COLLOQUIA GERMANICA STETINENSIA
35 | 2026 | 131–144
ISSN (print) 2450-8543 | ISSN (online) 2353-317X
DOI: 10.18276/CGS.2026.35-08

OPEN ACCESS
CC BY SA

Sprachwissenschaft / Glottodidaktik

RYSZARD ZIAJA | ORCID: 0000-0001-5336-7218
Uniwersytet Opolski
Instytut Językoznawstwa

KONZEPTIONELLE ÜBERLEGUNGEN ZU ZWEISPRACHIGEN REALISIERUNGSFORMEN VON DEUTSCH ALS MINDERHEITENSPRACHE IM KINDERGARTEN

Abstract

In dem Beitrag wird der Versuch unternommen, einen theoretisch fundierten Rahmen für didaktisch-methodische Konzepte des zweisprachigen Unterrichts in polnischen Kindertageseinrichtungen mit Deutsch als Minderheitensprache (DaM) zu entwickeln. Ausgangspunkt ist eine systematische Darstellung der institutionellen Rahmenbedingungen für bilinguale Unterrichtsformen im polnischen Bildungssystem sowie der sprachlichen Voraussetzungen der DaM-Lernenden. Darauf aufbauend werden unterschiedliche Modelle der zweisprachigen Unterrichtsgestaltung in Beziehung zu etablierten bilingualen Konzepten gesetzt und in ihrer Relevanz für den frühkindlichen Erwerb einer Minderheitensprache diskutiert. Der Beitrag versteht sich als theoretische Grundlegung für eine anschließende empirische Untersuchung in Bildungseinrichtungen und soll zugleich eine Basis für die Entwicklung zielgerichteter methodisch-didaktischer Materialien schaffen, die den spezifischen Anforderungen des deutsch-polnischen Kontextes Rechnung tragen.

Schlüsselwörter

Minderheit, Minderheitensprache, deutsche Minderheit, zweisprachige Bildung

CONCEPTUAL CONSIDERATIONS ON BILINGUAL FORMS OF REALISING GERMAN AS A MINORITY LANGUAGE IN KINDERGARTEN

Abstract

The article undertakes the task of developing a theoretically grounded framework for didactic-methodological concepts of bilingual education in Polish early childhood institutions with German as a minority language. It begins with a systematic account of the institutional conditions of bilingual educational provision within the Polish school system as well as the linguistic prerequisites of learners of German as a minority language. Building on this, different models of bilingual classroom design are examined in relation to established concepts of bilingual education and discussed with regard to their relevance for the early acquisition of a minority language. The article positions itself as a theoretical foundation for subsequent empirical research in educational institutions and aims at providing a basis for the development of targeted didactic-methodological materials that address the specific requirements of the German-Polish context.

Keywords

minority, minority language, minority education, german minority

ROZWAŻANIA KONCEPCYJNE DLA DWUJĘZYCZNYCH FORM REALIZACJI JĘZYKA NIEMIECKIEGO JAKO JĘZYKA MNIEJSZOŚCI NARODOWEJ W PRZEDSZKOLU

Abstrakt

Artykuł stanowi próbę opracowania koncepcji dydaktyczno-metodologicznych dla nauczania dwujęzycznego w polskich przedszkolach z językiem niemieckim jako językiem mniejszości narodowej. Punktem wyjścia jest porównanie formy nauczania bilingwalnego dla języka obcego z nauczaniem w dwóch językach dla języka mniejszości narodowej w polskim systemie oświaty. Przedstawione w publikacji rozważania teoretyczne oparte są z jednej strony na złożonym profilu językowym uczniów uczestniczących w zajęciach języka niemieckiego jako języka mniejszości narodowej oraz na już zbadanych koncepcjach edukacji dwujęzycznej. Artykuł należy rozumieć jako teoretyczny punkt wyjścia do badań empirycznych w instytucjach edukacyjnych, w których język niemiecki nauczany jest jako język mniejszości narodowej, a także podstawę teoretyczną do opracowania ukierunkowanych materiałów dydaktycznych.

Słowa kluczowe

mniejszość, język mniejszości, mniejszość niemiecka, edukacja dwujęzyczna

1 EINLEITUNG

Von allen Kindergärten, in denen Deutsch als Minderheitensprache unterrichtet wird, stellen die zweisprachigen Einrichtungen eine augenfällige Sonderform dar. In der überwiegenden Mehrheit dieser Kindergärten wird die erste Organisationsform von DaM[1] umgesetzt, nach der Deutsch als Zusatzfach mit sechs Wochenstunden unterrichtet wird.[2] Aus der Sicht der Kinder wird Deutsch – trotz curricularer Differenzierung zur Fremdsprache – häufig lediglich als eine weitere zu erlernende Sprache betrachtet. Angesichts des begrenzten sprachlichen Inputs, dem die Kinder im Rahmen dieses Zusatzunterrichts ausgesetzt sind, bietet diese Organisationsform keine hinreichenden Voraussetzungen für einen nachhaltigen Spracherwerb. Daher kann eine zukunftsorientierte Förderung des Deutschen als Minderheitensprache nur durch eine Ausweitung und qualitative Intensivierung der sprachlichen Bildungsangebote im Kindergarten realisiert werden. Die zweisprachige DaM-Realisierungsform UIZS[3] erlangt in diesem Kontext herausragende Relevanz. Wie bereits angedeutet, existiert gegenwärtig lediglich eine geringe Zahl von Kindertageseinrichtungen, in denen der UIZS tatsächlich umgesetzt wird.[4]

