

Claudine Kirsch, Giovanni Cicero Catanese

Sprachbiographien und ihre Bedeutung in multilingualen Kontexten. Eine Fallstudie aus Luxemburg

Zusammenfassung

Sprachbiographien dokumentieren und kontextualisieren Spracherfahrungen, helfen dem Lernenden, die eigene Sprachentwicklung und das Sprachverhalten zu verstehen und ermöglichen Pädagogen, passende Sprachangebote zu machen. Das Fallbeispiel eines mehrsprachigen Kindes in Luxemburg gibt einen Einblick in und Anstoß für sprachbiographische Forschung und Praxis. Die Ergebnisse der longitudinalen Studie illustrieren, erstens, Daniels offene Haltung gegenüber Sprachen und Spracherfahrungen, seinen dynamischen Sprachgebrauch und seine sich entwickelnde Fähigkeit zur Reflexion und, zweitens, den Einfluss der Eltern und der Schule.

Schlüsselwörter: Sprachbiographie, Luxemburg, Mehrsprachigkeit, Geschichtenerzählen

Summary

Language biographies document and contextualise linguistic experiences, help learners understand their language development and use, and enable pedagogues to design appropriate language learning activities. The case study of a multilingual child in Luxembourg provides insights into and gives suggestions for research into language biographies and their use in schools. The results of the longitudinal study show, firstly, Daniel's openness towards languages and new linguistic experiences, his dynamic language use, and his developing ability to reflect on language, and, second, the influence of the parents and the school.

Keywords: language biographies, Luxembourg, multilingualism, storytelling

1. Einleitung

„Ich wollte einmal in Italien ein Haar (it. *capello*) statt eines Hutes (*cappello*) kaufen“. Jeder kennt ähnliche Anekdoten, die unsere sprachbiographischen Erfahrungen prägen. Die Sprache mit ihren Inhalten, vermittelten Emotionen und der Gestik ist eines der wichtigsten „Werkzeuge“ der menschlichen Kommunikation und beeinflusst daher unsere Beziehungen zu Anderen (Tomasello 2009). Genau wie die persönliche Lebenserfahrung färben auch die sprachlichen Erfahrungen die eigene Sprachbiographie. Letztere ermöglicht es die eigene Sprachentwicklung und das Sprachverhalten zu verstehen. In mehrsprachigen Kontexten wie in zweisprachigen Familien, in multikulturellen Bildungseinrichtungen und in mehrsprachigen Ländern, werden Sprache und Sprachenlernen zwingend zu einem wichtigen Thema für Kinder, Eltern, pädagogische Fachkräfte, die Bildungsinstitutionen und die gesamte Gesellschaft.

Der folgende Artikel behandelt die Spracherfahrungen eines mehrsprachigen Kindes im dreisprachigen Luxemburg sowie die Interpretationen seines Sprachverhaltens. Luxemburgisch, Deutsch und Französisch sind die offiziellen Landessprachen. Anhand des Fallbeispiels versuchen wir einen Anstoß für sprachbiographische Forschungen und Praxis im Kindesalter zu geben. Bei unserem Beispiel handelt es sich um Daniel. Seine Mutter ist Französin, der Vater Italiener und der neue Partner der Mutter Luxemburger. Als Kleinkind sprach bzw. hörte Daniel zu Hause Französisch und Italienisch, später Französisch und Luxemburgisch. Seinen ersten Kontakt mit Luxemburgisch hatte er in einer Kinderkrippe und bei der Tagesmutter. Als er mit drei Jahren die Education *Précoce*, ein freiwilliges Vorschuljahr besuchte, rückte Luxemburgisch in den Vordergrund. Mit vier Jahren besuchte er den obligatorischen Kindergarten und zählte zu den 63,5% der Kinder, die bei Schuleintritt nicht Luxemburgisch als Familiensprache im Schuljahr 2015-2016 sprachen (MENJE 2016). Er begann im Alter von sechs Jahren in der Grundschule auf Deutsch lesen und schreiben zu lernen. Der Französischunterricht begann ein Jahr später und Englisch wird Daniel in der Sekundarschule lernen.

Die Daten, auf die wir uns stützen, wurden im Rahmen eines Forschungsprojektes erhoben, das von September 2013 bis Juli 2015 den Einsatz der iPad App iTEO in Schulen untersuchte. Ein zusätzliches Gespräch mit Daniel und seiner Mutter wurde im März 2016 geführt. Die App ermöglicht den Benutzern mündliche Text aufzunehmen und zu editieren. Nach jeder Aufnahme folgt eine automatische Wiedergabe. Diese „Materialisierung“ der Sprache ermutigt den Benutzer¹ die eigene Produktion zu überprüfen und eventuell zu ändern. Auf diese Weise wird die Reflexion über Sprache angekurbelt. Die Vorschulkinder benutzen die App hauptsächlich beim gemeinsamen Geschichtenerzählen (Kirsch 2017). Daniel besuchte eine der beteiligten Vorschulen. Die Ergebnisse der Studie illustrieren Daniels dynamisches Sprachverhalten und seine ersten Reflexionen über Sprachen. Unsere Ergebnisse sind sowohl für Lehrpersonen, Pädagogen und Eltern als auch für Forscher von Bedeutung.

2. Sprachbiographien in der pädagogischen Praxis

2.1 Sprachbiographien: Bedeutung für Forschung und Praxis

Der Begriff „Sprachbiographien“ wird in der Literatur unterschiedlich verwendet, allerdings sind sich Autoren einig, dass Sprachbiographien das persönliche Erleben von Sprachen darstellen (Filtzinger/Montanari/Cicero Catanese 2016, Franceschini/Miecznikowski 2004, Tophinke 2002). Bezuglich ihres Einsatzes wird unterschieden zwischen, erstens, der Erhebung von Sprachenbiographien als forschungsmethodischem Instrument und, zweitens, dem didaktischen Einsatz von Sprachbiographien. Beide Perspektiven werden kurz vorgestellt. Erstens, bietet die

¹ Zur Vereinfachung wird die verallgemeinernde (generische) männliche Form benutzt, Frauen sind selbstverständlich mitgemeint.

