



Schlussbericht zum Projekt Miteinander mehrsprachig (2017-11-004)

Autorinnen:

Simone Kannengieser

Christine Schuppli

Anna Walser

24. Juli 2019

Inhaltsverzeichnis

Seite

I.	Abstract, Zusammenfassung des Projekts und der wichtigsten Resultate	3
	1. Hintergrund des Projekts	3
	2. Wichtige Erfahrungen im Projektverlauf	3
	3. Resultate des Projekts	4
	4. Konsequenzen aus dem Projekt	4
II.	Ursprüngliche Ziele des Projekts	5
III.	Im Rahmen des Projekts durchgeführte Aktivitäten	5
IV.	Auflistung der erreichten Ziele	6
	1. Modellentwicklung für mehrsprachige alltagsintegrierte Sprachförderung	6
	1.1. Strukturen und Massnahmen	7
	1.1.1. Von der Schulleitung ausgehende programmgeleitete Installation	7
	Interne Weiterbildung	
	Sprachen in der Klasse	
	Mehrsprachiges Medienangebot	
	Mehrsprachige Schulanlässe	
	1.1.2. Vom Team ausgehende Öffnung des Unterrichts und Aufnahme von Elementen	8
	Massgeschneidertes Weiterbildungsformat und Kooperation	
	Gegenseitige Praxisbesuche	
	Reflexion und Nutzung mehrsprachiger Potentiale in der Klasse	
	1.1.3. Dezentrale Einführung mehrsprachiger Unterrichtsgestaltung.	9
	Einsätze mehrsprachiger Personen in Klassen	
	Einsatz von sprachanregendem Material	
	Nutzen mehrsprachiger Ressourcen im Team	
	1.2. Unterricht und Didaktik	10
	1.2.1. Sprache(n) alltags- und kommunikationsintegriert lernen	11
	1.2.2. Mehrsprachig leben und lernen	11
	1.2.3. Mehrsprachigkeit erfahren und lernen	12
	1.3. Wissen, Einstellungen und Praktiken	13
	1.3.1. Nichtverhinderung von Mehrsprachigkeit	14
	1.3.2. Kenntnis möglicher sprachsozialisatorischer Dynamiken	15
	2. Stärkung eines fächerübergreifenden Sprachförderteams	15
	2.1. Angebot von praxisintegrierter Inhouse-Weiterbildung für Schulteams	16
	2.2. Offene Türen und personelle Durchlässigkeit	16
V.	Nennung allfälliger Probleme bei der Umsetzung des Projekts	17
VI.	Mögliche Nutzung der Projektergebnisse in anderen Kontexten oder anderen Kantonen	18
VII.	Möglichkeiten zur Weiterentwicklung der erreichten Resultate	19
VIII.	Nachhaltigkeit der Resultate	20
	Literatur	21

Projekt Miteinander mehrsprachig (2017-11-004)

I. Abstract, Zusammenfassung des Projekts und der wichtigsten Resultate

1. Hintergrund des Projekts

Das Projekt „Miteinander mehrsprachig“ widmete sich der Verbindung einer sprachverständnisbasierten alltagsintegrierten Sprachförderung im Kindergarten mit der Förderung von Mehrsprachigkeit. Es erwies sich damit als anschlussfähig an den aktuellen wissenschaftlichen Diskurs, in dem sich in den vergangenen Jahren drei Schwerpunkte herauskristallisiert haben:

- Berücksichtigung sog. **Bildungssprache** (z.B. Becker-Mrotzek & Roth 2017, 22), die auf der Grundlage von dekontextualisiertem Sprachgebrauch und im Rahmen einer durchgängigen und fächerübergreifenden Sprachförderung bzw. sprachlichen Bildung gelernt wird. Die hohe Gewichtung des Sprachverständnisses und der Literacy-Förderung im Projekt wird diesem Schwerpunkt gerecht.
- **Multilingual turn** im Hinblick auf Bildung und schulisches Lernen (Panagiotopoulou 2017, Ehlich 2017, Slembrouck et al. 2018, Duarte & Günther-Van der Meij 2018). Mit den Ansätzen der Sprach- statt Deutsch- oder Einzelsprachenförderung und des mehrsprachigen Lernens neben dem Mehrsprachen-Lernen wird das Projekt diesem Schwerpunkt gerecht.
- **Alltagsintegrierte** sprachliche Bildung bzw. Sprachförderung für den Früh- und Elementarbereich als anerkanntes Konzept der primären Prävention (z.B. Titz & Hasselhorn 2017, Lengyel 2017). Die konsequente Einbeziehung kindergarten-didaktischer Weiterbildung mit Stärkung des freien Spiels und der spontanen Kommunikation und Abschwächung strukturrigider Vorgehensweisen wird diesem Schwerpunkt gerecht.

2. Wichtige Erfahrungen im Projektverlauf

Deutlicher als erwartet zeigte sich im Projektverlauf eine grosse **Diskrepanz zwischen diesem wissenschaftlichen Diskurs und dem öffentlichen Diskurs sowie der Praxis** im schulischen und bildungspolitischen Feld.

Die Tendenzen

- eines überstrukturierten Unterrichtsalltags mit starker Lenkung der kindlichen Aktivitäten und Steuerung des kindlichen Verhaltens und
- eines normativ monolingualen Bildungsverständnisses, offenbar ungeachtet des Gesamtsprachenkonzepts bereits von 1998,

führen dazu, dass ausgerechnet in der Bildungsinstitution Schule «komplexe diskursive Praxen» (Gantefort 2017, 136), d.h. mehrsprachiges und multiliterales Handeln einerseits und freies, selbstbestimmtes Lernen und handelnd-verstehendes Durchdringen von Lerngegenständen andererseits, beides unter Ausnutzung faktisch bestehender vielsprachiger Ressourcen, nicht oder kaum zur Geltung kommen.

Bei Projektaktivitäten geführte Gespräche mit Eltern und Fachpersonen, die zugleich mehrsprachige Familienmitglieder sind, zeigen, dass in der ausserschulischen Lebensrealität translinguale Möglichkeiten und vielfältige Repertoires sogar mehr ausgeschöpft werden, dies allerdings begleitet von Verunsicherung und dem Gefühl, in der Sprachenerziehung der Kinder etwas falsch zu machen.

3. Resultate des Projekts

Vor diesem Hintergrund ist eines der wichtigsten Resultate des Projekts, dass bei kantonalen Bildungsverantwortlichen, Eltern, Lehr- und Fachpersonen und künftigen Lehrpersonen **Diskussionen in Gang gesetzt und ein Umdenken initiiert** wurde. Personen, die in verschiedenen Rollen – z.B. als Schulleitung, als Lehrperson, als Logopädin, als Eltern – Mehrsprachigkeitsförderung betreiben möchten, bezeugten dem Projekt **mutmachenden Charakter**. Immer wieder brachten Eltern und Grosseltern ihre Dankbarkeit für das Projekt zum Ausdruck. Sie äusserten höchstes Interesse an einer Fortsetzung. Das Umdenken betrifft **perspektivisch auch die Weiterentwicklung wesentlicher Strukturen wie den DaZ-Unterricht und das HSK-System**, die zurzeit noch überwiegend separativ funktionieren.

Auf der Umsetzungsebene zeigte sich eindrücklich, dass **Schulen je eigene Wege brauchen und gehen können**, um alltagsintegrierte mehrsprachige Sprachförderung in interdisziplinären Teams zu entwickeln. So wurden drei strukturell verschiedene Modelle erprobt, die im folgenden Bericht vorgestellt werden. Besonders erfolgreich hat sich das **dezentrale Modell «Sprachen zu Besuch»** gezeigt: In (Kindergarten)Klassen ist über einen Zeitraum, z.B. ein halbes Jahr lang, ein bis zwei Mal pro Woche eine nicht-deutsche Sprache «zu Besuch». Es ist kompatibel mit der ebenfalls ins Projekt einbezogenen Verwendung mehrerer Sprachen durch interne Lehrpersonen. Durch die **regelmässige Anwesenheit und Kommunikation mehrsprachiger Personen in der Klasse** sind die Sprachen einzelner Kinder in der Bildungseinrichtung repräsentiert und anerkannt, wird sprachliche Diversität selbstverständlich und die Potentiale des Lernens im mehrsprachigen Modus werden genutzt.

