

Studemy Akademie

Institut für Betriebswirtschaftslehre



Mehrsprachigkeit in Kitas und Chancen des Translanguaging - Welche Möglichkeiten bietet Translanguaging zur Begleitung von Mehrsprachigkeit im Kontext von Migration?

Wissenschaftliche Arbeit - Bachelorarbeit

Referent (Gutachter): Anonym

Betreuer: Anonym

Erstprüfer: Anonym

Zweitprüfer: Anonym

Vorgelegt von: Anonym

Matrikelnummer: 111 111

Adresse: Nöldnerstraße 25

Sendenhorst E-Mail:

info@studemy.de Telefon:

+493046690294 Studienfach:

Kindheitspädagogik

Sommersemester 2022

Berlin, 23.07.2022

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	3
2. State of the Art und Erkenntnislücke	5
3. Mehrsprachiges Aufwachsen	7
3.1 Definition Mehrsprachigkeit	7
3.2 Ein- und Mehrsprachiger Spracherwerb	9
3.3 Auswirkungen von Mehrsprachigkeit auf kindliche Entwicklung – Unterschiede und Gemeinsamkeiten	11
3.4 Sprachmischung – familiäre Mehrsprachigkeit (Phänomen Translanguaging)	13
3.5 Rolle der Sprache für die Identität von Kindern	15
3.6 Transitionen – ihre Bedeutung hinsichtlich der Mehrsprachigkeit von Kindern	16
4. Umgang mit Mehrsprachigkeit in frühkindlichen Bildungsinstitutionen Deutschlands	18
4.1 Sprachgeschichte und Sprachpolitik Deutschlands	18
4.2 Herrschende Monolingualisierung in Einrichtungen der frühkindlichen Bildung	20
4.3 Silencing – Nichtzulassen von Familiensprachen	23
4.4 Sprachhierarchien	27
4.5 Verwehrte Selbstpositionierung und -Verortung der Kinder	28
4.6 Erlernen der deutschen Sprache als Zugangsvoraussetzung für die Grundschule	29
4.7 Sprachstandsverfahren	30
5. Konzept Translanguaging und dessen Möglichkeiten	32
5.1 Internationale Studien zu Translanguaging	33
5.1.1 CUNY-NYSIEB Projekt	33
5.1.2 MuLiPEC	34
5.1.3 TranslaPed	35
5.1.4 Deutscher Kindergarten Kanada	37
5.1.5 Translanguaging im Alltag einer hebräisch-sprachigen Einrichtung in Israel	37
5.1.6 Translanguaging im Alltag einer deutsch-französisch-sprachigen Einrichtung in der Westschweiz	38
5.2 Zusammenfassung von Befunden ausgewählter Feldstudien	38
5.3 Perspektiven für die frühpädagogische Praxis	40
5.3.1 Professionelle Kompetenzen von Fachkräften im Kontext der Mehrsprachigkeit von Kindern.....	42
5.3.2 Dokumentation mehrsprachiger Entwicklung im pädagogischen Alltag	44
5.3.3 Literacy als translinguale Praxis mehrsprachiger Kinder	45
Fazit	47
Literaturverzeichnis	49
Eidesstaatliche Versicherung	

1. Einleitung

Dem Bildungsbericht aus dem Jahre 2016 zufolge sprechen 63% aller Kinder in Deutschland eine andere Sprache als Deutsch zuhause (vgl. Chilla/Siebert 2017, S.9). Demnach ist davon auszugehen, dass ein großer Teil der Kinder in Deutschland mehrsprachig aufwächst. Doch obwohl Migration längst nicht mehr als Übergangsphänomen zu betrachten ist, wird die mehrsprachige familiale Alltagspraxis von Kindern und ihren Familien in Bildungsinstitutionen immer noch weitestgehend ausgeblendet und oft noch als eine Abweichung von der Norm betrachtet (vgl. Montanari/Panagiatopoulou 2019, S. 7).

So erleben mehrsprachige Kinder die Kita häufig als einsprachigen Bildungsort, an dem ihre erworbenen Sprachkompetenzen wenig Berücksichtigung finden. Darüber hinaus werden Kinder und Familien häufig sogar als defizitär wahrgenommen, wenn sie der monolingualen Norm nicht entsprechen. Folglich wird mehrsprachigen Kindern häufig ein Förderbedarf zugemessen (vgl. Amirpur/Schulz 2021, S. 56). In den letzten Jahren ist zwar eine Wende zur Mehrsprachigkeit bzw. Bemühungen um eine Offenheit gegenüber Sprachenvielfalt in Bildungsplänen beobachtbar, doch sind immer noch schätzungsweise ca. 98% aller Kitas in Deutschland konzeptionell monolingual ausgerichtet (vgl. Zettl 2019, S. 49). Ein Großteil der aktuellen Konzepte zur Sprachförderung in Kitas sind zudem lediglich auf die Förderung der deutschen Sprache ausgerichtet (vgl. Chilla/Niebuhr-Siebert 2017, S.87). So werden Familiensprachen in deutschen Kindertageseinrichtungen trotz Offenheit und Initiativen im bildungssprachlichen Kontext kaum berücksichtigt. Dabei existiere zudem häufig eine Stigmatisierung prestigieniedriger Migrantensprachen (vgl. ebd., S.50).

Entgegen der weit verbreiteten Ansicht, mehrsprachige Personen würden ihre Sprachen streng voneinander trennen, zeigt das Phänomen des Translanguaging auf, dass diese ihre Sprachen vielmehr mischen, um bestmöglich ihr Anliegen an ihr Gegenüber zu vermitteln (vgl. Panagiatopoulou 2016, S.5). So lernen Kinder in mehrsprachigen Situationen mit mehrsprachigen GesprächspartnerInnen quer durch Sprachen hindurch zu kommunizieren (vgl. ebd.). Didaktische Überlegungen dahingehend orientieren sich hauptsächlich an den SprecherInnen und konkreten Sprachinteraktionen (vgl. Garcia/Li Wei 2015, S.225). So steht bei dem Konzept das gesamte sprachliche Repertoire der SprecherInnen im Fokus (vgl. ebd.). Folglich stellt sich die Frage, welche Möglichkeiten Translanguaging zur Begleitung von Mehrsprachigkeit in Kitas im Kontext von Migration bietet und inwiefern die Mehrsprachigkeit von Kindern im pädagogischen Alltag höhere Anerkennung durch dieses finden kann. Eine große Bedeutung kommt dabei der Kindertageseinrichtung zu, welche die Kinder als erste Bildungsinstitution meist mit einer einsprachigen Realität konfrontiert (vgl. Montanari/Panagiatopoulou 2019, S. 17).

Die Bachelorarbeit geht folglich der Frage nach, wie bisher mit der Mehrsprachigkeit von Kindern in deutschsprachigen Kitas umgegangen wird und inwieweit die Mehrsprachigkeit Berücksichtigung in den Einrichtungen findet. Dabei sollen insbesondere Erkenntnisse zum Mehrsprachigkeitserwerb nach aktueller linguistischer Forschung, zu Sprachenpolitiken, Sprachverboten und Sprachhierarchien gewonnen werden. Darauf aufbauend besteht das Ziel der Arbeit darin, aufzuzeigen, inwiefern das Konzept des Translanguaging Chancen bietet, die Mehrsprachigkeit von Kindern in der Kita entsprechend zu begleiten und monolinguale Normen in der Praxis zu überwinden. Außerdem sollen anhand der Arbeit, Anregungen für einen sprach- und diskriminierungssensiblen, sowie reflektierten Umgang mit Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen, dargestellt werden. So sollen die Erkenntnisse der Arbeit Perspektiven sowie Gestaltungsmöglichkeiten für die frühpädagogische Praxis aufzeigen und dabei insbesondere die Rolle und die Handlungsmöglichkeiten der pädagogischen Fachkräfte in diesem Kontext beleuchten.

Bei dieser Arbeit handelt es sich um eine Literaturliteraturarbeit (Sekundärforschung), bei welcher ausschließlich bestehende theoretische Literatur zu dem Themengebiet als Grundlage dient. Um eine Antwort auf die Leitfrage zu erhalten, soll insbesondere bestehende aktuelle fachtheoretische Literatur von Forschenden zu dem Thema betrachtet und aufgearbeitet werden. Dabei sollen aus der bestehenden Literatur relevante Inhalte mit einer kritischen Perspektive herausgesucht und zusammengetragen werden. Dazu werden u.a. einige englischsprachige Quellen genutzt, da das Konzept bislang im internationalen Raum stärker verbreitet ist.

Das zweite Kapitel der Arbeit **(2)** beginnt damit, einen Überblick über den Stand der Forschung zu geben und das Konzept Translanguaging theoretisch einzuordnen. Anschließend wird im dritten Kapitel die Definition von Mehrsprachigkeit **(3.1)** sowie der ein- und mehrsprachige Spracherwerb bei Kindern **(3.2)** erläutert. Dabei werden die Spracherwerbsverläufe mehrsprachiger Kinder sowie Unterschiede und Gemeinsamkeiten bei dem ein- und mehrsprachigen Spracherwerb **(3.3)** beschrieben. Außerdem wird auf die Bedeutung von Sprache in Hinblick auf die Identitätsbildung **(3.5)** wie auch bei Transitionen **(3.6)** von Kindern eingegangen. Daraufhin wird im dritten Kapitel bereits das Phänomen der Sprachmischung Translanguaging angeschnitten und beleuchtet **(3.4)**. Im darauffolgenden Kapitel wird

zunächst die Sprachenpolitik und Geschichte Deutschlands **(4.1)** sowie die herrschende

Einsprachigkeit

in Einrichtungen **(4.2)** umfassend dargelegt. Des Weiteren wird in diesem Kontext auf den Aspekt des Silencings - des Verleugnens von Familiensprachen **(4.3)** und der Hierarchisierung von Sprachen **(4.4)** sowie darauffolgenden Sprachfördermaßnahmen **(4.7)** eingegangen und die damit einhergehenden Konsequenzen für Kinder skizziert. Im letzten Kapitel wird das sprachpädagogische Konzept Translanguaging und dessen Chancen und Möglichkeiten **(5)** zum Tragen kommen. Dabei sollen verschiedene Einrichtungen, in denen das Konzept beobachtet und implementiert wurde **(5.1)**, beispielhaft 4

aufgezeigt werden. Darüber hinaus schließt das Kapitel damit ab, Perspektiven für die frühpädagogische Praxis (5.3) aufzuzeigen und dabei insbesondere darauf einzugehen, wie Fachkräfte in Kitas die mehrsprachige Sprachpraxis von Kindern entsprechend begleiten und fördern können.

2. State of the Art und Erkenntnislücke

Auf internationaler Ebene lässt sich feststellen, dass das Konzept des Translanguaging bereits seit einigen Jahren eine größere Reichweite gefunden hat. So befassen sich aktuelle erziehungswissenschaftliche Forschungen nach Garcia und Lin mit der Frage, wie die Didaktik des Translanguaging weiterentwickelt werden kann (vgl. Roth u.a. 2021, S.793). Im deutschsprachigen Raum findet die Diskussion darüber jedoch erst seit wenigen Jahren statt (vgl. ebd.). Hinsichtlich der Verbreitung des Konzeptes in Bildungsinstitutionen liegen bisher vergleichsweise wenige Studien vor (vgl. ebd., S. 794). In den letzten Jahren befassen sich jedoch sprachwissenschaftlich fundierte erziehungswissenschaftliche Studien immer häufiger mit der allgegenwärtig beobachtbaren translingualen Praxis von Kindern in Bildungsinstitutionen. Im deutschsprachigen Raum werden diese insbesondere von Julie A. Panagiatopoulou der Universität Köln angeführt. Sie führte und führt weiterhin verschiedene Studien zur translingualen Praxis von Kindern in Kitas und Schulen durch (vgl. Montanari/Panagiatopoulou 2019, S. 27). Eine davon stellt die Fallstudie „Lena“ zum mehrsprachigen Aufwachsen in Deutschland dar, bei welcher ein vierjähriges deutsch-griechischsprachiges Mädchen im Kita-Alltag einer Kindertageseinrichtung in Nordrhein-Westfalen beim Sprechen sowie in Interaktionen beobachtet wurde (vgl. ebd., S. 28). Diese soll u.a. aufzeigen, wie mehrsprachig aufwachsende Kinder verschiedene Sprachen gemischt gebrauchen.

Weiter wurden 2015 verschiedene soziolinguistisch geprägte erziehungswissenschaftliche Feldforschungen in den USA, in Israel und in der Westschweiz betrieben (vgl. Panagiatopoulou 2016, S.28). Eines davon stellt eine Feldstudie aus den USA, der San Diego University (Garrity, Aquino-Sterling, Day 2015) dar, bei welcher die pädagogische Alltagspraxis einer bilingualen Einrichtung für kleine Kinder im Alter von 5-18 Monaten aus englisch- und spanischsprachigen Familien beobachtet wurde (vgl. Montanari/Panagiatopoulou 2019, S. 39). Dabei stellte sich heraus, dass entgegen der an sie herangetragenen Erwartung, möglichst einsprachig zu handeln, die Kinder sowie die Fachkräfte die Sprachen mischten (vgl. ebd.). So konnte im Rahmen jener Studie das Phänomen Translanguaging empirisch erfasst werden. Weitere Feldstudien, die Translanguaging im Rahmen mehrsprachiger Kindertageseinrichtungen empirisch untersuchten, wurden in den letzten Jahren in den USA, in Frankreich, Israel, der Schweiz und in Luxemburg durchgeführt (vgl. Montanari/Panagiatopoulou 2019, S.40). Zentrale

Ergeb-

nisse dieser sind u.a., dass Kinder, wenn sie translingual handeln, ihr sprachliches Repertoire erweitern, dieses gezielt einsetzen, um ihre kommunikativen Ziele zu erreichen sowie als kompetente Lernende angesehen werden (vgl. ebd.). So wird ihr sprachliches Handeln zum Ausgangspunkt

pädagogischen Handelns und die Fachkräfte passen ihren Sprachgebrauch folglich den Kindern an (vgl. Montanari/Panagiatopoulou 2019, S.40). Des Weiteren habe die Verwendung aller Sprachen in der Praxis eine große Bedeutung für die Identitätsbildung der Kinder. Sie fühlen sich mit ihren mitgebrachten Sprachkompetenzen wertgeschätzt und zugleich werden soziale Hierarchien abgebaut (vgl. ebd., S.41).

In einer weiteren autoethnografischen Studie, durchgeführt von Yvonne M. Pino (2019), welche den Unterricht in einem Kindergarten mit explizit eingerichteten translingualen Räumen untersucht, wird deutlich, dass es die Kinder ermutigte, ihre eigenen Gedanken und Ideen zu verbalisieren sowie darüber hinaus eine sprachliche Identität zu entwickeln (vgl. Pino 2019 zit. nach Roth u.a. 2021). Kirsch und Seele (2020) beobachteten zudem pädagogische Fachkräfte in der Praxis dabei, wie sie verschiedene Funktionen translingualer Handlungen nutzten wie z.B. den Einsatz von Familiensprachen und kamen zu dem Schluss, dass der Einsatz jener Handlungen auf Seiten der Fachkräfte die Nutzung

dieser

auf Seiten der Kinder erhöht und folglich mehrsprachige Interaktionen im pädagogischen Alltag legitimiert werden (vgl. Kirsch und Seele 2020).

Aktuell leitet und entwickelt Julie A. Panagiatopoulou außerdem unter der Mitarbeit von Maria J. Himmel ein laufendes Trainingskonzept „TranslaPed“ für mehrsprachige pädagogische Fachkräfte in Kitas und Schulen mit dem Ziel, Translanguaging in der Praxis zu implementieren sowie monolinguale Normen zu überwinden (vgl. Roth u.a. 2021, S.797). Insgesamt wird deutlich, dass bereits einige Studien zur translingualen Praxis von Kindern sowie dessen Möglichkeiten existieren und das gemeinsame Ziel dieser ist, den Kindern einen wertschätzenden Raum für ihre sprachlichen Praktiken zu ermöglichen (vgl. ebd.). Diese sind jedoch weitestgehend international ausgerichtet. Folglich gibt es noch wenige im deutschsprachigen Raum verbreitete Studien. Zudem ist erkennbar, dass in der bisherigen Forschung der Schwerpunkt hauptsächlich auf dem schulischen und weniger auf dem der Bereich der frühkindlichen Bildung lag.

3. Mehrsprachiges Aufwachsen

Im folgenden Kapitel wird die Mehrsprachigkeit definiert und der Spracherwerb sowie die Sprachentwicklung bei Kindern umfassend erläutert. Zudem werden Unterschiede beim ein- und mehrsprachigen Spracherwerb und die Auswirkungen von Mehrsprachigkeit auf die kindliche Entwicklung ins Blickfeld genommen. Außerdem wird in diesem Kontext auf den Zusammenhang zwischen Sprache und Identität sowie Übergängen hinsichtlich Mehrsprachigkeit eingegangen.

3.1 Definition Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit lässt sich auf individueller, institutioneller und gesellschaftlicher Ebene beschreiben (vgl. Montanari/Panagiatopoulou 2019, S. 14). Die individuelle Mehrsprachigkeit setzt den einzelnen Menschen mit seinen individuellen mehrsprachlichen Fähigkeiten in den Fokus der Betrachtung. Die Sprachaneignung, die situationsgerechte Nutzung der Sprachen, sowie der Einfluss der Mehrsprachigkeit auf individuelle Faktoren wie z.B. die Intelligenz sind dabei Mittelpunkt der individuellen Ebene (vgl. Montanari/Panagiatopoulou 2019, S. 14). Darüber hinaus können ebenso Institutionen mehrsprachig sein wie z.B. Familien, Bildungsinstitutionen oder andere gesellschaftliche Institutionen wie beispielsweise mehrsprachige Schulen. D.h. die Praktiken jener Institutionen werden in mehreren Sprachen durchgeführt (vgl. ebd.). Auf der gesellschaftlichen Ebene wird von Mehrsprachigkeit gesprochen, wenn neben den lokalen Sprachen, den Sprachen angrenzender Sprachgebiete und den Familiensprachen von MigrantInnen weitere überregionale Sprachen gesprochen werden (vgl. ebd., S. 15). Beispiele für solche Regionen mit offizieller Mehrsprachigkeit stellen die Schweiz, Luxemburg oder Südafrika dar (vgl. ebd.). Auf gesellschaftlicher Ebene lässt sich außerdem eine Wechselwirkung zwischen gesellschaftlichen Gegebenheiten und mehrsprachigen Individuen feststellen (vgl. ebd., S. 17). So reagieren mehrsprachige Individuen auf ungleiche gesellschaftliche Verhältnisse, während Gesellschaften auf individuelle Handlungen mit z.B. bestimmten Maßnahmen reagieren, beispielsweise mit gegründeten Elterninitiativen (vgl. ebd.).

Häufig werden Zwei- und Mehrsprachige fälschlicherweise als Personen definiert, die zwei oder mehr Sprachen fehlerfrei beherrschen (vgl. Grosjean 2020, S. 14). Inzwischen wird jedoch auch von der Mehrheit in der Wissenschaft verstanden und angenommen, dass diese Definition nicht der Realität entspricht und dass die Mehrheit derer, die im Alltag zwei oder mehr Sprachen verwenden, über keine

einwandfreien Kenntnisse in den Sprachen verfügen (vgl. ebd.). Demnach wird inzwischen eine neue Definition zur Zwei- und Mehrsprachigkeit herangezogen. Dazu gehört Grosjean (2020) zufolge u.a. die Fähigkeit, bedeutungsvolle Äußerungen in zwei oder mehr Sprachen zu erzeugen sowie das Verfügen über eine sprachliche Teilkompetenz: Lesen, Schreiben, Sprechen, Hören in einer anderen Sprache

oder der wechselnde Gebrauch mehrerer Sprachen (vgl. Grosjean 2020, S.14). Darin einbezogen

werden beispielsweise Personen, die im Alltag zwei oder mehr Sprachen nutzen; Personen, die über mündliche Kompetenzen in einer Sprache und schriftliche in einer anderen Sprache verfügen; sowie Personen, die sich zwar mehrerer Sprachen bedienen, sich jedoch auf verschiedenen Kompetenzniveaus befinden, z.B. in eine der Sprachen weder lesen noch schreiben können (vgl. Grosjean 2020, S.14).

Panagiatopoulou zufolge werden Kinder dann als mehrsprachig betrachtet, wenn sie in Familien aufwachsen, in denen mehr- und quersprachig gehandelt bzw. kommuniziert wird (vgl. Panagiatopoulou 2016, S.9f.). Jene Kinder würden dabei sowohl innerhalb als auch außerhalb der Familie einen *natürlichen Spracherwerb* durchlaufen, bei welchem sie die Sprachen mono- und translingual handelnd erwerben. Natürlicher Spracherwerb ist ein von der linguistischen Mehrsprachigkeitsforschung verwendeter Begriff, der dazu dient, jenen alltäglichen Prozess vom gesteuerten Spracherwerb deutlich abzugrenzen (vgl. ebd.). Demnach stellt für jene Kinder Mehrsprachigkeit eine Selbstverständlichkeit dar (vgl. ebd.). Darüber hinaus kommen Kinder, die unter den Bedingungen der Migration aufwachsen,

auch mit standardisierten und nichtstandardisierten Sprachvarietäten wie Regiolekten oder Dialekten der jeweiligen Landes- bzw. Mehrheitssprache (*inersprachliche Mehrsprachigkeit des Deutschen*) in Kontakt (vgl. ebd.). Nach dieser Auffassung gelten also auch deutsche Kinder, die mit der deutschen Sprache sowie ihren Sprachvarietäten aufwachsen, als mehrsprachig. „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 zit. nach Panagiatopoulou 2016, S.10).

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die wenigsten Menschen mit nur einer Sprache in ihrem Leben konfrontiert werden und folglich Einsprachigkeit eher eine Ausnahme darstellt (vgl. Chilla/Niebuhr-Siebert 2017, S.31). Doch noch immer ist die Ansicht in einsprachig geprägten Gesellschaften verbreitet, nach der eine Person nur zweisprachig sei, wenn sie über sprachliche Kenntnisse in mindestens zwei Sprachen verfügt (vgl. ebd.).

