

Dynamische Mehrsprachigkeit und deren Förderung in der Kita: Ressourcen, Dissonanzen und Eisbrecher

von Giovanni Cicero Catanese

Kita-Fachtexte ist eine Kooperation des FRÖBEL e. V., der Alice Salomon Hochschule Berlin (ASH) und dem Niedersächsischen Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung e. V. (nifbe). Das Portal bietet praxisbezogene Studientexte zu insgesamt zehn Themenfeldern, die von Expertinnen und Experten aus dem Feld der frühen Bildung verfasst werden. Alle Texte werden im Peer-Review-Verfahren begutachtet. Herausgeberin ist Prof. Dr. Rahel Dreyer.

Dynamische Mehrsprachigkeit und deren Förderung in der Kita: Ressourcen, Dissonanzen und Eisbrecher

von Giovanni Cicero Catanese

ABSTRACT

Mehrsprachigkeit prägt den Alltag unserer Gesellschaft, die Lebenswelt vieler Familien sowie die Kommunikation in Kindertageseinrichtungen (Kitas) und Schulen. Mehrsprachige Bildung für alle Kinder ist ein angestrebtes Ziel der Europäischen Union (Europäische Kommission 1995) und wird in der erziehungs- und sprachwissenschaftlichen Diskussion als Ressource angesehen. Sprachideologien und Vorurteile erschweren allerdings die Sicherung mehrsprachiger Ansätze, hemmen die Entfaltung vorhandener Potentiale und führen somit zur Exklusion und Marginalisierung vieler Kinder und pädagogischer Fachkräfte. Im vorliegenden Fachtext werden diese Prozesse beleuchtet und Denkanstöße mit dem Ziel angeboten, Ideen und Umsetzungsmöglichkeit für eine sprachliche Bildung, die Mehrsprachigkeit berücksichtigt, wertschätzt und implementiert zu konkretisieren.

Dynamische Mehrsprachigkeit und deren Förderung in der Kita: Ressourcen, Dissonanzen und Eisbrecher

von Giovanni Cicero Catanese

INFORMATIONEN ZUM AUTOR

Giovanni Cicero Catanese, Dipl. Erziehungswissenschaftler und Promotion in Interkultureller Pädagogik, lehrt seit 2017 an der Universität zu Köln und seit 2022 an der Internationalen Berufsakademie (IBA) Köln zu den Themen der frühen Mehrsprachigkeit, der Interkulturalität, der pädagogischen Beratung und der Sozialpädagogik. Er ist 2. Vorsitzender des Instituts für Interkulturelle Pädagogik im Elementarbereich (IPE) e. V. in Mainz und als Fortbildner für Kitas und Schulen tätig.

Dynamische Mehrsprachigkeit und deren Förderung in der Kita: Ressourcen, Dissonanzen und Eisbrecher

von Giovanni Cicero Catanese

HERAUSGEBERIN

Prof. Dr. Rahel Dreyer
(dreyer@ash-berlin.eu)

REDAKTION

Barbara Leitner
(leitner@ash-berlin.eu)

ZITIERVORSCHLAG

Cicero Catanese, G. (2023): Dynamische Mehrsprachigkeit und deren Förderung in der Kita: Ressourcen, Dissonanzen und Eisbrecher. In: Dreyer, R. (Hrsg.): Kita Fachtexte, Nr. 3/2023. Verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:b1533-opus-5548> und <https://www.kita-fachtexte.de/de/dynamische-mehrsprachigkeit-und-deren-foerderung-in-der-kita>. Zugriff am TT.MM.JJJJ



Dieses Werk steht unter der Lizenz Creative Commons Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 Deutschland (CC BY-SA 3.0 DE)

ISSN

2940-3960

ISBN

978-3-910703-02-5

Dynamische Mehrsprachigkeit und deren Förderung in der Kita: Ressourcen, Dissonanzen und Eisbrecher

von Giovanni Cicero Catanese

Gliederung des Textes

1. **Einleitung**

2. **Mehrsprachigkeit: Definitionsversuche, Kontroverse und mögliche Ausleg(b)ungen**

2.1. Mehrsprachigkeit(en)

2.2. „Mi sento komisch“, Es ging tutto so schnell!“.

Dynamischer Sprachgebrauch bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern (und Erwachsenen)

2.3 Sprachideologien und Sprachprestige

2.4 Förderung der Mehrsprachigkeit in der pädagogischen Alltagspraxis: mögliche Eisbrecher

3. **Zusammenfassung**

4. **Fragen und weiterführende Informationen**

4.1. Fragen und Aufgaben zur Bearbeitung des Textes

4.2. Literatur und Empfehlungen zum Weiterlesen

4.3. Glossar

**Dynamische Mehrsprachigkeit und deren Förderung in der Kita:
Ressourcen, Dissonanzen und Eisbrecher**

Giovanni Cicero Catanese

1. Einleitung

Stellen Sie sich vor, Sie wären ein*e Künstler*in, ein*e Sänger*in, ein*e Ma-ler*in und Sie entwickeln einen eigenen Stil, mit dem Sie Ihre Gefühle, Ihre Weltansicht ausdrücken. Und stellen Sie sich vor, dieser Stil wäre eine Kombination, eine Mischung zwischen Jazz und Pop oder zwischen der Graffiti- und abstrakter Kunst – die beste Voraussetzung, um etwas Neues zu schöpfen. Das könnte manchen gefallen und Sie werden dafür gelobt. Andere dagegen würden *storcere il naso*¹ und Sie dafür kritisieren, weil das Kunstwerk für sie nicht sinnvoll und verständlich ist. Unwahrscheinlich jedoch, dass jemand Ihnen Ihre Kunst verbieten würde, weil sie nicht eindeutig einzuordnen ist. Stellen Sie sich jetzt kurz vor, Sie ersetzen das vorgestellte Objekt mit Sprache(n) und denken Sie kurz nach, wann sie vielleicht in der Kita, in der Schule, auf der Straße, Kinder oder Erwachsene gehört haben, die in verschiedenen Sprachen kommunizierten oder unterschiedliche Sprachen „vermischten“. Wie reagierten andere darauf oder was haben Sie selbst dabei gedacht? Sicherlich gibt es auch in diesem Fall Personen, die solchen Umgang mit Sprachen kreativ, lustig und interessant finden. Viele allerdings stufen dies als „bildungsfernes“ und bedrohliches Verhalten ein. Möglicherweise ist Ihnen der Gedanke nicht fremd, solche „Handhabung der Sprachen“ zu unterbinden und zu verbieten.

**Mehrsprachigkeit als
komplexes Phänomen**

Mehrsprachigkeit ist ein natürliches Phänomen, für viele Menschen so selbstverständlich wie die Luft, die sie atmen. Jedoch ist Mehrsprachigkeit ein kontrovers debattiertes Thema in Bezug auf ihre Rolle, ihren Platz und ihre Ausübung in der sprachlichen Bildung in Kitas und Schulen (vgl. Montanari & Panagiotoulou 2019). Die Gründe dafür sind vielfältig. Schwierigkeit können daran darin liegen:

- (I) dass Mehrsprachigkeit auf Grund der Vielzahl an Definitionen nicht immer konkret greifbar ist
- (II) in der Forschung sprachliche „Begleiterscheinungen“ mehrsprachiger Kommunikation unterschiedlich interpretiert werden
- (III) einem solche Verhalten Vorurteile anhaften und
- (IV) angeblich eine praktikable mehrsprachige Bildung schwer realisierbar sei .

1 Beim Ausdruck handelt sich um keinen Fehler... gerne können Sie nachforschen, was dieser auf Italienisch bedeutet und ob in verschiedenen Sprachen für den gleichen Ausdruck das gleiche Körperteil erwähnt wird.

**Dynamische Mehrsprachigkeit und deren Förderung in der Kita:
Ressourcen, Dissonanzen und Eisbrecher**

Giovanni Cicero Catanese

Auf die genannten Punkte wird in den folgenden Kapiteln näher eingegangen mit dem Bewusstsein, dass die Komplexität der Thematik eine vollständige Abhandlung nicht zulässt. Aus diesem Grund wird zur Vertiefung auf die angegebene Literatur verwiesen.

2. Mehrsprachigkeit: Definitionsversuche, Kontroverse und mögliche Ausleg(b)ungen

2.1 Mehrsprachigkeit(en)

Mehrsprachigkeit gehört dem Alltag der meisten Menschen. Entweder weil sie in mehrsprachigen Familien aufwachsen, weil sie mehrsprachige Kontexte wie Kitas und Schulen erleben und/oder weil sie vielen Sprachen am Arbeitsplatz, in Sportvereinen oder einfach durch musikalische Vorlieben ausgesetzt sind.

