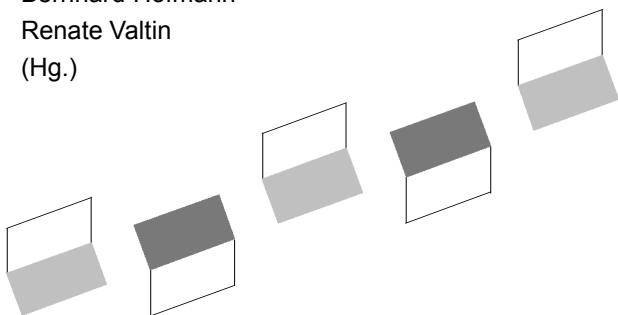


Bernhard Hofmann
Renate Valtin
(Hg.)



Checkpoint Literacy Tagungsband 1

zum 15. Europäischen Lesekongress 2007 in Berlin

Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben



Literacy-Erfahrungen von Vorschulkindern mit Migrationshintergrund in einer mehrsprachigen Klasse in Luxemburg

Nadine Christmann / Patrick Sunnen

Protokollausschnitt vom 8. Juni 2007

Protokollantin Nadine Christmann

► Es ist 7.55 Uhr. Maria, ein sechsjähriges italienisches Mädchen, betritt gemeinsam mit seiner Mutter den Vorraum des Vorschulgebäudes. Zielstrebig läuft es auf die Tür des Klassenzimmers zu und betritt den Raum. In der rechten Hand hält Maria eine CD der portugiesischen Sängerin Floribella. Nachdem ein portugiesisches Mädchen diese Musik am Vortag mitgebracht und für alle vorgespielt hatte, besitzt Maria sie nun auch selbst. Sie geht auf die Lehrerin zu, die am Regal steht und in einem der Ordner blättert, in denen sie Bilder und Zeichnungen der Kinder aufbewahrt. Maria begrüßt sie kurz auf Luxemburgisch und zeigt ihr dann ihre neue CD. Die Lehrerin lächelt und fragt auf Luxemburgisch, ob ihr die Musik gefallen habe. Maria strahlt und beginnt spontan, den portugiesischen Refrain zu singen und dazu zu tanzen. Die Lehrerin lacht, nimmt die CD und legt sie neben der Stereoanlage ab. Maria dreht sich um und begibt sich zu einigen Kindern, die an einem Tisch sitzen und malen. Im Laufe des Vormittags greift die Lehrerin noch mehrmals auf die CD zurück, um mit den Kindern zu singen, zu tanzen und Passagen des Liedtextes zu übersetzen. ◀

Diese Szene aus Marias Schulleben soll zum einen Einblick in die vielschichtige Sprachsituation geben, in der sich ein Kind mit Migrationshintergrund in einer Vorschule in Luxemburg befinden kann, zum anderen Einblick in seine potentiellen *literacy*-bezogenen Erfahrungen. Um diesen Eindruck zu verdichten, fügen wir hier die Beschreibung einer weiteren Szene ein, die nur wenige Tage später stattgefunden hat.

► Es ist 8.05 Uhr. Maria ist bereits vor einigen Minuten in ihrer Klasse angekommen. Sie steht am Pult der Lehrerin und schaut umher. Giulia, ebenfalls Italienerin, trifft gemeinsam mit ihrem Vater im Vorraum des Vorschulgebäudes ein. Durch die offene Klassenzimmertür sieht Maria die beiden hereinkommen und läuft auf Giulia zu. Die Lehrerin folgt ihr. Während die beiden Mädchen sich auf Italienisch begrüßen, unterhält sich die Lehrerin kurz auf Französisch mit Giulias Vater. Dieser verabschiedet sich anschließend auf Italienisch von seiner Tochter und verlässt die Schule. Maria und Giulia laufen gemeinsam in den Klassenraum und begeben sich zielstrebig zur Lesecke. Dort treffen sie auf die portugiesischen Jungen Carlos und Rafael, die gemeinsam in einem deutschen Bilderbuch blättern. Als diese die Mädchen bemerken, begrüßen sich alle vier Kinder kurz auf Luxemburgisch. Dann wenden sich die Jungen wieder dem Buch zu und unterhalten sich auf Portugiesisch. Maria und Giulia gehen zum Bücherregal und wählen ein luxemburgisches Bilderbuch aus. Maria nimmt es zur Hand und beide lassen sich auf dem Sofa nieder. Sie schlagen das Buch auf und beginnen dabei, sich angeregt auf Italienisch zu unterhalten. ◀

Maria und Giulia¹ besuchen die Vorschulklasse, in der von Nadine Christmann im Rahmen des HeLiE-Projektes² eine ethnografische Studie zum Thema »Umgang mit Mehrsprachigkeit im luxemburgischen Bildungswesen unter besonderer Berücksichtigung von sprachlicher Integration und Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund« (Arbeitstitel) durchgeführt wird. Vor allem Maria wird im Rahmen dieses Beitrags immer wieder ein Fixpunkt sein, um die komplexe Sprachsituation in Luxemburg zu veranschaulichen. Darüber hinaus ist Maria eine der Akteurinnen in einer weiteren Szene (s.u.),

1 Alle Namen sind aus Datenschutzgründen geändert.

2 Es handelt sich um ein international vergleichendes Forschungsprojekt der Universität Koblenz-Landau (unter der Leitung von Prof. Dr. A. Panagiotopoulou, Campus Koblenz, Institut für Grundschulpädagogik) mit dem vollständigen Titel »Heterogenität und Literalität im Übergang vom Elementar- in den Primarbereich im europäischen Vergleich« (vgl. Panagiotopoulou 2007).

anhand der die Verwobenheit von *Literacy* (vgl. Ulich 2003) und Mehrsprachigkeit dargestellt werden sollen. Hierbei werden wir untersuchen, wie die Kinder gemeinsam mit ihrer Lehrerin diese *literacy*-bezogene Lehr-Lern-Situation gestalten. Zum besseren Verständnis werden der Präsentation dieser Szene die notwendigen Hintergrundinformationen vorangestellt.