4. Konsequenzen aus dem Projekt

Um begonnene Anstrengungen, Vernetzungen, Diskussionen und Praxisgefässe zu verstetigen, wurde das Projekt mit Einverständnis des Bundesamts für Kultur um ein halbes Jahr auf zwei Jahre Laufzeit verlängert. Von seinen Resultaten her versteht sich das Projekt als **Projekt mit offenem Ende**, da die mit ihm intendierten Inhalte und Strukturen nicht im Rahmen einmaliger befristeter Massnahmen und Aktivitäten und nicht in Form druckerzeugter Produkte erreicht werden können, sondern von Lehrpersonen, Schulleitungen und Bildungsverantwortlichen aufgegriffen und kontinuierlich umgesetzt werden müssen.

Aus dem Projekt aufzunehmen und zu verstetigen wären insbesondere:

- Massnahmen zur Weiterentwicklung sprachlicher Bildung und **Sprachverstehensförderung** in den Schulteams
- **Mitarbeit kompetenter Kommunikationspartner*innen mit verschiedenen Sprachen in den Klassenzimmern** mit dem Ziel, allen Kindern **Bildungsprozesse im mehrsprachigen Modus zu ermöglichen**
- Non-direktive, unterstützende **Zusammenarbeitsangebote an mehrsprachige Familien**

II. Ursprüngliche Ziele des Projekts

Das Bundesamt für Kultur hat die Unterstützung des Projekts mit Bescheid vom 29. Mai 2017 unter ausdrücklicher Nennung der beiden folgenden Ziele zugesagt:

1. Modellentwicklung für die mehrsprachige alltagsintegrierte Sprachförderung
2. Stärkung eines fächerübergreifenden Sprachförderteams

Von den im Gesuchtext formulierten Projektzielen können die folgenden dem 1. Ziel zugeordnet werden:

- Gewinnen von Erfahrungswissen und qualitative Beschreibung von Gelingensbedingungen für gelebte Mehrsprachigkeit in Kindergärten
- Entwicklung und Validierung eines Konzepts, mit dem eine konsequent mehrsprachige alltagsintegrierte Sprach- statt Deutschförderung in der Schweiz strukturell vorbereitet und inhaltlich durchgeführt werden kann.

Von den im Gesuchtext formulierten Projektzielen können die folgenden dem 2. Ziel zugeordnet werden:

- Erprobung von kooperativen Strukturen, die eine kontinuierliche Nutzung bereits geleisteter Aufbauarbeit im Bereich alltagsintegrierter Sprachförderung und den weiteren Aufbau von Mehrsprachigkeitsförderung unter Einschluss der Schnittstellen zwischen Frühbereich und Kindergarten und zwischen Kindergarten und Primarstufe gewährleisten.
- Überprüfung eines praxisintegrierten gemeinsamen Inhouse-Weiterbildungsformats für Lehrpersonen, Förderpersonen, HSK-Lehrpersonen sowie Fachpersonen im Frühbereich und in Tagesstrukturen

III. Im Rahmen des Projekts durchgeführte Aktivitäten

Zu Projektbeginn wurden Anstrengungen für den Aufbau der institutionellen und personellen Strukturen unternommen:

- Es konnten insgesamt drei Schulstandorte gewonnen werden.
- Es konnten sieben institutionell nicht gebundene mehrsprachige Frauen mit geeigneter Vorbildung für die Mitarbeit im Projekt gewonnen werden.
- Es konnte eine kantonale Begleitgruppe gebildet werden, bestehend aus Vertreter*innen des Erziehungsdepartements (Leiterin Stufe Primarschulen Volksschulleitung, Leiterin Fachstelle Förderung und Integration, Mitarbeiter Fachstelle Pädagogik, Fachverantwortliche Herkunftssprachen, Leiterin Fachbereich Frühe Deutschförderung) und Vertreterinnen der Volksschulleitungskonferenz sowie der kantonalen Schulkonferenz, freiwilligen Schulsynode.
- Es konnte eine überkantonale Begleitgruppe gebildet werden, bestehend aus Vertreterinnen der pädagogischen Hochschulen Thurgau, Bern, Luzern, FHNW, des Volksschulamtes Zürich, des Schulamtes der Stadt Zürich, des Schweizerischen Zentrums für Kinder- und Jugendmedien, der Bibliomedia Schweiz, des Schweizerischen Jugendschriftenwerks sowie des Bildungsraums, Kt. Aargau.

Regelmässig, ca. monatlich fanden statt:

- Sitzungen mit Schulleitungen
- Weiterbildungen mit Unterrichtsteams
- Austauschrunden der Projektteilnehmenden

Mit den beteiligten Kindergärten-Lehrpersonen wurden enge und vielfältige Zusammenarbeitsformen umgesetzt:

- Mehrstündige Hospitationen der Projektleiterin als Grundlage für die angepasste Planung der Weiterbildung.
- Vertretungs-Unterricht der Projektleiterin im doppelbesetzten Unterricht zugunsten von gegenseitigen Unterrichtsbesuchen der LP
- Mitarbeit von Personen, die Erstsprachen von Kindern repräsentieren, in 7 Kindergärten und 1 Primarklasse
- Hospitationen des Projektteams zwecks Beobachtung des mehrsprachigen Geschehens

Punktuell fanden statt:

- Elternanlässe
- Schulteam-Besuch in Bibliomedia Solothurn

Es wurden Aktivitäten zur Vernetzung und Öffentlichkeitsarbeit durchgeführt:

- Beratungsbesuche bei „Buchstart“
- Präsentationen auf Schulleitendenkonferenzen, Treffen Basler DaZ-Lehrpersonen, vor Regierungsverantwortlichen und Mitarbeitenden des Volksschulamtes Kanton Basel Stadt, auf Tagungen („Dazugehören“ März 2018 in Brugg, „Treffpunkt Logopädie“, April 2018 in Basel)
- Austauschtreffen mit interessierten Personen aus Schulhäusern und Hochschulen in Bern

IV. Auflistung der erreichten Ziele

Die Zielerreichung wird für die beiden oben unter Punkt 2 genannten Ziele beschrieben.

1. Modellentwicklung für mehrsprachige alltagsintegrierte Sprachförderung

Das im Projekt gewonnene Erfahrungswissen, Gelingensbedingungen und Vorschläge zur Vorbereitung und Durchführung mehrsprachiger alltagsintegrierter Sprach- statt Deutschförderung in Kindergärten und Schulen der deutschsprachigen Schweiz werden im Folgenden beschrieben.

Grundsätzlich sind folgende Zielgruppen in schulische Mehrsprachigkeitsförderung involviert:

- Kantonale Volksschulleitungen: Vor und während der Projektrealisierung unterstützte die kantonale Volksschulleitung BS das Projekt und stand für den Austausch von Sichtweisen auf Sprachförderung zur Verfügung.
- Schulleitungen: Die Schulentwicklung am jeweiligen Standort einschl. damit zusammenhängender Leitungsfragen war zentraler Bestandteil des Projekts.
- Lehr- und Fachpersonen: Im Projekt waren sie Partnerinnen, Partner für den wechselseitigen Austausch von Sichtweisen und Erfahrungen im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit. Sie erhielten Weiterbildungen und wurden in ihren verschiedenen Rollen im Projekt teils in Gruppen, teils persönlich betreut.
- Eltern: Die Sichtweisen, Erfahrungen und Fragen von Eltern zur Mehrsprachigkeit in der Familie und für den Bildungsweg ihrer Kinder begleiteten die Konzeptentwicklung im Projekt. Auf Wunsch erhielten Eltern individuelle Beratung.
- Kinder: Selbstverständlich zentral sind Beschreibungen von Ausgangslagen, Entwicklungs- und Lernprozessen der Kinder durch Eltern, Lehr- und Fachpersonen sowie Beobachtungen der Kinder während der alltagsintegrierten Sprachförderung durch das Projektteam.