Analyse von Sprachbiographien ein interessantes interdisziplinäres Forschungsfeld aufgrund des engen Zusammenhangs zwischen Spracherwerb und Lebensgeschichte. Die Betrachtung von sprachbiographischen Daten und die Analyse von Gesprächen über Sprachen kann zahlreiche Faktoren auf der soziolinguistischen Makro-Ebene, der psycholinguistischen Mikro-Ebene oder auf der Beziehungsebene erkennen lassen, die die sprachliche Entwicklung und das Sprachverhalten beeinflussen. Dadurch werden Auswirkungen dieser Faktoren ersichtlich, zum Beispiel auf die Haltung zu bestimmten Sprachen und die Lernintentionen (Tophinke 2002). Zweitens, aus sprachpädagogischer Sicht, bietet die bewusste Thematisierung und Reflexion von sprachbiographischen Ereignissen einen hilfreichen Ansatz, um die eigenen Sprachkompetenzen einzuschätzen und wertzuschätzen, Einflussfaktoren auf den Spracherwerb und emotionale Bezüge zu Sprachen zu erkennen, das Sprachverhalten im Kontext zu situieren und es kritisch zu hinterfragen sowie Sprachziele für die Zukunft festzulegen (Busch 2006, Füßenich/Menz 2014, Mendelowitz/Ferreira 2007). Diese Arbeit basiert auf dem konstruktivistischen Ansatz. Die Lernenden werden in die Betrachtung und Reflexion der Sprachbiographie mit einbezogen, tauschen sich aus und können gemeinsam neue Erkenntnisse gewinnen oder Alternativen zu dem augenblicklichen Sprachverhalten entwickeln (Fthenakis 2009, Pavlenko 2007).

Der biographische Ansatz, also die Tendenz biographische Aspekte von Kindern in Bildungsprozessen einzubeziehen, gewinnt zunehmend nach den 1980er Jahren an Bedeutung aufgrund eines erhöhten Bedarfs an pädagogischen Konzepten und Instrumenten, die individuelle Erfahrungen und Kompetenzen berücksichtigen (Fthenakis 2009, Schäfer 2013). Ansätze wie Bildungs- und Lerngeschichten (Leu et al. 2012) und, später, das vom Europarat entwickelte Europäische Sprachenportfolio (ESP) (COE 2006) sind Reaktionen auf die standardisierten Tests und Leistungsmessungen (Fthenakis 2009). Das ESP dokumentiert die sprachlichen Erfahrungen und Kompetenzen und ist in vielen Ländern dank des Bezugs zum „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ (GER) bekannt. Der GER ist allerdings nur eine Komponente des ESP und steht nicht im Fokus unserer Untersuchung. Das ESP besteht aus drei Teilen: der Sprachbiographie, dem Dossier und dem Sprachenpass. In der Sprachbiographie dokumentieren die Lernenden ihre Spracherfahrungen, das Sprachverhalten und den Lernprozess. Da diese Ebenen für Kinder oft abstrakt und der direkten Reflexion unzugänglich sind, wählt das Dokument einen ästhetischen Weg. Zum Beispiel malen Kinder im Luxemburgischen Sprachenportfolio eine „Sprachensilhouette“ aus (MENJE 2014). In solchen Malfiguren können sie ihre Gefühle, Identitäten und die Projektionen ihres Sprachverhaltens besser ausdrücken. Sie bieten der pädagogischen Fachkraft und den Eltern außerdem die Möglichkeit, mit dem Kind über die Sprachen und deren persönliche Bedeutung zu reden (Füßenich/Menz 2014). Im Dossier sammeln die Lernenden Dokumente, die ihre Leistungen und Fortschritte festhalten. Im Sprachenpass schreiben die Lernenden in Anlehnung an den GER schlussendlich auf, welche Sprachen sie in welchem Kontext auf welcher Kompetenzstufe sprechen. Das Portfolio valorisiert demnach alle sprachlichen Ressourcen der Lernenden – solche in formalen, non-formalen und informellen Kontexten –, erkennt die Bemühungen der Lernenden an, Sprachen zu erwerben,

motiviert sie, ihre Kompetenzen auszubauen und ermutigt sie, Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen (Busch 2006, COE 2006). Auch wenn das Portfolio eigentlich für den Fremdsprachenunterricht entwickelt wurde, kann es doch in mehrsprachigen Kontexten benutzt werden. So wird es beispielsweise eingesetzt, um die Familiensprachen und Kompetenzen in diesen zu dokumentieren (vgl. Mercator-Institut 2013, 33). Manche Pädagogen bringen das Sprachenportfolio ausschließlich mit dem GER in Verbindung und lassen somit die Perspektiven des sprachbiographischen Teils außer Acht. Andere zögern bei seinem Einsatz, weil er zeitaufwendig ist, längerfristig eingebettet werden soll und weil sie denken, dass die Sprachreflexion metasprachliche Kompetenzen voraussetzt, die die Kinder erst entwickeln. Obwohl es kaum Studien zum Portfolioeinsatz gibt, zeigen mehrere Projektdokumentationen, dass eine kindgerechte Anpassung des lernreflexiven Ansatzes auch im Kindergarten- und Grundschulalter möglich ist (Bräuer/Keller/Winter, 2012, Filtzinger/Montanari/Cicero Catanese 2016).

