

Sascha Neumann / Oliver Schnoor / Claudia Seele

Von Vielfalt zu Verschiedenheit

Mehrsprachigkeit und Sprachförderung in luxemburgischen Kindertageseinrichtungen

Unter Kindern ist der Anteil der Nicht-Luxemburger deutlich höher als in der Gesamtbevölkerung. Der vor- und außerschulischen Betreuung und Bildung wird in diesem Zusammenhang eine sowohl präventive wie kompensatorische Funktion zugeschrieben. Mit dem öffentlichen Ausbau der frühkindlichen Betreuungsplätze wird die Erwartung verknüpft, einerseits zur Integration und zum Abbau sozialer Ungleichheiten beizutragen, andererseits aber auch das Luxemburgische als Nationalsprache zu fördern. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie sich die sprachliche Diversität im Alltag der Kinderbetreuungseinrichtungen widerspiegelt und wie dabei der Anspruch an die pädagogische Praxis realisiert wird, den Kindern eine gemeinsame Umgangssprache zu vermitteln.

Als teilnehmende Beobachter, die sich für die Praxis der Sprachverwendung in den Einrichtungen interessieren, entdecken wir durchaus viele Varianten des Umgangs mit diesem Anspruch. Der Gebrauch der Sprachen in den Einrichtungen ähnelt dabei zunächst sehr dem gesellschaftlichen Alltag. Es ist nämlich keineswegs so, dass ausschließlich eine Sprache oder gar nur

Luxemburgisch gesprochen wird. Vielmehr zeichnen sich auch die Institutionen der Kindertagesbetreuung durch eine mul-

Mit dem öffentlichen Ausbau der frühkindlichen Betreuungsplätze wird die Erwartung verknüpft, zur Integration und zum Abbau sozialer Ungleichheiten beizutragen [...]

tilinguale Sprachökologie aus. Allerdings macht es dabei tatsächlich einen Unterschied, *wer mit wem spricht*. Sprechen Erwachsene miteinander, dann findet man die für Luxemburg weitgehend übliche Sprachtoleranz vor. Die Gesprächspartner passen sich dabei gegenseitig an die Präferenzen ihrer Kommunikationspartner an, weichen auf das Englische aus oder aber agieren sprachübergreifend, indem sie mehrere Sprachen in einem Gespräch zulassen bzw. zwischen verschiedenen Sprachen wechseln. Bei der Kommunikation zwischen Erwachsenen und Kindern, aber auch bei der Kommunikation unter Kindern in der Anwesenheit erwachsener Fachkräfte, kann dies jedoch nicht nur völlig anders sein, sondern auch je nach Einrichtung und Situation ganz unterschiedlich. Auch hierzu liefert die teilnehmende Beobachtung interessante Einblicke:

„Beim Mittagessen sitze ich zusammen mit Nino, Nayla, Lisa und Lucile (alle

zwischen drei und vier Jahre alt) an einem Tisch. Nayla unterhält sich während des Essens mit Lucile auf Französisch und erklärt ihr eine Art Rollenspiel, das sie nachher spielen wollen, bei dem sie die Hexe und Lucile die Prinzessin sein soll. Dann wendet sich Nayla zu Lisa und fragt sie auf Luxemburgisch, ob sie mitspielen will. Ich weiß zwar nicht, ob sie verstanden hat, worum es geht, aber sie sagt gleich ohne zu zögern Ja. Nino fragt (auf Luxemburgisch), ob er auch mitspielen kann. Nayla meint, das geht nicht, weil schon alle Rollen vergeben sind, aber dass er beim nächsten Mal mitspielen könne. Nayla und Lucile unterhalten sich dann weiter auf Französisch. Doch als Klara, die Erzieherin, die am Nebentisch sitzt, die beiden reden hört, beugt sie sich zu ihnen herüber und sagt: „Mir schwätzen awer op Lëtzebuergesch, ne Meedecher!“

Wir haben diese Situation in einer *Maison Relais* beobachtet, die in ihrem pädagogischen Konzept das Ziel verankert hat, das luxemburgische Sprachvermögen bei den Kindern zu fördern. Die Erzieherin handelt diese Vorgabe offenbar äußerst konsequent. Die Kinder haben untereinander zwar kein Verständigungsproblem, dennoch greift die Erzieherin in die Unterhaltung ein. Ob die Kinder Luxemburgisch sprechen oder nicht, wird also in dieser Situation keineswegs dem Zufall überlassen. Dies entspricht einer geläufigen Praxis der „Förderung des Luxemburgischen“, die

Claudia Seele ist Doktorandin an der Universität Luxemburg, in der Forschungseinheit INSIDE. Sie studierte Ethnologie, Psychologie und Philosophie an der Freien Universität Berlin. Zu Sascha Neumann, siehe S. 36, zu Oliver Schnoor, siehe S. 38.



man auch als sprachliche Naturalisation bezeichnen kann: Luxemburgisch sprechen wird gelernt, indem man es spricht. Hier liegt eine didaktische Einstellung zugrunde, die auf die Erfahrungen autochthoner Luxemburger mit ihrem eigenen Spracherwerb verweist: Sie lernen „ihre“ Sprache nicht im Unterricht, sondern im familiären Alltag.