Um Mehrsprachigkeitsförderung einzuführen, brauchen die jeweiligen Akteure, Akteurinnen konzeptionelle Grundlagen auf folgenden Ebenen:

- Strukturen und Massnahmen
- Unterricht und Didaktik
- Wissen, Einstellungen und Praktiken

1.1. Strukturen und Massnahmen

Verschiedene Wege führen zum Ziel. Im Projekt wurden DREI MODELLE für die Einführung mehrsprachiger alltagsintegrierter Sprachförderung in Kindergärten erprobt. Die drei Modelle waren:

1.1.1 VON DER SCHULLEITUNG AUSGEHENDE PROGRAMMGELEITETE INSTALLATION

Interne Weiterbildung

Projektteam und Schulleitung organisieren innerhalb der unterrichtsfreien Präsenzzeit monatliche Weiterbildungen für die Kindergartenteams (Klassenleitungen, Lehrpersonen, Heilpädagog*innen, Logopäd*innen) zu den Themen Sprachentwicklung, explizite und implizite Sprachförderung, Sprachverstehen, Handlung, Spiel und Sprache im Kindergarten. An die monatlichen Treffen schliessen sich Transfers in die Praxis an. Als eine wichtige *Gelingensbedingung* zeigen sich Entscheidungspartizipation der Teams und eine stabile, überschaubare Ausgangssituation für Teamentwicklungsprozesse. Eine zentrale *Gelingensbedingung* ist das spezielle Format der Weiterbildung mit folgenden Merkmalen:

- Adressierung fächerübergreifender Sprachförderteams
- Kontinuierliche prozesshafte Begleitung statt punktueller Fortbildung
- Strukturelle und inhaltliche Anpassung an die jeweilige lokale Ausgangslage
- Kooperative Entwicklung des Weiterbildungsprogramms zwischen Leiterin und Team

Sprachen in der Klasse

Projektteam und Schulleitung versuchen, HSK-Lektionen und/oder die Mitarbeit von HSK-Lehrpersonen in den Klassen zu integrieren. Als wichtige Gelingensbedingung zeigt sich die aktive Unterstützung von Seiten der jeweiligen lokalen HSK-Strukturen sowie zeitliche Ressourcen der HSK-Lehrpersonen.

Im Projekt wurden alternative Personengruppen für den Einsatz verschiedener Sprachen im Unterricht erwogen. Es konnten aus verschiedenen Kontexten Frauen gewonnen und mit Erfolg eingesetzt werden. *Gelingensbedingungen* sind hier ein (Vor)Verständnis der Personen für Sprachförderung und für den Umgang mit Kindern zwischen drei und sieben Jahren, gute Sprachkenntnisse in der jeweiligen Erstsprache sowie mündliche Kenntnisse in Deutsch, die die Verständigung mit den Lehrpersonen ermöglichen. Geeignete Personen sind:

- Absolventinnen, Absolventen von Lehrgängen zur (alltagsintegrierten) Sprachförderung, sei es aus dem Früh- oder Elementarbereich
- Mehrsprachige Kindergarten- bzw. Primarstufen-Lehrpersonen
- HSK-Lehrpersonen mit Erfahrung in der Arbeit auf Kindergartenstufe
- Interessierte, sprachbewusste und -sensible mehrsprachige Personen einschl. Eltern, idealerweise mit pädagogischer, therapeutischer, psychologischer oder sprachwissenschaftlicher Ausbildung

Mehrsprachiges Medienangebot

Projektteam und Schulleitung planen die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit bei der Bestückung der Bibliothek und Support für mehrsprachige Literacy-Aktivitäten, konkret z.B. einen Besuch des Schulteams in der Bibliomedia, bei dem das Medienangebot und die Nutzungsmöglichkeiten vermittelt werden. Als wichtige *Gelingensbedingung* zeigt sich die Motivation der einzelnen Lehrpersonen, die Angebote zu nutzen.

Mehrsprachige Schulanlässe

Projektteam und Schulleitungen planen Schulanlässe zum Thema Sprache, z.B. Fachinputs oder einen Abend mit allen Eltern bzw. Familien zum Thema Gute-Nacht-Geschichten. *Gelingensbedingungen* sind Dolmetsch-Angebote, gleichzeitig fachlich klare und non-direktive, vielfaltsbewusste und egalitäre Beratung sowie Bewusstheit für das Expertentum der Familien in Sachen Mehrsprachigkeit. Sehr zum Gelingen kann auch beitragen, wenn der Anlass oder das verwendete Material einen von allen geteilten Bezug herstellt oder aufgreift. Zum Beispiel wurde die Bilderbroschüre „Seelöwenschule“ mit Bezug auf die Skulptur eines Seelöwen auf dem Schulgebäude an einem Standort erfolgreich im Unterricht und an einem Familienanlass eingesetzt.

1.1.2 VOM TEAM AUSGEHENDE ÖFFNUNG DES UNTERRICHTS UND AUFNAHME VON ELEMENTEN

Massgeschneidertes Weiterbildungsformat und Kooperation

Projektteam und Schulleitung holen Vorstellungen und Bedarfe der Kindergarten-teams für deren Praxis und Weiterentwicklung in Sachen Sprachförderung ein und planen gemeinsam mit ihnen Form und Umfang von Treffen. Entscheidungen über die Teilnahme der einzelnen Mitarbeitenden an Massnahmen und Aktivitäten fallen individualisiert. Wichtige *Gelingensbedingung* ist die Flexibilität der Weiterbildnerin, des Weiterbildners. Im Rahmen des Projekts war zum Beispiel gewünscht, dass die Projektleiterin die Teilnehmenden mit empfehlenswerten Bilderbüchern vertraut macht, dass sie die Herstellung von Unterrichtsmaterialien konkret mit Anregungen und Entwürfen begleitet. Es ergab sich ausserdem ein Co-Teaching zwischen einzelnen Kindergartenlehrpersonen und der Projektleiterin, das wiederum die Gelegenheit für modellartige sprachliche Interaktionen mit den Kindern ergab. Als wichtige *Gelingensbedingung* seitens der Schule erwies sich damit eine hohe Bereitschaft zu offenen und abwechslungsreichen Kooperationsformen verschiedener beteiligter Fachpersonen.

Gegenseitige Praxisbesuche

Lehrpersonen besuchen sich gegenseitig und vereinbaren vorab anhand eines strukturierten Reflexionsfragenkatalogs bestimmte Beobachtungsaspekte zu ihrem Sprach(förder)handeln, zum Umgang mit Varietäten und Sprachen im Klassenraum usw., zu denen sie sich Rückmeldungen geben. Im Projekt handelte es sich um Tandems von Kindergartenlehrpersonen. Zusätzlich wurde ein grosser Bedarf an stufenübergreifendem Austausch festgestellt. Wichtige *Gelingensbedingungen* sind die zeitlichen Kapazitäten der Lehrpersonen für gegenseitige Besuche und eine hohe Bereitschaft auf allen Seiten zu auf Kooperation angelegten Personal- und Zeitstrukturen. Im Projektrahmen übernahm die Projektleiterin Unterrichtsvertretungen, damit Lehrpersonen für Besuche freigestellt waren. *Gelingensbedingung* ist aber auch eine gute inhaltliche Vorbereitung, damit die gemeinsame reflexive Arbeit eine gewisse Tiefe erreicht und erweiterte Handlungsmöglichkeiten für die Mehrsprachigkeitsförderung zutage fördert.

