

Services d'éducation et d'accueil pour enfants –
Concept local de l'éducation plurilingue pour jeunes enfants

Leitfaden zur Erstellung eines lokalen Konzeptes
im Rahmen der frühen mehrsprachigen Bildung

Gliederung

Gesetzliche Grundlage.....	1
Einführung	2
Die drei Handlungsfelder der frühen mehrsprachigen Bildung	2
Schlussbemerkung.....	5
Anhang „Leitlinien zur frühen sprachlichen Bildung“	6

Gesetzliche Grundlage

Loi du 29 août 2017 portant modification de la loi modifiée du 4 juillet 2008 sur la jeunesse :

Art. 32.

(1) Pour chaque service d'éducation et d'accueil pour enfants participant au chèque-service accueil et pour chaque service pour jeunes bénéficiant d'un soutien financier de l'Etat, le gestionnaire doit:

1. établir un concept d'action général conforme au cadre de référence national décrit à l'article 31 validé par le ministre. Le concept d'action général, rendu public par voie électronique, décrit les choix méthodologiques, les priorités et les moyens pédagogiques à mettre en œuvre au niveau local pour tendre vers chacun des objectifs fixés par le cadre de référence national de même que la démarche d'assurance de la qualité adoptée par le gestionnaire. Le prestataire qui offre le programme d'éducation plurilingue doit introduire les trois champs d'action de l'éducation plurilingue dans son concept d'action général;

Art. 38bis.

(1) [...] Les prestations du programme d'éducation plurilingue s'adressent au bénéficiaire dont le représentant légal, ci-après appelé « requérant », adhère au dispositif du chèque-service accueil et qui inscrit son enfant dans un service d'éducation et d'accueil reconnu comme prestataire du chèque-service accueil accueillant des enfants de plus d'un an et de moins de quatre ans. L'accès au programme d'éducation plurilingue se fait en fonction des offres disponibles.

Art. 38ter.

(1) Le programme d'éducation plurilingue comprend les trois champs d'action suivants :

- a. le développement des compétences langagières des enfants
- b. le partenariat avec les parents et
- c. la mise en réseau et la collaboration avec les services scolaires, sociaux et médicaux du Grand-Duché de Luxembourg

(2) Le prestataire veille à développer le partenariat avec les parents et à les associer régulièrement aux questions importantes qui concernent la mise en œuvre du programme d'éducation plurilingue, en prenant en compte les conditions locales et les disponibilités des parents, par :

- a. la création d'un conseil de parents dans le cas d'un service d'éducation et d'accueil accueillant cinquante enfants ou plus ;
- b. la nomination d'un représentant des parents dans un service d'éducation et d'accueil accueillant un nombre d'enfants inférieur à cinquante enfants.

La composition du conseil de parents, ainsi que sa mission et celle du représentant des parents auprès des instances dirigeantes du prestataire, sont arrêtées par règlement grand-ducal.

Einführung

Der *nationale Rahmenplan zur non-formalen Bildung im Kindes- und Jugendalter* (MENJE 2018) enthält bereits wichtige Angaben zu den Grundsätzen und Prinzipien einer alltagsintegrierten, ganzheitlichen und Kind-zentrierten sprachlichen Bildung, die im Handlungsfeld „Sprache, Kommunikation und Medien“ auch für den Bereich der frühen Kindheit weiter aufgeschlüsselt werden. Er beinhaltet zudem die „*Leitlinien zur frühen sprachlichen Bildung*“ (siehe Anhang), in denen die wichtigsten Eckwerte und pädagogischen Grundgedanken der frühen mehrsprachigen Bildung erläutert werden. Es werden hier jedoch nur wenige Angaben zur konkreten Umsetzung in der pädagogischen Praxis gemacht. Dies ist in gewisser Hinsicht auch sinnvoll und notwendig, da sich die sprachlichen Rahmenbedingungen in den Einrichtungen sehr stark unterscheiden und kein einheitliches Konzept für alle Strukturen vorgegeben werden kann und soll. Für die frühpädagogischen Einrichtungen gilt es daher nun den gesetzten Rahmen an die jeweils eigene Situation anzupassen und in ihr jeweiliges pädagogisches Konzept zu integrieren: Wie wollen wir unter unseren lokalen Bedingungen die frühe mehrsprachige Bildung konkret umsetzen? Was sind unsere lokalen Schwerpunkte, Zielsetzungen und Herangehensweisen?

Der vorliegende Leitfaden zur Erstellung eines lokalen Konzepts verfolgt zwei Hauptanliegen:

- (1) Zum einen soll er den Einrichtungen eine Hilfestellung bei der Erstellung ihres Konzeptes bieten, indem er ein konkretes Raster vorgibt, welche Themen und Fragestellungen in Bezug auf die frühe sprachliche Bildung abgedeckt sein sollten. Diese Themen können bereits an verschiedenen Stellen des allgemeinen pädagogischen Konzeptes (*Concept d'Action Général*) behandelt worden sein, sodass die entsprechenden Passagen einfach übertragen werden können. So erhält die Einrichtung ein übersichtliches Bild davon, welche Aspekte der frühen mehrsprachigen Bildung sie in ihrem bestehenden pädagogischen Konzept schon ausreichend integriert hat und welche Aspekte eventuell noch ergänzt oder weiterentwickelt werden sollten.
- (2) Zum anderen dient der Leitfaden dazu die externe Kommunikation des lokalen Konzepts zu vereinfachen und zu strukturieren. Gegenüber den *Agents régionaux*, aber auch gegenüber Eltern und weiteren interessierten Partnern, kann die Einrichtung in übersichtlicher Form darstellen, wie sich ihr lokaler Ansatz zur Umsetzung der frühen mehrsprachigen Bildung gestaltet und wie die drei Handlungsfelder der mehrsprachigen Bildung konkret realisiert werden.

Die drei Handlungsfelder der frühen mehrsprachigen Bildung

A. Le développement des compétences langagières des enfants

Das erste Handlungsfeld der frühen mehrsprachigen Bildung betrifft die sprachliche Bildung im Alltag der Einrichtungen und den Aufbau mehrsprachiger Kompetenzen von früh an. Hier findet sich sowohl die allgemeine Haltung der Pädagoginnen und Pädagogen gegenüber den Kindern als aktiven Kommunikationspartnern wieder als auch die konkrete Gestaltung pädagogischer Angebote um die Kinder beim Auf- und Ausbau ihrer mehrsprachigen Ressourcen zu begleiten und zu unterstützen.

„Im Vordergrund der sprachlichen Bildungsarbeit steht, neben der Wertschätzung der Familiensprachen, die Heranführung an die Sprachen Luxemburgisch und Französisch. [...] So profitieren alle Kinder von einem reichhaltigen sprachlichen Angebot, das sich entlang der individuellen Bedürfnislagen ausdifferenziert und auf den vorhandenen sprachlichen Ressourcen aufbaut.“ (Leitlinien zur frühen sprachlichen Bildung, siehe Anhang, S. ix)

Beschreibung der lokalen Ausgangsbedingungen

- Was sind Besonderheiten in der sprachlichen und soziokulturellen Zusammensetzung unserer Klientel? (z.B. bestimmte häufig vertretene Sprachen, sozialer und kultureller Hintergrund der Familien, wahrgenommene Veränderungen in der umgebenden Population)
- Wie nehmen wir die Bedürfnisse und Erwartungen der Familien in Bezug auf die sprachliche Bildung ihrer Kinder wahr? (z.B. Nachfrage nach bestimmten Sprachen oder Herangehensweisen)
- Welches sind die sprachlichen Ressourcen im Team? (z.B. verschiedene Erstsprachen, weitere Sprachenkenntnisse, Sprachkurse etc.)
- Wer verfügt bei uns im Team über das Sprachenniveau C1 im Luxemburgischen und wer über das Niveau C1 im Französischen? (Loi du 29 août 2017, Art. 25, 1g)
- Wer ist unsere(r) *Référent(e) pédagogique*? (ebd., Art. 25, 1f)

Alltagsintegrierte sprachliche Bildung und non-formales Bildungsverständnis

- Wie beschreiben wir die Rolle der Erwachsenen sowie der Kinder in der sprachlichen Bildung (z.B. dialogische Grundhaltung, Erwachsene als Sprachvorbilder, Kinder als aktive und gleichberechtigte Kommunikationspartner etc.)
- Inwieweit erlauben die Organisation unseres Tagesablaufs und die räumliche Gestaltung es uns mit einzelnen Kindern oder kleinen Gruppen ins Gespräch zu kommen? (z.B. Ecke für Rollenspiele, ruhiger Platz zum Bücher Anschauen, gemeinsame Mahlzeiten etc.)
- Welche Rolle spielen Alltagssituationen und Routinen in unserer sprachlichen Bildungsarbeit? (z.B. Pflegesituationen, Mahlzeiten...)
- Gibt es bestimmte wiederkehrende sprachliche Rituale? (z.B. Begrüßungslied im Morgenkreis, Tischspruch vor dem Essen, Geschichte vor dem Schlafengehen etc.)
- Inwiefern entsprechen unsere Angebote und Methoden der frühen mehrsprachigen Bildung den Merkmalen und Prinzipien der non-formalen Bildung? (z.B. Einbettung der Sprache in für die Kinder bedeutsame Situationen, spielerischer und dem Alter der Kinder angepasster Ansatz, Freiwilligkeit des Angebots...)