Szenen dieser Art sind uns häufig begegnet. Die Situation beschreibt also keinen Einzelfall, sondern steht für einen bestimmten Typus des institutionellen Umgangs mit sprachlicher Diversität. Aufgegriffen wird das Ziel der Sprachförderung nämlich in der Gestalt des Versuchs, der diversen Sprachökologie mit einer *Monolingualisierung* des Gebrauchs der Sprachen zu begegnen, d. h. mit einer Reduzierung auf eine Sprache. Eindrücke aus anderen Einrichtungen zeigen jedoch, dass dies nicht die einzige Form des Umgangs mit sprachlicher Diversität ist.

„Die Erzieherin Melanie fordert die Kinder, die mit ihr am Essenstisch sitzen, wiederholt dazu auf, ihr einige luxemburgische Worte nachzusprechen. Zum Beispiel sollen sie sagen: ‚Nach, wann ech gelift!‘. Melanie erklärt ihnen, dass sie mit Alberto, dem anderen Erzieher in der Gruppe, Französisch reden können, mit ihr aber sollten sie Luxemburgisch reden – sonst bringe das ja gar nichts, dass sie Luxemburgisch spricht, denn dann könne sie

auch gleich Französisch reden. Melanie korrigiert die Kinder aber auch, wenn sie Fehler im Französischen machen. Als Rafael beispielsweise sagt: ‚J’ai mangé tout‘, erwidert sie: ‚Dat heescht « J’ai tout mangé » korrekt op Franséisch.‘ Etwas später schaut Rafael auf den Rock von Sarah, die am Tisch neben ihm sitzt, und sagt: ‚Je n’ai pas une jupe.‘ Melanie fragt: ‚Fir wat net?‘ und er antwortet: ‚Parce que je suis un garçon.‘ Darauf Melanie: ‚Ah, ech hu geduecht, du bass een Meedchen.‘ Er schüttelt den Kopf: ‚Nee!‘“

Diese Szene stammt aus einer Einrichtung, in der ein zweisprachiger Ansatz verfolgt wird, bei dem nach dem Prinzip „one face – one speech“ je ein Erzieher in der Gruppe für die Förderung des Luxemburgischen und einer für die Förderung des Französischen zuständig ist. Die im Programm angelegte strikte Trennung der Sprachen basiert auf einer Vorstellung von Mehrsprachigkeit als mehrfacher Einsprachigkeit, wobei die beiden zu fördernden Sprachen unterschiedlichen Personen zugeordnet sind. Auch hier wird also die Sprachförderung mit einer Monolingualisierung der Sprachverwendung verknüpft. Die Beobachtungen während des Mittagessens zeigen allerdings, dass diese Trennung im Alltag nicht so konsequent durchgehalten wird. So setzen die Erzieherinnen und Erzieher auch ihre Kenntnisse in der jeweils anderen Sprache (und darüber hinaus in weiteren ihnen mehr oder

weniger vertrauten Sprachen) ein, um mit den Kindern zu kommunizieren und sinnvolle Interaktionen einzugehen. Einerseits wird den Kindern also die Möglichkeit sprachübergreifender Kommunikation zugestanden, andererseits wird gelegentlich versucht, eine Ordnung in dem sprachlichen „Durcheinander“ zu schaffen, die das Sprachförderkonzept in der Praxis erkennbar macht. Jedoch zielt die Sprachverwendung in den Betreuungseinrichtungen keineswegs immer auf Monolingualisierung. Dies verdeutlicht die folgende Szene:

„Zwölf Kinder im Alter von ca. zwei Jahren sind im Halbkreis platziert, die französischsprachige Erzieherin Margot sitzt frontal vor ihnen und leitet eine Aktivität. Der Ablauf wiederholt sich mehrmals. Ein ‚Schschsch!‘ erzeugt zunächst Stille. Dann ahmt Margot in großer Lautstärke ein Tiergeräusch nach. Währenddessen greift sie in eine große Tasche und zieht langsam einen Pappkarton heraus, auf dem das passende Tier mit verschiedenen Bastelmaterialien aufgeklebt ist. Jetzt sagt sie in fragendem Tonfall einen unbestimmten Artikel („un...“), lässt eine Pause, damit Kinder den Namen des Tieres ergänzen können, und nennt schließlich sehr deutlich den richtigen Namen (z. B. ‚mou-ton‘). Am Rand des Halbkreises steht die Erzieherin Sophia. Margot übergibt ihr das Tierbild und sie zeigt es nun der Reihe nach den einzelnen Kindern. Dabei fragt sie entweder ‚Wéi mecht d’Schoof?‘ oder ‚Comment fait le mouton?‘ oder beides, und wiederholt die Tiergeräusche mit ihnen. Dann lässt sie die Kinder über die Materialien tasten und sagt zum Beispiel ‚Dat ass d’Nues.‘“

