



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Zweisprachigkeit im Kindergartenalter:
Das Erzählen von Märchen und Geschichten“

verfasst von / submitted by

Julia Mähr

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien/ Vienna, 2020

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 190 353 299

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Spanisch,
UF Psychologie und Philosophie

Betreut von / Supervisor:

ao. Univ.-Prof. i.R. Mag. Dr. Robert Tanzmeister

Eidesstattliche Erklärung

Ich, Julia Mähr, erkläre hiermit an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, am 02.02.2020

Julia Mähr

Danksagung

Ich möchte herzlich meinem Betreuer, dem sehr kollegialen ao. Univ.-Prof. i.R. Mag. Dr. Robert Tanzmeister, meinen vollsten Dank aussprechen. Seine Ratschläge waren mir immer eine willkommene Hilfestellung, seine Kompetenz in den Sprechstunden spürbar und präsent. Die Gespräche mit ihm bleiben mir in Erinnerung.

Mein besonderer Dank gilt meiner Familie - Mama und Mumi -, die mich über all die Jahre hinweg unterstützt und begleitet haben und immer für mich da waren, wenn ich sie gebraucht habe.

Mein Dank gilt auch Johannes, der mir immer wieder Inspiration und aufmunternde Worte zukommen ließ.

Des Weiteren möchte ich mich auch bei allen anderen bedanken, die mich während meines Schreibprozesses unterstützt und motiviert haben.

Gender Erklärung

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in dieser Diplomarbeit die Sprachform des generischen Maskulinums angewendet. Es wird an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die ausschließliche Verwendung der männlichen Form geschlechtsunabhängig verstanden werden soll.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
1. Theorie Psycholinguistik	3
1.1. Einführende Begriffsdefinitionen	3
1.1.1. Erstsprache – Muttersprache	3
1.1.1.1. Doppelter Erstspracherwerb	5
1.1.1.2. Code Switching	7
1.1.2. Zweitsprache – Fremdsprache	9
1.1.2.1. ungesteuerter - gesteuerter Zweitspracherwerb	10
1.1.3. Theorien zum Zweitspracherwerb	13
1.1.4. Bilingualismus – Multilingualismus (Mehrsprachigkeit)	16
1.1.4.1. Arten von Bilingualismus	18
1.1.4.2. Simultane versus sukzessive Mehrsprachigkeit	19
1.2. Frühkindlicher (Zweit-) Spracherwerb	20
1.2.1. Spracherwerb – Sprachlernen – Sprachentwicklung	22
1.2.2. Theorien zum Spracherwerb	24
1.2.3. Entwicklungsphasen des Spracherwerbs	26
1.2.4. Natürlicher und gesteuerter Spracherwerb	29
1.3. Sprachförderung in bilingualen Kindergärten	30
1.3.1. Sprache im Kindergarten	31
1.3.2. Bilinguale Kindergärten	32
1.3.3. Sprachverhalten der KindergartenpädagogInnen	34
2. Theorie Märchenforschung	35
2.1. Die Bedeutung und Besonderheiten von Märchen	36
2.1.1. Das Märchen und seine Wirkung auf Kinder	37
2.1.2. Das Märchen und seine Sprache	40
2.2. Pädagogische Auseinandersetzung mit Märchen	42
2.2.1. Funktion und Verwendung von Märchen im Kindergarten	43
2.2.2. Einfluss und Wirkung von Märchen auf die frühkindliche Sprachförderung	47
2.3. Das gegenwärtige Interesse am Märchen	49
3. Empirischer Teil	52
3.1. „La Rueda“ – bilingualer Kindergarten und pädagogischer Ansatz	52
3.1.1. Jahresmotto 2019: Märchen und Geschichten	54
3.1.2. Organisation und Tagesablauf im Kindergarten	55
3.2. Auswahl und didaktische Aufarbeitung der Märchen	56
3.2.1. „Sterntaler“	57
3.2.2. „Sieben blinde Mäuse“ - „Siete ratones ciegos“	60
3.3. Beobachtungen und Schlussfolgerungen	62
4. Literaturverzeichnis	73
5. Resumen en español	78
6. Abstract	88
7. Anhang	90
7.1. Märchen „Sterntaler“ (Internetquelle 5)	90
7.2. Märchen „Sieben blinde Mäuse – Siete ratones ciegos“	91

Einleitung

Die Thematik der vorliegenden Diplomarbeit befasst sich mit zwei Bereichen, die auf den ersten Blick nur wenig gemeinsam haben – Zweisprachigkeit im Kindergartenalter und Märchenforschung.

Zweisprachigkeit im Kindergartenalter bedeutet nicht nur das Erlernen von Grammatik, sondern eröffnet dem Kind neue Denk- und Handlungsperspektiven. Kinder, die zweisprachig aufwachsen, erfahren sehr früh, dass Sprachen auch Ausdrucksmittel für Diversität sind. Das Aufeinandertreffen von Sprachen und Kulturen wird in der modernen Kindergartenpädagogik als eine Bereicherung gesehen. Die Koexistenz von mehreren Sprachen ist in unserem kommunikativen Alltag ein wichtiger und natürlicher Bestandteil geworden.

Den Grundstein für die Märchenforschung legten die Brüder Grimm mit ihrer allseits bekannten Sammlung. Märchen haben eine eigene, besondere Wirkungskraft inne und verbreiten einen unvergleichlichen Zauber. In der Pädagogik gibt es eine stark debattierte Frage: Soll man Kindern Märchen erzählen? Bettelheim (2019³⁵) gibt mit seiner Studie „Kinder brauchen Märchen“ die Antwort darauf und bildet gleichzeitig den Rahmen dieser Arbeit.

Die Kombination dieser beiden Themenkomplexe führt zu der Frage, ob Märchen und Geschichten bei einer zweisprachigen Erziehung unterstützend wirken. Von Oktober 2019 bis Jänner 2020 besuchte ich wöchentlich einen bilingualen Kindergarten, um dort Beobachtungen durchzuführen, welche zur Beantwortung meiner Forschungsfrage führten.

Diesbezüglich galt es, sich vorab mit allgemeinen Fragen zum Spracherwerb auseinander zu setzen. Zum Beispiel, wie funktioniert Sprachenlernen bei Kindern, welche Faktoren sind für den bilingualen Spracherwerb im Kindergarten von Relevanz und welche erzieherischen Funktionen haben Märchen in unserer heutigen Gesellschaft.

Der erste Teil der Arbeit dient als Basis für die Untersuchung. Es werden darin einschlägige Forschungsergebnisse aus der Psycholinguistik behandelt mit Fragen nach den unterschiedlichen Definitionen und Arten von Zweisprachigkeit sowie Theorien zum frühkindlichen Spracherwerb und zur Sprachentwicklung.

Der zweite Teil fungiert als Bindeglied zwischen dem theoretischen ersten und dem empirischen dritten Teil. Hierbei galt, es die Bedeutung und Besonderheiten von Märchen herauszuarbeiten, zentral sind dabei die Fragen nach dem Einfluss und der Wirkung von Märchen und Geschichten auf den Spracherwerb im Kindergarten. Der Blick richtet sich dabei auch auf das gegenwärtige Interesse am Märchenerzählen im 21. Jahrhundert.

Der dritte Teil der Arbeit umfasst die Ergebnisse meiner Beobachtungen und die daraus resultierenden Schlussfolgerungen. Beobachtungen zählen zu den vielfältigen Methoden der Datengewinnung. Für die vorliegende Untersuchung wurde die Methode der Beobachtung auf wissenschaftlich natürliche Art gewählt. Das bedeutet, dass die Beobachtung in einer natürlichen Umgebung von Personen stattfindet und wissenschaftlich, weil ich als Beobachter gesehen und wahrgenommen werde (vgl. Strohmer 2018: 353f).

1. Theorie Psycholinguistik

1.1. Einführende Begriffsdefinitionen

Das erste Kapitel legt den theoretischen Rahmen der Arbeit fest und soll in die Thematik des Spracherwerbs und der Zweisprachigkeit mit einem Bezug auf das Vorschulalter einführen. Dazu gilt es vorab einige terminologische Begriffsdefinitionen zu klären, um eine solide theoretische Grundlage zu schaffen.

Der Fokus liegt auf dem gegenwärtigen Stand der Zweitspracherwerbsforschung. Die Thematik des frühkindlichen Spracherwerbs wurde und wird nach wie vor auch von vielen VertreterInnen aus unterschiedlichen Disziplinen, wie zum Beispiel Pädagogik, Psychologie und Medizin, untersucht und jede Disziplin hat ihre eigenen Beiträge und Erklärungen zum Erst- und Zweitspracherwerb beigetragen, basierend auf den unterschiedlichsten Annahmen.

Die Termini Zweisprachigkeit und Bilingualismus sowie Mehrsprachigkeit und Multilingualismus werden in dieser Arbeit synonym verwendet. Da sich diese Arbeit mehrheitlich auf den Bilingualismus bezieht, können ähnliche Aussagen auch für den Multilingualismus – den Erwerb von mehr als zwei Sprachen – gelten.

1.1.1. Erstsprache – Muttersprache

Im folgenden Diskurs sollen die Begriffe Erst- und Muttersprache bestimmt werden.

Als Erstsprache wird diejenige Sprache bezeichnet, die ein Mensch als erste Sprache erlernt (vgl. Günther & Günther 2007: 56). Kinder, die unter natürlichen Bedingungen aufwachsen, eignen sich im Laufe weniger Jahre die Sprache des sozialen Umfeldes an, bereits im Alter von zweieinhalb bis vier Jahren können einfache Sätze in der Erstsprache konstruiert werden (vgl. Tracy 2008: 1). Für den Erwerb einer ersten Sprache ist es erforderlich, den Kindern ein reichhaltiges Sprachangebot anzubieten, um sie am Wortschatz und an der Grammatik üben, reproduzieren und konstruieren zu lassen.

Kinder wissen zu diesem Zeitpunkt nicht, wie komplex Sprachen sein können. Bereits im Alltag sind sie mit mannigfaltigen Situationen konfrontiert; so müssen sie von Beginn an unterschiedliche Dialektarten ihrer Bezugspersonen und den jeweiligen Varianten und persönlichen Vorlieben für gewisse Artikulations- und Ausdrucksweisen unterscheiden. Tracy (2008) vertritt die These, dass die Fähigkeit zum Spracherwerb allen Menschen angeboren ist und weitgehend nicht von der Intelligenz des Jeweiligen abhängt (vgl. Tracy 2008: 86).

Kinder erlernen die Erstsprache in vorderster Linie durch Beobachtung, durch Zuhören, und indem man mit ihnen spricht. Dieser natürliche Vorgang des Erstspracherwerbs kann stark beeinflusst und gestört werden, wenn beispielsweise niemand mit dem Kind spricht oder es nicht die Möglichkeit bekommt, anderen Artgenossen beim Reden zuzuhören. Durch diese Störung wird das Kind später nicht fähig sein, sich sprachliche Fertigkeiten und Kompetenzen anzueignen und zu entwickeln.

Kielhöfer & Jonekeit (1983) schreiben in ihrem Buch „Zweisprachige Kindererziehung“, dass die Muttersprache die Sprache ist, mit welcher das Kind mit der Mutter spricht. Die Vatersprache ist die Sprache, die das Kind mit dem Vater spricht. Diese Aufteilung in Mutter- und Vatersprache hat sich in bisherigen sprachwissenschaftlichen Untersuchungen als positiver Bezugsrahmen für eine erfolgreiche Zweisprachigkeit in der Kindererziehung erwiesen („une personne, une langue“ Prinzip).

Die Kinder nutzen dieses Trennungsverfahren, um die Sprachen, die sie sprechen, zu benennen. Die Muttersprache wird in diesem Kontext auch als Sprache der Gefühle und Emotionen bezeichnet. Das ist die Sprache, in der jemand träumt, denkt, flucht, zählt oder rechnet, etc. Jedoch ist der Begriff „Muttersprache“ in vielen Bereichen der Sprachwissenschaft und Pädolinguistik umstritten. Zum einen gilt es beispielsweise, die Muttersprache eines Zweisprachigen überhaupt herauszufinden. Für Günther & Günther (2007) ist die Muttersprache formell gesehen die Sprache, die die Mutter verwendet und an das Kleinkind – als erste Sprache – weitergibt. Kinder, deren Mütter einen starken ausländischen Akzent oder Dialekt haben, erwerben die Muttersprache dennoch auf korrekte Art und Weise. Dieses Phänomen lässt sich besonders in Grenzregionen beobachten (vgl. Günther & Günther 2007: 57).

In der vorliegenden Arbeit wird die Definition von Muttersprache von Kielhöfer & Jonekeit (1983) übernommen und wie folgt angewendet:

„Auf Zweisprachige angewandt, bezeichnet der Begriff die Sprache, die mit der Mutter gesprochen wird. Auf Einsprachige angewandt bezeichnet der Begriff deren einzige (und starke) Sprache.“ (Kielhöfer & Jonekeit 1983: 20)

Im Kapitel 1.1.1.1. wird auf die Unterscheidung nach Kielhöfer & Jonekeit (1983) in starke und schwache Sprachen eingegangen. Darin wird die Erstsprache als die starke Sprache bezeichnet.

Die Muttersprache ist somit die Erstsprache, die von Geburt an verwendete Sprache. Auch Apeltauer (1997) vertritt die Ansicht, dass die Muttersprache, formal betrachtet, die Sprache ist, die die Mutter spricht und das Kind als erste Sprache erwirbt. Die Problematik, die sich jedoch abzeichnet, ist, dass die Sprache, welche das Kind auf natürliche Weise erwirbt, nicht unbedingt die der Mutter sein muss (vgl. Apeltauer 1997: 11). Die Muttersprache ist die von frühester Kindheit an gesprochene Sprache und somit Erstsprache (vgl. Günther & Günther 2007: 57). Somit wird im weiteren Verlauf der Arbeit der Begriff der Erstsprache dem Begriff der Muttersprache vorgezogen.

1.1.1.1. Doppelter Erstspracherwerb

Dieses Kapitel behandelt den gleichzeitigen Erwerb von mehr als nur einer Sprache von Geburt an.

In der Wissenschaft wird unter „*primärer Bilingualismus*“ der gleichzeitige Erwerb von mehr als einer Sprache ab der Geburt verstanden. Ein Mensch eignet sich neben der Erstsprache mindestens eine weitere Sprache an, ohne dabei die Kompetenzen der Erstsprache zu verlieren. Die Fähigkeit zum Spracherwerb ist ein Bestandteil unserer genetischen Veranlagung, welche uns die Aufnahme einer Zweitsprache ermöglicht, sofern diese früh genug erworben wird.

Als erfolgsversprechend gilt doppelter Spracherwerb, wenn er von Geburt an stattfindet. Bis zum Beginn des vierten Lebensjahres erwirbt und verarbeitet das Kind beide Sprachen als Erstsprachen. In der Wissenschaft wird das als doppelter Erstspracherwerb oder simultaner Bilingualismus (siehe 1.1.4.2.) definiert. Das menschliche Gehirn ist in der frühen Phase der Kindheit fähig, auf allen Sprachebenen Muster und Regeln zu entdecken und zu bilden (vgl. Tracy 2008: 6). Wird Kindern im Alter von drei oder vier Jahren eine neue, fremde Sprache entgegengestellt, wie beispielsweise in einem bilingualen Kindergarten, so ähnelt dieser Moment stark demjenigen, wenn Kinder gleichzeitig zwei Sprachen lernen (Kontrastivhypothese).

„Je jünger die Kinder sind und je weniger sie von ihrer Erstsprache bereits erworben haben, desto eher wird die Lernsituation der Ausgangssituation beim gleichzeitigen Erwerb zweier Sprachen gleichen.“ (Apeltauer 1997: 11)

Beim gleichzeitigen Erwerb von zwei Sprachen werden also dieselben Lernmechanismen aktiviert, die beim Erwerb einer einzigen Sprache ebenfalls wirken. Mit der Aneignung einer zweiten Sprache wird auch das kulturelle Weltwissen eines Kindes beeinflusst. Denn das Erlernen von Sprachen bedeutet gleichzeitig auch immer, sich mit einer neuen Kultur und Gesellschaft auseinanderzusetzen, da Sprache und Lebensform unmittelbar miteinander verknüpft sind. Das Kind ist also fähig, zwei Erstsprachen zu erwerben, doch in der Regel entwickeln sich die beiden Sprachen nicht parallel, am Ende wird eine der Sprachen besser beherrscht und bevorzugt. Oft entsteht also bereits beim frühen Spracherwerb eine Dominanz, welche aber keine statische Funktion hat. Kielhöfer & Jonekeit (1983) unterscheiden diesbezüglich zwischen *starken* und *schwachen* Sprachen, welche von unterschiedlichen Faktoren geprägt sind (vgl. Kielhöfer & Jonekeit 1983: 12).

Die natürliche Art, der Zeitpunkt der Erlernung, die Intensität des Gebrauchs sowie die damit verbundene Sprachübung sind dafür ausschlaggebend. Des Weiteren nennen sie emotionale, persönliche und soziale Gründe für bestimmte Vorlieben. Die Sprache, die besser beherrscht wird und somit dominiert, nennen sie die starke Sprache. So wird die starke Sprache von Zweisprachigen klar bevorzugt, da sie aufgrund der Häufigkeit der Anwendung besser gekannt und beherrscht wird. Der Einsatz einer Sprache ist oft durch unterschiedliche Umstände vorgegeben, und so be-

steht keine freie Wahl für den Zweisprachigen. Das Verhältnis von starker und schwacher Sprache ist ein komplexes Konstrukt und ständig in Bewegung, da sich die Pole stark und schwach fortlaufend verschieben. Kielhöfer & Jonekeit (1983) nennen es ein sehr vielschichtiges dynamisches Kontinuum (ebd.). Die Unterscheidung in starke und schwache Sprachen wird besonders im empirischen Teil der Arbeit von Bedeutung sein.

In den meisten Fällen wird die Erstsprache eines Menschen als starke Sprache angenommen, jedoch muss die starke Sprache nicht immer mit der zuerst erworbenen Sprache ident sein. Warum und welche Sprache als erste Sprache erlernt wird, ist von den Lebensumständen des Kindes abhängig. Solche Umstände können sich beispielsweise durch Migration, Flucht, etc. verändern. Die ersterworbene Sprache wird folglich nicht mehr gebraucht und vergessen (vgl. Apeltauer 1997: 10). Welche Sprache schlussendlich erlernt und bevorzugt wird, ist grundsätzlich von den Lebensumständen abhängig, in denen ein Kind aufwächst und lebt.

Für diese Arbeit wird der Begriff der Erstsprache für jede bis zum Ende des dritten Lebensjahres erworbene Sprache verwendet. Dabei wird zwischen dem *primären Erstspracherwerb*, also die Sprache, die seit Geburt an erworben und oft auch Muttersprache genannt wird, und dem *doppelten Erstspracherwerb*, also dem gleichzeitigen Erwerb zweier oder mehrerer Erstsprachen, unterschieden.

Besonders in sprachlichen Grenzregionen, wie beispielsweise Deutsch – Italienisch im Südtirol oder Deutsch – Slowenisch bei den Kärntner Slowenen, ist der primäre Bilingualismus eine natürliche Erscheinung. Gleichzeitig zeichnet sich dabei die unmittelbare Verknüpfung von Sprache und Kultur ab (vgl. Bickes & Pauli 2009: 78).

1.1.1.2. Code Switching

Im Mittelpunkt dieses Kapitels steht das Thema Code Switching.

Die Sprachen von zweisprachigen Menschen stehen in einer ständigen Wechselbeziehung zueinander, indem sie sich gegenseitig ergänzen und beeinflussen. Durch

diese Wechselwirkungen entstehen neue Sprachmuster. Das sich daraus ergebende Phänomen nennt sich *Code Switching* und meint das Umschalten innerhalb der Sprachen (vgl. Leist-Villis 2016: 91).

Zweisprachige Menschen verwenden so in einer Unterhaltung einzelne Wörter, Sätze oder Kontexte beider Sprachen und durch dieses Umschalten kommt es zur Sprachmischung. Sprachmischung meint also nichts anderes, als Elemente beider Sprachen gleichzeitig zu verwenden. Eine der beiden Sprachen gilt dabei als die Grundsprache beziehungsweise starke Sprache und „eingeflickte“ Elemente aus der anderen Sprachen treten nur punktuell auf (Kielhöfer & Jonekeit 1995: 71).

Es wäre falsch, von der Annahme auszugehen, dass bilinguale Menschen Sprachen mischen, weil ihnen die Mittel in einer der Sprachen dafür fehlen. Vielmehr versuchen Kinder für beide Sprachen ein gleichermaßen ähnliches System zu entdecken und zu entwickeln. Mit dem steigenden Bewusstsein der Zweisprachigkeit verschwinden diese Sprachmischungen automatisch und die sprachlichen Ressourcen scheinen für den Sprecher kontrollierbar (ebd.). In Tracys Untersuchungen (2008) geht eindeutig hervor, dass selbst bei intensiven Sprachmischungen kein Chaos entsteht (vgl. Tracy 2008: 60).

Die Nutzung beider Sprachen zur selben Zeit beschreibt sie als kooperativ, da das menschliche Kontrollsystem dabei den Überblick behält. Für die Bewältigung des Alltags muss das Kind herausfinden und erkennen, mit wem es wann in welcher Sprache spricht, um dann die richtige Sprachwahl zu treffen. Im Alter von zwei bis drei Jahren sind Kinder, entgegen viel früheren Erwartungen, in der Lage, sprachlich differenziert auf verschiedene Gesprächspartner zu reagieren, selbst wenn Kinder das nicht immer tun, wenn sie beispielsweise wissen, dass die Bezugsperson beide Sprachen spricht (vgl. Tracy 2008: 118). Die angeführten Kinderzitate stammen aus den Beobachtungen im zweisprachigen (Deutsch – Spanisch) Kindergarten „La Rueda“ und verdeutlichen diesen Moment der Differenzierung:

Pädagogin: ¿Quieres agua o té?

Kind (3): Wasser, no té.

Pädagogin: ¿Quieres tomate?

Kind (3,5): Nein.

Die Kinder wissen ganz genau, dass selbst wenn sie nicht auf Spanisch antworten, die Pädagogin sie trotzdem versteht und ihnen zu essen und zu trinken gibt. Die Wahl der Sprache lehnt sich dabei an die Erfahrungen, die die Kinder mit der Sprecherin, in dem Fall mit der Pädagogin, gemacht haben. Diesen Erfahrungen zufolge teilen sie Sprachen bestimmten Bezugspersonen oder Gruppen zu (vgl. Hullmann 2010: 33). Wie ebenfalls an diesem Beispiel ersichtlich, enthält ein einziger Satz Elemente aus beiden Sprachen; Kinder können problem- und mühelos zwischen den Sprachen wechseln, ohne dabei zu zögern oder überlegen zu müssen.

Es kann also festgehalten werden, dass Code Switching beziehungsweise Sprachmischen vermehrt in Bezug auf den Wortschatz auftritt. Bevorzugte, erstgelernte und geläufigere Wörter drängen sich in lexikalische Lücken der anderen Sprache, wobei die Neigung solcher Mischungen stark von persönlichen Faktoren abhängt. Zum Beispiel spielen Gesprächspartner, Förmlichkeit der Situation oder das Thema eine entscheidende Rolle, für welche Strategie sich das Kind entscheidet. Code Switching tritt meist dann in Erscheinung, wenn auch der Gesprächspartner bilingual in denselben Sprachen ist. Die Erscheinung steht längst nicht mehr für defizitäre Sprachkompetenz, sondern für ein hohes Maß zweisprachiger Kompetenz (vgl. Hullmann 2010: 32). Auch einsprachige Menschen mischen Sprachen auf eine bestimmte Art und Weise, indem sie beispielsweise Anglizismen wie chatten, Brunch, Laptop, Scooter etc. verwenden (vgl. Kielhöfer & Jonekeit 1995: 72).

1.1.2. Zweitsprache – Fremdsprache

Ende der 60er Jahre setzt die Erforschung der Phänomene der Zweisprachigkeit an. Impulsgebend sind dabei der Fremdsprachenunterricht, die Erstspracherwerbsforschung und die Soziolinguistik als Teilbereich der Sprachwissenschaft (vgl. Günther & Günther 2007: 141). Der Zweitspracherwerbsforschung liegen bis heute drei wichtige Hypothesen zugrunde: die Identitäts-Hypothese, die Transfer-Hypothese und die Interlanguage-Hypothese, welche im Kapitel 1.1.3. behandelt werden.

„Zweitspracherwerb wird als Sammelbegriff für jeden Spracherwerb verstanden, der sich gleichzeitig mit (=simultan) oder als Folge (=konsekutiv) zum Grundspracherwerb (Erstspracherwerb) vollzieht.“

(Günther & Günther 2007: 141)

Auf die Differenzierung von simultaner und konsekutiver Mehrsprachigkeit wird im Kapitel 1.1.4.2. eingegangen. Apeltauer (1997) verwendet hierfür die Begriffe des primären und des sekundären Zweitspracherwerbs. Beim primären Zweitspracherwerb findet ein gleichzeitiger Erwerb zweier Sprachen statt, während beim sekundären Zweitspracherwerb – auch sekundärer Bilingualismus – jeder weitere Spracherwerb nach dem Erwerb der Erstsprache, das heißt im Kindesalter oder später, gezählt wird (Apeltauer 1997: 16).

1.1.2.1. ungesteuerter - gesteuerter Zweitspracherwerb

Folgende zwei Ansätze gilt es im Zweitspracherwerb zu klassifizieren: ungesteuerter und (unterrichts-)gesteuerter Zweitspracherwerb.

Ungesteuerter Zweitspracherwerb ist dann gemeint, wenn der Erwerb ohne systematische, planbare, intentionale Versuche, den Prozess beeinflussen zu wollen, also völlig natürlich, abläuft. Bei diesem natürlichen Erwerb der Zweitsprache richtet sich das Kind nicht an die formale Korrektheit seiner sprachlichen Anwendung, sondern misst sich am kommunikativen Erfolg. Beim *gesteuerten* Zweitspracherwerb wird zwischen Fremd- und Zweitsprache unterschieden. Wie bereits erwähnt, gilt eine Zweitsprache als eine Sprache, die neben oder nach der Erstsprache als zweites Kommunikationsmittel dient.

Eine Zweitsprache wird oft in einem sozialen Umfeld angeeignet, in welchem man sie auch täglich braucht und spricht. Das bedeutet, die Zweitsprache hat im Umfeld und in der Gesellschaft des Lernenden eine zentrale Rolle inne. Als Fremdsprache hingegen wird eine Sprache bezeichnet, die normalerweise im Unterricht, der außerhalb ihres natürlichen Verwendungsgebiets stattfindet, gelernt wird (vgl. Günther & Günther 2007: 142). Der Unterschied beim Erwerb einer Fremdsprache zur Zweitsprache

liegt darin, dass das Kind seine neue fremde Sprache außerhalb der Institution, zum Beispiel beim Spielen mit anderen, nicht anwenden kann. Zum Beispiel lernen migrierte Kinder in Österreich „Deutsch als Zweitsprache“, während Deutsch in ihrem Herkunftsland vielleicht als „Fremdsprache“ in der Schule gelernt wird.

