

Cornelia Nath

**Der Modellversuch
Zweisprachigkeit im Kindergarten**

**De bispillgevend Versök
Tweesprakigheid in d' Kinnergaarn**

Bericht über das erste Projektjahr(1997/98)

Bericht over dat eerst Projektjahr(1997/98)

**Ostfriesische Landschaft / Plattdeutschbüro
Oostfreeske Landskupp / Plattdütskbüro**

Aurich 1999 – Auerk 1999

Inhalt

A. Bericht über das erste Projektjahr

1.	Einleitung	S. 5
2.	Die Voraussetzungen	
2.1.	Strukturen	S. 8
2.2.	Inhaltliche Begründungen	S. 9
2.3.	Sprachliche Ressourcen	S. 10
2.4.	Materialien	S. 11
2.5.	Finanzierung	S. 11
3.	Die Vorarbeiten	
3.1.	Allgemeine Grundsätze	S. 13
3.2.	Methodische Modelle	S. 14
3.3.	Vorgespräche in den Kindergärten	S. 14
3.4.	Elternabende	S. 17
4.	Die Erfahrungen	
4.1.	Zur Arbeitsweise	S. 19
4.2.	Entwicklung der Kinder	S. 22
4.3.	ErzieherInnen	S. 25
4.4.	Eltern	S. 29
4.5.	Materialien und Lernziele	S. 34
4.6.	Öffentlichkeitsarbeit	S. 36
4.7.	Organisatorische Bemerkungen	S. 37
5.	Zusammenfassung der Ergebnisse und Ausblick	
5.1.	Zweisprachigkeit oder Sprachbegegnung?	S. 40
5.2.	Problembereiche bei der Umsetzung im Kindergarten	S. 41
5.3.	Problembereiche im Umfeld der Kindergärten	S. 42
5.4.	Konsequenzen	S. 44

B. Einzelberichte der Kindergärten

Kindergarten Tiddeltopp, Aurich-Extum	S. 47
Kindergarten Pinguin, Aurich-Kirchdorf	S. 52
Kindergarten Stefelkes, Aurich-Plaggenburg	S. 63

Kindergarten Lindenbaum, Aurich-Wallinghausen	S. 67
Kindergruppe Lüttje Knevels, Firrel	S. 69
Kinderspielkreis Greetsiel	S. 71
Kindergarten Hesel	S. 73
Kindergarten Leer-Heisfelde	S. 75
Kindergarten Jona, Loppersum	S. 77
Kleiner Kindergarten, Veenhusen	S. 78
Kindergarten Dree Klör, Blersum	S. 81
Schulkindergarten der Finkenburgschule, Wittmund	S. 85

C. Anhang

Bestandsaufnahme 1997	S. 89
Liste der beteiligten Kindergärten	S.106
Info-Faltblatt über den Modellversuch	S.107
Faltblatt „De Tokummst is mehrsprakig“	S.111
Weitere Info-Materialien	S.113
Interne Fragebögen mit Auswertung	S.123
Veranstaltung „Frühe Zweisprachigkeit“ am 5.9.1998	S.128
Protokoll Auswertetreffen am 6.9.1998	S.132

D. Pressedokumentation S.135

Modellversuch „Zweisprachigkeit im Kindergarten“ 1997/98

Bericht über das erste Projektjahr

1. Einleitung

Um es gleich vorwegzunehmen: Der ostfriesische Modellversuch „Zweisprachigkeit im Kindergarten - Tweesprakigheid in d' Kinnergaarn“ ist kein Modellversuch im üblichen Sinne. Für dieses Experiment wurde kein Antrag gestellt, flossen keine zusätzlichen öffentlichen Gelder, gab es keine universitäre wissenschaftliche Begleitung und kein zusätzliches Personal für die gesamte Laufzeit von vier Jahren. Er basiert auf den Ressourcen des *Plattdütskbüros der Ostfriesischen Landschaft* und konnte in den ersten beiden Jahren durch jeweils eine ABM-Kraft unterstützt werden.

Diese Struktur erklärt das vorrangig soziolinguistische und sprachpolitische Erkenntnisinteresse des Vorhabens. Das *Plattdütskbüro der Ostfriesischen Landschaft* betreibt seit über zehn Jahren hauptamtlich regionale Sprachförderung und sucht kontinuierlich nach PartnerInnen bei dieser Aufgabe. Die Erfahrungen hierbei zeigten, daß

- a) ehrenamtliche Unterstützung allein nicht ausreicht, um einen allgemeinen Einstellungswandel bezüglich der plattdeutschen Sprache zu erreichen und folglich staatliche und öffentliche Institutionen inklusive der Medien ebenfalls Verantwortung für den Fortbestand der norddeutschen Zweisprachigkeit übernehmen müssen;
- b) die Zukunft der Regionalsprache davon abhängt, ob den nachwachsenden Generationen überhaupt die Chance gegeben wird, sie zu erlernen und **selbst** zu entscheiden, ob Plattdeutsch für sie Funktionen und Bedeutung hat oder nicht und
- c) daß die Schule nach wie vor als zentraler Hemmfaktor gegen einen freien und zukunftsorientierten Umgang mit dem Plattdeutschen wirkt, weil zeitgemäße wissenschaftliche Erkenntnisse über frühe Mehrsprachigkeit und den Wert von Regional- oder Minderheitensprachen nur äußerst zögerlich wahrgenommen und entsprechend halbherzig oder gar nicht umgesetzt werden.

Aufgrund dieser Erfahrungen und der besonderen Bedeutung, den die Wissenschaft dem frühen Kindesalter für den Spracherwerb beimißt, konzentrierten sich die Überlegungen für eine regionale Sprachförderinitiative auf die vorschulische Erziehung. Hier schien es möglich:

- a) die Förderung der allgemeinen sprachlichen und kognitiven Entwicklung von Kindern mit der Förderung der Regionalsprache zu verbinden,
- b) institutionelle Verantwortung (Gemeinden, Kirchen, Wohlfahrtsverbände) und ehrenamtliche Verantwortung (Eltern) miteinander zu verbinden,
- c) in einem von Erfolgsdruck noch relativ entlasteten Raum eine argumentative Verständigung über Sinn und Wert einer zwei- oder mehrsprachigen Lebenssituation erreichen und somit Vorurteile abbauen zu können,
- d) den Schulen einerseits zu veranschaulichen, daß man die Regionalsprache in die laufende Arbeit kontinuierlich einbinden kann, ihnen andererseits aber auch den Einstieg in eine kontinuierliche Plattdeutschförderung zu erleichtern, in dem man ihnen mehr Kinder mit Plattdeutschkenntnissen zuführt.

Im Unterschied zu dem Pilotprojekt „Plattdeutsch in der Schule“, das von 1991 bis 1995 im *Regionalen Pädagogischen Zentrum (RPZ) der Ostfriesischen Landschaft* im Auftrag des niedersächsischen Kultusministeriums durchgeführt wurde, ist in dem Modellversuch „Zweisprachigkeit im Kindergarten - Tweesprakigheid in d' Kinnergaarn“ das Ziel des Spracherwerbs in

eine Argumentations- und Überzeugungsstrategie gegenüber ErzieherInnen und Eltern eingebettet. Es werden überprüfbare Argumente für das Ziel der Zwei- oder Mehrsprachigkeit geliefert, und die Information der Erziehungsverantwortlichen im institutionellen wie im privaten Bereich ist integrativer Bestandteil der Gesamtinitiative. Entsprechend wird den sprachwissenschaftlichen Ergebnissen (Zusammenhang Methodik / Lernfortschritte der Kinder) relativ wenig Aufmerksamkeit gewidmet. Dieser Bereich kann ohne universitäre Begleitung nicht zuverlässig bearbeitet werden. Das Erkenntnisinteresse des *Plattdütskbüros* konzentriert sich auf organisatorische, soziolinguistische und sprachpolitische Aspekte:

- Ist die zwei- oder mehrsprachige Erziehung mit Niederdeutsch in Ostfriesland (oder Norddeutschland) flächendeckend machbar, und wenn ja, unter welchen Voraussetzungen?
- Erlauben die mit dem Schlagwort „Zwei- oder Mehrsprachigkeit“ verbundenen Inhalte eine positive Identifikation mit dem Niederdeutschen und kann hierdurch ein Durchbruch im Kampf gegen bisherige Vorurteile gegenüber der Regionalsprache erzielt werden?

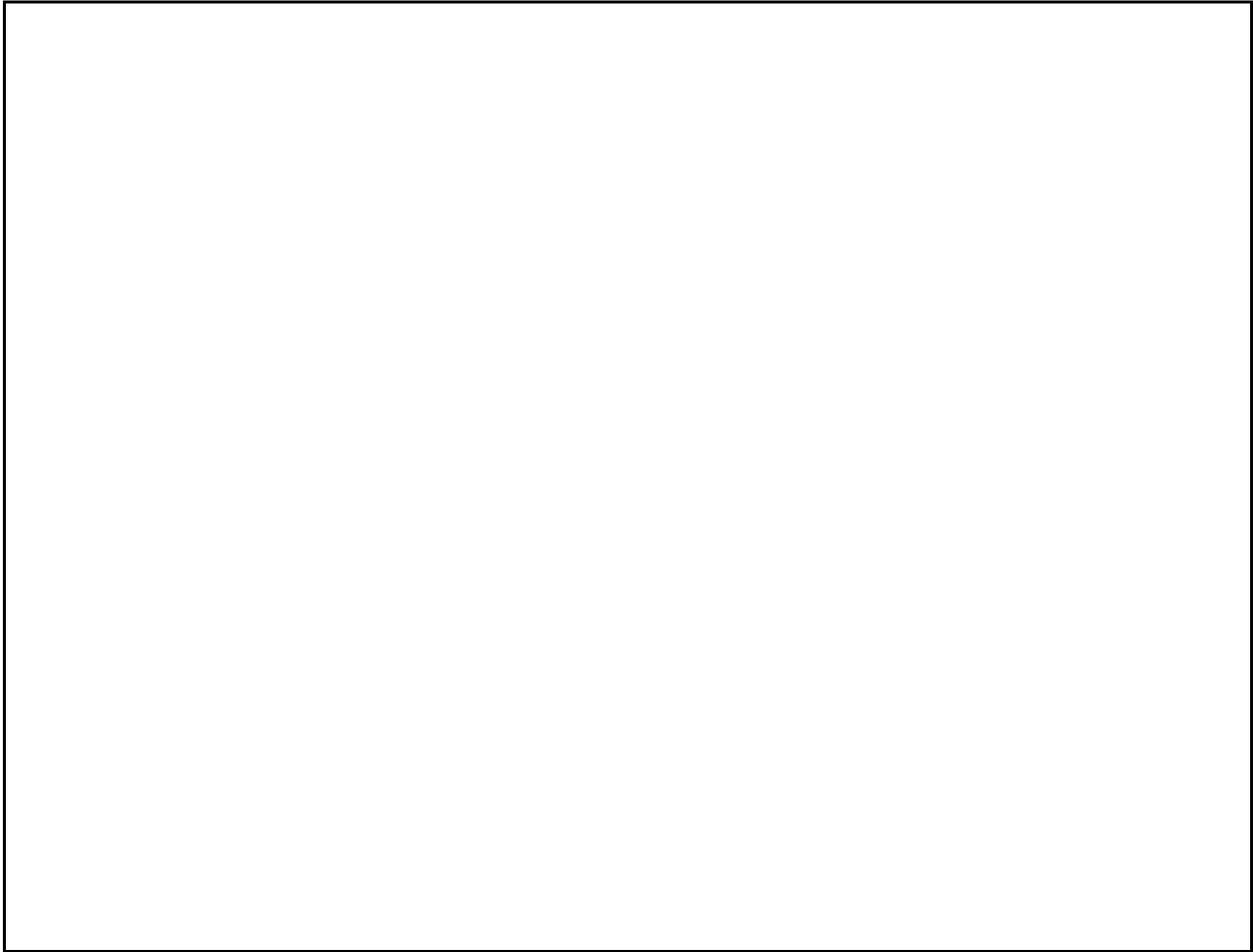
Solange mit dem Erwerb des Niederdeutschen keine Vorteilserwartungen verbunden werden und der Erwerb von Regional- oder Minderheitensprachen im Gegensatz und nicht als Ergänzung zum Erwerb international wichtiger Sprachen wie z. B. Englisch gesehen wird, hat Niederdeutsch langfristig gesehen keine Chance, als funktional integrierte Alltagssprache innerhalb und/oder außerhalb der Familie zu überleben. Plattdeutsch braucht in den Gebieten, in denen es noch viel gesprochen wird, die Anerkennung als Mutter- oder Zweitsprache für Kinder in Kindergarten, Schule und Familie und als sinnvolle Drittsprache für Ausländerkinder. In sprachlich bereits ausgedünnten Gebieten braucht es die Anerkennung als Familiensprache und als frühe Fremdsprache mit heimatlicher Bedeutung im Erziehungswesen. Solange Niederdeutsch aus den Bemühungen um interkulturelle Verständigung und Erziehung zur Mehrsprachigkeit herausfällt, wird seine Diskriminierung fortgesetzt.

Läge der Schwerpunkt des Modellversuchs im sprachwissenschaftlich-didaktischen Bereich, wäre ein ausführlicher Zwischenbericht nicht sehr ergiebig gewesen. Der Spracherwerb der Kinder müßte über einen längeren Zeitraum beobachtet werden - ein interessantes Thema für sprachwissenschaftliche Arbeiten, denn hier besteht noch Forschungsbedarf. Für die Regionalsprachenförderung hingegen ergaben sich schon im ersten Projektjahr viele interessante Entwicklungen, die im Folgenden dokumentiert werden, damit die Idee bilingualer oder multilingualer Kindergärten unter Einbeziehung des Niederdeutschen mehr Verbreitung findet.

Jahr für Jahr gehen den Plattdeutschen unwiederbringlich Ressourcen verloren. Sprachförderung ist immer auch ein Kampf gegen die Zeit. Ausführliche Informationen über übertragbare und praktikable Modelle der Sprachförderung sollten daher möglichst schnell erhältlich sein. Allein schon deswegen war es sinnvoll, frühzeitig mit der Dokumentation zu beginnen.

Der Sprachhabitus wurde bewußt nicht verwissenschaftlicht, um einen möglichst großen LeserInnenkreis auch unter den ErzieherInnen zu erreichen. Auch auf umfangreiche wissenschaftliche Literaturangaben wurde verzichtet.

Dank geht an das *Regionale Pädagogische Zentrum (RPZ) der Ostfriesischen Landschaft*, das diesen Zwischenbericht durch Übernahme des Drucks gefördert hat.



Die Handspielpuppen, die nur Platt verstehen können: Jan-Gerd aus Wittmund, Heini aus Plaggenburg, Hauke aus Heisfelde und Rudi aus Firrel

2. Die Voraussetzungen

2.1. Strukturen

Seit 1988 hat die *Ostfriesische Landschaft* zwei hauptamtliche Mitarbeiterinnen, die für den Bereich Regionalsprache zuständig sind: eine wissenschaftliche Mitarbeiterin und eine Verwaltungsangestellte. 1992 sind diese beiden Stellen für die Regionalsprachenförderung zu einer dauerhaften Einrichtung bei der *Ostfriesischen Landschaft* geworden (heute *Plattdütskbüro*). Die Tatsache, daß sich die Regionalsprachenförderung in Ostfriesland durch die hauptamtliche Grundlage professionalisieren und Kontinuität in die verschiedenen Plattdeutschaktivitäten bringen konnte¹ sowie die Diskussionen um die Anerkennung der niederdeutschen Sprache als Regionalsprache im Rahmen der *Europäischen Charta für Regional- und Minderheitensprachen*, die am 1.1.1999 in Kraft getreten ist, haben maßgeblich dazu beigetragen, daß sich das Image des Plattdeutschen in Ostfriesland verbessert hat und die mit dem Modellversuch angestrebte Zweisprachigkeit im Kindergarten überwiegend positiv aufgenommen wurde.

Seit 1991 gibt es einen regionalen Arbeitskreis *Plattdütsk in Kinnergaarns un Vörscholen*, in dem sich an der Regionalsprache interessierte ErzieherInnen und Lehrkräfte ehrenamtlich organisiert haben. Dieser Arbeitskreis wurde vom *Plattdütskbüro der Ostfriesischen Landschaft* initiiert und unterstützt. Bis 1995 wurden vom *Plattdütskbüro* aus zweimal jährlich ganztägige Fortbildungen für die Mitglieder des Arbeitskreises organisiert, jeweils an einem Sonnabend. Da für die zweisprachige Arbeit in Kindergärten, Kinderspielkreisen oder Vorschulklassen keine systematisierten Erfahrungen mit Plattdeutsch² vorlagen, befanden sich die ErzieherInnen und die wissenschaftliche Mitarbeiterin der *Ostfriesischen Landschaft* in einer gegenseitigen Fortbildungssituation, in der die Themen der Seminare gemeinsam festgelegt und gestaltet wurden. Hilfe zur Selbsthilfe stand im Vordergrund. Dieser Arbeitskreis ist als Vorläufer des Modellversuchs anzusehen: hier wurden die Kontakte zu den Kindergärten und Vorschulen geknüpft und praxisnah die Möglichkeiten für die zweisprachige Arbeit mit Kindern im Vorschulalter ausgelotet.

Daneben wurden in Zusammenarbeit mit dem *Plattdütskbüro* in den vergangenen zehn Jahren verschiedene plattdeutsche Projekte mit Kindern oder für Kinder durchgeführt, die durch die Berichterstattung in der regionalen Presse allgemein bekannt wurden. Träger dieser Projekte waren regionale Vereinigungen, z. B. die *Arbeitsgemeinschaft Ostfriesischer Volkstheater* (plattdeutsches Kinder- und Jugendtheaterfestival, TheaterautorInnenwettbewerb für plattdeutsche Kinder- und Jugendtheaterstücke, plattdeutsche Theaterprojekte für Kinder und Jugendliche) und der Verein *Oostfreeske Taal* (regelmäßige Schreibwettbewerbe für Kinder und Jugendliche). *Oostfreeske Taal i. V.* hat als Vereinsziel die Aufgabe, die niederdeutsche Sprache und Kultur in Ostfriesland zu fördern, und ist somit der ehrenamtliche Partner für das *Plattdütskbüro* in allen Fragen der Regionalsprachenförderung. Die hauptamtlichen Sprachförderer bei der *Ostfriesischen Landschaft* und der Verein *Oostfreeske Taal* arbeiten sehr eng zusammen. Die plattdeutsche Vierteljahreszeitschrift *DIESEL*, die von *Oostfreeske Taal* maßgeblich unterstützt wird, ist mit ihren knapp 1000 Abonnenten zudem ein wichtiges Publikationsorgan für Informationen über die Regionalsprache und regionalsprachliche Aktivitäten.

¹ Nath, Cornelia: Regionalsprachenförderung in Ostfriesland. Ein Beitrag zur Regionalentwicklung. Hrsg.: Ostfriesische Landschaft / Plattdütskbüro, Oostfreeske Taal i. V., Aurich 1997. *Sprache & Region*, Heft 5

² Die Regionalsprache in Ostfriesland ist ein Dialekt der niederdeutschen Sprache. Der Begriff *Niederdeutsch* wird in wissenschaftlichen Kreisen benutzt. Im Volksmund heißt die Sprache *Plattdeutsch*. Beide Begriffe werden im Folgenden unterschiedslos verwendet.

Die Regionalsprachenförderung in der Schule wird vom *Regionalen Pädagogischen Zentrum (RPZ) der Ostfriesischen Landschaft* in Abstimmung mit dem *Plattdütskbüro* betrieben. Das *RPZ* steht mit allen Schulen in Ostfriesland in Kontakt. Ihm angegliedert ist auch ein Koordinationsbüro für die regionale Lehrerfortbildung.

In den 60er Jahren initiierte die *Ostfriesische Landschaft* den Wettbewerb „Plattdeutsches Lesen“, der inzwischen in den meisten norddeutschen Ländern im zweijährigen Turnus durchgeführt wird und zu der bekanntesten plattdeutschen Aktivität in den Schulen avancierte. Von 1991 bis 1995 war das *Pilotprojekt Plattdeutsch in der Schule* des Landes Niedersachsen, in dem zahlreiche Materialien für Plattdeutsch im Unterricht erarbeitet wurden, im *RPZ der Ostfriesischen Landschaft* angesiedelt.

