

Christine Rachel

(Matrikelnummer: 35781)

Das Modell der Immersion in der sorbischsprachigen Lausitz

- Erzählwerkstatt als Chance der integrativen Sprachförderung -

Bachelor - Arbeit zur Erlangung des Akademischen Grades

"Bachelor of Arts" (B. A.)

im Studiengang "Erziehung und Bildung im Kindesalter"

an der
"Alice Salomon" - Hochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik
University of Applied Sciences

eingereicht im Sommersemester 2010 am 03 Juni 2010

Erstgutachter/in: Prof. Dr. Iris Nentwig - Gesemann

Zweitgutachter/in: Frau Katharina Nicolai

INHALTSVERZEICHNIS

ABBILDUNGSVERZEICHNIS 1		
1. EINLEITUNG	2	
2. ZWEI- /MEHRSPRACHIG AUFWACHSEN	4	
2.1 BEGRIFFE RUND UM DIE ZWEI-/MEHRSPRACHIGKEIT	4	
2.1.1 ERSTSPRACHE	4	
2.1.2 ZWEITSPRACHE	5	
2.1.3 ZWEITSPRACHERWERB	5	
2.2 Theorien des Zweitspracherwerbs	8	
2.2.1 KONTRASTIV- / TRANSFERHYPOTHESE	8	
2.2.2 IDENTITÄTSHYPOTHESE	9	
2.2.3 DIE INTERLANGUAGE-HYPOTHESE	10	
2.3 Zwei- und Mehrsprachigkeit oder wer ist zwei- und mehrsprachig	?11	
2.4 Gründe für die mehrsprachige Erziehung und Förderung der		
MEHRSPRACHIGKEIT IM FRÜHEN KINDESALTER	13	
3. DIE SORBEN ALS AUTOCHTHONE MINDERHEIT IN DEUTSCHLAND	17	
3.1 Begriffsdefinition	17	
3.2 DIE SORBISCHE MINDERHEIT IN DER OBER- UND NIEDERLAUSITZ	18	
3.2.1 ALLGEMEINE INFORMATIONEN UND RECHTLICHE STELLUNG	18	
3.2.2 DAS SIEDLUNGSGEBIET	19	
3.2.3 EIN BLICK IN DIE GESCHICHTE	21	
3.2.4 DIE SPRACHE	22	
3.3 ZUSAMMENFASSENDE BETRACHTUNG	23	
4. SPRACHFÖRDERUNG IN DER KINDERTAGESEINRICHTUNG	25	
4.1 Sprachförderung als Bildungsauftrag	25	
4.2 Systematische Sprachförderprogramme und integrative		
Sprachförderung - ein Unterschied	26	
4.2.1 SYSTEMATISCHE SPRACHFÖRDERPROGRAMME		

	4.2.2 DIE GANZHEITLICHE/INTEGRATIVE SPRACHFÖRDERUNG	28
	4.2.3 SYSTEMATISCHE UND INTEGRATIVE SPRACHFÖRDERUNG IM VERGLEICH	30
5.	DIE SORBISCHE MINDERHEIT UND DAS MODELL DER IMMERSION	34
	5.1 Was ist Immersion?	34
	5.2 HISTORISCHER RÜCKBLICK	35
	5.3 VORTEILE DER ERZIEHUNG NACH DER IMMERSIONSMETHODE	36
	5.4 DIE BEDEUTUNG DES ERZIEHERS/DER ERZIEHERIN – DIE ROLLE DER	
	INPUTSPRACHE	37
	5.5 Wirkung des Immersionsmodells - Forschungsergebnisse	39
	5.6 Grenzen der Immersion	40
	5.7 Immersion als Konzept zur Revitalisierung der sorbischen Sprache -	
	Das Witaj – Modellprojekt	43
	5.7.1 Was ist WITAJ?	43
	5.7.2 SORBISCHE KINDERTAGESSTÄTTEN, WITAJ-KINDERTAGESSTÄTTEN UND WI	TAJ –
	GRUPPEN	44
	5.7.3 ERSTE ERGEBNISSE DER WIRKSAMKEIT DES WITAJ - MODELLPROJEKTES	47
	5.7.4 ERGEBNISSE DER WITAJ - EVALUATION FÜR DIE SORBISCHE KINDERTAGESS	TÄTTE
	IN RALBITZ	51
	5.7.5 SCHWIERIGKEITEN DES WITAJ - PROJEKTES	
	5.7.6 OPTIMIERUNGSVORSCHLÄGE	57
6.	DIE ERZÄHLWERKSTATT ALS CHANCE DER INTEGRATIVEN	••••••
	SPRACHFÖRDERUNG	59
	6.1 DIE BEDEUTUNG DES ERZÄHLENS	59
	6.2 DIE ERZÄHLWERKSTATT IN DER KINDERTAGESEINRICHTUNG	61
	6.3 Durchführung der Erzählwerkstatt während meines Praktikums	62
	6.4 Wirksamkeit der Erzählwerkstatt - Analyse von zwei exemplarisch	
	AUSGEWÄHLTEN ENTWICKLUNGSVERLÄUFEN	68
	6.4.1 DIE INTERPRETATION VON SPRACH(FÖRDER)SITUATIONEN UND DISKURSEN	
	MIT HILFE DER DOKUMENTARISCHEN METHODE69	
	6.4.2 Entwicklungsverlauf von Katrin	71
	6.4.3 Entwicklungsverlauf: Tino	84
	6.4.4 Komparative Analyse der Entwicklungsverläufe von Katrin und Tin	10108
	6.4.5 CHRISTINES ROLLE WÄHREND DER ERZÄHLSITUATIONEN/DISKURSE	111

6.5 REFLEXION MEINER ERZÄHLWERKSTATT ALS TEIL DER INTEGRATIVEN	
SPRACHHFÖRDERUNG	112
7. ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK	114
LITERATURVERZEICHNIS	116
ANHANG	123

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Verbreitungsgebiet der Sorben und der 4 wichtig	sten Trachten20
Abbildung 2: Kindertagesstätten mitobersorbischen Sprachang 2008	
Abbildung 3: Produktive Fähigkeiten eines Kindes mit domina	nt sorbischer Sprache52
Abbildung 4: Produktive Fähigkeiten eines Kindes, aus einer gin der sorbischen und deutschen Sprache	
Abbildung 5: Produktive Fähigkeiten in sorbischer Sprache be und gemischtsprachigen Familien	
Abbildung 6: Grundschulen mit obersorbischem Sprachangeb Schuljahr 2007/2008	
Abbildung 7: Die Erzählwand mit Erzählbüchern der Kinder	65

Einleitung 2

1. EINLEITUNG

Ein Leben ohne Sprache? Die Welt ohne die Vielfalt der Sprachen? Kaum vorstellbar.

Die Sprache als "Schlüssel zur Welt" (Jampert et al 2005, S.17), gibt uns die Möglichkeit, uns mitzuteilen, andere an unserem äußeren und inneren Erleben teilhaben zu lassen, sich die Welt zu eignen zu machen. Sprache als "Schlüssel" (ebd.), bezeichnet jedoch auch ihre Notwendigkeit, da sie immer mehr "einen unumstrittenen Teil zum Bildungserfolg" besteuert (Albers 2009, S.264).

"Jede neue Sprache ist wie ein offenes Fenster, das einen neuen Ausblick auf die Welt eröffnet und die Lebensauffassung weitet."

Frank Harris (1856-1931)

Dieses Zitat von Frank Harris beschreibt das, was ich im Laufe meines bisherigen Lebens erfahren durfte. Ich bin Sorbin, d.h. ich gehöre einer Minderheit in Deutschland an, und hatte dadurch das Glück den Reichtum der Mehrsprachigkeit von klein auf zu erfahren. Gerade als Teil einer Minderheit, erfahre ich meiner Meinung nach, den Zusammenhalt einer Bevölkerungsgruppe und die identitätsstiftende Wirkung der verbindenden Sprache besonders intensiv. Oft wurde mir die Frage gestellt, wie ich mich selbst als Mitglied einer Minderheit in Deutschland definiere. Meine Antwort war stets: "Ich bin Sorbin, nicht Deutsche."

Die verschiedenen Sprachen, welche ich beherrsche, sind für mich dabei nicht nur Verständigungs- und Kommunikationsmittel, sondern ermöglichen mir, die Welt aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten und auf unterschiedlichste Weise zu erfahren.

Während meines Studiums, war im Seminar "Werkstatt: freier Ausdruck", die Erzählwerkstatt ein inhaltliches Thema. Diesem galt von Anfang an mein großes Interesse. Das Thema veranlasste mich dazu, ein entsprechendes Projekt in einer sorbischen Kindertagesstätte durchzuführen. Auf Grundlage der Erfahrungen während der Durchführung meines Projektes und meinem persönlichen zweisprachigem Hintergrund, wurde es mir zu einem besonderen Anliegen, mich intensiver und wissenschaftlicher mit dem Thema der Zwei-/Mehrsprachigkeit zu beschäftigen. Die Zwei-/Mehrsprachigkeit, unter besonderer Berücksichtigung der Minderheit der Sorben, bildet somit das zentrale Thema dieser Arbeit.

Anfangs steht die Auseinadersetzung mit den Begriffen rund um die Zwei-/Mehrsprachigkeit im Mittelpunkt. Danach folgen die Beschreibung der Theorien des Zweitspracherwerbs sowie eine kritische Auseinadersetzung mit dem Erwerb einer zweiten bzw. von weiteren Sprachen im frühen Kindesalter.

Einleitung 3

Im Kapitel 3 wird die Minderheit der Sorben vorgestellt, bevor danach die Sprachförderung im Elementarbereich zum Gegenstand der Auseinadersetzung wird. In diesem Abschnitt der Arbeit, wird die systematische und ganzheitliche/integrative Sprachförderung im Bezug auf die Arbeit in der Kindertagesstätte, betrachtet.

"Zur Zeit werden auf der Welt rund 6000 Sprachen gesprochen, davon haben 52% weniger als 10.000 Sprecher (...) Nach wissenschaftlichen Betrachtungen hinsichtlich der wirtschaftlichen und politischen Lage der Welt, haben nur Sprachen mit mehr als 100.000 Sprechern einen reelle Überlebenschance" (Norberg 2006, S.116). In Anbetracht dieser Zahlen, wird die sorbische Sprache in der Lausitz mittels des Modells der Immersion gezielt gefördert. Diesem Sprachförderkonzeptl wende ich mich im Kapitel 5 zu. Die Übertragung des Immersionsmodells auf die sorbischsprachige Lausitz, beschreibt das WITAJ – Modellprojekt, dessen Umsetzung, Wirksamkeit und Probleme ich drauffolgend thematisiere. Schon im meinem Praktikum beschäftigte mich die Frage, in wieweit die Erzählwerkstatt als Element der integrativen Sprachförderung im Kindergartenalltag (weiterhin: Kita – Alltag) genutzt werden könnte, um das Modell der Immersion zu ergänzen und zu optimieren. Im empirischen Teil meiner Arbeit, setzte ich mit dieser Fragestellung auf Grundlage zweier exemplarisch ausgewählter Entwicklungsverläufe auseinander.

Abschließend wird, basierend auf den Ergebnissen der Untersuchung und der Erfahrungen während der Durchführung, die Erzählwerkstatt als eine Chance der integrativen Sprachförderung beleuchtet.

2. Zwei- /Mehrsprachig aufwachsen

2.1 BEGRIFFE RUND UM DIE ZWEI-/MEHRSPRACHIGKEIT

In dem nachfolgendem Kapitel sollen die grundlegenden Begriffe bezüglich der Zweisprachigkeit näher erläutert werden.

2.1.1 ERSTSPRACHE

Die Erstsprache bezeichnet die erste Sprache, die ein Mensch erwirbt. Meistens geschieht dieses im Rahmen des engen Umgangs mit seinen primären Bezugspersonen (vgl. Günther/Günther 2004, S. 32; Triarchi-Herrmann 2003, S. 32). Das Kind kommuniziert dementsprechend mit den wichtigsten Bezugspersonen, meist Eltern und Geschwister, in dieser Sprache (vgl. Nodari/Rosa 2003, S. 23; Küpelikilinç/Ringler 2007, S. 32). Wendlandt fügt hinzu, dass der Mensch in diesem Rahmen, wichtige Erfahrungen zum ersten Mal macht: Diese beziehen sich auf emotionale Befindlichkeiten sowie das Entdecken und Aneignen der Welt, wie der erste "zärtliche Hautkontakt zu den Eltern, die ersten Laute, die mit Mutter und Vater ausgetauscht werden. Auch die ersten Lieder und Kinderreime verknüpfen sich mit dieser Sprache" (Wendlandt 2006, S. 113). "Alles was ein Kind in der ersten Sozialisation lernt, wird im Kontext der Erstsprache erworben. Die Erstsprache ist sofern auch die erste Lernsprache" (Nodari/Rosa 2003, S. 23). Diese grundlegenden Erfahrungen helfen dem Kind beim Erwerb der Zweitsprache, da das Kind "bereits erlebt hat, dass Sprache eine Funktion besitzt - über die Sprache vermittelt sich ein Wissen von den Dingen der Welt" (Wendlandt 2006, S. 113), es besitzt demnach ein "Weltwissen" worauf es beim folgenden Spracherwerb zurückgreifen kann (Nauwerck 2005, S. 59). "Die Erstsprache übernehme somit eine Art Wegbereiterfunktion für den Erwerb jeder weiteren Sprache", so auch die Auffassung Cummis in seiner Interdependenz-Hypothese (Kracht 2000, S. 172). Diese Annahme kann durch zahlreiche Forschungsergebnisse belegt werden: So verhalfen beispielsweise finnischen Kindern, welche vor ihrer Emigration mehrere Schuljahre in Finnland absolviert hatten, ihre bereits erworbenen sprachlichen Fähigkeiten, die schwedische Sprache als Zweitsprache schneller und besser zu erlernen (vgl. Kracht 2000, S. 172).

In gemischtsprachigen Familien ist das Aufwachsen mit zwei bzw. mehreren Erstsprachen ebenso möglich. Das Kind hat sodann mehrere Sozialisations- und Beziehungssprachen (vgl. Nodari/Rosa 2003, S. 23).

Oft wird die Erstsprache mit der Bezeichnung Muttersprache gleichgesetzt. Günther und Günther sowie Apeltauer, sehen das Gleichsetzen jedoch als problematisch an. Begründet wird diese Stellungnahme damit, dass "formal betrachtet (...) die Muttersprache die Sprache" ist, "die die Mutter spricht und das Kind als erste Sprache lernt" (Apeltauer 1997, S. 11).

Jedoch muss beachtet werden, dass beispielsweise auch Kinder mit mehr als einer Erstsprache aufwachsen können und so nicht mehr von der Muttersprache die Rede sein kann. Ebenfalls muss die zuerst erworbene Sprache des Kindes, nicht die Sprache der Mutter sein, wenn diese beispielsweise gezielt in einer anderen Sprache mit dem Kind kommuniziert wird (vgl. Apeltauer 1997, S. 11; Günther/Günther 2004, S. 32f.). Dementsprechend verwende ich in den weiteren Ausführungen den Begriff der Erstsprache, nicht den der Muttersprache.

Nach den Erläuterungen zur Erstsprache wende ich mich jetzt dem Begriff der Zweitsprache zu.

2.1.2 ZWEITSPRACHE

Als Zweitsprache wird eine Sprache dann bezeichnet, wenn sie nach dem Erwerbsprozess einer oder mehrerer Erstsprachen erlernt wird (vgl. Nodari/Rosa 2003, S. 24). Günther und Günther beschreiben ihre Bedeutung und die Art des Erwerbs, als Sprache, "die nach oder neben der Erstsprache als zweites Mittel der Kommunikation dient und gewöhnlich in einer sozialen Umgebung erworben wird, in der man sie tatsächlich spricht" (Günther/Günther 2004, S. 100). In diesem Sinne wird ebenfalls ihre vorrangige Bedeutung als kommunikatives Mittel zur Bewältigung des Alltages ersichtlich, also die Sprachpragmatik in den Vordergrund gestellt (vgl. Günther/Günther 2004, S. 33).

Worin sich demzufolge nun der Zweitspracherwerb definiert, wird in den folgenden Ausführungen ersichtlich.

2.1.3 ZWEITSPRACHERWERB

Bei der Betrachtung von Zwei- und Mehrsprachigkeit, kann anhand der Kriterien Zeitpunkt des Erwerbs und Art des Erwerbs unterschieden werden (vgl. Slawek 2007, S. 12).

"Je nachdem, zu welchem Zeitpunkt in der Entwicklung des Kindes die Notwendigkeit, in mindestens zwei Sprachen zu kommunizieren, geschaffen wird, erwirbt das Kind die von ihm benötigten Sprachen parallel oder nacheinander" (Frigerio Sayilir 2007, S. 17).

Demnach kann, zeitlich gesehen, die Einteilung in simultanen und sukzessiven Erwerb zweier/mehrerer Sprachen vorgenommen werden (vgl. Zittlau 2007, S. 39; Slawek 2007, S. 12; Günther/Günther 2004, S. 99). Bei der Art der Aneignung gilt die Unterscheidung in

gesteuerten und ungesteuerten Spracherwerb (vgl. Apeltauer 1997, S. 13; Günther/Günther 2004, S. 100).

SIMULTANER ERWERB ZWEIER (ODER MEHRERER) SPRACHEN – DOPPELTER ERSTSPRACHERWERB

Vom simultanen Erwerb zweier (mehrerer) Sprachen ist immer dann die Rede, wenn zwei Sprachen gleichzeitig oder nahezu parallel erworben werden (vgl. Slawek 2007, S. 12; Zittlau 2007, S. 39, Frigerio Sayilir 2007, S. 17). Die Zweitsprache wird demnach gleichzeitig, bzw. nahezu parallel, mit der Erstsprache erworben (vgl. Wendtland 2006, S. 110). Diese Form des Spracherwerbs, tritt häufig in Familien mit Eltern unterschiedlicher Muttersprache auf, da das Kind "sehr früh, gleichzeitig, regelmäßig und andauernd mehr als einer Sprache ausgesetzt" ist (Frigerio Sayilir 2007, S. 17). Der gleichzeitige, bzw. nahezu parallele, Erwerb zweier Sprachen, wird auch als doppelter Erstspracherwerb, bilingualer Spracherwerb, simultaner Erwerb zweier Erstsprachen oder Doppelspracherwerb bezeichnet (vgl. Slawek 2007, S. 12; Zittlau 2007, S. 39, Frigerio Sayilir 2007, S. 17).

Der Zeitraum des Erwerbs zweier Erstsprachen wird unterschiedlich definiert. Einerseits beschränken Wissenschaftler den doppelten Erstspracherwerb nur auf die ersten Wochen nach der Geburt eines Kindes, andere hingegen sprechen von simultanem Erwerb auch beim Hinzukommen der weiteren Sprache bis zum dritten Lebensjahr oder sogar bis zum fünften. Tracy begrenzt den doppelten Erstspracherwerb auf das Erlernen einer weiteren Sprache in den ersten beiden Lebensjahren (vgl. Tracy/Gawlitzek-Maiwald 2000, S. 503). Diese Annahme wird dadurch bestätigt, dass die Kinder bereits mit zwei Jahren über eine große Sprachkompetenz verfügen und

"in dieser Sprache bereits so viele Erfahrungen gesammelt [haben, Anmerk. d. Verfass.], dass bei einem Hinzutreten der zweiten Sprache nach dem zweiten Geburtstag von zweisprachigem Spracherwerb analog zum einsprachigen Spracherwerb keine Rede sein kann" (Frigerio Sayilir 2007, S. 18).

Häufig wird in der Literatur die Grenze von 3 Jahren angeführt, da zu diesem Zeitpunkt der Erstspracherwerb in den wesentlichen Punkten als abgeschlossen gilt. "Das führt zum Argument, dass vorher neu hinzutretende Sprachen noch nach den Prinzipien des Erstspracherwerbs erworben werden können" (ebd.).

Bei den Kindern in der Nieder- und Oberlausitz würde das auf diejenigen Kinder zutreffen, welche in einer gemischtsprachigen Familie aufwachsen und so Sorbisch und Deutsch von Geburt an erwerben.

Sukzessiver Erwerb zweier (mehrerer) Sprachen - Zweitspracherwerb

Diese Form der Sprachaneignung, umfasst das Erlernen einer oder mehrerer weiterer Sprache nach dem Erstspracherwerb, also nach dem 2. bzw. 3. Geburtstag (vgl. Frigerio Sayilir 2007, S. 19; Slawek 2007, S. 12). Dieser Prozess wird auch als Zweitspracherwerb bezeichnet. Dabei kommt das Kind intensiv mit einer weiteren Sprache in Kontakt (vgl. Küpelikilinç/Ringler 2007, S. 31, Zittlau 2007, S. 40).

Im sorbischen Siedlungsgebiet durchlaufen Kinder, welche die sorbische Sprache erst im Kindergarten erwerben, den sukzessiven Erwerb zweier Sprachen.

Ungesteuerter und gesteuerter Spracherwerb

In Bezug auf die Art der Aneignung, kann der gelenkte/gesteuerte vom ungelenkten/ungesteuerten Spracherwerb unterschieden werden.

Unter dem ungesteuerten Erwerb einer Sprache wird das Erwerben einer Sprache in der alltäglichen Kommunikation verstanden, wobei dieser Prozess nicht bewusst oder systematisch gesteuert wird (vgl. Günther/Günther 2004, S. 100). Der Erwerb erfolgt in Kontexten der sozialen Umwelt, wie in der Familie oder im Kindergarten.

Der gesteuerte Erwerb einer zweiten Sprache, umschreibt "das bewusste Erlernen von Regeln und Strukturprinzipien der Zielsprache" (Belliveau 2002, S. 16). Zu dieser Kategorie zählt beispielsweise der Fremdsprachenunterricht in der Schule. Dabei werden gezielt und dosiert Elemente der neuen Sprache gelernt, wobei "eine lehrende Person oder Medien einen direkten Einfluss auf den Lernprozess ausüben" (vgl. Nodari/Rosa 2003, S. 39).

Das Erlernen der sorbischen Sprache im Rahmen des WITAJ – Konzeptes in der Kindertageseinrichtung, durch Kinder mit der Erstsprache Deutsch, kann demnach als ungesteuerter Zweitspracherwerb bezeichnet werden. Kinder hingegen, welche von Geburt an mit Deutsch und Sorbisch aufwachsen, vollziehen einen ungesteuerten doppelten Erstspracherwerb. Bei Muttersprachlern, welche mit der Erstsprache Sorbisch aufwachsen, muss individuell beantwortet werden, inwieweit sie bereits vor dem dritten Geburtstag die deutsche Sprache als Kommunikationsmittel erleben und anwenden sollten bzw. können. Einige Kinder wachsen in einer rein sorbischen Umgebung und Familie auf, auch in der Kita ist die Umgangssprache Sorbisch. Diese Kinder werden dementsprechend die deutsche Sprache erst als Zweitsprache erwerben, jedoch ebenfalls ungesteuert. Andere Muttersprachler sind auch im Familienkreis bzw. in der sozialen Umgebung von Anfang an stärker mit der deutschen Sprache verbunden und erleben und benutzen diese als

Kommunikations- und Verständigungsmittel schon vor ihrem 3. Geburtstag. Hier würde man wiederum von einem ungesteuerten doppelten Erstspracherwerb sprechen.

Wie ersichtlich wird, ist der Erwerb einer Zweitsprache bei jedem zweisprachigen Menschen sehr individuell zu betrachten und entsprechend der Umstände des Erwerbs zu definieren.

Wie sich ein Mensch die Zweitsprache aneignet und welche Beziehung die Erst- und Zweitsprache dabei zueinander haben, ist Inhalt folgender Hypothesen des Zweitspracherwerbs.

2.2 THEORIEN DES ZWEITSPRACHERWERBS

In dem nachfolgenden Kapitel, wende ich mich dem Erwerb einer Zweitsprache aus der theoretischen Sicht zu. Günther und Günther bezeichnen die im Folgenden dargestellten Hypothesen, als die "drei »großen« Hypothesen", welche den Zweitspracherwerb auf unterschiedliche Weise beleuchten (Günther/Günther 2004, S. 104). Es geht dabei um "unterschiedliche Grundannahmen, die die Prozesse beim Erwerb einer Zweitsprache zu erklären versuchen" (Albers 2009, S. 77).

2.2.1 KONTRASTIV- / TRANSFERHYPOTHESE

Die Kontrastivhypothese, auch Transferhypothese genannt, wurde von Fries, Weinreich und Lado begründet. Ihr Ausgangspunkt sind die Sprachsysteme der Erst- und Zweitsprache, welche vergleichend betrachtet werden. Sie geht davon aus, dass das Erlernen der Zweitsprache von der Erstsprache beeinflusst wird (vgl. Günther/Günther 2004, S. 105). Der sprachliche Transfer der sprachlichen Strukturen der einen in die andere Sprache, hauptsächlich von der zuerst in die später erworbene Sprache, bildet den Rahmen dieser Theorie. Grundaussage ist dabei, dass "Elemente, die in der Erst- und Zweitsprache identisch sind, leicht gelernt werden, und Strukturen, die unterschiedlich sind, zu Lernschwierigkeiten führen" (Kracht 2000, S. 152).

Der Transfer von der einen in die andere Sprache, kann positiv oder aber auch negativ verlaufen. Von einem positiven Transfer ist dann die Rede, wenn die Übernahme von Regeln und Elementen aus der Erstsprache zu richtigen Äußerungen in der Zweitsprache führen, was bei Identität der Strukturen in der Erst- und Zweitsprache der Fall ist.

Als negativer Transfer, oder auch Auftreten von Interferenzen, wird die Übertragung sprachlicher Strukturen der Erst- in die Zweitsprache bezeichnet, welche fehlerhafte Äußerungen in der Zweitsprache zur Folge hat. Hierfür sind gegensätzliche Sprachstrukturen als Ursache zu sehen (vgl. Albers 2009, S. 77; Günther/Günther 2004, S. 105; Kracht 2000, S. 152).

Die Kontrastivhypothese gilt heute als wissenschaftlich widerlegt, da sie nicht die dynamische Entwicklung und Vielfältigkeit des Erwerbsprozesses berücksichtigt, sondern von einem statischen Sprachsystem ausgeht (vgl. Albers 2009, S. 77; Kracht 2000, S. 153f.). Kracht belegt dazu, dass der Prozess des Erwerbs über mehrere Schritte erfolgt und so genannte Fehler in den Sprachäußerungen, im Sinne der Kontrastivhypothese, "als konstruktive Schritte in der Bewältigung des Spracherwerbs zu bewerten sind" (Kracht 2000, S. 153).

Auch Klein äußert kritisch:

"Die Kontrasthypothese leidet […] unter einem klaren Manko. Sie ist falsch. Es gibt Lernschwierigkeiten und Fehler, wo große strukturelle Unterschiede vorliegen; aber solche Strukturen werden oft auch sehr leicht gelernt. Und umgekehrt gibt es Lernschwierigkeiten und Fehler oft gerade dort, wo die Strukturen sehr ähnlich sind. Halten läst sich die Kontrasthypothese nur, wenn man sie zu der Feststellung abschwächt, dass es positive und negative Einwirkungen aus der Erstsprache gibt; dies ist aber ziemlich trivial" (Klein 1992, S. 38).

2.2.2 IDENTITÄTSHYPOTHESE

Im Gegensatz zur Transferhypothese wird bei der Identitätshypothese davon ausgegangen, dass der Transfer von der Erstsprache in die Zweitsprache, keinen Einfluss auf den Zweitspracherwerb hat. Dieser Theorie liegt die Annahme zugrunde, dass der Erwerb einer Zweitsprache "nach den gleichen sprachlichen Strukturen zum Erwerb der Sprache L1 als Erst- oder Grundsprache" verläuft (Günther/Günther 2004, S. 104). Daraus ist zu schließen, dass nach dieser Hypothese der Erwerbsprozess einer Zweitsprache entsprechend den Regeln sowie in der gleichen Reihenfolge, wie der Erwerb der Erstsprache vollzogen wird (vgl. Albers 2009, S. 78; Günther/Günther 2004, S. 104). Die Grundlage für diese Hypothese findet sich in der Annahme von angeborenen Spracherwerbsmechanismen wieder. Demnach müsste in der Zweitsprache das gleiche Niveau wie in der Erstsprache erreicht werden (vgl. Albers 2009, S. 78; Günther/Günther 2004, S. 104, Kracht 2000, S. 157).

Die Identitätshypothese wird in der Literatur relativiert, da von universellen Spracherwerbsprinzipien "nur in bezug auf bestimmte Erwerbsaspekte und Strukturbereiche" ausgegangen werden kann, nicht jedoch auf den ganzen Spracherwerbsprozess (Kracht 2000, S. 160). Die Zweitspracherwerbsforschung spricht daher in Betracht des Erst- und Zweitspracherwerbs, nunmehr von einer Identität "in wesentlichen Zügen" (Klein 1992, S.36).

Es lässt sich daher zusammenfassend beschreiben,

"dass es zwischen ESE [Erstspracherwerb] und ZSE [Zweitspracherwerb] Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten gibt und dass es vernünftig ist, diese sowie ihre Ursachen zu ermitteln, statt einseitige Thesen zu postulieren" (ebd., S. 37).

2.2.3 DIE INTERLANGUAGE-HYPOTHESE

Die Interlanguage-Hypothese, welche hauptsächlich durch Selinker geprägt ist, geht davon aus, dass der Lerner beim Erwerb einer Zweitsprache ein "spezifisches Sprachsystem (Interlanguage)" herausbildet, welches "Merkmale der Erstsprache, Merkmale der Zweitsprache sowie eigenständige Züge, die unanhängig sind von Erst- und Zweitsprache" beinhaltet (Günther/Günther 2004, S. 105f.). Somit ist die "Lernersprache während des Zweitspracherwerbs als drittes System neben Erst- und Zielsprache zu verstehen" (Kracht 2000, S. 166). Diese Interlanguages, auch Interimsprachen genannt, welche sich im Laufe des Zweitspracherwerbs entwickeln, zeichnen sich dadurch aus, dass sie variabel und systematisch zugleich sind. Sie definieren das Niveau, welches ein Lerner in der jeweiligen Lernphase erreicht hat (vgl. Albers 2009, S. 78; Günther/Günther 2004, S. 105f.; Kracht 2000, S. 166). Die Systematik spiegelt sich dabei in den verwendeten Lernstrategien wieder. Die Variabilität bildet sich in der Instabilität wieder, da "mal ein richtiger, mal ein falscher Strukturgebrauch zu beobachten" ist (Kracht 2000, S. 169). Die Interimsprachen werden dabei nicht als fehlerhafte Zwischenstationen zur Zielsprache betrachtet, sondern als "vollständige und fehlerfrei Sprache" (Günther/Günther 2004, S. 106).

Der Zweitspracherwerb wird demnach als ein variabler und individueller Prozess betrachtet, "er wird durch Faktoren beeinflusst, die nicht ausschließlich linguistisch erklärt werden können" (Kracht 2000, S. 171). Die Annahme der Variabilität und Individualität der Interimsprachen, wird oft als Kritikpunkt an dieser Theorie geäußert, da der Erwerb dieser demnach nicht vorhersehbar ist (vgl. Kracht 2000, S. 171; Caroll 2008, S. 172).

Während des kindlichen Zweitspracherwerbs kommt es immer wieder zu Stillständen in der Entwicklung der Zweitsprache. Diese finden bei der Interlanguage - Hypothese Berücksichtigung, was für diese spricht. Stillstände werden ihr zu Folge durch die Individualität und Variabilität der Bildung der Interimsprache begründet. Selinker bezeichnet je nach Ausprägung, diesen Prozess als Stabilisierung, wobei sich Formen und Systeme der erworbenen Sprache stabilisieren oder als Fossilierung, was einen "anhaltenden Zustand auf einer sprachlichen "Plattform" beinhaltet und damit einen relativ statischen Zustand charakterisiert" (Kracht 2000, S. 167). Selinker betrachtet diese Prozesse dabei als notwendig für den Erwerb der Zweitsprache (vgl. Kracht 2000, S. 167f.) Für diese Theorie

spricht, dass sie die individuellen Erwerbsbedingungen des Erwerbs der Zweitsprache in Betracht zieht und diese nicht nur aus linguistischer Sicht erklärt (vgl. Kracht 2002, S.169ff.) Bei dieser Hypothese werden "Sprachmischungen (...) als Strategien verstanden, mit denen der Lerner Lücken in den Kommunikationssituationen zu schließen versucht" (Albers 2009, S.78). Diese Annahme wird auch von weiteren Wissenschaftlern unterstützt, wie beispielsweise Meisel, welcher von Hilfsstrategien spricht (vgl. Nauwerck 2005, S. 55).

In der Forschung wird die Sprachmischung in den letzten Jahren nicht mehr von vorn herein negativ konnotiert, vielmehr setzt sich die Auffassung eines "normalen" Verhaltens durch, ebenfalls die einer besonderen Kompetenz (vgl. Anstatt/Dieser 2007, S.142). Auch Tracy konnte in ihren Untersuchungen mit Erwachsenen zeigen, dass Sprachmischungen nicht zu einem Sprachchaos führen und nur verwendet werden, wenn die entsprechenden Ausdrucksmittel in der einen Sprache fehlen, sondern als Sprachressource dienen, um eine Aussage treffend zu formulieren. Hinzu kommt, dass sie feststellte, dass es bei der Möglichkeit des Verwendens aller Sprachressourcen zu weniger Verzögerungen wie "äh" oder "ähm" kam. Demnach kann die Sprachmischung zum Erhalt des Redeflusses beitragen (vgl. Tracy 2007a, S. 52ff.). Diese Ergebnisse unterstützen die Interlanguage-Hypothese in der Hinsicht, als das Sprachmischung als Sprachstrategie und nicht als fehlerhaftes Sprachverhalten verstanden wird.

Bisher wurden die Begriffe in Bezug auf die Zweisprachigkeit erklärt, die Theorien des Zweitspracherwerbs dargestellt, jedoch ist noch nicht geklärt, wer zur Sprachgruppe der zweisprachigen Menschen zählt. Das soll Thema des nächsten Kapitels sein.

2.3 ZWEI- UND MEHRSPRACHIGKEIT ODER WER IST ZWEI- UND MEHRSPRACHIG?

Anhand der bisherigen Betrachtung von Zweisprachigkeit, könnte davon ausgegangen werden, dass die Definition der Zweisprachigkeit keine größere Herausforderung darstellt. Dem ist jedoch nicht so, da "der Begriff der Zweisprachigkeit (…) in der Fachliteratur bislang nicht einheitlich bestimmt worden" ist (Nauwerck 2005, S. 41).

Die eine Extremposition vertritt Bloomfield, indem er davon ausgeht, dass zweisprachige Menschen nur diejenigen sind, welche die zweite Sprache auf dem Niveau von vergleichbar Einsprachigen der jeweiligen Sprache beherrschen (vgl. Belliveau 2002, S. 17; Nodari/Rosa 2003, S. 13; Tracy/Gawlitzek-Maiwald 2003, S. 496). Den anderen Pol besetzt unter anderem Macnamara, welcher schon geringe Kenntnisse einer anderen Sprache als Zweisprachigkeit definiert. Die Vertreter dieser Position benennen auch nur das Verstehen einiger Wörter einer anderen Sprache als Mehrsprachigkeit (vgl. Belliveau 2002, S. 17; Tracy/Gawlitzek-Maiwald 2003, S. 496f.).

Neben diesen zwei Extrempositionen, gibt es eine Reihe weiterer Erklärungsversuche und Ansichten. Dabei dienen der Grad der Beherrschung, die Funktion der Sprache, die Identifikation mit der Sprachgemeinschaft sowie auch die Lernsituation als Definitionsgrundlagen (vgl. Frigerio Sayilir 2007, S. 16).

Grosjean und Weinreich wenden sich der Funktion von Sprache zu, indem sie die Verwendung von mehreren Sprachen im alltäglichen Leben als Zweisprachigkeit definieren (vgl. ebd., S. 17). Sie geben dabei nicht einen bestimmten Grad der Sprachbeherrschung vor (vgl. Nauwerck 2005, S. 41).

Bei Günther/Günther und Oksaar kommt zur Funktion der Zweitsprache als Kommunikationsmittel, noch das problemlose Wechseln zwischen den Sprachen hinzu:

"Ein Kind ist dann mehrsprachig, wenn es zwei oder mehr Sprachen täglich als Mittel der sprachlichen Kommunikation einsetzt. Dabei wird erwartet, dass der Wechsel von einer in die andere Sprache problemlos gelingt" (Günther/Günther 2004, S. 35).

Auch Oksaar bekräftigt diese Auffassung:

"Mehrsprachigkeit definiere ich funktional. Sie setzt voraus, dass der Mehrsprachige in den meisten Situationen ohne weiteres von der einen Sprache zur anderen umschalten kann, wenn es nötig ist. Das Verhältnis der Sprachen kann dabei durchaus verschieden sein" (Oksaar 1980, S. 43).

Bei ihren Ausführungen steht die Funktion der Zweitsprache im Mittelpunkt, wobei der Grad der Sprachbeherrschung zwar nicht konkretisiert wird, jedoch ein unproblematischer Sprachwechsel vorausgesetzt wird.

Triarchi-Herrmann definiert Zweisprachigkeit zusammenfassend:

"Für mich ist eine Person zweisprachig, wenn sie über die Fähigkeit verfügt, sich ohne größere Schwierigkeiten in zwei Sprachen mündlich oder auch schriftlich ausdrücken zu können. Diese Fähigkeit muss sie aufgrund ihrer eigenen psychischen, emotionalen und soziokulturellen Voraussetzungen sowie durch den ständigen und intensiven Kontakt mit einer zweisprachigen Umgebung entwickelt haben. Zwei- oder Mehrsprachigkeit findet eigentlich in jeder Situation statt, in der sich ein Individuum abwechselnd in zwei oder mehr Sprachen mündlich oder auch schriftlich sinnvoll und ohne große Schwierigkeiten äußern kann" (Triarchi-Herrmann 2003, S. 20).

Diese Definition berücksichtigt die Lernsituation sowie die Funktion der Sprache. Sie beschreibt dabei den intensiven und dauerhaften Kontakt des Lerners mit seiner Sprachumgebung, als Grundlage für den Erwerb einer Zweitsprache. Ebenso berücksichtigt sie die nötige Sprachkompetenz, indem sie die schriftliche oder mündliche Verständigung fordert.

Ausgehend von der Intention dieser Arbeit und vom Verständnis der Zweitsprache als Kommunikationsmittel, also als Werkzeug, das dem gegenseitigen Verstehen und der Verständigung dient, ist diese Definition als gute Grundlage zu betrachten.

Das WITAJ-Projekt versucht ebenfalls bei der Funktion der Sprache anzusetzen und so den Erwerb der sorbischen Sprache anzuregen. Die Kinder, die die sorbische Sprache durch den täglichen intensiven immersiven Kontakt mit ihr erwerben, verfügen zunehmend über die Fähigkeit, sich mündlich und später auch schriftlich in dieser ausdrücken zu können.

Nachdem die Begriffe der Zweisprachigkeit definiert sind, stellt sich jedoch allgemein die Frage: Wozu zweisprachig aufwachsen und warum sollte die Zweisprachigkeit schon im Elementarbereich gefördert werden?

2.4 GRÜNDE FÜR DIE MEHRSPRACHIGE ERZIEHUNG UND FÖRDERUNG DER MEHRSPRACHIGKEIT IM FRÜHEN KINDESALTER

Das Erlernen einer Zweitsprache im frühen Kindesalter, ist Bestandteil vieler wissenschaftlicher Untersuchungen und wurde in der Vergangenheit mit vielen unterschiedlichen Ergebnissen konfrontiert. Dabei wird und wurde die Auswirkung der Zweisprachigkeit auf die Entwicklung des Kindes, kontrovers diskutiert.

Einerseits führen Wissenschaftler, besonders bis in die 60-er Jahre, viele negative Konsequenzen für die Sprachentwicklung, die Schullaufbahn, die kognitive Entwicklung und die Intelligenz auf, auch Halbsprachigkeit und Überforderung wurden immer wieder als Risiken bezeichnet. Andererseits heben neuere Untersuchungen hingegen, die Vorteile der frühen Zweisprachigkeit für Schule und bezüglich größerer kognitiver Flexibilität und Kreativität hervor (vgl. Belliveau 2002, S. 64; Wode 1998, S. 1, Nauwerck 2005, S. 50). Aus heutiger Sicht kann davon ausgegangen werden, dass vermutete Defizite bei zweisprachigen Kindern, wenn sie auftreten, nicht primär durch die Mehrsprachigkeit verursacht werden (vgl. Meisel 2003, S. 11).

Wode bekräftigt diese Auffassung, indem er Vorurteile gegenüber der frühen Zweisprachigkeit, wie Beeinträchtigung der Muttersprache, Schäden für die geistige

Entwicklung und Unsicherheiten in der soziokulturellen Entwicklung des Kindes, als wissenschaftlich widerlegt begründet (vgl. Wode 1998, S. 2; Wode 2001, S. 70f.).

Kinder begegnen einer neuen Sprache in der frühen Kindheit sehr motiviert und ohne Bedenken oder Ängste, da die Zweitsprache für sie nicht den Status einer Fremdsprache einnimmt (vgl. Nauwerck 2005, S. 43).

Für den frühen Zweitspracherwerb spricht ebenfalls, dass Kinder je jünger sie sind auf angeborene Mechanismen zum Erwerb von Sprache zurückgreifen können, welche sich bereits für den Erstspracherwerb als erfolgreich erwiesen. Des Weiteren haben Kinder eine hohe Motivation Neues zu entdecken, was beim Erlernen einer Sprache, z. B. im Fremdsprachenunterricht, nicht vorausgesetzt werden kann. Die Kinder erleben zudem in der frühen Kindheit die "neue Sprache" als alltagsrelevant, was den Erfolg des Erwerbs der Sprache befördert (vgl. Tracy 2007a, S.157f.). Auch die Aufgeschlossenheit und Toleranz gegenüber anderen Kulturen, wird durch die Beschäftigung mit Fremdsprachen positiv beeinflusst (vgl. Nauwerck 2005, S. 44). Oksaar bekräftigt ebenfalls die große Bedeutung des frühen Kindesalters:

"Das Vorschulalter ist die wichtigste Altersspanne zur intellektuellen und sozialemotionalen Förderung. Die geistige Entwicklung, die ein Kind im Vorschulalter durchmacht, gehört […] zu seinen größten Fortschritten" (Oksaar 2003, S. 58).

Wissenschaftlich ist zwar kein unmittelbarer Zusammenhang zwischen Zweisprachigkeit und Intelligenz nachgewiesen, jedoch stellt der Erwerb zweier Sprachen höhere kognitive Ansprüche, wonach die "Beschäftigung mit einer zweiten Sprache im Vorschulalter aus entwicklungspsychologischer, neurobiologischer und sprachwissenschaftlicher Sicht vielmehr als ein kognitiver Stimulus angesehen werden" kann (Nauwerck 2005, S. 52).

Diese Ergebnisse sollen jedoch nicht aussagen, dass das Fremdsprachenlernen nur erfolgreich sein kann, wenn es bereits im frühen Kindesalter beginnt. Jedes Alter bringt bessere oder schlechtere Faktoren für den Fremdspracherwerb mit sich. Beispielsweise zeigen ältere Sprachlerner bei der Aneignung der Grammatik schnellere Fortschritte als Vorschulkinder (vgl. Nauwerck 2005, S. 44). Die Annahme einer kritischen Periode, welche Lenneberg aufgestellt hat und wonach nach dem 12. Lebensjahr ein vollständiger Spracherwerb nicht mehr möglich ist, wird sehr stark in Frage gestellt. Jedoch gibt es Übereinstimmung darüber, dass es eine "besonders günstige Zeitspanne" gibt, in welcher ein erleichterter Spracherwerb möglich ist (Abdelilah-Bauer 2008, S. 51f.). Diese Zeitspanne lässt sich jedoch nicht konkret festlegen, da sie für verschiedene Bereiche des

Spracherwerbsprozesses unterschiedlich ist (vgl. Abdelilah-Bauer 2008, S. 52). "Das Sprachenlernen wird also nicht durch das Lebensalter an sich beeinflusst. Dieses wirkt sich aber indirekt - durch altersbedingte Entwicklungen in anderen Bereichen - aus. (...) Das "günstigste" Lernalter fällt für verschiedene Strukturbereiche – Phonologie, Syntax und Lexik - unterschiedlich aus" (Nauwerck 2005, S. 44).

