

Gisella Ferraresi, Sarah Liebner (Hg.)

SprachBrückenBauen

40. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Bamberg 2013



Band 92

Materialien
Deutsch als Fremdsprache



Universitätsdrucke Göttingen



Gisella Ferraresi, Sarah Liebner (Hg.)
SprachBrückenBauen

Dieses Werk ist lizenziert unter einer
[Creative Commons
Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen
4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).



erschienen als Band 92 in der Reihe „Materialien Deutsch als Fremdsprache“
in den Universitätsdrucken im Universitätsverlag Göttingen 2014

Gisella Ferraresi,
Sarah Liebner (Hg.)

SprachBrückenBauen

40. Jahrestagung des Fachverbandes
Deutsch als Fremd- und
Zweitsprache an der Universität
Bamberg 2013

Materialien
Deutsch als Fremdsprache
Band 92



Universitätsverlag Göttingen
2014

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Die „Materialien Deutsch als Fremdsprache“ sind eine Reihe des Fachverbands Deutsch als Fremd- und Zweitsprache e. V. (FaDaF), in der Tagungsergebnisse, Dissertationen und andere wichtige Einzeldarstellungen aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache veröffentlicht werden.

http://www.fadaf.de/de/publikationen/mat_daf/



Schriftleitung: Annett Eichstaedt; Annegret Middeke

Dieses Buch ist nach einer Schutzfrist auch als freie Onlineversion über die Homepage des Verlags sowie über den Göttinger Universitätskatalog (GUK) bei der Niedersächsischen Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen (<http://www.sub.uni-goettingen.de>) erreichbar.
Es gelten die Lizenzbestimmungen der Onlineversion.

Satz und Layout: Miriam Hildenbrand
Umschlaggestaltung: Petra Lepschy
Titelabbildung: Gisella Ferraresi, Sarah Liebner

© 2014 Universitätsverlag Göttingen
<http://univerlag.uni-goettingen.de>
ISBN: 978-3-86395-186-3
ISSN: 1866-8283

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	1
--------------	---

Themenschwerpunkt 1

Language Awareness

Sektionsbericht	7
-----------------------	---

„Hast du die Lilou wirklich aus Frankreich gekriegt?“ Förderung von Cultural und Language Awareness durch die <i>deutsch-französische Kinderkiste Julia Putsche (Strasbourg, Frankreich) & Dominique Macaire (Nancy, Frankreich)</i>	11
--	----

Sprachbewusstheit im Mathematikunterricht in der Mehrsprachigkeit – Zur Rekonstruktion von Schülerstrategien im Umgang mit sprachlichen Anforderungen von Textaufgaben <i>Magnus Frank & Erkan Gürsoy (Essen, Deutschland)</i>	29
---	----

Interkomprehensionsorientierung zur Anerkennung sprachlicher Vielfalt <i>Sven Oleschko & Helena Olfert (Essen, Deutschland)</i>	47
--	----

Mit Sprachbewusstheit auf dem Weg zur plurilingualen Kompetenz <i>Joachim Schlabach (Turku, Finnland)</i>	61
--	----

Themenschwerpunkt 2**Offenheit und Steuerung im DaF-/DaZ-Unterricht**

Sektionsbericht.....	79
Fallstudie zur Verwendung der L1 im japanischen Deutschunterricht: Lehrer- und Lernerperspektive <i>Axel Harting (Hiroshima, Japan)</i>	83
Ausspracheerwerb junger Erwachsener – eine Frage der (Selbst-)Steuerung? <i>Kathrin Wild (Flensburg, Deutschland)</i>	101
Vermittlung von lexikalischen Lernstrategien im DaF-Unterricht in Polen unter besonderer Berücksichtigung der Lernenden mit Legasthenie <i>Renata Rybarczyk (Poznań, Polen)</i>	119

Themenschwerpunkt 3**Fach- und berufsbezogene Kommunikation: Forschungsergebnisse
und didaktisch-methodische Konzepte aus Deutsch als
Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache**

Sektionsbericht	145
Alles unter DaF und Fach?	
Bestandsaufnahme, Handlungsbedarf und Vermittlungsansätze für Fachsprachenunterricht im internationalen Hochschulkontext	
<i>Anne Gladitz, Agnieszka Hunstiger, Nazan Gültekin-Karakoç (Bielefeld, Deutschland) & Natalya Zalipyatskikh (Almaty, Kasachstan und Bielefeld, Deutschland).....</i>	
	149
Selbstbestimmung und Selbststeuerung im Unterricht Deutsch als Zweitsprache am Beispiel der arbeitsplatzbezogenen Alphabetisierung	
<i>Eva Dammers, Alexis Feldmeier & Claudia Kuhnen (Münster, Deutschland)</i>	
	171

Themenschwerpunkt 4**Wissenschaftssprache und sprachliche Studierfähigkeit**

Sektionsbericht.....	199
Sprachliche Verfahren zur Vermittlung mathematischen Problemlösungswissens in der Hochschule. Exemplarische Analysen einer mathematischen Übung <i>Arne Krause (Chemnitz, Deutschland)</i>	203
Zur Konstruktvalidität der DSH <i>Silvia Demmig (Jena, Deutschland)</i>	219
Wissenschaftssprachliche Kollokationen in Seminararbeiten ausländischer Germanistikstudierender <i>Tamás Kispál (Szeged, Ungarn)</i>	235
Studentische Schreibberater in Gesprächen mit internationalen Schreibern – sokratische und didaktische Strategien der Interaktion <i>Ina Lammers (Essen, Deutschland)</i>	251

„Hast du die Lilou wirklich aus Frankreich gekriegt?“ – Förderung von Cultural und Language Awareness durch die *deutsch-französische Kinderkiste*

*Julia Putsche (Strasbourg, Frankreich) &
Dominique Macaire (Nancy, Frankreich)*

1 Einleitung

Das Erlernen einer Fremdsprache von *klein auf* findet nicht nur im wissenschaftlichen Diskurs, sondern auch in den bildungspolitischen Aussagen der westeuropäischen Länder und der Europäischen Union Unterstützung. In einer Perspektive der mehrsprachigen Bildung, die dazu führen soll, dass Bürgerinnen und Bürger der Europäischen Union neben ihrer eigenen Landessprache Kommunikationsfähigkeiten in zwei anderen EU-Sprachen erwerben, war in den letzten beiden Jahrzehnten zunächst zu beobachten, dass Fremdsprachen in die Curricula der Primarstufe aufgenommen wurden und dass nach und nach die Präsenz von Fremdsprachen auch im vorschulischen Sektor an Wichtigkeit gewann. Mit dem 50-jährigen Bestehen des Elysée-Vertrags zwischen Deutschland und Frankreich am 22.01.2013 haben die Regierungen der beiden Länder unter anderem die Schaffung eines Netzes¹ deutsch-französischer (bilingualer) Kindergärten und *écoles maternelles* in den deutsch-französischen Grenzregionen als Projekt vorgestellt. Das

¹ <http://www.education.gouv.fr/cid66882/vincent-peillon-et-annegret-kramp-karrenbauer-reaffirmation-le-role-central-de-l-education-dans-la-relation-franco-allemande.html>.