Heranführung an das Luxemburgische und das Französische

- Welchen Stellenwert haben die Sprachen Luxemburgisch und Französisch in der Einrichtung bzw. wie ist ihre jeweilige Gewichtung? (z.B. eine allgemeine Umgangssprache und zusätzliche Heranführung an eine weitere Sprache oder zweisprachiger Ansatz etc.)
- Welche pädagogischen Ziele werden mit den jeweiligen Sprachen verbunden? (Was bedeutet für uns Heranführung, Öffnung...?)
- Welche konkreten Herangehensweisen nutzen wir für die beiden Sprachen Luxemburgisch und Französisch?
- Gegebenenfalls beispielhafte Beschreibung eines oder mehrerer pädagogischer Angebote (Durchführung, Ziele, Häufigkeit...)

Wertschätzung und Einbeziehung der Familiensprachen

- Wie werden die Familiensprachen der Kinder in unserer Einrichtung berücksichtigt und wertgeschätzt?
 - Welche pädagogischen Ziele verbinden wir mit der Einbeziehung der Familiensprachen? (z.B. in Bezug auf die sozio-emotionale Entwicklung der Kinder, ihr Selbstbild, Offenheit und Toleranz etc.)
 - Wie gestaltet sich die Rolle der Erwachsenen als alltägliches Vorbild für gelebte Mehrsprachigkeit? (z.B. in der Kommunikation mit den Eltern, Kindern und anderen Akteuren)
 - Inwiefern spiegelt die materielle Ausstattung der Einrichtung die sprachliche und kulturelle Diversität des Landes und der Familien wieder? (z.B. Bücher, Lieder, CDs, Spiele, Verkleidungen, Dekor etc.)
 - Gegebenenfalls beispielhafte Beschreibung eines oder mehrerer pädagogischer Angebote (Durchführung, Ziele, Häufigkeit)
-

B. Le partenariat avec les parents

Das Handlungsfeld der Bildungspartnerschaft mit den Eltern bezieht sich hier vor allem auf die Zusammenarbeit mit den Eltern in der sprachlichen Bildung, die Haltung gegenüber den Eltern als wichtige Ressourcen für die sprachliche und identitätsbezogene Entwicklung der Kinder, sowie die Gestaltung konkreter Angebote, die die Eltern aktiv in den pädagogischen Alltag miteinbeziehen. Auch auf die gesetzliche Vorgabe einer Elternvertretung sollte hier eingegangen werden (geht über sprachliche Bildung hinaus, Loi du 29 août 2017, Art. 38ter, 2).¹

„Die sprachliche Bildung in der Kinderbetreuungsstruktur soll und kann die Spracherziehung in der Familie nicht ersetzen; vielmehr ergänzt und bereichert sie die Bildungsarbeit der Familien durch eine wertschätzende Haltung, durch einen kontinuierlichen Austausch sowie durch gezielte Angebote, die Eltern aktiv in die Gestaltung des Alltags der Einrichtungen miteinbinden.“ (Leitlinien im Anhang, S. ix)

Professionelle Haltung gegenüber den Eltern	<ul style="list-style-type: none">• Wie beschreiben wir unsere Haltung gegenüber den Eltern als wichtigste Partner in der sprachlichen Bildungsarbeit?• Wie berücksichtigen wir die Bedürfnisse, Erwartungen, Kompetenzen und Ressourcen der Eltern in Bezug auf die sprachliche Bildung?
Kontinuierlicher Austausch	<ul style="list-style-type: none">• Wie gestaltet sich der Austausch über die sprachlichen Erfahrungen und Entwicklungsprozesse der Kinder sowohl in der Einrichtung als auch in der Familie? (z.B. Aufnahmegespräch, Eingewöhnungsphase, alltäglicher Austausch in Tür- und Angelgesprächen, Bildungsdokumentation, regelmäßige Entwicklungsgespräche etc.)• Welche pädagogischen Ziele verbinden wir mit einem solchen Austausch und wie verknüpfen wir dies mit einer ressourcenorientierten (nicht auf Defizite fokussierenden) Herangehensweise? (z.B. keine Definition von Kompetenzsockeln oder fixen Altersnormen, sondern Aufbauen auf den individuellen Stärken und Ressourcen der Kinder)
Gemeinsame Aktivitäten und Angebote, die die Eltern miteinbeziehen	<ul style="list-style-type: none">• Über welche Aktivitäten und Angebote beziehen wir die Eltern und Familien in unsere sprachliche Bildungsarbeit mit ein? (z.B. Themenabende, Feste, gemeinsame Aktivitäten, Sprachenportfolio, Verleih von Büchern, Austauschen von Liedern, interkulturelle Projekte etc.)• Welche pädagogischen Ziele verbinden wir mit einer solchen aktiven Einbeziehung der Eltern? (z.B. Wertschätzung und Stärkung elterlicher Kompetenzen, Anerkennung und Sichtbarmachen von Diversität etc.)• Gegebenenfalls beispielhafte Beschreibung eines oder mehrerer pädagogischer Angebote (Durchführung, Ziele, Häufigkeit)
Organisation und Rolle der Elternvertretung	<ul style="list-style-type: none">• Wie organisieren wir (möglicherweise bereits jetzt oder in Zukunft) die Aufstellung und Zusammenarbeit mit der Elternvertretung?• Welche Rolle messen wir der Elternvertretung bei und wie kann sie uns sowohl in Bezug auf die sprachliche Bildung als auch allgemein bei der Organisation des pädagogischen Alltags unterstützen? (Bereiche, in denen Feedback und Mitbestimmung der Eltern gewünscht sind...)

¹ Genauere Angaben zur Zusammensetzung und Aufgabe der Elternvertretung werden in einem *Règlement grand-ducal* folgen. Dieser Punkt kann entsprechend später ins Konzept aufgenommen werden, wenn konkretere Vorgaben vorliegen.

C. La mise en réseau et la collaboration avec les services scolaires, sociaux et médicaux du Grand-Duché de Luxembourg

Im Rahmen eines ganzheitlichen Bildungsverständnisses spielt die Vernetzung mit weiteren Bildungspartnerinnen und -partnern eine wichtige Rolle, wie z.B. mit Lehrkräften der formalen Bildung, Beratungsstellen oder kulturellen Institutionen im sozialen Umfeld der Einrichtung. Solche Kooperationen können dazu dienen, eine Kontinuität der sprachlichen Bildungsprozesse zu gewährleisten, möglichen zusätzlichen Förderbedarf zu erkennen bzw. ganz grundlegend die sprachlichen und kulturellen Erfahrungen der Kinder zu bereichern.

„Die Kohärenz zwischen den verschiedenen Etappen der Bildungslaufbahn sowie die bewusste Gestaltung von Übergängen zwischen den verschiedenen Lebensbereichen der Kinder sind von besonderer Bedeutung. [...] Der regelmäßige Kontakt mit kulturellen Angeboten im Umfeld der Betreuungseinrichtungen bereichert die sprachliche Bildungsarbeit und erweitert die Erfahrungswelten der Kinder.“ (ebd.)

