

1 Einleitung

Die Anzahl der Kleinkinder, die in Einrichtungen des Elementarbereichs betreut werden, steigt kontinuierlich an (vgl. Datler et al. 2012: 59; Jooß-Weinbach 2012: 119). Im Jahr 2014 wurden bereits 32,3 % der unterdreijährigen Kinder außerhäuslich betreut¹ (vgl. BMFSFJ 2014: o.A.). Im Vergleich zu den Vorjahren (29,3 % im März 2013 und 27,6 % im März 2012; Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2014: 7) ist der Anteil damit erneut deutlich angestiegen. Diese starken Zuwachsquoten sind vor allem auf den zum 1. August 2013 gesetzlich verankerten Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz ab dem vollendeten ersten Lebensjahr eines Kindes (vgl. § 24 des SGB VIII) zurückzuführen.

Infolge der kontinuierlich steigenden Betreuungsquote und dem Ausbau an Betreuungsplätzen insbesondere für die Altersgruppe der Unterdreijährigen (=U3) ist die frühkindliche Bildung in den vergangenen Jahren zunehmend in den Mittelpunkt des öffentlichen und bildungspolitischen Interesses gerückt (vgl. Viernickel et al. 2012: 11). Die Diskussion ist dabei in erster Linie von dem Bildungsdiskurs und der Qualitätsdebatte gekennzeichnet.

Bereits durch die Anerkennung des Kindergartens als erste Stufe des Bildungssystems durch den vorgelegten Strukturplan für das Bildungswesen im Jahr 1970 (vgl. Wehrmann 2006: 59), spätestens aber infolge internationaler Vergleichsstudien wie PISA (u.a. Baumert et al. 2001) oder *Starting Strong*² (vgl. OECD 2006), wird deutlich, dass der Anspruch an vorschulische Institutionen nicht länger auf eine reine Betreuungsfunktion reduziert, sondern um einen Bildungsauftrag erweitert werden muss (vgl. Reyer/Franke-Meyer 2008: 892). Als Konsequenz aus diesem „Bildungsschock“ (Beyer 2013: 29; Klemm 2003: 24) wurde die Forderung laut, dass Kindertageseinrichtungen fortan als Bildungseinrichtungen verstanden werden müssten (Fthenakis 2003), um die Effekte sozialer Ungleichheit zu einem möglichst frühen Zeitpunkt abfedern zu können. Als konkrete Maßnahme wurden von den einzelnen Bundesländern

1 Der Begriff umfasst zum einen die in Kindertageseinrichtungen betreuten Kinder, schließt aber auch Kinder ein, die in der Tagespflege, d.h. bei einer Tagesmutter oder einem Tagesvater, betreut werden (vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2014: 7).

2 In dieser, von der *OECD* durchgeführten Studie wurden die Kinderbetreuungssysteme verschiedener Länder miteinander verglichen (vgl. *OECD* 2006).

Bildungs- und Erziehungspläne für den Elementarbereich sowie zusätzlich von der Jugendministerkonferenz und Kultusministerkonferenz ein gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen erarbeitet (vgl. Jugendministerkonferenz/Kultusministerkonferenz 2004). In der Folge wurde der vorschulische Bildungsbereich „mit eigenen Aufgabenstellungen, Institutionen und eigener Professionalisierung“ (Schäfer 2005: 62) anerkannt. Der den Bildungs- und Erziehungsplänen der Länder zugrunde liegende

Bildungsbegriff orientiert sich vor allem an dem Konzept des Ko-Konstruktivismus, welcher Interaktionsprozesse zwischen Kindern und Erwachsenen in den Fokus des kindlichen Bildungsverständnisses rückt (vgl. Jugendministerkonferenz/Kultusministerkonferenz 2004: 3; u. a. Hessisches Ministerium für Soziales und Integration 2014: 89). Der Ko-Konstruktivismus konzeptualisiert kindliche Bildung dementsprechend als einen Prozess, „der nicht von der sozialen Lebenswelt des Kindes getrennt werden kann“ (Fthenakis 2004: 13) und „notwendigerweise entwicklungs- und kompetenzfördernde Interaktionen enthalten“ (ebd.) muss. Der gemeinsame Dialog und ko-konstruktive Prozesse zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind werden demnach als Schlüsselvariablen bei der Vergabe vorschulischer Bildungsmöglichkeiten und -chancen identifiziert (vgl. König 2006: 5; Remsperger 2011: 20).

