



LE GOUVERNEMENT
DU GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG
Ministère de l'Éducation nationale,
de l'Enfance et de la Jeunesse

0-6 Jahre

Beiträge zur plurilingualen Bildung

Non-formale Bildung und Betreuung in früher Kindheit und im Schulalter Band 3



UNIVERSITY OF LUXEMBOURG
Integrative Research Unit on Social
and Individual Development (INSIDE)

Beiträge zur plurilingualen Bildung

Herausgeber: Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse

Die Autoren treffen ihre Aussagen in eigener Verantwortung und geben nicht unbedingt die Positionen des Ministeriums wieder.

Gestaltung: 1 Plus, Dudelage

Luxembourg, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, 2015

Vorwort

Das Großherzogtum Luxemburg ist ein dreisprachiger Staat, der an Deutschland, Belgien und Frankreich grenzt und über eine eigene Landessprache, Luxemburgisch, verfügt. Französisch, Deutsch und Luxemburgisch sind die drei gesetzlich anerkannten Verwaltungs- und Justizsprachen des Landes.

Aufgrund seines ökonomischen Wohlstandes hat das Land einen starken und regelmäßigen Zuwachs an Einwohnern mit ausländischer Herkunft zu verzeichnen. Anfang des Jahres 2015 beträgt der Anteil dieser Bevölkerungsgruppe über 45% der gesamten Einwohnerzahl. Für über 60% der Kinder zwischen 3 und 6 Jahren ist Luxemburgisch nicht die Erstsprache. Unter Schülern mit luxemburgischer Staatsbürgerschaft geben nur 70% Luxemburgisch als erste, zu Hause gesprochene Sprache an.

Die kulturelle und sprachliche Vielfalt seiner Bevölkerung ist eine enorme Ressource und zugleich eine besondere Herausforderung an das luxemburgische Bildungs- und Betreuungssystem. Die Einrichtungen der formalen und der non-formalen Bildung müssen im Sinne ihrer Qualitätsentwicklung danach streben, der Diversität der Kinder und ihrer Lebens- und Lernbedingungen Rechnung zu tragen und diese kulturelle und sprachliche Vielfalt als Lernressource einzusetzen. Forschungen zeigen, dass besonders junge Kinder mit spielerischer Leichtigkeit Sprachen lernen. Somit sind die Tageseinrichtungen für unsere jungen Kinder (crèches, maisons relais) interessante Bildungsorte, in denen Sprachen und Sprechen in der alltäglichen Kommunikation natürlich gelernt werden.

Die Broschürenreihe zur pädagogischen Qualität, in der auch die vorliegende Veröffentlichung erscheint, soll den in der erzieherischen Praxis und Wissenschaft tätigen Fachleuten eine Tribüne sein, um inländische Modelle der guten Praxis und Studien zum Thema vorzustellen. Die Fachartikel, von verschiedenen Autoren verfasst, drücken dabei die Sichtweisen der jeweiligen Verfasser aus.

Im ersten Beitrag führt Robi Brachmond in die komplexe Sprachensituation in Luxemburg ein. Dabei klärt der Autor die Begriffe „Multilingualität“ und „Plurilingualität“ und beleuchtet die Auswirkungen der spezifischen luxemburgischen Sprachensituation auf die Luxemburger Schule.

Claudia Seele setzt sich in dem zweiten Beitrag mit dem Umgang mit Mehrsprachigkeit in luxemburgischen Kindertageseinrichtungen für Kinder bis 4 Jahren auseinander. Dabei stellt die Forscherin der Research Group „Early Childhood : Education and Care“ der Universität Luxemburg Ergebnisse, Beobachtungen und Empfehlungen dar, die sie aus ihrer ethnographischen Forschungsarbeit zur Sprachförderung und Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit gewinnen konnte.

Im dritten und letzten Beitrag stellen Claudine Kirsch und Heinz Günnewig ihr Weiterbildungskonzept „Mit Versen in Welt“ für ErzieherInnen und LehrerInnen vor. Neben dem verbesserten Verständnis von Sprachförderung in einer veränderten Praxis auf Seiten der Fachkräfte steht auch die mehrsprachige Performanz der Kinder im Mittelpunkt des Projekts.

Ich wünsche Ihnen eine interessante Lektüre.

Manuel Achten; Ministerium für Bildung, Kinder und Jugend

I. MULTI- UND PLURILINGUALITÄT DER SPRACHENSITUATION LUXEMBURGS AUS DEM BLICKWINKEL DER FORMALEN BILDUNG Robi Brachmond	5
II. SPRACHFÖRDERUNG UND MEHRSPRACHIGKEIT IN DER FRÜHEN KINDHEIT ERGEBNISSE EINES MODELLPROJEKTS IN LUXEMBURGISCHEN KINDERTAGESEINRICHTUNGEN Claudia Seele	17
III. MULTILINGUAL ORACIES EIN BERICHT EINER WEITERBILDUNG ZUR FÖRDERUNG DER MÜNDLICHKEIT ANHAND VON VERSEN UND BILDERBÜCHERN Associate Prof. Dr. Claudine Kirsch Prof. Dr. Heinz Günnewig	69



I. Multi- und Plurilingualität der Sprachensituation Luxemburgs aus dem Blickwinkel der formalen Bildung



I. Multi- und Plurilingualität der Sprachensituation Luxemburgs aus dem Blickwinkel der formalen Bildung

Robi Brachmond
Instituteur-attaché im Ministerium für Kinder, Bildung und Jugend

Jeder ausländische Besucher, der nach Luxemburg kommt, wundert sich über das alltägliche Nebeneinander und Miteinander verschiedener Sprachen: *Spricht man in Luxemburg einen Luxemburger auf Französisch an, so antwortet dieser auf Französisch, wendet man sich an ihn in deutscher Sprache, so antwortet er auf Deutsch. Besucht man ein Lokal in Luxemburg, muss man Französisch verstehen, um die Speisekarte lesen zu können, auch in der Kommunikation mit dem Kellner kommt man oft weder mit Lëtzebuergesch noch mit Deutsch weiter, hier wird Französisch gesprochen. Hört man zu, wenn sich Luxemburger untereinander unterhalten, so sprechen sie ausschließlich Lëtzebuergesch. Ein Luxemburger, der es fertigbringt, einen ganzen Tag einsprachig zu verbringen, findet man eher selten: mehr als eine Sprache sprechen 17% mit ihren Kindern zu Hause, 53% mit ihren Freunden und 56% an ihrem Arbeitsplatz.¹»*

Diese kleine Beobachtung des Sprachalltags zeigt die enorme Komplexität der in der Tat erstaunlichen luxemburgischen Sprachensituation, die viele ausländische Besucher bewundern und um die wir nicht selten von europäischen Sprachexperten beneidet werden. Dabei bezieht sich die eingangs zitierte Beobachtung nur auf den Gebrauch der drei offiziellen Schulsprachen Luxemburgisch, Deutsch und Französisch, wobei es in Luxemburg noch zahlreiche andere gesprochene Sprachen gibt, wie zum Beispiel Portugiesisch, Italienisch und Englisch, um nur die prozentual am stärksten vertretenen ausländischen Sprachen zu nennen.

Im Folgenden wird die komplexe Sprachensituation in Luxemburg zunächst etwas genauer untersucht. Hierzu werden die Begriffe „Multilingualität“ und „Plurilingualität“ herangezogen, so wie sie im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen definiert werden.² Anschließend wird die spezifische Multi- und Plurilingualität der Sprachensituation in Luxemburg hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf die Schulsituation beleuchtet. Dabei zeigt sich, dass das herkömmliche Konzept der Mehrsprachigkeit in der Luxemburger Schule durch neue Ansätze der Plurilingualitätsforschung bereichert werden könnte.

Multilingualität (Vielsprachigkeit)

Unter Multilingualität (Vielsprachigkeit) wird die Koexistenz verschiedener Sprachen innerhalb einer Gruppe oder Gesellschaft, bezeichnet. Besonders in Europa, wo die kulturelle Vielfalt aufgrund der geschichtlichen Ereignisse der letzten Jahrhunderte die Regel ist, sind vielsprachige Gesellschaften eher die Regel als die Ausnahme. Im Gegensatz zu Belgien oder der Schweiz sind die einzelnen Landessprachen in Luxemburg jedoch nicht auf einzelne Territorien begrenzt sondern werden auf kleinstem Raum in jeweils unterschiedlichen Situationen genutzt. Durch den relativ hohen Anteil an ausländischen Mitbürgern kommen noch zahlreiche andere Sprachen hinzu, denen man im Alltag begegnen kann. In multilingualen Gesellschaften kann es auch vorkommen, dass Personen, die unterschiedlichen Sprachgruppen angehören, nur ihre Sprache beherrschen und sich nicht mit Mitbürgern, die nicht ihre Sprache sprechen, verständigen können.

¹ Kühn, Peter (2006), *Die Stellung der deutschen Sprache in der Luxemburger Mehrsprachigkeit*. In: Mila Lehrerhandreichung, Luxemburg : Education nationale

² Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (2001), Straßburg, CoE

Multilingualität im Kontext der formalen Bildung

In Luxemburg ist die Multilingualität eine feste Größe im Schulsystem, seitdem das erste großherzogliche Schulgesetz vom 26. Juli 1843 das Unterrichten der deutschen und der französischen Sprache festlegte, auch wenn « *auf Ansuchen der Gemeindebehörden, und aus wichtigen Gründen, de(r) Unterricht in der französischen Sprache erlassen*³» werden konnte. Zu den beiden Hauptunterrichtssprachen kam durch das Schulgesetz von 1912 die luxemburgische Sprache hinzu. Seit jeher lag in den beiden Hauptschulsprachen Deutsch und Französisch der Hauptakzent auf der Vermittlung schriftsprachlicher Kompetenzen. Das Luxemburgische, trotz seiner anerkannt wichtigen Rolle als Integrations-sprache, wird im schulischen Kontext eher als sekundäres Fach angesehen.

Die Einzigartigkeit der luxemburgischen Sprachensituation aus dem Blickwinkel der Schule, zumindest, wenn man sich auf Europa beschränkt, beruht auf der Tatsache, dass wir ein multilinguales Land mit einem multilingualen Schulsystem sind. Kein anderes Land hat drei offizielle Schulsprachen, die jeder Schüler auf gleich hohem Niveau erlernen muss.

Genuin monolinguale Personen, also Menschen die nur eine einzige Sprache verstehen oder sprechen, sind in der Luxemburger Bevölkerung höchst selten anzutreffen⁴. Weis und Berg beschreiben in ihrem 2006 erschienenen „*Rapport national*“ den „Luxemburger“ als jemanden, der mehrere Sprachen spricht, mühelos zwischen den einzelnen Sprachen hin und her wechseln kann und beim Schreiben zuweilen in einer anderen Sprache schreibt, als in der, in der er normalerweise spricht. Die Luxemburger haben die Tendenz, sich an die Sprache ihres Gesprächspartners anzupassen und erwarten nicht zwingend, dass dieser sie auf *Lëtzebuergesch* anspricht. Bezeichnend ist ebenfalls die Tatsache, dass das nach dem Zweiten Weltkrieg abgeänderte Grundgesetz selbst keine verbindlichen Aussagen bezüglich der Nationalsprache mehr macht und dies dem Gesetzgeber überließ, welcher dieses politisch nicht ungefährliche Vakuum erst im Jahre 1984 füllte, vermutlich im Zuge von erheblichen demografischen Veränderungen. In der Tat wurden vor 1948 Deutsch und Französisch als gleichberechtigte Sprachen angesehen, das Luxemburgische selbst galt als „*onst Däitscht*“, wie es der Luxemburger Nationaldichter Dicks formulierte⁵. Diese ambivalente, politisch motivierte Haltung brachte Weis und Berg zu der provokativen Frage, ob nicht die Mehrsprachigkeit die eigentliche Sprache der Luxemburger sei⁶.

Plurilingualität (Mehrsprachigkeit)

Unter Plurilingualität (Mehrsprachigkeit) wird die individuelle Mehrsprachigkeit verstanden. Während man unter Multilingualität die Sprachenvielfalt einer Gemeinschaft oder Region versteht, bezieht sich die Plurilingualität auf den individuellen Spracherwerb. Dieser eher neue Begriff kommt den Ergebnissen der Hirnforschung entgegen, die besagen, dass alle Lernprozesse in erster Linie darauf abzielen, neuronale Netzwerke im Gehirn zu bilden, indem, sehr vereinfacht beschrieben, neues an bestehendes Wissen angeknüpft wird⁷, was uns Menschen ermöglicht, uns an mannigfaltige externe Situationen anzupassen. Diese besondere Fähigkeit erlaubt es uns, auf natürliche Weise eine Vielzahl an Sprachen zu lernen und problemlos zwischen diesen hin und her zu wechseln.

3 Gesetz vom 26. Juli 1843, Nr. 1709, über den Primärunterricht

4 Berg Charles, Weis Christiane (2005), *Rapport national en vue de l'élaboration du profil des politiques linguistiques éducatives luxembourgeoises*

5 *ebda.*, S. 36

6 *ebda.*, S. 33

7 <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-02-2/beitrag/goetze1.htm>

Plurilingualität kann demzufolge als individuelle kommunikative Kompetenz angesehen werden, die interaktiv auf das gesamte gespeicherte und vernetzte Wissen sowie die entsprechenden Erfahrungen zurückgreift, damit ein Mensch sich flexibel in unterschiedlichen kommunikativen Situationen zurechtfinden kann. Die Entwicklung dieser plurilingualen Kompetenz ist niemals ganz abgeschlossen, und ihre Förderung ist keineswegs auf den schulischen Kontext beschränkt, sondern umfasst die gesamten Spracherfahrungen vom Elternhaus über das gesellschaftliche Umfeld hinaus bis hin zum Kontakt mit den Sprachen anderer Nationen⁸.

Der Europarat, welcher sich seit einigen Jahren verstärkt für die Förderung der plurilingualen und plurikulturellen Kompetenzen insbesondere im Rahmen der Schule einsetzt, beschreibt die Vorteile der plurilingualen Kompetenz folgendermaßen:

„In verschiedenen Situationen können Menschen flexibel auf verschiedene Teile dieser Kompetenz zurückgreifen, um eine effektive Kommunikation mit einem bestimmten Gesprächspartner zu erreichen. Zum Beispiel können Gesprächspartner von einer Sprache oder einem Dialekt zu einer oder einem anderen wechseln und dadurch alle Möglichkeiten der jeweiligen Sprache oder Varietät ausschöpfen, indem sie sich z. B. in einer Sprache ausdrücken und den Partner in der anderen verstehen. Man kann auch auf die Kenntnis mehrerer Sprachen zurückgreifen, um den Sinn eines geschriebenen oder gesprochenen Textes zu verstehen, der in einer eigentlich 'unbekannten' Sprache verfasst wurde; dabei erkennt man zum Beispiel Wörter aus einem Vorrat an Internationalismen, die hier nur in neuer Gestalt auftreten. Jemand mit - wenn vielleicht auch nur geringen - Sprachkenntnissen kann diese benutzen, um anderen, die über gar keine verfügen, bei der Kommunikation zu helfen, indem er zwischen den Gesprächspartnern ohne gemeinsame Sprache sprachmittelnd aktiv wird.“⁹

Im schulischen Kontext, insbesondere in der Grundschule, wurde nach der Reform von 2009 versucht, der Plurilingualität sowie der Plurikulturalität einen größeren Platz im Curriculum einzuräumen. Der Sprachenunterricht erhielt per Gesetz eine konsequent kompetenzorientierte Ausrichtung: das Lernen in allen vier großen Kompetenzbereichen (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben) erhielt eine größere Bedeutung. Es wurde versucht, Gemeinsamkeiten zwischen den Unterrichtssprachen hervorzuheben, indem für alle Sprachen die gleichen Kompetenzen definiert wurden. Die Bewertungspraxis wurde abgeändert, weg von einer sanktionierenden, negativen hin zu einer resolut am Fortschritt des Schülers orientierten Bewertung. Auch Sprachvergleiche zwischen den Muttersprachen der Schüler und den Unterrichtssprachen mit dem Ziel einer konsequenten Förderung des Sprach(en)bewusstseins (*language awareness*) wurden Teil der Unterrichtspraxis.

Der Luxemburger Traum von der perfekten Mehrsprachigkeit

Zusammenfassend und überspitzt ausgedrückt könnte man behaupten, dass unser multilinguales Schulsystem in der Hauptsache darauf ausgerichtet ist, Schüler mit hohen plurilingualen Kompetenzen auszubilden. Dies dürfte in einer grundsätzlich multilingual ausgerichteten Gesellschaft und ihrem entsprechend vielsprachigen Schulsystem eigentlich nahezu mühelos gelingen, auch wenn sich die sprachliche Situation durch demografische Veränderung zusehends komplexer gestaltet. Wo aber liegt der Haken? Warum scheitern zu viele Schüler an der vielzitierten Sprachbarriere¹⁰?

Tatsache ist, dass bereits im dritten Schuljahr 45% aller Schüler nicht die elementarsten Lesekompetenzen in der Hauptunterrichtssprache Deutsch erreichen. Insbesondere Schüler, welche zu Hause eine von

⁸ Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (2001), Straßburg, CoE

⁹ ebd.

¹⁰ Programme gouvernemental, 3.12.2013, S. 109

der Hauptunterrichtssprache abweichende Sprache sprechen, sind stark benachteiligt¹¹.

Experten des Europarats haben 2006 die luxemburgische Sprachensituation in der Schule untersucht und dabei kritisiert, dass die schulische Multilingualität eigentlich als „Gleichsprachigkeit“ zu interpretieren sei.¹² Gleichsprachigkeit in diesem Sinne meint eine perfekte Plurilingualität des Sprecher-Schreibers, das heißt, dass ein Individuum mehrere Sprachen perfekt und auf sehr hohem Niveau sprechen und schreiben kann. Diese Gleichsprachigkeit widerspricht jedoch dem Konzept der Plurilingualität, wie sie im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen anvisiert wird: Im europäischen Mehrsprachigkeitskonzept wird die Sprachkompetenz funktional und kompetenzbezogen definiert. Plurilinguale Bürger verfügen über unterschiedliche Sprachkompetenzen in unterschiedlichen Kompetenzbereichen (Sprachen, Hören, Lesen, Schreiben), um sich in einer Vielzahl von konkreten kommunikativen Situationen erfolgreich zurechtfinden zu können.

Die Expertengruppe des Europarats bezeichnete die an unseren Schulen über die offiziellen Curricula angestrebte Gleichsprachigkeit als eine naive und unrealistische Vorstellung von Mehrsprachigkeit, die davon ausgeht, dass jeder, sofern er nur wolle, in mindestens zwei Sprachen sowohl schriftlich als auch mündlich das Niveau eines Muttersprachlers erreichen könne bzw. müsse¹³.

Ihrer Meinung nach sei eine solche normative Konzeption des Sprachenlernens utopisch und entspreche keineswegs einem realen gesellschaftlichen Bedürfnis. Der Perfektionsanspruch, dem jede Sprachäußerung des Schülers unterliege, führe zudem zu einer negativen Bewertungspraxis, die alles am absoluten Sprachideal messe und jede Abweichung von diesem Ideal sanktioniere. Die Folge sei eine zunehmende Verunsicherung beim Sprachenlernen und beim Sprachgebrauch der Schüler, die im Extremfall zu einer ausgesprochen negativen Einstellung gegenüber den zu erlernenden Sprachen führen könne¹⁴.

Nun kann man mit dem kritischen Urteil der Experten des Europarats einverstanden sein oder nicht, und sich fragen, ob es tatsächlich ausreicht, unseren Schülern „nur“ funktionale mehrsprachige Kompetenzen zu vermitteln und sie damit einer steigenden Konkurrenz auf dem europäischen Arbeitsmarkt auszusetzen.

Tatsache ist aber, dass die Sprachen an unseren Schulen zur Zeit noch immer nach einem strikten multilingualen Modus vermittelt werden, das heißt, es gibt mehrere Unterrichtssprachen, die aber getrennt voneinander, also jeweils monolingual unterrichtet werden, sowohl was die Inhalte als auch die Unterrichtsmethoden angeht. Weiterhin gibt es auch innerhalb einer Unterrichtssprache kein kohärentes Zusammenspiel zwischen der Sprache als Fach (z.B. deutscher Grammatikunterricht) und der Sprache als Vermittlungsinstrument von Fachinhalten (z.B. Geschichte auf Deutsch).

Robert Bruch, der „Vater“ der modernen Luxemburger Linguistik beschrieb die schulische Sprachensituation schon in den 50er Jahren des vergangenen Jahrhunderts folgendermaßen: „Wir (Luxemburger) sind ein Volk ohne Sprache, und unser Sprachenunterricht, nach dem Vorbild sowohl alter als auch moderner Sprachlernmethoden aus unseren Nachbarländern, nimmt hierauf keinerlei Rücksicht.“¹⁵

An dieser Situation hat sich mit Ausnahme von periodisch wechselnden Methoden und didaktischen Materialien leider sehr wenig geändert, obwohl die reale Sprachensituation in Luxemburg einen enormen Wandel vollzogen hat. Französisch und Englisch sind beispielsweise mittlerweile, zumindest in der Arbeitswelt, zu Hauptkommunikationssprachen avanciert¹⁶.

11 <http://www.epstan.lu/cms/images/downloads/Ergebnisse/Fondamental/ÉpStan%202011-2012/ÉpStan%202011-2012%20-%20Nationaler%20Bericht%20%282.%20Auflage%29.pdf>

12 CoE, MENFP (2006), *Profil de la politique linguistique éducative*, S. 23 : *représentation « équilibrée »*.

13 *ebda.*, S. 23

14 *ebda.*, S. 24 ff.

15 Bruch Robert, (1969), *Gesammelte Aufsätze*, Bibliothèque Nationale, Luxembourg, S. 58, In : Fehlen Fernand et al. (1998), *Hors Série 1 – Le Sondage « Baleine »*, RED, Luxembourg, Übers. durch den Verf.

16 Fehlen Fernand, et al. (1998), *Hors Série 1 – Le Sondage « Baleine »*, RED, Luxembourg

Auch Fernand Fehlen, Professor an der Universität Luxemburg, kratzt am Image des perfekten Plurilingualismus und beschreibt die real existierende mehrsprachige Kompetenz des durchschnittlichen Luxemburger *native speakers*, an dessen Vorbild sich unter anderem der Sprachenunterricht in den öffentlichen Schulen orientiert, folgendermaßen:

1. das Beherrschen der Luxemburger Hochsprache,
2. eine gute Kenntnis des Schulfranzösischs, wo der Hauptakzent auf den Formalismen der Schriftsprache ruht,
3. eine gute, wenn auch nicht perfekte Kenntnis der deutschen Sprache¹⁷.

Fernand Fehlen stellte in diesem Zusammenhang die Frage, ob ein Festhalten an diesen Sprachgewohnheiten nicht unweigerlich zu einem Auseinanderdriften der Gesellschaft führen könne, da ein nicht unwesentlicher Teil unserer Bevölkerung vor unüberwindliche Probleme gestellt werde¹⁸. Selbst die Luxemburger bilden hier keine Ausnahme, weil viele einheimische Kinder im Laufe ihrer Schulzeit erhebliche Probleme mit der französischen Sprache entwickeln.

Eine flexible Plurilingualität als Lösung?

Ist das Ziel der sprachlichen Bildung hingegen der kompetente plurilinguale Schüler, dessen Kompetenz auf einer sich entwickelnden, flexiblen und effizienten Nutzung der gelernten Sprachkenntnisse und -erfahrungen beruht, ist ein Umdenken vonnöten.

Hier nur einige Stichworte und Hinweise, wie man Plurilingualität sowohl im formalen wie auch im non-formalen Bildungskontext fördern und entwickeln könnte¹⁹:

- Muttersprachen fördern und wertschätzen – nur, wenn die eigene Sprache wertgeschätzt wird, sind Kinder motiviert eine neue Sprache zu erlernen.
- Sich als ErzieherIn/LehrerIn als Sprachvorbild sehen (keine vereinfachte Sprache!).
- Prinzip der 3Ks: kurze, klare und korrekte Sätze.
- Mehrsprachigkeit zulassen und als Chance ansehen (Sprachvergleiche...).
- Sprachen sichtbar und hörbar machen (mehrsprachige Plakate...).
- Fehler gehören zum Spracherwerbsprozess und sind erlaubt.
- Missverständnisse sollte man zulassen und produktiv als Sprechanlass nutzen.
- Nachfragen ist erwünscht.
- Kompetenzorientierter Unterricht und Festlegung von Kompetenzstufen, die es in den verschiedenen Sprachen zu erreichen gilt.

Mehrsprachigkeit muss als etwas Natürliches angesehen werden – sie ist eher die Regel als die Ausnahme. Jeder Mensch ist für das Erlernen mehrerer Sprachen „vorprogrammiert“. Die Gleichsetzung „eine Nation – eine Sprache“ gilt als Relikt der nationalsprachlichen Ideologie des 19. Jahrhunderts.

Leider wird Sprache oft als Mittel von Macht missbraucht und die Unterdrückung einzelner Sprachen, zu meist Minoritätssprachen, zugunsten einer oder mehrerer einheitlicher Sprachen birgt in der Regel die Gefahr nationalistisch motivierter Konflikte. Die Bedeutung von Sprachen und Sprache im Allgemeinen als Mittel der Macht und als Ausdruck von sozialen Ungleichheiten wird leider allzu oft unterschätzt²⁰. Diese schlichte Feststellung trifft gleichfalls auf den schulischen Kontext zu: Der Zusammenhang von Sprache und Macht zeigt sich deutlich in der sprachlichen Gestaltung eines Bildungssystems. Abhängig von den politischen Weichen, die gestellt werden – etwa hinsichtlich des Sprachangebots sowohl im forma-

¹⁷ *ebda.*, S. 17

¹⁸ *ebda.*, S. 20

¹⁹ Österreichisches Sprachenkompetenzzentrum (2011), *Graz, Viele Sprachen - Kein Problem!*

²⁰ *ebda.*

len als auch im non-formalen Bildungssystem, des Zeitpunkts, ab dem eine oder mehrere Sprachen gelernt werden sollen oder der Anforderungen, die in den einzelnen Sprachen gestellt werden –, werden Entscheidungen, bewusst oder unbewusst, getroffen, die zu einer Verfestigung oder Beseitigung von Bildungsbenachteiligungen führen können²¹.

Hier gilt es hellhörig zu sein und Entscheidungen mit möglichen weitreichenden Folgen gründlich zu überdenken.

²¹ Mohanty, A.K. (2013), in : Peter Siemund/Ingrid Gogolin/Monika Edith Schulz/Julia Davydova (Hrsg.): *Multilingualism and Language Diversity in Urban Areas. Acquisition, identities, space, education*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company 2013



II. Sprachförderung und Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit

Ergebnisse eines Modellprojekts in luxemburgischen Kindertageseinrichtungen



Inhaltsverzeichnis

Vorbemerkung	21
1. Hintergrund: Die Sprachensituation in Luxemburg und ihre Bedeutung für den frühpädagogischen Kontext	23
2. Das Modellprojekt: Ziele, Ablauf und Beteiligte.....	25
3. Ergebnisse	27
A. Erhebung des Sprachenprofils der Einrichtung.....	27
<i>Ergebnisse der ethnographischen Forschung</i>	27
<i>Ergebnisse der Elternbefragung</i>	30
<i>Das Sprachprofil des Teams</i>	33
B. Instrumente zur Förderung der sprachlichen Interaktionsqualität	34
<i>ESIA – Erzieher(innen)fortbildung zur sprachlich-interaktiven Anregung</i>	34
<i>DO-RESI – Dortmundener Rating Skala zur Einschätzung sprachlicher Interaktionen</i>	35
<i>ESP – Das Europäische Sprachenportfolio als Instrument zur Beobachtung und Dokumentation sprachlicher Kompetenzen im mehrsprachigen Kontext</i>	36
C. Ergebnisse der Experteninterviews	39
D. „Good practices“: Beispielaktivitäten zur Sprachförderung	43
4. Schluss: Über Sprache hinaus	49
Referenzen	52
Anhang.....	56

II. Sprachförderung und Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit

Ergebnisse eines Modellprojekts in luxemburgischen Kindertageseinrichtungen

Claudia Seele

Universität Luxemburg, Forschungseinheit INSIDE

Institute for Research on Generations and Family, Research Group “Early Childhood: Education and Care”

Vorbemerkung

Die in diesem Bericht vorgestellten Ergebnisse, Beobachtungen und Empfehlungen resultieren aus einem Modellprojekt, das von Januar 2013 bis Januar 2014 zusammen von *Inter-Actions a.s.b.l.* und der Forschungsgruppe *Early Childhood: Education and Care* der Forschungseinheit *INSIDE* an der Universität Luxemburg durchgeführt und vom luxemburgischen *Ministère de la Famille et de l'Intégration* gefördert wurde. Das Modellprojekt entstand aus der langjährigen Kooperation zwischen dem Team der von *Inter-Actions* geführten *Maison Relais Babbeltiermchen* und den Forschern und Forscherinnen der Universität Luxemburg. Aus der ethnographischen Begleitforschung des Gründungs- und Institutionalisierungsprozesses der Einrichtung (vgl. Honig/Neumann/Schnoor/Seele 2013) sowie dem daraus resultierenden verstärkten Austausch (vgl. Neumann 2012) entwickelte sich das gemeinsame Bestreben, sich gezielt und eingehender mit den Themen Sprache und Mehrsprachigkeit zu beschäftigen. Dieses Vorhaben führte schließlich zur Konzeption eines Modellprojekts, welches die finanzielle Unterstützung des zu dieser Zeit noch für den Bereich der Kindertagesbetreuung zuständigen Ministeriums fand. Über die intensive Projektarbeit im Rahmen von Workshops, Beobachtungen und Befragungen im *Babbeltiermchen* hinaus, stützt sich der vorliegende Bericht aber auch auf weitere Quellen aus Forschung und Praxis. Dies ist zum einen das von der Autorin durchgeführte und vom *Fonds National de la Recherche Luxembourg* finanzierte Dissertationsprojekt zum Umgang mit Mehrsprachigkeit in den Einrichtungen der öffentlichen Kindertagesbetreuung für Kinder von 0 bis 4 Jahren in Luxemburg (vgl. Seele 2015). Zum anderen sind dies Interviews und Workshops mit Experten und Expertinnen auf den Gebieten der Kindertagesbetreuung, Sprachförderung und Mehrsprachigkeit aus dem In- und Ausland.

Als Verfasserin dieses Berichtes hoffe ich, die Ergebnisse dieses fruchtbaren Austauschs weitergeben und damit sowohl der fachlichen Entwicklung als auch der Gestaltung der alltäglichen Praxis der Luxemburger Kinderbetreuung wirkungsvolle Impulse geben zu können. Mein besonderer Dank gilt dabei dem Team der *MRE Babbeltiermchen*, ohne dessen Engagement, Interesse und Mitwirkung dieses Projekt nie zustande gekommen, geschweige denn so erfolgreich abgelaufen wäre. Auch danke ich dem *Ministère de la Famille et de l'Intégration* und dem heutigen *Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse* für ihre fortwährende Unterstützung dieser so wichtigen Forschungs- und Entwicklungsarbeit. Mein Dank gilt ebenso den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen der Forschungsgruppe *Early Childhood: Education and Care*, insbesondere ihrem Leiter Prof. Dr. Michael-Sebastian Honig sowie dem früheren Mitarbeiter Prof. Dr. Sascha Neumann, der inzwischen an der Universität Fribourg in der Schweiz tätig ist und der das Modellprojekt von Beginn an konzeptuell und inhaltlich begleitet und unterstützt hat. Schließlich danke ich allen, die sich aktiv am Projekt beteiligt und damit zu seiner erfolgreichen Umsetzung beigetragen haben: Dr. Simone Beller, Prof. Dr. (i.R.) Lilian Fried, Dr. Nico Kneip, Lisa Kremer, M.A., Prof. Dr. Argyro Panagiotopoulou sowie Martine Pinzi und ihrem Team von Erziehern und Erzieherinnen des *International Kindergarten* in Luxemburg-Merl.

1. Hintergrund: Die Sprachensituation in Luxemburg und ihre Bedeutung für den frühpädagogischen Kontext

Mehrsprachigkeit stellt in Luxemburg keine Ausnahme dar, sondern ist gelebte Normalität. Auf der gesellschaftlichen Ebene werden im Gesetz von 1984 drei Amtssprachen offiziell festgeschrieben: Luxemburgisch, Deutsch und Französisch (*Chambre des Députés* 1984). Diese drei Sprachen sind in unterschiedlicher Form und Gewichtung auch im nationalen Bildungssystem vertreten (MEN 2013). Auf der individuellen Ebene geht die Mehrsprachigkeit der in Luxemburg lebenden Menschen allerdings noch weit über die offizielle Dreisprachigkeit hinaus. Derzeit besitzen 45,3% der Bevölkerung nicht die luxemburgische Staatsangehörigkeit und kommen aus über 150 verschiedenen Ländern (STATEC 2014). 60,2% der Schüler der Primarstufe geben an, zuhause vorwiegend eine andere Sprache als Luxemburgisch zu verwenden (MEN 2014). Die meist gesprochenen Sprachen im Großherzogtum sind neben den drei Amtssprachen Luxemburgisch, Deutsch und Französisch auch noch Portugiesisch, Italienisch und Englisch (Fehlen 2009).

Was in diesem Zusammenhang unter sprachlicher Kompetenz zu verstehen ist, lässt sich nicht einfach an einem einsprachigen Standard bemessen. Statt in einer einzigen Sprache einem utopischen Perfektionsideal nachzueifern, besteht sprachlich kompetentes Handeln hier vor allem in der Fähigkeit, den Alltag in mehreren Sprachen zu bewältigen. Das bedeutet zum Beispiel, je nach Situation und Gesprächspartner zwischen verschiedenen Sprachen wechseln zu können, zwischen verschiedensprachigen Gesprächsteilnehmern zu vermitteln und zu übersetzen oder auch, sich in gewissen Situationen seine Grenzen einzugestehen – dann aber über Strategien zu verfügen, mit dem eigenen Nichtverstehen umzugehen und es konstruktiv in Richtung eines anschlussfähigen Kommunikationsverhaltens umzuwandeln. Diese „gelebte Mehrsprachigkeit“ mag eine Herausforderung sein. Sie ist aber auch eine große Bereicherung für alle in Luxemburg lebenden und arbeitenden Menschen.