2.2. Inhaltliche Begründungen

1991, mit der Vorbereitung der Gründung des Arbeitskreises *Plattdütsk in Kinnergaarns un Vörscholen*, begann bei der *Ostfriesischen Landschaft* die wissenschaftliche Recherche nach Erfahrungen mit Zwei- oder Mehrsprachigkeit im Vorschulalter. Dabei stießen wir auf die Publikationen von Prof. Dr. Dr. Els Oksaar (u. a. über den Spracherwerb im Vorschulalter). Im Frühjahr 1992, bei der Mitgliederversammlung des Vereins *Oostfreeske Taal* in Aurich, hielt Frau Oksaar einen Vortrag über „Mehrsprachigkeit bei Kindern - eine Chance, kein Hindernis“. Der Untertitel dieses Vortrages zeigt, wie sehr die damalige Diskussion noch von der Annahme geprägt war, daß zwei oder drei Sprachen die Kinder belasten und in anderen Lernbereichen behindern könnten. Gerade in den Grundschulen galt jahrzehntelang, daß der Erwerb der Muttersprache auch in den sekundären Fertigkeiten Lesen und Schreiben erst gesichert sein müsse, bevor man den Kindern eine zweite Sprache zumuten könne (Englisch ab dem 5. Schuljahr). Schulversuche im In- und Ausland haben schon vor Jahrzehnten ergeben, daß dies nicht stimmt. Leider wird in der Bundesrepublik Deutschland die für den Spracherwerb besonders vorteilhafte Lebensperiode von 0 bis ca. 8 Jahren immer noch viel zu wenig genutzt.

Der Vortrag von Prof. Oksaar in Aurich wurde vom *Plattdütskbüro* und vom Verein *Oostfreeske Taal* als Broschüre herausgebracht³ und ab 1993 über die ostfriesischen Standesämter an alle Eltern verteilt, die ein neugeborenes Kind anmeldeten. Durch diese Initiative gelangten zielgruppengerecht folgende Inhalte in die Öffentlichkeit:

- Zwei- oder Mehrsprachigkeit fördert die sprachliche Entwicklung des Kindes allgemein und insbesondere die Fähigkeit zum Spracherwerb.
- Zwei- oder Mehrsprachigkeit wird von Kindern mit natürlichem Interesse bewältigt.
- Man sollte mit der Zwei- oder Mehrsprachigkeit so früh wie möglich beginnen (Methode: „eine Person - eine Sprache“).
- Man sollte mit seinen Kindern und Enkelkindern die Sprache sprechen, die man selbst am besten und sichersten beherrscht (was viele Niederdeutsche nicht tun).
- Niederdeutsch ist wie jede andere Sprache für die Zwei- oder Mehrsprachigkeit geeignet.
- Niederdeutsch gehört zum europäischen Kulturerbe und ist es wert, gesprochen zu werden.

Der Vortrag von Els Oksaar hat inzwischen allein in Ostfriesland eine Auflage von 23.000 Exemplaren erreicht. Nachdrucke gab es im Ammerland (10.000 Ex.) und in Schleswig-Holstein (10.000 Ex.).

³ Oksaar, Els: Mehrsprachigkeit bei Kindern - eine Chance, kein Hindernis. Proot mehr Platt mit Jo Kinner! Hrsg.: Ostfriesische Landschaft / Plattdütskbüro und Oostfreeske Taal i. V., Aurich 1996 (4. Auflage). *Sprache & Region*, Heft 1

Eine Umfrage an den Berufsbildenden Schulen in Aurich und Leer, die von dem regionalen Arbeitskreis *Plattdütsk in 't Arbeidsleven* angeregt und vom *RPZ der Ostfriesischen Landschaft* 1995 durchgeführt wurde, bestätigte erstmalig die Vermutung, daß die plattdeutsche Sprache im Arbeitsleben in Ostfriesland nach wie vor einen hohen Stellenwert besitzt. 495 BerufsschülerInnen im 3. Lehrjahr, gemischt aus handwerklichen oder kundenorientierten Berufen und Büroberufen, gaben zu knapp 50 % an, daß sie Plattdeutsch sowohl innerbetrieblich als auch im Umgang mit der Kundschaft bräuchten⁴. Damit ist Plattdeutsch für die berufliche Bildung in Ostfriesland vermutlich wichtiger als Englisch. 1996 erschien der Bericht über einen Bund-Länder-Modellversuch „Erwerb friesischer Sprachkompetenz innerhalb und außerhalb der Schule“⁵ in Nordfriesland. Es gab Anregungen für Begegnungen mit der Regionalsprache in Kindergärten, deren Umfeld stark Hochdeutsch geprägt ist.

Bei der Auswertung weiterer Publikationen und Zeitschriften ergaben sich bis zu Beginn des Modellversuchs folgende weiteren Argumente für die frühe Zweisprachigkeit und für Plattdeutsch als Zielsprache:

- Das Sprachzentrum im Gehirn entwickelt sich bei mehrsprachigen Kindern anders als bei einsprachigen, das menschliche Gehirn ist auf Mehrsprachigkeit angelegt.
- Mehrsprachige Kinder haben leichteren Zugang zu fremden Sprachen und Kulturen (Offenheit im Zusammenleben mit ausländischen Mitbürgern).
- Das Erlernen der Regionalsprache erhöht die kommunikative und soziale Kompetenz im Alltag (die Wahrnehmung der heimatlichen Umgebung und die Selbstbehauptung darin werden gefördert).

Durch die Begegnung mit Prof. Dr. Henning Wode und seinem Beitrag in *KiTa aktuell* über mehrsprachige Kindergärten⁶ sowie durch den Vortrag, den er im September 1998 in Aurich vor den ErzieherInnen aus dem Modellversuch hielt, kamen weitere Informationen hinzu, die in den Modellversuch einfließen konnten. Zentral hierbei war die Feststellung Wodes, daß nicht nur die sprachliche Entwicklung, sondern die gesamte kognitive Entwicklung des Kindes von der frühen Zweisprachigkeit profitiert.

2.3. Sprachliche Ressourcen

Vor Beginn des Modellversuchs im Frühjahr 1997 wurden vom *Plattdütskbüro* aus alle Kindergärten, Kinderspielkreise und Vorschulklassen in Ostfriesland angeschrieben mit der Bitte um Beantwortung eines Fragebogens zur Sprachsituation in den Einrichtungen. Die Antworten von 129 Einrichtungen mit 738 ErzieherInnen und 6.484 Kindern gingen in diese Bestandsaufnahme ein (= 51 % aller Einrichtungen). Als Grundlage für den Modellversuch waren vor allem zwei Ergebnisse aus dieser Umfrage wichtig: Die Kinder in den befragten Einrichtungen kamen zu 43,5 % aus einer häuslichen Umgebung, in der Platt gesprochen wird, und 48 % der ErzieherInnen gaben an, Platt sprechen zu können.⁷ Damit waren vor allem beim Erziehungspersonal sehr gute Voraussetzungen für die Zweisprachigkeit im Kindergarten gegeben.

⁴ Gerdes, Dirk: Pilotprojekt „Plattdeutsch in der Schule“. Abschlußbericht. Ostfriesische Landschaft / RPZ, Aurich 1996

⁵ Corinth, Hans-Peter; Martinen, Hark: „Erwerb friesischer Sprachkompetenz innerhalb und außerhalb der Schule“. Abschlußbericht BKL-Modellversuch, 1. Auflage 1996

⁶ Wode, Henning: Bilinguale Kindergärten: Wieso? Weshalb? Warum? In: *KiTa - KinderTageseinrichtungen aktuell*, Nr. 10/1997, S. 203-207

⁷ Kettwig, Alfred / Nath, Cornelia: Bestandsaufnahme zum Plattdeutscherwerb im Vorschulalter in Ostfriesland 1997. Ostfriesische Landschaft, Aurich 1998 (ungebundene Fotokopien) – siehe Anhang

2.4. Materialien

Im Arbeitskreis *Plattdütsk in Kinnergaarns un Vörscholen* rückte neben dem Erfahrungsaustausch unter den ErzieherInnen und Lehrkräften ziemlich schnell die Erarbeitung und Herausgabe von geeigneten Materialien für die zweisprachige Erziehung im Vorschulalter in den Vordergrund. Bei den Seminaren wurden Lieder, Geschichten und Kaspertheaterstücke übersetzt, die die TeilnehmerInnen mitgebracht hatten, es wurden Märchen-Singspiele erarbeitet und Materialien über Brauchtum auf ihre Verwendbarkeit hin durchforstet.

Durch diese Sammel-, Übersetzungs- und Neuerarbeitungstätigkeit entstand im Lauf von vier Jahren eine Sammlung von plattdeutschen Liedern, Texten, Reimen und Spielen, die als Grundlage für den Modellversuch dienen konnte. 1995 brachte die *Ostfriesische Landschaft* ein erstes Materialheft mit 15 plattdeutschen Sing- und Tanzspielen für Kindergärten, Vorschulen und Grundschulen heraus⁸, die überwiegend von ErzieherInnen übersetzt und didaktisch bearbeitet und dann vom *Plattdütskbüro* in druckreife Form gebracht worden waren. 1995 folgte die dazugehörige Tonkassette⁹.

1996 wurden die MitarbeiterInnen des *Plattdütskbüros* für Projekte eingesetzt, u. a. für ein Projekt, plattdeutsche Materialien für Kinder im Vorschulalter zu erarbeiten. Hierfür wurde eine kleine Arbeitsgruppe mit ErzieherInnen gebildet, die bereit waren, für einen begrenzten Zeitraum mit erhöhtem Zeitaufwand die Arbeit der ProjektmitarbeiterInnen ehrenamtlich zu begleiten. Alle Texte, die die wissenschaftliche Mitarbeiterin der *Ostfriesischen Landschaft* in diesem Jahr erarbeitete, wurden von dieser Arbeitsgruppe sprachlich und praktisch überprüft. Hierdurch wurde der Materialfundus mit neuen plattdeutschen Texten, Spielen, Versen, Fingerspielen und Liedern ergänzt. Zusammen mit Publikationen für die Grundschulen aus dem Pilotprojekt *Plattdeutsch in der Schule*, die teilweise auch für das Vorschulalter geeignet sind, gab es nun genügend Materialien für den Modellversuch.

2.5. Finanzierung

Ein internationales EU-Projekt für mehrsprachige Kindergärten mit wissenschaftlicher Begleitung wurde 1996/97 auf mehreren Ebenen vor allem mit friesischen Partnern diskutiert, ohne daß dies konkrete Formen angenommen hätte. Hierfür gab es organisatorische, vor allem aber auch finanzielle Gründe. Angesichts knapper Kassen hätte die Gegenfinanzierung vor Ort den Verzicht auf konkurrierende Projekte bedeutet, und dazu bestand keine Bereitschaft.

Das *Plattdütskbüro* stand 1997 vor der Wahl, entweder die Zusammenarbeit mit den Kindergärten weiterhin auf der recht unverbindlichen Ebene des Arbeitskreises *Plattdütsk in Kinnergaarns un Vörscholen* mit zwei Fortbildungsveranstaltungen pro Jahr fortzuführen oder ohne zusätzliche Mittelausstattung durch abteilungsinterne Umverlagerung der vorhandenen finanziellen und personellen Ressourcen ein größer angelegtes Projekt in Gang zu setzen. Da die Vorarbeiten auf einem guten Stand waren, fiel die Entscheidung für den Modellversuch. Das den beteiligten Einrichtungen kostenlos bereitgestellte Material (S. 16 f.) und die Fahrtkosten für die Projektleitung beliefen sich umgerechnet auf rund 100 DM pro Kindergruppe. Hiervon mußten aber nur die Fahrtkosten aus dem laufenden Etat des *Plattdütskbüros* bestritten werden; die Materialien waren - bis auf die kopierten Arbeitsblätter - bereits in den vorhergehenden Jahren herausgegeben worden. Über den gewöhnlichen Bürobetrieb (Rundbriefe, Telefon,

⁸ Koom, sing un danz mit mi. 15 plattdeutsche Sing- und Tanzspiele für Kindergärten, Vorschulen und Grundschulen. Hrsg.: Ostfriesische Landschaft / Fackstee Oostfreeske Streektaal (FOS), Aurich 1995

⁹ Kunterbunt aus Grasberg: Nu giff dat Musik in d' Boo. Kassette zu dem Heft: Koom, sing un danz mit mi. ARTyCHOKE, Wilhelmshaven 1995 (auch als CD erhältlich)

Personalkosten) hinaus entstanden Zusatzkosten für die Informations-Faltblätter über den Modellversuch (Grafiken, Druck) und die Vernetzungstreffen mit den ErzieherInnen (Kopien, Tee/Kaffee). Die Kosten für eine Informationsveranstaltung mit Prof. Wode von der Universität Kiel beim Übergang vom ersten ins zweite Projektjahr, die vom Arbeitskreis *Plattdütsk in Kinnergaarns un Vörscholen* mitgetragen wurde, waren weitgehend über Sponsoren abgedeckt.

3. Die Vorarbeiten

3.1. Allgemeine Grundsätze

Mit dem Modellversuch soll erprobt werden, ob die zwei- oder mehrsprachige Erziehung in allen Gebieten Ostfrieslands flächendeckend eingeführt werden könnte. Darum gab es zu Beginn einige an die aktuelle Situation angepaßte allgemeine Grundsätze:

- a) das Angebot darf den Kindern nicht schaden
- b) Kinder mit einer anderen Muttersprache als Hochdeutsch oder Plattdeutsch dürfen nicht ausgegrenzt werden
- c) Integrationskindergärten dürfen nicht ausgeschlossen werden
- d) Freiwilligkeit bei den ErzieherInnen
- e) Einverständnis der Eltern
- f) kein Erfolgsdruck für die Kinder

Erläuternd zu Punkt a) wurde auf den Nutzen der frühen Zwei- oder Mehrsprachigkeit für Kinder bereits ausführlich eingegangen (vgl. Kap. 2.2.).

Da in vielen Kindergärten Ausländerkinder und Integrationsgruppen mit behinderten Kindern zu finden sind, wagten wir nach etlichen Vorgesprächen die Hypothese, daß behinderte Kinder ebenfalls von der Zweisprachigkeit profitieren und Ausländerkinder die Dreisprachigkeit schaffen werden. Beides hat sich in der Praxis bewahrheitet. Hierzu ist anzumerken, daß mit Deutsch und Niederdeutsch zwei verwandte Sprachen eingeführt wurden, die zudem derselben kulturellen Tradition angehören, also besonders leichte Bedingungen hatten. Wenn sehr unterschiedliche Sprachen gelernt werden sollen, haben die Kinder rein sprachlich gesehen - so die wissenschaftlichen Untersuchungen - zwar auch keine Probleme, aber die Orientierung bei der Persönlichkeitsentwicklung scheint schwieriger zu sein und soziolinguistische Faktoren (Sprachimage, kulturelle Traditionen, Minderheitenprobleme, Ausländerstatus usw.) können den Spracherwerb behindern.

Zu Punkt d) ist zu sagen, daß es diesbezüglich keine andere Wahl gab. Im Nachhinein hat sich die freiwillige Bereitschaft der ErzieherInnen zur Teilnahme an unserem Modellversuch jedoch so positiv ausgewirkt, daß sich dieser Grundsatz als sehr förderlich erwies. Die ErzieherInnen brachten hohe Motivation und entsprechend viele kreative Ideen ein. Dies wiederum förderte die Freude an der Umsetzung und kam über die emotionale Zuwendung den Kindern beim Spracherwerb zugute. Zudem sollten die ErzieherInnen bei den Eltern der von ihnen betreuten Kinder eine positive Einstellung zur Zweisprachigkeit erwirken, was eigene Überzeugung und Engagement voraussetzt.

Da das Kind sowohl im Elternhaus als auch im Kindergarten auf eine positive Einstellung zur Mehrsprachigkeit treffen sollte, weil es sonst zu Sprachverweigerungen oder verzögertem Spracherwerb kommen kann¹⁰, ist die Zustimmung der Eltern zur Mehrsprachigkeit im Kindergarten ein zentraler Unterstützungsfaktor (Punkt e).

Punkt f) unterstreicht explizit, daß den Kindern mit der Zwei- oder Mehrsprachigkeit eine zusätzliche Entwicklungschance und sprachliche Förderung gegeben wird, hiermit aber keinesfalls der schulische Leistungsdruck in die vorschulischen Einrichtungen vorverlagert werden soll. Die Kinder bekommen die zweite und/oder dritte Sprache in unterschiedlicher Form angeboten und reagieren individuell auf diesen Anreiz. Es gibt in dem ostfriesischen Modell-

¹⁰ Kielhöfer, Bernd / Jonekeit, Sylvie: Zweisprachige Kindererziehung. Stauffenburg Verlag, Tübingen 1995 (9. Auflage)

versuch keine zeitlich festgelegten oder normierten Lernziele. Der Spracherwerb soll möglichst natürlich verlaufen und Spaß machen.

3.2. Methodische Modelle

Die Bestandsaufnahme in den Kindergärten und Spielkreisen Ostfrieslands hatte ergeben, daß die Gruppen sprachlich sehr heterogen zusammengesetzt sind. Angesichts dieser sprachlichen Realität, in der einige Kinder darauf angewiesen sind, im Kindergarten Hochdeutsch zu lernen, wurde der möglichst gleichberechtigte Gebrauch beider Sprachen in der vorschulischen Kindererziehung angestrebt. Hierfür gibt es grundsätzlich zwei Methoden:

- a) Die personenbezogene Methode ist in Niedersachsen gut anwendbar, weil in der Regel jede Kindergruppe von zwei Personen betreut wird. Eine dieser Betreuungspersonen spricht Sprache A, die andere Sprache B. Wenn man zusätzlich darauf achtet, daß beide Betreuungspersonen in der Gruppenarbeit etwa gleich viele Leitungsfunktionen übernehmen, entsteht automatisch ein gleichberechtigtes Nebeneinander beider Sprachen.
- b) Bei der zeitlichen Methode sprechen beide Betreuungspersonen in einem vorgegebenen Zeitraum dieselbe Sprache, im Idealfall 50 % der Zeit Sprache A und 50 % der Zeit Sprache B. Hier wird, wenn auch nur für relativ kurze Zeitphasen, eine vollständige Immersion erreicht.

Beide Möglichkeiten wurden den ErzieherInnen-Teams vor dem Einstieg in den Modellversuch vorgestellt und erläutert. Die Entscheidung, nach welcher Methode der Einstieg in die zweisprachige Praxis erfolgen soll, fällt das jeweilige Team für sich allein. Auch Mischformen waren zugelassen, teilweise, weil nicht genügend plattsprechende ErzieherInnen für eine 50% : 50% - Umsetzung der Zweisprachigkeit zur Verfügung standen, teilweise, weil plattsprechende ErzieherInnen sich nicht auf eine stringente Methode festlegen konnten („Ich schaffe es nicht, den ganzen Vormittag Platt zu sprechen“) oder wollten („Wir haben die beiden Sprachen bisher auch nicht konsequent getrennt und die Kinder haben sie trotzdem beide gut gelernt.“). Für eine Überprüfung, ob Mischformen wirklich zu demselben Lernerfolg führen wie die beiden o.g. Grundmodelle, bedarf es wissenschaftlicher Begleitstudien, die im Rahmen dieses Modellversuchs nicht geleistet werden können.

3.3. Vorgespräche in den Kindergärten

Im Juni 1997 wurden alle Kindergärten, Kinderspielkreise und Vorschulen in Ostfriesland angeschrieben und darüber informiert, daß die *Ostfriesische Landschaft* nach den Sommerferien mit einem Modellversuch „Zweisprachigkeit im Kindergarten - Tweesprakigheid in d' Kinnergaarn“ beginnen möchte. Interessierte Einrichtungen wurden gebeten, sich beim *Plattdütskbüro der Ostfriesischen Landschaft* zu melden. Parallel dazu wurde in den regionalen Printmedien mehrmals auf den bevorstehenden Modellversuch hingewiesen und zur Teilnahme aufgefordert.

Mit 12 von den 20 Einrichtungen, die daraufhin Interesse bekundeten, wurde jeweils ein Gesprächstermin vereinbart, bei dem möglichst alle dort beschäftigten ErzieherInnen anwesend sein sollten. Das gesamte ErzieherInnen-Team sollte hierbei über die Grundlagen und Ziele des Modellversuchs informiert werden, unabhängig von den Sprachkenntnissen der einzelnen ErzieherInnen.

