

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Institut für Slavistik und Sprechwissenschaft
Seminar für Sprechwissenschaft und Phonetik



Bachelor-Abschlussarbeit

Zweisprachigkeit im Kindergarten

*Das WITAJ-Modell als Instrument zur Förderung von
Zweisprachigkeit in der sorbischsprachigen Lausitz*

Vorgelegt von:

Helena Witschas

1. Gutachterin: Prof. Dr. Ines Bose
2. Gutachterin: Prof. Dr. Ursula Hirschfeld

Halle (Saale), 15.06.2009

Bachelor-Abschlussarbeit

Zweisprachigkeit im Kindergarten

Das WITAJ-Modell als Instrument zur Förderung von Zweisprachigkeit in der sorbischsprachigen Lausitz

Helena Witschas

Die vorliegende Bachelor-Arbeit beschäftigt sich mit dem Thema der Zweisprachigkeit und zweisprachigen Erziehung und deren Förderung im Kindergarten. Besondere Berücksichtigung findet dabei das in der sorbischsprachigen Lausitz praktizierte WITAJ-Modell auf der Grundlage der Immersionsmethode. Theoretische Ausführungen zum Thema Zweisprachigkeit bilden die Grundlage, sich mit dem Schwerpunkt der Arbeit – der Umsetzung des WITAJ-Modells – näher und genauer auseinanderzusetzen. So wird u. a. festgestellt, dass die frühe Vermittlung einer zweiten Sprache im Vorschulalter von Vorteil ist. Projekte wie das WITAJ-Modell haben zum Ziel, Kindern schon sehr früh eine zweite Sprache zu vermitteln, damit sie zweisprachig aufwachsen können.

Verschiedene Quellen sind die Basis der Bachelor-Arbeit. Diese wurden ausgewertet und zusammengefasst. Dadurch ergibt sich ein allgemeiner Überblick über das Thema und den Begriff Zweisprachigkeit. Des Weiteren werden Themenbereiche vertieft, die im Zusammenhang mit dem frühen Zweitsprachenerwerb stehen.

Die Begriffe Erstsprache, Zweitsprache und Fremdsprache werden dargestellt und voneinander abgegrenzt.

Der erste Teil der Arbeit stellt allgemeine Zusammenhänge zum Sorbischen her. Im zweiten Teil, der sich explizit mit dem WITAJ-Modell beschäftigt, werden konkrete Bezüge hergestellt.

Eine wichtige Erkenntnis der Arbeit ist, dass trotz des Erfolges von WITAJ eine Optimierung möglich ist.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung.....	1
2 Sprachentwicklung bei Zweisprachigkeit.....	3
2.1 Zum Begriff Zweisprachigkeit.....	3
2.2 Besonderheiten zweisprachiger Sprachentwicklung beim frühen Zweitspracherwerb.....	6
2.3 Zweisprachigkeit aus neurowissenschaftlicher Perspektive.....	8
2.4 „Ideales Alter“ zum Zweitspracherwerb.....	10
2.5 Förderung von Zweisprachigkeit.....	11
3 Begriffsbestimmungen zur Zweisprachigkeit.....	14
3.1 Erstsprache.....	14
3.2 Zweitsprache.....	16
3.3 Fremdsprache.....	17
4 Das WITAJ-Projekt in der sorbischsprachigen Lausitz.....	18
4.1 Entstehung und Entwicklung.....	18
4.2 Ziele.....	20
4.3 Umsetzung.....	21
4.4 Empirische Untersuchungen zum Projekt.....	23
4.5 Probleme und Chancen des Projekts.....	25
5 Zusammenfassung und Ausblick.....	29
6 Literaturverzeichnis.....	31

1 Einleitung

Ist es Normalität zwei- oder mehrsprachig aufzuwachsen oder immer noch etwas Besonderes? Fakt ist: die meisten Menschen auf der Welt sind zwei- oder mehrsprachig. Doch wann ist der Mensch zweisprachig und wie wird man zweisprachig? In der globalisierten Welt gibt es einen ganz unterschiedlichen Umgang mit Zweisprachigkeit und deren Vermittlung und wie Kinder zwei- oder mehrsprachig aufwachsen.

In einigen Ländern, wie in Afrika oder Indien, ist es Normalität, mehrere unterschiedliche Sprachen in verschiedenen Situationen zu sprechen.

In Industrieländern versuchen einige Eltern mit großem, auch finanziellem Aufwand, ihre Kinder frühzeitig in einer weiteren Sprache zu fördern. Damit wollen die Eltern ihren Kindern einen Bildungsvorteil verschaffen.

Für nationale Minderheiten, wie die Sorben ist die Sprache für den Fortbestand von existenzieller und identifikationsstiftender Bedeutung. Es geht aber nicht ausschließlich darum, die Existenz der Minderheit zu bewahren, es geht auch um den zweisprachigen Menschen. Die Sprachvermittlung und -förderung dient dazu, dass sich eine sorbisch-deutsch sprechende Person als zweisprachiger Mensch bezeichnen und identifizieren kann. So kann er Toleranz und Wertschätzung gegenüber der eigenen und anderen Sprachen und deren Sprechern entwickeln.

Die Sorben sind in ihrer Gesamtheit heterogen. Das zeigt sich auch in den unterschiedlichen Voraussetzungen, Bedingungen und Wegen, nach denen die Zweisprachigkeit vermittelt wird. Es gibt eine Vielzahl von Ansätzen zur Förderung der Zweisprachigkeit. Die Sorben haben sich für die Immersionsmethode entschieden und diese im WITAJ-Modell realisiert. Dieses Modell besteht nun schon seit mehr als 10 Jahren.

Thema dieser Arbeit ist die Zweisprachigkeit im Kindergarten allgemein und die Förderung von Zweisprachigkeit in der sorbischsprachigen Lausitz mit Hilfe des WITAJ-Modells.

Ziel der Arbeit ist zu zeigen, wie das WITAJ-Modell umgesetzt wird und welche Erkenntnisse sich bisher ergeben haben. Insbesondere wird auf die Methode der Immersion eingegangen.

Um die Sinnhaftigkeit und Wirksamkeit des WITAJ-Modells zu erfassen und zu verstehen ist es notwendig, sich mit einigen theoretischen Grundlagen zum Thema Zweisprachigkeit zu befassen, insbesondere mit der Sprachentwicklung und dem Spracherwerb. Dies könnte insbesondere für Eltern von Bedeutung sein, die darüber nachdenken, ihre Kinder durch das

WITAJ-Modell zweisprachig aufwachsen zu lassen. Diese Bachelor-Arbeit ist als Informationsquelle sowie als Argumentations- und Entscheidungshilfe gedacht.

Auf der Grundlage verschiedener Quellen wird ein Überblick zum Thema Zweisprachigkeit im Allgemeinen und zum WITAJ-Modell im Besonderen erstellt.

Im Gegensatz zum Thema Zweisprachigkeit gibt es zum WITAJ-Modell relativ wenige Publikationen und wissenschaftliche Untersuchungen. Diese sind aber in ihrer Ausrichtung recht vielfältig und reichen u. a. von Informationsbroschüren für Eltern, über Arbeitsmaterial für Erzieherinnen, bis hin zu Beiträgen auf Fachtagungen. In dieser Arbeit werden wesentliche Erkenntnisse aus den Publikationen zum WITAJ-Modell zusammengefasst.

2 Sprachentwicklung bei Zweisprachigkeit

2.1 Zum Begriff *Zweisprachigkeit*

Zweisprachig ist jemand, der zwei Sprachen spricht. Somit bezeichnet Zweisprachigkeit das Beherrschen zweier Sprachen. Die Antwort auf die Frage, wer zweisprachig ist bzw. wie Zweisprachigkeit definiert wird, scheint einfach zu sein.

Beim genaueren Hinsehen, Studieren der Literatur und der Auseinandersetzung mit dem Begriff und Phänomen der Zweisprachigkeit, erweist es sich als schwierig, eine eindeutige Definition zu finden.

„Der Begriff der Zweisprachigkeit ist in der Fachliteratur bislang nicht einheitlich bestimmt worden“ (Nauwerck 2005, 41) und Cathomas fügt hinzu: „Es erstaunt daher nicht, wenn sich in der wissenschaftlichen Diskussion kein Konsens bei der Definition von ‘Zweisprachigkeit’ finden lässt“ (Cathomas 2005, 22). Triarchi-Herrmann (2003), Kielhöfer/Jonekeit (1998), Nauwerck (2005) u. a. schließen sich den Aussagen in ihren Veröffentlichungen an. Dennoch wird immer wieder versucht, Zweisprachigkeit zu definieren. So schreibt Tracy: „Ein Mensch kann als mehrsprachig gelten, wenn er oder sie zwei (oder mehr) sprachliche Wissenssysteme so weit erworben hat, dass er / sie mit monolingualen SprecherInnen in beiden Sprachen problemlos kommunizieren kann“ (Tracy 2007, 49). Dieser allgemeinen Definition kann grundsätzlich zugestimmt werden.

Es finden sich auch ungenaue oder widersprüchliche Definitionen in der Literatur. Denn „[jede] Definition betont andere Aspekte und Merkmale der Zweisprachigkeit, wie beispielsweise den Grad der Sprachbeherrschung oder die Funktion der Zweitsprache“ (Triarchi-Herrmann 2003, 19). „Kielhöfer/Jonekeit führen den schnellen Sprachwechsel, das richtige Umschalten („Code switching“) bezogen auf bestimmte Personen, Zwecke, Themen [...] als [zusätzliches Kriterium] an“ (Nauwerck 2005, 41). Manche Autoren, wie Mario Wandruszka (1981), fassen den Begriff weiter und sehen selbst Dialektsprecher als Zweisprachige an. Solche Fälle sollen hier nicht dem Begriff der Zweisprachigkeit zugeordnet werden, vielmehr geht es um zwei eigenständige Sprachsysteme, z.B. Deutsch-Französisch, Deutsch-Russisch oder Deutsch-Sorbisch.

Triarchi-Herrmann (2003) definiert Zweisprachigkeit folgendermaßen:

„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 [...]“ (ebd., 20).

Dieser umfassenden Definition kann am ehesten zugestimmt werden. Im Zentrum steht hier der ständige und intensive Kontakt einer zweisprachigen Person mit einer zweisprachigen Umgebung. Wichtig ist, dass Kindern diese Möglichkeit schon früh geboten wird, damit sie zweisprachig aufwachsen können.

Ab welchem Zeitpunkt ein Kind zweisprachig ist, ist schwer genau zu bestimmen. Sein Kenntnisstand kann von „praktisch keinem Bewusstsein, dass andere Sprachen existieren, bis hin zur fließenden Beherrschung zweier Sprachen“ (Bialystok, in: Nauwerck 2005, 41) reichen.

Ein weiteres Kriterium, das Zwei- und Mehrsprachigkeit kennzeichnet, ist der Grad der Sprachbeherrschung.

Die Sprachbeherrschung „bezeichnet den Grad, zu dem Personen [...] ihre beiden Erstsprachen oder Zweitspracherwerber ihre Fremdsprache(n) aktiv (produktiv) und passiv (rezeptiv) beherrschen“ (Müller/Kupisch/Schmitz/Cantone 2006, 242).

Kielhöfer/ Jonekeit (1998) gehen hierbei von zwei „Extremposition[en]“ (ebd., 11) aus. Eine Position besteht darin, dass der Sprecher beide Sprachen „vollkommen und gleichmäßig beherrscht“ (ebd.). Die andere Position geht davon aus, dass „es genügt, in einer zusätzlichen Sprache etwas verstehen zu können, um zweisprachig zu sein“ (ebd.).

Crystal bleibt in seiner Definition zur Sprachbeherrschung vage: „Menschen sind dann zweisprachig, wenn sie beide Sprachen so flüssig sprechen wie ein Muttersprachler“ (Crystal 1993, 362). Im Sinne von bilingualem Erstspracherwerb ist diese Definition schlüssig. Allerdings relativiert Crystal: „[...] viele zweisprachige Menschen erlangen in keiner der beiden Sprache die Sprachbeherrschung eines Muttersprachlers“ (ebd.). Hier wäre zu hinterfragen, ob es sich dann nicht um Zweit- bzw. Fremdsprachen handelt.