In Deutschland wächst ein Großteil der Kinder aus MigrantInnenfamilien mit zwei oder mehreren

Spra-

chen auf (vgl. Mehlhorn 2020, S.23). Dabei bezeichnet man die zuerst erworbene Sprache eines Individuums, das in einer Familie aufwächst, in der eine andere Sprache als die Sprache der Bevölkerungsmehrheit gesprochen wird, auch als *Herkunftssprache* (vgl. ebd.). Der Begriff entspreche der englischen Bezeichnung „*heritage language*“. Wenn eine Person als HerkunftssprecherIn bezeichnet wird, wurde diese entweder im Aufnahmeland, z.B. hier in Deutschland geboren, oder ist mit den Eltern aus dem Herkunftsland noch vor dem Schuleintritt immigriert und wächst somit in einer mehrsprachigen Umgebung auf (vgl. ebd.). Zu den in Deutschland am häufigsten gesprochenen Herkunftssprachen

gehören Russisch, Türkisch, Polnisch und Arabisch (vgl. Mehlhorn 2020, S.23). In Deutschland wird derzeit von 200 gesprochenen Herkunftssprachen, Tendenz steigend, ausgegangen (Hopf 2011, S.14 zit. nach Mehlhorn 2020, S.23). Herkunftssprachen ließen sich als lebendige Kommunikationssprachen im familiären Kontext beschreiben, denen meist eine emotionale Bedeutung für die SprecherInnen zukommt (vgl. Mehlhorn 2020, S.23). Darüber hinaus können diese die sprachliche Kommunikation zwischen den Generationen sichern (vgl. ebd.).

Mehlhorn zufolge verhielten sich mehrsprachige Personen nicht wie doppelt einsprachige (vgl. ebd., S.24). Ihre verwendeten Sprachen seien dabei vielmehr abhängig von der Domäne, Situation, in der sie

sich befinden, z.B. werde die Herkunftssprache häufiger in der Familie und im Alltag verwendet, während Deutsch intensiver im schulischen Kontext verwendet werde (vgl. ebd.). Der Sprachgebrauch bei Zwei- und Mehrsprachigen folge somit dem *Komplementaritätsprinzip*, d.h. es herrschen Situationen oder Domänen, die den Gebrauch mehrerer Sprachen zulassen, während in anderen Situationen ledig-

lich eine Sprache gesprochen wird (vgl. Grosjean 2020, S.14). Mehrsprachige erwerben und nutzen

ihre

Sprachen folglich unterschiedlich, abhängig von Umgebung und Situation. Dies beeinflusst insofern die

Sprachkenntnisse von Mehrsprachigen, dass eine Sprache, wenn nur selten genutzt, nicht so stark

ent-

wickelt ist, wie die Sprache, die häufig zum Einsatz kommt (vgl. Grosjean 2020, S. 14f.). Daraus folgt, dass die Umgebungssprache (hier: Deutsch) bereits in der frühen Kindheit eine wichtige Rolle einnimmt und sich im Laufe des Erwerbsprozesses zur dominanten Sprache entwickelt, wogegen die Herkunftssprache häufig bezogen auf ihre Grundstrukturen noch nicht vollständig erworben wurde (vgl.

Brehmer und Mehlhorn 2018, Kap.3.3 zit. nach Mehlhorn 2020, S.24). So können bei Herkunftsspreche-

rInnen einmal erworbene Funktionen wieder verschwinden (Sprachverlust) (vgl. ebd.). Kennzeichnend

für die Herkunftssprache sei zudem, dass diese hauptsächlich als Familiensprache fungiere und dabei

auf wenige Bezug- und Kontaktpersonen eingegrenzt sei (vgl. ebd.). Daher sei der sprachliche Input

in der Familie einer nicht mit dem in der deutschen Sprache, wie bei monolingual Gleichaltrigen vergleichbar

(vgl. Mehlhorn 2020, S.24). Ungesteuert bedeute in diesem Zusammenhang, dass eine

zweite Sprache durch Migration oder Eintritt eines Familienmitglieds einer sprachlichen Minderheit

erworben wird (vgl. ebd., S.36). Der schulische Fremdsprachenerwerb hingegen würde als gesteuerter

Prozess angesehen werden (vgl. ebd.). Bei dem ersten Erwerbsmodell, rein *monolingualer Erwerb*,

wird davon ausgegangen, dass die Bezugspersonen des Kindes und die Umgebung

(Mehrheitssprache) des

Kindes dieselbe Sprache teilen (vgl. Erwerbsmodell 1). Demnach würde das Kind eine Sprache (hier: Deutsch) vollständig erwerben und kompetent in dieser kommunizieren lernen. Von einem *simultan-bilingualen Erwerb* wird ausgegangen, wenn die Eltern oder Bezugspersonen des Kindes von Geburt an zwei verschiedene Sprachen sprechen (vgl. Chilla/Niebuhr-Siebert 2017, S.36). Dabei spricht man auch von dem *Partner- oder eine Person-eine Sprache Prinzip* (vgl. Kielhöfer & Jonekeit 1998; Ronjat 1913 zit. nach Chilla/Niebuhr-Siebert 2017, S.36). Die Umgebungssprache sei dabei häufig eine der beiden Elternsprachen wie es z.B. in bilingualen Gesellschaften wie Kanada (Französisch-Englisch) der Fall ist (vgl. Erwerbsmodell 2). Eine konsequente Verwendung der jeweiligen Elternsprache würde dazu führen, dass das Kind in beiden Sprachen eine erstsprachliche Kompetenz ausbilde (vgl. De Houwer 2009; Müller et al. 2006; Tracy 2002, 2007 zit. nach Chilla/Niebuhr-Siebert 2017, S.36). Zwischen monolingual und simultan-bilingual aufwachsenden Kindern seien viele Gemeinsamkeiten festzustellen. Bei simultan-bilingual aufwachsenden Kindern spreche man daher auch häufig von einem doppelten Erstspracherwerb (vgl. Chilla/Niebuhr-Siebert 2017, S.36). Zudem würden verschiedene Studien übereinstimmend aufzeigen, dass simultan-bilingual aufwachsende Kinder ihre Sprachen früh voneinander trennen und sich der Erwerbsverlauf in beiden Sprachen den Meilensteinen der monolingualen Entwicklung gleiche (vgl. ebd.). Dabei unterscheidet sich jedoch der Umfang des sprachlichen Inputs in beiden Sprachen. Das bedeutet, der sprachliche Input ist auch abhängig von der Zeit, die das jeweilige Elternteil mit dem Kind verbringt und somit in der jeweiligen Sprache kommuniziert (vgl. Chilla/Niebuhr-Siebert 2017, S.38). Doch stellen die Fälle simultaner Zweisprachigkeit einen kleinen Prozentsatz dar und die Mehrheit würde ihr Leben mit einer Sprache beginnen und erst später, außerhalb, in der Nachbarschaft, Kita etc. eine oder mehrere Sprachen erwerben (vgl. Grosjean 2020, S. 17f.). Der im Erwerbszeitpunkt versetzte Spracherwerb, früher *sukzessiv-bilingualer Erwerb* liege dann vor, wenn die Aneignung der Zweitsprache im Kindesalter beginnt, nachdem die erste Sprache bereits in ihren Grundzügen erworben wurde (vgl. Chilla/Niebuhr-Siebert 2017, S.38). So würden Kinder die Zweitsprache (Deutsch) durchschnittlich ab ca. 2,9 - 4,6 Jahren, also mit Eintritt in die Kita erwerben (vgl. Erwerbsmodell 3). Bei dem sukzessiv-bilingualen Erwerb sprechen beide Elternteile bzw. enge Bezugspersonen dieselbe Sprache, auch Familiensprache genannt. Die Familiensprache stellt dabei häufig eine Minderheitensprache dar, in Deutschland z.B. Farsi, Russisch, Türkisch (vgl. ebd.). Wenn ein Kind innerhalb der ersten drei Lebensjahre lediglich eine Erstsprache erworben hat und erst später eine weitere Sprache hinzukommt, z.B. durch die Migration der Familie in ein neues Land, spreche man auch von einem sukzessiv Zweitsprachenerwerb (vgl. Erwerbsmodell 4). In der Wissenschaft herrsche jedoch Uneinigkeit darüber, in welchem Alter der Spracherwerb von simultan auf sukzessiv umschalte (vgl. Grosjean 2020, S.18). Verbreitet sei die Auffassung, dass dieser Übergang zwischen dem vierten und sechsten Lebensjahr stattdfinde (vgl. ebd.). Bei einem Beginn des Erwerbs in der Zweitsprache von unter 24 Lebensmonaten wird von einem simultan-bilingualen Erwerb gesprochen, wohingegen bei

einem Zweitsprachenerwerb ab 25 Monaten von einem sukzessiv-bilingualen Erwerbsmuster die Rede ist (vgl. Armon-Lotem, Marinis & Meir, 2015 zit. nach Chilla/Niebuhr-Siebert 2017, S. 38). Wenn sich Kinder eine Sprache sukzessiv aneignen, verfügen sie zudem bereits über weite Grundlagenkenntnisse in einer Sprache, die sie zum Erlernen der neuen Sprache nutzen können (vgl. Grosjean 2020, S.19). Kinder, die mehrsprachig aufwachsen, unterscheiden sich somit insofern in den sprachlichen Biografien voneinander, als dass die Zeitpunkte, wann sie mit einer zweiten Sprache in Berührung kommen, variieren (vgl. Heredia 2019, S.23). Außerdem sei der sukzessiv bilinguale Erwerb weitaus weniger erforscht als der simultan-bilinguale Erwerb. Insgesamt werde hauptsächlich eine Form der Mehrsprachigkeit, die Bilingualität erforscht. So wird erkennbar, dass die Modelle mehrsprachige Kinder kaum berücksichtigen und viele Einflussvariablen außer Acht gelassen werden (vgl. Chilla/Niebuhr-Siebert 2017, S. 38). Besonders angesichts dessen, dass die Mehrheit der Kinder einen sukzessiv bilingualen Erwerb durchläuft bzw. erst später mit einer zweiten Sprache in Berührung kommt. So sind beispielsweise Sprachaneignungskonstellationen mehrsprachiger Eltern, die ihre Sprachen mischen, wenig untersucht (vgl. Zettl 2019, S.40).

3.3 Auswirkungen von Mehrsprachigkeit auf kindliche Entwicklung – Unterschiede und Gemeinsamkeiten

Des Weiteren wurden vielfach Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem ein- und mehrsprachigen Spracherwerb erforscht, sowie bestehende Vor- und Nachteile, die sich daraus ergeben. Vorteile von HerkunftssprecherInnen gegenüber Fremdsprachenlernenden, die ihre Sprache seit der Geburt ungesteuert erwerben, seien u.a. in den Bereichen der Aussprache und des Wortschatzes sowie bei grammatischen Strukturen nachzuweisen, die ihnen insbesondere dabei verhelfen, in Alltagskontexten sprachlich erfolgreich zu kommunizieren (vgl. Mehlhorn 2020, S. 24). Zudem würde sich die lebensweltliche Mehrsprachigkeit positiv auf die sprachliche und kognitive Entwicklung auswirken (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2010, S.179). Hinzu kommt, dass mehrsprachig aufwachsende Kinder früher als einsprachige Kinder metasprachliche Kompetenzen ausbilden, die ihnen im Schrifterwerb zugutekämen (vgl. Fürstenau 2011, S.32 zit. nach Zettl 2019, S.44). Des Weiteren sei die kognitive Kontrolle bei Mehrsprachigen im Vergleich zu einsprachigen Kindern stärker ausgeprägt (vgl. Gogolin 2010, S. 538). Besonders Aufgaben, welche die selektive Aufmerksamkeit und Handlungssteuerung erfordern oder bei denen ein Konflikt gelöst werden muss, würden mehrsprachige Kinder gut beherrschen und darin besser als Einsprachige abschneiden (vgl. Gogolin 2010, S. 538).

Nachteile der Mehrsprachigkeit gegenüber der Einsprachigkeit seien hinsichtlich ihres Wortschatzes nachzuweisen. So verfügen Mehrsprachige zwar über ein insgesamt umfangreicheres Vokabular, aber in jeweils einer der Sprachen sei dieses geringer als bei Einsprachigen vorhanden (vgl. ebd.). Weitere Untersuchungen aus verschiedenen Ländern haben zudem aufgezeigt, dass mehrsprachig

aufwachsende Kinder im Durchschnitt bei dem Eintritt in die Kindertagesbetreuung einen im Vergleich zu einsprachig aufwachsenden Kindern niedrigeren Kompetenzstand in der Instruktionssprache (hier: Deutsch) aufweisen (vgl. McLeod et al. 2016 zit. nach Kratzmann/Sachse 2020, S.175).

Die sprachlichen Kompetenzen in beiden Sprachen der Kinder setzen sich dabei aus einem

Zusammen-

spiel von individuellen Faktoren und Umweltgegebenheiten in der Familie und den Betreuungssettings

zusammen (vgl. Kratzmann/Sachse 2020, S.175). Um den Sprachstand mehrsprachiger Kinder im Kindergartenalter messen zu können, stelle die Sprachverwendung in der Familie einen bedeutenden Aspekt dar (vgl. Hindman und Wasik 2015; Verdon et al. 2014 zit. nach Kratzmann/Sachse 2020, S.175).

Zudem gab es in den letzten Jahren zunehmend Erkenntnisse über die Bedeutung der Familiensprache für die weitere mehrsprachige Entwicklung der Kinder (vgl. Kratzmann/Sachse 2020, S.176). Hinsichtlich des Zusammenwirkens der Sprachen konnte aus verschiedenen Untersuchungen geschlussfolgert werden, dass die Berücksichtigung der Familiensprache der Kinder hilfreich für die Erweiterungen der Kompetenzen in der Instruktionssprache sein könnte (vgl. Winsler et al. 2014a zit. nach Kratzmann/Sachse 2020, S.176). Darüber hinaus sei festzustellen, dass die sprachliche Entwicklung sich ebenfalls auf die allgemeine und insbesondere auf die sozio-emotionale Entwicklung auswirke (vgl. Kratzmann/Sachse 2020, S.176). So würden sich Sprachkenntnisse u.a. positiv auf das Erlernen von angemessenem Verhalten in der Schule, der Knüpfung von Freundschaften sowie der Fähigkeit der Verhaltenskontrolle in Gruppenlernsituationen auswirken (vgl. ebd.). Demzufolge spiele die Anerkennung der Zwei- und Mehrsprachigkeit in der Bildungsinstitution des Kindes eine bedeutende Rolle, d.h.

wenn diese von Seiten der Bildungsinstitution, z.B. Kita wertgeschätzt wird, wird das Kind auch angeregt, die Sprache weiterhin zu gebrauchen (vgl. Grosjean 2020, S.19). Angesicht dessen sei die Wertschätzung und Integration von Mehrsprachigkeit in Kindertagesstätten als ein wichtiger Ansatz anzusehen (vgl. Kratzmann/Sachse 2020, S.176f.). Allerdings werde die Mehrsprachigkeit häufig nur als Res-

source für die kindliche Entwicklung betrachtet, weil sie als förderlich für den Deutscherwerb oder als Vorteil beim Lernen weiterer Sprachen gesehen wird (vgl. Zetl 2019, S.44).

In der Forschung zu Mehrsprachigkeit wurde lange Zeit von der Einsprachigkeit als Normalität ausgegangen (vgl. Zetl 2019, S. 40). Im Fall von Zweisprachigkeit galt und gilt teilweise immer noch das unrealistische Ideal, dass beide Sprachen gleich kompetent beherrscht werden sollten (vgl. ebd.). Dabei werden einige Aspekte außer Acht gelassen, wie beispielsweise, dass der Wortschatz je nach Umgebung unterschiedlich ausgebaut sei (vgl. Gogolin 2010, S. 537). Mehrsprachige Kinder sind zudem oft mit Idealvorstellungen konfrontiert bzw. werden mit fiktiven MuttersprachlerInnen verglichen, die ihre Muttersprache nicht unter den Bedingungen der Migration erworben und diese angeblich standardsprachlich und akzentfrei verwenden würden (vgl. Panagiatopoulou 2016, S. 11). An dieser wirksamen Norm werden insbesondere junge Kinder gemessen (vgl. ebd.). Panagiatopoulou zufolge 12

können diese Normalitätserwartungen durch Erziehung und Sozialisation in insbesondere einsprachigen Gesellschaften, die Mehrsprachigkeit als Abweichung von der Norm betrachten, von den mehrsprachigen Kindern übernommen werden. In der Folge ist davon auszugehen, dass mehrsprachige Kinder unter dem ständigen Vergleich mit einem unmöglichen Ideal selbst unrealistische Ansprüche entwickeln, die sie nicht erfüllen können (vgl. Panagiatopoulou 2016, S.11). Hinzu kommt, dass den Bedingungen der Sozialisation jener Kinder (in einer nicht deutschsprachigen Familie) bereits ein Risikofaktor zugesprochen wird (vgl. ebd., S. 11). So wird mehrsprachigen Kindern häufig ein Nachholbedarf bezogen auf die deutsche Sprache (lexikalisches Wissen, dahinterliegende Konzepte) zugemessen (vgl. Rothweiler/Ruberg 2011, S.9). Demnach wird einer mehrsprachigen Kindheit im Vergleich zu einer einsprachigen Kindheit gewisse Qualitäten abgesprochen, d.h. im Vergleich zu einer monolingualen Sprachbiografie wird der Sprachgebrauch mehrsprachiger Kinder als normabweichend betrachtet (vgl. Panagiatopoulou 2016, S.12). So wird also durch den ständigen Vergleich zwischen ein- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern das Konstrukt einer abweichenden Sozialisation im Rahmen einer angeblich einsprachigen Gesellschaft verfestigt (vgl. Panagiatopoulou 2016, S.12). Dabei spielt insbesondere die Kindertageseinrichtung als erste Bildungsinstitution eine große Rolle, in welcher Kinder bereits Monolingualität als wirksame gesellschaftliche Norm erfahren, worauf im nächsten Kapitel noch detailliert Bezug genommen wird (vgl. ebd.). Im Vergleich zwischen ein- und zweisprachigen Kindern wird außerdem deutlich, dass mehrsprachige Kinder häufig mit monolingualen Maßstäben bewertet werden (vgl. ebd.).

3.4 Sprachmischung – familiäre Mehrsprachigkeit (Phänomen Translanguaging)

Innerhalb mehrsprachiger Familien verläuft der kindliche Spracherwerb i.d.R. nicht mono- sondern pluri- und translingual. So entwickeln mehrsprachige Kinder bereits früh ein komplexes Sprachenrepertoire (vgl. Panagiatopoulou 2016, S. 13). Demnach lässt sich insbesondere im Kontext mehrsprachiger Situationen und Interaktionen mit mehrsprachigen GesprächspartnerInnen innerhalb der Familie beobachten, wie Kinder quer durch Sprachen hindurch kommunizieren (vgl. ebd., S.14). Die Sprachmischung gehöre demnach zur Natur der Bilingualität und würde erwachsene SprecherInnen von zwei Sprachen genauso auszeichnen wie Kinder, die gerade dabei sind, zwei Sprachen zu erwerben (vgl. Schneider 2015, S.36). Demnach müsste die These, Kinder würden die Erstsprache und deutsche Sprache strikt voneinander trennen, als widerlegt angesehen werden (vgl. Jampert 2002, S.62 zit. nach Panagiatopoulou 2016, S.14). Kinder würden jedoch nicht ausschließlich ihre Sprachen mischen, der translinguale Sprachgebrauch hänge vielmehr mit der konkreten Situation zusammen (vgl. Panagiatopoulou 2016, S.14). Tracy zufolge entfalten mehrsprachige Kinder ihre metasprachlichen Kompetenzen aufgrund der ständigen Konfrontation mit mehreren Sprachen (vgl. Tracy 2008, S. 126 zit. nach Panagiatopoulou 2016, S.14). Zudem würden die sprachpragmatischen sowie diskursiven Fähigkeiten

dieser stets an die sozialen Umstände und Anforderungen geknüpft sein (vgl. Guckelsberger/Reich 2008, S.84 zit. nach Panagiatopoulou 2016, S.14). Demzufolge kommunizieren Kinder abhängig vom Gesprächspartner parallel sowohl mono- als auch translingual (vgl. Panagiatopoulou 2016, S.14). Dies sei aus pragmatischer Hinsicht als hoch effektiv anzusehen (vgl. ebd.). Außerdem seien Kinder mit der Zeit in der Lage, ihr komplexes linguistisches Repertoire verschiedenen Sprachen und Sprachvarietäten zuzuordnen (vgl. Montanari/Panagiatopoulou 2019, S.28). So zeichnet die Sprachmischung das mehrsprachige Aufwachsen aus bzw. stellt eine Besonderheit dieser dar und sei bereits von Beginn an beobachtbar (i.d.R. ab dem zweiten Lebensjahr, wenn die Kinder anfangen, Wörter zu kombinieren (vgl. ebd.)). Aus psycholinguistischer Sicht handele es sich dabei um ein Spezifikum des frühkindlichen mehrsprachigen Spracherwerbsprozesses (vgl. Zhu Hua 2014, S.38 zit. nach Panagiatopoulou 2016, S.14). Dieses Phänomen, innerhalb eines Satzes mehr als eine Sprache zu verwenden, bezeichnet man auch als Code-Switching (vgl. Panagiatopoulou 2016, S.14). Jene sprachliche Praxis wird jedoch auch heute noch als doppelte Halbsprachigkeit diagnostiziert und häufig als defizitär wahrgenommen (vgl. Chilla u.a. 2013, S.51ff, Panagiatopoulou 2017a und 2002 zit. nach Panagiatopoulou 2016, S.14). Entgegen der monolingualen Perspektive auf den mehrsprachigen Sprachgebrauch, zeigen neuere psycho- und soziolinguistische Forschungsergebnisse auf, dass die Sprachmischung eine legitime sprachliche Praxis neben anderen darstellt (vgl. Panagiatopoulou 2016, S.15). Code-Switching sei zudem auch als ein fester Bestandteil der Kommunikation bei mehrsprachigen Erwachsenen anzusehen und deute insbesondere bei Kindern vielmehr auf ihre kommunikativen und sprachlichen Kompetenzen hin (vgl. Rothweiler/Ruberg 2011, S.15). So wird deutlich, dass der Umstand, mehrere Sprachen zu beherrschen, nicht bedeutet, diese strikt voneinander zu trennen (vgl. Panagiatopoulou 2016, S.15). Demzufolge sei die Vorstellung einer balancierten Mehrsprachigkeit unrealistisch; suggeriere eine mathematische Gleichung, die der komplexen, translingualen Praxis von Kindern nicht gerecht werde (vgl. ebd.). Der Begriff Translanguaging beschreibt folglich den dynamischen Gebrauch von Sprachen (vgl. ebd.). Dieser umfasst die Sprachpraktiken der SprecherInnen, in welchen wiederum die verschiedenen Sprachregister, Sprachregime sowie Sprachvarietäten enthalten sind, die mit- und ineinander koexistieren (vgl. ebd.). Demnach würden insbesondere kleinere Kinder, wenn sie die Möglichkeit in der Kindertageseinrichtung erhalten, quersprachige Kompetenz entwickeln (vgl. ebd., S.16). Neueren soziolinguistischen Konzepten zufolge bilden mehrsprachige Kinder während ihres dynamischen Spracherwerbs ein über die Grenzen von Sprachsystemen hinausgehendes Gesamtrepertoire an sprachlichen Praktiken heraus (vgl. ebd.). Entgegen der weitverbreiteten Annahme, würden mehrsprachige Kinder ihre Sprachen demnach nicht nacheinander oder parallel (L1, L2 usw.), sondern vielmehr dynamisch und komplementär erwerben und gebrauchen (vgl. Montanari/Panagiatopoulou 2019, S.32). Somit wird die Vorstellung von autonomen Sprachen bzw. von klar voneinander abzugrenzenden Sprachen in Frage gestellt (vgl. Panagiatopoulou 2016, S.16). Aus Garcia und Li Weis Sicht geht der

Translanguaging Ansatz über den des Code-Switching hinaus, da dieser das gesamte sprachliche Repertoire der SprecherInnen fokussiert (vgl. Garcia/Li Wie 2014, S.22 zit. nach Panagiatopoulou 2016, S.16). Translanguaging ist besonders im Kontext von mehrsprachigen Familien als selbstverständliches Kommunikationsmittel anzusehen (vgl. Panagiatopoulou 2016, S.16). So bewältigen mehrsprachige Familien ihren Alltag hauptsächlich mehr- und quersprachig handelnd. Dabei greifen die Kinder je nach Situation auf ihr individuelles Sprachrepertoire zu (vgl. ebd., S.16f.). So lasse sich mit dem theoretischen Konzept Translanguaging die Komplexität bei dem Erwerb und Gebrauch mehrerer Sprachen beschreiben (vgl. Montanari/Panagiatopoulou 2019, S.34). „*Translanguaging takes the position that language is action and practice, and not a simple system of structures and discreet sets of skills. That’s why translanguaging uses an -ing form, emphasizing the action and practice of languaging bilingually.*“ (Garcia 2011a, S.1 zit. nach Montanari/Panagiatopoulou 2019, S.34). Diese Betrachtungsweise sei besonders für junge Kinder in Kindertageseinrichtungen, die dabei sind, ihre Sprachen zu erwerben, hilfreich (vgl. Montanari/Panagiatopoulou 2019, S.34).