Hinweise zur Sprachsituation in Luxemburg

Luxemburg, das Land in dem Maria geboren wurde, lebt und zur Schule geht, grenzt als zweitkleinster Staat der Europäischen Union an Deutschland, Frankreich und den französischsprachigen Teil Belgiens an. Die Luxemburger/innen sprechen in der Regel »Lëtzebuergesch«, einen moselfränkischen Dialekt mit französischen Einflüssen, der durch das Sprachgesetz vom 24. Februar 1984 den Status der Nationalsprache erhalten hat und seitdem neben Französisch und Deutsch³ ebenfalls als administrative und gerichtliche Sprache genutzt werden kann.⁴

Die offizielle Dreisprachigkeit Luxemburgs spiegelt sich auch in der Organisation des Bildungssystems wider.⁵ Die Vorschulerziehung widmet einen ihrer Hauptschwerpunkte Erwerb und Förderung des Luxemburgischen (MEN 1991, S.42ff). Der im ersten Grundschuljahr folgende, systematische Schriftspracherwerb erfolgt für alle Kinder in deutscher Sprache.⁶ Dafür empfiehlt der vom Erziehungsministerium entwickelte Fibel-Lehrgang MILA (Koenen u.a. 2003/2005) den Kindern die wichtigsten Phoneme bzw. Grapheme mittels einer Anlauttabelle anzubieten, die von deutschen Wörtern ausgeht (Letsch u.a. o.J., S.13ff.). Anschließend soll eine »präzise Einführung

3 Auch wenn Bezeichnungen wie »Französisch« oder »Deutsch« auf Standardsprachen verweisen und damit andere Varietäten unterschlagen, finden sie hier Verwendung, um die Beschreibung der Sprachsituation in Luxemburg und die des Sprachgebrauchs der Kinder nicht zu verkomplizieren.

4 Für eine weiterführende Beschreibung der Sprachsituation in Luxemburg, siehe Hansen-Pauly (2003).

5 Die Aktualität dieses Themas zeigt sich auch anhand eines Aktionsplans zur Reformierung des Sprachunterrichts (Berg & Weis 2007), der sich zurzeit in der Anfangsphase seiner Umsetzung befindet.

6 Insgesamt umfasst die Grundschulzeit in Luxemburg 6 Schuljahre.

der einzelnen Buchstaben« (Letsch u.a. o.J., S.17) erfolgen. Ab der zweiten Klasse erhalten die Schüler zusätzlich auch Französischunterricht. Als Schulfach spielt Luxemburgisch in der Grundschule eine geringfügige Rolle und wird lediglich während einer Wochenstunde unterrichtet.

Seit Ende des 19. Jahrhunderts sind immer wieder viele Menschen nach Luxemburg gekommen, um dort zu arbeiten (vgl. Fehlen 1999) oder Zuflucht zu suchen (vgl. Hoffmann 2003). Seit der industriellen Revolution bis zur heutigen Zeit, in der Luxemburg einen ausgedehnten Dienstleistungssektor unterhält, hat es immer wieder eine große Nachfrage nach entsprechenden Arbeitskräften gegeben. Daraus resultierend haben zum heutigen Zeitpunkt etwa 44 Prozent der insgesamt 489.756 Einwohner/innen des Landes eine andere als die luxemburgische Staatsbürgerschaft (ECPL 2007). Die stärkste Gruppe stellen mit rund 16 Prozent der Gesamtbevölkerung die Portugiesen/innen. Marias Landsleute, die Italiener/innen, bilden nach den Franzosen/Französinen (6 Prozent) den drittstärksten Anteil mit vier Prozent (ECPL 2007). Insgesamt sind in Luxemburg heute mehr als 160 Nationalitäten vertreten (ECPL 2007). Fehlen & Piroth (1998, S.59) geben außerdem an, dass mindestens ein Eltern- oder Großelternteil von 45 Prozent der Luxemburger/innen *nicht* in Luxemburg geboren ist.

Diese Vielfalt an Sprachen und Kulturen findet sich auch im Einzugsgebiet von Marias Vorschule wieder. Diese befindet sich in einem Randbezirk der Hauptstadt. Dort leben heute zirka 3300 Menschen, von denen 66 Prozent eine andere als die luxemburgische Staatsangehörigkeit haben. Im Jahre 2001 waren unter ihnen Portugiesen/innen, Italiener/innen, Franzosen/Französinen, Deutsche, Belgier/innen, Jugoslawen/innen, Albaner/innen sowie zahlreiche Menschen anderer Nationalitäten (s. Anm.).