Im vorliegenden Beitrag wird das methodisch-didaktische Potenzial der UIZS-Realisierungsform aufgegriffen, um DaM-Lehrenden neue konzeptionelle Perspektiven für eine nachhaltige und zielgerichtete Sprachförderung aufzuzeigen. In einem ersten Schritt erfolgt eine systematische Abgrenzung des UIZS vom BU, um in einem weiteren Schritt – unter Rückgriff auf bereits etablierte und empirisch erprobte bilinguale Konzepte – den UIZS differenzierter zu beleuchten. Es wird hierbei nicht das Ziel verfolgt, konkrete Unterrichtsszenarien vorzulegen oder detaillierte praxisorientierte Handlungsanleitungen zu entwickeln. Vielmehr geht es darum, einen theoretischen und didaktischen Bezugsrahmen zu konzeptualisieren, der die notwendigen Voraussetzungen für eine spätere Ausarbeitung und empirische Überprüfung unterrichtspraktischer Ansätze schafft.

---

1 Für alle Organisationsformen des deutschen Minderheitensprachunterrichts in Polen wird in diesem Beitrag DaM als Kurzwort verwendet.

2 Eine Unterrichtsstunde sollte für 3-4-Jährige ca. 15 Minuten und für 5-6-Jährige ca. 30 Minuten dauern (vgl. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 lutego 2019 r., Dz.U. 2019 poz. 502; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 sierpnia 2017 r., Dz.U. 2017 poz. 1627).

3 In diesem Beitrag wird für den bilingualen Unterricht (Fremdsprache) die Abkürzung BU und für den Unterricht in zwei Sprachen (Minderheitensprache) das Akronym UIZS verwendet.

4 Die Tatsache, dass es sich dabei überwiegend um Vereinskindergärten handelt, hängt zu einem großen Teil mit den höheren Zuschüssen für diese Form der Umsetzung von DaM zusammen (vgl. Schuleinrichtungen, o. J.).

2 UNTERSCHIEDE IN ZWEISPRACHIGEN UNTERRICHTSFORMEN UND THEORETISCHER BEZUGSRAHMEN

Im Allgemeinen sind in Polen zweisprachige Unterrichtsformen sowohl in der Fremdsprache als auch in der Minderheitensprache realisierbar. Diese Unterscheiden sich jedoch auf formaljuristischer und curricularer Ebene. So kann der BU in Kindertageseinrichtungen formal im Rahmen einer von der jeweiligen Einrichtung eingeführten pädagogischen Innovation implementiert werden.[5] Eine verbindliche Voraussetzung für die Einrichtung von Minderheitenunterricht ist das Erreichen einer Mindestteilnehmerzahl von 14 Lernenden, die auf Antrag der Eltern und ohne festgelegte sprachliche Eingangsvoraussetzungen am DaM-Unterricht teilnehmen können (vgl. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 sierpnia 2017 r., Dz.U. 2017 poz. 1627). Die endgültige Entscheidung über die konkrete Ausgestaltung des Unterrichts – sei es in Form eines Zusatzangebots oder im Rahmen des UIZS – obliegt der jeweiligen Kindergartenleitung und ist maßgeblich von der Verfügbarkeit entsprechend qualifizierter Lehrkräfte abhängig. Für beide Realisierungsformen (BU und UIZS) gilt, dass die Lehrpersonen über eine abgeschlossene Ausbildung für die Primarstufe verfügen und ihre Sprachkompetenz in der zweiten Sprache durch einschlägige Nachweise belegen müssen. UIZS-Lehrkräfte genießen hierbei einen gewissen institutionellen Vorteil: Während für den BU ausschließlich hochschulische Qualifikationen in der Zielsprache oder international anerkannte Sprachzertifikate gefordert werden, kann im Falle des UIZS bereits eine Bestätigung der jeweiligen Minderheitenorganisation über die vorhandenen Sprachkenntnisse als ausreichender Nachweis anerkannt werden.

Selbstverständlich bauen die hier in den Blick genommenen UIZS-Modelle auf bereits erprobten und theoretisch fundierten Konzepten der bilingualen Bildung auf. Auch wenn der Schwerpunkt dezidiert auf der institutionellen zweisprachigen Förderung im Kindergarten liegt und familial praktizierte Formen der bilingualen Erziehung ohne institutionellen Unterricht nicht einbezogen werden, erscheint die Berücksichtigung des sprachlichen und familiären Hintergrunds der DaM-Lernenden gleichwohl als unabdingbar. Gerade diese Faktoren determinieren maßgeblich die Ausgangsbedingungen, unter denen die Kinder in die institutionelle Sprachförderung eintreten. Entsprechend heterogen gestaltet sich die sprachliche Förderung im Alltag zukünftiger DaM-Lernender:

– Deutsch ist Fremdsprache (kein oder geringer Kontakt mit der deutschen Sprache im Alltag und Familie);

5 Gemäß den Vorschriften darf der BU erst ab der siebten Klasse der Grundschule organisiert werden (Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r., Dz.U. z 2024 r. poz. 737).