Des Weiteren gilt es, den Unterschied zwischen den Begriffen „lernen“ und „erwerben“ darzulegen. „Lernen“ bezieht sich auf den bewussten, geplanten und systematisierten Vorgang beim Fremdsprachenlernen, während „erwerben“ im Zusammenhang mit dem natürlichen Zweitspracherwerb, beispielsweise die natürliche Integration in eine Gesellschaft, steht. Für Günther & Günther (2007) liegt die Fremdsprache außerhalb eines normalen Verwendungsbereiches und wird gezielt in der Schule erworben - ohne große Verwendung in der alltäglichen Kommunikation. Die Zweitsprache wird jedoch in einem sozialen Umfeld erworben, wo man die Sprache täglich benutzt (vgl. Günther & Günther 2007: 142).

Bausch & Kasper (1979) eröffnen diesbezüglich zwei Perspektiven, den Zweitspracherwerb herzuleiten, und differenzieren zwischen einer ersten und einer zweiten Zugriffsstelle. Die erste Zugriffsstelle wird als Vermittlungsperspektive (teaching perspective) präsentiert. Die Konzentration liegt dabei auf der Vermittlung von einer Sprache basierend auf Analysen, die sich vor allem auf die Steuerung der Fremdsprachenlernprozesse durch besondere Lehrverfahren und Vermittlungsmethoden konzentrieren. Die zweite Zugriffsstelle nennen sie die Erwerbsperspektive (learning perspective). Hierbei spielen die Bedingungen und Voraussetzungen, die das Kind in den Lernprozess miteinbringt, eine bedeutende Rolle. Die unterschiedlichen Interaktionen, die auf den Erwerb einwirken, werden subsumiert (vgl. Günther & Günther 2007: 141).

Durch die Beobachtungen im Kindergarten rückt gleichzeitig auch die Isonomie (Gleichwertigkeit) von Erst- und Zweitsprache in den Vordergrund. Für viele Migrantenkinder bedeutet der Besuch im Kindergarten, erstmals Kontakt mit einer deutschsprachigen Institution zu haben. Obwohl diese Kinder kaum Kenntnisse über das Sprachsystem ihrer Erstsprache besitzen, gilt es nun in relativ kurzer Zeit, Deutsch und Spanisch als Zweitsprachen zu erwerben. Während dieses Prozesses entsteht beim Kind oft das Gefühl, dass die bereits gesprochene Erstsprache als Mutter- und

Kultursprache nicht mehr ernst genug genommen wird und führt folglich sogar soweit, dass es beim Erlernen der Zweitsprache, also Deutsch, zu massiven Problemen und Schwierigkeiten kommen kann. Sowohl Eltern als auch Erzieher*innen muss bewusst sein, dass die Erstsprache als Mutter-, Familien- und Kultursprache ein essentieller Bestandteil der kindlichen Identität ist. Wird diese Erstsprache verdrängt, abgelehnt oder gar verleugnet, führt das oftmals zu massiven Störungen beim Selbstwertgefühl und der Weg zu einem positiven Selbstkonzept scheint zerstört.

Für die Entwicklung von Neugier und Interesse für die Zweitsprache als auch für die Dinge im Alltag oder die Personen im sozialen Umfeld nimmt ein positives Selbstkonzept jedoch eine sehr wichtige Position ein. Studien zeigen, dass Kinder, die ihre Erstsprache gut beherrschen, weniger Schwierigkeiten haben, eine Zweitsprache zu erwerben, da sie vorab emotionale, kognitive, soziale, sprachliche und kommunikative Kompetenzen durch die Erstsprache erworben haben, die beim Erwerb der Zweitsprache dann unterstützend und fördernd wirken.

Für viele Kinder besteht der Alltag aus zwei differenzierten Kulturwelten: Beispielsweise Arabisch zuhause in der Familie und Deutsch im Kindergarten. Würde man dem Kind verbieten, die Erstsprache im Kindergarten zu verwenden, wird das Kind in seinen frühkindlichen und persönlichen Entwicklungsmöglichkeiten gehindert. Diese Methodik kann zu sprachlichen, emotionalen, sozialen und kognitiven Behinderungen bis hin zum schulischen Versagen führen (vgl. Günther & Günther 2007: 152f). Hierfür spielen neben der sprachlichen Zuwendung auch Emotionen eine wichtige Rolle. Bekommen Kinder im Hinblick auf den Spracherwerb zu wenig sprachliche und emotionale Zuwendung, wird dieser dadurch nicht nur verzögert, sondern auch erschwert. Um ein positives Ergebnis von Zweisprachigkeit zu erzielen, müssen beide Sprachen mit dem gleichen Ausmaß vermittelt werden. Dabei spielt die soziale Umgebung des Kindes eine Rolle; diese Zuwendung muss in erster Linie nicht nur von den Eltern kommen, sondern auch von Großeltern, Pädagog*innen im Kindergarten, etc. Unter positiven Rahmenbedingungen sind Kinder fähig, zwei oder mehrere Sprachen spielend zu erlernen. Der Spracherwerb ist immer auch ein gesellschaftlicher und sozialer Prozess (vgl. Bickes & Pauli 2009:13).

Im Artikel 30 der UN-Kinderkonvention wird das Recht des Kindes auf seine eigene Sprache betont:

„In Staaten, in denen es ethnische, religiöse und sprachliche Minderheiten oder Ureinwohner gibt, darf einem Kind, das einer solchen Minderheit angehört oder Ureinwohner ist, nicht das Recht vorenthalten werden, in Gemeinschaft mit anderen Angehörigen seiner Gruppe seine eigene Kultur zu pflegen, sich zu seiner eigenen Religion zu bekennen und sie auszuüben oder seine eigene Sprache zu verwenden.“ (Günther & Günther 2007: 153)

So gesehen nimmt die Zweitsprache eine wesentlich wichtigere Rolle im Leben eines Menschen ein als eine Fremdsprache. Zweitsprachen können beispielsweise für das Überleben in einer zweisprachigen Gesellschaft lebensnotwendig sein, da sie ein Verständigungsmittel ist, indes eine Fremdsprache nur als potentielles Verständigungsinstrument angesehen wird. Apeltauer (1997) geht davon aus, dass man für die Aneignung der Zweitsprache weniger lange benötigt als für das Erlernen einer Fremdsprache. So sieht er den Fremdspracherwerb als Zweitspracherwerb, nur eben unter eingeschränkten Bedingungen, das heißt unter Bedingungen, wie sie im Unterricht herrschen (vgl. Apeltauer 1997: 15).

1.1.3. Theorien zum Zweitspracherwerb

Wie bereits in Kapitel 1.1.2. erwähnt, liegen dem Forschungsgegenstand des Zweitspracherwerbs fünf Hypothesen zu Grunde, die der Erläuterung des Zweitspracherwerbs dienen (vgl. Günther & Günther 2007: 146).

1. Identitäts-Hypothese: Erst- und Zweitspracherwerb verlaufen identisch

Diese Hypothese beruht auf dem Konzept des Nativismus von Chomsky, welche von einem angeborenen Spracherwerbsmechanismus ausgeht (siehe Kapitel 1.2.3.). Die Identitäts-Hypothese geht davon aus, dass der Erwerb der Zweitsprache grundsätzlich dieselbe Ordnung wie der Erwerb der Erstsprache einnimmt. Das bedeutet, dass jede Sprache zu jedem Zeitpunkt erlernbar ist und alle Sprachen den gleichen universalen Prinzipien folgen. Der Zweit-

spracherwerb verläuft somit nach universalen kognitiven Prinzipien, welche für das lernende Kind vertraut und unterstützend wirken. Folglich verwendet der Lerner dabei unbewusst die angeborenen Potenziale und kognitiven Prozesse, die bewirken, dass die Strukturen der Zweitsprache in derselben Abfolge erworben und erlernt werden wie die der Erstsprache. Dulay und Burt nennen sie deshalb auch die „L1 = L2 Hypothese“ (vgl. Günther & Günther 2007: 146).

2. *Transfer-Hypothese: Erstsprache beeinflusst den Erwerb der Zweitsprache*

In der Literatur wird die Transfer-Hypothese auch „Kontrastiv- oder Kontrastivitätshypothese (kontrastiv: vergleichend, gegenüberstellend) genannt. Sie beruht auf den Analysen von Fries, Lado und Weinreich (vgl. Günther & Günther 2007: 147). Demzufolge werden die beiden Sprachsysteme einander gegenübergestellt und verglichen. Dabei wäre zutreffend, dass einander ähnliche Strukturen und Regeln beider Sprachen leichter zu erlernen sind denn gegensätzliche oder gänzlich unterschiedliche Elemente; letztere führen öfters zu Lernschwierigkeiten.

Unterschieden wird zwischen *positivem Transfer* und *negativem Transfer*:

Positiver Transfer bedeutet, dass die Stellung der unterschiedlichen Satzbauteile und Wortarten wie Subjekt, Prädikat und Objekte bzw. Nomen, Verben oder Adjektive in einem Satz von der Erst- in die Zweitsprache eins zu eins übernommen werden, gleiche Strukturen somit leichter zu erlernen sind. Ein einfaches Beispiel als Vergleich aus der deutsch - englischen Übersetzung: 'meine Muttersprache ist Deutsch' vs. 'my mothertongue is english' bedeutet, auch wenn nicht vom Satzinhalt her, eine idente Satzreihenfolge.

Negativer Transfer: hierbei kommt es zu Interferenzen durch Kontraste im Sprachschema. Das sind störende Einwirkungen auf die neue Sprache durch die bereits erlernte, wenn dabei gegensätzliche Strukturen auftreten. Dies findet auf vielschichtiger Ebene statt: Grammatik, Aussprache, Wortschatz oder Sprachgebrauch. In der Regel führt das zu Lernblockaden, in Ausnahmen kann durch Unterschiede im gegensätzlichen Sprachmuster die Zweitsprache aber auch leichter erlernt wer-

den. Ein allgemeines Beispiel hierzu wäre: 'ich lebe seit zehn Jahren in Wien' vs. 'I am living in Vienna for ten years' mit unterschiedlicher Reihenfolge von Zeit- und Ortsadverbialien.

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass Ähnlichkeiten der beiden Sprachen den Erwerb der zweiten insgesamt begünstigen (vgl. Günther & Günther 2007: 147).

3. *Interlanguage-Hypothese: Der Weg zur Zweitsprache erfolgt über „Zwischensprachen“ bzw. Interimssprachen*

Zentraler Gegenstand ist hier die Ausbildung eines spezifischen Sprachsystems, eben der Interlanguage, welches Merkmale von Erst- und Zweitsprache sowie davon unabhängige individuelle Eigenheiten aufweist. Die Dynamik wird durch von Lernenden abhängige Prozesse bestimmt, es ist ein variables, individuelles, systematisches Sprachsystem, welches das Ausdruckssystem oder zielorientierte Übergangssystem bildet ("Theorie der Lerner-Varietäten", "interim systems", "approximative systems" (vgl. Günther & Günther 2007: 148). Charakterisierend ist hierbei, dass das Kind in seiner Entwicklung mehrere Zwischenstufen durchläuft.

4. *Monitor-Hypothese: Die Zweitsprache wird über einen Bildschirm erworben*

Soziale Situationen und sprachliches Handeln bestimmen den Zweitspracherwerb des Kindes. Regeln werden systematisch und zielorientiert erlernt, welche dann die sprachlichen Äußerungen überwachen, quasi dem Kind einen Monitor oder eine Kontrollinstanz zur Überprüfung seines sprachlichen Wissens vorhalten. Lernen sei nur dadurch möglich, der Monitor steht für die Fähigkeit des Kindes, sein Sprachverständnis und -produktion bewusst zu überprüfen. Zudem erfolgt der Spracherwerb über vielfältigen, verständlichen Input und sprachliche Anregungen (vgl. Günther & Günther 2007: 148)

5. *Pidgin-Hypothese: Die Zweitsprache wird als Handelssprache erworben*

Diese Hypothese liegt etwas außerhalb von meinem Fokus, da sie sich nicht primär auf den Spracherwerb im Kleinkindalter bezieht. Vielmehr geht es dabei um eine rudimentäre Aneignung der Fremdsprache eines Individuums für

Handelszwecke, wirtschaftliche Interessen o.ä., die ihm den Austausch im fremden Land ermöglichen. Dabei werden nur grundlegende Elemente der Zweitsprache erlernt und zwar in dem Ausmaß, das für eine zielgerichtete Kommunikation erforderlich ist. Kennzeichen ist eine stark vereinfachte Grammatik, insbesondere der Formenlehre (vgl. Günther & Günther 2007: 148).

Abschließend zu diesem Kapitel kann nun Folgendes festgehalten werden: Zweitspracherwerb steht für jede Form des Spracherwerbs, der sich entweder gleichzeitig oder in Folge zur Erstsprache entwickelt. Des Weiteren gilt es, den ungesteuerten Erwerb der Zweitsprache und den gesteuerten Erwerb der Fremdsprache zu unterscheiden, wobei die Operanten „lernen“ (Fremdsprache) und „erwerben“ (Zweitsprache) von großer Bedeutung sind.

1.1.4. Bilingualismus – Multilingualismus (Mehrsprachigkeit)

Dieses Kapitel setzt sich mit dem Gebrauch der Begriffe Bilingualismus – sowie mit den unterschiedlichen Formen des bilingualen Spracherwerbs – und ebenso dem Multilingualismus auseinander.

Die Geschichte der Mehrsprachigkeit geht weit über die ersten Völkerwanderungen zurück und ist beinahe so alt wie die Menschheit selbst. Ein Phänomen, bei dem Kulturen und Sprachen aufeinandertreffen.

Hätte der Mensch sich nicht die Fähigkeit angeeignet, mehrere Sprachen zu verstehen und zu lernen, wäre eine Kommunikation zwischen verschiedenen Völkern wohl kaum möglich. Mehrsprachigkeit ist mittlerweile ein wesentlicher Bestandteil in Schulen und unserer Gesellschaft. Im Laufe der Europäisierung und Globalisierung sind die Bedeutung von und das Interesse an Mehrsprachigkeit und somit auch die Zahl von mehrsprachigen Menschen gestiegen. Was früher als Ausnahme galt und nur bestimmten Teilen der Bevölkerung zugänglich war, scheint für uns heute selbstverständlich, wie beispielsweise der Fremdsprachenunterricht. Über 70 Prozent der Weltbevölkerung sprechen täglich mehr als eine Sprache und über 50 Prozent der

Kinder weltweit sprechen in der Schule eine andere Sprache als zuhause (vgl. Günther & Günther 2007: 86).

Ein Kind wird als mehrsprachig bezeichnet, wenn es zwei- oder mehr Sprachen täglich als sprachliches Kommunikationsmittel einsetzt und verwendet (vgl. Günther & Günther 2007: 59). Sprachwissenschaftliche Studien und praktische Erfahrungen aus dem Alltag zeigen, dass der Kontakt mit mehreren Sprachen für körperlich, geistig und seelisch entwickelte Kinder weder als Belastung noch als Überforderung empfunden wird, da Kinder in ihren ersten Lebensjahren ein besonders hohes Entwicklungspotenzial vorweisen. Mehrsprachig aufwachsende Kinder verfügen bereits ab dem zweiten beziehungsweise dritten Lebensjahr über ein intersprachliches Sprachbewusstsein (vgl. Oksaar 1987: 155). Für Schlösser (2001: 41) sind die Verwendung und Entwicklung von Mehrsprachigkeit gleichzeitig auch für andere Entwicklungsbereiche des Kindes förderlich; so kann beispielsweise ein Zusammenhang zwischen Mehrsprachigkeit und einer guten kognitiven Entwicklung festgestellt werden.

Der Begriff Bilingualismus oder Zweisprachigkeit wird von Lewandowski (1994) als totale oder partielle Beherrschung zweier Sprachen beschrieben (vgl. Lewandowski 1994: 1285). Auch die Definition von Günther & Günther (2007) markiert die Fertigkeiten eines Sprechers, die ein Mensch vorweisen muss, um als bilingual bezeichnet zu werden.

„Bilingualismus bedeutet Zweisprachigkeit bzw. Gebrauch zweier Sprachen (bi=zwei; lingua=Sprache).“ (Günther & Günther 2007: 60)

Diese beiden Definitionen richten sich stark an die Psycholinguistik und verdeutlichen, dass die Verwendung des Begriffs nur vom Grad der Fertigkeit abhängt, die eine Person in mehr als einer Sprache vorzuweisen hat (vgl. Steinhardt 2010: 19).

Als mehrsprachig gilt dann jemand, wenn er wiederkehrend im Alltag mehr als eine Sprache benutzt, gleichgültig ob er in einer oder beiden Sprachen über Kenntnis der Schriftsprache verfügt. Es ist eher eine Ausnahme, wenn Zweisprachige die beiden Sprachen in Wort und Schrift beherrschen (Abdelilah-Bauer 2008: 30). Mehrsprachigkeit bietet im Vergleich zum Monolingualismus eine breitere Auswahl an Ausdrucksformen; Zweisprachige können so zwischen der einen und der anderen Spra-

che wählen. Abdelilah-Bauer (2008) beschreibt Zweisprachigkeit als eine besondere Sprachfertigkeit, welche sich nicht mit einer monolingualen Kompetenz vergleichen lässt (vgl. Abdelilah-Bauer 2008: 31).

1.1.4.1. Arten von Bilingualismus

In den meisten sprachwissenschaftlichen Modellen wird zwischen dem individuellen und dem gesellschaftlichen Bilingualismus differenziert. Der Linguist Georges Lüdi (1997) hingegen unterteilt den Bilingualismus in vier Arten: individueller, sozialer, territorialer und institutioneller Bilingualismus (Lüdi 1997, zit. n. Günther & Günther 2007: 61)

- individueller Bilingualismus:
die Mehrsprachigkeit einer einzelnen Person steht im Vordergrund. Hier gilt es, die persönlichen Lebens- und Spracherwerbsumstände des Betroffenen zu beachten (vgl. Günther & Günther 2007: 61).
- sozialer Bilingualismus:
den Sprachen werden unterschiedliche Funktionen zugeschrieben (z.B. Arabisch in Pariser Vorstädten, aber Französisch bei offiziellen Anlässen).
- territorialer Bilingualismus:
in einem Gebiet koexistieren mehrere Sprachen (z.B. Schweiz).
- institutioneller Bilingualismus:
Mehrsprachigkeit in internationalen Organisationen (z.B. EU).

Lüdi (1997) verweist zudem auf vier wichtige Aspekte des Bilingualismus: den Zeitpunkt (simultan oder sukzessiv), die Modalität (ungesteuert oder gesteuert), den Grad der Beherrschung (symmetrisch oder asymmetrisch bzw. stark oder schwach) und die kognitive Organisation (zusammengesetzt oder koordiniert) (ebd.).

Der Erfolg und das Gelingen von zweisprachiger Erziehung hängen unmittelbar mit der persönlichen Einstellungen zusammen. Dabei wird zwischen der Einstellung der Eltern (und der Umgebung) und der Einstellung der Kinder unterschieden. Die Haltung zur Zweisprachigkeit ist von folgenden zwei Komponenten geprägt: einerseits gibt es die soziolinguistische Sichtweise; hierbei spielt das Prestige einer Sprache eine bedeutende Rolle. Wird eine der beiden zu erlernenden Sprachen als minderwertig empfunden, so ist eine positive Einstellung gegenüber der Zweisprachigkeit aus sozialen Gründen kaum bis nicht mehr möglich und führt oft zur Sprachverweigerung. Das Sprachprestige trägt also unmittelbar zum Erfolg oder Misserfolg von Zweisprachigkeit bei.

Andererseits gibt es die pädagogisch-psychologische Sichtweise, in welcher nach wie vor viele Vorurteile und negative Sichtweisen in Bezug auf Zweisprachigkeit anzutreffen sind, wie zum Beispiel, dass Kinder dadurch überfordert werden. Eine positive Einstellung führt letztlich auch zu positiven Ergebnissen. Des Weiteren hängt die Verwendung einer Sprache vom Gesprächspartner, der sozialen Umgebung oder dem Thema ab.

1.1.4.2. Simultane versus sukzessive Mehrsprachigkeit

In der Sprachwissenschaft wird oft die Unterscheidung von simultanem und sukzessivem Bilingualismus gemacht (Hullmann 2010: 19). Simultan meint, dass Kinder bereits von Geburt an mit zwei Sprachen aufwachsen, während beim sukzessiven Bilingualismus die Sprache erst nach einigen Jahren – im Normalfall ab dem dritten Lebensjahr – erlernt wird.

Sukzessiver Bilingualismus lässt sich häufig bei migrierten Kindern beobachten, die erst beim Eintritt in den Kindergarten im Alter von drei Jahren beginnen, Deutsch zu lernen. Kinder erlernen also durch Kontakt mit anderen Personen außerhalb der Familie, wie beispielsweise im Kindergarten, ihre zweite Sprache (vgl. Abdelilah-Bauer 2008: 33). Der frühkindliche sukzessive bilinguale Spracherwerb steht im Fokus dieser Arbeit.

1.2. Frühkindlicher (Zweit-) Spracherwerb

Wie im Kapitel 1.1.1.1. erwähnt, richtet sich der Fokus nicht ausschließlich auf den direkten frühkindlichen Spracherwerb, vielmehr gilt das Augenmerk dem Vergleich des Erwerbs zweier Sprachen, also dem frühkindlichen Zweitspracherwerb. Von einem solchen spricht man im Alter zwischen drei und vier Jahren (Tracy 2008: 11). Aktuelle Forschungsergebnisse legen dar, dass besonders die drei ersten Jahre eines Kindes entscheidend und ausschlaggebend für die komplette Sprachentwicklung sind.

Ein vielseitiges Sprachangebot fördert nicht nur in diesen drei Lebensjahren die Sprach- und Kommunikationsfähigkeit des Kleinkindes, sondern beeinflusst sie auch für das spätere Leben (Abdelilah-Bauer 2016: 27).

Beim frühkindlichen Sprachenlernen erwirbt das Kind nicht nur die Fähigkeit, wie man bestimmte Dinge benennt, sondern es lernt gleichzeitig auch wichtige Formen der Kommunikation, wie Fragen, Erzählen, Berichten, Argumentieren, Benennen, etc. Durch den Kontakt mit Menschen in seinem sozialen Umfeld erlernt das Kind, sich situationsspezifische Sprachfertigkeiten anzueignen, also Sprache der Situation entsprechend anzuwenden. Dabei erwirbt es nach und nach sein ganz spezifisches Sprachwissen; das bedeutet, sich in der Sprache auszudrücken, die in seiner vertrauten Umgebung gesprochen wird. Die Aneignung von Sprachwissen kann in einer einsprachigen Umgebung einfach oder, bei Bezugspersonen mit verschiedenen Sprachen, vielfältig verlaufen (vgl. Abdelilah-Bauer 2016: 18).

Die Sprachwissenschaftlerin Rosemarie Tracy (2008) bezeichnet den Spracherwerb als eine der zweifellos bemerkenswertesten Errungenschaften der frühen Kindheit; er ist im Normalfall sehr robust, d.h. resistent gegenüber vielen möglichen Störfaktoren (vgl. Tracy 2008: 3). Frühkindlicher Spracherwerb meint in diesem Kontext in erster Linie den Moment der Aufnahme des Kindes in eine Spielgruppe beziehungsweise in den Kindergarten.

Im Kindergarten entsteht die Möglichkeit zur frühen Förderung und Unterstützung einer Zweitsprache, indem den Kindern durch die Pädagogen ein vielfältiges Sprach-

angebot bereitgestellt wird. Je jünger die Kinder beim Zweitspracherwerb sind, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, auf angeborene Erwerbsmechanismen zugreifen zu können, die gleichzeitig auch für den Erstspracherwerb relevant sind. Für das Gelingen eines frühkindlichen doppelten Erstspracherwerbs ist es wichtig, dass die zu erwerbende Sprache genug Platz im Alltag der Kinder findet. Die dafür benötigten Voraussetzungen bieten multilinguale Spiel- und Kindergartengruppen. Da für das Kind mit dem Eintritt in den Kindergarten eine Art neuer Alltag beginnt, können solche Fördermaßnahmen seitens der Erziehenden idealerweise von Beginn an als fester Bestandteil in diese neue Lebenswelt eingebaut werden, zum Beispiel im Morgenkreis. Des Weiteren spielen Motivationsprobleme beim Kleinkind keine Probleme, während diese später beim Fremdsprachenunterricht in Erscheinung treten können (vgl. Tracy 2008: 162).

Frühkindlicher Zweitspracherwerb meint also das frühe Erlernen einer Zweitsprache im Kindergartenalter und gilt oft als langfristiges Unterfangen, weil beispielsweise „hörbare“ Ergebnisse und Erfolge auf sich warten lassen. Wenn Eltern sich dazu entscheiden, Kindern eine doppelte Sprachkompetenz zu ermöglichen, sollten sie im Kindergarten damit beginnen und die zweisprachige Bildung so lange wie möglich fortsetzen. Das bedeutet, Eltern können außerhalb des Kindergartens Sprachkontakte suchen oder durch Reisen, Bücher und Filme dem Kind Möglichkeiten zum Einsatz der Sprache bieten (vgl. Abdelilah-Bauer 2016: 179).

Fragen, wie oder wann das Kind mit wem welche Sprache spricht, werden im empirischen Teil dieser Arbeit untersucht. In den Sprachwissenschaften wird oft der Terminus „Spracherwerb“ verwendet; die Bedeutung dieses Begriffs konzentriert sich auf die aktive Seite des Geschehens und verdeutlicht, dass das Kind unter natürlichen Umständen mit Menschen dynamisch in diese „Sprachwelt“ hineinwächst. Der Erwerb einer Sprache wird als unbewusster, unbeabsichtigter und beiläufiger Prozess bei Kleinkindern und Kindergartenkindern beobachtet.

Werden von Anfang an zwei Sprachen im Umfeld des Kindes verwendet, entwickelt sich *simultane frühkindliche Zweisprachigkeit*. Häufig erlernen Kinder die zweite Sprache außerhalb der Familie, das heißt, die zweite Sprache wird durch den Kontakt mit der jeweiligen Umgebungssprache gelernt. Kinder entwickeln einen *sukzes-*

siven frühkindlichen Spracherwerb, wenn sie vor dem Erreichen des sechsten Lebensjahres beispielsweise im Kindergarten eine zweite Sprache lernen, wie es Gegenstand der vorliegenden Arbeit ist (Abdelilah-Bauer 2016: 33).

