

SPRACHE

WiFF Expertise | Band 46

wiff

Weiterbildungsinitiative
Frühpädagogische Fachkräfte



Mehrsprachigkeit in der Kindheit

Perspektiven für die frühpädagogische Praxis

Argyro Panagiotopoulou

Das dieser Publikation zugrunde liegende Vorhaben wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Förderkennzeichen 01NV11XX gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.

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

© 2016 Deutsches Jugendinstitut e.V.
Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)
Nockherstraße 2, 81541 München
E-Mail: info@weiterbildungsinitiative.de
Diese Publikation ist kostenfrei erhältlich unter:
www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen

Herausgeber: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI)
Schlussredaktion: Susanne Opitz, DJI
Gestaltung, Satz: Brandung, Leipzig
Druck: Henrich Druck+Medien GmbH, Frankfurt am Main

www.weiterbildungsinitiative.de

ISBN 978-3-86379-151-3

Argyro Panagiotopoulou

Mehrsprachigkeit in der Kindheit

Perspektiven für die frühpädagogische Praxis

Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Vorwort

Mittels Sprache beginnen Kinder, ihre Welt zu erfassen und zu ordnen. Sie lernen sprechen, um sich zu verständigen, d.h. ihre Eindrücke mit anderen zu teilen, ihre Bedürfnisse deutlich zu machen und ihre Interessen zu verfolgen. Sprache prägt auf diese Weise ihre Identität und ist Teil ihrer Persönlichkeit. Heute wachsen jedoch immer mehr Kinder mit mehreren und mitunter ganz verschiedenen Sprachen auf, die alle eng mit ihrer Identität verbunden sind und alle gleichermaßen ihre Persönlichkeit formen. Bildungsorte sind daher herausgefordert, die gesamte kindliche Persönlichkeit anzuerkennen, wertzuschätzen sowie in ihrer Entwicklung zu unterstützen. Damit geht einher, dass bereits in der Kindertageseinrichtung keine Sprache ausgeblendet werden darf. Ein professioneller Umgang der frühpädagogischen Fachkräfte mit Mehrsprachigkeit bedeutet wahrzunehmen und zu respektieren, dass die jungen Kinder sich nicht mittels einer Sprache allein verständigen, sondern mit allen ihnen zur Verfügung stehenden Sprachen sowie darüber hinaus mit nonverbalen Mitteln kommunizieren. Noch zu oft erleben allerdings mehrsprachige Kinder die Kindertageseinrichtung als einsprachigen Ort, an dem ihre Familiensprache nicht berücksichtigt wird und ihre bislang erworbenen Sprachkompetenzen keine Rolle spielen.

Vor diesem Hintergrund eröffnet die vorliegende, auf ethnographischer Forschung basierende, Expertise von Argyro Panagiotopoulou einen vertieften Einblick in die Praxis einer „gelebten Mehrsprachigkeit“ junger Kinder. Weder innerhalb ihres Familienalltags noch während ihres Aufenthalts in der Kindertageseinrichtung verwenden sie die ihnen zur Verfügung stehenden Sprachen streng getrennt voneinander. Vielmehr mischen sie diese ganz individuell im Dienste einer ihren Interessen nützlichen Kommunikation und Interaktion.

In diesem Zusammenhang beschäftigt sich die Autorin eingehend mit dem Phänomen des *Translanguaging*. Der Begriff beschreibt das Mischen von Sprachen, welches von mehrsprachigen Personen selbstverständlich angewendet wird, um ihren Anliegen umfassend und erfolgversprechend Ausdruck zu verleihen. Als pädagogisches Konzept kann *Translanguaging* dazu beitragen zu zeigen, wie wichtig das gegenseitige Verständnis und die Wertschätzung der spezifischen Sprachkompetenzen sind, da diese einer stets komplexen und kontextualisierten Verständigung dienen.

Die Expertise wurde im Auftrag der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) erstellt. Die Verantwortung für die fachliche Aufbereitung der Inhalte liegt bei der Autorin.

München, im Oktober 2016



Prof. Dr. Anke König
Projektleitung WiFF



Tina Friederich
Wissenschaftliche Referentin

Inhalt

1	Einleitung	8
2	Mehrsprachiges Aufwachsen im Kontext von Familien und Kindertageseinrichtungen	9
2.1	Zum linguistischen Repertoire zwei- oder mehrsprachiger Kinder	9
2.2	Normalitätserwartungen gegenüber Mehrsprachigen – oder: Der ständige Vergleich mit (fiktiven) Einsprachigen	11
2.3	Trotz aller Vergleiche: Mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede beim ein- und mehrsprachigen Spracherwerb	12
2.4	Sprachmischung von Anfang an – (un)balancierte Mehrsprachigkeit am Ende?	13
2.5	Von Code-Switching zu Translanguaging: Dynamischer Sprach(en)erwerb im familiären Kontext	15
2.6	Von der familiären Mehrsprachigkeit zur institutionellen Einsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen	18
2.7	Umgang mit Mehrsprachigkeit im Alltag ein- und mehrsprachiger Einrichtungen frühkindlicher Erziehung und Bildung	20
2.7.1	Monolingualisierung – Erziehung zur Einsprachigkeit	20
2.7.2	Silencing – Nichtzulassen oder Verleugnen der Familiensprachen	22
3	Wende zur Mehrsprachigkeit in Einrichtungen frühkindlicher Erziehung und Bildung: Konzepte und Befunde	24
3.1	Statt sprachseparierender Maßnahmen und einsprachiger Vorbilder: Translanguaging als sprachpädagogisches Konzept	24
3.2	Statt Sprachlosigkeit: Bilinguale Einrichtungen als „a safe space“ für Kinder und pädagogische Fachkräfte	27
3.2.1	Translanguaging im Alltag einer englisch-spanisch-sprachigen Einrichtung in den USA	28
3.2.2	Translanguaging im Alltag einer arabisch-hebräisch-sprachigen Einrichtung in Israel	29
3.2.3	Translanguaging im Alltag einer deutsch-französisch-sprachigen Einrichtung in der Westschweiz	30
3.3	Statt einer Dichotomie von Alltags- und Bildungssprache: Literacy als translinguale Praxis von Kindern	31
4	Fazit und Ausblick	34
5	Literatur	36

1 Einleitung

Im Jahr 2002 wurde im Rahmen einer Publikation des Deutschen Jugendinstituts auf die Problematik verwiesen, dass „mehrsprachiges Aufwachsen und eine mehrsprachige Lebenssituation“ in Deutschland nicht als „Normalität“, sondern „eher skeptisch und misstrauisch betrachtet“ werden (Jampert 2002, S. 61). Dieses Statement hat leider nur teilweise an Aktualität verloren. Mehrsprachigkeit wird zwar allmählich als gesellschaftliche Realität akzeptiert, und mehrsprachigen Personen werden nicht nur fehlende Deutschkenntnisse, sondern auch besondere Fähigkeiten zugeschrieben. Doch mehrsprachig zu leben, ist in Deutschland immer noch nicht selbstverständlich. So wird im Bildungsbericht 2016 festgestellt, dass 63% der vier- bis fünfjährigen Kinder aus zugewanderten Familien, die eine Kindertageseinrichtung besuchen, „zu Hause überwiegend“ – also nicht ausschließlich – „eine andere Sprache als Deutsch“ sprechen und daher Deutschförderung benötigen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 166). Diese skeptische Betrachtung von gelebter Mehrsprachigkeit wird vielen Kindern und deren Familien bereits beim Eintritt in die Kindertageseinrichtung bewusst.

Erst in den letzten Jahren wird allerdings auf die Problematik der herrschenden *Monolingualität* im Kontext von deutschen Kindertageseinrichtungen aufmerksam gemacht (vgl. z.B. Reich 2008, S. 250 f. und Lengyel 2011, S. 98 f.). Problematisiert wird u.a. die „Konzentration der frühen institutionellen Sprachförderung auf die Zweitsprache Deutsch statt der Bemühung um die Förderung der Zwei- und Mehrsprachigkeit“, denn damit kann weder die Lebenslage noch das Potenzial der Kinder gewürdigt werden (Gogolin 2008, S. 85). Diese Problematik betrifft jedoch nicht alle Sprachen und folglich nicht alle mehrsprachigen Kinder. Im Bildungskontext wird insbesondere „die Mehrsprachigkeit in den Migrantensprachen nicht als sprachliches Kapital akzeptiert“ (Riehl 2014, S. 144).

Die vorliegende Expertise zielt daher darauf ab, Implikationen der Sprachenpolitik und des Umgangs mit (migrationsbedingter) Mehrsprachigkeit im Kontext deutscher Kindertageseinrichtungen aus der Perspektive der Kinder und deren Bezugspersonen zu beleuchten. Mehr noch: Sie soll dazu beitragen, dass mehrsprachiges

Aufwachsen entdramatisiert wird und dass im frühpädagogischen Alltag neben Monolingualität auch *Translingualität* bzw. *Mehr- und Quersprachigkeit* als Normalität (an)erkannt werden (vgl. García 2009; List 2004).

Im 2. Kapitel werden zunächst Bedingungen und Besonderheiten mehrsprachigen Aufwachsens möglichst deskriptiv und nicht wertend thematisiert. Der Fokus liegt hier auf dem *natürlichen und dynamischen Sprach(en)erwerb* sowie auf der *quersprachigen (translingualen) Praxis mehrsprachiger Kinder* in Interaktion mit ihren Bezugspersonen (Kap. 2.1 bis 2.6).

Beim Übergang in die Kindertageseinrichtung werden bereits junge Kinder und deren Eltern explizit oder implizit mit der Forderung nach Einsprachigkeit konfrontiert, oft sogar unabhängig davon, ob die jeweilige Kindertageseinrichtung sich in ein- oder mehrsprachig organisierten Bildungssystemen befindet (z.B. in Deutschland oder in Frankreich vs. in Luxemburg oder in der Schweiz). Um die Implikationen dieser monolingualen Ausrichtung aus der Perspektive der Akteurinnen und Akteure zu beleuchten, werden ausgewählte Befunde aus neueren ethnographischen Feldstudien, die in Kindertageseinrichtungen durchgeführt wurden, vorgestellt. Weitere Ergebnisse aus quantitativen Studien der letzten Jahre, die Sichtweisen gegenüber gelebter Mehrsprachigkeit von (auch mehrsprachigen) Erzieherinnen und Erziehern in deutschen Kindertageseinrichtungen untersucht haben, werden ebenfalls berücksichtigt (Kap. 2.6 und 2.7).

Auf der Grundlage der vorgestellten Forschungsbefunde ergibt sich im Rahmen von Aus- und Weiterbildung die Notwendigkeit – unter Berücksichtigung der mehrsprachigen Lebenswelt und Alltagspraxis von Kindern und deren Familien –, Perspektiven für die frühpädagogische Praxis aufzuzeigen. Im 3. Kapitel werden daher *neuere Konzepte und Methoden zum alltagsintegrierten offene(re)n Umgang mit kindlicher Mehrsprachigkeit* thematisiert. Auch hier basieren die Ausführungen hauptsächlich auf ausgewählten Ergebnissen aus Ethnographien in frühpädagogischen Feldern.

Es handelt sich hier einerseits um deutsche Kindertageseinrichtungen im In- und Ausland bzw. in Deutschland und Kanada und darüber hinaus um französische und luxemburgische Einrichtungen, in denen Mehrsprachigkeit von Kindern und frühpädagogischen Fachkräften gelebt und dabei gezielt eingesetzt wird (Kap. 3.1 und 3.3). Andererseits handelt es sich um bilingual organisierte Einrichtungen in den USA, in Israel

und in der Schweiz, in denen herkömmliche Modelle hinterfragt und alternative Konzepte eingeführt und erprobt werden (Kap. 3.2).

Im gesamten 3. Kapitel werden mögliche Perspektiven für eine Neuorientierung der sprachpädagogischen Praxis vorgestellt. Die ausgewählten Fallbeispiele dokumentieren Veränderungen der institutionellen Sprachenpolitik und der alltäglichen Bildungsarbeit in frühpädagogischen Feldern, die den Anspruch erheben, (angehende) Mehrsprachigkeit zu würdigen und zu fördern.

Die im Folgenden thematisierten Sichtweisen und Praktiken von Erzieherinnen und Erziehern werden möglichst im Zusammenhang mit übergreifenden migrationsgesellschaftlichen Gegebenheiten, bildungs- und sprachpolitischen Entscheidungen sowie institutionellen Bedingungen nationalstaatlich verfasster Bildungssysteme betrachtet. Darauf richtet sich auch die kritische Perspektive der vorliegenden Expertise. Nur in diesem umfassenden Kontext – und nicht etwa als individuum-zentrierte Professionalisierungsmaßnahmen – sind auch die im Fazit (Kap. 4) formulierten Schlussfolgerungen hinsichtlich der Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften zu verstehen.

2 Mehrsprachiges Aufwachsen im Kontext von Familien und Kindertageseinrichtungen

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

Ausgewählte Befunde über Gemeinsamkeiten und Unterschiede beim *natürlichen ein- und mehrsprachigen Spracherwerb* werden thematisiert, um sich zugleich von diesen in der Fachliteratur stark vertretenen und vermehrt pauschalisierenden Vergleichen kindlicher Sprach(en)-biographien zu distanzieren. Die mehrsprachige Praxis, dabei insbesondere das quersprachige oder translinguale Handeln junger Kinder, die in (migrationsbedingt) mehrsprachigen Familien aufwachsen, wird im Zusammenhang mit einem dynamischen Sprach(en)erwerb (García/Li Wei 2014; Riehl 2014) als legitime Sprachpraxis gedeutet. Auf dieser Grundlage sollen dann ausgewählte Befunde aus ethnographischen Studien zum Umgang mit der mehrsprachigen Realität und Praxis junger Kinder in frühpädagogischen Feldern kritisch diskutiert werden: Die Nichtberücksichtigung der Familiensprachen der Kinder sowie das Insistieren auf Sprachentrennung und ausschließlich einsprachigem Handeln zwecks Vorbereitung der Kinder auf die Schule sollen veranschaulichen, unter welchen, teilweise erschwerten, Bedingungen mehrsprachiges Aufwachsen heute noch verlaufen kann.

2.1 Zum linguistischen Repertoire zwei- oder mehrsprachiger Kinder

„Warum sprechen Menschen nur eine Sprache?“ (Lena 4;6¹)

In der vorliegenden Expertise werden Kinder als mehrsprachig betrachtet, wenn sie in Familien aufwachsen, deren Mitglieder mehr- und quersprachig bzw. „quer

1 4;6 = Lena war zu jenem Zeitpunkt 4 Jahre und 6 Monate alt.

durch Sprachen hindurch“ (List 2004, S. 133) handeln, um ihren Alltag zu bewältigen. Es handelt sich um Kinder, die innerhalb und außerhalb der Familie einen *natürlichen* Sprach(en)erwerb durchlaufen. Für sie ist Mehrsprachigkeit Normalität, während die Tatsache, dass „Menschen nur eine Sprache“ sprechen (sollen), ein Rätsel zu sein scheint und zunächst Irritationen hervorruft, wie die oben zitierte Frage eines in Deutschland aufwachsenden Kindes vermuten lässt².

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

Die vorliegende Expertise befasst sich also nicht mit dem gesteuerten Erwerb von Sprachen, auch nicht mit der Frage, wie mehrsprachige Kinder gleichzeitig (simultan) oder nacheinander (sukzessiv) ihre Sprachen erwerben. Verzichtet wird daher auf Definitionen, die von der üblichen Auflistung der ersten, zweiten etc. (Landes-)Sprache (L1, L2 etc.) ausgehen. Hingegen soll diese Expertise darauf verweisen, dass Kinder ihre Sprachen beim alltäglichen Gebrauch *mono- und translingual handelnd* erwerben.

Kinder, die unter den Bedingungen der Migration aufwachsen, treten mit großer Wahrscheinlichkeit nicht ausschließlich mit Varietäten sogenannter *Migrantensprachen* (die oft als *Ethnolekte* degradiert werden) in Kontakt. Vielmehr sammeln sie von Anfang an auch Erfahrungen mit standardisierten und nichtstandardisierten Sprachvarietäten (Regiolekten, Dialekten) der jeweiligen Mehrheitssprache oder Landessprache(n): Beispielsweise sind in München oder in Basel Familien mit einer Migrationsgeschichte in der Regel auch mit der *inersprachlichen Mehrsprachigkeit (mit Varietäten des Deutschen)* vertraut (vgl. Kap. 2.5). Aus diesem Grund wird

in der vorliegenden Expertise von der Pluralform *Familien-sprachen* ausgegangen, zu denen, aus der Perspektive der Kinder und deren Bezugspersonen betrachtet, auch die deutsche Sprache mit ihren Sprachvarietäten zählt. Unter Berücksichtigung der weiteren Sprachen, die für das Familienleben bedeutsam sind, hat Hans H. Reich in seiner Expertise *Frühe Mehrsprachigkeit aus linguistischer Perspektive* eine seiner eigenen Meinung nach „etwas umständliche“, aber dafür m.E. sehr treffende Definition geliefert: „Als zweisprachig gelten dabei alle Kinder, die in ihren ersten Lebensjahren in Interaktionssituationen geraten, in denen mehrere Sprachen in kommunikativ relevanter Weise Verwendung finden“ (Reich 2010, S. 8).

Wie treffend diese Definition ist, lässt sich exemplarisch anhand einer Gruppe von 17 Kindern aus zugewanderten Familien zeigen, die an der sprachwissenschaftlichen Untersuchung von Elke Montanari über *Kindliche Mehrsprachigkeit* beteiligt waren. Diese verwendeten neben Deutsch insgesamt noch weitere 15 verschiedene Sprachen in ihren Familien, wobei alle Eltern auch auf Deutsch kommunizierten, unabhängig davon, dass sie „in unterschiedlichen Graden über Handlungsmöglichkeiten im Deutschen“ verfügten (Montanari 2010, S. 44). Von einem unterschiedlichen Grad sprachlicher Handlungsfähigkeit im Deutschen ist allerdings auch bei deutsch-sprachigen Familien (ohne Migrationsgeschichte) auszugehen, insbesondere unter Berücksichtigung der standardisierten Varietät der (geschriebenen) deutschen Sprache, die in deutschsprachigen Publikationen der letzten Jahre vermehrt als „Bildungssprache“ charakterisiert wird³. Die in der Studie von Elke Montanari stellvertretend repräsentierte mehrsprachige Vielfalt heutiger Migrationsgesellschaften ist auch in vielen weiteren (deutschen) Kindertageseinrichtungen beobachtbar. Ob diese Realität als Normalität betrachtet oder an monolingual ausgerichteten Normalitätserwartungen und Normalisierungsvorstellungen gemessen wird, hängt weniger mit linguistischen Erkenntnissen als vielmehr mit alltagstheoretischen bzw. sprachideologischen Betrachtungen zusammen. Auf diese wirksamen

2 Es handelt sich um ein Zitat aus einem Gespräch der Verfasserin mit einem vierjährigen deutsch-griechisch-sprachigen Mädchen im Rahmen einer Fallstudie zum mehrsprachigen Aufwachsen in Deutschland. Weitere Ausschnitte aus Gesprächen und Beobachtungsprotokollen aus der Fallstudie „Lena“ werden in der vorliegenden Expertise sowie in einer neuen Publikation mit dem Titel *Mehrsprachigkeit und Bildung in Kindertageseinrichtungen und Schulen* (Montanari/Panagiotopoulou 2017) berücksichtigt.

3 Mit dieser latent hierarchisierenden Bezeichnung wird „Bildung“ mit der *an Schriftlichkeit orientierten Varietät des Deutschen* verknüpft und z.B. die in Bildungsinstitutionen verwendete Alltagssprache als weniger bildungsrelevant eingestuft. (Zu dieser Problematik innerhalb der deutschen Kindertageseinrichtung vgl. List 2010b. Zu einer Alternative unter Berücksichtigung neuer pädagogischer Konzepte zur Förderung *pluri- und translingualer Schriftlichkeit* s. Kap. 3.3).

Ideologien berufen sich Laien, aber auch Fachleute – Linguistinnen und Linguisten sowie Pädagoginnen und Pädagogen –, wenn sie die Lebensbedingungen und Sprachverwendungspraktiken von mehrsprachigen Kindern mit denen von einsprachigen vergleichen.

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

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

Mehrsprachige Kinder werden oft mit idealen und daher auch fiktiven Sprecherinnen und Sprechern verglichen; diese haben ihre ‚Muttersprache‘ in der Regel nicht unter den Bedingungen der Migration erworben, verwenden sie angeblich standardsprachlich, 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 ihre eigenen sprachlichen Leistungen oft messen.

Der ständige Vergleich oder „the Constant Comparison between Bilingualism and Monolingualism“, wie Annick de Houwer ihn bezeichnet, ist „one of the basic problematic issues with regard to how bilingually raised people regard themselves and how other people regard them“ (de Houwer 2009, S. 308). Diese Normalitätserwartungen können durch Erziehung und Sozialisation in Gesellschaften, die sich als einsprachig verstehen und mehrsprachige Praxis als Abweichung von der Norm oder als Ausnahme betrachten, auch von den mehrsprachigen Kindern übernommen 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, andererseits weil mehrsprachige Menschen nicht als zwei Einsprachige (in einer Person) betrachtet werden können.