Ein solches Vorgespräch dauerte durchschnittlich anderthalb bis zwei Stunden. Inhaltlich wurden dabei folgende Punkte besprochen:

- Vorteile der frühen Zwei- oder Mehrsprachigkeit
- Warum Niederdeutsch?
- Einschätzung der sprachlichen Situation vor Ort
- Methodische Möglichkeiten
- Vorbereitung des Einstiegs (Informierung des Trägers und der Eltern)
- Organisatorische Absprachen (Führen eines Protokollheftes, Vernetzungstreffen, Fragebögen, Finanzielles)
- Überblick über die Materialien, die kostenlos zur Verfügung gestellt wurden

(Im 2. Projektjahr zusätzlich:)

- Information über die Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen
- Gesetzliche Grundlagen für Plattdeutsch im Kindergarten und in der Schule

Die ErzieherInnen erhielten zunächst einen Überblick über die Vorteile, die nach heutigem Wissensstand mit der frühen Mehrsprachigkeit für die Kinder verbunden sind. Zum Nachlesen und zur Vertiefung dieses Punktes wurden der Vortrag von Frau Prof. Oksaar (vgl. S. 9) und ein Faltblatt („De Tokummst is mehrsprakig“ - Kurzinfo über die wichtigsten Punkte aus dem Oksaar-Vortrag) an alle verteilt.

Zur weiteren Vorbereitung auf Fragen, die von seiten der Eltern kommen könnten, wurde darauf eingegangen, warum die Mehrsprachigkeit im Kindergarten nicht mit Englisch oder einer anderen (international wichtigen) Standardsprache, sondern mit der (minder wertgeschätzten) Regionalsprache Niederdeutsch eingeführt werden soll. Hier zählen zum einen pragmatische Gründe. Die Bestandsaufnahme von 1997 hatte ergeben, daß 48 % der ErzieherInnen in Ostfriesland die Nahsprache Plattdeutsch in muttersprachlicher Qualität sprechen. Dieses Potential kann unmittelbar für die frühe Zwei- oder Mehrsprachigkeit im Kindergarten genutzt werden, während die ErzieherInnen für das Arbeiten in einer Fremdsprache erst geschult werden müßten oder die Einstellung zusätzlichen Personals erforderlich wäre.

Zum anderen gibt es, wenn die Wahl auf Niederdeutsch fällt, in den zweisprachigen Gebieten Norddeutschlands für die Kinder einige Vorteile beim Spracherwerb, die beim Erlernen einer Fremdsprache wegfallen würden:

- Die Kinder hören die Nahsprache Niederdeutsch nicht nur in den vier Wänden des Kindergartens, sondern auch auf der Straße oder (in Ostfriesland nach Umfrage zu 43,5 %) im häuslichen Umfeld. Der Spracherwerb wird also außerhalb des Kindergartens verstärkt und differenziert.
- Mit der Regionalsprache erschließen sich die Kinder die Fähigkeit, ihre heimatliche Umgebung auch in ihrer plattdeutschen Ausdrucksweise und Prägung eigenständig zu verstehen und sich darin zu behaupten.

Auch der zunächst mehr unter sprachpflegerischen Gesichtspunkten interessante Aspekt, daß Eltern und Großeltern, die Plattdeutsch als erste Sprache erlernt haben, durch das zweisprachige Arbeiten mit Hoch- und Plattdeutsch im Kindergarten ermutigt werden, wieder ihre Muttersprache mit Kindern und Enkeln zu sprechen, kommt letztlich den Kindern sprachlich zugute. Hierdurch kann nämlich in etlichen Fällen verhindert werden, daß den Kindern im Elternhaus ein fehlerhaftes Hochdeutsch beigebracht wird.

Nachdem die sprachliche Situation der jeweiligen interessierten Einrichtung im Gespräch grob erfaßt worden war (Wieviele ErzieherInnen verstehen oder sprechen Plattdeutsch? Wieviele Kinder sprechen Platt, verstehen überhaupt kein Platt, können noch kein Hochdeutsch? - Ein

ausführlicher Fragebogen zur sprachlichen Bestandsaufnahme bei Projektbeginn wurde mit der Bitte um spätere schriftliche Beantwortung verteilt.), wurden die beiden grundsätzlichen Sprachvermittlungsmethoden (personenbezogen oder völlige Immersion) vorgestellt und auf ihre Realisierbarkeit hin mit dem ErzieherInnen-Team durchgesprochen. Die Entscheidung darüber, nach welchem Plan gearbeitet werden sollte, wurde in der Regel zu einem späteren Zeitpunkt, z. B. bei der nächsten Dienstbesprechung, getroffen und der Projektleiterin schriftlich mitgeteilt.

Zur kurzen, übersichtlichen Information über das Anliegen und die Ziele des Modellversuchs hatte das *Plattdütskbüro der Ostfriesischen Landschaft* im Vorfeld ein zweisprachiges Informationsblatt für ErzieherInnen, Eltern, Träger der Kindergärten und sonstige Interessierte erarbeitet, das beim Vorgespräch kostenlos und in ausreichender Anzahl an die interessierten Einrichtungen verteilt wurde. Das ErzieherInnen-Team überlegte dazu, wann der günstigste Zeitpunkt für einen Elternabend zum Thema Modellversuch / Zweisprachigkeit wäre und wie der Träger am besten informiert werden könnte.

Um ein Minimum an Einheitlichkeit und eine sinnvolle Auswertung der Ergebnisse zu ermöglichen, mußten sich die interessierten Einrichtungen auf folgende Bedingungen bei der Teilnahme am Modellversuch verpflichten:

- eine schriftliche Bestandsaufnahme am Anfang und am Ende des Kindergartenjahres abliefern (= Ausfüllen eines vorbereiteten Fragebogens);
- das ganze Jahr hindurch schriftliche Aufzeichnungen von Erfahrungen machen, in einer Art Tagebuch oder Verlaufsprotokoll, nach Anleitung. Hierfür wurde ein Fragebogen verteilt, der als Anleitung für den Jahresbericht galt, damit die ErzieherInnen bereits zu Beginn des Projektjahres wußten, worauf es am Ende des Jahres im Erfahrungsbericht ankommen würde (= Erleichterung und Systematisierung der Erfahrungsberichte).
- Teilnahme an drei Vernetzungstreffen à drei Stunden nachmittags in der Woche und an der Jahresendauswertung am Wochenende.

Eine Grundausrüstung an Materialien wurde den Modell-Kindergärten kostenlos von der *Ostfriesischen Landschaft* zur Verfügung gestellt. Die Teilnahme an den Vernetzungstreffen und an der Jahresendauswertung waren ebenfalls kostenfrei, aber es wurden keine Fahrtkosten gezahlt. Der Erwerb zusätzlicher Materialien ging auf Kosten der Kindergärten.

Das kostenlos verteilte Materialpaket umfaßte

- die Musikkassette „Nu gifft dat Musik in d’ Boo“ mit 15 plattdeutschen Sing- und Tanzspielen und das dazugehörige Noten- und Anleitungsheft „Koom, sing und danz mit mi“,
- die Musikkassette „Hopp-Popp-Tirreltopp“ mit neuen plattdeutschen Kinderliedern und das dazugehörige Noten- und Textheft,
- das Heft „Winterwiehnacht - Kinnertied“, zu dem eine Musikkassette im Handel erhältlich ist und
- einen Aktenordner mit Liedern, Reimen, Spielen, Fingerspielen, Ratespielen, Kaspertheaterstücken, kleinen Erzählungen, Märchensingspielen, Geburtstagsliedern, Abzählreimen u.v.m. in kopierter Form (Arbeitsblätter).

Die ErzieherInnen wurden aufgefordert, das Material in dem Aktenordner durchzusehen und den eigenen Bedürfnissen entsprechend zu sortieren und einzuordnen.

3.4. Elternabende

In der Regel wurden die ErzieherInnen und die Eltern rechtzeitig vor dem praktischen Einstieg in die Mehrsprachigkeit vorbereitet. Zuerst wurden die ErzieherInnen informiert. Dann erfuhren die Eltern, daß man ab dem und dem Zeitpunkt zweisprachig zu arbeiten gedachte. Gleichzeitig wurde eine Elterninformation verteilt, die den Eltern die Gründe für diesen Schritt erklärte. Je nach Resonanz bei den Eltern konnte dann entschieden werden, ob es ausreichte, beim ersten Elternabend im neuen Kindergartenjahr über das Thema Zweisprachigkeit zu diskutieren, oder ob schon vor Beginn der Ferien eine Zusammenkunft mit den Eltern nötig war, um skeptische Eltern überzeugen zu können.

In Ostfriesland lief die Einführung der Zweisprachigkeit relativ problemlos, selbst in den Kindergärten, die mitten im Kindergartenjahr anfangen. Oft wurde sogar mit der Praxis begonnen, bevor ein entsprechender Elternabend stattgefunden hatte, weil sich die ErzieherInnen durch die Reaktionen der Eltern auf das Informationsblatt recht sicher waren, daß es keine grundlegenden Bedenken gab. In einer angespannten Situation kann so ein Vorgehen jedoch formal angegriffen werden, weil die sprachlichen Aktivitäten in dem Modellversuch so in den Kindergartenalltag integriert sind, daß die Herausnahme eines Kindes aus diesen Aktivitäten (freiwillige Teilnahme) nicht möglich ist. Die Eltern können im Extremfall darauf pochen, daß sie zu spät, d. h. erst nach der Anmeldung des Kindes, informiert wurden.

Es hat sich außerdem als sehr nützlich erwiesen, den ErzieherInnen beim ersten Elternabend zum Thema Mehrsprachigkeit Unterstützung „von außen“, also durch eine Person, die nicht im örtlichen Kindergarten arbeitet, zukommen zu lassen. In Ostfriesland war die Projektleiterin diese Person. Es kann aber auch eine Person aus der Wissenschaft sein oder eine Kollegin aus einem anderen Kindergarten, die schon längere Zeit zweisprachig arbeitet und entsprechende Erfahrung mitbringt. Schon im zweiten Projektjahr bewältigten viele Kindergärten den Elternabend allein.

Die Projektleiterin war bei den meisten Elternabenden, auf denen der Modellversuch erstmals vor Ort vorgestellt wurde, anwesend und gab den Eltern einen Überblick über das Anliegen und die Ziele des Projekts. Häufig waren auch Lehrkräfte von der örtlichen Grundschule, KollegInnen aus benachbarten Kindergärten und VertreterInnen des Trägers eingeladen und zugegen. Im Anschluß an die allgemeine Einführung erläuterte das ErzieherInnen-Team, wie die Zweisprachigkeit in der jeweiligen Einrichtung konkret umgesetzt werden sollte.

Die darauf folgenden Diskussionen zeigten, daß die Eltern durch die Infoblätter und Gespräche mit ErzieherInnen bereits gut vorinformiert waren. Es kamen - bis auf wenige Ausnahmen - viele und gezielte Fragen, die starkes Interesse spiegelten („Wie geht es in der Grundschule weiter?“ „Wie kann ich die Zweisprachigkeit zu Hause unterstützen?“), aber auch Ängste ausdrückten („Was mache ich, wenn mein Kind die beiden Sprachen vermischt?“ „Lernt mein Kind, das plattdeutsch aufwächst, dann noch genug Hochdeutsch?“ „Mein Kind hat Sprechstörungen, wird es durch zwei Sprachen auf einmal nicht doch zu sehr belastet?“). In zwei Fällen bestand ein Elternteil zunächst darauf, daß das eigene Kind vom Modellversuch ausgenommen würde, weil Plattdeutsch für hochgradig schädlich gehalten wurde (gegen Zweisprachigkeit mit Englisch hatten dieselben Eltern nichts einzuwenden!). Da Ausnahmeregelungen dieser Art praktisch nicht durchführbar sind, mußte in beiden Fällen eine Einigung erzielt werden. Es gelang, beide Eltern dazu zu bewegen, den Modellversuch zunächst einmal zu tolerieren und „bis auf weiteres“ laufen zu lassen. Beim Auftauchen von Schwierigkeiten sollte dann neu verhandelt werden. In beiden Fällen lief daraufhin der Modellversuch ohne weitere Zwischenfälle bis zum Schuljahresende.

Für die Gespräche mit den Eltern und die Elternabende galten folgende Grundsätze:

- umfassend über die Vorteile der Zwei- oder Mehrsprachigkeit informieren,
- einige grundlegende Informationen über den Spracherwerb im Vorschulalter geben, damit, wenn ein Kind die beiden Sprachen nicht gleich sauber trennt, keine Panik bei den Eltern aufkommt,
- Ängste und Besorgnisse ernst nehmen, argumentativ darauf eingehen,
- deutlich machen, daß Mehrsprachigkeit im Kindergarten modern und zukunftsweisend ist (= Zufriedenheit und Stolz bei den Eltern aufbauen), aber gleichzeitig dezidiert vor Leistungsdruck warnen,
- informieren, wie Eltern zu Hause das Geschehen im Kindergarten unterstützen können.

Der letzte Punkt ist sehr wichtig, weil in dem Moment, wo man Eltern vom Nutzen der Zwei- oder Mehrsprachigkeit überzeugt hat, sie sofort überlegen, wie sie ihre Kinder schon im Elternhaus in den Genuß dieses Vorteils bringen könnten. Interessierte Eltern oder auch Großeltern bekamen diesbezüglich zwei Grundregeln mit auf den Weg:

- Eine Person (ein Erwachsener) sollte ein Kind möglichst immer in derselben Sprache ansprechen, um ihm Sicherheit beim Spracherwerb zu geben.
- Erwachsene sollten mit ihrem Kind oder Enkelkind die Sprache sprechen, in der sie sich selbst am besten und umfassendsten ausdrücken können.

Auf jeden Fall wurde den Eltern geraten, Sprachen, die sie selbst nur fehlerhaft oder lückenhaft beherrschen, in der Kommunikation mit ihren Kindern zu meiden. Das gilt auch für zugezogene Ausländer. Mit diesen Grundregeln fühlten sich in Ostfriesland die meisten Familien für den Anfang hinreichend informiert.

Eltern, die einsprachig sind, den Erwerb der zweiten Sprache aber dennoch zu Hause fördern möchten, kann der Erwerb von kindgerechtem Tonmaterial angeraten werden. Vor allem Kassetten oder CDs mit Kinderliedern (vielleicht sogar solche, die auch im Kindergarten benutzt werden) werden von Vorschulkindern sehr gut angenommen. Sie können beliebig oft wiederholt werden. Bei fortgeschrittenem Sprachverständnis können Märchenkassetten dazukommen. Die Großeltern, die die zweite Sprache beherrschen, das anderssprachige Kindermädchen, die anderssprachige Tagesmutter, Haushälterin oder Babysitterin - jeder regelmäßige Kontakt zu Personen der anderen Sprachgruppe kann das Kind in seiner Zwei- oder Mehrsprachigkeit festigen.

4. Die Erfahrungen

4.1. Zur Arbeitsweise

Von den zwölf beteiligten Kindergärten haben im ersten Projektjahr sieben das Plattdeutsche überwiegend personengebunden an die Kinder weitergegeben. Dies heißt, daß eine ErzieherIn in der Gruppe hochdeutsch und eine plattdeutsch mit den Kindern sprach. In fünf Kindergärten wurde das Plattdeutsche in Zeitabschnitten eingeführt. Das reichte von zweimal in der Woche eine Stunde Plattdeutsch bis hin zu jeden Tag die Hälfte der Zeit auf Plattdeutsch. In den plattdeutschen Phasen galt, daß alle versuchten, möglichst viel oder nur Platt zu sprechen. Die personenbezogene Methode ist anfangs für die Kinder insofern sanfter, als sie durch eine ErzieherIn ihre Muttersprache immer in greifbarer Nähe haben. Um die Kinder über das Verstehen hinaus zum aktiven Sprechen zu bringen, müssen bei dieser Methode später jedoch zusätzliche „Spielregeln“ eingeführt werden. Die zeitlich begrenzte völlige Immersion ist vor allem für die ErzieherInnen am Anfang schwieriger, längerfristig gesehen aber sehr effektiv in der Herbeiführung natürlicher Sprechsituationen.

In vielen Kindergärten ergab es sich schon aufgrund der Personalzusammensetzung, daß personenbezogen gearbeitet wurde. Für Gruppen, in denen beide Erziehungspersonen Niederdeutsch sprechen konnten, wurde individuell nach Gefühl ausgehandelt, ob personenbezogen oder nach Zeitvorgabe Niederdeutsch gesprochen werden sollte. Manche ErzieherInnen zogen das Zeitmodell vor, um sich gegenseitig in der Sprache stützen zu können, andere, weil sie sich nicht einigen konnten, wer den niederdeutschen Part übernehmen durfte. In manchen Kindergärten wurde von Gruppe zu Gruppe nach unterschiedlichen Methoden gearbeitet - je nachdem, was personell möglich war und was die ErzieherInnen sich zutrauten.

In einigen Gruppen gab es eine Mischung der Methoden, z. B. eine ErzieherIn sprach nur zu bestimmten Zeiten Niederdeutsch, oder es wurde einen Tag in der Woche nur Plattdeutsch gesprochen. Oft haben es sich diese Gruppen unnötig schwer gemacht, denn je länger ein „Schonprogramm“ angewendet wurde, desto länger zog sich die Einstiegsphase hin und desto länger hatte man mit Anfangsschwierigkeiten zu kämpfen. Anfangsschwierigkeiten waren z. B., daß Kinder die neue Sprache „blöd“ fanden oder Verlegenheitsreaktionen zeigten (lachen, herumalbern). Die Kindergärten, die von Anfang an beide Sprachen gleichberechtigt einsetzten, hatten nach ungefähr acht bis zehn Wochen die Einstiegsphase (Lernphase 1 = verstehen lernen) hinter sich. Auch die ErzieherInnen hatten die Umstellung weitgehend geschafft. Die Vorsichtigeren haben hierfür fast ein Jahr gebraucht.

Gerade wenn man mit den Jüngsten, den Drei- bis Vierjährigen arbeitet, kann es trotzdem sehr sinnvoll sein, die neue Sprache anfangs nur in kurzen Zeitphasen anzubieten. Die Jüngsten müssen sich in den ersten Wochen im Kindergarten auf eine völlig neue Umgebung einstellen und lernen, ein paar Stunden ohne die Mutter oder den Vater zurechtzukommen. Sie haben noch nicht so lange Konzentration und brauchen den häufigen Wechsel. Zweimal am Tag eine Viertelstunde in der neuen Sprache bringt hier unter Umständen mehr als eine Stunde am Stück. Im zweiten Projektjahr wurde allerdings die Zielvorgabe gesetzt, daß möglichst alle nach einem halben Jahr die Einstiegsphase beendet haben, das heißt bei einer 50:50 Verteilung der beiden Sprachen angelangt sein sollten (aufbauende Modelle). Dennoch blieb auch hier das Prinzip der Freiwilligkeit. Die Projektleiterin versuchte, die ErzieherInnen von einem konsequenten Einstieg zu überzeugen, aber letztlich entschieden diese selbst, wie weit sie gehen wollten.

Der Vorteil bei dieser Vorgehensweise ist, daß sehr flexibel auf die Ausgangsbedingungen in der jeweiligen Einrichtung eingegangen werden kann. Der Nachteil beim Verzicht auf feste

Vorgaben liegt darin, daß die Sprachpotentiale der ErzieherInnen teilweise nicht voll ausgeschöpft wurden und die plattdeutschen Zeitanteile niedriger als möglich ausfielen. Unverzichtbar ist die Vorgabe, daß in jedem Kindergarten eindeutig festgelegt wird, nach welcher Methode gearbeitet werden soll, damit die Sprache von den ErzieherInnen bewußt eingesetzt werden kann. Nur so ist eine Zielvorgabe erreichbar oder eine Erfolgskontrolle möglich.

Die Umsetzung des Modellversuchs war für diejenigen Kindergärten am schwierigsten, die in mehreren Gruppen keine Erziehungsperson hatten, die Platt sprach. Hier wurde versucht, unter Eltern oder Großeltern plattsprechende Personen zu finden, die bereit waren, regelmäßig und ehrenamtlich in den Kindergarten zu kommen, um mit den Kindern dort Platt zu sprechen. Die Arbeit mit Ehrenamtlichen führte zu Wechseln und Unterbrechungen. Daher verwundert es nicht, daß in diesen Kindergärten am häufigsten der methodische Plan abgeändert und immer wieder mit neuen Ideen versucht wurde, Kontinuität aufrecht zu erhalten. Dies ist ein deutliches Zeichen dafür, daß die Grundlagen für die zweisprachige Arbeit durch die Zusammensetzung des ErzieherInnen-Teams gewährleistet sein müssen. Mit ehrenamtlicher Hilfe kann das plattdeutsche Angebot für die Kinder zwar verbessert werden und ein lebendiger Kontakt mit der plattdeutschen Sprache hergestellt werden. Es entsteht aber keine zweisprachige Atmosphäre, sondern eine Arbeitsweise, die mit „Begegnungen mit der Regionalsprache“ bezeichnet werden könnte (vgl. ausführlich in Kap. 4.4., Mitarbeit der Eltern).