„Ein Verständnis des Spracherwerbs und der Sprachentwicklung eines Individuums setzt die Berücksichtigung der Tatsachen voraus, dass der Mensch ein biologisches, soziales und kulturell-geistiges Wesen ist. Fragen des Spracherwerbs im Vorschulalter sollten daher nicht aus isolierter psycho- oder soziologischer Sicht behandelt werden, sondern aus der Sicht der Pädolinguistik. Damit wird ein eigenständiger interdisziplinärer Forschungsbereich bezeichnet, der sowohl die Ergebnisse der Linguistik und der Semiotik, die experimentellen Ansätze der Psychologie und grundlegende Fragestellungen wie den Zusammenhang zwischen sprachlicher und kognitiver Entwicklung berücksichtigt, als auch den soziokulturellen Rahmen der Lebensbedingungen des Kindes und die damit zusammenhängenden Probleme des Spracherwerbs einbezieht.“ (Oksaar 1987: 29f)

1.2.1. Spracherwerb – Sprachlernen – Sprachentwicklung

In der Fachliteratur differenzieren einige Wissenschaftler zwischen dem Erwerb, dem Lernen und der Entwicklung von Sprachen. Wie bereits erwähnt, meint Lernen einen gesteuerten, expliziten und bewussten Vorgang mit didaktisch-methodischen Zielen, während der Erwerb als natürliches, implizites und unbewusstes Lernen bezeichnet wird (Edmondson & House 2006: 11).

Nach der Unterscheidung von Edmondson & House (2006) tritt Spracherwerb bei der Erstsprachentwicklung auf. Die Sprache wird intuitiv und in den meisten Fällen unbewusst im sozialen Umfeld entwickelt. Sprachenlernen meint einen bewussten Vorgang, in welchem Regeln gezielt gelernt und angewendet werden, wie beispielsweise im Grammatikunterricht in der Schule. Im Fokus steht dabei die Unterscheidung einerseits von Lern- bzw. Erwerbskontexten (z. B. Fremdsprachenunterricht gegen natürliche Umgebung) und andererseits verschiedenen Lern- bzw. Erwerbsprozessen. Obwohl differenzierte Bezeichnungen beim „Erwerb“ der Sprache im sozialen Umfeld

gegenüber dem „Erlernen“ derselben in der Schule verwendet werden, wurde bisher keine Unterscheidung zwischen den Kontexten und involvierten natürlichen Prozessen gemacht. Edmondson & House (2006) halten diese Auffassung für problematisch und verweisen auf die Dringlichkeit von empirischen Studien, damit geklärt werden kann, ob sich diese natürlichen Prozesse beim Erwerb oder Erlernen von Sprache unterscheiden beziehungsweise welchen Einfluss der Kontext bei diesen beiden Spracherwerbsmodi haben kann.

Begriffe wie „Zweitsprachenunterricht“, „Zweitsprachenlernen“ und „Fremdspracherwerb“ werden in der Fachliteratur selten verwendet. Die Fremdsprache wird mit Lernprozessen und Zweitsprache mit Erwerbsprozessen assoziiert. Weder für Fremdsprachen und Zweitsprachen noch für Sprachenlernen und Spracherwerb gibt es einen konkreten Oberbegriff. Edmondson & House (2006) wenden hierfür den Begriff der „Sprachentwicklung“ an. Für den weiteren Verlauf der Arbeit wird der Begriff „lernen“ wie bei Edmondson & House (2006) theorieneutral angewendet. Wenn erforderlich, wird bewusst auf Spracherwerb oder Sprachenlernen hingewiesen.

Die Sprachentwicklung verweist gleichzeitig auch auf einen zeitlichen Ablauf oder Rahmen, in welchem sich die Entwicklung der Sprache und des Sprechens manifestiert. Die Sprachentwicklung eines Kindes hängt unmittelbar mit der Familiensprache zusammen; die Familie bildet das engste Umfeld. Wie die Bezeichnung bereits vorweg nimmt, bezeichnet die Familiensprache die Sprache, die in der Familie bei Gesprächen, Unterhaltungen und im Alltag gesprochen wird (vgl. Kielhöfer 1983: 21). In Bezug auf die Sprachentwicklung stellen sich auch Fragen nach der Dialogfähigkeit eines Kindes, wie beispielsweise, ob Kinder die Perspektive ihres Gesprächspartners einnehmen können oder wie Kinder untereinander ein Gespräch aufrechterhalten können.

Die deutsche Entwicklungspsychologin Szagun (1996) erwähnt dabei die frühen Analysen Piagets (1923/72), in welchen er Dialoge von Kindergartenkindern erforschte. Bei seinen Untersuchungen stellte er fest, dass zwischen 35% und 40% der Sprache dieser Kinder eine „egozentrische Sprache“ ist; das bedeutet, Kinder greifen das Gesprächsthema des anderen Kindes nicht auf und waren unfähig, konstant bei einem

Thema zu bleiben. Die restlichen 60% bis 65% der Äußerungen waren hingegen am Gesprächspartner orientiert (Szagun 1996: 201).

Hinsichtlich des frühkindlichen Zweitspracherwerbs konnte ich durch meine Beobachtungen im Kindergarten festhalten, dass zahlreiche Kinder von Geburt an bereits mit zwei Sprachen aufwachsen und beim Eintritt in den bilingualen Kindergarten eine weitere Sprache erlernen. In Europa kommt diese „künstliche“ Dreisprachigkeit häufig vor, da die Zahl von zweisprachigen Kindergärten und Schulen steigt. Dennoch nennt Abdelilah-Bauer (2016) die frühe Sprachentwicklung mit mehr als zwei Sprachen in „natürlicher“ Umgebung bis jetzt wenig erforscht (Abdelilah-Bauer 2016: 100).

1.2.2. Theorien zum Spracherwerb

In folgendem Kapitel soll gezeigt werden, welche vier Erklärungshypothesen zum Spracherwerb aus heutiger Sicht vorliegen. In allen vier Thesen spielen Wahrnehmung, Denkvermögen, Motorik, Soziabilität und Emotion eine wichtige Rolle zur Erlernung und Ausprägung des sprachlichen Handelns. Aus eigener Erfahrung wissen wir, dass Sprechen und Sprache nur in aktuellen Lebenssituationen und mit geeigneten Gesprächspartnern möglich ist. Um die Frage, wie Sprache erworben wird, dennoch zu beantworten, werden im aktuellen Spracherwerbsdiskurs zwei sehr entgegengesetzte erkenntnistheoretische Annahmen gegenübergestellt: die behavioristische (empiristische) Ansicht und die nativistische (rationalistische) Ansicht.

1. Behaviorismus: Sprache wird gelernt

Der behavioristische oder auch lerntheoretische Entwurf geht davon aus, dass Verhaltensweisen und die menschliche Sprache nach demselben Muster erlernt werden. Das bedeutet, dass Sprache unter denselben Gesichtspunkt wie das menschliche Verhalten gefasst wird. Kinder ahmen, laut dem Behaviorist Skinner (1957), die Sprache der Erwachsenen nach und werden so zum Sprechen gebracht. Die These sieht Kinder als passive Wesen, die die Sprache ausschließlich über und von der Außenwelt aufnehmen (vgl. Günther/Günther 2007: 90). Für Eltern und Erziehende bedeutet das, den Spracherwerb in großem Maße beeinflussen, fördern und unterstützen zu können.

2. *Nativismus: Sprache ist angeboren*

Die nativistische Anschauung sieht den Erwerb der Sprache als einen Reifungsprozess, der biologisch bestimmt und angeboren ist. Der Lernprozess hat in dieser Theorie keine große Bedeutung, denn Sprache an und für sich wird als humanspezifische Fähigkeit angesehen. Ein bekannter Vertreter dieser Theorie ist der Nativist Chomsky (1958), der die Ansicht vertritt, „*dass sich die menschliche Sprache als genetisch vorprogrammierte Sprache entwickelt und nach festgelegten Regeln abläuft*“ (Günther/Günther 2007: 90). Die Nativisten nehmen das Kind als ein spezialisiertes Wesen wahr, welches die Sprache nach einem vorgegebenen Sprachprogramm verarbeitet und annimmt (vgl. Günther/Günther 2007: 90).

3. *Kognitivismus: Sprache strukturiert Denken und Denken die Sprache*

Ein bekannter Vertreter dieser Anschauung ist der Entwicklungspsychologe Piaget. Laut Piaget soll *die Sprachentwicklung als ein Teil der allgemeinen kognitiven Entwicklung betrachtet werden* (vgl. Günther/Günther 2007: 90). Kognitive Entwicklung und Sprache stehen somit in einem engen Verhältnis, da das Kind durch ständige Auseinandersetzung mit der Umwelt und seinem Umfeld Sprache wahrnimmt und erwirbt. Die Auffassungen des angeborenen Spracherwerbsmechanismus (Nativismus) und Spracherwerb durch Nachahmung (Behaviorismus) bzw. Verstärkung werden widerrufen. Sprache wird als logische Abhandlung der sensomotorischen Entwicklung aufgefasst und als Interaktivität von Sprache und Denken verstanden. Sprache und Denken haben somit eine gegenseitige Wechselwirkung und das Kind wird als intelligentes und konstruktiv vorgehendes Wesen angesehen (vgl. Günther/Günther 2007: 91).

4. *Interaktionismus: Sprache wird über Interaktionen und Wechselbeziehungen erworben*

Als Ausgangspunkt der Sprachentwicklung gelten die vorsprachlichen Interaktionen des Säuglings mit der Mutter. Der Erwerb der Erstsprache findet in einer engen und dynamisch-aktiven Wechselbeziehung zwischen dem Kind und seinem Umfeld statt, wobei sprachliche Strukturen sowie Strategien und Re-

geln bereits existieren. Als erste Formen von Kommunikation und als Grundlage der Sprachentwicklung gelten erste Schreilaute, Lautäußerungen sowie Mimik und Gestik des Kindes und folglich die Zuwendung der Mutter. Das interaktionistische Konzept stellt die Entwicklung der Sprache und die Kommunikation auf eine Ebene, auf welcher sie unmittelbar miteinander verbunden sind. Die Sprache dient so als Mittel zur Erstellung sozialer Beziehungen, welche unter den Beteiligten immer wieder neu festgelegt wird. Mit dem Heranwachsen des Kindes verändert sich auch die Sprache der Eltern (vgl. Günther/Günther 2007: 91).

Laut Günther/Günther (2007: 91) sollten diese vier genannten theoretischen Konzepte weder isoliert noch additiv betrachtet werden, sondern viel mehr im Sinne eines integrativen und natürlichen Spracherwerbskonzeptes verstanden werden, wobei jedes theoretische Konzept unterschiedliche Aspekte des Spracherwerbs beleuchtet.

1.2.3. Entwicklungsphasen des Spracherwerbs

Für die Sprachentwicklung eines Kindes spielen die ersten sechs Lebensjahre bis zur Einschulung eine entscheidende Rolle. Ein wichtiger Aspekt dafür ist, dass Eltern und Pädagogen bei der Sprachentwicklung eines Kindes die individuell und sozial bedingte sprachliche Heterogenität erkennen bzw. akzeptieren und nicht von einem grundsätzlich universellen Erwerbsprozess ausgehen. Die Beobachtungen im Kindergarten haben gezeigt, dass nicht alle Kinder die unten genannten Entwicklungsphasen problemlos durchlaufen; wenige Kinder haben Probleme beim Spracherwerb und brauchen somit länger für die einzelnen Phasen der Sprachentwicklung. Die angeführten Altersphasen beziehen sich auf durchschnittliche Erfahrungsberichte und dienen einer groben Orientierungshilfe (vgl. Günther & Günther 2007: 99).

Erste Phase:

Kind schreit und beginnt zu differenzieren (die ersten Tage und Wochen nach der Geburt)

Das Kind übt bereits im Mutterleib den Einsatz von Lippen, Gaumen und Zunge. Das Gehör nimmt den Herzschlag der Mutter sowie Geräusche außerhalb des Mutterleibs

wahr. Die erste Form der Sprache findet mit dem Schreien unmittelbar nach der Geburt statt, dabei werden beispielsweise Bedürfnisse nach Nahrung, Zuwendung etc. ausgedrückt. Durch das Schreien versucht das Kind Signale und Botschaften mitzuteilen, die zunehmend an Mitteilungscharakter gewinnen. Direkt an den Geburtsschrei schließen sich unterschiedliche Phase der kindlichen Sprachentwicklung an.

Zweite Phase:

Kind lallt und produziert die ersten Laute (zwischen dem zweiten und siebten Monat)

Das Kind beginnt die ersten Laute von sich zu geben und wiederholt diese spielerisch. Dieses Lallen spielt hinsichtlich der Einübung von Lauten und deren Verbindung eine wichtige Rolle und dient auch der Förderung der Freude am Sprechen. Nach und nach nimmt das Kind die Wörter und Sätze der Mutter vermehrt wahr und versucht diese nachzuplappern.

Dritte Phase:

Kind erkennt Signale und versteht die Mutter (zwischen dem achten und zwölften Monat)

Je früher Eltern mit der sprachlichen Beziehung zu ihrem Kind beginnen, desto schneller und einfacher ist die Reaktion des Kindes auf andere Personen und gleichzeitig wird das Verstehen von Sprache angeregt. Aufgabe ist es, den Kindern ein vielseitiges und komplexes Sprachmuster anzubieten. Gesprochene Wörter und Sätze, unterstützt durch Gestik und Mimik, werden in dieser Phase vom Kind immer besser und mehr verstanden. Das Kind versteht allmählich, dass sich mit Wörtern Dinge und Handlungen beschreiben lassen und das Verstehen von Sprache bildet sich fort. Das Kind ist mit Ende des ersten Lebensjahres fähig, Lautkombinationen (z.B. Tiergeräusche) oder Wörter bewusst Gegenständen und Personen zuzuordnen.

Vierte Phase:

Kind spricht die ersten Wörter (im Alter von ca. einem Jahr)

Mit einem Jahr können Kinder bereits die ersten Worte, wie z.B. Mama, Papa aussprechen und die Lautbildung wird immer umfangreicher. Es ist ihnen möglich, sprachlichen Äußerungen von Erwachsenen zu folgen und verstehen dabei bereits einzelne Wörter. Gefühle und Bedürfnisse werden mit Einwortsätzen mitgeteilt; der

Wortschatz mit eineinhalb Jahren beträgt im Durchschnitt zwischen 30 und 50 Wörter.

Fünfte Phase:

Kind spricht in Mehrwortsätzen (im Alter von zwei bis drei Jahren)

Kinder teilen ihre Bedürfnisse, Gedanken, Emotionen und Vorstellungen mit, indem sie versuchen, die ersten unvollkommenen Ein- bis Zweiwortsätze zu konstruieren. Mittels Verwendung von Gestik, Augenkontakt und Mimik sowie die Art und Weise der sprachlichen Mitteilung (z.B. Lautstärke) werden die ersten Kommunikationsversuche mit dem sozialen Umfeld gemacht. Während dieser Phase werden auch die vielen „Warum“-Fragen gestellt. Im Kindergarten sollte es den Kindern problemlos möglich sein, Bilder bestimmten Begriffen zuzuordnen und in Sätzen zu sprechen; der Wortschatz beträgt zwischen 800 und 1000 Wörter.

Sechste Phase:

Kind führt erste Dialoge und beginnt zu erzählen (im Alter von ca. drei bis vier Jahren)

Das Kind erwirbt in dieser Phase durch sein soziales Umfeld (Eltern, Kindergarten, ...) die Fähigkeit, Dialoge zu führen. Beim Spielen nimmt das Kind unbewusst Rollen ein, in welchen es mit Gegenständen spricht, gleichzeitig manifestiert sich die Kompetenz, mit anderen Kindern und Erwachsenen in einen Dialog zu treten. Die Anzahl der grammatikalisch richtigen Sätze steigt während dieser Phase deutlich. Kinder können über Ereignisse oder Erlebnisse (z.B. im Kindergarten) sprechen. Die Freude und Dynamik des Erzählens seitens des Kindes steigt mit dem Interesse seiner Zuhörer.

Siebte Phase:

Kind spricht jetzt alle Laute und kann sich mit anderen unterhalten (im Alter von ca. fünf Jahren)

Die in der vorangegangenen Phase gemachten Erfahrungen mit dem Dialog mit anderen sowie die wachsende Fähigkeit, ganze Sätze formulieren zu können, versetzen das Kind in eine Lage, in der es sich bewusst und intensiv mit Sprache auseinandersetzt und umgeht. Im Alltag soll das erlernte Sprachwissen zum Einsatz kommen, damit sich das Kind mit der Umwelt auseinandersetzen kann. Durch den Kon-

takt mit Kindern, beispielsweise im Kindergarten oder mit Erwachsenen, wird der Prozess der Formulierung von Sätzen geübt. Während dieser Phase ist es wichtig, dem Kind genügend Möglichkeit einzuräumen, um sich an der Sprache zu versuchen; Kritik oder Verbesserungsvorschläge können die sprachliche Entwicklung wesentlich beeinflussen.

Achte Phase:

Kind entwickelt einen persönlichen Sprachstil und schlüpft immer mehr in eine individuelle Sprecherrolle (im Alter von sechs bzw. sieben Jahren)

Die Sprache des Kindes hat sich bis zum Eintritt in die Schule fortlaufend weiterentwickelt, sodass das Kind nun über einen eigenen Sprachstil und Sprachkode verfügt. Dieser Sprachstil nimmt in der Schule immer mehr Form und Struktur an und es kommt zum Erwerb der Sprecher-Hörer-Rolle. Kinder wissen, dass sie beim Sprechen aufmerksam zuzuhören, bei Verständigungsproblemen nachzufragen oder Höflichkeitsformen anzuwenden haben. Die sprachlichen Grundzüge sind in dieser Phase abgeschlossen, jedoch sind Differenzierungen bei der Konstruktion von Sätzen und die Erweiterung des Wortschatzes Prozesse, die über die ganze Schulzeit hinweg und ein Leben lang anhalten.

1.2.4. Natürlicher und gesteuerter Spracherwerb

Kielhöfer & Jonekeit (1995) definieren den Begriff des natürlichen Spracherwerbs so: Kinder erlernen in ihrem natürlichen Umfeld beide Sprachen „von allein“. Sie müssen die Sprachen lernen um sich auf sozialer Ebene zurechtfinden zu können. Da sich die Eltern dem Sprachlevel der Kinder intuitiv anpassen, sind systematische Sprachvermittlungen nicht erforderlich. Wie bereits erwähnt, sind der funktionale Sprachgebrauch und Sprachtrennung sowie emotionale sprachliche Hinwendung und positive Spracheinstellung entscheidend für die zweisprachige Erziehung. Von künstlicher oder gesteuerter Zweisprachigkeit spricht man dann, wenn in einem einsprachigen Elternhaus "natürliche Zweisprachigkeit" seitens der Eltern simuliert wird (vgl. Kielhöfer/Jonekeit 1995: 14).

1.3. Sprachförderung in bilingualen Kindergärten

Während in den vorangegangenen Kapiteln Theorien und Abläufe zum Erst- und Zweitspracherwerb behandelt wurden, stellt dieser Teil der Arbeit einen konkreten Bezug zur Sprachförderung in bilingualen Kindergärten her. Die Ergebnisse meiner Beobachtungen im bilingualen Kindergarten „La Rueda“ werden ausführlich im empirischen Teil dieser Arbeit untersucht.

Der Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen (FMKS e. V.) mit Sitz in Deutschland hat einen Leitfaden für die Organisation bilingualer Kindergärten erstellt, auf welchen im folgenden Abschnitt Bezug genommen wird (Internetquelle 1). Des Weiteren hat der Verein im Jahr 2014 eine Erhebung zur Anzahl von bilingualen Kindertagesstätten in ganz Deutschland durchgeführt. Die Auswertung dieser Erhebung ergibt, dass es im Jahr 2014 rund 1035 bilinguale Kindertagesstätten in ganz Deutschland gab, während es im Jahr 2004 nur 340 bilinguale Kindergärten gab. Diese steigende Tendenz setzte sich auch die folgenden Jahre fort. Das Sprachangebot dieser bilingualen Kindertagesstätten umfasst 21 verschiedene Sprachen; Englisch ist dabei die am häufigsten angebotene Fremdsprache, Spanisch liegt nach Französisch und Dänisch an vierter Stelle. Folgende Kriterien waren für die Erhebung bilingualer Kindertagesstätten relevant: Die neue Sprache soll für die Kinder Alltags- und Umgangssprache in der Kindertagesstätte sein, Anwendung des „une personne – une langue“ Prinzip (siehe Kapitel 1.1.1.), Sprachkontakt mit der neuen Sprache ist für mindestens während der halben Öffnungszeit der Kindertagesstätte gegeben und das pädagogische Personal verfügt über Muttersprachler der jeweiligen Sprache beziehungsweise muttersprachliche Kompetenzen (Internetquelle 2). Für Österreich konnten diesbezüglich keine relevanten Informationen gefunden werden.

1.3.1. Sprache im Kindergarten

„Sprache wird übereinstimmend als das Verbindungselement zwischen der sozialen und kognitiven Welt des Kindes gesehen.“ (Albers 2009: 87)

Kindergärten stellen eine wichtige Funktion hinsichtlich der sprachlichen Entwicklung der Kinder dar. Gerade im Alter zwischen drei und sechs Jahren finden wichtige Schritte in der Sprachentwicklung statt, die vor allem die Erweiterung von morphologisch-syntaktischen Kompetenzen betrifft. Einige der Kinder treten beim Eintritt in den Kindergarten zum ersten Mal mit Deutsch als Umgebungssprache in Kontakt. Diese Kinder durchlaufen zunächst einen komplett neuen Spracherwerbsprozess und versuchen, durch semantisch-lexikalische Kompetenzen Wörter und deren Bedeutungen zu erfassen, um einerseits mit der pädagogischen Bezugsperson und andererseits mit den anderen Kindern in Interaktion zu treten (vgl. Albers 2009: 87). Während des Beobachtungszeitraumes im Kindergarten „La Rueda“ konnte ich drei Jungen beobachten, die sich in dieser Situation befanden. Die ausführliche Beschreibung zu diesem Sachverhalt wird im Kapitel 3.3. behandelt.

Durch welche Methoden und Aufgaben Kinder im Sprachentwicklungsprozess gefördert und unterstützt werden, hängt von der jeweiligen Einrichtung und deren pädagogischen Schwerpunktsetzung ab. Ritterfeld (2000: 410, zit. n. Albers 2009: 87) betont dabei die bewusste Sprachvorbildfunktion, die die KindergartenpädagogInnen gegenüber den Kindern einnehmen und führt weiter an, dass nur wenige KindergartenpädagogInnen über einen fachlichen Hintergrund verfügen, um interaktive Sprachlernprozesse richtig zu fördern.

Das Problem liegt laut Kolonko (2001: 17ff, zit. n. Albers 2009: 87) in der fehlenden curricularen Ausrichtung der KindergartenpädagogInnen-Ausbildung. Albers (2009) weist explizit darauf hin, dass Kindern sprachrelevante Formate zur Verfügung gestellt werden müssen, die sie zum Sprechen motivieren und wo sie ihre Sprache bewusst und gezielt verwenden können. Um nur ein paar sprachrelevante Formate hierfür zu nennen: beim Frühstück, im Morgenkreis, beim Vorlesen, bei Rollenspielen, etc. (vgl. Albers 2009: 90).

1.3.2. Bilinguale Kindergärten

Bei bilingualen Kindergärten handelt es sich um Kinderbetreuungseinrichtungen, die auf dem Konzept der Zweisprachigkeit beruhen. Bilinguale Kindergärten setzen sich bewusst mit frühkindlichem Lernen auseinander, der Schwerpunkt richtet sich dabei auf die Spracherziehung und Sprachförderung. Die Entstehung von bilingualen Kindergärten führt auf interkulturelle Brennpunkte, steigendes Interesse an Sprachen und Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft zurück. Immer mehr Eltern bekunden Interesse, dass ihr Kind bereits im Kindergarten zweisprachig erzogen wird. Sowohl Eltern als auch Kindergärten richten den Fokus gezielt auf eine inter- und multikulturelle Erziehung, gleichzeitig wird auch die interkulturelle Kompetenz der Kinder gefördert. Kinder sollen anderen Sprachen und Kulturen vorurteilsfrei begegnen (Internetquelle 3). Die neue Sprache, im Kindergarten „La Rueda“ Spanisch, soll im Kindergartenalltag konsequent und bewusst neben der Muttersprache verwendet werden. Hierfür wird das Konzept der *Immersion* angewendet. Immersion (engl. *to immerse*) bedeutet so viel wie „in die Sprache einzutauchen“. Diese Methode gilt in der Sprachwissenschaft und Pädagogik als äußerst erfolgreich und effektiv, da es weder mit Leistungsdruck noch Zwang zusammenhängt. Die Methode ermöglicht den Kindern, sich ganz nebenbei eine neue Sprache eigenständig aus der Situation heraus anzueignen. Das Konzept der Immersion wird als besonders kindgerecht und motivierend beschrieben. Zusätzlich konnte wissenschaftlich erwiesen werden, dass durch diese Methode ein höheres Niveau in der neuen Sprache erzielt wird als im herkömmlichen Unterricht (Internetquelle 4).

Besonders für Kinder im Vorschulalter stellt die Sprache einen wichtigen Zugang zu einer selbstbestimmten Interaktion und sozialer Teilhabe im Kindergartenalltag dar (vgl. Albers 2009: 264). Die sprachliche Kompetenz ist dabei von der Dauer, Vielfalt und Intensität der Immersionssituation abhängig. Um erfolgreiche Sprachförderung zu erzielen, ist es wichtig, eine ausgewogene Balance zwischen dem freien Spiel und strukturierten Einheiten, wie zum Beispiel die Märchenstunde, im Kindergartenalltag herzustellen. Für die Planung des Tagesablaufs im Kindergarten ist es wichtig, dass zwischen erwachseneninitiiert und kindesinitiiert Interaktion ein Ausgleich herrscht (vgl. Albers 2009: 71). Es geht dabei um die Unterstützung und Motivierung der Kinder im sprachlich-kommunikativen Kontext alltäglicher Situationen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, daß sowohl der Situationsansatz als auch die offene Kindergartenarbeit einen Rahmen bilden, in dem sich sprachpädagogisches Handeln in den Kindergartenalltag einbeziehen läßt. Voraussetzung ist, daß die Erzieherinnen über Kenntnisse von Sprachenerwerbsprozessen verfügen, die es ermöglichen, bei der Beobachtung, Reflexion und Planung des Kindergartenalltags sprachpädagogische Aspekte einfließen zu lassen. (Kolonko 1996: 37, zit. n. Jampert 2009: 116)

Durch den allgegenwärtigen Umgang mit Sprache im Kindergarten entwickeln sich laut Jampert (2009) oftmals zwei sehr konträre Haltungen, welche sich aus dem Charakter von Sprache ableiten lassen (vgl. Jampert 2009: 169). Einerseits dient die Sprache als *bloßes* Mittel. Das bedeutet, sie dient zur Kommunikation oder um eigene Gedankengänge oder die anderer nachvollziehen zu können. Wird dabei dieses „bloß“ in den Vordergrund gerückt, wird Sprache als Aspekt des Handelns und folglich als vernachlässigt empfunden. Auf der anderen Seite aber stellt die Sprache für KindergartenpädagogInnen ein *zentrales* Medium dar, durch welches sie und auch Kinder Kontakte herstellen und Denkprozesse bewusst vollziehen können. Die Sprache wird hier zum zentralen Aspekt des Handelns. In Bezug auf den Kindergartenalltag werden diese konträren Haltungen zur Sprache in „Langweile“ und „Überforderung“ geteilt. Über das Sprachverhalten der Kinder lassen sich diese beiden Haltungen gut nachvollziehen. Kinder wissen, wie wichtig Sprache sein kann, wenn sie beispielsweise geistige, motorische oder emotionale Handlungen ausdrücken möchten. Sie erkennen gleichzeitig auch die Präsenz und die vielen Funktionen von Sprache. Sprache ist nicht nur mehr ein Mittel, sondern wird zum Zweck beim Reden, Spielen etc. (vgl. Jampert 2009: 170).

