Sprachkonzept

rainbowtrekkers Kita gGmbH

Veröffentlichungsdatum:
Januar 2022

Redaktion: Joel Mertens
Gründer & Geschäftsführer

Mitarbeit: Antje Pillunat (Team Junkersdorf), Haley Passmore & Rosa Erhard (Team Widdersdorf)

Fachliche Beratung:
Prof. Dr. Julie A. Panagiotopoulou
Universität zu Köln, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften

© rainbowtrekkers Kita gGmbH, Köln

Die Grenzen meiner Sprache
bedeuten die Grenzen meiner Welt.

Ludwig Wittgenstein (1889-1951)

Inhaltsverzeichnis

1. Vorwort ... 6

2. Einleitung ... 7

3. Mehrsprachigkeit in der Frühen Kindheit ... 9

3.1 Wie definieren wir Mehrsprachigkeit? ... 9

3.2 Was erwartet eine (angeblich) monolinguale Gesellschaft von mehrsprachigen Kindern? ... 9

3.3 Spracherwerb erfolgt nicht additiv, sondern komplementär ... 10

3.4 Sprachmischung von Anfang an ... 11

3.5 Dynamische Sprachumgebung in Familie und Kita ... 11

4. *Translanguaging* in der pädagogischen Praxis ... 13

4.1 Gelebte Mehrsprachigkeit ... 13

4.2 Sprechanlässe schaffen und Literacy-Kompetenzen vermitteln ... 14

4.3 Anbahnung von Sprechanlässen im multi- und translingualen Kontext ... 16

5. Sprachstandsfeststellung ... 17

5.1 Bestehende Instrumente nur mangelhaft ... 18

5.2 Momentan bei uns implementierte Verfahren ... 18

5.3 Desiderat und Forschungsauftrag ... 19

6. Epilog ... 23

7. Literatur ... 24

1. Vorwort

In dem vorliegenden Sprachkonzept möchten wir schildern, wie der multilinguale Spracherwerb bei den rainbowtrekkers in der Praxis erfolgt, auf welchen theoretischen Grundlagen er beruht und wie in der Zukunft geeignete Diagnoseverfahren zur (mehrsprachigen) Sprachstandsfeststellung aussehen können, die sich mehr und wertschätzender als bislang den besonderen translingualen Kompetenzen mehrsprachig aufwachsender Kitakinder widmen.

Die Idee zu diesem Konzept entstand zur Zeit des „ersten Corona Lockdowns“ im Frühjahr 2020. Zu dieser Zeit fand sich eine Projektgruppe zusammen aus unseren Mitarbeiterinnen Antje Pillunat (rainbowtrekkers Junkersdorf) sowie Haley Passmore und Rosa Erhardt (rainbowtrekkers Widdersdorf) mit dem Ziel, *best practice*-Beispiele zu verschriftlichen und gemeinsame Standards für alle unsere Kitas festzulegen. Aus dieser Projektgruppe entstanden die Kapitel 4.1 („Gelebte Mehrsprachigkeit“ und 4.2 („Sprachanlässe schaffen“) der vorliegenden Konzeption.

Auf unserem Weg von einem bilingualen zu einem multilingualen Kita-Träger werden wir seit mehreren Jahren wissenschaftlich begleitet von Professorin Julie A. Panagiotopoulou von der Universität zu Köln. Das gesamte Kapitel 3 einschließlich aller Unterkapitel sind eine gekürzte Fassung ihrer im Jahr 2016 erschienenen Veröffentlichung *Mehrsprachigkeit in der Kindheit. Perspektiven für die frühpädagogische Praxis*. Das Kapitel bildet sozusagen eine (stark gekürzte) wissenschaftliche Einführung in die Themen Multilingualism und Translanguaging und ist daher den Praxisausführungen unserer Pädagogen vorweg gestellt.

Die Transferleistungen „Anbahnung von Sprechanlässen in einem multi- und translingualem Kontext“ (Kapitel 4.3) sowie die Anregungen zur Entwicklung passender Sprachstandsfeststellungstools (Kapitel 5) und die Einleitung (Kapitel 2) stammen vom Unterzeichner.

Mein herzlicher Dank geht an die beteiligten Kolleginnen unseres Trägers in gleicher Weise wie an Professorin Panagiotopoulou. Möge das vorliegende Konzept Eltern, Mitarbeitenden und Externen einen Eindruck davon geben, wie vielfältig Sprachvermittlung und (Mehr-)Spracherwerb im Kitabereich heute funktionieren.

Köln, im Dezember 2021

Joel Mertens
Gründer und Geschäftsführer
rainbowtrekkers Kita gGmbH

2. Einleitung

Klassischerweise haben zweisprachige Kindertagesstätten in Europa in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg bis heute weitgehend nach dem Konzept „eine Person – eine Sprache“ gearbeitet. Demnach sollten Kinder in Kontakt mit den jeweiligen Muttersprachlern sein, um von ihnen z.B. „richtiges Englisch“ oder „gutes Deutsch“ zu lernen. Dies basierte auf einer konventionellen Konzeption von Sprachen als quasi autonome, definierbare Systeme, die additiv in einer eindeutigen Reihenfolge (L1, L2, L3 usw.) als einsprachige linguistische Codes erfasst werden. Sprachmischung galt dabei als Abweichung von der Norm, da kompetente Mehrsprachige ihre Sprachen angeblich nicht mehr mischen würden.

Tatsächlich jedoch wurden Kinder durch diese Praxis (bestenfalls) zu „doppelten Monolinguisten“ ausgebildet. Dies zeigt sich insbesondere im Vergleich mit klassischen mehrsprachigen Ländern wie z.B. der Schweiz, Luxemburg, Israel oder Indien. In diesen Gesellschaften sind Sprachwahl und Sprachgebrauch viel flexibler und dynamischer. Der Sprachgebrauch in diesen Gesellschaften kann sowohl vom Gesprächsthema als auch vom Adressaten abhängen.

Beispielsweise kann ein gut ausgebildetes indisches Ehepaar, das in der IT-Branche tätig ist, berufliche Angelegenheiten wegen der passenden Fachterminologie direkt auf Englisch besprechen, während es in privaten Angelegenheiten wegen der biographischen Vertrautheit in der Landessprache Mahrati kommuniziert und vor Geschäftspartnern in Delhi in der dortigen Mehrheitssprache Hindi, um niemanden auszuschließen.

Ein anderes Beispiel ist ein Rabbiner in einer israelischen Jeschiwa, der es aufgrund seiner amerikanischen Herkunft vorziehen mag im Alltag mit seinen Schülern auf Englisch zu sprechen, beim talmudischen Quellenstudium zwischen Hebräisch und Aramäisch wechselt und dann denselben Schülern auf Jiddisch einen Witz erzählt, weil er nur in dieser Sprache witzig klingt.

Das Konzept „eine Person – eine Sprache“ hat eine solche natürliche Mehrsprachigkeit in unseren Kindertagesstätten bisher blockiert. In der Vergangenheit hatten wir bei den rainbowtrekkers (wie in den meisten anderen bilingualen Kitas in Europa) Pädagoginnen und Pädagogen auf Basis ihrer Muttersprache ausgesucht (sie wurden dezidiert als englisch- oder als deutschsprachige Fachkräfte eingestellt). Dies hat regelmäßig zu bizarren Situationen geführt, etwa wenn eine deutschsprachige Erzieherin vor den Kindern verstecken wollte, dass sie auch Englisch versteht oder wenn ausländische Kollegen pädagogische Fachausdrücke auf Deutsch verwendeten und dafür von Eltern oder Vorgesetzen nach dem Motto „gerügt“ wurden: „Sie sollen hier nur Englisch sprechen.“

Bei rainbowtrekkers gehen wir heutzutage davon aus, dass mehrsprachige Personen in einsprachigen Umgebungen einsprachig kommunizieren können und sollten, aber dass in mehrsprachigen Umgebungen – wie in unseren Kindertagesstätten – ein flexibler und dynamischerer Sprachgebrauch selbstverständlich und akzeptiert ist.

