

Die deutsch–französische Kinderkiste:

Sprache und Kultur des Anderen
in Kindergarten und „*école
maternelle*“



Nummer
27 2015
Arbeitstexte

Autoren:

Gilles Brougère

Angelika Kubanek

Dominique Macaire

Julia Putsche

Übersetzerinnen:

Anna Bodenez, Jo Schmitz

Lektorat:

Claudine Layre, Patrick Stoffel

Umschlaggestaltung: marcasali.com

Innengestaltung: Patrick Stoffel

ISSN 2271-5363

© OFAJ/DFJW, Paris/Berlin 2015

Office franco-allemand
pour la Jeunesse
Deutsch-Französisches
Jugendwerk

Gilles Brougère, Angelika Kubanek, Dominique Macaire,
Julia Putsche

Die deutsch-französische
Kinderkiste: Sprache
und Kultur des Anderen
in Kindergarten und
„école maternelle“

Autoren

Gilles Brougère

Professor für Erziehungswissenschaften
Direktor der Doktorandenschule ERASME,
Université Paris 13 – Sorbonne Paris Cité

Mitglied des interuniversitären Forschungszentrums EXPÉRICE – Erfahrung, Kulturelle Ressourcen, Erziehung (*Centre de recherche interuniversitaire Expérience, Ressources Culturelles, Education*), Université Paris 8/Paris 13

In seinen wissenschaftlichen Arbeiten widmet er sich aus komparativer und (inter-)kultureller Perspektive u. a. dem Spielzeug und dem Spiel, insbesondere in Bezug auf das Lernen, das informelle Lernen und die Vorschulbildung.

Angelika Kubanek

Professorin für Englischdidaktik
Fakultät für Erziehungswissenschaften, Technische Universität Braunschweig

Ihre Forschungsinteressen konzentrieren sich primär auf frühes Fremdsprachenlernen, diagnostische Kompetenz der Lehrer sowie die Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) im Fremdsprachen-Frühbeginn.

Dominique Macaire

Professorin für Sprachwissenschaft und Didaktik

Leiterin der Doktorandenschule STANISLAS (Geistes- und Sozialwissenschaften), Université de Lorraine

Mitglied des Forschungslabors ATILF – Analyse und Datenverarbeitung der französischen Sprache (*Analyse et traitement informatique de la langue française*, Université de Lorraine/CNRS), Forschungsgruppe CRAPEL – Sprachdidaktik und Soziolinguistik (*Didactique des langues et sociolinguistique*)

Ihre Arbeiten widmen sich der Mehrsprachigkeit und interkulturellen Ansätzen, insbesondere hinsichtlich der Arbeit mit Kleinkindern im institutionellen Kontext. Als Sprachdidaktikerin interessiert sie sich in erster Linie für die „Lehrfabrik“ sowie die Standpunkte, Praktiken und Ausbildung von Sprachlehrern.

Julia Putsche

Dozentin (Dr. phil.) für Sprachwissenschaft/Germanistik

Université de Strasbourg

Institut für angewandte Sprachwissenschaft und Didaktik DLADL (*Département de linguistique appliquée et de didactique des langues*)

Mitglied der Forschungseinheit LILPA – Sprachwissenschaft, Sprachsystem und Sprachgebrauch (*Linguistique, Langue et Parole*)

Ihre Forschungsschwerpunkte drehen sich in erster Linie um den Spracherwerb und -unterricht in den deutsch-französischen Grenzregionen sowie sozio- und psycholinguistische Phänomene der Zweisprachigkeit im familiären und schulischen Kontext.

Inhaltsverzeichnis

Gilles Brougère, Angelika Kubanek, Dominique Macaire,
Julia Putsche

Einleitung	1
1. Die <i>deutsch-französische Kinderkiste</i> , ein Projekt des DFJW	1
2. Die <i>deutsch-französische Kinderkiste</i> des DFJW, eine „Sammlung von pädagogischem Material“	2
3. Forschungsaktivitäten rund um die <i>deutsch-französische Kinderkiste</i>	5
3.1. Wissenschaftliche Begleitung	6
3.2. Zentrale Fragestellungen	7
3.3. Qualitative Methodologie	7
3.4. Korpus und Datenerhebung	8
3.4.1. Verschiedene Situationen als Grundlage des Korpus	8
3.4.2. Verschiedene Datenformen in den jeweiligen Situationen	8
4. Konzeptualisierung des Arbeitstextes des DFJW	9
Danksagung	12

Dominique Macaire

1. Von der Aneignung der <i>deutsch-französischen Kinderkiste</i>: zwischen „Methode“ und „Ressource“	15
1. Aneignung eines „gemeinsam genutzten pädagogischen Werkzeugs“	18
1.1. Konzeptualisierung der <i>deutsch-französischen Kinderkiste</i>	19
1.2. Die Multiplikatoren	21
1.3. Die Fachkräfte der frühkindlichen Bildung: Erzieher und Lehrer	26
1.4. Spezifische Wirkungsebene der <i>deutsch-französischen Kinderkiste</i>	27
2. Die <i>deutsch-französische Kinderkiste</i> : eine „Methode“ oder eine „Ressource“?	28
2.1. „Methode“ vs. „Ressource“	28
2.2. Angebote des Verlagsmarkts im Bereich des frühkindlichen Spracherwerbs	28
2.3. Wahrnehmung der Elemente der <i>deutsch-französischen Kinderkiste</i>	29

3. Wachsende Beliebtheit vielfältiger Hilfsmittel auch jenseits der <i>deutsch-französischen Kinderkiste</i>	36
3.1. Ergänzende Praktiken der Erzieher/Lehrer	36
3.2. Zusätzliche Werkzeuge	38
3.3. Die <i>deutsch-französische Kinderkiste</i> : eine eher „französische“ Perspektive?	39
4. Entwicklungen während der Testphase	40
5. Die <i>deutsch-französische Kinderkiste</i> : in einem der beiden Länder „wirkungsvoller“ oder „passender“?	43
5.1. Ein deutsch-französischer Raum der frühkindlichen Bildung?	43
5.2. Die <i>deutsch-französische Kinderkiste</i> : Repräsentation der Lebenswelt des Anderen in der Gruppe	44
5.3. Unterschiede in der Nutzung in Deutschland und Frankreich	45
5.4. Unterschiedliche pädagogische Ansätze im Fremdsprachenerwerb	47
6. Gründe für die unterschiedliche Nutzung der <i>deutsch-französischen Kinderkiste</i>	49
6.1. Unterschiede der zugrundeliegenden Ansätze	50
6.2. Sprachpolitische Faktoren	51
6.3. Sprachliche Sicherheit vs. Unsicherheit der Akteure	51
6.4. Berufsausbildung der Akteure	52
6.5. Komplexität des „Deutsch-Französischen“	54
7. Ein pädagogisches Material für welche Konzeptualisierung(en) der Sprache/Kultur des „Partners“ und des „Deutsch-Französischen“?	56
7.1. Die Partnersprache/-kultur als Möglichkeit des Lernens und der Entdeckung der Welt	57
7.1.1. Wie tritt die Sprache mit der <i>deutsch-französischen Kinderkiste</i> in Erscheinung?	58
7.1.2. Sprache und Kommunikation mit der <i>deutsch-französischen Kinderkiste</i>	60
7.1.3. Angebotene sprachliche Aktivitäten	63
7.2. Zahlreiche unterschiedliche Konzeptualisierungen des „Deutsch-Französischen“	70
7.2.1. Zwischen Überkategorisierung und Schaffung eines „Zwischenraums“	71
7.2.2. Sprachliche Vielfalt innerhalb der Gruppen	72
8. Durch die <i>deutsch-französische Kinderkiste</i> geschaffene Freiräume	77
8.1. Die Fachkräfte der frühkindlichen Bildung	77
8.2. Die Multiplikatoren und die Fortbildungen	78
8.3. Eigenständigkeit der verschiedenen Akteure	81
9. Schlussfolgerung	82
Bibliographie	84

Gilles Brougère

2. Pädagogische Praktiken im Kontext der deutsch-französischen Kinderkiste

	87
1. Methodologische Elemente	88
2. Die französische <i>école maternelle</i> und der deutsche Kindergarten: verschiedene Repertoires von Praktiken	90
2.1. Der Kindergarten	90
2.2. Die <i>école maternelle</i>	92
2.3. Initiative der Kinder und Immersion	94
3. Die <i>Kinderkiste</i> und die Frage der kulturellen Differenz	97
3.1. Problematische Aspekte des Materials der <i>Kinderkiste</i>	98
3.2. Die Nutzung der <i>Kinderkiste</i> und die Frage nach der kulturellen Differenz	100
4. Die Rolle des Deutschen und der „Fremdsprachen“ in Frankreich: Sprachpraktiken und -interpretationen	104
4.1. Die deutsche Sprache im Kontext der Mehrsprachigkeit der Klasse	105
4.2. Nebeneffekte des Deutschlernens	111
4.3. Status und Schwierigkeit der deutschen Sprache	113
5. Der Bezug der französischen Kinder zum Deutschen und anderen Sprachen	116
6. Die Position der frankophonen Erzieher in Deutschland	121
6.1. Die Rolle der französischen ErzieherInnen in Deutschland	121
6.2. Spannungen zwischen personeller und logischer Konzeption des Kindergartens	125
7. Die Rolle des Französischen in den besuchten deutschen Kindergärten	127
8. Welche Praktiken rund um die Sprache und die <i>Kinderkiste</i>	132
8.1. Deutscheinheiten in der Klasse	133
8.2. Gruppenangebote rund um das Deutsche	136
8.3. Einbringen des Deutschen in den Klassenalltag	137
8.4. Das Angebot der <i>Kinderkiste</i> in groben Zügen	138
8.5. Das pädagogische Begleitbuch	139
8.6. Die Nutzung des weiteren Materials der <i>Kinderkiste</i>	141
9. Die Bedeutung der Handpuppen	146
9.1. Die Nutzung der Handpuppen auf französischer Seite	146
9.2. Die Nutzung der Handpuppen auf deutscher Seite	150
9.3. Die Handpuppen und die Kinder: Interesse und Wahrnehmung	152
9.4. Interpretation der Handpuppen	156
10. Die Rolle der Lieder	162
11. Fazit	168
Bibliographie	170

Julia Putsche

**3. Sprache und/oder Kultur? Welchen Platz haben
(inter-)kulturelle Aspekte in den Fortbildungen
zur *Kinderkiste***

171

1. Forschungsansatz und Forschungsfragen	172
2. Die Fortbildungen	172
2.1. Rahmen der Fortbildungen	173
2.2. Forschungsmethodik	174
3. Ergebnisse	174
3.1. Kultur „gleich“ Landeskunde?	174
3.2. Kulturvermittlung durch den Vergleich kultureller „Phänomene“	176
3.3. Kulturvermittlung durch vorurteilsbewusste Erziehung	177
4. Diskussion und Fazit	181
Bibliographie	182

Julia Putsche

**4. Ein besonderer Kontext? Nutzung der *Kinderkiste*
in der deutsch-französischen Grenzregion
(Elsass – Pfalz)**

185

1. Französisch in der Pfalz, Deutsch im Elsass	186
1.1. Die bilinguale Klasse	186
1.2. Die Kleingruppe im Kindergarten	188
2. Untersuchungsmethodik	188
3. Die Unterrichtenden – zwei Teilnehmerinnen des deutsch-französischen Grundschullehreraustauschs des DFJW	189
3.1. Lisa im Elsass	190
3.2. Marie in der Pfalz	190
4. Die <i>Kinderkiste</i>	191
4.1. Die <i>Kinderkiste</i> – ein Werkzeug unter vielen	191
4.2. Die <i>Kinderkiste</i> – DAS Vehikel für den Französischunterricht	193
4.3. Tom und Lilou – Herzstück der <i>Kinderkiste</i> ?	194
5. Kulturelle Aspekte bei der Arbeit mit der <i>Kinderkiste</i>	197
6. Fazit	198
Bibliographie	199

Angelika Kubanek

5. Interkulturelles Lernen bei jungen Fremdsprachenlernern erforschen – Lernprozesse im Zusammenhang mit der <i>Kinderkiste</i> begreifen	201
1. Einleitung	201
2. Erkenntnisinteresse, Forschungsmethoden, Datenbasis	205
2.1. Erkenntnisinteresse	205
2.2. Schwierigkeiten der Erforschung interkultureller Lernprozesse	206
3. Der Aufbau von Kenntnissen über Raum und das Andere	208
4. Aufbau von interkulturellem Verständnis	215
5. Das junge fremdsprachenlernende Kind im Nahraum – indexikalisches Territorium, Zimmer, Gebäude, Außengelände, Umgebung	228
6. Die <i>tollo</i> -Karten – Interpretation von Aufzeichnungen	231
7. Die eigenschaftslose, neutrale Puppe als Kulturvermittler	235
8. Pädagogisch gesteuerte Interaktion – Das Zusammenspiel sprachlicher und kultureller Aspekte	237
9. Die Annahmen der Multiplikatoren über die Möglichkeit interkulturellen Lernens im <i>Kinderkisten</i> -Alter	243
10. Abschließende Überlegungen	245
Bibliographie	247

Gilles Brougère, Angelika Kubanek, Dominique Macaire,
Julia Putsche

Einleitung

1. Die *deutsch-französische Kinderkiste*, ein Projekt des DFJW

Ausgehend von der Überzeugung, dass der Mensch „in keinem Alter so wissbegierig ist und neuen Dingen so vorbehaltlos und mit natürlicher Neugier begegnet wie im Vorschulalter“ (Gottuck 2010), hat das Deutsch-Französische Jugendwerk¹ das frühkindliche Lernen zu einem seiner Pilotthemen gemacht und sich mit der Entwicklung pädagogischer Ressourcen zur Sensibilisierung der Drei- bis Sechsjährigen für die Sprache des Nachbarlandes befasst, die sich gut in den Alltag von Kindergarten und *école maternelle* einfügen. So hat das DFJW als Beitrag zur Diskussion und zum Austausch zwischen beiden Ländern über das frühkindliche Lernen zunächst das Glossar „*École maternelle et élémentaire/Kindergarten und Grundschule*“ veröffentlicht und anschließend mit der *deutsch-französischen Kinderkiste*² ein innovatives Lehrmaterial zur Nutzung in beiden Ländern entwickelt, das außerhalb der üblicherweise für Sprachenpolitik zuständigen Institutionen entstanden ist.

¹ Das *Deutsch-Französische Jugendwerk (DFJW)* oder *Office franco-allemand pour la Jeunesse (OFAJ)* wurde nach dem Zweiten Weltkrieg vor dem Hintergrund der Konsultationen zwischen den Regierungen Konrad Adenauers und Charles De Gaulles und der Unterzeichnung des Élysée-Vertrags vom 22. Januar 1963 gegründet. Diese internationale Organisation mit Sitz in Berlin und Paris baut Brücken zwischen Deutschland und Frankreich und widmet sich schwerpunktmäßig der Jugend beider Länder. Sie fördert den Austausch zwischen den Nachbarländern sowie das interkulturelle Lernen und will das gegenseitige Verständnis für die Kultur des Anderen vertiefen. Ihre finanziellen Mittel stammen aus einem gemeinsamen Fonds, der von der deutschen und der französischen Regierung zu gleichen Teilen gespeist wird. Seit 1963 haben über 8,4 Millionen Jugendliche an mehr als 320.000 Begegnungen teilgenommen. Das DFJW unterstützt jedes Jahr durchschnittlich 11.000 Austauschprogramme für über 200.000 Jugendliche.

² Vgl. Pressemappe und Vorstellungsvideo auf der Internetseite des DFJW (www.dfjw.org).

2. Die *deutsch-französische Kinderkiste* des DFJW, eine „Sammlung von pädagogischem Material“

Die im Januar 2011 entstandene *deutsch-französische Kinderkiste* wird auf der Internetseite des DFJW als eine „neu entwickelte Sammlung von pädagogischem Material“ vorgestellt und beinhaltet folgende Elemente:

Elemente der *deutsch-französischen Kinderkiste*



Die Handpuppen *Tom* und *Lilou*



Das Kartenspiel *tolilo*



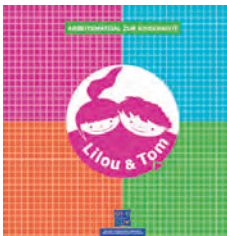
Die Lieder-CD: *Singen mit Lilou und Tom/Chantons avec Lilou et Tom*



Das deutsch-französische ABC-Plakat

Das Wimmelplakat *Guck hin!/Viens voir!*

Die Illustrationen von Alltagsszenen



Das pädagogische Begleitbuch

Zudem muss die Publikation *Jetzt wird gefeiert* erwähnt werden, die zwar später erschienen ist, aber ebenfalls auf den Figuren Tom und Lilou aufbaut.

Die Handpuppen, Tom, ein Junge aus Deutschland, und Lilou, ein Mädchen aus Frankreich, stellen das zentrale Element der *deutsch-französischen Kinderkiste* dar. Sie begleiten die Kinder durch imaginäre Reisen, Begegnungen und Abenteuer, die sich aus der Fantasie der AkteurInnen, LehrerInnen, ErzieherInnen und Kinder sowie den Vorschlägen des Be-

gleitbuches speisen. Zudem beinhaltet die *Kinderkiste* die Lieder-CD *Singen mit Lilou und Tom/Chantons avec Lilou et Tom* mit deutschen und französischen Liedern und Abzählreimen; das deutsch-französische ABC-Plakat mit den Buchstaben des Alphabets sowie Illustrationen, die zu einem Drittel „transparente“ Wörter wiederspiegeln (Gitarre-*guitarre*), zu einem Drittel ähnliche Wörter (Aprikose-*abricot*) und zu einem Drittel Wörter mit dem gleichen Anfangsbuchstaben (Seife-*savon*); das Wimmelplakat *Guck hin!/Viens voir!*; das Kartenspiel *tolilo*, welches kulturelle Elemente beider Kontexte umfasst; die Bilderuhren mit Illustrationen des *tolilo*-Spiels sowie Illustrationen von Szenen aus dem Alltag von *Tom* und *Lilou*. Diese Sammlung wird durch das zweisprachige *pädagogische Begleitbuch* ergänzt, das eine strukturierte, aber dennoch flexible Anleitung sowie Anreize zur weiterführenden Nutzung der alle Sinne ansprechenden Aktivitäten beinhaltet.

Die *Kinderkiste* des DFJW will „das frühkindliche Lernen der Partnersprache fördern“ und einen „Beitrag zur Diskussion und zum Austausch über die frühkindliche Erziehung und Bildung zwischen beiden Ländern leisten“. Sie begleitet die Kinder „auf eine Reise ins andere Land“ (DFJW 2011).

Es wird deutlich, dass die *Kinderkiste* ein flexibles Material zur Entdeckung der Sprache und der Kultur des Nachbarlandes bieten will, welches zu einer neuen Perspektive auf die interkulturelle Erziehung und, in einem breiter gefassten Sinn, zur Identitätsbildung der Kinder sowie der Entwicklung ihrer Vorstellungskraft beiträgt.

Die *Kinderkiste* wird bereits in ihrer zweiten Generation angeboten, welche allerdings lediglich leichte Veränderungen der Handpuppen beinhaltet. Die Vorstellung der *Kinderkiste* kann auf der Homepage des DFJW eingesehen werden: www.dfjw.org/sites/default/files/presseinfo-Kinderkiste-2013.pdf.

Die Nutzung der *deutsch-französischen Kinderkiste* setzt den Besuch einer sechsstündigen Fortbildung sowie den Erwerb des Materials voraus. Zudem hat das DFJW in Deutschland und in Frankreich „MultiplikatorIn-

nen³ ausgewählt, die im Jahr 2011 fortgebildet wurden und sich anschließend während eines jährlich stattfindenden Treffens über ihre jeweiligen Erfahrungen und Fragestellungen austauschen konnten. Ferner wurde ihnen eine entsprechende Plattform zur Verfügung gestellt. Im Herbst 2014 kamen sie für eine abschließende Bewertung des Projektes zusammen. Auch wenn nicht alle der 7 deutschen und 14 französischen MultiplikatorInnen, die sich zu Beginn des Projektes versammelt hatten, tatsächlich in ihren jeweiligen Regionen eine Fortbildung anbieten konnten, so haben sie doch alle die Entwicklung des Projektes verfolgt und sich auf unterschiedlichste Weise eingebracht.

Allein im Jahr 2011/2012 wurden in Deutschland und Frankreich 22 Fortbildungen für über 300 Fachkräfte der frühkindlichen Bildung angeboten. Zwischen 2011 und 2014 wurden insgesamt 58 Fortbildungen organisiert, davon 23 in Deutschland vom DFJW und seinen Partnerorganisationen und, überwiegend in Zusammenarbeit mit den jeweiligen Schulbehörden, 35 in Frankreich (davon 15 im Elsass). Jenseits dieser Zusammenarbeit durchgeführte Fortbildungen wurden nicht erfasst.

3. Forschungsaktivitäten rund um die *deutsch-französische Kinderkiste*

Die durchaus innovative Konzeptualisierung einer gemeinsamen pädagogischen Ressource für zwei verschiedene Gesellschafts- und Bildungskulturen wirft eine Reihe von Fragestellungen auf. Wie werden die Beziehungen zwischen den Gesellschaften in einer gemeinsamen Ressource

³ Der Begriff „MultiplikatorInnen“ wird seit der ersten Stunde des Projektes verwendet. Die MultiplikatorInnen gewährleisteten die Fortbildungen zur Nutzung der *deutsch-französischen Kinderkiste* und ihre Verbreitung in ihren jeweiligen Regionen. Sie kommen aus Deutschland und Frankreich und werden direkt vom DFJW beauftragt. Ihr Profil variiert je nach individuellen Faktoren und insbesondere ihrem Herkunftsland. Die MultiplikatorInnen aus Frankreich sind überwiegend als pädagogische BeraterInnen für den Sprachunterricht (hier: Deutsch) in der *école maternelle* und der französischen Grundschule tätig, manche weisen aber auch ein anderes Profil auf (z. B. Leiterin einer deutsch-französischen Kinderkrippe in Frankreich). In Deutschland gestalten sich ihre Profile weniger „homogen“, hier handelt es sich um ErzieherInnen/LeiterInnen zweisprachiger Kindergärten, mit der Förderung des frühen Französischerwerbs beauftragte Mitglieder der verschiedenen Kultusministerien der Länder oder in deutschen Kindergärten und/oder Ausbildungseinrichtungen angestellte französische MuttersprachlerInnen. Die Mehrheit der MultiplikatorInnen hat bereits vor der *Kinderkiste* mit dem DFJW zusammengearbeitet.

gedacht? Welche gesellschaftliche und didaktische Relevanz kommt einem derartigen Werkzeug in Anbetracht der starken Bedeutung des Fremdsprachen-Frühbeginns zu? Welche Wissensformen vermittelt es in Bezug auf die aktuellen pädagogischen Entwicklungen? Führt es zu einer Normalisierung des Sprachunterrichts und einer Vereinheitlichung der Beziehungen zwischen den Sprachen und Kulturen? Wie können die pädagogischen Tätigkeiten im Kontext der Nutzung der *deutsch-französischen Kinderkiste* in die Fortbildung eingewoben werden? Neue gesellschaftliche Herausforderungen erfordern neuartige Wissensformen und Lernprozesse sowie entsprechend innovative Methoden. Wie eignen sich die MultiplikatorInnen und ErzieherInnen/LehrerInnen beider Länder diese vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen Tätigkeitsbereiche und didaktischen Kulturen an? Kann in bestimmten Regionen wie beispielsweise nahe der Grenze ein besonderer Nutzen aus dieser Ressource gezogen werden? Diese Fragen eröffnen ein breites Forschungsfeld.

So hat das Referat Interkulturelle Aus- und Fortbildung des DFJW neben der Konzeptualisierung einer Ressource, der Durchführung von Fortbildungen und der Verbreitung der *deutsch-französischen Kinderkiste* ein binationales ForscherInnenteam beauftragt, diesen Fragen auf den Grund zu gehen.

3.1. Wissenschaftliche Begleitung

Das DFJW begreift die wissenschaftliche Begleitung der *deutsch-französischen Kinderkiste* als ein inhärentes Element des Projekts selbst, das sich von einer Evaluierung unterscheidet. Sie umfasst Interviews, wiederholte Begegnungen mit den AkteurInnen, gemeinsame Beobachtungen und den Austausch der Daten innerhalb der ForscherInnenteam, also eine direkte Beteiligung am situierten Handeln. Dabei liegt das Ziel jedoch nicht in der Bewertung des Materials, sondern vielmehr in einer erkenntnisorientierten Erfassung der im Kontext der *deutsch-französischen Kinderkiste* zu beobachtenden Effekte.

Die wissenschaftliche Begleitung wurde von vier ForscherInnen einer deutschen und dreier französischer Universitäten gewährleistet, die einen jeweils unterschiedlichen linguistischen, disziplinären und beruflichen Werdegang aufweisen. Aus ebendieser Vielfalt der wissenschaftlichen Verortungen resultiert die Heterogenität der im vorliegenden Arbeitstext dargestellten Standpunkte.

3.2. Zentrale Fragestellungen

Der Forschungsbereich des DFJW hat sich bereits vor der *Kinderkiste* verschiedenen Projekten zur Begleitung des kindlichen Erwerbs der Partnersprache gewidmet. Die Neuartigkeit dieses Projektes liegt jedoch im Alter der Kinder, denn tatsächlich existieren bis heute nur wenige Arbeiten über den Platz der Sprache/Kultur im vorschulischen institutionellen Kontext oder die zweisprachige/bikulturelle Erziehung der Drei- bis Sechsjährigen.

Die Forschungsaktivitäten konzentrieren sich auf die beiden folgenden Fragestellungen:

- Welches sind die Aneignungsformen der *Kinderkiste* bei den verschiedenen AkteurInnen?
- Was sagt die Nutzung der *Kinderkiste* über das „Deutsch-Französische“ aus?

3.3. Qualitative Methodologie

Die im Rahmen der vorliegenden Studie verwendete qualitative Forschungsmethodologie stützt sich auf aufgezeichnete und beobachtete Situationen sowie den Austausch mit den verschiedenen AkteurInnen. Es handelt sich hierbei um einen deskriptiven, erkenntnisorientierten Ansatz.

Eine derartige Studie zielt nicht etwa auf eine Repräsentativität der erhobenen Daten, sondern vielmehr auf ein Greifbarmachen der Vielfalt der zu verzeichnenden Situationen und Kontexte. Die vorliegenden Analysen streben folglich keine allgemeingültigen Schlussfolgerungen an, sondern eher eine differenzierte Beobachtung der einzelnen Fälle sowie eine theoretische Erläuterung der verschiedenen Situationen und Kontexte.

Im Rahmen ihrer Aktivitäten nehmen die ForscherInnen eine teilnehmende Position ein, der je nach Begegnung und der jeweils eigenen Forschungskultur eine unterschiedliche Bedeutung zukommt. Folglich fallen die Interventionen in die einzelnen Situationen und Abläufe (Fortbildungen/Kindergruppen) durch die verschiedenen ForscherInnen unterschiedlich stark aus.

3.4. Korpus und Datenerhebung

3.4.1. Verschiedene Situationen als Grundlage des Korpus

Der Korpus dieser Studie basiert auf einer Reihe sehr unterschiedlicher Situationen:

- den vom DFJW organisierten MultiplikatorInnentreffen;
- den in den verschiedenen deutschen und französischen Regionen durchgeführten Fortbildungen;
- den in den Gruppen der Kindergärten/Klassen der *écoles maternelles* beobachteten Situationen.

Die Namen der Personen und Einrichtungen wurden anonymisiert.

3.4.2. Verschiedene Datenformen in den jeweiligen Situationen

Aufgrund der Vielfalt der beobachteten Situationen haben wir unterschiedliche Formen von Daten erhoben.

Die MultiplikatorInnentreffen

Im Kontext der drei MultiplikatorInnentreffen haben wir:

- Daten über die vom DFJW ausgerichtete Fortbildung erhoben;
- in Deutschland und Frankreich Informationen vor Ort gewonnen;
- Gruppen- und Einzelinterviews durchgeführt;
- Fragebögen ausgewertet;
- Zugriff auf quantitative Daten des DFJW erhalten.

Die Fortbildungen der ErzieherInnen/LehrerInnen

Laut der quantitativen Daten des DFJW (Stand: September 2013) wurden in Deutschland 15 und in Frankreich 26 Fortbildungen durchgeführt (davon allein 13 in Straßburg), von denen jeweils 6 von den ForscherInnen begleitet wurden.

Während diesen Fortbildungen konnten folgende Daten erhoben werden:

- Beobachtungen durch einen oder zwei ForscherInnen (teilweise unter Verwendung eines Beobachtungsbogens einschließlich entsprechender Auswertungen) sowie Austausch innerhalb des ForscherInnentteams;

- formelle und informelle Interviews mit den FortbildnerInnen;
- Suche nach ErzieherInnen/LehrerInnen, die einem Besuch durch die ForscherInnen zustimmten, sowie Planung der Besuche auf Grundlage einer Vereinbarung über die Arbeitsweise der ForscherInnen.

Die Gruppen/Klassen

Bis September 2013 wurden in Deutschland 134 und in Frankreich 139 Exemplare (beider Auflagen) der *deutsch-französischen Kinderkiste* verkauft, also in beiden Ländern etwa gleich viele. Die *Kinderkiste* wird gegen eine Unkostenbeteiligung in Höhe von 40 Euro herausgegeben, wobei diese Summe weit unter dem tatsächlichen Aufwand für ihre Konzeptualisierung, Herstellung und Verbreitung liegt.

Die in den Gruppen/Klassen erhobenen Daten variieren in Abhängigkeit der beobachteten Situationen und jeweiligen Auswahl der ForscherInnen, genauer:

- der Beobachtungen;
- der punktuellen Experimente;
- der Interviews (formell oder informell, ErzieherInnen/LehrerInnen, Kinder, DirektorInnen, Eltern);
- der Fragebögen;
- der Fotoreportagen (Produktion, Ausstellung);
- der vier entstandenen Videoaufzeichnungen (einer aus Deutschland und drei aus Frankreich), von denen drei vorgeführt wurden. Auf einige dieser Vorführungen folgte ein Interview der Gefilmten mit direktem Bezug auf die Videos. Zudem wurden zwei zentrale Aufzeichnungen von allen ForscherInnen gemeinsam ausgewertet.

4. Konzeptualisierung des Arbeitstextes des DFJW

Die Konzeptualisierung des vorliegenden Arbeitstextes wurde von allen beteiligten ForscherInnen gemeinsam ausgearbeitet. Die beobachteten Aktivitäten, geführten Gespräche und ausgewerteten Interviews und Fortbildungen wurden aus einer erkenntnisorientierten Perspektive analysiert, um die verschiedenen, durchaus komplexen Situationen im Kontext der Nutzung der *Kinderkiste* greifbar zu machen, die beide Länder kennzeichnen.

Wir haben uns zugunsten eines kooperativen Forschungsansatzes entschieden. Dies implizierte sowohl regelmäßige Treffen zum Austausch

über unsere jeweiligen Perspektiven und Arbeitsschwerpunkte als auch die gemeinsame Konzeptualisierung und Strukturierung des vorliegenden Arbeitstextes. Die anschließend entstandenen Beiträge der beteiligten ForscherInnen orientieren sich an ihrer jeweiligen disziplinären Ausrichtung und wurden im Team besprochen.

Die ForscherInnentreffen fanden in zwei Sprachen statt. Ein dementsprechend zentraler Stellenwert kam der Verdolmetschung zu, die jedoch nicht lediglich als eine begleitende Maßnahme begriffen wurde, sondern vielmehr die Anwesenheit einer weiteren, mit den ForscherInnen zusammenarbeitenden Person implizierte.

Die verschiedenen Kapitel des vorliegenden Arbeitstextes widmen sich auf jeweils spezifische Weise den folgenden Aspekten:

- einer Analyse und Reflexion bezüglich der *deutsch-französischen Kinderkiste* als pädagogisches Objekt und/oder „Sammlung von pädagogischem Material“ zur gemeinsamen Nutzung in Deutschland und Frankreich unter Berücksichtigung der Perspektiven der verschiedenen Beteiligten;
- der Einbeziehung der Vielfalt der pädagogischen Praktiken und ihrer Bewertung durch die AkteurInnen;
- einem erkenntnisorientierten interkulturellen Ansatz sowohl in Bezug auf die Einrichtungen und Maßnahmen als auch auf die Kinder selbst;
- einer Reflexion über den Status der Sprachen in jenen Kontexten, in denen die *Kinderkiste* genutzt wird.

Der Arbeitstext ist folgendermaßen aufgebaut:

In einem ersten Kapitel mit dem Titel „Von der Aneignung der *deutsch-französischen Kinderkiste*: zwischen ‚Methode‘ und ‚Ressource‘“ geht Dominique Macaire der Frage nach der Aneignung der *Kinderkiste* durch die AkteurInnen in den unterschiedlichen Kontexten nach. Dabei widmet sie sich zunächst der Frage des Status der *Kinderkiste*, die das DFJW als ein „zur gemeinsamen Nutzung in beiden Ländern entwickeltes pädagogisches Material“ darstellt. Ausgehend von Beobachtungen der Gruppen/Klassen und Fortbildungsmodule sowie der diskursiven Verhandlung des Materials in Interviews mit den ErzieherInnen/LehrerInnen, MultiplikatorInnen und KonzeptorInnen analysiert sie unter Berücksichtigung der verschiedenen Variablen der jeweiligen NutzerInnenkategorien die Faktoren, aufgrund derer das Material für die Entdeckung der Zielkultur und -sprache eher als „Ressource“ denn als „Methode“ betrachtet wird. Anschließend untersucht sie die jeweiligen Auswirkungen der verschiedenen Kontexte auf die alltägliche Nutzung der *Kinderkiste* sowohl auf der

Mikroebene (Gruppe/Klasse) als auch auf der Mesoebene (Fortbildung und Bildungs-/Erziehungseinrichtungen beider Länder) und der Makroebene (Schwerpunkte des DFJW). Zudem erforscht sie die Vielfalt der Standpunkte und Haltungen, die die Nutzung der *Kinderkiste* prägen und die Aneignung in all ihrer Komplexität erklären.

Im zweiten Kapitel mit dem Titel „Pädagogische Praktiken im Kontext der *deutsch-französischen Kinderkiste*“ analysiert Gilles Brougère die von der *deutsch-französischen Kinderkiste* angebotenen bzw. sich von ihr ableitenden Praktiken. Er unterstreicht, dass sich diese Praktiken aufgrund der Unterschiede in den Strukturen beider Länder (Kindergarten vs. *école maternelle*) und den sprachlichen Situationen (Anwesenheit der Partnersprache jenseits der *Kinderkiste* vs. Anwesenheit der Partnersprache allein durch die *Kinderkiste*) in jeweils verschiedene Kontexte einbetten. Aufbauend auf ethnographischen Beobachtungen, Interviews mit den ErzieherInnen/LehrerInnen und den Kindern sowie von den Eltern ausgefüllten Fragebögen erörtert er die Rolle der im Kontext der *Kinderkiste* zu verzeichnenden Praktiken sowie die Schwierigkeiten bei ihrer Nutzung in bestimmten Kontexten. Dieses Kapitel zeigt auf, wie sich die *Kinderkiste* in bereits existierende Repertoires pädagogischer Praktiken der verschiedenen Strukturen eingliedert oder diese verändert.

Mit ihrem ersten Beitrag „Sprache und/oder Kultur? Welchen Platz haben (inter-)kulturelle Aspekte in den Fortbildungen zur *Kinderkiste*“ geht Julia Putsche im dritten Kapitel des vorliegenden Arbeitstextes der Frage nach, welche Rolle interkulturelle Elemente der *Kinderkiste* im Rahmen der von den MultiplikatorInnen durchgeführten Fortbildungen einnehmen. Anhand von Daten aus verschiedenen Fortbildungen wird herausgearbeitet, welche kulturellen und interkulturellen Elemente ihren Platz in den Fortbildungen finden, wie die MultiplikatorInnen diese anwenden und didaktisch aufarbeiten und welche Verwendungsformen dieser Elemente sie für den Kontext der frühkindlichen Bildung empfehlen.

In einem zweiten Beitrag mit dem Titel „Ein besonderer Kontext? Nutzung der *Kinderkiste* in der deutsch-französischen Grenzregion (Elsass – Pfalz)“ behandelt Julia Putsche im vierten Kapitel zwei Fallstudien zur Verwendung der *Kinderkiste* in der deutsch-französischen Grenzregion. Hierbei stellt sich eingangs die Frage, ob die deutsch-französische Grenzregion (die untersuchten Orte bleiben anonym) besondere Nutzungsbedingungen für ein solches Material mit sich bringt und wie die ErzieherInnen/LehrerInnen mit der besonderen geografischen Situation (der Nachbar ist gleich „nebenan“) und der *Kinderkiste* umgehen. Es handelt sich primär um eine halboffene Interviewstudie, die durch punktuelle Beobachtungen

beider Kontexte ergänzt wurde.

Im fünften und letzten Kapitel mit dem Titel „Interkulturelles Lernen bei jungen Fremdsprachlernern erforschen – Lernprozesse im Zusammenhang mit der *Kinderkiste* begreifen“ spricht Angelika Kubanek die Frage des interkulturellen Lernens im Vorschulalter an. Als pädagogisches Prinzip gilt dieses bereits im Kitaalter. Ferner ist interkulturelles Lernen bekanntlich ein sehr weiter Begriff. Im Fall des Kontextes der *Kinderkiste* vollzieht es sich innerhalb einer pädagogisch konstruierten Situation. Die Beobachtungen und Gespräche machen deutlich, dass bei der Nutzung der *Kinderkiste* komplexe Lernprozesse ablaufen, obgleich das Sprachniveau der Kinder unterhalb der Niveaustufe A 1 des *Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* liegt. In diesem Kapitel wird untersucht, wie man diese Lernprozesse kategorisieren kann und welche Annahmen die PädagogInnen über die Fähigkeiten der Kinder dieses Alters haben. Beim Lernen mit der *Kinderkiste* ist einerseits der Nahraum von Interesse (die anderssprachige Erzieherin agiert im Nahraum), andererseits hört das Kind auch von dem entfernten Anderen (Zielkultur). Deswegen ist hier eine genauere Betrachtung der *Spatial Cognition* sinnvoll. Zudem enthält das Kapitel Interpretationen zu den Karten des *tolilo*-Spiels, zu den Handpuppen als KulturvermittlerInnen und zur Verbindung sprachlicher und interkultureller Lernprozesse. Abschließend werden die Standpunkte der ErzieherInnen und LehrerInnen zusammengefasst.

Danksagung

Wir bedanken uns beim DFJW für die Beauftragung mit und Unterstützung während unserer Forschungsaktivitäten im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der *deutsch-französischen Kinderkiste*. Dabei gilt unser besonderer Dank Elisabeth Berger, Anne Jardin, Julia Gottuck, Sandrine Debrosse-Lucht, Camille Farnoux und Florence Gabbe.

Des Weiteren bedanken wir uns:

- bei den deutschen und französischen MultiplikatorInnen, die die Fortbildungen zur Nutzung der *deutsch-französischen Kinderkiste* durchgeführt und die Aktivitäten vor Ort unterstützt haben;
- bei den ErzieherInnen und LehrerInnen, die uns in ihren Kindergärten/Kitas und *écoles maternelles* empfangen haben;

- bei den Kindern und Eltern, denen wir begegnen konnten;
- bei den LeiterInnen der besuchten Kindergärten/Kitas, *écoles maternelles* und Institutionen.

Schließlich gilt unser Dank:

- Anna Bodenez für die Verdolmetschung und Übersetzung ins Französische;
- Jo Schmitz für die Übersetzung ins Deutsche;
- Daniel Rubenach (ESPE de Lorraine) für die technische Unterstützung bei den Aufzeichnungen.

Die Autoren benutzen die männliche und weibliche Form innerhalb ihrer Artikel einheitlich. Es kann zu Abweichungen zwischen den einzelnen Artikeln kommen.

Dominique Macaire

1 Von der Aneignung der *deutsch-französischen Kinderkiste*: zwischen „Methode“ und „Ressource“

Im März 2011 kam die *deutsch-französische Kinderkiste*, eine „Sammlung von pädagogischem Material“ des DFJW zur Heranführung an die Kultur und die Sprache des Partnerlandes, in die deutschen Kindergärten und Kitas und ihr französisches Pendant, die *écoles maternelles*. „Mit deutschen und französischen Wimmelbildern, Liedern, einem Memory und anderen Spielen und Themen aus der Lebenswelt der Drei- bis Sechsjährigen bestückt, fügt sich die Kinderkiste gut in den Alltag von Kindergarten und *école maternelle* ein. (...) Die *deutsch-französische Kinderkiste* soll auch einen weiteren Beitrag zur Diskussion und dem Austausch über die frühkindliche Erziehung und Bildung zwischen beiden Ländern leisten. Nach dem DFJW-Glossar zum Thema Kindergarten und Grundschule soll mit der *Kinderkiste* ein weiterer Schritt in Richtung derer gemacht werden, die noch am meisten deutsch-französische Zukunft vor sich haben“ (DFJW 2011). Die *Kinderkiste* will die Kinder auf „eine Reise ins andere Land“ begleiten (DFJW 2011).

Das „pädagogische Material“ des DFJW orientiert sich an der täglichen Lebenswelt der Kinder innerhalb ihrer Betreuungseinrichtungen. So kann auf der Internetseite des DFJW (2011) gelesen werden, dass sich „die *Kinderkiste* gut in den Alltag von Kindergarten und *école maternelle* [einfügt]. Altersgerechte Aktivitäten nutzen die natürliche Neugier von Kindern und sprechen dabei unterschiedliche Sinne an. Die beiden Handpuppen Lilou und Tom nehmen die Kinder mit auf Phantasiereisen ins andere Land, bei denen sie die Partnersprache auf spielerische Art und Weise erleben“. Die *deutsch-französische Kinderkiste* verortet sich also explizit in einer spielerischen Logik, die die Neugier auf den Anderen wecken soll.

Die *Kinderkiste* richtet sich an Strukturen in Deutschland und in Frankreich, in denen Fachkräfte der frühkindlichen Bildung arbeiten, also Erzieher und Lehrer, die zuvor vom DFJW fortgebildet wurden. Zu ihrer

Verbreitung stützt sie sich auf den Einsatz von Multiplikatoren.¹ Das für die Altersklasse der Drei- bis Sechsjährigen durchaus innovative Material wurde für die „gemeinsame“ Nutzung in den Betreuungseinrichtungen beider Länder entwickelt, so dass jedes einzelne Element der *Kinderkiste* wie beispielsweise das pädagogische Begleitbuch oder das *tolilo*-Spiel in beiden Bildungskulturen zum Einsatz kommen kann.

Vor dem Hintergrund der ersten Fragestellung im Kontext der wissenschaftlichen Begleitung der *deutsch-französischen Kinderkiste*, also der Frage nach den Aneignungsformen der *Kinderkiste* bei den verschiedenen Akteuren, haben wir untersucht, wie sich die Aneignung des innovativen, zur „gemeinsamen“ Nutzung konzipierten Materials gestaltet und ob diese hinsichtlich der vom DFJW intendierten Nutzbarkeit der Ressource in bzw. zwischen beiden Kulturen in Deutschland und in Frankreich tatsächlich als gleichwertig betrachtet werden kann. Folglich gehen wir bei der Frage nach den Formen der Aneignung der *deutsch-französischen Kinderkiste* bei den verschiedenen Akteuren vom Objekt selbst aus.

Dabei sollen nicht etwa Nutzungsformen mit klaren Umrissen oder „vermeintlich starren Grenzen“ (Beauvais 2003, 43) für die *Kinderkiste* herausgearbeitet werden, sondern vielmehr die „Fluidität“ (Dervin 2011) der zu beobachtenden Konzepte und Repräsentationen. In Anlehnung an Hollidays Kritik an differentialistisch-kulturalistischen Konzeptualisierungen der Interkulturalität begreifen wir diese als „ein bewegliches Konzept (...) mit fließenden und verhandelbaren Grenzen“² (Holliday 2011, 1). Diese Bewegungen innerhalb nicht klar umrissener Grenzen stehen im Zentrum des vorliegenden Kapitels.

Aus didaktischer Perspektive stellen sich die Besonderheiten des frühkindlichen Spracherwerbs und die entsprechenden „Sprachanforderungen“ als sehr spezifisch dar. Kinder weisen nicht nur andere kognitive Lernprozesse auf als Erwachsene, sondern lernen sprachliches/kulturelles Wissen in den Bildungseinrichtungen auch über einen beachtlichen Zeitraum.

In den Strukturen der beiden Länder werden Sprachen:

- entweder als spezifische Lehrangebote betrachtet (die später „Disziplinen“ genannt werden);
- oder aber als Immersionsmomente begriffen, in denen sie eher in die üblichen Abläufe eingewoben und zur Förderung der kindlichen

¹ Der Einfachheit halber schreibe ich hier im generischen Maskulinum, obwohl wir überwiegend Frauen begegnet sind. In der Analyse verwende ich je nach Geschlecht der betroffenen Person die entsprechende Schreibweise.

² „[A] movable concept (...) with fluid and negotiable boundaries“.

Entwicklung genutzt werden und kein programmatisches, systematisches Lehrangebot darstellen.

Vor diesem Hintergrund stellt die Ausrichtung der *deutsch-französischen Kinderkiste* als „gemeinsames pädagogisches Material“ eine durchaus ambitionierte Zielsetzung dar.

Im vorliegenden Kapitel soll das Spannungsfeld zwischen den Standpunkten der verschiedenen Akteure zur *deutsch-französischen Kinderkiste* und ihrer praktischen Nutzung aus didaktischer Perspektive analysiert werden.

Die hier verwendeten Daten wurden von den einzelnen beteiligten Forschern erhoben und anschließend ins Team eingebracht. Da sie sich auf „Einzelfälle“ beziehen, ist ihr Informationsgehalt punktuell, nicht umfassend, nicht verallgemeinerbar und bezüglich der Realitäten in Deutschland und Frankreich nicht gleichermaßen repräsentativ. So wurden beispielsweise mehr Situationen in Frankreich begleitet als in Deutschland und mehr französischsprachige Fachkräfte beobachtet als deutschsprachige, was die Erkenntnisgewinnung durchaus beeinflussen kann.

Im Folgenden werden die diesem Kapitel zugrundeliegenden Daten sowie die an der Erhebung beteiligten Akteure tabellarisch aufgeführt:

Akteure	Kontext	Entscheidungs- und Analyseebene
DFJW	DFJW Referat IV Interkulturelle Aus- und Fortbildung <ul style="list-style-type: none"> • Forschung und Evaluierung • Sprachliche Ausbildung 	Makroebene Politik zur Förderung der deutschen und der französischen Sprache in den beiden Ländern
Konzeptorinnen der <i>deutsch-französischen Kinderkiste</i> und Fortbildner	Vom DFJW beauftragte Personen in Zusammenarbeit mit den Partnerorganisationen des DFJW	Makroebene Engagement des DFJW für die Verbreitung der deutsch-französischen Bildungspolitik und Produktion des Materials Kohärenz mit der Entscheidungsebene

Multiplikatoren	Pädagogische Berater, Direktoren, in die Institutionen und Einrichtungen beider Länder eingebundene Fortbildner	Mesoebene Engagement im Bereich der Sprach- und Bildungspolitik „Zwischenebene“
Fachkräfte der frühkindlichen Bildung, also Erzieher (D)/Lehrer (F)	Gruppen in den Kitas (D)/Klassen in den <i>écoles maternelles</i> (F)	Mikroebene Bezug zu den Kindern und Familien „Feldebene“

Die Begriffe „deutsch“ und „französisch“ sind stark belegt und werden dementsprechend mit Vorsicht genutzt. Auch beim Vergleich der erhobenen Praktiken und Aussagen werden sie nicht als dichotom verstanden, da die beobachteten Situationen nicht von einer Binarität, sondern vielmehr von einer bedeutenden Komplexität geprägt sind.

1. Aneignung eines „gemeinsam genutzten pädagogischen Werkzeugs“

Die in Deutschland und Frankreich beobachteten Fachkräfte der frühkindlichen Bildung thematisieren die Ausrichtung „ein und desselben Werkzeugs für die gemeinsame Nutzung in zwei verschiedenen Ländern und Kulturen“ auf unterschiedliche Weise. Während die Multiplikatoren die „gemeinsame Nutzung ein und desselben Werkzeugs“ hervorheben, sprechen die Erzieher und Lehrer diese Dimension eher selten an und fokussieren sich vielmehr auf ihre Gruppe oder ihr eigenes Erleben des Deutsch-Französischen. Für die Konzeptorinnen der *Kinderkiste* wiederum ist das Deutsch-Französische ein zentrales Element; ihre gemeinsame Perspektive auf das Deutsch-Französische und den interkulturellen Ansatz sind in die Entwicklung ihres pädagogischen Werkzeugs maßgeblich eingeflossen. Je größer die Nähe zur politischen Quelle, desto größer ist also die Bedeutung des Deutsch-Französischen.

Wir haben in den Gruppen und bei den Fachkräften der frühkindlichen Bildung Hinweise auf die Aneignung der *deutsch-französischen Kinderkiste* im Sinne eines „gemeinsam genutzten Werkzeugs“ gesucht, um diese zu analysieren.

Bevor die unterschiedlichen Perspektiven und Praktiken herausgearbei-

tet werden, widmen wir uns zunächst einer Vorstellung der jeweiligen Akteure, also der Konzeptoren (die häufig selbst auch Fortbildungen durchgeführt haben), Multiplikatoren und Fachkräfte der frühkindlichen Bildung.

1.1. Konzeptualisierung der *deutsch-französischen Kinderkiste*

Das Projekt der *Kinderkiste* entstand im Rahmen der Konferenz zum 45sten Jahrestag des DFJW, während der Ideen für Projekte für Kinder gesammelt wurden, beispielsweise die Gründung eines interkulturellen, sozialwissenschaftlich ausgerichteten Museums für Kinder. Zwei bereits existierende Kinderkoffer, der Koffer *Steigt ein!* vom Goethe-Institut und der Koffer *C'est parti!* vom Institut français, wurden vom DFJW untersucht. Da sich diese jedoch an ältere Kinder richten, sollte das Angebot des DFJW explizit Kinder im Kitaalter ansprechen. So kamen 2009 etwa fünfzehn Experten zusammen, um gemeinsam ein entsprechendes Produkt zu entwerfen. Dabei stellte sich zunächst die Frage, ob ein einziges oder zwei unterschiedliche Produkte entwickelt werden sollten. Die Entscheidung fiel zugunsten eines einzigen, gemeinsamen Werkzeuges.

In den beiden darauffolgenden Jahren ist dank des besonderen Engagements einzelner Personen aus Deutschland und Frankreich die *deutsch-französische Kinderkiste* zur gemeinsamen Nutzung in beiden Ländern entstanden. Anschließend führte das DFJW sein Engagement durch eine Publikation mit dem Titel *Jetzt wird gefeiert!* (2013) fort.

Die Konzeptorinnen der *Kinderkiste* sind zunächst Praktikerinnen, Fortbildnerinnen und/oder Mitglieder des DFJW. Schließlich beteiligen sich an der Entwicklung des Werkzeuges auch Studenten einer Berliner Kunsthochschule, eine Handpuppenspielerin, eine Spezialistin für Interkulturelle Erziehung des Vereins *Kinderwelten*³, eine für Fragen der frühkindlichen Bildung zuständige Person des Ministeriums für Bildung und Kultur des Saarlands sowie ein Mitglied des Goethe-Instituts.

Im Interview mit einer der Konzeptorinnen (2013) wird deutlich, dass die verschiedenen pädagogischen Ausrichtungen der beiden Länder während der Entwicklung der *Kinderkiste* ein zentraler Diskussionspunkt war. Als diesbezügliche Referenztexte stützen sich die Konzeptorinnen auf das

³ Der Verein „Fachstelle Kinderwelten“ kämpft gegen Diskriminierung und Vorurteile in der Erziehung und Bildung insbesondere kleiner Kinder und will einen Beitrag zur Reflexion über interkulturelle Bildungsansätze leisten. Auf der Internetseite des Vereins (www.kinderwelten.net) können zahlreiche interessante Empfehlungen für die pädagogische Praxis eingesehen werden.

Berliner Bildungsprogramm sowie die entsprechenden Texte der französischen *Bulletins officiels*. Auch die „langen Aufenthalte im anderen Land“ verschiedener Beteiligter prägten die Debatten. Es bestand schnell Einigkeit darüber, dass „etwas spielerisches und attraktives“ entworfen werden sollte, was „die verschiedenen Sinne anspricht“ und „nicht zu stark verschult“ ist. Zudem wurde diskutiert, wie den Kindern Interkulturalität vermittelt werden kann.

Eine wichtige Frage drehte sich um die Schlüsselfiguren der *Kinderkiste*, die diese maßgeblich repräsentieren sollten. Hier wurde insbesondere diskutiert, ob Handpuppen in Form von tierischen oder menschlichen Figuren genutzt werden sollten. „In der interkulturellen Arbeit werden keine Tierfiguren benutzt“, schildert die Konzeptorin. Das DFJW leitete die Arbeitsgruppe und lud den Verein *Kinderwelten* zur Unterstützung der Reflexion über Interkulturalität ein. Schließlich sind mit den beiden „menschlichen Handpuppen“ Tom und Lilou, einem Jungen und einem Mädchen, die zentralen Figuren der *deutsch-französischen Kinderkiste* entstanden.

Wir mussten viele Entscheidungen treffen. Sollten wir Klischees eher reproduzieren oder vielmehr herausfordern? Welche Kleidung sollten sie tragen? Und welche Hautfarbe sollten sie haben? (Konzeptorin)

Die Konzeptorinnen berichten, dass sie:

[den Handpuppen] eine markante Identität verleihen wollten, die ein Erlebtes widerspiegelt und die Kinder dazu ermutigt, über ihr eigenes Erlebtes zu sprechen; das Zusammenspiel der Kulturen auch jenseits des Deutsch-Französischen zum Ausdruck bringen wollten. (Konzeptorin)

Während dieser Anfangsphase ging es also eher um die Lebendigkeit und Authentizität der Handpuppen sowie ihre Nähe zur Lebenswelt der Kinder als um eine rein sprachliche Ausrichtung, wie dies bestimmte Lesarten der *Kinderkiste* vermuten lassen können.

Die Arbeitsgruppe führte zudem die ersten Fortbildungen zur *deutsch-französischen Kinderkiste* durch, insbesondere die der Multiplikatoren. In der entsprechenden Ausschreibung, die sich beispielsweise innerhalb des Netzwerks der ADEAF⁴ an potentielle Multiplikatoren richtet, erklärt die Leiterin des Referats für Interkulturelle Aus- und Fortbildung des DFJW:

⁴ ADEAF (*Association pour le développement de l'allemand en France*): Verein zur Förderung des Deutschunterrichts in Frankreich.

Die deutsch-französische Kinderkiste wird im Rahmen von pädagogischen Fortbildungen an Fachkräfte verteilt werden. Das DFJW bietet deshalb vom 17. bis 20. März 2011 in Berlin eine „Multiplikatorenfortbildung“ an, mit dem Ziel, anschließend lokale Kurzfortbildungen für den Einsatz der Kinderkiste durchzuführen. Die Multiplikatorenfortbildung richtet sich an Fachkräfte aus dem Bereich der frühkindlichen Bildung, die gute Kenntnisse der Partnersprache haben und Fortbildungserfahrung mitbringen. (DFJW 2011)

Hier soll das Bestreben des DFJW hervorgehoben werden, mit einer einzigen, sozusagen „übergreifenden“ Ressource sowohl zu einer Reflexion über die interkulturelle Dimension beizutragen als auch zum Heranführen an die Sprachen im deutsch-französischen Kontext. Mit der Entwicklung einer einzigen, verschiedene Elemente und Schwerpunkte umfassenden Ressource für beide Kontexte reiht sich das DFJW in die Tradition des dreibändigen *Deutsch-französischen Geschichtsbuchs* für die Oberstufe (Klett, 2006, 2008 und 2001) ein.

Dieser Ansatz fußt auf der Überzeugung, dass ein Eintauchen in eine Realität aus verschiedenen Perspektiven und über gemeinsam genutzte Objekte allen Beteiligten eine authentische Begegnung mit dem jeweils Anderen ermöglicht. Die gemeinsame Nutzung von Objekten, Wissensgebieten oder Entwicklungen impliziert ihre Aneignung durch und Aushandlung zwischen mehreren Beteiligten, aber auch einen „Gewinn“ im Sinne einer Aufwertung des Selbst und des Anderen, und zwar selbst dann, wenn diese Begegnung letztlich nicht auf gemeinsam genutzten Objekten, sondern eher einer Fluidität aufbaut, die Dervin in seinen Überlegungen zur Interkulturalität (2011) als „Liquidität“ kategorisiert und die Lemoine in seiner Doktorarbeit (2014) ausarbeitet.

Die Positionierung des DFJW ist durchaus innovativ. Wie werden die Nutzer die interkulturelle Fluidität und eine derartige Perspektive auf das Interkulturelle vor dem Hintergrund der aktuellen Herausforderungen der Globalisierung in den sprachpolitischen Kontexten Deutschlands und Frankreichs berücksichtigen?

1.2. Die Multiplikatoren

Das DFJW hat 21 Multiplikatoren aus beiden Ländern zur Teilnahme an der Fortbildung eingeladen, 7 aus Deutschland und 14 aus Frankreich. 5 Personen sind dieser Einladung aus unterschiedlichen Gründen nicht gefolgt.

14 Personen haben die Einladung angenommen und bis 2012 insgesamt 8 Fortbildungen in Deutschland und 14 in Frankreich durchgeführt. Für eine genauere Vorstellung der Multiplikatoren siehe die Einleitung des vorliegenden Bandes.

Die Multiplikatoren sind motiviert und offen für die Ansätze des DFJW und verfügen bereits über vergleichbare Erfahrungen, wodurch ihnen die Nutzung der *Kinderkiste* im Gegensatz zu den Erziehern/Lehrern, die teilweise zum ersten Mal mit dem Deutsch-Französischen in Berührung kommen, relativ leicht fällt. Die Multiplikatoren haben bereits zahlreiche Aktivitäten in diesem Bereich gestaltet (z.B. *dropbox*, Artikel, Austausch in Deutschland und Frankreich) und sind von den Ansätzen des Interkulturellen überzeugt bzw. selbst Träger des Deutsch-Französischen und damit entsprechend sensibilisiert. Die meisten sind dem DFJW bereits bekannt, da sie in der Vergangenheit für andere Aufgaben herangezogen wurden, mit anderen wiederum bestand zuvor kein direkter Kontakt. Was sie jedoch eint, ist ihr Engagement für die Verbreitung der *deutsch-französischen Kinderkiste* in ihren jeweiligen Einrichtungen und Regionen. Dieser besondere Bezug zum DFJW beweist ihr Vertrauen in dessen Seriosität. Sie betrachten sich als „Vermittler“ und eigenständige Akteure, wobei regelmäßig Unsicherheiten bezüglich ihrer genauen Rolle in der Verbreitung der *Kinderkiste* auftreten, die sich im Laufe der Zeit allerdings etwas legen.

Jenseits der prinzipiellen Unterstützung der *deutsch-französischen Kinderkiste*, die sich

- durch die Teilnahme an den vom DFJW ausgerichteten Multiplikatorentreffen;
- durch die möglichst zahlreich durchgeführten Fortbildungen zur Nutzung der *Kinderkiste* und
- durch die Rückmeldungen und Beiträge auf der entsprechenden Plattform

äußerte, haben sich die Multiplikatoren Fragen über ihre Rolle als „Ausbendienstmitarbeiter“ oder „Handelsvertreter“ gestellt, wie sie 2012 und 2013 schilderten. So verspürten sie während der von ihnen durchgeführten Fortbildungen, deren Besuch den Erhalt der *deutsch-französischen Kinderkiste* voraussetzte, eine Art „Verkaufsdruck“⁵.

Im französischen Kontext lässt sich dieses Unbehagen teilweise mit der Tatsache erklären, dass exklusive Verkaufsbestrebungen dort nicht gerne

⁵ Die *deutsch-französische Kinderkiste* kann gegen eine Unkostenentschädigung in Höhe von 40 € erworben werden.

gesehen werden. Dementsprechend problematisch erscheint es, während einer Fortbildung lediglich ein einziges Handelsprodukt oder Werkzeug vorzustellen. Derartige Veranstaltungen sind in der Regel lediglich kostenlos verfügbaren Produkten vorbehalten, da die Kultur des Produktvergleichs und der Angebotsvielfalt weiter verbreitet ist als die Kultur der exklusiven Präsentation eines einzigen pädagogischen Materials.

Wie die Multiplikatoren während des zweiten Treffens im Jahr 2012 berichten, stehen ihrer anfänglichen Begeisterung insbesondere drei Faktoren gegenüber:

- einerseits verschiedene institutionelle Hürden finanzieller Natur insbesondere hinsichtlich der Verbreitung der deutschen Sprache in Frankreich;
- andererseits strukturelle Hürden hinsichtlich der Sichtbarkeit der Partner in Deutschland, wo nur wenige Informationen über die entsprechenden Stellen vorhanden sind und sich eine Vernetzung der Interessierten und der Fortbildner dementsprechend problematisch gestaltet, und schließlich
- die Tatsache, dass „die potenziellen Nutzer das pädagogische Material eher als eine Methode begreifen“ und davon „überzeugt werden müssten, dass es nicht als solche genutzt werden soll“, womit die Multiplikatoren anfangs nicht gerechnet hatten.

Hier geht es also um die Stellung des Multiplikators und seine Rolle in der Verbreitung des Deutsch-Französischen, ist er doch für die Verbreitung und Vorstellung des Angebots den Nutzern gegenüber verantwortlich.

Wir konnten feststellen, dass sich die Multiplikatoren insbesondere hinsichtlich der bereits genannten Hürden an der Schnittstelle zwischen dem DFJW und den jeweiligen Institutionen positionieren. Sie vertreten mit dieser besonderen Ressource auch eine bestimmte Perspektive auf das Deutsch-Französische, die sich an institutionellen Schwierigkeiten und Praktiken stößt, auf die sie keinen Einfluss haben.

Die Entdeckung der *deutsch-französischen Kinderkiste* wirft bei den Multiplikatoren zahlreiche Fragen auf, denen sie in ihren jeweiligen Institutionen oder Ausbildungen bis dato nicht begegnet sind und die sich in erster Linie um verschiedene Aspekte der Sprachdidaktik sowie des „Unterrichts/der Entdeckung“ der Sprachen im Kontext mit Kindern im Kitaalter drehen.

Mit den beiden Handpuppen, die zum einen miteinander sprechen (interne Kommunikation) und sich zum anderen während des Austausches mit der Klasse gegenseitig helfen (externe Kommunikation), lenkt die

deutsch-französische Kinderkiste das Augenmerk zudem auf die Frage der Kommunikation, und zwar im Sinne des sprachlichen Austausches als „Werkzeug“ sowie im Sinne des „Gegenstandes Sprache“.

Ein zentraler Punkt in den Schilderungen der Multiplikatoren betrifft die Qualität des für eine sinnvolle Nutzung der *deutsch-französischen Kinderkiste* erforderlichen sprachlichen Inputs. Die zu Beginn der Testphase (2011) am häufigsten aufgeworfenen Fragen lauten wie folgt:

1. Was kann von den Fachkräften der frühkindlichen Bildung im Kontext der Nutzung der *deutsch-französischen Kinderkiste* erwartet werden?
2. Sollen sie „Deutsch/Französisch sprechen wie ein Muttersprachler“? Über welche Kenntnisse sollten sie in der Zielsprache verfügen?
3. Welche weiteren Fertigkeiten sollten sie in Anbetracht der Tatsache aufweisen, dass sie häufig beide Handpuppen zum Sprechen bringen sollen, was spezifische kommunikative Kompetenzen erfordert, die vielen Nutzern in ihren Studiengängen und Ausbildungen sicher nicht nahegebracht wurden?

Während sich Punkt 1 und 3 auf berufliche Qualifikationen bezieht, dreht sich Punkt 2 um sprachliche Kompetenzen und das in der Fremdsprachendidaktik häufig idealisierte „Muttersprachenniveau“.

Während einer gegen Ende der Testphase beobachteten Videoaufzeichnung von in Deutschland und Frankreich durchgeführten Einheiten haben wir die Standpunkte der Multiplikatoren bezüglich der Frage der sprachlichen Kommunikation erfasst. Hinsichtlich der Frage nach dem erforderlichen sprachlichen Niveau und des Korrigierens sprachlicher Fehler sind sie sich über die zentrale Bedeutung der sprachlichen Dimension innerhalb der (verbalen oder nonverbalen) Kommunikation sowie die linguistische Dimension der sprachlichen Varianten weitestgehend einig, wobei manche dem Korrigieren einen zentralen Stellenwert zuschreiben und andere wiederum (eher auf „deutscher“ Seite) das Sprachverständnis und die authentische Kommunikation als wichtiger erachten. Die Kernargumente werden in den folgenden Auszügen deutlich:

Auszug 1 (über das Sprachniveau)

Wir versuchen immer, ein korrektes Sprachniveau zu verwenden, das ist uns sehr wichtig. Und das soll dann auch das Sprachniveau sein. Wenn wir kein korrektes Sprachniveau hätten, würde das zu Schwierigkeiten führen. (Multiplikatorin in der französischen Grenzregion)

Ich sehe das etwas anders. Wir müssen auch mit einem niedrigeren Sprachniveau arbeiten können. Oft haben wir nun mal kein korrektes oder exaktes Sprachniveau. Ich finde, dass wir diesbezüglich bescheiden bleiben und mit Videos und Aufzeichnungen von Muttersprachlern arbeiten sollten. (Multiplikator in Frankreich)

Wir arbeiten mit französischen Muttersprachlern. Aber oft sprechen die Franzosen zu viel. Die, die weniger sprechen, sind häufig deutlicher. Sie gebrauchen stark ritualisierte Sätze. Das ist ein Vorteil. Aber der sprachliche Input muss korrekt sein. (Multiplikatorin in Deutschland)

Auszug 2 (Akzent und Korrektur der Aussprache)

In diesem Alter ist es wichtig, dass die Prosodie gut ist. Sonst sagen die Kinder später in der Grundschule „Bonchour“. Und dann ist klar, wer ihnen das beigebracht hat. Also, an bestimmten Punkten ist das schon wichtig, zum Beispiel beim „h“. (Frankophone Multiplikatorin in Deutschland)

Ich kann nicht erwarten, dass man akzentfrei spricht. Die Frau [die in dem Video vorkommende Lehrerin] war wenigstens wirklich mit Begeisterung dabei. Und das ist doch auch toll. Hauptsache, sie spricht überhaupt. Ich wäre froh, wenn meine Studentinnen den Mut hätten, auch so frei zu sprechen! Wir werden immer so schnell korrigiert. Aber die Hauptsache ist doch, dass man sich verständlich macht. (Multiplikatorin in Deutschland)

Auszug 3 (Definition der Kommunikation)

Die Probleme dieser Szene [mit der im Video vorkommenden Lehrerin] sind die gleichen wie die in der Klasse: übersetzen, wiederholen, unbeantwortete Fragen, keine echte Kommunikation. Da fehlt der Kontext, der kommunikative Gehalt. (Multiplikatorin in Frankreich)

Ja, es gibt keine wirkliche Kommunikation in der Fremdsprache. Das ist nur Gelerntes, Auswendiggelerntes. (Multiplikatorin in Deutschland)

Ja, aber man kann ja auch mit Gesten kommunizieren, das Gesagte mit Gesten untermalen, zum Beispiel bei „groß“ die Hände hochheben, weißt du? (Multiplikatorin in Frankreich)

Auszug 4 (Code-Switching)

Mich stört das Vermischen der Sprachen. Man lernt weniger gut, wenn in zwei Sprachen gleichzeitig gesprochen wird. Und es wird zu oft hin- und hergewechselt. Und dann gibt es auch noch zwei Personen [Auszug aus einem Video mit einer Lehrerin und einem Hilfslehrer]. Und die Rollen sind auch nicht klar zugeteilt. (Multiplikatorin in Frankreich)

Auszug 5 (Hilfsstrategien)

Ja, es wird zu oft zwischen den Sprachen hin- und hergewechselt. Und hier bei uns sagt man „rouche“ und er [Auszug mit einem in Deutschland aufgezeichneten französischen Hilfslehrer] sagt „rouge“, indem er die Silben klar trennt, „rou-ge“. Und er klatscht sich auf die Schenkel, um die Silben zu trennen. Dabei sagen wir hier einfach nur „roug'“, in einer einzigen Silbe. Das ist für die Vierjährigen wirklich nicht einfach! (Multiplikatorin in Frankreich)

Den Multiplikatoren ist durchaus bewusst, dass das ihnen zur Verfügung gestellte Material „gemeinsam genutzt“ wird und sie es „für eine bestmögliche Nutzung aushandeln“ sollen. So widmet sich ein langer Block des ersten Treffens im März 2011 der gemeinsamen Aneignung des Materials. Auch bei allen weiteren Treffen bietet sich ihnen die Gelegenheit diverser Anpassungen zugunsten der Entwicklung einer gemeinsamen Kultur der *deutsch-französischen Kinderkiste*, wobei sie stets den Einfluss ihres jeweiligen Kontextes hervorheben, den sie eher als einschränkend denn als unterstützend wahrnehmen. Die Position der Multiplikatoren wirft also konstruktive Fragen über die gemeinsame Ressource auf. Sie eignen sie sich an und suchen rasch nach Möglichkeiten, die Inhalte der *Kinderkiste* sowohl hinsichtlich ihrer einzelnen Elemente als auch der Zugangsmöglichkeiten in der Fortbildung anzupassen und zu bereichern.

1.3. Die Fachkräfte der frühkindlichen Bildung: Erzieher und Lehrer

Den Erziehern und Lehrern ist nicht zwangsläufig bewusst, dass das von ihnen verwendete deutsch-französische pädagogische Material im Sinne einer „gemeinsamen Nutzung in beiden Bildungskulturen“ ausgerichtet ist.

Die Fachkräfte der frühkindlichen Bildung, also die in Deutschland tätigen Erzieher und in Frankreich tätigen Lehrer, situieren sich in einer eher intuitiven Entdeckung des vorgeschlagenen Materials und einem gänzlich

neuartigen Experiment; für sie handelt es sich also um eine durchaus innovative Erfahrung.

Leider liegen uns nur wenige Informationen darüber vor, wie die Fachkräfte der frühkindlichen Bildung den Familien und Betreuungseinrichtungen die *Kinderkiste* vorgestellt haben. Die wenigen diesbezüglichen Rückmeldungen verweisen jedoch auf eine Fokussierung auf die Entdeckung, Sensibilisierung und Interkulturalität, in deren Zentrum die Kinder stehen:

Also habe ich ihnen das Material gezeigt und erklärt und so. Die Eltern wollten Englisch, also habe ich ihnen gesagt, „Das wird sowieso immer überall gemacht. Hier geht es eher um eine Sensibilisierung“, und dann habe ich ihnen erklärt, dass das Ziel eher darin liegt, zu entdecken, dass es auch noch andere Kulturen gibt, und dabei wollte ich mich eben darauf beziehen, dass es in meiner Klasse ziemlich viele verschiedene Kulturen gibt, damit die Eltern eben auch ihre verschiedenen Kulturen und Geschichten etwas mehr einbringen. Und ja, das hat sehr gut geklappt. Sie haben mich gefragt, warum Deutsch, und da habe ich ihnen erklärt, naja, wie das eben alles gekommen ist – ich habe doch bei diesem Austausch zwischen Paris und Berlin mitgemacht, der für Fachkräfte der frühkindlichen Bildung – weil mich das ja auch interessiert hat, zu gucken, wie das alles funktioniert, ich fand das ja auch sehr interessant, als sie uns die Kinderkiste vorgestellt haben. So war das.
(französische Lehrerin 2011)

1.4. Spezifische Wirkungsebene der *deutsch-französischen Kinderkiste*

Die Fachkräfte der frühkindlichen Bildung begegnen der *deutsch-französischen Kinderkiste* von Anfang an ausgesprochen positiv, nicht zuletzt aufgrund der Urheberschaft des DFJW, dessen Engagement im Bereich des Deutsch-Französischen sie sehr schätzen. Zahlreiche Fachkräfte geben an, aus diesem Grund an der Fortbildung teilgenommen zu haben.

Die Konzeptualisierung als eine in beiden Ländern zu nutzende Ressource scheint eher auf Ebene der Beziehungen mit den französischen Bildungsbehörden bzw. der deutschen Kitaleitung eine Rolle zu spielen als innerhalb der Gruppe/Klasse oder des DFJW-Projektes.

Wird die Gruppe/Klasse auf der Mikroebene verortet, das DFJW-Projekt auf der Makroebene und die Multiplikatoren als Akteure der jeweiligen (für die Kitas lokalen, für die *écoles maternelles* regionalen oder nationalen) Institutionen auf der Mesoebene, dann können insbesondere auf

der Mesebene Unterschiede wahrgenommen werden. Auf dieser Verantwortungsebene scheinen die Bildungsbehörden eine besondere Rolle zu spielen, allerdings eher als Hürden denn als Hilfe.

2. Die *deutsch-französische Kinderkiste*: eine „Methode“ oder eine „Ressource“?

Die Frage, ob die *deutsch-französische Kinderkiste* eher im Sinne einer „Methode“ oder einer „Ressource“ verwendet wird, ist als solche nicht neutral. Diese Schwerpunktsetzung ermöglicht es allerdings, ihre Verwendungsweisen und Repräsentationen bei den unterschiedlichen Fachkräften der frühkindlichen Bildung zu erforschen.

2.1. „Methode“ vs. „Ressource“

Der Begriff der „Methode“ verweist auf drei Definitionen: Eine Methode wird als „didaktisches Material“ betrachtet, als eine „Methodologie“ oder aber als „die Gesamtheit der Vorgänge bei der Umsetzung eines bestimmten methodologischen Prinzips“ (Puren 2003). Es stellt sich also die Frage, ob die Nutzer der *deutsch-französischen Kinderkiste* diese als ein „Hilfsmittel“ oder „Werkzeug“ betrachten, also ein ihnen zur freien Verfügung stehendes „Material“, oder aber als eine anleitende „Methodologie“.

Die Konzepte der „Methode“ oder der „Ressource“ beinhalten also einerseits einen mehr oder weniger großen Entscheidungsspielraum hinsichtlich der verfügbaren pädagogischen Praktiken und andererseits unterschiedliche Standpunkte bezüglich der Entdeckung der Sprachen und Kulturen in den entsprechenden Einrichtungen. Diese Situation wird zudem von weiteren externen Faktoren beeinflusst.

2.2. Angebote des Verlagsmarkts im Bereich des frühkindlichen Spracherwerbs

Auf dem Verlagsmarkt genießt die *deutsch-französische Kinderkiste* weitestgehend eine Alleinstellung, da weder in Deutschland noch in Frankreich vergleichbare Produkte für die Altersgruppe der Drei- bis Sechsjährigen angeboten werden.

Die in Deutschland publizierten Produkte richten sich gezielt an die Eltern, da die Schulpflicht bei den meisten Kindern erst im Alter von sechs Jahren greift und ein Teil der frühkindlichen Sprachbildung dementsprechend zu Hause stattfindet.

Auch die französischen Verlage widmen sich kaum dem Deutschen in der *école maternelle*, da sie diese „Marktnische“ als noch nicht profitabel genug erachten, während das Englische auf mehr Interesse zu stoßen scheint, obwohl auch hier die Entwicklung entsprechender Schulbücher oder Materialien bislang nicht offiziell gefördert wird.

2.3. Wahrnehmung der Elemente der *deutsch-französischen Kinderkiste*

Während der Fortbildungen sowie den von den Forschern geführten Interviews wird deutlich, dass die Mehrheit der Erzieher und Lehrer die *deutsch-französische Kinderkiste* als ein „flexibles Material“ betrachtet, dem sie nicht „zwangsläufig folgen müssen“ und das sich von dem „eher starren“ Ansatz einer Methode unterscheidet. Auch die Tatsache, dass das Material in Form einer Kiste und nicht eines reinen Hilfsmittels aus Papier erscheint, trägt in großen Teilen zu dieser Wahrnehmung bei. Eine Kiste ist eben wie eine Schatulle, aus der ohne lineare Reihenfolge unterschiedliche Hilfsmittel herausgeholt werden können und die je nach Bedarf verschiedene Werkzeuge oder Themengebiete anbietet. So wird auch das Format der *Kinderkiste* mit Flexibilität und Mobilität assoziiert.

Tom und Lilou sind bei uns wirklich sehr beliebt. Das Hilfsmittel der „Kiste“ ermöglicht es, sie sich anders anzueignen, sie ist mit ihren sehr verschiedenen Nutzungsmöglichkeiten nicht so geschlossen. Sie ermöglicht eben tatsächlich eine kleine Reise. (Multiplikatorin in Frankreich)

Die *deutsch-französische Kinderkiste* könnte insofern als eine „Methode“ wahrgenommen werden, als sich ihre Elemente (Handpuppen, *tolilo*-Spiel, verschiedene Kopiervorlagen, Lieder-CD *Singen mit Tom und Lilou*, pädagogisches Begleitbuch etc.) aufeinander beziehen.

Was aus der *deutsch-französischen Kinderkiste* wiederum im Sinne einer „Ressource“ etwas Besonderes macht, sind in erster Linie die Handpuppen Tom und Lilou, deren menschliche Gestalt und nichtstereotypisierten Merkmale von allen Befragten sehr geschätzt werden.

Die Handpuppen werden eindeutig als „Junge“ und „Mädchen“ wahrgen-

nommen. Während einer Fortbildung in Deutschland stellen die Erzieherinnen Fragen über den Namen Lilou.

Praktikantin: Gibt es den Namen Lilou wirklich?

Fortbildnerin: Ja, aber nicht hier in Deutschland.

Eine andere (französische) Praktikantin: Im Südosten ist Lou die Kurzform von Céline. Und es gibt auch Marie-Lou, das kommt dann aber von Louise. (Fortbildung in Deutschland)

Das pädagogische Begleitbuch weist den Handpuppen feste Namen zu, die von manchen Erziehern/Lehrern jedoch dahingehend geändert werden, sie an ihr jeweiliges Umfeld anzupassen. So begegnen wir Tom in einem Fall als Jean-Paul, was aus linguistischer Perspektive überraschend ist, da dieser Doppelname für deutschsprachige Personen schwieriger auszusprechen ist, und aus kultureller Perspektive überraschend ist, da er etwas altertümlich erscheint. Manche Erzieher/Lehrer verändern zudem die Staatsangehörigkeit oder Muttersprache der Handpuppen.

Gemäß des pädagogischen Begleitbuchs ist Tom Deutscher und Lilou Französin.