2.2 Relevante Dimensionen einer Sprachbiographie

Sprachbiographien berücksichtigen sowohl soziale und individuelle Aspekte als auch objektive (bspw. Konstellation der Interaktanten) und subjektive (bspw. Haltungen, Überzeugungen, Wünsche). Außerdem fließen non-verbale und verbale kommunikative Elemente ein (bspw. das Sprachregister und schriftsprachliche Aspekte). Busch (2012) fasst diese Aspekte in drei Dimensionen zusammen, die wir wie folgt differenzierter in vier unterteilen: die sozial-gesellschaftliche, institutionelle, familiäre und individuelle. Erstere bezieht sich auf die Sprachenkonstellation des Landes (bspw. Bewohner, Gemeinschaften), die Sprachpolitiken und Medien, die den Erwerb von bestimmten Sprachen ermöglichen oder einschränken. Die institutionelle Dimension bezieht sich auf die Sprachenkonstellationen in den Bildungseinrichtungen, die das Kind besucht (Kinderkrippe, Kindergarten, Schule) und wo es die Nationalsprache(n), die Unterrichtssprache(n) oder Fremdsprachen auf formellem Weg lernt. Auch geht es um die Sprachkontakte außerhalb der Familie, bei denen Sprachen informell (bspw. durch Peers) und non-formal (bspw. durch Aktivitäten außerhalb der Schule) gelernt werden. Die familiäre Dimension umfasst die in der Familie und Verwandtschaft erlebte Sprachenkonstellation und den informellen Aspekt der Sprachvermittlung. Bei der individuellen Dimension geht es um persönliche Aspekte, Ereignisse oder Pläne, die die Sprachbiographie des Kindes beeinflussen bzw. neu ausrichten können. Dazu zählen auch die kognitive Reifung, Entscheidungen, Vorlieben und Interessen des Kindes. Quer durch die drei Dimensionen laufen drei metasprachliche Aspekte: die Internalisierung von Sprachverwendungsregeln, die im Sprachverhalten erkennbar sind, die Haltung gegenüber Sprachen, die zeigt, welche Bedeutung das Kind einer Sprache beimisst und die Einschätzung von Sprachkompetenzen.

3. Methodologie

In dieser Studie stellen wir das Fallbeispiel eines Jungen vor, der im Alter von sechs Jahren Französisch, Italienisch, Luxemburgisch und Deutsch sprach. Die Daten stammen aus der qualitativen und longitudinalen Studie über den Einsatz der App iTEO, die vom

Luxemburger Bildungsministerium und der Universität Luxemburg finanziert wurde (Kirsch 2017). Für diesen Artikel stützen wir uns auf eine Vorschulkklasse und eines der Kinder. Die Methoden der Datenerhebung waren vielfältig. Wir filmten Daniel und seine Kameraden sowie die Lehrerin alle sechs Wochen beim Einsatz von iTEO. Da Daniel seine Erzählpartner wählen durfte, erhoben wir Daten von einer Vielzahl an Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Zusätzlich sprach die Forschungsassistentin nach jeder Aufnahme mit allen Kindern über den Erzählprozess und den Sprachgebrauch. Sie befragte ebenfalls die Lehrperson zu Veränderungen des Sprachverhaltens und der Sprachkompetenzen der Kinder. Zum Jahresende dokumentierte sie, wie die Lehrerin die Kinder über ihren Spracherwerb befragte. Außerdem führte Kirsch, die Leiterin des Projekts, halbstrukturierte Interviews mit der Lehrerin und den Eltern von Daniel. Die Bedeutung der Spracherfahrungen außerhalb der Schule bewegte Kirsch dazu, zusätzliche Daten zu erheben. So wurde im März 2016 ein letztes Gespräch mit Daniel und seiner Mutter nach dem sprachbiographischen Ansatz geführt. Kirsch befragte die Mutter über den Sprachgebrauch des Kindes in unterschiedlichen Kontexten, über seine Spracherfahrungen und seine Sprachkompetenzen. Sie interviewte Daniel zu den gleichen Themen und nahm die Sprachenfigur aus dem Europäischen Sprachenportfolio als Sprechanschluss. Tabelle 1 gibt eine Übersicht aller benutzten Daten.

Die Forschungsassistentin spielte eine doppelte Rolle. Einerseits arbeitete sie 50 Prozent im Projekt und erhob Daten. Andererseits nahm sie mit ihrer Vorschulkklasse am Projekt teil. Sie konnte sowohl die Perspektive eines „insiders“ als auch die eines „outsiders“ einnehmen. Ihr Einfühlungsvermögen in die Kinder zeigt sich in der Qualität der Daten.

Datentyp	Person	Anzahl
Beobachtungen von Daniel	Assistentin	12
Gespräche mit Daniel	Assistentin, Kirsch	12
Halbstrukturiertes Interview mit Daniels Mutter	Kirsch	3
Halbstrukturiertes Interview mit der Lehrerin	Kirsch	4

Tabelle1: Anzahl und Daten zu Daniel

Bei den Beobachtungen des Geschichtenerzählens analysierten wir Daniels Sprachgebrauch und -entwicklung. Wir wählten eine thematische Analyse bei den Leitfadeninterviews und Gesprächen. Im Vordergrund standen der Sprachgebrauch, die Erfahrungen sowie die Selbst- und Fremdeinschätzung der Kompetenzen. Bei der Sprachenfigur wurde der Sprachgebrauch nach Sprache, Kontext und Zeitraum analysiert.

Die Forschung richtete sich nach den ethischen Prinzipien der Universität Luxemburg. Namen sowie einige Details wurden aufgrund der Anonymität geändert.

4. Sprachbiographische Betrachtung am Fallbeispiel Daniel

Die folgenden Abschnitte beleuchten Daniels Spracherfahrungen, Spracheinstellungen und Sprachkompetenzen und beziehen sich auf die Perspektiven von Daniel, der Mutter und der Lehrperson.

4.1 Biographische Daten und Spracherfahrungen

Daniel ist in Luxemburg geboren und luxemburgischer Nationalität. Bis zum Alter von sechs Jahren waren seine Familiensprachen Französisch und Italienisch. Bereits aus dem ersten Gespräch mit der Mutter ging hervor, dass sie als Französin, die in Frankreich studiert hatte, ein Vorbild für die französische Sprache sein wollte. Sie las Daniel regelmäßig vor und beide erzählten zusammen Geschichten. Dabei kam es vor, dass sie den Dreijährigen „zum Spaß“ verbesserte und ihm erklärte, seine Geschichten hätten keinen richtigen Anfang, keinen Hauptteil und keinen Schluss (Interview Oktober 2013). Ihre perfektionistische Einstellung hinsichtlich des Sprachenlernens war in mehreren Gesprächen erkennbar. Sie erklärte, dass sie konsequent und rigoros bei der Sprachvermittlung im Französischen sei und dass sie darauf achte, dass Daniel keine Fehler mache. Um ihrem Sohn einen Vorsprung in der ersten Klasse zu verschaffen, lehrte sie ihn im letzten Vorschuljahr auf Französisch lesen. Im Gespräch im März 2016 bewies Daniel (7;4), dass er fließend Französisch lesen konnte.