Diese heterogene Zusammensetzung der Bevölkerung zeigt sich auch in Marias Vorschulklasse, wo insgesamt sechs unterschiedliche Nationalitäten und fünf verschiedene Erstsprachen vertreten sind. Zwei der Kinder sind Luxemburger, sieben Portugiesen und zwei Italienerinnen, ein Junge stammt aus dem Kosovo, ein Mädchen aus England und ein weiteres Mädchen hat eine griechische Mutter und einen holländischen Vater. Als Erstsprachen sprechen diese Kinder Albanisch, Englisch, Italienisch, Luxemburgisch und Portugiesisch. Fallstudien zu Kindern mit Migrationshintergrund aus dem Forschungsprojekt *Children's multilingualism up to 9*

years der Universität Luxemburg⁷ haben darüber hinaus gezeigt, dass einzelne Kinder auch außerhalb der Schule mit bis zu vier Sprachen in Kontakt kommen (Maurer-Hetto & Roth-Dury 2005; Petesch & Sunnen 2005, 2006).

Betrachtet man die interne Sprachsituation von Familien mit Migrationshintergrund, so ergibt sich laut Erhebungen des Erziehungsministeriums häufig auch dort ein heterogenes Bild (SCRIPT 2005). Nicht zwangsläufig überschneiden sich Nationalität eines Kindes und die Sprache, die in der Kernfamilie gesprochen wird. In der Gruppe der italienischen Schulkinder beispielsweise stellt lediglich für 56 Prozent Italienisch tatsächlich noch die Familiensprache dar, wie es bei Maria der Fall ist. Die Eltern der anderen italienischen Kinder gaben dagegen Luxemburgisch (26%), Französisch (13%), Portugiesisch (2%), Deutsch (1%) sowie andere Sprachen (2%) an.⁸

Nationale Untersuchungen (z.B. Levy 1986) und die Auswertung der PISA-Studien (vgl. Blanke, Böhm & Lanners 2004, S. 88ff) zeigen, dass es dem Luxemburger Schulsystem nicht gelingt, Kindern mit Migrationshintergrund Chancengleichheit einzuräumen. Aus diesen Befunden ergibt sich die bildungspolitische Notwendigkeit der (vor)schulischen Förderung von mehrsprachigen Kindern aus Migrantenfamilien gerade auch in Bezug auf *Literacy*. Eine entsprechende Förderung sollte diese Kinder jedoch nicht als »defizitär« auffassen, sondern als Menschen, die literale, sprachliche und andere kulturelle Ressourcen mitbringen, an die in der Schule angeschlossen werden kann. In diesem Sinne ist auch der vorliegende Beitrag zu verstehen.

Marias Sprachwelten

Maria spricht zuhause ausschließlich Italienisch. Mutter und Vater des Mädchens wurden in Italien geboren. Beide sprechen kein Luxemburgisch, jedoch Französisch, was ihnen erlaubt, alltägliche Situationen wie Einkauf, Behördengänge und Kommunikation mit Luxemburger/innen und anderen Nicht-Italiener/innen bewältigen zu können. In einer aktuellen Umfrage (Fehlen 2007, S.8) gaben 99 Prozent der befragten Einwohner/innen unterschiedlicher Nationalitäten an, die französische Sprache mehr oder weniger regel-

7 vgl. Portante & Sunnen (2005) und <http://uni.lcmi.lu/multilingualism>.

8 Es sei hier angemerkt, dass bei den anderen Nationalitäten.

die Korrelation von Nationalität und entsprechender Landessprache höher ist.

mäßig zu verwenden. Auch in der eingangs beschriebenen Szene sprach Marias Vorschullehrerin Französisch mit Giulias Vater, als dieser die Tochter zur Schule brachte. Mit der luxemburgischen Sprache kam Maria erst mit dem Eintritt in die Vorschule, d.h. vor knapp zwei Jahren, in Kontakt. Wie die anfangs geschilderten Szenen andeuten, hat sie sich diese Sprache schnell und gut angeeignet. Weiterhin wird erkennbar, dass Maria in der Vorschule auch Portugiesisch kennen lernt. Im alltäglichen Umgang entwickelt sie Interesse für diese Sprache, die einige ihrer Klassenkameraden/innen als Erstsprache erworben haben. Zudem sind Luxemburgisch und Deutsch als Schriftsprache in den Bilderbüchern präsent.

Die Vorschule in Luxemburg

Die Vorschulerziehung in Luxemburg erstreckt sich über drei Jahre und besteht aus der fakultativen »éducation précoce« (Früherziehung) für Dreijährige und der obligatorischen »éducation préscolaire« (Vorschule) für Vier- bis Sechsjährige. Maria hat keine Früherziehungsklasse besucht, was z.T. auch erklärt, dass sie bei ihrem Eintritt in die Vorschule noch kein Luxemburgisch sprach oder verstand. Die pädagogische Ausrichtung des aktuellen Rahmenplans der Vorschule (MEN 1991) lehnt sich an Pestalozzi, Fröbel und vor allem an Piagets konstruktivistischen Ansatz an. Im Unterschied zum systematischen und fachgebundenen Unterricht der Grundschule sollen die Kinder durch erfahrungs- und spielorientierte pädagogische Methoden ganzheitlich und individuell gefördert werden (Oberhuemer & Ulich 1997, S.187).⁹

Literacy

Laut Rahmenplan der Vorschule soll der Schriftspracherwerb erst ab der ersten Klasse der Grundschule systematisch organisiert werden. Als Aufgabe der Vorschulerziehung wird an dieser Stelle benannt, vor allem an den

⁹ Das Vor- und Grundschulwesen in Luxemburg befindet sich momentan in einer Umbruchsituation. Ein neues Schulgesetz soll das von 1912 ablösen. Kompetenzorientierte Bildungsstandards sollen eingeführt werden (MENFP 2006a). Ein Dokument, das die Zielsetzungen der Vor- und der Grundschule gemeinsam darstellt, liegt zurzeit in einer provisorischen Fassung vor (MENFP 2006b).

