KINDHEIT

PÄDAGOGISCHE HANDREICHUNG

FRÜHE MEHRSPRACHIGE BILDUNG

Pädagogische Grundlagen

Frühe mehrsprachige Bildung in der Luxemburger Kindertagesbetreuung

Impressum

Rédaction Claudia Seele (Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques, MENJE)
Éditeur Service National de la Jeunesse ***Layout und Realisation*** reperes.lu ***Erscheinungsjahr*** 2017

Inhaltsverzeichnis

Vorwort 5

1. Pädagogische Grundlagen 6

1.1 Kinder-Sprache im Alltag entdecken und anregen 8

1.2 Mehrsprachigkeit in der Kindheit : Perspektiven für die frühpädagogische Praxis 12

1.3 Und wenn man mit Sprachen spielen würde ? *Eveil aux langues* in Kindertageseinrichtungen 21

2. Frühe mehrsprachige Bildung in der Luxemburger Kindertagesbetreuung 26

2.1 Frühe mehrsprachige Bildung in Luxemburg – Erfahrungen während einer Pilotphase 28

2.2 Beiträge der Piloteinrichtungen 38

a) Der Aufbau mehrsprachiger Ressourcen von Anfang an 39

Praxisbeispiel : Einführung von Handpuppen zur Förderung von Mehrsprachigkeit 39

Praxisbeispiel : Essenssituationen als Gelegenheit früher mehrsprachiger Bildung 44

Praxisbeispiel : Mehrsprachige Bildung im Kleinkindalter – Das Kamishibai 48

Praxisbeispiel : Beobachtung und Dokumentation sprachlicher Bildungsprozesse mittels Videographie 53

b) Bildungspartnerschaft mit den Familien und Vernetzung mit dem sozialen Umfeld 57

Praxisbeispiel: Die Valorisierung von Familiensprachen im Alltag 57

Praxisbeispiel: Die Geschmäcker der Welt 59

Praxisbeispiel : Die mehrsprachige Bücherkiste der Escher Kannervilla 62

Praxisbeispiel : Ausflug in die Bibliothek 63

3. Anhang 66

3.1 Glossar 68

3.2 Autorinnenverzeichnis 69

3.3 Empfehlungen für pädagogische Ressourcen 70

3.4 Adaptierter Reflexionsbogen 74

3.5 Danksagungen 78

Vorwort des Ministers[1]

Gerade die ersten Lebensjahre sind von zentraler Bedeutung für den Erwerb und Aufbau sprachlicher Kompetenzen. Kinder eignen sich Sprachen in diesem Alter auf eine ganz natürliche und intuitive Art und Weise an. Um diese Chance zu nutzen, hat die Regierung beschlossen, ein Programm der frühen mehrsprachigen Bildung für Kinder zwischen ein und vier Jahren in den Einrichtungen der frühen Kindheit einzuführen. Ab September 2017 werden die Betreuungseinrichtungen dementsprechend einen verstärkten Fokus auf die sprachliche Bildung legen. Das Programm sieht eine frühe Heranführung an die Sprachen Luxemburgisch und Französisch ebenso vor wie die Wertschätzung und Einbeziehung aller Familiensprachen, eine verstärkte Zusammenarbeit mit den Familien und die Vernetzung mit dem schulischen, sozialen und kulturellen Umfeld der Einrichtungen.

Ziel ist es, den Kindern in den non-formalen Bildungseinrichtungen, den Crèches, den Maisons Relais und Foyers de Jour, eine sowohl ganzheitliche wie gezielte sprachliche Förderung anzubieten, die auf ihren individuellen Ressourcen aufbaut. Somit können die Kinder möglichst früh auf die Anforderungen des mehrsprachigen luxemburgischen Bildungssystems sowie der heutigen internationalen Gesellschaft und Arbeitswelt vorbereitet werden. Das Programm der frühen mehrsprachigen Bildung reiht sich damit in die laufenden Entwicklungen zur Qualitätssicherung und in den nationalen Rahmenplan zur non-formalen Bildung mit ein.

Entscheidend für das Gelingen einer kindorientierten und nachhaltigen sprachlichen Bildung sind nicht zuletzt die pädagogische Qualifikation und das bewusste Sprachverhalten der Erwachsenen, die täglich in den Einrichtungen mit den Kleinsten im Umgang sind. Sie brauchen Wissen über den kindlichen Spracherwerb unter ein- und mehrsprachigen Bedingungen, sie brauchen Zeit und Raum für die Beobachtung und Dokumentation des kindlichen Sprachverhaltens sowie für die Planung und Reflexion ihrer eigenen sprachförderlichen Tätigkeit.

Die vorliegende pädagogische Handreichung soll einen Beitrag dazu leisten, dieses grundlegende Wissen weiter auszubauen und sich bewusst mit dem Thema der frühen mehrsprachigen Bildung auseinanderzusetzen. Durch theoretisch fundierte Fachbeiträge ebenso wie durch konkrete Einblicke in die Praxis einiger Piloteinrichtungen soll die Handreichung dazu anregen, sich gemeinsam auf den Weg zu begeben zu einer Sprachbildung, die der Diversität der Kinder, ihrer Familien und unserer heutigen Gesellschaft Rechnung trägt und allen Kindern die bestmöglichen Chancen von Beginn an zusichert.

Claude Meisch, Minister für nationale Bildung, Kindheit und Jugend

[1] Diese Handreichung ist sowohl auf Deutsch als auch auf Französisch erschienen und ist online abrufbar unter www.enfancejeunesse.lu/de/education-plurilingue

1 Pädagogische Grundlagen

1.1 Kinder-Sprache im Alltag entdecken und anregen

Kerstin Bosch & Petra Best

Im Gruppenraum der Crèche ist so Einiges los: hier wird gemalt, gekuschelt, zwei Kinder streiten sich um das Feuerwehrauto. Und dann ist da Adrian, 2 Jahre und 11 Monate alt. Ein aufgeweckter Junge, der geschickt mit den Stabmagneten hantiert. Ganz vertieft ist er in sein Bauen und Spielen. Frau Brendel setzt sich zu ihm an den Tisch – und sofort hebt er den Blick, lässt sie teilhaben an seiner Welt. Mit „Sieh du mich? Mir?" hält er sein Gebilde hoch. Aus den Magneten hat er nämlich Elefanten gebaut, eine Mama und ihr Baby, natürlich beide mit Rüssel. Er lässt die Elefanten sprechen, lässt sie fressen – doch dabei verlieren sie ihre Rüssel. „Ah, nein kein Rüddl mehr. Der Elefant i kaputt, der Rüssel is nich da, Mama. De Baby is weg." kommentiert Adrian entsetzt das Unglück. Schon macht er sich daran, die Elefanten wieder zusammenzubauen, vertauscht dabei jedoch die Rüssel. „Is mein Rüssel blau?" lässt er den Baby-Elefanten kurz darauf verwirrt fragen. „Dein Rüssel ist rot, und der Rüssel von der Mama ist blau." erklärt Frau Brendel. „Ja, eee Baby Rübbl blau?" hakt Adrian noch einmal nach.

Auf den ersten Blick scheint Adrian einfach nur zu spielen. Doch der zweite und genaue Blick auf sein Spiel, auf seine Kommentare und seinen Dialog mit der Erzieherin führt uns in die Welt der Kinder-Sprache und damit mitten hinein ins kindliche Sprachlernen. So nutzt Adrian die Sprache für Vielerlei. Mit Sprache lenkt er die Aufmerksamkeit seiner Erzieherin auf sich und sein Spiel. Außerdem lässt er die Elefanten sprechen und verstellt dazu seine Stimme. Adrian nutzt die Sprache aber auch, um sich zu vergegenwärtigen, was passiert ist und welche Folgen der Verlust der Rüssel hat („De Baby is weg"). Und schließlich dient ihm die Sprache dazu, seine erinnerten Vorstellungen vom Baby-Elefanten mit dem neuen Gebilde abzugleichen. War der Rüssel vorher nicht blau? Mit Sprache kann Adrian also Kontakt aufnehmen und ein Gespräch führen, er kann sein Symbolspiel inszenieren, dabei sich im Rollenspiel erproben, sich Zusammenhänge erklären und sein Wissen überprüfen.

Dazu drückt er in seinen Sprachäußerungen ein stabiles Wortverständnis aus. Adrian hat eine genaue Vorstellung von einem Elefanten und weiß, was sein wichtigstes Merkmal ist: der Rüssel. Auf der lautlichen Ebene zeigen uns seine scheinbaren Fehler und Variationen (Rüddl, Rübbl, Rüssel), dass er gerade intensiv damit befasst ist, sich die Lautstrukturen des Wortes zu erarbeiten. Und wenn er fragt „Sieh Du mich? Mir?" kündigen sich seine nächsten Schritte im Spracherwerb bereits an. Adrian beginnt damit, grammatische Fälle zu markieren (Akkusativ), und die Frage, ob es *mir* oder *mich* heißt, wird ihn noch eine Weile beschäftigen.

Die Erzieherin wiederum nimmt Adrians Gesprächsangebot nicht nur sensibel wahr, sie signalisiert ihm auch ihr Interesse an seinem Spiel und an seinen Fragen. Zwischen den beiden entsteht ein authentischer Dialog, in dem Adrian sein sprachliches Handlungswissen erfolgreich einbringen und ganz nebenbei an sprachlichen Feinheiten arbeiten kann.

Kinder lernen Sprache, weil sie Bedeutung für ihr Handeln hat

„Ganz nebenbei" ist ein gutes Stichwort. Denn Kinder lernen Sprache nicht bewusst und um der Sprache willen. Im Gegenteil. Ihr Sprachlernen ist zunächst beiläufig und eng verknüpft mit ihrem Wahrnehmen, Erleben und Handeln. Sprache lernen sie mit Menschen, die sich dafür interessieren, was sie zu sagen und zu zeigen haben. Und sie lernen Sprache in einer Umgebung, die ihre Neugier weckt, ihr sinnliches Erleben anspricht, und die vielfältige Erfahrungen für sie bereithält. So ist ein Tag in der Kita reich an Schätzen für das kindliche Sprachlernen. Das Wissen darum, wie Kinder sich die Sprache aneignen und welche Bedeutung die Sprache für ihre gesamte Persönlichkeitsentwicklung hat, schärft dafür den Blick.

Spracherwerb: mehr als Wörter und Sätze zu lernen

Kinder sind von Geburt an kommunikativ und von Beginn an machen sie sich auf den Weg in die Sprachen ihrer Umgebung. Nach und nach eignen sie sich Laute, Sprachmelodie, Wörter und ihre Bedeutungen sowie die grammatischen Regeln der Sprache(n) an, mit der oder denen sie aufwachsen. Diese Aneignung sprachlicher Fähigkeiten ist eng verknüpft mit sozial-kommunikativen und kognitiven Entwicklungsprozessen. In diesem Zusammenspiel erobern sich Kinder Sprache als ein wunderbares Werkzeug, das es ihnen möglich macht, Aufmerksamkeit und Nähe herzustellen, Bedürfnisse zu äußern, ihre Umgebung zu ergründen, mit anderen Kindern zu spielen und die

Fantasie auf Reisen zu schicken. Und je mehr die Kinder über Sprache verfügen, desto wichtiger wird sie ihnen für ihre sozialen und geistigen Aktivitäten: für die Gestaltung ihres Zusammenseins mit anderen, für das Verstehen ihrer Welt, für ihre Symbol- und Rollenspiele, für ihr Planen, Erinnern und Erzählen. Die Sprache selbst wird schließlich ganz entscheidend für die Entwicklung ihres Denkens und ihrer sozialen Identität.

Spracherwerb: ein komplexer Prozess, den Kinder eigenaktiv und kreativ meistern

Kinder sprechen nicht einfach nur nach, was sie von uns hören. Nicht passiv aufnehmen und wiedergeben, sondern eigenaktiv und kreativ mit dem vorhandenen Sprachschatz umgehen, lautet die Devise! Das tun schon die Säuglinge, indem sie erproben, was ihre Mundwerkzeuge alles hergeben: blubbern, prusten, schnalzen oder einfach nur „öööh". Damit legen sie die Grundlagen, um die Laute ihrer Umgebungssprache(n) zu erwerben. Später werden die Kinder dann zu künstlerischen Wort-Bildhauern. Sie erfinden den leckeren „Erdfleckkuchen", sie bewundern im Sommer den bunten „Menschenschirm" oder sehen im Garten die Vögel „vorbeivögeln".

Es ist ein langer Weg, den Kinder zurücklegen müssen, bis sie alle Feinheiten der Artikulation, alle Bedeutungen, Regeln und Ausnahmen der Sprache beherrschen. Keinesfalls gehen Kinder diesen Weg schnell geradeaus, auch wenn es manchmal danach aussieht. Mit ihren Äußerungen zeigen uns Kinder aber, mit welchen Strategien sie in die Sprache hineinfinden und womit sie sprachlich gesehen gerade beschäftigt sind.

Beobachten können wir zum Beispiel, wie sie intensiv an ihrer Lautproduktion feilen. Lange Zeit vereinfachen sie ihre Aussprache, sagen „nane" statt „Banane" oder „Dauphauber" statt Hubschrauber. So manches Mal versteckt sich in den Vereinfachungen eine Herausforderung für uns Erwachsene, wenn wir etwa herausfinden müssen, was denn nun gemeint war mit „Bumfhose" oder „Tönich". Ähnliches gilt für den Erwerb von Wortbedeutungen. Auch wenn Kinder Wörter bereits verwenden, bedeutet dies nicht, dass sie darunter das Gleiche verstehen wie wir. Ein Wort zu sprechen, heißt eben nicht, auch wirklich zu wissen, was es bedeutet. Und da gibt es wahrlich schwierige Wortkonzepte, wie zum Beispiel das Wörtchen „gestern". Um sich seine Bedeutung zu erschließen, stellen Kinder immer wieder neue Hypothesen auf: Meint „gestern" etwas, das nicht heute ist („Gestern werde ich vier")? Steht gestern für etwas, das irgendwann in der Vergangenheit passiert ist („Gestern gab's noch Dinosaurier")? Oder bezeichnet gestern den Tag vor heute? Bis Kinder die tatsächliche Bedeutung dieses wirklich sehr abstrakten Zeitbegriffs stabil verinnerlicht haben, kann es mehrere Jahre (!) dauern.

Davon aber lassen sich Kinder nicht beirren. Ganz unbefangen gehen sie mit Sprache um. Auch bei der Entschlüsselung von Grammatik-Regeln. Sicher haben die Mädchen und Jungen aus Ihrer Gruppe schon mal den Saft „ausgetrinkt" und den Nachtisch ganz flink „aufgegesst". Was aber in unseren Ohren zunächst wie ein Fehler klingt, zeigt tatsächlich einen Sprachlernfortschritt. Die Kinder haben nämlich bereits die zugrundeliegende Regel zur Bildung der Vergangenheitsform erworben: aus tanzen wird *getanzt*, aus spielen *gespielt*. Einmal begriffen, wenden Kinder diese Regel großzügig auf alle Verben an, sagen folglich „getrinkt" oder „gegesst". Fortan geht es in ihrem Sprachlernen darum, sich zu den Regeln die Ausnahmen zu erschließen. Und dafür sind die Kinder jetzt richtig hellhörig. So sind denn auch ihre Worterfindungen nicht nur zum Schmunzeln. Sie zeigen ebenfalls, was sie in der Wortbildung bereits erkannt haben und aktiv anwenden können. Wenn der Koch *kocht* oder wir ein Spiel *spielen*, ja warum sollen dann nicht auch die Vögel *vorbeivögeln?*

Auf den Prozess und seine Veränderungen achten

Der Sprach-"Stand" eines Kindes lässt sich natürlich mit detaillierten Protokollbögen ermitteln. Allerdings kommen die kindlichen Sprachfortschritte auf ganz unterschiedliche Weise zum Ausdruck, und nicht immer geben sich diese uns sofort zu erkennen. Wahrnehmen können wir sie aber, wenn wir uns nicht damit begnügen, nur zu notieren, was ein Kind schon richtig sprechen kann oder eben noch nicht kann. Sprachentwicklung ist ein viele Jahre andauernder und ein sehr komplexer Prozess, den jedes Kind auf seine Weise gestaltet. Auch zeigt sich sein Sprachlernen nicht nur in seinen verbalen Äußerungen. Es zeigt sich ebenso in seinen nonverbalen Äußerungen, in seinen Spielen, Fragen und Erklärungen, wie in seinem ganzen Handeln.

So liegt das eigentlich Spannende der Beobachtung darin, zu entdecken, wie sich die sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes verändern. Denn die Sprache der Kinder bleibt nicht stehen, sondern wandelt sich immer wieder. Adrian etwa gelangte innerhalb von sieben Monaten vom „Auto" über den „Gaktor", „Gakor", „Kakor", „Kakora" schließlich zum „Traktor" (vgl. Reimann 2009). Der Blick auf den Erwerbsprozess und seine Veränderungen ermöglicht auch zu

erkennen, wie sich die zunehmenden sozialen und kognitiven Fähigkeiten der Kinder in ihrem sprachlichen Handeln ausdrücken und wie umgekehrt die Sprache ihre Kommunikation, ihre geistige Vorstellungswelt und ihr Denken befeuert. Etwa, wenn Kinder beginnen, Wörter miteinander zu kombinieren, um wahrgenommene Zusammenhänge zwischen Dingen oder auch zwischen Dingen, Personen und Zuständen auszudrücken. „Bagger Haus putt macht", stellt zum Beispiel Fabian (2,6 Jahre) bei einem Spaziergang durch das Stadtviertel seiner Einrichtung fest.

Eine ganzheitliche und prozessorientierte Beobachtung ist daher das A und O, um die verbale und nonverbale Ausdruckskraft von Kindern wahrzunehmen, ihre besondere Art und Weise, sich die Sprache zu erschließen und die Bedeutung, die Sprache für ihr Erleben und ihr Handeln hat. Es bedeutet, Kinder als kompetente Sprachpersönlichkeiten wahrzunehmen und sie auf ihrem Weg in die Sprache hinein tatsächlich zu begleiten. Denn dann lassen sich in ihren Äußerungen Hinweise für Anregungen im pädagogischen Alltag finden, die an ihr sprachliches Wissen anknüpfen. Und die ihnen vielfältige Gelegenheit dazu geben, dieses Wissen erfolgreich anzuwenden, es zu stabilisieren und weiter auszubauen.

Kinder im Alltag begleiten und anregen

Spracherwerb geschieht im alltäglichen Miteinander, beim Spielen, Entdecken, Erkunden, Erforschen, Streiten, Vertragen, Kuscheln, Staunen… Gerade weil Kinder die Sprache beiläufig erwerben, bietet der Alltag einer Kita reichlich Potenzial für das kindliche Sprachlernen. Wenn Kinder sich beispielsweise für den Bagger in der Baugrube oder für die Tiere im Bilderbuch interessieren, wenn sie der Frage nachgehen, wie das Essen in den Bauch kommt oder ihre ersten Rollenspiele auf die Bühne bringen – dann wird Sprache wichtig für ihr Wahrnehmen, Handeln und Kommunizieren. Und genau in solchen Momenten können sie sich ganz nebenbei in den sprachlichen Mitteln üben, die sie dafür benötigen.

Im Dialog mit ehrlich zugewandten Erwachsenen (den Sprachprofis) und mit den mehr oder weniger Gleichaltrigen ihrer Gruppe erproben und erweitern Kinder tagtäglich ihre sprachlichen Fähigkeiten. Begeben Sie sich als erwachsene Gesprächspartnerin oder -partner auf die sprichwörtliche Augenhöhe mit dem Kind und lassen Sie sich ein auf das, was ein Kind gerade interessiert, wovon es begeistert ist, was seine Leidenschaft ausmacht und wodurch es sein Können und Wissen zeigt. Eine anregungsreiche und abwechslungsreiche Umgebung, die all seine Sinne anspricht, die seine Vorstellungswelt und seine Denkfreude beflügelt, und die ihm Räume eröffnet, in denen es mit anderen Kindern ganz eigenständig sprachlich handeln kann, kommt außerdem seinem Spracherwerb mehr zugute, als ein einseitiges Wörterbad, in das wir es buchstäblich eintauchen.

So werden Ihre Praxiserfahrungen als Pädagoginnen und Pädagogen, Ihre Entdeckungen im alltäglichen Handeln und in den spielerischen Aktivitäten der Kinder, aber auch Ihr methodisch-didaktisches Wissen in der Gestaltung von Situationen und Bildungsaktivitäten zu wichtigen Bestandteilen der sprachlichen Bildungsarbeit.

Ausblick: wie es nach der Crèche weitergeht

Und Adrian? Am Ende der Crèche-Zeit beherrschen Kinder wie er die wesentlichen Grundzüge ihrer Familiensprache(n) sowie der Umgangssprache(n) der Crèche. Doch ist ihr Spracherwerb noch lange nicht abgeschlossen. So verwickelt Adrian auch in der Vorschulzeit seine erwachsenen Bezugspersonen in spannende Gespräche rund um Wortbedeutungen. Was ist rechts, was links? Was bedeutet es, groß zu sein? Hat die Sonne Beine, wenn sie doch unter- und auf-*geht*? Er hat ein großes Bedürfnis, seine Fragen zu klären, Ordnung in seine Vorstellungswelt zu bringen, seine Meinung kund zu tun, gründlich über Sachverhalte nachzudenken, sie zu hinterfragen und seine eigenen Erklärungsmodelle zu finden. Zugleich wird ihm das sprachliche Zusammensein mit anderen Kindern immer wichtiger. Mit ihnen Freundschaften zu knüpfen, gemeinsames Erleben zu teilen, Projekte zu planen und anspruchsvolle Rollenspiele zu inszenieren – all das und noch mehr bestimmt nun sein Sprachhandeln und ist verknüpft mit dem Bedürfnis nach einer aussagekräftigen und reichhaltigen Sprache.

Literatur

Best, P. ; Laier, M. ; Jampert, K. ; Sens A. ; Leuckefeld K. (2011) : Dialoge mit Kindern führen. Die Sprache der Kinder im dritten Lebensjahr beobachten, entdecken und anregen. Weimar, Berlin : verlag das netz.

Bosch, K. (2014) : Sprachliche Bildung in der Kita. 55 Fragen und Antworten. Berlin : Cornelsen.

Jampert, K. ; Thanner, V. ; Schattel, D. ; Sens, A. ; Zehnbauer, A. ; Best P. ; Laier M. (Hrsg.) (2011) : Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten. Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei. Weimar, Berlin : verlag das netz.

Jampert, K. ; Zehnbauer, A. ; Best, P. ; Sens, A. ; Leuckefeld K. ; Laier M. (Hrsg.) : Kinder-Sprache stärken ! Sprachliche Förderung in der Kita : das Praxismaterial. Weimar, Berlin : verlag das netz.

Reimann ; B. (2009) : Im Dialog von Anfang an. Die Entwicklung der Kommunikations- und Sprachfähigkeit in den ersten drei Lebensjahren. Berlin : Cornelsen.

1.2 Mehrsprachigkeit in der Kindheit: Perspektiven für die frühpädagogische Praxis

Argyro Panagiotopoulou

Der vorliegende Beitrag zielt darauf ab, Implikationen der Sprachenpolitik und des Umgangs mit (migrationsbedingter) Mehrsprachigkeit im Kontext von Kindertageseinrichtungen aus der Perspektive der Kinder und deren Bezugspersonen zu beleuchten. Mehr noch: Er soll dazu beitragen, dass mehrsprachiges Aufwachsen entdramatisiert wird und dass im frühpädagogischen Alltag neben Monolingualität auch Translingualität bzw. Mehr- und Quersprachigkeit als Normalität (an)erkannt werden (vgl. García 2009; List 2004).[1]

1. Mehrsprachiges Aufwachsen im Kontext von Familien und Kindertageseinrichtungen

Im Folgenden wird nach spezifischen Bedingungen des mehrsprachigen Aufwachsens gefragt. Fokussiert werden insbesondere Erfahrungen und Praktiken junger Kinder im Alltag ihrer mehrsprachigen Familien sowie im Kontext von in der Regel monolingual ausgerichteten Kindertageseinrichtungen.

1.1 Zum linguistischen Repertoire zwei- oder mehrsprachiger Kinder

„Warum sprechen Menschen nur eine Sprache?" (Lena 4;6)[2]

Im vorliegenden Beitrag werden Kinder als mehrsprachig betrachtet, wenn sie in Familien aufwachsen, deren Mitglieder mehr- und quersprachig bzw. „quer durch Sprachen hindurch" (List 2004, S. 133) handeln, um ihren Alltag zu bewältigen. Es handelt sich um Kinder, die innerhalb und außerhalb der Familie einen *natürlichen* Sprach(en)erwerb durchlaufen. Für sie ist Mehrsprachigkeit Normalität, während die Tatsache, dass „Menschen nur eine Sprache" sprechen (sollen), ein Rätsel zu sein scheint und zunächst Irritationen hervorruft, wie die oben zitierte Frage eines in Deutschland aufwachsenden Kindes vermuten lässt.[3]

Die Bezeichnung *natürlicher Spracherwerb* wird in der linguistischen Mehrsprachigkeitsforschung verwendet, um diesen alltäglichen Prozess vom gesteuerten Erwerb, zum Beispiel mittels Sprachunterricht, zu unterscheiden. So erwerben junge Kinder die Umgebungssprache auch dann „auf natürlichem Wege", wenn in ihrer mehrsprachigen (zugewanderten) Familie eine oder mehrere Sprachen verwendet werden, die nicht außerhalb der Familie gesprochen werden (Müller u. a. 2006, S. 13).

Kinder, die unter den Bedingungen der Migration aufwachsen, treten mit großer Wahrscheinlichkeit nicht ausschließlich mit Varietäten sogenannter *Migrantensprachen* in Kontakt. Vielmehr sammeln sie von Anfang an auch Erfahrungen mit standardisierten und nichtstandardisierten Sprachvarietäten (Regiolekten, Dialekten) der jeweiligen Mehrheitssprache oder Landessprache(n). Aus diesem Grund wird in dem vorliegenden Beitrag von der Pluralform *Familiensprachen* ausgegangen. Unter Berücksichtigung der weiteren Sprachen, die für das Familienleben bedeutsam sind, hat Hans H. Reich in seiner Expertise *Frühe Mehrsprachigkeit aus linguistischer Perspektive* eine seiner eigenen Meinung nach „etwas umständliche", aber dafür meines Erachtens sehr treffende Definition geliefert: „Als zweisprachig gelten dabei alle Kinder, die in ihren ersten Lebensjahren in Interaktionssituationen geraten, in denen mehrere Sprachen in kommunikativ relevanter Weise Verwendung finden" (Reich 2010, S. 8).

[1] Dieser Beitrag basiert auf Ausschnitten aus einer kürzlich erschienenen ausführlichen Expertise der Autorin: Panagiotopoulou, Argyro (2016). Mehrsprachigkeit in der Kindheit. Perspektiven für die frühpädagogische Praxis. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 46. München.

[2] 4;6 = Lena war zu jenem Zeitpunkt 4 Jahre und 6 Monate alt.

[3] Es handelt sich um ein Zitat aus einem Gespräch der Verfasserin mit einem vierjährigen deutsch-griechisch-sprachigen Mädchen im Rahmen einer Fallstudie zum mehrsprachigen Aufwachsen in Deutschland (vgl. Montanari/Panagiotopoulou 2017).

1.2 Normalitätserwartungen gegenüber Mehrsprachigen – oder: Der ständige Vergleich mit (fiktiven) Einsprachigen

„Somehow, people expect bilinguals to be two monolinguals in one – and not just any monolinguals, but monolinguals with highly advanced language skills. People expect this also from children." (de Houwer 2009, S. 308)

Mehrsprachige Kinder werden oft mit idealen und daher auch fiktiven Sprecherinnen und Sprechern verglichen; diese haben ihre ‚Muttersprache' in der Regel nicht unter den Bedingungen der Migration erworben, verwenden sie angeblich standardsprachlich, zum Beispiel ‚fehlerfrei', ‚akzentfrei' und möglichst nicht ‚dialektal gefärbt'. Diese fiktive Muttersprachlerin bzw. dieser fiktive Muttersprachler ist eine wirksame Norm, an der nicht nur Erwachsene, sondern bereits junge Kinder gemessen werden und an der wiederum Kinder, Jugendliche und Erwachsene ihre eigenen sprachlichen Leistungen oft messen. Es ist anzunehmen, dass mehrsprachige Kinder unter den Bedingungen des ständigen Vergleichs mit einem unerreichbaren Ideal selbst unrealistische Ansprüche entwickeln, die sie folglich nicht erfüllen können: einerseits weil es ohnehin keine ‚perfekten' Sprecherinnen und Sprecher einer oder mehrerer Sprachen gibt, andererseits weil mehrsprachige Menschen nicht als zwei Einsprachige (in einer Person) betrachtet werden können.