Als weitere, die derzeitige Diskussion um die frühkindliche Betreuung dominierende Diskurslinie wird erörtert, welche qualitativen Rahmenbedingungen in vorschulischen Einrichtungen gegeben sein müssen, damit der skizzierte Bildungsanspruch in der elementarpädagogischen Praxis umgesetzt werden kann. In diesem Zusammenhang stellte Tietze (1998) erstmals die Frage: „Wie gut sind unsere Kindergärten?“, die – auch motiviert durch den 1996 in Kraft getretenen Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz ab dem vollendeten dritten Lebensjahr (vgl. § 24 des SGB VIII) – den Ausgangspunkt der fortwährend andauernden Qualitätsdebatte im Elementarbereich bildet. Widmete sich diese in ihren Ursprüngen vorrangig strukturellen Qualitätsdimensionen, wie beispielsweise der Ausstattung einer Einrichtung oder der Fachkraft-Kind-Relation³, ist in den letzten Jahren eine zunehmende Fokussierung prozessualer Faktoren, die das konkrete pädagogische Handeln der Erziehe-

3 Die Fachkraft-Kind-Relation, auch als Betreuungsschlüssel bezeichnet, beschreibt das Zahlenverhältnis, für wie viele Kinder jeweils eine pädagogische Fachkraft durchschnittlich zur Verfügung steht (vgl. Viernickel/Schwarz 2009: 8).

rInnen⁴ in den Einrichtungen in den Blick nehmen, zu beobachten (vgl. König 2007: 5). Die Prozessqualität wird dabei definiert als „das Gesamt der Interaktionen und Erfahrungen, die das Kind in der Kindergartengruppe mit seiner sozialen und räumlich-materiellen Umwelt macht“ (Tietze et al. 1998: 21 f.). Neuere Studien legen nahe, dass die verbale Interaktion zwischen ErzieherIn und Kind innerhalb der Prozessqualität den für die pädagogische Qualität einer Einrichtung sowie die kindlichen Bildungschancen ausschlaggebenden Qualitätsaspekt bilden (siehe z.B. die Studie *Effective Provision of Preschool Education* von Sylva et al. 2003 oder *Effective Pedagogy in the Early Years* von Siraj-Blatchford et al. 2002).

Neben der Bildungsdiskussion und Qualitätsdebatte, die die Bedeutung sozialer Interaktion von ErzieherIn und Kind für die Qualität frühkindlicher Bildungsprozesse betonen, nehmen auch die Forderungen der europäischen Sprachenpolitik zunehmend Einfluss auf die aktuellen Entwicklungen im Elementarbereich. Die sprachenpolitischen Bemühungen der Europäischen Union wurden in dem 1996 veröffentlichten Weißbuch erstmalig als sogenannte 3-Sprachenformel, verstanden als „die Fähigkeit zu Kommunikation in mindestens zwei Gemeinschaftssprachen neben seiner Muttersprache zu erwerben und zu erhalten“ (Europäische Kommission 1996: 62), konkretisiert. Ausgehend von der Bedeutung der Fremdsprachenkenntnisse ist es zur Umsetzung der europapolitischen Ziele und insbesondere der 3-Sprachenformel erforderlich, „dass das Sprachenlernen schon im Kindergarten und in der Grundschule wirksam wird“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2003: 8; siehe auch Europäische Kommission 1996: 62). Die Forderung nach einer Vorverlegung des Erwerbsbeginns in den vorschulischen Bildungssektor spiegelt sich in der zunehmenden Anzahl bilingualer Kitas in Deutschland wider, die sich in den letzten zehn Jahren, von 340 im Jahr 2004 auf 1035 im Jahr 2014, mehr als verdreifacht hat (vgl. FMKS 2014: 1). In diesen Einrichtungen wird der Kontakt zu einer weiteren Sprache über die Methode der Immersion (dt. „Sprachbad“ vgl. Genesee 1987; Wode 1995; Zydatiö 2000) hergestellt, so dass die neue Sprache als authentisches Kommunikationsmedium bzw. Arbeitssprache, mit der alle Aktivitäten und Handlungen des bilingualen Kita-Alltags versprachlicht werden, genutzt wird