Vor dem Hintergrund der enormen Diversität und Heterogenität ihrer Klientel wird von den frühpädagogischen Einrichtungen, insbesondere den *Maisons Relais pour Enfants*, ein integrativer und konstruktiver Umgang mit Differenzen erwartet (Baltés-Löhr 2009). Dazu zählt auch eine offene und anerkennende Auseinandersetzung mit der sprachlichen Vielfalt. Die Förderung des Luxemburgischen als allgemeiner Umgangssprache (Majerus 2009) soll der Integration dienen – nicht dem Ausschluss. Unsere ethnographische Forschung hat jedoch ergeben, dass diese Forderung nach einer frühen Förderung des Luxemburgischen in der Praxis potentiell zu einer einseitigen Festlegung auf ebendiese Sprache als einzig legitimes Verständigungsmittel führen kann; häufig werden andere Sprachen weitgehend ausgeblendet oder teilweise sogar unterbunden (vgl. Neumann/Schnoor/Seele 2012). Dies liegt nicht etwa an mangelnden Kompetenzen des Fachpersonals – viele von ihnen sind selbst mehrsprachig oder gehen jedenfalls in ihrem Alltag ganz selbstverständlich mit mehreren Sprachen um. Vielmehr hängt dies mit einer Orientierung an schulischen Standards zusammen, die wiederum selbst dem perfektionistischen, monolingualen Ideal der Vermittlung einer „muttersprachlichen“ Kompetenz folgen¹. Fördern wird allzu oft mit Lehren gleichgesetzt; der Erwartungsdruck an die Kinder – und die Professionellen – nimmt weiter zu. Die Verengung auf eine einsprachige Förderung nimmt dabei eine paradoxe Form an: Einerseits mag sie eine Antwort auf diesen Erwartungsdruck sein, andererseits erhöht sie ihn aber auch noch. Statt an die gelebten Erfahrungen der Kinder und ihrer Familien anzuschließen, wird eine pädagogische Sondersituation her-

¹ Da viele Kinder in Luxemburg, und generell in einer durch Globalisierung und Migration geprägten Welt, auch zuhause bereits mit mehreren Sprachen konfrontiert sind, einzelne Elternteile zum Teil in mehr als einer Sprache mit ihnen kommunizieren und die Sprache, mit der sie als Erstes in Kontakt kamen, nicht immer die aktuell wichtigste oder meist gesprochene Sprache in ihrem Alltag darstellt, wird der recht einseitige und voraussetzungsvolle Begriff der „Muttersprache“ in diesem Bericht zugunsten des weit offeneren Begriffs der „Familiensprachen“ fallengelassen.

gestellt, der kaum noch ein Kind entspricht. Die von den *Maisons Relais* erwartete Förderung des Luxemburgischen sollte demzufolge den mehrsprachigen gesellschaftlichen Kontext, in dem sie sich vollzieht, viel stärker als bisher in Betracht ziehen.

Woran aber kann sich die pädagogische Praxis hierbei orientieren? Die international vorhandenen Konzepte zur Sprachförderung sind meist auf ein oder zwei Sprachen beschränkt, was der sprachlichen Realität frühpädagogischer Einrichtungen in Luxemburg kaum gerecht wird. Dies macht eine Neuentwicklung von Zugängen und Instrumenten erforderlich. Ein Modellprojekt zur Sprachförderung, das gezielt die Bedingungen einer multilingualen sozialen Umwelt berücksichtigt, besitzt daher im internationalen Vergleich einen Vorbildcharakter. Allerdings braucht man auch nicht das Rad neu zu erfinden. In der Praxis finden sich vielfach Beispiele und Strategien, wie sich die Förderung des Luxemburgischen mit der Förderung mehrsprachiger Kompetenzen vereinbaren lässt, anstatt einander auszuschließen. Nur geschieht dies meist eher unbewusst und ungeplant im Alltagsgeschehen, während in den Konzepten und programmatischen Außendarstellungen das Bild einer einsprachigen Förderung überwiegt. Um Programm und Praxis einander anzunähern (vgl. Köpp-Neumann/Neumann 2010), gilt es, die vorhandenen Handlungsmöglichkeiten auszuloten, bewährte „*good practices*“ zu identifizieren und sich die eigene sprachliche Praxis verstärkt bewusst zu machen. Ziel des Projekts war also von vornherein nicht die Entwicklung eines starren Regelwerks oder eines weiteren Sprachförderprogramms, das ohnehin nie alle möglichen lokalen Bedingungen zugleich berücksichtigen kann und daher nie eins zu eins in die Praxis umsetzbar ist. Unser Ziel war es vielmehr, Anregungen zur Selbstbeobachtung zu geben, Erfahrungen zu sammeln und weiterzugeben und einen reflektierten Umgang mit Sprache(n) in den Einrichtungen frühkindlicher Bildung und Betreuung voranzutreiben.

2. Das Modellprojekt: Ziele, Ablauf und Beteiligte

Die konkreten Ziele des Modellprojekts waren vielfältig und auf verschiedene Bereiche der frühpädagogischen Arbeit ausgerichtet: auf die Reflexion der eigenen alltäglichen Praxis, die Zusammenarbeit und den Austausch mit den Eltern, auf die fachliche Entwicklung und Weiterbildung in bestimmten Wissensbereichen, die Entwicklung angemessener Instrumentarien sowie den Wissenstransfer und Austausch mit anderen Einrichtungen und Akteuren im Feld der frühkindlichen Bildung und Betreuung. Das Projekt umfasste dementsprechend vier aufeinanderfolgende Phasen: eine Explorations-, Expansions-, Entwicklungs- und Transferphase.

Explorationsphase (Januar bis März 2013)

Die Explorationsphase wurde im *Babbeltiermchen* selbst durchgeführt und hatte mehrere konkrete Ziele: die Erstellung eines Sprachenprofils der Einrichtung (siehe 3a), die Anpassung bzw. Entwicklung von Instrumenten zur Förderung und Beobachtung der sprachlichen Entwicklung in einem mehrsprachigen Kontext (siehe 3b) sowie die Durchführung und Reflektion konkreter Sprachförderaktivitäten (siehe 3d).

Dazu wurden in einem ersten Schritt Fragebögen zum Sprachenprofil der Einrichtung an Eltern und Fachkräfte ausgegeben (siehe Anhänge 1 und 2) und deren Antworten ausgewertet. Auch die Ergebnisse der vorhergehenden ethnographischen Beobachtung flossen in diesen Prozess mit ein. In einem zweiten Schritt wurden fünf eintägige Workshops mit dem Personal der *MRE Babbeltiermchen* durchgeführt, zu denen an zwei Terminen auch externe Expertinnen auf den Gebieten der Sprachentwicklung, Sprachförderung und Mehrsprachigkeit eingeladen wurden (Dr. Simone Beller, FU Berlin; Prof. Dr. [i.R.] Lilian Fried, TU Dortmund; Prof. Dr. Argyro Panagiotopoulou, Universität Köln). Während dieser Zeit wurden, drittens, neue Aktivitäten eingeführt, die gezielt die Förderung mehrsprachiger Kompetenzen unterstützen sollten. Die Reflektion und Dokumentation der im Rahmen dieser Aktivitäten gesammelten Erfahrungen war Teil der gemeinsamen Arbeit in den Workshops.

Expansionsphase (April bis Juni 2013)

In der Expansionsphase wurden die Projektaktivitäten auf andere Einrichtungen und Träger ausgedehnt, um weitere Erfahrungen und „good practices“ miteinzubeziehen. Dazu wurden Interviews mit Leiterinnen, Fachkräften und Forschenden geführt, deren Inhalte in den Ergebnisteil dieses Berichtes miteinfließen (siehe 3c). Es wurde davon abgesehen, weitere intensive Beobachtungen und Workshops durchzuführen wie in der Explorationsphase. Stattdessen ging es um einen fokussierten Erfahrungsaustausch, um dadurch die empirische Basis des Modellprojekts zu erweitern. Unsere Partner waren hierbei vor allem der in Luxemburg-Merl angesiedelte *International Kindergarten*, der auf eine langjährige Erfahrung in der interkulturellen pädagogischen Arbeit zurückblicken kann und ein dezidiert zweisprachiges Konzept verfolgt, die frühere *INSIDE* Mitarbeiterin Lisa Kremer, die ein Forschungspraktikum zum Thema Sprachen in den *MRE* bei der *Caritas Luxembourg* absolviert und ihre Masterarbeit darüber verfasst hat (Kremer 2013), sowie Dr. Nico Kneip, der sich im Rahmen seiner früheren Tätigkeit beim Erziehungsministerium und als Leiter des Pilotprojekts zur integrativen Früherziehung *Benjamin-Club, G.E.A.D.E. a.s.b.l.*, schon seit den 1980er Jahren gezielt mit dem Thema der Sprachförderung beschäftigt hat (vgl. Kneip 2005a, b; Kneip/Herman 2008; Kneip 2011).

Entwicklungsphase (Juli bis Oktober 2013)

In dieser Phase ging es darum, die im Verlauf des Modellprojekts gesammelten Erfahrungen zu reflektieren und zu dokumentieren, um sie auch über die Kooperationspartner hinaus für andere Einrichtungen fruchtbar machen zu können. Dabei sollte nicht das Ziel sein, ein „Rezept“ zu erstellen, das für alle möglichen lokalen Bedingungen gleichermaßen „funktioniert“, sondern vielmehr Anregungen zur Selbstbe-

obachtung und Bewusstmachung der eigenen sprachlichen Praxis zu geben und daraus Vorschläge für mögliche Aktivitäten und Projekte zu entwickeln (siehe 3d). Auch die Konzeption bzw. Adaption eines geeigneten Instruments zur Beobachtung und Dokumentation der sprachlichen Kompetenzen mehrsprachig aufwachsender Kinder war Inhalt dieser Arbeitsphase. Dazu wurden Recherchen zum Europäischen Sprachenportfolio angestellt und Anpassungen an den luxemburgischen Kontext und die betreffende Altersgruppe vorgenommen (siehe 3b).

Transferphase (November 2013 bis Januar 2014)

Die in der Entwicklungsphase konzipierten Anregungen und (Selbst-)Beobachtungsinstrumente dienen als Fortbildungsmaterialien für ein entsprechendes Fortbildungsmodul zum Thema „Sprachförderung und Mehrsprachigkeit“, das im Rahmen der Fortbildungsreihe „Konzeptentwicklung“ der *Entente des Foyers de Jour* angeboten wird. Die Fortbildung wird gemeinsam von Claudia Seele von der Forschungsgruppe *Early Childhood: Education and Care* und Muriel May, Leiterin der *Maison Relais Babbeltiermchen*, durchgeführt. Die Transferphase diente vor allem der Organisation und Vorbereitung dieses Moduls, das zum ersten Mal im Januar 2014 stattgefunden hat. Die Erfahrungen aus dieser und aus anderen Fortbildungsveranstaltungen, die inzwischen durchgeführt wurden, finden ebenfalls Eingang in den vorliegenden Bericht. Schließlich fanden während der Transferphase letzte Beobachtungen und ein letzter Workshop mit dem Team des *Babbeltiermchens* statt, um den Verlauf und die Ergebnisse des Projekts noch einmal abschließend zu resümieren und zu reflektieren.

3. Ergebnisse

In diesem Abschnitt sollen nun die Ergebnisse des Modellprojekts in vier Schritten vorgestellt werden: **Zunächst** wird exemplarisch das Sprachenprofil der Basiseinrichtung, der *MRE Babbeltiermchen*, über drei verschiedene Zugänge beleuchtet – über die ethnographische Feldforschung, die Befragung der Eltern und die Befragung des Teams (3a). Dabei können die aus der teilnehmenden Beobachtung geschlossenen Dimensionen und Aspekte der Sprachförderpraxis sowie die Fragebögen für Eltern und Personal (siehe Anhänge 1 und 2) auch anderen Einrichtungen als Anhaltspunkte dienen, um sich über die eigene sprachliche Praxis und die je lokalen Bedingungen zu verständigen. **Im zweiten Teil** werden drei unterschiedliche Instrumentarien zur Beobachtung, Messung und Förderung der sprachlichen Interaktionsqualität dargestellt, die während des Projektes im Rahmen von Expertenworkshops präsentiert und diskutiert wurden (3b). Während die ersten beiden Instrumente bzw. Programme, ESIA und DO-RESI, sich auf die Förderung in einer bestimmten Zielsprache konzentrieren und dabei den Aspekt der alltagsintegrierten Sprachförderung besonders hervorheben, stellt das dritte Instrument, das Europäische Sprachenportfolio einen kompetenz- und ressourcenorientierten Zugang zur Wahrnehmung und Förderung des gesamten sprachlichen Repertoires mehrsprachiger Kinder dar. Auch hier kann die Darstellung der Instrumente womöglich anderen Einrichtungen dabei helfen, sich bei der Suche nach einem eigenen Ansatz und Sprachfördermodell zu orientieren. **Der dritte Teil** der Ergebnispräsentation fasst sodann die wichtigsten Aussagen der Experteninterviews zusammen, die wir mit Fachkräften, Kita-Leiterinnen und Forschenden im Feld der frühkindlichen Bildung und Betreuung in Luxemburg durchgeführt haben (3c). Aufgrund ihrer Erfahrungen und Expertise in Bezug auf die spezifisch lokalen Bedingungen im Großherzogtum, dienten die Interviews mit den Experten und Expertinnen vor allem dazu, das Projekt auf eine breitere empirische Basis zu stellen und den Austausch über gemeinsame Herausforderungen und bewährte „good practices“ weiter voranzutreiben. Zu solchen „good practices“ zählen schließlich auch die Beispielaktivitäten **im letzten Teil** dieses Abschnitts, die als Anregungen für konkrete Angebote im pädagogischen Alltag angesehen werden können (3d). Dabei ist natürlich immer zu beachten, dass der weitaus größere und vielleicht auch bedeutendere Teil der Sprachförderung in den Einrichtungen frühkindlicher Bildung und Betreuung nicht allein in spezifischen Förderaktivitäten und -angeboten stattfindet, sondern im alltäglichen Miteinander zwischen dem Fachpersonal, den Kindern und ihren Familien.

A. ERHEBUNG DES SPRACHENPROFILS DER EINRICHTUNG

ERGEBNISSE DER ETHNOGRAPHISCHEN FORSCHUNG

Betritt man als Ethnographin die *Maison Relais*, sieht man sich allein in materieller Hinsicht sofort mit einer äußerst vielfältigen Sprachenlandschaft konfrontiert (vgl. Neumann/Schnoor/Seele 2012). Diese reicht von mehrsprachigen Hinweisschildern, Aushängen und Informationsmaterialien im Flur und Eingangsbereich bis zu Kinderbüchern in Deutsch, Französisch und anderen Sprachen, sowie kleinen Vokabellisten auf Spanisch und Italienisch oder Menüplänen auf Französisch an den Wänden in den Gruppenräumen. Die komplexe Sprachensituation der Luxemburger Gesellschaft macht also keineswegs vor den Türen der Einrichtungen halt, sondern spiegelt sich dort auf unterschiedliche Arten und Weisen wider. So zum Beispiel auch in den mehrsprachigen Gesprächen zwischen Erzieherinnen und Eltern beim Bringen und Abholen der Kinder oder bei anderen alltäglichen Gelegenheiten, ebenso wie zwischen Eltern und ihren Kindern während sie im Flur warten, mit An- und Ausziehen beschäftigt sind usw. Aber auch im eigentlichen Gruppengeschehen innerhalb der Räume verwenden sowohl Erzieherinnen wie Kinder unter- und miteinander mehrere Sprachen. Das Luxemburgische ist die vorwiegende, aber nicht die einzige Sprache. Mit dem Ziel einer bestmöglichen Verständigung werden die verschiedensten sprachlichen und auch nicht-sprachlichen Ressourcen mobilisiert, so zum Beispiel auch Mimik und Gestik oder Zeichen und Symbole. Wird gegenüber diesem Verständigungsaspekt die Förderambition der Fachkräfte in den Vorder-

grund gerückt, geraten diese mehrsprachigen und sprachübergreifenden Ressourcen allerdings zumeist aus dem Blick. Kinder werden aufgefordert, Luxemburgisch zu sprechen und Erzieherinnen regen sich auch untereinander dazu an, mehr Luxemburgisch zu verwenden. Diese Tendenz zur Reduktion auf einsprachige Förderung wird in der Forschung als Monolingualisierung bezeichnet. Eine solche Sprachförderpraxis geht von der Idee eines „Sprachbades“ bzw. der sprachlichen Immersion aus, frei nach dem Motto: Luxemburgisch wird gelernt, indem man es spricht. Ein Beispiel für diese Praxis der Monolingualisierung bietet die folgende Beobachtungsnotiz:

Claire (3 Jahre, 5 Monate) erzählt der Erzieherin Elisabeth auf Französisch, dass Andi (ein anderes Kind aus ihrer Gruppe) heute nicht da ist, weil er noch schläft. Elisabeth antwortet auf Luxemburgisch: „Ech verstinn dech net. Wat sees du?“ Claire wiederholt auf Französisch, was sie gesagt hatte und Elisabeth meint: „Op Lëtzebuergesch!“ Claire sagt erst nichts, dann noch mal „dormir“. Elisabeth sagt: „Schlofen heescht dat.“

Situationen wie diese kommen durchaus häufig vor und demonstrieren den Wunsch der Fachkräfte, die Programmatik der Förderung im Luxemburgischen auch in der Praxis durchzusetzen und sichtbar zu machen. Dabei reicht es nicht aus, dass die Kinder nur passiv verstehen, was die Erzieherinnen sagen (wie Claire es in diesem Beispiel offensichtlich tut); sie müssen auch praktisch unter Beweis stellen, dass sie selbst Luxemburgisch sprechen können. Die Erzieherinnen helfen ihnen dabei, indem sie ihnen das nötige Vokabular bereitstellen („Schlofen heescht dat.“). Die Aufforderung, Luxemburgisch zu sprechen, in welcher Form sie auch kommuniziert werden mag, stellt somit eine mögliche Lösung dar, um in der Praxis mit der Sprachenvielfalt umzugehen. Diese Form der Sprachförderung orientiert sich an der Art und Weise, wie einsprachige Kinder ihre Sprache erwerben – nämlich, indem sie zuhören und selbst die „Zielsprache“ verwenden. Die mehrsprachigen Erfahrungen und Kompetenzen der Kinder spielen dabei eine untergeordnete Rolle.

Das Beispiel zeigt aber auch, dass der programmatische Anspruch, in der *Maison Relais* (nur) Luxemburgisch zu sprechen, in einem gewissen Widerspruch zu den sonstigen alltäglichen Erfahrungen der Kinder steht und auch zu denen der Erzieherinnen, die ebenfalls viele Sprachen sprechen und verstehen können. Von der Position der Kinder aus betrachtet, könnte sich daher eine gewisse Unsicherheit auftun, welcher Sprachgebrauch jeweils „erlaubt“ bzw. legitim und angemessen ist. Denn auf der anderen Seite gibt es auch im Einrichtungsalltag immer wieder mehrsprachige, ja *trans*-linguale Interaktionen, in denen problemlos über scheinbare sprachliche Grenzen hinweg kommuniziert wird. Dies zeigt auch das folgende Beobachtungsbeispiel:

David (2 Jahre, 1 Monat) läuft durch den Raum und ruft: „Chaussure, chaussure.“ Die Erzieherin Rebecca fragt ihn: „Sichs du deng Schlapp?“ Er antwortet: „Jo.“ Später nimmt er den Korb für die Kuscheltiere und stülpt sich diesen über den Kopf. Er läuft damit durch den Raum und ruft: „Chapeau, chapeau.“ Dann stellt er den Korb neben Mays Mutter auf den Teppich und beginnt Kuscheltiere hinein zu werfen. Er legt den (fisch-förmigen) Deckel darauf und sagt: „Poisson.“ Dann meint er: „C’est parfait.“ Die Mutter zeigt auf weitere Kuscheltiere, die in der Ecke liegen, und sagt: „Presque parfait.“ David wirft dann noch mehrere Kuscheltiere in den Korb und kommentiert dabei: „Mir raumen!“

Hier zeigt sich eine weitere Möglichkeit, die Förderung des Luxemburgischen in einer durch Mehrsprachigkeit geprägten Umgebung zu gestalten. Die Erzieherin nimmt in diesem Fall die französischen Äußerungen des Jungen auf, ohne sie zu korrigieren oder abzuwerten, und bildet daraus eine luxemburgische Frage. Diese wird auch prompt von dem Jungen auf Luxemburgisch beantwortet („Jo.“). Auch im weiteren Verlauf zeigt sich, dass David sehr wohl Kenntnisse im Luxemburgischen hat und zwar vor allem bezogen auf für die Kindertageseinrichtung typische alltägliche Routinen und sich ständig wiederholende Praktiken wie das Aufräumen. Dies wirft unter anderem auch ein Licht auf die Bedeutung solcher Routinen und ihrer sprachlichen Begleitung für die Sprachlernerfahrungen der Kinder. Die Praxis, die nicht-luxembur-

gischen Äußerungen der Kinder aufzugreifen und ins Luxemburgische zu überführen, ist allerdings auch abhängig von den jeweiligen Sprachkompetenzen der Fachkräfte und davon, um welche Sprachen es sich handelt.

Das letzte Beispiel zeigt, wie solche translingualen Strategien nicht nur in alltäglichen Interaktionen sondern auch in stärker geplanten und gezielten Aktivitäten zur Sprachförderung zum Einsatz kommen können:

Um 10 Uhr findet die Kinderkonferenz statt. Denise holt dafür eine Magnettafel aus dem Schlafrum, an der das Datum, Wetter, die Zahlen, Farben und das Alphabet mit entsprechenden Zeichen/Symbolen abgebildet sind. Anna und Sandra helfen, die Kinder auf ihren Plätzen zu halten, während Denise die Kinder zuerst nach dem heutigen Wetter fragt. Sie zeigt ein Bild mit hellen und eins mit dunklen Wolken und fragt, wie es draußen aussehen würde. Alexander zeigt auf das Bild mit den hellen Wolken, doch Denise meint mit einem Blick zum Fenster, dass es doch eher dunkle Wolken wären. Sie bringt das Bild mit den dunklen Wolken an der Tafel an und kommentiert auf Luxemburgisch, dass es heute „wollekeg“ ist und keine Sonne scheint. Danach ist das Datum an der Reihe. Denise erklärt weiter auf Luxemburgisch, dass heute der vierte Tag der Woche sei (zeigt vier Finger): „doneschdes“. Anna wiederholt ihre Worte immer wieder für die Kinder, die neben ihr sitzen. Beide Erzieherinnen achten dabei auf eine langsame und deutliche Aussprache. Denise geht dann zum Alphabet über. Die Buchstaben des Alphabets sind jeweils mit kleinen Abbildungen versehen. Denise kommentiert sie z.B. mit „A wéi Apel“ oder fragt einzelne Kinder danach, was sie auf den Bildern sehen. Hier fragt sie die Kinder auch auf Französisch, Italienisch, Portugiesisch etc. und nimmt auch Antworten in der jeweiligen Sprache positiv auf, wiederholt sie dann nochmal auf Luxemburgisch. Auch non-verbale Antworten werden von ihr positiv einbezogen, so z.B. als sie bei dem Bild eines Elefanten fragt „Wat ass dat?“ und Ella mit ihren Armen einen Rüssel darstellt: „Jo, richtig Ella. Dat ass en Elefant.“ Oder als ein anderes Kind bei dem Bild einer Katze „Miau“ macht: „Jo, dat ass eng Kaz, déi mécht Miau.“

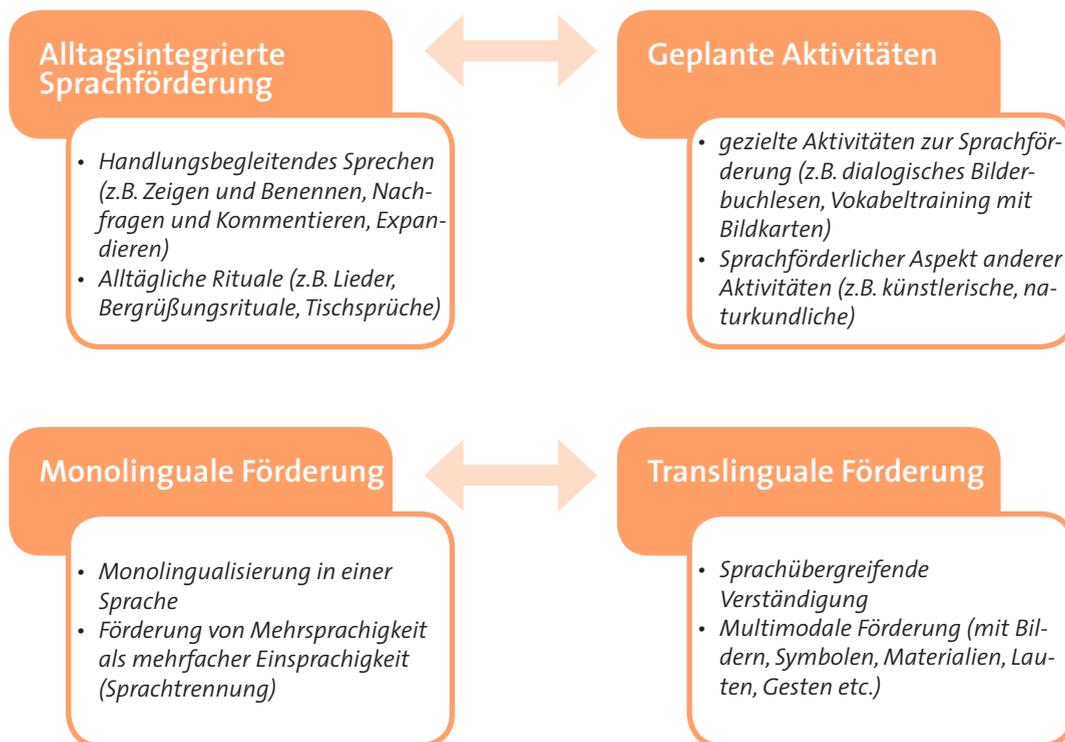
Die Kinderkonferenz nimmt in diesem Fall einen festen, regelmäßigen Platz im Alltag der Einrichtung ein. Man kann sagen, dass es sich hier um eine multimodale Aktivität handelt, in dem Sinne, dass sie verschiedene Arten und Weisen bzw. Modi der Verständigung und der Vermittlung von Bedeutung miteinander kombiniert, wie es überhaupt für die frühpädagogische Praxis üblich ist. Das heißt, es wird nicht nur über Sprache interagiert und kommuniziert, sondern auch über Bilder, über Zeichen, über Bewegungen, Gesten, Laute etc. Auch verschiedene Sprachen kommen dabei zum Einsatz, indem die Erzieherin die Kinder zum Beispiel auch auf Französisch, Italienisch, Portugiesisch fragt und ihre Äußerungen dann ins Luxemburgische übersetzt.

Gerade diese multimodale Art und Weise der Sprachförderung, die „andere“ Sprachen und Ausdrucksformen nicht ausschließt, sondern miteinbezieht und daran anknüpft, eröffnet auch den Kindern mit nicht-luxemburgischen Familiensprachen wichtige Partizipationsmöglichkeiten. Ella zum Beispiel, deren Familiensprache Estnisch ist (was keine der Erzieherinnen versteht), nimmt hier an der Aktivität teil, indem sie mit körperlichen Mitteln einen Elefanten darstellt. Diese nonverbalen Mittel und Strategien der Kinder (wie auch das „Miau“) spielen eine sehr große Rolle im Alltag der Betreuungseinrichtungen und könnten eine weitere wichtige Ressource darstellen, um Kinder mit verschiedenen Familiensprachen in Aktivitäten miteinzubeziehen und daran ansetzend das Luxemburgische zu fördern, wie Denise es in dem Beispiel demonstriert.

Zusammenfassend lässt sich die Komplexität und Vielgestaltigkeit der Sprachförderpraxis in der Einrichtung graphisch aufschlüsseln, indem man sie anhand zweier miteinander verknüpfter Dimensionen unterscheidet (siehe Abbildung 1). Dabei sind trotz der gegenüberstellenden Darstellung die Enden der beiden Dimensionen als Pole eines Kontinuums zu verstehen, in dem die jeweiligen konkreten Sprachförderpraktiken weniger eindeutig zuzuordnen sind, als dass sie vielmehr Grade eines „Dazwischen“ bzw. eines „Mehr oder Weniger“ annehmen. Das eine Kontinuum erstreckt sich zwischen einer stärker alltagsintegrierten Förderung und einer angebotsförmigen Förderung in didaktisch arrangierten und geplanten

Aktivitäten. Entlang des zweiten Kontinuums lassen sich Sprachförderaktivitäten danach einordnen, inwiefern sie auf eine Sprache beschränkt sind bzw. die Sprachen ganz klar trennen oder inwieweit sie verschiedene Sprachen integrieren und multiple Ressourcen zur Verständigung miteinbeziehen.

Abbildung 1: Zwei Dimensionen der Sprachförderpraxis



ERGEBNISSE DER ELTERNBEFRAGUNG

Insgesamt wurden 19 von 34 Fragebögen ausgefüllt, womit etwas über die Hälfte (56%) der Eltern im *Babbeltiermchen* an der Befragung teilgenommen haben. Angesichts der in ähnlichen Fällen eher niedrigen Rücklaufquoten, zeugt dies bereits von einem relativ hohen Interesse an den Themen Sprachförderung und Mehrsprachigkeit. Für die Erzieherinnen war die Auswertung der Fragebögen eine willkommene Gelegenheit, um sich eingehender mit der individuellen sprachlichen Situation der Kinder auseinanderzusetzen und mit den Eltern über ihre Wünsche und Vorstellungen ins Gespräch zu kommen. Der Fragebogen wurde inzwischen auch in anderen Einrichtungen angewandt und stellt einen möglichen ersten Schritt dar, um die je lokale sprachliche Situation und Zusammensetzung der Kindergruppe genauer aufzuschlüsseln sowie um mit den Eltern und Familien in einen aktiven Austausch darüber zu treten.

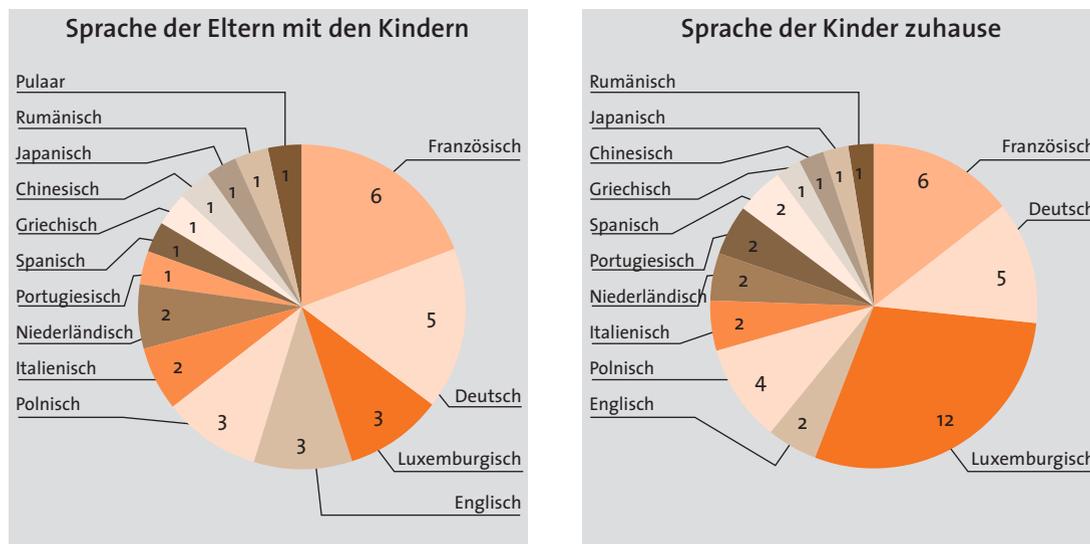
Fragekomplex 1: Sprache(n) zuhause

In Bezug auf die Frage, welche Sprache(n) die Eltern zuhause mit ihren Kindern verwenden, wurden im *Babbeltiermchen* allein auf den 19 beantworteten Bögen 14 verschiedene Sprachen angegeben, was auf eine sehr hohe sprachliche Diversität unter dem Klientel der Einrichtung schließen lässt. Zehn der Kinder werden von ihren Eltern zwei- bzw. mehrsprachig erzogen. Untereinander kommunizieren die Eltern in

zehn verschiedenen Sprachen; vor allem Französisch, Englisch und Deutsch spielen eine große Rolle als Medium der Verständigung in verschiedensprachigen Elternhäusern. In zwei Familien sprechen die Eltern untereinander eine andere Sprache als mit den Kindern. Was den Sprachgebrauch der Kinder angeht, verwendet der überwiegende Teil (74%) der Kinder zuhause zwei oder mehr Sprachen. Hier spielt vor allem das Luxemburgische (als Zweit- oder Drittsprache) eine entscheidende Rolle. Während nur drei Eltern angeben, Luxemburgisch mit ihren Kindern zu reden, sprechen 12 von 19 Kindern zuhause Luxemburgisch (allein im Spiel, mit den Geschwistern oder mit den Eltern). Es ist demzufolge ein deutlicher Unterschied zwischen dem Sprachprofil der Kinder und dem ihrer Eltern festzustellen (siehe Abbildung 2). Dieser sprachliche Wandel in den Familien und die in der zweiten Generation zunehmende Bedeutung des Luxemburgischen deuten auf einen Akkulturationsprozess hin, zu dem nicht zuletzt der Besuch der Kindertagesstätte einen wesentlichen Beitrag leistet.

Zu den wichtigsten weiteren Sprachen (neben den Familiensprachen) im Alltag der Kinder außerhalb der Kindertagesstätte zählen vor allem Französisch, Englisch und Luxemburgisch. Diese Sprachen finden zum Beispiel durch Medien, Freunde und Verwandte Eingang in den sprachlichen Alltag der Kinder. Zählt man alle angegebenen Sprachen zusammen, wächst jedes der Kinder im Schnitt mit vier Sprachen auf.

Abbildung 2: Sprachenprofil der Eltern und Kinder im Vergleich



Fragekomplex 2: Sprache(n) in der Einrichtung – zurzeit

Alle Eltern geben an, dass im *Babbeltiermchen* Luxemburgisch mit den Kindern gesprochen wird. Aus Sicht der meisten von ihnen (16 von 19) ist dies auch die Hauptgangssprache im Alltag. Nur drei Eltern zählen neben dem Luxemburgischen noch weitere Sprachen auf, ohne zu qualifizieren, in welchem Verhältnis diese zu einander stehen (Luxemburgisch und Deutsch; Luxemburgisch, Englisch, Deutsch, Französisch und Portugiesisch; Luxemburgisch, Französisch und Englisch). Einige Eltern (7) haben bemerkt, dass auch andere Sprachen gesprochen werden, aber nur in Ausnahmesituationen (z.B. wenn Kinder die Bemerkungen der Erzieher nicht verstanden haben) bzw. in spielerischer Form (in Liedern, z.B. auf Französisch, Englisch), was die Eltern im Allgemeinen sehr gut finden. Zum Beispiel können die Fachkräfte die Kinder oft auch verstehen, wenn sie andere Sprachen benutzen, da sie selbst viele Sprachen sprechen. Außerdem sprechen auch die Kinder unter sich andere Sprachen und lernen diese voneinander. Ein Elternteil bezeichnet die Sprachpraxis daher treffend als „*luxembourgeois dans un environnement multilingue*“.

Als Sprachförderaktivitäten werden neben dem „Üblichen“ (Sprechen, Zuhören, Singen) von einem Elternpaar auch die Kinderkonferenz als gezielte Aktivität genannt (welche von ihrer Tochter auch zuhause auf Luxemburgisch nachgespielt wird). Daneben gibt ein Elternteil an, dass die Kinder individuell in ihrer Sprachentwicklung gefördert werden. Der Großteil der Eltern, die den Fragebogen ausgefüllt haben (79%), ist sehr zufrieden mit der derzeitigen Sprachförderpraxis. Das Thema ist generell allen Eltern wichtig (18 sehr wichtig, 1 einigermaßen wichtig).