»Voraussetzungen« in den Bereichen Motorik und Wahrnehmung zu arbeiten und so vorbereitend tätig zu werden. Zudem wird den Lehrer/innen angeraten, eine Lesecke zu unterhalten sowie interessierten Kindern einzelne Worte vorzulesen bzw. aufzuschreiben (MEN 1991, S.35f).

Neuere Publikationen des Erziehungsministeriums befürworten inzwischen allerdings »das Lesen- und Schreibenlernen« nicht erst mit dem Eintritt in die Grundschule zu beginnen (Kühn & Reding 2006, S.139). Innovative Forschungs- und Entwicklungsprojekte wie DECOLAP (Gretsch 1997) u.a. haben bereits in den 1990er Jahren mit einem weiter gefassten Verständnis von *Literacy* gearbeitet. Sie verstehen *Literacy* als einen variablen und pluralistischen Prozess, der sozial und kulturell bedingt ist und deshalb auch andere Zeichensysteme als die Schrift sowie die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien berücksichtigen muss.

In diesem Sinne und in Anlehnung an das HeLiE-Projekt orientieren wir uns an Michaela Ulich, die *Literacy* als einen »Sammelbegriff für kindliche Erfahrungen rund um die Buch-, Erzähl- und Schriftkultur« definiert, der »sich auf weit mehr als die Grundfertigkeit des Lesens und Schreibens« bezieht und »Kompetenzen wie Text- und Sinnverständnis, sprachliche Abstraktionsfähigkeit, Lesefreude, Vertrautheit mit Büchern, die Fähigkeit, sich schriftlich auszudrücken, Vertrautheit mit Schriftsprache oder mit »literarischer« Sprache oder sogar Medienkompetenz« umfasst (Ulich 2003, S.6f).

Auf der Grundlage dieser Hintergrundinformationen sollen nun Darstellung und Analyse einer weiteren Szene aus Marias Vorschulklasse Aufschluss darüber geben, wie im Vorschulalltag der beobachteten Klasse *literacy*-bezogene Erfahrungen und Mehrsprachigkeit ineinander verwoben sind. Wie die Anfangsszenen entstammt auch diese den Beobachtungsprotokollen, die aus Anlass der beschriebenen ethnografischen Studie im Rahmen wöchentlich stattfindender Unterrichtsbeobachtungen in Marias Vorschulklasse entstanden sind. Die zweiteilige Szene hat sich im Frühjahr 2007 zugetragen und zeigt eine von der Lehrerin arrangierte Lehr-Lern-Situation.

Lehr-Lern-Situationen enthalten spezifische Anforderungen, auf die die Beteiligten als Lernende oder Lehrende reagieren müssen (vgl. Scholz 2006), indem sie auf kulturelle Ressourcen zurückgreifen und diese transformieren (vgl. Wertsch 1998). Aus diesem Grund orientieren wir unsere Analyse entlang der beiden Fragen:

- Welche Anforderungen an die Kinder ergeben sich aus der Lehr-Lern-Situation?
- Auf welche Ressourcen greifen Kinder und Lehrerin zurück, um diese Anforderungen zu bewältigen?

»Dat gött et nëmmen op Däitsch, net op Lëtzebuergesch!«

(»Das gibt es nur auf Deutsch, nicht auf Luxemburgisch!«)

Teil 1 des Protokollausschnittes vom 15. Juni 2007

► Die Lehrerin sitzt mit fünf Kindern, die im September zur Grundschule übergehen werden, an einem Tisch: rechts von ihr die beiden Italienerinnen Maria und Giulia, links von ihr die Portugiesin Paula. Ihr gegenüber sitzt die Luxemburgerin Laura. Auf dem Tisch haben alle gemeinsam das »Anlaut-Memo« der Reihe Lernspielzwerge des Loewe Verlags ausgebreitet, das wie ein Memory funktioniert. Zweimal 26 Karten liegen aufgedeckt, für alle Beteiligten sichtbar und ungeordnet auf dem Tisch. Eine Hälfte dieser Karten zeigt die Buchstaben des Alphabets, die zweite Hälfte je ein passendes Anlautbild. Da es sich um ein deutsches Spiel handelt, entspricht die Zuordnung von Buchstabe und Anlautbild dem jeweils deutschen Begriff. Nacheinander wählen die Kinder jeweils eine Buchstabenkarte aus, suchen anschließend die dazu passende Bildkarte und benennen, was auf ihr zu sehen ist. Immer wieder ergänzen die Kinder spontan auch weitere Wörter, die mit dem entsprechenden Anfangsbuchstaben beginnen. Diese Wörter entstammen dabei den Schulsprachen bzw. Erstsprachen der beteiligten Kinder: dem Luxemburgischen, Deutschen, Italienischen und Portugiesischen.