In der Fachdiskussion führt dieser Vergleich oft dazu, dass mehrsprachige Kinder, die in zugewanderten Fami-

lien aufwachsen, fast automatisch und ohne Berücksichtigung ihrer konkreten Sozialisationsbedingungen und ihrer spezifischen Sprach(en)biographien pauschal als Risikogruppe gelten. So stellen Monika Rothweiler und Tobias Ruberg in ihrer Expertise *Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache* zunächst fest, dass mehrsprachige Kinder „sich in mehreren sozialen Erfahrungswelten“ bewegen, „mit denen auch unterschiedliche sprachliche Welten verknüpft sind“, um anschließend diese Vielfalt an Erfahrungswelten paradoxerweise mit einem „geringeren sozialen Erfahrungshintergrund“ in Verbindung zu bringen. Sie schreiben: „Das hat eine Reihe von Konsequenzen: So haben viele dieser Kinder einen geringeren sozialen Erfahrungshintergrund bezogen auf kulturell geprägte Kenntnisse und Umgangsformen, die in der Kindertageseinrichtung bei einsprachig deutschen Kindern (durchaus nicht immer zu Recht) vorausgesetzt werden. Hier besteht also ein Nachholbedarf, der sich nicht allein auf lexikalisches Wissen bezieht, sondern durchaus die dahinter liegenden Konzepte betrifft“ (Rothweiler/Ruberg 2011, S. 9).

Mit diesem Beispiel sollte deutlich werden, dass oft 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 werden. Damit hängt offensichtlich die Überzeugung zusammen, dass pädagogische Fachkräfte in deutschen Kindertageseinrichtungen hauptsächlich mit einer „deutschen“ Klientel besser vertraut seien, konkret: dass Erzieherinnen und Erzieher sich hauptsächlich (oder ausschließlich?) mit den kulturellen Erfahrungen von „einsprachig deutschen Kindern“ (Rothweiler/Ruberg 2011, ebd.) auskennen⁴. Damit hängen konkrete Bezugsnormen zur Qualitätsbewertung der heutigen Kindheit zusammen, wie kindheitssoziologische und erziehungswissenschaftliche Forschungsarbeiten über „ungleiche Kindheiten“ verdeutlicht haben (Bühler-Niederberger 2009; Betz 2008): Erst „die Stigmatisierung abweichender

4 Leitgedanken zur Förderung der „sprachlich-kulturellen Vielfalt“ im Elementarbereich sind in allen bundesdeutschen Bildungs- und Orientierungsplänen wiederzufinden. In Bayern, Berlin, Hamburg und Schleswig-Holstein wird darüber hinaus explizit auf die Notwendigkeit verwiesen, mehrsprachige pädagogische Fachkräfte aus zugewanderten Familien einzustellen. Bundesweit weisen allerdings nur 7% der im Elementar- und Primarbereich tätigen pädagogischen Fachkräfte einen sogenannten „Migrationshintergrund“ auf (Stitzinger/Lüdtke 2014, S. 5 ff.).

Kindheiten“ schafft die dabei behaupteten Qualitäten einer der gesellschaftlichen Normalitätserwartungen entsprechenden Kindheit (Bühler-Niederberger 2011, S. 296).⁵

In Anlehnung an diese Argumentation lässt sich die These aufstellen, dass einer mehrsprachigen Kindheit erst im pauschalen Vergleich zu einer einsprachigen Kindheit gewisse Qualitäten abgesprochen werden. Und erst im Vergleich zu einer angeblich normalen, und das bedeutet: monolingualen, Sprachbiographie wird der Sprachgebrauch mehrsprachiger Kinder als norm- oder altersabweichend angesehen.⁶ Dazu ein konkretes Beispiel: In der oben zitierten Expertise von Monika Rothweiler und Tobias Ruberg (2011) wird die Beobachtung, dass die Wortschätze der Kinder „nicht deckungsgleich“ seien, dass Kinder also für bestimmte Bereiche nur die eine und nicht auch die andere Sprache in ihrem Alltag verwenden, als normabweichend gedeutet. Denn daraus wird die Schlussfolgerung gezogen, dass mehrsprachige Kinder nicht über die (deutschen) Wörter verfügen: „Hier fehlen also die Wörter“ (Rothweiler/Ruberg 2011, S. 9). 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 und vor allem das Spezifikum mehrsprachiger Biographien berücksichtigt. Eine solche Interpretation wäre zum Beispiel folgende: „Indeed, people tend to experience and learn certain things in just one of their two languages. This is because a single person does not lead two lives“ (de Houwer 2009, S. 310).

Der ständige Vergleich zwischen ein- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern stabilisiert also das Konstrukt einer (sprachlich) abweichenden Sozialisation im Rahmen einer angeblich einsprachigen Gesellschaft. Die Rolle der Kindertageseinrichtungen ist dabei zentral, da erst in dieser Institution Monolingualität als gesellschaftliche Ordnung wirksam wird (s. Kap. 2.6 und 2.7). So wurden in den letzten Jahren in Deutschland im Rahmen einer flächendeckend eingesetzten frühen Sprachdia-

gnostik fast ausschließlich monolinguale Normen als Standard herangezogen. Dies hat dazu geführt, dass die konkrete sprachliche Entwicklung der getesteten Kinder und ihr komplexes, im Rahmen der familiären Erziehung und Sozialisation erworbenes und verwendetes Sprachenrepertoire entweder pathologisiert oder im besten Fall ausgeblendet wurden⁷. Die Sprachkenntnisse der Kinder werden bis heute ausschließlich in der Mehrheitsprache, konkret: in der zukünftigen Schulsprache, getestet und bewertet. In diesem Zusammenhang kritisiert auch Drorit Lengyel in einer weiteren Expertise zur frühkindlichen Sprachstandsdiagnostik, dass „mehrsprachiges Aufwachsen“ nicht „den gesellschaftlichen Normalitätserwartungen“ entspricht (Lengyel 2012, S. 10). Dabei verweist sie auf Konrad Ehlich, Ursula Bredel und Hans H. Reich, die damit „ein gewisses Verständnis von ‚normalen‘ Phasen“ verbinden, in denen einsprachige Kinder „bestimmte Merkmale von Sprache“ erwerben (Ehlich u. a. 2008, S. 9). Aber inwieweit weicht der mehrsprachige von einem angeblich normalen Spracherwerb ab?

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

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

In der Fachliteratur der letzten Jahre wird immer wieder betont, dass bei einer vergleichenden Betrachtung der Sprachentwicklung von ein- und mehrsprachigen Kindern die Gemeinsamkeiten und nicht die Unterschiede dominieren. Die festgestellten Gemeinsamkeiten sollen aber eigentlich verdeutlichen, dass mehrsprachige Kinder die Zielsprache (Deutsch) genauso kompetent und

5 Doris Bühler-Niederberger kritisiert in diesem Zusammenhang die latente Erwartung, dass zugewanderte Eltern in Deutschland „ein deutsches Kind großziehen“ sollten (Bühler-Niederberger 2011, S. 161).

6 Dies ist aber kein neues Phänomen, wie bereits 1998 in der Einleitung des Sammelbandes *Über Mehrsprachigkeit* problematisiert wurde: Diese Betrachtung hängt mit „zählbaren Pathologisierungstraditionen (...), die das Thema Mehrsprachigkeit umgeben“ zusammen (Gogolin u. a. 1998, S. XII).

7 In Nordrhein-Westfalen hat es z. B. im Rahmen der Delfin-4-Diagnostik über Jahre hinweg Medienberichte über die angeblich katastrophale Sprachentwicklung vierjähriger Kinder aus zugewanderten Familien gegeben. Diese spezifische Pathologisierung der (mehrsprachigen) Kindheit hat sowohl Erzieherinnen und Erzieher als auch Eltern belastet, wie ebenfalls in Medienberichten ausführlich dokumentiert wurde. Ein weiteres Problem war die Reproduktion historisch tradierter Hierarchien zwischen den Professionsfeldern Kindertageseinrichtung und Schule, da nur die Lehrkräfte die Verantwortung für dieses diagnostische Verfahren übernahmen (vgl. diesbezüglich Diehm/Kuhn 2015).

erfolgreich wie Einsprachige erwerben (können). Auch bei der Feststellung von Gemeinsamkeiten scheinen also monolinguale Normen besonders wirksam zu sein⁸. So werden „Fehler“ beim Gebrauch der Zweitsprache unter anderem als „erwerbstypische Phänomene“ betrachtet, die „auch im monolingualen Erstspracherwerb beobachtet werden können“ (Rothweiler/Ruberg 2011, S. 14). Insbesondere Kinder, die bis zum Alter von vier Jahren mit dem Erwerb der deutschen Sprache beginnen, sind, laut dieser Argumentation, „genauso erfolgreich“ wie einsprachige Kinder, denn insbesondere auf der Ebene der Grammatik sind ihre Äußerungen nicht von denen einsprachiger Kinder zu unterscheiden (ebd.). Die einsprachigen Kinder gelten auch hier als die normal entwickelten, an deren Entwicklung die Qualität des Sprach(en)erwerbs gleichaltriger Kinder gemessen wird. Aus diesem Grund sollen „die einsprachigen Kinder“ in deutschen Kindertageseinrichtungen auch noch „als Sprachvorbilder dienen“ (ebd., S. 18)⁹.

Jürgen M. Meisel geht ebenfalls davon aus, dass Kinder aus Migrantenfamilien zwei Erstsprachen bzw. Deutsch als eine weitere Erstsprache mit Erfolg erwerben können. Die beste Voraussetzung dafür sieht er in einem frühkindlichen Erwerb, der „wenn nicht unmittelbar nach der Geburt, dann in den ersten vier Lebensjahren“ beginnen soll (Meisel 2013, S. 128). Ähnlich argumentiert Rosemary Tracy (2008) und verweist dabei auf Studien der letzten Jahre, u.a. von Monika Rothweiler (2006) sowie Dieter Thoma und Rosemary Tracy (2006), die bei drei- bis vierjährigen Kindern mit Türkisch als Erstsprache qualitativ ähnliche Erwerbsschritte (wie bei Einsprachigen) im Bereich der Verbstellung und der Verbflexion festgestellt haben. Einen wichtigen Unterschied, und zwar bei der Geschwindigkeit des Erwerbs der zweiten Sprache, hebt Rosemary Tracy besonders hervor: „Wenn man die Kürze der Erwerbsgelegenheit, d.h. des Kontakts mit dem Deutschen, berücksichtigt, sind

sie eigentlich sogar schneller!“ (Tracy 2008, S. 144). Von einem nicht additiven, sondern *dynamischen Sprach(en)erwerb* ausgehend (vgl. auch Kap. 2.6), wäre die von Rosemarie Tracy festgestellte Geschwindigkeit durch die bereits vorhandenen linguistischen Ressourcen und metasprachlichen Fähigkeiten mehrsprachiger Kinder erklärbar. In Anlehnung an die *Dynamic Systems Theory* (de Bot u.a. 2007) schreibt Claudia Maria Riehl: Wenn „ein Mehrsprachiger ein bestimmtes Konzept oder ein sprachliches Muster in einer Sprache erwirbt, kann sich das auch auf die Konzepte und Muster in seinen anderen Sprachen auswirken“ (Riehl 2014, S. 15). Kinder erwerben also ihre Sprachen nicht additiv (nach dem Muster: L1, L2, L3 etc.), sondern dynamisch und komplementär. Entsprechend den kommunikativen Anforderungen der Umgebung und ihren eigenen Bedürfnissen entfalten sie sprachenübergreifende Praktiken, wie auch das Phänomen Sprachmischung zeigt.

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

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

Im Kontext (migrationsbedingt) mehrsprachiger Familien verläuft der kindliche Sprach(en)erwerb in der Regel nicht monolingual, sondern pluri- und translingual. Aus diesem Grund entwickeln Kinder sehr früh ein komplexes Sprachenrepertoire, sie werden „translinguals“¹⁰, wie das beobachtbare Phänomen der Sprachmischung (Language Mixing) unmissverständlich verdeutlicht. Mithilfe einer soziolinguistisch orientierten Betrachtung dieses allgegenwärtigen Phänomens sind die weit verbreiteten Normalitätserwartungen gegenüber Mehrsprachigen zu entkräften.

Bereits vor 30 Jahren hat es, laut Karin Jampert, Publikationen in Deutschland gegeben, die belegen konnten, dass in zugewanderten Familien „die Sprachpraxis (...) oft zwei- und gemischtsprachig verläuft“ (Jampert 2002,

8 Es wird aber oft intransparent argumentiert, d.h. nicht explizit erwähnt, welche Referenz beim jeweiligen Vergleich herangezogen wird. Außerdem werden hauptsächlich die Grammatik und der Wortschatz, aber nicht die metasprachlichen und diskursiven Fähigkeiten der Kinder berücksichtigt.

9 Dabei wird aber nicht erklärt, was genau von jungen Einsprachigen erwartet oder ihnen unterstellt wird, z.B. dass sie eventuell ‚fehlerfrei‘ sprechen können oder sogar sollen. So lässt sich die Vermutung formulieren, dass es hier vorrangig um die *Rekrutierung einsprachiger Sprachvorbilder für mehrsprachige Kinder* geht, um diese in die institutionelle Einsprachigkeit einzuführen (s. auch Kap. 2.7).

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

S. 62). Die damals und heute noch gängige These über eine angebliche „Trennung zwischen Erstsprache/n und deutscher Sprache“, müsste „als widerlegt angesehen werden“ (ebd.). In mehrsprachigen Situationen und Interaktionen mit mehrsprachigen Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern lässt sich beobachten, wie Kinder im Kontext ihrer Familie von Anfang an quer durch Sprachen hindurch kommunizieren (lernen). Diese sprachlichen Praktiken sind weder als normgerecht noch als normabweichend, sondern vielmehr in pragmatischer Hinsicht als *effektiv* zu deuten. Je nachdem also, ob wir das System der verwendeten und zu erwerbenden Sprachen *an sich* fokussieren oder die Sprachpraxis im Kontext realer Kommunikation betrachten, stellen wir Unterschiedliches fest.

Wichtig ist allerdings, dass Kinder, die mehrsprachig leben, nicht zwangsläufig und keinesfalls ausschließlich bzw. unter allen Umständen ihre Sprachen „mischen“, wie laut François Grosjean der weit verbreitete Mythos „Children raised bilingual will always mix their languages“ besagt (Grosjean 2010, S. 197). Der pluri- und translinguale Sprachgebrauch junger Kinder hängt vielmehr mit den pragmatischen Bedingungen der konkreten Situation zusammen: Zum Beispiel mischen Kinder ihre Sprachen nur dann, wenn sie mit Personen kommunizieren, die über ein vergleichbares Sprachenrepertoire verfügen. Nach Rosemary Tracy entfalten mehrsprachige Kinder ihre „metasprachlichen Kompetenzen“ aufgrund der ständigen Konfrontation mit mehreren Sprachen (Tracy 2008, S. 126). Die sprachpragmatischen sowie die diskursiven Fähigkeiten mehrsprachiger Kinder sind auch „nicht an Einzelsprachen gebunden“, sondern entsprechen den sozialen Umständen und Anforderungen (Guckelsberger/Reich 2008, S. 84). Dementsprechend produzieren bereits junge Kinder außerhalb monolingual inszenierten Situationen je nach Gesprächspartnerin oder Gesprächspartner parallel sowohl monolinguale als auch pluri- und translinguale bzw. gemischte Äußerungen im Wissen darum, dass sie auf diese Weise effektiv(er) kommunizieren¹¹. Claudia Maria Riehl stellt

in diesem Zusammenhang neuere Forschungsarbeiten, u. a. von Fred Genesee (2005) und Elena Nicoladis (2008), vor, die gezeigt haben, dass mehrsprachige Kinder je nach Situation ihr sprachliches Handeln differenziert anpassen und daher „ein stärker gemischtes oder weniger stark gemischtes System verwenden“ (Riehl 2014, S. 85). Dass Kinder über „ein gemischtes Lexikon“ verfügen, bedeutet aber nicht, dass sie annehmen, auch nur eine Sprache zu sprechen (ebd.).

Die Sprachmischung scheint also eine Besonderheit mehrsprachigen Aufwachsens zu sein. Diese sprachliche Praxis ist von Anfang an beobachtbar und zwar sobald die Kinder, in der Regel im zweiten Lebensjahr, beginnen, Wörter zu kombinieren. Psycholinguistisch betrachtet handelt es sich dabei um ein Spezifikum des frühkindlichen mehrsprachigen Erwerbsprozesses: „The most noticeable difference is (...) the alternation of languages in production, in the speech of bilingual and multilingual children as soon as they can produce two-word utterances“ (Zhu Hua 2014, S. 38). Dieses Phänomen, dass „innerhalb eines Satzes“ mehr als eine Sprache gebraucht wird, wird als *Code-Switching* (oder *Codeswitching*) bezeichnet. Handelt es sich bei einer davon um eine Gebärdensprache, spricht man von *Code-Blending* (Müller u. a. 2006, S. 175).

Sprachmischungen, insbesondere bei Kindern, die ihre Sprachen unter den Bedingungen der Migration erwerben und gebrauchen, galten allerdings sehr lang als ein Indiz für sprachliche Auffälligkeiten. Bis heute wird dieser angeblich defizitäre Sprachgebrauch als „Semilingualismus“ oder als „doppelte Halbsprachigkeit“, diagnostiziert (vgl. dazu kritisch Chilla u. a. 2013, S. 51 ff.; Panagiotopoulou 2017a und 2002).

Wenn junge Kinder innerhalb eines Satzes zwischen Sprachen hin und her wechseln, sind sie also nach dieser Pseudodiagnose nicht in der Lage, monolinguale Äußerungen zu produzieren. Daher wurde und wird bis heute in deutschsprachigen Elternratgebern diese sprachliche Praxis – betrachtet aus der Perspektive der monolingualen Normen der Autorinnen und Autoren – als ein problematischer Sprachgebrauch beschrieben, der allmählich zu überwinden sei. Argumentiert wurde oft und wird heute noch mit der Sprachpraxis kompetenter mehrsprachiger Erwachsener, die angeblich nicht zwischen ihren Sprachen wechseln, geschweige denn diese miteinander (ver-)mischen. Aus diesem Grund wurde und wird die traditionelle Strategie „one person – one language“ als Lösung empfohlen, damit die

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

Kinder im Kontext der Familie in eine unauffällige – d.h. *entmischte* – Sprachpraxis eingeführt werden¹².

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 (vgl. auch Kap. 2.5): „We now know that the existence of code-switching is the norm for bilingual/multilingual children rather than the exception“ (Zhu Hua 2014, S. 38). Und: „Mixed utterances are not a sign of confusion“, sie sind „highly creative features of speech“, da die Kinder diese Äußerungen nicht bloß nachahmen, sondern selbst kreieren, um die Kommunikation zu effektivieren und sie sind „exclusively available to bilinguals“ (de Houwer 2009, S. 44; vgl. auch Reich 2010, S. 20).

In Anlehnung an Rosemarie Tracy (2008) schreiben auch Monika Rothweiler und Tobias Ruberg, dass *Code Switching* ein „fester Bestandteil der Kommunikation erwachsener Mehrsprachiger“ und auch bei Kindern „kein Indiz mangelnder Sprachentrennung, sondern Ausdruck von *kommunikativer Kompetenz*“ sei (Rothweiler/Ruberg 2011, S. 15; Hervorhebung i.O.).¹³ Laut Jürgen M. Meisel deutet diese kindliche Sprachpraxis auf besondere sprachliche Fähigkeiten hin, denn „diese Art der Sprachmischung“ findet sich nicht nur bei Kindern, sondern auch bei erwachsenen Mehrsprachigen: „und dort genau bei denen, die in beiden Sprachen besonders kompetent sind“ (Meisel, 2013, S. 122). Die sogenannte „balancierte“ Zwei- oder Mehrsprachigkeit der kompetenten Erwachsenen scheint also nicht mit der beobachtbaren Praxis der Sprachmischung zu kollidieren. Anders ausgedrückt: Mehrere Sprachen gut zu beherrschen, bedeutet nicht unbedingt, diese unter allen Umständen zu trennen, um ‚reine Sprache(n)‘ zu produzieren.¹⁴

Die Definition einer „(un)balancierten“ Zwei-/Mehrsprachigkeit hängt außerdem mit dem unspezifischen und noch nicht klar definierten Konzept der „Sprachdominanz“ zusammen, das wiederum eine Unterscheidung zwischen angeblich starken und schwachen Sprachen voraussetzt. Diese Konzepte sind insgesamt klärungsbedürftig und bei der Analyse kindlicher Spracherwerbsprozesse auch kaum zu verwenden. Denn es ist „durchaus natürlich (...), dass bilinguale Kinder ihre Sprachen nicht gleich schnell entwickeln“, dass „stark balancierte Kinder“ eher Ausnahmen darstellen und es ist schließlich fraglich, ob von „Sprachdominanz“ gesprochen werden darf, sobald sich Unterschiede bei der kindlichen Sprachpraxis bemerkbar machen (Müller u.a. 2006, S. 87). Die Vorstellung einer balancierten Mehrsprachigkeit suggeriert außerdem eine quasi-mathematische Gleichung ($L1 + L2 = 1$ balancierte mehrsprachige Person) sowie eine vermeintliche Symmetrie in der kindlichen Sprachentwicklung. Dabei handelt es sich um eine starke Vereinfachung, die den komplexen, dynamischen und translingualen Praktiken mehrsprachig lebender Kinder nicht gerecht werden kann.

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

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

Mit den Begriffen *Quersprachigkeit* (List 2004), *Polylingual languaging* (Jørgensen 2008) oder *Translanguaging* (García/Li Wei 2014; García 2009) wird der dynamische Gebrauch von Sprache(n) betrachtet: Der Fokus liegt dann nicht mehr auf Sprachsystemen, sondern auf Sprachpraktiken, auf dem sprachenübergreifenden *Languaging* der Sprecherinnen und Sprecher. Darin sind verschiedene Sprachen, Sprachregister und Sprachvarietäten involviert, die mit- und ineinander existieren bzw. *koexistieren*. Dementsprechend werden Sprachen nicht als Entitäten, autonom und getrennt voneinander verwendet und erworben. Mehrsprachig aufwachsende Kinder entwickeln von Anfang an „quersprachige Neugier“, handeln und lernen quer durch Sprachen hindurch (List

12 Die erwünschte Zuordnung „eine Person – eine Sprache“ scheint in der Praxis nicht immer realisierbar und eher Wunschvorstellung als alltägliche Erfahrung von Eltern zu sein. Verbreitet hat sich diese Fiktion auch dadurch, dass diese seltener vorkommende Sprachtrennung viel öfter Gegenstand sprachwissenschaftlicher Studien war als die üblicherweise praktizierte Sprachmischung (vgl. dazu Reich 2010, S. 14).