Dieser Ansatz kann als *Translanguaging* bezeichnet werden. Die rainbowtrekkers sind aktives Mitglied der Projektgruppe „Translanguaging Pedagogy in mehrsprachigen Kitas in NRW“, die an der Universität zu Köln, am Department für Erziehungs- und Sozialwissenschaften angegliedert ist. Die Gruppe wird von Prof. Dr. Julie A. Panagiotopoulou geleitet, welche die fachliche Beratung auch für das hier vorliegende Konzept übernommen hat, wofür ich mich recht herzlich bei ihr bedanken möchte.

Prof.‘in Panagiotopoulou schreibt im Magazin des Zentrums für Mehrsprachigkeit und Integration Köln (Dezember 2018):

> *Wenn mehrsprachig lebende Kinder sprechen, schreiben oder rechnen, verwenden sie nicht einzelne Sprachen oder Sprachsysteme, sondern ihr ganzes – und d.h. sprachenübergreifendes – linguistisches Repertoire. Um mit mehrsprachigen Menschen zu kommunizieren, verknüpfen bereits junge Kinder sprachliche Elemente zu einem integrierten Ganzen, das der jeweiligen Situation und dem Repertoire ihrer Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner angepasst wird.*
>
> *Dies wirkt – aus einer einsprachigen Außenperspektive betrachtet – etwas außergewöhnlich, aus der Perspektive von mehrsprachig aufwachsenden Kindern ist dieser dynamische Sprachgebrauch jedoch eine Selbstverständlichkeit.*

Für unsere Personalrekrutierung und -entwicklung bei rainbowtrekkers bedeutet dies, dass – anders als früher – Mitarbeiter nicht mehr als „deutschsprachige“ oder „englischsprachige“ Pädagoginnen und Pädagogen eingestellt werden, sondern dass sich alle Beteiligten bei ihrer Einstellung verpflichten, die Zweisprachigkeit in Deutsch und Englisch mindestens auf Level B2 nachzuweisen oder zeitnah zu erwerben.

Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit verstehen wir darüber nicht nur als das Beherrschen der deutschen und der englischen Sprache. Unserem Selbstverständnis entsprechend möchten wir auch die verschiedenen Familiensprachen unserer Kinder noch stärker in den Kita-Alltag integrieren, sei es im Morgenkreis oder in Spielsituationen. Wir laden auch alle Eltern ein, sich mit ihrem Sprachrepertoire und ihrer Familienkultur einzubringen, z.B. durch Vorlesen, Erzählen, Singen, Tanzen, Forschen, Bauen, Feiern oder Kochen.

3. Mehrsprachigkeit in der Frühen Kindheit

3.1 Wie definieren wir Mehrsprachigkeit?

In Rahmen unseres Sprachkonzepts betrachten wir Kinder als mehrsprachig, wenn diese in ihren ersten Lebensjahren in Interaktionssituationen geraten, in denen mehrere Sprachen in kommunikativ relevanter Weise Verwendung finden. Das kann in der Kita sein – oder auch zuhause in Familien, deren Mitglieder mehr- bzw. „quer durch Sprachen hindurch“ handeln, um ihren Alltag zu bewältigen. Es handelt sich dabei um Kinder, die innerhalb und außerhalb der Familie einen natürlichen Sprach(en)erwerb durchlaufen.

Dieses Kapitel beruht auf der Veröffentlichung von Prof. Julie A. PANAGIOTOPOULOU (2016): *Mehrsprachigkeit in der Kindheit. Perspektiven für die frühpädagogische Praxis. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*; Herausgeber: Deutsches Jugendinstitut e.V. – Der nachfolgende Text ist entweder wörtlich aus der o.g. Veröffentlichung übernommen oder paraphrasiert diese in verkürzter Form. Wir danken Frau Prof.‘in PANAGIOTOPOULOU, dass wir ihr Material an dieser Stelle verwenden dürfen.

Die Bezeichnung natürlicher Spracherwerb wird in der linguistischen Mehrsprachigkeitsforschung verwendet, um diesen alltäglichen Prozess vom gesteuerten Erwerb, zum Beispiel mittels Sprachunterricht, zu unterscheiden. In unseren Kitas geht es nicht um den gesteuerten Erwerb von Sprachen und auch nicht um die Frage, ob mehrsprachige Kinder ihre Sprachen gleichzeitig (simultan) oder nacheinander (sukzessiv) erwerben. Wir verzichten daher auf Definitionen, die von der üblichen Auflistung der ersten, zweiten etc. (Landes-)Sprache (L1, L2 etc.) ausgehen.

Wir gehen stattdessen davon aus, dass Kinder ihre Sprachen beim alltäglichen Gebrauch mono- und translingual handelnd erwerben, also sämtliche Sprachen des Kindes von Anfang an miteinander verwoben sind.

3.2 Was erwartet eine (angeblich) monolinguale Gesellschaft von mehrsprachigen Kindern?

Mehrsprachige Kinder werden oft mit idealen und daher auch fiktiven Sprecherinnen und Sprechern verglichen; diese haben ihre „Muttersprache“ in der Regel nicht unter den Bedingungen der Migration erworben, sondern verwenden sie angeblich standardsprachlich, z. B. „fehlerfrei“, „akzentfrei“ und möglichst nicht dialektal gefärbt. Diese fiktive Muttersprachlerin bzw. dieser fiktive Muttersprachler ist eine wirksame Norm, an der nicht nur Erwachsene, sondern bereits junge Kinder gemessen werden und an der wiederum Kinder, Jugendliche und Erwachsene oft ihre eigenen sprachlichen Leistungen messen.

Diese Normalitätserwartungen können durch Erziehung und Sozialisation in Gesellschaften entstehen, die sich als einsprachig definieren und mehrsprachige Praxis als Abweichung von der Norm oder als Ausnahme betrachten. Diese Normalitätserwartungen oder -ansprüche haben wir in der Vergangenheit auch in unseren Kitas immer wieder festgestellt, etwa wenn Eltern bei einer pädagogischen Fachkraft mit einem südosteuropäischen Dialekt des Englischen konfrontiert waren oder wenn eine andere Person „mit Migrationshintergrund“ Fehler in der deutschen Grammatik machte.

Diese Normalitätserwartungen können auch von mehrsprachigen Kindern internalisiert werden. Es ist anzunehmen, dass mehrsprachige Kinder unter den Bedingungen des ständigen Vergleichs mit einem unerreichbaren Ideal selbst unrealistische Ansprüche entwickeln, die sie folglich nicht erfüllen können – einerseits, weil es ohnehin keine „perfekten“ Sprecherinnen und Sprecher einer oder mehrerer Sprachen gibt und andererseits, weil mehrsprachige Menschen nicht als zwei Einsprachige (in einer Person) betrachtet werden können.

In der Fachdiskussion führten diese Normalitätserwartungen oft dazu, dass mehrsprachige Kinder, die in zugewanderten Familien aufwachsen, fast automatisch und ohne Berücksichtigung ihrer konkreten Sozialisationsbedingungen und ihrer spezifischen Sprach(en)biographien pauschal als problembelastet oder gar bildungsfern galten. Dabei werden implizit oder indirekt nicht die sprachliche Entwicklung der Kinder, sondern bereits die angenommenen Bedingungen der Sozialisation in einer (angeblich) nicht deutschsprachigen Familie als Risikofaktor betrachtet.

Damit hängt offensichtlich die Überzeugung zusammen, dass pädagogische Fachkräfte in deutschen „Regel-Kitas“ hauptsächlich mit einer „deutschen“ Klientel besser vertraut seien, konkret: dass Erzieherinnen und Erzieher sich hauptsächlich mit den kulturellen Erfahrungen von einsprachig deutschen Kindern auskennen. Gerade diese Annahme trifft auf die Kindertagesstätten in unserer Trägerschaft jedoch nicht zu, in denen ein Großteil des Personals selbst über Migrationserfahrung (nach bzw. zurück nach Deutschland) und über multilinguale Sprachbiographien und Sprachkompetenzen verfügt.

Die monolinguale Sicht auf Mehrsprachigkeit führt auch dazu, dass ein in beiden Sprachen unterschiedlich schneller Sprach- und Lernfortschritt oft als defizitär gelabelt wird. Das Kind könne sich in der einen oder der anderen Sprache noch nicht altersgerecht ausdrücken, heißt es dann. Doch genau für diese Beobachtung wäre auch eine andere Interpretation möglich, die das angebliche „Fehlen“ im Lexikon Mehrsprachiger nicht im Vergleich zu den bereits vorhandenen Wörtern eines oder einer idealen Einsprachigen bewertet, sondern die das Spezifikum mehrsprachiger Biographien berücksichtigt. Eine solche Interpretation wäre zum Beispiel die folgende: Menschen erleben und lernen bestimmte Dinge in nur einer ihrer beiden Sprachen. Das ist so, weil eine Einzelperson nun einmal nicht zwei Leben lebt.