Deutsch-Französische Jugendwerk (DFJW) hat 2010 die überarbeitete Version eines deutsch-französischen Glossars² zum Thema Grundschule und Kindergarten (*école maternelle et élémentaire*) veröffentlicht und im Jahr 2011 die deutsch-französische *Kinderkiste* zum ersten Mal präsentiert. Im Rahmen eines deutsch-französischen wissenschaftlichen Begleitforschungsprojekts, welches sich mit der Implementierung der *Kinderkiste* in Deutschland und Frankreich beschäftigt, untersucht eine deutsch-französische Forschergruppe³ u.a. die Rezeption, Nutzung und die Auswirkungen der *Kinderkiste*. Im Frühjahr 2011 hat das deutsch-französische Jugendwerk (DFJW) die deutsch-französische *Kinderkiste* erstmals der Öffentlichkeit vorgestellt. Es handelt sich bei der *Kinderkiste* nicht um eine Sprachlehr-/lernmethode, sondern um ein *Werkzeug*, welches für das Vermitteln der Fremdsprache und deren Kultur im Vorschulbereich (Kindergarten und *école maternelle*) verwendet werden kann. Interessant ist hierbei auch, dass es sich in beiden Ländern um dasselbe Material handelt. Eines der Ziele der *Kinderkiste* ist, neben der Sensibilisierung für die Sprache und die Kultur des anderen Landes, Kinder im Alter zwischen drei und sechs Jahren auf die Sprachenvielfalt in ihren Klassenzimmern aufmerksam zu machen und sie vorurteilsbewusst zu erziehen. Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitforschung zur *Kinderkiste* werden seit einem Jahr Fortbildungen zur Nutzung der *Kinderkiste* und deren Implementierung in vorschulischen Einrichtungen in Frankreich und Deutschland beobachtet, analysiert und interpretiert.

In unserem Beitrag möchten wir darauf eingehen, inwiefern die deutsch-französische *Kinderkiste* didaktisches Potential für Kultur- und Sprachbewusstheit bietet und wie diese die Auswahl der methodologischen Vorgehensweisen der Lehrpersonen beeinflusst und wie sie schließlich in den Reaktionen der Kinder beobachtet werden kann. Hierzu werden wir mit verschiedenen Daten arbeiten, die wir in beiden Ländern erhoben haben (Interviews mit Erzieher/innen bzw. Lehrer/innen, teilnehmende Beobachtungen im Kontext Kindergarten/*école maternelle* und Kinderaussagen).

In einem ersten Teil gehen wir kurz auf die Konzeption der *Kinderkiste* und ihre verschiedenen Bausteine ein. Anschließend grenzen wir den Begriff *Language and Cultural Awareness* für unseren konkreten Forschungskontext ein, um dann zur Analyse und den Ergebnissen unseres Forschungsprojektes zu kommen. Unsere Forschungsfragen, die wir in Kapitel 4 beantworten werden, sind die Folgenden:

² DFJW (2011): Glossar. Kindergarten und Schule.

http://www.dfjw.org/sites/default/files/02776_OFAJ_Glossar_Kiga_Internet_1.pdf.

³ G. Brougère (Université Paris 13), D. Caspari (FU Berlin), A. Kubanek (TU Braunschweig), D. Macaire (Université de Lorraine) & J. Putsche (Université de Strasbourg).

- Welchen Platz haben kulturelle Elemente bei der Arbeit mit der *Kinderkiste* und wie positionieren sich die Erzieher/innen und Lehrer/innen hierzu?
- Wie reagieren Kinder in Deutschland und Frankreich auf kulturelle Aspekte der *Kinderkiste* und welche Rolle spielen hierbei die Handpuppen Tom und Lilou?
- Welchen Platz haben andere Kulturen und Sprachen neben Deutsch und Französisch?

2 Die deutsch-französische *Kinderkiste*

Die deutsch-französische *Kinderkiste* ist ein vom Deutsch-Französischen Jugendwerk (DFJW) konzipiertes und 2011 veröffentlichtes Material, welches in Kindergärten und *écoles maternelles* zum Einsatz kommen soll mit dem Ziel, Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren einen ersten Kontakt mit der anderen Sprache und Kultur zu ermöglichen.

Das Besondere an der *Kinderkiste* ist die Tatsache, dass in beiden Ländern dasselbe Material verwendet wird. Dies bedeutet, dass es durchgehend zweisprachig konzipiert ist, was sich einerseits im pädagogischen Begleitbuch widerspiegelt, welches bilingual angelegt ist, und andererseits in den Lehr- und Lernunterlagen, welche sowohl Elemente der deutschen als auch der französischen Sprache und Kultur beinhalten. Wichtig ist hierbei, dass es sich nicht immer zwingend um eine *Spiegelung* oder Dopplung der jeweiligen Begriffe oder kulturellen Elemente handelt (beispielsweise existieren Fotos und Zeichnungen von bestimmten kulinarischen Spezialitäten des einen Landes, zu welchen das Pendant des anderen Landes *fehlt*). Herzstück der *Kinderkiste* (vgl. Macaire 2013: 12) sind die Handpuppen Tom (ein deutscher Junge) und Lilou (ein französisches Mädchen). Die *Nationalität* der Handpuppen ist somit vorgegeben und wird auch so im pädagogischen Begleitbuch (DFJW 2011: 18f.) präsentiert und erklärt. Weiterhin befinden sich in der *Kinderkiste* eine CD mit deutschen und französischen Kinderliedern, jeweils auch zum Mitsingen in einer Instrumentalversion, ein deutsch-französisches Kartenspiel (*Tolilo*), Illustrationskarten mit Alltagsszenen aus beiden Ländern, ein deutsch-französisches ABC-Plakat, zwei Plakate im Wimmelbild-Stil sowie ein pädagogisches Begleitbuch, welches verschiedene Aktivitäten mit den Materialien der *Kinderkiste* vorschlägt (vgl. DFJW 2011: 12).

Für unseren Forschungskontext erscheint uns interessant und wichtig, die Position des DFJW zur *Kinderkiste* genauer zu betrachten.

Ziel des DFJW ist es nicht, anhand der „Kinderkiste“ Fremdsprachen- oder Landeskundeunterricht zu erteilen. Vielmehr soll sie Kindern das Spiel mit verschiedenen Lauten und Bildern ermöglichen und so den Grundstein für die mündliche Kommunikation in einer anderen Sprache und Verständnis für Andersartigkeit legen. Jedes Kind ist in der Lage, jede gehörte Sprache und Situation zu erfassen und versucht, diese wiederzugeben und in seine Welt zu

integrieren. Es ist also wichtig, jungen Kindern anregende Aktivitäten und Spiele anzubieten, um durch den Gebrauch einer anderen Sprache und das Heranführen „anders anmutende Dinge“, ihre Neugier zu wecken und gleichzeitig Hörverstehen, Aufmerksamkeit, Erinnerungsvermögen und Selbstbewusstsein zu fördern. Zusätzlich soll bereits Kindern der Blick für Verschiedenartigkeit geöffnet werden, ohne dabei in Klischees und Vorurteile zu verfallen. (DFJW 2011: 10)

Es fällt auf, dass die Adjektive *deutsch* und *französisch* nicht vorhanden sind, sondern eine Öffnung gegenüber Sprache(n) und Kultur(en) allgemein als Ziel angestrebt werden soll. Der deutsch-französische Charakter der *Kinderkiste* wäre insofern also das Vehikel für eine allgemeine Sensibilisierung für andere Sprachen und Kulturen. Diese Feststellung gilt es zu unterstreichen, auch im Zusammenhang mit der begrifflichen Einordnung *Language Awareness* für unseren Forschungskontext.

3 Kultur- und Sprachbewusstheit – Begriffliche Einordnung für den vorliegenden Forschungskontext

Der Begriff *Language Awareness* findet auch im deutschsprachigen Forschungskontext häufig seine Verwendung in der ursprünglichen, englischen Formulierung (Hawkins 1985, *Awareness of language*). Eine Erklärung für diese Bevorzugung der Ursprungsformulierung könnte darin liegen, dass die deutsche Übersetzung (Sprachbewusstheit) zu alltagssprachlich klingt und verwendet wird und deshalb für den wissenschaftlichen Kontext zu unscharf ist (vgl. Hug 2007: 10). Wir verwenden den Begriff der *Language Awareness* nicht im Sinne eines metalinguistischen Ansatzes, in welchem beispielsweise semantische, morphologische, lexikalische oder pragmatische Elemente der Sprache zum Untersuchungsgegenstand gemacht werden (vgl. Hug 2007: 22ff.). Aus einer fremdsprachendidaktischen Perspektive kommend, positionieren wir uns, was die Verwendung der Termini angeht, in der Logik der interkulturellen Didaktik/Pädagogik. Hierbei muss zunächst festgehalten werden, dass Sprachunterricht unabhängig davon, in welcher Form er konzipiert ist und auf welche Alters- bzw. Schulstufe er ausgerichtet ist, nicht unabhängig von „Kulturunterricht“ stattfinden kann (Neuner 1997: 56).