3.5 Rolle der Sprache für die Identität von Kindern

Hinsichtlich der Identität eines Individuums, kommt der Sprache eine bedeutende Rolle zu. Krumm zufolge beziehe sich die Identität zunächst zum einen auf die einzelne Person und bezeichne das, was eine Person ausmacht (personale Identität, Ich-Identität) und zum anderen charakterisiere der Begriff auch soziale Gruppen (Gruppenidentität) (vgl. Krumm 2020, S. 131). Dabei gelte die Sprache zentral als identitätsstiftendes Element, das eine Gruppe erst zur Gruppe werden lasse (vgl. ebd.). Sprache stelle dabei in doppelter Form ein identitätsbildendes Medium dar; auf der einen Seite sei sie ein wichtiges Mittel der Interaktion des Individuums mit sich selbst, der Reflexion und Teil des Selbstverständnisses; auf der anderen Seite sei sie die Voraussetzung für die verbale Kommunikation mit anderen und wird zusätzlich von anderen Menschen zur Identifikation einer Person genutzt (vgl. ebd., S.132).

Sprachen stellen einen zentralen Teil der Persönlichkeit eines Menschen dar und durch diese seien Menschen in der Lage, ihre Persönlichkeit umzugestalten und sich an verschiedene Situationen wie auch Umgebungen anzupassen (vgl. Heredia 2019, S. 37). Demnach ver helfe der Erwerb einer neuen Sprache dabei, seine Identität zu verändern oder zu erweitern (vgl. ebd.). So liefern die Sprachen eines

Menschen (Heimatsprache, Dialekte, Familiensprache) Informationen darüber, woher jemand möglicherweise stammt und gibt somit auch Auskunft darüber, wer eine Person in einem bestimmten Moment seines Lebens ist bzw. wer diese nach seinen Möglichkeiten entscheidet zu sein (vgl. ebd.). In diesem Kontext spricht Bourdieu auch von *sprachlichem Habitus*. Damit werde eine soziale Gruppe assoziiert, die einen gemeinsamen sozialen Raum, Interessen bzw. einen gemeinsamen Lebensstil teilt (vgl. Bourdieu 1982 zit. nach Heredia 2019, S. 37). Demzufolge ist es besonders für Kinder wichtig,

verschiedene Sprachen und dabei ihre eigene Sprache zu hören, da die Sprachenvielfalt als ein Teil ihrer Lebensrealität gilt (vgl. Heredia 2019, S. 38). In Folge bedarf es einer Umgebung, in der sich Kinder wiederfinden und darüber hinaus mit Sprachen sowie deren Gestaltungsformen in Berührung kommen (vgl. ebd.). Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Sprachen, die Kinder und ihre Familien sprechen, einen direkten Einfluss auf deren Beteiligung an Aktivitäten in z.B. einer Kindertageseinrichtung und somit langfristig auf ihren Bildungserfolg haben (vgl. ebd.). So spielt das Einbeziehen der sprachlichen Identität von Kindern im Kita Alltag eine große Rolle. Dadurch können sie sich akzeptiert fühlen und eine positive Beziehung zu der neuen Sprache aufbauen (vgl. ebd.). Besonders zu beachten sei dieser Aspekt außerdem bei Kindern mit Fluchterfahrung. Der Einbezug von Familiensprachen dieser erfülle demnach eine wichtige psychosoziale Funktion, in dem das Kind in seinem Selbstbild bestätigt und seine Zugehörigkeit als wichtig empfindet (vgl. Krumm 2009, S. 239 zit. nach Zettl 2019, S.45).

3.6 Transitionen – ihre Bedeutung hinsichtlich der Mehrsprachigkeit von Kindern

Übergänge sind als ein wichtiger Bestandteil in der Biografie eines jeden Menschen zu betrachten (vgl. Chilla/Niebuhr-Siebert 2017, S. 184). Sie stehen für den Wechsel von einer in die nächste Phase und markieren diese (vgl. ebd.). In der Kindheit stellt zum einen der Übergang in die erste außerfamiliäre Betreuung, also von der Familie in die Kita und zum anderen, der Übergang von Kita in die Grundschule eine bedeutende Transition im Leben des Kindes dar. Kita und Grundschule folgen demnach aufeinander und so löse eine Bildungsinstitution die nächste hinsichtlich des Lebenslaufes ab (vgl. ebd.). Sie markieren unterschiedliche Lebensphasen und gelten demnach als wichtige Transitionen im Leben eines jeden. So sind Übergänge als Schlüsselsituationen dafür anzusehen, dass ein Kind den nächsten Bildungsabschnitt möglichst gut für seine Entwicklung nutzen kann (vgl. Niesel/Griebel 2015, S. 11). Der professionelle Auftrag der Fachkräfte, Kinder während jenem Übergang zu stärken, könne dann erfüllt werden, wenn die Heterogenität der Kinder und Familien entsprechend berücksichtigt werden würde (vgl. ebd., S.12). Eine daraus resultierende Maßnahme könnte darin bestehen, die Familiensprachen der Kinder in den Kita Alltag miteinzubeziehen.

Für die Kinder ergeben sich sowohl bei dem Übergang von Familie in die Kita als auch von Kita in die Grundschule zahlreiche Entwicklungsaufgaben, die sich sowohl auf individueller, interaktionaler sowie auf kontextueller Ebene vollziehen (vgl. Chilla/Niebuhr-Siebert 2017, S. 184). Auf der individuellen Ebene ergeben sich dabei Veränderungen für die Person selbst, ihre Aufgaben, ihre Ziele sowie Veränderungen hinsichtlich der eigenen Identität; auf der interaktionellen Ebene wird beschrieben, wie der Einzelne im sozialen Kontakt mit anderen interagiert; die kontextuelle Ebene thematisiert kulturelle Anforderungen, Normen und Wünsche von Bezugspersonen sowie materielle Umgebungsbedingungen (vgl. Chilla/Niebuhr-Siebert 2017, S. 184). Daraus ergeben sich vielfältige Maßnahmen, die

notwendig sind, um den Kindern einen gelungenen Übergang z.B. von Kita in die Grundschule zu ermöglichen (vgl. Chilla/Niebuhr-Siebert 2017, S.191). Chilla und Niebuhr-Siebert zeigen dabei anhand einer Tabelle mögliche Perspektiven bezüglich des Phänomen Übergang/Perspektiven von Übergängen nach Cloos und Schröder auf, die sie um Aspekte mehrsprachiger Bildung ergänzt haben (vgl. Cloos & Schröder 2011 zit. nach Chilla/Niebuhr-Siebert 2017, S.191f.). Aus der Perspektive „Kind und Kindheit“ betrachtet, sei das Kind der Akteur, welches den Übergang aus einer mehrsprachigen Bildungsperspektive bewältige (vgl. ebd.). Pädagogische Maßnahmen sollten demnach die Perspektive Mehrsprachigkeit fokussieren und die Diagnostik sollte konsequent alle Sprachressourcen in den Fokus nehmen (vgl. Chilla/Niebuhr-Siebert 2017, S. 191f.). Hinsichtlich der Organisation, Qualität und Profession des Übergangs, seien insbesondere Kooperationen zwischen mehrsprachigen Bildungseinrichtungen wünschenswert. Das Ziel dabei ist es, Sprachbarrieren soweit es geht einzudämmen (vgl. ebd., S.192). Das Curriculum und die Didaktik angehend, sollten konsequent mehrsprachige Angebote stattfinden und darüber hinaus Quersprachigkeit als Leitbild der Einrichtung fungieren (vgl. Chilla/Niebuhr-Siebert 2017, S.192). Da Transitionsprozesse sowohl auf individueller, familialer wie auch kontextueller Ebene stattfinden, sollten aus einer kokonstruktiven Perspektive betrachtet, alle Akteure wie Eltern, Kita und Schule berücksichtigt werden (vgl. ebd.). Dabei werden verschiedene Rollen eingenommen; Kinder und ihre Familien bewältigen einen Übergang, während Akteure der Institutionen einen Übergang moderieren (vgl. ebd.). Ein weiterer wichtiger Aspekt stelle die Durchgängigkeit der Sprachbildung dar (vgl. ebd., S. 193). Das Modellprogramm FÖRMIG (Förderung von migrantisierten Kindern und Jugendlichen) würde dies fördern, indem der gesamte Unterricht und die ganze Schullaufbahn der Kinder miteinbezogen werden würde (vgl. ebd.). Denn in der Bildungsbiografie der Kinder nehmen sprachliche Anforderungen immer weiter zu (vgl. ebd.). Zudem beeinflusse die Beherrschung von Sprache bei dem Übergang in den Kindergarten oder in die Grundschule die Freundschaftsbildung (vgl. ebd.). Demzufolge bauen Kinder hauptsächlich nur Beziehungen zu Kindern auf, die in derselben Sprache sprechen. Somit stellt die Sprachkompetenz eine wichtige emotionale Ressource zur Bewältigung von Übergängen dar (vgl. Leyendecker & De Houwer 2011, S. 207 zit. nach Chilla/Niebuhr-Siebert 2017, S.193). Darüber hinaus würden Kinder und Jugendliche eine kontinuierliche und durchgängige Unterstützung bei dem Erlernen ihrer Sprache benötigen und diese sollte nicht nur in einem kleinen Zeitraum erfolgen (vgl. Chilla/Niebuhr-Siebert 2017, S.193).

Zusammenfassend wird deutlich, dass insbesondere Übergänge von einer zur nächsten Bildungsinstitution bedeutende Abschnitte im Leben von Kindern und Jugendlichen darstellen, welche besonderer Aufmerksamkeit bedürfen. Dabei kommt den beteiligten Institutionen eine wichtige Rolle zu. Denn diese sollten möglichst gut zusammenarbeiten und sich aufeinander abstimmen, damit eventuelle Brüche in der Sprachbildung der Kinder vermieden werden (vgl. ebd.). Insbesondere in Hinblick auf

Familien mit Zuwanderungsgeschichte, ist zu beachten, dass für diese die Bewältigung von Übergängen eine größere Herausforderung darstellt, da sie häufig nicht so vertraut mit dem deutschen Bildungssystem sind (vgl. Chilla/Niebuhr-Siebert 2017, S. 194). Daher ist es insbesondere auf Seiten der Fachkräfte wichtig, mit diesen vorurteilsbewusst zu arbeiten, sie darin zu unterstützen, eine eigene transkulturelle Identität zu entwickeln (vgl. ebd.). Zudem ist der Übergang von Familie in die Kita als besonders sensibel zu erachten, wenn in der Einrichtung nur die Normsprache gesprochen wird.

4. Umgang mit Mehrsprachigkeit in frühkindlichen Bildungsinstitutionen Deutschlands

Das Thema Mehrsprachigkeit ist immer vor dem Hintergrund politischer und gesellschaftlicher Geschichte und Vorstellungen zu betrachten. Um den Umgang mit Sprache in Einrichtungen der frühkindlichen Bildung sowie heutige Sprachpolitiken besser nachvollziehen zu können, ist es demnach unabdingbar, diesbezüglich einen Blick auf die deutsche Sprachgeschichte und Politik zu werfen.

4.1 Sprachgeschichte und Sprachpolitik Deutschlands

Obleich Menschen damals wie auch heute mehrsprachig waren, wurde bereits im 18. und 19. Jahrhundert die Zugehörigkeit zu einer Nation mit der Beherrschung einer einzigen Nationalsprache verbunden (vgl. Thomaske 2017, S.57). Krumm unterteilt dabei auch in Monolinguale wie auch Multilinguale Identität (vgl. Krumm 2020, S. 132). Besonders in europäischen Ländern wurde seit dem 18. Jahrhundert und wird immer noch nationale Identität als *monolinguale Identität* verstanden, d.h. den verbreiteten Vorstellungen nach könne der Mensch nur in einer Sprache heimisch sein und demnach stehe die Mehrsprachigkeit in diesem Kontext für mangelnde Loyalität der Gemeinschaft der „Nation“ gegenüber (vgl. ebd.). Demgegenüber befindet sich das kollektive Konzept einer *multilingualen Identität*, welches sich vor allem in jungen Nationen wie z.B. Indien, asiatischen Staaten, Staaten Afrikas, die sich nicht am europäischen Nationalstaatskonzept orientieren, wiederfindet (vgl. ebd., S. 133).

So galt auch damals die Vorstellung, dass ein Volk, wenn es auf einem abgegrenzten Territorium lebe, eine gemeinsame Nationalsprache spreche. Demnach haben vorherrschende Homogenitätsvorstellungen bis heute nicht an ihrer Wirkmächtigkeit verloren (vgl. Thomaske 2017, S.57). Mithilfe von Sprachideologien würden demnach Dominanzstrukturen etabliert und Macht gesichert werden (vgl. ebd., S.58). Die Sprache als Mittel zur Macht verfüge demnach über eine lange Tradition und schon damals wurden Menschen aufgrund ihrer Sprachzugehörigkeiten auf- oder abgewertet (vgl. ebd.). Dies

sei auch eines der Gründe dafür, warum wir Sprachen als homogene Systeme wahrnehmen würden (vgl. ebd.). Mit der Entstehung eines modernen Nationalstaates sei außerdem zeitgleich eine gezielte Sprachpolitik entstanden (vgl. Oeter 2020, S.330). Im Laufe des 19. Jahrhunderts entstand mit dem Erstarken des Nationalismus folglich der monolinguale Habitus (vgl. Gogolin 1994 zit. nach Zettl 2019,

S. 42). Jener Habitus bzw. jene Haltung empfand die nationale Einsprachigkeit als Normalität und sah die Mehrsprachigkeit als Gefährdung für die Gemeinschaft bzw. die Sprachentwicklung eines Individu- ums an (vgl. ebd.). Deutschland zeichnete sich dabei eine lange Zeit durch eine assimilatorische Sprach- politik aus, die selbst verbreitete Regionalsprachen sowie dialektale Varietäten unterband (vgl. Oeter 2020, S.331).

In den letzten zwei Jahrzehnten sei eine Sprachpolitik der Bundesländer entstanden, dessen Zielsetzung insbesondere darin bestand, den frühen Erwerb der deutschen Sprache als zentrale Bildungssprache durchzusetzen (vgl. Oeter 2020, S.331.). So beeinflusst jene Sicht bis heute das Selbstverständnis des deutschen Bildungssystems (vgl. Gogolin 2010, S.536). Auch heute gilt die Beherrschung der National- sprache als eine wichtige Voraussetzung für die Integration in die EU (vgl. Thomauske 2017, S. 186). Die Nationalsprache ist demzufolge als notwendige Kompetenz für den Zugang zur deutschen Gesell- schaft anzusehen (vgl. ebd., S.187). Dies soll auch so im Rahmen von Sprachkursen sowie in Institutio- nen wie der Schule und der Kita übermittelt werden (vgl. ebd.).

Bildungssystemen kommt demnach ein migrations- und gesellschaftspolitischer Auftrag zu. Diese sind als Institutionen, in denen gesellschaftliche Strukturen hergestellt und transformiert werden können, zu verstehen (vgl. Mecheril 2004 zit. nach Thomauske 2017, S.95f). So sind diese in hohem Maß dafür verantwortlich, den Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen zu ermöglichen oder zu beeinträchtigen (vgl. Thomauske 2017, S. 96). In Deutschland finden sich die europäischen Integrationsprinzipien hin- sichtlich der Integration von migrantisierten Menschen im Nationalen Integrationsplan (2007) wieder (vgl. ebd., S. 97). In diesem heißt es, dass die Integration durch Bildung zu fördern sei, welche wiede- rum durch das Lernen der deutschen Sprache von Anfang an in Kindertageseinrichtungen ermöglicht werden soll (BBMFI Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration; 2007). Darüber hinaus führten die Ergebnisse aus Studien wie PISA dazu, dass aufgrund der schlechte- ren Ergebnisse von migrantisierten Kindern geglaubt wurde, dass diese über ein Defizit in der deut- schen Sprache verfügen, welches schnellstmöglich behoben werden müsse (vgl. Thomauske 2017, S.97). Infolgedessen wurden vom Nationalen Aktionsplan (2005-2010) u.a. folgende Ziele formuliert: Bildungschancen für alle Kinder, insbesondere von migrantisierten Kindern zu verbessern, Qualität der frühkindlichen Bildung zu steigern, Zugang zu Kindertageseinrichtungen zu gewährleisten usw. (vgl. BFSFJ 2006, S.11-26 zit. nach Thomauske 2017, S.98). Grundsätzlich lässt sich also festhalten, dass eine

Sichtweise in der Migrationspolitik vorherrscht, nach welcher sich MigrantInnen sprachlich und kultu- rell anpassen sollen (vgl. Oeter 2020, S.333). Die Ergebnisse von Bildungsdefiziten bei MigrantInnen- kindern aus vielen Bildungsstudien habe diese Ansicht lediglich verstärkt (vgl. ebd.). Jene

Vorstellungen

bringe jedoch auch Folgen auf Seiten der Herkunftssprache mit sich, die infolgedessen darunter leiden (vgl. ebd.). So steht hinsichtlich dessen die Fragestellung im Raum, ob es nicht pädagogisch wertvoller

sei, in Bildungsinstitutionen sowohl die Erst- als auch Zweitsprache der Kinder zu fördern (vgl. Gogolin und Krüger-Potratz 2010, S.171ff.). So habe dies nicht nur Folgen auf die Erstsprache der Kinder, sondern sei auch aus kognitiver und entwicklungspsychologischer Sicht fragwürdig (vgl. Oeter 2020, S.33).

4.2 Herrschende Monolingualisierung in Einrichtungen der frühkindlichen Bildung

Im Folgenden beziehe ich mich auf verschiedene empirische Studien und deren Ergebnisse hinsichtlich des Umgangs mit Mehrsprachigkeit in deutschen Kitas. Diese sollen die Problemstellung des Themas darstellen, genauso wie die Konsequenzen der Sprachpolitik für Kinder aufzeigen.

Mehrsprachige Kinder in Kindertageseinrichtungen machen häufig die Erfahrung, dass ihr mitgebrachtes linguistisches Repertoire zunächst einer Korrektur durch monolingualisierende Sprachfördermaßnahmen bedarf (vgl. Panagiatopoulou 2016, S.23). So werde Mehrsprachigkeit im pädagogischen

Alltag

überwiegend mit einer Forderung nach Einsprachigkeit bzw. einer strikten Trennung zwischen Familien- und Normsprache begegnet (vgl. ebd., S.20). Dies belegen eine Reihe erziehungswissenschaftlicher Studien, die in den letzten Jahren durchgeführt und den Umgang mit Mehrsprachigkeit im Kita Alltag untersuchen (vgl. ebd.). So veranschaulichen u.a. verschiedene ethnografischen Beobachtungen, wie beispielsweise Fachkräfte in Interaktionen mit mehrsprachigen Kindern auf Einsprachigkeit bestehen (vgl. ebd., S.21). Sogar das Weinen von Kindern werde beispielsweise in diesem Zusammenhang als unverständlich betitelt (vgl. ebd.). Dies wird auch anhand von Ergebnissen aus den Fokusgrup-

pendiskussionen der Fachkräfte aus Nathalie Thomauskes Studie deutlich. In einer international vergleichenden Studie untersuchte sie Sprachideologien sowie Sprachpolitiken und -praktiken im Kontext von Einrichtungen frühkindlicher Bildung in Deutschland und Frankreich. Diese hatte u.a. zum Ziel, in Erfahrung zu bringen, welche Grundannahmen den Systemen frühkindlicher Bildung zugrunde liegen und welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede sich im Umgang mit „Migrantenkinder“ herauszeichnen (vgl. Thomauske 2017, S.107). Ein zentrales Ergebnis ihrer Analysen bezieht sich auf das Nichtzulassen der Familiensprachen mehrsprachiger Kinder und ihrer Eltern. Die von ihr genutzte Erhebungsmethode ist die Fokusgruppendifkussion in Kombination mit der Videoethnografie (vgl. ebd.). Die Videoethnografie basierte dabei auf Videoclips, die einen typischen Tagesablauf in der Kita zeigen (vgl. ebd.). Anhand dieser war es möglich, sowohl mit den pädagogischen Fach- und Lehrkräften als auch mit den Eltern in Form einer Fokusgruppendifkussion darüber in Austausch zu kommen bzw. sich die eigene pädagogische Praxis bewusst zu machen (vgl. Thomauske 2017, S.107). Die Auswahlkriterien

für die Fokusgruppendifkussion sollte dem Forschungsinteresse der soziokulturellen Vielfalt der Lebenswelt der AkteurInnen folgen (vgl. ebd.). Zudem gab es weitere Auswahlkriterien für die Standorte,

wie die demografische Reichweite der Gruppen, die durch folgende Merkmale in der Kita gegeben

sein

sollte: Alter der Kinder (ca. 4 Jahre alt); mehr als 20% migrantisierte Kinder; Heterogenität

unterschiedlicher Gruppen mit Migrationshintergrund in der Einrichtung im Einzugsgebiet der Kita; sozioökonomischer Hintergrund (deprivilegierte und Mittelschicht und Kitas in städtischen Gebieten) (vgl. Thomauske 2017, S.108f.). Für den deutschen Kontext wurden die Standorte Stuttgart, Jena und Berlin gewählt (vgl. ebd., S.109).

