

Dokumentation der Fachtagung "Grenzüberschreitende Zusammenarbeit in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen"

vom 3. November 2005 in Görlitz

Fachtagung im Rahmen des Projekts "PONTES - Lernen in und für Europa"



PONTES
LERNEN IN UND FÜR EUROPA

Brücken bauen in der Euroregion Neiße

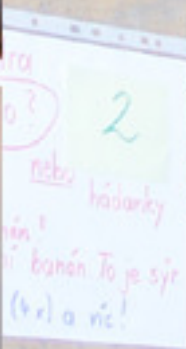
PONTES-Werkstatt Nachbarschaft und Sprache

unter Schirmherrschaft der Sächsischen
Staatsministerin für Soziales Frau Helma Orosz

Sächsisches Staatsministerium
für Soziales

Ein Projekt im Rahmen des Programms

gefördert von



INHALT

Eröffnung und Begrüßung Dr. Birgit Dippe, Schulleiterin der Euro-Schulen Görlitz/Zittau	3
1. Grußwort Dr. Albert Hauser, Staatsminister des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales	4
2. Grußwort Dr. Regina Gellrich, Leiterin des <i>PONTES</i> -Bildungsnetzwerkes „Lernen in und für Europa“	6
1. Fachvortrag Prof. Dr. Albert Raasch, Universität des Saarlandes Saarbrücken: Europa auf dem Wege zur Mehrsprachigkeit? Politische Dimensionen des Sprachenerwerbs	8
2. Fachvortrag Prof. Dr. Angelika Kubanek-German, TU-Braunschweig: Fremdsprachen in Kindergarten und Grundschule: Was wissen wir über die Lernprozesse?	20
1. Workshop Martina Risßmann, Hannelore Seeliger: Aktuelles Integrationskonzept des deutsch-polnischen Kinderhauses Görlitz – bilaterale Entwicklungen	38
2. Workshop Sylvia Weisbach, Lucia Sequenzova: Zweisprachigkeit in der deutsch- tschechischen Kindertagesstätte Regenbogen Oberwiesenthal spielerisch erlernen	40
3. Workshop Carla Renner, Kerstin Jähne, Petra Pimperová: Trinationale Zusammenarbeit in der Lessing-Grundschule Zittau – Lernen und Spielen in der Euroregion	42
4. Workshop Ivana Posseltová: Sprach-Kindergarten „Klíček“ aus Nový Bor	44
5. Workshop Ludmila Kváčová, Therese Reinel: Hrátky s češtinou – Eine Buchpräsentation zum Mitmachen	46
Adressen der Referenten und Teilnehmer	48
Die <i>PONTES</i> -Werkstatt „Nachbarschaft und Sprache“ und die Arbeitsgruppe „Pädagogen der Nachbarsprachen“	52
Impressum	53

ERÖFFNUNG UND BEGRÜßUNG

DR. BIRGIT DIPPE

SCHULLEITERIN DER EURO-SCHULEN GÖRLITZ/ZITTAU

Dzień dobry. Dobry den. Guten Tag.
Sehr geehrte Damen und Herren,

herzlich willkommen in Görlitz, herzlich willkommen zur Fachtagung „Grenzüberschreitende Zusammenarbeit in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen“.

Wir sind beeindruckt und überwältigt von der überaus großen Resonanz und ich begrüße über 100 Tagungsteilnehmer aus Deutschland, Polen und Tschechien, die teilweise sehr weit angereist sind. Uns allen wünsche ich einen erfolgreichen und interessanten Tag.

Die Fachtagung steht unter der Schirmherrschaft der Sächsischen Staatsministerin für Soziales Frau Helma Orosz. Darüber freuen wir uns sehr, drückt dies doch aus, dass sich der Freistaat Sachsen und insbesondere die Ministerin optimistisch und zukunftsorientiert zum Sprachenerwerb, vor allem auch der jungen Generation bekennen.

Im Namen der *PONTES*-Werkstatt „Nachbarschaft und Sprache“ und der Geschäftsführung der Euro-Schulen-Organisation begrüße ich vor allem

- Herrn Staatssekretär Dr. Albert Hauser vom Sächsischen Staatsministerium für Soziales
- Frau Brigitte Wende vom Sächsischen Staatsministerium für Soziales als unsere heutige Moderatorin
- Frau Dr. Regina Gellrich als Leiterin der *PONTES*-Agentur „Lernen in und für Europa“
- Herrn Maik Grüllig als Leiter der Verwaltung des Jugendamtes der Stadt Görlitz
- die Referenten Frau Prof. Dr. Angelika Kubanek-German und Herrn Prof. Dr. Albert Raasch
- die Workshopleiter aus den Kindertagesstätten und Grundschulen der Euroregion Neiße-Nysa-Nisa

Menschen zu motivieren und zu mobilisieren, die Nachbarsprache zu erlernen, interkulturelle Kompetenzen zu erwerben sowie Chancen in unserer Region gegenüber aufgeschlossen zu sein – dies ist ein gemeinsames Ziel der täglichen Arbeit, welche uns verbindet.

Dieser Tag ist ein Höhepunkt zur Förderung des Themas „Nachbarsprache“. Wir haben mit dieser Fachtagung einen Bereich angesprochen, der Sie interessiert, in dem Sie bereits Erfolge erzielt haben, sich fortbilden und neue Kontakte knüpfen möchten. Wir geben Ihnen die Plattform für Gespräche, die Vorstellung pädagogischer Konzepte und Ideen sowie Methoden und Materialien zum Erlernen der Nachbarsprache.

Ein besonderes Dankeschön bereits jetzt an die Moderatorin, die Referenten und Workshopleiter, aber auch an die Organisatoren für die sehr gute und engagierte Vorbereitung dieser Fachtagung. Danke auch an das Sächsische Staatsministerium für Soziales für die gute Zusammenarbeit.

Ich bitte nun Frau Wende die Moderation zu übernehmen und wünsche der Tagung einen erfolgreichen Verlauf.

1. GRUSSWORT

DR. ALBERT HAUSER

STAATSMINISTER DES SÄCHSISCHEN STAATSMINISTERIUMS FÜR SOZIALES

Sehr geehrte Damen und Herren,

sehr herzlich begrüße ich Sie hier alle. Ich überbringe Ihnen die persönlichen Grüße von Frau Staatsministerin Orosz, die es sehr bedauert, heute nicht hier sein zu können.

Ihre Anwesenheit hier beweist, dass es Ihnen ernst ist mit einem vereinten Europa, und dass Sie sich auch persönlich einsetzen für ein lebendiges vereintes Europa.

„Zusammenwachsen“, „grenzüberschreitende Verständigung“ und „Brücken bauen“ - diese Schlagwörter sind seit dem 1. Mai 2004 in aller Munde. Seit diesem Tag gibt es eine um zehn Staaten erweiterte Europäische Union, und es gibt rechtliche Vorgaben, die umgesetzt werden sollen. So steht beispielsweise Folgendes in Art. 12 der Sächsischen Verfassung: „Das Land strebt grenzüberschreitende regionale Zusammenarbeit an, die auf den Ausbau nachbarschaftlicher Beziehungen, auf das Zusammenwachsen Europas und auf eine friedliche Entwicklung in der Welt gerichtet ist“.

Wie aber kommt Leben in solche rechtlichen Rahmenbedingungen? Wie kommt der einzelne zu dem Bewusstsein, dass nicht mehr der einzelne Staat Einheit stiftet, sondern Europa? Wie werden Grenzen in den Köpfen abgebaut? Und ist es allen wirklich schon bewusst, dass die Grenze der Europäischen Union nicht mehr auf der Grenze Deutschlands verläuft?

Ich denke, dass Sie alle Antworten auf diese Fragen wissen. Wer an der heutigen Fachtagung teilnimmt, der hat schon längst angefangen, grenzüberschreitend zu denken und zu arbeiten. Aus den verschiedensten Zusammenhängen heraus sind Sie schon dabei, Wege zu ebnen, Brücken zu bauen und Grenzen zu überwinden.

Wer sich fragt, wie Grenzen überwunden werden können, der fragt sich auch, an welchen Stellen das wohl am besten gelingen könnte. In welchen Bereichen erscheint grenzüberschreitende Zusammenarbeit am nützlichsten? In der Wirtschaft? In der Verwaltung? In Kultur oder Sport?

Bei der Antwort darauf kann uns der Philosoph Ludwig Wittgenstein helfen. Er hat gesagt: "Die Grenzen meiner Sprache sind die Grenzen meiner Welt". Auch ohne eine tiefgehende logisch-philosophische Abhandlung können wir erkennen: Wer Grenzen überwinden will, der muss über diese Grenzen hinweg mit den Anderen sprechen können. Es geht also um Menschen, die miteinander sprechen wollen und die miteinander sprechen können. Dort müssen wir ansetzen und zwar so früh wie möglich.

Es wird vom Wollen und Können vor allem unserer Kinder und Jugendlichen abhängen, ob sich Europa zu einer dauerhaften Gemeinschaft auch mit den neuen Mitgliedsländern entwickelt. Dieses Wollen und Können müssen wir fördern, damit die Grenzen, die von Rechts wegen gefallen sind, auch in den Köpfen keine Rolle mehr spielen.

In Sachsen haben wir dazu durchaus vorzeigbare Voraussetzungen. Es gibt sehr gute Ansätze. Unserem Ministerium sind bisher neun Kindertageseinrichtungen bekannt, die grenzüberschreitende Kooperationen eingegangen sind. Etwa sechzig Schulen bieten Polnisch- oder Tschechischunterricht an und erreichen damit rund 2200 Schüler. Das deutsch-tschechische Gymnasium in Pirna hat seit langem eine „Leuchtturmfunktion“ beim gemeinsamen Lernen von Schülerinnen und Schülern aus beiden Ländern.

Auch beim deutsch-tschechischen Jugend- und Schüleraustausch steht Sachsen im Bundesmaßstab vorn. Über 200 sächsische Schulen sind Partnerschaften eingegangen mit Schulen unserer Nachbarländer Tschechien und Polen. Dabei ist das Koordinierungszentrum für den deutsch-tschechischen Jugendaustausch TANDEM ein wichtiger Impulsgeber, das neben dem Bund und Bayern vom Freistaat Sachsen mitfinanziert wird. Erfreulicherweise unterstützt TANDEM seit dem letzten Jahr auch vermehrt den Austausch und die Kooperation im Vorschul- und im Primärbereich.

Das alles klingt nach einer guten Bilanz. Aber wenn wir diese Zahlen und Ergebnisse im gesamteuropäischen Kontext betrachten und bewerten, wird auch deutlich: Es sind vorerst wirklich nur Ansätze. Denn es ist kein Geheimnis, dass sich sächsische Schüler und Jugendliche eher in westlicher Richtung orientieren, wenn es um berufliche Praktika geht, um Tourismus, Feriengestaltung oder Sprachenlernen.

Und auch die erfreuliche Zusammenarbeit im Bereich der Kindergärten ist noch einseitig ausgelegt. Ungleich mehr tschechische und polnische Kinder besuchen deutsche Kindergärten als umgekehrt. Das Wollen und Können der fremden Sprache ist noch nicht ausgewogen zwischen den Ländern.

Und damit gibt es noch viel zu tun für uns. Denn wenn Sachsen auf Grund seiner geographischen Lage eine Brückenfunktion in Europa wahrnehmen kann und soll – so wie es in unserer Koalitionsvereinbarung steht – dann müssen die Sprachen in die Köpfe. Sprache überwindet Grenzen – so lässt sich Wittgenstein in unserem Zusammenhang verstehen.

Sie werden aber heute nicht Wittgenstein diskutieren. Sie werden praktische Konzepte beraten. Sie werden Erfahrungen austauschen darüber, was schon gut läuft und wie Sie vor Ort weiter kommen können.

Mit Blick auf die Kindertageseinrichtungen und die großen Chancen frühkindlicher Bildung möchte ich darauf hinweisen, dass die Offenheit gegenüber dem Nachbarn wichtigster Inhalt unserer Bemühungen sein muss.

Wie schnell sich alte Vorurteile oder Vorbehalte festsetzen und damit überleben können, wissen wir alle. Aber Vorurteile lassen sich abbauen, und dabei kann und muss man klein beginnen. Unter diesem Motto steht auch eine Passage aus dem Entwurf unseres neuen Bildungsplans für Kinderkrippen und Kindergärten, die ich kurz zitieren möchte:

„Jedes Kind lernt durch die Interaktion mit anderen verschiedene Perspektiven und Lebensentwürfe kennen.... Erfahrungen mit dem Anders-Sein können... mit Bezug zum Leben und Alltag der Kinder als positives Element in die Lebensbewältigung und Lebensgestaltung eines Individuums einfließen... Das Kennenlernen der eigenen Umgebung kann erweitert werden über die Auseinandersetzung mit dem Vorhandensein anderer Länder, anderer Religionen, anderer Sitten und Bräuche, Kulturen und Lebensweisen.“ Ein solches Lernen ist ein Fundament für die Offenheit dem Anderen und Fremden gegenüber und ein Fundament für die Begegnung mit unseren Nachbarn in Europa. Die frühkindliche Bildung in der Familie, in den Kindertageseinrichtungen und in der Grundschule birgt hier große Chancen. Auf diese Chancen sollten wir uns konzentrieren, damit wir den Schwierigkeiten, die es natürlich trotz allem gibt, etwas entgegenzusetzen können.

In diesem Sinne wünsche ich Ihrer Fachtagung guten Erfolg, viele anregende Gespräche und natürlich auch eine Ausstrahlung, die über die Grenzen dieser Veranstaltung reicht.

2. GRUSSWORT

DR. REGINA GELLRICH

LEITERIN DES *PONTES*-BILDUNGSNETZWERKES „LERNEN IN UND FÜR
EUROPA“

Srdečně Vás vítáme, witamy państwa, herzlich willkommen,

auch von mir noch einmal im Namen des grenzüberschreitenden Bildungsnetzwerks *PONTES* als Mitveranstalter der heutigen Fachtagung.

Meine sehr verehrten Damen und Herren,
Schlüsselqualifikationen wie soziale, sprachliche und interkulturelle Kompetenzen gewinnen in unserer modernen internationalisierten Wissensgesellschaft zunehmend an Bedeutung. Die Euroregion Neiße-Nisa-Nysa bietet dank ihrer besonderen geografischen Lage im Dreiländereck Deutschland – Polen-Tschechien hierfür einen einzigartigen „Lernort“. Denn wo, wenn nicht hier, können bereits Kinder und Jugendliche auf eine ganz selbstverständliche Art und Weise die Kultur und Lebensweise ihrer Nachbarn im Alltag kennen lernen, mehrsprachig aufwachsen und dabei die Sprache des Nachbarn nicht nur im Unterricht, sondern vor allem auch in der unmittelbaren Kommunikation mit den Menschen des Nachbarlandes erlernen?

Vor diesem Hintergrund hat das grenzüberschreitende Bildungsnetzwerk *PONTES* die Förderung der Mehrsprachigkeit in unserer Region von Anfang an als eine seiner Schwerpunktaufgaben gesehen. Von Beginn an fanden wir dabei im Sächsischen Staatsministerium für Soziales große Unterstützung in unseren Bemühungen der Förderung grenzüberschreitender Kooperationen insbesondere im Kindertagesstättenbereich. Ich möchte mich deshalb an dieser Stelle ganz herzlich für die jahrelange gelungene Zusammenarbeit bedanken, die nicht zuletzt auch in der gemeinsamen Durchführung der heutigen Fachtagung sichtbaren Ausdruck findet.

Meine sehr verehrten Damen und Herren, in den zurückliegenden Jahren, insbesondere aber mit dem EU-Beitritt unserer Nachbarn Polen und Tschechien ist in unserer Region ein spürbarer Entwicklungsprozess in Gang gekommen: Die Zahl an Kindertagesstätten und Grundschulen, die die Chancen unserer Grenzregion in grenzüberschreitende Aktivitäten und das frühzeitige Heranführen der Kinder an die Nachbarsprachen umsetzen, wächst. Dabei werden verschiedene Formen der Zusammenarbeit erprobt – angefangen von Begegnungstagen, spielerischem Nachbarsprachunterricht bis hin zur Ganztagsbetreuung von Kindern aus dem Nachbarland in den Einrichtungen.

Die dabei gewonnenen vielfältigen Erfahrungen der Einzelprojekte zusammenzuführen und im Sinne „besten Praxis“ für die gesamte Region nutzbar zu machen, dieser Aufgabe hat sich das *PONTES*-Bildungsnetzwerk gestellt. So bietet bereits seit 2003 die trinationale Arbeitsgemeinschaft „Pädagogen der Nachbarsprachen“ eine Plattform für den Erfahrungsaustausch und die Fortbildung der auf diesem Gebiet aktiven Pädagoginnen und Pädagogen. Ich freue mich, dass wir heute als ein Ergebnis dieser Arbeit die Premiere des Buches „Wir spielen Tschechisch“ erleben werden, mit dem erstmals in der Region ein allgemein nutzbares Lehr- und Lernmaterial für Kindereinrichtungen bereitgestellt wird. Anfang nächsten Jahres werden wir Ihnen außerdem ein deutsch-polnisch-tschechisch-sorbischsprachiges Lernspiel über unsere Euroregion zur Verfügung stellen können, das derzeit ein trinationales Pädagogen-Team unter Federführung der *PONTES*-Agentur entwickelt. Im Aufbau befindet sich außerdem ein Bildungsportal, auf dem sich künftig alle Bildungseinrichtungen der Euroregion Neiße-Nisa-Nysa mit ihren grenzüberschreitenden Aktivitäten präsentieren können

und mit dem wichtige Informationen zu den Bildungssystemen sowie zur Gestaltung und Finanzierung grenzüberschreitender Projekte bereitgestellt werden.

Mit der heutigen Fachtagung wird nun ein weiterer Baustein zu diesen Aktivitäten hinzugefügt. Ich wünsche Ihnen allen, dass Sie aus den Fachvorträgen und den Workshops viele Impulse für Ihre praktische Arbeit mit Kindern unserer drei Nachbarländer mit nach Hause nehmen, dass Sie neue Kontakte knüpfen können und dass sich daraus auch weiterführende gemeinsame Vorhaben in der grenzüberschreitenden Kooperation im Kindertagesstätten- und Grundschulbereich in unserer Dreiländer-Region entwickeln.

Die Tagung möge Ihnen Mut machen, sich mit uns gemeinsam auch weiterhin für die Entwicklung von Mehrsprachigkeit in unserer Region zu engagieren – lassen Sie uns gemeinsam die besonderen Chancen unserer Region für die Zukunft unser Kinder nutzen!

1. FACHVORTRAG

EUROPA AUF DEM WEGE ZUR MEHRSPRACHIGKEIT? POLITISCHE DIMENSION DES SPRACHENERWERBS

PROF. DR. ALBERT RAASCH, UNIVERSITÄT DES SAARLANDES, SAARBRÜCKEN

1. STATT EINER EINFÜHRUNG: BEISPIELE

Im Saarland wurden vor einer Reihe von Jahren 28 Kindergärten eingerichtet mit einem zweisprachigen deutsch-französischen Angebot; dieses Angebot wurde im Sozialministerium beschlossen, wohl weil die Zuständigkeit dort lag, aber die Folge war, dass in der Grundschule eine entsprechende Fortsetzung im Sprachenangebot notwendig wurde, wovon das Kultusministerium seinerzeit mehr als überrascht wurde; inzwischen ist die Einrichtung zahlreicher weiterer zweisprachiger Kindergärten nicht nur beschlossene Sache im jetzigen Kultusministerium, sondern auch schon größtenteils realisiert, mit insgesamt 100 solcher Einrichtungen, und zwar mit französischen Muttersprachlerinnen, und die Fortsetzung in der Grundschule ist nicht nur angedacht, sondern wird stufenweise realisiert, mit dem Ziel der Einführung der ersten Fremdsprache in der 1. Klasse aller Grundschulen.

Folgerung: Wenn der politische Wille da ist und ebenso das notwendige Durchsetzungsvermögen, dann passiert etwas, sonst nicht.

Wenn man weitere Beispiele sucht, wären auch die dänischen Schulen im Landesteil Schleswig von Schleswig-Holstein zu nennen, ferner die deutsch-polnischen Kindergärten in der Ückermark und der gegenüberliegenden Woiwodschaft.

Als weiteres Beispiel könnte ich Ihr Bundesland und Ihre Grenzen zitieren, wo bereits eine ganze Reihe von Kitas grenzüberschreitende Kooperationen pflegen, mit Tschechien und mit Polen. Mit besonderem Interesse habe ich auch die Informationen, die mir Herr Schlosser übermittelt hat, über das Koordinierungszentrum TANDEM und dessen Projektplanungen gelesen. Besonders aufschlussreich ist die Zusammenstellung „Neue Wege in der grenznahen Zusammenarbeit“ mit Beispielen von Austauschprojekten an der deutsch-tschechischen Grenze.

Auf einer Tagung im September 2005 in Kiel haben mehr als 100 Erzieher /-innen aus zweisprachigen Kindergärten teilgenommen. Eine große Tagung über zweisprachige Kitas fand 2003 in Gelsenkirchen / Marl statt, mit konkreten Beispielen auch aus Polen und aus Tschechien.

In München fand im Juli 2005 ein Kolloquium statt zum Thema „Kinderbetreuung und Unterrichtserfahrungen in Frühfranzösisch“. Aktueller Stand und Zukunftsaussichten im Kindergarten und in der Grundschule".

Ein Beispiel aus dem grenznahen Ausland: Im Elsass bestehen die sogenannten 13 / 13 – Kindergärten. 13 Stunden ist eine französische Kindergärtnerin pro Woche mit den Kindern zusammen, weitere 13 Stunden pro Woche eine deutsche Kindergärtnerin; diese Hinführung zu den Fremdsprachen wird jetzt nahtlos in den Grundschulen fortgeführt. Dieses Beispiel ist besonders interessant, weil es, davon habe ich mich selbst überzeugen können, einen deutlichen Schritt in Richtung auf die angestrebte Zweisprachigkeit darstellt.