Der Unterschied besteht darin, dass Kinder und Erwachsene verschiedene Lernwege aufgrund unterschiedlicher Lernstrategien beschreiten (vgl. Nauwerck 2005, S. 44f.). Jedoch "desto älter wir sind, desto schwerer fällt es uns, alle Aspekte einer neuen Sprache zu meistern. (...) Wenn wir als Erwachsene weitere Sprachen lernen, müssen wir uns vieles bewusster aneignen, und umso mehr Motivation ist nötig" (Tracy 2007, S. 11). Abdelilah-Bauer verweist ebenfalls darauf, dass beim Erlernen einer weiteren Sprache im Erwachsenenalter nur ein begrenztes Niveau an Grammatik und Aussprachefertigkeiten die Regel sind, auch "wenn die Intensität und Qualität des Sprachkontakts, der eines Kindes beim Erstspracherwerb gleicht" (Abdelilah-Bauer 2008, S. 50).

Oksaar (2003, S. 56) fasst zusammen:

"Die Antwort auf die Frage, ob es ein optimales Alter für den Zweitspracherwerb gibt, lässt sich nach Durchsicht von 254 Veröffentlichungen generell weder mit einem Ja noch einem Nein beantworten. Zu groß ist die Unvereinbarkeit ihrer Forschungsmethoden. Auch die unterschiedlichen Lebensbedingungen bei Kindern und bei den Erwachsenen sind schwer vergleichbar. [...] Denn die Fähigkeit, Fremdsprachen zu erwerben, hängt nicht nur davon ab, was erworben wird und wie, sondern auch von Alter, Entwicklungsstand und Erfahrung des Lernenden, auch mit anderen Fremdsprachen, sowie von verschiedenen anderen soziopsychologischen und soziokulturellen Faktoren [...]."

Der Erfolg des Sprachenlernens an sich, hängt letztlich von der Intensität des Kontaktes zur Sprache, Dauer bzw. Kontinuität des Sprachangebotes und Struktur des Sprachangebotes ab, diese sollte "möglichst die ganze Sprache umfassen" (Wode 2008, S. 100).

Den bisherigen Aussagen zufolge, kann schlussfolgernd eine Fremdsprache jederzeit erlernt werden, jedoch sollte es ebenso keine Bedenken geben, eine frühe Zweisprachigkeit anzustreben und zu praktizieren (vgl. Nauwerck 2005, S. 45; Wode 1998, S. 1f.). Im Gegenteil:

"Linguisten, Fremdsprachendidaktiker, Entwicklungspsychologen und Neurobiologen sehen es inzwischen als erwiesen an, dass Kinder im Vorschulalter über

ausgesprochen günstige Dispositionen für das Lernen weiterer Sprachen verfügen" (Nauwerck 2005, S. 43).

In den nachfolgenden Ausführungen soll die Minderheit der Sorben im Mittelpunkt stehen und dabei gezeigt werden, wie die Zweisprachigkeit in dieser Sprachgemeinschaft bereits ab dem Elementarbereich gefördert wird.

3. DIE SORBEN ALS AUTOCHTHONE MINDERHEIT IN DEUTSCHLAND

3.1 BEGRIFFSDEFINITION

Die Definition des Begriffes Minderheit ist von vielen fachlichen Diskussionen umgeben und wird im Kontext verschiedener Bereiche unterschiedlich betrachtet. Nicht nur Sozialwissenschaftler auch Historiker, Ethnologen, Politologen und andere beschäftigen sich mit diesem Begriff und seiner Definition im Zusammenhang mit ihren jeweiligen Zuständigkeiten (vgl. Pallek 2001, S. 12f.). Bis heute gibt es keine allgemein anerkannte Definition dieses Begriffes. Die Europäische Rahmenkonvention zum Schutz nationaler Minderheiten, welche "das wichtigste völkerrechtliche Instrument des Minderheitenschutzes darstellt", gibt ebenfalls keine klare Definition vor, sondern überlässt die Zuordnung den jeweiligen Staaten selbst (Bielefeldt/Lüer 2004, S. 8).

Aus sozialwissenschaftlicher Sicht betrachtend, beschreibt Pallek Minderheit als:

"Bezeichnung für Menschen und soziale Gruppen, denen ein Anderssein bezüglich der gesamtgesellschaftlich bestimmenden Merkmale zugesprochen wird oder die dieses für sich beanspruchen" (Pallek 2001, S. 13).

Dieser Begriff ist zwar sehr weit gefasst, dient meines Erachtens aber sehr gut als Grundlage für die weitere Auseinandersetzung.

Juristisch gesehen werden Minderheiten in ethnische, nationale, sprachliche, kulturelle und religiöse Minderheiten aufgeteilt. Diese Gruppierungen lassen sich jedoch nicht trennscharf voneinander abgrenzen und überschneiden sich teilweise (vgl. Pallek 2001, S. 14, Eglin 1998, S. 201ff.). Daher möchte ich im Folgenden, nur auf die Begriffe nationale und ethnische Minderheit eingehen.

Ethnische Minderheit

Alle kulturellen, biologischen und historischen Eigenschaften einer Gruppe innerhalb eines Staates, die alle Angehörigen dieser Gruppe gemeinsam haben, bezeichnet das Wort *ethnisch*. Dieser Eigenschaften sind sich die Gruppe, sowie die Umwelt bewusst. Die Auslegung des Begriffs ist sehr weit gefasst, wodurch sowohl religiöse wie auch sprachliche Minderheiten eingebunden sind und als ethnische Minderheit gelten (vgl. Pallek 2001, S. 14). Ermisch erweitert den Begriff dahingehend, dass die ethnische Gruppe den Willen besitzt, ihr "Identitäts- und Solidaritätsbewusstsein nicht nur zu besitzen, sondern auch zu erhalten und ggf. auszubauen" (Ermisch 2000, S. 8).

Nationale Minderheit

Die Bezeichnung der nationalen Minderheit ist nach Pallek konkreter. Als nationale Minderheit bezeichnet er eine eigene, separate Kultur bzw. das Verfügen über ein eigenständiges, separates Volkstum einer Gruppe, welche innerhalb eines Staates gepflegt wird und sich von der Mehrheit unterscheidet (vgl. Blumenwitz 1992, S. 29; Pallek 2001, S. 14). Charakteristisch ist, dass die "Angehörigen mit der Bevölkerungsmehrheit eines anderen, fremden Staates besonders verbunden sind" (Pallek 2001, S. 14). Des Weiteren definiert sich nationale Minderheiten dadurch, dass sie über ein Kriterium verfügen, welches sie von der Mehrheit der Bevölkerung abgrenzt z. B. Sprache oder Religion. Ein ganz klarer Unterschied zur ethnischen Minderheit ist nach Pallek, die Existenz eines ko-nationalen fremden Staates, was beispielsweise auf die dänische Minderheit in Deutschland zutreffen würde (vgl. Pallek 2001, S. 14f.).

Wie schwierig sich die Klärung der einzelnen Begriffe gestaltet, wird durch die Definitionen ganz deutlich. Ermisch zählt beispielsweise, im Gegensatz zu Pallek, auch nationale Minderheiten unter den Begriff der ethnischen Minderheit und grenzt diese nicht nach der Existenz eines fremden Staates voneinander ab (vgl. Ermisch 2000, S. 8). Demzufolge würde die dänische Minderheit in Deutschland nach Pallek, eine nationale Minderheit sein, jedoch keine ethnische. Bei Ermisch wäre sie das jedoch.

In den folgenden Ausführungen soll nun näher auf die Minderheit der Sorben eingegangen werden, wobei sie abschließend den eben aufgeführten Begriffsdefinitionen zugeordnet wird.

3.2 DIE SORBISCHE MINDERHEIT IN DER OBER- UND NIEDERLAUSITZ

3.2.1 ALLGEMEINE INFORMATIONEN UND RECHTLICHE STELLUNG

Die Sorben (sorbisch: Serbja), auch Wenden genannt, sind " (...) die Einzige slawische Minderheit, d. h. (...) Alleinvertreter der großen slawischen Sprachfamilie in Deutschland" (Wölck 2002, S. 14). Sie nehmen in der Bundesrepublik eine besondere Stellung ein, denn sie gehören zu den autochthonen Minderheiten. Der Unterschied zu anderen Minderheiten in Deutschland besteht darin, dass die Sorben nie einen eigenen ko-nationalen Staat besessen haben, welche identitätsstiftend wirkte oder Hilfe entgegengebracht hat (vgl. Elle 2004, S.152, Ermisch 2000, S. 74). Aufgrund dessen sehen sich die Sorben "als slawisches Volk mit deutscher Staatszugehörigkeit"(Elle 2004, S. 152).

Zu der sorbischen Minderheit gehört, nach dem Gesetz über die Rechte der Sorben im Freistaat Sachsen und dem Sorben Gesetz des Landes Brandenburg, wer sich zu ihr bekennt, wobei das Bekenntnis frei und nicht bestritten oder nachgeprüft werden darf (vgl.

SächsSorbG 1999, §1, SWG 1994, §2). Demzufolge ist eine Angabe über die Anzahl der zur sorbischen Minderheit gehörigen Menschen sehr schwierig. Derzeit wird von ca. 60.000 Menschen gesprochen, von denen ca. die Hälfte die sorbische Sprache beherrscht (vgl. Sächsisches Saatministerium 2003, S. 3, Elle 2004, S. 152). Die Oberlausitz umfasst dabei 40.000 und die Niederlausitz 20.000 Sorben (vgl. Sächsisches Saatministerium 2003, S. 13).

Die Bundesrepublik Deutschland hat sich mit der Unterzeichnung des Rahmenübereinkommens des Europarates, vom 01.Februar 1995, "zum Schutz und zur Förderung der nationalen Minderheiten (...) verpflichtet" (Sächsisches Staatsministerium 1999, S. 10). Demzufolge zählt die Minderheitenpolitik, in Bezug auf das sorbische Volk, zum staatlichen Auftrag (vgl. Sächsisches Staatsministerium 1999, S. 10). Der Schutz und die Förderung beziehen sich dabei u. a. auf den Bereich der Bildung, der Kultur, des Schulwesens und des gesellschaftlichen Lebens (vgl. ebd., S. 11).

Im sächsischen und brandenburgischen Landtag ist das sorbische Volk durch den Rat für sorbische Angelegenheiten vertreten, welcher "in Angelegenheiten, die die Rechte der sorbischen Bevölkerung berühren", von der Staatsregierung sowie dem Landtag gehört werden muss (SächsSorbG 1999, § 6).

3.2.2 DAS SIEDLUNGSGEBIET

Die Lausitz ist die geographische Bezeichnung des Siedlungsgebietes der Sorben. Sie ist zweigeteilt in die Nieder- und Oberlausitz und erstreckt sich südöstlich des Landes Brandenburg und nordöstlich des Freistaates Sachsen (vgl. Pallek, S. 31).

Aus der Graphik wird ersichtlich wieweit sich die Lausitz in Sachsen und in Brandenburg ausdehnt.

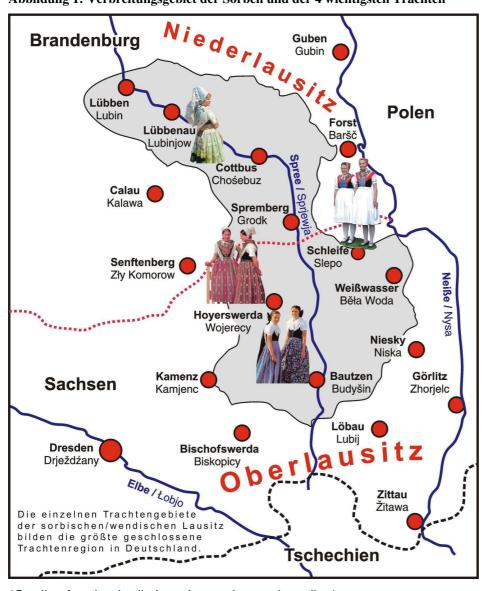


Abbildung 1: Verbreitungsgebiet der Sorben und der 4 wichtigsten Trachten

(Quelle: Academic dictionaries and encyclopedias)

Im Freistaat Sachsen gibt es 29 Gemeinden und Städte um die Städte Hoyerswerda, Kamenz und Bautzen gelegen, die ganz, oder zu Teilen, zum sorbischen Siedlungsgebiet gehörig definiert sind (vgl. SächSorbG 1999, Anlage zu § 3 Abs. 2).

Im Land Brandenburg liegt das Siedlungsgebiet der Sorben im "(…) Landkreis Spree-Neiße, in der kreisfreien Stadt Cottbus, in den Ämtern Märkische Heide, Lieberose und Straupitz des Landkreises Dahme - Spreewald sowie in den Ämtern Lübbenau, Vetschau, Altdöbern, Großräschen und am Senftenberger See des Landkreises Oberspreewald - Lausitz (vgl. SWG 1994, § 3).

Wo die Ursprünge der sorbischen Minderheit liegen, damit befasst sich der folgende Abschnitt.

3.2.3 EIN BLICK IN DIE GESCHICHTE

Im Jahr 631 wurden die Sorben erstmal vom fränkischen Chronisten Fedegar schriftlich erwähnt. Etwa 20 sorbische Stämme besiedelten im Zuge der Völkerwanderung im 5. und 6.Jahrhundert, aus den nordöstlichen Karpaten kommend, das Gebiet zwischen den Flüssen Oder/Neiße im Osten, Erzgebirge im Süden, den Flüssen Elbe und Saale im Westen und einer Linie Frankfurt (Oder) bis Jüterborg, unterhalb Berlins, im Norden. In den folgenden Jahnhunderten gelang es den slawischen Stämmen nicht, einen eigenen Staat aufzubauen, wodurch sie dem deutschen Kaiserreich unterworfen wurden. Im 10. und 11. Jahrhundert betraf es dann auch die sorbischen Stämme der Milzener (heute die Oberlausitz) und der Lusizer (heute Niederlausitz). Die Niederwerfung des letzten Slawenaufstandes im Jahr 1003, führte zur endgültigen politischen Abhängigkeit der Sorben und zur zunehmenden Angleichung des sorbischen Volkes. Das hatte zur Folge, dass sich die Heimat der Sorben bereits im 15./16.Jahrhundert nahezu auf die heutige Lausitz verkleinerte (vgl. Sächsisches Staatsministerium 1999, S. 6f.; Mahling/Völkel 1991, S. 7f. Kunze 1993, S.8f.). Nur die Nachkommen der Milzener (heute obersorbisch sprechend) und Lusitzer (heute niedersorbisch sprechend), konnten ihre Sprache und Traditionen bis in die Gegenwart erhalten (vgl. Domowina).

Erstmals wurde in der Paulskirchenverfassung von 1849, ein Artikel bezüglich von Minderheiten verfasst. Dabei wird die Gleichberechtigung der Sprachen im Kirchwesen, der Schule, der Verwaltung sowie der Rechtspflege bestätigt. Dieses Recht wurde daraufhin in der Weimarer Verfassung von 1919 bestätigt. Das nationalsozialistische Regime versuchte das sorbische Volk, als sorbisch sprechende Deutsche zu unterdrücken. Im Jahr 1937, erließ es das Verbot aller sorbischer Vereine und Organisationen sowie das Veröffentlichen sorbischer Zeitungen und Zeitschriften. Sorbische Lehrer und Geistliche wurden im gleichen Zug der Lausitz verwiesen (vgl. Sächsisches Staatministerium 1999, S. 8).

Nach Beendigung des Krieges, wurde 1948 " (...) das Gesetz zur Wahrung der Rechte der sorbischen Bevölkerung (...)" verabschiedet (Sächsisches Staatsministerium 1999, S. 8). Daraufhin wurde das öffentliche sorbische Leben zur Zeit der DDR, unter Bedingung der Einund Untergliederung in die vorherrschende Staatspolitik, umfangreich gefördert.

Nach der Vereinigung Deutschlands, wurde und wird der Erhalt und die Weiterentwicklung der Sorben maßgeblich durch die Gesetze über die Rechte der Sorben unterstützt. In Brandenburg wurde dieses 1994 beschlossen und der Freistaat Sachsen verabschiedete das Gesetz über die Rechte der Sorben im Jahr 1999. Diese Gesetze dienen dem Schutz und der Förderung der sorbischen Kultur, der Sprache und der Lebensweise (vgl. Sächsisches Staatsministerium 1999, S. 9).

Die sorbische Sprache ist für die Sorben ein besonders wichtiges Merkmal ihrer Minderheit und soll als nächstes beleuchtet werden.

3.2.4 DIE SPRACHE

Die sorbische Sprache ist "das wichtigste identitätsstiftende Merkmal" der Sorben und gehört der Gruppe der westslawischen Sprachen an (Pallek 2001, S. 35). Die " (...) Anwendung in Schrift und Wort im öffentlichen Leben (...)", soll nach dem Gesetz "(...) geschützt und gefördert " werden (SächsSorbG 1999, § 8).

Die sorbische Sprache unterteilt sich in das Obersorbische, welches in der Region um Bautzen, Kamenz, Hoyerswerda bis Niesky gesprochen wird, und in das Niedersorbische, welches überwiegend in der Niederlausitz (vgl. Abb.1), d.h. im brandenburgischen Teil der Lausitz, um Cottbus und im Spreewald sowie um Schleife und Weißwasser gesprochen wird (vgl. Sächsisches Staatsministerium 1999, S. 14).

Beim aktiven Gebrauch der sorbischen Sprache ist eine Zweiteilung vorzunehmen. In der Oberlausitz ist die sorbische Sprache nicht nur überwiegend Alltagssprache in den Familien, sondern erstreckt sich ebenfalls auf den außerfamiliären Bereich (vgl. Elle 2004, S. 163). In der Öffentlichkeit wird die sorbische Sprache bei Begegnungen von Sorben untereinander, in den sorbischen Kindertageseinrichtungen und Schulen, bei kulturellen Veranstaltungen sowie im sorbischen Gottesdienst verwendet (vgl. Sächsisches Staatsministerium 2003, S. 16). In der Niederlausitz und in der evangelischen Region der Lausitz, um Bautzen herum, gestaltet sich die sprachliche Situation erheblich schlechter. Hier ist die sorbische Sprache besonders mit den älteren Menschen verbunden, die jüngere Generation ist oftmals der (Nieder-) sorbischen Sprache nicht mehr mächtig. Die sorbische Sprache wird somit mehr und mehr aus der Öffentlichkeit verdrängt und beschränkt sich oftmals nur noch auf das Familienleben (vgl. ebd.).

Es bleibt festzuhalten, dass sich die sorbische Sprache zunehmend aus dem öffentlichen Leben sowie auch aus den Familien verliert. Eine Ursache dafür ist, dass die sorbische Bevölkerung der deutschen und sorbischen Sprache mächtig ist. Das führt dazu, dass sobald eine Person anwesend ist, die der sorbischen Sprache nicht mächtig ist, deutsch gesprochen wird (vgl. Sächsisches Staatministerium 2003, S. 13f.; Sächsisches Staatsministerium 1999, S. 14). Ebenfalls kam es durch die intensive Industrialisierung der Lausitz, besonders durch die Braunkohlegewinnung, zum starken Zustrom an deutschsprachiger Bevölkerung. Diese Begebenheit brachte einen starke Verdrängung der sorbischen Sprache in weiten Teilen der Lausitz mit sich (vgl. Sächsisches Staatsministerium 1999, S. 8, Elle 2004, S. 162). Die Tendenz zur Assimilation der Sorben, wurde nach der Wende stark durch die Abwanderung junger Sorben, aufgrund der schlechten wirtschaftlichen Lage der Oberlausitz, verstärkt. Dieses Problem hält bis heute an (vgl. Elle 2004, S. 162).

Im Jahre 1858 soll es noch 160.000 sorbischsprechende Menschen gegeben haben, 1933 waren es nur noch 57.000 und heute gehen die Wissenschaftler von noch 30.000

sorbischsprechenden Menschen aus (vgl. Schmalz-Jacobsen 1995, S. 462; Sächsisches Saatministerium 2003, S. 3). Matthias Rößler, der heutige Präsident des sächsisches Landtages, beschreibt die Situation folgendermaßen: "Die Zahl der sorbisch Sprechenden drohe in den `unterkritischen Bereich` zu geraten" (Rößler 2005, S. 6).

Infolgedessen entwickelten und entwickeln sorbische Institutionen neue Konzepte für den Erwerb der sorbischen Sprache. In erster Linie soll damit erreicht werden, "dass mehr Kinder aus deutschen und gemischten deutsch-sorbischen Elternhäusern, die sorbische Sprache im Vorschulalter in guter Qualität erwerben, um später sorbische Schulen bzw. sorbische Schulklassen besuchen zu können" (Elle 2004, S. 163). Das wichtigste Projekt zum Erhalt der sorbischen Sprache ist hierbei das "WITAJ - Projekt", auf welches ich im Kapitel 5.7 näher eingehe.

3.3 ZUSAMMENFASSENDE BETRACHTUNG

Auf Grundlage der bisherigen Ausführungen, können die Sorben nun, im Hinblick auf die Definitionen aus Punkt 3.1, den einzelnen Begriffen zugeordnet werden.

Die Definition der Sorben als Minderheit, würde nach der obigen Definition, den Unterschied in der Sprache (Sorbisch) und Kultur zu der offiziell anerkannten Landessprache (Deutsch) und Kultur in Deutschland bezeichnen.

Konkreter gesagt, ist die sorbische Minderheit, nach Pallek sowie auch nach Ermisch, eine ethnische Minderheit, da sie als Gruppe gemeinsame kulturelle und historische Eigenschaften aufweist und die Minderheit, wie auch die Umwelt, sich derer bewusst sind. Zu diesen Eigenschaften zählen u. a. die sorbische Sprache, die Trachten wie auch die Bräuche und Traditionen.

Ausgehend von der Definition der nationalen Minderheit nach Pallek, würden die Sorben nicht zu diesen zählen, da es "keine in einem anderen Land lebende "nationale Mehrheit" der Sorben gibt" (Elle 2004, S. 152) und kein "ko-nationaler fremder Staat existiert" (Pallek 2001, S. 14f.).

Speziell auf die Sorben bezogen kommt noch eine weitere Bezeichnung in Betracht, denn die Sorben nehmen die Stellung einer autochthonen Minderheit ein (vgl. Elle 2004, S. 152). Autochthon bedeutet "aus dem Lande selbst, (...) am Ort entstanden" (Hansen/Wenning 2003, S. 214). In sozialen Gefügen, meint autochthon eine alteingesessene Bevölkerung. Nach der Volksgruppentheorie, muss ein Volk drei Generationen im entsprechenden Land leben und territorial abgrenzbar sein, d.h. auch nicht verstreut leben, um als autochthone Volksgruppe zu gelten (vgl. Hansen/Wenning 2003, S. 215). Die Sorben sind seit mehr als drei Generationen "Staatsbürger des Staates (...)" und gelten demnach "als "alteingesessen" (Hansen/Wenning 2003, S. 214). Sie leben "auf einem klar umrissenen

Territorium", der Lausitz (ebd., S. 214). Demnach erfüllt die sorbische Minderheit, den obigen Begriffsannäherungen folgend, die Merkmale einer autochthonen Minderheit.

Auf den Punkt gebracht handelt es sich bei den Sorben um eine autochthone ethnische Minderheit.

Wie bereits erwähnt, ist der Erhalt der sorbischen Sprache sehr stark gefährdet. Um der Tendenz der stetigen Abnahme der sorbischsprechenden Bevölkerung entgegen zu wirken, wird der Entwicklung und konsequenten Durchsetzung von Sprachförderung eine besonders wichtige Rolle zugesprochen. Bevor das Sprachfördermodell der Immersion in der Lausitz vorgestellt wird, gehe ich zunächst im Allgemeinen auf die Sprachförderung in der Kindertagesstätte und ihre Erscheinungsformen ein.

4. SPRACHFÖRDERUNG IN DER KINDERTAGESEINRICHTUNG

Die Ergebnisse der PISA - Studie aus dem Jahr 2000 führten ganz deutlich vor Augen, wie stark der Bildungserfolg von Kindern in Deutschland von ihren sprachlichen Fähigkeiten in der deutschen Sprache abhängig ist. Daraufhin wurde auch der Elementarbereich immer stärker als wichtige Zeitspanne für die Sprachförderung in Betracht gezogen. Viele neu entwickelte Konzepte, Maßnahmen und Programme zur Förderung der sprachlichen Kompetenz folgten dieser Neubewertung der frühen Kindheit (vgl. Hofmann et al. 2008, S. 292f.; Jampert et al 2005, S. 11). Was beinhaltet jedoch Sprachförderung im Elementarbereich?

4.1 SPRACHFÖRDERUNG ALS BILDUNGSAUFTRAG

In allen Bildungsplänen der Bundesländer für den Elementarbereich, wird die sprachliche Bildung, als wichtige Aufgabe der Kindertageseinrichtung definiert (vgl. Bunse 2008, S. 153; Jampert et al 2005, S. 11). Was unter dieser Aufgabe zu verstehen ist, wird im folgenden Abschnitt näher erläutert.

Sprachförderung im Kindergarten umfasst:

"alle Maßnahmen, die im Elementarbereich von pädagogischen Fachkräften zur Unterstützung der Sprachentwicklung aller Kinder durchgeführt werden. Sprachförderung kann in Kleingruppen oder auch in der Gesamtgruppe stattfinden und ist im Bildungsauftrag für alle Kinder verankert" (Hoffschildt 2008, S. 147).

Durch diesen Bildungsauftrag, soll möglichen Spracherwerbstörungen präventiv entgegengewirkt und die Kinder beim Erwerb der jeweiligen Sprache unterstützt werden. Diese Art der Förderung ist jedoch nicht mit der Sprachtherapie gleichzusetzen, da diese im Gegensatz zu Sprachfördermaßnahmen in der Kindertagsstätte, erst aufgrund diagnostizierter Sprachentwicklungsstörung durchgeführt wird (vgl. Hoffschildt 2008, S. 147). Die gesetzliche Verankerung des Förderauftrages der Kita für alle Kinder ist im SBG VIII in den Paragrafen §22-25 geregelt (vgl. SGB VIII, S. 1145ff.).

Bei der Sprachförderung in der Kita ist zu beachten, dass sie dem Lernen in der frühen Kindheit gerecht wird. Bei Kindern im Krippenalter, also unter drei Jahren, sollte beispielsweise die Sprachförderung darauf ausgerichtet sein, die Kinder für die Sprache, z. B. Deutsch, als Mittel der Kommunikation zu sensibilisieren und ihnen erste Kommunikationserfahrungen zu ermöglichen. Es ist wichtig, hier nur beispielhaft für die

deutsche Sprache aufgeführt, "dass vor allem Kinder unter drei Jahren eine intensive kommunikative Interaktion auf Deutsch mit einer Bezugsperson (vergleichbar mit der Mutter-Kind-Interaktion) benötigen. (...) Mehr oder weniger kurzfristig angelegte Deutschkurse werden niemals die intensive langfristige Sprachförderung im genanten Sinne ersetzen können" (Wode 1998, S. 109).

Krempin et al weisen darauf hin, dass eine erfolgreiche Sprachförderung nicht allein von den Fachkräften getragen werden kann, sondern auf drei Säulen steht. An erster Stelle stehen die Kinder, deren Spracherwerb auf Grundlage ihrer Neugier und Motivation am Spracherwerbsprozess, optimal gefördert werden soll. Als Zweites, müssen die Eltern einbezogen werden, da sie für die Kinder bei diesem Prozess eine wichtige unterstützende Rolle spielen (vgl. Krempin et al, 2009, S. 100). Sie tragen durch die Akzeptanz und Unterstützung der pädagogischen Arbeit in der Kindertagseinrichtung ausschlaggebend zur erfolgreichen Sprachförderung bei (vgl. Berry 2004, S.24). Als Drittes, sind die ErzieherInnen besonders wichtig, da sie als "Sprachvorbilder, Wegbereiter und Förderkräfte den Kindern aktiv zur Seite stehen" (Krempin et al, 2009, S. 100). Nähere Ausführungen zur Bedeutung des Erziehers/der Erzieherin, werden im Zusammenhang mit dem Immersionsmodell in Kapitel 5.4 vorgenommen.

Die angebotenen Sprachförderkonzepte in der Kindertagesstätte, lassen sich in systematische Sprachförderkonzepte einerseits und ganzheitliche/integrative Sprachförderkonzepte andererseits, gliedern (vgl. Hoffschildt 2008, S. 153f.).

4.2 SYSTEMATISCHE SPRACHFÖRDERPROGRAMME UND INTEGRATIVE SPRACHFÖRDERUNG - EIN UNTERSCHIED

4.2.1 Systematische Sprachförderprogramme

Bei dieser Form der Sprachförderung, ist die Vermittlung der Zweitsprache ein gesondertes und zeitlich begrenztes Angebot (vgl. Nauwerck 2005, S. 85).

Wird dieses Sprachangebot durch den Erzieher/die Erzieherin, beispielsweise mittels Lieder oder Fingerspiele in der Zweitsprache, für alle Kinder in den Tagesablauf integriert, spricht Nauwerck von einem "Aktivitätsangebot innerhalb der Gruppe" (Nauwerck 2005, S. 85). Zum Angebotsmodell zählt jedoch auch das "gruppenübergreifende Angebotsmodell", bei welchen mit Kindern aus mehreren Gruppen regelmäßig ein Sprachförderangebot durchgeführt wird (ebd., S.85). Wird die Sprachfördereinheit von einer außenstehenden Person ein- oder mehrmals wöchentlich durchgeführt, spricht man von dem "Außenmodell" (ebd., S. 85). Einerseits kann diese Art von Sprachförderangebot die Begegnung mit, und die

Sensibilisierung für die andere Sprache und Kultur als Ziel haben, wobei dann die sprachlichen Ziele meist nicht im Vordergrund stehen (vgl. Nauwerck 2005, S. 85). Andererseits können systematische Sprachförderprogramme auch sprachstrukturell orientiert sein.

Sprachstrukturelle Förderprogramme, auch Sprachtrainings genannt, sind auf die Förderung einzelner oder mehrerer sprachlicher Ebenen ausgerichtet. Systematisch werden in einem meistens genauen zeitlichen Ablaufplan, verschiedene Bereiche der Sprache, wie Sprachverständnis, Satzbau oder Wortschatz, einzeln aufgegriffen und gefördert. Die Sprachförderprogramme geben dabei oft ganz genau den zeitlichen Ablauf und den Inhalt der einzelnen Einheiten vor (vgl. Hoffschildt 2008, S.154). Beispielhaft für diese Art von Sprachförderung, können das Würzburger Trainingsprogramm "Hören, Lauschen, Lernen" sowie das Sprachförderprogramm "Kon-Lab" von Zvi Penner genannt werden. Ersteres dient der Förderung der phonologischen Bewusstheit, zweites fördert grammatikalische Fähigkeiten und den Sprachrhythmus aufgrund der Regelentdeckung und Automatisierung (vgl.ebd., S. 161).

Exemplarisch möchte ich meine Erfahrung mit dieser Art der Sprachförderung skizzieren. Während meines Praktikums in einer Kita in Berlin-Neukölln, war es meine Aufgabe täglich ca. 10 min. das Sprachprogramm "Kon-lab" mit den Kindern meiner und der Nachbargruppe durchzuführen. Dabei habe ich mit den Kindern den Sprachrhythmus einzelner Wörter, anhand von Bildkarten, eingeübt. Ich verwende absichtlich das Wort eingeübt, da ich im Laufe der Fördereinheiten bei den Kindern sehr schnell feststellten musste, dass ihnen die Sprachfördereinheiten keinen Spaß bereiteten. Sie waren sehr eintönig und oftmals war die Aussage: "Das ist langweilig" oder die Bemerkung: "Schon wieder Karten", von den Kindern zu hören. Ich konnte diese Meinung gut nachvollziehen, da ich in diesen 12 Wochen, wie es im Programmablauf vorgesehen war, ausschließlich mit Bildkarten arbeitete, um einen Sprachfördereffekt zu erzielen.

Hier wird der Aspekt des Zugangs zur Sprache deutlich. Nach Zehnbauer/Jampert, verfügen Kinder "über sehr unterschiedliche Lernzugänge in Hinblick auf Sprache", welchen hier offenbar nicht Rechnung getragen werden konnte (Zehnbauer/Jampert 2005, S. 34).

Auch in der dazugehörigen Fortbildung zum Förderprogramm wurde mir klar, dass die Pädagogen und Pädagoginnen an den Ablauf des Programms gebunden sind und nur sehr geringen bzw. keinen Spielraum besitzen, die Einheiten zu variieren. Die Kinder hatten zunehmend keine Lust, diese Einheiten täglich durchzuführen, was sich in allen 5 Kleingruppen die ich betreute, widerspiegelte. Des Weiteren fiel mir auf, dass für einen Sprachfördereffekt die konsequente Anwendung dieses Programms notwendig war, was

jedoch voraussetzt, dass die nötige Personalsituation gegeben sein muss, um täglich für jeweils 10 min. drei Kleingruppen fördern zu können. An meinen wöchentlichen Seminartagen an der Hochschule, war es für meine Mentorin nicht immer möglich die Sprachfördereinheit mit allen Kindern durchführen zu können, da keine Kollegin die Betreuung der anderen Kinder übernehmen konnte. Ein weiteres Problem welches auftrat, war die unterschiedliche Entwicklung der Kinder auf der sprachlichen Ebene. Einige Kinder hatten den Sprachrhythmus einiger Wörter schneller gelernt als andere, das brachte das Problem mit sich, dass es schwierig war den einzelnen Entwicklungsständen der Kinder gerecht zu werden. Meiner Meinung nach, konnte dieses Sprachförderprogramm für die Problematik sehr unterschiedlicher sprachlicher Entwicklungsstände, keine adäquate Vorgehensweise anbieten.

An diesem Beispiel sollte kurz umschrieben werden, welche Probleme ein systematisches Sprachförderprogramm mit sich bringen kann. Als zweite Möglichkeit der Sprachförderung bietet sich der ganzheitliche Sprachförderansatz an. Diese wird im Folgenden vorgestellt.

4.2.2 DIE GANZHEITLICHE/INTEGRATIVE SPRACHFÖRDERUNG

Ganzheitliche Sprachförderung umfasst eine vielfältige Sprachförderung der Kinder orientiert an der Reichhaltigkeit des Kita - Alltages. Dieser Ansatz geht davon aus, dass zum Erfassen der Welt und der Entwicklung der Fähigkeiten des Menschen, alle Sinne erforderlich sind und die Sprachentwicklung nicht getrennt von der Bewusstseinsentwicklung sowie der Entwicklung des Denkens und der Gefühle, betrachtet werden kann (vgl. Zehnbauer/Jampert 2005, S. 33f.; Lemke 2009, S. 79). Zehnbauer und Jampert fordern auf Grundlage dessen: die Sprachförderung muss "eingebunden sein in die Lebenssituation von Kindern und verknüpft sein mit ihren aktuellen Interessen und Bedürfnissen" (Zehnbauer/Jampert 2005, S. 33). Es geht dabei um kein isoliertes Programm, sondern um die Integration der Sprachförderung in den Alltag der Kinder, um die Lebenswelt der Kinder einzubinden und sie als Anlass für die Sprachförderung zu nutzen (vgl. Hoffschildt 2008, S. 164; Zehnbauer/Jampert 2005, S. 33; Lemke 2009, S. 79). Das Berliner Bildungsprogramm bezeichnet ebenfalls den "anregungsreichen Kita - Alltag" als "Basis für die Bildungsarbeit der Kindertageseinrichtung und damit auch für die Sprachförderung" (Berry 2004, S. 21). Der ganzheitliche Ansatz ist nicht nur für die Sprachförderung ausschlaggebend, sondern markiert eine Leitorientierung in der Elementarpädagogik, was im gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen deutlich wird:

"Das pädagogische Programm in den Kindertageseinrichtungen ist durch das Prinzip der ganzheitlichen Förderung geprägt. Eine Fächerorientierung oder

Orientierung an Wissenschaftsdisziplinen ist dem Elementarbereich fremd. (...) Die inhaltlichen Förderschwerpunkte in den Rahmenplänen stehen nicht isoliert, sondern durchdringen sich gegenseitig. (...) Sprachförderung ist eingebettet in persönliche Beziehungen und Kommunikation und in Handlungen, die für Kinder Sinn ergeben" (Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004/Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004, S. 3f.).

Methodisch lässt sich die ganzheitliche Sprachförderung zwei Ebenen zuordnen:

Einerseits wird die ganzheitliche Sprachförderung eingebettet in das Gesamtkonzept der Kita, wobei sie jedoch gezielt *in Kleingruppen* durchgeführt wird. Ein Beispiel dafür ist das Konzept "Meine, deine, unser Sprache – Konzeption für eine Sprachförderung zwei- und mehrsprachiger Kinder" vom Dezernat für Schule und Bildung der Stadt Frankfurt am Main und auch die Erzählwerkstatt kann so durchführt werden.

Andererseits findet die Sprachförderung *im alltäglichen Kita - Alltag* statt und wird mit diesem verbunden, wie im Rahmen des Immersionsmodells (vgl. Zehnbauer/Jampert 2005, S. 35). Die Gemeinsamkeiten beider liegen dabei unter anderen im Bild vom Kind als Konstrukteur seines eigenen Spracherwerbs, in der Orientierung an der Lebenswelt der Kinder, in der Verbindung von Sprachförderung mit anderen Entwicklungsbereichen, in der Beachtung unterschiedlicher Zugänge zur Sprache sowie "in der Hervorhebung des Dialogs zwischen Kind und Erwachsenen, der für die Sprachentwicklung große Bedeutung hat" (Zehnbauer/Jampert 2005, S. 35).

Das Immersionsmodell beschreibt das "Eintauchen in ein Sprachbad". Zu diesem Prinzip gehören zum einem das Zweisprachenmodell und zum anderen das Raummodell (vgl. Nauwerck 2005, S. 84f.). Die Sprachtrennung wird bei beiden Modellen strengstens eingehalten. Beim erstgenannten Modell gilt das Prinzip "Eine Person – Eine Sprache". Die Fachkraft bzw. die Bezugsperson spricht mit dem Kind ausschließlich in einer Sprache. Für das Kind in der Kindertagesstätte, welches die Sprache des Erziehers/der Erzieherin als Zweitsprache erwirbt heißt das, es wird den ganzen Tag von der entsprechenden Sprache umgeben und erlebt so alle Handlungen des Alltages in der Zweitsprache (vgl. Bunse 2008, S. 82).

Beim Raummodell repräsentieren neben den Personen auch bestimmte Räume eine andere Sprache und Kultur. Das heißt, wenn die Kinder diesen Raum betreten, wird konsequent in der zu lernenden Sprache, beispielsweise Sorbisch, gesprochen (vgl. Nauwerck 2005, S.85). Das Erlernen der Zweitsprache findet bei der Immersion demnach "im natürlichen Kontext des Kita - Alltages (...) im sozialen, dialogischen Kontext mit den Kindern statt" (Bunse 2008, S. 82). Nähere Ausführungen zur Immersion folgen im Kapitel 5.

Eine kurze vergleichende Betrachtung beider Sprachförderkonzepte, soll die bisherigen Ausführungen abrunden.

4.2.3 SYSTEMATISCHE UND INTEGRATIVE SPRACHFÖRDERUNG IM VERGLEICH

Bunse stellt die Annahme in den Mittelpunkt, dass sich die Sprachkompetenzen des Kindes besser entwickeln, je vielfältiger und intensiver das Angebot in der Zweitsprache ist. Die Vielfalt des ganzheitlichen Ansatzes, wie z. B. beim Immersionsmodell, ergibt sich neben unterschiedlichen pädagogischen Anregungen, auch durch die gegebene Vielfalt des Alltages an sich. Ebenso die höhere Intensität, die aufgrund der Ausgestaltung des ganzen Kita - Tages in der Zweitsprache auf der Hand liegt. Forschungsergebnisse beispielsweise bei Nauwerck belegen konkret, dass der Satzbau bei Kindern, welche eine integrative Sprachförderung durch die Immersionsmethode erhalten haben, komplexer, die Satzarten vielfältiger und der Wortschatz reichhaltiger ist, als bei Kindern, welche eine Zweitsprache mittels des Angebotmodells erlernten (vgl. Nauwerck 2005, S. 118ff.). Bei ihren Untersuchungen zum Vergleich des Angebots – und Immersionsmodells in 4 Kindertagesstätten, konnte Nauwerck jedoch ebenfalls belegen, dass alle Kinder, unabhängig vom Modell, über "ausgeprägte rezeptive Fähigkeiten verfügen" (Nauwerck 2005, S.139). Somit sollte trotz fehlender muttersprachlicher Kompetenzen des pädagogischen Personals, nicht auf Zweit- oder Fremdspracherwerb in der Kindertagsstätte verzichtet werden, da auch das Angebotsmodell seine Wirkung zeigte. Die Kinder "konnten für die Fremdsprache sensibilisiert werden, verstanden alltagsrelevante Äußerungen in der Fremdsprache und hatten einen begrenzten aktiven Wortschatz" (Bunse 2008, S. 85). Unabhängig vom Modell des Zweitspracherwerbs, wurde bei beiden Gruppen die Persönlichkeitsentwicklung sowie die interkulturelle Sensibilität gefördert (vgl. Bunse 2008, S. 85).

Aufgrund meiner persönlichen Erfahrungen mit dem Sprachförderprogramm "Kon-Lab" sowie Immersion im Rahmen des 3-monatigen Praktikums in einer sorbischen Kindertagesstätte, konnte ich feststellen, dass die Immersion den bereits aufgeführten Problemstellen des systematischen Sprachförderprogramms in meinem Fall entgegenwirken konnte. Die Sprachförderung lief parallel zum Kita - Alltag der Kinder ab und war Bestandteil der Lebenswelt der Kinder. nicht abaesondert ihr. Bei zusätzlichen von Sprachförderangeboten, wie ich sie beispielsweise in der Form der Erzählwerkstatt durchführte, waren diese an den Interessen der Kinder orientiert und konnten auf den entsprechenden Entwicklungsstand der Kinder angepasst werden, sodass jedes Kind entsprechend seiner Fähigkeiten gefördert werden konnte. Bei den Kindern war eine hohe

Motivation zu beobachten, was ich darauf zurückführe, dass sich die Kinder angesprochen fühlten. Die Erzählwerkstatt, sowie auch der immersive Kita – Alltag, bauen auf den Beobachtungen der Kinder auf und knüpfen an diesen an. Es muss kein zusätzliches Personal eingesetzt werden, um eine Sprachförderung durchzuführen, da der Erzieher/die Erzieherin in ihrer Muttersprache mit den Kindern kommuniziert und so selbst sprachfördernd in jeder Alltagssituation der Kindertagesstätte aktiv werden kann. Zudem kann er/sie ganz individuell auf das Kind und seinen Zugang zur Sprache abgestimmt, mit ihm kommunizieren.

Nauwerck warnt jedoch davor, das Immersionsmodell von vorn herein über das Angebotsmodell zu stellen, da die Effizienz dieser Modelle von vielen ineinander greifenden Faktoren abhängt. Dazu zählen beispielsweise die personelle und organisatorische Situation der Einrichtung sowie die Konsequenz in der Durchführung des Modells. Nach Nauwerck ist die "wichtigste Vorraussetzung für das Gelingen (...), eine fundierte, auf den Entwicklungsstand der Kinder ausgerichtete Methodik", was sie damit bekräftigt,

"dass ein fundiertes, sachgerecht angelegtes Angebotsmodell durchaus effektiv sein kann, während ein Immersionsmodell aufgrund ungünstiger Rahmenbedingungen nicht unbedingt den gewünschten Sprachertrag nach sich zieht" (Nauwerck 2005, S. 181).

Kritik wird beiden Konzepten entgegen gebracht.