4 In der vorliegenden Arbeit spreche ich von ErzieherInnen, wenn ich mich auf pädagogische Fachkräfte im Allgemeinen und sowohl auf weibliche als auch auf männliche Fachkräfte beziehe. Bezieht sich die Darstellung konkret auf die Fachkräfte des untersuchten bilingualen TU-Kinderhauses, dies ist insbesondere bei der Beschreibung der empirischen Untersuchung (vgl. Kapitel 5) sowie der Ergebnisdarstellung (vgl. Kapitel 6) der Fall, spreche ich von Erzieherinnen bzw. der einzelnen Erzieherin, da an der durchgeführten Videostudie ausschließlich weibliche Fachkräfte beteiligt waren.

(vgl. Kersten et al. 2010a: 103; Kersten 2012: 29; Steinlen et al. 2013: 79). Die Spracherwerbsbedingungen, die die Kinder in den nach der Immersionsmethode arbeitenden bilingualen Kitas vorfinden, werden damit in einem hohen Maße von den einzelnen Fachkräften sowie den konkreten sprachlichen Erfahrungen, die die Kinder in der Interaktion mit den fremdsprachigen ErzieherInnen sammeln, beeinflusst (u. a. Nauwerck 2005: 162 f.). Demzufolge nehmen insbesondere der kindgerichtete sprachliche Input und das sprachliche Interaktionsverhalten der Fachkräfte eine Schlüsselrolle für die Umsetzung bzw. das Gelingen der vorschulischen immersiven Vermittlung einer ersten Fremdsprache ein (vgl. Weitz et al. 2010; Weitz 2012; Weitz 2015). Dennoch stellt die gezielte Erforschung der sprachlichen Merkmale von Interaktionsprozessen zwischen ErzieherInnen und Kindern in immersiven Kitas ein bislang wenig beachtetes Forschungsgebiet dar. Auf dieses Desiderat machen VertreterInnen wie Kersten et al. aufmerksam, indem sie darauf hinweisen, dass „only little research has so far been carried out in a preschool immersion context and the findings on L2 preschool teachers’ strategies are rather unstructured and impressionist in nature“ (2010a: 103).

Vor dem Hintergrund der derzeitigen Debatte um die frühkindliche Betreuung dominierenden Bildungsdiskussion und Qualitätsdebatte, die die soziale Interaktion zwischen ErzieherIn und Kind übereinstimmend als entscheidenden Einflussfaktor für die Qualität vorschulischer Bildung benennen, wird die Bedeutung sprachlicher Interaktion für die Umsetzung der Immersionsmethode, bei der sich die Vermittlung und Aneignung von Sprache ausschließlich in alltagsintegrierten und authentischen Interaktionskontexten zwischen ErzieherIn und Kind vollzieht, zusätzlich unterstrichen. Da es sich bei dem institutionellen vorschulischen Fremdspracherwerb um ein relativ junges Phänomen handelt, stellt die Erforschung jener Interaktionsprozesse in immersiv-bilingualen Einrichtungen des Elementarbereichs jedoch zugleich ein bislang weitgehend unerforschtes Gebiet dar. Die vorliegende Arbeit knüpft an dieses Desiderat an und möchte einen ersten Beitrag zur Aufarbeitung dieser Forschungslücke leisten, indem hier sprachliche Interaktionen zwischen ErzieherIn und Kind in einer immersiv-bilingualen Krippeneinrichtung aus einer interaktionistisch-soziokulturellen Perspektive untersucht wurden. Dazu wurde das Forschungsfeld, das deutsch-englisch bilinguale Kinderhaus der Technischen Universität Darmstadt, zunächst mittels teilnehmender Beobachtung erkundet und nach einer Pilotierungsphase, in der ein auf die Erhebungsbedingungen abgestimmtes videobasiertes Aufnahmekonzept entwickelt wurde, schließlich ein Videodatenkorpus von Erzieherin-Kind-Interaktionen während der Freispielzeit erhoben. Mithilfe eines qualitativ orientierten und mehrschrittigen Auswertungsdesigns

