

Gelebte Mehrsprachigkeit unter den Bedingungen von (Flucht-)Migration: Perspektiven für die frühpädagogische Praxis

**Nifbe 2016 - 2017: Regionalkonferenzen im Rahmen der
Qualifizierungsinitiative "Vielfalt fördert! Vielfalt fordert!"**



Gliederung

- I. Mehrsprachigkeit als gesellschaftliche Realität?
- II. Aktuelle Forschungsergebnisse über die (fehlende) Wirksamkeit frühpädagogischer Sprachförderung
- III. Gelebte Mehrsprachigkeit im Alltag (neu) zugewanderter Familien
- IV. Perspektiven für die frühpädagogische Praxis: Workshop



Mehrsprachigkeit als gesellschaftliche Realität?

Gelebte Mehrsprachigkeit unter den Bedingungen von (Flucht-)Migration:
Perspektiven für die frühpädagogische Praxis

Prof. Dr. A. Panagiotopoulou
Universität zu Köln



Mehrsprachigkeit in der Kindheit als ... Normalität?

Mehrsprachigkeit wird heute zwar als **gesellschaftliche Realität** und als **Bildungsideal** anerkannt – **mehrsprachig aufzuwachsen** gilt hingegen noch immer als außergewöhnlich...

Mehrsprachige Kinder aus zugewanderten Familien werden heute noch im (früh-)pädagogischen Diskurs als **„Nicht-Deutschsprachige“** und als eine große Herausforderung für Kindertageseinrichtungen betrachtet.

*A. Panagiotopoulou (2016): Mehrsprachigkeit in der Kindheit. Perspektiven für die frühpädagogische Praxis. **Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)**; Herausgeber: Deutsches Jugendinstitut e.V.*



SPRACHE

WIFF Expertise | Band 46

wiff

Weiterbildungsinitiative
Frühpädagogische Fachkräfte



Mehrsprachigkeit in der Kindheit

Perspektiven für die frühpädagogische Praxis

Argyro Panagiotopoulou

Gelebte Mehrsprachigkeit unter den Bedingungen von (Flucht-)Migration:
Perspektiven für die frühpädagogische Praxis

Prof. Dr. A. Panagiotopoulou
Universität zu Köln



(Neu) zugewanderte Kinder sprechen „eine andere Sprache“...?! Kitas als Orte der Deutschförderung?

„Von den 4- und 5-jährigen Kindern mit Migrationshintergrund, die eine Kindertageseinrichtung besuchen – was bei mindestens 90 % der Altersgruppe der Fall ist – sprechen **63 % zu Hause überwiegend eine andere Sprache als Deutsch.**

Das heißt auch: Für immerhin fast ein Fünftel aller Kinder im Kindergartenalter sind Bildungseinrichtungen **die weichenstellenden Orte der Sprachförderung.**“ (S. 166)

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016): Bildung in Deutschland 2016: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld



Neuzugewanderte Kinder und Jugendliche sprechen *ihre eigenen Sprachen...*

Diese Sprachen sind „oft **das einzige**, was Flüchtlinge auf ihrer Flucht haben **mitnehmen und behalten können** und **eine notwendige Sicherheitsinsel in einer fremden Welt**. Das bedeutet zum einen, dass die Unterstützung beim Deutschlernen **jede Form von Druck vermeiden sollte**, und zum zweiten, dass **der Gebrauch ihrer eigenen Sprachen zugelassen, ja dazu sogar ermuntert werden sollte**“.

H.-J. Krumm (2015): Was Freiwillige bei der Sprachunterstützung von Flüchtlingen brauchen – und was nicht (online verfügbar)



Unsere Aufgabe: Kinder in ihrer mehrsprachigen Entwicklung zu unterstützen...