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

14 Zur Kritik dieser Ideologie und zu ihrer Aktualität im frühpädagogischen Alltag s. Kap. 2.7.

2010a, S. 10; List/List 2004). Insbesondere junge Kinder, wenn sie dafür die Gelegenheit in der Kindertageseinrichtung bekommen, entfalten „quersprachige Kompetenz“. Das bedeutet: Sie spielen mit ihren Sprachen, indem sie diese mischen oder wechselnd verwenden und „quer durch sie hindurch“ kommunizieren (List 2004, S. 133 und 2013, S. 185). Der Begriff „Quersprachigkeit“ soll laut Günther List „den Begriff ‚Mehrsprachigkeit‘ ergänzen und die translinguale Logik eines Sprachenlernens markieren, bei dem sprachpsychologisch (...) die metasprachlichen und metakognitiven Leistungen im Vordergrund stehen: Sprachen *durch Sprachen (hindurch)* Lernen und Gebrauchen, quer durch Sprachen hindurch Handeln“ (List 2004, S. 139, Hervorhebung i. O.)¹⁵.

Hingegen hat die Vorstellung von zwei getrennten Systemen, die als autonome Sprachen additiv (L1 + L2 + ...) erworben und gebraucht werden, dazu geführt, dass das Phänomen Sprachmischung als Code-Switching, als ein Wechsel zwischen klar abgrenzbaren Sprachcodes gedeutet wird. Neuere soziolinguistische Konzepte zur dynamischen Zwei- und Mehrsprachigkeit (*dynamic bilingualism*), wie sie u. a. von Ofelia García und Li Wei (2014) und im deutschsprachigen Raum u. a. von Claudia Maria Riehl (2014) vertreten werden, stellen diese Definition in Frage. Mehr noch: Sie gehen über die Vorstellung von autonomen Sprachen sowie über die Theorie der Interdependenz, die zwei voneinander abhängige Sprachen voraussetzt (Cummins 1979), hinaus: „Instead, dynamic bilingualism suggests that the language practices of bilinguals are complex and interrelated“ (García/Li Wei 2014, S. 14). Mehrsprachige Kinder entwickeln also bereits während ihres dynamischen Sprach(en)erwerbs ein über die Grenzen von Sprachsystemen hinausgehendes Gesamtrepertoire an sprachlichen Praktiken.

Bei der Betrachtung des Sprach(en)erwerbs als dynamischen Prozess werden die komplexen Sprachpraktiken der Kinder in konkreten Situationen und Interaktionen mit ein- und mehrsprachigen Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern fokussiert. Charakteristika ihres sprachlichen Handelns (in phonologischer, semanti-

scher, syntaktischer, diskursiv-pragmatischer Hinsicht) werden dadurch in den Vordergrund gerückt. Anstatt nach Übereinstimmungen mit oder Abweichungen vom jeweiligen System der dabei verwendeten Sprache(n) zu fragen, wird die komplexe und flexible, sprachenübergreifende Praxis der Kinder erfasst. Denn „there are no clear cut boundaries between the languages they use“, wie Christine Hélot feststellt, „but rather a *linguaging continuum* that they access according to their needs and their environment“ (Hélot 2011, S. 59, Hervorhebung d. A. P.). Der Translanguaging-Ansatz geht also über das Code-Switching hinaus, da er die individuelle und originelle Sprachverwendungspraxis, „the speakers’ construction“, beschreibt und sich auf das gesamte Sprachenrepertoire bezieht: „the speaker’s complete language repertoire“ (García/Li Wei 2014, S. 22).

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

Um dies mit einem Beispiel zu illustrieren, kann auf junge Kinder verwiesen werden, die in zugewanderten Familien in Deutschland aufwachsen und dabei beispielsweise mit ihren Eltern und Geschwistern oft translingual-deutsch-türkisch, während sie mit Verwandten aus der Türkei in der Regel monolingual-türkisch handeln. In der Nachbarschaft greifen die Kinder in der Regel auf eine Varietät des Deutschen zurück. In der Kindertageseinrichtung handeln sie mit einer deutsch-türkischsprachigen Erzieherin je nach Situation, z. B. bei einer dialogisch durchgeführten Vorlesesituation ebenfalls translingual-deutsch-türkisch, wobei hier sowohl ein Regiolekt des Deutschen beim Kommentieren der Bilder als auch die standardisierte Variante beim Vorlesen des Textes relevant werden können. In einer Kreissituation, an der die gesamte Kindergruppe beteiligt ist, greifen die Kinder auch in Interaktion mit dieser Erzieherin auf den gemeinsamen Regiolekt des Deutschen zurück. Zu berücksichtigen ist außerdem, dass die in Deutschland und in der Türkei verwendeten Varietäten des Türkischen nicht identisch sind, so dass die Sprachverwendungspraktiken von Kindern, die Türkisch unter den Bedingungen der Migration erwerben, nicht

¹⁵ Für den Erwerb der jeweiligen Zielsprache (z. B. Deutsch) ist aus diesem Grund unerlässlich, dass auch diese Sprache mit ihren Sprachvarietäten nicht nur bei den Erwachsenen, sondern auch in der Kindergruppe vertreten ist. Dies bedeutet aber keinesfalls, dass der Kita-Alltag ausschließlich einsprachig organisiert werden soll.

mit denen gleichaltriger, in der Türkei lebender Kinder zu vergleichen sind, wie Solveig Chilla, Monika Rothweiler und Ezel Babur treffend feststellen (vgl. dazu Chilla u. a. 2013, S. 74).

Das hier aufgeführte Beispiel soll exemplarisch verdeutlichen, dass sowohl zugewanderte, als auch ‚einheimische‘ Familien Varietäten einer oder mehrerer (Landes-)Sprachen verwenden, da sie ihren Alltag mehr- und quersprachig handelnd bewältigen. Dieses Phänomen wird in der deutschsprachigen Literatur als *innersprachliche Mehrsprachigkeit* nach Mario Wandruszka (1979) oder als *Heteroglossie* nach Michail Bachtin (1979) bezeichnet. Im Anlehnung an Bachtins Konzept ist die sprachliche Realität aller Sprecherinnen und Sprecher komplex und dynamisch, da diese sich immer in „einem Dialog von Sprachen“ befinden, wobei damit „das Bündel an Varietäten, Registern oder Jargons“ innerhalb der jeweiligen Sprache gemeint ist (Busch 2015, S. 51)¹⁶.

Allerdings produzieren mehrsprachige Kinder sowohl in Bildungssituationen, als auch in ihrem familiären Alltag nicht nur translinguale, sondern auch monolinguale Äußerungen, da sie ihre sprachliche Praxis der jeweiligen Kommunikationssituation und Bezugsperson anpassen. Dies soll durch die folgende Beobachtung im Kontext einer deutsch-griechisch-sprachigen Familie, aus der bereits erwähnten Fallstudie „Lena“, konkretisiert werden:

Während die zweieinhalbjährige Lena mit ihrer Oma, die in Griechenland lebt, telefoniert, blättert sie ein Bilderbuch durch, zeigt auf einzelne Bilder und kommentiert mit Begeisterung: „kita, jaja, puli“ [guck, Oma, Vogel] oder „kita edo, luludi“ [guck da, Blume]. Dabei geht Lena offensichtlich davon aus, dass ihre Oma die Bilder ebenfalls sehen kann. Die Oma reagiert auch entsprechend, da sie Lenas Äußerungen bestätigt und sie anschließend fragt, welche Bilder sie noch sieht. Bei ihrem Dialog handeln Lena und ihre Oma ausschließlich monolingual-griechisch. Gleichzeitig wendet sich Lena immer wieder an ihre anwesenden Eltern und handelt dann monolingual-deutsch, aber auch translingual, indem sie zum Beispiel sagt: „Papa, guck mal, petaluda!“ [Schmetterling]. (Beobachtungsprotokoll: A.P., Juni 2010).

Für junge Kinder, die in mehrsprachigen Familien aufwachsen, ist es notwendig, ihre eigenen sprachlichen Praktiken dem Sprachgebrauch der unterschiedlichen Familienmitglieder anzupassen. 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. Aber auch in Interaktion mit ihnen handeln Bezugspersonen oft mono- und 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.

Eine Übertragung vergleichbarer Situationen auch in den pädagogischen Alltag, im Kontext von realitätsnahen und für die Kinder sinnvollen Situationen im Sinne einer *alltagsintegrierten Sprachbildung*, würde insbesondere für junge Kinder aus (migrationsbedingt) mehrsprachigen Familien den (alltäglichen) Übergang in die Bildungsinstitution erleichtern.

Hingegen werden mehrsprachige Kinder in der Regel mit ausschließlich monolingual organisierten pädagogischen Interventionen und Sprachdiagnosen konfrontiert. Ihre spezifischen Fähigkeiten (z. B. ihr mehrsprachiger Wortschatz) werden unter diesen Umständen oft als ‚Abweichungen‘ von der Norm bzw. von der standardisierten Varietät der Sprache der Mehrheitsgesellschaft bewertet.

Daher wäre es wichtig, die Bedingungen des alltäglichen Übergangs der Kinder von ihren mehrsprachigen Familien in einsprachige Kindertageseinrichtungen möglichst aus ihrer Perspektive genauer und auch kritisch zu betrachten. Bildungsinstitutionen, die auf Einsprachigkeit insistieren, bringen nämlich bereits sehr jungen Kindern systematisch bei, wie im Folgenden

16 Auch Ofelia García und Li Wei halten das „concept of heteroglossia“ für „an umbrella term for all of these practices, including that of translanguaging“ (García/Li Wei 2014, S. 36).

problematisiert wird, auch mit mehrsprachigen Kindern und pädagogischen Fachkräften *ausschließlich einsprachig* zu handeln.

2.6 Von der familiären Mehrsprachigkeit zur institutionellen Einsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen

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

Frau Michels: Die Erzieherinnen sprechen mit den Kindern Deutsch, ja, auch konsequent.*

A.P.: Auch wenn sie Griechisch können?

Frau Michels: Auch wenn sie Griechisch können. Sie verstehen die Kinder, sie sprechen aber mit den Kindern konsequent Deutsch.

*(*Erzieherin im Kindergarten der Deutschen Schule Athen)¹⁷*

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

Diese Konzepte werden in den letzten Jahren im internationalen Kontext als „parallel monolingualisms“

(Heller 2006, S. 25) oder als „separate bilingualism“ (Creese/Blackledge 2011, S. 1197) bezeichnet und kritisch diskutiert, da sie der komplexen mehrsprachigen Realität und Praxis von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen widersprechen. Eine konstruierte Dichotomie, die sich als *eine Form institutioneller Diglossie* bezeichnen lässt, wird dadurch forciert: Einerseits handeln Kinder, der Logik und den Erwartungen der Institution folgend, möglichst (parallel) einsprachig. Andererseits bleibt außerhalb der jeweiligen Institution translinguales Handeln alltägliche Realität und, aus der Perspektive der Kinder betrachtet, Normalität. Beim Übergang von der Familie in die Kindertageseinrichtung erwartet sie also, und zwar jeden Tag erneut, eine *quasi einsprachige Umgebung*, wo frühpädagogische Fachkräfte, auch wenn sie selbst in ihrem eigenen familiären Alltag mehrsprachig handeln, versuchen, sogar mit mehrsprachigen Personen möglichst einsprachig zu kommunizieren. Dies können sie natürlich nur bedingt erreichen, da beispielsweise auch das Verstehen der nichtdeutsch-sprachigen Äußerungen der Kinder mehrsprachiges Handeln seitens der Erzieherinnen und Erzieher voraussetzt. Wie im vorangestellten Interviewausschnitt mit einer Erzieherin (Pseudonym „Frau Michels“) deutlich wird, können die im deutschen Kindergarten in Athen tätigen frühpädagogischen Fachkräfte die Äußerungen der Kinder nur mehrsprachig handelnd verstehen, auch wenn sie mit ihnen „konsequent“, also ausschließlich, monolingual deutsch sprechen.

Der „Erhalt der Einsprachigkeit“ (Lengyel 2011, S. 99) hängt offensichtlich mit der Vorstellung zusammen, dass mehrsprachige Kinder nicht nur in der Familie, sondern auch in Bildungsinstitutionen einsprachige Vorbilder benötigen, die für einen möglichst ‚reinen‘, also monolingualen Input verantwortlich sind. Diese Überzeugung scheint auch keine Besonderheit deutscher Kindertageseinrichtungen im In- und Ausland zu sein¹⁸. In ethnographischen Studien, die in Schweizer Kindertageseinrichtungen durchgeführt wurden, konnte ebenfalls rekonstruiert werden, wie Erzieherinnen monolingual handelnd versuchen, den Erwerb der deutschen Sprache

17 Ausschnitt aus einem Experteninterview, durchgeführt in Athen, im Oktober 2014, im Rahmen des Forschungsprojektes „Educational Professionalism, Migration, and Multilingualism in Canada, Germany and Greece“ (Panagiotopoulou/Rosen 2015).

18 So haben auch in *Complementary Schools* in Kanada mehrsprachige Lehrkräfte in Interviews erläutert, wie sie versuchen, möglichst einsprachig zu unterrichten und auch in weiteren Interaktionen mit ihren mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern ausschließlich die Zielsprache zu verwenden (Panagiotopoulou u.a. 2017).

bzw. der standardisierten Varietät (der sogenannten Hoch- oder Bildungssprache) des Deutschen zu unterstützen. Dies zeigt sich bei ihren fast verzweifelten und am Ende gescheiterten Versuchen, junge Kinder davon zu überzeugen, dass bekannte Wörter (wie z.B. das Wort „Rhy“, ausgesprochen „rie“) abrupt umbenannt werden sollen, da nur die entsprechenden standard-sprachlichen Bezeichnungen (in diesem Fall „Rhein“) in der Kindertageseinrichtung Gültigkeit besitzen (Panagiotopoulou/Kassis 2016). Darüber hinaus berichteten pädagogische Fachkräfte, die für die „Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) oder „Hochdeutschförderung“ zuständig waren, wie schwierig es ihnen fiel, möglichst ‚(r)eine‘ Sprache zu verwenden, d.h. auf den Schweizerdialekt zu verzichten und die beiden Varietäten (Schweizer- und Standarddeutsch) konsequent zu trennen (Kassis-Filippakou/Panagiotopoulou 2015, S.123). Diese von mehrsprachig lebenden pädagogischen Fachkräften konstruierte Dichotomie zwischen Alltags- und Berufswelt scheint auch im Kontext von deutschen Einrichtungen relevant zu sein: Hans-Joachim Roth und seine Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter stellten mittels Online-Befragungen von Erzieherinnen und Erziehern, die in Kölner Kindertageseinrichtungen tätig sind, fest, dass „bei den mehrsprachig aufgewachsenen Befragten eine gewisse Diglossie-Situation“ besteht: „Bei der Arbeit spielt die deutsche Sprache die dominante Rolle und im Kontext der Familie dominiert die jeweilige Familiensprache, auch wenn daneben das Deutsche immer noch ‚häufig‘ verwendet wird“ (Roth u.a. 2016, S. 10). Die befragten Erzieherinnen und Erzieher schätzen aber gleichzeitig ihre „familiär erworbene Mehrsprachigkeit für pädagogische und sprachliche Bildungsarbeit“ als gut geeignet ein (und ohnehin besser geeignet „als die durch den Fremdsprachenunterricht entstandene Mehrsprachigkeit“). Dennoch nutzen sie diese sprachlichen Ressourcen in Interaktion mit Kindern und Erwachsenen in ihrem beruflichen Alltag nicht (ebd., S. 11)¹⁹.

Während in vielen Familien translingual gehandelt wird, werden also junge Kinder erst in Kindertageseinrichtungen mit der Überzeugung konfrontiert, dass Bildung nur in einem ‚rein einsprachigen‘ Umfeld geschehen kann.

Monolinguale Normen und indirekte Sprachverbote gelten aber in deutschen Bildungseinrichtungen (und so auch in Kindertageseinrichtungen) in der Regel nicht für alle Sprachen und Sprachvarietäten, sondern nur für diejenigen, die für eine erfolgreiche Bildungskarriere als nicht relevant oder förderlich eingestuft werden (deswegen ist auch nur bedingt von einem monolingualen Habitus²⁰, sensu Ingrid Gogolin, auszugehen). Die implizierte Hierarchisierung der Sprachen, bei der Englisch und Französisch die ersten Plätze einnehmen, während Polnisch, Türkisch oder Arabisch am Ende der Rangliste landen, hängt mit bildungspolitischen Entscheidungen zusammen, die folglich auch die Sprachenpolitik der jeweiligen Bildungsinstitution mitbestimmen.

Sprachen werden nicht als gleichwertig wahrgenommen, genauer gesagt, einige davon erfahren (k)eine besondere Anerkennung. Zu den spezifischen Bedingungen von mehrsprachigem Aufwachsen zählt somit auch die Erfahrung junger Kinder mit dem unterschiedlichen gesellschaftlichen Status bzw. Prestige ihrer im familiären Alltag selbstverständlich verwendeten Sprachen, Dialekte und Soziolekte. Je nach Lebensort kommen alle Kinder auch in der Kindertageseinrichtung mit den mehr oder weniger legitimen Varietäten der Sprache in Kontakt. Die Verwendung von Varietäten des Deutschen ist z.B. in Bayern oder in der deutschsprachigen Schweiz soziale Notwendigkeit und dient der sozialen Integration aller, auch zugewanderter, Erwachsenen und Heranwachsenden (vgl. hierzu Berthele 2004, S. 119). Kinder, die in ihrem familiären Alltag mit Sprachvarietäten aus ‚anderen‘ Sprachen vertraut sind, machen dennoch im Bildungskontext die Erfahrung, dass *ihre* Mehrsprachigkeit kaum gewürdigt wird. So kann auch vermutet werden, dass der Übergang in die Kindertageseinrichtung für Kinder aus deutsch-englisch-sprachigen

19 Zur Problematik der nicht eingesetzten oder sogar verlorenen sprachlichen Ressourcen mehrsprachiger Kita-Teams vgl. auch Ulrich Stitzinger und Ulrike M. Lüttke (2014). Dieses Problem betrifft nicht nur die frühkindliche, sondern auch die schulische Sprachbildung. Mehrsprachige Lehrkräfte und Lehramtsstudierende nutzen nach ihren eigenen Aussagen ihre Mehrsprachigkeit privat, aber nicht im öffentlichen Raum der deutschen Schule und erläutern dabei, dass diese Entscheidung auch mit ihren früheren Erfahrungen als Schülerinnen und Schüler zusammenhängt (Panagiotopoulou/Rosen 2016a).

20 Denn nicht die Landessprache (z.B. Deutsch), sondern eine standardisierte Varietät (z.B. die deutsche Schul- oder Bildungssprache), „the ‚standard‘ language“, wird in Bildungsinstitutionen als legitim akzeptiert (Bourdieu 1991, S. 46 ff). Erst im Kontext von nationalstaatlich verfassten Bildungssystemen werden Sprachvarietäten und Minderheitensprachen als nicht bildungsrelevant betrachtet und marginalisiert und im Gegensatz dazu: „The official language or standard variety becomes the language of hegemonic institutions (...)“ (Blackledge 2000, S. 27).

Familien unter günstigeren Bedingungen verläuft als z.B. bei Kindern, deren deutsch-türkisch-sprachige Praxis als Hindernis im Hinblick auf eine ‚normale‘ Sprachentwicklung und als Risikofaktor für eine erfolgreiche Bildungskarriere angesehen wird²¹.

Im Rahmen des Forschungsprojekts „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter“ (BiKS) wurden mit einer Fragebogenerhebung u.a. Einstellungen von Erzieherinnen „zum Umgang mit Mehrsprachigkeit“ ermittelt. Dabei lehnten ca. 70% der Befragten die Aussage „der Kindergarten solle akzeptieren, dass Migrantenkinder in ihrer Muttersprache reden“ ab. Zugleich stimmten 75% der Befragten der Aussage zu, „im Kindergarten solle darauf geachtet werden, dass Migrantenkinder nur Deutsch sprechen“ (Kratzmann u.a. 2013, S. 103). Kritikwürdig erscheint bei dieser Art von Befragungen die Deutung der Ergebnisse als „persönliche Einstellungen“ (ebd., S. 100) bzw. die allgemein gehaltene Definition der untersuchten Einstellungen als „ein Aspekt der Erzieherinnenpersönlichkeit“ (ebd., S. 107).

Hingegen wurden in der Studie *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung* (Viernickel u.a. 2013) neben Befragungen von einzelnen Erzieherinnen auch Gruppendiskussionen mit Kita-Teams durchgeführt, um handlungsleitende Orientierungen, die den verschiedenen Umgangsformen bei der Bewältigung professioneller Aufgaben zugrunde liegen, mithilfe der dokumentarischen Methode zu rekonstruieren. Ohne also die beteiligten Erzieherinnen zu fokussieren, konnten differenzierte Ergebnisse über Vorgehensweisen der pädagogisch Handelnden im jeweils spezifischen Kontext gewonnen werden. Im Hinblick auf den institutionellen Umgang mit Mehrsprachigkeit konnte dennoch auch in dieser Studie nicht „von einer systematischen und regelmäßigen Integration anderer Sprachen bzw. der Herkunftssprachen der Kinder in die pädagogische Arbeit gesprochen werden“ (ebd., S. 111). Weitere Ergeb-

nisse aus – teilweise international vergleichenden – Feldstudien, die Praktiken und Routinen des Umgangs mit Mehrsprachigkeit im Kontext von Einrichtungen frühkindlicher Bildung rekonstruiert haben, lassen ebenfalls die Interpretation einer institutionalisierten Exklusion ‚anderer‘ Sprachen zu.