In seltenen Ausnahmefällen werden beide Sprachen gleich gut beherrscht. Meist geht man von einer starken (dominanten) und einer schwachen (nichtdominanten) Sprache aus (u. a. Kielhöfer/Jonekeit 1998, Nodari/de Rosa 2003, Oksaar 2003). „Die Frage der Dominanz und Nichtdominanz hängt mit den Funktionen der Sprache und der Sprache für das Individuum und für die Gesellschaft zusammen“ (Oksaar 2003, 16).

Nauwerck fügt hinzu, dass die starke Sprache

„ungefähr gleich beherrscht wird wie die Muttersprache der einsprachigen Personen. In der schwachen Sprache hingegen treten durchaus Wortschatzlücken, Interferenzen, Sprachmischungen

und zeitliche Verschiebungen im Erst- und Zweitspracherwerb auf. Trotzdem wird die schwache Sprache in der Regel so gut beherrscht, dass sie als Kommunikationsmittel eingesetzt werden kann. Wird die schwache Sprache zur Umgebungssprache, gewinnt die an Korrektheit“ (Nauwerck 2005, 42).

Diese Aussage widerlegt die Vorstellung, dass zweisprachige Sprecher über zwei vollständig monolinguale Sprachsysteme verfügen und diese bei Sprachproduktion auch perfekt trennen können. Das betrifft nur die wenigsten zweisprachigen Sprecher.

So beherrschen nur wenige Sorben beide Sprachen, Deutsch und Sorbisch, auf einem gleichwertig hohen Niveau.

Bei den meisten sorbischen Sprechern dominiert entweder das Sorbische oder das Deutsche. Phänomene wie der Sprachwechsel, Sprachmischungen und Interferenzen treten im Sorbischen bzw. Deutschen auf, da ein Ungleichgewicht zwischen dominanter und nichtdominanter Sprache herrscht. Somit trifft die Aussage von Nauwerck auf die Mehrheit der Zweisprachigen zu.

Ein weiterer Aspekt, der die Zweisprachigkeit kennzeichnet, ist der Zeitpunkt, zu dem die zweite Sprache erworben wird. Es lässt sich zwischen simultanem und sukzessivem Spracherwerb unterscheiden. Beim simultanen Spracherwerb werden beide Sprachen parallel bzw. gleichzeitig erworben. Zum Beispiel erwirbt ein Kind von Geburt an die deutsche Sprache vom Vater und das Sorbische von der Mutter. Das Kind spricht dann in den entsprechenden Sprachen mit seinen Eltern. Dieses Phänomen wird auch als Bilinguismus bzw. Bilingualität bezeichnet.

Der sukzessive Zweitspracherwerb setzt erst im Laufe des Erstspracherwerbs, im Alter von etwa drei Jahren ein (vgl. Günther/Günther 2007; Oksaar 2003, Triarchi-Herrmann 2003). Zum Beispiel kann ein Kind im Kindergarten Sorbisch erwerben.

Das eigene Bewusstsein darüber, dass jemand zweisprachig ist, ist ein weiterer Punkt, der die Zweisprachigkeit charakterisiert. Sie ist unter anderem gekennzeichnet durch das bewusste Umschaltenkönnen von einer Sprache in die andere. Das Bewusstsein der Zweisprachigkeit entwickelt sich etwa ab dem 2. Lebensjahr (vgl. Kielhöfer / Jonekeit 1998). „Eine wichtige Bewusstseinsstufe ist erreicht, wenn zweisprachige Kinder die jeweiligen Sprachen auch metasprachlich nennen“ (ebd., 49). Kielhöfer/Jonekeit schreiben weiter: „Mit dem Bewusstsein der eigenen Zweisprachigkeit entstehen auch [...] Einstellungen zur Zweisprachigkeit“ (ebd.). Das ist ein Faktor, der bei der zweisprachigen Sprachentwicklung eine wesentliche Rolle spielt. Es zeugt vom Grad der Wertschätzung der Sprache und der sie umgebenden Kultur.

„Sprache ist für Kinder Mittel ihres Handelns, der Gestaltung von Beziehungen und ihrer Kommunikation mit anderen“ (Jampert 2002, 72). Deshalb sollte es Kindern unbedingt ermöglicht werden, zwei- oder mehrsprachig aufzuwachsen, wenn es die Bedingungen und Voraussetzungen ermöglichen.

2.2 Besonderheiten zweisprachiger Sprachentwicklung beim frühen Zweitspracherwerb

Es gibt mehrere Möglichkeiten des Zweitspracherwerbs und deshalb auch mehrere Möglichkeiten, um als zweisprachiger Sprecher zu gelten. Dabei werden folgende Kategorien unterschieden: der doppelte oder auch bilinguale Erstspracherwerb, der frühe Zweitspracherwerb, bei dem Kinder ihre Zweitsprache erst etwa nach dem dritten Lebensjahr lernen, und schließlich der späte Zweitspracherwerb, bei dem die Zweitsprache im Erwachsenenalter erworben wird.

Das Besondere beim frühen Zweitspracherwerb – im Gegensatz zum einsprachigen Spracherwerb – ist, dass die Kinder konstant mit zwei Sprachen konfrontiert werden.

„Wenn beide Sprachen konsequent und gleichberechtigt angeboten werden, verbindet das Kind mit jeder Sprache eine bestimmte Person und seine emotionale Beziehung zu diesem Menschen“ (Stengel, Hude, Meiwald 1997, 33).

Die Sprachentwicklung in beiden Sprachen läuft ab einem gewissen Zeitpunkt – meist mit dem Eintritt in den Kindergarten – gleichzeitig ab, was aber nicht heißen muss, dass alle Phasen der Sprachentwicklung tatsächlich parallel verlaufen (vgl. Triarchi-Herrmann 2003, 50).

Bis zu dem Zeitpunkt, wo Kinder mit der zweiten Sprache konfrontiert werden, haben sie „bereits einen Grundwortschatz und beherrschen die Grundstrukturen der Grammatik und der Morphologie in ihrer Erstsprache. Außerdem verfügen sie bereits über einen großen Teil der Laute bzw. Lautverbindungen des Lautinventars sowie über die Intonation ihrer Erstsprache“ (ebd., 53). Der Erstspracherwerb befindet sich schon in einer fortgeschrittenen Entwicklungsphase, wenn der Zweitspracherwerb beginnt.

„Die Forschung hat [...] gezeigt, dass der Zweitspracherwerb vom Sprachentwicklungsstand der Erstsprache beeinflusst ist. Je größer die Kompetenz in der Erstsprache ist, desto schneller und effizienter verläuft der Erwerb der Zweitsprache“ (Nodari/de Rosa 2003, 44). Unter der Kompetenz der Erstsprache verstehen Nodari/de Rosa „die Bewusstheit der Erstsprache [...], sowie die Fähigkeit, die sprachlichen Unterschiede oder Ähnlichkeiten zur Zweitsprache zu erkennen“ (ebd., 45). Mit der Erstsprache werden außerdem „grundlegende sprachliche,

kommunikative, soziale, emotionale und kognitive Fähigkeiten erworben, die das Erlernen [und Erwerben; H.W.] einer zweiten Sprache erheblich unterstützen und fördern“ (Günther/Günther 2007, 153). Auch Anstatt schreibt dazu: „Wenn [...] die Erstsprache nicht differenziert erworben wird, fehlt die Basis für einen angemessenen Erwerb der Zweitsprache“ (Anstatt 2007, 17).

In solchen Fällen ist es ratsam, den Eltern zu empfehlen, mit den Kindern in der Sprache zu sprechen, die sie am besten beherrschen. Kindergärten haben daher die Aufgabe, den Kindern „beim grundlegenden Aufbau ihrer sprachlichen Fähigkeiten zu helfen, wenn die Familie das nicht leisten [kann]“ (ebd.).

Günther/Günther gehen noch weiter und schreiben: „[Das] Vorgehen der Erzieherinnen, die Erstsprache zu verdrängen, ist als kaum förderlich zu betrachten oder gar als Hindernis anzusehen und ist für den weiteren Verlauf der Personalisation und Sozialisation problematisch“ (Günther/Günther 2007, 152).

Kinder lernen Sprachen völlig mühelos und unbefangen, im wahrsten Sinne des Wortes spielend. „Der spontane Lerneifer und die intuitiven Fähigkeiten des Vorschulkindes sind hier die treibenden Kräfte“ (Oksaar 2000, 8 f.). Kommt das Kind mit mehreren – in diesem Fall zwei – Sprachen in Kontakt, so entwickelt es ein vergleichendes Sprachbewusstsein. „Es kontrastiert und lernt im Spiegel der einen Sprache die Eigenschaften einer anderen genauer kennen“ (ebd.). „In der Phase, in der sich das Bewusstsein für die eigene Zweisprachigkeit herausbildet, kann man häufig ein lebhaftes Interesse der Kinder an Übersetzungen und Sprachvergleichen feststellen“ (Kielhöfer/Jonekeit 1998, 49).

Ein weiteres Phänomen, das im Laufe der Sprachentwicklung bei früher Zweisprachigkeit häufig auftreten kann, ist das schnelle Wechseln von einer Sprache in die andere, der Sprachwechsel. Aber auch später, noch im Erwachsenenalter, ist dieses Phänomen bei Zweisprachigen zu beobachten. Der Sprachwechsel ist eine Erscheinung, bei der „zweisprachige Menschen mit dem gleichen sprachlichen Hintergrund im Gespräch von einer Sprache zur anderen wechseln“ (Crystal 1993, 362). Diese Definition ist ebenfalls bei Nodari/De Rosa (2003) zu finden. Eine ausführlichere Beschreibung zum Sprachwechsel, auch im Gegensatz zur Sprachmischung und Ursachen für den Sprachwechsel, finden sich bei Kielhöfer/Jonekeit (ebd. 1998, 44).

2.3 Zweisprachigkeit aus neurowissenschaftlicher Perspektive

Interessant ist im Zusammenhang mit der Zweisprachigkeit und der zweisprachigen Sprachentwicklung die Betrachtung aus neurowissenschaftlicher Perspektive.

Das Gehirn ist ein Kommunikationssystem und auf das Lernen spezialisiert (vgl. Nitsch 2007, 47). „Lernen, wie beispielsweise der Erwerb von Sprachen, [ist] ein höchst individueller Prozess. Die Hirnentwicklung ist jedoch nie abgeschlossen, das Gehirn und seine Fähigkeiten sind nicht umkehrbar, aber lebenslang durch Lernen modifizierbar“ (ebd.).

In der Literatur werden Fragen wie z.B.: „ob beim Zweitspracherwerb bzw. bei Mehrsprachigkeit andere neuronale Prozesse wirksam werden als beim (doppelten) Erstspracherwerb“ (Nauwerck 2005, 46) oder „die Lateralisierung (= die auf bestimmte Sprachfunktionen bezogene Hemisphärenspezialisierung im Gehirn)“ (ebd.) oder „ob und in welchem zeitlichen Rahmen eine ‚kritische Periode‘ für den Spracherwerb anzunehmen ist“ (ebd.), häufig diskutiert.

Eine Gegenüberstellung unterschiedlicher Forschungsansichten und Untersuchungen zum Thema der Lateralisierung der Sprachfunktionen findet sich bei Oksaar (2003).

Auf die Grundlagen der Funktions- und Arbeitsweise des Gehirns sowie die biologische Grundlage der Sprachfähigkeit wird an dieser Stelle nicht weiter eingegangen. Einschlägige Literatur beschäftigt sich näher damit. Außerdem kann dazu u. a. auch bei Nitsch (2007) und Oksaar (2003) weiter gelesen werden.

Beide Hälften der Großhirnrinde haben unterschiedliche Funktionen. Die linke Hirnhemisphäre ist die sprachdominante Seite. Hier werden die wichtigsten Sprachfunktionen verankert. Dort befinden sich das Broca-Areal, welches für die Sprachproduktion, und das Wernicke-Areal, das für das Sprachverstehen verantwortlich ist. „Diese genetisch bedingte Dominanz ist aber nicht von Geburt an gegeben, da anfänglich beide Hirnhälften Sprachfunktionen übernehmen können“ (vgl. Oksaar 2003, 53). Wird beispielsweise die linke Hirnhälfte bei einem Kind innerhalb der ersten beiden Lebensjahre beschädigt, „so kann sich in seiner rechten Hirnhälfte durchaus ein recht gutes Sprachvermögen entwickeln“ (ebd., 53). Zu Recht stellt Zimmer in diesem Zusammenhang fest, dass auch die rechte Hemisphäre nicht ganz ohne Sprache ist (vgl. Zimmer 2008, 146). „Sie ist es, die für die Gefühlsbestandteile der gesprochenen Sprache zuständig ist – für Intonation, Ausdruck, Melodie“ (ebd., 147). Er fasst zusammen: „Die normale gesprochene Sprache ist das Werk beider Hemisphären; jede leistet ihren speziellen Beitrag zu ihr. Aber nur das linke Hirn spricht“ (ebd., 148).