Language Awareness-Konzepte können in einer engen Verbindung mit interkulturellem Lernen stehen und sprachliche, soziale oder kulturelle Ziele verfolgen (vgl. Budde et al. 2011: 153f.). In ihrer ursprünglichen Form (in der Entstehungsphase und den ersten Umsetzungen des Konzepts) verfolgen *Language Awareness*-Konzepte die Stärkung und die Sensibilisierung für die Koexistenz von Herkunftssprachen und Landessprachen in mehrsprachigen Klassen (nicht nur bei mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern, sondern auch bei ihren monolingualen Klassenkameraden). Donmall (1985) unterteilt *Language Awareness* in drei Bereiche: *Kognition* – Bewusstheit über sprachliche Muster, *Affektion* – Bewusstheit über Einstellungen und Vorstellungen und *Soziales Lernen*, im Hinblick auf eine Kommunikationsfähig-

keit. In unserem konkreten Fall geht es einerseits um die Bewusstheit sprachlicher Muster (ein erster Kontakt mit der französischen oder deutschen Sprache) und um die Bewusstheit über Einstellungen und Vorstellungen (zu kulturellen oder sprachlichen Elementen des anderen Landes). Budde et al. (2011: 154) halten fest, dass sich LA-Ansätze im Laufe ihrer Verbreitung über den anglo-britischen Raum hinaus mit sozialen, ethnischen, politischen, grammatischen und sprachstrukturellen Fragen beschäftigen.

Dies bringt uns zur weiteren Fragestellung unseres Beitrags: Welche Merkmale vereint der Begriff *Cultural Awareness* und wie ordnen wir diesen ein? Nach Neuner (1997: 56f.) machen verschiedene Elemente die kulturelle Bewusstheit im fremdsprachlichen Unterricht aus (Herkunftskultur der Lernenden, kognitive und interpretative Fähigkeiten gegenüber kultureller Inhalte, Vergleiche mit der eigenen Kultur, Themenwahl des Unterrichts). In unserem konkreten Untersuchungskontext (der sich durch das sehr niedrige Alter der Lernenden auszeichnet, da es sich um Kinder zwischen drei und sechs Jahren handelt) definieren wir *Language Awareness* im Zusammenhang mit *Cultural Awareness* als eine Bewusstmachung *in process* (da es sich um einen ersten Kontakt mit der anderen Sprache und Kultur handelt und die Lernenden noch sehr jung sind, kann diese Bewusstmachung nur schrittweise und dementsprechend langsam passieren). In diesem Zusammenhang sei beispielsweise auf das europäische Projekt *Evlang* (1998-2001) (vgl. Candelier; Macaire 2001, Candelier et al. 2003) und sein Folgeprojekt *Janua Linguarum* (vgl. Oomen-Welke 2002) verwiesen. Im europäischen Forschungsprojekt *Evlang* wird der Begriff *Éveil aux langues* (Sensibilisierung für Sprachen bei Grundschülerinnen und -schülern zwischen acht und elf Jahren) als Weiterentwicklung der *Language Awareness*-Forschungsrichtung verwendet. Eines der Ziele des *Éveil*-Ansatzes ist der Auf- und Ausbau positiver Einstellungen gegenüber der Sprachen- und Kulturvielfalt in Europa und der Welt, aber auch konkret im Klassenzimmer, also auch gegenüber Sprachen und Kulturen von Schülerinnen und Schülern mit Einwanderungsgeschichte. In diesem Zusammenhang geht es auch darum, Motivation zum Sprachenlernen zu vermitteln und zu bestärken. Dass sich hinter der Annahme, Kinder seien noch nicht in der Lage, mit Mehrsprachigkeit umzugehen bzw. mehr als eine Sprache zu erwerben, um einen Mythos handelt, haben jüngste Publikationen aus dem Bereich der Zweitspracherwerbsforschung gezeigt (vgl. Montanari 2002, Tracy 2008, Kersten et al. 2011). In unserem Projekt wollen wir nicht untersuchen, welche Bewusstheit (epilinguistisch, da von metalinguistischen Kenntnissen in diesem Alter noch nicht gesprochen werden kann) die Lernenden mitbringen, beziehungsweise zu einem bestimmten Zeitpunkt entwickelt haben sollen, sondern wir wollen beobachten und analysieren, welche Sprach- und Kulturbewusstheit in verschiedenen Interaktionssituationen auszumachen sind (äußert sie sich im Diskurs oder ist sie in irgendeiner Form zu beobachten?). Hierbei geht es darum, kognitive und affektive Bausteine von Sprach- und/oder Kulturbewusstheit auszumachen (in Anlehnung an die Konzeption der Ziele von *Éveil aux langues*).

Die Fragestellung ist hierbei einerseits „Was wissen und äußern Kinder gegenüber der Sprache und Kultur des anderen Landes?“ und andererseits „Werden und wenn ja, wie werden Sprach- und Kulturbewusstheit im vorschulischen Kontext vermittelt bzw. welcher Platz kommt ihnen zu?“. In Bezug auf unsere aktuelle Fragestellung ist vor allem der zweite Aspekt von großer Bedeutung.

4 Untersuchungsgegenstand und Ergebnisse

Wie schon in unserem einleitenden Kapitel erwähnt, kommen wir hier auf unsere Forschungsfragen zurück, nach welchen wir die Frage nach *Cultural Awareness* beantworten möchten. Die Datenerhebung basiert auf teilnehmenden Beobachtungen bei der Nutzung der *Kinderkiste* von jeweils einem oder zwei der in der Begleitforschung involvierten Wissenschaftler/innen (Beobachtungstranskriptionen) und Interviews, welche mit den Erzieher/innen bzw. Lehrer/innen geführt wurden.⁴

4.1 Welchen Platz haben kulturelle Elemente bei der Arbeit mit der *Kinderkiste* und wie positionieren sich die Erzieher/innen und Lehrer/innen hierzu?

Unsere Beobachtungsergebnisse zeigen, dass kulturelle Elemente dann bei der Arbeit mit der *Kinderkiste* einen Platz in der konkreten Anwendung haben, wenn die Lehrperson plant, diese explizit zu thematisieren (dies zeigen auch die Interviewauszüge). Dies bedeutet, dass die Lehrperson⁵ (Erzieher/in oder *professeur/e des écoles*) gezielt kulturelle Elemente in ihren Französisch- oder Deutschunterricht einbaut. Diese sind dann ein Baustein des Sprachunterrichts, ohne dass den Lernenden zwingend bewusst wird, dass kulturelle Elemente vermittelt werden (siehe auch Kapitel 4.2). Andererseits können kulturelle Elemente ein Teil des Unterrichts sein, werden jedoch nicht in der Fremdsprache unterrichtet. Ein typisches Beispiel hierzu wäre ein *deutsches Frühstück*.

Eine Methode, welches für beide Elemente (sprachliche als auch kulturelle) mit sehr viel Erfolg verwendet wird, ist die Benutzung von Kinderliedern oder thematischem Liedgut (etwa zu Weihnachten oder dem Martinsumzug).