Fragenkomplex 3: Sprache(n) in der Einrichtung – in Zukunft

Der Großteil der Eltern (12) ist sich einig, dass das Luxemburgische als Hauptumgangssprache beibehalten werden sollte. Acht Eltern plädieren für eine rein einsprachige Förderung im Luxemburgischen. Einige befürchten, dass zu viele Sprachen die Kinder verwirren würden. Außerdem ist durch die familiäre Situation und das Leben in Luxemburg sowieso schon eine Mehrsprachigkeit gegeben, die nicht noch künstlich gefördert werden müsste. Ein Elternteil ist unsicher, ob es nützlich ist, zu diesem Zeitpunkt andere Sprachen einzuführen, zeigt aber eine grundsätzliche Offenheit und Diskussionsbereitschaft. Zwei Eltern betonen die Wichtigkeit des Luxemburgischen für die Vorbereitung der Kinder auf die Schule.

Auf der anderen Seite fordern viele (10) Eltern, dass auch die Mehrsprachigkeit gefördert wird. Da sowohl die Familie als auch die Kita („ganz klar“) multilinguale Umgebungen sind, wäre es gut, wenn die Kinder in spezifischen Aktivitäten mit Mehrsprachigkeit konfrontiert würden (zum Beispiel durch das Singen von Liedern in anderen Sprachen, oder Eltern lesen Geschichten in verschiedenen Sprachen vor). Mehrsprachigkeit sollte auf spielerische Art und Weise gefördert werden, sodass die Kinder Spaß daran haben. Auch hier wird von drei Eltern Bezug zur Schule genommen. So bereite der selbstverständliche Umgang mit mehreren Sprachen im Alltag die Kinder auf das luxemburgische Schulsystem vor, welches ebenfalls mehrsprachig ist. Vor allem Französisch und Deutsch, bzw. Französisch und Englisch sollten aus diesem Grund unterstützt werden (auch weil dies die Sprachen seien, die am meisten in Luxemburg gesprochen würden). Ein Elternteil äußert in dieser Hinsicht keine Präferenz für bestimmte Sprachen. Sie oder er findet es schön, wenn die Kinder viele Sprachen lernen, solange sie zwischen den Sprachen differenzieren können. Ein anderes Elternteil stützt sich auf Studien, die zeigen, dass Kinder besonders im frühen Alter leichter mehrere Sprachen lernen, ohne dass dies ihrer Entwicklung schaden würde.

Interessant an diesen Antworten ist vor allem, dass dieselbe Ausgangslage von verschiedenen Eltern unterschiedlich interpretiert wird und sie zu verschiedenen Schlussfolgerungen führt. Während für die Einen die multilinguale Umgebung Luxemburgs einen Grund darstellt, sich in der Einrichtung auf das Luxemburgische zu konzentrieren, sehen die Anderen sie als Argument, sich auch im Einrichtungsalltag spielerisch mit dieser Realität auseinanderzusetzen. Sowohl die Förderung des Luxemburgischen als auch die Unterstützung der Mehrsprachigkeit werden als positiv in Bezug auf die Vorbereitung für die luxemburgische Schule angesehen. Welchen Standpunkt die Eltern hierbei einnehmen, hängt sicherlich auch von der individuellen sprachlichen Situation der Familie und ihren jeweiligen Einstellungen gegenüber der Mehrsprachigkeit ab – eine Familie, in der viele verschiedene Sprachen gesprochen werden, wünscht sich vielleicht eine gezielte Förderung im Luxemburgischen für ihr Kind, während eine Familie, in der hauptsächlich Luxemburgisch gesprochen wird, eine Hinführung zur Mehrsprachigkeit willkommen heißt. Für die Einrichtung besteht die Herausforderung schließlich darin, einen günstigen Mittelweg und flexiblen Umgang in der sprachlichen Praxis zu finden, der sowohl den variierenden Bedürfnissen ihrer Klientel als auch den eigenen Überzeugungen und sprachlichen Fertigkeiten ihrer Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen Rechnung trägt. Wichtig ist nicht zuletzt, die eigene Sprachförderpraxis gegenüber den Familien transparent zu halten und begründen zu können sowie sie auch angesichts einer sich ständig verändernden Kinderpopulation immer wieder einmal zu überdenken und gegebenenfalls anzupassen.

Das Interesse der Eltern, sich an gemeinsamen Aktivitäten zur Sprachförderung zu beteiligen ist insgesamt groß. Aus zeitlichen Gründen können manche Familien jedoch nur eingeschränkt teilnehmen. Eine Möglichkeit auch jene Eltern einzubeziehen, die nur begrenzt zeitlich verfügbar sind, wäre, frühzeitig

Zeitpläne auszuhängen, in denen sich die Eltern für bestimmte verfügbare Termine einschreiben können.

DAS SPRACHPROFIL DES TEAMS

Auch die Erzieherinnen selbst sprechen privat in der Familie und unter Freunden viele verschiedene Sprachen: Luxemburgisch wird von allen gesprochen, daneben aber auch Französisch, Englisch, Deutsch, Portugiesisch, Italienisch, verschiedene italienische Dialekte, moselfränkischer Dialekt, Kreolisch (Kap Verden) und Spanisch. Am Arbeitsplatz unter Kollegen wird vorwiegend Luxemburgisch gesprochen, aber auch Französisch, Deutsch und Portugiesisch. Mit den Kindern reden die Erzieherinnen neben dem Luxemburgischen je nach Situation auch Deutsch, Französisch, Italienisch, Spanisch, Portugiesisch, einige Worte Japanisch, Niederländisch und Griechisch. Mit den Eltern wird in Luxemburgisch, Französisch, Englisch, Deutsch, Italienisch, Spanisch und Portugiesisch kommuniziert.

Die derzeitige Sprachförderpraxis wird von den Fachkräften folgendermaßen beschrieben: Die Umgangssprache ist Luxemburgisch. Zusätzlich gibt es eine „multilinguale Unterstützung“, zum Beispiel, wenn ein Kind etwas nicht versteht. Der Einsatz anderer Sprachen ist dementsprechend abhängig vom jeweiligen Kind (seinem Gefühlszustand, Charakter, wie lange es schon in der Einrichtung ist), von der Situation (wann und wo, wie viel zu tun) und der Erzieherin selbst (eigene Stimmung, Sprachkompetenzen, manchmal findet man ein Wort auch nur in einer Sprache). Als gezielte Sprachförderpraxis wird das Vokabeltraining genannt, das dazu dient, den Wortschatz zu erweitern (v.a. in der Kinderkonferenz, aber auch im Alltag durch Zeigen und Benennen). Daneben werden auch Bücher vorgelesen, Lieder gehört und gesungen (in verschiedenen Sprachen) und Geschichten erzählt. Beim Essen und anderen Anlässen (z.B. wenn für ein Kind eine Lerngeschichte geschrieben wird) ergeben sich individuelle Gespräche mit den Kindern. Auch in allen anderen Alltagssituationen (z.B. beim Wickeln, Saubermachen), aber auch bei allen Aktivitäten wird stets handlungsbegleitend gesprochen. Wenn die Kinder grammatische Fehler (z.B. beim Satzbau) machen, werden sie nicht systematisch korrigiert. Es geht eher um Verständigung und die Lust am Sprechen. Auch Interferenzen mit anderen Sprachen kommen bei den Kindern häufig vor, sind aber ganz normal für mehrsprachig aufwachsende Kinder und werden dementsprechend nicht als problematisch betrachtet. Wenn ein Kind etwas in einer anderen Sprache sagt, wollen die Erzieherinnen das nicht unterbinden oder ablehnen, sondern auf anderem Wege die Kinder motivieren, auch Luxemburgisch zu sprechen. Zum Beispiel indem sie sagen: „Ja stimmt. Und wie sagt man auf Luxemburgisch?“

Was den Einbezug von Eltern und Familien in die Sprachförderpraxis angeht, sind die Erzieherinnen noch unsicher, in welcher Form dies geschehen könnte. Es wird vermutet, dass sich das Engagement und die zeitliche Verfügbarkeit unter der Elternschaft sehr ungleich verteilt und nicht alle Eltern für eine intensivere Kooperation zu gewinnen sind. Daher sollten unterschiedliche Formen der Zusammenarbeit gefunden werden, bei denen die Eltern je nach ihren Möglichkeiten und Wünschen einbezogen werden können. Ein Beispiel ist die CD mit den Lieblingsliedern der Kinder in verschiedenen Sprachen. Die Eltern haben die Lieder der Kita zur Verfügung gestellt, worauf diese auf einer CD zusammengestellt wurden, die nun immer mal wieder im Alltag abgespielt wird. Die Kinder freuen sich dann jedes Mal sehr, wenn sie „ihr“ Lied hören.

Für die zukünftige Sprachförderpraxis besteht der Wunsch, andere Sprachen nicht nur zufällig und situativ im Alltag einzubringen sondern bewusst und in Form gezielter Aktivitäten. Das Ziel soll aber nicht sein, den Kindern planmäßig andere Sprachen „beizubringen“. Es geht vielmehr um das spielerische Kennenlernen und langsame Herantasten. Dabei müsste aber eine Reduktion der Sprachen auf diejenigen vorgenommen werden, die regelmäßig vorkommen, von den Erzieherinnen gut beherrscht werden und die auch zukünftig in der Schule und im Alltag der Kinder wichtig sein werden (also Luxemburgisch, Französisch, Deutsch und Englisch). Englisch beispielsweise spielt bisher kaum eine Rolle im Alltag und soll erst langsam, zum Beispiel mit Liedern, eingeführt werden. Außerdem wird es als wichtig empfunden, die Sprachdifferenz klar zu signalisieren, indem angekündigt wird: Jetzt kommt eine andere Sprache. Je nachdem, wie die Kinder darauf reagieren, könnten solche Aktivitäten dann regelmäßig in den Aktivitäten-

Plan mitaufgenommen werden. Bei alledem bleibt es dennoch wichtig, eine Hierarchisierung der Sprachen zu vermeiden und auch denjenigen Sprachen, die nicht im „Repertoire“ der von den Erzieherinnen geleiteten Aktivitäten vorkommen, Akzeptanz und Offenheit entgegenzubringen. Im Vordergrund steht nach wie vor nicht das „Lehren“ und „Lernen“ sondern die gemeinsame Verständigung und die Lust am Sprechen in einem informellen Rahmen.

B. INSTRUMENTE ZUR FÖRDERUNG DER SPRACHLICHEN INTERAKTIONSQUALITÄT

ESIA – ERZIEHER(INNEN)FORTBILDUNG ZUR SPRACHLICH-INTERAKTIVEN ANREGUNG

ESIA ist ein Modell zur systematischen Förderung des sprachlichen Anregungsniveaus von Erzieherinnen und Erziehern, um so die sprachliche und geistige Auseinandersetzung der Kinder mit ihrer sozialen und physischen Umwelt zu fördern. Das Modellprojekt wurde von der Freien Universität Berlin und der Internationalen Akademie gefördert und unter der Leitung von Prof. Dr. (i.R.) E. Kuno Beller, Prof. Dr. Hans Merckens und Dr. Christa Preissing durchgeführt (Beller et al. 2007). Das Modell beruht auf der systematischen Qualifizierung von Fachkräften in der natürlichen Situation der Kindertagesstätte, um die Qualität und Quantität des sprachlichen Inputs gezielt zu erhöhen.

Im Rahmen des Luxemburger Modellprojekts wurde Dr. Simone Beller, die maßgeblich an ESIA mitgewirkt hat, als Expertin zu einem Fortbildungsworkshop eingeladen, um die Ziele und den Hintergrund des Modells der sprachlich-interaktiven Anregung vorzustellen. Ihr zufolge basiert das Modell auf der interaktionistischen Theorie des Spracherwerbs und auf Forschungsergebnissen zur Rolle der Erwachsenen Kind Interaktion in der sprachlichen Entwicklung des Kindes. Demnach stellt die Erzieherin ein Sprachmodell dar, mit dem sich das Kind nicht nur auf der linguistischen, sondern auch auf der sozial-kommunikativen und kognitiven Ebene auseinandersetzt. Während sich die Auseinandersetzung mit dem Sprachmodell auf der *linguistischen* Ebene auf den Erwerb von Wortschatz, grammatischen und syntaktischen Strukturen bezieht, liefert die Auseinandersetzung auf der *sozialkommunikativen* Ebene Informationen darüber, wie Sprache in einer Kultur gebraucht wird, zum Beispiel wie Gespräche strukturiert sind oder wer, wann, wie, mit wem spricht. Die Auseinandersetzung auf der *kognitiven* Ebene bezieht sich auf die Bedeutung von Sprache für den Erwerb von Wissen und die Anregung der aktiven geistigen Auseinandersetzung mit der Umwelt. Ein optimales Sprachmodell sollte sich seiner Funktion auf all diesen Ebenen bewusst sein und das Kind als einen aktiven, kompetenten und interessierten Kommunikationspartner wahrnehmen.

Gestützt auf entwicklungspsychologische und sprachwissenschaftliche Forschungen fasst Dr. Beller verschiedene Merkmale eines sprachförderlichen Erziehverhaltens zusammen – so zum Beispiel die sprachliche Begleitung von Alltagssituationen, eine korrekte und deutliche Artikulation in angemessenem Sprechtempo und angemessener Lautstärke, die Verwendung von vollständigen und grammatikalisch korrekten Sätzen sowie von vielfältigen und komplexen grammatikalischen Strukturen, das Aufgreifen fehlerhafter Äußerungen des Kindes in sprachlich korrekter Form ohne eine direkte Korrektur, die die Sprechfreude beim Kind hemmen könnte, ebenso wie die sprachliche Erweiterung von kindlichen Äußerungen.

Auch offene Fragen mit erhöhtem (z.B. Was? Wann? Wo? Wer?) und hohem Aufforderungscharakter (Anregung zum Erzählen, Begründen, Erklären) wirken sprachförderlich. Wichtig sei es, den verbalen Austausch zwischen den Kindern anzuregen, sowie die Kinder zur Präzisierung und Differenzierung ihrer verbalen Aussagen zu ermutigen. Gespräche zwischen Erziehern und Kindern, in denen sie ein gemeinsames Thema verfolgen und vertiefen, werden positiv gewertet, ebenso wie die Unterstützung der Bildung von Begriffen und Kategorien, zum Beispiel durch Hinweisen auf Gemeinsamkeiten oder Unterschiede oder auch durch Sprechen über die Bedeutung von abstrakten Begriffen. Indem die Erzieherin hilfreiche Fragen stellt, die zur Lösung eines Problems führen oder helfen, Erklärungen und Begründungen zu finden, regt

sie bei den Kindern analytisch argumentatives Denken an. Sie sollte auf Erfahrungen und Erlebnisse der Kinder Bezug nehmen, sowie sie zur Loslösung vom aktuellen Kontext anregen (Dekontextualisierung). Durch das Lenken der Aufmerksamkeit auf die Lautstruktur von Wörtern oder die Unterteilung von Wörtern in Silben wird die phonologische Bewusstheit angeregt. Auch Erfahrungen mit Schriftsprache sollten unterstützt werden.

Zentral für die Erhöhung des sprachlichen Anregungsniveaus, vor allem auch auf sozial-kommunikativer Ebene, ist nach dem ESIA Modell auch die Pflege eines demokratischen Erziehungsstils. Dieser weist nach Simone Beller unter anderem die folgenden Merkmale auf: eine aktive Zuwendung zu den Kindern und ein genuines Interesse an ihnen und ihren Tätigkeiten, eine prompte und positive Reaktion auf verbale und nonverbale Signale der Kinder, ein Autonomie gewährender Erziehungsstil, der den Kindern die Möglichkeit gibt, selbst zu entscheiden, die Erklärung und Begründung von Regeln und Grenzen sowie die Unterstützung der Eigeninitiative von Kindern. Dabei ist die Erzieherin aufmerksam für die Bedürfnisse der Kinder, benennt und beschreibt sie und geht auf diese ein. Sie spricht die Kinder mit ihrem Namen an und lenkt dadurch deren Aufmerksamkeit auf ihre Aussage oder Frage – zugleich regt sie damit den Aufbau von Blickkontakt an.

Weitere und detailliertere Informationen zum Modellprojekt, zu den Fortbildungsangeboten und sonstigen Aktivitäten von Kuno und Simone Beller sind auf ihrer Homepage zugänglich: www.beller-und-beller.de

DO-RESI – DORTMUNDER RATING SKALA ZUR EINSCHÄTZUNG SPRACHLICHER INTERAKTIONEN

Auch das von Prof. Dr. (i.R.) Lilian Fried vorgestellte Sprachförderinstrument DO-RESI legt den Schwerpunkt auf die Bedeutung von Interaktionen mit Erzieherinnen für die sprachliche Entwicklung der Kinder (Fried/Briedigkeit 2008). Unter Bezug auf aktuelle Forschungsergebnisse unterteilt DO-RESI vier Qualitätsdimensionen der Erzieher-Kind-Interaktion:

1. *Organisation*: pädagogischer Überblick, Planung, Routinen, spezielle Angebote für Kinder mit besonderem Sprachförderbedarf, Sprachfördergewohnheiten, Gesprächsförderung
2. *Beziehung*: Kontrolle (Unterstützung von Autonomie und Entscheidungsmöglichkeiten), Kongruenz (Übereinstimmung) von verbalem und nonverbalem Verhalten, empathisches Zuhören, Balance von Nähe und Distanz
3. *Adaptive Unterstützung*: Sensitivität, Anregung, Engagement, Handlungen verbalisieren, Verständnissicherung, Informationen/Berichte einholen, Instruktiionswechsel, Lernmöglichkeiten aufzeigen
4. *Sprachlich kognitive Herausforderung*: Vielfalt des Wortschatzes, grammatisch komplexer Input, offene Fragen, Themen benennen/entdecken, Themen verbinden, Zusammenhänge eines Themas erklären/hinterfragen

Mit den Einschätzskalen von DO-RESI lässt sich in diesen vier sprachförderrelevanten Dimensionen und ihren jeweiligen Unterbereichen die Qualität des Erziehverhaltens anhand vorgegebener Kriterien bestimmen. DO-RESI ist also weniger ein Instrument der *Qualitätsförderung* als vielmehr der *Qualitätsmessung*. Die genaue Beobachtung und Reflektion des eigenen sprachlichen Interaktionsverhaltens auf der Basis wissenschaftlich begründeter Indikatoren kann aber dennoch wesentliche Impulse zur Weiterentwicklung und Ausgestaltung der eigenen Praxis liefern.

So liegt ein wichtiger Schwerpunkt des zugrundeliegenden Qualitätsverständnisses auf der Bedeutung von *dialogischen Formaten* für die Sprachförderung. Diese Formate orientieren sich an den Interessen und Themen der Kinder und räumen den Redebeiträgen der Kinder einen wesentlich größeren Platz ein, als es beispielsweise bei einfachen Frage-Antwort-Routinen der Fall ist. Dialogische Formate können an jeden

Bildungsbereich und Bildungsinhalt angepasst werden und richten sich nach dem jeweiligen sprachlichen Entwicklungsstand des Kindes. Indem die Erzieherin ihre Gesprächsführung ganz an die Ideenwelt und Sprachkompetenz der Kinder anpasst, gibt sie ihnen „Gestaltungsmacht“ und unterstützt damit ihre Selbstwirksamkeit. Dies begünstigt auch ein unmittelbares Üben und Verfeinern der individuellen Sprachkompetenz von Kindern. Außerdem ermöglicht eine dialogische und herausfordernde Gesprächsführung auch die Verwendung kontextfreier Sprache und führt damit zur sogenannten „Bildungssprache“ hin, die sich durch einen differenzierten Wortschatz und komplexen Satzbau auszeichnet.

ESP – DAS EUROPÄISCHE SPRACHENPORTFOLIO ALS INSTRUMENT ZUR BEOBACHTUNG UND DOKUMENTATION SPRACHLICHER KOMPETENZEN IM MEHRSPRACHIGEN KONTEXT

Sprachförderung im Kontext von Mehrsprachigkeit

Die vorgestellten Sprachförderinstrumente sind zwar nicht nur für den Erst- sondern auch (und gerade) für den Zweit-(oder Dritt- oder Viert-)spracherwerb konzipiert, sie beschränken sich jedoch lediglich auf die Förderung in einer Zielsprache. Dagegen beschäftigen sie sich weniger mit der Frage, welche Rolle die weiteren Sprachen im Alltag der Betreuungseinrichtung spielen und wie mit der Mehrsprachigkeit der Kinder umzugehen ist. Es handelt sich also um Instrumente, die gleichgültig sind gegenüber der Mehrsprachigkeit der luxemburgischen Betreuungskontexte. Dies liegt möglicherweise auch an ihrer Fokussierung auf die Erzieher-Kind-Interaktion, wobei der gesellschaftliche Kontext, in den diese Beziehung eingebettet ist, weitgehend außer Acht gelassen wird. Gerade in einem Kontext wie dem luxemburgischen, in dem Mehrsprachigkeit eine Normalität darstellt und mehrsprachige Kompetenzen alltäglich erfordert und vorausgesetzt werden, ist eine Auseinandersetzung mit dieser Frage aber unumgänglich.

Ein Beitrag dazu wurde von Prof. Dr. Argyro Panagiotopoulou in ihrem Workshop geleistet (vgl. Christmann/Panagiotopoulou 2012). Sie konzentrierte sich dabei auf die Bedeutung der Mehrsprachigkeit aus Sicht von mehrsprachigen Menschen selbst, für die sie eine gelebte Normalität und Alltagswirklichkeit darstellt. In der Migrationssituation erfahren diese Menschen häufig zunächst ein Gefühl der „Sprachlosigkeit“. Selbst wenn sie bereits sprechen können, so eben doch nicht die „richtige“, die „erwünschte“ Sprache, was ihnen die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben erschwert und sie oft „verstummen“ lässt. Gerade in den Einrichtungen der frühkindlichen Bildung und Betreuung ist es daher wichtig, den Kindern Teilhabemöglichkeiten zu bieten, die nicht nur von Sprache abhängig sind und sie dann langsam, über die Teilnahme am Alltag und an den täglichen Routinen, zur Zielsprache hinzuführen.

Dabei ist zu bedenken, dass sich der Zweitspracherwerb vom Fremdsprachenlernen in späteren Altersstufen unterscheidet, da der Sprachlernprozess in einer Sprache noch nicht abgeschlossen ist. Fremdsprachendidaktische Zugänge wie das Nachsprechen einzelner, aus dem Kontext gerissener Vokabeln könnten für die Kinder verunsichernd sein, da keine erkennbare kommunikative Absicht dahinter steht. Dabei wird die Kommunikation unterbrochen und der Aufbau einer Beziehung erschwert, was eventuell zu noch mehr Schweigen führen kann. Viel wichtiger als das Vokabellernen ist deshalb für den Spracherwerbsprozess nach Prof. Panagiotopoulou vor allem die Beteiligung an der Alltagspraxis einer Sprachgemeinschaft. Folgende fünf „I“s sind ihr zufolge grundlegend nicht nur für den Zweitspracherwerb, sondern das Sprachenlernen generell: *Input, implizites Lernen, Imitation, Interaktion* und *innere Involviertheit*. Im Vordergrund sollte die gemeinsame Verständigung stehen, unter Einbezug aller verfügbaren (verbalen, nonverbalen und auch schriftsprachlichen) Ressourcen. Ein solch verständigungsorientierter, kommunikativer Zugang fördert auch quersprachige (d.h. metalinguistische, sprachübergreifende und -vergleichende) Kompetenzen aller Kinder (auch der „einsprachigen“).

Auch das oft problematisierte Mischen der Sprachen wird von Prof. Panagiotopoulou als eine Normalität angesehen, die für mehrsprachige Menschen alltäglich ist. Die situationsgemäße Trennung der Sprachen lernen die Kinder schon früher oder später, da sie in der Regel recht schnell merken, wann sie verstanden werden und wann nicht. Statt gegen die Realität anzukämpfen und eine künstliche einsprachige Situati-

on herzustellen, sollte die Mehrsprachigkeit als gelebter Alltag und Normalität anerkannt und wertgeschätzt werden.

Als Instrument, um die gelebte Mehrsprachigkeit in der Institution sichtbar zu machen, kann das Europäische Sprachenportfolio dienen, welches in den folgenden Abschnitten näher vorgestellt werden soll.

Wozu dient das europäische Sprachenportfolio (ESP)?

Das ESP gibt einen globalen, wenn auch nicht vollständigen, Eindruck über die Sprachenkenntnisse des Kindes und kann diese in ihrem Entwicklungsverlauf für das Kind selbst und für andere sichtbar dokumentieren (vgl. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 2010). Somit ermöglicht es den Kindern und ihren Bezugspersonen, sich über die eigenen unterschiedlichen Sprachlernerfahrungen und -kontexte bewusst zu werden und auszutauschen. Es gestattet Kindern, ihren Eltern bzw. Sorgeberechtigten sowie Freunden und Verwandten die eigenen Fähigkeiten zu zeigen und hilft auch im Falle eines Institutionenwechsels, die neuen Lehr- bzw. Erziehungspersonen darüber zu informieren, was das Kind schon kann. Das ESP öffnet zudem den Blick für die sprachliche und kulturelle Vielfalt und den damit verbundenen Ressourcenreichtum und nimmt diesen gegenüber eine wertschätzende Perspektive ein.

Wie unterscheidet sich die Arbeit mit dem ESP bei unter 4-Jährigen von der herkömmlichen ESP-Arbeit?

Das europäische Sprachenportfolio wurde ursprünglich für ältere Kinder, Jugendliche und Erwachsene im Rahmen des Sprachenunterrichts eingeführt, um diesen entsprechend des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) in Richtung einer stärkeren Ressourcen- und Kompetenzorientierung weiterzuentwickeln. Im Gegensatz zum Einsatz im Unterricht dient das ESP in der Arbeit mit jüngeren (unter 4-jährigen) Kindern nicht dazu, das Lehren und Lernen von Sprachen in einem schulischen Sinne zu unterstützen, sondern den *Spracherwerb* zu begleiten und zu fördern. Dieser Spracherwerbsprozess findet für viele Kinder im Großherzogtum Luxemburg in mehreren Sprachen gleichzeitig oder in geringfügiger zeitlicher Versetzung statt.

Den Fachkräften der frühkindlichen Bildung und Erziehung kommt also nicht die Aufgabe zu, Sprachen formal zu „unterrichten“, sondern vielmehr eine anregungsreiche und wertschätzende Umgebung bereitzustellen, in der die Kinder ihre sprachlichen Ressourcen einsetzen und weiterentwickeln, d.h. sich aktiv sprachlich mit ihrer Umwelt auseinandersetzen können. Das ESP, in seiner adaptierten Form, kann zu dieser pädagogischen Zielsetzung einen wichtigen Beitrag leisten. Dabei gilt es, Sprache nicht nur im engeren Sinne als einzelne sprachliche Fertigkeiten zu betrachten, sondern als Teil der Persönlichkeit des Kindes, als Ausdruck seiner oder ihrer kulturellen und sozialen Identität, als Mittel zur Kommunikation und zur aktiven Aneignung von Welt.

Wie ist das ESP aufgebaut?

Das ESP gliedert sich generell in drei Teile: die *Sprachenbiographie*, der *Sprachenpass* und das *Sprachendossier*.

Die **Sprachenbiographie** gibt einen Einblick in die verschiedenen Kontexte, in denen das Kind Sprache(n) erwirbt und zeigt die vielfältigen sprachlichen Ressourcen, über die das Kind verfügt: Mit wem spricht (und hört) das Kind wann und wo welche Sprache(n)?

Der **Sprachenpass** dokumentiert über einen längeren Zeitraum hinweg die konkreten Fähigkeiten, die ein Kind in den verschiedenen Sprachen (bzw. Sprachvarianten) aufzeigt und zwar in den Bereichen *Sprechen*, *Verstehen* und *Literacy* (Erfahrungen mit geschriebener Sprache). Als zusätzlicher Bereich wird der Aspekt der *Sprachmittlung* eingeführt, der die anderen Bereiche umfasst und die sprachübergreifenden, metalinguistischen und translingualen Kompetenzen des Kindes miteinschließt (z.B. zwischen verschie-

denen Sprachen situationsangemessen zu wechseln, zu vermitteln, zu vergleichen und zu übersetzen).

Das **Dossier** enthält Dokumente, die einen Bezug zu verschiedenen Sprachen und Kulturen sowie zu den eigenen Begegnungen und Erfahrungen mit Sprachen haben (z.B. Liedtexte, Buchtitel, Rezepte, Postkarten, Familienfotos, Mitschriften von sprachlichen Äußerungen des Kindes, CD mit Liedern etc.).

Wie wird das ESP verwendet?

Das ESP kann gegebenenfalls als Teil der bereits existierenden Portfolioarbeit diese ergänzen und darin integriert werden, es kann aber auch selbständig und unabhängig davon eingeführt werden. Das ESP „gehört“, wie bei der Portfolio-Arbeit generell üblich, dem jeweiligen Kind und wird diesem beim Übergang in die Schule oder in eine andere Betreuungseinrichtung mitgegeben. Im Allgemeinen wird das ESP in der Einrichtung, für das Kind jederzeit zugänglich, aufbewahrt, kann jedoch auf Wunsch des Kindes oder der Eltern bzw. Sorgeberechtigten von Zeit zu Zeit mit nachhause genommen werden, um es anderen zu zeigen, eine begonnene Arbeit weiterzuführen oder Dokumente hinzuzufügen. Das ESP wird nicht *für* das Kind geführt, sondern *mit* ihm zusammen gestaltet. Auch dem Austausch mit den Eltern und der Familie des Kindes kommt eine zentrale Bedeutung zu. So kann zum Beispiel das Erstellen der Sprachbiographie dazu beitragen, beim Kind eine Auseinandersetzung mit den eigenen unterschiedlichen Sprachlernerfahrungen und -kontexten anzuregen und sich auch in der Gruppe mit anderen Kindern darüber auszutauschen. Auch der Sprachenpass dient der aktiven Auseinandersetzung mit den eigenen sprachlichen Fähigkeiten und wird nicht etwa als Evaluationsinstrument verwendet, denn er gibt keine normativen Standards vor, was ein Kind zu einem bestimmten Zeitpunkt können muss oder sollte. Bei der Arbeit mit dem Dossier ist es wichtig, über die darin aufgenommenen Dokumente mit den Kindern zu sprechen, sie zu kommentieren und vor allem auch zu datieren. Sie können von Zeit zu Zeit aktualisiert und durch neuere Dokumente ersetzt werden. Genau wie die Sprachfertigkeiten des Kindes stellt auch das Dossier etwas Veränderbares dar, das sich über die Zeit weiterentwickelt.

Welche Bedeutung haben die Deskriptoren?

Die Deskriptoren (siehe Anhang 3) kommen im Sprachenpass zum Einsatz und geben einen globalen, das heißt nicht auf eine einzelne Sprache beschränkten, Überblick über die sprachlichen Kompetenzen des Kindes. Sie orientieren sich an den Kompetenzstandards des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER), wurden aber für die Altersgruppe angepasst. Sie versuchen möglichst konkret zu formulieren, was ein Kind in und mit einer jeweiligen Sprache *tun* kann. Bei der Arbeit mit dem ESP geht es schließlich nicht um Tests und eine an normativen Standards ausgerichtete Evaluation, sondern darum, die konkreten Ressourcen und Fähigkeiten des Kindes sichtbar zu machen, an denen die weitere pädagogische Förderpraxis ansetzen kann. Die Deskriptoren geben zudem Anregungen für konkrete pädagogische Aktivitäten, in denen die Kinder ihre jeweiligen Kompetenzen zum Einsatz bringen und weiterentwickeln können. Durch die Aufteilung in die vier Bereiche *Sprechen*, *Verstehen*, *Literacy* sowie *Sprachmittlung* wird Sprache als eine Kombination verschiedener Kompetenzen begreifbar. Im originären ESP für ältere Kinder und Erwachsene wird dann noch weiter differenziert in fünf Kompetenzbereiche: an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängend sprechen, hören, lesen und schreiben.

Wie sind die Eltern und Familien an der Arbeit mit dem ESP beteiligt?

Selbstverständlich sind die Eltern nicht zur Mitarbeit am ESP verpflichtet. Ihre Beteiligung ist aber durchaus erwünscht und stellt einen wichtigen Faktor für den Erfolg des ESP dar. Als Verbindungsglied zwischen Familie und Betreuungseinrichtung kann das ESP dazu beitragen, den Familien zu zeigen, (1) was ihr Kind schon alles kann und was es in der Einrichtung erlebt und dazulernt sowie (2) dass ihre familiären sprachlichen und kulturellen Eigenheiten in der Einrichtung anerkannt und wertgeschätzt werden.

Der Austausch mit den Familien hilft den Fachkräften dabei, gemeinsam mit den Kindern, die Sprachenbio-

graphie zu erstellen. Zudem ermöglicht er die Einschätzung von Kompetenzen in Sprachen, die den Fachkräften selbst nicht vertraut sind und die vom Kind hauptsächlich in anderen Kontexten, außerhalb der Betreuungseinrichtung eingesetzt werden. Die Familien können auch selbst Dokumente und Ideen für die Gestaltung des Sprachendossiers beisteuern. Schließlich regt das ESP dazu an, Eltern und Familien auch an pädagogischen Aktivitäten innerhalb der Betreuungseinrichtung zu beteiligen, wobei sie ihre vielfältigen sprachlichen und kulturellen Ressourcen einbringen und mit der gesamten Kindergruppe teilen können.

Welchen Einfluss hat die Arbeit mit dem ESP auf den Umgang mit Sprache(n) in der pädagogischen Praxis mit unter 4-jährigen Kindern in Luxemburg?

Das ESP entspricht einem differenzsensiblen, individualisierten pädagogischen Ansatz, der den Unterschieden der Lernenden Rechnung trägt und sie „dort abholt, wo sie stehen“. Damit steht das ESP für eine Ressourcenorientierung statt einer Defizitsicht: Der Fokus liegt auf dem, was das Kind (schon) kann und nicht darauf, was es (noch) nicht kann. Es repräsentiert einen kompetenzbasierten Zugang zum Sprachenlernen: Was kann das Kind konkret in und mit einer Sprache machen? Dabei orientiert sich das ESP am *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (Europarat 2001), der auch die aktuelle Grundlage für den Sprachenunterricht an luxemburgischen Schulen darstellt (MEN 2008). Über die Förderung des Luxemburgischen hinaus, ermöglicht die Arbeit mit dem ESP eine Öffnung für die sprachliche und kulturelle Vielfalt der Kinder, die als Bildungsressource genutzt und als integrativer Teil sowohl der individuellen Persönlichkeiten der Kinder als auch der luxemburgischen Gesellschaft als Ganzes anerkannt und wertgeschätzt wird. Es weist somit eine Nähe zum pädagogischen Ansatz der „*ouverture aux langues*“ bzw. „*language awareness*“ auf und lässt sich damit verknüpfen und sinnvoll kombinieren. Dieser Ansatz wurde bereits an einigen luxemburgischen Grundschulen erfolgreich implementiert (MEN 2010).

Nützliche Links:

Auf der Website des Europarates finden sich zahlreiche Informationen sowie Studien und Beispiele zur Konzeption und Verwendung des Europäischen Sprachenportfolios.