1.3.3. Sprachverhalten der KindergartenpädagogInnen

„Die pädagogischen Bezugspersonen stellen innerhalb des sprachfokussierten Curriculums eine soziale Umwelt bereit, in der die verbale Interaktion der Kinder untereinander unterstützt und somit sowohl aktives, als auch passives Lernen linguistischer und kommunikativer Regeln unterstützt.“ (Albers 2009: 68)

Albers (2009) stellt mit dieser Aussage die Wichtigkeit der KindergartenpädagogInnen und deren Sprachverhalten in den Vordergrund. Die Auseinandersetzung mit Zweisprachigkeit im Kindergarten ist immer auch von den Menschen abhängig, die dort mit den Kindern arbeiten und Sprache vermitteln und weitergeben. Die KindergartenpädagogInnen fungieren als Sprachvorbild und vermitteln den Stellenwert der Mehrsprachigkeit an die Kleinsten weiter. Oftmals besteht die Aufgabe auch darin, ausländischen Kindern Deutsch zu vermitteln. Die sprachliche Verständigung verlangt den KindergartenpädagogInnen besonders viel Engagement ab (Jampert 2002: 87). Aus den Erfahrungsberichten von PädagogInnen geht hervor, dass Spiele mit sprachlichen Rhythmen, Lieder und Reime die Kinder, die sonst sprachlich eher zurückhaltend sind, motivieren. Das liegt daran, dass Kinder Sprache durch solche Aktivitäten in einem anderen Erlebniszusammenhang, zum Beispiel in einem musikalischen oder bewegungsrhythmischen Ablauf, wahrnehmen (vgl. Jampert 2009: 134).

Die sprachliche Entwicklung von Kindern hängt unmittelbar mit den sprachlichen Einflüssen der Kommunikationspartner zusammen. Die Bereitschaft und Motivation des Kindes, sich der Sprache zu bedienen, hängt unmittelbar damit zusammen, wie ihm in seinem sozialen Umfeld der Umgang mit Sprache gezeigt und gelernt wird. Basierend auf dieser Erfahrung entwickelt das Kind zum Beispiel einen dynamischen oder ablehnenden Umgang mit Sprache (vgl. Jampert 2009: 170). Bei meinen Beobachtungen stellte ich fest, wie kooperationsbereit die Kinder hinsichtlich der Sprachwahl der jeweiligen KindergartenpädagogInnen sind. Wenn Kindergartenpädagogin A mit den Kindern spanisch redet, so waren deren Antworten auch auf Spanisch. Obwohl sich die Kinder bei weitem nicht so komplex wie im Deutschen ausdrücken können, sind sie dennoch bereit mit Kindergartenpädagogin A sprachlich zu kooperieren (vgl. Tracy 2008: 176).

2. Theorie Märchenforschung

Dieser Teil der Arbeit fungiert als Bindeglied zwischen dem theoretischen ersten Teil, der Psycholinguistik, und dem dritten empirischen Teil. Das Kapitel beschäftigt sich mit den Grundfragen der Märchenforschung auf sprach- und literaturwissenschaftlicher, psychologischer und soziologischer Ebene und zeigt gleichzeitig die wichtigsten Erkenntnisse der Märchenforschung auf.

In dieser Auseinandersetzung gilt es vorab den Begriff der Märchenforschung etwas genauer zu bestimmen. Märchen nehmen einen großen Teil der Erzählforschung ein. Die Märchenforschung setzt sich explizit mit traditionellen Märchen und deren Herkunft, Gemeinsamkeiten, Gattungsproblemen, mit schriftlichen und mündlichen Überlieferungsformen und auch der Rezeption durch den Erzähler, Zuhörer sowie Leser auseinander (vgl. Pöge-Alder 2007: 11). So legten die Brüder Grimm mit ihrer Märchensammlung „Kinder- und Hausmärchen“, welche im zweiten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts erschien, den Grundstein der Märchenforschung (vgl. Karlinger 1973: 42). Erst im 20. Jahrhundert kamen Fragen nach der Funktion der Märchen in der Gemeinschaft (Märchensoziologie) und nach seiner Wesensart auf (vgl. Lüthi 2004: 64). Das Phänomen „Volksmärchen“ wurde besonders zu Beginn von Sprachforschern untersucht. Dabei wurde die klassische Sammlung der Brüder Grimm, auf welche auch im weiteren Verlauf Bezug genommen wird, aus verschiedenen Gesichtspunkten analysiert und erforscht (vgl. Jalkotzy 1952: 3). Die Märchensammlung der Brüder Grimm steht vor allem wegen deren Brutalität und Grausamkeit oft in der Kritik.

Der erste Teil dieses Kapitels geht auf die allgemeine Bedeutung und die Besonderheiten von Märchen ein. Neben der Wirkung von Märchen auf Kinder und die Sprache im Märchen, welche als wesentliches Charakteristikum gilt, wird das Märchen auch aus einer soziologischen Sichtweise betrachtet.

Im zweiten Teil werden die Themen der Märchenpädagogik und die Verwendung von Märchen im Kindergarten behandelt. Die Fragen, welche Funktion das Märchen in der Erziehung des Kleinkindes einnimmt und ob das Märchen auf den (Zweit-)Spracherwerb des Kindes einen Einfluss hat, stehen dabei im Fokus. Mit einem Aus-

blick auf das gegenwärtige Interesse am Märchenerzählen im 21. Jahrhundert schließt das Kapitel.

Die deutsche Literaturwissenschaftlerin und Sprachpädagogin Vilma Mönckeberg geht in ihrem Buch „Das Märchen und unsere Welt“ (1972) der Frage nach, was ein Märchen zu einem Märchen macht und weshalb Märchen so besonders sind. Erst viel später beginnt die Psychologie die Entfaltung von Märchen und die damit verbundenen psychologischen Urgründe zu erforschen. Der Kinderpsychologe und Psychoanalytiker Bruno Bettelheim (2019³⁵) beschreibt in seinem Buch „Warum Kinder Märchen brauchen“ die psychologischen Vorgänge und Einflüsse von Märchen bei Kindern und nimmt somit einen relevanten Teil dieses Kapitels ein. Auch meine Beobachtungen im Kindergarten sowie die Gespräche mit den PädagogInnen und Kindern zum Thema Märchen und deren viel diskutierte Sinnhaftigkeit nehmen in den folgenden Kapiteln eine wichtige Position ein.

2.1. Die Bedeutung und Besonderheiten von Märchen

Bei der Verwendung des Begriffs Märchen wird in diesem Zusammenhang das klassische Volksmärchen verstanden. Nach Jalkotzy (1952) beherrscht die Beziehung zwischen Wunder und Alltag das Märchen, und genau diese Charakteristik findet sich besonders im Volksmärchen häufig wieder. Obwohl Märchen ursprünglich nicht als Kinderliteratur gedacht waren, zeigen sich doch wichtige Züge kindgerechter Erzählung; so entspricht das Märchen auch dem Wesen des Kindes (vgl. Jalkotzy 1952: 43). Bettelheim (2019³⁵) vertritt die Ansicht, dass es in der gesamten Kinderliteratur nichts fruchtbareres und befriedigenderes für die Entwicklung des Kindes gibt als das Volksmärchen. Märchen lehren kaum etwas über das moderne Leben in einer Massengesellschaft, denn sie wurden erdacht, ehe es diese Gesellschaft gab (vgl. Bettelheim 2019³⁵: 11).

Das Volksmärchen weist eine Vielzahl von Besonderheiten auf, so zum Beispiel die Struktur des Märchens selbst. Die genau definierte Strukturierung ermöglicht es dem Kind, der Handlung problemlos zu folgen. Unter Struktur werden der sprachliche Aufbau sowie die klare Darstellung der Gestalten im Märchen verstanden.

Die Märchenfiguren werden in einfacher Form zu Beginn des Märchens präsentiert, um so eine Aufteilung in „gut“ und „böse“ zu ermöglichen. Auch diese Einteilung der Gefühle, ob gut oder böse, ist ein klassisches Charakteristikum des Märchens. Um die kindliche Weltordnung herzustellen und das Verlangen nach Gerechtigkeit zu stillen, spielt die Bestrafung des Bösen ebenso eine wichtige Rolle im Märchen. Märchenfiguren, besonders die Hauptfigur, werden immer so dargestellt, dass eine leichte Identifikation mit ihnen möglich ist. Der einfache Aufbau des Märchens und der klare Handlungsablauf gestatten es dem Kind, die Werte und die Moral der Geschichte von Beginn an zu verstehen und zu begreifen. Was die weitere Darstellungsart des Märchens betrifft, so schreibt der bedeutendste Märcheninterpret des 20. Jahrhunderts Max Lüthi (2004¹⁰), dass das Märchen sehr handlungsfreudig ist. Es tendiert zu schnellem Fortschreiten und knapper Beschreibung der Figuren und deren Umgebung (vgl. Lüthi 2004: 29). Im Vergleich zu anderen Kindergeschichten erhält der Leser / die Leserin nur wenig Auskunft über die Figur und dessen Umgebung.

Eine weitere erwähnenswerte Besonderheit, die Märchen mit sich bringen, ist die Bildung und Weiterentwicklung der Phantasie bei Kindern. Die starre Gegensätzlichkeit sowie der Hang für Extremes sind nicht nur kennzeichnend, sondern auch kindertümlich (Jalkotzy 1952: 37). Auch Zauberei, Hexerei, Wunder und Übernatürliches sind ebenso wichtige Kennzeichen der Märchenform (vgl. Hetmann 1982: 12).

„Soll eine Geschichte ein Kind fesseln, so muß sie es unterhalten und seine Neugier wecken. Um aber sein Leben zu bereichern, muß sie seine Phantasie anregen und ihm helfen, seine Verstandeskräfte zu entwickeln und seine Emotionen zu klären. Sie muß auf seine Ängste und Sehnsüchte abgestimmt sein, seine Schwierigkeiten aufgreifen und zugleich Lösungen für seine Probleme anbieten.“ (Bettelheim 2019³⁵: 11)

2.1.1. Das Märchen und seine Wirkung auf Kinder

Seit Mitte des 19. Jahrhunderts fungieren „Kinder- und Hausmärchen“ auch als Vorlesegut für Kinder. Ausgelöst wurde diese Entwicklung sowohl durch eine pädago-

gisch gelenkte Kindererziehung in Familien und Schulen als auch durch ein wachsendes Bedürfnis an Kinderliteratur (vgl. Pöge-Alder 2007: 137).

Röth (1993) beschreibt das Märchen als diejenige Form der Dichtung, mit welcher der Mensch am frühesten in seinem Leben in Kontakt kommt. Für viele zählen Märchen und Geschichten zu den tiefsten und nachhaltigsten Kindheitseindrücken. Auch wenn man im Erwachsenenalter keine Märchen mehr liest oder hört, kennen wir die Begriffe wie Dornröschenschlaf oder „Hans im Glück“ als Redewendung. Märchenvorstellungen dringen auf eine andere Art und Weise in unser Bewusstsein ein, wie wenn wir eine herkömmliche Lektüre lesen (vgl. Röth 1993: 9). Die Begeisterung für das Erzählen von Märchen ist bei den meisten Kindern hoch. Der Schweizer Kinderbuchautor Jakob Streit (1985) sieht zwischen Märchen und Träumen eine gewisse Verwandtschaft. Märchen sind in der gleichen Seelenstube zuhause wie Träume und oftmals hören sich Kinderträume wie Märchen an (vgl. Streit 1985: 10).

Was nun die Wirkung des Märchens auf das Kind angeht, so gibt es zwei sehr konträre Seiten. Einerseits argumentieren Märchenkritiker, dass Märchen brutale, grausame und realitätsfremde Inhalte vermitteln und das kindliche Gemüt dadurch verwirrt wird (vgl. Mönckeberg 1972: 17). Zudem würden Kinder beim Märchenerzählen bewusst in eine Welt von Täuschungen geführt und sich später in der realen Welt nur schwer zurechtfinden. Zweifelsohne verstehen Kinder nicht immer von Beginn an den inneren und wirklichen Gehalt vieler Märchen, doch das Kind ist in der Lage, die Sachverhalte zu erahnen; was im Moment nicht verstanden wird, steigt später aus der Erinnerung als Erfahrung oder Erkenntnis ins Bewusstsein auf (vgl. Mönckeberg 1972: 18). Ein weiteres Argument der Märchenkritiker ist, dass Märchen zu moralisierend sind. Das Böse wird bestraft und das Gute wird belohnt. Neben dieser Moral- und Wertevermittlung zeigt das Märchen aber auch die reale Welt, in der eben nicht immer alles friedlich und schön ist (vgl. Mönckeberg 1972: 199). Märchenbefürworter sehen darin vielmehr einen Appell an den kindlichen Gerechtigkeitssinn.

Während meiner Beobachtungen im Kindergarten stellte sich mir die Frage, wie die Kinder selbst diese Brutalitäten und Grausamkeiten auffassen und verarbeiten, zum Beispiel wenn Rotkäppchens Großmutter vom Wolf gefressen wird. Kinder stehen dieser Brutalität mit Gleichmut gegenüber, sie verspüren eine Art Befriedigung, wenn

das Böse bestraft wird und am Ende alles gut ist. Kindern fehlen die Auseinandersetzung und die Erfahrung mit dem Bösen und stoßen deswegen vor diesen Grausamkeiten im Märchen nicht zurück (vgl. Mönckeberg 1972: 21).

Andererseits gibt es die Märchenbefürworter, die stark gegen die oben angeführten Vorurteile argumentieren und sowohl die Verwendung von Märchen und deren Wirkung auf das Kind als äußerst positiv sehen. Das Hauptargument lautet, dass Märchen in den Alltag des kindlichen Erlebens gehören, um so deren Phantasie anzuregen. Durch das Märchenerzählen wird nicht nur die Fähigkeit angeeignet, die eigene Phantasie zu fördern, sondern auch die intellektuelle Fähigkeit, bewusst zuzuhören und konzentriert zu sein (vgl. Mönckeberg 1972: 18). Die Märchen sollen das Kind erfreuen und es unterhalten. Durch das Märchen und deren Figuren, wie beispielsweise Schneewittchen, der böse Wolf oder Dornröschen, treten die meisten Kinder erstmals mit Literatur in Kontakt.

Die Märchenfiguren haben hohen Einfluss und Wirkungsweise auf das Kind. Die Phantasie des Märchens wirkt sich gleichzeitig auch auf die Phantasie des Kindes aus. Traditionelle Volksmärchen weisen weder zeitliche noch örtliche Bestimmtheit auf und überlassen so dem Kind die Wahl der Zeit und des Ortes. Das Kind ist so auf seine eigene Phantasie angewiesen. Ich konnte im Kindergarten beobachten, dass Kinder bei intensiver Auseinandersetzung mit Märchen, sei es durch bloßes Zuhören, Nacherzählen oder Nachspielen, sich eine eigene Strategie aneignen, um Situationen und Probleme spielerisch zu lösen. Das Kind hat durch seine Phantasiekraft Möglichkeiten zu einem bildhaften Innenleben, welches überwiegend durch Erzählungen in positiver Weise beeinflusst werden kann (vgl. Streit 1985: 11).

Aus der Erfahrung und der Beobachtung wissen wir, wie Kinder beim Spielen ihrer Phantasie freien Lauf lassen und sich in ihre eigene Welt begeben. Im Spiel nehmen Kinder eine andere Rolle ein, sie lassen Tiere und Puppen lebendig werden und geben ihnen eine Stimme. Während das Spielen eine Tätigkeit nach außen beschreibt, ist das Zuhören von Märchen eher nach innen gewandt. Das bedeutet, dass die kindliche Phantasie beim Spielen sich nach außen auswirkt, während sie beim Zuhören von Märchen sich nach innen ins Gefühlsleben auswirkt. Auf Märchen liegt ein unbe-

schreiblicher Zauber und vielleicht sind sie gerade deshalb von unschätzbarem Wert für Kinder.

2.1.2. Das Märchen und seine Sprache

„Es war einmal ...“ - mit dieser Phrase beginnen viele Volksmärchen und somit die Reise in eine Phantasiewelt. Im folgenden Kapitel wird veranschaulicht, welche Wirkung die Sprache im Märchen hat.

Die Sprache von Märchen ist eine einfache, sie kommt ohne den Gebrauch von Fremdwörtern, ohne komplizierte zeitliche Abfolge oder schwer vorstellbaren Handlungen aus und ist für jeden verständlich. Neben der kargen sprachlichen Gestaltung mangelt es dem Märchen an Beschreibungen. Die wichtigste Aussagekraft im Märchen besitzt das Verb, vor allem wenn Gefühle ausgedrückt werden. Beziehungen oder Eigenschaften sind durch besondere Gaben symbolisiert, wie zum Beispiel das Kleid von Sterntaler oder der goldene Schuh von Aschenputtel (vgl. Bergmann 1994:152).

Der Sozialpsychologe und Psychoanalytiker Erich Fromm (1992) beschreibt die Sprache des Märchens als eine Symbolsprache, in der innere Erfahrungen, Emotionen und Erlebtes so gewertet werden, als ob es sich dabei um sinnliche Wahrnehmungen oder um Ereignisse in der Außenwelt handelt (vgl. Fromm 1992: 14).

„Es ist eine Sprache, die eine andere Logik hat als unsere Alltagssprache, die wir tagsüber sprechen, eine Logik, in der nicht Zeit und Raum die dominierenden Kategorien sind, sondern Intensität und Assoziation. Es ist die einzige universale Sprache, welche die Menschheit je entwickelt hat und die für alle Kulturen im Verlauf der Geschichte die gleiche ist. Es ist eine Sprache sozusagen mit eigener Grammatik und Syntax, eine Sprache, die man verstehen muß, wenn man die Bedeutung von Mythen, Märchen und Träumen verstehen will.“ (Fromm 1992: 14)

Die Sprache im Märchen verfolgt also eine ganz andere Logik als unsere Alltagssprache. Fromm (1992: 18) nennt die Symbolsprache des Weiteren als eine Sprache, in der innere Erfahrungen so ausgedrückt werden können, als ob es sich dabei tatsächlich um Sinneswahrnehmungen handelt. Koppehele (2013) verwendet dafür in ihrem Buch den Begriff Bildsprache. Die Bildsprache zeichnet das Volksmärchen aus und spricht die Kinder auf besondere Art und Weise an. Vor allem Kindergartenkinder denken und erleben alles bildhaft (vgl. Koppehele 2013: 8).

Lüthi (2004¹⁰) nennt bei seiner Aufzählung von Merkmalen von Märchen unter anderem die Formelhaftigkeit. Damit sind nicht nur die sprachlichen Einleitungs- und Schlussformeln der Märchen gemeint, sondern auch die Verse im Märchen selbst. Jeder von uns vermag sich an solche Verse aus der Kindheit zu erinnern. Zum Beispiel „Knusper, Knusper Kneischen ...“ oder „Spieglein, Spieglein an der Wand ...“. Diese Verse gehören zu den ersten Elementen, die sich Kinder ganz genau einprägen, um sie dann später beim Wiederholen mitsprechen oder sogar selbst aufsagen zu können (vgl. Koppehele 2013: 12).

Die Märchensprache langweilt die Kinder nicht. Sie möchten dieselben Geschichten immer und immer wieder hören, selbst bei Wiederholungen empfindet das Kind keine Langeweile (vgl. Mönckeberg 1972: 23). Kinder wollen Märchen und Geschichten solange hören, bis sie mit jedem einzelnen Wort und der Sprache vertraut sind, um das Märchen dann selbst nacherzählen zu können. Diese Eigenschaft lässt sich vor allem bei Kindergartenkindern beobachten, während die Neugier und das Streben nach Neuem bei älteren Kindern als größer erscheinen. Wiederholungen erfreuen die Kinder und durch die Vorgänge prägen sich die Märchen tief ein. Die Symbolsprache der Märchen ermöglicht dem Kind unterschiedliche Interpretationen auf kindergerechter Ebene. Wie bereits im vorherigen Kapitel angedeutet, spielt weniger der Inhalt eine Rolle, als der Märchenton und die Märchensprache. So gelten Märchen als eine Art geformte Sprache, nicht bloß überlieferter Inhalt. Bei den mündlichen Überlieferungen von früher spielten auch die Wahl von Mundart oder Schriftsprache eine Rolle (vgl. Streit 1985: 34).

„Die Beziehung zwischen Kind und Märchen ist somit eine geistige zwischen zwei Partnern, die durch die Sprache gemeinsam „im Geiste“ stehen.“
(Bergmann 1994: 159)

2.2. Pädagogische Auseinandersetzung mit Märchen

Das Kapitel setzt sich mit den aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen in Bezug auf das Märchen und dessen pädagogische Relevanz in Kindergärten auseinander. Auf die pädagogische Besonderheit von Märchen wurde früh hingewiesen. Der Beginn der Märchenforschung und die Geschichte der Märchenpädagogik mit den Brüdern Grimm liegen im frühen 19. Jahrhundert. Die Märchensammlung der Brüder Grimm beruht nicht nur auf philologischen, sondern auch auf pädagogischem Interesse, welches sich vor allem ab dem 18. Jahrhundert verbreitet hat (vgl. Geister 2010: 6).

Trotz der beträchtlichen Auswahl an Märchenliteratur und der Erforschung des Märchens auf den unterschiedlichsten Ebenen verfügt die Märchenpädagogik über keine eigene Forschungsdisziplin. Die pädagogische Untersuchung von Märchen wird vorwiegend von philologischen, psychologischen oder historischen Einrichtungen und Instituten vorgenommen.

Ursprünglich wurde eine Märchenpädagogik nicht als notwendig betrachtet. Im 19. Jahrhundert hatte man die Auffassung, dass das bloße Erzählen und Vorlesen von Märchen bereits als pädagogisch galt. Das Märchen unterhielt und vermittelte gleichzeitig Werte- und Moralvorstellungen sowie Tugenden. Ab der Mitte des 19. Jahrhunderts gab es die ersten didaktischen Aufarbeitungen zum Märchen und sie wurden erstmals als Literaturgattung in den Schulunterricht aufgenommen. Mit Beginn des 20. Jahrhunderts wurden neben den literarisch-interpretatorischen Aspekten der Vermittlung von Märchen erstmals auch psychoanalytische Aspekte aufgegriffen. Diese hoben besonders die entwicklungsfördernden Aspekte der Verwendung von Märchen in der Erziehung hervor (vgl. Geister 2010: 46).

Die damit geschaffene Märchenpädagogik zeigt einerseits den Stellenwert dieser Literaturgattung und andererseits, inwieweit Märchen Einfluss auf die Persönlichkeitsbildung von Kindern und Erwachsenen haben (vgl. Geister 2010: 6).

Im Jahr 1975 publizierte Bruno Bettelheim sein viel gelesenes und diskutiertes Buch „Kinder brauchen Märchen“ und trägt mit seiner gleichnamigen Studie einen wesent-

lichen Teil zur heutigen Märchenpädagogik bei. Die Märchenpädagogik und Märchendidaktik unterliegen einem ständigen Wandel. So wurden Märchen in den 60er Jahren als „Schwarze Pädagogik“ betitelt. Dank Bettelheims Studie konnte sich das Märchen aus den Fängen dieser oft vorurteilbehafteten Kritik erholen. Trotz vieler anhaltender negativer Aspekte stellte sich die Märchenpädagogik in den letzten Jahren immer mehr als pädagogisch wertvoll heraus. Märchenarbeit im Kindergarten erscheint deshalb als pädagogisch wichtig, weil dadurch viele kindliche Mechanismen (Vorstellungskraft, Sprache, Gerechtigkeitssinn, ...) gefördert werden (vgl. Geister 2010: 76).

„Die Verzauberung, die wir erleben, wenn wir es uns gestatten, auf ein Märchen zu reagieren, entstammt nicht seiner psychologischen Bedeutung (obwohl diese auch dazu beiträgt), sondern seinen literarischen Qualitäten – wir erleben das Märchen als Kunstwerk. Seine psychologische Wirkung auf das Kind könnte es nicht ausüben, wenn es nicht in erster Linie ein Kunstwerk wäre. Märchen sind einzigartig, nicht nur als Literaturgattung, sondern als Kunstwerke, die das Kind gänzlich erfassen kann wie keine andere Kunstform. Wie bei jedem großen Kunstwerk ist auch der tiefste Sinn des Märchens für jeden Menschen und für den gleichen Menschen zu verschiedenen Zeiten seines Lebens anders. Je nach den augenblicklichen Interessen und Bedürfnissen entnimmt das Kind dem gleichen Märchen unterschiedlichen Sinn. (Bettelheim 2019³⁵: 19)

Das nächste Kapitel behandelt den Schwerpunkt der Verwendung von Märchen im Kindergarten und im Weiteren den Aspekt der Sprachförderung. Dabei werden die Chancen und Grenzen der Märchenpädagogik aufgezeigt.

2.2.1. Funktion und Verwendung von Märchen im Kindergarten

Da Kinder nicht nur Zuhause, sondern auch im Kindergarten und in der Schule mit Märchen in Kontakt treten, erscheint die Frage nach der Funktion und Verwendung von Märchen in einem zweisprachigen Kindergarten von besonderer Bedeutung. Die

genaue Stellung der Pädagogik gegenüber dem Märchen wurde bereits im Kapitel 2.2. thematisiert.