Kooperation mit Strukturen der formalen Bildung	<ul style="list-style-type: none">• Wie gestaltet sich die Kooperation mit formalen Bildungsstrukturen? (z.B. regelmäßiger Austausch, Begleitung von Transitionsprozessen, gemeinsame Aktivitäten, gemeinsam genutzte Infrastrukturen etc.)• Inwiefern unterstützt diese Kooperation eine kontinuierliche sprachliche Bildung der Kinder?
Zusammenarbeit mit sozialen, medizinischen und therapeutischen Diensten	<ul style="list-style-type: none">• Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit mit sozialen, medizinischen und therapeutischen Diensten, vor allem in Bezug auf die sprachliche Bildung? (z.B. konkrete Kontakte und Ansprechpartner/-innen, Austausch von Informationen, Vermittlung von Beratungsdiensten an Familien, spezifische Förderangebote etc.)• Wie kann diese Zusammenarbeit insbesondere die sprachlichen Bildungsprozesse der Kinder unterstützen?
Kontakt mit kulturellen, sportlichen, gemeinnützigen (usw.) Angeboten	<ul style="list-style-type: none">• Welche Angebote der Vernetzung im sozialen und kulturellen Umfeld der Einrichtung bestehen oder sind geplant, mit welchen Zielen und in welcher Regelmäßigkeit? (z.B. Besuche in Bibliotheken, Theater, Seniorenheim, Kulturvereine, Konzerte, Feuerwehr, Bauernhof etc.; auch externe Partner und Partnerinnen, die sprachliche, musikalische, künstlerische oder sportliche Angebote in der Einrichtung machen...)• Inwiefern tragen diese Angebote zur Bereicherung der sprachlichen und kulturellen Erfahrungswelten der Kinder und somit zur frühen mehrsprachigen Bildung bei?• Gegebenenfalls beispielhafte Beschreibung eines oder mehrerer pädagogischer Angebote (Durchführung, Ziele, Häufigkeit)

Schlussbemerkung

Am Ende ihres lokalen Konzeptes zur Umsetzung der frühen mehrsprachigen Bildung können die Einrichtungen noch einige Angaben zum Prozess der Ausarbeitung des Konzeptes machen, zum Beispiel, wie sie an diesen Prozess herangegangen sind und wer daran beteiligt war, welche Aspekte schon im allgemeinen Konzept abgedeckt waren und welche eventuell neu hinzugekommen sind, auf welche Ressourcen sie bei der Erstellung des Konzeptes zurückgreifen konnten und inwiefern dieser Leitfaden für sie eine Hilfestellung war... Dabei ist, wie auch schon beim *Concept d'action général*, zu bedenken, dass ein pädagogisches Konzept kein statisches Produkt ist, sondern Ausdruck eines kontinuierlichen Entwicklungsprozesses. Es beschreibt sowohl lang erprobte Praktiken und grundlegende Haltungen wie auch innovative Projekte und zukünftige Planungen. Bei der nächsten Überarbeitung des allgemeinen pädagogischen Konzeptes kann dementsprechend auch das lokale Konzept der frühen mehrsprachigen Bildung weiterentwickelt und in das allgemeine Konzept integriert werden.

ANHANG

Leitlinien zur frühen sprachlichen Bildung

Teil des nationalen Rahmenplans zur non-formalen Bildung

1. Grundlagen des Spracherwerbs bei Kindern von 0 bis 4 Jahren

a) Der Spracherwerb als eine komplexe Aufgabe

Der kindliche Spracherwerb ist ein ausgesprochen komplexer und langwieriger Prozess, der **eng mit der sozialen, emotionalen, motorischen und kognitiven Entwicklung der Kinder verbunden** ist.¹ Dabei vollzieht sich die Aneignung der Sprache weitestgehend **implizit und unbewusst**, das heißt, ohne dass sich die Kinder bewusst vornehmen würden, eine Sprache zu lernen. Dennoch handelt es sich um einen aktiven Lernprozess, in dem Kinder wie Erwachsene rege involviert sind: „Sprachliche Fähigkeiten von Kindern entwickeln sich in Verbindung mit ihren Wahrnehmungen und Beziehungen und im Rahmen ihres Tätigseins. Wenn Kinder aufmerksam und konzentriert etwas beobachten, wenn sie mit offenen Ohren hinhören, wenn sie emotional berührt sind oder engagiert und leidenschaftlich agieren, dann sind sie auch sprachlich aktiv.“² Kinder erwerben Sprache also **im Rahmen von Beziehungen, Situationen und Handlungszusammenhängen, die für sie von Bedeutung sind**. Dabei eignen sie sich die Sprache nicht einfach als ein Ganzes an, sondern arbeiten sozusagen an vielen Baustellen gleichzeitig: Sie hören sich ein in die Melodie und den Rhythmus einer Sprache und üben sich selber im Produzieren von Lauten und Lautfolgen (*Prosodie*). Sie ordnen verschiedenen Wörtern verschiedene Bedeutungen zu, verknüpfen diese miteinander und bauen kontinuierlich ihren Wortschatz aus (*Vokabular*). Sie erkennen grammatikalische Strukturen und Regelmäßigkeiten und experimentieren mit dem Kombinieren verschiedener Wörter und Wortarten bis hin zum Bilden und Aneinanderreihen komplexer Sätze (*Grammatik*). Gemeinsam mit der Sprache bauen sie ihre geistigen Vorstellungswelten auf und erschließen sich zunehmend neue Bedeutungen und Zusammenhänge (*sprachlich-kognitive Entwicklung*). Und schließlich lernen sie auch, wie man Sprache im sozialen Miteinander benutzt, z.B. um Beziehungen aufzubauen und zu bekräftigen, einander zuzuhören und Dialoge zu führen, sowie die eigene Identität sprachlich zum Ausdruck zu bringen (*sozial-kommunikative Entwicklung*). Bei dieser Vielschichtigkeit und Komplexität der Aufgabe ist es nicht weiter verwunderlich, dass der sprachliche Aneignungsprozess **von Kind zu Kind verschieden** verläuft und auch nicht immer gleichmäßig und kontinuierlich voranschreitet. Einige Kinder mögen vielleicht schon viele Worte kennen, tun sich aber noch mit dem Bilden von Sätzen etwas schwer. Andere Kinder wiederum sind zwar besonders kommunikativ und nutzen all ihre verbalen und nonverbalen Möglichkeiten, um sich in Dialoge einzubringen, feilen aber gleichzeitig noch an ihrer Aussprache und sind nicht immer so leicht verständlich. Es macht daher nicht viel Sinn, allzu enge Altersnormen aufzustellen, an denen die Kinder gemessen und miteinander verglichen werden.³ Dennoch gibt es aber **bestimmte universelle Etappen und Meilensteine**, die alle Kinder durchlaufen und an denen sich Fachkräfte orientieren können.

Der kindliche Spracherwerb ist äußerst komplex und umfasst verschiedene Teilbereiche (Prosodie, Vokabular, Grammatik, sprachlich-kognitive und sozial-kommunikative Entwicklung). Dennoch meistern Kinder diese Aufgabe ganz intuitiv und unbewusst, indem sie an für sie bedeutungsvollen Situationen und Beziehungsgefügen teilhaben.

¹ Für die folgenden Ausführungen und für nähere Informationen siehe z.B. Jampert et al. 2011; Tracy 2008.