Die Notiz stammt aus einer privatgewerblichen Einrichtung, die das Thema Mehrsprachigkeit gar nicht zum Bestandteil ihres pädagogischen Konzepts gemacht hat. Zwar erhält man von Erzieherinnen die Aussage, dass in der Einrichtung Luxemburgisch und Französisch gesprochen werde, jedoch scheint dies eher eine Tatsachenbeschreibung denn ein Programm zu sein. Diese pragmatische Zweisprachigkeit ergibt sich vor allem aus den sprachlichen Gewohnheiten und Kompetenzen des Personals, welches sich aus Luxemburgerinnen, aber auch französischsprachigen Nicht-Luxemburgerinnen

zusammensetzt. Auch in der Kommunikation mit den Kindern sind diese beiden Sprachen dominant, jedoch werden sie gerade nicht monolingualistisch getrennt. Wenn sich die Kommunikation mit Kindern von derjenigen mit Erwachsenen hier unterscheidet, dann gerade dadurch, dass die Sprachen *verdoppelnd* verwendet und dadurch in ein wechselseitiges Erläuterungsverhältnis zueinander gebracht werden. Die Antworten der Kinder werden in beiden Sprachen akzeptiert. Die einzige, für alle Kinder verbindliche „Sprache“, ist in dem Beispiel die Sprache der Tierlaute. (Auch die klingen bekanntlich in verschiedenen Sprachen jeweils anders; in dieser Einrichtung sind sie jedoch „standardisiert“.) Interessanterweise wird jedoch das Sprachenkonzept „one face – one speech“, obwohl es in dieser Einrichtung gar nicht bekannt geschweige denn angestrebt ist, bei bestimmten kollektiven Aktivitäten wie der obigen annähernd realisiert. Margot beschränkt sich – notgedrungen – auf das Französische, während Sophia schwerpunktmäßig das Luxemburgische übernimmt. Diese Regel weicht aber schnell auf, sobald mit den Kindern individuell gesprochen wird.

Als wir später am Tisch sitzen und auf das Mittagessen warten, höre ich, wie Sophia mit einem Jungen deutsch spricht. Ich frage sie, ob sie hier mit den Kindern in der Sprache ihrer Eltern sprechen würden. Sie antwortet: „Ich spreche ein bisschen Deutsch mit ihm, weil ich glaube, dass er auf Luxemburgisch nicht alles so gut versteht. Ich spreche viele Sprachen, auch Portugiesisch, Italienisch. Ich versuche, mich immer ein bisschen nach den Kindern zu richten.“

Auch jetzt, wo die Sprachverwendung ausdrücklich Thema ist, begründet Sophia ihre Praxis nicht mit einem pädagogischen Konzept, sondern mit der Ermöglichung von Verständigung. Ist die Sprachverwendung *verständigungsorientiert* statt *förderorientiert*, dann tritt die Tendenz zur Monolingualisierung deutlich in den Hintergrund.

Schon die wenigen hier vorgestellten Beobachtungen zur Sprachverwendung in verschiedenen Einrichtungen zeigen, wie unterschiedlich die Strategien sind, mit de-



nen auf die Herausforderung des Umgangs mit sprachlicher Vielfalt reagiert wird. So kann der Umgang mit sprachlicher Vielfalt eher verständigungsorientiert oder eher förderungsorientiert ausfallen. Bei der auf Sprachförderung zielenden Variante kann man wiederum die monolingualistische Förderung des Luxemburgischen von der Förderung multipler Einsprachigkeit unterscheiden. Sehr wahrscheinlich sind dies aber gar nicht einmal die einzigen Varianten. So kann man sich auch Einrichtungen im kommerziellen Sektor vorstellen, die aufgrund einer relativen Homogenität ihres Publikums vor allem auf die Förderung der Muttersprache, etwa des Französischen oder Englischen setzen.

Welche Schlussfolgerung ergibt sich nun aus den teilnehmenden Beobachtungen zum Umgang mit sprachlicher Diversität in der Kindertagesbetreuung? Auch wenn es brisant erscheinen mag, so spricht doch einiges dafür, dass die Einrichtungen der Kindertagesbetreuung Vielfalt nicht lediglich bearbeiten, sondern auch Verschiedenheit erzeugen. Dies nicht nur, weil sie verschiedene Strategien des Umgangs mit sprachlicher Diversität anwenden, sondern die jeweiligen Strategien – je nach Herkunft der Kinder – immer auch auf unterschiedliche Voraussetzungen treffen. Das Betreuungssystem reflektiert also nicht nur die Vielfalt der luxemburgischen Gesellschaft, sondern fügt dieser Vielfalt noch weitere Quellen hinzu. Vor dem

Hintergrund der Integrationsfunktion, die dem Betreuungssystem politisch zugeordnet wird, ist dies im Grunde paradox. Es kann aber diese Funktion derzeit nicht anders erfüllen, da es – im Unterschied zur Schule – viel heterogener strukturiert ist. Im Kontext des quantitativen Ausbaus der Tagesbetreuung hat diese Heterogenität nicht nur zugenommen (siehe den einleitenden Beitrag des Dossiers), sondern musste auch gleichsam als „notwendiges Übel“ in Kauf genommen werden. Nach wie vor jedoch steht die Luxemburger Betreuungspolitik hier vor einem Dilemma. ♦