Der ständige Vergleich zwischen ein- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern stabilisiert also das Konstrukt einer (sprachlich) abweichenden Sozialisation im Rahmen einer angeblich einsprachigen Gesellschaft.

3.3 Spracherwerb erfolgt nicht additiv, sondern komplementär

Wiederholt haben uns gegenüber Eltern die Sorge geäußert, dass durch den Erwerb des Englischen die Sprachkompetenz im Deutschen leiden würde. Gerade bei Familien mit Migrationsgeschichte haben wir manchmal eine gewisse Unsicherheit gespürt, ob ihr Kind sich bis zur Einschulung ins Kölner Regelschulsystem eine ausreichende linguistische Kompetenz der deutschen Sprache wird aneignen können, wenn zeitgleich in unseren Kitas auch auf Englisch kommuniziert wird.

Aus den Erfahrungen der vergangenen 15 Jahre können wir sagen: Ein Kind, dass mit einem Jahr in unsere Kita aufgenommen wird, hat mit spätestens drei Jahren einen passives Sprachverständnis in beiden Sprachen und kann sich zum Zeitpunkt der Einschulung sowohl in Deutsch als auch in Englisch aktiv altersgerecht artikulieren. Die Rückmeldung aus den Kölner Grundschulen an unsere Teams sind sehr positiv und die Grundschullehrer attestieren unseren Kindern in der Regel einen sehr hohen Grad an *Literacy*.

Der Grund dafür ist, dass mehrsprachige Kinder die Zielsprache (Deutsch) genauso kompetent und erfolgreich wie Einsprachige erwerben (können). Denn Kinder erwerben ihre Sprachen nicht additiv (nach dem Muster: L1, L2, L3 etc.), sondern dynamisch und komplementär. Wenn ein mehrsprachiges Kind ein bestimmtes Konzept oder ein sprachliches Muster in einer Sprache erwirbt, kann sich das auch auf die Konzepte und Muster in seinen anderen Sprachen auswirken. Entsprechend den kommunikativen Anforderungen der Umgebung und ihren eigenen Bedürfnissen entfalten diese Kinder sprachenübergreifende Kompetenzen und Praktiken, wie auch das Phänomen Sprachmischung zeigt.

3.4 Sprachmischung von Anfang an

Neuere psycho- und soziolinguistische Forschungsarbeiten haben gezeigt, dass Sprachmischung weder ein frühkindliches Entwicklungsstadium noch eine kompensatorische Strategie Mehrsprachiger ist, sondern eine legitime sprachliche Praxis neben anderen. Sie ist bei mehrsprachigen Kindern eher die Regel als die Ausnahme. Gemischtsprachige Aussagen sind nicht Ausdruck einer „Sprachverwirrung“ sondern ein extrem kreatives Sprachcharakteristikum. Sie sind Ausdruck kommunikativer Kompetenz.

Es ist durchaus natürlich, dass bilinguale Kinder ihre Sprachen nicht gleich schnell entwickeln. Die realitätsferne Vorstellung einer „balancierten Mehrsprachigkeit“ suggeriert nur eine quasi-mathematische Gleichung (L1 + L2 = 1 balancierte mehrsprachige Person) sowie eine vermeintliche Symmetrie in der kindlichen Sprachentwicklung. Dabei handelt es sich jedoch um eine starke Vereinfachung, die den komplexen, dynamischen und translingualen Praktiken mehrsprachig lebender Kinder nicht gerecht werden kann.

3.5 Dynamische Sprachumgebung in Familie und Kita

Mit den Begriffen *Quersprachigkeit* oder *Translanguaging* wird der dynamische Gebrauch von Sprache(n) betrachtet: Der Fokus liegt dann nicht mehr auf Sprachsystemen, sondern auf Sprachpraktiken, auf dem sprachenübergreifenden *Languaging* der Sprecherinnen und Sprecher. Dementsprechend werden Sprachen nicht als Entitäten, autonom und getrennt voneinander verwendet und erworben. Mehrsprachig aufwachsende Kinder entwickeln vielmehr von Anfang an „quersprachige Neugier“, handeln und lernen quer durch Sprachen hindurch.

Insbesondere junge Kinder, wenn sie dafür die Gelegenheit in der Kindertageseinrichtung bekommen, entfalten „quersprachige Kompetenz“. Das bedeutet: Sie spielen mit ihren Sprachen, indem sie diese mischen oder wechselnd verwenden und „quer durch sie hindurch“ kommunizieren. Mehrsprachige Kinder entwickeln also bereits während ihres dynamischen Sprach(en)erwerbs ein über die Grenzen von Sprachsystemen hinausgehendes Gesamtrepertoire an sprachlichen Praktiken.

Anstatt nach Übereinstimmungen mit oder Abweichungen vom jeweiligen System der dabei verwendeten Sprache(n) zu fragen, wird die komplexe und flexible, sprachenübergreifende Praxis der Kinder erfasst. *Translanguaging* ist auch im Kontext mehrsprachiger Familien der normale Modus der Kommunikation. Die Kinder verwenden und entfalten zugleich ihr individuelles und dynamisches Repertoire, auf das sie je nach Situation entsprechend zugreifen, um in ihrem mehrsprachig organisierten Alltag pragmatisch adäquat zu kommunizieren.

Allerdings produzieren mehrsprachige Kinder sowohl im Kita-Kontext, als auch in ihrem familiären Alltag nicht nur translinguale, sondern auch monolinguale Äußerungen, da sie ihre sprachliche Praxis der jeweiligen Kommunikationssituation und Bezugsperson anpassen. Dabei ist ihr *Translanguaging*

eng mit ihren translokalen Beziehungen und Erfahrungen verknüpft. Kinder erleben von Anfang an im familiären Alltag ihre Eltern, die situationsabhängig sowohl monolingual als auch translingual handelnd kommunizieren, indem sie sich beispielsweise gegenseitig über ihren beruflichen Alltag berichten, indem sie per Skype oder telefonisch mit Verwandten oder Freunden, die in anderen Ländern leben, in Kontakt treten oder indem sie im Internet Zeitungen aus unterschiedlichen Ländern lesen bzw. „fremdsprachige“ Nachrichten vorlesen und sich darüber translingual austauschen.

Im Kita-Alltag interagieren Kinder mit Bezugspersonen sowohl mono- als auch translingual, wenn sie zum Beispiel aus einsprachigen Kinderbüchern vorlesen und den Text gemeinsam mit den Kindern mehr- und quersprachig kommentieren. Solche Alltagssituationen sind für junge Kinder keine außergewöhnlich komplexen Konstellationen, sondern betreffen lediglich sprachenübergreifende, translinguale und translokale Bedingungen ihres familiären (Er-)Lebens und somit die spezifischen Erwerbsbedingungen ihrer eigenen dynamischen mehrsprachigen Praxis und Identität.

4. *Translanguaging* in der pädagogischen Praxis

4.1 Gelebte Mehrsprachigkeit

Dank unserer mehrsprachigen Mitarbeitenden und unserer vielen binationalen oder internationalen Familien aus aller Herren Ländern ist gelebte Mehr- und Quersprachigkeit bei uns im Kita-Kontext eine Selbstverständlichkeit.

Wir wechseln ständig zwischen den Sprachen, je nach Situation und Gesprächspartner und wir verwenden das Vokabular, das in der jeweiligen Situation notwendig ist, um miteinander zu kommunizieren. Kurz gesagt, wir verwenden jede Sprache, die zu unserem Wortschatz gehört, um unsere Gedanken, Gefühle und Bedürfnisse mitzuteilen. Und wir ermutigen unsere Kinder, mit uns zu kommunizieren und dabei das Vokabular zu verwenden, das ihnen im Augenblick zur Verfügung steht.