Giulia, eines der italienischen Mädchen, ist an der Reihe und sucht sich spontan die Buchstabenkarte Q aus. Zunächst betrachtet sie die Karte kurz, dann blickt sie zur Lehrerin und hebt fragend die Augenbrauen. Die Lehrerin reagiert mit dem Kommentar: »Dat ass ganz schwéier, dat gött et net op Lëtzebuergesch!« (»Das ist ganz schwierig, das gibt es nicht auf Luxemburgisch!«). Dann deutet sie auf die Bildkarte, auf der eine Qualle zu sehen ist und erklärt: »Eine Qualle - dat gött et nëmmen op Däitsch, net op Lëtzebuergesch!« (»Eine Qualle - das gibt es nur auf Deutsch, nicht auf Luxemburgisch!«). Paula, das portugiesische Mädchen, sagt spontan: »Am

Télé, beim Spongebob, do sinn déi och, Quallen.» («Im Fernsehen, bei Spongebob, da gibt es die auch, Quallen.»). ◀

Welche Anforderungen an die Kinder ergeben sich aus dieser Lehr-Lern-Situation?

Die hier beteiligten Kinder treten mit Schriftsprache in Kontakt, indem sie Buchstabenkarten und Anlautbilder einander zuzuordnen versuchen. Gefordert ist, die Buchstaben sowohl hinsichtlich des Schriftbildes als auch der entsprechenden Lautung zu kennen und als Anlaut einer bildlichen Darstellung zu identifizieren. Die Zuordnung der Buchstaben zu deutschen Begriffen macht dabei den Bezug zu dem auf Deutsch stattfindenden Schriftspracherwerb in der ersten Klasse deutlich. Sowohl diesbezüglich als auch im Hinblick auf das luxemburgisch geführte Begleitgespräch agieren Maria, Giulia und Paula dabei außerdem in Sprachen, die für sie nicht Erstsprache sind.

Auf welche Ressourcen greifen Kinder und Lehrerin zurück, um diese Anforderungen zu bewältigen?

Giulia wählt in der Anfangspassage die Buchstabenkarte Q. Sie trifft diese Entscheidung unabhängig der Tatsache, dass sie die geforderte Zuordnung einer entsprechenden Bildkarte gar nicht leisten kann. Da Giulia zu diesem Zeitpunkt des Spiels noch über alternative Wahlmöglichkeiten verfügt, die sie, wie sich im weiteren Spielverlauf herausstellt, eigenständig zuordnen kann, hat sie mit der Wahl des Q's eine bewusste Entscheidung getroffen. Sie erscheint der Schriftsprache gegenüber neugierig und offen, ohne Angst vor Fehlern.

Die Lehrerin greift an dieser Stelle spontan unterstützend ein. Sie betont, dass es sich um einen schwierigen Buchstaben handelt und erläutert, dass es Q und »Qualle« nur im Deutschen gebe. Die luxemburgische Sprache selbst kennt nur wenige Wörter, die mit Q beginnen (vgl. Lulling & Schanen 2005, S.107). Diese sind mit wenigen Ausnahmen Lehnwörter aus dem Französischen oder Deutschen. Abgesehen von der luxemburgischen Bezeichnung »Jelliskapp«, die wörtlich übersetzt »Geleekopf« bedeutet und eher selten benutzt wird, bietet sich also nur die Option, entweder das deutsche Wort »Qualle«, oder den französischen Ausdruck »méduse« zu verwenden.

Im Anschluss an ihre Erläuterung zeigt die Lehrerin den Kindern dann die passende Zuordnung. Ihr Verhalten in dieser Situation kann als offen

und unterstützend interpretiert werden. Fehler zu machen bzw. etwas nicht zu können wird zugelassen und als Lernchance produktiv aufgefangen.

Paula verknüpft die von der Lehrerin erhaltenen Informationen zum Q mit Erfahrungen aus dem außerschulischen Bereich. Ihre Kenntnis des Begriffs »Qualle« entstammt der Zeichentrickserie »SpongeBob Schwammkopf«, die von Super RTL in deutscher Sprache gezeigt und von vielen Kindern der Klasse gesehen wird. Dort treten Quallen in einigen Episoden als handelnde Figuren in Erscheinung. Als Begriff und Bild der Qualle in diesem für Paula neuen Zusammenhang auftauchen, aktiviert sie ihr Vorwissen und setzt es als Ressource zur Bedeutungserschließung ein.

»Op Italienesch ass et dat selwecht!«

(»Auf Italienisch ist es dasselbe!«)

Teil 2 des Protokollausschnittes vom 15. Juni 2007

► Giulia darf sich eine weitere Buchstabenkarte aussuchen und entscheidet sich kommentarlos für das C. Ohne zu zögern greift sie dann nach der Bildkarte, auf der ein Clown gezeichnet ist und sagt: »Clown«. Die Lehrerin bestätigt, dass es sich um die passende Bildkarte zum C handelt und ergänzt, dass es den Begriff Clown nicht nur im Luxemburgischen und Deutschen, sondern auch im Englischen und Französischen gebe. Dabei sucht sie während des Sprechens den Blickkontakt zu Laura, die Luxemburgerin ist und durch außerschulische Kontakte Französischkenntnisse besitzt. Laura lächelt. Die Italienerin Maria bemerkt: »Op Italienesch ass et dat selwecht!« (»Auf Italienisch ist es dasselbe!«). Die Lehrerin, die sich Italienisch und Portugiesisch in Sprachkursen angeeignet hat, entgegnet in fragendem Ton: »Et ass net wouer?« (»Das ist nicht wahr?«). Maria wendet sich Giulia zu und fragt: »Gell, Giulia?« Diese nickt bestätigend. Die Lehrerin fragt: »War dat net eppes aneschters, eppes mat p?« (»War das nicht etwas Anderes, etwas mit P?«). Sie schweigt einen Augenblick und scheint nachzudenken, kann sich an den gesuchten Begriff aber offenbar nicht erinnern und sagt dann: »A jo, et ass egal!« (»Ach, es ist egal!« Dies bedeutet hier so viel wie: »Man kann Beides sagen.«).¹⁰

