

»Und dann gibt es noch diese anderen Sprachen ...«

Nicht alle Sprachen werden im Kindergarten gleich behandelt – und Kinder, die sie sprechen? ■

Dieser Beitrag diskutiert, wie sich Einstellungen und Sprachideologien aus der Gesellschaft in der Elementarbildung niederschlagen, wie dadurch Bildungsungleichheit entstehen kann, und was wir dagegen tun können.



Prof. Dr. Judith Purkarthofer

Juniorprofessur für Germanistische Linguistik mit Schwerpunkt »Sprachliche Integration«, Universität Duisburg-Essen, Deutschland

Viele Sprachen sind ein Schatz! So lautet eine Formel, mit der Mehrsprachigkeit in Bildungseinrichtungen öfter kommentiert wird. Wie kommt es aber, dass dieser Schatz für manche Kinder nur wenig Erfolg verspricht? Welche Sprachen erlauben Beteiligung? Warum wird im Endeffekt nur auf Deutsch geschaut, wenn es darum geht, sich als schulreif zu präsentieren? Gesellschaftliche Regeln ergeben sich nicht von selbst, sondern werden von Menschen, ihren Vorstellungen und Handlungen bestimmt. Durch Organisation, Strukturen und Ideologien werden die Voraussetzungen geschaffen, wie Bildungseinrichtungen mit Kindern und ihren Sprachen umgehen. Und auch, unter welchen Voraussetzungen jemand dazu gehört.

Wer spricht mit uns? Wer gehört dazu?

Die UNESCO beschreibt Inklusion als ein wichtiges Ziel, und sie versteht darunter einen Prozess, der Lernenden hilft, Widerstände und Schwierigkeiten zu überwinden. Alle sollen möglichst nach ihren Möglichkeiten lernen und an Bildung teilhaben können, unabhängig von ihren Sprachen, körperlichen oder anderen Voraussetzungen. In der Realität wissen wir, dass die Bereitschaft an Inklusion zu arbeiten nicht immer gegeben ist. Gleichzeitig zeigt sich, dass sogenannte Exklusionsketten entstehen: wenn ein Kind nicht die »richtige« Sprache spricht, wird es vielleicht nicht

zu einer Veranstaltung eingeladen, warum es wiederum keine FreundInnen in der Gruppe findet und so weiter. Wenn wir das Beispiel eines Kindes mit einer anderen Familiensprache als Deutsch vertiefen – vielleicht Arabisch –, dann könnte es sein, dass dieses die Sprache der Bildungsinstitution noch nicht (gut genug) spricht. Gleichzeitig könnte seine Familie aber auch einen prekären rechtlichen Status als geflüchtete, subsidiär Schutzberechtigte haben, oder aufgrund unterschiedlicher Bildungsbiographien weniger Zugang zu Ressourcen. Diese Faktoren haben eigentlich nicht unmittelbar etwas mit den sprachlichen Voraussetzungen zu tun, aber sie können den Lern- und Bildungsweg entscheidend beeinflussen (unter anderem, weil Vorurteile gegenüber SprecherInnen bestimmter Sprachen bestehen). Auf der anderen Seite muss die selbe Familiensprache für ein anderes Kind, zum Beispiel das Kind einer Universitätslektorin aus Ägypten, kein Nachteil sein, wenn diese nicht gleichzeitig mit weiteren ausschließenden Faktoren auftritt. Bildung wird dabei als ein besonders wichtiger Faktor gesehen: einerseits schafft Zugang zu Bildung Möglichkeiten, um die Voraussetzungen Einzelner auszugleichen, und andererseits wirkt sich Bildung in einer Gesellschaft positiv auf Partizipation und Kohäsion aus. Um Bildungsungleichheit zu verstehen, ist also immer eine Analyse komplexer Zusammenhänge und Einflussfaktoren notwendig.

Sprachideologien beeinflussen

Alle Sprachen dienen dazu, sich im Moment auszutauschen, sich über abwesende Dinge und Zeiten zu verständigen, Geschichten zu erfinden und Fragen zu stellen. Und alle Sprachen der Welt, ob Lautsprachen oder Gebärdensprachen, eignen sich dazu in ähnlichem Maße.

Dennoch werden Menschen aufgrund der von ihnen gesprochenen Sprachen in Gruppen eingeteilt und oft auch bewertet. Man lernt diese Sprachideologien in der sozialen Umgebung, und je nach unseren Erfahrungen profitieren manche Kinder davon, dass ihre Sprachen als schön, wertvoll oder erstrebenswert angesehen werden. Für andere, und dabei vor allem Kinder, die Sprachen sprechen, die nicht mit Nationalstaaten verbunden sind (wie zum Beispiel Tschetschenisch, Kurdisch oder Romani), sind damit aber häufig weitere Diskriminierungserfahrungen verbunden.