Die Erfahrungen aus dem ersten Projektjahr haben außerdem gezeigt, daß zwischen der Regelmäßigkeit des Kontakts mit der Zielsprache und der Akzeptanz bei den Kindern ein Zusammenhang besteht. Wenn ein Erzieher oder eine Erzieherin anstatt täglich z. B. nur einen Tag in der Woche mit den Kindern Platt sprach, erschien dies vor allem den Kindern, die selbst wenig Platt verstanden, fremd und unnatürlich. Sie reagierten mit Ablehnung oder Gelächter. Wurden sie jeden Tag, wenn auch nur für kurze Zeit, mit Plattdeutsch konfrontiert, waren anfängliches Befremden und Unsicherheit schneller überwunden. Plattdeutsch gehörte dann ganz „normal“ zum Kindergartenalltag und wurde entsprechend von den Kindern akzeptiert. Jeden Tag eine kürzere Zeitspanne auf Platt scheint also effektiver zu sein als einmal in der Woche ein längerer Zeitraum.

Akzeptanzschwierigkeiten bei den Kindern können durchaus auch mit sprachdidaktischen Schwächen seitens der ErzieherInnen - vor allem in der Einstiegsphase - zu tun haben. Dies kann aber im Rahmen dieses Modellversuchs nicht überprüft werden.

Die Kinder haben sich recht schnell daran gewöhnt, daß es Personen gibt, die nur plattdeutsch sprechen. Mütter, die in den Kindergarten kamen, um mit den Kindern auf Plattdeutsch zu spielen, wurden problemlos akzeptiert. Aber auch die zeitlich begrenzte Immersion wurde, wenn Plattdeutsch täglich vorkam und die Kinder sich an einen festen Platz für die Sprache im Kindergarten gewöhnen konnten, sehr gut angenommen. Beide Methoden, das personenbezogene Modell und das Zeitmodell, sind also prinzipiell für das zweisprachige Arbeiten im Kindergarten geeignet.

In allen Kindergärten wurden plattdeutsche Angebote gemacht oder in den Gruppen plattdeutsche Lieder, Tanzspiele, Singspiele, Fingerspiele oder Geschichten eingeführt. Auf der Grundlage des Materials, das die *Ostfriesische Landschaft* den Kindergärten für den Modellversuch zur Verfügung gestellt hatte, konnten in diesem Bereich auch die Erzieherinnen und

Erzieher aktiv werden, die nicht fließend plattdeutsch sprachen. Mit Hilfe von Tonmaterial oder durch Befragen von plattsprechenden KollegInnen konnten sprachliche Unsicherheiten bei der Vorbereitung beseitigt werden.

Zu Beginn, wenn die Kinder noch nichts oder wenig von der neuen Sprache verstehen, wurde den ErzieherInnen geraten, am besten das zu machen, was alle Eltern mit ihren Babys und Kleinkindern machen: viel sprechen und wiederholen, auch wenn noch keine Antwort kommt. Wichtig ist zunächst nur, daß das Kind verstehen lernt. Hierbei ist es hilfreich, die Sprache kontext- und handlungsbezogen zu vermitteln: die Milch herüberreichen, herkommen, etwas wegbringen, aufstehen, rausgehen usw. Eine Handlung kann man durch Gestik oder Vormachen verdeutlichen. Dinge benennen ist ebenfalls geeignet, denn Dinge kann man zeigen. Bei beidem bedarf es keiner Übersetzung. Übersetzungen sind immer nur ein Hilfsmittel. Eltern können ihrem Baby auch nichts übersetzen. Das Kind lernt, die Wörter aus dem Zusammenhang, aus Gestik und Wiederholung zu begreifen.

Die ErzieherInnen wurden aufgefordert, mit einfachen, im Alltag gebräuchlichen Tätigkeiten und Dingen anzufangen: wie heiße ich, wie heißt das Ding, was haben wir an, was essen wir, was steht und liegt im Kindergarten alles herum, Farben, Zahlen, Körperteile, Pflanzen, Tiere usw. Als besonders geeignet erwiesen sich Spiele und Bewegungsspiele, auch solche, die die Kinder vielleicht schon in ihrer Muttersprache kennen, denn beim Spielen vergessen die Kinder am ehesten, daß sie sich in einer anderen Sprache bewegen. Lieder sind ebenfalls sehr beliebt. Essenssprüche, die jeden Tag wiederholt werden, Geburtstagslieder, Gebete, Begrüßungsfloskeln - all dies sind brauchbare Einstiegselemente. Wiederholungen, auch in verschiedenen Kontexten, sind wichtig. Es ist nicht schlimm, wenn die Kinder nicht alles, nicht jedes Wort verstehen, solange sie den Kontext begreifen und wissen, wie sie reagieren können.

Alles in allem sollte der Spracherwerb möglichst „natürlich“ verlaufen, d.h. ohne Unterrichtscharakter und ohne Leistungsdruck für die Kinder. In den Modellkindergärten wurde alles gemacht, was sonst auch gemacht wurde. Am Anfang lief durch die neue Sprache manches etwas langsamer, doch schon nach acht bis zehn Wochen verstanden die Kinder bei konsequentem Gebrauch beider Sprachen so viel, daß sich der Kindergartenalltag wieder weitgehend auf seinen normalen Rhythmus eingependelt hatte.

In einigen wenigen Gruppen mußte erst die Erfahrung gemacht werden, daß Kinder, die noch wenig Plattdeutsch verstehen, beim Vorlesen von längeren, ungebildeten Texten, die dann fast Wort für Wort übersetzt werden mußten, sehr schnell das Interesse verlieren. Fiktive Geschichten oder Märchen werden für die Kinder erst interessant, wenn sie im Spracherwerb so weit fortgeschritten sind, daß sie diese Texte im großen und ganzen mühelos verstehen und ihre Phantasie dadurch angeregt wird.

Da die niederdeutsch sprechenden ErzieherInnen alle zweisprachig sind und die Kinder dies wissen, war es nach der Einstiegsphase, als die Kinder auf die neue Sprache zu reagieren gelernt hatten, etwas schwierig, sie zum aktiven Sprechen zu bringen. Die ErzieherIn versteht ja alle hochdeutschen Antworten! Die ersten Wörter oder kleinen Sätze in der neuen Sprache waren Wiederholungen von oft gehörten Benennungen oder Redewendungen. Vorgegebene Texte konnten wiedergegeben werden, z. B. Lieder oder Reime (Lernphase 2).

In dieser Phase wurde in fast allen Modell-Kindergärten erfolgreich mit Handpuppen oder Stofftieren gearbeitet, die angeblich nur die zu erlernende Zielsprache verstehen konnten. Diese Handpuppen oder Stofftiere waren bei den Kindern sehr beliebt, wodurch ein starker Anreiz zum Sprechen geschaffen wurde. In Spielsituationen mit der Puppe kamen oft die ersten

freien Ausdrücke in der neuen Sprache. Meistens durften die Kinder die Handpuppe oder das Stofftier auch für eine Nacht mit nach Hause nehmen. Sie trugen dabei die Verantwortung dafür, daß mit dem geliebten kleinen Freund möglichst viel in seiner Sprache gesprochen wurde, denn sonst würde er nichts verstehen und sich ganz traurig und allein fühlen. Natürlich bekam jedes Kind die Puppe oder das Tier mit nach Hause, unabhängig davon, wie gut es schon mit der neuen Sprache umgehen konnte. Jeder Schritt sollte spielerisch sein und die Kinder motivieren. Es gab kein Klassenziel, das erreicht werden mußte. Den Kindern wurden lediglich Anreize gegeben, ihre Fähigkeiten auszuprobieren.

Wenn die Kinder anfangen zu sprechen, stehen ErzieherInnen und Eltern gemeinsam vor der Frage, was denn zu tun sei, wenn ein Kind die beiden Sprachen vermischt oder Fehler macht. Dem Rat von Professor Wode entsprechend wurde empfohlen: nicht verbessern, sondern die Äußerung unauffällig in der richtigen Form wiederholen oder spiegeln. Je häufiger das Kind die richtige Form hört, desto eher wird es ein sicheres Sprachgefühl entwickeln und intuitiv den richtigen Ausdruck finden.

Wenn die Kinder anfangen, sich frei in der neuen Sprache auszudrücken (Lernphase 3), ist der Zeitpunkt erreicht, wo man die sprachlichen Spielregeln mit ihnen neu verhandeln kann. Man kann z. B. die Regel einführen, daß jede der beiden ErzieherInnen nur noch die Sprache versteht, in der sie die Kinder anspricht, oder daß in den Zeiten der Sprache A die Sprache B nicht mehr verstanden wird und umgekehrt. Die Kinder versuchten teilweise sehr geschickt, diese Regeln zu umgehen, aber wenn die ErzieherInnen konsequent blieben, begann der zweisprachige Alltag zu funktionieren. Es kommt dem Spracherwerb sehr zugute, daß Kinder Wiederholungen und feste Rhythmen akzeptieren und sich schnell an „Normalitäten“ gewöhnen. Der Umgang mit zwei Sprachen wird den Kindern so geläufig, daß sie den Wechsel von einer Sprache zur anderen bald gar nicht mehr wahrnehmen.

4.2. Entwicklung der Kinder

Da die im ersten Versuchsjahr beteiligten Einrichtungen zu unterschiedlichen Zeitpunkten mit der zweisprachigen Praxis begannen, unterschiedliche Methoden verwandten, unterschiedliche Ausgangssituationen hatten und die erworbenen Sprachkenntnisse der Kinder nicht nach einheitlichen Maßstäben gemessen wurden, können darüber, wie die einzelnen Faktoren den Spracherwerb beeinflussten, wenige konkrete Aussagen gemacht werden. Die Fragebögen zur Erfassung der Sprachkenntnisse der ErzieherInnen und der Kinder, die zu Beginn und am Ende des Versuchsjahres ausgeteilt wurden, sind für exakte Aussagen über den Spracherwerb nicht geeignet. Die diesbezüglichen Einschätzungen der ErzieherInnen konnten zudem nicht überprüft und objektiviert werden. Zusammen mit den Erfahrungsberichten aus den beteiligten Einrichtungen lassen sich dennoch Trends feststellen.

Ausgangssituation für den Spracherwerb war, daß es in den meisten beteiligten Einrichtungen nur wenige Kinder gab, die im Elternhaus platt sprachen (Ausnahmen: Blersum und Aurich-Wallinghausen, weniger deutlich Hesel). Der Anteil rein hochdeutschsprachiger Kinder, die kein Platt verstanden, lag nur in drei Einrichtungen über 50 % (Aurich-Tirreltopp, Aurich-Pinguin, Heisfelde). In Greetsiel und Firrel verstanden alle Kinder von Anfang an die Regionalsprache. Die Vorkenntnisse der Kinder in der Zielsprache schlugen aber nicht signifikant auf die Lernergebnisse durch. Der Schritt über oft wiederholte Wörter, Kurzsätze und Redewendungen hinaus zum freien Sprechen scheint bei einem maximal 50 %igen Anteil der Zielsprache im Kindergartenalltag trotz vorhandener Vorkenntnisse und eines zweisprachigen Umfeldes innerhalb eines Jahres nur in einzelnen Fällen erreichbar zu sein.

Alle Einrichtungen, die die Zielsprache zu 50 % anboten, berichteten am Ende des Projektjahres, daß die Kinder „anfangen, Platt zu sprechen“ (Ausnahme: Heisfelde - begann jedoch erst

im Januar 1998 mit der zweisprachigen Praxis). Gemeint sind hiermit 3-4-Wort-Sätze, die in ähnlicher Form aus dem Alltag bekannt sind, aber bereits einen eigenständigen Umgang mit der Sprache zeigen. Einrichtungen mit geringeren Zeitanteilen auf Platt beobachteten lediglich, daß die Kinder oft gehörte Wörter oder Redewendungen in Spielsituationen oder beim Antworten auf Fragen einsetzten. Auffällig in Gruppen mit sehr geringen Zeitanteilen in der Zielsprache war zudem, daß etliche Kinder am Ende des Versuchsjahres nach wie vor kein Platt verstanden (Aurich-Pinguin, Aurich-Tirreltopp, Plaggenburg).

Besondere Beachtung verdienen die Einrichtungen in Veenhusen und in Wittmund.

Der „Kleine Kindergarten“ in Veenhusen war der einzige Kindergarten, der die Hälfte der Zeit die völlige Immersion (beide Betreuungskräfte sprachen Platt) praktizierte. Diese Methode führte zu dem deutlich über dem Durchschnitt liegenden Lernerfolg, daß alle Kinder, die bereits am Anfang des Jahres Platt verstanden, es am Jahresende frei sprechen konnten und alle hochdeutschen Kinder am Jahresende Plattdeutsch mühelos verstanden. Wahrscheinlich stellt die völlige Immersion sicher, daß der Sprache kontinuierlich Aufmerksamkeit gewidmet wird und wirklich genauso viele Gruppenangebote auf Platt wie auf Hochdeutsch gemacht werden. In Gruppenangeboten wird die Aufmerksamkeit aller Kinder auf die Zielsprache gelenkt, alle sind gefordert, sich an ihr auszuprobieren, und werden gruppenspezifisch einbezogen. Die Regel, alle Aufgaben möglichst auf Platt bewältigen zu müssen, schafft sofort starke Sprechreize und zwingt die ErzieherInnen zu einprägsamen und motivierenden Vermittlungsmethoden, weil die Kinder sonst abschalten oder unruhig werden würden. Sprache bleibt unter solchen Bedingungen permanentes Lernziel und ist mehr als nur ein Kommunikationsmittel zur Vermittlung anderer Ziele.

Der Schulkindergarten in Wittmund hatte recht schwierige Bedingungen: Von 15 Kindern kamen sechs aus ausländischen Familien, alle Kinder waren als noch nicht schulreif zurückgestellt worden, und die Gruppe wurde von nur einer Person betreut. Obwohl täglich im Morgenkreis nur 10 - 15 Minuten Plattdeutsch gemacht wurde, später mit einer Handpuppe auch beim Frühstück und im Freispiel, verstanden die Kinder nach sechs Wochen die plattdeutschen Anweisungen der Lehrerin. Nach sieben Monaten konnten vier Kinder in einfachen Sätzen Plattdeutsch sprechen. Dieser im Vergleich zu den anderen Kindergärten ebenfalls schnelle Lernerfolg ist allein dadurch, daß acht Kinder aus plattsprachigen Elternhäusern stammten und zwei davon bereits zu Beginn des Modellversuchs platt sprechen konnten, nicht erklärbar. Offensichtlich wurde hier den Kindern die Zielsprache in den kurzen täglichen Zeiteinheiten sehr intensiv und methodisch geschickt angeboten. Die Beispiele Veenhusen und Wittmund legen die Vermutung nahe, daß nicht allein der tägliche Zeitanteil in der Zielsprache, sondern in beträchtlichem Maße auch die Intensität des Sprachkontaktes die Lernfortschritte beeinflußt. Wird die Zielsprache im zweisprachigen Kontext angeboten, vollzieht sich der Übergang zum aktiven Sprechen vermutlich langsamer als bei der vollständigen Immersion.

Weiterhin wurde allgemein beobachtet, daß

- platt sprechende Kinder aufblühten, anfängliche Verweigerungen in der Muttersprache über-wanden und die plattdeutsche Sprache dann auch im Kindergarten ganz selbstverständlich benutzten,
- hochdeutsch sprechende Kinder, teilweise nach anfänglichen Unsicherheits- oder Abwehrreaktionen, sich ebenfalls an die Zweisprachigkeit gewöhnten und das Sprechen in der Zielsprache ausprobierten.

Aus den Erfahrungsberichten der beteiligten Einrichtungen geht hervor, daß platt sprechende Kinder sich zu Beginn des Modellversuchs häufig weigerten, ihre Sprachkenntnisse anzuwenden. Da die dominante oder alleinige Sprache im Umgang mit den Kindern in den Einrichtungen bis dahin Hochdeutsch war, ist diese Reaktion nicht verwunderlich. Außerhalb der Familie werden Kinder in Ostfriesland fast generell auf Hochdeutsch angesprochen. Platt sprechende Kinder stellen sich auf diese Sprachrealität ein, d. h. in der Regel sprechen sie mit den anderen Kindern hochdeutsch oder - falls ihnen dies noch schwerfällt - gehören zu den stillen Kindern.

Das Angebot der eigenen Erstsprache im Gruppengeschehen ist für platt sprechende Kinder keineswegs sofort und immer eine Befreiung oder Erleichterung. Sie durchlaufen, ebenso wie hochdeutsch sprechende Kinder, zunächst einen Umstellungsprozeß mit Unsicherheiten. Jedes Kind wartet ab, wie sich die anderen Kinder in der Gruppe zu der neu angebotenen Sprache verhalten, denn niemand möchte innerhalb der Gruppendynamik in eine Außenseiterrolle gedrängt werden. Je mehr das Plattdeutsche im Gruppengeschehen akzeptiert oder beliebt wurde, desto eher trauten sich plattdeutsch sprechende Kinder, ihre Sprachkenntnisse zu zeigen. Oft übernahmen sie als ersten Schritt im Gruppenzusammenhang die Rolle des Dolmetschers oder Übersetzers und erhielten hierfür Anerkennung. Oder sie trauten sich, der platt sprechenden ErzieherIn im Einzelgespräch auf Platt zu antworten. Häufig beschränkte sich die Anwendung der eigenen Erstsprache auf plattdeutsche Spielsituationen oder plattdeutsche Antworten auf plattdeutsche Fragen.

Vielen platt sprechenden Kindern lag es auch am Ende des Kindergartenjahres noch fern, hochdeutsch sprechende Kinder auf Platt anzusprechen. Ebenso versuchten aber auch von Haus aus hochdeutsche Kinder, plattdeutsch sprechende Kinder auf Platt anzusprechen, d. h. die Kinder versuchten generell bei der Kontaktaufnahme, der GesprächspartnerIn sprachlich entgegenzukommen. Je mehr die hochdeutschen Kinder lernten, Plattdeutsch zu verstehen, desto eher konnten platt sprechende Kinder bei ihrer Erstsprache bleiben, ohne befürchten zu müssen, hierdurch bei den anderen Kindern auf Unverständnis zu stoßen. Blieb der Kindergartenalltag hochdeutsch dominiert, blieben plattdeutschsprachige Kinder meistens ebenfalls bei Hochdeutsch. Im Idealfall durchliefen die platt sprechenden Kinder nach eventueller anfänglicher Verunsicherung eine Phase der Aufwertung des sprachlichen Selbstbewußtseins mit hoher Aktivierungs- und Motivierungskraft, die dann in den normalisierten zweisprachigen Alltag überging.

Kinder, die kein Plattdeutsch verstanden, wehrten sich bei Projektbeginn in etlichen Einrichtungen dagegen, daß die ihnen auf Hochdeutsch bekannte ErzieherIn nun eine andere, fremde Sprache sprach. Solche Widerstände sind bei Kindern, die von Anfang an in einen zweisprachigen Kindergartenalltag kommen, weniger zu erwarten. Greetsiel berichtete z. B., daß die Kinder im zweiten Kinderspielkreisjahr schwerer zu motivieren waren als die Neuankömmlinge. Anfängliche Widerstände können aber auch durch die Zusammensetzung der Gruppe, didaktische Mängel oder Unsicherheiten bei den ErzieherInnen motiviert sein. Kinder, die kein Plattdeutsch verstehen, befinden sich z. B. bei Beginn der Zweisprachigkeit den Platt

verstehenden und platt sprechenden Kindern gegenüber plötzlich in einer benachteiligten Situation. Dies ruft Proteste hervor. Wenn sie merken, daß die ErzieherInnen auch Schwierigkeiten mit der neuen Sprache haben (zurückfallen ins Hochdeutsche, das plattdeutsche Angebot vergessen o. ä.), versuchen sie im Zweifelsfall auch über längere Zeiträume, die neue Sprache zu blockieren. Je unumstößlicher ihnen die Zweisprachigkeit im Kindergarten erscheint, je mehr Spaß die Angebote in der neuen Sprache machen und je überzeugender die platt sprechenden ErzieherInnen in ihrer neuen Sprachidentität wirken, desto besser können hochdeutsche Kinder Interesse entwickeln, die neue Sprache zu erlernen.