wurden verschiedene Ebenen der natürlichen Interaktionsdaten untersucht, so dass die Ergebnisse der Studie sowohl Aussagen über die Rahmenbedingungen von Interaktionsprozessen im bilingualen Krippenbereich als auch über das konkrete sprachliche Handeln der AkteurInnen in verschiedenen Kommunikationssituationen zulassen. Da die Ergebnisse der Arbeit dezidiert beschreiben, wie sprachliche Interaktionsprozesse zwischen den Erzieherinnen und Kindern in der immersiv-bilingualen Krippeneinrichtungen des bilingualen TU-Kinderhauses gestaltet sind, leistet die Studie einen erstmaligen empirisch fundierten Einblick in die Möglichkeiten und Bedingungen der Umsetzung der Immersionsmethode in Krippeneinrichtungen für unterdreijährige Kinder, der bislang noch nicht Gegenstand wissenschaftlicher Forschungsaktivitäten war. Zudem reihen sich die Ergebnisse in die aktuelle Bildungs- und Qualitätsdebatte ein, indem sie ErzieherInnen und ihr Interaktionsverhalten als zentralen Bezugsrahmen für frühkindliche (sprachliche) Bildungsprozesse herausstellen und damit einen Beitrag zum öffentlichen Diskurs um die Möglichkeiten und Bedingungen der sprachlichen Bildung im U3-Bereich leisten. Darüber hinaus können die Ergebnisse dieser Arbeit womöglich auch erste Anhaltspunkte für die Entwicklung von Weiterbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen für pädagogisches Personal in bilingualen Kitas liefern und damit auch eine praktische Relevanz für das untersuchte Feld bieten. Das skizzierte Erkenntnisinteresse spiegelt sich auch in dem Aufbau der vorliegenden Arbeit wider, so dass der Studie die folgende Gliederung zugrunde liegt:

Kapitel 2 steckt den theoretischen Bezugsrahmen der Studie ab, indem es die Rahmenbedingungen sowie die Umsetzung des frühen Fremdspracherwerbs im Elementarbereich beschreibt. Dazu werden einleitend die verschiedenen Argumentationslinien, die für den vorschulischen Erwerb einer ersten Fremdsprache sprechen, kritisch nachgezeichnet, bevor die derzeitige Verbreitung bilingualer Kitas in Deutschland sowie das in diesen Einrichtungen bestehende Sprachenangebot diskutiert werden. In diesem Zusammenhang werden auch Überlegungen zu Sprachenwahl und Erwerbsreihenfolge angestellt. Ein weiterer Schwerpunkt des Kapitels liegt auf der Darstellung der methodischen Umsetzung des frühen Fremdspracherwerbs. Hierzu werden zunächst die konstitutiven Merkmale der Angebotsansätze und der Immersionsmethode als die derzeit verbreitetsten Spracherziehungskonzepte vergleichend beschrieben sowie herausgestellt, dass die Immersion ein Eintauchen in die neue Sprache ermöglicht (vgl. Kersten 2012: 29). Die Immersion stellt, da die natürlichen kindlichen Sprachlernfähigkeiten des Kindes aktiviert und auf die explizite Vermittlung sprachlicher Strukturen verzichtet werden kann (vgl. Wode 2009: 74), einen

kindgerechten Zugang zu einer ersten Fremdsprache im Elementarbereich dar, so die zentralen Erkenntnisse des Kapitels.

Vor diesem theoretischen Hintergrund führt **Kapitel 3** zentrale Forschungsergebnisse zu dem Themenbereich des Spracherwerbs in immersiv-bilingualen Kitas zusammen. Präsentiert werden zunächst wissenschaftliche Erkenntnisse, die die Perspektive der kindlichen Sprachentwicklung fokussieren und empirische Anhaltspunkte liefern, wie sich die erste Fremdsprache, aber auch die Erstsprache eines Kindes unter den immersiven Erwerbsbedingungen einer bilingualen Kita entwickelt. Anschließend werden Studien vorgestellt, die die Kontextfaktoren des immersiven Spracherwerbs in den Fokus nehmen. Hier werde ich schwerpunktmäßig empirische Vorarbeiten zu dem Faktor des sprachlichen Inputs diskutieren, die einen zentralen Bezugspunkt für die vorliegende Arbeit bilden. Aus der Zusammenschau des bisherigen Forschungsstandes, der verdeutlicht, dass der sprachliche Input ein für die kindliche Sprachentwicklung in den bilingualen Einrichtungen wesentlicher Einflussfaktor ist (vgl. Weitz et al. 2010; Weitz 2012; Weitz 2015), leiten sich schließlich die Forschungsfragen und das der Studie zugrunde liegende Erkenntnisinteresse ab.