„Damit Menschen, die derzeit nach Deutschland flüchten, möglichst rasch und erfolgreich integriert werden können, ist es wichtig, dass sie möglichst schnell die deutsche Sprache erlernen. [...] In Kita und Schule sollen daher die sprachlichen Kompetenzen der Kinder gefördert werden. Hierzu gehört auch, die Erstsprache(n) der Kinder und ihrer Eltern wertzuschätzen und die Kinder in ihrer mehrsprachigen Entwicklung zu unterstützen.“

Hintergrundinfo: Sprachen von Flüchtlingen

[www.nifbe.de: themenschwerpunkt-fluechtlinge](http://www.nifbe.de:themenschwerpunkt-fluechtlinge)



Aktuelle Forschungsergebnisse über die (fehlende) Wirksamkeit frühpädagogischer Sprachförderung

Gelebte Mehrsprachigkeit unter den Bedingungen von (Flucht-)Migration:
Perspektiven für die frühpädagogische Praxis

Prof. Dr. A. Panagiotopoulou
Universität zu Köln



Fehlende Evaluation

„Insgesamt lässt sich festhalten, dass [...] die empirische Befundlage zur Wirksamkeit der verschiedenen Ansätze von Sprachförderung im Elementarbereich noch sehr schwach ist, was in einem deutlichen **Missverhältnis sowohl zur Anzahl der entwickelten Förderprogramme als auch zur Bedeutung der frühen Sprachförderung in der Praxis** steht.“

*S. Kempert, A. Edele, D. Rauch, K. M. Wolf, J. Paetsch, A. Darsow, J. Maluch und P. Stanat (2016): **Die Rolle der Sprache für zugewanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg.** In: C. Diehl, Ch. Hunkler und C. Kristen (Hrsg.): *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf.* Springer Verlag, S. 157- 241.*



Fehlende Erklärungen?

„Studien der empirischen Bildungsforschung liefern insgesamt starke Belege dafür, dass **Heranwachsende mit Zuwanderungshintergrund in Deutschland von Beginn ihres Bildungsverlaufs** bis in die Sekundarstufe I substantielle Schwächen in der L2-Kompetenz aufweisen.

[...] Bei Heranwachsenden, **deren Familien aus der Türkei zugewandert sind**, bleiben sprachliche Disparitäten auch nach Kontrolle von sozioökonomischen und bildungsbezogenen Hintergrundmerkmalen feststellbar.“



Fehlende Effekte kompensatorischer Sprachförderung

Kompensatorische Fördermaßnahmen erzielen „trotz sehr sorgfältiger Konzipierung und Durchführung **nur geringe oder keine Fördereffekte**“.

Dies „macht deutlich, wie schwierig es ist, Disparitäten in sprachlichen Kompetenzen durch gezielte (kompensatorische) Förderung auszugleichen“.

(Kempert et al. 2016, S. 226)



Positive Effekte alltagsintegrierter Sprachförderung

Neuere Forschungsergebnisse liefern erste Indizien für die Verbesserung ‚sprachlicher Teilfähigkeiten‘ von ein- und mehrsprachigen Kindern, **wenn die pädagogischen Fachkräfte aufgrund gezielter Weiterbildung**

- **ihre Sprache bewusst einsetzen,**
- **dabei in intensive Dialoge** mit Kindern treten
- **sowie spezifische Sprachlehrstrategien und Modellierungstechniken** verwenden

(vgl. Buschmann, Jooss, Simon & Sachse, 2010; Buschmann & Jooss, 2011).



Zum Beispiel: Dialogisches (Bilderbuch-) Lesen

„Das dialogische Bilderbuchlesen bietet neben dem **Aufbau des rezeptiven Wortschatzes** und der **Unterstützung der sprachlichen Gedächtnisleistung** durch eine Rahmengeschichte mit Bildern auch eine gute Möglichkeit, durch korrektives Feedback **die grammatikalischen Fähigkeiten** der Kinder zu fördern“

T. Jungmann, K. Koch und M. Etzien (2013): Effektivität alltagsintegrierter Sprachförderung bei ein- und zwei- bzw. mehrsprachig aufwachsenden Vorschulkindern. Frühe Bildung 2 (3): 110–121.