Also, seitdem ich in Deutschland bin ist mir bewusst, also im Vergleich zu meiner Zeit in der französischen école maternelle, wie wichtig eine Handpuppe oder ein Stofftier sein kann, weil in Frankreich haben wir so etwas nur selten benutzt, ja, vielleicht mal im Englischunterricht, aber das war nicht wirklich optimal, und hier, also, seitdem ich in Deutschland bin, da sehe ich, dass jede Kollegin, jede Klasse, also, alle haben so eine Figur, eine Handpuppe, eine Puppe, einen Bär, der benutzt wird oder auch nicht, aber der, der auf jeden Fall in der Klasse präsent ist und man merkt, dass das schon hilft, das Wissen spielerisch und gefühlsbetont zu vermitteln, was mit den Kindern natürlich viel besser funktioniert, und das ist ja schließlich die Hauptsache, aber mir war bis dahin nicht klar, wie wichtig dieser Aspekt beim Lernen ist und ich denke, äh, also, man sieht ja, dass die Kinder die Puppen anfassen wollen, sie sind einfach zum Anfassen da. (französische Erzieherin in Deutschland)

Für die Multiplikatoren spielen zudem die Charaktermerkmale der Handpuppen eine zentrale Rolle.

Wir müssen wissen, welche Sprache die Puppe spricht, welche sie versteht, wo sie sich aufhält, wenn ich sie gerade nicht benutze, wer überhaupt spricht, die Puppe oder die Erzieherin. Diese Punkte sind

wirklich wichtig. Wir haben dazu einen Fragenkatalog erarbeitet. Es sind 20 oder 25 Fragen, die wir in Kleingruppen beantworten: Was für Eigenschaften hat meine Puppe? Wie ist sie, was hat sie für eine Geschichte? Wo ist sie, wenn sie nicht hier ist? Was versteht sie? (deutsche Multiplikatorin)

Man muss klar wissen, welche Rolle die Puppe hat, welche Stimme sie hat, welche Sprache sie spricht, welche Sprache sie versteht. (deutsche Multiplikatorin)

Die Multiplikatoren wurden bereits während ihrer Fortbildung für die Geschichten der Handpuppen sensibilisiert und haben diesen Anreiz durch die Einbindung entsprechender Aktivitäten in ihre Fortbildungen weitergeführt:

Wir haben bei unseren Fortbildungen mindestens zwei Stunden mit den Puppen gearbeitet. Die Puppen sind das Wichtigste der ganzen Kiste und man muss ganz klar wissen, was man mit ihnen macht. Auch ich fand am Anfang, dass die Puppen in die Kiste gehören. Eine solche Puppe braucht schließlich einen festen Platz. Sie muss willkommen heißen werden und nicht so ganz schmucklos aus der Kiste herausgeholt werden. (deutsche Multiplikatorin)

Die Leute waren alle sehr unsicher. Sie haben einfach mit den Puppen irgendwann irgendwie hantiert, aber es ist eine Grundvoraussetzung, dass man mit den Puppen ganz lange und viel arbeitet, weil man braucht die Puppen eigentlich für jeden Einsatz und ohne die Puppen kann man die Kiste nicht wirklich gut verwenden. (deutsche Multiplikatorin)

Selbst wenn den Nutzern der gleichzeitige Einsatz beider Handpuppen schwer fällt und sie dementsprechend häufig nur eine nutzen, schätzen sie, genau wie die Kinder, das Duo Tom und Lilou.

Auch zu viele Puppen, also zwei Puppen gleichzeitig einzusetzen, ist eigentlich eine totale Überforderung. Man muss wirklich überlegen, wer ist wann an der Reihe. (deutsche Multiplikatorin)

In allen beobachteten Etappen der Testphase werden die Handpuppen von den Kindern sofort erkannt, in ihre reale oder fiktionale Lebenswelt eingebunden und in eine Umgebung des Vergnügens integriert.

Ja, sie wollen ihre Gesichter berühren, sie frisieren, umfrisieren, und die Schuhe auch, ja, also, sie sind wirklich eigene, vollwertige Wesen, man merkt, dass sie wirklich existieren werden, im Laufe des Jahres wirklich eine eigene Existenz bekommen werden, die enorm viel Raum einnehmen wird, also, das spürt man schon ganz deutlich. (deutsche Erzieherin)

Die Kinder lernen sehr schnell die Namen der Figuren und sagen un-aufgefordert in der entsprechenden Zielsprache „*Ich mag Tom*“ oder „*Ich mag Lilou*“, sobald die Erzieherin die *Kinderkiste* hervorholt, wie wir dies in Deutschland bereits in der dritten Sitzung, also zu Beginn der Begegnung mit der Sprache/Kultur, beobachten konnten. Die Kinder „adoptieren“ die Handpuppen, weil sie sie liebgewonnen haben.

Ein Kind sagt zu mir: „Oh, seine Frisur, kannst du ihn fragen, ob er gut geschlafen hat?“ Er will also mit ihm sprechen, als ob, also gut, ich sage mir, ich werde die Handpuppen nehmen, ich nehme die Handpuppen, und, äh, naja, der Einsatz will nicht so recht gelingen. (deutsche Erzieherin)

Die Nutzung der Handpuppen folgt einer groben Rahmenhandlung, ohne dass eine vorgegebene Geschichte jedoch zwingend weitergeführt werden müsste. Die beiden Handpuppen begleiten die Kinder auch in jenen Momenten, die sich nicht spezifisch der Partnersprache/-kultur widmen. Sie haben sich im Alltag des jeweils Anderen eingegliedert und sind auf natürliche Art und Weise in das Leben der Kinder getreten. Die *Kinderkiste* als Gegenstand wird zu einem wesentlichen Element der Kita/Schule und nimmt auch auf räumlicher Ebene einen zentralen Platz in den Gruppen/Klassen ein.

Während der Fortbildung wurden die Handpuppen mit einem Eigenleben und einer Biographie gefüllt, damit die kindliche Fantasie später an ein realistisches Erlebtes anknüpfen kann. Manche Fachkräfte haben sogar eine Zusatzfortbildung über das Handpuppenspiel besucht.

Die Fachkräfte berichten in den Interviews, dass sie während der Fortbildung für das Handpuppenspiel sensibilisiert wurden, also für die Art, wie sie sie mit Leben füllen können, indem sie beispielsweise während ihrer Verwendung die Oberarme nah am Körper halten und die Unterarme nach vorne strecken, damit sie leicht von ihnen entfernt sind und die Kommunikation zwischen den Handpuppen und den Kindern authentischer ist. Sie betonen zudem die besondere Rolle der Emotionen der Handpuppen, die zu nutzen sie gelernt haben.

Die Handpuppen sind in zweierlei Hinsicht befreiend; sowohl für die Kinder, deren Fantasie sie anregen, als auch für die Erwachsenen, deren Hemmungen insbesondere sprachlicher Natur sie abfedern.

Auf sprachlicher Ebene haben sowohl die Multiplikatoren als auch die Fachkräfte der frühkindlichen Bildung unterstrichen, dass sie durch die Arbeit mit der Handpuppenspielerin an Techniken wie die *Flüster-Flüster*-Technik herangeführt wurden, die das Verständnis des Anderen erleichtern. Bei dieser Technik flüstert die fremdsprachige Handpuppe dem Erzieher/Lehrer etwas ins Ohr, bevor dieser das Gesagte in der Schulsprache (meistens seiner Muttersprache) an die Gruppe/Klasse weitergibt. Dank dieser Art von Strategie kann „ganz natürlich“ auf Übersetzungen, aber auch auf andere Lernstrategien wie Wiederholungen, Rückfragen oder Umformulierungen zurückgegriffen werden, was die Situation für jene Kinder entdramatisiert, die das Gesagte nicht gehört oder verstanden haben. Der Zugang zur Sprache und zum Sinn des Gesagten situiert sich in einer eher spielerischen Hilfsbeziehung mit einem starken affektiven Potenzial.

Die Nutzung der Handpuppen hat bei den Multiplikatoren auch Fragen über das Konzept der authentischen Kommunikation aufgeworfen. Während der Betrachtung der in ihren Gruppen/Klassen entstandenen Videoaufzeichnungen bewerteten sie den mündlichen Austausch zwischen den Handpuppen und den Kindern häufig als unnatürlich:

Es gibt da keine wirklichen Entdeckungen. (deutsche Multiplikatorin)

Wir fragen ein Kind im Juni nach dessen Namen, obwohl wir ihn schon seit September kennen. (französischer Multiplikator)

Die Handpuppe will von ihm hören, dass er ein rosa Kleidungsstück trägt, obwohl das doch alle sehen. (französische Multiplikatorin)

Die Videoaufzeichnungen machen deutlich, dass sich die vorgeschlagenen Wörter (wie beispielsweise „rot“ für die Farbe des Tages oder „sechzehn“ für das Datum) im Alltag nur bedingt nutzen lassen und stattdessen vielmehr der unmittelbare Dialog mit den Kindern wünschenswert erscheint, also eine direkte Form der Kommunikation, selbst wenn diese anfangs auf vorgegebene Satzbausteine und lexikalische Einheiten aufbaut. Während der Betrachtung der Auszüge merken die Multiplikatoren an:

Sie antworten gar nicht in Sätzen.

Wir übersetzen zu viel und sprechen zu wenig.

Außerdem sprechen wir zu oft in der Muttersprache und zu selten in der Fremdsprache. (Multiplikatoren)

Die Multiplikatoren trennen die ritualisierten Situationen am Beginn einer Einheit, die die Kinder kennen und in der sie sich wohl fühlen, von den Situationen des Austauschs und der Entdeckung der Sprache, die für die Kinder neu sind und einen dementsprechend stärkeren affektiven und kognitiven Einsatz erfordern.

Die beobachteten Praktiken beinhalten meistens Aktivitäten aus den Bereichen Malen, Basteln und Kochen, die sich an die Vorschläge des pädagogischen Begleitbuchs anlehnen. So können wir sowohl während der Einheiten als auch außerhalb dieser verschiedene weiterführende Nutzungsweisen der *Kinderkiste* beobachten; beispielsweise werden unter Einbeziehung der Handpuppen Illustrationen von Tom und Lilou oder ein Plakat mit einem Plätzchenrezept ausgemalt.

Die Kinder erfinden Geschichten, die sich teilweise auf die Einheit beziehen:

Warum geht Tom wieder weg?

Kennst du eigentlich auch Lilous Familie?

Hast du seine Frisur gesehen? Glaubst du, dass er schlecht geschlafen hat?

Lilou hat Schuhe, in denen sie richtig gut laufen und Sport machen kann.

Diese Anmerkungen erfolgen teils in Reaktion auf die Erzieher/Lehrer, teils eigenständig.

Während der Interviews wird deutlich, dass einige Nutzer bei derartigen weiterführenden Einsätzen so manche Frage der Kinder nach kontextuellen oder biographischen Elementen der Handpuppen unbeantwortet lassen, da sie sich untereinander nicht über den „Lebenslauf“ von Tom und Lilou abgestimmt haben und ihre Vorgeschichten nicht durch zu spontane Beiträge festigen möchten. Diese Nutzer möchten die Handpuppen also fest in den Alltag der verschiedenen Gruppen/Klassen integrieren und dauerhaft in den Werdegang der Kinder einweben, wofür sie eine kohärente Identität brauchen.

Bei einer „Methode“ werden alle vorgeschlagenen Elemente genutzt, wohingegen eine „Ressource“ verschiedene Elemente zur freien Auswahl stellt. Letzteres geschieht sowohl in Deutschland als auch in Frankreich mit der *deutsch-französischen Kinderkiste*. Im vorliegenden Fall bedeutet dies entweder eine besonders häufige Auswahl einzelner Elemente der *deutsch-französischen Kinderkiste* selbst oder aber eine Auswahl bezüglich des Aufbaus der Einheiten im Sinne des pädagogischen Begleitbuchs, also die Auswahl bestimmter Hilfsmittel und/oder Abläufe.

Von den Elementen der *deutsch-französischen Kinderkiste* stehen die beiden Handpuppen Tom und Lilou dicht gefolgt von der Lieder-CD *Singen mit Tom und Lilou* an der Spitze des Beliebtheitsranking. Dabei machen manche Nutzer nur von einer der beiden Handpuppen Gebrauch. So kommt Tom in manchen Gruppen aus Deutschland und in manchen aus Frankreich. Dabei fällt die Wahl der meisten Nutzer zugunsten der Handpuppe der Zielsprache aus.

Wenn Tom genutzt wird, dann wirklich, um Deutsch zu sprechen. (...) Lilou kommt immer seltener zum Einsatz, dafür nutze ich allerdings noch andere Puppen. (Lehrer in Frankreich)

Das pädagogische Begleitbuch wird als umfassend und durchaus richtungsweisend für die praktische Umsetzung der Angebote bewertet, ob die vorgeschlagenen Anleitungen nun buchstäblich befolgt werden oder nicht. Die Elemente, die am meisten wertgeschätzt werden, finden auch am häufigsten Verwendung.

Andere Elemente wie das *tolilo*-Spiel werden wiederum eher punktuell genutzt oder kommen wie das Wimmelplakat oder das ABC-Plakat nur „zu dekorativen Zwecken“ zum Einsatz.

Die Karten des *tolilo*-Spiels werden relativ selten genutzt, da ihr Format auf Kritik stößt:

Für Kinderhände sind sie einfach zu klein. (Erzieher in Deutschland)

Dieser Aspekt wurde sowohl von den Multiplikatoren beim Kennenlernen der Karten als auch während der verschiedenen Beobachtungen wiederholt aufgegriffen. Folglich werden die Karten nur selten genutzt.

Auch die in zwei Sprachen auf den Karten abgedruckten Wörter schrecken so manchen Erzieher/Lehrer ab, der mit dieser Altersgruppe ausschließlich Bildmaterial verwendet und Schriftsprache vermeidet, da:

die Kinder nur durcheinanderkommen, wenn sie versuchen, Wörter in der Fremdsprache zu lesen. (Lehrer in Frankreich)

Manche Multiplikatoren, Erzieher und Lehrer Fragen sich, „welche Definition von Kultur die Kinder haben und ob es [das Material] sie tatsächlich ansprechen wird“. Sie halten fest:

Es ist vielleicht zu klischeebehaftet.

Die Illustrationen verfestigen Stereotype.

Man müsste auch andere Kulturen einbeziehen, das wäre einfacher.

Das *tolilo*-Spiel weist hinsichtlich der Umsetzung des interkulturellen Ansatzes und der Reflexion über die tatsächliche Nutzung kultureller oder interkultureller Elemente durch die Kinder einige Schwachstellen auf. Hinzu kommt die Tatsache, dass dieses Element auch in der Fortbildung nur wenig Raum einnimmt, was für seine Nutzung ebenfalls nicht förderlich ist.

Die Auswahl bestimmter Elemente aus einem breiteren Repertoire entspricht durchaus dem üblichen und notwendigen Rhythmus der Gruppen/Klassen der Drei- bis Sechsjährigen und stellt dementsprechend nichts Außergewöhnliches dar. Allerdings wird deutlich, dass die verschiedenen Elemente sehr unterschiedlich genutzt werden. So reicht beispielsweise die Nutzung des pädagogischen Begleitbuchs von einer buchstäblichen Befolgung seiner Vorschläge über diverse Variationen bis hin zur Ergänzung um externe Elemente oder der parallelen Nutzung der *Kinderkiste* und anderen Gegenständen, die im Zusammenhang mit der Sprache/Kultur stehen oder sich auf ein kulturelles Ereignis und die aktuellen Themen der Gruppe/Klasse beziehen. Schließlich kann beobachtet werden, dass nur wenige Nutzer ihren Bildungs-/Lehrplan tatsächlich nach dem vorgeschlagenen „Ablauf“ des Begleitbuchs ausrichten und stattdessen vielmehr einem flexiblen, an den Jahresrhythmus und die Jahreszeiten angepassten „Plan“ folgen. Dabei begreifen wir hier den „Ablauf“ als wesentlich stärker angeleitet als den „Plan“, der den Nutzern der *deutsch-französischen Kinderkiste* mehr Entscheidungsfreiheit einräumt.

3. Wachsende Beliebtheit vielfältiger Hilfsmittel auch jenseits der *deutsch-französischen Kinderkiste*

3.1. Ergänzende Praktiken der Erzieher/Lehrer

Manche Erzieher/Lehrer ergänzen die *Kinderkiste* um externe Elemente wie beispielsweise andere Handpuppen (in einer Klasse kommen beispielsweise Toms Großmutter, der Froschkönig und der Nikolaus zum Einsatz), aus der Partnersprache/-kultur stammende Objekte (Stofftier des gallischen Hahns oder französische Trikolore in einer Kita, Weihnachtspyramide oder Adventskranz in einer *école maternelle*) oder Gegenstände von Veranstaltungen, die im Zusammenhang mit der *Kinderkiste* ausgerichtet wurden (z. B. Fotos eines Ausflugs zu den *Buddy Bears* unter dem Eiffelturm und entsprechendes Infoblatt für die Eltern, eine von den Kindern

durchgeführte „Fotoreportage“ anlässlich der Adventszeit mit Fotos von den Schuhen der Kinder und den Nikolausgeschenken oder illustrierte Abzählreime). Verschiedene Erzieher/Lehrer berichten auch von Ergänzungen durch Kinderlieder oder der Einführung unterschiedlicher Alben.

Also, ich habe auch diese Hefte mitgebracht, die sie dort [in Deutschland] nutzen und ganz viele kleine Spiele und ein Memory über Berlin oder kleine bunte Stempel. Und immer, wenn sie gut gearbeitet haben, sollen sie ein Lob auf Deutsch sagen und das übersetze ich dann immer für sie und das finden sie wirklich ganz toll. Ich habe ihnen gesagt, dass wir ein Deutschalbum machen werden, also haben sie gelernt, ihre Blätter alleine in der Ecke der Großen aufzuhängen. Also, für die Kleinen ist es schon noch schwierig, aber gut, die Großen haben ihr Deutschalbum, ich habe auch Bücher auf Deutsch mitgebracht, Bücher über Berlin, ich wollte das auf Berlin fokussieren, weil ich mich da einfach am besten auskenne, also habe ich ihnen so viele mitgebracht, das mein Koffer fast aus allen Nähten geplatzt wäre. (französische Lehrerin 2011)

Diese Ergänzungen sind gewissermaßen das Erbe von eigenen Erfahrungen aus der Zeit vor der *Kinderkiste* (bei einem im Saarland beobachteten Fall), Reisen ins Partnerland, während eines Austauschprogramms gemachten Entdeckungen (bei einem in Frankreich beobachteten Fall) oder dem Austausch zwischen Erziehern/Lehrern während der Fortbildungen oder Workshops des DFJW im Rahmen der Testphase der *deutsch-französischen Kinderkiste*. Dies betrifft insbesondere die Lieder, die sowohl in Deutschland als auch in Frankreich häufig genannt werden.

Diese Ergänzungen zeigen, dass die Akteure ihre eigene Vorstellung vom Deutsch-Französischen nicht allein aus der „offiziellen“ oder gemeinhin geteilten Kultur des Anderen speisen, sondern auch aus eigenen Erlebnissen und Erfahrungen sowie dem Austausch im Rahmen einer etablierten deutsch-französischen Gemeinschaft; Elementen also, die auf ihrem Beruf und ihrer persönlichen Geschichte aufbauen. Dieser Faktor macht den „Fortbildungseffekt“ des DFJW deutlich, der sowohl auf der Ebene der angebotenen Maßnahmen zu verzeichnen ist als auch auf der Ebene der Kontakte, die die Akteure dank der Fortbildungen knüpfen konnten. Zudem wird hier deutlich, dass die vom DFJW angestrebte Aneignung einer Ressource zur Verbreitung einer Sprache/Kultur durch Begegnungen und Netzwerke tatsächlich von Erfolg gekrönt ist.

Die *deutsch-französische Kinderkiste* bietet ihren Nutzern also kein starres, geschlossenes Gebilde, sondern wird als inspirierend und variabel

wahrgenommen. Die Fachkräfte der frühkindlichen Bildung und Multiplikatoren eignen sich die *deutsch-französische Kinderkiste* an, indem sie Ergänzungs- oder Verbesserungsvorschläge für eine Folgegeneration der *Kinderkiste* einbringen (manche wünschen sich beispielsweise Fotos aus dem Alltag der Handpuppen oder entsprechende Bilderbücher), was bereits in der Vergangenheit zu einer Überarbeitung der Handpuppen geführt hat, die in ihrer zweiten Generation andere Kleidung tragen, da die Schuhe und Kleider in ihrer anfänglichen Version als zu zerbrechlich und für die kleinen Hände der Drei- bis Sechsjährigen ungeeignet erachtet wurden.

3.2. Zusätzliche Werkzeuge

Manche Erzieher und Lehrer nutzen verschiedene Inspirationsquellen, die entweder direkt in die Aktivitäten rund um die *Kinderkiste* eingebunden oder parallel dazu genutzt werden. So binden sie je nach Situation verschiedene Ressourcen zu anderen Sprachen, insbesondere dem Englischen, in ihre Arbeit mit ein (Ann Sutter, *Englisch im Kindergarten*; Caroline Fuchs, *Very First Steps in English*; Caroline Flieder, *Praxisbuch Englisch im Kindergarten – Little ones*). Einige Multiplikatoren wiederum berichten von einer Nutzung der *deutsch-französischen Kinderkiste* auf Englisch.

Manche haben zudem die Werkzeuge des Goethe-Instituts oder des Institut français (*Hans Hase* oder, für größere Kinder, *Steigt ein!*) ausprobiert.

Für die Aneignung bestimmter Wortfelder (beispielsweise über die einzelnen Körperteile) nutzen sie zudem Bildkarten und Illustrationen oder Geschichten (*Der Froschkönig* oder *Die kleine Raupe Nimmersatt*):

Ich erzähle ihnen gerne klassische Märchen, z. B. das vom Froschkönig, das ist doch wie das Rotkäppchen in Frankreich, nicht wahr, das ist doch sehr berühmt, weniger in Frankreich, das stimmt, deswegen erzähle ich ihnen das Märchen halb auf Französisch und halb auf Deutsch, um zu schauen, ob sie mir in groben Zügen folgen können. (...) Also, gut, da sind zum einen die Handpuppen, ja, und dann erzähle ich ihnen auch Geschichten auf Deutsch, mit Gesten oder Bildern, und sie versuchen, nach und nach die Geschichte zu verstehen, ohne sich an einzelnen Wörtern aufzuhängen, aber den groben Sinn zu erfassen, den roten Faden. Und dann die Geschichte mit einzelnen deutschen Wörtern erzählen, mit Bildkarten, wie „Krone“ oder „Prinzessin“ oder „Froschkönig“. (Lehrerin in Frankreich)

Mehrere Fachkräfte geben an, Bilderbücher und Märchen zu nutzen, insbesondere die der Gebrüder Grimm oder Eric Carles.

3.3. Die *deutsch-französische Kinderkiste*: eine eher „französische“ Perspektive?

Die in Deutschland und in Frankreich vorherrschenden Konzepte über Kindheit und schulische Sozialisierung werden häufig dichotom gegenübergestellt. Dabei stellt sich die Frage, ob diese formelle Gegenüberstellung allein die unterschiedliche Sicht der Akteure auf die *Kinderkiste* zu erklären vermag, die sich in ihren Schilderungen und Praktiken abzeichnen.

Rufen wir uns an dieser Stelle ins Gedächtnis, dass sich die Drei- bis Sechsjährigen weder in Deutschland noch in Frankreich in einer klassischen „Sprachunterrichtssituation“ befinden. Dementsprechend erwarten die Erzieher und Lehrer auch weniger die haargenaue Vorgabe eines Sprachlehrbuches, sondern vielmehr ein flexibles Werkzeug, insbesondere im Falle von Sprachen, für deren Sensibilisierung in den Bildungs-/Lehrplänen beider Länder kein offizieller Platz eingeräumt wird. In beiden Bildungskulturen wird die Nutzung unterschiedlicher Werkzeuge gefördert, wobei allerdings die „Arbeitsblätter“ in keiner französischen Klasse fehlen dürfen.

In Frankreich finden sich häufiger Hilfsmittel, die sich auf die Schule beziehen, wohingegen in Deutschland logischerweise eine größere Vielfalt sogenannter „authentischer“ Hilfsmittel zu verzeichnen ist, die sich in erster Linie an die Eltern richten und deren didaktische Perspektive dementsprechend eher für eine Nutzung innerhalb einer dualistischen als einer kollektiven Struktur ausgerichtet ist.

Auch wenn die beobachteten Nutzer und Multiplikatoren die *Kinderkiste* nicht als reine „Sprachmethode“ betrachten, so verortet sie sie doch eher in der französischen Perspektive der kollektiven und individuellen Entwicklung des „Schüler-Kindes“ oder des „zum Schüler werdenden Kindes“ als in der deutschen Perspektive der individuellen Entwicklung eines jeden Kindes, da sie eine selektive pädagogische Begleitung zur Nutzung ihrer Elemente beinhaltet.

Dementsprechend wird die *deutsch-französische Kinderkiste* eher in Frankreich als in Deutschland gemäß dieser Perspektive angewendet. Den Schilderungen der befragten Personen ist zu entnehmen, dass den Lehrern in Frankreich – die nicht zwingend „französisch“ sind – das direkte Befolgen der Empfehlungen zur Nutzung der *Kinderkiste* leichter von der Hand

geht als den Erziehern in Deutschland.

Während unserer Beobachtungen konnten wir festhalten, dass sich dieser Unterschied sowohl aus den vorberuflichen Aus- und beruflichen Weiterbildungen der Nutzer ableiten lässt, also aus ihrem Status innerhalb der Betreuungseinrichtung, als auch aus den Bildungspolitiken beider Länder. Mit ihrer stärkeren didaktischen Ausrichtung bewegt sich die Ausbildung zum *maternelle*-Lehrer bereits innerhalb des Schulsystems, wohingegen sich die Erzieherausbildung eher im Bereich der *Care*-Arbeit verortet, die den Schwerpunkt auf die persönliche Entwicklung der Kinder und ihre progressive Verselbstständigung legt.

Vor dem Hintergrund der hier angeführten Aspekte kann zusammenfassend festgehalten werden, dass die *deutsch-französische Kinderkiste* als eine flexible Ressource wahrgenommen wird, dank deren offener Struktur sich selbst ungeübte Nutzer in einer anderen Sprache/Kultur zurechtfinden, und dass sie auf den ersten Blick eher als „französisch“ kategorisiert werden könnte, worauf in einem späteren Abschnitt des vorliegenden Textes noch genauer eingegangen wird.

4. Entwicklungen während der Testphase

Die Haltung der Multiplikatoren der *deutsch-französischen Kinderkiste* gegenüber hat im Laufe der zweijährigen Testphase einige Veränderungen erfahren. So konnten wir feststellen, dass sich die Multiplikatoren das Material dank des Austauschs untereinander immer mehr aneignen und es freier verwenden konnten. Die abwechselnd in Deutschland und in Frankreich stattfindenden, vom DFJW ausgerichteten Treffen haben ihnen ermöglicht, ihre jeweiligen Situationen zu vergleichen und ihre Erfahrungen den Anweisungen der Betreuungseinrichtungen, denen sie in ihrer Berufspraxis begegnen, gegenüberzustellen.

Die während dieser zwei Jahre zunehmende Intensität im Erfahrungsaustausch zwischen den Multiplikatoren hat die Gründung einer Gemeinschaft jenseits institutioneller Zwänge gefördert, die ganz dem Geist des DFJW entspricht. Als Beispiel lässt sich der Austausch der Multiplikatoren über die Integration von Liedern und Abzählreimen in der Entdeckung der Sprache anführen. So sollen die Lieder zunächst in der Gruppe, im Stehen und unter Einsatz von Gesten gesungen werden, bevor die Kinder sie anschließend alleine singen. Auch wurde deutlich, dass es kontraproduktiv ist, jedes Kind einzeln aufzufordern, sich in der Partnersprache vorzustel-

len, da diese direkte Frage die Kinder einschüchtert, selbst wenn sie sie verstanden haben:

Wir haben ja gesehen, wie die Kinder darauf reagieren. Es fällt ihnen nicht leicht, wenn sie so direkt angesprochen werden und vor allen anderen antworten sollen. Kann ich die richtige Antwort überhaupt? Werde ich die nächste Frage verstehen? Das war es, was wir bei ihnen beobachtet haben. (französischer Multiplikator 2012)

Für den Einstieg eignen sich vor allem Lieder, bei denen man sehr viele Gesten oder Bildkarten nutzen kann. (französische Multiplikatorin 2012)

Ja, und wo die Kinder nicht alleine aktiv werden müssen. (französische Multiplikatorin 2012)

Die Multiplikatoren betonen die Notwendigkeit, den Kindern ein Gefühl der Sicherheit zu vermitteln:

Gerade am Anfang wird von den Kindern eine Reaktion erwartet, auch dass sie ihren Namen sagen. Das ist oft eine Überforderung. Die Kinder müssen sich mit dem Lied und der Melodie erst einmal sicher fühlen und dann kann es kommen oder nicht. (deutsche Multiplikatorin 2012)

Eine Multiplikatorin erklärt ihre Vorgehensweise zur Nutzung der Lieder folgendermaßen:

Was wir oft machen in den Liedern, um sie einzuführen, ist nach dem Prinzip Echo und Spiegel. (...) Echo nachzusprechen, man ruft irgendwas in den Wald, das kann ein deutsches Wort, irgendeinen Laut, ein französisches Wort sein. (...) dann kann man auch so Lieder in kleinen Sequenzen vorsingen und spielen und die Kinder machen das Echo und den Spiegel. Dann ist die Gruppe zusammen und man kann sie unterstützen. (deutsche Multiplikatorin 2012)

Dieser Austausch über die Nutzung der Lieder fand in einer Atmosphäre des Vertrauens statt, was für die Fachkräfte der frühkindlichen Bildung sehr wertvoll ist, da sie sich normalerweise, vor allem bei eintägigen Fortbildungen, nicht untereinander austauschen können. Hier könnte vorgeschlagen werden, den Multiplikatoren auch einige Zeit nach der Testphase noch die Möglichkeit des Feedbacks einzuräumen, das sich schwerpunktmäßig besonders problematischen oder wertvollen Aspekten der *deutsch-französi-*

schen *Kinderkiste* widmen könnte.

Die Wahrnehmung der *deutsch-französischen Kinderkiste* hat sich also im Laufe der Testphase und parallel zum Bewusstwerden über die Flexibilität ihrer Nutzung, aber auch dank des Austausches unter den Multiplikatoren verändert:

Ja, am Anfang dachte ich schon, dass die Sprache im Mittelpunkt steht, aber die Praxis hat gezeigt, dass dem gar nicht so ist, zumindest nicht bei den Dreijährigen. (Multiplikatorin in Frankreich)

Ich hatte mich anfangs an der Form und den Illustrationen gestört, aber dann habe ich gesehen, wie das Material in der Praxis funktioniert. Und „Kinderhandpuppen“, das war für uns wirklich neu. Wir haben nur Monster [im Kontext eines Englischlehrbuches] und Tiere. (Multiplikator in Frankreich)

Aufgrund der erhobenen Aussagen und Praktiken kann festgehalten werden, dass die überwiegend vertretene Haltung am Ende der Testphase darin besteht, dass:

- die *deutsch-französische Kinderkiste* nicht als „Methode“, sondern als „Ressource“ wahrgenommen wird, die auch jenseits der Vorschläge des pädagogischen Begleitbuchs auf vielfältige Weise genutzt werden kann;
- die *Kinderkiste* als Ressource „im Dienste klar definierter Ziele“ steht, die die jeweilige *école maternelle* oder Kita festlegt und die je nach Kontext (Deutschland oder Frankreich, grenznahe Gebiete oder nicht) und je nach Nutzer (externer Akteur oder Lehrer/Erzieher, Muttersprachler oder nicht) stark variieren, was zu sehr unterschiedlichen Praktiken führt;
- die Kernpunkte und -ziele der *Kinderkiste* insbesondere dahingehend erweitert werden müssen, dass die Aspekte der Rolle der Sprache („Ich konnte über das Deutsche Französisch unterrichten“), der Mehrsprachigkeit in der Klasse und der Interkulturalität gestärkt werden;
- die *Kinderkiste* mit anderen bereits existierenden oder neu aufgenommenen Hilfsmitteln kombiniert werden kann, sie also nicht als das einzige Mittel zur Entdeckung der Sprache und Kultur des Partnerlandes betrachtet wird, sondern laut der Aussagen der Multiplikatoren, „sobald sich die Praxis erst einmal eingespielt hat“, als ein weiteres wertvolles Werkzeug;

- die Nutzung der *Kinderkiste*, abgesehen von einigen raren Ausnahmen, nicht systematisiert werden kann/muss.

Rufen wir uns hier in Erinnerung, dass das DFJW die *deutsch-französische Kinderkiste* auch im Sinne einer menschlichen Begegnung ausgerichtet hat:

Deswegen möchte das Deutsch-Französische Jugendwerk (DFJW) auch den Jüngsten eine erste Begegnung mit der Sprache und Kultur des Partnerlandes ermöglichen. (Schreiben an die ADEAF 2011)

Dieses Ziel ist für die Konzeptorinnen der *Kinderkiste* in der Entwicklung des pädagogischen Materials von zentraler Bedeutung und den verschiedenen, bei der Verbreitung der *deutsch-französischen Kinderkiste* beteiligten Akteuren stets bewusst. Diese erste Begegnung verortet sich eher auf einer interkulturellen Dimension als auf einer sprachlichen.

5. Die *deutsch-französische Kinderkiste*: in einem der beiden Länder „wirkungsvoller“ oder „passender“?

Die Beurteilung der *deutsch-französischen Kinderkiste* und ihre Aneignung durch die verschiedenen Erzieher, externen Akteure und Lehrer, denen wir während der Fortbildungen und Beobachtungen vor Ort begegnet sind, scheint dahingehend zu tendieren, dass sie im Allgemeinen eher für eine kontinuierliche denn für eine punktuelle Nutzung ausgelegt ist, ob dies nun in der Praxis auch tatsächlich so gehandhabt wird oder nicht. Wie steht es also um ihre tatsächliche Nutzung in den unterschiedlichen Betreuungseinrichtungen? Lässt sie sich in einem Land besser eingliedern als in dem anderen oder kommt sie in beiden gleichermaßen zur Geltung?

5.1. Ein deutsch-französischer Raum der frühkindlichen Bildung?

In den besuchten Kitas wird die *deutsch-französische Kinderkiste* in der Regel gut sichtbar verwahrt, teils sind die Spiele für die Kinder jederzeit frei zugänglich. In Frankreich hingegen wird die *Kinderkiste* meist in einem Schrank verstaut und nur für die punktuelle Nutzung im Rahmen einer entsprechenden Einheit hervorgeholt. Die französischen Lehrer betonen, dass sie „für die *Kinderkiste* verantwortlich sind“ und „nicht möchten, dass

die empfindlichen Handpuppen angefasst und kaputt gemacht werden“ (tatsächlich haben einige bereits ihre Schuhe verloren) oder die Spiele wie das *tolilo*-Spiel „von den Kindern eigeninitiativ genutzt werden“.

Bei allen spezifischen Einheiten und expliziten Sprachangeboten, seien dies „Französisch-Ecken“, Zwischenmahlzeiten *à la française*, Zusammenkünfte in der Klasse oder Kreise, sind die Handpuppen entsprechend der Empfehlung der Fortbildner des DFJW auf Flaschen oder neben anderen im Sprachunterricht genutzten Figuren aufgestellt. So kennzeichnen sie einen deutsch-französischen Raum.

Auch die Plakate werden vor Ort genutzt, es sei denn, dass die Fachkräfte in mehreren Betreuungseinrichtungen arbeiten und das Material dementsprechend nicht an zwei Orten gleichzeitig lassen können, wie dies beispielsweise während einer Fortbildung geschildert wurde; in jedem Fall aber ist der Wille zur Nutzung der Plakate und zur Präsenz der Sprache/Kultur des Partnerlandes groß.

Einzelne Elemente der *deutsch-französischen Kinderkiste* sind in den Gruppen/Klassen stets präsent, wodurch die Sprache/Kultur des Partnerlandes einen symbolischen und räumlichen Platz einnimmt. Ob die *Kinderkiste* nun durchgängig sichtbar verwahrt wird oder nicht, ihre Nutzung entspricht der von den Kindern erwarteten Inszenierung eines Rituals. So wird sie beispielsweise geöffnet, um eine der Handpuppen zu wecken, die Kopie eines Dokumentes zu suchen oder die Lieder-CD *Singen mit Tom und Lilou* herauszuholen. Die *Kinderkiste* als Gegenstand leitet stets eine Aktivität zur Heranführung an die Sprache/Kultur des Partnerlandes ein.

5.2. Die *deutsch-französische Kinderkiste*: Repräsentation der Lebenswelt des Anderen in der Gruppe

Neben der bereits erwähnten Kennzeichnung eines deutsch-französischen Raums durch die einzelnen Elemente selbst werden während der Beobachtungen zudem unterschiedliche Praktiken sichtbar, die darauf hinweisen, dass die *Kinderkiste* als Gegenstand in den Alltag der Kinder integriert ist und damit eine Zuteilung der Sprache/Kultur und der entsprechenden Rollen ermöglicht.

In bestimmten Fällen dient sie in erster Linie der Festigung des Handlungsbereiches (oder vielleicht gar der Machtposition) der Nutzer:

- Akteur kommt mit der *Kinderkiste* in den Raum und eröffnet die Einheit;

- er öffnet einen Schrank, holt die *Kinderkiste* heraus und macht deutlich, dass die Einheit beginnt;
- er verbietet den Kindern, die Handpuppen jenseits bestimmter Momente der Einheit anzufassen, etc.

In anderen Fällen wiederum ist die *Kinderkiste* für die Kinder stets gut sichtbar und zu jeder Tageszeit eigeninitiativ nutzbar. Dies ist beispielsweise der Fall:

- wenn das *tolilo*-Spiel zusammen mit den anderen Spielen aufbewahrt wird, wie im Saarland beobachtet;
- die Plakate der *Kinderkiste* neben anderen von den Kindern erstellten Plakaten hängen, wie in Paris beobachtet;
- unterschiedliche Plakate nebeneinanderhängen, auch jene aus anderen pädagogischen oder kulturellen Bereichen;
- die Kinder frei herumlaufen und nach Lust und Laune diese oder jene Ressource (Bilderbuch, Handpuppen, etc.) nutzen können.

Es kann also festgehalten werden, dass die Kinder die Elemente der *deutsch-französischen Kinderkiste* als integralen Bestandteil ihrer Lebenswelt betrachten und diese mit anderen Elementen der Gruppe/Klasse vermischen oder zusammenführen.

In einem in Frankreich beobachteten Fall spielen die Kinder am Morgen bis zum Beginn der Begrüßungsrunde mit mehreren Handpuppen und Topfhandschuhen in Tierform. So können also sowohl explizite als auch inklusive Nutzungen des Deutsch-Französischen beobachtet werden, die sich über die Rolle der *deutsch-französischen Kinderkiste* als pädagogisches Material oder spielerisches Hilfsmittel für die Kinder im institutionellen Rahmen artikulieren.

5.3. Unterschiede in der Nutzung in Deutschland und Frankreich

Hinsichtlich der Frage, ob dieses Hilfsmittel für die Nutzung in einem der beiden Länder besser geeignet ist, haben wir die folgenden zwei Analyselemente herausgearbeitet:

- das eine bezieht sich auf die Beziehung zur Partnersprache in den Grenzregionen;
- das andere bezieht sich eher allgemein auf die Praktiken und Kulturen der Begegnung mit der Partnersprache in den deutschen und französischen Betreuungseinrichtungen.

Es kann festgehalten werden, dass die *deutsch-französische Kinderkiste* in den deutschen Grenzregionen häufiger Verwendung findet als in den französischen.

In Abstimmung mit den Multiplikatoren haben wir die These aufgestellt, dass diese Situation mit verschiedenen Faktoren zusammenhängt:

- dem zu entwickelnden Status der Partnersprache;
- den pädagogischen Gewohnheiten des „Sprachunterrichts“ bzw. der „Sensibilisierung für die Sprache“ in beiden Kontexten;
- der Präsenz anderer authentischer Hilfsmittel aus beiden Ländern wie beispielsweise Liedern, Fotos oder Verpackungen aus dem Alltag;
- dem Frühbeginn eines „Spracherwerbs“ in bi- oder trilingualen Projekten wie beispielsweise *trilingua* in der Region *Moselle-Est*, in dessen Kontext einsprachige Hilfsmittel in der Zielsprache verwendet werden, ohne dass jedoch dem Deutsch-Französischen als solchem ein spezifischer Raum zuteil würde („Wir arbeiten eben mit beiden Sprachen.“);
- der in beiden Ländern unterschiedlich umgesetzten Fortbildung zur Nutzung der *Kinderkiste*.

In der französischen Grenzregion *Moselle-Est* konnte 2011 beobachtet werden, dass die Lehrer lieber ihr eigenes Unterrichtsmaterial „maßschneidern“, als dass sie eine Ressource „von der Stange“ nutzen würden, wie die *deutsch-französische Kinderkiste* dort bewertet wird.

Andere Aussagen legen die Annahme nahe, dass sich die *deutsch-französische Kinderkiste* im Allgemeinen, also nicht nur auf die Grenzregionen bezogen, aufgrund ihrer didaktisch-pädagogischen Kultur (Themengebiete, Typologie der Angebote) und ihrer Anleitungsstruktur für eine Nutzung in Frankreich besser eignet als in Deutschland. Dies mag aber auch mit der Tatsache zusammenhängen, dass es in der französischen *école maternelle* üblicher ist, Hilfsmittel weiterzuentwickeln oder zu erweitern. Gleichzeitig kann festgehalten werden, dass die Verwendung von mehreren Hilfsmittel beinhaltenden Kisten und Koffern⁶ in Deutschland insbesondere im Bereich des Fremdsprachenlernens sehr verbreitet ist.

⁶ In Form von Experimentierkoffern oder Sprachförderkisten.

5.4. Unterschiedliche pädagogische Ansätze im Fremdsprachenerwerb

Während die beiden Länder im Bereich des Fremdsprachenerwerbs für Kinder im Alter ab 6 Jahren den *handlungsorientierten Ansatz des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen*⁷ (Europarat 2000) verwenden, sind die hier betroffenen vorschulischen Einheiten für die Drei- bis Sechsjährigen auch von jenen Ansätzen beeinflusst, die die jeweiligen Diskurse der Bildungs- und Betreuungseinrichtungen beherrschen.

Ein interessanter Aspekt betrifft die Nutzung des pädagogischen Begleitbuchs. In Deutschland stützen sich die Erzieher auf den *handlungsorientierten Ansatz*, auch wenn sie das Begleitbuch nicht verwenden. In Frankreich wiederum scheint der *handlungsorientierte Ansatz* der regelmäßigen Nutzung des Begleitbuchs nicht im Wege zu stehen und diese sogar zu begünstigen. Hier neigen die Lehrer eher dazu, das Begleitbuch hinsichtlich der Nutzung der verschiedenen Elemente der *deutsch-französischen Kinderkiste* zu Rate zu ziehen und ihre Praktiken dementsprechend auszurichten. Die in Deutschland durchgeführten Beobachtungen machen deutlich, dass die Handpuppen einen besonderen Stellenwert einnehmen und auch unabhängig von den anderen Elementen der *Kinderkiste* genutzt werden. Wie die Erzieher schildern, „reichen sie völlig aus“. So werden die anderen Hilfsmittel während der Beobachtungen sowie auch nach unseren Besuchen, wie die Erzieher schildern, wesentlich seltener genutzt. Die Beobachtungen zeigen ferner, dass die pädagogischen Angebote in Deutschland regelmäßig auf (realen oder fiktionalen) Figuren aufbauen, die sich „um die Lebenswelt des Kindes drehen“ oder von dieser ausgehen, also den Fokus auf das Kind als soziales Wesen und dessen Affekte legen, wohingegen in Frankreich vielmehr Angebote beobachtet wurden, die der Initiative der Lehrer entspringen und eher in einer didaktischen denn in einer handlungsorientierten Logik aufeinander aufbauen.

Das pädagogische Begleitbuch schlägt sehr konkrete Anleitungen vor, die mit den in Frankreich zu beobachtenden pädagogischen Praktiken eher übereinzustimmen scheinen als mit den aus Deutschland bekannten offeneren Ansätzen.

In Frankreich lasten sehr verschulte Traditionen auf den Sprachen und Kindern, so werden beispielsweise regelmäßige Lehrpläne erstellt, Gruppen mit gleichem Kenntnisstand zusammengefügt oder kontinuierliche Bewertungen des Wissensstandes durchgeführt. Zahlreiche Bildungseinrichtungen Westeuropas weisen im Fremdsprachenerwerb nur wenig

⁷ Im Folgenden GER.

überzeugende Ergebnisse auf, obwohl der Bedarf an entsprechenden Kompetenzen und die Erwartungen innerhalb der Familien an einen immer früheren Beginn des Fremdsprachenerwerbs stetig wachsen. Im Gegensatz zur französischen Grundschule greift die *école maternelle* diese Entwicklungen jedoch nicht auf. Vor diesem Hintergrund kam die *deutsch-französische Kinderkiste* in die *maternelle*-Klassen.

So schildern die Lehrer in Frankreich, dass sie sich größtenteils auf das pädagogische Begleitbuch stützen und mehrheitlich „das ganze Buch gelesen haben“, um ihre Praktiken dementsprechend auszurichten und seinem „Ablauf zu folgen“. Sie betrachten es als die Referenz für ihre Klassenaktivitäten, obwohl in den offiziellen *maternelle*-Lehrplänen keine explizite Empfehlung zum Deutschunterricht auftaucht. Im Übrigen schätzen sie das Begleitbuch insofern, als sie sich von ihm „bestärkt“ und manchmal sogar „beruhigt“ fühlen.

Die in Deutschland beobachteten Erzieher lesen das Begleitbuch zwar ebenfalls, stehen dieser Ressource aber im Allgemeinen ganz anders gegenüber. Sie entnehmen dem Begleitbuch zwar „Schwerpunkte“ oder „Ideen“, organisieren jedoch ihre „Einheiten eher ziemlich frei“.

Wie auch hinsichtlich der Nutzung von Arbeitsblättern oder Lehrbüchern in der französischen Grundschule, so widmen sich die Lehrer zu Beginn der Testphase zunächst einer gründlichen Lektüre des pädagogischen Begleitbuchs, wozu sie während der Fortbildungen zur Nutzung der *deutsch-französischen Kinderkiste* zudem explizit eingeladen werden und entsprechend Zeit erhalten.

Es wird vielleicht nicht unbedingt unsere Gute-Nacht-Lektüre werden, durchaus aber ein Werkzeug, in dem wir auch zu Hause herumblättern.
(Lehrerin in Frankreich)

Auch die frankophonen Multiplikatoren beziehen sich öfter auf das Begleitbuch als ihre deutschsprachigen Kollegen:

Bei dem Treffen habe ich es wiederentdeckt. (französische Multiplikatorin)

Zudem wird im Kontext der in Frankreich durchgeführten Fortbildungen erwähnt:

Das Begleitbuch hat auch den deutschen Lehrern sehr gefallen, weil sie die Lieder von der CD kannten. (französische Multiplikatorin)

So verlässt das Begleitbuch im französischen Kontext die Sphäre des reinen *Anreizes* und wird, vergleichbar mit den Lehrbüchern der französischen Grundschule, zu einer *Referenz*, deren Ablauf befolgt wird. Das *Begleitbuch* wird zum *Lehrbuch*.

Dieses kleine Lehrbuch ist mit seinen Anleitungen wirklich sehr, sehr gut, wie ein echtes Lehrerhandbuch. (französische Lehrerin)

Während der in Deutschland durchgeführten Fortbildungen wird das Begleitbuch zwar als unterstützendes Element zur Kenntnis genommen, einen derart zentralen Stellenwert wie in Frankreich wird ihm allerdings nicht eingeräumt. Dementsprechend wird das Begleitbuch in Deutschland manchmal als zu stark anleitend wahrgenommen:

Das Buch mit den pädagogischen Anweisungen, das ist viel zu „französisch“. (deutsche Multiplikatorin 2013)

Es kann festgehalten werden, dass die frankophonen Multiplikatoren in Frankreich weitestgehend den Begriff *pädagogisches Begleitbuch* oder *Lehrbuch* verwenden, wohingegen in Deutschland verschiedene Benennungen zu beobachten sind, wie das oben angeführte Beispiel deutlich macht.

6. Gründe für die unterschiedliche Nutzung der *deutsch-französischen Kinderkiste*

Zweifelsohne hängt die unterschiedliche Nutzung der verschiedenen Elemente der *Kinderkiste* durch die Fachkräfte der frühkindlichen Bildung u. a. mit der Verschiedenartigkeit der zugrundeliegenden pädagogischen Ansätze zusammen, also dem *handlungs-* und dem *situationsorientierten Ansatz*. Die Dimension des *situationsorientierten Ansatzes* bindet unterschiedliche interne und externe Faktoren einer Einheit und einer Gruppe in die angebotenen Aktivitäten mit ein. Diese Art von Ansatz baut auf dem sozialen Handeln auf und weist sowohl der ausgewählten Situation als auch der sich in der Situation befindenden Gruppe eine besondere Bedeutung zu. Das jeweilige Lernziel, hier die Kultur und die Sprache des Anderen, ist bei diesem Ansatz sekundär und lediglich ein Werkzeug des sozialen Handelns.

6.1. Unterschiede der zugrundeliegenden Ansätze

Die deutschen Erzieher fokussieren sich tendenziell weniger auf langfristige Zielsetzungen, sondern eher auf punktuelle Erfahrungen und Situationen, die sich nach dem Rhythmus der Kinder richten, beispielsweise Lieder oder einzelne Veranstaltungen. Zudem sind die Zielsetzungen nicht prioritär sprachlich oder gar linguistisch ausgerichtet:

Ich erwarte überhaupt nicht, dass irgendwelche messbaren sprachlichen Fortschritte da sind. (mehrfach wiederholte Aussage einer Multiplikatorin bei einem Austausch in der Gruppe 2013)

Hier wird deutlich, dass die Freude der Kinder und der Fachkräfte an einer Aktivität einen zentralen Stellenwert einnimmt, zumal wiederholt betont wird, „dass die Erzieher, die sich für die Sache begeistern, diese Begeisterung auch auf die Kinder übertragen“. So kommt dem Verhalten eine größere Bedeutung zu als dem Kenntnisstand oder (sprachlichen) Wissen.

Der auf französischer Seite verwendete Ansatz basiert auf dem angeleiteten Entdecken und Erlernen der Sprachen/Kulturen über (schulische) *Aufgaben*, wie sie vom GER (2000, 16) entwickelt werden und die gemäß der entsprechenden Empfehlungen auf (gesellschaftliche) *Sprachverwendungen* aufbauen sollten. Sicher wird auch hier im Allgemeinen über wirklichkeitsbezogene Handlungen und mittels des Werkzeuges der Sprache kommuniziert und gelernt, aber im Spezifischen stehen dabei konkrete Ziele, sprachliche Aktivitäten und Evaluierungen im Fokus. Der aufgabenbezogene Ansatz lässt sich indirekt von der zielgeleiteten Pädagogik ableiten, die die Lernstrukturen innerhalb einer dezidiert schulischen Struktur organisiert. So sollte sich der aufgabenorientierte Ansatz oder *task-based approach* (Jane Willis 1996), der auch von der Abteilung für Sprachförderung des französischen Bildungsministeriums vertreten wird, auf didaktischer Ebene mit einem gebrauchsbasierten Ansatz oder *usage-based approach* (Tomasello 2003, 2009) in Einklang bringen lassen, der sich auf gesellschaftliche Sprachverwendungen konzentriert. So lässt sich beispielsweise erklären, was mit Tom geschieht, wo Lilou ihren Urlaub verbringt oder was ein jedes Kind zu Weihnachten bekommen hat.

6.2. Sprachpolitische Faktoren

Abgesehen von diesen Aspekten, also den verschiedenen Anwendungsdimensionen des handlungsorientierten Ansatzes, lassen sich die Unterschiede in der Nutzung der *deutsch-französischen Kinderkiste* ebenfalls auf die jeweiligen Empfehlungen der bildungspolitischen Entscheidungsträger zurückführen, die verschiedene Perspektiven auf die frühkindliche Bildung und Entwicklung innerhalb der zuständigen Betreuungseinrichtungen vertreten.

In den Aussagen der frankophonen Multiplikatoren, insbesondere während des ersten Treffens, wird die *top-down*-Politik der französischen Bildungseinrichtungen deutlich. Hier wurden oft Wendungen wie „man muss“, „es muss“, „wir müssen“ oder „nur so lernen sie“ gehört. Auch wenn die Fachkräfte der frühkindlichen Bildung um die Unterschiede der in Deutschland und Frankreich verwendeten Ansätze wissen, gestaltet sich eine entsprechend differenzierte Aushandlung innerhalb der Gruppe begrenzt.

6.3. Sprachliche Sicherheit vs. Unsicherheit der Akteure

Einer der die Nutzung der *Kinderkiste* maßgeblich beeinflussenden Faktoren bezieht sich auf die sprachliche Sicherheit vs. Unsicherheit der Akteure in der Zielsprache.

Wie wir in den beiden Ländern beobachten konnten, hängt die Nutzung der didaktischen Ressource von bestimmten Parametern ab, die u. a. die Nutzungsart oder die Auswahl der angewendeten Elemente beeinflussen. An erster Stelle stehen hier die mehr oder weniger fundierten sprachlichen und kulturellen Kenntnisse der Lehrer in der Zielsprache. Sie richten ihre pädagogische und didaktische Tätigkeit im Kontext der Nutzung der vorgeschlagenen Ressource, hier der deutsch-französischen Kinderkiste, nach ihrem Kenntnisstand in der Partnersprache. Ähnlich verhält es sich mit dem kulturellen Kenntnisstand (wobei es sich auch um einen Muttersprachler handeln kann, was die Situation in Anbetracht der Zweisprachigkeit des Materials aber lediglich umkehrt). Dies macht deutlich, dass die Kinderkiste je nach Kenntnisstand auf verschiedenen Ebenen genutzt werden kann; man muss kein „Spezialist“ sein, um von diesem Werkzeug Gebrauch machen zu können, es stellt aber auch kein Hindernis dar, wenn man tatsächlich einer ist. (Macaire; Putsche 2014)

Einige Erzieher und Lehrer räumen ein, sich in der Sprache nicht sonderlich wohl zu fühlen, „da ihr Niveau für die Arbeit in der Gruppe/Klasse nicht ausreicht“, oder da „sie sie nicht anwenden können“. Auch während der Interviews hören wir nicht selten Aussagen wie die folgende, von einer Lehrerin aus Frankreich stammende, die sich trotz sprachlicher und phonologischer Schwierigkeiten durchaus zu sprechen traut:

Also, mein Deutsch ist nun wirklich nicht [Lachen], nicht gerade druckreif, sagen wir mal. (französische Lehrerin 2014)

Je unsicherer die Erzieher und Lehrer in der Zielsprache sind, desto häufiger greifen sie auf das pädagogische Begleitbuch zurück. Zudem verwenden sie in ihren Einheiten verschiedene sprachliche Ausweichstrategien wie beispielsweise die Nutzung einer einzigen Handpuppe oder die systematische Übersetzung durch die *Flüster-Flüster-Technik*.

In manchen Fällen machen sie zudem Gebrauch von authentischen Ressourcen wie beispielsweise Liedern oder Bildern oder beziehen „Muttersprachler“ mit ein, also Eltern oder andere die Zielsprache beherrschende Erzieher, die ihnen „assistieren“. Dies ist wiederum in den Kitas öfter zu beobachten als in den *écoles maternelles*, da dort der Raum für die Fremdsprache offener und freier gestaltet wird als in Frankreich, wo sich das Lernen im *Klassen-Raum* abspielt und allein oder zumindest überwiegend vom Lehrer angeleitet wird. Zudem ist auffallend, dass die französischen Klassen ihr Klassenzimmer seltener verlassen, wohingegen sich die Kitagruppen innerhalb des ganzen Gebäudes bewegen. Auch die Anzahl der beteiligten Kinder spielt eine nicht zu vernachlässigende Rolle hinsichtlich des sprachlichen (Un-)Sicherheitsgefühls. Die relativ große Gruppenstärke bestimmter französischer Klassen verstärkt das Gefühl, „mit der Sprache und sprachlichen Schwierigkeiten nun mal irgendwie zurechtkommen zu müssen“, was manche Akteure „abschreckt“ oder „beunruhigt“.

6.4. Berufsausbildung der Akteure

Die Ausbildung der sozioprofessionellen Kategorien in Deutschland und in Frankreich muss ebenfalls Berücksichtigung finden. In Deutschland zielt die Erzieherausbildung auf die persönliche Entwicklung des „Kindes“ in einer holistischen Dimension sowie dessen progressive Verselbstständigung innerhalb der Gruppenstrukturen der Kita, wobei hier auch die Dimension der „Care-Arbeit“, der Entwicklung des „Wohlergehens“ und der „Gesundheit“ des Kindes eine nicht zu vernachlässigende Rolle spielt. Die

Ausbildung in Frankreich wiederum konzentriert sich auf die Vermittlung fachlicher Kompetenzen zur Bildung der „Schüler“ innerhalb einer Bildungseinrichtung, deren erste Etappe die *école maternelle* darstellt.

Dies geht in beiden Kontexten mit spezifischen Standpunkten (Lemoine 2014) und einer didaktischen Grauzone hinsichtlich des frühkindlichen Fremdsprachenerwerbs einher.

Diese wissenschaftlichen Schwachpunkte haben sich bereits während der Fortbildung abgezeichnet. Teils wurden sie von den Multiplikatoren während ihrer Treffen direkt angesprochen, teils sind sie mir bei Beobachtungen und Interviews aufgefallen. Nach diesen beiden Perspektiven getrennt werden sie im Folgenden aufgelistet:

Sprache

Direkt angesprochene Punkte	Beobachtete Punkte
Bedeutung der Phonologie für Drei- bis Sechsjährige, audio-phonologische Kompetenzen der Kinder	Kommunikationsbegriff, verbale und nonverbale Kommunikation mit Kindern, sprachliche Interaktionen
<i>Code-Switching</i>	Diskursbegriff, Sprachfluss
Konzept „eine Person – eine Sprache“	Entwicklung diskursiver Strategien im Mündlichen
Individualisierung der Lernprozesse	Formelles und informelles Lernen
Affektive Dimension: Motivation der Kinder, auch über die reine Spaßebene hinaus zu lernen	Rolle der <i>Peers</i> im Sprachenerwerb (L1 und L2)
Beziehung zwischen den zu Hause gesprochenen Sprachen, L1 und L2	Einführung „struktureller Leitpfosten“, die eine Sprache durch eine andere stützen
Kenntnisstand der Akteure in der Zielsprache (erwartete Kompetenzen)	Frage der sprachlichen Sicherheit vs. Unsicherheit der Akteure

Interkulturelle Erziehung/Bildung

Direkt angesprochene Punkte	Zusätzliche Punkte
Frage nach Vorurteilen und Vorannahmen über den Anderen: Sind Kinder vorurteilsfrei?	Entwicklung positiver Haltungen
Können die hier gewonnenen Erfahrungen auf andere interkulturelle Projekte übertragen werden?	Konkrete pädagogische Ansätze

Diese Aspekte sind von zentraler Bedeutung und verdienen während der Fortbildungen besondere Beachtung. Manche wiederum, wie beispielsweise die Frage nach vorurteilsbewussten Ansätzen in der frühkindlichen Bildung, wurden in den Fortbildungen bereits angesprochenen und werden sicher von der fundierten Auseinandersetzung im Rahmen dieses Arbeitstextes des DFJW profitieren.

Andere Punkte wiederum werden zwar bereits im pädagogischen Begleitbuch aufgegriffen, könnten jedoch in den Fortbildungen vertieft und auf andere Situationen ausgeweitet werden, so beispielsweise die Nutzung der Handpuppen am Ende einer Einheit:

ErzieherIn: Lilou ist müde, sie möchte schlafen: „Je suis fatiguée! Au revoir.“

ErzieherIn: Wir sagen ihr alle Tschüss: „AU REVOIR!“

...sie entfernt sich und legt sich in eine Ecke. Pssst.

(pädagogisches Begleitbuch, 21)

6.5. Komplexität des „Deutsch-Französischen“

Jenseits der Gegenüberstellung von Deutschland und Frankreich auf institutioneller oder von deutsch- und französischsprachig auf sprachlich-kultureller Ebene werden häufig wesentlich komplexere Überschneidungen sichtbar, die eine Analyse erschweren und die Differenzen zu verfestigen drohen. Hier wäre ein binär ausgerichteter Ansatz also zum Scheitern verurteilt.

So konnten wir feststellen, dass:

- die „deutschsprachigen“ und „französischsprachigen“ Fachkräfte der frühkindlichen Bildung unterschiedliche Praktiken aufweisen, die sich

aus individuellen biographischen und ausbildungsbedingten Faktoren ergeben. Auch die Muttersprache und Kultur der Akteure beeinflusst ihre jeweiligen Perspektiven. Sie konstruieren ihre jeweiligen Repräsentationen auf Grundlage der ihnen wichtig erscheinenden Aspekte, also jener Aspekte, die für sie einen individuellen Wert besitzen. Hier handelt es sich folglich um eine interne Beeinflussung, die neben den verschiedenen externen und kollektiven Faktoren wie beispielsweise den Fortbildungen eine Rolle spielen.

- der institutionelle Rahmen „in Deutschland“ und „in Frankreich“ sie stark beeinflusst und teilweise sogar entscheidend für ihre pädagogischen Vorgehensweisen ist. Hierbei handelt es sich folglich um eine externe Beeinflussung.

Eine dichotome Gegenüberstellung der „Praktiken in Deutschland“ und der „Praktiken in Frankreich“ oder der „deutschen“ und der „französischen“ Praktiken kann freilich keine zufriedenstellenden Antworten bieten. Vielmehr ist das „Deutsch-Französische“ insbesondere im bisher kaum wissenschaftlich erschlossenen Bereich der frühkindlichen Bildung von einer Komplexität geprägt, der im Persönlichen wie im Beruflichen mit „Simplexität“ begegnet wird, um mit Berthoz (2009) zu sprechen. Dementsprechend erscheint es angebrachter, einen Pool von möglichen Praktiken anzubieten, die zum Nachdenken anregen, ohne dabei einzelne als besonders „wirkungsvoll“ oder „passend“ zu privilegieren. Im Übrigen hinterfragen die Forscher auch die vermeintlich wirkungsvollsten Praktiken: Sind sie dies auch dauerhaft? Sind sie dies auch in anderen als den beobachteten Kontexten (Frage der Übertragbarkeit)?

Während ihrer Treffen konnten sich die Multiplikatoren über die verschiedenen Perspektiven, die Vielfalt der jeweiligen Ansätze, die ihnen auch im Vorfeld der Multiplikatorentreffen angebotenen Aktivitäten, die Analyse der Situationen und Prozesse sowie die problematischen Themenfelder und Schlüsselbegriffe austauschen, was während der sechs- bis neunstündigen⁸ Fortbildungen der Fachkräfte kaum umzusetzen war. All dies hat jedoch seinen Preis und spiegelt dementsprechend das persönliche Engagement der Akteure für ein derartiges Projekt wieder. Auch die Fortbildungen für die Fachkräfte der frühkindlichen Bildung würden von einer zweifachen Begegnung profitieren, also einer Fortbildung im Vorfeld und einer Reflexion in der Gruppe während der Nutzung der *deutsch-französischen Kinderkiste*.

⁸ Die neunstündigen Fortbildungen fanden in drei dreistündigen Blöcken statt, bei den kürzeren Einheiten handelte es sich um eine reine Vorstellung des Materials.

7. Ein pädagogisches Material für welche Konzeptualisierung(en) der Sprache/Kultur des „Partners“ und des „Deutsch-Französischen“?

Die *deutsch-französische Kinderkiste* bietet ein strukturiertes pädagogisches und didaktisches Modell an, das den jeweiligen pädagogischen Ansatz der Akteure und ihre Beziehung zur Sprache/Kultur des Anderen und zum Deutsch-Französischen berührt. Dabei sind die Erwartungen der Multiplikatoren in Deutschland sehr klar: „Es geht uns eigentlich weniger um eine Evaluierung [der *Kinderkiste*]. Außer vielleicht den Franzosen in Deutschland, die werden sicher konkrete Ergebnisse erwarten.“ Zudem wurden Aussagen wie die folgende erfasst:

Wenn Begeisterung und Spaß an der Sache bei Erzieherinnen und Kindern da ist und ich da ein entsprechendes Feedback kriege, reicht mir das völlig aus. (deutsche Multiplikatorin während des Multiplikatoren-treffens im Juni 2014)

Die Multiplikatoren möchten in erster Linie „wissen, ob das Material gut ist und gefällt“ und „ob es auch genutzt wird.“ Die meisten unter ihnen geben allerdings an, nur wenig Feedback über die tatsächliche Nutzung der *Kinderkiste* erhalten zu haben.

Auf französischer Seite sind mehr offene Fragen zu verzeichnen, die den in Deutschland erfassten Aussagen nicht entsprechen:

Also, ich wüsste schon gerne, was die Kinderkiste grundsätzlich bringt und ob das, was wir machen, gut ist. (französische Multiplikatorin)

Oder aber:

Es wäre gut zu wissen, wie es anschließend in der Grundschule weitergeht und was bei den Kindern hängengeblieben ist. (französische Multiplikatorin)

Auch bei den Schilderungen der Multiplikatoren klingt die Dimension der Evaluierung mit, wobei am Ende der Diskussion festgehalten wird:

Also, es geht ja nicht darum, sie zu evaluieren, sondern sie zu bereichern, zu verändern, sie nicht einfach so zu lassen. (französische Multiplikatorin)

Mehrere Multiplikatoren aus Frankreich würden gerne Verbesserungsvorschläge einbringen und sich über ihre Nutzung der Handpuppen austauschen:

Also, ich habe Lilou in den Urlaub mitgenommen. Wir könnten doch Fotos machen. (französische Multiplikatorin)

7.1. Die Partnersprache/-kultur als Möglichkeit des Lernens und der Entdeckung der Welt

Zwar umfasst die Nutzung der *deutsch-französischen Kinderkiste* sowohl die Sprache als auch die Kultur des Partnerlandes, allerdings verorten sie sich in einer ungleichen Beziehung bzw. einer Priorisierung, da der Sprache durchaus weniger Stellenwert zukommt als der Interkulturellen Erziehung/Bildung, was insbesondere in den Aussagen der Multiplikatoren deutlich wird. In den Interviews mit den Erziehern und Lehrern wiederum wird eine gegenteilige Perspektive deutlich. Insbesondere die Muttersprachler messen der Sprache eine große Bedeutung bei, unabhängig des Landes oder der Region, in der sie tätig sind. Die Sprache stützt sich auf den Kontakt, wird von den Handpuppen verkörpert und situiert sich zwischen Fiktionalität und Realität.

In Anbetracht dieses Sachverhaltes wäre für die Nutzer der *Kinderkiste* eine genauere Betrachtung der Repräsentationen ihrer eigenen Sprache und deren Verbreitung zweifelsohne interessant, aber auch ihrer sprachlichen Ausbildung in L1 und L2 sowie ihrer Vorstellung vom Sprachunterricht für die 3- bis 6-Jährigen. Neben den genannten Standpunkten und Praktiken würde eine genauere Betrachtung der Überschneidung mit anderen gängigen Praktiken ein besseres Verständnis der Komplexität des Phänomens der „Sprache des Anderen“ ermöglichen, die sich zwischen Idealisierung und alltäglicher Wahrheit verortet.

7.1.1. Wie tritt die Sprache mit der *deutsch-französischen Kinderkiste* in Erscheinung?

In der Nutzung der *deutsch-französischen Kinderkiste* wird die Sprache zumindest hinsichtlich der Sprachproduktion⁹ primär von den Handpuppen verkörpert. Die Kommunikation der Handpuppen untereinander oder, wie es am häufigsten zu beobachten ist, mit den Kindern führt sowohl bei den Fachkräften als auch bei ihrem jungen Publikum zu einer sprachlichen Befreiung, zu einem Abbau von Sprachhemmungen in der Sprache des Anderen.

Die Fachkräfte sind dank des Hilfsmittels der Handpuppen mutiger und nehmen sozusagen ein geringeres „Sprachrisiko“ auf sich, da sie nicht als reales Subjekt sprechen. Bei sprachlichen Unsicherheiten können sie sich auf einen geflüsterten Dialog mit der Handpuppe stützen. Sie wissen zudem aus anderen Bereichen ihres Berufsalltags, dass die Gestik der Handpuppen beim Aufbau einer Geschichte die Kommunikation unterstützen und die Aufmerksamkeit der Kinder fokussieren kann.

Die Kinder wiederum betreten mit den Handpuppen eine Fantasiewelt, sie stellen Hypothesen auf, erzählen die Geschichte mit eigenen Einwüfen weiter, schlagen Lösungsansätze vor und können sich entweder als reine Beobachter ohne zwingende zielsprachliche Beteiligung aktiv in das Puppenspiel einbringen oder aber mit einer der Handpuppen als eigenständigem zielsprachlichen Akteur in direkten Kontakt treten. Ob „ihre“ Sprache nun die in der Schule gesprochene ist, eine andere zu Hause gesprochene oder eben die Zielsprache der entsprechenden Einheit – die Kinder können sich am Geschehen beteiligen, ohne sich dabei jedoch zwingend in der Zielsprache einbringen zu müssen. Sie befinden sich in einer authentischen Kommunikationssituation, in der sie verbal oder nonverbal mit der Handpuppe interagieren können und vor allem eine Situation der Freude und der Entdeckungen erleben. Manche Kinder finden offensichtlich besonders am Klang bestimmter neuer Wörter Gefallen. So singen beispielsweise die Kinder während einer in Frankreich und mit einem deutschen Lehrer beobachteten Einheit nur das letzte Wort eines Liedes, das es ihnen derart

⁹ Der Begriff der Produktion wird hier in Anlehnung an die Empfehlungen des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* als „mündliche Produktion“ verstanden. Diese ergänzt die „Rezeption“ der L2. In der hier behandelten Altersgruppe sind sowohl Produktion als auch Rezeption mündlicher Natur. Die mündliche Produktion bewegt sich von einer anfänglichen nachahmenden Reproduktion von festen Vorgaben (beispielsweise von Gedichten oder Liedern) hin zu einer freieren Produktion, die dem selbstständigen Sprachgebrauch ähnelt. Sie kann kollektiv und/oder individuell erfolgen, wobei ersteres häufiger zu verzeichnen ist.

angetan zu haben scheint, dass sie es schließlich in einer Endlosschleife singen: „wunderschön“.

L: Jetzt singen wir ein Lied. [Der Lehrer spricht nicht sehr laut und ermahnt die Kinder oft zur Ruhe. Sie werden ruhiger.] Dabei werden wir den Text wiederholen und dann werden wir gleichzeitig singen und tanzen. [Er gibt den Text vor und untermalt ihn mit Gesten. Am Ende eines Satzes hört er plötzlich auf. Die Klasse betont das Wort „wunderschön“, das Ganze wird zu einem Spiel. Die Kinder lieben das Ende des Liedes. Einige singen nur noch das letzte Wort mit, „wunderschön“. L. geht nicht darauf ein.] Jetzt singen wir das Ganze ein wenig schneller. [Er ermahnt die Kinder:] Wir singen schneller, nicht lauter! (deutscher Lehrer in Frankreich im Rahmen eines Lehreraustauschs)

In den beobachteten Gruppen spielt der Spaß an der neuen Sprache im Allgemeinen eine besondere Rolle. Die Kinder spielen gerne mit den Wörtern, wiederholen sie und eignen sie sich an. Selbst in einer stark angeleiteten und disziplinierten Gruppe wie der oben angeführten vernachlässigen die Kinder die Anleitung des Lehrers, so sehr zieht sie der Klang der Sprache und das Spiel mit den neuen Wörtern in ihren Bann.

Es stellt sich allerdings die Frage, ob die in den oben angeführten Aussagen enthaltene Definition einer authentischen Kommunikation tatsächlich jener entspricht, die während der Einheiten mit den Handpuppen oder anderen Hilfsmitteln der *deutsch-französischen Kinderkiste* stattfindet. Dank der Beobachtung der Einheiten kann diese Frage beantwortet werden. Es kann festgehalten werden, dass die Kinder häufig spontan eine authentische Kommunikationssituation mit den Handpuppen suchen, während sich die von den Fachkräften vorgeschlagenen Aufgaben lediglich auf Fragen, Antworten und Feedback beschränken, was einer wahrhaften Kommunikation nicht sehr zuträglich ist. Zudem kann festgehalten werden, dass die Erzieher und Lehrer derartige spontane Initiativen der Kinder im Allgemeinen nicht bemerken oder berücksichtigen. Nur wenige nutzen tatsächlich die Gelegenheit dieses Inputs durch die Kinder um einen Dialog aufzubauen oder auf ihre Bemerkungen einzugehen, sei dies lediglich in Form einer Ermutigung.

Die kommunikative Dimension ist insbesondere im Zusammenhang mit den Dialogen zwischen Kindern und Handpuppen sowie den Eröffnungs- und Abschlussritualen zu beobachten, sie nimmt aber auch bei den Spielen eine besondere Rolle ein, die sich meistens an Praktiken des Partnerlandes anlehnen.

Also, ich habe zum Beispiel ein Stuhlkreis-Spiel gelernt, als ich in Deutschland war, das hieß Hatschi-Patschi. Da muss ein Kind reihum fragen „Wie heißt du?“. Und kurz bevor es zurück in die Klasse kommt, haben wir ein anderes Hatschi-Patschi getauft. Und wenn das Kind dann Hatschi-Patschi findet, springen alle auf und suchen sich einen neuen Platz, nur dass eben ein Stuhl fehlt. Also „Wie heißt du?“ und „Ich heiße...“, das merken sie sich so viel besser, als wenn ich ihnen einfach nur sagen würde, auf Deutsch sagt man „Wie heißt du?“. Weil sie eben bei einem Spiel mitmachen wollen, und dann ist der Wille zur Kommunikation einfach größer als die Sprachhemmungen. Sie wollen eben mitmachen. (Lehrerin in Frankreich 2014)

Die beiden Sprachen und Kulturen nehmen einen natürlichen Platz im Alltag der Kinder ein. Der gleichberechtigte Status beider Sprachen der *Kinderkiste* ermöglicht eine entsprechend freie Auswahl der einen oder der anderen Sprache. Beide sind von gleicher Bedeutung, um gemeinsam Fortschritte zu erzielen. So wird durch das Deutsch-Französische automatisch ein gemeinsamer sprachlicher Raum geschaffen. Wie unsere Beobachtungen gezeigt haben, finden in diesem Raum allerdings potenziell alle Sprachen einen Platz.

Dies ist in der Praxis zwar nicht in allen schulischen Bereichen und für alle in der Klasse gesprochenen Sprachen der Fall, im Bereich der Altersklasse der Drei- bis Sechsjährigen ist eine derartige Haltung den Sprachen gegenüber allerdings prinzipiell einfacher umzusetzen als in der Grundschule. Wie aber nutzen die jeweiligen Akteure diese Möglichkeit? Wie leben sie die Sprachen? Für welche Nutzungsformen? Diese Fragen verweisen direkt auf die Rolle der Kommunikation bei der Entdeckung der Sprachen/Kulturen.

7.1.2. Sprache und Kommunikation mit der *deutsch-französischen Kinderkiste*

In einem Alter, in dem die Sprache von den Kindern noch nicht im Sinne der „Sprachbeherrschung“ aufgefasst wird, ist das Lernen durch Versuch und Irrtum in jeder Sprache weit verbreitet und Quelle des Lernerfolgs. Zudem bietet das korrigierende Feedback eine wertvolle Unterstützung für die Sprachkonstruktion im Allgemeinen, sei dies nun hinsichtlich der Schulsprache, der Partnersprache oder ggf. der zu Hause gesprochenen Sprache(n). Die in der Gruppe gesprochenen Sprachen befinden sich also in einer interaktiven Dynamik.

Die prozesshafte Dimension der sprachlichen Entwicklung ist den Akteuren bekannt oder implizit bewusst. Der Spracherwerb vollzieht sich durch die Nutzung einer Sprache oder den Kontakt mit den Sprachen. Die Aussagen der Fachkräfte und Multiplikatoren zeigen, dass sie die Sprache mehrheitlich als einen sich stets weiterentwickelnden Prozess begreifen, der seine Zeit braucht. Die Schulsprache wird als Werkzeug im Dienste einer Dynamik betrachtet, die die Strukturierung des Individuums innerhalb der gesellschaftlichen Gruppe mit individuellem und kollektivem Spracherwerb verbindet.

Die Partnersprache bietet eine wertvolle Gelegenheit zur Entwicklung der Schulsprache und von L1, also den zu Hause gesprochenen Sprachen, sofern diese bekannt sind. Da die *Kinderkiste* als Gegenstand in der Gruppe eine greifbare Realität hat, ist der Status der Sprache des Anderen dem der Schulsprache ebenbürtig. Je sichtbarer die *deutsch-französische Kinderkiste* als Gegenstand in der Kita oder Schule ist, desto häufiger bieten sich authentische Gelegenheiten zur Nutzung und Wertschätzung der zu Hause sowie in der Schule gesprochenen Sprache(n) und desto öfter eignen sie sich die Akteure auch während der Beobachtungen an.

Die normative Dimension der Sprache wird von den Akteuren je nach ihrer eigenen Positionierung in Bezug auf die Zielsprache auf zweierlei, antithetische Weisen erlebt:

- die Nichtmuttersprachler klassifizieren sie als Schwierigkeit und angestrebtes Ideal, das sie sich eher für sich selbst wünschen denn für die Kinder;
- die Muttersprachler betrachten sie als Offenkundigkeit, die die Sprache in bestimmte Muster, namentlich Akzente, einschreibt.

Neben den beiden Handpuppen Tom und Lilou, die die Sprache auf der Ebene des mündlichen und gestischen Austausches verorten, stellen die Lieder, Plakate und Spiele eine weitere Unterstützung der Sprachkonstruktion dar, sowohl hinsichtlich der Schulsprache als auch der Partnersprache oder den sonstigen in der Klasse vertretenen Sprachen, sofern denn auch diesen ein gleichwertiger Status zuteil wird. Dabei variieren die angebotenen Aktivitäten je nach genutztem Hilfsmittel. Die CD *Singen mit Tom und Lilou* wird in Anbetracht der Rolle, die Lieder für diese Altersklasse üblicherweise spielen, verhältnismäßig selten genutzt. Die Fachkräfte schildern während der Interviews, dass sie sie zu lang oder zu schwierig finden und deswegen lieber auf andere Lieder zurückgreifen, ihre Nutzung nicht wirklich gelernt haben oder andere, „lebendigere“ Aktivitäten vorziehen, insbesondere mit den Handpuppen.

Sobald die Lieder in einer anderen als der in der Schule gesprochenen Sprache sind, schleicht sich eine gewisse, eher unbewusste Hemmung hinsichtlich ihrer pädagogischen Nutzung ein. So scheint es, dass die Lieder weniger der Konstruktion spezifischer sprachlicher oder kultureller Elemente dienen, sondern

in erster Linie genutzt werden, um die Kinder aufzulockern und ihnen Freude zu bereiten, damit der Spracherwerb nicht so trocken ist. (Erzieher in Deutschland)

Die relativ seltene Nutzung der CD *Singen mit Tom und Lilou* kann ebenfalls darauf zurückgeführt werden, dass Lieder während der Ausbildung der Fachkräfte lediglich eine untergeordnete Rolle spielen und die Reflexion über die Rolle der Phonologie von Kindern dieser Altersklasse bei der Entdeckung vom Klang einer anderen Sprache oder den unterschiedlichen Aussprachen nur selten oder zu oberflächlich stattfindet.

