulverein e.V. (Hg.): *Zweisprachigkeit – ein natürlicher Reichtum der Lausitz*. (Witaj Sprachzentrum Bautzen) Görlitz 1998.
- Wenzel, V. : *Niederländisch im Kindergarten*. In: *Primar*. Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache im Primarschulbereich. (Erscheint 2004)
- Wode, H.: *Mehrsprachigkeit durch bilinguale Kindergärten*. Warum sollte man sie einrichten? Wie sind sie zu organisieren? Was leisten sie? Kiel 2000.

Lage des städtischen Kindergartens Pustebume, Overdinkelstraße 54