2.7 Umgang mit Mehrsprachigkeit im Alltag ein- und mehrsprachiger Einrichtungen frühkindlicher Erziehung und Bildung

„Indeed, the belief that the use of the home language will delay the learning of the language of the school is one of a number of common fears” (Young 2014, S. 39).

Mit einer Reihe erziehungswissenschaftlicher Feldstudien wurde in den letzten Jahren der Umgang mit Mehrsprachigkeit im Kita-Alltag untersucht. Anhand einer vergleichenden Betrachtung ausgewählter Ergebnisse, die im Folgenden exemplarisch thematisiert werden, lässt sich die These aufstellen, dass Mehrsprachigkeit im frühpädagogischen Alltag weitgehend mit einer expliziten Forderung nach Einsprachigkeit und einer strikten Trennung zwischen Familien- und Schulsprachen bzw. Mehrheits- und Minderheitensprachen begegnet wird.

2.7.1 Monolingualisierung – Erziehung zur Einsprachigkeit

Der dreijährige Francesco fängt an zu weinen. „Ich verstehe nicht, du musst auf Deutsch mit mir sprechen“, sagt die Erzieherin Petra laut. (...) Sie hält mit den Händen des Jungen das Besteck, klopft mit der Gabel und dem Messer auf den Tisch und sagt: „Das ist Gabel! Das ist Messer! Du musst nicht immer heulen, du musst das lernen.“ (Beobachtungsprotokoll, entnommen aus: Diehm/Magyar-Haas 2012, S. 41)

Claire (3;5) erzählt der Erzieherin Elisabeth auf Französisch, dass Andi (ein anderes Kind, mit dem Claire häufig spielt) heute nicht da ist, weil er noch schlafen würde. Elisabeth antwortet auf Luxemburgisch: „Ech verstinn dech net. Wat sees du?“ [Ich verstehe dich nicht. Was sagst du?] Claire wiederholt ihre Aussage auf Französisch, worauf Elisabeth meint: „Op Letzebuergesch!“ [Auf Luxemburgisch!]

²¹ Dass die türkische Sprache in deutschen Bildungseinrichtungen als illegitim deklariert und sogar explizit verboten wird, hängt mit Sprachenideologien zusammen und ist als ein Beispiel von (Neo-)Linguizismus zu betrachten (vgl. hierzu Dirim 2010). Repräsentative Studien haben darüber hinaus gezeigt, dass Englisch, Französisch, Italienisch und Spanisch überwiegend positiv, während die beiden in Deutschland zahlenmäßig größten Sprachminderheiten, Russisch und Türkisch – und hier vor allem das Türkische –, von der Mehrheit der Befragten eher negativ oder „distanziert“ bewertet werden (Plewnia/Rothe 2011).

(*Beobachtungsprotokoll, entnommen aus: Seele 2015, S. 164*)

In den zitierten Sequenzen aus den ethnographischen Beobachtungen von Isabell Diehm und Veronica Magyar-Haas (2012) sowie Claudia Seele (2015) wird deutlich, dass in ein- und mehrsprachig organisierten Einrichtungen bereits in Interaktionen mit sehr jungen mehrsprachig lebenden Kindern auf einsprachigem Handeln insistiert wird. Die Autorinnen interpretieren diese Praxis aus einer (macht-)kritischen Perspektive als den pädagogischen Anspruch der beteiligten Erzieherinnen, die jeweils legitime Sprache der Bildungsinstitution, das Deutsche bzw. das Luxemburgische, zu fördern.

In der deutschen Kindertageseinrichtung wird durch „das Gebot des Deutsch-Sprechen-Müssens“ eine Monolingualisierung weiterer verbaler und non-verbaler (gestischer) Kommunikationsmittel legitimiert, somit wird sogar das Weinen des dreijährigen Jungen als (sprachlich?) „unverständlich“ deklariert (Diehm/Magyar-Haas 2012, S. 42).

In der von Claudia Seele untersuchten Einrichtung werden neben dem Luxemburgischen auch die weiteren Landessprachen (Deutsch und Französisch) sowie Minderheitensprachen gesprochen. Auch die in der Situation beteiligte Erzieherin spricht in der Interaktion mit ihren Kolleginnen und Kollegen sowie mit Kindern Französisch. Mit Claire kommuniziert sie oft auf Französisch, und so versteht sie auch in diesem Fall, was das Mädchen erzählt, obwohl sie genau dies in der konkreten Situation negiert. Damit wird eine alltägliche Interaktion zwischen einem dreijährigen Kind und einer Erzieherin zu einer „spezifisch pädagogische[n] Interaktion transformiert“ (Seele 2015, S. 164).

Beide Beobachtungen lassen die Vermutung zu, dass Alltagssituationen zur einer Art *alltagsintegrierter Erziehung zur Einsprachigkeit* umgedeutet werden. Dass es sich in der deutschen Einrichtung um eine sprachpädagogische Inszenierung handelt, zeigt sich an dem Einsatz einer traditionellen Fremdsprachdidaktik bzw. an dem gezielten Benennen („*Das ist Gabel! Das ist Messer!*“), damit das Kind die gerade erwähnten (artikellosen) Wörter „lernen“ kann (Diehm/Magyar-Haas 2012, S. 42). In der luxemburgischen Einrichtung zeigt sich der pädagogische Anspruch an der klaren Erwartung, dass das Kind seine erworbene Kompetenz im Luxemburgischen performativ und monolingual handelnd unter Beweis stellen kann (Seele 2015, S. 164). In beiden Einrichtun-

gen wird jeweils ausschließlich eine Sprache als legitim erklärt. Dies macht die Konstruktion einer „monolingualistischen Gesellschaft“ (Diehm/Magyar-Haas 2012, S. 42) deutlich, womit die „monolingualisierenden Praktiken (...) in einem Spannungsverhältnis zu den alltäglichen translingualen, sprachübergreifenden, -wechselnden und -mischenden Praktiken“ von Kindern und Pädagoginnen stehen (Seele 2015, S. 170).

In einer weiteren ethnographischen Studie im Kontext einer luxemburgischen Einrichtung wurde ebenfalls deutlich, wie ein dreijähriges Kind von der Erzieherin wiederholt aufgefordert wurde, das gerade Gesagte, aus ihrer Sicht situativ unpassende Wort „Oui!“ durch das angeblich passende(re) luxemburgische Wort „Jo!“ zu ersetzen. Die ansonsten mehrsprachig handelnde Erzieherin führte auch in diesem Fall das junge Kind in das einsprachige Kommunizieren ein, was nach Sascha Neumann die Frage provoziert, ob es sich hierbei um Situationen „echter Sprachförderung“ oder um eine schlichte „Anpassungsforderung“ handelt (Neumann 2011, S. 357f.).

Interessanterweise wird sowohl in einsprachigen als auch in mehrsprachigen Einrichtungen davon ausgegangen, dass bereits junge Kinder ihr Sprachenrepertoire anpassen, d.h. auf weitere Möglichkeiten der Kommunikation verzichten und nur (jeweils) eine Sprache mit (auch mehrsprachigen) Erzieherinnen verwenden. Analog zu dieser Forderung haben sie später in der Schule nur jeweils eine bzw. „die angemessene“ Sprache zu verwenden (Gogolin 2010, S. 122). Das Insistieren ein- und mehrsprachiger Pädagoginnen und Pädagogen auf einsprachigem Handeln auch in mehrsprachigen Institutionen oder Situationen hängt mit der Sprachenpolitik national verfasster Bildungssysteme und so auch mit der Konstruktion nationaler Identität im Kontext frühkindlicher Bildungseinrichtungen zusammen: So hat Sipra Lappalainen ethnographisch erforscht, wie im pädagogischen Alltag eine auf Einsprachigkeit basierende „finnische Identität“ – trotz der zwei Amtssprachen (Finnisch und Schwedisch) der Institution und der Anwesenheit vieler migrationsbedingt mehrsprachiger Kinder – interaktiv bzw. diskursiv hervorgebracht wurde (Lappalainen 2003, S. 82 ff.).

Monolingualisierende Interaktionen sind in Kindertageseinrichtungen insbesondere dann beobachtbar, wenn sie mehrsprachige (Vorschul-)Kinder auf die monolinguale Schule national verfasster Bildungssys-

temen vorbereiten²². Mittels einer frühzeitigen strikten Trennung der Sprachen wird offensichtlich versucht, aus mehrsprachig handelnden Kindern einsprachige Schülerinnen und Schüler hervorzubringen. Die erwünschte institutionelle Verknüpfung der beiden Bildungsbereiche zeigt sich daher insbesondere in der *konzeptionellen Verzahnung der vorschulischen (Deutsch-)Förderung mit dem bevorstehenden (Deutsch-)Unterricht*. Dies wurde durch ethnographische Studien in Kindertageseinrichtungen in Deutschland und in der deutschsprachigen Schweiz, die Vorschulkinder beim Übergang in die Schule begleitet haben, herausgearbeitet. Insbesondere Kinder aus zugewanderten Familien, die im Alltag der Einrichtung weitere Sprachen bzw. Sprachvarietäten verwendeten, mussten im Kontext der DaZ²³-Förderung ausschließlich (Standard-)Deutsch sprechen. Dies führte dazu, dass die beteiligten Kinder mit dem gesetzten monolingualen Modus nicht zurechtkamen und oft schweigen mussten (Christmann/Panagiotopoulou 2012, S. 44f.). Spätestens im Zusammenhang mit der Sprachförderpraxis in der Kindertageseinrichtung, insofern diese als Vorbereitung auf eine einsprachige Schule konzipiert ist, machen also mehrsprachige Kinder die Erfahrung, dass ihre Familiensprache(n) in Lernsituationen nicht einsetzbar oder sogar nicht erwünscht sind (vgl. Panagiotopoulou/Kassis 2016; Christmann 2011; Christmann/Graf 2010).

2.7.2 Silencing – Nichtzulassen oder Verleugnen der Familiensprachen

Britta: Ja, davon gehen wir aber immer aus, denn die müssen sich ja auch zuhause verständigen, dies kann ja nicht nur so ein Kauderwelsch sein. Zuhause die Muttersprache und hier deutsch. Da vergeht ja kein Tag fast, wo wir das nicht mal den Eltern, auch nicht mal kurz in der Garderobe kurz ein Gespräch im Vorbeigehen (...) zuhause bitte Muttersprache, hier sprecht ihr jetzt deutsch, ja ja. (Einrichtung in Deutschland)*

22 Genauer gesagt, sowohl monolingualisierende Sprachideologien („hegemonic monolingualizing ideologies“) als auch Interaktionen („‘monolingualizing’ interactions“) erzeugen in Bildungseinrichtungen Monolingualität als ein Symbol von nationaler Zugehörigkeit, z.B. „as a symbol of ‚Britishness‘“ (Blackledge 2000, S. 37ff.).

23 „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ).

Laurence: Ja, aber die nicht Französischsprachigen, die sprechen zwangsläufig nicht.

Guilaine: (Geste der Ohnmacht).

Laurence: Also, die sprechen sogar noch nicht mal in ihrer Sprache äh...

Bérangère: Da wir nicht ihre Sprache kennen! (Einrichtung in Frankreich)*

*(*Transkriptausschnitte aus Gruppendiskussionen von Pädagoginnen und Pädagogen, entnommen aus: Thomas 2015, S. 98 und S. 104).*

In einer international vergleichenden Studie untersuchte Nathalie Thomas (2015) Sprachideologien und Sprachpolitiken und -praktiken im Kontext von Einrichtungen frühkindlicher Bildung in Deutschland und Frankreich. Ein zentrales Ergebnis ihrer Analysen betrifft das Nichtzulassen der Familiensprachen mehrsprachiger Kinder und ihrer Eltern. Translinguales Handeln wurde in deutschen Kindertageseinrichtungen offensichtlich als problematisch empfunden, z. B. als „Kauderwelsch“ (s. oben) stigmatisiert und implizit oder explizit verboten, indem die monolinguale Norm gesetzt wurde, dass „hier Deutsch gesprochen wird“. Kinder und ihre Eltern wurden daher regelmäßig aufgefordert, „ungeachtet dessen, welche Sprechweisen sie selbst bevorzugen oder auch in der Lage sind zu sprechen“, auch untereinander möglichst nur in einer, nämlich in der Sprache der Institution, zu kommunizieren (ebd. S. 98). In französischen Einrichtungen argumentierten die pädagogischen Fachkräfte vor dem Hintergrund einer gemeinsam geteilten „französischen Kultur“ und der Selbstverständlichkeit einer „als französischsprachig imaginierten Nation“ (ebd., S. 99). Als ein Effekt der so legitimierten Sprachenpolitik hat sich sowohl in Deutschland als auch in Frankreich das *Silencing mehrsprachiger Kinder* im Alltag der Bildungseinrichtungen herausgestellt. Diese beobachtete Sprachlosigkeit wurde zwar von den beteiligten Pädagoginnen registriert und offen kommentiert „sie sprechen sogar noch nicht mal in ihrer Sprache“ (s. oben), aber zugleich als (logische?) Konsequenz der, aus der Perspektive der institutionellen Sprachenpolitik legitimen, Nichtverwendung der Familiensprachen akzeptiert („die sprechen zwangsläufig nicht (...) Da wir ihre Sprachen nicht kennen“). Durch Silencing sollte also eine sprachliche Assimilation erreicht werden, die aber mit der Abwertung und „Stigmatisierung“ der Familiensprachen einherging und

den weiteren Spracherwerb der Kinder möglicherweise behinderte (ebd., S. 105).

Dass die Sprachenpolitik der Exklusion der Familiensprachen nicht etwa in marginalisierten Stadtteilen vorkommt zwecks Unterstützung zugewanderter Familien, die angeblich die Sprache der Mehrheitsgesellschaft (noch) nicht beherrschen, lässt sich aufgrund von Ergebnissen aus einer weiteren Feldstudie annehmen. Maria Hammel hat in einer privilegierten Einrichtung einer deutschen Großstadt mehrsprachige Kinder (u.a. aus sogenannten Akademikerfamilien) ethnographisch begleitet und dabei festgestellt, dass ihre weiteren Familiensprachen zur „Herkunftszuschreibung“ und zur „Stigmatisierung“ führten. Die Kinder haben daher versucht, ihre Mehrsprachigkeit zu verleugnen oder sie haben offen zugegeben, ihre weitere(n) Sprache(n) nicht benennen zu wollen (Hammel 2015, S. 34 ff.; Panagiotopoulou 2017a, S. 258 ff.). Die mehrfach beobachtete „Verheimlichung von Sprache(n)“ hat auch dazu geführt, dass die Ethnografin bewusst nicht in Erfahrung brachte, welche Sprachen (außer Deutsch) letztendlich die Familiensprachen der von ihr beobachteten Kinder waren (Hammel 2015, S. 40).

Auf der Grundlage ethnographischer Beobachtungen in Schweizer Einrichtungen frühkindlicher bzw. vorschulischer Bildung konnte schließlich ebenfalls herausgearbeitet werden, wie die Familiensprachen systematisch aus dem Alltag der Institution exkludiert oder bestenfalls „exotisiert“ wurden, d.h. als angeblich außergewöhnlich schwierige, „exotische Sprachen“ deklariert wurden. Im Rahmen von Ritualen wurden zwar alle Familiensprachen thematisiert, doch außerhalb dieser nicht-kommunikativen, fast plakativen Würdigung haben die Kinder, auch in Interaktion mit Gleichsprachigen, ihre Familiensprachen nicht verwendet (Panagiotopoulou/Krompæk 2014, S. 58 f.).

Im Zusammenhang der „frühen Hochdeutschförderung“ wurde darüber hinaus versucht, Vorschulkindern beizubringen, dass die Alltags- und Familiensprache „Schweizerdeutsch“ nicht in Unterrichts- bzw. Lernsituationen eingesetzt werden darf, denn Gegenstand der DaZ-Förderung war ausschließlich die Sprache der Schule und des Lernens, nämlich ausschließlich „Hoch-“ oder „Standarddeutsch“ (Panagiotopoulou/Kassis 2016, S. 156 f.; Kassis-Filippakou/ Panagiotopoulou 2015, S. 118 f.).

Der im deutschsprachigen frühpädagogischen Diskurs vielfach definierte eigenständige Erziehungs- und Bildungsauftrag wird im Bereich der Sprachbildung als

kompensatorische Sprachförderung mehrsprachiger (Vorschul-)Kinder zwecks Vorbereitung auf die Schule umgedeutet: Mit „diesem Maßstab der ‚sprachlichen Schulreife‘“ lässt sich, laut Hans H. Reich, die Vorstellung legitimieren, dass dies „Aufgabe der Elementarbildung sei“ (Reich 2008, S. 251 f.). Ähnlich kritisiert Sascha Neumann den Zusammenhang zwischen einem herkömmlichen schulischen Sprachunterricht und der aktuellen frühkindlichen Sprachförderpraxis: „Obviously, the guiding model of monolingualization has its roots first and foremost in traditional language teaching and learning practices in school, and school also seems to provide an abstract but important reference point for language promotion in early childhood education“ (Neumann 2015, S. 36).

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

3 Wende zur Mehrsprachigkeit in Einrichtungen frühkindlicher Erziehung und Bildung: Konzepte und Befunde

Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, wie Bedingungen mehrsprachigen Aufwachsens und Spezifika eines natürlichen und dynamischen Sprach(en)erwerbs als zentrale Ausgangspunkte pädagogisch-didaktischer Überlegungen berücksichtigt werden können, um im Kita-Alltag Sprachbiographien (potentiell) mehrsprachiger Kinder zu begleiten und ihre Sprachentwicklung zu unterstützen.

Im Zuge einer Wende zur Mehrsprachigkeit, die in neueren gleichnamigen Publikationen als „Multilingual Turn“ angekündigt wird (Conteh/Meier 2014; May 2014), sind in den letzten Jahren auch Konzepte eines offene(re)n Umgangs mit der heteroglossischen Realität und gelebten Mehrsprachigkeit von Kindern und Professionellen entwickelt worden. In Anlehnung an entsprechende sprachpädagogische Konzepte, wie *Translanguaging* (García/Li Wei 2014; García 2009) oder *Multilingual Literacy* (Hélot 2011), die mit deutschsprachigen Ansätzen wie *Quersprachigkeit* (List/List 2004) konzeptionell verwandt sind, sollen mögliche Perspektiven für eine Neuorientierung der sprachpädagogischen Praxis beleuchtet werden.

3.1 Statt sprachseparierender Maßnahmen und einsprachiger Vorbilder: Translanguaging als sprachpädagogisches Konzept

Frau Esser: Die Kinder sprechen mit mir Deutsch, drehen sich um, sprechen mit der Mutter Französisch und mit dem Freund Englisch (...). Und wenn ich ein Kind auf Deutsch anspreche und es antwortet mir auf Englisch oder Französisch, akzeptiere ich das genauso, ich bemerke an der Antwort hat es meine Frage verstanden und das ist für mich wichtig. (*Erzieherin im Kindergarten der Deutschen Schule Montreal)²⁴*

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

Obwohl außer Frage steht, dass auch „moments of monolingual Input“ (Grosjean 2010, S. 173) notwendig sind, um Kinder beim Erwerb ihrer Sprache(n) zu unterstützen, bedeutet dies nicht, dass (sprach-)pädagogisch Tätige sich als einsprachige Vorbilder inszenieren oder ihre Mehrsprachigkeit Kindern gegenüber verleugnen sollen (s. auch Kap. 2.3). Die zentrale Erkenntnis, dass die Qualität des Inputs von Bedeutung ist (Albers 2011, S. 68), erklärt und legitimiert auch nicht, dass mehr- und quersprachige Praktiken im Kita-Alltag kaum beobachtbar sind. Die Forderung nach Einsprachigkeit kollidiert nicht nur mit der Sprachverwendungspraxis junger Kinder außerhalb von Bildungseinrichtungen, sondern auch mit neueren sprachpädagogischen Ansätzen. Denn „sobald sich das Umfeld über die Familie hinaus erweitert“, schrieb Gudula List bereits vor über zehn Jahren, kann die „Didaktik einer *Quersprachigkeit*“ ansetzen (List 2004, S. 133; Hervorhebung i. O.). Bildungseinrichtungen sollen also „respektvoll mit den familialen Sprachwelten (...), aus denen ein Kind zur Kindertageseinrichtung kommt“, umgehen, unabhängig davon, ob diese aus „hochsprachlichen“, „dialektalen“ oder „durchmischten“ Registern bestehen. Die „erste Sprachwelt“ eines Kindes bildet nämlich „eine Plattform“ für die Entwicklung einer „in der modernen Welt“ lebenswichtigen, quersprachigen Kompetenz (ebd.). Ähnlich argumentierte ein paar Jahre später auch Ofelia García, als sie unter Berücksichtigung transkultureller und translingualer Realität für eine für die Belange des 21. Jahrhunderts geeignete(re), mehrsprachige Pädagogik plädierte (García 2009). Im internationalen sprachwissenschaftlichen und sprachpädagogischen Diskurs der letzten Jahre gewinnen entsprechende Ansätze allmählich an Bedeutung. So lässt sich u.a. die Tendenz erkennen, sprachseparierende Maßnahmen zur Förderung der zukünftigen Schulsprache(n) als nicht zeitgemäß zu kritisieren²⁵. Es handelt sich um eine konzeptionelle Neuausrichtung, die auch im deutschsprachigen Raum z.B. in soziolinguistisch inspirierten Konzepten zur „Heteroglossie“ (Busch 2013, 2015) oder zur „Mehrsprachendidaktik“ (Reich/Krumm 2013; Berthele 2010) realisiert wird. Gabriela Meier sieht eine konzeptionelle

25 Diese Kritik wird im internationalen Kontext im Zusammenhang mit interdisziplinären Ansätzen, wie „super-diversity“ (Vertovec 2007), „flexible bilingualism“ (Creese/ Blackledge 2010, 2011), „polylingual languaging“ (Jørgensen 2008) oder „translanguaging“ (García 2009) geäußert.