Bei der systematischen Sprachförderung beläuft sie sich darauf, dass diese die sprachliche Förderung nicht "als integrativen Bestandteil der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung und Umweltaneignung" beachtet (Zehnbauer/Jampert 2007, S. 33). Für den erfolgreichen Erwerbsprozess der Sprache, ist jedoch das Erleben dieser in sinnvollen, alltagsrelevanten Zusammenhängen notwendig (vgl. Tracy 2007a, S. 160). Preising formuliert konkreter: "da Kinder im Kindergarten sich die Sprache nicht gezielt, sondern intuitiv aneignen, sind isolierte Sprachübungen wenig sinnvoll" (Preising 1998, S. 41).

Die ganzheitliche Sprachförderung wird dahingehend kritisiert, als dass Sprachwissenschaftler Zweifel äußern, dass die sprachstrukturelle Ebene in diesem Konzept womöglich nicht ausreichend und adäquat gefördert wird, sie jedoch für den Spracherwerb sehr bedeutend ist. Ebenso wird der pure Rahmencharakter vieler ganzheitlicher Sprachförderprogramme, bezüglich der folglich großen Gestaltungsfreiheit von Seiten der ErzieherInnen, in Frage gestellt (vgl. Zehnbauer/Jampert 2005, S. 36). Dies kann nach

Günther/Günther zur "pädagogischen Ohnmacht und Hilflosigkeit" führen (Günther/Günther 2004, S. 85). In diesem Zusammenhang werden ebenso Bedenken geäußert, dass im Rahmen der ganzheitlichen Sprachförderung im Kita – Alltag, schwer festzustellen sei, wie weit ein Kind sprachlich entwickelt ist und wo es Verständnisprobleme hat. Da in einer Großgruppe ein für jedes Kind gleichermaßen umfangreicher Dialog mit der ungeteilten Aufmerksamkeit des Erziehers/der Erzieherin nur schwer gewährleistet werden kann, wird dieser Punkt kritisch betrachtet. Von dieser Auffassung ist die Kleingruppenarbeit im ganzheitlichen Sprachförderkonzept jedoch nicht betroffen. Lemke plädiert für die Sprachförderung in Kleingruppen, was nicht gleichzusetzen mit einem Plädoyer für die systematische Sprachförderung ist, und fordert im Rahmen des ganzheitlichen Förderkonzept somit eine parallele Förderung zur Großgruppe (vgl. Lemke 2009, S. 81f.).

Für die Zukunft wäre es sinnvoll und wünschenswert, sich mit der Verbindung beider Konzepte auseinander zu setzen. So könnten beide voneinander profitieren und sich gemeinsam auf den Weg zu einer optimalen sprachlichen Förderung im Elementarbereich begeben (vgl. Zehnbauer/Jampert 2005, S. 36; Tracy 2007a, S. 160). Dabei sollten die Faktoren und das Verhältnis zwischen Kleingruppenarbeit / Förderung in der Gruppe einerseits und ganzheitlich / sprachstrukturellem Angebot andererseits, beachtet werden (vgl. Tracy 2007a, S. 160). Es ist wichtig, dass die Kinder über das Erleben und Erwerben der Sprache in Alltagsituationen, wie es beim Immersionsmodell der Fall ist, hinaus, die Möglichkeit erhalten, gezielt gefördert zu werden, um beispielsweise auch "Details der (...) Grammatik zu entdecken" (Tracy 2007a, S. 160). Bisher kann jedoch nur von einem vagen Dialog beider Disziplinen, systematischer und ganzheitlicher Sprachförderung, gesprochen werden (vgl. Zehnbauer/Jampert 2005, S. 36). Einen Versuch unternimmt das Ludwigshafener Projekt "Sprache macht stark! Sprachbrücke Familie - Kita". Es möchte die systematische und ganzheitliche Sprachförderung verbinden, indem es einerseits Sprachförderung in den Alltag integriert, andererseits jedoch die Sprachförderung auch in Kleingruppen, hier als spezifische und systematische Förderarbeit in authentischen kommunikativen Situationen benannt, durchführt (vgl. Lemke 2009, S. 83f.; Tracy 2007a, S. 162f.). Bei diesem Konzept der Sprachförderung, werden auch die Eltern eingebunden. Nachdem sich die Kinder mit bestimmten Themen, auch sprachstrukturelle Inhalte werden beachtet, in Kleingruppen auseinandergesetzt haben, werden diese in Eltern-Kind-Gruppen, welche von den pädagogischen Fachkräften vorbereitet werden, aufgegriffen und vertieft. Eltern finden in diesen Gruppen Unterstützung bei der sprachlichen Interaktion mit ihren Kindern und erfahren, wie sie den Spracherwerbsprozess unterstützen können. Den dritten Pfeiler des Konzeptes bildet die sprachlich stimulierende und unterstützende Umgebung im pädagogischen Alltag. Hierzu zählt das Sprachvorbild des Erziehers/der Erzieherin mit anregungsreichen Kommunikationsanlässen und komplexen sprachlichem Input, welches durch kollegiale Beratung stets reflektiert werden soll (vgl. Krempin et al, 2009, S. 100f.). Nach Lemke ist die Kombination beider Förderkonzepte, der systematischen und des integrativen/ganzheitlichen, für einen erfolgreichen Spracherwerb zwingend notwendig (vgl. Lemke 2009, S. 83f.).

In den folgenden Ausführungen widme ich mich dem Immersionsmodell als Teil der integrativen/ganzheitlichen Sprachförderung und skizziere am Beispiel der sorbischen Minderheit seine Anwendung.

5. DIE SORBISCHE MINDERHEIT UND DAS MODELL DER IMMERSION

Das folgende Kapitel soll dazu dienen, das Modell der Immersion in seiner Anwendung in der sorbischsprachigen Lausitz näher zu erläutern und seine Möglichkeiten, Grenzen sowie seine Wirksamkeit aufzuzeigen.

5.1 WAS IST IMMERSION?

Als Immersion wird das Eintauchen in eine Sprache bezeichnet (vgl. Kindergartenpädagogik; Le Pape-Racine 2007, S. 24). Dieses Eintauchen bezieht sich darauf, dass die Fremdsprache zur Umgangs- sowie Unterrichtssprache wird. Die zu erlernende Sprache wird hierbei als Arbeitssprache verwendet, mittels welcher die fachlichen Inhalte der Unterrichtsfächer vermittelt werden bzw. der Kita - Alltag vollzogen wird (vgl. Wode 2001, S. 66; Le Pape-Racine 2007, S. 24). Die Methode basiert auf dem Grundsatz: "Eine Person - Eine Sprache", was heißt, dass jeweils eine Person mit dem Kind konsequent nur eine Sprache spricht (vgl. Bart 2008, S. 23; FMKS 2004, S. 1f.). Diese Methode wird z. T. auch in gemischtsprachigen Familien verwendet, wo beispielsweise die Mutter Englisch und der Vater mit dem Kind Deutsch spricht.

Die Vorgehensweise basiert auf der Annahme, dass der Erfolg bzw. Misserfolg eine Sprache zu erlernen, von der "Intensität des Kontaktes, der Dauer sowie der Art" des Erwerbs abhängig ist (Wode 2001, S. 67). Intensität beschreibt hierbei den zeitlichen Kontakt des Kindes mit der neuen Sprache pro Tag und Woche, welcher für einen erfolgreichen Spracherwerb möglichst hoch sein soll. Die Dauer bezieht sich auf die Länge und Kontinuität, womit deutlich gemacht werden soll, dass möglichst früh begonnen und eine Stabilität in der Durchführung gewährleistet werden soll. Die Art des Erwerbsprozesses bezeichnet hier das Lernverfahren einer Sprache an sich, was in diesem Fall der Aneignungsprozess mittels der Immersion sein würde (vgl. Wode 2001, S. 67; Wode 2006, S. 4; Wode 2008, S. 100).

Für den pädagogischen Alltag in der Kindertagesstätte und Schule heißt das: Der Pädagoge/die Pädagogin spricht in der immersiven Situation ausschließlich in der zu erlernenden Sprache mit dem Kind, nach dem Prinzip "Eine Person - Eine Sprache". Dementsprechend spricht der Pädagoge/die Pädagogin zu Beginn des Fremdspracherwerbs viel und kommentiert stets, was er tut. Er drückt dabei gleiche Sachverhalte mit möglichst verschiedenen Begriffen aus, sodass die Vielfalt des Sprachangebotes und der Sprache berücksichtigt werden (vgl. Le Pape-Racine 2007, S. 34). Dieser Prozess wird durch Bilder, Mimik und Gestik unterstützt. Zu beachten ist jedoch, dass bei Problemen in der Kommunikation, auch die Erstsprache sowohl von dem/von der Pädagogen/Pädagogin wie

auch vom Lernenden genutzt werden kann, was aber so wenig wie möglich vollzogen werden soll (vgl. ebd., S. 34f.). In bilingualen Kindergärten findet man oft die Situation, dass zwei ErzieherInnen eine Kindergruppe betreuen und mit den Kindern in jeweils ihrer Muttersprache sprechen.

Die Immersion unterteilt sich in die vollständige und partielle Immersion.

Unter vollständiger/totaler Immersion, wird die ausschließliche Nutzung der Zweit-/Drittsprache im Kita- oder Schulalltag gefasst. Bei partieller Immersion werden nur einige Fächer in der Zweit-/Drittsprache unterrichtet. Bezogen auf den Kita - Alltag wird von partieller Immersion gesprochen, wenn die Zweitsprache beispielsweise nur in einer Kindergartengruppe vorhanden ist, nur in Bezug auf einen Erzieher/eine Erzieherin angewandt oder nur an bestimmten Tagen (beispielsweise durch Personal-/Muttersprachlermangel) gesprochen wird (vgl. Le Pape-Racine 2007, S. 25, Budar 2009, S. 30f.).

Weiterhin lässt sich Immersion auch zeitlich unterteilen. Die Einteilung erfolgt in frühe, mittlere und späte Immersion. Die frühe Immersion bezieht sich auf das Vorschulalter sowie den Beginn der Schulzeit. Von mittlerer Immersion wird dann gesprochen, wenn "anschließend an traditionellen Fachunterricht (...) ab 3./4. bis 7./8: Klasse ein Teil der Fächer immersiv unterricht wird" (Le Pape-Racine 2007, S. 25). Schließlich bezeichnet späte Immersion, welche dann oftmals nur als partielle angewandt wird, den immersiven Sprachgebrauch ab dem 8./9. Schuljahr (vgl. Le Pape-Racine 2007, S. 25f.).

5.2 HISTORISCHER RÜCKBLICK

Der Grundstein für immersive Unterrichtsmodelle ist in Kanada zu finden. Seit 1965 ist hier eine erfolgreiche Arbeit zweisprachiger Schulen zu verbuchen. In der französischen Provinz Quebec setzten sich damals Eltern, in Hinblick auf die Berufssaussichten ihrer Kinder, für die zweisprachige Erziehung und die sofortige Einführung einer neuen Methode des Fremdspracherwerbs ein. Folglich wurde sogar auf den traditionellen Fremdsprachenunterricht verzichtet. Heute werden in Kanada jährlich 300.000 Kinder nach dem Immersionsmodell unterrichtet. In Europa wird dieses Modell erst seit den 80er Jahren praktiziert (vgl. Le Pape-Racine 2007, S. 18).

Die Idee der Sprachaufteilung nach dem Prinzip "Eine Person - eine Sprache", gibt es jedoch schon länger. Im Jahre 1908 schlug der französische Linguist Maurice Grammont seinem Kollegen, nachdem er ihn gefragt hatte, wie er am besten vorgehe, um seinen Sohn zweisprachig zu erziehen, in einem Brief dieses Prinzip des Spracherwerbs vor (vgl. Abdeliah-Bauer 2008, S. 95). "Grammont empfahl, dass jede Sprache von einer anderen

Person verkörpert werden sollte, wobei die Eltern im Allgemeinen jeweils in ihrer Muttersprache mit dem Kind sprechen" (Belliveau 2002, S. 21).

5.3 VORTEILE DER ERZIEHUNG NACH DER IMMERSIONSMETHODE

Bei der Immersion erschließt sich das Kind die neue Sprache und ihre Struktur eigenständig aus dem Zusammenhang der Situation heraus (vgl. FMKS 2004, S. 2; Wode 2008, S. 100).

"Dies bildet die natürliche Art nach, wie Kinder Sprachen lernen, gleichgültig ob als erste oder zweite. Immersion verfährt daher kindgerechter als jede andere Methode. Sie motiviert stark und kommt ohne Zwang und ohne Leistungsdruck aus" (FMKS 2004, S. 2).

Des Weiteren wird das aktive Lernen dem Kind überlassen, da das Korrigieren, Üben und Erklären bei dieser Methode unterlassen werden kann. Die Kinder bestimmen selbst das Lerntempo und die Inhalte ihres Lernprozesses, wonach sie nicht überfordert werden (vgl. Le Pape-Racine 2007, S. 70; Wode 2008, S. 101). Aus diesem Grund, "kann es (...) kaum ein kind- und altersgemäßeres Lernen geben" (Wode 2008, S. 101).

Die Immersionsmethode entspricht ebenfalls am ehesten den Voraussetzungen für erfolgreiches Sprachenlernen in Bezug auf die externen Faktoren. Damit sind die Intensität, Dauer und Vielfalt des Prozesses der Sprachvermittlung gemeint. Über die Immersion kann gewährleistet werden, dass die neue Sprache über sechs bis sieben Jahre kontinuierlich mit den Kindern angewandt wird und dieser Prozess ausreichend intensiv gestaltet wird, da 60 bis 70% der Unterrichtszeit immersiv gearbeitet wird bzw. in der Kita sogar ganztätig. Als letztem Punkt kann auch dem Vielfaltsanspruch entsprochen werden, da der immersive Unterricht nicht auf bestimmte Sachverhalte beschränkt werden muss, sondern in der Kita sowie in der Schule in Verbindung mit unterschiedlichsten Zusammenhängen und Inhalten angewandt werden kann (vgl. Wode 2008, S. 99f.).

Da die Sprache bei der Immersion nicht als Lehrgegenstand dient, sondern zur Vermittlung von Sachinhalten der einzelnen Fächer bzw. in der Kita als Alltagssprache genutzt wird, können zusätzliche Personalkosten für den Sprachunterricht abgewendet werden (vgl. Wode 2006, S. 4).

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, welche Rolle die pädagogische Fachkraft bei der Arbeit nach dem Modell der Immersion einnimmt.

5.4 DIE BEDEUTUNG DES ERZIEHERS/DER ERZIEHERIN – DIE ROLLE DER INPUTSPRACHE

Als Inputsprache wird der sprachliche Input aus der Umwelt bezeichnet, welchen Menschen, hier Kinder, erhalten (vgl. Szagun 2000, S. 71). Das Sprachverhalten des Erziehers/ der Erzieherin, ist dabei für die Entwicklung der Sprache der Kinder bedeutend, denn es "dient dem Kind (...) als Modell oder Vorbild, an dem es sich orientiert" (Duhm/Huss 1996, S. 30). Der Erzieher/die Erzieherin nimmt beim Zweitspracherwerb des Kindes mehrere Funktionen ein.

Zum einen kann sie motivierend auf Eltern und Kinder wirken. Durch die Einbeziehung der Eltern in den Spracherwerbsprozess des Kindes, fühlen sie sich angesprochen und verantwortlich. Loos begründet die Zusammenarbeit mit den Eltern folgendermaßen: "Eine positive Grundeinstellung der Eltern gegenüber der(…) Sprache und Kultur ist Grundvoraussetzung für gutes Lernen der Kinder" (Loos 2004, S. 20).

Motivation kann auch durch das Interesse des Erziehers/der Erzieherin an der Muttersprache des Kindes sowie durch positive Verstärkung der fremdsprachlichen Äußerungen der Kinder erreicht werden (vgl. Loos 2004, S. 20). Hierbei ist jedoch zu beachten, dass Sprachen einem unterschiedlichen Sprachprestige unterliegen. Das Sprachprestige hat beim Erlernen einer Zweitsprache ebenfalls eine besondere Bedeutung. Kinder merken bei ihren Spracherwerbsprozess sehr genau, welche Sprache von Belang ist. Dies zeigten einer Berliner Kindertagesstätte Untersuchungen in in Kreuzberg. Durch Muttersprachlerinnen sollten die Kinder in Deutsch und Türkisch gefördert werden, wobei sie gleichstark vertreten waren. 90% der Kinder sprachen türkisch als Muttersprache oder dominante Sprache. Als Ergebnis der Untersuchung wurde festgestellt, dass Deutsch besser gelernt wurde als türkisch. Die deutschsprachigen Kinder lernten somit nicht so viel Türkisch wie die türkischen Kinder Deutsch. Auch wenn in der Kindertageseinrichtung und in ihrem Umfeld mehr Türkisch als Deutsch gesprochen wurde, merkten die Kinder, dass Deutsch die Mehrheitssprache der Stadt/des Landes ist (vgl. Wode 2008, S. 104).

Das pädagogische Fachpersonal hat des Weiteren eine unterstützende Funktion, wonach es verantwortlich für die Förderung des Sprachverständnisses, der aktiven Sprachverwendung sowie der sprachlichen Handlungskompetenz ist. Das Sprachverständnis kann beispielsweise durch den Blickkontakt während des gemeinsamen Gesprächs, durch die Knappheit und Eindeutigkeit von Erklärungen oder Informationen und durch die zunehmende Differenzierung der Sprache der Bezugsperson gefördert werden. Hinzu kommt die Förderung der sprachlichen Handlungskompetenz durch offene Fragen und individuelle Ansprache des Kindes (vgl. Loos 2004, S. 21f.).

Vermittelnd kann der Erzieher/die Erzieherin beim Spracherwerb des Kindes ebenfalls wirken. Innerhalb einer Gruppe von Kindern, kann es zu Schwierigkeiten bei der

Kommunikation untereinander kommen, wenn die Kinder unterschiedlicher Sprachen mächtig sind bzw. über eine unterschiedliche Sprachkompetenz in einer Sprache verfügen. Gerade beim Auf- und Ausbau von Beziehungen zwischen den unterschiedlichen Kindern kann der Erzieher/die Erzieherin eine vermittelnde Rolle übernehmen, damit ein Scheitern aufgrund von fehlenden Sprachfähigkeiten vermieden werden kann (vgl. ebd., S. 23).

Als letzte Funktion ist die Modellfunktion des Erziehers/der Erzieherin zu nennen, da sie "mit jedem Sprechen (...) auch die sprachliche Fähigkeit der Kinder" fördern (Loos 2004, S. 21). Demnach ist das Sprachverhalten des Erziehers/der Erzieherin entscheidend für den Spracherwerbprozess des Kindes (vgl. Loos 2004, S. 21). Aufgrund dieser Feststellung, ist die kontinuierliche Selbstreflexion und die stetige qualitative Verbesserung des Sprachverhaltens und somit der Inputsprache, grundlegend. Wichtige Merkmale, welche bei der Kommunikation mit Kindern beachtet werden sollten, sind folgende: Zum Einen die Präzision in der Aussprache, was eine deutliche, fehlerfreie und vollständige Aussprache beinhaltet, wobei der Dialekt kontrolliert werden sollte (vgl. Thiersch 2007, S. 21; Duhm/Huss 1996, S. 30f.; Loos 2004, S. 21). Zum Zweiten ein verlangsamtes Sprachtempo sowie auch die Differenziertheit in der Aussage, wonach möglichst treffende Bezeichnungen für Gegenstände benutzt werden sollten (vgl. Duhm/Huss 1996, S. 30f.; Loos 2004, S. 21). Hinzu kommt das Sprechen in vollständigen und grammatikalisch richtigen Sätzen sowie das deutliche Betonen beim Erzählen (vgl. Duhm/Huss 1996, S. 31; Loos 2004, S. 21). Thiersch fügt noch die "Kommunikation mit erweiterter Sprachwiederholung" hinzu, wonach die Aussagen des Kindes aufgenommen und bei der Wiederholung durch den Erzieher/die Erzieherin erweitert und gegebenenfalls korrigiert werden (Thiersch 2007, S. 21). Das Korrigieren innerhalb der Sprachwiederholung durch den Pädagogen/die Pädagogin wird korrektives Feedback genannt und häufig zur Verbesserung der grammatikalischen Fähigkeiten des Kindes, ca. ab dem 3. Lebensjahr, angewandt (vgl. Thiersch 2007, S. 21, Wendtland 2006, S. 58f.). Anhand von Untersuchungen konnte festgestellt werden, dass sich diese korrigierende Erweiterung positiv auf die grammatikalischen Fähigkeiten des Kindes auswirken kann und das auch, wenn nur 20-30% der Äußerungen des Kindes auf diese Art und Weise neu formuliert wurden (vgl. Bunse 2008, S. 59). Dieser positive Effekt konnte auch beim Lesen lernen durch lautes Vorlesen belegt werden, was Heubusch und Lloyd in Analysen von 11 diesbezüglicher empirischer Untersuchungen aufzeigen konnten (vgl. Jacobs 1998).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass "die Qualität der Kommunikation (...) zwischen der Erzieherin und dem Kind, (...) eine große Bedeutung für die Qualität des Spracherwerbs des Kindes" hat (Berry 2004, S.22).

In Anbetracht der bisherigen Ausführungen zur Sprachförderung und zum Modell der Immersion, stellt sich die Frage: Wie effektiv ist das Modell der Immersion? Eine Antwort versucht das folgende Kapitel zu geben.

5.5 WIRKUNG DES IMMERSIONSMODELLS - FORSCHUNGSERGEBNISSE

Besonders in Kanada wurde das Model der Immersion ausführlich evaluiert. Derzeit liegen mehr als 1000 Studien vor, welche sich mit dieser Thematik befassen. Es sollen im Folgenden daher nur einige wissenschaftlich nachgewiesene Resultate genannt werden:

"In der Zweitsprache schlossen Lernende in Immersionsklassen wesentlich besser ab als solche in Klassen mit konventionellem Fremdsprachenunterricht. (...) Bezüglich der rezeptiven Fähigkeiten d.h. Lese- und Hörverstehen erreichten die Lernenden bei früher, totaler Immersion nach drei bis sieben Jahren L1-Niveau [Niveau der Erstsprache, Anmerk. d. Verfass.] (...) Bei produktiven Fähigkeiten (Sprechen und Schreiben) erreichten Immersionslernende nicht das L1-Niveau. (...)" jedoch "erreichten die Lernenden eine hohe Kommunikationskompetenz" (Le Pape-Racine 2007, S. 19).

Festzustellen ist, dass das Erlernen der neuen Sprache nach der Immersionsmethode weitaus erfolgreicher ist, als das Lernen nach der traditionellen Vorgehensweise (vgl. Le Pape-Racine 2007, S. 19; Wode 2001, S. 67; Wode 2008, S. 98).

Das Sachwissen ist bei diesen Kindern nicht schlechter, "sondern (…) oft noch besser als im Regelunterricht" entwickelt (Wode 2008, S. 98). Auch die Muttersprache der betroffenen Kinder entwickelt sich ebenso gut oder sogar noch besser als bei einsprachigen Kindern (vgl. FMKS 2004, S. 6; Wode 2001, S. 71). Der herkömmliche Fremdsprachenunterricht ist in seiner Erfolgsaussicht daher so begrenzt, da er von Anfang an auf das Korrigieren, Üben und Erklären von Lernstoff ausgerichtet ist, was nicht "der Funktionsweise der menschlichen Sprachlernfähigkeit entspricht" (Wode 2008, S. 101), insbesondere nicht im Kindesalter.

In der pädagogischen Arbeit der Kindertagesstätte ist festzuhalten, dass Kinder, welche nach der Immersionsmethode eine neue Sprache lernen, schon nach etwa 6 Wochen den Tagesablauf in der neuen Sprache bewältigen können. Sie eignen sich besonders schnell formelähnliche Ausdrücke, wie das Grüßen und Verabschieden, an. Allerdings muss ebenfalls deutlich gemacht werden, dass "bis zum Ende des Kindergartens (…) die rezeptiven Fähigkeiten den produktiven beträchtlich voraus" sind (Wode 2001, S. 67). Besonders der Satzbau entwickelt sich wesentlich langsamer und bleibt in der Kindergartenzeit oft sehr begrenzt, da es vor allem an Artikeln, Präpositionen, Konjunktionen

und Verben fehlt, welche für den Satzbau unerlässlich sind (vgl. Wode 2001, S. 67ff.). Die Lernprozesse in der Kindertagesstätte sind jedoch für den Fremdspracherwerb nicht weniger bedeutend. Im Gegenteil, sie bilden die Grundlage für den erheblichen Entwicklungsschub, besonders in der Produktion der Sprache, den die Kinder in der ersten Klasse vollbringen. Die in der Kindertagesstätte erlernten rezeptiven Fähigkeiten bilden so den Grundstein für den darauf aufbauenden Immersionsunterricht in der Grundschule (vgl. Wode 2001, S. 70). Wird das Erlernen einer Fremdsprache mittels der Immersionsmethode bereits in der Kindertageseinrichtug oder Krippe begonnen und kontinuierlich fortgesetzt, erreichen diese Kinder bereits am Ende der Grundschulzeit ein sehr hohes Niveau der neu erlernten Sprache, wodurch genug Zeit bleibt, in der Sekundarstufe eine weitere Fremdsprache zu erlernen und am Ende der Schullaufbahn beide Sprachen auf einem sehr hohem Niveau zu beherrschen (vgl. Wode 2006, S. 4).

Heute gilt Immersion als die erfolgreichste Methode Sprachen zu vermitteln, jedoch auch sie hat ihre Grenzen (vgl. FMKS 2004, S. 2; Wode 2001, S. 67).

5.6 Grenzen der Immersion

Grundsätzlich ist erst einmal zu sagen, dass jedes Kind über die Fähigkeit verfügt, eine Sprache zu erlernen. Diese Fähigkeit ist nicht abhängig von der Schichtzugehörigkeit, Intelligenz bzw. nur begabten Kindern vorbehalten. Die Sprachlernfähigkeit ist "Teil unserer genetischen Ausstattung" (Wode 2006, S. 6). "Auch die Fähigkeit mit mehr als einer Sprache umzugehen, gehört zu den grundlegenden Fähigkeiten des menschlichen Gehirns" (Tracy 2007, S. 10). Es gibt jedoch Bedingungen, welche den Spracherwerbsprozess hemmen oder fördern. Es gibt keine Forschungsergebnisse hinsichtlich der Anwendung bzw. nicht Anwendung der Immersionsmethode bei Kindern mit pathologischen Auffälligkeiten oder Behinderungen. Die Frage nach der Anwendbarkeit und der Erfolgsaussicht kann dementsprechend nur im Bezug auf die sprachlichen Situationen selbst beantwortet werden (vgl. Wode 2008, S. 102). Nach Wode können drei Sprachsituationen unterschieden werden:

- "(a) Monolinguale Kinder der Mehrheitssprache sollen eine weitere Sprache lernen, etwa deutsche Kinder in Deutschland Englisch (...)
- (b) Kinder sprachlicher Minderheiten, die wie Friesen, Sorben oder D\u00e4nen schon lange in Deutschland heimisch sind und die Mehrheitssprache, z. B. Hochdeutsch, als L1 oder als dominante Sprache beherrschen, sollen die Sprache ihrer Vorfahren lernen
- (c) Kinder aus Minderheiten, die, wie Migranten, erst seit kürzerer Zeit in der Region leben, sollen die Sprache des Gastlandes, z. B. deutsch, und/oder ihre Herkunftssprache lernen bzw. verbessern" (Wode 2008, S. 102).

Für Menschen, die den ersten beiden Gruppen angehören, ist wissenschaftlich belegt, dass sie durch die Immersionsmethode erfolgreich eine weitere Sprache erwerben können (vgl. Wode 2008, S. 102).

Für die Kinder der dritten Sprachsituation ist die Situation erschwert. Die Schwierigkeiten, welche diese Kinder beim Erlernen von Sprachen haben, lassen sich nicht auf biologische Gründe zurückführen, sondern haben einen soziokulturellen Hintergrund. Für das Gelingen des Spracherwerbs spielen mehrere Faktoren einen Rolle: der Stand der Entwicklung der dominanten Sprache, die kulturellen sowie sprachlichen Besonderheiten in der Familie, die Einstellung zur Schule, Bildung und Herkunftssprache, Sprache des Gastlandes und der zur erlernenden Sprache. Beispielhaft soll die Rolle der dominanten Sprache ausgeführt werden. Über die stärkere Sprache des Kindes wird die Sozialisation des Kindes vorangetrieben, wodurch eine Verkennung dieser zu großen Enttäuschungen für das Kind führen und somit seine Sozialisation behindern kann. Dieses Problem kann auftreten, wenn die dominante Sprache der Kinder beispielsweise in der Kita nicht die Arbeitssprache bzw. in der Schule nicht die Unterrichtssprache ist. Die Zugehörigen der Sprachsituation (c) sind von dieser Gefahr besonders betroffen (vgl. Wode 2008, S. 103). Le Pape-Racine nennt die Gefahr die vorherrscht "geringes Weltwissen", was heißt, dass die Kinder einen zu geringen Umfang des Wortschatzes in der Erstsprache aufweisen, wodurch es ihnen nicht möglich ist, die Inhalte der Fremdsprache zu verstehen (Le Pape-Racine 2007, S. 32). Daher ist es wichtig, die dominante Sprache der Kinder weiterhin zu fördern, auch wenn diese nicht die Schulsprache sein wird. Mit der Entwicklung der Muttersprache ist die Sozialisation und kognitive Entwicklung des Kindes verbunden, welche erst durch eine Förderung dieser altersgemäß ablaufen kann. Dadurch können ausreichende Grundlagen für den Erwerbsprozess einer zweiten Sprache gelegt werden, welcher, durch die vorherige Förderung der Muttersprache, größeren Lernerfolg verspricht. (vgl. Wode 2008, S. 103, Le Pape-Racine 2007, S. 32). Um diesen Prozess zu unterstützen, müssen Eltern dazu motiviert werden, den Erstspracherwerb des Kindes auch zu Hause aktiv zu fördern (vgl. Le Pape-Racine 2007, S. 32; Lemke 2009, S. 91). In den Familien der Sprachsituation (c) besteht jedoch die Gefahr der Verarmung der Herkunftssprache, da die Migrantenfamilien oft auch in der Familie, aus der Motivation "so viel wie möglich", die Sprache des Gastlandes sprechen, auch wenn diese nicht ausreichend gut beherrscht wird. Darin besteht jedoch einen Gefahr, da "eine Änderung des Sprachangebots innerhalb der Familie (...) einen äußerst verunsichernden Faktor" für das Kind darstellt (Wendtland 2006, S.117). Für den Erwerb der Zweitsprache muss das Kind sich auch in der Erstsprache sprachlich entwickeln, sonst kann es nicht die nötigen sprachlichen Fähigkeiten in der Zweitsprache erlernen, um beispielsweise den Inhalt der Fächer in der Schule verstehen zu können. Das kann folglich wiederum Schulprobleme nach sich ziehen.

Wichtig ist auch die Einstellung zum Geschriebenen und zur Schriftlichkeit, da von dieser der Schulerfolg maßgeblich abhängt. Eine positive Einstellung sollte daher bereits im Kindergartenalter von der Kindertagesstätte, hauptsächlich gegenüber der Zweitsprache, und vom Elternhaus, gegenüber der Erstsprache des Kindes, gelegt werden.

Zu diesem Sachverhalt wurde eine Studie durchgeführt. Dabei wurden finnische Kinder untersucht, welche mit ihren Familien nach Schweden zogen und dort in eine schwedischsprachige Schule gingen. Viele dieser Kinder hatten Schwierigkeiten beim Erlernen des Schwedischen sowie beim Lernen der Fächerinhalte (vgl. Wode 2008, S.104f.). Diese wurden jedoch nicht an "unzureichenden Lernfähigkeiten im biologischen Sinne, sondern an unzureichenden kognitiven Vorrausetzungen für Schule und worum es in der Schule überhaupt geht" begründet (Wode 2008, S.104). Die meisten Probleme hatten dabei die Kinder, welche vorher in Finnland noch keinerlei Erfahrungen mit der Schule gemacht haben.

"Man erkennt: Wer weiß, worum es in der Schule geht und was auf einen zukommt, findet sich in der neuen Welt selbst dann schneller zurecht, wenn er die neue Sprache noch gar nicht beherrscht. Und umgekehrt: Der Erwerb der neuen Sprache wird enorm erleichtert und beschleunigt, wenn der Lerner durchschaut, worum es geht. Ist das nicht der Fall, gerät der Betroffene sprachlich und inhaltlich derart ins Hintertreffen, dass die Rückstände während der ganzen Schulzeit nicht aufgeholt werden" (ebd., S.105).

Belliveau macht zusätzlich darauf aufmerksam, dass sich in Familien, welche nach dem Prinzip "Eine Person - Eine Sprache" verfahren, die Umgebungssprache, und meist auch die Sprache eines Elternteils, durch den Eintritt in die Schule automatisch zur dominanten Sprache entwickeln kann und somit ein Ungleichgewicht entsteht. Dabei kann die schwächere Sprache ganz verdrängt und beispielsweise verstärkt durch ein geringes Ansehen dieser, vom Kind komplett verweigert werden (vgl. Belliveau 2002, S. 22).

Ein weiteres Problem, welches auftreten kann, und auch ein Hauptproblem der sorbischen Bevölkerung bei der Verbreitung der Minderheitensprache durch die Immersion darstellt, ist die fehlende Sprachkompetenz der Pädagogen/Pädagoginnen bzw. sind die nicht vorhandenen Muttersprachler. Immersion kann nur eingeführt und umgesetzt werden, wenn die Sprachkompetenzen der entsprechenden Pädagogen/Pädagoginnen ausreichend gut ausgeprägt sind bzw. sogar das Niveau der Muttersprache haben (vgl. Le Pape-Racine 2007, S. 27). Mit diesen Fachkräften steht und fällt die Immersion.

In Hinblick auf das didaktische Material bringt, in der Schule sowie in der Kita, die Umsetzung der Immersionsmethode ebenfalls Schwierigkeiten mit sich. In der Schule liegt meist nicht entsprechendes Material des Sachfaches in der zu erlernenden Sprache und auf dem Sprachkompetenzniveau der Kinder vor (vgl. Le Pape-Racine 2007, S. 29). Auch im Kindergarten wird die Arbeit durch fehlendes Material bzw. durch den erschwerten Zugang zu diesem, beeinträchtigt (vgl. ebd.).

In Bezug auf das sorbische Volk weiß ich aus eigener praktischer Erfahrung, dass didaktisches Material zwar vorliegt, jedoch noch in unzureichendem Maße. Die Pädagogen/Pädagoginnen sind daher angehalten, stets selbst entsprechendes Material in der Zielsprache herzustellen und zu übersetzen, was das ohnehin schon anspruchsvolle und reichhaltige Aufgabenfeld der Pädagogen/Pädagoginnen zusätzlich erweitert und als Belastung angesehen werden kann.

Hinzu kommt ein weiteres Problem, welches ich in der noch zu geringen Vernetzung zwischen den Pädagogen/Pädagoginnen sehe. Es fehlt am gegenseitigen Austausch, um von der Arbeit und den Ideen des Anderen profitieren zu können und diese gemeinsam weiterzuentwickeln. Ich denke an diesem Punkt sollte in Zukunft nicht nur bei den Sorben angesetzt werden.

In Anbetracht dieser Ausführungen, ist zu erkennen, dass auch die Immersionsmethode ihre Schwächen hat und in der pädagogischen Praxis nur reflektiert genutzt und eingeführt werden sollte. Sie sollte nicht als "Patentrezept" für effektive Sprachförderung gelten.

5.7 IMMERSION ALS KONZEPT ZUR REVITALISIERUNG DER SORBISCHEN SPRACHE - DAS WITAJ - MODELLPROJEKT

Wie genau die Umsetzung der Immersionsmethode in der sorbischsprachigen Lausitz aussieht und welche Wirksamkeit sie zeigt, soll Inhalt des folgenden Kapitels sein.

5.7.1 WAS IST WITAJ?

Zur Geschichte

In der Zeit der politischen Wende (1989-1991) entstand die Sorbische Volksversammlung, welcher auch die Arbeitsgruppe "Sorbisches Schulwesen" angehörte. Diese beschäftigte sich zunehmend mit Modellen der Sprachvermittlung und gründete nach, dem Vorbild der Dänen, im Jahr 1991 den Sorbischen Schulverein e.V. Dieser stellte sich der Aufgabe der Revitalisierung und Erhaltung der sorbischen Sprache. Nach dem Beispiel des bretonischen Modells DIWAN in Frankreich, entwickelte sich so in den 90-er Jahren das WITAJ - Modellprojekt.

Die Wiege der Umsetzung des Projektes steht in Sielow, heute ein Stadtteil von Cottbus. Der Sorbische Schulverein e.V. übernahm am 01. März 1998 die dortige Kindertagesstätte in eigene Trägerschaft und begann mit der Umsetzung des WITAJ - Projektes in einer Kindergruppe mit 12 Kindern (vgl. Budar 2008, S. 18; Budar 2009, S. 29f.).

Das Modellprojekt

WITAJ ist ein sorbisches Wort und heißt Willkommen. Es soll Ausdruck dafür sein, dass jeder willkommen ist, der sorbisch lernen möchte. Das WITAJ - Projekt bezieht sich ausschließlich auf die Arbeit in der Kindertagesstätte. Es umfasst das Erlernen der sorbischen Sprache nach der Immersionsmethode, folglich nach dem Prinzip "Eine Person - Eine Sprache". Die Weiterführung der Immersionsmethode in der Schule wird unter den Namen "2plus" gefasst (vgl. Budar 2008, S. 18f.).

Ziel

Das vorrangige Ziel des WITAJ - Projektes ist es, "aktive Sprecher des Sorbischen (Wendischen) heranzubilden" (Budar 2008, S. 18). Es soll den frühkindlichen sorbischdeutschen Spracherwerb fördern und einen "Grundstein für eine komplexe mehrsprachige Bildung von der Kinderkrippe bis zur Universität" legen (Budar 2009a, S. 4).

Karich beschreibt die Bedeutung des WITAJ – Projektes folgendermaßen:

"Die Vermittlung der sorbischen Sprache im frühesten Kindesalter ist [...] ein grundlegender Beitrag zur Bewahrung und Wiederbelebung der ursprünglichen Sprach- und damit auch Kultur- und regionalen Traditionen im sorbischen Siedlungsgebiet" (Karich 2007, S. 18).

5.7.2 SORBISCHE KINDERTAGESSTÄTTEN, WITAJ-KINDERTAGESSTÄTTEN UND WITAJ – GRUPPEN

Die Kinder des WITAJ – Projektes erlernen die sorbische Sprache unter verschiedenen Bedingungen. Sie erlernen die sorbische Sprache entweder in der sorbischen Kindertagesstätte oder in der WITAJ – Kindertagesstätte oder in der WITAJ – Gruppe.

In den *sorbischen Kindertagesstätten* sowie WITAJ – Kindertagesstätten, wird die vollständige Immersion angewandt. Alle Kinder dieser Einrichtungen lernen sorbisch, wobei die ErzieherInnen MuttersprachlerInnen sind bzw. sorbisch auf muttersprachlichem Niveau erlernt haben und beherrschen. Die Umgangssprache in der Einrichtungen ist Sorbisch.

Der Unterschied zwischen diesen beiden Einrichtungen, den sorbischen Kindertageseinrichtungen und WITAJ – Kindergärten, besteht darin, dass in den sorbischen

Kindertagesstätten die Zahl der Kinder aus sorbischen bzw. gemischtsprachigen Elternhäusern überwiegt. In den *WITAJ-Kindertagesstätten* hingegen hat ein Großteil der Kinder deutsche oder eine andere Sprache als Muttersprache (vgl. Budar 2009, S. 30; Karich 2005, S. 110).

WITAJ-Gruppen sind Gruppen innerhalb einer deutschen Kindertageseinrichtung, welche die sorbische Sprache nach der Immersionsmethode lernen, jedoch partiell. In den übrigen Gruppen der Einrichtung wird nicht sorbisch gesprochen, somit ist die Umgangssprache der Einrichtung deutsch, in der WITAJ - Gruppe jedoch sorbisch. Im Falle von Krankheit oder Urlaub des sorbischen Erziehers/der sorbischen Erzieherin, werden die sorbischsprechenden Kinder mit den anderen Kindern in Gruppen zusammengefasst, oder durch eine deutschsprachige Ersatzkraft betreut (vgl. Budar 2009, S. 31, Kaulfürst 2008, S. 40f.).

"Das vollständige Eintauchen in die sorbische Sprache über den gesamten Zeitraum des Aufenthalts in der Kindertagesstätte ist somit nicht gewährleistet. Deshalb wird im Zusammenhang mit einzelnen WITAJ - Gruppen – obwohl die Erzieherinnen in diesen konsequent sorbisch sprechen – von "partieller" Immersion gesprochen" (Kaulfürst 2008, S. 41).

In den WITAJ - Kindertagesstätten und -gruppen ist der/die sorbische Erzieher/in oftmals die einzige Person, welche mit den Kindern sorbisch spricht und ihnen die sorbische Lebenswelt näher bringt. Dies begründet sich darin, dass auch in den WITAJ - Gruppen die Kinder überwiegend aus deutschsprachigen oder z. T. auch gemischsprachigen Familien stammen (vgl. Karich 2005, S. 110, Kaulfürst 2008, S. 41).

Grundlage für die Einführung des WITAJ - Projektes in einer Einrichtung bildet die Zustimmung der Eltern, des Trägers, der Leitung, sowie der ErzieherInnen. Auch eine ausreichende Kinderzahl, ein separater Gruppenraum und mindestens ein sorbischer Erzieher/eine sorbische Erzieherin müssen vorhanden sein, um dieses Projekt umsetzen zu können (vgl. Kaulfürst 2008, S. 40). Die Verbreitung der verschiedenen Sprachangebote ist in folgender Abbildung sichtbar:

Slepo Schleife Trjebin Rowno Trebendorf Rohne Běła Woda Weißwasser Nowe Město Neustadt Hory Bergen Δ Wojerecy Corny Cholmo Hoyerswerda Schwarzkollm Němcy. Zeißig Dörgenhausen Kulow Wittichenau Sulšecy Sollschwitz 0 Rakecy Königswartha Ralbicy Ralbitz Δ Radwor Njeswačidlo Radibor Neschwitz Njebjelčicy -Worklecy 40 Nebelschütz Räckelwitz Kamjenc Kamenz Chrósčicy Malešecy Crostwitz Malschwitz Pančicy-Kukow Panschwitz-Kuckau Budyšin Δ Bautzen Wotrow Myšecy Ostro OA. Muschelwitz Bukecy Hochkirch Biskopicy Bischofswerda sorbische Kindertagesstätte -ausschließlich WITAJ ▲ WITAJ-Kindertagesstätte (ausschließlich WITAJ) ▲ Kindertagesstätte mit WiTAI-Gruppe(n) sorbische Kindertagesstätte - u. a. WITAJ sorbische Kindertagesstätte - ohne WITAJ Kindertagesstätte mit WITAJ in Vorbereitung Kindertagesstätte mit sorbischer(-n) Gruppe(-n) (ohne WITAJ)

Abbildung 2: Kindertagesstätten mitobersorbischen Sprachangebot im Freistaat Sachsen 2008

(Quelle: Domowina 2008, S. 20)

Aktuelle Lage

Momentan eignen sich 585 Kinder in 23 Kindertageseinrichtungen die obersorbische Sprache nach dem WITAJ - Konzept an. Das macht 62,2% aller sorbisch lernenden Kinder im Kindergartenalter aus. Dabei wird in 8 sorbischen- und WITAJ - Kindertagesstätten die vollständige Immersion angewandt.

In 11 Kindertagesstätten der Oberlausitz lernen Kinder die sorbische Sprache nach der partiellen Immersion in WITAJ - Gruppen (vgl. Budar 2008, S. 19f.; Budar 2009, S. 34; Kaulfürst 2008, S. 39).

Die übrigen 356 Kinder, lernen die sorbische Sprache ohne Bezug zum WITAJ - Modell. In diesen Gruppen ist die Umgangssprache zwar sorbisch, der Erzieher/die Erzieherin verwendet jedoch auch die deutsche Sprache an, sobald er/sie sich Kindern aus deutschen Familien zuwendet (vgl. Kaulfürst 2008, S. 39).