Paula, das portugiesische Mädchen, ergänzt den Begriff auf Portugiesisch (»palhaço«). Die Lehrerin wiederholt bestätigend: »Richtig, op portugie-

sesch ass et palhaço, super!« (»Richtig, auf Portugiesisch heißt es palhaço, super!«). Dann wendet sie sich noch einmal Maria und Giulia zu und sagt lächelnd: »An op italienesch ass et och Clown, dat ass jo wierklech kloer« (»Und auf Italienisch ist es auch Clown, das ist ja wirklich klar«.) Auf Nachfrage gibt die Lehrerin die Auskunft, mit dieser Formulierung bemerkenswert/interessant zu meinen. Beide Mädchen schauen sich kurz an und lächeln ebenfalls. ◀

Welche Anforderungen an die Kinder ergeben sich aus dieser Lehr-Lern-Situation?

Die Anforderungen aus dem zweiten Teil der Szene entsprechen denen, die bereits für den ersten Teil ausführlich dargestellt wurden: Die beteiligten Kinder ordnen Buchstabenkarten und Anlautbilder einander zu, indem sie die Buchstaben als Anlaut der deutschen Bezeichnung einer bildlichen Darstellung identifizieren. Das Begleitgespräch verläuft dabei weiterhin auf Luxemburgisch.

Auf welche Ressourcen greifen Kinder und Lehrerin im zweiten Teil zurück?

Möglicherweise angeregt durch Marias Kommentar und die Aufmerksamkeit der Lehrerin für den Vergleich zum Italienischen bringt sich auch Paula, das portugiesische Mädchen, ein und ergänzt die Übersetzung des Begriffes Clown ins Portugiesische. Es zeigt sich, dass das Mädchen auch während der Bewegung im Luxemburgischen und Deutschen ihre Erstsprache als Bezugspunkt nutzt. Die Lehrerin lobt den Beitrag des Mädchens. So bestärkt sie die Bedeutung der Erstsprache des Kindes, indem sie ihr Zeit und Aufmerksamkeit widmet und sie zur Sinngebung einsetzt. Maria äußert spontan, dass der Begriff Clown auch im Italienischen existiere. Giulia bestätigt diese Aussage. Es zeigt sich, dass beide Kinder im Umgang mit dem Luxemburgischen und

10 An dieser Stelle soll darauf verwiesen werden, dass trotz der Verwandtschaft zwischen »der luxemburgischen« und »der deutschen« Sprache jede Übersetzung bereits eine Interpretation beinhaltet. Wörtliche Übersetzungen sind nicht immer möglich und können dazu führen, die ursprünglich intendierte Bedeutung der Aussage zu verändern. Aus diesem Grund wurden hier wörtliche Übersetzungen bei Bedarf kommentiert.

Deutschen aktiv Bezüge zu ihrer Erstsprache herstellen und Übereinstimmungen erkennen. So kann Schrift hier als verbindendes Element zwischen den verschiedenen Sprachen erkennbar werden.

Die Lehrerin hinterfragt Marias Aussage anfänglich. Das Wort mit P, das ihr in dieser Situation entfallen zu sein scheint, ist »pagliaccio«, der ursprüngliche italienische Begriff für Clown. Mit dem wachsenden Einfluss des Englischen wurde jedoch der Begriff Clown in die italienische Sprache übernommen. Maria und Giulia scheint das Wort »pagliaccio« gar nicht mehr geläufig zu sein. In Anbetracht der Tatsache, dass Giulia auf Nachfrage Marias Aussage bestätigt und ihr selbst der gesuchte Alternativbegriff nicht präsent ist, zieht die Lehrerin zuletzt ihren Einwand zurück. Sie gesteht den Mädchen damit als Muttersprachlerinnen die höhere Sprachkompetenz zu.

Neben dem Luxemburgischen und Deutschen werden von Seiten der Lehrerin im weiteren, hier nicht beschriebenen Verlauf der Situation auch noch andere Sprachen mit einbezogen, die in der Klasse eine Rolle spielen. Sie erwähnt zum Beispiel das Englische, Erstsprache zweier Mädchen, die an dieser Spielrunde nicht beteiligt sind. So zeigt sich, dass die unterschiedlichen Erstsprachen der Kinder nicht nur im unmittelbaren Gespräch mit ihnen selbst aufgegriffen werden, sondern die Sprachenvielfalt als generelles Charakteristikum der Klasse ständig präsent gemacht wird. Der abschließende Kommentar »kloer« zur Übereinstimmung des Begriffes Clown in mehreren Sprachen vermittelt dabei, dass Sprachvergleiche interessant und erwünscht sind.

Schlussfolgerung

Beleuchten wir abschließend die beschriebenen Szenen mit Hilfe des zitierten *Literacy*-Begriffes von Ulich (2003), so wird deutlich, dass die beteiligten Kinder mit Unterstützung ihrer Lehrerin aktiv *literacy*-bezogene Situationen gestalten.

1. Schon die Anfangspassage zeigt ihre *Vertrautheit mit Büchern*: Eigeninitiativ betrachten sie in einer Leseecke bereitgestellte Bilderbücher.