² Jampert u.a. (2011), S. 14

³ Ebd., S. 24

b) Die Etappen des kindlichen Spracherwerbs

Bereits im Mutterleib nehmen Kinder **die Laute und Sprachmelodie ihrer Umgebungssprache(n)** wahr und reagieren schon ab der Geburt besonders sensibel auf die Stimme der Mutter. Im Verlauf der ersten Lebensmonate sind Kinder fähig, ihre Umgebungssprachen anhand der Melodie und des Rhythmus von anderen Sprachen zu unterscheiden. Bereits kleine Babys **nutzen ihre Stimme und ihre Körpersprache um ihre Befindlichkeiten auszudrücken und mit ihrer Umwelt zu interagieren** (z.B. durch Schreien, Quietschen, Gurren, Summen, Lallen, körperliche Anspannung, Lächeln, sich abwenden etc.). Säuglinge beschäftigen sich intensiv mit ihren Sprechwerkzeugen, mit dem Mund, den Lippen, der Zunge, und sie experimentieren eifrig mit Lauten und Melodien. Dabei bemüht sich das Kind zunehmend, den Klang, die Betonung und die Melodie seiner Umgebungssprache(n) nachzuahmen. Aus diesen Klangfolgen entwickeln sich gegen Ende des ersten Lebensjahres langsam **die ersten Worte**. Das Kind hat nun erkannt, dass es nicht nur durch seine verbalen und nonverbalen Ausdrucksweisen einen Bezug zu seiner Umwelt herstellen kann, sondern dass auch die sprachlichen Äußerungen aus seiner Umgebung sich auf etwas in der Welt beziehen. Es hat die **Fähigkeit zur geteilten Aufmerksamkeit** erworben und kann sich zugleich seinem Gesprächspartner und einem gemeinsam fokussierten Gegenstand zuwenden. Mithilfe von Blicken, Gesten und einzelnen Silben („da“) kann das Kind die Aufmerksamkeit seines Gegenübers auf einen bestimmten Gegenstand lenken und damit gleichzeitig sein Interesse an diesem Gegenstand signalisieren. Mithilfe solcher **Strategien wie dem genauen Beobachten und Zuhören, Zeigen und Zuwenden, Wiederholen und Imitieren, Ausprobieren und Variieren**, eignen sich die Kinder nach und nach mehr Wörter an, die am Anfang noch nicht unbedingt denjenigen der Erwachsenen entsprechen und auch in ihrer Verwendung noch recht kreativ sein können (z.B. „Auto“ für alles was Räder hat). Gegen Ende des zweiten Lebensjahres (zwischen 18 und 24 Monaten) erreichen dann die meisten Kinder die **„magische 50-Wort-Grenze“**. Diese bezieht sich v.a. auf die Wörter, die sie selbst produzieren (darunter auch Eigenkreationen), während sie aber häufig schon sehr viel mehr Wörter verstehen können. Danach setzt ein regelrechter **„Wortschatzspurt“** ein und der Wortschatz wird im dritten Lebensjahr konsequent erweitert und differenziert. Es kommen verschiedene Wortarten hinzu, v.a. Verben und Adjektive (Tätigkeits- und Eigenschaftswörter) aber auch Artikel (z.B. der, die, ein, eine), Pronomen (z.B. ich, er, sie) und Verhältniswörter (z.B. auf, unter). Damit wird auch die **Entwicklung der Grammatik** angekurbelt; zwischen zwei und drei Jahren gehen die Kinder von ersten Wortkombinationen zu einfachen Sätzen und schließlich auch Nebensätzen über. Dabei entdecken sie, dass Wörter auch in verschiedenen Formen auftreten können und an ihre Umgebung im Satz anzupassen sind (z.B. „ich male“ und „du malst“). Sie experimentieren mit Vergangenheitsformen, verschiedenen Fällen, Mehrzahlbildung und Hilfsverben (z.B. können, wollen, müssen). Diese Entwicklung kommt mit drei Jahren gerade erst in Gang und **zieht sich noch weit in das Vorschulalter hinein**. Auch der weitere Aufbau des Wortschatzes, sowie das Sprechen über vergangene Erlebnisse, zukünftige Pläne, nicht im Hier und Jetzt greifbare Gegenstände oder Vorgänge, die Fähigkeit zur Perspektivübernahme und das Nutzen von Sprache, um Gefühlslagen und Bedürfnisse auszudrücken, Konflikte zu schlichten oder fantasievolle Geschichten zu erfinden, sind alles **Prozesse, die sich über einen langen Zeitraum hinweg weiterentwickeln werden**.

Trotz großer Varianz gibt es bestimmte Etappen im Spracherwerbsprozess, die alle Kinder zu einem früheren oder späteren Zeitpunkt durchlaufen. Dabei ist auch der Prozess des Erstspracherwerbs in den ersten vier Lebensjahren lange nicht abgeschlossen und zieht sich noch weit bis in das Vorschul- und Schulalter hinein.

c) Der Spracherwerb bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern

Der Spracherwerb verläuft **bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern nicht grundsätzlich anders** als bei Kindern, die mit nur einer Sprache aufwachsen.⁴ Sie durchlaufen in jeder ihrer Sprachen dieselben Etappen wie einsprachige Kinder und nutzen dieselben Lernstrategien, um sich ihre Sprachen auf eine beiläufige und ganzheitliche Art und Weise anzueignen. Auch die Geschwindigkeit des Erwerbs, Zeitpunkt des Sprechbeginns sowie der allgemeine Vokabelumfang unterscheiden sich nicht systematisch zwischen ein- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern.⁵ Sie weisen bei mehrsprachigen Kindern eine **ebenso große Varianz** auf wie bei einsprachigen. Allerdings kann es durchaus vorkommen, dass der Erwerbsprozess in den verschiedenen Sprachen mit unterschiedlicher Intensität und Geschwindigkeit abläuft, sodass es eine jeweils **stärkere oder schwächere Sprache** gibt. Dies ist vor allem abhängig von den unterschiedlichen Sprachkontakten und auch von der emotionalen Bedeutung der Sprachen für das Kind. Außerdem kann sich das Verhältnis der Sprachen zueinander im Laufe des Lebens und in Abhängigkeit von den Spracherfahrungen, dem Sprachprestige oder der erfahrenen Unterstützung durch die Umwelt immer wieder ändern.⁶ So ist es auch nicht verwunderlich, wenn sich der Wortschatz in den verschiedenen Sprachen zunächst unterschiedlich ausdifferenziert. Gerade wenn ein Kind mit einer Sprache erst später oder in geringerem Umfang in Kontakt kommt, ist es ganz natürlich, dass hier zunächst noch Aufholbedarf besteht. Längere Phasen der „stillen Teilnahme“ deuten hier nicht auf eine Inkompetenz der Kinder hin, sondern sind normaler Bestandteil einer **allmählichen, aufmerksam beobachtenden und aktiv zuhörenden Auseinandersetzung** mit einer neuen Situation. „Schweigen heißt *nicht* Nichtverstehen, Stillsein *nicht* Stillstand.“⁷ Auch Mischungen bzw. Ausleihen, wenn ein Wort in einer Sprache noch nicht zur Verfügung steht oder gerade nicht griffbereit ist, **sind ganz normal** – ebenso wie Interferenzen, wenn eine grammatikalische Struktur (z.B. die Verbstellung oder an welcher Position das Adjektiv steht) aus der stärkeren Sprache in die schwächere übernommen wird. Um sich hier den Vorgaben der Erwachsenensprache weiter anzunähern, benötigen die Kinder vor allem **Zeit, Geduld und einen reichhaltigen Input in all ihren Sprachen**. Allerdings nutzen auch ältere mehrsprachige Kinder, Jugendliche und Erwachsene Sprachwechsel und -mischungen – nicht als ein Behelfsmittel aus einer Wissenslücke heraus, sondern als mehr oder weniger bewusste rhetorische Strategie, um z.B. den Redefluss aufrecht zu erhalten, verschiedene Perspektiven zu markieren oder ihre eigene soziale Identität zu verhandeln. Dies verweist bereits auf den **kognitiven und sozialen Mehrwert der Mehrsprachigkeit**. So entwickeln mehrsprachige Kinder besonders früh meta-sprachliche Kompetenzen, d.h. das kreative Spielen mit und Nachdenken über Sprache fällt ihnen oft leichter. Auch kann sich die frühe Mehrsprachigkeit positiv auf den Erwerb weiterer Sprachen auswirken, sie führt potentiell zu mehr Offenheit und Flexibilität beim Umgang mit neuen Informationen und Situationen sowie zur Ausbildung einer mehrsprachigen und plurikulturellen Identität.⁸ Um diesen Mehrwert entfalten zu können, bedarf es aber **günstiger und wertschätzender Bedingungen**, die die Möglichkeiten einer gelebten Mehrsprachigkeit aktiv unterstützen.