Die Lieder werden häufig genutzt, um bestimmte Rituale zu begleiten, die Gruppe zu mobilisieren oder die Aufmerksamkeit der Kinder beim gemeinsamen Nachsprechen zu fördern. Die Sprache erscheint hier lediglich in ihrer Funktion der Reproduktion und imitativen Produktion.

In sehr seltenen Fällen konnte beobachtet werden, dass die Kinder neue Strophen vorschlugen oder andere Elemente zur Bereicherung der Lieder einbringen und somit daran erinnern, dass Sprache nicht nur aus reinen Wiederholungen besteht, sondern sich immer wieder neu erfindet.

Da die angebotenen Lieder von den Kindern zu wenig kreative Eigeninitiative erfordern, könnte für die Zukunft vorgeschlagen werden, ihre Nutzung um Strategien der Sprachproduktion zu erweitern, beispielsweise durch die eigenständige Entwicklung neuer Strophen durch die Kinder. Würde das pädagogische Begleitbuch eine dementsprechend breite Typologie von Aktivitäten zur Nutzung der Lieder der CD *Singen mit Tom und Lilou* beinhalten, so käme dies ihrer Nutzung sicherlich zugute.

Auf kognitiver Ebene sind die Kinder im vorschulischen Kontext durchaus in der Lage, in einer anderen Sprache und langfristig diskursive Kompetenzen zu entwickeln.

Die Studie von Wörle (2013) hat gezeigt, wie die Kinder eines Kindergartens in Rastatt, in dem zwei Stunden pro Woche Französisch unterrichtet wird, im Laufe der dreijährigen Kindergartenzeit Lernstrategien entwickeln. Allein durch das Lernen von Lexemen oder Abzählreimen entwickeln sie bis zum Ende der Kindergartenzeit „diskursive“ Strategien. (Putsche; Macaire i.E.)

Es stellt sich allerdings die Frage, wie der Spracherwerb in den beobachteten Gruppen/Klassen, also im ersten Jahr der Sensibilisierung für die Partnersprache mithilfe der *deutsch-französischen Kinderkiste*, genau vonstattengeht, zielen doch die Fachkräfte und ihre Fortbildner nicht primär auf die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen.

7.1.3. Angebotene sprachliche Aktivitäten

Die Beobachtungen, die meine Kollegen und ich durchgeführt haben, weisen in die gleiche Richtung. Die Repräsentationen des Objektes *Sprache* und des Spracherwerbs stützen sich trotz häufig offener Diskurse zugunsten einer Belebung und authentischen Vermittlung der Sprache des Anderen mehrheitlich eher auf strukturalistische denn auf handlungsorientierte Ansätze.

Tatsächlich werden häufig Wörter, Wortfelder und lexikalische Einheiten verwendet, die die Kinder außerhalb der vorgegebenen Situationen kaum zu nutzen wissen. Der Schwerpunkt wird beispielsweise beim Austausch mit den Handpuppen eher auf der linguistischen als auf der sprachlichen Ebene verortet, also eher im Sinne einer Normativität des Objektes *Sprache* denn als tatsächlicher *Sprachgebrauch*. Die Kinder werden zur Wiederholung, zum Auswendiglernen und zur Reproduktion aufgefordert. So schleicht sich bei mehreren Fachkräften wiederholt ein entsprechendes „Unterrichtsschema“ ein, von dem sie nicht mehr ablassen.

Die Sprache bietet auch Gelegenheit zu einer Reflexion über transparente Wörter. Die Akteure versuchen, einfache Anleitungen zu liefern und insbesondere jene Wörter zu nutzen, die die Kinder bereits kennen:

Wenn ich Deutsch mit ihnen rede versuche ich immer, Wörter zu benutzen, die sie schon kennen, die dem Französischen ähneln. „Fotos“ zum Beispiel, also, so suchen sie dann die Gemeinsamkeiten. „Familie“, wenn ich das richtig betone, dann finden sie auch das französische Pendant „famille“. (französische Lehrerin)

Also, ich versuche, äh, naja, „Krokodil“, „Tomate“, „Karotte“, so Wörter eben. Und dann sagen sie: „Juhu, ich verstehe Deutsch!“. Ich erinnere mich an die erste, nach der ersten Sitzung sind sie zu ihren Freunden gegangen und haben gesagt: „Also, wir können sogar Deutsch sprechen“ [Lachen], also schon ganz schön geringschätzig ihren Freunden gegenüber. (französische Lehrerin)

Aber naja, ich benutze auch Wörter, die sehr nah am Französischen dran sind, damit sie merken „Ah, das ist ja gar nicht so schwer, das schaffen wir“. Das kommt aber von ihnen, nicht alles kommt von der Lehrerin. (französische Lehrerin)

Und wenn sie Schwierigkeiten haben, in die Sprache reinzukommen, benutze ich nur die allereinfachsten Wörter: „Papa“, „Mama“, „Baby“, was sie sich eben gemerkt haben. Um zu versuchen, dass diese Kinder, die teilweise Schwierigkeiten in der Schule haben, wenigstens in dieser, in diesen Einheiten immer eine Wertschätzung erfahren. (französische Lehrerin)

In manchen Kontexten, das hängt in erster Linie von den Akteuren ab, ist auch die Gestik integraler Bestandteil der Aktivitäten. In den beobachteten Praktiken unterstützt die Gestik das Lernen:

Also, wie gesagt, ich arbeite viel mit Gestik. Wenn ich einen neuen Satz oder eine Frage einführe, dann richte ich meine Handflächen nach oben, „Wer ist das?“, damit sie lernen, dass das eine Frage ist, damit sie versuchen, zu verstehen, welche Frage ich ihnen da gerade stelle. Oder aber „großer Bruder“ [spricht mit tiefer Stimme] oder „das Baby“ [spricht mit hoher Stimme]. Also, da gibt es viel, viel Gestik. Und im Übrigen übernehmen sie sie häufig. (französische Lehrerin)

Nonverbale und gestische Kommunikationsstrategien werden im Allgemeinen allerdings eher selten genutzt, wohingegen verbale Strategien in der Regel wertgeschätzt werden. So konnten nur wenige Situationen beobachtet werden, in denen beispielsweise Mimikspiele oder andere Aktivitäten eine nonverbale Antwort auf einen verbalen Input ermöglichen würden¹⁰.

Die Kinder nutzen nur selten feste Ausdrücke wie „Mjam, Mjam“ oder „Lecker, lecker“ in Kombination mit entsprechenden Gesten wie beispielsweise sich den Bauch zu reiben. Während der Sprachaktivitäten sitzen oder stehen die Kinder im Kreis, wobei in den meisten Fällen nur eine begrenzte Anzahl von Bewegungen oder sonstigen aktiven Formen der Beteiligung zu beobachten ist.

Die aktive körperliche Beteiligung beschränkt sich häufig auf den Gang zur Tafel oder die Berührung eines Gegenstandes, einer Illustration oder

¹⁰ Als Beispiel sei hier die *Total-Physical-Response-Methode* (TPR) angeführt, die jedoch laut der erhobenen Informationen auch in Deutschland nicht systematisch genutzt wird.

eines Kleidungsstückes zur Benennung seiner Farbe oder seines Namens. Nach einer erfolgreich durchgeführten Aktivität sind zudem nur selten Zufriedenheitsbekundungen zu vernehmen, denn die Kinder verfügen nicht über entsprechende Formulierungen und Gesten in der Zielsprache wie beispielsweise die Kombination des Ausrufs „Hurra!/Chic!“ mit einer Siegesgeste.

Die Lieder bringen hier eine gewisse Lebendigkeit ein, so konnten in diesem Kontext beispielsweise einzelne Fingerspiele und Gesten beobachtet werden. Zudem wäre das Singen in Duos vorstellbar. So würden die Kinder zu gemeinsamen Aktivitäten animiert und ein Exponieren einzelner Kinder mit schulischen Schwierigkeiten vor der gesamten Gruppe, das in diesem Alter nicht ratsam erscheint, umgangen.

Das Nutzungspotenzial der Handpuppen wiederum, das sich für den sprachlichen Austausch besonders anbieten würde, wird in der Praxis nicht vollständig ausgeschöpft, was sich sicher auf mangelnde diesbezügliche Kompetenzen seitens der Fachkräfte zurückführen lässt. Dabei können über die Gestik die Gefühlsregungen der Handpuppen vermittelt werden:

Ich nutze viel Gestik, damit die Kinder verstehen, worum es geht. Auch mit Tom. Ist er zum Beispiel schüchtern oder traurig? Das vermittele ich mit Mimik, mit der Handpuppe. (Lehrerin in Frankreich)

In ebendiesen Momenten ergreifen die Kinder häufig spontan die Initiative, wie das folgende in Frankreich beobachtete abschließende Ritual am Ende einer Einheit über die Verabschiedung von Tom deutlich macht:

L: „Tom ist müde. Er will schlafen. Wir klatschen. [Klatscht in die Hände.] Tom ist müde.“

K: Ich bin auch müde!

Hier greift die Lehrerin den spontanen Einwurf des Kindes, das den Dialog mit der Handpuppe sucht, nicht auf und folgt vielmehr unbeirrt dem geplanten Ablauf der Einheit. Zudem wird durch die Zuweisung einer Geste, die in diesem Kontext nicht besonders viel Sinn ergibt (die Kinder klatschen in die Hände, wenn sie sagen, dass Tom müde ist), der Zauber des Dialogs mit der Handpuppe gebrochen. Während ein Applaus nach Toms Einsatz durchaus noch nachvollziehbar wäre, erscheint diese Geste aus kommunikativer Perspektive hier unpassend. Durch seine spontane Reaktion tritt das Kind dennoch mit der Handpuppe und seinem Abenteuer des Tages in Kontakt. Auch wenn diese Reaktion zwar nicht in der Zielsprache erfolgt, so verleiht sie der Szene doch einen Sinn. Das Kind ist „in der

Geschichte“ und nicht nur reiner Betrachter einer gespielten Darstellung.

Manche Fachkräfte merken an, dass sie der Einfachheit halber nur eine Handpuppe nutzen (obgleich die Nutzung beider Handpuppen dem Aufbau eines Dialogs dienlicher wäre), und zwar nicht nur aufgrund von Schwierigkeiten in der gleichzeitigen Handhabung beider Handpuppen und Sprachen, sondern auch aufgrund einer Auswahl zugunsten der Handpuppe der Zielsprache/-kultur:

Das war zwar am Anfang nicht unbedingt so geplant, aber de facto musste Lilou immer weniger dabei sein. Ich fand es wichtiger, dass sie mit Tom sprechen. (Lehrerin in Frankreich)

Als ich in Berlin war, habe ich Lilou viel öfter genutzt, schließlich war das die Fremdsprache, die sie entdecken sollten. (französische Lehrerin)

Die bezüglich ihrer sprachdidaktischen Praktiken befragten Fachkräfte geben an, insbesondere am Anfang und am Ende einer Einheit Dialoge zu nutzen. Dabei handelt es sich insbesondere um ritualisierte Dialoge, die sich der Begrüßung und Verabschiedung von Tom und Lilou widmen, wie beim folgenden, in Frankreich beobachteten Eröffnungsritual deutlich wird:

[Die Kinder begrüßen Tom sagen ihm, wie es ihnen geht.]

Tom: „Hallo.“

[Die Kinder antworten der Reihe nach. Sie werden mit ihrem Vornamen aufgerufen.]

Tom: „Wie geht's?“

[Die Kindern wählen zwischen den drei Antworten „Gut!“, „Nicht so gut!“ und „Nicht gut!“]

Tom: „Warum?“

K: „Ich bin müde.“

Tom: „Schade.“

Eine andere Form der Eigeninitiative durch die Kinder konnte in einer Klasse beobachtet werden, in der während einer Gruppenaktivität ohne Nutzung der *deutsch-französischen Kinderkiste* ein Kind ein Lied der Lieder-CD angestimmt hat, woraufhin sich ihm andere Kinder angeschlossen haben. Die Kinder haben sich hier die Lieder angeeignet und ohne jeglichen Anreiz seitens der Lehrerin in ihren Alltag integriert:

Ohne, dass ich das explizit vorschlagen würde, fangen sie einfach so an zu singen. Manchmal sogar mitten beim Arbeiten. Und dann habe ich ihnen ihr erstes Lied auf Deutsch beigebracht. Das war „Laterne, Laterne“ anlässlich des Laternenumzugs und manchmal höre ich sie immer noch „Laterne“ singen. Sie holen es also von sich aus wieder hervor. (Lehrerin in Frankreich)

An den meisten vorgeschlagenen Aktivitäten finden die Kinder durch- aus Gefallen, selbst wenn sie lediglich aus Benennungen von Gegenständen oder Wiederholungen von Begriffen bestehen, wie dies auch bei dem folgenden, in Frankreich beobachteten Beispiel der Fall ist, bei dem die Kinder sehr interessiert und aufmerksam sind und bereitwillig antworten. Hierbei handelt es sich um eine Aktivität, bei der die Farben von Christbaumkugeln benannt werden sollen (im Vorfeld der Sitzung wurden die Farben durchgenommen):

L. zeigt auf den Weihnachtsbaum und fragt: „Was ist das?“

K: *Tannenbaum.*

L: Auf Deutsch! „*Ein Tann...*“ Alle zusammen: „*Ein Tannenbaum.*“ Die Kinder wiederholen gemeinsam das Wort. „*Schön!*“

Die Einheit geht nach diesem Muster weiter, wobei der Tannenbaum eine zentrale Rolle einnimmt. Die Lehrerin zeigt auf den Tannenbaum und fragt: „*Was für eine Farbe?*“ Die Schüler antworten: „*Grün!*“

Die Lehrerin zeigt auf eine Christbaumkugel und fragt nach ihrer Farbe, die Schüler antworten: „*Blau!*“ Sie zeigt auf andere Kugeln und fragt: „*Und diese Kugel?*“ Die Schüler sagen reihum „*rot*“, „*weiß*“, „*gelb*“. Die Schüler kennen die Farbbezeichnungen und haben keine Schwierigkeiten, diese zu benennen, obwohl sie in der ersten Einheit nur „*rot*“ gelernt haben.

Die Lehrerin fährt fort: „*Und diese Kugel?*“ Die Kinder versuchen, die richtige Farbbezeichnung zu finden, indem sie verschiedene Vorschläge einbringen: blau, rot, orange, grün, weiß, gelb, rosa. Bei den mehrfarbigen Kugeln probieren sie sich an entsprechenden Kombinationen. Weder die Kinder noch die Lehrerin haben Angst, zu sprechen oder etwas Falsches zu sagen.

Die Lehrerin fährt mit den Weihnachtskerzen fort: „*Und diese Lampe?*“ Sie zögert, will „*Kerze*“ sagen. Sie selbst gibt die Antwort: „*Rot.*“

Die Reaktionen erfolgen spontan, schnell und voller Begeisterung. Die Stimmung ist ausgelassen und spielerisch. Alle Kinder haben sich neben dem Weihnachtsbaum um die Lehrerin herum versammelt.

Wie die beobachteten Aktivitäten zeigen, ist die Repräsentation einer Sprache, die auf Aktivitäten der Reproduktion und der Imitation aufbaut, sehr häufig zu verzeichnen. Die Lehrerin erklärt dies folgendermaßen:

Also, das ist eine Wiederholungsübung, die ich immer gemacht habe, also, Fragen stellen, auf die automatisch ein „Ja oder nein“ folgt. Es gibt auch Wörter wie „Hallo“, die jedes Mal genutzt werden, wenn wir uns sehen, und Formulierungen, die ich auch außerhalb des Deutschunterrichts benutze. Wenn sie gut gearbeitet haben zum Beispiel „super, prima“, das fanden sie wirklich toll. Irgendwann habe ich sie dann nur noch auf Deutsch gelobt und nicht mehr auf Französisch. Und dann war das mit dem „Ja“ und dem „Nein“ auch überhaupt kein Problem mehr, sie haben Deutsch gesprochen und es ist ihnen leicht gefallen, auch wenn es nur „Ja“ oder „Nein“ war. (französische Lehrerin)

Im oben genannten Beispiel, das im Dezember, also relativ früh im Schuljahr beobachtet wurde, beginnen die Kinder während der Beschreibung mehrfarbiger Christbaumkugeln die verschiedenen Farbbezeichnungen mithilfe von Konjunktionen zu kombinieren. Indem sie die verschiedenen Informationen miteinander zu verknüpfen versuchen, verlassen sie sozusagen das vorgegebene *Frage-Antwort-Feedback-Modell* bzw. die Ebene der reinen *Reproduktion* von Sätzen (Sprache als Objekt) und begeben sich auf die Ebene der diskursiven *Produktion* (Sprache als Werkzeug).

Die Handpuppe, die Fachkraft und ggf. die CD verkörpern das zu verwendende Sprachniveau, die Norm, wodurch das Lernen über Versuch und Irrtum weniger Wertschätzung erfährt.

Im Interview, das an das oben angeführte Beispiel anschließt, spricht die Lehrerin nicht nur über ihre „Sprachfehler“, wie sie diese nennt, sondern auch über ihren Akzent, der für sie „keinen echten deutschen Akzent“ darstellt. Häufig ist sie sich ihres Akzentes allerdings nicht bewusst. Durch die Einbeziehung der Familie eines deutschsprachigen Kindes weiß sie sich jedoch Abhilfe zu verschaffen.

Also, ich hatte die Eltern gefragt, ob sie nicht einmal in die Klasse kommen und den Kindern zeigen könnten, wie man mit einem echten deutschen Akzent spricht, weil ich mir gesagt habe, dass ich bestimmt einen Akzent habe, also, einen richtig französischen Akzent. Das Schlimmste ist, dass ich das gar nicht wirklich merke. Aber ich habe auf Deutsch bestimmt einen richtig französischen Akzent.

Die sprachliche Unsicherheit bestimmter Akteure hat zur Folge, dass sie sich so wenig wie möglich auf unsicheres sprachliches Terrain begeben und somit die Angebote und Aussagen in der Zielsprache auf ein striktes Mindestmaß beschränken.

Die Strategien der Lehrer zur Umgehung der verschiedenen Schwierigkeiten sind vielfältig. Manchmal reicht die Neugierde für die Partnersprache aus, um diese Hemmungen zu überwinden. Zudem werden sie im Laufe der Zeit selbstsicherer. Manche Lehrer wiederum nutzen (sich selbst *und* den Schülern zuliebe) hauptsächlich transparente Wörter oder Strategien des „Sprachvergleichs“ oder des „Echos“:

Aber dann, wenn es zu kompliziert wird, dann neige ich dazu, erst das deutsche Wort zu nennen und anschließend den gleichen Satz oder das gleiche Wort auf Französisch zu wiederholen. Also, ich sage nicht unbedingt „Das bedeutet...“. Aber ich sage eben das Gleiche erst auf Deutsch und dann auf Französisch. (französische Lehrerin)

Im folgenden, in Frankreich beobachteten Fall greift eine der Lehrerinnen systematisch auf Übersetzungen zurück. Die Schüler sind bereits daran gewöhnt, dass ihnen eine leise Stimme zur Hilfe eilt und das Verständnis erleichtert. Es handelt sich um ein Spiel über Kleidung und Farben:

L: Tom möchte euch etwas fragen. Wie sagt man „Ja“ auf Deutsch?

S: „Ja!“

L: Und „Nein“?

S: „Nein!“

L: Eleonore, trägst du eine rosa Hose?

Eleonore: „Ja.“

L: Mathis, hast du einen kleinen Bruder, der Sammy heißt?

Mathis: „Nein.“

L: Spielst du Theater?

S: „Nein.“

L: „Wer ist das?“ Auf Deutsch sagt man „dein Bruder“. Stimmt es, dass die Lehrerin ein Geschenk bekommen hat?

S: „Ja.“

L: Und dass sie es nicht vor Weihnachten aufmachen darf?

S: „Ja.“

L: Bis du der frechste von deinen drei Brüdern?

S: „Ja.“

L: Hast du eine kleine Schwester, Zoé?

Zoé: „Nein.“

[Tom geht zu den Kindern, die auf einer Bank sitzen (es sind nur acht). Er fragt sie nach den Farben ihrer Kleidung.]

Tom: „Deine Hose?“

S: „Rot. Und ein bisschen Grün.“

[Ein Schüler hat Schwierigkeiten mit der Aussprache von {scw} („Schwarz“), die Lehrerin lässt ihn das Wort mehrfach wiederholen. Es handelt sich um einen asiatischen Schüler, später erklärt sie, dass die Aussprache für ihn noch schwierig ist, dass sie ihn aber nicht drängen will.]

Auch in einer anderen Einheit verwendet die Lehrerin in einem Satz häufig beide Sprachen sowie deutsche Schlüsselwörter:

L: Was haben wir am Dienstag gebacken?

S: „Plätzchen!“

L: „Lecker“, Tom mag Plätzchen.

S: Wir haben auch welche probiert!

L: Und waren sie „lecker“?

S: „Ja!“

L: Eleonore, hast du auch welche gegessen? Waren sie „lecker“?

Eleonore: „Ja!“

L: Wie viele hast du gegessen?

Eleonore: „Ein.“

L: [korrigiert nicht „eins“] „Es war lecker oder nicht lecker?“

Eleonore: „Super!“

7.2. Zahlreiche unterschiedliche Konzeptualisierungen des „Deutsch-Französischen“

Der folgende Abschnitt analysiert die Beobachtungen und Berichte über pädagogische Praktiken mit besonderem Augenmerk auf die zweite Fragestellung, die die wissenschaftliche Begleitung der *deutsch-französischen Kinderkiste* beinhaltet: Was sagt die Nutzung der *Kinderkiste* über das „Deutsch-Französische“ aus?

7.2.1. Zwischen Überkategorisierung und Schaffung eines „Zwischenraums“

Während der beobachteten Einheiten konnten zwei Hauptperspektiven auf das Deutsch-Französische verzeichnet werden, wobei nicht alle Gruppen begleitet werden konnten und es sich hierbei um dementsprechend partielle und nicht verallgemeinerbare Erkenntnisse handelt. Wir konnten einerseits eine Überkategorisierung der Repräsentation des Anderen und dessen Vermittlerrolle und andererseits die Schaffung eines „Zwischenraums“ durch die Kombination aus Elementen der deutschen und der französischen Sprache/Kultur beobachten.

Die Überkategorisierung der Repräsentation des Anderen und dessen Vermittlerrolle war beispielsweise während der Fortbildungen in den grenznahen Regionen systematisch zu beobachten, wo die Erzieher ungewollt von „ihrem“ Frankreich sprechen und sich zahlreicher Klischees aus längst vergangenen Zeiten bedienen, beispielsweise über das frühere Schulsystem oder Züchtigungen. Zudem wird auf deutscher Seite häufig der gallische Hahn als Maskottchen genutzt, der im Klassenraum den roten Vorhang für die Französischbühne öffnet. Manche Fachkräfte streben mehr oder weniger bewusst eine identische Reproduktion des Anderen an und möchten etwas „wie in Deutschland/Frankreich machen“, wobei diese Haltung eine besondere Wertschätzung der Sprache/Kultur des Partnerlandes ausdrückt.

Die Schaffung eines „Zwischenraums“ im Sinne einer Kombination von Elementen der deutschen und der französischen Sprache/Kultur wird am Beispiel des Wimmelplakats *Guck hin!* deutlich, dessen Illustrationen deutscher und französischer Städte von den Erziehern/Lehrern während der Fortbildung als „beliebig austauschbar“ klassifiziert wurden. Sie gaben an, dass sich die Großstadt und das Dorf sehr wohl auch auf der jeweils anderen Seite des Rheins befinden könnten, da sie keine Differenzierungsmerkmale aufwiesen. Dieser Aspekt wird ebenfalls sichtbar, wenn die Fachkraft vor dem Hintergrund der ohnehin vorhandenen sprachlichen Vielfalt in der Gruppe „spezifische Elemente“ einbringt. So fordert beispielsweise in Deutscheinheiten, in denen auch die beiden Handpuppen genutzt wurden, der Lehrer/Erzieher die mehrsprachigen Kinder auf, bestimmter Wörter oder Redewendungen in ihrer jeweiligen Muttersprache einzubringen, um das Interesse der anderen Kinder sowohl für diese Sprache(n)/Kultur(en) als auch für das Deutsch-Französische zu wecken.

Den zweiten Fall konnten wir während unserer Beobachtungen häufiger verzeichnen, sowohl in Deutschland als auch in Frankreich. Diese

Konzeptualisierung des Deutsch-Französischen wird u. a. durch die authentischen Aktivitäten der *Kinderkiste* getragen, aber auch durch den offeneren Raum, in dem die Kinder beispielsweise durch Fragen oder freie Schilderungen über Erlebtes einen prozesshaften Zugang zu Situationen erhalten, in denen die Sprachen und Kulturen einen festen Platz haben, ohne dass dabei das Gefühl entstünde, dass sie „ihre Zeit verlören“ oder sich vom Lernziel entfernten. In diesem freier gestalteten Raum bringen die Kinder beispielsweise durch bestimmte Wörter oder Lieder in ihrer Muttersprache oder Erklärungen zu bestimmten Feierlichkeiten Elemente aus ihrem familiären Umfeld ein, was auch durch entsprechende Fragen seitens der Erzieher und Lehrer gefördert wird. Die kulturelle Dimension wird häufig wie ein Repertoire verschiedener Themengebiete verhandelt, die an das Erlebte der Kinder anknüpfen können. So haben die Kinder einer in Frankreich beobachteten Klasse beispielsweise einen „Deutschhefter“, den sie in der „Malecke“ füllen und gestalten:

Lehrer [zeigt die Bilder der Kinder]: ...die legt ihr in euren Heftern ab. [Er verteilt Kopien von Bildern bezüglich der während dieser Jahreszeit (November und Dezember) unternommenen Aktivitäten. Jedes Kind hat einen Deutschhefter mit seinem Foto darauf. Sie ordnen die Kopien entsprechend der Chronologie der in diesem Trimester durchgeführten Aktivitäten ab.] Da waren wir im Musée Bourdelle. Da haben wir richtig viel Deutsch gelernt, nicht wahr? Und da sehen wir den Berliner Bär unterm Eiffelturm. Und hier Elos Papa und seine Lieder. Da ein Bild, das Tom gemalt hat.

[Die Kinder betrachten die Kopien und erinnern sich an die Aktivitäten und Ausflüge. Ihre Kommentare und Anmerkungen sind auf Französisch.]

7.2.2. Sprachliche Vielfalt innerhalb der Gruppen

Die Kinder mit bikulturellem deutsch-französischem Hintergrund weisen den zweisprachigen Angeboten gegenüber sehr unterschiedliche Haltungen auf. In manchen Fällen sind sie sehr aktiv und wechseln ohne Schwierigkeiten von einer Sprache in die andere. Sie lassen andere Kinder an ihrer doppelten Kultur teilhaben, indem sie für die angebotene Aktivität Interesse bekunden oder gar dem Lehrer/Erzieher helfen, beispielsweise durch die Wiederholung einer Aussage der Handpuppe, dem eigenstän-

digen Einbringen einer Frage durch die *Flüster-Flüster-Technik* oder der unmittelbaren mündlichen Reaktion auf eine Anweisung. Dies ist beispielsweise bei einer in Deutschland beobachteten Einheit über Vornamen zu beobachten, während der ein Mädchen mit französischen Eltern, das sich nicht so recht auf das Handpuppenspiel in der Gruppe einzulassen vermag, für alle Kinder antwortet. Die Erzieherin holt Lilou aus der *Kinderkiste* und fragt nicht etwa ein einzelnes Kind, sondern die gesamte Gruppe: „Wie heißt du? *Comment t’appelles-tu?*“ Wie an sich selbst gerichtet, antwortet das Mädchen „*Marion*“, obwohl diese im Singular formulierte Frage an die ganze Gruppe gerichtet war, was der Kommunikation nicht gerade förderlich ist. Im weiteren Verlauf der Einheit bleibt sie still. Keine der folgenden Situationen ergibt für sie einen Sinn.

In anderen Fällen bleiben die Kinder zumindest dem Augenschein nach im Hintergrund und hüllen sich in Schweigen. So will beispielsweise der kleine Theo in einer *école maternelle* in Frankreich während des ihm durchaus vertrauten, morgendlichen Begrüßungsrituals partout nicht „*Guten Morgen*“ sagen, obwohl er dank seiner deutschsprachigen Mutter die Lehrerin sehr wohl versteht. Er entzieht sich der Kommunikation, wendet seinen Blick ab und bleibt trotz der Aufforderungen der Lehrerin still. Er versteht nicht, warum er den anderen Kindern einen „*Guten Morgen*“ wünschen sollte, hat er doch bereits einen Teil des Morgens mit ihnen verbracht. Diese Formulierung macht für ihn in dieser Situation schlicht keinen Sinn. Auch im weiteren Verlauf der Einheit bleibt er sehr zurückhaltend und offensichtlich desinteressiert. Er überwindet seine Hemmungen nur zögerlich und meldet sich erst spät zu Wort. „Er scheint alles zu verstehen und nichts wiederholen zu wollen“, merkt eine Multiplikatorin während der Beobachtung der entsprechenden Videoaufzeichnung an. Als er schließlich aufgefordert wird, an die Tafel zu kommen und auf die Illustration einer Familie Bezug zu nehmen, antwortet er etwas steif und kehrt schnellstmöglich wieder zu seinem Platz zurück. Die Analyse dieser Situation zeigt das mangelnde Engagement dieses Kindes auf, das seinem Grad der Begeisterung für diese Aktivität zu entsprechen scheint.

Er wirkt so, als würde er warten, als würde er warten, und im Übrigen gibt es am Ende, wie du schon gesagt hast, Fragen, wo er sich einbringen könnte, und ich glaube auch, ich bin mir sicher, dass die Lehrerin ihn aufruft, weil sie weiß, dass er die richtige Antwort kennt.
(Multiplikatorin 2014)

Während des beobachteten Vormittags bleibt Theo im Unterricht eher zurückhaltend, obwohl er sich mit seinen Freunden durchaus lebhaft aus-

tauscht. Laut der Aussagen der befragten Lehrerin nimmt er in diesen Einheiten keine besondere Rolle wie beispielsweise die eines Vermittlers oder Experten ein; er kann den Aufgaben keinerlei kognitive Herausforderung entnehmen, obwohl er sich ansonsten, insbesondere in den informellen Momenten, durchaus aktiv beteiligt. Die Multiplikatoren ziehen aus diesem Beispiel wertvolle Informationen für ihre Berufspraxis, wie dies in der folgenden Aussage deutlich wird:

...Einzelsituationen und ich finde es interessant, festzustellen, dass man in der Praxis sofort (...). Also nicht erstmal schauen, was passiert, sondern sofort interpretieren oder irgendwelche Thesen aufstellen, ob er Deutscher ist oder Chinese oder sonst was, oder ihn vielleicht nicht wahrnimmt. Und deswegen finde ich das interessant, weil ich denke, dass dieser Junge im Video gar nicht wahrgenommen wurde, auf den Fotos aber schon und zwar ganz anders. Ich denke, das kann für die Beobachtung der Kinder wirklich interessant sein. (Multiplikatorin in Deutschland)

Manche Fachkräfte betonen die „deutsch-französische“ Wirkung der *Kinderkiste* auf zweisprachige Kinder. Dank der kombinierten und natürlichen Nutzung beider Sprachen können sie auch in der Gruppe/Klasse ihre zu Hause gesprochene Sprache zu verwenden. Eine französische Lehrerin drückt dies folgendermaßen aus:

Am Anfang waren sie schon überrascht, mich in beiden Sprachen sprechen zu hören, weil das hier selten vorkommt. Und dann hat eben ein kleiner deutsch-französischer Junge, er hat, na, wie soll ich sagen, das hat wirklich sein Interesse für die Nutzung der deutschen Sprache auch innerhalb unserer Struktur geweckt. Also, das finde ich wirklich super, weil das nach nur 10 oder 15 Minuten kam! (Lehrerin in Frankreich)

Durch den Zugang zur Sprache können alle Kinder der Gruppe/Klasse ihre Identität innerhalb ihrer Referenzgruppe verorten. In diesem Alter beherrscht freilich noch keines von ihnen die „Schulsprache“ perfekt, und so kann die Entdeckung der „Partnersprache“ weniger als ein Lernen im klassischen pädagogischen Sinne, als vielmehr eine begleitende, interaktive Aneignung verschiedener Sprachen betrachtet werden; der zu Hause gesprochenen, der Schulsprache und der Partnersprache. In diesem Sinne sprechen wir auch von einer „angehenden Mehrsprachigkeit“ (Behra; Macaire 2014).

In den meisten beobachteten Fällen wird in den Klassen ein „deutsch-französischer Raum“ geschaffen, der allerdings nicht von einem binären, auf der Dichotomie Ferne vs. Nähe aufbauendem Austausch geprägt ist, sondern vielmehr von einer Öffnung für die Vielfalt der Sprachen/Kulturen, die dank des Deutsch-Französischen zusammentreffen.

Dieser Raum stellt sich als „explizit mehrsprachiger Zwischenraum“ heraus, der sich „um das Deutsche und das Französische als sprachliche/kulturelle Trägerinnen der Öffnung für die Pluralität“ aufbaut. Er umfasst zahlreiche in der Gruppe vertretene Sprachen/Kulturen, von denen einige für die Kinder sicher nur während dieses Schuljahrs greifbar sein werden. Nicht selten hören wir Schilderungen wie die folgende:

Es geht ja gerade darum, die in der Klasse vertretene kulturelle Verschiedenartigkeit wertzuschätzen. Wir haben zum Beispiel ein kleines Mädchen, einen kleinen Blondschof, ihr Papa kommt aus Schweden und da sehen wir die Gemeinsamkeiten zum Deutschen. Sie ist sehr schüchtern und läuft jedes Mal rot an, wenn sie sprechen soll. Aber ich habe auch chinesische, arabische, kabyllische, portugiesische Familien, die Eltern sprechen Portugiesisch und ich habe sie gebeten, in die Klasse zu kommen und uns etwas Portugiesisch beizubringen, und das haben sie auch sehr gerne gemacht. (Lehrerin in Frankreich)

In den Interviews wird deutlich, dass sich die Erzieher und Lehrer der sprachlichen Vielfalt in ihren Klassen und ihrer Rolle bei der Öffnung eines deutsch-französischen Raums durchaus bewusst sind.

Zudem wird dieser deutsch-französische Raum sehr positiv bewertet, denn sein Rahmen ist nicht starr, sondern fordert die Akteure auch jenseits der einzelnen Aktivitäten immer wieder heraus. Dies begründet sich sicher auch in der kritischen Auseinandersetzung mit Fragen rund um das Thema der Stereotype während der Fortbildung.

Im März 2011 begann die Fortbildung der Multiplikatoren in Berlin mit einer Einheit über Interkulturelle Erziehung/Bildung, die sehr positiv aufgenommen wurde und in einen regen Austausch mündete. Anschließend haben die Multiplikatoren in ihren Fortbildungen die Erzieher und Lehrer sensibilisiert, indem sie beispielsweise systematisch einen Raum für die gegenseitige Entdeckung geschaffen haben, in dem die Fachkräfte etwa über die eigene Gruppe/Klasse und die Gestaltung des Tagesablaufes sprechen oder Lieder und Fotos austauschen konnten. Die Multiplikatoren-treffen haben einen nachhaltigen Austausch ermöglicht, wohingegen die Erzieher/Lehrer, die nach der Fortbildung wieder allein arbeiten, in ihrer Tätigkeit weitestgehend auf sich selbst gestellt sind. Da die Multiplikatoren

in den meisten Fällen keine individuelle Begleitung gewährleisten können, stützen sich die Fachkräfte in ihrer Praxis allein auf die *deutsch-französische Kinderkiste*. Für die Fachkräfte wird die *deutsch-französische Kinderkiste* also zur Trägerin des Deutsch-Französischen.

Im Gegensatz zu den auf die reine „Entdeckung der Sprachen“ ausgerichteten Ansätzen liegt das Hauptziel hier in der Sprache/Kultur des Partnerlandes in Bezug auf die eigene Sprache/Kultur, wodurch die sprachliche/kulturelle Vielfalt „auf natürliche Weise“ ihren Platz innerhalb des Gruppen-/Klassenalltags findet.

So vergleichen die Schüler einer französischen Klasse beispielsweise während des Spiels mit *tollo* ihre Frühstücksgewohnheiten und halten fest, dass das vorgeschlagene Bild des französischen Frühstückscroissants ihren Erfahrungen in den meisten Fällen nicht entspricht und diese zudem von Tag zu Tag variieren können: „Wir frühstücken jeden Morgen etwas anderes“. Auch wird deutlich, dass die Situation in Deutschland nicht anders gelagert ist, dass hier die Vielfalt also ebenfalls die Norm darstellt. Die Kinder entdecken, dass sich das Frühstück in beiden Kontexten letzten Endes ähnlich gestaltet und es innerhalb der einzelnen Gruppen zahlreiche Variationen gibt.

Auch jenseits dieser Entdeckungen weisen die Kinder ein reges Interesse für den Anderen auf, befragen ihre Freunde über ihre jeweiligen Gewohnheiten sowie die entsprechenden Formulierungen und bringen ihr eigenes mehrsprachiges Wissen ein.

Hinsichtlich ihres Interesses für die Sprachen und das Deutsch-Französische haben wir festgestellt, dass sich die Kinder von Anfang an in einer mehrsprachigen Perspektive verorten. Sie hierarchisieren die verschiedenen Sprachen nicht, sofern auch die Erzieherin/Lehrerin entsprechend offen und wohlwollend ist. Sie konzentrieren sich auf das Lernen von Liedern und Abzählreimen und antworten der Handpuppe, auch wenn sie nicht direkt mit ihren Peers kommunizieren, wie wir dies von einer Spracheinheit oft erwarten. (Macaire; Putsche 2014)

Es kann also festgehalten werden, dass die sprachliche/kulturelle Vielfalt in den Gruppen/Klassen eine alltägliche Realität darstellt, die sich sowohl die Kinder als auch die Fachkräfte aneignen. Dieser deutsch-französische Raum ist offener und in gewisser Weise vielleicht sogar permissiver, da er zur Entdeckung des Unbekannten anregt und eine gewisse Risikobereitschaft seitens der Erzieher/Lehrer erfordert.

8. Durch die *deutsch-französische Kinderkiste* geschaffene Freiräume

8.1. Die Fachkräfte der frühkindlichen Bildung

In den beobachteten Schilderungen und Praktiken werden einige Freiräume für die Fachkräfte der frühkindlichen Bildung sichtbar. Hierbei handelt es sich insbesondere um die freie Auswahl der behandelten Inhalte und Themengebiete, der möglichen Szenarien für die Geschichten der Handpuppen Tom und Lilou sowie der weiteren Aktivitäten zur Förderung der Interaktion zwischen den Kindern. All diese Praktiken konzentrieren sich in erster Linie auf die Kinder selbst und weniger auf die angebotenen Lernziele als solche.

Die angebotenen Inhalte regen zudem dazu an, diverse Ergänzungen einzubringen:

Eine Reihe von Dingen ist in der Kinderkiste nicht enthalten, die können wir dann selbstständig einbringen, zum Beispiel das Kinderzimmer, das Fahrrad, Spielzeuge oder Schulhefte. (Multiplikatorin in Deutschland)

Wir brauchen mehr authentische Materialien, die wir auch für andere zugänglich machen sollten. (Multiplikatorin in Deutschland)

2012 schlugen die Multiplikatoren ein „doppeltes Bilderbuch“ vor, das von beiden Seiten gelesen werden kann und eine Hälfte für Tom, eine Hälfte für Lilou und einen Mittelteil für ihre Begegnungen beinhaltet.

Das wäre eine Art Fotobericht mit einem sehr kurzen Text über den Tag des Kindes. Und für den Lehrer hätten wir eine Audio-CD. (Multiplikatoren, Arbeitsgruppe 2013)

Während einem Block zur Erweiterung der *Kinderkiste* schlugen die Multiplikatoren ferner die Entwicklung von Plakaten vor, die beispielsweise Spielplätze oder Pausenhöfe darstellen, wobei jeweils mehrere dieser Orte aus Deutschland und Frankreich abgebildet werden. Zudem vermissen sie einen Austausch über die verschiedenen Pausenspiele und sprechen diesbezüglich über die Produktion von Videos auf Grundlage des *tollilo*-Spiels. Dies wäre wie ein „Turbo für diese kleinen Karten“. Sie erwähnen häufig die ARTE-Sendung *Karambolage*¹¹. Schließlich möchten sie sich auch von

¹¹ www.arte.tv/guide/de/sendungen/KAR/karambolage

anderen Initiativen inspirieren lassen, beispielsweise von der Internetseite *Die Bösen Wölfe – Kinderreporter, die sich vor nichts fürchten*, die sich an Acht- bis Zwölfjährige richtet und ihnen sehr gut gefällt¹².

Die möglichen Szenarien lassen den Akteuren Raum für die eigene Kreativität:

Die Lehrer/Erzieher und die Kinder sind selbst die Ressourcen, sie können Eigenes einbringen. Sie können selbst Geschichten aufbauen. (Multiplikatorin in Deutschland)

Wenn wir entsprechende Fotos haben, können wir die Reisen, Urlaube und Abenteuer von Tom und Lilou selbst erfinden. (Multiplikatorin in Frankreich)

Also, ich finde, dass wir auch die verschiedenen Aktivitäten in Zusammenarbeit mit Vereinen, die außerschulischen Mittwochsaktivitäten und die freie Zeit für den Deutschunterricht¹³ nutzen könnten. (Multiplikatorin in Frankreich)

Die aktuellen Themengebiete der *deutsch-französischen Kinderkiste* beziehen sich in erster Linie auf den Kita-/Schulalltag der Kinder und die kulturelle Lebenswelt von L2. Dabei wird deutlich, dass der Alltag der Kinder zu Hause oder ihre Interessenschwerpunkte weniger im Fokus stehen. Tatsächlich aber wollen Drei- bis Sechsjährige im Alltag am liebsten mit ihren Verwandten und Nachbarn spielen, neue Freunde finden, basteln, Sandburgen bauen, Monster, Menschen und Tiere malen, singen, tanzen, gemeinsam im Pausenhof toben, Bilderbücher anschauen und Gruselgeschichten hören. Hier bietet sich ein breites Feld potenzieller, interaktiver Angebote der *deutsch-französischen Kinderkiste*.

8.2. Die Multiplikatoren und die Fortbildungen

Die Multiplikatoren haben von Anfang an ihren Wunsch geäußert, sich an der Entwicklung der *deutsch-französischen Kinderkiste* zu beteiligen.

Im Jahr 2012 hat das DFJW ein Arbeitstreffen zur Entwicklung der Fortbildungen ausgerichtet, das auf der Erfahrung während des ersten Jahres,

¹² <http://mechant-loup.schule.de/index.html>

¹³ Hier geht es um Aktivitäten in der Zielsprache wie beispielsweise Immersionsmomente bei sportlichen Aktivitäten oder Workshops. Die französische Multiplikatorin bezieht sich hier auf das „Lernen“ und verwendet dazu den ihr geläufigsten Begriff, den des „Unterrichts“. Später verwendet sie die Formulierung „Deutsch machen“.

auf der eigenen Fortbildung und den dort unbeantwortet gebliebenen Fragen aufbaute.

Hier wurde deutlich, dass die Multiplikatoren die Arbeit „der Fortbildner im Team“ als besonders wünschenswert erachten. So könnten sie dem Fortbildungsrhythmus „mit mehr Reaktionsfähigkeit und Verfügbarkeit“ begegnen und die Einheiten „dynamischer“ gestalten. Zudem würde dies eine tiefgreifende „Analyse und Reflexion“ hinsichtlich „der Vorbereitung und Auswertung“ der Einheiten, aber auch „hinsichtlich der Durchführung der einzelnen Fortbildungsblöcke“ ermöglichen.

Für die Multiplikatoren fußt das Deutsch-Französische in erster Linie auf der Zusammenarbeit und dem Austausch mit anderen Experten. Auch die eigens hierfür eingerichtete Plattform macht dies deutlich, obgleich sie aufgrund technischer Schwierigkeiten und mangelnder Informatikkenntnisse einzelner Beteiligter nur bedingt wirkungsvoll war. Dennoch kann festgehalten werden, dass zumindest die Absicht bestand, verschiedene Ressourcen und Ergänzungen rund um die *Kinderkiste* zu teilen.

Nach dem ersten Fortbildungsjahr sind die Multiplikatoren zu dem Schluss gekommen, ihre Zielsetzungen neu formulieren zu müssen. So haben sie beispielsweise der Kurzbeschreibung der Fortbildung eine besondere Appellfunktion zugeschrieben:

Sie sollte so „offen“ wie möglich sein, damit die verschiedenen Schwerpunkte und Vorzüge der Kinderkiste deutlich werden.

Wir müssen auch die Erwartungen der Teilnehmenden mehr einbeziehen.

So schlagen sie beispielsweise als Beschreibung vor:

Die Vorteile einer lebenden Sprache in der Kita/école maternelle mit der Kinderkiste: Anregungen für die ganzheitliche, interkulturelle und fremdsprachliche Förderung, Lernen mit allen Sinnen mit Tom und Lilou. (Multiplikatorentreffen 2012)

Hier werden die Vorzüge und Schwerpunkte sichtbar, die die Multiplikatoren der *deutsch-französischen Kinderkiste* zuschreiben. Sie ermöglichen es teilweise, die „erfahrenen institutionellen Hürden“ zu umgehen, insbesondere in Frankreich, wo das Englische in den *écoles maternelles* stärker vertreten ist als das Deutsche. So einigen sich die Multiplikatoren auf die folgenden Zielsetzungen im Kontext der Nutzung der *deutsch-französischen Kinderkiste* in den vorschulischen Gruppenstrukturen der Drei- bis Sechsjährigen:

Interkulturelle Öffnung, Förderung des Hörverstehens, Spracherwerb, Autonomie, Anregungen für die ganzheitliche, interkulturelle und fremdsprachliche Förderung, spielerisches Lernen, usw. (Multiplikatoren-treffen 2013)

Die Multiplikatoren unterstreichen unter Bezugnahme auf Mahdokht, Preissing und Wagner (2006) sowie Wagner (2013, 2013b) den zentralen Stellenwert der „interkulturellen und vorurteilsbewussten Erziehung“ in der Fortbildung. Die Grundbausteine eines derartigen Ansatzes beruhen auf humanistischen Werten und implizieren eine Verschiebung der Wahrnehmung der Akteure, eine konzeptionelle Neuorientierung der Rollen der Eltern, Erzieher/Lehrer und Kinder unter Berücksichtigung der verschiedenen Sprachen/Kulturen des Umfelds und der Fortbildung selbst. Dieser Ansatz wurde im März 2011 von einer Mitarbeiterin des Projekts *Kinderwelten* in die Fortbildung eingebracht.

Hier wird der Wunsch der Multiplikatoren sichtbar, nicht von der Sprache, sondern vielmehr von interkulturellen Aspekten und den Kindern selbst auszugehen. Sie möchten:

vor der tatsächlichen Nutzung der Kinderkiste zunächst den interkulturellen Aspekt behandeln, da andernfalls eine zentrale Ausrichtung auf das Lernen impliziert würde, die nicht dem Ziel der Kinderkiste entspricht. (Multiplikatoren-treffen 2013)

Vor dem Hintergrund der sehr vielfältig gestalteten Umsetzung der Fortbildung schlugen die Multiplikatoren in Form der folgenden Richtlinien eine gemeinsam erarbeitete Architektur für deren Ablauf vor.

Vorschläge zum Ablauf der Fortbildung (2012):

- Kennenlernspiele: Alle während der Fortbildung eingebrachten Aktivitäten eignen sich für die unmittelbare Nutzung von Tom und Lilou in der Klasse; als Überleitung werden Lieder, Abzählreime oder Pausenhofspiele verwendet;
- Erwartungen der Teilnehmenden (alle erhalten die Gelegenheit, sich zu äußern);
- Präsentation des Fortbildungsprogramms;
- DFJW: Rolle und Schwerpunkte;
- Ausgangspunkt: Vorführung des in der Pariser Klasse entstandenen Videos über die Präsentation der *Kinderkiste* oder eines anderen in einer Klasse entstandenen Videos, das bezüglich der Zielsetzungen der *Kinderkiste* weniger explizit ist;

- Vorurteilsbewusste Erziehung (Hier ist auffallend, dass dieser Begriff nur im deutschsprachigen Text der Multiplikatoren auftaucht);
- Workshops: Arbeit mit den Handpuppen (die Teilnehmenden bitten, die Handpuppen mitzubringen);
- Verteilung einer Bibliographie/Linksammlung;
- Dekoration des Veranstaltungsortes und räumliche Anordnung: Stuhlkreis, Workshops.

Sie haben ebenfalls vorgeschlagen, auf der Seite des DFJW eine Art „Überlebensset“ für die Fortbildung zur Nutzung der *deutsch-französischen Kinderkiste* zugänglich zu machen. Zudem schien es ihnen sinnvoll, die praktische Umsetzung in der Gruppe auch über die Fortbildung hinaus zu beobachten. Manche konnten dies vor Ort gewährleisten, andere wiederum nutzten die FAQ (*Frequently Asked Questions*, häufig gestellte Fragen) oder den Blog für die Begleitung der Fachkräfte.

8.3. Eigenständigkeit der verschiedenen Akteure

Vor dem Hintergrund dieser Initiativen und Bestrebungen gelangen wir zu der Annahme, dass der Handlungsspielraum der Nutzer in einem eher strukturierten Rahmen (dem der *deutsch-französischen Kinderkiste*, die auf der vorgeschlagenen Fortbildung und dem Austausch über das Modell des DFJW aufbaut) originelle und innovative Praktiken sowie eine Erweiterung der Zielsetzungen des pädagogischen Ausgangsmaterials fördert. Was diesen Punkt betrifft, geht die Rechnung also auf.

Zudem kann nach der zweijährigen Beobachtung der Fortbildungen und der Akteure festgehalten werden, dass die größte Herausforderung in der Konzeptualisierung einer derartigen Ressource in der Vielfalt ihrer Praktiken und einer Öffnung jenseits der sprachlichen/kulturellen Binarität liegt. Da sich die beteiligten Akteure mit ihren unterschiedlichen Fertigkeiten, Bestrebungen und Ergänzungen in ihr wiederfinden können, erfährt diese Ressource im Laufe der Zeit wertvolle Bereicherungen, ohne dabei einer linearen Abfolge verhaftet zu bleiben.

Die Konzeptoren ähnlicher Produkte können dementsprechend nur dazu ermutigt werden, in die Fußstapfen der *deutsch-französischen Kinderkiste* zu treten und ihre Zielsetzungen nicht allein nach dem Zielpublikum auszurichten, in diesem Falle also den grenznahen Regionen und mehr oder weniger verschulden Maßnahmen, sondern insbesondere hinsichtlich des erleichterten Zugangs zur Sprache und zur Kommunikation durch Wieder-

holungen, einfache Anweisungen oder Alltagssituationen auch nach den Nutzern selbst.

Der besondere Wert der *deutsch-französischen Kinderkiste* liegt in ihrer Nutzbarkeit durch verschiedene Zielgruppen mit sehr unterschiedlichen Praktiken und Profilen. Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass die verschiedenen Gruppen zwar von einer starken Komplexität gekennzeichnet sind, die Bedürfnisse der Kinder und die Zielsetzungen einer derartigen Ressource jedoch „simplexe“ Lösungsansätze erfordern, könnte das pädagogische Begleitbuch im Sinne jener Fluidität weiterentwickelt werden, die auch die sprachliche Vielfalt prägt, innerhalb der L1 und L2 das Herzstück der Mehrsprachigkeit darstellen, und die ebenfalls dem interkulturellen Ansatz entspricht, der die Schaffung eines deutsch-französischen Raums begründet.

9. Schlussfolgerung

Die *deutsch-französische Kinderkiste* stellt eine in beiden Kontexten nutzbare und damit einzigartige pädagogische Ressource dar. Ein pädagogisches Material ist zwangsläufig in Zeit und Raum verortet. Es trägt zwangsläufig Bilder, die jedoch nicht automatisch als Stereotype zu werten sind. Erst durch die praktische Nutzung setzt es das Hinterfragen und den Prozess der Anteilnahme und Öffnung in Gang, die die Interkulturelle Erziehung/Bildung in ihrem Kern ausmachen. Das Material selbst wird von Situationen abgelöst, die für die Kinder einen authentischen Sinn ergeben.

Trotz der offenkundigen Unterschiede der in Deutschland und Frankreich zu verzeichnenden Zielsetzungen verortet sich die Vielfalt der Praktiken jenseits einer vermeintlichen Binarität. Eine gemeinsam genutzte Ressource wie die *deutsch-französische Kinderkiste* impliziert eine Hinterfragung ihrer Nutzungsweisen und bietet den Akteuren einen Freiraum hinsichtlich ihrer praktischen Nutzung, da ihre Anleitungen auf einer klar umrissenen Epistemologie und vielfältigen Nutzungsvorschlägen aufbauen, die sowohl die verschiedenen Zielgruppen als auch die unterschiedlichen Kompetenzen der Fachkräfte der frühkindlichen Bildung berücksichtigen. Hinsichtlich des didaktischen Gehalts des pädagogischen Begleitbuchs könnte sich das Konzept der Anleitung der Fachkräfte der frühkindlichen Bildung dahingehend bewegen, neben den umrissenen Wissensgebieten, Kompetenzen und Verhaltensweisen der Kinder u. a. eine gemeinsame reflexive Praxis rund um die vom DFJW vorgeschlagene Ressource zu fördern.

Die Nutzung der *deutsch-französischen Kinderkiste* verweist nicht auf ein schulisches Lehren/Lernen im französischen Sinne des „Sprachunterrichts“, der erst ab der Grundschule zum Tragen kommt. Vielmehr basiert der in Deutschland wie in Frankreich beobachtete Ansatz trotz zahlreicher Varianten auf der Interkulturellen Erziehung/Bildung zur Sensibilisierung für die Partnersprache. Diese fördert gleichzeitig die Entwicklung der Schulsprache sowie den Kontakt mit weiteren Sprachen aus dem familiären Umfeld der Kinder, die allerdings nicht *erlernt*, sondern vielmehr *kennengelernt* werden sollen, damit die Kinder die sie umgebende Welt entdecken und in ihrer Vielfalt heranwachsen können.

In der vorliegenden erkenntnisorientierten, komparativen Studie wurde deutlich, dass die *deutsch-französische Kinderkiste* dank ihres interkulturellen Ansatzes tatsächlich einen offenen und fluiden Raum des Deutsch-Französischen zu schaffen vermag, in dem sich die Akteure während der Beobachtungen bewegen konnten. Gleichzeitig zeigt sie auch die Grenzen der aktuellen Fremdsprachenpädagogik auf, indem sie diverse Fragen rund um Standpunkte, Repräsentationen der Sprachen und ihre Nutzung in Gruppen von Drei- bis Sechsjährigen innerhalb institutioneller Kontexte aufwirft, seien diese nun stark „verschult“ oder nicht. Obwohl die Kinder durchaus die sich ihnen bietenden authentischen Kommunikationsgelegenheiten beim Schopfe ergreifen, so wissen ihre Erzieher/Lehrer diese Initiativen nur selten gewinnbringend weiterzuführen und halten sich stattdessen eher an lernorientierten Abläufen fest. So fördern sie häufig eine Pädagogik der Nachahmung und der Wiederholung, obgleich die Kinder durchaus zu anspruchsvollen kognitiven Leistungen wie beispielsweise Hinterfragungen, Problemlösungen oder Lernprozesse durch Versuch und Irrtum in der Lage wären. Derartigen Hürden kann jedoch sowohl in den Aus- und Fortbildungen begegnet werden als auch generell durch eine umfassendere Verbreitung oder gar Popularisierung der Forschungsaktivitäten im Bereich des frühkindlichen Spracherwerbs und der Mehrsprachigkeit an der Schwelle zwischen Familie und vorschulischen Strukturen. Diese Hürden spiegeln sich auch in den im Rahmen der vorliegenden Studie beobachteten Praktiken wieder.

Die *deutsch-französische Kinderkiste* als gemeinsam zu nutzende Ressource bietet einen Anreiz für vielfältige und offene Nutzungsweisen, die eher den interkulturellen Austausch fördern als die Konstruktion einer als reines Objekt zu betrachtenden Sprache. Was dieses einzigartige Produkt im Kern anstrebt, ist die Entwicklung der Kinder. Dieses Ziel verortet sich jenseits der reinen Ressource zum „Kennenlernen des Anderen“ oder der Fortbildung. Vielmehr lädt es die Fachkräfte der frühkindlichen Bildung

dazu ein, sich den Geist der „gelebten Gemeinschaft mit dem Anderen und dessen spielerische Entdeckung beim Heranwachsen“ anzueignen, um in ihren jeweiligen, sich immer wieder neu erfindenden Kontexten entsprechende interkulturelle Projekte anzubieten.

Bibliographie

- Beauvais, M. (2003). *Savoirs enseignés. Question de légitimité*. Paris: L'Harmattan.
- Behra, S.; Macaire, D. (2014). „Quand la langue de la maison n'est pas celle de l'École. L'agir de l'enfant allophone en classe de maternelle“. In G. Komur; U. Paprocka-Piotrowska (Hg.), *Éducation plurilingue: contexte, représentations*. Paris: Éditions Orizons.
- Berthoz, A. (2009). *La simplicité*. Paris: Éditions Odile Jacob.
- Dervin, F. (2011). *Impostures interculturelles*. Paris: L'Harmattan.
- DFJW (2011). Vorstellungstext der *deutsch-französischen Kinderkiste*. Online einzusehen unter: www.dfjw.org/die-deutsch-franzoesische-kinderkiste-ist-jetzt-da.
- Europarat (2000). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues Vivantes. Apprendre, enseigner, évaluer*. Straßburg: Europarat. Online einzusehen unter: www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf.
- Holliday, A. (2011). *Intercultural communication and ideology*. London: Sage Publications.
- Lemoine, V. (2014). *Diversités franco-allemandes. Pratiques interculturelles et autonomisantes en didactique des langues étrangères*. Unveröffentlichte Doktorarbeit unter wissenschaftlicher Betreuung von Bertrand Daunay und Fred Dervin, Université Lille 3.
- Macaire, D.; Putsche, J. (2014) „Enseigner la langue-culture, une contradiction dans l'enseignement-apprentissage de la langue du voisin en maternelle? Un outil franco-allemand à l'œuvre“. In G. Komur; U. Paprocka-Piotrowska (Hg.), *Éducation plurilingue: contexte, représentations*. Paris: Éditions Orizons.
- Mahdokht, A. (2003). „Mit Vorurteilen umgehen und Diskriminierung vermeiden“, *Theorien und Praxis der Sozialpädagogik*, 5, 8-11.
- Mahdokht, A., Preissing, C.; Wagner, P. (2006). *Les tout-petits ont-ils des préjugés? Education interculturelle et anti-discriminatoire dans les lieux d'accueil*. Paris: Éditions Eres.

- Puren, C. (2003). *Le champ sémantique de „méthode“*. Online einzusehen unter: www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/004/.
- Putsche J.; Macaire, D. (i.E.). „Hast du die Lilou wirklich aus Frankreich gekriegt? Förderung von Cultural- & Language Awareness durch die *deutsch-französische Kinderkiste*“. In G. Ferraresi (Hg.), *SprachBrückenBauen. Beiträge der 40. Jahrestagung DaF und DaZ an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg 2013*, Göttingen: Universitätsverlag.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2009). „The usage-based theory of language acquisition“. In E. Bavin (Hg.), *The Cambridge Handbook of Child Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 69-86.
- Wagner, P. (2013). *Handbuch Inklusion. Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung*. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.
- Wagner, P. (2013b). *Inklusive Qualitätsentwicklung in Kitas mit dem Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung*. Online einzusehen unter: www.erzieherin.de/inklusive-qualitaetsentwicklung.php.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Tasked-Based Learning*. London: Longman.
- Wörle, J. (2013). *Kommunikationsstrategien und Anzeichen für Sprachbewusstheit von Kindern beim Französischlernen in einer Kindertagesstätte in der Rheinschiene*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Gilles Brougère

2 Pädagogische Praktiken im Kontext der *deutsch-französischen Kinderkiste*

Die in diesem Kapitel vorgestellten Analysen der *deutsch-französischen Kinderkiste* und ihrer Nutzung legen den Schwerpunkt auf den Aspekt der kulturellen Praktiken. Dadurch rücken linguistische und didaktische oder sprachpädagogische Fragen in den Hintergrund, die jedoch in anderen Kapiteln des vorliegenden Bandes behandelt werden. Die *Kinderkiste* wird hier als ein aus der Materialisierung verschiedener Praktiken heraus entstandenes Kulturobjekt betrachtet sowie als ein Rahmen zur Ausübung kultureller Praktiken selbst, welche aus einem Repertoire schöpfen, das bereits lange vor der *Kinderkiste* existierte. Die *Kinderkiste* erlaubt es jedoch, dieses Repertoire von Praktiken zu erweitern und zu bereichern, insbesondere durch die Nutzung der Handpuppen.

Das Konzept der kulturellen Praktiken wird hier breit gefasst und beinhaltet mehrere Dimensionen. Zunächst handelt es sich dabei um die jeweiligen pädagogischen Praktiken der französischen *école maternelle* und des deutschen Kindergartens, die die Nutzung oder Nicht-Nutzung der *Kinderkiste* bestimmen. Es kann festgehalten werden, dass beide Einrichtungen über jeweils eigene Repertoires von Praktiken (Rogoff & al. 2007) verfügen, die trotz eventueller Ähnlichkeiten einzelner Elemente grundsätzlich verschieden sind und bezüglich der Aneignung der *Kinderkiste* innerhalb der jeweiligen Strukturen eine bedeutende Rolle spielen. Zudem können jene Praktiken genannt werden, die in den beiden Vorschulsystemen eine Verwendung der deutschen oder französischen Sprache implizieren und je nach Anwesenheit oder Abwesenheit von Sprechern der Nachbarsprache variieren. Die Anwesenheit deutsch- oder französischsprachiger Muttersprachler führt zu sprachspezifischen kulturellen Praktiken, die nicht immer mit den Ansätzen der *Kinderkiste* harmonisieren. Tatsächlich umfasst die *Kinderkiste* sowohl in ihrer Konzeptualisierung als auch in ihrer letztendlichen Umsetzung Praktiken, die sich mehr oder weniger gut in die unterschiedlichen Repertoires der jeweiligen lokalen Vorschulsysteme ein-

gliedern lassen. Schließlich werden sowohl in den Fortbildungen als auch in der Nutzung der *Kinderkiste* verschiedene kulturelle Praktiken sichtbar, wobei die Handpuppen und die Lieder eine besondere Rolle spielen.

Im folgenden Kapitel soll die Vielfalt dieser Praktiken dargestellt und analysiert werden, um die verschiedenen Formen der Aneignung der *Kinderkiste* sowie die Spannungen zwischen dem sogenannten „Deutsch-Französischen“ einerseits und den lokalen Repertoires von Praktiken andererseits greifbar zu machen.

1. Methodologische Elemente

Dieses Kapitel stützt sich auf sehr heterogene Daten, die sich aus der Vielfalt der zugrundeliegenden Materialien ergeben:

- Beobachtung einer eintägigen Fortbildung in Deutschland und einer dreitägigen in Frankreich;
- wiederholte Beobachtung von zwei Pariser Klassen, in denen im Schuljahr 2011/2012 die *Kinderkiste* zum Einsatz kam, und Aufzeichnung eines halben Tages in einer dieser Klassen;
- Interviews mit den Kindern dieser beiden Klassen sowie von einem Teil der Eltern ausgefüllte Fragebögen;
- Interview mit einem an der Testphase der *Kinderkiste* beteiligten Lehrer;
- Beobachtung von vier Kindergärten im Saarland, während derer die *Kinderkiste* nur einmal zum Einsatz kam, wobei ein Kindergarten zweimal beobachtet wurde;
- zwei Beobachtungen in einer weiteren Pariser Klasse im Schuljahr 2012/2013 sowie Aufzeichnungen einer dieser Beobachtungen und Analyse des Filmmaterials;
- zwei Interviews mit zwei Pariser Lehrerinnen ausgehend von dem in ihren Klassen entstandenen Filmmaterial;
- zwei Beobachtungen in einer Berliner Kita, davon eine vor der Nutzung der *Kinderkiste*, und Analyse des dort entstandenen Filmmaterials;
- ein Gruppeninterview mit den LehrerInnen einer Pariser Schule, die sich an der Fortbildung beteiligt hatten, die *Kinderkiste* anschließend aber nicht oder nur sehr eingeschränkt genutzt haben;
- Gruppeninterviews mit den MultiplikatorInnen in Straßburg und Bonn;
- Beobachtung der MultiplikatorInnentreffen.

Zunächst muss hervorgehoben werden, dass die Daten eine starke Asymmetrie aufweisen.

Auf der französischen Seite handelt es sich um französische Lehrerinnen, die die Kinder im Rahmen ihrer „regulären“ Lehrtätigkeit für die deutsche Sprache sensibilisieren möchten und dafür die entsprechenden Werkzeuge suchen. Die drei beobachteten Lehrerinnen verwenden je nach Kontext unterschiedliches Material, u. a. die *Kinderkiste*. Vor dem Hintergrund ihrer Berufserfahrung in Deutschland arbeitet die eine Lehrerin dabei eher frei und improvisierend, wofür sie sogar bei einem Schulrat in die Kritik geraten war, wohingegen sich das Vorgehen der beiden anderen Lehrerinnen durch die Vorbereitung stark durchstrukturierter Lerneinheiten auszeichnet.

Auf der deutschen Seite handelt es sich um französischsprachige und mehrheitlich französische Erzieher mit unterschiedlichem Status; ein togolesischer Erzieher arbeitet und lebt in Berlin, wohingegen die französischen Erzieherinnen im Saarland arbeiten und in Frankreich leben und direkt oder indirekt von den Kindergärten angeworben wurden, um die Präsenz der französischen Sprache in dieser grenznahen Region zu gewährleisten. Sie schildern, dass ihre Arbeitsinhalte denen ihrer deutschen Kolleginnen gleichen, nur dass sie eben Französisch sprechen. Die Nutzung spezifischen Lehrmaterials wie beispielsweise der *Kinderkiste* erscheint hier nicht notwendig. Dementsprechend schwierig gestaltet sich die Beobachtung ihrer Einführung. Lediglich eine Filmsequenz aus der Berliner Kita mit einer über begrenzte Französischkenntnisse verfügenden deutschen Erzieherin bricht aus diesem Muster aus, auch wenn hier eher die starke Präsenz der deutschen Sprache und die Unmöglichkeit einer Integration der französischen in den Kitaalltag sichtbar wird. Auch eine weitere in dieser Kita beobachtete und aufgezeichnete Szene weist diese Struktur auf, obwohl ein frankophoner Erzieher anwesend ist, der sich jedoch nur wenig einbringt.

Neben den immer noch stark ausgeprägten Unterschieden zwischen der Pariser *école maternelle* und den Saarländischen oder Berliner Kindergärten spielen auch der unterschiedliche Status der Fremdsprache sowie die Modalitäten ihrer Präsenz eine bedeutende Rolle. Meine These ist, dass diese Asymmetrie keine nur zufällig wiederholt beobachtete Ausnahme widerspiegelt, sondern eine grundlegende Hürde in der Nutzung der *Kinderkiste* in Deutschland, sei dies in Kontexten, in denen die französische Sprache bereits präsent ist, als auch in jenen, in denen sie es nicht ist.

Die vorliegende Analyse beinhaltet sowohl die Schilderungen der LehrerInnen/ErzieherInnen, MultiplikatorInnen, FortbildnerInnen, Kinder und Eltern als auch eine Beobachtung von Objekten und Praktiken. Auch wenn

sich ihre Erhebung nicht immer einfach gestaltet, so sollen doch auch die Stimmen der Kinder in die Analyse mit einbezogen werden. Dabei soll nicht eine wie auch immer geartete „Wahrheit“ über die *Kinderkiste* selbst, sondern vielmehr ihre Ausrichtung im Spannungsfeld der genutzten kulturellen Praktiken und ihrer Interpretation aufgezeigt werden, stellen doch die Auseinandersetzungen über die *Kinderkiste* und ihre Nutzung selbst eine kulturelle Praxis dar.

Die französischen LehrerInnen werden mit einem F und einer fortlaufenden Nummer gekennzeichnet, die deutschen bzw. in Deutschland arbeitenden französischen und frankophonen ErzieherInnen mit einem D und einer Nummer.

2. Die französische *école maternelle* und der deutsche Kindergarten: verschiedene Repertoires von Praktiken

2.1. Der Kindergarten

Die Verschiedenartigkeit der Repertoires von pädagogischen Praktiken der jeweiligen Vorschulsysteme allein erklären zwar nicht die unterschiedlichen in Deutschland und Frankreich beobachteten Situationen, erschweren aber einen direkten Vergleich oder eine dichotome Gegenüberstellung. Tatsächlich gibt es kaum zwei Vorschulsysteme, die sich insbesondere hinsichtlich der Altersgruppe der 3- bis 6-Jährigen stärker unterscheiden würden als das deutsche und das französische. Auf einer internationalen Skala vom formellsten, grundschulähnlichsten bis zum informellsten, unstrukturiertersten Vorschulsystem lägen Deutschland und Frankreich in allen beobachteten Situationen zweifelsohne am weitesten auseinander. Da dieser Frage jedoch bereits an anderer Stelle ausreichend Raum gewidmet wurde, soll hier lediglich hervorgehoben werden, dass die in den deutschen Kindergärten angeführten Beobachtungen die Vorstellung widerlegen, es würde eine tiefgreifende Umwälzung zur Überwindung dieser Verschiedenartigkeit stattfinden. Teilweise ergeben die Beobachtungen sogar das genaue Gegenteil. So wurde beispielsweise im Saarland berichtet, dass die Kindergartenpädagogik dahingehend verändert wurde, den Kindern mehr Eigeninitiative einzuräumen. Es gibt weniger Angebote seitens der ErzieherInnen und stattdessen mehr Raum für die Wünsche der Kinder. Zudem wird den Kindern die Teilnahme an den Angeboten freigestellt: „Hier ist

alles sehr frei.“ So schildert eine Multiplikatorin:

Die Kinder sind freier und autonomer. Da geht ein Kind einfach die Treppe hoch (...), holt sich eine Schüssel aus der Küche und nimmt sich etwas zu Essen. Also, bei uns wäre so etwas absolut unvorstellbar.

Aufgrund entsprechender Vorgaben in den Ausbildungsplänen der Praktikantinnen der gleichen Kita organisieren diese für die Vorschulgruppe zweimal pro Woche ein Angebot wie beispielsweise Sport oder eine Bewegungsübung, das allerdings nicht zu viel Raum einnehmen soll. Wie später noch deutlich wird, ist diese Struktur für die Nutzung der *Kinderkiste* nicht sonderlich zuträglich, da diese eher in angeleiteten Angeboten zum Einsatz kommt als in jenen, die der Eigeninitiative der Kinder überlassen wird.

Zudem spielt der situationsorientierte Ansatz eine bedeutende Rolle, für den hier die Bezeichnung „situiertes Angebot“ vorgeschlagen werden soll, um hervorzuheben, dass sich die Pädagogik erst in Bezug auf die Situation konstruiert, von dieser abhängig ist und sich nicht „universell“ auferlegt. So schildert eine Multiplikatorin:

Für mich ist der situationsorientierte Ansatz eines der zentralen Elemente des deutschen Kindergartens. Und das bedeutet, dass ich die Ideen der Kinder filtern muss. Und wenn das dann nach den Ferien passiert und die Kinder in anderen Ländern waren, dann kann man vielleicht Lilou vorstellen und sagen, sie kommt aus Frankreich und ist hier in Deutschland im Urlaub, dann kann man Dinge vorstellen, Fotos zeigen und vielleicht sogar über den Alltag in diesen Ländern reden. Aber mit dem Material (...) ist es meistens schwierig, situationsorientiert zu arbeiten.

Diese beiden Dimensionen, die Bedeutung der Eigeninitiative der Kinder und der situationsorientierte Ansatz, nehmen also eher das Erlebte der Kinder als Ausgangspunkt und begrenzen jene Situationen, die von der Lehrerin oder dem von ihr genutzten Material vorgezeichnet und konstruiert werden.

Wenn überhaupt eine Annäherung der beiden Vorschulsysteme verzeichnet werden kann, dann liegt diese in der Zunahme des Betreuungsvolumens, welche sich in der Gründung neuer Gruppen zur Aufnahme neuer Kinder auch unter drei Jahren sowie in der zunehmenden ganztägigen Anwesenheit der Kinder niederschlägt.

2.2. Die *école maternelle*

Auf französischer Seite bestätigen die Beobachtungen die bereits seit über 20 Jahren zu verzeichnende zunehmende Formalisierung im Sinne einer Begrenzung des freien Spielens auf immer kürzere Zeitfenster am Tagesbeginn oder als Belohnung nach erledigten Aufgaben, der Bewertung des angeleiteten Spielens gemäß der Erwartungen der Lehrerinnen, der zunehmenden Nutzung von Arbeitsblättern (die zwar von den Größeren durchaus auch in Deutschland verwendet werden, wenn auch wesentlich flexibler und seltener) und des zentralen Stellenwertes der Anleitungen, Impulse und Vorgaben der Lehrerin.

Dieser Unterschied wird von jenen befragten französischen LehrerInnen, die Berufserfahrungen in Deutschland sammeln konnten, am deutlichsten wahrgenommen. In der Erziehung der 3- bis 6-Jährigen ziehen sie die französische Herangehensweise der deutschen vor, obgleich sie bestimmte Aspekte des Kindergartens wie beispielsweise den Personalschlüssel oder die Qualität der Räumlichkeiten und Einrichtungen durchaus schätzen. Jenseits dieser eher materiellen positiven Aspekte werden die mangelnde Schreibförderung und diesbezüglichen Zielsetzungen kritisiert sowie insbesondere die Tatsache, dass

es keine Lernförderung gibt. Wir wollen Lernfortschritte erreichen und orientieren uns dabei an gut strukturierten Bildungsplänen. Es gab weder Lernförderung noch Pläne. Man schaute so Woche für Woche, aber über das Jahr gesehen gab es keinen Bildungsplan. (F1)

Das bereits in einer anderen komparativen Studie (Brougère 2010) erörterte Problem liegt darin, dass in Frankreich scheinbar die Lernförderung am Grad der Lehrtätigkeit gemessen wird, in Deutschland Lernförderung und Lehrtätigkeit jedoch nicht explizit sichtbar gemacht und folglich aus französischer Perspektive als nicht existent eingestuft werden.

Eine andere Lehrerin, die während ihrer mehrjährigen Berufserfahrung in Deutschland mit der *Kinderkiste* gearbeitet hat, entwickelt folgende Kritik: „In Deutschland liegt der Fokus zu sehr auf den Wünschen der Kinder, auf ihrem Selbstbewusstsein [sic], ihren Launen, ‚ich mache, was ich will‘.“ (F2) Sie schildert, dass sie ihren Französischunterricht im Kindergarten gemäß des französischen Systems ausgerichtet hat, was von großem Erfolg gekrönt gewesen sei. Ein Aufenthalt in Deutschland kann also anstatt zu einer kritischen Hinterfragung des französischen Ansatzes durchaus auch zu seiner zusätzlichen Verfestigung führen.

Eine andere in Paris beobachtete Lehrerin begleitete ihre deutschen Kolleginnen während eines Austauschprogramms im Zusammenhang mit der Einführung der *Kinderkiste*:

Die deutschen Erzieherinnen hatten Schlimmeres erwartet. Sie sind eher auf freies Spielen ausgerichtet, ihre Angebote sind lockerer gestaltet und weniger strukturiert. Sie haben betont, dass die Angebote zu dicht und die Kinder überfordert wären. (F3)

Eine vierte Pariser Lehrerin (F4) blickt auf eine einjährige Berufserfahrung in einer deutschen Kita zurück, die sie sehr an eine reine Kinderkrippe erinnerte:

Ich bin froh, wieder im französischen System zu sein, hier ist alles durchstrukturierter. Man muss das System achten [wenn man in Frankreich unterrichtet]. Ich finde es gut, wenn die Dinge gründlich organisiert sind. In Berlin wurden die Kinder nur betreut und das fand ich ziemlich zäh, wir binden sie lieber in Angebote ein.

Die Schilderungen ihrer Erfahrungen in der Kita berühren nicht den Kern des pädagogischen Handelns, sondern lediglich dessen Randbereich, wie beispielsweise in der Aufforderung, die Stimme zu senken. Und auch an einem weiteren Punkt hat sie sich eher gemäß des französischen Systems verhalten, indem sie entgegen des gängigen Prinzips der freien Gruppenwahl lieber einer festen Gruppe zugewiesen werden wollte. Als sie dort die deutschsprachige und die französischsprachige Handpuppe verwendet hat, bat sie die Kinder, sie zu korrigieren, wenn sie Deutsch sprach.

Hier wird deutlich, dass sich das französische System zwar stark an eine schulische Dimension anlehnt, den Elementen der *Kinderkiste* jedoch manchmal vorgehalten wird, zu sehr in Richtung Schreibförderung oder *Cours préparatoire*¹ zu tendieren. Dabei wäre auch eine anfängliche, weniger formelle Sensibilisierung für das Schreiben vorstellbar. Hier gilt es, einen Mittelweg zu finden.

So spiegelt eine in Deutschland arbeitende französische Multiplikatorin den Kontrast zwischen den beiden Systemen wie folgt wieder:

Sie sind tatsächlich grundverschieden. Und wenn wir sozusagen mit unserer französischen Prägung hierher kommen, dann denken wir erstmal, dass die Kinder sicher schon brav an ihren Tischen sitzen,

¹ A. d. Ü.: Im *Cours préparatoire*, dem ersten Schuljahr der französischen Grundschule, lernen die Kinder Lesen und Schreiben.

wenn der Lehrer reinkommt (...). Und dann sowas, die Kinder toben auf ihren Bänken herum und der deutsche Lehrer lässt sie machen, da kann man dann ja schlecht eingreifen, auch wenn es schon etwas irritierend ist. Ich habe auf jeden Fall zwei Wochen gebraucht, bis ich das alles an mir abprallen lassen konnte, also, das war schon nicht ganz einfach. Letztlich gewöhnt man sich aber sehr schnell daran. Und dann wird man gelassener. Also, man kann dann auch damit spielen, zu sagen, das bin ich nicht, das kommt nicht von mir, also, einmal hat die deutsche Lehrerin, die eines Tages, als ich noch bei Trilingua war, da war sie die ganze Zeit bei mir. Und sie hat gesagt, es war wirklich ein ohrenbetäubender Lärm, und da sagt sie auf Deutsch: „Kinder, so geht das wirklich nicht, ich will, dass ihr jetzt französische Schüler werdet, weil jetzt fängt die Französischstunde an.“

2.3. Initiative der Kinder und Immersion

Der deutsche Kindergarten definiert sich in expliziter Abgrenzung zur Schule. So berichtet während der Saarbrücker Fortbildung eine französische Lehrerin von einem Angebot auf Französisch: „Wir nutzen Bücher und das Internet, spielen und singen, aber von schulischen Elementen keine Spur. Fünf Gruppen, zwei für die Kleinen, drei Vorschulgruppen. Der Tag: Spielen und im Kreis zusammenkommen.“ Welche Rolle kann in dieser Struktur die *Kinderkiste* einnehmen, zumal der Eigeninitiative der Kinder der größtmögliche Raum gegeben werden soll, wie wir bereits festgehalten haben? Während derselben Fortbildung erwähnt ein Erzieher die Partnerschaft mit einer französischen *école maternelle*: „Wir waren drei Mal dort, es ist wichtig, dass sie die Unterschiede zum französischen System sehen, und beim ersten Mal sind sie immer schockiert.“ Dieser Unterschied wird auch von den Kindern und den sie begleitenden Eltern wahrgenommen.