In vielen Ländern (in Europa und in der Welt) ist Mehrsprachigkeit ein alltagsprägendes Element, z.B. auf Grund der verschiedenen Amtssprachen (man denke an Belgien, Luxemburg, die Schweiz, Kanada) oder weil dort auf Grund von älteren und neueren Migrationsbewegungen eine Vielfalt an Sprachen präsent ist (vgl. Montanari & Panagiotopoulou 2019, 14 ff.). Solche „gesellschaftliche“ und „institutionelle“² Verankerung der Mehrsprachigkeit wird von ihrer „individuellen“ Auslebung begleitet. Der Fokus dieses Fachartikels wird auf die individuelle Ebene gelegt, obwohl eine absolute Trennung der Dimensionen nicht immer möglich erscheint (vgl. Kap 2.3).

Die individuelle Mehrsprachigkeit wird auf internationaler und bildungspolitischer Ebene als ein wichtiges Bildungsgut betrachtet. Das zeigen zahlreiche Dokumente und Empfehlungen der EU und des Europarates, die seit 1995 die Mehrsprachigkeit der Europäer*innen als anzustrebendes Ziel erachten und die Mitgliedstaaten aufforderten, geeignete Maßnahmen für die Zielerreichung zu unternehmen (Europäische Kommission 1995) Europa wird als Kontinent der Sprachenvielfalt betrachtet und dies nicht nur aufgrund migrationsbedingter Mehrsprachigkeit, sondern auch in Betrachtung des sprachlichen Reichtums, der die Geschichte Europas seit Jahrtausenden prägt (vgl. Willems, Thiele & Kramer 2019; Mende 2022). Die Diskussion über Mehrsprachigkeit in den Medien hinterlässt hingegen den Eindruck, dass diese „Eigenschaft“ nur Menschen mit Migrationsbiografie betreffe.

**Gesellschaftliche,
institutionelle und
individuelle
Mehrsprachigkeit**

**Europa Kontinent der
Sprachenvielfalt**

2 Wenn beispielsweise Institutionen wie bilinguale Schulen ihre Aktivitäten in mehreren Sprachen durchführen (vgl. Montanari & Panagiotopoulou 2019, 14 ff.).

**Dynamische Mehrsprachigkeit und deren Förderung in der Kita:
Ressourcen, Dissonanzen und Eisbrecher**

Giovanni Cicero Catanese

Ein Rechercheaufgabe

Starten Sie eine Internetrecherche mit den Schlagwörtern „Mehrsprachigkeit und Kitas“ und versuchen Sie aufzuzählen, in welchen Fällen Mehrsprachigkeit nicht in Verbindung mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit gebracht wird, sondern in Zusammenhang mit Fähigkeiten, die bei allen Kindern, unabhängig ihrer Herkunft, gefördert werden sollen.

**Diskutierte Variablen
der Mehrsprachigkeit**

Obwohl der Begriff Mehrsprachigkeit sehr verbreitet ist und als geläufiger gilt, wird dieser in der Fachdiskussion nicht einheitlich definiert. Zu den Schwierigkeiten, „Mehrsprachigkeit“ und „Mehrsprachig-Sein“ abzugrenzen, tragen etwa die in den unterschiedlichen Fachdiskursen verwendeten Variablen bei, die je nach fachlicher Domäne eine unterschiedliche Relevanz aufweisen und kontrovers diskutiert werden. Exemplarisch gehören dazu:

- (I) die Definition von Sprache (ob sie in Anlehnung an rechtlich-politische Kriterien nur anerkannte (Amts)Sprachen oder nach der breit angelegten linguistischen Perspektive auch Varietäten davon einschließt)
- (II) das Alter des Erwerbbeginns der jeweiligen Sprache (gleichzeitig oder sukzessiv) (Tracy 2008; Jeuk 2003)
- (III) der Erwerbmodus (informell in der Familie oder formell und gesteuert in der Schule) und
- (IV) das erforderliche Mindestkompetenzniveau des Individuums in einer Sprache (anders gesagt, wie gut muss eine Sprache beherrscht werden, um jemand als Sprecher*in dieser Sprache betiteln zu dürfen) (Müller 2011; Grosjean 2020).

In der aktuellen linguistischen Fachdiskussion zeigt sich verstärkt die Tendenz, Mehrsprachigkeit nicht nur auf das Können zweier oder mehrerer offiziellen Landesprachen einzugrenzen, sondern auf die Verwendung von sprachlichen Varietäten, Mundarten oder Dialekten auszuweiten (vgl. Montanari & Panagiotopoulou 2019, 18). Unabhängig davon, wie weit diese Varietäten von der Standardsprache entfernt sind, müssen die Sprechenden beim Registerwechseln mehrsprachigkeitstypische Selektionsprozesse umsetzen (z.B. indem sie auf einen bestimmten Wortschatz oder auf besondere Laute zurückgreifen), um kommunikativ erfolgreich zu sein.

Aus einer qualitativen Perspektive ist der Beherrschungsgrad der verschiedenen Sprachen kein ausschlaggebendes Kriterium, um ein Mensch als

Dynamische Mehrsprachigkeit und deren Förderung in der Kita: Ressourcen, Dissonanzen und Eisbrecher

Giovanni Cicero Catanese

mehrsprachig zu definieren (Grosjean 2020, 14). Nicht alle erworbene bzw. gelernte Sprachen müssen gleich gut gesprochen werden, damit man offiziell als mehrsprachiger Mensch gilt. Eine ausgewogene bzw. ausbalancierte Mehrsprachigkeit ist nicht realistisch, auch wenn in Einzelfällen nicht auszuschließen (Tracy 2008, 102 ff.; Grosjean 2020, 14). Die Lernbiografien variieren sehr stark und entwickeln sich so unterschiedlich nach Alter, Umgebung, familiärem Kontext und Lernumwelt (Krippe, Kita, Schule), dass selbst bei einem einzigen Menschen fortlaufende Variationen im Laufe des Lebens zu beobachten sind (Kirsch & Cicero Catanese 2017; Busch 2017, 52 ff.; Grjasnowa 2021). Kinder, die in Deutschland mit einer anderen Familiensprache als Deutsch aufwachsen, beginnen nicht selten nach dem Eintritt in die Kita oder in die Schule vermehrt mit den Eltern auf Deutsch zu reden oder ihnen im Deutschen zu antworten (Panagiotopoulou & Zetl 2021). Dies lässt sich insofern erklären, als dass diese Sprache aufgrund des Lernstoffs und der alltäglichen Erfahrungen eine immer bedeutendere Rolle im Alltag einnimmt, durch die Peergruppen an Relevanz gewinnt und auch als gesellschaftlich dominant wahrgenommen wird³. Auch die innere familiäre sprachliche Konstellation kann an Komplexität sehr stark variieren, wenn z.B. jeder Elternteil einen anderen sprachlichen Hintergrund mit jeweils unterschiedlichen Kompetenzniveaus aufweist.

Diese Dynamiken erschweren zusätzlich eine präzise und schärfere Trennung der Sprachenzuordnung nach Kontaktbeginn (z.B. Erst-, Zweit-, Drittsprache), da viele Sprachen gleichzeitig und durch unterschiedliche Inputs nach Lebenskontext erworben werden (vgl. Einhellinger 2023, 9 ff.)

Daraus folgt, dass Mehrsprachig-Sein nicht kategorisierbar und sehr individuell ausgeprägt ist bzw. ausgelebt wird.

2.2 *„Mi sento komisch“, „Es ging tutto so schnell!“⁴. Dynamischer Sprachgebrauch bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern (und Erwachsenen)*

Trotz individueller Unterschiede zeigen sich häufig bei mehrsprachigen Kindern und Erwachsenen charakteristische sprachliche Phänomene. Beobachtet wird beispielweise ein sogenanntes „Sprach-(ver)mischen“, das in der Sprachwissenschaft mittels spezifischer Fachbegriffe beschrieben wird.

Ein Wechseln zwischen Sprachen während einer Konversation wird als „Code-Switching“ bezeichnet (Jeuk 2003, 36). Ein Wechseln innerhalb

Code Switching und Code Mixing

3 Zum Thema der monolingualen Ausrichtung der Bildungsinstitutionen in Deutschland siehe Filtzinger 2014, Gogolin 2017 und Panagiotopoulou & Zetl 2021

4 Beispiele aus eigenen Beobachtungen.

Dynamische Mehrsprachigkeit und deren Förderung in der Kita: Ressourcen, Dissonanzen und Eisbrecher

Giovanni Cicero Catanese

eines Satzes, z.B. mit Einsatz eines englischen Wortes in einem sonst auf Deutsch formulierten Satz (oder mit der Modifizierung eines deutschen Wortes mit einer „fremdsprachigen Endung“), wird als Code-Mixing definiert (ebd.).