Reflexion und Nutzung mehrsprachiger Potentiale in der Klasse

Die Lehrpersonen führten eigeninitiativ Anlässe durch, an dem Eltern Geschichten in verschiedenen Sprachen vorlesen. Dies geschieht entweder punktuell und nach Vorlieben der Eltern, so las zum Beispiel eine Mutter Märchen auf Spanisch vor, eine andere leitete die Kinder beim Backen auf Russisch an, oder es entstehen kleine Serien, z.B. der Austausch von Adventsgeschichten und Adventsbräuchen mit mehreren Eltern. Auch für grössere Projektarbeiten, z.B. „Reisenacht“ werden Eltern einbezogen. In diesem Modell korrespondieren konkrete Öffnungen von Anlässen und Räumen mit Offenheit für mehrsprachige und unreglementierte Kommunikation. Das eine scheint damit *Gelingensbedingung* für das andere zu sein und umgekehrt.

1.1.3 DEZENTRALE EINFÜHRUNG MEHRSPRACHIGER UNTERRICHTSGESTALTUNG

Einsätze mehrsprachiger Personen in Klassen

Über die Schulleitungen wird interessierten Lehr- und Fachpersonen niedrigschwellig der Einsatz von mehrsprachigen Personen angeboten. Die Vertreterinnen verschiedener Sprachen stehen für die Mitgestaltung des Unterrichts, des Freispiels, kreativer Aktivitäten, der Gesprächskreise, musikalischer und Bewegungseinheiten, Mahlzeiten usw. aber auch für die Teilnahme an Ausflügen und Pausenaufsichten zur Verfügung.

Die Projektleitung hat mit den mehrsprachigen Personen Förderleitlinien erarbeitet. Sie bringen sich auf dieser Grundlage in den Schultag und in die von der Kindergartenlehrperson geplanten Lernarrangements und Sequenzen ein. Die Rollenbestimmung und genaue Zusammenarbeitsformen sowie die Gestaltung der Vormittage werden im Rahmen von geleiteten Treffen abgesprochen. Eine Kindergartenklasse hat ein halbes Jahr lang ein bis zwei Mal pro Woche eine Sprache «zu Besuch», die womöglich ein oder mehrere Kinder auch als Familiensprache sprechen.

Das Projektteam hospitiert, beobachtet die Wirkungen dieser Einsätze bei den Kindern und stellt Reflexionen zur Verfügung.

Als eine *Gelingensbedingung* zeigte sich die flexible und sozial kompetente Rollengestaltung der Sprachenvertreterinnen.

Die Kinder bezeichneten diese als «Lehrerinnen», teils als (z.B.) «Spanisch-Lehrerin», nahmen also selbst eine von hoher Akzeptanz sprechende Rollenzuordnung vor. Die Sprachenvertreterinnen übernahmen aus ihrer und der Sicht der Lehrpersonen auch die Funktion von «Brückenbauerinnen» zwischen der Schule und den Eltern. Einerseits leisteten sie den Transfer von Informationen aus dem Kindergarten. Eltern konnten bestimmte Vorstellungen zum Beispiel zur Mitwirkung der Eltern bei der schulischen Bildung offenbar leichter akzeptieren, wenn sie ihnen von der Vertreterin ihrer Familiensprache nahegebracht wurden. Andererseits vertrauten sich die Eltern mit ihren Eindrücken, von der Schule abgelehnt oder kritisiert zu werden, an.

Einsatz von sprachanregendem Material

Materialien sind geeignet, sprachliche Aktivitäten in allen Sprachen, auf die Sprecherinnen und Sprecher spontan zugreifen, anzuregen. Für die Mehrsprachigkeitsförderung sollten zur Verfügung stehen:

- Listen empfehlenswerter Bilderbücher
- Textfreie Bilderzyklen, Bilderbücher u.ä.
- Materialien, die zu Aktivitäten wie Einrichten, Anordnen, Raumgestaltung einladen
- Materialien, die Rollenspiele vorstrukturieren

Je mehr Materialien an den Alltag und die Pläne der Teams und Klassen anknüpfen und von dort einen Zugang zur integrierten Sprachförderung ermöglichen, desto besser.

Nutzen mehrsprachiger Ressourcen im Team

Im Projekt nicht konkret erprobt, aber sehr gut vorstellbar ist auch, dass Personen aus den erweiterten Schulteams Sprachen im Alltag mit den Kindern lebendig werden lassen. So können Assistenzen, Mitarbeitende in der Tagesbetreuung, Hauswartinnen, Reinigungskräfte usw. bewusst und gezielt in die Mehrsprachigkeitsförderung einbezogen werden.

1.2. Unterricht und Didaktik

Neben der bekannten mehrsprachigkeitsdidaktischen Erwerbsorientierung (Schader 2000), bei der es um das Lernen zweier oder mehrerer Sprachen geht, und der Begegnungsorientierung (ebd.), bei der es um das Wecken von Language Awareness geht, sind die folgenden unterrichtlichen Ziele zu formulieren, für die das Projekt Erfahrungswissen generiert hat:

- Sprache(n) alltags- und kommunikationsintegriert lernen
- Mehrsprachig leben und lernen
- Mehrsprachigkeit erfahren und lernen

Sprache(n) alltags- und kommunikationsintegriert lernen

Das Konzept alltagsintegrierter Sprachförderung besagt, dass Sprache in sämtlicher stattfindender Kommunikation und integriert in jegliche Lern- und Spielaktivitäten gefördert wird, nicht additiv in besonderen „Sprachsequenzen“. Es hat sich bewährt auch als Konzept, in dem das Motto „Viele Sprachen – eine Sprachförderung“ umgesetzt werden kann.

In jeglichen Handlungen und insbesondere im Spiel erfahren und erlernen Kinder die Welt, die zwischenmenschlichen Beziehungen und institutionelle sowie situationstypische Abläufe. Die sprachliche Begleitung, Erweiterung und Vertiefung all dieser Lernanlässe durch sprachbewusste erwachsene Personen gewährleisten, dass sich für die Kinder mit diesen Lernprozessen deren versprachlichte Darstellung verbindet. Geschieht diese Begleitung im Kindergarten, und sei es auch nur während einiger Stunden in der Woche, mehrsprachig, werden die Kinder im Ausbau eines „mehrsprachigen Sprachmodus“, also der nicht separierten Ausnutzung all ihrer Sprachen für ihr tägliches Lernen unterstützt. Mehrsprachigkeit funktioniert den Praxisbeobachtungen zufolge sowohl in geplanten als auch in spontanen Sequenzen. Die Anwesenheit von mehreren Sprachen im Raum war allem Anschein nach für die Kinder selbstverständlich und problemlos. Die Anwesenheit einer Sprachenvertreterin stiess bei den Kindern sogar auf Begeisterung. Einzelne sind so beliebt, dass die Kinder sie mit Umarmung begrüßen. Es ergaben sich in allen Gruppen aktive Sprachenbegegnungen: Die Kinder wiederholten mit Freude und Interesse z.B. die Zahlen in der Sprache, die auf Besuch waren. Die Sprachenvertreterinnen gestalteten spontan altersgerechte Sprachlehreinheiten, in dem sie z.B. Reihen bzw. prosodisch leicht zugängliches Material zur Imitation und zum Lernen anboten. Es wurden Bilderbücher ausgewählt, die mögliche emotionale oder psychosoziale Themen der Kinder z.B. Ambivalenz zwischen Bindung und Autonomie, enthalten, die Sprachförderung integrierte also ganzheitliche Förderthemen.

Mehrsprachig leben und lernen

Sprache ist über ihre Darstellungsfunktion hinaus Mittel des Denkens, der Phantasie und des intersubjektiven emotionalen, kognitiven und epistemischen Austauschs.

Finden Spiele, Aktivitäten, Diskussionen, Erzählungen, Geschichten, weitläufige Gespräche im Kindergarten entweder geplant, vorstrukturiert oder auch spontan in einer weiteren Sprache neben Deutsch statt, werden mehrsprachige Zugänge zu Bildungsinhalten gelegt. Im Projekt entstand die aufschlussreiche Doppelperspektive auf mehrsprachige erwachsene (Fach)Personen und mehrsprachige Schulkinder: Erstere erleben die Verwendung ihrer Erstsprache im Beruf zunächst als Herausforderung und berichten, gerade während der Bildungsarbeit sei Deutsch spontan besser verfügbar als die Erstsprache. Dieses Erleben ist mit grosser Wahrscheinlichkeit auf die monolinguale Beschulung der letzten Jahrzehnte zurückzuführen. Mit Blick auf die Kinder zeigte sich die Präsenz von Erstsprachen beim Lernen als völlig selbstverständlich und hindernisfrei.