So sei aus Sicht einiger pädagogische Fachkräfte eine gemeinsame Sprache, insbesondere bei formalisierten und kollektiven Situationen z.B. während Mahlzeiten oder Bildungsangeboten, bei denen alle Kinder im Kontext der Einrichtung anwesend sind, wichtig für einen reibungslosen

Organisationsablauf

sowie für die Bildungsarbeit (vgl. ebd., S. 198). Demnach sei Kommunikation und Verständigung im Alltag der Einrichtung nur gegeben, wenn Deutsch gesprochen werde (vgl. ebd.). Panagiatopoulou zufolge werden so Alltagssituationen gewissermaßen zu einer alltagsintegrierten Erziehung zur Einsprachigkeit umgedeutet (vgl. Panagiatopoulou 2016, S.20). Dabei werden Ausnahmen für die Sprachpraktiken der Kinder geäußert, so können diese untereinander in ihrer Sprache sprechen, wenn keine Normsprachigen Kinder oder pädagogischen Fachkräfte anwesend sind (vgl. Thomauske 2017, S. 199). Pädagogische Fachkräfte sehen die Normsprachigkeit also als eine wichtige Voraussetzung für eine gelungene Verständigung in der Gruppe (vgl. ebd., S.200). So äußern diese, sich in ihrer Verständigung beeinträchtigt und hilflos zu fühlen, wenn in der Einrichtung unterschiedliche Sprachen gesprochen werden (vgl. ebd., S.201). Zudem werde dadurch ihre Arbeit erschwert und löse ein Gefühl von Frustration aus. Denn aufgrund anderssprachiger Kinder könnten sie keine angemessene Erziehungs- und Bildungsarbeit leisten (vgl. ebd.). Bei einigen Fachkräften wird zudem deutlich, dass ihnen die Strategien, um sich zu verständigen, im Umgang mit mehrsprachigen Kindern fehlen (vgl. ebd., S.202). Insgesamt lässt sich erkennen, dass in den Einrichtungen ausschließlich das Sprechen einer Sprache, der Normsprache, für legitim befunden wird (vgl. Panagiatopoulou 2016, S.21). Dies hänge mit der zuvor aufgezeigten Sprachenpolitik nationaler Bildungssysteme zusammen.

Kinder werden mit dem Eintritt in die Kindertageseinrichtung folglich mit der Überzeugung konfrontiert, dass Bildung nur in einem ausschließlich einsprachigen Kontext erfolgen könne (vgl. Panagiatopoulou 2016, S. 19). Trotz inzwischen bekannten sprachwissenschaftlichen Erkenntnissen zur

Mehrspra-

chigkeit herrscht immer noch die Vorstellung einer bilingualen Erziehung, die eine strikte Trennung der

Sprachen vorsieht, eine balancierte Zweisprachigkeit hervorbringt und für eine erfolgreiche Schulkarriere notwendig sei (vgl. ebd., S.23). Dabei zeigt sich anhand verschiedener Studien, dass auch bilinguale Einrichtungen in ihrem Alltag eine Monolingualisierung durchsetzen (vgl. ebd., S.27). Die Vorstellung einer strikten Trennung der Sprachen teilen auch eine Vielzahl der Fachkräfte und Eltern aus den Fokusgruppendifkussionen (vgl. Thomauske 2017, S. 313). Demnach äußern einige Eltern die Befürchtung, dass Kinder, wenn sie in ihrer Familiensprache gefördert werden, die Sprachen mischen würden (vgl. ebd.). So wird eine Mischung der Sprachen als etwas Negatives angesehen, was es prinzipiell zu

vermeiden gelte (vgl. Thomaske 2017, S. 313). Ebenso deutlich wird, dass die Fachkräfte die im Zusammenhang mit der Mehrsprachigkeit der Kinder auftretende Gruppenbildung untereinander, als problematisch ansehen (vgl. ebd., S.129). Eine Problematik, die sich aus der Sprachgruppenbildung herauskristallisiert, sei folglich, dass ein bestimmter Sprachgebrauch als ein Ausschließen anderer ge- deutet werde (vgl. ebd., S.130). Das Sprechen anderer Sprachen wird in diesem Kontext als bewusste Ausgrenzung von Menschen, die diese Sprache nicht verstehen, gesehen und von einigen Teilnehmen- den als kritisch eingestuft (vgl. Thomaske 2017, S.130). Durch das Sprechen anderer Sprachen werde zudem das einsprachig normsprachige Selbstverständnis der Einrichtung als Institution der Nation ge- fährdet und folglich kann die Forderung, dass anderssprachige Kinder und Eltern nicht in ihrer Sprache sprechen sollen, als Konsequenz zur Wiederherstellung der Normsprachigkeit verstanden werden (vgl. ebd.). Janne Braband führte eine empirische Studie durch, in welcher sie die Vorstellungen und Orien- tierungen von fünf mehrsprachig erziehenden Elternteilen und fünf Kitafachkräften als subjektive The- orien erarbeitet und darstellt (vgl. Braband 2019, S. 14). Auch in dieser zeigte sich, dass einige Fach- kräfte sich überwiegend an einer monolingualen deutschen Normalität in der Kita ausrichten (vgl. ebd., S.273). Aus ihrer Sicht stelle Mehrsprachigkeit einen Ausnahmefall sowie meist eine Herausforderung für die Kinder dar (vgl. ebd.). Demnach werde die Mehrsprachigkeit der Kinder als Art Barriere ange- sehen, welche den Kindern den Einstieg in die Kita erschweren kann (vgl. ebd.). Die nicht-deutschen Familiensprachen der Kinder werden jedoch nicht genutzt und als Möglichkeit gesehen, den Kindern den Übergang zu vereinfachen oder ihnen entgegenzukommen (vgl. ebd.). Dies wird ebenfalls in einer von Isabel Dean durchgeführten Studie deutlich, in welcher sie mehrere Monate den Alltag einer Kita in Berlin Kreuzberg (sozialer Brennpunkt) begleitete (vgl. Dean 2020, S.110). Die von Dean beforschte Gruppe besuchten 18 Kinder, von denen acht bi- und multilingual aufwachsen. Vier der Kinder spra- chen dabei Türkisch als Familiensprache (vgl. ebd., S.138). Fünf der Kinder sprachen in ihren Familien auch andere Sprachen: darunter Albanisch, Chinesisch, Englisch, Italienisch, Tschechisch. Von den acht mehrsprachigen Kindern sprachen vier in ihren Familien überwiegend eine andere Sprache als Deutsch; für diese galt die Kita demnach hauptsächlich als Ort, an dem sie Deutsch lernten (vgl. Dean 2020, S.138). Dabei wurde die Mehrsprachigkeit der Kinder von den dort tätigen ErzieherInnen als Herausforderung für ihre Arbeit betrachtet (ebd., S.125). Zudem äußerten die ErzieherInnen überein- stimmend, dass mit der Mehrsprachigkeit der Kinder verbundene Lern- und Verhaltensdifferenzen in- nerhalb einer Gruppe aufkämen (vgl. Mecheril/Vorrink 2014, S.99-102 zit. nach Dean 2020, S.125). So wird erneut deutlich, wie mehrsprachige Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, als defizitär und förderbedürftig wahrgenommen werden (vgl. Dean 2020, S.126). In jener Kita würden außerdem Kinder mit Deutsch als Erst und Zweitsprache in Gruppen gemischt. Dabei wurden nur die Kinder mit Deutsch als Erstsprache als kompetente Sprachvorbilder wahrgenommen (vgl. ebd.). Gute Vorausset- zungen seien dieser Auffassung nach nur gegeben, wenn der Anteil von deutschsprachigen Kindern die

Hälfte der Gruppe ausmache (vgl. Dean 2020, S.127). Die Mehrzahl der Kinder aus der beforschten Gruppe von Dean sprachen Deutsch. Diese sollten wiederum für die Kinder mit geringen Deutschkenntnissen als Sprachvorbilder fungieren (vgl. ebd.). Die Zusammensetzung der Gruppe führte dazu, dass den Kindern trotz ihrer weiteren Sprachkenntnisse hauptsächlich die deutsche Sprache als Verständigungsgrundlage blieb (vgl. ebd., S.138). Auch in der Konzeption der Einrichtung wurde Deutsch als die verbindende und verbindliche Sprache festgesetzt (vgl. ebd.). Auch hier wird erneut die Grundannahme erkennbar, dass allein die deutsche Sprache als gemeinsame Sprache für ein soziales Zusammenleben fungieren könne. Dabei wurde die sprachliche Heterogenität der Kinder als gegeben anerkannt; die Muttersprachen der Kinder „akzeptiert“, jedoch diese im Alltag der Kinder nicht miteinbezogen (vgl. ebd., S.139). So bestand folglich auch in dieser Kita trotz der bestehenden Heterogenität kein Konzept für den Umgang mit der Mehrsprachigkeit der Kinder bzw. auch hier galt stets die Monolingualität als erstrebens- und wünschenswert (vgl. ebd.). Das Ziel der Fachkräfte besteht folglich vielmehr darin, dass die Kinder so schnell wie möglich Deutsch lernen. Häufig werde die Mehrsprachigkeit der Kinder erst als Bereicherung gesehen, wenn diese ausreichend Deutschkenntnisse besitzen würden (vgl. Braband 2019, S. 274). Folglich wird deutlich, dass Mehrsprachigkeit als Abweichung von einer sprachlichen Normalität gesehen und häufig mit fehlenden oder geringen Kenntnissen im Deutschen verbunden wird (vgl. ebd.). So gelten Kinder, die den monolingualen Anforderungen der Schule vor der Einschulung nicht entsprechen, bis heute in bildungspolitischen Diskursen sowie in den Augen vieler pädagogischer Fachkräfte als risikobehaftet (vgl. Zetl 2019, S. 42).

Im Rahmen eines Forschungsprojekts „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter“ (BiKS) wurden außerdem ErzieherInnen anhand eines Fragebogens zu ihrer Einstellung zum Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Kita befragt (vgl. Kratzmann u.a. 2013, S.103). Dabei lehnten ca. 70% der Befragten die Aussage, dass der Kindergarten akzeptieren solle, dass die Kinder in ihrer Muttersprache reden, ab, wohingegen 75% der Aussage, dass Migrantenkinder nur Deutsch sprechen sollen, zustimmten (vgl. ebd.).

4.3 Silencing – Nichtzulassen von Familiensprachen

Wie zuvor aufgezeigt, werden Kinder in Institutionen der frühkindlichen Bildung aufgefordert die Normsprache zu sprechen. Ihnen wird explizit verboten, ihre anderen Sprachen in bestimmten Situationen in der Einrichtung zu nutzen. Eine Konsequenz, die daraus folgen kann, ist, dass Kinder schweigen oder verstummen (vgl. Thomaske 2017, S.210), sie werden also silenced. So verstummen diese oder meiden den Kontakt, wenn sie bemerken, dass sie von normsprachigen Fachkräften nicht verstanden werden (vgl. ebd.). In weiteren ethnografischen Studien, die in Deutschland und der Schweiz durchgeführt und z.B. Vorschulkinder während des Übergangs in die Schule begleitet haben, kam

ebenfalls zum Vorschein, wie Kinder, die in der DaZ-Förderung ausschließlich Deutsch sprechen mussten, schwiegen bzw. verstummten (vgl. Christmann/Panagiatopoulou 2012 zit. nach Braband 2019, S.111). Es lässt sich demnach festhalten, dass die Kinder mit der monolingualen Norm überfordert scheinen. Auch Eva Maria Zettl untersucht Praktiken in Bezug auf Sprache in deutschen Kindertageseinrichtungen. Dazu wählte sie eine Kita in einem Stadtviertel einer deutschen Großstadt, welches von Migration geprägt ist (sozioökonomisch schwaches Viertel) (vgl. Zettl 2019, S. 6). Dabei zeigt sich anhand verschiedener Beobachtungen erneut, wie Fachkräfte der Kita den Kindern das Verbot erteilen, in ihrer Familiensprache zu sprechen (vgl. ebd., S. 142). In einer beschriebenen Sequenz spielen die Kinder ein Spiel am Tisch und sprechen dabei teilweise auf Türkisch miteinander (vgl. ebd.). Alle der am Tisch anwesenden Kinder verstehen die türkische Sprache und somit wird keines der Kinder aus der Unterhaltung ausgeschlossen. *Ihre Sprachpraktik kann als Translanguaging interpretiert werden* (vgl. ebd. S.143). Nichtsdestotrotz wird das Türkisch sprechen der Kinder in jener Sequenz von der Fachkraft unterbunden. Den Kindern wird folglich die Möglichkeit genommen, in ihrer Familiensprache zu sprechen (vgl. Thomauske 2017, S.211). Zettl zufolge könnte das Eingreifen der Fachkraft und das Insistieren, Deutsch zu sprechen, als Verständnissicherung gemeint sein (vgl. Zettl 2019, S.143). Hier könnte auch die von Thomauske durchgeführte Analyse greifen, in der Sprachverbote von Fachkräften mit der Notwendigkeit gemeinsamen Verstehens begründet werden. Die Äußerung der Fachkraft „Wir sprechen Deutsch“ deutet außerdem auf eine Gemeinschaftsnorm hin und kann zudem implizit einen Ausschluss anderer Sprachen meinen (vgl. ebd.). In einer weiteren (beispielhaften) Sequenz wird in der Freispielzeit beobachtet, wie ein vierjähriges Kind tanzt und dabei einen Kindervers auf Türkisch singt (vgl. ebd., S.145). Daraufhin wird sie von einem anderen Kind ermahnt und aufgefordert Deutsch zu sprechen. An dieser Stelle sei es demnach unwahrscheinlich, dass das andere Kind das Deutsch sprechen aus Verständigungsgründen einfordere, da das singende und tanzende Kind sich in dem benannten Beispiel offensichtlich an niemand explizites richtet (vgl. ebd.). Auch Christmann und Graf stellen in verschiedenen Studien hinsichtlich der Mehrsprachigkeit in deutschen Kitas fest, wie Kinder andere Kinder dazu auffordern, Deutsch zu sprechen (vgl. Christmann und Graf 2010, S. 197f.). An diesen Beispielen wird erneut erkennbar, wie die Familiensprache der Kinder als eine Abweichung von der Norm gesehen und in den Augen der „einsprachig aufwachsenden“ Kinder lediglich die deutsche Sprache als Normalität gilt (vgl. ebd.). So fordern selbst andere Kinder diese ein, was darauf hindeutet, wie sehr die monolinguale Norm bereits in den Köpfen dieser verankert ist. Solche Situationen zeigen darüber hinaus die Wirkmächtigkeit der pädagogischen Praxis des Sprachenverbietens, da sie von Kindern übernommen wird (vgl. Zettl 2019, S. 145f.). Dabei wird auch in Thomauskens Fokusgruppendifkussionen deutlich, wie selbst türkische Eltern das Türkischverbot in der Kita befürworten. Demnach sehen es einige Elternteile als problematisch an, wenn sich die Kinder in Gruppen, markiert von ethnisch oder sprachlichen Zugehörigkeiten, zusammenschließen würden (vgl. Thomauske 2017, S.126f.). Die befragten

Elternteile hätten die Erfahrung gemacht, dass wenn sich Kinder in solchen Gruppen zusammenschließen, dies zu Konflikten zwischen ihnen führe (vgl. Thomauske 2017, S.128). Diese wären laut den Eltern nicht mit einzelnen Anderssprachigen oder Normsprachigen Kindern entstanden (vgl. ebd.). In den beobachteten Situationen von Zettl fällt außerdem auf, dass die Fachkräfte während des Erteilens eines Sprachverbots häufig im Befehlstone kommunizieren „Du musst Deutsch sprechen“, statt dies mit einem „bitte“ oder einem Hilfsverb auszudrücken (vgl. Zettl 2019, S.146). Demzufolge werde die Norm, Deutsch in der Einrichtung zu sprechen, als bekannt vorausgesetzt und eingefordert (vgl. ebd.). Den Kindern in den Situationen nach zu urteilen, scheinen sie bereits daran gewöhnt zu sein, dass das Kommunizieren in ihrer Familiensprache Konsequenzen, in dem Fall Ermahnungen oder Verbote der Fachkraft, nach sich zieht (vgl. ebd.). Entgegen dem Argument der Fachkräfte, aus Verständnisgründen das Deutsch Sprechen einfordern zu wollen, werde anhand der genannten Beispiele deutlich, dass das übergeordnete Ziel vielmehr die Monolingualisierung, eine Durchsetzung von Einsprachigkeit als pädagogisches Prinzip ist (vgl. Zettl 2019, S.147). Demzufolge scheine die Durchsetzung einer monolingualen Norm in der Kita eine zentrale Strategie darzustellen, um die bildungspolitisch geforderte Sprachförderung umzusetzen (vgl. Braband 2019, S.109).

Grundsätzlich werde also deutlich, dass der Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Kita eine grundlegende Herausforderung im pädagogischen Alltag darstelle, worauf meist mit einer Trennung von Herkunftssprachen reagiert werde (vgl. Brandenburg u.a. 2017, S.258 zit. nach Braband 2019, S.109). Dass Eltern und Kinder sich in ihrer Familiensprache unterhalten, z.B. in Bring- und Abholsituationen, löse außerdem in einigen pädagogischen Fachkräften ein negatives Gefühl des Nicht-Verstehens aus (vgl. Thomauske 2017, S.138). So äußert eine Fachkraft diesbezüglich, dass sie in solchen Situationen ein Gefühl der Machtlosigkeit überkomme. Thomauske deutet dies so, dass durch den Sprachwechsel in eine Sprache, welche die Fachkraft nicht versteht, sie sich womöglich in ihrer Autorität als Fachkraft in Frage gestellt sieht (vgl. ebd.). So verliere sie im sozialen Gefüge zwischen Kind und Mutter aufgrund deren Anderssprachigkeit jene Autorität und erlebe folglich eine Art Rollenkonflikt (vgl. ebd. S.138f.). So folgt aus dem Gefühl der Machtlosigkeit der Fachkraft die Notwendigkeit der Normsprachigkeit, d.h. wenn Normsprachige anwesend sind, soll ausschließlich diese gesprochen und gänzlich auf andere Sprachen verzichtet werden (vgl. ebd.). Infolgedessen werden Thomauske zufolge Anderssprachige implizit oder auch explizit gesilenced (vgl. ebd.).

In der Argumentation des Silencings würden sich folglich zwei zentrale Aspekte widerspiegeln, die auf sprachwissenschaftliche Theorien zurückzuführen seien (vgl. Thomauske 2017, S. 286). Auf der einen Seite werde der Aspekt der kurzen Zeit für den Spracherwerb angeführt; auf der anderen Seite die Entscheidung, die zwischen der Normsprache und anderen Sprache gemacht werden müsse (vgl. ebd.).

So komme die Möglichkeit, beide Sprachen parallel zu lernen, nicht in Frage, da der 25

Normsprachenerwerb ja darunter leiden könnte (vgl. Thomauske 2017, S. 286). Folglich wird geglaubt, dass das Einbeziehen einer anderen Sprache im Alltag der Einrichtung die wertvolle Zeit für den Norm- sprachenerwerb nehmen könne, was Garcia zufolge auch als „*Time on Task*“ Hypothese bezeichnet wird (vgl. Garcia 2000 zit. nach Thomauske 2017, S.286). Demzufolge wird davon ausgegangen, dass Kinder, desto mehr Zeit sie mit dem Zweitsprachenerwerb verbringen, umso erfolgreicher in dieser kommunizieren lernen (vgl. ebd.). Diesbezüglich zeigen verschiedene Sprachfördersequenzen beispielsweise, wie Kinder von Fachkräften für ihre Fortschritte im Deutschen gelobt werden, jedoch ihre Mehrsprachigkeit (Äußerungen, die sie in anderer Sprache tätigen) keinerlei Beachtung finden (vgl. Christmann und Graf 2010, S.197f.).

Beispielhaft für Konsequenzen, die aus Sprachverboten bei mehrsprachigen Kindern resultieren, zeigen Sprachenportraits aus Perspektive der Kinder veranschaulicht dar (vgl. Montanari/Panagiatopoulou 2019, S.73). Das Sprachenportrait stellt eine kreative Methode dar, die Sprachbiographien von Kindern, Jugendlichen und ebenso Erwachsenen visualisiert darzustellen (vgl. Busch 2013, S.34ff. zit. nach Montanari/Panagiatopoulou 2019, S.73). Anhand eines Ausschnitts zeigt sich dabei, wie ein fünfjähriger Junge, welches als einziges Kind einer polnischsprechenden Mutter und einem deutschsprechenden Vater aufwächst, sein Sprachenportrait (Silhouette) zunächst mit bunten Farben ausmalt (wählt Rot für die polnische Sprache und malt den Brust- und Bauchraum damit aus; blaue Ohren, die für englische Lieder aus dem Radio stehen) (vgl. Scharff Rethfeldt 2016, S.128 zit. nach Montanari/Panagiatopoulou 2019, S.73). Zum Ende hin nimmt er einen schwarzen Wachsmalstift, mit welchem er die gesamte Silhouette übermalt. Auf Nachfrage äußert er, dass dies die deutsche Sprache darstelle und fügt hinzu, dass er kein Polnisch mit anderen sprechen soll (vgl. ebd.). Die Situation lässt sich Mon-

tanari/Panagiatopoulou zufolge so interpretieren, dass das Kind seine mehrsprachige Realität und Praxis durch die Sprache der Mehrheitsgesellschaft symbolisch durchstreicht (vgl. ebd., S.74f.). Dies lässt die Vermutung zu, dass er mit Sprachverboten oder einem Deutschgebot konfrontiert wurde. Jenes Beispiel zeigt die möglichen negativen Konsequenzen von Sprachverboten, die sich zu prägenden negativen Erfahrungen bei Kindern entwickeln und sich folglich in solch einer Aufgabe widerspiegeln

kön-

nen (vgl. ebd., S.74). Konstant erfahrene Sprachverbote könnten außerdem zu schweren emotionalen, sozialen, sprachlichen und kognitiven Beeinträchtigungen führen und sich darüber hinaus negativ auf die schulische Laufbahn auswirken (vgl. Günther/Günther 2007, S.153 zit. nach Zettl 2019, S.50).

