

Christina Winter

Mehrsprachigkeit im Spannungsfeld zwischen sprachlicher Ermächtigung und Othering

Eine ethnografische Studie im
Elementarbereich



Springer VS

Interkulturelle Studien

Reihe herausgegeben von

Wolf-Dietrich Bukow, Humanwissenschaftliche Fakultät, Universität zu Köln,
Köln, Deutschland

Christoph Butterwegge, Humanwissenschaftliche Fakultät, Universität zu Köln,
Köln, Deutschland

Gudrun Hentges, Humanwissenschaftliche Fakultät, Universität zu Köln, Köln,
Deutschland

Julia Reuter, Humanwissenschaftliche Fakultät, Universität zu Köln, Köln,
Deutschland

Hans-Joachim Roth, Humanwissenschaftliche Fakultät, Universität zu Köln, Köln,
Deutschland

Erol Yildiz, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Innsbruck, Innsbruck,
Österreich

Interkulturelle Kontakte und Konflikte gehören längst zum Alltag einer durch Mobilität und Migration geprägten Gesellschaft. Dabei bedeutet Interkulturalität in der Regel die Begegnung von Mehrheiten und Minderheiten, was zu einer Verschränkung von kulturellen, sprachlichen und religiösen Unterschieden sowie sozialen Ungleichheiten beiträgt. So ist die zunehmende kulturelle Ausdifferenzierung der Gesellschaft weitaus mehr als die Pluralisierung von Lebensformen und -äußerungen. Sie ist an Anerkennungs- und Verteilungsfragen geknüpft und stellt somit den Zusammenhalt der Gesellschaft als Ganzes, die politische Steuerung und mediale Repräsentation kultureller Vielfalt sowie die unterschiedlichen Felder und Institutionen der pädagogischen Praxis vor besondere Herausforderungen: Wie bedingen sich globale Mobilität und nationale Zuwanderungs- und Minderheitenpolitiken, wie geht der Staat mit Rassismus und Rechtsextremismus um, wie werden Minderheiten in der Öffentlichkeit repräsentiert, was sind Formen politischer Partizipationen von MigrantInnen, wie gelingt oder woran scheitert urbanes Zusammenleben in der globalen Stadt, welche Bedeutung besitzen Transnationalität und Mehrsprachigkeit im familialen, schulischen wie beruflichen Kontext? Diese und andere Fragen werden in der Reihe „Interkulturelle Studien“ aus gesellschafts- und erziehungswissenschaftlicher Perspektive aufgegriffen. Im Mittelpunkt der Reihe stehen wegweisende Beiträge, die neben den theoretischen Grundlagen insbesondere empirische Studien zu ausgewählten Problembereichen interkultureller als sozialer und damit auch politischer Praxis versammeln. Damit grenzt sich die Reihe ganz bewusst von einem naiven, weil kulturalistisch verengten oder für die marktförmige Anwendung zurechtgestutzten Interkulturalitätsbegriff ab und bezieht eine dezidiert kritische Perspektive in der Interkulturalitätsforschung.

Christina Winter

Mehrsprachigkeit im Spannungsfeld zwischen sprachlicher Ermächtigung und Othering

Eine ethnografische Studie im
Elementarbereich

Christina Winter
Köln, Deutschland

Diese Dissertation wurde von der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln im Oktober 2021 angenommen.

ISSN 2945-8358

ISSN 2945-8366 (electronic)

Interkulturelle Studien

ISBN 978-3-658-38483-8

ISBN 978-3-658-38484-5 (eBook)

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-38484-5>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en), exklusiv lizenziert an Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2022

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag, noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geographische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Planung/Lektorat: Stefanie Eggert

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Danksagung

Die diesem Buch zugrundeliegende Studie wurde als Dissertation von der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln im Oktober 2021 angenommen. Dass dieses Buch aber überhaupt entstehen konnte, habe ich der Inspiration, Motivation und Unterstützung zahlreicher Personen zu verdanken. Dennoch versuche ich mich kurzzufassen:

Mein herzlicher Dank gilt zuerst den Kindern und pädagogischen Fachkräften der Kindertagesstätten, die ich über mehrere Monate hinweg in ihrem Kitaalltag begleiten durfte.

Für die langjährige Betreuung, die anregungsreichen Gespräche sowie die vertrauensvolle Zusammenarbeit danke ich herzlich meinem Erstgutachter Prof. Dr. Hans-Joachim Roth. Für die wertvollen und wertschätzenden Hinweise bedanke ich mich bei meiner Zweitgutachterin Prof.'in Dr. Julie Argyro Panagiotopoulou.

Meinen Kolleg:innen aus Doktorand:innen- und Forschungskolloquien sowohl an der Universität zu Köln als auch an der Universität Koblenz/Landau danke ich herzlich für ihre kreativen Interpretationsvorschläge, kritischen Nachfragen und konstruktiven Ideen. Großer Dank gilt Henrike Terhart, die insbesondere zu Beginn meiner Feldforschung für Reflexionsgespräche zur Verfügung stand. Ina-Maria Maahs und Charis Anastasopoulos danke ich für ihre herzlichen und motivierenden Worte. Für die Unterstützung bei den Transkriptionen der Interviews danke ich Sonja Sieger und der AcadeMI des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.

Insbesondere bei Julia Hübner und Josephine B. Schmitt bedanke ich mich herzlich für das kritische sowie mehrmalige Korrekturlesen und das stets wertschätzende und konstruktive Feedback.

Sebastian Steneberg danke ich dafür, dass er immer ein offenes Ohr für mich hat und mich bis zuletzt unterstützt hat. Meiner Mutter Taissja Winter danke ich für ihre vollkommene Zuversicht.