Ein Problem dabei ist in vielen dieser Kontexte, wie man die geeigneten Fachkräfte findet oder ausbildet, die diese Aufgaben in den Kindergärten und in den Grundschulen übernehmen können und wollen.

Die Qualifizierung von Lehrern weist generell eine bemerkenswerte, um nicht zu sagen: unangemessene Stufenleiter auf: Wer sozusagen „oben“, sprich im Gymnasium oder gar in der S II unterrichtet, braucht mehr Qualifikation und ein entsprechend längeres Studium als jemand, der in der S I unterrichtet, ganz zu schweigen von Kindergärtnerinnen, die ausgebildet werden, aber nicht studieren müssen. Dass Gleichrangigkeit mit natürlich unterschiedlichen Schwerpunkten die angemessenere Sicht wäre, bekommt man in die politischen Köpfe nicht soweit hinein, dass sich etwas ändert, jedenfalls soweit ich sehe. Vielleicht sind es aber auch gar nicht die *politischen* Köpfe, in die da etwas hinein müsste.

Dass eine Lehrkraft und eine Erzieherin, die eine fremde Sprache studiert hat, diese dann in der Schule unterrichtet und in den vorschulischen Einrichtungen vermittelt, hat seinen guten Grund: Sie kennt besonders gut die muttersprachlichen Voraussetzungen ihrer Schützlinge und kann daher gezielt kontrastiv unterrichten und fördern, also kommunikativen Fehlern vorbeugen, Fehler verstehen und Fehler korrigieren. Auch kennt sie besonders gut den geistigen und kulturellen Hintergrund der Lernenden. Gleichwohl wird niemand bestreiten, dass *native speakers* als Lehrer /-innen oder Kindergärtnerinnen ebenfalls ihre interessanten Qualitäten haben, halt andere, die sich aus ihrer muttersprachlichen Kompetenz und aus ihrer kulturellen Identität ergeben. Beide Typen von Lehrkräften ergänzen sich also. Man *weiß*, welche Qualitäten z.B. in den Kindergärten oder in den Grundschulen, aber keineswegs nur dort, sondern auch in den weiterführenden Schulen gebraucht werden, die sich aus der gesamten fachdidaktischen Diskussion ergeben. Denn der Sinn gerade des frühen Lernens einer anderen Sprache ist ja die authentische Begegnung mit dem Anderen. Mit seinen Reaktionen, Gefühle, Urteilen und vielleicht auch Vorurteilen. Gerade das sollten die jungen Menschen schon auf der Schule oder eben sogar früher lernen und erfahren. Der Vertrag von Maastricht feiert in diesem Jahr sein 12jähriges Jubiläum: das Recht auf freie Wahl des Arbeitsplatzes in Europa steht seitdem auf dem Papier. Rechtliche Bedenken? Im Hinblick auf deutsche Schulen: „Ja, deutsche SI- und SII-Lehrer haben 2 Fächer studiert, französische nur 1 Fach. Wenn französische Lehrkräfte dann eben noch ein 2. Fach studieren würden (gemeint ist: nachdem sie schon ein volles Studium abgeschlossen haben), dann wären wir ja bereit, sie in den Schuldienst zu übernehmen.“ Eine Zumutung? „Nein, wenn sie zu uns kommen wollen, dann müssen sie sich halt anpassen an die hiesige Situation. Unterstützung durch die Gewerkschaften?“ Nein. „Unterstützung durch die Vertretung der Fremdsprachenlehrer?“ Nein. Niemand will das also so recht, wobei die Notwendigkeit doch eigentlich unmittelbar einleuchtet. Und aus der Schulverwaltung höre ich dann oft: „Wir haben doch die Assistenten, da ist doch der *native speaker*, den Sie verlangen.“ Wir freuen uns über die Mitarbeit der Fremdsprachenassistenten und –innen, aber: Als ob damit das Problem gelöst werden könnte!

Im Saarland mussten besondere Schwierigkeiten deswegen überwunden werden, weil die Ausbildung von Kindergärtnerinnen in Deutschland und in Frankreich eine grundsätzlich andere ist. Die *maternelles* in Frankreich nehmen die Kinder vom 3. Jahr an auf. Dort sind Fachkräfte tätig, die ein richtiges Lehrerstudium für den Primarbereich absolviert haben. In Deutschland aber ist eine Fachschulausbildung das Übliche. Deutsche Kindergärtnerinnen sind also in Frankreich unterqualifiziert, französische Fachkräfte sind für eine Tätigkeit in deutschen Kindergärten überqualifiziert. Diese administrativen und strukturellen Schwierigkeiten zu überwinden, ist Aufgabe der Politik, die sich zu bemühen hat, die notwendigen Rahmenbedingungen zu schaffen. Das ist ein Beitrag der grenznahen politischen und bildungspolitischen Instanzen zum Zusammenwachsen Europas, und am Erfolg dieser Aufgabe lässt sich die Qualität der politischen Instanzen messen. Es ist ein Beitrag zu Europa, der von unten her das Gemeinwesen Europa aufzubauen versucht, also gewissermassen bottom up tätig ist.

Es gibt seit kurzem in allen Bundesländern eine Aufbruchsstimmung für Fremdsprachen in den Grundschulen. Im Allgemeinen wird dort Englisch eingeführt. Im Saarland lernen alle Kinder in der Grundschule Französisch. In Baden-Württemberg ist Französisch im sog. Rheingraben eingeführt, in den anderen Landesteilen Englisch. In Nordrhein-Westfalen wird auch ein wenig

Niederländisch zugelassen, auch als erste Fremdsprache. „Zugelassen“ ist der Ausdruck, den ich dafür von einer hohen Vertreterin des dortigen Kultusministeriums gehört habe. „Mehrsprachigkeit? Öffnung zu mehr Sprachen? Zu Nachbarsprachen?“ Die Antworten können nicht befriedigen angesichts europaweiter Bemühungen um mehr und bessere Sprachkompetenzen. Natürlich gibt es Gegengründe: Mangel an Ressourcen, auch Mangel an Fachkräften. „Lebenslanges Lernen?“ Niemand ist dagegen, aber die Ausbildung der Lehrkräfte an Grundschulen bleibt weiterhin getrennt von der Ausbildung der Betreuer /-innen von Kindergärten und Kitas und ebenfalls von der Ausbildung der Lehrkräfte für weiterführende Schulen; und die Weiterbildung, die Nordrhein-Westfalen bis vor kurzem noch, und das war ein Paradebeispiel sinnvoller Strukturen, mit dem Schulbereich unter einem Dach und in Kontakt mit ihr existierte, wurde vor wenigen Jahren von der Schule getrennt und in das Sozialministerium eingegliedert. „Lebenslanges Lernen“ ist aber das Motto, das in Europa, und auch in der Bundesrepublik, verabredet wurde. Und wie steht es mit der Zusammenarbeit zwischen Grundschullehrern und Lehrkräften der weiterführenden Schulen ? Ich kann nichts über Ihre Situation hier in der Region sagen, aber wenn ich mich an viele Gespräche mit Lehrkräften erinnere, auch an unsere Initiative, Grundschullehrer und Lehrkräfte weiterführender Schulen in ein Gespräch miteinander zu bringen, sie zu wechselseitigen Besuchen zu motivieren, damit sie Kenntnis nähmen davon, woher ihre Schüler kommen bzw. was aus ihren Schülern nachher wird, dann habe ich bei den Betroffenen viel Verständnis für diese Initiative, Kontakte zustande zu bringen, gefunden. Nur: hat sich etwas geändert? Punktuell ja, sonst aber kaum etwas oder auch gar nichts. Ich wünschte, dass es bei Ihnen anders ist, aber ich bin und bleibe wohl eine Weile ziemlich skeptisch. Was ich meine, ist: Wir brauchen in durchgängiges Fördern der Sprachen, vom Kindergarten bis zur Erwachsenenbildung.

Vertreter der Kammern haben uns in Gesprächen an der Universität und in ihren Beiträgen zu unseren sprachenpolitischen Seminaren wiederholt gesagt: „Ihre Absolventen merken zu spät, nämlich erst wenn sie im Beruf sind, dass sie Fremdsprachenkenntnisse benötigen, die sie sich dann unter erschwerten Bedingungen und größerem Aufwand später aneignen müssen, wenn sie merken, welche Anforderung ihr Beruf und ihre Stellung und ihr Unternehmen an sie stellen.“ Wenn Sie Belege für meine Behauptung wollen, dass unsere deutsche Gesellschaft ziemlich monolingual ist, dass die jungen Leute in Fremdsprachen nicht in der europäischen Spitzengruppe sind, dann schauen Sie sich manche der Veröffentlichungen des *Instituts der deutschen Wirtschaft* in Köln an, blättern Sie in den dortigen Publikationen von Reinhold Weiss und Frau Schöpfer-Grabe, oder schauen Sie ins Eurobarometer, das gerade eben wieder veröffentlicht wurde, und in andere Statistiken im Internet, um die Belege einzusehen. Wir brauchen mehr Menschen mit mehr Sprachenkompetenz, und das geht nur, wenn wir frühes Fremdsprachenlernen in das Gesamtcurriculum aufnehmen.

Dabei muss man, was unser Thema hier betrifft, zwei Aspekte auseinanderhalten:

Aspekt 1: Frühe Begegnung mit einer Fremdsprache in Grundschule oder auch Kindergarten plus Grundschule: Handelt es sich dabei um eine Vorverlegung des bisherigen Unterrichts oder um einen spezifischen Einstieg in eine fremde Sprache mit einem besonderen Akzent auf dem Spielerischen Umgang mit der Sprache ? Dies ist der *eine* Aspekt, und der hat zu heftigen Auseinandersetzungen geführt; dazu kann man nur sagen: Es geht weder um einen vorverlegten und daher auch verfrühten Fremdsprachenunterricht noch um ein unsystematisches, ungeordnetes Betreuen. Die Spontaneität des Begegnens mit einer fremden Sprache und fremden Kultur und anders- sprachigen Menschen lässt sich sowohl vom Ergebnis wie von der Methode und von den Gegenständen und dem ganzen Lernarrangement her sehr systematisch planen, eben ohne das Unterricht daraus wird. Auf der anderen Seite entsteht auf diese Weise ein Fundament, das beschreibbar ist und tragfähig ist für das weitere Sprachcurriculum der jungen Menschen.

Dies also ist der *eine* Aspekt, und der ist trennbar von und gleichwohl verbunden mit dem *zweiten*, uns hier ja auch besonders interessierenden Aspekt, nämlich dieser Frühbeginn in einer Grenzregion, im Unterschied zu Regionen im Innern des Sprachgebiets, weiter oder gar weit weg von der Grenze. Bei aller Problematik, die eine Grenze in sich trägt, hat sie aber auch eine Chance bereit, und sie ist die Chance, einen Frühbeginn zu ermöglichen, wo die Begegnung nicht nur und noch nicht einmal vorrangig mit der Sprache als Gegenstand stattfindet, sondern mit den Menschen, ihrem Sprachgebrauch und der Umgebung, in der diese Sprache gebraucht und verwendet wird. Aufgabe der verantwortlichen Experten und Entscheidungsträger in Grenzregionen ist es, diese beiden Aspekte zusammenzuführen, und das ist deswegen eine glückliche Fügung, weil die Entscheidung für eine systematisch konzipierte und durchgeführte Frühbegegnung mit der anderen Sprache modellhaft zusammenpasst mit den Chancen, in Grenzregionen der Nachbarsprache und den Nachbarn zu begegnen. Wenn es eine besondere Didaktik der frühen Fremdsprachen in Grenzregionen gibt, und davon bin ich überzeugt, dann ist dieses Zusammenführen die Kernaufgabe. Dass übrigens mit Grenzregionen und Nachbarsprachen auch die Situationen der Minderheiten innerhalb des Landes mitgemeint sind, versteht sich von selbst.

Nach Auskunft *des Vereins für frühe Mehrsprachigkeit an Kitas und Schulen* gibt es in Deutschland ca. 50.000 solche Einrichtungen, und davon sind gerade einmal 400 Einrichtungen bilingual. Wie viele davon in Grenzregionen existieren, habe ich noch nicht ermitteln können; diese letztgenannten Einrichtungen aber sind die eigentlich innovatorischen Motoren für das Erreichen der Ziele, in unserem Land und in Europa, von denen ich jetzt sprechen möchte.

Meine Aufgabe ist ja in der Tat, von Europa zu sprechen, und das tue ich, auch wenn ich den Europarat und die EU noch gar nicht erwähnt habe. Europa beginnt nämlich vor Ort, in Ihrer Klasse, in Ihrem Schulamt oder Ministerium, im Kindergarten und an der Uni. Dort ist Europa, und dort findet Europa statt oder eben nicht. Europa ist nicht primär Brüssel oder Strassburg. Europa, das ist nach meinem Verständnis: Verständigung über die Grenze zu schaffen und die Menschen von früh auf an die Begegnung mit dem Anderen und den Anderen zu gewöhnen und sie mit den entsprechenden Kompetenzen auszustatten, das ist eine schwierige, gleichwohl notwendige Aufgabe, ein Beitrag zum Zusammenhalt, zur gemeinsamen Lösung der gemeinsamen Probleme, ein Beitrag zum sozialen und auch zum politischen Frieden.

Da die spezifische geographische Lage Deutschlands durch die Vielzahl der Grenzen gekennzeichnet ist, will ich auf die spezifische Situation in Grenzregionen ein wenig näher eingehen, mit einem Modell, mit dem ich die Aufgabe der Sprachbegegnung beschreiben möchte. Vielleicht kann es dazu dienen, über die Thematik in bestimmter Weise nachzudenken, aber vielleicht ergibt sich und da auch ein konkreter Hinweis, den man in der Planung der Begegnung mit der fremden Sprache und den Menschen der Nachbarregionen umsetzen kann:

Auf einer ersten Stufe der Gestaltung von Landeskunde (oder Kulturkunde usw.) geht es um das Kennenlernen der fremden Welt, der anderen Sprache und ihrem kulturellem Umfeld, der Menschen aus der Nachbarschaft. Darüber wird es keinen Dissens geben (landeskundliche Kompetenz). Dann aber muss man wohl (auf einer Stufe 2), um das Andere besser verstehen zu können, auch die *eigene* Welt reflektieren, die eigenen kulturellen Gegebenheiten beobachten und sie dann mit dem Anderen oder Fremden vergleichen (kontrastive landeskundliche Kompetenz).

Daraus kann (Stufe 3) ein Verstehen des Anderen oder Fremden entstehen, also eine Empathie für ein anderes Wertesystem, für andere Verhaltensweisen usw. (Empathiekompetenz).

Diese die Stufen ermöglichen mir (auf der Stufe 4), mit dem anderen gemeinsam zu handeln, zusammenzuarbeiten, Probleme zu lösen usw. Diese Kompetenz nenne ich interkulturelle Kompetenz.

Darauf aufbauend kann ich nun noch einen Schritt weitergehen, und das tun Sie hier wie auch wir im Saarland oder andere an der niederländischen Grenze usw.: Die Menschen an der Grenze

entwickeln eine grenzüberschreitende neue Identität; und die heißt z.B. „Euregio“ oder „Saar-Lor-Lux“ (Saarland – Lothringen – Luxemburg). Dieses Zusammenwachsen einer Region über die Grenze verlangt eine Kompetenz, die auf die Verantwortung für das Schaffen einer neuen Gemeinsamkeit setzt, darum nenne ich sie intrakulturelle Kompetenz.

Mit dieser Stufung kann man das Gestalten einer grenzüberschreitenden Region ebenso beschreiben wie die Kooperation zwischen zwei Grundschulen oder zwei Gemeinden oder zwei oder drei Kitas.

Wer Fremdsprachen unterrichtet oder vermittelt und nahebringt, befindet sich also in einem Umfeld, das ich gerne mit folgendem Modell beschreibe:

Die Planung und die Evaluierung von Unterricht muss man an Kriterien oder Faktoren festmachen; auf Grund langjähriger Erfahrungen arbeite ich gerne mit einem Modell von acht Faktoren, die zu bedenken sind: Lerner / Ziel / Inhalte / Methode / Lehrmaterial / Institution / Lehrer(in) / Leistungsmessung. Diese acht Faktoren ordne ich in einem Achteck an und verbinde jede Ecke (= Faktor) mit jeder anderen Ecke, so dass ein Netz daraus entsteht. Dieses ist das didaktische Achteck. Das Entscheidende ist das Folgende: Um dieses Achteck herum befindet sich die Gesellschaft, das gesellschaftliche Umfeld, das nun auf jeden dieser Faktoren Einfluss ausübt: Die Lerner sind nicht mehr dieselben wie vor 10 Jahren; die Inhalte sind anders geworden, Ziele und Methoden haben sich geändert usw. Dieses Modell nun wende ich auf die Grenzsituation an: Das Lernen von Fremdsprachen geschieht an der Grenze anders als andernorts, eben weil das Umfeld ein anderes ist: Die Ziele orientieren sich an der Grenzsituation, ebenfalls die Methoden, die Institutionen gehören in dieses Umfeld usw.

Mit diesem Modell kann man nach meiner Erfahrung in Grenzregionen eine ganz spezifische Hinführung zum Lernen und zum Umgang mit der fremden Sprache, eben der Nachbarsprache, gestalten.

Ich hatte die Möglichkeit, in Saarbrücken den *Sprachenrat Saar* zu gründen, der mittlerweile über 10 Jahre besteht. Neben vielen anderen Aktivitäten haben wir gelegentlich Bürgertelefone eingerichtet, im Zusammenwirken mit der *Saarbrücker Zeitung*, die uns die Telefone der Redaktion für den Samstag zur Verfügung stellte, die das Bürgertelefon zum Thema Sprachen breit ankündigte und anschließend ausführlich darüber berichtete. Unsererseits stellten wir die Experten zur Verfügung, die auf die Fragen aus der Öffentlichkeit antworten sollten. Dabei kamen die Sorgen zu Tage, die in der Öffentlichkeit verdeckt vorhanden sind: „Wie helfe ich meinem Kind, wenn es in der 3. Klasse der Grundschule im Französischen ja „nur spielt und singt“, aber nichts lernt?“ „Warum fängt unser Kind nicht mit Englisch an, das doch viel wichtiger ist auf der Welt als das Französische?“ „Ist denn nicht Englisch auch viel leichter als Französisch?“ „Warum müssen die Kinder schon in der Grundschule so viel Französisch *sprechen*, statt dass sie das Schreiben lernen?“ „Warum sagt die Lehrerin in der 5. Klasse des Gymnasiums, dass unsere Kinder nun mal vergessen sollten, was sie vorher in der Grundschule im Französischen gemacht hatten, denn jetzt in der 5. Klasse ginge es nun richtig los.“ „Wo gibt es zweisprachige Kindergärten, und wie führt die Grundschule das im Kindergarten Erreichte weiter?“ Was wir also brauchen, ist: mehr Beratung für die breite Öffentlichkeit.

Schließlich, um noch einmal auf das Englische zurückzukommen: Die Kinder *wollen* ja Englisch, zuerst und vor allem *Englisch* und vielleicht ja auch ausschliesslich. Ob die Schüler selbst entscheiden oder ob man im Gespräch mit den Eltern über diese Thematik spricht: Natürlich soll man Englisch können, aber wenn *alle* Englisch können, dann sind Englischkenntnisse eben keine besondere Qualifikation mehr; diese beginnt erst dort, wo *weitere* Kenntnisse in *anderen* Sprachen hinzutreten. „Natürlich braucht man Englisch, das braucht man doch überall“, so sagen es viele Eltern und Schüler, mit denen ich darüber diskutiere. Und warum und wozu braucht man es überall? „Bei Aufenthalt im Ausland, wenn man die Landessprache nicht kennt“. Ja, sicher, nur: *Dieses* Englisch verlangt nicht 8 oder gar

10 Jahre Unterricht in der Schule; eine *Lingua franca* (im allgemeinen wohl das Englische, aber in manchen Regionen auch das Französische oder das Deutsche) erwirbt man hinreichend in 4 oder 5 Jahren. Nur wer das Englische als *Lingua culturalis*, wie ich das nenne, erwerben will, mit Shakespeare und Dickens und Byron usw., der braucht in der Tat so lange, die meisten aber denken an ganz andere, aktuelle und alltägliche Zielsetzungen, und wenn das Englische in 4 oder 5 Jahren erworben wird, dann blockiert es eben *nicht* den Erwerb anderer Sprachen. Dann bleibt Platz und Zeit vor allem für die Nachbarsprachen, die für Jugendliche wie für Erwachsene so ungeheuer wichtig und attraktiv sind durch die alltäglichen Chancen des Gebrauchs dieser Sprachen bei Kontakten über die Grenze und innerhalb des Landes.. Und jeder von uns weiss, wie wichtig es wäre, den kulturellen Ausgleich mit den Niederländern und den Belgiern und den Polen und Tschechen und den Dänen zu suchen und deren kulturelle Wertesysteme kennen zu lernen, und dasselbe gilt für Griechen und Türken im Lande; außerdem, und nun komme ich zurück zum vorschulischen Bereich: Eine frühe Begegnung mit dem anderen, den anderen, den Fremden ist ungeheuer prägend, weil es nicht um primär *kognitiv* geprägtes Lernen oder nicht *alleine* darum geht, sondern um emotionale, affektive Schichten, um das Erleben einer Sprache als Brücke zum Fremden, das dann eben plötzlich kein Fremdes mehr zu sein beginnt.