Diese Begriffe gehen von einem sprachlichen Konstrukt aus, das Sprachen als klar abgrenzbare Entitäten und Codes versteht (García & Lin 2016) und Sprachverhalten anhand einer Außenperspektive (d.h. aus Sicht der Hörenden) beschreiben und die Wahrnehmung der Sprechenden Person nicht berücksichtigen. Mehrsprachige Menschen empfinden diese Verwendung von Sprache als Form eines Kontinuums des inneren beherrschten Sprachrepertoires. Dies kennt keine tatsächlichen Grenzen zwischen Sprachen, obwohl es von außen betrachtet als ein Wechseln zwischen unterschiedlichen Sprachen wahrgenommen wird (García & Li Wei 2014, 22ff.; Panagiotopoulou 2016, 15 ff.).

Translanguaging

Dem dynamischen Verständnis der Sprachverwendung liegen Begrifflichkeiten wie „sprachliche Hybridität“ (Hinnenkamp 2000) bzw. „Quersprachigkeit“ und „Translanguaging“ (Panagiotopoulou 2016, 15; García & Lin 2016) zugrunde. Diese beschreiben Sprachpraktiken als kommunikative Ausdrucksformen eines sprachlichen Kontinuums. Demnach werden sprachübergreifende Formulierungen nicht als Zeichen für Interferenzen zwischen sonst voneinander abgegrenzten autonomen Sprachsystemen gedeutet.

*Translanguaging ist nicht als neurolinguistisches Erklärungsmodell des mehrsprachigen Aufwachsens zu verstehen, sondern als ein pädagogischer Ansatz. Der sieht sprachübergreifende („fluid“, García & Lin 2016, 2) Sprachpraktiken als bewusste pragmatische Strategien der Sprecher*innen an, die ihr gesamtes Sprachrepertoire „mobilisieren“ (Cummins 2021, xii). Damit bietet dieser Ansatz zugleich Anstöße für eine lebensweltliche und gerechtere Sprachbildung (Montanari & Panagiotopoulou 2019, 38 ff.).*

Für eine Vertiefung des theoretischen Hintergrunds des Translanguaging vgl. García & Li Wei 2014; García & Lin 2016; Montanari & Panagiotopoulou 2019.

Ausgehend von diesen konzeptionellen Unterschieden entstehen Implikationen für konkrete sprachpädagogische Handlungen. Die Betrachtung von Sprachen als abgrenzbare Entitäten, die von Kindern als getrennte und voneinander unabhängige Systeme gelernt werden, könnte beispielsweise zur Interpretation führen, dass sprachliche Mischformen auf Lücken und Defizite im Bereich des Wortschatzes hinweisen (Jeuk 2003, 36 ff.).

**Dynamische Mehrsprachigkeit und deren Förderung in der Kita:
Ressourcen, Dissonanzen und Eisbrecher**

Giovanni Cicero Catanese

Halbsprachigkeit?

Zur Stärkung solcher Ansicht haben nicht zuletzt die im sprachwissenschaftlichen Raum entwickelten Begriffe „doppelte Halbsprachigkeit“ bzw. „double Semilingualism“ (Skutnabb-Kangas 1981, 248 ff.) beigetragen. Demnach sind nicht ausreichend sprachlich geförderte mehrsprachige Kinder dem Risiko ausgesetzt, eine defizitäre Entwicklung in ihren Sprachen aufzuweisen. Obwohl der Begriff letztendlich ein Plädoyer für die Pflege der Familiensprache darstellt und mit der Annahme gekoppelt ist, dass dem erfolgreichen Erwerb einer Zweitsprache die Festigung der Familiensprache vorauskommt, lauert durch diesen Terminus die Gefahr, translinguale Sprachverhalten als defizitär einzustufen.

Das Phänomen, das als Halbsprachigkeit bezeichnet wurde, wurde ursprünglich in Bezug auf Sprachdefizite mehrsprachiger Kinder beschrieben, deren Familiensprache institutionell keine Anerkennung fand (vgl. Skutnabb-Kangas, 1981; Jeuk 2003, 40)

**Metasprachliche
Kompetenzen**

Dieser Sprachgebrauch kann hingegen auf die Entwicklung von sogenannten metasprachlichen Kompetenzen hindeuten, d.h. auf die Kompetenzen, über Sprache(n) reflektieren und diese zu kommunikativen Zwecken „manipulieren“ zu können (Andresen 2006; Stude 2013). Das geschieht beispielsweise, wenn das Kind Sprachregister je nach Gesprächspartnerin wechselt oder translinguale Strategien gezielt einsetzt, die nur in einem bestimmten Setting erfolgreich sein können. Hiermit zeigt das Kind ein Gespür dafür (je nach Alter bewusst oder unbewusst), dass sprachliche Ausdrücke mehr als eine reine semantische Bedeutung transportieren und dass sie pragmatisch, kontext- und personengebunden einzubetten sind. „Ich möchte ein gelato haben“ muss nicht bedeuten, dass das Kind das deutsche Wort für „Eis“ nicht kennt, sondern dass es mit „gelato“ eine bestimmte Eis-Sorte verbindet, die ihm aus dem Familienkreis oder aus dem Urlaub bekannt ist. Das Gleiche passiert mit Gefühlausdrücken oder sprachlichen Domänen, die nicht immer tatsächlich übersetzbar sind (man denke an Kosewörter oder an Bezeichnungen für Farbnuancen⁵, die oft von Sprache zu Sprache stark variieren können).

5 Für eine interessante Darstellung der Wahrnehmung von Farbspektren in verschiedenen Sprachen vgl. Deutscher 2013.

**Dynamische Mehrsprachigkeit und deren Förderung in der Kita:
Ressourcen, Dissonanzen und Eisbrecher**

Giovanni Cicero Catanese

Gerade die emotionale und beziehungsgebundene Dimension im Spracherwerb erfährt in der Forschung immer mehr Aufmerksamkeit (vgl. Busch 2017, 25 ff.) bzw. wird durch Untersuchungen als relevanten Faktor im Prozess der Sprachförderung erkannt (Kammermeyer, Roux & Stuck 2013). Diese Entwicklung bekräftigt die Notwendigkeit, sprachförderliche Ansätze biographisch und lebensweltorientiert anzulegen, um Emotionen, Beziehungen und reale Interessen, die Kinder mit Sprachen verknüpfen, einzubinden.

Translinguale Handlungen sind normale Erscheinungen und nicht mit Sprachdefiziten zu deuten. Jedoch wurden Kinder auf Grund ihres sprachlichen Verhaltens nicht selten als „Risikokinder“ bezeichnet (Filtzinger 2014). Besteht der Verdacht auf Sprachverzögerungen in der Entwicklung eines Kindes, sind diese nicht von translingualem Verhalten abzuleiten, sondern z.B. von spezifischen Ursachen in kognitiven Bereichen. Diese beeinflussen die Entwicklung in allen vom Kind erworbenen Sprachen (Tracy 2008, 99) und sind anhand professioneller Hilfe zu diagnostizieren.

2.3 Sprachideologien und Sprachprestige

Auch wenn heutzutage über Translanguaging konzeptionell und begrifflich noch kontrovers diskutiert wird (Cummins 2021, 7ff.), zeigt sich in der Mehrsprachigkeitsforschung ein Paradigmenwechsel, welcher die dynamischen mehrsprachigen Phänomene nicht mehr absondert (Busch 2017, 82). Diese Veränderungen finden sich allerdings weder in der bildungspolitischen Diskussion noch in der sprachpädagogischen Praxis in Kitas und Schulen eindeutig wieder. Der Informationsfluss zwischen Wissenschaft und dem pädagogischen Setting scheint sogenannte „Sprachideologien“ noch nicht durchbrochen zu haben. Diese Ideologien sind z.T. stark verbreitet.

In der Argumentation benutzte Annahmen und Glaubenssätze berufen sich auf vermeintliche fundierte, auch wenn nicht hinterfragten Erkenntnissen, die in Teilen der Gesellschaft als generelle gültig angenommen und tradiert werden (Panagiotopoulou 2017, 271; Busch 2017, 26ff.; Piller 2020, 335 ff.). Sprachbezogen betreffen diese Überzeugungen beispielweise „die Annahme, wonach Monolinguisimus als Normalfall, Mehrsprachigkeit als Sonderfall zu betrachten sei“ (Busch 2017, 82). Außerdem gilt die Meinung, „dass in Norddeutschland, insbesondere in und um Hannover das beste (Hoch-)Deutsch gesprochen wird“ (Panagiotopoulou 2017, 271), dass eine akzentfrei Aussprache Voraussetzung für eine korrekte Beherrschung einer Sprache sei (Grjasnowa 2021, 33). Weitere eingebrachte Argumente, von

Sprachideologien

**Dynamische Mehrsprachigkeit und deren Förderung in der Kita:
Ressourcen, Dissonanzen und Eisbrecher**

Giovanni Cicero Catanese

**Hierarchisierung
der Sprachen
und Reproduzierung
von Machtstrukturen**

denen sich Sprachideologien speisen, basieren auf der fragwürdigen Vermutung, dass die erfolgreiche Kohäsion eines Staates durch die sprachliche Homogenität seiner Bevölkerung garantiert werden kann (Piller 2020) und dass „Mehrsprachige [...] geborene Übersetzer (sic!)“ seien (Grosjean 2020, 13).