4.4 Sprachhierarchien

Zudem führe die Setzung der Normsprache als Norm innerhalb der Einrichtung zu einer impliziten Vermittlung einer Sprachhierarchie, die wiederum als ein Grund für das Schweigen der Kinder angesehen werden kann (vgl. Thomauske 2017, S.212). So werde Braband nach auch die migrationsgesellschaftliche Ordnung einer sprachlichen Hierarchie vertreten, dessen Fokus darin liegt, insbesondere Sprachkenntnisse im Deutschen zu fördern (vgl. Braband 2019, S.275). Infolgedessen wird den Kindern vermittelt, es gäbe Sprachen, die es mehr „wert“ seien, gesprochen zu werden, da sie in formellen Situationen gesprochen werden, wogegen ihre anderen Sprachen einem Raum zugewiesen werden, in dem pädagogische Fachkräfte nicht anwesend sind, also abgewertet werden (vgl. ebd.). Dabei werde auch deutlich, dass Sprachen nicht als gleichwertig wahrgenommen werden (vgl. Panagiatopoulou 2016, S.23). So erfahren Sprachen wie Englisch und Französisch eine höhere Anerkennung als z.B. Arabisch, Türkisch oder Polnisch (vgl. Panagiatopoulou 2016, S.23.). Folglich werde Mehrsprachigkeit auch nur dann als Bereicherung angesehen, wenn neben Deutsch, Kenntnisse in prestigereichen Sprachen, wie Englisch, Französisch oder Spanisch bestehen, während migrationsbedingte Mehrsprachigkeit eher als Defizit betrachtet wird (vgl. Piller 2020, S.339). Auch Zettl stellt in der von ihr beobachteten Einrichtung fest, dass zwar alle anderen Sprachen als Deutsch von den Fachkräften in der Einrichtung unterbunden werden, darunter auch Englisch, jedoch diese nicht so häufig ermahnt werde wie z.B. Türkisch (vgl. Zettl 2019, S.148). Dies sei wiederum auf das niedrigere Sprachenprestiges des Türkischen im Vergleich zum Englischen zurückzuführen. Zettl zufolge sei in diesem Zusammenhang auch in Frage zu stellen, ob Sprachenverbote auch so häufig wären, wenn alle mehrsprachigen Kinder lediglich Deutsch und Englisch sprächen (vgl. Zettl 2019, S.149). So machen Kinder verschiedene Erfahrungen mit dem gesellschaftlichen Status ihrer Familiensprache. Folglich entsteht eine Benachteiligung für anderssprachige Kinder, denen es schwerfällt, sich normsprachlich anzupassen. Das Schweigen der Kinder könne demnach als Reaktion auf das sprachpolitische Handeln der Einrichtung sowie der Forderung nach Ein-sprachigkeit betrachtet werden (vgl. Thomauske 2017, S.219). Durch das Silencing soll folglich eine sprachliche Anpassungsleistung erfolgen, die jedoch mit der Abwertung und Stigmatisierung der Familiensprachen einhergeht (vgl. ebd., S.105). Dies stellte auch Maria Hammel in einer von ihrer durchgeführten Feldstudie fest, in welcher sie in einer privilegierten Einrichtung einer deutschen Großstadt mehrsprachige Kinder (aus sog. Akademikerfamilien) ethnografisch begleitete (vgl. Hammel 2015, S.34ff. zit. nach Panagiatopoulou 2016, S.23). Dabei wurde deutlich, dass die Kinder versuchten, ihre Mehrsprachigkeit zu verleugnen oder ihre weiteren Sprachen nicht benennen wollten (vgl. ebd.). So führten die Familiensprachen der Kinder oder die Benennung dieser zu einer Stigmatisierung. Was auch bedeutet, dass ihnen durch die Fachkräfte Herkunft zugeschrieben wurde (vgl. ebd.). Aus einer

machtkritischen Perspektive gesehen, mache es demnach einen Unterschied, um welche Sprache und SprecherInnengruppe es sich handelt (vgl. Dirim/Mecheril u.a. 2018, S.53).

Eine von Reich durchgeführte Langzeitstudie aus Hamburger Kindergärten zeigt zudem auf, wie das Dominanzverhältnis zwischen der Erst- und Zweitsprache der Kinder bei Eintritt in den Kindergarten eine Umkehrung macht bzw. wechselt, und Deutsch zur Erstsprache der Kinder wird (vgl. Zeich 2009 zit. nach Dirim/Mecheril 2018, S. 53f.). So werde den Kindern bereits im Kindergarten bewusst, dass, um ihre sozialen Ziele im Kindergarten zu erreichen, es wichtig sei, dass sie möglichst schnell Deutsch lernen. Dabei leiden jedoch häufig ihre sprachlichen Kompetenzen in der Erstsprache (vgl. ebd.).

4.5 Verwehrte Selbstpositionierung und -verortung der Kinder

Des Weiteren fällt in den Diskussionen innerhalb der Fokusgruppen aus Nathalie Thomauskes Studie auf, dass die Perspektive der Kinder selten zur Sprache gebracht werde (vgl. Thomauske 2017, S. 163). So werden die Zugehörigkeiten der Kinder vielmehr von den Eltern sowie pädagogischen Fach- und Lehrkräften verhandelt (vgl. ebd.). Dabei stelle die Sprache eines Kindes die bedeutsamste Kategorie für Zugehörigkeit dar, die jedoch oftmals mit einer nationalen Verortung des Kindes einhergeht (vgl. ebd.). Dies hat häufig zur Folge, dass die eigene Verortung von Kindern nicht ernst genommen bzw. ihnen sogar verwehrt wird (vgl. ebd.). So befinden sich Kinder anderssprachiger Eltern hinsichtlich ihrer sprachlichen Verortung auch immer in einem Spannungsfeld zwischen der normsprachigen Gesellschaft und ihren anderssprachigen Bezugspersonen (vgl. ebd., S. 168). Häufig entscheiden sie sich sogar dazu, die Sprache der Eltern nicht mehr zu sprechen, sondern so zu sprechen, wie es die normsprachige Gesellschaft vorsieht bzw. sich der Kita und den pädagogischen Fachkräften anzupassen (vgl. ebd.). Viele Eltern machen diesbezüglich die Erfahrung, dass die Kinder ihre pädagogischen Fachkräfte in der Kita als sprachliches Vorbild nehmen und ihre Sprache diesen anpassen (vgl. ebd.). Folglich hänge von der identitären Verortung oder Zugehörigkeit der Kinder ab, ob die Selbstpositionierung von diesen anerkannt werde oder nicht (vgl. ebd., S. 177). Dies bringe Thomauske zufolge in einer hierarchisch strukturierten Gesellschaft Konsequenzen mit sich, da mit der Zugehörigkeit zur dominanten Position (in diesem Fall Deutsch) Privilegien einhergehen, wogegen Migrationsandere konstruierte häufig strukturelle Benachteiligung erfahren (vgl. ebd., S. 177f.). Oftmals wird jemandem erst dann die nationale Zugehörigkeit zugesprochen, wenn dieser über eine bestimmte Kompetenz in der Normsprache verfüge (vgl. ebd., S. 178). Thomauske nach verbinden normsprachige Fachkräfte aus einer hegemonialen Perspektive betrachtet, sprachliche Kompetenz mit Identität (vgl. ebd.). Ein weiterer Aspekt, der in den Fokusgruppendifkussionen zum Vorschein kommt, ist das Bedürfnis nach eindeutiger Kategorisierung, d.h. es wird nach Zuordnungskriterien gesucht, die in der Sprache gefunden werden (vgl. ebd.). Selbst wenn Kinder oder Familien sich als deutsch zugehörig fühlen und dies kundtun, wird ihnen jene

Zugehörigkeit aufgrund ihrer anderssprachigen Praktiken oftmals verwehrt (vgl. Thomauske 2017, S.178). Wenn Kinder also in anderen Sprachen kommunizieren, bedeute dies, dass diese sich in einer anderen Identität als der deutschen verorten und folglich von anderen als nicht-deutsch wahrgenommen bzw. markiert würden (vgl. ebd.). Anhand eines weiteren Interviewausschnitts wird darüber hinaus deutlich, dass aus Sicht einiger Fachkräfte, die Kinder erst als normzugehörig gelten, wenn ihre deutschsprachlichen Kompetenzen ein überdurchschnittliches Niveau erreicht haben (vgl. ebd., S. 179). So kommen Sprachhierarchien und Vorstellungen von sprachlicher Kompetenz zum Vorschein, die in der Folge für eine Anerkennung oder Verwehrung von Zugehörigkeit ausschlaggebend sind (vgl. ebd.). Außerdem wird den Kindern deutsch sein allein dadurch verwehrt, dass die Eltern eine andere Sprache sprechen (vgl. ebd.). Daraus lässt sich schließen, dass Sprache in machtvoller Weise als Zugehörigkeitsmarker zu einer bestimmten Gruppe oder als Differenzmarker, sowie auch als Abweichung von der Norm und Zeichen für eine Zugehörigkeit zu einer anderen Gruppe fungieren kann (vgl. ebd., S. 180). Zudem wird deutlich, dass die Sprache als Identitäts- und Zugehörigkeitsmarker eine höhere Bewertung erfährt als andere Zugehörigkeitsmarker (vgl. ebd.)

4.6 Erlernen der deutschen Sprache als Zugangsvoraussetzung für die Grundschule

Monolingualisierende Interaktionen in Kindertageseinrichtungen seien zudem insbesondere dann beobachtbar, wenn Kinder auf die Schule vorbereitet werden. So wird mithilfe einer strikten Trennung der Sprachen versucht, aus mehrsprachig handelnden Kindern einsprachige SchülerInnen zu machen (vgl. Panagiatopoulou 2016, S.21f.). Die Kita besitzt laut Eltern sowie Fachkräften die Aufgabe, die Kinder auf die Schule bzw. auf den Sprachtest vor der Einschulung vorzubereiten (vgl. Thomauske 2017, S. 263). So fungiert die Kita als eine Art Vorbereitungsinstitution auf die Schule. Dabei seien insbesondere anderssprachige Kinder gefordert, die Normsprache so gut und kompetent wie möglich zu lernen. Bei diesen sei demnach die Befürchtung groß, hinter den normsprachigen Kindern zurückzuliegen. So stelle der Normsprachenerwerb eine notwendige Voraussetzung für den Schuleintritt dar (vgl. ebd., S.265). Insbesondere Eltern legen viel Wert darauf, dass ihre Kinder bestmöglich auf die Schule vorbereitet werden und dass ihnen möglichst dieselben Startchancen wie normsprachigen Kindern ermöglicht werden (vgl. ebd., S.266). Dabei bereite insbesondere der sprachliche Einschulungstest den Eltern Sorge, da die Kinder, wenn sie die Normsprache nicht ausreichend beherrschen, darin zu schlecht abschneiden könnten (vgl. ebd., S. 314). Folglich entscheiden sich viele Eltern dazu, nicht in ihrer favorisierten Sprache mit den Kindern zu sprechen und den Fokus lediglich auf den Normsprachenerwerb zu legen (vgl. ebd.).

Ferner sei aus Sicht der Eltern häufig die Zweisprachigkeit der Kinder als Grund für ihre eingeschränkten Chancen im Bildungssystem zu sehen. In einer Studie, im Rahmen der BiKS-Studie von Jens Kratzmann, wurden 25 Eltern türkischsprachiger Herkunft bei dem Übergang ihrer Kinder vom Kindergarten in Grundschule begleitet und anhand Fragebögen und Interviews zu den Einschulungsentscheidungen ihrer Kinder befragt (vgl. Kratzmann 2014, S.48). Dabei kam heraus, dass eine Vielzahl der Eltern die Möglichkeiten ihrer Kinder im Bildungssystem als eingeschränkt wahrnehmen (vgl. ebd.). Als einen hauptsächlichen Grund dafür nennen sie die Zweisprachigkeit ihrer Kinder; aufgrund der sprachlichen Herkunft der Kinder gehen sie von Schwierigkeiten in Bildungsinstitutionen aus (vgl. ebd., S.49). Der Förderung der Normsprache kommt also eine essentielle Rolle zu, da sie sowohl für den Schuleingangstest als auch darüber hinaus für das gesamte Bildungssystem benötigt werde (vgl. Thomauske 2017, S.267). Dies schließt wieder an den Punkt an, dass selbst Eltern teilweise die Mehrsprachigkeit ihrer Kinder als etwas Negatives ansehen. An dieser Stelle lässt sich ebenfalls hinzufügen, dass auch Fachkräfte sich auf gewisse Art und Weise in einem Zwiespalt hinsichtlich des Zulassens der Mehrsprachigkeit von Kindern befinden. So fragen diese sich in einer von Thomauske beobachteten Sequenz, ob sie den Kindern das Sprechen anderer Sprachen verbieten sollten, um den Normsprachenerwerb zu fördern (vgl. ebd., S. 137). Darin spiegelt sich die Ambivalenz wider, zum einen die in dem Land erforderliche Sprache Deutsch zu sprechen und zu lehren. Zum anderen die Notwendigkeit, dass Kinder auch in ihrer Sprache kommunizieren müssen bzw. dies wichtig für ihre Entwicklung ist (vgl. ebd.).

4.7 Sprachstandsverfahren

In der pädagogischen Praxis dominiert eine überwiegend einsprachige Sicht auf mehrsprachige Lernbiographien (vgl. Montanari/Panagiatopoulou 2019, S. 66). Demnach hat sich in den letzten Jahren eine frühkindliche Feststellungsdiagnostik für Vorschulkinder etabliert, die ausschließlich an monolinguale Testverfahren ausgerichtet ist (vgl. ebd.). So existiert kein Verfahren, welches den Kompetenzen und Fähigkeiten mehrsprachiger Kinder annähernd gerecht wird (vgl. ebd., S.67). Stattdessen werden bei mehrsprachigen Kindern häufig sogar Sprachauffälligkeiten festgestellt, die den monolingualen Standards der Instrumente geschuldet sind (vgl. ebd.). Die Mehrsprachigkeitsforschung kritisiert seit einigen Jahren die monolinguale Ausrichtung solcher Verfahren (vgl. ebd.). Diese seien nicht dazu geeignet, das linguistische Repertoire von mehrsprachigen Kindern zu erfassen (vgl. ebd.). Solche sprachstandsdiagnostischen Verfahren seien Akbas u.a. zufolge deshalb eher als deutschstandsdiagnostische Verfahren zu bezeichnen (vgl. Akbas/Mecheril/Spieß 2017, S.203f.). Bei Screeningverfahren würde es sich um eine Momentaufnahme handeln, die darüber hinaus essentielle Faktoren außer Acht lassen, wie Kenntnisse zum Spracherwerb unter Bedingungen von Zwei- und Mehrsprachigkeit, Kenntnisse über die Erstsprache, Bildungshintergrund, Sprachverarbeitungsfähigkeiten sowie die soziale Eingebundenheit des Kindes (vgl. Amirpur/Schulz 2021, S.58). Ausgehend von einer einsprachigen

Sprachbiographie als angebliche Normalität werden Abweichungen von mehrsprachigen Kindern in den Verfahren als problematisch aufgefasst (vgl. Rothweiler/Ruberg 2011, S.9). Die Sprachstandverfahren seien dabei im hohen Maß dafür verantwortlich, dass mehrsprachige Kinder zurückgestellt werden (vgl. Amirpur/Schulz 2021, S.55). Jene Verfahren orientieren sich an monolingualen Kindern und sind somit nicht in der Lage, die Kompetenzen mehrsprachiger Kinder angemessen zu erfassen (vgl. Montanari/Panagiatopoulou 2019, S.67). Migrantisierten Kindern werde folglich häufig ein Förderbedarf, insbesondere im Kontext von Sprache, zugemessen (vgl. Amirpur/Schulz 2021, S.54). Dabei werde jenen Kindern häufig eine Sprachentwicklungsverzögerung oder Sprachstörungen unterschiedlicher Art diagnostiziert (vgl. ebd.). Dies zeigen unveröffentlichte Analysen von Statistiken eines Kitaträgers auf, die im Rahmen eines Forschungsprojekts der Hochschule Niederrhein und der Technischen Hochschule Köln zu Othingprozessen im Kontext von Migration und Behinderung durchgeführt wurden (vgl. ebd.).

Aufgrund der breiten politischen sowie medialen Aufmerksamkeit auf die Ergebnisse von Studien wie PISA oder IGLU wurden segregierende Deutschförderungsmaßnahmen besonders im Vorschulbereich mit dem Ziel durchgeführt, dass die frühkindliche Bildung die Defizite der Schulpolitik auffangen sollte (vgl. Diehm 2012 zit. nach Zettl 2019, S.47). Diese zeigte jedoch auch im frühkindlichen Bereich wenig Erfolg und brachte sogar eher negative Effekte für mehrsprachige Kinder mit sich (vgl. Zettl 2019, S. 47). So wurde anhand eines von 2007-2014 untersuchten Sprach - Screeningverfahren Delfin 4, welche

vierjährige Kinder auf ihre Performanz hinsichtlich der deutschen Sprache testet und sie ggf. im Nachgang als förderbedürftig einstuft. Dabei wurde deutlich, dass dieses dazu führte, dass Kinder mit nicht-

deutscher Erstsprache gekennzeichnet wurden bzw. eine Absonderung erfuhren (vgl. Diehm, Kuhn, Machold und Mai 2013, S.653 zit. nach Zettl 2019, S.47f.). So wurde überwiegend migrantisierten Kindern ein Sprachförderbedarf zugemessen, wogegen „einsprachige“ Kinder Lesepatent im Sinn sprachlicher Bildung erhielten und somit bevorzugt wurden (vgl. ebd.). Diagnostische Verfahren seien letztlich darauf ausgelegt, individuelle Defizite bei mehrsprachig Aufwachsenden zu festzustellen (vgl. Chilla 2017, S.30).

Infolgedessen wird der Kita damit die Aufgabe übertragen, der Schule nur diejenigen Kinder zu übergeben, die als normsprachige Schüler funktionieren können (vgl. Akbas/Mecheril/Spieß 2017, S.198). Als zentrale frühpädagogische Aufgabe wird demzufolge verstanden, Kinder fit für die Schule zu machen (vgl. ebd., S.206). Um auch an die Sprachpolitik (4.1) anzuknüpfen, könnte die Kita zusammenfas-

send als staatliche Institution verstanden werden, welche einerseits die Aufgabe hat,

anderssprachigen

Kindern die Normsprache zu lehren und andererseits die Sprachnorm als Teil der Sprachenpolitik aufrechtzuerhalten.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass trotz inzwischen an Bekanntheit erlangenden sprachwissenschaftlichen Erkenntnissen zur Mehrsprachigkeit, Offenheit für Mehrsprachigkeit in Bildungsplänen, Kitas in Deutschland eine Forderung nach Einsprachigkeit durchsetzen und somit die mehrsprachige Lebensrealität der Kinder im pädagogischen Alltag kaum Beachtung findet. Folglich wird deutlich, dass es Konzepte zur Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit bedarf. Das sprachpädagogische Konzept des Translanguaging sollte demnach unter Anbetracht der aktuellen sprachwissenschaftlichen Forschung als natürliche Sprachpraxis von Kindern sowie des bisherigen Umgangs mit Mehrsprachigkeit besondere Aufmerksamkeit erfahren. Im folgenden Kapitel werde ich das Konzept und dessen Möglichkeiten näher beleuchten, auf Umsetzungsbeispiele und Perspektiven für die frühpädagogische Praxis eingehen.

5. Konzept Translanguaging und dessen Möglichkeiten

In den letzten Jahren sei eine konzeptionelle Wende zur Mehrsprachigkeit, auch *multilingual turn* genannt, beobachtbar. So seien monolingual ausgerichtete Konzeptionen in Bildungsinstitutionen weltweit nicht mehr angemessen und werden den immer weiter steigenden Kompetenzen von mehrsprachigen Kindern nicht gerecht (vgl. Kirsch/Seele 2020, S.64). Folglich wurden Konzepte entwickelt, die für einen offeneren Umgang mit der gelebten Mehrsprachigkeit von Kindern und Familien plädieren (vgl. Panagiatopoulou 2016, S. 24). Darunter das sprachpädagogische Konzept Translanguaging (im deutschsprachigen Raum Quersprachigkeit nach List), das Kinder als angehende Mehrsprachige anerkennt (vgl. Garcia/Kleifgen 2010, S.3). Didaktische Überlegungen dahingehend orientieren sich hauptsächlich an den SprecherInnen und konkreten Sprachsituationen (vgl. Garcia/Li Wei 2015, S.225). Dadurch könne das linguistische Repertoire von mehrsprachigen Kindern entsprechend im pädagogischen Alltag genutzt und entfaltet werden (vgl. ebd.). Dabei seien insbesondere quersprachige Spielräume, in denen Kinder Wissen erwerben, lernförderlich. Darüber hinaus würde sich solch eine pädagogische Praxis positiv auf die Identitätsbildung der Kinder, die sich zunehmend als angehende Mehrsprachige verstehen, auswirken (vgl. ebd.). Dieses liefere demzufolge mögliche Neuorientierungen für die sprachpädagogische Praxis. Doch beziehen sich jene Konzepte hauptsächlich auf den schulischen Bereich und berücksichtigen dabei seltener die frühkindliche Bildung. Obwohl es insbesondere bei jüngeren Kindern wichtig sei, an ihrer mehrsprachigen Praxis anzusetzen (vgl. Montanari/Panagiatopoulou 2019, S.37). Besonders angesichts der immer noch herrschenden monolingualen Strukturen in Einrichtungen und deren Konsequenzen für Kinder (siehe Kap. 4), sei es von immenser Bedeutung, ein Umdenken in der Kita zu erzeugen und mehrsprachige Konzepte heranzuziehen. Folglich sollten sprachseparierende Maßnahmen, welche die Lebenswirklichkeit von mehrsprachigen Kindern exkludieren, überwunden werden (vgl. Panagiatopoulou/Rosen 2015b zit. nach Montanari/Panagiatopoulou 2019, S.38). So wurden anhand zahlreicher Studien in verschiedenen Settings, sowohl monolingual als

auch bili- und multilingual, die Möglichkeiten und Vorteile von translingualem Handeln aufgezeigt (vgl. Kirsch und Seele 2020, S.66).