– Deutsch ist Zweitsprache (Kinder aus polnischsprachigen Familien, die in Deutschland gelebt haben und nach Polen zurückgekehrt sind);
– Deutsch ist Erstsprache (Deutsch ist Alltags- und Familiensprache – Deutsch wird von beiden Elternteilen gesprochen);
– Formen bilingualer Erziehung in der Familie (Gebrauch der deutschen Sprache durch einen Elternteil, Kontakt zu deutschsprachigen Familienangehörigen, Konsum deutschsprachiger Medien, Teilnahme an Sprachförderangeboten der deutschen Minderheit vor Ort usw.).

Ein zentrales Erfordernis besteht darin, die sprachliche Heterogenität der Lernenden während des gesamten Lernprozesses zu berücksichtigen. Dabei ist – wie bereits zuvor angedeutet – zu konstatieren, dass Deutsch für die Mehrheit der gegenwärtigen DaM-Kindergartenkinder nicht die Erstsprache darstellt (vgl. Kneip, 2000: 270; Lemańczyk & Baranowski, 2020: 123). Für die Klassifizierung der hier untersuchten Form des DaM-Unterrichts in bewährte zweisprachige Unterrichtsmodelle erweist sich dieser Umstand als besonders bedeutsam. Orientiert man sich an der grundlegenden Typologie von Baker (2001: 194), so lassen sich schwache (monolinguale) und starke (bilinguale) Formen bilingualer Bildungsangebote unterscheiden. Aus diesem Grund ist die erste Realisierungsform des DaM (‚nur' zusätzlicher Sprachunterricht) der schwachen, während die zweite Form – „Unterricht in zwei Sprachen" – der starken Variante zuzurechnen.

Ein möglicher Übergang von der schwachen zur starken Form ist jedoch in einem erweiterten Horizont zu denken. Er fügt sich in die gegenwärtig postulierten sprachdidaktischen Paradigmenwechsel ein, die eine Abkehr vom monolingualen Habitus (vgl. Gogolin, 1994) und den Übergang zu einem diversitätssensiblen Kindergarten (vgl. Schuler, 2022) fordern. Auf sprachlicher Ebene impliziert dies eine Verschiebung von ein- bzw. wenigsprachigen Orientierungsmustern (vgl. Tajmel, 2019) hin zu einer Anerkennung der Mehrsprachigkeit als Normalfall schulischer und vorschulischer Praxis, wobei diese als konstitutive Ressource und zentrale Dimension pädagogischer Prozesse gefasst wird (vgl. Roche, 2013: 3). Dieser Perspektivenwechsel ist im deutschsprachigen Raum maßgeblich auf die Integration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in das Bildungssystem zurückzuführen (vgl. Chilla & Niebuhr-Siebert, 2017; Boeckmann et al., 2011; Sarter, 2013; Harr et al., 2018; Graf, 1987). Für mehrsprachige Regionen wie Schlesien – in denen neben der Mehrheitssprache Polnisch und der Minderheitensprache Deutsch auch der schlesische Ethnolekt sowie Englisch als erste Fremdsprache präsent sind – eröffnet ein solcher Ansatz neue Chancen sowohl für die Lernenden als auch für die kulturelle und wissenschaftliche Entwicklung des lokalen Umfelds. Dabei ist zugleich zu berücksichtigen, dass sich die sprachlichen Voraussetzungen polnischer DaM-Lernender erheblich von jenen der Migrantenkinder im deutschen Kontext unterscheiden.

Während im deutschsprachigen Raum weitgehend der Begriff ‚Herkunftssprache' (HS) etabliert ist, der als „die zuerst erworbene Sprache eines Individuums" definiert wird und auf den Migrationshintergrund der Sprecher verweist (Mehlhorn, 2020: 23; vgl. Benmamoun et al., 2013: 131), lassen sich die DaM-Lernenden in Polen nicht ohne Weiteres in diese Kategorie einordnen. Soweit bei DaM-Lernenden überhaupt von einer ‚Herkunftssprache' (HS) ausgegangen werden kann, verweist diese in der Regel weniger auf die familiäre oder alltägliche Sprachpraxis als vielmehr auf die Sprache der Vorfahren. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Mehrheits- bzw. Schulsprache Deutsch für deutsche Lernende mit Migrationshintergrund überwiegend als Zweit- oder Fremdsprache fungiert, während die Mehrheits- bzw. Schulsprache Polnisch für DaM-Lernende – wie dies die oben zitierten statistischen Erhebungen belegen – gegenwärtig überwiegend die Erstsprache darstellt.

In diesem Kontext erweisen sich zweisprachige Spracherhaltungsprogramme (*language-maintenance* bzw. *heritage*-Modelle), die sowohl die objektive regionale Multikulturalität und Multilingualität als auch die subjektive plurikulturelle und plurilinguale Identität der Lernenden berücksichtigen und fördern, als besonders geeignet (vgl. Baker, 2001: 196; Reich et al., 2002: 17–18). Vor dem Hintergrund der sprachlichen Vielfalt der DaM-Lernenden erscheint jedoch eine *two-way-immersion*-Orientierung vorteilhafter als eine *one-way-immersion*-Ausrichtung, da erstere die Funktion des Spracherhalts mit der Bildungszweisprachigkeit kombiniert (vgl. Reich et al., 2002: 17–18; Freeman, 1998: 5; Lindholm, 1997: 271–272). Reich et al. (2002: 24) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass „‚Two-way'-Programme, an denen Schülerinnen und Schüler, die die Mehrheitssprache als Erstsprache erworben haben, und Schülerinnen und Schüler, die eine Minderheitssprache als Erstsprache erworben haben, teilnehmen, allen anderen Modellen überlegen sind". Die Wirksamkeit dieser Programme für verschiedene Sprachen in unterschiedlichen regionalen und schulischen Kontexten wurde in mehreren empirischen Untersuchungen belegt (vgl. Cummins, 1995; Perez, 2004; MacNeil, 1994; Byram, 1993).