Noch einmal: Unsere Ausgangsthese lautet...

„...In Kita und Schule sollen daher die sprachlichen Kompetenzen der Kinder gefördert werden.

Hierzu gehört auch, die Erstsprache(n) der Kinder und ihrer Eltern wertzuschätzen und die **Kinder in ihrer mehrsprachigen Entwicklung zu unterstützen.**“

Hintergrundinfo: Sprachen von Flüchtlingen

www.nifbe.de:themenschwerpunkt-fluechtlinge



Alltagsintegrierte Sprach(en)förderung

... als systematisches und authentisches, ein- und mehrsprachiges Handeln im Kita-Alltag:

- handlungsbegleitend sprechen und dabei **nicht nur einsprachig handeln**,
- Gespräche führen und dabei **ein- und mehrsprachige Äußerungen würdigen**,
- **mehrsprachige (Bilder-)Bücher** betrachten/vorlesen und dabei **Kinder ein- und mehrsprachig erzählen lassen** im Sinne des Dialogischen (Vor-)Lesens etc.



Gelebte Mehrsprachigkeit im Alltag (neu) zugewanderter Familien

Gelebte Mehrsprachigkeit unter den Bedingungen von (Flucht-)Migration:
Perspektiven für die frühpädagogische Praxis

Prof. Dr. A. Panagiotopoulou
Universität zu Köln



Mehrsprachigkeit aus der Perspektive junger Kinder

„Warum sprechen Menschen *nur eine Sprache?*“
(Lena 4;6)



Mehr- und Quersprachigkeit als Alltagspraxis

- Mit den Begriffen „**Quersprachigkeit**“ (List 2004), „**Polylingual languaging**“ (Jørgensen 2008) oder „**Translanguaging**“ (García 2009; García & Li Wei 2014) soll verdeutlicht werden, dass alle bereits erworbenen und noch zu erwerbenden (Ziel-)Sprachen koexistieren.
- „... bilinguals have **one linguistic repertoire** from which they select features strategically **to communicate effectively.**“ (García 2011)



Translanguaging im Alltag mehrsprachiger Familien

„Translanguaging is **the discursive norm** in bilingual families and communities. For example, **the only way to communicate in bilingual/multilingual family events is to translanguage**. There are always family members who have **different language practices**, and thus to communicate with them, **speakers have to select certain features of their multilingual repertoire**, while excluding others“.

(Ofelia García & Li Wei 2014, p. 23)



Mehr- und Quersprachigkeit als ‚family practice‘

Während die zweieinhalbjährige Lena mit ihrer Oma, die in Griechenland lebt, telefoniert, blättert sie ein Bilderbuch durch, zeigt auf einzelne Bilder und kommentiert mit Begeisterung: „kita, jaja, puli“ [guck, Oma, Vogel] oder „kita edo, luludi“ [guck da, Blume]. Dabei geht Lena offensichtlich davon aus, dass ihre Oma die Bilder ebenfalls sehen kann. Die Oma reagiert auch entsprechend, da sie Lenas Äußerungen bestätigt und sie anschließend fragt, welche Bilder sie noch sieht...



Mehr- und Quersprachigkeit als ‚family practice‘

... Bei ihrem Dialog handeln Lena und ihre Oma ausschließlich monolingual-griechisch. Gleichzeitig wendet sich Lena immer wieder an ihre anwesenden Eltern und handelt dann monolingual-deutsch, aber auch translingual, indem sie zum Beispiel sagt: „Papa, guck mal, petaluda!“ [Schmetterling].

(Beobachtungsprotokoll: A.P.).



Gelebte Mehrsprachigkeit als... Normabweichung?

Die Realität gelebter Mehrsprachigkeit wird oft als **Normabweichung** betrachtet und **an monolingual ausgerichteten Normalitätserwartungen** gemessen.

Darauf berufen sich auch Fachleute, wenn sie **die Lebensbedingungen und Sprachverwendungspraktiken** von mehrsprachigen Kindern mit denen Einsprachiger vergleichen.