In **Kapitel 4** werde ich die Forschungsstudie ausgehend von dem zuvor hergeleiteten Erkenntnisinteresse sowie den Forschungsfragen spracherwerbstheoretisch verorten. Dazu werden zunächst relevante spracherwerbstheoretische Ansätze, der interaktionistisch-kognitivistische sowie der interaktionistisch-soziokulturelle Ansatz, vorgestellt und die Gemeinsamkeiten und Unterschiede dieser beiden theoretischen Positionen herausgearbeitet, um die Arbeit schließlich in diesem spracherwerbstheoretischen Bezugsrahmen zu positionieren. Hier wird deutlich, dass insbesondere die interaktionistisch-soziokulturellen Ansätze, die den Spracherwerb als „a co-construction of linguistic knowledge in dialogue“ (Swain / Lapkin 1998: 321) und damit als einen primär sozialen Prozess konzeptualisieren sowie das in der soziokulturellen Theorie beschriebene *scaffolding*, verstanden als Maßnahmen der sprachlichen Unterstützung und Hilfestellung, die den Lernenden in der Interaktion von den kompetenteren KommunikationspartnerInnen angeboten werden (vgl. Gibbons 2009: 15; Wood et al. 1976: 90), eine geeignete Beschreibungsgrundlage für Interaktionsprozesse in immersiv-bilingualen Krippen bilden. Aus dieser Verortung leiten sich zudem bereits erste forschungsmethodische Implikationen ab, so dass das Kapitel zugleich die Schnittstelle zwischen Forschungsstand und der empirischen Studie darstellt.

Die Genese und Durchführung der empirischen Studie sind Gegenstand des **fünften Kapitels**. Dieses legt zunächst die forschungsparadigmatische Verortung der Studie dar und diskutiert dann die sich aus dieser methodologischen

Positionierung ergebenden Gütekriterien. Im Sinne der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit werden anschließend die Auswahl des Datenerhebungsinstrumentes in Abhängigkeit von dem Erkenntnisinteresse der Arbeit begründet und die Merkmale des Instrumentes der Videografie erörtert sowie die Vorzüge und Grenzen der Methode im Vergleich mit alternativen Vorgehensweise diskutiert. An diese theoretischen Vorüberlegungen schließt sich die Beschreibung des Forschungsfeldes und des Feldzugangs mittels teilnehmender Beobachtung sowie der Pilotstudie, in dessen Rahmen ein videobasiertes Aufnahmekonzept im Feld entwickelt und erprobt wurde, an. Zudem werde ich einen retrospektiven Blick auf den Einsatz der Videografie in der Datenerhebung werfen. Die Auswertungsmethoden werden zunächst als theoretische Vorüberlegungen vorgestellt, bevor die konkreten einzelnen Schritte der Datenaufbereitung und Datenanalyse des endgültigen Auswertungsdesigns dargestellt werden.

Die Ergebnisse der empirischen Studie werden schließlich in **Kapitel 6** vorgestellt. Die Abfolge der Ergebnisdarstellung orientiert sich dabei an den leitenden Forschungsfragen sowie dem mehrstufigen Auswertungsprozess. Dementsprechend präsentiert das Kapitel zunächst die Ergebnisse der ersten Teilanalyse, die die Erzieherin-Kind-Interaktionen aus einer makroanalytischen Perspektive betrachtet, indem die aktivitätsbasierten und sozialen Rahmenbedingungen der Interaktion als erste Annäherung an den Forschungsgegenstand identifiziert und beschrieben werden. Auf dieser Grundlage werden die Ergebnisse der Mikroanalyse als zweitem Auswertungsschritt präsentiert. In diesem Zusammenhang werden die sprachliche Gestaltung verschiedener Interaktionssituationen und insbesondere das sprachliche Interaktionsverhalten der deutsch- und englischsprachigen Erzieherinnen anhand verschiedener Transkriptbelege rekonstruiert. Die Ergebnisse dieses Analyseschritts veranschaulichen nicht nur, dass sich der kindgerichtete sprachliche Input der untersuchten Erzieherinnen durch spezifische Merkmale auszeichnet, die Erzieherinnen die Kinder auf vielfältige Weise zur verbalen Interaktion animieren sowie responsiv auf die kindlichen Interaktionsversuche reagieren, sondern greifen auch die Möglichkeiten der kindlichen Interaktionsbeteiligung auf, indem die verschiedenen nonverbalen und verbalen Mittel der Partizipation beschrieben werden.