3 UNTERRICHT IN ZWEI SPRACHEN – DIDAKTISCH-METHODISCHE UIZS-KONZEPTE IM KINDERGARTEN

Die organisatorische und inhaltliche Struktur der Kindergärten in Polen ist – wie im Curriculum (vgl. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r., Dz.U. 2017 poz. 356) vorgesehen – integrativ ausgerichtet.[6] Die thematischen Schwerpunkte des Kindergartenunterrichts sollen die körperliche, emotionale, soziale sowie kognitive Entwicklung

6 Hinzu kommen ein obligatorischer Fremdsprachenunterricht (meist Englisch) und ein fakultativer Religionsunterricht.

der Kinder umfassend fördern. In Bezug auf die konkrete Auswahl der Inhalte, deren methodisch-didaktische Aufbereitung und die zeitliche Strukturierung genießen die Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen ein hohes Maß an Autonomie – ein Umstand, der sich maßgeblich für die Implementierung des UIZS als vorteilhaft erweist. In Anbetracht dieser Rahmenbedingungen sowie des altersbedingten Entwicklungsstands der Kinder erscheint es naheliegend, methodische Ansätze, die sich in unterschiedlichen Immersionsprogrammen bewährt haben, auch im DaM-Kontext zu adaptieren. Hierbei liefert die Analyse bilingualer Konzepte für den Kindergarten, wie sie von Olpińska-Szkiełko (2013) vorgestellt wurden, wertvolle Orientierungshilfen. Obgleich sich Olpińska-Szkiełko in ihrer Untersuchung primär auf den frühkindlichen Erwerb der englischen Sprache im Kindergarten konzentriert, sind zahlreiche ihrer Erkenntnisse und methodischen Empfehlungen auch für die Gestaltung des UIZS von hoher Relevanz. Vorab ist dabei zu präzisieren, dass im Rahmen des UIZS keine *early-total-immersion*-Ansätze, sondern ausschließlich *early-partial-immersion*-Modelle realisiert werden können. Die totale Immersion entspricht weitgehend der dritten Realisierungsform des DaM, bei der Deutsch als Alltagssprache bzw. Verkehrssprache im Kindergarten eingesetzt wird. Der wesentliche Unterschied zur partiellen Immersion liegt im quantitativen Anteil der Minderheitensprache am Gesamtunterricht. Die einschlägige Verordnung des Bildungsministers (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 sierpnia 2017 r., Dz.U. 2017 poz. 1627) legt keinen verbindlichen Mindestanteil der deutschen Sprache im Rahmen des UIZS fest. In partiellen Immersionsprogrammen wird jedoch aus Gründen der Effizienz und des Spracherwerbs in der Regel ein Mindestanteil der Zweitsprache von 50% am Gesamtunterricht empfohlen (vgl. Genesee, 2004: 549–551; Le Pape-Racine, 2007: 25). Für DaM gilt die Schwelle, ab der die dritte Realisierungsform („Unterricht in der deutschen Minderheitensprache“) angenommen werden kann, bei etwa 68% des Gesamtunterrichts.[7] Bezüglich der Organisation des UIZS im Kindergarten lässt sich festhalten, dass der Anteil der deutschen Sprache am Gesamtunterricht zwischen etwa 25% und 68% variieren kann. Zahlreiche empirische Studien belegen, dass ein höherer Anteil der Ziel- bzw. Minderheitensprache im Unterricht zu signifikant besseren sprachlichen Ergebnissen in dieser Sprache führt, ohne dass dies zu einem Leistungsabfall in der Mehrheitssprache führt (vgl. Le Pape-Racine, 2007: 31). Die theoretischen Bandbreiten von 25% bis 68% bieten DaM-Lehrkräften im Kindergarten dabei mehrere praktische Vorteile: Sie erlauben eine flexible Anpassung des Sprachanteils an die jeweilige Lerngruppe und dessen graduelle Steigerung über die Zeit, um letztlich die angestrebten 50% zu erreichen.

7 In der dritten DaM-Realisierungsform sind weiterhin 8 Stunden Polnischunterricht pro Woche vorgesehen.

Primär entscheidend ist jedoch weniger die strikte Einhaltung eines vorgegebenen Prozentsatzes als die qualitative Gestaltung der Förderung der Sprachkompetenz. Die im BU häufig beobachtete Diskrepanz zwischen inhaltlicher und sprachlicher Kompetenz ist im Kindergartenbereich weitgehend unerheblich, da hier primär BICS („basic interpersonal communicative skills") entwickelt werden und weniger CALP („cognitive academic language proficiency") relevant sind (vgl. Cummins, 1979: 202–203; Cummins, 1984: 12–13). Vor diesem theoretischen Hintergrund erweist sich eine frühzeitige zweisprachige Förderung im Kindergarten pädagogisch vorteilhaft: Die Konzeption orientiert sich an Alltagsthemen und alltäglichen Kommunikationssituationen und stellt dabei Anforderungen, die ohne übermäßige Abstraktionsleistungen bewältigt werden können.