Zuletzt danke ich allen, die ich versäumt habe namentlich zu erwähnen, für ihr Vertrauen.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Zum Hintergrund der vorliegenden Studie	5
1.2	Zielsetzung und Aufbau der Arbeit	8
2	Begriffsklärungen und theoretische Einbettungen	13
2.1	Sprachliche Bildung	13
2.2	Mehrsprachigkeit und Translanguaging	16
2.3	Migrationshintergrund	20
2.4	Interkulturelle Bildung und Migrationspädagogik	23
2.5	Sprachenpolitik	25
2.6	Migrationspädagogische Perspektiven auf sprachliche Bildung – erstes Zwischenfazit	27
3	Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit im Elementarbereich – Zum Forschungsstand	29
3.1	Sprachliche Bildung im Elementarbereich: Erkenntnisse aus der empirischen Bildungsforschung	29
3.1.1	Einfluss der Kindergartenqualität auf die kindliche Sprachentwicklung	30
3.1.2	Additive und alltagsintegrierte Sprachförderung	31
3.1.3	Mehrsprachige Bildungsangebote	34
3.1.4	Sprachlernförderliche Interaktionen in der Kita	36
3.1.5	Zur empirischen Untersuchung der Wirksamkeit sprachlicher Bildung im Elementarbereich – ein Zwischenstand	39
3.2	Sprachliche Bildung im Elementarbereich: Erkenntnisse aus der qualitativ-rekonstruktiven Sozialforschung	40

3.2.1	Sprachliche Praktiken im Feld sprachlicher Bildung	41
3.2.2	Praktiken der Differenzkonstruktion im Kontext von Mehrsprachigkeit	46
3.2.3	Subjektive Theorien pädagogischer Fachkräfte	50
3.3	Zur empirischen Untersuchung sprachlicher Praktiken und Positionen im Feld sprachlicher Bildung – zweites Zwischenfazit	53
4	Methodologische Überlegungen und methodische Zugänge	57
4.1	Methodologische Verortung: Ethnografie und Grounded Theory	58
4.2	Teilnehmende Beobachtung und komparative Analyse	61
4.2.1	Teilnehmende Beobachtung	62
4.2.2	Komparative Analyse nach der Grounded Theory	65
4.3	Leitfadengestützte Interviews und inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse	69
4.3.1	Leitfadengestützte Interviews	69
4.3.2	Inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse	71
4.4	Triangulation in der Ethnografie im Feld sprachlicher Bildung	74
4.5	Feldzugang	76
4.6	Beschreibung der Forschungsfelder: Vier mehrsprachigkeitsorientierte Kindertageseinrichtungen	78
5	Ergebnisse I: Rekonstruktion mehrsprachigkeitsinkludierender und -exkludierender sprachlicher Praktiken im Elementarbereich	85
5.1	Aushandeln von Sprach- und Sprechkonventionen	85
5.1.1	„Karpuz? Was ist ein Karpuz?“ – Zur Hervorbringung nicht-richtigen Sprechens	86
5.1.2	„Du musst mit mir sprechen!“ – Sprechen der Kinder als Voraussetzung für pädagogische Arbeit	92
5.1.3	„Wichtig ist, dass ihr jetzt Deutsch sprecht!“ – Delegieren der eigenen Verantwortung	98
5.1.4	„Er spricht ja!“ – Deutsch als einzig anerkannte Sprache	102
5.1.5	Zwischenstand I	106
5.2	Wie Unverständliches verständlich wird	108

5.2.1	„Was ist Tschitinades? Ist das türkisch?“ – Umgang mit potenziellen „Transfererscheinungen“ im Kontext von Mehrsprachigkeit	109
5.2.2	„Ja, die sind scharf, es brennt im Mund wie Feuer“ – Sprachliche Modellierungstechniken im Dialog	112
5.2.3	„Ich möchte auch Minnie Maus. Aber ohne Pickel!“ – Kinder als Akteur:innen in der Bedeutungsherstellung	114
5.2.4	Zwischenstand II	115
5.3	Praktiken der Anerkennung und Besonderung von Mehrsprachigkeit	116
5.3.1	„Ist etwas ähnlich wie Persisch“ – Die Eingewöhnungsphase als Moment der Mehrsprachigkeit	116
5.3.2	„Das ist uçak. Uçak ist ein Flugzeug“ – Zur mehrsprachigen Gestaltung der Sprachbildung unter Einbezug der Familiensprachen der Kinder	121
5.3.3	„Видишь? Auf Türkisch heißt es auch vişne“ – Anerkennung mehrsprachiger Kompetenzen	124
5.3.4	„Fisch? Kennst du das auf Deutsch?“ – Aberkennung mehrsprachiger Kompetenzen	128
5.3.5	„Du sprichst doch auch Russisch? Kannst du uns vielleicht helfen?“ – Erwachsene als Modell	131
5.3.6	„Eure Schrift sieht auch schöner aus als unsere“ – Der schmale Grat zwischen Anerkennung und Exotisierung von Mehrsprachigkeit	135
5.3.7	Zwischenstand III	136
5.4	Aushandeln natio-ethno-kultureller Zugehörigkeiten entlang sprachbezogener Zuschreibungen und Adressierungen	137
5.4.1	„Nein? Das ist doch auf deiner Sprache?“ – (De-) Konstruktion natio-ethno-lingualer Zugehörigkeiten	137
5.4.2	„Wir haben niemanden, der das kann“ – Mehrsprachigkeit als Sonderfall	141
5.4.3	„Ist Daniel russisch oder türkisch?“ – Herstellung von Herkunft entlang sprachlicher Bezeichnungen	144
5.5	Translanguaging und mehrsprachige Bildung zwischen sprachlicher Ermächtigung und Othering – drittes Zwischenfazit	145