In der Niederlausitz beläuft sich die Zahl der Kinder in WITAJ - Gruppen auf 168 in 7 Einrichtungen. WITAJ - Kindertagesstätten gibt es in der Niederlausitz nur in Cottbus und Sielow (vgl. Elle 2006, S. 14).

Das Interesse der Eltern am WITAJ – Projekt sowie an der Teilnahme des immersiven Sprachunterrichtes in der Schule, nimmt stetig zu (vgl. Elle 2006, S. 15; Barth 2006, S. 8). Bisher haben mehr als 1000 Kinder am WITAJ - Projekt teilgenommen (vgl. Barth 2006, S. 8). Wie wirksam es sich erweist, zeigen folgende Ausführungen.

5.7.3 ERSTE ERGEBNISSE DER WIRKSAMKEIT DES WITAJ - MODELLPROJEKTES

Die sorbische Sprachwissenschaft hat sich bisher wenig mit der Erforschung des sorbischen Spracherwerbs beschäftigt. Erst mit der Entwicklung und Umsetzung des WITAJ – Projektes, wurden erste Anfänge der empirischen Forschung unternommen.

Untersuchung von Dr. Anja Karich und Edith Schur

Eine der ersten Erhebungen, ist die Untersuchung von Dr. Anja Karich und Edith Schur. Sie evaluierten das WITAJ - Projekt in 5 deutschen Kindertageseinrichtungen, welche in etwa den gleichen Bedingungen in der Umsetzung unterlagen. Alle 5 Einrichtungen sind in der Ober- und Mittellausitz zu finden, wobei Sorbisch nicht die Alltagssprache bzw. die Umgebungssprache der Kinder und der Region darstellt. Die Mehrheit der untersuchten Kinder hat im häuslichen Umfeld keinen Bezug zur sorbischen Sprache. Die Untersuchung wurde von 2004 bis 2007 durchgeführt, wobei sich Karich und Schur auf Befragungen von Trägern, ErzieherInnen und Eltern stützten. Regelmäßige Beobachtungen der ErzieherInnen während ihrer Arbeit und die Beobachtung und Dokumentation der Sprachfähigkeiten der Kinder, gehörten ebenfalls zum Forschungsbestand. Über zwei Jahre hinweg wurden bei 63 Kindern im Abstand von 5, 4, 3, und 6 Monaten die sorbischen Sprachfähigkeiten dokumentiert. Die Aussagen der Kinder zu einem bestimmten Bild sowie Gespräche mit den Kindern über den Alltag wurden dabei aufgezeichnet und ausgewertet. Die Fragen waren dabei standardisiert wodurch die Ergebnisse vergleichbar sind (vgl. Karich 2006, S. 3).

Zurzeit liegen nur Zwischenergebnisse dieser Untersuchung vor, auf welche ich mich bei den folgenden Aussagen stütze. Die vollständige wissenschaftliche Auswertung der Ergebnisse befindet sich noch in Arbeit und soll erst in diesem Jahr veröffentlicht werden. Bei der bisherigen Auswertung des Materials wurde festgestellt, dass die Kinder dem alltäglichen Ablauf in der Einrichtung auch sorbisch sehr gut folgen können. Als Erstes lernen sie, auf die sich wiederholenden Anweisungen des Erziehers/der Erzieherin zu reagieren und eignen sich die alltäglichen Redewendungen, wie das Begrüßen und die gebräuchlichen Äußerung um die Mahlzeiten herum, an. Die Erkenntnisse wurden aus den Reaktionen der Kinder sowie ihren deutschen Äußerungen ersichtlich (vgl. Karich 2006, S. 3; Kaulfürst 2008, S. 46f.).

Bei den Kindern konnten sehr gute rezeptive Fähigkeiten, im Hinblick auf das Sorbische im Kindergartenkontext, festgestellt werden. Die produktiven Fähigkeiten und das aktive Nutzen der sorbischen Sprache, sind bis zum Ende der Kindergartenzeit weniger entwickelt. Das heißt, dass die rezeptiven Eigenschaften bis zum Ende der Vorschulzeit einen erheblichen Vorsprung gegenüber den produktiven Eigenschaften haben (vgl. Karich 2006, S. 4). Diese Ergebnisse erzielten auch Untersuchungen in anderen bilingualen Kindertagesstätten, wie z. B. bei Wode 2001 (vgl. Wode 2001, S. 67ff.). Wenn selbst aktiv die sorbische Sprache verwendet wird, dann im Bezug auf Redewendungen aus dem täglichen Kindergartensprachgebrauch. Die Kinder beherrschen zwar viele sorbische Vokabeln aber nicht ihre Flexion. Daher sind die Kinder nicht in der Lage umfangreiche Sätze zu bilden (vgl. Kaulfürst 2008, S. 46). Aus den Untersuchungen ging ebenfalls hervor, dass die WITAJ -Kinder einzelne sorbische Wörter in ihre deutschen Sätze bzw. Antworten einfließen lassen. Dabei handelt es sich hauptsächlich um einzelne Substantive, Adjektive und Zahlen (vgl.ebd.).

Untereinander sprechen die Kinder oftmals nicht sorbisch, da sie hierfür keinen Grund sehen. Ihnen ist bewusst, dass alle anderen Kinder neben Sorbisch auch Deutsch verstehen. Des Weiteren wurde festgestellt, dass die Kinder kaum auf grammatikalische Formen achten. Sie verwenden diese, wie sie ihnen aus dem Kita - Alltag bekannt sind. Probleme treten bei vielen Kindern beim Verstehen der Fragewörter Wen?, Wer?, Was? und Wie viele? auf (vgl. Karich 2006, S. 4).

Bis auf die Untersuchung der 63 Kinder von Karich und Schur, lagen bis 2009 umfangreiche "wissenschaftliche Untersuchungen der frühkindlichen bilingualen sorbisch-deutschen Spracherwerbsprozesse (...) nicht vor" (Schulz/Budar 2009, S. 76).

Auf Grundlage dessen wurden am Sorbischen Institut zwei Projekte konzipiert, welche diese Thematik untersuchen sollen. Nach Schulz/Budar ist es "die erste komplexe Untersuchung des überaus vielschichtigen Erwerbsprozesses beider Sprachen" (ebd.).

Das erste Projekt, welches in Verantwortung von Dr. Jana Schulz liegt, heißt: "Aneignung von Sprache nach dem WITAJ - Modell". Sie untersucht Sprachkenntnisse in ausgewählten WITAJ - Kindertagesstätten und WITAJ - Gruppen. Das zweite Projekt, dessen Zuständigkeit Ludmila Budar übernahm, trägt den Namen "Lernzielbestimmungen für die sorbische Sprache nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen". Dieses Projekt befasst sich mit der Aneignung der sorbischen und deutschen Sprache in bestimmten sorbischen Kindertageseinrichtungen. Beide Projekte haben einen identischen Ablauf, dieselben Untersuchungsmethoden und die gleichen Auswertungskriterien (vgl. Schulz/Budar 2008, S. 63). "Somit sind die Sprachkenntnisse der Kinder in sorbischen Kindertagesstätten mit denen der Kinder aus WITAJ - Kindertagesstätten sowie WITAJ - Gruppen vergleichbar" (Budar/Schulz 2008, S. 64). Es geht in erster Linie um die Untersuchung passiver und aktiver Sprachkompetenz, d.h. um die rezeptiven und produktiven Fähigkeiten der Kinder (vgl. Schulz/Budar 2998, S. 64).

Das Material für die Projekte wurde in 5 bis 6 Intervallen erhoben. Die Kinder waren zum Projektbeginn 3 bzw. 4 Jahre und zum Abschluss 6 bzw. 7 Jahre. Im Projekt 1, wurden 50 Kinder aus 5 WITAJ - Gruppen und Kindertagesstätten (8-15 Kinder einer Einrichtung) untersucht (Untersuchung in: Rohne, Sielow, Bautzen, Malschwitz, Panschwitz-Kuckau). Das zweite Projekt umfasst 70 Kinder aus 3 sorbischen Kindertagesstätten (Ralbitz - 27 Kinder, Crostwitz - 30 Kinder, Ostro -12 Kinder). Das vorliegende Material umfasst 3025 Fragebögen und 1980 Interviews.

Die spontane Sprache sowie die Interaktion der Kinder, wurden durch die offene, teilnehmende Beobachtung protokolliert. Die rezeptiven Fähigkeiten wurden mit Hilfe eines Tests zum Verstehen von Sätzen erfasst. Das Testverfahren nennt sich SETK 3-5. Des Weiteren wurden die Kinder mit Instruktionsaufgaben konfrontiert und anhand von sorbischen und deutschen Interviews, basierend auf dem HAVAS-5-Test, ihre produktiven Fähigkeiten untersucht. Als Letztes im Untersuchungskanon, wurde das Erkennen von morphologischen Regeln, wie des Plurals, analysiert (vgl. Schulz/Budar 2008, S. 64; Schulz/Budar 2009, S. 77).

Ergebnisse

Bisher liegen die Ergebnisse nur für 3 von 5 der untersuchten Kindertagesstätten vor (Malschwitz, Sielow, Bautzen). Auf diesen beruhen die folgenden Ausführungen.

Ganz deutlich sichtbar geworden ist, dass "ein solides Fundament rezeptiver Fähigkeiten in der sorbischen Sprache" existiert (Schulz/Budar 2008, S. 66). In allen Einrichtungen hat sich das Sprachverständnis der Kinder in der sorbischen Sprache, zwischen dem 1. und 5. Intervall, ausgebaut (vgl. Schulz/Budar 2008, S. 66).

Auch bei den Untersuchungen in den sorbischen Kindertagesstätten im Projekt 2, konnte festgestellt werden, dass die rezeptiven Fähigkeiten im Deutschen sowie im Sorbischen im 6. Intervall sehr gut entwickelt sind. Zwar ist das Ausgangsniveau bei diesen Kindern im ersten Intervall in der sorbischen Sprache höher als in der deutschen Sprache, jedoch,

"gleicht sich das Niveau zwischen beiden Sprachen (der sorbischen und deutschen) vor dem Schuleintritt aus. Folglich muss niemand befürchten, dass ein Kind mit Defiziten in der sorbischen oder deutschen Sprache in die Schule kommt" (Schulz/Budar 2008, S.68 f.).

Die Anwendung der Immersion in der Kindertageseinrichtung hat somit auch für das Erlernen und die Entwicklung der deutschen Sprache, bei Kindern mit Muttersprache Sorbisch, keinen negativen Einfluss (vgl. Schulz/Budar 2008, S. 70).

Bei den produktiven Fähigkeiten der Kinder, ist in allen Einrichtungen bzw. Gruppen ebenfalls ein Zuwachs in der sorbischen Sprache zu verzeichnen. Die rezeptive Phase der Kinder geht bis zum 4. Intervall, danach steigt der Anteil an sorbischen Äußerungen und Wörtern stark an, bevor im letzten Intervall vor dem Schuleintritt, ein qualitativer Sprung von den Kindern vollzogen wird. Die Fähigkeiten der einzelnen Kinder in den verschiedenen Einrichtungen sind zwar unterschiedlich stark ausgeprägt, was mit der sprachsoziologischen Situation der Kinder zusammenhängt, jedoch steigt sie in allen Einrichtungen. Es konnte nachgewiesen werden, dass die sorbischen Kinder ebenso von der Immersionsmethode profitieren, indem sich ihre Sprachqualität erhöht (vgl. Schulz/Budar 2008, S. 71ff.; Schulz/Budar 2009, S. 79ff.).

Bei diesen Untersuchungen, wie gleichermaßen bei den Erhebungen von Karich und Schur, konnte festgestellt werden, dass sich die Kinder um sorbische Aussagen bemühen und Interesse haben, sich sorbisch ausdrücken. Zum Teil fehlt jedoch noch der notwendige Wortschatz, was zu sprachlich gemischten Aussagen führt. Sorbische Wörter werden in deutsche Sätze eingeflochten und umgekehrt (vgl. Schulz/Budar 2008, S. 74).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Kinder "solide rezeptive und produktive Sprachfähigkeiten erwerben" (Budar/Schulz 2009, S. 92). Budar stellt in ihrem Projekt fest, dass "das Sprachniveau in beiden Sprachen (…) sehr hoch" ist, "da sich beide Sprachen im Erwerbsprozess untereinander unterstützen und fördern" (ebd., S. 93). Sie fügt hinzu:

"Die Entwicklung zur Homogenität in den einzelnen Gruppen und die frühkindliche zielgerichtete Förderung von intellektuellen Fähigkeiten unterstreicht die Effektivität der Sprachvermittlung durch die Anwendung der vollständigen Immersion" (ebd., S. 39).

Besonders im 4. und 5. Intervall der Untersuchung, ist eine starke Progression festzustellen (vgl. Budar/Schulz 2009, S. 92). Beide, Budar und Schultz, weisen jedoch darauf hin, dass "eine weitere gezielte Sprachförderung in der Schule (...) für den Erfolg des Modellprojektes WITAJ unabdingbar" (Budar/Schulz 2009, S. 92) ist, denn "die im Kindergarten relativ leicht erworbenen Sprachkenntnisse verlieren sich nämlich bei Nichtgebrauch genauso schnell wieder – und mit ihnen auch ein Teil des intellektuellen Vorsprungs, den das Kind durch die frühe Zwei- oder Mehrsprachigkeit erworben hat" (Karich 2007, S. 20).

Exemplarisch sollen die Ergebnisse für die Einrichtung meines Praktikums aufgeführt werden, da ich dort meine Erzählwerkstatt durchführte, auf welche ich im Punkt 6.3 näher eingehe.

5.7.4 ERGEBNISSE DER WITAJ - EVALUATION FÜR DIE SORBISCHE KINDERTAGESSTÄTTE IN RALBITZ

Zum Zeitpunkt der Untersuchungen sah die Sprachkonstellation der Einrichtung folgendermaßen aus: 59 sorbische Kinder befanden sich in der Einrichtung, aus gemischtsprachigen Familien stammten 55 Kinder und 4 aus rein deutschsprachigen Familien.

Bei den 27 untersuchten Kindern in Ralbitz, umfasste die Stichprobe 23 sorbische und 4 Kinder aus gemischtsprachigen Familien. Veröffentlicht stehen mir nur Ergebnisse der rezeptiven und produktiven Fähigkeiten der Kinder zur Verfügung. Diese basieren auf verschiedenen Tests zum Verstehen von Sätzen, Instruktionsaufgaben und Interviews. Die folgenden Ausführungen stützen sich auf die Untersuchung von Frau Budar.

Bei der Überprüfung der rezeptiven Eigenschaften, sollten die Kinder das jeweilige Bild zu der von Frau Budar getätigten Aussage zeigen, bzw. Instruktionsaufgaben erledigen. Die

produktiven Fähigkeiten wurden anhand von einer Bildfolge (in den Abbildungen als A bezeichnet) und dem Situationsbild "Familie" (in den Abbildungen als B gekennzeichnet) untersucht (vgl. Budar/Schulz 2008, S. 71).

Die rezeptiven Fähigkeiten der untersuchten Kinder sind bereits im ersten Intervall sehr gut ausgeprägt. Im Verlauf der Untersuchungen konnte jedoch noch eine weitere Steigerung bis zum Abschluss festgestellt werden. Im Vergleich zu den deutschen rezeptiven Fähigkeiten, gibt es dabei keinen relevanten Unterschied (vgl.ebd., S. 87).

Im Laufe der Untersuchung konnte festgestellt werden, dass sich die Kinder umfangreicher und präziser zum Bild B "Familie" äußerten, was Budar darauf zurückführt, dass es altergerechter ist und eher dem natürlichen Umgebung der Kinder entspricht.

Beim Erwerb der Sprache, konnte bei den Kindern aus Crostwitz und Ralbitz, der größte Zuwachs in der sorbischen Lexik, zwischen dem 4. und 6. Intervall verbucht werden. Im Vergleich zwischen sorbischen Kindern und Kindern aus gemischtsprachigen Familien ist ersichtlich, dass die sorbischen Kinder quantitativ keine Zunahme des Niveaus verbuchen. Qualitativ gesehen sind sie jedoch zunehmend in der Lage, vollständige Haupt- und Nebensätze zu bilden. Dieses Ergebnis wird in der folgenden Graphik, am Beispiel eines Ralbitzer Kindes, mit dominant sorbischer Sprache, gezeigt:

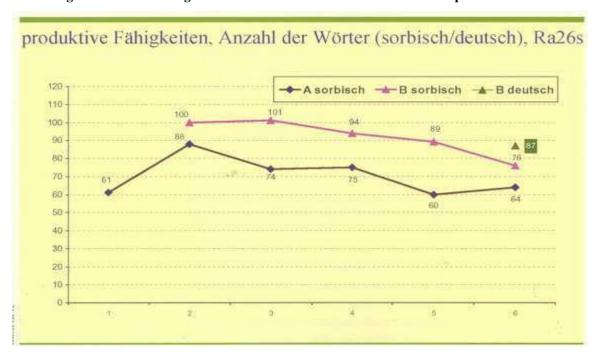


Abbildung 3: Produktive Fähigkeiten eines Kindes mit dominant sorbischer Sprache

(Quelle: Budar/Schulz 2009, S.87)

Bei Kindern aus gemischtsprachigen Familien konnte während des Untersuchungsverlaufs ein "markanter Zuwachs an sorbischer Lexik" verbucht werden (Budar/Schulz 2009, S. 88).

Dieses Ergebnis zeigen folgende Abbildungen. Zunächst werden die Ergebnisse eines Kindes aus der Ralbitzer Kindertagesstätte, welches in einer gemischtsprachigen Familie aufwächst, aufgezeigt. Als Zweites folgt eine vergleichende Graphik sorbischer Kinder mit Kindern aus gemischtsprachigen Familien der Crostwitzer und Ralbitzer Kindertagesstätte.

produktive Fähigkeiten, Anzahl der Wörter (sorbisch/deutsch), Ra17m A sorbisch -B sorbisch B deutsch 120 100 81 80 60 40 16 20 2 3 5 6

Abbildung 4: Produktive Fähigkeiten eines Kindes, aus einer gemischtsprachigen Familie, in der sorbischen und deutschen Sprache

(Quelle: Budar/Schulz 2009, S.88)

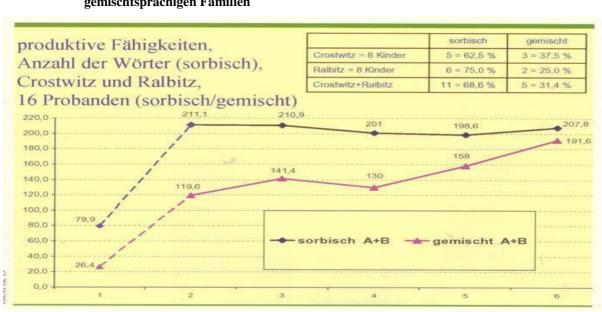


Abbildung 5: Produktive Fähigkeiten in sorbischer Sprache bei Kindern aus sorbischen und gemischtsprachigen Familien

(Quelle: Budar/Schulz 2009, S.89)

Nicht nur ein Zuwachs an sorbischen Äußerungen konnte bei den Kindern, welche die sorbische Sprache als Zweitsprache erlernen, konstatiert werden, sondern sogar das "annähernd gleiche Niveau in beiden Sprachen im 6.Intervall" (Budar 2009, S. 90).

Auch die teilweisen Befürchtungen der sorbischen Eltern, um das unzureichende Erlernen der deutschen Sprache ihrer sorbischen Kinder im immersiven Umfeld der Kindertagestätte, können aufgrund der Ergebnisse als unbegründet angesehen werden. Ein Ergebnis der Untersuchung war diesbezüglich, dass das Niveau in beiden Sprachen im 6. Intervall ausgeglichen ist und die "sorbischen Kinder flexibler und teilweise sogar besser in der Verwendung der deutschen Lexis sind, als Kinder mit dominanter deutscher Sprache" (Budar/Schulz 2009, S. 88).

Jedoch ist zu beachten, dass die Kinder, wie bereits erläutert, die Weiterführung der Sprachförderung in der Schule erfahren sollten, damit die Kinder ihre sprachlichen Fähigkeiten ausbauen und aufrecht erhalten können (vgl. Karich 2007, S. 20). Diese Anmerkung leitet sogleich zu den Schwierigkeiten des Projektes über.

5.7.5 SCHWIERIGKEITEN DES WITAJ - PROJEKTES

Die größte Schwierigkeit besteht in der Weiterführung der Immersionsmethode durch die Grundschule und die weiterführenden Schulen. Besonders die Niederlausitz ist von diesem Problem stark betroffen. Elle erläutert, dass

"eine sinnvolle Umsetzung (gefestigte Zweisprachigkeit) in der Regel zumeist erst am Ende der Grundschulausbildung erreicht wird. Deshalb können wir dieses Projekt nur dort anbieten, wo eine Weiterführung in einer Grundschule in zumutbarer Entfernung möglich ist. (...) Für die Zukunft ist eine Konzentration auf die Kerngebiete des Siedlungsgebietes der Sorben (Wenden) notwendig, da nur dort zurzeit die notwendigen personellen als auch materiellen Bedingungen vor allen hinsichtlich der Schulbildung geschaffen werden können. Deshalb kann in weiteren Orten dem WITAJ - Projekt nur bei ausreichend bestehendem Interesse und nach gesicherter Fortführung in der Schule Unterstützung gegeben werden" (Elle 2006, S. 15f.)

Die Vertiefung der erworbenen Sprachkenntnisse in der Schule, stellt auch Bunse als grundlegende Vorraussetzung für einen langfristigen Erfolg zweisprachiger Erziehung dar. Im besonderen Maße ist das dort wichtig, wo die erworbene Sprache nicht die Umgebungssprache ist (vgl. Bunse 2008, S. 82). Diese Situation betrifft besonders die WITAJ – Gruppen innerhalb der deutsprachigen Kindertagesstätte und WITAJ – Kindergärten in einer deutschsprachigen Umgebung.

Die Weiterführung des immersiven Spracherwerbs stellt das Konzept 2plus dar, wonach auch in der Schule weiterhin immersiv gearbeitet und sorbischer Fachunterricht erteilt wird (vgl. Budar 2008, S. 36).

Diese Anknüpfung ist jedoch nicht immer möglich, da das Konzept 2plus nicht überall in jeder Grundschule des sorbischen Siedlungsgebietes Anwendung findet. In der folgenden Graphik wird ersichtlich, wenn Sorbischunterricht in der Grundschule erteilt wird, ist dieser oft nicht immersiv gestaltet.

Slepo Schleife Běła Woda Weißwasser Nowa Wjes Burgneudorf Běły Chołmo Wojerecy Weißkollm Hoyerswerda 10 Kulow Wittichenau Rakecy Königswartha Ralbicy Ralbitz Hućina Wulka Dubrawa Guttau Radwor Njeswačidło Großdubrau Radibor Neschwitz Worklecy Kamjenc Bart Räckelwitz Barth Kamenz Chrósčicy Crostwitz Pančicy-Kukow Queile: WITAJ-Sprachzentrum 2008 Wóspork Panschwitz-Kuckau Budyšin Weißenberg Hodžij Bautzen Göda Bošecy Baschütz Bukecy Hochkirch Biskopicy Bischofswerda Sorbische Grundschule mit zweisprachigem sorbisch-deutschen Projekt "2plus" ■ Grundschule mit zweisprachigem sorbisch-deutschen Projekt "2plus" Grundschule mit Sorbischunterricht

Abbildung 6: Grundschulen mit obersorbischem Sprachangebot im Freistaat Sachsen im Schuljahr 2007/2008

(Quelle: Domowina 2008, S. 21)

Im Vergleich zur Abbildung 1, ist damit für viele Kinder, welche in der frühen Kindheit die sorbische Sprache in der Kindertageseinrichtung erlernen, eine immersive Weiterführung in der Grundschule nicht immer gegeben.

Trotz der Möglichkeit des Besuches einer Schule, welche nach dem Konzept 2plus arbeitet, also immersiv sorbischen Fachunterricht erteilt, entscheiden sich Eltern nicht immer für diese. Beim Wechsel auf ein Gymnasium wird ebenfalls nicht immer der Weg auf das Sorbische Gymnasium gewählt. Dafür gibt es verschiedene Gründe:

- 1. Die Entfernung und der Fahrtweg zur nächsten sorbischen Schule bzw. zum Gymnasium.
- 2. Der Gedanke der Eltern, das Kind bei der Bewältigung des Schulalltages, durch den immersiven sorbischsprachigen Unterricht, nicht noch zusätzlich zu belasten.
- 3. Die Angst davor, das Kind aufgrund der eigenen Unkenntnis der Sprache nicht ausreichend unterstützten zu können.
- 4. Das Unterbringen aller Geschwisterkinder in einer Schule (vgl. Karich 2006, S. 6; Elle 2006, S. 15; Kaulfürst 2008, S. 47).

Wie im Punkt 5.6 erwähnt, hängt der Erfolg der Immersionsmethode ebenfalls von den zur Verfügung stehenden Fachkräften und ihren sprachlichen Fähigkeiten ab. Bei uns Sorben, wird die Ausweitung der Immersionsmethode hauptsächlich durch die fehlenden qualifizierten Fachkräfte auf Muttersprachniveau in der Kindertagesstätte und Schule behindert bzw. eingeschränkt. Kaulfürst führt an, dass es sich bereits jetzt für die Träger der Einrichtungen schwierig gestaltet, auf dem Arbeitsmarkt sorbischsprachige ErzieherInnen zu finden (vgl. Kaulfürst 2008, S. 43). Besonders in den WITAJ - Gruppen führt das mangelnde sorbischsprachige Personal zu Schwierigkeiten, da in Krankheitsfällen und bei Urlaub oftmals keine adäquate Vertretung einsetzbar ist (vgl. Budar 2009, S. 31). "Dadurch ist die ganztätige sorbischsprachige Betreuung der WITAJ - Kinder nicht immer gewährleistet" (Budar 2008, S. 19).

Hinzu kommt, im Bezug auf die WITAJ - Gruppen, dass die sorbischsprachigen ErzieherInnen meist nur 30 Wochenstunden arbeiten, wovon die Kinder täglich zwei Stunden schlafen und eine Stunde in der Natur verbringen. Dadurch ist die Intensität des Kontaktes mit der sorbischen Sprache ebenfalls begrenzt (vgl. Kaulfürst 2008, S. 45).

In diesem Zusammenhang spielt natürlich auch noch die Motivation und Einstellung der pädagogischen Fachkräfte gegenüber Immersion und der Mehrsprachigkeit, eine entscheidende Rolle. Kaulfürst führt dabei an, dass die sorbische Sprache in einigen Gruppen noch präsenter sein könnte (vgl. Kaulfürst 2008, S. 43f.).

Wie schon ausgeführt, wird die Arbeit nach der Immersionsmethode ebenfalls durch das fehlende bzw. begrenzte Angebot an didaktischem Material für die Kita sowie den sorbischen Fachunterricht behindert (vgl. Budar 2009, S. 32). Hinzu kommt, meines Erachtens, die fehlende Vernetzung der sorbischen Pädagogen/Pädagoginnen untereinander und das Nutzen des fachlichen Austausches.

Für diese Schwierigkeiten muss nach Lösungen gesucht und das Modell immer wieder reflektiert und modifiziert werden. Erste Schritte dahingehend, macht Kaulfürst in den von ihr verfassten Optimierungsvorschlägen.

5.7.6 OPTIMIERUNGSVORSCHLÄGE

Auf der Fachtagung "Das WITAJ - Projekt in Kindertagesstätten im Freistaat Sachsen – Zwischenbilanz und Ausblick in die Zukunft", stellte Kaulfürst Impulse zur Optimierung des WITAJ – Projektes vor. Unter anderem plädierte sie für Themenangebote in Kindertagesstätten, durch welche für die Kinder die Anwendung der sorbischen Sprache auch unabhängig von dem Erzieher/der Erzieherin und dem Gruppenraum erfahrbar wird. Des Weiteren schlägt sie Patenschaften mit sorbischen Vereinen vor. Die Begründung sieht sie im Folgenden:

"Gerade in Regionen, in denen Sorbisch als Umgangssprache schon nicht mehr präsent ist, wecken gemeinsame sorbische Feste oder Ausflüge Begeisterung und einen größere Identifikation" (Kaulfürst 2008, S. 118).

Durch die Ausbildung von ErzieherInnentandems, könnte aufgrund von gemeinsamen Planungen und gegenseitigen Hospitationen, der fachliche Austausch vorangetrieben werden, was besonders für die Fachkräfte, welche als einzige in der Einrichtung nach dem WITAJ - Modell arbeiten und die sorbische Sprache beherrschen, besonders hilfreich wäre (vgl. Kaulfürst 2008, S. 118f.). Ich würde in dieser Forderung noch weiter gehen und nicht nur von Tandems sprechen, sondern einen ständigen Austausch sorbischsprechender ErzieherInnen in Klein- oder Großgruppen vorschlagen. Besonders für den Austausch des pädagogischen Materials, wie neuer sorbischer Lieder, Fingerspiele oder selbst übersetzter Puppenspiele, Gedichte usw. Ich konnte während meiner Praktika feststellen, dass sich viele ErzieherInnen im Laufe der Jahre eine große sorbische Materialsammlung angelegt und erarbeitet haben, welche jedoch die Mauern der jeweiligen Kita nicht verlässt. Diese Chance des Austausches, sollte meiner Meinung nach viel stärker genutzt werden.

Die Erstellung eines Begleitheftes als konkrete Orientierung für die Vermittlung der sorbischen Sprache wird von Kaulfürst ebenfalls vorgeschlagen. Hierbei sollte es sich um konkrete Angaben zu den sprachlichen Fähigkeiten der Kinder im Sorbischen zu einem bestimmten Zeitpunkt handeln. Eine der wichtigsten Forderungen, meines Erachtens, ist die Dokumentation der Sorbischkenntnisse der Kinder. Dazu sollte ein Fragebogen entwickelt werden, anhand dessen sich die Sprachkenntnisse der Kinder genau analysieren ließen. An solch einem Fragebogen wird derzeit gearbeitet, wobei die Veröffentlichung und Fertigstellung im nächsten Jahr geplant sind (vgl. ebd.).

Einen weiteren Punkt zur Optimierung des Projektes, stellt die Werbung für den ErzieherInnenberuf dar. Dadurch könnte daran mitgewirkt werden, dass auch in Zukunft eine ausreichende Zahl an ErzieherInnen den sorbischen und sorbischlernenden Kindern zur Verfügung steht. "Ziel ist es, Jugendliche für den zunehmenden Bedarf an Erziehern zu sensibilisieren und ihnen die Möglichkeit zu geben, sich zusätzlich zum Studium bzw. zur Ausbildung auf die nach dem Modell WITAJ arbeitende Praxis vorzubereiten" (Kaulfürst 2008, S. 121).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich das sorbische Volk auf dem richtigen Weg befindet, den Erhalt der sorbischen Sprache voranzutreiben. Jedoch muss, wie auch im Kapitel 4.2.3 gezeigt, immer eine Optimierung des Sprachförderkonzeptes im Blick behalten werden, um die Sprachentwicklung der Kinder optimal zu fördern.

Eine Möglichkeit, wie solch eine Optimierung bzw. Erweiterung des Immersionskonzeptes aussehen könnte, habe ich im Praktikum während meines Studiums durchgeführt und untersucht. Sie ist Inhalt des folgenden Kapitels.

6. DIE ERZÄHLWERKSTATT ALS CHANCE DER INTEGRATIVEN SPRACHFÖRDERUNG

Während meines Praktikums habe ich versucht eine Möglichkeit zu finden, das vorliegende Sprachförderkonzept, demgemäß das ganzheitliche Sprachförderung mittels des Immersionsmodells, durch die Durchführung einer Erzählwerkstatt zu ergänzen und zu optimieren. Die Umsetzung und die dazugehörigen Ergebnisse stehen im Mittelpunkt des nächsten Kapitels. Vorher soll auf die Bedeutung des Erzählens eingegangen werden.

6.1 DIE BEDEUTUNG DES ERZÄHLENS

Hoffmeister-Höfener bezeichnet das Erzählen als "menschliches Grundbedürfnis", welches wir zum gegenseitigen Verstehen unseres Lebens benötigen (Hoffmeister-Höfener 2009, S. 10). Durch das Erzählen teilt sich jeder Mensch der Welt mit (vgl. Knecht/Höfer/Straus 2009, S. 18).

Nach Clausen, nimmt dabei das Geschichten erzählen eine zentrale Bedeutung ein, da es u. a. bei der "je individuellen Sprachentwicklung eine Reihe von wichtigen Funktionen übernehmen kann" (Claussen 2006, S. 8). Seiner Auffassung nach, brauchen Kinder erzählte Geschichten, was er mit der veränderten Lebensumwelt der Kinder bezüglich ihrer Familien und der Bildungseinrichtungen sowie dem erhöhtem Medieneinfluss begründet. Das Erzählen und Hören von Geschichten gehören nicht mehr automatisch zum Familien und Schulalltag (vgl. Claussen 2006, S. 10).

Durch erzählte Geschichten offenbart das erzählende Kind Wünsche, Hoffnungen, Ziele, Ängste sowie vieles mehr und kann so seiner Auseinadersetzung mit der Welt Ausdruck verleihen. Kinder kreieren beim Zuhören, sowie eigenem Erzählen, gleichermaßen ihre eigene Welt, was ihre Fantasie und Ideenentwicklung und somit auch ihre künstlerische und kreative Entwicklung fördert (vgl. Knecht/Höfer/Straus 2009, S. 24; Clausen 2006, S. 11). Aufgrund dessen, dass die Kinder dazu angeregt werden, ihre eigenen Bilder im Inneren zu konstruieren, wird die Fähigkeit zur Imagination gefördert, also das Gehörte in eigene Vorstellungen umzuwandeln. Die Ausbildung dieser Fähigkeit bei Kindern, darf in der heutigen Gesellschaft nicht als Selbstverständlichkeit angesehen werden, da "die Fantasie der Kinder (...) besetzt durch medial produzierte Bilder" ist, wie Studien belegen (Knecht/Höfer/Straus 2009, S. 24). Hinzukommend wird durch die Förderung der Fantasie ebenfalls das zielgerichtete Handeln gefördert, da dieses nur vollbracht werden kann, wenn eine Vorstellung von einer möglichen Lösung eines Problems oder eines Zieles vorliegt (vgl. Knecht/Höfer/Straus 2009, S. 25).

Das Erzählen von Geschichten kann dazu dienen, das Blickfeld der Kinder zu öffnen. So können zum Beispiel Geschichten aus anderen Kulturen, bzw. Geschichten anderer Kinder/Erwachsener, den Horizont der Kinder über die eigenen Geschichten und Erzählungen hinaus erweitern, Verständnis für andere Sichtweisen erzeugen und Empathie fördern. Ebenso spielt die Wertevermittlung in den Handlungen und Haltungen der Figuren eine wichtige Rolle (vgl. Knecht/Höfer/Straus 2009, S. 19; Claussen 2006, S. 11; Heitmann 2005, S. 68).

Das Erzählgeschehen an sich und vielmehr noch die Aufmerksamkeit der Gruppe beim eigenen Erzählen durch das Kind, vermittelt dem Kind Teil eines Geschehens, Teil der Gruppe zu sein und somit soziale Integration zu erfahren (vgl. Claussen 2006, S. 11; Knecht/Höfer/Straus 2009, S. 20f.; Heitmann 2005, S. 68).

Knecht, Höfer und Straus gehen noch weiter und sehen die Chance des Erzählens " als ein Medium des interkulturellen Lernens im Kindergarten" zu wirken, da die Kindertagesstätte beispielsweise eine Vielfalt an Sprachen und Herkunftsländern vereint. In der Situation des Geschichtenerzählens erleben die Kinder Zuwendung, sie begegnen sich, tauschen sich aus und werden so durch das gemeinsame Erleben, Teil der sozialen Kommunikation und der Sprache. Somit ermöglicht "das gemeinsame Erleben von Geschichten (...) auf nahezu spielerische Weise Integration" (Knecht/Höfer/Straus 2009, S. 20).

Die positive sprachfördernde Wirkung des Erzählens, konnte Kristin Wardetzky in ihrer Studie aus dem Jahr 2007, auch im Zusammenhang mit Kindern mit Migrationshintergrund belegen (vgl. Knecht/Höfer/Straus 2009, S. 21).

Im Bezug auf die Mehrsprachigkeit, kann das Erzählen ebenfalls förderlich wirken. Es bietet eine gute Möglichkeit, die Vielfalt der Sprachen einer Einrichtung zu integrieren. Die Kinder können so Freude am Erlernen weiterer Sprachen erfahren und mehrsprachige Kinder "fühlen sich angenommen und werden in ihrer Identität gestärkt" (Hoffmeister-Höfener 2009, S. 149).

Diesen Einfluss konnte ich auch während meiner Erzählwerkstatt nutzen, da die sorbischlernenden Kinder die sorbische Sprache auf spielerische Weise erlebten und erfahren konnten. Meiner Beobachtung nach, konnten sich die Kinder in der Erzählsituation besser öffnen und hatten Freude sie zu entdecken.

Als letzen Punkt möchte ich noch näher auf die Entwicklung der Sprache im Bezug auf das Erzählen eingehen. Durch das Erzählen und Zuhören von Geschichten vollzieht sich ein sprachlicher Lernprozess, bei welchem die Sprachentwicklung des Kindes gefördert wird (vgl. Claussen 2006, S. 13). Neben dem Sprechen in vollständigen Sätzen, erweitert das Erzählen

"den Wortschatz und übt die Grammatik, fördert die Merkfähigkeit und die Konzentration. Wird viel erzählt, wird die Vorstellungskraft geweckt, Fantasie, Kreativität und symbolisches Denken ermöglicht. Letzteres erleichtert den Zugang zu Buchstaben und Zahlen, zum Lesen und Rechnen" (Knecht/Höfer/Straus 2009, S. 22).

Auch das Zuhören fördert diese Faktoren und erweitert ganz expliziert die Konzentrationsfähigkeit und das Vermögen zuzuhören, was die Basiskompetenz erfolgreicher Kommunikationsprozesse beschreibt (vgl. Jentgens 2009, S. 42).

Diesen Erkenntnissen zufolge, bietet das Erzählen und Zuhören von Geschichten eine große Chance der Sprachförderung und sollte als fester Bestandteil in die pädagogische Praxis integriert werden. Grundlegend dafür ist nach Merkel das Gespräch, welches "wie für alle anderen Aspekte des Spracherwerbs (...) der natürliche Mutterboden" ist, "aus dem das Erzählen erwächst" (Merkel 2000, S. 102). Um eine Erzählkultur zu etablieren, müssen jedoch entsprechende organisatorische Vorrausetzungen, Raum und Zeit gegeben sein (vgl. Claussen 2006, S.27).

Die Erzählwerkstatt bietet eine Möglichkeit, dem Erzählen in der Kita einen festen Platz einzuräumen.

6.2 DIE ERZÄHLWERKSTATT IN DER KINDERTAGESEINRICHTUNG

Als Erzählwerkstatt wird eine Lernsituation bezeichnet, welche sich "in Anlehnung an die Lernwerkstätten, die in der Schule entwickelt werden", praktisch mit dem Bereich des Erzählens befasst (Hoffmeister-Höfener 2009, S. 13). Hierbei vollzieht sich das Lernen auf der Grundlage von eigenen Erfahrungen und dem eigenen Erleben. Die Kinder sollen die Möglichkeit bekommen, sich dem Erzählen von Geschichten "offen, experimentell, kreativ, fantasievoll und allseitig orientiert" zu nähern (Claussen 2006, S. 88). In der Kindertagesstätte soll es dabei darum gehen, den Geschichten an sich und dem Erzählen und Zuhören von Geschichten, einen festen Platz einzuräumen und eine Erzählkultur innerhalb der Einrichtung zu fördern (vgl. Hoffmeister-Höfener 2009, S. 13). Die Erzählwerkstatt möchte "Kinder in ihrer persönlichen und sprachlichen Entwicklung ganzheitlich fördern" und das pädagogische Personal zum freien Erzählen ermutigen und zu diesem befähigen (Hoffmeister-Höfener 2009, S. 11).

Innerhalb der Erzählwerkstatt werden den Kindern die unterschiedlichsten Geschichten unter der Anwendung verschiedener Methoden erzählt. Dadurch lernen sie selbst oder gemeinsam Geschichten zu erfinden, zu bearbeiten, abzuwandeln und auch selbst zu erzählen. Die

Erzählwerkstatt hat dabei keinen zeitlich oder strukturell vorgeschriebenen Charakter, sondern kann ganz individuell durchgeführt werden. Das heißt: ob diese in der Kleingruppe oder mit allen Kindern, ob sie gruppenbezogen oder gruppenübergreifend, ob sie mehrmals wöchentlich oder alle zwei Wochen durchgeführt wird, ob es zusätzlich eine tägliche Erzählrunde zur Mittagszeit gibt, welche Methoden und Hilfsmittel für das Erzählen verwendet werden, ist dem Pädagogen/der Pädagogin frei überlassen. All das kann individuell und entsprechend den Möglichkeiten und Gegebenheiten in der Einrichtung, bzw. in der Gruppe, entschieden werden, womit es dem ganzheitlichem Fördergrundsatz entspricht (vgl. Claussen 2006, S. 88f.; Hoffmeister-Höfener 2009, S. 77f./S. 147).

Um das Erzählen innerhalb der Einrichtung zu etablieren ist es förderlich, einen rituellen Rahmen für die Erzählwerkstatt zu finden, was sich beispielsweise in der wöchentlichen Durchführung, am stets gleichen Wochentag, in einem bestimmten Raum widerspiegeln könnte. Rituale wirken bei Kindern unterstützend. Auch beim Erzählen hilft es Kindern, wenn die Erzählsituation regelmäßig und in einer vorbereiteten Umgebung stattfindet, welche sich von den anderen Situationen im Alltag unterscheidet (vgl. Hoffmeister-Höfener 2009, S. 71f.). Der vorbereitete Raum sollte möglichst frei von Störungen visueller und auditiver Art sein und die Aufmerksamkeit der Kinder bewusst, beispielsweise durch einen Erzählteppich, bündeln (vgl.ebd., S. 73).

Wie ich die Erzählwerkstatt während meines Praktikums gestaltete, wird aus den folgenden Ausführungen ersichtlich.

6.3 DURCHFÜHRUNG DER ERZÄHLWERKSTATT WÄHREND MEINES PRAKTIKUMS

Meine Erzählwerkstatt führte ich während des 14-wöchigen Praktikums, im Rahmen meines Studiums an der Alice-Salomon Hochschule in Berlin, in einer sorbischen Kindertagesstätte durch. Sie fand als wöchentliches ca. 45 - 60min. Angebot zur Förderung der sorbischen Sprache statt.

Durchführung und Ziel der Erzählwerkstatt

Die Erzählwerkstatt war ein Angebot für fünf 4 - jährige Kinder meiner altersgemischten Gruppe. Diese führte ich im Gruppenraum durch, während mit den restlichen Kindern eine Förderung in der deutschen Sprache stattfand. Alle 5 Kinder meiner Kleingruppe wachsen in einer gemischtsprachigen Familie auf, in welcher nur ein Elternteil die sorbische Sprache beherrscht. Bei 4 der 5 Kinder war die Mutter das deutschsprachige Elternteil. Nur bei einem Kind beherrscht die Mutter, jedoch nicht der Vater, die sorbische Sprache.

Das Ziel meiner Erzählwerkstatt war, die Freude der Kinder an der sorbischen Sprache zu fördern, sich dieser mit verschiedenen Methoden zu nähern und den sorbischlernenden Kindern einen geschützten Rahmen bieten, sich Sorbisch auszudrücken. Es sollte in erster Linie nicht um Förderung expliziter sprachlicher Kompetenzen im Sorbischen gehen, sondern darum, die Erzählfreude zu wecken und das Erzählen in der sorbischen Sprache an sich zu fördern. Jedoch war auch die mögliche positive Wirkung auf die Entwicklung der sorbischen Sprache, in Bezug auf die sicherere Anwendung, die Erweiterung des Wortschatzes und das Bilden von vollständigen sorbischen Sätzen mitbedacht, galt aber nicht als vorrangiges Ziel.