Verknüpfung zwischen neueren angloamerikanischen Ansätzen einer „bi- oder multilingual education“, der französischsprachigen „didactique du plurilinguisme“ und der deutschsprachigen „Mehrsprachendidaktik“ oder „Mehrsprachigkeitsdidaktik“ (Meier 2014, S. 133). Letztere basiert auf diversen Entwicklungslinien, unter anderem auf einer „Interkulturalisierung der Deutschdidaktik“ oder auf früheren, grundsätzlich offenen Konzepten gegenüber Mehrsprachigkeit wie „language awareness“ (Reich/Krumm 2013, S. 131): „Allen Ansätzen gemeinsam ist die Vorstellung, dass mehr Sprachen als die bisher üblicherweise unterrichteten Schulsprachen für die sprachliche Bildung herangezogen werden sollten“ (ebd.). Konzepte, Methoden und sogar Curricula einer Mehrsprachigkeitsdidaktik wurden hauptsächlich für den schulischen Unterricht entworfen (als Ausnahme vgl. Schader 2000); daher stellt sich hier die Frage, wie die äußerst zentrale Zielsetzung einer „durchgängigen mehrsprachigen Bildung“ (Reich/Krumm 2013, S. 132) bereits in der frühpädagogischen Praxis an Bedeutung gewinnen könnte. Da die erwünschte zwei- oder mehrsprachige Kompetenz sich möglichst früh sowie durch den Gebrauch weiterer Sprachen entwickeln kann (oder soll), sind in mehrsprachigen Kindertageseinrichtungen unterschiedlicher Bildungssysteme entsprechende Förderpraktiken beobachtbar (s. Kap. 3.2).

Um möglichen Missverständnissen vorzubeugen: Mit der Wende zur Mehrsprachigkeit bzw. mit einer Neuorientierung der sprachpädagogischen Praxis soll nicht die Förderung der standardisierten Sprachvarietäten vernachlässigt oder aufgegeben werden. Im Gegenteil: Dadurch wird die didaktische Frage virulent, wie auch die (deutsche) „Bildungssprache“ in der Kita“ (List 2010b) gefördert werden kann, ohne jedoch junge Kinder zur Einsprachigkeit zu erziehen bzw. zum ausschließlich einsprachigen Handeln zu verpflichten (s. Kap. 3.3).

Gabriela Meier hebt im Zusammenhang mit der Wende zur einer Mehrsprachigkeitsdidaktik insbesondere das von Ofelia García definierte Konzept „translanguaging“ hervor (Meier 2014, S. 136 f.), weil dieses die Sprachpraktiken sowohl von (mehrsprachigen) Lernenden als auch von pädagogischen Fachkräften umfasst. Wie Beobachtungen junger Kinder zeigen, handeln diese mehr- und quersprachig, um zu lernen. Aber auch Professionelle handeln ebenfalls mehr- und quersprachig, um das kindliche Lernen zu fördern, „that is, they use what we are calling here translanguaging.“ (García/Li Wei 2014, S. 59).

Dies lässt sich, bezugnehmend auf den eingangszitierten Interviewausschnitt mit der Erzieherin „Frau Esser“ (Pseudonym), erläutern. Frau Esser hatte eine mehrjährige Berufserfahrung in Deutschland gesammelt und war zum Zeitpunkt des Interviews bereits seit über acht Jahren im deutschen Kindergarten in Kanada tätig. Im Interview beschreibt sie, wie in dieser Einrichtung drei bis fünfjährige Kinder Deutsch erwerben, indem sie auch translingual handeln. Der Kindergarten ist an die Deutsche Internationale Schule Montreal angeschlossen und verfolgt das Ziel, alle – auch Kinder aus nicht-deutschsprachigen Familien – auf die Sprache der Schule vorzubereiten, ähnlich wie dies auch in Deutschland (oft implizit) von Kindertageseinrichtungen erwartet oder beabsichtigt wird. Laut Frau Esser wachsen Neuankommlinge aus Deutschland in der Regel einsprachig auf, während alle weiteren Kinder, die den Kindergarten der Deutschen Schule besuchen, mehrsprachig sind:

Frau Esser: Die Kinder, die hier in Kanada geboren oder aufgewachsen sind, sprechen meistens zwei Sprachen, oft ist [Deutsch] die Muttersprache, aber es kann zum Teil Spanisch, Arabisch sein und dann noch Englisch oder Französisch oder zum Teil auch alle drei Sprachen, die dann hier in der Schule die vierte Sprache [Deutsch] lernen. Kinder, die aus Deutschland kommen, haben wir beobachtet, sprechen überwiegend nur Deutsch.

Kinder, die in Montreal mit drei oder vier Familiensprachen aufwachsen (z.B. mit Spanisch und Arabisch als die Sprachen der Eltern sowie mit Englisch und Französisch als die Sprachen der Mehrheitsgesellschaft), erwerben noch Deutsch in der Kindertageseinrichtung als die (hauptsächliche) Unterrichtssprache der Deutschen Schule. Ähnlich wie in Deutschland scheint es aber auch in diesem Fall kaum möglich zu sein, eine klare Reihenfolge der bereits erworbenen und noch zu erwerbenden Sprachen mehrsprachig aufwachsender Kinder nach dem traditionellen Muster L1+L2+L3 etc. zu (re-)konstruieren. Auch die Festlegung der „Erstsprache“ im Rahmen der kindlichen „Primärsozialisation“ (Albers 2011, S. 62) oder die traditionelle Frage nach „der Muttersprache“ lässt sich kaum beantworten²⁶. Zu den Sprachbiographien der

²⁶ Die deutsche Sprache ist zwar im hier beschriebenen Fall die Sprache des Kindergartens und der Schule, aber sie gehört nicht unbedingt zu den Familiensprachen der Kinder. Gleichzeitig gilt die deutsche Sprache in Kanada als *heritage language*.

Kinder, die Frau Esser im Interview beschreibt, scheint das metaphorisch formulierte Statement „Our Mother Tongue is Plurilingualism“ (Meier 2014, S. 132) viel passender zu sein²⁷. Dass die Kinder nicht nur monolingual Englisch, Französisch oder Deutsch, sondern auch translingual im Kita-Alltag kommunizieren, wird von der Pädagogin mit einem charakteristischen Beispiel illustriert:

Frau Esser: (...) dann kann ich sagen, (...) welche Sprache sprichst du denn zu Hause' und dann kommt die Antwort 'Je parle anglais'.

Im Kontext dieser institutionellen Heteroglossie handeln auch die Erzieherinnen und Erzieher des deutschen Kindergartens in Montreal nicht als deutschsprachige „Vorbilder“, sondern als *bewusst mehr- und quersprachig handelnde Professionelle*, die den dynamischen Sprach(en)-erwerb der Kinder begleiten. Dieses Verständnis bringt Frau Esser mit einem konkreten Beispiel zu ihrer eigenen didaktischen Vorgehensweise zum Ausdruck. Ihre Beschreibung zeigt zugleich, wie Kinder von (deutschsprachigen) Erzieherinnen konkrete Unterstützung erwarten und auch erhalten:

Frau Esser: Also die werden nicht forciert, 'Ihr müsst Deutsch sprechen' sondern wir lassen jedem Kind individuell seine, sein Lerntempo; (...) ich hatte ein Kind das kam, 'Frau Esser, ich habe zu Hause eh deep deep, was heißt deep', und da sag ich, 'ein Tief'. 'Frau Esser, ich habe zu Hause ein tiefes, tiefes', gleich richtig konjugiert gehabt, und, 'what is a hole'; na sag ich, 'ein Loch' und dann ging's wieder von vorne los und dann noch ein drittes Wort gefragt und das in ein Satz, deswegen; also wir setzen uns auch nicht hin und machen, 'Du musst das so und so machen'.

Mehrsprachige Kinder werden also als kompetente Lernende anerkannt, die translingual handelnd neue lexikalische Elemente aufnehmen, diese morphologisch manipulieren (konjugieren bzw. deklinieren), um sie dann zielgerichtet einzusetzen, damit sie sich, wie bei diesem Beispiel, monolingual deutsch ausdrücken können. Alltagsintegrierte Deutschförderung setzt offensichtlich keine sprachseparierende Förderpraxis voraus.

In dem hier beschriebenen Beispiel realisiert sie sich als alltägliche Interaktion zwischen (potentiell) mehrsprachigen Kindern und pädagogischen Professionellen. Eine mögliche Deutung der hier beschriebenen *alltags-integrierten sowie mehrsprachig realisierten Deutschförderung* lautet: es handelt sich um „translanguaging as pedagogy“ (García/Li Wei 2014, S. 120).

Mit einem weiteren Beispiel aus der in der vorliegenden Expertise bereits zitierten Fallstudie über das Mädchen „Lena“, das ab ihrem ersten Lebensjahr eine Kindertageseinrichtung in Nordrhein-Westfalen besuchte, soll exemplarisch erläutert werden, wie der Translanguaging-Ansatz auch im Alltag von (nicht bilingual organisierten) Regeleinrichtungen einsetzbar ist. Lena hat auch im Kita-Alltag translingual deutsch-griechisch-sprechend kommuniziert, obwohl es in der Einrichtung keine weiteren griechisch-sprechenden Kinder oder pädagogischen Fachkräfte gab. Der folgende Protokollausschnitt fokussiert die Förderpraktiken ihrer Erzieherin (Pseudonym „Hanna“), die nicht nur „Lena“, sondern alle Kinder darin bestärkte, Mehrsprachigkeit auch im Kita-Alltag als Normalität zu erleben:

Die Erzieherin Hanna erzählte mir, dass Lena ihre Suppe heute Mittag zurückwies, indem sie ihre Augen weit aufriss, eine abweisende Bewegung mit der Hand machte und dabei „kêi“ sagte. „Wir haben uns gefragt“, erzählte die Erzieherin enthusiastisch, „was das bedeuten könnte. Maria hat es direkt erraten und Lena gefragt, ob sie ‚heiß‘ meine. Lena nickte!“ (Beobachtungsprotokoll: A.P., Januar 2010).

Sowohl die Erzieherin als auch die fünfjährige Maria, die in dieser Situation beobachtend und deutend versuchten herauszufinden, was die zweijährige Lena in der konkreten Situation mitteilen wollte, galten (formal) als einsprachig. In mehrsprachigen Alltagssituationen scheinen aber nicht allein die Kompetenzen der (offiziell) Mehrsprachigen, sondern die diskursiv-pragmatischen Ressourcen aller Beteiligten gefragt zu sein. So konnten im Kita-Alltag vergleichbare Situationen beobachtet werden, die von der Peer-Gruppe als gemeinsam geteilte (Sprach-)Aufgaben wahrgenommen und bewältigt wurden. Aufgabe der Pädagogin war es, die Bedingungen dafür zu schaffen. Auch die hier geschilderte Episode wurde von der Erzieherin als eine gemeinsame Aufgabe dargestellt – alle Beteiligten hatten sich gefragt „was das bedeuten könnte“ – die dann erfolgreich bewältigt wurde: Maria hat in Interaktion mit Lena das Gesagte

²⁷ Für in Deutschland lebende Kinder siehe das vergleichbare Statement „Muttersprache“: *Zweisprachigkeit* (Gogolin 1987).

erschlossen. Anstatt also Lena in die institutionelle Einsprachigkeit einzuführen (vgl. Kap. 2.7) und dafür zu sorgen, dass die (offiziell) ein- bzw. deutschsprachigen Kinder der Gruppe als Sprachvorbilder fungieren, wie es in der Fachliteratur empfohlen wird (vgl. Kap. 2.3), konnten sich alle Kinder der Gruppe, unterstützt von ihrer Erzieherin, auf authentische mehrsprachige Interaktionen einlassen und effektiv kommunizieren. Festzuhalten ist, dass es sich hierbei um nicht unwesentliche Erfahrungen für alle in Migrationsgesellschaften aufwachsenden Kinder handelt²⁸.

Junge Kinder können sich im Kita-Alltag in authentische und für sie sinnvolle Dialogsituationen involvieren, um Analogien über sprachliche Strukturen und Regeln zu erschließen bzw. um ihre individuellen metalinguistischen Fähigkeiten zu entfalten, indem sie über Sprache(n) sprechen und nachdenken: Translanguaging als sprachpädagogischer Ansatz basiert laut Li Wei auf der psycholinguistischen Vorstellung von „*linguaging*“, „*which refers to the process of using language to gain knowledge, to make sense, to articulate one’s thought and to communicate about using language*“ (Li Wei 2011, S. 1223). Gudula List plädiert in ihrer Expertise *Frühpädagogik als Sprachförderung* dafür, „die von den Kindern mitgebrachten Sprachen zur Geltung zu bringen, nicht nur weil Wertschätzung von kindlichem Sprachbesitz in jedem Fall geboten ist“, sondern auch, weil alle Kinder, auch diejenigen, die zu Hause mit der Sprache der Mehrheitsgesellschaft aufwachsen, „davon profitieren können, um die Sprachen zu unterscheiden, zwischen ihnen zu wechseln und zu lernen, quer durch sie hindurch zu fragen und zu handeln“ (List 2010a, S. 10).

Durch diese psycholinguistisch bzw. sprachpsychologisch fundierte Erkenntnis, dass neben dem monolingualen auch mehr- und quersprachiges Handeln im Kontext von Bildungsinstitutionen durchaus legitim und aus der Perspektive aller Lernenden sinnvoll und förderlich ist²⁹,

könnten pädagogische Fachkräfte ermutigt werden, sich auf innovative sprachpädagogische Konzepte einzulassen. Ergebnisse aus neueren ethnographischen Studien, die relevante Professionalisierungsprozesse dokumentiert haben, werden im Folgenden thematisiert.

3.2 Statt Sprachlosigkeit: Bilinguale Einrichtungen als „a safe space“ für Kinder und pädagogische Fachkräfte

Monique: These smart kids know that “más” and “more” and this (Monique made the baby sign for “more”) is the same thing. They are able to use three different languages in the classroom! (*Pädagogische Fachkraft in einer mehrsprachigen Kindertageseinrichtung in den USA; entnommen aus: Garrity u. a. 2015, S. 188).*

Die Erwartung, dass mehrsprachige Kinder von einer angeblich monolingual sozialisierten Erzieherin in die legitime (deutsche) Sprache der Bildung eingeführt werden (vgl. Kap. 2.2), widerspricht möglicherweise sowohl der Lebensrealität vieler Erzieherinnen als auch einer diversitätsbewussten Erziehung zur Mehrsprachigkeit als Normalität. Aus migrationsgesellschaftlicher Perspektive ist darüber hinaus, laut Heidi Rösch „erstrebenswert, vermehrt Migrationssprachen in bilinguale Angebote zu integrieren“, um Bildungsgerechtigkeit im Sinne der Anerkennung auch dieser Sprachen „als Bildungssprachen“ herzustellen (Rösch 2016, S. 296).

In neueren Ansätzen zur Aus- und Fortbildung von pädagogischen Fachkräften werden diese ermutigt, ihr (sprach-)pädagogisches Feld didaktisch so zu gestalten, dass dieses „as a safe space“ für (potentiell) mehrsprachig handelnde Kinder und pädagogische Fachkräfte empfunden werden kann, „where they feel confident working with languages and cultures they do not necessarily know“ (Hélot 2011, S. 40). Denn auch in Einrichtungen, die offiziell den Anspruch erheben, bilingual zu sein, aber ausschließlich zwei angeblich voneinander strikt trennbare Sprachen verwenden und fördern, kann nicht davon ausgegangen werden, dass die sprachlichen Ressourcen der Kinder tatsächlich zur Geltung kommen oder dass Mehrsprachigkeit nicht nur abstrakt zelebriert und gewürdigt, sondern auch tatsächlich gelebt wird. Christine Hélot stellt sogar fest, dass es diesbezüglich kaum Unterschiede zwischen monolingualen und bilingualen Programmen gibt: „they do not necessarily cater

28 Im Rahmen der europäischen Sprachenpolitik und Bildungsprogrammgrammatik befinden sich EU-Bürgerinnen und EU-Bürger bereits „auf dem Weg zur Mehrsprachigkeit“. Die Akzeptanz migrationsbedingter Sprachenvielfalt sowie die Förderung des Erwerbs mehrerer, auch nichteuropäischer Sprachen, sollen in naher Zukunft in allen Bildungssystemen implementiert werden (Catanese 2010, S. 16 f.).

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

for the plurilingual repertoire of all learners and some languages can be silenced in bilingual classrooms just as in monolingual classrooms“ (ebd., zur Problematik von Silencing im Alltag deutscher und französischer Regeleinrichtungen vgl. Kap. 2.7).³⁰

Innovative bilinguale Einrichtungen frühkindlicher Bildung, die ihre bisherigen Konzepte überdacht haben und in denen keine Sprachen bzw. keine Kinder (mehr) zum Schweigen gebracht werden, sollen im Folgenden stellvertretend vorgestellt werden. Die Ausführungen basieren auf zentralen Ergebnissen aus drei aktuellen soziolinguistisch inspirierten erziehungswissenschaftlichen Ethnographien, die in den USA, in Israel und in der Westschweiz durchgeführt wurden. Diese Studien sind, in Anlehnung an Monica Heller (2008, 2006), als der Versuch zu betrachten, Mehrsprachigkeit als soziale Praxis im Alltag von Bildungseinrichtungen zu erforschen (Panagiotopoulou 2017b, S. 205). Damit wurden also keine normativ-programmatisch definierten *best practices*, sondern pädagogische Alltagspraxis in Einrichtungen erfasst, die ihre bisherige Sprachenpolitik sowie ihre Vorstellungen über eine gute Sprachförderpraxis hinterfragten und alternative Konzepte erprobten. Allen drei Studien ist darüber hinaus gemein, dass die verantwortlichen Forscherinnen und Forscher Translanguaging als theoretisches Konzept nutzten, um die beobachteten Praktiken der pädagogischen Fachkräfte zu deuten. Diese handelten zwar bewusst translanguaging, allerdings ohne sich dabei auf den Translanguaging-Ansatz zu beziehen.

3.2.1 Translanguaging im Alltag einer englisch-spanisch-sprachigen Einrichtung in den USA

Unter dem einschlägigen Titel *Translanguaging in an Infant Classroom: Using Multiple Languages to Make Meaning* haben Sarah Garrity, Cristian Aquino-Sterling und Ashley Day Ergebnisse aus Beobachtungen und Interviews mit pädagogischen Fachkräften aus ihrer ethnographischen Studie dokumentiert (Garrity u. a. 2015). Die Einrichtung befand sich in der Nähe der US-amerikanisch-mexikanischen Grenze und war angesiedelt am Children's Center der San Diego State University.

Sie wurde von Kindern im Alter von sechs Monaten bis fünf Jahren besucht, deren Eltern Studierende oder Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Universität waren. Begleitet wurde bei dieser Feldstudie das erste Jahr der Implementierung eines klassischen bilingualen bzw. „dual language programs“ für die Sprachen Englisch und Spanisch, „in the young infant (ages 6–15 months) classroom“, um einerseits „the bilingual language development“ der beteiligten Kinder und andererseits „the policy and practice of bilingual education“ zu dokumentieren (ebd., S. 179).

Die beteiligten Pädagoginnen haben zunächst versucht, die Sprachen im Gebrauch getrennt zu halten, indem Kinder von als spanisch-sprechenden und englisch-sprechenden definierten Fachkräften nur in jeweils einer Sprache adressiert wurden, sodass sie die beiden Sprachen mit der Zeit entsprechend trennen sollten. Anders als geplant und von der Forschenden-gruppe erwartet, stellte sich dabei Folgendes heraus: Weder Fachkräfte noch Kinder trennten die beiden Sprachen: „Teachers and students used language fluidly (they translanguaged)“. Indem sie dies taten, konnten sie sich bei ihrer alltäglichen Kommunikation erfolgreich verständigen. Beispielsweise haben nach ihren eigenen Aussagen die offiziell geltenden „‘English only’ teachers“ realisiert, dass sie diese separierende Sprachenpolitik der Einrichtung nicht systematisch hätten umsetzen können: „They found themselves using their understanding of Spanish to make sense of what was going on in the classroom and engage the children in the learning process.“ Damit haben sie im Kontext der Kindertageseinrichtung Strategien adaptiert, die sie auch in ihrem Alltag außerhalb ihrer Berufswelt praktizierten, um Kommunikationsprozesse zu optimieren, anstatt gebunden zu bleiben an einem „monoglossic and hegemonic system in which languages were compartmentalized“. Die Einrichtung entwickelte sich somit zu einem gesellschaftlichen Raum, in dem Kinder und pädagogische Fachkräfte translanguaging handelten, denn in diesem Kontext „fluid language practices across three languages (English, Spanish, and BSL [Baby Sign Language]) were permissible and encouraged“ (ebd.). Entsprechend haben auch die Kinder gehandelt. Eine an der Studie beteiligte Studentin und angehende Pädagogin beschreibt dies in einem Interview wie folgt: „I don't know what's going on in their heads but it is amazing! They are using language and you realize that they are really trilingual. They just did three languages within a matter of a minute!“ (ebd., S. 187).

³⁰ Die Anzahl bilingualer Einrichtungen hat sich in den letzten Jahren in Deutschland angeblich verdreifacht (s. unter www.fmks-online.de (23.05.2016)). Somit würden bilinguale Modelle zur Förderung (früh-)kindlicher Mehrsprachigkeit an Bedeutung gewinnen.