Brankač explains that: in the left hemisphere of the brain are found „at early language acquisition with constant use and perfect mastery“ (Brankač 2006, 39) the acquired(n) mother language(n). In the right hemisphere of the brain are found further languages, „at infrequent use, lower mastery or in the stage [...] of forgetting“ (ibid., 40).

More closely examined this means that, with early bilingualism identical brain areas are activated, while with late acquired second language adjacent areas are active.

The Basler Neuroanatomist Cordula Nitsch dedicated herself in the last years increasingly to the connection of language and brain, especially to multilingualism. In her contribution she writes:

„Early multilingualism (L1 [*Erstsprache*; H.W.] and L2 [*Zweitsprache*; H.W.] were acquired before the 3rd year of life) activate overlapping subareas in the Broca-center, and not only for their L1 and L2, but also for the late (after the 9th year of life) learned L3. This shows on the one hand, that early learned languages use the same network within the Broca-center, and on the other hand, that this network is also available for late learned languages. In contrast to this late multilinguals (L2 and L3 were learned only after the 9th year of life) use small separate subareas within the Broca-center, which only overlap slightly“ (Nitsch 2007, 57).

Nauwerck adds and summarizes:

„This explains, why children learn a second language seemingly so much easier than adults: In early age for the acquisition and the processing of language only the Broca-area in the anterior brain region as a storage is needed.

With early second language acquisition one can therefore refer to an already existing network, which is used for the second language.

Adults however must first create a further storage, in which they can store the second language“ (ibid. 2005, 48).

From this one can conclude, that early bilingualism and multilingualism have a positive effect on the acquisition of further languages – an important argument for that, a second language should be learned already in kindergarten age.

There is no „biologically justified limit“ in the number of languages, which we can learn; it is a social fact, how many and which we learn, and this depends on how many are offered to children“ (Wode 1998).

From the collected facts one can now ask the question, whether there is a „critical time window“ (cf. Nitsch 2007) for the second language acquisition, or whether a person can learn two or more languages up to a certain age.

2.4 „Ideales Alter“ zum Zweitspracherwerb

Das „ideale Alter“ für den Zweitspracherwerb wird in der Literatur kontrovers diskutiert. Die zentrale Frage ist, bis wann ein Mensch eine zweite Sprache lernen kann und dabei möglichst das Niveau eines Muttersprachlers erreicht.

In diesem Zusammenhang ist oft von einer „Theorie einer kritischen Sprachlernspanne“ (Wode 1995, 30) zu lesen und es ist bekannt, dass „Erwachsene beim Lernen einer [zweiten Sprache] oft nicht dasselbe Niveau wie Jüngere, vor allem Kinder, erreichen“ (ebd.).

Diese Frage hat auch eine große „bildungspolitische Relevanz, vor allem für den Beginn mit der ersten Fremdsprache im Unterricht. Aber nicht nur da, auch für den Zweitspracherwerb im Vorschulalter ist sie bedeutsam“ (Oksaar 2003, 55).

Patricia Nauwerck schreibt dazu, dass „Linguisten, Fremdsprachendidaktiker, Entwicklungspsychologen und Neurobiologen [es] inzwischen als erwiesen [ansehen], dass Kinder im Vorschulalter über ausgesprochen günstige Dispositionen für das Lernen weiterer Sprachen verfügen“ (ebd. 2005, 43).

Oksaar schließt sich an und schreibt: „jüngere Kinder haben mehr Zeit als ältere und wenn sie in natürlichen Alltagssituationen entsprechend betreut werden, sind gute Resultate zu erwarten“ (Oksaar 2003, 58). Des Weiteren schreibt sie: „Das Vorschulalter ist die wichtigste Altersspanne zur intellektuellen und sozial-emotionalen Förderung. Die geistige Entwicklung, die ein Kind im Vorschulalter durchmacht, gehört [...] zu seinen größten Fortschritten“ (ebd.).

Kinder im Vorschulalter gehen mit neuen Sprachen völlig ungezwungen und ohne Hemmungen um. Die zweite Sprache hat für sie noch nicht den Status einer Fremdsprache. Sie sind außerdem von Natur aus so ausgestattet, dass sie sich aus ihrer sprachlichen Umgebung die Struktur der Sprache erschließen können (vgl. Wode 1998). Um sich mitteilen zu können, sind sie gezwungen, sich der zweiten Sprache anzunehmen. Andererseits tun sie das mit einer gewissen Unbekümmertheit und einem „angstfreien, kreativen Umgang mit der anderen Sprache“ (Nauwerck 2005, 43). Nauwerck führt weiter an, dass „der Zweitspracherwerb in der frühen Kindheit die Perspektive [eröffne], im Vergleich zum schulischen Fremdsprachenunterricht ein wesentlich höheres Niveau der Sprachbeherrschung zu erreichen“ (ebd., 44).

Ziel soll es dabei immer sein, Möglichkeiten für das Kind zu schaffen, in verschiedenen Situationen mit der Sprache in Kontakt zu kommen. Wichtig ist, die zweite Sprache

einerseits zu hören und andererseits auch zu sprechen, immer nach dem Prinzip „learning by doing“.

Wode nennt drei wichtige Faktoren, die über Erfolg oder Misserfolg beim Fremdsprachenlernen – aber durchaus auch bei früher Zweisprachigkeit – entscheiden: „Intensität des Kontaktes zur neuen Sprache, Dauer des Kontaktes und die Art des Lehrverfahrens“ (Wode 2002, 36).

„Ein biologischer Faktor wie das Alter [kann] als Einflussursache beim Zweitspracherwerb allein nicht aussagekräftig sein“ (ebd., 60). Viele andere, soziale und psychologische, aber auch gesellschaftspolitische Faktoren spielen mit unterschiedlicher Wirkungsintensität eine Rolle. Somit stimmt nicht nur die „je früher, desto besser“-Regel, sondern ebenfalls der Fakt, dass durchaus auch ältere Kinder und Erwachsene eine Zweitsprache erwerben können.

Behauptungen, dass eine Zweitsprache nach der Pubertät nicht mehr vollständig erworben werden kann, stimmen somit nicht. Erfahrungen zeigen, dass auch Erwachsene eine Zweitsprache formal perfekt erlernen können. „Einzig bei der Aussprache gibt es eine Art Altersbegrenzung“ (Nodari/de Rosa 2003, 44). Dazu ist ebenfalls bei Triarchi-Herrmann zu lesen, dass Kinder besser in der Lage sind als Erwachsene, eine korrekte Aussprache und Akzentfreiheit in der Zweitsprache zu erzielen (vgl. Triarchi-Herrmann 2003, 56). Oksaar hält dagegen: „Es stimmt [...] nicht, dass man [nach der Pubertät] keine ´richtige´ Aussprache erwerben kann. Es handelt sich nicht um Können, sondern vor allem um bewusstes oder unbewusstes Nicht-Wollen und fehlende Motivation. Je älter man ist, desto mehr zeigt sich eine andere Art von Motivation fürs Sprachenlernen“ (Oksaar 2000, 10).

Nodari/der Rosa fügen außerdem hinzu: „Kinder im Schulalter und Jugendliche in der Ausbildung [sind durchaus im Stande] bei einer guten Sprachförderung die Zweitsprache innerhalb von zwei bis drei Jahren zu erwerben“ (ebd.).

Nauwerck schreibt: „Kinder lernen nicht leichter als Erwachsene, sie lernen anders. Denn mit zunehmendem Alter und fortschreitender kognitiver Entwicklung wandeln sich Lern- und Kommunikationsstrategien, Interessen, Motive und Anpassungsbereitschaft“ (ebd. 2005, 44).

Oksaar 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 [...]“ (Oksaar 2003, 56).

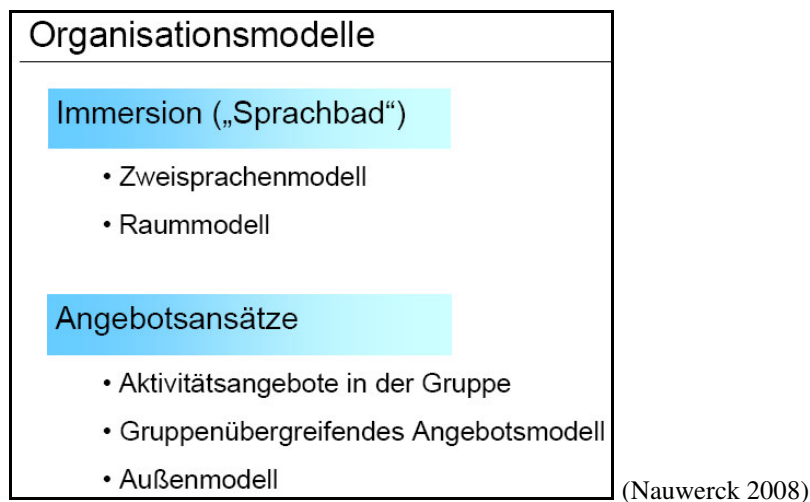
2.5 Förderung von Zweisprachigkeit

Durch die frühe Vermittlung einer Zweitsprache im Vorschulalter, kann diese problemlos erworben werden. Dadurch ergeben sich Vorteile beim Lernen weiterer Sprachen.

Es gibt viele Möglichkeiten, wie Kinder eine Zweitsprache erwerben können.

Im Folgenden werden zwei Modelle in den Mittelpunkt gestellt, die sich mit der sprachlichen Vermittlung bzw. dem sprachlichen Umgang mit Kindern im Vorschulalter – vor allem in zweisprachigen Kindergärten – beschäftigen. Zum einen das Immersionsmodell und zum anderen das Angebotsmodell bzw. der Angebotsansatz. Beide Modelle sind nochmals in spezielle Untergruppen untergliedert, die verschiedene methodische Ansätze darstellen.

Abb.1



Beide Modelle werden vorgestellt, wobei der Fokus im Zusammenhang mit dieser Arbeit stärker auf der Immersion liegen wird.

„Bei diversen *Angebotsansätzen* bilingualer Bildung im Kindergarten wird die [...] Sprache zeitlich begrenzt in gezielte Aktivitäten des Kindergartenalltags eingebunden“ (Nauwerck 2005, 85). Dabei lässt sich zwischen dem *Aktivitätsangebot in der Gruppe* und dem *Gruppenübergreifenden Angebotsmodell* unterscheiden. Bei Ersterem „trägt die Erzieherin den Kindern z.B. im Stuhlkreis [...] Lieder, Reime, Finger- oder Rollenspiele an. Beim

zweiten [...] Modell finden regelmäßig für einen Teil der Kinder aus mehreren Gruppen (z.B. Schulanfänger) spezielle fremdsprachliche Aktivitäten statt“ (ebd.).

„Beim *Außenmodell* gelten die gleichen Prinzipien wie bereits erwähnt; allerdings wird die frühe [...] Sprachenerziehung von einer außenstehenden Person (z.B. einer französischsprachigen Mutter oder Lehrerin) durchgeführt“ (ebd.).

Oft unterhalten die Kindergärten Partnerbeziehungen zu den jeweiligen Kindergärten im Ausland, z.B. Frankreich. So können die Kinder am besten „den authentischen Sprachklang, die andere Kultur sowie den Anwendungswert der anderen Sprache direkt erleben“ (ebd.). Bei diesem Modell geht es um die Sprachbegegnung. Kindern soll die Möglichkeit gegeben werden, die Sprache durch Versuche auszuprobieren und mit Muttersprachlern in Kontakt zu treten. „Sprachliche Ziele [stehen dabei primär] jedoch zumeist nicht notwendigerweise im Vordergrund“ (ebd.).

Bei Günther/Günther ist dieses Modell unter dem Namen „*Begegnungssprachenkonzept*“ (ebd. 204) zu finden. Sie beschreiben es weiter als „offenes Modell [...], [welches] keinen strengen Vorgaben folgt und frei gestaltet werden kann“ (ebd.). Die Autoren fordern: „Deshalb sollten offene Spielsituationen mit anregendem fremdsprachlichen Material für die Kinder zugänglich sein. In diesem Konzept sollen sprachliches, soziales und kulturelles Lernen vereint werden“ (ebd.).