Ich habe diese Liste von Beispielen aufgeblättert, weil ich damit vier Aspekte illustrieren möchte:

1. Es gibt eine Fülle von Problemen, die im Zusammenhang mit Sprachenlernen, Sprachenlehren, Sprachverwendung, Sprachfunktionen auf Lösung warten.
2. Es gibt eine Fülle struktureller Gegebenheiten, die der Lösung der Probleme entgegenstehen, und zwar auf allen Ebenen und in allen Bereichen; nur wirklicher politischer Wille könnte helfen.
3. Es fehlt in der Öffentlichkeit vielfach an hinreichendem und hinreichend klarem Bewusstsein, welche Funktion das Sprachenlernen für den Einzelnen, seine Chancen, seine Entfaltungsmöglichkeiten bedeuten und welche Möglichkeiten für die Optimierung des Standortes bestehen.
4. Es gibt zahlreiche Beispiele hervorragender Initiativen durch Zusammenwirken von Engagement, Expertise und politischer Unterstützung, und von solchen Beispielen werden wir hier im Laufe Ihrer Tagung noch sehr konkrete Demonstrationen erhalten und konnten bisher schon diese beeindruckenden Präsentationen anschauen.

Aus all diesem ziehe ich den Schluss, dass es einer politischen Bewusstseinsbildung in der Öffentlichkeit bedarf, dass es ferner eines klaren Handlungskonzeptes bedarf und dass es schließlich eines massiven, oder wie man heute wohl gerne sagt: robusten politischen Willens bedarf, um voranzukommen. Ich sage es verkürzt: Ich möchte den Appell formulieren, dass wir, die Mitglieder der Gesellschaft, die Bürgerinnen und Bürger und die uns dienenden Einrichtungen wie Ministerien, Schulämter, regionale Instanzen sprachpolitisch tätig werden.

Das es noch ein längerer Weg zu sein scheint, bis wir ein sprachpolitisches Bewusstsein in der Öffentlichkeit oder auch nur in bei den Lehrkräften und Erziehern voraussetzen können, wird ersichtlich aus dem Eurobarometer 2005, das gerade veröffentlicht wurde: Die Befragten erkennen den Bereichen Erziehung und Kultur nur eine sehr niedrige, ja minimale Bedeutung zu.

Ich spreche von uns, von Ihnen, von mir, von denen, die Entscheidungsträger sind und ein politisches Mandat von uns bekommen haben. Das heißt, ich spreche von Europa, von Europa bottom up. Und nun ist es an der Zeit, die Thematik sozusagen auf den Kopf zustellen und sie vom anderen Ende her anzupacken.

2. EUROPÄISCHE SPRACHENPOLITIK: POSITIONEN UND PERSPEKTIVEN

Ich möchte im Folgenden im Zusammenhang mit dem europäischen sprachpolitischen Rahmen konkretisieren, wie die Situation ist und was unter Nutzung europäischer Perspektiven zu tun wäre.

Sprachen sind Brücken. Sprachen öffnen Türen. Wir hatten die Kinder einer Malschule in Völklingen im Saarland gebeten, dieses Motto in einem Bild darzustellen und zu zeichnen. Die Kinder fragten uns dann, ob sie etwas ergänzen dürften, nämlich: „Sprachen öffnen Türen UND HERZEN“: ein wunderschönes Beispiel dafür, wie viel Verständnis die Kinder für diese Thematik aufbringen können.

Sprachkenntnisse sind nötig, um das Verstehen zwischen Nachbarn zu ermöglichen, sie sind die Voraussetzung für die Verständigung zwischen den Menschen und den Völkern. Sprachliche Kompetenzen sind unerlässlich für Europa. Alle Europäer sollen neben ihrer Muttersprache mindestens zwei weitere Sprachen erwerben. Ein grosser Anspruch, der ohne die Schaffung geeigneter Voraussetzungen nicht verwirklicht werden kann und vor allem nicht ohne einen frühen Beginn. Die Formel darf nicht heißen: je früher, desto besser, sondern: früh, aber mit Qualität“.

Das *Europäische Jahr der Sprachen 2001* hatte das Ziel, einer breiten Öffentlichkeit in Europa bewusst zu machen, wie wichtig Sprachkenntnisse für das Zusammenwachsen Europas sind; dieses Ziel ist in mancherlei Hinsicht erreicht worden, die Bilanz der Aktivitäten, die der Europarat und die das Bundesministerium für Bildung und Forschung in Berlin gezogen hat, ist bemerkenswert: Das Sprachenjahr hat eine Fülle von Anregungen gegeben und durch die Dokumentation von Beispielen guter viele weitere Möglichkeiten aufgezeigt, wie man das Sprachenlernen und das Sprachenlehren gestalten kann, wie man zum Sprachenlernen motivieren kann, wozu Sprachkompetenz dienen kann, wo und wie man Sprachen lernen und anwenden kann. Eine besonders bemerkenswerte Rolle hat dabei das Projekt „Portfolio“ gespielt; dieses Projekt ist zu Recht in den Mittelpunkt auch zukünftiger Entwicklungen im Sprachenbereich gerückt worden. Die Initiativen, die das *Europäische Jahr der Sprachen 2001* auf den Weg gebracht hat, bedürfen nun der Nachhaltigkeit, und so ist es ein Schritt in die richtige Richtung, wenn für 2002 und die folgenden Jahre ein *Tag der Sprachen* ausgerufen wurde, der europaweit am 26. September eines jeden Jahres begangen wird.

Der Gedanke des Europäischen Jahres wurde vom Europäischen Parlament, dem Europarat und der Europäischen Union gemeinsam getragen und verwirklicht. Der *Europarat* hat bereits seit Beginn der 70er Jahre ein Programm zur Förderung der Sprachkenntnisse in Europa eingerichtet, das in Form aufeinanderfolgender Projekte bis in die 90er Jahre fortgesetzt wurde, dann zur Einrichtung einer „Division des langues vivantes“ (heute: Division des politiques linguistiques) am Sitz des Europarates in Strassburg sowie zur Gründung eines Fremdsprachenzentrums des Europarates in Graz führte. Aus diesen Aktivitäten sind u. a. so bekannte Projekte hervorgegangen wie „Threshold Level“, „Un Niveau Seuil“, „Kontaktschwelle Deutsch“ usw. Nach längeren Vorarbeiten wurden dann zum Europäischen Jahr der Sprachen zwei Projekte der Öffentlichkeit offiziell übergeben, nämlich das „Europäische Sprachenportfolio“ und der „Europäische Referenzrahmen“. Beide Projekte gehören in gewissem Sinn zusammen:

Der Referenzrahmen entstand aus der Einsicht, dass Abschlüsse, Zeugnisse und Noten in den jeweils anderen Ländern nicht „lesbar“ sind; die Notensysteme sind verschieden, die Abschlüsse wie z.B. das Abitur haben ihre je eigenen, nationalen Traditionen, die Zeugnisse sind nicht vergleichbar. Daher diskutierte man zunächst die Idee, ein europäisches Zertifizierungssystem an die Stelle der nationalen Traditionen zu setzen, doch wäre ein solcher Schritt nicht durchsetzbar gewesen. Daher hat man dann den Versuch unternommen, Standards („Niveaustufen“) von sprachlichen Kompetenzen für die verschiedenen Fertigkeiten (Lesen,

Schreiben usw.) zu definieren, und hat schließlich einen Konsens gefunden, nämlich durch eine Abstufung in 6 Niveaustufen (mit einigen Untergliederungen), die von rudimentären Sprachkenntnissen bis zur vollen Kompetenz eines Fast-Muttersprachlers reichen. Jetzt kann man neben die traditionelle, „nationale“ Note einen Bezug zu dieser europäischen Skala herstellen (daher „Referenzrahmen“) und auf diese Weise auch Arbeitgebern, Personalchefs usw. die herkömmlichen Zensuren, die sich in den Zeugnissen anderer Länder finden, „lesbar“, also verständlich machen. Der Referenzrahmen ist also ein Instrument, das die Mobilität in Europa fördern kann; insofern hat es einen sprachpolitischen Hintergrund. Zugleich aber hat es die Bemühungen um eine plausible, zukunftsorientierte Definition von „Sprache“, von „Sprachkompetenz“ und „Sprachverwendung“ entscheidend vorangebracht, ebenso wurden die Bemühungen um die angemessene Gestaltung von Niveaustufen und, damit im Zusammenhang, Verfahren der Leistungsfeststellung intensiv gefördert. Es ergibt sich damit ein internationales Zusammenspiel von Linguistik, Angewandter Linguistik, Politik und Sprachenpolitik, das die Aktivitäten des Europäischen Jahres der Sprachen generell charakterisiert.

Wenn man fragt, ob denn dieser Referenzrahmen auch für die Zielgruppe Kita-Experten und Grundschullehrkräfte von Interesse ist, dann kann man nur daran erinnern, dass der Referenzrahmen einen Einblick darin gibt, was Sprachkompetenzen eigentlich sind, nämlich eben nicht nur die Beherrschung von Vokabeln und grammatischen Strukturen. Schon aus diesem Grunde, dass man nämlich viele Anregungen darin findet, die einmal deutlich machen, was sich im Erwerb von Sprachen in den letzten Jahren geändert hat. Wenn man diese Anregungen umsetzen würde, hätten wir einen großen Schritt nach vorne getan in Richtung auf eine Optimierung des Sprachkönnens. Und der Referenzrahmen steht nicht alleine da.

In dieselbe Richtung weist das Projekt „Portfolio“, das ja z. B. durch das NRW-Landesinstitut für Schule in Soest im Namen aller Bundesländer richtungsweisende Impulse erfährt und das zum Beispiel auch durch die Initiativen in Thüringen mehrere Initiativen ausgelöst hat, für die Sek I und für die Erwachsenenbildung. Jeder Lehrer und jede Lehrerin kennt den Terminus „Lerntagebuch“. Ein Lerntagebuch zu schreiben, bedeutet: über den eigenen Lernweg nachdenken (z.B. darüber, wie man neue Vokabeln mit bekannten verbindet und sie mit Wörtern anderer Sprachen in einen Zusammenhang bringt oder sie einfach schön, interessant, lustig, beeindruckend findet: wie auch immer). Was für unser sehr schlichtes Beispiel der Vokabeln gilt, trifft natürlich auch für andere Lerngegenstände zu: sprachliche, kulturelle, interkulturelle. Seinen Lernprozess mit einer gewissen Distanz zu beobachten und zu analysieren, hilft, für das weitere Lernen erfolgversprechende Wege zu finden, andere Wege dagegen zu vermeiden. Auf diese Weise - durch Beobachten, Nachdenken und Formulieren - kann man seinen Lernprozess ökonomischer, effizienter gestalten. Es gibt schöne Beispiele für solche Lerntagebücher; Wilga Rivers z. B., die bekannte amerikanische Fremdsprachendidaktikerin, hat ihr Erlernen des Spanischen auf diese Weise beschrieben. Was das Lerntagebuch seit langem nachweislich leisten kann, ist jedem Spracheninteressierten ohnehin einsichtig und vielleicht auch vertraut; man muss es nur *machen*. Und dazu gibt es jetzt eine Anregung, die europaweit aufgegriffen worden ist, von Praktikern, Experten, Bildungsverwaltern in gleicher Weise, und zwar in vielen europäischen Ländern. Das „Lerntagebuch“ ist Teil geworden eines Pakets von Anregungen zur Förderung der Sprachkompetenz und insbesondere der Mehrsprachigkeit in Europa, das den Namen „Portfolio“ bekommen hat, seit vielen Jahren im Gespräch ist und im *Europäischen Jahr der Sprachen 2001* also offiziell als Beitrag des Europarates vorgestellt wurde.

Der Referenzrahmen nun ist die Grundlage, die die Selbsteinschätzung der Lernenden transparent macht und überhaupt erst ermöglicht. Beide Projekte zusammen also fördern die Selbständigkeit der Lernenden, ihre „Lernautonomie“ und bereiten auf das lebenslange Lernen vor, denn das Projekt betrifft die Grundschüler ebenso wie die Teilnehmer der Weiterbildung. Beide Projekte streben dem Ziel der „citizenship / citoyenneté“ entgegen und wollen beitragen zur Entfaltung der individuellen Persönlichkeit, die selbstverantwortlich und zugleich für die Gesellschaft verantwortlich handelt.

Die *Europäische Union* hat seit 1990 bemerkenswert große Aktivitäten zur Förderung der Fremdsprachenkenntnisse in den Mitgliedsländern der EU entfaltet. Allgemein bekannt sind sicherlich Programme wie „Lingua“, „Sokrates“, „Leonardo“, „Comenius“, „Europäisches Sprachensiegel“ usw., die sich an je verschiedene, klar definierte Zielgruppen wenden und entsprechende Zielsetzungen und Fördermaßnahmen aufweisen. Begegnungen von Lernenden mit unterschiedlichen Herkunftssprachen, gemeinsame Projekte von Schulen verschiedener Länder, Entwicklung von Lehr- / Lernmaterialien, Maßnahmen zur Fortbildung von Lehrkräften, Kooperation zwischen Arbeitnehmern aus verschiedenen Ländern usw.: Dies sind nur wenige Beispiele aus der Bandbreite an Fördermaßnahmen, die die Europäische Kommission im Auftrag der Union durchführt, und zwar im Zusammenwirken mit Kammern, Hochschulen, Schulen, Einrichtungen der Erwachsenenbildung, Bildungsträgern usw. Diese Programme haben im Laufe dieser 12 und mehr Jahre ein dichtes Netz an Kontakten zwischen Institutionen, Experten, Agenturen in Europa geschaffen, das für alle Spracheninteressierten offen steht und eine hervorragende Möglichkeit zu europäischer Kooperation bildet. Das Europäische Sprachensiegel hat in diesem Jahr die Thematik „frühes Sprachenlernen“. Ich selbst hatte im vergangenen Jahr die Präsidentschaft für die Jury des Sprachensiegels, und in 2004 hatten wir das Thema „soziale Kohäsion“. Wir haben verschiedene grenzüberschreitende Projekte auszeichnen können darunter auch eines zur Konzipierung und Durchführung von Polnisch-Kursen in grenznahen Volkshochschulen.

Die europäischen Programme fördern in herausragender Weise den Spracherwerb und sind beispielhaft geworden auch für außereuropäische Länder. Die Orientierung auf Europa gibt vor, was man unter „Sprache“ zu verstehen hat, wenn es um Kontakte, Verstehen, Verständigung, Kooperation zwischen Menschen, Ländern und Kulturen geht. Man kann es auch deutlicher formulieren: Der Sprachbegriff ändert sich angesichts der Notwendigkeit, das Zusammenwachsen Europas zu befördern; Sprachen-Können dient letztlich dazu, den Zustand der Sprachlosigkeit zwischen den Menschen zu überwinden, und das bedeutet: den Frieden zu fördern. Das ist der politische Aspekt des Sprachenlernens und -lehrens. Sprachen zu können, erlaubt es dem Einzelnen, seinen Weg in diesem Europa zu machen, aber Sprachkompetenzen helfen auch, Barrieren und Grenzen abzubauen, Grenzen zwischen Kulturen und Ethnien ebenso wie Grenzen in den Köpfen der Menschen. Der Begriff von Sprache muss also im Hinblick auf solche Ziele auch in der Wirklichkeit des Bildungssystems überprüft werden, und dieser Appell geht uns alle an; es muss aber auch dafür gesorgt werden, dass man das grenzüberschreitende Verstehen wirklich praktiziert, d. h., es in die Tat umsetzt. In einer Zeit der Internationalisierung bedarf es vieler verschiedener Sprachkompetenzen in einem Land, um die Kontakte mit vielen anderen Sprachgemeinschaften zu pflegen. Daraus resultiert die Forderung der europäischen Institutionen nach „Mehrsprachigkeit“ als dem Ziel aller Fördermaßnahmen. „Mehrsprachig“ kann der Einzelne werden, aber ein Land benötigt die „Vielsprachigkeit“. Wenn die Einzelnen die Möglichkeit erhalten, je nach Interesse *verschiedene* Sprachen zu lernen, dann entsteht die Multilingualität des Landes aus der Plurilingualität seiner Bewohner. Die Folgerung liegt auf der Hand: Wir brauchen Kitas, Schulen, Hochschulen, Bildungsträger, die möglichst *viele verschiedene* Sprachen anbieten und in ihre Curricula aufnehmen, und Grenzregionen leisten ihren besten Beitrag durch Förderung der Nachbarsprache von jenseits der Grenze; wir brauchen Kindergärtnerinnen und Lehrer /-innen für *viele verschiedene* Sprachen, und an Grenzen brauchen wir Experten eben besonders für die Nachbarsprachen.

Wir müssen, kurz gesagt, die Multilingualität in unseren Ländern fördern und fordern. Wir müssen also selbst sprachenpolitisch aktiv werden; Lehrer und Lehrerinnen sind in *all* ihrem Tun irgendwie sprachenpolitisch tätig, wie auch immer sie ihren Unterricht gestalten, welche Lehrbücher sie benutzen / bevorzugen/ ablehnen, welche Ziele sie in ihrem Unterricht in den Vordergrund rücken, mit welchen Kollegen und Kollegien sie zusammenarbeiten und mit welchen nicht usw. Aber auch die Eltern handeln natürlich sprachenpolitisch, wenn sie für ihre Kinder entscheiden, welche Sprache als erste oder als zweite gelernt / nicht gelernt werden soll. Und die Schüler selbst sind sprachenpolitisch tätig, wenn sie das Sprachenlernen ernsthaft oder

nebenher oder gar nicht betreiben. Und natürlich sind Kitas sprachpolitisch aktiv, wenn sie Immersionskurse anbieten oder grenzüberschreitende Kooperationen pflegen. Wir alle also sind mitverantwortlich und daher aufgerufen, uns Gedanken über unsere sprachpolitischen Konzepte und die Leitlinien unseres Handelns zu machen. Insofern ist das Europäische Jahr der Sprachen keineswegs mit dem Jahr 2001 vorüber, im Gegenteil: es hat die Öffentlichkeit ja erst aufgerüttelt, um sich diesen Fragen kritisch und auch selbstkritisch zu stellen. Natürlich ergeben sich aus diesen Einsichten ganz konkrete Folgerungen. Wenn die Mehrsprachigkeit das Ziel ist, dann müssen Kinder *früher* als bislang anfangen, Sprachkenntnisse zu erwerben und mit Sprachen umzugehen, also auch Kontakte mit Anderssprachigen zu pflegen; dann muss man das lebenslange Lernen wirklich realisieren, d. h., die Kooperation zwischen den Bildungsabschnitten wie Kitas und Grundschulen, zwischen Primar- und Sekundarschulen, zwischen Schule und Erwachsenenbildung, zwischen Schule und Hochschule, zwischen Bildungseinrichtungen und Wirtschaft fördern, die fachwissenschaftliche Ausbildung auf den Prüfstand bringen, die Lehr-/ Lernmaterialien kritisch prüfen, ebenso die Curricula und die Prüfungsanforderungen usw. Sprachenpolitik betreiben, heißt also nicht nur reflektieren, sondern reflektiert handeln. Dabei helfen die europäischen Institutionen auf verschiedene Weise: Ihre Unterstützung besteht in folgendem:

1. Aktivitäten, z. B. Austausch, Kontakte, durch ERASMUS, COMENIUS u.a.
2. Projektförderung und Materialerstellung, z.B. durch LINGUA
3. Konzepte, die die Praxis des Lehrens und Lernens von Grund auf verändern, z.B. PORTFOLIO und REFERENZRAHMEN
4. Veröffentlichungen, z. B. Handbuch zur Mehrsprachigkeit, Weißbuch der Union zur Wissensgesellschaft
5. Beratung und Fortbildung, z. B. durch Seminare
6. Kooperation durch Netzwerke
7. Öffentlichkeitsarbeit, z. B. durch das Europäische Jahr der Sprachen

Nun versteht sich von selbst, dass nicht die *europäischen* Institutionen die Maßnahmen, die in den Mitgliedsländern notwendig sind, vor Ort durchführen können; dies würde ihre Möglichkeiten übersteigen, und außerdem würde dies in die Kompetenzen der Bildungsverwaltungen massiv eingreifen, die ihrerseits zuständig sind. Daher entsprechen die Maßnahmen der europäischen Institutionen stets einem Grundsatz, dessen Schlüsselwort lautet: Subsidiarität.

Damit ist gemeint: alles *top down* dient nur dazu, das *bottom up* zu fördern.

Dieses Prinzip ist ein politisches Prinzip, und es gilt für das Lernen und Lehren von Fremdsprachen, aber auch für andere Bereiche wie z.B. für soziale Maßnahmen, für den Umweltschutz, für die Verwaltung usw.

Dieses Prinzip gilt auch für uns Spracheninteressierte: Wir müssen unten etwas tun, damit das, was von oben getan werden kann, wirksam wird; wenn wir unten nichts tun, passiert in Europa gar nichts.

Meine zentrale These lautet daher: „Wer das Lernen *bottom up* gestaltet und es selbst in die Hand nimmt, macht sich fit für Europa. Wer es anderen vermittelt, das Lernen selbst zu gestalten und es selbst in die Hand zu nehmen, macht andere fit für Europa.“

Das muss in den Kitas und den Grundschulen beginnen, in einem nahtlosen Übergang zu den weiteren Bildungseinrichtungen. Da es doch stimmt, dass das Sprachenlernen ein lebenslanges Tun ist, brauchen wir ein lebenslange begleitendes Fördern dieses Tuns; es ist nicht auf die Dauer hinnehmbar, dass die Trennung der Bildungsbereiche in der Bildungsadministration zugleich den Menschen in seinem kontinuierlichen lebenslangen Prozess so grundsätzlich segmentiert, wie ich das immer wieder sehe und erlebe.

3. FOLGERUNGEN

Aus meinen Ausführungen geht hoffentlich folgendes hervor:

- Es geht in Europa um Sprachkenntnisse, die das Erleben der Begegnung mit anderen Sprachen und den Angehörigen anderer Sprachgemeinschaften fördern.
- Es geht um die Förderung des *selbständigen* Umgangs mit anderen Sprachen und anderssprechenden Menschen. Dabei helfen uns die europäischen Förderprogramme.
- Es geht um Sprache, aber ebenso um Kultur (im weitesten Sinne) und um das diese Kultur konkretisierende Wertesystem.
- Es geht um Sprache WEGEN der Kultur.
- Die Multikulturalität Europas ist eine politische Aufgabe.
- Sprachenlernen heißt, die Lernenden zu dem europäischen Ideal des „*citizen / citoyen*“ zu führen.
- Das *Europäische Sprachenportfolio* im Verbund mit dem *Europäischen Referenzrahmen*, um ein konkretes Beispiel zu nennen, ist ein Instrument, das sowohl linguistisch wie psychologisch wie sprachpolitisch und methodisch-didaktisch einen Qualitätssprung darstellt.
- Sprachenlehren ist politisches Handeln.
- Sprachenlehrer /-innen, Erzieherinnen und Sprachexperten aller Bildungsstufen sind wichtige sprachpolitische Akteure (geworden).
- Derjenige / diejenige, die abseits stehen möchte, handelt ebenfalls politisch.
- Auch Sprachenlernen ist politisches Handeln.
- Europa ist spannend; man sucht sich nicht den *leichten* Weg, wenn man Europa mit seinem multilingualen und multikulturellem Reichtum anstrebt.