Der Prozess des Spracherwerbs unterscheidet sich nicht grundsätzlich zwischen ein- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern. Sprachwechsel und -mischungen sind ein ganz normaler Bestandteil der Entwicklung und werden auch von erwachsenen mehrsprachigen Personen als Ressourcen genutzt. Unter positiven Bedingungen kann die Mehrsprachigkeit ihre vielfältigen kognitiven und sozialen Vorteile entfalten.

⁴ Vgl. Tracy (2007, 2008)

⁵ Ebd., S. 116

⁶ Siehe auch Jampert et al. (2011), S. 26-27 sowie S. 112

⁷ Tracy (2008), S. 197

⁸ Siehe auch Cook (2008)

2. Grundprinzipien der frühen sprachlichen Bildung

a) Sprachliche Bildung als Querschnittsaufgabe im pädagogischen Alltag

Entscheidend für das Gelingen einer kindorientierten und nachhaltigen sprachlichen Bildung sind nicht zuletzt **die pädagogische Qualifikation und das bewusste Sprachverhalten der Erzieherinnen und Erzieher**, die täglich in den Einrichtungen mit den Kleinsten im Umgang sind.⁹ Deshalb brauchen Fachkräfte ein **profundes Wissen über den kindlichen Spracherwerb** unter ein- und mehrsprachigen Bedingungen, welches im Rahmen von Aus- und Weiterbildung vermittelt werden muss. Zudem brauchen sie Zeit und Raum für die genaue **Beobachtung des kindlichen Sprachverhaltens** sowie für die **Planung und Reflexion ihrer eigenen sprachförderlichen Tätigkeit**. Für die kindliche Sprachentwicklung sind zuallererst **enge und stabile Beziehungen** wichtig, in denen persönliche Zuwendung und aufmerksame Dialogbereitschaft im Vordergrund stehen. Die Erwachsenen stehen den Kindern als **kompetente Sprachvorbilder und interessierte Gesprächspartner** zur Verfügung und wenden sich den Kindern in einer offenen und feinfühligem Dialoghaltung zu. Es genügt nicht, dass Kinder bloß die Erwachsenen sprechen hören, also **vor ihnen** gesprochen wird, sondern es muss **mit ihnen** gesprochen werden. Die erwachsenen Bezugspersonen helfen dem Kind, die Welt sprachlich zu erschließen, indem sie ihm ein **sprachliches Gerüst** geben, an dem es sich festhalten kann: Sie sprechen deutlich und in angemessenem Sprechtempo, passen ihren Sprachgebrauch an den Entwicklungsstand der Kinder an, betonen oder wiederholen wichtige Satzteile, reagieren auf die Äußerungen des Kindes, indem sie diese bestätigen und ausbauen, gegebenenfalls umformulieren. Somit stellen sie dem Kind das sprachliche „Rüstzeug“ für weitere Äußerungen bereit und vermitteln **implizites Wissen über die Regelmäßigkeit der Sprache**: Zum Beispiel erkennt das Kind die Grundstruktur des Satzbaus und nimmt Abgrenzungen der Wörter untereinander wahr. Voraussetzung für dieses Miteinander sind eine **verlässliche Beziehung** sowie eine **vertraute und anregungsreiche Umgebung**. Sprachliche Bildung ist in diesem Sinne kein Zusatzangebot, sondern zieht sich **quer durch den pädagogischen Alltag**; sie findet immer und überall statt. Sprache entsteht in Momenten der Nähe, beim Wickeln, beim Schlafenlegen und Aufwachen, beim Essen, beim Kuschneln oder beim intensiven Spielen. Wichtig ist es, mit den Kindern diese Alltagssituationen zu versprachlichen, ihnen zu erzählen, was man vorhat, was man mit ihnen tut, was man von ihnen möchte, was als Nächstes erfolgen wird. Die Erzieherinnen und Erzieher treten mit den Kindern in einen **handlungsbegleitenden Dialog**. Gestik, Mimik und Tonfall spielen in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle. Wichtig ist dabei, „dass durch Sprache *etwas Relevantes vermittelt wird*, dass bedeutsame Erfahrungen und Gefühle ausgedrückt und Interessantes und Herausforderndes, auch Vergangenes und Entferntes, berichtet werden“.¹⁰ Es geht also vor allem darum, **die Lust am Sprechen zu wecken, Gelegenheiten zum sprachlichen Austausch zu schaffen, sowie an den Interessen und Kompetenzen der Kinder anzusetzen**. Auch fehlerhafte Äußerungen der Kinder werden nicht als Defizit betrachtet, sondern geben Aufschluss darüber, mit welchen Erwerbsaufgaben die Kinder gerade beschäftigt sind.

Aufbauend auf einer engen und vertrauensvollen Beziehung stehen die erwachsenen Fachkräfte den Kindern als kompetente Sprachvorbilder zur Verfügung und treten mit ihnen in einen Dialog. Sie geben den Kindern das sprachliche Gerüst, damit diese sich selbst aktiv sprachlich die Welt erschließen können. Im Vordergrund stehen dabei die Freude am Sprechen und der Austausch über Inhalte, die für die Kinder bedeutsam sind. Sprachliche Bildung ist dementsprechend kein Zusatzangebot, sondern zieht sich quer durch den pädagogischen Alltag.

⁹ Siehe auch Thiersch (2007); Fried/Briedigkeit (2008); Reich (2008); Beller (2014)

¹⁰ Thiersch (2007), S. 15

b) Methoden und Strategien früher sprachlicher Bildung

Die folgende Tabelle fasst noch einmal die wichtigsten sprachlichen (und auch sprachübergreifenden) Förderstrategien und Modellierungstechniken zusammen:¹¹

Handlungsbegleitendes Sprechen	Die Fachkraft erklärt, was sie gerade tut oder vorhat zu tun. Sie verspricht auch die Tätigkeiten und Empfindungen des Kindes. (z.B. „ <i>Ech ginn dir elo de Ball sichen. Wat e schéint Laachen! Ech gesinn datt s de frou bass.</i> “)
Angemessene Sprechweise	Die Fachkraft äußert sich natürlich, deutlich und korrekt, in einem angemessenen Sprechtempo und angemessener Lautstärke. Sie unterstreicht das Gesagte auch gestisch, wobei ihre verbale und nonverbale Ausdrucksweise übereinstimmen. Sie sucht Blickkontakt zu den Kindern und begibt sich mit ihnen auf Augenhöhe.
Präsentation	Die pädagogische Fachkraft benutzt die angestrebte Zielform selbst so oft wie möglich, damit die Kinder diese verinnerlichen können. (z.B. „ <i>De Petzi sätzt <u>um</u> Schaf. Deng Mutz läit <u>um</u> Dësch.</i> “)
Erweiterung	Die Äußerungen des Kindes werden aufgegriffen und erweitert, gegebenenfalls auch vervollständigt. (z.B. Marc: „ <i>Hond billt.</i> “ / Erzieherin: „ <i>Jo, den Hond billt haart. E wëll d’Kaz verjoen.</i> “)
Korrektives Feedback	Unvollständige und fehlerhafte Äußerungen werden nicht direkt korrigiert, indem der Erwachsene das Kind auf den Fehler aufmerksam macht, sondern werden in korrekter Form aufgegriffen und weitergeführt. (z.B. Ana: „ <i>Mech heeschen Ana.</i> “ / Erzieher: „ <i>Moien Ana. Ech heeschen Eric. Wéi geet et dir?</i> “)
Sprachliche Offenheit und Toleranz	Äußerungen in den Familiensprachen der Kinder werden nicht ignoriert oder unterbunden, sondern als Ausdruck der Interessen, Bedürfnisse und sprachlichen Fähigkeiten der Kinder wahrgenommen. Sie können von der Fachkraft auch aufgegriffen und die jeweilige Zielsprache überführt werden. (z.B. Pedro: „ <i>Agua.</i> “ Erzieherin: „ <i>Häss du gär Waasser? Hei hues du e Becher Waasser.</i> “)
Offene Fragen	Die Fachkräfte gehen auf die Themen der Kinder ein, indem sie Fragen mit erhöhtem Aufforderungscharakter stellen. (z.B. „ <i>A wat ass da geschitt?</i> “ „ <i>Wat gefällt dir an dëser Geschicht?</i> “)
Sprechanlässe unter Kindern schaffen	Die Fachkraft regt auch den sprachlichen Austausch der Kinder untereinander an. (z.B. Mara: „ <i>Roude Camion.</i> “ / Erzieherin: „ <i>Wëlls du mat deem roude Camion spillen? Fro emol den Tom, ob hien dir e gëtt.</i> “)
Interessiert zuhören, Zeit lassen	Die Fachkräfte sind offen für die Signale und Dialogangebote der Kinder. Sie hören ihnen aufmerksam und interessiert zu, fragen nach, fordern Kinder zum Weitersprechen auf und lassen ihnen auch Zeit, um sich auszudrücken.
Dekontextualisierte Sprache	Die Fachkräfte nutzen Sprache auch dazu, um über Vergangenes, nicht Anwesendes oder zukünftige Pläne zu sprechen. So unterstützen sie die Fähigkeit des Kindes zur Dekontextualisierung, d.h. zum Gebrauch von Sprache unabhängig vom aktuellen Kontext. (z.B. „ <i>Kanns du mir dän Zëmmer doheem beschreiben?</i> “)
Metasprachliches Wissen und Erfahrungen mit Schriftsprache anregen	Indem Fachkräfte mit Kindern auch <i>über</i> Sprache reden, kreatives Spielen mit Sprache anregen und auf Eigenschaften von Wörtern hinweisen (z.B. Reime, gleich klingende Anfangsbuchstaben, lange und kurze Worte...), fördern sie den Erwerb metasprachlichen Wissens. Indem sie den Umgang mit Büchern pflegen, den Kindern vorlesen und erzählen, sie selbst anhand von Bildern eine Geschichte erzählen lassen usw., ermöglichen sie erste Erfahrungen mit Schriftlichkeit.