6	Ergebnisse II: Perspektiven pädagogischer Fachkräfte auf sprachliche Bildungsarbeit und Mehrsprachigkeit	149
6.1	Die Sicht der pädagogischen Fachkräfte auf sprachliche Bildung	150
6.1.1	„Prinzipiell ist es nicht gewünscht“ – Wissen um das Sprachbildungskonzept der Kindertageseinrichtungen	150
6.1.2	„Sprache ist omnipräsent“ – Umsetzung sprachlicher Bildungsarbeit	153
6.1.3	„Also wir versuchen ressourcenorientiert zu arbeiten“ – Diagnostik in der Sprachbildung	156
6.1.4	„Da gehört eben auch die Fähigkeit, Deutsch zu sprechen, zu“ – Ziele der Sprachbildungsarbeit und Rolle der Fachkräfte	159
6.1.5	„Was ist die Tasse auf Kurdisch?“ – Umsetzung mehrsprachiger Bildung	162
6.2	Wahrgenommene Herausforderungen und Potenziale sprachlicher Bildung	166
6.2.1	„Verstehen die mich?“ – Herausforderungen in der sprachlichen Bildung für pädagogische Fachkräfte	166
6.2.2	„Das aller Schönste ist, wenn ich sehe, dass ein nicht türkischsprechendes Kind anfängt, Türkisch zu sprechen“ – Freude der Fachkräfte an der Sprachbildungsarbeit	169
6.2.3	„Es könnte sein, dass das sie interessiert“ – Wahrgenommene Wirksamkeit mehrsprachiger Bildungsarbeit	171
6.3	Einstellungen gegenüber Mehrsprachigkeit und mehrsprachiger Bildung in der frühen Kindheit	173
6.3.1	„Es verwirrt sie“ – Einstellungen gegenüber zwei- und mehrsprachiger Entwicklung	173
6.3.2	„Das Kind versteht nichts und das ist unfair“ – Sprachgebote und Sprachverbote	179
6.3.3	„Für die Kinder sicher auch toll“ – Bereitschaft zur Umsetzung konzeptionell bilingualer oder mehrsprachiger Bildung	183
6.4	Mehrsprachige Bildung zwischen „Kontinuität“ und „Chaos“ – viertes Zwischenfazit	187

7	Inklusion und Exklusion mehrsprachiger Praktiken im Elementarbereich – Zur Triangulation der vorliegenden Erkenntnisse	189
7.1	Sprachliche Bildung als pädagogische Willkür	190
7.2	Einsprachige Bildungspraxis trotz lebensweltlicher Mehrsprachigkeit	191
7.3	Das Spannungsverhältnis zwischen sprachlicher Ermächtigung und Besonderung mehrsprachiger Kinder	193
8	Fazit und Ausblick	195
8.1	Zur vorliegenden Studie	196
8.2	Limitationen	200
8.3	Pädagogisch-didaktische Implikationen	201
8.4	Forschungsdesiderata	206
	Literatur- und Quellenverzeichnis	209

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 4.1	Kontrastierende Analysesequenzen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Elementarbereich	66
Abbildung 4.2	Kodierparadigma am Beispiel „Erwachsene als Modell translingualer Praktiken“	68

Tabellenverzeichnis

Tabelle 4.1	Definition und Ankerbeispiele zur Kategorie „Einstellungen gegenüber Mehrsprachigkeit“	73
Tabelle 4.2	Überblick Datenmaterial und Erhebungszeitraum	75

Einleitung

1

Am Frühstückstisch unterhalten sich die Fachkraft Yannis und die Kinder Eren und Ruben über Vampire und Fledermäuse. Ruben sagt: „Wenn der Vampir ein‘ Blitz macht, dann wird daraus ‘ne Fledermaus.“ Yannis: „Ja, man sagt, Vampire können sich in Fledermäuse verwandeln.“ Eren fragt: „Sind Vampire gefährlich?“ Yannis: „Ja, was machen die denn?“ Ruben: „Die piksen.“ Yannis: „Nein, die piksen nicht. Was machen die? Weißt du das?“ Eren: „Essen.“ Yannis: „Ja, genau. Wie heißt das genau? Was machen die?“ [...] Eren wiederholt: „Essen.“ Yannis fährt fort: „Ja, und was macht man beim Essen? [...] Eren sagt: „Beißt.“ Yannis: „Ja, ich beiße. Genau, die Vampire beißen dann. [Pause] Wo beißen die denn hin? In den Arm oder dahin [und zeigt dabei auf den Bauch von Ruben] oder in den Popo?“ Die Kinder lachen und Ruben antwortet: „In den Arm!“ Yannis: „Nein.“ Ruben fragt verwundert: „In den Po?“ Yannis: „Nein, in den Hals.“ Die Kinder staunen. [...] (Kita Grün, Gruppe 2)

Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit im Elementarbereich sind seit geraumer Zeit zentrale Themen des öffentlichen und fachwissenschaftlichen Diskurses im Kontext von Migration und Bildung. Nicht zuletzt seit Beginn der PISA-Untersuchungen ab der Jahrtausendwende, in denen dem deutschen Bildungssystem eine Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen *mit Migrationshintergrund*¹ und aus *sozial benachteiligten* Familien bescheinigt wurde (vgl.

¹ Der Begriff des *Migrationshintergrundes* wird häufig genutzt, wenn über soziale Ungleichheit im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit gesprochen wird. Dabei zeigt sich jedoch, dass sowohl in Wissenschaft als auch im Alltagsverständnis unterschiedliche Merkmale wie bspw. keine deutsche Staatsangehörigkeit, nichtdeutsches Geburtsland oder nicht-deutsche Verkehrssprache im häuslichen Umfeld herangezogen werden, um einen *Migrationshintergrund* zu bestimmen (vgl. Wenning 2013). In diesem Kontext werden auch die Konzepte von Nation, Ethnizität oder Kultur diffus und zum Teil in unklarer Abgrenzung voneinander gebraucht (vgl. Mecheril 2016, 15). Vor diesem Hintergrund werden in dieser Arbeit die Begriffe „natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten“ und „Migrationsandere“

Artelt et al. 2001, Baumert, Stanat & Watermann 2006, Olczyk et al. 2016, Kempert et al. 2016), geriet auch die sprachliche Bildung in der frühen Kindheit in den Blick der Öffentlichkeit und der Bildungspolitik (vgl. Stanat, Baumert & Müller 2005, Reich 2008b, Kelle, Schmidt & Schweda 2017).