Nach Ludwig/Ballikaya schafft dahingehend gerade Mehrsprachigkeit

"einen breiten Zugang zum Verständnis des Erzählens. Sie ermöglicht, mit Freude neue Sprachen zu entdecken und andere mit ihren spezifischen sprachlichen Kompetenzen wahrzunehmen" (Ludwig/Ballikaya 2009, S. 147).

Durch die Erzählwerkstatt sollten die Kinder genügend Zeit bekommen sorbische Äußerungen zu formulieren, wenn sie es wollten, was durch die bessere Beherrschung der sorbischen Sprache der anderen Kinder im Kita - Alltag meiner Meinung nach, nicht immer gegeben war. Diese Beobachtung bestätigt auch Lemke in ihrem Beitrag (vgl. Lemke 2009, S. 82). Durch das Eingehen auf die Bedürfnisse der Kinder und die Wertschätzung ihrer Kenntnisse, sollte die Motivation und Freude am Erlernen der sorbischen Sprache erhalten S. werden (vgl. Nauwerck 2005, 171). Entsprechend dem ganzheitlichen Sprachförderansatz, sollte jedes Kind mit seinen individuellen sprachlichen Fähigkeiten gefördert werden und in der Kleingruppe hinzukommend zum immersiven Kita - Alltag "ausreichend Aufmerksamkeit und die Gelegenheit" bekommen, "sich über einen längeren Zeitraum sprachlich aktiv am Geschehen zu beteiligen" (Krempin et al 2009, S. 104). Die gerichtete Aufmerksamkeit des Erziehers/der Erzieherin und der Kinder, unterstützt dabei ebenfalls, "sich die Bedeutung eines unbekannten Wortschatzes zu erschließen" und sprachliche Äußerungen und Unregelmäßigkeiten viel genauer wahrzunehmen (Lemke 3009, S. 85).

Verlauf der Erzählwerkstat

Den Anfang meiner Erzählwerkstatt bildete die gemeinsame Betrachtung von 4 Bildern, welche jeweils die gleichen Akteure (drei Katzen) in verschiedenen Handlungen darstellten und somit den Ausgangspunkt für das Erzählen bildeten. Nach Nauwerck berühren "Bilder und Geschichten (...) auf emotionaler Ebene und fordern so zum Sprechen heraus" (Nauwerck 2005, S. 170). Diese Eigenschaft wollte ich nutzen. Wir erfanden gemeinsam

verschiedene Handlungsabläufe und mögliche Hintergründe zu den einzelnen Bildern. In den anschließenden Treffen entstand so aus den Bildern eine Geschichte, welche wir dann in der Kleingruppe nachspielten und mit Fingerpuppen inszenierten. Der Aufforderung der Kinder folgend, den Anderen zu zeigen, was sie mit den Fingerpuppen gemacht haben, spielten wir der gesamten Gruppe unsere Geschichte vor, während ich sie erzählend begleitete. Beim zweiten Vorspiel der Geschichte, traute sich sogar ein Kind aus unserer Erzählwerkstattsgruppe, das Erzählen, mit Unterstützung der Katzenbilder, zu übernehmen. Danach war dieses Kleinprojekt beendet.

Bei der weiteren Struktur meiner Erzählwerkstatt (vgl. Anhang 2), orientierte ich mich an der Handlungsskizze zum Erzählen nach Claussen, welche die folgenden Bereiche beinhaltet:

- "1. **Zuhören** beim Geschichtenerzählen,
- 2. Mitmachen beim Geschichtenerzählen,
- 3. **Sprechen** über die gehörten Geschichten im Erzählkreis, Werkstattgespräche u. a.
- 4. Verarbeiten von Geschichten, Transfer in andere Medien
- 5. Erfinden von Geschichten in der Erzählwerkstatt
- 6. Selber Geschichten **erzählen** im Erzählkreis
- 7. Geschichten anderen weitererzählen (...)
- 8. **Sammeln** von Geschichten im Alltag" (Claussen2006, S.31)

Als Grundlage für die Umsetzung der Erzählwerkstatt, dienten meine täglichen Beobachtungen, aus welchen ich darauf schließen konnte, was das Interesse der Kinder ist und entsprechend dem ganzheitlichen Sprachförderansatz darauf aufbaute (vgl. Zehnbauer/Jampert 2005, S. 33; Günther/Günther 2004, S. 88).

Im Verlauf des Kita - Alltages konnte ich beobachten, dass bei den Kindern meiner Gruppe Mut haben, stark sein, sich durchsetzen und mächtig sein zurzeit ein gefragtes Thema war. Daraufhin wählte ich das Buch "Wo die wilden Kerle wohnen" aus, um dieses mit den Kindern dialogisch zu betrachten. Ich erzählte die Handlung sorbisch und band die Kinder dabei durch erzählgenerierende Fragen ein. Hier widerspiegelt sich Punkt 1., 2. und 3. der Handlungsskizze von Claussen. Die dialogische Bilderbuchbetrachtung wählte ich dabei bewusst aus, da ihr als Sprachfördermethode eine sehr bedeutende Rolle zukommt. Nach Günther/Günther ist "keine Alltagssituation (...) für den Spracherwerb so ergiebig und wertvoll wie die Vorlesesituation und das gemeinsame Betrachten eines Bilderbuchs" (Günther/Günther 2004, S. 91).

Nachdem wir das Buch bis zur Hälfte angeschaut und über die Handlung gesprochen hatten, konnten die Kinder ihre eigenen Monster malen. Auch ich malte ein Monster und erzählte den Kindern in der darauf folgenden Erzählwerkstatt meine Geschichte dazu. Ich wollte die Kinder dazu ermutigen, selbst zu erzählen und ihnen zeigen, wie viel Freude es bereiten kann. Um die Erzählkompetenz bei Kindern zu fördern, müssen sie positive Erlebnisse mit dem Erzählen haben, wofür sie ein Vorbild brauchen, welches gerne erzählt (vgl. Jentgens 2009, S. 38). Anschließend erzählten die Kinder zu ihren Bildern, bevor wir die zweite Hälfte des Buches "Wo die wilden Kerle wohnen" dialogisch betrachteten.

Als nächstes bastelten wir Erzählbücher, um die Geschichten der Kinder festzuhalten und zu würdigen. Im Gruppenraum gestalteten wir eine Wand als Erzählwand, an welcher wir die Bücher der Kinder anbrachten und so auch der weitere Dialog anreget werden sollte. Diese Abfolge kann ebenfalls mit Claussens Punkten 4 bis 8, der Handlungsskizze verglichen werden.



Abbildung 7: Die Erzählwand mit Erzählbüchern der Kinder

(Quelle: privates Photo 2009)

Parallel zu unserer Erzählwerkstatt, entwickelte sich aus dem Projekt ein Gruppenprojekt. Im Freispiel erzählten die Kinder der Kleingruppe von unserem Projekt und betrachteten mit den anderen Kindern gemeinsam das Buch "von den wilden Kerlen". Eines der Kinder der Kleingruppe, stellte dieses Buch dann im Morgenkreis der ganzen Gruppe vor und erzählte dazu dessen Handlung. Zwei weitere Kinder der Kleingruppe wiederholten dieses an den

darauf folgenden Tagen. Als ich bemerkte, wie die Kinder bei der Betrachtung des Buches mit dem ganzen Körper gestikulierten und sogar z. T. vor Spannung aufstanden, machte ich den Vorschlag, das Geschehen nachzuspielen. Dieser Vorschlag wurde einstimmig angenommen und in den folgenden Tagen forderten die Kinder das szenische Umsetzen immer wieder ein. Dieses ergänzten wir dann noch durch Requisiten.

Das Erzählen von Geschichten ging ebenso in ein Gruppenprojekt über, als ich allen Kindern die Geschichte meines Monsters erzählte und ihnen die Bedeutung der Erzählwand erläuterte. Daraufhin erzählten sie mir, meistens im Zusammenhang mit einem Bild, ihre Geschichte, welche wir dann in ein Buch schrieben und an der Erzählwand anbrachten.

Der Gedanke, die Erzählwand solle anregungsreiches Element im Gruppenraum wirken, zeigte seine Wirkung, als dass die Kinder zusammen ihre Bilder und Geschichten betrachteten und sie sich gegenseitig erzählten. Immer wieder wurde auch ich dazu aufgefordert, meine Geschichte zu erzählen und die Kinder wollten es ebenfalls. In der folgenden Zeit entwickelte sich daraus ein fester Bestandteil unseres Kita - Alltags. Vor dem Mittagsschlaf wurden nun immer Geschichten der Kinder von der Erzählwand ausgewählt und erzählt. Entweder erzählten die Kinder selbst oder ich erzählte sie, das war ihnen frei überlassen.

Die Ausführungen zur Erzählwerkstatt und ihrer Entwicklung zeigen, dass der Gruppenprozess ebenfalls auf die Handlungsskizze von Claussen übertragen werden, hier widerspiegelt sich ganz besonders der Punkt 7.

Während der Erzählwerkstatt versuchte ich, entsprechend den Ausführungen von Claussen, stets verschiedene Methoden in der Durchführung zu wählen, um den Kindern vielfältige Zugänge zum Erzählen und Geschichten allgemein zu ermöglichen (vgl. Claussen 2006, S. 16).

Exemplarische Entwicklung

Exemplarisch möchte ich kurz skizzieren, wie sich ein Junge meiner Kleingruppe entwickelte. Im Morgenkreis oder bei Angeboten in der Großgruppe, äußerte sich der Junge sehr wenig und war eher zurückhaltend. Auch die sorbische Sprache nutze er nur selten. Wenn, dann geschah es oft im Zusammenhang mit konkreten Fragen der Erzieherin. In der Kleingruppe, besonders beim Projekt mit den Monstern, konnte ich beobachten, wie er sich entfaltete, wenn er die Möglichkeit dazu bekam. So wurden bei der dialogischen Bilderbuchbetrachtung beispielsweise seine sehr guten rezeptiven Fähigkeiten deutlich. Er war engagiert dabei und verfolgte das Geschehen sehr aufmerksam. Im Freispiel betrachtete er dann mit den Kindern der Großgruppe das Buch "Wo die wilden Kerle wohnen", wobei er die Rolle des Erzählers übernahm. Er schaute sich das Buch immer wieder an und erzählte die Handlung immer

neuen Kindern. Ich war erstaunt, wie ausführlich er erzählte. Er verwendete hauptsächlich die deutsche Sprache, jedoch auch zunehmend sorbische Begriffe bis hin zu vollständigen sorbischen Sätzen. Das war abhängig davon, wem er die Geschichte erzählt. Erzählte er sie seinen Freunden, mit denen er überwiegend Deutsch sprach, erzählte er deutsch. Bei Kindern, bei denen er wusste, sie sprechen fast immer Sorbisch, nutze er erstaunlich viele sorbische Wörter, wobei viele denen entsprachen, welche ich beim Erzählen der Handlung vernutzt hatte. Als ich sein Verhalten beobachtete, fragte ich ihn, ob er sich vorstellen könnte, das Buch einmal allen Kindern im Morgenkreis zu erzählen, wozu er einwilligte. Bei seiner Erzählung zum Buch, waren über die Hälfte seiner Äußerungen in sorbischer Sprache, was mir seine Entwicklung sehr deutlich vor Augen führte. Ich denke diese Entwicklung ist auch besonders darauf zu begründen, dass er sich vom Thema mitreißen lies und sehr begeistert von diesem war. In der Kleingruppe hatte er Zeit und Raum sich diesem auch in der sorbischen Sprache zu nähern, was die obige Aussage von Ludwig/Ballikaya zur Freude beim Entdecken von Sprachen bekräftigt.

Das war nur ein Beispiel für einen Entwicklungsverlauf. Im Anschluss sollen nun die Beobachtungen bezogen auf die Klein- und Großgruppe geschildert werden.

Beobachtungen während der Erzählwerkstatt

Im Laufe der Erzählwerkstatt konnte ich feststellen, dass die Äußerungen der Kinder immer mehr die Form von Geschichten annahmen, was sich beispielsweise in der zunehmenden Anwendung von Reihungen und dadurch entstehenden konkreten Handlungsabfolgen äußerte.

Die sorbischlernenden Kinder verwendeten im Laufe des Projektes, immer weniger deutsche Wörter in ihren Erzählungen und wichtiger noch, sie öffneten sich dem Erzählen immer mehr. Die Kinder kamen auch außerhalb der Erzählwerkstatt zu mir und wollten mir eine Geschichte oder etwas anderes erzählen. Sie trauten sich immer öfters auch im Gruppengeschehen zu kommunizieren. Ich hatte das Gefühl, die sorbischlernenden Kinder nutzen die Möglichkeit im Rahmen der Erzählwerkstatt ohne Angst sorbisch zu sprechen, was sie auch zunehmend im Gruppenalltag dazu ermutigte. Im Laufe meines Projekts hat sich Merkels Sichtweise bestätigt: "Die ersten kindlichen Erzählungen entstehen eingebettet im Dialog, in denen der erwachsene Partner die zaghaften Schritte des Kindes absichert und unterstützt" (Merkel 2000, S. 103).

Im Gruppenprozess konnte ich beobachten, dass die Kinder ein zunehmendes Interesse an Geschichten und Erzählungen entwickelten. Sie forderten mich immer wieder auf eine Geschichte oder über die Erlebnisse meines Monsters zu erzählen. Besonders beim Malen eigener Bilder fiel auf, dass sie diese stärker kommentierten und auch von sich aus zu mir kamen, um zu Beschreiben was sie gemalt haben und dazu zu erzählen. Es entstanden

immer neue Geschichten und die Erzählwand füllte sich mit Geschichten der Kinder aus der Klein- und Großgruppe.

Den bisherigen Aussagen zufolge, hat sich in unserer Erzählwerkstatt folgendes bewahrheitet:

"In der Erzählwerkstatt lernen die Kinder das Erzählen dadurch, dass ihnen Geschichten erzählt werden. Sie lernen es gewissermaßen durch Vorbild, durch Wiederholung – spielerisch, ohne Druck und ohne Zwang, sondern einfach mit viel Freude und innerer Berührtheit" (Civello/Hoffmeister-Höfer 2009, S. 157).

Auf die gesamte Gruppe bezogen, bietet die Erzählwerkstatt meines Erachtens die Möglichkeit, Kinder dazu zu ermutigen, ihre Geschichten zu erzählen, ihnen dafür Raum und Zeit zu geben und ihnen zu zeigen, wie wertvoll es ist, was sie vollbringen. Meiner Einschätzung nach, ist das in unserer Gruppe während meines Praktikums, bezogen auf die Kinder, welche sich dafür interessierten, geschehen. Für die ganze Gruppe hat das Erzählen und der gemeinsame Dialog, während der Durchführung der Erzählwerkstatt, eine größere Bedeutung erlangen können.

Nach Beendigung des Praktikums und dem wiederholten Besuch der Kinder danach, stellt sich mir jedoch die Frage, inwieweit ist so ein Verlauf der Erzählwerkstatt in einer Gruppe abhängig von dem Erzieher/der Erzieherin oder in meinem Fall Praktikantin, welche dieses durchführt? Wie wichtig ist ihre/seine Person für die Umsetzung und den Verlauf? Steht und fällt alles mit der Person des Erziehers/der Erzieherin, seinen/ihren Einstellungen und Handlungsweisen oder kann die Erzählfreude und eine eventuell bestehende Erzählkultur in einer Kindertagesstääte, wenn sie einmal etabliert ist, durch die Kinder fortbestehen auch beim Wechsel des Personals und der Rahmenbedingungen?

6.4 WIRKSAMKEIT DER ERZÄHLWERKSTATT - ANALYSE VON ZWEI EXEMPLARISCH AUSGEWÄHLTEN ENTWICKLUNGSVERLÄUFEN

In diesem Kapitel möchte ich anhand von Transkripten aus den Sprach(förder)situationen während meiner Erzählwerkstatt, exemplarisch die Entwicklung zweier Kinder darstellen, um auf die Wirksamkeit der Erzählwerkstatt und der Förderung des freien Ausdrucks während meines Praktikums zu schließen. Als Auswertungsmethode, des von mir erhobenen Materials, dient die Dokumentarische Methode, welche im Folgenden näher erläutert wird.

6.4.1 DIE INTERPRETATION VON SPRACH(FÖRDER)SITUATIONEN UND DISKURSEN MIT HILFE DER DOKUMENTARISCHEN METHODE

Die Dokumentarische Methode wird besonders in den Sozial- und Erziehungswissenschaften angewandt. Mit ihrer Hilfe können Gruppendiskussionen, Interviews, Protokolle aus der Feldforschung sowie Bilder, Fotos und Gespräche ausgewertet werden Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2001, S. 9; Przyborski 2004. S. Die 47). Dokumentarische Methode basiert methodologisch auf der Wissenssoziologie von Karl Mannheim und der Ethnomethodologie (vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2001, S. 9). Die Ethnomethodologie ist ein "Forschungsansatz, der die grundlegenden formalen Methoden (Basisregeln) aufzudecken versucht, die die Gesellschaftsmitglieder bei ihren alltäglichen Handlungen anwenden, um Ereignisse und Handlungen zu interpretieren, d.h. ihnen Sinn zu verleihen. In der Sichtweise der Ethnomethodologie gibt es keine 'objektive Wirklichkeit' außerhalb der der Handlungen der Gesellschaftsmitglieder" (Peuckert 1995, S. 332). Der wissenssoziologische Ansatz von Mannheim beschäftigt sich einerseits damit, "wie sich das gesellschaftlichen Sein auf das Erkennen, Denken und Wissen auswirkt", jedoch andererseits auch umgekehrt, wie sich eigene Ideen auf das Leben in der Gesellschaft auswirken (Kruse 2008, S. 195).

In Bezug auf diese theoretischen Grundlagen, wurde die Dokumentarische Methode als Interpretationsverfahren ausgearbeitet (vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2001, S. 9). "Die Analyseverfahren dieser Methode eröffnen einen Zugang nicht nur zum reflexiven, sonder auch zum handlungsleitenden Wissen der Akteure und damit zur Handlungspraxis. Die Rekonstruktion der Handlungspraxis zielt auf das dieser Praxis zugrunde liegende habitualisierte z.T. inkorporierte Orientierungswissen" und (Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2001, S. 9). Durch die Dokumentarische Methode eröffnet sich dem Forscher auf der Grundlage einer Rekonstruktion von Diskurs- und Handlungspraxis von Akteuren (ihren Erzählungen, Aussagen und ihrem Verhalten) ein Zugang zu ihrem impliziten, handlungleitenden Wissen, das ihnen in der entsprechenden Situation in der Regel nicht oder nur im Ansatz bewusst ist (vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2001, S. 11f.). So geht es in der Methode im Kern darum, Implizites explizit zu machen, Erfahrungswissen von Akteuren begrifflich-theoretisch zu explizieren (vgl. ebd.)

Bei der Interpretation mit Hilfe der Dokumentarischen Methode werden drei Schritte für jeden Text vollzogen. Zum einen wird eine formulierende, zum anderen eine reflektierende Interpretation vorgenommen. Zum Schluss, bzw. zum Teil schon während der reflektierenden Interpretation, folgt die komparative Analyse (vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2001, S. 14f.; Nentwig-Gesemann 2010, S. 1).

Als erstes wird in der *formulierenden Interpretation* der Inhalt der Aussagen der Erforschten zusammenfassend formuliert. Es geht dabei darum, das darzustellen, was der Akteur/die Akteure selbst wörtlich preisgibt/preisgeben und dieses knapp und verständlich zusammenzufassen. Es geht dabei um die Frage: "Was wird gesagt" (Przyborski 2004, S. 53). Es geht dabei ebenfalls darum, den Text thematisch zu gliedern, um der weiteren Interpretationsarbeit eine Struktur zu geben. Bei der formulierenden Interpretation werden zu einzelnen Passagen der Transkription Ober- und Unterthemen gesucht, welche den Inhalt des Abschnittes konkret benennen (vgl. ebd.).

In der darauf folgenden *reflektierenden Interpretation* geht es dann darum, das (Diskurs-) Verhalten und die Äußerungen der Erforschten zu interpretieren. Es geht darum, die Orientierungen in den Sprechhandlungen und in der Darstellung der Handlungen zu rekonstruieren, also wie und wodurch der Erforschende sich so äußert, so handelt und was der dokumentarische Sinngehalt ist (vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2001, S. 15; Nentwig-Gesemann 2010, S. 1; Przyborski 2004, S. 55). "Dabei bezeichnen Orientierungen Sinnmuster, die unterschiedliche (einzelne) Handlungen, strukturieren, hervorbringen" (Przyborski 2004, S. 55). Es werden Fragen bearbeitet wie: "Was zeigt sich hier über den Fall? Welche Bestrebungen und/oder welche Abgrenzungen sind in den Äußerungen, den Diskursbewegungen impliziert? Welches Prinzip, welcher Sinngehalt kann eine derartige Äußerung motivieren, hervorbringen?" (ebd., S. 55).

Den Abschluss bildet ein Vergleich der einzelnen Fälle auf Grundlage der Interpretationen, die *komparative Analyse*. Dabei sind zu unterscheiden: die fallinterne und die fallübergreifende komparative Analyse. Bei der fallinternen Analyse, wird die komparative Analyse bezogen auf einen Fall durchgeführt. Bei der fallübergreifenden Analyse werden zwei bzw. mehrere Fälle miteinander verglichen (vgl. Bohnsack 2007, S. 235)

Bezug zu meinen Diskursen

Im Folgenden werde ich versuchen, anhand von Diskursen aus der Erzählwerkstatt die (sprachliche) Entwicklung von zwei exemplarisch ausgewählten Kindern aufzuzeigen und zu untersuchen. Dabei bildet, auf der Grundlage der Ziele der Erzählwerkstatt, das Erzählverhalten der Kinder den Mittelpunkt der Interpretationen, also ihre Art und Weise, den sprachlichen Diskurs zu gestalten, nicht der inhaltliche Aspekt der Aussagen bzw. Geschichten. Auch die sprachliche Entwicklung der Kinder wird analysiert. Die mögliche Wirkung einer integrativen Sprachförderung durch die Erzählwerkstatt, soll dadurch untersucht werden.

In den folgenden Interpretationen der Diskurse aus der Erzählwerkstatt, werde ich keine formulierende Interpretation verfassen, da es aufgrund der Kürze der Gespräche nicht notwendig ist, den Inhalt zusammenfassend darzustellen.

6.4.2 ENTWICKLUNGSVERLAUF VON KATRIN¹

Falldarstellung: Katrin

Katrin war zum Zeitpunkt meines Praktikums 4,3 Jahre alt und besuchte seit 1,5 Jahren die sorbische Kindertagesstätte in Ralbitz. Ihre Mutter ist der sorbischen Sprache nicht mächtig, jedoch ihr Vater. Katrin gehört zu den fünf Kindern unserer 17-köpfigen Kindergruppe, welche in einer gemischtsprachigen Familie aufwachsen. Daher war Katrin eines der Kinder, mit welchen ich die Erzählwerkstatt, in sorbischer Sprache, durchführte. Ob und in wieweit in der Familie eine konsequente Sprachtrennung vorgenommen wurde, ist mir nicht bekannt. Ebenfalls entzieht sich daher meinem Wissens, ob Katrin Sorbisch als Zweitsprache oder doppelte Erstsprache erwirbt (vgl. Kapitel 2.1). Auf Grundlage der Aussagen der Erzieherinnen, geht die Tendenz jedoch eher Richtung dem Erwerb als Zweitsprache. Ich lernte Katrin als ein lebendiges Mädchen kennen, welche sich im Kita - Alltag eher weniger mitteilte. Sorbisch sprach sie dabei nur, wenn sie von der Erzieherin oder mir konkret angesprochen wurde. Dabei bemühte sie sich jedoch jedes Mal sehr, sorbisch zu antworten, was ihr auch zunehmend besser gelang. Es kam nicht oft vor, dass sie sich selbst sorbisch an mich oder die Erzieherin wandte, um über etwas zu erzählen. Dies geschah meistens nur im Zusammenhang mit der Äußerung eines Bedürfnisses oder einer Frage. Dabei bemühte sich Katrin sehr sorbisch zu sprechen. Sie hatte sehr guten Anschluss an die Gruppe und kommunizierte mit den Kindern, bis auf einzelne sorbische Wörter, deutsch.

Beobachtete Entwicklung während der Durchführung der Erzählwerkstatt

Anfangs war Katrin während der Erzählwerkstatt eher zurückhaltend und äußerte sich nur nach Aufforderung durch mich. Sie zeigte jedoch an allen Angeboten der Erzählwerkstatt großes Interesse, was sich beispielsweise durch das intensive Zuhören bei der Bilderbuchbetrachtung oder der Bildbetrachtung äußerte. Im Laufe der Erzählwerkstatt brachte sie sich vermehrt ein. Sie führte beispielsweise das Fingerpuppenspiel vor der ganzen Gruppe vor und äußerte sich mit unterstützenden Fragen zu ihren gemalten Bildern. Dabei kam sie immer öfter auch zu mir und zeigte mir ihre Bilder. Katrin fing nach und nach an zu benennen, was sie gemalt hatte. Daraus entwickelten sich Beschreibungen und nach einiger Zeit auch erste kurze Geschichten. Auffallend war, dass sie nun auch im Freispiel öfters von sich aus ihre Bilder kommentierte und sich während der Erzählwerkstatt ohne Aufforderung mitteilte.

In Situationen des Morgenkreises oder eines gemeinsamen Angebotes für alle Kinder, blieb sie im Gegensatz zur Erzählwerkstatt, eher zurückhaltend und sprach nur wenig. Katrin verfolgte das Geschehen im Kita – Alltag aufmerksam und reagierte entsprechend, wodurch ich ihren großen rezeptiven Wortschatz beobachten konnte.

¹ Jegliche Namen von Kindern wurden geändert

Als nächstes werden 4 Diskurse mithilfe der dokumentarischen Methode ausgewertet. Dadurch soll Katrins Entwicklung im Laufe der Erzählwerkstatt aufgezeigt werden. Vorab wird jedoch Christines Monstergeschichte zum Vergleich beschrieben, da sie in den Diskursen der Kinder eine Rolle spielt.

Christines Monstergeschichte

Monster Quarkhahn

Es war einmal ein Monster, der hieß Monster Quarkhahn und wohnte unter der Erde. Er hatte Feueraugen, ganz lange Krallen und einen riesig großen Mund. Auch Feuerspucken konnte er.

Monster Quarkhahn aß am Liebsten Kekse, aber unter der Erde gab es keine. Deshalb musste der sie bei anderen Menschen, oben auf der Erde, stehlen.

Es gab aber ein Problem, ihn durfte kein Mensch sehen, da er sich sonst in Luft auflöste. Also ging er immer abends zu den Menschen, wenn alle schliefen.

Eines Abends ging er in das Haus von Lenka. Er machte ganz leise die Tür auf und schlich sich in das Wohnzimmer, wo der große Schrank mit den Keksen stand. Der öffnete ihn und fraß ganz schnell alle Kekse auf. Auf einmal hörte er Schritte. Klopf, klopf, klopf. Sie kamen immer näher. Monster Quarkhahn hatte plötzlich große Angst und musste sich verstecken. Er sprang in den Schrank und schloss schnell die Tür von innen zu. Die Schritte wurden immer lauter und er bemerkte, dass sich ihm jemand näherte. Er schwitzte und sein Herz klopfte ganz schnell. Er hatte große Angst, da jemand immer näher kam. Das kleine Mädchen Lenka griff nach der Klinke des Schrankes und drehte sie langsam um. Quarkhahn bekam immer mehr Angst und dachte, jetzt ist alles vorbei.

In diesem Moment ertönte eine Stimme: "Lenka geh jetzt endlich zurück ins Bett, es gibt keine Kekse mehr." Das Mädchen ließ die Schranktür los und rannte schnell aus dem Zimmer. Das Monster seufzte erleichtert. Und als er sich ganz sicher war, dass alle schliefen, öffnete er langsam den Schrank und verließ ganz leise das Haus. Als er die Tür geschlossen hatte lief er so schnell er konnte zurück in seine Höhle.

Interpretation von vier Diskursen mittels der dokumentarischen Methode

DISKURS 1 - VOR DER ERSTEN ERZÄHLWERKSTATT IM FREISPIEL²

1	C:	Katrin möchtest du mir erzählen, was du gemalt hast und was hier
2		passiert auf deinem Bild?
3	K:	Das Dach.
4	C:	Und was ist das? (4) Ist das der Garten?
5	K:	(3) Nein, das ist der Fenster.
6	C:	Aha.
7	K:	Ich, Ich werde noch eine Tür malen. ((fängt an zu malen)) (2) Das
8		Ist der Klinke.
9	C:	Das ist die Klinke? Ja, so eine runde Klinke ist das.
10	K.	Hm.
11	C:	Achso, wohnt denn auch jemand in dem Haus? Wer wohnt denn in
12		dem Haus?
13	K:	() Deine Mama.
14	C:	Meine Mama? Und noch jemand oder nur meine Mama?
15	K:	Du auch.
16	C:	Ich auch? Ich wohne hier mit meiner Mama, aha. Und was machen
17		wir denn dann in dem Haus alles?
18	K:	(3) Weis ich nicht.

Reflektierende Interpretation

Z. 1-2 <u>Erzählgenerierende Eingangsfrage durch Christine</u>

Christine regt Katrin dazu an, über ein Bild zu sprechen, das diese gemalt hat. In der Frage sind zwei Bezüge enthalten: Katrin soll sagen, "was" sie auf dem Bild gemalt hat – sie soll also benennen – und sie soll darauf eingehen, was "passiert" – das heißt, sie soll erzählen. Darüber hinaus ist diese Erzählaufforderung mit der Frage verbunden, ob das Mädchen überhaupt erzählen möchte – damit rahmt Christine von vornherein den Diskurs als etwas, das primär von Katrin bestimmt wird, in dem es um ihre Bedürfnisse gehen soll. So hat Christine einen weiten Raum geöffnet, in dem Katrin 'richtig' antworten kann – sie kann einfach benennen oder aber erzählen, je nachdem wofür sie sich in dieser Situation entscheidet. Das Sprachangebot ist damit deutlich als Angebot gerahmt – das Kind kann so darauf reagieren, wie es ihm angenehm ist, es kann zeigen, was es (sprachlich) schon kann bzw. entscheiden, auf welcher Ebene es antworten möchte.

Z. 3 Benennung eines Bildobjektes durch Katrin

-

² C = Christine / K = Klara / T= Tino

Katrin wählt sich zur Beantwortung der Frage die Benennung eines Objektes. Katrin benennt nun mit dem "Dach" (Z. 3) eines der Objekte, das sie auf dem Bild gemalt hat. Sie erzählt also nicht, sondern <u>benennt</u> zunächst etwas. Dabei benutzt sie den bestimmten Artikel: "das Dach" (Z. 3), so als wolle sie zeigen, dass sie den richtigen Artikel kennt, formuliert aber keinen vollständigen Satz.

Z. 4 Frage nach einer Objektbenennung durch Christine

Christine greift nun die von Katrin gewählte Form auf, indem sie nach der Benennung eines weiteren Objektes auf dem Bild fragt. Damit signalisiert sie Katrin implizit auch, dass ihre Art auf die Erzählaufforderung zu reagieren, "richtig" ist. Als Katrin den gemalten Gegenstand, auf den Christine zeigt, nach 4 Sekunden noch nicht benannt hat, fragt diese nach, ob dies "der Garten" (Z. 4) sei. Sie gibt also einen Begriff vor, den Katrin auf Sorbisch entweder nicht kennt oder in diesem Moment nicht sagen mag und fragt zugleich das Mädchen, ob sie das gemalte richtig erkannt hat. Auch Christine benutzt hier den bestimmten Artikel ("der Garten") und adaptiert damit das vom Kind vorgegebene Sprachmuster. Die Bedeutung der Kenntnis des korrekten Artikels wird damit implizit unterstrichen.

Z. 5-6 Korrektur durch Katrin und Ratifizierung durch Christine

Katrin verwirft nun zunächst den Begriff von Christine – es ist nicht der Garten! So bleibt sie die Akteurin, die entscheidet, ob sie ein (Sprach-) Angebot von Christine annehmen will. Wenn sie dann hinzufügt, dass es "der Fenster" (Z. 5) ist, bleibt sie wiederum im selben Sprachmuster: Nomen plus Artikel – bettet dies aber nun in einen ganzen, vollständigen Satz ein: "das ist der Fenster" (Z. 5), verwendet jedoch nicht den "korrekten" Artikel. Damit hat sie wiederum ein Vorbild von Christine aufgegriffen, die ihre Frage (Z. 4) zweifach in Form eines ganzen, vollständigen (Frage-) Satzes formuliert hatte. Sie benutzt dabei mit "Fenster" ein deutsches Wort, das sie in den sorbisch gesprochenen Satz einbaut. Christine bestätigt am Ende, dass sie das Gehörte – inhaltlich und formal, also auch die Mischung der beiden Sprachen – verstanden hat und akzeptiert ("aha" (Z.6)).

Die erste Sequenz dieses Dialogs ist damit vollendet.

Z. 7-8 Benennung eines Bildobjektes durch Katrin

Katrin formuliert nun ein Vorhaben: "ich werde noch eine Tür malen" (Z. 7) und benennt nun ein weiteres Objekt auf dem Bild, die Klinke. Sie formuliert dabei zwei vollständige Sätze (Subjekt, Prädikat, Objekt). "Tür" (Z. 7) und "Klinke" (Z. 8) benennt sie auf Deutsch – sie mischt also wiederum beide Sprachen. Wiederum verwendet Katrin mit "der Klinke" (Z. 7-8) nicht den entsprechenden Artikel für das Nomen.

Z. 9-10 <u>Wiederholung durch Christine und Ratifizierung durch Katrin</u>

Christine greift Katrins Formulierung auf und wiederholt diese, nun grammatikalisch korrekt und in der sorbischen Sprache. Sie nutzt die gleiche Struktur (Artikel + Nomen), wie auch Katrin vorhin. Dabei integriert sie die korrigierte Äußerung in eine Frage, sodass sie Katrin diese anbietet, es jedoch nicht als Korrektur darstellt. Sie erweitert dabei ihre Aussage dadurch, dass sie der Klinke noch eine Eigenschaft ("einen runde Klinke" (Z. 9)) zuweist und so noch einmal das Wort Klinke auf Sorbisch benutzt.

Katrin bestätigt Christines Äußerung über die Form der Klinke mit einem "hm" (Z. 10). Sie hat also auch ihre Aussage verstanden und somit vermutlich auch das sorbische Wort und den dazugehörigen Artikel gehört und verstanden.

Z. 11-12 Nachfrage durch Christine

Wenn Christine nun nachfragt, ob jemand in dem Haus wohnt und wer, dokumentiert sich hier ein Bezug auf den inhaltlichen Gehalt der Äußerungen von Katrin. Sie macht ihr deutlich, dass sie sie verstanden hat (dass also auch die Mischung der beiden Sprachen "unproblematisch" ist) und dass sie dies zum Ausgangspunkt für den Austausch von Gedanken, für ein Gespräch über etwas macht. Damit greift sie die pragmatische Sprachkompetenz von Katrin auf bzw. knüpft daran an – die Mischung der beiden Sprachen wird nicht thematisiert.

Z. 13 Antwort durch Katrin

Katrin antwortet nun mit einem Zwei-Wort-Satz: "deine Mama" (Z. 13). In dem Haus, das sie gemalt hat, wohnt also die Mama von Christine. Damit stellt sie im Bild und nun auch sprachlich einen deutlichen Bezug zwischen sich selbst und Christine bzw. deren Mutter her. Sie hat nicht irgendetwas auf das Bild gemalt, sondern etwas, das in der Beziehung und im Gespräch zwischen Christine und ihr eine Rolle spielt. Im Gespräch geht es also nicht primär um das Üben von Wörtern, sondern um etwas, zu dem es einen persönlichen Bezug gibt!

Z. 14-15 Nachfrage durch Christine und Antwort durch Katrin

Christine wiederholt fragend Katrins Aussage und signalisiert dadurch, dass sie Katrins Aussagen aufmerksam verfolgt und daran interessiert ist, alles zu erfahren und richtig zu verstehen. Christine fragt nun nach weiteren Personen, die in diesem Haus wohnen. Ihre Frage formuliert sie nicht als vollständigen Satz und Katrin antwortend wiederum nur mit einem Zwei-Wort-Satz: "du auch" (Z. 15). Christine wohnt also mit ihrer Mutter in dem Haus, das Katrin für sie gezeichnet hat. Sie spricht nun ganz auf Sorbisch, d.h. ohne deutsche Wörter einzustreuen. Wenn sie dies getan hat (Z. 5 und Z. 7-8), d.h. deutsche Begriffe benutzt hat, dann hat sie vollständige Sätze formuliert!

Z. 16-18 <u>Nachfrage zu Katrins Äußerung, Frage nach einer Beschreibung</u> durch Christine und Abbruch des Dialogs durch Katrin

Christine vergewissert sich wiederum, ob sie den Zusammenhang richtig verstanden hat und fasst noch einmal zusammen, dass sie in dem Haus zusammen mit ihrer Mama wohnt. Sie fragt nun weiter danach, was die Personen (sie und ihre Mutter) in dem Haus alles "machen" – sie bittet also um eine Beschreibung von Tätigkeiten. Katrin antwortet mit "weiß nicht" (Z. 18), wobei offen bleibt, ob ihr hier nichts einfällt, was die Personen tun oder ob sie nicht die passenden (sorbischen) Wörter finden bzw. Sätze formulieren kann, um auf die Frage von Christine zu antworten. Mit dieser Aussage ist der Diskurs beendet. Christine fragt nicht weiter nach oder drängt zu einer Antwort, Katrin ist damit in der entscheidenden Rolle.

Die zweite Sequenz dieses Dialogs ist damit beendet.

Zusammenfassende Betrachtung der Sequenz

Das Benennen von Objekten ist "gelungen". Klara bildet, nur mit Verwendung deutscher Wörter, auch vollständige Sätze. Das Erzählen bzw. Beschreiben wird von Katrin zu diesem Zeitpunkt noch nicht vollzogen. Sie Antwortet mit einzelnen Wörtern und das Gespräch, wird eher durch die Fragen von Christine zu Katrins Äußerungen aufrecht gehalten und geleitet. Katrin äußert sich überwiegend noch nicht von sich selbst aus, sondern braucht vermutlich die Unterstützung durch konkrete Fragen. Mit dem "weiß nicht" (Z. 18), klinkt sie sich aus dem Dialog aus – sie bleibt diejenige, die entscheidet, dass sie hier aussteigt. Sie wird in keiner Weise gedrängt zu antworten, ihre Aussage wird einfach respektiert.

DISKURS 2 - IN DER ZWEITEN ERZÄHLWERKSTATT

1	C:	Was malst du denn Katrin?
2	K:	Das ist, ich bin und das ist meine kleine Katzen.
3	C:	Das bist du und deine kleinen Katzen? Hast du kleine Katzen?
4	K:	Ja.
5	C:	Wie viele denn?
6	K:	Eins bloß. Und das ist die Mutter-Mietzi. ((zeigt auf eine weitere
7		Katze auf dem Bild)
8	C:	Und wie sieht denn deine Katze aus?
9	K:	Ein schwarz .
10	C:	Und was macht denn deine Katze zu Hause so. Erzähl mal.
11	K:	Ich weis nicht.

Reflektierende Interpretation

Z. 1 <u>Frage nach einer Beschreibung durch Christine und Beschreibung des</u> Bildes durch Katrin

Christine beginnt diese Sequenz mit einer Frage danach, was Katrin gerade malt. Es handelt sich nicht um eine Erzählaufforderung, sondern um die Bitte an Katrin zu beschreiben, was sie gerade malt – sie soll nicht einfach Gegenstände auf dem Bild benennen (wie dies etwa in Teil 1 (Z. 4) der Fall war, sondern beschreiben, was sie tut. Katrin reagiert entsprechend auf die Frage und beschreibt, dass sie sich selbst und ihre kleinen Katzen gemalt hat. Bei der Formulierung ihrer Äußerung geht sie dabei auf das Fragewort "Was" (Z. 1) aus Christines Frage ein. Sie antwortet entsprechend "das ist" und setzt die Bezeichnung für das Gemalte an ("Das ist, bin ich und das ist meine kleine Katzen" (Z.2)). Sie reflektiert dabei nicht, die Änderung der Formulierung zu "Das bin ich" und verwendet ebenso nicht die Pluralform bei ihren Katzen. Vermutlich verfügt sie noch nicht über diese Kompetenz in der sorbischen Sprache.

Z. 2 Zusammenfassende Nachfrage durch Christine

Christine greift Katrins Aussage noch einmal auf und formuliert sie "richtig" in der sorbischen Sprache. Einerseits bietet sie damit Katrin die sorbische Formulierung an, andererseits signalisiert sie ihr, dass sie sie versteht. Es wird von Christine nicht als Fehler dargestellt, sondern soll Katrin wiederum verdeutlichen, dass es in Ordnung ist, wie sie sich ausdrückt.

Hier wird noch einmal deutlich, dass es in erster Linie um den Diskurs an sich, nicht um die korrekte sorbische Sprache geht.

Z. 2-9 <u>Fragen durch Christine (solche, die mit einem Wort beantwortet werden können) und Antworten durch Katrin</u>

Christine fragt nun auf eine Art und Weise nach, die Katrin die Möglichkeit gibt, mit einem Wort ("ja" (Z.4)), einer Zahl ("eins"(Z. 6)) bzw. einer Farbe ("schwarz" (Z. 9)) zu antworten. Sie streut dabei deutsche Begriffe ein – in Zeile 20 im Zusammenhang mit der Formulierung eines vollständigen Satzes – wie auch schon in Teil 1 gelingen Katrin vor allem dann vollständige Sätze, wenn sie Deutsch und Sorbisch spontan miteinander vermischt.

Z. 10 <u>Erzählgenerierende Frage durch Christine und Abbruch des Dialogs</u> durch Katrin

Christine greift nun etwas aus der Lebenswelt von Katrin auf, wenn sie sie auffordert zu erzählen, was ihre Katze so macht. Wie auch schon am Ende des 1. Teils klinkt Katrin sich nun aus dem Dialog aus – sie bleibt diejenige, die entscheidet, dass sie hier aussteigt und der Erzählaufforderung nicht nachkommt.

Zusammenfassende Betrachtung der Sequenz

In dieser Sequenz hat Katrin nicht nur Dinge/Objekte benannt, sie hat durch die Fragen von Christine auch ein kleines Fenster in ihrer persönliche und familiäre Lebenswelt geöffnet.

DISKURS 3 - ERZÄHLVERHALTEN IN DER 4. ERZÄHLWERKSTATT

1	C:	Katrin möchtest du mir erzählen, was du gemalt hast und was hier
2		passiert auf deinem Bild?
3	K:	Das Bärchen ist ertrunken.
4	C:	(3) Was ist denn da passiert, dass das Bärchen ertrunken ist?
5	K:	Weil der Fuchs den reingezogen hat.
6	C:	Und dann?
7	K:	Dann geht der Fuchs nach Hause.
8	C:	Und was macht der dann zu Hause?
9	K:	Das ist dann fertig.

Reflektierende Interpretation

Z. 1-2 Erzählgenerierende Frage durch Christine

Christine fragt Katrin nun, ob sie ihr erzählen möchte, was sie auf dem Bild gemalt hat bzw. was auf ihrem Bild "passiert". Dies ist nun eine klare Erzählaufforderung, vergleichbar mit der in Zeile 1-2 des Diskurses vor der ersten Erzählwerkstatt. Christine eröffnet dabei Katrin den Raum selbst zu entscheiden, ob sie etwas erzählen möchte und wenn ja worüber sie erzählt. Sie gibt ihr dabei einen Hinweis, wozu sie erzählen könnte: zu dem was sie gemalt hat und/oder was auf ihrem Bild "passiert" (Z. 1). Katrin bekommt demnach die Möglichkeit selbst zu entscheiden, ohne Zwang oder Erwartungsdruck.

