

Linguistic Landscapes in der Kindertagesbetreuung

Fallstudien zu pädagogischen Praktiken
im Umgang mit Mehrsprachigkeit
in bilingualen Kindertageseinrichtungen

Sascha Neumann, Melanie Kuhn, Luzia Tinguely & Kathrin Brandenburg

Inhalt

1.	Vorwort und Dank	1
2.	Zielsetzung und Erkenntnisinteresse.....	3
3.	Theoretische Prämissen und Forschungsstand	4
4.	Methodologische Prämissen und methodisches Vorgehen.....	6
4.1.	Die Ethnographie der lokalen Sprachverwendung.....	7
4.2.	Untersuchungsdesign	7
4.3.	Samplingstrategie	8
5.	Ergebnisse.....	9
5.1.	Praktiken der Bilingualisierung.....	9
5.1.1.	Sprachverwendungspraktiken zwischen Mono- und Translingualisierung.....	10
5.1.2.	Situationsgebundene Sprachwahl.....	11
5.1.3.	„Klassiker“ frühpädagogischer Didaktik als Ressourcen der Bilingualisierung	15
5.1.3.1.	(Abzähl-)Reime und Lieder	16
5.1.3.2.	Vorlesesituationen	18
5.1.4.	Über Sprechen hinaus	20
5.1.4.1.	Visualisierungen und Elternkommunikation	20
5.1.4.2.	Gesten, Gebärden, parasprachliche Lautäußerungen.....	21
5.1.5.	Über Bilingualität hinaus: Der Einbezug weiterer Herkunftssprachen	23
5.2.	Systematisierung der Ergebnisse: Varianten von Bilingualität.....	26
5.2.1.	Egalisierende Bilingualität – Kindertagesstätte Stern	26
5.2.2.	Herausgeforderte Bilingualität – Kindertagesstätte Sonne.....	26
5.2.3.	Generationendifferenzierende Bilingualität – Kindertagesstätte Mond	27
6.	Schlussfolgerungen.....	28
7.	Ausblick.....	29
8.	Literatur	30

1. Vorwort und Dank

In der verfassungsgemäss vielsprachigen und von hohen Zuwanderungsraten geprägten Schweiz gilt der Umgang mit sprachlicher Diversität im Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung als eine bildungspolitische Schüsselfrage. In ihr verschränken sich Bildungs- und Integrationsansprüche zur Herstellung von Chancengerechtigkeit mit Forderungen nach der Bewahrung nationaler und insbesondere auch sprachregionaler Identität auf eine vielschichtige und nicht immer leicht durchschaubare Weise. Vor allem die bilingualen und urbanen Regionen der Schweiz sind durch eine besondere Situation sprachlicher Diversität charakterisiert, weil sich dort eine mehr historisch gewachsene Bilingualität und eine aus den Migrationsströmen der letzten Jahrzehnte hervorgegangenen Vielsprachigkeit überlagern. Ziel der vorliegenden ethnographischen Studie war es, aus einer praxistheoretischen Perspektive zu rekonstruieren, wie Institutionen der frühkindlichen Bildung und Betreuung mit dieser hoch spezifischen Situation und den daran gekoppelten Erwartungen an die Förderung sprachlicher Kompetenz umgehen. Dazu wurden in einer urbanen, bilingualen Region in der Westschweiz in vergleichender Perspektive in drei Kindertagesstätten (Kitas) die pädagogischen Strategien und Praktiken untersucht, mit denen die antizipierte Herausforderung einer diversen Sprachumgebung im institutionellen Alltag aufgegriffen werden.