Unter Berücksichtigung der *Interdependenzhypothese* von Cummins (1982), nach der sich BICS in den einzelnen Sprachen unabhängig entwickeln, gewinnt die Prävention interlingualer Interferenzphänomene in der frühen Bildung eine signifikante Bedeutung. Olpińska-Szkiełko (2013: 146–149) schlägt hierzu Strategien vor, die eine Klassifizierung der beiden Sprachen nach spezifischen didaktischen Kriterien ermöglichen:

– nach der Person (*One-Person-One-Language OPOL*);
– nach der Zeit (hier: *One-Timeperiod-One-Language OTOL*);
– nach dem Themenbereich (hier: *One-Subject-One-Language OSOL*);
– nach der Aktivität (hier: *One-Activity-One-Language OAOL*).

Die OPOL-Strategie (One Parent–One Language), die traditionell vor allem in bilingualen Familien Anwendung findet und auf der von Ronjat (1913) dokumentierten zweisprachigen Erziehung seines Sohnes basiert, wurde auch in zahlreichen Immersionsprogrammen an Bildungseinrichtungen erfolgreich adaptiert (vgl. Morgen, 1997; Wode, 2001). Übertragen auf den DaM-Kindergarten würde eine Lerngruppe demnach von zwei Erzieherinnen betreut, von denen eine konsequent die Mehrheitssprache und die andere die Minderheitensprache bei allen Kommunikationsgelegenheiten verwendet. Die Sprachentwicklung der Kinder hängt hierbei in erheblichem Maße von der Kompetenz der deutschsprachigen Lehrkraft ab; idealerweise handelt es sich um eine L1-Sprecherin der deutschen Sprache. Wesentlich ist, dass die Lehrkraft-Lerner-Interaktionen natürlich verlaufen und von den Kindern als integraler Bestandteil ihres Alltags erfahren werden. Nur unter dieser Voraussetzung lässt sich die Grundlage für eigenständige Lerner-Lerner-Dialoge schaffen. Es ist zudem zu beachten, dass der Sprachalltag im Kindergarten unter Anwendung der OPOL-Strategie quantitativ weiterhin nicht einem 50:50-Verhältnis entspricht. Den Kindern steht lediglich eine deutschsprachige Erzieherin zur Verfügung, mit deren Sprachsystem sie die Minderheitensprache assoziieren. Alle anderen pädagogischen Fachkräfte kommunizieren überwiegend in der Mehrheitssprache oder – im Fall von Fremdsprachenlehrkräften – in weiteren Sprachen.

In den weiteren von Olpińska-Szkiełko (2013: 146–149) diskutierten Trennungskriterien könnte die Betreuung einer Kindergartengruppe durch eine zweisprachige Lehrkraft erfolgen. Bei einer zeitlichen Aufteilung, dem *One-Timeperiod–One-Language*-Ansatz (OTOL), wird die deutsche Sprache nur zu bestimmten Tageszeiten – beispielsweise am Nachmittag – eingesetzt. Die Umsetzung einer sprachlichen Trennung nach dem Kriterium des Fachbereichs, dem *One-Subject–One-Language*-Ansatz (OSOL), gestaltet sich im Kindergarten jedoch deutlich komplexer als in der Grundschule, da hier keine natürliche Fächeraufteilung vorliegt. Bereits bei der Erstellung des Curriculums müsste die Lehrkraft die sprachliche Verteilung thematisch planen und den methodischen Übergang zwischen den Sprachen sorgfältig gestalten. In der Praxis würde dies bedeuten, dass bestimmte Themenbereiche ausschließlich in deutscher Sprache behandelt werden, etwa Familie, Freizeit oder Kleidung. Diese Strategie birgt jedoch potenzielle Herausforderungen: Die Kinder erhalten für die betreffenden Themen nur begrenzten oder gar keinen Input in der Mehrheitssprache. Ein ähnliches Problem tritt auf, wenn der Sprachwechsel von der Art der Aktivität abhängt: In diesem Fall muss die Lehrkraft sorgfältig abwägen, bei welchen Aktivitäten Deutsch als Kommunikationssprache eingesetzt wird. Bei handlungsorientierten Tätigkeiten wie Basteln, Spielen, Malen oder Zeichnen erscheint die Umsetzung zunächst unproblematisch. Schwieriger wird es jedoch bei sprachlich produktiven Aktivitäten, beispielsweise beim Singen. Eine weitere, von Olpińska-Szkiełko nicht explizit erwähnte Strategie ist die räumlich orientierte Sprachaufteilung (*One-Location–One-Language*, OLOL). Diese Methode eignet sich wesentlich für Gruppen, die ihren Tag in mehreren Unterrichtsräumen verbringen, indem jeder Raum konsequent einer Sprache zugeordnet wird. Eine zusätzliche sprachfördernde Maßnahme kann die gezielte Gestaltung der Lernumgebung sein, die die Verwendung der Minderheitensprache unterstützt. Lehrkräfte, die über begrenzte räumliche Ressourcen verfügen, können diese Strategie flexibel auf Innen- und Außenbereiche übertragen, sodass Deutsch gezielt während der Aktivitäten im Freien eingesetzt wird.