In der Fachdiskussion führt dieser Vergleich oft dazu, dass mehrsprachige Kinder, die in zugewanderten Familien aufwachsen, fast automatisch und ohne Berücksichtigung ihrer konkreten Sozialisationsbedingungen und ihrer spezifischen Sprach(en)biographien pauschal als Risikogruppe gelten. So lässt sich die These aufstellen, dass einer mehrsprachigen Kindheit erst im pauschalen Vergleich zu einer einsprachigen Kindheit gewisse Qualitäten abgesprochen werden. Und erst im Vergleich zu einer angeblich normalen, und das bedeutet: monolingualen, Sprachbiographie wird der Sprachgebrauch mehrsprachiger Kinder als norm- oder altersabweichend angesehen.[4]

1.3 Trotz aller Vergleiche: Mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede beim ein- und mehrsprachigen Spracherwerb

„… ihr Repertoire muss als integrales Ganzes gesehen werden, weshalb mehrsprachig aufwachsende Kinder auch nicht mit monolingualen Maßstäben bewertet werden dürfen." (Busch 2013, S. 48)

In der Fachliteratur der letzten Jahre wird immer wieder betont, dass bei einer vergleichenden Betrachtung der Sprachentwicklung von ein- und mehrsprachigen Kindern die Gemeinsamkeiten und nicht die Unterschiede dominieren. Die festgestellten Gemeinsamkeiten sollen aber eigentlich verdeutlichen, dass mehrsprachige Kinder die jeweilige Zielsprache genauso kompetent und erfolgreich wie Einsprachige erwerben (können). Auch bei der Feststellung von Gemeinsamkeiten scheinen also monolinguale Normen besonders wirksam zu sein.[5]

Einen wichtigen Unterschied, und zwar bei der Geschwindigkeit des Erwerbs der zweiten Sprache, hebt Rosemarie Tracy – hier für den deutschen Kontext – besonders hervor: „Wenn man die Kürze der Erwerbsgelegenheit, d. h. des Kontakts mit dem Deutschen, berücksichtigt, sind sie eigentlich sogar schneller!" (Tracy 2008, S. 144). Von einem nicht additiven, sondern *dynamischen Sprach(en)erwerb* ausgehend (vgl. auch Kap. 1.5), wäre die von Rosemarie Tracy festgestellte Geschwindigkeit durch die bereits vorhandenen linguistischen Ressourcen und metasprachlichen Fähigkeiten mehrsprachiger Kinder erklärbar. In Anlehnung an die *Dynamic Systems Theory* (de Bot u. a. 2007) schreibt Claudia Maria Riehl: Wenn „ein Mehrsprachiger ein bestimmtes Konzept oder ein sprachliches Muster in einer Sprache erwirbt, kann sich das auch auf die Konzepte und Muster in seinen anderen Sprachen auswirken" (Riehl 2014, S. 15). Kinder erwerben also ihre Sprachen nicht additiv (nach dem Muster: L1, L2, L3 etc.), sondern dynamisch und komplementär. Entsprechend den kommunikativen Anforderungen der Umgebung und ihren eigenen Bedürfnissen entfalten sie sprachenübergreifende Praktiken, wie auch das Phänomen Sprachmischung zeigt.

[4] Dies ist kein neues Phänomen, wie bereits 1998 in der Einleitung des Sammelbandes *Über Mehrsprachigkeit* problematisiert wurde: Diese Betrachtung hängt mit „zählebigen Pathologisierungstraditionen (…), die das Thema Mehrsprachigkeit umgeben" zusammen (Gogolin u. a. 1998, S. XII).

[5] Es wird aber oft intransparent argumentiert, das heißt, nicht explizit erwähnt, welche Referenz beim jeweiligen Vergleich herangezogen wird. Außerdem werden hauptsächlich die Grammatik und der Wortschatz, aber nicht die metasprachlichen und diskursiven Fähigkeiten der Kinder berücksichtigt.

1.4 Sprachmischung von Anfang an – (un)balancierte Mehrsprachigkeit am Ende?

„Kinder mischen nicht mehr oder schlechter als Erwachsene es tun." (Müller u. a. 2006, S. 200)

Im Kontext (migrationsbedingt) mehrsprachiger Familien verläuft der kindliche Sprach(en)erwerb in der Regel nicht monolingual, sondern pluri- und translingual. Aus diesem Grund entwickeln Kinder sehr früh ein komplexes Sprachenrepertoire, sie werden „translinguals"[6], wie das beobachtbare Phänomen der Sprachmischung (Language Mixing) unmissverständlich verdeutlicht. Mithilfe einer soziolinguistisch orientierten Betrachtung dieses allgegenwärtigen Phänomens sind die weit verbreiteten Normalitätserwartungen gegenüber Mehrsprachigen zu entkräften.

In mehrsprachigen Situationen und Interaktionen mit mehrsprachigen Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern lässt sich beobachten, wie Kinder im Kontext ihrer Familie von Anfang an quer durch Sprachen hindurch kommunizieren (lernen). Diese sprachlichen Praktiken sind weder als normgerecht noch als normabweichend, sondern vielmehr in pragmatischer Hinsicht als *effektiv* zu deuten. Je nachdem also, ob wir das System der verwendeten und zu erwerbenden Sprachen *an sich* fokussieren oder die Sprachpraxis im Kontext realer Kommunikation betrachten, stellen wir Unterschiedliches fest.

Wichtig ist allerdings, dass Kinder, die mehrsprachig leben, nicht zwangsläufig und keinesfalls ausschließlich bzw. unter allen Umständen ihre Sprachen „mischen", wie laut François Grosjean der weit verbreitete Mythos „Children raised bilingual will always mix their languages" besagt (Grosjean 2010, S. 197). Der pluri- und translinguale Sprachgebrauch junger Kinder hängt vielmehr mit den pragmatischen Bedingungen der konkreten Situation zusammen: Zum Beispiel mischen Kinder ihre Sprachen nur dann, wenn sie mit Personen kommunizieren, die über ein vergleichbares Sprachenrepertoire verfügen. Nach Rosemarie Tracy entfalten mehrsprachige Kinder ihre „metasprachlichen Kompetenzen" aufgrund der ständigen Konfrontation mit mehreren Sprachen (Tracy 2008, S. 126). Die sprachpragmatischen sowie die diskursiven Fähigkeiten mehrsprachiger Kinder sind auch „nicht an Einzelsprachen gebunden", sondern entsprechen den sozialen Umständen und Anforderungen (Guckelsberger/Reich 2008, S. 84). Dementsprechend produzieren bereits junge Kinder außerhalb monolingual inszenierten Situationen je nach Gesprächspartnerin oder Gesprächspartner parallel sowohl monolinguale als auch pluri- und translinguale bzw. gemischte Äußerungen im Wissen darum, dass sie auf diese Weise effektiv(er) kommunizieren.[7] Dieses Phänomen, dass „innerhalb eines Satzes" mehr als eine Sprache gebraucht wird, wird als *Code-Switching* (oder *Codeswitching*) bezeichnet (Müller u. a. 2006, S. 175).

Neuere psycho- und sozioliguistische Forschungsarbeiten haben gezeigt, dass Sprachmischung weder ein frühkindliches Entwicklungsstadium noch eine kompensatorische Strategie Mehrsprachiger ist, sondern eine legitime sprachliche Praxis neben anderen (de Houwer 2009; Zhu Hua 2014; vgl. auch Kap. 1.5). In Anlehnung an Rosemarie Tracy (2008) schreiben auch Monika Rothweiler und Tobias Ruberg, dass *Code Switching* ein „fester Bestandteil der Kommunikation erwachsener Mehrsprachiger" und auch bei Kindern „kein Indiz mangelnder Sprachentrennung, sondern Ausdruck von *kommunikativer Kompetenz*" sei (Rothweiler/Ruberg 2011, S. 15; Hervorhebung i. O.).[8] Laut Jürgen M. Meisel deutet diese kindliche Sprachpraxis auf besondere sprachliche Fähigkeiten hin, denn „diese Art der Sprachmischung" findet sich nicht nur bei Kindern, sondern auch bei erwachsenen Mehrsprachigen: „und dort genau bei denen, die in beiden Sprachen besonders kompetent sind" (Meisel, 2013, S. 122). Die sogenannte „balancierte" Zwei- oder Mehrsprachigkeit der kompetenten Erwachsenen scheint also nicht mit der beobachtbaren Praxis der Sprachmischung zu kollidieren. Anders ausgedrückt: Mehrere Sprachen gut zu beherrschen, bedeutet nicht unbedingt, diese unter allen Umständen zu trennen, um ‚reine Sprache(n)' zu produzieren.

[6] Diese Bezeichnung trifft bei allen Sprecherinnen und Sprechern zu, da auch ‚Einsprachige' unterschiedliche Sprachvarietäten einer (Landes-)Sprache verwenden. Suresh Canagarajah schreibt dazu: „we are all translinguals, not native speakers of a single language in homogenous environments" (Canagarajah 2013, zit. n. García/Li Wei 2014, S. 17).

[7] Auch Erwachsene trennen ihre Äußerungen weder mündlich noch schriftlich, um mit Personen, die über vergleichbare Sprachenrepertoires verfügen, präzise(r) zu kommunizieren. In Fachtexten werden Termini und Zitate aus englischsprachigen Publikationen nicht immer ins Deutsche übersetzt. Als ein Beispiel für diese sprachenübergreifende Praxis ist auch der vorliegende Beitrag zu betrachten.

[8] Colin Baker schreibt dazu: „Very few bilinguals keep their two languages completely separate, and the ways in which they mix them are complex and varied." (Baker 2011, S. 106)

1.5 Von Code-Switching zu Translanguaging : Dynamischer Sprach(en)erwerb im familiären Kontext

„There is no evidence that bilingual children differ from monolingual children except for the fact that they produce mixed utterances in addition to monolingual ones ; that is, they translanguage from an early age." (García 2009, S. 64)

Mit den Begriffen *Quersprachigkeit* (List 2004), *Polylingual languaging* (Jørgensen 2008) oder *Translanguaging* (García/Li Wei 2014 ; García 2009) wird der dynamische Gebrauch von Sprache(n) betrachtet : Der Fokus liegt dann nicht mehr auf Sprachsystemen, sondern auf Sprachpraktiken, auf dem sprachenübergreifenden *Languaging* der Sprecherinnen und Sprecher. Darin sind verschiedene Sprachen, Sprachregister und Sprachvarietäten involviert, die mit- und ineinander existieren bzw. *koexistieren*. Dementsprechend werden Sprachen nicht als Entitäten, autonom und getrennt voneinander verwendet und erworben. Mehrsprachig aufwachsende Kinder entwickeln von Anfang an „quersprachige Neugier", handeln und lernen quer durch Sprachen hindurch (List 2010a, S. 10 ; List/List 2004). Insbesondere junge Kinder, wenn sie dafür die Gelegenheit in der Kindertageseinrichtung bekommen, entfalten „quersprachige Kompetenz". Das bedeutet : Sie spielen mit ihren Sprachen, indem sie diese mischen oder wechselnd verwenden und „quer durch sie hindurch" kommunizieren (List 2004, S. 133 und 2013, S. 185).

Bei der Betrachtung des Sprach(en)erwerbs als dynamischen Prozess werden die komplexen Sprachpraktiken der Kinder in konkreten Situationen und Interaktionen mit ein- und mehrsprachigen Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern fokussiert. Anstatt nach Übereinstimmungen mit oder Abweichungen vom jeweiligen System der dabei verwendeten Sprache(n) zu fragen, wird die komplexe und flexible, sprachenübergreifende Praxis der Kinder erfasst. Denn „there are no clear cut boundaries between the languages they use", wie Christine Hélot feststellt, „but rather *a languaging continuum* that they access according to their needs and their environment" (Hélot 2011, S. 59, Hervorhebung der Autorin). Der Translanguaging-Ansatz geht also über das Code-Switching hinaus, da er die individuelle und originelle Sprachverwendungspraxis, „the speakers' construction", beschreibt und sich auf das gesamte Sprachenrepertoire bezieht : „the speaker's complete language repertoire" (García/Li Wei 2014, S. 22).

Translanguaging ist auch im Kontext mehrsprachiger Familien der Normalfall, der normale Modus der Kommunikation. Aus diesem Grund handeln Kinder von Anfang an quersprachig : „they translaguage from an early age" (García 2009, S. 64). Dabei verwenden und entfalten sie zugleich ihr individuelles und dynamisches Repertoire, auf das sie je nach Situation entsprechend zugreifen, um in ihrem mehrsprachig organisierten Alltag pragmatisch adäquat zu kommunizieren.

1.6 Von der familiären Mehrsprachigkeit zur institutionellen Einsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen

„Die Bedeutung der Bildungsinstitutionen (…) am Erhalt der Einsprachigkeit ist nicht zu unterschätzen : Ihre Aufgabe ist es, das monolinguale Selbstverständnis durchzusetzen." (Lengyel 2011, S. 99)

Wenn junge Kinder in ihrem mehrsprachigen familiären Kontext mehr- und quersprachig mit ihren Bezugspersonen handeln, gehen sie beim Übergang in die Kindertageseinrichtung offensichtlich davon aus, dass auch dort mit (einigen) Kindern und / oder pädagogischen Fachkräften translingual kommuniziert werden kann. Als Kulturnovizen sind sie nicht mit den in der neuen Umgebung geltenden Regeln und mit der zugrunde liegenden Sprachenpolitik der jeweiligen Bildungsinstitution vertraut. Mit der Zeit lernen sie aber, dass sie konsequent einsprachig handeln sollen bzw. sie „müssen im Bildungsprozess lernen, sich im richtigen Moment der gerade angemessenen Sprache zu bedienen" (Gogolin 2010, S. 122). Auch Kinder, die zweisprachig organisierte bzw. bilinguale Kindertageseinrichtungen besuchen, werden oft mit einer strikten Trennung der Zielsprachen und somit mit der konstruierten Situation einer *mehrfachen oder parallelen Einsprachigkeit* konfrontiert.

Diese Konzepte werden in den letzten Jahren im internationalen Kontext als „parallel monolingualisms" (Heller 2006, S. 25) oder als „separate bilingualism" (Creese/Blackledge 2011, S. 1197) bezeichnet und kritisch diskutiert, da sie der komplexen mehrsprachigen Realität und Praxis von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen widersprechen. Beim Übergang von der Familie in die Kindertageseinrichtung erwartet die Kinder also, und zwar jeden Tag erneut, eine *quasi einsprachige Umgebung*, wo frühpädagogische Fachkräfte, auch wenn sie selbst in ihrem eigenen familiären Alltag mehrsprachig handeln, versuchen, sogar mit mehrsprachigen Personen möglichst einsprachig zu kommunizieren.

Junge Kinder machen also die Erfahrung, dass ihr mitgebrachtes linguistisches Repertoire zunächst eine Korrektur durch *monolingualisierende Sprachfördermaßnahmen* erfahren muss. Im Rahmen von herkömmlichen Programmen bilingualer Erziehung wird darüber hinaus immer noch davon ausgegangen, dass nur eine strikte (wenn auch in der Realität kaum realisierbare) Trennung der zu erwerbenden Sprachen bereits in der (frühen) Kindheit eine balancierte Zweisprachigkeit hervorbringt, was wiederum eine erfolgreiche Schul- und Bildungskarriere anbahnen soll. Diese Überzeugungen wurden sowohl in der (früh-)pädagogischen Praxis, als auch im Fachdiskurs über Jahrzehnte hinweg tradiert. Parallel dazu wurde z. B. in der deutschsprachigen Schweiz (Berthele 2010) oder in Österreich (Reich/Krumm 2013) für eine mehrsprachige Sprachbildung und neuerdings für eine Mehrsprachigkeitsdidaktik plädiert. Im Rahmen von Kindertageseinrichtungen gibt es im Zuge einer solchen *konzeptionellen Wende zur Mehrsprachigkeit* erste Versuche, translinguales Handeln von Kindern und Erwachsenen als pädagogisch-didaktische Strategie zu nutzen.

2. Statt sprachseparierender Maßnahmen und einsprachiger Vorbilder: Wende zur Mehrsprachigkeit und Translanguaging als sprachpädagogisches Konzept

Frau Esser: Die Kinder sprechen mit mir Deutsch, drehen sich um, sprechen mit der Mutter Französisch und mit dem Freund Englisch (…). Und wenn ich ein Kind auf Deutsch anspreche und es antwortet mir auf Englisch oder Französisch, akzeptiere ich das genauso, ich bemerke an der Antwort hat es meine Frage verstanden und das ist für mich wichtig. (*Erzieherin im Kindergarten der Deutschen Schule Montreal)*[9]

Wie können nun also die Bedingungen mehrsprachigen Aufwachsens und die Spezifika eines natürlichen und dynamischen Sprach(en)erwerbs als zentrale Ausgangspunkte pädagogisch-didaktischer Überlegungen berücksichtigt werden, um im Kita-Alltag Sprachbiographien (potentiell) mehrsprachiger Kinder zu begleiten und ihre Sprachentwicklung zu unterstützen?

Obwohl außer Frage steht, dass auch „moments of monolingual Input" (Grosjean 2010, S. 173) notwendig sind, um Kinder beim Erwerb ihrer Sprache(n) zu unterstützen, bedeutet dies nicht, dass (sprach-)pädagogisch Tätige sich als einsprachige Vorbilder inszenieren oder ihre Mehrsprachigkeit Kindern gegenüber verleugnen sollen. Die zentrale Erkenntnis, dass die Qualität des Inputs von Bedeutung ist (Albers 2011, S. 68), erklärt und legitimiert auch nicht, dass mehr- und quersprachige Praktiken im Kita-Alltag kaum beobachtbar sind. Die Forderung nach Einsprachigkeit kollidiert nicht nur mit der Sprachverwendungspraxis junger Kinder außerhalb von Bildungseinrichtungen, sondern auch mit neueren sprachpädagogischen Ansätzen. Denn „sobald sich das Umfeld über die Familie hinaus erweitert", schrieb Gudula List bereits vor über zehn Jahren, kann die „Didaktik einer *Quersprachigkeit*" ansetzen (List 2004, S. 133; Hervorhebung i. O.). Bildungseinrichtungen sollen also „respektvoll mit den familialen Sprachwelten (…), aus denen ein Kind zur Kindertageseinrichtung kommt", umgehen, unabhängig davon, ob diese aus „hochsprachlichen", „dialektalen" oder „durchmischten" Registern bestehen. Die „erste Sprachwelt" eines Kindes bildet nämlich „eine Plattform" für die Entwicklung einer „in der modernen Welt" lebenswichtigen, quersprachigen Kompetenz (ebd.). Ähnlich argumentierte ein paar Jahre später auch Ofelia García, als sie unter Berücksichtigung transkultureller und translingualer Realität für eine für die Belange des 21. Jahrhunderts geeignete(re), mehrsprachige Pädagogik plädierte (García 2009).

Um möglichen Missverständnissen vorzubeugen: Mit der Wende zur Mehrsprachigkeit bzw. mit einer Neuorientierung der sprachpädagogischen Praxis soll nicht die Förderung der standardisierten Sprachvarietäten vernachlässigt oder aufgegeben werden. Im Gegenteil: Dadurch wird die didaktische Frage virulent, wie auch die jeweilige „'Bildungssprache' in der Kita" (List 2010b) gefördert werden kann, ohne jedoch junge Kinder zur Einsprachigkeit zu erziehen bzw. zum ausschließlich einsprachigen Handeln zu verpflichten.

Gabriela Meier hebt im Zusammenhang mit der Wende zur einer Mehrsprachigkeitsdidaktik insbesondere das von Ofelia García definierte Konzept „translanguaging" hervor (Meier 2014, S. 136 f.), weil dieses die Sprachpraktiken sowohl von (mehrsprachigen) Lernenden als auch von pädagogischen Fachkräften umfasst. Wie Beobachtungen

[9] Ausschnitt aus einem Expertinnen-Interview, das in Montreal im April 2014 im Rahmen des Forschungsprojektes „Educational Professionalism, Migration and Multilingualism in Canada, Germany and Greece" (Panagiotopoulou/Rosen 2015) durchgeführt wurde.

junger Kinder zeigen, handeln diese mehr- und quersprachig, um zu lernen. Aber auch Professionelle handeln mehr- und quersprachig, um das kindliche Lernen zu fördern, „that is, they use what we are calling here translanguaging" (García/Li Wei 2014, S. 59).

Durch diese psycholinguistisch bzw. sprachpsychologisch fundierte Erkenntnis, dass neben dem monolingualen auch mehr- und quersprachiges Handeln im Kontext von Bildungsinstitutionen durchaus legitim und aus der Perspektive aller Lernenden sinnvoll und förderlich ist[10], könnten pädagogische Fachkräfte ermutigt werden, sich auf innovative sprachpädagogische Konzepte einzulassen.

[10] Sinnvolle, gelingende Sprachinteraktionen im Kita-Alltag sind insgesamt für die individuelle Sprachentwicklung äußerst wichtig, dadurch sind auch bei sogenannten „Risikokindern" konkrete Lerneffekte zu erwarten (Albers 2011, S. 68).

3. Fazit und Ausblick

Im Rahmen des vorliegenden Beitrags richtete sich der Blick auf die Perspektive der Kinder selbst und ihr mehrsprachiges Aufwachsen im Kontext von Migrationsgesellschaften. Die Aufmerksamkeit wurde dabei insbesondere auf die übergreifend beobachtbare translinguale Sprachpraxis junger Kinder und deren Eltern gelenkt.

Darüber hinaus wurden neben den Ergebnissen über kritikwürdige Phänomene und Paradoxien sprachpädagogischer Praxis erste Einblicke in neuere Konzepte gegeben, mit denen versucht wird, einen alternativen entdramatisierenden Umgang mit dem Potential gelebter Mehrsprachigkeit von Kindern und pädagogischen Fachkräften zu ermöglichen. Diese innovativen sprachpädagogischen Konzepte scheinen eher den Belangen einer globalisierten mehrsprachigen Welt zu entsprechen.

Auch in diesem Zusammenhang ist die Komplexität und Qualität sprachpädagogischer Bildungsarbeit nicht auf die Frage zu reduzieren, wie mehrsprachige Kinder zur Einsprachigkeit erzogen werden, damit sie in einsprachige Schulen integriert werden. Vielmehr ist eine diversitätsbewusste frühkindliche Erziehung zur Mehrsprachigkeit als Normalität – auch mithilfe der Aus- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte – zu konzeptualisieren und in der frühpädagogischen Praxis zu implementieren.

Im Kontext pädagogischer Aus- und Weiterbildung ist daher die Auseinandersetzung mit konkreten Phänomenen und insbesondere mit Paradoxien (sprach-)pädagogischer Praxis zentral. Dafür sind Feldbeobachtungen alltäglicher Interaktionen sowie Gespräche und Interviews mit den Akteurinnen und Akteuren (Kindern, Eltern und pädagogischen Fachkräften) sinnvoll, um die Perspektive aller Beteiligten im jeweils spezifischen Kontext berücksichtigen zu können. Doch nicht ausschließlich durch Selbstreflexion und individuelle Professionalisierung, sondern vorrangig durch eine von Kita-Teams gemeinsam geteilte Bereitschaft, die institutionelle Sprachpolitik und die (eigene) sprachpädagogische Förderpraxis zu hinterfragen, könnte eine konzeptionelle Wende zur Mehrsprachigkeit umgesetzt werden.

Literatur

Albers, Timm (2011) : Sag mal ! Krippe, Kindergarten und Familie : Sprachförderung im Alltag. Weinheim/Basel.

Baker, Colin (2011) : Foundations of bilingual education and bilingualism. Bristol.

Berthele, Raphael (2010) : Mehrsprachigkeitskompetenz als dynamisches Repertoire. Vorüberlegungen zu einer integrierten Sprachendidaktik. In : Bitter Bättig, Franziska/Tanner, Albert (Hrsg.) : Sprachen lernen. Lernen durch Sprache. Zürich, S. 225–239.

Bot, Kees de/Wander, Lowie/Verspoor, Marjolijn (2007) : A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition. In : Bilingualism : Language and Cognition, 10. Jg., H. 1, S. 7–21.

Busch, Brigitta (2013) : Mehrsprachigkeit. Wien.

Canagarajah, Suresh (2013). Translingual Practice : Global Englishes and Cosmopolitan Relations. London.

Creese, Angela/Blackledge, Adrian (2011) : Separate and flexible bilingualism in complementary schools : Multiple language practices in interrelationship. In : Journal of Pragmatics, 43. Jg., H. 5, S. 1196–1208.

García, Ofelia (2009) : Bilingual education in the 21st century : A global perspective. Malden.

García, Ofelia/Li Wei (2014) : Translanguaging : Language, bilingualism and education. London.

Gogolin, Ingrid (2010). Kulturelle und sprachliche Heterogenität in der Schülerschaft. In : Liesner, Andrea/Lohmann, Ingrid (Hrsg.) : Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung. Stuttgart, S. 113–125.

Gogolin, Ingrid/Graap, Sabine/List, Günther (1998) : Einleitende Bemerkungen über Mehrsprachigkeit. In : Dies. (Hrsg.) : Über Mehrsprachigkeit. Tübingen, S. VII–XVI.

Grosjean, François (2010) : Bilingual Life and Reality. Harvard.

Guckelsberger, Susanne/Reich, Hans H. (2008) Diskursive Basisqualifikation. In : Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (2008) : Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) : Band 29/I. Berlin, S. 83–92.

Heller, Monica (2006) : Linguistic Minorities and Modernity. A Sociolinguistic Ethnography. 2. Aufl. London/New York.

Hélot, Christine (2011) : Children's Literature in the Multilingual Classroom : Developing Multilingual Literacy Acquisition. In : Hélot, Christine/Muiris, O'Laoire (2011) (Hrsg.) : Language Policy for the Multilingual Classroom. Pedagogy of the Possible. Bristol, S. 42–64.

Houwer, Annick de (2009) : Bilingual First Language Acquisition. Bristol.

Jørgensen, Jens Norman (2008) : Polylingual languaging around and among children and adolescents. In : International Journal of Multilingualism, 5. Jg., H. 3, S. 161–176.

Lengyel, Drorit (2011) : Frühkindliche Bildung. In : Marschke, Britta/Brinkmann, Heinz U. (Hrsg.) : Handbuch Migrationsarbeit. Wiesbaden, S. 93–101.

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

List, Gudula (2010a) : Frühpädagogik als Sprachförderung. Qualifikationsanforderungen für die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 2. München.

List, Gudula (2010b) : „Bildungssprache“ in der Kita. In : Krüger-Potratz, Marianne/Neumann, Ursula/Reich, Hans H. (Hrsg) : Bei Vielfalt Chancengerechtigkeit. Interkulturelle Pädagogik und Durchgängige Sprachbildung. Münster, S. 185–196.

List, Gudula (2013) : Förderung von Mehrsprachigkeit und Erwerb des Deutschen in der Kita. In : Gogolin, Ingrid/Lange, Imke/Michel, Ute/Reich, Hans H. (Hrsg.) : Herausforderung Bildungssprache und wie man sie meistert. Münster, S. 181–187.

List, Gudula/List, Günther (2004) : Sprachliche Heterogenität, „Quersprachigkeit“ und sprachliches Lernen. In : Quetz, Jürgen/Solmecke, Gert (Hrsg.) : Brücken schlagen. Fächer – Sprachen – Institutionen. Berlin, S. 89–104.

List, Günther (2004) : Ein- und Zweisprachigkeit, Mehr- und Quersprachigkeit : historisch. In : Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) : Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen, S. 139–147.

Meier, Gabriela (2014) : Our Mother Tongue is Plurilingualism : A Framework of Orientations for Integrated Multilingual Curricula. In : Conteh, Jean/Meier, Gabriela (Hrsg.) : The multilingual turn in languages education. Bristol, S. 132–157.

Meisel, Jürgen M. (2013) : Frühe Mehrsprachigkeit. Gefahren oder Vorteile ? In : Kieferle, Christa/Reichert-Garschhammer, Eva/Becker-Stoll, Fabienne (Hrsg.) : Sprachliche Bildung von Anfang an : Strategien, Konzepte und Erfahrungen. Göttingen, S. 118–130.

Montanari, Elke/Panagiotopoulou, Argyro (2017, in Vorbereitung) : Mehrsprachigkeit und Bildung in Kindertageseinrichtungen und Schulen. Tübingen.

Müller, Natascha/Kupisch, Tanja/Schmitz, Katrin/Cantone, Katja (2006) : Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung : Deutsch – Französisch – Italienisch. Tübingen.

Panagiotopoulou, Argyro (2016). Mehrsprachigkeit in der Kindheit. Perspektiven für die frühpädagogische Praxis. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 46. München.

Panagiotopoulou, Argyro/Rosen, Lisa (2015) : Professionalism and Multilingualism in Greece and Canada : An International Comparison of (Minority) Teachers’ Views on Linguistic Diversity and Language Practices in Monolingual vs. Multilingual Educational Systems. Tertium Comparationis – Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. Themenheft : Potentials and challenges of diversity in the staff room and in pre-service teacher education. Hrsg. v. Drorit Lengyel u. Lisa Rosen, S. 225–250.

Reich, Hans H. (2010) : Frühe Mehrsprachigkeit aus linguistischer Perspektive. München.

Reich, Hans H./Krumm, Hans-Jürgen (2013) : Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht. Münster.

Riehl, Claudia Maria (2014) : Mehrsprachigkeit. Eine Einführung. Darmstadt.

Rothweiler, Monika/Ruberg, Tobias (2011) : Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache. Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 12. München.

Tracy, Rosemarie (2008) : Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen.

Zhu Hua (2014) : First Language Acquisition. In : Li Wei (Hrsg.) : Applied Linguistics. Oxford, S. 29–45.

1.3 Und wenn man mit Sprachen spielen würde ? *Eveil aux langues* in Kindertageseinrichtungen

Christiane Perregaux

Seit ein paar Jahren fördern einige Kindertageseinrichtungen die Ansätze des Konzepts Eveil aux langues (EAL, Begegnung mit Sprachen), um junge Kinder mit der sprachlichen Vielfalt ihrer Umgebung vertraut zu machen. Luxemburg ist ein klassisches mehrsprachiges Land. Aufgrund seiner sprachlichen Geografie erlebt es komplexe Sprachsituationen, in denen Eveil aux langues bereits von klein auf zur Entwicklung einer mehrsprachigen Sprachkultur beitragen kann.[1]

Kinder, die Kindertageseinrichtungen besuchen, hören dort häufig andere Sprachen als in ihrer familiären Umgebung. Einige entdecken das Luxemburgische, andere das Französische oder weitere Sprachen, beispielsweise die der Familien ihrer Freunde. Die Sprachen variieren je nach den Interaktionen, die zwischen Erwachsenen (Fachkräften und Eltern) und mit den Kindern stattfinden. Nach und nach führt das Hören von unterschiedlichen Klängen, Liedern, Abzählreimen und Schlafliedern in verschiedenen Sprachen zu mehrsprachigen spielerischen Aktivitäten, wodurch junge Kinder die Fähigkeit entwickeln, zunächst unter anderen Sprachen ihre eigenen zu erkennen, anschließend die Sprachen ihrer Freundinnen und Freunde entdecken, die ihnen vertraut werden. Sie unterscheiden die gehörten Klänge, erkennen sie und entfalten „metasprachliche Fähigkeiten"[2], dank derer sie bestimmte Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen erkennen und Interesse dafür entwickeln können.

Das Konzept *Eveil aux langues*.