In diesem Zusammenhang ist das Verhalten der Ausländerkinder interessant. In der Regel werden sie als sehr interessiert beschrieben, in einzelnen Fällen sogar auffallend aktiv (vgl. Bericht Wittmund). Für sie tut sich mit der neuen Sprache ein Lernfeld auf, in dem sie nicht - wie sonst fast immer - von vorneherein benachteiligt sind. Sie können mit den hochdeutschsprachigen Kindern konkurrieren und haben hierbei, wenn sie bereits zweisprachig sind, sogar kognitive Vorteile. Überdurchschnittliche Lernerfolge motivieren sie und geben ihnen Selbstvertrauen. Wenn, wie im Schulkindergarten in Wittmund geschehen, der Plattdeutscherunterricht Fragen nach der Sprache und Kultur der Herkunftsländer der Kinder einbezieht (interkulturelles Lernen), erfahren sie außerdem, genauso wie die plattsprachigen Kinder, eine Aufwertung ihrer kulturellen Identität. In einigen Fällen gab es mit Ausländerkindern aber auch Probleme. Der Kindergarten Lindenbaum in Aurich berichtete von einem deutsch-polnischen Kind, das sehr jung (mit drei Jahren) in den Kindergarten kam, allgemein sehr scheu war und die plattdeutsche Sprache überhaupt nicht annehmen wollte. Auch Hesel berichtete von vier Ausländerkindern, die sich anfangs sperrten, zu einem späteren Zeitpunkt sich dann aber doch integrierten. Hier müßte im Einzelfall genauer untersucht werden, warum es nicht gelang, diese Kinder zu motivieren. Einige ErzieherInnen beobachteten außerdem, daß Ausländerkinder etwas längere Passivphasen zeigten als die deutschen Kinder. Wenn sie dann anfangen zu sprechen, konnten sie dies aber genauso gut und richtig wie deutsche Kinder. Bezüglich der Drei- oder Mehrsprachigkeit im Vorschulalter besteht weiterhin Erfahrungs- und Forschungsbedarf, der für die Regional- oder Minderheitensprachen sehr dringlich ist.

Über die Einwicklung von sprachgestörten, behinderten oder tauben Kindern innerhalb des Modellversuchs ist in den Berichten über das erste Projektjahr nichts Nachteiliges zu finden. Bliersum berichtete, daß behinderte Kinder im ersten halben Jahr die beiden Sprachen vermischten, sie dann aber zu trennen lernten und ansonsten keine Probleme zeigten. Auch mündlich wurden der Projektleiterin diesbezüglich keine Schwierigkeiten gemeldet. Insgesamt nahmen 18 behinderte Kinder und 22 ausländische Kinder mit teilweise noch geringen Deutschkenntnissen am ersten Versuchsjahr teil.

4.3. ErzieherInnen

Um den ErzieherInnen bei der Umsetzung der Zweisprachigkeit im Kindergarten Sicherheit zu geben, ist es wichtig, sie so zu informieren, daß sie sowohl den Eltern gegenüber als auch im Umgang mit den Kindern auf eventuell auftretende Probleme vorbereitet sind. In bezug auf die Elternarbeit ist dies gut gelungen. Das Info-Faltblatt, das den ErzieherInnen beim Vorgespräch erläutert worden war, und der Vortrag von Prof. Oksaar waren als Argumentationsgrundlage ausreichend. Im ersten Projektjahr benötigten die ErzieherInnen - vor allem, wenn ihnen eigene Erfahrungen noch fehlten - außerdem detaillierte Informationen darüber, wie ein Kind im Vorschulalter Sprachen lernt, denn von den Eltern kamen Fragen wie: „Werfen die Kinder die beiden Sprachen nicht durcheinander? Soll ich Fehler verbessern? Wird die Muttersprache darunter leiden? Ist das für mein taubes oder behindertes Kind denn gut? Werden die Kinder nicht überlastet? Was ist mit Kindern, die dann dreisprachig werden - können die

das bewältigen?“ Wünschenswert wäre gewesen, daß diese Informationen übersichtlich zusammengefaßt vorgelegen hätten, als Antworten auf bestimmte Fragen, die immer wieder von Eltern gestellt werden, z. B.: „Ja, manche Kinder mischen im Vorschulalter die beiden Sprache, aber das gehört zum normalen Spracherwerb und verliert sich ungefähr bis zum sechsten Lebensjahr von allein. Nein, die Muttersprache wird nicht leiden, im Gegenteil ...“ usw. Das Fehlen schriftlicher Vorlagen zu diesem Themenbereich wurde durch das persönliche Gespräch der Projektleiterin mit den Eltern bei den Elternabenden aufgefangen. Zu Beginn des zweiten Projektjahres hatten die ErzieherInnen zudem die Möglichkeit, einen grundsätzlichen Vortrag hierzu von Professor Wode zu besuchen.¹¹

Für den didaktischen Bereich liegen nach wie vor wenige konkrete Erfahrungen vor. Die ErzieherInnen, die erst nach den Sommerferien 1998 neu in den Modellversuch einstiegen, konnten bei den Vernetzungstreffen bereits über die diesbezüglichen Erfahrungen aus dem ersten Projektjahr informiert werden, doch im ersten Projektjahr mußte sich jede ErzieherIn nach eigener Erfahrung und Gefühl in der praktischen Alltagsarbeit selbst zurechtfinden. Die Tatsache, daß in den Jahresberichten zu diesem Punkt keine Kritik angemeldet wurde, spricht dafür, daß die ErzieherInnen den Versuchscharakter des Vorhabens akzeptiert und sich auf Unsicherheiten eingelassen haben. Es hat bei der Einführung der Zweisprachigkeit bei den Kindern sehr wohl Widerstände und Probleme gegeben - dies ist in den Jahresberichten dokumentiert - und manche dieser Probleme hätten mit didaktischen Tips und genaueren Informationen darüber, welche Lernphasen die Kinder durchlaufen, vermieden werden können. Das Angebot der Projektleiterin, bei auftretenden Schwierigkeiten jederzeit zur Verfügung zu stehen, wurde bis auf einmal, als ein Vater rigoros gegen die Einführung der Zweisprachigkeit in dem Kindergarten, den seine Tochter besuchte, opponierte, nicht in Anspruch genommen. Dies hat dazu beigetragen, daß Unsicherheiten bei der Umsetzung der Zweisprachigkeit erst durch die Berichte am Jahresende sichtbar wurden. Bezüglich der didaktischen Vorbereitung der ErzieherInnen kann der Modellversuch in Ostfriesland auf jeden Fall noch verbessert werden.

Die Berichte dokumentieren auch, mit wieviel Ernsthaftigkeit, Engagement, Kreativität und Freude die ErzieherInnen mitgemacht haben. Sie haben experimentiert, ausprobiert und die Mühe zusätzlicher Aktivitäten nicht gescheut. Bei alledem waren sie nicht nur inhaltlich, sondern permanent auch in ihrer eigenen sprachlichen Identität gefordert, im Verhalten gegenüber den Kindern genauso wie gegenüber den Eltern oder untereinander. Das Ausprobieren, was möglich ist, hat interessante und überraschende Erfahrungen gebracht, die von etlichen ErzieherInnen als wichtig und persönlich bereichernd bezeichnet wurden. Die angestrebten Veränderungen im eigenen Verhalten brachten einige aber auch an die Grenze ihrer Möglichkeiten.

Das deutlichste Einstiegsproblem lag nicht bei den Kindern, sondern bei den ErzieherInnen. Die niederdeutsch sprechenden ErzieherInnen hatten bis zu Beginn des Modellversuchs in der Regel auf Hochdeutsch mit den Kindern gearbeitet. Es fiel ihnen teilweise sehr schwer, sich auf Plattdeutsch umzustellen. Da die Kinder anfangs natürlich weiter auf hochdeutsch antworteten, fielen sie selbst auch immer wieder ins Hochdeutsche zurück.

Die Kinder kann man nicht überfordern, sie schalten ab, wenn sie müde sind. Aber man kann die ErzieherInnen überfordern. Wenn eine ErzieherIn sehr angestrengt ist, weil sie die plötzliche Sprachumstellung nicht schafft, überträgt sich das auf die Kinder. Der Spaß geht verloren, die Lust läßt nach. Deswegen wurde den ErzieherInnen immer wieder angeraten: „Geht ohne Angst in die Sache rein, probiert aus. Wenn ihr das Gefühl habt, ihr könnt größere Schritte

¹¹ Da dieser Vortrag als Einführung in Fragen des Spracherwerbs und der kognitiven Entwicklung bei Kindern sehr geeignet ist, ist geplant, ihn bis zum Sommer 1999 als Einzelpublikation in der Schriftenreihe *Sprache & Region* herauszubringen.

machen, geht voran. Wenn es euch zuviel wird, geht ruhig wieder einen Schritt zurück. Wichtig ist, daß ihr ein gutes, sicheres Gefühl habt bei dem, was ihr macht.“ Es ist grundlegend wichtig, daß die Einführung der Zweisprachigkeit die Atmosphäre im Kindergarten nicht verschlechtert, sondern kreativ bereichert. Ob dies gelingt, hängt nach den ostfriesischen Erfahrungen in erster Linie von den ErzieherInnen ab. Sie setzen die Grenzen, nicht die Kinder. Im zweiten Projektjahr wurden die neu hinzugekommenen ErzieherInnen gleich auf die Schwierigkeit der sprachlichen Umstellung hingewiesen. Ihnen wurde geraten, falls nötig das Plattsprechen anfangs erst einmal in kleineren Zeitabschnitten zu praktizieren und die Zeiteile konsequent zu staffeln, bis (nach maximal einem halben Jahr) eine 50%ige Verteilung der beiden Sprachen erreicht wird.

Für die Stimmung und Motivation der ErzieherInnen ist es außerdem wichtig, daß die Erwartungen an die Kinder von Anfang an realistisch sind. Es muß deutlich sein, daß die Kinder in den ersten Monaten nicht viel auf Plattdeutsch sagen können und diese Sprache im Umgang untereinander sicherlich nicht benutzen werden. Sonst kann bei den ErzieherInnen Frust darüber eintreten, daß die Kinder trotz monatelanger Bemühungen immer noch nicht platt sprechen. Sie fangen dann an zu zweifeln, ob ihre Arbeitsweise richtig ist.

In allen ErzieherInnen-Teams ist das Bewußtsein über den Umgang mit einer dominanten und einer schwächeren Sprache in einer zweisprachigen Region gestiegen. Manche nahmen ihren Sprachgebrauch lediglich bewußter wahr, andere wechselten ihre Sprachgewohnheiten. Teilweise wurde unter den ErzieherInnen mehr Platt gesprochen, teilweise übertrugen die ErzieherInnen den häufigeren Gebrauch des Niederdeutschen auch auf ihre privaten Kontakte. Vor allem letzteres weist auf ein gestiegenes sprachliches Selbstbewußtsein von PlattsprecherInnen durch den Modellversuch hin.

Die hochdeutschen MitarbeiterInnen mußten sich an den häufigeren Gebrauch der Regionalsprache gewöhnen und bereit sein, sie verstehen zu lernen. Dies geschah anfangs durchaus nicht immer ganz freiwillig, wurde im Nachhinein dann meistens aber doch als bereichernde Erfahrung gesehen. Einige rein hochdeutsche oder Platt nur verstehende ErzieherInnen sahen von Anfang an in dem Modellversuch eine Chance, endlich Plattdeutsch sprechen lernen zu können. Da es bisher in Ostfriesland üblich war, Menschen auszulachen, die versuchen, Plattdeutsch zu sprechen, ohne es richtig zu können, ist die Hemmschwelle für Sprechversuche sehr hoch. In der spielerischen Atmosphäre der Modell-Kindergärten hatten lernwillige ErzieherInnen und Eltern ein günstiges Umfeld für den Spracherwerb. Das gemeinsame Lernen machte viel Spaß und wurde teilweise mit richtiger Anstrengung betrieben. Einige Einrichtungen schafften sogar Wörterbücher an und schrieben Einladungen auf Platt (z. B. Aurich-Wallinghausen).

Der Kindergarten in Hesel experimentierte viel mit Plattdeutsch in den Außenkontakten, vor allem mit den Eltern, und beeinflusste damit das Umfeld so weit, daß sieben Familien, in denen vor dem Modellversuch nur hochdeutsch mit den Kindern gesprochen wurde, auf die zweisprachige Erziehung im Elternhaus umstiegen. Da der Sprachwechsel innerhalb von sprachlich bereits festgelegten Kontakten sehr schwierig ist und ein hohes Maß an Reflexion und Willen verlangt, ist dies ein außerordentlich starkes Ergebnis in der Wirkung auf das Umfeld.

Von einem Imagegewinn der Regionalsprache, wenn auch nicht näher definiert, berichten etliche Einrichtungen. Dies hängt sicherlich ganz zentral mit der Neubewertung des Nutzens der Regionalsprache durch den Modellversuch zusammen. Galt das Niederdeutsche zuvor eher als lästiges Handicap beim Erwerb des Hochdeutschen und als Inbegriff für Rückständigkeit, erwies sich die regionale Zweisprachigkeit in bezug auf die kognitive Entwicklung von Kindern plötzlich als „Standortvorteil“. Die Entdeckung der Regionalsprache als schnell

zugängliche Ressource zur frühen sprachlichen Förderung von Kindern hat aus einer scheinbar überflüssigen und veralteten Sprache ein brauchbares Instrument zur Bewältigung der Zukunft gemacht. Die Folgen dieser funktionalen Umorientierung sind weitreichend und sehr ermutigend für PlattsprecherInnen individuell genauso wie für die niederdeutsche Sprachförderung allgemein. Wer mit seinen Kindern Platt spricht, braucht sich nun nicht mehr dafür zu schämen, sondern kann dies mit Verweis auf die Sprachwissenschaft und die europäische Zukunft getrost als fortschrittlich oder zeitgemäß bezeichnen.

Eine solch grundlegende Umbewertung geschieht natürlich nicht von heute auf morgen. Wenn der Pinguin-Kindergarten in Aurich, der mit Ideenreichtum und liebevollen Projekten versuchte, in einem sehr hochdeutsch geprägten Umfeld die Regionalsprache attraktiv zu machen, berichtet, daß einige Eltern die Begrüßung und Verabschiedung der Kinder auf Platt „belächelten“, ist dies ein deutliches Zeichen für immer noch vorhandene Imageprobleme des Plattdeutschen. Hätten Begrüßung und Verabschiedung auf Englisch stattgefunden, wäre dies sicherlich nicht als unpassend o. ä. empfunden worden. Die ErzieherInnen als wichtigste VermittlerInnen der Neubewertung des Plattdeutschen sind letztlich das ganze Jahr über gefordert, den Eltern immer wieder die Gründe für ihr zweisprachiges Arbeiten in Erinnerung zu rufen und neu hinzukommende Eltern über die Vorteile der frühen Zweisprachigkeit zu informieren. Dies verlangt eigene Überzeugung und Mut, diese Überzeugung anderen gegenüber zu vertreten. Hierfür ist sicherlich nicht jede ErzieherIn geeignet. Im großen und ganzen sind die am Modellversuch beteiligten Einrichtungen trotzdem recht gut damit fertig geworden.

Die sprachlichen Veränderungen in den Kindergärten zeigen deutlich, daß der standardsprachliche Normendruck, der von der Institution Schule ausgeht, schon im Kindergarten spürbar ist. Als Vorstufe oder Vorbereitung auf die Schule ist der Kindergarten eine Institution, von der die Eltern erwarten, daß sie den Start ins offizielle Leben vorbereitet. ErzieherInnen sind für Eltern die ersten Autoritätspersonen, die qua Ausbildung berechtigt sind, ihnen Ratschläge zu geben und zu beurteilen, was für das Wohl des Kindes am besten ist. Diese Ratgeberrolle wirkt um so stärker, je weiter das Kind in der Bildungshierarchie aufsteigt. Das Urteil von LehrerInnen, von denen man weiß, daß sie studiert haben, gilt in der Regel mehr als der Ratschlag einer ErzieherIn. Der Modellversuch hat aber gezeigt, daß auch ErzieherInnen Einfluß auf die Eltern haben. Letztlich gestaltete sich die sprachliche Realität in den Kindergärten im Laufe des Modellversuchs nach den Vorgaben der ErzieherInnen. In dem Moment, wo sie das Signal gaben, daß Plattdeutsch in Ordnung oder sogar positiv zu bewerten ist, wagten die Eltern, sich diesem Urteil anzuschließen. Wieviel mehr Bestätigung und Ermunterung zur Zwei- oder Mehrsprachigkeit könnte von den Schulen ausgehen! Nicht nur der Unterricht in der Regionalsprache oder die praktizierte Zweisprachigkeit in Kindergärten und Klassenräumen zählt, sondern - und dies hat der Modellversuch eindeutig gezeigt - auch und in besonderem Maße die Signale, die die Erziehungs- und Ausbildungsinstitutionen den Eltern übermitteln. Alle ErzieherInnen und Lehrkräfte, unabhängig von ihren Sprachkenntnissen, nehmen in ihrem Umgang mit Eltern an der Schaffung oder Abschaffung von Vorurteilen gegenüber der Regionalsprache teil. Sie prägen an entscheidender Stelle das Image des Niederdeutschen und sollten sich dieser Wirkungskraft bewußt sein. Ein guter Kontakt zu den umliegenden Grundschulen und das Werben bei den dortigen Lehrkräften für Unterstützung, vielleicht sogar für die Fortführung der mehrsprachigen Erziehung ist deswegen ein weiteres Feld, auf dem die ErzieherInnen tätig werden können.

4.4. Eltern

Die Reaktionen der Eltern deckten die gesamte Bandbreite von Begeisterung über Skepsis oder Gleichgültigkeit bis hin zu vehementem Widerspruch ab, waren aber überwiegend positiv. Hieraus ergab sich für den Modellversuch ein reiches Unterstützungspotential.

Skepsis oder Ablehnung, die vereinzelt von Elternteilen geäußert wurden, hatten unterschiedliche Gründe:

- a) Die am häufigsten geäußerte Befürchtung war, daß die Kinder die beiden Sprachen vermischen und somit im Erwerb von einwandfreiem Hochdeutsch - zentral für die schulische Karriere - behindert werden könnten. Schulischer Erfolgsdruck wirkt sich heute vorgehend bis ins Kleinkindalter aus, denn es ist inzwischen allgemein bekannt, daß gerade in den ersten Lebensjahren die Voraussetzungen für die spätere Lernfähigkeit geschaffen werden.

Den Eltern wurde argumentativ entgegnet, daß Kinder sehr wohl in der Lage sind, zwei oder auch mehrere Sprachen gleichzeitig zu lernen und zu trennen, wenn die Sprachen in geeigneter Weise an die Kinder herangetragen und gefördert werden. In bezug auf den schulischen Erfolg ist zu erwarten, daß zwei- oder mehrsprachig aufgewachsene Kinder im Vergleich zu einsprachig aufgewachsenen Kindern in Sprachen besser abschneiden - auch die Muttersprache wird nicht beeinträchtigt - und einen allgemeinen Leistungsvorteil für alle Fächer mitbringen¹².

Eine Vermengung der beiden Sprachen kann in bestimmten Phasen des Spracherwerbs (solange der Wortschatz in beiden Sprachen noch im Aufbau begriffen ist) durchaus vorkommen. Bis zum sechsten Lebensjahr, meistens früher, verschwindet dieses Phänomen normalerweise. Hochdeutsch-plattdeutsche Sprachvermischungen im Schulalter sind oft darauf zurückzuführen, daß die Kinder im Elternhaus ein fehlerhaftes Hochdeutsch lernen. Plattdeutsche MuttersprachlerInnen, die sich im Hochdeutschen nicht sicher fühlen, sollten daher mit ihren Kindern oder Enkeln lieber platt sprechen.