⁴ Das gesamte (dreijährige) Forschungsprojekt basiert auf verschiedenen Erhebungsmethoden zu den verschiedenen Momenten des Projekts. Die von uns verwendeten Daten kommen aus der zweiten Erhebungswelle, welche aus einer Beobachtungsphase in den Einrichtungen beider Länder (Kindergärten und *écoles maternelles*) und Interviews mit den Lehrpersonen bzw. Erzieher/innen besteht. Wir verwenden für diesen Artikel nur Interviewauszüge von Interviews, welche von den beiden Autorinnen durchgeführt wurden (drei in Frankreich und eines in Deutschland).

⁵ In Frankreich spricht man von *Schule*, wenn es um das Pendant zum deutschen Kindergarten geht. Deshalb ergibt sich aus unserem Text auch die Verwendung der Begriffe *Unterricht* und *Lehrperson*. In den französischen *écoles maternelles* unterrichten Lehrerinnen und Lehrer (*professeurs des écoles*), die ein Hochschulstudium absolviert haben und eine Lehrbefähigung für die französischen Vor- und Grundschulen haben.

Der frühe Kontakt mit der anderen Sprache und Kultur erscheint uns generell von großer Bedeutung, denn:

Der Gedanke liegt nahe, dass früh beginnender Fremdsprachenkontakt eher einer länger anhaltenden Differenzierung als vorzeitiger Verfestigung zugutekommt, und zwar auf der Ebene der Motivation, der Entwicklung von Einstellungen und Werthaltungen wie auch der Herausbildung kognitiver und sprachlicher Leistungen. (Hellwig, 1995, 96)

Aus dieser Perspektive heraus befürworten wir den Kontakt mit der deutschen oder französischen Sprache ab dem Kindergartenalter und unterstreichen die möglichen Auswirkungen auf die Motivation für das weitere Erlernen anderer Fremdsprachenbeziehungsweise die positiven Einstellungen, welche durch den fremdsprachlichen Unterricht bestärkt werden können.

Befragt man die Fachkräfte zum Platz der kulturellen Elemente in Verbindung mit der *Kinderkiste*, so ist festzustellen, dass *kultureller Unterricht* auf verschiedene Art und Weise gedeutet und eingeordnet werden kann. Wir haben durch unsere Beobachtungen und Befragungen der Fachkräfte drei Bereiche ausgemacht, die die kulturelle Erziehung mit und durch die *Kinderkiste* vereint:

- kulturelle Traditionen, Feste, Liedgut, Bräuche, die den Kindern im Zusammenhang mit der Sensibilisierung für die andere Sprache und das Land näher gebracht werden,
- Elemente des Alltags, in Form von „Botschaften“ und „Botschaftern“ (zum Beispiel die Erzieherin selbst, wenn sie Muttersprachlerin ist, oder die Handpuppen Tom und Lilou), Fotos aus dem Kindergartenalltag des Nachbarlandes, die *Biographie* der Handpuppe etc.),
- Interkulturelle Elemente, Vergleiche mit dem Leben im anderen Land als Hin und Her zwischen den Kulturen (zum Beispiel der Vergleich eines deutschen Frühstücks mit dem *typisch* französischen Pendant).⁶

Im Folgenden möchten wir einige Interviewausschnitte mit Fachkräften analysieren und unter den oben genannten Gesichtspunkten interpretieren.

⁶ Dieser Punkt greift auch auf den Begriff der *vorurteilsbewussten Erziehung* zurück, welche das DFJW durch die *Kinderkiste* fördern möchte.

Interviewauszug 1 (deutsche Austauschlehrerin in Strasbourg, bilinguale *école maternelle*)

G	Um den kulturellen Vergleich und dass die Kinder ähm, ja, dass es schwierig ist, den Kindern überhaupt den Unterschied beizubringen, weil ich denke, ähm für mich wär's erst mal schon gut, den Kindern beizubringen, was für Deutschland typisch ist, das müsste ich nicht im Vergleich unbedingt bringen. Und es ist eben auch fraglich, ob man mit diesem Vergleich, ähm, Gemeinsamkeiten, Unterschiede nicht auch wieder Stereotype, nee, Stereotype nicht, wie sagt man?
JP	Vorurteile?
G	Vorurteile aufbaut und inwieweit das sinnvoll ist. Ja und vielleicht könnte man das ja auch nochmal mit der Sprache anbringen, dass ich festgestellt habe, dass die Kinder, die in meiner Klasse eigentlich sehr gut Deutsch sprechen, dass die den Unterschied zwischen deutscher und französischer Sprache, dass denen das noch gar nicht so bewusst ist, also ähm, hilf' mir mal, wie ich das vorhin meinte, dass sie ähm (::)

Wir können in diesem kurzen Interviewauszug mehrere Elemente ausmachen, die zeigen, wie der Aspekt *Kultur* erklärt und eingeordnet wird. Die Lehrperson erfasst das kulturelle Element (sie bezieht sich hierbei auf die bilinguale und bikulturelle Ausrichtung der *Kinderkiste*) als Auftrag, kulturkontrastiv zu arbeiten und nennt als Aufgabe (vgl. Raasch 2008, Stufen der Grenzkompetenz bei Lernenden der Fremdsprache bzw. Nachbarsprache) den möglichen Vergleich oder Unterschied, den es gilt herauszuarbeiten. Richtigerweise erkennt sie selbst, dass eine rein kontrastive Betrachtung kultureller Elemente eventuell negative Auswirkungen auf die Einstellungen der Kinder haben könnte.

Es ist die Auffassung, kulturvergleichend arbeiten zu *müssen*, welche die Lehrperson vor eine schwierige Aufgabe stellt und ihr den Zugang zur Thematik kompliziert erscheinen lässt. Hinzuzufügen ist außerdem, dass die besondere Lehr- und Lernsituation in der bilingualen Klasse dazu führt, dass das Deutsche keinen *besonderen* oder *exotischen* Status hat wie etwa in anderen Kontexten, in welchen der Fremdsprache im Vorschulalter eine ganz besondere Rolle zukommt, gerade weil es um einen ersten spielerischen Kontakt geht.

Interviewauszug 2 (französische professeure des écoles in Paris, école maternelle)⁷

DM	Alors entre les petites choses que tu veux leur faire découvrir sur les découvertes culturelles, tu sais comment t'organiser ou tu improvises un peu?
M	Bah je pense que je vais m'inspirer bêtement du calendrier allemand avec la saint Martin, mais j'ai déjà expliqué en France, parce que l'aspect de la religion est tellement tabou, que c'est la Saint-Martin. Je n'ai jamais parlé de religion on va faire la fête des lanternes. Voilà ça s'appelle la Saint-Martin, mais voilà en France on est un peu ... parce que on va fêter Noël. On essaye de pas trop dire les choses, mais on les fait. [...] faire un petit déjeuner allemand et un petit déjeuner français plutôt le matin que l'on mange de la charcuterie fromage poivron les enfants c'est sur un ton incertain et les autres c'est « mumm ! » sur le principe du « Lecker ! » ce genre de choses, voilà les la vie de tous les jours. En Allemagne que des choses un peu plus traditionnelles pour l'instant c'est ce qu'il m'est venu à l'esprit. Des fois, ça vient en pratiquant.