Italienisch sprach Daniel gelegentlich mit seinem Vater und der Familie in Italien und der Vater las ihm manchmal in dieser Sprache vor. Die familiäre Sprachenkonstellation änderte sich 2014, als die Eltern sich trennten und 2015, als die Mutter mit Daniel zu ihrem neuen luxemburgischen Partner zog. Trotzdem blieb eine gewisse Kontinuität bestehen, weil eine Italienisch sprechende Tagesmutter Daniel nach der Schule betreute. Französisch und Luxemburgisch wurden Daniels neue Familiensprachen.

Mit Luxemburgisch kam Daniel schon als Kleinkind in Kontakt. Da die Mutter Schulerfolg mit Kompetenzen im Luxemburgischen in Verbindung setzte, förderte sie deren Spracherwerb, indem sie Daniel in einer Kinderkrippe anmeldete. Weil sie den Input im Luxemburgischen als ungenügend einschätzte, suchte sie für den damals Zweijährigen eine Tagesmutter, die mit ihm auf Luxemburgisch kommunizieren sollte. Daniel „machte den Switch“ und sprach Luxemburgisch (Interview Oktober 2013). Außerdem intensivierte die Mutter den Kontakt zu dieser Sprache durch Aktivitäten wie Schwimm- und Musikunterricht. Es stellte sich allerdings heraus, dass der Schwimmlehrer französischsprachig war und so übersetzte Daniel oft für andere Kinder vom Französischen ins Luxemburgische. Im Alter von drei Jahren und zehn Monaten kam Daniel in die *Précoce* und im September 2013, ein Jahr später, in die Vorschule. Die Vorschullehrerin setzte den Schwerpunkt auf Luxemburgisch, valorisierte aber gleichzeitig die Mehrsprachigkeit der Kinder und ermutigte sie, ihre Familiensprachen zu benutzen. Die Beobachtungen zeigen, dass Daniel in der Regel Luxemburgisch sprach. Er kommunizierte nur auf Französisch mit französischsprachigen Kindern, die wenig Luxemburgisch konnten. Er nahm auch hin und wieder französische Geschichten auf. Daniels luxemburgische Kenntnisse verbesserten sich stetig, insbesondere durch die Vor- und Grundschule und die Interaktionen mit dem Partner der Mutter (Interview

März 2016). Die Bedeutung des Luxemburgischen für die Mutter erkannte Daniel an dem Sprachkurs, den sie 2015 besuchte.

Mit Deutsch kam Daniel in der Vorschule durch Lieder in Kontakt. Die Mutter zeigte sich im Gespräch 2013 besorgt, dass sie ihren Sohn wenig bei der Alphabetisierung im ersten Schuljahr unterstützen könne. Sie malte sich aus, sie müsse die Hausaufgaben auf „google translate“ übersetzen und dachte an Nachhilfeunterricht. Daniel lernte mit Leichtigkeit auf Deutsch lesen – vielleicht auch deswegen, weil er schon auf Französisch lesen konnte. Er übte sowohl mit dem Partner der Mutter als auch mit seiner Mutter, die zwar kein Deutsch sprach, aber Diktate mit ihm machte, die die Lehrerin aufgab.

Sprachen ermöglichten in der Familie nicht nur Kommunikation, sondern waren auch Gesprächsthema. Die Mutter erklärte, dass sie mit dem vierjährigen Daniel viel über Sprachen und Sprachgebrauch redete und den Begriff der Muttersprache eingeführt hatte. In der Vorschule wurden Sprachen sowohl von den Kindern als auch von der Lehrerin thematisiert, so zum Beispiel wenn es um Sprachregelungen ging.

4.2 Metasprachliche Aspekte

4.2.1 Internalisierung von Regeln bezüglich der Sprachverwendung

Das erste Gespräch mit der Mutter deutete darauf hin, dass Daniel schon als Kleinkind den Sprachgebrauch an die Interaktionspartner anpasste. Mit dem Vater wechselte er die Sprachen. Die Mutter schien allerdings eine Trennung der Sprachen vorzuziehen. So war sie unzufrieden, dass die Erzieherinnen in der Krippe zwei Sprachen zugleich mit Daniel benutzten. Sie fand es auch bedenklich, dass Familiensprachen in der Vorschule Einzug hielten. Da die „Tür für die Familiensprache offen ist“, befürchtete sie, dass Daniel oft Französisch sprechen und weniger Luxemburgisch lernen würde (Interview Dezember 2013). Inwiefern Sprachgebrauch und Sprachregeln explizit zu Hause verbalisiert wurden, konnte nicht in Erfahrung gebracht werden. Tatsache ist, dass Daniel Sprachen dynamisch je nach Notwendigkeit gebrauchte.

Wie die Videoaufnahmen zeigen, hatte Daniel wahrgenommen, dass die Regeln des Sprachgebrauchs in der Vorschule je nach Situation variierten. Luxemburgisch war die Schulsprache. Auch die meisten iTEO Geschichten waren in dieser Sprache. Wenn es Verständnisschwierigkeiten im Luxemburgischen gab, kommunizierten die Kinder in den Familiensprachen. Dies wurde auch von der Lehrerin angeregt. Sie sprach hin und wieder selbst in den Familiensprachen der Kinder, soweit sie diese beherrschte, und bat die Kinder, ihr Wörter in ihren Sprachen zu nennen. Da die Sprachregeln zunächst nicht ganz klar für Daniel waren, „tastete“ er sich langsam an sie heran. Die folgenden Beobachtungen im Herbst 2013 zeigen sein Bedürfnis, sein gesamtes sprachliches Repertoire anzuwenden, aber dies gleichzeitig mit den jeweils geltenden Sprachregelungen abzustimmen.