- b) Platt sprechende Eltern befürchteten vereinzelt, daß ihre Kinder durch den Modellversuch im Kindergarten nicht mehr genug Hochdeutsch lernen würden, um problemlos in die Schule überwechseln zu können. Hier bildeten vor allem eigene traumatische Erfahrungen der Eltern (einsprachig plattdeutsch in die einsprachig hochdeutsche Schule gekommen und nie gezielt im Hochdeutscherwerb gefördert worden) die Grundlage für den Widerspruch. In solchen Fällen war eine argumentative Auseinandersetzung kaum mehr möglich, so daß einige plattdeutsche MuttersprachlerInnen unter den Eltern als die nachhaltigsten GegnerInnen des Modellversuchs auftraten. Die Traumatisierung rein plattdeutsch aufgewachsener Kinder durch den Eintritt in die hochsprachige Schule wäre eine eigenständige Dokumentation wert. Es ist erschütternd, welche tiefe Ablehnung gegenüber der eigenen Muttersprache durch Schulerfahrungen hervorgerufen wurde.

Durch die Zweisprachigkeit im Kindergarten ist - wie das Wort Zweisprachigkeit schon aussagt - gewährleistet, daß die Kinder mit beiden Sprachen Kontakt haben, d.h. alle Kinder lernen bis zum Schuleintritt Hochdeutsch und Plattdeutsch. Hierbei ist Hochdeutsch heute eindeutig die dominante Sprache unter den Kindern und meistens auch in deren sprachlichem Umfeld allgemein. Dies führte automatisch dazu, daß in allen Modellkindergärten von den Kindern anteilig weniger Plattdeutsch gesprochen wurde als Hochdeutsch. Plattsprachigen Eltern, die trotz dieser Information skeptisch blieben, wurde geraten, Möglichkeiten der Sprachförderung im häuslichen Bereich wahrzunehmen, z. B. durch das Anschaffen hochdeutscher Lieder- und Märchenkassetten oder die Unterstützung regelmäßiger Kontakte zu hochdeutsch sprechenden Personen in der Verwandtschaft oder im dörfli-

¹² Wode, Henning: Bilinguale Kindergärten: Wieso? Weshalb? Warum? Manuskript von Juli 1996, S. 22 ff.

chen Umfeld. Im allgemeinen merkten die Eltern im Verlauf des Kindergartenjahres von selbst, daß die hochsprachliche Entwicklung ihres Kindes nicht eingeschränkt wurde.

c) Einige Eltern, darunter auch ausländische Eltern, stellten die Frage, ob ihre Kinder durch den gleichzeitigen Erwerb von zwei neuen Sprachen nicht überlastet würden. Ihre Kinder hätten ohnehin soviel Neues zu lernen (vgl. Bericht aus dem Schulkindergarten Wittmund). Diese Zweifel zerstreuten sich im Verlauf des Projektjahres, als die Praxis zeigte, daß Kinder, deren Muttersprache nicht Deutsch oder Plattdeutsch ist, sehr wohl beide Sprachen parallel lernten, und zwar mit Dominanz des Hochdeutschen, was angesichts der unter Punkt b) beschriebenen Sprachsituation in den Kindergärten auch zu erwarten war.

Die Konfrontation kleiner Kinder mit mehreren Sprachen bedeutet eine intensive Förderung der Sprachentwicklung. Kinder, die mehrsprachig aufwachsen, bekommen mehr sprachliche Impulse als einsprachig aufwachsende Kinder und haben daher die Möglichkeit, ihre sprachlichen Fähigkeiten besser zu entwickeln. Mehrsprachigkeit ist so gesehen ein effektives Förderprogramm für die frühkindliche Sprachentwicklung. Leider sind viele Eltern immer noch dem Schema „erst die eine Sprache - dann die andere“ verhaftet. Die Vorteile für die Sprachentwicklung liegen jedoch gerade in der Gleichzeitigkeit des Spracherwerbs.

Erleichternd kommt für Ausländerkinder hinzu, daß sie mit Hochdeutsch und Plattdeutsch zwei Sprachen aus demselben Kulturkreis lernen. Sie brauchen sich also nur mit einer Lebensweise, die durch diese beiden Sprachen ausgedrückt wird, auseinanderzusetzen. Erschwerend für die Einbeziehung der ausländischen Eltern und deren Beratung waren in manchen Fällen massive Sprachbarrieren, die nur mit Dolmetschern halbwegs überwunden werden konnten.

d) In einer Gruppe war ein taubes Kind - ein Fall, über den uns bisher keine Praxisberichte vorlagen. Glücklicherweise wagten die Eltern dieses Kindes den Versuch. Es stellte sich im Lauf des Jahres heraus, daß auch dieses Kind beide Sprachen verstehen lernte.

e) Eine zugezogene Mutter äußerte die Befürchtung, daß ihr Kind sie eines Tages zu Hause auf Platt ansprechen würde und sie es dann nicht mehr verstehen könnte.

Hier wurde darauf hingewiesen, daß es äußerst ungewöhnlich wäre, wenn ein Kind, dessen Muttersprache zu Hause Hochdeutsch ist, plötzlich anfinge, aufgrund der Zweisprachigkeit im Kindergarten mit seinen Eltern Platt zu sprechen. Die Erfahrung weist eher in die umgekehrte Richtung: daß selbst bei plattdeutscher Ansprache viele Kinder hochdeutsch antworten und nur mit gezielten Methoden zum Plattsprechen zu bewegen sind.

Generell wurden Eltern, die Plattdeutsch nicht oder nur wenig verstehen, bei Interesse von den ErzieherInnen dadurch unterstützt, daß man ihnen Liedtexte mit nach Hause gab (zum Nachlesen und dadurch besseren Verständnis) und sie im Kindergarten auch auf Platt ansprach, damit sie die Scheu vor der Sprache verlieren konnten.

f) Eltern von Kindern, die einen Sprachfehler oder eine Sprachbehinderung haben, standen der Zwei- oder Mehrsprachigkeit häufig skeptisch gegenüber, weil sie Überlastungen fürchteten. Im ersten Projektjahr gab es für derartige Befürchtungen keinerlei Bestätigung. Im Gegenteil. Viele Laute, die im Hochdeutschen Schwierigkeiten bereiten, kommen auch in der Regionalsprache vor und können dort in anderen Lautverbindungen zusätzlich geübt werden. Der Erwerb einer zweiten Sprache fördert die Nachahmungs- und Sprechfähigkeit der Kinder. Da die LogopädInnen in ihrer Ausbildung normalerweise nicht auf die norddeutsche Zweisprachigkeit aufmerksam gemacht werden, reagierten sie oft unsicher oder ablehnend auf den Modellversuch. Die Eltern standen in solchen Fällen zwischen der ErzieherIn und der LogopädIn und wußten nicht, wie sie sich entscheiden sollten. In solchen Fällen war das Gespräch mit jemandem aus der Projektleitung sehr wichtig.

Allein durch das, was die Kinder zu Hause erzählten, bekamen die Eltern sofort mit, daß sich die sprachliche Realität im Kindergarten geändert hatte. Die Kinder stellten auch zu Hause Fragen über die beiden Sprachen. Dadurch kam es bei Eltern, die selbst nicht zweisprachig sind, zu Unsicherheiten. Manchen war es geradezu unangenehm, daß ihre Kinder mehr lernen, als sie selbst je gelernt haben. Das äußerte sich in Fragen wie: „Werden die Kinder nicht überfordert?“ oder „Was soll ich meinem Kind denn sagen, wenn es mich nach der Bedeutung eines Wortes fragt, das ich nicht kenne?“

Es ist natürlich am sinnvollsten, daß Eltern bei Fragen ihrer Kinder, die sie nicht beantworten können, einfach zugeben, daß sie die Antwort nicht wissen. Die Kinder können am nächsten Tag die ErzieherIn fragen oder die Eltern können die Antwort im Kindergarten erfragen, wenn sie wirklich Interesse daran haben. Im Modellversuch lernen einige Eltern inzwischen die Regionalsprache von und mit ihren vierjährigen Kindern - und Eltern wie Kinder haben sehr viel Freude daran.

Wie bei jeder Aktivität in Kindergärten oder Schulen war auch bei diesem Modellversuch ein Teil der Elternschaft desinteressiert und hielt entsprechende Distanz zum Geschehen. Die aktiveren Eltern zeigten sich in der Mehrzahl jedoch erfreut, interessiert und bereit, den Modellversuch zu unterstützen. Dies war sicherlich ein wichtiger Beweggrund für die ErzieherInnen, im zweiten Projektjahr mit der zweisprachigen Arbeit fortzufahren. Der Kindergarten in Loppersum, der schon nach einem halben Jahr den Versuch abbrach, beklagte wenig Interesse und Gleichgültigkeit in der Elternschaft. Da Kindergärten auf die Zustimmung und die Mitarbeit der Eltern angewiesen sind, ist die hohe Akzeptanz des Modellversuchs bei den Eltern eine nicht zu unterschätzende Hilfe für das Gelingen gewesen.

Die Unterstützung des Modellversuchs durch die Eltern war sehr vielfältig. Im Bereich Brauchtum stellten sie Gegenstände zur Verfügung, mit denen „ostfriesische Ecken“ oder „Teestuben“ in den Kindergärten eingerichtet wurden. Hier spielten die Kinder z. B. „Teetrinken“ und nutzten diese Spielsituation zum Ausprobieren des dazugehörigen Wortschatzes (Rohm, Kluntje, Wulkje usw.). Für den „Karneval up Oostfreesk“ wurden die Kinder phantasievoll von den Müttern eingekleidet. Auch Texte, Bilderbücher und plattdeutsche Musik wurden von den Eltern in die Kindergärten mitgebracht.

Wenn das Stofftier oder die Handpuppe aus dem Kindergarten, die nur Platt versteht, mit nach Hause gebracht wurde, halfen viele Eltern ihrem Kind sehr aufmerksam dabei, daß der Gast möglichst viel Ansprache auf Platt erhielt. Wenn die Eltern selbst kein Platt konnten, wurden Nachbarn oder Großeltern mit eingespannt. Die Sorge um das plattdeutsche Stofftier oder die Handpuppe machte allen sehr viel Spaß und gab Eltern, die sich im Plattdeutschen unsicher fühlten, Gelegenheit, sich der Sprache spielerisch anzunähern. Einige probierten sogar im Kindergarten, beim Bringen oder Abholen der Kinder, ihre neuen Sprachkenntnisse aus.

Relativ problemlos gelang es auch, platt sprechende Elternteile für die Mithilfe bei einzelnen Aktivitäten im Kindergarten zu gewinnen. Das Aufstellen des Maibaums auf Platt, plattdeutsche Osterspiele im Wald, ein Spielenachmittag mit den Eltern und Großeltern auf Platt - hierfür fanden sich immer Freiwillige.

Sehr viel schwieriger gestaltete sich der Versuch, regelmäßige plattdeutsche Kontakte für die Kinder zu organisieren, z. B. plattdeutsche „Paten“ innerhalb oder außerhalb des Kindergartens zu bekommen, die mindestens ein Mal pro Woche bereit waren, mit einem Kind zu Hause oder mit einer Gruppe im Kindergarten Plattdeutsch zu sprechen. Die meisten scheuten die Dauerverpflichtung, die ein solches Engagement erfordert. Der Kleine Kindergarten in Leer und der Schulkindergarten in Esens scheiterten bereits in der Planungsphase für den Modell-

versuch an dieser organisatorischen Aufgabe. Beide hatten einen Mangel an platt sprechenden ErzieherInnen, der durch ehrenamtliche Mitarbeit nicht aufgefangen werden konnte.

Leer-Stadtmitte ist sehr hochdeutsch geprägt. Unter den Eltern und im häuslichen Umfeld der Kinder gab es nur wenige Personen, die überhaupt als platt sprechende „Paten“ in Betracht kamen, und hierunter fand sich niemand, der diese Aufgabe übernehmen wollte. Diese Sprachsituation wird durch die Bestandsaufnahme, die vor Beginn des Modellversuchs vom Plattdütskbüro in allen Kindergärten und Kinderspielkreisen Ostfrieslands im Frühjahr 1997 gemacht wurde, bestätigt (vgl. Kettwig / Nath im Anhang). In Esens ist die Sprachsubstanz im häuslichen Umfeld zwar besser, doch der breite, ländliche Einzugsbereich des Schulkindergartens brachte andere Probleme mit sich. Eltern oder Großeltern, die als „Paten“ in Frage kamen, hätten nur durch zusätzlichen Fahraufwand zum Kindergarten gelangen können, was sich mangels Zweitwagen oder günstiger Busverbindungen nicht realisieren ließ.

Wo sich plattdeutsche „Patinnen“ - durchgängig Frauen - fanden (Plaggenburg, Pinguin Aurich und Kirchdorf), wurde die Kontinuität immer wieder unterbrochen, z. B. durch Krankheit, Entbindung oder Abbruch der Kindergartenbesuche nach einer gewissen Zeit. Angesichts der hohen Belastung, die die nötige Regelmäßigkeit nach sich zieht, ist dies nicht verwunderlich.

Es ist eher erstaunlich, daß es immerhin drei von fünf Kindergärten, die dies versucht haben, gelungen ist, über längere Zeiträume „Patinnen“ zu gewinnen. Durch die Mitarbeit dieser Ehrenamtlichen haben die Kinder in den betroffenen Kindergärten sicherlich mehr Plattdeutsch verstehen gelernt und einen lebendigen Zugang zu dieser Sprache gefunden. Aber einmal pro Woche ein bis zwei Stunden Plattdeutsch, die hier erreicht wurden, sind - wenn keine anderen Maßnahmen dazukommen - für die Vermittlung solider Sprachkenntnisse ungenügend. Die wöchentlichen Abstände sind zu groß, die Kinder brauchen mehr Kontakt zu der Zielsprache, um sie erlernen zu können.

Insgesamt zeigen die Erfahrungen mit dem „Patenmodell“, daß ehrenamtliche Unterstützung eine sehr vielseitige Ergänzung zur Arbeit der ErzieherInnen sein kann, doch die Grundlagen für die Zweisprachigkeit im Kindergarten werden durch das festangestellte Personal gelegt. Dies sollten die Träger der Kindergärten bei ihrer Personalplanung berücksichtigen.

Einige Kindergärten boten Elternabende auf Platt an. Dies wurde auch von den Eltern, die selbst kein Plattdeutsch sprachen, angenommen oder zumindest toleriert. Platt sprechende Eltern wurden durch dieses Angebot in ihrer sprachlichen Identität bestärkt. Für einzelne Kindergärten war dies nicht einmal etwas Neues. Dadurch, daß dies nun im Rahmen eines Modellversuchs und bewußt geschah, wurde aber auch hier die regionalsprachliche Realität aufgewertet. Allen Plattsprechenden wurde durch den Modellversuch das Gefühl vermittelt, daß man sich für das Plattsprechen nicht zu schämen braucht und daß es darüber hinaus sogar positiv zu bewerten ist, wenn ein Mensch zweisprachig ist.

Personen, die Plattdeutsch verstehen, aber sich nicht trauen, es selbst zu sprechen, wurde ihre passive Zweisprachigkeit bewußt gemacht und ebenfalls positiv bewertet. Hierdurch fühlten sich viele ermutigt, das Plattsprechen auszuprobieren. In der positiven Atmosphäre des Modellversuchs erhielten durch Alltagserfahrungen verunsicherte Personen (AnfängerInnen im Plattsprechen werden von MuttersprachlerInnen häufig belächelt oder ausgelacht) einen Schutzraum, in dem sie angstfrei ausprobieren konnten. Dies hat das Interesse am Plattdeutschen und auch das Image der Sprache spürbar verbessert.

Neu kam für alle hinzu, daß die ErzieherInnen es im Rahmen des Modellversuchs wagen durften, auch hochdeutsch sprechende Eltern auf Platt anzusprechen, was allgemein unüblich ist und innere Zweifel hervorruft (Werde ich verstanden? Wird mir das übelgenommen? Gelte ich nun als arrogant oder verbohrt?). Noch massiver waren diese Zweifel gegenüber ausländi-

schen Eltern. Dabei war es von vornherein klar, daß es nicht darum ging, inhaltlich schwierige oder notwendige Gespräche mit den Eltern auf Platt zu führen, sondern im Bereich des Begrüßens, Verabschiedens oder des lockeren Gesprächs zwischen Tür und Angel den Hochdeutchsprechenden ein sprachliches Signal zu geben.

Die Angst, die Regionalsprache im Gespräch mit unbekanntem oder hochdeutsch sprechenden Personen zu benutzen, ist sehr hoch. Dies führt dazu, daß an der Sprache interessierte Personen kaum eine Gelegenheit finden, das Plattdeutsche zu hören und somit zu erlernen. Die ErzieherInnen mußten hier einen Perspektivwechsel vornehmen: Menschen auf Plattdeutsch anzusprechen bedeutet nicht, ihnen etwas zuzumuten, sondern ihnen etwas anzubieten. Nur wenigen gelang es, dies locker und mit Überzeugung umzusetzen. Dabei waren die Erfahrungen mit dieser Vorgehensweise durchaus positiv. Sowohl ausländische Eltern als auch hochdeutsch sprechende Eltern akzeptierten durchaus, auf Plattdeutsch angesprochen zu werden. Natürlich gab es auch Stimmen, die dieses für übertrieben oder künstlich hielten. Eine solche Einschätzung kam aber auch von plattsprechenden Eltern, hat also nichts mit den Sprachkenntnissen der auf Plattdeutsch Angesprochenen zu tun.

Beim Durchlesen der Berichte aus den zwölf beteiligten Kindergärten wird deutlich, daß - wenn es auch nicht immer im einzelnen beispielhaft belegt oder quantifiziert werden kann - bei den mit dem Modellversuch in Berührung gekommenen Erwachsenen die Plattdeutsche Sprache einen Imagegewinn zu verzeichnen hatte. Dies wird an der allgemein positiven Einstellung zum Plattdeutschen oder an einem „gewachsenen Interesse an der Sprache“ festgemacht. In etlichen Fällen hat dieser Imagegewinn sogar zu sprachlichen Verhaltensänderungen in den Familien geführt. Selbst Plaggenburg, wo mangels platt sprechender ErzieherInnen im Vergleich zu anderen Modellkindergärten relativ wenig Plattdeutsch angeboten werden konnte, berichtete, daß einige Großeltern jetzt mit ihren Kindern wieder Platt sprechen. Aber auch die Bemühungen hochdeutsch sprechender Eltern, ihre Kinder sprachlich zu unterstützen oder selbst ein wenig Platt zu lernen, sind kennzeichnend für die positiven Energien, die freigesetzt werden, wenn Vorurteile und negative Erwartungshaltungen gegenüber der Regionalsprache abgebaut werden.

4.5. Materialien und Lernziele

In der Einstiegsphase brauchten die ErzieherInnen noch wenig sprachspezifisches Material: ein paar Reime, Fingerspiele, Lieder und Spiele. Im Zentrum des Spracherwerbs stand die Kommunikation zwischen der ErzieherIn und den Kindern, mit der das Alltagsleben neu benannt wird. Erst später, als die Kinder die neue Sprache schon besser verstanden, wurden Texte, zunächst Bilderbücher, dann auch Texte ohne Bilder wichtig.

Die Materialien, die die Modellkindergärten von der *Ostfriesischen Landschaft* kostenlos erhielten (vgl. Kap. 3.3.), wurden allgemein als hilfreich, teilweise sogar als ausreichend eingeschätzt. Erwartungsgemäß wurden in der Anfangsphase bevorzugt Lieder und Bewegungsspiele eingesetzt, wobei mehrere Einrichtungen anmerkten, daß aus dem Hochdeutschen bekannte Lieder und Spiele auf Platt nicht so gut angenommen würden. Die Kinder fänden Übersetzungen nicht so interessant und würden auch leicht in den hochdeutschen Text zurückfallen. Den Kindergärten, die im zweiten Projektjahr einstiegen, wurde entsprechend geraten, sich bei Singspielen, Liedern und Spielen, die in beiden Sprachen vorliegen, im Vorfeld zu entscheiden, in welcher Sprache der entsprechende Text eingeführt werden soll. Erstaunlicherweise kam aus diesen Einrichtungen die Rückmeldung, daß die Kinder auch bekannte, übersetzte Texte gut annähmen, so daß an diesem Punkt weiter experimentiert wird.

Lücken im Material wurden erkennbar bei Texten für die Kleinsten, die Dreijährigen. Es wurden mehr leichte, kleine Lieder und kurze Geschichten, möglichst in Form von Bilderbüchern gewünscht. Diesem Wunsch versucht das *Plattdütskbüro der Ostfriesischen Landschaft* 1999 durch die Herausgabe eines plattdeutschen Pixibuches entgegenzukommen. Wenn sich das Interesse daran als groß genug herausstellt, ist das Erscheinen weiterer Bilderbücher oder Pixibücher geplant.