<http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/>

Auf der Schweizer Seite zum Europäischen Sprachenportfolio sind ebenfalls wichtige Informationen zusammengestellt und in Deutsch, Französisch, Englisch und Italienisch abrufbar.

www.sprachenportfolio.ch/

C. ERGEBNISSE DER EXPERTENINTERVIEWS

Über die Zusammenarbeit mit den zu den Workshops im *Babbeltiermchen* eingeladenen Expertinnen aus Deutschland hinaus schien es uns unerlässlich, im Rahmen der Expansionsphase auch auf die Expertise in Luxemburg selbst zurückzugreifen und das Projekt damit auf eine breitere Basis zu stellen. Dazu wurden drei semi-strukturierte Interviews mit Personen aus Forschung und Praxis geführt, in denen die bisherigen Projektergebnisse und Beobachtungen aus der ethnographischen Forschung als Diskussionsinput dienten. Unsere Gesprächspartner waren hierbei zum einen Martine Pinzi, die Leiterin des *International Kindergarten* sowie zwei ihrer MitarbeiterInnen. Die seit 1975 in Luxemburg-Merl bestehende Kindertageseinrichtung für 2-4-jährige Kinder kann auf eine langjährige Erfahrung in der interkulturellen pädagogischen Arbeit zurückblicken und verfolgt ein dezidiert zweisprachiges Konzept mit einer parallelen Förderung im Luxemburgischen und Französischen. Die zweite Interviewpartnerin war die zu dieser Zeit noch an der Universität Luxemburg in der Forschungseinheit *INSIDE* tätige Lisa Kremer, M.A., die während ihres Soziologiestudiums ein Forschungspraktikum zum Thema Sprachen in den MRE bei der Forschungs- und Entwicklungsabteilung der *Caritas Luxembourg* absolviert und ihre Masterarbeit darüber verfasst hat (Kremer 2013). Schließlich wurde ein Interview mit Dr. Nico Kneip geführt, der im Rahmen seiner früheren Tätigkeit als Psychologe des Differenzierten Unterrichts beim Luxemburger Erziehungsmi-

nisterium und als Leiter der *Groupe d'Études et d'Aide au Développement de l'Enfant (G.E.A.D.E. a.s.b.l.)* vor allem mit seinen Forschungs- und Entwicklungsarbeiten im Rahmen der *Benjamin-Clubs* schon seit Ende der 1980er Jahre wichtige Pionierarbeit auf den Gebieten der Früherziehung und der Sprachförderung in einem mehrsprachigen Kontext geleistet hat (Kneip 2005a, b; Kneip/Herman 2008; Kneip 2011).

Da sich die Ergebnisse der Experteninterviews in vielen Punkten überschneiden und gemeinsame Tendenzen aufweisen, werden sie im Folgenden nicht separat und aufeinanderfolgend dargestellt, sondern in einer integrierten Form zusammengefasst. Dabei können die bereits in der teilnehmenden Beobachtung herausgearbeiteten unterschiedlichen Dimensionen der Sprachförderpraxis (siehe oben Kap. 3a) als heuristisches Mittel dienen, um die Auswertung der Interviews zu strukturieren. Schließlich sind sich die befragten Experten dahingehend einig, dass es unerlässlich ist, die sprachliche Praxis entlang der zwei oben genannten Dimensionen in einem Gleichgewicht zu halten, d.h. sowohl eine Balance zwischen alltagsintegrierter und gezielter Sprachförderung zu finden als auch die ausdrückliche Förderung in einer ganz bestimmten Sprache (oder in zwei Sprachen) mit einer gleichzeitigen Offenheit für die Mehrsprachigkeit der Kinder und der Umgebung zu verbinden. In einem dritten Abschnitt werden schließlich allgemeinere Empfehlungen und Hinweise zusammengefasst, die in den Interviews geäußert wurden und die als Anregungen für die fachliche Weiterentwicklung der frühpädagogischen Praxis auf den Gebieten der Sprachförderung und des Umgangs mit Mehrsprachigkeit zu verstehen sind.

Balance zwischen alltagsintegrierter und gezielter Sprachförderung

Sowohl in den von Nico Kneip initiierten früheren *Benjamin-Clubs* für zwei- bis vierjährige Kinder als auch in den von Lisa Kremer untersuchten *Maisons Relais* der *Caritas* stellte das Luxemburgische die Hauptumgangssprache im Alltag der Einrichtungen dar, während im *International Kindergarten* dem Konzept nach eine parallele Förderung in Luxemburgisch und Französisch angeboten wird. Unabhängig jedoch davon, welche Sprache gefördert werden soll, betonen alle Befragten die Wichtigkeit einer alltagsintegrierten Förderung in einer für die Kinder bedeutsamen sozialen Situation (siehe auch Kneip 2005b, S. 14; Kremer 2013, S. 20). Ausgehend von ihrer eigenen lokalen Realität und ihrem jeweiligen Arbeitsumfeld können die Erzieherinnen, so Kneip, eine Reihe wiederkehrender Aktivitäten und Situationen identifizieren, die mit einem bestimmten Vokabular verknüpft sind und eine Fülle von Sprachlernmöglichkeiten eröffnen. Solche Situationen können im Tages-, Wochen- oder Jahresablauf eingebettet sein (z.B. Begrüßung und Verabschiedung, Aktivitäten rund ums Essen, Ausflüge, Feste etc.). Diese wiederkehrenden Situationen dienten dem Benjamin-Institut als Inspiration für ein Sprachförderprogramm, in dem zwischen situationsgebundenem und stärker systematischerem Lernen vermittelt werden sollte. Dabei wurden Materialien (z.B. Reime, Spiele, Lieder, Bücher, Tischunterlagen etc.) entwickelt, in denen das Vokabular zu den entsprechenden Themen vertieft wurde (z.B. Kennenlernen, Tier- und Pflanzenwelt, Jahreszeiten, Feste). Diese Materialien richteten sich sowohl an Kinder wie an Eltern und sollten vor allem letzteren als systematisches Fördermaterial zur Verfügung zu stehen. Im Alltag der Betreuungseinrichtung halfen die Materialien dabei, immer wieder zu den gegebenen Themen ins Gespräch zu kommen. Laut Kneip besteht die Herausforderung einer alltagsintegrierten bzw. situationsgebundenen Sprachförderung nämlich vor allem darin, die für die Kinder potentiell lernrelevanten Situationen, die in ihrem jeweiligen häuslichen Umfeld vielleicht nicht alle gleichermaßen gegeben sind und die im Normalfall auch nicht so oft oder so gebündelt auftreten, nicht nur passiv abzuwarten sondern auch gezielt hervorzurufen. Er sagt: „Die Förderung besteht vor allem in einer Steigerung der Auftretenswahrscheinlichkeit der Lernsituationen.“ Die positiven Effekte eines solchen systematischeren Förderprogramms konnten in einer ersten explorativen Studie des Benjamin-Instituts aufgezeigt werden (Kneip 2005b).

So werden auch im *International Kindergarten* gezielt Aktivitäten zur Sprachförderung durchgeführt, bei denen beispielsweise mithilfe von Bildkarten auf eine spielerische Art und Weise der Wortschatz erweitert werden soll. Solche Bilder seien aufgrund ihrer Anschaulichkeit gerade für kleine Kinder sehr gut geeignet, um das Vokabular, das im Alltag verwendet wird, zu vertiefen und einzuprägen. Diese Aktivitäten sind also eher als komplementär denn als Ersatz für eine angemessene und bewusst gestaltete alltags-

integrierte Sprachförderung anzusehen. Die Erzieherinnen betonen in diesem Zusammenhang vor allem die Wichtigkeit von Routinen, die auch für Kinder, die noch sehr jung sind und außerhalb der Einrichtung kaum Kontakt mit dem Luxemburgischen haben, den Einstieg erleichtern würden. Die ständige Wiederholung mit immer denselben Worten gebe ihnen Sicherheit, etwas worauf sie „sich verlassen können“. In solchen alltäglichen Routinen können auch die Familiensprachen der Kinder berücksichtigt werden, beispielsweise in Begrüßungen, Liedern oder Reimen. Dies hilft nicht nur, eine Verbindung zum familiären Alltag der Kinder herzustellen und damit einen möglichen Bruch zwischen Kita und Familie zu überbrücken. Es würde auch der von Lisa Kremer beobachteten Tendenz entgegenwirken, sprachliche Diversität ausschließlich punktuell und in außeralltäglichen Aktivitäten und Projekten zum Thema zu machen.

Balance zwischen monolingualer (bzw. bilingualer) und translingualer Sprachförderung

Die Idee einer Verbindung zwischen der gezielten Förderung in einer bestimmten Sprache (oder wie im Fall des *International Kindergarten* in zwei Sprachen) und der gleichzeitigen Wertschätzung der gegebenen sprachlichen Vielfalt wird von allen ExpertInnen gleichermaßen unterstützt. So spricht sich auch Lisa Kremer im Interview für eine ressourcenorientierte Sicht auf Mehrsprachigkeit aus, die diese nicht als Defizit betrachtet, sondern als Möglichkeit der gesteigerten Teilhabe sowohl von Kindern wie von Familien sowie als anzuerkennenden Ausdruck der Identität und Persönlichkeit der Kinder begreift. Nico Kneip spricht in diesem Zusammenhang von Luxemburgisch als „integrativer Sprache“, deren Förderung gerade mit dem Aufkommen immer mehr verschiedener Familiensprachen an Wichtigkeit gewinnt, aber nur bei gleichzeitiger Akzeptanz der sprachlichen Diversität gelingen kann.

Martine Pinzi vom *International Kindergarten* betont, dass sie ihrem zweisprachigen Konzept nach zwar schon konsequent darauf achten, dass in jeder Gruppe stets *eine* Person *einer* Sprache zugeordnet ist, d.h. entweder Luxemburgisch *oder* Französisch, dass aber gleichzeitig auch die Familiensprachen der Kinder eine wichtige Rolle im Alltag spielen. Vor allem in individuellen Interaktionen und in herausgehobenen Situationen bringen die Erzieher ihre eigenen vielsprachigen Ressourcen gegenüber den Kindern und auch den Eltern zum Einsatz. Die Kinder bekommen das natürlich mit – nicht nur die angesprochenen sondern alle anwesenden Kinder. Sie „baden“ förmlich in dieser mehrsprachigen Umgebung, die für sie eine Normalität darstellt. So ein offener Umgang mit den verschiedenen Sprachen schafft einerseits ein einladendes Klima, in dem sich die Kinder willkommen und akzeptiert fühlen. Andererseits werden sie dadurch unterstützt, eine gewisse Leichtigkeit im Umgang mit anderen Sprachen, Menschen und Kulturen zu entwickeln, die sie immer wieder brauchen werden, wenn sie in neue Situationen kommen.

Die Erzieher des *International Kindergarten* weisen aber auch darauf hin, dass sich diese Leichtigkeit nicht immer bei allen Kindern ohne Weiteres einstellt und dass es immer wieder (wenn auch wenige) Fälle gibt, in denen einzelne Kinder Schwierigkeiten haben, sich verständlich zu machen. Meist sind sie dann gerade noch auf dem Weg, die richtigen Mittel zu finden, um sich mitzuteilen, beispielsweise verwenden sie viel Körpersprache. Die Erzieherinnen beobachten und unterstützen sie bei diesem Prozess und achten ihnen gegenüber ganz besonders auf einen konsistenten Sprachgebrauch. In manchen Fällen ziehen sie auch als Spezialisten einen Logopäden zurate. Die Leiterin Mme Pinzi hebt auch hier nochmals die Wichtigkeit des affektiven Moments bei der Sprachförderung hervor. Es geht darum, dass die Kinder sich wohlfühlen und Spaß am Kommunizieren haben. Kein Kind wird „gezwungen“, Luxemburgisch zu reden. Es geht vielmehr um Motivation und Anregung. Auch kommt es auf das einzelne Kind, seinen Charakter und seine jeweilige Situation an. Manche sind vielleicht etwas schüchtern und introvertiert. Andere bleiben nur für eine kurze Zeit im Land oder sollen später die Europaschule besuchen.

Während also das Luxemburgische und das Französische die Basissprachen in der Einrichtung darstellen, wird auch die Mehrsprachigkeit auf verschiedene Arten und Weisen in den Alltag miteinbezogen, zum Beispiel durch Lieder und Reime. In den Fällen, in denen die Erzieherinnen die Sprache der Kinder so gar nicht beherrschen, haben sie sich auch schon von Eltern eine CD machen lassen und diese dann beim Morgenkreis vorgespielt. So habe beispielsweise ein Kind mit türkischer Familiensprache ganz begeistert

dabei mitgesungen und den anderen Kindern das Lied vorgestellt. Diese Lieder, Reime und Spiele sind auch Teil des Projekts „Ech a meng Famill“, das sie bereits seit mehreren Jahren durchführen. Dabei sind die Familien aufgerufen, etwas aus ihrem jeweiligen familiären Alltag in der Kita vorzustellen und mit den anderen Kindern zu teilen (siehe auch die Aktivität „le mur des familles“ in Kapitel 3d weiter unten). Um Stereotype und einseitige Darstellungen zu vermeiden, sei es wichtig, bei solchen „interkulturellen“ Projekten und Aktivitäten den Familien eine gewisse Flexibilität und Freiheit zuzugestehen, selbst zu entscheiden, was sie mit den Kindern unternehmen und wie sie ihren kulturellen Hintergrund dabei einbringen wollen. Statt den Kindern ein stereotypes und vereinheitlichendes Bild von „der“ italienischen oder „der“ portugiesischen Kultur zu vermitteln, geht es um die konkrete Lebenssituation der Familien, die immer öfter multinational sind, verschiedene Generationen von Migranten umfassen und aus unterschiedlichen sozialen Milieus stammen.

In der Tat scheint die Komplexität der familiären Situationen immer mehr zuzunehmen. Laut den Erziehern des *International Kindergarten* sprechen immer weniger Kinder in der Familie Luxemburgisch und die Zahl der Sprachen wird immer mehr. Zwischen einer einsprachigen Förderung unter Ausschluss der anderen Sprachen auf der einen Seite und einem chaotischen „Misch-Masch“ von allen möglichen Sprachen auf der anderen sei es nur „ein schmaler Grat“ und es gilt, den richtigen Mittelweg zu finden. Das ist ihnen zufolge gar nicht so einfach und es kann dabei immer mal wieder vorkommen, dass man in die eine oder andere Richtung ableitet. Das sei aber kein Grund zur Besorgnis, solange eine fortdauernde Reflexion und Diskussion besteht, die einen immer wieder auf den richtigen Weg zurücklenkt.

Praktische Hinweise und Empfehlungen

Mit dieser kontinuierlichen Reflexion ist schon eine erste Empfehlung angesprochen, die von den befragten Experten und Expertinnen immer wieder unterstrichen wurde. Es gibt kein allgemeingültiges Rezept, da die jeweilige Sprachpraxis immer abhängig ist von den lokalen Bedingungen und dem Team vor Ort. Dabei sei es wichtig, eine gemeinsame Linie zu finden und diese konsistent umzusetzen. Da sich aber nicht nur die Zusammensetzung des Teams sondern vor allem auch die der Kindergruppe immer wieder verändert und man sich entsprechend an die Situation anpassen muss, sei es wichtig, das Thema immer wieder auf den Tisch zu bringen.

Auch der Austausch mit anderen Einrichtungen und die Teilnahme an gezielten Fortbildungsveranstaltungen helfen dabei, die Reflexion der eigenen sprachlichen Praxis voranzutreiben und den Wissensvorrat zu dem Thema aufzustocken. Allerdings geht es nach Lisa Kremer dabei nicht allein um Wissen sondern um die generelle Haltung gegenüber anderen Sprachen, Migration und kultureller Diversität. Neben aktuellen Forschungsarbeiten, dem Stand der Wissenschaft und konkreten Ideen, wie mit der Sprachsituation im Alltag umgegangen werden kann, sollte es in solchen Fortbildungen also auch darum gehen, die eigene Haltung zu explizieren und zu reflektieren. Dabei könnten die Fortbildungen geographisch zentriert angeboten werden (bspw. im Norden, Süden, in Luxemburg-Stadt etc.), da die Erzieher je nach ihrem lokalen Umfeld andere Voraussetzungen und ganz spezifische Fragen haben.

Angesichts der hohen Erwartungen an die erzieherische Praxis sprechen sich die Befragten generell für eine bewusstere Auseinandersetzung mit den Themen der Sprachförderung und Mehrsprachigkeit aus. Auch auf Ebene der Träger und der Betreuungspolitik sollte hierzu klarer Stellung genommen werden, als dies bisher der Fall ist. Um der derzeit konstatierten Unsicherheit vieler Fachkräfte in diesem Bereich entgegenzusteuern, könnte die Frage der Sprachförderung unter den Bedingungen der Mehrsprachigkeit zum Thema einer verpflichtenden Fortbildung gemacht werden und sollte zudem einen Grundbaustein in der Erzieherinnenausbildung darstellen.

Ein weiteres Thema, das von allen Interviewteilnehmern besonders unterstrichen wird, ist neben der Aus- und Weiterbildung aber auch die Wichtigkeit der Kooperation mit den Familien – und zwar nicht nur wenn Probleme auftreten, wie dies häufig der Fall ist. Stattdessen sollten die Eltern als Partner in Sachen

Sprachförderung und, ebenso wie die Kinder, als Experten für ihre Sprachen angesehen werden. Dabei gilt es, Wege und Mittel zu finden, die Eltern, je nach ihren Möglichkeiten und Interessen, auch gezielt in Aktivitäten der Sprachförderung in der Kindertageseinrichtung einzubinden.

D. „GOOD PRACTICES“: BEISPIELAKTIVITÄTEN ZUR SPRACHFÖRDERUNG

Die folgende Zusammenstellung von Aktivitäten wurde von den Mitarbeiterinnen der *MRE Babbeltierchen* erarbeitet und enthält eine Auswahl erprobter Aktivitäten und als gelungen empfundener Praxiserfahrungen im Zusammenhang mit Sprachförderung und dem Einbezug von Mehrsprachigkeit im Alltag der *Maison Relais*. Dabei wurden auch Ideen und Anregungen für zukünftige Aktivitäten und Projekte mitaufgenommen sowie eine Aktivität aus dem *International Kindergarten (le mur des familles)*.

1. Küchenaktivität – Brot backen

Ziele der Aktivität, pädagogische Intentionen:

- Sprachliche Förderung (Namen der Zutaten und Tätigkeiten in verschiedenen Sprachen, Gelegenheit für Gespräche und handlungsbegleitendes Sprechen)
- Förderung motorischer Fähigkeiten (einschütten, umfüllen, kneten, formen etc.)
- Förderung sozialer Kompetenzen: Teamarbeit
- Förderung der Kreativität und Autonomie

Altersgruppe und Anzahl der Kinder:

- Aktivität für 5-6 Kinder im Alter von 2-4 Jahren, begleitet von einer Erzieherin

Häufigkeit/Regelmäßigkeit:

- regelmäßig einmal pro Woche; das Brot wird am nächsten Morgen gegessen

Dauer und Zeitpunkt der Aktivität:

- ca. 30 Minuten, am Vormittag

Vorbereitung (z.B. Raum, Materialien):

- Die Aktivität findet außerhalb des Gruppenraums in der Küche statt, in der sich ein für die Kinder geeigneter Tisch und Stühle befinden. Der Raum sollte gut aufgewärmt sein.
- Benötigt werden das Brotbackmehl und Rezept, eine große Schüssel, ein Messbecher und eine Kastenform für den Backofen sowie Schürzen für die Kinder. Optional können noch verschiedene Kerne (z.B. Sonnenblumen- oder Kürbiskerne) verwendet werden.

Durchführung/Ablauf der Aktivität:

1. Schritt: Die Kinder und die Erzieherin legen die Schürzen an, waschen sich die Hände und setzen sich an den Tisch.
2. Schritt: Die Erzieherin präsentiert und benennt die Zutaten auf Luxemburgisch, wobei die Kinder sie auch anfassen und schmecken können. Sie wiederholt die Begriffe mehrmals. Sie fragt die Kinder eventuell, ob sie ihr sagen können, wie das bei ihnen zuhause genannt wird. Auch sonst sind Antworten und Redebeiträge in anderen Sprachen zulässig und willkommen. Die Erzieherin präsentiert die passenden luxemburgischen Begriffe oder fragt die Kinder, ob eine(r) von ihnen das Wort kennt.
3. Schritt: Die Erzieherin beschreibt handlungsbegleitend, wie die Zutaten verarbeitet und das Brot zubereitet werden. Die Kinder sind aktiv daran beteiligt und geben reihum etwas von den Zutaten in die Schüssel. Nachdem die Zutaten vermengt wurden, erhält jedes Kind einen Teil des Teiges zum Kneten auf der bemehlten Tischfläche. Nach ca. 5-10 Minuten werden die einzelnen Teile zu einem ganzen Teig verarbeitet.

- 4. Schritt: Der Teig wird mit einem Tuch bedeckt an einem warmen Ort ruhen gelassen. Wenn sich die Möglichkeit ergibt, kann die Erzieherin später noch einmal mit einigen Kindern in die Küche zurückkehren, um zu sehen, wie groß der Teig geworden ist und ihn in eine Form umzufüllen. Der Teig muss dann nochmals gehen, bevor er schließlich gebacken wird.

Nachbereitung (Dokumentation, Reflektion):

- Die Aktivität und die Namen der teilnehmenden Kinder werden im Aktivitäten-Ordner (der für die Eltern im Flur ausliegt) notiert.
- Fotos von der Aktivität werden in die Wandertagebücher der Kinder geklebt.
- Das Rezept kann in der Hauszeitung abgedruckt, ins Portfolio geheftet bzw. den Kindern mit nach Hause gegeben werden.

Erfahrungen und weitere Ideen/Anregungen:

- Die Kinder haben viel Spaß an der Aktivität und reden noch lange davon, auch zuhause. Jedes Mal melden sich viele Kinder freiwillig und wollen daran teilnehmen. Sie sind stolz am nächsten Tag beim Frühstück ihr selbst gebackenes Brot zu essen und kommen dann wieder auf die Aktivität vom Vortag zu sprechen.
- Auch während der Aktivität ergeben sich viele Möglichkeiten für Gespräche, da die Küche einen ruhigen Rahmen bietet und die Tätigkeit des Knetens nicht zu viel Aufmerksamkeit von den Kindern verlangt. Die Erzieherin hat dabei die Möglichkeit, nicht nur situationsnah und anschaulich das entsprechende luxemburgische Vokabular zu vermitteln, sondern kann auch über den konkreten Kontext hinaus auf die Themen der Kinder eingehen und an deren eigene Erfahrungen (z.B. kulinarische Erlebnisse und Gewohnheiten zuhause, Erfahrungen beim Einkaufen und mit verschiedenen Produkten, Formen, die man aus dem Teig kneten kann usw.) anschließen.
- Die Aktivität lässt sich beliebig variieren für alle möglichen Rezepte (Pfannkuchen, Muffins, Obstsalat...) oder könnte auch eine interkulturelle Komponente erhalten, indem Brotrezepte aus verschiedenen Ländern verwendet werden.
- Um die Erfahrung mit Schriftlichkeit zu unterstützen, kann das Rezept bebildert werden, so dass auch die Kinder es „lesen“ können.
- Es können Bezüge zu anderen Aktivitäten hergestellt werden, zum Beispiel das Pflanzen von Sonnenblumen, bei dem dieselben Kerne verwendet werden wie beim Brotbacken. Es könnte ein ganzes Projekt damit gestaltet werden, woher die Kerne kommen, wie das Mehl gemacht wird etc.

2. Die Kinderkonferenz

Ziele der Aktivität, pädagogische Intentionen:

- Sprachförderung (Wortschatz im Luxemburgischen, Frage-Antwort-Routinen, Singen von Liedern in verschiedenen Sprachen)
- Kognition (Zeitwahrnehmung, Umweltbewusstsein, Wissen zu verschiedenen Themen)
- Sozialverhalten (ruhig sitzen, zuhören, andere zu Wort kommen lassen)
- Demokratische Grunderfahrungen (eigene Entscheidungen treffen, Entscheidungen der Mehrheit anerkennen)

Altersgruppe und Anzahl der Kinder:

- Von ca. 7 bis max. 20 Kinder im Alter von bis zu vier Jahren
- Das Mindestalter ist abhängig vom Entwicklungsstand der Kinder (sollten zumindest schon eine gewisse Zeit lang ruhig sitzen bleiben können)
- Abhängig von der Konstellation der Gruppe sind mind. zwei Erzieherinnen erforderlich

Häufigkeit/Regelmäßigkeit:

- Findet jeden Tag statt

Dauer und Zeitpunkt der Aktivität:

- Morgens zwischen 10:00 und 10:30 Uhr; dauert ca. 15-30 Minuten

Vorbereitung (z.B. Raum, Materialien):

- Je nach Größe der Gruppe sitzen die Kinder entweder im Kreis oder stufenförmig in zwei Reihen auf Podesten und auf Stühlen.
- Benötigt werden eine Magnettafel, eine Kiste mit Bildern, die an die Tafel gepinnt werden können sowie ein Ordner mit nach Themen geordneten Bildern (z.B. von Jahreszeiten, Tieren, Obst, Musikinstrumenten etc.). Außerdem zum Einsatz kommt der Teppich, um den die Kinder herumsitzen und auf dem Farben und Zahlen abgebildet sind.
- Die für den Vormittag vorgeschlagenen Aktivitäten können ebenfalls anhand von Objekten oder Bildern veranschaulicht werden.

Durchführung/Ablauf der Aktivität:

- Die Konferenz wird von der Erzieherin/dem Erzieher geleitet, die oder der an dem Tag eine Aktivität anbietet, die dann im Anschluss an die Konferenz stattfindet.
- Der Ablauf ist immer derselbe und daher für die Kinder bekannt und vorhersehbar.
- Zuerst wird das hauseigene Begrüßungslied gesungen.
- Dann werden die Kinder nach dem Wochentag, dem Wetter und danach, was sie zum Frühstück gegessen haben, gefragt. Die entsprechenden Antworten werden als Bilder an die Tafel gepinnt.
- Als nächstes wird ein bestimmtes Thema vertiefend behandelt (z.B. Tiere, Gemüse etc.). Dabei werden einzelne Kinder gezielt angesprochen und gefragt, was sie auf dem jeweiligen Bild sehen können. Die anderen Kinder sollen ruhig bleiben und warten, bis sie an der Reihe sind. Je nach Phantasie der Erzieherinnen können die Themen sehr abwechslungsreich gestaltet werden. Zum Beispiel kann beim Obst einmal genauer auf die Farben der Früchte eingegangen werden, ein anderes Mal auf ihren Geschmack, wie und wo sie wachsen usw. Um die phonologische Bewusstheit zu fördern, kann man die Silben der Wörter mit der Gruppe klatschen. Man kann auch mathematische Grunderfahrungen unterstützen, indem man z.B. zählt, wie viele Äpfel auf dem Bild sind usw.
- Danach werden Lieder gesungen, die entweder die Kinder selbst vorschlagen oder die jahreszeiten- bzw. projektabhängig von den Erzieherinnen eingebracht werden (z.B. Weihnachts- oder Osterlieder). Die Lieder werden in verschiedenen Sprachen gesungen (z.B. Monni Michi, Bruder Jakob, Simamaka etc.).
- Zuletzt stellt die Erzieherin/der Erzieher die heutige Aktivität vor und veranschaulicht sie evtl. mit Objekten oder Bildern. Es können sich dann bis zu sieben Kinder für die Aktivität melden, wobei neben der eigenen Entscheidung der Kinder aber auch andere Kriterien bei der Auswahl eine Rolle spielen (z.B. auch Kinder, die sich selten freiwillig melden oder Kinder, für die gerade eine Entwicklungsbeobachtung ansteht).
- Die Gruppe, die an der Aktivität teilnimmt, verlässt dann mit der Erzieherin die Konferenz. Die Übrigen können mit der verbleibenden Erzieherin nun noch weitere Lieder singen und dann eigene Vorschläge für ihre Aktivitäten am Vormittag machen (z.B. rausgehen, Ball spielen, turnen, Lego oder Zug etc.). Dabei kann aber nicht auf jeden einzelnen Vorschlag eingegangen werden, sondern die Mehrheit entscheidet.

Nachbereitung (Dokumentation, Reflektion):

- In der Agenda, in der sich die Erzieherinnen gegenseitig über Neuigkeiten informieren, wird vermerkt, welches Thema an dem Tag auf welche Weise behandelt wurde, sodass am nächsten Tag ein neues Thema oder dasselbe Thema auf eine andere Weise vorgestellt werden kann.
- Die Konferenz gibt auch den Erzieherinnen und Erziehern die Möglichkeit, sich gegenseitig zu beobachten, voneinander zu lernen und sich Feedback zu geben.

Erfahrungen und weitere Ideen/Anregungen:

- Durch die ständig wiederkehrenden Fragen nach dem Wochentag, dem, was sie zum Frühstück ge-

gessen haben oder was sie am Wochenende erlebt haben (am Montag), wird das zeitliche Erleben der Kinder unterstützt. Die Frage nach dem Wetter und wie der Himmel aussieht, fördert die Umweltwahrnehmung.

- Das Abfragen einzelner Vokabeln ermöglicht zwar weniger dialogische Formate von Sprachförderung, übt die Kinder aber in Frage-Antwort-Routinen ein und öffnet sie so für das spätere schulische Lernen. Außerdem stellt es den Kindern einen Grundwortschatz zur Verfügung, auf den in anderen Aktivitäten und im Alltag aufgebaut werden kann.
- Im Vordergrund steht die Förderung des luxemburgischen Wortschatzes, die durch die Verwendung der Bilder und die ständige Wiederholung und abwechslungsreiche Gestaltung der Themen unterstützt wird. Es werden aber auch Antworten in anderen Sprachen positiv aufgenommen und dann um die luxemburgische Übersetzung ergänzt.
- Erfahrungen mit verschiedenen Sprachen werden zudem durch das Singen gefördert.
- Das Ansprechen einzelner Kinder ermöglicht es, auf ihren jeweiligen Entwicklungsstand individuell einzugehen, also z.B. die jüngeren Kinder nach eher einfachen Dingen und die älteren nach schwierigeren zu fragen, sodass jedes Kind zwar herausgefordert aber nicht überfordert wird und durch die richtige Antwort ein positives Erlebnis hat.

3. Vorlesen bzw. Erzählen einer Geschichte in verschiedenen Sprachen

Ziele der Aktivität, pädagogische Intentionen:

- Erfahrungen mit verschiedenen Sprachen machen/Sprachenvielfalt wertschätzen
- Individualität und Selbstwertgefühl (Experte in der eigenen Sprache zu sein)
- Erweiterung des Wortschatzes in mehreren Sprachen
- Erfahrungen mit Schriftsprache
- Konzentration und Zuhören
- Kognition

Altersgruppe und Anzahl der Kinder:

- Die Größe der Gruppe sowie die Länge der Geschichte kann je nach Alter der Kinder variiert werden.
- 4 Kinder im Alter von ca. 1-2 Jahren (kurze Bilderbuchgeschichten)
- 6 Kinder im Alter von ca. 2-3 Jahren (Kurzgeschichten)
- 8 Kinder im Alter von ca. 3-4 Jahren (längere Geschichten, z.B. ein Märchen)

Häufigkeit/Regelmäßigkeit:

- Die Aktivität kann jede Woche oder auch an mehreren Tagen in der Woche in verschiedenen Sprachen wiederholt werden (erst Luxemburgisch, dann Deutsch, Französisch etc.).

Dauer und Zeitpunkt der Aktivität:

- Je nach Größe und Zusammensetzung der Gruppe bis zu 30 Minuten

Vorbereitung (z.B. Raum, Materialien):

- Neben dem Buch oder dem Ausdruck mit der Geschichte werden noch Objekte und Bilder benötigt um die Handlung zu veranschaulichen sowie kleine Kärtchen, auf denen die verschiedenen Szenen oder Charaktere der Geschichte abgebildet sind.

Durchführung/Ablauf der Aktivität:

- Zunächst wird das Vorlesen der Geschichte angekündigt und auch, in welcher Sprache dies geschieht. Der erste Teil der Aktivität besteht dann aus dem Vorlesen der Geschichte. Diese wird gleichzeitig veranschaulicht mit entsprechenden Objekten oder Bildern, sodass unabhängig vom sprachlichen Verständnis, die Geschichte für alle Kinder interessant und nachvollziehbar ist.

- Der zweite Teil der Aktivität dient der Verständnissicherung und dem Reden über die Geschichte. Es werden Fragen danach gestellt, was die Kinder verstanden haben, wie ihnen die Geschichte gefallen hat, was zuerst passiert ist, was darauf folgte usw. Diese Rückfragen werden in der Regel auf Luxemburgisch gestellt. Die Kinder können die Geschichte nun in eigenen Worten nacherzählen und die Bildkärtchen zur Hilfe nehmen. Sie können die Kärtchen in der richtigen Reihenfolge anordnen und sich gegenseitig dabei helfen. Hier können vor allem die Kinder, die die Sprache gut kennen und daher viel verstanden haben, als „Experten“ in Erscheinung treten. Wahlweise können sie die Geschichte auch mit den Objekten nachspielen.

Nachbereitung (Dokumentation, Reflektion):

- Die Bildkärtchen können an einer Schnur aufgespannt im Raum aufgehängt werden, so dass die Kinder sich die Geschichte immer wieder vergegenwärtigen können.
- Eine Sammlung der verschiedenen Versionen der Geschichte in verschiedenen Sprachen dokumentiert die Sprachenvielfalt in der Kindertageseinrichtung und kann auch nachhause mitgegeben werden. So können auch die Eltern auf Wunsch der Kinder die Geschichte zuhause vorlesen.

Erfahrungen und weitere Ideen/Anregungen:

- Die Kinder können einerseits Erfahrungen mit verschiedenen Sprachen machen und andererseits bekommt die Mehrsprachigkeit, die ohnehin immer schon den Alltag der Kinder prägt und prägen wird, einen festen Platz und institutionellen Rahmen.
- Die Reaktionen der Kinder können sehr unterschiedlich ausfallen. Manche sind ganz offen und interessiert. Andere wehren sich eventuell zunächst dagegen, weil sie nicht verstehen oder weil sie schon so sehr an die Trennung von Sprache der Kita und Sprachen zuhause gewöhnt sind. Eine Öffnung und Toleranz gegenüber der Sprachenvielfalt ist daher auch ein wichtiges Ziel dieser Art von Aktivität, das langfristig nur erreicht werden kann, wenn die Mehrsprachigkeit einen festen und legitimen Platz in der Einrichtung bekommt und wenn, neben dem Luxemburgischen als allgemeiner Umgangssprache, die verschiedenen Sprachen auch gleichwertig einbezogen werden.
- Neben den Sprachen, die die Erzieherinnen selbst beherrschen, können daher auch interessierte Eltern dazu eingeladen werden, die Geschichte in ihrer Familiensprache vorzulesen. (Die interkulturelle Bibliothek Gasperich bietet auch Vorleseateliers in verschiedenen Sprachen an.)
- Wenn die Geschichte schon einigermaßen bekannt ist, ist es möglich, sie gemeinsam mit den Kindern nachzuspielen und eine Art (mehrsprachiges) Theaterstück aufzuführen.
- Es können immer wieder neue Geschichten in das Repertoire aufgenommen werden. Die Erzieherinnen können sich auch gemeinsam mit den Kindern eine Geschichte ausdenken und diese dann in verschiedenen Sprachen verschriftlichen.
- Um die Aktivität dialogischer und damit für die Kinder noch anregungsreicher zu gestalten, sollten auch schon im ersten Teil der Aktivität Zwischenfragen zugelassen werden, was der Erzieherin die Gelegenheit gibt, auch im Weiteren auf die Themen und Assoziationen der Kinder einzugehen.