In den 1980er Jahren entwickelt der englische Linguist Hawkins dieses Konzept (Language Awareness), das rasch in zahlreichen europäischen Ländern aufgegriffen wird, insbesondere in Frankreich, der Schweiz, Österreich, Deutschland, Spanien, Portugal und Luxemburg. Wenig später wird es in vielen weiteren europäischen Ländern mit eigenen Varianten entsprechend dem kulturellen, sozialen und sprachlichen Umfeld eingeführt. In dieser Zeit erlangen die Familiensprachen einen ganz neuen Stellenwert[3]. Häufig wurde ihnen in den Bildungseinrichtungen keine Beachtung geschenkt, allerdings bilden sie die Grundlage für das Erlernen anderer Sprachen (abgesehen von einigen Ausnahmen). Jetzt ändert sich die Situation und bei den Angeboten für die Jüngsten haben die Familiensprachen ihren Platz in den Einrichtungen und genießen eine Anerkennung, die das Kind befreit und für andere Sprachen und andere Formen des Lernens erreichbarer macht.

Die Ansätze dieses Konzepts zielen nicht auf das Erlernen einer bestimmten Sprache ab, sondern empfehlen eine für das Sprachenlernen förderliche Vorgehensweise. Die altersgerechten Aktivitäten für Kinder unterstreichen die besondere Rolle der gemeinsame(n) Sprache(n) im Verhältnis zu den anderen Sprachen. Das Sprachenrepertoire[4] ist sehr nützlich, um sich die Vernetzung der Sprachen eines Sprechers zu vergegenwärtigen. Es entspricht einer Lebenslinie der erlernten und zu erlernenden Sprachen. Darin vereint sind alle linguistischen und sprachlichen Kenntnisse, die sich eine Person im Laufe ihres Lebens aneignet, mündliche und/oder schriftliche Fähigkeiten, Ausdrucks- und/oder Verstehenskompetenzen. Das Repertoire kann ebenso die Familiensprache(n) (mündlich und/oder schriftlich), die Unterrichtssprache(n), die in den Ferien auf Sprachreisen, in der Familie oder bei Freunden gesprochene(n) Sprache(n), die an der Schule unterrichteten Sprachen etc. beinhalten. Vorteil dieses Repertoires ist, dass es die Teilkenntnisse und -kompetenzen der Sprecher und Sprecherinnen einbezieht. Es umgeht die Hürde der perfekten Zweisprachigkeit, wonach man nur dann zweisprachig ist, wenn man mindestens zwei Sprachen wie zwei

[1] Dieser Beitrag basiert auf dem pädagogischen Begleitheft des Service de la petite enfance in Genf: „Et si on jouait ... avec les langues" (Stadt Genf 2013).

[2] „Metasprachliche Fähigkeiten" sind kognitive Leistungen, bei denen die Sprache hinterfragt, verwendet, mit anderen verglichen wird. Diese Fähigkeiten verlangen nach einem Perspektivenwechsel. Die Sprachen werden zu „Objekten" mit ihrer eigenen Metasprache (wie die der Musik oder des Fußballs). Die Zwei-/Mehrsprachigkeit bietet Situationen besonderer Reflexion, die bei den Zwei-/Mehrsprachigen schon früher „metasprachliche Fähigkeiten" entfaltet.

[3] Vgl. Cummins, J. (2001). La langue maternelle des enfants bilingues. Srogforum, 19, 15-20.

[4] Vgl. Perregaux, C. (2004). Les contextes pluriculturels et plurilingues, lieux de transformation des connaissances et des rapports sociaux dans l'école. Revue suisse des sciences de l'éducation, 29 (3), 417-43.

Muttersprachen beherrscht. Das ist nämlich nicht der Fall. Bei Kleinkindern ordnet sich das Sprachenrepertoire mit ihren ersten Sprachkenntnissen und erweitert sich im Laufe ihres Lebens um die Sprachen, die sie erlernen und mit denen sie in Kontakt kommen.

Simultane und sukzessive Zwei-/Mehrsprachigkeit[5], ein Vorteil

Eignet sich ein Kind schon von klein auf zwei oder mehrere Sprachen an, spricht man von simultaner Zweisprachigkeit/Mehrsprachigkeit (Zweisprachigkeit ist de facto eine Sonderform der Mehrsprachigkeit). Gewöhnlich führen die Familienverhältnisse dazu, dass das Kind bereits von Geburt an gleichzeitig mehrere Sprachen lernt (von Eltern, die jeweils in einer anderen Sprache mit ihm sprechen, oder in der Familie wird nicht dieselbe Sprache wie in der Kindertageseinrichtung gesprochen). Diese Art der Zweisprachigkeit ergibt sich aus ganz verschiedenen familiären Situationen. Es gibt auch Formen der simultanen Zwei-/Mehrsprachigkeit aufgrund der Anwesenheit eines Babysitters oder eines Familienmitglieds, der bzw. das mit dem Kind in einer anderen Sprache kommuniziert. Die Besonderheit der simultanen Zwei-/Mehrsprachigkeit rührt von der Tatsache, dass die Kinder beim Sprechenlernen mehrere Sprachen erlernen. Eine solche Situation wiederholt sich im Laufe des Lebens nicht noch einmal.

Die sukzessive Zwei-/Mehrsprachigkeit erfolgt etwas später. Sie tritt etwa im Alter von vier Jahren ein, wenn die erste(n) Sprache(n) bereits gut etabliert ist (sind) und das Kind die neuen Sprachen unter Bezugnahme auf seine ersten Kenntnisse lernt.

Zwei-/Mehrsprachigkeit ist ein Vorteil, der – unter geeigneten Bedingungen, in denen die Förderung und die Anerkennung der Erstsprachen die Regel sind – die kognitive und identitätsprägende Entwicklung der Kinder begünstigt. Mitunter fürchten Eltern und Fachkräfte, dass der Kontakt mit mehreren Sprachen bei den Kindern Verwirrungen

[5] Vgl. Perregaux, C. (1994). Les enfants à deux voix. Influence du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture. Bern: Lang.

hervorruft und ihre Lernprozesse verzögert. Studien zeigen jedoch, dass Mehrsprachigkeit nicht (oder nur in Ausnahmefällen) die Ursache von Sprachstörungen ist. Eltern und Fachkräfte müssen davon überzeugt werden, dass die Anerkennung der ersten Familiensprache(n) der Kinder wichtig ist, also der Sprachen, in denen Eltern und Kinder miteinander häufiger und tiefgehender kommunizieren. Mit Eintritt in die Einrichtung müssen die Eltern wissen, dass das Erlernen neuer Sprachen unter Achtung der Familiensprachen erfolgt, die weiterhin gefördert, gefestigt, ausgebaut werden müssen. Auf diese Weise werden die Sprachen nicht gegeneinander ausgespielt; sie gestalten und verstärken sich gegenseitig, soweit ihnen das gleiche Interesse und der gleiche Stellenwert zuerkannt werden.

Zielsetzungen von *Eveil aux langues*

Die Zielsetzungen von Eveil aux langues sind vielfältig. Sie tragen zum Sprachenaufbau der Kinder und zum Selbstvertrauen der Kinder, Eltern und Fachkräfte bei, da die sprachlichen Kompetenzen eines jeden Einzelnen anerkannt werden.

Eveil aux langues soll:

- soziale, sprachliche und kulturelle Vielfalt als Normalität anerkennen.
- in den Kindertageseinrichtungen die Aktivitäten fördern, die auf diese Vielfalt setzen.
- eine multikulturelle und mehrsprachige Sozialisation in einem gemeinsamen Referenzrahmen entwickeln.
- die Sprachen aller ein- und mehrsprachigen Kinder anerkennen. Sie für die in ihrem Umfeld und/oder von ihnen gesprochenen Sprachen sensibilisieren.
- die besondere Rolle der gemeinsamen Sprache(n) anerkennen, hier Luxemburgisch und/oder Französisch.
- die Eltern in den Prozess einbinden und ihre sprachlichen Ressourcen in der Familie nutzen.

Somit werden sich Kinder schon früh in mehrsprachigen und multikulturellen Kontexten wohlfühlen. Sie werden außerdem positive Vorstellungen von Sprachen und ihren Sprechern und Sprecherinnen aufbauen. Mit den Eltern als Experten in ihrer (ihren) Sprache(n) werden die Kindertageseinrichtungen außerdem eine ihrer vorrangigen Aufgaben erfüllen: die institutionelle und gesellschaftliche Integration der Familien.

Vielfältige und spielerische Aktivitäten

Das Konzept Eveil aux langues bietet sehr unterschiedliche spielerische Aktivitäten für kleinere Kinder, damit sie die Mehrsprachigkeit als völlig normalen Zustand der Gesellschaft, in der sie leben, erfahren. Diese Aktivitäten, die sich in **sechs Gruppen** unterteilen lassen, greifen auf die Ressourcen der Kinder und Erwachsenen zu und lassen sich auf verschiedene Weise miteinander kombinieren.

1. Sprachen werden sichtbar gemacht

- Mehrsprachige Aushänge: Grußformeln (Guten Tag, Auf Wiedersehen, Schöne Feiertage usw.).
- Mehrsprachige Unterlagen für die Eltern (Luxemburgisch, Französisch und andere Sprachen).
- Anerkennung der gesprochenen Sprachen jedes ein- oder mehrsprachigen Kindes. Bei jedem Einzelnen die Familiensprache(n) und die Sprache(n) der Einrichtung berücksichtigen. Mittel erarbeiten, um sich an die gesprochenen Sprachen jedes Einzelnen zu erinnern.

2. Sprachen werden gehört

- Hören von Liedern und Abzählreimen in verschiedenen Sprachen.
- Eltern bitten, Abzählreime in unterschiedlicher Form zur Verfügung zu stellen (CD, Text, Aufnahme).
- Sprachspiele bei kleineren Zusammenkünften (sich begrüßen, die Kinder danach fragen, wie bestimmte Wörter wie „Schokolade“, „Elefant“, „Pyjama“ in den ihnen bekannten Sprachen heißen).
- Erfinden von Abzählreimen mit Lehnwörtern: „Julia ësst Schockela a Lucas huet e Pyjama“. Diese Lehnwörter weisen häufig eine große Nähe im Klang oder im Schriftbild auf.
- Interesse für Lautmalereien wie Tierlaute: „Kikiriki auf Luxemburgisch, cocorico auf Französisch, kikeriki auf Deutsch und cock-a-doodle-doo auf Englisch“. Kindern das Geläut von Glocken, das Miauen von Katzen oder das Quaken von Fröschen in mehreren Sprachen vorspielen.

3. Sprachen werden gesungen

- Lieder auf Luxemburgisch und/oder auf Französisch mit Refrain in mehreren Sprachen.
- Singen von „Zum Geburtstag viel Glück“ auf Luxemburgisch, Französisch und in anderen Sprachen usw.
- Lieder in verschiedenen Sprachen, die die Kinder nach und nach erkennen.

4. Sprachen werden erzählt

- Den Kindern Geschichten vorlesen aus zwei- und mehrsprachigen Büchern.
- Erzählen von Geschichten mithilfe von Büchern mit und ohne Text oder auch ganz ohne Buch.
- Verwendung eines Kamishibai (Bildtheater), dessen Geschichte in verschiedenen Sprachen erzählt wird.
- Die Erzählung mit Gesten begleiten, die das Verständnis unterstützen.
- Die Aufmerksamkeit auf Bucheinbände, Schriftsysteme und/oder teilweise unterschiedliche Abbildungen lenken, die dort zu finden sind, während die Geschichte die gleiche ist.

5. Sprachen werden geschrieben

- Erstellung von Bilderbüchern mit den Kindern in mehreren bekannten Sprachen.
- Aufsuchen von Orten, an denen sich Schriftstücke in verschiedenen Sprachen befinden.
- Betrachten von verschiedenen Schriftsystemen: Luxemburgisch, Chinesisch, Arabisch, Hindi usw.
- Zeichen-, Mal-, Collage-Aktivitäten zur Förderung der Fantasie der Kinder zu dem Thema: Wie stellen sich die Kinder die Sprachen vor?

6. Sprachen werden weitergegeben

- Weitergabe der Sprachen mündlich und schriftlich, zwischen den Kindern, zwischen den Eltern und der Kindertageseinrichtung.
- Organisation eines Bücher- und CD-Verleihs in verschiedenen Sprachen zwischen der Einrichtung und den Familien und umgekehrt.

Diskussion

Damit die Kinder diese Kultur der Mehrsprachigkeit entwickeln, ist es notwendig, dass die Aktivitäten, in denen mehrere Sprachen gleichzeitig vorkommen, fester Bestandteil im Alltag der Einrichtung sind. Spontane Äußerungen zu einem aufgedruckten Wort auf einem T-Shirt, ein Aushang oder ein Schaufenster in mehreren Sprachen während eines Spaziergangs, die Entdeckung der Spielanleitung zu einem neuen Spiel sind ebenfalls Anlässe, bei denen Mehrsprachigkeit zum Lebensalltag gehört und die die Kinder auf ihre mehrsprachige Umgebung aufmerksam machen. Letztlich können durch die Vielfalt und Regelmäßigkeit der spielerischen Momente, die zum Nachdenken über Sprachen anregen sollen, bei Kindern die Entwicklung positiver Einstellungen gegenüber Sprachen und ihren Sprechern und Sprecherinnen, das Interesse an und Erlernen von Sprachen, metasprachliche Fähigkeiten, eine Erweiterung ihres Weltbildes gefördert werden.

2 Frühe mehrsprachige Bildung in der Luxemburger Kindertagesbetreuung

2.1 Frühe mehrsprachige Bildung in Luxemburg – Erfahrungen während einer Pilotphase

Claudia Seele

1. Hintergrund : Das Rahmenkonzept zur frühen mehrsprachigen Bildung[1]

Mehrsprachigkeit stellt in Luxemburg keine Ausnahme dar, sondern ist eine gelebte Alltagswirklichkeit. Diese umfasst neben den drei offiziellen Sprachen Luxemburgisch, Französisch und Deutsch auch die zunehmende Zahl an Migrations- und Familiensprachen (vgl. Horner/Weber 2008, Fehlen/Heinz 2016). Dabei lässt sich in Anlehnung an den europäischen Referenzrahmen für Sprachen (COE 2001) zwischen gesellschaftlicher Vielsprachigkeit (*Multilingualität*) und individueller Mehrsprachigkeit (*Plurilingualität*) unterscheiden (vgl. Brachmond 2015). Um in einer vielsprachigen Gesellschaft, in der verschiedene Sprachen koexistieren, erfolgreich partizipieren zu können, benötigen die einzelnen Gesellschaftsmitglieder eine *individuelle plurilinguale Kompetenz*, „zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren" (COE 2001, S. 17). Die Entwicklung dieser Sprachenkompetenz ist ein lebenslanger Prozess, der im Elternhaus seinen Ausgang nimmt und der sich über alle Lebensbereiche sowie formale und non-formale Lern- und Bildungskontexte erstreckt. Auch die frühe sprachliche Bildung in den Strukturen der Kindertagesbetreuung vollzieht sich in diesem *Kontext gelebter Mehrsprachigkeit* und trägt wesentlich dazu bei, dass Kinder von Beginn an vielfältige sprachliche Ressourcen auf- und ausbauen können (vgl. Seele 2015).

Gerade im frühen Kindesalter eignen sich Kinder Sprache(n) ganz beiläufig und zugleich sehr zielsicher an und sind auch, entgegen lange gehegter Vorurteile, mit dem gleichzeitigen Erwerb mehrerer Sprachen nicht überfordert (vgl. Tracy 2008). Was sie dazu benötigen, sind interessierte und sensible Gesprächspartner und -partnerinnen sowie ein reichhaltiges und authentisches Sprachangebot in natürlichen Situationen (ebd., siehe auch Jampert u. a. 2011). Das Programm der frühen mehrsprachigen Bildung in den Kindertageseinrichtungen zielt in diesem Sinne darauf ab, den Kindern eine qualitativ hochwertige sprachliche Bildung anzubieten und sie damit bestmöglich auf die Herausforderungen des mehrsprachigen Luxemburger Bildungssystems sowie auf die Teilhabe an einer heterogenen Gesellschaft vorzubereiten. Es richtet sich an alle nicht-schulpflichtigen Kinder zwischen ein und vier Jahren, die eine vom Luxemburger Staat zugelassene Kindertageseinrichtung besuchen, die auch am System der Kinderbetreuungsgutscheine teilnimmt. Zudem schließt das Programm der frühen mehrsprachigen Bildung an die bereits unternommenen Schritte zur Qualitätsentwicklung im non-formalen Bildungssektor, insbesondere an die *Leitlinien zur non-formalen Bildung*, an (MFI 2013). Das Rahmenkonzept reiht sich in das dort beschriebene Handlungsfeld „Sprache, Kommunikation, Medien" ein und umfasst drei grundlegende Säulen : die sprachliche Bildung selbst, die Bildungspartnerschaft mit den Familien und die Vernetzung mit dem sozialen, kulturellen und schulischen Umfeld.

a) Sprachliche Bildung : Der Aufbau mehrsprachiger Ressourcen von Anfang an

Im Vordergrund der sprachlichen Bildungsarbeit steht, neben der Wertschätzung der Familiensprachen, die *Heranführung an die Sprachen Luxemburgisch und Französisch*. Dabei gilt die luxemburgische Sprache nach wie vor als ein wichtiger Integrationsfaktor, als Mittel zur Verständigung in einem Kontext wachsender sprachlicher Vielfalt. Darüber hinaus wird ihr, aufgrund ihrer Sprachverwandtschaft zum Deutschen, eine „Sprungbrettfunktion" für den Schriftspracherwerb in deutscher Sprache zugeschrieben (vgl. MENFP 2008, S. 16 ; Freiberg/Hornberg/Kühn 2007, S. 198). Die frühe Heranführung an die luxemburgische Sprache ab einem Jahr gibt vor allem jenen Kindern, die zuhause keinen oder nur sehr wenig Kontakt mit dem Luxemburgischen haben, mehr Raum und Zeit für die Entwicklung von Kompetenzen in dieser Sprache. Dadurch kann zugleich eine gefestigte Grundlage für den Erwerb des Deutschen in der Grundschule geschaffen werden. Gleichzeitig ermöglicht die frühe alltagsnahe und spielerische Begegnung mit der französischen Sprache einen selbstverständlicheren, natürlicheren und unverkrampfteren Zugang zu dieser Sprache, vor allem für Luxemburgisch-sprachige Kinder bzw. für Kinder, die nicht Französisch in der Familie sprechen. So profitieren alle Kinder von einem reichhaltigen sprachlichen Angebot, das sich entlang der individuellen Bedürfnislagen ausdifferenziert und auf den vorhandenen sprachlichen Ressourcen aufbaut.

[1] Das vollständige Rahmenkonzept sowie weitere Informationen zu den gesetzlichen Grundlagen und zur praktischen Umsetzung der frühen mehrsprachigen Bildung sind online abrufbar unter : www.enfancejeunesse.lu/de/education-plurilingue

b) Bildungspartnerschaft mit den Familien

Daneben spielt aber auch die *Valorisierung und Unterstützung der Familiensprachen aller Kinder* eine zentrale Rolle, sowohl für die sozio-emotionale Entwicklung der Kinder als auch für den Aufbau aller weiteren sprachlichen Fähigkeiten. Durch den wertschätzenden Umgang mit der Mehrsprachigkeit wird das Interesse der Kinder an sprachlicher Vielfalt geweckt, ihre Offenheit und Akzeptanz gegenüber anderen Sprachen, ihren Sprecherinnen und Sprechern sowie deren vielfältigen kulturellen Hintergründen werden angeregt. Über die Wertschätzung hinaus leisten eine enge Einbeziehung der Eltern und die konsequente Entwicklung einer Erziehungspartnerschaft einen wichtigen Beitrag zu Aufbau und Entwicklung der Erstsprachen. Dabei ist allerdings eine klare Abgrenzung der Verantwortungsbereiche und Transparenz der Zielsetzungen von Bedeutung. Die sprachliche Bildung in der Kindertageseinrichtung soll und kann die Spracherziehung in der Familie nicht ersetzen ; vielmehr ergänzt und bereichert sie die Bildungsarbeit der Familien durch eine wertschätzende Haltung, durch einen kontinuierlichen Austausch sowie durch gezielte Angebote, die Eltern aktiv in die Gestaltung des Alltags der Einrichtungen miteinbinden.

c) Vernetzung mit dem sozialen, kulturellen und schulischen Umfeld

Die Aneignung sprachlicher Ressourcen in der frühen Kindheit bildet die Grundlage, auf der alle weiteren Bildungsprozesse aufbauen werden. Die Kohärenz und Durchgängigkeit zwischen den verschiedenen Etappen der Bildungslaufbahn sowie die bewusste Gestaltung von Übergängen zwischen den verschiedenen Lebensbereichen der Kinder sind deshalb von besonderer Bedeutung. Aus diesem Grund stellt die Vernetzung mit den formalen Bildungsstrukturen eine weitere wichtige Säule des Programms der frühen sprachlichen Bildung dar. Die Zusammenarbeit mit sozialen, medizinischen und therapeutischen Diensten kann darüber hinaus auch zur Prävention und zur Früherkennung möglichen Förderbedarfs beitragen. Der regelmäßige Kontakt mit kulturellen Angeboten im Umfeld der Betreuungseinrichtungen bereichert die sprachliche Bildungsarbeit und ermöglicht es, den Horizont und die Erfahrungswelten der Kinder beständig zu erweitern.

2. Die Pilotphase 2016 : Zielsetzungen und Methoden

Bevor das Programm der frühen mehrsprachigen Bildung flächendeckend umgesetzt werden kann, wurden in einer Pilotphase von März bis Dezember 2016 dessen praktische Realisierbarkeit sowie Anpassungs- und Differenzierungsmöglichkeiten entsprechend der diversen lokalen Bedingungen erprobt. Hier galt es, den Sektor der non-formalen frühkindlichen Bildung und Betreuung aktiv miteinzubeziehen und nach den je unterschiedlichen Ausgangslagen und Bedarfen, gelingenden Praxismodellen und innovativen Strategien im Umgang mit der alltäglichen Mehrsprachigkeit zu befragen. Dabei ging es weniger darum, ein schon fertiges Modell in solch einer relativ kurzen Zeit komplett umzusetzen und zu evaluieren, als vielmehr darum, das Rahmenkonzept gemeinsam weiterzuentwickeln und an die lokalen Bedingungen anzupassen. Ziel war es darüber hinaus, auf den bestehenden Praktiken der Einrichtungen aufzubauen sowie ihre Bedürfnisse und Erfahrungen bei der praktischen Umsetzung des Programms zu erheben, um mit dem Beginn der nationalen Implementierung ab September 2017 auf diese Erfahrungswerte zurückgreifen zu können. Die Fragestellungen und Zielsetzungen, die in der Pilotphase im Vordergrund standen, lassen sich wie folgt umreißen :

- Wie gestaltet sich die derzeitige Situation in den Einrichtungen der frühkindlichen Bildung und Betreuung ? Was sind die unterschiedlichen Ausgangslagen, Ressourcen, Schwierigkeiten, Konzepte und Praktiken in Bezug auf die sprachliche Bildung ?

- Welchen Bedarf sehen die verschiedenen beteiligten Akteure für die zukünftige Entwicklung und Qualifizierung des Sektors hinsichtlich der sprachlichen Bildung ?

- Welche Ansätze lassen sich in der Praxis finden, um die individuelle Mehrsprachigkeit der Kinder noch stärker als Ressource in die Bildungspraxis miteinzubeziehen ? Wie kann die Partnerschaft mit den Familien ausgebaut werden ? Wie können die Übergänge zwischen verschiedenen Bildungsinstitutionen erleichtert und die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Akteuren unterstützt werden ?

- Wie können die Kinder zugleich an die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit, insbesondere die Sprachen Luxemburgisch und Französisch, herangeführt und auf die Herausforderungen des mehrsprachigen Luxemburger Bildungssystems vorbereitet werden ?

Um diesen Fragestellungen nachzugehen wurde am Bildungsministerium eine Pilotphase konzipiert, deren Planung, Umsetzung und Koordination dem SCRIPT (*Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques*) zukam.[2] Die Pilotphase gliederte sich in vier Projektbereiche, denen je spezifische Zielsetzungen und Methoden zugeordnet werden können und die zugleich in einem engen Wechselverhältnis zueinander stehen (siehe Abbildung 1) :

Abbildung 1: Die vier Projektbereiche

Sprachenprofile

Bei der Erhebung der Sprachenprofile der Einrichtungen ging es um eine Ist-Analyse der aktuellen sprachlichen Situation und des konkreten Bedarfs in Bezug auf die Weiterentwicklung der sprachlichen Bildungsarbeit. Methodisch wurde hier auf bestehende statistische Daten, auf Fragebogenerhebungen und Fokusgruppen zurückgegriffen, um die jeweilige Sprachpraxis in den Einrichtungen und Familien zu erschließen.

Lokale Umsetzung

Die lokale Umsetzung des Pilotprojekts erfolgte nach den eigenen Schwerpunktsetzungen der einzelnen Einrichtungen entsprechend ihrer jeweils unterschiedlichen Ausgangslagen. In Absprache mit den Projektkoordinatorinnen entwickelten die teilnehmenden Crèches ihre eigenen Aktionspläne, deren Umsetzung von ihnen selbst kontinuierlich beobachtet, dokumentiert und im Team reflektiert wurde. Zur Dokumentation ihrer Praxis konnten die Einrichtungen auf speziell dafür vorgesehene Reflexionsbögen zurückgreifen (siehe Anhang) bzw. ihre eigenen erprobten Dokumentationsformen nutzen. Wichtig hierbei war es, nicht nur spezifische Sprachförderangebote zu dokumentieren, sondern auch, wie die sprachliche Bildung in alltäglichen und nicht pädagogisch angeleiteten Situationen zum Tragen kommt.

Fachliche Begleitung und Weiterbildung

Während der Pilotphase fanden regelmäßige Reflexionstreffen mit den pädagogischen Teams und den Projektkoordinatorinnen statt, in denen anhand von konkreten Dokumentationen und Praxiserfahrungen die Umsetzung der frühen mehrsprachigen Bildung gemeinsam reflektiert wurde. Fragen der Organisationsentwicklung konnten hier ebenso angesprochen werden wie Fragen zur sprachlichen Entwicklung der Kinder, zu Formen der Beobachtung und Dokumentation oder zum eigenen Sprachverhalten der Fachkräfte. Über diese fachliche Begleitung hinaus fanden Expertinnenworkshops zu den Themen alltagsintegrierte sprachliche Bildung, mehrsprachiges Aufwachsen und zur *Ouverture aux langues* statt (siehe Fachbeiträge in dieser Handreichung). Hier konnten die Fachkräfte sowohl theoretisches Grundlagenwissen erwerben als auch konkrete praktische Anregungen erhalten.

[2] Projektkoordinatorin war Dr. Claudia Seele, die bei der Durchführung des Projekts von einer weiteren Mitarbeiterin des SCRIPT, Dr. Martine Wiltzius, tatkräftig unterstützt wurde.

Dialogische Evaluation

Die Reflexionstreffen können bereits als Teil der dialogischen Evaluation angesehen werden. Bei dieser Form der Evaluation geht es weniger darum, die Praxis auf das Erreichen vorgegebener Qualitätskriterien hin zu testen, als vielmehr darum, die eigenen Herangehensweisen kontinuierlich gemeinsam zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Qualität wird hier nicht einfach als eine feste Größe verstanden, sondern als prozessual und multi-perspektivisch. Nach dem Konzept der Evaluationsgemeinschaften und der dialogischen Qualitätsentwicklung[3] gilt es, die verschiedenen Akteursgruppen (Fachkräfte, Leitungen, Eltern, Träger usw.) in einen Qualitätsdiskurs zu involvieren und sich anhand konkreter Praxisbeispiele gemeinsam über Standards guter sprachlicher Bildung zu verständigen. Hierzu fanden neben Teamtreffen und Elternabenden auch regelmäßige Austauschtreffen mit allen Pilotcrèches und weiteren interessierten Einrichtungen statt.

3. Ablauf der Pilotphase

Bereits vor Beginn der eigentlichen Projektphase wurden im Dezember 2015 und Januar 2016 Informationsveranstaltungen organisiert, um die Vertreter und Vertreterinnen des konventionierten und des nicht-konventionierten Sektors einzuladen, sich an diesem Pilotprojekt zu beteiligen. Bei den Treffen wurden den Teilnehmenden das theoretische Rahmenkonzept zur frühen mehrsprachigen Bildung sowie die Pläne zur Pilotphase vorgestellt. Sie wurden gebeten, die Informationen an ihre Einrichtungen und Netzwerke weiterzugeben und sie zur Teilnahme an der Pilotphase anzuregen. Bis Ende Januar 2016 sind 22 Anmeldungen für die Pilotphase eingegangen. Daraus wurden für die Durchführung der Pilotphase acht Einrichtungen ausgewählt, wobei folgende Auswahlkriterien berücksichtigt wurden : regionale Verortung, Trägerschaft, sprachliche Ressourcen im Team, sprachliche und sozio-kulturelle Zusammensetzung der Familien, pädagogisches Konzept und bisherige Erfahrungen mit zwei- bzw. mehrsprachiger Bildung. In dieser Auswahl sind sowohl die größeren, staatlich konventionierten Träger repräsentiert als auch eine kleinere A.s.b.l. und zwei nicht-konventionierte Crèches, in verschiedenen Regionen des Landes (Norden, Zentrum, Süden, Osten) und mit unterschiedlichen Sprachprofilen. Den Einrichtungen, die nicht in die Pilotphase mitaufgenommen werden konnten, wurde die Möglichkeit einer Teilnahme im „erweiterten Kreis“ angeboten. Um einen kontinuierlichen Austausch voranzutreiben, konnten sie beispielsweise an Fortbildungsveranstaltungen, Expertenworkshops und regelmäßigen Austauschtreffen teilnehmen.