Die Arbeit schließt mit einer zusammenfassenden Diskussion der Analyseergebnisse und einer Rückbindung der Erkenntnisse an den eingangs dargelegten Forschungsstand zum frühen Fremdspracherwerb (**Kapitel 7**). Aus dieser Einordnung der Erkenntnisse ergeben sich wiederum Perspektiven zukünftiger Forschung, für die die vorliegende Arbeit als Ausgangspunkt dienen könnte. Diese werden in Form eines Ausblicks aufgezeigt.

2 Konzeptioneller Bezugsrahmen: Früher Fremdsprachenerwerb im Elementarbereich

Im Rahmen dieses Kapitels wird das Phänomen des frühen Fremdsprachenerwerbs im Elementarbereich, das den konzeptionellen Bezugsrahmen dieser empirischen Studie bildet, vorgestellt. Die Ausführungen stellen die inhaltliche Einführung in die Thematik dar, die den RezipientInnen der vorliegenden Arbeit zunächst eine thematische Einordnung der durchgeführten empirischen Studie ermöglichen soll.

2.1 Argumentationslinien für den frühen Fremdsprachenerwerb

Die Diskussion um den Erwerb mehrerer Sprachen in der frühen Kindheit erstreckt sich auf einem Kontinuum an Argumenten, deren Extrempole von unkritischer Begeisterung bis hin zu kompletter Ablehnung gegenüber jeglicher Form vorschulischen Fremdsprachenkontakts reichen. Ängste und Vorurteile referieren zumeist auf eine mögliche Beeinträchtigung der Erstsprache (vgl. Wode 2009: 5) und befürchtete Defizite in der kognitiven Entwicklung der Kinder (vgl. ebd.: 51). So sind Forderungen wie: „Die Kinder sollen erstmal richtig Deutsch lernen“ (Huppertz 2001: 31) zwar aus wissenschaftlicher Perspektive nicht mehr haltbar, im öffentlichen Diskurs jedoch nach wie vor fest verankert. Dementsprechend halten sich die vermeintlichen Risiken, die von einem frühen und vorschulischen Erwerbsbeginn einer weiteren Sprache ausgehen, hartnäckig. Jene Haltungen speisen sich zumeist aus den immer noch weit verbreiteten „monolingualen Fiktionen“ (Tracy/Gawlitze-Maiwald 2000: 500; vgl. dazu auch der „monolinguale Habitus“ bei Gogolin 1994), die, ungeachtet der Tatsache, dass die Mehrheit der Menschen auf dieser Welt mehrsprachig aufwächst (vgl. Rohde/Steinlen 2013: 8), die individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit als „eine Art kognitiven Ausnahmezustand“ (Tracy/ Gawlitze-Maiwald 2000: 500) modellieren. Auf der anderen Seite spiegelt auch die Positivhaltung „Je früher desto besser“ (u. a. Sopata 2010: 95) eine Ausprägung der derzeitigen gesellschaftlichen Rezeption des Fremdsprachenfrühbeginns wider. Eine Legitimation findet der frühe Fremdsprachenerwerb zudem in dem (elter-

lichen) Motiv, Kindern durch den frühen Kontakt zu einer Fremdsprache⁵ einen gewissen Bildungsvorsprung an den weiterführenden Schulen verschaffen zu wollen (vgl. Wode 2009: 16), was laut Wode (2006: 2) „sicherlich ein lohnendes Ziel, aber nicht das entscheidende“ sein sollte.