Jalkotzy (1952), der sein Buch „Märchen und Gegenwart – Das deutsche Volksmärchen und unsere Zeit“ speziell KindergärtnerInnen gewidmet hat, fordert in der Debatte „Märchen und Gegenwart“ einen soliden Lösungsansatz hinsichtlich der pädagogischen Verwendung von Märchen im Kindergartenalter. Schließlich bieten Märchen eine Vielzahl von didaktischen Möglichkeiten. Verantwortungsbewussten PädagogInnen im Kindergarten, die sich unter anderem um die gesunde seelische Entwicklung der Kleinkinder kümmern, gilt es bei der Verwendung von Märchen eine unterstützende Funktion anzubieten (vgl. Jalkotzy 1952: 3).

Beinahe jedes Märchen beinhaltet eine Entwicklungsstufe, die sich mit den Grundfragen des Lebens auseinandersetzt. Der Bedeutungsgehalt von Märchen spricht vor allem Kinder an, die sich unmittelbar in das Märchengeschehen begeben. Bei der Verwendung von Märchen im Kindergarten ist es gerade deshalb wichtig, die vorliegende pädagogische Situation immer erst kritisch zu prüfen. Das bedeutet, KindergartenpädagogInnen sollten bei der Verwendung von Märchen eine didaktische Auswahl der Märchen in Bezug auf das Alter sowie den Entwicklungsstand der Kinder treffen. Des Weiteren gilt es, die Märchen auf deren Schwierigkeitsgrad hinsichtlich des Aufbaus und der Erzählweise zu prüfen. Entscheidend ist dabei auch das Alter des Kindes. Bettelheim (2019³⁵) schreibt bezüglich des Märchenalters folgendes:

„Wir können nicht wissen, in welchem Alter ein bestimmtes Märchen für ein bestimmtes Kind am wichtigsten ist, deshalb können wir nicht von uns aus bestimmen, wann und aus welchen Gründen ihm eines der vielen Märchen erzählt werden sollte. Dies kann nur das Kind selbst entscheiden und offenbaren mit der Stärke seiner emotionalen Reaktion auf das, was ein Märchen in seinem Bewußten und Unbewußten wachruft. [...] Beim Märchenerzählen ist es immer am besten, der Führung des Kindes zu folgen.“ (Bettelheim 2019³⁵: 25)

Bettelheim (2019³⁵) formuliert weiter aus, dass Erwachsene im Normalfall beginnen, Kindern Märchen zu erzählen, die ihnen selbst als Kind besonders gefallen haben. Empfindet das Kind keinen Gefallen an dem Märchen, bedeutet das, dass es im Augenblick nichts mit diesen Themen und Motiven anfangen kann: im Kind wird keine sinnvolle Reaktion geweckt. Bettelheim schlägt vor, es dann mit einem anderen Märchen zu probieren. Das Kind gibt selbst zu erkennen, wenn ihm eine bestimmte Geschichte wichtig geworden ist und ihm gefällt, zum Beispiel wenn es ständig nach dem gleichen Märchen verlangt. Die Begeisterung des Kindes überträgt sich gleichzeitig auch auf die Begeisterung der Erwachsenen. Sobald das Kind dem Lieblingsmärchen die wichtigsten Elemente entnommen hat, verliert es vorübergehend Interesse an diesem Märchen und möchte ein anderes hören (vgl. Bettelheim 2019³⁵: 25).

Andere Märchenforscher wie Mönckeberg (1972), Geister (2010) oder Streit (1985) berufen sich zwar auf Bettelheims (2019³⁵) psychologische Perspektive, nämlich „der Führung des Kindes zu folgen“, versuchen aber dennoch, das Märchenalter des Kindes zu kategorisieren. Die Frage nach dem Märchenalter empfinde ich deshalb als wichtig, da meine Beobachtungen während den Märcheneinheiten ergeben haben, dass die älteren Kinder beim Märchenerzählen viel konzentrierter hinhören und still sitzen bleiben. Erst wenn das Märchenerzählen den Kindern vertraut ist, spielt die Ausdauer zum Stillsitzen und Zuhören weniger eine Rolle.

Mönckeberg (1972) sieht das Erzählen von Märchen als eine verschollene Kunst und Tätigkeit an. Auch die Fähigkeit zuzuhören und sich zu konzentrieren fällt in einem Zeitalter mit permanenter Reiz- und Informationsüberflutung durch Fernsehen, Radio und Internet immer schwerer (vgl. Mönckeberg 1972: 37). Beim Zuhören von Märchen müssen sich Kinder aktiv einbringen. Sie müssen sich selbst ein Bild über das Gehörte vorstellen und dabei ihre Bildwelt schaffen.

Ab dem vierten Lebensjahr ist das heranwachsende Kind besonders an Bildern interessiert. Streit (1985) verweist in seinem Buch auf die Seelenbildung des Kindes, welche vom vierten bis zum zehnten Lebensjahr stattfindet. Die Seelenbildung ist wesentlich von den äußeren und inneren Bildern, die das Kind wahrnimmt, abhängig (vgl. Streit 1985: 15).

Im Alter von vier Jahren beginnt der eigentliche Denkvorgang. Dennoch können wir uns im Erwachsenenalter nicht mehr an diese Ereignisse erinnern, die wir mit vier Jahren erlebt haben. Ein Kind im Alter von vier Jahren kann ausdrücken, was es von dem Märchen versteht. Es kann gezielt Fragen stellen oder es übernimmt Teile des Märchens in sein Leben.

Geister (2010) verweist in seinem Buch speziell auf pädagogische und didaktische Hinweise bezüglich der Märchenwahl des Alters betreffend, denn nicht jedes Märchen eignet sich für jedes Alter. Das offizielle richtige Märchenalter siedelt sich laut Geist (2010) im Kindergartenalter von drei bis sechs Jahren an. Hierzu macht er folgende Einteilung: Für den frühkindlichen Einsatz von Märchen nennt er „Sterntaler“, „Der Wolf und die sieben Geißlein“, „Rotkäppchen“, „Dornröschen“, „Hänsel und Gretel“, „Der Froschkönig“, „Frau Holle“, etc. (vgl. Geister 2010: 62). Für Kinder im Alter von sechs bis acht Jahren sind Märchen wie „Hans im Glück“, „Rapunzel“ und „Die drei Männlein im Walde“ geeignet.

Anhand der Aufteilung von Märchen nach Kindesalter wird ersichtlich, dass die Auswahl der zu behandelnden Märchen von großer Bedeutung ist. Neben der sorgfältigen Auswahl und dem Erzählen vom Märchen gehören zum pädagogischen Einsatz auch eine Auseinandersetzung mit dem Märchen selbst und eine damit verbundene Beschäftigung. Märchen eignen sich beispielsweise für eine sprachgestaltete Wiedergabe und fördern so aus didaktisch-methodischer Sicht die gesprochene Sprache. Wie ein Märchen mit all seinen didaktischen Möglichkeiten ausgeschöpft werden kann, wird im empirischen Teil dieser Arbeit von Bedeutung sein.

Was die Verwendung von Märchen durch KindergartenpädagogInnen anbelangt, so spielen auch Fragen nach dem Erziehungsstil eine Rolle. Kulturelle und gesellschaftliche Bedingungen stehen in einer ständigen Veränderung. Umso wichtiger ist es, Kindern klare Formen von Moral und Ethik bereits im Kindergarten zu vermitteln, an welchen sie sich orientieren können. Märchen ermöglichen eine Werteerziehung und die Vermittlung von Moral. Sie entsprechen einerseits kindlichem Denken und andererseits einer kindgerechten Ethik. Gerade im Kindergartenalter (viertes bis sechstes Lebensjahr) entsteht die Fähigkeit, zwischen moralisch richtig und falsch zu entscheiden.

Für die Meisten spielen Märchen im späteren Leben keine Rolle, dennoch haben sie im Kindergarten eine wichtige Funktion. Märchen bewegen Kinderseelen, sie heitern auf, unterhalten und vermitteln Werte auf kindliche Art; sie gehören schlichtweg zum kindlichen Erleben – egal ob Zuhause oder im Kindergarten. Jalkotzy (1952) spricht sogar von einem pädagogischen Irrtum, Kinder ohne Märchen aufwachsen zu lassen.

2.2.2. Einfluss und Wirkung von Märchen auf die frühkindliche Sprachförderung

Wie im Kapitel 2.1.2. bereits angesprochen, zeichnen sich Märchen durch die sogenannte Symbolsprache aus. Besonders bei Kindern im Vorschulalter wirken sich prägnante Symbole der Märchen tief in deren Gefühlsleben aus. Kinder verstehen die Sprache der Märchen problemlos, was nicht zuletzt auch mit ihrer Fähigkeit des magischen Denkens (Phantasie) zu tun hat.

Symbole können auf unterschiedliche Weise interpretiert werden und zeigen geistige Zusammenhänge. Die böse Hexe oder der Wolf, zum Beispiel, nehmen symbolisch die Haltung für das Verschlungen werden ein. Selbst Gegenstände oder Orte nehmen symbolischen Gehalt an (vgl. Koppehele 2013: 29). Wenn Ereignisse oder Geschehnisse vom Kind nicht verstanden werden, so erklären sich diese automatisch aus dem magischen Denken des Kindes, zum Beispiel geht die Sonne unter „weil sie müde geworden ist“. Diese Form des Denkens hilft dem Kind, sich in seiner Welt zurechtzufinden und dient als Selbstschutz (vgl. vom Wege/Wessel 1999: 167).

In den Märcheneinheiten im Kindergarten ist mir aufgefallen, dass selbst die jüngsten Kinder der Gruppe keinen Bedarf äußern, Symbole erklärt zu bekommen. Auch wenn es für das Kind im ersten Moment nicht verständlich sein mag, so können sie sich mittels der Symbolsprache die Gegenstände in ihrer Phantasie ausdenken. Diese symbolhaltige und formelhafte Märchensprache entspricht dem kindlichen Denken und unterstützt die kindliche Wahrnehmung.

Märchenerzählen gilt in seiner Form als die beharrlichste und meist verbreitete Kunst von allen menschlichen Errungenschaften (vgl. Karlinger 1973: 195). Durch das Vorlesen und Erzählen von Märchen wird gleichzeitig auch die frühkindliche Sprachförderung aktiviert. Moderne Medien, wie Fernsehen, Smartphones oder Tablets, beeinflussen das Sprachverhalten der Kinder nicht immer auf positive Art und Weise. Um dem Problem einer wenig bis kaum ausgeprägten Sprache beim Eintritt in den Kindergarten entgegen zu wirken, steht die Sprachförderung in vielen Kindergärten und auch in Schulen mittlerweile an erster Stelle. Besonders für jene Kindergartenkinder mit Sprachdefiziten erweisen sich Märchen als prädestiniert und als altersadäquates Mittel, um Sprache zu fördern.

Neben der Förderung der Sprachkompetenz soll durch den Gebrauch von Märchen und Geschichten auch das Text- und Sinnverständnis trainiert werden. Kinder erlernen gleichzeitig den Umgang mit Literatur (vgl. Koppehele 2013: 36). Didaktisch gut aufbereitete Märchen, zum Beispiel mit Fingerspielen oder Reimen, können so einen wichtigen Beitrag in der Entwicklung des Kindes im Bereich der Sprache leisten. Die sprachliche Förderung durch das Erzählen und Behandeln von Märchen erweist sich auch bei Kindern mit Migrationshintergrund als erfolgreich. Aus den persönlichen Erfahrungen, welche ich in den Märcheneinheiten im Kindergarten gemacht habe, kann ich festhalten, dass sich Kinder mit Migrationshintergrund beim regelmäßigen Wiederholen der Märchen jedes Mal noch besser mitteilen und ausdrücken konnten. Auch haben sie versucht, die Reime der Märchen nachzusprechen (ebd.).

Im Alter von vier Jahren sind Kinder in der Lage, mitzuteilen, worum es im Märchen geht und was verstanden wurde. Außerdem kann es gezielte Fragen dazu stellen und Inhalte des Märchens auf sein Leben übertragen. Kinder, die sich sprachlich noch nicht entsprechend ausdrücken können, können durch das Gehörte eines Märchens entstandene, innere Bilder darstellen (vgl. Koppehele 2013: 35). Die Beschäftigung mit Märchen und das Erzählen von Geschichten im Kindergarten soll ein kommunikativer Prozess sein, in dem sich Kinder geborgen fühlen und ihre Fragen beantwortet werden. Dem Kind muss die Möglichkeit geboten werden, über das Märchen zu sprechen.

2.3. Das gegenwärtige Interesse am Märchen

Das letzte Kapitel zum Thema Märchenforschung präsentiert Einsichten in das gegenwärtige Interesse an Märchen und stellt zur Diskussion, ob beziehungsweise inwieweit sich Volksmärchen und das 21. Jahrhundert widersprüchlich gegenüberstehen.

Wie eingangs erwähnt, hatte besonders die Sammlung der Brüder Grimm zur Folge, dass sich eine intensive Märchenforschung in Europa entwickelte und die Sammlung von Volksgut fortgeführt wurde (vgl. Pöge-Alter 2007: 125). Zur Unterstützung, Förderung und Erhaltung der 200 Jahre alten Erzählforschung und des Märchenguts wurde in den 50er Jahren die Europäische Märchengesellschaft (EMG) in Deutschland gegründet. Im Jahr 2016 hat die deutsche UNESCO-Kommission das Märchen erzählen in das bundesweite Verzeichnis des immateriellen Kulturerbes aufgenommen (Internetquelle 1). Dieser Vorgang zeigt sehr deutlich, wie gegenwärtig und auch wie international Märchen im 21. Jahrhundert sind.

Der amerikanische Märchenforscher und Literaturwissenschaftler Jack Zipes (2012) schreibt in seinem Buch „The Irresistible Fairy Tale. The Cultural and Social History of a Genre“, dass es keine Kultur ohne Märchen gibt. Diese beziehen sich auf Menschen und ihre Erlebnisse auf der ganzen Welt. Die Zeit, in der wir leben und in der Märchen erzählt werden, spielt dabei keine Rolle, denn sie sind wandlungsfähig und zeitlich nicht gebunden (vgl. Mönckeberg 1972: 121). Das Märchen erzählen ist einem ständigen gesellschaftlichen und medialen Wandel ausgesetzt. Neben dem Märchen gibt es wohl in der ganzen Jugend- und Kinderliteratur keine weitere Form, über die solch kontroverse Debatten geführt werden; die ersten märchenpädagogischen Diskussionen gab es bereits im 19. Jahrhundert.

Das öffentliche Interesse an der Erforschung von Märchen zeigt sich nicht zuletzt auch an der Zunahme von unterschiedlichen Interpretationsausrichtungen von Märchen (vgl. Pöge-Alder 2007: 11). Die Frage nach dem gegenwärtigen Interesse am Märchen in der frühkindlichen Erziehung scheint aktueller denn je. Bereits Mitte des letzten Jahrhunderts setzte sich Alois Jalkotzy in seinem Buch „Märchen und Gegenwart – das deutsche Volksmärchen und unsere Zeit“ (1952) genau mit dieser

Thematik auseinander. Auch Streit greift dieses Thema auf und schreibt, dass gerade in einer immer mehr technisierten Welt Märchen eine wichtigere Mission haben als je zuvor (vgl. Streit 1985: 14). Kinder scheinen mit der pausenlosen Reizüberflutung und dem Tempo unserer sehr schnelllebigen und hochtechnisierten Gesellschaft des 21. Jahrhunderts kein Problem zu haben – zumindest nicht auf den ersten Blick. Dennoch ist es von höchster Priorität, einen Ort für die Entfaltung der kindlichen Phantasie zu schaffen. Im Gegensatz zu Smartphones, Tablets, TV und Computer bieten Märchen dem Kind einen Rückzugsort, einen Raum, in dem es nur kindliche Phantasie und Kreativität gibt.

Kinder werden heute viel zu früh den permanenten Eindrücken dieser elektronischen Geräte überlassen. Erziehung richtet sich mehr an den Verstand und an die Realität, weniger an die Phantasie des Kindes. Streit (1985) zweifelt den Erziehungsstil im 21. Jahrhundert an und meint, dass Erwachsene Kinder möglichst früh mit technischen Problemen konfrontieren sollen, damit diese in einem hochtechnischen Zeitalter lebenstüchtig werden. Zum Beispiel erhalten Kindergartenkinder Bilderbücher mit Themen wie: "was Papa alles richtet": Er repariert sein Rad, putzt das Auto, leimt kaputte Möbel zusammen, bemalt die Zimmerwand, etc. (vgl. Streit 1985: 55). Bei dieser Art von Erzählungen handelt es sich um reale Ereignisse aus dem Leben, denen das Kind später vermutlich einmal begegnen beziehungsweise es diese erleben wird. Märchen wirken auf einer ganz anderen Ebene, umso wichtiger ist es, die Welt der Märchen als echtes und kostbares Kulturgut wieder zu entdecken, zu bewahren und vor allem weiterzugeben. Pöge-Alder (2007) widmet sich mit dem Kapitel „Märchenerzählen im 21. Jahrhundert“ ganz ausführlich diesem Thema. Auch Geister (2010) schreibt Märchen eine unschätzbare pädagogische Bedeutung zu, obwohl sie in vergangenen Zeiten spielen und mit der Gegenwart nicht viel gemein haben. In unserer sehr von Medien geprägten Gesellschaft erscheinen Märchen auf den ersten Blick tatsächlich antiquiert. Dabei gilt es gerade diese historische Komponente von Märchen hervorzuheben, denn sie führt von der Vergangenheit bis in die heutige Gegenwart (vgl. Geister 2010: 119).

Auch die Filmindustrie erkannte den Wert der Märchen. Im Jahr 1898 wurde das Volksmärchen „Aschenputtel“ in England unter dem Titel „Cinderella“ von dem Regisseur George Albert Smith verfilmt (Internetquelle 2). Mit dem Beginn der Animie-

rung von Märchen im Film veränderte sich zeitgleich auch die klassische Erzählform. Märchenverfilmungen werden heute als eine zeitgemäße Form des Erzählens angesehen. Selbst die altbekannten Handlungen werden oft abgeändert und verharmlost oder neu betitelt. „Rapunzel neu verföhnt“, „Die Eiskönigin“ „Küss den Frosch“ etc. beruhen auf den Märchen der Brüder Grimm.

Aktuell liegen keine Studien vor, die die Wirkung von Märchen und ihrer Erzählform, ob vorgelesen, erzählt oder im Fernsehen gezeigt, untersuchen. Es kommt auch die Frage auf, ob Märchenverfilmungen andere Werte transportieren beziehungsweise ob sie überhaupt Werte vermitteln. Kritiker sprechen von einer aufgesetzten Phantasie und verzerrten Bildern, welche das Kind dadurch vermittelt bekommt. Unsere Gesellschaft ist von den ständig sich verändernden sozialen Strukturen und gesellschaftlichen Bedingungen geprägt, dennoch bleibt eines aufrecht: Märchen wollen gehört oder eben gesehen werden. Sie sind wahre Schätze, die ihre Wirkung, ihre Magie und ihre Attraktivität nicht verloren haben (vgl. Hetmann 1982: 15).

Lüthi (1974) sieht in Märchen eine eigenartige Wirkungskraft, deren Macht sich nicht nur an Kindern ausübt, sondern auch auf Erwachsene verzaubert (vgl. Lüthi 1974: 5). Meine Mutter hat mir oft Märchen und Geschichten erzählt und noch heute schildert sie das Märchenerzählen als eine der schönsten Erinnerungen sowohl an ihr eigenes Kindheitserleben als auch an das Weitergeben an mich. Schließlich heißt es ja so schön in Märchen, „... und wenn sie nicht gestorben sind ...“.

3. Empirischer Teil

Im Rahmen der Vorbereitungen zu meiner Diplomarbeit habe ich Kontakt mit bilingualen Kindergärten in Wien aufgenommen und mein Vorhaben geschildert. Im Gespräch mit Manuela Sopa vom Kindergarten „La Rueda“ hat sich dann durch Zufall herausgestellt, dass deren Jahresmotto „Märchen und Geschichten“ ist. Sie hat mir daraufhin die für mich sehr bedeutsame Möglichkeit eingeräumt, meine Beobachtungen in der Kindergruppe durchführen zu können. Von Oktober 2019 bis Jänner 2020 durfte ich neben den wöchentlichen Märchen- und Geschichtsstunden auch am Kindergartenalltag teilnehmen und habe die Gruppe beispielsweise zu einem Ausflug auf den Weihnachtsmarkt begleitet. Das Konzept des bilingualen Kindergartens sowie die Ergebnisse meiner Beobachtungen werden in den folgenden Kapiteln behandelt.

3.1. „La Rueda“ – bilingualer Kindergarten und pädagogischer Ansatz

„A la rueda“ ist eine Initiative des Vereins „Großes Schiff“ mit Sitz im WUK (Werkstätten- und Kulturhaus) im neunten Wiener Gemeindebezirk. Der Verein wurde im April 2010 gegründet und engagiert sich für die Durchführung von pädagogischen und künstlerischen Workshops für Kinder, Jugendliche und Erwachsene, betreibt Kindergruppen in Wien und bietet fortlaufend Weiterbildungen im Bereich Kindergruppenpädagogik an. Die moralischen Wertvorstellungen und Handlungen innerhalb des Vereins richten sich auf die Teilnahme und Unterstützung von Menschen mit Migrationsbiografie an der Gesellschaft, der Wertschätzung von Diversität und der Etablierung nachhaltiger Lebensweise aus. Das Ziel ist das Heranreifen der vom Verein betreuten Kinder zu selbstbestimmten, achtsamen und natürlich mehrsprachigen Mitmenschen. Interkulturalität wird innerhalb der Kindergruppe als eine Bereicherung angesehen und beim Spielen als kreative und soziale Interaktion gewertet.

Neben den genannten Wertevorstellungen finden sich auch andere interessante und wichtige Charakteristiken des Führungsleitbildes wieder. Um nur ein paar davon zu nennen, „Soziale Verantwortung“ meint eine respektvolle Kommunikation miteinander und im Team; „Nachhaltigkeit“ bezieht sich hierbei nicht nur auf einen nachhaltigen

Lebensstil, sondern auch auf die täglich frisch zubereiteten Speisen im Kindergarten; „Mehrsprachigkeit“ – das Kennzeichen des Kindergartens setzt sich bewusst mit dem Erlernen einer Zweitsprache auseinander. Im täglichen Tun sollen Kinder an diese Sprache herangeführt werden (Internetquelle 3).

Nachdem der Verein über fünf Jahre hinweg sehr erfolgreich ein spanischsprachiges, interdisziplinäres Workshopangebot erarbeitet hat, wuchs gleichzeitig auch das Interesse an einer zweisprachigen Tagesbetreuung für Kinder, welche sich am Stil der Workshops orientierte. Bereits im Sommer 2015 öffnete die erste zweisprachige Kindergruppe „La Rueda“ in der Wasnergasse im 20. Wiener Gemeindebezirk, direkt neben dem Augarten.

Das pädagogische Konzept des spanischsprachigen Kindergartens sieht vor, zweisprachigen Kindern und auch jenen, die es werden möchten, einen Ort zu bieten, wo diese ihre kindliche Kreativität und Phantasie durch Theater, Musik, Tanz und Kunst entfalten und nebenbei auf spielerische Weise zwei Sprachen erlernen können. Den Kindern soll die Möglichkeit geboten werden, sich in Deutsch und Spanisch ausdrücken und interagieren zu können. Neben der Förderung der kindlichen Neugierde, des Selbstwerts und des Selbstvertrauens gilt das Hauptaugenmerk der Förderung des frühkindlichen Zweitspracherwerbs. Zudem gehören ein bewusster Umgang mit der Natur, Spielen im Freien und tägliche Spaziergänge zum pädagogischen Konzept des Kindergartens. Die Kindereinrichtungsstätten befinden sich unmittelbar in der Nähe von Parks und anderen Grünflächen oder verfügen, wie der Kindergarten im 22. Bezirk, über einen eigenen kleinen Garten zum Spielen (Internetquelle 4).

Um auf die Bedürfnisse jedes einzelnen Kindes einzugehen, werden pro Gruppe nur maximal 14 Kinder ab einem Alter von eineinhalb Jahren aufgenommen. Betreut werden die Gruppen von mindestens zwei ausgebildeten KindergruppenbetreuerInnen und einem/einer KindergruppenhelferIn, wobei eine anwesende Person immer spanische Muttersprachlerin ist. Der Verein „Großes Schiff“ betreibt zurzeit erfolgreich vier Kindergruppen in Wien.

3.1.1. Jahresmotto 2019: Märchen und Geschichten

Der Jahresschwerpunkt für das Kindergartenjahr 2019/2020 lautet „Märchen und Geschichten“. Basierend auf dem pädagogischen Konzept der Einrichtung können sich die jeweiligen Gruppenleiter die Märchen und Geschichten selbst auswählen und aufarbeiten. Die Kriterien, welche für die Märchenauswahl relevant sind, wurden bereits in Kapitel 2.2. behandelt. Die Märchen und Geschichten sind dabei wie folgt untergliedert:

Deutsche Märchen und Geschichten:

„Sterntaler“, „Der Froschkönig“, „Das Lebkuchenmännchen“, „Wie der Schnee zu seiner Farbe kam“, „Das hässliche Entlein“, „Frau Holle“, „Der Hase und der Igel“, „Der Gröffelo“

Deutsch – Spanische Märchen und Geschichten:

„Sieben blinde Mäuse“ – „Siete ratones ciegos“, „Das eitle Mäuschen“ - „La ratita presumida“, „Sieben kleine Fische – Siete pequeños pececitos“

Spanische Märchen und Geschichten:

„Duerme bien, osito“, „Navidad en el bosque“, „Un misterio“, „Una casa original“

In Kapitel 3.2. werden zwei der angeführten Märchen beziehungsweise Geschichten und ihre didaktische Aufbereitung vorgestellt.

Im Zusammenhang mit dem Jahresmotto wurde für die Kinder auch eine Erzählstunde mit der Kinderbuchautorin Claudia Ertl organisiert. Sie stellte ihr im Jahr 2019 erschienenenes Kinderbuch „Wie versteckt man einen Dinosaurier?“ vor. Wie der Titel des Buches erahnen lässt, handelt es sich dabei um eine Welt voller Phantasien, in welche Kinder während eines turbulenten oder stressigen Tages eintauchen können. Im Anschluss an die Erzählstunde wurde die Geschichte gemeinsam aufgearbeitet, indem die Kinder einen eigenen Dinosaurier gebastelt haben.

3.1.2. Organisation und Tagesablauf im Kindergarten

Wie bereits im Kapitel 3.1. erwähnt, ist der Verein „Großes Schiff“ der Träger der Kindergruppe „La Rueda“. Der Kindergarten, in dem meine Untersuchungen stattgefunden haben, befindet sich in der Viktor Kaplan Straße 11 im 22. Wiener Gemeindebezirk. Der Kindergarten hat Montag bis Donnerstag von sieben bis 16.30, und Freitag von sieben bis 15 Uhr geöffnet.