Unsere Kinder sind überall, wo sie hingehen, von einer Vielzahl verschiedener Sprachen umgeben und lernen mehrere unterschiedliche Sprachen gleichzeitig. Unsere Aufgabe als Pädagogen ist es, jedes Kind auf dieser Reise zu begleiten und ihm zu helfen, sich in diesen neuen Erfahrungen zurechtzufinden.

Aus unserem Alltag

Morgens bei der Übergabe sprechen wir mit einer bilingualen Familie, die über einen deutsch-spanischen Hintergrund verfügt. Das Kind wächst zuhause entsprechend zweisprachig auf. In der Kita taucht das Kind in eine vornehmlich deutsch-englische Sprachumgebung ein. Wir beginnen das Gespräch mit den Eltern auf Deutsch. Wenn wir merken, dass das Spanisch sprechende Elternteil der Konversation in der Tiefe nicht folgen kann, dann wechseln wir auf Englisch. Zwischendurch trösten wir ein anderes Kind, das neu in der Einrichtung ist und sich nur schwer von seinen Eltern verabschieden kann, auf Türkisch mit den Worten: *Anne geliyor* („Mama kommt bald wieder“).

Wenn wir das Kind beim Frühstück später fragen, ob es *Brot mit Marmelade* möchte oder wenn das Kind beim Mittagessen *mehr Nudeln, bitte* sagt, dann verwenden wir die Sprache, die uns in diesem Moment zur Verfügung steht und die das am besten vermittelt, was wir ausdrücken möchten.

Dabei nehmen wir die Hauptsprachen der Kita (Deutsch und Englisch) genau so ernst wie die Familiensprachen der Kinder. Wir akzeptieren dabei auch keine Sprachhierarchien wie z.B. Englisch als „Weltsprache“, Deutsch als „Kultursprache“ oder andere Sprachen als „Drittsprache“ oder „Geheimsprache zwischen den Eltern“. Jede Sprache birgt linguistisches Potential, dessen die Kinder sich bedienen dürfen und sollen, um sich selbst auszudrücken.

Die Wahl der Sprache, in der sie sich ausdrücken wollen, obliegt dabei den Kindern selbst. Sie werden in der Regel zunächst die Sprache wählen, in der sie sich selbst in der jeweiligen Situation am besten ausdrücken können. Mit zunehmender Kommunikationserfahrung weitet sich aber der Sprachhorizont und neben Fragen der Selbstkompetenz und -wahrnehmung kann dann aus kindlicher Sicht auch zunehmend die linguistische Kompetenz des/der jeweiligen Gesprächspartners und Gesprächspartnerin mitgedacht werden.

4.2 Sprechanlässe schaffen und *Literacy*-Kompetenzen vermitteln

Die erzieherische Hilfe, die für den komplementären Erwerb mehrerer Sprachen in der frühen Kindheit benötigt wird, unterscheidet sich im Grunde nicht vom Unterstützungsbedarf beim monolingualen Spracherwerb. Das A und O ist es in beiden Fällen, Sprechanlässe zu schaffen und die *Literacy*-Kompetenzen der Kinder zu stärken. Das gilt für die bilingualen Kitas in unserer Trägerschaft ebenso wie für jede monolinguale „Regel-Kita“ und ist so auch entsprechend in den Bildungsgrundsätzen der Bundesländer verankert.

Das Schaffen von Sprechanlässen ist ein integraler Teil der Alltagsaktivitäten in unseren Kitas, sei es bei der Begrüßung am Morgen, beim gemeinsamen Frühstück zum Start in den Tag, beim Freispiel, bei gemeinschaftlichen Gruppenaktivitäten oder auf dem Außengelände. Beim Mittagessen, bei der *nap time* und in der Kleingruppe. Beim Nachmittagsspiel, beim Aufräumen und bei der Verabschiedung – wir sind konstant von Sprache(n) umgeben.

Dabei benutzen wir eine Reihe unterschiedlicher Strategien, um Gespräche mit den Kindern oder zwischen den Kindern aktiv zu initiieren. Dazu gehören zum Beispiel:

- **Handlungsbegleitendes Sprechen:** Den ganzen Tag über beschreiben wir sprechend, was wir sehen, wenn die Kinder spielen bzw. allein oder gemeinsam mit anderen Kindern interagieren. In gleicher Weise verbalisieren wir unsere eigenen Handlungen, während wir mit den Kindern interagieren.

- **Offene Fragen**: Wir stellen eine Vielzahl unterschiedlicher Fragen, die nicht einfach mit ja oder nein beantwortet werden können. Wir halten die Konversation am Laufen, indem wir stattdessen offene Fragen formulieren: Wer? Was? Wann? Wo? Wie? Warum?

- **Lieder und Reime:** Während des Morgenkreises und den ganzen Tag hindurch singen wir Lieder und nutzen Reime, sowohl bekannte als auch selbst neu ausgedachte. Das Ziel ist die Kinder dazu anzuregen, Sprache(n) spielerisch zu erkunden. Wir sprechen über die Ähnlichkeiten der Wörter, die sich reimen. Wir beginnen einen Satz und lassen die Kinder den Satz mit eigenen Reimwörtern vervollständigen. Wir überlegen: Handelt es sich dabei um echte Wörter oder Phantasiewörter? Was ist der Unterschied zwischen Phantasie und Wirklichkeit?

- **Bilderbuchbetrachtungen:** Wir lesen jeden Tag gemeinschaftlich Bilderbücher und wir bieten darüber hinaus unseren Kindern Rückzugsmöglichkeiten, sich individuell mit Büchern zu beschäftigen. Wir nutzen Bilderbücher in unseren Gruppen auf ganz unterschiedliche Weise. Jenseits des einfachen Vorlesens des Textes der Geschichte betrachten wir auch die Bilder ganz genau und sprechen zusammen darüber, was wir auf ihnen sehen oder was an was sie uns erinnern oder wie die Geschichte wohl weiter gehen könnte. Wir haben zudem *story bags* Utensilien, die zu der Geschichte passen, um alle Sinne der Kinder anzusprechen. Wir üben mit den Kindern auch ein, Geschichten selbständig nachzuerzählen oder selbst neue Geschichten zu erfinden.

- **Eigene Geschichten erzählen:** Während des ganzen Tages reden wir miteinander. Wir erzählen uns Geschichten und hören einander zu. Wir sprechen über die Abenteuer in unserer Kita und darüber, was wir außerhalb der Kita erleben. Wir ermutigen alle Kinder, sich mit anderen Kindern zu unterhalten. In unseren *role play areas* können die Geschichten nicht nur verbalisiert, sondern auch mimisch und schauspielerisch „nachgespielt“ werden.

- **Zugewandtes Zuhören:** Wir hören unseren Kindern aufmerksam zu, und zwar auf Augenhöhe. Während ein Kind redet, signalisieren wir mimisch, dass wir aufmerksam dabei sind. Wir halten Augenkontakt und sind mit unserem Körper dem Kind zugewandt.

- **Korrigierende Wiederholung und Erweiterung:** Im Gespräch mit unseren Kindern fokussieren wir uns auf das, *was* sie sagen, nicht *wie* sie es sagen. Im Gespräch mit den Kindern urteilen wir nicht über deren Sprachvermögen und zeigen bei sprachlichen „Fehlern“ keine negative Reaktion. Stattdessen bedienen wir uns der Strategie der korrigierenden Wiederholung. Dabei geben wir das Gesagte in unseren eigenen Worten sprachlich korrekt wieder, ohne dabei jedoch den vorherigen Fehler besonders zu betonen. Diese Strategie wird in der Fachliteratur als *corrective feedback* bezeichnet.

Beispiel 1

Kind: *Mama gehte einkaufen bei Rewe*.

Pädagogische Fachkraft: *Mama ging bei Rewe einkaufen? Was hat sie denn gekauft? Ganz viele Äpfel? Bist du auch schon mal bei Rewe einkaufen gegangen?*

Beispiel 2

Child: *I goed to the playground.*

Teacher: *You went to the playground? Which playground did you go to? Did you have fun?*

- Kritik am Ausdrucksvermögen kann das kindliche Selbstbewusstsein schwächen und vermittelt dem Kind die Botschaft: „Wenn ich spreche, dann mache ich Fehler, die von den Erwachsenen korrigiert werden müssen“, was zu insgesamt zu einer sinkenden Sprechmotivation führen kann. Dieses Problem wird in der Fachliteratur mit dem Begriff *Silencing beschrieben*.