Während sich die gesellschaftliche Akzeptanz des Fremdsprachenfrühbeginns äußerst facettenreich bzw. widersprüchlich darstellt, bleiben die tatsächlichen Argumente, die einen bereits vorschulischen Kontakt zu einer weiteren Sprache nahelegen, in dieser Diskussion hingegen oft verschleiert. Die an der Erforschung frühkindlicher Mehrsprachigkeit beteiligten Fachdisziplinen sollten sich hinsichtlich der Legitimation des vorschulischen Erwerbs von mehreren Sprachen in der Pflicht sehen und in den öffentlichen Diskurs einbringen sowie zu einer wissenschaftsbasierten Aufklärung beitragen (vgl. Tracy/Gawlitzek-Maiwald 2000: 528). Von diesem Anspruch ausgehend werden im Folgenden die wesentlichen Argumentationslinien, die für einen vorschulischen Kontakt zu weiteren Sprachen sprechen, kritisch nachgezeichnet und unter Bezugnahme auf die verschiedenen beteiligten Bezugsdisziplinen erörtert.

2.1.1 Empfehlungen der europäischen Sprachenpolitik: 3-Sprachenformel

Angesichts der zunehmenden Globalisierung sowie der Internationalisierung der Arbeitsmärkte gewinnt die individuelle Mehrsprachigkeit insbesondere im zusammenwachsenden Europa an Bedeutung. Die Fähigkeit, neben der eigenen Erstsprache weitere Sprachen zu verstehen und sich in diesen zu verständigen, bildet daher „eine Grundkompetenz für alle europäischen Bürger“ (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2003: 4). Die tatsächlichen Kompetenzen einer Vielzahl der EU-BürgerInnen sind von dieser Grundkompetenz jedoch weit entfernt. In Europa ist derzeit nicht nur eine äußerst ungleichmäßige Verteilung der Sprachenkenntnisse auf Länder und gesellschaftliche Gruppierungen zu konstatieren, sondern auch die Tatsache, dass sich das Sprachenrepertoire hauptsächlich auf die Sprachen Englisch, Französisch, Deutsch und Spanisch konzentriert, kritisch zu sehen (vgl. ebd.). Da das Erlernen einer einzigen *lingua franca* jedoch für eine erfolgreiche Verständigung dauerhaft nicht ausreichend ist und zudem dem Gedanken der europäischen Identität widerstrebt, setzt sich die europäische Bildungs- und Sprachenpolitik aktiv für die

5 In Kapitel 2.3.1 werden die Grundbegriffe der Mehrsprachigkeitsforschung (u. a. Fremdsprache, Zweitsprache, etc.) vorgestellt und deren Verwendung im Kontext der frühen Fremdsprachenvermittlung diskutiert.

Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit der EU-BürgerInnen ein. Die konkreten Forderungen sind mehrfach in offiziellen Dokumenten festgehalten, von denen die zentralen im Folgenden vorgestellt werden.

In der Chronologie der sprachpolitischen Beschlüsse (für einen detaillierteren Überblick siehe z.B. Pilypaityte 2009) markiert vor allem das Jahr 1996 einen ersten und für die europäische Sprachenpolitik einflussreichen ersten Meilenstein. Mit der Verabschiedung des Weißbuchs zur allgemeinen und beruflichen Bildung, „Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“, wird die Bedeutung von Fremdsprachenkenntnissen im zusammenwachsenden Europa explizit hervorgehoben und die damit verbundenen Zielsetzungen, dass alle EU-BürgerInnen drei Gemeinschaftssprachen beherrschen sollen (vgl. Europäische Kommission 1996: 62), konkretisiert. Verstanden wird unter diesem übergeordneten Leitgedanken, der von Wode (vgl. 2009: 17) in der sogenannten 3-Sprachenformel kondensiert wurde, „die Fähigkeit zur Kommunikation in mindestens zwei Gemeinschaftssprachen neben seiner Muttersprache zu erwerben und zu erhalten“ (Europäische Kommission 1996: 62)⁶. In diesem Zusammenhang spricht sich die Europäische Kommission in dem Weißbuch zudem eindeutig gegen die sogenannte Elitezweisprachigkeit aus, d.h. die Möglichkeit zum Erlernen weiterer Fremdsprachen und die Realisierung der 3-Sprachenformel soll für alle EU-BürgerInnen unabhängig von ihrem Bildungs- oder Ausbildungsweg Gültigkeit besitzen und nicht ausschließlich einer privilegierten Minderheit oder geografisch mobilen Personengruppen offenstehen (vgl. ebd.).