Didaktisch kamen im Projekt sowohl explizite als auch implizite Fördermethoden vor. Beispiele für eine implizite Förderung sind die zweisprachig deutsch-spanische Einführung des Wortschatzes zum Thema Tiere im Rahmen eines Bauernhofbesuchs oder das Vorlesen von Geschichten auf türkisch. Ein hervorzuhebendes didaktisches Mittel sind Bilderbücher ohne Texte: Hier kann einerseits erzählerisch gehandelt werden, ohne dass eine Übersetzung stattfinden muss und andererseits regen die Bücher zum Erfinden von Geschichten statt. Für die implizit fördernde Verwendung einer in der Klasse minderheitlich gesprochenen Sprache stellte sich das Rollenspiel als besonders effektiv heraus: Beispielsweise können beim Kochen-Spiel Essenswünsche und Kommentare kommunikativ natürlich in der Erstsprache geäußert werden. Befindet sich die erwachsene Person in der fiktiven Rolle im Rahmen des So-tun-als-ob-Spiels der Kinder, scheint die sprachliche Anpassung an die Kinder nicht von ihr erwartet zu werden. Sie wird als x-sprachige Figur akzeptiert und ins Spiel einbezogen.

Die Existenz zweier Sprachen wurde aber auch explizit thematisiert. So wurden explizit Wörter in der jeweils anderen Sprache erfragt, Texte von Liedern besprochen u.ä.

Nach einer explizit zweisprachig französisch-deutsch gestalteten Sequenz zu den Wochentagen begann ein Junge auch im Rollenspiel seine französische Erstsprache zu benutzen.

Die Abhängigkeit der Sprachenwahl von sozialer Akzeptanz und von Konventionen kommt im Projekt deutlich zum Vorschein.

Wichtiges Projektergebnis sind Erfahrungen, denen zufolge es Kinder wirkungsvoll in ihrer emotionalen, sozialen und damit auch kognitiven Entwicklung unterstützen kann, wenn zeitweise auch ihre Erstsprache mit ihnen im Kindergarten gesprochen wird. Folgende Erfahrungen sind Beispiele dafür:

- Kinder, die wenig sprachen, sei es aus sprachlicher Unsicherheit oder in Folge der Eingewöhnung, gewannen an Sicherheit und Offenheit, nachdem eine «Lehrerin», die ihre Erstsprache spricht, in der Klasse war.
- Kinder, bei denen Symptome wie Weinen oder sogar Erbrechen erhebliche Übergangsschwierigkeiten anzeigten, überwandene diese in direkter Folge der regelmässigen Besuche der Vertreterin ihrer Familiensprache.
- Ein Mädchen begann nach 18monatigem Schweigen, Lautieren und häufigem Weinen im Kindergarten (Portugiesisch *und* Deutsch) zu sprechen, nachdem Portugiesisch dort eine Weile vertreten war.
- Mit der Präsenz einer Familiensprache im Kindergarten wurde bei Kindern ein gestiegenes Wohlbefinden und Selbstvertrauen wahrgenommen. Das zeigte sich nach dem Eindruck der Lehrpersonen verhaltens- und stimmungsmässig sowie im Handeln der Kinder.

Mehrsprachigkeit erfahren und lernen

Durch die regelmässige Anwesenheit von mehrsprachigen Personen ist Mehrsprachigkeit in der Klasse und sind die Sprachen einzelner Kinder in ihrer Bildungseinrichtung repräsentiert.

Einsprachige Kinder zeigten im Projekt eindrucksvoll Interesse an anderssprachiger Kommunikation und Wissensvermittlung. Immer wieder sind aufmerksames Zuhören, schnelles Erlernen von Wörtern und Wendungen in verschiedenen Sprachen und aktive Vergleiche und metasprachliche Kommentare zu beobachten.

Die Projektteilnehmenden stellen darüber hinaus fest, dass der Gewinn der «Sprachen zu Besuch» für die Kinder auch in der Begegnung mit Gesichtern und Persönlichkeiten in Verbindung mit sprachlicher Diversität liegt.

Ein typischer Verlauf war der, dass die Sprachenvertreterinnen zunächst häufig in einer Zweiersituation mit dem Kind, dessen Erstsprache sie sprachen, spielten, Bücher anschauten usw. Nach kurzer Zeit kamen weitere Kinder zahlreich hinzu. Der Gruppenanschluss der Kinder wurde also viel mehr gefördert als verhindert. Umgekehrt zeigt das Handeln vieler Kinder in der Gruppe, dass eine anderssprachige Kommunikation im Raum als interessant und attraktiv erlebt wurde. Sie gesellten sich hinzu, fragten, ob sie mitmachen dürfen, usw.

Das sprachliche Handeln der Kinder und Erwachsenen machte deutlich, dass übliche Nationen-Sprachen-Zuordnungen zu eng und Sprachengrenzen nicht starr sind. Beispielsweise partizipierten Kinder aus Mazedonien gerne und aktiv bei türkischsprachigen Aktivitäten. Spanisch- und Portugiesisch-sprechende Projektteilnehmerinnen verwendeten während der Austauschtreffen ihre Erstsprachen untereinander.

1.3. Wissen, Einstellungen und Praktiken

Wesentlicher Bestandteil des Projekts war es, die Projektideen in möglichst vielen und verschiedenen Kontexten zu kommunizieren. Es konnten folgende Ziele erreicht werden:

- Kantonale Bildungsverantwortliche liessen sich davon ansprechen, Erstsprachen in die kantonal verantwortete Bildung aktiv einzubeziehen. So initiierte etwa die Fachstelle für frühe Sprachförderung eine Liste, die das Spielgruppenangebot in Basel Stadt um die Informationen zu den mehrsprachigen Ressourcen der Spielgruppenleitenden erweitert.
- Kantonale Bildungsverantwortliche wurden darauf aufmerksam, dass die Förderung von Mehrsprachigkeit in sprachbezogene Projekte und Massnahmen einzubeziehen ist. So regte die Fachstelle Pädagogik die Zusammenarbeit zwischen dem Mehrsprachigkeitsprojekt und einem Projekt zur Förderung der Schul-/Bildungssprache an. Auch die Notwendigkeit, über das aktuelle Projekt hinaus stufenübergreifend Mehrsprachigkeitsförderung im Blick zu halten, wurde deutlich.
- Die Projektinhalte waren Gegenstand in Lehrveranstaltungen an der pädagogischen Hochschule. Studierende geben in ihren Lernberichten an, eine grundlegend neue Perspektive auf die sprachliche Förderung mehrsprachiger Kinder gewonnen zu haben.
- Eltern sagen aus, sich nach Information und Beratung durch das Projektteam bestätigt und ermutigt zu fühlen in ihren Mehrsprachigkeitspraxen.

- Fachpersonen aus Hochschulen und Schulen bekräftigen den im Projekt vertretenen Paradigmenwechsel bezogen auf normative Sprach- und Sprachförder- und Spracherziehungsauffassungen und erkennen in der unspektakulären, selbstverständlichen Umsetzung mehrsprachiger Kommunikation im Kindergarten einen hohen Wert des Projekts.