Z. 3 <u>Beginn einer Erzählung durch Katrin</u>

Anders als in Zeile 3 (des ersten Diskurses) in der Katrin mit der Benennung eines Bildobjektes reagiert hatte, formuliert sie nun den Beginn einer Handlungsabfolge – sie beginnt, auf Sorbisch eine Geschichte zu erzählen und formuliert dabei einen vollständigen, grammatikalisch richtigen Satz: "Das Bärchen ist ertrunken" (Z. 3).

Z. 4 Wiederholung der Erzählaufforderung durch Christine

Christine greift diese Reaktion von Katrin direkt auf und verstärkt mit der Wiederholung ihrer Erzählaufforderung den Ansatz des Mädchens, nun tatsächlich eine Geschichte zu erzählen. Sie drückt mit ihrer Nachfrage ein deutliches Interesse an der Geschichte aus, die Katrin begonnen hat: Wie kam es dazu, dass das "Bärchen ertrunken" ist? Sie möchte vermutlich Katrin dabei unterstützen und ermutigen weiter zu erzählen.

Z. 5-8 Erzählung durch Katrin, unterstützt durch Fragen durch Christine

Katrin setzt nun – immer auf Sorbisch – ihre Geschichte fort. Sie formuliert dabei zwei vollständige Sätze (Z. 5/7). Das Bärchen ist ertrunken, weil der Fuchs es "reingezogen" (Z. 5) hat – dann geht der Fuchs nach Hause. Katrin greift dabei das von Christine eingeführte sequenzielle Schema ("und dann?) auf – sie beginnt, unterstützt durch Christine damit, eine Geschichte in ihrem zeitlichen Verlauf, also im Nacheinander von Ereignissen, zu erzählen.

Z. 9 Abschluss der Geschichte durch Katrin

Im Unterschied zu den Abbrüchen des Dialogs durch Katrin in Teil 1 und 2 ("weiß nicht", erster Diskurs: Z. 18, zweiter Diskurs: Z. 25) beendet Katrin nun nicht den Dialog mit Christine, sondern sie beendet die Geschichte: "das ist dann fertig" – der Fuchs ist nach Hause gegangen und damit ist die Geschichte 'fertig'.

Zusammenfassende Betrachtung der Sequenz

Am Ende der 4. Erzählwerkstatt hat Katrin also eine kleine Geschichte zu einem von ihr gemalten Bild erzählt. Sie hat dabei vollständige Sätze auf Sorbisch formuliert und keine deutschen Wörter eingestreut. Ebenso hat sie verschiedene Zeitformen (Perfekt und Präsens) genutzt.

DISKURS 4 - ERZÄHLVERHALTEN IN DER VORLETZTEN ERZÄHLWERKSTATT (CA. 7. WOCHE)

Wir basteln Erzählbücher für die Monster der Kinder

1	K:	((zieht leicht an meinem Ärmel)) Weist du, das Monster ist richtig
2		lieb.
3	Ch:	Erzähl mal, was macht denn dein Monster so alles?
4	K:	Der, der ist lieb und und der und und der den Kinder gibt Kekse.
5	C:	Achso, der hat den Kindern Kekse gegeben. Und was hat er dann
6		gemacht?
7	K:	Und dann ist der wieder nach Hause gegangen. Der wohnt bei der
8		Erde.
9	T:	Das heißt sorbisch "po zemju".
10	K:	Und dort ist noch ein Hausmonster, der ist auch ganz lieb. Und und
11		Der wohnt auch in der Erde und ähm (.) der hat auch die Kekse
12		gegeben. Das ist die Mama und die ist auch lieb.
13	C:	Und dann, was hat er noch so alles gemacht?
14	K:	Dann ist das fertig.

Reflektierende Interpretation

Z. 1-2 Beginn einer Erzählung durch Katrin

Katrin beginnt nun – offenbar ohne Erzählaufforderung durch Christine – mit der Erzählung einer Geschichte: es geht um ein Monster, das "richtig lieb" (Z. 1-2) ist. Katrin spricht Christine dabei direkt an – sie zieht an ihrem Ärmel und macht damit sehr deutlich, dass es ihr wichtig ist, dass Christine zuhört und in die Geschichte "hineingezogen" wird. Darin dokumentiert sich ebenfalls, dass sie nun die inhaltsleitende Rolle übernehmen möchte und in die Rolle der Erzählenden einnimmt. Sie formuliert einen vollständigen und grammatikalisch "richtigen" sorbischen Satz, ohne die Verwendung deutscher Wörter.

Z. 3 <u>Erzählaufforderung durch Christine</u>

Christine greift den Impuls von Katrin sofort auf und verstärkt deren Erzählbedürfnis durch die Formulierung einer erzählgenerierenden Frage: Sie bittet Katrin zu erzählen, was das Monster "so alles macht" (Z. 3). Dadurch signalisiert sie, dass sie bereit ist in den Diskurs mit Katrin einzutauchen und ihr ihre volle Aufmerksamkeit widmet. Sie ist interessiert an dem, was Katrin ihr mitteilen möchte. Dieses Verhalten soll vermutlich erzählmotivierend wirken.

Z. 4-12 <u>Erzählung durch Katrin in Interaktion mit Christine, belehrender</u> <u>Einschub durch T</u>

Katrin erzählt nun eine Geschichte, mit mehreren Akteuren und einer zeitlichen Handlungsabfolge. Sie streut dabei zwei deutsche Wörter ein, lässt sich aber in ihrem Erzählfluss davon nicht stören. Sie beschreibt dabei, was das Monster macht und was für Eigenschaften es hat ("ist lieb" (Z. 4)/ "gibt Kekse" (Z. 4)). Dabei greift die das Motiv der Kekse und baut eine Beziehung zu Christines Geschichte auf (vgl. S. 72). Christine bringt Katrins Satzglieder in die richtige Reihenfolge und fügt das sorbische Wort für "Kinder' ein. Sie zeigt Katrin damit, dass sie ihre Aussagen versteht, auch wenn die Reihenfolge der Satzglieder nicht stimmt oder deutsche Wörter einfließen. Damit bestätigt sich die Annahme, dass es um das Erzählen an sich, nicht um das Überprüfen sprachlicher Kompetenzen geht. Auf die Belehrung von T, was der sorbische Begriff für ein von ihr benutztes deutsches Wort ist, reagiert sie nicht explizit, baut aber das Wort dann im Folgenden tatsächlich auf Sorbisch in ihre Geschichte ein. Die explizite Korrektur des Begriffes, auf die sie nicht weiter reagiert hatte, führt zu einer beiläufig wirkenden Integration dieses Begriffes in das Erzählen einer Geschichte auf Sorbisch. Es geht hier nicht primär/vordergründig um die "richtigen" Begriffe, sondern um das Erzählen einer Geschichte! Sie führt ihre Erzählung noch weiter aus, ohne dass Christine sie explizit danach gefragt hatte. Sie formuliert ihre Erzählung nun in vollständigen sorbischen Sätzen: "Und dort ist noch ein Hausmonster, der ist auch lieb" (Z. 10) oder "Das ist die Mama, die ist auch lieb" (Z. 12). Sie verbindet dabei ihre Äußerungen mit dem Wort "und" und verwendet die 'richtigen' Artikel für die benutzen Nomen.

Z. 13-14 Abschluss der Geschichte durch Katrin

Wiederum beendet Katrin nun nicht den Dialog mit Christine, sondern sie beendet die Geschichte: "dann ist das fertig" (Z. 14). Hierbei handelt es sich offenbar um so etwas wie einen rituellen Abschluss der Geschichte, den Katrin regelmäßig benutzt, wenn sie eine Erzählung beendet. Katrin übernimmt auch in diesem Diskurs die gesprächsführende und entscheidende Funktion. Sie gestaltet den Inhalt und entscheidet, wann das Gespräch und die Geschichte beendet sind.

Zusammenfassende Betrachtung der Sequenz

In der Sequenz wird deutlich, dass sich Katrin nun selbst traut etwas mitzuteilen, ohne dazu explizit aufgefordert werden zu müssen. Ob dies von Christines Person abhängt oder auch unabhängig von ihr der Fall ist, kann jedoch nicht beurteilt werden. Anscheinend hat Katrin jedoch gefallen daran gefunden, sich mitzuteilen und auch Geschichten zu erzählen.

Katrin formuliert vollständige sorbische Sätze und verwendet nur einzelne deutsche Wörter, welche sie jedoch auch sorbisch in ihre Erzählung integriert, wenn sie ihr angeboten werden. Katrin nutzt in ihrer Erzählung Teile von Christines Geschichte zu ihrem Monster. Bei beiden Geschichten lebt das Monster unter der Erde und das Motiv der Kekse tritt auf. Auf Grundlage dessen kann angenommen werden, dass Christines Geschichte eine unterstützende Wirkung bei der Entstehung von Katrins Geschichte hatte.

Fallinterne komparative Analyse

Anhand der Ergebnisse der dokumentarischen Methode, bezüglich der im Verlauf der Erzählwerkstatt geführten Diskurse mit Katrin, kann eine fundamentale Entwicklung festgestellt werden.

Anfangs benannte Katrin im Diskurs nur einzelne Objekte (Diskurs 1, Z. 3/6). Das Gespräch wurde dabei durch die Fragen von Christine geleitet und konnte auch nur so aufrechterhalten werden. Von sich aus erzählte Katrin wenig, sondern brauchte die Unterstützung durch konkrete Fragen. Vollständige sorbische Sätze bildete Katrin anfangs nur unter zusätzlicher Verwendung deutscher Wörter (Diskurs 1, Z. 5/ Diskurs 2, Z. 6).

Die Ergebnisse zeigen, dass sich Katrin im Laufe der Erzählwerkstatt dahingehend weiter entwickelt hat, als dass sie vollständige sorbische Sätze, ohne deutsche Wörter zu nutzen, bildet (Diskurs 3, Z. 3/ Diskurs 4, Z. 7/10). Sie benennt nun nicht mehr nur einzelnen Objekte, sondern Beschreibt zunehmend. Katrin formuliert, mit Hilfe unterstützender Fragen durch Christine, nach der 4. Erzählwerkstatt ihre erste eigene Geschichte. Sie benennt nicht mehr einfach nur Objekte – sie erzählt eine Geschichte mit einer Handlungsabfolge.

Am Ende der Erzählwerkstatt zeigt sich: Katrin muss nicht mehr zum Erzählen aufgefordert werden, sie erzählt aus eigener Initiative und Lust am Erzählen bzw. daran, jemandem (Christine) eine Geschichte zu erzählen (Diskurs 4, Z. 1-2). Dabei nutzt Katrin bei ihrer letzten Erzählung Christines Geschichte als Vorbild, um ihre eigene Geschichte entstehen zu lassen (Diskurs 4, Z. 4/11).

Katrin formuliert nicht mehr überwiegend Ein- oder Zwei-Wort-Sätze, sondern längere vollständige Sätze. Auch die Artikel für die Substantive verwendet sie im Gegensatz zu den anfänglichen Diskursen "richtig" (Diskurs 4, Z.1/7). Bei ihren Ausführungen fließen nicht nur Verben und Substantive ein, sondern auch vereinzelt Adjektive (Diskurs 4, Z. 2/10). Die zusammenhängenden Aussagen gewinnen ebenso an Länge (Diskurs 4, Z. 7-12).

Katrin streut noch einzelne deutsche Wörter ein, greift aber unmittelbar das sorbische Wort auf, wenn es ihr "angeboten" wurde – dies geschieht vollkommen beiläufig und gewissermaßen nebenbei (Diskurs 4, Z. 11) – im Vordergrund steht das Gelingen des Erzählens einer Geschichte bzw. des Gesprächs miteinander! Am Ende der Erzählwerkstatt ist dieses auch Katrin gelungen.

Der Diskurs wird am Ende der Erzählwerkstatt nicht mehr, wie am Anfang, durch Christines Fragen zu Katrins Äußerungen gestaltet, sondern Katrin übernimmt zunehmend die Rolle der Gesprächsführung und gestaltet selbst den Inhalt des Diskurses (Diskurs 4).

6.4.3 ENTWICKLUNGSVERLAUF: TINO

Falldarstellung: Tino

Tino war zurzeit der Erzählwerkstatt 4,6 Jahre alt und seit 2 Jahren Kindergartenkind der sorbischen Kindertagesstätte.

Nach Aussagen der Erzieherin, äußerte Tino noch vor einem Jahr, kein einziges sorbisches Wort. Er kam in die Gruppe und hatte bis dahin nur wenige Möglichkeiten die sorbische Sprache zu lernen, da die Mutter diese nicht beherrscht und der Vater, der dieser mächtig war, unter der Woche nicht zu Hause ist. Auf Grundlage dieser Informationen, ist bei Tino eher von einem Zweitsprach- als einem doppelten Erstspracherwerb auszugehen (vgl. Kapitel 2.1).

Tino ist ein sehr aufgeweckter Junge, welcher sich stets am Gruppengeschehen intensiv beteiligte. Er hatte einen guten Anschluss an die Gruppe und viele Spielkameraden. Die Kommunikation unter den Kindern lief größtenteils deutsch ab, wenn Tino mitspielte. Das war jedoch auch abhängig von den Spielkameraden an sich. Mit einigen Kindern sprach Tino sorbisch, wenn er diese eher mit der sorbischen Sprache verband. Er bemühte sich stets sehr, sorbisch zu sprechen und wandte sich auch von Selbst, im Gegensatz zu Katrin, an die Erzieherin oder mich, um etwas mitzuteilen. Dabei handelte es sich meistens, um kürzere Informationen, welche jedoch im Laufe meines Praktikums an Länge gewannen und auch zu Erzählungen wurden.

Beobachtete Entwicklung während der Durchführung der Erzählwerkstatt

Timon war von Anfang an am Geschehen der Erzählwerkstatt sehr interessiert und engagiert bei der Sache. Er äußerte sich zunehmend, was anfangs jedoch vermehrt im Zusammenhang mit von mir gestellten Fragen zu beobachten war. In der Kleingruppe, d.h. im Beisein der anderen Kinder, waren seine Äußerungen meistens von Fragen durch mich geleitet, wobei er diese jedoch mit einer längeren Aussage beantwortete und nicht ausschließlich Ein- oder Zweiwortsätze verwendete. Im Laufe der Erzählwerkstatt konnte ich beobachten, dass sich Tino dem Erzählen immer mehr öffnete und zunehmend, auch ohne Aufforderung, zu einem Thema äußerte, bzw. ein Kommentar den anderen Kindern gegenüber einfließen lies. Tino verfügte über einen großen rezeptiven Wortschatz. Die produktiven Fähigkeiten waren, im Vergleich zu Katrin, stärker ausgebaut und nahmen im

Laufe meines Praktikums an Umfang zu. Besonders in Situationen, in welchen er meine ungeteilte Aufmerksamkeit hatte, erzählte er und bildete längere und komplexere Sätze.

Ich konnte beobachten, dass er sich auch in der Großgruppe zunehmend durch sorbische bzw. gemischtsprachige Äußerungen mitteilte und auch die gruppenbezogenen Angebote oder den Morgenkreis durch Redebeiträge mitgestaltete.

INTERPRETATION DREIER DISKURSEN MITTELS DER DOKUMENTARISCHEN METHODE

Diskurs 1 - Erstmaliges Erzählen von Geschichten in der 3. Erzählwerkstatt

1	C:	So Tino, nun nimm dir mal dein Monster, einen und erzähl uns
2	_	mal, wo dein Monster wohnt und was er alles so erlebt.
3		Auch, auch unter Wasser.
4	C:	Nimm deinen mal in die Hand, damit wir wissen, von welchem du
5	_	erzählst.
6	T:	Der ist, der wohnt auch im Wasser und wenn dort Fische sind,
7	_	Dann guckt der überall, wo ein Fisch ist (3).
8		Ja.
9	T:	Und dann, und dann beißt der rein, in den Schwanz. Und zieht
10		nach vorne, schwimmt nach hinten. (). Dort ist ein kleines
11	_	Loch, wo er nicht ins Wasser rein schwimmen kann.
12	_	Ja.
13	1:	Und dort, und dann schwimmt er schnell raus und dann in den
14		Teich rein und wenn dort ein Fisch ist (.) schnappt es in der
15	_	Schwanz und schwimmt schnell wieder nach Hause. ().
16		Was hat du gesagt, er zersägt die?
17	T:	Nein.
18		Sag noch einmal, ich hab dich nicht verstanden.
19		Er will bloß (), Er will bloß das Blut essen.
20		Er will das Blut essen?
21	T:	Ja.
22		() er isst Blut? Hmhm ()
23		Und wohnt er dort allein oder wohnt dort noch jemand? –
24	C:	Mit wem wohnt das Monster denn zusammen? (3) ((Timon schaut
25 26	٥.	auf die am Boden liegenden gemalten Bilder))
26		Mit dem Monster (/Zeigt auf des andere von ihm gemelte Bild))
27	T:	Mit dem Monster ((Zeigt auf das andere, von ihm gemalte, Bild))
28		Mit dem Monster? Und wie heißt der?
29 30		Das hat gar keinen Namen.
	U .	Achso er hat gar keinen Namen. Und mit dem wohnt er dort zusammen und beißt in die Schwänze?
31 32	T:	Der auch. ((T. zeigt auf ein weiteres, von ihm gemaltes, Bild))
33	C:	Das Monster wohnt auch dort mit, das Monster Vierhahn?
34	С. Т:	Ja. Der will aber nicht mit ins Wasser. ((Tino legt sein Blatt auf den
3 4 35	١.	***
33		Boden))

Reflektierende Interpretation:

Z. 1-2 <u>Erzählgenerierende Aufforderung durch Christine</u>

Christine fordert Tino dazu auf, anhand seines Bildes von seinem Monster zu erzählen. Dabei möchte sie einerseits wissen, wo dieses Monster wohnt, möchte also eine konkrete Information, andererseits fordert sie ihn zum Erzählen auf. Dadurch öffnet sie den Raum zum Erzählen, welchen sie vorher durch die Frage nach dem Wohnort eingeschränkt hatte. Durch die Öffnung soll Tino vermutlich Gelegenheit bekommen, zu erzählen was er möchte. Die Öffnung ist jedoch dahingehend eingeschränkt, dass Christine lediglich nach Erlebnissen des Monsters fragt. Tino hat so die Möglichkeit selbst zu wählen, worauf er eingehen möchte, auf den Wohnort oder die Erlebnisse des Monsters. Tino erhält von Christine somit die Möglichkeit, dem Gespräch seine Richtung zu geben und kann sich in der entscheidenden Position für den weiteren Gesprächsverlauf erleben, wenn er diese Möglichkeit annimmt.

Das Wörtchen "uns", in der erzählgenerierenden Frage macht deutlich, dass diese Situation im Beisein mehrerer Menschen stattgefunden hat. Da der Diskurs als Teil der Erzählwerkstatt statt fand, kann davon ausgegangen werden, dass die anderen 4 Kinder anwesend waren.

Z. 3- 5 Antwort auf die erzählgenerierende Eingangsaufforderung durch Tino und weitere Aufforderung durch Christine

Tino wählt sich die Frage nach dem Wohnort des Monsters und antwortet darauf: "Auch, auch unter Wasser" (Z. 3). Damit entscheidet er sich implizit für die Möglichkeit kürzer zu antworten – erzählen ist umfangreicher, als auf eine Wo-Frage zu antworten. Das 'auch' zeigt, dass er sich auf eine bereits vorher dargestellte Beschreibung bezieht und diese ebenso seinem Monster zuschreibt. Es bleibt offen, ob er sich an der Antwortet des anderen Kindes orientiert, da er die Begriffe für einen anderen Ort nicht kennt, oder ob er sich diesen Ort ebenfalls schon vorher für sein Monster überlegt hatte. Durch das Wort "auch" (Z. 3) wird ebenfalls gezeigt, dass er die sorbische Aussage des anderen Kindes verfolgt und verstanden hat und sich diese Wörter zu eigen macht.

Tino verwendet in seiner Aussage keinen vollständigen Satz: Prädikat und Subjekt sind nicht vorhanden. Tino macht durch die Verwendung der Präposition "unter" (Z. 3) den genauen Wohnort deutlich. Er benennt bei seiner Aussage ausschließlich den Wohnort und geht nicht auf die Erlebnisse ein. Das kann jedoch auch damit zusammenhängen, dass Christine ihn in

ihrer nächsten Aussage dazu auffordert, das Bild in die Hand zu nehmen, von welchem er erzählt, und dadurch seine Aussage abschneidet und den Redefluss durchbricht.

Z. 6- 8 <u>Beginn einer Erzählung mit wiederholter Wohnortangabe und Ratifizierung</u> durch Christine

Tino führt, nach der Aufforderung das Bild in die Hand zu nehmen, seine Aussagen selbst fort, ohne dass Christine ihn dazu auffordert weiter zu erzählen. Sie fordert ihn hier nicht erneut dazu auf zu erzählen, sondern kündigt sein Erzählen an! So stellt ihre Ankündung für Tino und die zuhörenden Kinder gewissermaßen eine Überleitung zu seiner Erzählung dar. Es könnte geschlussfolgert werden, dass er interessiert daran ist, sich mitzuteilen und von seinem Monster zu sprechen, auch wenn er durch Christine unterbrochen wurde.

Tino fängt seine Aussage mit "der ist" (Z. 6) an, fährt dann aber mit "der wohnt" (Z. 6) fort. Womöglich ist es ihm wichtig, den Wohnort zu wiederholen und so auszuschließen, dass Christine und die anderen Kinder es bei der ersten Benennung nicht gehört oder verstanden haben. Er verwendet bei seiner Aussage nur den Artikel für das Subjekt, jedoch nicht das Subjekt (Monster) selbst. Er verwendet jedoch das Prädikat "wohnt" (Z. 6), wodurch sich seine Aussage der Struktur eines vollständigen Satzes annähert.

Sein angefangener Satz wird komplexer, indem er ihn nun um die Aussage "und wenn dort Fische sind, dann guckt der überall, wo ein Fisch ist" (Z. 6-7) ergänzt. Es handelt sich zwar um keinen grammatikalisch richtigen Satz, aber er formuliert eigene Gedanken. Dabei geht er auf die anfängliche erzählgenerierende Aufforderung von den Erlebnissen zu erzählen (Z. 1-2) ein und erzählt, was das Monster tut.

Nachdem Tino 3 Sekunden innehält, ratifiziert Christine seine Äußerung durch das Wort "ja" (Z. 8). Dadurch möchte sie ihm vermutlich ihre Aufmerksamkeit zeigen und ihm verdeutlichen, dass sie versteht, was er sorbisch äußert. Gleichermaßen möchte sie ihn vermutlich dazu ermuntern, weiter zu erzählen. Sie geht bei ihrer Aussage nicht auf den grammatikalisch unkorrekten Satz ein oder berichtigt ihn, woraus geschlussfolgert werden könnte, dass es Christine wichtig ist, dass Tino erzählt und den Raum dazu hat, ohne die Angst etwas falsch zu machen bzw. für Fehler kritisiert und korrigiert zu werden. Christine signalisiert so, dass das Erzählen im Mittelpunkt des Geschehens steht, nicht die sprachliche Korrektheit seiner Aussage.

Z. 9- 15 Fortführung der Erzählung durch Tino und Ratifizierung durch Christine

Tino führt nach der Ratifizierung durch Christine seine Erzählung mit den Worten "und dann" (Z. 9) fort. Er stellt somit eine Handlungsabfolge dar und Zusammenhänge her.

Hinzukommend konkretisiert er das Leben des Monsters unter Wasser und benennt nicht nur die Tätigkeit des Monsters, sondern konkretisiert auch, wohin er beißt.

In der Aussage "und zieht nach vorn, schwimmt nach hinten" (Z. 9-10) spiegelt sich eine gewisse Dramaturgie wieder— zwar ist nicht klar, wer zieht und wer schwimmt, aber es handelt sich um eine Szene, in der es um Bewegung, Dynamik und auch widerstreitende Kräfte geht.

Als nächstes beschreibt er in einem grammatikalisch richtigen und vollständigen Satz, dass das Monster an einer bestimmten Stelle nicht ins Wasser kann. Er verwendet hier sogar noch zusätzlich ein Adjektiv, wodurch er das Loch als "kleines Loch" (Z. 10-11) definiert.

Christine ratifiziert Tinos Aussage kurz, wodurch ihre Aufmerksamkeit und ihr Interesse zum Ausdruck kommen, ohne dass Tino in seinem Redefluss durch eine Frage oder ähnliches unterbrochen wird. Sie unterstützt ihn so in seiner Erzählung und verdeutlicht, dass er sich äußern kann, wie er möchte und wozu er möchte. Tino kann so entscheiden, wann seine Erzählung endet, wie sie fortläuft und ob sie überhaupt weitergeht.

Seine Erzählung führt er nun mit den Worten "und dort, und dann" (Z. 13) fort. Er möchte sie somit weiterführen und zeigen, dass es einen Zusammenhang zu dem vorherigen gibt. Er bildet einen sehr langen, komplexen Satz, welcher aus 4 Teilen besteht, die jeweils mit der Konjunktion "und" verbunden sind. Darin dokumentiert sich ebenfalls eine zusammenhängend erzählte Handlungsabfolge.

Tino verwendet wiederum, und das zweimal, ein Adjektiv und zwar "schnell" (Z. 13/15), wodurch er die Erzählung belebt und die Handlung genauer beschreibt. Er konkretisiert nun auch den Ort des Geschehens, indem er von einem "Teich" (Z. 13) spricht, nicht nur von "Wasser" (Z. 6).

In dem nächsten Teilsatz (Z. 14) verwendet er zum ersten Mal ein deutsches Wort, wobei er vorher eine kurze Pause macht, bevor er es deutsch äußert. Es könnte angenommen werden, dass diese kurze Pause ein Suchen nach dem sorbischen Wort bezeichnet. Tino kennt dieses jedoch nicht bzw. es war ihm zu diesem Moment nicht präsent. Dadurch wird deutlich, wie bemüht Tino ist, sorbische Wörter für seine Aussagen zu finden. In seinem Erzählfluss lässt er sich dadurch aber nicht stören!

Er formuliert die beschriebene Handlung nicht nur als geschehende Handlung, sondern als ein abhängiges Ereignis, denn nur "wenn dort ein Fisch ist" (Z. 14) schnappt das Monster zu. Tinos Erzählung ist hiermit vorläufig beendet

Z. 16-22 Nachfragen durch Christine und Antwort / Berichtigung durch Tino

Christine wird in den nachfolgenden Zeilen zur Gesprächspartnerin von Tino und ist nun nicht mehr nur Zuhörerin. Sie fragt nach dem Inhalt der nicht verstandenen Aussage von

Tino. Darin dokumentieren sich ihr Interesse am Geschehen und ihr Anliegen, alles nachzuvollziehen und verstehen zu wollen. Sie spiegelt Tino die Aussage, welche sie verstanden hat (Z. 16). Tino antwortet mit einem ganz klaren "nein" (Z. 17), woraufhin Christine ihr Anliegen nach dem Inhalt noch einmal verdeutlicht, welches aus dem Nichtverstehen der vorangegangenen Aussage resultierte.

Bei seiner Antwort verwendet Tino ein deutsches Wort - "bloß" (Z. 19) -, wobei er nach der erstmaligen Verwendung eine kleine Pause macht. Diese könnte daraufhin weisen, dass er womöglich merkte, dass er ein deutsches Wort verwendete und nach dem sorbischen Wort suchte oder aber noch einmal kurz überlegt, was er gesagt hatte, um es noch einmal zu wiederholen. Er benutzt bei dieser Aussage ebenfalls wieder kein Subjekt sondern nur den dazugehörigen Artikel.

Christine geht nicht auf das verwendete deutsche Wörter ein, sondern widmet ihre Aufmerksamkeit dem Inhalt der Erzählung. Sie signalisiert so, dass eine Mischung von sorbischen und deutschen Wörtern in Ordnung ist.

Durch ihre Nachfrage vergewissert sie sich, ob sie alles richtig verstanden hat und bringt darüber hinaus ihr Erstaunen und ihr Interesse an diesem Aspekt der Geschichte zum Ausdruck.

Dieser Abschnitt des Gesprächs ist von einem Frage-Antwort-Schema durchzogen, bei welchem Tino Nachfragen von Christine beantwortet, die sie zu seiner Erzählung hat. Dabei ist die Art des Fragens nicht erzählgenerierend, sondern fordert konkrete Antworten und Begriffe, worin sich Christines Wunsch zeigt, die Geschichte genau zu verstehen.

Z. 23-35 <u>Fragestellungen mit neuem Inhalt durch Christine und Beenden des</u> <u>Dialogs durch Tino</u>

Nach einer kurzen Pause, erkundigt sich Christine danach, mit wem das Monster zusammenlebt. Tino kann und soll die Figur des Monsters deutlicher werden lassen.

Sie geht nun nicht weiter auf Tinos Erzählung ein, sondern beginnt einen neuen Abschnitt mit neuem Inhalt. Hierbei stellt sie eine ganz konkrete Frage, welche nicht erzählgenerierend formuliert ist, sondern eine konkrete Aussage nach sich ziehen soll.

Tino antwortet konkret und zeigt dabei auf ein weiteres auf dem Boden liegendes Bild, welches er gemalt hatte. Christine wiederholt daraufhin seine Antwort und möchte den Namen des Monsters wissen. Tinos Monster hat jedoch keinen Namen. Bei dieser Aussage verwendet nur den Artikel ohne Subjekt.

Christine wiederholt seine Aussage und verwendet dabei das entsprechende Personalpronomen, wodurch sie seine Aussage mittels korrektiven Feedbacks aufgreift. Dabei versucht sie Tinos Aussage in einen Zusammenhang mit dem Inhalt der Erzählung von Tino zu stellen (Z. 30). Tino geht auf diese Frage jedoch nicht ein, sondern widmet sich noch der vorherigen Frage nach den mitlebenden Monstern, wobei er auf ein zweites am Boden liegendes Bild zeigt. Hier äußert er sich nur mit "der auch" (Z. 32). Er verwendet kein Prädikat und auch nur den Artikel des Subjektes. Christine nimmt daraufhin seine Äußerung auf und ergänzt sie durch die fehlenden Teile (Z. 33). Dadurch bietet sie ihm seine Aussage noch einmal als vollständigen Satz an.

Tino bestätigt Christines Nachfrage und teilt dem Monster Vierhahn noch eine Eigenschaft zu (Z. 34).

Er findet ein ganz eigenes Ende des Gesprächs, indem er sein Blatt auf den Boden legt. Er signalisiert dadurch, dass er mit seinen Ausführungen fertig ist. Christine nimmt diese Entscheidung an, respektiert sie, worin sich für Tino dokumentiert, dass er derjenige ist, welcher das Ende festlegt und entscheidet, wie das Gespräch verläuft und wann es endet.

Zusammenfassende Schussbetrachtung

In dieser Sequenz wird deutlich, dass Tino bereits über einen großen Wortschatz im Sorbischen verfügt und auch grammatikalisch richtige und vollständige Sätze bilden kann, was er jedoch nur vereinzelt tut. Häufig verwendet er den Artikel des Subjektes und lässt das Subjekt an sich aus. Er erzählt bereits zusammenhängende Abfolgen und verwendet überwiegend die sorbische Sprache. Aus seinen Äußerungen lässt sich schließen, dass er sehr bemüht ist, sorbische Wörter für seine Aussagen zu finden. Auch wenn ihm dies einmal nicht gelingt, lässt er sich dadurch nicht in seinem Erzählfluss stören. Das freie Erzählen gelingt ihm im ersten Teil des Diskurses besser, als er von sich aus erzählen und sich dabei an seinen Bildern orientieren kann und von Christine durch bestätigendes "Ja" zum Weiterentwickeln seiner Gedanken ermuntert wird. Hier Erzählung verwendet er auch längere und komplexere Sätze, in denen sich eine kurze zeitliche Handlungsabfolge vollzieht.

Im zweiten Teil des Diskurses funktioniert das Zusammenspiel zwischen Tino und Christine nicht so mühelos wie im Ersten. Tinos Erzählfaden reißt ab bzw. es ist für Christine nicht verständlich, was er sagt. Sobald Christine konkrete Fragen stellt, antwortet Tino kurz und in Ein- oder Zweiwortsätzen.

Hier dokumentiert sich, dass das Erzählen – zumal in einer fremden Sprache - ein komplexes Zusammenspiel zwischen Erzählendem und Zuhörenden ist, das nicht automatisch gelingt. Mehrere günstige Bedingungen müssen zusammenkommen, damit eine flüssige Erzählung zustande kommt, und stets sind mehrere Menschen daran beteiligt.

Diskurs 2 - Erzählweise nach ca. 6. Wochen

Tino malt ein Monster für sein Erzählbuch.

1 C: Wie heißt denn dein Monster Tino? 2 T: Ähm (.) Monster Punktauge. 3 C: Und was macht denn dein Monster? Was erlebt er denn so? 4 T: Der geht zum **Bäcker** und verputzt alle Brötchen. Keine Füße hat 5 der, das sind die Hände ((zeigt auf die Hände)). Das ist die Hand, 6 und hierkommt noch eine Hand hin ((malt noch eine Hand hinzu)), 7 Und an den Händen hat der die Krallen, und der wohnt auch unter 8 der Erde. Der macht das, was dein Monster macht. Der stiehlt auch 9 die Kekse. Und alle Füße haben abbrechen sich. 10 C: Alle Füße sind abgebrochen? 11 T: Die haben die Jäger alle weggeschossen, die Füße, die ganzen Füße. 12 C: Aha. Das Monster geht wohl durch den Wald, oder was? 13 Hm (.) Der will, der will bei dem Weihnachtsmann die Kekse T: 14 stehlen, damit, damit, für die Kinder die. 15 C: Für die Kinder die? Die Kekse, die eigentlich für die Kinder sind, die 16 will er stehlen? 17 T: Hm. Dann geht der wieder **zurück** in den Wald. Und dort steht ein 18 Jäger (.) ((Hält seine Hand wie eine Pistole)) "peng" und dann zielt 19 der die ganzen Füße ab. Und dann ist der auf den Händen weiter, 20 so ((zeigt Christine, wie das Monster es gemacht hat)) so stützt der 21 sich ab. Dafür hat der so viele ((zeigt auf die Hände)). Die Onkel 22 haben dann wieder neue ran gebaut. 23 C: Welche Onkel? Ich weiß nicht (...) Die dort unter der Erde. 24 T: 25 C: Sie wohnen dort wohl mit, mit dem Monster? 26 T: Ja das sind Kumpel. 27 C: Und sie haben dem Monster dann neue Füße rangebaut? 28 T: Noch eine Hand. ((malt noch einen hinzu und betrachtet seine 29 Zeichnung)) Das sind heute viele. Der kann alle Leute auf einmal 30 auffressen so einen großen Mund hat der. 31 C: Echt? 32 T: Der muss gar nicht kauen, der hat so einen großen Mund. 33 C: Und da bekommt er alle auf einmal rein? 34 T: Hm. ((Tino klappt sein Erzählbuch zu))

Reflektierende Interpretation

Z. 1-2 Eingangsfrage durch Christine und Antwort durch Tino

Das Gespräch beginnt durch eine konkrete Frage von Christine: "Wie heißt denn dein Monster Tino?"(Z. 1). Sie sucht auf diesem Weg den Zugang zu dem malenden Kind und

seinem Bild, um mit diesem in den Dialog zu treten. Sie zeigt hier ihr Interesse ausschließlich in Bezug auf den Namen des Monsters und möchte eine konkrete Antwort.

Nach kurzer Überlegung und einem "ähm" (Z. 2) antwortet Tino mit einem Namen. Er versteht demnach die Frage von Christine und gibt ihr eine entsprechende Antwort. Tino antwortet nicht in einem vollständigen Satz, sondern er benennt nur den Namen.

Z. 3-9 <u>Erzählgenerierende Frage durch Christine und Beginn einer Erzählung</u> durch Tino

Christine stellt daraufhin eine erzählgenerierende Frage. Sie möchte wissen, was das Monster "macht" (Z. 3) und was es "erlebt" (Z. 3). Christine signalisiert durch die beiden Fragen, dass sie mehr zu dem Monster erfahren möchte. Ihre Fragen beziehen sich einerseits auf das Handeln des Monsters selbst und andererseits auf seine Erlebnisse. Christine eröffnet Tino dadurch die Möglichkeit zu erzählen, wozu er möchte, sie gibt ihm also den Spielraum zu entscheiden, welche Richtung das Gespräch einschlägt. Darin dokumentiert sich ebenfalls, dass das Ziel des Gespräches nicht ist, sprachlichen Kompetenzen zu prüfen, sondern in den Dialog zu treten und Tino die Möglichkeit zu geben "seine" Geschichte zu erzählen und zwar so, wie er es möchte. Durch die Einschränkung auf die Erlebnisse und das Handeln gibt Christine Tino eine Orientierung, wie er mit seiner Erzählung beginnen könnte.

Tino nimmt nach Christines Frage sofort das Erzählen auf, und erzählt vom Monster, welches beim Bäcker alle Brötchen aufisst. Er verwendet in seiner Aussage ein deutsches Wort – Bäcker-, welches er vermutlich auf Sorbisch nicht kennt oder es ihm in dieser Situation nicht einfällt.

Hier beschreibt er eine Handlungsabfolge, jedoch wieder, wie bereits bei dem vorherigen Gesprächsverlauf, verwendet er nur den Artikel des Subjektes, ohne das Subjekt zu benennen. Anschließend beschreibt er das Monster anhand seines Bildes. Es ist ihm vermutlich wichtig, dass Christine seine Zeichnung auch deuten kann und genau weiß, was er aufgezeichnet hat, da er ihr auf dem Bild genau zeigt, wo die Hände sind.

Tino befindet sich bei diesem Austausch noch mittendrin, dem Monster eine Identität zu geben und vervollständigt sie und das dazugehörige Äußere zunehmend. Noch während dieses Entstehungsprozesses, in seinem Kopf und auf dem Papier, versprachlicht er seine Gedanken in sorbischer Sprache - und das in einem grammatikalisch richtigen und vollständigen Satz – "Das ist die Hand, und hier kommt noch einen Hand hin" (Z. 5-6).

Nun kommen noch Krallen hinzu und die Information, dass das Monster "unter der Erde wohnt" (Z. 7). Tino beginnt dabei seinen Satz wiederum mit "und" (Z. 6/7). Damit nehmen seine Aussagen den Charakter von Aufzählungen an, welche jeweils durch das Wort "und"

(Z. 6/7) verbunden sind. Tino gibt somit immer mehr Informationen zu dem Monster bekannt. Zum Schluss geht er auch noch einmal auf die erzählgenerierende Anfangsfrage (Z. 3) ein, indem er sagt, was das Monster macht (Z. 8). Er nimmt nun Bezug auf Christines Monster (vgl. S. 72), von welchem sie ihm erzählt haben muss. Damit baut er eine Beziehung zwischen den beiden Monstern, sowie damit einhergehend zwischen sich und Christine, auf. Er macht sein Monster dem von Christine ähnlich und bringt sich damit mit ihr in Beziehung, macht sich ihr ähnlich (mimetische Bezugnahme).

Er verwendet bei all seinen bisherigen Aussagen den bestimmten Artikel des Subjektes, ohne das Subjekt selbst zu benennen. In diesem Satz verwendet er zwar auch wieder nur den bestimmten Artikel zur Beschreibung des Subjekts, im Zusammenhang mit dem Monster von Christine verwendet er jedoch Artikel mit Subjekt (Z. 8).

Sein erster Erzählabschnitt endet mit der Aussage "Und alle Füße haben **abbrech**en sich" (Z. 8-9). Tinos Satz ist vollständig, jedoch nicht grammatikalisch korrekt. Er mischt die sorbische und deutsche Sprache innerhalb eines Wortes. Bei "**abbrech**en" nutzt er den Wortanfang des deutschen Wortes, setzt die 'richtige' sorbische Endung an, welches das sorbische Wort in der sorbischen Sprache hätte. Vermutlich kennt er das Wort für "abbrechen" noch nicht, jedoch die richtige Endung aus anderen Zusammenhängen. Er zeigt somit, dass er der Verwendung der Endung mächtig ist, jedoch das dazugehörige Wort nicht weis, und hilft sich so mit einer Wortmischung.

Tino erzählt auf Christines Frage hin, nicht nur etwas zu dem, was das Monster erlebt, sondern gibt auch weitere Informationen zum Monster selbst und seinem Aussehen, ohne dass Christine danach gefragt hat. Er beschreibt zudem sein Bild und benennt die gemalten Dinge. Er möchte es ihr womöglich mitteilen, da es für ihn wichtig ist, dass sie an seiner Erzählung und seinen Gedanken teilhaben kann.

Z. 10-11 Korrigierende Nachfrage durch Christine und Erklärung durch Tino

Christine greift Tinos letzte Aussage auf und korrigiert sie fragend. Sie gibt ihm dadurch einerseits ein korrektives Feedback, damit Tino den sorbischen Begriff kennen lernt, andererseits macht sie deutlich, dass ihr der Inhalt seiner Aussage sehr wichtig ist und eine übergeordnete Rolle spielt. Sie zeigt ihm, dass sie ihn verstanden hat und scheint überrascht über Tinos Äußerung zu den abgebrochenen Füßen. Tino erzählt daraufhin, wie es zu den abgeschossenen Füßen kam, ohne dass Christine explizit danach fragt. Er erzählt von sich aus, da er möglicherweise Christines Interesse für seine Erzählung und sein Handeln spürt. Er erzählt, dass die Jäger alle Füße abgeschossen hätten. Wiederum verwendet Tino nur

den bestimmten Artikel für die Beschreibung eines Substantivs, hier in Hinblick auf die Füße. Jedoch vervollständigt er sich selbst, indem er noch den Begriff der Füße hinzufügt (Z. 11).

Z. 12-16 Ratifizierung durch Christine und Weiterführung der Erzählung durch Tino

Christine antwortet mit einem "aha" (Z. 12), worin sich dokumentiert, dass sie Tinos Aussage verstanden hat. Mit ihrer Nachfrage deutet sie offenbar daraufhin, dass sie genauere Informationen zum Monster und den Begebenheiten möchte. Christine möchte wissen, ob sich das Geschehen im Wald vollzieht, was Tino bestätigt. Sie geht davon aus, dass sich das Ereignis im Wald abgespielt hat und legt das auch offen, gibt ihm jedoch auch die Möglichkeit, sie zu korrigieren. Er bestätigt ihre Annahme mit einem kurzen "hm" (Z. 13). Daraufhin führt er selbst seine Erzählung fort, ohne eine Aufforderung oder Frage von Christine (Z. 13). Er legt nun ganz klar das Anliegen und den Willen des Monsters dar und beginnt mit den Wörtern "damit, damit" (Z. 14) die Beweggründe hierfür einzuleiten, jedoch vertieft er dann doch die Charakteristik der Kekse durch eine nähere Beschreibung dieser (Z. 14). Er macht Christine dadurch den Kontext der Handlung klarer.

Christine wiederholt Tinos Ausführung wortwörtlich in Form einer Fragestellung und formuliert anschließend ihr Verständnis zu seiner Aussage ebenfalls fragend. Sie möchte offenbar genau verstehen, was Tino meint, um die Handlung der Erzählung nachvollziehen zu können und ihm gleichermaßen einen vollständigen Satz anzubieten zu können. Das macht sie folglich mit einer anspruchsvollen Satzkonstruktion aus Fragesatz mit eingeschobenem Relativsatz: " die Kekse, die eigentlich für die Kinder sind, die will er stehlen?" (Z. 15-16).

Z. 17-22 <u>Erzählung durch Tino zu einem in der Vergangenheit liegendem Ereignis</u>

Tino bestätigt durch ein "hm" (Z. 17), dass Christine ihn richtig verstanden hat und führt seine Ausführungen weiter selbstständig fort. Das Monster ist, nachdem es beim Weihnachtsmann die Kekse gestohlen hat, "wieder **zurück** in den Wald" (Z. 17) gegangen. Seine weitere Erzählung gestaltet er durch die Wörter "und" bzw. "und dann" (Z. 17/18/19) als aufeinander folgende Handlungsabfolge. Er beschreibt hier, wie es sich zugetragen hat, dass das Monster keine Füße hat. Im Wald stand ein Jäger, der ihm die Füße abgeschossen hat, woraufhin das Monster auf den Händen weiter geht. Tino stellt somit nicht nur die Akteure, Jäger und Monster, seiner Handlung dar, sondern teilt der Erzählung und dem Geschehen auch einen Handlungsort zu. In seiner Beschreibung stellt er einen Zusammenhang

zwischen dem gemalten Aussehen des Monsters und einem Ereignis her. Er hat somit eine Geschichte zu seinem Bild entworfen und gibt dem Monster dadurch seine Identität.