5.1 Internationale Studien zu Translanguaging

In diesem Kapitel beziehe ich mich insbesondere auf internationale Studien und Umsetzungsbeispiele von Translanguaging, welche die Möglichkeiten und Chancen des Konzeptes aufzeigen. Diese sollen mögliche Anregungen für die pädagogische Praxis liefern.

5.1.1 CUNY-NYSIEB Projekt

Zunächst nehme ich Bezug auf ein Beispiel aus den USA, dem CUNY-NYSIEB Projekt (vgl. Seltzer u.a. 2020, S.23). Die Praxisbeispiele entstammen einer Studie eines frühkindlichen Erziehungsprogramms von Forschenden der Stadt-Universität New York (vgl. ebd., S.24). Das vom Bundesstaat New York finanzierte Projekt arbeitete von 2011-2018 mit verschiedenen Schulen zusammen und hatte zum Ziel, die Erziehung von jungen bilingualen SchülerInnen zu verbessern (vgl. ebd.). Das Ziel des Projekts galt dabei als weitreichend und reichte von einer weltweiten Veränderung der Sprachpolitik in der Schule bis hin zu einer professionellen Entwicklung der Unterrichtsplanung von LehrerInnen (vgl. ebd.). Das Hauptziel des Projekts bestand jedoch darin, die Mehrsprachigkeit von Kindern als Ressource zu begreifen (vgl. ebd.). So konnte anhand verschiedener Beobachtungen im Rahmen des Projekts, Translanguaging als natürliche Sprachpraxis der mehrsprachig spanisch-englischen Kinder belegt werden (vgl. ebd., S. 30). Dabei konnte beobachtet werden, wie bilingual spanisch-englisch (latein-amerikanisch) sprechende Kinder fern von monolingualen Standards fließend zwischen den beiden Sprachen hin und her wechselten (vgl. ebd., S.31). Sie nutzen folglich ihr volles linguistisches Repertoire, um maximale Sinnhaftigkeit und Bedeutung aus z.B. einer Geschichte herauszuholen (vgl. ebd.). Das Projekt hat anhand verschiedener Beispiele aus der Praxis Anregungen für die Arbeit in der frühkindlichen Bildung geliefert (vgl. ebd., S. 35). Mit einer translingualen Linse betrachtet zeigt sich also, wie Kinder ihre Sprache in hohem Maße kreativ, geschickt und flexibel verwenden (vgl. ebd., S.36). So konnte insgesamt anhand der Beobachtungen in der Villa School bestärkt werden, dass sobald mehrsprachige Kinder die Möglichkeit erhalten, in ihren Sprachen frei zu kommunizieren, sie sich auf kreative Weise entfalten sowie ihr gesamtes Potential ausschöpfen (vgl. ebd., S.37). So können anhand von Translanguaging neue wertvolle Lernerfahrungen für angehende mehrsprachige Kinder sowie Lehrende gesammelt werden (vgl. ebd.).

5.1.2 MuLiPEC

Die Chancen, die Translanguaging bietet, zeigt sich außerdem an einer durchgeführten Fallstudie im Rahmen eines Längsschnittprojekts, MuLiPEC genannt, welche den Einfluss von professionellen Schu- lungen zu mehrsprachigen pädagogischen Konzepten auf das Wissen, die Praktiken, sowie die Über- zeugungen von den Partizipierenden untersucht hat (vgl. ebd., S.67). Bei dem Setting, auf das ich mich dabei im Folgenden beziehe, handelt es sich um eine Vorschule in Süd Luxemburg, in der eine Lehrerin sowie Erzieherin im Alter von 30-39 Jahren mit über zehn Jahren Berufserfahrung tätig sind. Diese sprechen Luxemburgisch, Englisch, Deutsch, Französisch und ein wenig Spanisch und Portugiesisch, sind also mehrsprachig (vgl. ebd.). Die sprachliche Vielfalt in der Einrichtung ist hoch und so spricht keines der Kinder in der Vorschule Luxemburgisch als Familiensprache zuhause, sondern eine andere Sprache (vgl. ebd., S. 68). So wurden translinguale alltägliche Interaktionen in der Einrichtung in Form von Video aufgezeichnet und analysiert (vgl. ebd.). Die teilnehmenden Fachkräfte äußerten, dass sie vor der Schulung daran gewöhnt waren, außer die Kinder befanden gerade sich in der Eingewöhnungs- phase, stets Luxemburgisch mit diesen zu sprechen (vgl. ebd., S.69). Doch mithilfe der Weiterbildung wurde ihnen bewusst, dass sie mithilfe von Translanguaging, Sprachlernprozesse bei den Kindern för- dern können und die Kinder dadurch auch nicht überfordert seien (vgl. Garcia 2009 zit. nach Kirsch und Seele 2020, S.69). Darüber hinaus gaben sie an, durch das Zulassen der Familiensprachen das Gefühl von Erleichterung zu verspüren und sich weniger eingeschränkt zu fühlen (vgl. Kirsch und Seele 2020, S.69). Dies deutet in diesem Fall auch auf den möglichen Druck von Fachkräften (Kap.3), hin, stets die Instruktionssprache mit den Kindern sprechen „zu müssen“, um sie möglichst gut auf die Schule vor- zubereiten. So wurde Translanguaging mit der Zeit als legitime Praxis eingeführt und wurde folglich Teil des pädagogischen Alltags in der Einrichtung (vgl. Kirsch et al. 2020 zit. nach Kirsch und Seele 2020, S.69). Konkret wurde in der Vorschule in alltäglichen Situationen wie auch während verschiedenen Aktivitäten, vom Luxemburgischen in die Familiensprache des Kindes, welches einer anderen als Lu- xemburgisch entsprach, gewechselt (vgl. Kirsch und Seele 2020, S. 69). So wurden z.B. Schlüsselbegriffe zur Erleichterung der Kommunikation, Verständnissicherung sowie Wertschätzung der Familienspra- che von den Fachkräften übersetzt (vgl. ebd., S.69f.). Des Weiteren wurde Translanguaging genutzt, um explizit Sprachlernprozesse anzuregen. Wenn den Kindern beispielsweise bestimmte Wörter bei- gebracht wurden, haben die Fachkräfte diese auch stets in die Familiensprache übersetzt, damit das Kind die Wörter in beiden Sprachen lernt, versteht und sich merken kann (vgl. ebd., S.70). Außerdem versuchten die Fachkräfte in Situationen, in denen ein Kind beispielsweise ein Bild, eine Geschichte in seiner Sprache in Gruppensituationen beschrieb oder etwas dazu erzählte, dies ins Luxemburgische zu übersetzen und somit ein partizipatives Miteinander zu fördern, welches ebenfalls die anderen Kinder aus der Gruppe an der Situation am Geschehen teilhaben ließ (vgl. ebd.). Wie bereits angedeutet, sind die Fachkräfte vertraut damit, sich insbesondere zu Beginn eines Schuljahres (in Luxemburg schon ab

3,4 Jahren) ausschließlich auf die Familiensprache des Kindes zu beziehen (vgl. ebd., S.73). Dies täten sie dem Wohlbefinden der Kinder wegen, damit diese sich verstanden, akzeptiert und sicher fühlen (vgl. ebd.). Mit der Zeit würden sie dann immer mehr die Luxemburgische Sprache hinzufügen. Besonders nach einer gewissen Zeit, sobald die Kinder erste Kenntnisse im Luxemburgischen besaßen, konnte translinguales Handeln durch eine Vielzahl von Aktivitäten hinweg beobachtet werden (vgl. ebd., S.75). Dabei wurde deutlich, wie die Teilnehmenden, sowohl Kinder als auch Fachkräfte sich der mehrsprachigen Pädagogik öffneten und eine translinguale Haltung entwickelten (vgl. ebd.). Um translinguale Praktiken anzuregen, eignen sich demnach besonders Vorlesesituationen. Dabei können Erwachsene wie auch Kinder ihr gesamtes sprachliches Repertoire nutzen, um optimal zu kommunizieren (vgl. ebd.). Die Kernstrategie des Translanguaging besteht darin, durch solche an den Bedürfnissen des Kindes ausgerichtete Interaktionen sprachliche Praktiken der Kinder wertzuschätzen, sowie ihr Selbstbewusstsein zu stärken (vgl. ebd., S.76). Anhand der Studie konnte außerdem festgestellt werden, dass die Teilnehmenden, die sich am Anfang eher an monolingualen Standards richteten, mit der Zeit begannen, ihr multilinguales Repertoire flexibler zu nutzen, was wiederum die Kinder dazu anregte, ihre sprachlichen Kompetenzen auszuschöpfen (vgl. ebd., S.77). Mithilfe translinguaalem Handeln und mehrsprachigen Interaktionen in der Einrichtung gelang es den Lehrenden außerdem, die Kinder am Gruppengeschehen und an Literacy Aktivitäten teilhaben zu lassen (vgl. ebd., S.77f.). Insgesamt kam die Studie zu dem Ergebnis, dass wenn translinguales Handeln gezielt und strategisch von den Lehrenden eingesetzt und darüber hinaus an den Bedürfnissen der Kinder ausgerichtet wird, dieses inklusiv wirke sowie zu einem partizipativen Miteinander führe (vgl. ebd., S.78).

5.1.3 TranslaPed

Zusätzlich wurde ein Trainingsprogramm (ethnografische Studie) unter der Leitung von Julia A. Panagiatopoulou und der Mitarbeit von Maria J. Hammel für angehende Lehr- sowie Fachkräfte in Kindergärten und Schulen kreiert. „TranslaPed“ mit dem Titel Translanguaging in mehrsprachigen Kitas sowie Schulen, dessen Ziel es ist, Fachkräfte in ihrer pädagogischen Arbeit zu unterstützen und sie darin zu schulen, ihre pädagogische Arbeit inklusiver zu gestalten (vgl. Panagiatopoulou/Hammel 2020, S.204). Kindern sollte dabei ein wertschätzender Raum für ihre sprachliche Praktiken ermöglicht werden. Das Projekt bzw. der theoretische Rahmen dieses startete im Jahr 2018 an der Universität zu Köln und befasste sich dabei mit der Frage, wie Translanguaging als Konzept zur Analyse von Beobachtungen und Lernpraktiken genutzt werden kann (vgl. ebd.). Angehende Fach- und Lehrkräfte sollen im päd. Alltag unter Einsatz ethnografischer Methoden begleitet werden, um das eigene Handeln folglich gemeinsam zu reflektieren (vgl. ebd., S.211). Auf die Expertise (Wende zur Mehrsprachigkeit; 2016) von Julie Panagiatopoulou hin wandten sich zwei bilinguale Kindertageseinrichtungen (Deutsch-Italienisch; Deutsch-Englisch) aus Köln an sie und baten konkret um Unterstützung bei der Veränderung

ihrer bestehenden Strukturen im pädagogischen Alltag (vgl. ebd., S.209). Dabei wollten sie neue sprachpädagogische Konzepte heranziehen, die ebenso (neu) zugewanderte Kinder und Minderheitensprachen berücksichtigen. Dazu wollten sie ein Trainingskonzept zu Translanguaging absolvieren (vgl. ebd.). Daraufhin kam die Idee auf, ein Projekt mit der Möglichkeit zu erschaffen, welche die Umsetzung des pädagogischen Konzepts Translanguaging in Kölner Einrichtungen von Beginn an dokumentiert. Um ein zukünftiges Trainingskonzept zu entwickeln, welches Umsetzungsmöglichkeiten von Translanguaging in den pädagogischen Alltag in deutschen Kitas bietet. Die Entwicklung jenes Trainingskonzeptes wurde außerdem von Maria J-Hammels Dissertationsprojekt begleitet (vgl. ebd., S.210). Das Ziel des Projekts bestand darin, monolinguale Praktiken und Strukturen in Einrichtungen zu durchbrechen. Dabei wurde auf Grundlage durchgängigem Sammeln, Dokumentieren und Vergleichen von ethnografischen Daten (Interviews, Beobachtungen) versucht, einen inklusiven und mehrsprachigen Ansatz zu entwickeln und einzuführen. In einer dargestellten Sequenz zeigt sich exemplarisch, wie Translanguaging in den pädagogischen Alltag einer Einrichtung integriert wurde (eine aus den Beobachtungsprotokollen ausgewählte Sequenz einer Einrichtung aus Köln?) (vgl. ebd., S.211). In der beispielhaften Sequenz versammeln sich Kinder und Fachkräfte zum morgendlichen Kreis und eine der Fachkräfte leitet diesen mit dem Satz „Yalla, alle Kinder erstmal pschhht“ ein und bringt danach den Zeigefinger auf ihren Mund als zusätzliches Zeichen dafür, dass alle Kinder jetzt ruhig werden sollen (vgl. ebd.). In dieser Sequenz zeigt sich, wie die Fachkraft anhand von Translanguaging (dem Einbeziehen eines arabischen Wortes in ihre Aussage) alle Kinder einlädt, an der täglichen pädagogischen Routine zu partizipieren (vgl. ebd.). So zeichnet sich die Äußerung der Fachkraft dadurch aus, dass diese mit einem arabischen Wort beginnt, dieses gefolgt wird von einem deutschen Satz und mit einer non verbalen Gestik endet (vgl. ebd.). D.h. die Fachkraft nutzt diverse, verbale sowie non-verbale Zeichen und ermöglicht allen Kindern, das Gesagte zu verstehen und am Geschehen teilzuhaben (vgl. ebd.). Außerdem wird durch das Nutzen von Wörtern einer Minderheitensprache, wie hier Arabisch, den Kindern signalisiert, dass mehrere Sprachen im pädagogischen Alltag willkommen sind. Demnach bieten sich Rituale zum Einbeziehen der Familiensprachen im pädagogischen Alltag insbesondere an, wenn die Kinder bei der Gestaltung jener Rituale miteinbezogen werden, wie dieses Beispiel veranschaulicht zeigt (vgl. Fischer/Kolb 2019, S.86f.). Garcia und Li Wei zufolge sei es mithilfe von Translanguaging möglich, monolinguale Normen in Einrichtungen bzw. sprachpolitische Strukturen zu durchbrechen (vgl. Garcia and Li Wei 2014, S.137 zit. nach Panagiatopoulou/Hammel 2020, S.211). Nachdem die Fachkraft die morgendliche Situation mit der Äußerung eingeleitet hat, begannen sie gemeinsam ein arabisches Gebetslied zu singen. Daraufhin fragte die Erzieherin eines der Kinder, welches Lied er denn nun gerne singen würde (vgl. ebd.). Folglich machen die Kinder anhand solcher Rituale und Situationen die Erfahrung, dass ihre Sprachen auch im Kontext der Einrichtung zu Tragen kommen. Darüber hinaus werden sie am Geschehen beteiligt und ihnen wird ermöglicht, zu entscheiden, was sie

z.B. gerne als nächstes singen möchten (vgl. Panagiatopoulou/Hammel 2020, S.212). Zudem werden somit Sprachhierarchien entkräftigt, da Deutsch und Arabisch gleichermaßen verwendet werden (vgl. ebd.).

5.1.4 Deutscher Kindergarten Kanada

Julie A. Panagiatopoulou führte im Rahmen eines Forschungsprojekts „Educational Professionalism, Migration and Multilingualism in Canada, Germany and Greece“ im Jahre 2014 ein Experteninterview mit einer Erzieherin einer deutschen Kita aus Kanada durch (vgl. Panagiatopoulou/Rosen 2015 zit. nach Panagiatopoulou 2016, S.25). Diese hatte bereits eine mehrjährige Berufserfahrung in Deutschland gesammelt und arbeitete zu dem Zeitpunkt bereits seit vielen Jahren in der Einrichtung. In jener Einrichtung würden drei bis fünfjährige Kinder Deutsch erwerben, indem sie translingual handelten. Der Kindergarten war an die internationale deutsche Schule Montreal angeschlossen und hatte zum Ziel, alle Kinder, ebenso Kinder aus nichtdeutschen Familien, auf die Sprache der Schule vorzubereiten (vgl. ebd.). Laut der interviewten Erzieherin seien dabei alle Kinder, welche die deutschsprachige Kita besuchen, mehrsprachig. Außer denjenigen Kindern, die frisch aus Deutschland mit ihren Familien hergezogen seien. Kinder, die in Kanada geboren und aufwachsen, wachsen dabei häufig mehrsprachig auf und sprechen meistens zwei Sprachen. Oft stelle Deutsch (zum Teil auch Spanisch oder Arabisch) die Familiensprache dar und Englisch oder Französisch die Sprachen der Mehrheitsgesellschaft (vgl. ebd.). Somit wachsen die Kinder mit mehreren Sprachen auf. Die pädagogischen Fachkräfte der deutschen Kita passten sich dem an und handelten bewusst als mehrsprachig Professionelle, um den dynamischen Spracherwerb der Kinder entsprechend zu begleiten (vgl. ebd., S.26). Obgleich die Kita auf die deutschsprachige Schule vorbereitet, wurde dafür keine sprachseparierende Sprachpraxis angewendet (vgl. ebd.). Mehrsprachige Kinder in der Kita wurden demnach als kompetente Lernende angesehen, die translingual handelnd Sprache erwerben (vgl. ebd.). Schlussfolgernd, sind in mehrsprachigen Alltagssituationen nicht nur die Fertigkeiten der mehrsprachigen Kinder gefragt, sondern die aller Beteiligten, also auch die der Fachkräfte (vgl. ebd.).

5.1.5 Translinguaging im Alltag einer hebräisch-sprachigen Einrichtung in Israel

In einer bilingual hebräisch-arabischen Einrichtung gingen Forschende der Frage nach, wie flexibler bilingualer Sprachgebrauch anhand von translingualen Praktiken angewendet wird (vgl. Schwartz/Aslib 2014, S. 24). Jene Einrichtung wurde demnach ausgewählt, da die dort tätigen Fachkräfte die eigene Sprachpraxis als ineffektiv wahrnahmen (vgl. ebd.). Angesichts der Tatsache, dass zwar beide Sprachen als offizielle Sprachen in Israel gelten, das Arabische jedoch weitaus weniger Prestige erfährt als Hebräisch bzw. Hebräisch die dominantere Sprache darstellt, ergab sich u.a. die Frage, inwieweit Translinguaging dazu beitragen könne, jene Sprachhierarchie zu durchbrechen (vgl. ebd.). Die dort tätigen

Fachkräfte entschieden sich folglich nach einem Jahr, in dem sie eine strikte Trennung der beiden Sprachen im Rahmen des bilingualen Ansatzes vornahmen, beide Sprachen zeitgleich einzuführen (vgl. Schwartz/Aslib 2014, S.25). Infolgedessen begannen Kinder wie Fachkräfte sich als angehende Mehrsprachige zu erleben; begannen die Fachkräfte sich als Lernende zu begreifen und dies ebenso den Kindern zu vermitteln (als Sprachvorbild zu dienen) (vgl. ebd.). Mittels einer „double-reading-strategy“ wurden die Kinder mit beiden Sprachen vertraut gemacht, indem ihnen beispielsweise Bücher aus beiden Sprachen gezeigt wurden und sie gefordert wurden, die beiden Schriftsysteme der Sprachen miteinander zu vergleichen (vgl. ebd., S.29). Die Ergebnisse der Studie zeigten folglich auf, dass translinguales Handeln sich mit der Zeit in den Handlungen und Praktiken der Fachkräfte verfestigte (vgl. ebd., S.26). Die Fachkräfte äußerten zudem, während jenes Implementierungsprozesses, ihre Praktiken stets zu reflektieren und den Bedürfnissen der Kinder situativ anzupassen (vgl. ebd.).

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

Neumann u.a. führten außerdem im Rahmen eines ethnografischen Forschungsprojekts Fallstudien zu pädagogischen Praktiken im Umgang mit Mehrsprachigkeit in bilingualen Einrichtungen durch (vgl. Neumann u.a. 2015). In drei Einrichtungen in der Schweiz wurde dabei anhand vergleichenden Ethnographien u.a. den Fragen nachgegangen, wie der pädagogische Alltag von den Fachkräften als bilingualer Alltag gestaltet, welche Herausforderungen sich dabei den Fachkräften stellen und wie diese damit umgehen (vgl. ebd., S.9). Die drei Einrichtungen waren dabei in einem offiziell zweisprachigen regionalen Kontext in der Westschweiz angesiedelt (vgl. ebd.). Diese verfolgten jedoch unterschiedliche Konzepte zum pädagogischen Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Kita (vgl. ebd.). Demnach wurde in der einen Einrichtung ausschließlich Deutsch, in der anderen ausschließlich Französisch und in der dritten Einrichtung beide Sprachen gesprochen. Folglich wurden in jener Einrichtung translinguale Praktiken bzw. das Mischen von beiden Sprachen beobachtet (vgl. ebd., S.10). In dieser orientierten sich die Fachkräfte an den Familiensprachen der Kinder, auch wenn diese beispielsweise Regio-/Dialekten entsprachen (vgl. ebd., S.25). So wurden die Kinder auf direktem Weg am pädagogischen Alltag beteiligt und darüber hinaus als kompetente SprecherInnen adressiert (vgl. ebd., S.28).

5.2 Zusammenfassung von Befunden ausgewählter Feldstudien

Die Befunde ausgewählter Feldstudien, die Translanguaging Praktiken weltweit im Kontext mehrsprachiger Kindertageseinrichtungen empirisch untersuchten und dokumentierten, schließen sich den Ergebnissen/Beobachtungen der zuvor genannten Umsetzungsbeispiele an. Diese werde ich im Folgenden nochmal zusammenfassen.