- **Gruppengespräche zwischen Kindern moderieren:** In Gruppensituationen ist es wichtig, einen Gesprächsrahmen zu schaffen, der allen Kindern genug Bedenkzeit gibt, um ihre Ideen und Gedanken in Worte zu fassen, ohne unterbrochen zu werden. Aus sozialen Gründen kann es hilfreich sein, wenn ältere – sprachkompetentere – Kinder Wort ergreifen für jüngere Kinder. Aus sprachlichen Gründen hingegen dürfte es jedoch meist sinnvoller sein, in einer Gruppensituation jedes einzelne Kind darin zu unterstützen, sich selbst auszudrücken. Hier kommt es im Einzelfall auf die konkrete Gesprächssituation und die Intuition der pädagogischen Fachkraft an. Diese sollte darauf achten, dass sie selbst das Gespräch unterstützt, aber nicht dominiert, damit genug Freiraum bleibt für von den Kindern selbst ausgehende Kommunikation.

- **Anteilnahme am kindlichen Spiel:** Pädagogische Fachkräfte haben durch ihre Teilnahme am kindlichen Spiel die Möglichkeit, Sprachgebrauch situationsbezogen vorzuleben. Das gemeinschaftliche Spiel ist auch eine gute Gelegenheit, den Wortschatz zu erweitern.

4.3 Anbahnung von Sprechanlässen im multi- und translingualen Kontext

Die in Kapitel 3.2 gelebte natürliche Mehrsprachigkeit in unseren Einrichtungen bildet den Rahmen, innerhalb dessen unsere pädagogischen Fachkräfte die in Kapitel 3.1 beschriebenen Strategien zur Anbahnung von Sprechanlässen einsetzen. Diese funktionieren in einem einsprachigen Kontext in gleicher Weise wie in einem multi- oder translingualem Setting. Die nachfolgenden (frei erfundenen) Beispiele sollen das illustrieren:

- **Handlungsbegleitendes Sprechen:** Kollegin Heidi Müller versprachlicht das Geschehen in der Bauecke in deutscher Sprache und benutzt Worte wie „Bagger“, „Kran“ oder „Planierraupe“. Nach dem Freispiel leitet Frau Müller den *Morning Circle*. Dabei switcht sie in die englische Sprache, denn Thema heute sind englische *Christmas Carols* und Weihnachtsgebräuche in anderen Ländern. Sie erzählt den Kindern von einem Weihnachtsfest, das sie vor vielen Jahren als Austauschstudentin in Amerika erlebt hat und fragt, ob die Kinder Weihnachten auch mal im Ausland verbracht hätten.

- **Lieder und Reime:** Während der Reim- und Singspiele entdeckt Kevin (5), dass sich das englische Wort rhyme und das deutsche Wort Schleim reimen. Er dreht sich um zu Dogan (4), lächelt und sagt *rhyme-Schleim, rhyme-Schleim, rhyme-Schleim*.

- **Bilderbuchbetrachtungen:** Kollege Altan Dagtekan sitzt mit Sylvia (3), Jehuda (2) und Liv (4) in der Leseecke. Gemeinsam betrachten sie ein Wimmelbuch mit Zeichnungen aus Köln. Weil es ein bekanntes heimisches Umfeld wiedergibt, fällt die Sprachwahl beim Lesen unbewusst auf Deutsch. „Was sieht man da?“ fragt Altan die Kinder. Liv antwortet: „Den Dom“. Jehuda zeigt mit seinem Finger auf einen Zug der KVB und sagt auf Hebräisch: „Rakewet kala!“ Sylvia korrigiert ihn: „Straßenbahn!“

- **Eigene Geschichten erzählen:** Liam berichtet, wie er in den zurückliegenden Sommerferien vom Flughafen Düsseldorf mit den Eltern zum Opa nach Amerika geflogen ist. „Da gab es einen *bus* und der hat uns bis zum *airplane* gebracht.“ Als Leo das hört, macht er das Geräusch eines vorbeifliegenden Flugzeugs. Gemeinsam sieht man beide Kinder später im Flur. Dort haben sie sich hintereinander auf die Treppenstufen gesetzt und spielen, sie seien in einem Bus.

- **Korrigierende Wiederholung und Erweiterung:** Henry berichtet: „Meine Mama gehte einkaufen bei Rewe.“ Kollegin Henderson antwortet auf Englisch: „Really, what did she buy? Apples? Did you ever go shopping with her?“ – Auch wenn Henry sich in der deutschen Sprache grammatikalisch nicht korrekt ausgedrückt hat, so macht er dennoch die wertvolle Erfahrung, dass er verstanden wird. Darüber hinaus lernt er aus der Antwort der Kollegin wie eine korrekte Versprachlichung des von ihm beschriebenen Sachverhalts auf Englisch klingt. Er lernt zudem, dass er in der Zukunft auf jeden Fall mit Kollegin Henderson auf Englisch kommunizieren kann, wenn er das möchte (Reflexion über die linguistischen Fähigkeiten der Kommunikationsadressatin). Dass es auf Deutsch *gegangen* heißt und nicht *gehte* lernt er am Nachmittag im Spiel mit Leah. Die erzählt ihm: „Gestern ist meine Mama mit mir ins Schwimmbad gegangen.“

5. Sprachstandsfeststellung

Unter sozialpolitischen Fragestellungen hat sich – zu Recht – in den vergangenen Jahrzehnten ein staatliches Interesse an der Sprachkompetenz von Vorschulkindern herauskristallisiert. Dabei werden gesellschaftliche Fragestellungen und Zielvorstellungen von außen in den Kitabereich hineingetragen. Das politische Interesse an der Sprachkompetenz der zukünftigen Grundschülerinnen und Grundschüler entwächst dabei vorrangig dem berechtigten Wunsch nach Förderung und Chancengleichheit. Kinder aus Familien mit Migrationsgeschichte sollen rechtzeitig vor Schulbeginn in ihrer Sprachkompetenz gestärkt werden. Dabei geht es letztlich um Fragen von Integration bzw. Inklusion in einer Migrationsgesellschaft.

Zu diesem Zwecke sind in den vergangenen Jahrzehnten in allen Bundesländern sprachdiagnostische Erhebungsverfahren entwickelt worden, die im Kitabereich zum Einsatz kommen sollen. Diese Verfahren sind jedoch abhängig von Träger, Einrichtungskonzeption und Mitarbeiterschaft unterschiedlich stark in den Kita-Alltag integriert, handelt es sich bei Ihnen doch zuvorderst um diagnostische Instrumente, was regelmäßig mit dem persönlichen und beruflichen Selbstverständnis der in Kitas tätigen Mitarbeitenden kollidieren kann. Viele pädagogischen Fachkräfte sehen sich in erster Linie als Lern- und Lebensbegleiter der Kinder. Ein diagnostisch-klinischer Blick auf Kinder ist ihnen fremd. Dieser Einwand – ob berechtigt oder nicht – ist nicht ganz von der Hand zu weisen, erfordert eine ordentliche Sprachdiagnostik doch auch immer eine linguistische Auseinandersetzung mit den Ursachen für den aktuellen Sprachstand und Vorhersagen der zukünftigen Entwicklung bzw. Handlungsempfehlungen. Beides ist nicht in den Ausbildungsplänen der Berufskollegs für Erzieher verankert und gehört auch im engeren Sinne nicht zum pädagogischen Aufgaben-, Verantwortungs- und Wirkungsbereich von Fachkräften. Es gibt für Kitas sowohl aus pädagogischen als auch aus gesellschaftspolitischen Gründen durchaus gute Gründe, Sprachentwicklung von Kindern zu beobachten, wie wir im weiteren Verlauf noch zeigen werden. Die Fragen der Abgrenzung von Pädagogik und Diagnostik sollte dabei jedoch immer mitgedacht werden.