2. Paula erfüllt die Voraussetzungen für einen *kompetenten Umgang mit Medien* (vgl. Charlton 2007, S.25f), indem sie Medieninhalte nicht einfach passiv rezipiert, sondern den Bezug des Lerngegenstands der dargestellten Unterrichtssituation zu den ihr aus der Zeichentrickserie »SpongeBob

Schwammkopf« bekannten Quallen herstellt. Es zeigt sich, dass sie die Bedeutung eines sie interessierenden Medienangebotes verstanden hat und diese in einer relevanten Situation anderen mitteilen kann.

3. Ihr Interesse gegenüber Schriftsprache äußert sich nicht nur im offenen Umgang mit den Buchstaben, sondern auch an Giulias bewusster Auswahl des Buchstaben Q, den sie nicht gleich zuordnen kann.

4. Die Kinder sind *mit den Zeichen der Schriftsprache vertraut*. Giulia wählt beim zweiten Durchgang den Buchstaben C und findet die entsprechende Bildkarte, obwohl der Buchstabe C sowohl im Deutschen als auch im Luxemburgischen je nach Wort unterschiedlich ausgesprochen wird und daher als Anlaut schwierig ist.

5. Die hilfreiche Art der Kinder, ihre verschiedenen Sprachen in die Lehr-Lern-Situation einzubringen und Vergleiche zwischen diesen herzustellen, lässt eine *Fähigkeit zu Abstraktionsleistungen* vermuten. Der Umgang mit dem eigentlichen Lerngegenstand (der Zuordnung der Schriftzeichen zu den entsprechenden Lauten) wird dabei in keiner Weise behindert, sondern das Sinnverständnis der verschiedenen Begriffe und Buchstaben gefördert und vertieft.

Indem sowohl Kinder als auch Lehrerin auf die sprachlichen Ressourcen aller Beteiligten zurückgreifen, um den Lernprozess voranzutreiben, kann sich im hier vorgestellten, mehrsprachigen Zusammenhang *Literacy* entwickeln. Entscheidenden Einfluss hat dabei die besondere Klassenkultur bzw. Atmosphäre, die durch das Verhalten der Lehrerin geprägt wird.

- Sie arrangiert eine Lehr-Lern-Situation, die Erfahrungen mit Schriftsprache ermöglicht.
- Sie greift die verschiedenen Sprachen der Kinder auf und macht sie als bereicherndes Charakteristikum der Klasse präsent.
- Sie bezieht die individuellen Erstsprachen der Kinder ein und bringt ihnen Wertschätzung entgegen.
- Sie vermittelt, dass ein aufmerksamer Umgang mit den verschiedenen Sprachen hilfreich und erwünscht ist.

So werden Interesse, Offenheit und Selbstbewusstsein sowohl im Bezug auf Mehrsprachigkeit als auch hinsichtlich der Schriftsprache gefördert. Dies treibt den Lernprozess bezüglich *Literacy* voran und Schrift kann zum verbindenden Element zwischen den Kindern mit ihren verschiedenen Sprachen werden.

Literatur

- Berg, C. & Weis, C. (2007). Réajustement de l'enseignement des langues. Plan d'action 2007-2009. Luxembourg: Editions du CESIJE. http://www.men.public.lu/publications/syst_educatif_luxbg/langues/070315_plan_action_langues/070315_plan_act_langues.pdf [1.9.2007].
- Blanke, I., Böhm, B. & Lanners, M. (2004). PISA 2003. Nationaler Bericht Luxemburg. Luxemburg: MENFP/SCRIPT. http://www.men.public.lu/publications/etude_rapport/etudes_internationales/pisa_bericht_all/pisa_bericht_allemand.pdf [1.9.2007].
- Charlton, M. (2007). Das Kind und sein Startkapital. Medienhandeln aus der Perspektive der Entwicklungspsychologie. In H. Theunert (Hg.). Medienkinder von Geburt an. Medienaneignung in den ersten sechs Lebensjahren. München: kopaed, 25-40.
- ECPL-Etat civil et population du Luxembourg (2007). Répertoire des personnes physiques. Statistiques du 01.05.2007. <http://www.ecp.public.lu/repertoire/stats/2007/05/> [1.9.2007]
- Fehlen, F. (1999). Une petite société en mutation. Le Luxembourg entre ouverture et repli. In G. Trausch (Hg.). Le Luxembourg au tournant du siècle et du millénaire. Tentative d'un bilan. Esch/Alzette: Editions Schortgen, 113-129.
- Fehlen, F. (2007). BaleineBis. Quelques résultats préliminaires d'une enquête sociolinguistique. Universität Luxemburg. <http://www.uni.lu/recherche/flshase/stade/publications> [1.9.2007].
- Fehlen, F., Piroth, I. & Schmit, C. (1998). Les langues au Luxembourg. In Le sondage »Baleine«. Une étude sociologique sur les trajectoires migratoires, les langues et la vie associative au Luxembourg. SESOPI Centre Intercommunautaire, Luxembourg, 28-42.
- Gretsch, G. (Hg.) (1997). Projet DECOLAP. Äppelchen, 1-3. Luxembourg: SCRIPT/ISERP. <http://www.script.lu/documentation/archiv/deco/aeappel.htm#deco13> [1.9.2007].
- Hansen-Pauly, M.-A. (2003). Der Sprachgebrauch im Alltag der Luxemburger. In M. Schmeling & S. Duhem (Hg.). Sprache und Identität in frankophonen Kulturen. Opladen: Leske + Budrich. 83-99.
- Hoffmann, A. (2003). Les réfugiés politiques au Luxembourg au XXe siècle. Forum, 225, 37-43. http://www.forum.lu/pdf/artikel/4998_225_Hoffmann.pdf [1.9.2007].
- Koenen, M. u.a. (2003). MILA Bd.1. Hören, sprechen, lesen, schreiben. Luxembourg: Education Nationale.
- Koenen, M. u.a. (2005). MILA Bd.2. Hören, sprechen, lesen, schreiben. Luxembourg: Education Nationale.
- Kühn, P. & Reding, P. (2006). Schriftspracherwerb und Rechtschreibung. Sprachkompetenzanalysen am Ende des ersten Zyklus der Primärschule. Les cahiers de l'évaluation. Luxembourg: SCRIPT/MENFP. http://www.men.public.lu/publications/primaire/cahiers_evaluation/schriftspracherwerb/cahier_ev_schriftspracherwerb.pdf [1.9.2007].
- Letsch, J., Reding, P. & Vanolst, F. (o.J.). Konzeption des Mila-Materials. In MILA-Lehrerhandreichung (2003ff). Lehrerhandreichung zur MILA-Fibel. Luxembourg: Education nationale.
- Levy, J. (1986). Bildung und Migration in Luxemburg. Luxembourg. Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse.
- Lulling, J. & Schanen, F. (2005). Lédico. Dictionnaire bilingue. Lëtzebuergesch-Franséisch, Français-Luxembourgeois. Esch/Alzette: Editions Schortgen.
- Maurer-Hetto, M.-P. & Roth-Dury, E. (2005). Participation d'enfants experts dans le processus d'apprentissage d'une L3. Vortrag anlässlich des 4. Internationalen Kongresses über den Erwerb von Drittsprachen und die Mehrsprachigkeit, Biennes, 8.-10.9.2005. http://uni.lcmi.lu/resources/pdf/_base_resources/6630456564.pdf [1.9.2007].