» Dennoch werden Menschen aufgrund der von ihnen gesprochenen Sprachen in Gruppen eingeteilt und oft auch bewertet.«

In Bildungseinrichtungen werden die Sprachideologien von PädagogInnen und MitarbeiterInnen, von Eltern und Kindern, verhandelt und die Rollen, die verschiedenen Sprachen eingeräumt werden, beeinflussen wiederum das Sprachereleben. In diesem Beitrag möchte ich auf die Verbindung zwischen Sprachideologien und Bildungsmöglichkeiten im elementarpädagogischen Bereich eingehen – und zwar sowohl in explizit mehrsprachigen Modellen als auch in solchen ohne explizite Mehrsprachigkeit.

Mehrsprachige Modelle für den Elementarbereich

Nancy Hornberger, eine Forscherin, die vor allem in Südamerika zu bilingualen Schulen und Bildungseinrichtungen forscht, beschreibt drei Punkte, die gute mehrsprachige Bildung auszeichnen: Diese ist im besten Fall 1) mehrsprachig, indem mehr als eine Sprache genutzt und geschätzt wird, und 2) inter-

kulturell, indem Verständigung und Dialog zwischen Menschen mit unterschiedlichen Erfahrungen gefördert werden. Schließlich soll sie 3) ausgehend von den Kindern und dem Wissen, das diese in die Bildungseinrichtung bringen, agieren – mit dem Ziel, sie für die selbstbestimmte Beteiligung an einer vielfältigen Gesellschaft auszustatten.

Erfahrungen mit mehrsprachigen Bildungsmodellen gibt es vor allem in Regionen, in denen neben der Mehrheitsprache (in Österreich Deutsch) eine Minderheitensprache gesprochen wird. In Österreich gibt es in Kärnten Kindergärten mit Slowenisch und Deutsch (und teilweise Italienisch) als Bildungssprachen, und im Burgenland auch solche mit Burgenland-Kroatisch oder Ungarisch. PädagogInnen und MitarbeiterInnen nutzen im Lauf der Woche beide Sprachen und die Kinder verwenden so ihre beiden Familiensprachen oder erlernen die jeweils andere Sprache. Oft gibt es in diesen Orten dann auch Volksschulen, in denen dieselbe Sprachkombination weitergeführt wird. Mittlerweile werden Modelle mehrsprachiger Bildung in Minderheitensprachen als gute Beispiele wahrgenommen – das war allerdings lange nicht so: auch regionale Minderheitensprachen wurden in den letzten 100 Jahren eher negativ bewertet, der soziale Aufstieg wurde mit der Mehrheitsprache verbunden und Angehörige von Sprachminderheiten verzichteten auf ihre Familiensprache, um durch das Deutsche Zugang zu Bildung zu erlangen. Politische Auseinandersetzungen und der Wunsch nach Anerkennung führten in den 1990ern europaweit zu einer Beschäftigung mit den Regional- und Minderheitensprachen und mittlerweile sind viele Eltern und Kinder wieder stolz darauf, selbst in mehrsprachigen Familien zu leben.

Mehrsprachige Modelle arbeiten damit, dass SprecherInnen verschiedener Sprachen präsent sind (und jede Person z.B. eine Sprache spricht), dass bestimmte Tage oder Tageszeiten für jede Sprache reserviert sind, oder auch bestimmte Tätigkeiten regelmäßig mit einer Sprache verbunden sind. Insgesamt ergibt sich so für Kinder und Erwachsene die Notwendigkeit und der Wunsch, sich in beiden/drei Sprachen am Alltag in der Bildungseinrichtung zu beteiligen. Eine gewisse Berühmtheit haben die dreispra-

chigen Bildungseinrichtungen in Norditalien erlangt, die Deutsch, Italienisch und die regionale Minderheitensprache Ladinisch verwenden und mit farblichen Kodierungen markieren, welche Sprache gerade gesprochen wird.

In manchen italienischen Städten gibt es auch private Initiativen, die neben Deutsch eine weitere Sprache fördern: Englisch, Türkisch, Russisch, Italienisch und andere. Eltern entscheiden sich dann bewusst für diese Einrichtungen bzw. müssen vielleicht sogar belegen, dass ihr Kind beide Sprachen des Kindergartens schon verwendet.