Hinzu kommt in unserem Fall, dass die integrationspolitischen Zielsetzungen in aller Regel von einer monolinguistischen Normalitätserwartung ausgehen, die für mehr- und quersprachig aufwachsende Kinder nicht zutrifft. Die bestehenden sprachdiagnostischen Verfahren gehen alle von einem wie auch immer gearteten normativen Kompetenzniveau in der Zielsprache Deutsch aus, an welches die Kinder – notfalls durch Einzelfallförderung – aus ehrenwerten Gründen herangeführt werden sollen. Aber das Gegenteil von gut ist gut gemeint. Ein solch defizitorientierter Handlungsansatz verkennt nämlich die Komplexität der Lernfortschritte multilingualen Spracherwerbs in der frühen Kindheit. Nicht jedes mehrsprachige Kind verfügt über einen sogenannten Migrationshintergrund und nicht jede Familie mit (eigener) Migrationsgeschichte ist bildungsfern. Die bildungspolitische Grundannahme, dass Kinder zuhause eine Familiensprache und in der Kita Deutsch sprächen entspricht manchmal, aber längst nicht immer der Realität, und zwar ganz unabhängig von Bildungsnähe oder -ferne des jeweiligen Familiensettings. Sowohl in sozialen Brennpunktgebieten als auch in den Wohlstandsvierteln unserer Städte leben Familien, in denen zuhause mehr als einer Sprache gesprochen wird.

5.1 Bestehende Instrumente nur mangelhaft

Leider folgen sämtliche, in nordrhein-westfälischen Kitas gängigen Erhebungsverfahren zur Sprachstandfeststellung mehr oder weniger den klischeehaften Vorstellungen, wonach die multilinguale Sprachaneignung während der Frühen Kindheit räumlich und zeitlich getrennt verläuft. Ein komplementärer, nicht additiver Spracherwerb ist in Erhebungen (wie z.B. **BaSik** oder **Seldak**), die einseitig auf einen deutschsprachigen „Output“ fixiert sind, nicht vorgesehen. Auch Versuche ein etabliertes monolingualistisches Verfahren wie **BaSik** als „Sprachdiagnostik im Kontext von Mehrsprachigkeit in der Kita“ neu zu denken bzw. zu adaptieren, wie zuletzt von Christina Winter vom Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache vor dem Arbeitskeis Bilinguale Kita Köln, hat unsere Pädagogen aus der Praxis nicht überzeugt. BaSik bleibt auch in einer solchen Konstellation im besten Fall ein Diagnosetool zur Attestierung doppelter Einsprachigkeit.

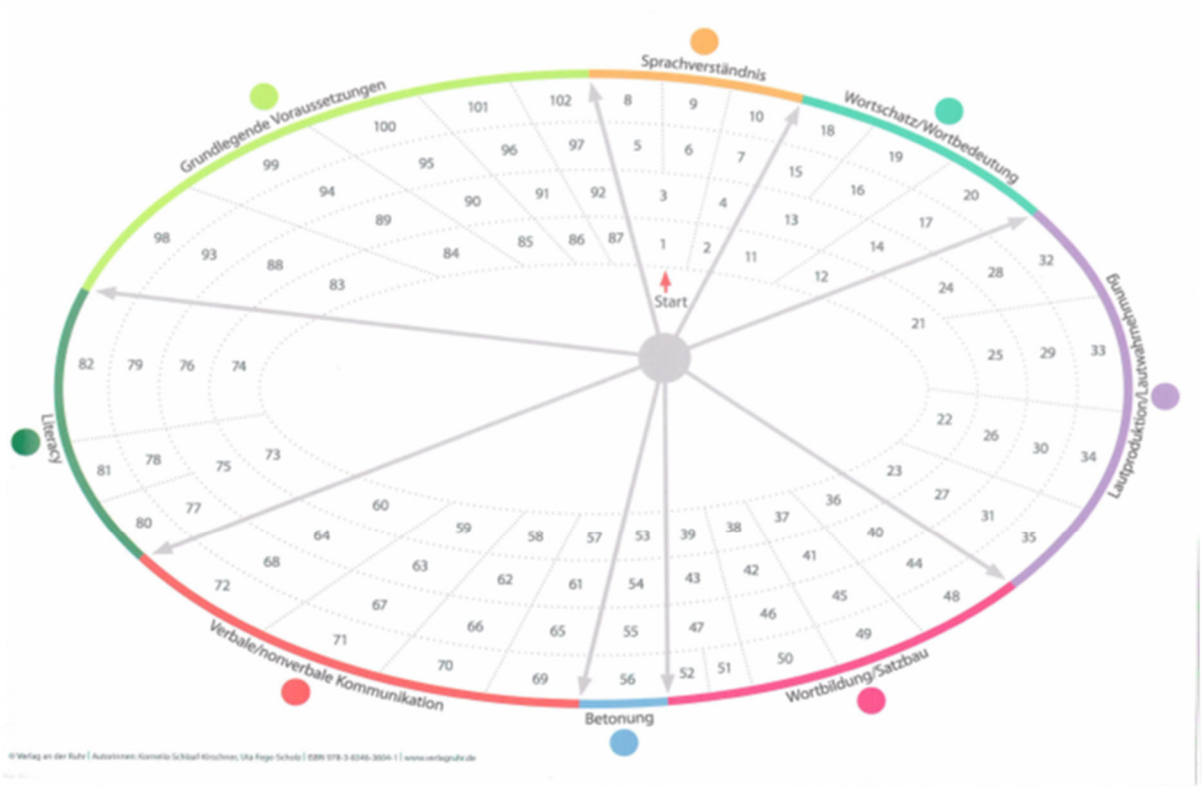
Die vom Bayrischen Staatsinstitut für Frühpädagogik mit herausgegebenen und auch in nordrhein-westfälischen Kitas zum Einsatz kommenden Beobachtungsbögen **sismik** sind innerhalb des Kanons der bestehenden Diagnoseinstrumente das am ehesten geeigneten Verfahren, um die Sprachwirklichkeit mehr- und quersprachiger Kinder zu beschreiben. Positiv fällt auf, dass bei sismik überhaupt ein Bewusstsein für andere Sprachen großen Raum einnimmt und dass Eltern bei der Evaluierung von kindlichen Sprachfähigkeiten und -fertigkeiten in den Familiensprachen mit einbezogen werden. Auch der Schwerpunkt auf Vermittlung von „Sprachlust“ und *Literacy*-Kompetenzen fällt positiv ins Gewicht. Aber auch sismik bleibt in der defizitorientierten Grundannahme verhaftet, dass Mehrsprachigkeit additiv und nicht komplementär erworben wird.

Das Hauptproblem aus unserer Sicht ist: Sämtliche in Nordrhein-Westfalen gängigen, sprachdiagnostischen Erhebungsverfahren setzen *mehrsprachige* Kinder in Bezug zu einer sich angeblich „normgerecht“ entwickelnden Kohorte altersgleicher *monolingualer* Kinder. Das blendet aber die spezifischen mit der Mehrsprachigkeit einhergehenden linguistischen Kompetenzen der mehrsprachigen Kinder vollkommen aus. Um Spracherwerbsverzögerungen oder Entwicklungsbedarf bei *mehrsprachigen* Kindern sachgerecht feststellen zu können, müssten diese Kinder eigentlich mit einer altersgleichen Kohorte ebenfalls *mehrsprachiger* Kinder in Bezug gesetzt werden. Solch ein Diagnose-Instrument gibt es aber (noch) nicht.

5.2 Momentan bei uns implementierte Verfahren

Weil die Forschung den Kitas in Nordrhein-Westfalen bislang noch kein Instrumentarium zur Sprachdiagnostik zur Verfügung gestellt hat, welches die Kompetenzen mehr- und quersprachiger Kinder ressourcen- und nicht defizitorientiert bewertet, hat auch die Sprachstandsdiagnostik in den Kitas unseres Trägers noch nicht ihr volles Potential erreicht. Das bedeutet: Momentan betrachten wir deutsche und englische Sprachentwicklung noch getrennt. Querverbindungen können noch nicht dargestellt werden. Drittsprachenkenntnisse fließen ebenfalls nur beschränkt in die Diagnostik ein.