- MENFP-Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle (2006a). Einführung von Bildungsstandards in das Luxemburger Schulwesen. http://www.men.public.lu/priorites/competences/060712_einfuehrung_bildungsstandards.pdf [1.9.2007].
- MENFP-Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle (2006b). Les socles de compétences. Document provisoire. Luxemburg: MENFP.
- MEN-Ministère de l'Education Nationale (1991). Eis Spillschoul. Plan-cadre pour l'Education préscolaire au Grand-Duché de Luxembourg. Luxemburg: Ministère de l'Education Nationale. http://www.men.public.lu/publications/precoce_prescol/programmes_manuels_scol/prescolaire_plan_cadre/plan_cadre_prescolaire.pdf [1.9.2007].
- Oberhuemer, P. & Ulich, M. (1997). Kinderbetreuung in Europa. Weinheim: Beltz.
- Panagiotopoulou, A. (im Druck). Ethnographie und Bildungsqualität: Umgang mit Heterogenität und Förderung von Literalität im europäischen Vergleich. In P. Cloos, F. Heinzel & W. Tholen (Hg.). »Auf unsicherem Terrain« - Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Petes, D. & Sunnen, P. (2005). Language learning in preschool at the interplay of home and school practices. Präsentation anlässlich des ersten ISCAR-Kongresses: Acting in changing worlds: Learning, communication and minds in intercultural activities, Sevilla, 20.-24.9.2005. http://uni.lcmi.lu/resources/wiki/language_learning/ [1.9.2007].
- Petes, D. & Sunnen, P. (2006). Mehrsprachig aufwachsende Kinder auf dem Weg zur Schriftsprache. Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung: Sprachenvielfalt, Schriftspracherwerb und schulische Förderung, Koblenz, 12.7.2006.
- Portante, D. & Sunnen, P. (2005). Le plurilinguisme auprès des enfants de trois à neuf ans à l'école au Luxembourg. Vortrag im Rahmen des Symposiums: Das europäische Klassenzimmer im Wandel. Neue Perspektiven durch den mehrsprachigen Unterricht, Luxemburg, 10.3.05. http://uni.lcmi.lu/resources/pdf/_base_resources/437766011X.pdf [1.9.07].
- Sahr, R. (2007). Lesebücher im mehrsprachigen und multikulturellen Umfeld in Luxemburg. In Honnef-Becker, I. (Hg.). Dialoge zwischen den Kulturen. Interkulturelle Literatur und ihre Didaktik. Hohengehren: Schneider, 179-200.
- Scholz, G. (2006). Kinder brauchen ein Dorf zum Lernen. Über Kinder und Kultur. In G. Scholz (Hg.). Bildungsarbeit mit Kindern: Lernen ja - Verschulung nein! Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- SCRIPT-Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques (2005). Education préscolaire. Enseignement primaire et spécial. Education différenciée. Statistiques générales. Année scolaire 2004/2005. Luxemburg: MENFP. http://www.men.public.lu/publications/etude_rapport/statistiques_primaire/prim_04_05/primaire_04_05.pdf [1.9.2007].
- Ulich, M. (2003). Literacy - Sprachliche Bildung im Elementarbereich. Kindergarten heute, 3, 6-18.
- Wertsch, J. (1998). Mind as Action. Oxford: Oxford University Press.

Anmerkungen

Wir bedanken uns bei Argyro Panagiotopoulou, Pierre Fixmer und Anja Meyer für kritische Anmerkungen und Hinweise. Wir bedanken uns bei der Stadt Luxemburg (Stand 2007) sowie beim luxemburgischen statistischen Amt STATEC (Stand 2001) für die Informationen bezüglich des Stadtviertels, in dem sich die Vorschule befindet.