Es zeigt sich, dass den Erzieherinnen und Erziehern im Kindergarten vielfältige strategische Optionen zur Umsetzung des UIZS zur Verfügung stehen. Die Auswahl einer geeigneten und angemessenen Strategie hängt von einer Reihe didaktischer, organisatorischer und gruppenspezifischer Faktoren ab, die von den Lehrkräften sorgfältig berücksichtigt werden müssen. Zudem können die verschiedenen Verfahren miteinander kombiniert und simultan praktiziert werden, etwa die Kopplung von Raum- und Personenstrategie oder von Zeit- und Personenstrategie. Zentral ist dabei, vor allem in der frühen zweisprachigen Förderung, eine qualitativ hochwertige und zugleich quantitativ vielseitige Sprachanregung zu gewährleisten, bei der die Kinder mit ihrem gesamten sprachlichen Repertoire im Mittelpunkt stehen. Dieser Anspruch wird aktuell vor allem in deutschen Kindertageseinrichtungen und Schulen diskutiert,

in denen die sprachliche Vielfalt der Gruppen aufgrund eines hohen Anteils von Kindern mit Migrationshintergrund ausgeprägt ist (vgl. Chilla & Niebuhr-Siebert, 2017). Obgleich die sprachliche Heterogenität in den DaM-Regionen geringer ist, sollten moderne Konzepte wie *Translanguaging* (vgl. Garcia, 2009; Garcia & Li, 2014) oder *Quersprachigkeit* (vgl. List, 2004) in der professionellen Haltung der Lehrkräfte reflektiert werden. Auf dieser Grundlage ist es entscheidend, Interferenzphänomene wie *Code-Switching* oder *Code-Mixing* nicht als Fehler, sondern als reguläre Manifestationen bilingualer Kommunikation zu verstehen und ihnen durch pädagogisch angemessene Maßnahmen, beispielsweise *korrektives Feedback*, zu begegnen (vgl. Rothweiler et al., 2017: 15–16). Eine idealisierte Umsetzung der zuvor beschriebenen Strategien ohne Bezug zum Kontext und mit strikter Trennung der Sprachen könnte hingegen den Charakter einer künstlichen Vorlesung annehmen, in der die natürliche Interaktion der Kinder weitgehend außer Acht gelassen wird (vgl. Döpke, 1998: 44–46). Speziell in der sogenannten *silent period* könnte dies für die Lernenden negative Konsequenzen nach sich ziehen.

Angesichts der aktuellen Situation erweist sich eine fundierte Vorbereitung der Lehrkräfte auf den UIZS als äußerst wichtig. Zwar liegen keine detaillierten statistischen Erhebungen vor, doch ist die geringe Zahl an Bildungseinrichtungen, die DaM im Rahmen des UIZS anbieten, maßgeblich auf den Mangel an entsprechend qualifiziertem pädagogischem Personal zurückzuführen. Das erforderliche Kompetenzprofil ist dabei ausgesprochen breit gefächert: Neben fundierten fachlichen Qualifikationen in der Frühpädagogik sind sprachdidaktische Befähigungen in der Minderheiten- wie auch in der Mehrheitssprache von zentraler Bedeutung.

Darüber hinaus darf die interkulturelle Kompetenz der Lehrkräfte nicht vernachlässigt werden. Im Vergleich zu BU-Lehrkräften spielt der identitätsstiftende Aspekt hier eine vorrangige Rolle. Im Zentrum steht die methodisch-didaktische Fähigkeit der Lehrkräfte, die individuelle Identität der Schülerinnen und Schüler im Spannungsfeld zwischen Mehrheits- und Minderheitsgesellschaft gezielt zu fördern; interkulturelle Einstellungen und Handlungskompetenzen bilden dabei eine notwendige, jedoch nicht hinreichende Voraussetzung. Dies setzt ein fundiertes kulturelles Wissen der Lehrkräfte voraus (vgl. Ziaja, 2024; Busse & Göbel, 2017).

3 RESÜMEE

Ziel des vorliegenden Beitrags war es, eine Systematisierung der Gestaltungsmodelle für den Unterricht in zwei Sprachen in Kindergärten vorzunehmen, in denen Deutsch als Minderheitensprache unterrichtet wird. Wie dargestellt, stehen den Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen verschiedene Strategien zur Verfügung, um die zweisprachige Förderung im Rahmen des UIZS gezielt zu unterstützen. Im Vergleich zum bilingualen Unterricht in der Fremdsprache erweist sich der UIZS nicht nur aus formal-rechtlicher Perspektive als

vielversprechend. Hervorzuheben sind hierbei die methodisch-didaktische Flexibilität und die weitreichende pädagogische Autonomie der Lehrkräfte, die eine individuelle und kontextangepasste Gestaltung des bilingualen Unterrichts ermöglichen.

Es versteht sich von selbst, dass der hier unternommene Versuch einer prozessualen Darstellung von UIZS-Gestaltungsmodellen im Kindergarten primär theoretischen Charakter besitzt. In diesem Zusammenhang könnten empirische Untersuchungen in den wenigen DaM-Einrichtungen, in denen UIZS tatsächlich praktiziert wird, wertvolle Erkenntnisse darüber liefern, welche Modelle in der Praxis realisierbar sind und wie deren Umsetzung konkret gestaltet werden kann. Der aktuelle Befund zeigt, dass UIZS-Lehrkräfte – insbesondere im methodisch-didaktischen Bereich – weitgehend auf sich allein gestellt agieren und die Qualität des Unterrichts stark von ihrem individuellen Engagement abhängt. Einheitliche UIZS-Curricula sowie standardisierte Lehrmaterialien, die als Orientierungshilfe dienen könnten, fehlen bislang. Daraus ergibt sich ein erheblicher Qualifizierungsbedarf in der Aus- und Weiterbildung von UIZS-Lehrkräften. Bereits Utri (2009: 39) betonte die Notwendigkeit, Minderheitensprachen systematisch in die Lehrerausbildung zu integrieren und die wissenschaftliche Begleitung mehrsprachiger Bildungssituationen sicherzustellen.