Mit dem Ergebnis, dass in der (früh-)pädagogischen Praxis mehrsprachige Kinder **als Risikogruppe betrachtet und kompensatorisch gefördert werden...**



Perspektiven für die frühpädagogische Praxis

⇒ **Workshop**



Wer ist zwei- oder mehrsprachig?

- Als zwei- oder mehrsprachig gelten „alle Kinder, die in ihren ersten Lebensjahren in Interaktionssituationen geraten, in denen **mehrere Sprachen in kommunikativ relevanter Weise Verwendung finden**“ (Hans Reich 2010, S. 8).
- So erwerben junge Kinder die Umgebungssprache auch dann „auf natürlichem Wege“, **wenn in ihrer mehrsprachigen (zugewanderten) Familie eine oder mehrere Sprachen verwendet werden**, die nicht außerhalb der Familie gesprochen werden (vgl. Müller u.a. 2006, S. 13).



Wie erwerben Kinder Sprache(n)?

Kinder handeln beim Sprach(en)erwerb mono- und translingual bzw. ein- und quersprachig:

- „Polylingual languaging is one type of languaging, but basically it is not different from other types of linguistic behaviour“ (Normann Jens Jørgensen 2008: 170).
- „There is no evidence that bilingual children differ from monolingual children except for the fact that **they produce mixed utterances in addition to monolingual ones**; that is, **they translanguage from an early age**“. (Ofelia García 2009: 64).



Was heißt Translanguaging?

„Translanguaging takes the position **that language is action and practice**, and not a simple system of structures ... That's why translanguaging uses an -ing form, emphasizing the action and practice of languaging bilingually.“

„Translanguaging ... recognizes the **complexity of people's everyday spaces and multiple resources** to make sense of the world (...).“

Ofelia García & Li Wei (2014). Translanguaging: Language, Bilingualism and Education. London.



Translanguaging als pädagogischer Ansatz

„Wurde über Jahrzehnte die Trennung von Sprachen in der bilingualen Erziehung als erstrebenswert diskutiert, wird diese Sicht heute mit neuen Konzepten herausgefordert (...) So argumentiert García, dass im Gegensatz zur bisherigen Praxis der bilingualen Erziehung, die Sprachen auf verschiedene Weisen zu trennen (entweder durch unterschiedliche Räume, Zeiten oder Personen für verschiedene Sprachen), die alltäglichen Praktiken des Translanguaging auch systematisch Eingang in die Art finden müssen, wie Sprachen unterrichtet werden. Sie plädiert also für eine Pädagogik des Translanguaging“.

*Susanne Becker (2016): **Translanguaging im transnationalen Raum Deutschland-Türkei**. In: A. Küppers u.a.(Hrsg.): **Bildung in transnationalen Räumen**. Wiesbaden.*



Der ständige Vergleich mit (fiktiven) Einsprachigen und seine Implikationen ...

- Mehrsprachige Kinder werden oft mit idealen und daher auch fiktiven Muttersprachler*innen verglichen.
- Diese fiktiven Sprecher*innen haben ihre ‚Muttersprache‘ in der Regel nicht unter den Bedingungen der Migration erworben, verwenden sie angeblich standardsprachlich, z.B. ‚fehlerfrei‘, ‚akzentfrei‘ und möglichst nicht ‚dialektal gefärbt‘.



Zum Beispiel: Einsprachigkeit als Normalität und als Forderung

Die Sprachförderkraft, Frau A., lobt die vier Kinder, die heute teilnehmen, dass sie ganz viel und ganz schön schnell Deutsch gelernt haben. „Mama sagt, ich kann Deutsch“, bestätigt Maira. Frau A. stimmt ihr zu: „Du kannst Deutsch und der Ugo kann Deutsch und der Mehmet und die Kevser!“

„Ich kann auch Französisch!“, bemerkt Ugo. Mehmet sagt: „Ich kann auch Türkisch.“ Kevser meldet sich. Ugo verkündet stolz: „Ich kann zwei reden.“ Frau A. nimmt Kevser dran, die betont: „Ich kann auch Türkisch.“ Frau A. wendet ein, dass sie in der Schule Deutsch bräuchten.