In diesem zweiten Auszug haben wir ebenfalls mehrere Zugänge zu kulturellen Aspekten. Die Lehrerin plant diese jedoch weniger in einer kultur-kontrastiven Perspektive, sondern eher in einer Integration traditioneller Feste und Bräuche aus Deutschland (auch wenn diese religiöse Hintergründe haben, was im laizistischen Frankreich für die Lehrinhalte in der Schule nicht einfach und selbstverständlich ist). Kulturelle Elemente werden so ein Teil des *Deutschunterrichts* in der Klasse. Ein weiterer Zugang ist das *Erleben* typischer deutscher Phänomene, wie zum Beispiel dem Frühstück, welches dem französischen in seiner traditionellen Form überhaupt nicht ähnelt. Die Lehrerin unterstreicht die Wichtigkeit der Elemente aus dem Alltag, mit welchen sie den Kindern die deutsche Sprache und Kultur näher bringen möchte. Wir können hier festhalten, dass kulturelle Elemente als solche und nicht zwingend im Vergleich mit den französischen Gewohnheiten von der Lehrerin favorisiert werden und sie vor allem durch alltägliche Gegenstände, aber auch typische Elemente (sie spricht im weiteren Verlauf zum Beispiel von Gegenständen wie Ostereiern oder Schultüten) das kulturelle Lernen der Kinder fördert.

⁷ Übersetzung des Interviewauszugs ins Deutsche:

Interviewerin: „Na und was diese kleinen Dinge betrifft, die du die Kinder bezüglich der kulturellen Entdeckungen entdecken lassen willst, weißt du da, wie du dich organisieren wirst oder improvisiert du da ein bisschen?“

Lehrperson: „Na, also ich denke, dass ich mich ganz einfach vom deutschen Kalender inspirieren lasse, mit Sankt Martin, aber ich habe das, Sankt Martin, schon erklärt in Frankreich, weil der religiöse Aspekt so was von tabu ist. Ich habe nie von Religion gesprochen, sondern dass wir Laternen basteln werden. Und das nennt sich eben Sankt Martin, aber nun ja in Frankreich wir ein bisschen... weil wir ja auch Weihnachten feiern. Wir versuchen, die Dinge nicht zu sehr sind beim Namen zu nennen, aber wir machen sie [...] morgens ein deutsches und ein französisches Frühstück machen, zeigen, dass man Wurst, Käse, Paprika isst. Die Kinder reagieren erstmal mit einem unsicheren Ton und einige dann aber mit „mumm“ nach dem Prinzip von „Lecker!“ diese Art von Sachen, eben das Alltagsleben. In Deutschland sind manche Sachen ein wenig traditioneller, das fiel mir jetzt so spontan ein. Manchmal kommt das dann einfach bei der Umsetzung.“

4.2 Wie reagieren Kinder in Deutschland und Frankreich auf kulturelle Aspekte der *Kinderkiste* und welche Rolle spielen hierbei die Handpuppen Tom und Lilou?

In unseren teilnehmenden Beobachtungen konnten wir feststellen, dass die Kinder in den Kindergärten oder den *écoles maternelles* auf kulturelle Aspekte reagieren, wenn diese thematisiert werden, dies jedoch nicht in einer Art geschieht, wie man es vom fremdsprachlichen Unterricht in der Grundschule oder gar dem Sekundarbereich kennt. Kulturelle Aspekte werden demnach nicht explizit thematisiert oder besonders hervorgehoben, um als solche gekennzeichnet zu werden, sondern werden im Kontext der von uns beobachteten Situation implizit in das Spiel oder den Singkreis beispielsweise integriert. Hiermit wollen wir unterstreichen, dass das *Konzept* Kultur für drei- bis sechsjährige keinerlei Aussagekraft (das bedeutet, dass sich die Kinder nichts darunter vorstellen können und keine Kenntnisse darüber haben, was beispielsweise *typisch* für eine bestimmte Kultur ist) hat und bei ihnen gleichermaßen noch keine explizite Bewusstheit für kulturelle Aspekte vorhanden ist. Hier ist wichtig festzuhalten, dass dies nicht bedeutet, dass die Integration kultureller Aspekte demnach noch als zu *früh* betrachtet werden sollten. In der Arbeit mit Materialien aus der *Kinderkiste* können die Kinder spielerisch (auf den Spielkarten von *Tolilo* etwa) kulturelle Elemente entdecken, ohne dass sie diese bewusst als solche wahrnehmen. Es fehlen hierzu empirische Untersuchungen, die auf quantitativer Basis belegen, dass in diesem Alter noch kein kontrastiv kulturelles Bewusstsein bei den Lernenden vorhanden ist und es somit noch keine *Dopplungen* von Phänomenen für die Kinder gibt, vergleichbar in etwa mit einem frühen Bilingualismus, wo wir aus linguistischer Sicht wissen, dass die Dopplung des Lexikons erst nach der Aufnahme einer gewissen Zahl von Items in den Wortschatz der Kinder geschieht (vgl. Tracy; Gawlitzek-Maiwald 2000: 515).

Lilou und Tom, die beiden Handpuppen der *Kinderkiste*, spielen eine besondere Rolle in der Arbeit mit dieser. Die Kinder im Kindergarten oder in der *école maternelle* sind fasziniert von den beiden *Persönchen*, sie möchten sie besser kennen lernen und interessieren sich für deren Biografie.

Lilou und Tom kann man in ihrer Funktion und Rolle als so genannte *Persona Dolls* bezeichnen, mit welchen es den Lehrpersonen leichter möglich ist, sehr jungen Kindern das Leben anderer Kinder (Handpuppen) aus einem anderen Land näher zu bringen (vgl. Krause 2007). Diese *Persona Dolls* haben eine eigene Biographie, ein eigenes Leben, aus welchem sie den Kindern im Kindergarten oder der *école maternelle* berichten. Ihren Ursprung haben *Persona Dolls* in der vorurteilsbewussten Erziehung von Kindern. Der Ausgangspunkt ist hierbei, Kindern zu vermitteln, dass Stereotype und Klischees keine allgemeingültigen Wahrheiten sind. Die *Biographie* der kleinen Lilou steht somit nicht für das Leben aller französischen Kinder und deren Familien, sondern zeigt lediglich einen Ausschnitt. Die Lernenden haben zwar somit einen Einblick in den möglichen Alltag eines Kindes aus dem anderen Land, sollen aber auch dafür sensibilisiert werden (und da in einem

weit größeren Rahmen als dem deutsch-französischen), dass die kleine Französin Lilou zunächst ein Individuum ist, unabhängig von nationaler Kultur, Traditionen und Verallgemeinerungen.

Wir haben die Erzieher/innen und Lehrer/innen zur Rezeption von Tom und Lilou in verschiedenen Kontexten in Deutschland und Frankreich befragt und werden nun einige dieser Aussagen analysieren und interpretieren.

Interviewauszug 3 (französische Austauschlehrerin in Rheinland-Pfalz, Kindergarten)⁸

L	Ah, ben, euh, depuis que je suis en Allemagne, mais je me rends bien compte déjà par rapport à mon expérience en école maternelle en France, à quel point, de l'intérêt d'avoir une poupée, marionnette ou peluche parce que j'en avais utilisé vaguement en France, on va dire pour l'apprentissage de l'anglais par exemple, mais pas de manière optimale, là, je vois que, depuis que je suis en Allemagne, j'observe que toutes les collègues, dans toutes les classes, elles ont un personnage, une marionnette, une poupée, un ours qui s'utilise ou pas, pour entretenir ou pas, fin, il est présent dans la classe et on sent que ça aide, à, à transférer les apprentissages de manière ludique et affective qui marche mieux avec les enfants et qui
---	--

⁸ Übersetzung des Interviewauszugs ins Deutsche:

Lehrperson: „Naja, also ähm, seit ich in Deutschland bin, aber mir ist auch schon seit meiner Erfahrung in der französischen *école maternelle* bewusst, wie wichtig, wie unheimlich wichtig es ist, eine Puppe, eine Marionette oder ein Stofftier zu haben, weil ich das ab und an in Frankreich versucht hatte zu benutzen, etwa im Englischunterricht, aber nicht auf eine optimale Art und Weise, hier jetzt, seit ich in Deutschland bin, sehe ich, beobachte ich, dass alle Kolleginnen, in allen Klassen, eine Figur, eine Marionette, eine Puppe, einen Bären haben, der nun benutzt wird oder nicht, mit welchem gearbeitet wird oder nicht, aber der halt in der Klasse präsent ist und man spürt, dass das hilft, die Lernprozesse auf spielerische und affektive Weise zu transferieren, die besser funktioniert mit den Kindern und das hat trotz allem oberste Priorität, ich hatte nicht, zumindest nicht in diesem Maße, die Priorität dieses Aspekts in den Lernprozessen gesehen, und ich denke, ähm, man sieht sehr deutlich, dass die Kinder das Bedürfnis haben, [die Puppe] zu berühren, das ist unwiderstehlich für sie, sie haben auch das Bedürfnis permanent deutsch zu sprechen, momentan hören sie also noch nicht so zu“.