Im Bereich der deutschen Sprache nutzen wir den „Beobachtungsbogen Sprachentwicklung von 1-6 Jahren“ von Kornelia Schlaaf-Kirschner und Uta Fege-Scholz. Diese Arbeitsbögen sind Teil der von Schlaaf-Kirschner entwickelten IPS-Methode (http://schlaaf-kirschner.de/). Die Bewertungsbögen sind in verschiedene Kompetenzbereiche unterteilt: Sprachverständnis, Wortschatz und -bedeutung, Lautproduktion und -wahrnehmung, Wortbildung und Satzbau, Sprachmelodie und Betonung, verbale und nonverbale Kommunikation, Literacy (Umgang mit Büchern, Texten, Erzählen) und grundlegende Voraussetzungen. Das folgende Bild ist ein Beispiel eines solchen Bogens:



Für den deutschen Sprachgebrauch halten wir die IPS-Methode nicht nur für ein wissenschaftlich validiertes Instrument, sondern auch für ein Diagnose-Tool, welches aus Sicht unserer pädagogischen Fachkräfte durch ein hohes Maß an Praxisnähe überzeugt. Allerdings kommt die IPS-Methode eben nur bei der Evaluierung der deutschen Sprachkompetenzen zum Einsatz. In Bezug auf den englischen Spracherwerb der Kinder wird von unseren Fachkräften eine kurze englische Zusammenfassung erarbeitet, basierend auf den Standards der Erzieher-Ausbildungssysteme in den Herkunftsländern unserer Mitarbeitenden.

Dieser ungleiche Standard hat zur Folge, dass die Qualität der Beobachtungen in den unterschiedlichen Sprachen noch sehr unterschiedlich ausfällt und quersprachliche Kompetenzen genauso wie Drittsprachen unberücksichtigt bleiben. Da das bisher in Deutschland zur Verfügung stehende Instrumentarium auf die Komplexität der besonderen Situation mehr- und quersprachiger Kinder in unserer Betreuung eben nicht eingeht, lässt sich insgesamt ein Akzeptanzproblem beim Einsatz diagnostischer Tools in den Kitas beobachten. Dies findet seinen Widerhall dann auch in der eingangs zitierten Diskussion, ob und in wie weit Sprachdiagnostik überhaupt Aufgabe von Pädagoginnen und Pädagogen sein sollte.

5.3 Desiderat und Forschungsauftrag

Mit Sprachstandsdiagnostik werden nicht nur allgemein gesellschaftspolitische, sondern natürlich auch pädagogische Zwecke verbunden. Dazu gehören etwa die Planung und Individualisierung von Förderangeboten, Optimierung von Bildungsprozessen sowie Begleitung und Dokumentation sprachlicher Aneignungsprozesse beim einzelnen Kind. Von daher hat ein gewisser Grad von

Sprachstandsfeststellung auch unabhängig von bildungspolitischen Diskussionen und Erwartungshaltungen auf jeden Fall eine Berechtigung in Kindertagesstätten.

Nicht nur in Ermangelung an diagnostischen Alternativen, sondern auch um das „Unsichtbare sichtbar“ zu machen, sollte dabei zum jetzigen Zeitpunkt verstärkt auch über freie Beobachtungsformen nachgedacht werden, wie sie etwa von Prof.‘in Panagiotopoulou und ihren Studierenden auch in unseren Einrichtungen gelegentlich und anonymisiert praktiziert werden. Bei der freien Beobachtung liegt der Fokus auf dem Sprachhandeln, das in alltäglichen, aber auch initiierten und vorstrukturierten Handlungssituationen beobachtet wird (Lengyl 2012). Beobachtungen zum Zwecke der pädagogischen Sprachdiagnostik sind wissenschaftliche, methodisch kontrollierte Beobachtungen und müssen folglich den hierfür geltenden Regeln genügen, d.h. sie müssen intersubjektiv nachvollziehbar und zuverlässig sein. Es handelt sich also nicht um Alltagsbeobachtungen, die unsystematisch, unpräzise, gegebenenfalls nebenbei und unreflektiert erfolgen, sondern um systematische, auf einen Gegenstand gerichtete, kriterienorientierte Beobachtungen (ebd.).

Freie Beobachtungsverfahren gehen allerdings auch mit einem höheren Grad an Subjektivität einher als Tests und Screenings, da sie auf Wahrnehmung des Einzelnen und auf der Interpretation des Wahrgenommenen durch diesen beruhen; dies betrifft insbesondere die qualitativen Aspekte, die eingeschätzt werden sollen: Wann ist ein Verhalten häufig, selten oder nie? Wann ist ein Verhalten angemessen oder nicht angemessen? An die pädagogische Fachkraft werden im Zuge dessen hohe Anforderungen gestellt; vor allem die Reflexion des Beobachteten im Team erfordert nicht nur Zeit, sondern auch die Bereitschaft zur mehrperspektivischen Betrachtung (ebd.).

So wie im allgemein-pädagogischen Beobachtungssetting strukturierte Checklisten (etwa: Grenzsteine der Entwicklung, Ganzheitliches Bildungsdokumentationsprogramm GABIP, Leuvener Engagiertheitsskala) immer in der Gefahr stehen, nur eine Momentaufnahme darzustellen, so sind auch Diagnostiktools wie BaSik und sismik nicht auf die Darstellung prozessualer Entwicklungen ausgelegt. Freie Beobachtungsverfahren – sowohl in der allgemeinen pädagogischen Dokumentation als auch bei der Sprachdiagnostik – heben sich von dieser Enge dieses Blickes wohltuend ab. Auf der anderen Seite sind aber die freien Beobachtungsformen ebenfalls ein zweischneidiges Schwert, insbesondere für die pädagogischen Seiteneinsteiger in unseren Teams. Denn bei diesen fehlen oft die theoretisch-pädagogisch-linguistischen Hintergründe und die fachpraktische Erfahrung, von der bei ausgebildeten Erzieherinnen oder Erziehern ausgegangen werden kann.

Die Nichteignung einer komplett freien, nicht-strukturierten Beobachtung ergibt sich auch aus der Internationalität unserer Teams. Wenn die Mitarbeitenden aus weltweit komplett unterschiedlichen Erzieherausbildungsstätten stammen, sind freie Beobachtungen aus unserer Sicht nur bedingt geeignet, verbindliche und aussagekräftige Dokumentationen zu verfassen, die auf einheitlichen Standards für das ganze Team gründen.

Aus Sicht der rainbowtrekkers bedarf es daher seitens des Ministeriums und der Hochschulen einer gemeinsamen wissenschaftlichen Initiative, ein neuartiges Sprachentwicklungstool zu entwickeln, das sich von bisherigen defizitorientierten Verfahren verabschiedet und stattdessen mehr- und quersprachliche Kompetenzen von Kindern in bilingualen bzw. multilingualen Kitas besser beschreibt. Ein solches Verfahren müsste den Anspruch erfüllen, auch von nicht (sprach-)wissenschaftlich geschulten Pädagoginnen und Pädagogen angenommen und sinnvoll und alltagsintegriert eingesetzt werden zu können.

Ob dazu das Rad neu erfunden werden muss, oder ob es sich alternativ um eine Weiterentwicklung der sismik-Beobachtungsbögen handeln kann, soll dabei den Wissenschaftlern überlassen bleiben. Für uns als Kitapraktiker scheint es hingegen wichtig, dass ein solches Tool eine Reihe linguistischer

Basisqualifikationen umfassen und diese unter den besonderen Aspekten mehr- und quersprachigen Kompetenzen von Kindern in bilingualen bzw. multilingualen Kindertagesstätten erweitern sollte.

Einen Überblick dieser linguistischen Basisqualifikationen hat EHRLICH (2008) zusammengefasst (wenngleich auch noch von einem ganz überkommenen Verständnis des multilingualen Spracherwerbs ausgehend). Die Übersicht von ROCHE (2018) zeigt, dass sismik hier den weitesten „scope“ der bei EHRLICH (2008) genannten Basisqualifikationen umfasst:

	Verfah-rensart	Phon. BQ		Prag. BQ I		Semant. BQ		Morph.-synt. BQ		Diskursiv BQ		Pragm. BQ II		Lit. BQ I+II	
		Pro	Rez	Pro	Rez	Pro	Rez	Pro	Rez	Pro	Rez	Pro	Rez	Pro	Rez
CITO	T		x				x		x		x				
Delfin 4	T	x	x			x	x	x		x					
DOBINE															
Fit in Dt.	T, I			x	x	x	x	x	x	x	x				
HASE	T	x	x				x	x	x						
HAVAS-5	T, B	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		
H-S-E-T	T	x	x	x	x			x	x						
KISTE	T				x	x	x	x	x						
LiSe-DaZ	T						x	x							
SISMIK	B, I	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x		x
VER-ES	T	x	x	x	x	x		x	x	x	x				

Legende: B = Beobachtung, T = Testung, I = Interview, Pro= produktiv, Rez=Rezeptiv.