Zum Beispiel: Einsprachigkeit als Normalität und als Forderung

Kevser erklärt: „Und wenn der Lehrerin türkisch ist, können wir auch Türkisch reden!“ Sie sagt „Merhaba“ und beginnt zu lachen. Mehmet lacht auch.

„Aber hier in der Schule werden die Lehrerinnen Deutsch sprechen. Gell?“, entgegnet Frau A., nimmt ein Buch zum Vorlesen und beendet damit das Gespräch.

(Kita in RLP, Beobachtungsprotokoll: Kerstin Graf)



Zum Beispiel: Einsprachigkeit als Normalität und als ‚Selbstkorrektur‘

Frau Meyer: ... ich weiß nicht ob ich das beifügen darf, wie es mir so geht (I: Mhm), **ich finde es enorm schwierig als Lehrperson diese beiden Sprachen auseinanderzuhalten** (I: Mhm) und getrennt zu reden. Ich habe mir ja eigentlich vorgenommen, im Kreis rede ich Hochdeutsch (...) und während dem Znüni Schweizerdeutsch und während dem Freispiel Schweizerdeutsch, in der Pause Schweizerdeutsch (...) und sobald wir im geführten Teil sind, also im Kreis, Hochdeutsch. **Aber das ist so enorm schwer (...) für mich als Lehrperson...**“

(Kindergarten in Basel, Juni 2012; Interview: Maria Kassis)



Zum Beispiel: Kitas als Orte kompensatorischer Deutschförderung

Die Sprachförderkraft Sabine nimmt einen Stapel kleinerer Bildkarten in die Hand, die vor ihr auf dem Tisch liegen. Sie erklärt den Kindern, dass sie die auf den Karten dargestellten Gegenstände nun auf dem großen Bild suchen sollen und legt die erste Bildkarte ab, auf der ein Wandspiegel zu sehen ist. „Was ist denn das?“, fragt sie und schaut Fidan an. Diese guckt sie an, schaut dann auf die Karte und schweigt. „Fidan!“, spricht Sabine das Mädchen erneut auffordernd an. „Das da“, sagt Fidan leise und zögerlich und zeigt auf die Stelle, an der auf dem großen Bild der Spiegel zu sehen ist.



Zum Beispiel: Kitas als Orte kompensatorischer Deutschförderung

„Und wie heißt das?“, fragt Sabine. Fidan schweigt. „Beschreib mal!“, fordert Sabine sie auf. Fidan schweigt weiter und starrt vor sich auf den Tisch...

(Kita in RLP, Beobachtungsprotokoll: Nadine Christmann)



Vs. Kitas als Orte gelebter Mehrsprachigkeit und translingualer Kommunikation

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

(Kita in NRW, Beobachtungsprotokoll: A.P.).



Alltagsintegrierte Sprach(en)förderung – zum Beispiel in der Deutschen Schule Montreal

„Die Kinder die hier in Kanada geboren oder aufgewachsen sind, sprechen meistens zwei Sprachen, oft ist es die Muttersprache aber es kann zum Teil Spanisch Arabisch sein und dann noch Englisch oder Französisch oder zum Teil auch alle drei Sprachen, die dann hier in der Schule die vierte Sprache lernen.