Nach der Kontaktaufnahme mit den ausgewählten Einrichtungen fanden ab März erste Informationsgespräche mit den Leiterinnen der Crèches statt. Es folgten die ersten Teamtreffen, bei denen das Rahmenkonzept vorgestellt und diskutiert wurde sowie, ausgehend von einer Ist-Analyse der aktuellen sprachlichen Praxis, die nächsten Schritte und lokalen Schwerpunktsetzungen besprochen wurden. Zudem wurden Versammlungen mit den Eltern organisiert und schriftliche Informationen ausgegeben, um die Familien über das laufende Projekt zu informieren, Fragen zu beantworten und interessierte Eltern aktiv in den Projektverlauf einzubinden. Bei den folgenden Teamtreffen wurden dann schon die jeweiligen Aktionspläne der Einrichtungen aufgestellt und konkrete Möglichkeiten der praktischen Umsetzung ausgelotet. Im weiteren Projektverlauf fanden ca. alle sechs bis acht Wochen Reflexionstreffen mit den pädagogischen Teams und den Projektkoordinatorinnen sowie Austauschtreffen mit allen beteiligten Piloteinrichtungen statt, um die Durchführung des Projekts gemeinsam zu reflektieren und voranzutreiben. Zudem fanden Treffen im erweiterten Kreis und Expertenworkshops statt, um sowohl die fachliche Fundierung der sprachlichen Bildung als auch den kontinuierlichen Austausch im Sinne der dialogischen Qualitätsentwicklung weiter zu unterstützen.

[3] Diese Konzepte orientieren sich am Modell und an den Materialien des Dänischen Evaluationsinstituts zur Qualitätsentwicklung in der frühkindlichen Bildung bezogen auf das Thema Sprache (EVA 2013).

Der konkrete Ablauf der Pilotphase ist in der folgenden Abbildung dargestellt (siehe Abbildung 2) :

Abbildung 2 : Ablauf der Pilotphase zur frühen mehrsprachigen Bildung

4. Darstellung einiger Ergebnisse

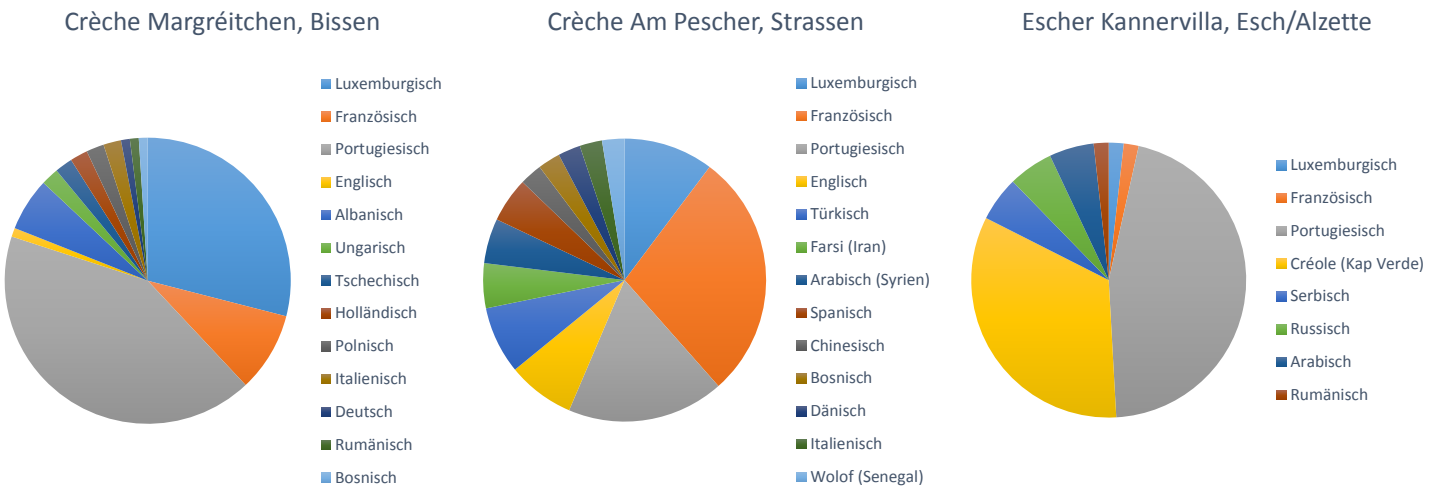
Erhebung der Sprachenprofile

Bereits die Anmeldeformulare zur Pilotphase enthielten eine Vielzahl von Informationen zu den sprachlichen Ressourcen der Teams und auch der Familien, die die Einrichtungen frequentierten. Diese Informationen wurden durch weitere Fragebogenerhebungen[4] sowie im Zuge der ersten Teamgespräche komplettiert. Dabei bestätigte sich, dass die Einrichtungen sehr unterschiedliche sprachliche Ausgangslagen haben. In den konventionierten und ländlich gelegenen Einrichtungen im Norden oder Osten des Landes fanden sich ein vorwiegend Luxemburgisch-sprachiges Klientel und auch hauptsächlich Luxemburgisch sprechende Fachkräfte. In den eher im Zentrum gelegenen Einrichtungen gab es, neben dem Luxemburgischen, einige stärker vertretene Sprachgruppen wie das Portugiesische oder das Französische sowie eine Vielzahl von Sprachen, die nur von wenigen Kindern gesprochen wurden. Die Einrichtungen im Süden, ob konventioniert oder nicht konventioniert, wurden kaum bis gar nicht von Luxemburgisch-sprachigen Kindern besucht, auch hier überwog die portugiesische Sprache, zudem Kapverdisches Kreolisch und viele weitere Sprachen. Ein Großteil der Kinder wuchs zudem bereits innerhalb der Familien zwei- oder mehrsprachig auf. Insgesamt lässt sich feststellen, dass sich die Heterogenität der Bevölkerung in den verschiedenen Regionen

[4] In Zusammenarbeit mit Ass. Prof. Dr. Claudine Kirsch von der Universität Luxemburg wurde ein Personalfragebogen zu den Einstellungen, dem Wissen und den bisherigen Praktiken im Umgang mit Mehrsprachigkeit entwickelt und an alle beteiligten Einrichtungen, auch den erweiterten Kreis, ausgegeben. Die Auswertung dieser umfangreichen Daten ist zu diesem Zeitpunkt noch nicht abgeschlossen und fließt daher nur sekundär in diese erste Ergebnisdarstellung mit ein.

Luxemburgs auch in den Kindertageseinrichtungen widerspiegelt und dass auch die sprachlichen Ressourcen der pädagogischen Fachkräfte dieser Vielfalt entsprechen. So sprachen viele Erzieherinnen und Erzieher neben dem Luxemburgischen noch weitere Sprachen auf dem Niveau von Erstsprachen, unter anderem Französisch, Deutsch, Portugiesisch, Italienisch, Serbokratisch, Ungarisch, Arabisch usw. Die folgende Abbildung zeigt für drei beispielhaft ausgewählte Crèches die Zusammensetzung der Familiensprachen der Kinder zum Zeitpunkt des Beginns der Pilotphase (siehe Abbildung 3):

Abbildung 3: Familiensprachen der Kinder in drei Einrichtungen



Für die Ist-Analyse der sprachlichen Praxis in den Einrichtungen wurde außerdem mithilfe der unten abgebildeten Figur (siehe Abbildung 4) ein Brainstorming mit den pädagogischen Teams durchgeführt. Hierbei haben sie sowohl ihren bisherigen Umgang mit Sprache und Mehrsprachigkeit reflektiert als auch, darauf aufbauend, weiterführende Ziele ihrer sprachlichen Bildungsarbeit formuliert, entsprechende Methoden skizziert sowie die dafür benötigten Ressourcen und eventuell damit verbundene Fragen oder Sorgen thematisiert. Trotz der unterschiedlichen Ausgangslagen zeichneten sich hier auch viele Gemeinsamkeiten zwischen den Einrichtungen ab. So war Mehrsprachigkeit in allen Einrichtungen schon immer Bestandteil ihres pädagogischen Alltags, sei es in Form von Liedern oder Geschichten, bei der Eingewöhnung oder in der Kommunikation mit den Eltern. Nur wurde die Mehrsprachigkeit in allen bis auf einer Einrichtung, die seit Langem ein explizit mehrsprachiges Konzept verfolgt, bisher nicht bewusst reflektiert oder konzeptuell verankert. Ein vorrangiges Ziel war daher für viele, Mehrsprachigkeit gezielt in die pädagogische Arbeit einzubeziehen und generell die sprachliche Bildung bewusster und systematischer anzugehen. Die sprachlichen Ressourcen der Kinder sollten wertgeschätzt und die gemeinsame Umgangssprache Luxemburgisch weiterhin gepflegt werden. Die Heranführung an eine weitere Sprache – für die meisten Einrichtungen war dies das Französische – sollte behutsam und auf eine spielerische, non-formale Weise erfolgen. Dabei ging es den Fachkräften von vornherein nicht um das Erreichen oder gar Messen bestimmter Kompetenzniveaus sondern vielmehr um eine erste Begegnung, wodurch das Bewusstsein der Kinder für die Sprachenvielfalt gestärkt werden sollte, ihre Offenheit für verschiedene Sprachen und ihre Freude am Sprechen. Benötigte Ressourcen, die von den Fachkräften angesprochen wurden, waren vor allem folgende: Zeit, qualifiziertes Personal, pädagogisches Fachwissen, geeignete Instrumente der Beobachtung und Dokumentation sowie geeignete Materialien. Sorgen, dass das Luxemburgische vernachlässigt werden könnte, dass die Kinder mit der Mehrsprachigkeit überfordert würden oder dass der Ansatz zu formal-schulisch angelegt sei, konnten überwiegend in den ersten Teamgesprächen und im Verlauf der Pilotphase ausgeräumt werden. Fragen, die die Einrichtungen auch über die Pilotphase hinaus weiter beschäftigen werden, sind unter anderem, wie eine reale Bildungspartnerschaft mit den (ganz verschiedenen) Eltern erreicht werden kann und wie eine Vernetzung auch mit formalen Bildungsstrukturen wie den Grundschulen konkret umgesetzt werden kann. Hierzu zeichneten sich im Projektverlauf erste Initiativen ab, die in Zukunft weiter ausgebaut werden können.

Abbildung 4 : Brainstorming-Figur zur Analyse der sprachlichen Praxis (adaptiert nach Best u. a. 2013)

Erstellen der lokalen Aktionspläne und fachliche Begleitung bei der Umsetzung

Auch beim Erstellen der lokalen Aktionspläne ergaben sich viele gemeinsame Aspekte. So war allen Einrichtungen ein regelmäßiger Austausch im Team wichtig ; auch die Reflexionstreffen mit den Projektkoordinatorinnen wurden festgehalten, ebenso wie eine kontinuierliche Beobachtung und Dokumentation der sprachlichen Praxis, Informationsabende für Eltern und der Austausch mit anderen Einrichtungen.

Gleichzeitig zeigte sich eine große Vielfalt an Methoden und innovativen Strategien der sprachlichen Bildung, die den diversen lokalen Ausgangsbedingungen Rechnung tragen (siehe Praxisbeispiele in diesem Heft).[5] Als Gemeinsamkeit lässt sich feststellen, dass im Allgemeinen versucht wurde, die neuen Herangehensweisen in die bestehende sprachliche Ordnung einzufügen und sowohl bei den Kindern als auch bei den Fachkräften ein Bewusstsein für die unterschiedlichen Sprachen zu schaffen – indem Sprachen zum Beispiel an bestimmte Personen gebunden wurden (vorwiegend Luxemburgisch-sprachige und vorwiegend Französisch-sprachige Erzieherinnen und Erzieher), an bestimmte wiederkehrende Situationen im Einrichtungsalltag (während des Essens oder des Morgenkreises) oder an bestimmte Aktivitäten und Materialien (zum Beispiel Handpuppen oder Erzähltheater).

Über diese lokalen Anordnungen hinaus wurde in der fachlichen Begleitung und in den Workshops mit den externen Expertinnen viel Wert auf die zugrundeliegenden und *sprachübergreifenden* Qualitätsvorstellungen gelegt. Unabhängig davon, welche Sprache gerade gesprochen wird oder im Vordergrund steht, zählt vor allem das *Wie* der sprachlichen Interaktion mit den Kindern und natürlich die pädagogische Haltung der erwachsenen Sprachvorbilder (siehe Fachbeiträge in diesem Heft). Sprachliche Bildung gelingt demnach besonders dann, wenn „sich eine akzeptierende Haltung mit pädagogischem Optimismus und Interesse an der Sprache des Kindes verbindet, wenn daraus eine zugewandte, sprachvergnügte und zielbewusste Art der Förderung erwächst“ (Reich 2008, S. 105).

[5] Eine ausführliche Darstellung und Reflexion einiger dieser Strategien erfolgt im Praxisteil dieses Heftes durch die Einrichtungen selbst, die somit einen Einblick in ihre Erfahrungen bei der Umsetzung des Projekts geben.

Evaluationsgemeinschaften und dialogische Qualitätsentwicklung

Mit ihrem Aufbau und Ablauf trug die Pilotphase bereits wesentlich zur verstärkten Reflexion der eigenen sprachlichen Praxis und zum intensiveren Austausch darüber bei, sowohl innerhalb als auch zwischen den Einrichtungen frühkindlicher Bildung und Betreuung. Sie ermöglichte so die Entwicklung eines gemeinsamen Diskurses über die Qualität früher sprachlicher Bildung. Entsprechend des zugrunde gelegten dialogischen Qualitätsansatzes, sollen an dieser Stelle die Fachkräfte selbst zu Wort kommen und ihrem Verständnis von guter sprachlicher Bildung Ausdruck verleihen :

Gutt sproochlech Bildung bedeit fir mech…

„… dat Kanner sech wäert geschätzt an hirer/hiren Sprooch/e fillen, an esou eng positiv Astellung par Rapport zu Sproochen entwéckelen."

„… de Kanner d'Chancë ze ginn aner Sproochen ze entdecken an hiren Interessi u Sprooche fuerderen."

„… utiliser la langue, les langues comme outil de communication, de socialisation et d'inclusion."

„… parler pour exprimer ses besoins, ses sentiments ; parler sans avoir peur de faire des fautes et parler sans complexes."

„… être curieux et ouvert pour parler d'autres langues que celle qu'on connait."

„… avoir du plaisir et jouer avec les mots et les expressions ; stimuler la créativité et la poésie."

„… op spilleresch Aart a Weis Sprooche léieren."

„… Dag fir Dag duerch Spillen, Sangen, Fangerspiller, Geschichten Lauschteren oder Bicher Kucken nei Wierder léieren a uwennen."

„… och op non-verbal Kommunikatioun oppassen."

„… Freed un der Sprooch vermëttelen."

„… eng gutt Dokumentatioun vun der Entwécklung vun de Sprooche bei de Kanner."

„… d'Sprooche bewosst an den Alldag integréieren, bewosst op d'Sprooch bei de Kanner agoen, opmierksam sinn op meng an dem Kand seng Sprooch, gutt nolauschteren, reformuléieren wat d'Kand sot, Rouphasen fir Gespréicher mat de Kanner net nëmme notzen mee och bewosst hierstellen, als Éducatrice/Éducateur eng positiv Astellung zum Thema hunn."

„… den Schlëssel fir d'Perséinlechkeetsentwécklung vum Kand."

„… eng wichteg Viraussetzung fir den schouleschen an berufflechen Erfolleg, a fir eng gutt Integratioun."

5. Schlussgedanken

Auch wenn die Pilotphase nun offiziell vorüber ist, so ist doch allen beteiligten Akteuren bewusst, dass hier nur ein Grundstein gelegt wurde von einem fortwährenden Prozess, der eigentlich niemals wirklich abgeschlossen ist. Nachdem erst einmal ein Anfang gemacht wurde, gilt es „am Ball zu bleiben", den eigenen Ansatz immer wieder zu hinterfragen und anzupassen, sich stetig weiterzuentwickeln so wie schließlich auch die äußeren Bedingungen sich immer entwickeln und verändern werden. Dabei fangen die Einrichtungen auch nicht von Null an. Das Pilotprojekt hat klar gezeigt, dass Mehrsprachigkeit schon immer ein wesentlicher Bestandteil der pädagogischen Arbeit war, den es nun noch bewusster und systematischer einzubinden gilt. Über vereinzelte Aktivitäten und Initiativen hinaus geht es darum, die sprachliche Bildung in den Einrichtungsalltag zu integrieren und die Kooperation im gesamten pädagogischen Team zu stärken. Die Piloteinrichtungen haben in dieser Hinsicht viele positive Entwicklungen feststellen können : In ihrer Haltung und ihren Einstellungen sind die Mitglieder der pädagogischen Teams offener und selbstsicherer geworden. Sie sind motiviert und haben ihre Wissensbasis verbreitert. Dabei hat nicht zuletzt der Austausch untereinander und mit anderen Einrichtungen geholfen. Alle teilnehmenden Einrichtungen haben diesen Austausch als einen besonders wichtigen und positiven Aspekt des Projektes hervorgehoben. Auch die regelmäßige Dokumentation hat zur Professionalisierung und zum Bewusstsein der Wichtigkeit der frühen sprachlichen Bildung viel beigetragen. Doch auch von den Familien und den Kindern haben die Einrichtungen viel positives Feedback erhalten. Nach einigen anfänglichen Zweifeln, zeigen sich viele Familien nun offener und interessierter, die Zielsetzungen und Methoden sind ihnen klarer und sie partizipieren aktiver am Einrichtungsalltag. Die Kinder zeigen deutliches Interesse an den verschiedenen Sprachen und nehmen begeistert an den neu eingeführten pädagogischen Angeboten teil. Überhaupt sind es von allen Beteiligten die Kinder, die mit ihrer Offenheit und Neugierde, ihrer Sprechfreude und ihrem Enthusiasmus dem ganzen Projekt immer wieder Rückenwind gegeben haben.

Zum Schluss bleibt festzuhalten, dass es im Feld der frühkindlichen Bildung und Betreuung viele „Architekten" gibt, die gemeinsam an der Qualitätsentwicklung der frühen mehrsprachigen Bildung mitarbeiten und sich auf vielfältige Arten und Weisen engagieren. Kindertageseinrichtungen werden nicht länger als „monolinguale Räume" inszeniert und wahrgenommen, sondern die alltäglich gelebte Mehrsprachigkeit wird bewusst in die pädagogische Arbeit integriert. Die Kinder erhalten so die Chance ihre vielfältigen sprachlichen Ressourcen von Beginn an auf- und auszubauen und ein integriertes mehrsprachiges Repertoire zu entwickeln, in dem sich die verschiedenen Sprachen nicht gegenseitig ausschließen oder miteinander konkurrieren, sondern sich ergänzen und bei der Aneignung und aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt zusammenwirken. Diesen Prozess gilt es schließlich über die Arbeit in den Kinderbetreuungseinrichtungen hinaus in allen Lebensbereichen und im weiteren Bildungsverlauf der Kinder zu verankern und fortzuführen.

Literatur

Best, Petra/Bode, Julia/Born-Rauchenecker, Eva/Jooß-Weinbach, Margarete/Schlipphak, Karin (2013). Qualifizierungsmaterial zum Konzept „Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten“. Berlin : verlag das netz.

Brachmond, Robi (2015). Multi- und Plurilingualität der Sprachensituation Luxemburgs : Aus dem Blickwinkel der formalen Bildung. In : MENJE (Hrsg.), Beiträge zur plurlingualen Bildung. (Non-formale Bildung in früher Kindheit und im Schulalter, Band 3). Luxemburg : MENJE, S. 9-14.

COE – Council of Europe (2001). Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen : Lernen, lehren, beurteilen. Strasbourg : COE.

EVA (2013). Narratives and evaluation communities concerning children’s language development. The Danish Evaluation Institute (Hrsg.), http://english.eva.dk/eva-en/publications/narratives-and-evaluation-communities-concerning-children2019s-language-development (letzter Zugriff 13.01.2017).

Fehlen, Fernand/Heinz, Andreas (2016). Die Luxemburger Mehrsprachigkeit : Ergebnisse einer Volkszählung. Bielefeld : transcript.

Freiberg, Martin/Hornberg, Sabine/Kühn, Peter (2007). Mehrsprachigkeit, Migration und soziale Heterogenität im Spiegel der Lesekompetenzen. In : Charles Berg/Wilfried Bos/Sabine Hornberg/Peter Kühn/Piere Reding/Renate Valtin (Hrsg.), Lesekompetenzen Luxemburger Schülerinnen und Schüler auf dem Prüfstand : Ergebnisse, Analysen und Perspektiven zu PIRLS 2006. Münster : Waxmann, S. 169-218.

Horner, Kristine/Weber, Jean-Jacques (2008). The language situation in Luxembourg. In : Current Issues in Language Planning, Vol. 9, Nr. 1, S. 69-128.

Jampert, Karin/Thanner, Verena/Schattel, Diana/Sens, Andrea/Zehnbauer, Anne/Best, Petra/ Laier, Mechthild (Hrsg.) (2011), Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten. Sprachliche Förderung für Kinder unter Drei. Weimar/ Berlin : verlag das netz.

MENFP – Ministère de l’Éducation nationale et de la Formation professionnelle, Grand-Duché de Luxembourg (Hrsg.) (2008). Bildungsstandards Sprachen : Leitfaden für den kompetenzorientierten Sprachenunterricht an Luxemburger Schulen. Luxemburg : MENFP.

MFI – Ministère de la Famille et de l’Intégration (Hrsg.) (2013). Arbeitspapier : Leitlinien zur non-formalen Bildung im Kindes- und Jugendalter. Luxemburg : MFI.

Reich, Hans H. (2008). Sprachförderung im Kindergarten : Grundlagen, Konzepte und Materialien. Weimar und Berlin : verlag das netz.

Seele, Claudia (2015). Sprachförderung und Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit : Ergebnisse eines Modell-projekts in luxemburgischen Kindertageseinrichtungen. In : In : MENJE (Hrsg.), Beiträge zur plurlingualen Bildung. (Non-formale Bildung in früher Kindheit und im Schulalter, Band 3), Luxemburg : MENJE, S. 17-67.

Tracy, Rosemarie (2008). Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. 2., überarbeitete Auflage. Tübingen : francke Verlag.

2.2 Beiträge der Piloteinrichtungen

Die folgende Auswahl an Praxisbeispielen stellt jeweils nur einen kleinen Ausschnitt aus den vielfältigen Aktivitäten der Piloteinrichtungen dar. Um Wiederholungen zu vermeiden und eine möglichst große Bandbreite an Beispielen zu präsentieren, haben sich die Autorinnen auf bestimmte Aspekte ihrer Praxis konzentriert und diese eingehend und möglichst anschaulich beschrieben. Dabei ist die vorgenommene Auswahl auch keine abschließende oder vollständige Liste – es sind beinahe unbegrenzt viele weitere Möglichkeiten der praktischen Umsetzung der frühen mehrsprachigen Bildung denkbar. Sie ist auch kein „Pflichtprogramm", das nur so und nicht anders umzusetzen ist. Die Beispiele sind genau das: Beispiele – Möglichkeiten, wie die frühe mehrsprachige Bildung in der Praxis konkret aussehen kann. Was in einer Einrichtung gut funktioniert, muss nicht zwingend auch für eine andere Einrichtung, mit anderen lokalen Ausgangsbedingungen, das passende sein; vieles ist an die jeweiligen Bedingungen anzupassen und stetig weiterzuentwickeln. Auch die Praxis der Piloteinrichtungen unterliegt schließlich diesem Prozess der kontinuierlichen Reflexion, Anpassung und Weiterentwicklung. In diesem Sinne möchten die Beispiele vor allem eines: Anregen – zum eigenen Nachdenken, Ausprobieren und Entwickeln!

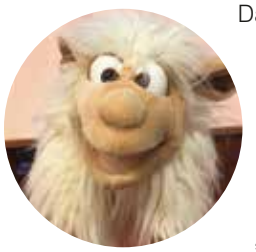
a) Der Aufbau mehrsprachiger Ressourcen von Anfang an

Praxisbeispiel : Einführung von Handpuppen zur Förderung von Mehrsprachigkeit

Crèche Margréitchen, Elisabeth – Anne a.s.b.l., Bissen

Kurzportrait	
Name der Kinderkrippe	Crèche Margréitchen
Träger	Elisabeth – Anne a.s.b.l.
Ort und Region	Bissen (Norden)
Platzzahlen und Gruppen	39 Plätze für Kinder von 0 bis 4 Jahren in drei Gruppen
Pädagogisches Team	13 Personen, mit Luxemburgisch, Portugiesisch und Französisch als Erstsprachen
Sprachen und Nationalitäten der Kinder	Zurzeit hat etwa die Hälfte der Kinder die luxemburgische Nationalität, doch nur ein Drittel spricht zu Hause Luxemburgisch. Die meistgesprochene Sprache ist Portugiesisch, gefolgt von Luxemburgisch und Französisch und noch zehn weiteren Sprachen. Ein Großteil der Kinder spricht (bzw. hört) zu Hause mehr als eine Sprache.
Internetseite	www.cbis.elisabeth.lu

1. Überlegungen der Crèche Margréitchen



Das Land Luxemburg hat eine sehr besondere Sprachensituation. Mit Luxemburgisch als Nationalsprache sowie dem Französischen und Deutschen als weiteren Amtssprachen zeichnet sich Luxemburg vor allem durch seine Mehrsprachigkeit aus.

Auch in der Gemeinde Bissen, in der sich unsere Crèche Margréitchen befindet, treffen sehr viele verschiedene Nationalitäten, Kulturen und Sprachen aufeinander. Tagtäglich sieht sich unser Personal somit mit dem Thema Mehrsprachigkeit konfrontiert. Schon länger stellen wir uns deshalb die Frage : „Wie können wir die frühe mehrsprachige Bildung in unserer Kindertagesstätte umsetzen ?“

Gemeinsam machten wir uns Gedanken, welche Art der Sprachförderung von unserer Population in der Kindertagesstätte angenommen werden und sich auch als erfolgreich erweisen könnte. Auch wenn das Team mehrere Sprachen spricht und auf viele der Familiensprachen in unserem Haus eingehen kann, so war uns doch auch klar, dass wir diese Sprachen nicht alle auf einem vergleichbar hohen Niveau beherrschen. Da die luxemburgische Sprache die Hauptumgangssprache in unserer Einrichtung war und auch bleiben sollte, galt es für uns vor allem die französische Sprache, die bislang beinahe keine Verwendung fand, zu integrieren.

Da wir bislang immer Luxemburgisch mit den Kindern sprachen, fragten wir uns, wie diese es aufnehmen würden, wenn eine Bezugsperson der Kindertagesstätte auf einmal die Sprache wechselt und plötzlich eine ganz andere Sprache mit ihnen spricht. Da sie wissen, dass wir alle Luxemburgisch sprechen, nahmen wir an, dass sie auch, wenn wir Französisch sprechen würden, uns auf Luxemburgisch antworten würden.

Auch war es uns wichtig, den Kindern nicht die Sicherheit der Bezugsperson zu nehmen, indem sie das Gefühl haben, nicht verstanden zu werden oder sich gar als Reaktion auf den Sprachenwechsel weniger bis gar nicht äußern. Wir wollten die Sprache fördern und bewusster wahrnehmen, und die Kinder nicht entmutigen zu sprechen.

Ferner stand die Frage im Raum, ob sich jede Person des Teams zutrauen würde, Französisch mit den Kindern zu sprechen, da es auch ihnen „unecht“ erschien. Es musste also eine Methode gefunden werden, die es uns erlaubte, in unserer jetzigen Situation eine neue Sprache einzubringen, die aber nicht von den Erzieherinnen komplett übernommen wird. Eine Möglichkeit, spielerisch Impulse zu geben und die Kinder zu motivieren mitzumachen – und dann stießen wir auf die Handpuppen.

Handpuppen bieten vielfältige Einsatzmöglichkeiten. Sie können in der sozialen Gruppenarbeit oder im Spiel mit einem einzelnen Kind eingesetzt werden.

Das Handpuppenspiel ist, gezielt eingesetzt, geeignet um soziale, emotionale aber auch kognitive (Lern)Inhalte zu vermitteln. Es kann Situationen auflockern oder einfach nur unterhalten. Durch das Spiel kommt es automatisch in der spielerischen und entspannten Situation zur verbalen wie auch emotionalen Interaktion. Kinder, die sonst „stiller“ sind, oder Kinder mit Sprachschwierigkeiten werden lebhaft und machen aktiv mit.

Ausgehend von diesem spielerischen Ansatz entscheiden wir uns, uns mit dieser neuen Methode eingehender zu befassen um sie auch in unserem Haus umzusetzen.

2. Planungsphase

Sehr wichtig war uns, den Eltern das Projekt und die Zielsetzungen genau zu erklären, um ihnen Sorgen zu nehmen, wie zum Beispiel, dass weniger Luxemburgisch gesprochen werden würde. Für eine erfolgreiche Sprachförderung ist die Partizipation der Eltern nicht nur wünschenswert, sondern absolut erforderlich und somit informierten wir alle Eltern in einer Versammlung, beantworteten ihre Fragen und erklärten ihnen unser Vorhaben.

Nun, da wir Französisch sprechende Handpuppen in unserer Kindertagesstätte einführen wollten, galt es, sich mit diesem Thema auseinanderzusetzen, um bestmöglich vorbereitet zu sein. Man sollte sich überlegen, welche Handpuppen man einsetzen möchte, mit welcher Zielsetzung und wie man sie sinnvoll benutzt.

Gut geeignet sind Handpuppen, die auf die Kinder sympathisch und ansprechend wirken. Besonders ausdrucksstark sind Puppen, deren Arme und Hände auch bewegt werden können. Die lebendige Wirkung wird gesteigert, wenn die Gestik sich nicht nur auf den Kopf beschränkt. Jedoch ist es bei Kleinkindern nicht unbedingt nötig, zusätzlich Bewegungen der Arme und Hände miteinzubringen. Wichtig ist, dass die Redner als erstes den Umgang mit der Sprache der Puppe erlernen, bevor sie sich auf weitere Bewegungen konzentrieren.