4. Le Mur des Familles

Ziele der Aktivität, pädagogische Intentionen:

- Einbezug der Familien bzw. der familiären Erfahrungen der Kinder in den Kita-Alltag
- Stärkung der Identität der Kinder als Grundlage für ihr Selbstwertgefühl
- Auseinandersetzung und Austausch mit anderen; Wahrnehmen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden
- Sprachliche Anregung (Anlass über die eigene und andere Familien zu sprechen)
- Emotionale Unterstützung (auch ein Zufluchtsort bei Heimweh oder Traurigkeit)

Altersgruppe und Anzahl der Kinder:

- 2- bis 4-Jährige (gegebenenfalls auch Jüngere)
- Das Projekt wird mit der ganzen Gruppe durchgeführt.

Häufigkeit/Regelmäßigkeit:

- Die Familienwand begleitet die Gruppe das ganze Jahr über und wird jedes Jahr wieder neu gestaltet und aktualisiert.

Dauer und Zeitpunkt der Aktivität:

- Das Projekt wird jedes Jahr neu lanciert. Es dauert einige Wochen, bis alle Poster erstellt und aufgehängt sind. Neuzugänge erhalten ihr Poster während des Jahres.

Vorbereitung (z.B. Raum, Materialien):

- Man benötigt für jedes Kind ein Poster (etwa A2 Größe) sowie Familienfotos, die von den Eltern bereitgestellt werden.
- Außerdem braucht man Platz zum Aufhängen der Poster. Sie sollen auf Augenhöhe der Kinder an einem für die Kinder jederzeit zugänglichen Ort hängen.

Durchführung/Ablauf der Aktivität:

- Die Eltern werden gebeten, Fotos des Kindes und seiner Familienmitglieder mitzubringen. Je nach Alter der Kinder kann das auch eine gute Gelegenheit sein, um zuhause mit den Kindern über ihre Vorstellungen von Familie ins Gespräch zu kommen. Dabei kann zum Beispiel auch der Familienhund, die Nachbarin oder ein guter Freund für das Kind zum Kreis der Familie gehören. Die Kinder können natürlich auch selbst Fotos ihrer Familie machen. Schön ist es, wenn auf den Fotos auch Aktivitäten zu sehen sind, die die Familie häufig zusammen unternimmt und gern macht – zum Beispiel beim Essen, einem gemeinsamen Waldspaziergang oder Ausflug auf den Spielplatz. (Auch Eltern, die mit den Fotos etwas in Verzug sind, reichen diese meist nach, wenn die ersten Poster hängen und sie sehen, wie gern die Kinder ihre Poster betrachten und sie anderen zeigen.)
- Die Fotos können dann im Morgenkreis nach und nach jeweils von einem Kind den anderen Kindern gezeigt werden, wobei gleich die Familienmitglieder vorgestellt werden.
- Das Poster wird individuell mit dem Kind gestaltet. Die Erzieherin fragt nach den jeweiligen Namen und schreibt sie unter die Fotos. Meist wird auch „Guten Tag“ in der Sprache bzw. den Sprachen des Kindes oben auf das Poster geschrieben und kleine Landesfahnen von den Herkunftsländern der Eltern aufgemalt, um so auch die kulturelle Diversität der Kindergruppe bildhaft sichtbar zu machen.
- Das Poster wird dann im Gruppenraum auf Augenhöhe der Kinder angebracht.
- Über mehrere Wochen hinweg entsteht so schließlich die „mur des familles“.

Nachbereitung (Dokumentation, Reflektion):

- Die Familienwand dokumentiert sichtbar und für alle Kinder ständig zugänglich die Vielfalt ihrer familiären Hintergründe.
- Wenn die Wand aktualisiert wird, können die Fotos beispielsweise auch ins Portfolio mit aufgenommen werden.

Erfahrungen und weitere Ideen/Anregungen:

- Dieses Projekt bietet zahlreiche Anlässe, um Gespräche anzuregen: zuhause zwischen Eltern und Kindern bei der Auswahl der Fotos, zwischen Eltern und Erzieherinnen bei der Übergabe und Kommentierung der Bilder, zwischen Erzieherinnen und Kindern bei der Gestaltung der Poster und vor allem unter den Kindern selbst, zum Beispiel wenn sie sich gegenseitig ihre Familienmitglieder im Morgenkreis vorstellen oder wenn sie im Alltag gemeinsam die Poster anschauen.
- Die Erfahrungen mit der Familienwand haben gezeigt, dass die Kinder sehr oft und gern vor den Postern stehen bleiben und ganz selbständig, ohne Anleitung durch die Erzieherin, Gespräche über ihre Familien, ihre Lieblingsbeschäftigungen, Orte, die sie besucht haben etc. initiieren.

- Durch die Familienwand kommt sozusagen „ein Stück Familie“ in den Kita-Alltag hinein. Sie bietet den Kindern die Möglichkeit, etwas über sich zu erzählen und über andere zu erfahren. Gleichzeitig kann sie auch Trost spenden, wenn ein Kind traurig sein sollte und seine Eltern vermisst.
- Man kann das Projekt auch noch erweitern, indem man zum Beispiel die Familien zu gemeinsamen Aktivitäten in die Kita einlädt, die die Eltern (oder Großeltern oder wer sich sonst dazu bereit erklärt) selbst gestalten können. Fotos von solchen Aktivitäten können dann ebenfalls auf Postern an die Familienwand kommen.

4. Schluss: Über Sprache hinaus

Die Erfahrungen aus dem Modellprojekt, den Fortbildungen und der ethnographischen Forschung haben gezeigt, dass es bei dem Thema Sprachförderung um weit mehr geht als „nur“ um das Lernen einer Sprache. Es geht beispielsweise ebenso um Fragen der interkulturellen Erziehung und des Umgangs mit Heterogenität, um die Förderung der kognitiven und sozialen Entwicklung der Kinder, um grundlegende demokratische Werte wie Teilhabe und Toleranz, um die Zusammenarbeit mit den Eltern und um die Möglichkeiten wie Grenzen einer Vorbereitung auf die Schule.

Die Sprache stellt einen wichtigen Teil der Identität eines Menschen dar. Durch sie sind wir in der Lage unsere Gefühle, Erlebnisse, Bedürfnisse und Hoffnungen auszudrücken und mit unseren Mitmenschen in Kontakt zu treten. Im Mittelpunkt der pädagogischen Förderabsichten steht demnach nicht Sprache als Ziel an und für sich, sondern Sprache als Mittel und Instrument der Auseinandersetzung mit der sozialen und physischen Umwelt. Es geht also weniger darum, dass Kinder einzelne Worte nachsprechen können und auf Abruf Vokabeln aufsagen, als vielmehr darum, durch Sprache an einer Gemeinschaft teilhaben zu können, sich darin aktiv einbringen und mit anderen in Austausch treten zu können sowie sich die Welt auf sprachlichem Wege anzueignen.

Tritt dieser Aspekt der Verständigung, des Austauschs und der kognitiven Auseinandersetzung in den Vordergrund, wird schnell klar, dass die Beschränkung auf nur eine zulässige Sprache vielen Kindern hier in Luxemburg (und auch den Erzieherinnen) eines Großteils ihrer Möglichkeiten beraubt. Die mehrsprachigen Ressourcen, die sie in die *Crèche* mitbringen, sind nicht nur grundlegender Bestandteil ihrer Persönlichkeit und ihres kulturellen Selbst, sie sind vor allem Instrumente, mit denen sie sich diese neue Umgebung aneignen und auf deren Basis sie auch das Luxemburgische erwerben. Mehrsprachigkeit tritt demzufolge viel stärker als eine Ressource und weniger als ein Hindernis in Erscheinung.

Im Laufe des Modellprojekts hat sich gezeigt, dass solch eine Öffnung gegenüber der Mehrsprachigkeit für viele (Kinder und Erwachsene) zunächst mit Hemmungen verbunden sein kann – sind sie es doch schon so sehr gewohnt ihre Sprachen „vor der Tür“ zu lassen. Schließlich wurde es aber doch als eine regelrechte „Befreiung“ empfunden, den Kita-Alltag mehrsprachig gestalten und bewältigen zu können, da dies auch viel mehr ihrem Erleben und ihren Erfahrungen außerhalb der *Maison Relais* entspricht. Dabei werden andere Sprachen als das Luxemburgische nicht einfach nur zugelassen sondern auch bewusst eingesetzt, zum Beispiel um die Verständigung und inhaltliche Auseinandersetzung mit einem Thema voranzutreiben, um das Nachdenken *über* Sprache (zum Beispiel über Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen) anzuregen, oder um die Kinder bereits spielerisch und alltagsnah an die späteren Schulsprachen heranzuführen.

Das Projekt hat schließlich vor allem ergeben, dass die Frage der Sprachförderung weit über den Bereich pädagogisch-didaktischer Angebote und Aktivitäten hinausgeht und den gesamten institutionellen Alltag betrifft. Sprache ist überall und zu jeder Zeit zugegen und berührt alle Bereiche des pädagogischen Arbeitens. Neben den (häufig gestellten) Fragen nach geeigneten Aktivitäten und neuen Ideen für Spiele und praktische Übungen sollten demnach viel eher folgende Fragen im Vordergrund stehen: Welche Rolle

spielt Sprache (und auch die Mehrsprachigkeit) in unserem Alltag bisher? Welche Praktiken der Sprachförderung gibt es schon in unserer Einrichtung und wie können wir diese noch bewusster und gezielter betreiben? Was sind eigentlich Gelegenheiten, um mit einzelnen Kindern oder einer kleinen Gruppe von Kindern wirklich *ins Gespräch* zu kommen – und dies nicht nur über von den Erzieherinnen vorgegebene Themen sondern auch über die Interessen und Erfahrungen der Kinder selbst? Nutzen wir diese Gelegenheiten ausreichend? Ließen sich nicht vielleicht noch mehr solcher Möglichkeiten für einen wirklichen Dialog schaffen – auch für die Kinder untereinander, ohne die Leitung oder das Eingreifen eines Erwachsenen?

Für diesen Ansatz einer *dialogischen* und *alltagsintegrierten* Sprachförderung, der auch die Mehrsprachigkeit als eine wichtige Ressource miteinbezieht, ist allerdings zuerst einmal ein generelles Umdenken erforderlich: weg von der vorherrschenden Orientierung am schulisch-formalisierten Lernen und hin zu einer Öffnung den gesellschaftlichen Realitäten gegenüber. Dies bedeutet ebenso eine Abkehr von einer reinen Defizitorientierung, die stets nur die sprachlichen Schwierigkeiten und Probleme betont, und stattdessen eine Hinwendung zu einer ressourcen- und kompetenzorientierten pädagogischen Grundhaltung. Das Modellprojekt hat sicherlich einen wichtigen Beitrag zu diesem Prozess geleistet. Auch unabhängig davon wurden und werden überall im Land Schritte in diese Richtung gemacht (siehe auch die beiden anderen Teile dieser Broschüre), die in Zukunft stärker miteinander verkoppelt und in einen „Dialog“ gebracht werden müssten. Für ein umfassendes Umdenken in den luxemburgischen Strukturen der frühkindlichen Bildung und Betreuung (nicht nur was das Thema Sprachförderung anbelangt) konnte hier nur ein Grundstein gelegt werden, der jedoch, so hoffen wir, einen fortführenden Prozess der Praxisreflexion und der fachlichen Weiterentwicklung anzuregen vermag.

Referenzen

Baltes-Löhr, C. (2009). Umgang mit Differenzen. In: Ministère de la Famille et de l'Intégration/Entente des Foyers de Jour/Syndicat des Villes et Communes luxembourgeoises/Université du Luxembourg (Hrsg.), *Maisons Relais pour Enfants – Le Manuel – Das Handbuch*. Luxembourg: Éditions le Phare, S. 88-117.

Beller, E. K., Merckens, H., Preissing, C., Beller, S., (2007). Abschlussbericht des Projekts „Erzieherqualifizierung zur Erhöhung des sprachlichen Anregungsniveaus in Tageseinrichtungen für Kinder – eine Interventionsstudie. <http://www.beller-und-beller.de/html/ESIA-Abschlussbericht-05-2007-2.pdf> (letzter Zugriff: 08.05.2012).

Cambre des Députés (1984). Loi du 24 février 1984 sur le régime des langues. *Memorial*. Amtsblatt des Großherzogtums Luxemburg N° 16, S. 196-197.

Christmann, N./ Panagiotopoulou, A. (2012). Institutionalisierte Sprachförderung für mehrsprachige Vorschulkinder: Vergleichende Ethnographien in Luxemburg und Deutschland. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 5/2, S. 34-47.

Fehlen, F. (2009). Le Luxembourg: Un pays multilingue. In: P. Bousch/T. Chilla/P. Gerber/O. Klein/C. Schulz/C. Sohn/D. Wiktorin (Hrsg.), *Der Luxemburg Atlas – Atlas du Luxembourg*. Köln: emons, S.194-195.

Fried, L./Briedigkeit, E. (2008). Sprachförderkompetenz. Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder (mit DVD). Berlin: Cornelsen Scriptor.

Honig, M.-S./Neumann, S./Schnoor, O./Seele, C. (2013). Die Bildungsrelevanz der Betreuungswirklichkeit. Eine Studie zur institutionellen Praxis nicht-familialer Kleinkinderziehung. Universität Luxemburg: Projektbericht.

Kneip, N. (2005a). Kinder- und Elternsprachen in der Familie. Eine exploratorische Studie des Benjamin-Instituts bei luxemburgischen und ausländischen Eltern 3jähriger Kinder. Ettelbrück, Luxemburg: Benjamin-Club/GEADE a.s.b.l., unveröffentlichter Bericht.

Kneip, N. (2005b). Sprachkenntnisse und Sprachförderung bei 3jährigen Kindern. Eine exploratorische Studie des Benjamin-Instituts. Ettelbrück, Luxemburg: Benjamin-Club/GEADE a.s.b.l., unveröffentlichter Bericht.

Kneip, N. (2011). EUCIM-TE: Core Curriculum – Early Education settings: recommended practices in first/second language (bilingual) or multilingual language learning. In: C. Berg/N. Kneip/R. Sahr/C. Weis (Hrsg.), *Changing Educational Competences in a Context of Language Diversity. Luxembourg Related Outcomes from a European Project*. Luxembourg: Universität Luxemburg, S. 57-60.

Kneip, N./Herman, S. (2008). Sprachenvielfalt im Benjamin-Club und Lerneffekte eines Förderprogramms in Lëtzbuergesch bei 3jährigen. In: C. Berg/D. Ferring/C. Weis (Hrsg.), *Sprachförderung in der frühen Kindheit. Ergebnisse eines INSIDE Workshops*. Luxembourg: Universität Luxemburg, S. 37-48.

Köpp-Neumann, C./Neumann, S. (2010). Pädagogische Qualität von Anfang an. Leitfaden für Fachkräfte zur Konzeptentwicklung in Kinderbetreuungsstrukturen für 0-4-jährige Kinder. Luxembourg: Ministère de la Famille et de l'Intégration.

Kremer, L. (2013). Immigration, plurilinguisme et identité: Pratiques et attitudes par rapport aux langues des enfants d'origine portugaise au sein de deux instances de socialisation au Luxembourg. Université catholique de Louvain: Département des sciences politiques et sociales, unveröffentlichte Masterarbeit.

Anhang

Anhang 1 – Elternfragebogen zum Sprachenprofil der Einrichtung (dt., frz., eng.).....	56
Anhang 2 – Personalfragebogen zum Sprachenprofil der Einrichtung (dt., frz.)	62
Anhang 3 – Beispieldeskriptoren zum Einsatz im Sprachenportfolio.....	66

ELTERN: FRAGEBOGEN ZUM SPRACHEN-PROFIL DER KINDERTAGESEINRICHTUNG

Name (freiwillige Angabe):

.....

1. SPRACHE(N) ZUHAUSE

1.1) Welche Sprache(n) sprechen Sie mit Ihrem Kind/Ihren Kindern?

.....
.....
.....

1.2) Welche Sprache(n) verwenden Sie als Erwachsene zuhause untereinander?

.....
.....
.....

1.3) Welche Sprache(n) verwendet Ihr Kind/verwenden Ihre Kinder zuhause?

.....
.....
.....

1.4) Welche weiteren Sprachen sind im alltäglichen Leben Ihres Kindes/Ihrer Kinder von Bedeutung (z.B. durch Medien, Freunde, Verwandte, Auslandsreisen etc.)?

.....
.....
.....



2. SPRACHE(N) IN DER KINDERTAGESEINRICHTUNG – ZURZEIT

2.1) Was wissen Sie über die Praxis der Sprachförderung in der Kindertageseinrichtung und darüber, welche Sprachen im Alltag der Einrichtung gesprochen werden?

.....
.....
.....

2.2) Wie zufrieden sind Sie mit der Sprachförderung Ihrer Kinder in der Kindertageseinrichtung?

- Gar nicht zufrieden Einigermaßen zufrieden Sehr zufrieden Keine Angabe

2.3) Wie wichtig ist Ihnen generell das Thema Sprachförderung?

- Gar nicht zufrieden Einigermaßen zufrieden Sehr zufrieden Keine Angabe

3. SPRACHE(N) IN DER KINDERTAGESEINRICHTUNG – IN ZUKUNFT

3.1) Was wünschen Sie sich für den zukünftigen Umgang mit Sprache(n) in der Kindertageseinrichtung? (z.B.: Förderung in einer oder mehreren Sprachen, Umgang mit Mehrsprachigkeit)

.....
.....
.....
.....

3.2) Inwiefern wären Sie oder Ihre Familienmitglieder daran interessiert, sich an gemeinsamen Aktivitäten zur Sprachförderung in der Kindertageseinrichtung zu beteiligen?

- Kein Interesse Schwaches Interesse Großes Interesse Keine Angabe

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

PARENTS : QUESTIONNAIRE SUR LE PROFIL DES LANGUES DE LA CRÈCHE

Nom (indication volontaire):

.....

1. LANGUE(S) À LA MAISON

1.1) Dans quelle(s) langue(s) parlez-vous avec votre enfant/vos enfants ?

.....
.....
.....

1.2) Dans quelle(s) langue(s) parlez-vous entre adultes à la maison ?

.....
.....
.....

1.3) Dans quelle(s) langues parle votre enfant/parlent vos enfants à la maison ?

.....
.....
.....

1.4) Quelles autres langues sont importants dans la vie quotidienne de votre enfant/vos enfants (p. ex. par les médias, des amis, la famille, voyages etc.) ?

.....
.....
.....



2. LANGUE(S) DANS LA CRÈCHE – ACTUELLEMENT

2.1) Que savez-vous sur les pratiques de promouvoir la langue dans la crèche et quelles sont les langues parlées dans le quotidien de l'institution?

.....
.....
.....

2.2) Êtes-vous satisfaits avec la promotion du langage de votre enfant/vos enfants dans la crèche?

- insatisfaits assez satisfaits très satisfaits sans indication

2.3) Quelle importance accordez-vous au sujet de la promotion de la langue généralement ?

- insatisfaits assez satisfaits très satisfaits sans indication

3. LANGUE(S) DANS LA CRÈCHE – À L'AVENIR

3.1) Quels sont vos souhaits concernant les pratiques langagières dans la crèche à l'avenir (p. ex.: promotion d'une langue ou de plusieurs langues, gérer le multilinguisme) ?

.....
.....
.....

3.2) Dans quelle mesure seriez-vous ou des membres de votre famille intéressés à participer aux activités de promouvoir la langue dans la crèche?

- pas d'intérêts peu d'intérêts grand intérêt sans indication

Merci beaucoup pour votre participation!

PARENTS: QUESTIONNAIRE ON THE LINGUISTIC PROFILE OF THE DAY-CARE CENTRE

Name (voluntary):

.....

1. LANGUAGE(S) AT HOME

1.1) Which language(s) do you speak with your child/children?

.....
.....
.....

1.2) Which language(s) do you use among adults at home?

.....
.....
.....

1.3) Which language(s) does your child/do your children speak at home?

.....
.....
.....

1.4) Which other languages are important in the everyday life of your child/children (e.g., through the media, friends, relatives, stays abroad etc.)?

.....
.....
.....



2. LANGUAGE(S) IN THE DAY-CARE CENTRE – AT THE MOMENT

2.1) What do you know about the practices of language promotion in the day-care centre and what languages are being spoken in the daily life of the institution?

.....
.....
.....

2.2) How satisfied are you with the language promotion of your children in the day-care centre?

- not satisfied somewhat satisfied very satisfied not applicable

2.3) How important is the topic of language promotion to you generally?

- not satisfied somewhat satisfied very satisfied not applicable

3. LANGUAGE(S) IN THE DAY-CARE CENTRE – IN THE FUTURE

3.1) What are your expectations for the dealing with language(s) in the day-care centre in the future? (e.g.: promotion of one or several languages, dealing with multilingualism)

.....
.....
.....

3.2) To what extent would you or members of your family be interested in participating in shared activities of language promotion in the day-care centre?

- no interest slight interest big interest not applicable

Thank you very much for your cooperation!

PERSONAL: FRAGEBOGEN ZUM SPRACHEN-PROFIL DER KINDERTAGESEINRICHTUNG

Name (freiwillige Angabe):

.....

1. SPRACHE(N) PRIVAT

1.1) Welche Sprache(n) sprechen Sie im Kreis Ihrer Familie?

.....
.....

1.2) Welche Sprache(n) sprechen Sie mit Ihren Freunden und Bekannten?

.....
.....

1.3) Welche weiteren Sprachen sind in Ihrem privaten Alltagsleben von Bedeutung (z.B. durch Medien, Reisen, alltägliche Erledigungen wie Einkaufen, Ämter usw.)?

.....
.....

2. SPRACHE(N) IM BERUF

2.1) Welche Sprache(n) sprechen Sie mit Ihren Kollegen?

.....
.....

2.2) Welche Sprache(n) sprechen Sie mit den Kindern?

.....
.....



2.3) Welche Sprache(n) sprechen Sie mit den Eltern/Angehörigen?

.....
.....

2.4) Wie wird bei Ihnen in der Einrichtung mit Sprache(n) umgegangen? Welche Sprachförderpraktiken gibt es?

.....
.....
.....

2.5) Wie zufrieden sind Sie mit der Sprachförderpraxis in der Einrichtung?

- Gar nicht zufrieden Einigermaßen zufrieden Sehr zufrieden Keine Angabe

2.6) Wie wichtig ist Ihnen generell das Thema Sprachförderung?

- Gar nicht zufrieden Einigermaßen zufrieden Sehr zufrieden Keine Angabe

3. WÜNSCHE FÜR DEN ZUKÜNFTIGEN UMGANG MIT SPRACHE(N)

3.1) Was wünschen Sie sich für den zukünftigen Umgang mit Sprache(n) in der Kindertageseinrichtung?
(z.B.: Förderung in einer oder mehreren Sprachen, Umgang mit Mehrsprachigkeit)

.....
.....
.....

3.2) Inwiefern fänden Sie es sinnvoll und umsetzbar, die Familien der Kinder in gemeinsame Aktivitäten zur Sprachförderung in der Kindertageseinrichtung einzubeziehen?

- Nicht sinnvoll Einigermaßen sinnvoll Sehr sinnvoll Keine Angabe

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

EMPLOYÉ(E)S : QUESTIONNAIRE SUR LE PROFIL DES LANGUES DE LA CRÈCHE

Nom (indication volontaire):

.....

1. LANGUE(S) EN PRIVÉ

1.1) Dans quelle(s) langue(s) parlez-vous au sein de votre famille ?

.....

.....

1.2) Dans quelle(s) langue(s) parlez-vous avec vos amis ?

.....

.....

1.3) Quelles autres langues sont importantes dans votre vie quotidienne hors du travail (p. ex. médias, voyages, tâches quotidiennes comme aux courses, affaires administratives etc.) ?

.....

.....

2. LANGUE(S) AU TRAVAIL

2.1) Dans quelle(s) langue(s) parlez-vous avec vos collègues ?

.....

.....

2.2) Dans quelle(s) langue(s) parlez-vous avec les enfants ?

.....

.....



2.3) Dans quelle(s) langue(s) parlez-vous avec les parents/familles des enfants ?

.....
.....

2.4) Quelles sont les pratiques langagières dans le quotidien de la crèche ? Quelles pratiques de promotion de la langue sont employées au sein de l'institution ?

.....
.....
.....

2.5) Êtes-vous satisfait(e)s des pratiques de promotion de la langue?

- insatisfaits assez satisfaits très satisfaits sans indication

2.6) Quelle importance accordez-vous au sujet de la promotion de la langue généralement ?

- insatisfaits assez satisfaits très satisfaits sans indication

3. SOUHAITS CONCERNANT LES PRATIQUES LANGAGIÈRES À L'AVENIR

3.1) Quels sont vos souhaits concernant les pratiques langagières au sein de la crèche à l'avenir (p. ex.: promotion d'une langue ou de plusieurs langues, gérer le multilinguisme) ?

.....
.....
.....

3.2) Dans quelle mesure serait-il convenable et réalisable d'impliquer les familles des enfants dans des activités de promouvoir la langue dans la crèche ?

- pas convenable assez convenable très convenable sans indication

Merci beaucoup pour votre participation!

BEISPIELDESKRIPTOREN ZUM EUROPÄISCHEN SPRACHENPORTFOLIO

VERSTEHEN

- Ich erkenne meinen Namen und reagiere auf ihn.
- Ich kann eine kurze Anweisung oder Aufforderung verstehen und entsprechend darauf reagieren (z.B. Gib mir den Ball. / Komm mit mir. / Mach die Schublade zu. / Leg das Buch auf den Tisch.)
- Ich kann längere und komplexe Anweisungen verstehen und befolgen (z.B. Leg erst den Stift in die Schachtel und komm dann damit zu mir, so dass wir sie zusammen in den Schrank legen können.)
- Ich kann zu einem Lied oder einer kurzen Geschichte Bilder oder Gegenstände zeigen, von denen im Lied / der Geschichte die Rede ist.
- Ich kann in einem Bilderbuch auf Gegenstände / Tiere usw. zeigen, nach denen ich gefragt werde.
- Ich kenne die Namen der Körper- und Gesichtsteile und kann bei mir, jemand anderem oder einem Bild darauf zeigen.
- Ich kann wichtige Wörter und Sätze einer kurzen Geschichte verstehen und mit Mimik, Bewegung, Zeigen, Zeichnen usw. zeigen, dass ich sie verstanden habe.



SPRECHEN

- Ich kann erste Worte (auch „Babyworte“) sprechen (z.B. Mama, Papa, Doudou).
- Ich kann Wörter wiederholen, die von den Erzieherinnen / den Eltern in einer bestimmten Situation mehrmals vorgesprochen werden.
- Ich habe einen Wortschatz von gut 50 Wörtern (in einer Sprache oder in mehreren zusammen).
- Ich kann Zwei-Wort-Sätze bilden.
- Ich kann ein Lied singen, eine kurze Geschichte oder einen Reim aufsagen.
- Ich kann anhand der Bilder eine bekannte Geschichte nacherzählen.
- Ich kann sagen, was ich möchte oder nicht möchte (z.B. beim Essen, Spielen), was passiert ist, wenn ich mir wehgetan habe, oder was ich gerade tue.
- Ich kann von Ereignissen und Erfahrungen berichten, die außerhalb des konkreten aktuellen Kontexts liegen (z.B. vom Wochenende, vom gestrigen Ausflug in den Wald, vom Frühstück zuhause).
- Ich kann meine Gefühle und Wünsche in passenden Worten ausdrücken.
- Ich kann Präpositionen (wie z.B. vor, hinter, neben, auf, unter) angemessen und richtig benutzen.
- Ich kann Vergangenheitsformen (auch unregelmäßige) bilden und richtig verwenden.

LITERACY (ERFAHRUNGEN MIT SCHRIFTSPRACHE)

- Ich kann einen Stift halten und damit auf ein Blatt Papier kritzeln.
- Ich kann mit dem Stift eine vorgegebene Linie nachziehen und innerhalb der Ränder ausmalen.
- Ich kann einige Buchstaben erkennen und richtig benennen.
- Ich kann mit einer Vorlage meine ersten Buchstaben schreiben.
- Ich kann in einem Buch blättern und schaue mir aufmerksam die Bilder an.
- Ich kann die Abbildungen zu einer vertrauten Geschichte in die richtige Reihenfolge bringen.
- Ich kann eine eigene Zeichnung (oder Zeichnungen) zu einer Geschichte anfertigen.
- Ich erkenne meinen Namen als Schriftzug.
- Ich kann mit einer Vorlage meinen Namen schreiben.

SPRACHMITTLUNG (TRANSLANGUAGING)

- Ich kann in einem Lied, einer Geschichte oder bei Begrüßungsformeln erkennen, um welche Sprache es sich handelt.
- Ich kann Wörter, z.B. in einem Lied oder einer kurzen Geschichte, aus einer anderen Sprache erkennen.
- Ich kann beim Hören Wörter erkennen, die in verschiedenen Sprachen gleich oder ähnlich klingen (z.B. die Post / la poste).
- Ich kann Wörter in anderen Sprachen nachsprechen.
- Ich kann in mehreren Sprachen ein Lied singen, Begrüßungs- und Höflichkeitsformeln aufsagen.
- Ich kann Wörter von einer Sprache in eine andere übersetzen.
- Ich kann die Sprache wechseln, je nachdem, mit wem ich gerade spreche und welche Sprache er oder sie verstehen kann.
- Ich kann Überlegungen über Sprachen anstellen (z.B. Vergleiche zwischen Sprachen, welche Sprachen mir gefallen oder nicht und warum, welche Sprachen ich gerne noch lernen möchte).
- Ich weiß, wer von meinen Freunden (Bekanntem, Verwandten, Erziehern) welche Sprache(n) spricht.



III. Multilingual Oracies

Ein Bericht einer Weiterbildung zur Förderung der
Mündlichkeit anhand von Versen und Bilderbüchern



Inhaltsverzeichnis

A. Förderung von Mündlichkeit in einem mehrsprachigen Setting	75
1. Kontext der Weiterbildung	75
2. Konzepte und Ziele der Weiterbildung „Mit Versen in die Welt“	77
2.1 Sprachwissenschaftliche Konzepte.....	77
2.2 Sprachfördernde Aktivitäten mit Versen und Bilderbüchern.....	78
2.3 Förderung mehrerer Sprachen und translanguaging.....	79
3. Die Weiterbildung „Mit Versen in die Welt“ und das begleitende Forschungsprojekt „Multilingual Oracies“	80
4. Flexibler Sprachgebrauch in dynamischen Erzählsituationen.....	82
4.1 Aktivitäten mit Postern	82
4.2 Translanguaging und Lernen	88
4.3 Perspektiven der Erzieherinnen.....	91
5. Schlussfolgerungen und Ausblick	94
6. Danksagung.....	95
7. Referenzen	96
 B. Mit Versen in die Welt.....	 101

III. Multilingual Oracies

Ein Bericht einer Weiterbildung zur Förderung der Mündlichkeit anhand von Versen und Bilderbüchern

Associate Prof. Dr. Claudine Kirsch

Stellvertretende Direktorin des Bachelor en Sciences de l'Education, stellvertretende Direktorin des
Instituts „Applied Educational Sciences“, Universität Luxemburg

Prof. Dr. Heinz Günnewig

Dozent im Bachelor en Sciences de l'Education, Universität Luxemburg

Im dritten Teil dieses Bandes stellen wir das Weiterbildungskonzept „Mit Versen in die Welt“ vor, welches der *Bachelor en Sciences de l'Education* (BScE) entwickelte und zusammen mit dem damaligen *Ministère de la Famille et de l'Intégration* und dem *Ministère de l'Education Nationale* organisierte. Es war das erste Angebot einer Weiterbildung, die sich sowohl an ErzieherInnen und LehrerInnen richtete. Unser Ziel war es, den TeilnehmerInnen die wichtige Rolle von Versen und Kinderbüchern für den Spracherwerb bewusst zu machen, sie zu ermutigen, die Kinder punktuell mit Versen in deutscher Sprache in Kontakt zu bringen, ihnen Anregungen für die Konzeption von Aktivitäten mit Bildern und Kinderbüchern zu geben und sie zur Reflektion ihrer eigenen Praxis in Gruppendiskussionen anzuleiten.

In Teil A beschreibt Kirsch den Kontext der Weiterbildung „Mit Versen in die Welt“, stellt die wesentlichen sprachwissenschaftlichen und pädagogischen Konzepte vor und gibt einen Überblick über die Weiterbildung und die begleitende Pilotstudie *Multilingual Oracies (MultOra)*. Erste Befunde der Pilotstudie werden vorgestellt. Der Schwerpunkt liegt auf Ergebnissen in der Umsetzung mit drei- bis sechsjährigen Kindern und auf den hieraus resultierenden sprachlichen Produktionen. Letztere stehen im Mittelpunkt, weil der Erfolg der Weiterbildung sich nicht nur in einem verbesserten Verständnis von Aspekten der Sprachförderung oder in einer veränderten Praxis auf Seiten der ErzieherInnen zeigt, sondern auch in der (mehr) sprachigen Performanz der Kinder. In Teil B erläutert Günnewig die Bedeutung von Versen und Kinderbüchern für den Spracherwerb.

A. Förderung von Mündlichkeit in einem mehrsprachigen Setting

Claudine Kirsch

Die aktuelle Sprachensituation in Luxemburg, die dynamische Entwicklung der Kinderbetreuungseinrichtungen und der Bedarf nach Weiterbildung waren Auslöser für die Weiterbildung „Mit Versen in die Welt“. Diese Ausgangslage soll kurz geschildert werden.

1. Kontext der Weiterbildung

Luxemburg zeichnet sich durch seine komplexe Situation der Mehrsprachigkeit auf gesellschaftlicher und auf individueller Ebene aus. Die Zahlen sprechen für sich. Obwohl 52,6% der Vier- bis Sechsjährigen, die den obligatorischen ersten Zyklus der „*école fondamentale*“ besuchen, die luxemburgische Staatsbürgerschaft haben, sprechen nur 36,1% Luxemburgisch als Erstsprache zu Hause (MENJE, 2014). Fast 65% der Kinder sprechen also nicht Luxemburgisch als Erstsprache, was aber nicht bedeutet, dass sie Luxemburgisch nicht als Zweitsprache zu Hause sprechen oder dem Luxemburgischen in ihrer Umwelt begegnen. So lernen zum Beispiel alle Kinder ab dem Alter von vier Jahren Luxemburgisch im Zyklus 1. Vor dem Eintritt in den Zyklus 2 sollen sie fähig sein, sich in dieser Sprache verständlich und in kurzen Sätzen zu bekannten Themen zu äußern (MEN, 2011). Im Alter von sechs Jahren werden sie in der Sprache Deutsch alphabetisiert und lernen sich mündlich (ab sieben Jahren) sowie schriftlich (ab acht Jahren) auf Französisch auszudrücken. Sprachunterricht nimmt 40,5% der curricularen Zeit ein (MENJE, 2014). Sprachen werden aber auch in den anderen Fächern wie Mathematik oder Musik gelernt, weil je nach Fach in deutscher oder luxemburgischer Sprache unterrichtet wird. Der Anteil an Sprachen im Curriculum und die hohen Erwartungen auf der formalen Ebene stellen eine Herausforderung dar, insbesondere für Kinder mit Migrationshintergrund. Die Statistiken zeigen, dass sie im Vergleich zu den luxemburgischen Schülern öfters einen Zyklus wiederholen, eher Institutionen des technischen Sekundarunterrichts besuchen und eher dazu neigen, ihre schulische Laufbahn zu unterbrechen (MENJE, 2014). Das Schulsystem kann die sozialen Ungleichheiten nicht kompensieren, eine Tatsache, die auch die PISA-Studien zeigen (Bertemes et al., 2013).