Immersion (lat. *immersio*; engl. *to immerse*) bedeutet übersetzt „eintauchen“ oder „einbetten“. Im Zusammenhang mit dem Spracherwerb und dem Erlernen von Sprachen wird oft der Begriff „Sprachbad“ verwendet. Bei dieser Methode tauchen Kinder, mit Erziehern oder Lehrern, schon frühzeitig in eine zweite Sprache ein und erleben so ihren Alltag. „Die Kinder lernen unbewusst, zunächst durch Zeigen von Bildern und Erklärungen mit Gestik und Mimik. Nach und nach werden immer mehr Anweisungen und Sachverhalte [...] verstanden“ (Günther/Günther 2007, 205). Sie erschließen sich die Zweitsprache automatisch durch ihre Umgebung.

Nauwerck unterscheidet bei diesem Modell zwischen zwei Varianten der funktionalen Sprachentrennung, nach denen methodisch gearbeitet wird (vgl. ebd. 2005, 84). Zum einen das *Zweisprachenmodell* und zum anderen das *Raummodell*.

„Beim *Zweisprachenmodell* wird das Rollenprinzip ‘une personne – une langue’ wirksam, d.h. die Bezugspersonen der Kinder sind in der Regel Muttersprachler und somit zugleich die Vertreter der jeweiligen Sprache und Kultur“ (ebd.).

Während Erzieherinnen mit geringen Sprachkenntnissen oft das Angebotsmodell einsetzen, orientieren sich solche mit guten Sprachkenntnissen am Zweisprachenmodell. Für das Sorbische würde das z. B. bedeuten, dass das Zweisprachenmodell in den Kindergärten jeweils eine deutsch- und eine sorbischsprechende Erzieherin vorsieht, die, ähnlich wie in einer zweisprachigen Familie, beide in ihrer jeweiligen Sprache sprechen.

Das *Raummodell* ist die zweite Form der Immersion, des Sprachbads. „Hier repräsentiert nicht nur eine Person, sondern ein bestimmter Raum die andere Sprache und Kultur. Dort halten sich die Kindergartenkinder zu festgelegten Zeiten auf und es wird konsequent nur [z. B. *Sorbisch; H. W.*] gesprochen“ (ebd.).

Das Immersionsmodell wird nicht nur im Kindergarten angewandt. Prof. Henning Wode, Anglist und Sprachwissenschaftler an der Christian-Albrechts-Universität Kiel, wirkte Anfang der 1990er Jahre maßgeblich an der Einführung des bilingualen Unterrichts im Sekundarbereich in Schleswig-Holstein mit (vgl. Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft 2008). Durch ihn wurde die Immersionsmethode an Schulen und später auch in Kindergärten in Deutschland populär.

Cathomas beschäftigt sich in seinem Werk ebenfalls mit der Immersion im Zusammenhang mit Schule. Er sagt: „Zweisprachigkeit ist das Ziel und Immersion eine schulische Methode dazu“ (ebd. 59). Cathomas erklärt: „Die zu lernende Sprache wird nicht als Unterrichtsfach unterrichtet, sondern sie wird zur Unterrichtssprache“ (ebd.).

Um den Zweitspracherwerb erfolgreich garantieren zu können, sollte die zweite Sprache nicht nur im Kindergarten, sondern möglichst auch in der Schule als Unterrichtssprache verwendet werden. Somit erweitert sich der Wortschatz und die Schüler erhalten Möglichkeiten, die Zweitsprache in authentischen Situationen zu gebrauchen, ihre Sprachkompetenzen zu verbessern und die Zweitsprache nicht zu verlernen.

3 Begriffsbestimmungen zur Zweisprachigkeit

3.1 Erstsprache

Die *Erstsprache* – oft auch mit dem Begriff *Muttersprache* (native language) bezeichnet – ist die erste Sprache, die ein Mensch in den ersten Jahren seines Lebens erwirbt und von der er geprägt wird. Sie wird „im engen Umgang von der Mutter oder einer anderen Bezugsperson

erworben“ (Triarchi-Herrmann 2003, 32) und dient als Kommunikationsmittel zu den unmittelbaren und wichtigsten Bezugspersonen des Kindes, meist Eltern und Geschwistern. Bei Denison und Günther/Günther werden die Begriffe „Muttersprache“ und „Erstsprache“ voneinander abgegrenzt. Sie sehen die synonyme Verwendung beider Begriffe problematisch und führen an, dass z.B. Kinder in mehrsprachiger Umgebung praktisch gleichzeitig zwei oder mehrere Sprachen erwerben können. Außerdem kann die erste vom Kind erworbene Sprache eine andere als die von der Mutter oder vom Vater sein (vgl. Denison, in: Oksaar 1984, 1; Günther/Günther 2007, 56). Zum Beispiel ist das dann der Fall, wenn ein Elternteil die sorbische Sprache zwar als Erstsprache beherrscht, mit dem Kind aber Deutsch spricht. Auch Els Oksaar stellt die Begriffe *Erstsprache* und *Muttersprache* zunächst gegenüber. *Erstsprache* hat „nicht dieselben, vielfach gefühlsmäßigen Konnotationen, die durch die morphosemantische Motiviertheit des Kompositums durch das Wort *Mutter* entstehen können“ (Oksaar 2003, 13). Außerdem kann der Begriff den Anfang der Spracherwerbsfolge darstellen oder auch mit bewertenden Konnotationen verbunden sein, wie „die erste, die beste“ und somit „die individuelle und gesellschaftspolitische Bedeutung der Sprache markieren“ (ebd.). Oksaar verwendet letztlich beide Begriffe synonym (vgl. ebd., 14)

Viele Kinder in den WITAJ-Kindergärten haben Deutsch als Erstsprache erworben. Sie sind einsprachig in dominant deutschsprechenden Familien aufgewachsen. In diesen Fällen sind die Eltern meist selbst nicht zweisprachig. Es gibt aber auch Familien, deren Kinder nur mit der deutschen Sprache aufwachsen, obwohl ein oder beide Elternteile sorbischsprachig sind. Im Kindergarten wird den Kindern dann von klein auf die sorbische Sprache von muttersprachlichen Erzieherinnen vermittelt.

In Familien, in denen dominant Sorbisch gesprochen wird, erwerben die Kinder Sorbisch als ihre Erstsprache. Erst in der Umgebung, im Kontakt zu anderen Kindern und Erwachsenen und im öffentlichen Rahmen, z.B. im Kindergarten, erwerben sie die deutsche Sprache.

Beim bilingualen, auch *doppelten Erstspracherwerb* werden „zwei Erstsprachen“ (Nodari/de Rosa 2003, 23) parallel, d.h. simultan, durch die wichtigsten Bezugspersonen erworben.

Bei Kielhöfer/Jonekeit findet sich auch der Begriff *natürliche Zweisprachigkeit* (vgl. ebd. 1998, 14)

So lernt z.B. ein Kind mit sorbisch sprechender Mutter und deutsch sprechendem Vater von Anfang an zwei Sprachen gleichzeitig. „Wie stark sich die einzelnen Sprachen entwickeln, hängt im Wesentlichen von der Intensität der sprachlichen Kontakte mit dem Kind ab“

(Nodari/de Rosa 2003, 24). Kielhöfer/Jonekeit gehen dabei noch weiter und unterscheiden zwischen starker und schwacher Sprache. Dabei ist die vom zweisprachigen Sprecher besser beherrschte Sprache die starke. Diese Unterscheidung hängt jedoch von zahlreichen Faktoren ab und die Bezeichnungen *stark* und *schwach* können nicht immer genau festgemacht werden (vgl. Kielhöfer/Jonekeit 1998, 12). Ähnliches ist auch bei Oksaar zu finden, welche von *dominanter* und *nicht dominanter* Sprache spricht (vgl. ebd. 2003, 16).

3.2 Zweitsprache

Unter dem Begriff *Zweitsprache* wird jede Sprache verstanden, die nach der Erstsprache erworben oder erlernt wird. Eine oder mehrere Erstsprachen wurden dabei schon weitgehend erworben (vgl. Nodari/de Rosa, 24) und der Spracherwerb der Erstsprache ist bereits weit fortgeschritten bzw. abgeschlossen.

Dabei lässt sich folgende Unterscheidung vornehmen, die auch bei Oksaar und Günther/Günther zu finden ist. Beim *gesteuerten Zweitspracherwerb* wird die Sprache systematisch, d.h. durch Unterricht erworben. Das trifft z.B. für den Fremdsprachenunterricht in der Schule oder auch für Fremdsprachenkurse zu. In diesem Fall spricht man jedoch nicht mehr von *Zweitsprache*, sondern verwendet den Begriff *Fremdsprache*.

Zum anderen kann eine *Zweitsprache*, es können durchaus auch mehrere sein, ungesteuert und natürlich, ohne formalen Unterricht erworben werden. Das trifft dann zu, wenn z. B. ein Kind im Alter von drei Jahren mit einer Sprache konfrontiert wird, die beide Eltern nicht sprechen.

Das WITAJ-Projekt zielt genau darauf ab. WITAJ-Kindergärten oder WITAJ-Gruppen in Kindergärten bieten Kindern die Möglichkeit, schon von klein an mit Sorbisch als *Zweitsprache* aufzuwachsen. Sie lernen die Sprache völlig zwanglos und spielerisch, unbewusst und auf natürliche Weise. Im Kindergarten sind sie ständig von der Sprache umgeben und müssen sie verstehen und sprechen lernen. Für sie wird Sorbisch zur *Zweitsprache*. In den WITAJ-Kindergärten und Gruppen werden die Grundlagen für das Verstehen und Sprechen der sorbischen Sprache gelegt. Hierbei handelt es sich somit um einen *frühen, natürlichen Zweitspracherwerb*.

Beide Formen, gesteuerter und natürlicher *Zweitspracherwerb*, lassen sich laut Günther/Günther (2007) und Oksaar (2003) nicht immer genau voneinander trennen. Meist treten in der Praxis Mischformen auf und eine Trennung wäre idealtypisch (vgl. Günther/Günther 2007, 58).

Für Migranten ist eine Zweitsprache lebensbedeutsam und existenziell notwendig, denn sie dient in dem Fall zur „kommunikativen Bewältigung von Alltagssituationen“ (Günther/Günther 2007, 57). Sie gehört außerdem zum Leben in einer neuen Gesellschaft und Kultur. Nodari/de Rosa sprechen in diesem Fall auch von einer *Sozialisationsprache*.

Für Sorben und Sorbischlernende besteht keine lebensbedeutsame und existenzielle Notwendigkeit Sorbisch zu sprechen, da Deutsch die dominante Sprache ist und von jedem verstanden wird. Dennoch dient Sorbisch als Sozialisationsprache innerhalb der nationalen Minderheit und hat identifikationsstiftende Bedeutung.

3.3 Fremdsprache

Fremdsprachen werden meist schulisch bzw. auf gesteuerte Art und Weise und in „künstlichen Situationen“ (Günther/Günther 2007, 194) gelernt. Sie gelten auch als „neu zu erlernende Sprache[n]“ (Nodari/de Rosa 2003, 25).

So genanntes *frühes Fremdsprachenlernen* meint in der Regel den Beginn des Fremdsprachenunterrichts innerhalb der Grundschulzeit. Dies geschieht meist ab dem dritten Schuljahr, je nach Bundesland (vgl. Günther/Günther 2007, 202).

Im Gegensatz zur Zweitsprache ist die Fremdsprache laut Günther/Günther meist „ein eingeschränktes und selten benutztes Mittel der zwischenmenschlichen Kommunikation“ (ebd. 2007, 58).

Auch *Fremdsprache* und *Zweitsprache* lassen sich nicht immer ganz genau voneinander trennen. Die Übergänge können fließend sein. Wenn zum Beispiel eine Person in ein anderes Land zieht, sich dort neu sozialisiert, kann die Sprache des Ziellandes, zuerst noch Fremdsprache, auch zur Zweitsprache werden.

Oksaar verwendet beide Begriffe synonym (vgl. ebd. 2003, 15).