Eine Multiplikatorin schildert von einer weiteren, in den grenznahen Gebieten Frankreichs verwendeten Strategie, den Kindern der *école maternelle* den deutschen Kindergarten näherzubringen:

Also, alles, was sich um den Alltag dreht oder die Abläufe, also, sie machen einen ganzen Tag „wie im Kindergarten“. Das heißt, also, „Cool, heute müssen wir nicht an den Tischen sitzen, keine Stifte, keine Bücher“. Naja, ich übertreibe vielleicht ein bisschen. [Eine andere Multiplikatorin: „Nur ein ganz kleines bisschen.“] [Lachen] Wo wir hingehen, wo sich die Kinder ihre Kleingruppen aussuchen, da gibt es dann keine

Klassen mehr, sondern nur noch Gruppen. Und durch solche Dinge vermitteln wir ihnen eben die kulturellen Aspekte.

In Frankreich bzw. zumindest in den grenznahen Gebieten lässt sich diese Form der Pädagogik am besten mit dem Immersionsansatz erklären: „Die Kinder lernen zwischen null und sechs Jahren am meisten, in diesem Alter nehmen sie neues Wissen am besten auf. Im deutschen Kindergarten geschieht das durch Immersion, also ganz natürlich, denn das Kind hat nicht den Eindruck, gezielt etwas zu lernen.“ (Fortbildnerin) Es ist nicht verwunderlich, dass die Lernförderung aus französischer Perspektive nicht als solche erkannt wird, denn in Deutschland soll sie möglichst unerkannt bleiben. Anders formuliert: Je unsichtbarer sie ist, desto besser.

So erklärt eine Multiplikatorin:

Wir sprechen ja auch nicht von Lernförderung. Wir sprechen eher von Immersion, von einem Eintauchen. Naja, Immersion ist ein sperriges Wort. Wir sprechen von Sprachbad, von einem Eintauchen in die Sprache, sich der Sprache aussetzen, die Sprache wiederholen, und es ist eben durch diese Redundanz, dass...

Vor diesem Hintergrund und in Anbetracht einer eher informellen Pädagogik sowie der Bedeutung des Immersionsansatzes kann die Nutzung der *Kinderkiste* schwierig sein. Entweder ist die französische Sprache ohnehin bereits präsent, eine immersive Nutzung der *Kinderkiste* aber nicht umsetzbar, oder die französische Sprache ist nicht präsent, das Einbringen formeller Elemente in die informelle Pädagogik aber nicht möglich. Beispielsweise soll eine Gruppe zum Klang von Trommeln im Toberaum umherlaufen und anschließend verschiedene Gerätschaften zum freien Klettern, Springen und Rutschen nutzen, wobei die einzelnen Elemente unabhängig voneinander angeordnet sind und es keine vorgegebene Abfolge gibt. Da abgesehen von grundlegenden Sicherheitshinweisen keine expliziten Anleitungen erfolgen, machen die Kinder, was sie wollen. Die Erzieherinnen betreuen die Kinder aufmerksam, wobei die französische Erzieherin „ganz natürlich“ Französisch mit ihnen spricht, ohne jedoch explizite Lehrelemente einzubringen. Wie eine Erzieherin schildert, wird der Tagesablauf frei gestaltet. Es gibt kein globales Projekt und jede Gruppe macht, was sie will, wobei möglichst viel auf die Wünsche und die Initiative der Kinder eingegangen wird. Wie dies ebenfalls in einer Berliner Kita beobachtet wurde, sind feste Ablaufpläne in diesem System nur schwer umzusetzen, was auch die Rolle der erwachsenen Person als planende Instanz infrage stellt.

Interessanterweise verteidigen die in Deutschland arbeitenden französischen Erzieherinnen das deutsche System, betonen gleichzeitig aber auch dessen radikalen Aspekt, selbst wenn sie nie in einer französischen *école maternelle* tätig waren. Dieser Zwiespalt erwächst aus den letztlich kulturell verankerten Unterschieden zweier pädagogischer Ansätze, die den Umgang zwischen Erwachsenen und Kindern sowie den Bezug zum Lernen unterschiedlich definieren.

Zwar sollten die Unterschiede zwischen den einzelnen Kindergärten, also die Variationen innerhalb des Modells, nicht unterschätzt werden. In allen beobachteten Fällen aber bildet das freie Spielen sowie auf die Initiative der Kinder eingebrachte Angebote wie beispielsweise Lesen oder Malen die Grundlage der pädagogischen Arbeit. Der Unterschied liegt im Stellenwert und der Form der von den Erwachsenen eingebrachten strukturierten Angebote. Es kann festgehalten werden, dass regelmäßig strukturierte Angebote für die Vorschulgruppen eingebracht werden. Jenseits dieser Gruppen jedoch variieren die Angebote in Abhängigkeit der vorhandenen Strukturen. In einem der besuchten Kindergärten sind gesonderte Angebote auf Französisch zu verzeichnen, wohingegen sich die französischen Erzieher der anderen Kindergärten meistens in die regulären Abläufe eingliedern und nur selten eigene Angebote einbringen können. So ist es allein dem besonderen Status des Französischen zu verdanken, dass in einem ansonsten stark an der Eigeninitiative der Kinder orientierten pädagogischen System Ausnahmen entstehen, in denen frankophone Erzieher eigene Angebote einbringen können.

In Frankreich kann die Lehrerin auch Anleitungen für Angebote erteilen, bei denen sie selbst nicht direkt anwesend ist, beispielsweise bei mehreren parallel stattfindenden Wahlpflichtveranstaltungen. In den beobachteten deutschen Kindergärten hingegen werden nur dann Anleitungen erteilt, wenn der Erzieher bei dem Angebot auch tatsächlich anwesend ist. Bei der Auswahl des Angebots wiederum nehmen die Kinder entweder einen Vorschlag des Erziehers an oder sie wählen selbst eines aus.

Es wird deutlich, welche Vorbehalte, Schwierigkeiten und Fragestellungen die Einführung der *Kinderkiste* in Deutschland begleiten. Tatsächlich ist die Integration eines strukturierten Angebotes in ein offenes und nur wenig strukturiertes System kein einfaches Unterfangen. Zwar scheint sich der Morgenkreis für die Nutzung der *Kinderkiste* anzubieten, allerdings bleiben dabei zahlreiche Fragen offen, da in Deutschland andere Fragen gestellt werden als in Frankreich. Teilweise werden zwar vergleichbare Angebote durchgeführt, aber die dabei aufkommenden Fragen, wie beispielsweise in Deutschland über die grundsätzliche Notwendigkeit strukturierter

Angebote, variieren durchaus.

Für die Schwierigkeiten bei der Einführung der *Kinderkiste* und ihre Beobachtung in Deutschland lassen sich allerdings durchaus Erklärungen finden. Die *Kinderkiste* entspricht nicht wirklich der pädagogischen Ausrichtung der in Deutschland arbeitenden französischen oder französischsprachigen Erzieher und scheint auch von den deutschen oder deutschsprachigen Kollegen nicht optimal angenommen werden zu können. So hat ein Erzieher während einer Beobachtung ohne diesbezügliche Erklärung nicht etwa die *Kinderkiste* genutzt, sondern das *Science-Lab* von Siemens, das der *Kinderkiste* ähnelt und für das er eine Fortbildung besucht hatte. Der Unterschied zur *Kinderkiste* liegt darin, dass das *Science-Lab* den Kindern mehr Raum zur freien Erforschung und Entdeckung bietet, was dem Geist der deutschen Kindergartenpädagogik eher zu entsprechen scheint.

Ein in Deutschland tätiger französischer Erzieher (D1) erklärt, dass das Angebot der *Kinderkiste* aus deutscher Perspektive zu stark strukturiert sei, wodurch sie eher für die Nutzung mit größeren Kindern im Alter von fünf und sechs Jahren geeignet scheint. Auch eine deutsche Multiplikatorin schildert: „Meine Kinder fanden die *Kinderkiste* zu französisch. Bei den Spielen wird eine zu stark formalisierte Form des Lernens angewendet.“

Es kann geschlussfolgert werden, dass die *Kinderkiste* in Deutschland eher für eine Nutzung in den ersten Grundschulklassen geeignet scheint, was auch die Teilnahme mehrerer GrundschullehrerInnen bei der Fortbildung nahelegt. Diese Tatsache legt nahe, dass es mehr Gemeinsamkeiten zwischen der deutschen Grundschule und der französischen *école maternelle* gibt als zwischen Kindergarten und *école maternelle*. Dies betont auch F4 in einem Interview: „Also, wenn wir erklären, wie wir arbeiten, dann entspricht das vielleicht eher der ersten Klasse der deutschen Grundschule als dem Kindergarten.“

3. Die *Kinderkiste* und die Frage der kulturellen Differenz

Von diesem Standpunkt aus betrachtet stellt es eine Herausforderung dar, ein und dasselbe Material in zwei derart verschiedenen Systemen einbringen zu wollen, denn es kann nicht automatisch von einem gleichwertigen Interesse, einer gleichwertigen Resonanz und einer gleichwertigen Nutzung ausgegangen werden. Allgemeiner formuliert kann gefragt werden, ob die *Kinderkiste* abgesehen von den Handpuppen, die einer in Deutschland weit verbreiteten Pädagogik entsprechen, nicht eher von einer französischen vorschulpädagogischen Perspektive geprägt ist.

3.1. Problematische Aspekte des Materials der *Kinderkiste*

Sicher liegt die Besonderheit und Einzigartigkeit der *Kinderkiste* im Gegensatz zu dem meisten anderen, für nur ein Vorschulsystem entworfenen Material darin, dass sie nicht nur für zwei verschiedene Systeme, sondern auch für zwei Sprachen ausgelegt ist. Mit ein und demselben Material sollen die Kinder in Deutschland an das Französische und in Frankreich an das Deutsche herangeführt werden. Dieses dem Projekt zugrunde liegende Prinzip entspricht ganz dem Geist des DFJW. Das Material schreibt sich in eine interkulturelle Vision ein, in der die Kulturen beider Länder nicht voneinander getrennt, sondern in Bezug aufeinander dargestellt werden. Insofern kann tatsächlich von einer *deutsch-französischen Kinderkiste* gesprochen werden, die die zwei Sprachen und Kulturen stets in Bezug zueinander setzt.

Die *Kinderkiste*² zielt auf eine reine Sensibilisierung ab und richtet sich explizit nicht an zweisprachige Strukturen, deren Zielsetzung diese überschreiten würden. Vielmehr geht es darum, einen ersten Kontakt mit der Sprache herzustellen und Lust auf mehr zu machen. Das Projekt will kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten greifbar machen, ein Sprachbewusstsein schaffen und Kindern unterschiedlicher Hintergründe ein gemeinsames Ziel bieten, wobei auf die Reproduktion von Klischees verzichtet werden soll. Mit jeder Themengruppe werden durch die Verwendung vergleichbarer Vokabeln eine kulturelle und eine sprachliche Dimension berührt. Die beiden fiktionalen Figuren, eine französische und eine deutsche, die eine Vermittlerrolle einnehmen und den Kindern die Möglichkeit einer Identifikation bieten sollen, stellen ein zentrales Element des Projektes dar. Dieser figurenbezogene Ansatz wird nicht nur in der fiktionalen Kinderliteratur gerne genutzt, sondern auch in der Pädagogik, hier insbesondere im Bereich der Lesebücher und des Fremdsprachenlernens. Die Identifizierung mit einer Figur soll die Kinder dazu motivieren, die Schul- oder eine Fremdsprache zu erlernen. Die Originalität dieser beiden Handpuppen liegt in der Modernisierung des Konzeptes, im Entwurf eines neuen Designs, welches sie zwischen sympathischer Karikatur und Realismus verortet. Dadurch erlangen sie einen hohen Wiedererkennungswert und einprägsame Merkmale, ohne dabei gänzlich aus der Welt des Alltags der Kinder zu entweichen, wie dies beispielsweise bei den in den Vorschulstrukturen ansonsten häufig verwendeten Figuren vermenschlichter Tiere der Fall ist.

² Ich verwende in diesem und dem nächsten Abschnitt Informationen (Interviews, Protokolle von Treffen) über die Entwicklung der *Kinderkiste*.

Anfangs stand weniger das Fremdsprachenlernen als solches im Fokus als vielmehr eine allgemeiner gehaltene Sensibilisierung für andere Sprachen und Kulturen durch den Kontakt mit der deutschen bzw. französischen Kultur. Da sich das Projekt freilich in seiner Zielsetzung fokussieren musste, wurde der interkulturelle Ansatz zugunsten einer sprachlichen Sensibilisierung und einer spielerischen Heranführung an das frühe Fremdsprachenlernen aufgegeben. Dabei kann durchaus gefragt werden, ob diese Priorisierung des Sprachlichen nicht zu einer Abschwächung der kulturellen Dimension führt.

Diese Auswahl kann durchaus kritische Stimmen wie beispielsweise die einer Multiplikatorin hervorrufen:

Die nächste Frage, die ich mir gestellt habe, ist die der Interkulturalität, schön und gut, aber warum sollten wir mit den Kleinen eigentlich nur Deutschland und Frankreich miteinander vergleichen? Ich finde das dann für die Regionen schwierig, die eben nicht grenznah sind und für die eine derart intensive Auseinandersetzung mit Interkulturalität, wie ihn die Kinderkiste anbietet, nicht ganz so wichtig sind. [M3: Das stimmt.] Es bräuchte also ein breiter gefasstes Konzept von Interkulturalität.

Die *Kinderkiste* legt also den Schwerpunkt mehr auf die Sprache als auf die Kultur und schenkt der Vielfalt der in den deutschen oder französischen Strukturen gesprochenen Sprachen kaum Beachtung. Allerdings artikuliert sich dieser eher sprachenbezogene Ansatz jeweils innerhalb kultureller Inszenierungen wie beispielsweise dem Kindergarten oder der *école maternelle*. So werden die beiden Einrichtungen auf je einer Illustration dargestellt. Bei genauerem Hinsehen wird deutlich, dass sie sowohl in der räumlichen als auch in der zeitlichen Anordnung eine Reihe von Unterschieden aufweisen, denn in Frankreich gibt es mehr Tafeln und Tische als in Deutschland, und der französische Pausenhof wirkt verlassen, während in Deutschland zur gleichen Zeit dort gespielt wird. Hier könnte kritisiert werden, dass die Illustrationen Klischees reproduzieren, gleichzeitig bilden sie aber auch Realitäten ab, wobei die kulturelle Differenz durch die Anwesenheit zweier spielender Kinder in der französischen Klasse in gewisser Weise auch abgeschwächt wird.

Die Darstellung der kulturellen Differenz durch Illustrationen schreibt diese zwar fest, was allerdings unumgänglich erscheint. Kulturelle Differenz ist zweifelsohne nicht auf den ersten Blick sichtbar, sondern artikuliert sich in Werten, Redewendungen, Empfindungs- und Gefühlsmustern, welche das Material verbildlicht. Das komplexe Moment liegt in der Tatsache,

dass sich einzelne Praktiken trotz unterschiedlicher Repertoires durchaus gleichen können, was in den Vorschulsystemen der Fall ist. So kann ein und dieselbe Praxis unterschiedlich angewendet, ein und dasselbe Angebot unterschiedlich besetzt werden.

So werden durch die *Kinderkiste* einige problematische Aspekte sichtbar, die bei einem derartigen Unterfangen jedoch unumgänglich erscheinen:

- eine relativ strukturierte pädagogische Ausrichtung, die für gewöhnlich eher in einer französischen *école maternelle* zu finden ist als in einem deutschen Kindergarten;
- ein die sprachliche Sensibilisierung und das frühe Fremdsprachenlernen priorisierender Ansatz, der dennoch die Sensibilisierung für die verschiedenen Kulturen nicht gänzlich ausblendet, was ohnehin unmöglich wäre;
- der Anspruch, auf stereotype Darstellungen sowie eine Materialisierung des Immateriellen zu verzichten, welche nur selten ohne Stereotypisierungen auskommen, in denen zwar ein wahrer Kern liegen mag, die aber die Komplexität der heutigen Realität der Kinder stark vereinfachen.

Diese Aspekte sollen hier nicht als Kritikpunkte analysiert werden, sondern als konstitutive und zweifelsfrei unumgängliche Elemente der *Kinderkiste*. Sicher hätten andere Wege eingeschlagen werden können, die jedoch wiederum andere Problematiken aufgeworfen hätten.

3.2. Die Nutzung der *Kinderkiste* und die Frage nach der kulturellen Differenz

Die kulturelle Dimension des Ansatzes, also das Ziel der Heranführung an eine andere Kultur, ist nicht nur berechtigt, sondern für einige gar von zentraler Bedeutung:

Wir haben vor allem deswegen den Schwerpunkt auf das Kulturelle gelegt, um vom Sprachlichen wegzukommen. Soll heißen, wir wollten Klischees wie beispielsweise „in Deutschland ist es so, in Frankreich so“ vermeiden. Es ging nicht um eine Gegenüberstellung oder einen Vergleich, sondern darum, aufzuzeigen, dass, äh... Also, ich nehme immer gerne das Beispiel vom Frühstück, das hat bei ihnen am meisten in Bewegung gebracht, zwei verschiedene Formen zu frühstücken, was fällt

euch auf, ja, gut, nicht die gleichen Nahrungsmittel, und was noch? Na, der da kommt nicht aus demselben Land wie wir. Aha, und woher kommt er dann? Einer sagt, also, aus einem maghrebinischen Land oder so kann er ja wohl nicht kommen, weil da schließlich Würstchen sind. Dann also ein Land, in dem viel Schweinefleisch gegessen wird. Das war spontan ihr erster Gedanke. Warum auch nicht. Und dann gab es immer... Und dann haben wir immer das Karambolage-Rätsel gespielt, wie bei der ARTE-Sendung, es gab also immer ein kleines Indiz, das zeigte, ob wir in Deutschland oder in Frankreich sind. Und beim Frühstück war es eben diese Kakaodose mit der Kröte. Es gibt in Deutschland so eine Kröte, ich weiß nicht mehr, wie sie heißt, Moutsis glaube ich, und es gibt da eben diese Kakaodose mit der deutschen Kröte und in Frankreich gibt es das eben nicht. Sie erkennen dann, über das Kulturelle erkennen sie dann, in welchem Land wir sind, und als sie das einmal eingeordnet hatten, konnten wir zur Sprache übergehen. So ist das dann. Dazu kann ich euch noch eine Geschichte erzählen. Und dann haben wir eben eine Geschichte auf Deutsch dazu erzählt. Oh, das Wort kenne ich, ich glaube, es geht um das und das. Und so weiter. Das Kulturelle war genauso wichtig wie das Sprachliche, wenn nicht wichtiger. Aber es bleibt bei einer Sensibilisierung und einer ersten Heranführung, sie sollen ja nicht wirklich Deutsch sprechen können danach, sondern eben nur für die deutsche Sprache sensibilisiert werden. (F1)

Die Darstellung der kulturellen Differenz im Material der *Kinderkiste* führt jedoch auf verschiedenen Ebenen zu Problematiken, etwa hinsichtlich der Frage nach der Stereotypisierung kultureller Aspekte und der mangelnden Anpassung an den Alltag der Kinder oder beispielsweise an die lokale Situation in den Grenzregionen:

Der Ansatz ist zu stark komparativ. Gut, für die Kinder ist das vielleicht nicht ganz so offensichtlich, sie haben ja schließlich nicht unser Erfahrungswissen. Aber nehmen wir mal das Beispiel von dem Plakat mit der Brille, auf der einen Seite ist eine deutsche Stadt abgebildet, auf der anderen eine französische. Also, das ist wirklich sehr, sehr klischeehaft und vereinfachend, die deutsche Stadt könnte ja genauso gut Straßburg sein. Ich komme aus dem Elsass und dort sehen die Städte genauso aus wie die vermeintlich deutschen. Naja. Und dann wird zu viel versucht, zu vergleichen, und das ist dann auch wieder ziemlich platt, die Deutschen essen natürlich ständig Würstchen und Kartoffeln, das ist das Essen in Deutschland, dabei gibt es doch auch noch andere Sachen in Deutschland, Kuchen zum Beispiel, man könnte ja auch

mal Kuchen abbilden. Deswegen nutze ich die Kinderkiste auch nur als Grundlage, die ich aber noch um eigene Dinge bereichere. Das ist aber auch schon mein einziger Kritikpunkt, das einzig Negative. Ansonsten ist sie wirklich sehr gut durchdacht, sehr gut entwickelt, sie ist einfach anzuwenden und sehr zugänglich, selbst für Nichtgermanisten, aber sie bedient eben manchmal leider zu viele Klischees. Ich weiß auch nicht, wie man das besser hätte machen können, aber ich habe schon von Schülern gehört, oha, da werden Würstchen gegessen, klare Sache, wir sind in Deutschland. Wir hatten ihnen eine kleine Falle gestellt, es ging um ein Grillfest in Frankreich zum Beispiel, wo ist das, in Deutschland, warum, Würstchen. Dabei werden in Deutschland ja nicht dreimal täglich Würstchen gegessen, sie haben ja schon auch eine ziemlich vielfältige Küche in Deutschland. (F1)

Während der Pariser Fortbildung wirft die Vorstellung der Bilderuhr und des *tolilo*-Spiels kritische Fragen auf: Läuft das Material nicht Gefahr, auf Kosten der internen Vielfalt beider Länder eine kulturelle Karikatur oder gar eine reine Folklore zu reproduzieren, wie beispielsweise bei den unterschiedlichen Abbildungen des Briefkastens? Zwar sind diese Einwürfe nicht grundlegend falsch, ermöglichen sie aber eine fundierte Reflexion über kulturelle Aspekte? Während der Beobachtungen kann durchaus eine Essentialisierung kultureller Züge verzeichnet werden. So sagt F2 zu einem Kind: „Du gibst Tom immer Begrüßungsküsschen. Aber mag er das auch?“ Ein anderes Kind antwortet: „Nein.“ Daraufhin kann die Lehrerin fragen: „Und weißt du denn auch, wie Tom gerne ‚Hallo‘ sagt?“

Auch in den Interviews mit den Kindern wird deutlich, dass sie manchmal über diese Muster stolpern:

K: Weil Lilou nämlich gerne Sprudelwasser trinkt und Tom nicht.

GB: Glaubst du nicht, dass es eigentlich genau andersherum ist?

K: Äh, doch.

GB: Und was kennt ihr so von Deutschland?

K: Kuchen!

K: Brote!

K: Ich weiß, wie man „Brot“ auf Deutsch sagt.

K: Tom isst gern Würstchen zum Frühstück.

GB: Und was wisst ihr so über Deutschland?

K: Äh, also, in Deutschland, da [unverständlich] und...

K: Ich kenne sogar ein Lied auf China.

K: Also, da tunken die Kinder ihr Butterbrot in den Kakao und dann sagen die Eltern: „Tunk das Butterbrot in den Kakao.“

K: Igitt, die Deutschen tunken ihr Butterbrot in den Kakao, igitt, igitt, wie eklig!

GB: Wollen wir aufhören? Nein? Was möchtest du mir denn noch sagen?

K: Also, unsere Lehrerin kann Deutsch. Und wir wissen, dass sie ihr Butterbrot nicht in den Kakao tunken.

GB: Na, das scheint euch ja wirklich beeindruckt zu haben!

K: Tom mag kein Butterbrot im Kakao. Nur Lilou.

K: Ja, aber auf ihrem Butterbrot ist ja auch Rhabarbermarmelade!

Diese Verwirrung und ihre Korrektur sind insofern interessant, als der französische kulturelle Zug nicht von allen französischen Kindern als solcher erkannt wird. Hier muss nach einer antiquierten Erwachsenenperspektive auf die kulturelle Differenz gefragt werden, denn auf den Frühstückstischen der deutschen und französischen Kinder kann sich sehr wohl das gleiche Müsli befinden.

Während der Saarbrücker Fortbildung wird das Material der *Kinderkiste* als zu stark kulturell vereinfachend bewertet. Die behandelten Gegenstände seien zu weit vom Leben der Kinder entfernt, zu wenig alltäglich. So schrieben die Kinder beispielsweise kaum noch Briefe und wüssten folglich auch nicht zwangsläufig, was ein Briefkasten ist.

Diese Perspektive fußt auf der Annahme, dass sich die Alltagsreferenzen der Kinder auf beiden Seiten der Grenze nicht sonderlich unterscheiden, was beispielsweise durch die Tatsache bestärkt wird, dass zahlreiche deutsche und französische Kinder *Hello-Kitty*-Klamotten tragen. Tatsächlich unterstreichen die Erhebungen über die materielle Kultur der Kinder beider Länder die referenziellen Gemeinsamkeiten ihrer T-Shirts oder Rucksäcke: *Hello Kitty* oder Prinzessinnen für die Mädchen, *Spider Man* oder *Cars* für die Jungen. Der Unterschied liegt allein darin, dass die deutschen ErzieherInnen diese kindliche Kultur eher zulassen als ihre französischen KollegInnen, indem sie die Kinder ihre eigenen Gegenstände in den Kindergarten mitbringen lassen. So bringt beispielsweise ein Mädchen ihre Barbiepuppe mit. Die Erzieherin spricht sie auf diese an, bevor sie sich der Mutter zuwendet. Ein Junge zeigt sein *Cars*-Album. Von anderen Kinder aufmerksam beobachtet, unterhält er sich mit der Erzieherin darüber. Er hat sogar *Cars*-Hausschuhe. Ein kleines Mädchen führt ihren Plüschhund Gassi. Die Erzieher beziehen sich in ihrem Umgang mit dem Mädchen auf

ihn. D3 zeigt ihr, wie ein Hund bellt.

Einigen PädagogInnen scheinen die Gemeinsamkeiten der kindlichen Kultur wichtiger zu sein als die in der *Kinderkiste* betonten Unterschiede, die nicht immer die tatsächlichen Erfahrungen der Kinder dieser Altersgruppe widerspiegeln.

Diese gemeinsame Kultur beinhaltet auch die Ähnlichkeiten im Alltag auf beiden Seiten der Grenze, insbesondere an Orten, an denen man beispielsweise nach nur wenigen Straßenbahnstationen das Nachbarland erreicht hat, wie etwa in Saarbrücken. Hier werden lieber die Gemeinsamkeiten als die Unterschiede betont.

Laut D1 kann man sich aber selbst in Berlin nicht auf die im Material der *Kinderkiste* angeführten Unterschiede berufen, da hier alle Kinder unabhängig ihrer Herkunft ohnehin eine Kultur teilen, und zwar die berlinerische.

Natürlich kann dieser kulturellen Komplexität nicht mit einer eindimensionalen Antwort begegnet werden, sondern vielmehr mit der zentralen Bedeutung einer gemeinsamen Kultur, die auf verschiedenen Faktoren aufbaut wie der Tatsache, dass Muttersprache oder Staatszugehörigkeit nichts über den Wohnort aussagen, denn man kann auch mit französischer oder kamerunischer Staatsangehörigkeit in Berlin leben und aktiver Teil der Berliner Kultur sein; dem regen Austausch in den Grenzregionen, in denen zahlreiche Personen auf der einen Seite der Grenze wohnen und auf der anderen arbeiten oder auf beiden Seiten der Grenze ihre Einkäufe tätigen; einer bedeutenden kindlichen Massenkultur in beiden Ländern sowie der internen kulturellen Vielfalt und Heterogenität der Regionen, von denen einige durchaus starke Züge der vermeintlichen Kultur des Nachbarlandes aufweisen oder deren kulturelle Praktiken sich zunehmend vielfältig gestalten.

4. Die Rolle des Deutschen und der „Fremdsprachen“ in Frankreich: Sprachpraktiken und -interpretationen

Im Folgenden soll ausgehend von den erhobenen Daten ermittelt werden, welche Rolle das Deutsche sowie andere Sprachen innerhalb der *école maternelle* spielen. Zunächst soll auf die diskursiven Spannungen zwischen der Dimension des Fremdsprachenlernens einerseits und der stark auf das Kulturelle fokussierten Sensibilisierung andererseits hingewiesen werden.

Tatsächlich ist in der Pariser Fortbildung teilweise von einer Heranführung an die deutsche Sprache oder sogar von Sprachunterricht die Rede, während an anderer Stelle betont wird, dass es sich lediglich um eine Sensibilisierung ohne sprachpädagogische Zielsetzungen oder Evaluierungen handelt, was diesbezügliche Hemmungen eingrenzen sollte. Es ginge lediglich um eine natürliche Form der Auseinandersetzung und ein Angebot zugunsten der kulturellen Öffnung. In Saarbrücken ist die Sachlage eindeutiger, da das Konzept des strukturierten Unterrichts durch das Zusammenspiel von Immersionsansatz einerseits und Kindergartenpädagogik andererseits ohnehin in den Hintergrund rückt. Der folgende Versprecher von F1 spiegelt wieder, welche Spannungen zwischen den unterschiedlichen Zielsetzungen auftauchen können:

Die Angebote können natürlich variieren, zum Beispiel haben wir für bestimmte Zeiträume abgesprochen, dass wir Angebote zum Erlernen von... nicht zum Erlernen von, sondern zur Sensibilisierung für einen bestimmten Wortschatz einbringen. Das war ziemlich einfach gehalten, Tiernamen oder Farben oder Zahlen oder Nahrungsmittel. Das war das, was sie am besten aufnehmen konnten, was ihnen am meisten gebracht hat und was für sie am einfachsten umzusetzen war.

Dieser Versprecher ist insofern bezeichnend als er das Augenmerk auf die Rolle der Sprache richtet: Geht es nun um das Erlernen einzelner Wörter einer anderen Sprache oder um die Entdeckung der Tatsache, dass es auch noch andere Sprachen gibt, über die Wörter einer anderen Sprache? Diese Frage ist alles andere als einfach zu beantworten, wie diese zu einem späteren Zeitpunkt desselben Interviews angeführte Aussage veranschaulicht: „Der kulturelle Aspekt war mindestens genauso wichtig wie der sprachliche. Es bleibt bei einem Heranführen und einer Sensibilisierung, wir bringen ihnen nicht bei, Deutsch zu sprechen. Wir sensibilisieren sie nur für die deutsche Sprache.“ F4 betont, dass es sich nicht um Sprachunterricht im eigentlichen Sinne handelt, sondern vielmehr um ein Heranführen ähnlich eines Schnupperkurses: „Ich verlange nicht, dass sie die Wörter auswendig lernen.“

4.1. Die deutsche Sprache im Kontext der Mehrsprachigkeit der Klasse

Es stellt sich die Frage, warum die Wahl auf die deutsche Sprache fiel und wie auch andere Sprachen eingebracht werden können. Hier wird die zentrale Rolle des Englischen angeführt, aber auch das Prestige, das der

deutschen Sprache zuteilwerden kann.

Das tieferliegende Problem liegt jedoch im Verhältnis der deutschen Sprache zu der sprachlichen Vielfalt der Klasse, einem Aspekt, der in der Fortbildung zwar angesprochen, aber von den Fortbildnerinnen, die sich allein auf die deutsche Sprache konzentrieren, nicht wirklich erhört wurde. So schildert eine Lehrerin, dass in ihrer Klasse auch noch andere Sprachen wie beispielsweise Polnisch, Chinesisch oder Serbisch gesprochen werden: „Wie kann ich da das Interesse der Kinder oder der Eltern für die deutsche Sprache wecken?“ Den Fortbildnerinnen wird nicht sofort klar, dass die hier angeführten Sprachen de facto in der Klasse gesprochen werden. Die Frage nach der Erstsprache der Kinder wird nicht verstanden, nicht berücksichtigt. Die Fortbildnerinnen konzentrieren sich so sehr auf die deutsche Sprache, dass sie sich zunächst nicht allzu viele Fragen bezüglich der Erstsprache der Kinder stellen, die sie sprachlich und kulturell als vermeintlich „französisch“ einordnen. Handelt es sich hierbei nicht um eine Einschränkung des Materials selbst, bei dem auf eine interkulturelle Perspektive verzichtet wurde? Wäre es nicht für jene Kinder, die zu Hause weitere Sprachen sprechen, wesentlich interessanter, wenn ihnen diese nähergebracht würden?

In der Fortbildung jedenfalls wird diese Frage nicht erörtert, sondern vielmehr teilweise sehr geschickt ein Anreiz für eine maximale Integration der deutschen Sprache in die Klasse gegeben, auch über die von der *Kinderkiste* vorgesehenen Einheiten hinaus, im Schriftlichen wie im Mündlichen, im Sprachlichen wie im Kulturellen. So läuft die im französischen System sehr stark ausgeprägte Hegemonie der französischen Sprache Gefahr, durch eine Hegemonie des „Deutsch-Französischen“ ersetzt zu werden, in der die Hierarchisierung der Sprachen unhinterfragt bleibt und den dominierten, insbesondere nichteuropäischen Sprachen kein Platz eingeräumt wird, wobei auch dem Italienischen, Portugiesischen oder Russischen eine ähnlich schwierige Position zukommen dürfte. Hier liegt das Verbesserungspotenzial des „Deutsch-Französischen“, welches vielmehr aus einer Pädagogik heraus gedacht werden müsste, die auch die jenseits dieser Dualität liegende sprachliche Vielfalt umfasst.

In einem Gruppeninterview in einer Pariser Schule wird deutlich, wie schwierig es ist, den weiteren von den Kindern gesprochenen Sprachen einen Platz einzuräumen:

L: Bei uns kann Chinesisch oder Englisch gesprochen werden. [Verweist auf die links von ihr sitzende Kollegin, die fließend Chinesisch spricht.] Aber für Deutsch ist niemand von uns in der Lage, ...

GB: Warum dann keine Sensibilisierung für Chinesisch?

L: Am Anfang spreche ich mit den chinesischen Kindern Chinesisch, um ihnen zu helfen, ich habe ja auch ganz kleine, aber da muss man schon auch aufpassen, ich hatte zum Beispiel mal Schüler, die dann nur noch Chinesisch mit mir gesprochen haben. Ich hätte ihnen nur einen sanften Einstieg ermöglichen wollen, und dafür war das ja schon ganz praktisch, und sie dann aber ans Französische heranzuführen, ich kann sie ja schlecht ohne ein Wort Französisch an meine Kollegen übergeben. In der Klasse haben sie sich schon wohl gefühlt, aber in der französischen Sprache überhaupt nicht.

GB: Ich meinte, alle Kinder für das Chinesische sensibilisieren.

L: Das will ich nicht wirklich, denn es gibt ja auch nichtchinesische Kinder in der Klasse. Und dieses Jahr haben wir zum Beispiel Arabisch gelernt, es gibt ja auch Sprachen, die im Vergleich zu anderen abgewertet werden. Ich wüsste nicht, warum ich ein türkisches Kind für Chinesisch sensibilisieren sollte, ein chinesisches aber nicht für Türkisch, abgesehen davon, dass ich gar kein Türkisch spreche.

GB: Und warum dann also Deutsch?

[Schweigen.]

L: Ja, gute Frage, warum dann also Deutsch. Am Anfang haben wir uns noch auf die Fortbildung gefreut, weil wir alle dachten, es geht dabei eben um europäische Kulturen.

Hier wird deutlich, dass Deutsch weniger als eine Fremdsprache eingestuft wird als Chinesisch, Türkisch oder Arabisch, also die in der Klasse tatsächlich gesprochenen Sprachen, die durch diese asymmetrische Einstufung nicht als gemeinsame Sprache genutzt werden können. Die Erstsprache schlechthin, die alle Kinder lernen müssen, ist Französisch. Zwar können bestimmte Fremdsprachen durchaus den Status der gemeinsamen Zweitsprache erlangen; dies gilt beispielsweise für Deutsch, Englisch oder Spanisch, nicht aber für die dominierten und von den Kindern tatsächlich gesprochenen Sprachen. Für einige handelt es sich hierbei um eine Trennung der erlernten von den gesprochenen Sprachen, wobei der deutschen Sprache gerade deswegen ein besonderer Stellenwert zugesprochen wird, da sie die Kinder eben *nicht* zu Hause sprechen. Der deutschen Sprache wird hier eine durchaus problematische Position zugesprochen, die der früheren Sonderstellung des Latein oder Griechischen ähnelt, und in manchen Situationen auch ein trennendes Moment beinhalten kann. So urteilt eine Lehrerin, dass „auf Deutsch alle auf Augenhöhe [sind]“, und schildert:

Das ist der Reiz des... Der Reiz einer anderen Sprache, die sie alle sprechen konnten, weil sie zu Hause quasi alle eine andere Sprache sprechen, ich weiß auch nicht, Singhalesisch, Chinesisch, Libanesisch, Italienisch, es gab da so ziemlich alles, und dann eben auch einen, der zu Hause Deutsch sprach. Gott sei Dank war er sowieso der Schüchternste und hat sich nicht getraut, in der Klasse Deutsch zu sprechen.
(F1)

Es kann durchaus verwunderlich erscheinen, dass der Wert einer Sprache daran gemessen wird, dass sie im Gegensatz zu den in der Klasse tatsächlich vertretenen Sprachen von keinem Kind zu Hause gesprochen wird.

So schildert F3, dass „es funktioniert hat, weil die Kinder in der deutschen Sprache [im Gegensatz zu anderen Sprachen wie Englisch, Italienisch oder Arabisch] alle das gleiche Niveau haben, alle Anfänger sind, deswegen sind sie alle gut darauf eingegangen. Deswegen ist die deutsche Sprache interessant, weil alle bei null anfangen, auf dem gleichen Niveau.“

Auch im Rahmen einer Studie über die Eingliederung von Kindern mit Migrationserfahrung in die Vorschulsysteme verschiedener Länder wurde am Fall einer Klasse einer Pariser *école maternelle* und der spanischen Sprache bestätigt, dass sie gerade deswegen besonders geschätzt wurde, weil sie kein Kind zu Hause sprach, wodurch alle Kinder auf Augenhöhe seien. Dieser Gedanke wird explizit mit dem Geist der republikanischen Gleichheit in Zusammenhang gebracht, der im Gegensatz zum „Komunitarismus“ steht. Es könnte aber auch argumentiert werden, dass eine nicht gesprochene Sprache den Gelehrtenstatus des Lehrers festigt, der bei der Muttersprache des Kindes weniger gefestigt scheint. In jedem Fall handelt es sich um die positive Bewertung einer Zweitsprache aufgrund der Tatsache, dass sie für alle Kinder eine Fremdsprache ist.

Eine weitere These fußt auf der Beobachtung, dass die pädagogischen Angebote insbesondere in Frankreich sehr eng an die Perspektive der Erwachsenen geknüpft sind, die alles organisieren müssen und die Kinder, ihr Leben und ihre Interessen nur wenig berücksichtigen. Obwohl weder die Fortbildung noch die *Kinderkiste* Antworten auf diese Frage bieten, was dazu führen kann, dass einige von der Nutzung der *Kinderkiste* Abstand nehmen, so konnten doch in einer der beobachteten Klassen Anstrengungen verzeichnet werden, einen Raum für die Zweitsprachen der Kinder zu schaffen und sie zu ermutigen, diese einzubringen.

Die sprachliche Vielfalt wird nicht nur in der Klasse selbst, sondern auch in den Schilderungen der Lehrerin während der Fortbildung greifbar:

Wir sprechen alle Sprachen der Klasse: Arabisch, Griechisch. Aber den polnischsprachigen Kindern fällt es schwer, ihre Sprache zu sprechen. Dieses Jahr hatten wir eine Russin, einen Griechen und eine Kabylin, die ihre Sprache gerne eingebracht haben, zum Beispiel haben sie manchmal bei Geburtstagen mit ihren Eltern ein Ständchen gesungen. Manche wollen ihre Sprache gar nicht einbringen. Das wird dann natürlich respektiert. Und wieder andere würden am liebsten nichts anderes machen. (F2)

In Fällen wie diesem scheint das Deutsche als Fremdsprache den Kindern zu helfen, ihre eigenen Sprachen einzubringen. So bittet beispielsweise F2 ein Kind ihrer Klasse, sie zu begrüßen, und fügt hinzu: „Du kannst mich auch auf Serbokroatisch begrüßen, wenn du möchtest, ich lerne gerne etwas dazu.“ Auch hat sie die Mutter nach der exakten Aussprache des Namens des Kindes gefragt.

[F2 mit einer Vorschulgruppe, die sie zum zweiten Mal als Leistungsgruppe betreut. Sie machen das Fingerspiel „Klopf, klopf“. Die Kinder wiederholen die Reime und erraten deren Inhalt, „Das bedeutet...“. Sie sprechen vom Deutschunterricht. Der Reim wird erneut abgespielt.]

F2: Was sagt man zur Begrüßung? „Guten Tag“ auf Deutsch, „Bonjour“ auf Französisch.

K: Wenn man aus Algerien kommt, sagt man „Salam aleikum“. Und wenn man Spanisch spricht „Buenos días“.

F2: Es gibt noch andere Sprachen.

[Ein Kind sagt „Guten Tag“ auf Chinesisch, es ist aber selbst nicht chinesisch und verweist auf die Chinesin der Klasse].

F2: Es gibt noch andere Sprachen.

K: Auf Portugiesisch sagt man „Bom dia“.

Die Schulasistentin [die zum ersten Mal in meiner Anwesenheit dabei ist und selbst keine Griechin ist]: Auf Griechisch „Kalimera“. [Ein kleiner Junge der Klasse spricht Griechisch.]

Später fragt sie ein Kind, ob es auf Russisch „Guten Tag“ sagen kann, und ein anderes Kind antwortet, es könne es auf Englisch sagen. In dieser Klasse haben die Kinder von einer Mutter ein Lied auf Chinesisch gelernt, welches neben einem deutschen Lied vor Publikum vorgetragen wurde.

Die Lehrerin selbst singt in einem mehrsprachigen Chor. Dank ihrer offenen Haltung und ihrem Interesse an Fremdsprachen ist die Klasse nicht allein für die deutsche, sondern auch für möglichst viele andere Sprachen offen, die miteinander in Dialog gebracht werden. Momentan lernt die Lehrerin Rumänisch.

Eine andere Lehrerin betont, dass der Kontakt mit der deutschen Sprache helfen kann, die sprachliche Vielfalt der Kinder sichtbar zu machen:

Und dann geht es um die Nationalitäten, die in der Klasse vertreten sind. Letztes Jahr habe ich das auch gemacht. Ich hatte mehrere Eltern gebeten, die, also, wir hatten italienische Mütter, algerische Mütter, äh, wir haben eine portugiesische Mutter, die gekommen ist, also, die haben ihre Sprachen kurz vorgestellt, ein paar Wörter gesagt, Begrüßungen und so. Vielleicht auch mal ein Liedchen. Wir hatten ein italienisches Liedchen, so Sachen halt, um zu betonen, naja, gut, wir sind in Frankreich und sprechen Französisch, sicher, aber oft wird ihnen gesagt: „In der Schule sprichst du Französisch.“ Aber das heißt ja nicht, dass man sich für seine Sprache schämen muss, mir ist nämlich aufgefallen, zum Beispiel, manchmal frage ich, wie sagt man zum Beispiel auf Kabyllisch, wie sagt man da „Guten Tag“? Aber nein, sie haben sich nicht getraut, in ihrer Muttersprache „Guten Tag“ zu sagen, weil man ihnen eingetrichtert hat: „In der Schule sprichst du nur Französisch.“ Aber ein italienisches Kind zum Beispiel oder ein schwedisches wird viel stolzer auf seine Sprache sein, wissen Sie. Und diese Ungleichheit unter den Sprachen mag ich überhaupt nicht, auf die eine kann man stolz sein und auf die andere nicht, das mag ich wirklich überhaupt nicht. (F4)

So kann der Kontakt mit dem Deutschen selbst Kinder dazu animieren, ihre Muttersprachen zu sprechen, die kein Französisch sprechen:

Also, mir ist das schon aufgefallen dieses und letztes Jahr, ich finde das schon bemerkenswert. Und zwar hatte ich letztes Jahr chinesische Kinder und mir war schon seit Jahren aufgefallen, dass die sich oft nicht trauen, ihre Muttersprache einzubringen. Der russische Junge wiederum hat den ganzen Tag nichts anderes gemacht. Und es gab auch einen griechischen Jungen, der mir immer griechische Wörter beibringen wollte. Die anderen waren immer eher stolz und wollten uns Wörter in ihrer Muttersprache beibringen, aber die chinesischen Kinder eben nicht, und das schon seit Jahren, und mit dem Deutschen hat es dann plötzlich geklappt. Sie sind dann sogar so weit gegangen, mit der

Chorgruppe vor allen Eltern einen Kanon zu singen. Und da waren sie auf einmal mächtig stolz, auf Chinesisch zu singen, uns Wörter beizubringen, und plötzlich wollten sie auf Chinesisch zählen und Farben aufzählen. Ich dachte, vielleicht ist das nur ein Zufall. Vielleicht sind das einfach zwei chinesische Mädchen, die ein bisschen mehr, naja. Wir hatten ein chinesisches Lied gelernt und dieses Jahr wieder eins, ich mache die erste, zweite, dritte Sitzung Deutsch und da kommt Cosimos Vater zu mir und sagt: „Wissen Sie, Cosimo wollte zu Hause nie Italienisch sprechen, er hat nie Interesse daran gezeigt, wie man was sagt, und jetzt hört er gar nicht mehr auf, er will alles auf Italienisch wissen.“ Das ist doch nicht schlecht! (F2)

Ein etwas schwierigerer Aspekt, bei dem F2 unschlüssig ist, betrifft ein Kind, das gerade erst in Frankreich angekommen ist und noch kein einziges Wort Französisch spricht. Ist es nun gut oder schlecht, es jetzt schon an die deutsche Sprache heranzuführen?

Dann hatte ich dieses Jahr ein Problem, das mich ein wenig ratlos gemacht hat, ich hatte ein Kind, das gerade erst angekommen war, ohne ein einziges Wort Französisch, er war nie in der Schule gewesen, und ich dachte, naja, im Deutschunterricht wird's sicher ganz schön schwierig für ihn. Ich habe ihn also im ersten Monat nicht mit reingenommen, er fängt jetzt erst an. Aber ich bin mir ehrlich gesagt gar nicht so sicher, ob er den Unterschied überhaupt bemerkt.

4.2. Nebeneffekte des Deutschlernens

Es kann festgehalten werden, dass durch das Lernen einer Zweitsprache auch die eigene Muttersprache besser aufgenommen und gelernt wird. Das Deutsche begünstigt so das Französischlernen und ermöglicht eine Verbesserung der Französischeinheiten. Auch eine Fortbildungsleiterin betont: „Es scheint von Vorteil, wenn ein Kind neben der Schulsprache noch eine weitere Sprache lernt. Diese parallele Entwicklung ist durchaus interessant.“

Ja, es gab Wechselwirkungen. Also, eine Auseinandersetzung mit der deutschen Sprache, und wir haben untereinander Deutsch gesprochen, um unser Deutschniveau zu verbessern, ansonsten, die Kinder... Sagen wir mal, das Deutsche hat ihnen geholfen, mehr zu sprechen, und der Französischunterricht lief dann natürlich auch besser, aber... Anfangs

hatten wir noch befürchtet, dass sie die beiden Sprachen vermischen, dass sie also schlechter Französisch lernen würden, weil sie gleichzeitig für eine andere Sprache sensibilisiert werden. Aber de facto hat ihnen das eher geholfen. (...) Sie finden es gut, eine andere Sprache zu lernen, zu versuchen, sie zu sprechen, zu versuchen, zu zeigen, was sie gelernt haben, und das bringt sie in eine Haltung der, der, Wertschätzung, was sich dann natürlich auch positiv auf den Französischunterricht auswirkt. Ich habe mal aus Neugierde, dank einer wirklich sehr netten Kollegin habe ich mal aus Neugierde beim Französischunterricht hospitiert um zu schauen, ob ich mir da nicht das eine oder andere abkupfern kann für meinen Deutschunterricht, dabei hatte sie sich einiges aus dem Deutschunterricht für ihren Französischunterricht abgekupfert. Und die Schüler waren mutiger und haben sich eher getraut, vor den anderen zu sprechen. Sie haben sich weniger davor gescheut, zu sprechen, es gab mehr Austausch, sie waren weniger in sich gekehrt, in der materielle sind sie ja oft noch ziemlich ichbezogen, aber da gab es wirklich einen richtig lebendigen Austausch. Und das hatte dann auch den Vorteil, dass sie an Gruppendiskussionen herangeführt wurden. (F1)

Eine weitere interessante Dimension, die ebenfalls in den Interviews mit den Kindern sichtbar wird, beruht auf der Tatsache, dass durch das Fremdsprachenlernen Lernprozesse als solche sichtbar werden, die Kinder sich also etwas aneignen, was sie vorher noch nicht kannten. So haben sie das Gefühl, etwas Neues zu entdecken, etwas Mysteriöses zu verstehen. Sie lernen deutsche Wörter. Aus dieser Perspektive ist das Fremdsprachenlernen etwas sehr Wertvolles. Und so verzeichnet auch F1

ab März einen spürbaren Fortschritt bei den Kindern. Die ersten Schritte fallen noch schwer, aber dann waren sie sehr neugierig auf die neue Sprache, und die Eltern erst, sie haben den Kindern viele Fragen gestellt und so haben die Kinder die Wörter, die sie in der Schule gelernt haben, zu Hause eingebracht: „Also, heute habe ich gelernt, wie man Pflaume auf Deutsch sagt.“ Alle haben sich engagiert, die Kinder, die Lehrer und die Eltern. Die Eltern haben sogar selbst einige Wörter gelernt: „So sagt man das also auf Deutsch.“ Es ist eben etwas Besonderes, eine Fremdsprache zu lernen, und bringt guten Gesprächsstoff, vor allem mit den richtigen Vokabeln.

Das Fremdsprachenlernen sensibilisiert für das Lernen allgemein, was insbesondere im französischen Kontext wichtig erscheint. Aus Perspektive des Immersionsansatzes wiederum, in der Unsichtbarkeit des als informell

betrachteten Lernens zentral ist, rückt das Lernen der Zweitsprache in die Nähe des Lernens der Erstsprache.

4.3. Status und Schwierigkeit der deutschen Sprache

Die rund um die deutsche Sprache auftauchenden Problematiken dürfen nicht unerwähnt bleiben, weder ihre Abwertung gegenüber der mächtigen Stellung des Englischen, noch ihre Aufwertung im Namen der deutsch-französischen Freundschaft oder der sprachlichen Vielfalt bei gleichzeitiger Außerachtlassung der in den Klassen gesprochenen Sprachen. Die Besonderheiten des Deutschen haben bereits zum Unbehagen so mancher Lehrerin geführt, die sich nicht ausreichend gut vorbereitet oder zu stark beeinflusst gefühlt hat.

Auch darf die spezifische Situation der deutschen Sprache nicht vergessen werden, die als schwierig zu erlernen gilt, sowie die diesbezüglichen Unsicherheiten einiger Lehrer, denen in der Fortbildung mit einer Art sprachpädagogischem Gewaltmarsch begegnet wurde, der nicht für alle unproblematisch war:

Es war nicht immer einfach, so direkt loszulegen, sich in den Kreis zu setzen und wie Kindergartenkinder zu spielen. Ich weiß, dass einige durchaus ihre Schwierigkeiten damit hatten, aus dem Stand vor allen anderen Deutsch zu sprechen, weil wir ja alle kein besonders gutes Deutsch sprechen oder... Ich habe zum Beispiel einen fürchterlichen Akzent auf Deutsch. Und dann vor den Deutschen Deutsch zu sprechen, also, das war schon, das war wirklich nicht ganz einfach und dann lernen wir ja in Frankreich auch eher die geschriebene Sprache als die gesprochene. Also, das war der Punkt der Fortbildung, der nicht allen leicht gefallen ist, so direkt in die Situation reinzugehen, ohne Übergang, ohne Hilfestellung oder... Erstmal einfach loslegen und erst danach schauen, was uns dabei eigentlich gefehlt hätte. Es wäre vielleicht gut gewesen, uns ein bisschen mehr, ich weiß auch nicht, uns wenigstens ein paar mehr Vokabeln mitzugeben, um eine Situation aufzubauen, uns ein Beispiel zu zeigen oder... (F1)

Tatsächlich werden teilweise schwer nachzuvollziehende Hemmungen oder Sorgen um mangelnde Kompetenzen sichtbar, selbst bei einer Lehrerin, die bereits eine vergleichbare Fortbildung für das Englische abgeschlossen hat und sehr gut Deutsch spricht. Dieses Klima scheint in Teilen mit dem Erleben der Fortbildung zusammenzuhängen sowie der Tatsache,

dass die verantwortliche Schulrätin ohne viel Fingerspitzengefühl angekündigt hat: „Wir beobachten und filmen dann alles.“ Diese Ankündigung setzt die ohnehin bereits angespannten Lehrerinnen unter zusätzlichen Druck. Sie betrachten den Besuch der Schulrätin, der scheinbar nicht aus reinem Interesse stattfindet, eher skeptisch. Die Ankündigung der Schulrätin war sicher etwas unglücklich und ist nicht von allen richtig interpretiert worden, was durchaus negative Auswirkungen hatte und nebenbei erwähnt auch die Aufgabe des Forschers nicht gerade erleichtert hat, Freiwillige für seine Beobachtungen zu finden.

Der Ablauf der mehrwöchigen Fortbildung bietet keinen Raum für einen sanften Einstieg. Vielmehr handelt es sich um einen straff getakteten Austausch über Praktiken, der offensichtlich so gelegt wurde, dass die *Kinderkiste* im Idealfall direkt anschließend in die pädagogische Arbeit einfließt.

Einzelne gestehen, Lampenfieber zu haben. „Was, wenn es nicht funktioniert?“, fragen besorgte Stimmen. Hinzu kommen mangelnde Sprachkenntnisse und Puppenspielerfahrungen. Auch die Rolle der Fremdsprache selbst ist nicht unproblematisch, weist sie doch mindestens vergleichbare Hemmungen auf wie das Unterrichten oder Lernen der Muttersprache.

Dieser Druck wird in der Fortbildung dadurch noch zusätzlich verstärkt, dass die Lehrerinnen von ihrer Arbeit mit der *Kinderkiste* auf Deutsch berichten sollen. Diese Etappe wird zur sprachpraktischen Übung, bräuchten die Lehrerinnen doch hier eher einen Erfahrungsaustausch. Sie werden zu Schülerinnen, die einzelne französische Wörter in ihre deutschen Schilderungen mogeln. Die Fortbildnerinnen wiederum weisen eine wahre Sprachbesessenheit auf, was sich ebenfalls in ihrer Ambition widerspiegelt, Grundschulkindern wie Lehrerinnen die deutsche Sprache beibringen zu wollen.

Als F3 schließlich darum bittet, die eigenen Erfahrungen auf Französisch zu schildern, was freilich nicht abgelehnt wird, ändert sich die Dynamik grundlegend, die Lehrerinnen werden munterer, tauschen sich aus und interagieren miteinander. Um den Zeitrahmen einzuhalten, wird dieser wichtige Austausch von den Fortbildnerinnen jedoch leider eingegrenzt, während das Nachmittagsprogramm wiederum an Konsistenz und Engagement mangelt.

Die Lehrerinnen verschließen sich nun vollends vor der deutschen Sprache, die als künstlich abgelehnt wird. Dabei zielt die *Kinderkiste* ja gerade mit den Handpuppen auf die Überwindung des Künstlichen in der Verwendung einer Fremdsprache in einem relativ einsprachigen Umfeld bzw. einem Umfeld, in dem zumindest bis dato kein Deutsch gesprochen wurde, wohingegen die Fortbildung auf eine künstliche Nutzung des Deutschen

zurückgreift, ohne dies jedoch zu hinterfragen oder gar die Meinungen der dadurch infantilisierten Lehrerinnen miteinzubeziehen. Die Tatsache, dass die Kompetenzen und Fertigkeiten der Auszubildenden nur wenig einfließen, obwohl F1 durchaus über einen breiten Erfahrungsschatz verfügt, vergrößert die Kluft zwischen den Lehrerinnen und der Fortbildnerin noch zusätzlich.

In einer Schule, in der die *Kinderkiste* nach der Fortbildung nur sehr wenig genutzt wurde, werden jene Schwierigkeiten der im Material vorgeschlagenen Übungen und der Fortbildung unterstrichen, die mit mangelnden Deutschkenntnissen einhergehen.

Lehrerin: Also, was für mich mit dieser Kinderkiste wirklich schwierig war, das ist die Nutzung der Handpuppen, ich kann das noch nicht einmal auf Französisch und jetzt soll ich das mir nichts, dir nichts in einer Sprache machen, die nicht einmal die meine ist, also, das war beim besten Willen unmöglich, das ist das Problem mit dieser Kinderkiste, und mir ist klar geworden, dass ich mit den Kompetenzen, die ich habe, keine Sprache unterrichten konnte, die ich, die ich nicht gut spreche, die ich schon seit 30 Jahren nicht mehr gesprochen habe und von der ich alles vergessen habe, und ich dachte, in der Fortbildung geht es eher um Abzählreime oder Lieder oder Tänze, hier geht's ja nur um eine reine Nachahmung, wir lernen Wörter von der Fortbildnerin und dann lernen sie die Kinder von uns, dabei sollten wir die Puppen doch mit unseren eigenen deutschen Wörtern beleben, aber das kann ich eben nicht.

Eine andere Lehrerin derselben Schule: Ja, aber zu diesen Handpuppen kommen ja auch noch die Sprachbarrieren hinzu, wir haben ja auch in der maternelle einen hohen Anspruch an das Wissen, was wir vermitteln wollen. Man muss eine Sprache ja richtig können, um sie auch richtig zu vermitteln, und nicht nur fast richtig, eine Sprache ist ja etwas sehr Konkretes, Präzises.

Eine andere Lehrerin zu einem späteren Zeitpunkt des Interviews: Unsere Kompetenzen sind nicht, wir haben nicht die Kompetenzen, das zu unterrichten [eine andere Lehrerin: zu vermitteln] und eine Sprache zu vermitteln heißt ja, sie richtig zu vermitteln und nicht nur fast richtig. Vor allem im Deutschen, das Genus und all das, die Deklinationen. Ich spreche fließend Deutsch, weil meine Familie deutsch ist, meine Kinder leben in Deutschland, meine Enkeltochter ist zweisprachig und

trotzdem gibt es Dinge, die ich nicht richtig mache, ich kann trotzdem manches nur fast richtig machen. Manchmal ist das ja vielleicht ganz lustig, aber ich sage mir, dass das, was wir geben, was wir machen, dass sich das bei den Kindern einprägt und wir können uns nicht erlauben, etwas zu geben, was nicht [eine andere Lehrerin: professionell ist] was eben nicht richtig ist. Oder nur fast richtig.

Eine andere Lehrerin: Ja, das war wohl ein Missverständnis. Wir haben uns da angemeldet, aber eigentlich gar nicht ins Profil gepasst.

Die Fremdsprache schreibt sich also in ein komplexes kulturelles Universum ein, welches ein Bild dieser Sprache, die sprachliche Vielfalt innerhalb der Klassen sowie sprachpädagogische Praktiken beinhaltet. Die deutsche Sprache schafft einen neuen Raum, der entweder auf sich selbst begrenzt oder für andere Dimensionen offen sein kann, wie beispielsweise den anderen von den Kindern gesprochenen Sprachen, der Reflexivität des Sprechens oder einer anderen Form der Vermittlung der Unterrichtssprache. So unterstreicht eine Multiplikatorin:

Sie hat ja einen sehr hohen Status, die deutsche und die französische Sprache haben ja einen sehr hohen Status, sie müssen sich ja nicht gegen andere Sprachen behaupten. Aber das ist ja genau die Frage, heißt das nicht, dass dadurch in Frankreich nicht auch, äh [Lachen] alle anderen Sprachen und Kulturen in den Hintergrund rücken?

Diese Fragestellung kann sich in Form begrenzter Praktiken bzw. dem Fehlen von Praktiken mangels entsprechender Kompetenzen niederschlagen, oder aber einen Raum für neue Praktiken schaffen, die das in der Klasse vorhandene Repertoire bereichern. Die Nebeneffekte der Nutzung der *Kinderkiste* oder eines Heranführens an die deutsche Sprache verorten sich also nicht nur auf Ebene des Deutscherwerbs, sondern auch auf Ebene der jeweiligen variablen Auswirkungen in den einzelnen Klassen, die einen neuen Bezug zur Sprache und den Sprachen ermöglichen können.

5. Der Bezug der französischen Kinder zum Deutschen und anderen Sprachen

Obwohl die deutsche Sprache schwer zu erlernen ist, scheinen die Kinder durchaus Interesse an ihr zu finden. Für sie ist die Erfahrung, eine neue Sprache zu lernen, sehr spannend: „Also, ich finde, dass sie sich gut auf

das Deutsche konzentrieren und relativ brav sind, das interessiert sie halt wirklich“ (F2).

Ein weiteres Indiz hierfür ist die Tatsache, dass sie mit ihren Eltern über den Deutschunterricht sprechen, die wiederum den Lehrerinnen positiv überraschte Rückmeldungen geben, selbst wenn sie beispielsweise auf dem Elternabend nach den großen Ferien über die Schwierigkeit beim Erlernen dieser Sprache in Kenntnis gesetzt wurden. Der Deutschunterricht ist also kein unbedeutendes, gewöhnliches Lehrangebot, sondern hat einen großen Einfluss insbesondere auf das Verhältnis zwischen Eltern und Schule.

Ein von 21 Eltern beider Pariser Klassen ausgefüllter Fragebogen spiegelt dies ebenfalls wieder. Er macht deutlich, dass den Eltern bewusst geworden ist, dass ihr Kind direkt oder indirekt aus eigenem Antrieb Deutsch lernt, da es auch zu Hause deutsche Wörter benutzt oder auf Deutsch singt. 18 von 21 Kinder haben ihren Eltern vom Deutschunterricht berichtet. 16 Eltern wurden die Handpuppen vorgeführt und 19 hatten den Eindruck, dass die Angebote rund um die deutsche Sprache die Kinder ganz besonders interessierten. Wie die Eltern berichten, „spricht er oft davon und will mir regelmäßig Wörter beibringen“; freut er sich, „die neue Aussprache kennenzulernen“; ist er stolz, eine Sprache zu lernen und freut sich, wegen dem „spielerischen Ansatz“ die andere Klasse während ihres Deutschunterrichts zu besuchen. Ein Mädchen ist „stolz, uns beibringen zu können, was sie in der Schule gelernt hat“; ein Junge „mag die andere Aussprache und liebt die Kuchen! Er kann mit uns auch Deutsch reden, vor allem mit mir, denn ich spreche selbst auch ein wenig Deutsch“; ein weiteres Kind „fühlt sich seiner Schwester gegenüber, die in der Grundschule Englisch lernt, wie ein Großer, wenn er Deutsch spricht, bestimmte Wörter wiederholt, die Sprache lernt.“

Während der Beobachtungen in den Klassen führen die Kinder mit großer Freude ihre frisch gewonnenen Deutschkenntnisse vor, indem sie einzelne Wörter wiederholen oder Lieder singen. Während des Schuljahrs 2011/2012 habe ich mit den Kindern zweier beobachteter Klassen in Kleingruppen von zwei bis drei Schülern systematische Interviews durchgeführt. Die Einschätzungen der Kinder fallen sehr positiv aus:

GB: Und warum spricht ihr so gerne Deutsch?

K: Weil wir immer Deutsch lernen.

K: Weil es für uns eine Fremdsprache ist.

K: Ja, wir lieben Deutsch.

K: Wir sprechen so gerne Deutsch, weil es eine neue Sprache für uns ist, die wir vorher nicht kannten.

K: Weil du so in andere Länder fahren kannst und dann kannst du die Leute, die du nicht kennst, fragen, ob sie das Land gerne mögen, aber halt auf Deutsch.

K: Ja, aber vor allem, vor allem ist es eine schöne Sprache. Und weil es auch gut ist, sie zu lernen.

K: Aber schon auch ganz schön schwer.

K: Ja, es ist schon ein kleines bisschen schwer. Machen wir jetzt weiter?

K: Ich mag Deutsch, weil ich es gerne mag und weil wir neue Wörter lernen.

K: Wir haben deutsches Brot gegessen, das war so lecker!

K: Weil es super ist.

K: Total super.

K: Um andere Sprachen zu lernen.

K: Es ist besser, eine andere Sprache zu lernen, so, so, die, die so wie Tom und Lilou sprechen, also, mit so Leuten können wir dann auch sprechen.

In den Interviews steht die Frage des Lernens im Mittelpunkt. Das Lernen ist hier im Gegensatz zum Immersionsansatz als solches explizit sichtbar, was, wie wir bereits gesehen haben, ganz im Geist der französischen Pädagogik steht:

GB: Und wozu ist das gut, Deutsch zu machen?

K: Das ist dazu gut, um zu, zu lernen.

GB: Und warum mögt ihr Deutsch?

K: Weil uns unsere Lehrerin Deutsch beigebracht hat.

K: Ja. Das ist echt richtig super. Weil so können wir neue Sachen und neue Sprachen lernen.

K: Aber ich kann eh schon Italienisch sprechen, weil ich nämlich schon mal in Italien war.

GB: Na, wozu ist das gut, eine andere Sprache zu sprechen?

K: Um andere Sachen zu lernen.

K: Ja, andere Sachen, die man nicht kennt.

K: Ja. Um schwierige Sachen auf Deutsch zu lernen. Genau!

Die Frage führt oft zu den Handpuppen, dem Symbol für das Deutsche, und den Liedern.

Während der Interviews stellen die Kinder das Deutsche spontan in Zusammenhang mit anderen in der Klasse gesprochenen Sprachen oder, sofern dies nicht das Französische ist, ihrer Muttersprache:

K: Es gibt in unserer Klasse einen Jungen, der Griechisch spricht, Kosta heißt der.

K: Ja, aber es gibt, es gibt auch den Russen, der nicht mehr da ist, und ich werde auch bald umziehen. Aber auch, äh...

K: Wir sprechen Polnisch.

K: Jaa, ich bin polnisch.

K: Ich bin polnisch, deutsch und vietnamesisch.

K: Meine Familie ist deutsch. Nee, quatsch, sie ist arabisch [Lachen].

K: Meine ist auch arabisch.

K: Ich spreche Senegalesisch.

GB: Aha, Senegalesisch, aber weißt du auch, welche Sprache? Es gibt ja mehrere Sprachen im Senegal.

K: Ja, Wolof.

Die Frage der Vielfalt der sprachlichen Identitäten ist in den Interviews stets präsent.

K: Wir sind eigentlich beide arabisch.

K: Also, ich weiß, wie man das sagt. Und Janson ist auch afrikanisch.

K: Ähm, also, wir können „Alles Gute zum Geburtstag“ sagen.

GB: Wie sagt man denn „Guten Tag“?

K: „Salam aleikum“.

K: Und wir können sogar ein Geburtstagslied singen.

GB: Auf Arabisch?

*K: Ja. [Stimmt ein Lied auf Arabisch an.] „Happy birthday to you“.
[Singen auf Englisch.] [Lachen]*

GB: Und du kannst auf Englisch singen?

K: Ich auch. [Singen auf Englisch.]

GB: Und kennt ihr noch andere Sprachen außer Deutsch und Chinesisch?

K: Ja.

K: Ich kann Englisch.

GB: Englisch.

K: Ich auch.

K: Und ich Russisch, nee, Arsène spricht Russisch. Er kann auf Russisch zählen.

K: Ja, und Deutsch ist nämlich eigentlich so ähnlich wie Englisch.

Die Befragung der Eltern zeigt, dass 16 von 21 Kindern neben dem Französischen noch eine weitere Sprache sprechen:

- Griechisch während der Ferien, ein kamerunischer Dialekt mit der Großmutter väterlicherseits;
- Arabisch (Marokko), Englisch (Irland), Italienisch (Ferien im Ausland);
- Kabyllische Tagesmutter, Reisen nach Deutschland und Spanien;
- Englische Babysitterin und verschiedene Reisen;
- Englisch, Koreanisch, Sensibilisierung für das Spanische durch eine Schwester;
- zu Hause Arabisch (Familie gibt Französisch als Muttersprache an);
- Englisch (haben in den Emiraten gelebt, bis das Kind drei Jahre alt war), Russisch (russischsprachiger Vater);
- gesprochenes Chinesisch als Muttersprache;
- Kabyllisch als Muttersprache;
- zu Hause Gen, in Benin und Togo gesprochene Sprache;
- Polnisch durch die Großeltern väterlicherseits;
- Englisch durch dessen Präsenz im Alltag über Spiele, Lieder usw.;
- Italienisch (von der Mutter vorgelesene Kinderbücher, sie singt in der Oper auf Italienisch);
- Arabisch: „Wir sind öfter in Marokko gewesen, dort hat sie den Menschen beim Sprechen zugehört, die Wörter wiederholt und uns nach deren Bedeutung gefragt“;
- Polnisch in Familie und zu Hause, seine Mutter bringt ihm zu Hause zudem Englisch bei;
- Englisch und Vietnamesisch in der Familie und durch Austauschprogramme, nicht täglich gesprochen;
- Spanisch zu Hause.

Diese lange Liste rechtfertigt durchaus die Vorbehalte der Lehrerinnen gegenüber einer Fortbildung, die diese Vielfalt nicht berücksichtigt. Selbst wenn Französisch in den beobachteten Klassen überwiegend die Muttersprache der Kinder darstellt, so spricht doch nichts dagegen, sie punktuell oder regelmäßig mit anderen Sprachen in Kontakt zu bringen.

Eben dies soll in diesem Kontext das Deutsche leisten, und auch die Lehrerinnen schätzen den bereits erwähnten Nebeneffekt, dass die Kinder über das Deutsche auch ihre Muttersprachen zum Leben erwecken können:

Es geht da um Schwierigkeiten, die Sprachen aus Migrationskontexten [Kabyllisch, Arabisch, Chinesisch] einzubringen, um Scham und um Ablehnung, obwohl zwei schwedische oder italienische Kinder keinerlei Probleme damit haben [Unterschiede in Status und Position]. Ein Mädchen wirkte schockiert, als ihre Mutter mit einer anderen Frau Kabyllisch gesprochen hat. Ich habe ihr gesagt, dass das doch gut sei. (F4)

Wie bereits festgehalten wurde, hat auch F2 wahrgenommen, dass zwei chinesischen Kindern, die ihre Muttersprache zuvor nie eingebracht hatten, dies durch die Präsenz der deutschen Sprache leichter fiel. So kann die deutsche Sprache zu einer Sichtbarmachung der sprachlichen Vielfalt verhelfen, sofern die Lehrerin dies auch fördert.

6. Die Position der frankophonen Erzieher in Deutschland

Bevor wir uns anschauen, wie es um die französische Sprache in Deutschland steht, soll genauer auf die besondere Situation der in den Berliner und Saarländischen Kindergärten beobachteten frankophonen ErzieherInnen eingegangen werden. Diese ist durch die bereits angeführte Unterschiedlichkeit der deutschen Kindergartenpädagogik sowie die Praxis der Immersion in die französische Sprache, die ebenfalls auf einen anderen pädagogischen Ansatz verweist, von einer starken Asymmetrie geprägt. Beide Elemente begünstigen eine Form der Erziehungsarbeit, die informell genannt werden könnte, also pädagogische Praktiken, die als solche möglichst unsichtbar bleiben sollen, da sie auf Lernprozesse in informellen Situationen aufbauen, wie sie beispielsweise auch innerhalb der Familie zu verzeichnen sind. Hinzu kommt die komplexe Position der französischen und frankophonen Erzieher in Deutschland.

6.1. Die Rolle der französischen ErzieherInnen in Deutschland

Die Nutzung bzw. Nicht-Nutzung der *Kinderkiste* in den beobachteten deutschen Kindergärten verweist auf die Besonderheiten dieser Position. Von den vier im Saarland besuchten Kindergärten konnte ich lediglich bei einem die Nutzung der *Kinderkiste* beobachten, obwohl die Erzieher während der Fortbildung ausgewählt wurden und wussten, dass ich im Rahmen einer Forschungsaktivität über ihre Nutzung kommen würde. Um nichts zu „erzwingen“, habe ich die tatsächliche Nutzung der *Kinderkis-*

te allerdings nicht zur Bedingung für meinen Besuch gemacht. Scheinbar fällt ihre Nutzung in Anwesenheit eines Muttersprachlers besonders schwer, was an die Situation in den französischen Grenzregionen erinnert. Ähnliches kann ebenfalls für Berlin festgehalten werden, wo die Nutzung der *Kinderkiste* trotz des besonderen Interesses an den Handpuppen nicht unproblematisch zu sein scheint.

Die französischsprachigen ErzieherInnen werden als den deutschen gleichwertig betrachtet und tun die gleiche Arbeit, nur eben auf Französisch. Unter diesen Umständen brauchen sie kein spezifisches Material, zumal gesonderte, auf Französisch stattfindende Angebote in der Regel verschiedene Schwierigkeiten aufwerfen. Eine dieser Schwierigkeiten erwächst aus einem pädagogischen Ansatz, der die Angebote seitens der ErzieherInnen eingrenzt bzw. diese lediglich in der Vorschulgruppe zulässt, wo sie größtenteils von PraktikantInnen eingebracht werden müssen, da ihr Ausbildungsprogramm dies erfordert. Hätten die Französischen in anderen Strukturen noch einen expliziten Lehrauftrag und konnten dort noch spezifische Angebote organisieren, so sind sie nun gleichwertige Kindergartenlehrerinnen, die ihre Tätigkeit in den allgemeinen pädagogischen Geist eingliedern und von spezifischen französischsprachigen Angeboten absehen müssen, ist doch das Französische ohnehin an ihre reine Präsenz gekoppelt. In einem Gruppeninterview mit den MultiplikatorInnen schildert eine Forscherin: „Während der Fortbildung in Mainz hat eine Person gesagt: ‚Ich brauche keine Handpuppe, ich *bin* die Handpuppe“. Der einzige ansatzweise strukturierte Moment ist der Kreis, hier kann auf Französisch gesungen, gelesen oder gespielt werden. Einige der ErzieherInnen nutzen bereits Handpuppen, die im Gegensatz zu ihnen ausschließlich Französisch sprechen und verstehen. Während der Fortbildung im Saarland schildert eine Erzieherin:

Wir machen alles auf Französisch, da gibt es abgesehen vom Kreis keine Ausnahme. Wir machen schon seit Anfang 2001 Französisch. Wir nutzen Bücher, das Internet, wir spielen, singen, da geht es nicht um Unterricht.

Eine andere Erzieherin berichtet:

Oft bin ich allein, ohne deutschsprachige Kollegin. Das ist dann schon schwierig. Ich habe Handpuppen [sehr große, 65 cm], die sind wirklich gut, die sprechen nur Französisch. [Zu den Kindern:] Wenn ihr mit ihnen sprechen wollt, müsst ihr Französisch sprechen.

Was die Position dieser Erzieherinnen aber ebenfalls charakterisiert, ist die Tatsache, dass sie in der Überzahl sind oder sie dies zumindest so wahrnehmen, und dass sie Krankheitsvertretungen machen müssen: „Wenn jemand ausfällt, sind wir ein bisschen die Springerinnen. Ich mache dann alles Mögliche, vom Frühstück über Kunstprojekte bis hin zur Anwesenheitskontrolle, mein Einsatzbereich ist sehr vielseitig.“ Diese Situation ermutigt nicht gerade zur Entwicklung eigener Projekte und folgt eher der Logik, dass es eigentlich keine große Rolle spielt, was mit den Kindern unternommen wird, solange eine französischsprachige Person dabei anwesend ist; sie folgt also dem Konzept „eine Person – eine Sprache“, welches in Berlin hinterfragt wird, in den im Saarland beobachteten Strukturen jedoch nicht.

Im Übrigen soll oder kann die Einführung der Handpuppen eigentlich nur in einem deutsch-französischen Duo erfolgen, in dem zumindest in der ersten Einheit je eine Person eine Sprache und eine Handpuppe vertritt. Wo die Umsetzung einer derartigen Einführungseinheit auf zu viele Hindernisse stößt, werden die Handpuppen gar nicht genutzt. Tatsächlich ist die feste Zuordnung der Handpuppen zu je einer Sprache und einer Person in der Praxis nicht immer unproblematisch. So sind beispielsweise manche der Meinung, dass nur ein französischer Erzieher die französische Puppe spielen könne, sei dies nun Lilou oder aber der zum Franzosen gewordene Tom, wie dies in einem Fall beobachtet werden konnte. Andere wiederum brechen aus eben diesem Schema aus und nutzen Tom, um Deutsch zu sprechen, was sonst nicht möglich wäre. Aber die Frage nach der Nutzung der Handpuppen scheint alles andere als eindeutig zu sein und einige Schwierigkeiten aufzuwerfen. So plant D2, die *Kinderkiste* bis zum Jahresende zu nutzen, muss sich dafür aber erst noch mit einer deutschen Kollegin absprechen. Er scheint den in der Fortbildung eingebrachten Vorschlag, Tom und Lilou im Zweierteam mit einer deutschen Kollegin zu nutzen, befolgen zu wollen. Dieser Anspruch scheint die Nutzung der Handpuppen jedoch erheblich zu erschweren, obwohl in der Fortbildung auch noch andere Lösungsvorschläge angeboten wurden.

Für die Nutzung der Handpuppen bräuchte D2 eigentlich einen spezifischen Bildungsplan, den er selbst aber nicht schaffen kann. Die Gründe dafür können vielfältig sein: Seine Erarbeitung würde sehr viel Vorlauf benötigen, die deutschen Kolleginnen haben das Planungsmonopol, die PraktikantInnen genießen Priorität, er ist in einer dominierten Position und nimmt sich nur wenig Raum für pädagogische Eigeninitiative, obwohl er durchaus auch ein Angebot eingebracht hat, das ich besuchen konnte. Zweifelsohne spielt auch die Tatsache eine Rolle, dass prinzipiell kaum eigene Angebote eingebracht werden, um dem freien Spielen den größt-

möglichen Raum zu lassen. D2 scheint trotz absolvierter Fortbildung von der Nutzung der *Kinderkiste* überfordert und benötigt ihr Material auch nicht wirklich, da seine Rolle im Kindergarten ohnehin an seine Muttersprache gekoppelt ist. Er braucht kein Projekt zur Heranführung an die französische Sprache, denn er *ist* das Projekt, und zwar als einzige französischsprachige, einzige männliche und einzige schwarze Person gleich in dreifacher Hinsicht. Er selbst spricht zwar nur von seiner Alleinstellung als Mann und nicht von seiner Alleinstellung als Schwarzer, die er aber über afrikanische Lieder einbringt. Vielleicht war es ihm auch lediglich unangenehm, in meiner Anwesenheit die *Kinderkiste* nicht genutzt zu haben, und dann sollte nicht jedes seiner Worte auf die Goldwaage gelegt werden.