Wir alle, Spracheninteressierte oder nicht, aber insbesondere die Sprachenlehrer /-innen und Experten des Vorschulbereichs haben Verantwortung (bekommen), die die Chancen des Einzelnen, der ihnen anvertraut ist, aber auch die Perspektiven unserer gemeinsamen Zukunft betreffen.

In Grenzregionen besteht die privilegierte Chance, mit den Nachbarn zusammen eine neue regionale Identität zu entwickeln, als ein europäischer Beitrag von unten nach oben im Verbund mit dem Beitrag der Institutionen von oben nach unten.

Ich danke abschließend dem Sächsischen Staatsministerium für Soziales, der *PONTES*-Werkstatt und insbesondere der Leiterin der Euroschule Görlitz und ihrem Team für die freundliche Einladung und für die Möglichkeit, dass ich diese Thesen Ihren zahlreichen Teilnehmerinnen und Teilnehmern Ihrer Tagung vorstellen durfte.

WEITERFÜHRENDE LITERATUR VON PROF. DR. RAASCH:

- Raasch, Albert: Fremdsprachendidaktik für Grenzregionen; Konzepte, Erfahrungen, Anregungen; Universität des Saarlandes; Saarbrücken 1999.
- Raasch, Albert: Fremdsprachen – Nachbarsprachen; Erfahrungen und Projekte in Grenzregionen, Universität des Saarlandes, Saarbrücken 2000.

2. FACHVORTRAG

FREMDSPRACHEN IN KINDERGARTEN UND GRUNDSCHULE: WAS WISSEN WIR ÜBER DIE LERNPROZESSE?¹

PROF. DR. ANGELIKA KUBANEK-GERMAN, TU - BRAUNSCHWEIG

Meine bisherigen beruflichen Kontakte zur Region:

1998 erschien ein Themenheft der Zeitschrift des Goethe Instituts über Fremdsprache Deutsch im Kindesalter (sie hieß seinerzeit Primar, heute Frühes Deutsch), das sich dem Schüleraustausch widmete. Damals recherchierte ich für die Zeitschrift einen Beitrag über deutsch-tschechische Begegnungen, und hatte als ersten Ansprechpartner den damaligen Leiter des Regionalschulamts in Pirna. Das war mein erster Kontakt zur Grenzregion, was den Frühbeginn betraf. Von Herbst 2000 bis Sommer 2002 betreute ich das Modellprojekt Frühes Intensiviertes Fremdsprachenlernen des Sächsischen Kultusministeriums. Englisch, Französisch, Tschechisch, Polnisch in der Grundschule Klasse 3 und 4 mit damals 4 Stunden im Vergleich zum damaligen Normalangebot mit einer Stunde. Die letzten Daten wurden erst im Sommer 2004 erhoben, da die Polnischklasse in Görlitz erst dann in der 4. Klasse war. Der Hauptbericht wurde 2003 abgegeben, aber die Polnischdaten werden jetzt gerade erst ausgewertet.

ZWEI VORBEMERKUNGEN:

ERSTENS: „Passgenaue“ Informationen aus der Forschung, die sich auf die Sprachen hier in der Region, d.h. Muttersprache + Fremdsprache Deutsch bzw. Polnisch oder Tschechisch, können in diesem Beitrag nicht gegeben werden. Auch Kommentare zu Forschungsdaten über eine Synergie dieser Nachbarsprachen und Englisch kann ich nicht geben. Bisher überwiegt die Forschung in den „alten“ EU Mitgliedstaaten.

ZWEITENS: Das politische Interesse am Frühbeginn begann mit dem Fall des Eisernen Vorhangs, sowohl bei den Kultusministerien der Staaten wie auch auf Europäischer Ebene. Frühbeginn hat eine lange Vorgeschichte (vgl. Kubanek-German 2001), nun aber wurde immer wieder in politischen Schlüsseldokumenten auf die Bedeutung des Frühbeginns hingewiesen. In der sog. Barcelona Strategie war erneut davon die Rede, dass die Bürger Europas die Muttersprache und zwei Fremdsprachen sprechen können sollen, und dazu sei ein sehr früher Beginn nötig. Der Vorschulbereich wird in strategischen Papieren aus Brüssel als wünschenswerter Beginn genannt. 2005 lernen 50 Prozent der Grundschüler in der EU eine Fremdsprache. (Eurydice 2005). Der Frühbeginn, so könnte man sagen, war seit Anfang der 1990er Jahre das „Hätschelkind“ der Europäischen Kommission. 2005 aber hielt sie es für notwendig, zu fragen, was aus diesem Hätschelkind geworden ist. Anders ausgedrückt: Es geht darum, Rechenschaft zu erhalten, wie die Investitionen angelegt worden sind, ob und wie sich die großen Erwartungen erfüllt haben. Gerade hat sie eine Studie in Auftrag gegeben: Was funktioniert gut, was sagt die Forschung über Lernergebnisse ? Was geschieht im Regelunterricht, was an den Grenzen? Was läuft gut? Welche Empfehlungen können nun der Bildungspolitik gegeben werden? 31 Staaten müssen in der Studie berücksichtigt werden, die im Sommer 2006 fertiggestellt sein wird.²

¹ Hinweis: Bei dem vorliegenden Text handelt es sich um die ausführliche Fassung des Vortrages.

² Der Auftrag wurde dem Konsortium TU Braunschweig (Kubanek-German, Talenakademie Maastricht (Edelenbos), University of Stirling (Johnstone) und Goethe Institut erteilt.

GUTE PRAXIS UND PROBLEMATISCHE BEREICHE

In den vergangenen 15 Jahren ist der Frühbeginn in der EU weitgehend institutionalisiert worden (Ausnahme: England), mit stark unterschiedlichen Modellen, was Einstiegsalter, Programmtyp, Umfang, Verteilung der Stunden über die Kindheitsjahre, und Lernfortschrittskontrollen betrifft. Die Institutionalisierung hat natürlicherweise dazu geführt, dass in Aus- und Fortbildung qualitativvoller Unterricht erprobt, durchgeführt und weitervermittelt wird. Der Begriff Qualität oder „good practice“ hat zwei Ebenen: die methodische-didaktische in der Klasse und die der Bildungspolitik/ policy, die beide aber nicht unabhängig voneinander betrachtet werden können. Auf der methodisch-didaktischen scheint ein Konsens zu herrschen, was kindgemäß sei. Die didaktischen Prinzipien des Frühbeginns sind zu einem großen Teil ähnlich, wenn man sie von Lehrern in verschiedenen EU Ländern erfragen würde. Deswegen kann man wohl zu Recht sagen, dass zumindest bekannt ist, woraus sich die Methodenkompetenz eines Grundschullehrers/Lehrerin oder einer Erzieherin zusammensetzt. Die zahlreichen Handreichungen, die auf dem Markt sind, liefern ein breites, sprachenübergreifendes Repertoire von Techniken zu einem Unterricht, der Kindern Freude macht.

Wenn man genauer hinsieht, bemerkt man jedoch, dass auch in dem anscheinend konsensualen methodischen Bereich bildungspolitische Aspekte mit hineinspielen und dass die Bilder von gutem Fremdsprachenunterricht historisch-politisch mitgeprägt sind. Man erinnert sich z. B., dass nach 1990 die Westpädagogik und West-Fremdsprachendidaktik zunächst als überlegen galt, man erinnert sich an die fast völlige Abschaffung des Russischunterrichts. In Deutschland wiederum wurde bis vor kurzem mit starker Überzeugung die Meinung vertreten, Kindern, die in Klasse 3 Englisch lernen würden, sehr lange die englische Schrift vorzuenthalten, weil das Schriftbild verwirre. Dies sind nur zwei Beispiele. Auf der Ebene der Bildungspolitik sind zu nennen die weitgehenden Entscheidungen zugunsten von Englisch, das sich in Europa fast überall durchgesetzt hat gegenüber dem Wunsch der Europäischen Kommission, die Sprachenvielfalt in Europa zu fördern, was sich in Grenzsprachensprogrammen und Fördergeldern ausdrückt. Zu nennen ist die aber auch die jeweils einzigartige Konstellation in den verschiedenen Grenzräumen, z.B. das unterschiedliche Prestige von Deutsch in Polen versus Polnisch in Deutschland, oder das geringe Interesse an Deutsch in Frankreich oder den Niederlanden gegenüber einem größeren Interesse an Französisch in Deutschland, das aber wiederum von Spanisch überflügelt wird.

Trotz des starken Engagements und der Erfolge gibt es Lücken in dem methodisch-didaktischen Wissensstand. Sie liegen meiner Ansicht nach in Folgendem:

- in dem Bereich der diagnostischen Kompetenz, d. h.: die Fähigkeit, individuelle fremdsprachliche Lernfortschritte sehen und erklären zu können, die Fähigkeit, im Gesagten das Gemeinte zu erkennen, die Fähigkeit, daraus abgeleitet Förderung für stärkere und schwächere Kinder anbieten zu können.
- in dem Bereich der Darstellung von interkulturellem Lernen, d. h. in handhabbaren Möglichkeiten, wie dieses zu beobachten und zu beschreiben ist über das Gutgemeinte und Anekdotische hinaus.
- in dem Bereich der Leistungseinschätzung/ angemessene Tests, Bezug auf den Europäischen Referenzrahmen, Deskriptoren für junge Kinder.
- in der Entwicklung von Materialien, die zu einem modernen Bild des Nachbarlandes beitragen. So erscheint manchmal die Konzentration auf touristische Orte und das Folkloristische – besonders ab Alter 8 – etwas einengend gegenüber zukunftsorientierten Entwicklungen einer Region. Der Besuch einer Firma, eines Musikstudios kann z. B. für 8- und 9-Jährige sehr spannend sein.
- in der Abstufung der Methoden auf Alters-Untergruppen. Wie ist konkret ein bestimmter Stoff als Kindergartenangebot anders als für Klasse 1 und Klasse 3, wenn man die kognitive, affektive und soziale Entwicklung berücksichtigt?

BLICK AUF FORSCHUNGSERGEBNISSE ZUM FRÜHBEGINN

Während zahlreiche geisteswissenschaftliche Doktorarbeiten zum Frühbeginn entstanden sind, reicht die bisherige empirische Forschung noch lange nicht aus. In dreierlei Hinsicht herrscht Erkenntnismangel: erstens gibt es zu wenige Forschungsergebnisse, gerade was Sprachen außer Englisch angeht; zweitens sind die Ergebnisse oft nur einem kleinen Kreis bekannt; drittens wurden die Ergebnisse sehr wenig für die Praxis nutzbar gemacht.

Dies ändert sich in der jüngsten Zeit. So wurden im Saarland parallel zu der wissenschaftlichen Begleitung Fortbildungen entwickelt, in denen die Lehrer Beispiele aus dem Forschungsmaterial erläutert bekamen. Die Englisch-Immersionskindergärten, die auf Initiative der Universität Kiel, Prof. Wode, gegründet wurden und zu nachfolgenden Grundschulklassen geführt haben, haben zu vielfältigen linguistischen Studien Möglichkeit gegeben, die Lehrer wurden aber insofern eingebunden, als sie viele Unterrichtsmaterialien selbst erstellen mussten und in sprachlicher Hinsicht Beratung von den Linguisten – oft Studierende, die Examensarbeiten oder Magisterarbeiten machten sowie Doktoranden.

Die aktuell hier interessierenden Fragen sind:

- Was von diesen Studien zu Englisch/ Deutsch bzw. Französisch/ Deutsch kann übertragen werden kann auf Slawisch / Deutsch ?
- Was von den Studien zu Immersion kann übertragen werden auf Normalbedingungen (mainstream)
- Welche Forschung kann das Erkenntnisinteresse der Grenzregion aufgreifen?
- Wie kann empirische Forschung adäquat an Studierende aber auch Laien vermittelt werden kann, ohne dass es zu Allgemeinplätzen kommt, und so, dass die Genauigkeit der empirischen Forschung geschätzt wird?

FORSCHUNGSDESIGNS

Es ist berechtigt, wenn Pädagogen in der Praxis von der empirischen Forschung Antworten erwarten, wie z.B., wie schnell Kinder andere Sprachen lernen und was hindernde und fördernde Faktoren sind. Mit welchen Ansätzen kann man Aufschlüsse gewinnen? (wir reden hier vom Sprachenlernen in der Institution Kindergarten und Schule, also nicht vom Lernen zuhause oder aus der Umwelt).

ANSATZ A: Die psycholinguistische Perspektive

Hier geht es um die Fähigkeiten des Individuums zum Sprachenlernen und um Muster der Sprachentwicklung.

Fragen sind z.B.:

Gibt es universale Stufen beim Sprachenlernen?

Welche Form, „Nein“ zu sagen, lernt man zuerst? (bei Englisch: he no go früher als he doesn't go)

Gibt es das „beste Alter“ zum Lernen?

ANSATZ B: Der Blick auf die fremdsprachlichen Leistungen in Abhängigkeit von Kontextfaktoren. Diese sind:

Rahmenbedingungen

z. B. Zahl der Schüler in einer Klasse oder einer Kindergartengruppe, Beginn in Klasse 1 oder 3 oder früher, Ausbildung der Lehrer und Erzieher, Finanzierung, Nähe zu native speaker

Gesellschaftsbezogene Faktoren

z. B. Sprachenverteilung in einem Land, Grenznähe, Prestige von Sprachen: Deutsch in Polen hat höheres Prestige als Polnisch in Deutschland

Gruppen- und individuelle Faktoren

z. B. Motivation, Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit, Sprachlernangst

Das empirische Interesse im Hinblick auf institutionalisiertes Sprachenlernen kann sich dann richten auf:

- a) Leistung am Ende einer Klasse/ Stufe: Tests: ergebnisorientierte Forschungen
- b) Einzelne Aspekte
z.B. Macht die Methode einen Unterschied? Lernen selbstbewusste Schüler besser die Fremdsprache? Merken sich Kinder Wörter besser, wenn sie ein Multimedia Programm benutzen? Wie verarbeiten Kinder eine Klassenfahrt ins andere Land, verändert es die Einstellung?
- c) Bündel von Fragen zu einem Schulversuch: mehr prozessorientiert, Fragen, die von den Schulbehörden gestellt werden

PSYCHOLINGUISTISCHE ANSÄTZE UND FREMDSPRACHEN-FRÜHBEGINN

In didaktischen Handreichungen, die in Deutschland erschienen sind, findet man in der Regel für den allgemeinen Ablauf des Erwerbs der fremdsprachlichen Kompetenz den Bezug auf ein Vierstufen Modell (häufig basierend auf Peltzer-Karpf 1998).

STUFE 1: AUFNEHMEN DER SPRACHE/SICH EINSTELLEN AUF ANDEREN KLANG

STUFE 2: NACHSPRECHEN VON WÖRTERN, MITSINGEN VON LIEDERN

z. T. nur Refrain, und erste Strophe. Es erscheint Außenstehenden, als ob die Kinder viel sprechen können. Verstehen von classroom phrases (Erraten oder Verstehen) , Zählen bis 10, Farben, einige Substantive, Gesicht, Körperteile.

STUFE 3: VIELE FEHLER, KREATIVE FEHLBILDUNGEN

Kreative Hypothesenbildung zu Sprachregeln

STUFE 4: ANWENDEN VON ERSTEN STANDARD REGELN

z.B. regulärer Plural in Englisch mit –s: one hamburger, two hamburgers.

Ein solches Stufenmodell zu kennen, gibt dem Lehrer/ Erzieher ein erstes Gerüst, wie eine Aussichtsplattform auf einem Hügel: Von da sieht der Sprachvermittler, welche Kinder noch weiter unten sind, welche schon bei der nächsten Höhenlinie. Festzuhalten ist jedoch, dass diese Stufen je nach Teilkompetenz (Nachsprechen, Hören, Miteinander Sprechen, Übersetzen,

Dolmetschen, Lesen, Schreiben) unterschiedlich schnell erreicht werden, und dass es starke individuelle Unterschiede gibt. Jedoch hilft ein Stufenmodell, Lernprozesse zuzuordnen. Es ist ein Ansatz, der dann wieder differenziert werden kann nach Inhaltsfeldern.

Das Vorgehen, Forschungsdaten von Kindern zu gewinnen (durch Tests, durch Transkriptionen), und daraus Muster und Stufen des Spracherwerbs abzuleiten, ist anders als ein Vorgehen, das sprachliche Ziele festlegt, wie z. B. in Jahr 1 soll das Kind 100 Wörter zu den Themenfeldern Kleidung, Essen, Tiere aktiv beherrschen). So wurde in der Regel bei den Lehrplänen vorgegangen, die Portfolios lassen dann das Kind selbst sagen, was es in Bezug auf die Ziele kann.

Die Aufnahme des Stufenmodells der Sprachentwicklung in didaktische Handreichungen hat sich meiner Einschätzung nach bei Stufe 1 ausgewirkt, vgl. das Stichwort „silent period“: man zwingt die Kinder nicht zum Sprechen. Freilich ist es auch undidaktisch, stille Schüler einfach still sein zu lassen, ohne nach Lernwegen zu suchen, die sie vielleicht ansprechen.

Bei Stufe 3 hat sich die Einstellung zu Fehlern geändert. Fehler sind nicht mehr die „Sünde“, die es zu bestrafen gilt, für die man früher auf Erbsen knien musste. Fehler sind eine notwendige Stufe und zeugen von Verarbeitung der fremden Sprache. Dies heißt nicht, dass Kinder völlig beliebig formulieren und unverständliche Wörter sagen dürfen. Aber dann, wenn die Mitteilungsabsicht im Vordergrund steht, sollen sie zunächst die Chance haben, das zu sagen, was sie können und wie sie es können. Sicher lag schon in der kommunikativen Didaktik, also seit Jahrzehnten das pädagogische Interesse darin, die Lernenden zum selbstbewussten Sprechen zu bringen. Hierbei waren Fehler akzeptiert. Im Frühbeginn, so scheint es, gibt es einen Konflikt zwischen zwei pädagogischen Haltungen. Die eine: der Wunsch, Kommunikation in Gang zu bringen, auch wenn sie beim Kind bruchstückhaft und fehlerhaft ist. Die andere: Was am Anfang gelernt wird, gesprochen, geschrieben wird, muss korrekt sein, damit sich nicht von Anfang an schon Fehlstellungen festsetzen, die man nicht wieder beseitigen kann, also ist sofortige Korrektur nötig.

EINIGE ERGEBNISSE AUS SYSTEMATISCHEN BEOBACHTUNGEN: KINDERGARTENALTER

Im folgenden einige wenige Beispiele aus systematischen Beobachtungen im Kindergartenbereich geben (entnommen aus Kubanek/Edelenbos, eds. 2004). Größere empirische Studien mit einer größeren Zahl von Kindern aus dem Vorschulbereich mit Normalangebot in der Fremdsprache (einem geringen Zeitanteil) sind mir aus Deutschland nicht bekannt. Mit empirischen Studien sind hier nicht die Umfragen der Ministerien, wie viele Kindergärten ein Fremdsprachenangebot gemeint, sondern Forschung zum Spracherwerb. Intensiv beobachtet werden Kinder in bilingualen Kindergärten und Schulen, zum Teil in Schulen an Grenznähe. In Europa geschah dies besonders intensiv im Elsaß, in Spanien und in Finnland. Für die Forscher ist eine solche Lernsituation überschaubar: sie gehen in eine bilinguale Schule, bzw. Kindergärten plus anschließende Schule. Demgegenüber ist es aufwendiger, einen Test mit einer großen Zahl von Kindern an verschiedenen Standorten durchzuführen.

Es ist offenkundig, dass die Ergebnisse des Lernens im Kindergarten von Intensität und Qualität des fremdsprachlichen Angebots abhängen. Eltern haben oft unrealistische Erwartungen, wenn ihr Kind in einer Spielgruppe ist, die einmal in der Woche Englisch anbietet. Demgegenüber sind die grenznahen Einrichtungen mit Möglichkeit von Erzieheraustausch in einer besseren Lage, was mögliche Lernerfolge angeht (vorausgesetzt, die Rahmenbedingungen sind stützend). Die Forschungsergebnisse zum Spracherwerb im Kindergartenalter stammen, wie gesagt, mehrheitlich aus solchen bilingualen, immersiven Projekten. Am intensivsten sind Kinder in einem Immersionsprojekt im Raum Kiel untersucht, diese Bedingungen sind einzigartig gewesen (Prof. Wode).