Für viele Erwachsene, die Sorbisch erst später aus Interesse lernen, bleibt die Sprache eine Fremdsprache. Erwachsene, die sich jedoch in der sorbischsprachigen Lausitz sozialisiert haben, hier leben und arbeiten im ständigen Kontakt mit anderen Sorbischsprachigen, die Sprache der Umgebung täglich gebrauchen, lernen Sorbisch als ihre Zweitsprache. Jenen Sprechern ist es nicht immer gleich anzuhören, dass sie eigentlich Deutsch als ihre Erstsprache sprechen.

Im Folgenden werden im Zusammenhang mit dem WITAJ-Projekt und der Zweisprachigkeit im Kindergarten die Begriffe *Zweitsprache*, *Zweitspracherwerb* und *Zweisprachigkeit* verwendet.

4 Das WITAJ-Projekt in der sorbischsprachigen Lausitz

4.1 Entstehung und Entwicklung

Seit 1952 wurde durch die „Anweisung zur Regelung der Schulverhältnisse in den sorbischen Sprachgebieten der Länder Sachsen und Brandenburg“ vom damaligen Ministerium für Volksbildung die Einführung von zwei Schultypen im zweisprachigen Gebiet der Lausitz festgelegt (vgl. Geske/Schulz 1997, 149): Schultyp A mit sorbischer Unterrichtssprache und Schultyp B mit sorbischem Fremdsprachenunterricht.

„Die Schüler der A-Klassen besaßen weitestgehend muttersprachliche Sorbischkenntnisse. Die Unterrichtssprache in den meisten Fächern der A-Klassen war Sorbisch. Der muttersprachliche Sorbischunterricht führte in verschiedenen Fächern in den A-Klassen zu einer hohen muttersprachlichen und fachlichen Kompetenz.

Bei Schülern der B-Klassen wurden grundlegende Sorbischkenntnisse vorausgesetzt. In diesen Klassen war Sorbisch nur im Fach Sorbisch Unterrichtssprache. Der bisherige Lehrplan für das Fach Sorbisch der B-Klassen sah einen relativ geringen Zuwachs an Sprachkompetenz vor. Zweisprachiger Sachunterricht wurde nicht in die Unterrichtskonzeption der B-Klassen einbezogen. Die niedrige Wochenstundenzahl für Sorbisch (Klassen 5/6: 3 Stunden, Klassen 7-10: 2 Stunden) und die durchweg deutsche Unterrichtssprache in allen anderen Fächern brachten die geringe Progression mit sich“ (Gazsi 2005, 4).

„Auch nach der Vereinigung Deutschlands wurde die Präsenz der sorbischen Sprache im Unterrichtswesen durch das Schulgesetz für den Freistaat Sachsen vom 03.07.1991, des weiteren durch die Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über die Arbeit an sorbischen und anderen Schulen im deutsch-sorbischen Gebiet vom 22.06.1992 gesetzlich verankert“ (Geske/Schulz 1997, 149)

Doch wie in den anderen Bundesländern, so waren auch in der Lausitz nach 1990 die Geburten- und Schülerzahlen rückläufig. Die Zahl der gemischtsprachigen Ehen nahm und nimmt zu, jüngere Sorben wandern in wirtschaftlich stärkere Regionen ab und der Anteil sorbischer Sprachträger geht zurück.

Die bisher durchgeführte Unterscheidung zwischen dem Sorbischunterricht im Status der Muttersprache, nach dem Schultyp A einerseits, und der Zweit- bzw. Fremdsprache, Schultyp B andererseits, konnte daher in Zukunft nicht mehr bestehen bleiben (vgl. Budar 2008, 17).

In den Jahren 1995 bis 1997 entwickelte der Sorbische Schulverein e.V. (im Folgenden SSV) deshalb „eine gänzlich neue Konzeption zur Förderung und Revitalisierung der ober- und niedersorbischen Sprache“ (Budar 2009, 29) – das WITAJ-Projekt. Somit wurde die

„zweisprachige institutionelle Erziehung in den frühkindlichen Bildungsabschnitt, in die Kindertagesstätten vorverlegt“ (Budar 2008, 17).

Seit 2001 wird in den sorbisch-deutschen Schulen die Konzeption 2plus umgesetzt. Diese baut auf dem WITAJ-Modell auf und möchte die erworbenen Fähigkeiten der Kinder unterstützen und vervollkommen. In Schulen mit der 2plus Konzeption werden Schüler in beiden Sprachen unterrichtet – die Zweisprachigkeit wird somit kontinuierlich weiterentwickelt.

WITAJ ist ein sorbisches Wort und heißt „Willkommen“. Es ist als Eigenname durch den SSV geschützt. Jeder, der Sorbisch lernen möchte, sei willkommen, schreibt Budar und sie fügt hinzu: „Unser Modellprojekt betrachten wir als Angebot für alle Kinder im sorbischen Siedlungsgebiet [...], sich spielerisch zu ihrer Muttersprache eine zweite Sprache anzueignen“ (Budar 2009, 30). Dabei wird nach dem Prinzip der personenbezogenen Sprache und der Immersionsmethode gearbeitet.

Das WITAJ-Modell wurde auf der Grundlage des bretonischen Diwan-Modells in Frankreich entwickelt und für das Sorbische modifiziert. Seit 1992 bestehen Kontakte zwischen Bretonen und Sorben, die damals mit einem Schüleraustausch begannen.

Die bretonische Minderheit in Frankreich befand sich in zum Teil ähnlichen sprachlichen Verhältnissen wie die Sorben als nationale Minderheit in Deutschland.

Jan Barth (sen.), der damals die bretonische Gruppe in der Lausitz begleitete, hörte das erste Mal von solchen besonderen Kindergärten und Schulen in der Bretagne, in denen den Kindern die Sprache ihrer Vorfahren wieder erfolgreich mit Hilfe der Immersionsmethode vermittelt wurde und wird (vgl. Bart, in: Budar 2008, 29). Seitdem informierte und warb er beharrlich für dieses Modell, mit der Hoffnung, in der sorbischsprachigen Lausitz ein ähnliches Vorgehen durchzusetzen. Er gilt heute als der Initiator des Modellprojekts WITAJ und hat wesentlich an der Konzipierung, Umsetzung und Verbreitung des Modells mitgewirkt.

Am 1. März 1998 wurde der erste Kindergarten in Sielow, einem Stadtteil von Cottbus, vom SSV übernommen und eine erste WITAJ-Gruppe eingerichtet. Jan Barth sagt dazu: „Zur Erprobung des Erfolges des WITAJ-Modells [brauchten] wir eine Kindertagesstätte mit Kindern, die außerhalb der Einrichtung keinen Kontakt zum Sorbischen hatten. Deshalb begaben wir uns in die Niederlausitz“ (Barth 2008, 24).

In den nachfolgenden Jahren wurden weitere WITAJ-Gruppen in einigen Kindergärten der Nieder- und Oberlausitz eingerichtet. In manchen Kindertagesstätten wird seither in allen Gruppen nach dem WITAJ-Modell gearbeitet.

Derzeit ist der SSV als ein Träger für ca. 60% aller Kinder, die nach der Immersionsmethode konsequent Sorbisch lernen, zuständig (vgl. Budar 2009, 34). Weitere Träger sind das Christlich-Soziale-Bildungswerk, das Deutsche Rote Kreuz, die Arbeiterwohlfahrt bzw. kommunale Einrichtungen.

4.2 Ziele

Ziel des WITAJ-Projekts ist in erster Linie die Sprachvermittlung. Die Konzeption möchte bereits bei Kindern im Vorschulalter die Grundlagen dafür schaffen, dass sie die sorbische Sprache verstehen und sprechen lernen. Mit Hilfe der Immersion lernen die Kinder bis zum Eintritt in die Schule mit zwei Sprachen – Deutsch und Sorbisch – umzugehen. Budar begründet die Zielsetzung so: „Die Nutzung der natürlichen Fähigkeiten des Menschen, mehr als eine Sprache schon im Kindesalter zu lernen, ist in Europa unterdessen Realität. Deshalb haben zwei- und mehrsprachige Kinder im Vergleich zu einsprachigen Kindern einen enormen Wissensvorsprung bereits beim Eintritt in die Schule“ (Budar 2009, 31). In der Schule werden sie befähigt, gleichzeitig in beiden Sprachen alphabetisiert zu werden. Karich fügt hinzu: „Das Grundanliegen des Projektes ist es, allen im sorbischen Siedlungsgebiet wohnenden Eltern das heute zeitgemäße Angebot der frühzeitigen mehrsprachigen Erziehung ihrer Kinder mit einer Sprache machen zu können, die in der Heimatregion auf vielfältige Weise aktive Verwendung findet“ (Karich 2007, 18).

Da aber die Zahl der sorbisch Sprechenden weiter sinkt und der Einfluss der Majorität des Deutschen auf die Minorität des Sorbischen spürbar vorhanden ist, sind der Spracherhalt und die Revitalisierung des Sorbischen weitere Ziele des WITAJ-Projekts. Karich schreibt dazu: „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, 18).

Das WITAJ-Projekt wird daher „vorwiegend in den Gebieten des sorbischen Siedlungsgebietes angeboten, in denen die sorbische Sprache nicht mehr im Alltag gebraucht wird bzw. nicht an die jüngere Generation weitergegeben wurde“ (ebd.).

Als weiterer Punkt kann die identitätsstiftende Wirkung des Projektes hervorgehoben werden. Durch den Erwerb der Zweitsprache Sorbisch, das Kennenlernen und Begehen von sorbischen Bräuchen und Traditionen und später den Kontakt zu Sorbischsprachigen, entwickelt sich eine zugeneigte Einstellung zum Sorbischen.

4.3 Umsetzung

„Das WITAJ-Projekt ist kein selbstständiges pädagogisches Konzept. Es begleitet bzw. ergänzt in idealer Form sprachlich das von der jeweiligen Kindertagesstätte angebotene pädagogische Konzept“ (Karich 2007, 19).

Folgende Merkmale der Immersion treffen auch beim WITAJ-Projekt zu: der frühestmögliche Beginn der Sprachvermittlung, nämlich schon im Kindergarten oder der Vorschule, der intensive Input und Kontakt zur Zweitsprache Sorbisch durch die Erzieherinnen in den Kindertagesstätten und der Gebrauch der Zweitsprache als Mittel der natürlichen Kommunikation, bei der die Kinder durch das „Sprachbad“ völlig ungezwungen an die sorbische Sprache herangeführt werden und sie anzuwenden lernen.

WITAJ wird in drei Formen umgesetzt: in sorbischen Kindergärten, in WITAJ-Kindergärten bzw. in Kindergärten mit WITAJ-Gruppe.

Im Folgenden wird der Fokus stärker auf die WITAJ-Kindergärten und Kindergärten mit WITAJ-Gruppen gelegt. In sorbischen Kindergärten wird den ganzen Tag mit den Kindern sorbisch gesprochen. Diese Kinder wachsen meist bilingual bzw. in dominant sorbischsprachigen Familien auf und beherrschen die sorbische Sprache schon.

Budar (2009) unterscheidet im Zusammenhang mit diesem Modellprojekt zwischen der vollständigen und der partiellen Immersion. Beide sind nicht direkt mit dem *Zweisprachen-* und *Raummodell* zu vergleichen, wie sie bei Nauwerck angeführt werden (vgl. ebd. 2005, 84), es lassen sich jedoch mögliche Übereinstimmungen und Ähnlichkeiten finden.

Bei der *vollständigen Immersion* lernen „alle Kinder in allen Gruppen eines Kindergartens zielgerichtet Sorbisch“ (Budar 2009, 30). Ähnlich wie beim *Zweisprachenmodell* dienen die sorbisch-muttersprachlichen Erzieherinnen den Kindern als Bezugsperson. Meist sind die Erzieherinnen Sorbinnen oder befinden sich noch in Weiterbildungskursen (vgl. ebd.). Von Anfang an wird mit den Kindern Sorbisch gesprochen. „Das erfordert von den Erzieherinnen einen außerordentlich hohen Grad an Aufmerksamkeit sowie Einfühlungsvermögen [...]“ (Karich 2007, 23). Auf die Kinder wird kein Druck ausgeübt, Sorbisch zu sprechen oder zu antworten. „Vermittelt wird der Sprachinhalt durch die ständige Verbindung zur Situation, verknüpft mit entsprechenden Verhaltensweisen wie Mimik, Gestik, Stimmlage, Vormachen, Wiederholung, durch Verwendung vieler Anschauungsmittel usw.“ (Domowina e.V. 2006). Mit der Zeit erschließen sich die Kinder die Sprache und sind zunehmend in der Lage und bereit, sich auch in sorbischer Sprache zu äußern. Die zum WITAJ-Modell gehörenden Angebote, wie Theatervorstellungen, Besuche von Einrichtungen des öffentlichen Lebens, die

Nutzung elektronischer Medien in sorbischer Sprache, das Umrahmen von Festen mit sorbischen Liedern, Tänzen und Trachten und damit verbunden die Pflege von sorbischen Bräuchen und Traditionen, sollen den Kindern zeigen, dass die Sprache nicht nur im Kindergarten gesprochen wird – sondern auch Gegenstand des alltäglichen Lebens in der sorbischen Lausitz ist.