»Große« und »kleine«, »andere« und »restliche« Sprachen wahrnehmen

In vielen Kinderkrippen und –gärten ist die Sprachsituation nun etwas komplexer, und es sind nicht zwei Sprachen, die von den meisten Kindern und Erwachsenen gesprochen werden. Obwohl dieser Fall sehr häufig ist, gibt es immer noch die Tendenz, ihn als Sonderfall und Abweichung wahrzunehmen. Das hängt wiederum mit Sprachideologien in einer bestimmten Gesellschaft zusammen: Sprachen werden als wichtig erachtet, wenn sie Zugang zu Bildung versprechen (das stützt in Österreich den Status des Deutschen, aber zum Beispiel auch des Englischen, Französischen oder Spanischen), andere werden als zukunfts-trächtig wahrgenommen (eine Haltung, die gerade dem Chinesischen und Japanischen zugute kommt).

In Bildungseinrichtungen führen diese Haltungen dazu, dass sprachliche Angebote für verschiedene Sprachen unterschiedlich aussehen: Kinder, die mitbekommen, dass ihre Erstsprache Englisch von den PädagogInnen gesprochen wird, und dass sogar Kurse organisiert werden, um diese Sprache zu unterstützen, erleben hier natürlich eine Stärkung. Kindertheater, das in Nachbarsprachen wie Tschechisch oder Slowenisch angeboten wird, gibt allen Kindern die Möglichkeit, eigenes Erleben mit diesen Sprachen zu verbinden. Sprachliche Angebote, die nur manche Kinder wahrnehmen sollen/müssen, bekommen dagegen schnell ausschließenden Charakter: entweder, weil durch das limitierte Angebot eine Gruppe konstruiert wird, der besondere Ressourcen zukommen (etwa in bezahlten Englischkursen), oder, weil die Maßnahme als Ausgleich einer Schwäche wahr-

genommen wird (wie oft in Deutschförderkursen und leider auch in Angeboten in Erstsprachen). Die Zuordnung zu dieser Gruppe bedeutet dann vor allem, dass man etwas (noch) nicht kann.

Was machen nun aber Kinder, deren Sprachen in Bildungseinrichtungen nicht oder kaum wahrgenommen werden? Einigen Kindern mit regem sozialem Umfeld wird die Trennung zwischen Familien- und Kindergarten-/Schulsprache gelingen, wenn sie in beiden entsprechenden Input und Austausch erleben.

» [...] indem sie immer als LernerInnen adressiert werden, kann für Kinder der Eindruck entstehen, sie würden niemals als »richtige« SprecherInnen ernstgenommen werden.«

Für andere wird jedoch die Kindergarten-/Schulsprache immer stärker und die »andere« Sprache kann als zunehmend verborgen und vielleicht sogar als verboten wahrgenommen werden. Gleichzeitig besteht die Gefahr, dass mehrsprachige Kinder lange Zeit (nur) als »LernerInnen« der dominanten Sprachen gesehen werden.

Genau diese Sprache spielt aber oft sowieso als Sprache von FreundInnen eine große Rolle, und indem sie immer als LernerInnen adressiert werden, kann für Kinder der Eindruck entstehen, sie würden niemals als »richtige« SprecherInnen ernstgenommen werden.

Räume fürs (gemeinsame) Sprechen schaffen

Für mehrsprachige Modelle stellt sich darum eine entscheidende Frage: geht es darum, eine (möglichst homogene) Gruppe zu schaffen, die über ähnliche Voraussetzungen verfügt, und für die ein Angebot gemacht wird, oder soll ein bestimmtes Ziel mit einem Angebot erreicht werden, das dann je nach Beteiligten etwas unterschiedlich aussehen kann? Im ersten Fall würde der Versuch unternommen werden, Kinder z.B. relativ sprachhomogen zu gruppieren – ein Versuch, der neben großem Organisationsaufwand vor allem auch sehr anfällig für veränderte Rahmenbedingungen ist, etwa wenn sich die Gruppenzusammensetzung ändert. Ein Beispiel für diese Art der Organisation wären

etwa Sprachkurse, in denen Lernende oft im Monatsrhythmus ihre Gruppe wechseln, wenn sie bestimmte Lernziele erfüllen. Im zweiten Fall steht eine heterogene Gruppe, die sich mit ähnlichen Prinzipien einem Thema nähert: die sprachlichen Voraussetzungen der Kinder können unterschiedlich sein, aber alle gemeinsam arbeiten an den jeweils aufkommenden Themen. In diesem Fall wird mehr Wert auf die Vermittlung von Metafähigkeiten gelegt – anstatt also die Vokabel für Sportarten zu erlernen, besteht die Vermittlungsaufgabe im Identifizieren von Sprachbedarf. Wer könnte wissen, welche Typen von Bällen es gibt? Welche Eigenschaften unterscheiden diese? Wer errät die lautliche Imitation des Aufpralls – wie klingt ein Tennisball für verschiedene Kinder? Und wer kann springen wie ein Hüpfball? Gerade in altersgemischten Gruppen, wie sie in der Elementarpädagogik üblich sind, stehen auch einsprachige Kinder nicht auf dem selben Wissens- und Entwicklungsstand – eine Chance, aus der Heterogenität der Gruppe Kapital zu schlagen.