AUSGEWÄHLTE INFORMATIONEN AUS FORSCHUNGSPROJEKTEN

➤ *Beispiel 1: Erinnerung an Wörter*

Diese geschieht bei kleineren Kindern unter drei Voraussetzungen:

1. Angeben des Sinnkontextes: Wenn Sie fragen: was heißt Hund auf Englisch?, obwohl Sie letzte Woche die Geschichte und das memory dazu als Thema hatten, werden viele Kinder die Frage nicht beantworten können. Wenn Sie aber fragen: „Erinnerst du dich an das Poster von Floppy, was für ein Tier ist er? He is a....“ /dog/, wird das Kind ergänzen.
2. Gefühlsmäßige Verbindung: So merken sich Kinder Lieblingswörter eher als andere, Namen von Figuren in Geschichten, Wörtern mit besonderem Klang
3. Worterinnerung als Erinnerung an die Person, die das Wort sprach und an den Raum, in dem sie es sagte. Nicht umsonst haben Rituale eine wichtige Funktion. Es geht um Sicherheit durch Wiederkehr des Vertrauten, aber auch um Spracherinnerung: Das Bild der Erzieherin, die auf einer Decke der Gruppe eine kleine Geschichte vorliest wird in der Erinnerung evoziert, zusammen mit der Atmosphäre und dem Sprachklang (linguistische Theorie: indexical territory)

➤ *Beispiel 2: Sprechverhalten auf Stufe 2/ Initiatives Lernen, Auswendiglernen*

Sind Kinder auf dieser Stufe, so erscheint es Außenstehenden oft, dass die Kinder sehr begabt sind, sie können leicht Kinder überschätzen. So wurde aus Österreich berichtet, wie ein 5jähriges Mädchen das Märchen vom Froschkönig nacherzählte. Es waren etwa 15 Sätze, nicht alle richtig, aber zusammenhängend. Sie hatte seit einem halben Jahr einmal in der Woche nachmittags eine English tea time im Kindergarten. Studenten dachten, das sei mindestens ein 11-12-jähriger nach 2 Jahren Englischunterricht.

➤ *Beispiel 3: Stufe der kreativen Regelbildung:*

Dies ist die Stufe, auf der viele Fehler auftauchen. Dazu gehören:

- a) Wortmischungen , z.B. applebaum
- b) Aussprechen eines deutschen Wortes als ob es English wäre: this is a Zitron
- c) My name (neim) heisst oder my na is...

Hier lassen sich auch Schwierigkeiten des Sprachenlernens erkennen und analysieren. Konsonantenhäufung z.B. macht die Aussprache schwieriger. Im Englischen wäre hier, wenn Sie das Thema Früchte behandeln, das Wort strawberry in der Gruppe der schwierigeren Wörter. Ähnlich macht auch die Länge einer zusammenhängenden Äußerung Schwierigkeiten. Z.B. hatten Kinder einer 4. Klasse, also im 2. Lernjahr, bei dem Spiel Kofferpacken Probleme, den Anfang des Satzes richtig zu bilden, was für die Praktikantin völlig unerwartet war. Der Satzanfang ist: I'm packing my basket and I'm taking...../a banana/. Hier ist sowohl die Länge der Äußerung schwierig wie auch die Abfolge der unterschiedlichen a-Laute packing, basket, taking.

Der Abstand der Sprachen sorgt für bestimmte Schwierigkeiten, auf die Erzieher und Lehrer eingehen. Ein Beispiel aus der Türkei, hier eine Klasse 1, die Deutsch lernt, und gerade anfängt, erste deutsche Wörter zu schreiben (nachgeschaltete Alphabetisierung): In Türkisch finden wir die Lautfolge Konsonant – Vokal, in Deutsch gibt es Konsonantenhäufung. Im Fall von Tierwörtern ist z.B. das Wort „Schwein“ schwierig. Die Schüler schreiben:

*Swein , *schwayn, und *Sivayn

Die Ursachen sind einmal die andere Aussprache des s-Lautes, dann die andere Schreibung von ei und drittens die andere Lautfolge Konsonant – Vokal. Für die slawischen Sprachen ist den beteiligten Sprachvermittlerinnen sicher bekannt, wo die Schwierigkeiten liegen, dies sollte aber systematisiert als Hilfe den Erzieherinnen an die Hand gegeben werden.

➤ *Beispiel 4: Aufmerksamkeit für Sprachverschiedenheit*

Bei Kindern einem deutsch-niederländischen Kindergarten in Krefeld wird untersucht, ob Kinder von 3-6 schon Sprachbewusstsein haben, und wie sie Unterschiede der beiden Sprachen bemerken. Es ist aus der Forschung über zweisprachig aufwachsende Kinder bekannt, dass diese formalen Aspekten der Sprache (Wortbau, Satzbau) früher Aufmerksamkeit schenken als monolinguale Kinder. Nun sind deutsch und niederländisch ähnlicher als deutsch und eine slawische Sprache...Erste Ergebnisse zeigen, dass schon so junge Kinder die Bedeutung unbekannter Wörter entschlüsseln, wenn diese in beiden Sprachen verwandt sind (Verfahren: den Kindern liegen Bildkärtchen vor, und sie deuten auf die zum vorgedachten Wort passende Karte). Ebenfalls zeigte sich, dass sie schon Grammatikbewusstsein und logisches Bewusstsein haben. Es wurde z. B. der Satz „Der Fisch sitzen im Baum“ vorgesagt, und gefragt, was daran nicht stimme. Der Fisch ist im Wasser, ist eine inhaltliche Erklärung, „es muss sitzen heißen“, ist eine formale Erklärung. Die ersten Erkenntnisse und Empfehlungen sind, dass interaktives Erzählen und Brettspiele Sprachaufmerksamkeit gut fördern (didaktischer Aspekt), und dass schon kleine Kinder mehr Sprachbewusstsein haben als vermutet, dass es aber geeignete Forschungsmethoden geben muss, um dieses herauszulocken.

Beispiel für ein Arbeitsblatt aus dem Projekt evlang. Unter Leitung von M. Candelier wurden in einem internationalen Projekt Materialien entwickelt, die Sprachbewusstsein fördern. Im Zentrum stand das Grundschulalter. In Österreich werden die Materialien unter dem Namen „Kiesel“ verbreitet

Rotkäppchen: Arbeitsblatt 2

Die Kinder sollen hier Wörter, die sich ähnlich sind, finden. Zweitens geht es darum, ihre Ideen über Wörter aus verschiedenen Sprachen und ihre kindlichen Gedanken über Grammatik kennen zu lernen.

	Pikku	<i>Puna</i>	hilkka	
<i>le</i>	Petit	Chaperon	<i>Rouge</i>	
	Cappuc	<i>etto</i>	Rosso	
<i>le</i>	<i>Petit</i>	Chaperon	Rouge	
	Rot	<i>käpp</i>	chen	
<i>le</i>	Petit	<i>Chaperon</i>	Rouge	

Französisch	Deutsch	Finnisch	Italienisch
Que tu as de <i>grandes</i> oreilles!	Was hast du für <i>große</i> Ohren!	Kylläpä sinulla on <i>suuret</i> korvat!	Che orrecchie <i>grandi</i> hai!
Que tu as de <i>grands</i> yeux!	Was hast du für <i>große</i> Augen!	Kylläpä sinulla on <i>suuret</i> silmät!	Che occhi <i>grandi</i> hai!
Que tu as de <i>grandes</i> dents!	Was hast du für <i>große</i> Zähne!	Kylläpä sinulla on <i>suuri</i> suu!	Che bocca <i>grande</i> hai!

➤ *Beispiel 5: Der Freiburger Einschätzungsbogen*

In einer großen Euregio-Initiative in Baden und im Elsaß wird Kindergarten-Französisch , bzw. Deutsch ausgebaut. In diesem Prozess wurde an der Pädagogischen Hochschule Freiburg ein Einschätzungsbogen entwickelt, den Erzieherinnen am Ende der Kindergartenzeit einsetzen. Es ist kein Test, aber ein einheitliches Instrument, das, wenn es breit eingesetzt wird, auch einen Spiegel des Realistisch Machbaren gibt (Huppertz).

SYSTEMATISCHE STUDIEN: BEISPIELE ZUM GRUNDSCHULBEREICH

Standardisierte Tests

Wie vorhin gesagt, kann man Ergebnisse durch (standardisierte) Tests am Ende einer Lernphase erhalten, durch Blick auf einzelne Aspekte oder als Aussagenkomplex im Zusammenhang mit einem Schulversuch. Eine andere hilfreiche Unterscheidung ist die in Makro- und Mikrostudien, wobei diese jeweils ergebnis- oder prozessorientiert sein können.

Nationale Tests am Ende der 4. Klasse, dies ist das Ende der deutschen Grundschulzeit, gibt es in Deutschland nicht. Jedes Bundesland hat zur Zeit Arbeitsgruppen für Einschätzungsverfahren im eigenen Territorium. Nationale Tests gibt es nur in wenigen Ländern, so in den Niederlanden. Der niederländische Nationale Schulische Leistungstest (PPON) misst das Leistungsniveau in den Schulfächern am Ende der Grundschulzeit (Alter : 11/12 Jahre). Der Englisch-Kennntnisstand wurde dabei bisher zweimal erhoben, 1991 (Vinje, 1993) und 1996 (Edelenbos, van der Schoot & Verstralen, 2000).

Folgende Subdomänen der Englischkenntnisse wurden untersucht: Hörverstehen, Leseverstehen, rezeptiver Wortschatz, Umgang mit einer zweisprachigen Wörterliste, Aussprache und produktiver Wortschatz. Eine große Bandbreite von Fragetypen wurde eingesetzt - multiple choice wie offene Fragen. Die Einleitung und die Fragen sind in der Muttersprache der Schüler (Niederländisch). Die Schüler werden aufgefordert, in der Muttersprache zu antworten. Die Fragen werden in durchschnittlich schwierig, überdurchschnittlich schwierig und sehr schwierig unterteilt. Die Ergebnisse werden nach Subdomänen präsentiert. Drei Kompetenzniveaus - minimal, ausreichend und fortgeschritten – und die erwarteten Verteilungen wurden von Experten definiert. Die aus den Daten gewonnenen Fertigkeitsskalen wurden dann den drei Niveaus zugeordnet. In der zweiten Erhebung erreichten nur 70 % der Schüler das Minimalniveau, während dies bei 90 – 95% hätte der Fall sein sollen. Das Niveau “ausreichend” wurde von 32% erreicht, während die Soll-Größe 70-75% betrug. Hier war das Problem, dass die Experten die Ziele und den erwartbaren Kenntnisstand nicht realistisch eingeschätzt hatten, so dass also die Testkonstruktion mit eine Ursache für die Ergebnisse war.

In Norwegen wurden nationale Tests neu entwickelt. Hasselgren (1998, 2000) führte Leistungseinschätzungen zu Englisch bei young learners (Alter 11/12) in norwegischen Schulen

durch. Sie bezeichnete ihren Ansatz als innovativ, weil das Material aus einem Set von Tests und Einschätzungsverfahren für Schüler und Lehrer besteht. Die Materialien waren maßgeschneidert für den norwegischen Kontext. Das heißt: Das Curriculum enthielt dort keine expliziten Angaben über die erwarteten Schüler-Leistungsstände und weder Lehrer noch Kinder waren testerfahren. Darüber hinaus war man sich im klaren, dass examensähnliche Umstände wie für ältere Lerner in der Grundschule schlecht herzustellen sind. Hasselgrens pädagogisches Leitprinzip war, dass die Tests Spaß machen sollten und vielfältige Aktivitäten mit den Elementen Spiel, Fantasie, Humor, Engagement und Spannung einschließen. Die vier Makrofertigkeiten sollten integrativ aktiviert werden, wobei fast ausschließlich die Fremdsprache zu verwenden war. Deshalb wurden eine Mystery Geschichte mit 4 Episoden in Comic Form und eine CD entwickelt. Die Schüler bekamen parallel Selbsteinschätzungsinstrumente, die sie meistens am Ende jedes Subtests ausfüllten. Sie verwenden eine 4-Punkte Skala (ja, meistens, etwas, nein), um verschiedene Aspekte ihrer eigenen Leistung in Bezug zur jeweiligen getesteten Makrofertigkeit einzuschätzen. Die Lehrer ihrerseits erhielten eine große Anzahl von Bewertungsbögen. Außer den Punkte-Listen, die dem Lese- und Hörverstehenstest beigegeben sind, konnten sie Sprech- und Schreibfertigungsprofile der Schüler erstellen. Ebenfalls erhielten sie Formulare zur *classroom observation*. Hasselgren (2000) kam zu dem Schluss, dass aufgrund des Fehlens jeglicher Tradition von auslesender Bewertung in den norwegischen Grundschulen sowohl Lehrer wie Kinder an die Kompetenztests ohne Vorurteil und Angst herangingen und von ihnen positiven Gebrauch machten. In Frankreich und Belgien sind Tests geplant. Ferner gibt es „Fit in Deutsch“ vom Goethe Institut, ab Alter 12, sowie kommerzielle Tests für English, z.B. Cambridge Young Learner Tests. In den 9. Klassen wurde als Pisa Nachfolge Studie auch in Deutschland ein Test in Muttersprache und Englisch durchgeführt, die Ergebnisse werden im Dezember 05 bekannt gegeben.

Untersuchungen einzelner Aspekte

Hier sollen nur einige Beispiele genannt werden: eine Doktorarbeit hieß z.B. :What do the children have to say? (de Leeuw). Eine andere, moderne, Arbeit befasst sich mit dem Lernverhalten von Kindern, die an Lernstationen, u. a. auch mit dem PC lernen. Zum Interkulturellen Lernen gibt es eine Doktorarbeit von E. Chromiec, zwei entstehen in Braunschweig, über das Bild der anderen Kultur, wie es sich aus dem Erzählen und beim Erzählen entwickelt (Instrument: Fliegender Teppich) sowie zu dem deutsch-niederländisch-Englisch Projekt „Aktive Mehrsprachigkeit mit Jan Kiepenkerl (siehe unten). In Münster wird eine Habilitationsschrift fertiggestellt, für die alle Schüleräußerungen mit Hilfe mehrerer Mikrofone aufgenommen wurden, d. h. auch die Nebengespräche der Schüler, um zu sehen, was sie wirklich sagen (Kötter, in progress)

Erkenntnisgewinn in Schulversuchen

Die dritte Form der Erkenntnisgewinnung geschieht bei Schulversuchen. Die Aussagen sind immer eingeschränkt, weil sie sich auf bestimmte Interessen der Behörden beziehen, und weil bei Schulversuchen nicht die generellen Bedingungen herrschen. Andererseits sind sie eine Chance, unsere Wissensbasis über Frühbeginn zu vertiefen. Größere neue Schulversuche mit wissenschaftlicher Begleitung in Deutschland liefen im Saarland, in Baden-Württemberg und in Nordrhein-Westfalen. An diesen Versuchen sind von Jahr zu Jahr mehr Klassen beteiligt worden, weil es sich um die wissenschaftliche Begleitung zum Gesamtkonzept des jeweiligen Bundeslandes handelt. Zwischenberichte stehen im Internet.

Im folgenden auszugsweise Informationen über einen Modellversuch in Sachsen, den ich wissenschaftlich begleitet habe.(Dresden Studie) Er nimmt eine Sonderstellung ein, weil er

das Lernen von 4 Sprachen aus 3 Sprachfamilien beobachtete. Es ging darum festzustellen, ob Kinder mit einem vierstündigen Angebot einer Fremdsprache überfordert sind, was sie lernen, und was Unterschiede beim Lernen der angebotenen Fremdsprachen sind. Die Sprachen sind Englisch, Französisch, Tschechisch und Polnisch gewesen, wobei die Schüler in Klasse 3 und 4 begannen, die Polnischkinder waren aber erst in Klasse 1. Es waren 150 Schüler einbezogen, je 2 Standorte für Englisch, für Französisch, Tschechisch, und eine Klasse in Görlitz. Mein Interesse war, ein möglichst ganzheitliches Bild des Sprachenlernens zu gewinnen, für einen entsprechenden Forschungsansatz gab das Kultusministerium seine Zustimmung. Es wurden z. T. neue Forschungsmethoden angewandt. Der Bericht wurde 2003 fertig, es wurden aber 2004 noch Daten der Polnischklasse am Ende der 4. Klasse erhoben, die jetzt gerade erst ausgewertet werden können. Nach dem Modellprojekt wurde in Sachsen entschieden, einer guten Qualität des zweistündigen Englischunterrichts Priorität zu geben, und die Französisch- sowie Grenzsprachengebote weiter zu fördern, nun mit 3 Wochenstunden statt 4. Diese Schüler erhalten auch den normalen zweistündigen Englischunterricht. Intensiv-Englisch wurde zurückgestellt. Also fiel eine Entscheidung zugunsten des mainstream. Dies ist auch die Frage der Europäischen Kommission: was passiert in der breiten Ebene des Frühbeginn, nicht : Was sind die glitzernden Schlösser? Die aber für Farbe sorgen.

Die verwendeten Verfahren sollten dazu dienen, ein möglichst ganzheitliches Bild vom Sprachenlernen zu gewinnen. Ein solcher Ansatz ist aber so aufwendig, dass er sich nicht wiederholen lässt. Jedoch sind einige Verfahren direkt für Lehrer handhabbar, auch außerhalb der wissenschaftlichen Fragestellung. Das aufwendigste Verfahren waren die Schülerinterviews am Ende der 4. Klasse. Das normale Verfahren bei der Feststellung der Sprechfertigkeit ist ein Sprechtest mit Paaren oder Kleingruppen, wobei zwei Personen die Leistungen einschätzen. Demgegenüber ist das aufwendige Verfahren, dass die Interviews auf Audio- und Videodateien aufgenommen werden und transkribiert. Diese Texte werden dann nach Fragestellungen untersucht, z. B. alle Arten der Verneinung, alle Verben, alle Aussprachefehler. In der Dresden Studie wurden die Interviews so aufwendig erstellt, mit jeweils 5 Kinderpaaren pro Klasse.

Zu einer der sog. Fallstudien Schülerinnen wurde ein gesamter Lernentwicklungsbericht über Klasse 3 und 4 geschrieben. Da dies 2004 geschah, wurde das Mädchen, das dann am Ende der 6. Klasse war, noch einmal interviewt.

Für Interkulturelles Lernen haben wir den „Fliegenden Teppich“ entwickelt, ein erzählender Aufsatz, bei dem die Kinder nach einer Einstimmung (mit Entspannungsmusik) gebeten werden, die Augen zu schließen und mit dem Teppich an der Grenze hochzufliegen und dann über das Land, und zu schreiben was sie sehen, riechen, hören, was die Menschen sagen, was sie machen....Diese „Reisebilder“ wurden von den 150 Schülern erhalten, zusätzlich auch in Irland. Es ist ein Verfahren, das wir statistisch ausgewertet haben, das aber auch von jedem Lehrer durchgeführt werden kann. Ferner haben wir einen Fragebogen zum Thema Heimat/ Europa erstellt, und es wurden von den Lehrern Erfahrungsberichte zu Schülerbegegnungen eingereicht. Zum sprachlichen Bereich möchte ich auf vier der Verfahren der Dresden Studie eingehen: Vorwissen, das Portfolio, der Sprechfertigkeitstest am Ende der 4. Klasse, und die Übersetzungsaufgabe: der Pinguin-Test.

Vorwissen Tschechisch Klassen:

Es ist offensichtlich, dass Kinder vor Beginn des Fremdsprachenunterrichts bereits viele englische Wörter gehört und gelesen haben. Die tschechischen Klassen nannten am Anfang des Lernens, also im Herbst der 3. Klasse, damals folgende Wörter, die sie aufschrieben

Ahoj	Dobriden	Ledna
ahoj	Dobriden	mamingka
Anicka	Dobry den	maminka
babischka	dobry den	modrá
bilu	Dobryden	Nasledano
Bolek und Lolek	Dobryden	Nasledano
Bolik und Lolik	Dobryden	Naslehtano
Bolik und Lolik	doprident	olow
Carolina	doprident	Petrovice
Česka Republika	doprident	Restaurace
Česko-Saské Štěčarsko;	Horwinek und Sbebl	rozor
soutěsky-hřensko	Hurwin	slunce
chata	Hurwinek	Spebel
Cibule	Hurwinek	Spebl
cibule	Imenujuse	Speibel
Detské vstupenky Tichá a	Jakse	vchod
Divoká Soutěska Hřensko	jmenujuse	vychod
...(Beschreibung von	kde bidliš	zastávka
Felsengebilden, auch auf Dt.)	Labe	zmrzlina
dobe	Labe	ins Deutsch übernommen:
dobri den	Lasnedano	Knödel
		Hähnchen (Hänchen)

Portfolio

Am Ende der vierten Klasse wurden die 150 Schüler gebeten, ihre eigenen Kenntnisse einzuschätzen. Sie hatten dazu ein damals noch vorläufiges Portfolio bekommen, das nicht so schön aussah wie die heutigen der Verlage. Ich möchte hier zunächst zwei der Aussagen herausgreifen, zu denen die Kinder sich äußern sollten. Es ging bei der Analyse darum zu sehen, welche Unterschiede es zwischen den Sprachen und zwischen dem Intensiv versus Normalangebot gab:

Für die folgenden drei Tabellen wird Englisch intensiv, Englisch einstündig und Tschechisch einstündig herausgegriffen, um die Bandbreiten des Leistungsspektrums zu verdeutlichen. Man könnte vermuten, dass bei einer Stunde Tschechisch der Lernerfolg im Vergleich zu vier Stunden Englisch deutlich geringer ist, und sich das auch in der Selbsteinschätzung widerspiegelt. Dies war der Fall, aber es gab auch Überraschungen.

Tabelle 4-Portfolio-Statement: Spielregel-Erklärungen durch Mitschüler

Lernbedingung	Ich verstehe Erklärungen von Mitschülern in einem Spiel Aber ich muss mich		
	noch anstrengen	Gut	Sehr gut
Englisch intensiv	6,9%	58,6%	34,5%
Englisch 1 Std.	8,7%	56,5%	34,8%
Tschech. 1 Std.	21,1%	57,9%	21,1%

Tabelle 5 – Portfolio- Statement: Verstehen von Geschichten

Lernbedingung	Ich verstehe es, wenn der Lehrer uns eine Geschichte erzählt Aber ich muss mich		
	noch anstrengen	Gut	Sehr gut
Englisch intensiv	0%	76%	24%
Englisch 1 Std.	9%	70%	22%
Tschechisch 1 Std.	42%	42%	16%

Man sieht in diesen beiden Tabellen, dass auch Schüler, die nur mit einer sehr geringen Zeit eine schwierige Sprache lernen, dennoch in zwei für den Frühbeginn wichtigen Aktivitäten das Gefühl haben, zu verstehen. Spielregeln und Geschichtenverstehen sind eigentlich komplexe Leistungen. Es sind aber Aktivitäten, die mit einer Handlung verbunden sind, und eingebettet. Man kann aus diesem Ergebnis auch schließen, dass zwei didaktisch empfohlene Verfahren für junge Lerner sich bewähren.