Der vorliegende Schlussbericht dokumentiert die Ergebnisse dieses am Universitären Zentrum für Frühkindliche Bildung Fribourg (ZeFF) von Januar 2014 bis August 2015 durchgeführten und von der Jacobs Foundation und der Stiftung Mercator Schweiz geförderten Projekts „Linguistic Landscapes in der Kindertagesbetreuung – Fallstudien zu pädagogischen Praktiken im Umgang mit Mehrsprachigkeit in bilingualen Kindertageseinrichtungen“. Während des gesamten Verlaufs war eine ganze Reihe von AkteurInnen an der Studie beteiligt. Wir möchten es daher an dieser Stelle nicht versäumen, uns bei all denen zu bedanken, die uns bei der Umsetzung der Studie massgeblich unterstützt haben. Ein ganz herzlicher Dank geht an die teilnehmenden Kitas, insbesondere an die Kitaleitungen und das pädagogische Fachpersonal sowie an die Kinder und deren Eltern – ohne deren Einverständnis und Offenheit das Projekt gar nicht hätte realisiert werden können. Des Weiteren geht ein grosser Dank an die beiden Forschungspraktikantinnen, Giorgia Mora und Svetoslava Robette, für ihre geleistete Arbeit während der Feldphasen. Unser Dank gilt auch Nicole Hekel, Mitarbeiterin am ZeFF, die uns während des Projektverlaufs in der einen oder anderen Interpretationssitzung mit hilfreichen Hinweisen unterstützt hat. Ein ausdrücklicher Dank geht an die Jacobs Foundation sowie die Stiftung Mercator Schweiz, die mit ihrer finanziellen Förderung des Universitären Zentrums für Frühkindliche Bildung Fribourg (ZeFF) erst die Durchführung dieser Studie ermöglicht haben.

Wir wünschen allen LeserInnen des vorliegenden Schlussberichts eine interessante und anregende Lektüre!

Freiburg, im November 2016

Sascha Neumann
Melanie Kuhn
Luzia Tinguely
Kathrin Brandenburg

2. Zielsetzung und Erkenntnisinteresse¹

Die allgegenwärtige Sprachenvielfalt macht sich auch im Alltag von Kindertageseinrichtungen bemerkbar – sowohl in verfassungsgemäss mehrsprachigen Ländern wie auch in offiziell einsprachig verfassten und *mehrheitssprachlich* orientierten Gesellschaften. Nichtsdestotrotz wird im deutschsprachigen Raum und in Europa nach wie vor Einsprachigkeit im pädagogischen Alltag als Normalfall betrachtet (vgl. Gogolin 2010; Lengyel 2012; konkret für Deutschland und Frankreich: Thomauske 2014; für Luxemburg: Neumann 2015; für die Schweiz: Krompàk 2015a). Entsprechend dieser einsprachigen Norm wird auch im frühpädagogischen Kontext auf die migrationsbedingte sprachliche Diversität vorwiegend mit gezielter, „vorholender“ Sprachförderung in einer als „*majority language*“ (Argemi 2008, S. 1) definierten Sprache reagiert (vgl. Gogolin 2008). Im Zentrum dieser kompensatorischen (Sprachförder-)Bemühungen (vgl. exempl. Rossbach/Hasselhorn 2012) stehen dabei Kinder, die zuhause eine von der Landessprache abweichende Erstsprache sprechen (vgl. Betz 2012; Betz 2013).