Tino verwendet bei seinen Ausführungen keine einheitliche Zeitform. Die konkrete Handlung beschreibt er im Präsenz "steht ein Jäger" (Z.17-18), "zielt (...) ab" (Z. 18-19), "stützt (...) ab" (Z. 21). Als er beschreibt, was daraufhin passiert, nutzt er das Perfekt "haben (...) ran gebaut" (Z. 22). Er kennt somit verschiedene Zeitformen und setzt sie auch in der sorbischen Sprache ein.

Durch den Einsatz des Präsenz bekommt das Erzählte eine zusätzliche Spannung und bezeichnet deutlicher, wie überraschend und plötzlich der Jäger da stand und was konkret passiert ist. Es lässt ebenfalls vermuten, dass sich bei Tino im Kopf die Begebenheit gerade noch einmal abspielt, was auch durch seine Gestik deutlich wird. Er formt die Hände zu einer Pistole und imitiert das Geräusch des Schusses. Somit wirkt die Erzählung lebendiger.

Er zeigt daraufhin, wie das Monster sich weiter fortbewegt hat und wie es sich dafür abstützt. Er übernimmt somit kurz die Rolle des Monsters, um für sich selbst nachzuempfinden und den anderen, zu verdeutlichen, was er meint. Durch das körperliche Vor- und Nachspielen wird sein Erzählen flüssig, spannend und anschaulich – dass er sich abstützt, sagt Tino, wie er sich abstützt, zeigt er.

Er verwendet hier das deutsche Wort ("**stützt** ... **ab**" (Z. 20-21)), welches ihm anscheinend in Sorbisch nicht bekannt ist. Er lässt sich dadurch jedoch nicht aus seiner Erzählung bringen und fügt es beiläufig in den sorbischen Satz ein.

Z. 23-27 Nachfrage durch Christine und Erklärung durch Tino

Christine geht bei ihrer Äußerung zum Erzählten nicht auf die deutschen Wörter von Tino ein, sondern interessiert sich für den Inhalt der Erzählung. Sie möchte Näheres zu den Onkeln erfahren und fragt daher nach. Tino weiß jedoch zuerst keine Antwort auf ihre Frage (Z. 24). Womöglich hat er sich selbst darüber noch keine Gedanken gemacht. Nach einer kurzen Überlegung beschreibt er sie dann jedoch genauer (Z. 24). Er teilt ihnen den gleichen "Aufenthaltsort" wie dem Monster zu, wodurch ein Zusammenhang entsteht.

Christine geht folglich gleich darauf ein und fragt konkreter nach, ob sie denn gemeinsam mit dem Monster dort wohnen (Z. 25). Diese Frage stellt Christine sehr eng, auf ein "ja" oder "nein" abzielend. Tino bestätigt Christines Annahme durch ein "ja" (Z. 26), erweitert sie jedoch indem er noch die Beziehungsebene zwischen den Monstern und den Onkeln herstellt. Er bezeichnet sie als "Kumpel" (Z. 26), was sie "berechtigt", mit dem Monster zusammen zu leben.

Christine stellt daraufhin noch einmal den Zusammenhang zwischen den Onkel und dem Monster dar. Sie möchte sich anscheinend vergewissern, dass sie alles richtig verstanden hat (Z. 27).

Z. 28-34 <u>Benennung einer neuen Eigenschaft des Monsters durch Tino und Nachfragen durch Christine</u>

Tino geht auf die Frage von Christine (Z. 27) nicht ein, sie wiederholt diese jedoch auch nicht. Dadurch hat Tino immer noch die entscheidende Kontrolle über den Fortgang und Inhalt des Gesprächs, welche Christine ihm überlässt.

Er zeichnet noch eine Hand und kommentiert daraufhin seine Handlung (Z. 28). Tino tritt somit aus dem Erzählen heraus, betrachtet sein Werk von außen und validiert es als ungewöhnlich, so als seien hier mehr Hände als sonst im Spiel und als überraschte ihn das selbst.

Daraufhin benennt er eine neue Eigenschaft des Monsters. Er geht nun darauf ein, was das Monster kann und beschreibt seinen großen Mund, also wieder sein Aussehen.

Das Monster ist durch seine vielen Hände nicht schwach, sondern ist ebenso mächtig, durch die Eigenschaft, Menschen auffressen zu können. Tino baut dadurch die Identität des Monsters zu einem gefährlichen Wesens aus.

Tino bildet hierbei einen vollständigen Satz, welchen er sogar durch einen Nebensatz erweitert. Wiederum bezeichnet er das Subjekt mit dem bestimmten Artikel "der" (Z. 29).

Christine reagiert verwundert auf die neue Eigenschaft des Monsters, was Tino dazu veranlasst, diese Eigenschaft noch einmal mit anderen Worten zu umschreiben und zu vertiefen (Z. 32). Auch hier bildet Tino einen vollständigen Satz, jedoch wie bisher wieder mit dem bestimmten Artikel als Subjekt.

Tino findet auch für dieses Gespräch selbst ein Ende. Er klappt sein Erzählbuch zu und signalisiert Christine somit, dass für ihn seine Erzählung beendet ist. Christine respektiert das und stellt keine weiteren Fragen. Tino wird somit darin bestätigt, dass er derjenige ist, welcher entscheidet, wie das Gespräch verläuft und wann es beendet ist.

Zusammenfassende Schlussbetrachtung und komparative Analyse, der beiden bisherigen Erzählsituationen

In diesem Abschnitt wird deutlich, dass Tino nicht nur auf Christines Fragen eingeht, sondern diese durch weitere eigene Informationen und Äußerungen ergänzt. Auch erzählimmanente Nachfragen haben also eine erzählgenerierende Funktion: Sie regen das Nach- und

Weiterdenken an. Tino umschreibt Handlungsabfolgen, benennt jedoch auch Objekte seines Bildes. Er beschreibt neben der Erzählung auch das Aussehen und die Eigenschaften des Monsters von sich aus, ohne dass Christine explizit danach fragt. Dadurch verdeutlicht er unter anderem sein Interesse an dem Austausch und daran sich mitzuteilen. Er möchte, dass sein Gesprächspartner seine Gedanken nachvollziehen kann und möglichst umfangreich informiert wird. Vermutlich macht es ihm auch Freude, bei seinen Zuhörern emotionale Reaktionen (Erstaunen, Überraschung, Ungläubigkeit, ...) auszulösen. Dadurch erfährt er sich als Urheber und Übermittler spannender Geschichten, denen andere gebannt zuhören wollen!

In dieser Sequenz übernimmt Tino noch deutlicher die richtungweisende Funktion für das Gespräch als in dem vorherigen Gespräch. Christine stellt hier nun außer der Anfangsfrage keine gesprächs- oder inhaltsleitenden Fragen. Ihre Fragen tragen eher den Charakter von Verständnisfragen, d.h. wiederholenden Fragen zum Inhalt und solchen, in denen sie die Aussage von Tino mit eigenen Worten wiedergibt. Christines Fragen sind demnach darauf ausgerichtet, sich zu vergewissern, den Handlungsverlauf richtig verstanden zu haben, jedoch nicht darauf neue Inhalte einzubringen, was bei der vorherigen Sequenz der Fall war. Tino verwendet in seiner Erzählung nun auch verschiedenen Zeitformen: Präsenz, Präteritum und Perfekt, wodurch seine Erzählung an Lebendigkeit gewinnt. Tino ist insgesamt beim Erzählen lebendiger als beim ersten Mal ist – er verbindet die Worte mit Gestik, Mimik und lautmalerischen Äußerungen. Seine Wortwahl, seine begleitende Gestik, das Imitieren des Geräusches der Pistole und das reflektierende Betrachten seines Werkes begründen diese Aussage.

Bei diesem Dialog versprachlicht Tino seine Gedanken, welche er während des Malens hat und welche er gerade entwickelt. Er führt somit drei Handlungen parallel bzw. miteinander verbunden aus, das Nachdenken über das Monster, das Erzählen und das Malen. Er muss sich auf alles konzentrieren und versprachlicht dabei seine Gedanken überwiegend in sorbischer Sprache.

Vollständige Sätze, bestehend aus Subjekt und Prädikat, treten bei Tino nun bereits häufig auf, jedoch verwendet er oft anstatt des Subjekts nur den bestimmten Artikel. Tino äußert sich, bis auf seine erste Aussage in Zeile 2, in längeren Sätzen, nicht in Ein- und Zweiwortsätzen. Diese sind des Öfteren auch vollständig und grammatikalisch korrekt. Die Sequenz zeigt anhand Tinos Erzählflusses ebenfalls, über welch einen großen Wortschatz er bereits in der sorbischen Sprache verfügt. Er erzählt nun bereits längerer Handlungsabfolgen, welche alle zusammenhängend sind und sich aufeinander beziehen.

Diskurs 3 - 8. Woche der Erzählwerkstatt

1 T: Ich will noch mal was erzählen ((Hält das Erzählbuch m	nit seiner
2 Monstergeschichte in der Hand))	
3 C: Na dann erzähl mal.	
4 T: Der, der denkt nach: "Was können wir nun mit den Kek	sen machen.
5 Ich habe Angst, dass mich jemand sieht, hm was werden v	wir jetzt
6 machen? Kek- Kekse stehlen, wie sollen wir das machen,	hm?"
7 ((Spricht anfangs unter Betrachtung des Monsterbildes	auf seinem
8 Erzählbuchumschlag und schaut dann nachdenklich na	ıch oben
9 runzelt dabei seine Stirn))	
10 C: Und was hat er sich dann überlegt?	
11 T: Der nimmt sich eine Leiter, an das Haus und dann mac	ht
der das Fenster auf und geht rein und dann ga- ganz schne	ell in den
13 Schrank und hat alle "hram" ((formt beide Hände zur Schü	ssel und
führt sie an den Mund, äußert dabei den Laut)) gemach	
15 C: Alle aufgefressen?	
16 T: Ja alle aufgefressen und dann schnell wieder raus und	rein.
17 C: Achso und da hat ihn dann keiner gesehen?	
18 T: Nein. Der holt auch dort bei der Lenka die Kekse und () dort bei
19 der Lenka.	,
20 C: Hm.	
21 T: Das macht der so wie deiner. Und bei den anderen:	
22 wenn die schlafen dann kriecht der rein. "Ist hier jeman	d?"
Dann macht der ein Feuer und alles brennt ab.	
24 C: Alles brennt ab?	
25 T: () Und die Menschen, die sind dann gestorben.	
26 C: Die sind gestorben?	
27 T: Ja und die Kekse sind einfach liegen geblieben, und da	ann konnte
28 der der die Kekse auffressen. Das hat der sich jetzt ged	dacht. (4)
29 C: Er hat also die Kekse gefressen, als das Haus abgebra	ınnt
30 war. Hat er sich das jetzt nur gedacht oder hat er das d	ann auch
31 gemacht?	
32 T: Er hat das dann auch gemacht. Die Kekse hat er sich s	schnell
rausgeholt und drinnen () ((schaut um sich)) ruhig un	d dann ha
der das Haus angebrannt. Die Leute haben sich gedac	ht: > "Oh, oh,
was ist denn hier passier t? Schnell raus." < ((Schaut d	abei schnell
um sich und Richtung Fenster)). "Schnell in das Loch re	ein."
37 C: Sie sind also nicht verbrannt?	
38 T: Nein. Und die Kekse lagen draußen. Der ist dann schne	ell in die
Grube: "Autsch, mein Kopf, was is 'n das? Was is 'n	das hier an
40 meine Haare? Aha, das sind ja meine Hörner, aha je	tzt weis
41 ich's, wa was zittert denn hier so." ((steht dabei auf,	acht einen
	gent emen
42 Schritt zu Seite, fasst sich an den Kopf und lächelt dabe	•
,	ei, schaut
42 Schritt zu Seite, fasst sich an den Kopf und lächelt dabe	ei, schaut och Haare.
Schritt zu Seite, fasst sich an den Kopf und lächelt dabe daraufhin wieder auf sein Bild)) Ah, der braucht doch ne	ei, schaut och Haare. d ja ganz

alles hierein schreiben, in mein Buch.

Reflektierende Interpretation

47

Z. 1-2 <u>Äußerung des Erzählwunsches durc</u>h Tino

Bei dieser Sequenz möchte Tino nun, anscheinend ohne Aufforderung durch Christine, ihr "was erzählen" (Z. 1), offenbar im Bezug auf sein Monster, da er sein Erzählbuch mit seiner vorherigen Monstergeschichte in der Hand hält. Er äußert seinen Wunsch ganz klar, indem er sagt "ich will" (Z. 1). Er stellt dabei einen Bezug zu den vorangegangenen Erzählungen auf, da er sagt "noch mal was erzählen" (Z. 1). Das Erzählbuch sichert diese Kontinuität: Dort kommen alle Geschichten und Bilder zusammen, Tino kann es mitnehmen, ansehen, vorzeigen, sich die Geschichten immer wieder vorlesen lassen und er kann es aufbewahren. In Tinos Verhalten dokumentiert sich, dass er das Erzählen selbst initiiert und es gerade sein Bedürfnis darstellt. Anscheinend hat er Freude daran gefunden und möchte diese Tätigkeit wiederholen. Er formuliert dabei seinen Wunsch in einem vollständigen und grammatikalisch richtigen sorbischen Satz.

Z. 3 Erzählaufforderung durch Christine

Christine greift Tinos Impuls sofort auf und zeigt ihm dadurch, dass sie ihre ganze Aufmerksamkeit ihm widmet. Durch ihre Aufforderung "Na dann erzähl mal" (Z. 2) möchte sie ihn womöglich zusätzlich motivieren und für die Umsetzung unterstützend wirken. Bei ihrer Aufforderung lässt sie Tino dabei vollkommen offen, was er ihr erzählen möchte und setzt damit keinen Rahmen, wodurch auch keine Erwartungen impliziert werden. Tino hat somit alle Möglichkeiten.

Z. 4-9 Beginn und Weiterführung einer Erzählung durch Tino

Tino nutzt seinen Freiraum und beginnt seine Erzählung mit dem unbestimmten Artikel "der" (Z. 4), ohne zu benennen, von wem er spricht. Auf wen sich das "der" bezieht, erklärt sich Christine vermutlich dadurch, da er während des Erzählens das Monster auf seinem Erzählbuch anschaut (Es handelt sich hier nicht um das gleiche Monster wie in der vorherigen Erzählung).

Tino führt seine Erzählung mit einer wörtlichen Rede fort, in der er die Gedanken des Monsters beschreibt. Seine Wortwahl lässt darauf schließen, dass er auf Christines Erzählung zu ihrem Monster aufbaut, da er Gedanken beschreibt, welche sich unverzüglich an die Handlung von Christines Monster anschließen könnten (vgl. S.71).

Darin dokumentiert sich, dass Tino Christines Geschichte angesprochen hat und er sie ganz genau verfolgt hatte. Er hat ihren Inhalt und den Verlauf verstanden und überträgt sie nun auf sein Monster.

In seiner Äußerung beschreibt Tino jedoch nicht nur einen Gedanken, sondern einen Denkprozess, der sich um die "Angst" (Z. 5) und das Stehlen der Kekse dreht. Tino nutzt dazu vollständige und grammatikalisch richtige sorbische Sätze. Ob Fragesatz oder Aussage - alle werden von ihm korrekt gebildet.

Tino unterstützt seine Erzählung, indem er die Stirn runzelt, nach oben schaut und so vermutlich die Denkhandlung des Monsters nachstellt. Die Erzählung bekommt so zusätzlich eine belebende Wirkung. Er nimmt die Rolle des Monsters ein und stellt diese für die Zuhörerin szenisch dar. Gleichzeitig hilft ihm das Verkörpern der Denkhandlung des Monsters, die entsprechenden Gefühle in sich selbst auszulösen und so die Geschichte "von innen heraus" weiterentwickeln zu können.

In Tinos performativer Darstellung des Nachdenkens fallen das Monster mit seiner Keks-Problematik und Tino mit seiner Ungewissheit über den Fortgang seiner Geschichte in eins -Tino verkörpert hier beide zugleich!

Z. 10-14 <u>Themenbezogene Frage durch Christine und Weiteführung der Erzählung</u> <u>durch Tino</u>

Christine äußert ihre Neugier, sie möchte wissen, was er "sich dann überlegt" (Z. 10). Dadurch verdeutlicht sie ihm ihr Interesse am weiteren Handlungsfortgang. Tino antwortet sofort: "Der nimmt sich eine Leiter, an das Haus und dann macht der das Fenster auf und geht rein und dann ga- ganz schnell in den Schrank und alle "hram" gemacht" (Z. 11-14). Das Monster geht somit nicht mehr, wie bei Christines Hergang, durch die Tür, da es anscheinend zu gefährlich ist, erwischt zu werden. Tinos Monster gelangt an die Kekse mit einer Leiter, welche er an die Hauswand stellt. Tino begibt sich hier in einen kreativen Lösungsprozess und ist dabei jedoch nicht realitätsfern bzw. fantastisch, sondern stellt eine realistische Möglichkeit dar. In den 4 Teilabschnitten seiner Aussage beschreibt er eine konkrete Handlungsabfolge: Das Monster stellt die Leiter an die Wand, macht das Fenster auf und geht rein, es geht in den Schrank und isst alle Kekse auf. Einige Teilstücke seiner Aufzählung formuliert er "richtig", d.h. grammatikalisch wie auch in vollständiger Weise. Dazu zählen "der nimmt sich eine Leiter" (Z. 11) und "und dann macht der das Fenster auf und geht rein" (Z. 11-12). Bei diesen Sätzen benutzt er wiederum den bestimmten Artikel zur

Beschreibung des Subjekts. In den anderen beiden Teilstücken seiner Aussage lässt er das Verb aus. In seiner Aussage verbindet er zwei Zeitformen. Anfangs spricht er im Präsenz, beim Aufessen der Kekse im Perfekt. Die Handlung des Monsters ergänzt er, indem er seine Hände zur Schüssel formt und sie zum Mund führt. Er beschreibt die Tätigkeit des Monsters dabei nicht mit Worten sondern lautmalerisch mit "hram" (Z. 13). Darin und in seiner Gestik dokumentiert sich, wie intensiv er in seiner Erzählung steckt und die Rolle des Monsters in diesem Moment einnimmt. Auch die Präsenzformen der Verben könnten darauf hinweisen. Er ist somit nicht nur Erzähler, sondern gleichzeitig Akteur seiner Erzählung bzw. Geschichte.

Das "hram" (Z. 13) könnte auch darauf hin weisen, dass er das sorbische Wort für essen nicht weiß und dadurch den Laut imitiert anstatt das deutsche Wort zu sagen.

Z. 15-16 Nachfrage durch Christine und Ratifizierung durch Tino

Christine versprachlicht seinen Laut ins Sorbische und formuliert dieses in einer Frage. Damit bietet sie ihm das sorbische Wort im Zusammenhang mit einer Frage an. Christine geht es in erster Linie um das Unterstützen von Tinos Äußerung und Erzählverhalten, nicht um die Verwendung richtiger sorbischer Wörter. Diesen Aspekt bindet sie jedoch in ihre Fragestellung mit ein, indem sie das sorbische Wort für fressen verwendet. Tino bestätigt die Frage, wobei er das von Christine benutzte sorbische Wort für fressen in seine Äußerung integriert. Er fügt es in seine Erzählung mit ein, ohne expliziten Hinweis auf die richtige sorbische Bezeichnung durch Christine, es passiert gewissermaßen nebenbei.

Ebenfalls führt er in seiner Aussage seine Erzählung selbstständig weiter. Das Monster hat nun die Kekse gestohlen und ist "schnell wieder raus" (Z. 16) und vermutlich dann beim nächsten Haus wieder "rein" (Z. 16).

Z. 17 <u>Schlussfolgerung durch Christine</u>

Christine verdeutlicht mit ihrem folgenden "achso" (Z. 17), dass sie den Hergang des Stehlens verstanden hat und vermittelt Tino dadurch, dass sie seine Ausführungen aufmerksam verfolgt und zu verstehen versucht. Sie schlussfolgert aus der bisherigen Darstellung "da hat ihn dann keiner gesehen?" (Z. 17), formuliert dieses jedoch als Frage, um Tino die Möglichkeit zu geben, selbst zu entscheiden, ob es so richtig ist und sie eventuell zu korrigieren.

Z. 18-23 <u>Herstellen eines Bezugs zu Christines Monster und Differenzierung der</u> <u>Handlungsabfolge</u>

Tino bestätigt Christine, dass sie alles richtig verstanden hat und führt seine Erzählung weiter aus. Er stellt einen Bezug zu Christines Monster her und wiederholt seine Aussage. Vermutlich ist es ihm wichtig, dass Christine den Zusammenhang zu ihrer Geschichte erkennt.

Christine bestätigt ihr Verständnis mit einem kurzen "hm" (Z. 20), welches Tino anscheinend reicht, um weiter fortzufahren. Tinos Monster stiehlt bei Lenka die Kekse, so wie Christines Monster es gemacht hat. Bei "den anderen" (Z. 21) geht das Monster anders vor: Zu ihnen geht er, wenn sie schlafen und macht ein Feuer. Er differenziert somit verschiedene Handlungsweisen des Monsters und beschreibt diese nun noch einmal ausführlich. Es scheint, als beschreibe er die in Zeile 11-14 dargestellte Handlung nun noch einmal detaillierter. Er beschreibt beispielsweise, dass das Monster dort hin geht, wenn die Menschen schlafen. Er fügt so einen Zeitraum hinzu, die Nacht. Das Monster "kriecht" (Z. 22) hinein, im Gegensatz zu "geht rein" aus Zeile 12. Tino beschreibt in der wörtlichen Rede (Z. 22) den Hergang noch genauer, sodass sich der Zuhörer ganz in die Geschichte hineinversetzen kann.

Für seine Erzählung benutzt Tino Sätze, welche vollständig sind, jedoch abermals nur den Artikel des Subjektes beinhalten. Er verwendet auch einen wenn-dann Satz, in welchem er eine Abhängigkeit darstellt – "wenn die schlafen, dann kriecht der rein" (Z. 22).

Z. 24-28 Nachfragen durch Christine und Abschluss der Erzählung

Christine möchte sich nun noch einmal mit einer Fragestellung über den Ablauf der Erzählung vergewissern. Darauf geht Tino jedoch nicht ein, sondern führt seine Erzählung fort, was ihm vermutlich wichtiger erscheint. Er fügt hinzu, dass die Menschen gestorben sind, was er in einem vollständigen und grammatikalisch korrekten Satz macht.

Christine stellt dazu noch einmal eine vergewissernde Frage, welche Tino kurz mit einem "Ja" ratifiziert und seine Erzählung dann selbstständig und ohne Aufforderung weiter ausführt. Die Kekse konnte das Monster, nachdem das Haus abgebrannt war, auffressen, da sie "einfach liegen geblieben" (Z. 27) sind. Die Menschen in Tinos Geschichte müssen somit sterben damit das Monster die Kekse bekommt, es reicht nicht aus, wenn sie schlafen. Sie müssen verbrennen, die Kekse verbrennen jedoch nicht.

Bei der Beschreibung dieser Tat, integriert er wieder das sorbische Wort für fressen, was Christine ihm in der sorbischen Sprache angeboten hatte (Z. 15). Er hat es demnach anscheinend in seinen Wortschatz aufgenommen. Tino verwendet in seiner Beschreibung zum ersten Mal ein deutsches Wort "einfach" (Z. 27), was jedoch unkommentiert bleibt.

Seine Erzählung findet erstmals einen Abschluss durch die Worte "Das hat der sich jetzt gedacht." (Z. 28). Durch diese Aussage spannt er den Bogen zu Christines erster Frage zum Verlauf der Geschichte (Z. 10) und rundet seine Überlegungen damit ab.

Tino bildet wiederum einen vollständigen und grammatikalisch richtigen Satz, mit jedoch dem bekannten Merkmal des bestimmten Artikels als Subjektbezeichnung.

Z. 29-31 <u>Zusammenfassende Darstellung durch Christine und Verständnisfrage</u> <u>zur Umsetzung</u>

Christine fasst die Handlungsabfolge kurz zusammen und fragt nach, ob das Monster sich diese nur überlegt oder auch umgesetzt hatte. Diese Frage stellt sie vermutlich daher, da seine Erzählung bisher sehr lebendig wirkte. Der Inhalt wirkt sehr drastisch (Feuer, Tod, ...) und könnte daher auch eine Fantasie, eine Überlegung des Monsters darstellen.

Z. 32-36 Antwort durch Tino und wiederholte konkrete Darstellung der Handlungsabfolge

Tino führt aus, dass das Monster es auch umgesetzt hat. Dabei verwendet Tino erstmalig einen vollkommen vollständigen und grammatikalisch richtigen Satz, da er nun das Monster als "er" (Z.32) bezeichnet und nicht nur den bestimmten Artikel verwendet ("Er hat das dann auch gemacht" (Z.32)). Möglich wäre, dass hier die vorher korrekt formulierten Fragen und Sätze von Christine Wirkung zeigen. Auch den folgenden Teilsatz "Die Kekse hat er sich schnell rausgeholt" (Z.32-33) formuliert er dementsprechend. Er beschreibt nun noch einmal ganz genau, was passiert ist und wie sich alles zuträgt, jedoch stärker bezogen auf die Reaktion der Menschen in den Häusern, die er angebrannt hat. Er schlüpft dabei wieder in die Rolle des Akteurs und begleitet seine Erzählung mit entsprechender Gestik. Ganz deutlich wird es bei der Aussage "und drinnen (…) ruhig" (Z. 33). Er schaut sich dabei um, als wäre er das Monster selbst und geht dann wieder in die Erzählerrolle über. Nun formuliert er einen weiteren, grammatikalisch korrekten und vollständigen, Satz "Die Leute haben sich gedacht: "Oh, oh, was ist denn hier passiert?" (Z.34-35). Er formuliert die Gedanken und den Handlungsablauf dabei in der wörtlichen Rede und ist wieder Akteur seiner eigenen Erzählung. Er untermalt diese mit der szenischen Darstellung des Erzählten.

Tino nutzt für diese Darstellung eine Kombination aus einem deutschen Wortanfang und einem sorbischen Wortende. Er benutzt das Wort "passiert", um den Anfang des Wortes zu bilden und fügt dann die Endung hinzu, welche das entsprechende sorbische Wort hätte. Er geht kreativ mit seinem Wortschatz um und überträgt die sorbische Endung auf das

deutsche Wort. Er kombiniert so seine sprachlichen Fähigkeiten in der sorbischen Sprache mit seinem Wissen im Deutschen.

Bei der nun erzählten Handlungsabfolge, entkommen die Menschen dem Brand und gehen "schnell in das Loch rein" (Z. 36). Es bleibt offen, ob Tino den vorher erzählten Handlungsverlauf verändert/korrigiert oder nun von einer neuen, anders zugetragenen Handlung des Stehlens erzählt.

Z. 37 Nachfrage durch Christine

Für Christine ist der Sachverhalt anscheinend nicht deutlich, woraufhin sie nachfragt.

Z. 38 Antwort durch Tino

Tino antwortet mit einem klaren "nein" (Z. 38), wobei nun trotzdem nicht klar ist, ob es sich um zwei verschiedene Begebenheiten handelt oder Tino die erste korrigiert. Diese Frage ist von Christine vermutlich nicht konkret genug gestellt worden, um den Sachverhalt klären zu können.

In seiner 'gedachten' Version, wie er sie selbst bezeichnet, sterben Menschen. In der Umsetzung, welche mit dem Satz "Er hat das dann auch gemacht" (Z.32) eingeführt wird, sterben die Menschen nicht. Fest steht nur, dass die Menschen aus der Beschreibung von Zeile 32-36 nicht gestorben sind, ob es jedoch die gleichen sind wie vorher, lässt sich nicht entnehmen.

Z. 38-43 Weiterführung der Erzählung mit wörtlicher Rede des Monsters

Das Monster geht, laut Tino, dann auch "schnell" (Z. 38) in seine Grube. Dort stößt es sich jedoch an seinen Hörnern den Kopf. Diese Szene stellt Tino szenisch dar und lächelt dabei. Er lässt sie förmlich erwachen.

Tino spricht diese Passage bis auf ein Wort ("Hörner" (Z. 40)) in deutscher Sprache.

Einerseits könnte es sein, dass er hierbei deutsch spricht, da er die sorbischen Wörter nicht kennt. Andererseits könnte es jedoch auch sein, dass sich Tino selbst in diese, für ihn komische, Situation versetzt und dadurch so reagiert, wie er reagiert hätte, wenn er in dieser Situation wäre, also deutsch sprechen würde, da für ihn hauptsächlich die Kindertagesstätte die sorbische Umgebung beschreibt. Bei einer Grube denkt er vielleicht jedoch nicht an einen Ort in dieser, sondern in seinem deutschsprachigen Umfeld, wodurch er dann folglich deutsch spricht. Vielleicht nutzt Tino die deutsche Sprache aber auch aus dem Grund, da er etwas mit emotionalem Gehalt beschreibt, was er eher mit der deutschen Sprache verbindet.

In dieser Passage, in der Tino nur deutsch spricht, merkt man, wie er übermütig wird und teilweise sogar zu vergessen scheint, dass er gerade sorbisch sprechen "soll". Als Monster, das er zugleich darstellt, spricht er mit sich selbst (d.h. das Monster spricht in wörtlicher Rede mit sich selbst) – er/es fasst sich an den Kopf und ist scheinbar überrascht über seine Hörner. Die Geschichte "geht mit ihm durch", sie scheint regelrecht Besitz von ihm zu ergreifen, er erzählt nicht mehr bloß, was dem Monster geschieht, sondern er wird als Monster selbst zum Akteur seiner Geschichte, das sich in Form einer aufführenden Darstellung seiner selbst vergewissert!

Z. 43-45 Nachtrag zum Bild

Nach der kurzen Betrachtung seines Bildes ergänzt er seine Zeichnung noch und reflektiert sein Ergebnis dabei (Z. 44-45). Wiederum ist er überrascht von dem, was er da gemalt hat, und kommentiert es von einer Metaebene aus, so wie oben. Daraufhin entwickelt er dazu sofort wieder Gedanken, die er Christine erzählt - und schon könnte wieder eine neue Erzählung oder Geschichte entstehen.

Z. 45-47 Abschluss des Dialoges

Auch dieses Gespräch beendet Tino von sich aus. Er legt seinen Stift zur Seite und betrachtet sein Werk. Er möchte, dass Christine "alles" (Z. 46) aufschreibt. Er überlässt diese Entscheidung jedoch nicht Christine, sondern fordert es von ihr, was sich in dem Wort "musst" (Z. 46) dokumentiert. Er möchte vermutlich, dass seine Erzählung nicht verloren geht, seine Geschichte ist ihm wichtig. Er möchte, dass sie ihm immer zugänglich ist und er entscheidet, was mit ihr passiert. Es ist auch nicht nur ein Buch, in welches Christine die Geschichte schreiben darf, sondern er bezeichnet es als "mein Buch" (Z. 47), was ebenfalls die Bedeutung der Geschichte und seinen "Besitz" dokumentiert.

Zusammenfassende Schlussbetrachtung der Sequenz und komparative Analyse mit den bisherigen Gesprächen

Durch diese Sequenz wird deutlich, dass Tino Freude am Erzählen hat. Zum einen beginnt er ohne Aufforderung mit dem Erzählen, er möchte sich mitteilen und hat anscheinend Freude daran gefunden, jemandem (Christine) seinen Gedanken mitzuteilen. Zum anderen bindet er in seine Geschichten wörtliche Rede ein und untermalt sie zunehmend szenisch. Er ist Erzähler, aber gleichzeitig erweitert er seine Rolle ebenfalls zum Akteur. Dadurch wird die Geschichte lebendiger.

Seine Entwicklung dokumentiert sich ebenfalls darin, dass er zunehmend grammatikalisch richtige und vollständige Sätze benutzt. In allen seinen Äußerungen in wörtlicher Rede ist es beispielsweise so. Zum Ende seiner Erzählung hin, verwendet Tino auch das Subjekt an sich, nicht nur den bestimmten Artikel.

Er spricht fast ausschließlich sorbisch und verwendet dabei verschiedene Zeitformen.

Seine zusammenhängende Erzählung ist in dieser Erzählwerkstatt länger als bisher, er beschreibt sie genauer und verwendet sogar die wörtliche Rede. Die wörtliche Rede leitet er dabei zweimal ein ("Der, der denkt nach:" (Z. 4) / "Die Leute haben sich gedacht:" (Z. 34)), wodurch seine Äußerungen immer mehr dem Charakter einer Erzählung oder der Geschichte eines Bilderbuches ähneln. Die zusammenhängende Erzählung ist jedoch nicht nur länger, sondern ihr Verlauf wird ausschließlich durch Tino bestimmt. Tino erzählt während des ganzen Gesprächs von sich aus. Auch bei Fragen von Christine fügt er weitere Informationen dazu und führt seine Erzählung selbstständig fort.

Seine Handlungsabfolge stellt er am Ende der Erzählwerkstatt nicht mehr nur durch die Wörter "und" oder "und dann" dar, sondern erzählt sie auch in Form einzelner, nacheinander folgender Sätze.

Christines Geschichte konnte besonders bei dieser Sequenz als Vorbild dienen, was Tino auch so explizit äußert. Sie war der wesentliche Anhaltspunkt, an welchen er seine neue Geschichte anknüpfen und von dem aus er eigene Aspekte weiterentwickeln konnte.

Ergebnisse nach der Auswertung dreier Diskurse mittels der dokumentarischen Methode

Am Ende der Erzählwerkstatt kann eine bedeutende Entwicklung bei Tino beobachtet werden.

Tino hat Freude am Erzählen, was darin deutlich wird, dass er von sich aus anfängt zu erzählen, er möchte sich mitteilen, ohne dass er dazu aufgefordert oder motiviert werden muss (Diskurs 3, Z. 1). Diese Erzählfreude zeigt sich auch darin, dass er immer wieder neue Aspekte, ohne Aufforderung, einfließen lässt (Diskurs 3, Z. 18/27). Er möchte sich demnach mitteilen, etwas erzählen und/oder in den Austausch treten. Christine bringt zum Ende der Erzählwerkstatt keine neuen Inhalte mehr ein, sondern Tino übernimmt den gesprächsführenden Part (Diskurs 2, Z. 4-22 / Diskurs 3, Z. 18-41).

Hinzukommend imitiert Tino Handlungen beim Erzählen, wodurch die Geschichte lebendiger wird und er seine Zuhörer (Christine) an sich bindet (Diskurs 2, Z. 17-22 / Diskurs 3, Z. 4-9 /

11-14 / 32-45). Er wird zum Akteur seiner Erzählung. Er möchte vermutlich, dass der Zuhörer die Geschichte so gut wie möglich selbst in seiner Fantasie erleben kann, wozu auch die wörtliche Rede ihren Beitrag leistet (Diskurs 3, Z. 34-35 / 39-41). Tino ist sich seiner Rolle als Erzähler demnach bewusst. Er weis, dass der Zuhörer seine Gedanken nicht kennt und er diese demnach konkret beschreiben muss. Er übernimmt somit die Perspektive des Zuhörers und erzählt seine Geschichte vor diesem, ihm bewussten, Hintergrund.

Besonders in der Verwendung und dem szenischen und lautmalerischen Untermalen der wörtlichen Rede, dokumentiert sich seine erhöhte Erzählkompetenz (Diskurs 2, Z. 18-22 / Diskurs 3, Z. 4-9/ 11-14/ 32-44). Sein Sprechen/Erzählen, Darstellen und Malen beziehen sich wechselseitig aufeinander. So ist Tino Erzähler und Unterhalter, der seine Geschichte gleichzeitig erfindet, präsentiert und darstellt. Er beschreibt Gemaltes auf seinem Bild (Diskurs 2, Z. 4-5), gibt Auskunft über Eigenschaften des Akteurs (Diskurs 2, Z. 29-30) und entwickelt (dazu) eine Geschichte (Diskurs 2, Z. 8-9 und Z. 17-22 / Diskurs 3).

Seine Erzählkompetenz zeigt sich ebenfalls darin, dass er mit Geschehnissen kreativ und fantasievoll umgeht. So entwirft er beispielsweise zu einem unerwarteten Geschehen gleich wieder den Anfang einer neuen Geschichte, so wie es bei den langen Haaren des Monsters der Fall war (Diskurs 3, Z. 43-45). Tino kann demnach ganz spontan eine Geschichte entwickeln. Es könnte angenommen werden, die Geschichten fließen nur so in seinem Kopf.

Seine beschriebenen Handlungsabfolgen gewinnen im Laufe der Erzählwerkstatt an Länge und beziehen sich nicht nur darauf, was passiert, sondern Tino stellt auch Handlungsabfolgen aus der Vergangenheit dar (Diskurs 2, Z. 9/21-22).

Tino verwendet längere sorbische Sätze, auch mit Nebensatz, und nur selten Ein- oder Zweiwortsätze (Diskurs 2, Z. 11 und 29-30/ Diskurs 3, Z. 4-6, 21-23 und 27-28). Er verwendet oft den bestimmten Artikel als Subjektbezeichnung in einem Satz, was jedoch nicht als falsch zu betrachten ist bzw. nicht überbewertet werden sollte, da es sich um die gesprochene Sprach handelt (Diskurs 1, Z. 9 / Diskurs 2, Z. 4, 7,17 / Diskurs 3, Z. 4, 11, 18, 38). Oftmals werden grammatikalisch nicht korrekte Äußerungen und unvollständige Sätze in der zwischenmenschlichen Kommunikation gebildet, diese werden dann umgangssprachlich jedoch nicht als falsch betrachtet. Am Ende seiner letzten Erzählung bildet er seine Sätze jedoch auch, im Hinblick auf die grammatikalischen Regeln der geschriebenen Sprache, korrekt und vollständig.

Er ist bemüht überwiegend sorbische Wörter zu nutzen, es fließen nur einzelne deutsche Wörter mit ein, welche er ebenfalls sorbisch integriert, wenn sie ihm angeboten werden

(Diskurs 3, Z. 16). Die Verwendung deutscher Wörter lässt ihn jedoch nicht aus seinem Redefluss bringen.

Er geht kreativ mit seinem Wortschatz in der deutschen und sorbischen Sprache um, indem er diese beiden kombiniert, um sich mitzuteilen (Diskurs 2, Z. 9 / Diskurs 3, Z. 35). Aus seinen Erzählungen wird deutlich, dass er am Ende der Erzählwerkstatt über einen großen Wortschatz im Sorbischen verfügt und bereits verschiedene Satzkonstruktionen bilden kann. Tino benutzt dabei verschiedene Zeitformen und verschiedene Wortarten (Substantive, viele Verben und einige Adjektive).

6.4.4 KOMPARATIVE ANALYSE DER ENTWICKLUNGSVERLÄUFE VON KATRIN UND TINO

Bei beiden Kindern konnte im Laufe der Erzählwerkstatt eine fundamentale Entwicklung festgestellt werden.

Katrin und Tino haben das Erzählen für sich entdeckt und Freude daran gefunden. Bei beiden zeigt es sich dadurch, dass sie von sich aus anfangen zu erzählen, ohne dass sie dazu aufgefordert werden. Auffallend bei Katrin ist, dass sie nun auch im Freispiel des Öfteren ihre Bilder kommentiert bzw. erzählen möchte, was sie gezeichnet hat. Sie hat sich dem Erzählen somit geöffnet und möchte sich mitteilen. Auch bei Tino kann dieser Entwicklungsschritt beobachtet werden. Bei ihm zeigt er sich allerdings darin, dass er sich zudem in die Rolle des Zuhörers versetzt und auf dieser Grundlage seine Geschichte erzählt, damit dieser alles nachvollziehen kann. Beide beantworten gestellte Fragen nicht nur, sondern erweitern sie im am Ende der Erzählwerkstatt sogar selbstständig. Sie geben dem Zuhörer dadurch viele Informationen rund um die Geschichte und die Akteure. Bei Tino ist die Um- und Beschreibung der Handlungsabläufe noch ausführlicher. Er benutzt im Gegensatz zu Katrin auch die wörtliche Rede und Gesten, um seine Geschichte erzählend zu gestalten. Er übernimmt dabei selbst die Rolle des Akteurs der Handlung und stellt diese dar. Das ist bei Katrin nicht zu beobachten. Tino wirkt bei seinen Erzählungen lebendiger und versucht diese auch mit lautmalerischen Elementen und szenischen Darstellungen zu gestalten. Katrin ist in dieser Hinsicht zurückhaltender und erzählt ohne den Einsatz von Gestik und Mimik.

Bei beiden Kindern kann des Weiteren festgestellt werden, dass sie zunehmend längere Handlungsabfolgen erzählen und die gesprächsleitende Rolle im Diskurs übernehmen. Wo Anfangs Christine mit ihren Fragen unterstützend für den Gesprächsverlauf und die Entwicklung der Geschichte wichtig war, wird sie nun bei beiden zum Zuhörer und Gesprächspartner. Gerade bei Katrin, war Christine für die Aufrechterhaltung des Gesprächs unabdingbar, am Ende der Erzählwerkstatt wendet sich Katrin an Christine, um ihr etwas zu

erzählen. Das ist ein wichtiger und großer Schritt in Katrins Entwicklung. Christine stellt, bei beiden Kindern, immer weniger inhaltsleitende Fragen bzw. die Fragen werden zu erzählimmanenten Nachfragen. Bei beiden Kindern kann beobachtet werden, dass diese Art von Fragen ebenfalls erzählgenerierend wirken und zum Weiter- und Nachdenken anregt, was bei Tino jedoch stärker zu beobachten ist, als bei Katrin.

Ihre Handlungsabfolgen verbinden beide mit den Wörtern "und" oder "und dann", auch hier dokumentiert sich eine Kompetenz der Kinder:

"Die Reihung von Ereignissen in eine sprachliche Reihung umzusetzen, verlangt vom Kind die Fähigkeit, Zusammenhänge zu erkennen, Abfolgen zu bestimmen und Erzählens festzuhalten, unterschiedliche Ordnungsprinzipien zu erfahren und sich und den Zuhörern zu vergegenwärtigen" (Ehlich 2004, S. 43f.).

Tino verwendet dieses 'Hilfsmittel' des Erzählens jedoch am Ende der Erzählwerkstatt nicht mehr so oft, sondern stellt die Handlungsabfolgen durch separate Sätze dar.

Tino und Klara konnten somit ihre Erzählkompetenz ausbauen. Bei Klara führte der Weg von der Objektbezeichnung, über die Beschreibung ihres Bildes zum Erzählen einer Geschichte. Tino befand sich zum Anfang der Erzählwerkstatt bereits auf einer anderen Ebene, da er bereits mit dem Beschreiben begann und auch zu Beginn kurze Handlungsabfolgen darstellte. Bei ihm bezieht sich die Entwicklung, im Gegensatz zu Katrin, auf die Qualität, also die Art, des Erzählens und den Umfang. Bei ihm gewannen die zusammenhängenden Handlungsabfolgen zunehmend an Länge und auch Komplexität. Tino entwickelte seine Erzählkompetenz auch dahingehend, dass er seine Erzählungen für den Zuhörer 'erlebbar' machte. Er untermalte sie mit szenischer Darstellung, lautmalerischen Elementen und wörtlicher Rede, bei welcher er zum Akteur der Handlung wurde.

In ihrem Erzählfluss lassen sich beide Kinder durch Unterbrechungen, wie Nachfragen oder Einschübe, nicht stören.