Um die Integration von sozial benachteiligten Kindern zu fördern, wurde 1998 die freiwillige Früherziehung *éducation précoce* für Dreijährige eingeführt. Ziel war vor allem die Sprachförderung auf Luxemburgisch. Der Umgang mit Diversität und Heterogenität wurde zu einem Schwerpunkt der staatlichen Kinderbetreuungseinrichtungen (Baltès-Löhr, 2009). So sollte Luxemburgisch in den 2005 eingeführten *Maison Relais pour Enfants* (MRE) als Umgangssprache dienen und zur Integration beitragen (Majerus, 2009). Ethnographische Forschungen in sechs Betreuungseinrichtungen zeigten jedoch, dass die gezielte Sprachförderung oft zu einer „Monolingualisierung“ des Sprachgebrauchs führte, d.h. zu einer Reduzierung auf den Gebrauch einer Sprache (Honig/Neumann/Schnoor/Seele, 2013). Die Forscher zeigten zwei Varianten dieser Reduzierung auf. Die in den beforschten Institutionen am weitesten verbreitete Tendenz war die Festlegung auf das Luxemburgische als Umgangssprache (Neumann/Seele, 2014). Die Kinder wurden angehalten, in dieser Sprache mit Kindern und Erwachsenen zu kommunizieren, wobei sie manchmal auch korrigiert oder ermahnt wurden, wenn sie die „falsche“ Sprache benutzten. In den offiziell mehrsprachigen beforschten Institutionen folgte der Sprachgebrauch oftmals entsprechend der Regel

„one person – one language“ (Saunders, 1988), wodurch die Kinder monolinguale Strategien erlernten, auch wenn sie über den Tag zwei oder mehr Sprachen getrennt benutzten.

Zu fragen ist nun, inwiefern eine solch rigide Trennung der Sprachen den Kindern hilft, sich in einer Gesellschaft zurechtzufinden, in der dynamische und fluide Mehrsprachigkeit die gelebte Normalität ist.

Die Entwicklung der pädagogischen Qualität der Kindertagesbetreuung war dem damaligen Ministerium für Familie und Integration vor dem Hintergrund der rasanten Multiplizierung der Betreuungseinrichtungen sehr wichtig (Honig/Haag, 2011). Der Staat kann die Qualität der Betreuung in den staatlichen Einrichtungen mitsteuern, indem er den Anteil von qualifiziertem Personal festlegt, bestimmte Standards verlangt und dem Personal bessere Gehälter dank des Kollektivvertrages anbietet. Die Mehrheit der Einrichtungen ist jedoch privat-gewerblicher Natur und steht nicht unter der Kontrolle des jetzigen Ministeriums für Erziehung, Kinder und Jugend (Honig/Haag, 2011). In diesem komplexen Kontext kann die Weiterbildung der ErzieherInnen als bedeutsame Maßnahme für die Weiterentwicklung der Qualität in den Kindertageseinrichtungen angesehen werden.

Ein erster wichtiger Schritt war die Modellweiterbildung, die im ersten Teil dieser Publikation vorgestellt wurde. Inhaltliche Schwerpunkte waren das Bewusstmachen und die Veränderung des eigenen Sprachverhaltens, das Verständnis von Spracherwerb, die Dokumentation des Sprachgebrauchs, die Planung, Durchführung und Dokumentation von sprachfördernden Aktivitäten sowie die Reflektion der eigenen Praxis. Insgesamt ist festzustellen, dass großer Bedarf an Weiterbildung besteht (Kappenstein, 2011) sowie eine Änderung der Erstausbildung notwendig ist. Im Folgenden wird die Weiterbildung „Mit Versen in die Welt“ beschrieben, in der neben der Förderung des Luxemburgischen und der Wertschätzung der Erstsprachen auch punktuell Deutsch mit Hilfe von Versen eingesetzt und gesprochen wurde.

2. Konzepte und Ziele der Weiterbildung „Mit Versen in die Welt“

Die Weiterbildung „Mit Versen in die Welt“ richtete sich an ErzieherInnen und LehrerInnen, die mit drei- bis sechsjährigen Kindern arbeiten. Der Kontakt zwischen den non-formalen und formalen Institutionen ist im Alltag relativ gering, obwohl das Personal zum Teil mit den gleichen Kindern zu unterschiedlichen Tageszeiten und teilweise in den gleichen Gebäuden arbeitet. Eine Zusammenführung und die Entstehung eines Dialoges zwischen allen an der Erziehung der Kinder Beteiligten war eines unserer Ziele. Ähnlich der Modellweiterbildung von Seele (dieser Band) und gemäß den Perspektiven von Kappenstein (2011) sollte die Weiterbildung Transfermöglichkeiten bieten, im Team erfolgen und praxisverändernd sowie praxisreflektierend sein. Das heißt, die TeilnehmerInnen sollten sprachfördernde Aktivitäten kennenlernen, diese in ihrer Institution ausführen und zugleich Möglichkeiten aufgezeigt bekommen, den eigenen Sprachgebrauch und den der Kinder in diesen Aktivitäten zu beobachten und zu reflektieren. Die TeilnehmerInnen wurden ermutigt, die Kinder bei Aktivitäten aufzunehmen und die Ton- bzw. Videoaufnahmen in Gruppen zu diskutieren.

Im Folgenden stelle ich relevante sprachwissenschaftliche Konzepte vor und untersuche unsere Weiterbildung im Hinblick auf die miteinander verknüpften Dimensionen von Inhalt und Sprachgebrauch.

2.1 SPRACHWISSENSCHAFTLICHE KONZEPTE

Die Konzepte unserer Weiterbildung beruhen auf soziokonstruktivistischen Sprach- und Lerntheorien. Wir verstehen Spracherwerb als einen aktiven, dynamischen, kognitiven, sozialen und emotionalen Prozess, an dem viele Partner beteiligt sind (Bruner, 1996; Lantolf/Poehner, 2008; Vygotsky, 1978). Sprachwissenschaftler sind sich einig, dass Kinder ihre Sprachen weiterentwickeln, indem sie mit vielen verschiedenen Partnern in bedeutungsvollen, gesamtkörperlichen, objektgebundenen und kulturspezifischen Tätigkeiten interagieren und dialogieren (Baker, 2011; De Houwer, 2009). Wenn Kinder kognitiv und emotional in diesen Dialogen involviert sind, können sie sprachlichen Input aufnehmen und verarbeiten. Sie erwerben neue Sprachstrukturen, indem sie Aussagen imitieren und transformieren, Hypothesen testen, Äußerungen analysieren und über Sprache reflektieren (Swain/Kinney/Steinmann, 2010). Erwachsene (und Kinder) unterstützen den Spracherwerb, indem sie die Kinder als Dialogpartner einbinden, sie zum Sprechen und Denken motivieren, viel mit ihnen reden und ihnen Geschichten vorlesen (Barnes, 2008; Mercer, 2002; Wells, 1986; Whitebread/Coltman, 2008).

Sprachförderung kann nicht losgelöst vom Alltag geschehen, darf bei Kleinkindern nicht in Unterricht ausarten und soll auch kein Lernen von abstrakten, formal linguistischen Aspekten einer Sprache sein. Sprachförderung bedeutet vielmehr die Ermöglichung von vielfältigen Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern und zwischen Kindern unter sich, in denen Sprachen an kindgerechte Themen gebunden sind, die zum Miteinander-Spielen und Miteinander-Handeln anregen (List, 2010). Solch produktive Interaktionen, die an die persönlichen Erfahrungen der Kinder anknüpfen und in denen (eine neue) Sprache einfließt, werden im Umgang mit Versen und Geschichten angestrebt.

Ein implizites Ziel der Fortbildung war es, den TeilnehmerInnen die Bedeutung ihrer Rolle beim frühkindlichen Spracherwerb zu verdeutlichen. Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF) zählt unter anderem folgende Aufgaben von Fachkräften auf: sich an den mündlichen Kompetenzen der Kinder orientieren, Erzählsituationen durch Nachfragen und Ergänzungen fördern, Verhandlungsprozesse der Kinder anstoßen, Gelegenheiten für kooperatives und symbolisches Spiel anbieten, strukturierte Rückmeldungen geben, Kinder für die Schriftsprache sensibilisieren, Literalität fördern, mehrsprachige Materialien einsetzen sowie die kindliche Sprache beobachten und dokumentieren (WIFF, 2011). Kinder lernen Sprachen und konstruieren ihr Wissen unter der Mediation von Experten und Werkzeugen (z. B. Material, sprachlicher Input, Nachdenken über Sprache).

Die oben beschriebenen Konzepte gelten für die Förderung aller Sprachen, unabhängig von Alter und Ort, an dem sie gelernt werden. Es bedarf auch keiner Trennung von Erst- und Zweitsprachen oder einer „Monolingualisierung“ des Sprachgebrauchs. Die Wissenschaftler García/Wei (2014) erklären, dass viele der gegenwärtigen sprachlichen Praktiken und Vorstellungen von Mehrsprachigkeit und Spracherwerb noch von den traditionellen, formal linguistischen Modellen des zwanzigsten Jahrhunderts beeinflusst sind. Diese Theorien besagten, dass Sprachen isoliert voneinander erworben werden und dass sie deshalb separat voneinander gelehrt werden sollen. Ziel war es, Interferenzen zu vermeiden. Diese Vorstellung führte zu dem Ansatz „one person – one language“ (Saunders, 1988), in der Person A die Zielsprache A und Person B die Zielsprache B mit dem Lerner spricht. Dieses Modell fand sowohl im mehrsprachigen Elternhaus als auch in mehrsprachigen Schulen Anklang (Baker, 2011; De Houwer, 2009). Dank der Neurowissenschaften wissen wir heute, dass Sprachen sich in einem Repertoire befinden, d. h. nicht getrennt in unserem Kopf sind, und dass alle Sprachen permanent aktiviert sind (Thierry et al., 2009). Spracherwerb ist fluider, flexibler und dynamischer, als man im zwanzigsten Jahrhundert annahm. Nach García (2009) greifen zweisprachige Personen permanent auf alle verfügbaren Ressourcen zurück, um sich zu verständigen und um zu lernen. Dieses Zurückgreifen auf das gesamte sprachliche Repertoire nennt sie „translanguaging“. Weil der dynamische Umgang mit Sprachen der gelebte Alltag von mehrsprachigen Menschen ist und weil Sprachen nicht getrennt in unserem Kopf funktionieren, ist eine Reduzierung auf den Gebrauch einer Sprache in der frühkindlichen Erziehung unnötig und kann sich sprachhemmend auswirken. Genau wie Honig/Neumann/Schnoor/Seele (2013) gehen wir davon aus, dass die Förderung des Luxemburgischen mit der Förderung anderer Sprachen kombiniert werden kann.

Auf den nächsten Seiten stelle ich den Inhalt der Weiterbildung vor und komme auf den Sprachgebrauch zurück.

2.2 SPRACHFÖRDERNDE AKTIVITÄTEN MIT VERSEN UND KINDERBÜCHERN

Sprachfördernde Aktivitäten, wie Geschichten erzählen oder vorlesen, haben eine erwiesene Auswirkung auf den Spracherwerb (Kain, 2011; Payne/Whitehurst/Angell, 1994; Senechal/LeFevre/Hudson/Lawson, 1996; Trivette/Dunst/Gorman, 2010; Wells, 1986). Sie verhelfen den Kindern dazu, ihren Wortschatz zu erweitern und narrative Kompetenzen zu entwickeln (Gogolin et al., 2009; Kirsch, 2012, 2014; Wells, 1986). Zugleich lernen Kinder, wie Sprache funktioniert (Goodwin, 2012). Sie entwickeln ein erstes Verständnis von Syntax und Textstruktur, was wiederum ihre Erzählfähigkeit verbessert (Glazer/Burke, 1994; Mallan, 1991).

Verse führen Kinder „in und durch die Welt“, indem sie typisch kindliche Erfahrungen, Erlebnisse und Bedürfnisse ansprechen und thematisieren – man denke an Essen, Nahrung, Schlafengehen, Tiere oder Liebe – und diese in einer sprachlichen Form präsentieren, die Kinder sich aufgrund der Rhythmen und Reime leicht merken können (Günnewig, Teil B). Wörter, Ausdrücke und Aussagen prägen sich dem Kleinkind mühelos ein und stehen ihm nachhaltig für eine bewusste Auseinandersetzung mit der Sprache zur Verfügung. Studien haben gezeigt, dass eine alltagsintegrierte Sprachförderung anhand von Reimen zu einer Wortschatzerweiterung führt (DRK, 2006; Günnewig, Teil B; Jungmann/Koch/Etzien, 2013).

Eigens für diese Weiterbildung wurden Verse von Prof. Dr. Günnewig geschrieben und ausdruckskräftige Din-A2 Poster mit und ohne Verse gedruckt (siehe Günnewig, Teil B). Die Poster visualisieren die Verse und materialisieren typisch kindliche Erfahrungen. Sie erlauben es, zu gewünschten Zeitpunkten auf spezifische Erfahrungen zurückzukommen und sie zu verbalisieren. Der Weg der Kinder zu diesen Versen, einer doch sehr gefügten Sprache, ist lang, wenn auch intuitiv. Vor den Versen und „Wörtlichkeit“ stehen die „Bildlichkeit“, die kindlichen Erfahrungen und die Wahrnehmung.

Die Bedeutung der kindlichen Erfahrungen für den Spracherwerb war ein erster Schwerpunkt der Seminare. Kinder brauchen viele Gelegenheiten, um konkrete Erfahrungen zu machen, diese symbolisch darzustellen (z. B. in Bildern, im Spiel), sich darüber auszutauschen und auf diese Art Wissen zu konstruieren (List, 2010; WIFF, 2011). Den Kindern muss man Zeit lassen, sich über Geschichten sowie Bilder (z. B. auf Postern oder in Büchern) auszutauschen. Die Erwachsenen sollen die Sprache(n) der Kinder erst einmal so annehmen, wie

sie sich darbietet und sie nicht nach korrekt ausgesprochenen Wörtern, grammatikalisch korrekten Sätzen und wohl geformten Passagen beurteilen. Korrekturen (die falsche Sprache, das falsche Wort) sind in diesem Moment unangebracht und wirken sprachhemmend.

Ein weiterer Fokus des Seminars lag auf der Arbeit mit den Versen. Die TeilnehmerInnen lernten, wie sie von den Erfahrungen und Handlungen zum mündlichen Wort und schließlich zum Vers gelangen: den Vers vorsehen und mit Handlungen begleiten, die Bewegungen zum Vers mitmachen, den Vers mitsprechen, den Kindern Zeit geben, um den Vers mit Partnern auf vielfältige Art aufsagen zu können. Erst zum Schluss kommen eventuelle Korrekturen.

2.3 FÖRDERUNG MEHRERER SPRACHEN UND TRANSLANGUAGING

Ergebnisse aus der Forschung (z. B. den Neurowissenschaften) sowie die Globalisierung und die dadurch bedingten demographischen Veränderungen führten zu einer Kritik der traditionellen, linguistischen Modelle und trugen zu einer Verlagerung der Schwerpunkte in der Forschung bei (García/Wei, 2014). Viele Wissenschaftler stellen heute die Sprachpraxis in den Vordergrund und erforschen den Akt des Sprechens, sei es des *linguaging* (Canagarajah, 2007; Pennycook, 2010) oder des *translanguaging*. Wie bereits erwähnt, ist *translanguaging* die Praxis des dynamischen Benutzens von mehreren Sprachen. Mehrsprachige Menschen gehen flexibel mit ihren Sprachen um und greifen auf das gesamte sprachliche sowie nicht-sprachliche Repertoire zurück, um sich auszudrücken. Wissenschaftler so wie Bolden (2009), Demir/Levine/Goldin-Meadow (2014) und Streeck (2009) betonen, dass Gesten und Sprache Teil des gleichen Systems sind. Kommunikation ist also immer multimedial. Baker (2011) unterstreicht, dass *translanguaging* über das Wechseln zwischen Sprachen (*code-switching*) hinausgeht und dazu verhilft, zu lernen, d. h. Erfahrungen einzugliedern, Wissen zu konstruieren und Verständnis zu erzeugen.

Weil der dynamische Umgang mit Sprachen die alltägliche Realität der mehrsprachigen Menschen darstellt, soll ein flexibler Umgang mit Sprachen in den Schulen Einzug halten und dort die rigide und monolingualisierte Kultur des Sprachgebrauchs ersetzen (García/Wei, 2014). Nach García/Flores/Chu (2011) haben Bildungsstrukturen, die nicht auf dem flexiblen Sprachgebrauch der Lerner aufbauen, eher mit Kontrolle als mit Bildung zu tun. In der Schule liegt der Schwerpunkt jedoch oft auf Korrektheit oder formalen Aspekten einer bestimmten Zielsprache. Dabei müsste der Ausgangspunkt das Kind mit seinen verschiedenen sprachlichen und kulturellen Ressourcen sein, dem, aufbauend auf diesen Ressourcen, geholfen wird, sich in mehreren Sprachen auszudrücken.

In der Weiterbildung setzen wir uns dafür ein, dass **allen** Sprachen neben der Förderung des Luxemburgischen Raum gegeben wird. Außerdem erhält die deutsche Sprache, in der die Kinder später alphabetisiert werden, einen Platz. Wenn man Kindern mit Migrationshintergrund zum akademischen Erfolg verhelfen möchte, erscheint es sinnvoll, sie bereits in der Vorschule punktuell mit der deutschen Sprache in Kontakt zu bringen. Wir möchten deshalb die TeilnehmerInnen dazu ermutigen und dazu befähigen, den Kindern punktuell kurze Verse auf Deutsch vorzustellen. Die Poster mit den gedruckten Versen stehen hierfür als Hilfsangebot zur Verfügung. Solche Aktivitäten, die Mündlichkeit fördern, führen auch zur Schriftlichkeit. Es ist erwiesen, dass die Förderung der Mündlichkeit eine positive Auswirkung auf die Literalität (die Erfahrungen mit Schrift und Schreiben) und den schulischen Erfolg hat (Alexander, 2012; Resnick/Michaels/O'Connor, 2010; Ulich, 2003; Wells, 1992, 2003; Whitebread/Coltman, 2008). An dieser Stelle muss allerdings betont werden, dass es weder um „Deutschunterricht für Kleinkinder“ noch um Lesen geht. Die Schriftzeichen auf den Postern können die Neugier für Schriftlichkeit anregen, zum Entziffern einiger Buchstaben einladen oder Auslöser zum Sprechen über Schriften sein und somit das metasprachliche Bewusstsein fördern. Insofern können sie den Kindern die Tür zu der Welt der Schriftlichkeit ein wenig öffnen (Goodman/Goodman, 1979; Hurrelmann, 2004). Dies wäre ein Gewinn, kein Ziel.

3. Die Weiterbildung „Mit Versen in die Welt“ und das begleitende Forschungsprojekt „Multilingual Oracies“

Da diese Weiterbildung Modellcharakter hat, wurden die TeilnehmerInnen von dem damaligen Ministerium der Familie und Integration und dem Erziehungsministerium ausgesucht. Ausgewählt wurden 10 Erzieherinnen und 6 Lehrerinnen aus 3 verschiedenen Gemeinden. Die Auswahl erfolgte aufgrund folgender Kriterien: die LehrerInnen sollten entweder im Précoce (3- 4-Jährige) oder im Zyklus 1 (4- 5-Jährige) und die ErzieherInnen entweder in Crèches (2- 4-Jährige) oder in Maisons Relais pour Enfants/ Foyers (4- 5-Jährige) arbeiten. Berücksichtigt wurden ebenso die unterschiedlichen Träger der konventionierten Kindertageseinrichtungen. Zudem sollten immer zwei Personen der gleichen Institution teilnehmen. Schlussendlich sollten die TeilnehmerInnen in unterschiedlichen Bezirken arbeiten: im Süden, im Norden und im Zentrum des Landes. Es war Zufall, dass nur Frauen teilnahmen. Tabelle 1 fasst die Teilnehmerinnen zusammen

		tionierte Crèche	Kindertages- einrichtungen	Précoce (C1, freiwillig)	Vorschule (C1, (obligatorisch)
Zentrum	Anzahl der Teilnehmer	2	2		2
	Alter der Kinder	2-4	4-6		4-6
Süden	Anzahl der Teilnehmer	2	2	2	2
	Alter der Kinder	2-4	3-4	3-4	4-6
Norden	Anzahl der Teilnehmer	-	2	-	-
	Alter der Kinder	-	3-5	-	-

Tabelle 1: Teilnehmerinnen der Weiterbildung „Mit Versen in die Welt“

Die Fortbildung lief von Januar bis März 2014 und beruhte auf fünf Seminaren, die erste grundsätzliche Informationen zum Spracherwerb lieferten. Themen waren die kindlichen Wahrnehmungen, Erfahrungen und Handlungen, die Bedeutung von Bildlichkeit und die Rolle der Erwachsenen. Anschließend erläuterte Prof. Dr. Günnewig die Möglichkeiten des Einsatzes von Versen, Reimen, Gedichten und Büchern für den Spracherwerb. Der Experte erklärte die Wichtigkeit des Vorlesens für den Spracherwerb, stellte zahlreiche Bücher vor und gab praktische Hinweise für deren Einsatz. Zwischendurch konnten die Teilnehmerinnen von eigenen Erfahrungen berichten oder die Videoaufnahmen der Aktivitäten in ihrer Institution diskutieren.

Begleitend zu der Weiterbildung organisierten Associate Prof. Dr. Kirsch und Associate Prof. Dr. Andersen ein Pilotprojekt, das vom damaligen Ministerium der Familie und Integration finanziert wurde. Ziel war es zu untersuchen, wie die Teilnehmerinnen Poster, Verse und Bilderbücher einsetzen und welche Sprachen in diesen Situationen benutzt werden. Zudem wollten wir herausfinden, welches Verständnis von Mündlichkeit sich in den mündlichen Praktiken des Personals zeigt.

Die Teilnehmergruppe bestand aus 7 Personen, welche die Weiterbildung zuvor durchlaufen hatten. Aus dem Zentrum nahmen eine Person aus einer Krippe, eine aus einer MRE und eine aus einer Grundschule (C1) teil. Im Süden und Norden nahmen jeweils zwei Erzieherinnen aus konventionierten Kindertageseinrichtungen teil. Tabelle 2 fasst die Teilnehmerinnen zusammen und gibt zusätzliche Hintergrundinformationen zu den Einrichtungen.

In den Workshops wurde die eigene Praxis reflektiert. Zunächst baten wir die Teilnehmerinnen, drei



sprachfördernde Aktivitäten mit einem Bild/ Poster, einem Vers und einem Kinderbuch zu filmen. Der Inhalt wurde nicht festgelegt. Es gab nur eine zusätzliche Vorgabe: der Vers sollte auf Deutsch sein. Die Filme wurden in den Workshops gezeigt und in kleinen Gruppen diskutiert. Zusätzlich wurden die Aktivitäten von den Teilnehmerinnen nach selbstgewählten Kriterien kategorisiert. Ziel war es, die Teilnehmerinnen anzuregen, die Aktivitäten unter verschiedenen Gesichtspunkten zu untersuchen und zu diskutieren. Perspektiven waren, u. a., die pädagogischen Strategien, die Beteiligung der Kinder, die Sprachproduktionen oder der Einsatz des Materials. Wir gaben keine Perspektiven vor, weil wir herausfinden wollten, nach welchen Kriterien die Teilnehmerinnen ihre Aktivitäten kategorisieren. Wir hofften, erste Hypothesen über Vorstellungen von Spracherwerb bilden zu können.

In dieser Studie griffen wir auf folgende Methoden der qualitativen Forschung zurück: Beobachtung, Videographie und Fragebogen. Die meisten Daten stammten von den Videos der sprachfördernden Aktivitäten mit Bildern, Versen und Büchern, welche die Teilnehmerinnen uns zur Verfügung gestellt hatten. Die Teilnehmerinnen filmten sich selbst oder ließen sich von KollegInnen filmen. Es erfolgte eine Auswahl seitens der Teilnehmerinnen selbst, da nur jene Daten weitergegeben wurden, die als repräsentativ bzw. als „gute Praxis“ befunden wurden. Die Gruppendiskussionen, in denen die Teilnehmerinnen diese Videodateien vorstellten, diskutierten und klassifizierten, wurden ebenfalls videographiert. Zusätzlich erstellte Dr. Andersen Beobachtungsprotokolle. Ziel des Fragebogens war das Einholen von Informationen über die Einrichtungen, die Qualifikation der Teilnehmerinnen und ihre Erfahrungen mit Bildern, Versen und Kinderbüchern. Alle Daten wurden transkribiert und werden seit November 2014 anhand von thematischen Analysen und Konversationsanalysen analysiert.

	Crèche	Zentrum Kindertages- einrichtungen	C1 (obligatorisch)	Süden Kindertages- einrichtungen	Norden Kindertages- einrichtungen
Anzahl der Teilnehmer	1	1	1	2	2
Alter der Kinder	2-4	4-6	4-6	3-4	3-5
Anzahl der Kinder, die nicht die luxemburgische Staatsbürgerschaft hatten/ Anzahl aller Kinder	12/ 15	39/ 43	7/ 11	17/ 20	13/ 22
Erstsprachen der Kinder	L, F, P, I, Sp, Mo, Pe, Ru, Ch	L, D, F, P, I, Sp, E, U, Bu, Kr, Po, R, S, T, Ch	L, F, P, I, E, U	L, P, F, Sp	L, F, P, I, U

Tabelle 2: Teilnehmerinnen des Pilotprojekts „Multilingual Oracies“

In der Tabelle werden folgende Abkürzungen benutzt: Bu für Bulgarisch, Ch für Chinesisch, E für Englisch, F für Französisch, I für Italienisch, Kr für Kreol, L für Luxemburgisch, Mo für Montenegrinisch, P für Portugiesisch, Pe für Peruanisch, Po für Polnisch, R für Rumänisch, Ru für Russisch, S für Schwedisch, Sp für Spanisch, T für Tschechisch und U für Ungarisch.

4. Flexibler Sprachgebrauch in dynamischen Erzählsituationen

Auf den folgenden Seiten werden ausgewählte Aktivitäten mit Bildern und Versen in *non-formalen* Bildungsinstitutionen sowie erste Befunde vorgestellt. (Ich beziehe mich also nur auf die konventionierten Kindertageseinrichtungen.) Die Analysen zeigen Strategien der Erzieherinnen und illustrieren die kognitive, soziale und emotionale Leistung der Drei- bis Fünfjährigen. Die Kinder hörten sich aufmerksam zu, äußerten sich in mehreren Sprachen und mit Gesten, transformierten die Aussagen der Partner, lernten neue Wörter und tauschten sich auf einer Metaebene über Sprachen aus. Ein zweiter Schwerpunkt liegt auf der translingualen Natur der Aktivitäten und dem dynamischen Sprachgebrauch aller Beteiligten. Das Kapitel endet mit Fragen und Reflexionen der Erzieherinnen.

4.1. AKTIVITÄTEN MIT POSTERN

Die Videoaufnahmen zeigten, dass die Erzieherinnen sich an der Vorgabe orientierten, die Poster erst einmal auf die Kinder wirken zu lassen und den Kindern zuzuhören. Viele Teilnehmerinnen hängten die Poster auf, zogen sich zurück und beobachteten die Kinder. Diese verbrachten in der Regel einige Minuten vor den Postern, benannten einzelne Personen, Gegenstände und Handlungen, erzählten zum Teil etwas dazu und widmeten sich dann anderen Aktivitäten. Die beiden folgenden Transkriptionen exemplifizieren zwei Gespräche der Drei- bis Vierjährigen und der Vier- bis Fünfjährigen vor einem Poster mit einem Hund, einer Katze und einer Maus.

Transformationen der Aussagen der Drei- bis Vierjährigen

Sechs Drei- bis Vierjährige beobachteten die Erzieherin, die das Poster mit den drei Tieren auf ihrer Augenhöhe an der Wand befestigte. Als sie sich zurückzog, traten die Kleinen vor das Poster. Während der nächsten zweieinhalb Minuten herrschte ein reges Kommen und Gehen. Ein Kind zog sich nach einer halben Minute zurück, die anderen benannten die Tiere abwechselnd auf Luxemburgisch. Jedes Mal unterstrichen sie ihre Wortwahl mit eifrigem Tippen auf das entsprechende Tier. Zum Schluss stritten drei Kinder, weil sie sich nicht einigen konnten, ob die luxemburgischen Wörter „Mupp“ und „Hond“ Synonyme seien. Es folgt ein Auszug von einer Minute.

M1: Vierjähriges Mädchen, spricht zu Hause Luxemburgisch

M2: Dreijähriges Mädchen, spricht zu Hause Spanisch und Luxemburgisch

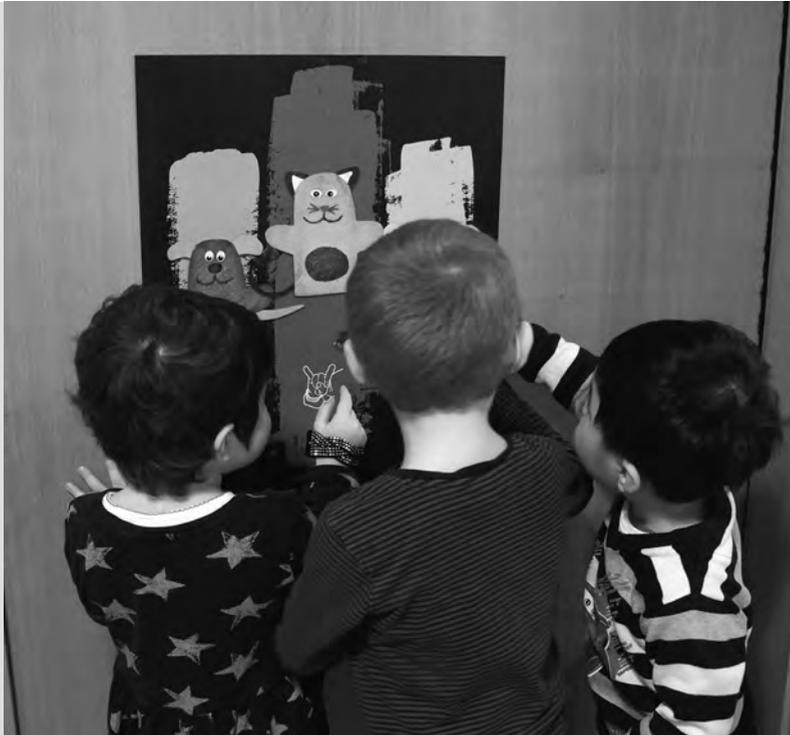
J1: Dreijähriger Junge, spricht zu Hause Italienisch und Luxemburgisch

J2: Vierjähriger Junge, spricht zu Hause Spanisch

Zeile	Kind	Beschreibung	Transkription
1	M1	Tippt mit dem Zeigefinger der rechten Hand nacheinander von links nach rechts auf die Tiere, macht dann einen kleinen Hüpfen und geht ab	Een Hond, eng Kaz, an een Hond. (<i>Ein Hund, eine Katze, ein Hund</i>)
2	M2	Tippt von rechts nach links auf die Tiere, wendet sich dann kurz ab	Nee, eng Maus, eng Kaz, an een Hond. (<i>Nein, eine Maus, eine Katze und ein Hund.</i>)
3	J1	Beobachtete die Mädchen vorher, kommt nach vorn	Nee.
4	M1	Kommt dazu und tippt abermals von rechts nach links auf die Tiere	Nee, eng Maus, eng Kaz an een Hond.

5	M2	Kommt wieder nach vorne, tippt auf die Tiere, wendet sich kurz ab	Eng Maus, eng Kaz, een Mupp.
6	M1	Kommt nach vorne, tippt energisch auf die Tiere	Nee, nee, Maus, eng Kaz an een Mupp.
7	J2	Kommt hinzu Alle drängen sich dicht um das Poster	
8	J2	Stützt sich mit der linken Hand an der Wand ab, tippt die Tiere mit der rechten Hand an	Nee, d'ass eng Maus, eng Kaz (kurze Pause) an äin Hond.
9	M1	Geht wieder nach vorne	Nee, dat ass eng Maus, eng Kaz an een Hond.
10	J1	Drängt sich von der Seite nach vorne, tippt mit der linken Hand	Jo, eng Maus.
11	J2	Fällt J1 ins Wort und tippt mit einem Finger zwischen Hund und Katze	Nee, d'ass äin Hond.
12	J1	Tippt weiterhin auf die Katze	An eng Maus.
13	J2	Hebt den Finger	Nee.
14	J1	Tippt auf die Tiere	Eh, eng Maus, an eng Kaz, an een Mupp.
15		J1 geht ab, J2 kommt wieder nach vorne	
16	J2	Tippt energisch mehrmals auf den Hund	Nee, d'ass äin Hond.
17	J1	Lehnt sich zunächst bei seinem Einwand mit der rechten Hand an die Wand	Nee, (Name des Kindes). Mupp ass wéi Hond.
18		Zieht sich nach rechts zurück	Mupp ass Hond. Mupp ass Hond.
19	M1	Stellt sich zwischen die Jungen und legt beide Hände auf das Poster	Nee.
20	J2	Bleibt vor dem Hund stehen	Nee, Mupp, en, d'ass net Hond. (<i>Nein, Mupp, er, es ist nicht Hund.</i>)
21		Er unterbricht sich, weil M1 immer wieder mit ihren Händen dazwischen kommt	Et as, d'ass....d'ass...
22		Er schiebt ihre Hände immer wieder weg	Et ass nämme Hond. (<i>Es ist nur Hund.</i>)
23	M1	Tippt wieder auf den Hund	D'ass nämme Hond.
24	J2	Zieht den Arm von M1 weg und greift nach ihrem T-Shirt	Nee.
25	J1	Beobachtete M1 und J2, wendet sich dann mit erhobenem Zeigefinger direkt an J2	Nee, et ass net esou! (<i>Nein, es ist nicht so.</i>)
26	J2	Tippt energisch mehrmals auf den Hund	Nee, d'ass äin Hond.
27	J1	Geht zur Erzieherin	Dach.
28	J2	Schlägt immer wieder auf die Hände von M1	Nee!
29	M1	Schlägt ebenfalls	Dach!