Das dort beschäftigte Fachpersonal, bestehend aus den BetreuerInnen Manuela, Ana, Norbert und Irene, verfügt über eine Ausbildung zur KindergruppenbetreuerIn. Manuela weist neben der Fortbildung zur integrativen Pädagogin auch eine Ausbildung zur diplomierten Kindergesundheitspädagogin und zur DKL – Deutschkursleitung für Kinder vor. Ana verfügt über eine zusätzliche Ausbildung in der Pädagogik nach Maria Montessori. Ana und Irene, deren Muttersprache Spanisch ist, sprechen mit den Kindern ausschließlich Spanisch; Manuela und Norbert sprechen Deutsch. Übergreifende Unterhaltungen und Teamsitzungen werden auf Englisch abgehalten.

Aktuell werden 14 Kinder, je sieben Mädchen und sieben Buben, betreut. Das jüngste Kind ist knapp eineinhalb Jahre und das älteste fünf Jahre alt. Was die Räumlichkeiten betrifft, so gibt es neben dem Gruppenraum, der als Hauptaufenthaltsort gilt, einen Waschraum, einen Wickelraum, eine Besprechungsnische, eine Küche sowie einen Turn- beziehungsweise Schlafraum im Gebäude. Vom Hauptaufenthaltsort aus kommt man in den hauseigenen Garten.

Exemplarische Darstellung eines Tagesablaufs im Kindergarten:

Der Kindergarten öffnet um sieben Uhr. Jedes Kind wird beim Eintreffen von den PädagogInnen mit Handschlag oder einer Umarmung begrüßt. Bereits hier treten die Kinder mit der spanischen Sprache in Kontakt, beispielsweise wenn sie gefragt werden, wie es ihnen geht. Dem anschließenden Freispiel, eingeplant in der Zeit zwischen sieben und neun Uhr, wird große Bedeutung zugesprochen, da Kinder in dieser Zeit eigenaktiv Erfahrungen sammeln und Erlebnisse mit anderen Kindern oder Gegenständen haben sollen. Freispiel bedeutet, dass Kinder selbst entscheiden können, womit und mit wem sie spielen. Den Kindern stehen vielfältige Aktivitäten zur

Verfügung, zum Beispiel eine Lese- und Entspannungsecke mit einer Couch und Bilderbüchern, eine Spielküche, Malfarben, Autos, Lego, etc.

Das gemeinsame Frühstück findet um neun Uhr statt und dauert in der Regel 30 Minuten. Die Kinder werden auf zwei Tische aufgeteilt; jeweils teilen sich die Größeren einen Tisch und die Kleineren. Es gibt Brot mit Butter und Gemüse, dazu können die Kinder zwischen Wasser und Tee auswählen. Nach dem Frühstück räumen die Kinder eigenständig ihr Geschirr ab und warten an ihrem Platz auf den Beginn des Morgenkreises. Die Kindergartenpädagogin nennt einen Namen; dieses Kind darf die anderen Kinder der Reihe nach in den Morgenkreis einladen. Alle Kinder sind mit dem Ablauf bestens vertraut. Der Morgenkreis stellt eine wichtige Routine im Kindergartenalltag dar. Er wird von den PädagogInnen themenbezogen gestaltet und die Kinder haben die Möglichkeit, sich einzubringen und von ihren Erlebnissen zu erzählen. Nicht nur durch das Erzählen und Vorlesen, sondern auch durch Musizieren in deutscher, spanischer oder englischer Sprache werden im Morgenkreis ganz bewusst Sprachanlässe geschaffen. Die Dauer des Morgenkreises variiert von Thema zu Thema, ist aber auch vom Interesse und der Motivation der Kinder abhängig. Im Anschluss daran erfolgt eine Bewegungseinheit je nach Wetterverhältnissen auf dem Spielplatz, im Park oder im Turnraum, wo die Kinder ihrem natürlichen Bewegungsdrang folgen können. Jeden Montag findet regelmäßig eine Turnstunde statt. Gegen 12 Uhr bekommen die Kinder das frisch zubereitete Mittagessen und halten anschließend ihren Mittagsschlaf. Da ich meine Beobachtungen immer nur vormittags abgehalten habe, bin ich mit den genauen Abläufen am Nachmittag nicht vertraut.

Ich halte es für erwähnenswert, dass die spanische Sprache in beinahe jeder Situation, von der Begrüßung bis zur Verabschiedung, allgegenwärtig ist. Ana und Irene sprechen mit den Kindern ausschließlich auf Spanisch und die Kinder scheinen damit gut zurechtzukommen.

3.2. Auswahl und didaktische Aufarbeitung der Märchen

Da „La Rueda“ altersübergreifend mit Krippen- und Kindergartenkindern in einer Gruppe arbeitet ergaben sich für mich bei der Beobachtung des Sprachverhaltens

große Unterschiede. Mit den Kindern im Alter von drei bis fünf Jahren war es mir möglich, Unterhaltungen zu führen. Auch konnten sie mir spezifische Fragen zu den Märchen beantworten. In meiner Arbeit beziehe ich mich deshalb vorwiegend auf die Beobachtungen der Kinder im Alter von drei bis fünf Jahren.

Bei der Auswahl der zwei unten angeführten Märchen beziehungsweise Geschichten war für mich der Aspekt interessant, dass „Sterntaler“ ausschließlich auf Deutsch und „Sieben blinde Mäuse – Siete ratones ciegos“ auf Spanisch und auf Deutsch behandelt wurde. Relevant war für mich hierbei die Art der Reaktion der Kinder auf die Geschichten. Beziehen sie sich in ihren Aussagen auf die verwendeten Wörter und/ oder auf den Inhalt des Märchens? Verwenden die Kinder die Sprache in der das Märchen vorgetragen wurde?

Die folgenden Angaben dazu entstammen aus meinen Beobachtungsprotokollen.

3.2.1. „Sterntaler“

Planung und Durchführung:

Am 13. November 2019 wird das Märchen der Brüder Grimm „Sterntaler“ behandelt. Beim Laternenfest im Kindergarten, welches Anfang November stattfand, wurde die Martinsgeschichte erzählt. Da die beiden Geschichten, „Heiliger St. Martin“ und „Sterntaler“ dieselbe Botschaft des Teilens vermitteln, ergänzen sie sich gut in der Vorbereitung.

Es sind neun Kinder (5 Mädchen und 4 Jungen) und drei Kindergartenpädagoginnen (Manuela, Ana, Irene) anwesend. Manuela trägt das Märchen in Form eines aufwändig vorbereiteten Schattentheaters vor. Während die Kinder im Gruppenraum freispielen, trifft sie sorgfältig alle Vorbereitungen im Bewegungsraum. Die Sitzpolster werden im Halbkreis angeordnet, in der Mitte des Raums befinden sich ein Tisch (auf Augenhöhe der Kinder), eine Schreibtischlampe und die für das Theater benötigten Utensilien (Figuren aus Karton).

In der Zwischenzeit erklärt Ana den Kindern, was ein „teatro de sombras“ (auf Deutsch ein Schattentheater) beziehungsweise „una sombra“ (dt. ein Schatten) ist. „¡Mirad esta es una sombra! – Ein Schatten“, erklärt sie und zeigt dabei auf den Schatten ihres Beines an der Wand. Die Kinder sind begeistert und versuchen selbst Schatten an die Wand zu projizieren. Gemeinsam in einer Zweierreihe betreten wir den verdunkelten Bewegungsraum. Durch die Reaktionen der Kinder bemerke ich ihre Neugierde und ihr Interesse. Sie fragen, was nun passiert und warum es hier so dunkel ist. Die Kinder setzen sich auf ihre Sitzpolster. Es wird ganz still und Manuela bittet die Kinder, die Augen zu schließen. „Jetzt reisen wir ins Märchenland, wo Träume wahr werden ...“ sagt sie mit ruhiger Stimme. Die Kinder dürfen die Augen wieder öffnen und sie beginnt mit dem Erzählen des Märchens. Als sie die Schreibtischlampe anmacht und man die Schatten der Figuren erkennen kann, erstaunen die Kinder. Manuela: „Sterntaler kam in einen Wald ...“, einige der Kinder rufen „Bäume!“.

Während der Beobachtung fällt mir auf, dass sich die Kleinen auf den Schoss von Ana und Irene gesetzt haben und gespannt zuhören. Auch fällt mir ein Junge auf, der sich sehr unruhig verhält. Er ist laut und unkonzentriert. Seine Muttersprache ist Arabisch. Er spricht kaum Deutsch und hat Probleme mit der Verständigung. Auch sonst fällt der kleine Junge öfters auf. Da er sich in vielen Situationen nicht gut ausdrücken kann, beginnt er zu weinen. Auf die Situation von Migrantenkindern und deren Sprachverhalten im Kindergarten wird im Kapitel 3.3. Stellung genommen.

Am Ende der Geschichte lässt Manuela goldene Sterne „regnen“. Die Kinder freuen sich und applaudieren. Nachdem das Licht angemacht wurde, betrachten die Kinder voller Neugierde und Interesse das selbst gebastelte Schattentheater und die goldenen Sterne. Sie versuchen mit den Figuren oder auch mit ihren eigenen Händen Schatten zu projizieren. Am nächsten Tag berichtet eine Mutter, dass ihr Kind zu Hause vom Sternenregen erzählt hat.

Die Märchenstunde dauert zirka 30 Minuten. Mit der Auswahl dieses Märchens soll unter anderem die Botschaft des Teilens vermittelt und das Gemeinschaftsgefühl der Gruppe gestärkt werden.

Nachbereitung des Märchens:

Wie bereits in Kapitel 2.2.1 erwähnt, gilt es, die didaktische Wahl der Märchen der Altersstufe, dem Entwicklungsstand und dem gewünschten Lernziel anzupassen. Für die Nachbesprechung von Märchen bieten sich unzählige Bearbeitungsmöglichkeiten an. Das Gehörte kann nacherzählt, nachgespielt, gemalt oder gebastelt werden. Im Vordergrund steht dabei die Sprache; den Kindern muss die Gelegenheit eingeräumt werden, um über das Gehörte sprechen zu können. In den kommenden Tagen sollen die Kinder im Morgenkreis mithilfe von Bildern das Märchen in eigenen Worten wiedergeben und erzählen, was ihnen besonders in Erinnerung geblieben ist.

In der Nachbereitung des Märchens „Sterntaler“ sollen sowohl der kognitive als auch der motorische Bereich aktiviert werden. Hierfür werden die Kinder in zwei Gruppen geteilt. Während eine Gruppe im Bewegungsraum bleibt, wechseln die anderen Kinder in den Gruppenraum. Die Kinder im Bewegungsraum erhalten Sterne, die sie aus einer bestimmten Distanz in unterschiedlich große Behälter werfen sollen. Die Kinder im Gruppenraum malen und basteln selbstständig einen Stern. Auch in den kommenden Tagen ist das Märchen im Kindergartenalltag präsent und wird immer wieder nachbesprochen, zum Beispiel wird das Thema „Licht und Schatten“ behandelt. Die Fragen an die Kinder lauteten, was es für Lichtquellen gibt und wie Schatten entstehen. Beim Morgenkreis in den kommenden Tagen versuchen sie gemeinsam, das Märchen in eigenen Worten wiederzugeben. Auch das Thema der Gefühle und Emotionen wird angesprochen „Wie hat sich Sterntaler gefühlt?“, möchte Manuela von den Kindern wissen. Die Kindergartenpädagoginnen wiederholen dabei ganz bewusst die Botschaft des Märchens, nämlich, dass man teilen soll.

In anderen Alltagssituationen im Kindergarten konnte ich beobachten, dass zur Konfliktlösung immer wieder auf die vorgetragenen Märchen und Geschichten und deren Moral zurückgegriffen wird. Wenn beispielsweise ein Kind Spielzeugsachen nur für sich beansprucht und nicht mit anderen teilen möchte, wird es von den Kindergartenpädagoginnen gefragt, ob es sich an das Märchen von „Sterntaler“ erinnert.

Hinsichtlich der Aufbereitung und Durchführung der Märchen stellte ich fest, dass deren didaktische und visuelle Aufbereitung für die Kinder von großer Bedeutung ist. Alleine der abgedunkelte Bewegungsraum löste bei den Kindern einen gewissen

Reiz, etwas Geheimnisvolles und Mystisches aus. Selbst die Stimme und Artikulation wurde dem Märchen angepasst und bestätigt Jampert's (2002) Aussage bezüglich der Verwendung von Sprache. Mittels Sprache können nicht nur Anweisungen, Botschaften oder Mitteilungen gemacht werden. Sprache vermittelt Stimmungen, emotionale und affektive Zustände, die für Kinder eine große Bedeutung haben (vgl. Jampert 2002: 42). Besonders beim Erzählen von Märchen und Geschichten ist es wichtig durch die richtige Sprach- und Stimmwahl Emotionen und Stimmung zu vermitteln.

3.2.2. „Sieben blinde Mäuse“ - „Siete ratones ciegos“

Planung und Durchführung:

27. November 2019. Die Erzählstunde findet in Form des Morgenkreises statt.

Es sind zwölf Kinder (6 Mädchen und 6 Jungen) und drei Kindergartenpädagoginnen (Manuela, Ana, Irene) anwesend. Im Team haben Manuela und Ana die heutige Geschichte „Sieben blinde Mäuse – Siete ratones ciegos“ vorbereitet. Die Geschichte, welche für den Deutschen Jugendliteraturpreis nominiert ist, wird interaktiv in Spanisch und Deutsch vorgetragen.

Für die Erzählstunde wurden die dafür benötigten Utensilien getreu dem Buch nachgebastelt (ein Elefant, sieben Mäuse, ein Teich, etc.). Beim Vortragen der Geschichte versuchen Manuela und Ana möglichst frei zu erzählen und Blickkontakt mit den Kindern aufzunehmen. Ana spricht auf Spanisch und versucht, das Erzählte durch die Verwendung der Utensilien lebhaft zu machen. In der nächsten Sequenz spricht Manuela die Geschichte auf Deutsch und wiederholt das Gezeigte mit den Utensilien. Die Betonung, die Gestik und Mimik der Beiden sind sehr ähnlich. Ich richte mein Hauptaugenmerk auf den abwechselnden Gebrauch der Sprache. Im Vergleich zu „Sterntaler“ erscheint mir die heutige Geschichte recht komplex. Durch die vielen Elemente (Mäuse, Gegenstände, etc.) und Geschehnisse wirkt die Geschichte etwas verwirrend. Was das Erzählen in den beiden unterschiedlichen Sprachen anbelangt, so kann festgehalten werden, dass die Kinder sowohl bei Deutsch als auch Spanisch interessiert und konzentriert zuhören. Sie scheinen keinen Unterschied zu machen

und versuchen Wörter wie „ratón“ oder „azul“ vor sich herzusagen. Die Erzählstunde dauert zirka 20 Minuten.

Nachbereitung:

Wie in Kapitel 2.2.1. erwähnt, können bei der Nachbereitung von Märchen und Geschichten gezielte Bereiche systematisch trainiert, ergänzt und erlernt werden. Dass Märchen und Geschichten eine sprachfördernde Bedeutung haben, lässt sich auch an dieser Geschichte besonders gut verdeutlichen.

Die Kinder erlernen einerseits auf spielerische Art und Weise die Wochentage auf Deutsch und auf Spanisch. Durch ständiges Wiederholen beispielsweise im Morgenkreis soll der Lern- und Sprachprozess intensiviert und gefestigt werden. Auch was das Erlernen der Farben und Zahlen bis sieben in beiden Sprachen betrifft, erweist sich diese Geschichte als fördernd und unterstützend. Das Ergebnis meiner Beobachtung ist erfreulich. Bereits nach kurzer Zeit sind die Kinder in der Lage, Wochentage, Farben und Zahlen problemlos in beiden Sprachen zu verwenden. Bei meiner darauffolgenden Beobachtung konnte ich folgende Situation wahrnehmen:

Zum Frühstück erhalten die Kinder Gurkenscheiben, ein Mädchen beginnt, die Scheiben auf Spanisch zu zählen.

Kind F: „uno, dos, tres, cuatro Gurken ...“ (lacht)

Kind A versucht die Zahlen nachzusprechen: „un..., do, ...“

Kind G ruft dazwischen: „Neeeein, uno, dos, tres ratones!“

Alle Kinder am Tisch lachen. Kind G verbindet die Zahlen mit der von ihm gehörten Geschichte und verwendet dafür sogar das spanische Wort für Maus. Hier lässt sich ein gelungener Lernprozess feststellen.

Ein anderer Aspekt, der mir bei der Aufbereitung dieser Geschichte besonders gut gefallen hat, ist, dass, bevor das Rätsel am Ende des Buches aufgelöst wurde, zuerst gemeinsam in der Gruppe nach einer Lösung oder möglichen Antworten gesucht wurde. Jedes Kind darf sich mit seiner Idee einbringen, besonders die größeren Kinder erweisen sich dabei als kreativ. Gemeinsames Nachdenken und Philosophieren mit den Kindern bilden die Grundsteine des pädagogischen Konzepts (siehe Kapitel 3.1.). In diesem Prozess des Philosophierens setzen sich die Kinder nachdenklich

und neugierig mit dem gegebenen Sachverhalt auseinander. Es geht dabei in erster Linie nicht nur um den Erkenntnisgewinn, sondern auch um den Gesprächsprozess selbst. Kinder sollen durch diesen Prozess lernen, wie sie ihre eigenen Gedanken ausdrücken und ihren Mitmenschen vermitteln können. Dadurch wird die Kommunikationskompetenz trainiert.

Nachdem alle Gedanken und Ideen zusammengetragen wurden, geben Ana und Manuela die Lösung bekannt. Was die Reaktionen der Kinder anbelangt, so kann ich durch meine Beobachtung festhalten, dass sich die Kinder trotz der Komplexität der Geschichte (viele parallele Abläufe und Informationen) begeistert zeigen. Im Anschluss an die Erzählstunde dürfen die Kinder mit den extra dafür angefertigten Utensilien spielen. Ich sehe, wie einige der Kinder die Geschichte aufgreifen und mit ihren eigenen Worten und auf ihre Art und Weise nachspielen. Sprache wird so ganz unbewusst zum Spiel umfunktioniert. Zudem konnte ich beobachten, welche Faszination manche Kinder für fremde Wörter und neue Laute entwickelten. Ein Kind hat beispielsweise das Wort „elefante“ für sich entdeckt und es stundenlang vor sich hergesagt. Sie greifen neue Wörter spielerisch auf und versuchen von Anfang an, deren Bedeutung zu verstehen.

Im Folgenden möchte ich noch relevante Bemerkungen zu meinen Beobachtungen im Kindergarten geben. Sie zeigen, dass der Einsatz von Märchen und Geschichten sich nicht nur positiv auf den (Zweit)Spracherwerb auswirken, sondern dadurch auch andere Kompetenzen trainieren lassen.

3.3. Beobachtungen und Schlussfolgerungen

Dieses Kapitel widmet sich den Ergebnissen meiner Beobachtungen und den daraus resultierenden Schlussfolgerungen. Im Zeitraum von Oktober 2019 bis Jänner 2020 besuchte ich einmal pro Woche den bilingualen Kindergarten „La Rueda“, um dort Beobachtungen durchzuführen, welche zur Beantwortung meiner Forschungsfrage dienten. In einem Sprachförderkonzept gelten kontinuierliche Beobachtungen bezüglich des kindlichen Sprachverhaltens als eine wichtige Methode (vgl. Jampert 2002: 135). Durch meine regelmäßigen und bewussten Beobachtungen im Kindergarten

war es mir möglich, kindliche Sprachkompetenzen auf deren Entwicklung und Veränderung hin zu prüfen. Während meinen Beobachtungen habe ich große Unterschiede zwischen den einzelnen Kindern wahrgenommen. Diese Unterschiede beziehen sich einerseits auf den großen Altersunterschied der Kinder und andererseits auf die sprachlichen Kompetenzen jener Kinder, deren Muttersprache nicht Deutsch ist.

Meine Protokolle habe ich während oder unmittelbar im Anschluss an die Beobachtungseinheit so deskriptiv wie möglich verfasst. Zusätzlich habe ich mir Ton-, Bild- und Videomaterial angefertigt, welches aus Datenschutzgründen nicht weitergegeben oder veröffentlicht wird. Diese Methode der Beobachtung ermöglichte es mir, mit den gesammelten Informationen ein bildhaftes Nacherleben zu rekonstruieren. In den ersten Wochen der Beobachtung fokussierte ich mich auf den Tagesablauf im Kindergarten, um mir so ein allgemeines Bild machen zu können. Ich konnte beobachten, wie sich die Kinder in der Früh von ihren Eltern verabschieden, dann das gemeinsame Frühstück, aber auch, welche Kinder beim Spielen beisammen sind, der spielerische Umgang der größeren Kinder mit den Kleinen und vor allem welchen Stellenwert Sprache - insbesondere die Spanische - im Kindergartenalltag einnimmt.

Bei meinen wöchentlichen Besuchen im Kindergarten sind mir immer wieder drei Migrantenkinder aufgefallen, die kaum bis wenige Deutschkenntnisse hatten. Interessant dabei ist, dass die drei Jungen alle ein sehr ähnliches Verhaltensmuster an den Tag legten. Um zu zeigen, wie durch gezielte Sprachförderung und mittels Einsatz von Märchen und Geschichten erfolgreich zum frühkindlichen (Zweit-) Spracherwerb beigetragen werden kann, möchte ich diese besondere Begegnung mit den drei Jungen im Folgenden schildern:

Kind A (2,5 Jahre)

Der Junge ist seit Herbst 2019 in der Kindergruppe. Die Muttersprache ist arabisch. Seine Eltern sprechen kein Deutsch, was die Verständigung mit den Kindergartenpädagoginnen zusätzlich erschwert. Er ist für sein Alter eher klein und zierlich. Das Kind ist mir bei meinen Beobachtungen aufgefallen, weil es aufgrund der fehlenden Deutschkenntnisse nicht mit anderen Kindern Sprachkontakt aufnehmen oder sich

nicht unterhalten kann. Um dennoch mit den anderen Kindern interagieren und spielen zu können, sucht er Körperkontakt. Beim Morgenkreis fällt mir auf, dass er die anderen Kinder beispielsweise an der Kleidung zieht oder sie stupst, um so Kontakt herzustellen. Dieses Verhalten ist mir auch vermehrt bei den Märchenstunden aufgefallen. Da er wenig bis nichts versteht, fällt es ihm schwer sich zu konzentrieren und ruhig zu sitzen. Einige der Kinder empfanden das als störend und haben ihn zurückgewiesen. Ich habe ihn daraufhin auf meinen Schoß genommen, um die Situation zu entschärfen und die Konzentration auf das vorgetragene Märchen zu lenken.

In Hinblick auf die Zweisprachigkeit lässt sich ein interessantes Verhaltensmuster bei Kind A feststellen. Wenn Manuela Deutsch spricht und Fragen stellt, hält er sich zurück und beobachtet die anderen Kinder. Manchmal versucht er, Worte still vor sich herzusagen. Wenn hingegen Irene mit den Kindern am Tisch Spanisch spricht, integriert er sich mehr. Folgende Situation soll dies zeigen:

Beobachtung vom Mittwoch, 13.11.2019:

Während dem Frühstück setzt sich Irene mit ihrer Jause zu den Kindern an den Tisch. Sie isst einen Apfel.

Kind D : „Was ist das?“

Irene: „Es una manzana.“

Kind A: „manana“ (falsche Aussprache)

Irene: „Sí, una manZana“ (betont)

Kind A: „manZana“ (richtig ausgesprochen)

Kind E: „ein Apfel!“

Irene: „¡exacto! Una manzana es ein Apfel. “

Irene, die mit den Kindern ausschließlich Spanisch spricht, korrigiert Kind A nicht, sondern bestätigt es in seiner Aussage und sagt ihm das Wort nochmals richtig vor. In einer anderen Situation, ebenfalls beim Frühstück, passiert Folgendes:

Beobachtung vom Mittwoch, 30.10.2019:

Manuela bemerkt, dass Kind A weinend am Tisch sitzt. Sie stellt fest, dass es noch ein Brot möchte. Während die anderen Kinder sich durch Rufe zu verstehen geben,

beginnt Kind A zu weinen, weil es sich nicht ausdrücken oder verständigen kann. Sie bringt ihm ein Brot und erklärt ihm, wie es sich anstatt zu weinen ausdrücken kann. Bei meiner Beobachtung im Jänner halte ich fest, wie Irene Kind A fragt: „¿Quieres más pan?“ Kind A antwortet: „más“ und zeigt dabei auf seinen leeren Teller.

Kind A hat in dieser Zeit nicht nur gelernt, wie es sich auf Deutsch ausdrücken, sondern auch auf Spanisch verständigen kann. Bei meinen letzten Beobachtungen im Jänner konnte ich zudem feststellen, dass der Junge mittlerweile deutsche Wörter versteht und spricht. Bei unserem Ausflug auf den Spielplatz fragte ich ihn, ob er Hilfe beim Anziehen benötigt und er antwortete mir mit einem nickenden ja. Diese Situation wäre vor wenigen Monaten davor noch undenkbar gewesen.

Die Dominanz der Umgebungssprache ist für Kind A von Relevanz. Die übrigen Kinder sprechen untereinander vorwiegend Deutsch, weil es für sie in erster Linie um die Verständigung geht und sie wissen, dass die anderen Kinder auch Deutsch sprechen. Kind A kann sich aufgrund fehlender Deutschkenntnisse nicht mit den anderen Kindern unterhalten. Wird hingegen Spanisch gesprochen, bemerkt das Kind, dass alle Kinder auf derselben Entwicklungsstufe stehen; alle verfügen über ähnliche Spanischkenntnisse wie Kind A selbst.

Kind B (2 Jahre)

Das Kind ist ebenfalls seit Herbst 2019 im Kindergarten, seine Muttersprache ist Russisch. Seine Mutter spricht gebrochenes Deutsch. Kind B zeigt bei der Verabschiedung von der Mutter in der Früh vermehrt Trennungsängste. Diese ziehen sich je nach Gemütszustand oftmals über den ganzen Tag hinfort. Er weint und fragt nach seiner Mutter. Wie Kind A verfügt auch Kind B über keine Deutschkenntnisse. Beim Spielen mit anderen Kindern gibt er lediglich einsilbige Laute von sich. Die Anwesenheit von Ana ist für ihn von großer Bedeutung; sobald sie von seiner Seite weicht, beginnt er zu weinen und sucht sie.