Um diese sprachpolitischen Ziele in der Praxis der Fremdsprachenausbildung der einzelnen Länder umzusetzen, wurden erste Ansätze formuliert. Dazu heißt es im Weißbuch konkret:

Die Erfahrung zeigt, dass ein möglichst frühzeitiger Beginn ein nicht zu vernachlässigender Faktor für den Erfolg in der Schule ist. Der Kontakt zu einer anderen Sprache ist mit der Beherrschung der Muttersprache nicht nur vereinbar, sondern fördert diese sogar noch. Er bringt die geistige Entwicklung und Regeamkeit zur vollen Entfaltung (ebd.).

6 Gleichzeitig zeigen neuere Umfragen, dass die EU-BürgerInnen von dem Ziel der 3-Sprachenformel noch weit entfernt sind. So gaben im Jahr 2012 46 % der EuropäerInnen an, lediglich eine Sprache, d.h. ihre Erstsprache zu sprechen; nur 25 % verfügen über Kompetenzen in mehr als eine Fremdsprache (vgl. TNS 2012: 15).

Und weiter:

Will man nun die tatsächliche Beherrschung von drei Gemeinschaftssprachen erreichen, wäre es wünschenswert, bereits im Kindergarten mit dem Erlernen einer Fremdsprache zu beginnen. Es erscheint unabdingbar, dass dieser Unterricht in der Primarstufe systematisch erfolgt und die zweite Fremdsprache in der Sekundarstufe angegangen wird (ebd.).

Der frühe und vorschulische Fremdsprachenerwerb wird damit von der EU als eine konkrete und entscheidende Maßnahme genannt, um das übergeordnete Ziel der 3-Sprachenformal realisieren zu können. Auch erste praktische und bildungspolitische Implikationen, wie die Forderung nach einer systematischen Weiterführung einer im Elementarbereich erworbenen Sprache in der Primarstufe, werden hier bereits angedeutet.

Einen für die Thematik des frühen Fremdsprachenerwerbs weiteren wichtigen sprachpolitischen Schritt stellt die Verabschiedung des „Aktionsplans zur Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2003) dar. Die im Weißbuch erstmals formulierte 3-Sprachenformel wird auch in dem Aktionsplan aufgegriffen und ihre Realisierung als Notwendigkeit für ein zusammenwachsendes Europa betont. Um dieses „ehrgreizige Ziel“ (ebd.: 4) zu erreichen, zeigt der Aktionsplan in Bezug auf den Fremdsprachenfrühbeginn die folgenden Maßnahmen auf:

Für die Mitgliedsstaaten ist es vorrangig, sicherzustellen, dass das Sprachenlernen schon im Kindergarten und in der Grundschule wirksam wird, denn bereits hier werden die entscheidenden Einstellungen gegenüber anderen Sprachen und Kulturen ausgebildet und die Fundamente für den späteren Fremdsprachenerwerb gelegt. Der Europäische Rat in Barcelona forderte 'die Verbesserung der Aneignung von Grundkenntnissen, insbesondere durch Fremdsprachenunterricht in mindestens zwei Sprachen vom jüngsten Kindesalter an' (ebd.: 8).

Die Formulierung des Aktionsplans betont neben der allgemeinen Bedeutung eines frühen Fremdsprachenbeginns auch die Wegbereiterfunktion, die dem frühen Fremdsprachenerwerb für das lebenslange Lernen zukommt. Zudem wird dem vorschulischen Fremdsprachenerwerb innerhalb des Aktionsplans eine prägende Funktion bezüglich der Entwicklung von Einstellungen gegenüber Sprachen und Kulturen zugesprochen.

Die Entwicklungen der europäischen Sprachenpolitik spiegeln insgesamt ein zunehmendes Bewusstsein der Relevanz von Fremdsprachenkenntnissen und des Beherrschens mehrerer Gemeinschaftssprachen als unabdingbare Voraussetzungen, um die neuen Möglichkeiten der räumlichen Mobilität, wie das Arbeiten oder Studieren in anderen Mitgliedsstaaten, ausschöpfen zu können,