Auszug 1: Poster *Hund, Katze, Maus* (Krippe, Zentrum)



Ein Überfliegen dieses Auszuges könnte den Eindruck hinterlassen, dass die Kinder immer das Gleiche sagten und dass nichts geschah mit Ausnahme des Streites um ein Wort. Dem ist nicht so. Die Kinder waren wie magisch von dem Poster angezogen und bezogen sich mit ihren Anmerkungen explizit auf die Aussagen ihrer Partner. Die Transformationen geschahen auf vielfältige Weise. Erstens gab es Änderungen der Leserichtung (Zeilen 1 und 2). Die Kinder tippten in einer bestimmten Reihenfolge auf die Tiere, entweder von rechts nach links oder von links nach rechts, und benannten die Tiere. Das ältere Kind „las“ die Tiere von rechts nach links, das jüngere von links nach rechts. Es ist möglich, dass die Erfahrung mit Büchern und Literalität die Leserichtung der Vierjährigen beeinflusste. Zudem geschahen Transformationen aufgrund von Verbesserungen des Vokabulars und der Syntax. Die Kinder hörten sich aufmerksam zu und verbesserten sowohl die eigenen als auch die Aussagen der Partner. Zum Beispiel verbesserte die Dreijährige die luxemburgische Vierjährige und erwähnte das fehlende Wort Maus (Zeile 2). Daraufhin wiederholte die Vierjährige den richtigen Satz (Zeile 4). In Zeile 9 wies sie den gleichaltrigen spanischen Jungen auf die richtige Aussprache des Artikels hin. Eine dritte Transformation entstand durch die Einführung eines neuen Wortes. Die Kinder begannen sich über Sprachen auszutauschen, eine höchst komplexe Aktivität für Drei- bis Vierjährige. In Zeile 5 ersetzte die zweisprachige Dreijährige das Wort Hund durch „Mupp“, ein Synonym, das oft im Umgang mit Kleinkindern gebraucht wird. Während ihre Partnerin und der dreijährige Junge das Wort in ihren Aussagen verwendeten (Zeilen 6 und 14), wehrte der spanische Vierjährige sich gegen dieses Wort und wiederholte immer wieder, dass Hund nicht das gleiche wie „Mupp“ sei (Zeilen 8, 11, 16, 20, 21, 26). In Zeile 22 versuchte er zu erklären, dass das Bild „bloß“ einen Hund darstelle. Die Partner waren jedoch nicht bereit zu negoziieren, und es kam zu einem kurzen Gerangel (Zeilen 19 – 29). Das ältere Mädchen versuchte sich physisch und verbal durchzusetzen, indem sie beide Hände auf das Poster legte und den Jungen sogar schlug (Zeilen 19, 21 und 29). Der Tonfall ihrer Aussage, dass es sich „bloß“ um einen Hund handle (Zeile 23), also scheinbar eine Wiederholung der Äußerung des Jungen, verrät, dass sie ihm nicht Recht geben wollte. Der Dreijährige war redengewandter und erklärte, dass es sich um Synonyme handle. Hund ist wie „Mupp“, meinte er und wiederholte in ruhigem Tonfall, fast belehrend, dass Mupp Hund „ist“ (Zeilen 17 und 18). Auf die Gegenaussagen des spanischen Jungen antwortete er, dass es nicht so sei und holte schließlich die Erzieherin (Zeilen 25 und 27). Er bat sie, der Gruppe zu erklären, dass es sich um Synonyme handle.

Eine ganz ähnliche Dynamik finden wir bei den Vier- bis Fünfjährigen in der *Maison Relais pour Enfants* im Zentrum.

Wissensvermittlung durch Geschichten, Spiele und Berichte

Eine vierköpfige Gruppe von Kindern im Alter von 4 bis 5 Jahren äußerte sich zu dem Poster mit dem Hund, der Katze und der Maus. Die Kinder benannten die Tiere und gingen weg. Unzufrieden mit dem Resultat, forderte die Erzieherin die Kinder auf, mehr zu erzählen. Das vierjährige portugiesische Mädchen begann eine Geschichte von einem Hund und einer Katze, die sich streiten. Die Fünfjährige mit portugiesisch-kapverdischem Hintergrund wählte zwei andere Protagonisten und erzählte, dass die Katze die Maus esse. Dies könnte eine Art Fortsetzung der Geschichte der streitenden Tiere sein. Mit dem Auftritt der Jungen begann das Sprachspiel „X isst Y“, wobei Transportmittel und Batman den Teil X ausmachten. Die Äußerung der Vierjährigen „Der Hund isst die Maus“ provozierte ein Gespräch über die Nahrung der Hunde und Katzen.

Es entstand nachstehender Dialog, der eine Minute dauerte. Ähnlich wie im vorhergehenden Auszug war die Umgangssprache Luxemburgisch, das drei der vier teilnehmenden Kinder erst im *Précoce* gelernt hatten. Die folgende Transkription zeigt zudem, dass die Vierjährige schon ein wenig Deutsch sprechen kann.

M1: Vierjähriges Mädchen, spricht zu Hause Portugiesisch

M2: Fünfjähriges Mädchen, spricht zu Hause kapverdisches Kreol und Portugiesisch

J1: Vierjähriger Junge, spricht zu Hause Französisch

J2: Fünfjähriger Junge, spricht zu Hause Luxemburgisch.

Aussagen in Deutsch sind in Kursivschrift

Zeile	Kind	Transkription	Übersetzung
1	M1	<i>Der Hund, der Hund streit mit</i> Kaz. An dann <i>Tier well streiten</i> mat deenen.	Der Hund, der Hund streitet mit Katze. Und dann Tier will streiten mit denen.
2	M2	An dat heiten iesst d’Kaz, d’Maus.	Und das hier isst die Katze, die Maus.
3	M1	Jo.	Ja.
4	J2	An de Boot iesst d’Kaz.	Und das Boot isst die Katze.
5	J1	An de Auto iesst de (unverständlich)	Und das Auto isst
6	M2 (laut)	Nët Dommheete maachen!	Keine Dummheiten machen!
7	M1	<i>De Hund</i>	Der Hund
8	J1	Aner	Anderer
9	M1	De Kaz	Die Katze
10	J2	De Batman	Batman
11	M1	iesst	isst
12	J2	esst de Hond.	isst den Hund.
13	M1 (undeutlich)	An de Hond iesst d’Maus	Und der Hund isst die Maus.
14	J2	Mond heescht Haus?	Hund heißt Haus?
15	M1	Mond heescht	Hund heißt
16	J2	Maul	Maul
17	M1	De Hond d’iesst d’Maus.	Der Hund isst die Maus.

Sieben drei- bis fünfjährige Kinder in der Kindertageseinrichtung im Süden versammelten sich um einen Tisch und sahen sich das Poster von einem Affen an, der sich überall kratzt, weil es ihn juckt. Dies war eines der Lieblingsposter der Kinder. Die Vorgehensweise der Erzieherin wurde systematisch wiederholt. Ihre Frage, wo der Affe sich kratze, stellte den Rahmen für die anschließenden Handlungen. Sie machte nun entweder eine Bewegung vor oder zeigte auf das Bild. Die Kinder ahmten die Bewegungen mit viel Spaß und Gelächter nach und benannten den passenden Körperteil. Zum Schluss schlugen sie vor, dass der Affe „alles“ kratze. Die Erzieherin lieferte jedes Mal wie beiläufig die deutschen Ausdrücke und übersetzte „alles“ mit „überall“. So kam es, dass der Vers mit diesem Wort endete statt, wie vorgesehen, mit „auch am Po und anderswo, ein Floooooh, Auuuuuuuuuuuah“.

Hier ist ein Auszug aus der Transkription:

Person	Beschreibung	Transkription	Übersetzung
E	Sieht auf das Bild	An do? Wou kraazt en sech?	Und da? Wo kratzt er sich?
K1		A säi Kapp.	An sein Kopf.
K2		Am Kapp.	Im Kopf.
E		<i>Am Kopf.</i>	<i>Am Kopf.</i>
E	Kratzt sich am Genick	Do?	Da?
K3	Schauen ihr zu, kratzen sich ebenfalls	Genéck.	Genick.
K4		Genéck.	Genick.
E		<i>Am Genick.</i>	<i>Am Genick.</i>
E	Kratzt sich am Hals (...)		
Ker	Kratzen sich überall, Gelächter	Alles.	Alles.
E	Setzt sich	<i>Und überall.</i>	<i>Und überall.</i>

(E steht für Erzieher, K für Kind, Ker für Kinder; Aussagen in Deutsch sind in Kursivschrift.)

Auszug 3: Poster Affe „Aaaaah – Aaaaah – Aaaaah, was juckt mich da?“ (Kindertageseinrichtung, Süden)

Die Kinder wollten den Vers sofort wiederholen. Beim zweiten Mal machten sie zu jedem Körperteil die passende Bewegung, bevor sie diesen benannten. Die Erzieherin machte die Bewegungen konsequent mit, beteiligte sich sprachlich aber nur am Anfang des Dialogs. So gab sie das Wort „Kopf“ vor, als die Kinder das luxemburgische Wort „Kapp“ benutzten. Die Kinder benannten den nächsten Körperteil, das Genick, teilweise auf Deutsch, teilweise auf Luxemburgisch. Alle weiteren Aussagen waren auf Luxemburgisch. Zum Schluss fragte die Erzieherin, wieso der Affe sich kratze. Als niemand es wusste, ergab sich die Gelegenheit eines Gesprächs über Flöhe.

Zu einem späteren Zeitpunkt wurde das Gedicht in der Gesamtfassung aufgesagt, wobei alle das „Ah, ah, ah“ sprachen und die Erzieherin den ersten sowie den letzten Vers aufsagte. Dieses Mal hörte man Kinder einzelne Wörter wie zum Beispiel „am“, „Genick“, „Hals“, „Arm“ und „Floh“ sagen. Die Erzieherin sprach den Vers auf Deutsch, bestand aber nicht auf die exakte Einhaltung dieser Sprache. Die Wörter „Hals“ und „Arm“ ähneln sich auf Luxemburgisch und Deutsch, so dass man nicht mit Bestimmtheit sagen kann, ob die Kinder Deutsch gesprochen haben oder nicht. Einige Kinder schienen aber die Wörter „am“ und „Floh“ in ihren Wortschatz implementiert zu haben. Die Begeisterung der Kinder, ihre Beteiligung und die Unbeschwertheit, mit der sie Teile der Verse in kurzer Zeit lernten, erinnern an die Befunde in der Literatur (Günnewig, Teil B; Weinberger, 1996).

Eine kurze Analyse: Kollaboratives Lernen im Spiel

In den drei Transkriptionen wird ersichtlich, dass Spracherwerb ein kognitiver, sozialer und emotionaler Prozess ist, der im Dialog mit vielen Partnern stattfindet (Bruner, 1996; Lantolf/Poener, 2008; Vygotsky, 1978). Die beiden ersten Auszüge zeigen, dass ein paar Bilder und Wörter, hier „Hund, Katze, Maus“ die Kraft haben, tief in die Kinder einzudringen, Erinnerungen wachzurufen und Sprache aus ihnen herauszukitzeln. Die Motivation, etwas zu erzählen, der Wille, es richtig zu machen, der Spaß während der Aktivität sowie die Spannungen und Konflikte zwischen den Kindern treiben den Spracherwerb voran – so erklärten dies schon Cook (2000), Dyson (1997) und Gilette (1994). Die Kinder wiederholten, imitierten, transformierten und analysierten die Aussagen der Partner und reflektierten über ihren Sprachgebrauch. Desweiteren unterstützten die Kinder sich gegenseitig, indem sie Aussagen vorschlugen, verbesserten und übersetzten, indem sie nachfragten, erklärten und belehrten. Die Bedeutung solcher Interaktionen wurde mehrfach in der Literatur beschrieben (Angelova/Gunawardena/Volk, 2006; Barnes, 2008; Mercer/Dawes, 2008). Die Kinder benutzen Sprachen, um über Sprache zu sprechen und um neues Wissen zu konstruieren (z. B. die Synonyme Hund und „Mupp“). Dies ist ein Zeichen von metalinguistischen Fähigkeiten. Die Prozesse der Imitation, Transformation und Reflektion sowie das gemeinsame sprachliche Handeln, das ebenso im Zentrum des dritten Auszuges stand, verhalfen zum Lernen (Swain/Kinnear/Steinmann, 2010). Die Auszüge machen deutlich, dass Kinder sich an neue Wörter und Ausdrücke herantasteten und diese in ihr Sprachrepertoire aufnahmen.

Anhänger von soziokulturellen und soziokonstruktivistischen Theorien erklären, dass Kinder Wissen selbst konstruieren, wenn sie an gemeinsamen Aktivitäten teilnehmen und in altersgemischten, sprachlich und kulturell heterogenen Gruppen kollaborieren (Chaiklin, 2003; Gutiérrez/Baquedano/Alvarez/Chiu, 1999; Lantolf/Thorne, 2007; Pavlenko/Lantolf, 2000). Von besonderer Wichtigkeit sind deshalb Situationen, die den Kindern Kommunikation ermöglichen. In den ausgewählten Auszügen hatten die Kinder den nötigen Raum, einander zuzuhören, sich mit neuen Wörtern auseinanderzusetzen, ihre Ideen in einem respektvollen Dialog zum Ausdruck zu bringen, nachzudenken, Kontrolle auszuüben und Verantwortung für den Lernprozess zu übernehmen (Goodwin/Duranti, 1992). Im ersten Auszug strukturierten die Drei- bis Vierjährigen den Sprachraum und riefen die Erzieherin, als sie Hilfe brauchten. Auch die Vier- bis Fünfjährigen des zweiten Auszuges gestalteten ihren Sprachraum, indem sie miteinander über die Bilder sprachen und anschließend entweder die Erzieherin in ein Gespräch einbanden oder ein Rollenspiel begannen. Das Spiel ist *die* lernfördernde und sprachfördernde Aktivität für Kinder, da es zugleich die kognitiven, emotionalen und sozialen Kompetenzen aktiviert (List, 2010; Paley, 2004; Van Oers, 1999). Lag der Schwerpunkt bisher auf den Aktivitäten selbst, so wird er im Folgenden auf den Sprachgebrauch gerichtet.

4.2 TRANSLANGUAGING UND LERNEN

So begeistert die Teilnehmerinnen von den Postern waren, so skeptisch waren sie, als es galt, einen Vers in deutscher Sprache einzuführen. Alle verstanden, dass Verse aufgrund ihrer Themen und der sprachlichen Form ein idealer Zugang zur deutschen Sprache sind. Einige Erzieherinnen befürchteten allerdings, dass ihre KollegInnen oder die Verwaltung sich dagegen aussprechen würden, weil der Schwerpunkt auf der Umgangssprache Luxemburgisch liegt. Diesem Argument entgegneten andere, dass die meisten Kinder und ErzieherInnen im Alltag mehr als eine Sprache benutzen. Schlussendlich führten drei Erzieherinnen einen Vers und eine ein Lied in deutscher Sprache ein. Die Unbeschwertheit der Kinder (Auszug 3) und der Erfolg (Auszug 4) schien den Erzieherinnen geholfen zu haben, ihre Hemmschwelle zu überschreiten, denn fast alle entschieden sich später, eine Geschichte aus einem Kinderbuch auf Deutsch zu erzählen. Von unserer Seite gab es bezüglich des Sprachgebrauchs keine Vorgabe. Die Teilnehmerinnen ließen die Kinder die Bilder auf Luxemburgisch beschreiben und gaben zusätzliche Erklärungen in dieser Sprache. Die Kinder sprachen in der Regel Luxemburgisch, benutzten aber auch deutsche Wörter. Der Sprachgebrauch war dynamisch.

Im Auszug der letzten Transkription erlangt vor allem die multimodale Kommunikation, der dynamische Gebrauch von Luxemburgisch und Deutsch sowie der unbeschwertere Umgang mit Deutsch auf Seiten der

Kinder eine besondere Bedeutung. Genau wie in Auszug 3 existierten Luxemburgisch und Deutsch neben- und miteinander. In diesem Auszug saß eine Gruppe von acht Drei- bis Fünfjährigen mit ihrer Erzieherin am Boden und sagte „*Wir geh'n auf Löwenjagd*“ auf.

Zeile	Person	Beschreibung	Transkription	Übersetzung
1	K		Stop.	Stop.
2	E		Wat ass dat?	Was ist das?
3	K6, K7		Dat (unverständlich).	Das.
4	E	Ahmt das Öffnen einer Tür nach.	Nee, eng Dir. <i>Eine Tür. Wir müssen die Tür</i>	Nein, eine Tür. <i>Wir müssen die Tür</i>
5	Ker	K3, K4, K5, K6 und K7 ahmen die Bewegung nach.	Uuuuuuuuuuuah	Uuuuuuuuuuuah.
6	E		<i>Und weiter geht's.</i>	<i>Und weiter geht's.</i>
7	Alle	Klatschen.		
8	K7		Mir müssen jo d'Dir zou maachen.	Wir müssen ja die Tür schließen.
9	E		Ah, nee. Mir loosse se elo op.	Ah, nein. Wir lassen sie jetzt auf.
10	E, Alle	Die Kinder sagen den Text mit.	<i>Geh'n wir heute auf Löwenjagd? Ja, wir geh'n auf Löwenjagd.</i>	<i>Geh'n wir heute auf Löwenjagd? Ja, wir geh'n auf Löwenjagd.</i>
11	K5		Stop!	Stop!
12	E	Hebt die Hand.	Stop!	Stop!
13	E+ K6		Wat ass dat?	Was ist das?
14	K		<i>Eine Wiese.</i>	<i>Eine Wiese.</i>
15	E	Reibt die Hände, so dass es wie Gras raschelt.	<i>Eine Wiese. Genau. Ja, wir müssen durch die Wiese durchgehen.</i>	<i>Eine Wiese. Genau. Ja, wir müssen durch die Wiese durchgehen.</i>
16	Ker	Reiben die Hände.		
17	K7	Zeigt die Höhe der Wiese an.	<i>Ja, so groß.</i>	<i>Ja, so groß.</i>
18	E	Zeigt die Höhe der Wiese an.	<i>Ja, so hoch ist die Wiese, genau.</i>	<i>Ja, so hoch ist die Wiese, genau.</i>
19	K3	Zeigt eine höhere Wiese.	Nein , sou grouss.	Nein , so groß.
20	E		<i>So hoch ist die Wiese, genau.</i>	<i>So hoch ist die Wiese, genau.</i>
21	K8		<i>Sou hoch bis bei den Daach.</i>	<i>Sou hoch bis bei den Daach.</i>
22	E		<i>Bis zum Dach, oh.</i>	<i>Bis zum Dach, oh.</i>
	(...)			
23	K7	Hebt die Hand.	Halt!	Halt!
24	E	Hebt die Hand.	<i>Halt! Stop!</i>	<i>Halt! Stop!</i>

25	E	Schlägt mit den Fäusten gegen die Brust.	<i>Was ist das? Das ist eine Brücke, da müssen wir drüber.</i>	<i>Was ist das? Das ist eine Brücke, da müssen wir drüber.</i>
26	Alle	Schlagen mit den Fäusten gegen die Brust.	Uaaaaahhhhh	Uaaaaahhhhh

Auszug 4: „Wir geh’n auf Löwenjagd“ (Kindertageseinrichtung, Norden)

In diesem Auszug steht E für Erzieherin, K für Kind und Ker für Kinder. Soweit es möglich war, wurden die sprechenden Kinder erwähnt. Dazu wurden sie im Uhrzeigersinn nummeriert. Das erste Kind (K1) saß links von der Lehrerin. Deutsche Beiträge der Erzieherin sind in Kursivschrift und solche von Kindern in Fettschrift.

In den Zeilen 4 und 5 führte die Erzieherin das Wort „Tür“ in zwei Sprachen ein, indem sie auf eine Bewegung und ein Geräusch zurückgriff. Sie erwähnte das luxemburgische Wort, fügte das deutsche hinzu, fuhr mit Deutsch fort und beendete den Satz mit einer Handbewegung sowie dem Geräusch einer quiet-schenden Tür. Dies ist ein schönes Beispiel für *translanguaging* und multimodale Kommunikation (García, 2009; Goldin-Meadow, 2011). Diesen dynamischen Wechsel der Sprachen sieht man auch in den Zeilen 6 bis 10. Die Erzieherin benutzte Deutsch für den Vers, antwortete dem Kind aber auf Luxemburgisch. Sie passte sich dem Kind an. Die Kinder passten sich ihr an und benutzten deutsche Wörter, Ausdrücke und Sätze (Zeilen 14, 17, 19, 21 und 23). Die Erzieherin sprach fortan nur noch Deutsch (ab Zeile 15). Sie sorgte für Verständlichkeit und Verständigung, indem Sie Aussagen mit Bewegungen und Geräuschen untermalte (Zeilen 15, 18, 25), Sätze wiederholte (Zeilen 15, 24) und den Inhalt bestätigte (Zeilen 18, 20, 22). Sie trieb den Spracherwerbsprozess explizit voran, indem sie die formale Korrektheit von Aussagen bestätigte (Zeilen 15), ein passenderes Wort vorschlug oder Aussagen der Kinder umformulierte (groß-hoch, grouss-hoch, bis bei den Daach – bis zum Dach, Zeilen 17-22). Solche natürlichen Umformulierungen (recasts) zeigen gute pädagogische Praxis, die man ebenso in Gesprächen der Eltern mit ihren Kindern vorfindet (Baker, 2011; De Houwer, 2009; WIFF, 2011).

In diesem Auszug ergaben sich verschiedenartige Lerngelegenheiten. Immer mehr Kinder beteiligten sich am Mit- und Nachsprechen des Refrains und immer mehr stellten Fragen auf Deutsch. Der Gebrauch des Wortes „hoch“ könnte ein Beispiel eines *uptake* sein (Zeile 21), da das Kind ein Wort gebrauchte, das die Erzieherin vorher zweimal benutzte. Wie bereits erwähnt, lernen die Kinder, weil sie gemeinsam, spielend und ohne Druck sprachlich handeln. Das Ausprobieren und die Darstellungen (*performance*) führen zur Kompetenz (Cazden, 1977).

Vergleicht man die Rolle der Erzieherinnen im dritten und vierten Auszug, so sieht man, dass beide eine lockere und unbeschwerte Atmosphäre schufen, in denen die neue Sprache problemlos einfließen konnte. Beide benutzten Deutsch, wenn auch in unterschiedlichem Maße, und untermalten dies durch Bewegungen und Wiederholungen, um die Verständlichkeit des Inputs zu gewährleisten. Die Erzieherin in Auszug 4 benutzte Deutsch konsequenter, da die Kinder das Sprachspiel schon gut kannten, sich sichtlich wohl fühlten und weil sie sich selbst wohl in dieser Sprache fühlte. Zugleich schienen die beiden Erzieherinnen unseren Auftrag unterschiedlich interpretiert zu haben. Die Erzieherin in Auszug 3 brachte die Kinder mit der deutschen Sprache in Kontakt. Hingegen verfolgte die Erzieherin in Auszug 4 das Ziel, den Kindern ein wenig Deutsch beizubringen.

Die Auszüge 3 und 4 zeigen, wie unbeschwert die Kinder mit Deutsch umgingen. Im Gegensatz zu den Erzieherinnen, die einem punktuellen Kontakt mit der deutschen Sprache mit Skepsis begegneten, fanden die Kinder es eher natürlich, Deutsch in der Kindertageseinrichtung zu begegnen. Viele kannten die Spra-

che vom Fernsehen. Auch die Fünfjährige mit dem portugiesisch-kap verdischen Hintergrund aus Auszug 2 hatte keine Schwierigkeiten damit, dass ihre Erzieherin ein Buch auf Deutsch vorlesen wollte. Sie hatte nämlich Ähnlichkeiten zwischen der deutschen und der luxemburgischen Sprache festgestellt, die sie beim Spracherwerb nutzen kann. Dieses metasprachliche Wissen gab sie in dem folgenden Dialog mit einem gleichaltrigen luxemburgisch-deutschen Jungen preis:

Junge: Wanns du dat op Däitsch sees, da kann ech dat op Lëtzebuergesch soen. (Wenn du dies auf Deutsch sagst, dann kann ich das auf Luxemburgisch sagen.) Mädchen: Oh! Däitsch, Däitsch ass bal wéi Lëtzebuergesch, dofir versteet jiddwereen dat. (Oh! Deutsch, Deutsch ist fast wie Luxemburgisch, deshalb versteht jeder dies.)

Es ist interessant, dass in den vier Auszügen nur Luxemburgisch und Deutsch benutzt wurde, obgleich die wenigsten Kinder viel Kontakt mit diesen Sprachen zu Hause hatten. Translinguale Gespräche in anderen Sprachen gab es, laut Erzieherinnen zum Beispiel beim Essen oder beim Spielen. Jedoch traten solche Momente in unseren Beispielen nur sporadisch auf, was auch darauf zurückzuführen ist, dass wir nicht den Alltag beobachteten, sondern Daten von bestimmten Aktivitäten von den Erzieherinnen erhielten. Erwähnenswert ist der Gebrauch des Portugiesischen während des Vorlesens der Geschichte „Die Sara, die zum Zirkus will“. An dieser Aktivität nahm ein Mädchen teil, das kürzlich aus Portugal eingewandert war, sowie die bereits erwähnte Fünfjährige mit dem portugiesisch-kap verdischen Hintergrund. Um ihr zu helfen, griff die Erzieherin zweimal auf Portugiesisch zurück, eine Sprache, die sie in Abendkursen lernte. Außerdem bat sie die Fünfjährige von Kap Verde um portugiesische Übersetzungen. Diese gab der Freundin zusätzliche Erklärungen auf Portugiesisch.

Werden die Kinder in diesem Gewühl von Sprachen nicht verwirrt, wird so mancher Leser sich fragen. Werden die Kinder Luxemburgisch und Deutsch verwechseln? Werden sie Luxemburgisch lernen, wenn auch Portugiesisch oder andere Sprachen benutzt werden? Aus der Literatur wissen wir, dass translinguale Praktiken keine Verwirrung in den Köpfen der Kinder stiftet (Baker, 2011; García/Wie, 2014). Den Erklärungen von Lewis/Jones/Baker (2012) zufolge ist *translanguaging* eine wertvolle pädagogische Praxis. Sie befähigt Kinder auf einer tieferen Ebene zu lernen, da sie sich zweimal mit den gleichen Begriffen auseinandersetzen und diese auch zweimal abspeichern. Aus der Literatur der Mehrsprachigkeit ist ebenfalls bekannt, dass selbst kleine Kinder bewusst und reflektierend mit Sprachen umgehen können (Baker, 2011; De Houwer, 2009).

Beispiele für das Sprachbewusstsein von kleinen Kindern findet man auch in unserer Studie. Die metasprachlichen Fähigkeiten der fünfjährigen Portugiesin von Kap Verde wurden oben erwähnt. Das Beispiel „Hond/ Mupp“ zeigt, dass schon drei- bis vierjährige zweisprachige Kinder bewusst mit neuen Wörtern umgehen können (Auszug 1). Der vierjährige Spanisch sprechende Junge wollte das Wort „Mupp“ nicht ohne weiteres in seinen Wortschatz aufnehmen. Der dreijährige Italienisch und Luxemburgisch sprechende Junge verglich die Wörter „Hond/ Mupp“ und wies darauf hin, dass sie Synonyme seien. Die Verbesserungen und Umformulierungen der Vier- bis Fünfjährigen in Auszug 2 sind weitere Beispiel eines bewussten Umgangs mit Sprachen.

Bisher beleuchteten die Ergebnisse dieses Berichtes die sprachfördernden Aktivitäten und die sprachliche Praxis. Der nächste Teil untersucht die diesbezüglichen Reflektionen der Erzieherinnen.

4.3 PERSPEKTIVEN DER ERZIEHERINNEN

In den Gruppendiskussionen wurden mehrere Themen aufgegriffen, die zum Teil miteinander verbunden waren. Erstens wurde die Teilnahme der Kinder thematisiert. Die Erzieherinnen und Lehrerinnen waren sich einig, dass die Kinder „aktiv“ an den Aktivitäten beteiligt waren, wobei das Wort „aktiv“ unterschiedliche Bedeutungen annahm. Die meisten Erzieherinnen bezogen sich auf die körperliche Aktivität der Kinder, die besonders bei den Versen dank der begleitenden Bewegungen hoch war. Nur wenige verknüpften

„aktiv“ mit kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, wie aufmerksam sein, denken, erklären, ergänzen, vergleichen, analysieren oder bewerten. Alle merkten, dass die Kinder redeten, doch einige zeigten sich anfangs enttäuscht, dass die Kinder nicht noch mehr sprachen. Gemeint war in längeren und korrekteren Sätzen sowie in kurzen Geschichten zu kommunizieren. Erst eine Analyse der Gespräche der Kinder, die dank der Videos überhaupt möglich war, und ein Austausch über die Sprachentwicklung ließen die Erzieherinnen die sprachlichen Leistungen der Kinder erkennen.

Ein zweites Thema fokussierte die Rolle der Erwachsenen. Die Erzieherinnen erkannten, dass sie Aktivitäten auf unterschiedliche Art strukturierten und den Kindern mehr oder weniger Unterstützung anboten. Unterschiede gab es sowohl zwischen den Erzieherinnen als auch zwischen den Lehrerinnen und Erzieherinnen. Die Teilnehmerinnen fragten sich, wann und wie lange sich Kinder allein und „frei“ mit den Bildern auseinandersetzen sollten und was sie tun könnten, wenn Gespräche abflauten. Bei einigen hatte die Vorgabe, sich zurückzuhalten, zuzuhören und die Aussagen der Kinder nicht zu werten, dazu geführt, dass sie gar nicht eingriffen und die Kinder die Situation allein strukturieren ließen. Wir diskutierten darüber, dass die Aufgabe darin bestehen müsse, den Kindern viele und vielfältige Gelegenheiten zu bieten, konkrete Erfahrungen zu sammeln, diese mit Handlungen zu verknüpfen und sich darüber auszutauschen. Die Poster luden zu Sprachhandlungen ein und konnten mit anderen Aktivitäten wie Spielen, Bastelarbeiten, Liedern oder Geschichten verbunden werden. Auf diesen neuen Erfahrungen, die mit alten verflochten werden, baut die Entwicklung der Sprache auf. Die Teilnehmerinnen erkannten, dass der Erwachsene neben dem Planen von Aktivitäten zahlreiche weitere Rollen innehat und auf viele Fertigkeiten zurückgreift.

Drittens betonten die Teilnehmerinnen die Bedeutung von Versen. Sie konnten die Begründung für einen punktuellen Umgang mit der deutschen Sprache nachvollziehen, befürchteten jedoch, dass das Personal und die Eltern der Kinder sich negativ dazu äußern könnten. Dem war aber nicht so. Außerdem zeigten die Auszüge der Videos, dass viele der Drei- bis Fünfjährigen schon ein wenig Deutsch verstehen und reden konnten und dass alle unbeschwert mit den deutschen Versen umgingen. War die Sprache der Verse oder der Vers selbst das Problem? Auf dem Fragebogen gaben alle Erzieherinnen an, vor der Weiterbildung noch nie mit Versen gearbeitet zu haben. Im Raum blieb also die Frage, mit wie viel Versen die Teilnehmerinnen selbst aufgewachsen waren, an wie viele sie sich erinnern konnten und mit welcher Anstrengung sie nach passenden Versen für die Kinder suchen würden. Die positiven Erfahrungen mit den Versen sind wesentlich, um die Erzieherinnen von ihrem Einsatz zu überzeugen.

Viertens zeigten sich die translingualen Praktiken der Teilnehmerinnen. Manche ermutigten die Kinder, für einen Freund zu übersetzen oder benutzten hin und wieder selbst ein Wort oder einen Satz in der Erstsprache des Kindes. Die Erzieherinnen reagierten menschlich und ihrer Sozialisation im mehrsprachigen Luxemburg gemäß: sie passten sich an. Alle waren sich einig, dass eine sprachliche Unterstützung in der Sprache des Kindes gute Praxis sei, auch wenn in manchen Einrichtungen nur Luxemburgisch gesprochen werden sollte. Die Teilnehmerinnen waren sich aber uneinig, ob es besser sei, Kinder zu ermutigen, für andere zu übersetzen oder, wenn möglich, sich selbst in der Erstsprache an das Kind zu richten. Die Frage des Wechsels zwischen den Sprachen tauchte auch in Bezug auf das Vorlesen und die Verse auf. Die Teilnehmerinnen diskutierten, ob und inwiefern Sprachen strikt zu trennen seien. Sollte man ausschließlich Deutsch für das Aufsagen der Verse und ausschließlich Luxemburgisch für Gespräche benutzen? In diesen Gedanken spiegeln sich die traditionellen Vorstellungen von Sprachen und Spracherwerb sowie die traditionellen Muster von Fremdsprachenunterricht wider (García, 2009).

Dank der praxisreflektierenden Konzeption der Weiterbildung begannen die Teilnehmerinnen, sich mit grundlegenden pädagogischen und sprachwissenschaftlichen Konzepten auseinanderzusetzen, bestehende Praktiken in Frage zu stellen, und neue Methoden in Erwägung zu ziehen. Es folgen ausgewählte Beispiele von Vorsätzen:

- „Ich werde versuchen, mich in Zukunft weniger einzumischen, den Kindern mehr Freiraum zu geben.“
- „Ich werde versuchen, die Kinder weniger anzuleiten und geduldig abzuwarten, was ihnen zu einem

Bild einfällt.“

- „Ich werde eine kleine Gruppe von Kindern auch mal alleine mit einem Poster lassen.“
- „Ich werde zudem mehrmals auf das gleiche Poster eingehen, um den Kindern die Möglichkeit zu geben, neue Ideen zu äußern.“
- „Ich werde regelmäßig visuelle Unterstützung einbauen, Bilder oder Poster.“
- „Ich werde auch einmal Bücher auf Deutsch vorlesen.“
- „Außerdem werde ich deutsche oder französische Verse nicht systematisch übersetzen, sondern sie in der Originalsprache mit den Kindern lernen.“

Unsere Workshops hatten einen ähnlichen Effekt wie die Diskussionsrunden, die im Rahmen der ethnographischen Forschung zur Qualität der Praxis in den Betreuungseinrichtungen stattfanden (Seele, dieser Band). In letzteren schilderten die Forscher ihre Eindrücke und beantworteten Fragen, die sich ErzieherInnen gestellt hatten. Neumann (2012) beschreibt, wie solche Diskussionen zur Zielsetzung zu Veränderungen in der Praxis führten, z. B. zu dem Wunsch, den Schwerpunkt der Sprachförderung auf gute Kommunikation statt auf die Korrektheit der Sprache zu legen.

5. Schlussfolgerungen und Ausblick

Dieser Beitrag hat die Konzepte der Weiterbildung „Mit Versen in die Welt“ beschrieben und erste Einblicke in Aktivitäten und translinguale Praktiken geliefert. Die Aktivitäten rund um die Poster (d. h. die Erzählungen und die Verse) wirkten sprachfördernd: die Kinder nahmen mit Aufmerksamkeit teil, hörten zu, sprachen mit, sagten auf, fragten, ergänzten, negozierten, erklärten, werteten und verbesserten. Obwohl die wenigsten Kinder mit Luxemburgisch aufwuchsen, waren alle fähig, in dieser Sprache zu kommunizieren. Auch mit der deutschen Sprache, mit der schon viele in Kontakt gekommen waren, gingen sie problemlos in den Versen um. In den aufgezeichneten Aktivitäten wechselten die Kinder und die TeilnehmerInnen die Sprachen flexibel, je nach Bedarf. In dieser Weiterbildung probierten die TeilnehmerInnen Neues aus, beobachteten/ filmten Kinder in ihrem Sprachgebrauch und diskutierten ihre Praxis. Sie erkannten Lücken in ihrem Wissen über Spracherwerb und über die unterstützende Rolle der Erwachsenen. Dies führte dazu, dass nicht alle die sprachlichen Leistungen der Kinder (an)erkannten und nicht alle wussten, wie sie Gesprächssituationen sprachfördernd nutzen konnten.