Interviewerin: „und sie frisieren sie“

Lehrperson: „genau „hast du die Frisur gesehen?“, „oh, ihre Haare, kannst du sie fragen, ob sie gut geschlafen hat?“, also mit ihr sprechen, als wäre sie, obwohl ich doch sage, dass ich die Puppen hole, dass ich die Marionetten hole, also ähm, die Inszenierung ist noch nicht super durchdacht“ LACHT

Interviewerin: LACHT

Lehrperson: „LACHT Es ist nicht, ich versuch's , aber ich schaffe die Einführung der Puppen nicht immer so, wie sich das gehört und trotzdem hatte es von Anfang an funktioniert, sie sprechen mit ihnen, wenden sich ihnen zu und das hat zum Beispiel mit Fingerspielen nicht funktioniert“

Interviewerin: „Mhm“

Lehrperson: „Vielleicht weil sie das mehr gewöhnt sind“

Interviewerin: „Ja, das habe ich gesehen, sie geben auch Küsschen, letzte Woche wollten sie Lilou viele Küsschen geben“

Lehrperson: „Das Gesicht berühren, die Haare, frisieren, auch die Schuhe, das sind richtige Wesen, die voll wahrgenommen werden, das sind Identitäten, man spürt, dass sie existieren werden, dass sie eine Existenz über das ganze Jahr haben werden, die viel Platz einnehmen wird, man das spürt das wirklich“.

	est quand-même super prioritaire, j'avais pas, à ce point-là, vu la priorité de cet aspect-là avant dans les apprentissages et je pense que, euh, mais on voit bien que les enfants, ils ont besoin de toucher, c'est irrésistible, ils ont besoin de parler sans arrêt en allemand donc pour l'instant c'est pas encore trop dans l'écoute
JP	Et puis ils les coiffent -
L	Voilà, „t'as remarqué la coiffure“, „oh, ses cheveux, est-ce que tu peux lui demander s'il a bien dormi?“ Donc lui parler comme si c'était, alors que bon, je dis que je prends les poupées, que je prends les marionnettes, donc euh, la mise en scène n'est pas forcément terrible RIRE
JP	RIRE
L	RIRE C'est pas, j'essaie, mais j'arrive pas toujours à faire l'arrivée comme il se doit, et, et quand-même ça marchait tout de suite quoi, ils s'adressent au, au, alors que ça marche moins bien avec les jeux de doigts ou euh
JP	Mhm
L	Peut-être parce qu'ils ont plus l'habitude
JP	Oui, j'ai vu ça, ils font même des bisous, la semaine dernière, ils voulaient faire plein de bisous à Lilou et -
L	Toucher le visage, la coiffure, recoiffer, les chaussures aussi, voilà, c'est des vrais êtres à part entière, c'est des entités, on sent qu'ils vont exister, vraiment prendre une existence sur l'année, qui va prendre énormément de place quoi, ça, on le sent, voilà

Die Lehrerin beschreibt zunächst ihre geringe Erfahrung mit der Arbeit mit Handpuppen und der Tatsache, dass sie diese Art von pädagogischer Arbeit zunächst bei ihrer Ankunft in Deutschland beobachten konnte, wo auch Kollegen an Grundschulen weiterhin mit Handpuppen in den Eingangsklassen arbeiten. Dann berichtet sie davon, wie groß der Erfolg vom Einsatz von Tom und Lilou im Kindergarten ist und wie bleibend der Eindruck der Puppen bei den Kindern ist. Sie nennt die besondere physische Anziehungskraft von Tom und Lilou für die Kinder, die Tatsache, dass diese die Puppen begrüßen und anfassen müssen, deren Haare und Frisur bestaunen. Die Lehrerin vermutet, dass Tom und Lilou eine wichtige Rolle im weiteren Verlauf des Kindergartenjahres spielen werden, und stellt fest, dass beide Puppen „richtige Wesen“ mit ihren eigenen Geschichten und Persönlichkeiten für die Kinder sind.

Tom und Lilou werden zum Vektor für das Französische, durch sie eröffnet sich der Zugang und der Kontakt zu *Kindern*, die Französisch sprechen (Lilou), und sie wirken damit sehr viel motivierender auf die Lernenden als andere pädagogische Mittel oder Methoden. Sie wecken eine besondere Neugier der Kinder, was sich im Folgenden kurzen Ausschnitt aus dem Beobachtungsprotokoll zeigt. Nachdem die Lehrerin bzw. Erzieherin die Handpuppen aus ihrer Tasche geholt hat, küssen die Kinder diese zur Begrüßung, streichen ihnen über die Köpfe, tun so, als gäben sie ihnen zu essen. Jedes Kind versucht, möglichst nahe an Tom und Lilou

zu kommen. Die Lehrerin wird nicht beachtet. Die anschließende Frage des Mädchens ist ein Zeichen dafür, dass sie die Biographie, welche die Lehrerin für Lilou ausgewählt hat, verinnerlicht hat und fasziniert von der Tatsache ist, dass die Handpuppe aus Frankreich kommt.

Interviewauszug 4 aus dem Beobachtungsprotokoll JP zur Nutzung der Kinderkiste (Rheinland-Pfalz, Kindergarten)

Die Lehrerin holt Tom aus ihrer Handtasche. Die Kinder geben Tom Küsschen, tun so, als ob sie ihn frisieren, als ob sie ihm zu essen gäben. Jedes Kind versucht möglichst nahe an die Marionette heranzukommen, möglichst viel Zeit mit ihr zu haben. Die Lehrerin trägt die Marionetten auf ihren Händen, aber die Kinder scheinen sie nicht zu bemerken. Sie konzentrieren sich voll und ganz auf Tom und Lilou.
Ein Mädchen: „Léna, hast du die Lilou wirklich aus Frankreich gekriegt?“

Auch der nächste Interviewausschnitt zeigt, wie groß die Rolle der Handpuppe (Tom) für das kulturelle Lernen der Kinder ist. Durch die Handpuppe entstehen ein Interesse und eine Neugier für das andere Land und das Leben der Figur in diesem Land. Die Lehrerin unterstreicht ebenfalls den Platz, den Tom im Deutschunterricht hat, wo er für die Lernenden einfach dazu gehört.

Interviewauszug 5 (deutsche Austauschlehrerin in La Rochelle, *école maternelle*)

M	Englisch-Unterricht. Aber, ähm, (:) die reagieren, obwohl ich halt bestimmt auch nicht der Super-Schauspieler bin, total toll da drauf. Und er ist absolut integriert und wenn er nicht da ist, wird gefragt, wo er ist. Und wenn er eben da ist, wird er begrüßt und sich verabschiedet und, ja.
JP	Und wie, wie kann man sich das erklären? Also, wie (:) woran liegt das?
M	Aja, für sie ist er ein MITGLIED. Er gehört dazu, er ist auch mein Freund.
JP	Mhm
M	Also, das ist für sie dann auch ganz wichtig und was ich dann mit ihm unternehme, fragen sie mich dann auch. Ob er mit in Deutschland war und wo er da geschlafen hat und ähm. Also sie nehmen ihn also als Person wahr-
JP	Ja
M	würde ich erstmal sagen. Es kommt zwar auch immer dieses „Ja, aber du sprichst doch für ihn“. Dann sag' ich „ja, gut, OK, sein Mund ist halt auch zu. Er kann ihn nicht aufmachen. Aber ich bin mir schon sicher, dass er auch denkt.“ Also, sie gehen ganz fest davon aus, dass er denkt und Gefühle hat. Und dass es zwar aus meinem Mund rauskommt aber letztendlich doch er es ist, der das äußert.
JP	Und da sprechen sie mit dem Deutsch?
M	Ja, ja nur. Weil er versteht nichts anderes.
JP	Aber natürlich, sehr basisch, einfache Sachen, die sie dann gerade gelernt haben, oder?