Da unsere Kinder Angst vor den großen, kindähnlichen Puppen hatten, entschieden wir uns für tierartige Handpuppen. Sie sind groß genug, um sie gut einsetzen zu können und wirken, dank Kindchenschema freundlich und sympathisch. Die Kinder reagierten auf Anhieb offen gegenüber diesen Handpuppen. Bei den Kindern

von 0 bis 2,5 Jahren benutzen wir „freundlich gesinnte“ Tiere, wie zum Beispiel das Schaf, den Fisch oder die Schildkröte. In der Gruppe für älteren Kinder sprechen wir auch mit einem Krokodil. Das Krokodil, was den jüngeren Kindern noch Angst macht, wirkt auf größere Kinder interessant.

In unserem Haus gab es bereits Handpuppen, so dass die Kinder an Handpuppen gewöhnt waren. Trotzdem entschieden wir uns dafür, das Ankommen der Handpuppen sorgfältig zu planen und die Kinder darauf vorzubereiten. Da wir in jeder Gruppe jeweils eine Luxemburgisch sprechende Puppe integriert hatten, half uns diese, die „neue“ Handpuppe einzuführen, nämlich als ihre Kusine aus Frankreich. Diese Kusine sendete uns eine Woche lang Postkarten mit einer Nachricht. So bekam jede Gruppe einen Briefkasten, der vor dem Gruppenraum aufgehängt wurde und aus dem sie gemeinsam jeden Morgen nach dem Singkreis die Postkarte holten. Die Postkarten hatten wir Tage zuvor selbst gebastelt. Sie zeigten die neue Handpuppe (also mussten wir für jede Gruppe eine andere Postkarte basteln) in verschiedenen Kontexten mit einer neuen Nachricht, die die Kinder auf ihr Ankommen vorbereitete.

3. Umsetzungsphase

Genau eine Woche nach der ersten Postkarte bekamen die Kinder die letzte Postkarte von der französischen Handpuppe, in der angekündigt wurde, dass sie in der Gemeinde Bissen angekommen war. Morgens klopfte es an der Tür und der Briefträger brachte jeder Gruppe einen Korb mit, der mit einem Tuch bedeckt war. Nachdem sich alle Kinder um den Korb herum versammelt hatten, zogen sie das Tuch herunter und sahen die neue Handpuppe im Korb sitzen. Die Kinder erkannten die Handpuppe gleich und riefen ihren Namen. In diesem Moment nahm die Erzieherin die Puppe und sprach zum ersten Mal mit der neuen Handpuppe auf Französisch zu den Kindern. Die andere Erzieherin nahm die luxemburgische Handpuppe, die die französische Handpuppe, ihre Kusine, begrüßte und das von ihr Gesagte übersetzte.

Am Anfang war es schwer, mit zwei Handpuppen zwei verschiedene Sprachen zu sprechen. Deshalb raten wir, zu Beginn diese Aktivitäten zu zweit durchzuführen, so dass man sich nur auf eine Stimme und Sprache konzentrieren muss.

Ab dem Monat April waren die Handpuppen dann zu zweit in der Crèche Margréitchen. Nach ihrer Ankunft kamen die Handpuppen in verschiedenen Situationen immer wieder dazu und die neue Handpuppe wurde in den Tagesablauf der Kindertagesstätte eingeführt. Anfangs integrierten wir die französischen Handpuppen nur in unserem Begrüßungslied. Nachdem wir für jedes Kind auf Luxemburgisch gesungen hatten, sangen wir auch für die Handpuppen, für die luxemburgische auf Luxemburgisch und für die französische auf Französisch. Das heißt, die letzte Strophe wurde jeden Morgen auf Französisch gesungen. Nach und nach integrierten wir neue Lieder. Vor jedem Essen sangen wir unser „Essenslied“, wobei wir die gleichen Strophen zwei Mal auf Luxemburgisch und zwei Mal auf Französisch sangen und dazu die passenden Handbewegungen ausführten. Allgemein singt immer diejenige Puppe bei den Liedern mit, die die jeweilige Sprache spricht.

Zusätzlich tauchten die Handpuppen dann manchmal im freien Spielen auf. Sie wurden zum Beispiel von den Kindern bekocht. Zunächst wurde die luxemburgische Puppe eher angesprochen als die französische: „Soll ech dir e Kuch baken?“. In diesen Situationen sprach die französische Handpuppe jedes Mal ein paar einfache und kurze Sätze, die dann von der luxemburgischen übersetzt wurden. Zum Beispiel: „Moi aussi, j'ai faim.“. Nach der Übersetzung reagierten die Kinder dann auch auf den Wunsch der französischen Puppe.

Die luxemburgische Handpuppe half stets, die neue Handpuppe zu integrieren und übersetzte gelegentlich. Später wurden sie dann punktuell (nicht mehr als 5 Minuten) in Aktivitäten eingesetzt. So halfen sie, eine Geschichte vorzulesen, schauten zu, wenn der Kuchen im Ofen aufging oder beteiligten sich an einer Massage.

Es blieb auch nicht dabei, dass die Handpuppen nur durch die Ideen der Erzieherinnen Verwendung fanden. Nach und nach fragten die Kinder nach den Handpuppen: „Muss sech de Kroko net och seng Zänn wäschen?“, „D'Julie wëll och eng Massage. Ech masséieren hatt mam Ball.“ Immer mehr fragten sie nun auch nach der französischen Handpuppe. Sie antworteten ihr nicht auf Französisch, reagierten aber auf sie durch Nicken und Lachen. Nur ein Kind, dessen Familiensprache Französisch war, antwortete auch in dieser Sprache und sprach wesentlich mehr als üblich, wenn die französische Puppe zugegen war.

Da die Handpuppen vor allem in wiederkehrenden Situationen eingesetzt wurden, wiederholten wir die gleichen Wörter und Sätze täglich auf Französisch. Nach einigen Wochen hatten die Kinder vereinzelt Worte aufgegriffen. So verstanden sie zum Beispiel, wenn die französische Handpuppe Wasser haben wollte oder einen Kuss („eau et bisou").

4. Verschiedene Anwendungsmöglichkeiten der Handpuppen

Es ist wichtig, die Handpuppe vielseitig einzusetzen, um das Interesse der Kinder zu wahren. Wird die Puppe nur eingesetzt, um Kindern Inhalte und Verhaltensweisen zu vermitteln, wird die Freude und das Interesse am Spiel mit den Handpuppen abnehmen. Die Zielsetzungen sollten deshalb gründlich in eine spielerische Herangehensweise eingebettet werden :

- Lieder (die Handpuppe singt mit, wenn in ihrer Sprache gesungen wird)
- Geschichten (die Handpuppe liest eine Geschichte vor)
- Einführung in die Rituale (Bsp. Sitzkreis, man singt auch für sie)
- Dialog mit der Puppe (freies Gespräch : Der „Puppenspieler" unterhält sich mit seiner Puppe)
- Geplante Aktivitäten (Handpuppen können in verschiedenen Aktivitäten punktuell - nicht länger als 5 Minuten - eingesetzt werden und bspw. Fragen stellen oder mithelfen).

Auch die spielerische Zeit mit der Puppe sollte nicht abgewertet werden. Man sollte sich realistische Ziele setzen und immer wieder reflektieren, wie der Einsatz der Handpuppe aufgenommen von den Kindern wurde, was sich verändert hat und Über-, sowie Unterforderungen entgegenwirken.

Damit das Handpuppenspiel jedoch nicht aus den Fugen gerät und man seine Ziele erreicht, sollte man sich vor dem Benutzen der Handpuppe durch die im Anhang genannte Literatur über die Arbeit mit Handpuppen bei Kindern informieren.

5. Reflexion der Entwicklung in der Crèche Margréitchen

Wir hatten, haben und werden uns keine Ziele setzen im Sinne von „das Kind sollte 20 französische Wörter sprechen können, wenn es von der Kindertagesstätte zum Précoce wechselt", sondern ließen uns von den Resultaten überraschen – und das waren wir, überrascht. Wir hätten nicht gedacht, derartige Resultate zu erzielen, da wir die französische Sprache nicht unterrichteten, sondern „nur" spielerisch miteinbrachten. Jedoch belehrten die Kinder uns eines Besseren. Wir wollten den Kindern die Scheu nehmen zu sprechen und sie anregen, auch auf fremde Sprachen zu reagieren. Und genau dies können wir beobachten : Sie trauen sich und spielen mit den Sprachen.

Beobachtungen nach 6 Monaten :

- Mehrere Kinder im Alter von 3 – 3,5 Jahren konnten auf Luxemburgisch und Französisch von 1 bis 10 zählen (nach dem Sitzkreis haben wir jeden Monat ein festes Thema, was im letzten Monat die Zahlen waren. Außerdem zählen wir die Treppenstufen, wenn wir sie gehen.).

- Sie konnten französische Lieder mitsingen, wobei sie nicht alle Wörter kannten, mehrere jedoch deutlich aussprachen, andere durch Laute imitierten.
- Sie hatten sich verschiedene französische Wörter angeeignet, z. B. Bonjour, au revoir, bisou, oui, non, faim, maison, eau, carotte…
- Sie antworteten der Französisch sprechenden Handpuppe auf Luxemburgisch (verstanden verschiedene Inhalte von dem, was sie sagte).
- Einige antworteten auf Französisch, z. B. „Est-ce que je peux m'asseoir à côté de toi?», «Oui, Oui.»
- Allgemein war die „Scheu" vor einer für die meisten neuen Sprache verpufft und die Entdeckungsfreude und Lust am Ausprobieren war geweckt.

Arbeit im Team:

Das Team hat sehr viel Freude daran gefunden, mit den Kindern mit den Handpuppen zu arbeiten und dokumentiert Beobachtungen und Entwicklungen in einer Art Tagebuch. Gelegentlich werden auch Videos festgehalten, die dann anschließend reflektiert werden können. In Teamversammlungen ist das Thema Sprache fester Bestandteil der Tagesordnung und wir können uns sich zu Beobachtungen, Zielen und Entwicklungen austauschen.

Neben der Arbeit mit den Handpuppen haben wir unser literarisches Material und CDs in mehreren Sprachen aufgestockt und uns Material wie zum Beispiel das Erzähltheater „Kamishibai" zugelegt, um mehr Vielfalt in unsere Einrichtung zu bringen. Zusätzlich orientieren wir uns mehr an den sprachlichen Identitäten der Kinder bei der Planung unserer Aktivitäten.

Elternarbeit:

Wir haben sogenannte „sprechende Wände", auf denen mit Fotos und Kommentaren Situationen aus dem freien Spiel, Alltagssituationen und Aktivitäten festgehalten werden. Die Portfolios wurden zum Thema Sprache weiter ausgebaut und werden zum Teil mit den Eltern vervollständigt. An Elternabenden geben wir regelmäßig Feedback zum Projekt und in Tür- und Angelgesprächen sowie festgelegten Gesprächen findet ein regelmäßiger Austausch zur Sprachsituation und Sprachentwicklung ihres Kindes statt.

Die Eltern sind sehr interessiert an der sprachlichen Entwicklung der Kinder, freuen sich über die Wertschätzung ihrer Familiensprache/n sowie auch mehr eingebunden zu werden. Nach anfänglicher Skepsis sind die Eltern aktuell sehr positiv zu den Änderungen eingestellt und verfolgen mit uns gemeinsam die Entwicklungen ihres Kindes.

6. Abschließende Reflexionen

Jeder, der mit Kindern arbeitet, hat bereits beobachtet, wie sie, obwohl sie verschiedene Sprachen sprechen und nicht immer eine gemeinsame haben, Wege finden, sich zu verständigen. Sie wollen kommunizieren und sich mitteilen und finden selbst Wege dies zu tun. Dies geschieht auch bei den Handpuppen. Sie freuen sich, wenn die Handpuppen aus ihrem Haus genommen werden und wollen mit ihnen Kontakt aufnehmen. Die Handpuppen haben diese Tageseinrichtung für sich gewonnen und Klein, wie auch Groß, haben Freude an ihnen.

Wir beobachten, wie die Kinder Freude an den Sprachen finden. Man traut sich zu sprechen und nicht nur seine eigene Sprache. Man wird gehört, auch wenn man eine andere Sprache spricht. Man wird unterstützt, wenn einem die Worte fehlen und man wird dazu ermutigt und auch gelobt, mit den Sprachen zu spielen. Es wird viel gesprochen in der Crèche Margréitchen und das Gesagte bekommt angemessene Rückmeldungen. Sprache war immer Teil unserer Arbeit, doch wo sie sonst oft unbewusst benutzt wurde, wird sie nun bewusst im Alltag gefördert. Wir achten mehr auf die Sprache und wissen, wie wir den Kindern angemessen Rückmeldung auf das Gesagte geben können.

Linda Reuter
Chargée de direction, Crèche Margréitchen

Praxisbeispiel : Essenssituationen als Gelegenheit früher mehrsprachiger Bildung

Crèche Born, Arcus a.s.b.l., Born

Kurzportrait	
Name der Kinderkrippe	Crèche Born
Träger	Arcus a.s.b.l.
Ort und Region	Born (Osten)
Platzzahlen und Gruppen	26 Plätze für Kinder von 0 bis 4 Jahren in drei Gruppen
Pädagogisches Team	6 Personen, mit Luxemburgisch, Portugiesisch, Deutsch und Englisch als Erstsprachen
Sprachen und Nationalitäten der Kinder	Zurzeit hat etwa die Hälfte der Kinder die luxemburgische Nationalität und spricht auch Luxemburgisch zu Hause. Die meistgesprochene Sprache ist Luxemburgisch, gefolgt von Deutsch und Portugiesisch. Englisch, Serbokroatisch und Italienisch sind auch vertreten. Ein kleiner Anteil der Kinder spricht (bzw. hört) zu Hause mehr als eine Sprache.
Internetseite	www.arcus.lu

1. Einleitung

Anfang Mai 2016 ist unsere Krippe in das Pilotprojekt „frühe mehrsprachige Bildung“ mit eingestiegen. Unsere Einrichtung hat zurzeit drei Gruppen, eine mit Kindern im Alter von zwei Monaten bis zwei Jahren, eine Kleinkindgruppe mit Kindern im Alter von zwei bis drei Jahren und eine Kleinkindgruppe mit drei- bis vierjährigen Kindern.

Nachdem sich unser Team die ersten notwendigen Informationen zu diesem Thema angeeignet hatte, setzten sich die Teammitglieder der einzelnen Gruppen zusammen um ein gemeinsames Konzept auszuarbeiten. Da unsere Krippe bislang vorwiegend Luxemburgisch-sprachig war, stellte sich uns die Frage, wie die französische Sprache sinnvoll und adäquat in den Tagesablauf unserer Einrichtung integriert werden kann. Dabei ging es uns vor allem darum, dass die Kinder ganz ungezwungen und entspannt in den Kontakt mit der französischen Sprache kommen sollten. Ebenso wichtig war uns, die Wertschätzung und Pflege der Familiensprachen der Kinder beizubehalten, so wie wir es immer schon praktiziert haben.[1] Luxemburgisch sollte weiterhin unsere Hauptumgangssprache bleiben und wird dementsprechend alltäglich gefördert.

Bei allen Überlegungen kam hinzu, dass unser Team eher Luxemburgisch-sprachig ist, liegt doch unsere Krippe direkt an der deutschen Grenze, und alle Teammitglieder sich trotz guter Französischkenntnisse nicht vorstellen konnten, den ganzen Tag über Französisch mit den Kindern zu sprechen. Diese besondere Herausforderung galt es zur Zufriedenheit aller Beteiligten – Kinder und Erwachsenen – zu lösen.

2. Überlegungen und Planung des Projektes

Unsere Krippe orientiert sich am pädagogischen Konzept von Emmi Pikler und hat sich auf den Weg gemacht, die Grundlagen dieser Pädagogik umzusetzen. Bei uns werden daher wenig instruktive Aktivitäten angeboten. Vielmehr sind die Kinder selbst tätig und suchen sich Spielmaterialien, -partner und -dauer in einer adäquat eingerichteten Umgebung frei aus, ganz nach ihren individuellen Bedürfnissen und Interessen, sowie ihren aktuellen Entwicklungsthemen.

[1] So berücksichtigen wir seit Langem schon die Familiensprachen der Kinder ab dem Moment der Eingewöhnungsphase. Zum Beispiel übernimmt nach Möglichkeit eine Portugiesisch sprechende Kollegin die Eingewöhnung eines Portugiesisch sprechenden Kindes. Auch über die Eingewöhnungsphase hinaus ermöglichen wir es den Eltern, in ihrer Sprache mit der Bezugserzieherin zu kommunizieren.

Um die Kinder nicht in ihrem freien Spiel zu stören, und um den Gegebenheiten im Umgang mit der französischen Sprache innerhalb des Teams gerecht zu werden, haben wir uns dazu entschieden, alltägliche Standardsituationen für den Einstieg in das Sprachenprojekt zu nutzen. Dabei konzentrieren wir uns besonders auf die gemeinsamen Mahlzeiten, wie das Frühstück und das Mittagessen.

Beim Einnehmen gemeinsamer Mahlzeiten geht es nicht nur um die reine Nahrungsaufnahme, ebenso rücken soziale und kulturelle Aspekte in den Vordergrund. Die Kinder sollen den Wert des Essens und der Tischgemeinschaft kennen und schätzen lernen. Das gemeinsame Essen kann dem Kind ein Anhaltspunkt sein, um den Tag zu ordnen und zur Ruhe zu kommen. Ebenso kann das gemeinsame Essen als Ritual dienen, welches dem Kind Sicherheit und Beständigkeit bietet. Wir sorgen dafür, die Esssituationen so entspannt wie möglich zu gestalten, denn Essen soll allen Beteiligten auch Spaß, Genuss und Freude bringen.

Bei der konkreten Umsetzung haben wir uns dafür entschieden, dass dieselbe Person – während dieser ausgewählten Situationen – sowohl Luxemburgisch als auch Französisch mit den Kindern spricht. Dabei werden die auf Luxemburgisch geäußerten Sätze jeweils noch einmal auf Französisch wiederholt, um so eine Brücke zwischen den Sprachen herzustellen. Dadurch sind wir auch nicht zwingend an bestimmte Personen gebunden und können das Projekt zu jeder Zeit durchführen, auch wenn mal eine Kollegin fehlen sollte.

Diese Überlegungen stehen sicherlich in einem gewissen Widerspruch zur Pikler-Pädagogik, welche besonderen Wert auf die intensiven und kontaktstiftenden Momente der Pflege und der Mahlzeiten legt. Das zusätzliche Einführen einer weiteren Sprache innerhalb dieser Momente intensiver Zuwendung belegt diese Situationen mit einem weiteren pädagogischen Ziel und erhöht deren Komplexität. Allerdings sind diese Momente zeitlich klar abgegrenzt und beinhalten ein reduziertes, immer wiederkehrendes Vokabular, das es dem Team ermöglicht, erste Unsicherheiten abzulegen und einen guten Start in das Sprachenprojekt zu finden, bevor sich die frühe mehrsprachige Bildung auch in andere Bereiche ausweiten kann. Innerhalb unserer Krippe wurden für jede Gruppe Sätze festgelegt, die bei allen Mahlzeiten immer wiederkehren. So konnte sichergestellt werden, dass jeder Erwachsene in etwa die gleichen Sätze und Begriffe nutzt.

Die von uns gewählte Vorgehensweise erscheint uns als ein sinnvoller Einstieg in das Sprachenprojekt, vor allem da sie auch auf einer breiten Zustimmung innerhalb unseres Teams beruht. Sie ist als Zwischenetappe zu verstehen hin zu einem weiterreichenden Konzept, in dem jede Erzieherin eine im Voraus festgelegte Sprache spricht (One person, one language). So wird auf lange Sicht eine authentischere Situation geschaffen, in der die Kinder auf ganz natürliche Art und Weise von unterschiedlichen Erwachsenen begleitet werden, die jeweils für verschiedene Sprachen Sprachvorbilder sind.

3. Umsetzung des Projektes in den einzelnen Gruppen

Eine wichtige Rolle vor Beginn der Mahlzeiten spielt in unserer Krippe folgendes Ritual : Wir beginnen jede Mahlzeit mit einem Lied, welches wir ebenfalls zuerst auf Luxemburgisch und dann auf Französisch singen. Die französischen Strophen, größtenteils auch der luxemburgische Part, wurden vom Personal selbst gedichtet. Bei der Liedauswahl legten wir Wert auf einfache und gängige Melodien, die den Kindern schnell ins Ohr gehen. Generell sind Kinder sehr schnell und positiv durch Lieder zu begeistern. Durch gemeinsames Singen entsteht oft eine schöne Atmosphäre und es lädt die Kinder schon im frühen Kindesalter dazu ein, mit zu summen, zu stampfen, zu klatschen und schließlich mitzusingen.

Gruppe der 0- bis 2-Jährigen und Gruppe der 2- bis 3-Jährigen

Frühstück : Zu Beginn des gemeinsamen Frühstücks werden zwei Lieder gesungen. Beide Lieder werden auf Luxemburgisch und anschließend auf Französisch gesungen.

Beispiel : Lieder der Gruppe der 0- bis 2-Jährigen

Begrüßungslied : „Moien, moien… (Name des Kindes), bass du do ? Jo, jo, kuck hei, ech sinn do ! “ / „Bonjour, bonjour,… es-tu là ? Oui, oui, oui, je suis ici. “

Guten-Appetit-Lied : “ Gudden Appetit, gudden Appetit, sangt virum lessen nach ee klengt Lidd ! “ / „Bon appétit, bon appétit, tous ensemble chantons bon appétit ! “

Während des gesamten Frühstücks werden präzise, kurze Sätze zuerst auf Luxemburgisch und dann auf Französisch gesprochen. Dabei werden die französischen Sätze mit Gesten unterstützt, wie zum Beispiel beim Wort „du fromage“ zeigt die Erzieherin auf den Käse. Oder beim Wort „de l’eau“ zeigt sie auf das Wasser.

Zum Beispiel :
„Wëlls du Waasser oder Téi ? “
„Est-ce que tu veux de l’eau ou du thé ? “
„Wëlls du nach eng Schmier mat Kéis ? “
„Est-ce que tu veux encore du pain avec du fromage ? “
„Bass du fäerdeg ? “ „Est-ce que tu as fini ? “

Gruppe der 3- bis 4-Jährigen

Wir integrieren die französische Sprache sowohl beim Frühstück als auch beim Mittagessen. Vor jeder Mahlzeit wird auch hier ein kleines Lied in beiden Sprachen gesungen. Zu Beginn des Projektes haben wir während des Frühstücks ebenfalls die beiden Sprachen eingesetzt (Luxemburgisch und Französisch). Seit Anfang November 2016 gestalten wir die Frühstückssituation nur noch auf Französisch. Beim Mittagessen kommunizieren wir weiterhin in den beiden Sprachen.

4. Erfahrungen und Beobachtungen bei der Umsetzung

Gruppe der 0- bis 2-Jährigen

Das Team spricht immer deutlich, in angemessenem Tempo und in nicht zu langen Sätzen, sowohl auf Luxemburgisch als auch auf Französisch.

Die Kinder guckten mit erstaunten Blicken, als sie zum ersten Mal den französischen Teil des Begrüßungsliedes hörten. Den luxemburgischen Teil kannten sie vorher schon. Anfangs machten sie nur große Augen, aber schon in der zweiten Woche fingen sie an, bei dem französischen Teil des Liedes mit zu klatschen und zu summen. Als beim Begrüßungslied die Kinder namentlich erwähnt wurden, zeigten zwei ältere Kinder der Gruppe mit dem Finger auf die genannten Kinder. Eines der beiden älteren Kinder antwortete mit „Jo", als auf Französisch gesungen wurde „Bonjour, bonjour M., es-tu là?". Ein anderes Kind zeigte an der entsprechenden Stelle das genannte Kind und sagte „do".

Beim Hören der französischen Sprache während des Frühstücks sind die Blicke der Kinder intensiver, d.h. länger und gezielter auf die Person gerichtet, die mit ihnen spricht. Der französische Teil wird oft noch mit Gesten verstärkt. Bei der Frage „Tu veux de l'eau ou du thé?" werden Wasser- und Teekrug entsprechend gezeigt. Die meisten Kinder zeigen dann auf das, was sie trinken möchten. Wenn Kinder zum Beispiel gefragt werden „Tu veux encore de l'eau?", antworten die Älteren mit „jo" oder auch in ihrer Muttersprache „sim" (Portugiesisch).

Die meisten Kinder dieser Gruppe kommunizieren non-verbal. Sie verstehen aber die gesprochene Gruppensprache Luxemburgisch und jetzt auch die immer wiederkehrenden französischen Sätze. Das erkennen wir daran, dass die Kinder während der Kommunikation sehr deutlich reagieren, mit Gesten und mit Antworten wie: „jo", „do", „nee". Die jüngeren Kinder (unter einem Jahr) kommunizieren mit Kopfbewegungen, wie mit dem Kopf nicken oder Kopfschütteln.

Für das Team ist die Frühstückssituation mit integrierter französischer Sprache sehr interessant und spannend. Anfänglich war es etwas ungewohnt beide Sprachen zu sprechen, dies legte sich aber innerhalb weniger Wochen.

Gruppe der 2- bis 3-Jährigen

Die Einführung erfolgte beim Frühstück, indem das Team die unterschiedlichen Familiensprachen der Kinder thematisierte. Da wir in der Gruppe ein Kind mit französischer Muttersprache haben, welches auch nur auf Französisch mit uns und den Kindern kommuniziert, war den Kindern der Klang der französischen Sprache nicht unbekannt. Die Kinder reagierten von Anfang an offen und unbeschwert auf das zweisprachige Frühstück. Sie wirkten neugierig und schauten die Erzieherin grinsend an, als sie das erste Mal mit ihnen Französisch sprach. Beim ersten Singen des Liedes schlugen sie gleich den Takt mit (mit den Händen auf dem Tisch). Die erste Zeit waren die Kinder sehr bemüht den französischen Teil mitzusingen. Das sahen wir daran, dass sie uns ganz gebannt auf den Mund guckten und ihre Lippen dazu bewegten, ohne dass sie sangen. Nach circa einem Monat konnten die meisten Kinder das französische Lied auswendig singen. Wir beobachteten, auch heute noch, dass die Kinder während des freien Spiels dieses Lied vor sich her singen.

Die ersten Tage antworteten die Kinder nur, wenn sie auf Luxemburgisch gefragt wurden und hörten beim französischen Teil nur zu. Doch nach kurzer Zeit antworteten einige Kinder beim französischen Teil schon mit „oui" und „non". Ein paar Wochen später antworteten einzelne Kinder schon, auf die französische Frage hin, was sie trinken wollen, mit „de l'eau" oder „du thé". In einer Frühstückssituation fragten wir „Est-ce que tu veux encore un pain avec du fromage?" Und ein Kind antwortete „jo, fromage".

Gruppe der 3- bis 4-Jährigen

In dieser Gruppe konnten wir das meiste verbale Feedback der Kinder beobachten. Auch hier wirkten die Kinder von Anfang an offen und ungezwungen bei unserer Umsetzung des Projektes. Nachdem wir das französische „Guten-Appetit-Lied" zwei Wochen lang täglich gesungen hatten, sangen die Kinder schon einige französische Wörter mit. Uns fiel auf, dass sie anfangs die luxemburgischen und französischen Wörter des Liedes miteinander vermischten. Sie fingen an mit „Bon appétit" und sangen weiter mit „fir meng Frënn", aber immer in der richtigen Melodie. Nach circa drei Wochen konnten die Kinder das französische Lied auswendig singen. Sie hatten sichtlich Freude dabei, denn sie sangen es lautstark und vermischten auch die beiden Sprachen nicht mehr miteinander.

Ähnlich wie bei den 2- bis 3-Jährigen gewöhnten sich die Kinder problemlos an den zweisprachigen Dialog beim Frühstück und beim Mittagessen. Auf französische Fragen antworteten die Kinder zwar überwiegend auf Luxemburgisch, aber sie schienen den Inhalt der Fragen zu verstehen, da sie meistens passend antworteten. Seit Anfang

November 2016 gestalten wir die Frühstückssituation nur noch auf Französisch, da wir gemerkt haben, dass die Kinder alles nachvollziehen können und kein Problem damit haben, wenn nur noch Französisch gesprochen wird. Bei Verständnisschwierigkeiten greifen wir natürlich auf Luxemburgisch zurück.

Wir konnten einige Szenen der Kinder beobachten, in denen sie die französische Sprache in ihr Spiel integrierten, wie zum Beispiel : L. deckte in der Gruppe den Tisch, nachdem er in der Spielküche gekocht hatte und sagte dabei jedes Mal „s'il te plaît", wenn er einen Teller auf den Tisch stellte. Dabei sang er vor sich hin „bon appétit, ne mangez pas trop vite". Oder A. rieb sich während des Mittagessens den Bauch und sagte „mhhh, c'est bon". Drei Tage später, ebenfalls beim Mittagessen, legt sie ihre Gabel auf den Teller, schaut die Erzieherin an und sagt „fini". Ein anderes Kind, A. (3,2 Jahre) fragte vor kurzem während des Frühstücks : „Krieg ich noch de l'eau bitte ?"

Inzwischen haben wir den Eindruck, dass es für die Kinder keine Besonderheit mehr ist, jeden Tag in bestimmten Situationen Französisch zu hören. Es scheint, als wäre es selbstverständlicher Bestandteil ihres Alltags geworden. Zusammenfassend können wir nur sagen, dass dieses Projekt eine Bereicherung für die Kinder und für das gesamte Team ist. Es ist eine Freude mitanzusehen, mit welcher Leichtigkeit die Kinder die französische Sprache aufnehmen und teilweise schon in ihren Alltag integrieren. Dabei besteht zu keiner Zeit Druck oder Zwang. Es geht nur darum, die Offenheit im Umgang mit verschiedenen Sprachen anzuregen. Der Kontakt mit der französischen Sprache erweitert den Horizont eines jeden Beteiligten.