Auf dem Portfolio-Blatt zur Feststellung der Sprechfertigkeit bei Routinen waren viele Leerzeilen für Einträge “Was ich sonst noch in [der Fremdsprache] sagen kann”. Die Schüler notierten mehrere Wendungen oder auch gar nichts. Was sie notierten, war meistens in Deutsch. Die Aussagen wurden bei der Auswertung nach Kategorien geordnet, und diese dann in Prozentwerte umgerechnet. Auffällig ist, dass die von den Schülern genannten Redemittel, die sie glauben zu beherrschen, vor allem Anweisungen sind (70, 6 %) Wahrscheinlich spiegelt sich hier der Input durch die Lehrkräfte wider.

Im Sommer 2004 wurde das Portfolio zu Polnisch in der 4. Klasse vorgelegt. Es waren nur 12 Kinder beteiligt, deswegen sind die Aussagen im Vergleich zu den anderen Daten sehr vorsichtig zu betrachten. Hier sind die Antworten, bei denen die meisten Kinder sich zustimmend äußerten, die Kategorien sehr gut und gut sind zusammengefasst:

Ich verstehe die Polnischlehrerin....

	Sehr gut + gut
Wenn sie sagt, was ich malen soll	11
Wenn sie sagt, was ich holen oder wegräumen soll	10
Wenn sie uns ein Spiel erklärt	2 sehr gut, 6 gut
Wenn sie uns eine Geschichte erzählt	3 sehr gut, 6 gut
Wenn sie uns ein Lied vorsingt	3 sehr gut, 8 gut
Den Text der Lieder auf Cassette	3 sehr gut, 6 gut
Ich verstehe Mitschüler, wenn sie mir im Spiel sagen, was ich tun soll	3 sehr gut, 7 gut
Verstehe die Lehrerin, wenn sie mich begrüßt	12
Wenn ich etwas malen soll	12

Wenn ich etwas ausschneiden soll	Ja 5, nein 7
Wenn ich etwas aus dem Ranzen holen soll	Ja 9
Wenn ich dran bin	Ja 11
Wenn ich aufpassen soll	Ja 10
Wenn ich etwas nachsprechen soll	Ja 8
Wenn ich etwas zeigen soll	Ja 7

Übersetzung

Die Hinweise dieses Abschnitts zu dem Übersetzungstest sind vor allem für Sekundarlehrer interessant, die eventuell diesen Text lesen. Die Aufgabe hätte im Sinn der Grundschuldidaktik gar nicht gestellt werden können, denn es wird nicht übersetzt, und Sachtexte wie der für die Aufgabe verwendete tauchen zumindest im deutschen Unterricht nicht auf. Es wurde ein Bogen mit Sätzen über Pinguine vorgelegt, es waren Bilder dabei. Diese Aufgabe war völlig unorthodox, denn der Stoff war noch nie geübt worden. Wir wollten vor allem sehen, wie die Kinder damit umgehen würden. Sie sollten auch erraten, was die Sätze heißen könnten. Der gesamte Text wurde für die Analyse in 49 Bausteine zerlegt.

Englisch:

Bei den Englisch Intensivklassen erlaubte eine Lehrkraft das Wörterbuch, die andere nicht. In der Intensiv-Klasse ohne Wörterbuch wurden 45 Minuten angesetzt, „female“ wurde erläutert. Zehn Schüler übersetzten 38-44 Bausteine richtig und erreichten 78-90%, die restlichen Kinder hatten 15-35 Bausteine richtig, also zwischen 31 und 71%. In der I-Klasse mit Wörterbuch hatte 1 Kind die Aufgabe zu 100% richtig. Der Großteil der anderen Kinder lag bei 82-98%.

Übersetzungsstrategien Englisch

Bsp. Für Sinnkonstruktion vom deutschen her: „penguins swim very fast“: Pinguine können fast schwimmen.

Bsp. für Sinnkonstruktion nach dem Bild und eigener Kindheitserfahrung: Die Mutter hält den Kleinen ganz fest.

Französisch:

Hier lag die Zahl der richtigen Bausteine deutlich niedriger. Bei einer Klasse mehrheitlich zwischen 59 und 41%, bei der anderen mehrheitlich zwischen 23 und 20%. Es gab auch eine 3. Klasse mit 4 Wochenstunden. Es kann angesichts des Verhaltens in der 3. Klasse Französisch festgestellt werden, dass selbst diese jüngeren Kinder schon Strategien anwandten und sie versuchten, eine noch nie gestellte Aufgabe zu lösen. Die Lehrerinnen erklärten später, dass sie beim Einsatz schriftlicher Texte nach der Signalwortmethode vorgehen, d. h. die Kinder sollten Schlüsselwörter finden und den Sinn erraten. Einen Text zu übersetzen, hatten sie nie geübt. Die Ergebnisse können auf die größere Schwierigkeit der Sprachen zurückgeführt werden, auf unterschiedliche Stile der Lehrkraft und auf unterschiedliche didaktische Interessen der Lehrkraft.

Tschechisch:

Die Auswerterin war Examensstudentin an der Pädagogischen Fakultät in Budweis, die sich für ein Semester an der Universität Braunschweig aufhielt. Budweis ist für fortschrittliche DaF Ausbildung bekannt und stellt dabei sehr stark den Lernprozess, nicht nur das Produkt in den Vordergrund. Entsprechend bewertete die Studentin per se positiv den Versuch von Schülern, Gesamtsinn zu konstruieren (also Sätze zu übersetzen), und dabei aber auch ihre Phantasie zu gebrauchen.

Die Kinder in den Intensiv-Klassen haben erwartungsgemäß mehr Bausteine richtig erkannt und auch kompliziertere Ausdrücke übersetzt (z. B. Männchen, Weibchen, ausbrüten). Nach Meinung der Auswerterin hätte das Sprachgefühl aufgrund des vierstündigen Unterrichts größer

sein müssen. Hier ist jedoch darauf hinzuweisen, dass sie die Lehr-Lernsituation nicht kannte, ihr Urteil also erschloss aus ihrem Bild guten Unterrichts, wie es durch das Studium, aber nicht eigene Berufspraxis aufgebaut war.

Polnisch: Übersetzung Pinguine:

Die folgenden Wörter wurden von allen richtig übersetzt:

15 Sekunden, können, Flügel, 100 km, nicht, fliegen, sehr, schnell, die größten, Vögel, Antarktis

Kommentar

Es ist offensichtlich, dass die Übersetzungen nicht 1:1 verglichen werden können. Bei Englisch können Wörter oder Wendungen aufgrund der Ähnlichkeit der geschriebenen Wörter erschlossen werden, bei den anderen Sprachen nicht. Weiter spielt es eine Rolle, wie Lehrkräfte Schüler an Aufgaben heranzuführen - Hypothesen zum Gesamtsinn zu bilden, sich auf Signalwörter zu stützen, zu versuchen, Sätze zu analysieren. Wie sich auch bei anderen Instrumenten zeigte, scheint der teacher factor eine große Rolle zu spielen – einerseits der sprachanalytische Unterrichtsstil, der förderlich zu sein scheint (Cz, E) , andererseits die Einstellung zu Einschätzungsverfahren, obwohl alle Lehrkräfte gemeinsam informiert worden waren. Die Polnisch Daten können nicht als aussagekräftig für den wirklichen Kenntnisstand angegeben werden, weil die Aufgabe später gestellt wurde, als die Gruppe der Versuchslehrer schon aufgelöst war, und sie deswegen mehr als etwas Fremdes, Unterwartetes erschien.

Die Sprechfertigkeit-Interviews

Die Bearbeitung der Interviews führt zu einer Vielzahl von Interpretationen. Im folgenden wird nur ein Aspekt betrachtet, und zwar wurde aus dem Sprachmaterial herausgefiltert, was die Kinder tun, damit der Gesprächsfluss, der Kontakt zu dem Interviewenden aufrechterhalten bleibt. Dies nennt man pragmatische Strategien. Es handelt sich um Schüler am Ende der 4. Klasse, die meisten Beispiele stammen von den Intensiv-Schülern. Dennoch ist die Liste nützlich, weil man sehen kann, was davon schon in Klasse 3 vorkommt, was in Klasse 5 und vieles mehr.

Überblick zu pragmatischen (kommunikationsaufrechterhaltenden) Strategien von Sprachanfängern (Auswahl)

INV = Interviewer. Es waren jeweils 2 Mädchen (girl 1, girl 2 oder 2 Jungen boy 1, boy 2) beim Interview.

0 bedeutet, dass das Kind nicht reagiert/ nicht spricht.

Strategie

Beispiel

Schweigen bei offenen oder komplexeren Fragen, **anschließende Reaktion bei Umwandlung in einfachere Frage**

INV: hm,ia, yes that's the ship .
And what does the ship look like ?
Girl1: 0.
Girl2: 0.
INV: What does it look like ?
Girl1: 0.
Girl2: 0.
INV: Is it big or small ?
Girl2: is big .
INV: Is big, hm,ia .

Wechsel ins Deutsche, wenn dazu Erlaubnis gegeben wird

INV: And what else can you see in the picture ?

Bemerkung: Die Kinder verstehen den auf Englisch gemachten Vorschlag

Girl1: 0.
Girl2: 0.
INV: When you don't know the English word just ask for it or switch to German .
Girl1: <also eine Schwimmente>

Ja- oder Nein als Ausdruck der Bereitschaft zu antworten

INV: maybe you can read it now . Can you read the title of the book ?

Bemerkung: Die offene Frage selbst wurde nicht verstanden

Girl: Yes .
Mädchen liest aber nicht

Fortsetzung von vorigem sprachl. Muster als Ausweichstrategie (*avoidance strategy*)

INV: And can you tell me what this is in English ? Do you know the English word ?

wenn die bisher erwartete Antwort immer eine Beschreibung der Farben des Bildes war, wird sie bei der nächsten Antwort wieder eingesetzt.

Girl: Red, blue, green, orange , yellow, brown...

Wiederholen der Frage des Interviewers

Das Kind gibt eine Antwort, die zu der vorigen Frage gepasst hätte.

Ersetzen von lexikalischen Lücken **durch ein anderes Wort aus dem gleichen Wortfeld**

INV: Is the ship big?
Girl: Is the ship big?

Kreative Fehlbildungen und Mischen von Deutsch und Englisch

The boy eat a banana
/wollte sagen: fruit/

Bemerkung: bewusste Wortschöpfungen, von denen Kinder wissen, dass sie nicht zu dem Vokabular der Zielsprache gehören, sind Zeichen dafür, dass sich die Kinder mit der Morphologie und Grammatik der Fremdsprache aktiv auseinandersetzen. Hier dienen sie der Aufrechterhaltung der Kommunikation

a) *Neubildungen*
Cloudies (statt : clouds)
children-rabbit (statt: baby rabbits)

b) **Mischen von deutsch und Englisch**

b.1) im Gespräch:

INV: column is Säule.
Boy: My rat is vor theis vor the Säule vor der column .

Er möchte sagen: meine Ratte ist vor der Säule. Es geht um eine Bildbeschreibung, Rattenfänger von Hameln. (information gap exercise)

Girl: Kind .
INV: hmia, she sees a child .
Girl: Child steht Fenster .

b.2) aus Notizen bei Unterrichtsbeobachtungen:
he has Angst
he must kassieren
he nimms a knife

Umschreibungen (*Paraphrasing*)

Umschreibungen oder Paraphrasing finden sich bei den Englischlernern ab einem höheren Lernstadium.

Freie Anwendung von Imitationen in eigener Aussage

Girl: And his father give the plants water
Sie möchte sagen: der Vater gießt die Pflanzen
Girl: I see a rat in the box.
Sie meint: im Bett
Boy: I see eh I have a rats on the
on on the little tower
Er meint: auf dem Pfeiler
Girl: My rat is unter
INV: Under .
Girl: under the Tisch

Übertragungen aus Muttersprache in Fremdsprache

Boy: And in the sea sind...is a fish with plants .
Boy: My rat is vor the...is vor the Säule....vor
der ... column .

Übertragungen aus Fremdsprache in Muttersprache

Boy: the rat imdie Ratte ist in
der Kiste
Girl: And the rainbow
exit.....ex....exis..... also existiert
existier(t) .

Engagement im Gespräch zeigen:

1) Nachfragen

Boy: a big mouse ?
Er stellt sicher, dass er die Frage des Interviewers
verstanden hat

2) Für den Partner übersetzen

Boy2: Malen .
Er übersetzt ein Wort (Aufforderung zum Malen)
für den anderen Jungen, der beim Interview dabei
ist
Boy1: The ship is yellow
Boy2: yellow? It's gold

3) Den Gesprächspartner korrigieren (phonologisch, morphologisch und lexikalisch)

Boy2: I haven't got a rat in front of
the table
Er greift spontan in das Gespräch ein. Der andere
Junge hatte gesagt: I have got a rat in front of the
table.

4) Spontanes Sprechen

„Lautes Denken“ taucht auf, wenn Kinder ein Wort nicht wissen.

Weiterführende Überlegung zur Dresden Studie

Die Beispiele aus der Forschung sollten nur einen kleinen Einblick in beobachtenswerte Aspekte des Fremdsprachenlernens geben. Englisch-Schüler haben bei Übersetzung und Interview in der Dresden Studie besser abgeschnitten. Dies ist die Folge von Abstand zwischen Sprachen, Englisch im Umfeld und dem Lehrerfaktor. Die Französisch-Lehrerinnen folgten mehr einem ganzheitlichen Ansatz, eine Englischlehrerin war stärker fordernd. Nun ist es bei Tschechisch und Polnisch wichtig, dass die Sonderzeichen , Akzente richtig gesetzt werden,

sonst bedeuten die Worte etwas anderes. Was heißt also für Tschechisch und Polnisch „ganzheitlich“ unterrichten? Wie konkret muss sich Grammatikunterricht unterscheiden von dem im Fach Englisch? Dies wäre eine andere weiterführende Frage.

Ein indirektes Verfahren zur Beobachtung interkultureller Lernprozesse: der „Fliegende Teppich“

Dieses Verfahren ist eine Fantasiereise in das Zielsprachenland. Nach einer Einstimmung mit Musik wird den Kindern gesagt, dass sie von ihrem Wohnort aus hochsteigen bis zur Grenze und dann über das Land fliegen. In Klasse 2 und 3 kann eine solche Aufgabe in kleinen Gruppen mündlich gestellt werden, in Klasse 4 wurde sie gestellt als Erlebniserzählung. Es ergaben sich sehr aufschlussreiche Einsichten und Unterschiede. Die Kinder hatten, im Fall Französisch, eine Klassenfahrt hinter sich, die Englisch Schüler nicht, die Tschechisch Schüler waren über die Grenze gefahren. In der damaligen 2. Klasse, das war die Polnischklasse, führte die Lehrerin das Verfahren ebenfalls durch.

Auswertung der Beobachtungssituation „Fliegender Teppich“ für Gruppe 742 (Görlitz, 2. Klasse, 2 Jahre Polnisch mit jeweils einer Wochenstunde)

Die durchführende Lehrerin wies auf dem Begleitbogen darauf hin, dass die Kinder angesichts der Zeitdauer und Intensität mit der sie Polnisch lernen, noch kein großes Wissen über Polen haben. Sie wissen nur etwas über die Grenzstadt Zgorzelec, den Grenzfluss und ihre Partnerschule und sie kennen die Sage vom Drachen Wawielski. Die Kinder wurden von der Lehrerin angehalten, ihre Assoziationen auf eine Umriss- Landkarte Polens einzutragen.

Die häufigsten Eintragungen der Kinder sind im folgenden zusammengefasst:

An erster Stelle erwähnen sie das Überfliegen der Neiße (*ein langer Fluss*), ihre Partnerklasse 2 D der 5. Grundschule, wo sie viele Freundinnen und Freunde sehen, den Realmarkt im Zentrum von Zgorzelec, den Dom Kultury, Bolek und Lolek, den Drachen Wawielski, alte Städte und Burgen, Kirchen und große Häuser.

Außer den Freundinnen und Freunden in ihrer Partnerklasse, die sie offensichtlich sehr mögen, kommen Onkel und Tanten und viele nette Menschen in ihren Schilderungen vor. Polen, durch ihre Augen betrachtet, ist ein Land, wo man viele schöne Dinge sieht, in dem man häufig und herrlich feiern kann, wo eine Freundin tanzt, alles schön geschmückt ist und es an der Grenze und am Dom Kultury gerade ein Fest gibt. Man kann dort Fasching feiern, es macht Spaß. Polen ist groß und man kann dort viel lernen: „Wir haben viel über Polen gelernt“. Ein Satz eines Schülers steht beispielhaft für die positiven Assoziationen, die die Kinder mit Polen verbinden: „Jetzt bin ich in Polen – toll!“

Die einzige Aussage mit leicht negativer Färbung, die sich in ihren Schilderungen findet, ist die Beschreibung von vielen Leuten, die an der Grenze stehen und Autos waschen. Die Autos sehen danach zwar ganz glänzend aus, aber die Leute verlangen Geld dafür, woraufhin ein Mann ihnen „einen Vogel zeigt“.

Die Kinder haben ohne Rechtschreibfehler den Namen der Grenzstadt, den polnischen Namen Krakaus und den des smok Wawielski geschrieben. Die polnischen Namen ihrer Freunde korrekt zu schreiben, bereiteten ihnen offensichtliche Schwierigkeiten; vermutlich spielt hierbei auch die Rechtschreibsicherheit in der Muttersprache eine entscheidende Rolle.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Kinder der 2. Klasse in Görlitz, die Polnisch als Begegnungssprache lernen, heitere, freundlich gestimmte und positive Eindrücke haben, wenn sie auf ihrem Zauberteppich über die Grenze ins Nachbarland fliegen. In ihren Schilderungen lässt sich eine bejahende Einstellung zum Nachbarn spüren, die so nicht bei den Tschechisch lernenden Kindern vorkommt. In diesem Zusammenhang wäre, wie bereits bei der Diskussion der Ergebnisse von den tschechischen Gruppen erwähnt, interessant zu untersuchen, inwieweit die Einstellung der Lehrkraft zur Zielsprachenkultur die Vorstellungsbilder der Kinder prägt.

KOMMENTAR ZUR FUNKTION VON WISSENSCHAFTLICHER BEGLEITUNG ZU SCHULVERSUCHEN

Die Untersuchungen zu Schulversuchen sind wichtig. Wichtig sind aber auch breitere Tests, weil wir sehr wenig davon wissen, wie Schüler lernen, und was denn deutsche Schüler können. Wichtig ist eine Systematisierung von Forschungsergebnissen, und eine Darstellung so, dass sie auch Lehrer verstehen. Für Englisch wird ein Buch demnächst erscheinen, das hier Hilfestellungen geben möchte (Pienemann ed, 2006). Parallel dazu ist die Erfassung von good practice wichtig. Was funktioniert, warum? Für den Bericht an die Europäische Kommission wurde eine Kriterienliste erstellt.

DAS GRENZPROJEKT AKTIVE MEHRSPRACHIGKEIT

Ein von mir mitkonzipiertes Projekt an der dt.-holländischen Grenze, für die 4. Klasse möchte ich abschließend vorstellen. Es ist aber adaptierbar nach unten und für andere Sprachen. Es verbindet Englisch und die Nachbarsprache. D. h. es wird Englisch angeboten, und einige Schlüsselsituationen im Tagesablauf eines Kindes, die auch bei Begegnung auftreten können, haben wir als dreisprachige Szenen in einem Lernheft zusammengestellt. Die Lehrer bauen sie auf Englisch an passender Stelle ein, dann sieht das Konzept einen dreitägigen Aufenthalt eines Gastlehrers vor, der über sein Land erzählt, etwas Sport und Musik in seiner Sprache unterrichtet und die schon bekannten Situationen in der Nachbarsprache übt. Anschließend sollten sich die Kinder treffen, und später im Schuljahr kommt der Gegenbesuch des Gastlehrers und die zweite Begegnung. An der deutsch-holländischen Grenze hat es unerwartet viel Vorbereitungszeit gebraucht. Dort ist seit Jahrzehnten eine grüne Grenze. Vielleicht gilt das Nachbarland als zu bekannt? Das Interesse der Grenzbewohner richtet sich stark in die Großstädte, nach Amsterdam, nicht nach Emden...Sie stehen also mit dem Rücken zur Grenze. Wir hoffen, dass die Initiative nun umgesetzt wird, zur Zeit sind 3 Schulen dabei, Schulen in Nordrhein-Westfalen schließen sich an, und weitere auch im Norden. Damit soll die Motivation für das nahe Fremde gestärkt werden. Als Leitfigur haben wir den Kiepenkerl, das ist ein Wanderhändler mit einer Trage auf dem Rücken. Das Konzept ist so, dass es auf andere Grenzräume übertragen werden kann, mit Adaptionen. Für die Region Tschechien-Polen-Deutschland müsste man eine andere Figur als Helfer der Kinder nehmen, aus der Regionalgeschichte. Das Lernheft und Bastelmaterialien können auch aus dem Internet heruntergeladen werden. Vom Träger, dem Europahaus Aurich, wird das Vorhaben den Initiativen der Lernenden Region zugeordnet.

SCHLUSS

Es besteht eine große Vielzahl an Initiativen. Guter Unterricht in der Breite ist wichtig, die Grenzprogramme können demgegenüber in die Tiefe gehen. Wie Sie wissen, ist jeder Grenzraum einzigartig. Ich wünsche, dass aus den besonderen Bedingungen und Chancen sich vieles weiterentwickelt, und dass das Sprachenlernen fest in das Modell der Lernenden Region integriert bleibt.