Insgesamt zeigt sich, dass Kinder sowohl monolingual als auch translingual handelnd neue sprachliche Elemente in ihr Repertoire aufnehmen und diese kreativ sowie strategisch einsetzen, um bestmöglich ihre kommunikativen Ziele zu erreichen (vgl. Montanari/Panagiatopoulou 2019, S.40). Des Weiteren würde das sprachliche Handeln der Kinder zum Ausgangspunkt pädagogischen Handelns werden, sie werden als „translinguals“ und kompetente Lernende angesehen (vgl. Canagarajah 2013, S.8 zit. nach Montanari/Panagiatopoulou 2019, S.40). Infolgedessen seien es die Fachkräfte, die sich dem translingualen Sprachgebrauch der Kinder anpassen und damit den Mehrsprachigkeitserwerb der Kinder unterstützen (vgl. Neumann u.a. 2015, S.25). Außerdem konnte anhand der Ergebnisse veranschaulicht werden, dass translinguales Handeln keine Überforderung für die Kinder bedeute (vgl. Montanari/Panagiatopoulou 2019, S.41). Im Gegenteil sogar, da die Kinder damit ihrem natürlichen Spracherwerb, -logik folgen. Darüber hinaus führe die Verwendung aller Sprachen von Kindern in der Einrichtung dazu, dass bestehende soziale Hierarchien zwischen Sprachen dekonstruiert werden (vgl. ebd.). Dies sei überaus bedeutend für die Identitätsbildung der Kinder. Zudem würden Kinder abhängig von der jeweiligen Situation und der GesprächspartnerIn abwechselnd ein- und mehrsprachig handeln (vgl. Kirsch 2017 zit. nach Montanari/Panagiatopoulou 2019, S.41). Folglich würde die sprachseparierende Praxis der Fachkräfte dekonstruiert werden (vgl. Garcia 2011, S.41). Außerdem beginne durch das Einbeziehen von translingualen Praktiken in der Kita auch die frühe Einführung in die Welt der Schriftlichkeit und somit in die Weltliteratur (vgl. Helot 2011 zit. nach Montanari/Panagiatopoulou 2019, S.41). So würden Kinder ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass Mehrsprachigkeit auch mit Mehrschriftlichkeit (wenn z.B. in einer Sprache vorgelesen wird, während das Vorgelesene in eine weitere Sprache übersetzt und/oder mehrsprachig kommentiert wird) (vgl. Latisha/Young 2017 zit. nach Montanari/Panagiatopoulou 2019, S.41). Ferner führe die Berücksichtigung der Erstsprache des Kindes in der Kita dazu, dass dieses sich in seinen sprachlichen Kompetenzen anerkannt und wertgeschätzt fühlt. Darüber hinaus könne dies das Kind darin stärken, ein positives Selbstwertgefühl aufzubauen (vgl. Thomauske 2017, S.245f.). Infolgedessen sei es ermutigend für die Kinder, wenn ihren erstsprachlichen Kenntnissen und ihren Familiensprachen Respekt und Interesse entgegengebracht wird. Des Weiteren seien durch Nutzung der Erstsprache von Kindern im pädagogischen Bereich, insbesondere Vorteile auf kognitiver, sozialer und psychologischer Ebene nachzuweisen (vgl. Emilia/Hamied 2022, S.52). Die Verbindung, die zu der Erstsprache besteht, ist bei Eintritt in die Kita stärker als die zur Zweitsprache. Daher sei aus kognitiver Perspektive betrachtet, das Nutzen der Erst- bzw. Familiensprache auch als essentiell für den Zweitspracherwerb anzusehen (vgl. Macaro 2009 zit. nach Emilia/Hamied 2022, S.52). Wenn Kinder im Rahmen ihres Besuchs in der Kindertageseinrichtung erfahren, dass andere sich für ihre erstsprachlichen Kompetenzen interessieren und diese in den Alltag miteinbeziehen, wirkt sich dies positiv auf das Selbstbild und ihre Lernmotivation aus (vgl. Bereznai 2017, S.188f.). Dies lege darüber hinaus den Grundstein für das Lernen von weiteren Sprachen (vgl. ebd., S.189). Ferner profitieren

nicht nur mehrsprachige Kinder, sondern gleichermaßen einsprachige Kinder in der Kita davon. Durch das Einbeziehen verschiedener Sprachen in den Alltag der Einrichtung werde Mehrsprachigkeit als Normalität erlebt. Solche Erfahrungen würden demnach alle Kinder in ihrer metasprachlichen Kompetenz fördern (vgl. Bereznai 2017, S.189). Ferner führe dies dazu, dass alle Kinder eine offene und positive Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit und allgemein Sprachen entwickeln (vgl. Heredia 2019, S.34). Kitas, die Translanguaging zu ihrem Konzept gemacht haben, gebrauchen folglich alle mitgebrachten Sprachen von Kindern sowie von Fachkräften. Mehrsprachigkeit gilt in diesem Sinne als gelebte Normalität im Alltag der Einrichtung (vgl. Kolb/Fischer 2019, S.17).

5.3 Perspektiven für die frühpädagogische Praxis

Im Folgenden sollen weitere Perspektiven für die frühpädagogische Praxis aufgezeigt werden. Mehrsprachige Bildung lebe demnach von den Möglichkeiten, die eine Einrichtung zur Begleitung aller Sprachen eines Kindes bietet (vgl. Chilla/Niebuhr-Siebert 2017, S.98). So kann diese erst als Ressource begriffen werden, wenn sie durch die tätigen Fachkräfte sichtbar gemacht wird (vgl. ebd., S.98f.). „Das Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebot von Kindertageseinrichtungen soll sich am Alter und dem Entwicklungsstand, den sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten, an der Lebenssituation, sowie den Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientieren und seine ethnische Herkunft berücksichtigen“ (SGB VIII, §22 (2)). Demnach tragen Kindertageseinrichtungen den gesetzlichen Auftrag, sich an der Lebenswelt der Kinder zu orientieren, die Qualität des Inputs in den Sprachen des Kindes zu gestalten, sowie Möglichkeiten einer mehrsprachigen Alltagskultur zu nutzen (vgl. Chilla/Niebuhr-Siebert 2017, S.99). In der Begleitung von Kindern im mehrsprachigen Bildungsprozess wird daher pädagogischen Fachkräften und ihrer Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit eine wichtige Rolle zugemessen (vgl. ebd., S.100). Die Beziehung zwischen Fachkraft und Kind spielt dabei eine wesentliche Rolle. Insbesondere hinsichtlich sprachlicher Heterogenität in Kitas ist es wichtig, dass Fachkräfte ihre eigenen Unsicherheiten diesbezüglich wahrnehmen und reflektieren, um eine professionelle Haltung aufzubauen (vgl. ebd., S.101). So sollte es Teil der Professionalisierung jeder Fachkraft sein, sich mit der eigenen Sprachbiografie, Sprachfähigkeiten und ihren Kompetenzen bezüglich Kenntnissen von Kindersprachen und Spracherwerbmodellelen in ihren Sprachen auseinanderzusetzen (vgl. ebd.). Wie im vorigen Kapitel aufgezeigt, sind sich Kinder bereits früh über Sprachhierarchien und Prestigeunterschieden ihrer Sprachen bewusst (vgl. ebd.). Auf Seiten der Fachkräfte bedarf es demnach um das Bewusstsein dafür, dass Sprache über eine starke identitätsstiftende Funktion verfügt und über Zugehörigkeit entscheidet (kann) (vgl. ebd.). Folglich sollten insbesondere diejenigen Kinder, deren Sprachen kein hohes Prestige erfahren, ermutigt und ihre Sprachen explizit in Form von Rückmeldungen zu Äußerungen des Kindes in jener Sprache z.B. durch Nachfragen, Aufgreifen des Schriftbildes etc. wertgeschätzt werden (vgl. ebd., S.102). Dies kann in Form von mehrsprachigen Bilderbüchern,

Vorlesesituationen in zwei oder mehr Sprachen oder über mehrsprachige Singspiele erreicht werden (vgl. Ulich, Oberhuemer & Soltendieck 2010, S.35ff.; Wagner 2010; Jampert et al. 2009; Jampert 2005; 2003; Ansari 2004; Wagner & Preissing 2003 zit. nach Chilla/Niebuhr-Siebert 2017, S.102). Das Zulassen der Familiensprachen verhin- dert zudem die eintretende Sprachlosigkeit von Kindern, wie in Kapitel vier umfassend erläutert (vgl. nach Chilla/Niebuhr-Siebert 2017, S.103). So sind pädagogische Fachkräfte im pädagogischen Alltag gefordert, die mehrsprachliche Situation von Kindern anzuerkennen und diese besonders in der Gestaltung des Raumes, der Lernumgebung in Form von Materialauswahl, Raumgestaltung sowie Peer-Interaktionen in der Herkunftssprache sichtbar zu machen (vgl. Kratzmann et al. 2020, S.544). So sollte die Schaffung mehrsprachiger Lernumgebungen zum Ausgangspunkt der Professionalisierung in Fort- und Weiterbildungen von pädagogischen Fachkräften werden (vgl. Kratzmann et al. 2020, S.544).

Insbesondere Spielsituationen bieten sich demnach an, um translinguale Praktiken anzuregen und die Sprachentwicklung bei Kindern zu fördern (vgl. Morell/López 2021, S.154). So hätten verschiedene Untersuchungen aus der Psychologie, Neurowissenschaft und der frühkindlichen Bildung übereinstimmend belegt, dass Kinder insbesondere mithilfe des Spiels Sprache lernen; anhand Spiel Sinn und Bedeutung stiften (vgl. Ginsburg 2007; Hassinger-Das, Hirsh-Pasek & Golinkoff 2017; Van Hoorn, Nourout, Scales & Alward 2010 zit. nach Morell/López 2021, S.155). Deshalb werde vor allem bei mehrsprachigen Kindern empfohlen, auf spielbasiertes Lernen von Sprache zu setzen (vgl. Morell/López 2021, S.155). Vor allem angehende mehrsprachige Kinder nutzen translinguale Handlungen sowie Praktiken während des Spiels (vgl. ebd.). Dabei kommt pädagogischen Fachkräften die Aufgabe zu, dies zuzulassen und konkret anzuregen. Braband zufolge könne zudem an der Rolle von Sprache als Medium für das soziale Handeln und Lernen sowie für die Ich-Entwicklung angesetzt werden, um die Entwicklung eines translingualen Verständnisses von Sprache bei den pädagogischen Fachkräften voranzubringen (vgl. Braband 2019, S.314).

Als Ziele einer mehrsprachigen Bildung in Kitas gelten die Anerkennung und der aktive Einbezug der Familiensprache in den pädagogischen Alltag (vgl. Jahreiß 2018, S.51). Der Ansatz des Translanguaging bietet demnach eine Möglichkeit an, mit der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit von Kindern umzugehen. Es bedarf jedoch intensiven Professionalisierungsmaßnahmen des pädagogischen Personals hinsichtlich der Arbeit mit sprachlicher Heterogenität. Dabei spielt auch der Träger einer Einrichtung eine wichtige Rolle. Dieser sollte zur Implementierung von mehrsprachigen Sprachkonzepten (von Translanguaging) beitragen und die Zeit sowie das Budget für sprach- und konzeptbezogene Fortbildungen zur Verfügung stellen (vgl. Fischer/Kolb 2019, S.107). Translanguaging eröffnet folglich eine Möglichkeit, die Ressourcen von mehrsprachigen Kindern einzubeziehen, ohne selbst die Sprachen dabei beherrschen zu müssen (vgl. Roth et al. 2021, S.793f.). Des Weiteren sei die Wertschätzung der

Mehrsprachigkeit von Kindern, vor allem in der Zusammenarbeit mit Eltern, als ein wichtiger Bestandteil der Sprachentwicklung anzusehen (vgl. BiG 2018, S.92). Die Mehrsprachigkeit von Kindern stellt demnach eine zentrale Kompetenz dar, die als Chance anerkannt werden sollte (vgl. ebd.). Wenn andere Familiensprachen in den Alltag der Einrichtung miteinfließen, können sich mehrsprachige Kinder als selbstwirksam und kompetent erleben (vgl. ebd.). Die Unterstützung des Kindes, seiner Interessen und der Motivation, sich mitzuteilen fördert den Prozess seiner zunehmenden Sprachkompetenz (vgl. ebd., S.93).

5.3.1 Professionelle Kompetenzen von Fachkräften im Kontext der Mehrsprachigkeit von Kindern

So sollten professionelle Kompetenzen sowie eine entsprechende Qualifizierung von Fachkräften bezüglich der Mehrsprachigkeit von Kindern näher betrachtet werden. Fachliche Erkenntnisse zu Mehrsprachigkeit bei Fachkräften seien demnach eher wenig verbreitet (vgl. Braband 2019, S.312). Studien zu Orientierungen von Fachkräften in Hinblick auf Mehrsprachigkeit haben aufgezeigt, dass eine Offenheit Mehrsprachigkeit gegenüber grundsätzlich bestehe, doch pädagogische Fachkräfte vergleichsweise über wenig Fachwissen dazu verfügen und folglich bezogen auf Umsetzungsmöglichkeiten dieser, eher verunsichert sind (vgl. Reich 2008a; Kirsch/Aleksic 2018; Kratzmann u.a. 2017 zit. nach Braband 2019, S.312).

Hopp et al. entwickelte beispielsweise ein sprachspezifisches Kompetenzmodell, welches die Bereiche Wissen (Kenntnisse über die Funktion und Struktur von Sprache), Können (Befähigung zur Nutzung sprachdiagnostischer Verfahren/Durchführung von Sprachfördermaßnahmen), Handlungen (konkrete Umsetzung von Sprachförderung in der pädagogischen Praxis) umfasse (vgl. Hopp et al. 2010). Um folglich Sprachfördermaßnahmen in der Praxis mit Kindern durchführen zu können, sei wichtig, dass Fachkräfte über ein grundlegendes Sprachwissen in den Familiensprachen der Kinder besitzen; wissen,

was den Zweitspracherwerb kennzeichnet (typische Phänomene erkennen); sprachdiagnostische Verfahren kennen, einbeziehen und die Mehrsprachigkeit dieser berücksichtigen (vgl. ebd.). Darüber hinaus sei als wichtiger Faktor in diesem Zusammenhang eine sprachförderrelevante Haltung gegenüber der Mehrsprachigkeit von Kindern zu nennen. Besonders da in der Praxis immer noch ein starker Fokus auf Einsprachigkeit herrscht, ist es wichtig, pädagogische Fachkräfte dahingehend zu schulen und zu qualifizieren. Professionelle Kompetenzen sollten demzufolge ein fundiertes Wissen über Spracherwerbsstrategien und förderliche Faktoren miteinschließen, welche pädagogischen Fachkräften im Rahmen von Fortbildungen vermittelt werden könnte (vgl. Hachfeld/Wieduwilt 2020, S.284). Demnach sollten diese auf aktuellen Erkenntnissen bezüglich kindlicher Mehrsprachigkeit basieren. Um eine qualitativ wertvolle alltagsintegrierte sprachliche Bildung zu gewährleisten, sollten diese für pädagogische Fachkräfte verpflichtend gemacht werden (vgl. ebd.). Die Schaffung mehrsprachiger

Lernumgebungen solle zudem zum Ausgangspunkt der Professionalisierung in Fort- und Weiterbildungen von pädagogischen Fachkräften gemacht werden (vgl. Kratzmann et al. 2020, S.544).

In neueren Ansätzen zu Fortbildungen von Fachkräften werden diese außerdem angeregt, ihre pädagogische Arbeit so auszurichten, dass dieses als ein „safe place“ für angehend mehrsprachige Kinder wirkt (vgl. Panagiatopoulou 2016, S.27). Die pädagogische Fachkraft könne folglich die sprachliche

Ent-

wicklung des Kindes unterstützen, indem sie eine verlässliche und positive Bindung zu diesem aufbaut und die Mehrsprachigkeit dieses anerkennt (vgl. Fischer/Kolb 2019, S.20). Ferner sei von großer Bedeutung, die eigene Praxis stets in Hinblick auf sich wandelnden gesellschaftlichen und politischen Ereignisse zu hinterfragen, sowie zu reflektieren (vgl. ebd.). Eine Perspektive auf Sprachkompetenz fern von monolingualen Normen sollte zu einem pädagogischen Verständnis von sprachlicher Bildung gehören (vgl. Chilla 2017, S.132). Von pädagogischen Fachkräften und ihren Normvorstellungen hänge folglich ab, inwieweit sprachliche Bildung im pädagogischen Alltag möglich wird (vgl. ebd.).

Für pädagogische Fachkräfte kann das Zulassen der Familiensprachen der Kinder, wie in Kapitel vier bereits erörtert, eine Herausforderung bedeuten (vgl. Bereznai 2017, S.193). Um translinguale Praktiken in der Einrichtung zu ermöglichen, sind Fachkräfte jedoch gefordert, in bestimmten sprachlichen Interaktionen Kontrolle an die Kinder als „Experten in ihrer Sprache“ abzugeben und sich folglich darauf einzulassen (vgl. Wildemann & Vach 2013 zit. nach Bereznai 2017, S.193). Zugleich fungieren die Fachkräfte insbesondere in solchen Situationen als VorbilderInnen für die Kinder. Denn sie begreifen sich als Lernende, die z.B. bei Nicht-Verstehen nachfragen (vgl. Bereznai 2017, S.194). Die Fachkraft verhält sich demzufolge den Erst- und Familiensprachen der Kinder gegenüber offen und interessiert (vgl. Fischer/Kolb 2019, S.93). Das gleiche gilt für Situationen, in denen Kinder untereinander in einer anderen Sprache kommunizieren und die Fachkraft ggf. nicht versteht, was diese sagen. Solche Situationen können mit einem Gefühl des Kontrollverlustes auf Seiten der Fachkraft einhergehen (vgl. Bereznai 2017, S.194). Doch sei es wichtig, dies zuzulassen und keinesfalls zu untersagen oder zu verbieten. Das Kommunizieren in der Familiensprache übe nämlich eine überaus entlastende Wirkung auf Kinder aus, was insbesondere zu Beginn des Zweitspracherwerbs eine essentielle Rolle zur Bewältigung des Alltags spielt, welcher von einer noch nicht beherrschten Sprache dominiert ist (vgl. De Houwer 2013, S.169f.). Die Aufgabe der Fachkraft besteht folglich darin, die Kinder entscheiden zu lassen, in welcher Sprache sie sprechen möchten (vgl. Fischer/Kolb 2019, S.93). Natürlich ist es besonders von Vorteil, wenn die Fachkräfte ebenfalls über mehrsprachige Kompetenzen besitzen. Auch wenn dies für

translinguale Praktiken nicht zwingend erforderlich ist, sollte die Mehrsprachigkeit der Fachkräfte in jedem Fall als sprachliche Ressource verwendet werden.

5.3.2 Dokumentation mehrsprachiger Entwicklung im pädagogischen Alltag

Um mehrsprachige Kinder im pädagogischen Alltag dementsprechend adäquat begleiten zu können, lasse sich insbesondere die pädagogische Dokumentation als Mittel zur Begleitung heranziehen, da diese die ganze Lebenswelt des Kindes wie z.B. auch den Familienalltag in den Blick nimmt (vgl. Chilla/Niebuhr-Siebert 2017, S. 110). Um sprachliche Leistungen von Kindern erfassen zu können, ihre Sprachentwicklung entsprechend begleiten zu können, bieten sich demnach statt den üblichen (ein- sprachigen) Feststellungsdiagnostiken, Beobachtungen sowie Elterngespräche im Kita Alltag an (vgl. Montanari/Panagiatopoulou 2019, S.69). Diese hätten u.a. den Vorteil, keine Vergleiche zwischen ein- und mehrsprachigen Kindern, wie bei üblichen diagnostischen Verfahren, vorzunehmen (Chilla/Nie- buhr-Siebert 2017, S.111). Der Sprachstand bei Kindern könnte demnach auch nicht allein durch eine Momentaufnahme und isoliert betrachtet werden. Dieser müsste vielmehr langfristig in den Kontext der Kita eingebettet in Interaktionen mit anderen Kindern sowie Fachkräften, beobachtet und erfasst werden (vgl. ebd.). Dazu bedarf es einer systematischen, durchgängigen Dokumentation, die z.B. mit- hilfe einer Portfolioarbeit in der Kita mit Beteiligung der Kinder, aber auch der Eltern, erreicht werden könnte (Chilla/Niebuhr-Siebert 2017, S. 178). Dies sei notwendig, um geeignete Strategien für die Be- gleitung der kindlichen Sprachentwicklung zu entwickeln (vgl. ebd.).

Eine Kooperation mit den Eltern könnte sich dabei als hilfreich erweisen, da diese den Fachkräften über den Sprachgebrauch der Kinder im familialen Alltag berichten, sowie konkrete Fragen dazu be- antworten könnten (Chilla/Niebuhr-Siebert 2017, S. 178). Auch Braband zieht die Erkenntnis aus ihrer Studie, dass es einer intensiven Auseinandersetzung mit der familiären Sprachwelt eines Kindes be- darf, um eine entsprechende sprachliche Bildung in der Kita durchführen zu können (vgl. Braband 2019, S.312f.). Demnach sollten die Vorstellungen und Orientierungen hinsichtlich der Spracherzie- hung von Eltern aufgegriffen und die Bedürfnisse der Eltern, ihr Kind in ihrer Familiensprache zu för- dern, wahrgenommen werden (vgl. Braband 2019, S.313). Die Zusammenarbeit von Eltern und Kita sollte dabei durch eine wertschätzende Haltung gekennzeichnet sein (vgl. Lengyel/Salem 2016, S.11 zit. nach Braband 2019, S.313). So könnte, indem beispielsweise Fachkräfte Eltern berichten, welche Sprachen derzeit in der Einrichtung vertreten sind, für Transparenz bei den Eltern gesorgt werden. Fachkräfte gewinnen zugleich einen Eindruck davon, welche Sprachen die Kinder zuhause sprechen und favorisieren (vgl. Montanari/Panagiatopoulou 2019, S.69). Um solch eine Kooperation umzuset- zen, bedarf es jedoch einem vertrauensvollen Verhältnis auf beiden Seiten (vgl. ebd., S.70). Ziel solcher

Gespräche sollte sein, dass pädagogische Fachkräfte die Kinder mithilfe der Informationen von den Eltern besser einschätzen und ihren Spracherwerbsprozess im pädagogischen Alltag entsprechend an- gemessen fördern können (vgl. ebd.). Doch ist dabei auch zu beachten, dass Eltern nicht in der Lage sind, eine Diagnostik über die Sprachentwicklung ihres Kindes vorzunehmen (Die Strukturen in

Sprachen unterscheiden sich teilweise, sodass von einer Kompetenz in der einen Sprache nicht auf diese in einer anderen geschlossen werden kann) (vgl. Montanari/Panagiatopoulou 2019, S.70). Als wichtig festzuhalten sei dabei, die Eltern in der Rolle als mehrsprachige Vorbilder zu stärken und ihre Mehrsprachigkeit als Ressource anzuerkennen (vgl. Chilla/Niebuhr-Siebert 2017, S.97).

Des Weiteren seien Settings teilnehmender bzw. alltagsintegrierter Beobachtung im Kita Alltag zur

Ge-

staltung sprachpädagogischer Angebote eine wichtige Rolle zuzumessen (vgl. Montanari/Panagiatopoulou 2019, S.71). Feststellungsdiagnostiken, bei denen das Kind durch eine externe Diagnostikerin begutachtet wird, berücksichtigen häufig nicht die pädagogische Praxis. Hinzu kommt, dass diese nicht

unmittelbar am Geschehen, wie die beteiligten pädagogischen Fachkräfte, involviert sind. Demnach eigne sich besonders die Videoethnografie als Beobachtungs- und Reflexionsmethode im Kita Rahmen (vgl. ebd.). Um den mehrsprachigen Spracherwerb bei Kindern dokumentieren zu können, bedarf es demnach einer Erstellung eines individuellen Profils eines jeden Kindes auf Grundlage der Gespräche mit Bezugspersonen (Eltern, Geschwister) (vgl. ebd., S.72). Insbesondere Interaktionen mit Gleichaltrigen im Kita Alltag, um die individuelle Sprachentwicklung einzelner Kinder zu erfassen, seien dabei als förderlich zu betrachten (vgl. Stude 2013, S.251).