Barbara Willkomm
Chargée de direction adjointe, Crèche Born

Praxisbeispiel : Mehrsprachige Bildung im Kleinkindalter – Das Kamishibai

Crèche Bierdener Butzen, Croix-Rouge luxembourgeoise a.s.b.l., Burden

Kurzportrait	
Name der Kinderkrippe	Crèche "Bierdener Butzen"
Träger	Croix-Rouge luxembourgeoise a.s.b.l.
Ort und Region	Burden (Norden)
Platzzahlen und Gruppen	22 Plätze für Kinder von 0 bis 4 Jahren in zwei Gruppen
Pädagogisches Team	6 Personen mit Luxemburgisch und Portugiesisch als Erstsprachen
Sprachen und Nationalitäten der Kinder	Zurzeit haben 90 % der Kinder die Luxemburgische Nationalität, davon wachsen 1/3 zweisprachig auf.
Internetseite	www.croix-rouge.lu/erpeldange-creche/

Beschreibung des pädagogischen Angebots

Thema : Kamishibai[2], Sprachentwicklung

Ziele :

- In einer ersten Phase : Kennenlernen des Kamishibai und seiner Rituale,
- Kennenlernen der französischen Sprache, erster spielerischer Zugang,
- Existenz von verschiedenen Sprachen erkennen,

[2] Gruschka Helga (2016) : Mein Erzähltheater Kamishibai : Erzählen und Sprechen lernen in der Krippe. München : Don Bosco.

- Eine Geschichte verfolgen, Zuhören lernen,
- Aktiv an der Geschichte teilnehmen (dialogisch) : Wörter ergänzen, mithelfen, antworten, wiederholen.

Motivation :

- Ritual, welches das Erzählen der Geschichte einläutet und beendet,
- besondere Aufmachung der Geschichte in Form eines kleinen Theaterstückes, mit Türen die sich öffnen lassen und großen farbigen Bildern welche die Geschichte begleiten.

Zielgruppe :

- Kinder von 8 Monaten bis 4 Jahre, anfangs größere Gruppe, später maximal 7 Kinder („Margréidercher“ 8 Monate bis 2 Jahre, „Sonneblummen“ 2 bis 4 Jahre).

Ort :

- Kuschelecke im Raum der „Sonneblummen“, gemütlich gestaltet : Teppich, Kindercouch und -sessel, Kissen.

Dauer :

- 10 Minuten, einmal die Woche, immer vormittags, an verschiedenen Wochentagen.

Umriss : Das Erzähltheater Kamishibai

Das Kamishibai besteht aus einem Holzrahmen, welcher oben eine schmale Öffnung hat, durch die ein Stapel Bilder (A3) hineingestellt werden kann. Die Bilder können während des Erzählens nach und nach durch eine seitliche Öffnung herausgezogen werden, so dass ständig ein neues Motiv zu sehen ist und somit das Erzählen der Geschichte bildlich begleitet. Desweiteren befinden sich zwei Flügeltüren an dem Rahmen (vgl. Gruschka, S. 7).

Rituale sind wichtig in der Kleinkindpädagogik, da sie Strukturen schaffen und somit den Kleinsten Anhaltspunkte und Orientierung im Tagesverlauf bieten, sowie Sicherheit und Orientierung vermitteln. Deswegen bietet es sich an, das Erzählen mit dem Kamishibai als Ritual zu gestalten. Einerseits bedeutet das, dass es regelmäßig, zu einer wiederkehrenden Zeit und an dem gleichen Ort durchgeführt wird, andererseits aber auch, dass die Art und Weise, wie die Geschichte erzählt wird, die gleiche bleibt. Bevor man mit dem eigentlichen Erzählen der Geschichte loslegt, beginnt das „Eröffnungsritual“, welches man nach Belieben gestalten kann : LED-Kerzen anzünden, den Kindern mit der Klangschale signalisieren, dass nun die Erzählzeit beginnt, die Kinder mit Gesten helfen lassen die Türen des Kamishibai zu öffnen und einen Spruch oder Reim aufsagen. Zum Schluss beendet man die Erzählzeit ebenfalls mit einem Ritual : einen Spruch/Reim aufsagen, die Kinder mit Gesten helfen lassen die Türen zu schließen (vgl. Gruschka, S. 9-11).

Das Erzählen der Geschichte selbst sollte lebhaft und interaktiv gestaltet sein und Raum für die Partizipation der Kinder, durch Wiederholen, Mithelfen, Nachfragen, und Nachahmen von Bewegungen, lassen. Durch die Rituals, die das Erzähltheater begleiten, entsteht eine richtige „Theateratmosphäre“. Das „bildgestützte Erzählen“ bietet einige Vorteile gegenüber dem Vorlesen : alle Kinder haben einen guten Blick auf die Bilder und die Fachkraft hat beide Hände frei, um lebhaft zu erzählen und hat den Blick auf die Kinder gerichtet (vgl. Gruschka, S. 21).

Planung der Aktivität

Der erste Schritt, um mit dem Kamishibai Geschichten zu erzählen, ist das Aussuchen von Bilderkartensets. Man kann hier ganz verschiedene Geschichten bestellen oder auch selbst herstellen, um den unterschiedlichen Altersgruppen und den Themen, die die Kinder gerade interessieren, gerecht zu werden. Wir haben uns für den Anfang die Geschichte „Das Rübchen“ ausgesucht. Es handelt sich hier um ein Märchen aus Russland, welches mit zehn dazugehörigen Bildern erzählt wird. Die Bilder sind in natürlichen

Farben gehalten, der Hintergrund ist unaufgeregt und lenkt nicht ab, es sind nur die Objekte und Personen, die in der Geschichte ausdrücklich vorkommen, mittig abgebildet. Die Geschichte beginnt mit einer Person, dem Opa, der eine Rübe pflanzt. Als er sie ernten will, ist sie so groß geworden, dass er es nicht schafft, sie aus dem Boden zu ziehen, er braucht Hilfe. Anschließend wird mit jedem Bild eine weitere Person eingeführt, die beim Ernten der Rübe helfen möchte, bis sie es zum Schluss mit vereinten Kräften schaffen, die Rübe aus dem Boden zu befreien. Die Geschichte wiederholt sich also immer wieder in der Handlung und dem Wortlaut. Somit sind diese Bildkarten ideal für unsere Altersgruppe. Die Bilder sind nicht überladen und fördern den Fokus auf das eigentliche Geschehen. Der repetitive Charakter der Geschichte bietet einen einfachen Einstieg in das Märchen und gibt den Kindern die Möglichkeit, aktiv am Geschehen teilzunehmen. Auf der Rückseite der Bildkarten steht die Geschichte auf Deutsch. Da wir das Märchen sowohl auf Luxemburgisch als auch auf Französisch vortragen, haben wir den Text selbst in diese beiden Sprachen übersetzt. Die Geschichte wird die ersten drei Male auf Luxemburgisch erzählt, anschließend zweimal auf Französisch. Eventuell wird dann später noch einmal gewechselt, je nachdem, wie interessiert die Kinder noch an der Geschichte sind. Hierbei ist für uns wichtig, dass jeweils eine Erzieherin die Geschichte auf Luxemburgisch und eine Erzieherin die Geschichte auf Französisch erzählt. So können die Kinder das Erzählen der Geschichte in der jeweiligen Sprache an einer Erzieherin festmachen. Sie können die Sprache mit der Erzieherin assoziieren.

Wir nehmen uns jede Woche einmal vormittags Zeit, um die Geschichte mit dem Erzähltheater vorzutragen. Dabei können die Wochentage variieren, da nicht alle Kinder jeden Tag in der Kita sind und wir gerne jedem Kind die Chance geben daran teilzunehmen. Das Kamishibai kommt immer im Raum der „Sonneblummen“, in der Kuschelecke, zum Einsatz. Es steht frei auf einem Tisch mit einer LED-Kerze. Die Kinder werden mit dem Gong der Klangschale darauf aufmerksam gemacht, dass nun die Erzählzeit beginnt und können sich anschließend einen Platz in der Kuschelecke suchen. Mindestens zwei Erzieherinnen setzen sich zu den Kindern. Ihre Rolle besteht zum einen darin Ruhe in die Gruppe zu bringen und zum anderen in der Beobachtung der Situation. Eine Erzieherin ist für das Erzählen der

Geschichte zuständig. Die ersten Male erklärt sie den Kindern, dass sie jetzt eine Geschichte erzählen wird. Dann läutet sie die Geschichte mit einem Reim auf Luxemburgisch ein : „Ridelradelrum, mir fänken eng nei Geschichtchen un. Mir lauschteren se mateneen. Et kennt se sécher net jiddereen." Die Erzählzeit wird jedes Mal mit diesem Reim begonnen, auch wenn die Geschichte selbst auf Französisch erzählt wird, wird der Reim immer auf Luxemburgisch aufgesagt. Wenn die Geschichte auf Französisch erzählt wird, erklärt die jeweilige Erzieherin den Kindern das ebenso. Dann werden die Kinder dazu aufgefordert, mit einer Geste zu helfen die Türen des Kamishibai zu öffnen. Anschließend wird das Märchen erzählt, hierbei ist es wichtig, dass die Geschichte lebendig und mitreißend erzählt wird und dass an den richtigen Stellen Gesten verwendet werden. Dadurch, dass der Wortlaut der gleiche bleibt, die Gesten immer wieder an den gleichen Stellen eingesetzt werden und das Märchen einen repetitiven Charakter hat, können die Kinder leicht wichtige Wörter und Gesten wiederholen. Wenn die Geschichte fertig ist, werden die Türen des Erzähltheaters mit einem Abschlussreim geschlossen : „Ridelradelrou, lo maache mir eis Dier rëm zou. Dat ass och guer a glat net schwéier. Äddi, bis déi nächste Kéier."

Ablauf der Aktivität

18.05.2016 erster Einsatz Kamishibai (Luxemburgisch)

Das Kamishibai wird im Raum der "Sonneblummen" auf einem Tisch aufgebaut. Die älteren Kinder (Sonneblummen) sitzen gerade im Morgenkreis und sehen sich das Schauspiel neugierig an. Als sie ihr letztes Lied fertig gesungen haben, ertönt der Gong der Klangschale. Die Erzieherin erklärt, dass sie sich nun in der Kuschelecke Platz nehmen können. Die Kinder sind ganz hibbelig, alle kommen erst einmal zum Tisch, um sich das Kamishibai näher anzusehen. Als sie ihre Neugier befriedigt haben, suchen sich alle einen Platz. Die jüngeren Kinder (Margréidercher) kommen auch hinzu und setzen sich mit einer Erzieherin und einer Praktikantin zu den älteren. Eine Erzieherin beobachtet die Situation und macht Fotos, eine andere erzählt das Märchen. Insgesamt nehmen 13 Kinder im Alter von acht Monaten bis vier Jahre und vier Fachkräfte an der Aktivität teil. Die Erzieherin erklärt den Kindern, dass sie jetzt mit dem Kamishibai eine Geschichte erzählen wird. Dann sagt sie den Eröffnungsspruch auf, vereinzelt lachen Kinder, sie wirken aufgeregt. Die Kleineren wirken teilweise etwas orientierungslos. Als sie die Kinder auffordert ihr zu helfen die Türen des Kamishibai zu öffnen und ihnen die dazugehörige Geste zeigt, reagieren drei Kinder auf die Aufforderung, die restlichen schauen sich erstmal alles ganz genau an. Als die Türen geöffnet werden, ertönt wieder vereinzeltes Lachen. Als die Erzieherin allerdings mit der Geschichte beginnt, wird es wieder ruhiger. Die Kinder sitzen alle ruhig und wirken interessiert, der Fokus liegt auf der Erzählerin. Beim zweiten Bild steht ein jüngeres Mädchen auf und setzt sich direkt vor das Kamishibai und zeigt etwas auf dem Bild. Somit verdeckt es den anderen Kindern die Sicht, die sofort darauf reagieren. Die Geschichte wird kurz unterbrochen, bis wieder alle so sitzen, dass jeder sehen kann. Die Kinder aus der Gruppe der „Sonneblummen" wirken interessiert, sie sitzen fast alle ganz still und hören bis zum Schluss genau zu. Der Älteste (fast 4 Jahre) hat den repetitiven Charakter des Märchens schnell erkannt und hilft mit beim Erzählen und kopiert Gesten. Nach und nach steigen auch andere Kinder mit ein. Während die älteren Kinder also ziemlich fokussiert wirken, verliert die jüngste Zuhörerin nach kurzer Zeit die Geduld und krabbelt weg vom Geschehen, dadurch zieht sie die Aufmerksamkeit anderer Kinder aus der Gruppe der „Margréidercher" auf sich. Diese lassen sich aber, zum einen durch gezieltes Ansprechen der Erzählerin und zum anderen durch das Eingreifen der Erzieherin, die mit in der Gruppe sitzt, immer wieder in die Geschichte einbinden. Als die Geschichte vorbei ist, wird die Tür mit dem Abschlusssatz geschlossen. Die Stimmung ändert sich wieder. Einzelne Kinder wirken aufgedreht und lachen laut, andere kommen nach vorne und untersuchen das Erzähltheater noch einmal ganz genau, andere wiederrum finden die Klangschale und die LED-Kerze viel interessanter.

16.06.2016 fünfter Einsatz Kamishibai (zweites Mal auf Französisch)

Die Kinder kennen das Erzähltheater und seine Rituale mittlerweile ganz genau. Sie haben die Geschichte „Das Rübchen“ nun schon dreimal auf Luxemburgisch gehört und einmal auf Französisch. Beim Frühstück fragen die Kinder, was wir am Morgen machen werden. Die Erzieherin klärt darüber auf, dass sie heute die Geschichte mit dem Kamishibai erzählt bekommen und anschließend im Hof oder auf dem Spielplatz gespielt werden kann. Eines der älteren Kinder fragt nach, wer die Geschichte erzählen wird. Nachdem der Name der Erzieherin genannt wurde, die die Geschichte immer auf Französisch erzählt, ist die Begeisterung mäßig. Nach dem Morgenkreis setzen die Kinder sich in die Kuschelecke, der Gong der Klangschale ertönt und die Kinder der „Margréidercher“ kommen hinzu. Es ist heute eine recht große Gruppe von 16 Kindern, drei Erzieherinnen sitzen in der Gruppe und eine Erzieherin erzählt die Geschichte. Bevor es losgeht, erklärt die Erzählerin, dass sie jetzt eine Geschichte auf Französisch erzählt. Ein Teil der Kinder hat die Aufmerksamkeit auf die Bilder und die Erzählerin gerichtet. Ein anderer Teil wirkt eher unbeteiligt, der Fokus liegt nicht auf dem Erzähltheater, sondern irgendwo sonst im Raum. Die Kinder beteiligen sich nicht durch Mitwirken an der Geschichte, anders als bei der luxemburgischen Version. Sie reagieren allerdings nonverbal auf das Märchen, zum Beispiel durch Lachen. Im Allgemeinen ist die Stimmung etwas unruhig und die Konzentration fragiler als bei den vorherigen Erzählzeiten. Die älteren Kinder zeigen, wie üblich, mehr Ausdauer beim Stillsitzen.

Reflexion

Nachdem bei der letzten Erzählzeit die Stimmung eher unruhig war und wir das an der Gruppengröße festgemacht haben, haben wir unser Vorgehen geändert. Auf keinen Fall wollen wir Kinder, zum Beispiel die Jüngsten, von Beginn an ausschliessen. Wir wollen jedem die Chance geben an dem Angebot, welches schließlich fest in den Krippenalltag integriert ist, teilzunehmen, auch wenn das Interesse daran im Moment vielleicht gering scheint und sie lieber im Raum herumkrabbeln. Es ist uns wichtig, dass die Kinder das Ritual von Anfang an miterleben und somit einen Bezug zu dieser Erzählzeit aufbauen können. Ebenso wenig wollten wir die Kinder in ihren Hausgruppen belassen, weil wir der Meinung sind, dass die Jüngeren sich durch den Nachahmungseffekt das Verhalten der älteren Kinder aneignen. Deswegen haben wir uns dafür entschieden die Kinder immer morgens in zwei altersheterogene Gruppen zu unterteilen : Während die einen den Morgenkreis machen, bekommen die anderen eine Geschichte erzählt und umgekehrt. Für uns war das eine gute Lösung. Seitdem die Gruppen kleiner sind, ist es einfacher eine konzentrierte Stimmung während der Erzählung mit dem Kamishibai aufrecht zu erhalten. Besonders die kleineren Kinder profitieren davon. Wir haben die Geschichte, nachdem sie das zweite Mal auf Französisch erzählt wurde, wieder einmal auf Luxemburgisch erzählt, weil wir vermeiden wollten, dass den Kindern durch die Sprache die Lust an dem Kamishibai genommen wird und bereits ein Kind die Geschichte indirekt auf Luxemburgisch eingefordert hatte. Als das Märchen anschließend wieder auf Französisch erzählt wurde, schien der Knoten geplatzt zu sein : Der Junge, der zuhause Französisch spricht (fast 4 Jahre), ergänzte die Geschichte und jüngere Kinder begannen Wörter zu wiederholen („il tire, il tire“), welche sie später beim Spielen im Hof immer noch vor sich hin „summten“.

Alles in allem finden wir das Kamishibai ein tolles Hilfsmittel um Geschichten lebendig zu erzählen und sind froh, es als festes Ritual in unseren Krippenalltag eingebunden zu haben. Es ist sicherlich eine gute Methode, den Kindern überhaupt erstmal zu zeigen, dass es nicht nur die luxemburgische Sprache gibt, sondern dass auch im Krippenalltag andere Sprachen gesprochen werden können. Es ist eine gute Möglichkeit, kleineren Kindern die französische Sprache spielerisch näherzubringen, ohne sie in ihren Krippengewohnheiten zu überrumpeln.

Jennifer Rodrigues Ventura & Nadine Ney,
Chargée de direction & chargée de direction adjointe, Crèche Bierdener Butzen

Praxisbeispiel : Beobachtung und Dokumentation sprachlicher Bildungsprozesse mittels Videographie

Crèche King Arthur's Castle, s.à r.l., Mersch

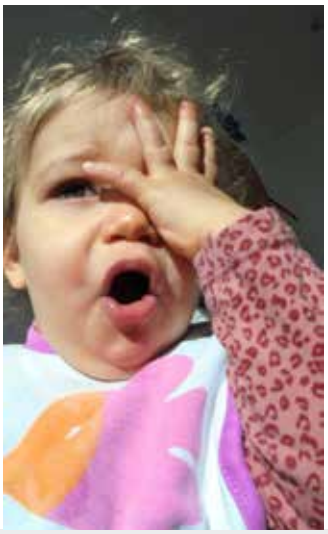
Kurzportrait	
Name der Kinderkrippe	King Arthur's Castle sàrl.
Träger	Carvas Arthur
Ort und Region	Miersch (Zentrum)
Platzzahlen und Gruppen	48 Plätze für Kinder von 0 bis 4 Jahren eingeteilt in vier Gruppen / 20 Plätze für Kinder von 4 bis 12 Jahren
Pädagogisches Team	16 Personen / Wir sprechen Luxemburgisch, Französisch, Deutsch, einige auch noch Portugiesisch und Englisch
Sprachen und Nationalitäten der Kinder	Zurzeit haben wir 13 Nationalitäten in der Krippe. Die Mehrzahl sind Luxemburger und Portugiesen. Luxemburgisch und Portugiesisch sind auch die meistgesprochenen Sprachen.
Internetseite	www.kingarthur.lu

Was bewegte unsere Kita sich an der Pilotphase zu beteiligen?

Sprache ist ein wertvolles Mittel der Verständigung und wird in unserer Kita als ein sehr wichtiges Thema angesehen. Bis zum Alter von etwa sechs Jahren können Kinder intuitiv Sprache lernen. Die meisten Kinder mit Migrationshintergrund lernen die luxemburgische Sprache in der Kita als zweite Sprache, während zu Hause eine oder mehrere andere Sprachen gesprochen werden. Der Zweitspracherwerb findet in diesem Alter spielerisch durch das Zusammenleben und die Kommunikation der Kinder untereinander und mit den Erzieherinnen statt. Spiele, Lieder und Geschichten tragen ebenfalls zur Heranführung an die luxemburgische sowie die französische Sprache bei. Am Wichtigsten ist es jedoch, dass die Kinder selbst zu sprechen beginnen und sich für die Zweitsprache öffnen. In diesem Alter ist es nicht nötig, Vokabeln und Grammatik so zu lernen, wie es später in der Schule notwendig wird. Die Kinder lernen die Sprache auf natürliche Weise.

Die aufmerksame Beobachtung der kindlichen Sprache im Alltag ist eine wesentliche Voraussetzung dafür, beurteilen zu können, ob Kinder sich sprachlich altersgemäß entwickeln, oder ob sie in ihrer Sprachentwicklung besondere Unterstützung und Hilfe brauchen. Dabei muss man sich bewusst machen, dass die Sprachentwicklung bei den einzelnen Kindern ganz unterschiedlich verläuft und immer auch von der Persönlichkeit und dem Wesen des einzelnen Kindes geprägt ist. Manche Kinder sind von Natur aus stiller und reden weniger, manche sind wortgewandter und redseliger.

Kinder können nur dann mitteilen, was in ihnen vorgeht, wenn ihnen geholfen wird, dafür auch Begriffe zu finden, über die sie sich mit anderen austauschen und verständlich machen können. Wenn Kinder sich sprachlich über ihre Gefühle äußern und mit anderen austauschen, können sie abstrakte Begriffe, wie zum Beispiel Freude, Trauer, Schmerz usw., mit selbst Erlebtem in Verbindung bringen. Auf diesem Weg erweitern sie ihren Wortschatz und entwickeln gleichzeitig Empathie und Verständnis für sich selbst und für andere Menschen.



Aufgrund der obengenannten Kenntnisse war es uns wichtig, an dem Pilotprojekt zur frühen mehrsprachigen Bildung teilzunehmen. Zum einen um die bereits bestehenden Aktivitäten zur Sprachförderung der Kinder zu unterstützen und zu erweitern, zum anderen ermöglicht dieses Projekt die Sprachförderung im Kitaalltag bewusster anzugehen.

Wie sind wir in das Thema eingestiegen?

Anfangs wurde das Thema Mehrsprachigkeit im Team diskutiert. Schnell waren wir uns einig, dass wir als Team daran teilnehmen wollten. Mir als Leitung war es wichtig, dass das Betreuungspersonal einen Einblick in die Grundlagen zur Entwicklung der Kindersprache erhält. Nach einer Fortbildung zum Thema „Sprachförderung und Mehrsprachigkeit", die von Claudia Seele und Muriel May geleitet wurde, bestellte ich das Qualifizierungsmaterial des Deutschen Jugendinstituts (DJI) „Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten" (Best u.a. 2013). Dieses Qualifizierungsmaterial wird seit April 2016 in wöchentlichen Workshops mit dem Team erarbeitet.

Vor Beginn der Umsetzung des Projektes in der Kita ist das Gespräch mit den Eltern wichtig, um ein gemeinsam getragenes Vorgehen und Transparenz zu gewährleisten. Außerdem sind viele Eltern an den Inhalten und Methoden interessiert, die in dem Projekt vermittelt und praktiziert werden. Videos zu den durchgeführten Aktivitäten können Eltern helfen, sich einen Eindruck von den Inhalten der alltäglichen pädagogischen Arbeit zu verschaffen. Nach einem ersten Informationsabend mit der Projektkoordinatorin vom SCRIPT standen auch die Fachkräfte den Eltern für Fragen und Einzelgespräche engagiert zur Verfügung.

Umsetzung in die Praxis

Nach dem Motto „Überall steckt Sprache drin" (Jampert u.a. 2011) sehen wir Sprachbildung als festen Bestandteil unseres Alltags. In der Begrüßungssituation, im Freispiel, im gemeinsamen Sitzkreis, beim Frühstück und Mittagessen, im Einzelgespräch, in der Wickelsituation, beim Tischdecken oder in der angeleiteten Aktivität. In all diesen Situationen sind wir mit den Kindern im sprachlichen Kontakt, wobei Sprachbildung ganz nebenbei geschieht. Es ist uns wichtig, in diesen alltäglichen Situationen eine sprachförderliche Atmosphäre zu schaffen, in der die Kinder gerne kommunizieren. Als Erzieher sind wir im Kitaalltag für die Kinder wichtige Bezugspersonen, Dialogpartner und Sprachvorbilder. Durch unser eigenes Sprachverhalten können wir die Sprachentwicklung der Kinder positiv beeinflussen. Im Alltag achten wir darauf, wie wir miteinander sprechen (Dialogverhalten) und berücksichtigen dabei auch die Mehrsprachigkeit der Kinder und Familien.

Unsere Schwerpunkte im Projekt sind:

- Beobachtung und Dokumentation von Kindersprache (insbesondere videobasiert)
- Feinfühliges Dialogverhalten
- Sprachentwicklung in den ersten 4 Lebensjahren, auch unter dem Aspekt der Mehrsprachigkeit

Um einen kontinuierlichen Ablauf im Kitaalltag zu gewährleisten, sind konkrete Absprachen und Strukturen notwendig. Der Austausch unter allen Teammitgliedern wird ermöglicht durch regelmäßige Supervisionen, Klein- und Großteamsitzungen. Diese Teamsitzungen bieten uns die Möglichkeit zur Vor-und Nachbereitung, Reflexion und Dokumentation.

Videographie im Kitaaltag

Beobachtungen sind eine wesentliche Grundlage für die pädagogische Arbeit in der Kita. Die Fachkräfte lernen so die individuelle Persönlichkeit jedes Kindes, seine Interessen, Bedürfnisse und Entwicklungsvoraussetzungen kennen. Die schriftliche und bildliche Dokumentation ist unabdingbar zur Vorbereitung und Durchführung von Gesprächen mit Eltern oder anderen Fachkräften.

Jedes Kind wird mit all seinen Interessen, Fähigkeiten und Kompetenzen wahrgenommen. Das Augenmerk liegt auf den Stärken und Ressourcen des Kindes. Lernprozesse des Kindes werden transparent und erfahren hohe Wertschätzung. Durch die Beobachtung und Dokumentation erhalten wir einen besseren Einblick in die individuellen Lern- und Entwicklungsschritte der Kinder und können auf dieser Basis gezielte Unterstützungsleistungen anbieten.

Der Einsatz von Videographie ermöglicht es, sich selbst in pädagogischen Alltagssituationen zu beobachten und das eigene Verhalten zu analysieren. Mit der Videokamera können wir den Spracherwerb der Kinder systematisch beobachten und analysieren. In Ruhe betrachtet, geben die Videos einen Blick auf das eigene Dialoghandeln. Was teils nur noch vage in Erinnerung ist, wird im Nachhinein für einen selbst und in der Teamreflexion nachvollziehbar.

Videobeobachtungen können und sollen die schriftliche Dokumentation nicht ersetzen. Sie eigenen sich jedoch bei jungen Kindern besonders gut, denn neben den sprachlichen Äußerungen kann auch das nonverbale Ausdrucksverhalten der Kinder in Augenschein genommen werden. Der Vorteil einer Aufnahme besteht auch darin, dass man die Szene mehrmals anschauen kann. Bei der wiederholten Betrachtung einzelner Szenen fallen uns viele Dinge auf, die wir in der Situation selbst nicht wahrgenommen hätten. Das Gefilmte kann auch in einem späteren Moment neu reflektiert und von anderen Erziehern analysiert werden, die nicht zum Zeitpunkt der Aufnahme anwesend waren.

Gewöhnung an die Kamera

Anfangs mussten sich die Erzieher und Erzieherinnen ebenso wie die Kinder an die Kamera gewöhnen. So veränderten oder beendeten die Kinder ihr verbal und nonverbales Sprachverhalten, sobald die Kamera anwesend war. Doch als wir die Kamera regelmäßig einsetzten, gehörte sie bald zum Alltag. Oft reichten kurze Filmsequenzen, um die Sprachkompetenzen der Kinder zu analysieren und die eigene Dialoghaltung zu reflektieren.

Durchführung einer Aufzeichnung

Ist die Entscheidung für eine Aufzeichnung gefallen, geht es im nächsten Schritt darum, sich Gedanken über die praktische Durchführung zu machen. Mögliche Ziele einer Aufzeichnung können z. B. die Reflexion der eigenen Aktivität, die Evaluation von Innovationen oder das Kennenlernen von erfolgreichen Praktiken anderer Erzieherinnen sein.

Wichtig ist zu beachten, dass genügend Personal vorhanden ist, damit die Aufzeichnung gelingen kann. Dies gilt besonders in Momenten, in denen viele Kinder im Raum sind, wenn die Aufnahme stattfindet. So sollte eine Erzieherin für die Aufnahme zuständig sein, eine zweite für die Leitung der Aktivität und die dritte Erzieherin sollte sich mit den Kindern beschäftigen, die während der Aktivität das Interesse verlieren oder keine Lust auf die angebotene Aktivität haben. Auch zu starke Nebengeräusche sollten vermieden werden.

Umsetzung und Dokumentation der Videoanalyse

Die für die weitere Analyse ausgewählten Videoaufnahmen werden anhand von Beobachtungsbögen von den Erzieherinnen schriftlich festgehalten. So kann man den Lernweg des Kindes über längere Zeit verfolgen. Die Beobachtungsbögen dienen als Grundlage für Entwicklungsgespräche mit den Eltern, für Teambesprechungen, für die Reflexion und Planung der pädagogischen Arbeit. Das Verschriftlichen hilft dabei, eine Situation so konkret und differenziert wie möglich „bewahren“ zu können.

Für die Dokumentation des Beobachteten ziehen wir die Orientierungsleitfäden des DJI heran. Diese Leitfäden stellen die wichtigsten Aspekte der Sprachentwicklung in Kurzform bereit und unterstützen die Fachkräfte darin, diese bei der Beobachtung kindlichen Sprachhandelns wiederzuerkennen. Mit den Leitfäden können die Erzieher und Erzieherinnen ihren Blick auf die Kindersprache schärfen und den eigenen Qualifizierungsprozess als Basis für die alltagsintegrierte sprachliche Begleitung und Unterstützung von Kindern vorantreiben.

Gemeinsame Reflexion im Team

Im Kita-Alltag ist es wichtig eine Form zu finden, die in der täglichen Praxis realisierbar ist und die es den Fachkräften erleichtert, ihre Sprachförderangebote zu planen und zu reflektieren und danach Ansatzpunkte für die Planung weiterer Angebote zu gewinnen. Auch die Entwicklung aller Kinder wird in regelmäßigen Abständen besprochen. Hieraus entsteht die Grundlage für Entwicklungsgespräche mit den Eltern und für die weitere pädagogische Arbeit.