Vor diesem Hintergrund werden gegenwärtig für den vorschulischen Bereich Bildungs- und Erziehungspläne etabliert, um die elementare Bildung zu optimieren und Kinder in ihren individuellen Kompetenzen und Lerndispositionen ‚frühzeitig zu stärken‘ (KMK 2004, 2, MKFFI NRW 2019, siehe dazu auch Reich 2008b). Die Förderung der kindlichen Sprachentwicklung spielt dabei eine wesentliche Rolle und wird als eine der Kernaufgaben pädagogischer Fachkräfte elementarpädagogischer Einrichtungen definiert (vgl. MKFFI NRW 2016, 92).

Mit den im Elementarbereich implementierten pädagogischen Maßnahmen werden möglichst gleiche Ausgangsbedingungen für alle Kinder unabhängig von ihrer sozialen Herkunft angestrebt, um damit Bildungsungleichheit frühzeitig vorzubeugen (vgl. Reich 2008b, 250–251, Diehm 2018, 15, Edelmann 2018, 4–9).

„Mit dem Begriff der Bildungsungleichheit werden in der empirischen Bildungsforschung strukturell ungleich verteilte Bildungschancen, Bildungsentscheidungen, Bildungsbeteiligungen, Bildungslaufbahnen und Bildungsabschlüsse gefasst. Gleichzeitig wird Bildungsungleichheit, im Kontext einer engen Kopplung der Diskurse in Bildungsforschung und Bildungspolitik, vielfach schon gleichbedeutend mit einer ungerechten Ungleichverteilung von Bildung gelesen“ (Kelle, Schmidt & Schweda 2017, 64).²

(vgl. Mecheril 2010, 12–15) gewählt, um auf den Konstruktionsprozess solcher Differenzmerkmale zu verweisen. Der Begriff *Migrationshintergrund* wird dann verwendet, wenn es sich um fachwissenschaftliche und bildungspolitische Diskurse um Bildungsungleichheit und Differenzsetzungen oder die dichotome Konstruktion von Gruppen handelt. Zu *Migrationshintergrund* vgl. Abschnitt 2.3. Um auf den Konstruktionscharakter solcher und ähnlicher Begriffe einzugehen, werden sie in der vorliegenden Arbeit kursiviert. Werden hingegen Zitate verwendet, die diese Begriffe aufgreifen, wird in der Regel die Schreibweise des Zitats verwendet.

² Zugleich rücken jedoch nicht nur Begriffe wie *Bildung* und *Förderung* stärker in den Vordergrund, sondern auch „der Perspektivwechsel hin zu früher *Prävention* und *Intervention*“ (Kelle, Schmidt & Schweda 2017, 70, Herv. d. CW., siehe auch Diehm 2018). Mit einer Diskursanalyse bundespolitischer Regierungsdokumente konnten Betz (2014) sowie Betz und Bischoff (2018) herausarbeiten, dass Kinder mit *Migrationshintergrund* oder aus *sozial benachteiligten* Familien vermehrt als „Risikokinder“ eingestuft werden. In diesem Kontext lässt sich auch zeigen, dass sich solche Präventions- und Interventionsprogramme vermehrt auch an diese Zielgruppe richten (vgl. Betz 2014, Betz & Bischoff 2018) – begründet in einer defizitorientierten Perspektive und einem normativ aufgeladenen Diskurs um „gute Kindheit“ – mit dem Ziel, Chancengleichheit bereits in frühen Jahren anzustreben (vgl. ebd.).

Mit dem Ziel, Kompetenzen in der deutschen Sprache bereits im Vorschulbereich zu erfassen und zu verbessern (vgl. Reich 2008a, 18–22, Reich 2008b, 250–251), entstanden zahlreiche Erhebungsinstrumente für die Sprachstandserfassung bei Kindern unter sechs Jahren, diverse Sprachbildungskonzepte sowie Sprachfördermaßnahmen in der frühen Kindheit (vgl. Henschel, Gentrup & Stanat 2018, Settineri & Jeuk 2019, z. B. BMFSFJ 2020a). Unterstützt werden soll die sprachliche Entwicklung der Kinder beispielsweise in Nordrhein-Westfalen durch eine alltagsintegrierte Sprachbildung (vgl. MKFFI NRW 2019), „die sich sowohl an der Lebenserfahrung als auch den individuellen Lebenslagen der Kinder orientiert und integriert in den pädagogischen Alltag stattfindet“ (MFKJKS NRW 2014³, 5).

Pädagogische Fachkräfte werden dabei angehalten, Kindern so früh wie möglich bildungssprachliche Elemente der jeweiligen offiziellen Sprache im Bildungssystem zu vermitteln (vgl. MFKJKS NRW 2014, BMFSFJ 2020a, siehe dazu auch Reich 2008b, Lengyel & Ilić 2014, Lengyel 2018) und im Kitaalltag „in möglichst vielen Situationen, wie beispielsweise beim gemeinsamen Essen, Spielen oder Bilderbuchbetrachten, vielfältige Lerngelegenheiten [zu] schaffen, um die sprachliche Entwicklung der Kinder zu fördern“ (Henschel, Gentrup & Stanat 2018, 6). Insgesamt mehren sich jedoch Hinweise auf das Ausbleiben der Fördereffekte von – nicht nur, aber überwiegend kompensatorisch angelegter – Sprachförderung (vgl. Roos, Polotzek & Schöler 2010, Wolf, Stanat & Wendt 2011, Egert & Hopf 2016, Beckerle 2017, Groth, Egert & Sachse 2017).