3.3.3 Literacy als translinguale Praxis mehrsprachiger Kinder

Der Begriff „Literacy“ kam im deutschen Fachdiskurs zeitgleich mit den internationalen Vergleichsstudien wie PISA und IGLU, welche die Lesekompetenz von SchülerInnen untersuchten, auf (vgl. Montanari/Panagiatopoulou 2019, S.46). Literacy ist folglich als Lese- und Schreibkompetenz zu verstehen (Fischer/Kolb, 2019, S.47). Der Begriff wurde jedoch erweitert und umfasst inzwischen frühkindliche Fähigkeiten, wie die Erzählkompetenz, Erzählfreude, Bustabenkenntnis, phonologische Bewusstheit sowie allgemeines Textverständnis (vgl. Füssenich 2011, S.6). Ferner ist mit Literacy auch die Lesefreude, die Vertrautheit mit Büchern bis hin zu einem kompetenten Umgang mit Medien gemeint (vgl. Stangl 2019 zit. nach Kolb/Fischer 2019, S.47).

Der Kita kommt ein wichtiger Auftrag hinsichtlich der Förderung von Literacy Kompetenzen zu (vgl. Kolb/Fischer 2019, S.47). Vorlesesituationen gelten dabei als ein zentrales Anliegen von Literacy (vgl. ebd., S.48). Das Vorlesen initiere zudem eine Erfahrung mit Schriftsprache, was ebenfalls als ein Kernbereich von Literacy zu betrachten ist (vgl. ebd., S.49). Eine gemeinsame Bilderbuchbetrachtung in der Kita beispielsweise, in der Fachkraft und Kind mehrsprachig handeln, könne solch eine wertvolle

Literacy

Erfahrung darstellen (vgl. Montanari/Panagiatopoulou 2019, S.60). Um solche Erfahrungen im pädagogischen Alltag umzusetzen, bietet sich beispielsweise eine Kinderbibliothek an, bei der die Kinder in die Auswahl der Bücher miteinbezogen werden. Die Bücher sollten dabei in mehreren Sprachen bzw. in den Familiensprachen der Kinder vorhanden sein (vgl. Kolb/Fischer 2019, S.49).

Literacy Erfahrungen können demnach nicht ausschließlich auf die Lese- und Schreibkompetenz von Kindern eingegrenzt werden, sondern umfassen ebenso Kenntnisse in der Erst- und Zweitsprache und deren Auswirkungen auf die schriftsprachliche Entwicklung (vgl. Montanari/Panagiatopoulou 2019, S.59). So sollten neben der Berücksichtigung aller Sprachen der Kinder, ebenfalls die damit einhergehenden schriftkulturell geprägten Sprachwelten mehrsprachiger Kinder miteinbezogen werden, um somit allen Kindern die mehr- und quersprachige Schriftlichkeit zu vermitteln (vgl. ebd., S.61). Darüber hinaus sei bei mehrsprachigen Kindern davon auszugehen, dass mehrsprachige Kinder in Interaktionen mit ihren Bezugspersonen auf der Ebene der Schriftlichkeit bereits vielfältige Erfahrungen sammeln und entsprechende Fertigkeiten ausbilden (vgl. ebd.). Frühkindliche Erfahrungen mit Mehrschriftlichkeit basieren demnach auf einer sprachübergreifenden Verwobenheit von Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Rahmen mehrsprachigen Aufwachsens (vgl. ebd.). Dass Mehrsprachigkeit auch mit Mehrschriftlichkeit zusammenhängt und mehrsprachige Erwachsenen beispielsweise geschriebene Texte in mehreren Sprachen nutzen können, lernen Kinder im Laufe ihrer Sozialisation innerhalb der Familie und ggf. in der Kita (vgl. ebd.). Solche alltägliche mehrsprachige familiale Praktiken werden jedoch kaum empirisch erfasst und finden in der deutschsprachigen Fachdiskussion zu Literacy kaum Berücksichtigung (vgl. Montanari/Panagiatopoulou 2019, S.47f.). Folglich werde, wenn in der Kita entsprechende Angebote gemacht werden, ihnen ermöglicht, solche Literacy Kompetenzen quer durch Sprachen hindurch zu erwerben (vgl. ebd., S.51). Literacy und die damit einhergehende Einführung von Kindern in die Welt der Schriftlichkeit gilt demnach als eine zentrale Zielsetzung frühkindlicher Sprachbildung (vgl. Füssenich/Geisel 2008; Ulich 2003 zit. nach Panagiatopoulou 2016, S.31).

Literacy Ansätze umfassen folglich den Erwerb von schriftkulturellen Erfahrungen und Praktiken in Familien und Kindertageseinrichtungen (vgl. Panagiatopoulou 2016, S.31). Diese würden dabei insbesondere die dynamischen, sprachübergreifenden und schriftkulturellen Praktiken fokussieren (vgl. ebd.). So bringen mehrsprachige Kinder bereits komplexe translinguale Literacy Praktiken mit, die auf ihren Sprachbiografien und damit erworbenen schriftkulturellen Erfahrungen basieren (vgl. ebd.). Translinguale Literacy Praktiken seien insofern förderlich, als dass sie Kindern die Bedeutung von Schriftkultur, den Zusammenhang zwischen Literatur und Bildung und Verknüpfungsmöglichkeiten zwischen Sprachenvielfalt und plurilingualer Schriftlichkeit näherbringen (vgl. ebd.).

Fazit

Zusammenfassend wird deutlich, dass trotz der immer weiter zunehmenden sprachlichen Heterogenität in deutschen Kitas, die Mehrsprachigkeit von Kindern wenig Berücksichtigung und keinen angemessenen Umgang findet. Zwar ist in Bildungsplänen eine allmählich beobachtete Offenheit für Mehrsprachigkeit erkennbar, doch wird in Einrichtungen der frühkindlichen Bildung immer noch eine Einsprachigkeit durchgesetzt, nach der nur die Förderung der deutschen Sprache relevant sei.

Diese hat zur Folge, dass die Erst- und Familiensprachen der Kinder ausgeblendet, Kindern Sprachverbote auferlegt und in nicht seltenen Fällen mehrsprachigen Kindern ein Förderbedarf zugemessen wird. Sprachpolitiken- und Ideologien sind dabei in hohem Maß daran beteiligt. Der Kita als erste Bildungsinstitution wird demnach die Aufgabe übertragen, Kinder möglichst gut auf die Schule vorzubereiten. Jener Druck lastet folglich auch auf Fachkräften und überträgt sich ebenso auf die Eltern. Infolgedessen entsteht eine defizitäre Sicht auf Mehrsprachigkeit, die von allen Beteiligten so wahrgenommen und übernommen wird. Das Ausblenden der Mehrsprachigkeit von Kindern zieht folglich verheerende Konsequenzen nach sich, die Kinder in ihrer weiteren Bildungslaufbahn negativ prägen können. Diese sind insbesondere in Hinblick auf die Identitätsbildung der Kinder kritisch zu betrachten.

Die Kita als erste Sprachwelt von Kindern trägt jedoch in hohem Maße zu der Entwicklung sprachlicher Kompetenzen bei und legt ferner den Grundstein für die weitere sprachliche Entwicklung von Kindern. Kindertageseinrichtungen und pädagogische Fachkräfte tragen demnach die Aufgabe, respektvoll und anerkennend mit den Erst- und Familiensprachen von Kindern umzugehen. Dabei ist insbesondere ein Umdenken auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte notwendig. Der Ausgangspunkt pädagogischen Handelns sollte folglich die gelebte Mehrsprachigkeit der Kinder werden.

Insgesamt wird deutlich, dass Translanguaging als ein sensibles sprachpädagogisches Konzept dienen würde, welches der mehrsprachigen Lebensrealität von Kindern gerecht und darüber hinaus zahlreiche

Implikationen für den pädagogischen Alltag bieten würde. Dieses könnte folglich als geeignete Möglichkeit, die Mehrsprachigkeit von Kindern in Einrichtungen der frühkindlichen Bildung zu begleiten, betrachtet werden. Dabei zeigt das Konzept eine Vielzahl an Möglichkeiten und Chancen sowie Vorteile für die Entwicklung von mehrsprachigen Kindern auf und gestaltet sich demnach für alle Beteiligten als profitable Praxis. Als bereits bestehende Sprachpraxis von Kindern kann Translanguaging als neue Perspektive auf bereits bestehende sprachliche Praktiken mehrsprachiger SprecherInnen begriffen werden. In Situationen, in denen keine Forderung nach einer bestimmten Sprache herrscht, finde vielmehr ein fließender Sprachenwechsel statt, bei dem die Verständigung im Mittelpunkt steht und die Sprachen gleichwertig behandelt werden. In einem mehrsprachigen Umfeld werde den Kindern folglich ermöglicht, zu sprechen. So wird deutlich, warum das Konzept Translanguaging auf

internationaler Ebene an solch Bedeutung gewinnt. Dieses bietet die Möglichkeit, den Sprachen der Kinder mit Anerkennung entgegenzukommen. Somit würden die Kinder in ihren Identitäten angenommen und wertgeschätzt werden.

Dabei stünde außer Frage, dass nicht Kinder auch monolingual handeln und kommunizieren sollen

und

dies notwendig ist, damit sie die Mehrheitssprache erwerben. Doch sind dazu keine sprachseparierenden Maßnahmen nötig. Im Gegenteil, durch translinguale Praktiken, dem Zulassen der Familiensprachen von Kindern, werden diese insbesondere im Erwerb weiterer Sprachen gefördert. Insgesamt findet das Konzept des Translanguaging im internationalen Raum immer mehr Verbreitung und Anklang.

Im deutschsprachigen Raum, besonders auf den frühkindlichen Bereich bezogen, liegen zu diesem bzw.

der Implikation dieses in die Sprachpraxis bislang bis auf wenige Ausnahmen jedoch kaum Studien

vor.

Auch international betrachtet, findet dieses eher im schulischen Bereich Anwendung. Die aufgeführten

Umsetzungsbeispiele und Trainingskonzepte für Fachkräfte dienen folglich als Anregungen für den frühkindlichen Bereich in Deutschland.

Der Ansatz des Translanguaging könnte somit als Chance gesehen werden, eine gleichberechtigte Begegnung von Sprachen im Alltag zu schaffen und damit Machtverhältnisse und Sprachhierarchien zu dekonstruieren. Insbesondere hinsichtlich der Monolingualisierung und der damit einhergehenden Folgen für Kinder sollte diesem eine große Rolle zugemessen werden. Um das sprachpädagogische Konzept einzuführen, bedarf es jedoch einem Umdenken in Strukturen der frühkindlichen Bildung. Kitas sollten Weiterbildungsmaßnahmen zu der Mehrsprachigkeit nach aktuellem Forschungsstand an-

bieten, pädagogischen Fachkräften sollten zu Kompetenzen hinsichtlich des Umgangs mit Mehrsprachigkeit geschult und eine ressourcenorientierte sprachliche Haltung entwickeln. Anhand Translanguaging könnte ein mehrsprachiger Raum geschaffen werden, der ein wertschätzendes Umfeld für alle Beteiligten darstelle und sollte folglich im Sinne einer inklusiven Pädagogik in die frühkindliche Bildung einbezogen werden. Abschließend sollte das Konzept Translanguaging und dessen Anwendung mehr Aufmerksamkeit im deutschsprachigen Raum und insbesondere im frühkindlichen Bereich erfahren.

Literaturverzeichnis

- Akbas, B., Mecheril, P. & Spieß, A., 2017. Frühkindliche Bildung in der Migrationsgesellschaft. In: D. Amirpur & A. Platte, Hrsg. *Handbuch inklusive Kindheiten*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich, pp. 197-209.
- Amirpur, D. & Schulz, O., 2021. Hilfsdiagnose Sprachentwicklungsverzögerung - Wenn die Frühförderung über migrantisierte Kinder entscheidet, pp. 54-70.
- Bereznai, A., 2017. Mehrsprachigkeit leben. Sprachliche Vielfalt in Kitas als Entwicklungschance für alle. In: B. Lamm, Hrsg. *Handbuch Interkulturelle Kompetenz. Kultursensitive Arbeit in der Kita*. Freiburg im Breisgau: Herder, pp. 188-196.
- Braband, J., 2019. *Mehrsprachigkeit in der Frühpädagogik. Subjektive Theorien von Eltern und Kitafachkräften vor dem Hintergrund migrationsgesellschaftlicher Ordnungen*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Chilla, S., 2017. Sprachliche Bildung und Schulerfolg. Zur Individualisierung der "Schlüsselkompetenz Sprache" im deutschen Schulsystem. In: M. Gercke, T. Thonagel & S. Opalinski, Hrsg. *Inklusion, Bildung und gesellschaftliche Exklusion. Zusammenhänge-Widersprüche-Konsequenzen*. Wiesbaden: Springer VS, pp. 123-136.
- Chilla, S. & Niebuhr-Siebert, S., 2017. *Mehrsprachigkeit in der KiTa: Grundlagen-Konzepte-Bildung*. 1. Auflage Hrsg. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Christmann, N. & Graf, K., 2010. Sprachliche Förderung für Kinder mit Migrationshintergrund in Deutschland und Luxemburg . In: F. Heinzel & A. Panagiatopoulou, Hrsg. *Qualitative Bildungsforschung im Elementar- und Primarbereich*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, pp. 192-205.
- De Houwer, A., 2013. Harmonious bilingual development: Young families' well-being in language contact situations. *International Journal of Bilingualism*, 11 Juni, pp. 169-184.
- Dean, I., 2020. *Bildung-Heterogenität-Sprache. Rassistische Differenz- und Diskriminierungsverhältnisse in Kita und Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dirim, I. & Mecheril, P., 2018. *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Emilia, E. & Hamid, F. A., 2022. TRANSLANGUAGING PRACTICES IN A TERTIARY EFL CONTEXT IN INDONESIA. *TELFIN Journal*, Volume 33, Number 1, pp. 47-74.
- Füssenich, I., 2011. *Literacy im Kindergarten. Vom Sprechen zur Schrift. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte*, München: WiFF Expertise, Band 9.
- García, O., 2011. The translanguaging of latino kindergarteners. In: K. Potowski & J. Rothman, Hrsg. *Bilingual Youth. Spanish in English-speaking societies*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins, pp. 33-55.
- García, O. & Kleifgen, J., 2010. *Educating Emergent Bilinguals. Policies, Programs, and Practices for English Language Learners*. New York: Teachers College Press.

- García, O. & Wei, L., 2015. Translanguaging, Bilingualism, and Bilingual Education. In: W. E. Wright, S. Boun & O. García, Hrsg. *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education*. Chichester: Wiley Blackwell, pp. 223-240.
- Gogolin, I., 2010. Stichwort: Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7 Dezember, pp. 529-547.
- Gogolin, I. K.-P. M., 2010. *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. 2. Hrsg. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Grosjean, F., 2020. Individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit. In: I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch, Hrsg. *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, pp. 13-21.
- Hachfeld, A. & Wieduwilt, N., 2020. Qualifizierung von frühpädagogischen Fachkräften im Kontext von Mehrsprachigkeit. In: I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch, Hrsg. *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, pp. 281-286.
- Heredia, M., 2019. *Kinder mit Fluchterfahrung in Kitas. Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG.
- Hopp, H., Thoma, D. & Tracy, R., 2011. Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. Ein sprachwissenschaftliches Modell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4 Januar, pp. 609-629.
- Jahreiß, S., 2018. *Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in Kitas. Eine empirische Studie zum Praxistransfer einer Weiterbildung für Erzieherinnen und Erzieher*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Kirsch, C. & Seele, C., 2020. Translanguaging in Early Childhood Education in Luxembourg: From Practice to Pedagogy. In: J. A. Panagiatopoulou, L. Rosen & J. Strzykala, Hrsg. *Inclusion, Education and Translanguaging. How to Promote Social Justice in (Teacher) Education?*. Wiesbaden: Springer VS, pp. 63-82.
- Kolb, N. et al., 2019. *QITA. Qualität in zwei- und mehrsprachigen Kindertageseinrichtungen. Kriterienhandbuch für den Bereich Sprache und Mehrsprachigkeit. Ein Projekt begleitet und gefördert von der Robert Bosch Stiftung*. Kiel: Universitätsverlag Hildesheim.
- Kratzmann, J., 2014. Türkische Schüler als "Verlierer"? Die Einschulung aus Elternsicht . In: M. Mudiappa & C. Artelt, Hrsg. *BiKS - Ergebnisse aus den Längsschnittstudien. Praxisrelevante Befunde aus dem Primar- und Sekundärbereich*. Bamberg: University of Bamberg Press, pp. 47-52.
- Kratzmann, J. & Sachse, S., 2020. Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. In: I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch, Hrsg. *Mehrsprachigkeit im Kindergartenalter*. Wiesbaden: Springer VS, pp. 175-180.
- Kratzmann, J., Sawatzky, A. & Sachse, S., 2020. Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen - Über das Zusammenspiel von Wissen, Einstellungen und Handeln. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 12 Mai, pp. 539-564.
- Kratzmann, J., Smidt, W., Pohlmann-Rother, S. & Kuger, S., 2013. Interkulturelle Orientierungen und pädagogische Prozesse im Kindergarten. In: G. Faust, Hrsg. *Einschulung. Ergebnisse aus der Studie "Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BiKS)"*. Münster: Waxmann, pp. 97-110.
- Krumm, H.-J., 2020. Mehrsprachigkeit und Identität. In: I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch, Hrsg. *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, pp. 131-136.

- Mehlhorn, G., 2020. Herkunftssprachen und ihre Sprecher/innen. In: I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch, Hrsg. *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, pp. 23-29.
- Montanari, E. G. & Panagiatopoulou, J. A., 2019. *Mehrsprachigkeit und Bildung in Kitas und Schulen*, Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH+Co.KG.
- Morell, Z. & López, D., 2021. Translanguaging and Emergent Literacy in Early Childhood Education. In: C. o. N. Y. Y. S. I. o. E. Bilinguals, Hrsg. *Translanguaging and Transformative Teaching for Emergent Bilingual Students. Lessons from the CUNY-NYSIEB Project*. New York & London: Routledge, pp. 149-170.
- Neumann, S., Kuhn, M., Tinguely, L. & Brandenberg, K., 2015. *Linguistic Landscapes in der Kindertagesbetreuung – Fallstudien zu pädagogischen Praktiken im Umgang mit Mehrsprachigkeit in bilingualen Kindertageseinrichtungen*. Freiburg: Universität Freiburg.
- Niesel, R. & Griebel, W., 2015. *Übergänge ressourcenorientiert gestalten: Von der Familie in die Kindertagesbetreuung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Nordrhein-Westfalen, M. f. S. u. B. d. L., 2018. *Bildungsgrundsätze. Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an. Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0-10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen*. 2. Hrsg. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Oeter, S., 2020. Sprachpolitik und Sprachenrechte. In: I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch, Hrsg. *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, pp. 329-334.
- Panagiatopoulou, A., 2016. *Mehrsprachigkeit in der Kindheit. Perspektiven für die frühpädagogische Praxis*, München: Jugendinstitut e.V. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte WiFF.
- Panagiatopoulou, J. A. & Hammel, M. J., 2020. Inclusion, Education and Translanguaging. How to Promote Social Justice in (Teacher) Education?. In: J. A. Panagiatopoulou, L. Rosen & J. Strzykala, Hrsg. *'What shall we sing Now, Amir?' Developing a Voice through Translanguaging Pedagogy-An Ethnografic Research and Professional Training Project in Day-Care Centers and Schools*. Wiesbaden: Springer VS, pp. 203-2018.
- Piller, I., 2020. Sprachideologien und ihre gesellschaftlichen Konsequenzen. In: I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch, Hrsg. *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, pp. 335-340.
- Roth, H.-J., Ucan, Y., Sieger, S. & Gollan, C., 2021. Implementationsforschung zwischen Intervention und Transfer im Kontext von Mehrsprachigkeit und sprachlicher Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23 Juni, pp. 775-818.
- Rothweiler, M. & Rurberg, T., 2011. *Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache. Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren*, München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen.
- Schneider, S., 2015. *Bilingualer Erstspracherwerb*. München: Ernst Reinhardt.
- Schwartz, M. & Asli, A., 2014. Bilingual Teachers' Language Strategies: The Case of an Arabic-Hebrew Kindergarten in Israel. *Teaching and Teacher Education*, Februar, Issue 38, pp. 22-32.
- Seltzer, K., Ascenzi-Moreno, L. & Aponte, G. Y., 2020. Translanguaging and Early Childhood Education in the USA: Insights from the CUNY-NYSIEB Project. In: J. A. Panagiatopoulou, L. Rosen & J. Strzykala,

Hrsg. *Inclusion, Education and Translanguaging. How to Promote Social Justice in (Teacher) Education?*. Wiesbaden: Springer VS, pp. 23-40.

Stude, J., 2013. *Kinder sprechen über Sprache. Eine Untersuchung zu interaktiven Ressourcen des frühen Erwerbs metasprachlicher Kompetenzen*. Stuttgart: Fillibach.

Thomasske, N., 2017. *Sprachlos gemacht in Kita und Familie. Ein deutsch-französischer Vergleich von Sprachpolitiken- und praktiken*. Wiesbaden: Springer VS.

Zettl, E., 2019. *Mehrsprachigkeit und Literalität in der Kindertagesstätte. Frühe sprachliche Bildung in einem von Migration geprägten Stadtviertel*. Wiesbaden: Springer VS.

Eidesstaatliche Versicherung

Ich versichere hiermit, dass ich die hier vorgelegte Bachelorarbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe angefertigt und bisher keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt habe. Alle wörtlich oder sinngemäß aus anderen Quellen übernommenen Stellen habe ich kenntlich gemacht. Andere als die angegeben und kenntlich gemachten Quellen und Hilfsmittel habe ich nicht benutzt. Ich bin mir bewusst, dass ein Verstoß gegen diese Versicherung nicht nur prüfungsrechtliche Folgen haben wird, sondern auch zu weitergehenden rechtlichen Konsequenzen führen kann.

Aachen, den 15.06.2022

S. Behbahani