Sarah Garrity und ihr Team (ebd., S. 189) kommt zu dem Schluss, dass die beteiligten Pädagoginnen, ohne den Translanguaging-Ansatz „as a valid linguistic practice“ zu kennen, ihn außerhalb und innerhalb der Einrichtung effektiv einsetzen konnten: Durch diese konzeptionelle Neuausrichtung hat sich die an der Studie beteiligte Einrichtung zu einem „third space“ – in Anlehnung an Homi K. Bhabha (1994) – entwickelt, wo Sprachen mit unterschiedlichem Prestige (Englisch als die Sprache der Mehrheitsgesellschaft im Kontrast zu Spanisch) von Anfang an gefördert wurden: „a space of varied practices and discourses that challenged the hegemonic practices of traditional dual language programs“ (Garrity u.a. 2015, S. 185). Die Untersuchungsergebnisse dieser Studie sind vergleichbar mit denen aus weiteren Untersuchungen, die translanguaging als „a valid pedagogical practice“ rekonstruiert haben. Gleichzeitig bestätigen sie die Bedeutung dieser sprachpädagogischen Praxis auch für die Lebensphase der frühen Kindheit (ebd., S. 193).

3.2.2 Translanguaging im Alltag einer arabisch-hebräisch-sprachigen Einrichtung in Israel

Mittels ethnographischer Beobachtungen, Videoaufnahmen und Interviews mit pädagogischen Fachkräften sind Mila Schwartz und Abeer Aslib der Frage nachgegangen, inwieweit und wie „flexible bilingualism, through translanguaging“ in einem „bilingual Arabic-Hebrew kindergarten“ praktiziert wird (Schwartz/Aslib 2014, S. 24). Das pädagogische Feld wurde ausgewählt, weil die dort tätigen Pädagoginnen und Pädagogen, ihren eigenen Angaben zufolge, die im Rahmen von bilingualen Programmen „traditionally suggested implementation of separate teaching of languages“ als ineffektiv erlebten und aufgegeben hatten: „The purpose of this study, therefore, was to take a closer look at translanguaging as an innovative bilingual strategy“ (ebd.). Ausgehend davon, dass die beiden Zielsprachen als offizielle Sprachen in Israel gelten, aber dennoch über ein unterschiedliches soziales Prestige verfügen – „Hebrew is the dominant language (...) Arabic is a minority language“ (ebd.) – hat sich darüber hinaus die Frage ergeben, inwieweit Translanguaging dazu beiträgt, dass arabisch- und hebräisch-sprechende Kinder einen dynamischen Sprach(en)-erwerb durchlaufen können, wenn sie dabei unterstützt werden, beide Sprachen der Gesellschaft als gleichwertig zu erleben. Zudem stellte sich die zentrale Frage, wie translinguales Handeln und Lernen zusammenhängen sowie ob und wie junge Kinder, die mit pädagogischen

Fachkräften durchgängig translingual interagieren, ihr sprachliches Repertoire entfalten.

Die beteiligten pädagogischen Fachkräfte haben zunächst für ein Jahr die im Rahmen bilingualer Programme übliche sprachtrennende Didaktik bzw. „the language separation approach“, bekannt auch als „one-teacher-one-language strategy“, erprobt und dabei realisiert, dass diese Vorgehensweise nicht zur der beabsichtigten Dekonstruktion der dominanten Hierarchie in Form einer „majority-minority case of language usage“ beiträgt (ebd., S. 25). So haben sich die Erzieherinnen bewusst für den Gebrauch beider Sprachen entschieden, was zu situativen Sprachmischungen im Sinne von Translanguaging geführt hat. Entsprechend wurden auch die Kinder in diese Sprachpraxis eingeführt und begannen, sich selbst, aber auch ihre Erzieherinnen als (angehende) Mehrsprachige zu erleben: So legte eine hebräisch-sprachige Erzieherin Wert darauf, von den Kindern als „a model of someone who learned and continues to learn Arabic every day“ wahrgenommen zu werden (ebd.). Insgesamt haben die pädagogischen Fachkräfte vermieden, in der jeweiligen Interaktion das Gesagte zu übersetzen, damit die Kinder interaktiv und in authentischen Situationen ihre Sprachkenntnisse erweiterten und über Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beiden Sprachen nachdenken konnten. Darüber hinaus wurden Kinder mit Büchern, die auf Arabisch und/oder Hebräisch geschrieben waren, mittels einer „Double-book reading strategy“, vertraut gemacht und auch gezielt aufgefordert, die beiden Schriftsysteme miteinander zu vergleichen (ebd., S. 29).

Die Daten aus den Beobachtungen und Videoaufnahmen wurden nicht nur qualitativ, sondern auch quantitativ ausgewertet und brachten folgendes Ergebnis hervor: „Translanguaging was manifested in teachers’ speech and dialogues with children as the most frequently applied strategy“ (ebd., S. 26). Den Prozess der Veränderung haben die beteiligten Pädagoginnen und Pädagogen in den Interviews so beschrieben, dass sie ihre eigenen Praktiken fortlaufend und kooperativ reflektierten und an die situativen Kommunikationsbedingungen und Bedürfnisse der Kinder anpassten. Die beteiligten Forscherinnen und Forscher verbinden diese Vorgehensweise mit den alltäglichen Erfahrungen und Praktiken der pädagogischen Fachkräfte im Kontext einer mehrsprachigen Gesellschaft: „this modification resulted not from their professional supervision and training but from the teachers’ daily experience“ (ebd., S. 25). Auf Grundlage ihrer Ergebnisse plädieren Mila Schwartz und Abeer Aslib

für eine weiterführende international vergleichende Forschung, die solche Prozesse in bilingual organisierten Kindertageseinrichtungen begleiten und deren langfristige Auswirkung auf die mehrsprachige Entwicklung der Kinder untersuchen würde (ebd., S. 30).

3.2.3 Translanguaging im Alltag einer deutsch-französisch-sprachigen Einrichtung in der Westschweiz

Das ethnographische Forschungsprojekt „Linguistic Landscapes in der Kindertagesbetreuung – Fallstudien zu pädagogischen Praktiken im Umgang mit Mehrsprachigkeit in bilingualen Kindertageseinrichtungen“ (LILA) wurde 2014 bis 2015 in der Westschweiz von Sascha Neumann, Melanie Kuhn, Luzia Tinguely und Kathrin Brandenburg realisiert (Neumann u. a. 2015).

Mittels vergleichender Ethnographien bzw. anhand von teilnehmenden Beobachtungen und Audioaufnahmen in drei Einrichtungen wurde den Fragen nachgegangen, wie der Kita-Alltag von den beteiligten Erwachsenen und Kindern als „ein bilingualer Alltag“ gestaltet wird, welche Herausforderungen sich den frühpädagogischen Fachkräften dabei stellen und wie diese damit umgehen (Neumann u. a. 2015, S. 9). Die drei Einrichtungen waren in einem traditionell und offiziell zweisprachigen (Deutsch-Französisch) regionalen Kontext in der Westschweiz angesiedelt, vertraten aber unterschiedliche Konzepte zum (pädagogischen) Umgang mit Mehrsprachigkeit: Während in der einen Einrichtung ausschließlich Deutsch und in der anderen nahezu ausschließlich Französisch im Alltag verwendet wurde, konnte in der dritten Einrichtung „eine translinguale Sprachverwendung des Französischen *und* des Deutschen“ beobachtet werden, „in der die einzelnen Fachkräfte nicht jeweils nur ausschließlich *eine* der beiden Sprachen sprechen, sondern vielmehr *beide* beständig mischen und damit die Grenzen der einzelnen Sprache überschreiten“ (ebd., S. 10; Hervorhebung i. O.).

Diese Beobachtungen wurden mit dem Translanguaging-Ansatz nach Ofelia García (2009) theoretisiert, um deren Bedeutung aus soziolinguistischer Perspektive herauszustellen: Durch das „Mischen“ bzw. den „fluiden Wechsel“ zwischen den „formalen Einrichtungssprachen Deutsch und Französisch“, aber auch durch deren ausgewogene Verwendung als gleichberechtigte Sprachen der Verständigung, des Singens und des Spielens haben die Akteurinnen und Akteure im Kita-Alltag eine „egalisierende Variante von Bilingualität“ hervorgebracht

(ebd., S. 25). Aus einer sprachpädagogischen Perspektive betrachtet, zeigten sich die translingualen Praktiken der Fachkräfte in individualisierten Situationen, an denen auch mehrere Kinder beteiligt waren, als „adressatInnensensibel“. Die frühpädagogischen Fachkräfte orientierten sich beim Adressieren der Kinder an deren Familiensprachen, d. h. auch an den Sprachvarietäten Schweizerdeutsch oder Standarddeutsch, wie der folgende Protokollausschnitt illustriert:

„Noëlle lobt die Kinder im Kreis: „Bravo, vous avez bien chanté, he, super, tiptop. Auso, on fait encore une comp-tine. Ehm, Öpfu, Bira, Nuss und du bisch duss“. Dieses Mal darf Collin eine Singkarte ziehen. Noëlle sagt: „C’était Collin. Collin, du darfst eine Karte auswählen für ein Lied.“ (ebd.).

Die Ergebnisse machen u. a. deutlich, dass translingual handelnde Kinder als kompetente Sprecherinnen und Sprecher adressiert wurden, sodass sie sich ebenfalls an der Herstellung des bilingualen Alltags ihrer Kindertageseinrichtung beteiligen konnten (ebd. S. 28).

Bilinguale Kindertageseinrichtungen gelten oft pauschal als innovative Bildungsinstitutionen, die vorbildlich arbeiten und daher auch für Regeleinrichtungen inspirierend sein können oder sollen. Empirisch fundierte Erkenntnisse aus Fall- und Feldstudien über eine sprachdidaktische Neuorientierung bilingualer Programme und über Veränderungsprozesse ihrer Praxis, wie die hier exemplarisch vorgestellten, können daher allgemein zur kritischen Reflexion bisheriger Konzepte im Umgang mit Mehrsprachigkeit ermutigen. Dazu gehört auch das Hinterfragen der herrschenden Sprachenpolitik und der damit zusammenhängenden Sprachideologien, die beispielsweise deutsch-englische oder deutsch-französische Programme legitimer als z. B. deutsch-türkische erscheinen lassen (zum Einfluss von „Sprachideologien“ auf die „Sprachenpolitik“ vgl. Riehl 2014, S. 73 f.). Die ebenfalls auf Sprachideologien basierende Hierarchisierung von standardisierten und nicht standardisierten Varietäten bringt konkrete Implikationen für die sprachpädagogische Praxis mit sich. Die normativ gesetzte Abgrenzung der (deutschen) ‚Bildungssprache‘ von der ‚Alltagssprache‘ wurde bereits von Gudula List im Hinblick auf die frühkindliche Sprachbildung kritisch hinterfragt (vgl. List 2010b) und soll im Folgenden in Bezug auf mehrsprachige Bildungsprozesse diskutiert werden.

3.3 Statt einer Dichotomie von Alltags- und Bildungssprache: Literacy als translinguale Praxis von Kindern

Mrs. Rossi: There is a lot in storytelling: the creativity the children live out (...) the content of stories that can be explored; and, above all, the languages and the culture of speaking (...). (*Pädagogische Fachkraft in einem Kindergarten in Luxemburg; Interviewausschnitt, entnommen aus: Kirsch 2014, S. 229).*

Die Einführung junger Kinder in die Welt der Schriftlichkeit hat sich auch in Deutschland im Zusammenhang mit Konzepten zur Literacy-Förderung als eine zentrale Zielsetzung frühkindlicher Sprachbildung herausgestellt (Füssenich/Geisel 2008; Ulich 2003). Dazu hat auch die Post-PISA-Diskussion um erfolgreiche Bildungssysteme, die Literacy bereits vor der Schule systematisch fördern, beigetragen (Hortsch/Panagiotopoulou 2011).

Literacy-Ansätze beziehen sich im frühpädagogischen Bereich nicht hauptsächlich auf den Erwerb von Schriftsprache(n), sie sind umfassender konzipiert und sollen schriftkulturelle Erfahrungen und Praktiken in Familien und Kindertageseinrichtungen ermöglichen. Dadurch können allerdings auch spezifische Fähigkeiten frühzeitig entstehen, wie Iris Füssenich in ihrer Expertise hervorhebt: „Einige Kinder verfügen bereits im Elementarbereich über beeindruckende schriftsprachliche Fähigkeiten“ (Füssenich 2011, S.10). Kinder, die mehrsprachig aufwachsen, können solche beeindruckenden Fähigkeiten quer durch Sprachen und Sprachvarietäten hindurch entwickeln, wie das folgende Beispiel der fünfjährigen „Lena“ zeigt:

„Ich schreibe“, kündigte heute Lena erneut an, während sie sich ein Blatt Papier nahm. Sie verschriftete, wie immer flüsternd und zugleich lautierend, ihren eigenen Namen, dann die Namen ihrer Freundinnen und Freunde (z.B. „EVA“, „LEO“) anschließend die Wörter „MAMA“ und „PAPA“ sowie das griechische Wort „BABA“ mit lateinischen Buchstaben. Während sie den Großbuchstaben T schrieb, fragte sie plötzlich: „Wie geht ein Ü?“: „Was möchtest du schreiben?“, wollte ich wissen. „Tüsch!“ antwortete Lena. (Beobachtungsprotokoll: A.P., Juni 2013).

Sprachpädagogische Konzepte zum Anbahnen von mehrsprachiger Literalität bzw. „Biliteralität“ im Kita-Alltag sind allerdings im deutschsprachigen Raum eher

selten (Schader 2000) oder betreffen hauptsächlich eine kompensatorisch ausgerichtete Vorbereitung von Kindern mit Migrationshintergrund auf die deutsche Schule (vgl. z.B. Hoppenstedt/Apeltauer 2010). Letzteres hat ebenfalls im Zusammenhang mit der PISA-Diskussion an Bedeutung gewonnen, wodurch die deutsche (Bildungs-)Sprache, als der (einzige?) Schlüssel zur deutschen Bildung definiert wurde. Dadurch wurde aber auch die Notwendigkeit einer frühzeitigen, vorschulischen Deutschförderung sowie die Forderung nach Einsprachigkeit legitimiert. Nach dieser Argumentationslogik ist „nicht das Verfügen über eine allgemeine, für alltägliche Kommunikation taugliche Sprachkompetenz – Alltagssprache – für den schulischen Erfolg entscheidend (...), sondern der Besitz spezifischer sprachlicher Fähigkeiten – eben der Bildungssprache“ (Gogolin/Lange 2011, S. 110)³¹.

Der „Kontrast Alltags- gegen Bildungssprache“, wie Gudula List (2010b, S. 185) hervorhebt, bzw. eine strikte Unterscheidung zwischen konzeptioneller „Mündlichkeit“ und konzeptioneller „Schriftlichkeit“, wie Raphael Berthele (2006, S. 64) betont, ist linguistisch überholt und entwicklungspsychologisch nicht nachvollziehbar. Diese Dichotomien zeigen sich in der frühpädagogischen Praxis als kontraproduktiv oder nicht umsetzbar: Anhand authentischer Beispiele zur sprachlichen Interaktion zwischen Kindern und Erwachsenen, Eltern sowie pädagogischen Fachkräften verdeutlicht Gudula List, warum Alltagssprache nicht auf „alltägliche Verrichtungen“ reduziert werden darf. Denn sie wird in der alltäglichen Kommunikation gebraucht, um in Kooperation mit Kindern abstrakte, kontextentbundene Themen (wie die Frage eines Kindes, ob auch Tiere und Früchte wie Menschen sterben) zu erörtern. In solchen alltäglichen Gesprächen kann sowohl „kontextabhängige“, als auch „kontextentbundene“ Sprache sogar „innerhalb einer einzigen Äußerung“ quersprachig bzw. „vermischt“

³¹ Dennoch sind migrationsbedingt mehrsprachige Grundschulkin- der nicht pauschal als Risikogruppe zu betrachten. Dazu liefern neuere Studien differenzierte Ergebnisse: Wie die beteiligten Forscherinnen und Forscher berichten, „schneiden in einigen Klassen die mehrsprachigen Schüler(innen) hinsichtlich des Gebrauchs der bildungssprachlichen Mittel besser ab als ihre einsprachigen Mitschüler(innen). Dies ist angesichts der Darstellungen in der aktuellen Forschungsliteratur (Gogolin/Lange 2011) ein überraschendes Ergebnis, denn dort werden Schüler(innen) mit Zuwanderungshintergrund als besonders „gefährdete“ Gruppe hinsichtlich des Erwerbs bildungssprachlicher Fähigkeiten eingestuft“ (Fornol u.a. 2015, S. 166).

auftauchen, folglich lässt sich Bildungs- und Alltagssprache nicht als eine Dichotomie oder Antinomie, sondern vielmehr „auf einem Kontinuum“ betrachten (List 2010b, S. 186 f.). Junge Kinder entwickeln „metasprachliches Denken“, schreibt auch Raphael Berthele, „im direkten, mündlichen Kontext“ und während sie Sprache(n) erwerben und gebrauchen. Dies „setzt Schriftlichkeit in keiner Weise voraus“ wie im Rahmen der Spracherwerbsforschung insbesondere mittels „Feldarbeit“ festgestellt werden konnte (Berthele 2006, S. 64).

Im Projekt „EASI Science-L“ konnte beispielsweise mittels Videoanalysen untersucht werden, „wie Vorschulkinder in naturwissenschaftlichen Lernsettings, die medial mündlich sind, bildungssprachliche Merkmale realisieren“. Die beteiligten Kinder haben konzeptionell schriftliche Sprache mündlich realisiert und zeigten dabei „teilweise erstaunlich hohe bildungssprachliche Kompetenzen“. Diese standen im Zusammenhang mit der Qualität der didaktischen Gestaltung der konkreten Situation und der darin realisierten sprachlichen Anregungsqualität seitens der pädagogischen Fachkräfte (Wildemann u.a. 2016, S. 77).

Der fließende Übergang von der konzeptionellen Mündlichkeit zur konzeptionellen Schriftlichkeit (Koch/Oesterreicher 1994) – z.B. das medial mündliche, aber teilweise konzeptionell schriftliche Erzählen oder die „mündliche Literalität“ (List 2007, S. 51) – kann ein- sowie mehr- und quersprachig verlaufen. Anstatt beispielsweise eine mehrsprachige dialogische Bilderbuchbetrachtung durch eine mehrsprachige Erzieherin zu problematisieren, ist diese Praxis als eine Möglichkeit anzusehen, das translinguale Vorlesen und Erzählen, das mehrsprachig lebende Kinder im besten Fall bereits im familiären Kontext kennenlernen, auch im Kita-Alltag anzubieten. Wenn Mündlichkeit und Schriftlichkeit bzw. Literacy oder Literalität als pluri- und translinguale Praxis (an-)erkannt und in den pädagogischen Alltag implementiert wird, kann auch eine „Sensibilisierung für Plurilingualität“ (ebd.) allen Kindern der Gruppe zugute kommen.

In einem in Luxemburg momentan noch laufenden Interventionsprojekt, das auf die Förderung der mehr- und quersprachigen Erzählfähigkeit (Storying) bei Vorschulkindern abzielt, wird tatsächlich translinguales Handeln nicht nur als legitim, sondern sogar als notwendig angesehen, um Kindern den Weg von der konzeptionellen (mono- und translingualen) Mündlichkeit zur konzeptionellen (mono- und translingualen) Schriftlichkeit

und den zukünftigen Schul- und Unterrichtssprachen anzubahnen. Das luxemburgische Erziehungssystem verlangt nämlich „hoch entwickelte Sprachkompetenzen in den drei Landessprachen Luxemburgisch, Deutsch und Französisch“, was für alle Kinder eine große Herausforderung bedeutet. Das Projekt arbeitet mit der iPad-App „iTEO“, die mehrmalige Aufnahmen, Überarbeitungen und automatische Wiedergaben von mündlichen Vorgaben ermöglicht. Dadurch wird gesprochene Sprache materialisiert, was Kindern helfen soll, ihre mündlich realisierten Texte auf einer Metaebene zu betrachten und sie interaktiv und kooperativ zu analysieren (Kirsch 2014, S. 221 und 239). Die am Projekt beteiligten Kinder werden regelmäßig sowie langfristig ethnographisch bzw. videographisch beobachtet, während sie in der Peer-Gruppe ihre Geschichten entwerfen, aufnehmen, reflektieren, korrigieren, ergänzen, umformulieren und erneut aufnehmen. Dabei greifen sie auf ihre eigenen sprachlichen Ressourcen zurück, gebrauchen mehrere Sprachen gleichzeitig und kollaborieren, um aus der Perspektive aller Beteiligten gelungene Erzählungen zu kreieren. Der Einsatz von iTEO und die damit verbundenen *dialogischen und heteroglossischen Prinzipien* des zugrunde liegenden sprachpädagogischen Konzeptes sollen die Kinder ermutigen, von ihren dynamischen mehrsprachigen Praktiken zu profitieren, um Geschichten zu erzählen (Kirsch/Gretsch 2015). Die beobachteten Kinder handeln in der Tat translingual, während sie sich durch auditive und visuelle Hilfen (Gesten, Intonation) oder durch Übersetzungen, Paraphrasen oder Klärungsfragen um Verständigung bemühen (Kirsch 2017). Interessanterweise diskutieren sie oft den Inhalt und die Dramaturgie der Geschichte in einer Sprache, formulieren aber die finale Fassung in einer anderen Sprache (Kirsch/Gretsch 2015, S. 43). Diese von den Kindern selbst gewollten einsprachig realisierten Geschichtenerzählungen deuten einerseits auf ihr schriftkulturelles Wissen hin: Geschichten werden in der Regel einsprachig verfasst, erzählt und tradiert. Andererseits zeigt sich damit ihr institutionelles Wissen darum, dass auch in mehrsprachigen Systemen und Bildungsinstitutionen einsprachige Textprodukte erwartet werden.