Die Ausbildung von DaM-Lehrkräften sollte wesentlich auf regionaler Ebene verankert werden – dort, wo der Anteil der deutschen Minderheit am höchsten ist. Dies betrifft sowohl universitäre Studienangebote als auch spezifische Weiterbildungsprogramme. Im Kontext des Studiums kommt der lokalen Germanistik eine zentrale Rolle zu: Sie sollte nicht nur linguistische Fragestellungen im Hinblick auf Minderheitensprachen bearbeiten, sondern zugleich didaktisch-methodisch als Kernbereich der DaM-Didaktik fungieren. Ein reguläres Germanistikstudium allein vermittelt jedoch nicht die für UIZS-Lehrkräfte erforderlichen fachlichen Kompetenzen. Durch die gezielte Integration von DaM-Inhalten in frühpädagogische Ausbildungsmodule könnten angehende Lehrkräfte systematisch auf die spezifischen Anforderungen des zweisprachigen Unterrichts vorbereitet werden. Ein derartiges Ausbildungsangebot würde neben sprachlichen auch kulturelle und didaktische Besonderheiten berücksichtigen.

Eine enge Kooperation mit den Kindergärten, in denen UIZS implementiert wird, ist für die praktische Ausbildung der Lehramtsstudierenden essenziell. Praxisphasen oder Referendariate ermöglichen die unmittelbare Teilhabe am zweisprachigen Unterricht. Ergänzend wären spezifische Kurse und Fortbildungsprogramme für bereits tätige Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen sowie für Kindergartenleitungen sinnvoll. Ziel ist ein Paradigmenwechsel hin zu einer diversitätssensiblen Bildungseinrichtung, in der Zweisprachigkeit integraler Bestandteil des Alltags ist und nicht auf den DaM-Unterricht beschränkt bleibt. Eltern und Träger der Bildungseinrichtungen müssen in ein solches Vorhaben selbstverständlich aktiv einbezogen werden.

LITERATUR

Baker, Colin. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (3. Aufl.). Clevedon: Multilingual Matters.

Benmamoun, Elabbas; Montrul, Silvina, & Polinsky, Maria. (2013). Heritage languages and their speakers: Opportunities and challenges for linguistics. *Theoretical Linguistics, 39*(3–4), 129–181.

Boeckmann, Klaus-Börge; Aalto, Eija; Abel, Andrea; Atanasoska, Tatjana, & Lamb, Terry. (2011). *Mehrsprachigkeit fördern. Die Mehrheitssprache im vielsprachigen Umfeld*. Council of Europe Publishing.

Busse, Vera, & Göbel, Kerstin. (2017). Interkulturelle Kompetenz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Zum Stellenwert interkultureller Einstellungen als Grundlage relevanter Handlungskompetenzen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 35*(3), 427–439.

Byram, Michael. (1993). Bilingual or bicultural education and a case of the German minority in Denmark. In Hugo Baetens Beardsmore (Hrsg.), *European models of bilingual education* (S. 54–65). Multilingual Matters.

Chilla, Solveig, & Niebuhr-Siebert, Sandra. (2017). *Mehrsprachigkeit in der KiTa. Grundlagen – Konzepte – Bildung*. Kohlhammer.

Cummins, Jim. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working papers on bilingualism, 19*, 197–205.

Cummins, Jim. (1982). Die Schwellenniveau- und Interdependenz-Hypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung. In James Swift (Hrsg.), *Bilinguale und multikulturelle Erziehung* (S. 34–43). Königshausen & Neumann.

Cummins, Jim. (1984). Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. In Charlene Rivera (Hrsg.), *Language proficiency and academic achievement* (S. 2–19). Multilingual Matters.

Cummins, Jim. (1995). Heritage language teaching in Canadian schools. In Ofelia Garcia & Colin Baker (Hrsg.), *Policy and practice in bilingual education: A reader extending the foundations* (S. 134–138). Multilingual Matters.

Döpke, Susanne. (1998). Can the principle of 'one person – one language' be disregarded as unrealistically elitist? *Australian Review of Applied Linguistics, 21*(1), 41–56.

Freeman, Rebecca. (1998). *Bilingual education and social change*. Multilingual Matters.

Garcia, Ofelia, & Li, Wei. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education.* Palgrave Pivot.

Garcia, Ofelia. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective.* Blackwell.

Genesee, F. (2004). What do we know about bilingual education for majority language students? In Tej K. Bhatia & William Ritchie (Hrsg.), *Handbook of bilingualism and multiculturalism* (S. 547–576). Blackwell.

Gogolin, Ingrid. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann.

Graf, Peter. (1987). *Frühe Zweisprachigkeit und Schule. Empirische Grundlagen zur Erziehung von Migrantenkindern*. Hueber.

Harr, Andrea-Katharina; Liedke, Martina, & Riehl, Claudia Maria. (2018). *Deutsch als Zweitsprache: Migration – Spracherwerb – Unterricht*. J. B. Metzler.