In der Reflexionsphase habe ich diese Situation mit den Kindergartenpädagoginnen besprochen. Ich wollte wissen, wie sich Kinder verhalten, die sich nicht mitteilen oder

sprachlich ausdrücken können. Da diese Situationen eine komplett neue Erfahrung für mich bedeutete, habe ich zu Beginn Mitleid mit diesen Kindern empfunden. Spätestens aber bei genauerer Auseinandersetzung mit dem Thema Sprachförderung bei Migrantenkinder weiß ich, mit dem Sachverhalt umzugehen. Jampert (2002) schreibt diesbezüglich Folgendes:

„Sprachliches Verstehen und Sichausdrücken sind in unserer Gesellschaft nicht nur entscheidende Fähigkeiten für schulische und berufliche Chancen, sondern sind bereits im Kindergarten eine wichtige Voraussetzung für selbstständiges Verhalten, eine aktive Beteiligung an der Gestaltung des Alltags und an wichtigen Lernerfahrungen.“ (Jampert 2002: 12)

Kind B wirkt durch die fehlenden Sprachkompetenzen oft verunsichert, sucht deshalb ganz bewusst den Kontakt zu einer Pädagogin, weil er sich dort sicher fühlt. Das Migrantenkind legt mit Eintritt in den Kindergarten seinen sprachlichen Rucksack ab. Darin befinden sich sprachliche, emotionale, kommunikative und intellektuelle Bausteine, die bisher als wichtige Elemente fungierten, um sich im Alltag zurecht zu finden. Durch den plötzlichen Verlust der Sprache wird das Kind in seiner Entwicklung, hinsichtlich seiner bereits erlernten Selbstständigkeit und seinen erworbenen Kompetenzen zurückgestellt. Der Wechsel von einer für das Kind vertrauten Umgebung innerhalb der Familie in den neuen Kindergartenalltag mit neuer Sprache ist oft mit Ängsten und Unsicherheiten verbunden. Die Muttersprache war bisher ein wichtiger Bestandteil zur Gestaltung seines Alltages. Das Erleben und der Umgang mit dem Wegfall der Sprache und das gleichzeitige Erlernen einer neuen Sprache im Kindergarten hängen stark mit der Persönlichkeit der Kinder zusammen (vgl. Jampert 2002: 87).

Das bedeutet, die Muttersprache des Kindes verliert in der neuen Umgebung an Bedeutung und die „neue“ Sprache rückt ins Zentrum seines Kindergartenalltages. Gerade die Kindergartenpädagoginnen sind in diesem Prozess gefordert, bei jenen Kindern das Interesse an der neuen Sprache zu wecken.

Kind C (3 Jahre)

Kind C ist seit Frühling 2019 in der Kindergruppe. Seine Muttersprache ist Slowakisch. Im Gegensatz zu Kind A und Kind B versteht es die deutsche Sprache weitgehend, kann sich aber nicht verständigen. Kind C wirkt aufgeweckt und selbstsicher, was vermutlich mit dem Altersunterschied und der Dauer im Kindergarten zusammenhängt. Beim Spielen mit anderen Kindern verwendet er seine Muttersprache Slowakisch, auch wenn er dabei nicht verstanden wird. Bei den Märchen- und Geschichtsstunden hört er aufmerksam zu und verhält sich ruhig. Er versucht, das Gehörte zu verstehen und spricht Wörter nach.

Beobachtung vom Dienstag, 03.12.2019:

Beim freien Spielen geraten Kind C und Kind H aneinander. Kind H stupst Kind C zu Boden, worauf dieses zu weinen beginnt und Kind H ebenfalls zurückstupst. Manuela weist Kind C zurecht, da sie den ersten Teil der Auseinandersetzung nicht wahrgenommen hat. Da sich Kind C rechtfertigen möchte, sich aber nicht ausdrücken kann, fängt es energisch an, in seiner Muttersprache zu reden. Meine Vermutungen lassen darauf schließen, dass er Manuela den wahren Ablauf dieser Situation erklären wollte und dabei auf Kind H zeigt. Im Verlauf dieses Kapitels habe ich eine weitere Begegnung mit Kind C zur Verdeutlichung geschildert.

Hinsichtlich der Muttersprache von Migrantenkinder schreibt Jampert:

„Auch wenn für Migrantenkinder das Erleben einer alltäglichen Mehrsprachigkeit die sprachliche Normalität darstellt, hat gerade in den ersten Lebensjahren die Muttersprache die entscheidende Funktion auf der emotionalen, intellektuellen und kommunikativen Ebene. Ihr aktiver Sprachgebrauch und ihr Spracherwerb konzentrieren sich in dieser Zeit noch auf sie.“ (Jampert 2002: 85)

Tatsächlich war es mir also möglich, während der knapp fünf Monate im Kindergarten bei manchen Kindern einen Fortschritt zu erkennen, sowohl im sprachlichen Verhalten als auch in ihrer Sprachkompetenz. Kinder, die mir zu Beginn wegen fehlender Sprachkenntnisse in Deutsch wortkarg bis still begegnet sind, erscheinen inzwischen sprechfreudiger. Sie konnten innerhalb der letzten Monate durch gezielte Sprachför-

derung seitens der Kindergartenpädagoginnen ihre Sprachkenntnisse in der deutschen Sprache verbessern. Um noch ein Beispiel mit Migrantenkind C zu nennen, ich erinnere mich an eine Situation mit dem kleinen Jungen. Wir sitzen gemeinsam an einem Tisch, er sieht sich ein Bilderbuch an. Weil er sich nicht mit mir in Deutsch unterhalten kann, beginnt er, mir die Bilderbuchgeschichte in seiner Muttersprache Slowakisch zu erzählen. Ich höre ihm interessiert zu. Bei meiner letzten Beobachtung im Jänner konnte er mir Zusammenhänge und einzelne Wörter, wie Kran, Baustelle, etc. aus dem Buch nennen.

„Kinder mit Deutsch als Zweitsprache können in der kurzen Zeitspanne des Kindergartens zu kompetenten Sprechern werden, wenn die nötigen Zielstrukturen im sprachlichen Input verfügbar sind.“

(Albers 2009:265)

Was die Beobachtung des Sprachverhaltens von Kindern, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, betrifft, so lässt sich festhalten, dass diese Kinder einfach auf ihre bereits erworbenen Sprachkompetenzen in der Erstsprache (siehe Kapitel 1.1.1.1) zurückgreifen, um so mit anderen interagieren zu können.

Um das Ergebnis meiner Untersuchung zu unterstreichen, möchte ich einige Situationen aufgreifen, die ich während der Beobachtungen im Kindergarten erlebt habe. Die erste Situation bezieht sich auf die Vor- und Nachbereitung des Märchens „Der Froschkönig“ von den Brüdern Grimm.

Im Oktober 2019 wurde das Märchen „Der Froschkönig“ behandelt. Bevor das Märchen den Kindern in Spanisch und in Deutsch vorgelesen wird, stellen die Pädagoginnen eine selbstgebastelte Schatzkiste in die Mitte des Sitzkreises. Darin befinden sich Utensilien, wie zum Beispiel eine Krone, eine Goldkugel, ein Frosch, etc. Die Kinder sollen nun erraten, um welches Märchen es sich handelt. Die meisten Kinder kennen das Märchen bereits. Die Benennung der jeweiligen Gegenstände findet zuerst auf Deutsch und dann auf Spanisch statt. Für die didaktische Aufarbeitung der Märchen ist die Frage, was steht bzw. verbirgt sich alles hinter einem Märchen, von großer Bedeutung.

In den darauffolgenden Turn- und Morgenkreiseinheiten wird das Märchen auf verschiedene Art und Weise nachbehandelt und soll zum wesentlichen Lern- & Sprachprozess der Kinder beitragen. Manuela fragt die Schützlinge, ob sie mir das Märchen nacherzählen möchten. Ich bin begeistert, mit welcher Genauigkeit und welchem Eifer mir die Kinder das Märchen in ihrer „Kindersprache“ wiedergeben. Auch bei dieser Märchen - Nachbearbeitung spielen die Gefühle und Emotionen der Prinzessin eine Rolle. Mittels Bilder erklärt Irene den Kindern auf Spanisch, dass die Prinzessin traurig ist, weil ihre Kugel in den Brunnen gefallen ist. Durch das Wiederholen der neuen spanischen Wörter (triste, feliz, ...) soll ein praktischer Zugang zur Sprache geschaffen werden.

In einer anderen Einheit wird mittels selbstgebastelter Goldkugeln die Motorik der Kinder trainiert; so sollen sie die Kugeln aus unterschiedlicher Distanz in einen selbstgebastelten „Brunnen“ werfen. Einige Kinder versuchen, mit den Bällen zu jonglieren. Neben der Förderung von Motorik und Sprachkompetenz ermöglicht dieses Märchen auch einen lehrreichen Zugang zur Natur. Die Kinder lernen anhand von Anschauungsmaterial den Lebenszyklus und den Lebensraum des Frosches kennen.

Ein weiterer Spracherwerbsprozess konnte ich in folgender Beobachtung erkennen. Für das bevorstehende Laternenfest Anfang November wurden zwei Lieder eingeübt: „La luz, la oscuridad“ und „Ich geh´ mit meiner Laterne“. Irene spielt das spanische Lied zunächst auf Audio ab, dann spricht sie ganz langsam den Liedtext den Kindern vor. Bereits nach kurzer Zeit ist es den Kindern möglich, den Refrain mitzusingen. Dann beginnt Manuela mit dem Lied „Ich geh mit meiner Laterne“; die Kinder hören aufmerksam zu und es ist leise. Um sich die Liedtexte besser zu merken, gestikulieren sie dazu (z.B. „dort oben leuchten die Sterne“ – es wird in Richtung Himmel gedeutet). Innerhalb kurzer Zeit waren die Kinder fähig, die neuen Wörter aus den Liedern nachzusprechen und zu singen. Selbst die spanischen Wörter konnten problemlos nachgesprochen werden.

Eine andere sehr interessante Beobachtung konnte ich in der letzten Oktoberwoche machen. Manuela hatte in dieser Woche Urlaub und so waren lediglich Ana und Ire-

ne im Kindergarten. Die ganze Woche hinweg wurde ausschließlich Spanisch gesprochen. Daraus ergaben sich folgende Situationen:

Beim Frühstück fragt Ana, wer noch mehr Brot möchte:

Ana: „¿Quién quiere más?“

Kind N: „Ich!“

In der Garderobe fragt Ana die Kinder, ob sie fertig angezogen sind, um auf den Spielplatz gehen zu können:

Ana: „¿Estáis listos?“

Kinder: „jaaaa..., ähm, sííí“

Während des Mittagessens: Kind M sieht Irene an.

Irene: „¿Qué pasa, Kind M?“

Kind M: „Ich habe die Suppe aufgegessen...“

Irene: „Muy bien, Kind M. ¿Te ha gustado la sopa?“

Kind M: „Sí ...“

Die dargestellten Situationen verdeutlichen, dass die Kinder die spanische Sprache verstehen und darauf reagieren können. Da Spanisch im Kindergarten allgegenwärtig ist, ist der Umgang damit für die Kinder ganz normal und natürlich. Ich konnte während dieser Zeit keine negativen Beobachtungen machen

An dieser Stelle möchte ich meinen Sprachgebrauch im Kindergarten nicht unerwähnt lassen. Ich habe mich mit den Kindern auf Deutsch unterhalten, zumindest bis zu dieser Woche. Während ich Ana und Irene beim Austeilen des Essens helfe, unterhalten wir uns auf Spanisch. Unbewusst habe ich darauf hin auch mit den Kindern begonnen, Spanisch zu reden. Ich habe die Kinder beispielsweise auf Spanisch gefragt, welches Getränk sie zum Essen möchten. Sie haben mir auf Spanisch geantwortet. Erst als mich ein Kind überrascht ansieht, bemerke ich meinen Sprachwechsel. Keines der Kinder hat mich gefragt, warum ich plötzlich eine andere Sprache rede. Ganz im Gegenteil, sie haben mir sogar auf Spanisch geantwortet. Um dennoch eine Struktur beizubehalten, habe ich fortan Deutsch mit den Kindern gesprochen

Um meine Forschungsfrage, inwieweit Märchen in der zweisprachigen Erziehung unterstützend wirken, beantworten zu können, hat sich der Fokus im Laufe der Beobachtungen konkret auf die einzelnen Erzählstunden im Kindergarten gerichtet. Das Ziel war fortan die Erforschung bilingualer Pädagogik im Kindergartenalter unter besonderer Rücksichtnahme auf die Methodik hinsichtlich der Verwendung von Märchen und Geschichten. Auch habe ich versucht, Fragen nach der erzieherischen Funktion von Märchen in der heutigen Gesellschaft zu beantworten und wie Märchen von Kindern rezipiert werden. Vorab galt es sich mit den Theorien des bilingualen Spracherwerbs im Kindergartenalter auseinanderzusetzen.

Neben der Auswahl und der Bereitstellung von Märchen und Geschichten im Kindergarten müssen ebenso Strategien durchdacht werden, mit welchen der Zweitspracherwerb aktiviert und gefördert wird. Sorgfältig ausgewählte Aufbereitungen und ein kreativer Umgang mit Sprache ermöglichen einen erfolgreichen Zweitspracherwerb. Im Kapitel 3.2. sind ausgewählte Beispiele angeführt, die eine sprachfördernde Bedeutung des Märchens belegen.

Als wichtige Erkenntnis meiner qualitativen Erhebung kann ich abschließend festhalten, dass ein Großteil der Kinder während der Kindergartenzeit ihre sprachlichen Kompetenzen nicht nur in der Muttersprache Deutsch, sondern auch in der neu erlernten Zweitsprache Spanisch wesentlich verbessert. Die Immersionsmethode in der bilingualen Erziehung erweist sich hier als äußerst erfolgreich. Die Methode der Immersion wurde in Kapitel 1.3.2. erläutert. Zwei zentrale Aspekte, die zum Erfolg der Immersionsmethode beitragen, sind der tägliche Gebrauch der Zweitsprache und der Umgang damit sowie die bedeutende Rolle der Einbeziehung der Native Speaker im Kindergarten. Das „une personne – une langue“ Prinzip wurde im Kapitel 1.1.1. behandelt. Die Kinder wissen, dass es je Sprache eine bestimmte Person gibt und es somit zu keinen Sprachmischungen kommt. Da Spanisch von zwei Muttersprachlerinnen gesprochen wird, entstehen keine künstlichen Sprechsituationen. Die Vermittlung der Sprache verläuft auf eine natürliche Art und Weise.

Abschließend kann in Bezug auf meine Forschungsfrage festgehalten werden, dass Märchen mit der pädagogisch richtigen Strategie (siehe Kapitel 2.2.) und den sorgfältig ausgewählten Aktivitäten (siehe Kapitel 3.2.) in Hinblick auf den Zweitspracher-

werb im Kindergartenalter als unterstützend und fördernd gelten. Durch die vielen Märchen- und Erzählstunden im Kindergarten bestätigt sich, dass sich Kinder sowohl mit dem Märchen oder der Geschichte als auch der neuen Sprache interessiert auseinandersetzen.

Die Aussage eines vierjährigen Mädchens nach der Märchenstunde hat mich besonders mit Freude erfüllt und bestätigt, wenn auch nur im Kleinsten, das Ergebnis meiner Untersuchung:

„Juju (Anm. Julia), ich mag die Märchen da (Anm. Kindergarten) viel lieber als die zuhause vom Fernsehen.“

4. Literaturverzeichnis

Spracherwerb

Albers, T. (2009): Sprache und Interaktion im Kindergarten. Eine quantitativ – qualitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von drei- bis sechsjährigen Kindern. Erste Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag

Abdelilah-Bauer, B. (2008): Zweisprachig aufwachsen. Herausforderung und Chance für Kinder, Eltern und Erzieher. Erste Auflage. München: Verlag C. H. Beck

Apeltauer, E. (1997): Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Eine Einführung. Fernstudieneinheit 15. Erste Auflage. Berlin: Druckhaus Langenscheidt

Bickes, H. und Pauli, U. (2009): Erst- und Zweitspracherwerb. Erste Auflage. Paderborn: Wilhelm Fink

Edmondson, Willis J.; House, Juliane (2006): Einführung in die Sprachlehrforschung. Dritte Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag

Günther, B. und Günther, H. (2007): Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache – Eine Einführung. Zweite Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Hullmann, B. (2010): Bilingualismus – Betrachtungen aus Sicht einer Handlungstheorie der Sprache. Erste Auflage. Aachen: Shaker Verlag

Jampert, K. (2002): Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern. Erste Auflage. Opladen: Leske + Budrich

Kielhöfer, B. und Jonekeit, S. (1983): Zweisprachige Kindererziehung. Erste Auflage. Tübingen: Stauffenberg Verlag

Kielhöfer, B. und Jonekeit, S. (1995): Zweisprachige Kindererziehung. Neunte, aktualisierte und erweiterte Auflage. Tübingen: Stauffenberg Verlag

Leist-Villis, A. (2016)⁷: Elternratgeber Zweisprachigkeit. Informationen & Tipps zur zweisprachigen Entwicklung und Erziehung von Kindern. Siebente Auflage. Tübingen: Stauffenburg Verlag

Lewandowski, T. (1990): Linguistisches Wörterbuch, Bde. 1 – 3. Fünfte Auflage. Heidelberg: Quelle & Meyer

Oksaar, E. (1987): Spracherwerb im Vorschulalter – Einführung in die Pädinguistik. 2., erw. Aufl. – Stuttgart [u.a.]: Kohlhammer

Steinhardt, U. (2010): Der bilinguale Erstspracherwerb von Wortstellungsmustern Deutsch – Spanisch. Erste Auflage. Frankfurt am Mail: Peter Lang Verlag

Tracy, R. (2008): Wie Kinder Sprachen lernen – und wie wir sie dabei unterstützen können. 2., überarbeitete Auflage Tübingen: Narr Francke

Märchenforschung

Bettelheim, B. (2019): Kinder brauchen Märchen. 35. Auflage. München: dtv Verlagsgesellschaft

Bergmann, I. (1994): Erziehung zur Verantwortlichkeit durch die Zaubermärchen der Brüder Grimm unter besonderer Berücksichtigung der Sinnkategorie V.E. Franks. Erste Auflage. Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lang

Fromm, E. (1992): Märchen, Mythen, Träume – eine Einführung in das Verständnis einer vergessenen Sprache. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

Geister, O. (2010): Kleine Pädagogik des Märchens. Erste Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Jalkotzy, A. (1952): Märchen und Gegenwart – Das deutsche Volksmärchen und unsere Zeit. Zweite Auflage. Wien: Verlag Jungbrunnen

Karlinger, F. (1973): Wege der Märchenforschung. Zweite Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Koppehele, G. (2013): Handbuch Märchen. Basiswissen zur zeitgemäßen Gestaltung von Märchen. Donauwörth: Auer Verlag
(eBook)

Lüthi, M. (1947): Das europäische Volksmärchen. 4., erweiterte Auflage München: Francke Verlag

Lüthi, M. (2004): Märchen. 10., aktualisierte Auflage. Bearbeitet von Heinz Rölleke. Stuttgart / Weimar: Verlag J.B. Metzler

Mönckeberg, V. (1972): Das Märchen und unsere Welt. Erfahrungen und Einsichten. Erste Auflage. Düsseldorf: Eugen Diedrichs Verlag

Ortner, G. (2004): Märchen, die den Kindern helfen. 20. Auflage. Wien: Buchverlage Kremayr & Scheriau/Orac

Pöge-Alder, K. (2007): Märchenforschung. Theorien, Methoden, Interpretationen. Erste Auflage. Tübingen: Gunter Narr Verlag

Röth, D. (1993): Märchen und Märchenforschung in Europa ein Handbuch. Erste Auflage. Frankfurt am Main: Haag + Herchen Verlag

Streit, J. (1985): Warum Kinder Märchen brauchen. Stuttgart: Ogham Verlag Sandkühler & Co

Vom Wege, B. und Wessel, M. (1999): Praxisbuch Kinderliteratur für eine sozialpädagogische Ausbildung. Erste Auflage. Köln: Stam Verlag

Young, E. (2007): 7 blinde Mäuse. Aus dem Amerikanischen von Katrin Schulz. Erste Auflage. Weinheim Basel: Beltz & Gelberg

Zipes, J. (2012): The Irresistible Fairy Tale. The Cultural and Social History of a Genre. Erste Auflage. New Jersey: Princeton University

Internetquellen - Spracherwerb

Internetquelle 1: Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen FMKS, n.d.,
https://www.familienhandbuch.de/imperia/md/content/stmas/familienhandbuch/kindertagesbetreuung_mehrsprachigkeit.pdf
[letzter Zugriff am 22.01.2020]

Internetquelle 2: Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen FMKS, n.d.,
https://www.fmks.eu/files/fmks/download/B%C3%BCcher/fmks_Bilinguale%20Kitas%20Studie2014_Langfassung.pdf
[letzter Zugriff am 22.01.2020]

Internetquelle 3: Fischer Verena, Mai 2016,
<https://www.kindererziehung.com/kindergartenkonzepte/bilingualer-kindergarten.php>
[letzter Zugriff am 26.01.2020]

Internetquelle 4: Stangl, W. (2020). Die Immersionsmethode beim Fremdspracherwerb. Werner Stangls Pädagogik News, n.d.,
<https://paedagogik-news.stangl.eu/die-immersionsmethode-beim-fremdsprachenerwerb/>
[letzter Zugriff am 26.01.2020]

Internetquellen - Empirischer Teil

Internetquelle 1: Europäische Märchengesellschaft, n.d.,

<https://www.maerchen-emg.de/index.php/ueber-uns>

[letzter Zugriff am 22.01.2020]

Internetquelle 2: IMDb – Internet Movie Database, n.d.,

https://www.imdb.com/title/tt0000181/?ref_=kw_li_tt

[letzter Zugriff am 22.01.2020]

Internetquelle 3: Verein „Großes Schiff“, September 2017,

<https://www.grosses-schiff.org/>

[letzter Zugriff am 26.01.2020]

Internetquelle 4: Verein „Großes Schiff“, n.d.,

<https://www.larueda-kindergruppe.org/start-zweisprachige-kigru>

[letzter Zugriff am 26.01.2020]

Internetquelle 5: Grimms Märchen, n.d.,

https://www.grimmstories.com/de/grimm_maerchen/die_sterntaler

[letzter Zugriff am 28.01.2020]

5. Resumen en español

El bilingüismo en la edad preescolar

Contando cuentos de hadas y cuentos infantiles

Introducción

El presente resumen pretende hacer una introducción a la temática subyacente a esta tesina de licenciatura (*Diplomarbeit*), a su estructura general y a los resultados de la investigación, en la cual han servido de base las siguientes preguntas:

- ¿Cómo funciona el desarrollo del lenguaje de los niños?
- ¿Cuáles son los factores relevantes para fomentar el bilingüismo en la edad preescolar?
- ¿De qué forma se cuentan cuentos de hadas y cuentos infantiles y cómo podrían ser usados didácticamente?
- ¿Cuál es la percepción de los cuentos de hadas y cuentos infantiles de los niños? (matriz de observación)
- ¿Cuáles son las funciones de los cuentos de hadas y cuentos infantiles en la sociedad de hoy?

La autora de esta tesina de licenciatura se ha dado cuenta en el transcurso de sus estudios de que el bilingüismo y el multilingüismo desempeñan un papel cada vez más importante en la sociedad. Tanto la formación universitaria como numerosas situaciones cotidianas despertaron un vivo interés en ella por la temática, por lo que acabó por convertirse en el objeto principal de este trabajo de investigación.

La primera parte de la tesina de licenciatura, que sirve de base para la investigación, tiene por objetivo presentar los resultados más importantes de investigaciones científicas pertinentes de la psicolingüística, abordando no solo diferentes definiciones y tipos de bilingüismo, sino también teorías sobre el desarrollo del lenguaje en la primera infancia y en la edad preescolar.

La segunda parte se centra en cuestiones fundamentales de la investigación sobre los cuentos de hadas, independientemente del bilingüismo. En este contexto, se investiga la influencia y el impacto de los cuentos de hadas en el desarrollo del len-

guaje en la primera infancia y en la edad preescolar. Además, se enfoca el debate actual sobre los cuentos populares tradicionales y la interpretación moderna de los cuentos de hadas con vistas a cuestiones educativas y estilos educativos.

La tercera y última parte estudia empíricamente el concepto pedagógico implementado en un jardín de infancia bilingüe en Viena (alemán y español), cuyo lema del año es, «cuentos de hadas y cuentos infantiles». En este contexto, recibe especial atención la narración de los cuentos de hadas y cuentos infantiles y la forma en que los niños los perciben subjetivamente. El estudio empírico se basa en el método de la observación participativa, cuyos sujetos de estudio fueron anonimizados por razones de protección de datos.

El objetivo principal es investigar sobre la pedagogía bilingüe en la edad preescolar, considerando especialmente la metodología relativa al uso didáctico de los cuentos de hadas y cuentos infantiles. Los resultados de la investigación pretenden así dar respuesta a la pregunta de si los cuentos de hadas y los cuentos infantiles influyen positivamente en los niños y niñas y ayudan a la adquisición de una segunda lengua.

1) Parte teórica: psicolingüística

Como se ha mencionado previamente en la introducción, la primera de las tres partes de las que consta el presente trabajo de investigación constituye el marco teórico de la investigación, haciendo una introducción a las temáticas del desarrollo del lenguaje y del bilingüismo en la edad preescolar. Como primer paso, se aclaran términos y definiciones relativas a la psicolingüística, centrándose en el estado actual de la investigación sobre la adquisición de una segunda lengua en la edad preescolar. El desarrollo del lenguaje en la primera infancia ha sido y sigue siendo estudiado por muchos representantes de diferentes disciplinas científicas, como en pedagogía, psicología y medicina, que han hecho sus propias contribuciones y han presentado sus propios intentos explicativos en cuanto al desarrollo del lenguaje y la adquisición de una segunda lengua basándose en una variedad de hipótesis y suposiciones.

Además, se definen con exactitud los términos «primera lengua» y «lengua materna». Para ello, se ha recurrido, entre otras, a las teorías establecidas por Günther & Günther (2007), Tracy (2008) y Kielhöfer & Jonekeit (1983). La «primera lengua» es

aquella que una persona adquiere en sus primeros años de vida mediante la observación, la escucha y la comunicación con el entorno social. Después, se trata la adquisición paralela de dos o más lenguas desde el nacimiento de un niño, lo que en lingüística se conoce como «adquisición simultánea de dos primeras lenguas» o «bilingüismo simultáneo». Las dos lenguas de personas bilingües se encuentran sometidas a una constante interacción entre sí, complementándose e influyéndose mutuamente. El fenómeno resultante es un cambio de código entre dichas lenguas, conocido como «Code Switching», el cual también se estudia en este capítulo. Según Hullmann (2010), este fenómeno suele producirse cuando el interlocutor también es bilingüe en las mismas lenguas. Cabe destacar que el cambio de código no implica una competencia lingüística deficitaria en general, sino remite más bien a un alto nivel de competencia lingüística bilingüe (cf. Hullmann 2010: 32). También las personas monolingües mezclan las lenguas que dominan de cierta manera, por ejemplo, empleando anglicismos.