Budar fasst zusammen: „Wenn wir über sorbische und WITAJ-Kindertagesstätten reden, meinen wir die vollständige Immersion“ (Budar 2009, 30).

Partielle Immersion bedeutet, dass Kinder in einer WITAJ-Gruppe eines Kindergartens Sorbisch erwerben. „WITAJ-Gruppen wurden in unterschiedlichen deutschen Kindertagesstätten, wo neben der WITAJ-Gruppe mindestens eine deutsche Gruppe besteht, gegründet“ (ebd. 30). Dies ist vor allem in den Regionen der Fall, „in denen die sorbische Sprache als Umgangssprache im Alltag nicht mehr allzu präsent ist“ (Kaufmüller 2008, 41). In diesen Gruppen sprechen die Erzieherinnen mit den Kindern konsequent Sorbisch. Meist sind sie jedoch die einzigen, die in einer Einrichtung zur Verfügung stehen. „Bei Krankheit und Urlaub der WITAJ-Erzieherin spielen die sorbisch lernenden Kinder und die nur deutsch sprechenden Kinder meist zusammen und lernen dann mit der vertretenden Erzieherin deutsch, da diese in vielen Fällen die sorbische Sprache nicht beherrscht“ (Budar 2009, 30). Kaufmüller fügt hinzu: „Das vollständige Eintauchen in die sorbische Sprache über den gesamten Zeitraum des Aufenthaltes in der Kindertagesstätte ist somit nicht gewährleistet. Deshalb wird in diesem Zusammenhang [...] von ‘partieller’ Immersion gesprochen“ (Kaufmüller 2008, 41). Hier finden sich Ähnlichkeiten zum Raummodell, welches bei Nauwerck beschrieben wird (vgl. ebd. 2005).

„Grundlage des WITAJ-Konzepts ist [jedoch immer] die konsequente Verwendung der sorbischen Sprache seitens der [Erzieherinnen]“ (ebd., 43).

Eine eindeutige Zuordnung von Person und Sprache

„erleichtert den Kindern die Abgrenzung zwischen den Sprachen und damit das Umschalten zwischen ihnen erheblich. Sie erkennen intuitiv, dass verschiedene Personen gleiche Dinge oder Vorgänge mit verschiedenen Worten bezeichnen und ordnen dem Gesprächspartner die jeweilige Sprache zu“ (Karich 2007, 19).

Die Alterszusammensetzung der Kinder in den WITAJ-Gruppen ist stark davon abhängig, wie viele Eltern sich für dieses Projekt entschieden (vgl. ebd., 21).

„In größeren WITAJ-Kindertagesstätten, die in mehreren Gruppen das WITAJ-Projekt anbieten, können altersdifferenzierte Gruppen gebildet werden, in denen die Beschäftigung mit der gesamten Gruppe auf ein Alter abgestimmt werden kann“ (ebd., 21).

In kleineren Einrichtungen oder Kindertagesstätten mit nur einer oder zwei WITAJ-Gruppen, werden altersgemischte WITAJ-Gruppen gebildet. In diesen Gruppen arbeitet die Erzieherin mit den Kindern entsprechend deren Sprach- und Entwicklungsstandes, nicht nur in sprachlicher, sondern auch in inhaltlicher Form (vgl. ebd.). Karich bemerkt: „Dies ist nicht immer leicht und erfordert ein hohes Maß an Einfühlungsvermögen, zumal ja ständig neue jüngere Kinder in die Gruppe integriert werden“ (ebd.). Dennoch bieten die altersgemischten WITAJ-Gruppen auch Vorteile, z.B. im sozialen Umgang der Kinder untereinander. „In diesen Gruppen kümmern sich die Großen um die Kleinen und helfen ihnen bei Bedarf. Sprachlich stehen sie als Mittler zur Verfügung, wenn die Jüngeren zu Beginn die sorbische Sprache noch nicht immer verstehen“ (ebd.). Karich resümiert: „Je weniger Kinder sich in einer WITAJ-Gruppe befinden, desto intensiver kann die Beschäftigung mit den Kindern und mit der sorbischen Sprache erfolgen“ (ebd.).

Kaulfürst betont, dass die Weiterführung der Sprachvermittlung nach dem Kindergarten nicht aufhören soll. Wie Budar (2009) und Karich (2007) erachtet sie es als wichtig, die sorbischsprachige Bildung in der Schule mit Hilfe des 2plus Konzepts fortzusetzen.

4.4 Empirische Untersuchungen zum Projekt

Am 3. März 2008 wurde das 10-jährige Jubiläum des WITAJ-Projekts gefeiert. Genügend Zeit, um dieses Projekt mittlerweile mit Hilfe von wissenschaftlichen Untersuchungen zu erforschen. Bislang liegen noch keine Untersuchungen zu den frühkindlichen bilingualen sorbisch-deutschen Spracherwerbsprozessen vor und die sorabistische Sprachwissenschaft hat sich bisher kaum mit der Kindersprachenforschung beschäftigt. „Aus diesem Grunde sind im Sorbischen Institut e.V. in Bautzen zwei Projekte konzipiert worden, die die Spezifik dieser Erwerbsprozesse unter den Bedingungen der sorbisch-deutschen Zweisprachigkeit untersuchen“ (Budar/Schulz 2009). Es ist eine erste komplexe Untersuchung, die sich mit den Erwerbsprozessen beider Sprachen beschäftigt.

Frau Dr. Jana Schulz beschäftigt sich im Rahmen ihrer Untersuchung mit dem „Spracherwerb im Modellprojekt WITAJ“. Sie untersucht die Sprachkenntnisse der Kinder in ausgewählten WITAJ-Kindertagesstätten und der Kinder in WITAJ-Gruppen. Im Projekt von Ludmila Budar werden die „Lernzielbestimmungen für die sorbische Sprache nach dem *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen*“ untersucht (vgl. ebd.) Sie führt Untersuchungen zur

Aneignung der sorbischen und deutschen Sprache in ausgesuchten sorbischen Kindertagesstätten durch.

Es handelt sich dabei um zwei separate Projekte, die gemeinsam konzipiert wurden. „Der Projektverlauf ist aufeinander abgestimmt, die angewandten Untersuchungsmethoden und Auswertungskriterien sind identisch“ (ebd.). „Somit sind die Sprachkenntnisse der Kinder in sorbischen Kindertagesstätten mit denen der Kinder aus WITAJ-Kindertagesstätten sowie WITAJ-Gruppen vergleichbar“ (Budar/Schulz 2008, 63).

Ziel ist es, „den Ablauf der Spracherwerbsprozesse und der kindlichen bilingualen Sprachpraxis zu analysieren“ (Sorbisches Institut e.V. 2009) und eine „weitere Optimierung der Konzepte des Spracherwerbs im Modellprojekt“ (ebd.) zu erarbeiten, vor allem für die Formulierung entsprechender methodisch-didaktischer Richtlinien für die Erzieherinnen (vgl. ebd.).

Für die Intervalluntersuchungen der passiven und produktiven Sprachkompetenzen, das heißt sowohl rezeptive als auch produktive Fähigkeiten, kommen mehrere Methoden zur Anwendung:

Erstens die „offene teilnehmende Beobachtung“ (ebd., 64) bei der die spontane Sprache der Kinder sowie die Interaktion protokolliert wird.

Zweitens ein Test zum Verstehen von Sätzen, womit die rezeptiven Fähigkeiten getestet werden und drittens ein Test mit Instruktionaufgaben. Dabei haben sich Budar/Schulz für ein „Testverfahren entschieden, das an der Göttinger Universität entwickelt worden ist und mittlerweile als Standardtest in Kindertagesstätten ganz Deutschlands gilt (SETK 3-5)“ (ebd.) (vgl. Grimm 2001).

Viertens erheben sie in ihrer Untersuchung „produktive Sprachfähigkeiten [...] anhand von Interviews in sorbischer und deutscher Sprache“ (Budar/Schulz 2008). In diesem Zusammenhang stützen sich beide auf den an der Universität Hamburg entwickelten HAVAS-5-Test, „der sich bereits als Standardinstrument zur Analyse des Sprachstandes bilingualer Kinder in Deutschland etabliert hat“ (Budar/Schulz 2009, 78) (vgl. Reich/Roth 2003).

Fünftens testen Budar/Schulz das Bilden und Erkennen von morphologischen Regeln, „u. a. die Bildung von Pluralformen und zusätzlich in sorbischen Kindergärten die Anwendung des Duals“ (Budar/Schulz 2008, 64).

Sie schreiben:

„Die Grundlage der Analyse beider Projekte bildet authentisches Sprachmaterial aus Kindertagesstätten, das in vorgeschriebenen Intervallen erhoben worden ist. Das Alter der Kinder bei Projektbeginn lag bei 3 bzw. 4 Jahren und bei Projektabschluss bei 6 bzw. 7

Jahren. In insgesamt 5 bzw. 6 Intervallen wurde somit der Sprachstand der Kinder bis hin zu deren Schuleintritt dokumentiert und analysiert“ (Budar/Schulz 2009, 77)

Detaillierte Zwischenergebnisse zu den beiden Projekten, d.h. zu den einzelnen Untersuchungsbereichen und Schwerpunkten, können bei Budar/Schulz (2008 und 2009) nachgelesen werden. Im Folgenden wird ein allgemeiner Überblick gegeben.

Budar/Schulz konstatieren u. a., dass „Kinder im Rahmen des Modellprojekts WITAJ solide rezeptive und produktive Sprachfähigkeiten“ (Budar/Schulz 2009, 92) erwerben. Budar stellt fest: „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. 2009, 39). Vor allem nach dem 4. und 5. Untersuchungsintervall sei ein großer qualitativer Sprung zu verzeichnen – ein Jahr vor dem Schuleintritt ein sehr sensibler Übergang (vgl. Budar/Schulz 2008, 74). Sie fordern: „Gerade in der letzten Phase brauchen [die Kinder] eine effektive Sprachförderung, um diese guten und soliden Fähigkeiten weiter zielgerichtet fördern zu können“ (ebd.). Für die Kinder ist es ideal, wenn sie in eine Schule kommen, in der nach dem Konzept 2plus unterrichtet wird. „[Dieses] verbindet den Sprachunterricht mit dem Sachunterricht, und somit bleibt der Sprachgebrauch des Sorbischen nicht auf einzelne Stunden beschränkt“ (ebd., 75). Daraus schlussfolgern beide, dass die Methode der Immersion effektiv ist, ihr Erfolg und somit auch der des WITAJ-Projekts, jedoch „abhängig ist von der konsequenten Weiterführung in den Schulen“ (ebd.). Damit wäre dann die „Kontinuität und Intensität der Sprachentwicklung weiterhin gewährleistet“ (ebd., 78).

4.5 Probleme und Chancen des WITAJ-Projekts

Damit das WITAJ-Projekt mit Hilfe der Immersionsmethode erfolgreich wirken kann, sind u. a. drei Faktoren von wichtiger Bedeutung: Kontinuität, Intensität und Dauer des Sprachangebots. Diese müssen durch die Kindertagesstätten und Erzieherinnen gewährleistet werden. Karich fügt in dem Zusammenhang an, dass

„die möglichst lange Dauer des Kontaktes ErzieherIn – Kind [...] für den Erfolg bei der Sprachaneignung entscheidend [ist], da die Kinder außerhalb ihrer Gruppe mit anderen Kindergartenkindern oder im Kontakt mit anderen Erzieherinnen der Einrichtung [...] mit der deutschen Sprache konfrontiert sind“ (Karich 2007, 20).