Die Sprachideologien sind mit Idealvorstellungen verbunden, die unsere Sprachverwendung, aber auch das soziale Verhalten beeinflussen, da Sprache als „symbolischen Ausdruck von Gruppenzugehörigkeit“ gesehen wird (Piller 2020, 335). Ist im Umkehrschluss eine Sprache typisch für eine National- und Minderheitengruppe, deren Mitglieder pauschal einem gesellschaftlich niedrigen sozialen Status zugewiesen wird, erhält sie selbst auch den Status einer minderwertigen oder sogar integrationshemmenden Sprache. Die Hierarchisierung und das daraus folgende Prestige, das einigen Sprachen zugesprochen wird, und die Diskriminierung, die andere Sprachen im Gegenzug erleiden müssen, erfolgt nicht auf Grund linguistischer Kriterien, sondern nur infolge festgefahrener und unreflektierter Machtstrukturen, die manchmal durch utilitaristische Argumentationen maskiert sind (z.B. Sprache x ist schwierig, aber wichtig für die Zukunft; mit Sprache y kann man im Urlaub gutes Essen bestellen; Sprache z klingt gefährlich, die Kinder sollten sie lieber nicht lernen).

Nur 23 von den mehr als 7.000 Sprachen, die laut einer Webseite⁶ auf der Welt aufgezählt sind, werden von mehr als die Hälfte der Menschen gesprochen. Die Macht dieser wenigen Sprachen ist in vielen Fällen auf eine Kolonialgeschichte zurückzuführen und basiert somit auf soziopolitischen Fundamenten.

*In Kolonialgebieten sind durch den Handelskontakt zwischen der dort lebenden Bevölkerung und den Kolonialmächten oft neue Sprachen entstanden, die sich mit der Zeit als voll leistungsfähige Sprachen etabliert haben, so genannte Kreolsprachen (Veith 2005, 214). Auch in einem ehemaligen Kolonialgebiet Deutschlands im Südwestpazifik entstand eine Kreolsprache, als „Unserdeutsch“ bekannt. Diese von Kindern in einer Missionsschule entwickelte Sprache litt als translinguale Phänomen auch unter dem Schicksal der Sprachideologie und wurde vom Personal der Schule verboten. Ende der 1970er Jahren wurde sie durch Zufall wiederentdeckt und schließlich seit 2014 gestärkt untersucht und dokumentiert, solange die letzten Sprecher*innen noch am Leben sind.*

6 www.ethnologue.com/insights/how-many-languages/ Über die Grenzen dieser Aufzählungen vgl. Busch 2017, 109.

Dynamische Mehrsprachigkeit und deren Förderung in der Kita: Ressourcen, Dissonanzen und Eisbrecher

Giovanni Cicero Catanese

Quelle: www.germanistik.unibe.ch/forschung/projekte/unserdeutsch_rabaul_creole_german/was_ist_unserdeutsch/index_ger.html und www.youtube.com/watch?v=zRlnVhdw7y4,
letzter Zugriff am 3.5.2023

Sprachideologien und ihre Konsequenzen für die pädagogische Praxis

Implikationen in der pädagogischen Praxis haben Sprachideologien, wenn z.B. Erwachsene für positiv und bereichernd halten, dass ein Kind auf Englisch singt oder zählt, nicht aber wenn dies auf Kurdisch geschieht (vgl. Piller 2020, 339; Panagiotopoulou & Zetl 2021, 59).

Eine Beobachtung:

*Ein Kind (Alter 4,8) sagt zu seiner pädagogischen Fachkraft: „Zuhause spreche ich Arabisch mit meiner Mutter. Im Kindergarten aber Deutsch. Ihr versteht mich einfach nicht...ihr seid nur Deutsch, Deutsch und Deutsch!“ (aus Cicero Catanese 2010, 34).
Wie interpretieren Sie diese Aussage?*

Kinder spüren und verinnerlichen, welche soziale Erwünschtheit eine Sprache genießt (Kirsch & Cicero Catanese 2017) und konsequenterweise auch, welche abgelehnt werden. Aufgrund der Machtposition der Erwachsenen fällt es ihnen schwer, einen erfolgreichen antidiskriminierenden Widerstand zu leisten.

Wodurch Schweigen ausgelöst sein kann

Beobachten und nehmen Kinder diese Haltung wahr, ist die Gefahr nicht ausgeschlossen, dass sie ins „Silencing“, übersetzt Schweigen, hineinlaufen (vgl. Thomaske 2017, 210 ff.). Mustische Störungen (ein Verstummen) scheinen öfter bei Kindern mit Migrationshintergrund aufzutreten. Die Gründe dafür werden aber noch nicht vertieft erforscht und eher in Verbindung mit der Einstellung der Eltern zu Aufnahmekultur gebracht (vgl. Starke 2017). Eine tiefere Analyse der Auswirkung institutioneller Diskriminierung gegenüber Familienkulturen und -sprachen auf das Sprachverhalten der Kinder ist in diesem Zusammenhang dringend vonnöten.

Dynamische Mehrsprachigkeit und deren Förderung in der Kita: Ressourcen, Dissonanzen und Eisbrecher

Giovanni Cicero Catanese

Bildungssprache

Zur Festigung von Sprachideologien trägt indirekt auch der in den letzten Jahren verbreitete Begriff der „Bildungssprache“ bei, ein Attribut, das dem Deutschen zugeschrieben wird. Unbestritten bleibt die Notwendigkeit des Erlernens des Deutschen. Der Begriff suggeriert jedoch, dass diese die einzige Sprache sei, die hierzulande Bildung vermittelt und andere Sprachen dazu nicht fähig wären. Fraglich bleibt außerdem, was unter Bildung in Verbindung mit Sprache verstanden wird, da diese meistens nur mit schulischem formellem Lernen identifiziert wird (KMK 2019).

Gogolin und Lange (2011, 107 ff.) führen einen Exkurs über die Mehrdeutigkeit des Begriffes Bildungssprache aus. Erklärt wird beispielsweise die Existenz eines umgangssprachlichen Verständnisses des Wortes, das ihm die Relevanz einer „höheren“ Sprache bspw. in Gegensatz zu niedrigeren Mundarten zuschreibt. Parallel wird eine „(erziehungs-)wissenschaftlichen Gebrauchsweise“ (ebd., 108) attestiert, die auf die Sprache verweist, die offiziell in einer Bildungsinstitution verwendet wird.

Für eine Vertiefung der Kontroverse zum Begriff Bildungssprache vgl. auch Lange 2020, 53 ff.

Sprachideologien und familiale Sprachenpolitik

Auch Eltern (mit und ohne Migrationsbiografie) sind den Sprachideologien ausgesetzt, so dass sie z.B. die Verwendung der eigenen Familiensprache(n) eingrenzen in der Überzeugung oder in der Befürchtung, dass Deutsch vorrangig sei und dass die Sprachentwicklung in der deutschen Sprache durch die Familiensprache verlangsamt oder beeinträchtigt werden kann. Manche Eltern (mit und ohne Migrationsbiographie) können auch in Versuchung kommen, ihre Kinder in einer Kita mit vielen Kindern mit Migrationsbiografie nicht anzumelden, aus Angst, dass dort nicht genug Deutsch gesprochen werde und dass durch viele andere Sprachen, die oft gemischt würden, ihre Kinder einer sprachlichen Verwirrung ausgesetzt seien (vgl. Filtzinger 2014, 212 ff.). Andere Eltern hingegen kämpfen gleichzeitig um einen Platz in einer bilingualen Kita, wo neben Deutsch eine prestigeträchtige Sprache angeboten wird. Obwohl elterliche Entscheidungen in Erziehungsfragen frei und legitim bleiben, ist eine Reflexion über deren Hintergründe vonnöten, jedoch nur selten gegeben.