¹¹ In Anlehnung an MENFP (2003)

c) Zusammenarbeit mit den Familien

Die sprachliche Bildung in der Kinderbetreuungseinrichtung¹² **soll und kann die Spracherziehung in der Familie nicht ersetzen**; vielmehr ergänzt und stärkt sie die Aneignung der Familiensprachen durch eine wertschätzende Haltung sowie durch gezielte Angebote in den verschiedenen Sprachen der Kinder.¹³ Die Erstsprachen erfüllen wichtige Funktionen in der sozialen Welt der Kinder, sie sind die **Grundlage aller weiteren Sprachbildungsprozesse und integraler Bestandteil der Persönlichkeit** jedes Kindes. Daher ist es pädagogisch geboten, den Kindern einen **konstruktiven Umgang mit ihren Familiensprachen** zu ermöglichen und so zur ausgewogenen **Entwicklung ihrer Mehrsprachigkeit** beizutragen. Das heißt auch, dass sprachliche Äußerungen der Kinder in ihren jeweiligen Familiensprachen nicht missachtet oder unterbunden werden, sondern als aktive Beiträge zur sprachlichen Bildung der Kinder anerkannt werden, als Ausdruck ihres Interesses und Darbietung ihrer sprachlichen Möglichkeiten. Auch erzwungene Trennungen von gleichsprachigen Kindergruppen sind kein geeignetes Mittel, die Sprechfreude und Lernmotivation der Kinder anzuregen. Stattdessen kann die Attraktivität der Zielsprachen dadurch gefördert werden, dass vermehrter Input und Kontakt mit diesen Sprachen angeboten wird. Durch den wertschätzenden Umgang mit der Mehrsprachigkeit wird das **Interesse der Kinder an sprachlicher Vielfalt** geweckt, ihre Offenheit und Akzeptanz gegenüber anderen Sprachen, ihren Sprecherinnen und Sprechern sowie deren vielfältigen kulturellen Hintergründen werden angeregt. Über die Wertschätzung hinaus leisten eine **enge Einbeziehung der Eltern und die konsequente Entwicklung einer Erziehungspartnerschaft** einen wichtigen Beitrag zu Aufbau und Entwicklung der Erstsprachen. So können die Fachkräfte im Rahmen eines ausführlichen Anamnesegesprächs und während einer intensiven Eingewöhnungsphase Informationen über die Sprachpraxis in der Familie und den sprachlichen Entwicklungsstand in der (oder den) Erstsprache(n) des Kindes erhalten, während die Eltern zugleich Anregungen aus der Einrichtung für ihre familiäre Sprachbildung mitnehmen können. Kinderbücher, Spielmaterialien und mehrsprachige Informationsbroschüren können ausgeliehen und verteilt werden und so die **sprachliche Bildung in der Familie bereichern**. Geschichten, die in der Einrichtung erzählt oder vorgelesen werden, können zuhause in den Familiensprachen besprochen werden. Begrüßungen, Lieder, kleine Reime oder Geschichten können auch in der Einrichtung in den Familiensprachen angeboten werden. Einen **authentischen und persönlichen Kontakt** mit den Sprachen erreicht man durch das Einladen von Muttersprachlern, z.B. professionelle Vorleserinnen in den entsprechenden Sprachen oder engagierte Eltern, die eine Aktivität in der Einrichtung anleiten. Auch mehrsprachige Fachkräfte sollten sich nicht scheuen, ihre sprachlichen Ressourcen zum Einsatz zu bringen. Sie tragen damit sowohl zur besseren Kommunikation mit den Eltern als auch zur sprachlichen und kulturellen Bildung der Kinder bei. Die Fachkräfte sind auch in diesem Sinne ein **Sprachvorbild für die Kinder** und zeigen mit ihrem Verhalten, wie kompetente Mehrsprachigkeit im Alltag gelebt werden kann.

Die sprachliche Bildung in der Bildungs- und Betreuungseinrichtung unterstützt und ergänzt die Spracherziehung in den Familien. Die Wertschätzung der Familiensprachen aller Kinder ermöglicht den Kindern einen konstruktiven Umgang mit ihrer Mehrsprachigkeit und fördert ihr Interesse an sprachlicher Vielfalt. Durch den Aufbau einer Erziehungspartnerschaft mit den Eltern kann die sprachliche Bildung sowohl in der Familie als auch in der Einrichtung bereichert werden.

¹² Service d'éducation et d'accueil (SEA)

¹³ Reich (2008), S. 35

3. Mehrsprachigkeit und soziale Integration in der frühen non-formalen Bildung

a) Mehrsprachigkeit als gelebte Alltagswirklichkeit in Luxemburg

Im Zuge weltweiter Migrationsbewegungen und globaler Vernetzung hat die sprachliche Vielfalt an vielen Orten der Welt kontinuierlich zugenommen. In einem Positionspapier der UNESCO zur Bildung in mehrsprachigen Kontexten wird Mehrsprachigkeit als die **normale Lebensweise** in den meisten heutigen Gesellschaften beschrieben – und nicht als ein Problem, das es zu lösen gilt.¹⁴ Die Sprachensituation Luxemburgs stellt in dieser Hinsicht also keinen Sonderfall dar – auch hier hat die sprachliche und kulturelle ‚Super-Diversität‘¹⁵ längst Einzug gehalten. Es ist von einem komplexen und dynamischen „Nebeneinander, Miteinander und Gegeneinander“ der verschiedenen Sprachen die Rede.¹⁶ Dies umfasst aber natürlich nicht nur die drei offiziellen Sprachen Luxemburgisch, Französisch und Deutsch, sondern betrifft ebenso die zunehmende Anzahl an Migrations- und Familiensprachen, allen voran das Portugiesische, sowie das Englische als Sprache der internationalen wirtschaftlichen und politischen Zusammenarbeit.¹⁷ Eine Besonderheit des Großherzogtums scheint allerdings darin zu bestehen, dass es sich nie wirklich als ‚einsprachig‘ verstanden hat und dass Mehrsprachigkeit schon seit geraumer Zeit als ein **identitätsstiftendes Merkmal** der Luxemburger angesehen wird.¹⁸ Mehrsprachigkeit ist hier keine Ausnahme, sondern prägt den Alltag aller im Großherzogtum lebenden und arbeitenden Menschen auf vielfältige Weisen. Dabei lässt sich in Anlehnung an den europäischen Referenzrahmen für Sprachen zwischen **gesellschaftlicher Vielsprachigkeit** (Multilingualität) und **individueller Mehrsprachigkeit** (Plurilingualität) unterscheiden.¹⁹ Um in einer vielsprachigen Gesellschaft, in der verschiedene Sprachen koexistieren, erfolgreich partizipieren zu können, benötigen die einzelnen Gesellschaftsmitglieder eine individuelle **plurilinguale Kompetenz**. Dabei werden die zu unterschiedlichen Zeitpunkten und in unterschiedlichen Kontexten angeeigneten kulturellen und sprachlichen Ressourcen „nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren. In verschiedenen Situationen können Menschen flexibel auf verschiedene Teile dieser Kompetenz zurückgreifen, um eine effektive Kommunikation mit einem bestimmten Gesprächspartner zu erreichen.“²⁰ Die Entwicklung dieser Sprachenkompetenz ist ein **lebenslanger Prozess**, der im Elternhaus seinen Ausgang nimmt und sich über alle Lebensbereiche sowie formale und non-formale Lern- und Bildungskontexte erstreckt. Auch die frühe sprachliche Bildung in den Einrichtungen der frühkindlichen Bildung und Betreuung vollzieht sich in diesem **Kontext gelebter Mehrsprachigkeit** und trägt ganz wesentlich dazu bei, dass Kinder von Beginn an vielfältige sprachliche Ressourcen auf- und ausbauen können.