Die Intensität des sorbischsprachigen Sprachangebots besteht darin, dass im Idealfall alle Erzieherinnen und Angestellten der Kindertagesstätte die sorbische Sprache sprechen – „sowohl mit den Kindern als auch miteinander“ (ebd.). Die Kinder sind dadurch von der

sorbischen Sprache umgeben und „empfinden diese als ganz natürliches Verständigungsmittel“ (ebd.).

Durch die Kontinuität hören die Kinder fast ausschließlich die gesprochene Sprache und können sie somit erwerben. Wird die Sprache regelmäßig und oft gehört, kann sie somit verinnerlicht und bewahrt werden. Mit Hilfe des kontinuierlichen Sprachangebots lernen die Kinder die Sprache auch selbst anzuwenden.

Kaufmänn führt an:

„Die Entscheidung für WITAJ ist eine Grundsatzentscheidung und fordert komplexe Grundlagen: die Zustimmung der Eltern, des Trägers, der Leiterin und der Erzieherinnen der Kindertagesstätte. Auch die entsprechenden grundlegenden Rahmenbedingungen müssen gegeben sein: eine ausreichende Kinderzahl, mindestens eine sorbischsprachige Erzieherin und ein separater Gruppenraum“ (Kaufmänn 2008, 40).

Eine Auflistung der „familiären sprachlichen Hintergründe bzw. der sprachlichen Voraussetzungen der Kinder“ (ebd., 38f.) von Kaufmänn zeigt „die Vielfalt der sorbischsprachigen Erziehung im sächsischen Teil der Lausitz“ (ebd., 39). Sie führt an: „Insgesamt eignen sich momentan 585 Kinder im Kindergarten die sorbische Sprache auf Grundlage dieses Konzepts an. Das sind 62,2 % aller sorbisch lernenden Kinder im Kindergartenalter. [...] 356 Kindergartenkinder lernen ohne das WITAJ-Modell sorbisch“ (ebd.).

Diese Vielfalt ist durchaus positiv zu betrachten. Sie zeigt, dass es allen Kindern, unabhängig vom familiären sprachlichen Hintergrund bzw. sprachlichen Voraussetzung, möglich ist, die sorbische und deutsche Sprache parallel zu erwerben. Ob es Kinder aus rein sorbischsprachigen, rein deutschsprachigen oder zweisprachigen Familien sind – viele von ihnen beteiligen sich an dem Modell.

Eine weitere Vielfalt der Kindertagesstätten mit sorbischem Sprachangebot zeigt sich an der Zahl der Träger. Die 23 Kindertagesstätten, welche in der Oberlausitz und der mittleren Lausitz existieren, „befinden sich in elf verschiedenen Trägerschaften“ (ebd.). Vorteil ist, „dass jeder Kindergarten der konkreten lokalen Sprachsituation und zugleich den Erwartungen der Eltern gerecht wird“ (ebd.). Auf der anderen Seite ist es auch eine Herausforderung, „wenn es darum geht, sorbischsprachige Erziehung zielgerichtet zu fördern, sich gegenseitig auszutauschen und somit die Arbeitsweise zu optimieren“ (ebd.). Das WITAJ-Sprachenzentrum in Bautzen hat es sich u. a. zur Aufgabe gemacht, die Koordination und Förderung zwischen den Kindertagesstätten unterschiedlichster Trägerschaft in die Hand zu nehmen.

Ganz entscheidend für das Gelingen des Modells sind die Erzieherinnen. Auf der Grundlage der konsequenten Verwendung der sorbischen Sprache mit den Kindern tragen sie eine große Verantwortung. Einige Erzieherinnen kommen in jeder Situation mit „bewundernswerter Geschicklichkeit, Gewandtheit und Selbstverständlichkeit ohne jegliches deutsche Wort“ (ebd., 43) aus. Die Mehrheit der Erzieherinnen fügt in Ausnahmefällen auch ein deutsches Wort oder einen Satz in die sorbische Kommunikation ein. Doch „daran sollte niemand Anstoß nehmen – so in Situationen, in denen alle Kinder schnell das Gesagte verstehen müssen, z.B. im Straßenverkehr“ (ebd.). Kaulfürst meint, dass es nicht schadet, wenn Kinder „auch ein deutsches Lied oder Gedicht erlernen“ (ebd.). Dennoch fordert sie mehr Konsequenz im sorbischen Sprachgebrauch von den Erzieherinnen.

Kaulfürst ist erfreut darüber, dass „in allen WITAJ-Gruppen sorbische muttersprachliche Erzieherinnen eingesetzt sind“ (ebd.) und Erzieherinnen, die Sorbisch erst später gelernt haben, „keine Mühe [scheuen], sich sprachlich ständig zu vervollkommen“ (ebd.). Somit kann zum großen Teil die Kontinuität, Intensität und Dauer des Sprachangebots umgesetzt werden. Dennoch ist es ihrer Meinung nach bereits jetzt schwer, „zusätzliche sorbischsprachige Erzieherinnen auf dem Arbeitsmarkt zu finden“ (ebd.).

Ein weiteres Problem sieht Kaulfürst in den Inhalten des Sächsischen Bildungsplanes. Die Erzieherinnen müssen diesen, neben den allgemeinen Erziehungsaufgaben, vermitteln. Die sorbischsprachige Sprachvermittlung darf dabei nicht zur Nebensache werden.

„Auch wenn die Mehrheit der Erzieherinnen bei der inhaltlichen Arbeit eine relative Freiheit besitzt, müssen sie dabei trotzdem den Plänen folgen, die sich die ganze Einrichtung erstellt hat. Allen diesen Erwartungen gerecht zu werden, ist hinsichtlich der Sprachvermittlung nicht einfach“ (ebd., 44).

Das WITAJ-Sprachenzentrum und das Sorbische Bildungs- und Familienzentrum LIPA in Schmerlitz bieten „Weiterbildungen speziell zur Bildung und Erziehung nach dem WITAJ-Konzept an“ (ebd.). „Materialien zur sorbischsprachigen Erziehung werden im Domowina-Verlag und im WITAJ-Sprachenzentrum erarbeitet“ (ebd.).

Ein weiterer entscheidender Faktor sind die Eltern. Ihre Unterstützung und Einstellung zum WITAJ-Projekt haben „Einfluss auf den Erfolg bei der Aneignung der sorbischen Sprache“ (ebd. 46). Kaulfürst bemerkt: „Mit Kindern, die zu Hause Interesse an der Sache und ein positives Echo erfahren, arbeitet es sich leichter als mit solchen, die nicht auf das Sorbische vorbereitet sind“ (ebd.). Positiv motivierte Kinder haben weniger Vorurteile gegenüber weiteren Sprachen und erwerben diese mit mehr Freude. Außerdem schafft ein Interesse seitens der Eltern Vertrauen bei den Kindern (vgl. Karich 2007).

Es ist wichtig, Vorurteile abzubauen, die Eltern über Spracherwerb, Zweisprachigkeit, das Sorbische und das WITAJ-Projekt zu informieren und aufzuklären. Nicht immer ist das so leicht, da manche Eltern z.B. befürchten, dass der Erwerb der Erstsprache durch die Zweitsprache Sorbisch negativ beeinflusst werden könnte und die Erstsprache an Qualität verliert.

Karich betont: „Haben sich die Eltern dafür entschieden, ihren Kindern die frühe Zweisprachigkeit mittels des WITAJ-Projektes zu ermöglichen, sollten sie diesen Entschluss auch konsequent vertreten“ (Kaufmüller 2008, 25).

In ihrer Veröffentlichung von 2008 stellt Kaufmüller einige Impulse zur Optimierung des WITAJ-Projektes vor. Sie schlägt z.B. vor, dass das WITAJ-Sprachenzentrum den Erzieherinnen Themenangebote unterbreiten könnte. Diese Angebote sollten dem Bemühen, den Kindern die sorbische Sprache zu vermitteln, gerecht werden. Dadurch könne ein „umfassender Blick auf das Sorbische vermittelt [werden]“ (ebd., 118) und die Kinder würden erleben, dass die Sprache „nicht nur auf den WITAJ-Gruppenraum und eine Erzieherin beschränkt [ist]“ (ebd.). „So könnten ein sorbisch sprechender Weihnachtsmann oder ein sorbischer Dudelsackspieler zu Besuch kommen“ (ebd.), empfiehlt Kaufmüller.

Des Weiteren spricht sie sich für Patenschaften mit sorbischen Kindergartengruppen aus, die es zum Teil auch schon gibt. So zum Beispiel durch sorbische Vereine, die örtliche Domowina-Gruppe oder Schüler des Sorbischen Gymnasiums. Kaufmüller stellt fest: „Gerade in Regionen, in denen Sorbisch als Umgangssprache schon nicht mehr präsent ist, wecken gemeinsame sorbische Feste oder Ausflüge Begeisterung und eine größere Identifikation mit dem Sorbischen“ (ebd.). Sie führt außerdem an, dass auch Einzelpersonen, zum Beispiel sorbischsprachige Großeltern, durchaus eine Patenschaft übernehmen könnten. Sie würden „regelmäßig in die Kita kommen, um der Gruppe Märchen zu erzählen oder zu anderen Themen zu kommunizieren“ (ebd.).

Ein Bildungsplan zur sorbischen Sprachvermittlung wäre ein weiterer Punkt zur Optimierung. Somit hätten die Erzieherinnen der WITAJ-Gruppen und Kindergärten ein Begleitheft, „das eine konkrete Orientierung gäbe bei der Vermittlung der sorbischen Sprache an Kindergartenkinder aus deutschsprachigen Familien“ (ebd.). Ein solches Heft könnte vom WITAJ-Sprachenzentrum und dem Sorbischen Institut e.V. erarbeitet werden (vgl. ebd.).

Damit eine ausreichende Anzahl an sorbischsprachigen Erzieherinnen in den WITAJ-Gruppen und Kindergärten gewährleistet ist, sollte für den Erzieherberuf geworben werden. „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“ (ebd., 121).

5 Zusammenfassung und Ausblick

Zweisprachigkeit wird differenziert und kontrovers diskutiert. Trotz zahlreicher, auch unterschiedlicher Bestimmungen zum Begriff Zweisprachigkeit, sind die Definitionen von Triarchi-Herrmann (2003) und Tracy (2007) für diese Arbeit besonders geeignet.

In der Bundesrepublik Deutschland ist Zweisprachigkeit eher die Ausnahme als Normalität.

Der Wert von Zweisprachigkeit wird zunehmend erkannt und es entwickeln sich ganz unterschiedliche Modelle zur Förderung. Auch die Erkenntnis, dass sehr frühe Sprachförderung von Vorteil ist, setzt sich durch.

Die Immersion ist eine erfolgreiche, probate und effektive Methode zur frühen Vermittlung einer zweiten Sprache. Dennoch wird die Immersionsmethode von Situation zu Situation, von Minderheit zu Minderheit, unterschiedlich angewandt. Bretonen und Sorben zum Beispiel haben ein Ziel: den Spracherhalt. Die unterschiedliche Situation der nationalen Minderheiten in den jeweiligen Ländern schafft unterschiedliche Voraussetzungen, die Immersionsmethode und somit die Sprachvermittlung zu realisieren.

Mehrere Faktoren bedingen die erfolgreiche Umsetzung eines Modells, wie des WITAJ-Modells in der sorbischsprachigen Lausitz: Kinder, Eltern, Erzieherinnen, Kindergartenträger, Unterstützungssysteme und das Umfeld insgesamt. Nur ein gelungenes Zusammenspiel dieser Faktoren schafft ideale Voraussetzungen für Kinder, die früh eine zweite Sprache wie das Sorbische erwerben.

Geske/Schulze sehen den Stellenwert von Kindertageseinrichtungen folgendermaßen:

„Um den bilingualen Spracherwerb bereits im Vorschulalter zu steuern, kommt im Bereich des für Minderheitensprachen besonders wichtigen und sensitiven Ausbildungssektors den Vorschuleinrichtungen besondere Bedeutung zu, wird doch in ihnen der Grundstein für die weitere sprachliche Kompetenz des Kindes gelegt“ (Geske/Schulze 1997, 149).

Die Zahl der WITAJ-Kinder steigt (vgl. Budar 2009) und das Modell wird mit viel persönlichem Einsatz von Initiatoren, Erzieherinnen und Eltern umgesetzt. Dies gibt Anlass zur Hoffnung, dass das WITAJ-Modell auch weiterhin erfolgreich sein wird.