Das Forschungsprojekt FaMiLanG: Language Policy in (newly) Migrated Families in Germany) der Universität zu Köln möchte in diesem Zusammenhang einen Beitrag dazu leisten, sprachpolitische

Dynamische Mehrsprachigkeit und deren Förderung in der Kita: Ressourcen, Dissonanzen und Eisbrecher

Giovanni Cicero Catanese

familiale Entscheidung noch besser aufzuklären, u.a. die Rekonstruktion der Ansichten von Eltern und Kindern über Sprache(n) und Sprachprestige und eine fundierte wissenschaftliche Debatte im Hinblick auf die aufgespürten Bedarfe einer lebensweltlich orientierten sprachlichen Bildung anregen.

Für eine Vertiefung und für genauen Details zum Projekt vgl. Panagiotopoulou, Uçan & Samani 2023.

Sprachideologien in Kita-Teams

Die Implikationen der Sprachideologien und des Sprachprestiges beschränken sich aber nicht nur auf die Einstellungen und Reaktionen gegenüber Sprachverhalten von Kindern. Sie schließen auch Dynamiken in pädagogischen Kita-Teams oder Lehrkollegien in Schulen mit ein. Die soziale Erwünschtheit bestimmter Sprachen, die Kinder sehr früh verinnerlichen und ihrerseits zu einer bewussten oder unbewussten Ablehnung oder Nicht-Verwendung der eigenen Familiensprache bewegen kann, wird auch von pädagogischen Fachkräften verinnerlicht, so dass sie selbst wenig Motivation zeigen, den Mut finden bzw. von ihrem Team ermutigt werden, ihre mehrsprachigen Ressourcen bekannt zu machen und diese in die sprachliche Bildung einzubinden.

*Diese in der Literatur diskutierte Argumente haben sich auch in meiner Erfahrung als Fortbildner gezeigt. Ich traf viele Teams, die sich der sprachlichen Ressourcen ihrer Mitglieder nicht bewusst waren, entweder weil sie nicht explizit danach fragten oder weil die pädagogischen Fachkräfte aufgrund einer wenig bekannten bzw. wenig angesehenen Sprache nicht auffallen wollten. In solchen Fällen werden diese Kompetenzen von der Institution oder selbst von den Sprecher*innen als nicht relevant gehalten.*

Paradoxe

Dadurch erleben wir in der sprachpädagogischen Praxis drei Paradoxe.

Erstens: Während auf europäische Ebene die Mehrsprachigkeit und die Ziele der Mehrsprachigkeit ausdrücklich erwünscht werden, wird in der sprachpädagogischen Praxis so agiert, als ob man die Einsprachigkeit fördern müsste.

Zweitens: Obwohl viele pädagogische Fachkräfte mehrsprachig Kompetenzen aufweisen, werden diese institutionell praktisch ausgeblendet.

**Dynamische Mehrsprachigkeit und deren Förderung in der Kita:
Ressourcen, Dissonanzen und Eisbrecher**

Giovanni Cicero Catanese

Drittens: Obwohl durch die Familiensprachen der Pädagog*innen und der Kinder interne sprachliche Ressourcen zur Verfügung stehen, die man für eine dynamische und lebensweltliche Sprachbildung einsetzen könnte, werden manchmal lieber kontextgelöste fremdsprachliche Aktivitäten (in Sprachen, die in der Kita nicht vertreten sind, die jedoch als wichtig erachtet werden) durch externes Personal angestoßen.

**2.4 Förderung der Mehrsprachigkeit in der pädagogischen
Alltagspraxis: mögliche Eisbrecher**

Transparenz erzielen

Für Kita-Teams ist es wichtig sich zu einigen, was unter Förderung von Mehrsprachigkeit in der eigenen Einrichtung verstanden wird und mit welchen pädagogischen und sprachpädagogischen Herangehensweisen dies verfolgt werden soll. Das ist sowohl für Kitas mit einem breiten Spektrum an vertretenen Sprachen wichtig als auch für bilinguale Kitas, welche traditionell nach bestimmten Methoden arbeiten, z.B. „Immersion“, „eine Person-eine Sprache“ (Müller 2011; Kolb & Fischer 2019; Panagiotopoulou 2016). Auch wenn bilinguale Kitas nach außen einen strukturierten didaktischen Eindruck vermitteln, zeichnet sich auch dort der Bedarf an der Weiterentwicklung ihrer Sprachkonzepte ab. Mit steigender Tendenz werden sie von Kindern besucht, die aus einem mehrsprachigen und nicht nur aus einem „rein zweisprachigen“ Umfeld kommen. Das erklärt deren Interesse für dynamischere Sprachansätze wie das Translanguaging (Kolb & Fischer 2019; Panagiotopoulou 2016, 27 ff.).

Mehrsprachige Bildung im breiteren Sinn bedeutet nicht, alle Sprachen gleichzeitig und gleichermaßen zu fördern. Sie kann vielmehr indirekt durch eine offene Haltung des pädagogischen Personals gegenüber mehrsprachigen und translingualen Äußerungen der Kinder, ihren spontanen Sprachvergleichen und Sprachspielen oder direkt durch den Einsatz mehrsprachiger Lieder oder Lektüre erfolgen. Dabei ist es nicht nötig, dauernd alle Sprachen im pädagogischen Alltag einzuplanen und einzusetzen, da Kinder die Offenheit gegenüber Sprachen erleben und beobachten. Wenn sie es dann möchten, werden sie selbst Äußerungen in ihrer/n Familiensprache/n initiieren und diese z.B. im Rahmen von Stuhlkreisen oder bei Abholungssituationen in den Gesprächen mit den Eltern kommunikativ anwenden.

**„Konkurrezgedanken“
durchbrechen**

Ein wichtiges Leitprinzip für die Unterstützung der Mehrsprachigkeit ist es, sie nicht in Konkurrenz mit Maßnahmen zur Förderung des Deutschen zu betrachten. Vielmehr geht es um ein Kontinuum einer lebensweltlichen Sprachbildung. Weil Gespräche und Reflexionen über Sprachenunterschiede oder über die Bedeutung eines mehrsprachigen Liedes in der Verkehrssprache Deutsch stattfinden, profitiert letztendlich auch diese Sprache davon, so dass auch eine Festigung der Sprachkompetenzen innerhalb des

Dynamische Mehrsprachigkeit und deren Förderung in der Kita: Ressourcen, Dissonanzen und Eisbrecher

Giovanni Cicero Catanese

Deutschen durch den Einbezug weiterer Sprachen erfolgt. Solch ein dynamisches Verständnis von mehrsprachiger Bildung kann darüber hinaus Kinder, die überwiegend einsprachig mit Deutsch aufwachsen, für Mehrsprachigkeit sensibilisieren und an diese heranführen (Filtzinger, Montanari & Cicero Catanese 2016).

Kinderrechte

Die Bemühungen, lebensweltlicher Mehrsprachigkeit eine freie Entfaltung zu ermöglichen, trägt zu einer interkulturellen Öffnung der Bildungseinrichtung bei, die ohne Ausnahme den Wert und die Auslebung aller dort vertretenen Sprachen anerkennt. Dadurch findet auch die Realisierung des Artikels 29 der UN-Kinderrechtskonvention statt, der die Achtung der sprachlichen Identität des Kindes vorschreibt (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2022). Demzufolge verstößt ein Verbot von Sprachen im Bildungskontext gegen die Rechte der Kinder und wird in seinem angeblichen Bemühen, Deutsch zu stärken, von keiner wissenschaftlichen Erkenntnis gestützt (Gogolin 2017, 106).

Biographische Arbeit

Um den Prozess der De-Exotisierung von Mehrsprachigkeit und der Enttabuisierung und Depathologisierung translingualer Praxen einzuleiten und somit einen bewussteren Umgang mit Mehrsprachigkeit zu ermöglichen, bietet sich für die pädagogischen Fachkräfte (individuell und im Team) eine biografische Reflexion über die eigene Sprachgeschichte, die -kontakte, -erfahrungen und -vorlieben an. Dieses Vorgehen bettet sich gut in biografisch orientierte Ansätze ein. Diese gewannen in den zurückliegenden Jahrzehnten immer mehr an Bedeutung in pädagogischen Berufen. Zum Teil sind sie auch fester Bestandteil der Ausbildungen von Pädagog*innen geworden. Deren Potential wird allerdings nicht genug ausgeschöpft (Cantzler 2023).

In solchen Reflexionen können Fachkräfte entdecken, welche Erfahrungen, Personen, Orte, Lebenssituationen, Gefühle im Umgang mit Sprache eine wichtige Rolle im eigenen Leben gespielt haben und noch spielen und wie man in der eigenen Kindheit oder auch als Erwachsener kreativ und spielerisch mit Sprache(n) umgegangen ist (z.B. mit der Schöpfung neuer Wörter).