Ausgehend von EHRLICH (2008) haben wir folgende Vorschläge zur Weiterentwicklung der linguistischen Basiskompetenzen im multi- bzw. translingualen Bereich entwickelt als Anregung für linguistische bzw. pädagogische Forschungseinrichtungen:

Basisqualifikationen nach EHRLICH 2008	Vorschläge zur Weiterentwicklung RAINBOWTREKKERS 2022
Phonische Basisqualifikationen: Wahrnehmung, Unterscheidung und Produktion von Lauten, Silben und Wörtern sowie der Sprachmelodie	*Laute können in unterschiedlichen Sprachen ähnlich klingen und doch unterschiedlich sein, z.B. „Schule“ aber „school“.*
Pragmatische Basisqualifikationen I: Einsatz und Wahrnehmung von Sprache als Werkzeug zum Erreichen von Handlungszielen; Entwicklung der „theory of mind“ als Voraussetzung für die Unterscheidung der eigenen Perspektive und der des Gegenübers; Wahrnehmung und Produktion einfacher Handlungsmuster (wie Bitten, Auffordern, Widersprechen).	*Einschätzung der linguistischen Kompetenzen des Kommunikationsaddressaten: Welche Sprache(n) setze ich wann bei wem ein? Mein anwendbarer Sprachhorizont (mono-/bi-/multilingual) sowie meine konkrete Sprachwahl sind abhängig vom Gegenüber. Können meine eigenen Grenzen kommuniziert werden, wenn die Sprachkompetenz meines Gegenübers meine Verständniskompetenz überschreitet?*

Basisqualifikationen nach EHRLICH 2008	Vorschläge zur Weiterentwicklung RAINBOWTREKKERS 2022
Pragmatische Basisqualifikationen II: Aneignung komplexer sprachlicher Handlungsmuster wie Erzählen, Begründen, Beschreiben, Erklären und damit einhergehend komplexerer sprachlicher Mittel.	*Erfolgt eine Sprachwahl z.B. auf Basis der Komplexität eines Sachverhalts? Werden für die Versprachlichung kognitiver Prozesse andere Sprachen genutzt als für die Versprachlichung emotionaler Prozesse?*
Semantische Basisqualifikationen: Aneignung von Wörtern und Wortbedeutungen; Ausdifferenzierung des Wortschatzes; Begriffsbildung.	*Werden z.B. sog. „false friends“ erkannt? Ein Handy ist im englischen z.B. nicht immer eine „handy“ Angelegenheit.*
Morphologisch-syntaktische Basisqualifikationen: Bereich der Grammatik (Syntax und Morphologie); Aneignung verläuft einzelsprachenspezifisch.	*Wird z.B. Deutsch mit englischer Grammatik gesprochen („Ich will gehen in die Kita“ statt „ich will in die Kita gehen“)? Erfolgen Deklinationen und Konjugationen sprachimmanent oder sprachübergreifend?*
Diskursive Basisqualifikationen: Aneignung grundlegender Strukturen der sprachlichen Kooperation (z. B. Sprecherwechsel, Rederecht) als Grundbedingung gelingender Kommunikation; kommunikativer Aufbau von Spielwelten und Probehandeln in der Kind-Kind-Kommunikation; an sich selbst gerichtetes Sprechen (egozentrisches Sprechen); Ausbildung der Erzählfähigkeit.	*Welche Sprache(n) nutzt das Kind, wenn es im Freispiel mit sich selbst redet? Wovon ist die Sprachwahl abhängig? Welche Sprachen nutzt das Kind, wenn es aufgeregt ist? Welche Sprachen, wenn es beruhigt ist? Welche Sprachen, Mimik, Gestik nutzt das Kind in der Kommunikation mit Dritten, mit denen keine gemeinsame sprachliche Basis besteht?*
Literale Basisqualifikationen: Literale Vorläuferfähigkeiten und Eintritt in die Schriftlichkeit, z. B. Erkennen und Produzieren von Schriftzeichen; erste Erfahrungen mit Texten, z. B. dialogisches Vorlesen.	*Können unterschiedliche Alphabete voneinander unterschieden werden? Kann der eigene Name in unterschiedlichen Alphabeten/(Schrift-)Sprachen geschrieben oder gelesen werden?*

Wir halten die Ausarbeitung eines solche Sprachdiagnosetools für ein Desiderat der linguistischen bzw. pädagogischen Forschung im Land und würden es begrüßen, wenn auf Ebene der politisch Verantwortlichen die Notwendigkeit erkannt würde, hier einen entsprechenden Forschungsauftrag zu vergeben.

6. Epilog

Hundert Sprachen hat ein Kind

Ein Kind ist aus hundert gemacht,
hat hundert Sprachen,
hundert Hände,
hundert Gedanken,
hundert Weisen
zu denken, zu spielen und zu sprechen.

Hundert,
immer hundert Arten
zu hören, zu staunen und zu lieben,
hundert heitere Arten
zu singen, zu verstehen,
hundert Welten frei zu erfinden,
hundert Welten zu träumen.

Das Kind hat hundert Sprachen und hundert und hundert und hundert.
Neunundneunzig davon aber werden ihm gestohlen,
weil Schule und die Umwelt ihm den Kopf vom Körper trennen.

Sie bringen ihm bei, ohne Hände zu denken, ohne Kopf zu schaffen,
zuzuhören und nicht zu sprechen, ohne Vergnügen zu verstehen.
Zu lieben und zu staunen nur an Ostern und Weihnachten.

Sie sagen ihm,
dass die Welt bereits entdeckt ist und von hundert Sprachen rauben sie dem Kind neunundneunzig.

Sie sagen ihm, dass das Spielen und die Arbeit, die Wirklichkeit und die Phantasie,
die Wissenschaft und die Vorstellungskraft, der Himmel und die Erde,
die Vernunft und der Traum, Dinge sind, die nicht zusammengehören.

Sie sagen also, dass es die hundert Sprachen nicht gibt.
Das Kind sagt: „Aber es gibt sie doch!“

Loris Malaguzzi[1]

[1] Loris Malaguzzi (1920-1994) war ein italienischer Pädagoge. Er war einer der Begründer der Reggio-Pädagogik und machte diese weltbekannt. Er arbeitete als Leiter eines Kindergartens in Reggio Emilia.

7. Literatur

Drorit LENGYL (2012): *Sprachstandsfeststellung bei mehrsprachigen Kindern im Elementarbereich. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Pädagogische Fachkräfte (WiFF)*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.. Link: https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/detail/sprachstandsfeststellung-bei-mehrsprachigen-kindern-im-elementarbereich (zuletzt abgerufen am 12.12.2021).

Konrad EHRLICH, Ursula BREDEL, Hans H. REICH (2008): *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*. Band 1. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF. Link: http://home.edo.tu-dortmund.de/~hoffmann/PDF/bildungsforschung_band_neunundzwanzig.pdf (zuletzt abgerufen am 12.12.2021).

Julie A. PANAGIOTOPOULOU (2016): Mehrsprachigkeit in der Kindheit. Perspektiven für die frühpädagogische Praxis. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF); München: Deutsches Jugendinstitut e.V.. Link: https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old_uploads/media/Exp_Panagiotopoulou_web.pdf (zuletzt abgerufen am 12.12.2021).

Julie A. PANAGIOTOPOULOU, Elke G. MONTANARI (2019): Mehrsprachigkeit und Bildung in Kitas und Schulen: Eine Einführung. Tübingen: utb Verlag.

Jörg ROCHE et al. (2016): *Zur Entwicklung eines interaktiven Verfahrens der Sprachstandsermittlung bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern – von der Idee zu ersten Umsetzungsschritten.* Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 21: 2, 127-142. Link: http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/ (zuletzt abgerufen am 12.12.2021).

Mila SCHWARTZ, A Verschik (2013): *Successful family language policy: Parents, children and educators in interaction.* Dordrecht, Netherlands: Springer.

Mila SCHWARTZ (2018): *Preschool Bilingual Education: Agency in Interactions between Children, Teachers, and Parents.* Series Multilingual Education. Dordrecht, Netherlands: Springer.