„Je peux“ (Ich darf) (27.9.2013)

Daniel (4;10) und ein französischsprachiges Mädchen, das weniger gut Luxemburgisch sprach, verhandelten auf Französisch, in welcher Sprache sie Geschichten auf iTEO aufnehmen durften. Daniel wusste nicht, ob es erlaubt und gewünscht sei, auf Französisch aufzunehmen. Er fragte daraufhin die Lehrerin und bestätigte „Je peux“.

„Ech maachen alles op Franséisch“ (Ich mache alles auf Französisch) (25.10.2013)

Daniel (4;11) und ein französischsprachiger Junge nahmen Geschichten auf Französisch auf. Als die Lehrerin den Nebenraum betrat, wo die Kinder arbeiteten, erklärte Daniel ihr, er habe „alles auf französisch gemacht“. Die Lehrerin ging nicht auf die Bemerkung ein, sondern erklärte stattdessen, sie wolle nur sehen, ob alles in Ordnung sei. Dieser Situation konnte Daniel entnehmen, dass sein sprachliches Verhalten legitim war.

Nach einigen Monaten hatte Daniel die Sprachregeln internalisiert. Wenn er mit französischsprachigen Kameraden Geschichten aufnahm, verhandelten sie oft in der Familiensprache und erzählten anschließend auf Luxemburgisch oder Französisch. Sie benutzten auch bewusst Äußerungen aus anderen Sprachen, die sie aufgeschnappt hatten (Kirsch 2017). Viele von Daniels französischen Texten beschreiben erlebte Situationen. Dies zeigt vielleicht eine Tendenz zur Kontextualisierung, also der Verbindung der Sprache mit bestimmten Situationen.

4.2.2 Einstellungen gegenüber Sprachen

Eng verbunden mit der Internalisierung der Regeln ist die Wahrnehmung der Haltung der Gesprächspartner gegenüber den Sprachen. Diese Haltung hat eine hohe Bedeutung, weil sie das Sprachverhalten beeinflussen kann. Daniels Mutter verfolgte klare Ziele hinsichtlich der sprachlichen Bildung ihres Sohnes und wollte ihm eine strukturierte Sprachenlandschaft anbieten: die Eltern vermittelten Französisch und die formalen und non-formalen Bildungsinstitutionen Luxemburgisch. Diese gewünschte strikte Sprachentrennung geschah aber weder zu Hause, noch anderswo. Zum Beispiel wechselte der Vater von Französisch ins Italienische, ein Verhalten, das die Mutter nicht mochte. Sie erklärte im März 2016, sie möge es, wenn jede Person ihre Referenzsprache habe. (« J'aime bien que chaque personne ait sa langue de référence ».) Die strikte Haltung der Mutter könnte Daniel in seinem Sprachgebrauch in der Vorschule beeinflusst haben. Obwohl Daniel sich flexibel verhielt, verunsicherte ihn der dynamische Umgang mit Sprachen in den ersten Schulwochen und er suchte nach Bestätigung, dass er Französisch sprechen durfte. Die perfektionistische Haltung der Mutter könnte sich auch in Daniels Erzählprozess widerspiegeln. Er wollte „gute“ Geschichten erzählen und löschte solche, die seinen Kriterien nicht entsprachen. Er wählte ebenfalls Mitschüler aus, die ihn nicht unterbrachen. Möglicherweise stimmte die Mutter Daniel aber auch positiv durch ihre eigene Öffnung zu Sprachen und Sprachenlernen. Im September 2013 zeigte sie noch eine strenge Haltung gegenüber dem Erwerb des Französischen, bedauerte es, keine Kenntnisse im Luxemburgischen zu haben und befürchtete, Daniel nicht im Deutschunterricht helfen zu können. Im März 2016 hatte sie einen Luxemburgisch Kurs abgeschlossen und diktierte Daniel Wörter auf Deutsch. Sie nahm es mit Humor, dass er ihre Aussprache verbesserte. Mehrsprachigkeit

empfand sie als positiv und so sprach sie von dem großen Glück, das Kinder in Luxemburg (aber nicht Frankreich) haben.

Daniel begegnete unterschiedlichen Einstellungen gegenüber Sprachen und mehrsprachigem Aufwachsen. Die Eltern sorgten und bemühten sich um gute Beziehungen zwischen Mutter und Kind und Vater und Kind, sowie um Erfolg in der zukünftigen Bildungslaufbahn. In den Bildungsinstitutionen erlebte Daniel einen kommunikativen, instrumentellen und sozialisierungsorientierten Akzent. Er erkannte, dass alle Sprachen unabhängig von den Kompetenzen oder dem Status valorisiert wurden und dass es normal war, sich in mehreren Sprachen auszudrücken. Dies tat Daniel (5;2) bspw. in einem Gespräch mit der Forschungsassistentin im Januar 2014. Das Gespräch verlief auf Luxemburgisch, aber als sie ihn fragte, warum er Französisch beim Geschichtenerzählen vorziehe, wechselte Daniel die Sprache und meinte: „parce que je parle à la maison“ (weil ich zu Hause spreche). Dann ging er wieder ins Luxemburgische über, wechselte die Sprache aber erneut, wenn er etwas Komplexeres berichtete. Er wusste, dass die luxemburgische Assistentin Französisch verstand. Er erwähnte auch seine italienischen Kenntnisse und meinte stolz „Jo, an ech kann och Italienesch“ (Ja, und ich kann auch Italienisch). Dagegen hatte er ihr noch im September 2013 gesagt, er kenne „keine andere Sprache“ als Luxemburgisch und Französisch. Als die Assistentin dann noch einmal nach Sprachen fragte, erwiderte er, er könne noch ein wenig Italienisch, aber nicht genug, um Geschichten zu erzählen. Im April 2014 erwähnte er die italienischen Kenntnisse spontan, meinte aber, er erzähle keine Geschichten. Vielleicht bezog sich diese Aussage auf die Vorschulkasse, wo es wenig Sinn machte, auf Italienisch zu erzählen, weil es keine italienischsprachigen Kinder gab. Das Zusammenspielen der Sprachen wird auch in der Sprachenfigur des Sprachenportfolios deutlich, die Daniel im Interview ausmalte. Die mit Farben dargestellten Sprachen Luxemburgisch, Französisch, Italienisch und Deutsch lebten hier in Harmonie zusammen, auch wenn Luxemburgisch den größten Platz einnahm.