In allen Kontexten wurden aber auch immer wieder in Äußerungen, Überlegungen und Berichten aus der Praxis die Allgegenwart monolingualer Orientierungen sowie Linguizismus in Kindergärten, Schulen und Frühbereich sichtbar. Kernbestandteil von Konzepten mehrsprachiger alltagsintegrierter Sprachförderung in Schulen sollte daher die folgenden beiden Leitlinien sein:

- Nichtverhinderung von Mehrsprachigkeit
- Kenntnis möglicher sprachsozialisatorischer Dynamiken

Nichtverhinderung von Mehrsprachigkeit

Im Projektverlauf wurden mannigfaltige störende Eingriffe in mehrsprachiges Aufwachsen und mehrsprachige Lernprozesse identifiziert. (a) Der Gebrauch von Nicht-Umgebungssprachen wird in Unterricht und Schule offenbar immer noch häufig unterbunden. (b) Es wird die ignorante Ansicht geäußert, in der Schweiz aufwachsende Kinder benötigten andere Erstsprachen nicht für ihren Lebensweg, oder (c) diese stünden sogar ihrer Integration im Weg. (d) Aus sprachdidaktischer Sorge werden stringente situations- oder personenabhängige Sprachselektionen empfohlen. (e) Ebenfalls aus Angst vor sprachdidaktischen Einbussen werden Mindestlevels und Sprachkorrektheit für Fachpersonen gefordert. (f) Aus Angst vor Überforderung der Kinder wird über die Zumutbarkeit multilingualer und dialektaler Sprachumgebungen in Bildungseinrichtungen diskutiert. (g) Im Bemühen um die Förderung der Umgebungssprache und in der einseitigen Pflichtzuschreibung für die Verständigung wird zum Deutsch-Sprechen aufgefordert.

Sämtliche genannten Einstellungen und Praktiken wirken sich als Restriktionen freier mehrsprachiger Entfaltung aus. Gegenüber mehrsprachigen Förderangeboten hat sich im Projekt der *Abbau von restriktiven Praktiken* als noch bedeutsamer erwiesen.

Einerseits zeigen Kinder in mehrsprachigen Umgebungen aus Erwachsenensicht erstaunliche Decodierungsstrategien für sprachliche, dialektale und übrigens auch phonetische Variantenvielfalt. Und andererseits ist die Kategorie der Einzelsprachen für Kinder, deren Gehirn von klein auf zwei oder mehr Sprachen verarbeitet, lernt und zur Verfügung hat, «nachgeschoben», ihre Sprachlichkeit ist aus Erwachsenensicht mehrsprachig, aus eigener Sicht aber vermutlich ebenso einheitlich wie die eines einsprachigen Kindes. Ein Anfang der Mehrsprachigkeitsförderung ist die *Ermöglichung von Anders- und von Mehrsprachigkeit*, wo, wann und mit wem auch immer Kinder diese spontan praktizieren. Vorhandene, aber unsichere positive Einstellungen zu Mehrsprachigkeit konnten im Projekt des Öfteren bei Eltern, Lehr- oder Fachpersonen bestärkt werden.

Die Effektivität integrierter zweisprachiger Förderung wurde erfahrbar: Die Ermutigung eines Kindes, eine ihm in seiner Erstsprache erzählte Geschichte den anderen Kindern auf Deutsch zu erzählen, war sehr erfolgreich. Das Kind stellte sich der Anforderung und machte einen glücklichen Eindruck über seine Leistung in der aktiven Verwendung der deutschen Sprache.

Direkte Fördereffekte wurden auch deutlich, wenn Kinder in den Vertreterinnen ihrer Erstsprache die kompetenten Vermittlerinnen zwischen den Sprachen erkannten: Sie erfragten explizit bei ihnen deutschsprachige Wörter bzw. Übersetzungen.

Die Sprachenvertreterinnen waren durch die von den Kindern ausgehenden spontanen Gruppenkonstellationen gefordert, in einem zweisprachigen Modus zu kommunizieren. Je nach ihrem persönlichen Stand im Deutsch-als-Fremdsprache-Erwerb berichteten sie, wie sie vom aktiven, an die Kinder angepassten Wechsel zwischen ihrer Erstsprache und Deutsch gefordert waren.

Zweisprachige Lehrpersonen setzten Sprachenwechsel in der Kommunikation mit den Kindern im Rahmen des Projekts bewusst ein.

Kenntnis möglicher sprachsozialisatorischer Dynamiken

Zu den Folgen der geschilderten Restriktionen gehören nicht nur Verunsicherungen mehrsprachiger Personen und Familien hinsichtlich der Sprachenerziehung, sondern umfassendere Infragestellungen der Personen und ihrer Zugehörigkeit. Das zeigen sprachbiographische Erinnerungen und Stellungnahmen im Rahmen der Projektweiterbildungen. In Übereinstimmung mit der Fachliteratur haben die Projekterfahrungen die Kenntnis von Dynamiken erbracht, die mit der indirekten oder direkten Bewertung von Sprachen einhergehen. (a) In vorangegangenen Generationen führte Mehrsprachigkeit zu Exponiertheit und entsprechend war der Verzicht auf Sprachen der Preis für Anerkennung und Zugehörigkeit in der Schweizer Gesellschaft. (b) Ansprachen, Einladungen oder Aufforderungen im Zusammenhang mit vorhandenen Erstsprachen werden defensiv oder mit Rückzug beantwortet. (c) Abwertungen von Mehrsprachigkeit drücken sich in der Zuweisung von kommunikativen Schonräumen und Sonderrollen aus. (d) Kindliche Präferenzen für Sprachen oder (vorübergehendes) Ablehnen von Sprachen werden als Argument gegen mehrsprachige Praxen benutzt, obwohl sie von sprachenabhängigen Verbesonderungen herrühren können. (e) Bei Rückkehr ins Herkunftsland der Eltern bzw. Auswanderung aus der Schweiz werden Investitionen in die Sprachförderung in Frage gestellt.

2. Stärkung eines fächerübergreifenden Sprachförderteams

Der Begriff der Alltagsorientierung umfasst ein Verständnis von sprachlicher Förderung und Bildung, das nicht von einem separierbaren Lernbereich Sprache(n) ausgeht, sondern Sprachverstehen, Sprechen und sprachliches Handeln als Fundament *und* Medium ganzheitlicher Entwicklung und überfachlichen Lernens be-

trachtet. Im Hinblick auf alle Schulstufen umfasst er also das Konzept fächerübergreifender Sprachförderung und -bildung und sieht diese als Querschnittsaufgabe jeglichen Unterrichts und diverser schulischer Angebote. Im Projekt wurden die daraus sich ergebenden kooperativen Herausforderungen auf zwei Weisen zu beantworten versucht:

Angebot von praxisintegrierter Inhouse-Weiterbildung für Schulteams

In den Weiterbildungen wurden

- Grundlagen zu den Themen Sprachentwicklung/Sprachlernen, Mehrsprachenerwerb, Sprachverstehen & Denken, Sprache & Spiel aufgefrischt
- Unterrichtsideen und -materialien entwickelt
- Unterricht und Anlässe konkret geplant.

Bei dieser gemeinsamen Arbeit zeigten sich deutlich die Wirkungen von mehr oder weniger kooperativen Arbeitskulturen von Lehrpersonen untereinander und mit z.B. logopädischen oder heilpädagogischen Fachpersonen an den jeweiligen Standorten. Eine Ingangsetzung kooperativer Strukturen war nur schwer zu erreichen. Der gewünschte Einbezug der Mitarbeitenden der Tagesstrukturen konnte aus organisatorischen Gründen nicht realisiert werden. Während zu Beginn des Projekts hohe Erwartungen an die Nutzung resp. Etablierung von kooperativen Strukturen insbesondere mit der Tagesbetreuung und dem HSK-Unterricht bestanden, zeigte sich im Projektverlauf, dass auch der umgekehrte Weg gangbar ist: Mehrsprachigkeitsförderung findet an jenen Orten im Schulhaus statt, in denen Einzelpersonen, Tandems oder Teams diese interessiert und engagiert umsetzen. Dadurch entstehen Bilder und Erfahrungen von Machbarkeit, die nach und nach in übergeordnete Strukturen und auf Gewohnheiten und Standards ausstrahlen.