Jedes erfolgreiche Modell kann jedoch optimiert werden. Kaulfürst (2008) gibt zur Verbesserung des WITAJ-Modells umfassende Impulse. Diese sind kreativ und vielfältig. Nicht alle sind sofort und in jedem Kindergarten realisierbar.

Die zentrale Erkenntnis dieser Arbeit ist, dass es erstrebenswert wäre, eine Konzeption für jeden einzelnen Kindergarten zu entwickeln. Mit einer solchen Konzeption kann die Zweisprachigkeit in jedem einzelnen sorbischen Kindergarten, WITAJ-Kindergarten oder Kindergarten mit WITAJ-Gruppe spezifisch entwickelt und gefördert werden. Dazu ist eine Ist-Standsanalyse der jeweiligen Faktoren und Bedingungen der einzelnen Kindergärten zu erstellen. Daraus ergeben sich dann konkrete kurzfristige und langfristige Ziele. Aus diesen wiederum werden Maßnahmenpläne entwickelt, Verantwortlichkeiten und Zeitrahmen festgelegt. Eine solche Konzeption muss fortlaufend evaluiert und aktualisiert werden. Ob die Umsetzung tatsächlich realisierbar ist, hängt in erster Linie von finanzieller Unterstützung sorbischer Institutionen durch Bund und Länder ab.

Literaturverzeichnis

- Annstatt, Tanja (2007): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen – Erwerb, Formen, Förderung. Tübingen, Attempto Verlag
- Barth, Johannes (2008): Grundlagen und Vorteile der Erziehung nach der Immersionsmethode. In: Kaulfürst, Jadwiga (Hrsg.)(2008): Das WITAJ-Projekt in Kindertagesstätten im Freistaat Sachsen – Zwischenbilanz und Ausblick in die Zukunft. Bautzen, © Domowina – Bund Lausitzer Sorben e.V., WITAJ-Sprachenzentrum
- Brankač, Dr. Jurij (2006): Frühkindlicher Spracherwerb und Zweisprachigkeit. In: Pädagogisches Bildungsseminar: Sorbisch lehren und lernen – Prozesse der Sprachaneignung aus moderner Sicht. Dokumentation 5 Sprachenzentrum Witaj, ABC Arbeitsstelle für sorbische Bildungsentwicklung Cottbus
- Budar, Ludmila (2009): 10 Jahre Witaj – Modellprojekt des Sorbischen Schulvereins e.V. In: Budar, Ludmilla: Witaj und 2plus eine Herausforderung für die Zukunft. Bautzen, © Sorbischer Schulverein e.V.
- Budar, Ludmila (2008): Die Idee des Modellprojekts Witaj. In: Budar, Ludmila (2008): 10 Jahre Modellprojekt Witaj 1998-2008. Bautzen, © Sorbischer Schulverein e.V.
- Budar, Ludmila/ Schulz, Jana (2009): Sorbisch lernen und leben, Sprachstandsanalysen in ausgewählten Kindertagesstätten der Ober- und Niederlausitz. In: Budar, Ludmilla: Witaj und 2plus eine Herausforderung für die Zukunft. Bautzen, © Sorbischer Schulverein e.V.
- Budar, Ludmila/Schulz, Jana (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, Jadwiga (Hrsg.)(2008): Das WITAJ-Projekt in Kindertagesstätten im Freistaat Sachsen – Zwischenbilanz und Ausblick in die Zukunft. Bautzen, © Domowina – Bund Lausitzer Sorben e.V., WITAJ-Sprachenzentrum
- Cathomas, Rico. M. (2005): Schule und Zweisprachigkeit – Immersiver Unterricht: Internationaler Forschungsstand und eine empirische Untersuchung am Beispiel des rätoromanisch-deutschen Schulmodells in der Schweiz. Münster, Waxmann
- Crystal, David (1993): Die Cambridge Enzyklopädie der Sprache. Frankfurt/ New York, Campus Verlag
- Denison, Norman (1984): Spracherwerb in mehrsprachiger Umgebung. In: Oksaar, E. (Hrsg.): Spracherwerb, Sprachkontakt, Sprachkonflikt. Berlin, de Gruyter
- Günther, Britta/Günther, Herbert (2007): Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache. 2. Auflage. – Weinheim und Basel, Beltz Verlag
- Jampert, Katrin (2002): Schlüsselsituation Sprache. Opladen, Leske + Budrich

- Kaulfürst, Jadwiga (2008): Das WITAJ-Projekt in WITAJ-Gruppen – eine Zwischenbilanz.
In: Kaulfürst, Jadwiga (Hrsg.)(2008): Das WITAJ-Projekt in Kindertagesstätten im Freistaat Sachsen – Zwischenbilanz und Ausblick in die Zukunft. Bautzen, © Domowina – Bund Lausitzer Sorben e.V., WITAJ-Sprachenzentrum
- Kielhöfer, Bernd/Jonekeit, Sylvie (1998): Zweisprachige Kindererziehung. 10. Auflage. – Tübingen, Stauffenburg-Verlag
- Müller, Natascha/Kupisch, Tanja/Schmitz, Katrin/Cantone, Katja (2007): Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Tübingen, Gunter Narr Verlag
- Nauwerck, Patricia (2005): Zweisprachigkeit im Kindergarten: Konzepte und Bedingungen für das Gelingen. Freiburg i. Breisgau, Fillibach Verlag
- Nitsch, Cordula (2007): Mehrsprachigkeit – Eine neurowissenschaftliche Perspektive.
In: Annstatt, Tanja: Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen – Erwerb, Formen, Förderung. Tübingen, Attempto Verlag
- Nodari Claudio/De Rosa, Raffeale(2003): Mehrsprachige Kinder – Ein Ratgeber für Eltern und andere Bezugspersonen. Bern, Haupt Verlag
- Oksaar, Els (2000): Mehrsprachigkeit – ein Reichtum. in: Zweisprachigkeit – Herausforderung und Chance für die junge Generation in der Oberlausitz (...). Bautzen, Sorbischer Schulverein e.V.
- Oksaar, Els (2003): Zweitspracherwerb – Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Stuttgart, Verlag W. Kohlhammer
- Stengel, Ingeburg/v. der Hude, Lieselotte/Meiwald Veronika (1997): Sprachschwierigkeiten bei Kindern: Wie Eltern helfen können. 9. Auflage. – Stuttgart, Klett-Cotta
- Triarchi-Herrmann, V. (2003): Mehrsprachige Erziehung: Wie sie ihr Kind fördern. München, Ernst Reinhardt Verlag
- Wandruszka, Mario (1981): Die Mehrsprachigkeit des Menschen. München, Dt. Taschenbuch-Verlag, 1981
- Wode, Henning (1995): Lernen in der Fremdsprache – Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht. Ismaning, Max Hueber Verlag
- Wode, Henning (1998): Frühe Mehrsprachigkeit für Kinder – Chance oder Risiko?
Vortrag anlässlich der Veranstaltung „Frühe Zweisprachigkeit“ am 5. September 1998 in Aurich / Quelle: www.fnks-online.de/_wd_showdoc.php?pic=296 (18.05.2009)
- Wode, Hennig (2002): Fremdsprachenvermittlung in Kita, Grundschule und Sekundarbereich: Ein integrierter Ansatz. In: Finkbeiner, C.: Bilingualität und Mehrsprachigkeit. Hannover, Schroedel
- Zimmer, Dieter E. (2008): So kommt der Mensch zur Sprache. München, W. Heyne Verlag

Internetquellen:

- Domowina e. V., WITAJ-Sprachzentrum (2006): Praxis
http://www.witaj-projekt.de/deutsch/projekt/praxis/praxis_d.htm (30.05.2009)
- Gazsi, Olga (2005): Schulartübergreifendes Konzept – Die zweisprachige sorbisch-deutsche Schule für allgemeinbildende Schulen im sorbischen Siedlungsgebiet. Sächsisches Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung - Comenius-Institut -
http://www.sachsen-macht-schule.de/schule/download/download_sbi/konzept_sorbisch-deutsche_schule.pdf
(03.06.2009)
- Karich, Dr. Anja (2007): Das WITAJ-Projekt der Sorben. In: Sächsisches Staatsministerium für Soziales (Hrsg.): Mehrsprachige Angebote in sächsischen Kindertageseinrichtungen der Euroregion Neiße-Nisa-Nysa; Polnisch, Tschechisch, Sorbisch. © Euroschulen Görlitz/Zittau
http://www.pontes-pontes.de/fileadmin/userfiles/files_de/MehrsprachigKitas2007.pdf
(03.06.2009)
- Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft; Referat für Sprachentwicklung und Bildungsfragen im Kindergarten (2008): Referenten: Prof. Dr. Henning Wode
<http://www.fruehkindliche-mehrsprachigkeit.de/referenten/henningwode.html>
(25.05.2007)
- Nauwerck, Patricia (2008): Zweisprachigkeit im Kindergarten: Konzepte und Bedingungen für das Gelingen.
www.ph-karlsruhe.de/cms/fileadmin/user_upload/dozenten/schlemminger/conferences/Nauweck_Journeebilingue.pdf (21.05.2009)
- Sorbisches Institut e. V. (2009): Mitarbeiter – Dr. Jana Schulz – Spracherwerb im Witaj-Projekt; © ISS-Oberlausitz
<http://www.serbski-institut.de/cms/de/129/Spracherwerb-im-WITAJ-Projekt>
(30.05.2009)

Sekundärliteratur:

- Grimm, Hannelore (2001): SETK3-5, Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder. Diagnose von Sprachverarbeitungsfähigkeiten und auditiven Gedächtnisleistungen. Göttingen, Hogrefe
- Roth, Hans-Joachim/Reich, Hans-H. (2003): Havas 5, Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes Fünfjähriger. Hamburg

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere an Eides Statt durch meine eigenhändige Unterschrift, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe angefertigt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder dem Sinn nach auf Publikationen oder Vorträgen anderer Autoren beruhen, sind als solche kenntlich gemacht. Ich versichere außerdem, dass ich keine andere als die angegebene Literatur verwendet habe.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Fassung noch nicht in einem anderen Studiengang als Prüfungsleistung vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Helena Witschas

Halle (Saale), den 15.06.2009

Helena Witschas

Zweisprachigkeit im Kindergarten

Das WITAJ-Modell als Instrument zur Förderung von Zweisprachigkeit in der sorbischsprachigen Lausitz

Verteidigung der Bachelor-Abschlussarbeit: Thesenpapier

1. Diese Arbeit stellt Informationen und Erkenntnisse zur Zweisprachigkeit aus verschiedenen Quellen zusammen und kann als Argumentations- und Entscheidungshilfe für die Förderung von frühem Zweitspracherwerb in Vorschulalter dienen.
2. In der Literatur gibt es keine einheitliche Definition des Begriffes *Zweisprachigkeit*, da jeweils unterschiedliche Aspekte und Merkmale betont werden.
3. *Erstsprache* und *Muttersprache* werden oft simultan verwendet, auch wenn Bedeutungsunterschiede bestehen. Die Begriffe Zweit- und Fremdsprache sind dagegen klar definiert.
4. Sprachen können simultan oder sukzessiv erworben werden; es wird zwischen bilinguaem Erstspracherwerb, frühem Zweitspracherwerb und spätem Zweitspracherwerb unterschieden.
5. Kinder lernen im Vorschulalter zwei oder mehrere Sprachen völlig mühelos. Die Erstsprache bietet dabei ein Netzwerk, auf welches beim Erlernen jeder weiteren Sprache zurückgegriffen werden kann.
6. Im Vorschulalter kann der frühe Zweitspracherwerb u. a. durch die Immersionsmethode oder den Angebotsansatz gefördert werden.
7. In der sorbischsprachigen Lausitz wird seit mehr als 10 Jahren das WITAJ-Modell zur Förderung früher sorbisch-deutscher Zweisprachigkeit angewendet.
8. Dieses Modell baut auf der Immersionsmethode auf, es begleitet und ergänzt das pädagogische Konzept der jeweiligen Kindertagesstätte.
9. Die Umsetzung des Modells erfolgt in sorbischen Kindergärten, in WITAJ-Kindergärten und Kindertagesstätten mit WITAJ-Gruppe.
10. Die Voraussetzungen und Bedingungen sowie die Zusammensetzung der Kinder in den Kindertagesstätten sind heterogen.
11. Das WITAJ-Projekt ist erfolgreich, sollte aber weiter optimiert werden.
12. Eine individuelle Konzeption für jeden einzelnen WITAJ-Kindergarten ist erstrebenswert.