Ein Beispiel des kreativen und spielerischen Umgangs eines Kindes (Alter: 4;6) mit Sprache: „Gehen wir in die Bücherei? Nicht in die Küche?“ (aus Cicero Catanese 2010, 34).

Aus dieser Analyse kann sich eine Sensibilisierung für Faktoren herausbilden, die aktuell auf den Sprachalltag und die Sprachverhalten der Kinder in der eigenen Kita Einfluss nehmen. Sich im Team darüber auszutauschen, zu reflektieren und zu diskutieren kann zu einem offeneren und lebensweltnahen und pragmatischen Umgang mit Mehrsprachigkeit führen.

Dynamische Mehrsprachigkeit und deren Förderung in der Kita: Ressourcen, Dissonanzen und Eisbrecher

Giovanni Cicero Catanese

Pepelino

Ein konkretes Instrument, um diesen Prozess zu unterstützen, ist das „Europäische Portfolio für für Pädagoginnen und Pädagogen im Elementarbereich“(PEPELINO), das vom Europäischen Fremdsprachenzentrum des Europarates 2016 veröffentlicht wurde (Goullier et al. 2016). In diesem Werk finden sich zahlreiche Inputs und Übungen, die darauf ausgerichtet sind, die eigene Praxis zu reflektieren und „Überlegungen zu fachlichen Kompetenzen in Hinblick auf Sprachen und Kulturen zu vertiefen“ (ebd., 7).

Das PEPELINO ist nur eins unter vielen Materialien und Publikationen, die vom European Centre for Modern Languages (ECML) zur Unterstützung mehrsprachiger Bildung entwickelt worden sind und die auf deren Webseite zum Teil zum Download zur Verfügung gestellt werden. Empfehlenswert ist auch die Webseite vom Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ).

Europäisches Sprachenportfolio

Für die sprachpädagogische Arbeit mit Kindern eignet sich das Europäische Sprachenportfolio (ESP). Es dient der Dokumentation und Reflexion der sprachlichen Biografie und Kompetenzen. Die Idee stammt vom Europarat, der Ende der 1990er Jahre Richtlinien zur Gestaltung des ESP verfasste und jedem Land die Entwicklung konkreter Modelle überließ. Nach diesen Richtlinien hat 2011 das Institut für Interkulturelle Pädagogik im Elementarbereich (IPE e.V.) in Mainz ein Europäisches Sprachenportfolio für Kinder von drei bis sieben Jahren entwickelt. Das in Zusammenarbeit mit einigen Mainzer Kitas konzipierte Praxismaterial möchte eine Anregung für eine mehrsprachige Bildung aller Kinder bieten, Mehrsprachigkeit offensiv wahrnehmbar machen und als wertgeschätztes biografisches Element präsentieren (Filtzinger, Montanari & Cicero Catanese 2016).

Wesentlicher Aspekt des ESP ist die Sprachbiografie, die anhand von Gesprächen und Erzählungen im pädagogischen Alltag dokumentiert und reflektiert wird. Unter anderem wird hierbei durch eine farbige Darstellung der verschiedenen Sprachen, die in der Familie, in der Kindertageseinrichtung und im Freundeskreis gesprochen werden, ein Bewusstsein für die lebensweltliche Bedeutung von Sprachen erweckt (ebd.). Werden Eltern und Mitglieder des Kita-Teams in diesen Prozess einbezogen und sie somit mit ihren Sprachbiografien sichtbar, kann ein sprachfreundlicher demokratischer Raum für alle Sprachen realisiert werden. Dabei kann der Nebeneffekt erwartet werden, dass sich bei allen Akteur*innen das Selbstwertgefühl und deren Interesse an Sprachen erhöht (ebd.).

Durch das Malen dieser Sprachlandschaft mit Wasserfarben kann auch bildnerisch eine translinguale Erfahrung sichtbar werden, wenn die Grenzen zwischen den Farben verschwimmen, welche die jeweiligen Sprachen repräsentieren.

Dynamische Mehrsprachigkeit und deren Förderung in der Kita: Ressourcen, Dissonanzen und Eisbrecher

Giovanni Cicero Catanese

Auf diesem Weg kann eine Sprachendarstellung geschehen, die die nationalgebundene Zuordnung der Sprachen – beispielsweise mittels Fahnen – ablöst.

Nationalfahnen sind nicht geeignet, Sprachen symbolisch darzustellen. Man denke z.B. an ein Kind mit tunesischen Eltern, das zu Hause viel Französisch spricht. Sicherlich würde sich dieses Kind wundern, wenn es in seinem Portfolio neben dem eigenen Porträt eine französische Fahne ausmalen müsste.

Viele auf der Welt gesprochenen Sprachen genießen keinen offiziellen Status, sodass es schwierig wird, diese mit einer speziellen Fahne zu repräsentieren. Andere Sprachen werden in einigen Ländern von dort verfolgten Minderheiten gesprochen, so dass eine Verknüpfung mit der Nationalfahne inadäquat ist.

Durch Netzwerke mehrsprachige Bildung stärken

Die mehrsprachige Bildung endet aber nicht in der Dokumentation, sondern mündet möglichst in die Entwicklung neuer Ideen ein. Das zeigt auch die Erfahrung vieler Kitas in Mainz. Das bereits erwähnte Institut IPE e.V. hat sich seit seiner Gründung 1989 das Ziel gesetzt, die mehrsprachige Bildung für alle Kinder durch die Wertschätzung und die aktive Einbeziehung der vorhandenen mehrsprachigen Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte zu fördern. Durch die Bildung eines Netzwerkes auf städtischer Ebene erfolgt unter den Professionellen ein regelmäßiger Austausch zu den Themen der interkulturellen und mehrsprachigen Bildung, so dass Projekte gemeinsam initiiert und reflektiert werden. Dieser Prozess stärkt die Qualität und die Weiterentwicklung der sprachpädagogischen Angebote, der eigenen professionellen Kompetenzen und festigt das Selbstbewusstsein und das Selbstwertgefühl mehrsprachiger Pädagog*innen. Letztendlich wird dadurch der Transfer von Kompetenzen und Ideen in die gesamte Kita-Teams unterstützt, eine der wichtigsten Voraussetzungen, um die lebensweltliche orientierte mehrsprachige Bildung in der eigenen Einrichtung langfristig zu verankern.

Neben einzelnen Projekten in der jeweiligen Kita werden jährlich „Interkulturelle Wochen“ gestaltet, in denen verschiedene Kitas mehrsprachige Vorleseangebote, Musicals, Theateraufführungen, Spielaktionen vorbereiten und präsentieren. Die eingesetzten Sprachen spiegeln immer die Sprachen der Lebenswelt der Kinder, ihrer Familien und des Kita-Personals wider. Zu diesen interkulturellen Wochen werden Kinder und Eltern anderer Mainzer Kitas eingeladen.

**Dynamische Mehrsprachigkeit und deren Förderung in der Kita:
Ressourcen, Dissonanzen und Eisbrecher**

Giovanni Cicero Catanese

Dadurch verwandeln sich Straßen und Busse der Stadt in echte lebendige Sprachräume. Neben Kindern, die mehrsprachige Theaterstücke einüben und Fachkräften, die ihre sprachlichen Ressourcen miteinbinden, sind auch Eltern oft Protagonisten dieser Aktionen, indem sie ihre sprachlichen Kenntnisse z.B. für eine Vorlesestunde einsetzen.

Für weitere Informationen: www.ipe-mainz.de/Ueber/Kurzinfo.html

**Dynamische Mehrsprachigkeit und deren Förderung in der Kita:
Ressourcen, Dissonanzen und Eisbrecher**

Giovanni Cicero Catanese

3. Zusammenfassung

Mehrsprachigkeit und translinguale Handlungen sind nicht nur reine linguistische Phänomene. Sie gehören zum Alltag vieler Kinder, die schöpferisch, kreativ und pragmatisch mit Sprachen umgehen. Da sie über einsprachige Normvorstellungen hinausgehen, werden sie oft Diskriminierungen ausgesetzt. Diese Situation verhindert die nachhaltige Etablierung einer mehrsprachigen Bildung und verlangsamt in Kitas und Schulen den Prozess der interkulturellen Öffnung (Filtzinger 2014), von dem auch einsprachig aufwachsende Kinder profitieren könnten.

Weitere Forschungen, der bildungspolitische Wille zu Umsetzung von sprachwissenschaftlichen Erkenntnissen, mehr Aufklärung zu dem Thema in der Ausbildung und eine stärkere pädagogische Motivation in der Praxis, den Status quo zu bewegen, erscheinen wünschenswert, um die pädagogische Praxis der lebensweltlichen Realität aller Protagonist*innen anzunähern und Sprachideologien durchzubrechen.