M	Ja, ja, ja, nur
JP	Ja
M	Natürlich, klar, vor allem Ding Tom hat ja nicht so ein gutes Gedächtnis und da sage ich ungefähr jede zweite Stunde, er hat schon wieder alle Vornamen vergessen und nach den großen, also nach den Winterferien-
JP	Ja
M	sowieso und das sehen sie dann noch ein. Das ist dann auch einleuchtend und dann stellen sie sich noch mal auf Deutsch vor „Ich bin...“ und eben das Alter und dann winkt er halt kurz zu oder sagt „Hallo“ oder sagt dann halt auch „Ich bin Tom“ und freut sich, klatscht in die Hände und, ähm,-

4.3 Welchen Platz haben andere Kulturen und Sprachen neben Deutsch und Französisch?

Eines der Nebenziele der *Kinderkiste* besteht darin, Kinder für andere Sprachen und Kulturen zu sensibilisieren. Die Nutzung der *Kinderkiste* ist also nicht nur ein Instrument für die Sprach- und Kultursensibilisierung des Deutschen und/oder Französischen. Wir befragten auch hierzu Lehrpersonen.

Interviewauszug 6 (deutsche Austauschlehrerin in La Rochelle, *école maternelle*)

JP	Klar, ja. Wie findest du denn diese Seite von der Kinderkiste, die sich so ein bisschen Richtung Horizonterweiterung, Sensibilisierung für andere Kulturen, nicht nur deutsch-französisch, so. Die Kinderkiste will ja auch ein bisschen in diese Richtung gehen. Findest du, da kann man was mit machen dann letztendlich?
M	Also, ich glaube, es kommt darauf an, erstens mit welcher Klassenstufe man arbeitet, und andererseits wie oft man Deutsch hat. Also, ich glaube nicht, dass ich jetzt in diesem einen Jahr, weil ich eben jetzt nur ein Jahr mache, ähm, dass ich das dann schaffe, überhaupt da jetzt noch großartig weiter rauszugehen, weil wie gesagt sie haben noch nicht den Eindruck, was Deutschland überhaupt ist und von daher glaube ich, dass wir uns erstmal darauf konzentrieren. Mit den Größeren, mit der CE1 oder so könnte ich es mir schon vorstellen, aber wie gesagt einmal die Woche ist halt auch wenig. Also um da jetzt vielleicht übergreifend noch über andere Länder zu sprechen. Könnte man, aber ich finde, zumindest vorerst, andere Dinger noch ein bisschen wichtiger (:) für mich persönlich.

Für die Lehrerin ist die Integration anderer Kulturen in den Sprachunterricht zunächst noch keine Alternative. Sie begründet diese Position damit, dass die Kinder zunächst noch nicht einordnen können, was es mit Deutschland auf sich hat. Hier ist die *Kinderkiste* also nicht zusätzlich noch ein Element für das kulturelle Lernen im weiter gefassten Rahmen, zum Beispiel in der Einbeziehung der Herkunftssprachen und -kulturen mancher Kinder.

Interviewauszug 7 (französische *professeure des écoles* in Paris, *école maternelle*)⁹

M	Souvent les parents demandent l'anglais; je leur ai dit: de toute façon vous en aurez toujours partout. Ici, c'est une sensibilisation, un projet et donc je leur ai expliqué c'est aussi de découvrir qu'il y avait d'autres cultures et en fait je voudrais bien employer que j'ai pas mal de cultures différentes dans ma classe que les parents viennent un petit peu présenter et élargir un petit peu leur histoire des cultures différentes et donc voilà ça c'est très bien passé ils m'ont demandé pourquoi l'allemand je leur ai expliqué que bah en fait moi c'est pareil que j'ai mis le doigt dans l'engrenage tu sais j'ai participé à cet échange Paris Berlin qui avait été organisé tu sais pour la vie professionnelle de la petite enfance par ce que cela m'intéressait de voir comment ça marchait je trouvais ça intéressant quand on nous a présenté la valisette.
---	---

Die Lehrerin erklärt hier, dass das Projekt *Kinderkiste* das Vehikel ist, die mehrsprachige Klassensituation zu thematisieren. Sie wählt das Wort „Sensibilisierung“ für andere Kulturen und Sprachen und wählt die Kinderkiste als Mittel, um diese Sensibilisierung in ihrer Klasse zu erreichen. Die Lehrerin erklärt ebenfalls, dass die Eltern der Kinder zunächst lieber Englischunterricht für ihre Kinder gehabt hätten, was sie jedoch „erfolgreich“ abgewehrt hat, indem sie darauf verwies, dass das Englische im Alltag aller Kinder sowieso präsent sei.

Weiterhin erwähnt sie, dass dieser mehrsprachige Aspekt der *Kinderkiste*, welcher darauf abzielt auch andere Sprachen und Kulturen mit einzubeziehen, sie besonders interessiert hatte, als sie zum ersten Mal davon hörte.

⁹ Übersetzung des Interviewausschnitts ins Deutsche:

Lehrperson: „ Oft wünschen sich die Eltern Englisch: ich sage ihnen: auf jeden Fall werden sie davon überall genug bekommen. Hier geht es um eine Sensibilisierung, also um ein Projekt und ich habe ihnen dementsprechend erklärt, dass es auch darum geht, zu entdecken, dass es auch andere Kulturen gibt und dass ich gerne die Tatsache nutzen würde, dass ich viele Kulturen in meiner Klasse habe, dass die Eltern vorbei kommen und ein bisschen ihre Geschichte und Kultur vorstellen und das kam sehr gut an und sie haben mich gefragt, warum Deutsch und ich habe ihnen erklärt, dass eben ich selbst, dass das genauso ist, dass wenn man einmal damit anfängt, weißt du, ich habe an diesem Austausch Paris Berlin teilgenommen der für Beschäftigte der Frühförderung organisiert worden war, weil es mich interessierte zu sehen, wie das funktioniert und weil ich das interessant fand, als man uns die Kinderkiste präsentiert hat.“

5 Ein erstes Fazit

In einem ersten Fazit können wir festhalten, dass in der Verwendung der *Kinderkiste* als Werkzeug für *Language Awareness* keine verallgemeinernde Nutzung ausgemacht werden kann. Der Lehr- und Lernkontext, in welchem die *Kinderkiste* eingesetzt wird, sowie die pädagogischen, interkulturellen und sprachlichen Vorerfahrungen der Lehrpersonen spielen eine entscheidende Rolle (Elemente, die den Kontext beispielsweise beeinflussen können: Status der Fremdsprache in der Einrichtung, Bedeutung für die Einrichtung und die Eltern; Sensibilisierung für die Fremdsprache oder bilinguale Einrichtung mit konkretem *Sprachprogramm*, geografische Lage der Einrichtung; Elemente, die die Lehrperson betreffen: Handelt es sich um eine/n Muttersprachler/in oder nicht? Welche *Lehrerfahrung* einer Fremdsprache hat die Person? Wie beurteilt sie das Material und benutzt es?).