Während der Beobachtung wird deutlich, dass er sich nur schwer von seiner eigentlichen Aufgabe lösen kann, um das Experiment mit der *Kinderkiste* durchzuführen: Er muss noch eine Zwischenmahlzeit für die Kinder zubereiten, die sich anschließend bedienen und einen Sitzplatz aussuchen. Gleichzeitig wartet im Flur auf einer Bank gegenüber des großen Raums bereits eine Gruppe auf den Beginn des Experimentes. War er davon ausgegangen, aufgrund meines Besuches von seinen Pflichten im Essensraum entbunden zu werden? Er kündigt den Kindern an, dass das Experiment bereits in 10 Minuten beginnen wird. Ganz als würde er sie zum schnelleren Essen antreiben wollen, um den Raum früher schließen zu können, wiederholt er diese Ankündigung in der darauffolgenden halben Stunde mehrfach. Letztlich stellt diese parallele Verantwortung aber kein großes Problem dar, denn fast alle Kinder schaffen es rechtzeitig zum Experiment.

Als Gegenbeispiel lässt sich D3 anführen, der die Handpuppen in seinen turnusmäßig wechselnden Gruppen je nach Zusammensetzung des Teams in unterschiedlichen Konstellationen nutzt und regelmäßig Angebote rund um die französische Sprache einbringt, die zwar angeleitet werden, sich aber abgesehen von der Vorschulgruppe nach den Wünschen der Kinder richten. D3 hält seine Angebote insbesondere in einer eigens im Flur eingerichteten Französischecke ab. Seine Situation ist auch deswegen anders gelagert, da er den gleichen Status wie seine deutschen Kolleginnen genießt und nicht nur im Rahmen eines Austauschprogramms hier ist. Seine früher erworbenen Kenntnisse wurden im Rahmen einer Ausbildungspartnerschaft einer französischen und einer deutschen Einrichtung akkreditiert und sein französisches Diplom als Erzieher für Kleinkinder in Deutschland anerkannt. Mittwochs arbeitet er mit Kindern verschiedener Gruppen, ansonsten betreut er jede Gruppe drei Tage lang, wodurch ein 14tägiger Turnus entsteht.

6.2. Spannungen zwischen personeller und logischer Konzeption des Kindergartens

Eine weitere Besonderheit der Situation der französischen ErzieherInnen liegt in der Tatsache, dass sie sich häufig zwischen zwei Polen bewegen, zwischen einer deutschen und einer französischen pädagogischen Haltung, selbst bei jenen, die nie in einer französischen *maternelle* unterrichtet haben. D4 ist in ihrem Team vollständig integriert und findet, dass die Kinder zu laut sind und es zu locker zugeht. Sie betrachtet es als Teil ihrer Intervention als Französin, relativ streng mit den Kindern umzugehen und beispielsweise Wortmeldungen zu fordern. Bei ihrer Beobachtung entsteht zunächst der Eindruck, dass ihre Interventionen den Kindern gegenüber im Vergleich zu denen ihrer Kolleginnen stärker, intensiver und härter ausfallen, denn sie interveniert häufiger und strenger. Im Laufe der Beobachtung bestätigt sich dieser Eindruck durch ihren interventionistischeren und weniger toleranten Erziehungsstil, dessen sie selbst sich nicht bewusst zu sein scheint, der den anderen Erzieherinnen aber offensichtlich auffällt, obwohl sie nicht mit ihr darüber sprechen. Sie schildert, dass die deutschen Kinder wie kleine Könige behandelt, die französischen wiederum besser im Zaum gehalten würden. Allerdings zieht sie daraus keine Konsequenzen hinsichtlich ihrer eigenen Haltung, schlussfolgert daraus nicht, dass sie nun einmal in Deutschland und nicht in Frankreich ist und dass es eigentlich an ihr wäre, sich anzupassen und die Haltung der anderen zu übernehmen.

Als ich noch eine andere französische Kollegin hatte, hatten wir immer donnerstagvormittags die Vorschulgruppe [die 5- und 6-Jährigen] und da gab es dann „école maternelle“ [sie zeigt mir französische Arbeitsblätter, die sie verwendet hat]. Wir haben dann Ruhe angeordnet usw. Das hat gut funktioniert.

Es muss angemerkt werden, dass D4 in Frankreich nicht als Lehrerin, sondern als Büroangestellte tätig war, bevor sie sich der Erziehung ihrer eigenen Kinder widmete. Ihre Erzieherinnenausbildung schließlich hat sie im Vorfeld ihrer jetzigen Anstellung in Deutschland absolviert. Dies bedeutet, dass wir uns hier auf eine kulturell verankerte Haltung beziehen und nicht lediglich auf eine berufliche.

Mir scheint, dass die französischen Erzieherinnen den Diskurs ihrer deutschen Kolleginnen übernehmen, ohne jedoch wirklich von ihm überzeugt zu sein. Nach anfänglicher Verwunderung über die deutsche Kinder-

gartenpädagogik übernehmen sie diese später, wobei sie mehr straff organisierte Angebote durchaus befürworten würden. Sie wünschen sich mehr Angebote durch die Erwachsenen und mehr Struktur. Auch wenn sie die Gründe der deutschen Haltung durchaus nachvollziehen können, situieren sie sich in einem Spannungsfeld zwischen dieser und der französischen.

Auch andere Schilderungen gehen in diese Richtung, insbesondere die Erfahrungen der in Frankreich beobachteten Lehrerinnen (vgl. Abschnitt 2). So können die beobachteten Französinen die klassische Haltung der *école maternelle* auch in Deutschland bewahren, wohingegen von den deutschen Erzieherinnen in Frankreich offensichtlich eher erwartet wird, sich der dortigen Haltung anzupassen. Die hier zu verzeichnende Asymmetrie steht mit der Schwierigkeit im Zusammenhang, überhaupt deutsche Erzieherinnen zu finden, die freiwillig in einer französischen *maternelle* arbeiten, wofür sich wohl eher noch GrundschullehrerInnen begeistern können, die weniger Schwierigkeiten mit einer derart verschulerten Ausrichtung haben.

Auch ein entsprechender Hinweis der Fortbildnerin geht in diese Richtung: Die Eltern begrüßten zwar die Anwesenheit der französischen Erzieherinnen, fänden ihre pädagogische Haltung allerdings zu streng.

In diesen Kindergärten stoßen wir auf ein relativ komplexes Repertoire pädagogischer Praktiken, welches die Nutzung der *Kinderkiste* erschwert. Einerseits handelt es sich hierbei um hausinterne Praktiken, die die Umsetzung strukturierter Angebote eingrenzen, andererseits um die Art der Integration der frankophonen Erzieher in diese Praktiken, stellt doch ihre Muttersprache keine spezifische Praxis an sich dar, sondern nur ein Merkmal pädagogischer Praktiken. Es gibt keine eigene Französischeinheit, sondern Einheiten *auf Französisch*, für die die Nutzung der *Kinderkiste* als schwierig bis unmöglich erachtet wird.

Laut der Äußerungen einer Multiplikatorin scheint die Situation für die deutschsprachigen Erzieherinnen in Frankreich nicht grundlegend anders gelagert zu sein:

Was sie schwierig finden, ist die Tatsache, dass eine [der Handpuppen] Französisch spricht. Also, zumindest bei uns ist das schwierig. Dass da eine Französisch spricht, obwohl wir doch im Deutschunterricht sind. Eigentlich sollen sie ja gar kein Französisch sprechen. Sie sind ja deutsche Muttersprachlerinnen und die Rolle einer deutschen Muttersprachlerin ist ja nicht, Französisch zu sprechen. Ihre Rolle in den Schulen, so

wie sie vorgesehen wurde, ist ja die, dass die Kinder nicht wissen, oder, gut, sie wissen es schon, ich kann mit ihr auf Französisch sprechen und sie wird mich verstehen, aber sie wird nicht auf Französisch antworten.

7. Die Rolle des Französischen in den besuchten deutschen Kindergärten

Die obigen Feststellungen führen zu der Frage nach der Rolle des Französischen in den beobachteten deutschen Kindergärten, wobei zunächst keine vergleichbaren Situationen beobachtet werden konnten. Tatsächlich muss festgehalten werden, dass die durchgeführten Beobachtungen und Praktiken zu einer analytischen Asymmetrie bezüglich der Rolle der beiden Sprachen führen. Abgesehen von einzelnen Ausnahmen konnte ich in Deutschland ausschließlich Immersionssituationen beobachten und selbst bei spezifischen strukturierten Angeboten wurde die Sprache in eine globalere Immersionslogik eingebettet, also von einer Person eingebracht, deren Rolle darin bestand, Französisch zu sprechen, sei dies im Kontext eines strukturierten Angebotes oder nicht.

Während der Fortbildung wurde betont, dass die Kinder für das erfolgreiche Fremdsprachenlernen einen angstfreien Raum brauchen. Folglich kann dieses nicht unter Zwang erfolgen, sondern nur durch Immersion. Hier ist die Anpassung des Immersionsansatzes an die Besonderheiten der Kindergartenpädagogik interessant. Allerdings ist für diesen Ansatz kein spezifisches Material vonnöten, sondern, wie wiederholt betont wird, lediglich Handpuppen, die ausschließlich Französisch verstehen, was die *Kinderkiste* zwar bietet, in den Kindergärten aber bereits vor ihr existierte.

Das hier vertretene Konzept lautet: „Eine Person – eine Sprache“. Die Kinder sprechen Deutsch mit D4, weil sie wissen, dass sie sie versteht, obwohl sie selbst nur Französisch mit ihnen spricht.

Die Regel, mit den Kindern kein Deutsch zu sprechen, folgt einer Empfehlung des saarländischen Kultusministers aus der Zeit der Übergangsverträge. Wird Deutsch gesprochen, strengen sich die Kinder auch nicht an, Französisch zu verstehen:

Die Kinder wissen sehr wohl, dass ich nur Französisch mit ihnen spreche [und andere Kinder können sie ggf. daran erinnern], obwohl sie mich mit den anderen Erzieherinnen oder den Eltern auch manchmal Deutsch sprechen hören. Spontan sprechen sie mich auf Deutsch an,

es sei denn, ich bitte sie, Französisch mit mir zu sprechen. Und bei Verständnisfragen gibt es im Zweifelsfall immer ein anderes Kind, das mich besser verstanden hat und dann dem anderen hilft.

In einem anderen Kindergarten, in dem zwei Französisinnen arbeiten, findet sich der gleiche Diskurs:

Die Kinder unterscheiden nicht mehr zwischen französischen und deutschen Erzieherinnen. Unsere Rolle besteht darin, [ausschließlich] Französisch zu sprechen. Und darauf sind wir auch stolz. Wir sprechen kein Deutsch mit den Kindern und die Größeren helfen den Kleineren auf die Sprünge, wenn sie uns nicht verstehen. Eine Person – eine Sprache. Wir halten uns daran. (D5)

Es wird nicht angestrebt, dass die Kinder beim Schuleintritt tatsächlich Französisch sprechen. Vielmehr soll ein Umfeld geschaffen werden, in dem neben Deutsch auch Französisch gesprochen wird und in dem das Kind selbst aktiv werden kann. Die Verantwortung für das Lernen liegt beim Kind, dem lediglich ein bestimmter Rahmen angeboten wird. Diese Strategie weicht sehr weit von dem französischen Konzept ab, nach dem die Lehrerin die Verantwortung für das Lernen trägt. In der Selbstdarstellung der besuchten Strukturen und ihren Angeboten wird deutlich, wie die Immersionslogik konkret umgesetzt wird:

Alle zwei Jahre fahren wir an einem Markttag [einem Dienstag] mit dem Bus nach Bouzonville [der nahegelegensten französischen Stadt]. Die Eltern haben den Bus bezahlt und die Kinder haben alle einen Euro dabei, um sich in einer Bäckerei auf Französisch ein Croissant zu kaufen. (D4)

Auch die Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten, um die sich in den verschiedenen Kindergärten die französischen Erzieher kümmern, sind ein Ort der Immersion ins Französische. So essen D3 und eine Erzieherin am Tisch der Kinder:

D3: Rutschst du mal ein Stück?

E: Was esst ihr denn da?

D3: Und was hast du?

K: Leni hat Banane und Apfel. Ein Schokocroissant, Gurke und ein belegtes Brot. Guten Appetit.

D3: Und das? Mandarinen, rote Paprika.

K: Gib mir mal das rosa, rosa Glas, vielen Dank.

D3: Du hast noch nicht aufgegessen, setz dich bitte wieder hin.

Das Französische ist durch alltägliche Interventionen gegenwärtig. Diese Immersion gliedert sich auch in die Alltagsstruktur ein. Wenn ein Erzieher eine Gruppe anleitet, übernimmt er auch den Kreis, der damit auf Französisch oder ggf. zweisprachig abgehalten wird, je nachdem, wie wichtig die Anwesenheit der deutschen Erzieherin ist.

Die Kinder organisieren den Kreis regelmäßig allein, stellen die Stühle auf und rücken mit Isabelle einen Tisch beiseite. Der Kreis erscheint zunächst als eine räumliche Anordnung, an der sich die Kinder beteiligen. Wird während der Anwesenheitskontrolle der Name eines Kindes aufgerufen, so antwortet es auf Französisch „ich bin da“ oder die anderen antworten für die Abwesenden „ist nicht da“. Im Kreis wird in Deutschland zwar weniger Disziplin erwartet als in Frankreich, aber wenn einzelne Kinder den Ablauf stören, werden sie auseinandergesetzt.

Die deutsche Erzieherin erklärt, dass ich gekommen bin, um mir das Französische in den Kindergärten anzuschauen. Anschließend werden zahlreiche französische Bewegungs- und Mitmachlieder gesungen, *La Chenille* und *Jean Petit*. Alles erinnert an die Situation des Deutschen in Frankreich, denn auch hier werden die Lieder durch Gesten untermalt, die den Sinn greifbarer und das Einprägen leichter machen sollen. Der einzige Unterschied ist, dass dies abgesehen von den Angeboten für die Großen oft der einzige strukturierte Moment des Tages ist.

In den anderen beobachteten Kindergärten findet sich das gleiche Prinzip des französischsprachigen Kreises. Es geht nicht darum, „Französisch zu machen“, sondern über die Anwesenheit einer französischsprachigen Person in der Gruppe „etwas auf Französisch zu machen“. Das Französische führt in Deutschland nicht zu neuen, anderen Praktiken, sondern

zu den gleichen, aber „anders gesprochenen“ Praktiken, wohingegen dem Deutschen in Frankreich eigene Unterrichtseinheiten gewidmet werden, die auf ein spezifisches Material aufbauen und ein spezifisches Lernziel anstreben, wenn das Kollegium keine muttersprachliche Person beinhaltet.

Die größte Schwierigkeit liegt darin, den Kindern die Inhalte zu verdeutlichen, ohne auf Deutsch zu sprechen: „Manchmal ist es schwierig, den Sinn zu vermitteln. Ich bin dagegen, dass die Kinder Dinge singen, die sie nicht verstehen“. (D4) Hier ist die Unterstützung der zweisprachigen Kinder gefragt, andernfalls werden Gesten, Mimik oder Zeichnungen eingesetzt. „Ich schaffe es immer irgendwie, ihnen zu vermitteln, worum es geht“. Die Großen, die einzelne Elemente noch aus den Vorjahren kennen, können den Kleinen und Neuen auf die Sprünge helfen. In den deutschen Gruppen kann der Altersunterschied so zu einer wertvollen Ressource werden.

Wenn die Vermittlung des Französischen in Deutschland für eine französischsprachige Erzieherin bedeutet, sich abgesehen von der verwendeten Sprache wie eine deutsche Erzieherin zu verhalten, braucht sie auch kein spezifisches Material, das lediglich dem Geist des Spielens und der Freiheit des Kindes entgegenstehen würden. Die einzige Möglichkeit, diese Aspekte tatsächlich zu wahren, liegt im Immersionsansatz, also der Durchführung des gleichen Angebotes in einer anderen Sprache und eben nicht dem Angebot gesonderter Französischeinheiten. Die *Kinderkiste* und ihre (zu stark) strukturierten Angebote laufen so Gefahr, eine Pädagogik der zwei Geschwindigkeiten zu fördern.

In der Berliner Kita konnte ein anderer Sachverhalt beobachtet werden als im Saarland. Sie ist nicht in einen grenznahen Kontext eingebettet und richtet ihr Angebot als etablierte zweisprachige Kita u. a. an die französischsprachige Gemeinschaft Berlins. Alle Kitakinder, auch die der deutsch-französischen Gruppe, sprechen jedoch Deutsch miteinander. Dies gilt auch für die zwei kamerunischen Kinder, von denen eines erst vor kurzem nach Deutschland gekommen ist. Deutsch ist die gemeinsame Sprache. Ausnahmen gibt es nur selten. Die Geschwister sprechen teilweise zu Hause Französisch miteinander. Da die Kitaleiterin von dem Konzept „eine Person – eine Sprache“ Abstand nimmt, kann von einer Sprache in die andere gewechselt werden.

In der einsprachigen Gruppe dieser Kita habe ich zwei Kreise beobachtet (und einen gefilmt), einen mit D6, einer Erzieherin mit sehr geringen Französischkenntnissen, und einen mit D6 und D7. Letzterer ist ein französischer Erzieher ohne Erzieherausbildung.

Erste Einstellung mit D6 in Anwesenheit von D1 als Zuschauer und mir. Tom sagt jedem Kind „Guten Morgen“, die Kinder sprechen Deutsch mit Tom.

Alles läuft auf Deutsch. Lilou flüstert der Erzieherin etwas ins Ohr, wahrscheinlich auf Französisch, aber das wird nicht dazugesagt.

Tom nimmt die CD aus der *Kinderkiste*.

Die Handpuppen werden den Kindern gegeben, die sie untereinander weiterreichen, nachdem sie kurz mit ihnen gespielt haben. Das Kind sagt „*Ich bin Tom*“ zum Kind neben ihm.

Die CD: Es kommt ein deutsches Mitmachlied über Körperteile. Es handelt sich eher um einen über die Musik gesprochenen Text.

Anschließend kommt ein vergleichbares französisches Mitmachlied, ohne dass die Erzieherin oder die Kinder jedoch Französisch sprechen, sie sollen nur zuhören und die Gesten nachahmen.

- Herr Daumen, bist du da?
- Nein, ich schlafe.
- Herr Daumen, bist du da?
- Gut, ich komme.

Anschließend kommt ein Lied auf Deutsch.

Dann ein neues Lied auf Französisch, das die Erzieherin nicht versteht. Das Prinzip des Liedes:

- Ich heiße X.
- Sag mir deinen Vornamen.
- X.
- Guten Tag, X.

Das Lied beginnt mit zwei Beispielen, zwei Vornamen, und bietet dann Zeit, diese zu wiederholen, was D6 nicht versteht. Sie verwendet das Lied lediglich zum Zuhören. Sie sagt manchmal ein französisches Wort und ihre Aussprache ist hervorragend. D1 übernimmt und fügt seinen Vornamen ein, aber D6 scheint das Prinzip dennoch nicht zu verstehen.

Ende der Einstellung.

Die Kinder haben Tom und Lilou mitgenommen und zeigen ihnen den Raum. Die Puppen sind nun seit einer Woche da, D6 möchte sie einmal in der Woche nutzen.

Diese Französischeinheit ohne Französisch, bei der zwar zwei Lieder angehört werden, sich aber kein weiterführendes Angebot ergibt, kann durchaus Fragen aufwerfen. Sie entspricht zwar nicht direkt dem Immer-

sionsprinzip, allerdings soll auch hier keine formelle Lernsituation konstruiert, sondern das Französische einfach nur ein wenig berührt werden.

Auch das Filmmaterial geht trotz der Anwesenheit des französischen Erziehers D7 in diese Richtung: viel Deutsch, wenig Französisch. Der französische Erzieher ist sehr zurückhaltend, um nicht zu sagen zurückgezogen, und spricht sehr wenig. Er übersetzt lediglich einzelne Wörter vom Deutschen ins Französische. Zudem scheint er ganz vergessen zu haben, dass er doch eigentlich Lilou spielt.

Während des anschließenden Interviews schlägt D7 vor, Lilou auf Deutsch zu spielen, damit die Kinder ihn auch mal mit einem deutschen Akzent sprechen hören. Eigentlich soll er ausschließlich auf Französisch sprechen, was allerdings aufgegeben wird, da die Kinder nicht auf ihn reagieren. Mit manchen Kindern, die in der Familie Französisch sprechen, spricht er zwar Französisch, aber ansonsten spricht er eher Deutsch. Die Einstellung macht deutlich, dass er nicht wirklich den Immersionsansatz anwendet, sondern eine verschultere Logik des Übersetzens und Bebringens einzelner Wörter, die sich mit der Kindergartenpädagogik beißt. Wird D7 zudem die Gestaltung der Situation überlassen, fallen seine Interventionen sehr begrenzt und wenig leidenschaftlich aus.

8. Welche Praktiken rund um die Sprache und die Kinderkiste

Der folgende Abschnitt verzichtet auf eine Analyse der Handpuppen und Lieder, denen wir uns zu einem späteren Zeitpunkt genauer widmen.

Auf französischer Seite konnten keine Immersionsituationen, sondern lediglich traditionelle Schulsituationen beobachtet werden, in denen das Deutsche in das Repertoire der Praktiken und Angebote der französischen *école maternelle* eingegliedert wird. Diese können unterschiedliche Formen annehmen:

- „Deutscheinheiten“ in der gesamten Klasse, einzelnen Untergruppen wie beispielsweise den Großen oder den „kleinen Großen“ von F4, oder einer Leistungsgruppe;
- klassische Gruppenangebote, bei denen sich eine der Gruppen unter Betreuung der Lehrerin einem Angebot widmet, das mit der deutschen Sprache zusammenhängt;

- das Einbringen der deutschen Sprache im Rahmen eines rituellen Angebotes wie der Anwesenheitskontrolle;
- eine kurze Einheit in der großen Gruppe wie beispielsweise ein Lied, die an ein regelmäßig stattfindendes Angebot geknüpft sein kann, das einmal in der Woche 20 bis 30 Minuten umfasst und an allen übrigen Tagen ca. 10 Minuten;
- improvisiertes Einbringen in den Klassenalltag;
- Interventionen auf Initiative der Kinder beispielsweise durch den Einsatz der Handpuppen.

Hier muss zwischen verschiedenen Typen von Angeboten unterschieden werden, denn manche Erzieher betrachten das Deutsche als „Unterrichtsfach“ und bringen es in klassischen pädagogischen Formaten der *école maternelle* ein, während andere wie die beiden letztgenannten wiederum auf die Eingliederung der deutschen Sprache in den gewöhnlichen Unterrichtsablauf bauen, ohne dabei mit einem spezifischen Angebot den Schwerpunkt oder die Zielsetzung explizit auf das Deutsche bzw. ein Heranführen an das Deutsche zu legen. Diese Herangehensweise konnte allerdings in nur einer Klasse beobachtet werden, in der das Deutsche außerhalb der Lehreinheiten eine besondere Rolle spielt, wohingegen sie sich bei den anderen eher in eine Logik identifizierbarer Einheiten einschreibt („wir machen jetzt Deutsch“). Diese Einheiten wiederum können ganz unterschiedlich ausfallen, und dies bereits bei einem relativ kleinen Korpus von lediglich drei beobachteten Klassen.

8.1. Deutscheinheiten in der Klasse

Um ein Beispiel für den Ablauf der Deutscheinheiten in der Klasse anzuführen, greife ich im Folgenden auf die Beobachtung der Klasse von F2 zurück. Nach der großen Pause wurde eine Lehreinheit abgehalten, die sich nicht an die eigene Klasse richtete, sondern im Rahmen eines Lehrerinnenaustauschs an eine Gruppe aus 20 Vorschulkindern, die extra für diese Einheit zu ihr kommen, was an die Struktur eines klassischen Deutschunterrichts erinnert.

F2: Setzt euch. Letztes Mal haben wir ja ein kleines Lied gelernt. Schauen wir uns die Illustrationen [der einzelnen Körperteile] noch einmal an: *Augen, Ohren, Nase, Mund. Die Füße*. Lasst uns doch mal Tom fragen.

Tom: *Guten Tag, Kinder!*

[Die Kinder wiederholen den gleichen Satz ohne „Kinder“ durch „Tom“ zu ersetzen, keine Reaktion seitens der Lehrerin.]

F2: *Kopf.* Mit Tom auf die verschiedenen Körperteile zeigen.

Tom zeigt auf seine Füße, dann auf seine Hände.

K: Und den Mund!

F2: Wir machen jetzt mit anderen Körperteilen weiter.

K: Und danach können wir Deutsch sprechen.

F2: Jetzt machen wir andere Körperteile. *Kopf. Schulter. Knie. Füße, ein Fuß, zwei Füße.* Wir lernen ein neues kleines Lied. Ein Lied über die Körperteile, wir zeigen jedes Mal auf das Körperteil. Und ein Spiel, um uns die verschiedenen Wörter zu merken, wir sagen das Wort gemeinsam auf Deutsch. Dann singen wir es. Wir werden immer ein wenig schneller. Ihr seid schon richtig gut. Ich nenne euch ein Körperteil und ihr zeigt darauf. *Kopf. Schulter.* Am Anfang darf man immer Fehler machen, wir lernen das ja erst gerade.

Augen.

Kinder [halten sich die Augen zu]: Ich sehe nichts!

F2: Konzentriert euch, das gehört nicht zum Spiel. Jetzt sagt ihr das Wort mit mir zusammen. In Annes Klasse darf vielleicht so rumgeschrien werden, aber mich stört das, Kinder! Gib vier und dann tauschen wir.

[Es ist manchmal schwierig für die Kinder, die deutschen Wörter zu verinnerlichen. Sie benutzen nicht die heute gelernten Wörter. Ein Kind kommt ganz gut zurecht, sagt aber nur drei Wörter.]

F2: Jetzt brauchen wir neue Wörter, die wir noch nicht hatten. Die Lehrerin korrigiert die Kinder.

K: Jetzt bin ich wieder dran.

F2: Benutzt die neuen Wörter. Wir singen jetzt nochmal das Lied, das wir schon kennen. Und das neue Lied singen wir auch noch einmal. *Guten Tag, alle Kinder.*

K: Ich habe ein Kind mit einem englischen Akzent auf Deutsch singen gehört, das gefällt mir nicht.

[Das Lied wird wiederholt.]

F2: *Guten Tag, Mädchen, Junge, Kind.* [Als die Wörter gesagt werden, wird je ein Bild eines Mädchens und eines Jungen gezeigt.] *Klopf, klopf, klopf!* Keine Küsschen! Wann geben sich die Menschen in Deutschland Küsschen? Verliebte, bei der Hochzeit.

[Zu einem Kind:] Du wirst sehen, wenn du einmal heiratest, wirst du deiner Frau ein Küsschen geben.

[Abschluss der Einheit mit dieser äußerst heterozentristischen Aussage.]

Eine der Besonderheiten des Deutschen ist die Entwicklung von Angeboten in der großen Gruppe, die sich in der *école maternelle* ansonsten lediglich für gemeinsame Rituale oder zum Bilderbuchlesen und Singen bildet. Bei diesen Angeboten werden die Kinder also nicht in Gruppen aufgeteilt und die Zusammenkunft mit den anderen Kindern dient nicht lediglich einem der täglichen Rituale. Das dahinterliegende Konzept jedoch ist das Gleiche. So kann von einer Erweiterung des Repertoires der pädagogischen Praktiken gesprochen werden, die nicht spezifisch mit der *Kinderkiste* zusammenhängt, sondern allgemein mit einer Heranführung an eine andere Sprache, was zu einem spezifischen Angebot einer gesamten Klasse oder Gruppe einlädt.

In einer anderen Klasse organisiert die Lehrerin eine Deutscheinheit mit den neun von ihr betreuten großen Kindern.

[F4 hat die Handpuppen genommen und wirkt im Umgang mit ihnen sehr zufrieden, während sie problemlos zwischen Deutsch und Französisch hin- und herwechselt. Tom spricht mit den Kindern und fragt sie, wie es ihnen geht, die Kinder antworten „Gut“, „Nicht gut“, „Warum nicht gut“ usw. Kurzer Austausch, sehr natürlich und spontan.]

F4: Heute ist Lilou bei uns. Sie ist aus dem Urlaub zurückgekommen. Lilou hat mir erzählt, dass Tom ihr etwas aus Berlin mitgebracht hat. Eine Uhr? Was ist das? Die Monate? Nein. Die Wochentage auf Deutsch.

[Genau nach dem gleichen Modell stehen die Wochentage auf Französisch auf die Tafel geschrieben.]

Auf Deutsch sagt man „Heute“. Davor „Gestern“, danach „Morgen“. Ich werde euch die Wochentage verraten, denn darauf kann man von alleine nicht kommen. Heute ist Montag. Was bedeutet Montag auf Französisch? „Montag“. Man kann den Mond sehen, *Mond*, *Mond-Tag*, *Montag* auf Deutsch. Französisch „la lune“, „lundi“, *Montag*, genau wie auf Deutsch.

[Das ging sehr schnell, ich bin mir nicht sicher, ob die Kinder das verstanden haben.] *Gestern war Sonntag. Morgen ist Dienstag.* Das müssen wir nicht auswendig lernen, aber Tom fragt jeden Tag, ob wir die Tage auf Deutsch machen können.

[Wiederaufnahme des Gespräches mit Fragen der Kinder. Tom flüstert der Lehrerin etwas ins Ohr, diese „übersetzt“ ins Französische.]

Tom möchte wissen, was du heute zu Hause gegessen hast und ob es lecker war.

[F4 stellt „falsche“ Fragen, z. B. „Hast du einen großen Bruder?“, obwohl das gefragte Kind eigentlich einen kleinen Bruder hat.]

F4: Kannst du ein Lied von Dalida singen? Kannst du für ein schwedisches Mädchen auf Schwedisch bis 30 zählen? Möchtet ihr dieses Mitmachlied singen? [Ein neues Mitmachlied von der CD der *Kinderkiste* über das Verschwinden und Wiederauftauchen einzelner Körperteile, der Augen, Hände, Ohren usw. F4 erklärt, dass es mit den deutschen Babys gesungen wird, wie auch die anderen Verschwindespiele. Alles geht sehr schnell. Die Kinder sprechen über Dies und Das und die Lehrerin antwortet auf Deutsch.]

F4 [sehr ausdrucksstark]: *Meine Augen sind verschwunden. Meine Hände sind verschwunden, ich habe keine Hände mehr, ei, da sind die Hände wieder.* [Singt auf Deutsch und übersetzt ins Französische.] Tom möchte wissen, ob ihr euch an die deutschen Wochentage erinnert.

[Frage auf Deutsch über die Farben der Kleidung.]

Diese selten vorkommende Form der Zusammenkunft in der großen Gruppe stellt einen Bruch mit den anderen Gruppenangeboten dar, obgleich sie sich durchaus gängiger Praktiken der *école maternelle* bedient.

8.2. Gruppenangebote rund um das Deutsche

Parallel stattfindende Gruppenangebote sind zwar seltener zu verzeichnen, ermöglichen jedoch eine Integration des Deutschen in die Klassen gemäß der gängigsten *maternelle*-Logik.

L: Unter jedes Foto des gemeinsamen Kuchenessens mit der anderen Klasse schreiben wir, was wir sehen, also eine kleine Legende. Wo werden wir die Fotos aufkleben?

K: Ins Deutschheft.

L: Ins Deutschheft. Und warum?

K: Damit wir es unseren Eltern zeigen können.

L: Und könnt ihr ihnen auch sagen, wie die Kuchen heißen?

Kinder: Ja! „Spritzkuchen“.

L: Ihr könnt ja schon dieses schwierige Wort aussprechen! (...) Die deutschen Kuchen haben schon komplizierte Namen. Schaut euch die Fotos an und überlegt euch, was ihr dazu sagen möchtet. Ich weiß, dass Louis „Kekse“ auf Deutsch sagen kann.

[Es handelt sich um eine Sprachübung auf Französisch mit einzelnen deutschen Wörtern.]

L: Jetzt werde ich mich um die anderen Gruppen kümmern. Ihr könnt so lange malen oder etwas anderes ruhiges machen.

Diese stark angeleitete Übung entspricht den in der *maternelle* angewandten pädagogischen Praktiken. Die Rolle der Lehrerin ist von zentralem Stellenwert, denn sie definiert die Aufgabe und leitet die Kinder dermaßen stark an, dass sie ihnen ihre Arbeit teilweise abnimmt.

8.3. Einbringen des Deutschen in den Klassenalltag

Das mache ich schon auch. Zum Beispiel parken wir die Fahrräder auf Deutsch. Sie kommen mit einem Fahrrad zu mir und ich sage ihnen, wie ein kleines Spiel, ich sage ihnen „Danke“, „Danke schön“ oder „Danke sehr“, und dann antworten sie mir „Bitte sehr“, „Bitte schön“ oder „Bitte“. Das machen sie wirklich gerne, ich darf nicht „Merci“ sagen. Das machen wir eben in so kleinen Ritualen, es stimmt schon, dass... Es ist auf jeden Fall gut, das Französische und das Deutsche so zu verknüpfen. (F2)

Auch bei der morgendlichen Begrüßung wurden einige Fragen oder Antworten auf Deutsch eingebracht, insbesondere, wenn die Kinder die Handpuppen nutzen. Ein weiteres Beispiel beinhaltet die Verbindung des Deutschen mit einer Bewegungsübung:

F3 geht für ein Spiel mit Tom in den Toberaum. Das Spiel besteht darin, ähnlich des Prinzips des Plumpssacks, Tom hinter einem der Kinder zu verstecken und von Lilou suchen zu lassen. Während der verschiedenen Etappen dieses Spiels kann Deutsch gesprochen werden. Das Kind, hinter dem Tom sich verbirgt, spielt mit der Puppe und lässt ihn mithilfe der anderen Kinder sagen „*Ich bin...*“ und „*Und du...*“. Alle Kinder schummeln und schauen zwischen ihren Fingern hindurch. Das Kind, hinter dem sich Tom verbirgt, weiß dies in der Regel oder wird darauf hingewiesen. Aber das nimmt dem Spiel nicht seinen Reiz. Diese Form des Spielens wird von der Lehrerin stark kontrolliert. Es geht weniger um das Befolgen der Spielregeln als vielmehr ihrer Anleitungen. Die Kinder nehmen das Spiel nicht wirklich auf, einige haben Konzentrationsschwierigkeiten, steigen aber dennoch nicht vollständig aus. Die Einheit schließt mit einem deutschen Mitmachlied ab.

8.4. Das Angebot der *Kinderkiste* in groben Zügen

Die oben angeführten Beispiele sowie die Gesamtheit der erhobenen Daten unterstreichen die besondere Bedeutung folgender Elemente:

- Die Handpuppen, auf die ich noch zurückkommen werde, verleihen der Sprache einen Sinn und machen sie lebendig. F2 betont allerdings, dass die Kinder diesbezüglich ohnehin kaum Schwierigkeiten haben und schnell ins Deutsche reinkommen. Tom und Lilou werden zum Symbol für das Deutschangebot schlechthin und ermöglichen, je nach Lehrerin, mit beiden Sprachen zu arbeiten.
- Die Lieder einschließlich der Mitmach- und Bewegungslieder bilden einen bedeutenden Anteil des mit den Kindern genutzten Angebotes und erlauben es neben den Büchern und Alltagsritualen das Vokabular einzubringen. Auch die CD kann in diesem Rahmen verwendet werden.

Das Angebot der *Kinderkiste* ist sehr stark von einer Logik der Wörter, der Benennung und des Vokabulars geprägt, obgleich dabei nicht auf ein Auswendiglernen abgezielt wird. Dennoch geschieht genau dies durch die Spiele, Lieder und Wiederholungen. Entsprechend kommt dem Sprachverständnis und damit auch der Übersetzung, dem Hörverstehen und Lernen der Wörter ein besonderer Stellenwert zu. Der Immersions-

ansatz unterscheidet sich deutlich von dieser Herangehensweise, da hier das Sprachverständnis weniger zentral ist, was, wie bereits festgehalten wurde, ebenfalls zu Schwierigkeiten führen kann.

Jenseits der genannten Schwierigkeiten ist die Sorge nachvollziehbar, ob sich diese Angebote wohl in die formelle Logik der *école maternelle* eingliedern lassen. Allerdings ist das Lernen im Angebot der *Kinderkiste* als solches sichtbar und lässt sich zudem gut in die verschiedenen konstitutiven Angebote wie beispielsweise den Morgenkreis, die Zusammenkünfte, die Gruppenarbeit oder die Sport- oder Bewegungsübungen eingliedern, denen ich im Laufe meiner Beobachtungen jedoch nur einmal begegnet bin. Es besteht also kein Widerspruch zwischen der Logik der *école maternelle* und dieser Form des Angebotes, sei dieses nun durch eine Lehrerin initiiert oder aus dem Begleitbuch abgeleitet. Der Einsatz der Handpuppen, die Rolle der Lieder und das Heranführen an die Fremdsprache über „kleine Spiele“ kann, ganz im Gegenteil, als ein offeneres, lustigeres, „spielerisches“ Angebot verstanden werden als die ansonsten in der Klasse üblichen.

8.5. Das pädagogische Begleitbuch

Die Beurteilung des pädagogischen Begleitbuchs gestaltet sich schwierig. Möglicherweise führt der diesbezügliche Diskurs zu einer Unterbewertung seiner Wirkung. Zahlreiche Lehrerinnen passen ihre Planung an die Entwicklungen innerhalb der Klasse an und folgen dabei nicht dem Buch. Allerdings wird das hier angebotene Vokabular durchaus als hilfreich erachtet. So überprüft F2 während einer beobachteten Einheit das Genus eines Wortes im Begleitbuch, schildert aber während des Interviews, dass sie sich nun ein Wörterbuch angeschafft habe und das Begleitbuch folglich nicht mehr brauche.

Wir hatten keine pädagogische Anleitung mehr [es handelt sich um die Testphase der Kinderkiste]. Für mich war das kein Problem, weil ich Deutsch spreche, aber meine Kollegin hätte eigentlich einen schriftlichen Leitfaden gebraucht, vor allem für die Einheiten, die sie ganz alleine abhielt. (F1)

Abgesehen von den Handpuppen und dem Begleitbuch hat F2 nicht in die *Kinderkiste* „reingeschaut“. Tatsächlich pickt sie sich nur einzelne Elemente heraus. Sie möchte dem vorgeschlagenen Ablauf lieber nicht folgen. Die Angebote auf Deutsch sollen sich an dem auf Französisch ein-

gebrachten Stoff orientieren, also dem allgemeinen Lehrplan. Behandelt sie beispielsweise das Thema „Gesichter“, wird sie das entsprechende Vokabular auch auf Deutsch einbringen. „Der Ablauf des Begleitbuchs ist eher für Externe wie F1 interessant. Als Klassenlehrerin muss man ja eine globale Perspektive auf die Klasse haben. (...) Ich schaue hier und da mal in das Begleitbuch rein, um mir ein paar Ideen herauszupicken, z. B. habe ich zwei Lieder von der CD genutzt.“ Diese Lehrerin improvisiert viel, bereitet wenig vor und nutzt das Material nicht systematisch. Sie würde lieber Spiele zu den einzelnen Themengruppen durchführen, und seien diese noch so allgemein gehalten, wie beispielsweise Spiele über den Körper oder Obst.

In ihrer Klasse hat sie ein wenig zur Kultur rund um die Nationalfahne, die Kanzlerin und die Hauptstadt Berlin gearbeitet, wobei Angela Merkel fälschlicherweise als Präsidentin vorgestellt wurde. Die Spiele und Plakate wurden hier nicht genutzt. Hätte sie 5- und 6-Jährige Kinder, hätte sie das ABC-Plakat genutzt.

Das Interview mit F2 macht deutlich, dass nur schwer erfasst werden kann, welche Praktiken sich vom Begleitbuch ableiten lassen und wie es genutzt wird, wenn dessen Ablauf nicht direkt befolgt wird:

F2: Wegen der Frage zur Rolle des Begleitbuchs [das im Film geholt wird], also, das Begleitbuch. Jetzt habe ich ein Wörterbuch, z. B. dieses Jahr, es ist ja jetzt schon März und ich habe es noch nicht genutzt. Aber ich habe mich ein bisschen an seinem Ablauf orientiert.

GB: In Ihren Angeboten finden sich also Spuren des Begleitbuchs.

F2: Also, Spuren, der Ablauf hat mich, also, ich fand es schon ziemlich interessant mit Höflichkeitsformeln anzufangen, den Begrüßungen, Themengruppen und Körperteilen und manchmal schaue ich auch, was es da für Lieder gibt. Aber mehr auch nicht. Und dieses Jahr habe ich es noch gar nicht genutzt.

GB: Und Sie stützen sich bei Ihrer Arbeit auf...?

F2: ...das, was ich letztes Jahr gemacht habe.

GB: Und hinsichtlich der Vokabeln stützt sich Ihr Ablauf auf das Begleitbuch?

F2: Nein, eher hinsichtlich der Themengruppen, und was die Vokabeln angeht, gehe ich eher von den Liedern oder einem Buch aus, beispielsweise [unverständlich], ich habe einige Bücher auf Deutsch. Ich mache bei dem Buch weiter, bei dem wir im Vorjahr aufgehört haben, ich weiß aber nicht, ob ich dieses Jahr die Bärenjagd wieder drannehme. Also, ich schaue, was es in den Büchern gibt, ich schaue mir das Buch

an, welche Vokabeln darin vorkommen. Da gab es dann zum Beispiel die Eltern und da habe ich mir gesagt, gut, dann nehmen wir jetzt die Eltern durch, und dann gab es Wald und Matsch, ich weiß auch nicht mehr genau, aber eher Vokabeln über Landschaften, und dann habe ich ihnen eben diese Vokabeln beigebracht, ich bringe ihnen Vokabeln bei, die entweder in einem Buch oder in einem Lied vorkommen. Das ist es im Großen und Ganzen, weil... Oder aber ich suche mir ein Lied aus und sage mir, gut, dazu machen wir jetzt ein Spiel, zum Beispiel Karten verschwinden lassen, das war, weil man im Lied dann das Wort [unverständlich] wiederfinden konnte und das ist eben nicht im Begleitbuch. Es geht eher darum, einen Zusammenhang zwischen den Angeboten, den Liedern, den Büchern und ihrem Alltag herzustellen, wir spielen zum Beispiel sehr oft, zum Beispiel sage ich ihnen dann „Komm herein“ und so, das kann man ja dann auf Deutsch sagen, weil es eben in das Spiel passt, und ich sage zu ihnen „Danke schön“, das ist halt näher dran an den Angeboten und ihrem Alltag. Das Begleitbuch aber nicht. Aber auf Französisch mache ich auch manchmal...

8.6. Die Nutzung des weiteren Materials der Kinderkiste

Die geringe Nutzung des weiteren Materials der *Kinderkiste* in Frankreich liegt nicht etwa an einer pädagogischen Inkompatibilität, denn es ist durchaus für die Nutzung in der *école maternelle* geeignet. Besonders interessant ist die Aneignung der Handpuppen, die zwar in die Klassenaktivitäten einfließen, dabei jedoch keinen zentralen pädagogischen Stellenwert einnehmen. Ihre Integration funktioniert zwar gut, es stellt sich jedoch die Frage, ob sie nicht für jene problematisch ist, die ich nicht beobachten konnte und die dieses Angebot nicht einbringen. So wird beispielsweise in dem Interview in der Schule, die nach der Fortbildung die *Kinderkiste* nur selten nutzt, betont, dass die Verwendung der Handpuppen ein gutes Deutschniveau voraussetze.

Doch selbst wenn die *Kinderkiste* nur selten genutzt wird, spielt sie insofern eine Rolle, als sie einen Raum für die Heranführung an das Deutsche eröffnet. Sie stellt eine Ressource dar, deren einzelne Elemente je nach Bedarf genutzt werden können:

Also, für mich ist die Kinderkiste zwar ein wichtiges, aber kein unersetzbares Werkzeug. Soll heißen, ich nutze sie als Grundlage und Inspirationsquelle für meine Arbeit, aber ich weiß, dass ich nicht alle

ihre Elemente in allen Klassen nutzen werde, ich werde mich in der Sensibilisierung der Kinder für die Sprache also nicht allein auf die Kinderkiste stützen. Sie hilft mir bei... Ich werde auf jeden Fall mit Tom und Lilou arbeiten, das ist ganz klar, ich werde die Handpuppen nutzen, die Plakate oder das Memory aber nicht unbedingt, also, ich benutze es schon, aber nicht so, wie vorgesehen. Für mich ist sie ein Werkzeug, also wirklich eher ein Arbeitswerkzeug als eine, als eine idiotensichere Anleitung, auch wenn das hart klingt. Die vorgeschlagenen pädagogischen Situationen sind schon interessant, aber letzten Endes hängt doch alles immer vom Kontext ab und muss ständig wieder angepasst werden. (F1)

Obwohl die Beobachtungen zeigen, dass die weiteren Elemente der *Kinderkiste* insbesondere aus den bereits genannten Gründen der Gefahr der Reproduktion von Klischees nur selten genutzt werden, so können doch einzelne Ausnahmen verzeichnet werden. Außer Frage steht dabei der besondere Status der Handpuppen. Sie sind fast schon zu einem Synonym für die *Kinderkiste* geworden, denn für viele impliziert die Nutzung der *Kinderkiste* automatisch die Nutzung der Handpuppen; sie werden in allen beobachteten Situationen genutzt bzw. wurde nicht eine Nutzung anderer Elemente ohne gleichzeitige Nutzung der Handpuppen beobachtet. Zudem erfreuen sie sich wie bereits betont besonderer Beliebtheit. Ihr zentraler Stellenwert kann aber auch das weitere Material der *Kinderkiste* überlagern. Durch die Bedeutung der Lieder wird auch die CD häufig genutzt, wenn auch weniger systematisch als die Handpuppen.

Für D4 bedeutet die Nutzung der *Kinderkiste*, die Handpuppen in ihre Arbeit einfließen zu lassen, wobei sie die übrigen Elemente nicht zu nutzen beabsichtigt. Die Spiele sind ihrer Ansicht nach in einer Gruppe von 25 Kindern schlicht nicht anwendbar, denn ihr Ablauf könne nicht erklärt werden, ohne dabei Deutsch zu sprechen.

F3 wiederum bringt über das weitere Material der *Kinderkiste* kulturelle Aspekte in ihre Arbeit ein. Sie ist eine sehr organisierte Lehrerin, die ihre Einheiten gründlich vorbereitet.

F3: Ihr schaut euch die Bilder an und ich komme dann und spiele **für euch**. Ihr dreht an der Uhr und wenn der Zeiger auf etwas Französischem stehen bleibt, bekommt Lilou einen Punkt, bei etwas Deutschem Tom. Französischer Briefkasten, ein Punkt für Lilou. *Ist das deutsch oder französisch?* Ihr sagt auf Deutsch, ob das deutsch oder französisch ist. Die Punkte zählen wir auf Deutsch. Drei für Lilou, einen für Tom. Feuerwehrauto, *français*, wer bekommt den Punkt, Lilou, wie sagt man „*français*“ auf Deutsch? Polizei, *français*. Woher weißt du das? Genau, weil das Auto blau ist. Noch mal französisch. Wir zählen die Punkte immer auf Deutsch. Das ist ein deutscher Briefkasten, wie sagt man „*Deutsch*“ auf Deutsch? Wir zählen die Punkte beider Seiten. Wer hat gewonnen? Lilou. *Tschüss, au revoir.*

Hier fällt auf, dass das Angebot sehr stark angeleitet ist und weniger auf das Spielen der Kinder abzielt als vielmehr darauf, dass „für sie gespielt wird“, wie es die Lehrerin explizit ankündigt. Diese Haltung fügt sich in den sehr strukturierten Rahmen der Gruppenangebote der *école maternelle* ein. F3 hat unter Nutzung von Fotos und Illustrationen ebenfalls das Thema „Familie“ behandelt. Tom hat nach den Osterferien mit den Illustrationen der *Kinderkiste* seine Familie vorgestellt.

Sie betont den Wert des Materials der *Kinderkiste* für die Vermittlung kultureller Elemente über Fotos. Das Begleitbuch hat sie kaum mehr genutzt und lediglich einzelne Elemente herausgepickt, da sie die während der Fortbildung angeeigneten Strategien als ausreichend erachtet. Das Interessanteste für sie an der Fortbildung ist der Austausch mit den anderen Lehrerinnen, der zwar auch während der Veranstaltungen selbst stattfindet, während der informellen Momente wie den Pausen aber am meisten Früchte trägt.

D3 bietet ein Beispiel, wie das Material der *Kinderkiste* jenseits der Handpuppen genutzt werden kann:

[Für diesen Morgen hat er eine „Bastelstunde“ mit dem Material der *Kinderkiste* vorgesehen. Er hat Farbkopien der Bildkarten vom deutschen und französischen Frühstück gemacht. Die Kinder konnten dann das ausschneiden, was sie gerne zum Frühstück essen, und sie auf einen Pappteller kleben. Da wurde auch ein Teller mit dem beklebt, was Jean-Paul, also der französisch gewordene Tom, gerne frühstückt: Baguette, Croissant, Kakao, Käse, Marmelade.

Ab 8:30 Uhr schlägt er den Kindern vor, zu „basteln“, was die Kinder freudig annehmen. Während des Vormittags nehmen insgesamt zehn Kinder an diesem Angebot teil. Dadurch, dass sie sich abwechseln und immer ein bis drei neue Kinder dazukommen, muss D3 die Erläuterungen häufig wiederholen.]

D3: Wie Jean-Paul gestern schon gesagt hat, werden wir heute ein Essensmandala machen. [Also das eben beschriebene Angebot. Er zeigt auf die Nahrungsmittel und fragt nach ihrer französischen Bezeichnung. Jedes Kind bekommt eine Schere.] Schneidet das aus, was ihr gerne esst, und klebt es auf den Pappteller.

D3 zu einem K: Was isst du gerne? Brezeln? Dann schneide sie aus und lege sie auf den Teller. Was isst du noch gerne?

[Die Kinder denken nur noch wenig über ihr Lieblingsessen nach, so sehr sind sie ins Ausschneiden vertieft.]

K: Apfelschorle!

D3: Jean-Paul schaut sich dann an, was ihr gemacht habt. Und was magst du gerne?

K: Kakao.

D3: Jean-Paul mag Kakao auch gerne. [Als neue Kinder dazukommen:] Wir machen ein Mandala mit unserem Lieblingsessen.

[Der Bezug auf das Frühstück weicht zugunsten des Lieblingsessens. Die Frage nach den Unterschieden zwischen Deutschland und Frankreich wird nicht mehr thematisiert, es sei denn, es geht um persönliche Vorlieben wie das Lieblingsessen von Jean-Paul; Ziel ist die Aneignung des französischen Grundwortschatzes und das Basteln selbst. Die Teller werden nach und nach fertiggestellt, die Kinder schreiben ihren Namen auf die Rückseite und hängen sie auf.]

Zu dieser stark abgeänderten Form der Nutzung der *Kinderkiste* sei die Aussage einer Multiplikatorin während des Multiplikatorentreffens in Straßburg zitiert:

Das würde zumindest meinem bisherigen Eindruck vom Material der Kinderkiste entsprechen. Das ist ja alles tatsächlich sehr offen und man kann eigentlich machen, was man will, und wenn man eben anbietet,... Man muss es ja nicht genauso nutzen, es gibt ja nur eine mögliche Richtung vor, eine Art Dialog.

Es kann festgehalten werden, dass das übrige Material zwar kaum genutzt wird und auch das Begleitbuch eher selten Verwendung findet, die Angebote aber dennoch in Anlehnung an die Empfehlungen des Begleitbuchs ausgerichtet werden, was sicher auf die in der Fortbildung gewonnenen Einblicke zurückzuführen ist. So ist der Einfluss des Begleitbuchs schwer einzuschätzen, da dieser die Lehrerinnen auch auf indirektem Wege wie beispielsweise über die Fortbildung erreichen kann.

Im Gegensatz zu den deutschen Kindergärten fügen sich die mit der *Kinderkiste* in Zusammenhang stehenden Praktiken in die gängigen pädagogischen Formate und den Geist der französischen *école maternelle* problemlos ein, sei es bei Zusammenkünften in der großen Gruppe, angeleiteter Gruppenarbeit oder einer Bewegungsübung. Gleichzeitig kann eine Öffnung dieser Praktiken beobachtet werden, die durch die *Kinderkiste* nicht nur aufgegriffen, sondern auch mitgeformt wird. Die *Kinderkiste* sowie die Sensibilisierung für das Deutsche im Allgemeinen fördern Zusammenkünfte jenseits der täglichen Rituale und bringen mit den Handpuppen sowie anderen Praktiken einen Hauch des Spielerischen in die ansonsten eher wenig spielorientierten französischen Klassen. In manchen Fällen ermöglicht dies zudem eine Sichtbarmachung der sprachlichen Vielfalt innerhalb der Klassen auch jenseits des Deutschen.

Die Situation in Deutschland scheint anders gelagert zu sein, wobei diese These hier nicht weiter ausgeführt werden kann, da kein einsprachiger Kindergarten gefunden wurde, in dem die *Kinderkiste* von frankophonen ErzieherInnen genutzt wird. Dies bestätigt die Spannungen, die in der Analyse zwischen der Ausrichtung der *Kinderkiste* einerseits und der auf situationsorientiertem Ansatz, freiem Spielen und der Stärkung der Eigeninitiative der Kinder aufbauenden Kindergartenpädagogik andererseits sichtbar wurden.

Die *Kinderkiste* ist also kein kulturell neutrales Produkt. Sie scheint sich in die pädagogischen Ausrichtungen der französischen *école maternelle* besser einzugliedern. In Deutschland wäre eine Nutzung in der Grundschule vorstellbar, da sie eine pädagogische Kultur ausdrückt, die den Kindergärten eher fernliegt. Anders formuliert richtet sich die *Kinderkiste*

nach dem Repertoire von Praktiken der *école maternelle*, welches sie jedoch insbesondere mit den Handpuppen durchaus noch bereichern kann.

9. Die Bedeutung der Handpuppen

Wie bereits mehrfach hervorgehoben wurde, bezogen sich die markantesten beobachteten Situationen auf die Handpuppen, ihre Nutzung und insbesondere ihre Wirkung auf die Kinder. Neben der Beschreibung der beobachteten Situationen werden im Folgenden die teilweise sehr stichhaltigen Analysen der ErzieherInnen/LehrerInnen angeführt.

9.1. Die Nutzung der Handpuppen auf französischer Seite

Zu Beginn einer jeden Woche, es war immer das Gleiche, verschwand Tom, also, er hatte sich immer übers Wochenende irgendwo versteckt. Und die Kinder mussten ihn dann wiederfinden. Sie sollten lernen, zu suchen, also „Wo bist du?“, also, „Tom, wo bist du?“, und dann suchen wir ihn überall im Klassenzimmer. Und irgendwann hören wir irgendwo ein Geräusch und plötzlich tauchte er wieder auf. Und er hatte immer etwas zu erzählen. Er hat ihnen immer etwas auf Deutsch erzählt, zum Beispiel: „Heute Nacht habe ich etwas Tolles erlebt, ich habe ein Buch gesehen, das sich ganz von alleine bewegt hat, ich konnte es mir nicht erklären, und dann ist es auf einmal heruntergefallen, ich glaube, es liegt noch unter dem Regal.“ Und mit Gesten, denn die Kinder würden sonst natürlich nicht alles verstehen, mit Gesten konnte man dann den Kindern klar machen, worum es geht, und Lilou war auch da, um Tom zu übersetzen. Meistens gab es dann zum Abschluss noch ein Mitmachlied, das Lied vom kleinen Daumen. „Kleiner Daumen sagt Guten Tag Papa, Guten Tag Mama, Guten Tag Großer Bruder, Guten Tag Baby.“ Tom ist nach der Schule mit mir nach Hause gegangen. Am Anfang des Jahres ist Tom immer mit mir nach Hause gegangen. Und nach und nach hat es ihm im Klassenzimmer so gut gefallen, dass er dann dort geblieben ist. Mit Lilou. (F1)

Die Handpuppen, die die beobachteten LehrerInnen ins Zentrum ihrer Praktiken stellen, öffnen ein Universum, das mit dem gewöhnlichen Unterricht der französischen *maternelle* bricht und aus dem Deutschen etwas Besonderes macht sowie den Wechsel von der einen in die andere Sprache

verstärkt. Die Kinder tauchen in eine neue Praxis ein, in neue Figuren und ein neues, fiktionales Universum, wodurch dieses Angebot nicht einfach nur eines unter vielen ist, sondern ein ganz besonderes, neues Angebot, und zwar bereits ab dem Zeitpunkt der Vorstellung der Figuren.

In der ersten Einheit haben wir die Handpuppen vorgestellt. Lilou hat erzählt, dass sie mit Tom im Urlaub in Deutschland war und dass er sich gerne versteckt. Sie hatten eine Menge Spaß und haben viel gelacht. Sie haben sich jedem Kind in der Klasse einzeln vorgestellt [„Guten Tag“], die dabei auch viel gelacht haben. Die Puppen wurden gut sichtbar im Klassenzimmer platziert und am nächsten Morgen von manchen Kindern auf Deutsch oder Französisch begrüßt.

Manche Kinder haben die Puppen sogar ihren Eltern vorgestellt. Sie sind immer gut sichtbar. Am nächsten Nachmittag habe ich sie dann mit den Puppen spielen lassen. Manche Kinder haben die Szene vom Vortag wieder aufgegriffen, während sich andere neue Dinge ausgedacht haben. Am Schluss hat mich ein Kind gefragt: „Sag mal, bringst du sie eigentlich zum Sprechen?“ (F3)

Auch F2 weist eine interessante Art der Nutzung der Handpuppen auf, insbesondere in Kombination mit anderen Angeboten während des frei gestalteten morgendlichen Ankommens.

[Ein Junge fragt: „Kann ich Lilou mal haben?“ Er läuft mit ihr herum, ein anderes Kind nimmt Tom. Es gibt ein Problem mit den zerbrechlichen Füßen der Puppen. F2 hat die Füße mit Sekundenkleber wieder angeklebt.]

F2: Seid bitte vorsichtig mit den Füßen, sie sind zerbrechlich.

[F2 gibt einem Kind Lilou. Es spielt mäßig konzentriert mit ihr. Ein anderes Kind kommt mit Tom dazu und tritt über ihn mit einem anderen Kind in Kontakt. Sie haben sichtlich Spaß am Spiel, an der Handhabung der Puppen und den Charakteren der Figuren.]

F2: Wir bekommen später noch Besuch von anderen Handpuppen. Wir werden sehen, ob wir zusammen mit *Roule galette* spielen können. Wir werden sehen. Vielleicht sprechen Vassilis Handpuppen ja auch Deutsch, sprechen sie Deutsch, diese Puppen? Werden sie mit Tom sprechen können? Was meinst du, Vassilis, sprechen deine Puppen Deutsch? Werden sie Tom „Guten Tag“ sagen können? Wird der Pirat Tom „Guten Tag“ sagen können? Vielleicht kann der kleine Affe Tom „Guten Tag“ sagen. Das Krokodil kann Tom aber „Guten Tag“ sagen.

F2 [mit einer Affen-Handpuppe]: *Guten Tag, Lilou, wie geht es dir?*
Also, wer möchte Tom „*Guten Tag*“ sagen, wo ist Tom?

Der Affe [von der Lehrerin gespielt]: *Guten Tag, Tom, Guten Morgen!*

[Er lädt die anderen Kinder und Puppen dazu ein, Tom „Guten Tag“ zu sagen. Die Puppen wandern durch die Klasse.]

F2: Was könnten wir Tom denn noch sagen?

[Das ursprüngliche Ziel des Spiels mit den Handpuppen, sie durch die Klasse wandern zu lassen, bringt sie auf einen anderen, eher körperlichen als mündlichen Aspekt. Alle mitgebrachten Puppen werden von den Kindern genutzt.]

F2 [zu einem Kind, das zwei Puppen hat, ein neues Tier und Tom]: Wird er etwas zu Tom sagen können? Du gibst Tom immer Begrüßungsküsschen. Aber mag Tom das denn überhaupt?

Ein anderes K: Nein!

F2: Und wie sagt Tom „Guten Tag“?

[Schließlich mündet das Spiel in die Nutzung der Tierpuppen, einer in der Klasse häufig verwendeten Praktik, bei der die Tiere Geschichten erzählen. Die Tierpuppen werden im Gegensatz zu Tom und Lilou in einem Karton verwahrt. Aber laut F2 hatten Tom und Lilou bislang nicht den Status von gewöhnlichen Handpuppen, sondern eine Sonderstellung. In dieser Situation der Begegnung mit den anderen Puppen und in den Händen der Kinder leben sie zum ersten Mal ein echtes Handpuppenleben. Während ein Kind Tom auf seinen gut sichtbaren Platz setzt, spielt ein anderes Kind weiter, allerdings eher mit dem Gegenstand selbst als mit der Figur, die er verkörpert.]

F2: Räumt die Handpuppen auf, es gibt einen Karton für *Roule gallette*, Tom und Lilou haben ihren eigenen Platz und die anderen kommen in die gelbe Kiste. Und nun setzt euch, wir werden sehen, ob die Puppen an den richtigen Ort gebracht wurden. Schaut euch Tom an, er hat ein kleines Karohemd an und ein kleines grünes T-Shirt und... Man kann die Hand unter sein T-Shirt stecken, den Daumen in die rechte Hand und den Zeigefinger in den Kopf und wie heißt der dritte Finger?

K: Mittelfinger!

F2: Genau. Den Mittelfinger in die linke Hand. So. Und mit der Flasche ist das genauso. Die kann man auch unter den Pulli stecken. Und dann können wir ihn hier hinsetzen.

Das Besondere an dieser Szene ist die Verwendung des Fiktionalen, um das Deutsche mit Sinn zu füllen, was jenseits der beiden Handpuppen der *Kinderkiste* in der Regel durch den Einsatz neuer, meist tierischer Puppen erfolgt. Sie ermöglichen einen Wechsel zwischen dem Französischen und dem Deutschen, eine Legitimierung der gemeinsamen Präsenz beider Sprachen. Die Handpuppe dient zur Individualisierung des Verhältnisses zu dem Kind und zur Entwicklung der gesprochenen Sprache.

Morgens spielen sie viel mit den Handpuppen. Sobald ich aber aufhöre, die Puppen zu nutzen, sobald ich Deutsch mit anderem Material mache, mit Spielen oder so, dann sind die Puppen für sie nicht mehr so interessant. Das bedeutet, dass ich sie wirklich benutzen muss, damit sie sie auch benutzen. Aber es gibt auch jeden Tag Kinder, die sich am Abend von den Puppen verabschieden, die sagen „Tschüss, Tom, au revoir, Lilou“. Die Puppen gefallen ihnen wirklich sehr. (F2)

Das Problem ist, dass die Handpuppen nicht für eine direkte Nutzung durch die Kinder konzipiert wurden und tatsächlich auch einige Empfehlungen der Fortbildung in diese Richtung gehen, so dass die Kinder einzelner Klassen nicht mit den Puppen spielen, sondern sie nur aus der Ferne begrüßen oder ansprechen dürfen. Während der Pariser Fortbildung wird vorgeschlagen, die Puppen an einer Stelle des Klassenzimmers aufzustellen, an dem die Kinder sie zwar sehen, aber nicht anfassen können. F1 schildert von den Erfahrungen aus dem Vorjahr, als die Kinder die Puppen nur dann anfassen durften, wenn diese sie auch anfassten. Bei der ersten Sitzung musste Tom aber schon bald wieder weggelegt werden, weil alle Kinder ihn anfassen wollten. Man könnte davon ausgehen, dass die Aneignung durch die Kinder von grundlegender Bedeutung ist, auch aus Perspektive der Aneignung der von ihnen verkörperten Sprache. Und so wirft eine saarländische Erzieherin an diesem Punkt der Fortbildung ein: „Bei uns dürfen die Kinder das Material anfassen. Wenn das nicht geht, dann wird es schwierig. Bei uns würden sie nämlich mit den Handpuppen spielen wollen.“ Handelt es sich hierbei um eine weitere Spannung zwischen dem Material einerseits und einer Kindergartenpädagogik andererseits, die die Kinder als eigenständige Akteure des Lernens begreift, das sich u. a. im Spiel und hier in der eigenständigen Bedienung der Handpuppen verortet?

Tom ist die legitime Referenz für die Verwendung des Deutschen in der Klasse und verleiht ihr Sinn.

F2: Wir werden Tom bitten, die Anwesenheitskontrolle zu übernehmen.

K: Lilou soll das machen!

F2: Stimmt, Lilou macht das nie. Sie soll es dann nächsten Montag machen. Die Ärmste, ich hatte sie schon fast vergessen.

K: Du sollst sie aber nicht vergessen.

F2: Verstehe. Aber heute macht es noch Tom, in Ordnung?

Die Handpuppen sind aktiver Teil des Klassenalltags, insbesondere während der auf Deutsch stattfindenden Angebote, aber nicht ausschließlich dann. So kommt Lilou beispielsweise während einer Begegnung der Chöre der Schulen des Stadtteils als Dirigentin zum Einsatz. Unter den untypischen Verwendungsarten der Handpuppen fällt ferner ihre Verwendung im Bereich der bildenden Künste, wo die Kinder sie, je nach ihren Fähigkeiten, von vorne oder im Profil zeichnen.

9.2. Die Nutzung der Handpuppen auf deutscher Seite

In Deutschland werden Tom und Lilou mangels einer vergleichbaren Struktur seltener genutzt, obwohl Handpuppen im Allgemeinen häufiger zum Einsatz kommen als in Frankreich. So werden in einigen der besuchten Gruppen Puppen in Tierform vorgefunden, so beispielsweise die Kröte *François la grenouille* in der Gruppe von D4 oder der Igel *Picon le hérisson* in der von D5. Sie sprechen Französisch und verstehen im Gegensatz zur Erzieherin kein Deutsch. Sie sollen die Kinder dazu animieren, Französisch zu sprechen. Lilou könnte zwar eigentlich die gleiche Funktion einnehmen, was aber nicht geschieht, da eine gemeinsame Einführung beider Puppen im Idealfall mit einer deutschsprachigen Kollegin als besonders wichtig erachtet wird. Dies verursacht erstaunliche Schwierigkeiten in der Nutzung der Handpuppen, verweist aber auch darauf, dass mit Tom Deutsch gesprochen werden kann, während zumindest dem Anschein nach das Konzept „eine Person – eine Sprache“ gewahrt bleibt.

Mein einziges Hilfsmittel sind die Handpuppen. Ich habe Schwierigkeiten, ihnen bestimmte Sachverhalte zu vermitteln, weil ich mit den Kindern nur Französisch spreche. Ich nutze Tom, um etwas auf Deutsch zu erklären, der aber genau wie die Kinder auch Französisch lernen wird. Im Gegenzug wird Lilou einige Worte auf Deutsch sagen. Anders funktioniert es einfach nicht. (D4)

D5 wiederum will wegen der Ankunft von Lilou nicht auf seinen Igel Picon verzichten:

Lilou war in einem Korb versteckt, unter einem Tuch. Mein Igel Picon ist jeden Tag da, er baut eine Brücke zwischen mir und den Kindern. Er spielt gerne, ist aber manchmal auch ganz schön frech. Er versteckt sich auch gerne und hilft mir so, das Thema zu eröffnen: „Was ist denn da im Korb versteckt?“ Da hat Lilou ganz vorsichtig die Nase herausgestreckt. „Du musst keine Angst haben, das hier sind meine Freunde. Und wer bist du?“ „Ich heiße Lilou.“ Dann hat Lilou die Kinder nach ihren Vornamen gefragt. Bei der zweiten Einheit hat sie allen Begrüßungsküsschen gegeben, weil man das in Frankreich nun mal so macht. Dann kam sie mit Tom auf einer Flasche. Der Unterschied in der Begrüßung, Begrüßung auf Französisch. Wo ist Frankreich, wo ist Paris? Der Eiffelturm. Sie kommt uns manchmal besuchen. Jedes Mal bringt sie etwas aus Frankreich mit. Sie ist aber nicht sehr praktisch, diese Puppe, denn ihr Kopf fällt immer vornüber und ihr Kleid ist zu eng.

Sie ist also regelmäßig als Vertreterin des Französischen in der Klasse präsent. Während des Interviews spielen die Kinder allerdings mit dem Igel Picon.

Im selben Kindergarten hatte D8 die *Kinderkiste* bereits eine Woche zuvor nach dem gleichen Muster wie D5 benutzt. Sie hat von Schwierigkeiten mit der Handhabung der Handpuppen berichtet. Die Kinder waren zwar begeistert, Lilou hat von Frankreich berichtet, Tom von Berlin. Aber es mangelt ihr an einer Fortbildung zur Handhabung der Puppen. Die Handpuppen in Tierform seien einfacher zu bedienen. Lilous Kopf sei zu schwer. „Nächste Woche gehen wir mit Lilou auf den Markt, sie wird etwas Obst kaufen.“ Sie berichtet von den Schwierigkeiten der deutschsprachigen Kollegin in der Handhabung von Tom, da sie kein Französisch versteht. Die Nachricht meines Besuches zur Beobachtung der Nutzung der Handpuppen scheint einige Befürchtungen ausgelöst zu haben, denn am Tag meines Besuchs wurde kurzfristig entschieden, sie doch nicht zu nutzen. Sie hatten angekündigt, dass ihnen ein Besuch am Dienstag besser gelegen käme, aus organisatorischen Gründen habe aber ich dennoch den Montag vorgeschlagen. Mir wurde nicht gesagt, dass dies Auswirkungen auf die Verwendung der *Kinderkiste* haben würde, und ich bin auch nicht davon überzeugt, dass dies tatsächlich so ist.

Lediglich D3 nutzt die Handpuppen und weitere Elemente der *Kinderkiste* regelmäßig, wobei er die Puppen umbenannt und ihre Staatszugehörigkeiten vertauscht hat. Im Gruppenraum finden wir Tom und Lilou als

Jean-Paul und Clara, die von einer deutschen Erzieherin bedient wird. D3 spielt den französischsprachigen Jean-Paul und leitet die Kinder über den Dialog zwischen ihm und der Puppe an:

D3: Jean-Paul, bist du da?

J-P: Ich bin da.

D3: Hör mal, was Jean-Paul vorgeschlagen hat. Ich habe hier vier Ecken vorbereitet und wir werden in jede Ecke eine Illustration [aus dem Memory der *Kinderkiste*] legen. Was ist das? Käse, Butterbrot, Kakao, Croissant.

J-P: Was machen wir mit den Karten?

D3: Wir legen den Käse in die weiße Ecke, das Croissant in die rote, den Kakao in die blaue und das Butterbrot in die gelbe.

In der Berliner Kita misst D1 der Geschichte der Puppen und ihrer Kontinuität viel Bedeutung bei, auch wenn er von Schwierigkeiten bei der Umsetzung berichtet. Am Vortag des Interviews hat er mit einer deutschen Kollegin die beiden Handpuppen auf dem Sommerfest eingebracht, bei dem alle Kinder und Eltern anwesend waren und während dem verschiedene Angebote ausgerichtet wurden, u. a. eins mit den Handpuppen, das besonders gut besucht war. Hier ist Lilou Toms französische Cousine. Sie leben beide in Berlin und sprechen jeweils ein wenig die Sprache des anderen. D1 und seine Kollegin konnten den Einsatz nur sehr kurzfristig vorbereiten und haben improvisiert und gesungen. Während des Puppenspiels sind die Kinder nach vorne gegangen, um nachzuschauen, ob da wirklich D1 hinter dem Vorhang sitzt und die Puppen bedient. D1 konnte fehlerhaftes Deutsch sprechen, da Lilou ja noch Deutsch lernt, genauso wie Tom noch Französisch lernt. Die Nutzung der Handpuppen ist laut D1 noch ausbaufähig, da sie innerhalb der Kita nicht einheitlich genutzt werden, denn bei ihm sind Lilou und Tom verwandt und bei D6 befreundet. Am Vortag wollten die Kinder wissen, wie alt Tom und Lilou sind. Da es innerhalb der Kita keine diesbezügliche Einigung gab, hat er ihnen gesagt, das sei ein Geheimnis.

9.3. Die Handpuppen und die Kinder: Interesse und Wahrnehmung

Für eine Multiplikatorin haben die Handpuppen eine befreiende pädagogische Wirkung auf die Kinder:

M: Und dann, in einer nächsten Phase, ist es dann nicht mehr der Lehrer, der die Kinder etwas fragt, sondern die Handpuppe und das ändert alles.

GB: Ach ja?

M: Ich weiß nicht, warum, aber das ändert alles. [Lachen] Also, das Kind hat weniger Angst vor Fehlern oder kann mit der Handpuppe freier sprechen als mit einer erwachsenen Person.

Jenseits dieser pädagogischen Wirkung wecken die Handpuppen bei den Kindern ein starkes Interesse und bieten regen Gesprächsstoff, obwohl sie wissen, dass es keine „echten Menschen“ sind. Die meisten LehrerInnen berichten, dass die Kinder sehr wohl wissen, dass sie die Puppen bedienen.

Seit drei Wochen sagen die Kinder zu mir: „Du sprichst doch!“ Am Anfang waren es nur einzelne, ein Kind hat mir gesagt, dass die Handpuppen keine echten Menschen sind, und mittlerweile sagen es alle. (F2)

Auch F3 berichtet, dass die Kinder wissen, dass sie sie zum Sprechen bringt. In der Handhabe der Puppen fühlt sie sich zwar manchmal noch unsicher, was in der Arbeit mit den Kindern allerdings kein Problem darstellt, da sie hier nicht perfekt spielen können muss.

In den Interviews berichten die Kinder viel von den Handpuppen und ihrem Interesse an ihnen, aber auch ihrer Beziehung zu diesen Figuren. Sie berichten, dass sie mit Lilou und Tom im Klassenzimmer spielen, was ich selbst ebenfalls mehrfach beobachtet habe:

GB: Warum mögt ihr die Handpuppen?

K: Weil wir Spaß mit ihnen haben. Weil man mit ihnen spielen kann, wenn die Lehrerin sie gerade nicht benutzt.

K: Ja, und auch weil wir die Handpuppen Lilou und Tom haben, um mit ihnen zu spielen und zu lernen.

K: Weil sie Handpuppen sind und man die Hand reinstecken kann und dann sind wir echt ihre Freunde.

K: Und auch, äh, na, die Handpuppen, und wir durften mit ihnen spielen als wir fertig waren, und immer wenn wir mit Tom spielen wollen, na, dann reden wir auf Französisch, es gibt Wörter, die wir dann sagen wollen, aber das können wir nicht immer.

K: Äh, also, ich will, dass Tom und Lilou mit mir spielen, Deutsch sprechen, mit mir sprechen sie Deutsch. Und dann, äh, dann lernen wir das.

K: Und, und, mit Tom und Lilou, na, also, mit Tom und Lilou, also, äh, Tom und Lilou, immer wenn, immer wenn wir Deutsch reden, wenn wir Deutsch reden, sagen sie was zu uns, aber eigentlich ist es nämlich die Lehrerin, die Lehrerin redet nämlich eigentlich, weil es sind ja bloß Handpuppen.

GB: Und warum habt ihr Tom und Lilou gemocht?

K: Weil sie uns so toll Deutsch beigebracht haben.

K: Wir haben mit den Handpuppen gespielt, mit Lilou und mit Tom, und wir haben gelernt wie man „Guten Tag“, „Tschüss“ und „Guten Appetit“ sagt.

K: Wir hatten immer viel Spaß mit Tom und Lilou.

K: Weil wir mit Tom und Lilou immer viel machen, gemacht haben.

Auch der folgende Austausch ist eine nähere Betrachtung wert:

GB: Die Lehrerin hat Deutsch gelernt.

K: Tom spricht Deutsch und Lilou spricht Französisch.

K: Und aber Lilou, die kann nämlich beides, Deutsch und Französisch, Lilou. Und Tom nur Deutsch.

GB: Ah ja.

K: Ja. Aber sie sind eigentlich gar keine echten Menschen, das sind nämlich nur Handpuppen und die Lehrerin bringt sie auf Deutsch zum Sprechen.

K: Nee, die Lehrerin steckt ihre Hand rein und bewegt sie und dann spricht sie selber.

K: Ja, sie spricht, aber es sind keine echten Menschen, sondern Handpuppen [Lachen].

K: Und außerdem, sie, wenn, wenn wir singen, wenn, wenn wir singen, dann, dann, also, wir gehen dann in kleine Gruppen und außerdem gehen wir dann in den Essensraum. Und, äh, und da kümmert sich dann Morgane um uns.

K: Ja, und der Weihnachtsmann hat uns neue, neue Spielsachen geschenkt.

Dieser Ausschnitt macht die Integration der den Puppen zugrundeliegenden sprachlichen Logik deutlich sowie das Wissen um die Tatsache, dass die Lehrerin sie zum Sprechen bringt, wodurch sie zwar noch Menschen sind, aber eben keine *echten* Menschen, so wie auch die Spielzeugfiguren. Der Prozess des Belebens der Puppen durch die Lehrerin wird als solcher begriffen, stellt aber kein Problem dar. Und plötzlich taucht in den

Schilderungen der Kinder der Weihnachtsmann auf. Man könnte zwar meinen, dies geschehe durch Zufall, aber ich würde eher annehmen, dass dies keinen Zufall, sondern den Ausdruck eines starken Bezuges zu den Puppen darstellt, denn auch der Weihnachtsmann ist kein echter Mensch. In beiden Fällen handelt es sich um einen bewussten Irrglauben, denn die Kinder tun so als würden sie an das Eigenleben der Puppen glauben, um sich auf die Fiktion einlassen zu können, wissen aber gleichzeitig sehr wohl, dass es sich lediglich um etwas Fiktionales handelt, wobei sicher nicht alle Kinder wissen, dass der Weihnachtsmann in Wirklichkeit kein *echter* Mensch ist, auch wenn diese Information vermutlich langsam durchsickert. Dieselben Kinder bringen zu einem späteren Zeitpunkt die Sprache auf eine Dinosaurierfigur, also eine angsteinflößende Figur, und reinszenieren damit diesen grundlegenden Aspekt des Irrglaubens, der sie an die Angst glauben und diese spielerisch wieder überwinden lässt.

Diese Formen des Irrglaubens sind von grundlegender Bedeutung, da sie voraussetzen, dass sich die Kinder auf die fiktionale Inszenierung einlassen und so tun, als würden sie tatsächlich an sie glauben. Mir scheint, dass sich diese Form des Bezugs zu Tom und Lilou jenseits der reinen Fiktion verortet. Wird eine Geschichte erzählt, ist die Fiktion als solche sichtbar, denn der böse Wolf existiert schlicht und ergreifend nicht und es hat auch niemand ein ernsthaftes Interesse an seiner Existenz (abgesehen von Spielen, in denen es eben darum geht, so zu tun, als würde man sich von einem Kind einen gehörigen Schrecken einjagen lassen, das den bösen Wolf spielt). Die Handpuppen oder der Weihnachtsmann bieten über die reine Fiktion hinaus Handlungsmöglichkeiten und Interaktionen, die voraussetzen, dass so getan wird, als existieren diese Figuren tatsächlich: Die Kinder antworten Tom auf Deutsch, weil Tom eben nur Deutsch versteht, obwohl sie wissen, dass die Lehrerin, die Tom spielt, durchaus Französisch versteht. Die Kinder lieben dieses fiktionale Universum und beleben es durch ihre Handlungen und Interaktionen. Ihnen ist durchaus klar, dass die Handpuppen keine echte Menschen sind, sondern erst durch einen Menschen zum Leben erweckt werden, aber sie begeben sich dennoch mit vollem Einsatz in dieses fiktionale Universum und beleben dessen Figuren, so wie sie dies auch mit anderen Spielzeugfiguren tun.