Die meisten Ansätze zu Sprachbildung und Sprachförderung beziehen sich zudem ausschließlich auf die Förderung der deutschen Sprache (vgl. Kammermeyer & Roux 2013, 518). Gleichzeitig existiert jedoch der Wunsch nach einer bestmöglichen Vorbereitung der Kinder auf eine mehrsprachige, heterogene und globalisierte Gesellschaft (vgl. Thomauske 2017b, Edelmann 2018, Lüdi 2018). Einerseits wird

„kein Zweifel daran gelassen, dass Mehrsprachigkeit ein Wert an sich und ein erstrebenswertes Bildungsziel sei. Davon zeugen zum Beispiel Positionen und bindende Vereinbarungen auf der Ebene der Europäischen Union, zu denen auch Deutschland sich verpflichtet hat. Sie besagen, dass Mehrsprachigkeit ein besonderer und bewahrender Reichtum Europas sei; und dass deshalb jedes Kind, das in Europa zur Schule geht, mindestens drei Sprachen erlernen solle [...]. Auf der anderen Seite aber

³ Zur Zeit des Herausgebens (2014) handelte es sich noch um das Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen (MFKJKS NRW). Derzeit handelt es sich um das Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (MKFFI NRW).

werden die mitgebrachten Sprachen der Zugewanderten nicht als Quelle für die Realisierung dieser Ziele aufgefasst, und der Nutzen ihrer Förderung wird in Zweifel gestellt“ (Gogolin & Duarte 2018, 70).

Diese zum Teil widersprüchlichen Perspektiven auf Mehrsprachigkeit werden dabei sowohl in der fachwissenschaftlichen Community als auch in der bildungspolitischen Diskussion deutlich.

Wird jedoch Mehrsprachigkeit als gesellschaftliche Wirklichkeit und sprachliche Vielfalt als Lernvoraussetzung verstanden, erscheinen die Diskussionen um Vor- oder Nachteile von mehrsprachiger Förderung obsolet. Vor diesem Hintergrund mehren sich Bestrebungen, eine mehrsprachige Bildung zu implementieren, um sprachliche Hierarchien abzubauen, mehrsprachige Kompetenzen der Lernenden anzuerkennen und wertzuschätzen sowie diese im Sinne einer Gesamtsprachigkeit zu fördern (vgl. García 2009, Gantefort & Sánchez Oroquieta 2015, Panagiotopoulou 2016). Auch das Kinderbildungsgesetz von Nordrhein-Westfalen fordert, die Mehrsprachigkeit der Kinder anzuerkennen und durch mehrsprachige Angebote oder bilinguale Einrichtungen in der sprachlichen Bildung im Elementarbereich zu unterstützen und auszubauen (vgl. KiBiz 2014, §13c, KiBiz 2020, §19). Dabei besteht die Herausforderung für pädagogische Fachkräfte darin, unterschiedliche, zum Teil gegensätzliche Diskurse, Ansichten, bildungspolitische Rahmenbedingungen und wissenschaftliche Erkenntnisse in ihrer Wechselbeziehung zu erkennen und überein zu bringen. Diesen Umstand adressiert insbesondere die Vielzahl der Fort- und Weiterbildungen für das pädagogische Personal im Elementarbereich mit Bezug auf die Themen Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Von insgesamt 3.963 Angeboten von 47 Weiterbildungsanbietern aus neun Bundesländern thematisieren im Jahr 2015 279 Angebote „Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit“ (vgl. Buschle, Friedrich & Herrmann 2019).

Trotz der Vorgaben durch Bildungspläne, mehrsprachige Bildung umzusetzen, zeigen sowohl standardisierte Befragungen pädagogischer Fachkräfte (vgl. Kratzmann et al. 2013, Kratzmann et al. 2017, Jahreiß et al. 2017) als auch ethnografische Studien (vgl. Seele 2015, Hortsch 2015, Panagiotopoulou & Kassis 2016, Zettl 2019), dass sich die Einstellungen pädagogischer Fachkräfte sowie die alltägliche pädagogische Praxis bisher eher an einer monolingualen Norm orientieren. Zwar lassen sich bei Fachkräften zunehmend eine hohe Offenheit gegenüber Mehrsprachigkeit und die Bereitschaft, weitere Sprachen neben dem Deutschen in den pädagogischen Alltag zu integrieren, feststellen. Andererseits

besteht noch eine gewisse Unsicherheit gegenüber institutioneller Mehrsprachigkeit, da Methoden mehrsprachiger Bildungsarbeit häufig nicht oder kaum bekannt sind (vgl. Roth et al. 2018).⁴

1.1 Zum Hintergrund der vorliegenden Studie

Im Rahmen einer Studie zu ein- und mehrsprachiger Bildungsarbeit in Kölner Kindertagesstätten (kurz: „MehrKita“) untersuchten Roth et al. (2016) mithilfe einer (Online-)Befragung die bestehenden Ressourcen pädagogischer Fachkräfte sowie die Selbsteinschätzung ihres fachlichen Wissens im Feld der sprachlichen Bildung. Dabei wurde zum einen nach den in den Einrichtungen vorhandenen Ressourcen und Konzepten für eine mehrsprachige Bildungsarbeit im Elementarbereich sowie nach sprachlichen Kompetenzen der Fachkräfte gefragt. Zum anderen wurde die Offenheit und Bereitschaft gegenüber einer mehrsprachigen Bildungsarbeit der pädagogischen Fachkräfte untersucht (vgl. Roth et al. 2016, 2018).