[Die Kinder wechseln ihre Sprachen] automatisch sie sprechen mit mir Deutsch drehen sich um sprechen mit der Mutter Französisch und mit dem Freund Englisch;



Alltagsintegrierte Sprach(en)förderung – zum Beispiel in der Deutschen Schule Montreal

Es gibt aber auch Kinder denen ist gar nicht bewusst welche Sprache sie gerade sprechen; dann kann ich sagen „...welche Sprache sprichst du denn zu Hause“ und dann kommt die Antwort **"Je parle anglais"**... dass sie zum Teil Deutsch oder Englisch in einem Satz haben [...] das haben wir auch, und akzeptieren wir auch, wir wiederholen es dann halt nur noch mal im Deutschen, [...] und wenn ich ein Kind auf Deutsch anspreche und es antwortet mir auf Englisch oder Französisch, akzeptier ich das genauso; ich bemerke an der Antwort hat es meine Frage verstanden, und das ist für mich wichtig;



Alltagsintegrierte Sprach(en)förderung – zum Beispiel in der Deutschen Schule Montreal

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



Alltagsintegrierte Sprach(en)förderung – zum Beispiel in der Deutschen Schule Montreal

[...] wenn jetzt wenn ich frage "Wem, gehört, die Milch," und dann sagt mir das Kind dann sagt "Ich" dann muss ich dann muss ich dann mittlerweile- ach da wo ich darauf Wert lege sag es dann "Bist du sicher dass es "Ich" ist?" und dann sagen wir "Nein, mir;" also das ist etwas aber das ist so eine Sache wo wo einfach wichtig ist weil wir die Rückmeldung aus der Grundschule hatten dass die Kinder mir - ich - dir verwechseln [...] und, dass wir sagen okay, da schauen wir etwas drauf.“

(Kindergarten in Montreal, April 2014; Interview: Lisa Rosen)



Verwendete und weiterführende Literatur

1

Christmann, Nadine/ Graf, Kerstin (2010). Sprachfördermaßnahmen für Vorschulkinder mit Migrationshintergrund in Deutschland und Luxemburg. In: Heinzel, Friederike/ Panagiotopoulou, Argyro (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung im Elementar- und Primarbereich. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 192-205.

Christmann, Nadine/ Panagiotopoulou, Argyro (2012): Institutionalisierte Sprachförderung für mehrsprachige Vorschulkinder: vergleichende Ethnographien in Luxemburg und Deutschland. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, Heft 2 (5. Jg.), S. 34-47.

García, Ofelia (2009): Bilingual education in the 21st century: A global perspective. Malden

List, Gudula (2007): Förderung von Mehrsprachigkeit in der Kita. München

Kassis-Filippakou, Maria/ Panagiotopoulou, Argyro (2015): Sprachförderpraxis unter den Bedingungen der Diglossie - Zur „Sprachentrennung“ bzw. „Sprachenmischung“ als Normalität im Kindergartenalltag der deutschsprachigen Schweiz. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 37 (1), 1-17.

Müller, Natascha/Kupisch, Tanja/Schmitz, Katrin/Cantone Katja (2006): Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung: Deutsch – Französisch – Italienisch. Tübingen



Verwendete und weiterführende Literatur

2

Panagiotopoulou, Argyro/ Rosen, Lisa (2015a): Professionalism and multilingualism in Greece and Canada: An international comparison of (minority) teachers' views on linguistic diversity and language practices in monolingual vs. multilingual educational systems. In: *Tertium Comparationis – Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*, Vol. 21, No. 2, pp. 225–250.

Panagiotopoulou, Argyro/ Rosen, Lisa (2015b): Migration und Inklusion. In: Reich, Kersten; Asselhoven, Dieter & Kargl, Silke (Hrsg.): *Eine inklusive Schule für alle: Das Modell der Inklusiven Universitätsschule Köln*. Weinheim: Beltz, S. 158-167.

Panagiotopoulou, Argyro/ Rosen, Lisa (2016): Professionalisierung durch (familiäre) Migrationserfahrung und Mehrsprachigkeit? Von biographischen Ressourcen zur biographisch gestützten Reflexion pädagogischer Praxis. In: Doğmuş, Aysun/ Karakaşoğlu, Yasemin/ Mecheril, Paul (Hrsg.): *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS Verlag, S. 241-260.

Reich, Hans H. (2010): *Frühe Mehrsprachigkeit aus linguistischer Perspektive*. München