Hier wird auch deutlich, dass die Frage des Lernens in Frankreich als solche sichtbar ist, wenn auch auf einer spielerischen Ebene. Die Handpuppen werden als „Deutschlehrer“ wahrgenommen.

Dies steht im Gegensatz zu der in Deutschland beobachteten immersiven Nutzung anderer Handpuppen, bei der die Frage des Lernens unsichtbar bleibt und nicht explizit inszeniert wird. Hier bringen die Handpuppen

den Kindern kein Französisch bei, sondern begnügen sich damit, auf Französisch mit ihnen zu sprechen.

9.4. Interpretation der Handpuppen

„Ich muss schon sagen, das Arbeiten mit den Handpuppen hat durchaus seinen Reiz. Es hat ganz klar eine darstellerische, theatralische, *spielerische* Seite.“ (F1) Dieser Reiz, dieser spielerische Aspekt, der zwar nicht Teil der Spielregeln ist, aber wie das Spiel auf der Fiktion, auf dem zweiten Grad (Brougère 2005) aufbaut, bricht mit den gewöhnlichen Angeboten der französischen *école maternelle* und erklärt so zumindest teilweise das ausgeprägte Interesse der Kinder.

Die Handpuppen haben wirklich eine zentrale Rolle gespielt. Sie waren einen Tag lang, nein, eine Woche lang mit Claudine in den Urlaub gefahren, der Dame, die uns besucht hatte, sie sind zusammen in den Senegal gefahren, um sich den Kindern dort vorzustellen, und dann haben sie uns Fotos geschickt und geschrieben, wo sie so sind und was sie so machen. Und das haben wir den Kindern dann erzählt, was natürlich nicht die gleiche Wirkung hatte, weil wir sind ja nur die Lehrer oder Lehrerinnen, wir sind ja nicht Tom oder Lilou. (F1)

Mit den Handpuppen kann die Deutsche Sprache dort in den Unterricht eingebracht werden, wo es anfangs nicht für möglich gehalten wurde. So schildert F3: „Vorher hätte ich mit so kleinen Kindern keine Fremdsprachen gemacht. Aber die Handpuppen sind wirklich interessant. Mit ihnen begeben sich die Kinder in einen wahrhaften Lernprozess, denn die Figuren verleihen dem Spracherwerb einen Sinn.“

Die Handpuppen bringen die Fiktion ins Herz der Klassenaktivität. Der Kern des Lernens artikuliert sich über die Fiktion, das hier an die Notwendigkeit gekoppelt ist, die Anwesenheit des Deutschen mit Sinn zu erfüllen. Hier geht die Fiktion jedoch noch weiter, sie sprengt den gewöhnlichen Rahmen der erzählten Geschichte oder des vorgelesenen Buchs und bettet sich in ein besonderes Moment ein. Sie quillt förmlich über und breitet sich bis in die nichtspielerischen, nichtfiktionalen Formen des Lernens aus. Wir bewegen uns hier im Bereich der aufrichtigen Lüge, der fiktionalen Ausflucht, die so nah am Spiel liegt und in den französischen Klassenzimmern so selten zu finden ist.

Sobald wir auch nur die Hand in die Puppe gesteckt hatten, waren sie auch schon völlig in die Fiktion eingetaucht. Sie verstanden, dass die Handpuppe sie über das Spiel in die Sprache führen würde, in das Deutsche, und dass sie auch nur zu diesem Zweck da waren, sie blieben also unbelebte Wesen, die nur für das Deutsche aufwachten. (F1)

Das Fiktionale der Handpuppen tut gut. Die école maternelle basiert auf dem Wirklichen, dem Realen. Und plötzlich wird da eine „Lüge“ eingeführt, das tut schon gut. Dadurch wird die maternelle spielerischer. (F2)

F4 bringt über die Handpuppen noch weitere fiktionale Aspekte ein und eröffnet der deutschen Sprache so einen Raum jenseits der explizit darauf ausgerichteten Lerneinheiten:

Zum Beispiel um zu erklären, wir haben zum Beispiel mal eine Schneckenzucht gemacht und da sollten die Kinder Tom erklären, was das überhaupt ist. Und auch Lilou hat Tom danach gefragt und der hat dann geantwortet: „Das ist eine Schnecke.“ Sehen Sie, diese Wörter werden dann eingebracht, also die Kinder bringen dann Tom Sachen bei, und nicht nur er ihnen.

GB: Aber für die Kinder gibt es abgesehen von den Geschichten, die ihnen erzählt werden, nur wenig Raum für Fiktion, oder?

F1: Ja, das stimmt, eigentlich gibt es nur bei den Geschichten Raum für Fiktion. Alles andere ist relativ konkret. Wir fordern schon ein gewisses Maß an Vorstellungskraft von ihnen, aber meistens während des Spielens. In diesen Phasen lassen sie ihrer Fantasie dann auch tatsächlich freien Lauf. Aber ansonsten, beim Zählen lernen, da kann man zwar bestimmte Dinge visualisieren, aber das ist dann doch eher eine zweckgebundene, zielgerichtete Form der Fantasie.

Die Kinder wissen sehr wohl, dass es Fiktion ist. Aber sie lieben die Puppen trotzdem genau so sehr wie das klassische Guignol-Puppentheater. Das haben wir vor allem bei einem Mädchen gemerkt, die außerordentlich begabt war für, äh, die sehr, äh, die sehr exakt die Aussprache nachahmen konnte und den Akzent und sogar den Tonfall der Wörter, die wir ihnen beibrachten. Da musste man schon sehr aufpassen, wie man die Wörter dann ausspricht. Sie verstand sehr schnell die Struktur der Sprache und wenn sie Deutsch sprach, hat sie, zumindest ab März, hat sie nicht mehr mit der Handpuppe gesprochen, sondern mich direkt angesprochen. Sie hat also die Handpuppe nicht mehr ange-

schaut, sondern direkt mit mir gesprochen, sie hatte verstanden, dass die Handpuppen nur dazu da waren, sie an die Sprache heranzuführen, und als sie das erst einmal verstanden hatte, konnte sie wohl genauso gut direkt mit mir sprechen.

Das Interessante an dieser Interpretation der Handpuppen ist die Tatsache, dass sie trotz ihres bereits erwähnten spielerischen Aspektes lediglich als ein Werkzeug zum Heranführen an die Sprache definiert werden, was auch die Kinder erkennen, wodurch die Fiktion ohne besonderen Eigenwert allein im Dienste der Didaktik steht. Hier ist auffallend, dass die Distanz zwischen Fiktion und „seriösem“ Sprachunterricht quasi durch eine implizite didaktische Zielsetzung gerechtfertigt wird. Diese Form der Fiktion nimmt zwar einen ganz besonderen Stellenwert ein, verweist aber dennoch insofern auf den innerhalb der französischen *école maternelle* sehr stark ausgeprägten Leistungsdruck, als die Ausflucht ins Fiktionale didaktisch gerechtfertigt wird.

„Wir können sagen, dass die Kinder einen besonderen Bezug zu den Handpuppen haben, der in Richtung Identifikation geht (...). Am Jahresende sagten sie ‚Tschüss, Tom‘ und nicht mehr ‚Tschüss, F1‘.“ (F1) Der hier beobachtete Bezug der Kinder zu den Handpuppen stellt einen Zusammenhang zwischen der Identifikation mit den Puppen sowie dem Eintauchen ins Fiktionale einerseits und der Abwendung andererseits her, da die Kinder sehr wohl wissen, dass es sich „nur“ um Handpuppen handelt.

Das haben wir schon immer beobachtet, ich weiß nicht, warum, aber im März wenden sich die Kinder von den Puppen ab. Sie verstehen, dass es nur etwas Fiktionales war, was ihnen auch gut gefallen hatte, aber sie verstehen, dass es nur Fiktion war, es gab keine vollständige Identifikation mit der Handpuppe, selbst wenn manche sich wie Tom oder Lilou anziehen wollten, weil sie das lustig fanden, aber es waren eben nur Handpuppen, sie sagten „Wir nehmen die Handpuppen“, also, da gab es schon eine Distanzierung. (F1)

Hier handelt es sich um das „Mysterium“ der Fiktion, in das man eintaucht, indem man sie mitgestaltet, was auch seinen fiktionalen Ursprung aufzeigt, denn die Fiktion bezieht sich stark auf das freie Spielen, was bereits von Schaeffer (1999) und Goffman (1991) herausgearbeitet wurde. Laut Goffman ist die Fiktion wie auch das Spiel durch eine Veränderung des Erfahrungsrahmens gekennzeichnet, eine Transformation des ursprünglichen Rahmens des alltäglichen Lebens zur Umgestaltung seines

Sinngehaltes, was er Modalisierung nennt. Der Inhalt bleibt der gleiche, verschiebt sich aber vom Faktualen zum Fiktionalen, wodurch sich der erlebte Bezug zu diesem Inhalt ebenfalls verschiebt. Die Handpuppen bieten also eine modalisierte Erfahrung und damit auch eine Modalisierung der pädagogischen Zielsetzungen. Wir finden die Bedeutung des zweiten Grades in der Erziehung, aber eben auch im Schauspiel wieder. Hier steht das Schauspiel im Dienste der Erziehung, besitzt aber auch einen Eigenwert. Die Kinder wissen, dass es sich „nur“ um Handpuppen handelt, während des Schauspiels tauchen sie jedoch freudig in das fiktionale Universum ein, wie dies auch beim Spielen geschieht.

Was die Handpuppen in die Nähe des Spielens rückt, jedoch in Abhängigkeit der Klassen und Situationen variabel bleibt, ist die interaktive Dimension sowie die Möglichkeit der Kinder, einen Beitrag zur Fiktion zu leisten, Teil des Spiels zu sein und dadurch die Figuren zum Leben zu erwecken.

Sie haben die Fiktion miterschaffen, haben sich eigenständig engagiert. Wie ich ja schon im Workshop [es handelt sich hier um die beobachtete Fortbildung] erzählt habe, hatte zum Beispiel Tom einmal ein Loch in der Hose, das wieder genäht worden war. „Ja, Tom ist ein kleiner Rabauke, er ist beim Skaten hingefallen.“ So, wie sagt man „Skaten“ auf Deutsch, wie kann man das sagen. Sie bringen sich ständig ein. Selbst wenn wir eine Einheit zum Beispiel über, was weiß ich, sagen wir mal, über die deutsche Küche vorbereiten, dann bringen sie so viel ein, dass wir gerade mal fünf Minuten über das Essen sprechen können und die anderen 25 Minuten über andere Sachen. Wir mussten also unsere Inhalte ständig an ihre Beiträge anpassen, und das waren nicht wenige, sie haben ziemlich beeindruckende Vorgeschichten für die Handpuppen zurechtgesponnen. (F1)

So kann von einem Prozess der gemeinsamen Konstruktion gesprochen werden:

F1: Als wir ihnen die Handpuppen vorgestellt haben, kam Tom aus Deutschland und Lilou hatte ihn dort kennengelernt, aber ansonsten haben wir ihnen keine weiteren Details vorgegeben. Sie haben dann selbst welche aufgebaut: „Aber er hat sie in der Schule kennengelernt, weil Lilou nämlich in den Urlaub dahin gefahren ist, sie wollte mal sehen, wie die Deutsche Sprache so ist, und da hat sie ihn kennengelernt und fand ihn sehr nett.“ Sie haben sich die Geschichte ihrer Handpuppen selbst ausgedacht. Sie haben, natürlich haben wir hier und da et-

was nachgeholfen und ihnen erklärt, dass sich Tom auch gerne einmal mit ihnen unterhalten würde und dass er deswegen jetzt ein bisschen Französisch lernen will. Aber wir haben fast nichts gemacht, um die Geschichte für sie aufzubauen.

Ausgehend von den wenigen Elementen, die wir ihnen vorgegeben hatten, konnten sie eine halbe Stunde lang eine Reise zusammenspinnen. Sie haben von der Reise in den Senegal erzählt, obwohl sie überhaupt nicht wussten, wie sie abgelaufen ist. Aber ihre Geschichte war doch ziemlich nah dran an dem, was wirklich dort geschehen ist.

GB: Sie haben die Fiktion um die Figuren herum gewoben?

F1: Sie haben die Fiktion um die Figuren herum gewoben. Das war ziemlich... Ich fand das ziemlich interessant, ihre Fähigkeit, quasi aus dem Nichts die Geschichte einer Figur aufzubauen, sie wussten ja nur, dass er aus Deutschland kommt und Deutsch spricht. Bei uns kam er aus Bremen, weil er in seiner Tasche Musikanten aus Bremen mitgebracht hatte, er hatte die Geschichte der Bremer Stadtmusikanten mitgebracht und Fotos dieser Statue in Bremen, weil ich da mal im Urlaub war und Fotos gemacht hatte. Und deswegen kam er aus Bremen.

In der Pariser Fortbildung wird die Besonderheit der Handpuppen als menschliche, vergeschlechtlichte Figuren betont, was sie von den gängigeren Handpuppen in Tier- oder Kuschartierform unterscheidet. Viele LehrerInnen haben bereits mit Handpuppen in Form von Kuschartieren gearbeitet. Aber ein Kuschartier hat eben nicht so viel Charakter wie Tom und Lilou. Mit ihnen können sich die Kinder besser identifizieren, wodurch ihre Geschichte und Inszenierung komplexer ausfällt, was auch im Saarland beobachtet wurde, wo ebenfalls betont wird, dass sie unterschiedlicher Staatsangehörigkeit sind. Diese Tatsache hängt aber eher mit der Geschichte zusammen, in die sie durch die *Kinderkiste* eingebettet wurden und die Tom als Deutschen und Lilou als Französin verortet. Dies bedeutet auch, dass die Handpuppen unabhängig vom Geschlecht der Spielenden bedient werden können. Für D3 stellt dies allerdings ein Problem dar, denn er möchte keine weibliche Handpuppe bedienen. Obwohl ihm wiederholt erklärt wird, dass die vorgeschlagenen Staatsangehörigkeiten zugunsten der Kohärenz aufrechterhalten werden sollen, bleibt er bei seinem Entschluss und macht Tom zum Franzosen Jean-Paul und Lilou zur Deutschen Clara. Auch bei F2 wird Lilou im Jahr nach der Beobachtung zur Deutschen, allerdings eher aus Versehen. Die Rollen der Handpuppen sind also austauschbar, was lediglich bei der Umsetzung der von der *Kinderkiste* vorgeschlagenen nationalen Markierungen problematisch wird. Auch wenn

dies mit dem Rollentausch vielleicht nicht explizit intendiert ist, so führt er doch zu einer Hinterfragung der nationalen Identität, die ebenfalls von den LehrerInnen und ErzieherInnen als problematisch eingestuft wird. Die Tatsache, dass zahlreiche Beteiligte täglich die Grenzen überqueren, als Franzosen in Deutschland arbeiten oder einige Zeit im jeweils anderen Land verbracht haben, weicht die als unhinterfragte Tatsache dargestellten nationalen Zuschreibungen auf. Zudem sind auch viele der Kinder weder „deutsch“ bzw. „französisch“, noch „nicht-deutsch“ bzw. „nicht-französisch“. In diesem möglichen Aufweichen der durch Illustrationen und Kontextualisierungen vermittelten sowie häufig kritisch hinterfragten Zuschreibungen liegt vielleicht der größte Wert der Konzeptualisierung der Handpuppen, da sie eher eine transnationale als eine nationale Kindheit oder Jugend darstellt.

Für den französischen Erzieher der Berliner Kita D1 liegt der Wert der Handpuppen darin, dass sie im Gegensatz zu den anderen Puppen wie beispielsweise Rotkäppchen noch nicht belegt sind und keine vorgegebene Rolle einnehmen: „Sie bekommen erst durch uns eine Geschichte oder eine Rolle.“ Folglich stellen sie ein Werkzeug dar, mit dem auch schwierige Themen aufgegriffen werden können, wie beispielsweise Schimpfwörter. Die Handpuppen können Dinge sagen, die die Spielenden selbst nicht sagen könnten. D1 gibt den Kindern zur Begrüßung keine Küsschen, Lilou kann dies jedoch durchaus tun, da sie Französin ist. „Da ist eine Trennung zwischen dem Erzieher-Ich und dem Verhalten der Handpuppe.“ Durch diese Trennung kann Tom Dinge tun, die der Erzieher nicht tun könnte: „Über die Handpuppen können wirklich alle Themen angesprochen werden.“ Der Wert der Handpuppe und ihrem spielerischen Aspekt scheint über das Sprachliche hinauszugehen oder gar von ihm unabhängig zu sein.

Der praktische Wert der Handpuppen scheint also das ursprüngliche Ziel des reinen Spracherwerbs deutlich zu übertreffen. Die *Kinderkiste* selbst rückt in Anbetracht des von Tom und Lilou geweckten Interesses geradezu in den Hintergrund, da sie den Kindern mit den Handpuppen Figuren anbietet, mit denen sie sich identifizieren und die sie mit anderen Geschichten füllen und beleben können als die Märchen und Legenden, die die meisten anderen Handpuppen begleiten.

Die erhobenen Daten ergeben, dass die Handpuppen hinsichtlich der Nutzung und der Thematisierung sowohl seitens der Erzieher als auch der Kinder das zentrale Element der *Kinderkiste* darstellen. In Frankreich bringen sie ein innovatives, weniger formelles pädagogisches Angebot ein, das

insbesondere durch die besondere Rolle des Fiktionalen freier und offener ausfällt als die ansonsten gängigen Methoden. In Deutschland sind sie weniger innovativ und werfen sowohl ein großes Interesse als auch diverse technische Schwierigkeiten auf.

Man kann in ihnen auch den Kern der Widersprüche entdecken, den die *Kinderkiste* birgt:

- Handelt es sich um ein Werkzeug für die Erwachsenen, um in Kinderschuhe zu schlüpfen und Macht über sie auszuüben, oder vielmehr um eines für die Kinder, sich das Universum des Fiktionalen anzueignen und dessen Aufbau mitzugestalten?
- Handelt es sich um die Unterscheidung zweier Figuren, die eine Trennung des Nationalen und des Geschlechtlichen verkörpern, oder um die Akzeptanz komplexer Spiele mit dem Transnationalen, das durch eine materielle Darstellung getragen wird, die zwar in diese Richtung geht, durch ihr sehr klar abgestecktes Material aber gleichzeitig eingegrenzt wird? Die Frage nach dem Spiel mit dem Transgeschlechtlichen wiederum steht auf einem anderen Blatt geschrieben, hier dürfte sich die Nutzung der Puppen in Tierform eher anbieten.
- Handelt es sich um eine pädagogische List, eine implizite didaktische Zielsetzung des Eintauchens in die andere Sprache oder der aktiven Mitgestaltung eines fiktionalen Universums, die ein „seriöses“ Lernen innerhalb des Fiktionalen legitim erscheinen lassen?

10. Die Rolle der Lieder

Ein weiterer interessanter, wenngleich weniger spezifischer Aspekt dreht sich um die Bedeutung der Lieder und ihren Wert für die Kinder. Betrachten wir die Interviews mit den Kindern, während derer sie voller Begeisterung einige Lieder auf Deutsch vorgetragen haben:

K: Deutsch ist einfach, na, das muss man einfach singen.

GB: Und was gefällt euch an der deutschen Sprache?

K: Äh...

K: Die Lieder!

GB: Die Lieder?

K: Ja.

GB: Dir auch?

K: Ja.

K: Die deutschen Lieder.

GB: Du kennst wirklich deutsche Lieder? Und warum gefallen die euch so?

K: Weil F2 sie uns beigebracht hat und jetzt kennen wir sie auswendig.

GB: Aha. Ihr singt also gerne?

K: Ja.

GB: Ihr singt gerne? Und warum?

K: Also, ich singe gerne, äh, äh, mit meinen Freundinnen zusammen, aber ich singe gerne Lieder von den Stars, die ich kenne.

GB: Aber das sind dann nicht die Lieder, die ihr in der Schule singt, oder?

K: Nee. Aber die singe ich auch gerne, ich singe alles, mit meinen Freundinnen, und außerdem ist der Strand nämlich viel besser als das Schwimmbad, weil das Schwimmbad nämlich so klein ist.

Diese Erklärungen erinnern an die Kontinuität zwischen den in der Schule und in der Freizeit gesungenen Liedern insbesondere bei den Mädchen (Monod 2009).

K: Und außerdem singe ich gerne, weil, äh, weil, weil ich gerne singe, weil ich alle Lieder kenne, die, die meine Schwester auch kennt.

K: ...in der Schule gelernt, weil wir, weil wir die Lieder und die Spiele echt total gerne mögen. Wir spielen, einmal spielen wir Lilou, Lilou und Tom. Einmal spielen wir mit den Liedern und einmal spielen wir die ganze Zeit.

GB: Gut. Und macht ihr gerne Deutsch?

Alle Kinder: Jaaa!

GB: Und warum?

K: Weil wir da was lernen!

K: Wenn wir Lieder auf Deutsch singen.

Auch die Befragung der Eltern ergibt, dass 15 von 21 Kindern zu Hause Lieder auf Deutsch gesungen haben, die sie in der Schule gelernt haben.

So macht diese bei F2 beobachtete Situation das Interesse der Kinder für die Lieder und ihre Beteiligung deutlich:

F2: Was möchtet ihr jetzt gerne machen?

K: Malen.

K: Nein.

K: Singen.

F2: Und was würdest du gerne singen?

K: „*Laterne*.“

F2: Das haben wir auch lange nicht mehr gesungen. Und du, Louis, was möchtest du singen?

K: „Mein schöner Tannenbaum.“

F2: Auf Deutsch?

[Ein Kind sagt: „Er meint ‚*Oh Tannenbaum*‘.“]

F2: Erinnerst ihr euch denn überhaupt noch an dieses Lied?

K: Ja, klar, ich erinnere mich daran. [Mehrere Kinder stimmen zu.]

F2: Gut, dann probieren wir das mal.

[Die Kinder singen voller Begeisterung.]

F2: Na so was, ich hätte nicht gedacht, dass ihr euch noch an ein Weihnachtslied erinnern würdet.

Die beobachteten Praktiken beinhalten zahlreiche, von den Kindern mit großer Begeisterung gesungene Lieder. Tatsächlich stellt das Singen sowohl in der *école maternelle* als auch im Kindergarten eine gängige Praxis dar, wobei sie in Deutschland etwas häufiger genutzt wird, wodurch hier ein größeres Repertoire von an die täglichen Rituale angepassten Liedern zu verzeichnen ist, die auch für den Fremdsprachenerwerb genutzt werden können.

Das Lied hat eine starke rituelle Funktion und kann gut genutzt werden, um bestimmte, wiederkehrende Elemente musikalisch zu begleiten:

Und dann haben wir die Einheit mit einem Lied abgeschlossen, „Es war mit dir, es war mit mir, so wunder-, wunderschön“, eigentlich kein Abschiedslied, sondern ein Begrüßungslied. Und dann bin ich gegangen, also, wir haben gesungen, ich bin aufgestanden, habe mich während des Singens angezogen und beim „Tschüss“ bin ich dann rausgegangen. (F1)

Das Lied wird mit der Dimension der Wiederholung, der Verinnerlichung des Ritus und der Beteiligung wie ein Ritual bzw. zur Ritualisierung einer Situation genutzt. Das Lied ist wie eine Performance, es hat eine darstel-

lerische, performative Seite, oder, um Austin zu parodieren: *How to do things with songs*.

Das Lied hat aber auch wesentlich pragmatischere Vorteile, denn es bietet ein minimales und einfach umzusetzendes Angebot, das beispielsweise vor der Mittagspause gut als kleiner Lückenfüller eingesetzt werden kann und es ermöglicht, wenigstens ein bisschen Deutsch zu machen, wenn keine Zeit für mehr ist. „Jeden Tag ein bisschen Deutsch, und sei es nur ein Lied“. (F2)

Die Bewegungs- oder Mitmachspiele sind ein wenig komplexer und erleichtern das Hörverständnis.

Es läuft ein Mitmachlied auf Deutsch über einen kleinen Pinguin, „*Pitsch, patsch Pinguin*“, das F2 während ihrer Erzieherinnentätigkeit in Deutschland gelernt hat.

Im Verlauf des Liedes schlüpft erst ein Kind in die Rolle des Pinguins, dann zwei, dann vier, dann acht. Im Text kommt mit jeder neuen Strophe ein weiteres Pinguinpaar hinzu. Die Kinder bestimmen, wer als nächster zum Pinguin wird, wobei die Lehrerin darauf achtet, dass alle Kinder einmal drankommen. Am Schluss rennt ein Kind, das als Eisbär im Leseraum gewartet hat, brüllend in die Pinguinmenge, die unter lautem Kreischen auseinanderrennt.

Diese Situation ist ein Beispiel für ein Fangenspiel, das sehr wohl angenommen wird, obwohl sich die Kinder des fiktionalen Gehaltes des Szenarios durchaus bewusst sind (Corsaro 2010). Das Lied lädt zum aktiven Mitmachen ein, zum Organisieren einer gemeinsamen Handlung, die den Kindern ein Zugehörigkeitsgefühl vermittelt.

In Deutschland konnten zahlreiche französische Mitmach- oder Bewegungslieder wie beispielsweise *La Chenille*, *Jean Petit* beobachtet werden, und auch in Frankreich werden von Gesten begleitete Lieder gesungen, um das Verständnis und die Verinnerlichung des Liedtextes zu unterstützen.

F2 singt selbst in mehreren Chören und misst dem Singen auch in ihrer Arbeit mit den Kindern eine große Bedeutung zu:

Das Besondere am Singen? Ich weiß nicht, warum die Kinder so gerne singen, aber das Besondere am Singen ist, dass die Kinder dadurch das Sprechen und die Aussprache lernen. Es macht ihnen Spaß, sie können

einfach sprechen und müssen nicht lange hin- und herüberlegen, was sie denn nun sagen sollen oder ob das dann auch richtig ist. Sie müssen die Sprache nicht selbst erfinden. Sie wissen, was sie sagen müssen. Also habe ich mir gesagt, ich habe mit einer Kollegin darüber gesprochen, die mit den Kleinen arbeitet, und mit ihr habe ich mir dieses Jahr einige Fragen darüber gestellt. Wir haben uns gesagt, dass es für die Kinder wichtig sein muss, zu sprechen, das Sprechen zu lernen, ohne dabei etwas eigenes sagen zu müssen, und für mich ist es auch wichtig, ich bin ja in einem mehrsprachigen Chor, und man kann ja Sprachen zum Beispiel auch über kulinarische Sprachabende kennenlernen und wir haben halt den Chor und da lernen wir die Sprache eben über die Lieder. Und mir ist klar geworden, dass es ganz schön schwierig wäre, das, was ich zum Beispiel auf Kasachisch oder Chinesisch singe, im freien Sprechen zu lernen. Es macht mir aber unglaublichen Spaß, auf Kasachisch oder Walisisch oder Chinesisch zu singen, also in Sprachen, die ich nicht lernen werde. Das macht wirklich Spaß. Vielleicht wegen den neuen Phonemen, ich weiß nicht, da bin ich ein bisschen, das ist eine gute Frage.

Und dann ist man beim Singen ja auch zusammen. Alle Kinder sagen gleichzeitig das Gleiche. Und dann fällt mir noch auf, also, ich vergleiche das mit meinem Singen oder versuche es zumindest. Man ist halt beim Singen zusammen. Ich glaube, alle Menschen machen gerne Dinge mit anderen zusammen. Also, mal abgesehen von ausgesprochenen Misanthropen vielleicht, gibt es da die spontane Lust, etwas zusammen zu machen. Deswegen ist das Singen im Chor oder in der Schule das Gegenteil des Individualismus, und klar, manchmal kann es auch ein Solo geben, letztes Jahr war das mit Chinesisch so, da haben zwei Mädchen ein Solo gesungen bzw. ein Duo und das war dann auch was ganz Besonderes. Aber wenn alle zusammen Singen, dann ist das eben das Gegenteil des Individualismus. Und die Kinder machen ja meistens lieber Dinge zusammen. Ich sage immer, damit eine Klasse funktioniert, tja, da muss man sich eben etwas einfallen lassen.

Mit den Liedern kann also eine Sprache gesprochen werden, ohne dabei Formulierungen finden oder mechanisch wiederholen zu müssen. Die Formulierungen sind bereits vorgegeben und werden beim Singen mit Sinn erfüllt. Die musikalische Untermalung fördert die Verinnerlichung und Aussprache der Vokabeln.

Dieses Angebot schafft zudem einen Raum für eine wertvolle Gruppenerfahrung, bei der sowohl die Freude an einer gemeinsam gestalteten

Unternehmung als auch die individuelle Freude am Angebot selbst gelebt werden können.

Wie auch die Mitmachlieder und Geschichten ist das Singen in jeder Gruppe, jedem Land überall präsent. Die Lieder sind Teil des kulturellen Erbes einer jeden Gesellschaft und Ausdruck der verschiedenen Momente des Alltags, da sie den unterschiedlichsten Themen Raum geben. Sie beinhalten das Gedenken einer gesellschaftlichen Gruppe und sind Teil einer mündlichen Tradition, deren Übertragung das kulturelle Fortbestehen sichert. Für Anne Bustarret (Bustarret 1985, 43) stellt „das gemeinsame Singen eine wichtige gruppenbildende Handlung [dar], da hier [alle Kinder] eine gemeinsame Stimme haben und wie aus einem Munde singen. Alleine zu singen hingegen spiegelt bereits ab der frühen Kindheit einen besonderen Ausdruck der innigen Harmonie zwischen Körper und Geist wieder, die sich bei den Kleinsten in einem unbewussten Singsang und bei den Größeren durch die Wahl eines bestimmten Liedes ausdrückt, welches ihrer momentanen Stimmung entspricht.“ (François-Salsano 2009, 142, freie Übersetzung)

Das Singen entspricht sowohl der kindlichen Kultur der Kleinsten als auch jener der Jungen und zunehmend auch Mädchen, die sich für Unterhaltungsmusik zu interessieren beginnen, genießt bei den Kindern einen besonders hohen Stellenwert und bereitet ihnen große Freude. So stimmen sie auch Lieder an, die sie in anderen Kontexten kennengelernt haben.

Also, alle Mitmachlieder, alle Lieder auf Deutsch, immer wenn sie da eins kannten, was die anderen Kinder noch nicht kannten, waren sie glaube ich ganz schön stolz, vor allem, wenn es in einer anderen Sprache war, vor allem letztes Jahr, da waren sie sehr stolz, wenn sie eins vorgesungen haben.

Und sie haben einfach so angefangen, zu singen, ohne, dass ich das vorgeschlagen hätte. Manchmal sogar mitten beim Arbeiten, wenn sie eigentlich etwas anderes gemacht haben, etwas völlig anderes, da haben sie einfach so angefangen, zu singen. (...)

Sogar die Kinder, die in der großen Gruppe nicht gerne singen, konnte man manchmal vor sich hinsummen hören. Oder die Eltern haben gesagt: „Aber sicher, er singt die Lieder auch zu Hause, auf jeden Fall.“ (F4)

11. Fazit

Im vorliegenden Kapitel sollte aufgezeigt werden, dass die Einführung der *Kinderkiste* stark vom jeweiligen Repertoire von Praktiken der betroffenen Räume abhängt. Dabei weisen die französischen *écoles maternelles* und die deutschen Kindergärten unterschiedliche pädagogische Theorien und Praktiken auf. Die *Kinderkiste* scheint sich in das französische Repertoire leichter eingliedern zu lassen. In Deutschland hingegen mag sie sich eher für eine Verwendung in der Grundschule eignen, da sie offenbar einige Widersprüche zu den in den Kindergärten verwendeten Praktiken aufweist. Tatsächlich lässt sich der Ansatz der *Kinderkiste* nur schlecht mit den Immersionsansatz jener beobachteten Kindergärten vereinbaren, deren Teams eine frankophone Person beinhalten. So macht die *Kinderkiste* auch die Ansätze sichtbar, die diesen verschiedenen Situationen und Praktiken zugrunde liegen. Die Frage nach der Auswahl des Angebotes durch das Kind und die Rolle des freien Spielens schränkt die Einsatzmöglichkeiten der *Kinderkiste* in Deutschland ein. Es wird aber ebenfalls deutlich, dass einzelne ErzieherInnen je nach ihrem individuellen Repertoire von Praktiken einzelne Elemente der *Kinderkiste* herauspicken, die ihnen nützlich erscheinen. Das Material und die Themengruppen gliedern sich in den jeweiligen Ablauf ein, sei dies in einem überwiegend angeleiteten Gruppenangebot in Frankreich oder einem eher offen gehaltenen in Deutschland, dessen Besuch den Kindern freisteht, wodurch die ErzieherInnen die Anleitungen jedes Mal wiederholen müssen, wenn ein neues Kind hinzukommt.

Die Analyse des Materials der *Kinderkiste* und ihrer pädagogischen Praktiken, die im Deutschunterricht teilweise auch ohne die Nutzung des Materials selbst zum Einsatz kommen können, zeigt auf, und darin liegt zweifelsohne der interessanteste Aspekt der Beobachtungen, wie sie das bereits vorhandene Repertoire um neue Praktiken ergänzen können. Hier sei die Nutzung der Handpuppen und das Einbringen des Fiktionalen ins Zentrum der Lernprozesse ebenso genannt wie die Organisation von Angeboten in der großen Gruppe, das Einbinden weiterer von den Kindern gesprochenen Sprachen und die besondere Rolle der Lieder, die zwar keine neue Praxis im eigentlichen Sinne darstellen, deren Rolle jedoch deutlich gestärkt wurde. Da die Nutzung der *Kinderkiste* in Deutschland nur begrenzt beobachtet werden konnte, kann hier zwar keine umfassende Aussage gemacht, wohl aber festgehalten werden, dass das Konzept „eine Person – eine Sprache“ vor dem Hintergrund des Immersionsansatzes dahingehend verändert wird, dass Tom den frankophonen ErzieherInnen ermöglicht, Deutsch zu sprechen. Diese Praxis wurde allerdings nur erwähnt

und konnte nicht direkt beobachtet werden.

Ein interessanter Aspekt ist die Frage nach der Verortung des Materials zwischen dem festen Rahmen bereits existierender Praktiken einerseits und seiner möglichen Erweiterung um neue Praktiken andererseits. Auf diese Spannung zwischen der Eingliederung der *Kinderkiste* in bewährte Praktiken, die in den französischen *écoles maternelles* einfacher umzusetzen ist, und der Bewertung neuer Praktiken bzw. anderer Praktiken als jenen, die in den beiden Ländern genutzt werden, wurde bereits am Anfang des vorliegenden Textes hingewiesen. Es kann festgehalten werden, dass es die *Kinderkiste* nicht wirklich vermag, Praktiken aus dem französischen pädagogischen System in die deutschen Kindergärten einfließen zu lassen.

Schließlich verweisen das Material und die Praktiken der *Kinderkiste* auf die Frage der kulturellen Dimension pädagogischer Praktiken. Das Material, das in zwei kulturell unterschiedlichen Vorschulsystemen bestehen können soll, läuft wie jede Form derartiger Materialisierungen durch die Thematisierung der kulturellen Differenz Gefahr, diese zu stereotypisieren. Die hier vorgeschlagene kulturelle Perspektive entspricht zwar nicht der Alltagskultur der Kinder, beinhaltet aber in den Unterschieden zwischen *école maternelle* und Kindergarten, der tatsächlichen Nutzung des Materials und dessen Themengruppen einen gewissen Wahrheitsgehalt, auch wenn dieser nur schwer in einer einzigen *Kinderkiste* verstaut werden kann.

Eine weitere Einschränkung des Materials der *Kinderkiste* begründet sich mit der Ausrichtung auf ein Heranführen an die Zweisprachigkeit und nicht der Interkulturalität, also eine lediglich auf das „Deutsch-Französische“ begrenzte Perspektive, die vor dem Hintergrund der sprachlichen und kulturellen Vielfalt der Klassen keine zufriedenstellende Antwort bieten kann. Interessanterweise beinhaltet dieser Aspekt das Paradoxon, dass die *Kinderkiste* nicht auf Pluri- oder Interkulturalität ausgerichtet ist und diese Tendenz in manchen Fortbildungen sogar noch verstärkt wird, sie aber einzelnen französischen LehrerInnen dennoch ermöglicht, der sprachlichen und kulturellen Vielfalt ihrer Klassen Raum zu bieten.

So kann die *Kinderkiste* als ein Werkzeug begriffen werden, das über das ursprüngliche Konzept des Französisch- bzw. Deutscherwerbs hinausgeht und der Berücksichtigung der sprachlichen und kulturellen Vielfalt Raum bietet.

Es kann gefragt werden, ob der Hauptwert der *Kinderkiste*, die in dieser Hinsicht eher einem Werkzeug als einer Methode gleicht, nicht gerade in ihrer Zweckentfremdung liegt. Diese Frage führt zum letzten hier angeführten Paradoxon, nach dem ihr Wert nicht unmittelbar an die Formen ih-

rer Nutzung gebunden ist. Sie kann selten oder, wie am Beispiel der Handpuppen deutlich wurde, nur in Teilen genutzt werden, trotzdem aber das Wesentliche erreichen, nämlich das Heranführen an die deutsche Sprache (und weniger an die französische, was aber daran liegt, dass unsere Beobachtungen in deutschen Kindergärten durchgeführt wurden, in denen das Französische bereits eingebunden war), das Kennenlernen einer Fremdsprache und einer anderen Kultur sowie jenseits dieser konkreten Praxis eine breitere Reflexion über Sprache, Kultur und die Rolle ihrer Vielfalt.

Bibliographie

- Brougère, G. (2005). *Jouer/Apprendre*. Paris: Economica.
- Brougère, G. (2010). „Le bien-être des enfants à l'école maternelle. Comparaison des pratiques pédagogiques en France et en Allemagne“, *Informations sociales*, 160, 46-53.
- Corsaro, W. (2010). „Reproduction interprétative et culture enfantine. Universalité et diversité de l'expression“. In A. Arléo und J. Delalande (Hg.), *Cultures enfantines. Universalité et diversité*, Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 59-75.
- François-Salsano, D. (2009). *Découvrir le plurilinguisme dès l'école maternelle*. Paris: L'Harmattan.
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris: Les éditions de Minuit.
- Monod, C. (2009). *Petites filles d'aujourd'hui. L'apprentissage de la féminité*. Paris: Autrement.
- Rogoff, B. & al. (2007). „Développement des répertoires culturels et participation des enfants aux pratiques quotidiennes“. In G. Brougère und M. Vandenbroeck (Hg.) *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. Brüssel: Peter Lang.
- Schaeffer, J.-M. (1999). *Pourquoi la fiction?* Paris: Seuil.

3 Sprache und/oder Kultur? Welchen Platz haben (inter-)kulturelle Aspekte in den Fortbildungen zur *Kinderkiste*

Die *deutsch-französische Kinderkiste* ist keine in sich geschlossene Methode zum Fremdsprachenlernen. Sie möchte nicht als Unterrichts- oder Lernprogramm für das frühe Fremdsprachenlernen im Kindergarten oder der *école maternelle* verwendet werden, sondern sieht ihre Aufgabe eher darin, Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren einen ersten Kontakt mit der anderen Sprache und Kultur zu ermöglichen.

Ziel des DFJW ist es nicht, anhand der „Kinderkiste“ Fremdsprachen- oder Landeskundeunterricht zu erteilen. Vielmehr soll sie Kindern das Spiel mit verschiedenen Klängen und Bildern ermöglichen und so den Grundstein für die mündliche Kommunikation in einer anderen Sprache und Verständnis für Andersartigkeit legen. Jedes Kind ist in der Lage, jede gehörte Sprache und Situation zu erfassen und versucht, diese wiederzugeben und in seine Welt zu integrieren. Es ist also wichtig, jungen Kindern anregende Aktivitäten und Spiele anzubieten, um durch den Gebrauch einer anderen Sprache und das Heranführen an „anders anmutende Dinge“, ihre Neugier zu wecken und gleichzeitig Hörverstehen, Aufmerksamkeit, Erinnerungsvermögen und ihr Selbstbewusstsein zu fördern. Zusätzlich soll bereits Kindern der Blick für Verschiedenartigkeit geöffnet werden, ohne dabei in Klischees und Vorurteile zu verfallen. (DFJW 2011)

Untersucht man diese Passage aus dem pädagogischen Begleitbuch zur *Kinderkiste* genauer, so kann festgehalten werden, dass die *Kinderkiste* kein Werkzeug für systematischen, dieser Begriff erscheint uns sinnvoll, Unterricht zur französischen oder deutschen Sprache und Kultur sein soll. Es fällt weiter auf, dass die Adjektive „deutsch“ und „französisch“ nicht vorhanden sind, sondern eine Öffnung gegenüber Sprache(n) und Kul-

tur(en) allgemein als Ziel angestrebt werden soll. Der deutsch-französische Charakter der *Kinderkiste* wäre insofern also das Vehikel für eine Sensibilisierung für andere Sprachen und Kulturen allgemein.

1. Forschungsansatz und Forschungsfragen

Im Rahmen unseres Forschungsansatzes interessieren wir uns dafür, wie (und eventuell „ob“) dieser besondere Charakter der *Kinderkiste* in den Fortbildungen, die in Deutschland und Frankreich in ganz unterschiedlichen Regionen und Rahmenbedingungen stattgefunden haben, präsentiert, erklärt und von den Teilnehmenden angenommen wird. In einer zweiten Etappe befragten wir Erzieher/innen und *professeurs des écoles*, wie sie konkret kulturelle Aspekte mit Hilfe der *Kinderkiste* vermitteln konnten. Durch punktuell stattfindende teilnehmende Beobachtungen stehen uns hierzu auch Ergebnisse aus Kindergartengruppen in beiden Ländern zur Verfügung.

Explizit können wir folgende Forschungsfragen formulieren:

1. Welche Rolle und welchen Platz räumen die Multiplikatoren/innen (Fortbildner/innen) (inter-)kulturellen Aspekten im Rahmen der Fortbildungen ein?
 - in direkter Verbindung mit der *Kinderkiste*
 - im Allgemeinen (indem zum Beispiel bestimmte Aspekte der Kultur des anderen Landes thematisiert werden)
2. Inwiefern wird die *Kinderkiste* von den Multiplikatoren/innen als Werkzeug zur Sprach- und Kultursensibilisierung präsentiert und nicht als Sprachlehrmethode?

2. Die Fortbildungen

Unsere Forschergruppe hat im Zeitraum von September 2011 bis zum Frühjahr 2013 Fortbildungen in Deutschland und Frankreich beobachtet. Diese wurden von Multiplikatoren/innen durchgeführt, welche im März 2011 von einer Expertengruppe¹ ausgebildet wurden.

¹ Mitglieder des DFJW, der Arbeitsgruppe zur *Kinderkiste* und Wissenschaftler aus Frankreich und Deutschland.

Für diese Fortbildungen wurde ein Beobachtungsbogen entwickelt, welcher es ermöglicht, die für die Auswertung und Analyse benötigten Daten sinnvoll festzuhalten.

2.1. Rahmen der Fortbildungen

Halten wir zunächst eine grundlegende Sache fest: Keine Fortbildung ähnelt der anderen. Dies lässt sich einerseits damit erklären, dass die Multiplikatoren/innen in der Gestaltung und Durchführung ihrer Fortbildungen frei waren. Sie konnten alle Materialien und Inhalte ihrer eigenen Multiplikatoren- und Multiplikatorenausbildung verwenden, mussten dies aber nicht tun. Die einzige Bedingung des DFJW bestand in der Zeit, die eine Fortbildung dauern sollte (mindestens sechs Stunden)².

Die Vielseitigkeit der Fortbildungen lässt sich mit der beruflichen Herkunft und Verankerung der Fortbildner/innen erklären. Agierten diese in ihrer (amtlichen) Funktion als Vertreter/innen der französischen Schulbehörden oder boten sie eine Fortbildung unter der Regie des DFJW an? Handelte es sich um eine Fortbildung für Erzieher/innen in einer bestimmten Region Deutschlands oder um ein Angebot, welches sich an keine bestimmte Zielgruppe richtete, aber zum Beispiel in einem *Institut Français* in Deutschland angeboten wurde.

Es ist nicht leicht, die Fortbildungen in verschiedene Gruppen zu klassifizieren. Es kristallisiert sich jedoch schnell heraus, dass Fortbildungen in Frankreich in fast allen Fällen von offiziellen Mitarbeiter/innen der *inspections académiques*³ durchgeführt werden. Je nachdem, welche „Sprachenpolitik“ eine Region durchführt, ist es für die Multiplikatoren/innen mehr oder weniger einfach, Zeit für die Fortbildungen einzuräumen und das Zielpublikum zu erreichen. Hierbei spielt natürlich auch der Stellenwert des Deutschunterrichts in den entsprechenden Regionen eine wichtige Rolle. So hat beispielsweise die *Académie de Strasbourg* mehr als zehn Fortbildungen innerhalb eines Jahres angeboten, in der *Académie de Nantes* ist bis heute noch keine Fortbildung gestattet worden.

² Punktuell fanden kürzere Fortbildungen statt. Ein anderes „Format“ waren sogenannte Präsentationen der *Kinderkiste*, die in einem Zeitrahmen von unter sechs Stunden fielen.

³ Die für die jeweilige Region und das entsprechende Fach (Fremdsprachen in der Grundschule, in unserem Fall Deutsch) zuständige Schulbehörde.

2.2. Forschungsmethodik

Anhand des oben erwähnten Beobachtungsbogens, der möglichst offen und kriterienfrei von uns gestaltet wurde, konnten die bei den Beobachtungen gewonnenen Eindrücke festgehalten werden um jeweils der ganzen Forschergruppe zur Verfügung zu stehen. Eine solche Vorgehensweise erlaubt die Verwendung der erhobenen Daten für alle beteiligten Forscherinnen und Forscher und ermöglicht ein neutrales Erheben und Festhalten der Ergebnisse.

Wir haben demnach die Beobachtungsprotokolle verschiedener Fortbildungen gesichtet, analysiert und interpretiert um auf unsere eingangs gestellten Forschungsfragen Antworten geben zu können.

3. Ergebnisse

Der Platz der (inter-)kulturellen Aspekte in den Fortbildungen hängt wie schon erwähnt mit der beruflichen Verankerung der Fortbildner/innen zusammen. Gleichzeitig zeigt sich auch, dass die persönlichen pädagogischen Entscheidungen und somit das Verständnis und die Einstellung gegenüber der *Kinderkiste* entscheiden, wie die Fortbildung aufgebaut ist.

Wir möchten in diesem Text aufzeigen, wie unterschiedlich der Aspekt Kultur behandelt werden kann. Hierfür haben wir, wie schon im Kapitel zur Methodologie erwähnt, verschiedene Parameter ausgemacht, die für die Kulturvermittlung in den Fortbildungen charakteristisch waren. Diese werden einzeln präsentiert, analysiert und interpretiert. Die hierfür verwendeten Daten stammen aus drei Fortbildungen, zwei in Deutschland und eine in Frankreich. Wir haben diese drei Fortbildungen als „Reservoir“ für unsere zu illustrierenden Beispiele ausgewählt, da sie, auch stellvertretend für die anderen Fortbildungen, alle insgesamt ausgemachten Phänomene beinhalten. Die hier im Anschluss analysierten Situationen oder Beispiele sind insofern keine „Einzelfälle“, als dass sie auch in anderen Fortbildungen beobachtet werden konnten.

3.1. Kultur „gleich“ Landeskunde?

Ein häufig zu beobachtendes Phänomen in den Fortbildungen waren thematische Einheiten zu spezifischen kulturellen Aspekten des anderen

Landes. Dies hing auch immer sehr stark mit der Zusammensetzung der Gruppe der Teilnehmer/innen zusammen. Setzte sich die Gruppe schon aus Deutschen und Franzosen zusammen? Oder nur aus einer Nationalität? Welches Wissen und welche Erfahrungen hatten die Teilnehmer/innen zu und über kulturelle Besonderheiten aus dem anderen Land (oder gar anderen Ländern) gemacht? In welchem Rahmen fand die Fortbildung statt?

In einer Region Frankreichs fanden die Fortbildungen zur *Kinderkiste* im Rahmen eines sich über mehrere Wochen erstreckenden Fortbildungsmoduls für *professeurs des écoles* (Pflichtveranstaltung) zum Deutschunterricht in der *école maternelle* statt. Im Rahmen von zwei dreistündigen Veranstaltungen wurde die *Kinderkiste* thematisiert.

Zunächst erklärt die Multiplikatorin in einer kurzen Einführung die verschiedenen Etappen des Interkulturellen Lernens und weist die Teilnehmer/innen darauf hin, dass eine offene Einstellung gegenüber dem Anderen essenziell ist.

„L'ouverture est nécessaire pour accepter l'autre qui est différent.“

Die Teilnehmer/innen sind mit dieser Aussage einverstanden und äußern sich zustimmend, die Multiplikatorin hält abschließend fest, dass *„le but est d'être le plus objectif“*.

Kulturelle Aspekte zu Deutschland wurden dann in einer zwanzigminütigen Präsentation vorgestellt. So erfuhren die Teilnehmer/innen zum Beispiel, wie ein „typisch deutsches“ Frühstück aussieht oder was es mit dem Begriff „Kaffee und Kuchen“ auf sich hat. Es ging hierbei also nicht um eine Metareflexion zum interkulturellen Charakter der *Kinderkiste*, sondern zunächst um eine Wissensvermittlung zu landeskundlichen Aspekten Deutschlands. Behandelt wurden neben dem „typisch deutschen Frühstück“ auch ein weiteres Foto, das einen gedeckten Tisch zu „Kaffee und Kuchen“ zeigt, gefolgt von Bildern zu „Currywurst“ und „Apfelschorle“. Die Multiplikatorin stellt den Teilnehmer/innen die Frage nach der Bedeutung des Interkulturellen Lernens, woraufhin eine Teilnehmerin einen deutsch-französischen Vergleich verschiedener kultureller Aspekte vorschlägt (*„Comparaison des deux cultures, françaises et allemandes?“*). Eine andere Teilnehmerin bringt den Aspekt „Landeskunde“ ein (*„comme un cours de civilisation?“*). Die Multiplikatorin fasst daraufhin zusammen: *„Je n'aime pas trop la notion de cours de civilisation, ça fait trop théorique, quels aspects peut-on aborder à l'école maternelle?“*

Ein weiterer Teilnehmer schlägt vor, sich mit alltäglichen Dingen zu befassen (*„la nourriture, les fêtes, l'environnement urbain“*). Die Multiplikatorin antwortet hierauf *„on va axer sur l'enfant“*.

Betrachtet man den hier zusammengefassten Ausschnitt, wird klar (und dies wird sich auch in den im weiteren Anschluss von mir präsentierten Daten zeigen), dass der Begriff des (Inter-)kulturellen Lernens für den Bereich der 3- bis 6-Jährigen nicht einfach zu definieren ist. Der Ausschnitt zeigt auch, dass es in der Fortbildung sehr wohl um eine Öffnung gegenüber der anderen Kultur gehen soll, das „Objekt“ (kulturelles Lernen) aber schwer „greifbar“ ist und wir es tatsächlich mit einer landeskundlichen Herangehensweise zu tun haben, die zunächst keine Vergleiche vornimmt, sondern eine Thematisierung typischer, volkstümlicher, traditioneller Elemente vorsieht. Es geht einerseits darum, den Teilnehmer/innen kulturelles Wissen zu Deutschland zu vermitteln (die Multiplikatorin spricht beispielsweise über eine bestimmte Art, wie die Deutschen ihren Kaffee trinken, über die Dauer eines Essens etc.), vermittelt aber gleichzeitig, dass es darum geht, solche kulturellen Elemente für die frühkindliche Zielgruppe auszumachen, um sie mit dem Ziel eines kulturellen Lernens verwenden zu können.

Auch wenn der Begriff „Landeskunde“ zunächst nicht gefällt, scheint er doch passend zu sein; es geht der Multiplikatorin darum, kulturelle Besonderheiten entdecken zu lassen, nicht um diese explizit zu vergleichen oder um ein Pendant in der eigenen Kultur zu finden, sondern mit dem Ziel eines Wissenszuwachs – bei den Teilnehmenden und später auch bei den Kindern.

3.2. Kulturvermittlung durch den Vergleich kultureller „Phänomene“

In vielen Fortbildungen konnte ein kulturvergleichender Ansatz beobachtet werden. Häufig wurde hier das Ausgangsmaterial, die *Kinderkiste*, als Aufhänger verwendet. Eine kulturvergleichende „Lesart“ der *Kinderkiste* ist gut möglich; dies ist explizit zwar nicht das Ziel dieser (vgl. einführenden Text aus dem Begleitbuch), bietet sich aber tatsächlich gut an. Das Konzept der *Kinderkiste* stellt streckenweise das „eine“ dem „anderen“ gegenüber, und sei es nur in den Figuren von Lilou, der kleinen Französin, und Tom, dem kleinen Deutschen. Viel augenscheinlicher wird die Sache beispielsweise durch Präsenz von Fotos von Schnellzügen aus beiden Ländern (ICE und TGV auf den Bildkarten).

Viele Fortbildner/innen haben die Entscheidung getroffen, den interkulturellen oder kulturellen Aspekt des Materials auf vergleichende Weise zu thematisieren.

Dies betrifft jedoch nicht immer nur das Material als solches. Auch

der Bereich der frühen Kindheit wird kulturvergleichend für beide Länder thematisiert. In einer Fortbildung in Deutschland bat die französische Multiplikatorin die Teilnehmenden darum, spontan drei Begriffe zur frühen Kindheit im Zusammenhang mit den Begriffen *école maternelle* und Kindergarten zu nennen. Die Multiplikatorin selbst kannte sehr gut die Unterschiede der beiden Institutionen und verband so zwei Aspekte: einerseits eine Wissensvermittlung für die Teilnehmenden, die sich der Unterschiede zwischen beiden Einrichtungen (noch) nicht bewusst waren, andererseits Austausch zu und über diese Unterschiede, Diskussion zu diesen mit dem Ziel, das andere „System“ verstehen zu wollen. Aus Forscherperspektive war diese Herangehensweise sehr interessant und trug bei den Teilnehmenden ihre Früchte, da diese dadurch ein genaueres Bild der Institution des anderen Landes hatten.

Ein gleiches Vorgehen kann aber auch dazu führen, dass am Ende einer solchen Brainstormingphase ein für die Teilnehmer/innen „gutes“ und ein „schlechtes“ Modell herausgearbeitet werden. Mit dem gleichen Programmpunkt konnten wir dieses Phänomen in einer anderen Fortbildung beobachten. Zunächst erarbeiteten die Teilnehmer/innen in Kleingruppen die verschiedenen Charakteristika für beide Einrichtungen um im abschließenden Plenum festzustellen, dass die Beschreibungen für die *école maternelle* durchweg negativ ausfielen in der Gegenüberstellung mit dem deutschen Kindergartenmodell. Interessant ist hier auch, dass das Material des Spiels *tolilo* so vorgestellt wurde, dass es dazu dienen soll, die französische *école maternelle* dem Kindergarten gegenüberzustellen. Ursprünglich liegt das nicht in der Intention der Konzeptoren der *Kinderkiste*, es zeigt sich aber durch solche nachvollziehbaren Interpretationen des Materials, wie schnell dieses zu einem „Kulturvergleich“ verleitet.

3.3. Kulturvermittlung durch vorurteilsbewusste Erziehung⁴

Im Rahmen der Multiplikatoren Ausbildung wurde die Thematik „vorurteilsbewusste Erziehung“ behandelt. Hierfür kommen wir nochmals auf den Auszug aus dem pädagogischen Begleitbuch zurück, insbesondere auf

⁴ Der Begriff der „vorurteilsbewussten Erziehung“ wird in Anlehnung an das pädagogische Begleitbuch zur *Kinderkiste* und die dort auftauchende Terminologie verwendet. Weiterhin fand im Rahmen des ersten Multiplikatorentreffens im März 2011 in Berlin eine Präsentation durch ein Mitglied des Vereins „Kinderwelten e.V.“ aus Berlin statt. Aus dem Verein wurde mittlerweile die „Fachstelle für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung“, die im Institut für den Situationsansatz integriert ist.

folgenden Satz: *Zusätzlich soll bereits Kindern der Blick für Verschiedenartigkeit geöffnet werden, ohne dabei in Klischees und Vorurteile zu verfallen.* (DFJW 2011, 10). Der Vortrag der Vertreterin des Vereins Kinderwelten e.V. aus Berlin hatte bei der Ausbildung der Multiplikatoren/innen im März 2011 in Berlin zum Ziel, diese für das Konzept einer vorurteils- und klischeefreien Herangehensweise an die *Kinderkiste* zu begeistern. Zu den von uns beobachteten Fortbildungen können wir sagen, dass es in keiner Fortbildung einfach war, das bikulturelle, bilinguale Material der *Kinderkiste*, welches einerseits deutsche und französische Elemente nicht bewusst vergleichend gegenüber stellt, es aber andererseits unbewusst (zumindest in der Rezeption des Materials) immer wieder tut, mit dem Aspekt der klischeefreien Thematisierung des „Anderen“, „Fremden“, „Neuen“ zu vereinbaren. Sowohl für die Multiplikatoren/innen als auch für die Teilnehmer/innen war die Verbindung dieser beiden Elemente häufig ein Knackpunkt (gerade wenn beides thematisiert wurde), der oft als widersprüchlich wahrgenommen wurde.

Lapidar könnte man auch die Worte einer Teilnehmerin zitieren: „Worum geht es denn nun? Soll man die Andersartigkeit vermitteln oder nicht?“

Im Prinzip geht es um zwei verschiedene Dinge, einerseits um die Wissensvermittlung oder das Entdeckenlassen kultureller Besonderheiten (und die mögen nun klischeehaft sein oder nicht, das hängt auch vom Auge des Betrachters ab), und andererseits um die Vorsicht, keine Stereotypen zu karikieren, um bei den 3- bis 6-Jährigen festgefahrene Kulturbilder zu schaffen. Die Kunst besteht nun darin, dies so für sich selbst klar zu machen (als Multiplikator/in), und den Teilnehmer/innen dementsprechend zu vermitteln, damit diese wissen, wie sie mit beiden Elementen (Entdeckung kultureller Besonderheiten und mögliche Vermeidung von Stereotypenbildung) bei den Kindern umgehen können.

Eine Multiplikatorin hatte sich hierbei entschieden, auf eine induktive Art und Weise vorzugehen, und zeigte den Teilnehmer/innen eine Reihe von Kinderfotos, auf welchen sich neben einem Porträt eines Mädchens oder Jungens immer ein Satz befand, beispielsweise:

„*Marie est une vraie chipie*“ oder „*Max ist ein kleiner Frechdachs*“. Sie fragte die Gruppe anschließend, was es nach deren Meinung wohl mit den Fotos und den Begleitsätzen auf sich hat. Die Teilnehmer/innen vermuten, dass es sich um die Thematisierung von deutschen und französischen Begriffen für Kinder handelt. Tatsächlich geht es aber, wie die Multiplikatorin daraufhin erklärt, darum, Kinder nicht zu „kategorisieren“. Mit dem Einstiegsmaterial, das sie hier wählt, möchte sie die Gruppe für die Fragestellungen der vorurteilsbewussten und klischeefreien Erziehung

sensibilisieren, dies scheint dieser aber nicht klar zu sein.

In allen Fortbildungen wird die Thematisierung dieses Aspekts in Verbindung mit der Präsentation der Handpuppen Tom und Lilou gebracht. Die Multiplikatoren/innen erklären alle, dass es nicht darum geht, einen typisch deutschen Jungen und ein typisch französisches Mädchen abzubilden, sondern Tom und Lilou ganz eigene, individuelle Biografien zu geben, die es in das kulturelle Umfeld einzupflegen gilt.

Ein weiteres Beispiel bei der Thematisierung des Aspekts vorurteilsbewusste Erziehung zeigt sich in einer anderen Fortbildung. Es geht um *„renforcer l'identité personnelle et la conscience d'appartenance au groupe-classe“*. Die Multiplikatorin empfiehlt, mit den Kindern in der *école maternelle* oder dem Kindergarten nicht von Sprache oder Staatsangehörigkeit zu sprechen und illustriert dies an folgendem Beispiel:

„Pierre a une autre religion.“

„Pierre est musulman.“

Sie erklärt anschließend, dass der erste Satz die Andersartigkeit von Pierre unterstreicht, wohingegen der zweite Satz den Schwerpunkt nicht auf die „Andersartigkeit“ lege. Das Beispiel ist höchst interessant und spannend, auch weil es als Überleitung zur Einführung von Tom und Lilou diene, deren einzige „bekannte“ Eigenschaft aus dem Begleitbuch ja darin besteht, dass Tom ein deutscher Junge ist und Lilou ein französisches Mädchen.

Für die Multiplikatorin geht es darum, Lilou und Tom vorzustellen, zu zeigen, dass sie Kinder im gleichen Alter sind, aber dennoch viele unterschiedliche Eigenschaften haben:

„Faire vivre aux enfants des expériences basées sur la diversité. Il faut savoir dire les choses aux enfants et poser des questions auxquelles chacun pourra répondre, vous voyez, c'est un peu délicat, alors comment faire?“

Um die drei besprochenen Elemente (Kultur als landeskundlicher Aspekt, Kulturvergleiche und vorurteilsbewusste Erziehung) noch einmal aufzunehmen, stellen wir fest, dass alle drei Elemente ihren berechtigten Platz in den Fortbildungen und somit auch in der frühkindlichen Bildung haben. Die pädagogisch didaktischen Entscheidungen der Multiplikatoren/innen sind anhand der wenigen Beispiele, die wir aufgeführt haben, sehr gut nachzuvollziehen. Auch wenn die ursprüngliche Intention des Materials **nicht** darin bestand, es für landeskundliche Zwecke zu nutzen (falls dieser Begriff für die Bereiche Kindergarten und *école maternelle* überhaupt angebracht ist), so tun es die Multiplikatoren/innen doch sehr bewusst,

auch, um in einem ersten Schritt die an den Fortbildungen teilnehmenden Personen für kulturelle Unterschiede zu sensibilisieren.

Wir möchten im Anschluss auf unsere allgemein formulierten, eingangs gestellten Forschungsfragen zurückkommen. Um diese zu beantworten, gehen wir auf die Sichtung des Gesamtmaterials der Datenerhebung zu den Fortbildungen zurück, um eine möglichst allgemeingültige Einschätzung abzugeben.

1. Welche Rolle und welchen Platz räumen die Multiplikatoren/innen (Fortbildner/innen) (inter-)kulturellen Aspekten im Rahmen der Fortbildungen ein?

- in direkter Verbindung mit der *Kinderkiste*

Betrachtet man das Zeitvolumen oder die Priorität, die diesen Aspekten zugeachtet werden, so ändert sich dies tatsächlich von Fortbildung zu Fortbildung.

In direkter Verbindung mit der *Kinderkiste* werden verschiedene interkulturelle/kulturelle Aspekte thematisiert. Tom und Lilou, die Handpuppen, werden u. a. dazu verwendet, den Teilnehmer/innen zu zeigen, wie anhand einer individuell erdachten, selbst konstruierten Kinderbiografie die Schaffung und das Entstehen von Klischees und Vorurteilen vermieden werden kann, die Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahren aber trotzdem etwas über das andere Land und dessen Kultur erfahren. Das Material der Bildkarten, das *tolilo*-Spiel und das Wimmelbild werden in den Fortbildungen dazu genutzt, kulturelle Besonderheiten (Stichwort Landeskunde sowie kulturelle Vergleiche) zu thematisieren, einerseits für die Teilnehmer/innen selbst, andererseits in einer didaktischen Perspektive für die Kinder.

- im Allgemeinen (indem zum Beispiel bestimmte Aspekte der Kultur des anderen Landes thematisiert werden)

In fast allen Fortbildungen werden bestimmte Aspekte der anderen Kultur thematisiert. Häufig beziehen sich diese auf das Themenfeld frühe Kindheit beziehungsweise frühe Bildung. Aber auch darüber hinaus werden andere thematische Aspekte besprochen, vertieft oder gar zum ersten Mal präsentiert. In den meisten Fällen passten sich hierbei die Multiplikatoren/innen ihrem Zielpublikum an. Was braucht dieses an Informationen, Wissen, Erfahrungsaustausch? Handelt es sich um eine Gruppe von „Kennern“ der anderen Kulturen oder „Novizen“? Für welchen Rahmen brauchen die Teilnehmer/innen dieses Wissen und in welchem Rahmen können und wer-

den sie es weitergeben?

Natürlich sind die Auswahl der Themen auch immer persönliche Vorlieben und Entscheidungen der Person, die die Fortbildung leitet. Nichtsdestotrotz erscheint uns der Aspekt der Anpassung an das Zielpublikum von großer Wichtigkeit. Er zeigt auch, dass, aus einer allgemeineren Perspektive betrachtet, keine Fortbildungen nach „Schema F“ durchgeführt wurden, sondern jede einzelne Person aus der Gruppe der Multiplikatoren/innen ihre ganz persönliche Note zur Präsentation und Verwendung der *Kinderkiste* hinzugefügt hat.

2. Welche Verbindung wird zwischen Sprache und Kultur in den Fortbildungen hergestellt?

Wenn überhaupt eine Verbindung zwischen Sprache und Kultur hergestellt wird, dann ist sie klein und von keiner besonderen Bedeutung. In den Fortbildungen wurde immer wieder darauf hingewiesen, dass die *Kinderkiste* keine Sprachlehrmethode darstellt, sondern Elemente zur kulturellen und/oder sprachlichen Vermittlung beinhaltet, die eher einer Logik des Konzepts *éveil aux langues*⁵ ähneln (ohne dass die Multiplikatoren/innen diesen Begriff der sprachdidaktischen Konzepte so explizit verwendeten).

4. Diskussion und Fazit

Kommt man nach diesem Bericht zu eingangs vorgestelltem Ausschnitt aus dem pädagogischen Begleitbuch zur *Kinderkiste* zurück, so kann festgehalten werden, dass die *Kinderkiste* wie beabsichtigt keine Methode zum Sprachenlernen oder zum Landeskundeunterricht darstellt, sie aber sehr wohl für die Vermittlung oder Sensibilisierung landeskundlicher und ganz offensichtlich deutscher und französischer kultureller Aspekte verwendet wird. Der Text, der sich wahrscheinlich bewusst in keiner deutsch-französischen Perspektive positioniert, ist dennoch für den Nutzer schwer einzuordnen, wenn er nicht im Rahmen einer Fortbildung die verschiedenen

⁵ Der *éveil aux langues*-Ansatz (Candelier & al. 2003) ist eine im Rahmen des europäischen Forschungsprojekts Evlang einzuordnende Entwicklung des *Language Awareness*-Begriffs nach Hawkins (vgl. Hug 2007). Eines der Ziele des *Éveil*-Ansatzes ist der Auf- und Ausbau positiver Einstellungen gegenüber der Sprachen- und Kulturvielfalt in Europa und der Welt, aber auch konkret im Klassenzimmer, also auch gegenüber Sprachen und Kulturen von Schülerinnen und Schülern mit Einwanderungsgeschichte.

Ebenen erfasst hat, die ich nach der Beobachtung von Fortbildungen, von Nutzungssituationen der *Kinderkiste* im Kontext beider Länder (und somit beider Bildungsperspektiven) und Interviews mit verschiedenen Akteuren habe ausmachen können:

Die *Kinderkiste* hat eine deutsch-französische, bikulturelle und bilinguale Dimension. Diese soll durch sie nicht exklusiv gefördert werden, ist aber der eigentliche Ausgangspunkt des Materials. Die Fortbildungen thematisieren diese deutsch-französische Perspektive explizit, sie stellen sie als Besonderheit heraus (im Gegensatz zu anderen sprachdidaktischen Materialien, die sich an gleiche Zielgruppen richten und monolingual und monokulturell, also rein zielsprachlich ausgerichtet sind).

Aus dieser doppelten Ausrichtung erfolgt beinahe automatisch ein komparativer Ansatz, wenn es um bestimmte Aspekte der Kulturvermittlung geht, sowohl auf der ersten Ebene (was vermittele ich den Teilnehmer/innen meiner Fortbildung?) als auch auf der zweiten (was sollen diese den Kindern vermitteln?)

Landeskundliche Aspekte der Kulturvermittlung (gerade auch kulinarische Besonderheiten oder „folkloristische“ Elemente) schließen sich gegenüber einer Sensibilisierung und Umsetzung einer vorurteilsbewussten Erziehung nicht aus. Sie ergänzen sich und wirken vielleicht einfach nicht immer an denselben Stellen in einer Fortbildung oder der Nutzung der *Kinderkiste* mit Kindern.

„*Il faut savoir dire les choses aux enfants, mais comment...*“, mit diesem, bereits im Text analysierten Zitat schließt der Beitrag. Die Reflexion und Diskussion zur Angst vor den Klischees oder Stereotypen in Verbindung mit kultureller Bildung ist weder im Rahmen des Projekts noch im wissenschaftlichen Diskurs abgeschlossen. Kinder gehen mit Unbekanntem und Neuem meist von sich aus offen(er) und unbefangen(er) um als wir Erwachsene. Die Herausforderung besteht darin, diese Unbefangenheit und Offenheit weiter zu fördern, ohne den Eindruck zu vermitteln, Dinge nicht beim Namen nennen zu können oder Unterschiede, die „typisch“ sind, nicht mehr aufzuzeigen oder nicht mehr aufzeigen zu können.

Bibliographie

Candelier, M.; Andrade, A.-I.; Bernaus, M.; Kervran, M.; Martins, F.; Murkowska, A.; Nogueroles, A.; Oomen-Welke, I.; Perregaux, Ch.; Saudan, V.; Zielinska, J. (2003). *Janua Linguarum – La porte des langues*.

L´introduction de l´éveil aux langues dans le curriculum. Graz: Centre européen pour les langues vivantes / European Center for Modern Languages.

DFJW (2011). *Pädagogisches Begleitbuch zur deutsch-französischen Kinderkiste.* Berlin: DFJW.

Hug, M. (2007). Sprachbewusstheit / Sprachbewusstsein – the state of the art. In: Hug, M.; Siebert-Ott, G. (Hrsg.): *Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 10–31.

Julia Putsche

4 Ein besonderer Kontext? Nutzung der *Kinderkiste* in der deutsch-französischen Grenzregion (Elsass – Pfalz)

Grenzregionen sind auf Grund ihrer besonderen geografischen Lage für den fremdsprachlichen Unterricht eine spezielle Herausforderung. Je nachdem wie der Unterrichtende die Grenznähe in seine Sprach- und Kulturvermittlung mit einfließen lässt, ist die verwendete Didaktik in einer Perspektive von Grenzdidaktik¹ (vgl. Raasch 2002, 2008) zu betrachten.

In der deutsch-französischen Grenzregion Elsass – Pfalz hat das Frühfranzösisch in pfälzischen Kindergärten seinen festen Platz, ohne dass die Sprache verpflichtend unterrichtet wird. In den öffentlichen Schulen im Elsass ist Deutsch die einzig unterrichtete Sprache in der *école maternelle* und im Kindergarten. Sie wird mindestens zwei bis vier Stunden pro Woche unterrichtet und nimmt in den bilingualen *écoles maternelles*² sogar die Hälfte der Unterrichtszeit ein, nämlich 12 von 24 Unterrichtsstunden.

Wir haben uns im Rahmen des Forschungsprojekts mit einer bilingualen *grande section* (Kinder im Alter von 5 Jahren, die im darauf folgenden Schuljahr in die französische Grundschule kommen) im Elsass und einer Kindergartengruppe in der Pfalz beschäftigt, die einmal pro Woche eine Stunde „Französischunterricht“ hat.

Uns interessiert in diesem Beitrag einerseits die Funktionsweise und

¹ Der von Albert Raasch geprägte Begriff der „Grenzdidaktik“ umfasst Vorschläge zu einer Fremdsprachendidaktik für die europäischen Grenzregionen, in welchen es Lehrpersonen und Unterricht mit spezifischen Themen, Ansätzen und Einstellungen bedarf, um der Region und ihren Besonderheiten, die die geografische Nähe mit sich bringt, gerecht zu werden. In einem aktuell laufenden Forschungsprojekt arbeiten wir konkret an Vorschlägen für die Umsetzung einer deutsch-französischen Grenzdidaktik (vgl. Putsche 2013).

² Sites paritaires.

der Platz der Nachbarsprache im „Unterricht“ und die Verwendung der *Kinderkiste*, beziehungsweise der Platz, welcher der *Kinderkiste* eingeräumt wird.

1. Französisch in der Pfalz, Deutsch im Elsass

Auch wenn sich beide Lehr-/Lernkontexte im weitesten Sinne in der deutsch-französischen Grenzregion befinden³, stellen sie in ihrer Konzeption und Umsetzung zwei völlig unterschiedliche Situationen dar. In beiden Orten ist die Nähe zum Nachbarland durch den Tourismus und die regionalen Gepflogenheiten und Ähnlichkeiten sehr präsent. Einerseits werden beide Regionen sehr häufig von Touristen aus dem jeweiligen Nachbarland besucht, andererseits sind viele Traditionen, wie etwa die Weihnachtsmärkte, grenzüberschreitendes Kulturgut, was sowohl im Elsass als auch in der Pfalz gepflegt wird. Die Bewohner beider Regionen nutzen die Nähe der Grenze, um bestimmte Einkäufe im Nachbarland zu tätigen, da diese dort etwa in der Produktauswahl oder bezüglich des Preis-Leistungsverhältnisses interessanter sind als im eigenen Land (dieser „Habitus“ gilt auch für die Bewohner des weiter von der Grenze entfernt liegenden pfälzischen Ortes).

Wir können außerdem festhalten, dass wir zwei unterschiedliche urbane Kontexte gegenüberstellen, einerseits die französische Großstadt, andererseits das kleine Dorf in der Pfalz. Uns geht es hierbei gerade nicht darum, homogene Elemente zu vergleichen, sondern aufzuzeigen, wie vielfältig sich das (frühe) Fremdsprachenlernen (in unserem Fall mit Hilfe der *deutsch-französischen Kinderkiste*) in einem gemeinsamen Grenzraum gestaltet. Hierzu möchten wir nun in den beiden folgenden Unterkapiteln die beiden Lehr-/Lernkontexte genauer präsentieren und analysieren.

1.1. Die bilinguale Klasse

Die bilinguale Klasse einer *école maternelle* im Stadtzentrum einer Großstadt, welche wir im Rahmen des *Kinderkisten*-Projekts besucht haben, folgt den Lehrplänen, die im Elsass für die sogenannten *sites paritaires*

³ Die elsässische Stadt liegt direkt an der Grenze zur deutschen Stadt Kehl. Die pfälzische (Rheinland-Pfalz) liegt 53 km von der französischen Grenze (Grenzübergang Lauterbourg; Nordelsass) entfernt.

vorgesehen sind. Hierbei handelt es sich um Vor- und Grundschulklassen, in welchen die Hälfte des wöchentlichen Unterrichts in deutscher Sprache stattfindet. 12 von 24 Wochenstunden werden somit in der Nachbarsprache unterrichtet. Es handelt sich bei dieser Art von Unterricht nicht um fremdsprachlichen Deutschunterricht, sondern um bilingualen Unterricht nach dem *EMILE*-Prinzip. Hierbei geht es darum, sprachliches Lernen in der Fremdsprache und sachfachliche Inhalte von „nicht-sprachlichen“ Fächern miteinander zu verbinden (vgl. Geiger-Jaillet 2006).

Charakteristischer Hauptaspekt des Unterrichts in den Bilingualklassen der *sites paritaires* ist der Unterricht nach dem Prinzip „eine Person – eine Sprache“. Hierbei unterrichten pro Klasse jeweils zwei Lehrkräfte an unterschiedlichen Tagen. Im Idealfall handelt es sich um Muttersprachler der jeweiligen Sprache, sonst aber um speziell für diesen Unterricht ausgebildete elsässische Grundschullehrer/innen. Eine Lehrperson spricht demnach nur Französisch mit den Kindern (an den beiden „französischen“ Tagen der Woche), die andere nur Deutsch (an den beiden „deutschen“ Tagen der Woche)⁴. Die Kinder der besuchten Klasse (eine „*grande section*“, in etwa vergleichbar mit den Vorschulkindern eines deutschen Kindergartens) besuchen diese Art Klasse schon seit ihrem Eintritt in die *école maternelle* mit 3 Jahren, sie sind die Funktionsweise also mehr als gewohnt und reagieren nicht erstaunt oder verschüchtert auf die Tatsache, dass sie an zwei Tagen in der Woche von einer deutschsprachigen Lehrperson unterrichtet werden, die ausschließlich Deutsch mit ihnen spricht. Aus Erkenntnissen der psycholinguistischen Forschung wissen wir, dass das Sprachverstehen und die Sprachrezeption weit vor der Sprachproduktion stehen, was auch erklärt, dass die wenigstens Kinder einer solchen Klasse (Anfang des Schuljahres in der *grande section*) spontan das Gespräch auf Deutsch mit der Lehrperson suchen. In institutionalisierten oder ritualisierten Momenten des Klassenalltags antworten die Kinder bereitwillig auf Deutsch, wissen, dass es sich um die Unterrichtssprache handelt, die es zu benutzen gilt. Wenn sie sich jedoch an ihre *Maitresse* wenden, um dieser zu erzählen, was sie am Wochenende erlebt haben, geschieht dies in französischer Sprache (auch wenn die Lehrperson nur auf Deutsch antwortet/auf Gesagtes reagiert. Dieser Lehr-/Lernkontext kann also als teilimmersiv betrachtet werden, da die Hälfte der Unterrichtszeit in einem Konzept eines Sprachbades in Deutsch stattfindet. Hierbei werden sowohl Inhalte, die zuvor schon im französischsprachigen Unterricht thematisiert

⁴ Zum Zeitpunkt der Datenerhebung (Schuljahr 2012–2013) befand sich die französische *école maternelle* noch im 4-Tage-Wochenrhythmus; hierbei war immer der Mittwoch unterrichtsfreier Tag für die Vor- und Grundschulen in Frankreich.

wurden, auf Deutsch wiederholt, als auch komplett neue Sachthemen in der deutschen Sprache eingeführt.

1.2. Die Kleingruppe im Kindergarten

Der Lehr-/Lernkontext im deutschsprachigen Kindergarten in der pfälzischen Kleinstadt unterscheidet sich in vielerlei Hinsicht von der Bilingualklasse in der elsässischen.

Der Kindergarten folgt einem „klassischen“ Kindergartenalltag mit einsprachigem Profil, in welchem es die Besonderheit gibt, dass einmal pro Woche eine französische Muttersprachlerin „Französischunterricht“ anbietet. Hierzu haben die daran interessierten Eltern ihre Kinder angemeldet. Der „Unterricht“, welchen man landläufig als „Frühfranzösisch“ bezeichnen würde, charakterisiert sich durch Spiele, Lieder, Abzählreime, Arbeit mit Bildkarten (Lexik) und kleinen Dialogen mit der Lehrkraft (vgl. Landesamt für Soziales, Jugend und Versorgung; Landesjugendamt 2003). Er findet in einem kleinen Raum des Kindergartens statt und wird immer für ungefähr 5 Kinder angeboten. Je nach Motivation (die Kinder können frei entscheiden, ob sie zum Französischunterricht gehen oder nicht) oder Anwesenheit der Kinder finden also wöchentlich ein oder auch zwei einstündige Unterrichtseinheiten statt. Das hier vorliegende Lehr-/Lernkonzept basiert eher auf einem Angebot, welches als Zusatzprogramm im Kindergartenalltag „mittläuft“, aber nicht seinen Platz in den Großgruppen der Kita hat (vgl. hierzu auch Wörle 2013 und Nauwerck 2009). Es wird auch nicht von einer regulär in der Einrichtung arbeitenden Erzieherin angeboten, sondern von einer französischen Austauschlehrerin, die an der Grundschule im Nachbarort tätig ist. Diese Besonderheit werden wir im nächsten Kapitel näher betrachten.