Die Ergebnisse deuten darauf dahin, dass sprachliche Bildung und Sprachförderung insgesamt als Selbstverständlichkeit der pädagogischen Arbeit im Elementarbereich erachtet werden. Die Umsetzung variiert jedoch an den einzelnen Standorten zwischen alltagsintegrierter Sprachförderung und additiver Kleingruppen- und Einzelförderung. Lediglich acht Prozent der teilnehmenden Kita-Leitungen geben an, ohne ein Sprachbildungskonzept zu arbeiten (vgl. Roth et al. 2016, 20–24).⁵ Zudem gibt ein Drittel der befragten Fach- und Leitungskräfte an, bereits weitere Sprachen neben dem Deutschen in ihrem Sprachbildungskonzept zu berücksichtigen. Dabei handelt es sich sowohl um Fremdsprachenangebote als auch um den Einbezug von Migrations- bzw. Familiensprachen der Kinder (vgl. ebd., 25).⁶

Roth et al. (2016) stellen heraus, dass sich die Fachkräfte bereits gut auf die Umsetzung sprachförderlicher Maßnahmen vorbereiten fühlen. Für die Umsetzung sprachlicher Bildungsarbeit sehen die pädagogischen Fachkräfte das eigene Fachwissen sowie die Unterstützung durch die Leitungen als hoch eingeschätzte Ressourcen an. Das jeweilige Sprachbildungskonzept wird jedoch als weniger

⁴ Ähnliche Ergebnisse finden sich auch in Feldern der Schul- und Erwachsenenbildung wieder (vgl. z. B. Huxel 2016, von Dewitz & Terhart 2018, Triulzi & Maahs 2019).

⁵ Das jeweilige Sprachbildungskonzept ist laut Angaben der Leitungen jedoch selten öffentlich zugänglich oder offiziell bekannt (vgl. Roth et al. 2016, 20).

⁶ Die häufigsten Angaben sind Türkisch, Englisch, Italienisch, Russisch, Arabisch, Polnisch, Französisch, Griechisch und Spanisch.

hilfreich erachtet (vgl. ebd., 20). Methoden mehrsprachiger oder bilingualer Arbeit scheinen hingegen eher unbekannt zu sein (vgl. Roth et al. 2016, 20–21, Roth et al. 2018, 30). Die Erzieher:innen geben zudem an, dass sie ihre mehrsprachigen Ressourcen bisher spontan und vor allem ungeplant in die pädagogische Arbeit einbringen (vgl. Roth et al. 2016, 19).⁷

Gefragt nach den mehrsprachigen Ressourcen und sprachlichen Voraussetzungen der pädagogischen Fachkräfte zeigt sich, dass sich die Mehrzahl der Erzieher:innen (rund 85 Prozent) unter Berücksichtigung von Fremdsprachenkenntnissen sowie lebensweltlich verfügbaren Sprachen als mehrsprachig versteht. Von diesen Fachkräften gibt ein Viertel an, zwei- oder mehrsprachig aufgewachsen zu sein bzw. das Deutsche als Zweitsprache im Kontext eigener Migrationserfahrungen erworben zu haben (vgl. Roth et al. 2016, 7–8). Die eigenen sprachlichen Fähigkeiten in den verfügbaren Erst- bzw. Herkunftssprachen wie z. B. Türkisch, Russisch oder Italienisch werden dabei für eine mehrsprachige Sprachbildungsarbeit von den pädagogischen Fachkräften als geeigneter eingeschätzt als die schulisch erworbenen Kompetenzen in Fremdsprachen (vgl. ebd.).

Bezogen auf die Einstellungen und Haltungen gegenüber migrationsbedingter Mehrsprachigkeit ist das Bild jedoch uneinheitlich: Auf der einen Seite sehen die Fachkräfte durchaus Vorteile im Erwerb lebensweltlich verfügbarer Sprachen – sowohl für die sprachliche und kognitive Entwicklung, die soziale Interaktion, das Fremdsprachenlernen sowie bessere Bildungschancen als auch für die Entwicklung einer interkulturellen Kompetenz.⁸ Grundsätzlich wird auch den Erst- bzw. Herkunftssprachen der Kinder eine hohe Bedeutung für das einzelne Kind beigemessen (vgl. Roth et al. 2016, 2018). Auf der anderen Seite lässt sich jedoch

⁷ Andere Studien zeigen ergänzend, dass der aktive Einbezug von weiteren Sprachen in der Umsetzung sprachlicher Bildung mit einer höheren Berufsausbildung sowie einem höheren Fachwissen zu Mehrsprachigkeit einhergeht (vgl. Kratzmann et al. 2017, Jahreiß et al. 2017).

⁸ Interkulturelle Kompetenz wurde im Fragebogen nicht näher operationalisiert. Das Verständnis beruht dabei auf der Interpretation der Fachkräfte. Nach Mecheril (2013) kann interkulturelle Kompetenz als „professionelles Handeln, das auf Beobachtungskompetenz für die von sozialen Akteuren zum Einsatz gebrachten Differenzkategorien gründet und das von einem Ineinandergreifen von Wissen und Nicht-Wissen, von Verstehen und Nicht-Verstehen hervorgebracht wird, ein Ineinandergreifen, in dem die Sensibilität für Verhältnisse der Dominanz und Differenz in einer handlungsvorbereitenden Weise möglich ist“ (ebd., 33), verstanden werden. Je nachdem welche Perspektive eingenommen wird, wird der Begriff jedoch enger oder weiter gefasst, da stets auch die entsprechende Definition von *Kultur* zugrunde liegt. Die Auseinandersetzung mit Kultur oder interkultureller Kompetenz wird an dieser Stelle nicht weiterverfolgt, für eine Vertiefung siehe Roth (2002) oder Auernheimer (2013).

eine deutliche Unsicherheit zum Umgang mit Mehrsprachigkeit und der Förderung von Kompetenzen in den Erst- und Herkunftssprachen der Kinder erkennen. So geben rund 60 Prozent der Fachkräfte an, dass es für ihre pädagogische Arbeit hilfreich sei, wenn alle Kinder und Erzieher:innen überwiegend Deutsch sprechen, auch wenn die Möglichkeit für mehrsprachige Kinder, alle ihnen verfügbaren Sprachen in der Einrichtung verwenden zu können, als hilfreich für deren Sprachentwicklung erachtet wird (vgl. Roth et al. 2016, 15).