WEITERFÜHRENDE LITERATUR VON PROF. DR. KUBANEK-GERMAN:

- Kubanek, Angelika; Edelenbos, Peter: Praxis Fremdsprachen lernen mit Spaß. Wie Eltern ihre Kinder fördern können. Freiburg im Breisgau 2001.
- Kubanek, Angelika: Kindgemäßer Fremdsprachenunterricht. Band 1. Ideengeschichte. Band 2. Didaktik der Gegenwart. Münster: Waxmann 2001 und 2003.
- Kubanek, Angelika; Edelenbos, Peter (Hrsg.): Praxis Fremdsprachenlernen in Kindergarten und Schuleingangsstufen; Donauwörth 2004.

1. WORKSHOP

AKTUELLES INTEGRATIONSKONZEPT DES DEUTSCH-POLNISCHEN KINDERHAUSES GÖRLITZ – BILATERALE ENTWICKLUNGEN *MARTINA RISSMANN UND HANNELORE SEELIGER*

DIE ENTSTEHUNGSGESCHICHTE DES DEUTSCH-POLNISCHEN KINDERHAUSES

1992 fragten Eltern aus Zgorzelec bei uns an, ob ihr Kind in unserem Haus aufgenommen werden kann. Wir haben eine Möglichkeit gefunden, obwohl wir noch keine richtigen Vorstellungen hatten, wie wir mit einem polnischen Kind (welches noch nicht deutsch sprach) umgehen werden.

In dieser Zeit sammelten wir Erfahrungswerte, waren begeistert von der Herzlichkeit und Unkompliziertheit seitens polnischer Eltern. Schon bald merkten wir, dass die Zweisprachigkeit in einer Grenzregion ein enormes Potential für die weitere Zukunft hat. Und so kam es dazu, dass wir ein deutsch-polnisches Konzept für unsere Einrichtung entwickelten.

Die VORTEILE lagen klar auf der Hand:

- bereits im Vorschulalter mit dem grenznahen Raum bekannt zu machen (Unsere Einrichtung befand sich mitten im Stadtzentrum, nicht weit von der Grenze)
- Vorurteile abzubauen
- zwei Sprachen so zeitig wie möglich erlernen zu können (ungezwungen, ohne Aufwand, nur im gemeinsamen Tätig sein, beim Spielen, beim Lernen, beim Kommunizieren)
- Freundschaften zu entwickeln
- Traditionen, Feste und anderes mehr vom Nachbarland kennen zu lernen

Unser Träger, die Stadt Görlitz sah in unserem Konzept eine große Herausforderung, denn die Beziehung zu unserem polnischen Nachbarn bereits im Vorschulalter zu entwickeln, war auch eine politische Aufgabe: "Das Tor zum Osten immer mehr zu öffnen, den Städten Görlitz/Zgorzelec die Möglichkeit zu geben, sich in allen Bereichen des Lebens anzunähern, Beziehungen aufzubauen und die Wirtschaft zu stärken.

So kam es im Jahr 1994, am 01.09., dass wir offiziell 6 Kinder aus Zgorzelec aufnehmen konnten. Die Kindergartenplätze wurden vom Sozialministerium gefördert, da viele polnische Eltern, den deutschen Elternbeitrag nicht hätten zahlen können. Die polnischen Eltern mussten nur für das Mittagessen aufkommen und der Elternbeitrag kostete den Eltern soviel, wie ein Kindergartenplatz in Zgorzelec war.

In unserem Haus hatten wir fünf Kindergarten-Gruppen und wir entschieden uns dafür, je ein polnisches Kind (höchstens zwei polnische Kinder) in die Gruppen zu integrieren.

In dieser Zeit machten wir viele Erfahrungen - die Kinder gewöhnten sich sehr schnell an ihre neue Umgebung. Wir bemerkten und stellten fest, dass die Kinder keinerlei Berührungsängste hatten, schnell Kontakt und Freunde fanden und die Normalität eintrat, dass die Kinder mit Ausweis und Eltern täglich die Brücke über die Neiße überquerten. Das anfänglich das Sprachverständnis noch nicht da war, stellte sich überhaupt nicht als Problem dar. Durch Mimik, Gestik und ständig wiederkehrenden Tagesablauf und des tätig Seins, baute sich sehr schnell das gegenseitige Verstehen auf.

Uns, als Erzieherin wurde bewusst, dass, um unsere Qualität in der bilingualen Bildung und Erziehung zweier Nationen zu erhöhen, es sich notwendig machte, Polnisch Kurse zu besuchen. Hierbei konnten wir aus eigener Erfahrung feststellen, wie schwer das Erlernen einer anderen Sprache als Erwachsener ist. Wir sind erstaunt und immer wieder fasziniert, wie leicht und schnell die polnischen Kinder deutsch lernen.

Von Anfang an bauten wir zu einem polnischen Kindergarten, eine gegenseitige, partnerschaftliche Beziehung auf, die sehr intensiv war und bis zum heutigem Tag regelmäßig ihre Gültigkeit hat und in unserer pädagogischen Arbeit seine Berücksichtigung findet.

Unsere vielfältigen gemeinsamen Aktivitäten und regelmäßigen gegenseitigen Begegnungen mit dem polnischen Kindergarten haben wir in Wort und Bild in 3 Dokumentationsmappen festgehalten. „Vertreibung des Winters“, Konzerte, Zaubereien, Märchenspiele, Basteln, Singen, Museen, Busfahrten ins Riesengebirge, Sport- und Kinderfeste, um nur einige Beispiele zu nennen, haben unseren deutschen und polnischen Kindern unvergessliche Stunden bereitet. Heute ist es für alle Beteiligten selbstverständlich und zur Gewohnheit geworden, dass wir oft die Grenze überqueren, die Kinder ihre Ausweise benutzen und herzlich vom polnischen Kindergarten empfangen werden.

Sehr schnell sprach es sich herum, dass es in Görlitz einen zweisprachigen Kindergarten gibt. Die Plätze reichten nicht mehr aus, so kam es im Schuljahr 1998/99, dass 12 Plätze gefördert wurden.

Bis zum heutigem Tage liegen sehr viele polnische Anmeldungen vor, denen wir leider nicht gerecht werden können.

Unser heutiges gegenwärtiges Bemühen richtet sich vor allem darauf, zweisprachiges Material anzuschaffen, um dem Bildungsauftrag qualitativ gut erfüllen zu können. Auch unsere deutschen Kinder sollen die Möglichkeit bekommen, grundlegende polnische Vokabeln in ihrem Wortschatz aufzunehmen und Freude am polnischen Spracherwerb zu haben. Immer mehr polnische traditionelle Lieder, kleine altersgerechte Gedichte, didaktische Spiele und Tänze werden in unserer pädagogischen Arbeit berücksichtigt und von uns Erzieherinnen zum praktischen Einsatz gebracht. Mit Sicherheit werden wir noch viele Anregungen von anderen zweisprachigen Institutionen erhalten, auf den gemeinsamen Erfahrungsaustausch freuen wir uns schon.

Durch einen Beschluss des Stadtrates wurde auf der Konsulstrasse eine große alte Villa ausgebaut und erweitert, so dass wir am 19. Juni 2005 zum „TAG DER OFFENEN SANIERUNGSTÜR“ eine feierliche Übergabe des deutsch-polnischen Kinder Hauses miterleben durften.

Wir werden weiterhin bemüht sein, den ständig wachsenden Anforderungen gerecht zu werden und unsere Kinder eine schöne erlebnisreiche Kinderzeit vermitteln zu können.

Im Verlaufe des Workshops zeigten wir das Kinderhaus in einem Video. Des weiteren präsentierten wir Praxisbeispiele der Zweisprachigkeit und stellten unseren polnischen Partnerkindergarten vor.

KONTAKT:

Deutsch-Polnisches Kinderhaus
Martina Rissmann und Hannelore Seeliger
Konsulstrasse 53
02826 Görlitz
+49 3581 405181

2. WORKSHOP

ZWEISPRACHIGKEIT IN DER DEUTSCH-TSCHECHISCHEN KINDERTAGESSTÄTTE REGENBOGEN OBERWIESENTHAL SPIELERISCH ERLERNEN SYLVIA WEISBACH UND LUCIA SEQUENZOVA

1. BLOCK: Visueller Einblick in das Leben der Kita „Regenbogen“

Wir, das sind ca. 130 lustige, neugierige, kreative Kinder (davon 15 Kinder aus Tschechien) im Alter von 1 – 10 Jahren.



Unser Regenbogenhaus liegt mitten im Herzen des Erzgebirges, direkt an der Grenze zu Tschechien. In unserem Haus wird tschechisch und deutsch gesprochen,

denn bei uns Kindern gibt es schon keine Grenzen mehr.

Uns ist es egal, aus welchem Land unsere Freunde kommen.

Hauptsache wir verstehen uns, lernen und spielen gemeinsam und lachen viel.

Ländergrenzen sind für uns kein Problem, denn wir wachsen schon jetzt gemeinsam auf und lernen voneinander. Wir haben aber auch Freunde in einem Kindergarten in Tschechien den wir regelmäßig besuchen. Öffnungszeiten: 6.00 – 17.00 Uhr von Montag – Freitag (außer an den gesetzlichen Feiertagen)

Wir lernen und spielen in:

- 1 Krabbelgruppe (Alter 1- 2,9 Jahre)
- 1 Spielgruppe (Alter 2,5 –4 Jahre)
- 2 Spielgruppen (Alter 2,9 – 5 Jahre)
- 1 Vorschulgruppe (Alter 5 – 6 Jahre)
- 3 Hortgruppen (Alter 6 – 10 Jahren)

Spezielle Förderprogramme:

- Haltungsturnen (Physiotherapie)
- Logopädie
- Ergotherapie

Angebote des Regenbogenhauses:

- Naturschutzgruppe
- Malerklecks
- Tanzmäuse
- Sternstunde (christliche Kinderstunde)
- Skischule für Kinder ab 3 Jahre
- Zweisprachiges Lern- und Spielangebot
- Töpfern
- Kreativstunden
- Marionettentheater
- Koch- und Backstunden
- Schwimmkurs
- Singen macht Spaß

2. BLOCK: Vorstellen von selbst entwickelten zweisprachigen Lernmaterialien und der deutsch/tschechische Mitmachzeitung – „Ahoj – Hallo“ verbunden mit praktischen Übungen.

Seit 5 Jahren betreuen wir Kinder aus Tschechien gemeinsam mit deutschen Kindern. Diese Arbeit ist sehr aufregend und spannend und erfordert sehr viel eigene Kreativität, um den Bedürfnissen aller Kinder gerecht zu werden.

Zum Glück gehört zu unserem Erzieherteam eine so genannte „Muttersprachlerin“. Durch sie sind wir in der Lage die zweisprachige Kommunikation sehr kindgerecht und einfühlsam zu ermöglichen. Selbst entwickeltes Lern- und Spielmaterial gehört dazu. So arbeiten wir seit einem Jahr mit unserer deutsch/tschechischen Mitmachzeitung „Ahoj-Hallo“. Sie ist Arbeitsgrundlage für das tägliche Lernangebot und umfasst jeweils immer 3 Monate (Jahreszeitenabgestimmt). Jedes Kind bekommt seine eigene Zeitung. In ihr finden sich Lieder, Tänze, Reime, Gedichte, Bastelbögen, Bildgeschichten, Arbeitsblätter für Mathematik und vieles mehr, immer nutzbar in deutsch und tschechisch. Eine Seite ist direkt für Erwachsene, auf welcher sich ein neuer aufeinander aufbauender Wortschatz und die dazugehörige Phonetik befindet. Einfach zu lesen auch für jeden, welcher der tschechischen Sprache nicht mächtig ist. So können Eltern jederzeit nachvollziehen, was ihre Kinder bei uns lernen. Die Erzieherinnen sind an der Aufbereitung der Zeitungsinhalte direkt beteiligt und lernen so immer neues mit den Kindern gemeinsam.

KONTAKT:

Kindertagesstätte Regenbogen
Sylvia Weisbach
Zechenstraße 19 a
09840 Oberwiesenthal
+49 37348 8416
kita.oberwiesenthal@juh-erzgebirge.de

3. WORKSHOP

TRINATIONALE ZUSAMMENARBEIT IN DER LESSING-GRUNDSCHULE ZITTAU – LERNEN UND SPIELEN IN DER EUROREGION CARLA RENNER, KERSTIN JÄHNE, PETRA PIMPEROVÁ

1. DIE TRINATIONALE ZUSAMMENARBEIT DER LESSING-GRUNDSCHULE

Mit dem Standort der Lessing Grundschule in Zittau sehen wir uns im Zentrum und an der Europa-Schnittstelle zwischen Ost- und Westeuropa. Interkulturelles Lernen gehört damit zu einem wesentlichen Schwerpunkt unserer Schule.

Folgende Tätigkeiten wurden während des Workshops vorgestellt:

- die Schule im Dreiländereck zwischen Polen, Tschechien und Deutschland
- das Schulgebäude
- Ausländer in unserer Schule DAZ- Klassen
- Projekte *PONTES*-Werkstatt „Nachbarschaft und Sprache“ und die Arbeitsgruppe „Pädagogen der Nachbarsprachen“
- Zusammenarbeit mit Vereinen und dem Kinderschutzbund
- Zusammenarbeit mit den Ausländerbeauftragten „Augen auf“
- fächerverbindender Unterricht Musiktheater
- ausländische Gäste an unserer Schule

Eine Besonderheit der Schule ist das Angebot die Nachbarsprache Tschechisch zu erlernen. Unterstützt wird das Angebot durch drei SOKRATES- Projekte.

2. BEISPIEL EINER BINATIONALEN ZUSAMMENARBEIT

Der Schulleiter der Grundschule in Hradek nad Nisou Herr Polacek sowie die Deutschlehrerin Frau Tyrova stellen die Zusammenarbeit mit der Freien Grundschule in Hartau vor.

Per Videovorführung konnte man die beiden Schulgebäude und das gemeinsame Lernen der Schüler sehen.

Man erhielt Einblicke in konkrete Projekte z. B. zur Umsetzung der Lehrplaninhalte „Die Natur im Laufe des Jahres.“

3. PRAKTISCHE BEISPIELE AUS DEM TSCHECHISCHUNTERRICHT

Vorgestellt wurden:

- Landeskundeunterricht anhand der tschechischen Landkarte
Grenzen, Hauptstadt, Flaggen der Nachbarstaaten, Zahlen 1 bis 4,
Farben (blau, weiß, rot, gelb, schwarz)
- Erlernen der Farben im Herbst
bunte Herbstblätter, verbunden mit Nachsprechübungen und Bewegungsspiel

Zum Thema STATIONENLERNEN MIT ALLEN SINNEN führten wir gemeinsam mit den Workshopteilnehmern eine Unterrichtsstunde der Klasse 4 durch.

- Beginn im Stuhlkreis - dient der Einhaltung des Begrüßungsrituals
- Begrüßungsformeln
- Wiederholung einiger Lebensmittel und gleichzeitiger Aufbau der Stationen
- Partnerfindung und Festlegung des Stationsbeginns durch das Ziehen von nummerierten Kärtchen
- gemeinsamer Rundgang mit dem Partner von Station zu Station mit Aufgabenklärung

Zu den einzelnen Stationen wurden Arbeitsblätter vergeben.

1. Arbeitsblatt

- Ich esse..... / Ich trinke....
- Wortbildkarten helfen bei der Schreibung
- Wortbildkarten helfen bei der Schreibung

2. Spiel „Flaschendrehen“

- Co je to? Was ist das?
- Wortkärtchen hinter den Plastiklebensmitteln sind Kontrollmöglichkeit

3. Otesanek ma hlad a zizen

- Otesanek hat Hunger und Durst
- Kreativangebot , basteln oder malen, was Otesanek gern mag

4. Kolik stoji to? Wie viel kostet das?

- Verwendung von tschechischen Werbeblättern

5. Co mas rad(a)? Was magst du gern?

- Übung im selbstständigen Bilden von Fragen und Antworten

6. Hörübung

- Einsatz von Kassette (Originalsprache)
- Heraushören von Lebensmitteln und entnehmen dieser aus bereitgelegten Tütchen
-

7. Acht-Fragen-Test

- Verwendung des Hüpfteppichs
- Jeder Schüler / Workshopteilnehmer bekommt eine Frage gestellt und darf bei richtiger Antwort ein Kästchen vorrücken. Wer kann 8 Fragen richtig beantworten?

KONTAKT:

Lessing-Grundschule Zittau
Carla Renner, Kerstin Jähne, Petra Pimperová
Dr.-Friedrichs-Straße 5
02763 Zittau
+49 3583 512224
lessinggrundschule@t-online.de

4. WORKSHOP

SPRACH-KINDERGARTEN „KLÍČEK“ AUS NOVÝ BOR

IVANA POSSELOVÁ

Der Kindergarten „Klíček“ aus Nový Bor arbeitet seit zwei Jahren mit dem AWO Kinderhaus Lauschezwerge in Waltersdorf zusammen. Dieses Jahr waren beide Einrichtungen als Bewerber für das Programm KPF INTERREG IIIA innerhalb der Euroregion Neiße mit dem Projekt „der Phantasie Flügel verleihen“ erfolgreich – ein grenzüberschreitendes Vorschulbildungsprogramm, das auf Spielen und persönlichen Erfahrungen mit Kindern aufbaut. Nun wurden wir gebeten, unsere Erfahrungen mit der zweisprachigen Bildung von Vorschulkindern mit anderen zu teilen.

1.) Zu Beginn wurde die Stadt Nový Bor allen Mitgliedern des Workshops vorgestellt. Die Stadt wird oft „Das Tor zum Zittauer Gebirge“ genannt. Sie ist die Stadt der Gärten und Parks, die Stadt des Glases, der Kultur, der Musik und des Sports. Einige der bedeutendsten und interessantesten Orte unserer Region wurden ebenfalls vorgestellt. Wir nutzen diese zur Belebung unserer tschechisch- deutschen Zusammenarbeit und um den Kindern damit einige typische Merkmale dieses Gebietes zu zeigen.

2.) Den Teilnehmern wurde die Möglichkeit geboten, mehr über die Struktur des tschechischen Vorschulbildungssystems zu lernen und über die entsprechenden Bildungsprogramme zu erfahren.

3.) Der Kindergarten „Klíček“ in Nový Bor wurde detailliert vorgestellt. Er ist eine vom Staat geförderte Organisation, die aus vier Kleinkindschulen gebildet wird. Jede Schule ist spezifisch, derzeit wird aber ein gemeinsames Bildungsprogramm entwickelt. Die deutsche Sprache wird nur an einer der vier Schulen gelehrt, welches das Zentrum der gesamten Organisation ist.

4.) Einige Informationen über unsere Zusammenarbeit mit dem AWO Kinderhaus in Waltersdorf:

Die Idee der Zusammenarbeit entstand aus einer Initiative von deutschen Eltern und Erziehern, die selbst die tschechische Sprache lernen. Das erste Treffen fand in Nový Bor statt. Die gemeinsamen Interessen, der gute Wille auf beiden Seiten und die gleichen Bildungsvorgänge der Kindergartengruppen resultierten in einem weiteren Treffen in Waltersdorf. Hier planten wir bereits Methoden, Formen und Inhalte unseres gemeinsamen Projektes.

Unsere Ziel ist nicht, den Kindern viele Wörter und Wendungen beizubringen, sondern die Sprache unserer deutschen Freunde mithilfe von Spielen und persönlichen Erfahrungen vorzustellen, den Kindern die Grenzregionen bewußt zu machen und die Unterschiede zwischen den beiden Sprachen, Traditionen und Kulturen beider Länder zu erklären. Wir sind nicht an einer abstrakten Schulbildung durch Bilder interessiert, sondern stattdessen interessieren wir uns vielmehr für konkrete praktische Erfahrungen. Wir hoffen, dass wir dadurch Kinder ermutigen können zu kommunizieren und zu lernen.

Die Kindern treffen sich normalerweise alle zwei Wochen abwechselnd in der Tschechischen Republik und in Deutschland. Das Gastland legte immer das Programm fest. Die Zusammenarbeit basierte entweder auf Workshops, in denen die Kinder verschiedene Themen während gemeinsamer Aktivitäten und Spiele übten oder sie basierten auf anderen Aktivitäten, die sowohl die Erfahrungen der Kinder von beiderseitigen Treffen als auch die

ersten Kenntnisse der Fremdsprache erweitern und bereichern sollten.

Die Workshops behandelten Themengebiete wie zum Beispiel, erstes Treffen, Familie, Farben, Zahlen, Tiere, unser Körper, Essen usw. Wir versuchten das Erlebnis auch während der Workshops zu maximieren. Um Farben zu lehren, besuchten wir beispielsweise eine kleine Glasmanufaktur, in der die Kinder Glaskugeln blasen konnten und dann die Ausstellungsstücke in der Galerie untersuchten. „Tiere“ wurden im Tierpark in Zittau geübt. In einem Freilichttheater nahe Nový Bor fand eine Märchenaufführung statt. Darüber hinaus besuchten die Kinder den Aquapark, die tschechischen Kinder trafen den deutschen Weihnachtsmann und zusammen nahmen sie an dem Folkloregesangswettbewerb „Die kleine Nachtigall von Nový Bor“ aller Kindergärten teil und stellten gemeinsam ihre eigenen Kunstwerke im Theater von Nový Bor aus.

Unsere Freundschaft hielt das gesamte letzte Jahr an und wir beendeten die Zusammenarbeit mit einem dreitägigen Aufenthalt in Dolní Světlá mit Ausflügen, Wettbewerben und einem Picknick mit den Eltern.

Während der Laufzeit des Projektes waren die Eltern aktive Projektmitglieder. Wir ermöglichten es, dass sie mit ihren Kindern verreisen konnten, wann immer sie wollten. Viele von ihnen nahmen diese Möglichkeit tatsächlich wahr.