2. Untersuchungsmethodik

Unser Beitrag besteht aus einer Kontrastierung zweier Einzelfallstudien, die sich in einem „gemeinsamen“ spezifischen geografischen Raum befinden, nämlich in der deutsch-französischen Grenzregion. Der Parameter „Grenze“ beeinflusst in der fremdsprachendidaktischen Forschung auf verschiedene Art und Weise das Vermitteln und Erlernen der „Nachbarsprache“. Dies äußert sich beispielsweise in der geografischen Nähe der

anderen Sprache und Kultur, die einerseits eine vermeintliche Öffnung gegenüber dieser vereinfacht, aber auch ganz anderes „Konfliktpotential“ in Grenzregionen mit sich bringt (vgl. Raasch 2002, Geiger-Jaillet 2004, Putsche 2011).

Uns interessieren nun zwei präzise Einzelfälle eines gemeinsamen geografischen Raumes, die sich nicht nur durch die zwei Seiten der Grenze unterscheiden, sondern weiterhin den Unterschied „Stadt – Land“ illustrieren. Von Rosenstiel (2009, 231) nennt diese Methode des Erkenntnisgewinns im Rahmen qualitativer Forschungsdesigns „vergleichende Falldarstellungen im Feld“.

Dieser Beitrag beabsichtigt keine verallgemeinernden übertragbaren Ergebnisse, sondern verbindet im Prinzip zwei Einzelfallanalysen, die, gleich einer Fotografie, Momentaufnahmen eines Lehrkontextes in einer bestimmten Situation darstellen (vgl. Flick 2009, 254). Soeffner (2009, 1973) beschreibt hierzu treffend die Wissenschaftlichkeit von qualitativen Fallstudien, in welchen es um ein „methodisch kontrolliertes Verstehen“ geht und „Einzelfallanalysen so der schrittweisen Entdeckung allgemeiner Strukturen sozialen Handelns dienen“.

3. Die Unterrichtenden – zwei Teilnehmerinnen des deutsch-französischen Grundschullehreraustauschs des DFJW

Das Deutsch-Französische Jugendwerk organisiert und unterstützt einen Austausch von Grundschullehrkräften aus Deutschland und Frankreich. In diesem Rahmen verbringen deutsche Lehrkräfte ein Jahr in Frankreich und französische Lehrkräfte ein Jahr in Deutschland. Meist unterrichten sie in Grundschulklassen in den Lehrjahren 3 und 4 in Deutschland und 4 und 5 in Frankreich⁵. Im Elsass und in einem Teil Lothringens besteht außerdem die Möglichkeit in bilingualen Einrichtungen eingesetzt zu werden und neben Sprach- auch Sachfachunterricht in deutscher Sprache zu geben. Weiterhin ist es in Frankreich möglich in der *école maternelle* eingesetzt zu werden. Im deutschen Kontext können punktuell Einsätze im Kindergarten zum eigentlichen Einsatz in der Grundschule hinzukommen. Die hier in der Untersuchung vorgestellten Personen arbeiten beide entweder komplett

⁵ Vgl. Merkblatt des DFJW zum deutsch-französischen Grundschullehreraustausch www.dfjw.org/sites/default/files/MERKBL2014_15_0.pdf (letzter Zugriff am 01.12.2013).

oder punktuell mit Kindern zwischen 3 und 6 Jahren im Nachbarland. Beide haben im Rahmen des Einführungsseminars, welches das DFJW Anfang August 2012 für die am Austausch Teilnehmenden in Berlin organisierte, an einer Ausbildung zur Nutzung der *Kinderkiste* teilgenommen, bei welcher auch zwei Mitglieder unserer Forschergruppe hospitierten (und somit der Kontakt zu beiden Lehrpersonen hergestellt werden konnte).

3.1. Lisa im Elsass

Lisa⁶ ist Heilpädagogin und lebt und arbeitet ursprünglich in einer Kindertagesstätte in Dresden. Bevor sie für die Teilnahme am deutsch-französischen Grundschullehreraustausch nach Frankreich zog, sprach sie kein Französisch. Sie nahm in den Sommerferien vor dem Schulbeginn an einem Französischkurs in Paris teil und tat dies auch weiterhin neben ihrer Berufstätigkeit nach der Ankunft in der Zielstadt. Mit den Kollegen der bilingualen *école maternelle* sprach sie meist Deutsch (oder Englisch, falls diese kein Deutsch beherrschten). In unserem Vorgespräch unterstrich sie immer wieder, dass sie weder Erzieherin noch Lehrerin sei und demnach in einem dazu noch komplett unterschiedlich angelegten „Schulmodell“ (aus institutioneller, aber auch und vor allem aus kultureller Sicht) zunächst ihre eigenen Orientierungspunkte finden müsse. Alles Französische und Frankreich als solches (auch wenn das Elsass eine Grenzregion ist, lebt sie in einer französischen Großstadt mit all ihren Eigenheiten) waren für sie nach ihrer Ankunft im anderen Land neu.

3.2. Marie in der Pfalz

Marie ist *professeur des écoles* und lebt und arbeitet normalerweise in Paris. Dort ist sie in einer *école maternelle* tätig, in welcher eine Vielzahl von Kindern unterschiedlichster Herkunftssprachen und Kulturen zur Schule gehen. Der Unterschied zwischen dem ländlichen Leben in der Pfalz und dem in der Großstadt Paris erscheint ihr zu Beginn des Aufenthalts enorm. Nachdem sie zunächst in einem Nachbardorf in einer Ferienwohnung gelebt hat, zieht sie schnell in die nahegelegene Universitätsstadt Landau in eine Wohngemeinschaft um. Marie hat Deutsch in der Schule gelernt. Im Rahmen des Grundschullehreraustauschs ist sie vor allem in einer Grund-

⁶ Name aus Datenschutzgründen geändert.

schule (mit bilingualem Französischangebot) in einem Nachbarort von Ruppertsberg tätig. Eine Stunde pro Woche verbringt sie im Kindergarten Ruppertsberg.

4. Die *Kinderkiste*

Welchen Platz hat die *deutsch-französische Kinderkiste* für den Deutsch- oder Französischunterricht in der Grenzregion? Wie wird sie benutzt und welche Einstellungen haben die Lehrenden zu ihr? Um dies herauszufinden, haben wir die Verwendung der *Kinderkiste* in beiden Kontexten beobachtet und anschließend ein Interview mit den Unterrichtenden geführt.

Vorneweg können wir festhalten, dass wir zwei sehr unterschiedliche Nutzungen der *Kinderkiste* in den beiden Kontexten beobachten konnten, dies zeigt sich einerseits in der Frequenz und Häufigkeit der Nutzung, aber auch in der Art und Weise und der Auswahl des jeweiligen Materials. Unabhängig vom Unterrichtskontext, der eine gewisse Nutzung der *Kinderkiste* bedingt, spielen vor allem die pädagogischen, didaktischen und persönlichen Entscheidungen der Lehrenden die Hauptrolle.

Ein wichtiger Parameter bei dieser Fragestellung ist, ob die *Kinderkiste* ein pädagogisch-didaktisches Werkzeug neben anderen ist, oder ob fast ausschließlich mit ihrer Hilfe der frühfremdsprachliche Unterricht gestaltet wird.

Dieser Frage werden wir in den beiden nächsten Unterkapiteln nachgehen, um uns anschließend mit der Rolle der Handpuppen, Tom und Lilou, zu befassen.

4.1. Die *Kinderkiste* – ein Werkzeug unter vielen

Bei der Beobachtung eines Unterrichtstags in der bilingualen Klasse fiel uns schnell auf, dass die *Kinderkiste* keineswegs eine Hauptrolle im deutschsprachigen Unterricht der Klasse spielt. Von der Begrüßung der Kinder bei ihrer Ankunft über die morgendlichen Rituale hinweg und die inhaltliche Arbeit (Lexikonerwerb zu den verschiedenen Körperteilen in deutscher Sprache anhand von Liedern, Bastelaufgaben und Frage- und Antwortsituationen im Stuhlkreis) hinweg, konnten wir feststellen, dass punktuell auf das eine oder andere Element der *Kinderkiste* zurückgegriffen wurde, dies

jedoch nicht wegweisend für den Unterricht an diesem Tag war⁷. So nutzte die Lehrperson beispielsweise das Lied „Meine Hände sind verschwunden“ von der CD, um dieses mit den Kindern im Stuhlkreis einzuüben. Für die reine „Vokabelarbeit“ (es handelte sich um eine Wiederholungssequenz) der Körperteile nutzte sie die Handpuppe Tom um an ihr die verschiedenen Vokabeln „abzufragen“.

Im Interview zur Nutzung der *Kinderkiste* erklärt Lisa Folgendes:

Mir fällt auch noch so ein, wenn ich auf noch auf das Material zu sprechen komme, äh in der bilingualen Klasse geht's ja auch darum die Sprache nicht nur ähm als Sprache an sich zu vermitteln, sondern das auch als übergeordnete Bereiche wie Mathematik und Welt entdecken und so und dass man das auch darauf hinaus ausdehnen sollte und da ist natürlich ähm, diese ähm Kinderkiste sehr begrenzt und ich hab' natürlich versucht den Tom auch in andere Inhalte reinzubauen, zum Beispiel auch mathematische Inhalte, aber ähm, das bedarf natürlich sehr viel Kreativ, Kreativität, weil eben dieses Bildmaterial, was in der Kiste schon vorgegeben ist auch meines Erachtens nicht sehr, nicht sehr gut ist. Also der Tom ist immer nur in Brusthöhe, also sehr oft nur in Brusthöhe drauf, sehr klein, wenn man ihn als, meinetwegen kopieren möchte, um ihn in andere Angebote einzubauen, dann ist das schon sehr schwierig, da kann man das Material eben auch nicht verwenden.
(Interview Lisa)

Lisa erklärt einerseits „praktische“ Mängel am Material, nennt aber dann auch den Aspekt des bilingualen Unterrichtens in ihrem Klassentyp und der Herausforderung, das Material für diese Art von Unterricht zu nutzen. Sie erklärt weiterhin, dass aufgrund der Tatsache, dass ihre Schülerinnen und Schüler die Hälfte des wöchentlichen Unterrichts in deutscher Sprache haben (und dies schon im dritten Lernjahr), für sie das „Besondere“ am Deutschen nicht mehr präsent ist, sondern eine Selbstverständlichkeit des Klassenlebens darstellt. Insofern sei auch die Nutzung von Materialien wie der *Kinderkiste* oder eben Tom und Lilou weniger angebracht, beziehungsweise mit weniger „Effekt“ verbunden:

⁷ Hier stellt sich auch immer wieder die Frage, inwiefern die Präsenz eines Forschers die (wenn auch geringe) Nutzung des Materials konditioniert. Die Lehrenden wussten, dass das Forscherteam mit der Begleitforschung zur *Kinderkiste* betraut war und dementsprechend deren Nutzung in den verschiedenen Kontexten beobachten wollte; hier wäre interessant zu wissen, ob die Lehrende ebenfalls die Wahl getroffen hätte, an einigen Stellen ihres Unterrichts mit dem Material der *Kinderkiste* zu arbeiten, wenn kein Forscher im Unterricht anwesend gewesen wäre.

Lisa: Ja ich denk, also das würde ich als, äh mmm, Begründung nicht ausschließen, dass das eine Ursache ist, dass ja der bilinguale Unterricht keine besondere Situation für die Kinder darstellt.

I: Ja.

Lisa: Also, man ist jeden zweiten Tag in der Klasse, die Kinder haben nicht nur eine Viertelstunde Deutsch, sondern den ganzen Tag, auch außerhalb der Angebote ist alles, ähm, wird alles auf Deutsch begleitet und von daher fällt es schwer, den Kindern einen kleinen Rahmen mit der Kiste zu setzen. Von daher verliert das für die Kinder natürlich auch eine gewisse Besonderheit, ne.

I: Das Exotische ist ja im Prinzip die ganze Zeit da, das machen die ja schon seit, im dritten Jahr machen die das jetzt.

Lisa: Ja, genau, genau. Ich könnt's mir wirklich noch mal anders vorstellen, wenn man's in kleinen Gruppen anbieten würde, dann ist das vielleicht wirklich noch was anderes. (Interview Lisa, turns 31–37)

Die *Kinderkiste* stellt in Lisas Unterricht eine eher untergeordnete Rolle dar, sie ist ein Werkzeug unter vielen anderen, ein Unterrichtsmaterial, das eventuell hinzugezogen werden kann, welches aber nicht selbst zum Mittelpunkt des zu thematisierenden Stoffs wird.

4.2. Die *Kinderkiste* – DAS Vehikel für den Französischunterricht

Der Kontext in der Pfalz ist, wie schon erwähnt, ein anderer. Das Französischangebot ist quantitativ auf die Wochenstundenzahl angerechnet, viel geringer als in der elsässischen Stadt. Französisch wird in der Kleingruppe angeboten und hat einen besonderen, „exotischen“ Status. Der Unterricht hat mehr Elemente einer *éveil aux langues*⁸-Stunde als die eines fremdsprachlichen Unterrichts. Die Lehrerin erklärt im Interview, dass das Material viele Möglichkeiten biete und in ihren Augen geeignet für die Verwendung im Kindergarten sei. Sie sieht vor, sich im Laufe des Kindergartenjahres progressiv am Material der *Kinderkiste* zu bedienen, kann aber nicht sagen, ob sie tatsächlich alles benutzen wird, was diese bietet.

Euh, mmm, alors je pense qu'il y a plein de matériel, c'est bien, très diversifié, il y a pas mal de choses qu'on peut prévoir de planifier ou

⁸ In einem Unterrichtskonzept, welches nach dem *éveil aux langues*-Modus funktioniert, geht es eher darum, die Lernenden für (eine) andere Sprache(n) zu sensibilisieren, ohne unbedingt mit systematischem Unterricht zu arbeiten. Vieles geschieht spielerisch, anhand von Liedern, Reimen, Sprechtexten usw.

d'utiliser sur, tout au long de l'année en Kindergarten, en, parce que, en Kindergarten, moi, j'y suis que une heure par semaine, mais donc euh, fin disons que c'est des ressources quoi, euh, je vais pas forcément tout utiliser, euh, les jeux, je sais que je vais les utiliser, mais je vais m'en servir progressivement, je sais pas encore de quelle manière, je vais, euh, intégralement ou pas utiliser tout le matériel mais c'est une offre de base super intéressante. Là pour l'instant j'ai commencé avec les marionnettes et je pense que c'est quand-même le principal, euh, intérêt de la mallette au départ. Euh, une fois qu'on sait les utiliser, les optimiser [rire]. (Interview Marie, turn 32)

4.3. Tom und Lilou – Herzstück der *Kinderkiste*?

Wir konnten Tom und Lilou im Rahmen des dreijährigen Forschungsprojekts in vielen verschiedenen Kontexten beobachten. In vielen Fortbildungen spielten sie eine sehr wichtige Rolle, häufig wurden sie als Kernelement der *Kinderkiste* vorgestellt. In unseren beiden konkreten Kontexten konnten wir zwei sehr unterschiedliche Nutzungen der Handpuppen beobachten. In Ruppertsberg war die Präsenz beider Handpuppen der lang erwartete Moment bei den Kindern der Französischkleingruppe. Schon zu Beginn der Stunde fragten sie Marie unentwegt, wo denn Tom und Lilou seien, welche zunächst noch nicht den Inhalt der Französischstunde darstellen sollten⁹. Die Kinder waren fasziniert von Tom und Lilou und stellten viele Fragen zu den Puppen. Der folgende Ausschnitt aus dem Beobachtungsprotokoll der Französischstunde in Ruppertsberg zeigt die besondere Atmosphäre, die die Anwesenheit der Handpuppen generiert.

Die Erzieherin holt Tom und Lilou aus ihrer Tasche. Die Kinder küssen die Handpuppen, sie „frisieren“ ihre Haare, geben ihnen etwas zu essen. Jedes Kind versucht, möglichst nahe an die Handpuppen heranzukommen und möglichst engen Kontakt mit ihnen zu haben. Die Erzieherin trägt zwar die Handpuppen, wird aber von den Kindern gar nicht wahrgenommen. Diese sind voll und ganz auf Tom und Lilou konzentriert.

Ein Mädchen: „Marie, hast du die Lilou wirklich aus Frankreich gekriegt?“

Marie: „Oui, Lilou vient de France, elle a fait le long voyage jusqu'en Allemagne, jusqu'à Ruppertsberg.“ (Beobachtungsprotokoll Ruppertsberg 171212)

⁹ Marie arbeitete zu diesem Moment zum vierten Mal mit den beiden Handpuppen.

Die Kinder sind aufgeregt, fragen sich, ob Marie wohl zuerst Tom oder „Lulu“ (der Name „Lilou“ scheint ihnen entfallen zu sein) hervorholen wird. Die Nutzung der Puppen ist eine Hauptattraktion für die Kinder, sie sind fasziniert von ihnen und lassen sich komplett auf sie ein, geben Begrüßungsküsschen, „frisieren“ und „füttern“ die Puppen; die Tatsache, dass die Lehrperson beide Puppen auf ihren Händen trägt und es sich wohlweislich um Puppen handelt, nimmt der Faszination bei den Kindern nichts. Die Biographie, die aus Lilou eine Französin macht wird von den Kindern angenommen, auch hier sind sie fasziniert, die Tatsache, dass Lilou aus Frankreich kommt, macht die Handpuppe besonders „exotisch“ und interessant für eines der Mädchen. Auch das haptische Element, die Tatsache, die Puppen anfassen zu wollen, sie zu versorgen, sich um sie zu kümmern, fügen dem Französischunterricht ein sehr konkretes Element hinzu. Die Puppen sind somit ein wichtiger Attraktivitätsfaktor für das Französischangebot.

In den Augen der Lehrerin lässt sich der Erfolg von Tom und Lilou folgendermaßen erklären:

I: Et comment tu t'expliques le succès qu'ont Tom et Lilou quand-même dans ces deux mini-groupes dans ton Kindergarten, parce que c'est impressionnant.

L: Ah, ben, euh, depuis que je suis en Allemagne, mais je me rends bien compte déjà par rapport à mon expérience en école maternelle en France, à quel point, de l'intérêt d'avoir une poupée, marionnette ou peluche parce que j'en avais utilisé vaguement en France, on va dire pour l'apprentissage de l'anglais par exemple, mais pas de manière optimale, là, je vois que, depuis que je suis en Allemagne, j'observe que toutes les collègues, dans toutes les classes, elles ont un personnage, une marionnette, une poupée, un ours qui s'utilise ou pas, pour entretenir ou pas, fin, il est présent dans la classe et on sent que ça aide, à, à transférer les apprentissages de manière ludique et affective qui marche mieux avec les enfants et qui est quand-même super prioritaire, j'avais pas, à ce point-là, vu la priorité de cet aspect-là avant dans les apprentissages et je pense que, euh, mais on voit bien que les enfants, ils ont besoin de toucher, c'est irrésistible, ils ont besoin de parler sans arrêt en allemand donc pour l'instant c'est pas encore trop dans l'écoute.

I: Et puis ils les coiffent –

L: Voilà, „t'as remarqué la coiffure“, „oh, ses cheveux, est-ce que tu peux lui demander s'il a bien dormi?“ Donc lui parler comme si c'était,

alors que bon, je dis que je prends les poupées, que je prends les marionnettes, donc euh, la mise en scène n'est pas forcément terrible [rire]
I: [rire]

*L: [rire] *C'est pas, j'essaie, mais j'arrive pas toujours à faire l'arrivée comme il se doit, et, et quand-même ça marchait tout de suite quoi, ils s'adressent au, au, alors que ça marche moins bien avec les jeux de doigts ou euh.*

I: Mhm.

L: Peut-être parce qu'ils ont plus l'habitude.

I: Oui, j'ai vu ça, ils font même des bisous, la semaine dernière, ils voulaient faire pleins de bisous à Lilou et –

L: Toucher le visage, la coiffure, recoiffer, les chaussures aussi, voilà, c'est des vrais êtres à part entière, c'est des entités, on sent qu'ils vont exister, vraiment prendre une existence sur l'année, qui va prendre énormément de place quoi, ça, on le sent, voilà. (Interview Marie, turns 46–55)

Für Lisas Unterrichtskontext scheinen die Handpuppen weniger nützlich zu sein. Sie erklärt, dass diese für die Arbeit mit der Großgruppe (also einer ganzen Klasse mit 31 Kindern) in ihren Augen wenig praktisch sind. Sie nennt außerdem einen weiteren Punkt, der für den bilingualen Unterricht relevant ist: Da dieser nach dem Konzept „ein Lehrer – eine Sprache“ konzipiert ist, ist es nicht vorgesehen, dass Lisa in ihrem Unterricht auch die französische Sprache mit einfließen lässt. Möchte sie jedoch beide Handpuppen nutzen, ist dies unausweichlich:

Lisa: [...] Ach so zum Inhalt, also inhaltlich ist ja die Kinderkiste so aufgebaut, dass mit den Kindern sowohl Englisch, ähm, Deutsch als auch Französisch gesprochen werden sollte und mit Fernziel kulturelle Hintergründe auch zu vermitteln, Gleichheiten, Unterschiede. Und da hab' ich sofort festgestellt, dass meine Kindergruppe mit 5-jährigen Kindern, ähm, zu jung dafür ist und um diese Unterschiede zu verstehen. Ähm, (::), dass (:) auch, jetzt muss ich mal denken, was ich sagen wollte (::), ähm, ja! Und dass es eben auch schwierig ist, weil zum einen ja gesagt wird, man möchte so viel wie möglich Deutsch sprechen und in der Kinderkiste ist es eigentlich auch erwünscht, dass dort Französisch mit einfließt. Da war ich für meine Arbeit schon sehr unsicher, wie ich damit umgehen soll. Ähm und zu der Unsicherheit kam natürlich auch noch die Unmöglichkeit, weil ich der französischen Sprache nicht mächtig bin und ähm es auch als sehr schwierig finde und dass auch von anderen Kollegen gehört habe, mit zwei Puppen

gleichzeitig zu arbeiten.

I: Mhm.

Lisa: Und die eine auf Deutsch sprechen zu lassen und die andere auf Französisch, das ist äh'ne große Herausforderung. Das ist mit einer Puppe schon eine große Herausforderung und mit zwei Puppen muss man schon geübt sein, um dort nicht ins Chaos auszubrechen. Ich habe zudem noch festgestellt, dass ich die Puppe, ja ähm, in einer Klassensituation angeboten hatte, wo wir einen großen Sitzkreis hatten, mit Tafel mit Bildern zu der Tafel, und dass ich eigentlich, während ich an der Tafel gearbeitet hatte, gar nicht die Hände frei hatte für die Puppe. Also wenn man nur im kleinen, Sitzkreis macht und ohne weiteres Bildmaterial arbeitet, ist die Puppe vielleicht noch angemessen, aber ähm, wenn man nebenbei noch hantieren muss, ist die Puppe störend. Ja.

5. Kulturelle Aspekte bei der Arbeit mit der *Kinderkiste*

Eines der Hauptanliegen der *deutsch-französischen Kinderkiste* besteht darin, (inter-)kulturelle, deutsch-französische Elemente bei den 3- bis 6-Jährigen zu thematisieren und zu vermitteln. Hierbei mag der Schwerpunkt (alleine schon durch die Gestaltung des Materials der *Kinderkiste*) auf dem Deutsch-Französischen liegen, muss aber nicht ausschließlich diese beiden Kulturen umfassen, sondern soll auch einen Beitrag zur vorurteilsbewussten Erziehung der Kinder leisten (vgl. pädagogisches Begleitbuch der *Kinderkiste*, S. 11).

Im Interview äußert sich Lisa zur Thematik:

Lisa: Um den kulturellen Vergleich und dass die Kinder ähm, ja, dass es schwierig ist, den Kindern überhaupt den Unterschied beizubringen, weil ich denke, ähm für mich wär's erst mal schon gut, den Kindern beizubringen, was für Deutschland typisch ist, das müsste ich nicht im Vergleich unbedingt bringen. Und es ist eben auch fraglich, ob man mit diesem Vergleich, ähm, Gemeinsamkeiten, Unterschiede nicht auch wieder Stereotype, nee, Stereotype nicht, wie sagt man?

I: Vorurteile?

Lisa: Vorurteile aufbaut und inwieweit das sinnvoll ist. Ja und vielleicht könnte man das ja auch nochmal mit der Sprache anbringen, dass ich festgestellt habe, dass die Kinder, die in meiner Klasse eigentlich sehr gut Deutsch sprechen, dass die den Unterschied zwischen deutscher

und französischer Sprache, dass denen das noch gar nicht so bewusst ist, also ähm, hilf' mir mal, wie ich das vorhin meinte, dass sie ähm (:::)
(Interview Lisa, turns 37–39)

Lisa erwähnt einen aus psycholinguistischer Forschungsperspektive wichtigen Aspekt in ihrem Interview. Sie bemerkt, dass den Kindern in ihrer Klasse die sprachlichen Dopplungen oder Äquivalente zwischen der deutschen und französischen Sprache noch gar nicht bewusst sind und der, nach ihrer didaktischen Interpretation des Materials, so gewollte, bewusste Vergleich zwischen beiden Kulturen und Sprachen nicht sinnvoll erscheint, sondern im Gegenteil eher Stereotype und Vorurteile hervorrufen oder verstärken würde. Das Gegenüberstellen von Vokabeln oder kulturellen „Phänomenen“ erscheint der Lehrperson also nicht wünschenswert, sie erklärt außerdem in einer weiteren Stelle des Interviews, dass es in ihren Augen zunächst interessanter und wichtiger sei, den Kindern zu vermitteln, was für die deutsche Kultur beispielsweise typisch sei, anstatt gleich in einer kulturvergleichenden Perspektive zu arbeiten. Für uns ist an dieser Stelle höchst interessant, dass das Material der *Kinderkiste* auf diese Art und Weise wahrgenommen wird. Explizit wird an keiner Stelle (weder im Material selbst, noch im pädagogischen Begleitbuch) darauf hingewiesen, dass die *deutsch-französische Kinderkiste* einen kulturvergleichenden Ansatz verfolgt. In vielen Situationen konnten wir jedoch Zeugen von einer solchen Rezeption des Materials werden, was wir uns aus der Tatsache heraus erklären, dass das Material zweisprachig und bikulturell ist; diese Eigenschaft ist für die pädagogischen Fachkräfte neu und scheint die Einordnung oder Interpretation des Materials zu erschweren.

6. Fazit

Um auf unsere eingangs gestellten Fragen zum Platz der Nachbarsprache im jeweiligen Unterrichtskontext und der Art und Weise der Verwendung der *Kinderkiste* einzugehen, konnten wir im vorliegenden Beitrag feststellen, dass eine bestimmte geografische Region, die, was das Erlernen der Fremdsprache betrifft, gewisse Vorteile mit sich bringt, ganz unterschiedliche Lehr-/Lernkontexte in Verbindung mit der *Kinderkiste* aufweisen kann. In den beiden behandelten Beispielen bestimmt weniger die geografische Spezifität als vielmehr der Lehrkontext, welchen Platz die Sprache im Unterricht einnimmt und inwiefern sich dann in diesem Kontext der Umgang mit der *Kinderkiste* äußert. Diese ist folglich nicht auf eine bestimm-

te Art und Weise zu nutzen, sondern kann sich in vielerlei Hinsicht als nützlich oder weniger nützlich erweisen. Interessant ist auch, dass die Grenznähe und der besondere geo-politische Kontext von keiner der beiden Lehrerinnen im Interview thematisiert wird, da vielleicht gerade die Nähe zum anderen Land Hilfestellungen für Erklärungen von bestimmten sprachlichen oder kulturellen Phänomenen bei den Kindern geben könnte. Gerade auch die „Konstruktion“ der Biographien von Tom und Lilou könnte durch die geografische Nähe zum anderen Land erleichtert werden, sowohl für die Lehrenden als auch für die Kinder, die häufig eine konkretere oder überhaupt eine existierende Vorstellung vom anderen Land haben, als gleichaltrige Kinder im jeweiligen Landesinnern.

Bibliographie

- DFJW (2011). *Pädagogisches Begleitbuch zur deutsch-französischen Kinderkiste*. Berlin: DFJW.
- Flick, U. (2009). „Design und Prozess qualitativer Forschung“. In: U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke. (Hrsg.). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Hamburg: rowohlt.
- Geiger-Jaillet, A. (2006): „Sprachunterricht im Elsass – die Modelle 3 – 6 – 13 und ihre Umsetzung“. In: G. Schlemminger (Hrsg.): *Aspekte Bilingualen Lehrens und Lernens. Schwerpunkt Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 95–138.
- Landesamt für Soziales, Jugend und Versorgung; Landesjugendamt Rheinland-Pfalz (2003). *Lerne die Sprache des Nachbarn. Orientierungshilfe für den Einsatz französischer Fachkräfte im Kindergarten*. Mainz: Land Rheinland-Pfalz.
- Nauwerck, P. (2009) (Hrsg.). *Kultur der Mehrsprachigkeit in Schule und Kindergarten*. Freiburg Filibach.
- Putsche, J. (2011). *Spracheinstellungen von Grundschülerinnen und Grundschulern in einer Grenzregion. Qualitative Untersuchung in zwei paritätisch unterrichteten ersten Klassen mit Zielsprache Französisch*. Bern: Peter Lang.
- Putsche, J. (2013): „Meine Vorstellung war, dass es viel stärker wäre. Berufliches Selbstverständnis von zukünftigen Fremdsprachenlehrer/innen in einer Grenzregion“. In: *Babylonia. Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen*, 1/2013, 64–70.
- Raasch, A. (2002). *L'Europe, les frontières et les langues. Guide pour*

l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Etude de référence. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

- Raasch, A. (2008). „Von Baden-Württemberg nach Europe und zurück. Sprachenlernen und Sprachenlehren als sprachpolitisches Handeln“. In: F. Windmüller (Hrsg.). *Synergies germanophones n°1. L'enseignement bi-plurilingue: Education, compétences, stratégies d'apprentissage.* Berlin: Avinus, 21–40.
- Soeffner, H.-G. (2009). „Sozialwissenschaftliche Hermeneutik“. In: U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke. (Hrsg.). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch.* Hamburg: rowohlt, 164–174.
- Von Rosenstiel, L. (2009). „Organisationsanalyse“. In: U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke. (Hrsg.). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch.* Hamburg: rowohlt, 224–237.
- Wörle, J. (2013). *Kommunikationsstrategien und Anzeichen für Sprachbewusstheit von Kindern beim Französischlernen in einer Kindertagesstätte in der Rheinschiene.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

5 Interkulturelles Lernen bei jungen Fremdsprachenlernern erforschen – Lernprozesse im Zusammenhang mit der *Kinderkiste* begreifen

1. Einleitung

Frühbeginn in Fremdsprachen ist zu einem sich stets ausweitenden Praxisfeld und einem eigenen Forschungsfeld geworden. Die Begleitstudie zur *Kinderkiste* situiert sich in diesem Feld. Das Erkenntnisinteresse im vorliegenden Kapitel der Studie richtet sich auf Interkulturalität im Kontext der *Kinderkiste*. Da der Begriff von sehr vielen Forschern und Praktikern verwendet wird, hat er sehr vielfältige Konnotationen. Deshalb soll ein kurzer Hinweis, wie bestimmte Begriffe hier verwendet werden, am Anfang stehen. „Interkulturell“ sind Verstehens- und Interaktionsprozesse beim Kontakt von Menschen von zwei oder mehr Sprachen bzw. Herkunftskulturen.¹ Somit ist, im Verständnis der Verf. des Beitrags, „interkulturell“ kein Gegensatz zu binational (hier: deutsch-französisch), sondern der übergeordnete Begriff. Interkulturelle Phänomene können, heuristisch, in zwei Dimensionen betrachtet werden: a) Kenntnisse und Verstehen des umfassten geographischen Raumes und der Objekte und Bewegungen in diesem Raum. Dazu gehören Aspekte wie Orientierung, Lernen über Entfernungen und über Reisevehikel, Landeskunde, Hin-und-her-Reisen, Kartenverständnis, Vom Nahen zum Fernen als didaktisches Prinzip und dessen Neuinterpretation in Zeiten des Internet, das Konzept des „Dritten Ortes“, b) Verhältnis zu den anderen Menschen, die affektive Dimension. Dazu gehören u. a. Erfahren und Erleben von Multikulturalität in der Kita, Begegnungen der Gruppe mit anderen Kindern, Lernen in Grenznähe, die

¹ Vgl. dazu ausführlicher das entsprechende Buchkapitel in Edelenbos & Kubanek 2011.

emotionale Reaktion des Kindes auf die fremdsprachige Erzieherin, familiäre Prägung von Haltungen.

„Lernen“ wird als übergeordneter Begriff gesehen. Bekanntlich werden im Zusammenhang mit der Beschreibung des Frühbeginns Wörter wie erwerben, lernen, spielerisches Lernen, nicht-verschult, natürlich, ungesteuert gebraucht. Im Verständnis der Verf. genügt es, den allgemeinen Begriff „lernen“ zu verwenden. Dieser wird dann durch die *Situationsbedingungen* näher charakterisiert. Denn die *Kinderkiste* wird in unterschiedlichen Praxisfeldern eingesetzt, die eine je spezifische Didaktik nötig machen: a) systematisches, regelmäßiges Lernangebot durch fremdsprachige Erzieherinnen, die fest angestellt sind, b) in den Alltag integriert durch fest angestellte fremdsprachige Erzieherinnen (Immersion), c) Lernen in Grenzregionen, d) Angebot durch externe Sprachvermittler für eine kurze Zeit pro Woche, e) Selbstlernphasen (z. B. Lieder der CD alleine mit Kopfhörern anhören). Die interkulturelle Dimension erscheint in dem jeweiligen Praxisfeld unterschiedlich. Eine externe Vermittlerin mit einem Angebot von 30 Minuten pro Woche mag sich als Ziel stärker das Kennenlernen kultureller Unterschiede setzen sowie die grundlegenden kommunikativen Redewendungen und wohl auch auf richtige Aussprache achten. Eine Immersions-Erzieherin wird den Alltagswortschatz verwenden, sie muss nicht unbedingt viel über Unterschiede der Kulturen reden. In Grenznähe wiederum können zusätzliche Gäste aus dem Partnerland eine Rolle spielen, da sie leicht eingeladen werden können.

„Frühbeginn“ sei definiert als Lernen der Kinder von 3–10 Jahren, bzw. bis zum Ende der nationalen Grundschulzeit. Dies ist eine länderübergreifende Einteilung, die notgedrungen etwas verallgemeinert (vgl. auch Goethe-Institut 2010). Bekanntlich reicht in einigen Ländern der EU die Grundschule bis in das Teenager-Alter, weil es für die gesamte Pflichtschulzeit nur eine Schulform gibt (z. B. Finnland). Als nach 1990 der Frühbeginn in Fremdsprachen propagiert wurde, war früh zunächst „früher als in der Sekundarschule“, und einige europäische Bildungsbehörden initiierten erst einmal Programme für die späteren Jahre der Grundschule. Andere Bildungsbehörden stellten den Schulen frei, in welchem Jahr der Grundschule sie beginnen wollten. Der Trend des Beginns nach 1990 war: vom Ende der Kindheit zum jüngeren Alter. Das Gegenstück dazu war die Denkweise, gemäß der These „je früher desto besser“, gleich beim Kindergartenalter anzufangen. Wenn an einen Kindergarten eine Kinderkrippe angegliedert ist, kann, bei Vorhandensein von Erzieherinnen der anderen Sprache, allerdings „früh“ auch schon das Alter von etwa 6 Monaten meinen. Eine

andere Definition von „früh“ orientiert sich an den bilingualen Familien. Hier ist für das Kind der Beginn des Kontakts mit der anderen Sprache schon ab der Schwangerschaft. Und schließlich sind die Curricula und die subjektiven Theorien von Erzieherinnen zu nennen, welche Inhalte wann altersgemäß seien. Bei der Arbeit mit der *Kinderkiste* ist es wichtig, zu reflektieren wie die Sprachvermittlerinnen selbst „früh“ interpretieren. Wer von den *Kinderkisten*-Pädagoginnen in der Sekundarstufe unterrichtet (hat), und zusätzlich mit der *Kinderkiste* zu jungen Kindern geht, ist von anderen didaktischen Vorstellungen geprägt als z. B. eine Erzieherin, die selbst bilingual in der Familie aufgewachsen ist. Im Hinblick auf das interkulturelle Lernen innerhalb des Fremdsprachen-Frühbeginns gehören die Fragen: Was ist altersgemäß? Was ist „zu früh“? zu denjenigen, die immer neu gestellt werden.

Die Forschung zum frühen interkulturellen Lernen im Zusammenhang mit Fremdsprachenlernen war und ist nur ein kleines Teilgebiet innerhalb der Forschung zum Frühbeginn. Die Fragen nach den linguistischen Ergebnissen, nach dem Einfluss der Lehrerfähigkeiten, nach dem Startvorteil haben logischerweise einen großen Raum einzunehmen (vgl. z. B. die Listen der Forschungsthemen in der Studie für die europäische Kommission, Edelenbos, Johnstone, Kubanek 2006). Wo Interkulturelles Lernen mit untersucht wurde, ging es bis dahin vor allem um die 6- bis 10-jährigen (vgl. Nöth 2001). Eine der wenigen Untersuchungen in Kindergärten war ein Bericht aus Österreich zu bilingualen Kitas, in denen tschechisch oder slowakisch gelernt wurde, und es ging den Verfassern um Akzeptanz bei Eltern und Pädagogen, nicht um die Wahrnehmung der kleinen Kinder (Löger & al. 2005). Durch die bildungspolitische Diskussion über heterogene Klassen und Lerngruppen kommt Interkulturalität heute aus zusätzlichen Motiven stark in den Blickpunkt.

Vielfältige interkulturelle Unterrichtsmaterialien existieren. Jedoch gibt es wenig publizierte Erkenntnisse, was die Kinder begreifen, wie sie ihr Verstehen des Anderen erweitern, ihre Einstellungen differenzieren (vgl. Edelenbos, Johnstone, Kubanek 2006, und die Dissertation von Putsche (2010) zu Lernen an einer Grenze). Länderübergreifend und sprachübergreifend wurde in den pädagogischen Prinzipien und den Richtlinien Europas seit den 1990er Jahren der Stellenwert des Lernens über das Andere, der Toleranzernziehung betont. Es genügt, exemplarisch zwei Zitate anzuführen, z. B. das Grundschul-Curriculum Englisch (2006, Klasse 3–4) aus Niedersachsen:

Im Bereich der interkulturellen Kompetenzen werden Schülerinnen und Schüler befähigt, fremdsprachliche Äußerungen vor dem Hintergrund ihrer eigenen kulturellen Identität zu deuten, zu werten und zu beurteilen. Sie eignen sich soziokulturelles Orientierungswissen an, entwickeln Interesse und Bewusstsein für eigene sowie andere Verhaltensweisen und gehen tolerant und kritisch mit kulturellen Differenzen um. (Vgl. dort, S. 10)

Die Ausweitung des bildungspolitischen Interesses auf das noch jüngere Alter, also die Kita-Zeit, hat nicht zu völlig anderen Prinzipien geführt. Die existierenden sind beibehalten, den Lernangeboten wird der Charakter der „Vorstufe“, des „Anbahnens“ zugesprochen. Die *Kinderkiste* wäre nicht entwickelt und propagiert worden, wenn es ein entgegengesetztes pädagogisches Credo gegeben hätte – dass bei Kindern, die jünger als 6/7 sind, es unmöglich ist, etwas anzubahnen. Das aktuell gültige Bildungsprogramm für jüngere Kinder in einem deutsch-französischen Grenzraum, nämlich im Saarland (Saarbrücken 2007), enthält Aussagen zum Thema Interkulturelles Lernen in den Passagen zu Sozialkompetenz des Kindes („anderen zuhören, sich in die Perspektive des anderen versetzen, die kulturellen und religiösen Verschiedenheiten im Leben von Menschen wahrnehmen, anerkennen und achten“, S. 26), Sachkompetenz des Kindes („Gemeinsamkeiten und Unterschiede erkennen, wahrnehmen, dass es unterschiedliche Sprachen gibt“, S. 63), sowie in der Passage über das „Weltgeschehen“ (S. 92).

Der Stellenwert von interkulturellen Inhalten für junge Kinder war lange im Hintergrund der Fremdsprachen-Curricula, das Gewicht lag auf der Sekundarstufe, in der kognitive Fähigkeiten zum Vergleich, zur Bewertung als ausgebildet(er) schienen und der Sinn des Auslandsreisens anerkannt. Die Hoffnung und Überzeugung, dass schon kleine Kinder unter 6 zu einem wie auch immer ablaufenden interkulturellen Lernen im Zusammenhang mit anderen Ländern fähig sind, ist neueren Datums. In den Bildungsplänen der Kitas ist neu, dass dieser Teil der Kita-Arbeit stark betont wird. Diese Haltung ist wohl einerseits extrapoliert aus den Beobachtungen bilingualer Kinder und andererseits pädagogischer Wunsch und bildungspolitische Verantwortung.

Der elterlichen Beobachtung, dem bildungspolitischen Wunsch, dem Durchführen von interkulturellen Lernanlässen in der Kita- und Schulpraxis korrespondiert eine eher geringe Zahl empirischer Arbeiten. Diese müssen, um aussagekräftig zu sein, wirklich in dem spezifischen Kontext

angesiedelt sein: Kinder sind mit einer fremden (Partner-)Sprache in einer pädagogisch konstruierten Situation konfrontiert, eingebettet in diesen Unterricht, dieses Angebot ist der interkulturelle Inhalt. D. h. hier: ein Phänomen der Partnersprache und/oder Kultur in seiner Ähnlichkeit und Andersheit. Dies zu beobachten und wissenschaftlich zu kategorisieren und interpretieren, ist eine mit der wissenschaftlichen Begleitung des Einsatzes der *Kinderkiste* verbundene Aufgabe. Der Ansatz, pädagogisches Material in Lernkisten zusammenzustellen, hat lange Tradition. Er bietet den Pädagogen Freiheit in der Planung und ermöglicht den Lernenden einen Grad von Autonomie. Das zweidimensionale Buch wird ersetzt durch eine Kombination von Lerngegenständen, die zum großen Teil in die Hand genommen werden können. Beim Interkulturellen Lernen, wenn es in der Schule und nicht in der Zielkultur stattfindet, liegt diese Methode besonders nahe. Die Übersicht einer deutschen Bildungsinitiative listet für das Jahr 2012 137 solcher Kisten auf, von denen über die Hälfte bereits ab Grundschule empfohlen wird. (Welthaus Bielefeld)

2. Erkenntnisinteresse, Forschungsmethoden, Datenbasis

2.1. Erkenntnisinteresse

Das Erkenntnisinteresse richtet sich in diesem Kapitel primär auf die Ebene der Kinder:

- Wie kann man das, was sie sagen und tun, beschreiben, kategorisieren, verstehen?
- Wie kann man, innerhalb dieses Gesamtbereichs, ihr Verständnis der Dimension des anderen Raumes (geographische Dimension) beschreiben? Und welche Elemente der (Fremd-)Sprache werden benötigt, um diesen Raum zu erklären und begreifen?
- Welche Vorannahmen der beteiligten ErzieherInnen und MultiplikatorInnen werden geäußert über die Aufnahmefähigkeit der Kinder, was Kulturen angeht?
- Welche subjektiven Theorien der „guten Vermittlung“ interkultureller Inhalte an Kinder lassen sich ablesen? Die *Kinderkiste* dient den Kindern. Da sie den Kindern aber nicht, wie eine Kiste mit Lego, zum allein Lernen gegeben wird (mit teilweiser Ausnahme der Lieder-CD), ist immer die pädagogische Interaktion mit zu berücksichtigen.

Das zugrunde gelegte Datenmaterial wurde in der Einleitung des Bandes genannt, ebenso die Forschungsmethoden. Darüber hinaus wird für dieses Kapitel auf eigenes Forschungsmaterial, z. T. unveröffentlicht, zurückgegriffen. Bezugswissenschaften neben Pädagogik sind Entwicklungspsychologie, Forschung zu *spatial cognition*, Sozialgeographie, Psycholinguistik und Kinderliteraturforschung.

2.2. Schwierigkeiten der Erforschung interkultureller Lernprozesse

Im Folgenden werden einige Gründe für die Komplexität der Erforschung der emergenten interkulturellen Aufmerksamkeit bei Kindern genannt. Der Abschnitt erläutert auch, wie das Interesse an einem Forschungsgegenstand sich bildet.

Der erste Grund ist, dass Daten über den Spracherwerb wohl vielen Entscheidungsträgern zunächst wichtiger erscheinen, damit hier eine breitere Erkenntnisbasis geschaffen wird. Im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen ist die Stufe A1 inzwischen auch für Kinder ausgearbeitet, aber bei den dafür entwickelten Tests geht es ja vor allem darum, wie und wieviel sie in der Fremdsprache sagen, hörend verstehen oder schreiben.

Der zweite Grund ist, dass Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht lange als Domäne von Jugendlichen angesehen wurde. Lange war für Schüleraustausch das Regelalter von 15/16 vorgesehen, denn gemäß der gängigen pädagogischen Meinung wären Jugendliche besser in der Lage, ihre Erfahrungen zu reflektieren. Forschung hat sich somit zunächst den Jugendlichen zugewandt. Es gab einige Arbeiten über Kinder in interkulturellen fremdsprachlichen Kontaktsituationen (vgl. dazu Kubanek-German 2003), aber es scheinen seit Jahren Energie und Finanzen vor allem in Etablierung und Qualitätsverbesserung sowie linguistische Forschung und Programmevaluationen gesteckt zu werden. Auf europäischer Ebene wurde, auch aufgrund dieser Sachlage, ein offenes Einschätzungsdokument, nämlich das *Portfolio of intercultural encounters*, entwickelt. In der einfachen Version existiert es für Kinder von 11/12. Verfasser ist eine Arbeitsgruppe mit Michael Byram. Es hat die Form eines langen Interviews.

Der dritte Grund ist die je unterschiedliche Konstellation in der Kita- oder Schulklassengruppe, die das Verhältnis von Nah und Fern, Fremd und Vertraut prägt. Die Herkunft der Kinder, die Zusammensetzung der Klassen, das Prestige von Sprachen, die Gegend der Schule, die Reiseerfahrungen bedeuten, dass eigentlich immer hermeneutische Ansätze benutzt werden müssen, auch wenn bestimmte statistische Berechnungen

gemacht werden. Und dass Vergleiche sehr schwer möglich sind. Wer die Berichte der Schulen im Intensivierten Fremdsprachenlernen in Sachsen liest (Tschechisch, Polnisch, Französisch als Fremdsprache), sieht, wie jede Schule sich ihren eigenen Weg über Jahre gesucht hat und ihren Kindern sehr unterschiedliche Erfahrungen ermöglicht, die sich wenig vergleichen lassen (vgl. Reichel-Wehnert & Schulz 2009).

Der vierte Grund: Kinder zeigen Handlungsmuster, aber sie bringen diese nicht notwendigerweise zur Sprache. In Kubanek-German 2003 wurde eine Begegnung von deutschen und französischen Kindern an einem dritten Ort (Elsass) interpretiert. Diese waren 9–10 Jahre alt und hatten Reflexionsphasen mit den Lehrkräften, jedoch verlief viel auf der Ebene des Gefühls, des Nicht-in-Worte-Gefassten. Z. B. wie eine Beziehung entsteht aufgrund von Blickkontakten, wenn deutsche Mädchen und französische Jungen bei einer Mahlzeit zusammensitzen. Wo Kinder erst 6 sind, und der Sprache noch nicht völlig mächtig, welcher Weg ist dann einzuschlagen?

Der fünfte Grund ist der Aufgabentyp. Schriftbasierte Aufgaben, wie sie ein typisches Instrument zur Erfassung von Interkulturalität sind, sind überfordernd, wenn man 6-Jährige einbezieht. Interviews sind möglich. Putsche verwendete sie in ihrer Einschätzung von Lernen an der Grenze (2010). 6-Jährige können direkt zu *language awareness* und *intercultural awareness* befragt werden, aber die Ergebnisse sind oft unerwartet (vgl. Kubanek 2012 und Edelenbos & Kubanek 2008). Schon Jahoda (1963) hatte die Forscherwelt darauf aufmerksam gemacht, als er einen der ersten Berichte über die Entstehung von kindlichen Einstellungen zu Nationen vorlegte.

Der sechste Grund: Existierende, als qualitativ hochstehend eingeschätzte und verwendete Forschungsverfahren, wie z. B. die auf dem Ansatz von Milton Bennett basierende Teilstudie zum Interkulturellen Lernen innerhalb der sog. DESI Studie (Göbel 2007) können bei jungen Kindern nicht angewandt werden. Da Kinder ihr Bild von anderen Kulturen teilweise oder weitgehend durch die pädagogisch konstruierte Situation aufbauen erscheint es nicht angemessen, von ethnozentrischen bzw. ethnorelativen Stufen zu sprechen, wie bei Bennett.

Der siebte Grund liegt in spezifischen Zielsetzungen: Wenn das Ziel des Frühbeginns ein Sprachzertifikat ist (wie z. B. *Cambridge Young Learner Test*), aufgrund des Elternwunsches, dann ist die Herausbildung einer interkulturellen Haltung (*attitude*) erst in zweiter Linie wichtig. Bei der Frühbeginnssprache Englisch ist im Kontrast zu Französisch ferner die globale Vermittlungssituation in Rechnung zu stellen. Englische und amerikanische Lehrbuchverlage haben weltweite Absatzmärkte. Dies hat teilweise

zu „kulturfreien“, „kulturneutralen“ Strategien geführt. Im Frühbeginnbereich waren Bücher zu finden, die keine fotografierten oder gezeichneten landeskundlichen Hintergründe hatten, sondern Aliens in unspezifischen Räumen zeigten.

Der achte Grund schließlich liegt im Forschungsgegenstand, der interkulturellen Aufmerksamkeit. Diese hat, im Vergleich zu einer sprachlichen Komponente wie Zuwachs an Wortschatz sehr viele Aspekte (siehe Abschnitt 4).

3. Der Aufbau von Kenntnissen über Raum und das Andere

In den einschlägigen Handreichungen und Richtlinien finden sich bekanntlich Schlüsselworte wie „Offenheit“, „spielerisches Herangehen an die andere Kultur“, „Anbahnung“. Es ist jedoch eine komplizierte kognitive und emotionale Leistung, die von den Kindern erwartet und erbracht wird, wenn sie mit der *Kinderkiste* umgehen. Ich habe versucht, das Konzept „Öffnung“ in unserem Kontext zu klären, wobei in die folgende Übersicht Kenntnis der Fachliteratur, eigene Forschungen und die Aktivitäten für das *Kinderkisten*-Forschungsprojekt eingegangen sind. Was in den pädagogischen Prinzipien „Offenheit“ genannt wird, umfasst:

Bezogen auf Raumvorstellungen:

- Bewußtsein von geographischem Raum
- Bewußtsein, dass es Länder gibt,
- Bewußtsein, dass es Länder gibt, die direkt nebeneinander liegen (Nachbarländer)
- Bewußtsein, dass eine Anzahl von Ländern „Europa“ genannt wird (Europabewußtsein)
- Bewußtsein vom Hier und Jetzt, (*local identity*) als Gegenstück zu dem Dort, dem Anderen
- Orientierung im Nahraum
- Verstehen und Äußern symbolischer Ortsrepräsentationen (Namen von Gebäuden, Stadtteilen, Gegenden)
- Erstes Umgehen mit Landkarten
- Unterschiede sehen
- Kulturelle Objekte zuordnen (zu welchem Land gehören sie?)

Bezogen auf die Personen:

- Bewußtsein, dass Andere denken (*theory of mind*)
- Kognitive und affektive Bewältigung von Fremdheit
- Begreifen des Unterschieds zwischen dem gefährlichen Fremden (Kindesmißbrauch) und dem freundlichen, interessanten Fremden der anderen Kultur
- Empathie (gemäß Singer & Bolz 2013 unbewusst ablaufender Prozess des sich Hineinversetzens)
- Mitgefühl
- Unterschiede zwischen Menschen feststellen
- Erkennen, dass es einen Unterschied gibt zwischen Zusammensein mit *peers* aus anderen Ländern (multikulturelle Gruppen) und Zusammensein mit einer französischen/deutschen Erzieherin als erwachsene Repräsentantin des Nachbarlandes
- Unterschiede der Herkunft akzeptieren (z. B. Akzeptanz aller Kinder, Akzeptanz von Besuchern)

Bezogen auf die sprachliche Dimension:

- Unterschiede des Sprachklangs, der Wörter, der Satzkonstruktionen erkennen
- Sprachwechsel durchführen
- Reden in zwei Sprachen akzeptieren, Überschneiden der Sätze, unvollständige Sätze akzeptieren
- Interesse an Herkunftssprachen der anderen Kinder haben sowie an deren Schriftsystemen
- Wissen über Wörter und Redewendungen der eigenen und fremden Kultur sammeln
- Kennen und Verwenden raumbezogener Wörter und Ausdrücke

Bezogen auf die fiktionale, virtuelle und historische Dimension:

- Die Als-ob-Situation begreifen (die Handpuppen werden angesprochen, als ob sie ein Kind aus dem anderen Land seien)
- Bilderbücher, Reime, Lieder in ihren Inhalten und als Ausdruck der Partnerkultur verstehen
- Fiktionalität begreifen (Bilderbücher als dokumentarisch und zugleich in einer erfundenen Welt spielend einordnen)
- Wissen, dass die auf dem mit dem Smartphone gemachten Urlaubsfoto abgebildete französische Erzieherin die vertraute Person ist, die

auch vorher da war und nun zurückgekehrt ist

- Figuren aus der Zielkultur (z. B. aus Bilderbüchern) handelnd nachahmen und verändern
- Sich mit fiktionalen und realen Orten befassen
- An erzählten Reiserfahrungen der Erzieherin teilhaben
- In Grenznähe ggf. personalisierte historische Berichte (familiär, Kitaprojekt) verarbeiten

Bezogen auf Wertvorstellungen:

- Moralvorstellungen entwickeln
- Beginnen, ein Demokratieverständnis zu entwickeln

Gemäß der Theorie von Jean Piaget entwickelt sich die Welterfahrung zunächst im konkreten Handeln in der Nahumgebung. Die Mutter ist Bezugsgröße für Richtung und für Distanz, indem das Kind akustisch sich an dem Punkt im Raum orientiert, von dem der Klang ihrer Stimme kommt. Das Kind empfindet den Raum als um es herum entstehend (egozentrischer Raumbegriff). Der entsprechende Zeitraum geht laut Theorie bis zum Ende des 2. Jahres. Bis zum Ende des 7. Lebensjahres entwickelt sich ein topologisches Raumverständnis. Hier ist darunter zu verstehen, dass das Kind folgendes begreift: Dinge sind eingeschlossen in einem Raum oder ausgeschlossen aus ihm, Dinge können nebeneinander liegen (Konzepte: Nachbarschaft, Kontinuität, Trennung, Reihenfolge). Es übt dies anhand von Objekten in seiner Umgebung. Vom 7.–11. Lebensjahr bildet das Kind Raumvorstellungen unabhängig vom eigenen Handeln. Es folgt die kognitive Bewältigung von Raumabstraktionen, Koordinatensystem, Verständnis der relativen Lage.

Bei der *Kinderkisten*-Arbeit erzählt die Erzieherin, dass eine Stadt „in“ Frankreich liegt, dass Tom „aus“ Deutschland kommt, dass sie selbst „in“ Lille aufgewachsen ist. Das Kind muss hierbei schon erfassen, dass das Eingeschlossen-Sein konkret sein kann (der Sand ist im Spieleimer), aber anders zu verstehen ist als der Ausdruck „in einem Land“ sein.

Verständnis von Raumbeziehungen (*spatial cognition*) wurde definiert als:

„A process composed of a series of psychological transformations by which an individual acquires, codes, stores, recalls, and decodes information about the relative locations and attributes of phenomena in his everyday spatial environment [...]“ (Downs & Stea 1973, S. 9).

Was sich herausbildet, ist die sogenannte *mental map*: „...the mental image or construct, that people use to remember or anticipate *activity* in geographical space.“ (Jakle & al. 1977, S. 305; entnommen aus einem Skript von P. Weichhart).

Die Sozialgeographie erforscht, wie Menschen ein Raumverständnis entwickeln und nutzen. Während am Anfang das Kind selektiv-egozentrisch vorgeht und den eigenen Standpunkt im Raum als Anker nutzt, entsteht danach ein einfaches Raumgerüst mit sogenannten Knoten, Kanten und Attributen. Symbolische Repräsentationen von Raum werden gelernt (Viertelnamen, Gebäudenamen). Später erkennt das Kind/der Jugendliche Routen und Gebäude oder architektonische Strukturen wieder, wenn es sie mehrmals gesehen hat. Es/er erinnert sich an Richtungsänderungen und entwickelt ein Gefühl für Entfernungen. Die Wegzeit (Dauer, um eine Strecke zurückzulegen) ist schwieriger einzuschätzen als die Größe der Distanz. Kinder/Jugendliche lernen, sogenannte Landmarken (auffällige Punkte) als räumliche Bezugspunkte zu nutzen. Es wird gelernt, Raum zu „lesen“.

Im Mathematikunterricht der Grundschule ist der Raum Lerngegenstand. Dazu gehören Lagebeziehungen, Orientierung im Raum und auf Plänen (siehe z. B. Thüringer Ministerium für Bildung 2010, S. 17). In den Bildungsstandards finden wir unter der Rubrik „sich im Raum orientieren“ folgende Kompetenzen, die im Verlauf der Grundschule erworben werden sollen: über räumliches Vorstellungsvermögen verfügen, räumliche Beziehungen erkennen, beschreiben und nutzen (Anordnungen, Wege, Pläne, Ansichten) (Konferenz der Kultusminister 2004). Bereits in den Kitajahren (vgl. die verschiedenen Bildungspläne für Kitas bzw. Bildungspläne 0–10) sollen Raum-Lage Beziehungen verstanden werden. Die Leser der *Kinderkisten*-Studie mögen die jeweiligen Curricula in Frankreich vergleichend heranziehen.

Nach Hüttermann & Schade werden drei pädagogische Verfahren zum Verständnis von Karten angewandt:

- Synthetisch: Das Verfahren baut die für das Verständnis von Plan und Karte notwendigen grundlegenden Einsichten und Erkenntnisse systematisch und in kleinen, logisch aufeinander folgenden Einzelschritten auf. (S. 45f.)
- Genetisch: Das Verfahren führt die Kinder zu einer Kartendarstellung, die ganz dem Raumerleben und der Raumdarstellung des Kindes entspricht. Die Kinder durchlaufen die wichtigsten Stufen der Karto-



Bild 1: Kind (Vorschulalter) zeichnet Landkarte aus einzelnen Punkten – Datenmaterial A. K.

graphie. Die Wegekarte als Kinderzeichnung bildet in der Regel die Anfangsstufe. Die abstrakte geographische Karte wird in der Grundschule überhaupt noch nicht eingeführt. (S. 46)

- Analytisch: Das Verfahren stellt den fertigen Plan oder die geographische Karte der erlebten Wirklichkeit gegenüber und führt so zu einer Deutung aus der Eigenerfahrung heraus. Dabei werden die verschiedenen Zeichen innerhalb des Gesamtzusammenhangs erfasst und gedeutet. Die vorausgehende Erkundung des in Plan oder Karte dargestellten Landschaftsausschnitts ermöglicht dem Schüler eine weitgehend selbstständige Analyse der Kartendarstellung und lässt sie gleichzeitig auch den entsprechenden Raum neu strukturieren. (S. 46)

Überträgt man diese drei Lernwege gegenüber geographischen Räumen auf den *Kinderkisten*-Kontext, so ist ein Beispiel für den synthetischen Ansatz, wenn die Erzieherin ein Europa-Puzzle benutzt, um Deutschland und Frankreich zu zeigen. Die Kinder selbst könnten vorher schon mit dem



Bild 2: Kind (5 Jahre) wollte unaufgefordert „die ganze Welt“ zeichnen – Datenmaterial A. K.

Puzzle gespielt haben. Bittet man die Kinder, frei Länder zu „zeichnen“ und Deutschland und Frankreich einzufügen, würde dies dem genetischen Ansatz entsprechen.

Die beigefügten Beispiele illustrieren dies (Datenmaterial Kubanek). Sie stammen aus meinem Corpus mit Primärdaten emergenter interkultureller Kompetenz. Die ersten beiden Bilder sind aus einer Mini-Studie aus dem Jahr 2000. 5- bis 6-jährige Kinder wurden gefragt, wo sie im Sommer im Urlaub waren. Kinder, die sagten „wir waren in einem anderen Land“ wurden gefragt, in welchem Land. Einige sagten: „Italien“. Daraufhin wurden sie gebeten, ein Bild von ihrem Urlaub zu zeichnen, und sie wurden anschließend gebeten, etwas zu ihrer Zeichnung zu sagen. Dies kann als „genetisches“ Verfahren bezeichnet werden, das aus dem Erleben des Kindes kommt. Es wurde als adäquate Methode der Evozierung von einer fremdkulturellen Erfahrung in diesem Alter gewählt. Die Kinder zeichneten durchaus die Erfahrung in dem fremden Land, allerdings zeichneten sie das Wasser, den Strand und sich, keines zeichnete ein Objekt, das es

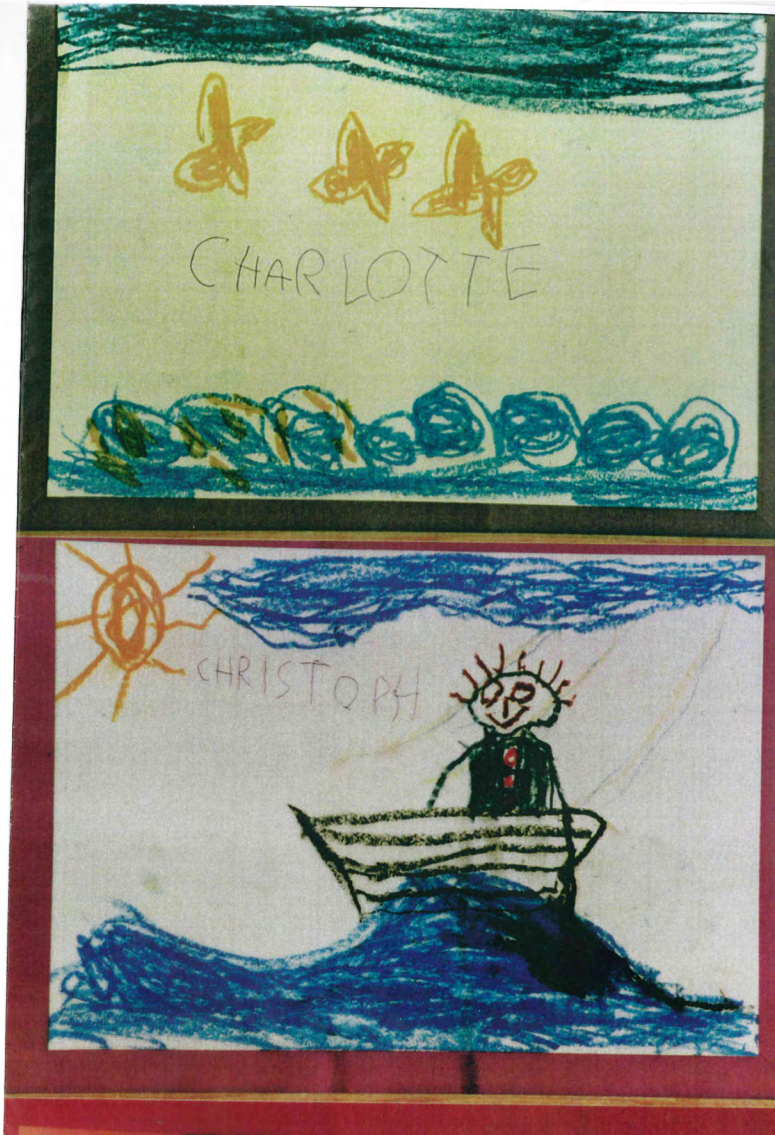


Bild 3: Zeichnungen vom Urlaub in Italien (Alter 5 und 6) zeigen hier universale Phänomene wie Sonne und Wasser, keine fremdkulturellen – Datenmaterial A. K.

hinterher als italienisch bezeichnete.

Ein drittes Beispiel für diese genetische Methode sind „Landkarten“, die ich in einer Kita in Deutschland bei Vorschulkindern frei zeichnen ließ, als das *Kinderkisten*-Projekt begann (2011). Diese Kinder hatten keinen Kontakt mit Französisch. Es ging darum zu sehen, ob und wie sie auf die Aufgabe: „Zeichne eine Karte von Ländern“ reagieren. Man sieht, dass Länder zunächst als Punkte auf einem Blatt verteilt werden.

Würde man den Kindern eine aktuelle Straßenkarte vorlegen, um eine Linie einzuzichnen, die zeigt, wie die Erzieherin von dem deutschen/französischen Ort ins Beaujolais/in den Spessart gefahren ist, wäre dies ein Beispiel des dritten Ansatzes. In allen drei Fällen wird sie sicherlich die Muttersprache der Kinder zur Erklärung einsetzen. Ein viertes Verfahren, die Fantasiereise und literarische Zugänge (Rogers 1997) haben Hüttermann & Schade nicht genannt. Jedoch wird es häufig im Fremdsprachen-Frühbeginn genutzt und ist deshalb hier zu erwähnen.

Aktuelle Forschungen zur Entwicklung des Raumverständnisses betonen die Rolle des *scaffolding*. Z. B. benutzten 4- bis 5-jährige Kinder die Präpositionen „zwischen“ und „in der Mitte“ in ihren Gesprächen weitaus öfter, wenn sie vorher im Rahmen eines Experiments gesteuerte Anweisungen mit diesen Präpositionen erhalten hatten („*Is the mouse in the basket between the couches...?*“). Ebenso zeigte sich, dass die mündliche Interaktion Erzieherin-Kind bei einer Aufgabe zum Malen der Position von Objekten in einem Raum (Alter 6–8) dazu führte, dass die Kinder später die Position besser erklären konnten, als wenn nur über die Position geredet wurde (Schutte 2011). Da bei der *Kinderkisten*-Arbeit über geographische Räume geredet wird, ist es wichtig zu wissen, wodurch Lernprozesse unterstützt werden können.

4. Aufbau von interkulturellem Verständnis

Im Folgenden geht es um die interpersonale Dimension. In den empirischen Studien zum Interkulturellen Lernen wird aus der Vielzahl der unter „Offenheit“ zu subsumierenden Lernschritte (siehe oben) ausgewählt, was jeweils erforscht werden soll. Im Folgenden werden einige Studien referiert. Zunächst zwei, die auf Kinder ab Alter 8 gerichtet waren, aber von ihren Fragestellungen sehr nah an dem liegen, was auch für das Rationale der *Kinderkiste* gilt nämlich: Wie entsteht interkulturelles Verständnis und was sind förderliche Bedingungen? Es ist nötig, für das frühe Alter Expertise von Studien über größere Kinder zu nutzen bzw. zu extrapolieren,

während parallel genuine Erkenntnisformen für das junge Alter im *Kinderkisten*-Kontext entwickelt und genutzt werden.

Hany & Grosch untersuchten die Entwicklung interkulturellen Verständnisses bei deutschen Kindern und Jugendlichen (Berichte: 2006). Es interessierte sie, ob man ein Stufenmodell erstellen könnte, das sich in diesem Bereich zur Einschätzung des Entwicklungsstandes von Schülern eignet, und ob man Schüler anhand ihrer Antworten auf bestimmte Aussagen einer Entwicklungsstufe zuordnen könnte. Ihr Zugang ist völlig anders als das Stufenmodell interkultureller Kompetenz von Milton Bennett. Sie wählten eine psychologische Entwicklungstheorie (K. Fischer) als Referenz, adaptierten sie für den Bereich des interkulturellen Verständnisses, bildeten Hypothesen und überprüften diese an einer Gruppe von 112 Schülern. Es wurden 6 Stufen festgelegt. Diese unterscheiden sich durch den Abstraktionsgrad der Äußerungen und den Grad der Vernetzung der von den Schülern genannten Konzepte und Erklärungen. Um Entwicklungen zu erfassen, untersuchten sie Kinder von Klasse 3 (8 Jahre) bis Klasse 11 (16/17 Jahre). Damit liegt die Altersspanne über dem Alter der Kinder in der *Kinderkisten*-Begleitstudie. Jedoch ist für unseren Kontext relevant zu sehen, wie die erste Stufe beschrieben wird, und ob diese Deskriptoren auch für die sehr jungen Kinder genutzt werden können.

Die Kinder sollten pro Stufe jeweils zu bestimmten Antworten fähig sein.

Stufe 1: Einzelne konkrete Begriffe sind zu nennen.

Stufe 2: Mehrere konkrete Begriffe sind zu verknüpfen.

Stufe 3: Mehrere konkrete Begriffe werden systematisch verbunden und geordnet.

Hier sind Beispielfragen zu den drei ersten Stufen interkulturellen Verständnisses:

1. Bei uns geben sich Menschen oft die Hand, wenn sie sich treffen. Tut man das in anderen Ländern auch?
2. Was tut man eigentlich in einem anderen Land, um sich zu begrüßen? Ist das überall auf der Welt gleich?
3. Was tut man eigentlich in einem anderen Land, wenn man höflich zu jemandem sein möchte? – Kennst Du ein Beispiel? Kann man das allgemein beschreiben?

Auf Stufe 1 konnten die Kinder spontan äußerlich beobachtbare Merkmale einer Kultur nennen (Kleidung, Sprache, Ernährung). Ihr spontan

verfügbares Verständnis von Kultur äußert sich in solchen Aspekten.

Folgende Ergebnisse sind relevant: a) Dass Kinder von Anregungen profitieren. Wenn sie im Gespräch auf weitere Zusammenhänge oder Einflussgrößen aufmerksam gemacht werden, also zum Nachdenken angeregt, können sie laut der Studie mehrere konkrete Begriffe verknüpfen und somit auf Stufe 2 operieren. b) Dass sich die Vorerfahrung mit intensiven interkulturellen Erlebnissen in diesen Gesprächen auswirkt, und c) dass Dritt- und Fünftklässler ein tieferes Verständnis kultureller Prozesse zu haben scheinen, als sie es mit Worten ausdrücken können. „In den Klassenstufen 3 und 5 besteht eine bedeutsame Differenz zwischen dem tatsächlich vorhandenen Wissen über andere Länder und Kulturen und den potentiellen Fähigkeiten zum Verständnis kultureller Beschreibungsmerkmale. Hier ist also ein Manko an kulturspezifischem Wissen festzustellen, das durch die tatsächlichen Verständnisfähigkeiten nicht gerechtfertigt erscheint.“ (2006, Bericht 1, S. 24)

Diese Feststellung von Hany & Grosch ist für die *Kinderkisten*-Arbeit zur Kenntnis zu nehmen. Sie sagt aus, dass die Erzieherinnen sehr subtil ihre diagnostische Kompetenz anwenden müssen, und kreativ weitere Fragen oder Impulse einsetzen, um das vom Kind Gemeinte – auch wenn es in der Sprache der Fantasie ist – herauszufinden und zu erweitern. Es ist zwischen Verstehen und Darstellen zu unterscheiden. Diese Aussage betrifft das kleine Kind erst recht und gilt besonders auch wenn der Faktor Fremdsprache hinzu tritt. Ferner ist folgende Aussage von Hany & Grosch wichtig: „Deskriptive Analysen zeigen einen überzufälligen linearen Zusammenhang zwischen Interesse für Kultur und interkulturellen Erfahrungen an. Daraus kann man schließen, dass Interesse sich in dem Aufsuchen interkultureller Erfahrungen niederschlägt oder (wahrscheinlicher) intensive Begegnungen mit anderen Kulturen das Interesse für diese erhöhen und mittels der durch das Interesse erhöhten Motivation gelernte kulturallgemeine Sachverhalte besser auf erfahrene Konkretisierungen übertragen werden können.“ (2006, Bericht 1, S. 26)

Die emotionale Ebene war nicht Gegenstand der Untersuchung von Hany & Grosch. Auch hatten die Kinder vor oder während der Befragung keinen speziellen Unterricht zu interkulturellen Themen. Es ging nicht darum die Wirkung eines Trainingsprogramms oder einer Unterrichtseinheit zu untersuchen. Wohl aber schreiben die Forscher deutlich von der Auswirkung einer Anregung zum Nachdenken während des Gesprächs mit den Schülern, und sie plädieren sowohl für mehr Kulturinput wie auch für mehr Anregungen zur Interpretation und Vernetzung bei allen untersuchten Altersstufen.

Die Verf. erläutern die Vorteile eines kognitiverenden Wegs. Man kann festhalten, dass es innerhalb der Fremdsprachendidaktik für Kinder schon ab den 1990ern einen kognitiverenden Ansatz gab, nämlich *language awareness* oder *éveil aux langues*. Dieser war in England (Hawkins) und Frankreich (Candelier) entwickelt worden und wurde in Deutschland ebenfalls umgesetzt, z. B. in den damaligen Grundschul-Fremdsprachen Curricula in Nordrhein-Westfalen. D. h. grundsätzlich galt immer neben dem spielerischen Ansatz auch *language awareness* als sinnvoller Weg. Die *Kinderkiste* ihrerseits ist nicht nur spielerisch, sondern auch kognitiverend. Denn durch die beiden Puppen bietet man den Kindern einen (Kultur-) Vergleich an und gibt ihnen einen Appell zum Nachdenken. Durch ein Spiel wie die *tolilo*-Karten wird ebenfalls der kognitiverende Weg beschritten. Der vielfältige Input, den Hany & Grosch für wichtig halten, wird durch die Varietät der *Kinderkiste* ermöglicht.

2010 erschien eine Studie über interkulturelles Lernen bei internationalen, pädagogisch organisierten Kinderbegegnungen in Deutschland (Krok, Rink & Bruhns). Da solche Begegnungen häufiger geworden sind, machten die Forscher sie zu ihrem Untersuchungsgegenstand. Sie untersuchten Persönlichkeitsmerkmale der Kinder, familiären Hintergrund, Verhaltensmuster während der Begegnung und Kommunikationsstrategien. Genau befragt wurden 75 Kinder (60 % im Alter von 10–11, 31 % im Alter von 8–9 und 7 % im Alter von 12 Jahren). 92 % waren schon vorher im Ausland gewesen. Auch hier geht es, wie bei Hany & Grosch, um Kinder über 6–7 Jahren. Für uns geht es um die mögliche Übertragung von Einsichten und Forschungsmethoden auf das noch jüngere Alter, sowie um weiterführende Rückschlüsse. Denn wir können überlegen, ob sich beobachtete Verhaltenstypen von Kindern auch schon im Kita-Alter identifizieren lassen und die Beschreibung auch hilfreich für die Erzieher sein kann. Bei der *Kinderkisten*-Arbeit sind nicht gleichaltrige Kinder Interaktionspartner, sondern eine erwachsene Person. Jedoch „ersetzt“ die Puppenfigur in gewisser Weise reale Kinder.

Die Forscher dieser Studie kamen zu dem Schluss, dass sich vier Kommunikationstypen unterscheiden lassen:

Die Vielseitigen (34 %), die Bi-optionalen (29 %), die Germanisten (25 %), die Resignativ-Unentschlossenen (12 %). Die erste Gruppe bestand aus denjenigen, die zahlreiche Strategien anwandten, um die Kommunikation nicht abzubrechen. Die zweite Gruppe verwendete meist zwei Strategien, die „Germanisten“ versuchten, einfach auf Deutsch weiterzureden (gemeint ist hier, da deutsche Kinder beobachtet wurden, ihre

Muttersprache), und die letzte Gruppe fragte oft um Rat oder brach sogar die Kommunikation ab. Die Studie untersuchte zahlreiche Persönlichkeitsfaktoren, Lernerfahrungen der Kinder, die Kontextfaktoren. In ihrem Resümee schreiben die Autoren, dass das Alter von 8–12 sich eigne für internationale Begegnungen (nicht erst das Teenageralter). Kinder seien ab 8 besonders offen für Andersartigkeit von Kulturen, während sie von 5–7 in einer Identifikationsphase mit der eigenen Kultur und einer Abgrenzungsphase seien. Die Verfasser dieser Begegnungsstudie haben, wie gesagt, nicht die Kinder unter 6 Jahren vor Augen. Die eigene Kultur, das ist angesichts der vorherrschenden Ganztagskitas/*écoles maternelles* zu einem großen Zeitanteil diese Institution bzw. die anschließende Grundschule/*école primaire*. Wenn diese Einrichtungen multikulturell sind, werden bestimmte diskriminierende Abgrenzungsmechanismen durch das Personal und dessen Erziehung zum Zusammenleben gestoppt. Insofern ist sicher heute anders zu erforschen und interpretieren, was in welcher Situation unter Selbstfindung und kultureller Abgrenzung zu verstehen ist. Wenn nicht allzu viele spezielle Daten über das Alter 3–6 zur Verfügung stehen, bleibt es wichtig, sich die Forschungsmethoden der Studien bei Kindern von 6+ anzusehen. Gerade an den Grenzen werden historische Ressentiments und erzwungene Abgrenzungen z. B. durch Tagesfahrten in eine Kita/Schule auf der anderen Seite der Grenze abgebaut oder sind den kleinen Kindern nicht bewusst. J. Putsche geht in ihrem Kapitel auf die besondere Lernsituation im grenznahen Raum ein. Wenn, wie die Studie von Krok & al. referiert, die Kinder vor 8 noch keinen Kulturbegriff hätten (u. a. unter Verweis auf Hany & Grosch), so kann andererseits gefragt werden, ob nicht doch die oben genannte Stufe 1 sich schon bei den Kita-Kindern findet (vgl. A. Kubanek an anderer Stelle). Die Einteilung der Kommunikationstypen bei Krok & al. erscheint hilfreich für Beobachtungen im jüngeren Alter, allerdings ist die Interpretation von „Mißlingen“ der Kommunikation bei kleinen Kindern sicher noch subtiler und benötigt weitere Kategorien.

Anschließend werden zwei Studien über Kinder im *Kinderkisten*-Alter referiert:

Wilberg & Schäfer (2000) fragten, was Vorschulkinder über das eigene Land und fremde Länder wissen und womit ihre Denkkompetenz in diesem Bereich zusammenhängt. Wissen die in Deutschland lebenden Kinder gemischter kultureller Herkunft mehr über interkulturelle Zusammenhänge als ihre deutschen Altersgenossen? In der Untersuchung wurde ein durch

Bildergeschichten anschaulich untermaltes Interview mit Kindern durchgeführt. Es wurden aus einer älteren Arbeit von Piaget abgeleitete Fragen zum Begriff des Landes und zu verschiedenen Merkmalen kultureller Zugehörigkeit gestellt. Die Antworten wurden einer Hauptkomponentenanalyse unterzogen: Vier Komponenten der kognitiven Repräsentation interkultureller Zusammenhänge bei Kindern (Begriff von Ländern, Wahrnehmung sichtbarer Unterschiede, Standortkenntnisse und Verständnis inklusiver Relationen) erklärten fast zwei Drittel der Varianz in der Stichprobe. „Bikulturelle“ Kinder konnten die Interviewfragen nicht besser als ihre deutschen Altersgenossen beantworten.