Etliche Einrichtungen benutzten neben dem Material der *Ostfriesischen Landschaft* Kinderbücher und Liederbücher, die auf den Vernetzungstreffen vorgestellt worden waren oder die von ErzieherInnen oder Eltern mit in den Kindergarten gebracht wurden. Selbst Bilderbücher in Hamburger Platt wurden benutzt, ein Zeichen dafür, daß die ErzieherInnen plattdeutsche Texte aus anderen Regionen ziemlich problemlos in ihr ostfriesisches Platt übertragen können. Am meisten mußten die Harlinger Einrichtungen (Blersum, Wittmund) übertragen, weil die kostenlos zur Verfügung gestellten Materialien überwiegend in west- und mittelostfriesischen Dialekten verfaßt waren, von denen sich das Harlinger Platt deutlich unterscheidet.

Zwei Einrichtungen (Aurich-Wallinghausen, Aurich-Tirreltopp) berichteten, daß sie das zur Verfügung gestellte Material wenig benutzt haben. Dies sollte eine Ermutigung für Kindergärten außerhalb Ostfrieslands sein, auch ohne speziell erarbeitete Materialien ruhig in die Zweisprachigkeit einzusteigen. Das Ziel ist ja Plattdeutsch als Alltagssprache, und hierbei zählt vor allem, daß im Kindergartenalltag möglichst viel mit den Kindern in der Zielsprache kommuniziert wird, beim Frühstück oder beim Freispiel genauso wie bei Gruppenaktivitäten.

Um möglichst nahe an die Alltagssprache heranzukommen, wurden die teilnehmenden Einrichtungen beim Vorgespräch und bei den Vernetzungstreffen immer wieder auf die Möglichkeit hingewiesen, platt sprechende Personen aus der Umgebung in den Kindergarten zu holen oder mit den Kindern zu platt sprechenden Personen in der Umgebung zu gehen. Analog zu den Schulen wurde dieses Konzept „offener Kindergarten“ genannt. Bei der Planung von öffentlichkeitswirksamen Aktivitäten, zu denen die Presse eingeladen werden konnte, wurde darauf Wert gelegt, solche Aktivitäten zu meiden, die das Vorurteil von Plattdeutsch als rückwärtsgewandter Sprache bestätigen (Museumsbesuch, Besuch der Mühle, Brauchtumsfeiern, romantisiertes Bild vom Bauernhof). Das bedeutet nicht, daß solche Aktivitäten abgelehnt wurden, sondern daß bei der Außendarstellung des Modellversuchs darauf geachtet wurde, Plattdeutsch als Alltagssprache für Kinder sichtbar und begreiflich zu machen (z. B. Fahrradtour mit Eltern „Platt up ‘t Rad“, Besuch beim Naturschutzhof auf Platt oder Einkaufen auf Platt).

Altennachmittage im Altenheim oder „Oma- und Opatage“ schufen Verbindungen unter den Generationen und brachten die Kinder mit der Großelterngeneration zusammen, für die Plattdeutsch die zuerst erlernte Sprache ist, die sie sicher und ausdrucksstark beherrscht. Diese Kontakte könnten noch ausgebaut werden mit Themen, die den Kindern Spaß machen (z. B. „Was haben die Eltern oder Großeltern früher gespielt?“ oder „Was für Lieder oder Märchen kennen die Eltern und Großeltern?“). Man kann hier ein spezielles Wissen der Erwachsenen nutzen, das sie in der Regel gern an die Kinder weitergeben und das den Kindern gleichzeitig wertvolle und anschauliche Spracherfahrungen ermöglicht. Wichtig ist, daß hieraus kein Geschichtsunterricht wird, der den Kindern vermitteln soll, wie es früher einmal war, sondern daß sie ältere Menschen in ihrer Persönlichkeit und Lebenserfahrung kennenlernen und sich mit ihnen auseinandersetzen können.

Der Komplex „Alltagssprache - Alltagserfahrungen“ wurde von der Projektleitung intensiv betreut, weil aus der Bestandsaufnahme vor Beginn des Modellversuchs bekannt war, daß in den ostfriesischen Kindergärten die plattdeutsche Sprache vor allem im Zusammenhang mit Brauchtum und traditionellen Festen benutzt wurde. Es war davon auszugehen, daß es für die ErzieherInnen zwar selbstverständlich sein würde, alle möglichen Inhalte im Kindergarten auf

Hochdeutsch zu behandeln, nicht aber auf Platt. Da die meisten PlattsprecherInnen in ihrem Alltag nicht alle Themen auf Niederdeutsch verhandeln, sondern die Verbannung dieser Sprache aus bestimmten Lebens- und Themenbereichen für sich selbst akzeptiert bzw. verinnerlicht haben, war nicht zu erwarten, daß die ErzieherInnen von allein der Regionalsprache neue Funktionen zuweisen würden. Es gibt nur wenige Bereiche, z. B. die Wissenschaft oder die Juristerei, wo das Niederdeutsche es sehr schwer hat, ein adäquates Ausdrucksmittel zu sein. Die Welt eines drei- bis sechsjährigen Kindes kann die Regionalsprache allemal benennen. Hier zeigt sich erneut eine Schwierigkeit für die Erwachsenen, die aufgefordert sind, eingefahrene Muster im Umgang mit dem Niederdeutschen zu verlassen. Wiederum sind es die ErzieherInnen, die hier leicht an ihre Grenzen kommen, nicht die Kinder.

In einem zweisprachigen Gebiet gibt es viele Möglichkeiten, diese Besonderheit für die Kinder erfahrbar werden zu lassen. Die Mutter, die im Kindergarten etwas erzählt, das Kaspertheaterstück, die Verkehrserziehung, der Besuch des Zahnarztes, der Besuch in der Backstube, der Einkauf im örtlichen Laden usw. - all dies ist auch in der Regionalsprache möglich und gibt den Kindern Gelegenheiten zum Ausprobieren ihrer sprachlichen Fähigkeiten.

Lernziel des Modellversuchs war und ist also nicht allein der reine Spracherwerb, sozusagen als „Fremdsprachenunterricht“, sondern daß die Kinder lernen, in die sprachliche Realität, von der sie umgeben sind, hineinzuwachsen, darauf zu reagieren und sich selbstbewußt darin zu behaupten.

4.6. Öffentlichkeitsarbeit

Eine öffentliche Wirkung entstand, wie bereits berichtet, durch die Gespräche der ErzieherInnen mit den Eltern oder Verwandten der Kinder. Auch die Kinder selbst wirkten durch das, was sie über ihre Erlebnisse im Kindergarten erzählten, auf ihre Familien und deren Umfeld. Da die öffentliche Meinung sich heute stark an den Massenmedien orientiert, wurde das erste Projektjahr mit intensiver Pressearbeit - regional und lokal - begleitet. Wenn die persönliche, private Meinung auch in der Zeitung steht, empfinden Eltern dies als Bestätigung. Wenn im Fernsehen ein positiver Bericht zur Mehrsprachigkeit gebracht wird, stärkt ihnen das den Rücken. Sie können, wenn sie ihre Meinung verteidigen müssen, darauf verweisen. Deswegen war es für die Kindergärten und für die Eltern gleichermaßen wichtig, daß das Thema Zwei- oder Mehrsprachigkeit zu einem öffentlichen Thema wurde.

Um Aufmerksamkeit zu wecken, erhielt das ostfriesische Experiment mit der Mehrsprachigkeit den Namen „Modellversuch“. Die Tagespresse wurde von der Projektleiterin regelmäßig über die Entwicklung des Modellversuchs informiert. Der inhaltliche Schwerpunkt lag auf der Übermittlung der grundlegenden Botschaft, daß Zwei- oder Mehrsprachigkeit im Kindergarten möglich ist, die Kinder fördert und bereits praktiziert wird. Außerdem wurde mit einer regionalen Monatszeitschrift Kontakt aufgenommen, damit eine Serie längerer Hintergrundartikel über die frühe Zweisprachigkeit und den Modellversuch erscheinen konnte. Wenn Anfragen von Rundfunk oder Fernsehen kamen, wurden diese teilweise an beteiligte Kindergärten weitergeleitet. JournalistInnen möchten gern Kinder vor der Kamera oder dem Mikrofon haben, weil sich das „gut macht“.

Veranstaltungen mit WissenschaftlerInnen, wie z. B. die Informationsveranstaltung mit Professor Wode Anfang September 1998 in Aurich, sind geeignet, differenzierte Aussagen in die Printmedien zu bringen und damit die Argumentationsbasis für die frühe Zwei- oder Mehrsprachigkeit zu verbreitern und zu stärken.

Die Kindergärten oder Spielkreise hatten auch die Möglichkeit, selbst aktiv zu werden. Sie hatten in Ostfriesland keine Probleme damit, in die örtlichen Printmedien zu gelangen. Sie luden SchriftstellerInnen ein, organisierten ein Fest, veranstalteten Aktivitäten in der einen oder anderen Sprache und luden die Presse dazu ein, die dann darüber berichtete. Auf diese Weise bestand ein Jahr lang eine kontinuierliche Medienpräsenz auf allen Ebenen, wobei die Printmedien eindeutig den Schwerpunkt bildeten. Inzwischen erscheinen sogar hin und wieder Artikel über die frühe Zweisprachigkeit, die nicht vom Modellversuch initiiert wurden: Ein Politiker meldet sich zu Wort, eine Familie, die ihr Frühchen zweisprachig erzieht, wird porträtiert, die wöchentliche Meinungsumfrage in der Fußgängerzone wird dem Thema frühe Zweisprachigkeit gewidmet. Während sich in der Anfangszeit auch skeptische Stimmen zu Wort meldeten, ist die Berichterstattung jetzt, nach ungefähr anderhalb Jahren, durchgehend positiv.

Grundlegend für diese Öffentlichkeitsarbeit war die kontinuierliche Präsenz des *Plattdütskbüros der Ostfriesischen Landschaft* als eine Art „Pressestelle“, die die Außendarstellung des Modellversuchs formen und Anfragen koordinieren konnte. Hierdurch wurden klare Argumentationslinien vorgegeben, die von breiten Bevölkerungsschichten verstanden werden konnten. Die durchweg positive Stimmung bei den Elternabenden im zweiten Projektjahr und

die Tatsache, daß sich im Kindergartenjahr 1998/99 zwei Kindergärten für die Teilnahme an dem Modellversuch meldeten, weil die Eltern darauf gedrängt hatten, beruhen sicherlich zu einem guten Teil auf der gelungenen Öffentlichkeitsarbeit.

Es hat sich zudem für die öffentliche Wirkung des Modellversuchs als außerordentlich positiv erwiesen, daß er durch seinen Namen nicht „Plattdeutsch im Kindergarten“, sondern „Zweisprachigkeit im Kindergarten“ als Ziel in den Vordergrund rückte. Während sich bei dem Stichwort „Plattdeutsch“ in der Regel ein Teil der Bevölkerung sofort abwendet, erhielt das Stichwort „Zweisprachigkeit“ allgemeine Aufmerksamkeit. Die Tatsache, daß sich die Förderung der Sprachentwicklung im Vorschulalter durch Zweisprachigkeit mit der Förderung der Regionalsprache verbinden läßt, wurde akzeptiert. Der Umgang mit den beiden Nahsprachen Hochdeutsch und Plattdeutsch erwies sich zudem im Verlauf des Projekts als kreativ, lebendig und persönlich bereichernd. Der große Sprachenkampf, vor dem in politischen Kreisen manchmal gewarnt wird, blieb aus.

4.7. Organisatorische Bemerkungen

Die Freiwilligkeit der Teilnahme an dem Modellversuch hat sich positiv auf das Engagement der ErzieherInnen in ihrer Alltagsarbeit ausgewirkt. Der Tirreltopp-Kindergarten in Aurich begrüßt in seinem Jahresbericht ausdrücklich, daß die ErzieherInnen ihre Arbeitsmodelle und -methoden selbst bestimmen konnten. Die Freiwilligkeit zeigte aber auch im ostfriesischen Modellversuch deutlich ihre Kehrseite: die Unverbindlichkeit. Wenn Anmeldetermine nicht eingehalten werden, Unterlagen nicht ohne telefonische Zusatzaufforderung an die Projektleitung zurückgeschickt werden, langfristig angekündigte Termine vergessen und anderweitig belegt werden oder Jahresberichte mit wochenlanger Verspätung abgeliefert werden, ist dies für die Projektleitung eine erhebliche zeitliche und finanzielle Zusatzbelastung. An der Jahresauswertung nahmen nur sechs Einrichtungen teil, weil einige sich den Termin (über den sie selbst beschlossen hatten) nicht freigehalten hatten oder plötzlich am Wochenende keine zusätzlichen Arbeitstermine akzeptierten. In der Woche konnte aber kein ganztägiges Treffen angesetzt werden, weil die kleineren Kindergärten oder Spielkreise damit in personelle Schwierigkeiten gebracht worden wären. Bei den Vernetzungstreffen wurde außerdem erkennbar, daß einige ErzieherInnen keinen Überblick darüber hatten, was in den kostenlos verteilten Materialien steht.

Auch die in einigen Berichten geäußerte Kritik an den Vernetzungstreffen zeigt, daß man die inhaltlichen und organisatorischen Erfordernisse des Modellversuchs nur ungern auf sich nahm. Für die Projektleitung waren die drei Vernetzungstreffen, insgesamt neun Stunden für ein ganzes Projektjahr, die wichtigste Möglichkeit, näheren Einblick in die Arbeit einzelner Einrichtungen zu bekommen, Fragen zu stellen und Schwierigkeiten exemplarisch mit ErzieherInnen aus verschiedenen Einrichtungen gemeinsam zu besprechen. Die ErzieherInnen waren hier gefordert, etwas abzugeben, zuzuhören und ihre KollegInnen aus anderen Einrichtungen gegebenenfalls zu unterstützen. Fast das ganze Jahr hindurch gab es Neulinge, die informiert und integriert werden mußten. Dies führte für die, die als erste mit der zweisprachigen Praxis begonnen hatten, unweigerlich zu Wiederholungen. Der Wunsch, daß die Vernetzungstreffen vielseitiger gestaltet werden sollten, kam entsprechend nur von solchen Einrichtungen, die recht schnell ein klares Konzept gefunden hatten oder durch ein plattdeutsch geprägtes Umfeld vorteilhafte Ausgangsbedingungen hatten. Kindergärten, in denen sich die Umsetzung des Modellversuchs schwieriger gestaltete, hatten offensichtlich größeren Gesprächsbedarf. Eine Einrichtung (Greetsiel) hätte sogar gern noch mehr solcher Treffen gehabt. Die Bedürfnisse der ErzieherInnen differenzierten sich aufgrund der unterschiedlichen Bedingungen vor Ort recht verschieden aus.

Die Unzufriedenheit einiger mit den Vernetzungstreffen wirft zugleich aber auch ein Licht auf die Grenzen eines Modellversuchs, der ohne zusätzliche Gelder von einer Stelle aus betreut wurde, die gleichzeitig ihre ständigen Aufgaben weiterführen mußte. Der laufende Betrieb des *Plattdütskbüros* konnte wegen des Modellversuchs nicht eingestellt werden, und finanziell war das *Plattdütskbüro* durch den Modellversuch so belastet, daß an anderen Stellen bereits eingespart werden mußte (z. B. bei Publikationen keine professionelle grafische Gestaltung, kein Farbdruck usw.). Der Besuch aller beteiligten Einrichtungen in regelmäßigen Abständen, um vor Ort die Probleme zu diskutieren und die Jahresberichte zu ergänzen, hätte manches Terminproblem verhindern und die Einrichtungen von Aufwand entlasten können. Der ostfriesische Modellversuch war nicht in der glücklichen Lage, dies anbieten zu können, und mußte sich um die Bereitschaft der ErzieherInnen, zu der Auswertung ihres Tuns beizutragen, immer wieder neu bemühen. Überlegenswert ist in diesem Zusammenhang der Vorschlag aus Wittmund, die TeilnehmerInnenzahl an den Vernetzungstreffen zu halbieren. Hierdurch würde neben dem projektinternen Austausch Raum für inhaltliche Angebote geschaffen, ohne den Zeitaufwand der Projektleitung zu sehr hoch zu schrauben.

Der von einigen geäußerte Wunsch nach themenbezogenen Fortbildungen mit Übungsbeispielen, bei denen in Kleingruppen praktische Anregungen erarbeitet werden können, wird ab dem Jahre 2000 auf einer anderen Ebene, durch Fortbildungsangebote im Programm des Landesjugendamtes, abgedeckt werden. Hierdurch werden Freistellungen, Kosten, Versicherung usw. im gesetzlichen Rahmen geregelt. Sogar mehrtägige Fortbildungen sind denkbar, so daß nicht mehr auf die Wochenenden zurückgegriffen werden muß. Es besteht allerdings die Gefahr, daß kleinere Einrichtungen durch diese Fortbildungsstruktur benachteiligt werden, und die Auswirkungen des neuen Kindertagesstättengesetzes in Niedersachsen, in dem Fortbildungen in die alleinige Entscheidungsbefugnis des Trägers gegeben werden, sind noch nicht absehbar.

Zu den Verbesserungsvorschlägen in den Jahresberichten gehörte auch der Wunsch, Protokolle von den Vernetzungstreffen anzufertigen. Darauf wurde von der Projektleitung bewußt verzichtet, weil Protokolle, um Diskussionsprozesse wiedergeben zu können, entweder sehr ausführlich sein müssen oder unzureichend sind. Da alle Einrichtungen sich zu Beginn des Modellversuchs verpflichtet hatten, an den Vernetzungstreffen teilzunehmen, wurde davon ausgegangen, daß pro Kindergarten/Kindergruppe mindestens eine Person anwesend sein und den fehlenden KollegInnen die Ergebnisse des Treffens mitteilen würde. Dies ist für den projektinternen Kommunikationsfluß völlig ausreichend, solange sich die Einrichtungen an ihre Selbstverpflichtung halten und die kindergarteninterne Kommunikation stimmt. Wo die Verbindlichkeit nachläßt, ist sie auch durch Protokolle nicht zu ersetzen.

Der Bericht aus Plaggenburg reflektiert sehr anschaulich, was man noch alles begleitend zu dem Modellversuch hätte machen können, wenn die ErzieherInnen mehr Zeit gehabt hätten. Ähnlich wie die Projektleitung bei den beteiligten Einrichtungen um Unterstützung und Verbindlichkeit werben mußte, standen die ErzieherInnen mit den Eltern vor demselben Problem. Regelmäßige Treffen mit den Eltern, meint Plaggenburg, hätten mehr Unterstützung seitens der Eltern gebracht, und auf die war der Kindergarten mangels plattsprechender ErzieherInnen sehr angewiesen. Auch auf dieser Ebene wurden die Schwächen der Freiwilligkeit spürbar.

Die ErzieherInnen ließen sich von Schwierigkeiten in fast allen Fällen (Ausnahme: Loppersum) nicht entmutigen und entschieden sich am Ende des ersten Jahres zur Fortführung der zweisprachigen Arbeit. Als Motivation, im zweiten Jahr des Modellversuchs weiter mitzumachen, wurden Spaß an den beiden Sprachen im Alltag, die allgemein gute Resonanz in der Öffentlichkeit, Liebe zur Heimat- oder Muttersprache oder der Wunsch, weitere Ideen auszuprobieren, genannt. Auch der Austausch mit anderen Einrichtungen wurde als Anregung und Bereicherung gesehen. Daß diese Mischung aus Neugier, Erfolg und Spaß erzeugt werden

konnte, ist unter den gegebenen Bedingungen für alle Beteiligten ein hervorragendes Ergebnis.

5. Zusammenfassung der Ergebnisse und Ausblick

5.1. Zweisprachigkeit oder Sprachbegegnung?

Einige Kindergärten in dem Modellversuch „Zweisprachigkeit im Kindergarten - Tweesprachigkeit in d' Kinnergaarn“ boten die beiden Sprachen zu je 50% an, andere machten nur an einem Tag in der Woche Plattdeutsch oder mehrmals wöchentlich in kleinen Zeiträumen. Hieraus ergibt sich die Frage, ob man die unterschiedlichen Arten der Umsetzung in dem Modellversuch noch in eine einheitliche Kategorie, unter „Zweisprachigkeit“, fassen kann. Unter dem Aspekt des Spracherwerbs ließen sich hier funktionale Unterscheidungen treffen.