Offene Türen und personelle Durchlässigkeit

Die Beteiligung sowohl von HSK-Lehrpersonen als auch von ausserschulischen Sprachförderpersonen, aber auch punktuell Coteaching zwischen Lehrpersonen und Projektleiterin stehen für ein Prinzip personeller Durchlässigkeit. An verschiedenen Stellen zeigte sich der Gewinn für die Kommunikation der Kinder und mit den Kindern, wenn Nicht-Lehrerinnen, seien es Eltern, Absolventen des Lehrgangs frühe Sprachförderung oder andere geeignete Personen mit ihren jeweiligen sprachlichen und sozialen Ressourcen Einlass in die Unterrichtsräume und Möglichkeiten sich einzubringen bekamen. Begutachterinnen des Projekts bezeichneten gerade die unspektakuläre, selbstverständliche Anwesenheit erwachsener mehrsprachiger Nicht-Lehrpersonen im Klassenraum als eindrucksvoll. Die meisten der beteiligten Lehrpersonen waren in der Lage, aus mehreren für ihre Klasse möglichen und wünschenswerten Sprachen eine oder wenige auszuwählen. Ein solches individualisierendes Vorgehen, bei dem für einzelne Kinder die Präsenz der Familiensprache als noch günstiger oder wichtiger eingeschätzt wird als für andere, kann sich bewähren, wenn die Spracheneinsätze strukturell beschränkt sind. Gleichzeitig hat sich klar der Wunsch nach einem grösseren Sprachenspektrum herauskristallisiert, so dass jede Sprache in der Klasse zum Zug kommen könne. Volksschulämtern kann dringend empfohlen werden, «Pools» geeigneter Personen pro Schulstandort aufzubauen, die «auf Abruf» Sprachen zu Besuch in die Klassen bringen können.

V. Nennung allfälliger Probleme bei der Umsetzung des Projekts

Im Projektverlauf tauchten folgende Probleme auf:

- Bei der Suche nach projektbeteiligten Standorten war häufig Zurückhaltung der Schulleitenden wahrzunehmen. Beispielsweise werden Schulkonferenzen, auf denen das Projekt vorgestellt und zur Teilnahme eingeladen wurde, als überladen mit Informationen und Appellen erlebt. Bildungspolitisch lancierte Schlagwort-Themen wie Inklusion, Digitalisierung und Förderung der Schulsprache werden häufig unter Aspekten von Mehrbelastung betrachtet und wenig assoziiert angegangen, wobei sich zum Beispiel didaktische Erweiterungen durch digitale Medien und die Einrichtung einer mehrsprachigen Lernumgebung bestens verbinden liessen.
- Analog dazu wurde es von den Lehrpersonen teilweise als zusätzliche Arbeit gefürchtet, den Unterricht im Sinne der Projektideen zu ergänzen oder weiter zu entwickeln.
- Die Idee des „miteinander mehrsprachig“, d.h. der in den Unterricht aller Kinder integrierten mehrsprachigen Kommunikation, stellt die herkömmlichen Strukturen des HSK-Unterrichts sowie des DaZ-Unterrichts in Frage. Entsprechend waren Zurückhaltung bis hin zu Ablehnung gegenüber den im Projekt vertretenen „Visionen“ Teil von Gesprächen und Informationsanlässen.
- Es stellte sich als äusserst schwierig heraus, HSK-Lehrpersonen für die Projektbeteiligung zu finden.
- Die unterschiedliche Bezahlung von Lehrpersonen und HSK-Lehrpersonen stellt in dem Zusammenhang ein grundlegendes strukturelles Problem dar.
- Trotz Überzeugtheit von und Bemühen um kooperative Strukturen auch seitens der Schulleitung stiess die konkrete Umsetzung an Grenzen. Der gewohnte Umgang mit additiven Strukturen wie den HSK-Unterrichtsangeboten an der Schule setzte sich teilweise durch.
- Es stellte sich als schwierig heraus, die Tagesstrukturen einzubeziehen, da Lehrteam und Tagesbetreuung komplementäre zeitliche Präsenzpfllichten haben.
- In einem Fall hatte die Schulleitung die Projektteilnahme zugesagt, ohne dass das Schulteam über die Projektbedingungen detailliert informiert waren. Zudem befand sich die Schule in der Gründungsphase am Standort. Beides mag dazu beigetragen haben, dass einige der Lehr- und Fachpersonen die Weiterbildung als oktroyiert empfanden und keinen genügenden Nutzen erkennen konnten.
- In einem Fall zeigte sich ein direkter Einfluss der Haltung der Klassenlehrperson: Ein vom Verhalten her als sehr laut und aktiv beschriebener Junge mit Französisch als Erstsprache nahm zu Beginn die Angebote auf Französisch positiv auf. Er spricht zuhause mit seiner alleinerziehenden Mutter Französisch, seine ersten Deutschkenntnisse hat er sich ausschliesslich im Dialekt angeeignet. Infolge der Aktivitäten der Sprachenvertreterin mit dem Jungen wurde dieser mit der Zeit kommunikativ immer aktiver. Dabei fiel es ihm schwer, seine Beteiligung zu regulieren. Die Sprachenvertreterin berichtet, er habe immer und ausschliesslich erzählen wollen, sei stolz gewesen, Dinge zu wissen, und habe Mühe anderen Kindern ebenfalls das Rederecht zuzugestehen. Eine gute Hilfe für die französischsprachige Interaktion sei die Kontaktaufnahme während der Pause gewesen. Durch die Aufnahme eines Kindes mit einem dia-

gnostizierten Autismus in die Klasse und dessen Begleiterin ändert sich die Situation. Die Lehrperson erklärt, es seien zu viele Erwachsene anwesend. Interessanterweise schien die Lehrperson die Einbindung der Sprachenvertreterin in dem Moment weniger zu wünschen, in dem man den Bedarf an Bezugspersonen für die Kinder objektiv als gestiegen einschätzen muss. Die Klassenlehrperson schlug Aktivitäten mit dem Jungen in einem separaten Raum vor. Nun reagierte der Junge aber mit Ablehnung. Im Zuge wiederholter Bemühungen, gemeinsame Aktivität in Gang zu bringen, teilte der Junge der Sprachenvertreterin mit, er dürfe nicht französisch sprechen im Kindergarten. Die Klassenlehrperson wiederum äusserte gegenüber der Sprachenvertreterin auch Skepsis gegenüber dem Projekt. Sie sei eher der Meinung, die Kinder sollten zuerst einmal Deutsch lernen im Kindergarten. Zweisprachige Angebote verwirrten die Kinder. Der Fall zeigt, wie exkludierende Bestrebungen der erwachsenen Instanzen zu ablehnenden Reaktionen der Kinder führen können, die dann tendenziell als Beleg verwendet werden, dass monolinguale Situationen von den Kindern bevorzugt würden.

- Einige Lehr- und Fachpersonen nehmen Prinzipien und Beispiele alltagsintegrierter mehrsprachiger Sprachförderung als etwas alt Bekanntes wahr, das sie bereits praktizierten. Ausführliche Hospitationen und Beobachtungen zeigen im Gegensatz dazu, dass:
 - der Ablauf des Unterrichts oft stark strukturiert und auf die Lehrperson ausgerichtet ist und relativ wenig dialogorientierte Situationen eröffnet,
 - der Kindergartenalltag stark von angeleiteten oder geleiteten Lernangeboten bestimmt ist und zu wenig von dem, was die Kinder selber erarbeiten, lernen und im Spiel bestimmen können, worin aber der Schlüssel zu sprachlichem Handeln liegt,
 - die Angebote wenig nach Gesichtspunkten sprachlichen Lernens geplant sind und die Lehrpersonen Wissen über die Stufen des Sprach(en)erwerbs und über sprachliche Strukturen nicht auf ihr Handeln im Alltag übertragen.