Um den Kreis mit dem Denkanstoß in der Einleitung zu schließen: ein Aspekt macht Hoffnung, dass die Kunst, die der Gesellschaft oft einen Schritt voraus geht, immer mehr die mehrsprachige und translinguale Alltagsrealität der Menschen rezipiert. Folglich nur zwei Beispiele: In der zweiten Staffel der luxemburgischen Netflix-Serie „Capitani“ (Regie: Christophe Wagner) erfolgen in der Originalversion die Dialoge in den drei Landessprachen... ein bedeutsamer Schritt, auch wenn vielleicht noch zaghaft, da die Protagonisten immer noch einer Sprache zugeordnet werden.

Noch entschlossener zeigt sich die Poesie: „Wenn ich Deutsch rede“ von Dalibor Marković ist ein sehr gelungenes Beispiel dafür: www.youtube.com/watch?v=DfVZgW8N9bo.

Seien Sie auch kreativ, weil Mehrsprachigkeit vom kognitiven und pragmatischen Geschick vermischt con un pizzico di Kreativität lebt. Letztendlich ging derart translingual auch der französische Wissenschaftler Auguste Comte vor, indem er seine Wissenschaft „Soziologie“ nannte und Altgriechisch und Latein verschmolz.

Dynamische Mehrsprachigkeit und deren Förderung in der Kita: Ressourcen, Dissonanzen und Eisbrecher

Giovanni Cicero Catanese

4. Fragen und weiterführende Informationen

4.1 Fragen und Aufgaben zur Bearbeitung des Textes

Fragen und Aufgaben

Aufgabe 1: Beobachtung/Reflexion

Beobachten Sie gezielt, wann und mit wem mehrsprachige Kinder (U3 und Ü3) in Ihrer Einrichtung ihre Sprachressourcen einsetzen. Können Sie dabei „Auswahlkriterien“ seitens der Kinder feststellen (z.B. personen-, themen-, situationsbezogen)? Sind auch translinguale Handlungen vorgekommen? Gab es darauf besondere Reaktionen von anderen Kindern und/oder Erwachsenen? Wie deuten und interpretieren sie diese Reaktion?

Haben einsprachig aufwachsende Kinder in Ihrer Einrichtung mal Wörter aus anderen Sprachen als Deutsch verwendet? Wie haben Sie, andere Kinder und/oder andere Erwachsene reagiert?

Nicht vergessen... Keine Reaktion ist auch eine Reaktion.

Aufgabe 2: Initiative im Team

Versuchen Sie zusammen mit Ihren Kolleg*innen der Einrichtung eine bildnerische Darstellung (z.B. mittels eines Plakats) der Sprachkonstellationen der Teammitglieder zu erstellen. Alles kann dabei gesammelt werden, nicht nur die Sprachen, die man gut beherrscht (z.B. Sprachen, die ich im Alltag höre; Sprachen, die ich gerne lernen würde; Sprachen, von denen ich nur ein Wort kenne; Sprachen, die in mir besondere Gefühle erwecken; Dialekte, die ich spreche/die ich gerne verstehen würde...).

Reflektieren Sie anschließend gemeinsam mit dem Team, ob alle gesammelten Informationen bereits bekannt waren. Starten Sie dann den Versuch, diese Darstellung in der Einrichtung sichtbar zu machen (z.B. im Eingangsbereich). Hat das Plakat Interesse geweckt? Werden Sie von den Familien darauf angesprochen?

Besprechen Sie im Team auch, ob sich daraus eine kreative Idee für die pädagogische Arbeit ableiten lässt, z.B. eine mehrsprachige Vorleseaktion oder eine lustige Kurzgeschichte mit Einsatz und Kombination dieser Sprachen.

Versuchen Sie diese Idee umzusetzen und mit den Kindern zu reflektieren. Wie war ihre Reaktion? Wie fanden die Kinder die Idee? Haben Sie auch von Eltern ein Feedback erhalten?

**Dynamische Mehrsprachigkeit und deren Förderung in der Kita:
Ressourcen, Dissonanzen und Eisbrecher**

Giovanni Cicero Catanese

Fragen zum Nachdenken:

Haben Sie Vorliebe für bestimmte Sprachen? Woran kann es liegen?
Haben Sie in Ihrer Kindheit mal translingual gehandelt, indem Sie aus Spaß
Sprachen kombiniert haben?

Haben Sie sich aufgrund Ihrer Sprache/Dialekte mal diskriminiert gefühlt?
Wenn ja, welche Reaktion hätten Sie sich in dieser Situation von anderen
gewünscht?

Welche Idee haben Sie, um einsprachig aufwachsende Kinder für Mehr-
sprachigkeit zu sensibilisieren und ihnen mehr mehrsprachige Inputs zu
geben?

**LITERATUR-
VERZEICHNIS**

4.2 Literatur und Empfehlungen zum Weiterlesen

Andresen, H. (2006): *Sprache, Emotion und Bewusstheit im Spiegel kindlicher Spiele*. In Bahr, R. & Iven, C. (Hrsg.), *Sprache Emotion Bewusstheit. Beiträge zur Sprachtherapie in Schule, Praxis, Klinik*

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2022): *Übereinkommen über die Rechte des Kindes. VN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien*. 7. Auflage. Berlin, Verfügbar unter: www.bmfsfj.de/resource/blob/93140/fe59de84a8fc3a6ffc61e8a5559cac9d/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes-data.pdf (letzter Zugriff: 13.05.2023).

Busch, B. (2017): *Mehrsprachigkeit*. 2. Auflage. Wien: Facultas.

Cantler, A. (2023): *Möglichkeiten und Grenzen der Auseinandersetzung mit Biographien in der Kita*. In: Nittel, D.; von Felden, H. & Mendel, M. (Hrsg.): *Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Biographiearbeit*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 1137-1147.

Cicero Catanese, G. (2010): *Das Europäische Sprachenportfolio. Anwendungs- und Entwicklungsmöglichkeiten zur Unterstützung einer interkulturellen und mehrsprachigen Bildung in vorschulischen Einrichtungen*. Münster: Waxmann.

Cummins, J. (2021): *Translanguaging: A Critical Analysis of Theoretical Claims*. In Juvonen, P. & Källkvist, M., *Pedagogical Translanguaging. Theoretical, Methodological and Empirical Perspectives*. Bristol: Multilingual Matters, S. 7-36.

**Dynamische Mehrsprachigkeit und deren Förderung in der Kita:
Ressourcen, Dissonanzen und Eisbrecher**

Giovanni Cicero Catanese

- Deutscher, G. (2013): *Im Spiegel der Sprache. Warum die Welt in anderen Sprachen anders aussieht*. 2. Auflage. München: DTV.
- Einhellinger, C. (2023): *Unterricht bei Zwei- und Mehrsprachigkeit. Grundlagen-Methoden- Materialien*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Europäische Kommission (Hrsg.) (1995): *Lehren und Lernen: auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft: Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung*. Bruxelles/Luxemburg.
- Filtzinger O. (2013): *Interkulturelle Erziehung und Bildung*. In: Fried, L. & Roux S. (Hrsg.): *Handbuch Pädagogik der Kindheit*. Berlin: Cornelsen, S. 221-229.
- Filtzinger O. (2014): *Interkulturelle Öffnung gestalten*. In Vanderheiden, E. & Mayer, C.-H. (Hrsg.): *Handbuch Interkulturelle Öffnung. Grundlagen, Best Practice, Tools*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 205-225.
- Filtzinger, O.; Montanari, E. & Cicero Catanese, G. (2016): *Das Europäische Sprachenportfolio. Mehrsprachigkeit in der frühkindlichen Bildung wertschätzen und dokumentieren. Sprachliche Bildung 3-7 Jahre*. 2. Auflage. Braunschweig: Schubi Verlag.
- García, O. & Li Wei (2014): *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. London.
- García O. & Lin A.M. Y (2016): *Translanguaging in Bilingual Education*. In: Garcia, O., Lin, A. & May, S. (eds.): *Bilingual and Multilingual Education. Encyclopedia of Language and Education*. Springer, S. 1-14.
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011): *Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung*. In: Fürstenau, S. & Gomolla, M. (2011): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*, Wiesbaden: Springer, S. 107-127.
- Gogolin, I. (2017): *Ist Mehrsprachigkeit gut oder schlecht? Ein Standpunkt in einer vielleicht nie endenden Kontroverse*. *Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich*, Jg. 10 Heft 2, S. 102-109.
- Goullier, F.; Carré-Karlinger, C.; Orlova, N. & Rouss, M. (2016): *PEPELINO Europäisches Portfolio für Pädagoginnen und Pädagogen im Elementarbereich. Sprachen und Kulturen im Fokus*. Strasbourg: Europarat (Hg.).
- Grjasnowa, O. (2021): *Die Macht der Mehrsprachigkeit. Über Herkunft und Vielfalt*. Berlin: Duden.
- Grosjean, F. (2020): *Individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit*. In: Gogolin, I., Hansen, A., McMonagle, S. & Rauch, D. (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer, S. 13-21.
- Hinnenkamp, V. (2000): *„Gemischt sprechen“ von Migrantenjugendlichen als Ausdruck ihrer Identität*. *Der Deutschunterricht*, 5, S. 96–107.