Kneip, Matthias. (2000). *Die deutsche Sprache in Oberschlesien. Untersuchungen zur politischen Rolle der deutschen Sprache als Minderheitensprache in den Jahren 1921–1998.* Forschungsstelle Ostmitteleuropa an der Universität Dortmund.

Le Pape Racine, Christine. (2007). Erfolgreich über Immersion zur Sache und Mehrsprachigkeit. In *Dokumentation der Fachtagung „Erfolgreich über Immersion zur Mehrsprachigkeit in der Euroregion Neisse-Nisa-Nysa"* (S. 17–35). Bildungsnetzwerk PONTES, PONTES-Werkstatt „Nachbarschaft und Sprache" der Euro-Schulen Görlitz/Zittau, Domowina – Bund Lausitzer Sorben e.V.

Lemańczyk, Magdalena, & Baranowski, Mariusz. (2020). *Mniejszość niemiecka w województwie opolskim jako wartość dodana*. Instytut Wydawniczy Książka i Prasa.

Lindholm, Kathryn. (1997). Two-way bilingual education programs in the United States. In Jim Cummins & David Corson (Hrsg.), *Bilingual education. Encyclopedia of language and education 5* (S. 271–280). Springer.

List, Gudula. (2004). Eigen-, Fremd- und Quersprachigkeit: psychologisch. In Karl-Richard Bausch, Frank G. Königs, & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 132–138). Tübingen.

MacNeil, Morag. (1994). Immersion models in use in Gaelic medium education in Scotland. In Christer Lauren (Hrsg.), *Evaluating European immersion programs. From Catalonia to Finland, Tutkimuksia 185* (S. 128–136). Vaasa.

Mehlhorn, Grit. (2020). Herkunftssprachen und ihre Sprecher/innen. In Ingrid Gogolin, Antje Hansen, Sarah McMonagle, & Dominique Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 23–29). Springer VS.

Morgen, Daniel. (1997). Zweisprachige Schulen im Elsaß. In *Bilingualer Unterricht oder Immersion? Dokumentation der Tagung in Kazimierz Dolny, Polen vom 03.03.1997–06.03.1997* (S. 77–99). Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für Auslandsschulwesen.

Olpińska-Szkiełko, Magdalena. (2013). *Bilinguale Kindererziehung: ein Konzept für den polnischen Kindergarten*. Wydawnictwo Naukowe Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej Uniwersytet Warszawski.

Pérez, Bertha. (2004). *Becoming biliterate. A study of two-way bilingual immersion education.* Lawrence Erlbaum Associates.

Reich, Hans Heinrich, & Roth, Hans-Joachim. (2002). *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Abgerufen am 26. Juli 2024, von https://www.foermig.uni-hamburg.de/pdf-dokumente/spracherwerb.pdf

Roche, Jörg. (2013). *Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie.* Narr Francke Attempto.

Ronjat, Jules. (1913). *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue.* Librairie Ancienne H. Champion.

Rothweiler, Monika, & Ruberg, Tobias. (2011). *Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache: Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte 12*. Deutsches Jugendinstitut. Abgerufen am 26. Juli 2024, von https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/WiFF_Expertise_12__RothweilerRuberg_Internet.pdf

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. *Dz.U. 2017 poz. 356.*

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym. *Dz.U. 2017 poz. 1627.*

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 lutego 2019 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli. *Dz.U. 2019 poz. 502.*

Sarter, Heidemarie. (2013). *Mehrsprachigkeit und Schule: Eine Einführung.* Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Schuler, Rebecca; Guadatiello, Angela; Scharfenberg, Jonas; Weiß, Sabine, & Kiel, Ewald. (2022). Der Weg vom monolingualen Habitus zur diversitätssensiblen Schule – zentrale Ressourcen zur Ermöglichung von Teilhabe aus Sicht der Lehrpersonen. *Zeitschrift für Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit, 38*(1+2), 126–141.

Schuleinrichtungen (o. J.). In *Supereule. Bildungsplattform der deutschen Minderheit in Polen*. Abgerufen am 26. Juli 2024, von https://supereule.pl/de/schuleinrichtungen/

Tajmel, Tanja. (2019). Wenigersprachigkeit – ein Beitrag zur Diskursumkehr. *ÖDaF-Mitteilungen Fachzeitschrift für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, 35*(1+2), 23–32.

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe. *Dz.U. z 2024 r. poz. 737*.

Utri, Reinhold. (2009). Bilinguale Erziehung – neue Herausforderungen und Lösungen aus linguistischer Sicht. *Glottodidactica, 35*, 35–48.

Wode, Henning. (1995). *Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und bilingualem Unterricht*. Hueber.

Ziaja, Ryszard. (2024). Wege zur Förderung national-kultureller Identität im deutschen Minderheitenunterricht. *Roczniki Humanistyczne, LXXII*(10), 107–120.

Ryszard Ziaja, **Dr.**, wissenschaftlich-didaktischer Mitarbeiter am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Opole. Forschungsschwerpunkte: Fremdsprachenerwerb, Minderheitensprachen, Glottodidaktik, kognitive Linguistik, Diskurslinguistik.

Kontakt: ryszard.ziaja[at]uni.opole.pl

ZITIERNACHWEIS:

Ziaja, Ryszard. (2026). Konzeptionelle Überlegungen zu zweisprachigen Realisierungsformen von Deutsch als Minderheitensprache im Kindergarten. *Colloquia Germanica Stetinensia*, *35*, 131–144. https://doi.org/10.18276/cgs.2026.35-08