Diesem monolingualen Habitus entsprechend (vgl. Lengyel 2012, S. 170 f.) beschäftigt sich auch die frühkindliche Bildungsforschung zu einem weit überwiegenden Teil mit der Konzeptionalisierung und den Effekten von Förderprogrammen und Sprachstandserhebungsverfahren, die auf den Ausbau von sprachlichen Kompetenzen in der Mehrheitssprache zielen. Diese Ausrichtung der Forschung führt dazu, dass die Frage, wie sich sprachliche Diversität konkret im Betreuungsalltag zeigt und welche anderen *Möglichkeiten des Umgangs mit ihr* – jenseits der Förderung einer bestimmten Zielsprache – in der institutionellen Praxis der Kindertagesbetreuung vorfindbar sind, aus dem Blick gerät. Unter der Prämisse, dass sich variantenreiche Umgangsweisen mit Mehrsprachigkeit insbesondere in Settings, die offiziell den Anspruch vertreten, bilingual zu sein, rekonstruieren lassen, wurden diese ins Zentrum des ethnographischen Projekts „Linguistic Landscapes. Fallstudien zum pädagogischen Umgang mit Mehrsprachigkeit in bilingualen Kindertageseinrichtungen“ (LILA) gerückt, das in seiner Anlage dem *Programm* einer „Ethnographie der Mehrsprachigkeit“ zuzuordnen ist. Das übergeordnete Ziel dieser ethnographischen Studie ist die Rekonstruktion kontextgebundener Praktiken und Strategien im Umgang mit der sprachlichen Diversität und den daran gekoppelten Erwartungen an die Förderung sprachlicher Kompetenzen im Alltag von konzeptuell bilingualen Kindertagesstätten.

Vor diesem Hintergrund erfolgt im Anschluss eine Darstellung der theoretischen Prämissen einer Ethnographie der Mehrsprachigkeit, verknüpft mit einer Beschreibung aktueller Forschungsprojekte, die sich den Sprachverwendungspraktiken in plurilingualen Settings widmen (Kap. 3). Darauf folgend werden die methodologischen Grundlagen des Projekts sowie das Untersuchungsdesign vorgestellt

¹ Einige der in diesem Schlussbericht enthaltenen Argumentationslinien und ein Teil der vorgestellten empirischen Befunde befinden sich derzeit in Veröffentlichung und erscheinen im Beitrag Neumann/Kuhn/Tinguely/Brandenberg (i. E.).

(Kap. 4). Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt in einem ersten Schritt kitaübergreifend entlang rekonstruierter Phänomene, die als Praktiken der Bilingualisierung konzeptualisiert werden können (Kap. 5.1). In einem zweiten Schritt erfolgt eine Systematisierung der Ergebnisse bezogen auf die einzelnen Einrichtungen und deren Varianten von Bilingualität (Kap. 5.2). Abschliessend werden die wichtigsten Erkenntnisse zusammengefasst (Kap. 6) und mögliche Ansatzpunkte für weiterführende Untersuchungen diskutiert (Kap. 7).

3. Theoretische Prämissen und Forschungsstand

In zumeist kritischer Abgrenzung von einer Mehrsprachigkeitsforschung, die einseitig auf die Entwicklung sowie wissenschaftliche Begleitung von Förderprogrammen zum (frühen) Erwerb der jeweiligen *Mehrheitssprache* gerichtet ist (vgl. hierzu kritisch Heller 2006; García 2009; Martín Rojo 2010; Pennycook 2010), wenden sich unter der gegenstandstheoretischen Konzeptualisierung von Sprache als einer sozialen Praxis mittlerweile zunehmend mehr soziolinguistische und erziehungswissenschaftliche Studien der situierten *Sprachverwendung* in einem bestimmten lokalen Feld der institutionalisierten Bildung zu. Diese Arbeiten können im weitesten Sinne dem methodologischen Programm einer „Ethnography of Multilingualism“ (Blackledge/Creese 2010, S. 58 ff.) zugeordnet werden, das gegenüber den klassischen Ansätzen einer „scholastischen“ Mehrsprachigkeitsforschung die konkrete Praxis der Sprachverwendung in den jeweiligen lokalen, institutionellen und subkulturellen Kontexten in den Vordergrund rückt. Mehrsprachigkeit wird dabei als eine *soziale Praxis* aufgefasst, in der die Grenzen zwischen verschiedenen Sprachen ebenso wie die zwischen verschiedenen Gruppen von SprecherInnen nicht unhinterfragt gegeben sind, sondern immer wieder neu hervorgebracht und verhandelt werden, eine Praxis also, die in soziale Ordnungen eingebunden ist und sie zugleich mit produziert (vgl. Heller 2008, S. 252). Infrage gestellt wird somit nicht zuletzt die Vorstellung von Sprachen als homogene und eindeutig unterscheidbare Entitäten und damit verflochtener wissenschaftlicher Klassifizierungspraxen sowie im Bildungssystem vorangetriebener Standardisierungen. Dadurch verschiebt die „Ethnographie der Mehrsprachigkeit“ den Aufmerksamkeitsfokus der Forschung *von den Personen und ihren individuellen Kompetenzen hin zu Situationen und ihren strukturellen und institutionellen Bedingungen*. Mehrsprachigkeit wird entsprechend nicht als eine Eigenschaft von Personen konzeptualisiert, sondern als eine Modalität institutionalisierter sozialer Praktiken. In diesem Sinne geht García (2010) von Praktiken des *Languaging* aus, die im Falle von mehrsprachigen SprecherInnen als Praktiken des *Translanguaging* (vgl. García 2009) beschrieben werden können, als Praktiken also, bei denen sich bi- oder multilinguale AkteurInnen im fließenden Wechsel unterschiedlicher sprachlicher Register und Varietäten bedienen, um das kommunikative Potenzial in Kommunikationssituationen zu erhöhen. Im Vordergrund einer Ethnographie der Mehrsprachigkeit stehen entsprechend konkrete Formen und Arrangements der *Sprachverwendung*, und zwar sowohl