Die Weiterbildung zeigte, dass die TeilnehmerInnen auf bestimmte Erfahrungen und Konzepte zurückgriffen und bereit waren, ihre „Lehre in der Beobachtung“ (*apprenticeship in observation*, Lortie, 1975) und ihr „Wissen-im-Gebrauch“ (*knowledge-in-use*, Jong/Ferguson-Hessler, 1996) zu überdenken. Die Weiterbildung hätte jedoch länger als 15 Stunden dauern müssen, um eine Veränderung der Vorstellungen und Praktiken zu sichern. Wir ließen nur begrenzt Theorie einfließen, da nicht alle TeilnehmerInnen die gleichen Qualifikationen hatten und wir sie nicht einschüchtern wollten. Theorie kann jedoch TeilnehmerInnen helfen, ihre Erfahrungen und Konzepte zu hinterfragen und zu erweitern (Michaels/Shouse/Schweingruber, 2007).

Der nächste Abschnitt soll den Gewinn einer Verzahnung von Theorie und Praxis für eine zukünftige Weiterbildung in der frühkindlichen Bildung in Luxemburg illustrieren. Von Relevanz sind Aspekte von Lerntheorien, Spracherwerbstheorien, Entwicklungspsychologie und allgemeiner Pädagogik. Unsere Studie zeigte, dass die Interpretationen der geringen sprachlichen Leistungen der Kinder mit den hohen Erwartungen zusammenhingen, die ihrerseits von der Vorstellung des Spracherwerbs abhängig sind. In weiteren Fortbildungen wäre es wichtig, den TeilnehmerInnen grundsätzliche Informationen über die Entwicklung von sprachlichen Strukturen und der Sprachhandlungsfähigkeit zu geben. Dabei geht es nicht darum, Tabellen zur Sprachentwicklung auszuteilen, welche TeilnehmerInnen womöglich denken lassen, dass eine bestimmte Struktur zu einem gewissen Zeitpunkt entwickelt sein muss. Das Wissen über die Entwicklung und das Erlernen von sprachlichen Kompetenzen kann verhindern, dass ErzieherInnen ein verzerrtes Bild der Kinder aufbauen (List, 2010; WIFF, 2011). Es soll ihnen helfen, angepasste Erwartungen zu hegen und Aktivitäten zu planen, die sprachliche, kognitive, soziale und affektive Kompetenzen fördern, in anderen Worten: Aktivitäten, die der Gesamtentwicklung des Kindes helfen, statt bloßes Sprachtraining zu sein. Sie sollen ein integratives Konzept von Sprache entwickeln, das Sprache, Gesten, Körper und Raum integriert (Bolden, 2003; Streeck, 2009). Zugleich verhilft ihnen die Theorie dazu, die eigene Rolle im Bildungsprozess der Kinder besser einzuschätzen. Einen Einblick in soziokonstruktivistische Lerntheorien (Bruner, 1996; Vygotsky, 1978) würde den Teilnehmern ebenfalls helfen, Lehr- und Lernprozesse gezielter zu planen und durchzuführen und ihre eigene Rolle als Mediator besser zu verstehen. Desweiteren zeigen Einblicke in die Pädagogik Wege, wie auf Ressourcen der Kinder aufgebaut werden kann. TeilnehmerInnen lernen, dass die pädagogische Praxis des *translanguaging* nicht nur zum Lernen beiträgt (García/Flores/Chu, 2011), sondern auch die Gesamtentwicklung fördert und zugleich identitätsbildend ist. Menschen, die die Erstsprachen der Kinder wertschätzen, bringen den Kindern Respekt und Vertrauen entgegen und helfen ihnen, eine mehrsprachige Identität aufzubauen (Cummins, 1996). Selbstvertrauen und eine starke Identität sind beim Sprachenlernen wichtig, da Spracherwerb ein Sich-öffnen gegenüber einer fremden Kultur verlangt und Veränderungen des Selbstbildes mit sich bringt. Das Vertrauen in die eigene Identität und die Fähigkeit, den familiären Hintergrund als Ressource zu benutzen, sind wertvolle Strategien für mehrsprachige Kinder (Canagarajah, 2011).

Der Transfer von der Theorie in die Praxis und das Umwandeln von Wissen in Fertigkeiten sollten auch in zukünftigen Weiterbildungen durch wissenschaftliche BegleiterInnen unterstützt werden. Die TeilnehmerInnen probieren neue Methoden und Kompetenzen in Praxisbezügen aus und reflektieren diese theoriegeleitet im Team. Langsam können sich so Vorstellungen und sprachliche Praktiken verändern. Solche Weiterbildungen sind zeit- und ressourcenintensiv, versprechen aber Erfolg. Die Verzahnung von Theorie und Praxis sorgt dabei für die Nachhaltigkeit der Weiterbildung (Hippel/Grimm, 2010).

Zum Schluss möchte ich anmerken, dass die Weiterbildung „Mit Versen in die Welt“ ein weiteres Mal im Jahr 2015 angeboten wird. Wir hoffen, dass sich wieder viele motivierte TeilnehmerInnen finden, die Interesse daran haben, Neues auszuprobieren und ihre Praxis zu reflektieren.

6. Danksagung

Im Namen des BScE möchte ich mich an dieser Stelle bei dem ehemaligen Ministerium der Familie und Integration und dem Ministerium für Erziehung für die Organisation der Weiterbildung und die Bereitstellung der Poster für die Teilnehmerinnen bedanken. Das Ministerium der Familie und Integration unterstützte uns ebenfalls finanziell während der Pilotstudie. Dr. Andersen und ich möchten uns nachdrücklich für diese Hilfe bedanken. Ein besonderer Dank geht an Dr. Gretsche und Prof. Dr. Günnewig für die Konzeption der Weiterbildung und die Entwicklung der Poster im Rahmen des BScE. Ohne sie hätte die Weiterbildung nicht stattgefunden. Schlussendlich möchte ich mich bei Dr. Gretsche, Claudia Seele und ganz besonders bei Dr. Andersen für das Korrekturlesen bedanken.

REFERENZEN

Alexander, Robin (2012) Moral Panic, Miracle Cures and Educational Policy: what can we really learn from international comparison? In: *Scottish Educational Review* 44/ 1, S.4-21.

Angelova, Maria/Gunawardena, Delmi/Volk, Dina (2006) Peer teaching and learning: Co-constructing language in a dual language first grade. In: *Language and Education* 20/ 3, S. 173-190.

Baker, Colin (2011) *Foundations of bilingual education and bilingualism* (Fünfte Ausgabe).

Clevedon: Multilingual Matters.

Baltes-Löhr, Christel. (2009). Umgang mit Differenzen. In: Ministère de la Famille et de l'Intégration/Entente des Foyers de Jour/Syndicat des Villes et Communes luxembourgeoises/Université du Luxembourg (Hrsg.): *Maisons Relais pour Enfants – Le Manuel – Das Handbuch*. Luxembourg: Éditions le Phare, S. 88-117.

Barnes, Douglas (2008) Exploratory Talk for Learning. In: Mercer, Neil/Hodgkinson, Steve. *Exploring Talk in School*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage, S.1-16.

Bertemes, Jos/Böhm, Bettina/Brunner, Martin/Dierendonck, Christophe/Fischbach, Antoine/Gamo, Sylvie/Hoffmann, Danielle/Hornung, Caroline/Kafäi, Amina/Keller, Ulrich/Lanners, Michel/Lorphelin, Dalia/Martin, Romain/Muller, Claire/Reichert, Monique/ Sonnleitner, Philippe/Spengler, Marion/Ungen, Sonja/Villanji, Denise/Vlassis, Joëlle/ Wrobel, Gina (2013) PISA 2012: Nationaler Bericht Luxemburg. <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/secondaire/etudes-internationales/pisa-2012/PISA-2012.pdf>.

Bolden, Galina B. (2003) Multiple modalities in collaborative turn sequences. In: *Gesture*, 3/ 2, S.187–212.

Bruner, Jérôme (1996) *The Culture of Education*, Cambridge: Harvard University Press.

Canagarajah, Suresh (2011) Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging. In: *The Modern Language Journal* 95/ 3, S.401-417.

Cazden, Courtney B. (1997) Performance before Competence: Assistance to Child Discourse in the Zone of Proximal Development. In: Cole, Michael/Engeström, Yrjö/Vasquez, Olga. (Hrsg.): *Mind, Culture, and Activity: Seminal Papers from the Laboratory of Comparative Human Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, S.303-310.

Chaiklin, Seth (2003) The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. In: Kozulin, Alex/Gindis, Boris/Agayev, Vladimir S /Miller, Susanne M. (Hrsg.): *Vygotsky's educational theory in cultural context*. Cambridge: Cambridge University Press, S.39-64.

Cook, Guy (2000) *Language Play, Language Learning*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Cummins, Jim (1996) *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.

De Houwer, Annick (2009) *Bilingual first language acquisition*. Bristol: mttextbooks.

Demir, Özlem E./Levine, Susan C./Goldin-Meadow, Susan (2014) A tale of two hands: children's early gesture use in narrative production predicts later narrative structure in speech. In: *Journal of Child Language*, available on doi:10.1017/S0305000914000415.

B. Mit Versen in die Welt

Prof. Dr. Heinz Günnewig

Dozent im Bachelor en Sciences de l'Education, Universität Luxemburg



Für inhaltliche Bemerkungen und Diskussionen sowie formale Hinweise geht aus- und nachdrücklicher Dank an Romain Sahr (Dozent im Fachbereich Literatur- und Sprachwissenschaft der Universität Luxemburg) und Dr. Gerard Gretsch (Studiendirektor des Fachbereichs BScE der Universität Luxemburg).

Sprache entsteht in Gesellschaft: Säugling und Vater, Kind und Mutter, Gruppe und Lehrperson, Jugendliche und Freunde, Frau und Geliebter und Geliebte, Journalist und Leser, Autor und Zuhörer und Zuschauer, Eingeborene und Hinzukommende.

Sprache entwickelt Wurzeln innerhalb eines authentischen Geschehens und wird zu einem komplexen und vielfach umwickelten sozialen Faktor. Die mitbestimmenden Einflussgrößen der tatsächlichen sozialen Situation (Zeit, Ort, Alter, Geschlecht, Status beteiligter Personen,...) stehen für manche Zeitgenossen wie Hindernisse im Weg, um das mitzuteilen, was sie überhaupt äußern wollen. Für junge Kinder, die hellhörig und scharfblickend in Gesellschaft hineinwachsen, sind die nicht-sprachlichen Signale (die einladende Handbewegung, die hochgezogene Augenbraue, der vernehmliche Atemzug, die wohlthuende Aufmerksamkeit, das geduldige Zuwarten,...) entscheidend, ob überhaupt Kommunikation beginnt oder durch andere Haltungen verhindert wird.

Die steigende Zahl von Zuwanderern, die in Sprache und Kultur ihrer Heimatländer aufgewachsen sind, erfordert grundsätzliche Überlegungen, wie insbesondere Kindern, und hier vor allem jungen Kindern, die Wurzeln erhalten bleiben und sie ohne Angst, in eine ach so fremde Sprache einwachsen können. Seit Jahren bastelt sich jedes Land sein eigenes Sprachförderprogramm, von denen wir heute wissen, dass die meisten wenig taugen, sagt Olaf Köller, Gründungsrektor des Instituts für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. Hastige, an Interessen Erwachsener und schriftsprachlicher Grammatik orientierte Vorschläge für Sprachkurse, zumeist von Bildungspolitikern und Sprachdidaktikern lanciert, denen Kinder der jetzigen Wirklichkeit seit Jahren abhandengekommen sind, haben den Klang von Schlägen auf einen Gong: wummernd, dröhnend, verebbend.

James Heckman, Wirtschaftsprofessor an der Universität von Chicago, Nobelpreisträger für Ökonomie, hat sich in einem Artikel „Fangt sie früh ein“ mit den positiven Auswirkungen frühkindlicher Bildung auseinandergesetzt und dargelegt, dass mit intellektuellen Förderungen soziale Stärkungen wie Bindung, Charakter und Selbstkontrolle einhergehen. Gute frühe Bildung, sagt Heckmann, kann bei „Kindern im Schatten“, wie Barack Obama formulierte, genau das entwickeln, was viel später in arbeitsplatzbasierenden Programmen verlangt wird. Heckmann ist derjenige, der das Perry-Preschool-Projekt initiierte, in dem afro-amerikanische Kinder, sehr junge Kinder aus Risikofamilien gefördert wurden.

Als der geniale Vladimir Nabokov aus Mitteleuropa flüchten musste und an den Colleges und Universitäten Amerikas strandete, sein natürliches Idiom aufgeben und seine ungebundene, reiche und unendlich gefügte russische Sprache gegen etwas Zweitklassiges eintauschen musste, und sich vorkam, als müsse er vom Schlittschuhlaufen auf Rollschuhholpern umsteigen, verfasste er eine „Wehklage“ in seinem ersten englischen Gedicht:

„ Zu alledem sprach ich das wehe Wort, lebwohl
In einer Sprache, die mir so gefüge
und stimmig ist in jeglichem Akkord,
daß noch die Nachwelt fänd daran Genüge.
Doch nun muß gehn auch du; wir müssen scheiden,
du sanfteste der Sprachen, mein einzig Sinnen ...
Und ich muß denn, mag auch ins Herz mir schneiden,
mit groben Steinwerkzeugen neu beginnen.“

Grobe Steinwerkzeuge ersparte er sich. In scharfer Wahrnehmung der neuen Welt, von Sonnenuntergängen bis zu Schmetterlingsjagden, in Gesprächen mit Kritikern seiner Werke und mit Vermietern schäbiger Wohnungen, durch Lesen und Schreiben erlernte er eine sprachliche Tiefe, anschauliche Genauigkeit und stilistische Brillanz, aus denen „Pnin“, „Lolita“, „Fahles Feuer“ und „Ada“ entstehen konnten.

Die kulturell anders geprägten Zuwanderer in Europa werden zusätzlich und in zunehmenden Maße mit dem Geschwappe trüber Wellen pausenloser Zerstreuungen und unablässigen Verlockungen zum Mate-

riellen konfrontiert, vielleicht verführt. David Foster Wallace hat die ununterbrochenen Belustigungen in westlichen Gesellschaften, in Gedenken an Yorick, Hamlets Hofnarren, diesen „infinite jest“ Burschen, als „Unendlicher Spaß“ in den Titel seines Buches übernommen, in dem er die Macht des perfektionierten Entertainmentsystems und die Suggestierung, dass alles mit Geld zu erreichen sei, offenlegt, die Menschliches fesseln und unausweichlich zugrunde richten.¹

Die Gedankenlosigkeit von Vertretern offizieller Institutionen², das aufgeblasene Geraune in sogenannten wissenschaftlichen Veröffentlichungen³ zum Lesen allgemein und im Besonderen zur Leseförderung bei Kindern und Jugendlichen sind zum Abspülen. Die auf Quantifizierung ausgelegten, kraft- und phantasie-losen Unternehmungen von PISA tragen ebenfalls nicht zu einer tiefergehenden Einstellung zum Lesen bei, geschweige denn zur Literatur.⁴

In der Bildungsinstitution Schule kommen dann in der Regel die Erwartungen der weiterführenden Schulen an die Primärschulen, Kinder befähigt zu haben, möglichst umfassend, grammatikalisch korrekt und fehlerfrei, vor allem Schriftsprache anwenden zu können. Solch eine beschränkende Akzentsetzung behindert die notwendige Bildung einer breiten und tiefen Fundamentalleistungsschicht der gesprochenen Sprache, auf der, so gesichert, erst die Schriftsprache aufsitzen kann, wie es schon 1956 Friedrich Kainz allseits verständlich, ohne linguistische Purzelbäume, in seiner „Psychologie der Sprache“ begründet hat. Die Entwicklung von Mündlichkeit, d.h. sich mehr und mehr ausführlich, genau und deutlich äußern zu können, hat Vorrang vor Schriftlichkeit. Wird gesprochene Sprache als Aufgalopp für Sätze schreiben benutzt, verlieren beide sprachlichen Äußerungsweisen ihre Qualitäten.

Verschärfend wirkt sich seit Jahren eine Kanalisierung der Sprachbildung durch PISA aus, durch deren Prüfungen auf kontrollierbare Effizienz hin Augen und Hirn nachdenklicher PrimärschullehrerInnen verklebt werden. Der PISA-Oberhäuptling Professor Dr. Baumert, hat selbst in einem Interview, ein wenig enttäuscht, ein wenig zornig, den PISA-Aufwand auf das Notwendige reduziert: „Mehr Schlaf, weniger Fernsehen, mehr lesen“. Zack! Mit den schlappen PISA-Textlein wird den Triebkräften zum Lesen: Vergnügen und Neugier auf Welterklärung, Gewinn von Unabhängigkeit, Identifikation, Vorstellungskraft und Einfühlungsvermögen, jegliche Dynamik genommen. PISA hat abhängig gemacht, schafft Bequemlichkeit, zerbröseln den tiefen Sinn des Lesen und verhindert Persönlichkeitsbildung, um die es beim Lesen geht und an die schon vor Jahren Kaspar Spinner erinnert hat: Imaginative Verstrickung, Selbstreflexion und Rätselhaftigkeit.

Liebschaften, verfolgte Frauen, unterlegene Jungs, verborgene Lusthäuschen, Herzensqualen, Nachtigal-

1) Vielleicht müssen in einer Zeit, in der sich mediale Aufmachungen vor der Wirklichkeit breit machen, 200 Werbebotschaften pro Tag auf Benutzer einprasseln, die Bespaßungsindustrie sich in kleinste Städte und Gemeinden frisst, verantwortliche Erwachsene fragen, ob den Absonderungen irgendwelcher Comedians, den gefühlsdusseligen Textlein in aufgeblasenen sogen. Musicals, den Iss-, Trink-, Klatsch-Events und Oktoberfest-Imitationen Einhalt geboten werden sollte.

2) Zum Weltoilettag gibt „Stiftung Lesen“ einen formidablen Rat, um Lesen in den Fokus zu rücken. Auf dem Lokus sollte genügend Lesestoff bereitliegen, damit Sitzungen genutzt werden können. Der Gleichklang von Notdurft und Lesen soll die durchschlagende Synergie am stillen Ort erbringen.

3) In einem winzigen Zwei-Spalten Artikel in der Zeitschrift „Kultur bildet“ mit der Überschrift „Eine Frage des Kanons“ heißt es: „Eine Leseförderung ohne Text ist wie Schwimmenlernen ohne Wasser. Doch allein auf Texte zu setzen reicht nicht. Denn dass Kinder und Jugendliche sich selbstständig Texte aussuchen und an ihnen wachsen, das ist ein Fernziel, bei dem das Textangebot erst spät dazu einlädt, aus eigenen Kräften seine Lesekompetenz zu steigern. Was die Angelegenheit noch verkompliziert: Auch die Leser bzw. Textseite genügen für sich nicht. Wir wissen nämlich aus der Lesesozialisationsforschung, jenem Forschungszweig, der sich damit beschäftigt, wie aus Heranwachsenden bis ins hohe Alter Leser bzw. Nicht-Leser werden, dass eine Menge sozialer Einflüsse und Wechselwirkungen das Geschehen dynamisiert.“ Inhaltslose aneinander gereihete Satzketten aus anderen Veröffentlichungen, in die Länge gezogene Drechseleien, die beim zweiten Lesen wie Seifenblasen platzen.

4) Nach einem Textlein zu Braunbären, unterhalb der Armutsgrenze, aber innerhalb der PISA Lesekompetenz-Überprüfungsbat-terien, werden Fragen gestellt wie z.B.: Wie verhält man sich richtig, wenn man einem Bären begegnet? Das dürfte für einen 10jährigen Luxemburger lebenswichtig sein – oder etwa nicht? Er bekommt auch gleich vier Antworten vorformuliert, denn es könnte ja sein, dass sich der Einheimische kopfschüttelnd vom Grizzly abwendet. Von den schriftlich angebotenen Reaktionen: „...ruhig bleiben und mit ihm reden, ...ihn erschrecken und wegrennen, ...ihn anfassen und mit ihm reden, ...ruhig bleiben und ihn füttern, ist dann die lebenserhaltende Verhaltensweise anzukreuzen, wie im richtigen Leben-oder etwa nicht? Lesen (müssen) im Sinne von Leistungsnachweisen, über denen die Geier der Statistiken kreisen, macht allen Antrieben zum Lesen den Garaus; so hat es Daniel Pennac in seinem Bestseller „Wie ein Roman“ überzeugend und unwiderstehlich dargelegt.

len im Gehölz, Tränen, Küsse in der Kabine, Liebe zu diesen und jenen, Suche nach dem Sinn des Lebens... ; kein einziger PISA-Text enthält auch nur ein Pfefferkörnchen von diesen – ja was – Erregungen, Provokationen, Verstörungen, Gelüsten, Aufmerksamkeiten, Daseinsfragen im Lesen, um zu leben? Alles was unter dem Schirm von PISA in Sachen ‚Lesekompetenz‘ (was für ein inkompetentes Wort) zusammengehämmert wabert, verhindert Hinwendung zum Lesen, radiert Emotionen, Entrüstung, Begeisterung, lasterhaftes Vergnügen, Rückbeugung des Geistes auf sich selbst. Kreuze an! Setze ein!

Nun ist der aktuellen Vorlesestudie der “Stiftung Lesen“, der Wochenzeitschrift DIE ZEIT und der Deutsche Bahn Stiftung zu entnehmen, dass jedem dritten Kind keine Gute-Nacht-Geschichte zu Gehör gebracht wird. Und nach einer Forsa-Umfrage einer großen Krankenkasse ist die Medienausstattung von Kindern im Saarland, Rheinland-Pfalz und Hessen beeindruckend. Der Prozentsatz der Kinder unter 15 Jahren, die Sprachtherapie brauchen, ebenfalls. Wer nicht liest, den wird das Leben bestrafen, das wusste schon der olle Michel Eyquem de Montaigne. Ach ja, das ist lange her, werden manche gegenwartsbewusst abwinken und sich nicht einmal über den schamlosen Werbespot von Cortal Consors empören, in dem ein hilfsbereiter Bibliothekar einem Informationssuchenden ein Buch in die Hand drückt mit den Worten: „Wir haben wirklich aussagekräftige Finanzliteratur“, und dieser, ganz dem digitalen Unternehmen verpflichtet, das Buch geräuschvoll auf- und zuklappt und es dem Konsternierten (mit Brille und gemusterten Westchen !) mit dem Spruch: „Sagt mir nix, oder hören Sie was?“ zurückgibt. Die Botschaft, die suggeriert wird : Aus Büchern, klapp klapp, wirst du nichts Wesentliches erfahren, ist an Chuzpe nicht zu überbieten.

Und wie sieht es mit der Hinwendung zu Reimen, Versen und Gedichten aus? Diese Aufmerksamkeit, diese Konzentration, diese eben nicht zu prüfenden Sprachstücke sind die absolut notwendigen Fundamente von Sprache. „Gedichte und Reime enthalten immer eine Entdeckung, mag sie im Gesumm der Wörter, im Aufglänzen der Sprache, im Rhythmus oder in der Anschauung liegen“, so hat es Hans Magnus Enzensberger Erziehern und Erzieherinnen nahegelegt.

Verse sind Wanderer zwischen den Kulturen, springen über Mauern, schlüpfen durch jeden Maschen-draht. Sie machen keinen Unterschied zwischen groß und klein, arm und reich, Religion und Ansehen, eine klassenlose Gesellschaft von denkwürdigen, respektlosen gegen Zensur und Bevormundung, deftigen, heiteren und zähen Muntermachern, Sprache zu wagen. Verse fordern zum Tanz auf, laufen im Kreis lauthals mit, sitzen still in der Hocke und warten, in sich versunken, bis zum sehnlichst erwarteten neuen Aufbruch. Verse sind manchmal wenig zimperlich, können verblüffend ordinär sein, wie ein krachender Pups im Kreis von Feinsinnigen (Ernest Bornemann, 1974). Ohne mit der Wimper zu zucken, sind Große der Literatur mit ihnen Koalitionen eingegangen, Brecht und Eliot, Lorca und Grass. Verse drängeln nicht wie das Rentner-Ehepaar an der Aldi-Kasse. Sie warten deduldig auf solche, die sie aufgreifen. Verse haben etwas Bezwingendes, ohne Zwang auszuüben, haben etwas Spielerisches, in dem die Ernsthaftigkeit auf leisen Sohlen mitläuft, haben alle Komponenten, aus denen Sprache gebaut ist: Artikel, Nomen, Pronomen..., Konjugiertes, Dekliniertes, Komparative, Superlative, Fragesätze, Ausrufe.... Gedichte quälen kein Kind mit lebensfernen Übungen zu Konjugationen und Satzgliedbestimmungen.

Studierende der Pädagogikwissenschaften der Universität Luxembourg haben in einer Erhebung zum Umgang mit mündlich vermittelten literarischen Formen festgestellt, dass geringer Schulerfolg, Migrationshintergrund und der Mangel an prä- und paraliterarischen Erfahrungen miteinander einhergehen (Sahr, 2013).

Nicht wenige Erwachsene, die ihre Kindheit hinter sich gelassen haben, sind der Ansicht, dass Kinderverse, Reime und Gedichte überflüssige Spielereien sind. Wer so denkt, hat nicht nur wenig, sondern keine Ahnung von kindlicher Sprachentwicklung. Es gilt frühzeitig, sehr früh, auf dem Wickeltisch, Kinder eine Sprache genießen zu lassen, die Körperbewusstsein mit dem Wohlklang und dem mitnehmenden Rhythmus von Sprache verbindet. Reime und Gedichte sind die ersten und einzigen poetischen Formen, deren Nutzen auf der Hand liegt. Für kleine Kinder ist noch alles unentdeckt: das Gesicht, die Finger, der Körper, die Tiere, Vater, Mutter, Bruder, Schwester, Wasser, Feuer, Sand, das Wetter, die Jahreszeiten. Reime katapultieren Worte dorthin, wo sie sonst nie landen könnten und helfen damit auf gelöste Weise dem Kind, sich in der

Welt sprachlich einzurichten. Essen, Einschlafen, Fragen, Gehen, Zanke, Kuschneln, Zählen, Schaukeln sind Tätigkeiten, die im Reim auf eine kunstvolle Weise zur Sprache finden. Verse sind überdies unwiderstehliche und treue Wegbegleiter, mit denen Kinder in einen bezaubernden Kontakt mit Literatur kommen.

Mit Bewegungen des ganzen Körpers prägt sich das Gesprochene ein, Rhythmus und Wohlklang lassen Distanz, ja, Angst vor einer anderen Sprache, gar nicht zu. Und so nähern sich die Kinder auf Samtpfoten der literarischen Welt, einer Welt, in der viel mehr zu lernen ist als im Alltäglichen. Kinder suchen nicht unbedingt nach Gedichten. Sie finden sie zufällig, wenn andere sie ihnen nahe bringen. Es sind Rhythmen, die Kinder faszinieren. Schon Plato war der Überzeugung, dass nichts tiefer in die menschliche Seele eindringt als Rhythmen, die dann auch noch „gutes Benehmen“ zur Folge hätten, sagt der alte Grieche. Und überdies gilt Poesie als maßgebliches Kriterium der Alltagsgestaltung. In einer Zeit der technologischen Aufrüstung, in der oftmals Sprache in Fetzen, in brachialer Dummlichkeit und ungebremsten Anzüglichkeiten in Kinderköpfe hineingekippt wird, gelingt es, durch Verse Waffenruhe in den vom alltäglichen Getöse umrauschten kindlichen Seelen herzustellen.

Zu den bekannten Kindergedichtsammlungen, die seit 2011 die Internationale Jugendbibliothek München mit steigendem Erfolg in den Arche-Kalendern herausgibt und die in klug konzipierten Ausstellungen in mehreren Ländern Europas zu sehen waren, wurde 2013 an der Universität Luxemburg eine, auch wissenschaftlich begleitete, Initiative auf den Weg gebracht, mit der den fundamentalen Notwendigkeiten bei der Entwicklung von Kindersprache und der sich verbreiternden Multilingualität Rechnung getragen werden soll:

1. Vor dem Sprechen ist Denken, d.h. Kinder erwerben mithilfe ihrer Wahrnehmungs- und Denkfähigkeiten Wissen, auf dem die vom engsten Umfeld mitgeteilte Sprache aufbaut. Diese Sprache gilt es aufzunehmen, zu fördern und zu pflegen. Sie gibt den Kindern Halt in der Welt und zu den Menschen.
2. Für die Institutionen der Bildung bedeutet dies, die Wahrnehmungen und das Tun der Kinder in den Mittelpunkt ihrer Aneignung von Welt zu stellen. Dabei ist die aktuell verfügbare Sprache der Kinder aufzugreifen, spontan, ungebunden, reich, authentisch.
3. In der Wahrnehmung und im Tun mit z. B. Kastanien, Blättern, Äpfeln, Federn, Schmetterlingen, Katzen, Kuchen, Kleibern, Pflaster, Feuer, Spielzeugen, Kuschneltieren u. v. a. m. wird ein Vorwissen und werden Fähigkeiten erworben, die für jede Sprache entscheidend sind. Kindheit misst sich in Geräuschen, Gerüchen, Augenblicken, Berühren, Schmecken, Bewegen und bewegenden Handlungen, ausgiebig, bevor das Dunkel der Vernunft hineinwächst. Auf der Kinderseite der Wochenzeitschrift DIE ZEIT vom 23. Dez. 2014 konnten 10, zwischen 6 und 104 Jahre alte, zwischen 20 und 58 cm große, angenagte, abgeschabte, gestrickte, gestopfte, aufgerissene, bandagierte, gerupfte, geliebte Kuschneltiere bewundert und bedauert werden. Mit „Spielzeugambulanz“ können solche frühkindlichen Erfahrungen zum Vergnügen und Nutzen aufgegriffen werden. Auf dem Teppich in einem Kindergarten oder auf dem runden Tisch im 1. Schuljahr könnten die geduldigen, täg- und nächtlichen Begleiter zusammen sitzen und von den stolzen Besitzerlein mit Namen und Schicksal (geschenkt, verloren, wiedergefunden, beschimpft, gestreichelt, repariert, in die Ecke gefeuert, um Verzeihung gebeten, gewaschen, gebürstet, rumgeschleppt ...) vorgestellt werden. Emotional hochbesetzte Sprache wird wahrgenommen, echt und mit völliger Hingabe, unvollkommen und entwicklungsgemäß „fehlerhaft“, aber authentisch.
4. In Bildern gilt es Erfahrungen aufzubewahren, einer verweilenden Betrachtung zur Verfügung zu stellen und um neues Weltwissen zu erweitern. Erneut kann an dokumentierten Erfahrungen mit dem „Geliebten“ angeknüpft werden und können gemeinsame Erlebnisse zur Sprache kommen (das Stofftier, in dem die Batterie ihren Geist aufgegeben hat; die Puppe, der die Haare ausgekämmt wurden; der Kasper, dem die Nase abgebrochen wurde,...). Mit „Ambulanz“ wird ein Erfahrungsbereich geöffnet, vor dem Kinder Ängste haben und die sie nun in ernsthaftem und kreativem Spiel bewältigen. Mit „Geisterstunde“ wird ein Ereignis im Jahresrhythmus aufgegriffen. Und wieder gilt es zuerst, wirkliche, handgreifliche Erfahrungen zu machen. Kleine, große, schwere, runzlige, untragbare, angefaulte, harte,





... Kürbisse werden herangeschleppt und aufgestellt, ausgehöhlt, getrocknet. Kerne werden gezählt, im Fruchtfleisch gematscht, Zugänge, Fratzen, Zähne ausgeschnitten. Das Kürbiszimmer wird mit Grusel-
figuren besetzt, beschworen, bespielt, besungen. Ängste werden gebändigt, Mut und Kraft genossen.
Die Handlungen sind fundamentales „Vorspiel“ für die Internalisierung jedweder Sprache.

5. Zu den Bildern, denen Handlungen mit den wirklichen Dingen vorweggegangen sind, gesellt sich nun eine Sprache hinzu, die als eine der Bildungssprachen der Institutionen definiert ist.
6. Die poetische Sprache, die Kindern vorgesprochen wird, die Kinder nachsprechen, ist durch Rhythmus und Reim prädestiniert zum Behalten und liefert Muster zum Transfer in weitere Situationen. Kinder spüren sofort, dass dies eine Sprache ist, die keine Angst macht, die sich aus den täglichen Benutzungen heraushebt, aber von Nutzen ist, die schwebt, Fehler mitnimmt und verfliegen lässt. Denn es gibt immer ein nächstes Mal. Auf krampfhaftes Einüben von irgendwelchen Satzmustern kann verzichtet werden. Unter sprachstrukturellen Hinsicht können Wörter erkannt werden, die als Stützwörter der jeweiligen Spielsituation fungieren (s. Spielzeugambulanz), und durch ihre syntaktische Einbettung als exemplarische Muster für ähnliche Situationen gebraucht werden können. Des Weiteren werden kindliche Tätigkeiten genannt (s. Geisterstunde), die in weiteren Situationen übernommen, von Nutzen sind (z.B. alle singen, wir fangen dich, wir bringen dich ins...). Artikel und Strukturwörter sind durch die situative Notwendigkeit legitimiert.

Über den sprachwissenschaftlichen Struktur-Analysen ist der Rhythmus der Verse, der Klang der Reime, die Unvollkommenheiten und Unkontrollierbarkeiten von entscheidender Bedeutung. Jean Paul, neben Goethe, Schiller und Kleist einer der großen Vier der deutschen Sprache, hat vor über 200 Jahren den entscheidenden, entwicklungspsychologischen Einfluss in der Erziehung mit Sprache hervorgehoben.

Vollmundige Beteuerungen, besonders aus den Reihen der Bildungspolitik, zur absoluten Wichtigkeit der frühkindlichen Bildung und literarischen Früherziehung genügen nicht. Es müssen mit den Verantwortlichen, die es täglich mit Kindern zu tun haben, praktikable Lösungen gefunden und diese, zusammen mit Kindern, zu Innovationen ermutigt werden. Endlose Forschungsschleifen, oftmals jährlich wiederkehrende Doubletten, könnten sich erübrigen. Unmerklich, zwanglos, angstlos sickert durch Reime, Verse und Gedichte, auf informelle Weise die hochkomplizierte Grammatik einer Sprache in die Köpfe der Kinder ein, z.B. auch die der deutschen Sprache, von der Mark Twain sagt, sie wäre von einem Irren erfunden worden. Vladimir Nabokov, der auch ein kühler und schneidender Literaturkritiker sein konnte, legt allen ans Herz, dass gegen eine spröde, ausgetrocknete Welt nur zu gewinnen ist mit der Freiheit der Verse.

Poesie ermöglicht etwas, von dem zu erkennen, was Abgestumpfte und Abstumpfende nicht mehr wahrnehmen können: sie erschafft Fragen, schärft die Sinne für die Zukunft – und ist daher unentbehrlich.