Mehrsprachigkeit stellt in Luxemburg keine Ausnahme dar, sondern ist eine gelebte Alltagswirklichkeit. Diese umfasst neben den drei offiziellen Sprachen Luxemburgisch, Französisch und Deutsch auch die zunehmende Zahl an Migrations- und Familiensprachen. Die frühkindliche non-formale Bildung vollzieht sich in diesem mehrsprachigen Lebensumfeld und trägt von früh an zum Aufbau plurilingualer Kompetenzen bei, die für eine erfolgreiche Integration und gesellschaftliche Teilhabe bedeutungsvoll sind.

¹⁴ UNESCO (2003), S. 12

¹⁵ Vertovec (2007)

¹⁶ MENFP (2008), S. 12

¹⁷ Horner/Weber (2008)

¹⁸ Gilles et al. (2010)

¹⁹ COE (2001), siehe auch Brachmond (2015)

²⁰ COE (2001), S. 17

b) Sprachen im Luxemburger Bildungs- und Betreuungssystem

Die Herausforderungen der Mehrsprachigkeit treten im luxemburgischen Bildungssystem besonders deutlich zutage. Hier treffen die Schülerinnen und Schüler mit ihren individuellen herkunftssprachlichen Kompetenzen auf eine **institutionell etablierte Dreisprachigkeit**, die sie sich nach und nach erschließen müssen. Vor allem in den ersten Jahren der Grundschulzeit (der *Éducation précoce* und der *Éducation préscolaire*) gilt die **luxemburgische Sprache** nach wie vor als ein wichtiger Integrationsfaktor, als Mittel zur gemeinsamen Verständigung in einem Kontext wachsender sprachlicher Vielfalt. Darüber hinaus wird ihr, aufgrund ihrer Sprachverwandtschaft zum Deutschen, eine „Sprungbrettfunktion“ für den **Schriftspracherwerb in deutscher Sprache** zugeschrieben.²¹ Allerdings kann auch der deutschsprachige Unterricht nicht auf homogenen Voraussetzungen im Luxemburgischen aufbauen und muss die **Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler** entsprechend berücksichtigen. Immer weniger Kinder sprechen Luxemburgisch als Erstsprache: Im Schuljahr 2014/2015 waren es in der *Éducation préscolaire* nur 36%.²² Auf die Alphabetisierung im Deutschen in Zyklus 2.1 folgt in der Grundschule ein Jahr später die Einführung der **französischen Sprache** (Zyklus 2.2), die ab dem Zyklus 3.1 verschriftlicht wird. Diese **rasche Sprachenfolge**, in Verbindung mit der Tatsache, dass die Zahl an unterschiedlichen Herkunftssprachen ständig zunimmt und immer weniger Kinder Luxemburgisch, Deutsch oder Französisch als Erstsprachen sprechen, kann zu einer **Hürde im Lernprozess** werden: „Die Mehrsprachigkeit des luxemburgischen Schulsystems stellt hohe sprachliche Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler, die insbesondere für diejenigen, die zuerst die Unterrichtssprachen erwerben müssen, eine große Herausforderung darstellen.“²³ So haben die verschiedenen, groß angelegten Schulleistungstests – wie PISA, PIRLS oder ÉpStan – wiederholt einen **Zusammenhang zwischen Sprachhintergrund und Schulleistungen** festgestellt.²⁴ Es wäre jedoch voreilig, Leistungsunterschiede allein dem sprachlichen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler zuzuschreiben. Die Befunde der internationalen und nationalen Studien heben immer wieder hervor, dass nicht primär die Sprache, sondern v.a. das **Zusammenspiel von migrationsspezifischen und sozioökonomischen Faktoren** mitbestimmend über schulischen Erfolg oder Misserfolg ist.²⁵ Der **Ausbau und die Qualifizierung der non-formalen frühkindlichen Bildung und Betreuung** in den letzten Jahren waren nicht zuletzt von dem Anspruch getragen, den Kindern verbesserte Chancen beim Einstieg in die Schule zu bieten und sozioökonomisch wie migrationsbedingte Ressourcenungleichheiten möglichst abzufedern.²⁶ Der frühen sprachlichen Förderung wurde hierbei eine entscheidende Rolle beigemessen.²⁷ Ebenso wie in der Schule gibt es auch hier zunehmend Bestrebungen **stärker ressourcenorientierte Zugänge** zu etablieren.²⁸ Die frühe mehrsprachige Bildung stellt in diesem Sinne eine wichtige Möglichkeit dar, sich den Herausforderungen der komplexen Sprachensituation zu stellen.

Das mehrsprachige Luxemburger Bildungssystem stellt für viele Kinder eine große Herausforderung dar. Durch den alltagsintegrierten und ganzheitlichen Aufbau sprachlicher Kompetenzen kann die frühe sprachliche Bildung in den Strukturen der non-formalen Bildung und Betreuung einen wichtigen Beitrag zu mehr Chancengleichheit leisten.

²¹ MENFP (2008), S. 16; Freiberg/Hornberg/Kühn (2007), S. 198

²² MENJE (2016), S. 90

²³ Ugen u.a. (2013), S. 112

²⁴ Z.B. Berg u.a. (2007); MENFP/Université du Luxembourg (2013); Martin/Ugen/Fischbach (2015)

²⁵ Vgl. Hadjar u.a. (2015); Müller u.a. (2015)

²⁶ Achten/Horn/Schronen (2009)

²⁷ Z.B. Freiberg/Hornberg/Kühn (2007); Berg/Ferring/Weis (2008)

²⁸ Vgl. Berg u.a. (2011); MENJE (2015)

c) Eckwerte einer frühen mehrsprachigen Bildung in der non-formalen frühkindlichen Bildung

Die frühe mehrsprachige Bildung in den Strukturen der non-formalen Bildung und Betreuung zielt darauf ab, den Kindern eine qualitativ hochwertige sprachliche Bildung anzubieten und sie damit bestmöglich auf die Herausforderungen des mehrsprachigen Luxemburger Bildungssystems sowie auf die Teilhabe an einer heterogenen Gesellschaft vorzubereiten. Sie reiht sich in das Handlungsfeld „Sprache, Kommunikation und Medien“ der Leitlinien zur non-formalen Bildung ein und umfasst drei grundlegende Säulen: die sprachliche Bildung im engeren Sinne, die Bildungspartnerschaft mit den Eltern und die Vernetzung mit dem sozialen, kulturellen und schulischen Umfeld.