Zwar scheinen mehrsprachig aufgewachsene Fachkräfte mit eigenen Migrationserfahrungen im Vergleich zu einsprachig aufgewachsenen Erzieher:innen gegenüber einer mehrsprachigen Bildungsarbeit in der Kita insgesamt aufgeschlossener zu sein (vgl. Roth et al. 2016, 2018). Dennoch lassen sich im Zusammenspiel der sprachlichen Voraussetzungen sowie der Bereitschaft einer mehrsprachigen Bildungsarbeit keine kausalen Zusammenhänge wie *„eigene Mehrsprachigkeit gleich viel Bereitschaft“* bzw. *„Einsprachigkeit gleich wenig Bereitschaft“* ableiten (vgl. Roth et al. 2018, 31, Herv. i. O., siehe auch Roth et al. 2016, 17–18). So stehen auf der einen Seite sowohl formell ein- als auch mehrsprachige Fachkräfte, die eine hohe Bereitschaft zu einer mehrsprachigen Bildungsarbeit aufweisen und ihre mehrsprachigen Ressourcen situativ im Kitaalltag nutzen. Auf der anderen Seite stehen wiederum ein- als auch mehrsprachige Fachkräfte, die in der konkreten Umsetzung mehrsprachiger Bildung generell Schwierigkeiten sehen und davon ausgehen, dass es besser für den Zusammenhalt der Kinder und Erzieher:innen in der Kita sei, vorwiegend einsprachig Deutsch zu sprechen (vgl. Roth et al. 2018, 30–31).⁹ Insgesamt scheint den pädagogischen Fach- und Leitungskräften klar zu sein, „dass die Einbeziehung eigener sprachlicher Ressourcen nicht ‚von allein‘ funktioniert, sondern spezifischer Kompetenzen bedarf“ (Roth et al. 2018, 29).

Die meisten Einrichtungen scheinen organisatorisch (bisher) jedoch nicht auf die Einbeziehung von Mehrsprachigkeit ausgerichtet zu sein. Roth et al. (2016, 2018) schlussfolgern daraus, dass die Implementierung mehrsprachiger Bildungsangebote Änderungen der Rahmenbedingungen, struktureller Maßnahmen wie auch der pädagogischen Konzepte sowie das Angebot einschlägiger Fortbildungen voraussetzt.

Um den Umgang mit Mehrsprachigkeit sowie die Bedingungen der Implementierung mehrsprachiger Bildungsangebote stärker im Detail zu erfassen, bedarf

⁹ Auch weitere Studien zeigen, dass individuelle Einstellungen der Fachkräfte Einfluss auf eine mehrsprachige Sprachbildungsarbeit und das Vorkommen mehrsprachiger Interaktionen nehmen (vgl. Thomauske 2015, 2017b, Kratzmann et al. 2017, Jahreiß et al. 2017, Braband 2019).

es weiterer Daten zu ausgewählten Einrichtungen. Hier knüpft die vorliegende Arbeit an.

1.2 Zielsetzung und Aufbau der Arbeit

Ausgehend von der „MehrKita-Studie“ (Roth et al. 2016, vgl. Abschnitt 1.1) stellt sich die Frage nach den konkreten Praktiken im Umgang mit Mehrsprachigkeit im elementarpädagogischen Alltag. Zur Beantwortung dieser Fragestellung wird in der vorliegenden Studie ein qualitativ-rekonstruktiver Zugang gewählt. Ziel ist es, sprachliche und soziale Praktiken sowie subjektive Perspektiven pädagogischer Fachkräfte im Feld der sprachlichen Bildung unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit zu untersuchen.

Dazu wurden in vier Kindertagesstätten im Zeitraum von Oktober 2016 bis Mai 2018 teilnehmende Beobachtungen im elementarpädagogischen Alltag und leitfadengestützte Interviews mit den pädagogischen Fach-, Leitungs- und Sprachförderkräften durchgeführt (vgl. Kapitel 4). Die Arbeit versteht sich als Grundlagenforschung mit einem explorativen Schwerpunkt, um ausgehend von der hier gestellten Forschungsfrage zu einer gegenstandsbegründeten Theoriebildung im Feld sprachlicher Bildung beizutragen. Aufgrund der methodologisch-methodischen Beschaffenheit der Studie handelt es sich dabei um eine Theorie begrenzter Reichweite.

Die Analyse der dichten Beschreibungen aus teilnehmender Beobachtung erfolgt komparativ anhand des Kodierschemas der Grounded Theory nach Corbin und Strauss (2015); die Interviews werden mithilfe der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) analysiert. Anschließend werden die gewonnenen Daten, die gewählten Methoden sowie die eingenommenen Perspektiven trianguliert (vgl. Schröder-Lenzen 2013, Flick 2014). Aus konstruktivistischer Perspektive wird dabei der gesamte Forschungsprozess als interaktiver Herstellungsprozess verstanden (vgl. Charmaz 2014).