Wenn Kinder mit unterschiedlichen Voraussetzungen – darunter auch verschiedenen Sprachen – in einer Gruppe sind, dann besteht die erste wichtige Handlung in der Gruppe wohl darin, Kinder als SprecherInnen mehrerer Sprachen wahrzunehmen. Sie müssen sich also nicht für eine davon entscheiden, sondern können für verschiedene kommunikative Aufgaben aus ihrem gesamten sprachlichen Repertoire wählen. Die Familiensprache spielt im Leben von jungen Kindern eine sehr große Rolle und soll diese auch beibehalten – auch wenn die Sprache(n) der Bildungseinrichtungen oft binnen kürzester Zeit nachziehen. So sehr, dass Eltern sich oft herausgefordert sehen, die Familien-

sprache überhaupt aufrechtzuerhalten, wenn die Sprache von FreundInnen und PädagogInnen auch daheim überhand nimmt.

» Wissen, das dem Kind über Sprachförderung in einer Sprache zugänglich wird, kann sich auch auf seine anderen Sprachen positiv auswirken [...]«

Für die konkrete Arbeit in der Gruppe können zwei Leitlinien helfen: es braucht (1) überindividuelle Strukturen, in denen Sprache Thema werden kann und genauso (2) individuelle Zugänge, die (nur) das einzelne Kind in den Blick nehmen. Beispiele für (1) finden sich dort, wo Sprachaufmerksamkeit gefördert wird: wenn die verschiedenen Rollen von Sprachen diskutiert werden: welche Sprachen sprechen wir in der Gruppe, welche Sprachen finden wir in Büchern, in Liedern? Aber auch dort, wo wir z.B. mehrsprachige Hintergründe als Normalfall annehmen: anstatt der Frage »Spricht ihr Kind eine andere Sprache?« könnte »Welche Sprachen spielen für ihr Kind noch eine Rolle?« stehen. Zeit für »Spracharbeit« (wie Worterklärungen, bildgestütztes Erarbeiten, Nachfragen und Verständnissicherung) sollte von der Bildungseinrichtung als ein relevanter Teil der eigenen Arbeit eingeplant und anerkannt werden. Wissen, das dem Kind über Sprachförderung in einer Sprache zugänglich wird, kann sich auch auf seine anderen Sprachen positiv auswirken – allerdings nur, wenn ihm im Zuge dessen keine Sprachverbote begegnen.

Für einzelne Kinder spielen verschiedene Sprachen eine Rolle und dies sind nicht nur die jeweiligen Familiensprachen. Angebote, die sprachliches Han-

deln für einzelne Kinder erleichtern, können zum Beispiel auf freiwilliger Basis in Kleingruppen angeboten werden. Wer hat Lust auf Bilderbuchkino in Kurdisch? Wer möchte lieber inspiriert von spanischsprachiger Musik ein Bild malen? Wer spielt mit beim Reimen in einer Kunstsprache oder auch mit mehrsprachigen Gedichten? Die Angebote in verschiedenen Sprachen werden nicht als Parallelprogramm zum Deutschen gesehen, dies spiegelt auch nicht die erlebte Realität der SprecherInnen wider. Aber sie schaffen Zugang und Wahrnehmung von sprachlicher Realität, die für (einige) Kinder in Bildungseinrichtungen hoch relevant sind. Und sie erlauben, über Fähigkeiten und Ausdrucksmöglichkeiten der Kinder ins Gespräch zu kommen, die diese hoffentlich auch auf ihrem weiteren Bildungsweg ausbauen können.

Fazit

Sprachen und ihre gesellschaftliche Bewertung sind in Bildungseinrichtungen präsent. Viele Kinder sprechen mehrere Sprachen und möchten dieses Erleben auch teilen. Durch aufmerksame Begleitung und strukturelle Verankerung können PädagogInnen, auch unterstützt von Eltern oder externen BegleiterInnen, Räume für Sprachen mit weniger SprecherInnen schaffen und gesellschaftlichen Abwertungen entgegen-treten. ■

Literatur

- Busch, B. (2017). *Mehrsprachigkeit*. Wien: UTB.
- Purkarthofer, J. (2018). *Sprachorganisation in Bildungsinstitutionen – Gesagtes und Ungesagtes in Kindergarten und Schule*. In M. Fürstaller, N. Hover-Reisner & B. Lehner (Hrsg.), *Vielfalt in der Elementarpädagogik. Theorie, Empirie und Professionalisierung*. (S. 49-66). Frankfurt am Main: debus pädagogik.