4.2.3 Sprachliche Einschätzung und sprachliche Identität

Zu Beginn der Vorschule gelang es vielen Kindern noch nicht, ihre Familiensprache(n) zu benennen. Sie erkannten, dass Kameraden andere Sprache redeten und sprachen von „so wie du sprichst“, wenn sie sich über Sprachen unterhielten. Im Laufe der Zeit lernten sie, Sprachen zu identifizieren und Kompetenzen einzuschätzen. So geschah es im Februar 2015, dass ein Junge behauptete, er könne Französisch. Zum Beweis murmelte er ein paar unverständliche Wörter. Daniel (6;3) entgegnete, dies sei nicht richtig und behauptete „Franséisch kanns de net schwätzen“ (Französisch kannst du nicht sprechen).

Daniel wurde regelmäßig von der Lehrerin und der Assistentin auf seine sprachlichen Kenntnisse, den Sprachgebrauch und seine Präferenzen angesprochen. Im September 2013 fiel es ihm schwer, seine Kompetenzen zu beschreiben. Im November 2013, mit 5 Jahren, drückte er sich vage in (fehlerhaftem) Luxemburgisch aus: „Fir mech ass dat méi gudd Franséisch“ (Für mich ist das mehr gut Französisch). Im Januar 2014 erklärte er, dass „Französisch besser“ ist, mit der Begründung, er spreche es zu Hause. Von Februar

bis November 2014 entwickelte er eine präzisere Vorstellung der eigenen Biographie („Französisch ist die Sprache, die ich zuerst hatte“) und es gelang ihm immer besser, über seine Kompetenzen nachzudenken. So äußerte er im November 2014, dass er „auf Französisch mehr Sachen“ kenne. Gleichzeitig erkannte er, dass er bestimmte Wörter wie „Klebepistole“ nicht auf Französisch kannte. Er umschrieb das Wort mit „un pistolet qui colle“ (eine Pistole die klebt), war aber unzufrieden damit und meinte „ich kann das noch nicht“. Er wurde wütend, als ein Kamerad ihn wegen seiner Kenntnisse hänselte und behauptete, „ich kann Französisch“ (Februar 2014). Daniel erkannte, dass die Kenntnisse einer Sprache und die Gefühle gegenüber dieser Sprache keinen direkten Zusammenhang haben. Seine Lieblingssprache war Französisch, da er hier „mehr von der Welt kennt“. Trotzdem erzählte er immer häufiger und besser auf Luxemburgisch. Er erklärte im November 2014, dass er „in den letzten Monaten immer besser Luxemburgisch kann“. Allerdings konnte er keine Einzelheiten darüber angeben, was er besser konnte, wahrscheinlich, weil diese Angaben noch zu abstrakt oder zumindest dekontextualisiert blieben. Wichtig war, dass Daniel sich mit dem Einsatz von Sprachen und ihrer Bedeutung sowohl für die Kommunikation als auch für die Definition der eigenen Persönlichkeit auseinandersetzte. Die Bedeutung des Luxemburgischen war deutlich im letzten Gespräch und in der Sprachenfigur des Sprachenportfolios zu erkennen. Zum einen nahm das Luxemburgische den größten Platz im Bild ein, zum anderen wollte Daniel das Gespräch auf Luxemburgisch führen trotz der Anwesenheit seiner Mutter. Außerdem nahm er während des mit der Mutter geführten Interviews vier Geschichten mit iTEO auf Luxemburgisch auf, obwohl er diese Geschichten auf Deutsch gelesen hatte und obwohl Kirsch ihn mehrmals ermutigte, mehrere Sprachen zu benutzen. Eine Vielzahl an Sprachen kam, wie oben erwähnt, in der Sprachenfigur zum Vorschein. Hier symbolisierten die Haare und ein Fuß Französisch, die Ohren und der andere Fuß Italienisch, die Hände Deutsch und der Bauch und der Kopf Luxemburgisch. Wieso er die Sprachen auf diese Weise auf die Körperteile verteilte, vermochte Daniel nicht zu erklären. Er behauptete, er wünsche Englisch und Chinesisch zu lernen. Ersteres kannte er durch Lieder, letzteres durch ein chinesisches Restaurant, in dem er gerne aß.

Daniels Mutter war hinsichtlich der Einschätzung der sprachlichen Kompetenzen ihres Sohnes vorsichtig. Sie erwähnte, dass Daniel ein gutes Ohr für Sprachen habe. Er bringe gute Noten in Deutsch nach Hause, sei aber eher zurückhaltend gewesen, als er mit Fremden in den Ferien in Deutschland kommunizieren sollte. Ihrer Meinung nach sprach Daniel sehr gut Luxemburgisch. Er mache kleine Fehler, die aber nach Rückmeldung des neuen Partners typisch für französischsprachige Kinder seien, die Luxemburgisch erwerben. Sie bemerkte, wie das Luxemburgische immer wichtiger für ihn wurde und er es immer öfter einsetzte. Manchmal kannte er Wörter auf Luxemburgisch aber nicht auf Französisch. Dadurch kam bei der Mutter das Gefühl auf, dass das eigene Kind fitter in einer anderen Sprache als der Familiensprache ist. Zu der rein sprachlichen Einschätzung kamen emotionale Aspekte, die sie zwar nicht explizit ausdrückte, die sich aber aus verschiedenen Äußerungen herausfiltern lassen. Sie erklärte mit etwas Distanz, dass Verwandte darauf hinwiesen, dass Daniel „kein kleiner Franzose ist“. An anderen Stellen setzte sie Luxemburgisch mit der „Sprache von Daniel“ gleich oder sprach von „ihr Luxemburger“ im Gegensatz zu „wir Franzosen“. Diese Elemente zeigen, wie die

Frage der sprachlichen Einschätzung aus Sicht der Mutter eng mit der Frage der kulturellen und sprachlichen Identität des Kindes verbunden ist. Auf die Frage der sich entwickelnden Identität ihres Sohnes, antwortete sie, er sei bi-kulturell, habe eine luxemburgische und französische Sprachenidentität, fühle sich aber mehr Luxemburgisch. Italienisch und Deutsch erwähnte sie in diesem Kontext nicht.