En el próximo capítulo se explica la diferencia entre «segunda lengua» y «lengua extranjera» con base en la teoría de Günther & Günther (2007). En este contexto, es necesario diferenciar entre la adquisición controlada e incontrolada de una segunda lengua, y aproximarse a las tres hipótesis que subyacen a la investigación sobre la adquisición de una segunda lengua: la hipótesis de la identidad, la hipótesis del análisis contrastivo y la hipótesis de la interlengua (cf. Capítulo 1.1.3). Otro asunto de relevancia en la parte teórica de la psicolingüística son los diferentes tipos de bilingüismo, explicándolos a partir de la categorización de Lüdi (1997) y haciendo uso de la misma.

El segundo bloque temático del primer capítulo discute el desarrollo del lenguaje, es decir, la adquisición de una o dos lenguas en la primera infancia. Los resultados de investigaciones actuales muestran que especialmente los tres primeros años de la vida de un niño son cruciales y decisivos para el desarrollo integral del lenguaje. En la etapa de la adquisición de la competencia lingüística en la primera infancia, el niño no solo adquiere la capacidad de dar nombre a diferentes objetos y elementos que lo rodean, sino también aprende a comunicarse verbalmente y a distinguir entre diferentes tipos de comunicación como, por ejemplo, hacer preguntas, narrar, relatar, discutir, etc. También, a través del contacto con las personas del entorno social, el

niño adquiere habilidades comunicativas específicas que le permiten desenvolverse en un contexto lingüístico determinado o según la situación con la que se vea confrontado. De esta manera, va gradualmente desarrollando un repertorio lingüístico individual.

En el jardín de infancia, se crea la posibilidad de fomentar y promover la adquisición de una segunda lengua desde muy temprana edad a partir de la interacción con los educadores del jardín de infancia y la exposición continua. Cuanto más pequeños sean los niños al adquirir una segunda lengua, mayor será la posibilidad de poder acceder a los mecanismos innatos de adquisición que, a su vez, son importantes para la adquisición de la primera lengua. Para que la adquisición simultánea de dos primeras lenguas en la primera infancia sea exitosa, es importante que se dé suficiente espacio a la segunda lengua en la vida cotidiana de los niños. Las condiciones para tal fin proporcionan, por ejemplo, los jardines de infancia y centros lúdicos multilingües

En cuanto a la adquisición de dos lenguas en la primera infancia, algunos científicos distinguen entre la adquisición, el aprendizaje y el desarrollo de lenguas. Mientras que la adquisición de una lengua equivale a un proceso natural, implícito e inconsciente, el aprendizaje se refiere, en cambio, a un proceso controlado, explícito y consciente con objetivos didácticos y metodológicos. Según la distinción de Edmondson & House (2006), la adquisición de una lengua se produce durante el desarrollo del lenguaje de forma intuitiva y, en la mayoría de los casos, inconsciente en la interacción con el entorno social. El aprendizaje de una lengua, al contrario, representa un proceso consciente mediante el cual se aprenden y se emplean explícitamente reglas como, por ejemplo, en las lecciones de gramática en la escuela. A continuación se discuten las cuatro hipótesis explicativas relativas a la adquisición de una lengua desde una perspectiva actual (cf. 1.2.2.). En las cuatro hipótesis, la percepción, el pensamiento, la motricidad, la sociabilidad y la emoción son elementos significativos en desarrollo del lenguaje y de las habilidades lingüísticas. Günther & Günther (2007) dividen el desarrollo del lenguaje en ocho fases (cf. 1.2.3.).

Mientras que en capítulos anteriores han sido tratadas teorías y procesos de adquisición de primeras y segundas lenguas, esta parte del trabajo de investigación se centra en el fomento y la promoción del desarrollo del lenguaje y del bilingüismo en

jardines de infancia bilingües. En este contexto, se analiza el concepto pedagógico de jardines de infancia bilingües y, a la vez, se cuestiona la función del lenguaje en los mismos. Allí tanto el fomento y la promoción del lenguaje en el jardín de infancia como el propio comportamiento lingüístico desempeñan un papel importante (cf. 1.3.)

2) Parte teórica: investigación sobre cuentos de hadas y cuentos infantiles

Esta parte de la tesina establece un vínculo entre la parte teórica de la psicolingüística y la parte empírica. El presente capítulo está dedicado a las cuestiones fundamentales de la investigación sobre los cuentos de hadas y cuentos infantiles a nivel lingüístico, literario y psicológico, además de presentar los hallazgos más relevantes de la investigación sobre los cuentos de hadas.

Los cuentos de hadas ocupan gran parte de la investigación narrativa. Esta investigación en concreto, analiza explícitamente los cuentos de hadas tradicionales y sus orígenes, los aspectos en común, las problemáticas de género, la transmisión escrita y oral de conocimientos y la recepción por parte del narrador, oyente y lector. Así los hermanos Grimm sentaron las bases de la investigación sobre los cuentos de hadas con su colección de cuentos «Cuentos infantiles y del hogar» publicada en la segunda década del siglo XIX. En el siglo XX. surgieron preguntas sobre la función y la naturaleza de los cuentos de hadas en la comunidad (sociología de los cuentos de hadas). Sobre todo el fenómeno de los cuentos populares fue especialmente investigado por los lingüistas al principio. Para ello, se analizó e investigó la colección clásica de los hermanos Grimm desde varios puntos de vista.

La primera parte de este capítulo enfoca el significado general de los cuentos de hadas junto con sus características específicas. Al emplear el término «cuento de hadas» en este contexto, se entiende el cuento popular tradicional. Además de investigar sobre el efecto de los cuentos de hadas en los niños y el lenguaje allí empleado, el cual representa una característica especial, también se examinan los cuentos de hadas a partir de una perspectiva psicológica según lo propuesto por Bettelheim. Aunque los cuentos de hadas no se concibieron originalmente como literatura infantil, sí que manifiestan algunas características importantes de una narrativa adecuada

para los niños. Así, pues, los cuentos de hadas también corresponden a la naturaleza del niño (cf. Jalkotzy 1952: 43).

El cuento popular engloba una variedad de peculiaridades como, por ejemplo, la propia estructura del cuento de hadas. La estructura definida con precisión le permite al niño seguir la trama sin dificultades. En este caso, el término «estructura» se refiere tanto al menor grado de complejidad lingüística y estructural, como a la presentación de los personajes que aparecen en los cuentos de hadas. Estos se presentan de forma simple al comienzo, permitiendo y facilitando así una clasificación en «los buenos» y «los malos». Otra característica clásica de los cuentos de hadas que merece ser mencionada es la división en buenos y malos sentimientos. Para mantener el equilibrio del mundo emocional infantil y satisfacer el deseo de justicia de los niños, juega un papel decisivo también el castigo del mal o de los malos en los cuentos de hadas. La estructura simple de los cuentos de hadas y su clara línea argumental le permiten al niño entender los valores y la moral desde el principio.

Otra característica inherente a los cuentos de hadas es, según describe el más importante intérprete de cuentos de hadas del siglo XX. Max Lüthi (2004¹⁰), su orientación hacia las acciones, que constituyen su esencia. Tiende a haber un rápido progreso y una breve descripción de los personajes y su entorno (cf. Lüthi 2004: 29). Además, los cuentos de hadas suelen desarrollar y fomentar la imaginación de los niños. Las fuertes oposiciones que se manifiestan a lo largo de los cuentos de hadas y su tendencia a los extremos no solo representan una de sus principales características, sino que también son algo típico del mundo infantil en general (Jalkotzy 1952: 37). Igualmente importante y característico es la aparición de la magia, la brujería, los milagros y lo sobrenatural en los cuentos de hadas (cf. Hetmann 1982: 12).

En cuanto al efecto producido por los cuentos de hadas, cabe destacar dos vertientes claramente diferenciadas, críticos o detractores y los que están a favor de ellos: Por un lado, los críticos sostienen que los cuentos de hadas transmiten contenidos más bien dramáticos, crueles e irreales, llegando a perturbar el mundo emocional de los niños (vgl. Mönckeberg 1972: 17). Además, como él mismo argumenta, llevar a los niños conscientemente a un mundo de engaños, puede provocar una cierta desorientación en la realidad. Otro argumento sostenido por los críticos es, con fre-

cuencia, la moralización llevada un extremo en los cuentos de hadas. Se castiga el mal y a los malos y se premia el bien y a los buenos. Por otro lado, los partidarios de los cuentos de hadas ven en ellos un llamamiento general al sentido de justicia infantil. El principal argumento a favor del uso de los cuentos de hadas es la estimulación de la fantasía e imaginación de los niños en su día a día. A través de los cuentos de hadas no solo se estimula la propia fantasía e imaginación, sino también se fomenta la capacidad intelectual de escuchar activamente y mantenerse concentrado (cf. Mönckeberg 1972: 18). También, mediante los cuentos de hadas y sus personajes, como por ejemplo Blancanieves, el Lobo feroz o la Bella Durmiente, la mayoría de los niños entra en contacto con la literatura por primera vez.

En la segunda parte de este capítulo se trata también la pedagogía de los cuentos de hadas y su uso didáctico en el jardín de infancia. No solo se investiga sobre la función que puede asumir el cuento de hadas en la educación infantil, sino también sobre su posible efecto positivo en la adquisición de una segunda lengua en los niños. Desde un principio se señaló el gran valor pedagógico de los cuentos de hadas. El punto inicial de la investigación sobre los cuentos de hadas y su evolución pedagógica con la colección de cuentos de los hermanos Grimm remonta a principios del siglo XIX. Su elaboración, además de en un interés filológico, se basa también en el pedagógico, el cual se ha extendido especialmente desde el siglo XVIII (cf. Geister 2010: 6).

A pesar de la considerable cantidad de cuentos de hadas y su investigación en diferentes niveles, la pedagogía de los cuentos de hadas no ha logrado todavía formar una propia disciplina científica. La investigación pedagógica de los cuentos de hadas se lleva a cabo principalmente por instituciones y establecimiento filológicos, psicológicos o históricos. Mönckeberg (1972) considera la narración de cuentos de hadas como una actividad y un arte perdidos. Incluso la capacidad de escuchar y concentrarse se va haciendo cada vez más difícil en la medida en que se es confrontado con una permanente inundación de estímulos e información de la televisión, la radio e internet (vgl. Mönckeberg 1972: 37). Los niños, al escuchar cuentos de hadas, necesitan participar activamente, formar sus propias imágenes relativas a lo escuchado y crear así un propio mundo visual.

A partir de los cuatro años de edad, el niño está particularmente interesado en las imágenes. Geister (2010) destaca en su libro los consejos pedagógicos y didácticos relativos a la elección adecuada de los cuentos de hadas, porque, según él, no todos ellos son apropiados para todas las edades. Según Geister (2010), la edad idónea para la narración de cuentos de hadas es en la edad preescolar de los niños, entre tres y seis años de edad. A los cuatro años de edad, los niños son capaces de comunicar de qué trata el cuento de hadas y qué se ha entendido. Además, pueden hacer preguntas específicas al respecto y transferir el contenido del cuento de hadas a sus vidas. Aquellos niños que aún no disponen de la capacidad de expresarse lingüísticamente de forma adecuada, sí que son capaces de representar de otra forma las imágenes internamente creadas a través de lo escuchado (cf. Koppehele 2013: 35). Ocuparse de narrar cuentos de hadas y cuentos infantiles en el jardín de infancia debe ser un proceso comunicativo en el que los niños se sientan seguros y a través del cual se dé respuesta a sus preguntas. Al niño se le debe dar la oportunidad de poder comentar los cuentos de hadas y los cuentos infantiles.

3) Parte práctica: resultados del estudio empírico

Como ya se ha mencionado en la introducción, la tercera y última parte de este trabajo de investigación abarca la presentación del concepto pedagógico implementado en un jardín de infancia bilingüe en Viena, llamado «La Rueda», y de los resultados y conclusiones del estudio empírico basado en el método de la observación participativa, respondiendo a la pregunta de investigación.

En la fase preparatoria de este trabajo de investigación, la autora se puso en contacto con diferentes jardines de infancia en Viena e informó sobre su intención de llevar a cabo un estudio empírico allí. En una conversación mantenida con Manuela Sopa del jardín de infancia «La Rueda» se dio la coincidencia de que el lema del año era «cuentos de hadas y cuentos infantiles». A partir de allí, se llegó al acuerdo de poder realizar la observación participativa en dicho jardín de infancia. Entre octubre de 2019 y enero de 2020 se le permitió a la autora participar en las sesiones semanales de cuentos de hadas y cuentos infantiles.

«la Rueda» es una iniciativa de la asociación «Großes Schiff» con sede en la casa de cultura y talleres «WUK» en el noveno distrito de Viena. Tanto los valores mora-

les como las acciones de la asociación tienen por objetivo fomentar la participación y el apoyo de personas con trasfondo migratorio, además de querer apreciar la diversidad en la sociedad y estilos de vidas sostenibles. Lo que se pretende es ayudar a los niños integrantes de la iniciativa a crecer y madurar hasta convertirse en seres humanos autodeterminados, atentos y, por supuesto, multilingües. La interculturalidad no solo es vista como un enriquecimiento dentro de la iniciativa, sino también como una interacción creativa y social a la hora de jugar.

Con el fin de aclarar el procedimiento del estudio empírico con el método de la observación participativa, se explican dos cuentos de hadas tratados en el jardín de infancia junto con sus implicaciones didácticas mediante un protocolo elaborado por la autora. Los protocolos fueron elaborados durante o inmediatamente después de las respectivas sesiones de observación usando un lenguaje más bien descriptivo. Además, se realizaron grabaciones de audio, imágenes y vídeos, las cuales, por razones de protección de datos, no se divulgan a terceros ni se publican. A través de la observación participativa se pudo reconstruir, a partir de la información recopilada, una nítida imagen de los acontecimientos y de las dinámicas. La autora se concentraba en las primeras semanas de observación en la rutina diaria del jardín de infancia para hacerse una impresión. Para responder a la pregunta de investigación en qué medida los cuentos de hadas o cuentos infantiles tienen un efecto positivo en y apoyan el bilingüismo, el enfoque principal durante la observación participativa residía en las sesiones individuales de narración de cuentos de hadas y cuentos infantiles en el jardín de infancia. A partir de allí, el estudio empírico se centraba en los métodos de pedagogía bilingüe allí aplicados en la edad preescolar de los niños, poniendo especial atención en la metodología relativa al uso didáctico de los cuentos de hadas y cuentos infantiles.

También se intentó atender a las restantes preguntas de investigación, por un lado, a la pregunta de cuáles eran las funciones de los cuentos de hadas y cuentos infantiles en la sociedad de hoy y, por el otro, a la pregunta de cuál era la percepción de los mismos entre los niños. Antes de ello, era necesario ahondar en las teorías de la adquisición de segundas lenguas en la edad preescolar. Además de elegir y proporcionar los cuentos de hadas y cuentos infantiles en el jardín de infantes, había que reflexionar sobre estrategias de cómo fomentar y promover la adquisición de una

segunda lengua entre los niños. Se concluyó que una cuidadosa preparación de materiales didácticos pertinentes a dicha adquisición y el uso creativo del lenguaje posibilitaban alcanzar con éxito esta meta. En el capítulo 3.2. se encuentran algunos ejemplos seleccionados que demuestran el efecto positivo en la adquisición de una segunda lengua en niños de edad preescolar.

Un hallazgo de gran peso del estudio cualitativo representa el hecho de que la mayoría de los niños de edad preescolar no solo han mejorado su competencia lingüística de la primera lengua, el alemán, sino también la de la segunda lengua, el español, de forma significativa. La inmersión lingüística como método de la educación bilingüe, que se aborda en el capítulo 1.3.2., ha demostrado ser extremadamente exitosa y apta para acercarse al objetivo de la adquisición de dos lenguas. Dos de los aspectos fundamentales que contribuyen al éxito de la inmersión lingüística son, por un lado, el empleo diario de la segunda lengua y, por el otro, el papel importante que desempeñan los educadores como hablantes nativos en el jardín de infancia. En este contexto, el principio «une personne - une langue» es abordado en el capítulo 1.1.1. Los niños son conscientes de que hay una persona específica que corresponde a cada una de las dos lenguas empleadas, el alemán y el español, por lo que no las mezclan. Como el español es hablado como primera lengua por dos educadoras en el jardín de infancia, no se crea ninguna situación artificial, sino que se trata de una manera natural de transmisión de la competencia lingüística a los niños.

En conclusión, los cuentos de hadas y los cuentos infantiles, empleando las estrategias correctas, sí que influyen positivamente y apoyan la adquisición de una segunda lengua en la edad preescolar. Las sesiones individuales de narración de cuentos de hadas y cuentos infantiles han puesto de manifiesto el vivo interés de los niños tanto por los cuentos de hadas y cuentos infantiles como por la adquisición de la segunda lengua. Se dan cuenta de las nuevas palabras, tratando de entender su significado desde el principio.

El testimonio de una niña de cuatro años después de una de las sesiones de cuentos de hadas y cuentos infantiles, además de emocionar a la autora de la presente tesina de licenciatura, ha confirmado los resultados de su estudio: «¡Qué alegría, los cuentos del jardín de infancia me gustan mucho más que los de la tele que veo en casa!»

6. Abstract

Die Aufgabe und das Ziel der hier vorliegenden Arbeit ist die Erforschung bilingualer Pädagogik im Kindergartenalter unter besonderer Rücksichtnahme auf die Methodik hinsichtlich der Verwendung von Märchen und Geschichten. Die Ergebnisse meiner Untersuchung sollen der Frage nachkommen, ob Märchen bei einer zweisprachigen Erziehung unterstützend wirken.

Das erste Kapitel bildet den theoretischen Rahmen und soll in die Thematik des Spracherwerbs und der Zweisprachigkeit in Bezug auf das Kleinkindalter einführen. Im ersten Schritt werden terminologische Begriffsdefinitionen geklärt, der Fokus liegt dabei auf dem gegenwärtigen Stand der Zweitspracherwerbsforschung. Der zweite Teil fungiert als Bindeglied zwischen dem Theorieteil der Psycholinguistik und dem dritten, empirischen Teil. Das Kapitel setzt sich mit den Grundfragen der Märchenforschung auf sprach- und literaturwissenschaftlicher sowie psychologischer Ebene auseinander und zeigt gleichzeitig die wichtigsten Erkenntnisse und den aktuellen Stand der Märchenforschung auf.

Im dritten Teil werden die Ergebnisse der über gut vier Monate andauernden Beobachtung im Kindergarten präsentiert. Als wichtige Erkenntnis meiner qualitativen Erhebung kann ich festhalten, dass ein Großteil der Kinder während der Kindergartenzeit ihre sprachlichen Kompetenzen nicht nur in der Muttersprache Deutsch, sondern auch in der neu zu erlernenden Zweitsprache Spanisch durch die pädagogische Verwendung von Märchen und Geschichten wesentlich verbessern.

This thesis analyses the second-language acquisition of children in kindergarten with special focus on fairy tales as a tool to facilitate this process. In the first part of the thesis, the current language acquisition and language learning theories are discussed. Additionally, the current theories on bi- and multilingualism and especially early infantile second-language acquisition are presented and how these theories are adapted for and used in bilingual kindergarten groups.

The characteristics of fairy tales and their history are then studied. Fairy tales stand out from other stories in their use of an easy-to-follow storyline and strong morals with very well-defined boundaries between the heroes and the villains of the story. While the origins of fairy tales are not that of children's literature, their characteristics make them exceptionally well-applicable for children's education. They are easy to follow and engaging and speak to the children with their clear-cut moralistic "good-vs-bad" view. Therefore, these stories can be used very well for supporting the acquisition of language and improving the children's vocabulary. However, the simple storylines with their simplistic world view are also the main criticism of fairy tales in general and their use for children's education especially as these stories are sometimes seen to promote prejudices and sometimes contain cruel scenes.

I was fortunate to be able to monitor the use of fairy tales in the bilingual German-Spanish kindergarten "A la rueda" which had fairy tales as its main theme for this year. During four months, I participated in the kindergarten's daily routine and was present during the presentation of several fairy tales, two of which are described in more detail in this thesis. In the kindergarten, I observed the language development of the children, some of whom were trilingual, and was also able to see the effect of didactics and presentation of the fairy tales on the reception by them. Here especially visual aid helped the children to follow the story even in languages that they are not proficient in. Furthermore, continued discussion about the stories helped the children to learn the story's vocabulary. Overall, fairy tales proved to be a very effective tool to facilitate language acquisition under the conditions that the caregivers are well trained and the presentation of the fairy tales is appropriate to retain the children's attention.

Anhang

6.1. Märchen „Sterntaler“ (Internetquelle 5)

Es war einmal ein kleines Mädchen, deren Vater und Mutter gestorben waren. Die Eltern hatten ihr nichts hinterlassen und es war so arm, dass es kein Kämmerchen mehr hatte, um darin zu wohnen und kein Bettchen mehr hatte, um darin zu schlafen. Irgendwann hatte es gar nichts mehr außer die Kleider auf dem Leib und ein Stück Brot in der Hand, welches ihm ein gutes Herz geschenkt hatte.

Es war aber gut und fromm. Und weil es so von aller Welt verlassen war, ging es im Vertrauen auf den lieben Gott hinaus ins Ungewisse. Da begegnete ihm ein armer, alter Mann, der sprach: *"Ach bitte, ich bin so hungrig. Gib mir etwas zu Essen!"* Da reichte es ihm das ganze Stück Brot und sagte: *"Gott segne es dir!"* und ging weiter. Da kam ein Kind, das jammerte und sprach: *"Es friert mich so an meinem Kopfe! Bitte schenk mir etwas, womit ich ihn bedecken kann."* Da nahm es sein Mützchen ab und gab es ihm. Und als es noch ein Stück gegangen war, kam wieder ein Kind, das hatte kein Leibchen an und fror. Da gab es ihm seins. Und noch ein Stück weiter, da bat eins um sein Röcklein und das gab es auch noch hin. Endlich gelangte es in einen Wald und es war schon dunkel geworden. Da kam noch ein Kind und bat um ein Hemdchen. Das fromme Mädchen dachte: *"Die Nacht ist dunkel, da sieht mich niemand. Du kannst wohl auch dein Hemd weggeben"*, und zog das Hemd ab und gab es auch noch hin. Und wie es so stand und gar nichts mehr hatte, fielen auf einmal die Sterne vom Himmel und waren lauter harte, blinkende Taler. Und auch wenn es sein Hemdlein weggegeben hatte, so hatte es ein neues an und das war vom allerfeinsten Linnen. Da sammelte es die Taler hinein und war reich für sein Lebtag. Das war das Märchen vom Sterntaler (Internetquelle 5).

6.2. Märchen „Sieben blinde Mäuse – Siete ratones ciegos“

Sieben blinde Mäuse entdeckten eines Tages etwas Seltsames in der Nähe ihres Teiches. "Was ist das?", riefen sie überrascht und rannten nach Hause. Als Erste lief am Montag die rote Maus hinaus, um das Geheimnis zu lüften. "Das ist eine Säule", sagte sie. Niemand glaubte ihr. Am Dienstag zog die zweite Maus aus. Sie war grün. "Das ist eine Schlange", sagte sie. "Nein", sagte die gelbe Maus am Mittwoch. "Das ist ein Speer." Sie war als Dritte an der Reihe. Die vierte Maus war lila. Sie lief am Donnerstag hinaus. "Das ist eine große Klippe", sagte sie. Am Freitag machte sich die fünfte Maus auf den Weg. Sie war orange. "Das ist ein Fächer!", rief sie. "Er hat sich bewegt." Die blaue Maus zog am Samstag aus als Sechste. Sie sagte: "Das ist nur ein Seil."

Aber die anderen waren nicht ihrer Meinung. Sie begannen sich zu streiten.

"Eine Schlange!", "Ein Seil!", "Ein Fächer!", "Eine Klippe!"

Bis am Sonntag die weiße Maus, die siebente Maus, zum Teich ging. Als sie zu dem seltsamen Ding kam, lief sie an einer Seite hinauf und an der anderen Seite hinunter. Sie lief von ganz oben der Länge nach hinüber, von einem Ende zum anderen. "Ah!", sagte die weiße Maus. "Jetzt verstehe ich. Es ist fest wie eine Säule, geschmeidig wie eine Schlange, weit wie eine Klippe, scharf wie ein Speer, luftig wie ein Fächer, faserig wie ein Seil, aber alles in allem ist es ... ein Elefant!"

Da liefen auch die anderen Mäuse an der einen Seite hinauf und an der anderen Seite hinunter. Und als sie ganz oben der Länge nach hinüberliefen, von einem Ende zum anderen, da gaben sie ihr Recht. Jetzt verstanden auch sie.

Die Moral der Geschichte: Wissen in Teilen macht eine schöne Geschichte, aber Weisheit entsteht, wenn wir das Ganze sehen.

Young, Ed (2007): 7 blinde Mäuse. Aus dem Amerikanischen von Katrin Schulz. Weinheim Basel: Beltz & Gelberg

Spanisch:

Un día siete ratones ciegos encontraron algo muy raro al lado de la laguna. ¿Qué es esto? chillaron sorprendidos y corrieron a casa. El lunes, el ratón rojo fue a averiguar, era el primero en salir. Es un pilar dijo, pero nadie le creyó. El martes, el ratón verde fue a investigar, era el segundo en salir, es una culebra, dijo.

No, dijo el ratón amarillo el miércoles, es una lanza, era el tercero que salía a explorar.

El ratón morado fue el cuarto, salió el jueves a indagar, es un acantilado, dijo. El ratón naranja salió el viernes, era el quinto en salir, es un abanico, gritó, ¡sentí como se movía! El ratón azul fue el sexto, salió el sábado y dijo - es solo una cuerda.

Pero los otros no estaban de acuerdo y comenzaron a discutir: Una culebra, una cuerda, un abanico, un acantilado...hasta que el domingo, el ratón blanco, el séptimo de ellos, fue a la laguna y se topó con este objeto tan raro. Subió por un lado, y bajo por el otro, trepo hasta la cima y recorrió el raro objeto de punta a punta. Ahh, dijo, ahora veo, es algo muy raro, es firme como un pilar, flexible como una culebra, ancho como un acantilado, afilado como una lanza, fresco como un abanico, fuerte como una cuerda, pero todo junto es...un elefante! Cuando los otros ratones subieron por un lado bajaron por otro y recorrieron esa cosa rara como lo había hecho el ratón blanco, estuvieron de acuerdo y ahora ellos también veían que se trataba de un elefante.

Moraleja:

El tener una visión en conjunto e incorporando distintas perspectivas y opiniones, nos permitirá tener una visión más acertada de las cosas, de otra manera solo estaremos ciegos, como los ratones. Otra moraleja que también podemos extraer, es como trabajando en equipo y respetando y sumando las distintas opiniones, se puede llegar a una conclusión común más acertada y aceptada por todos.

(übersetzt von Ana Ayala. Kindergruppenbetreuerin von „La Rueda“)