Bei allen Kindern, so auch bei mehrsprachigen, wie Utz Maas schreibt, ist davon auszugehen, dass sie versuchen, „die Spielregeln des sozialen Umfelds in den Griff zu bekommen – und wenn sie in Deutschland aufwachsen, dann gehört das (deutsche) schriftkulturelle Umfeld zwangsläufig dazu“ (Maas 2008, S. 480).

Über migrationsbedingt mehrsprachige Kinder liegen wenige Studien vor, die den Zusammenhang zwischen gelebter Mehrsprachigkeit und „Mehrschriftigkeit“ untersuchten. Ergebnisse dieser Studien lassen dennoch die Vermutung zu, dass wenn „das Codeswitchen sogar in der Unterrichtskommunikation praktiziert wird (...) bei der daran anschließenden Verschriftung“ nur das Register der Unterrichtssprache von den beteiligten Kindern verwendet wird (Maas 2008, S. 480 f.).

Kinder handeln also abwechselnd, d. h. translingual, während sie miteinander kooperieren und am Lerngegenstand arbeiten, und monolingual, sobald sie das Ergebnis ihrer Kooperation in Form eines Leistungsproduktes dokumentieren³². Ein ähnliches Phänomen konnte von Caroline Krippeler anhand einer ethnographischen Studie in einer Vorschulklasse in Luxemburg beobachtet werden: Die Kinder haben sich dabei gegenseitig mit dem bereits erwähnten i-TEO-Programm Geschichten mehr- und quersprachig, z. B. luxemburgisch-französisch-sprechend (nach-)erzählt, aber anschließend ihre translingual entworfenen Texte möglichst „monolingual dokumentiert“ (Krippeler 2014, S. 79). Unabhängig davon, ob die beteiligten Kinder eine eigene Geschichte oder eine aus einem Bilderbuch (nach-)erzählten, haben sie sich vor der jeweiligen Aufnahme über die Sprache des Erzählens verständigt und bis zum Geschichtsende möglichst monolingual gehandelt. „Codeswitching“ kam demnach nur selten und nur dann vor, wenn die Kinder während der Aufnahme das passende Wort suchten, aber nicht finden konnten (ebd., S. 43 f.).

Insbesondere in mehrsprachigen Kindergruppen besteht also die Chance, beim fließenden Übergang von Mündlichkeit zur Schriftlichkeit mehr- und quersprachige Kompetenzen anzubahnen: „Damit ist nicht Mehrsprachigkeit im Sinne additiver Verfügung gemeint, sondern vielmehr „die Fähigkeit, *durch Sprachen hindurch* sozial zu handeln“ (List 2007, S. 51; Hervorhebung i. O.).

Neuere Konzepte plädieren daher für eine alltagsintegrierte Förderung von *multiliteracy* (Hélot/O’Laoire 2011, Hélot 2011) oder *pluriliteracy practices* (García u. a.

2007). Dabei heben sie die Bedeutung von flexiblen, dynamischen, sprachübergreifenden schriftkulturellen Praktiken hervor und relativieren den ausschließlichen Erwerb der *academic language* (sensu Jim Cummins) bzw. der ‚Schul- oder Bildungssprache‘.

Bereits im frühpädagogischen Kontext gehen die Ziele dieser neuen Konzepte weit über die Fähigkeit der Kinder hinaus, den Lautstrom in Einheiten zu zerlegen und diese mit Buchstaben zu verknüpfen. Die mitgebrachten oder in der Kindertageseinrichtung entwickelten translingualen Literacy-Praktiken mehrsprachiger Kinder sind bereits mehrdimensional und komplex. Sie hängen eng mit ihren spezifischen Sprach(en)biographien zusammen und basieren auf schriftkulturellen Erfahrungen in und mit mehreren Sprachen innerhalb von (multi-)literalen Gesellschaften. Die eingangs zitierte pädagogische Fachkraft mit dem Pseudonym „Mrs. Rossi“ hat unter Berücksichtigung dieser vielfältigen Erfahrungen junger Kinder den Prozess des Erzählens von Geschichten jeden Tag erneut ermöglicht, indem sie ihnen mehrere Optionen angeboten hat, ihre Ideen dialogisch zu entwerfen, zu zeichnen, vorzustellen oder zu diktieren. Die Pädagogin hat eine „Klassenbibliothek“ mit über 300 Bilderbüchern in Französisch, Deutsch, Luxemburgisch und Englisch aufgebaut, erzählte Geschichten auch in weiteren Sprachen (sie selbst hat noch Italienisch in ihrer Familie gesprochen) und hat mit den Kindern in verschiedenen Sprachen gesungen (Kirsch 2014, S. 230). Damit wurde ein Setting institutionalisiert, das Christine Hélot als „a new space for literacy activities“ charakterisiert, in dem alle Kinder „plurilingual repertoires“ einsetzen und ihre (angehende) Mehrsprachigkeit entfalten, indem sie sprachliche und kulturelle Barrieren überqueren: So können Kinder erfahren, dass z. B. Kinderbücher aus aller Welt zwar nicht in derselben Sprache geschrieben werden, aber dennoch ‚die gleiche Sprache‘ sprechen (Hélot 2011, S. 57). Translinguale Literacy-Praktiken erweisen sich in diesem Zusammenhang als sprachpädagogisch sinnvoll, um Kindern die universelle Bedeutung der Schriftkultur, den Zusammenhang zwischen (Welt-)Literatur und Bildung, aber auch die Verknüpfungsmöglichkeiten zwischen Sprachenvielfalt und plurilingualer Schriftlichkeit zugänglich zu machen.

32 Translanguaging wird im Kindergarten hauptsächlich mündlich realisiert: „kindergarteners translanguage orally“, wie Ofelia García und Li Wei feststellen, aber der Ansatz ist ebenfalls wichtig „for literacy development“ und insbesondere für den Prozess der Schreibentwicklung; daher plädieren sie für „using translanguaging in writing“ (García/Li Wei 2014, S. 85).

4 Fazit und Ausblick

Im Rahmen der vorliegenden Expertise richtete sich der Blick auf die Perspektive der Kinder selbst und ihr mehrsprachiges Aufwachsen im Kontext von Migrationsgesellschaften, die sich als einsprachig bzw. mehrsprachig definieren. Die Aufmerksamkeit wurde dabei insbesondere, und zwar jenseits der unterschiedlichen gesellschaftspolitischen Gegebenheiten, auf die übergreifend beobachtbare translinguale Sprachpraxis junger Kinder und deren Eltern gelenkt.

Darüber hinaus wurden neben den Ergebnissen über kritikwürdige Phänomene und Paradoxien sprachpädagogischer Praxis ausgewählte Befunde über bereits erprobte Konzepte vorgestellt, mit denen versucht wird, einen alternativen entdramatisierenden Umgang mit dem Potential gelebter Mehrsprachigkeit von Kindern und pädagogischen Fachkräften zu ermöglichen. Diese innovativen sprachpädagogischen Konzepte scheinen eher – auch unter Berücksichtigung der gesellschaftlichen Realität der andauernden (Flucht-)Migration – den Belangen einer globalisierten mehrsprachigen Welt zu entsprechen.

Schließlich ist Mehrsprachigkeit auch im Zuge der Inklusion als internationaler Reformbewegung nicht mehr als individuelle (migrationsbedingte) Besonderheit von Kindern zu deuten. Da sie mit der aktuellen Sprachenpolitik vieler Bildungssysteme zusammenhängt, ist Mehrsprachigkeit als Zukunftsperspektive für Bildungsinstitutionen zu begreifen. Ausgehend von einem umfassenden Inklusionsverständnis, werden die Maximen einer gleichwertigen Anerkennung aller Sprachen und Sprachvarietäten sowie sprachlicher Minderheiten und Sprachenbiographien im Index für Inklusion für Kindertageseinrichtungen dokumentiert (vgl. hierzu Booth u. a. 2006).

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

zu implementieren. Dazu sollen auch ethnographische Forschungszugänge in frühpädagogischen Feldern beitragen.

Mit den vorgestellten Befunden sollten keine Verallgemeinerungen beansprucht, sondern Einblicke in die sprachpädagogische Praxis im Kontext unterschiedlicher Bildungssysteme ermöglicht werden. Mithilfe von ethnographischen Daten wurde also versucht, Deutungen und Praktiken der Akteurinnen und Akteure im jeweils spezifischen frühpädagogischen Feld zu betrachten. Damit sollte das (sprachliche) Handeln von Kindern und pädagogischen Fachkräften möglichst unter konkreten migrationsgesellschaftlichen sowie sprach- und bildungspolitischen Bedingungen (auch kritisch) diskutiert werden. Die exemplarisch thematisierten Sprachfördersituationen und Sichtweisen pädagogischer Fachkräfte gegenüber kindlicher (migrationsbedingter) Mehrsprachigkeit sind somit nicht kontextlos und individuumzentriert, sondern im Zusammenhang mit der institutionellen Logik der jeweiligen Einrichtung zu deuten. Wie zentral die Bedeutung dieser Bedingungen für die Gestaltung pädagogischer Praxis zu sein scheint, soll abschließend am Beispiel der bereits dargestellten Ausschnitte aus dem Interview mit einer im Kindergarten der Deutschen Schule Montreal tätigen Erzieherin („Frau Esser“) illustriert werden. Wie in Kapitel 3.1 diskutiert wurde, hat die Pädagogin aufgrund ihrer eigenen Praxiserfahrungen die dort translingual handelnden Kinder als (meta-)sprachlich kompetent und äußerst lernmotiviert wahrgenommen. Entsprechend, das heißt: ebenfalls translingual, hat Frau Esser gehandelt, um diese Kinder bei ihrem dynamischen Sprach(en)erwerb und somit bei ihrem Deutscherwerb in alltäglichen Sprachfördersituationen gezielt zu unterstützen. Im selben Interview ging allerdings Frau Esser spontan auf ihre früheren langjährigen Erfahrungen in einer Kindertageseinrichtung in Deutschland ein. Dabei hatte sie die dort ebenfalls mehrsprachig lebenden Kinder nicht als *translingual*, sondern als *semilingual* handelnde beschrieben, als Individuen also, die keine, weder ihre „eigene“ Sprache (Türkisch) noch die angebliche „Fremdsprache“ (Deutsch), beherrschen würden. Diese Problematik war damals vom gesamten Kita-Team, an dem auch mehrsprachig aufgewachsene Erzieherinnen beteiligt waren, auf die familiäre Sozialisation der Kinder im Kontext ihrer zugewanderten Familien zurückgeführt worden. Die Empfehlung seitens der Kita hatte daraufhin gelaute, dass deutsch-türkisch-sprachige Eltern in

Deutschland – und zwar anders als von mehrsprachigen Eltern in Kanada erwartet wird – analog zu einsprachigen bzw. deutschsprachigen Eltern als einsprachige bzw. türkischsprachige Vorbilder handeln sollten (ausführlicher hierzu vgl. Panagiotopoulou 2017a, S. 263 ff.). Der Vergleich zwischen ein- und mehrsprachig lebenden Familien mit und ohne Migrationserfahrung – den auch Frau Esser in diesem Interview vorgenommen hat – hat mehrere Implikationen (s. Kap. 2). Die Ordnung mehrsprachig aufwachsender Kinder in zwei Gruppen und ihre dichotomische Betrachtung als sprachlich (in-)kompetent, hängt offensichtlich mit dem sozialen Kontext und der jeweiligen Bildungsinstitution zusammen: Kindliche Mehrsprachigkeit erscheint unter Berücksichtigung der (zugeschriebenen) sozialen Herkunft der jeweiligen Familie einerseits als Privileg (im Kindergarten der Deutschen Schule in Montreal) und andererseits als Defizit (in der Kindertageseinrichtung in einem marginalisierten Stadtteil einer deutschen Großstadt). Das implizite Zurückgreifen auf die problematische Kategorie „Semilingualismus“ oder „Halbsprachigkeit“, um die mehrsprachige Praxis der Kinder, die in Deutschland aufwachsen, zu beschreiben, ruft Irritationen hervor. Da an dieser angeblichen Diagnose auch mehrsprachig lebende Erzieherinnen beteiligt waren, stellen sich darüber hinaus kritische Fragen nach der Bedeutung (berufs-)biographischer Erfahrungen für Professionalisierungsprozesse (vgl. hierzu Panagiotopoulou/Rosen 2016b).

Im Kontext pädagogischer Aus- und Weiterbildung ist daher die Auseinandersetzung mit konkreten Phänomenen und insbesondere mit Paradoxien (sprach-)pädagogischer Praxis zentral. Dafür sind Feldbeobachtungen alltäglicher Interaktionen sowie Gespräche und Interviews mit den Akteurinnen und Akteuren (Kindern, Eltern und pädagogischen Fachkräften) sinnvoll, um die Perspektive aller Beteiligten im jeweils spezifischen Kontext berücksichtigen zu können. Durch die Auseinandersetzung mit ethnographischen Beobachtungen im frühpädagogischen Alltag kann (der eigenen) Praxis reflexiv begegnet werden. Doch nicht ausschließlich durch Selbstreflexion und individuelle Professionalisierung, sondern vorrangig durch eine von Kita-Teams gemeinsam geteilte Bereitschaft, die institutionelle Sprachpolitik und die (eigene) sprachpädagogische Förderpraxis zu hinterfragen, könnte eine konzeptionelle Wende zur Mehrsprachigkeit umgesetzt werden. Dazu können ebenfalls ethnographische Daten beitragen. Nach Monica Heller (2011), die in den letzten Jahren den

Umgang mit Mehrsprachigkeit in kanadischen Bildungsinstitutionen kritisch analysiert hat, geht es bei ethnographischen Studien nicht nur darum, herauszufinden, *was*, sondern ebenfalls, *wie* und *warum* etwas vor sich geht. Antworten auf diese Fragen zu finden, würde es pädagogischen Fachkräften ermöglichen zu verstehen, wo und vor allem wie sie ansetzen können, um ihren Alltag (sprach-)pädagogisch handelnd zu verändern.

5 Literatur

- Albers, Timm (2011): *Sag mal! Krippe, Kindergarten und Familie: Sprachförderung im Alltag*. Weinheim/Basel
Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016): *Bildung in Deutschland 2016: Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld
- Bachtin, Michail (1979): *Das Wort im Roman*. In: Ders.: *Ästhetik des Wortes*. Hrsg. v. Rainer Gröbel. Frankfurt am Main, S. 154–300
- Baker, Colin (2011): *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Bristol
- Berthele, Raphael (2004): *Vor lauter Linguisten die Sprache nicht mehr sehen – Diglossie und Ideologie in der Deutschsprachigen Schweiz*. In: Christen, Helen (Hrsg.): *Dialekt, Regiolekt und Standardsprache im sozialen und zeitlichen Raum*. Wien, S. 110–136
- Berthele, Raphael (2006): *Zur linguistischen Sinnsuche in- und außerhalb von schriftsprachlichen Korpora. Eine Replik auf Wolfgang Teuberts Beitrag*. In: *Linguistik online*, 28. Jg., H. 3, S. 61–70
- Berthele, Raphael (2010): *Mehrsprachigkeitskompetenz als dynamisches Repertoire. Vorüberlegungen zur einer integrierten Sprachendidaktik*. In: Bitter Bättig, Franziska/Tanner, Albert (Hrsg.): *Sprachen lernen. Lernen durch Sprache*. Zürich, S. 225–239
- Betz, Tanja (2008): *Ungleiche Kindheiten. Theoretische und empirische Analysen zur Sozialberichterstattung über Kinder*. Weinheim
- Bhabha, Homi K. (1994): *The location of culture*. London/ New York
- Blackledge, Adrian (2000): *Monolingual ideologies in multilingual states: Language, hegemony and social justice in Western liberal democracies*. In: *Estudios de sociolingüística: Linguas, sociedades e culturas*, 1. Jg., H. 2, S. 25–46
- Blackledge, Adrian/Creese, Angela (2010): *Multilingualism. A Critical Perspective*. London/New York
- Blackledge, Adrian/Creese, Angela/Kaur Takhi, Jaspreet (2014): *Beyond Multilingualism: Heteroglossia in Practice*. In: May, Stephan (Hrsg.): *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education*. New York, S. 191–215
- Booth, Tony/Ainscow, Mel/Kingston, Denise (2006): *Index für Inklusion (Tageseinrichtung für Kinder). Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln*. Deutschsprachige Ausgabe, hrsg. v. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW). Frankfurt am Main
- Bot, Kees de/Wander, Lowie/Verspoor, Marjolijn (2007): *A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition*. In: *Bilingualism: Language and Cognition*, 10. Jg., H. 1, S. 7–21
- Bourdieu, Pierre (1991): *Language and Symbolic Power*. Cambridge
- Busch, Brigitta (2013): *Mehrsprachigkeit*. Wien
- Busch, Brigitta (2015): *Zwischen Fremd- und Selbstwahrnehmung. Zum Konzept des Spracherlebens*. In: Schnitzer, Anna/Mörgen, Rebecca (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und (Un)Gesagtes: Sprache als soziale Praxis in der Migrationsgesellschaft*. Weinheim, S. 49–66
- Bühler-Niederberger, Doris (2009): *Ungleiche Kindheiten – Alte und neue Disparitäten*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 17. Jg., S. 3–8
- Bühler-Niederberger, Doris (2011): *Gute Kindheiten – gute Kindheitsforschung*. In: Wittmann, Svendy/Rauschenbach, Thomas/Leu, Hans-Rudolf (Hrsg.): *Kindheit in Deutschland*. Weinheim, S. 292–301
- Canagarajah, Suresh (2013). *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. London
- Catanese, Giovanni Cicero (2010): *Das Europäische Sprachenportfolio. Anwendungs- und Entwicklungsmöglichkeiten zur Unterstützung einer interkulturellen und mehrsprachigen Bildung in vorschulischen Einrichtungen*. Münster
- Chilla, Solveig/Rothweiler, Monika/Babur, Ezel (2013): *Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen – Störungen – Diagnostik*. München
- Christmann, Nadine (2011): *Der Vielfalt (k)eine Chance geben. Zur Rolle der Mehrsprachigkeit im pädagogischen Alltag einer luxemburgischen Vor- und Grundschule*. In: Diehm, Isabell/Panagiotopoulou, Argyro (Hrsg.): *Bildungsbedingungen in europäischen Migrationsgesellschaften. Ergebnisse qualitativer Studien in Vor- und Grundschule*. Wiesbaden, S. 73–83
- Christmann, Nadine/Graf, Kerstin (2010): *Sprachfördermaßnahmen für Vorschulkinder mit Migrationshintergrund in Deutschland und Luxemburg*. In: Heinzel, Friederike/Panagiotopoulou, Argyro (Hrsg.):

- Qualitative Bildungsforschung im Elementar- und Primarbereich. Bedingungen und Kontexte kindlicher Lern- und Entwicklungsprozesse. Hohengehren, S. 192–205
- Christmann, Nadine/Panagiotopoulou, Argyro (2012): Institutionalisierte Sprachförderung für mehrsprachige Vorschulkinder: vergleichende Ethnographien in Luxemburg und Deutschland. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 5. Jg., H. 2, S. 34–47
- Conteh, Jean/Meier, Gabriela (Hrsg.) (2014): *The Multilingual Turn in Languages Education*. Bristol
- Creese, Angela/Blackledge, Adrian (2010): Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching? In: *The Modern Language Journal*, 94. Jg., H. 1, S. 103–115
- Creese, Angela/Blackledge, Adrian (2011): Separate and flexible bilingualism in complementary schools: Multiple language practices in interrelationship. In: *Journal of Pragmatics*, 43. Jg., H. 5, S. 1196–1208
- Cummins, Jim (1979): Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question, and Some other Matters. In: *Working Papers on Bilingualism*, Nr. 19, S. 121–129
- Diehm, Isabell/Magyar-Haas, Veronica (2012): „Sprachliche Bildung“ im Kindergarten ethnographisch erforscht? Reflexionen über methodologische Herausforderungen. In: Honig, Michael-Sebastian/Neumann, Sascha (Hrsg.): *(Doing) Ethnography im Early Childhood. Education and Care. Proceedings of an International Colloquium at the University of Luxembourg*. Luxembourg, S. 33–52
- Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie (2015): Zwischen Adressierung und Inszenierung – Zur professionellen Kooperation von ErzieherInnen und LehrerInnen in Sprachstandserhebungsverfahren. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich*, 8. Jg., H. 1, S. 136–150
- Dirim, İnci (2010): „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul/Dirim, İnci/Gomolla, Mechtild/Hornberg, Sabine/Stojanov, Krassimir (Hrsg.): *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. Münster, S. 91–112
- Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (2008): *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*. Hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): Band 29/I. Berlin
- Fornol, Sarah/Heppt, Birgit/Sutter, Sabrina/Harteringer, Andreas/Rank, Astrid/Wildemann, Anja (2015): Entwicklung und Erfassung bildungssprachlicher Merkmale. Forschungsergebnisse und Perspektiven. In: Liebers, Katrin/Landwehr, Brunhilde/Marquardt, Anne/Schlotter, Kezia (Hrsg.): *Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule. Forschungsbezogene Beiträge*. Jahrbuch Grundschulforschung: Band 19. Wiesbaden, S. 157–168
- Füssenich, Iris/Geisel, Carolin (2008): *Literacy im Kindergarten. Vom Sprechen zur Schrift*. München/Basel
- Füssenich, Iris (2011): *Vom Sprechen zur Schrift. Was Erwachsene über den Erwerb der Schrift im Elementarbereich wissen sollten*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 9. München
- García, Ofelia (2009): *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden
- García, Ofelia/Bartlett, Lesley/Kleifgen, JoAnn (2007): From biliteracy to pluriliteracies. In: Auer, Peter/Li Wei (Hrsg.): *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. Berlin/New York, S. 207–228
- García, Ofelia/Li Wei (2014): *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. London
- Garrity, Sarah/Aquino-Sterling, Christian R./Day, Ashley (2015): *Translanguaging in an Infant Classroom: Using Multiple Languages to Make Meaning*. In: *International Multilingual Research Journal*, 9. Jg., H. 3, S. 177–196
- Genesee, Fred (2005): The capacity of the language faculty. Contributions from studies of simultaneous bilingual acquisition. In: Cohen, James u.a. (Hrsg.): *ISB 4. Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. Somerville, S. 890–901
- Gogolin, Ingrid (1987): „Muttersprache“: Zweisprachigkeit. In: *Pädagogische Beiträge*, 39. Jg., H. 12, S. 26–30
- Gogolin, Ingrid (2008): Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund im Elementarbereich. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10. Jg., Sonderheft 11, S. 79–90
- Gogolin, Ingrid (2010). Kulturelle und sprachliche Heterogenität in der Schülerschaft. In: Liesner, Andrea/Lohmann, Ingrid (Hrsg.): *Gesellschaftliche Bedin-*

- gungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung. Stuttgart, S. 113–125
- Gogolin, Ingrid/Graap, Sabine/List, Günther (1998): Einleitende Bemerkungen über Mehrsprachigkeit. In: Dies. (Hrsg.): Über Mehrsprachigkeit. Tübingen, S. VII–XVI
- Gogolin, Ingrid/Lange, Imke (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstema, Sarah/Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden, S. 107–127
- Grosjean, François (2010): Bilingual Life and Reality. Harvard
- Guckelsberger, Susanne/Reich, Hans H. (2008) Diskursive Basisqualifikation. In: Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (2008): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): Band 29/I. Berlin, S. 83–92
- Hammel, Maria (2015): Interkulturalität im Alltag frühkindlicher Bildungseinrichtungen – Eine ethnographische Studie zur Herstellung von Differenz aufgrund von Sprache(n). Unveröffentlichte Masterarbeit. Universität zu Köln
- Heller, Monica (2006): Linguistic Minorities and Modernity. A Sociolinguistic Ethnography. 2. Aufl. London/New York
- Heller, Monica (2008): Doing Ethnography. In: Li Wei/Moyer, Melissa G. (Hrsg.): The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism. Malden, S. 249–262
- Heller, Monica (2011): Paths to post-nationalism: A critical ethnography of language and identity. Oxford
- Hélot, Christine (2011): Children's Literature in the Multilingual Classroom: Developing Multilingual Literacy Acquisition. In: Hélot, Christine/Muiris, O'Laoire (2011) (Hrsg.): Language Policy for the Multilingual Classroom. Pedagogy of the Possible. Bristol, S. 42–64
- Hélot, Christine/Muiris, O'Laoire (2011) (Hrsg.): Language Policy for the Multilingual Classroom. Pedagogy of the Possible. Bristol
- Hoppenstedt, Gila/Apeltauer, Ernst (2010): Meine Sprache als Chance. Handbuch zur Förderung von Mehrsprachigkeit. Troisdorf
- Hortsch, Wiebke/Panagiotopoulou, Argyro (2011): Literalförderung beim Übergang in die finnische Schule: Vorlesen als Alltagspraxis in Vorschul- und Anfangsklassen. In: Hüttis-Graff, Petra/Wieler, Petra (Hrsg.): Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Vor- und Grundschulalter. Freiburg im Breisgau, S. 17–36
- Houwer, Annick de (2009): Bilingual First Language Acquisition. Bristol
- Jampert, Karin (2002): Schlüsselsituation Sprache: Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern. Wiesbaden
- Jørgensen, Jens Norman (2008): Polylingual languaging around and among children and adolescents. In: International Journal of Multilingualism, 5. Jg., H. 3, S. 161–176
- Kassis-Filippakou, Maria/Panagiotopoulou, Argyro (2015): Sprachförderpraxis unter den Bedingungen der Diglossie – Zur „Sprachentrennung“ bzw. „Sprachenmischung“ als Normalität im Kindergartenalltag der deutschsprachigen Schweiz. In: Revue suisse des sciences de l'éducation, 37. Jg., H. 1, S. 113–129
- Kirsch, Claudine (2014): Storytelling at home and at the nursery school: A study of bilingual children's literacy practices. In: Morys, Nancy/Kirsch, Claudine/Saint-Georges, Ingrid de/Gretsch, Gerald (Hrsg.): Lernen und Lehren in multilingualen Kontexten: Zum Umgang mit sprachlich-kultureller Vielfalt im Klassenraum, Frankfurt am Main, S. 219–246
- Kirsch, Claudine (2017, im Erscheinen): Translanguaging practices during storytelling with iTEO in preschools. In: International Journal of Translation and Translanguaging in multilingual contexts, 3. Jg., H. 2
- Kirsch, Claudine/Gretsch, Gerald (2015): L'apprentissage langagier avec l'App iTEO. In: Synergies Pays germanophones, 8. Jg., S. 37–48
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1994): Schriftlichkeit und Sprache. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit/Writing and Its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung/An Interdisciplinary Handbook of International Research. Band 1. Berlin/New York, S. 587–604
- Kratzmann, Jens/Smidt, Wilfried/Pohlmann-Rother, Sanna/Kuger, Susanne (2013): Interkulturelle Orientierungen und pädagogische Prozesse im Kindergarten. In: Faust, Gabriele (Hrsg.): Einschulung: Ergebnisse aus der Studie „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BiKS)“. Münster, S. 97–110

- Krippeler, Caroline (2014): Begegnung mit Sprachenvielfalt – mehrsprachige Vorschulkinder in Luxemburg in unterschiedlichen Settings. Unveröffentlichte Examensarbeit, Universität zu Köln
- Lappalainen, Sirpa (2003): Celebrating internationality: Constructions of nationality at preschool. In: Gordon, Tuula/Lahelma, Elina/Beach, Dennis (2003): Marketisation of democratic education: Ethnographic insights. London, S. 80–91
- Lengyel, Drorit (2011): Frühkindliche Bildung. In: Marschke, Britta/Brinkmann, Heinz U. (Hrsg.): Handbuch Migrationsarbeit. Wiesbaden, S. 93–101
- Lengyel, Drorit (2012): Sprachstandsfeststellung bei mehrsprachigen Kindern im Elementarbereich. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 29. München
- List, Gudula (2004): Eigen-, Fremd- und Quersprachigkeit: psychologisch. In: Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen, S. 132–138
- List, Gudula (2007): Förderung von Mehrsprachigkeit in der Kita. München
- List, Gudula (2010a): Frühpädagogik als Sprachförderung. Qualifikationsanforderungen für die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 2. München
- List, Gudula (2010b): „Bildungssprache“ in der Kita. In: Krüger-Potratz, Marianne/Neumann Ursula/Reich Hans H. (Hrsg.): Bei Vielfalt Chancengerechtigkeit. Interkulturelle Pädagogik und Durchgängige Sprachbildung. Münster, S. 185–196
- List, Gudula (2013): Förderung von Mehrsprachigkeit und Erwerb des Deutschen in der Kita. In: Gogolin, Ingrid/Lange, Imke/Michel, Ute/Reich, Hans H. (Hrsg.): Herausforderung Bildungssprache und wie man sie meistert. Münster, S. 181–187
- List, Günther (2004): Ein- und Zweisprachigkeit, Mehr- und Quersprachigkeit: historisch. In: Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen, S. 139–147
- List, Gudula/List, Günther (2004): Sprachliche Heterogenität, „Quersprachigkeit“ und sprachliches Lernen. In: Quetz, Jürgen/Solmecke, Gert (Hrsg.): Brückenschlagen. Fächer – Sprachen – Institutionen. Berlin, S. 89–104
- Li Wei (2011): Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. In: *Journal of Pragmatics*, 43, S. 1222–1235
- Maas, Utz (2008): Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft: Die schriftkulturelle Dimension. Schriften des Instituts für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS). Göttingen
- May, Stephan (Hrsg.) (2014): *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL, and Bilingual Education*. New York
- Meier, Gabriela (2014): Our Mother Tongue is Plurilingualism: A Framework of Orientations for Integrated Multilingual Curricula. In: Conteh, Jean/Meier, Gabriela (Hrsg.): *The multilingual turn in languages education*. Bristol, S. 132–157
- Meisel, Jürgen M. (2013): Frühe Mehrsprachigkeit. Gefahren oder Vorteile? In: Kieferle, Christa/Reichert-Garschhammer, Eva/Becker-Stoll, Fabienne (Hrsg.): *Sprachliche Bildung von Anfang an: Strategien, Konzepte und Erfahrungen*. Göttingen, S. 118–130
- Montanari, Elke (2010): *Kindliche Mehrsprachigkeit: Determination und Genus*. Münster
- Montanari, Elke/Panagiotopoulou, Argyro (2017, in Vorbereitung): *Mehrsprachigkeit und Bildung in Kindertageseinrichtungen und Schulen*. Tübingen
- Müller, Natascha/Kupisch, Tanja/Schmitz, Katrin/Cantone Katja (2006): *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung: Deutsch – Französisch – Italienisch*. Tübingen
- Neumann, Sascha (2011): Welche Unterscheidungen machen einen Unterschied? Zur sozialen Selektivität der Sprachverwendung in luxemburgischen 'Maisons Relais pour Enfants'. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 31. Jg., H. 4, S. 349–362.
- Neumann, Sascha (2015): Lost in Translanguaging? Practices of Language Promotion in Luxembourgish Early Childhood Education. In: *Global Education Review*, 2. Jg., H. 1, S. 23–39
- Neumann, Sascha/Kuhn, Melanie/Tinguely, Luzia/Brandenberg, Kathrin (2015): *Linguistic Landscapes in der Kindertagesbetreuung – Fallstudien zu pädagogischen Praktiken im Umgang mit Mehrsprachigkeit in*

- bilingualen Kindertageseinrichtungen. Universitäres Zentrum für frühkindliche Bildung, Universität Freiburg. Freiburg
- Neumann, Sascha/Kuhn, Melanie/Tinguely, Luzia/Brandenberg, Kathrin (2017, im Erscheinen): Weißt Du auch, wie das auf Deutsch heißt? Zum frühpädagogischen Umgang mit sprachlicher Diversität in bilingualen Regionen der Schweiz. In: Stenger, Ursula/Edelmann, Doris/Nolte, David/Schulz, Marc (Hrsg.): Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität: Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim/Basel
- Nicoladis, Elena (2008): Bilingualism and language cognitive development. In: Altarriba, Jeanette/Heredia, Roberto R. (Hrsg.) (2008): An Introduction to Bilingualism. Principles and Processes. New York, S. 167–181
- Panagiotopoulou, Argyro (2002): „Von hohen Bergen kommen fast jeder Tag die Wölfe“ – Ist „Halbsprachigkeit“ auch eine Folge von Migration? In: Balhorn, Heiko/Bartnitzky, Horst/Büchner, Inge/Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Sprachliches Handeln in der Grundschule. Schatzkiste Sprache 2. Hemsbach, S. 360–372
- Panagiotopoulou, Argyro (2017a): Mehrsprachigkeit und Differenzherstellung in Einrichtungen frühkindlicher Erziehung und Bildung. In: Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (Hrsg.): Differenz–Ungleichheit–Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, S. 257–274
- Panagiotopoulou, Argyro (2017b): Ethnographische Zugänge zur Erforschung von Mehrsprachigkeit. In: Becker-Mrotzek, Michael/Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Münster, S. 205–218
- Panagiotopoulou, Argyro/Kassis, Maria (2016): Frühkindliche Sprachförderung oder Forderung nach Sprachentrennung? Ergebnisse einer ethnographischen Feldstudie in der deutschsprachigen Schweiz. In: Geier, Thomas/Zaborowski, Kathrin (Hrsg.): Migration: Auflösungen und Grenzziehungen – Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung. Wiesbaden, S. 153–166
- Panagiotopoulou, Argyro/Krompæk, Edina (2014): Ritualisierte Mehrsprachigkeit und Umgang mit Schweizerdeutsch in vorschulischen Bildungseinrichtungen. In: Rühle, Sarah/Müller, Annette/Knobloch, Phillip D. T. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit – Diversität – Internationalität. Erziehungswissenschaft im transnationalen Raum. Münster, S. 51–70
- Panagiotopoulou, Argyro/Rosen, Lisa (2015): Professionalism and Multilingualism in Greece and Canada: An International Comparison of (Minority) Teachers' Views on Linguistic Diversity and Language Practices in Monolingual vs. Multilingual Educational Systems. *Tertium Comparationis – Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*. Themenheft: Potentials and challenges of diversity in the staff room and in pre-service teacher education. Hrsg. v. Drorit Lengyel u. Lisa Rosen, S. 225–250
- Panagiotopoulou, Argyro/Rosen, Lisa (2016a): Sprachen werden benutzt, „um sich auch gewissermaßen abzugrenzen von anderen Menschen“ – Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund plädieren für einsprachiges Handeln. In: Geier, Thomas/Zaborowski, Kathrin (Hrsg.): Migration: Auflösungen und Grenzziehungen – Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung. Wiesbaden, S. 169–190
- Panagiotopoulou, Argyro/Rosen, Lisa (2016b): Professionalisierung durch (familiäre) Migrationserfahrung und Mehrsprachigkeit? Von biographischen Ressourcen zur biographisch gestützten Reflexion pädagogischer Praxis. In: Doğmuş, Aysun/Karakaşoğlu, Yasemi/Mecheril, Paul (Hrsg.): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden, S. 241–260
- Panagiotopoulou, Argyro/Rosen, Lisa/García, Ofelia (2017, im Erscheinen): Language Teachers' Ideologies in a Complementary Greek School in Montreal – Heteroglossia and Teaching. In: Trifonas, Peter/Aravossitas, Themistoklis (Hrsg.): Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education. Wiesbaden
- Plewnia, Albrecht/Rothe, Astrid (2011): Spracheinstellungen und Mehrsprachigkeit. Wie Schüler über ihre und andere Sprachen denken. In: Eichinger, Ludwing/Plewnia, Albrecht/Steinle, Melanie (Hrsg.): Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration. Tübingen, S. 215–253
- Reich, Hans H. (2008): Kindertageseinrichtungen als Institutionen sprachlicher Bildung. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3. Jg., H. 3, S. 249–258
- Reich, Hans H. (2010): Frühe Mehrsprachigkeit aus linguistischer Perspektive. München
- Reich, Hans H./Krumm, Hans-Jürgen (2013): Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht. Münster

- Riehl, Claudia Maria (2014): Mehrsprachigkeit. Eine Einführung. Darmstadt
- Roth, Hans-Joachim/Gantefort, Christoph/Winter, Christina u.a. (2016): MehrKita – Mehrsprachigkeit in Kölner Kindertagesstätten. Universität zu Köln, Institut für vergleichende Bildungsforschung und Sozialwissenschaften, Interkulturelle Bildungsforschung. Unveröffentlichter Forschungsbericht, Universität zu Köln
- Rothweiler, Monika (2006): The acquisition of V2 and subordinate clauses in early successive acquisition of German. In: Lleó, Conxita (Hrsg.): Interfaces in Multilingualism: Acquisition, Representation and Processing. Amsterdam, S. 91–113
- Rothweiler, Monika/Ruberg, Tobias (2011): Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache. Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 12. München
- Rösch, Heidi (2016): Migrationsgesellschaft als Rahmenkonzept für sprachliche Bildung. In: Wegener, Anke/Dirim, İnci (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive. Opladen/Berlin/Toronto, S. 287–302
- Schader, Basil (2000): Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich
- Schwartz, Mila/Asli, Abeer (2014): Bilingual Teachers' Language Strategies: The Case of an Arabic – Hebrew Kindergarten in Israel. In: Teaching and Teacher Education, 38. Jg., S. 22–32
- Seele, Claudia (2015): Differenzproduktion durch sprachliche Praktiken. Ethnographische Beobachtungen zur Mehrsprachigkeit in luxemburgischen Kinderbetreuungseinrichtungen. In: Schnitzer, Anna/Mörgen, Rebecca (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und (Un-)Gesagtes. Sprache als soziale Praxis in der Migrationsgesellschaft. Weinheim/Basel, S. 153–174
- Stitzinger, Ulrich/Lüdtke, Ulrike M. (2014): Mehrsprachigkeit als Potenzial in KiTa-Teams. Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung e.V. Osnabrück
- Thoma, Dieter/Tracy, Rosemary (2006): Deutsch als frühe Zweitsprache. Zweite Erstsprache? In: Ahrenholz, Bernd (Hrsg.): (2006): Kinder mit Migrationshintergrund – Spracherwerb und Fördermöglichkeiten Freiburg im Breisgau, S. 58–79
- Thomasske, Nathalie (2015): Das Silencing Anderssprachiger Kinder of Color – ein deutsch-französischer Vergleich von Sprachpolitiken und -praktiken in frühkindlichen Bildungseinrichtungen. In: Schnitzer, Anna/Rebecca Mörgen (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und (Un)gesagtes: Sprache als soziale Praxis im Kontext von Heterogenität und Differenz. Weinheim, S. 85–108
- Tracy, Rosemary (2008): Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen
- Ulich, Michaela (2003): Literacy – sprachliche Bildung im Elementarbereich. In: Kindergarten heute, 33. Jg., H. 3, S. 6–18
- Vertovec, Steven (2007): Super-diversity and its implications. In: Ethnic and Racial Studies, 30. Jg., H. 6, S. 1024–1054
- Viernickel Susanne/Nentwig-Gesemann, Iris/Nicolai, Katharina/Schwarz, Stefanie/Zenker, Luise (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Forschungsbericht, Alice-Salomon-Hochschule Berlin. Berlin
- Wandruszka, Mario (1979): Die Mehrsprachigkeit des Menschen. München
- Wildemann, Anja/Rank, Astrid/Hartinger, Andreas/Sutter, Sabrina (2016): Bildungssprache im Kontext kindlicher Entwicklung. Eine Studie zur Erfassung früher bildungssprachlicher Fähigkeiten. In: DDS – Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, 13. Beiheft, S. 65–81
- Young, Andrea S. (2014): Working with super-diversity in Strasbourg pre-schools: Strengthening the role of teaching support staff. In: European Journal of Applied Linguistics, 2. Jg., H. 1, S. 27–52
- Zhu Hua (2014): First Language Acquisition. In: Li Wei (Hrsg.): Applied Linguistics. Oxford, S. 29–45

Zur Autorin



Dr. Argyro Panagiotopoulou

hat u. a. Linguistik und Erziehungswissenschaften an den Universitäten Athen und Köln studiert. Sie war 2005 bis 2010 Professorin für Grundschulpädagogik mit dem Schwerpunkt Sprachliche Bildung an der Universität Koblenz-Landau und ist seit 2010 Professorin für Bildung und Entwicklung in Früher Kindheit an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln. Dort ist sie Sprecherin des Kompetenzfeldes „Soziale Ungleichheiten und Interkulturelle Bildung“ im Rahmen der Exzellenzinitiative sowie Mitglied des Wissenschaftlichen Beirats des Mercator Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Zu ihren Arbeitsschwerpunkten zählen Bildung und Heterogenität in der Kindheit, Mehrsprachigkeit in Familien und Bildungseinrichtungen, Migration und Inklusion, Pädagogische Professionalität im internationalen Vergleich. Dr. Argyro Panagiotopoulou ist im frühen Erwachsenenalter mit einem Promotionsstipendium nach Deutschland gekommen, wo sie seitdem mehrsprachig lebt. Ihre Tochter wächst seit ihrer Geburt mehrsprachig auf.

Lesen Sie weiter!

Zum Thema **Sprache** sind bereits folgende Publikationen der WiFF kostenlos verfügbar unter www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen

WiFF Wegweiser Weiterbildung

Arbeitsmaterial für die Konzeption kompetenzorientierter Weiterbildungen

Zuletzt erschienen:



Band 11
Inklusive Sprachliche
Bildung

WiFF Expertisen

Wissenschaftliche Analysen zu aktuellen Fragen der Frühpädagogik

Zuletzt erschienen:



Band 29
Sprachstandfeststellung
bei mehrsprachigen
Kindern im Elementar-
bereich
Drorit Lengyel

Band 23
Evaluation und Qualitäts-
entwicklung im Kontext
frühpädagogischer
Interventionsprogramme:
Chancen und kritische
Aspekte
Barbara Gasteiger-Klicpera

Band 12
Der Erwerb des Deutschen
bei Kindern mit nichtdeut-
scher Erstsprache. Sprach-
liche und außersprachliche
Einflussfaktoren
*Monika Rothweiler/
Tobias Ruberg*

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Robert Bosch **Stiftung**



Deutsches
Jugendinstitut

Mehrsprachigkeit wird heute in Deutschland zwar als gesellschaftliche Realität anerkannt – mehrsprachig aufzuwachsen gilt hingegen noch immer als außergewöhnlich. Die vorliegende Expertise beschäftigt sich mit dem Sprachgebrauch junger Kinder innerhalb ihres mehrsprachigen Familienalltags sowie ihrer ein- oder mehrsprachig organisierten Kindertageseinrichtungen. Ausgehend von den Bedingungen eines dynamischen Sprach(en)erwerbs, erörtert Argyro Panagiotopoulou das mono- oder translinguale Handeln von Kindern und ihren Bezugspersonen als legitime und sinnvolle Praxis der Weltaneignung. Kritisch hingegen befragt die Autorin den stigmatisierenden Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit nach sprachideologischen Hintergründen sowie nach möglichen sprachpädagogischen Implikationen. Die Expertise eröffnet – u.a. im Zusammenhang mit dem Translanguaging-Ansatz – Perspektiven für eine Neuorientierung der frühpädagogischen Praxis. Damit ist sie zugleich ein Plädoyer für eine inklusive Sprachbildung, die alle Kinder als angehende Mehrsprachige anerkennt und sie bei ihrem Sprach(en)erwerb unterstützt.