**Dynamische Mehrsprachigkeit und deren Förderung in der Kita:
Ressourcen, Dissonanzen und Eisbrecher**

Giovanni Cicero Catanese

- Jeuk, S. (2003): *Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch*. Freiburg i.B.: Fillibach.
- Kammermeyer, G.; Roux, S. & Stuck, A. (2013): "Was wirkt wie?" – Evaluation von Sprachfördermaßnahmen in Rheinland-Pfalz. Abschlussbericht (März 2013). Landau: Universität.
- Kirsch, C. & Cicero Catanese, G. (2010): Sprachbiographien und ihre Bedeutung in multilingualen Kontexten. Eine Fallstudie aus Luxemburg. *Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich*, Jg. 10 Heft 2, S. 35-47.
- KMK (Hrsg.): *Empfehlung. Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2019.
- Kolb, N & Fischer, U. (2019): QITA – Qualität in zwei- und Mehrsprachigen Kindertageseinrichtungen. *Kriterienhandbuch für den Bereich Sprache und Mehrsprachigkeit. Frühe Mehrsprachigkeit an Kitas und Schulen fmks* (Hrsg.): Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.
- Lange, I. (2020): *Bildungssprache*. In: Gogolin, I., Hansen, A., McMonagle, S. & Rauch, D. (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer, S. 53-58.
- Mende, J.-K. (2022): *Geschichte von Mehrsprachigkeit in Europa und in der Welt*. In: Földes, C. & Roelcke, T. (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit*. Berlin: de Gruyter, S. 131-151.
- Montanari, E.G. & Panagiotopoulou, J. A. (2019): *Mehrsprachigkeit und Bildung in Kitas und Schulen*. Tübingen: Franke Attempto.
- Müller, N. (2011): *Der bilinguale Erstspracherwerb*. In: Buttaroni, S. (Hrsg.): *Wie Sprache funktioniert*. Hohengehren: Schneider, S. 209-243.
- Panagiotopoulou, A. (2016): *Mehrsprachigkeit in der Kindheit. Perspektiven für die frühpädagogische Praxis*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WIFF-Expertisen, Band 46. München.
- Panaaiotopoulou, A. (2017): *Mehrsprachigkeit und Differenzherstellung in Einrichtungen frühkindlicher Erziehung und Bildung*. In: Diehm, I.; Kuhn, M. & Machold, C. (Hrsg.): *Differenz – Ungleichheit- Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer, S. 257-274.
- Panaaiotopoulou, J. A. & Zettl, E. (2021): *Sprachpolitik in zugewanderten Familien und Einrichtungen frühpädagogischer Erziehung und Bildung*. In: Georgi, V. B. & Karakaşoğlu, Y. (Hrsg.): *Bildung in früher Kindheit. Diversitäts- und migrationssensible Perspektiven auf Familie und Kita*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 49-64.

**Dynamische Mehrsprachigkeit und deren Förderung in der Kita:
Ressourcen, Dissonanzen und Eisbrecher**

Giovanni Cicero Catanese

- Panagiotopoulou, J.A.; Uçan, Y. & Samani, D. (2023): Familiensprachpolitik zwischen Spracherwerb und Spracherhalt: Ergebnisse zu den Perspektiven von Kindern aus dem Lehrforschungsprojekt FaMiLanG. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht ZIF 2023:2. Themenschwerpunkt „Mehrsprachigkeit und Spracherhalt im Kontext von schulischen, außerschulischen und familiären Lernorten“ (i.E.).
- Piller, I. (2020): Sprachideologien und ihre gesellschaftlichen Konsequenzen. In: Gogolin, I., Hansen, A., McMonagle, S. & Rauch, D. (Hrsg.): Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden: Springer, S. 335-346.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981): Bilingualism or Not: The Education of Minorities. Clevedon: Multilingual Matters.
- Starke, A. (2017): Schweigen zwischen den Kulturen: Kulturelle Adaptation von Eltern selektiv mutistischer Kinder. Sprache – Stimme – Gehör, 41, S. 78-83.
- Stude, J. (2013): Kinder sprechen über Sprache. Eine Untersuchung zu interaktiven Ressourcen des frühen Erwerbs metasprachlicher Kompetenzen. Stuttgart: Fillibach.
- Thomauske, N. (2017): Sprachlos gemacht in Kita und Familie. Ein deutsch-französischer Vergleich von Sprachpolitiken und –praktiken. Wiesbaden: Springer.
- Tracy, R. (2008): Wie Kinder sprechen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. 2. über. Auflage. Tübingen: Franke Attempto.
- Veith, W.H. (2005): Soziolinguistik. Ein Arbeitsbuch. 2. über. Auflage. Tübingen: Franke Attempto.
- Willems, A.; Thiele, S. & Kramer, J. (edd.) (2019): Schulische Mehrsprachigkeit in traditionell polyglotten Gesellschaften. Band 67 Romanische Sprachen und Ihre Didaktik. Stuttgart: ibidem-Verlag.

Internetquellen mit Materialien zur Mehrsprachigkeit:

How many languages are there in the world? Verfügbar unter www.ethnologue.com/insights/how-many-languages/. Zugriff am 12.05.2023.

Was ist Unserdeutsch?. Verfügbar unter www.germanistik.unibe.ch/forschung/projekte/unserdeutsch_rabaul_creole_german/was_ist_unserdeutsch/index_ger.html. Zugriff am 12.05.2023.

Wo im Pazifik deutsch gesprochen wird | Abendschau | BR24.. Verfügbar unter www.youtube.com/watch?v=zRlnVhdw7y4. Zugriff am 12.05.2023.

Dynamische Mehrsprachigkeit und deren Förderung in der Kita: Ressourcen, Dissonanzen und Eisbrecher

Giovanni Cicero Catanese

European Centre for Modern Languages of the Council of Europe. Verfügbar unter www.ecml.at/Home/tabid/59/language/en-GB/Default.aspx. Zugriff am 12.05.2023.

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ). Verfügbar unter <https://www.oesz.at/OESZNEU/home.php>. Zugriff am 12.05.2023.

Institut für Interkulturelle Pädagogik im Elementarbereich (IPE) e.V. in Mainz.. Verfügbar unter www.ipe-mainz.de/Ueber/Kurzinfo.html. Zugriff am 12.05.2023

Dalibor - Wenn Ich Deutsch Rede. Verfügbar unter www.youtube.com/watch?v=DfVZgW8N9bo. Zugriff am 12.05.2023.

EMPFEHLUNGEN ZUM WEITERLESEN

Grjasnowa, O. (2021): *Die Macht der Mehrsprachigkeit. Über Herkunft und Vielfalt*. Berlin: Duden.

Mende, J.-K. (2022): *Geschichte von Mehrsprachigkeit in Deutschland*. In: Földes, C. & Roelcke, T. (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit*. Berlin: de Gruyter, S. 107-130.

Montanari, E.G. & Panagiotopoulou, J. A. (2019): *Mehrsprachigkeit und Bildung in Kitas und Schulen*. Tübingen: Franke Attempto.

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

**Dynamische Mehrsprachigkeit und deren Förderung in der Kita:
Ressourcen, Dissonanzen und Eisbrecher**

Giovanni Cicero Catanese

4.3 Glossar

**Lebensweltliche
bzw. gelebte
Mehrsprachigkeit**

Alltagsnahes und pragmatisches Verständnis mehrsprachiger Kommunikation, die die tatsächliche Ausübung, Verwendung und Handhabung der Sprachen (darunter translinguales Verhalten, individuelle Ausprägungen, Interessen an Sprachen) seitens der Sprecher*innen beschreibt und sie nicht nach vorkonstruierten und normativen Kriterien und Erwartungen betrachtet und definiert.

**UN-Kinderrecht-
konvention**

Übereinkommen der Vereinten Nationen (UN), das im November 1989 verabschiedet wurde. In diesem Dokument werden in 54 Artikeln Bedürfnisse und Interessen der Kinder weltweit betont, anerkannt und in Rechtsform verankert. Die Kinderrechtskonvention wurde von fast allen UN-Staaten unterschrieben. Nach der Unterzeichnung Deutschlands im Januar 1990 ist sie 1992 hierzulande in Kraft getreten (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2022).