Wir schauen uns die Aufzeichnungen zunächst meistens in Kleinteam an. Wenn es möglich ist, versuchen wir uns aus dem Gruppengeschehen zurückzuziehen. Wir brauchen die Zeit für die Beobachtungen und können dann, wenn wir wieder in der Gruppe sind, viel gezielter Gesprächspartner für die Kleinsten sein.

Wöchentlich finden zudem montags und mittwochs zweistündige Teamsitzungen statt. Regelmäßig findet in dieser Team-Zeit auch die Besprechung kollegialer Beobachtungen statt. Das heißt, dass die Kolleginnen sich in der pädagogischen Arbeit gegenseitig beobachten und die Beobachtungen gemeinsam reflektieren. Dabei kam die Idee auf, auch Videoaufnahmen der anderen Gruppen zu reflektieren, um eine andere Sichtweise zu bekommen.

Reflexion und Ausblick

Bereits nach einigen Wochen konnte man eine Steigerung in der Qualität der Beobachtungsbögen erkennen. Die Erzieher orientierten sich viel mehr an den Stärken und an den angewandten Strategien der Kinder. Bemerkenswert war auch, dass die Erzieherinnen der Babygruppen sich bei der Analyse von 2- bis 4-jährigen Kindern viel mehr auf die nonverbale Sprache konzentrierten als die Betreuer, die regelmäßig mit dieser Altersgruppe arbeiten.

Die Videographie bietet auf ressourcenorientierte Weise die Chance, Erfolge, Entwicklungen und damit auch Veränderungen in der Arbeit sichtbar werden zu lassen. Dies steigert die Qualität sowie die Professionalität. Verhaltensmuster, ob verbal oder nonverbal, können analysiert und verbessert werden. Videoaufnahmen aktivieren kontinuierlich das Potenzial der pädagogischen Fachkräfte und sind somit hilfreich für eine positive Beziehungsgestaltung im beruflichen Alltag.

Quellenverzeichnis

Allmann, Silke (2014) : Beobachtung in der Montessori-Pädagogik. Freiburg u.a. : Herder.

Best, Petra ; Bode, Julia ; Born-Rauchenecker, Eva ; Jooß-Weinbach, Margarete ; Schlipphak, Karin (2013) : Qualifizierungsmaterial zum Konzept „Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten“. Berlin : Verlag das netz.

Bröder, Monika (2012) : Sprachförderung in der Kita : ganzheitlich, individuell, integrativ. Freiburg u.a. : Herder.

Jampert, Karin ; Thanner, Verena ; Schattel, Diana ; Sens, Andrea ; Zehnbauer, Anne ; Best, Petra ; Laier, Mechthild (2011) : Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten. Berlin : Verlag das netz.

Schäfer, Gerd E. ; Alemzadeh ; Marjan (2012) : Wahrnehmendes Beobachten. Berlin : Verlag das netz.

Viernickel, Susanne ; Völkel, Petra (2009) : Beobachtung und Dokumentieren im pädagogischen Alltag : Freiburg u.a. : Herder.

Andrée Neuman
Chargée de direction, Crèche King Arthur’s Castle

b) Bildungspartnerschaft mit den Familien und Vernetzung mit dem sozialen Umfeld

Praxisbeispiel: Die Valorisierung von Familiensprachen im Alltag

The International Kindergarten, a.s.b.l., Luxemburg-Merl

Kurzportrait	
Name der Kinderkrippe	The International Kindergarten
Träger	The International Kindergarten a.s.b.l.
Ort und Region	Luxemburg-Merl (Zentrum)
Platzzahlen und Gruppen	30 Plätze – davon 4 für Kinder mit besonderen Bedürfnissen – für Kinder von 2 bis 4 Jahren, aufgeteilt in 2 Gruppen
Pädagogisches Team	8 Erzieher/Erzieherinnen, von denen die eine Hälfte Französisch, die andere Hälfte Luxemburgisch als Muttersprache hat (bilinguale französisch-luxemburgische Kinderkrippe). Das Team ist zudem mehrsprachig und spricht außerdem Italienisch, Deutsch, Arabisch und Serbokroatisch.
Sprachen und Nationalitäten der Kinder	Die Hälfte der Kinder ist zweisprachig. Wir zählen 14 Sprachen, die zu Hause gesprochen werden, darunter Französisch (5), Italienisch (4), Deutsch (3), Luxemburgisch (3), Spanisch (3). Hinzukommen weitere Sprachen wie Finnisch, Mandarin, Schwedisch, Portugiesisch, Englisch, Rumänisch, Serbisch.
Internetseite	www.kindergarden.lu

Vielsprachigkeit im Kindergarten, unsere Definition:

Das ist eine Herangehensweise, eine weltoffene Haltung Einstellung, Aufgeschlossenheit, Respekt.
Die Kinder tauchen in eine vielsprachige Atmosphäre und (er)leben die Sprachen im Alltag. Wir sprechen in diesem Zusammenhang von Eveil aux langues.

Die zu Hause gesprochene bzw. gesprochenen Sprachen sind ein wesentlicher Bestandteil der Person des Kindes, seiner Identität. Ziel ist es, das Selbstwertgefühl, das Selbstvertrauen aufzuwerten: Fundament eines jeden Lernprozesses! Vom ersten Tag an lautet die Botschaft an das Kind: „Ich akzeptiere dich so, wie du bist, du bist etwas Besonderes und ich als Erzieher/in werde alles Nötige dafür tun, damit du dich sicher, willkommen, verstanden fühlst und du mir vertrauen kannst."

Grundprinzip: Wir verbieten niemals einem Kind, in seiner Muttersprache zu sprechen. (In seinem selbstbestimmten Spiel, bei einer Aktivität, bei der es versucht sich auszudrücken ... es beginnt auf Luxemburgisch und endet in seiner Muttersprache.)

Genauso können die Erzieherinnen und Erzieher sich untereinander in ihrer Muttersprache äußern oder auf eine Drittsprache zurückgreifen, die ihre Kommunikation erleichtert.

Wie kommen die Muttersprachen der Kinder im Alltag zur Geltung?

Die „Familienwand", die sich in jedem Gruppenraum der Einrichtung befindet und sich aus Plakaten zusammensetzt, auf denen das Kind und die Mitglieder seiner Familie dargestellt sind, bringt die Muttersprache(n) sowie die kulturelle und ethnische Vielfalt der Kinder zur Geltung.

Während der Eingewöhnungsphase: Das Verhalten der Bezugserzieherin/des Bezugserziehers ist entscheidend. Indem sie/er Grundbegriffe in der Muttersprache des Kindes erlernt, hilft sie/er dem Kind, das neu in die Einrichtung kommt, sich akzeptiert und willkommen zu fühlen. Damit macht die Erzieherin/der Erzieher einen ersten Schritt auf das Kind zu! Wenn ein Kind getröstet werden muss, kann die Erzieherin/der Erzieher auf die Muttersprache des Kindes zurückgreifen, um ihm ein Gefühl der Sicherheit zu vermitteln.

Beim täglichen „Stullkrees"-Ritual: Das Repertoire der Lieder spiegelt die Muttersprachen der Kinder wider. (Die Mithilfe der Eltern ist hier wichtig, da sie häufig darum gebeten werden, uns Lieder aus ihren Heimatländern auf einem USB-Stick abzuspeichern!).

Beim Austausch im Alltag: Die Kinder sind bei Gesprächen zwischen Erziehern und Eltern anwesend. Die Erzieher benutzen die Muttersprache oder eine gemeinsame Kommunikationssprache mit den Eltern und die Kinder erleben somit die Aufgeschlossenheit und die respektvolle Haltung des Erziehungspersonals.

Bei Elternabenden: Bei Elternabenden nutzen wir Übersetzungen, damit jedes Elternteil versteht, worum es geht.

Wir bemühen uns, die Unterlagen für die Eltern in verschiedenen Sprachen zu erstellen (pädagogische Konzepte, Anschreiben für die Eingewöhnungsphase usw.).

Bei Elternbesuchen in der Einrichtung: Wir nutzen die Fähigkeiten der Kinder bei Führungen durch die Tageseinrichtung. Ein oder zwei französischsprachige Kinder begleiten die Leiterin, wenn französischsprachige Eltern, die ihr Kind anmelden möchten, die Einrichtung besichtigen. Ebenso wird gezielt ein englischsprachiges Kind ausgewählt, das den Rundgang mit Englisch sprechenden Eltern begleitet. Auf diese Weise wird die Muttersprache des Kindes honoriert und eingesetzt. Das Kind erhält Anerkennung für seine Fähigkeiten.

Über verwendetes Material: CDs und Bücher in den verschiedenen Muttersprachen der Kinder werden von den entsprechenden Mitarbeitern im Team genutzt, um Geschichten auf Französisch, Luxemburgisch, Englisch, Deutsch usw. zu erzählen.

Wir organisieren Besuche in der multikulturellen Bibliothek „Il était une fois" in Gasperich, die eine Vielzahl von Kinderbüchern in verschiedenen Sprachen anbietet.

Gute sprachliche Bildung bedeutet für uns:

- Sprache und Sprachen als Kommunikations-, Sozialisations- und Integrationsmittel nutzen.
- Sprechen, um seine Bedürfnisse, seine Gefühle auszudrücken.
- Sprechen, ohne Angst vor Fehlern zu haben, und sprechen ohne Hemmungen.
- Neugierig und offen dafür sein, andere Sprachen als die eigene zu sprechen.
- Spaß an Wörtern und Ausdrücken haben und damit spielen.

Martine Pinzi,
Chargée de direction, The International Kindergarten

Praxisbeispiel: Die Geschmäcker der Welt

Crèche Am Pescher, Caritas Jeunes et Familles a.s.b.l., Strassen

Kurzportrait	
Name der Kinderkrippe	Crèche Am Pescher
Träger	Caritas Jeunes et Familles a.s.b.l.
Ort und Region	Strassen (Zentrum)
Platzzahlen und Gruppen	72 Plätze für Kinder von 0 bis 4 Jahren und 5 Gruppen
Pädagogisches Team	Zurzeit : 16 Personen, mit Luxemburgisch, Portugiesisch, Französisch und Italienisch als Erstsprache
Sprachen und Nationalitäten der Kinder	Etwa die Hälfte der Kinder hat die französische Nationalität und/oder wächst mit der französischen Sprache auf. Die meistgesprochene Sprache ist Französisch, gefolgt von Luxemburgisch, Portugiesisch, Italienisch und noch 14 anderen Sprachen. Quasi die Mehrheit der Kinder hört/spricht zu Hause mehr als eine Sprache.
Internetseite	www.cjf.lu/creche-am-pescher.html

Reflexionen über die Wertschätzung der Familiensprachen und die Bildungspartnerschaft mit den Eltern

Im Rahmen der Leitlinien des Projekts der mehrsprachigen Bildung kommen wir auf einen sehr wichtigen Punkt in Bezug auf die Wertschätzung der Muttersprachen und die Kooperation mit den Familien zurück.

Wir haben uns einige Fragen gestellt und sind sehr rasch zu einem Ergebnis gekommen. Die erste Frage war : „Wie können wir den Eltern Gelegenheit zum gegenseitigen Austausch zwischen den verschiedenen Nationen, die in unserer Kinderkrippe vertreten sind, bieten?“ Die zweite Frage war : „Wie können wir die Eltern an der sprachlichen Vielfalt, die im Alltag unserer Kinderkrippe existiert, teilhaben lassen?“

Die Idee, eine Veranstaltung zu organisieren, auf der alle unterschiedlichen Nationalitäten zur Geltung kommen, entstand dann wie von allein. Schnell kam der Gedanke auf, dies über einen kulinarischen Austausch zu realisieren. Für unser Ziel eignete sich nichts besser, als für ein neues Geschmackserlebnis zu sorgen. Wir haben es die „Geschmäcker der Welt“ genannt.

Die Kochkunst ist eng mit dem kulturellen Hintergrund verbunden und erweist sich als sehr spielerisches und sinnvolles Mittel, um Eltern und Kinder an unserem Projekt zur Mehrsprachigkeit zu beteiligen. Hauptanliegen dieser Veranstaltung war die Zubereitung eines traditionellen Gerichts für jedes Land, das in unserer Kinderkrippe vertreten ist, und den Eltern als Hauptakteure dieser Veranstaltung freie Hand zu lassen. Uns war es sehr wichtig, ihnen zu vermitteln, was wir mit diesem Austausch erreichen wollen, damit sie sich bestmöglich einbringen können.

Der Austausch sollte nicht nur kulinarischer Art sein, sondern wir hatten auch angedacht, dass sich die Eltern, die Kinder und das Team sprachlich untereinander austauschen können, in ebenso vielen Farben wie an dem Tag auch Gerichte vertreten sind.

Planungsphase

Wir haben uns die Zeit genommen, jedes Detail sorgfältig zu durchdenken. Die Organisation einer gastronomischen Veranstaltung ist aufgrund der Vorschriften zur Lebensmittelhygiene relativ komplex.

Wir sind von einem vollständigen Menü ausgegangen, d. h. Vorspeise, Hauptgericht und Dessert. Um die Organisation zu erleichtern, haben wir die Teilnehmer entsprechend den Gängen in verschiedene Gruppen eingeteilt. Die Eltern einer Gruppe haben eine Vorspeise zubereitet und die der anderen Gruppen haben wiederum ein Hauptgericht bzw. ein Dessert zubereitet. Jede Gruppe hat eine Anmeldeliste erstellt, der ein Informationsschreiben für jede Familie beilag. Dieses Schreiben enthielt die wichtigsten Ziele und einen Kontrollabschnitt für die Anmeldung. In diesem Abschnitt mussten die Eltern den Namen des Gerichts, die Herkunft und die im Rezept enthaltenen Allergene angeben.

Unsere pädagogischen Mitarbeiter, die unterschiedliche Nationalitäten haben, bereiteten ebenfalls verschiedene Gerichte zu und hielten sich dabei an die gleichen Anmelderegeln wie die Eltern.

Ergänzend dazu und um die Veranstaltung spielerischer zu gestalten, haben wir außerdem kleinere Workshops mit Bezug auf die verschiedenen Nationalitäten organisiert.

Umsetzungsphase

Die Veranstaltung fand an einem Samstag in den Räumen unserer Kinderkrippe statt, damit so viele Leute wie möglich daran teilnehmen können.

Wir haben unsere Aufenthaltsräume so umgestaltet, dass möglichst viele Tische und Bänke sowie die verschiedenen Buffets aufgestellt werden konnten.

In jedem Raum gab es einen Bereich, um am Tisch zu sitzen, und einen Bereich, um sich zu bedienen. Die verschiedenen Gerichte wurden auf die Räume verteilt und die Leute konnten nach Belieben von einem Raum in einen anderen wechseln.

Wir haben die von den Eltern ausgefüllten Kontrollabschnitte verwendet und darauf die Flagge des jeweiligen Landes ergänzt.

Als die Familien nach und nach eintrafen, stellten sie ihr Gericht an dem vorgesehenen Platz ab und waren sehr stolz darauf, ihre Spezialität präsentieren zu können.

Insgesamt hatten wir für jeden Gang über zehn kulinarische, hübsch angerichtete Köstlichkeiten.

Die kleinen Workshops :

„Länderquiz“ : ein kleines Quiz zu jedem Land mit Fragen zur Hauptstadt, zur Flagge und zur Begrüßungsformel.
„Rate, zu welchem Land das gehört“ : kleines Spiel anhand von Bildern, die zu verschiedenen Ländern gehörten.
„Flaggenpuzzle“ : kleine Puzzlespiele zu den Flaggen für Groß und Klein.

Beobachtungen zu der Veranstaltung

Die Familien beteiligten sich sehr zahlreich an dieser Veranstaltung und taten das mit großer Begeisterung. An dem Tag kamen etwa 80 Personen zusammen, um dieses gemütliche Beisammensein und diesen Austausch wahrzunehmen. Die Kinder waren begeistert, in den ihnen bekannten Sprachen spielen und sprechen zu können, und die Eltern kamen bei den verschiedenen Gerichten ganz von selbst ins Gespräch.

Wir haben großes Wohlwollen und gegenseitiges Verständnis unter den verschiedenen Familien beobachten können und die gesprochene Sprache war zu diesem Zeitpunkt völlig egal, da sowohl für uns als auch für die Eltern wichtig war, sich im Gespräch austauschen und eine schöne Zeit verbringen zu können.

Auch noch Wochen danach erhielten wir von den Eltern positives Feedback zu dieser Aktion und wurden gefragt, wann die Veranstaltung im nächsten Jahr stattfinden würde. Am häufigsten fielen Sätze wie „Es war toll und so eine gesellige Runde“, „Eine tolle Aktion, die unbedingt wiederholt werden muss“, „Ich habe meinen Freunden und meinen Verwandten davon erzählt… die waren beeindruckt“, „Die verschiedenen Gerichte waren lecker“, „Uns hat es sehr gefallen“.

Aus diesen positiven Kommentaren lässt sich sehr leicht ablesen, dass unser Hauptanliegen damit erreicht war.

Erwartungen für die Zukunft

Diese Veranstaltung war ein voller Erfolg und kann jedes Jahr wiederholt werden. In jedem Jahr ändern sich die Nationalitäten der Kinder. Einige Familien bleiben und freuen sich darauf, wieder an diesem Austausch teilnehmen zu können. Andere, neue Familien kommen hinzu und sind stolz, sich aktiv daran beteiligen und ihrem Umfeld davon berichten zu können.

Die Eltern fühlten sich eindeutig wertgeschätzt in ihren kulturellen und sprachlichen Unterschieden. Sie geben dieses Gefühl an ihre Kinder weiter, die sich wiederum gut aufgenommen fühlen in der Einrichtung, die sie jeden Tag besuchen und in der sie mit Rücksicht auf ihre kulturellen und sprachlichen Unterschiede akzeptiert werden.

Cindy Martins de Oliveira
Chargée de direction, Crèche Am Pescher

Praxisbeispiel : Die mehrsprachige Bücherkiste der Escher Kannervilla

Escher Kannervilla, Inter-Actions a.s.b.l., Esch-sur-Alzette

Kurzportrait	
Name der Kinderkrippe	Escher Kannervilla
Träger	Inter-Actions a.s.b.l.
Ort und Region	Esch/Alzette (Süden)
Platzzahlen und Gruppen	58 Plätze für Kinder von 0 bis 6 Jahren in 5 Gruppen
Pädagogisches Team	16 Personen, mit Luxemburgisch, Portugiesisch, Deutsch, Serbokroatisch und Französisch als Erstsprachen
Sprachen und Nationalitäten der Kinder	Von unseren 58 Kindern haben zwei Kinder die luxemburgische Nationalität. Alle anderen sind überwiegend Portugiesen und Kapverdier sowie noch ein paar weitere Nationalitäten.
Internetseite	www.inter-actions.lu

Vorgeschichte

In mehreren Städten, unter anderem in Esch/Alzette und in meiner Heimatstadt Düdelingen, wurden in letzter Zeit Bücherkisten aufgestellt, durch die die Anwohner und Anwohnerinnen des Quartiers Bücher miteinander tauschen können. In Düdelingen wurde dies vom „Projet ensemble-Inter-actions a.s.b.l." realisiert.

Da meine 4-jährige Tochter, wie viele andere Kinder auch, von diesen farbenfrohen Kisten magisch angezogen wurde und sie dann oft enttäuscht war, wenn keine Kinderbücher darin waren, habe ich die Verantwortlichen bei Gelegenheit darauf aufmerksam gemacht, dass ein Extra-Regal für Kinderbücher in meinen Augen fehlen würde. Ich finde jede Gelegenheit toll, die die Kinder an das Buch heranführt. Es war aber nicht möglich dies zu ändern, bzw. ein Regal für Kinderbücher einzurichten, weil die Kisten von den Bürgern selbst verwaltet werden und man hier nicht in die Dynamik eingreifen wollte. Das leuchtete mir ein.

Also habe ich gedacht : eine eigene Kiste für unsere Einrichtung in Esch, speziell nur für Kinderbücher, wäre sinnvoll und ich habe meinem Team davon erzählt. Diese wollten wir dann vor unserer Eingangstür aufstellen.

Entstehung des Projektes

Während der Pilotphase des Projektes zur frühen mehrsprachigen Bildung hatten wir viele Reflexionstreffen innerhalb des Teams. Außerdem haben die Erzieher und Erzieherinnen verschiedene Weiterbildungen zu dem Thema besucht. Eine der Weiterbildungen hieß die „Ouverture aux langues." Hier wurde auch viel von mehrsprachigen Büchern berichtet. Dies überschnitt sich dann mit unserem Wunsch diese Bücherkiste einzurichten. So kamen wir auch auf die Idee, die Eltern mit ins Boot zu ziehen und nicht nur eine Bücherkiste für Kinder zu haben, sondern eine mehrsprachige Bücherkiste für Kinder.

Wir haben dann einen Aufruf auf Facebook etc. gestartet und hatten schnell tolle Bücher zusammen. Der Plan ist, dass die Kinder sich auf dem Nachhauseweg noch zusammen mit den Eltern ein Buch aussuchen und dieses vielleicht im Bus ansehen oder zuhause. Wir hoffen, dass die Eltern mit der Zeit auch eigene Bücher zum Tauschen von zuhause mitbringen. Wir möchten bewusst „mehrsprachig" sein um die Familiensprachen zu valorisieren und um ein „Partenariat" mit den Eltern zu schaffen.

Ausblick

Wir denken, die Eltern freuen sich bestimmt darüber, in ihrer Sprache eine Geschichte erzählen zu können. Sie sind vielleicht weniger gehemmt und fühlen sich von uns akzeptiert und respektiert. Wir sind Partner in der Förderung ihrer Kinder. Dies möchten wir hiermit ausdrücken.

Wir sind gespannt auf den weiteren Verlauf unseres Projektes. Wir sind überzeugt, hier ein schönes Mittel gefunden zu haben, die Kinder in die Welt der Bücher einzuführen und sie so auch besser in den Sprachen fördern zu können. Zudem freuen wir uns, die Eltern und das weitere soziale Umfeld auf diese Weise noch stärker in die sprachliche Bildung miteinbeziehen zu können.

Ginette Debra
Chargée de direction, Escher Kannervilla

Praxisbeispiel : Ausflug in die Bibliothek

Crèche Butzebuerg, sàrl., Differdange

Kurzportrait	
Name der Kinderkrippe	Crèche Butzebuerg
Träger	Butzebuerg sàrl.
Ort und Region	Differdingen (Süden)
Platzzahlen und Gruppen	27 Plätze für Kinder von 0 bis 4 Jahren und 2 Gruppen
Pädagogisches Team	7 Personen mit Luxemburgisch als Erstsprache und 1 Person mit Französisch als Erstsprache
Sprachen und Nationalitäten der Kinder	Zurzeit haben nur circa 5 % der Kinder die luxemburgische Nationalität und sprechen zu Hause Luxemburgisch. Die meistgesprochene Sprache ist Portugiesisch, gefolgt von Französisch und noch 7 weiteren Sprachen. Ein Großteil der Kinder spricht (bzw. hört) zu Hause mehr als eine Sprache.
Internetseite	www.butzebuerg.lu

Unser Interesse an dem mehrsprachigen Projekt

Unsere erste Kinderkrippe eröffnete im Oktober 2011 im Süden Luxemburgs. In der Stadt Differdingen leben viele Familien ausländischer Nationalität. Bei unserer Eröffnung lag der Schwerpunkt darauf, Kindern aus Einwandererfamilien Luxemburgisch beizubringen, um ihnen die Integration in das gesellschaftliche und schulische Leben zu erleichtern. Unser Interesse, eine weitere Sprache, genauer das Französische, aufzunehmen, entstand mit dem Vorschlag des Ministeriums und der Bewerbung zur Teilnahme an einer Pilotphase.

Für uns war von Anfang an klar, dass wir an dieser Pilotphase teilnehmen wollen. Die Kindheit ist die Lebensphase, in der die Potenziale am größten und vielfältigsten sind, es ist jedoch nur eine Phase. Die immensen Ressourcen, die in ihr stecken, sollten daher genutzt werden. Das trifft besonders auf den Bereich der Sprachen zu, sei es die Muttersprache oder die Sprachen, die für eine Zwei- oder gar Dreisprachigkeit hinzukommen. Die Erfolgschancen des bilingualen Lernens hängen unmittelbar mit der Sorgfalt zusammen, die für dessen Förderung im frühen Kindesalter aufgebracht wird.

Ein Kind lernt sehr viel später Sprechen als Hören. Und genau dieses frühe Hören ebenso wie seine große Offenheit gegenüber den verschiedensten Klängen sollte in der zweisprachigen Bildung genutzt werden, insbesondere in der Gruppe der Kleinsten. Das Wichtigste für die Förderung der sprachlichen Entwicklung eines Kindes ist, mit ihm im Alltag zu sprechen. Für Eltern ausländischer Nationalität, die das Luxemburgische nur in geringem Maße

beherrschen, ist es besser, wenn sie mit ihrem Kind in ihrer jeweiligen Muttersprache kommunizieren. Dann sind sie wahrscheinlich eher bereit, mit ihren Kleinen zu sprechen. Und je besser das Kind die in der Familie dominierende Sprache beherrscht, desto leichter wird es ihm fallen, andere Sprachen zu erlernen.

Das Französische in unserem Alltag

Für uns war es wichtig, jemanden zu haben, der sehr gut Französisch spricht, damit die Kinder ein korrekt gesprochenes Französisch hören können. Daher haben wir uns entschieden, einen französischsprachigen Erzieher einzustellen. Für die übrigen Mitarbeiter in der Kinderkrippe hat sich nichts geändert. Sie sprechen weiterhin in luxemburgischer Sprache. Nur der neue Erzieher spricht Französisch und ausschließlich Französisch mit den Kindern. Der französischsprachige Erzieher macht die gleiche Arbeit, die gleichen Aktivitäten wie die anderen, der einzige Unterschied besteht darin, dass er Französisch spricht.

Die Tatsache, dass wir diese Entscheidung getroffen haben, wurde sowohl von den Mitarbeitern als auch von den Eltern sehr gut angenommen. Anfangs hatten sich die Mitarbeiter viele Gedanken gemacht und sich gefragt, was sich für sie ändern würde, waren dann aber erleichtert zu erfahren, dass ihre Arbeitsweise unverändert bleiben würde. Ihre Fragen ließen sich dank der Versammlungen, die im Laufe des Jahres stattfanden, ziemlich schnell klären. Mit den Eltern verhielt es sich ganz ähnlich. Wir hatten eine Informationsveranstaltung vorbereitet, bei der viele Eltern ihr Interesse bekundeten. Wir erklärten ihnen, was sich ändern würde, und sie nahmen das Projekt sehr gut auf. Ihr wichtigstes Anliegen war, die Bestätigung zu haben, dass das Luxemburgische nicht zugunsten des Französischen verschwinden würde, wobei unsere Eltern viel Wert darauf legen, dass ihre Kinder Luxemburgisch in unserer Kinderkrippe lernen. Sie betrachten es als Chance für ihre Kinder, eine zusätzliche Sprache erlernen zu können.

Wie gehen wir vor?

Unser französischsprachiger Erzieher arbeitet vier Tage pro Woche in der Gruppe der Kinder im Alter von 2 bis 4 Jahren und einen Tag in der Gruppe der Jüngsten im Alter von 2 Monaten bis 2 Jahren. Dieser Erzieher hat außerdem im Tagesverlauf, am Morgen bei der Begrüßung und abends bei der Verabschiedung regelmäßig Kontakt mit den Kindern der Gruppe der ganz Kleinen. In dieser Gruppe führt der französischsprachige Erzieher keine spezifische Aktivität mit ihnen durch. Er spricht den ganzen Tag über Französisch und nimmt am normalen Leben der Gruppe teil. An diesem einen Tag in der Woche wollen wir die Kleinsten nur daran gewöhnen, gesprochenes Französisch zu hören.

Neben den verschiedenen Aktivitäten, die wir den Kindern anbieten, haben wir ein Projekt mit der Bibliothek in Differdingen ins Leben gerufen.

Unsere Gruppe der 2- bis 4-Jährigen geht einmal pro Woche in die Bibliothek der Stadt Differdingen. Die Bibliothek bietet viele Publikationen, die Kategorien sind ganz unterschiedlich und versuchen der Nachfrage der jungen und älteren, luxemburgischen und ausländischen Bevölkerung gerecht zu werden. Die Bibliothek verfügt über eine große Auswahl an Kinderbüchern. Die Kinderbücher befinden sich auf einer Etage, getrennt von den übrigen Publikationen. Somit stören die Kinder niemanden, wenn Geschichten vorgelesen werden. Darüber hinaus hat die Bibliothek einen separaten Raum, in den sich die Erzieher mit den Kindern zurückziehen können. In diesem schön gestalteten Raum befinden sich große Sitzkissen, Sessel und ein CD-Player. Der CD-Player ist für die Kinder ebenfalls eine sehr interessante Variante, da die Bibliothek über viele Märchen-CDs verfügt. Diese CDs stehen in verschiedenen Sprachen zur Verfügung, auch auf Luxemburgisch.

Die Stunde, die wir in der Bibliothek verbringen, ist oft schnell vorüber und die Kinder durchstöbern so gern die Bücher. Entweder suchen die Erzieher und die Kinder gemeinsam die Bücher aus, deren Geschichte sie hören möchten, oder die Erzieher überlassen den Kindern die freie Wahl, ob sie allein oder mit ihren Freunden ein Buch ansehen wollen. Es ist also möglich, dass sich ein Kind allein mit seinem Buch in eine Ecke zurückzieht und andere Kinder sich zu mehreren zusammensetzen können, oder die Kinder finden sich bei dem Erzieher ein, der ihnen die ausgewählte Geschichte vorliest. Die Bibliothek besitzt eine große Auswahl an Kinderbüchern, für jedes Alter und in vielen verschiedenen Sprachen. So können die Erzieher die Geschichten auch in mehreren Sprachen erzählen.