5.) Bewertung unserer grenzüberschreitenden Treffen: Die Ziele, die wir uns eigentlich zu Beginn dieses Projektes gesetzt hatten, wurden erreicht. Die Zusammenarbeit wurde schnell unter den Kindern, den Eltern und in der breiten Öffentlichkeit bekannt. Beide Kindergruppen freuten sich auf die Treffen, sie waren nicht schüchtern beim Sprechen und Aufbau neuer Kontakte. Die Erfahrungen der Kinder waren intensiv, die Kinder waren spontan, glücklich etwas zu lernen und ihr neues Wissen zu zeigen. Außer dem Wortschatz, der mit den einzelnen Themen verbunden war, lernten sie ein landestypisches Lied, ein Weihnachtslied, ein Gedicht und sie führten ein zweisprachiges Märchen namens „Rote Beete“ vor. Darüber hinaus erfreuten die tschechischen Kinder den „Verband deutsch sprechender Bürger“ in Nový Bor“ mit ihren sprachlichen Grundkenntnissen zur Feier des Muttertags.

Während der Diskussion waren die Teilnehmer besonders an praktischen Fragen interessiert – Transport, Versicherung, wie man Kindergartengruppen bei Auslandsfahrten leitet, Programme für das nächste Jahr und weitere Zukunftspläne.

KONTAKT:

Ivana Posseltová
Svojsíkova 754
CZ 47301 Nový Bor
Tel.: +42 0487726647
ms.klicek@clnet.cz

5. WORKSHOP

HRÁTKY S ČEŠTINOU – EINE BUCHPRÄSENTATION ZUM MITMACHEN

LUDMILA KVÁČOVÁ, THERESE REINEL



Wie vielfältig sich Kinder für die tschechische Sprache begeistern lassen, zeigten die beiden Autorinnen Ludmila Kváčová und Therese Reinel in Workshop 5. Anhand ihres zur Fachtagung veröffentlichten Buches stellten die Autorinnen die verschiedenen Ansätze für ein ganzheitliches Lernen vor.

Im ersten Teil des Workshops konnten sich die anwesenden Interessierten in die Rolle der Kinder versetzen und aus deren Blickwinkel die Immersionsmethode erfahren. Ludmila Kváčová gestaltete mit der Lektion „Rodina“ (Familie) eine Stunde komplett in tschechischer Sprache. Die Anwesenden merkten schnell, dass aktives Mitmachen, Mitbasteln und Mitsingen der schnellste und kurzweiligste Vokabeltrainer ist. Zudem empfanden sie eine Mittlersprache nur störend im Unterricht. Sie konzentrierten sich viel mehr auf Mimik und Gestik sowie das mitgebrachte

Anschauungsmaterial, um das Tschechische zu verstehen. Die Teilnehmer äußerten ihr positives Erstaunen darüber, dass die Immersionsmethode gleich dazu führt, in der Fremdsprache zu denken und die gezeigten Aktivitäten und Bilder mit den Worten direkt zu verknüpfen.

Im zweiten Teil des Workshops reflektierten Kváčová und Reinel gemeinsam mit den Teilnehmern über Vor- und Nachteile der Übungen aus dem ersten Teil. Dazu wurde an die Anwesenden ein Fragenkatalog ausgegeben, aus dem sich jeder eine Frage entweder aussuchen oder selbst hinzufügen konnte. Die Teilnehmer beschrieben ihre Erfahrungen, Kváčová und Reinel ergänzten entsprechende wissenschaftliche Ansätze und Methoden.

Was sind die häufigsten Fehler beim Fremdsprachenunterricht im Kindergarten?

- verschulte Herangehensweise: betrifft schulische Disziplinvorgaben, Sitzordnung, Hausaufgaben etc.
stattdessen: Integration in den Kindergartenalltag, bspw. Sitzen im Kreis, kindgerechte und handlungsorientierte Lernübungen, abhängig von der Tagesform der Kinder
- zu viele einzelne Wörter: Kinder können Unmengen an Einzelvokabeln, allerdings damit nichts anfangen als zu sagen *To je...* (Das ist...)
stattdessen: Geschichten erzählen, aktives Liedersingen, Spiele (bspw. Jedna, dvě, ... jde [Mein rechter Platz ist leer], Vidím něco co nevíš [Ich sehe etwas, was du nicht siehst]), Abzählreime, kleine Rollenspiele (Co chceš pit? – Džus, prosím [Was möchtest du trinken? – Einen Saft, bitte.]
- mangelnde Abstrahierung von Begriffen, mangelndes Verstehen der Worte bei den Kindern: bspw. Hervorgerufen durch reines Nachsprechen ohne Darstellung der Bedeutung – häufig beim Singen, wenn nur in der Fremdsprache gesungen wird, ohne dass die Kinder dies Nachspielen, den Inhalt des Lieder veranschaulicht bekommen; oder wenn bspw. Zahlen auswendig gelernt werden, die Kinder aber keine Vorstellung haben ob 1 wenig und 10 viel ist.

stattdessen: mit unterschiedlichen Anschauungsmaterialien arbeiten (ein Ball muss nicht immer nur rot sein), den Inhalt der Lieder erklären (mit Bildern) und nachspielen (mit Kostümen, wenn ein bestimmtes Wort im Lied auftaucht, verdeutlicht das Kind mit dem entsprechenden Kostüm, was diese Person im Lied macht etc.), Spiele zur Veranschaulichung: Honza stavej! (Erbsenkönig-Spiel). Für das Erkennen von Zusammenhängen (für fortgeschrittene Lernende geeignet): Was wäre, wenn...?-Spiel.

KONTAKT:

Ludmila Kváčová
MATEŘSKÁ ŠKOLA „Zvaneček“
Lipová 528
CZ 41742
Krupka
+42 0417861536
mszvon.krupka@volny.cz

Therese Reinel
+49 172 6483640
therese-reinel@seznam.cz

HERAUSGEBER/BUCHBESTELLUNG:

Euro-Schulen gemeinnützige Gesellschaft für berufliche Bildung und
Beschäftigung Sachsen mbH, Niederlassung Görlitz
Strassburg-Passage
02826 Görlitz
+49 3581 76460
info@es.goerlitz.eso.de

ADRESSEN – REFERENTEN / ORGANISATOREN

Einrichtung	Name	Adresse	Telefon
Euro-Schulen Görlitz	Frau Dr. Dippe	Straßburg-Passage 02826 Görlitz	+49 3581 76460
Sächsisches Ministerium für Soziales	Herr Dr. Hauser	Albertstrasse 10 01097 Dresden	
Sächsisches Ministerium für Soziales	Frau Wende	Albertstrasse 10 01097 Dresden	+49 0351 5645651
<i>PONTES</i> -Agentur	Frau Dr. Gellrich	St. Marienthal 10 02899 Ostritz	+49 35823 77252
Universität des Saarlandes, Saarbrücken	Herr Prof. Dr. Raasch	Kolberg 13 24113 Molfsee	armolfsee@aol.com
Technische Universität Braunschweig	Frau Prof. Dr. Kubanek- German	Englisches Seminar TU Braunschweig Bienroder Weg 80 38106 Braunschweig	a.kubanek- german@tu-bs.de
MŠ Klíček Nový Bor	Frau Posseltová	Svojsíkova 754 CZ 47301 Novy Bor	+42 0487726647
Kindertagesstätte "Regenbogen" der Johanniter	Frau Weisbach Frau Sequensová	Zechenstraße 19 a 09840 Oberwiesenthal	+49 373488416
Kinderhaus "Zwergenhaus"	Frau Reißmann Frau Seeliger	Konsulstraße 53 02826 Görlitz	+49 3581 405181
Lessing-Grundschule Zittau	Frau Renner Frau Jähne Frau Pimerová	Dr.-Friedrichs-Straße 5 02763 Zittau	+49 3583 512224
Mateřská škola „Zvaneček“	Frau Reinel Frau Kracova	Lipová 528 CZ 41742 Krupka	+42 0417861536
<i>PONTES</i> -Werkstatt „Nachbarschaft und Sprache“	Frau Fischer Frau Blumrich	Straßburg-Passage 02826 Görlitz	+49 3581 76460

TEILNEHMER - KINDERTAGESSTÄTTEN

Einrichtung	Name	Adresse	Telefon
Kinderhaus „Tausendfuß“	Frau Mende	Lindenweg 4 02826 Görlitz	+49 3581 406469
Kath. Kinderhaus "Zum Heiligen Schutzengel"	Frau Kloppe	Johannes-Wüsten-Straße 22 02826 Görlitz	
Katholisches Kinderhaus St. Michael	Frau Fuhrmann	Joseph-Wiesnet-Strasse 19 95652 Waldsassen	+49 9632 740
Evangelische Kindertagesstätte „Hütchen“	Frau Kohlhof	Pestalozzistraße 30 08606 Oelsnitz	+49 37421 54250
AWO-Kindertagesstätte "Lauschezwerge"	Frau Perner	Hauptstrasse 13 02799 Waltersdorf	+49 3584 172866
Kindertagesstätte "Schlossgeister" Gersdorf	Frau Straube	Im Oberdorf 21 02829 Gersdorf	+49 35829 60377
Kindertagesstätte "Schlumpfenhaus" Deschka	Frau Kottek	Auenstrasse 19 a 02826 Deschka	+49 35820 60289
DRK Fröbel-Kinderhaus "Sonnenschein"	Frau Saecker	Hermannstraße 22 02943 Weißwasser	+49 3576 243146
Kindertagesstätte Bischdorf	Frau Henke	Kindergartenweg 2 02708 Rosenbach	+49 3585 481353
Waldkindergarten Görlitz (StattHaus e.v.)	Frau Scheck	Pfaffendorfer Weg 2 02827 Görlitz	+49 3581 762895
Kindertagesstätte „KH Sonnenschein“	Frau Fechner	Lindenweg 7 02826 Görlitz	+49 3581 406813
Kindertagesstätte „Knirpshausen“ e.V.	Frau Schäfer	Külzufer 20 02763 Zittau	+49 3583 703287
Kindertageseinrichtung „Butzemannhaus“	Frau Zukowski	Ziegelstraße 15 a 02763 Zittau	+49 3583 684093
Kindertageseinrichtung „Birkenhof“	Frau Rapat	Am Pfaffenbach 2 02763 Zittau	+49 3583 685785
Kinderhaus "Sonnenschein"	Frau Jurk	Drosselweg 1 02957 Weißkeißel	+49 3576 222956
Deutsch-Polnisches Kinderhaus "St. Franziskus"	Frau Eweremann	Antonstraße 3 02899 Ostritz	+49 35823 86328
AWO-Kindertageseinrichtung „Spreequellspatzen“	Frau Berndt	Breitscheidstraße 22 02727 Neugersdorf	+49 3586 702114
DRK-Kindertagesstätte "Spatzennest"	Herr Schwerdt	Biehainer Weg 3 02923 Horka	+49 35892 3217
Eigenbetrieb Kindertageseinrichtungen Dresden	Frau Kündiger	Riesaeer Straße 7 01129 Dresden	+49 351 4885130
Eigenbetrieb Kindertageseinrichtungen Dresden	Frau Schmidt	Riesaeer Straße 7 01129 Dresden	+49 351 4885130
Kindergarten St. Elisabeth, Projekt Sonne-Slunce	F. Krumphanzlova Frau Seidlmayer	Glaserstraße 91 93437 Furth im Wald	+49 9973 801452
Fundacja sw. Jadwigi	Herr Dabrowksi, Frau Kruczuk	Morawa 1 58120 Jaroszw	+48 74 8549732
Przedszkole nr 4	Frau Leoniewska	ul. Chopina 12 59920 Bogatynia	+ 48 75 7732577
Przedszkole nr 3	Frau Midona	ul. 1 Maja 33 59920 Bogatynia	+ 48 75 7733524
Kinderwelt Erzgebirge e.V.	Herr Unglaube	Markt 1 09496 Marienberg	+49 3735 602133
Evangel. Kindertageseinrichtung Zodel	Frau Menzel	Dorfstraße 166, OT Zodel, 02829 Neiße	+49 35820 60402
Kindertagesstätte "Die kleinen Strolche"	Frau Altmann	Am Ring 10 04509 Zschernitz Neukyhna	
DRK Kindertagesstätte Ostritz	Frau Liebisch	Lessingstrasse 29 02899 Ostritz	+49 35823 86511

TEILNEHMER - KINDERTAGESSTÄTTEN

Einrichtung	Name	Adresse	Telefon
Mateřská škola	Frau Kaiserová Frau Hlavsová	Vitézua 725 Sokolov	+42 0352603530
DRK Kindertagesstätte „Haus Sonnenschein“	Frau Miesner	Dorfstraße 249 A 02826 Königshain	+49 35826 62023
Kindertageseinrichtung „Waldhäus"l“	Frau Glathe	Lilo-Herrmannweg 8 02763 Zittau	+49 3583 684263
Janusz-Korczak-Heim	Frau Herrmann	Leschwitzer Str. 6 02827 Görlitz.	+49 3581 83681

TEILNEHMER - GRUNDSCHULEN

Einrichtung	Name	Adresse	Telefon
Schkola Hartau Freie Grundschule	Frau Wunderlich	Untere Dorfstraße 6 02763 Zittau	+49 3583 685031
Grundschule Zodel	Frau Walter	Dorfstraße 162 02829 Zodel	+49 35820 60251
Verein für ein freiwilliges soziales Jahr	Frau Wenz	Rassmussenstraße 8 09405 Zschopau	+49 3725 / 82088
4. Grundschule "Friedrich Froboeß" Weißwasser	Carina Habel	Schulstraße 10 02943 Weißwasser	+49 3576 205646
6. Grundschule Weißwasser	Frau Edelmann	H.-Hertz-Straße 1 02943 Weißwasser	+49 3576 242015
Grundschule Zodel	Frau Köhler	Dorfstraße 162 02829 Neißaue	+49 35820 60251
Grundschule 2 Nikolaischule	Frau Haase	Große Wallstraße 19/20 02826 Görlitz	+49 3581 /407535
ZŠ Lidická Hrádek nad Nisou	Herr Poláček	Školní 325 46334 Hrádek nad Nisou	
ZŠ Lidická Hrádek nad Nisou	Frau Tyrová	Školní 325 46334 Hrádek nad Nisou	
Grundschule Neustadt/ Sa.	Frau Dlabola	Inselweg 21 01844 Neustadt /Sa.	+49 3596 501684
Grundschule Neustadt/ Sa.	Frau Leskova	Inselweg 21 01844 Neustadt /Sa.	+49 3596 501684
Grundschule "Innenstadt am Fischmarkt"	Frau Wojciechowski, Frau Rurainski, Frau Tschechel, Frau Berisha-Myca	Fischmarkt 11/12 02826 Görlitz	+49 3581 /407529
Bfz, org. slozka Cheb	Frau Nedvédová Herr Steinke	Provaznická 35002 Cheb	+420 354 597175

TEILNEHMER - INSTITUTIONEN

Einrichtung	Name	Adresse	Telefon
Regionalschulamt Zwickau	Frau Heinz	Makarenkostraße 2 08066 Zwickau	+49 375 4444220
Regionalschulamt Dresden	HerrBrandstätter	Großenhainer Straße 92 01027 Dresden	+49 351 8439305
Sächsisches Staatsministerium für Kultus - Referat Grundschulen	Frau Dr. Reichel- Wehnert	Carolaplatz 1 01097 Dresden	+49 351 5642850
Akademie Bauwesen, Technik und Wirtschaft gGmbH	Frau Zukowska	Friedrich-Engels-Strasse 42 02826 Görlitz	+49 3581 766927
OVV Marienstift e.V.	Herr Kunze	Pestalozzistraße 30 08606 Oelsnitz	+49 37421 540
TU Dresden Fak. Erziehungswissenschaften	Frau Knitter	TU Dresden 01062Dresden	+49 351 46339050
TU Dresden Initiativkreis Tschechisch an sächsischen Grundschulen	Frau Brandt	TU Dresden 01062Dresden	
Domowina e. V.	Frau Dr. Elle	Postplatz 2 02627 Bautzen	
Europa-Haus Görlitz e.V.	Frau Trumpold	Untermarkt 9 02826 Görlitz	
Stadamt Novy Bor	Frau Krupickova	47301 Novy Bor	+420487712419
Jugendamt Mittleres Erzgebirge	Frau Enders	Poststraße 6 09496 Marienberg	+49 3735 664575
Medienzille	Frau Kokot	Gartenstr. 72a 01445 Radebeul	+49 0351 8387778
Schul- und Sportamt Görlitz	Frau Lange	Untermarkt 6-8 02826 Görlitz	+49 3581 672190
Volkshochschule Löbau/Zittau	Frau Herzog	Georgewitzer Straße 44 02708 Löbau	+49 3585 441203
Stadtverwaltung Altenberg	Frau Schulze	Platz des Bergmanns 2 01773 Altenberg	+49 35026 33320
Stadtverwaltung Altenberg	Frau Weise	Platz des Bergmanns 2 01773 Altenberg	+49 35026 33320
Landtagsabgeordnete Bildungspolitische Sprecherin Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN	Frau Günther- Schmidt	Bernhard-von-Lindenau-Platz 1 01067 Dresden	+49 351 4 93 48 49
TU-Dresden Institut für Slavistik	Claudia Richter	Zeunerstr. 1d 01062 Dresden	+49 351 46334459
Hochschule Zittau/Görlitz	Herr Prof. Störmer	Furtstrasse 2 02826 Görlitz	+49 3581 4828169
PONTES Agentur	Frau Heinrich	St. Marienthal 10 02899 Ostritz	+49 35823 77252
Weiterbildungsinstitut der Hochschule Zittau/Görlitz	Herr Schubert	Obermarkt 17 02826 Görlitz	+49 3581 476415
Euro-Schulen Zittau	Frau Täubner	Heinrich-Heine Platz 4 02763 Zittau	+49 3583 683726
EUROPE-DIRECT Informationsbüro	Frau Uhlemann	Untermarkt 23, 02826 Görlitz	+49 3581 643137
	Frau Kowalczyk	Zellescher Weg 41a/16 01017 Dresden	+49 351 4793169

DIE *PONTES*-WERKSTATT „NACHBARSCHAFT UND SPRACHE“ UND DIE ARBEITSGRUPPE „PÄDAGOGEN DER NACHBARSPRACHEN“

PONTES-WERKSTATT „NACHBARSCHAFT UND SPRACHE“

Die Werkstatt „Nachbarschaft und Sprache“ ist Teil des Bildungsnetzwerks *PONTES* - Lernen in und für Europa.

Ziel der Werkstatt ist es die Menschen der Region zu motivieren und zu mobilisieren, die Region als trilingualen Bildungsraum zu entdecken und zu nutzen. Im Sinne des lebenslangen Lernens zielt die Werkstatt auf die Herstellung eines generationsübergreifenden Erlernens der Nachbarsprache in allen Bildungsbereichen.

Der Blick über den eigenen „*Tellerrand*“ und die Vernetzung bereits existierender Einzelinitiativen sind zentrales Thema der bildungsbereichsübergreifenden Idee „Nachbarsprache und Interkultur in der Euroregion Neiße-Nisa-Nysa“ zu leben und auszubauen.

Modellhaft werden Erfahrungen im Vorschul- und Schulbereich sowie in der beruflichen Aus- und Weiterbildung erprobt und die dabei gewonnenen Erkenntnisse und Erfahrungen zur Weiterentwicklung und Nachnutzung aufbereitet.

Zielgruppen- und lebenssituationsgerecht sprachliche und interkulturelle Kompetenzen zu vermitteln ist daher Schwerpunktaufgabe der Werkstatt „Nachbarschaft und Sprache“.

ARBEITSGRUPPE PÄDAGOGEN DER NACHBARSPRACHEN

Die Arbeitsgruppe „Pädagogen der Nachbarsprachen“ ist ein Forum für polnisch, tschechisch und deutsch unterrichtende Pädagogen in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen der Euroregion Neiße-Nysa-Nisa.

Schwerpunkte der Arbeitsgruppe sind:

- Ermöglichung und Förderung eines Erfahrungsaustausches
- Vorstellung pädagogischer Konzepte und verwendeter Methoden und Materialien zum Erlernen der Nachbarsprache (z. B. selbst erstellte Spiel-, Lern- und Lehrmaterialien)
- Vervielfältigung geeigneter Methoden und Materialien zur Multiplikation als Form der „best practise“
- Arbeitsfeldbezogene sprachliche und methodische Weiterbildung für Pädagogen der Nachbarsprache
- Vorträge und Infobörsen u.a. zu Themen des frühkindlichen Fremdsprachenerwerbs, Erfahrungen in polnischen, tschechischen und deutschen Behörden, etc.
- Unterstützung bei der Partnersuche in der Euroregion Neiße
- Öffentlichkeitsarbeit für das Erlernen der Nachbarsprache

Die Arbeitsgruppe trifft sich aller zwei Monate an wechselnden Orten. Interessierte sind herzlich willkommen. Aktuelle Termine sind zu erfragen.

KONTAKT

Stefanie Fischer
Euro-Schulen Görlitz
Straßburg-Passage
02826 Görlitz
Tel: +49 3581 764620

info@es.goerlitz.eso.de, fischer.stefanie@es.goerlitz.eso.de

IMPRESSUM

Die Fachtagung „Grenzüberschreitende Zusammenarbeit in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen“ am 3. November 2005 in Görlitz sowie die vorliegende Dokumentation wurde durch die *PONTES*-Werkstatt „Nachbarschaft und Sprache“ organisiert und mit freundlicher Unterstützung durch das Sächsische Staatsministerium für Soziales und das *PONTES*-Bildungsnetzwerk „Lernen in und für Europa“ realisiert.

Die Organisatoren danken den Referenten, Workshopleitern und Teilnehmern für ihr Engagement zum erfolgreichen Gelingen der Fachtagung sowie der Erstellung dieser Dokumentation.

Herausgeber: Euro-Schulen gemeinnützige Gesellschaft für berufliche Bildung und Beschäftigung Sachsen mbH, Niederlassung Görlitz, 2005.

Redaktion: Dr. Birgit Dippe, Petra Blumrich, Stefanie Fischer

Fotos: Petra Blumrich, Silvia Weißbach

Layout: Stefanie Fischer

Titelblatt: Klaus Hirte



DIESES PROJEKT WIRD VON DER
EUROPÄISCHEN UNION KOFINANZIERT.