I. Sprachliche Bildung: Der Aufbau mehrsprachiger Ressourcen von Anfang an

Im Vordergrund der sprachlichen Bildungsarbeit steht, neben der Wertschätzung der Familiensprachen, die *Heranführung an die Sprachen Luxemburgisch und Französisch*. Die frühe Heranführung an die luxemburgische Sprache gibt vor allem jenen Kindern, die zuhause keinen oder nur sehr wenig Kontakt mit dem Luxemburgischen haben, mehr Raum und Zeit für die Entwicklung von Kompetenzen in dieser Sprache. Dadurch kann eine gefestigte Grundlage für den Erwerb des Deutschen in der Grundschule geschaffen werden. Gleichzeitig ermöglicht die frühe alltagsnahe und spielerische Begegnung mit der französischen Sprache einen natürlicheren und unverkrampfteren Zugang zu dieser Sprache, vor allem für Luxemburgisch-sprachige Kinder bzw. Kinder, die nicht Französisch in der Familie sprechen. Die Kinder können somit auf die mehrsprachigen Anforderungen der Luxemburger Schule und Gesellschaft besser vorbereitet werden. So profitieren alle Kinder von einem reichhaltigen sprachlichen Angebot, das sich entlang der individuellen Bedürfnislagen ausdifferenziert und auf den vorhandenen sprachlichen Ressourcen aufbaut.

II. Bildungspartnerschaft mit den Familien

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

III. Vernetzung mit dem sozialen, kulturellen und schulischen Umfeld

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

Literaturangaben

- Achten, Manuel/Horn, Nicole/Schronen, Danielle (2009). Kindertageseinrichtungen. In: Helmut Willems/Georges Rotink/Dieter Ferring/Jean Schoos/Mill Majerus/Norbert Ewen/Marie Anne Rodesch-Hengesbach/Charel Schmit (Hrsg.), Handbuch der sozialen und erzieherischen Arbeit in Luxemburg. Volume 2. Luxemburg: Saint-Paul, S. 691-698.
- Beller, Simone (2014). ESIA: Erzieherfortbildung zur sprachlich-interaktiven Anregung. Evaluation langfristiger Effekte bei pädagogischen Fachkräften und Kindern. Saarbrücken: Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften.
- Berg, Charles/Bos, Wilfried/Hornberg, Sabine/Kühn, Peter/Reding, Pierre/Valtin, Renate (Hrsg.) (2007). Lesekompetenzen Luxemburger Schülerinnen und Schüler auf dem Prüfstand: Ergebnisse, Analysen und Perspektiven zu PIRLS 2006. Münster: Waxmann.
- Berg, Charles/Ferring, Dieter/Weis, Christiane (Hrsg.) (2008). Sprachförderung in der frühen Kindheit: Ergebnisse eines INSIDE-Workshops. Luxemburg: Université du Luxembourg.
- Berg, Charles/Kneip, Nico/Sahr, Romain/Weis, Christiane (2011). Changing Educational Competences in a Context of Language Diversity: Luxembourg Related Outcomes from a European Project. Luxemburg: Université du Luxembourg.
- Brachmond, Robi (2015). Multi- und Plurilingualität der Sprachensituation Luxemburgs: Aus dem Blickwinkel der formalen Bildung. In: MENJE (Hrsg.), Beiträge zur plurilingualen Bildung. (Non-formale Bildung in früher Kindheit und im Schulalter, Band 3). Luxemburg: MENJE, S. 9-14.
- COE – Council of Europe (2001). Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Strasbourg: COE.
- Cook, Vivian J. (2008). Second Language Learning and Language Teaching. 4th edition. London: Edward Arnold.
- Freiberg, Martin/Hornberg, Sabine/Kühn, Peter (2007). Mehrsprachigkeit, Migration und soziale Heterogenität im Spiegel der Lesekompetenzen. In: Charles Berg/Wilfried Bos/Sabine Hornberg/Peter Kühn/Pierre Reding/Renate Valtin (Hrsg.), Lesekompetenzen Luxemburger Schülerinnen und Schüler auf dem Prüfstand: Ergebnisse, Analysen und Perspektiven zu PIRLS 2006. Münster: Waxmann, S. 169-218.
- Fried, Lilian/Briedigkeit, Eva (2008). Sprachförderkompetenz: Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Gilles, Peter/Seela, Sebastian/Sieburg, Heinz/Wagner, Melanie (2010). Sprachen und Identitäten. In: IPSE – Identités, Politiques, Sociétés, Espaces (Hrsg.), Doing Identity in Luxembourg: Subjektive Aneignungen – institutionelle Zuschreibungen – sozio-kulturelle Milieus. Bielefeld: transcript, S. 63-104.
- Hadjar, Andreas/Fischbach, Antoine/Martin, Romain/Backes, Susanne (2015). Bildungsungleichheiten im luxemburgischen Bildungssystem. In: Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, SCRIPT/Université du Luxembourg, FLSHASE (Hrsg.), Bildungsbericht Luxemburg 2015. Band 2: Analysen und Befunde. Luxemburg: MENJE/Université du Luxembourg.
- Horner, Kristine/Weber, Jean-Jacques (2008). The language situation in Luxembourg. In: Current Issues in Language Planning, Vol. 9, Nr. 1, S. 69-128.
- Jampert, Karin/Thanner, Verena/Schattel, Diana/Sens, Andreas/Zehnbaumer, Anne/Best, Petra/Laier, Mechthild (Hrsg.) (2011). Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten: Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei. Weimar und Berlin: verlag das netz.

- Martin, Romain/Ugen, Sonja/Fischbach, Antoine (Hrsg.) (2015). *Épreuves Standardisés: Bildungsmonitoring für Luxemburg. Nationaler Bericht 2011-2013*. Luxembourg: University of Luxembourg, Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET).
- MENFP – Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, Grand-Duché de Luxembourg (2008). *Bildungsstandards Sprachen: Leitfaden für den kompetenzorientierten Sprachenunterricht an Luxemburger Schulen*. Luxembourg: MENFP.
- MENFP – Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques (SCRIPT)/Université du Luxembourg, Unité de Recherche Educational Measurement and Applied Cognitive Science (EMACS) (Hrsg.) (2013). *PISA 2012. Nationaler Bericht Luxemburg*. Luxembourg: MENFP/Université du Luxembourg.
- MENJE – Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, Grand-Duché de Luxembourg (Hrsg.) (2015). *Beiträge zur plurilingualen Bildung*. Luxembourg: MENJE.
- MENJE – Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, Service des Statistiques et Analyses (2016). *Chiffres Clés de l'Éducation Nationale. Schuljahr 2014/15*. Luxembourg: MENJE.
- Muller, Claire/Reichert, Monique/Gamo, Sylvie/Hoffmann, Danielle/Hornung, Caroline/Sonnleitner, Philipp/ Wrobel, Gina/Martin, Romain (2015). *Kompetenzunterschiede aufgrund des Schülerhintergrundes*. In: Romain Martin/Sonja Ugen/Antoine Fischbach (Hrsg.), *Épreuves Standardisés. Bildungsmonitoring für Luxemburg. Nationaler Bericht 2011-2013*. Luxembourg: University of Luxembourg, Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET), S. 35-56.
- Reich, Hans H. (2008). *Sprachförderung im Kindergarten: Grundlagen, Konzepte und Materialien*. Weimar und Berlin: verlag das netz.
- Thiersch, Renate (2007). *Sprachförderung mehrsprachiger Kinder im Kindergarten*. In: Tanja Anstatt (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen: Erwerb, Formen, Förderung*. Tübingen: Attempto, S. 9-30.
- Tracy, Rosemarie (2007). *Wieviele Sprachen passen in einen Kopf? Mehrsprachigkeit als Herausforderung für Gesellschaft und Forschung*. In: Tanja Anstatt (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen: Erwerb, Formen, Förderung*. Tübingen: Attempto, S. 69-92.
- Tracy, Rosemarie (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*. (Zweite, überarbeitete Auflage). Tübingen: Francke.
- Ugen, Sonja/Martin, Romain/Böhm, Bettina/Reichert, Monique/Lorphelin, Dalia/Fischbach, Antoine (2013). *Einfluss des Sprachhintergrundes auf Schülerkompetenzen*. In: Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques (SCRIPT)/Université du Luxembourg, Unité de Recherche Educational Measurement and Applied Cognitive Science (EMACS) (Hrsg.), *PISA 2012. Nationaler Bericht Luxemburg*. Luxembourg: MENFP/ Université du Luxembourg, S. 100-113.
- UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2003). *Education in a Multilingual World*. Paris: UNESCO.
- Vertovec, Steven (2007). *Super-diversity and its implications*. In: *Ethnic and Racial Studies*, Vol. 30, Nr. 6, S. 1024-1054.