Beide benutzen bei der Entwicklung ihrer Geschichten Aspekte aus Christines Geschichte als Anhaltspunkt, um welche sie dann ihre eigene Geschichte entwerfen. Bei Christine und Katrin wohnt das Monster unter der Erde und hat etwas mit Keksen zu tun. Bei Christine stiehlt es sie, bei Katrin verteilt es diese an Kinder. Auch Tino verwendet das Motiv der Kekse und das Stehlen dieser. Er knüpft seine Geschichte sogar unmittelbar an die von Christine an und führt sie dadurch fort. Im Gegensatz zu Katrin, benennt Tino die Beziehung zu Christines Geschichte explizit.

In der Verwendung von Christines Geschichte, kann auch die folgende wissenschaftliche Erkenntnis belegt werden: "In der Erzählwerkstatt lernen Kinder das Erzählen dadurch, dass ihnen Geschichten erzählt werden. Sie lernen gewissermaßen durch das Vorbild" (Civello/Hoffmeister-Höfener 2009, S. 157). Jedoch nicht nur Christines Geschichte stellte eine Erzählanregung dar, sondern auch das Erzählbuch an sich, das Tino bei seiner Geschichte im Diskurs 3 als Ausgangspunkt nutzte. Katrin entwickelt ihre Geschichten ebenfalls anhand von gemalten Bildern. Diese dienen beiden Kindern als Bezugspunkt und haben eine unterstützende Funktion für die Entwicklung ihrer Geschichten. Dadurch lässt sich bestätigen, dass das Erzählen anhand von Bildern, Kindern in diesem Alter leichter fällt (vgl. Groot-Wilken/Kaseric 2009, S. 16).

Auf der sprachlichen Ebene ist ebenfalls eine qualitative Entwicklung bei beiden Kindern zu verzeichnen. Katrin und Tino bilden nicht mehr nur Ein- oder Zweiwortsätze, sondern zunehmend längere sorbische Sätze, welche auch vollständig und grammatikalisch korrekt sind. Beide benutzen verschiedene Zeitformen und nur noch sehr selten die deutsche Sprache. Katrin bildet vollständige Sätze nun nicht mehr nur unter der Verwendung deutscher Wörter, wie es am Anfang der Erzählwerkstatt war, sondern bildet vollständige Sätze auch vollkommen in sorbischer Sprache. Beide verwenden nicht nur Substantive und Verben sondern auch vereinzelt Adjektive, Tino dabei mehr als Katrin. Der Wortschatz beider Kinder hat sich im Laufe der Erzählwerkstatt vergrößert. In diesem Zusammenhang muss ebenfalls darauf verwiesen werden, dass Tino und Katrin vorher in der deutschen Sprache genutzte Wörter, bzw. neue oder ihnen unbekannte sorbische Wörter, in ihre Erzählungen integrieren, wenn sie ihnen angeboten werden, ohne dass sie explizit auf die sorbische Bezeichnung des entsprechenden Wortes hingewiesen wurden.

Die hier dargestellte Entwicklung der Erzähl- und Sprachkompetenz könnte darauf zurückgeführt werden, dass die Kinder in der Erzählwerkstatt genug Raum und Zeit bekamen, das Erzählen für sich zu entdecken. Ganz wichtig war dabei sicherlich, dass sie keinen Erwartungszwängen unterworfen waren, sondern entsprechend ihrer Bedürfnisse handeln konnten. Sie befanden sich in einem geschützten Rahmen, in welchem sie sich frei ausdrücken konnten. Er ging, wie bereits mehrmals erwähnt, nicht um die Überprüfung sprachlicher Kompetenz, sondern um das Entdecken der Freude am Erzählen und überhaupt am Kommunizieren. Sie konnten somit mit der sorbischen Sprache experimentieren. Durch das korrektive Feedback bekamen sie ein Sprachangebot unterbreitet und gleichermaßen konnte Christine dadurch ihr Interesse an der Erzählung der Kinder und dem Gespräch an sich verdeutlichen. "So erhalten die Kinder gleichzeitig einen

Reaktion auf ihre Äußerung, was sie zu neuen Aussagen motiviert" (Groot-Wilken/Kaseric 2009, S. 19).

Dadurch, dass Christine die Kinder beim Gebrauch deutscher Wörter nicht unterbrach und zum Teil auch nicht weiter darauf einging, wurde ihnen von Christines Seite signalisiert, dass es in Ordnung ist, dass die Kinder beide Sprachen benutzen.

Die Entwicklung der Kinder muss auf dem Hintergrund der sprachlichen Ausgangsfähigkeiten der Kinder im Sorbischen betrachtet werden. Die sprachlichen Kompetenzen von Tino und Katrin im Sorbischen, sind am Anfang der Erzählwerkstatt nicht gleich entwickelt, dadurch ist auch ihre Entwicklung unterschiedlich. Tino verfügt bereits über einen größeren Wortschatz und kommuniziert auch im Kita – Alltag bereits mehr in der sorbischen Sprache, was bei Katrin eher weniger der Fall ist. Beide haben in Anbetracht dessen, eine große Entwicklung vollzogen, jeder in Bezug auf seinen eigenen Entwicklungsstand, seine Erzählkompetenz, auf seiner eigenen sprachlichen Ebene.

Natürlich kann die Entwicklung der Kinder nicht ausschließlich auf die Durchführung der Erzählwerkstatt zurückgeführt werden, da auch andere Einflussfaktoren auf die Entwicklung der Kinder wirken. Ich denke es konnte jedoch exemplarisch gezeigt werden, dass die Erzählwerkstatt zur Entwicklung der Kinder auf verschiedenen Ebenen, einen wichtigen Beitrag leisten kann.

6.4.5 CHRISTINES ROLLE WÄHREND DER ERZÄHLSITUATIONEN/DISKURSE

Christines Rolle verändert sich bei beiden Kindern während der Erzählwerkstatt.

Anfangs ist sie diejenige, welche die Kinder dazu auffordert etwas zu erzählen oder ihr Bild zu beschreiben, sie ist die Initiatorin für das Erzählen. Christines Fragen sind speziell bei Katrin grundlegend für das Gespräch und dessen Verlauf und Aufrechterhaltung. Katrin ist eher in der Position des Beantwortens bestimmter Fragen und geht darüber kaum hinaus. Tino erzählt von Anfang an schon etwas selbstständiger, jedoch wirken Christines Fragen auch bei ihm noch als wichtige Stütze und gesprächsleitend.

Im Laufe der Erzählwerkstatt ändern sich die Rollen zunehmend. Christines inhaltsleitende Fragen werden mehr und mehr zu erzählimmanenten Fragen. Der folglich verbesserte Erzählfluss der Kinder könnte darauf zurückgeführt werden. Christine zeigt besonders durch ihre Nachfragen, Interesse am Geschehen und dem Erzählten der Kinder. Beide Kinder übernehmend am Ende der Erzählwerkstatt die Rolle des Erzählers, was bei Tino allerdings stärker ausgeprägt ist als bei Katrin. Christine wird damit zum Zuhörer bzw. Gesprächspartner, wobei die Initiative von den Kindern ausgeht. Die Kinder verbanden

vermutlich nach und nach mit ihrer Person das Erzählen und hatten so eine Anlaufstelle, wenn sie etwas mitteilen wollten.

Während der Diskurse hat Christine den Kindern stets Freiraum gegeben selbst zu entscheiden worüber, wie lange und ob sie überhaupt etwas erzählen wollen. Dadurch befanden sich die Kinder in der entscheidenden Position und waren keinem Zwang unterworfen. Christine hat die Sprache der Kinder, beispielsweise durch korrektives Feedback und Erweiterung ihrer Aussagen, unterstützt und ihnen so sprachliche Angebote unterbreitet. Sie wirkte somit für die Kinder als Stütze im Erzählprozess und bei den ersten Begegnungen mit dem eigenen Erzählen. Förderlich war mutmaßlich ebenso, dass die Kinder keinen Erwartungen entsprechen mussten, sondern Christine sie entsprechend ihrer (sprachlichen) Kompetenzen in ihrer Entwicklung begleitete und unterstützte. Sie widmete ihnen ihre ungeteilte Aufmerksamkeit, was vermutlich ebenfalls ein sehr wichtiger Punkt war, um das Erzählen der Kinder anzuregen.

6.5 REFLEXION MEINER ERZÄHLWERKSTATT ALS TEIL DER INTEGRATIVEN SPRACHHFÖRDERUNG

Ich habe meine Erzählwerkstatt auf Grundlage von Beobachtungen der Kinder geplant und durchgeführt. Ausgangs- und Mittelpunkt waren die Interessen und Bedürfnisse der Kinder. Diese bezeichnen Groot-Wilken und Kaseric als Grundlage einer effektiven und effizienten Sprachförderung (vgl. Groot-Wilken/Kaseric 2009, S. 29). Sie bilden den Ausgangspunkt einer ganzheitlichen Sprachförderung, welcher meine Erzählwerkstatt somit entsprach (vgl. Zehnbauer/Jampert 2005, S. 33). Die ganzheitliche Sprachförderung hat das Einbinden der Lebenswelt der Kinder in die Sprachfördereinheit zum Ziel, das versuchte auch ich bei meinem Projekt umzusetzen (vgl. Hoffschildt 2008, S. 164). Als Grundlage dafür dienten meinen Beobachtungen der Kinder. Einer der Versuche die Lebenswelt der Kinder zu integrieren, war dabei die dialogische Betrachtung des Buches "Wo die wilden Kerle wohnen", welches sich mit der Thematik Macht haben, ängstlich sein, entscheiden zu können beschäftigt. Dieses Thema war auch für die Kinder meiner Gruppe zur Zeit meines Praktikums Interessengegenstand. Die Erzählwerkstatt war einerseits Kleingruppeangebot und andererseits entwickelte sie sich zu einem Gruppenprojekt. Auch die Kleingruppenarbeit wurde in die Arbeit mit der Großgruppe integriert, wodurch das Sprachförderangebot in den Kita – Alltag integriert wurde. In den Kleingruppen konnten die sorbischlernenden Kinder durch genügend Zeit, Raum und meine Aufmerksamkeit, ganz individuell gefördert werden. In dieser Zeit konnten sich die Kinder in der Kleingruppe, oder individuell, mit mir gemeinsam auf "einen Gesprächsgegenstand

konzentrieren", ich widmete ihnen meine ungeteilte Aufmerksamkeit und war für sie deutlich zu hören und zu verstehen (Tracy 2009, S. 201). Diese Punkte beschreiben das dialogische Prinzip, welches eine wichtige Vorraussetzung für den Spracherwerb darstellt (vgl. Tracy 2009, S. 201). Das Gelingen der Sprachförderung in einer Kleingruppe ist ebenfalls abhängig von Rahmenbedingungen wie einem separaten Raum, einer begrenzten Teilnehmerzahl und auch von der Regelmäßigkeit des Angebotes (vgl. Krempin et al 2009, S. 105). Diese Bedingungen waren bei meiner Erzählwerkstatt erfüllt.

Die Erzählwerkstatt fand integriert in das immersive Gesamtkonzept der Kita statt, was dem ganzheitlichen Förderansatz entspricht (vgl. Zehnbauer/Jampert 2005, S. 35). Es war ein zusätzliches Angebot, um allen Kindern der Gruppe, ausgehend von ihren unterschiedlichen sprachlichen Fähigkeiten, gerecht zu werden und sie zusätzlich zum immersiven Alltag zu fördern.

Durch die zusätzliche Arbeit in der Kleingruppe, konnte in meiner Kindertagesstätte die ganzheitliche Sprachförderung, im Rahmen des immersiven Kita – Alltags, ergänzt werden. Somit konnte dem Plädoyer von Lemke entsprochen werden, die im Rahmen einer ganzheitlichen Sprachförderung eine zusätzliche Kleingruppenarbeit fordert, um auch gezielt und individuell zu fördern und der Entwicklung jedes Kindes zu entsprechen (vgl. Lemke 2009, S. 81f). Die Sprachförderung in der Kindertagesstätte entsprach somit, zur Zeit meines Praktikums, beiden Ebenen der ganzheitlichen Sprachförderung. Einerseits fand die Sprachförderung eingebettet in das Gesamtkonzept der Kindertageseinrichtung, in Kleingruppen, statt und andererseits konnte der immersive Kita – Alltag sprachfördernd wirken (vgl. Zehnbauer/Jampert 2005, S. 35).

An den exemplarisch dargestellten Ergebnissen in Kapitel 6.3 und 6.4, kann belegt werden, dass das Ziel meiner Erzählwerkstatt erreicht werden konnte. Beide Kinder haben Freude am Erzählen entwickelt und kommunizieren vermehrt in der sorbischen Sprache. Nicht nur im geschützten Rahmen der Erzählwerkstatt konnte das beobachtet werden, sondern auch im Alltag äußern sich beide häufiger von sich aus.

Anhand der exemplarisch ausgewählten Entwicklungsverläufe von Tino und Katrin sowie dem dargestellten Einbinden der Erzählwerkstatt in das ganzheitliche Sprachförderkonzept der Kindertageseinrichtung, kann in Hinblick auf meine Erzählwerkstatt geschlussfolgert werden, dass diese eine Möglichkeit darstellt, Kinder im Rahmen der integrativen Sprachförderung in ihrer (Sprach)Entwicklung zu fördern. Die (sprach)fördernde Wirkung der Erzählwerkstatt als Element der integrativen Sprachförderung an sich, kann anhand der dargestellten Ergebnisse vermutet, jedoch nicht belegt werden.

7. ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

In dieser Arbeit beschäftigte ich mich mit der Zwei-/Mehrsprachigkeit von Kindern. Dabei bildete das Modell der Immersion in der sorbischsprachigen Lausitz den Mittelpunkt. Anhand einer von mir durchgeführten Erzählwerkstatt, sollte die Frage beantwortet werden, ob die Erzählwerkstat eine Möglichkeit darstellt, als Teil eines integrativen Sprachförderkonzeptes, förderlich wirksam zu werden. Dabei wurde die Förderung der Erzählkompetenz sowie der sprachlichen Fähigkeiten untersucht und anhand von 7 Diskursen zweier Kinder, exemplarisch untersucht.

In dieser Arbeit konnte gezeigt werden, dass Zwei-/Mehrsprachigkeit zu einem immer wichtigeren Thema in der Gesellschaft und Wissenschaft wird. Das Erlernen der Zweitsprache, bereits im frühen Kindesalter, ist daher Bestandteil vieler neuerer wissenschaftlicher Untersuchungen. Diese Untersuchungen konnten belegen, dass das frühe Erlernen einer Zweitsprache keine negativen Auswirkungen auf die Entwicklung der Kinder hat, und Gegenargumente der frühen Mehrsprachigkeit entkräften. Eine Zweitsprache kann zwar zu jedem Zeitpunkt des Lebens erworben werden, in den Untersuchungen wurde jedoch belegt, dass sich das frühe Kindesalter, d.h. das Alter vor dem Schuleintritt, für das Erlernen einer Zweitsprache als besonders geeignet darstellt.

Den Erwerb der Sprache in der Kindertageseinrichtung zu fördern, haben sich alle Bundesländer verschrieben. Dieses Ziel wird jedoch auf unterschiedlichem Weg umgesetzt. Zum einem kann dieser Weg mittels systematischer Sprachförderung bestritten werden, zum anderen wird das ganzheitliche Sprachfördekonzept angewandt. Kritik wird beiden Konzepten entgegen gebracht. Daher wird eine Kombination beider Konzepte zwar für eine effektive Sprachförderung als notwendig betrachtet, was bisher jedoch nur sehr selten umgesetzt wird.

Zur ganzheitlichen Sprachförderung zählt auch das Modell der Immersion, welche als erfolgreichste Methode des Spracherwerbs gilt.

Dieser Methode bedient sich das WITAJ – Modellprojekt in der sorbischsprachigen Lausitz. Es hat das Ziel durch die Anwendung des Modells der Immersion in Kindertagseinrichtungen, und weiterführend in den Schulen, die sorbische Sprache der Minderheit der Sorben zu erhalten.

In dieser Arbeit konnte gezeigt werden, dass dieses Modell erfolgreich zum sorbischen (Zweit)-Spracherwerb der Kinder beitragen kann, die Nachhaltigkeit jedoch von der Weiterführung der Immersionsmethode in der Schule abhängig ist.

Für eine optimale Sprachförderung durch das WITAJ - Projekt ist es wichtig, dieses weiterhin zu evaluieren und zu optimieren. Wichtig wäre beispielsweise, dass besonders Kinder, welche die sorbische Sprache nur in der Kindertageseinrichtung erleben, diese auch in anderen Zusammenhängen erfahren würden. Als ganz besonders wichtig betrachte ich die Vernetzung der sorbischen pädagogischen Fachkräfte, um anhand derer Erfahrungen, das WITAJ - Projekt zu optimieren und auch voneinander profitieren zu können. Diese Chance sollte intensiver genutzt werden.

Eine Möglichkeit die Immersionsmethode als Methode der ganzheitlichen Sprachförderung zu optimieren, führte ich während meines Praktikums durch und untersuchte die Wirksamkeit im Rahmen dieser Arbeit. In einer von mir durchgeführten Erzählwerkstatt mit 5 Kindern, sollten die Kinder die Möglichkeit bekommen, individuell gefördert zu werden. In der Kleingruppe und damit in einem geschützten Rahmen, konnten sie ihre Erzählkompetenz und ihre sprachlichen Fähigkeiten ausbauen.

Die Auswertung von 7 Diskursen, zweier exemplarisch ausgewählter Kinder, mittels der dokumentarischen Methode, konnte zeigen, dass die Entwicklung der Kinder von der Erzählwerkstatt profitierte.

Die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten, ebenso wie die der Erzählkompetenz, der untersuchten Kinder, lassen vermuten, dass diese, neben dem immersiven Kita - Alltag, unter anderen auch auf die Erzählwerkstatt zurückzuführen sind. Es konnten im Laufe des Projektes und der in dieser Arbeit anschließenden wissenschaftlichen Auseinandersetzung, keine negativen, sondern nur positive Auswirkungen der Erzählwerkstatt festgestellt werden. Somit kann die Aussage, dass die Erzählwerkstatt als Möglichkeit der integrativen Sprachförderung wirksam ist, für meine Erzählwerkstatt aufgestellt und exemplarisch belegt werden.

Inwieweit diese Erkenntnis zu generalisieren ist, könnte Inhalt einer breiter angelegten wissenschaftlichen Untersuchung sein. Die Ergebnisse wären, meiner Meinung nach, für eine Optimierung der Sprachförderung in der Kindertageseinrichtung sehr bereichernd.

Das Konzept, Kleingruppearbeit als Teil der ganzheitlichen Sprachförderung verbunden mit einem immersiven Kita - Alltag, birgt viele Möglichkeiten in sich, die genutzt werden sollten. Bei der Durchführung meiner Erzählwerkstatt, war diese Kombination sprachfördernd wirksam. Dieses Konzept könnte weiter ausgebaut werden, sodass unter anderem auch verstärkt sprachstrukturelle Inhalte einfließen. Dadurch könnte eine Verbindung zwischen der systematischen und ganzheitlichen Sprachförderung entstehen. Diese Kombination stellt nach Lemke die Vorraussetzung für einen erfolgreichen Spracherwerb dar, welcher dadurch optimal angebahnt werden könnte (vgl. Lemke 2009, S. 83f.).

LITERATURVERZEICHNIS

Abdelilah-Bauer, **B.** (2008): Zweisprachig aufwachsen. Herausforderung und Chance für Kinder, Eltern und Erzieher. München

- Academic dictionaries and encyclopedias: Sorbische Tracht.
 - Verfügbar unter: http://de.academic.ru/pictures/dewiki/115/sorben..jpeg (Zugriff am: 14.05.2010)
- Albers, T. (2009): Sprache und Interaktion im Kindergarten. Bad Heilbrunn
- Anstatt, T./Dieser, E. (2007): Sprachmischung und Sprachtrennung bei zweisprachigen Kindern (am Beispiel des russisch-deutschen Spracherwerbs). In: Anstatt, T. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und erwachsenen. Erwerb-Formen-Förderung. Tübingen
- **Apeltauer, E.** (1997): Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs. Eine Einführung. Fernstudieneinheit 15. Berlin
- **Barth, J.** (2006): WITAJ. Sprachen können, das ist cool. In: Domowina WITAJ-Sprachzentrum (Hrsg.): WITAJ. Sprachen können das ist cool. Bautzen
- **Barth, J.** (2008): Grundlagen und Vorteile der Erziehung nach der Immersionsmethode. In: Kaulfürst, J. (Hrsg.): Das Witaj Projekt in Kindertagesstätten im Freistaat Sachsen Zwischenbilanz und Ausblick in die Zukunft. Fachtagung am 20.September 2008 in Zeißig. Dokumentation 5. Bautzen
- **Belliveau, C.** (2002): Simultaner bilingualer Spracherwerb unter entwicklungs- und kognitionspsychologischen Aspekten. Aachen
- Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004/Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004: Gemeinsamer Rahmen der Länder für frühe in Kindertageseinrichtungen. Verfügbar die Bildung unter: http://notes.leipzig.de/appl/laura/wp4/kais02.nsf/docid/BC8A96D02F97091DC1257 *0A1004431E7/\$FILE/IV-ds-1264-anlage-1.pdf* (Zugriff am: 10.05.2010)
- **Berry, G.** (2004): Sprachförderung in Berliner Kindertageinrichungen Expertengespräch zu Entwicklungen und Veränderungen in den Bereichen Jugend und Schule. In: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport: Bildung für Berlin Bildungschance Sprache Spracherwerb in Kindertagsstätten beobachten, dokumentieren und fördern. Fachtagung im Berliner Rathaus vom 21. und 22. Oktober 2004. Berlin
- **Bielefeldt, H./ Lüer, J.** (2004): Rechte nationaler Minderheiten. Ethnische Begründung, rechtliche Verankerung und historischer Erfahrungen. Bielefeld
- **Blumenwitz, D.** (1992): Minderheiten- und Volksgruppenrecht. Aktuelle Entwicklungen. Bonn
- **Bohnsack**, **R./Nentwig-Gesemann**, **I./Nohl**, **A.-M.** (2001): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen
- **Bohnsack, R.** (2007): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R./Nentwig-

Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen

- Budar, L. (2008): 10 Jahre Modellprojekt WITAJ 1998-2008. Jubiläumsausgabe. Bautzen
- **Budar, L.** (2009): 10 Jahre WITAJ-Modellprojekt des Sorbischen Schulvereins e.V. In: Budar, L. (Hrsg.): WITAJ und 2plus eine Herausforderung für die Zukunft. Bautzen
- Budar, L. (2009a): Witaj. Was ist Witaj? What is Witaj? Što je Witaj? Co jo Witaj? Bautzen
- Budar, L./Schulz, J. (2008): Aneignung der sorbischen und deutschen Sprache in sorbischen Kindertagesstätten des Sorbischen Schulvereins (Budar) Untersuchungsergebnisse zu Sprachkenntnissen der Kinder in WITAJ-Kindertagesstätten und der Kinder in WITAJ-Gruppen (Schulz). In: Kaulfürst, J. (Hrsg.): Das WITAJ-Projekt in Kindertagesstätten im Freistaat Sachsen -Zwischenbilanz und Ausblick in die Zukunft. Bautzen
- **Budar, L./Schulz, J.** (2009): Sorbisch lernen und leben, Sprachstandsanalysen in ausgewählten Kindertagesstätten der Ober- und Niederlausitz. In: Budar, L. (Hrsg.): Witaj und 2plus eine Herausforderung für die Zukunft. Bautzen
- **Bunse, S.** (2008): Spracherwerb. In: Bunse, S./Hoffschildt, Ch.: Sprachentwicklung und Sprachförderung im Elementarbereich. München
- Caroll, C. (2008): Mehrsprachigkeit im Vorschulalter. Kriterien für die Förderung von Mehrsprachigkeit für Kinder in Vorschuleinrichtungen. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil.) an der Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften an der FernUniversität in Hagen. Verfügbar unter: http://deposit.fernuni-hagen.de/2023/1/Claudia_Carroll_Dissertation.pdf (Zugriff am: 21.April 2010)
- **Clausen, C.** (2006): Mit Kindern erzählen. Konzepte-Tipps-Beispiele. In: Christiani, R./Metzger, K. (Hrsg.): Lehrer-Bücherei: Grundschule. Berlin
- Civello, A./Hoffmeister-Höfener, T. (2009): Viertes Praxisbeispiel: Kinder erzählen für Kinder. In: Hoffmeister-Höfener, T. (Hrsg.): Erzählwerkstatt im Kindergarten. *OFFENSIVE* BILDUNG. Düsseldorf
- **Duhm, E./Huss, K.** (1996): Förderung sprachlicher Kommunikation 4- bis 6jähriger Kinder. Aachen-Hahn
- **Domowina**: Eine slawische Nationalität in Deutschland. Die Sorben und ihre Organisationen. Verfügbar unter: http://www.domowina.sorben.com (Zugriff am: 24.03.2010)
- **Domowina Bund Lausitzer Sorben e.V./ WITAJ Sprachzentrum** (2008): Lutki. Za staršich a dźeći. Für Eltern und Kinder. Heft: 3/2008. Bautzen
- Eglin, D. (1998): Demokratie und Minderheiten. Bern
- **Elle, L.** (2004): Das Volk der Sorben in Deutschland. In: Bielefeldt, H./ Lüer, J. (Hrsg.): Rechte nationaler Minderheiten. Ethnische Begründung, rechtliche Verankerung und historischer Erfahrungen. Bielefeld

Elle, Ch. (2006): Stand und Perspektiven des WITAJ-Projekts in der Niederlausitz. In: Norberg, M. (Hrsg.): Das bilinguale Sprachprogramm WITAJ in der Kindertagesstätte und in der Schule in der Niederlausitz. Einblicke und Ausblicke. Bautzen

- **Ermisch, H.** (2000): Minderheitenschutz ins Grundgesetz? Die politische Diskussion über den Schutz ethnischer Minderheiten in der BRD im Rahmen der Beratungen der Gemeinsamen Verfassungskommission von Bundestag und Bundesrat. In: Scherer, K.-J.; Schlag, A./ Thiele, B. (Hrsg.): Schriftenreihe der Stipendiatinnen und Stipendiaten der Friedrich-Ebert-Stiftung. Band 6. Münster
- **FMKS**, Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen e.V.: Zukunftschancen für Kinder: Ich kann zwei Sprachen. Informationen zur Mehrsprachigkeit in Kindergarten und Grundschule für Erzieherinnen und Erzieher, Eltern und Lehrer. In: Textor, M. (Hrsg.): Kindergartenpädagogik. Verfügbar unter: http://www.kindergartenpaedagogik.de/816.html (Zugriff am: 29.03.2010)
- FMKS, Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen e.V. (2004):Ich kann zwei Sprachen. Spielend Sprachen lernen mit Immersion im Kindesalter. Kiel
- **Frigerio Sayilir, C.** (2007): Zweisprachig aufwachsen zweisprachig sein. Der Erwerb zweier Erstsprachen aus handlungstheoretischer Sicht der Kooperativen Pädagogik. Münster
- **Günther**, **B./Günther**, **H.(** 2004): Erst und Zweitsprache. Einführung aus pädagogischer Sicht. Weinheim und Basel
- **Groot-Wilken, B.** /**Kaseric, T.** (2009): Sprechanlass Alltag. Kindorientierte Angebote und Projektarbeit zur Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen. Berlin, Düsseldorf, Mannheim
- **Jacob, B.** (1998): Die Analysen von Heubusch und Lloyd zum korrektivem Feedback beim lauten Lesen. Verfügbar unter: http://www.phil.uni-sb.de/~jakobs/wwwartikel/feedback/heubusch.html (Zugriff am: 03.05.2010)
- Jampert, K./Best, P./Guadatiello, A./Holler, D./Zehnbauer, A. (2005): Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte, Maßnahmen. Weimar
- **Jentgens, S.** (2009): Erzählen im Rahmen von Literacy Erziehung. In: Hoffmeister-Höfener, T. (Hrsg.): Erzählwerkstatt im Kindergarten. *OFFENSIVE* BILDUNG. Düsseldorf
- Hansen, G./Wenning N. (2003): Schulpolitik für andere Ethnien in Deutschland. Zwischen Autonomie und Unterdrückung. In: Hansen, G./ Pfundthner, R./ Wenning, N. (Hrsg.): Lernen für Europa. Band 9. Münster
- **Heitmann, P.** (2005): Kindergartenkinder entdecken die Schrift. In: Günther, H. (Hrsg.): Basiswissen Frühes Lernen. Stuttgart
- **Hofmann, n./Polotzek, S./Roos, J./Schöler, H.** (2008): Sprachförderung im Vorschulalter –Evaluation dreier Sprachförderkonzepte. In: Gogolin et al (Hrsg.): Diskurs Kindheits- und Jugendforschung. Jahrgang 3 Heft 3. Leverkusen

Hoffmeister-Höfener, T. (2009) (Hrsg.): Erzählwerkstatt im Kindergarten. *OFFENSIVE* BILDUNG. Düsseldorf

- **Hoffschildt, Chr.** (2008): Diagnostik und Beobachtung der Sprache. In: Bunse, S./Hoffschildt, Ch.: Sprachentwicklung und Sprachförderung im Elementarbereich. München
- **Holler-Zittlau, I.** (2007): Zweitspracherwerb. In: Wiedemann, M./Holler-Zittlau, I. (Hrsg.): Handbuch der Sprachförderung. Weinheim und Basel
- Karich, A. (2005): Přenje wuslědki zažneho dwurěčneho kubłanja we Witaj-skupinje (1. dźěl) / Erste Ergebnisse der frühen zweisprachigen Erziehung in der Witaj-Gruppe (Teil 1). In: Serbska šula. Serbski pedagogiski časopis/ Sorbische Schule. Sorbische pädagogische Zeitschrift. Ausgabe 4/2005. Bautzen
- Karich, A. (2006): Přenje wuslědki zažneho dwurěčneho kubłanja we Witaj-skupinje (2. džěl) / Erste Ergebnisse der frühen zweisprachigen Erziehung in der Witaj-Gruppe (Teil 2). In: Serbska šula. Serbski pedagogiski časopis/ Sorbische Schule. Sorbische pädagogische Zeitschrift. Ausgabe 1/2006. Bautzen
- Karich, A. (2007): Das WITAJ-Projekt. In: Sächsisches Staatsministerium für Soziales (Hrsg.): Mehrsprachige Angebote in sächsischen Kindertageseinrichtungen der Euroregion Neiße-Nisa-Nysa. Polnisch, Tschechisch, Sorbisch. Görlitz/Zittau Verfügbar unter:
 - http://www.pontes-pontes.de/fileadmin/userfiles/files_de/MehrsprachigKitas2007.pdf (Zugriff am: 14.05.2010)
- Kaulfürst, J. (2008): Das WITAJ-Projekt in WITAJ-Gruppen- eine Zwischenbilanz. In: Kaulfürst, J. (Hrsg.): WITAJ projekt w pěstowarnjach Horneje a srjedźneje Łužicy mjezybilanca a zhladowanje do přichoda. Fachowa konferenca 20.septembra w Ćisku. / Das WITAJ-Projekt in Kindertagesstätten im Freistaat Sachsen Zwischenbilanz und Ausblick in die Zukunft. Fachtagung am 20.September 2008 in Zeißig. Bautzen
- Kindergartenpädagogik: Zukunftschancen für Kinder: Ich kann zwei Sprachen. Informationen zur Mehrsprachigkeit in Kindergarten und Grundschule für Erzieherinnen und Erzieher, Eltern und Lehrer. In: Textor, M. (Hrsg.): Kindergartenpädagogik. Online-Handbuch. Verfügbar unter: http://www.kindergartenpaedagogik.de/816.html (Zugriff am: 29.03.2010)
- Knecht, G./Höfer, R./Straus, F (2009): Der Wert des Erzählens. In: Hoffmeister-Höfener, T. (Hrsg.): Erzählwerkstatt im Kindergarten. OFFENSIVE BILDUNG. Düsseldorf
- **Küpelikilinç, N.** / **Ringler, M.** (2007): Spracherwerb von mehreren Sprachen. In: Verband binationaler Familien und Partnerschaften, iaf e.V. (Hrsg.): KOMPETENT MEHRSPRACHIG Sprachförderung und interkulturelle Erziehung im Kindergarten.
- Klein, W. (1992): Zweitsprachenerwerb. Studienbuch Linguistik. Frankfurt am Main
- **Kracht, A.** (2000): Migration und kindliche Zweisprachigkeit. Interdisziplinarität und Professionalität sprachpädagogischer und sprachbehindertenpädagogischer Praxis. Münster

Krempin, M./Mehler, K./Ocak, S./Rupp, S./Stolberg, D. (2009): Allgemeine ratschläge für die Sprachförderung. . In: Tracy, R./Lemke, V. (Hrsg.): Sprache macht stark. OFFENSIVE BILDUNG. Düsseldorf

- Kruse, V. (2008): Geschichte der Soziologie. Konstanz
- **Kunze P.** (1993): Aus der Geschichte der Lausitzer Sorben. In: Scholze, D. (Hrsg.): Die Sorben in Deutschland. Serbja w Němskej. Bautzen
- Le Pape-Racine, Ch. (2007): Erfolgreich über Immersion. In: Euro-Schulen gemeinnützige Gesellschaft für berufliche Bildung und Beschäftigung Sachsen mbH (Hrsg.): Fachtagung "Erfolgreich über Immersion zur Mehrsprachigkeit in der Europaregion Neisse-Nisa-Nysa" 28./29.09.2007. Görlitz. S.17-35
- **Lemke, V** (2009): Sprachförderung im Spannungsfeld von Sprachbad und Sprachtraining. In: Tracy, R./Lemke, V. (Hrsg.): Sprache macht stark. *OFFENSIVE* BILDUNG. Düsseldorf
- **Ludwig, G./Ballikaya, A.** (2009): Erstes Praxisbeispiel: Zweisprachiges Erzählen. In: Hoffmeister-Höfener, T. (Hrsg.): Erzählwerkstatt im Kindergarten. *OFFENSIVE* BILDUNG. Düsseldorf
- Loos, R. (2004): Praxisbuch Spracherwerb. Sprachförderung im Kindergarten. München
- Mahling, J./ Völkel M. (1993): Die Sorben in Deutschland. Bautzen
- **Meisel, J.M.** (2003): Vorwort von prof. Dr. Jürgen M. Meisel In: Montanari, E.: Mit zwei Sprachen groß werden. Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule. München
- **Merkel, J.** (2000): Spielen, Erzählen, Phantasieren. Die Sprache der inneren Welt. München
- **Nauwerck**, **P.** (2005): Zweisprachigkeit im Kindergarten: Konzepte und Bedingungen für das Gelingen. Freiburg im Breisgau
- **Nentwig-Gesemann, I.** (2010): Grundlegende Arbeitsschritte des Interpretierens von Interview- und Gruppendiskussionsmaterial. Unveröffentlichtes Thesenpapier des Seminars "Begleitung der Bachelor-Arbeit und Vorbereitung des Kolloqiums" an der Alice-Salomon-Hochschule in Berlin
- Norberg, M. (2006): Ist die Revitalisierung der niedersorbischen Sprache realistisch? In: Norberg, M. (Hrsg.):Das bilinguale Sprachprogramm WITAJ in der Kindertagesstätte und in der Schule der Niederlausitz. Einblicke und Ausblicke. Bautzen Verfügbar unter: http://www.witaj-sprachzentrum.de/files/dokumentation_4.pdf (Zugriff am: 18.05.2010)
- **Nodari, C.** / **Rosa, R. de** (2003): Mehrsprachige Kinder. Ein Ratgeber für Eltern und andere Bezugspersonen. Bern
- Oksaar, E. (2003): Zweitspracherwerb Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Stuttgart
- **Pallek, M.** (2001): Der Minderheitenschutz im Deutschen Verfassungsrecht. In: Blumenwitz, D. (Hrsg.): Schriften zum Staats- und Völkerrecht. Band 92. Frankfurt am Main

Peuckert, R. (1995): Stichwort "Soziologische Theorien". In: Schäfers, B. (Hrsg.): Grundbegriffe der Soziologie. Opladen

- **Preising, Ch.** (1998): Und wer bist du? Interkulturelles Leben in der Kita. Praxisreihe Situationsansatz. Ravensburg
- **Przyborski**, **A.** (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden
- **Rößler, M.** (2004): Sachsen macht sich große Sorgen um das Sorbische. Sächsisches Zeitung vom 05. Mai 2004
- Sächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst (2003): Bericht der Sächsisches Staatregierung zur Lage des sorbischen Volkes. Dresden Verfügbar unter: http://www.sorben.sachsen.de/download/Bericht2003.pdf (Zugriff am: 13.04.2010)
- Sächsisches Sorbengesetz (SächsSorbG) (2008): Gesetz über die Rechte der Sorben im Freistaat Sachsen vom 31. März 1999. Verfügbar unter: http://www.tcm-kp.de/downloads/saechsischessorbengesetz.pdf (Zugriff am: 14.04.2010)
- Sächsisches Staatministerium für Wissenschaft und Kunst (1999): Serbja. Doma w Sakskej - Zu Hause in Sachsen. Die Sorben. Dresden
- **Schmalz-Jacobsen, C.** (1995): Ethnische Minderheiten in der Bundesrepublik Deutschland. München
- Slawek, A. (2007): Migranten und ihre Muttersprache. Saarbrücken
- **Sorben[Wenden] Gesetz (SWG)** (1994): Gesetz zur Ausgestaltung der Rechte der Sorben (Wenden) im Land Brandenburg. Verfügbar unter: http://www.tcm-kp.de/downloads/brandenburgischessorbengesetzd.pdf (Zugriff am: 10.04.2010)
- Sozialgesetzbuch (SBG) Achtes Buch (VIII) Kinder und Jugendhilfe (2008) In: Sozialgesetzbuch, 35. Aufl., München
- Szagun, G. (2000): Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch. Weinheim und Basel
- **Thiersch, R.** (2007): Sprachförderung mehrsprachiger Kinder im Kindergarten. In: Anstatt, T. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und erwachsenen. Erwerb-Formen-Förderung. Tübingen
- **Tracy, R.**/ **Gawlitzek-Maiwald, I**. (2000): Bilingualismus in der frühen Kindheit. In: Grimm, H. (Hrsg.): Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie: Sprache Band 3. Göttigen/Toronto/Seattle
- **Tracy, R.** (2007): Einführung in die Thematik des Kongresses von prof. Rosemarie Tracy. In: Landesstiftung Baden-Württemberg gGmbH: Frühe Mehrsprachigkeit (Hrsg.): Mythen Risiken Chancen. Dokumentation zum Kongress am 5. und 6.Oktober 2006 in Mannheim. Stuttgart
- **Tracy, R.** (2007a): Wie Kinder Sprachen lernen und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen

Tracy, R. (2009): Epilog. In: Tracy, R./Lemke, V. (Hrsg.): Sprache macht stark. *OFFENSIVE* BILDUNG. Düsseldorf

- **Triarchi Herrmann, V.** (2003): Mehrsprachige Erziehung: Wie sie ihr Kind fördern. München
- Wendlandt, W. (2006): Sprachstörungen im Kindesalter. Stuttgart
- **Wode, H.** (1998): Frühe Mehrsprachigkeit für Kinder Chance oder Risiko? Vortrag anlässlich der Veranstaltung "Frühe Zweisprachigkeit" am 5. September 1998 in Aurich. Verfügbar unter: www.fmks-online.de/_wd_showdoc.php?pic=296 (Zugriffam: 02.05.2010)
- **Wode, H.** (2001): Immersiver Spracherwerb in Kindergarten und Schule. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Treffpunkt deutsche Sprache. Förderung von mehrsprachigen Kindern in Tageseinrichtungen. Forschungsansätze Konzepte Erfahrungen. Eine Tagungsdokumentation. München
- Wode, H. (2006): Mehrsprachigkeit durch immersive KiTas. Eine überzeugende Methode zum nachhaltigen Fremdspracherwerb. In: Rieder-Aigner, H.(Hrsg.): Zukunfts-Handbuch Kindertageseinrichtungen: Qualitätsmanagement für Träger. Leitung, Team. Kapitel 07: Trends / Projekte. Regensburg/Berlin
- Wode, H. (2008): Immersion und ihr Bedingungsgefüge. In: Ministerium für Bildung, Familie, Frauen und Kultur des Saarlandes (Hrsg.): Mehrsprachiges Aufwachsen in der frühen Kindheit. Fakten, Vorraussetzungen, Möglichkeiten für einen gelenkten Spracherwerb. Weimar
- Wölck, W. (2002): Beobachtungen zur Zweisprachigkeit in Cottbus. In: Nelde, P./ Weber, P./ Wölck, W. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit –Voraussetzung und Chance für das Überleben kleiner Sprachgemeinschaften. WITAJ-Sprachzentrum Bautzen
- **Zehnbauer, A./Jampert, K.** (2007): Sprachliche Bildung und Sprachförderung im Rahmen einer ganzheitlichen Elementarpädagogik. In: Jampert, K./Best, P./Guadatiello, A./Holler, D./Zehnbauer, A.: Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte, Maßnahmen. Weimar

Anhang 1

ANHANG

ANHANG 1: RICHTLINIEN DER TRANSKRIPTION

- (.) Pause bis zu einer Sekunde
- (3) Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert
- unverständliche Äußerungen, die Länge der Klammer entspricht etwa der Dauer der unverständlichen Äußerung
- ((Stöhnen)) Kommentar bzw. Anmerkungen zu parasprachlichen, nicht-verbalen oder gesprächsexternen Ereignissen; Länge der Klammer entspricht im Falle der Kommentierung parasprachlicher Äußerungen (z.B. Stöhnen) etwa der Dauer der Äußerung.

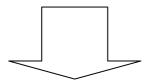
(vgl. R. Bohnsack,/Nentwig-Gesemann/Nohl (2001): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen, S. 363f.)

Anhang 2

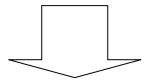
ANHANG 2: VERLAUF DES ZWEITEN ABSCHNITTES DER ERZÄHLWERKSTATT

Erzählwerkstatt in der Kleingruppe:

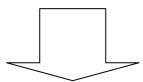
Dialogische Bilderbuchbetrachtung des Buches "Wo die wilden Kerle wohnen" - bis ca. zur Hälfte



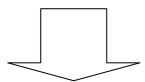
Malen eigener Monster



Vorstellen der Monster untereinander: Identität geben, Fähigkeiten beschreiben, von deren Erlebnissen berichten



Dialogische Bilderbuchbetrachtung des Buches "Wo die wilden Kerle wohnen" – bis zum Schluss

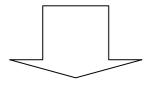


Ein Kind der Erzählwerkstatt schaut sich das Buch "Wo die wilden Kerle wohnen" im Freispiel an und erzählt anderem Kind dessen Handlung. Mehrere Kinder(z.T. andere Kinder) zusammen schauen sich Buch an und erzählen dabei Handlung wieder, ergänzen sich und berichtigen sich.

Anhang 2

Übergang des Projektes in ein Gruppenprojekt:

Kinder der Erzählwerkstatt wollen im Morgenkreis das Buch den anderen Kindern vorstellen – 3 Kinder erzählen einzeln an mehreren Tagen dessen Handlung



weiter parallel:

Die Kinder möchten die Handlung des Buches nachspielen. Daraufhin inszenieren wir an mehreren Tagen folgend, auf Wunsch der Kinder, die Handlung des Buches im Morgenkreis – Wir erweitern unsere Rollenspiele durch Requisiten

Anfertigen einer Erzählwand und erläutern ihrer Funktion



Basteln von Büchern für die Erzählwand mittels Bildern der Kinder aus dem Freispiel sowie der Erzählwerkstatt



Kinder erzählen mir ihre Geschichten zu ihren Bildern



Verschriftlichung der Geschichten und Einkleben in "Erzählbücher" / Anbringen der Geschichten an der Erzählwand



Wunsch der Kinder Geschichten immer wieder vorzulesen – Ritual vor dem Mittagsschlaf entsteht, ein oder zwei Geschichten der Kinder vorzulesen oder Kinder erzählen sie selbst

Erklärung	

Hiermit erkläre ich, dass ich die Bachelor-Arbeit selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel und Quellen benutzt habe.

Ich bin einverstanden, dass meine Bachelor-Arbeit in der Bibliothek bereitgestellt wird.

Datum, Unterschrift