Es erscheint uns als Forschungs- beziehungsweise Ausbildungsperspektive wichtig, Erzieher/innen und Lehrer/innen im Bereich der kulturellen Bildung und der Sensibilisierung für andere Kulturen aus- und weiterzubilden. Unsere explorative Studie im Rahmen der Begleitforschung der *Kinderkiste* zeigt hier nämlich schon, dass der Begriff unklar ist, teilweise verunsichert und an manchen Stellen nicht richtig eingeordnet werden kann.

Aus unseren Beobachtungen und den Interviewauszügen heraus zeigt sich, dass Kinder im Kindergartenalter gegenüber anderen Kulturen sensibilisiert werden können.

Gerade weil die Fremdsprache im Kindergarten und in der *école maternelle* bei den Kindern beliebt ist, könnte perspektivisch aber an dieser Stelle gezielt auch ein Platz für die Integration der Herkunftssprachen der Kinder mit Migrationshintergrund geschaffen werden.

Einen besonderen Platz für das kulturelle Lernen der Kinder haben die Marionetten Tom und Lilou, die den Kindern in Deutschland und Frankreich ein Tor zum anderen Land öffnen, welches sie durch ihre *Persönlichkeit* repräsentieren, durch ihre Individualität aber nicht klischeehaft oder stereotypisch darstellen. Das Interesse und die Zuneigung, welche die Kinder gegenüber Tom und Lilou zeigen, sind auffällig. In den Augen der Beobachter entsteht der Eindruck, dass die Kinder das Gefühl haben, eine gleichaltrige Person der anderen Kulturen kennen zu lernen. Die Funktion als *Persona Doll* spielt hierbei eine wichtige Rolle, da es sich nicht um irgendeine Handpuppe handelt, die Deutsch oder Französisch spricht, sondern um eine Puppe mit einer Geschichte, einem Namen, einer Herkunft, einem *richtigen* Kinderleben.

Literatur

- Budde, Monika; Riegler, Susanne; Wiprächtiger-Geppert, Maja (2011): *Sprachdidaktik Deutsch*. Berlin: Akademie-Verlag (Studienbuch Sprachwissenschaft).
- Candelier, Michel; Andrade, Ana-Isabel; Bernaus, Mercè; Kervran, Martine; Martins, Filomena; Murkowska, Anna; Noguerol, Artur; Oomen-Welke, Ingelore; Perregaux, Christiane; Saudan, Victor; Zielinska, Janina (2003): *Janua Linguarum – La porte des langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Graz: Centre européen pour les langues vivantes / European Center for Modern Languages.
- Candelier, Michel; Macaire, Dominique (2001): L'éveil aux langues à l'école primaire et la construction de compétences – Pour mieux apprendre les langues et vivre dans une société multilingue et multiculturelle. *Actes de colloque de Louvain: Didactique des langues romanes: le développement des compétences chez l'apprenant*. Bruxelles: De Boeck.
- Deutsch-französisches Jugendwerk (2011): *Pädagogisches Begleitbuch zur deutsch-französischen Kinderkiste*. Berlin: DFJW.
- Donmall, B. Gillian (1985): *Language Awareness*. London: CILT (NCLE Papers and Reports 6).
- Hawkins, Eric W. (1985): *Awareness of language*. Cambridge: CUP.
- Hug, Michael (2007): Sprachbewusstheit/Sprachbewusstsein – the state of the art. In: Hug, Michael; Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): *Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 10-31.
- Hug, Michael; Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.) (2007): *Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kersten, Anja; Geist, Barbara; Voet Cornelli, Barbara; Schulz, Petra (2011): Mehrsprachigkeit. Mythen und was dahinter steckt. In: *KiTa HRS* 4, 89-91.
- Krause, Anke (2007): Persona Dolls – mit Kindern Dialoge über Ausgrenzung und Diskriminierung eröffnen. In: *Kinder in Europa* 13/07. Berlin: das Netz, 24-26.
- Macaire, Dominique (2013): Une Valisette franco-allemande voyage entre deux pays: étude comparative d'un outil commun pour la petite enfance. In: *Préactes du Colloque International de l'ARCD*. Marseille.
- Montanari, Elke (2002): *Mit zwei Sprachen groß werden. Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule*. München: Kösel.

- Neuner, Gerhart (1997): Le rôle de la compétence socioculturelle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. In: Byram, Michael, Zarate, Geneviève et Neuner, Gerhard (Hrsg.): *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Oomen-Welke, Ingelore (2002): Language Awareness im Deutschunterricht. Bericht aus Sektion 8 des Internationalen Deutschlehrertags Luzern 2001. In: Schneider, Günther; Clalüna, Monika (Hrsg.): *Bulletin suisse de Linguistique appliquée*, N° spécial: Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht, 51-54.
- Pica, Teresa (2008): Second Language Acquisition Research and Applied Linguistics. In: Hinkel, Eli (Hrsg.): *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. New York: Routledge, 263-280.
- Raasch, Albert (2008): Von Baden-Württemberg nach Europe und zurück. Sprachenlernen und Sprachenlehren als sprachpolitisches Handeln. In: Windmüller, Florence (Hrsg.): *Synergies Pays germanophones n°1. L'enseignement bi-plurilingue: Education, compétences, stratégies d'apprentissage*. Berlin: Avinus, 21-40.
- Tracy, Rosemarie; Gawlitzek-Maiwald, Ira (2000): Bilingualismus in der frühen Kindheit. In: Grimm, Hannelore (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie* CIII, Band 3: Sprachentwicklung. Göttingen: Hogrefe, 495-535.
- Tracy, Rosemarie (2008): *Wie Kinder Sprachen lernen: Und wie wir sie dabei unterstützen können*. 2. Auflage. Tübingen; Basel: Francke.

Der vorliegende Band sammelt die Beiträge der 40. Jahrestagung, die im März 2013 an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg stattfand. Warum *SprachBrückenBauen*? Das Motto der Tagung versinnbildlicht nicht nur die Rolle von Sprachen als Mittel der Verständigung, sondern nimmt auch Bezug auf die vielen historischen Brücken der Stadt Bamberg. Thematisch zieht sich das Motto wie ein roter Faden durch die Beiträge der Jubiläumsveranstaltung. Themenschwerpunkt 1 *Language Awareness* widmet sich der Entwicklung von Sprachbewusstsein als Brücke zur eigenen Sprache bzw. zu einer Zweit- oder Fremdsprache. Im Themenschwerpunkt 2 *Offenheit und Steuerung im DaF-/DaZ-Unterricht* werden zwei wichtige Pfeiler des Sprachunterrichts, die im Laufe der Didaktik-Geschichte immer wieder unterschiedlich stark akzentuiert wurden, ausführlich diskutiert. Im modernen Zweit- und Fremdsprachenunterricht werden beide Seiten miteinander verbunden, zum einen durch die Förderung des selbstgesteuerten Lernalers, zum anderen durch die starke Einbindung starrer Unterrichtskonzepte mithilfe digitaler Medien. Themenschwerpunkt 3 *Fach- und berufsbezogene Kommunikation* widmet sich verschiedenen Möglichkeiten, Sprachbarrieren in der fachlichen und beruflichen Handlungskompetenz zu überwinden, der angesichts zunehmend komplexer Arbeitsabläufe und vielseitiger Formen der Zusammenarbeit eine immer größere Bedeutung zukommt. Ähnliche, auf den Wissenschaftsbereich bezogene Aspekte werden im Themenschwerpunkt 4 *Wissenschaftssprache und sprachliche Studierfähigkeit* diskutiert. Hier wird die Rolle der Sprache als Zugang – oder Brücke – zu einer fremden Wissenschaftskultur thematisiert.



GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT
GÖTTINGEN

ISBN: 978-3-86395-186-3
ISSN: 1866-8283

Universitätsdrucke Göttingen