Der ethnografische Zugang ermöglicht es herauszustellen, wie sprachliche, soziale und pädagogische Praktiken eingebettet sind, welche Differenzen entlang von Sprache(n) hervorgebracht werden und wie sprachliche Bildungsarbeit von pädagogischen Fachkräften verstanden und umgesetzt wird. Zentrale Forschungsfragen sind dabei:

- *Wie gestalten pädagogische Fachkräfte Sprachbildungsprozesse unter Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im Elementarbereich?*

- *Welche Möglichkeiten werden den Akteur:innen in den Bildungsinstitutionen geboten, um sprachlich handeln zu können?*
- *Mit wem und in welchen Situationen sprechen mehrsprachige Kinder und Fachkräfte wie?*
- *Welche Sprach- und Sprechkonventionen werden im Kontext von Mehrsprachigkeit und sprachlicher Bildung verhandelt?*
- *Welche Praktiken eröffnen translinguale Praktiken? Welche begrenzen diese?*
- *Welche Differenzkonstruktionen werden im Umgang mit Sprachen sichtbar?*
- *Inwiefern wird die Differenzkategorie Sprache bzw. Sprachigkeit dabei als sozial ungleichheitsrelevant in Bildungsinstitutionen wirksam?*
- *Welche Selbst- und Fremdzuschreibungen werden im Kontext von Mehrsprachigkeit vorgenommen?*

Leitfadeninterviews ermöglichen es, subjektive Sinn- und Bedeutungszuschreibungen von pädagogischen Fachkräften im Feld der sprachlichen Bildung zu rekonstruieren. Zentrale Forschungsfragen lauten dabei:

- *Was verstehen pädagogische Fachkräfte unter sprachlicher Bildungsarbeit?*
- *Wie wird ein- und mehrsprachige sprachliche Bildungsarbeit aus Perspektive pädagogischer Fachkräfte umgesetzt? Wie verstehen sie ihre Aufgabe dabei?*
- *Welche zentralen Vorstellungen sind dabei handlungsleitend?*
- *Welche Sicht haben pädagogische Fachkräfte auf mehrsprachiges Aufwachsen und mehrsprachige Bildung?*

Die Triangulation von Daten, Methoden und Perspektiven erlaubt es zusammenführend herauszuarbeiten, inwiefern Diskurse zu Bildungsungleichheit, Migration und Mehrsprachigkeit die beobachteten Praktiken und Haltungen pädagogischer Fachkräfte beeinflussen. Die zentrale Leitfrage ist dabei:

- *Welche Antinomien lassen sich zwischen pädagogischen Praktiken und dem Verständnis pädagogisch Tätiger zu sprachlicher Bildungsarbeit rekonstruieren?*

Damit bettet sich die Untersuchung in Arbeits- und Forschungsfelder der Erziehungs- und Bildungswissenschaften mit Blick auf Mehrsprachigkeit sowie in die sprachliche und interkulturelle Bildung ein (vgl. Roth 2002, Diehm & Magyar-Haas 2012, Dirim & Pokitsch 2017, Panagiotopoulou 2017b).

Die Ergebnisse dieser Arbeit zu mehrsprachigkeitsinkludierenden und -exkludierenden (sprachlichen) Praktiken im Feld sprachlicher Bildung sind

zwar nicht verallgemeinerbar, können jedoch die Erkenntnisse aus bereits vorliegenden Studien zu Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit ergänzen (vgl. Diehm & Magyar-Haas 2012, Neumann & Seele 2014, Panagiotopoulou & Kassis 2016, Thomauske 2017a, Braband 2019, Zettl 2019). Damit leistet die Arbeit nicht nur einen wichtigen Beitrag für die interkulturelle Bildungsforschung, sondern schließt an einem entscheidenden Punkt in der Bildungspolitik an: Auf Basis der Ergebnisse lassen sich Gelingensbedingungen für mehrsprachige Sprachbildungsarbeit herausstellen und Empfehlungen für eine migrationssensible Organisationsentwicklung formulieren. Diese können bei der Weiterentwicklung von Sprachbildungskonzepten zu ein- und mehrsprachiger Bildungsarbeit Anwendung finden und für Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für das Personal von Kindertageseinrichtungen genutzt werden.

Die Arbeit gliedert sich wie folgt: In Kapitel 2 werden die für die Arbeit relevanten Begriffe definiert und theoretisch eingebettet. Zunächst wird das der Studie zugrundeliegende Verständnis von sprachlicher Bildung sowie von Mehrsprachigkeit und Translanguaging vorgestellt. Anschließend wird der Begriff des *Migrationshintergrundes* beleuchtet und es wird die Relevanz dieses Merkmals für die Arbeit herausgestellt. Es folgt eine theoretische Einordnung in die interkulturelle Bildung und Migrationspädagogik sowie der Bezug zu Sprachenpolitik. Ein erstes Zwischenfazit fasst das Kapitel zusammen.

Kapitel 3 widmet sich dem Forschungsstand zu sprachlicher Bildung und Mehrsprachigkeit im Elementarbereich. Dabei werden zunächst die Kitaqualität, additive und alltagsintegrierte Sprachbildung sowie mehrsprachige Bildungsangebote und sprachlernförderliche Interaktionen in den Blick genommen. Anschließend wird der Fokus auf Ergebnisse qualitativ-rekonstruktiver Studien zu sprachlichen Praktiken in elementarpädagogischen Einrichtungen, Ethnografien der Mehrsprachigkeit sowie subjektive Theorien pädagogischer Fachkräfte gelegt. Ein zweites Zwischenfazit führt die Ergebnisse, die insbesondere für die vorliegende Untersuchung bedeutsam werden, zusammen.

Kapitel 4 beleuchtet die methodologischen Überlegungen sowie das methodische Vorgehen der vorliegenden Studie. Die Arbeit wird in der Schnittmenge der Ethnografie und Grounded Theory verortet. Es folgt eine Darstellung der verwendeten Methoden zur Datenerhebung und -auswertung. Dabei werden das methodische Vorgehen der teilnehmenden Beobachtung und der komparativen Analyse nach der Grounded Theory sowie die Erhebung mittels leitfadengestützten Interviews und deren Auswertung anhand der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse vorgestellt. Anschließend widmet sich das Kapitel den