5. Diskussion und Schlussfolgerungen

Die Ergebnisse dieser Fallstudie zeigen, dass die Sprachensituation dieses Kindes sich ständig änderte – neue Sprachen, neue Interaktionspartner, neue Kontexte – und dass der Junge sich ständig anpasste und flexibel reagierte. Im Alter von sechs Jahren konnte er sich in vier Sprachen ausdrücken und in zwei davon lesen. Er hatte sich sprachliche und metasprachliche Kompetenzen angeeignet und entwickelte die Fähigkeit, seine Kompetenzen immer präziser einzuschätzen und über seine Spracherfahrungen zu sprechen. Die Analyse der Daten stimmt mit sprachwissenschaftlichen Erkenntnissen überein, die zeigen, dass Kleinkinder mehrere Sprachen gleichzeitig und erfolgreich unter geeigneten Bedingungen lernen können. Sie passen ihren Sprachgebrauch an den Kontext an und sind sich Sprachverwendungsregeln bewusst (Tomasello 2009, Tracy 2008). Außerdem sind Kleinkinder schon fähig, über ihre Sprachen nachzudenken und können darüber reden (Füssenich/Menz 2014). Daniel ist keine Ausnahme – schon gar nicht in Luxemburg, wo Mehrsprachigkeit die Norm ist und niemand an der Möglichkeit eines mehrsprachigen Aufwachsens zweifelt. Die Sprachensituation eines Landes sowie die Ideologien der Fachkräfte und Eltern beeinflussen nicht nur das Sprachverhalten des Kindes, sondern auch dessen Einstellungen und Erwartungen (Curdt-Christiansen 2016). Die Offenheit gegenüber Sprachen vonseiten der Lehrerin und später auch der Mutter zeigte sich auch in Daniels offener Haltung. Der Junge lernte mit unterschiedlichen Einstellungen und dynamisch Sprachregeln umzugehen.

Diese Studie hat ebenfalls aufgezeigt, dass Pädagogen und Forscher Kinder aktiv in sprachbiographische Aktivitäten miteinbeziehen und aus ihnen Informationen zu ihrem Sprachgebrauch und zu ihren Kompetenzen herauskitzeln können (Filtzinger/Montanari/Cicero Catanese 2016). Dies geschah sowohl durch kindgerechte Gespräche zwischen dem Kind und einem Erwachsenen als auch in Gesprächen zwischen den Kindern, wenn sie Geschichten mit iTEO aufnahmen. Die Kinder verhandelten über den Sprachgebrauch, maßen sich an den Fähigkeiten der Kameraden und bewerteten Sprachkompetenzen. Dank der Kollaboration kamen sie ebenfalls in Kontakt mit anderen Familiensprachen. Sie tasteten sich an diese heran, probierten sie im Spiel aus und wandten sie beim Erzählen an. Diese produktive Situation des gemeinsamen Schaffens sowie die automatische Wiederholung auf iTEO machte den Kindern Sprache bewusst und regte sie zum Nachdenken darüber an. Da Erzählen eine tägliche Aktivität war, geschah das Nachdenken systematisch (Kirsch 2017). Unterstützt wurde es durch die Gespräche der Lehrperson und der Assistentin. Mit der Zeit entwickelten die Kinder metasprachliche Kompetenzen. Diese Ergebnisse zeigen, dass es möglich ist, Informationen über das Spracheinschätzungsvermögen durch Beobachtungen einzuholen. Dies setzt einen Kontext voraus, wo die sprachlichen und

kulturellen Ressourcen eines Kindes wertgeschätzt werden. Dies geschieht bspw. wenn Kinder allein oder mit anderen in authentischen und bedeutungsvollen Aktivitäten Geschichten spinnen und auf diesem Weg ihre in der Schule und dem Elternhaus gesammelten Spracherfahrungen und -kenntnisse in Verbindung bringen können. Die Arbeit mit Sprachbiographien und den daraus gewonnenen Erkenntnissen ist keine Alternative zu sprachfördernden Methoden, sondern integraler Teil der sprachlichen Bildungspraxis. Sie kann Selbsteinschätzung fördern, macht die Kompetenzen der Kinder sichtbar, berücksichtigt emotionale Aspekte, entwickelt sprachliche und metasprachliche Kompetenzen und hilft, sprachliche Angebote anzupassen (Füssenich/Menz 2014, 24, Reich/Krumm, 2013, 107).

Durch die Befragung und Erstellung von Sprachbiographien „entstehen Gespräche, die für die Pädagogen und für die Eltern die sprachliche Situation der Kinder oft erst transparent machen“ (Filtzinger/Montanari/Cicero Catanese 2016, 53). Bei kleinen Kindern, wie in dieser Studie, ist es wichtig, Gespräche mit den Eltern zu den zum Teil komplexen sprachlichen Kontexten der Kinder zu führen. Die sprachliche Einschätzung seitens der Eltern ist eindeutig mit emotionalen Aspekten, Erwartungen und Wünschen verbunden, und diese sollen in der Sprachbiographie beachtet werden, da sie die Haltung des Kindes beeinflussen. Durch die Gespräche mit Daniels Mutter wurde deutlich, dass der Bedarf an Beratung im Bereich der mehrsprachigen Bildung immer noch hoch ist (Filtzinger/Montanari/Cicero Catanese 2016, Montanari 2002).