VI. Mögliche Nutzung der Projektergebnisse in anderen Kontexten oder anderen Kantonen

Die Projektergebnisse geben Anstöße für folgende Kontexte:

- Etablierte Strukturen wie DaZ- und HSK-Unterricht, die in der Vergangenheit wesentliche Errungenschaften darstellten, werden gewürdigt und mit Blick auf die aktuelle Einwanderungsgesellschaft und mit dem Wissen aus der Mehrsprachigkeits- und Sprachdidaktikforschung in Frage gestellt.
- Schulen entwickeln eine integrierte Perspektive auf Inklusion, Mehrsprachigkeitsförderung und kindzentrierte spielbasierte Kindergartendidaktik und unterstützen Lehrpersonen in der Erweiterung diesbezüglicher Handlungsoptionen.
- Pädagogische Hochschulen sowie Institutionen der (sprach)pädagogischen Weiterbildung gewichten das Vorhandensein von Sprachenkenntnissen, die über die Landessprachen hinausgehen, als Vorteil für die Aus- bzw. Weiterbil-

- derung der Lehr- bzw. Fachpersonen und relativieren die Relevanz perfekter Deutschkenntnisse und grammatikalischer Korrektheit.
- Pädagogische Hochschulen sowie Institutionen der (sprach)pädagogischen Weiterbildung bereiten Lehr- und Fachpersonen darauf vor, ihre sämtlichen sprachlichen Ressourcen zu nutzen und in verschiedenen Sprachen zu unterrichten.
 - Personen und Stellen, denen elternberatende Funktion zukommt, stellen die tradierte Empfehlung zur sprachengetrennten Spracherziehung nach dem Prinzip one person – one language in Frage und lassen positive Erfahrungen mit Code-Mixing und Translanguaging in Familien zur Geltung kommen.
 - Schulen ermöglichen die Mitarbeit von Personen, die Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler sprechen, als wichtigsten Schlüssel zur Mehrsprachigkeitsförderung innerhalb des Schulalltags. Die Personen müssen nicht unbedingt ein Lehrpatent haben. Ihre primäre Qualifikation ist ihre Zwei- oder Mehrsprachigkeit. Gleichzeitig müssen aber Sprachbewusstheit, Sprachgewandtheit, hohe Kompetenz in der Erstsprache, mündliche Kenntnisse in Deutsch, pädagogisches Können und ein Grundverständnis für das Bildungssystem sichergestellt sein, *zum Beispiel* über das Basler Zertifikat „Fachfrau / Fachmann Frühe Sprachförderung Deutsch“.
 - Behörden und Schulen bauen Angebote von Dolmetschenden und interkulturellen Vermittlern, Vermittlerinnen als dauerhaftes Regelangebot aus anstatt sie lediglich als übergangsweise Integrationshilfen zu betrachten.
 - Der Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur wird nach und nach in eine schulintegrierte Mehrsprachigkeitsförderung bzw. mehrsprachige sprachliche Bildung überführt, (nicht zuletzt auch deshalb, weil nur Schweizerdeutsch sprechende Kinder von HSK-Unterrichtsangeboten ausgeschlossen sind).

VII. Möglichkeiten zur Weiterentwicklung der erreichten Resultate

Die Weiterentwicklung der Projektergebnisse ist in folgenden Formen denkbar:

- Multiplizierende Kommunikation und Vernetzung, kantonale und überkantonale, bei entsprechenden Mitteln auch mit weiteren Durchführungen an Schulstandorten.
- Aufnahme der Projektergebnisse als integrale Bestandteile von Schulentwicklungskonzepten durch Anbietende von Weiterbildung und Beratung.
- Erarbeitung resp. Anpassung von kantonalen Weiterbildungskonzepten zur alltagsintegrierten mehrsprachigen sprachlichen Bildung und Förderung.
- Finanzierung und Schaffung von Strukturen nach den o.g. Modellen durch Erziehungsdepartemente bzw. Volksschulleitungen, möglicherweise in enger Zusammenarbeit mit Fachstellen für Integration in Kantonen und Gemeinden.
- Aufbau von „Pools“ einsatzbereiter mehrsprachiger Personen pro Schulstandort.
- Einbezug in aktuelle Entwicklungen zum Thema Digitalisierung, Nutzung von Multimodalität und digitalen mehrsprachigen Angeboten.

VIII. Nachhaltigkeit der Resultate

Im Kanton Basel Stadt können dank einer Finanzierung durch die Fachstelle Integration und Diversität im Projekt «Migrantinnen fördern Mehrsprachigkeit im Kindergarten» weitere Einsätze von mehrsprachigen Personen in Kindergärten stattfinden.

Im Rahmen des Projekts sind zwei Publikationen entstanden, die über die szh auch online zur Verfügung stehen:

- Kannengieser, Simone, Schuppli, Christine & Walser, Anna (2019): Sprachliche Heterogenität normalisieren. Sprach- und Mehrsprachigkeitsförderung ohne Pädagogisierung von Elternschaft. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik 25 (1), 39-45.
- Kannengieser, Simone, Schuppli, Christine & Walser, Anna (2018): Zwei Sprachen lernen und in zwei Sprachen lernen. Sprachförderung bezieht Erstsprachen als Bildungssprachen ein. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 24 (4), 20-26.

Die Arbeitsbroschüre «*sprach- und so weiter*» (Walser 2017) kann zum Selbstkostenpreis von 20 CHF plus Porto bei der Autorin erworben werden.

Das Projektteam widmet sich nach Möglichkeit auch künftig in verschiedenen Institutionen und Strukturen der Dissemination der gewonnenen Erfahrungen. Es setzt sich für bildungspolitische und strukturelle Weichenstellungen in Richtung einer sprachverständnisbasierten, alltagsintegrierten und mehrsprachigen Sprachförderung in Schulen einschl. Tagesstrukturen und Frühbereich ein.

Literatur:

- Becker-Mrotzek, Michael & Roth, Hans-Joachim (2017): Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In: Dies. (Hrsg.): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Münster: Waxmann, 11-36.
- Duarte, Joana & Günther-Van der Meij, Mirjam (2018): A holistic model for multilingualism in education. *E-JournALL, Euro-American Journal of Applied Linguistics and Languages* 5 (2), 24-43.
- Ehlich, Konrad (2017): Ein Gesamtsprachencurriculum für die deutsche Schule des frühe 21. Jahrhunderts: Erforderliche Ziele, absehbare Risiken. In: Becker-Mrotzek, Michael & Roth, Hans Joachim (Hrsg.): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Münster: Waxmann, 249-271.
- Huxel, Katrin (2016): «... die Sprachen, die tauchen einfach jetzt öfter auf im Unterricht ...» Mehrsprachigkeit in der Grundschule – Erfahrungen aus einem Schulentwicklungsprojekt. *DDS – Die Deutsche Schule, Beiheft 13*, 175-186.
- Lengyel, Drorit (2017): Alltagsintegrierte Sprachbildung im Elementarbereich. In: Becker-Mrotzek, Michael & Roth, Hans Joachim (Hrsg.): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Münster: Waxmann, 273-285.
- Leyendecker, Birgit, Willard, Jessica & Caspar, Ulrike (2015): Die Bedeutung der Muttersprache in zugewanderten Familien für die Eltern-Kind-Beziehung. In: Otyakmaz, Berrin Özlem & Karakaşoğlu, Yasemin (Hrsg.). *Frühe Kindheit in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer, 111-120.
- Panagiotopoulou, Argyro (2017): Ethnographische Zugänge zur Erforschung von Mehrsprachigkeit. In: Becker-Mrotzek, Michael & Roth, Hans Joachim (Hrsg.): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Münster: Waxmann, 235-248.
- Schader, Basil (2000): Sprachenvielfalt als Chance. *Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen*. Zürich: Orell Füssli.
- Slembrouck, Stef, Van Avermaet, Piet & Van Gorp, Koen (2018): Strategies of Multilingualism in Education for Minority Children. In: Van Avermaet, Piet, Slembrouck, Stef, Van Gorp, Koen, Sierens, Sven & Maryns, Katrijn (Eds.): *The Multilingual Edge of Education*. London: Palgrave Macmillan, 9-39.
- Titz, Cora & Hasselhorn, Marcus (2017): Sprachförderliche Maßnahmen im Elementarbereich: Ein erfolgversprechender Weg zur Prävention von Bildungsmisserfolg. In: Becker-Mrotzek, Michael & Roth, Hans Joachim (Hrsg.): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Münster: Waxmann, 287-297.