Forschungsdaten aus Leitfaden-Interviews über das frankreichbezogene Wissen 6-jähriger Kinder im Saarland (Kubanek & Edelenbos 2008) werden im Folgenden zusammengefasst. In der Studie ging es vor allem um die Erfassung der linguistischen Kompetenz der Kinder und geeignete Verfahren dafür. Ein kleiner Teil der Studie befasste sich mit Formaten, emergente interkulturelle Kompetenz auf ganz einfache Weise zu erfassen. Es ging darum zu sehen, ob Kinder überhaupt antworten, ob die Fragen geeignet sind. Die Studie fand im Saarland statt. Die Erwartungen von Seiten der Behörden sind, dass Kinder bestimmte Dinge wissen, Interesse an Französischem haben und positiv gestimmt sind.

Die folgenden Ergebnisse stammen nicht aus komplexen Designs wie z. B. demjenigen von Hany & Grosch, aber sie verdeutlichen, wie bis auf das einzelne Wort hin Äußerungen erfasst und kommentiert werden müssen. Einige der Kinder, deren Sprechkompetenz erfasst wurde, wurden danach noch 5–7 Minuten zu dem Bereich des Interkulturellen befragt. Es waren die Forscherin A. Kubanek und eine den Kindern vertraute französischsprachige Erzieherin anwesend. Beide stellten die Fragen, weitgehend die Erzieherin auf der Basis eines Leitfadens.

„Neben“

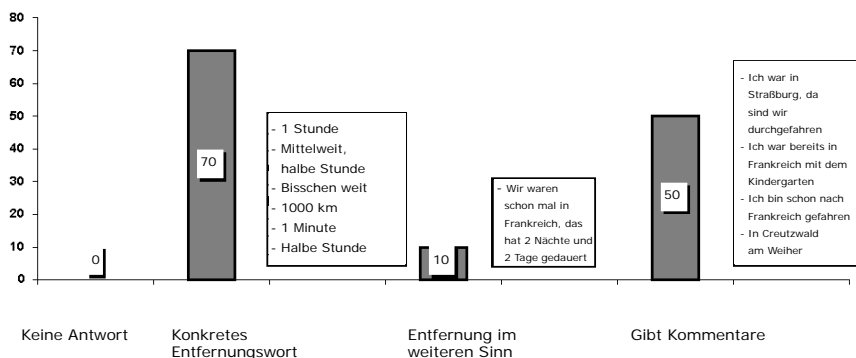
Ab 5 Jahren können Kinder ein Objekt als zwischen zwei anderen stehend beschreiben. Ab 43–48 Monaten werden, so eine verbreitete Broschüre für Kinderärzte und Logopäden, die Präpositionen „neben“ und „vor“ verstanden (Jahn 2006). Eine der Fragen in der Saarland-Studie von 2008 lautete: Welches Land liegt neben dem Saarland? Nur ein Kind sagt, dass Frankreich neben dem Saarland ist. Eines sagte: „Französisch ist neben dem Saarland.“ Ein Kind antwortete nach sehr kurzem Helfen. Ein Kind sagte, dass Niedersachsen neben dem Saarland sei, eines nannte zusätz-

lich zu Frankreich ein Dorf (Sulzbach). Da die bilingualen Kitas ja gerade existieren, weil das Saarland und Frankreich nebeneinander liegen, könnte man vermuten, dass Deutlichkeit über Frankreich im pädagogischen Konzept zu Bilingualität enthalten ist. Sicherlich ist dies der Fall. Die Antworten der Kinder könnten folgendes bedeuten: a) Das Konzept „neben“ als Raumorientierungskonzept ist noch nicht begriffen. Es wird nur begriffen, wenn zwei Personen oder Objekte sichtbar nebeneinander sind. b) Die Erzieherinnen sind davon ausgegangen, dass sich das Konzept von selbst bildet.

„Weit weg“

Hier sind die Ergebnisse dargestellt:

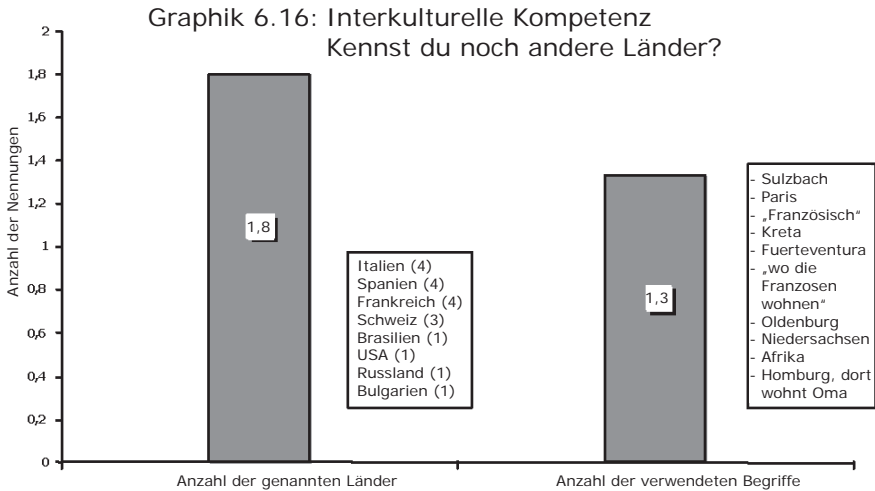
Prozentzahl der Kinder und Antworten



Das Konzept von Distanz ist noch sehr offen. Da die Kinder in der Regel mit dem Bus oder dem Auto, ggf. dem Zug an den anderen Ort gelangen, also transportiert werden, sind sie in dieser Hinsicht passive Objekte einer Entfernungsüberwindung. Deswegen ist es nicht erstaunlich, dass sie vage oder auch phantasievolle Antworten geben. Zugleich ist in Rechnung zu stellen, dass Erwachsene auch oft auf Fragen nach Entfernungen keine zutreffenden Auskünfte geben, und dass „weit“ und „nah“ auch sehr subjektiv und gebunden an Emotionalität interpretiert werden können.

Andere Länder

Die Vermutung der Behörden war, dass alle Kinder Frankreich nennen. Dies war aber nicht der Fall.



Durchschnittlich können die Kinder zwei Ländernamen aus dem Gedächtnis abrufen. Nicht alle Kinder wissen, wie das Land heißt, welches der Grund für das Sprachprogramm ist. Vielleicht nehmen die Kinder im bilingualen Programm die Sprache und die Person wahr, ohne dass dabei ihr kognitives Konzept von einem größeren geographischen Raum/Nachbarland aufgebaut wird.

Eine Landkarte identifizieren

Den Kindern wurde eine Europakarte im DIN-A4-Format gezeigt, auf der nur die Grenzen eingezeichnet waren. Sie wurden gefragt, was dieses Bild zeige. Die Hälfte sagte eine Landkarte, oder Land. Zwei Kinder davon gaben völlig richtige bzw. sogar über die Frage in der Vorstellung hinausgehende Antworten.

Kind 1: „Eine Landkarte – von der einen Seite ist es eine Weltkarte.“

Kind 2: „Das ist eine Europakarte mit Ländern.“

Warst du schon in Frankreich?

Sechs von acht Befragten sagten, sie waren in Frankreich. Die Kinder, die „ja“ sagten, konnten sich erinnern, mit wem sie dort waren. Gelegentlich sagte die Erzieherin: „Denk mal nach!“ Das heißt, eine spontane Antwort ist nicht unbedingt zu erwarten.

Erinnerung

Fragen nach kulturellen Produkten und Lebensmitteln wurden aufgenommen, weil Kinder in dem Bildungsprogramm an entsprechende Informationen herangeführt werden sollen. Nur drei von acht Kindern geben hier eine Auskunft. Bei der Frage *Was hast du gemacht?* waren es etwas mehr Kinder. Aber auch wenn die Erzieherin sagte: „Wir waren doch vor kurzem in... und haben...“ führte das nicht notwendig dazu, dass das Kind zustimmte und etwas erzählte. Die Frage *Was gibt es zu sehen in Frankreich?* wurde nach vielen Überlegungen so allgemein gestellt. Es zeigte sich, dass sie kaum Antworten evoziert. Da die Interviewer aber nicht wissen, welche Ausflüge die Kinder gemacht haben, können sie nicht anders fragen. Woran die Kinder sich erinnern, ist wenig. Vielleicht ist es aber nicht zu erwarten, dass in der vom Hier und Jetzt bestimmten Welt des Kindes eine Frage nach einem bestimmten Moment der Vergangenheit umfänglich beantwortet werden kann. Sodass das Interviewformat nicht alles herauslockt. Offene Formen, wie eine Phantasiereise, wären zu zeitaufwendig gewesen und wären mit den linguistischen Verfahren, die angewandt wurden, nicht auf einer Ebene. Man kann aus der geringen Erinnerung nicht schließen, dass die Erfahrung ihnen nichts bedeutet hat. Aber man kann auch nicht schließen, dass sie als Außergewöhnliches registriert wurde. Vielleicht sollte in Zukunft das Außergewöhnliche stärker betont werden, damit ein Erinnerungsraum entsteht. Diese Betonung des Besonderen stünde im Widerspruch zum Ansatz des Natürlichen/Selbstverständlichen der Begegnung mit Sprache und Kultur.

Vermutetes eigenes Verhalten bei Verständigungsschwierigkeiten

„Was machst du, wenn du in einer Schulklasse in Frankreich bist, und du verstehst nichts?“

Kind 1: „Ich rede nur mit Noah.“ (französisches Kind, das er kennt)

Kind 2: „Die Erzieherin hilft.“

Kind 3: „Im Moment kann ich nichts machen.“

Kind 4: „Weiß ich nicht.“

Kind 5: „Weiß ich nicht.“

Kind 6: „Da frag ich ein Kind und sag ich und ich mach mit ihm was.“

Schließlich soll in diesem Unterkapitel noch ein Blick auf den Erwerb linguistischer Ausdrücke für Raumbeziehungen geworfen werden, da diese für die *Kinderkisten*-Arbeit benötigt werden. Das Thema des Erwerbs des Wortschatzes für Raumbeziehungen in der Muttersprache wurde schon vor Jahrzehnten intensiv erforscht. In Bezug auf die Muttersprache Deutsch stellte Weisenborn (1985) folgende Reihenfolge des Erwerbs auf:

Die erste verstandene und benutzte Ortsangabe des Kindes ist: „da“. Für die Präpositionen nennt er als Reihenfolge:

in, auf, unter: Alter 2,0

neben: Alter 3,0

zwischen, hinter: Alter 4,0

hinter, vor: Alter 4,6

hinter, vor: Alter 5,6

rechts, links: Alter 5,8, Alter 7,9, Alter 11,0

Schutte und Kollegen berichteten in einer Symposium-Zusammenfassung (2011), dass dreijährige Kinder die Präpositionen in, auf und unter produzieren, während vierjährige Kinder schon Ausdrücke wie Rückseite/Rücken und Vorderseite (*back/front*) benutzen (S. 292).

Die *Kinderkisten*-Pädagogen können ggf. in aktuellen Büchern für Sprachtherapeuten und auch logopädischen Ratgebern im Internet nach „Meilensteinen“ der sprachlichen Entwicklung suchen. Ggf. finden sie selbst Aspekte, die im Zusammenhang mit dem interkulturellen Ansatz der *Kinderkiste* nützlich zu wissen sind (wie z. B. die oben genannten Raumkonzepte und deren Verbalisierung). Was den frühen Erwerb solcher Präpositionen in Deutsch als Fremdsprache angeht, so ist die bisherige Forschungslage, was die Situation von Kindern in einem Kontext wie der *Kinderkiste* angeht, nicht direkt nutzbringend. In seinem neuen Band hat jedoch Roche (2012, S. 65 ff.) eine Studie über ältere Deutsch als Fremdsprache Lerner referiert, wo man die Erwerbsfolge der Raumindikatoren untersucht hat. Sich eine solche Abfolge vor Augen zu halten, ist für *Kinderkisten*-Pädagogen nützlich. Sie können ihre pädagogische Sprache danach ausrichten, oder aber umgekehrt sehen, wie die Kinder sich verhalten, wenn sie als Pädagogen diese Etappenabfolgen negieren und reden, wie es ihnen im Moment richtig erscheint.

Stufe 1: Zuerst kommen Ausdrücke mit einer klaren Referenz zur Origo des Sprechers. Topologische Angaben (auf, in) des direkten Referenzsystems werden vor Angaben im projektiven System erworben (projektiv meint, dass der Sprecher fähig ist, den Raum als geschlossene Fläche zu sehen). Stufe 2: Bei den deiktischen Formen, d. h. *hier*, *da*, geht die Verwendung vom Kernbereich zum Entfernten. Später benutzt der Sprecher die Unterscheidung in einen Ort, in dem er auch ist (Inklusion des Sprechers), und danach verwendet er Ausdrücke für einen Ort ohne ihn selbst als Sprecher (Exklusion des Sprechers). Stufe 3: Die Angabe der Nachbarschaft von Objekten bleibt, wenn erworben, konstant. Stufe 4: Angaben zur Vertikalität. Stufe 5: Angaben zu Lateralität. Stufe 6: Angaben zur sagittalen Achse.

Bezogen auf die *Kinderkiste* kann beschrieben werden, dass diese Stufen (gemäß Roche) sich im Alltag des Lernens wiederfinden: Die folgenden Beispiele sind Äußerungen, die im Rahmen der eigenen *Kinderkisten*-Forschungsarbeit in Kita-Situationen notiert wurden.

Stufe 1

Sprecher und Kinder sind im gleichen, allen sichtbaren Raum, alle Körper der Lernenden und der Sprachvermittlerin sind anwesend und sichtbar.

Erzieherin zu Kindern:

- Wir sind im Kreis.
- Tom ist auf der Decke.
- Die Memory Karten sind auf der Fahne von Frankreich und wir sitzen rundherum (schon projektives System).

Diese dritte Äußerung erfordert eine differenzierte Kommentierung. Die Muttersprachlerin setzt für ihre Französischeinheit in der deutschen Kita eine große Fahne von Frankreich ein, wie man sie bei der Fußball Europa- oder Weltmeisterschaft kaufen kann. Die Kinder hören und benutzen räumliche Präpositionen. Zugleich aber sind sie aufgefordert, einen Raumbezug zwischen sich (als deutsche Kinder rund um die Fahne sitzend) und der Fahne selbst (als geographische Repräsentation Frankreichs) herzustellen. Somit sind sie aufgefordert, sich einen gemeinsamen Raum Deutschland-Frankreich zu denken, also eine projektive Raumvorstellung. Sie verwenden „einfache“ Präpositionen, diese haben aber schon eine kognitive Herausforderung.

Stufe 2

Deiktische Formen/Ort mit bzw. ohne Sprecher

- Wir sind hier in dem Sitzkreis.
- Wir sind hier in dem Französischzimmer.
- Wir sind hier (ich als Erzieherin euch gegenüber).
- Tom ist hier. Lilou ist dort auf dem Sofa/Lilou ist nicht hier. Lilou ist dort, in Frankreich.
- Die Dame redet so wie Tom. Sie ist nicht von hier.
- Hier ist Frankreich – dort ist Deutschland.

Stufe 3

Angabe der Nachbarschaft von Objekten

- Ich bin neben Antoinette. Tom ist neben Antoinette. Antoinette ist neben Yann. Lege die *tolilo*-Karten neben das Buch.
- Das Europa-Puzzlestück für Frankreich muss neben das Stück für Deutschland. Kannst du das?
- Tom steht neben dem Eiffelturm [einem Bild vom Eiffelturm].
- Ich, die Erzieherin, bin hier, Jean, der *teaching assistant*, ist neben mir, und wir beide halten Tom in der Mitte.

Stufe 4

Vertikalität

- Was siehst du da oben? Tom hat sich versteckt. Er ist oben auf die Wasserflasche aufgesteckt.
- Ich sehe oben im Himmel Vögel. Sie fliegen nach Frankreich.
- Oben auf deinem Kopf ist ein grüner Hut. Er fällt runter.
- Meine Hände sind verschwunden. Sie sind unter mir.

Stufe 5

Horizontalität

- Gehe geradeaus.
- Gehe auf der roten Schnur. Tom kann auch so gehen.
- Krieche wie eine Eidechse.
- Der Ball rollt weit/geradeaus...

- Meine Füße sind verschwunden [Lied der CD. Kind hat sie z. B. im Sitzen ausgestreckt und ein Tuch drüber gelegt].

Stufe 6

Sagittal

- Wir machen Gymnastik. Lilou zeigt es. Heb die Arme schräg hoch.
- Wir machen Zumba. Heb das Bein nach vorne hoch.
- Tom wirft das Papierflugzeug. Es fliegt nach Frankreich.
- Wirf den Ball zu mir. Nicht nach oben. Zu mir.

Auf den vorangegangenen Seiten wurde nur ein kleiner Teilbereich des Aufbaus interkultureller Kompetenz erläutert. Dabei wurden Forschungsergebnisse aus anderen Studien einbezogen, weil es für unseren Kontext erst noch zu entwickelnde neue und eigene Ansätze geben muss. Es sollte die Subtilität des Lernens im *Kinderkisten*-Kontext verdeutlicht werden. Die genannten Beispiele und die Hinweise auf die Dimensionen des interkulturellen Lernens mögen dazu anregen, in der eigenen Situation selbst Beobachtungen zu machen. Die emotionale Dimension wurde hier weniger angesprochen, sondern vor allem raumbezogene Aspekte. Wenn in der Lerngruppe eine multikulturelle Konstellation vorhanden ist, werden die Äußerungen der Pädagogin und der Kinder wiederum anders geprägt sein. Nötig erscheint es, sich als Sprachvermittler oder Fortbilder selbst sogenannte *scaffolds*/Verstehensgerüste zu schaffen. Diese müssen Einsichten verschiedener Forschungsdisziplinen und Erfahrungswissen der Pädagogen nutzen. Da mehr Forschungsergebnisse über den schulischen Kontext vorliegen (Fremdsprache als Pflichtfach), ist es nötig, diese einzubeziehen und zu prüfen, was von den Ergebnissen oder Forschungsfragen für den *Kinderkisten*-Kontext nützlich ist. Da sich inzwischen gezeigt hat, dass die *Kinderkiste* auch in der Grundschule/*école élémentaire* genutzt wird, liegt dies ohnehin nah.

5. Das junge fremdsprachenlernende Kind im Nahraum – indexikalisches Territorium, Zimmer, Gebäude, Außengelände, Umgebung

Während an anderer Stelle dieses Beitrags davon die Rede ist, wie sich Kinder ihr Wissen über geographische Räume aufbauen, geht es hier um die Situierung des Kindes als konkreten Lernenden. Hierzu sollen einige Aspekte angeführt werden.

a) Lernen durch Erinnerung an den Ort des Lernens. J. Artigal hat in den 1990er Jahren den Begriff des *indexical territory* eingeführt um besser zu verstehen, wie junge Kinder in schulischer bzw. vorschulischer Umgebung eine Sprache lernen, von der sie nichts wissen. Kindergruppe und Sprachvermittler befinden sich in einem von ihnen geschaffenen Territorium (ähnlich wie eine Bühne mit Schauspielern). Durch das gemeinsame Sprachhandeln lernen sie die Wörter/Wendungen, aber auch dadurch, dass dies an einem bestimmten wiederkehrenden Ort ausgeführt wird. Später können sie sich an diese Wörter erinnern, indem sie sie zusammen mit dem inneren Bild des Lernortes abrufen. Diese Überlegungen lassen sich auf das strukturierte Angebotslernen von Deutsch und Französisch übertragen, wenn die Kinder im Sitzkreis sind, oder wie in Frankreich beobachtet, der Erzieherin gegenüber platziert sind. Dem Ansatz von Artigal zufolge ist es wichtig, dass die Konstellation der Kinder + Erzieherin sich gleichförmig wiederholt. Diese Raumverteilung der Kinder ist beim regelmäßigen Sitzkreis gegeben. Man könnte sagen, dass es bereits genügt, wenn die Kinder und die Erzieherin interagieren. Wenn jedoch die Puppen, z. B. bei der Begrüßung, ebenfalls den Kreis entlang geführt werden, so kann dies eine Verstärkung des Lernens bedeuten. Diese Art von Puppen-Nutzung wurde mehrfach beobachtet und zeigt sich auch auf den Videos. Gemäß Artigal ist eine ritualisiert-dramatische Form des Lernens wichtig. Die deutsche Pädagogik des Freispiels, übertragen auf das Fremdsprachenlernen, ist dem genannten Verfahren entgegengesetzt (vgl. auch die Kommentare von G. Brougère in diesem Buch). Die Kinder mit dem Sprachvermittler im Raum bilden also das indexikalische Territorium. Wenn, wie in bilingualen Initiativen der Fall, ein *teaching assistant* mit im Raum ist, ist dessen Rolle zu klären. Die Sprache wird dann auch durch Erinnerung an sein Sprachhandeln im Raum erinnert. Entweder folgt er der Sprachvermittlerin, parallelisiert also ihre Aktivitäten, oder er ist eine zusätzliche *dramatis persona*. In dem Zusammenschritt durch D. Macaire

(Szene aus Berlin) war zu sehen, dass die Person sich nicht klar war über ihre Funktion, somit, könnte gefolgert werden, ist in gewisser Hinsicht ihr Erinnerungswert für die Kinder in der Sitzkreis-Situation steigerbar. In der gefilmten Szene wurde die Puppe auf dem Knie gehalten. D. h. sie erfüllte eher eine Randfunktion im Erinnerungsraum.

b) Die Unterrichtszimmer. Der Lernkontakt kann im Zimmer der Kindergruppe stattfinden, in einem Nebenraum des großen Zimmers, in einem anderen Zimmer, einer mit Tüchern abgegrenzten „Insel“, in der Turnhalle, sowie draussen. Ist das Lernzimmer sehr groß – eine Turnhalle – so sind dramatische Bewegungen und Rennen gut möglich. Andererseits würde da eine Puppe sehr winzig wirken. Die Wahl des Ortes hängt von den Bedingungen der Kita/ *école maternelle* ab.

c) Gebäude und Umgebung. Die Lerninstitution ist mit sozioökonomischen Kriterien zu beschreiben, dieser Blick auf Makrostrukturen ist aber aus dem Forschungsprojekt *Kinderkiste* ausgeklammert. Die Leser des Berichts, die Nutzer der *Kinderkiste* müssen sich ihre je eigenen Kontextfaktoren vor Augen halten. Unterstützend herangezogen werden kann z. B. das Glossar des DFJW. Im Folgenden soll an einem Beispiel der die Schule umgebende Raum reflektiert werden. Es handelt sich um eine *école maternelle* in Frankreich. Bei der Anfahrt in das Dorf erzählte die Taxifahrerin, dass sie als Kind deutsch lernte, weil ihr kriegsgefangener Vater in Österreich gut behandelt wurde und wollte, dass seine Tochter im Geist der Verständigung aufwuchs. Es war nach dem Krieg verboten zu sagen, dass einem etwas von Deutschland gefiel. Diese Information über ein Gespräch mit einer Taxifahrerin mag für den Bericht über die Raumsituation der *école maternelle* unerheblich scheinen.

Ich habe beschlossen, sie zu erwähnen, um damit auszudrücken, dass der geographische Raum rund um die Kita auch ein historischer Erinnerungsraum in Bezug auf das deutsch-französische Verhältnis ist. Statt der Taxifahrerin hätte auch die französische Erzieherin selbst, oder Eltern ihren Erinnerungsraum nennen können. Die subjektive Theorie der Erzieherin, ihre Motivation, die Sprache Deutsch oder Französisch zu vermitteln, ist durch ihren Erinnerungsraum geprägt, der sie täglich bewußt oder unbewußt beeinflusst.

Die aufgesuchte *école maternelle* ist ein älteres Gebäude mit lila Fensterläden. Der Unterrichtsraum ist linker Hand vom Korridor. Im Teil des Raums, der näher zur Tür ist, sind Bänke ohne Rücklehne. Da sitzen die Kinder für das Deutschangebot. An der Wand in diesem Raumteil sind vier Monitore. Die *école* benutzt diese. Vor dem Fremdsprachunterricht haben

die Kinder Bäume gemalt, es sollen Tannenbäume sein, in Vorbereitung der Vorweihnachtszeit. Die Eltern, die nach dem Deutschangebot ihr Kind abholen, dürfen nicht in das Gebäude. Die Betreuerinnen ziehen die Kinder an, diese gehen dann zur Eingangstür, werden gerufen, wenn ein Elternteil da ist. Die Schulbusfahrerin, die in die Dörfer fährt, darf in die *école*. Man gibt den Kindern die Hand wenn sie nach der Spielpause vom Hof hereinkommen und wenn sie abgeholt werden. Die Kinder sind 4 Jahre. Ein Teil der Kinder sieht, dass ein Gast da ist. Der Gast fühlt sich als Fremdkörper, groß dastehend im Vergleich zu den Kindern. 15 kleine Kinder, wenn sie stehen, brauchen so wenig Platz wie 15 Weinstöcke. Die Erzieherin sagt: „*Une dame qui parle comme Tom.*“ Der Deutschunterricht ist das letzte Angebot am Tag. Die Erzieherin hat selbst Deutsch gelernt, ist also kein *native speaker*. Einige Kinder suchen Blickkontakt mit dem fremden Menschen. Ein Kind stampft viel. Einer weint am Schluss. Entweder ist er krank, oder er kommt mit der Farbaufgabe und dem Umschlag mit der Farbkarte durcheinander, oder beides. Viele Kinder haben die Farbe richtig gehört und heben die passende Karte hoch, wenn die Farbe gerufen wird. *Brun* und grau werden verwechselt, also orientiert man sich an dem „a“. Die halbe Stunde besteht aus vier Schritten:

Begrüßen, Lied, Aktivität, Tschüss. Ein Kind gibt am Schluss verschiedene Ermüdungslaute von sich, am Schluss sind sie ermüdet vom Kartenrausnehmen. Tom sagt nämlich z. B.: „Ich möchte /rot/“, und die Kinder schauen in ihrem selbst zusammengetackerten Umschlag nach der Farbe. Als die Erzieherin merkt, dass die Aufmerksamkeit nachlässt, sagt Tom: „Ich bin müde.“ Ein Kind reagiert: „*Je suis fatigué.*“ Die Erzieherin sagt zum Schluss der Aufgabe „Weiß – das ist schwierig.“ Sie setzt diagnostische Kompetenz und lange Berufserfahrung ein um mit den Kindern so spät am Tag ein gutes Lernerlebnis zu haben. Danach fahren die Kinder durch die Weinberge zur Familie, schauen fern oder nicht. Die Medienerziehung war neben der Vorbereitung auf Weihnachten das Hauptthema der Kita während des Besuchs. Es wurde erfasst, wie viel die Kinder fernsehen und den Computer für Spiele benutzen, d. h. während der Zeit in der Kita dominierte in gewisser Weise das Thema Medien, sicher war es für die Kinder mehr präsent als die halbe Stunde Deutsch. Die Kinder sind sehr klein, sie haben deutsche Worte, Sätze, Lieder gehört – die verhallen und aufgesogen werden von der Landschaft. Oder hat es gereicht, dass das Lernterritorium erinnert wird?

6. Die *tolilo*-Karten – Interpretation von Aufzeichnungen

Die Interpretation zu den *tolilo*-Karten basiert auf Beobachtungen in Deutschland. Die Beobachtungen fanden in einer deutschen Stadt bzw. deren Einzugsgebiet statt, bei mehreren Kitagruppen, bei zwei verschiedenen Pädagoginnen. In dieser Region existiert ein sehr aktiver Austausch mit der französischen Partnerregion. Sie liegt nicht im Grenzraum zu Frankreich. Es wurden drei Kindergruppen besucht, eine davon zweimal. Es gab zwei Sprachvermittlerinnen, wobei die zweite nur einmal in einer Gruppe war, als Ersatz für die erkrankte bekannte „Lehrerin“. Diese reguläre Sprachvermittlerin hat über 20 Jahre Berufserfahrung und gibt selbst Fortbildungen. Sie verwendet nach eigener Aussage manches aus der *Kinderkiste*, aber da sie einen eigenen großen Fundus an Materialien und Methoden hat, entscheidet sie selbst, was für die Kinder jeweils das Geeignete ist. Die *tolilo*-Karten-„Stunden“ wurden speziell gehalten, um Forschungsdaten gewinnen zu können. Sie sind insofern konstruiert und experimentell, als die Kinder niemals sonst so lange Zeit mit einem Lernobjekt konfrontiert worden wären. Dies wurde gesagt, war aber vorher überlegt, weil der Augenmerk hier speziell auf diesem einen Element der *Kinderkiste* liegen sollte, und die Anreise der Forscherin lang war. Des Weiteren waren die Karten speziell für diese Situation vergrößert worden, so dass sie von allen Kindern gesehen werden konnten. Ein alternatives Verfahren wäre gewesen, die Kinder direkt zu fragen, ggf. auch mit Hilfe der Handpuppen.

Im November/Dezember 2012 ging es um vier Fragen:

- a) forschungsmethodisch: führt das Verfahren der Beobachtung zu hinreichenden Daten?
- b) welche subjektive Theorie der „guten Vermittlung“ interkultureller Inhalte läßt sich aus dem didaktischen Zugang der Sprachvermittlerin ablesen?
- c) was sagen die Kinder? (kognitiv, Bedeutung des Umfeldes und der Situation)
- d) gibt es Gemeinsamkeiten der vier beobachteten Lernkontexte im Hinblick auf Antworten und Verhalten der Kinder?

Als Antwort zu Frage a) ist festzuhalten: Das Verfahren führt zu hinreichenden Daten, weil es sich um eine geplante Situation handelte und weil die beiden Sprachvermittlerinnen sehr berufserfahren waren. Die Situa-

tion war insofern außergewöhnlich, als die Sprachvermittlerin sich und die Kinder zwang, möglichst lange bei dem Material zu bleiben. Während sonst das didaktische Postulat lautet: Abwechslung alle paar Minuten. Des Weiteren war die Situation ungewöhnlich, weil die Kinder und sie deutsch redeten. Sie hätten das Instrumentarium in Französisch nicht zur Verfügung gehabt. Ihre Sprechkompetenz umfasste Farbwörter und Zahlen und ein Verstehen von Fragen wie *„Franz, est-il là?“*

Als Antwort zu b) ist zu formulieren: Die subjektive Theorie guter Vermittlung war bei beiden Pädagoginnen im Grunde doppelt: Sie betonten einerseits das Spielerische, das ihr Anliegen sei. Das drückt sich aus in Liedern, gebastelten Lernobjekten usw. Jedoch war in den Lerneinheiten, in denen die Forscherin anwesend war, andererseits ihr didaktisches Verfahren, den Kindern direkte Fragen zu stellen. Zunächst: *„Was ist das?“* Danach wurde weiter gefragt: *„Ist das Französisch oder Deutsch?“* Die Interpretation dieses Vorgehens geht in drei Richtungen.

- Vielleicht agierten sie so, um das Anliegen der Forschung zu unterstützen, und die direkte Frage nach möglichst vielen Objekten und ihrer Kategorisierung nach Ländern erschien als der einzig mögliche Weg, dies zu tun. In den besuchten Fortbildungen hatten die Teilnehmerinnen zum Teil geäußert, dass die Gegenstände nicht eindeutig einem Land zugeordnet werden können, oder dass ein besseres Image von einem deutschen Kindergarten geschaffen werde, während im französischen die Kinder auf die Tafel schauen und in einem dem französischen Landschaftsgarten verpflichteten Park herumlaufen.
- Oder sie taten es, weil sie die Kinder für kognitiv fähig hielten, diese Fragen zu begreifen und darauf eine verstehbare Antwort zu geben. Das heißt, dass sie sie auch für fähig hielten, die Konzepte von *„hier“* und *„dort“*, *„Frankreich“* und *„Deutschland“*, sowie von *„Unterschied“* und *„Gemeinsamkeit“* zu begreifen. Da diese Konzepte von Menschen bis zum Lebensende differenziert werden, weil sie anspruchsvoll sind, kann gefolgert werden, dass die Pädagoginnen – wenn sie das Verfahren nicht nur gewählt hatten, um der Forscherin einen Gefallen zu tun – sich einem langen, Verstehen und Verständnis schaffenden Bildungsprozess verpflichtet fühlen, dessen Teil sie sind.
- Oder aber es wurde ihnen keine Information über subtilere, indirekte Verfahren der Erfassung gegeben. Und wenn dies der Fall gewesen wäre, so erfüllten sie doch ihre Rolle als Forschungshelfer, indem sie auf das direkte Forschungsproblem *„Was wissen und sagen die Kin-*

der?“ mit dem direkten Verfahren reagierten, nämlich direkte Fragen zu stellen.

Die direkte Frage ist mit solchen didaktischen Verfahren im Frühbeginn in Einklang, die kognitivierend sind, wie *éveil aux langues*.

Dieses folgende Beispiel ist von der Stunde der Lehrerin, die als Ersatz kam. Es ist jeweils die Bildkarte hinzuzudenken, die hingelegt wird. (29.11.2012, 14:00)

L: Was ist der Unterschied?

K: Das ist anders [deutet auf Bastelspiel].

K: Das ist anders: die Tafel.

K: Ich will nicht mehr Bilder ankommen, das ist langweilig.

K: Das haben wir, den Sandkasten.

K: Das sieht so ähnlich aus wie unsere Wackelbrücke.

K: So eine Rutsche haben wir nicht.

K: Was heißt Rutsche?

L: *Toboggan*.

K: Legoland.

L: Ist das auch...? Haus... *maison*.

K: In der Decke ist ein Loch.

K: Wer ist das?

L: Die Lehrerin. Sie machen einen *circle*.

L: Weißt du wie das heißt?

K: Nein.

L: *Trottinette, le parc, la trottinette*.

L: Marie, kannst du sagen, was deutsches Essen ist?

K: Brot.

L: Martin darf anfangen, ob es deutsch oder französisch ist.

L: Brezeln.

K: Die hat man so gebogen.

L: Ist Brezeln französisch?

K: Brezeln sind deutsch.

Die Lehrerin benutzt die Wörter Unterschied, anders, deutsch oder französisch... Die zweite Lehrerin benutzt, als sie mit den Karten arbeitet, die Wendungen „wir“, „bei uns“.

Als Antwort zu c) ist zu formulieren: Die Fragen an die Kinder können geleitet sein von der Haltung, dass den Forschern und damit dem DFJW

der Wunsch nach Daten zu erfüllen sei (siehe oben Antwort zu b). Das bedeutet, dass die Antworten der Kinder von der Interaktionslogik her den Wortschatz des Interaktionspartners, also der Lehrerin, aufgreifen. Die kindliche Alternative wäre die Verweigerung gewesen. Angesichts des freundlichen Lernambientes und der Freude an den Französisch-Lerneinheiten war eine Verweigerung nicht der Fall. Sonst hätten auch die Eltern das Kind abgemeldet. Verweigerung zeigte sich im Lauf der Lerneinheit als Unruhe – weil die Zeit zu lang war –, und ein Mädchen sagte am Anfang, dass ihr Bildkarten keinen Spaß machen.

Die Kinder sind fähig, die auf den Karten abgebildeten Objekte fast alle zu identifizieren. Bei einigen Objekten, z. B. Lebensmitteln, die von den Entwerfern der *Kinderkiste* ja notwendigerweise einem Land zugeordnet werden, sagten die Kinder, dass es sie in beiden Ländern gebe.

Der gleiche Kindergarten, in dem die gerade transkribierte Situation beobachtet wurde, wurde kurz danach noch einmal besucht. (6.12.2012)

...

K: Trinken die nie Apfelschorle?

L: Wenn ein Franzose zu Besuch kommt, kannst du sagen: probier..

L: Hat X erzählt, ob wir das haben in Frankreich?

K: Woher weißt du, dass die es nicht kennen? Hast du es nie gespielt?

L: Als Kind. Es ist mein Land, ich weiß.

L: Würstchen mit Tomate und Kartoffelsalat. Kartoffelsalat kennen sie nicht.

K: Das ist Frankreich [Bild vom Zug].

K: Der ICE ist schneller. Ich hab schon mal den anderen gesehen und der ICE war schneller.

Die Fantasie der Kinder spielt in die Antworten hinein. So erzählen sie, als es um den Weihnachtsmann geht, eigene Erlebnisse. Auch bringen sie eigenes Wissen ein, das sie zuhause oder im Kindergarten gehört haben. Der deutsche Nikolaus „ist ein Bischof“, „hat eine Mitra“. Sie berichten, was ihr Papa erzählt hat u. a. Die Gruppe, von der bisher zwei Dialogausschnitte zitiert wurden, ist eine Hochbegabtengruppe, Französisch ist Zusatzangebot. Dies zeigt sich sehr deutlich gegen Mitte der Beobachtung am 29.11. Ein Junge stellt fest, dass auf einigen Karten ein Mädchenkopf, auf anderen ein Jungenkopf abgebildet ist, und man so die Karten nach Land zuordnen kann. Sie erinnern sich am 6.12. daran. Man sieht an diesem Beispiel, dass die Pädagogen ihre Aufgabe erfüllen, etwas über das andere Land zu

erzählen, Interesse anzubahnen. Sie tun damit das, was eine Aufgabe der *Kinderkiste* ist: das deutsch-französische Verständnis zu entwickeln. Wenn die Heterogenität im Lauf der Diskussion über die *Kinderkiste* stärker hervorgetreten ist, so bedeutet dies eine doppelte Aufgabe für alle Erzieherinnen. Im Fall der hier interpretierten Interaktion formulierten die Sprachvermittlerinnen selbst nach der Aktivität, dass sie normalerweise weniger Zeit mit den Karten verbringen würden, bzw. abbrechen. Oder dass sie künstlerische, sprachhandelnde Aktivitäten bevorzugen. Andererseits wurde das Material entwickelt, um benutzt zu werden. Im Saarland wurde inzwischen (Herbst 2013) ein „deutsch-französischer Kulturkalender für Kinder“ ins Netz gestellt, zu dem ein umfangreiches Hintergrundmaterial verfasst wurde. Dieser Kalender richtet sich an Grundschüler, also Kinder ab 6. Fakten liefern, kontrastieren, vergleichen sind notwendige Verfahren interkultureller Vermittlung. Es wäre unlogisch, einen kognitiv-kontrastierenden Ansatz (wie bei *tolilo*) abzuwerten, wenn er zur gleichen Zeit in einer der deutsch und französisch geprägten Regionen für Kinder propagiert wird, die kaum älter sind. Ohnehin sind die Entwicklungsverläufe fließend. Und wenn das Element der Phantasie in die kognitiverende Arbeit integriert wird, so bieten sich zahlreiche Möglichkeiten, eine Stereotypisierung zu unterlaufen.

7. Die eigenschaftslose, neutrale Puppe als Kulturvermittler

Bekanntlich ist ein Kennzeichen der *Kinderkiste*, dass sie zwei Puppen enthält. Via diese beiden Kulturträger könnte über die beiden Länder, die beiden Sprachen, geredet werden, so eine pädagogische Intention der Entwickler. Die Puppen repräsentieren Menschen. Das Lernkoffer-Projekt des Goethe-Instituts verwendet hingegen nur eine Figur, nämlich ein Tier (einen Hasen). Das Tier kommt aus Deutschland. Die Intention ist dort aber anders: die deutsche Symbolfigur reist in viele Länder, somit gäbe es konzeptionell nur dann eine Ähnlichkeit, wenn lokal dann jeweils ein Partnertier dem Hasen hinzugesellt würde.

Wer sich die Puppen anschaut, sieht, dass sie eigentlich „kulturfrei“ sind. Ihre Gesichter lassen keine Herkunft erkennen. Die Idee der Entwickler war, dass durch Zuschreibungen entweder der Erzieher oder der Kindergruppe mit Erzieher den Puppen Eigenschaften gegeben werden. Jedoch ist es möglich und wahrscheinlich, dass die Erzieher nur sagen:

Tom ist aus Deutschland/Tom redet deutsch. D. h. er hat keine charakterlichen Eigenschaften wie ein reales Kind. Er wird nicht wütend, er stampft nicht störend im Sitzkreis mit den Füßen, er ist nicht hochbegabt. Lilou hat ebenfalls keine Charakterzüge, keine Emotionen. Dennoch dient, wie zahlreiche der gedrehten Videos und die Forschernotizen zu den von ihnen beobachteten Lernsituationen zeigen, fast immer die Puppe in der Begrüßungsphase als Interaktions-Anreger. Die Puppe sagt: „Hallo, Lucas“ Das Kind antwortet: „Hallo Tom“. Oder die Puppe sagt: „*Comment ça va, Maria?*“ „*Ça va bien, Lilou.*“ Man könnte einwenden, dass solche Begrüßungswendungen ihrerseits stereotyp und nicht wirklich mit Gefühlen behaftet sind. Video-Stellen, die solche Begrüßungsszenen abbilden, zeigen, wie intensiv oft die Kinder auf die begrüßende Puppe reagieren – als ob sie lebendig wäre. Zum Teil wurde die Puppe auch direkt an die Wange der Kinder gehalten. Es ist bekannt, dass Kinder in ihrer Entwicklung als Babies emotionale Verbindungen zu Stoffstücken haben, die nicht einmal wie Tiere oder Puppen aussehen, dass sie später unsichtbare Freunde haben. Insofern ist es nicht überraschend, dass die mit der *Kinderkiste* lernenden Kinder die eigenschaftslosen und nicht-markanten Puppen als Repräsentanten des Partnerlandes akzeptieren. Repräsentanten des Partnerlandes? Sie akzeptieren die Puppen im Als-Ob der Interaktion. Sie akzeptieren, dass die Puppen eine andere Sprache sprechen, und sind bereit mit dem *flat character* (ein Begriff der britischen Literaturwissenschaft für stereotype Figuren vergleichbar der *Commedia dell'arte*) Tom/Lilou zu reden. G. Brougère hat darüber geschrieben (siehe sein Kapitel), dass die Kinder wissen, dass sie in einer fiktionalen Welt sind. Trotzdem: es ist eine relativ leere Fiktion: eine Puppe ohne Gesicht, nur charakterisiert durch den Kindern unbekannte Laute, die von der Erzieherin als „deutsch“ bezeichnet werden. Nach dem, was ich beobachtet habe, wird von den Erzieherinnen immer gesagt, dass die Puppe Deutsch/Französisch spricht. Dies ist gemäß der didaktischen Gebrauchsanweisung. Es wird dann teilweise erzählt, dass man im Land von Tom belegte Brote isst, Apfelschorle trinkt... Z.T. werden dazu die „Kulturkarten“ (das Memory) gezeigt. Wenn man in Betracht zieht, dass die Kinder ja auf dem Niveau von Minus A sind, hat die Puppe wenig sprachliche Präsenz im Vergleich zur Erzieherin selbst, oder auch zu einem Kinder-Minifilm.

8. Pädagogisch gesteuerte Interaktion – Das Zusammenspiel sprachlicher und kultureller Aspekte

Die Lernmaterialien sollen der Anbahnung sprachlicher Kompetenz und einer kulturellen Sensibilisierung dienen. Wie die Gewichtung der beiden Lernbereiche Sprache und Kultur ist, wird von MultiplikatorInnen und ErzieherInnen unterschiedlich ausgelegt (siehe dazu auch unten und alle Beiträge des Buches). Inwiefern man diese beiden Bereiche überhaupt trennt oder verbindet, diese philosophische Debatte ist nicht Gegenstand des Kapitels.

Als Minus A Lerner ist das Sprachanfängerkind fremdbestimmt. Es hat (in der Regel) die Fremdsprache nicht selbst ausgewählt, sondern dies war die Entscheidung der Kita Leitung. Es kann nicht darüber reden, was es interessiert, oder was ihm durch den Kopf geht, weil es noch keine fremdsprachliche Autonomie hat. Vielmehr kreierte der Sprachvermittler mit Themen in einfachen Worten eine Welt, von der er/sie glaubt, dass sie das Kind interessiert in seinem momentanen Alter. Die Puppen kommen, wie die gesamte *Kinderkiste*, als etwas Fremdes in die Deutsch bzw. Französisch lernende Kindergruppe. Die Kinder erwarten nichts. Sie wissen nicht, was sie erwarten sollen. Es geht also nicht um ein selbstgesteuertes Lernen des Kindes. Auf der Stufe Minus A und A1 steht das Kind mit einem Recht auf Sicherheit durch feste sprachliche Routinen dem Wunsch der Sprachvermittler und Lehrbuchautoren gegenüber, authentische Sprache anzubieten. Formbezogener sprachlicher Input ist zum Lernen nötig und gibt Sicherheit. Wenn Kulturthemen angesprochen werden, so ist die Option, die Muttersprache bzw. Schulsprache der Kinder mitzuverwenden, da dann ausgedehntere Erläuterungen möglich sind. Dies ist auch der Fall. Jedoch zeigt das Datenmaterial, wie in den fremd- oder gemischtsprachigen Sequenzen Sprach- und Kulturlernen ineinandergreifen, selbst wenn es um Lernprozesse auf dem Minus-A-Sprachniveau des Europäischen Referenzrahmens geht. Die klare Trennung – einerseits Sprachlernen, andererseits landeskundliche oder interkulturelle Information und Haltungseinübung – existiert nicht.

An einigen Beispielen soll dieses erläutert werden.

Die Sequenz aus dem ländlichen Frankreich (Binnenland), die schon in Abschnitt 6 zur Sprache kam, wird hier noch einmal interpretiert und sprachliche versus kulturelle Ebene abgewogen.

Situation: Begrüßungsmoment, Hinweis auf einen Gast.

Die Erzieherin führt den Besuch ein, als sie sagt, dass die Kinder der Reihe nach Tom begrüßen sollen. Sie sagt:

L: „Was spricht die Dame?“

K: ... [keine Antwort].

L: „Wer redet so? Ich, du und...[Geste zu Puppe]?“

K: „Tom.“

Die Kinder sagen: „Hallo Tom“. Die Erzieherin geht mit der Handpuppe herum. Ein Kind sagt: „*Bonjour*.“ Die Erzieherin: „...und deutsch: Hallo“. Einige sagen zur Forscherin auch: „Guten Tag, Frau.“

Auf der sprachlichen Ebene üben die Kinder die Begrüßungsformel gegenüber der Puppe und einer realen Person. Der Gast wird begrüßt, danach aber nicht in den Lernprozess einbezogen. Wenn z. B. die authentische Stimme des Gastes genutzt würde oder ein zweisprachiges kurzes Erzählen über die Herkunft des Besuchs stattfinden würde, hätten die Kinder einen extra authentischen Input. Der Grund, dies nicht zu tun, ist laut Erzieherin, dass die Nachmittagssequenz ohnehin sehr kurz ist und die Kinder sich in der Phase befinden, wo sie in Routinen lernen. Die Erzieherin verweist auf die Sprache (Deutsch) als Erkennungsmerkmal der besuchenden Person. Diese wirft beobachtende Blicke auf die Kinder, die Pädagogin, den Raum. Einige Male blickt ein Kind zurück. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass ein 2–3minütiges Mitagieren eines Gastes, der nur einmal da ist, die Erinnerung der Kinder tief berührt hätte. Insofern ist es pragmatisch, dass die Erzieherin den Gast nicht einbezieht. Eine kulturelle Information durch den Gast wird nicht erwartet und somit von diesem nicht gegeben. Die Erzieher waren ja auch informiert worden vom Projektmanagement und ihren Erziehungsinstitutionen, dass Forscher als Beobachter kommen würden.

Nach der Begrüßung aller wird das Lied „Meine Hände sind verschwunden“ gesungen. Hier machen die Kinder gerne mit. Anschließend folgt eine Aufgabe, in der Wortschatzlernen mit Geschicklichkeitstraining (Herausholen einer Karte aus einem Umschlag, Feinmotorik) verbunden ist. Nach der Schlussphase ist der Tag in der Institution zu Ende. Didaktisch betrachtet gibt es eine klare Abfolge von Phasen, es gibt Verbindung von Sprachlernen mit motorischem Lernen (Lied und Farbenaktivität). Ziel der Erzieherin ist, dass die Kinder bestimmte sprachliche Routinen und ein bestimmtes Vokabular lernen und üben.

Gemäß J. Roches Werk über Spracherwerb (2012) ist für die Anfangssituation des Fremdsprachenlernens, knapp zusammengefasst, folgendes kennzeichnend:

Der Zuwachs an Sprachkompetenz ist Folge von kognitiven Strategien, Transferleistungen, Lernbedingungen und Vorkenntnissen in anderen Sprachen. Zu den Strategien gehören Paraphrase, Vermeidung, Transfer, Bitte um Hilfe. Im Spracherwerb folgt der Lernende Regeln, diese sind aber nicht unbedingt lehrbuchmäßig.

Diese Strategien, so sei angefügt, sind wohl nicht nur auf das Anfangsstadium in Fremdsprachen beschränkt, sie tauchen ja auch in einer Konversation zwischen Menschen gleicher Sprache auf. Und auch auf hohem Kenntnisniveau setzt man sie ein und setzt Regeln außer Kraft. Nichtsdestotrotz ist es hilfreich, die von den Linguisten herausgearbeiteten Strategien zu kennen und anlässlich des eigenen Unterrichts oder im Rahmen von Beobachtungen zu überprüfen, welche dieser Strategien tatsächlich Anwendung finden.

Roche erläutert weiter:

Am Anfang ist das Lernen lexikalisch, es werden Begriffe gelernt und mit Gesten, Mimik in einer Situation verankert. Diese Sprache wurde „basic variety“ genannt (Klein & Perdue 1997). In der Basisvarietät überwiegt das lexikalische Verstehen. Die Wörter/chunks werden gemäß des Informationsgehalts angeordnet, die wichtigste Information ist am Satzanfang. Die basic variety ist eine Sprache, mit der sich essentielle Dinge regeln lassen. Entsituationalisierte Sprache wird später gebraucht.

So kann man die kurze Begrüßungssequenz mit Hinweis der Erzieherin auf den Besuch noch genauer interpretieren:

L: Wer redet so? [gemeint: wie der Besuch aus Deutschland] Ich, du, und... [Schweigen]

K: Tom.

Hier liegt ein Minidialog zu *language awareness* vor. Der Terminus selbst verweist schon auf die kognitive Aktivität. Das Kind kann, so die Erwartung der Erzieherin, Sprachklänge unterscheiden. Es kann die von ihr begonnene Reihe (ich, du) fortführen und auf die Puppe übertragen. Es kann ferner begreifen, dass die Puppe im *Kinderkisten*-Kontext ein Repräsentant von Deutschland ist, der Besuch aber eine reale Figur, und so tun,

als ob beides gleichwertig ist. Es kann ggf. einen kognitiven und linguistischen Transfer erbringen, wenn gefragt würde, ob es in der multikulturellen Klasse andere Kinder gibt, die ähnlich wie Tom reden, oder wenn ihm andere Personen einfallen die Deutsch reden, z. B. auch Märchenfiguren, oder Fußballspieler. Die Lernbedingungen sind in zweifacher Hinsicht zu bewerten. Zur Uhrzeit dieses Dialogs in Frankreich (späterer Nachmittag) ist vielleicht bei einigen Kindern schon Müdigkeit eingetreten. Andererseits hatten sie direkt davor eine Spielpause auf dem Außengelände und es gibt keine Nebengeräusche durch Straßenlärm oder andere Kinder. Einige Kinder sind multikulturell. Die von Roche genannten Lernstrategien beim Sprechen (Paraphrase, Bitte um Hilfe, Transfer) zeigen sich nicht, jedoch die Strategie des anfänglichen Vermeidens durch Schweigen. Jedoch wenden nicht alle Kinder diese Strategie an: sie möchten reden. Deshalb folgt ja auch in dem Dialog nach kurzem Schweigen die Antwort. In Bezug auf die Laute hören sicher schon einige französische Kinder die chunks für die deutschen Personalpronomina „ich“, „du“ heraus. Sie können also „ichdu“ segmentieren in zwei Pronomina. Die Erzieherin erwartet, dass sie begreifen, dass man entweder den Namen einer Person sagen kann oder das Pronomen. Auch erwartet sie, dass das Kind weiss, es soll die Antwort geben.

„Wer redet so [gemeint: Deutsch]? –

Akt des *scaffolding*: Ich [als Erzieherin, die jetzt gerade Deutsch gibt]“

Akt des *scaffolding*:

„Wer redet so?...“ „Tom.“

Eine der Leistungen der Sprachvermittlerinnen besteht darin, dass sie zu ad-hoc-Vereinfachungen fähig sind, um bestimmte Lernziele anzubahnen. Die Minidialoge von jungen Kindern mit ihren Sprachvermittlern sind auf der Oberfläche uninteressant, weil sie so wenig materielle Basis haben. Andererseits erhellen die jeweils wenigen Worte die subtile diagnostische Kompetenz von Erzieherinnen und sprachlich-kultureller Emergenz. Hat dieses Minigespräch eine kulturelle Ebene? Ja. Auch wenn, wie oben gesagt, die fremde Person nicht einbezogen wird. Sie wird aber genannt, sie wird als Gast akzeptiert. Da außer der Beobachtung auch ein Gespräch mit der Erzieherin stattfindet, gibt es einen Austausch über kulturelle Aspekte, z. B. die pädagogische Aktivität, das Medienverhalten der Kinder zu erfassen, aber auch die Vorgeschichte der Erzieherin, ihre Entscheidung die Fortbildung zur *Kinderkiste* zu besuchen.

Im folgenden Beispiel vollzieht sich explizit kulturelles Lernen, die Erzieherin verwendet abweichend von ihrem Normalverhalten die Muttersprache der Kinder.

Situation: Deutschland – Beschäftigung mit *tolilo*-Karten

Bei Roche sind die kognitiven Strategien bezogen auf die sprachliche Ebene. Im Beispiel hier werden sie offensichtlich primär auf die inhaltliche Ebene angewandt.

L: Marie kannst du sagen was deutsches Essen ist?

K: Brot.

L: Martin darf anfangen, ob es deutsch oder französisch ist.

L: Brezeln.

K: Die hat man so gebogen

L: Ist Brezeln französisch?

K: Brezeln sind deutsch.

Wie oben geschrieben, bietet es sich an, explizit auf Kultur bezogene Inhalte in der Muttersprache der Kinder zu erläutern. Die Interaktion über die Brezeln ist hierfür ein Beispiel. Die Sprachvermittlerin verlässt ihre Rolle als native speaker, um den Kindern Fremdverstehen zu ermöglichen. Die kognitiven Strategien der Kinder liegen auf der Hand: Klassifizierung und Wissen, was mit dem Appell, der Aufgabe gemeint ist (understanding instructional language). Die Sprachvermittlerin setzt voraus, dass „deutsches“ bzw. „französisches“ erkannt werden können. Sie setzt voraus, dass die Kinder wissen, dass es Dinge, Aktivitäten gibt, die als deutsch bzw. französisch bezeichnet werden. Vorausgesetzt wird auch ein Wissen, dass „deutsch“ als Adjektiv nicht auf derselben Ebene zu betrachten ist wie „groß“ oder „klein“. Die Kinder sind in der Lage, Antworten zu geben. Sie antworten logisch. Sie können zu der erwarteten Zuschreibung mehr hinzufügen (Brezeln sind gebogen). Linguistischer Transfer tritt hier nicht auf, weil sie in ihrer Muttersprache verbleiben. Bezogen auf die Lernangebotsqualität sind die Lernbedingungen für den Zuwachs an Sprachkompetenz förderlich, denn es handelt sich um ein pädagogisch geplantes Angebot. Die beobachtete Pädagogin geht auf das Lernniveau der Kinder ein. Sie führt die Aktivitäten durch und sieht die Karten als Impuls, der ggf. eine interkulturelle Diskussion auslösen kann.

Momentaufnahmen von sprachlichem und interkulturellem Lernen

Anhand von *screenshots* aus der zu Forschungszwecken gedrehten Video-collage über die *Kinderkisten*-Arbeit soll nun auf eine weitere Weise der

Lernprozess erhellt werden. Man sieht auf den *screenshots* (ausgewählt: eine Situation in Frankreich) entweder alle Kinder auf einer Bank, ihnen gegenüber ist die Erzieherin auf einem Hocker vor einer Wand. Oder eines steht vor der Erzieherin um eine Frage zu beantworten oder eine Anweisung auszuführen. Die *screenshots* sehen auf den ersten Blick sehr ähnlich aus. Sie sind innerhalb der ersten drei Minuten des Videozuschnitts angesiedelt. Zum Video, das ein Zusammenschnitt des gesamten Zeitraums des Deutschangebots an diesem Tag ist, siehe D. Macaire in diesem Band. Hier geht es darum, stehende Bilder zu interpretieren. Die *screenshots* wurden auch ausgewählt, um einen bestimmten Jungen vor Augen zu haben, der als „sehr ruhig“ gekennzeichnet worden war, obwohl er schon Vorkenntnisse in Deutsch hatte.

shot 1:

(00:00:26:04)

Die Erzieherin steht den Kindern gegenüber. Es sitzen fünf auf der Bank, die anderen kommen.

Von diesen fünf schaut erst ein Kind nach oben zur Erzieherin. Diese hält beide Puppen. Sie erfüllt die Erwartung der Autoren der *Kinderkiste*, dass die Erzieher mit beiden Länderrepräsentanten agieren, und somit in den Puppen immer beide Länder präsent sind. Deutsche Kinder würden in der Angebotssituation eher im Morgenkreis auf dem Teppich sitzen (Sitzkreis auf dem Teppich). Um die Bildbeschreibung zu ergänzen: Was die Kleidung angeht, so haben die Kinder auf dem *shot* keine Schuluniform/Kindergartenuniform und sie tragen keine Hausschuhe.

shot 2:

(00:00:36:01)

Nun sind alle acht Kinder auf der Bank. Zwei schauen nach oben zur Erzieherin. Der als ruhig bezeichnete Junge schaut vor sich hin.

shot 3:

(00:01:06:24)

Nach einer Minute kommt eine Sprechaktivität. Der stille Junge hat den Mund offen.

shot 4:

(00:01:33:06)

Bis hier ist die Sprechaktivität. Alle sind aufmerksam, die Gesichtsausdrücke belustigt. Der stille Junge lächelt.

shot 5:

(00:02:51:09)

Die Erzieherin hat ihn aufgerufen. Er steht neben der Erzieherin, die nun die Tom-Puppe hält und damit auf ein Bild deutet. Er soll eine Frage beantworten.

shot 6:

(00:02:53:04)

Zwei Sekunden später geht er zurück auf seinen Platz, er hat die Frage beantwortet und lächelt. Tom sagt ihm ein Lob – vermutlich. Das Kind hat also eine Sprachhandlung vollzogen. Die Erzieherin hat in der Rolle von Tom gesprochen und in ihrer eigenen. Er hat diese Doppelrolle verstanden. Man könnte sagen, dass er einen interkulturellen Aspekt internalisiert hat. Was sein persönliches Verhalten als Gruppenteilnehmer angeht, so war er nicht schweigsam. Wenn er Vorkenntnisse hat, also ggf. bilingual ist, so ist es sein Recht, sich in der Gruppe nicht hervorzuheben. Die Gesichter der Kinder in der Gruppe weisen auf unterschiedliche Herkunftskulturen hin. Wir können aus den Fotos nicht beurteilen, inwiefern ihr Zugang zu Deutsch sich unterscheidet in der kognitiven und phonetischen Verarbeitung. Ein Mädchen hat eine sehr expressive Körpersprache und rutscht auf ihrer Bank herum. Es ist aus Extrovertiertheit aber kein schnelleres Lerntempo abzuleiten.

Würde man diese screenshots Pädagogen aus unterschiedlichen Ländern oder Kita-Arbeitsstilen vorlegen, würden sicher zahlreiche weitere Phänomene genannt werden.

9. Die Annahmen der Multiplikatoren über die Möglichkeit interkulturellen Lernens im *Kinderkisten*-Alter

Diesem Abschnitt liegen mehrstündige, in Straßburg geführte Diskussionen mit den Multiplikatoren als Gruppe zugrunde. Sie halten die *Kinderkiste* insofern für völlig neu als das Interkulturelle explizit vermittelt und gesehen werden soll, nicht nur über Lieder und Bräuche. In ihren Augen steht bei der *Kinderkiste* das Fremdverstehen im Vordergrund. Sie vertreten deutlich den Standpunkt, dass es wichtiger ist, Kinder zu erziehen, die offen in die Welt gehen, als Kinder, die im Vorschulalter eine bestimmte Anzahl Wörter beherrschen. So gesehen geben sie für das Vorschulalter

dem Interkulturellen den Vorrang vor der sprachlichen Kompetenz.

Es liegt also eine Umkehrung klassischer Sprachlerndidaktiken vor, die erst sprachliche Kompetenz anstrebten, um danach literarisch-landeskundliche Bildung zu vermitteln. An der Wortwahl der Multiplikatoren (z. B. „*la prise en compte de l'autre*“) zeigt sich, dass sie Interkulturelles Lernen als durchgängigen Prozess sehen, der auch schon in Bezug auf Vorschulkinder mit der gleichen Ernsthaftigkeit und den gleichen Begriffen zu beschreiben ist wie das Lernen älterer Schüler und Erwachsener. Zur Offenheit gehöre sowohl die in Richtung des Partnerlandes wie die zur zukünftigen europäischen Bürgerschaft. Dieses Konzept von Offenheit, das in der Multiplikatorengruppe vertreten wird, verträgt sich nicht gut mit einer Kontrastierung von zwei Ländern. Es ist ein Leitmotiv der Diskussion, dass die *Kinderkiste* zu stark polarisiert (S. 3).² Damit meinten die Diskussionsteilnehmer, dass sie nicht wünschen, dass „nur“ die beiden Partnerländer betrachtet werden. Alles was mit *diversité* verbunden ist, sei hingegen interessant zu benutzen (S. 21). Die Vielfalt würde reduziert und klischeehaft gesehen, wenn man nur die beiden Nachbarländer vor Augen habe. Man sollte weg von der Zuspitzung auf die zwei Länder. Sie soll lieber als Teil einer multikulturellen Erziehung eingesetzt werden, Tom und Lilou stehen für Deutschland und Frankreich, aber es gebe auch die anderen Länder (S. 2). Die Multiplikatoren vertreten die Position, dass es beim interkulturellen Lernen um Nuancen gehe. Sie sehen also das Problem, einerseits für die kleinen Kinder ganz konkret zu zeigen und zu reden, andererseits Nuancen klar zu machen. Sie vertreten die Ansicht, dass die vermittelten Bilder, Bilder der Kultur, haften bleiben: „*une image, ça va rester*“, und ergänzen: „*le travail de nuance est difficile*“. Die Pädagogen müssten aufpassen um nicht abzurutschen, interkulturelle Arbeit sei ein wenig ein Risiko. Kultur und Sprache werden als miteinander verbunden gesehen: „*La culture passe par la langue. / Je n'ai jamais séparé langue et culture*“ (S. 13). Andererseits haben sie die Situation der Kinder auf der Minus-A-Stufe vor Augen: „*Quand on fait la culture, on n'est pas plus dans la langue.*“ Die *Kinderkiste* ist in den Augen der Multiplikatoren ein Werkzeug für eine Philosophie und ein Appell. Sie ist ein Mittel zur Sensibilisierung, ein Mittel für Entwicklungsprozesse bei Multiplikatoren und Erzieherinnen. Sie ist keine Methode, sondern Material und Philosophie. Das Material sei freilich mit solchem aus dem Eigenbestand der Erzieher oder der Institution zu ergänzen.

² Die Seitenzahlen beziehen sich auf die erste Fassung der Transkription des Gruppengesprächs.

10. Abschließende Überlegungen

1.

In diesem Beitrag wurde versucht zu zeigen, wie eine auf der Oberfläche minimal erscheinende Lernsituation – wir sind unterhalb von Stufe A1 – nur dem Augenschein nach einfach ist. Auch wenn die Kinder wenig selbst sprechen in der Fremdsprache, vollbringen sie komplexe Leistungen. Die Forschungen und Beschreibungen zur kindlichen Entwicklung helfen ein tiefergehendes Verständnis des minimalen Fremdsprachlichen zu erlangen. Es ist *basic variety*, meist sogar weniger, trotzdem vollziehen sich zahlreiche Lernprozesse. Die Sprachvermittlerinnen können sich explizit und fundiert über subtile Schritte des Interkulturellen Lernens äußern, und sind nun in dem Dilemma, dass sie diese Kompetenz „verleugnen“ müssen wenn sie den kleinen Kindern etwas erklären. Zugleich trainiert dieses Dilemma aber ihre diagnostische Kompetenz und ihre Erklärtechniken und Erklärsprache. In meinen Augen stellen die *Kinderkisten*-Kinder Stufenmodelle infrage. Offensichtlich sind sie auf Stufe Minus A des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen, offensichtlich sind sie in vielen Entwicklungsmodellen auf unteren Stufen, auf den anfänglichen Stufen der Entwicklung. Zugleich aber, besonders wenn sie in multikulturellen Klassen sind, transzendieren sie durch ihr Verhalten und durch die vielen (nicht explizierten) kognitiven Leistungen solche Stufenmodelle. Sind sie nicht sogar ethnorelativ? Wenn sie sich sowohl mit 2 Puppen unterhalten, die 2 Nationalkulturen repräsentieren, mit einer französischen/deutschen Sprachvermittlerin interagieren, während zugleich der muttersprachliche Erzieher auch kommentierend eingreift? Während sie teilweise aus Familien mit weiteren kulturellen Hintergründen kommen?

2.

Was die Handreichungen angeht: sie entstanden vorab und benannten Kompetenzen wie Offenheit und Toleranz. Diese werden erwartet, weil sie gesellschaftlich gewünscht sind bzw. der Haltung der geldgebenden Institutionen verpflichtet. Inwiefern sich Änderungen von Curricula und von pädagogischen Hoffnungen ergeben angesichts sich ändernder Partei-Spektren, sei hier nur gefragt.

3.

Es sind sechs „Kulturkreise“, mit denen die Kinder es zu tun haben: 1. Die lokale Identität der Kita oder Vorschule, 2. Die in der Kindergruppe mitgedachten weiteren Herkunftsländer der Eltern oder Kinder, 3. Die beiden Nachbarländer als separat gesehene Entitäten, 4. Die Bi-Kulturalität, 5. Die beiden Länder als EU-Staaten, als Mitglieder der Montan-Union, 6. Die via *Kinderkiste* erscheinenden universalen Wertvorstellungen.

4.

Wenn sich in der Praxis zeigt, dass die Pädagogen vor allem Musik-CD und Puppen nutzen, so ist eher eine Verbesserung des anderen Materials anzustreben als ein Weglassen. Damit ist gemeint, dass es ergänzende Informationen zum Einsatz des anderen Materials geben könnte, oder mehr Hilfestellungen für Dialoge zu diesem Material, oder aber, auf der Basis der von den Forschern in ihren Beiträgen zitierten Beispielszenen, genauere Interpretationen über das Geschehen.

5.

Kinder profitieren von pädagogischen Anregungen (*scaffolding*, Kognitivierung).

6.

Es wurde in dem Beitrag darauf hingewiesen, wie sprachliches und kulturelles Lernen ineinander greifen/gemeinsam geschehen. So sollten den Erziehern Sprechsituationen gezeigt werden (entnommen aus den Videos und Transkriptionen), wo sich eine Weiterführung zu kulturellen Aspekten lohnen könnte, und umgekehrt. In diesem Zusammenhang ist über die Rolle der jeweiligen Muttersprache zu reden, d. h. wann und wie können solche Mini-Kulturgespräche stattfinden, ohne den Fluß des Spiels, der Sprechübungen zu stören? Wie kann das kindliche Verstehen von den Erziehern gedeutet werden, bzw. ihr Mehr-Verstehen? Die *Kinderkiste* gibt zahlreiche Anlässe zum Trainieren der diagnostischen Kompetenz.

7.

Von den Multiplikatoren wurde ausgesagt, dass die weniger erfahrenen Sprachvermittler von ausgearbeiteten Beispielen profitieren würden. Sol-

che Beispiele könnte man als *critical didactical incidents* bezeichnen und an ihnen die vielfältigen Prozesse des Verstehens, der emotionalen Intelligenz und des Handelns begreifen. Der Begriff *critical didactical incident* wird hier von mir analog zu *critical incident* in der Fachliteratur zu interkulturellen Trainings angewendet.

8.

Dem Raum könnte mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden und in den didaktischen Handreichungen mehr darauf eingegangen. Gerade für das Fremdsprachenlernen spielt Akustik eine große Rolle um die Phoneme gut zu hören bzw. das phonologische Bewusstsein zu nutzen oder zu trainieren. Zugleich sind der Lernraum und der Raum außerhalb der Schule – ganz zu schweigen von dem größeren geographischen Raum, wenn ein Besuch im anderen Land stattfindet – mehr in ihrer pädagogischen Funktion (*silent teacher*) zu untersuchen. Mehrere Abschnitte des Beitrags versuchten zu zeigen, wie viele Aspekte beobachtet und interpretiert werden können, wenn man „nur“ die raumbezogene Dimension von Interkulturalität betrachtet.

Bibliographie

- Abdalla-Pretceille, M. (2014). *L' éducation interculturelle: que sais-je?* Nr. 3487. Kindle Edition.
- Adamina, M. (2009). „Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu raum-, zeit- und geschichtsbezogenen Themen in der Primarstufe.“ *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 1, 77-90.
- Artigal, J. M. (1991). „The Catalan immersion program: the joint creation of shared indexical territory.“ *Journal of multilingual & multicultural development* 12, 1-2, 21-33.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byrd Clark, J. S. & Dervin, F. (2014). *Reflexivity in Language & Intercultural Education*. London: Routledge.
- Candelier, M. (2003). *L' éveil aux langues à l' école primaire*. Brüssel: De Boeck Supérieur.
- Chromiec, E. (2006). „Das Kind und das Fremde.“ In: M. Boatcă, C. Neudecker & S. Rinke, (eds.): *Des Fremden Freund, des Fremden Feind*.

- Münster: Waxmann, 85-100.
- Conseil de l'Europe (2009). *Autobiographie de Rencontres interculturelles pour jeunes apprenants*. Strasbourg. www.coe.int/t/dg4/autobiography/Source/AIE_fr/AIEYL_autobiography_young_fr.pdf
- Dervin, F. (2011). *Impostures interculturelles*. Paris: L'Harmattan.
- Downs, R. M. & Stea, D. (eds.) (1973). *Image and environment. Cognitive mapping and spatial behaviour*. Chicago: Aldine.
- Dubiski, J. & Ilg, W. (eds.). (2010). *Evaluation des rencontres internationales de jeunes. Un outil pour l'évaluation des rencontres*. Paris/Potsdam: Deutsch-Französisches Jugendwerk/Deutsch-Polnisches Jugendwerk.
- Edelenbos, P., Johnstone, R. & Kubanek A. (2006). *Languages for the Children of Europe. Published Research, Good Practice and Main Principles. Final Report of the EAC 89/04, lot 1 study*. European Commission: Brussels.
- Edelenbos, P. & Kubanek, A. (2008). *Qualität in bilingualen Kitas im Saarland. Studie durchgeführt im Auftrag des Ministeriums für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes*. Saarbrücken.
- Edelenbos, P. & Kubanek, A. (2010). *Gute Praxis im Frühen Fremdsprachenunterricht*. Braunschweig: Westermann, chapitre: „Interkulturelles Lernen“.
- Göbel, K. (2007). *Qualität im interkulturellen Englischunterricht*. Münster: Waxmann.
- Goethe-Institut (ed.) (2010). *Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen*. Neubearbeitung. Von B. Widlok, A. Petradić, H. Org & R. Romcea. München.
- Grosch, Ch. & Hany, E. (2006). Interkulturelles Verständnis: entwicklungspsychologisch betrachtet – Was Kinder und Jugendliche von Kultur wissen und verstehen. Universität Erfurt. www.uni-erfurt.de/fileadmin/user-docs/Psychologie/Fachgebiet/Hany_Forschung/IK-EF-Heft1.pdf
- Hany, E. & Grosch, Ch. (2006). *Entwicklung interkulturellen Verständnisses. Bericht Nr. 4. Konstruktion eines psychometrischen Verfahrens*. Universität Erfurt.
- Hawkins, E. W. (1999). „Foreign language study and language awareness.“ *Language awareness*, 8, 3-4, 124-142. <http://jaling.ecml.at/pdfdocs/hawkins.pdf>
- Hua, Zh., Jiang, Y. & Watson, J. (2011). „Children's Perceptions of the Impact of Participation in an Intercultural Educational Programme“. *Language and Intercultural Communication*, 11, 2, 142-160.
- Hüttermann, A. & Schade, U. (1998). „Untersuchungen zum Aufbau eines

- Weltbildes bei Schülern.“ In: *Geographie und Schule* 20, 112, 22-33.
- Ilg, W. & Dubiski, J. (2011). *Begegnung schafft Perspektiven. Empirische Einblicke in internationale Jugendbegegnungen*. Berlin/Potsdam: Deutsch-Französisches Jugendwerk/Deutsch-Polnisches Jugendwerk.
- Jahn, T. (2006). *Phonologische Störungen bei Kindern*. 2. Aufl. Stuttgart: Thieme.
- Jahoda, G. (1963). „The development of children's idea about country and nationality, Part 2: National symbols and themes.“ *British Journal of educational psychology* 33, 143-153.
- Jakle, John A., Brunn, S. & Roseman, C. (1976, 1985). *Human spatial behavior. A social geography*. Long Grove: Waveland Press.
- Konferenz der Kultusminister (2004). *Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004. pdf document*.
- Krok, I., Rink, B. & Bruhns, K. (2010). *Interkulturelle Kompetenz durch internationale Kinderbegegnung. Hauptstudie*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Kubanek-German, A. (2003). *Kindgemäßer Fremdsprachenunterricht. Band 2. Didaktik der Gegenwart*. Waxmann Verlag: Münster. (= Habilitationsschrift, Band 2).
- Kubanek, A. (ed.) (2012). *Sprachen sind ein Schatz. Ein Lesebuch über Sprachförderung in Braunschweig*. http://digisrv-1.biblio.etc.tubs.de:8080/docportal/servlets/MCRFileNodeServlet/DocPortal_derivate_00035393/Kubanek_Sprachen_sind_ein_Schatz.pdf
- Löger, B., Wappelshammer, E. & Fiala, A. (2005). *Interkulturelle Bildung für Kinder – spielerisches Erlernen von Slowakisch und Tschechisch in den Kindergärten der Grenzregionen. Evaluation des Projekts Interreg III A Österreich – Slowakei*. St. Pölten: Niederösterreichische Landesakademie – Soziales und Gesundheit.
- Macaire, D., Putsche, J. (2014 im Druck) „Enseigner la langue-culture, une contradiction dans l'enseignement-apprentissage de la langue du voisin en maternelle? Un outil franco-allemand à l'œuvre.“ In G. Komur & U. Paprocka Piotrowska (eds.) *Education plurilingue: contexte, représentations*, Institut de Recherche en Langues et Littératures Européennes (4363). Paris: Editions Orizons, série SDL, coll. Université.
- Magos, K., Tsilimeni, T. & Spanopoulou, K. (2013). „Good Morning Alex – Kalimera Maria: Digital Communities and Intercultural Dimension in Early Childhood Education.“ *Intercultural Education*, 24, 4, 366-373.
- Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft (2006/2007). Bildungsprogramm für Saarländische Kindergärten. Weimar/Berlin: Verlag Das

Netz. Mit Handreichung.

- Niedersächsisches Kultusministerium (2006). *Kerncurriculum für die Grundschule. Jahrgänge 3 und 4. Englisch*. Hannover.
- Nöth, D. (2001). *Interkulturelles Lernen und Nachbarspracherwerb im Projekt „Spotkanie heisst Begegnung“*. Hohengehren: Schneider.
- Piaget, J. & Weil, A. (1951). „The development of the idea of homeland and relations with other countries“. *International Social Science Bulletin* 3, 561-578.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1948). „Die vor der Vorstellung vorhandenen räumlichen Wahrnehmungen.“ In: J. P./B. I. (1971). *Die Entwicklung des räumlichen Denkens beim Kinde. Einleitung von H. Aebli*. Aus dem Französischen von R. Heipcke. Stuttgart: Klett, 24-28. Hier zitiert nach S. Günzel (ed.) (2013). *Texte zur Theorie des Raumes*. Stuttgart: Reclam, 345-351.
- Reichel-Wehnert, K. & Schulz, D. (eds.) (2009). *Förderung von Mehrsprachigkeit als Aufgabe der Schule: Entwicklungen in Europa – Erfahrungen in sächsischen Grundschulen*. Reihe Schulen gestalten Europa 1. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Roche, J. (2012). *Mehrsprachigkeitstheorie*. Tübingen: Narr.
- Rogers, L. K. (1997). *Geographic literacy through children's literature*. Englewood: Teacher Ideas Press.
- Schutte, A. & al. (2011). „*The development of spatial cognition during childhood. Understanding of perception, memory, language, maps and gestures.*“ [Symposium-Zusammenfassung]. <http://mindmodeling.org/cogsci2011/papers/0057/paper0057.pdf>
- Singer, T. & Bolz, M. (eds.). (2013). *Mitgefühl in Alltag und Forschung*. E-book. Leipzig: Max-Planck Gesellschaft.
- Thiel, Th. (1985). „Räumliches Denken und das Verständnis von Lokativen beim Spracherwerb.“ In: H. Schweizer (ed.). *Sprache und Raum*. Stuttgart: Metzler, 184-208.
- Tandem (ed.). (2011). *Evaluation deutsch-tschechischer Projekte im Vorschulbereich. Zusammenfassung der Ergebnisse*. Regensburg.
- Thüringer Ministerium für Bildung (2010). *Lehrplan Mathematik Grundschule*. Erfurt.
- Unsere Großregion. Grenzüberschreitender Kulturkalender für Kinder*. Pdf. In www.saarland.de
- Welthaus Bielefeld (2012). „Lernkisten und Projektkoffer.“ In: *Eine Welt im Unterricht*. Sek. I/II. www.welthaus.de/fileadmin/user_upload/.../pdf.../EW-Kisten-neu.pdf
- Weissenborn, J. (1985) „Ich weiss ja nicht von hier aus, wie weit es von

dahinten aus ist'. Makroräume in der kognitiven und in der sprachlichen Entwicklung des Kindes." In H. Schweizer (ed.). *Sprache und Raum*. Stuttgart: Metzler, 209-244.

Wilberg, S. & Schäfer, S. (2000). „Was welche Kinder über fremde Länder wissen... Eine Untersuchung mit nicht nur deutschen Vorschulkindern.“ *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, 32, 3, 143-152.

Office franco-allemand
pour la Jeunesse
Deutsch-Französisches
Jugendwerk

51 rue de l'Amiral-Mouchez
75013 Paris
Tel.: +33 1 40 78 18 18
www.ofaj.org

Molkenmarkt 1
10179 Berlin
Tel.: +49 30 288 757-0
www.dfjw.org