Die Ergebnisse aus dem ersten Versuchsjahr lassen erkennen, daß der aktive Spracherwerb selbst bei einem Anteil der Zielsprache an der Betreuungszeit im Kindergarten von 50 % sehr lange Zeiträume braucht, in den meisten Fällen mehr als ein Kindergarten- oder Schuljahr, und dies, obwohl die Zielsprache auch außerhalb des Kindergartens gesprochen wird und etliche Kinder zumindest passiv schon zu Beginn des Modellversuchs zweisprachig waren. Versuche, die Regionalsprache mit Zeitanteilen unter 50 % zu vermitteln, sollte man - um falschen Erwartungen vorzubeugen - deswegen besser nicht unter der Bezeichnung „bilingualer“ bzw. „zweisprachiger“ Kindergarten laufen lassen. Das tägliche oder mehrmals wöchentliche Kurzzeitangebot in der Zielsprache entspricht eher dem aus der Grundschule bekannten Konzept der *Fremdsprachenbegegnung*. Übertragen auf den ostfriesischen Modellversuch könnte man also von *Begegnung mit der Regionalsprache* sprechen.

Die *Begegnung mit der Regionalsprache* zielt weniger auf den aktiven Spracherwerb, auf das Sprechenlernen, sondern darauf, daß die Kinder sich an die Zielsprache gewöhnen, sie (begrenzt) verstehen und teilweise nachsprechen lernen. Sie lernen, keine Scheu mehr vor der neuen Sprache zu haben und sie als kulturellen Ausdruck zu begreifen (Lieder, Lebensgewohnheiten, Brauchtum). Auch dieses Konzept, wenn es mit der Nahsprache Plattdeutsch durchgeführt wird, ermöglicht es den Kindern, sich besser auf die heimatliche Umgebung einzustellen und sich darin sicherer zu behaupten. Es bleibt aber deutlich, daß ein Kind, das keine Kenntnisse in der Zielsprache mitbringt, durch diese Methode nicht sprechen oder alles verstehen lernen wird. Dieses Konzept ist vor allem für Kindergärten interessant, die wenige platt sprechende ErzieherInnen haben. Eine platt sprechende ErzieherIn, die als SpringerIn in die Gruppen gehen kann, wäre ausreichend, um alle Kinder eines Kindergartens regelmäßig mit der Regionalsprache in Kontakt zu bringen.

Methodisch gesehen sollte bei der *Begegnung mit der Regionalsprache* angestrebt werden, daß die Kinder täglich mit der Zielsprache in Berührung kommen, genauso wie dies auch in dem Konzept der Fremdsprachenbegegnung für die Grundschulen vorgesehen ist. Das erste Jahr des Modellversuchs in Ostfriesland hat bestätigt, daß die Abstände zwischen den Sprachkontakten möglichst kurz sein sollten und die Regelmäßigkeit des Angebotes den Kindern hilft, sich an die neue Sprache zu gewöhnen. Außerdem sollten die Zeiträume, die der Zielsprache gewidmet sind, in diesem Konzept als Zeiten der völligen Immersion (es wird nur in der Zielsprache gesprochen) geplant werden.

Zweisprachige Kindergärten, - in dem ostfriesischen Modellversuch also die Kindergärten, die die Zielsprache gleichberechtigt neben dem Hochdeutschen anbieten, - haben gute Chancen, in einem Jahr Kinder, die von Haus aus Plattdeutsch verstehen, zum freien Sprechen in der Regionalsprache zu führen. Einsprachig hochdeutsche Kinder lernen in dieser Zeit, Plattdeutsch umfassend zu verstehen und vorgegebene Sätze oder Texte nachzusprechen. Die zeitlich begrenzte völlige Immersion scheint nach den ersten Erfahrungen in Ostfriesland für den aktiven Spracherwerb effektiver zu sein als die Aufteilung der beiden Sprachen auf Personen.

Dies muß aber über einen längeren Zeitraum beobachtet werden, bevor dazu verlässliche Aussagen gemacht werden können.

5.2. Problembereiche bei der Umsetzung im Kindergarten

Als Problembereiche bei der Umsetzung zweisprachiger Erziehungskonzepte im Kindergarten wurden sichtbar:

- a) die Personallage
- b) die von den ErzieherInnen zu leistende Umstellung
- c) die methodische Klarheit

Zu a): In Kindergärten, die nur wenig platt sprechendes Personal haben, konnte die Zielsprache nur in einzelnen Gruppen oder – bei offener Gruppenarbeit – in relativ geringen Zeitanteilen angeboten werden. Oft war dies in Stadtkindergärten der Fall, wo zusätzlich das Umfeld überwiegend hochdeutsch geprägt ist. Bei diesen *Begegnungen mit der Regionalsprache* sollte zumindest die Kontinuität des (möglichst täglichen) Kontakts mit der Zielsprache gesichert sein. Ehrenamtliche Modelle kommen hier sehr schnell an ihre Grenzen.

Zu b): Die ErzieherInnen hatten etliche Schwierigkeiten mit der Umstellung auf Plattdeutsch als Arbeitssprache. Da die Kinder hochdeutsch antworteten, fielen sie selbst auch immer wieder ins Hochdeutsche zurück. Das Durchhalten zweisprachiger Gesprächssituationen (plattdeutsche Antwort auf hochdeutsche Äußerung) erfordert Bewußtheit und Willenskraft beim Einsatz der Sprachen. Mit Umgewöhnungszeiten muß gerechnet werden.

Ebenso brauchten die ErzieherInnen Zeit für die Reflexion und Erprobung ihnen bisher ungewohnter, neuer Funktionen der Regionalsprache. (Alltagssprache für Kinder, Sprache für Themen wie Umweltschutz oder für Gebete). Dieser Prozeß ständiger Selbstreflexion (Wie gehe ich mit der Sprache um? Darf ich hochdeutsch sprechende Eltern auf Platt ansprechen?) wurde von den ErzieherInnen je nach Naturell sehr unterschiedlich angenommen. Er ist aber nötig, wenn die ErzieherInnen nicht die bestehenden Vorurteile gegenüber dem Plattdeutschen im Umgang mit den Kindern reproduzieren wollen.

Zu c): Obwohl den beteiligten ErzieherInnen im Einführungsgespräch und auch bei den Vernetzungstreffen wiederholt nahegelegt wurde, sich für eine klare Methode im Umgang mit den beiden Sprachen zu entscheiden und diese solange beizubehalten, bis die Entscheidung für eine andere Verteilung der Sprachen getroffen wurde, wurde in manchen Fällen von dem selbst gesetzten Plan in der Praxis abgewichen. Auch durch das Führen des Protokollheftes, in dem Änderungen im Umgang mit den beiden Sprachen festgehalten werden sollten, konnte nicht immer ein bewußtes Vorgehen erreicht werden. Intuitiv-spontan wechselnder Umgang mit der Zielsprache verführte dazu, den Bereich Regionalsprache im Kindergartenalltag zu reduzieren oder zu vergessen. Ohne festgelegte Rhythmen müssen die ErzieherInnen täglich neu einen Platz für Plattdeutsch bestimmen, und dies wird auf Dauer als anstrengend und lästig empfunden. Auch den ErzieherInnen nützt es also, wenn das methodische Vorgehen klar strukturiert und festgelegt ist.

5. 3. Problembereiche im Umfeld der Kindergärten

Aufgrund des noch recht guten Sprachbestands in Ostfriesland wäre es in dieser Region durchaus möglich, flächendeckend Niederdeutsch als zweite Umgangssprache oder als Begegnungssprache in den Kindergärten einzuführen. Behindert wird eine solche Perspektive zur Zeit vor allem durch drei Problempunkte:

- a) Noch immer hält sich die von der Schulpolitik in der Vergangenheit ausgegebene Devise, daß Sprachen besser nacheinander erlernt und mit der zweiten Sprache nicht vor dem 10. Lebensjahr begonnen werden sollte. Eltern, ErzieherInnen und Lehrkräfte wissen nicht, daß das menschliche Gehirn auf Mehrsprachigkeit angelegt ist, und haben Schwierigkeiten mit der Vorstellung, daß der gleichzeitige Erwerb von Sprachen nicht – wie bisher angenommen – belastend, sondern förderlich sein soll.
- b) Negative Erfahrungen von PlattsprecherInnen, oft in schulischen Zusammenhängen erlebt und teilweise von traumatischem Ausmaß, haben eine rationale Auseinandersetzung über frühe Mehrsprachigkeit teilweise sehr behindert. Die Tatsache, daß in der gesamten Nachkriegszeit Plattdeutsch als Zweitsprache nicht gefördert, sondern in den Schulen teilweise sogar massiv bekämpft wurde, hat viele PlattsprecherInnen nachhaltig verunsichert und ihnen Minderwertigkeitskomplexe eingeimpft, die verinnerlicht wurden und noch heute auf die nachfolgenden Generationen übertragen werden.
- c) Die Schulen spielen eine zentrale Rolle für das Image der Regionalsprache. Solange der Erwerb des Englischen Pflicht und der Erwerb weiterer Fremdsprachen im Fächerkanon der Schule enthalten ist, die Regionalsprache aber auf rein freiwilliger Basis, oft außerhalb des Unterrichts, angeboten wird, ist es Eltern und Kindern nur schwer zu vermitteln, daß Bund und Länder Plattdeutsch als wertvolle Sprache in der europäischen Sprachenvielfalt ansehen und diese Sprache ernsthaft erhalten und fördern wollen.

Zu a): Zu Beginn des Modellversuchs wurde davon ausgegangen, daß möglichst viele und überzeugende Argumente, die den Nutzen der individuellen und regionalen Zwei- oder Mehrsprachigkeit belegen, gefunden und verbreitet werden müssen. Es stellte sich im ersten Projektjahr heraus, daß ein mindestens ebenso dringlicher allgemeiner und grundlegender Aufklärungsbedarf über den Spracherwerb bei Kindern und die Bedeutung der Zwei- oder Mehrsprachigkeit im frühen Kindesalter besteht. Schon gegenüber der Zweisprachigkeit herrschte Skepsis, die im Rahmen einer intensiven Auseinandersetzung meistens überwunden werden konnte. Das veraltete schulische Konsekutivmodell (Sprachen nacheinander erlernen) schlug aber spätestens bei der Diskussion um Mehrsprachigkeit (Ausländerkinder) wieder durch. Hier wurde bei den ErzieherInnen immer wieder Angst davor deutlich, diese Kinder zu überlasten. So wurden Ausländerkinder von einzelnen platt sprechenden ErzieherInnen aus Unsicherheit auf Hochdeutsch angesprochen.

Der ostfriesische Modellversuch gibt Grund zu der Annahme, daß Ausländerkinder im Normalfall die Dreisprachigkeit gut verkraften und in einer zweisprachigen Region wie Ostfriesland von dem Erwerb der Regionalsprache bei der sozialen Integration und im späteren Berufsleben profitieren werden. Da bei einigen Ausländerkindern in dem Modellversuch Probleme auftraten, von denen man nicht weiß, inwieweit sie durch das Anbieten von zwei Sprachen verstärkt wurden, besteht in diesem Punkt jedoch weiterer Erfahrungs- und Forschungsbedarf.

Zu b): Die Diskriminierungen und Negativerfahrungen der Vergangenheit mußten von den niederdeutsch Sprechenden bisher individuell verarbeitet werden. Es gab und gibt wenige öffentliche Diskussionen über die verfehlte Sprachpolitik und die verpaßten Chancen in den Schulen in der Nachkriegszeit. Die Gesetzgebung der letzten Jahre läßt hier auch keinen

grundlegenden Meinungswandel erkennen. In dieser politischen Situation hat es sich für ein Gebiet wie Ostfriesland, in dem noch viel Platt gesprochen wird, als sehr sinnvoll erwiesen, nicht allein auf Argumente der traditionellen Sprachpflege zurückzugreifen, die die emotionale Verbundenheit mit der Heimatsprache betonen, sondern vorrangig funktional zu argumentieren: Wozu soll es gut sein, daß die Kinder Plattdeutsch lernen? Was haben sie davon? Wie paßt das Plattdeutsche in ihren zukünftigen Lebensweg? Die Information, daß es von Vorteil sein könnte, zweisprachig aufzuwachsen, war bis zu Beginn des Modellversuchs weitgehend unbekannt. Sie hat im Rahmen des Modellversuchs eine grundlegende Umbewertung des Nutzens der Regionalsprache ermöglicht. Plattdeutsch fiel nun nicht mehr in den Bereich der individuellen Liebhaberei, sondern stellte handfeste Vorteile in Aussicht.

Zu c): Plattdeutschförderung galt und gilt überwiegend als Freizeitvergnügen von einigen SprachliebhaberInnen, ohne allgemeine gesellschaftliche Bedeutung. Obwohl von den Politikern anders intendiert, setzt sich dieser Eindruck durch die bestehende Schulgesetzgebung in Niedersachsen fort. Die Novelle des niedersächsischen Schulgesetzes von 1993, in der Niederdeutsch als Bildungsziel eingeführt wurde, hat mangels verbindlicher Umsetzungsbestimmungen bis heute keinen Stimmungsumschwung bezüglich der Regionalsprache in den Schulen herbeiführen können. Zwar wurde durch die *Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen*, die am 1.1.1999 in Kraft trat, den PlattsprecherInnen erstmals signalisiert, daß Niederdeutsch eine allgemeine politische Bedeutung hat, nun sogar auf nationaler und internationaler Ebene. Solange bei der Umsetzung der Charta in Niedersachsen auf Kostenneutralität gepocht wird und für den Schulbereich keine Fördermaßnahmen vorgesehen sind, bleibt jedoch auch dieses Gesetz ein halbherziges Zeichen, das Lehrkräfte, ErzieherInnen und Eltern nur schwerlich ermutigen kann, auf die Vermittlung der Regionalsprache einen Schwerpunkt zu setzen. Im Rahmen eines Modellversuches kann man hier zwar Motivation schaffen - im normalen Alltag reichen diese gesetzlichen Grundlagen jedoch nicht aus, ein dauerhaftes (letztlich immer noch ehrenamtliches!) Engagement hervorzurufen.

Ohne die gut vorbereitete und intensive Elternarbeit hätte der Modellversuch in Ostfriesland es wahrscheinlich nicht geschafft, eine öffentliche Diskussion und einen teilweise doch beachtlichen Meinungswandel im Umfeld der Kindergärten herbeizuführen. Dies bedeutet, daß bei zukünftigen Initiativen im schulischen Bereich die Information der Lehrkräfte und der Eltern nicht mehr außen vor bleiben darf, wenn man die Regionalsprache aus ihren Imageproblemen herausführen will.

5.4. Konsequenzen

a) Desiderata für den Modellversuch

Für den weiteren internen Verlauf des Modellversuchs ist es wünschenswert, daß

- die Weiterführung der Zweisprachigkeit oder des Regionalsprachenkontaktes in den Grundschulen ermöglicht wird, um die im Kindergarten geschaffenen Ressourcen ausbauen zu können. Dies ist für die kognitive Entwicklung der Kinder und für den Erhalt der Regionalsprache gleichermaßen der wichtigste Punkt. Im Schuljahr 1998/99 wird bereits daran gearbeitet, doch die Weiterführung der Sprachförderung in den Grundschulen ist ein so umfassender Komplex, daß hier bestenfalls Ansätze geschaffen und mögliche Wege aufgezeigt werden können.
- die sprachlichen Kenntnisse der ErzieherInnen in manchen Einrichtungen besser genutzt werden. Teilweise blieb der Vorsatz, den Anteil des Plattdeutschen mit der Zeit heraufzusetzen, stecken und man richtete sich auf einem niedrigen Niveau ein. Hier sind wahrscheinlich erneute Besprechungen mit den einzelnen Kindergarten-Teams nötig.
- Fortbildungsveranstaltungen für die beteiligten ErzieherInnen realisiert werden können, bei denen ganz konkrete Anregungen für die Einstiegsdidaktik, die Elternarbeit und die Auseinandersetzung mit dem Image der Regionalsprache gegeben werden können.
- innerhalb der personenbezogenen Methode zusätzliche Schritte entwickelt werden können, die den aktiven Spracherwerb der Kinder intensivieren. Die Handpuppen sind für gewisse Lernschritte zwar sehr geeignet, können aber das freie Gespräch mit Frage und Antwort nicht ersetzen.
- Schreibseminare für die ErzieherInnen angeboten werden können, die gern plattdeutsch schreiben lernen möchten.

b) Strukturelle Verankerung nach dem Modellversuch

Für die Zeit nach dem Modellversuch müssen Strukturen gefunden werden, in denen die zweisprachige Arbeit weitergeführt und unterstützt werden kann. Hierbei ist von grundsätzlicher Bedeutung, daß die frühe kognitive und sprachliche Förderung der Kinder durch das Angebot von zwei oder mehr Sprachen in den Erziehungs- und Ausbildungsinstitutionen anerkannt und in die Lehrpläne aufgenommen wird. Solange das Engagement für die Zweisprachigkeit und die Regionalsprache auf ehrenamtlicher Basis mit Kann-Bestimmungen bleibt, werden ErzieherInnen und Lehrkräfte auf Dauer ausgelaugt, denn es besteht keine Möglichkeit, aufeinander aufbauend zu arbeiten. Jede/r fängt mit seiner Kindergruppe oder Schulklasse wieder bei Null an. Diese Verschwendung von Ressourcen und Möglichkeiten endet letztlich in der Frustration.

Deswegen ist es nötig, daß das Thema frühe Zwei- oder Mehrsprachigkeit unter Einbeziehung der Regionalsprache Eingang findet

- in die Ausbildung der ErzieherInnen und Lehrkräfte
- in die Fortbildung der ErzieherInnen und Lehrkräfte und
- in die Qualifikations- bzw. Einstellungskriterien für ErzieherInnen und Lehrkräfte.

Da sich diese Bereiche überwiegend in staatlicher Hand befinden, hängt es in erster Linie von politischen Entscheidungen ab, ob die Förderung der frühen Zwei- oder Mehrsprachigkeit unter Einbeziehung der Regionalsprache in nennenswertem Umfang Fuß fassen wird oder nicht. Noch sind die sprachlichen Ressourcen hierfür nicht nur in Ostfriesland vorhanden, aber sie nehmen von Jahr zu Jahr ab.

c) Forschungsbedarf

Aus Sicht der Regionalsprachenförderung besteht vor allem für Gebiete, in denen das Plattdeutsche als Umgangssprache noch vorhanden ist, dringender Forschungsbedarf über die Mehrsprachigkeit im Kindergarten- und Grundschulalter unter Einbeziehung der Regionalsprache und des Englischen. Bisher wird - teilweise auch für deutsche Kinder, vor allem aber für Ausländerkinder - der Erwerb der Regionalsprache im Gegensatz gesehen sowohl zum Erwerb des Hochdeutschen im Vorschulalter als auch des Englischen in der Grundschule. Es müßte untersucht werden, wie aufbauende mehrsprachige Erziehungs- und Bildungswege von deutschen und ausländischen Kindern angenommen werden, z. B. Deutsch und Plattdeutsch bis zur Grundschule, in der Grundschule dann zusätzlich Englisch.

Außerdem liegt nach dem ersten Jahr des ostfriesischen Modellversuchs die Vermutung nahe, daß die Art des didaktischen Herangehens an die Zweisprachigkeit oder die Sprachbegegnung beträchtlichen Einfluß auf die Intensität des Spracherwerbs und die Motivierung der Kinder für den Spracherwerb haben kann. Eine vergleichende Studie darüber, welche Sprachvermittlungsmethoden zu welchen Lernerfolgen bei den Kindern führen, wäre deswegen für die Aus- und Weiterbildung der ErzieherInnen und Lehrkräfte von großem Wert.

d) Ausblick

Insgesamt zeigen die Ergebnisse des ersten Jahres des Modellversuchs, daß viele verschiedene, flexible und auf andere Landesteile übertragbare Möglichkeiten bestehen, die Kinder bereits im Kindergartenalter durch das Angebot der Regionalsprache kognitiv, sprachlich und im Regional- oder Heimatbewußtsein zu fördern. Grundlegende Quelle hierbei ist das Vorhandensein platt sprechender ErzieherInnen und Lehrkräfte und deren Einsatz in Kindergärten, Kinderspielkreisen und Schulen. Selbst ehrenamtliche Modelle können im Bereich der *Begegnung mit der Regionalsprache* Ansätze bieten.

Gleichzeitig wurde deutlich, daß die frühe Zwei- oder Mehrsprachigkeit strukturell in den Institutionen verankert werden muß, wenn sie ihre volle Förderwirkung auf die kognitive Entwicklung der Kinder entfalten und in nennenswertem Maße zum Erhalt der Regionalsprache beitragen soll.