Zum Schluss dieses Artikels möchten wir auf einige Forschungsdesiderata hinweisen. Es wäre wichtig, Instrumente zu entwickeln, um Kinder bezüglich der Wahrnehmung von Sprachverwendungsregeln in der Familie und in der Bildungseinrichtung präziser beobachten zu können sowie die damit verbundenen Konsequenzen für ihr Sprachverhalten zu ermitteln. Daniels offene Haltung gegenüber den Sprachen schien ihn zu motivieren, seine Kompetenzen zu zeigen und über sich selbst zu erzählen. Eine offene Haltung kann Kindern ermöglichen, ihre Kompetenzen, ihre Neugierde und ihr Potential zu entfalten. Man könnte auch die spontanen Aussagen der Peergruppe bezüglich der mehrsprachigen Kompetenzen anderer Kinder stärker in den Fokus rücken. Aktuelle Studien zum Erwerb metasprachlicher Kompetenzen zeigen, dass Forscher mehr Sprachthematisierungen in Peerinteraktionen als in Gesprächssequenzen mit Erwachsenen finden (Stude 2012). Die Aussagen der Peers ermöglichen es, Haltungen besser zu verstehen und dadurch eventuell Sprache gezielter zu fördern. Es wäre ebenfalls interessant und wichtig, die Theorien und Vorstellungen der Kinder über ihren eigenen Spracherwerb vertieft zu erforschen.

Literatur

- Bräuer, G., Keller, M., Winter, F. (Hrsg.) (2012): Portfolio macht Schule. Unterrichts- und Schulentwicklung mit Portfolio. Seelze: Klett.
- Busch, B. (2006) Language biographies – approaches to multilingualism in education and linguistic research. In: Busch, B., Jardine, A. & Tjoutuku, A. (Eds.): Language biographies for multilingual learning, 24, Cape Town, 5 – 17.
- Busch, B. (2012) The Linguistic Repertoire Revisited. In: Applied Linguist, 33, 5, 503-523.

- Council of Europe (COE) (2006): European Language Portfolio. Unter: <http://www.coe.int/en/web/portfolio> [abgerufen am 16.02.2017]
- Curdt-Christiansen, X. L. (2016): Conflicting language ideologies and contradictory language practices in Singaporean multilingual families. In: Journal of Multilingual and Multicultural Development. Unter: <http://dx.doi.org/10.1080/01434632.2015.1127926> [abgerufen am 17.02.2017]
- Filtzinger, O., Montanari, E. & Cicero Catanese, G. (2016): Das Europäische Sprachenportfolio. Mehrsprachigkeit in der fröhkindlichen Bildung wertschätzen und dokumentieren. Sprachliche Bildung 3-7 Jahre. 2. Aufl. Braunschweig.
- Franceschini, R. & Miecznikowski, J. (Hrsg.) (2004): Leben mit mehreren Sprachen. Sprachbiographien / Vivre avec plusieurs langues. Biographies langagières. Bern.
- Füsselich, I. & Menz, M. (2014): Sprachliche Bildung, Sprachförderung, Sprachtherapie. Grundlagen und Praxisanregungen für Fachkräfte in Kitas. Berlin.
- Fthenakis, W.E., Daut, M., Eitel, A., Schmitt, A. & Wendell, A. (2009): Natur-Wissen schaffen. Band 6: Portfolios im Elementarbereich. Troisdorf.
- Kirsch, C. (2017): Young Children Capitalising on their entire Language Repertoire for Language Learning at School. In: Language, Culture and Curriculum. Doi:10.1080/07908318.2017.1304954
- Leu, H. R., Flämig, K., Frankenstein, Y., Koch, S., Pack, I., Schneider, K., Schweiger, M. (2012): Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen. 5. Aufl. Weimar & Berlin.
- Mendelowitz, B. & Ferreira, A. (2007): Engaging narratives: using language biographies to facilitate student learning. In: Southern African Linguistics and Applied Language Studies, 25, H. 4, 487-504.
- MENJE (2014): Mon Portfolio Européen des Langues (PEL). Modèle enregistré N. 2014.R021. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse. Luxembourg.
- MENJE (2017): L'enseignement luxembourgeois en chiffres: année scolaire 2015-16. Unter: <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/themes-transversaux/statistiques-analyses/enseignement-chiffres/2015-2016-depliant/en.pdf> [abgerufen am 10.03.2017].
- Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Hrsg.) (2013): Qualitätsmerkmale für Sprachstandsverfahren im Elementarbereich. Ein Bewertungsrahmen für fundierte Sprachdiagnostik in der Kita. Köln.
- Pavlenko, A. (2007): Autobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics. In: Applied Linguistics, 28, H. 2, 163-188.
- Reich, H.H. & Krumm, H.-J. (2013): Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht. Münster, New York, München & Berlin.
- Schäfer, G. E. (2013): Der Bildungsbegriff in der Pädagogik der frühen Kindheit. In: Fried, L. & Roux, S. (Hrsg.): Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit. 3. überarb. Aufl. Berlin, 33-44.
- Stude, J. (2012): Kinder sprechen über Sprache. Eine Untersuchung zu interaktiven Ressourcen des frühen Erwerbs metasprachlicher Kompetenzen. Stuttgart.
- Tomasello, M. (2009): Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation. Frankfurt am Main.
- Tophinke, D. (2002): Lebensgeschichte und Sprache. Zum Konzept der Sprachbiografie aus linguistischer Sicht. In: Bulletin suisse de linguistique appliquée, 76, 1-14.
- Tracy, R. (2008): Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen.

Professor Dr. Claudine Kirsch, Institut für Forschung zur Mehrsprachigkeit, Universität Luxemburg
e-mail: claudine.kirsch@uni.lu

Dr. Giovanni Cicero Catanese, Institut für Interkulturelle Pädagogik im Elementarbereich (IPE) e.V., Mainz
e-mail: ipe@mail-mainz.de