Intern finden regelmäßig Versammlungen statt, um sich über alle Aktivitäten und laufenden Projekte auszutauschen und andere Projekte zu besprechen, die wir umsetzen könnten. Wir möchten das Bibliotheksprojekt weiter ausbauen und zum Beispiel noch andere Bibliotheken mit den Kindern besuchen und sie an das Lesen gewöhnen.

Kurzes Fazit

Unser Wunsch, die französische Sprache in unserer Kinderkrippe einzuführen, ist sehr gut angekommen. Nicht nur wurde er von den Eltern gut aufgenommen, sondern auch die Kinder haben sich sehr schnell an diese Sprache gewöhnt. Wir können schon jetzt feststellen, dass die Kinder zwischen der französischen und der luxemburgischen Sprache sehr gut differenzieren können. Zum Beispiel sprechen sie mit unserem französischsprachigen Erzieher Französisch und mit den anderen Erzieherinnen der Gruppe Luxemburgisch.

Auch wenn das ein Erfolg war, wollen wir uns nicht darauf ausruhen, sondern versuchen, weiterhin Fortschritte zu machen. Das Wichtigste ist allerdings, dass man nicht vergessen darf, dass die Kinder bei uns in der Kinderkrippe die Sprachen lernen, indem sie sie täglich beim Spielen anwenden. Wir zwingen kein Kind, eine bestimmte Sprache in einem bestimmten Moment anzuwenden. Die Kinder sollen vor allem Spaß haben und die Sprache gern sprechen, damit das erfolgreich funktionieren kann.

Suzanne Ricacho
Chargée de direction, Crèche Butzebuerg

3 Anhang

Anhang

3.1 Glossar

Mehrsprachigkeit (gesellschaftliche und individuelle):

Unterscheidung nach dem Europarat: Während man unter gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit (Multilingualität) die Sprachenvielfalt einer Gemeinschaft oder Region versteht, bezeichnet die individuelle Mehrsprachigkeit (Plurilingualität) die Fähigkeit des einzelnen Sprechers flexibel auf ein reichhaltiges sprachliches Repertoire zugreifen zu können.

Familiensprachen (Erstsprachen, Herkunftssprachen):

Sprache(n), die vom Kind als erstes, im familiären Umfeld, erworben werden. Aufgrund der Vielfalt familiärer Sprachpraktiken ist dieser Begriff umfassender als der der „Muttersprachen".

Bildungssprache(n):

Sprachen, die in öffentlichen Bildungsinstitutionen zur Vermittlung von wesentlichen Bildungsinhalten dienen. Diese zeichnen sich durch eine zunehmende Abstraktion und Kontextunabhängigkeit aus. Die Grundlagen bildungssprachlicher Fähigkeiten können Kinder bereits im Alltag von Kindertageseinrichtungen und in ihren Familien entwickeln. Dies tun sie zudem in all ihren Sprachen.

Code-Switching, Code-Mixing und Translanguaging:

Man spricht von Code-Switching (oder Code-Mixing), wenn innerhalb eines Satzes oder eines Gesprächsbeitrags mehr als eine Sprache gebraucht wird. Mit dem Begriff Translanguaging werden nicht mehr die Sprachen als getrennte Systeme fokussiert, sondern die dynamische Sprachpraxis der Sprechenden und ihr über die Grenzen von Sprachsystemen hinausgehendes Gesamtrepertoire.

Sprachliche Bildung und (gezielte) Sprachförderung:

Der Begriff der sprachlichen Bildung betont den Aspekt der Eigenaktivität des Kindes und das Zusammenwirken von Handlungen des Kindes und der Bezugspersonen. Sprachliche Bildung ist ein integraler Bestandteil des pädagogischen Alltags. Indem sie sich an alle Kinder richtet und nicht nur an jene mit spezifischem Förderbedarf, geht sprachliche Bildung über gezielte Sprachförderangebote hinaus.

Spracherwerb/Sprachaneignung und Sprachenlernen:

Spracherwerb bzw. Sprachaneignung geschieht meist implizit und unbewusst in einer natürlichen Umgebung. Sprachenlernen hingegen erfolgt bewusst, ist meistens explizit und gesteuert. Mit zunehmendem Alter gewinnt das Sprachenlernen an Wichtigkeit.

Dialogische Grundhaltung:

Die Erwachsenen dienen den Kindern als Sprachvorbilder und aufmerksame Gesprächspartner. Sie begeben sich mit dem Kind auf Augenhöhe und lassen sich ein auf das, was ein Kind gerade interessiert und wovon es begeistert ist.

Non-formale Bildung:

Non-formale Bildung bezieht sich auf die Bildungsarbeit, die außerhalb des formalen Schulsystems organisiert ist. Ausgehend vom Konzept des „kompetenten Kindes" zeichnet sich non-formale Bildung durch verschiedene Merkmale aus: entdeckendes Lernen, Prozessorientierung, partnerschaftliches Lernen, Subjektorientierung, Offenheit, Partizipation und Freiwilligkeit.

3.2 Autorinnenverzeichnis

Kerstin Bosch (geb. Leuckefeld): Sprachwissenschaftlerin, freiberufliche Autorin und Fortbildnerin im Bereich Sprachentwicklung und -förderung, Mitarbeit an den Konzepten des Deutschen Jugendinstituts zur alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und Förderung.

Petra Best: Kommunikationswissenschaftlerin, freiberufliche Fort- und Weiterbildnerin zum Themenfeld „Kinder-Sprache-Bildung". Sie hat u.a. viele Jahre als wissenschaftliche Referentin am Deutschen Jugendinstitut e.V. gearbeitet, wo sie sich mit dem frühkindlichen Spracherwerb und seiner Begleitung im Kita-Alltag intensiv befasst hat. Sie ist Mitautorin der DJI-Konzepte zur alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und Förderung.

Argyro Panagiotopoulou: Erziehungswissenschaftlerin, hat u. a. Linguistik und Erziehungswissenschaften an den Universitäten Athen und Köln studiert. Sie war 2005 bis 2010 Professorin für Grundschulpädagogik mit dem Schwerpunkt Sprachliche Bildung an der Universität Koblenz-Landau und ist seit 2010 Professorin für Bildung und Entwicklung in Früher Kindheit an der Universität zu Köln. Zu ihren Arbeitsschwerpunkten zählen Bildung und Heterogenität in der Kindheit, Mehrsprachigkeit in Familien und Bildungseinrichtungen, Migration und Inklusion, Pädagogische Professionalität im internationalen Vergleich.

Christiane Perregaux: Honorarprofessorin, Universität Genf. Nachdem Christiane Perregaux jahrelang in Marseille in der Alphabetisierung für Immigranten aus dem Maghreb tätig war, absolvierte sie eine Ausbildung zur Kindergärtnerin in Genf. Anschließend nahm sie ihr Studium auf und promovierte zu dem Thema „Kinder mit zwei Stimmen: Einfluss der Zweisprachigkeit auf das Lesenlernen". Als Professorin gilt ihr Interesse dem Plurilingualismus und der schulischen und gesellschaftlichen Plurikulturalität. Derzeit arbeitet sie an einem Projekt der Stadt Genf, bei dem das Konzept Eveil aux langues in den Krippen und Kindergärten der Stadt eingeführt wird.

Claudia Seele: Erziehungswissenschaftlerin, promovierte an der Universität Luxemburg zum Thema Mehrsprachigkeit in der frühkindlichen Bildung. Seit 2015 ist sie in der Forschungs- und Entwicklungsabteilung SCRIPT des Luxemburger Bildungsministeriums tätig und hat dort die Pilotphase zur frühen mehrsprachigen Bildung in Luxemburger Kindertageseinrichtungen koordiniert.

Autorinnen der Piloteinrichtungen: Ginette Debra (Chargée de direction, Escher Kannervilla), Cindy Martins de Oliveira (Chargée de direction, Crèche Am Pescher), Andrée Neuman (Chargée de direction, Crèche King Arthur's Castle), Nadine Ney (Chargée de direction adjointe, Crèche Bierdener Butzen), Martine Pinzi (Chargée de direction, The International Kindergarten), Linda Reuter (Chargée de direction, Crèche Margréitchen), Suzanne Ricacho (Chargée de direction, Crèche Butzebuerg), Jennifer Rodrigues Ventura (Chargée de direction, Crèche Bierdener Butzen), Barbara Willkomm (Chargée de direction adjointe, Crèche Born).

3.3 Empfehlungen für pädagogische Ressourcen

Bücher für Fachkräfte:

Theoretische und pädagogische Grundlagen

Christine Hélot & Marie-Nicole Rubio (2014). **Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant.** Toulouse: Erès. ISBN 978-2-7492-3874-6

▷ Heutzutage kommen viele Kinder schon von klein auf nicht nur mit einer, sondern mit zwei oder mehr Sprachen in Kontakt. Die Bildungsstrukturen können sich diesen Situationen der Mehrsprachigkeit nicht mehr verschließen. Sie müssen sie ihr Verhältnis zur sprachlichen und kulturellen Vielfalt überdenken, denn der Spracherwerb spielt eine entscheidende Rolle für die kognitive und identitätsprägende Entwicklung von Kleinkindern. Dieses Buch stellt die monolinguale Ideologie unserer Bildungssysteme in Frage und leistet einen Beitrag dazu, die Betreuung von jungen Kindern und ihren Familien in Umgebungen, die für die Verschiedenheit und die Vielfalt kultureller Bezüge offen sind, neu zu durchdenken.

Karin Jampert, Verena Thanner, Diana Schattel, Andrea Sens, Anne Zehnbauer, Petra Best & Mechthild Laier (Hrsg.) (2011). **Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten. Sprachliche Förderung für Kinder unter Drei** (zwei Hefte, inklusive Arbeitsmaterialien und DVD mit Video-Sequenzen aus dem Kita-Alltag). Weimar/Berlin: verlag das netz. ISBN 978-3-86892-052-9

▷ Das Autorinnenteam des Deutschen Jugendinstituts legt theoretisch fundiert und praxisnah aufbereitet ein Konzept zur alltagsintegrierten sprachlichen Bildung für die Altersgruppe der Null- bis Dreijährigen vor. Instrumente zur Beobachtung und Dokumentation von Kindersprache sowie Leitfäden zur Reflexion helfen den Erzieherinnen und Erziehern, die eigene Praxis zu analysieren und darin die vielfältigen Gelegenheiten zur sprachlichen Bildung zu entdecken. Filmsequenzen auf der DVD veranschaulichen einzelne Aspekte und können als Material für beispielhafte Analysen dienen. Beispiele und Ideen zur Zusammenarbeit mit Eltern runden das Materialpaket ab.

Rosemarie Tracy (2008). **Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können.** 2., überarbeitete Auflage. Tübingen: francke Verlag. ISBN 978-3-7720-8306-8

▷ Dieses Buch bietet anhand vieler Beispiele einen verständlichen Überblick über den Spracherwerb und schildert die Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Unterstützung frühkindlicher Mehrsprachigkeit. Der Text enthält eine Anleitung für die gezielte Beobachtung von Kindern und eine Fülle von Anregungen für die Förderung. Darüber hinaus weckt er Interesse an Sprache im Allgemeinen und fördert den Spaß an der eigenen Sprachkompetenz.

Einführung in Praxismaterial

Helga Gruschka (2016). **Mein Erzähltheater Kamishibai: Erzählen und Sprechen lernen in der Krippe.** München: Don Bosco. ISBN 978-3-7698-2231-1

▷ Von einzelnen Worten bis zu kleinen Geschichten: Auf altersgemäße Weise entdecken die Kleinen ihre Sprache mit dem Kamishibai-Erzähltheater. Bild für Bild werden Geschichten aus der Erfahrungswelt der Kinder interaktiv erzählt. Kombiniert mit gestalterischen Elementen drücken sich dabei die Fantasie und die Freude am kreativen Tun aus.

Olaf Möller (2015). **Große Handpuppen ins Spiel bringen: Technik, Tipps und Tricks für den kreativen Einsatz in Kindergarten, Schule, Familie und Therapie** (7. Auflage). Münster: Ökotopia Verlag. ISBN 978-3-86702-017-6

▷ Der Autor zeigt auf, welche unterschiedlichen Rollen und Funktionen die Puppe übernehmen kann, und führt auf leicht verständliche Weise in die Spieltechnik ein. Er bietet eine Fülle von Beispielen für den pädagogisch motivierten Einsatz der Handpuppen, gibt wertvolle Tipps, wie die Puppen eingebracht werden können, und bietet Hilfestellungen für Spielstrategien in kniffligen Situationen. Dabei sind die Anregungen auf alle Arten von Puppen und Stofftieren übertragbar.

Edith Montelle (2014). **La Boîte Magique: Le théâtre d'images ou kamishibaï** (aktualisierte Neuauflage). Straßburg: Callicéphale éditions. ISBN 978-2-36963-020-3

▷ Das Kamishibai oder Bildtheater ist eine Erzähltechnik japanischen Ursprungs, welche anhand von wechselnden Bildern in einem Holzrahmen mit drei Türen (butai) vorgeführt wird. Das Kamishibai kann ganz einfach in allen Begegnungsstätten (Bibliotheken, Schulen, Krankenhäusern usw.) eingesetzt werden. Es ist unverzichtbar für die Alphabetisierung, das Bildverständnis, als Vorlesehilfe sowie für das Erfinden und Schreiben von Geschichten.

Bücher für Kinder:

Rotraut Susanne Berner. **Frühlings-/Sommer-/Herbst-/Winter-Wimmelbuch.** Hildesheim: Gerstenberg Verlag.

▷ Wimmelbücher laden zum gemeinsamen Entdecken und zum darüber Sprechen ein, sind dabei aber an keine bestimmte Sprache gebunden. Die Autorin erzählt in ihren Bildern ganze Geschichten und spricht damit auch schon die Jüngsten an.

Lucy Cousins. **Mausi (De) / Mimi (Fr) / Maisy (En).** Sauerländer / Albin Michel / Walker Books.

▷ Eine ganze Reihe von Büchern für die ganz Kleinen, in mehreren Sprachen erhältlich, zum Beispiel auf Deutsch, auf Französisch und auf Englisch; mit einem einfachen Satz pro Seite und vielen kleinen Überraschungen, die es zu entdecken gilt…

Nina Dulleck (2013). **Alles alleine.** Münster: Coppenrath Verlag.
ISBN 978-3-649-61341-1

▷ Das kann ich schon alleine! Wenn Kleine groß werden, möchten sie alles selbstständig erledigen - anziehen, Tisch decken, mit Oma telefonieren. Dieses Buch fängt den kindlichen Alltag in 20 Szenen liebevoll ein und lädt zum Erzählen, Staunen und Wiedererkennen ein. Buchempfehlung der Fachstelle KINDERWELTEN für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung (http://www.kinderwelten.net).

Stina Fisch (2009). **Frupps.** Luxemburg: MENFP. ISBN 978-2-87995-021-01

▷ Dieses Buch gewann 2009 den ersten Preis bei dem Bilderbuch-Wettbewerb, der vom Bildungsministerium und vom Literaturarchiv initiiert wurde. Dieses Bilderbuch kommt ganz ohne Worte aus und erzählt eine Geschichte ausschließlich anhand von Bildern.

Marie Hoffmann (2012). **Wa Lämmercher grouss ginn.**
Esch-Sauer: Op der Lay. ISBN 978-2-87967-184-0

▷ De Mick, de Jéngsten aus der Famill Schof, fënnt et langweileg, datt d'ganz Famill d'selwecht ausgesäit. Hie léisst sech seng wäiss krauseleg Hoer ewech schneiden. Intressant um Buch ass, datt d'Illustratiounen net mat Faarwe gemoolt sinn, mä aus Schofswoll gefilzt. Et ass gutt vir virzeliesen duerch wéineg Text op de jeeweilege Säiten an et enthält interessant lëtzebuergesch Wierder. Lëtzebuerger Buchpräis 2013 (Kanner- a Jugendbuch).

Orianne Lallemand (Text), Eléonore Thuillier (Illustrationen). **Le Loup / P'tit Loup**
(De Wollef / De Wëllefchen). Editions Auzou (Editions Auzou Benelux)

▷ Die Geschichten vom Wolf und vom Wölfchen, mit bunten und anschaulichen Illustrationen, sind auf Französisch und auf Luxemburgisch erhältlich, aber auch auf Deutsch, Portugiesisch, Englisch und in weiteren Sprachen. Die Geschichten vom Wölfchen richten sich an die Kleinsten und enthalten sehr wenig Text, während die Geschichten vom Wolf auf etwas größere Kinder zugeschnitten sind.

Carsten Thesing (2016). **Komm, spielen wir!** Ein Bilderbuch in 5+1 Sprachen mit Fotografien von Carsten Thesing. Berlin: Viel & Mehr e. V. ISBN 978-3-945596-06-7

▷ Das Buch zeigt Kinder bei dem, was sie am liebsten tun – Spielen. Mal ausgelassen und fröhlich, mal konzentriert und in sich gekehrt, mal allein und mal zusammen mit anderen. So versammelt das Buch alltägliche Spielszenen mit großem Widererkennungseffekt, auf dass sich viele Kinder in Bild und Sprache damit identifizieren können. Ein Foto-Bilderbuch in 5+1 Sprachen: Arabisch, Deutsch, Englisch, Französisch, Türkisch und eine Sprache, die frei ergänzt werden kann.

Christiane Weires (2013). **D'Oinki sicht e Spillkolleeg.** Esch-Sauer: Op der Lay. ISBN 978-2-87967-186-4

▷ D'Fierkel Oinki geet duerch de Bësch a begéint allerhand Déieren, déi et da freet, ob si wëlle mat him spillen. Et ass net sou einfach, e gudde Frënd ze fannen! D'Geschicht ass gutt verständlech an d'Biller si simpel an net opgereegt.

Internetseiten:

www.axl.cefan.ulaval.ca - Informationen über die Sprachen der Welt

www.callicephale.fr/kamishibais - Der Verlag Callicéphale gibt auch Kamishibais heraus, einige davon mehrsprachig.

www.dunelanguealautre.org - Informationen, Weiterbildungen und Vorschläge für Aktivitäten.

www.elodil.com - Vorschläge für Aktivitäten für jedes Alter

www.fmks-online.de - Homepage des Vereins „Frühe Mehrsprachigkeit an Kitas und Schulen"

www.kinder-4.ch - Kurze Video-Clips, die Kinder als kompetente Lerner zeigen, in vielen Sprachen kommentiert

www.lexilogos.com/langues.htm - Informationen über Sprachen

www.mamalisa.com - Lieder aus aller Welt

www.mein-kamishibai.de - Informationsplattform zum Thema Kamishibai

www.men.public.lu/catalogue-publications/themes-pedagogiques/enseignement-langues/langues-ecole/fr.pdf
Der Ansatz der „Ouverture aux Langues" in Luxemburger Schulen

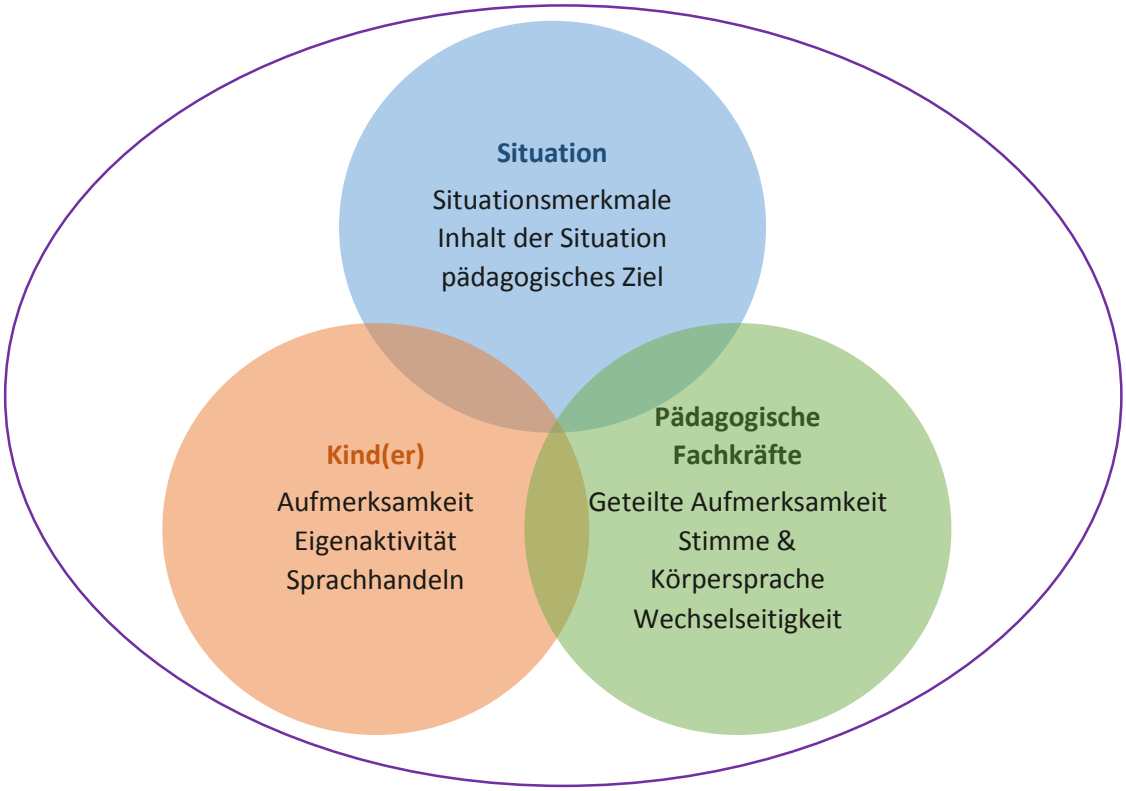
www.migrilude.com - Verlag für zweisprachige Bücher

www.sprach-kitas.fruehe-chancen.de - Informationen zum deutschen Bundesprogramm „Sprach-Kitas"

www.youngstarswiki.org/wiki/handpuppen.html - Hinweise zum Umgang mit Handpuppen

3.4 Adaptierter Reflexionsbogen

Reflexionsbogen: Sprachförderliche Potentiale des Kita-Alltags entdecken und nutzen[1]



Leitfaden zur Analyse und Reflexion von Situationen im Kita-Alltag

◯ Standardsituation (z.B. Essen, Zähneputzen, Schlafengehen, Anziehen…):

……

◯ Durch das Kind/die Kinder selbstgesteuerte Spielsituation (spontan):

……

◯ Durch die Fachkraft angeleitete Spielsituation (gezielt):

……

Datum der Beobachtung/Aufnahme:

……

Besprochen im Team:

……

[1] Adaptierte Version des Reflexionsbogens aus Jampert, K./Thanner, V./Schattel, D./Sens, A./Zehnbauer, A./Best, P./Laier, M. (Hrsg.) (2011). Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten: Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei. Weimar, Berlin: verlag das netz.

Beschreibung der Situation

(Wenn möglich, inklusive konkreter Mitschrift kindlicher Äußerungen und Ausdrucksformen – verbal und nonverbal; auf der Basis von Notizen, Fotos, Video- und/oder Audioaufnahmen)

Analyse der Situation

Situation
Situationsmerkmale
Inhalt der Situation
pädagogisches Ziel

1. Situationsmerkmale und pädagogische Ziele

◯ Gruppensituation ◯ Einzelsituation

Anzahl der beteiligten Kinder: ..... Alter der Kinder: .....

Mit welchen Sprachen wachsen die Kinder auf? .....

Raum/Ort: .....

Verwendete Materialien: .....

Dauer der Situation: .....

- Was ist Inhalt bzw. Thema der Situation? Verfolgt die Fachkraft ein spezielles pädagogisches Ziel?

.....

.....

.....

2. Sprachverhalten der Kinder

Kind(er)
Aufmerksamkeit
Eigenaktivität
Sprachhandeln

Das Kind/die Kinder:

◯ ist/sind eher initiierend während der Situation

◯ ist/sind eher reagierend während der Situation

◯ ist/sind eher beobachtend während der Situation

- Wofür interessieren sich die Kinder in der Situation? Worauf richten sie ihre Aufmerksamkeit?
- Wie aktiv sind sie in der Situation beteiligt? Wirken manche Kinder unbeteiligt?
- Wie folgen die Kinder den Angeboten der Fachkraft? Welche eigenen Impulse bringen sie ein?

.....

.....

.....

.....

- Wie bringen sich die Kinder verbal und non-verbal ein?
- Zeigen manche Kinder ein für sie ungewöhnliches sprachliches Verhalten? (z.B. besonders aktiv)
- Wie agieren die Kinder untereinander? Gibt es Unterschiede zwischen Älteren und Jüngeren?

.....

.....

.....

.....

3. Sprachverhalten der pädagogischen Fachkräfte

Die pädagogische Fachkraft/die pädagogischen Fachkräfte:

◯ ist/sind eher initiierend während der Situation

◯ ist/sind eher reagierend während der Situation

◯ ist/sind eher beobachtend während der Situation

- Wie folgt die Fachkraft der Aufmerksamkeit des Kindes/der Kindergruppe?
- Wie nutzt die Fachkraft Stimme und Körpersprache?
- Wie gelingt die Wechselseitigkeit im Gespräch zwischen Fachkraft und Kindern?

.....

.....

.....

.....

Reflexion der Situation

- Sind das Thema, die Rahmenbedingungen und der Ablauf dem sprachlichen Entwicklungsstand des Kindes/der Kinder angemessen? Wie zeigt sich das?

.....

.....

- Haben die Kinder erfasst, worum es bei dem Thema/Spiel geht? Wie zeigt sich das?
- Wie können sich die Kinder aktiv handelnd einbringen?
- Welche Anregungen bietet die Situation den Kindern, sich verbal und non-verbal auszudrücken?

.....

.....

- Welche Möglichkeiten bietet die Situation der Fachkraft sich (sprachlich) einzubringen?
- Wie kann die Fachkraft auf die (sprachlichen) Bedürfnisse der Kinder eingehen?

.....

.....

Schlussfolgerungen für die Gestaltung zukünftiger Situationen

- Was ließe sich eventuell anders gestalten? (z.B. Ablauf, Geschwindigkeit, Themen- und Methodendichte, Gruppengröße und Zusammensetzung, Dialoghaltung, Materialien etc.)
- Welche Variationen in zukünftigen Situationen wären möglich und sprachlich anregend?

.....

.....

.....

3.5 Danksagungen

Die Redaktion möchte sich bedanken bei

- allen Autor(inn)en, die mit ihren Texten, aber auch mit ihrem Enthusiasmus und ihrem Einsatz für eine mehrsprachige Bildung für alle Kinder zu dieser Handreichung beigetragen haben;
- allen Erzieherinnen und Erziehern, die an dem Projekt mitgearbeitet haben, die verschiedene Ansätze in ihren Einrichtungen erprobt haben und die mit ihren Kommentaren und Anregungen zur Bereicherung dieser Handreichung beigetragen haben;
- allen Kindern und ihren Familien, die an dem Projekt beteiligt waren und die unter Beweis gestellt haben, mit welcher Selbstverständlichkeit und Freude man mit mehreren Sprachen aufwachsen kann;
- den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Ministeriums, die an dem Projekt mitgewirkt haben und die es mit ihrer Kritik und ihrem Engagement unterstützt haben;
- der Gruppe von Expert(inn)en für mehrsprachige Bildung, die sich aus Vertreter(inne)n der Kinderkrippen, der Träger und der Abteilungen des Ministeriums zusammensetzt, für ihre Ratschläge und Anregungen zu dem Projekt im Allgemeinen sowie zur Konzeption dieser Handreichung.

Publications éditées par le SNJ

Les documents de la série **«Pädagogische Handreichung»** et de la série **«Etudes et conférences»** sont disponibles en ligne : www.snj.lu
Pour une version papier, envoyer un courriel électronique à : secretariat.qualite@snj.lu

Série «Pädagogische Handreichung»

Dernière parution :

Forscheraktivitäten im non–formalen Bildungsbereich. Kinder entdecken die Wissenschaften.
SNJ ; elisabeth, 2017.

Autres parutions :

Die Eingewöhnung von Kindern in Kindertageseinrichtungen - SNJ ; elisabeth ; Inter-Actions a.s.b.l.; Arcus a.s.b.l. 2016.

Von Gefühlen, Stärken, Sexualität und Grenzen Körpererziehung bei Kindern von 0-12 - SNJ 2016.

Partizipation-von Beginn an - SNJ 2015.

Thema „Jugendliche und Alkohol" in der Jugendarbeit - CepT 2015.

Un accueil pour tous ! Mettre en œuvre une approche inclusive dans les services d'éducation et d'accueil pour enfants - SNJ, Incluso, Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, 2015.

Gesunde Ernährung im Jugendhaus
SNJ, Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse ; Ministère de la Santé. 2014.

Bildung für nachhaltige Entwicklung für Kinder und Jugendliche
SNJ ; SCRIPT ; Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, 2014.

Handbuch Offene Jugendarbeit in Luxemburg
SNJ, Ministère la Famille et de l'Intégration ; Entente des gestionnaires des maisons de jeunes a.s.b.l. 2013.

Aufsuchende Jugendarbeit - SNJ 2013.

A table. L'expérience du buffet comme modèle de restauration dans les maisons relais - Arcus a.s.b.l. 2013.

Mädchenarbeit in den Jugendhäusern - SNJ 2012.

Jugendarbeit für alle - SNJ. Eine Handreichung zur interkulturellen Öffnung der Jugendarbeit. 2011.

Série «Études et conférences»

Dernière parution :

Sammlung der Beiträge der vierten nationalen Konferenz zur non-formalen Bildung im Kinder- und Jugendbereich
SNJ 2015.

Autres parutions :

Inklusion - SNJ ; Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse. 2015.

Bildung im außerschulischen und außerfamiliären Kontext
SNJ ; Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse. 2014.

Partizipation von Kindern und Jugendlichen
SNJ ; Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse. 2014.

Jugendliche Risikolagen im Übergang zwischen Schule und Beruf - SNJ ; Université du Luxembourg. 2013.

Jugendliche im öffentlichen Raum - SNJ ; Syvicol ; Ordre des Architectes et des Ingénieurs-conseils. 2013.

FRÜHE MEHRSPRACHIGE BILDUNG PÄDAGOGISCHE GRUNDLAGEN KINDERTAGESBETREUUNG

Edité par :
Service National de la Jeunesse

Elaboré par :
SCRIPT