in ihrer lokalen Situiertheit als auch in ihren Bezügen zu jenen historischen, soziopolitischen und institutionellen Kontexten, in denen sie sich vollziehen (vgl. Pennycook 2010). Methodisch entspricht diese Hinwendung zu den lokalen Praktiken der Sprachverwendung einem vermehrten Aufgreifen von Feldforschungsstrategien in der soziolinguistischen Forschung, die den sprachlichen Verkehr gewissermassen vor Ort erkunden (vgl. z. B. Heller 2006; Heller 2008; Blackledge/Creese 2010).

Auch in der *frühkindlichen Bildungsforschung* haben Studien, die im Bereich einer Ethnographie der Mehrsprachigkeit programmatische Ausrichtungen und Sprachverwendungspraktiken in vielsprachigen Settings untersuchen, Einzug gefunden (vgl. für einen Überblick: Lengyel 2012). Als ein Beispiel für eine Studie, welche im Blickfeld des Umgang mit sprachlicher Diversität in multilingualen frühpädagogischen Betreuungsumgebungen die sozialen und pädagogischen Ordnungen zum Gegenstand der Forschung hat, kann das in Luxemburg realisierte Projekt „Betreuungswirklichkeit und Bildungswirklichkeit. Die Pädagogik der „Maison relais pour enfants“ von Honig und KollegInnen (2013) aufgeführt werden. Was den Umgang mit sprachlicher Diversität betrifft, so kann als überraschendes Ergebnis dargelegt werden, dass sich in den multilingualen Sprachumgebungen der beobachteten Kindertageseinrichtungen – um den Anforderungen an Sprachförderung im institutionellen Alltag gerecht zu werden – monolinguale Sprachpraktiken durchsetzen. Dieses Phänomen lässt sich im Kontext Luxemburgs nicht nur für Kindertageseinrichtungen zeigen, die gemäss Konzept einsprachig sind, sondern auch für solche, die es sich ausdrücklich zur Aufgabe gemacht haben, Mehrsprachigkeit zu fördern (vgl. Neumann 2011; Neumann 2012; Neumann 2015; Neumann/Schnoor/Seele 2012; Neumann/Seele 2014; Seele 2015).

Einen weiteren Beitrag zu einer Ethnographie der Mehrsprachigkeit in der frühkindlichen Bildung leistet darüber hinaus die im Rahmen des Projekts „HeLiE“ (Heterogenität und Literalität im Übergang vom Elementar- in den Primarbereich im europäischen Vergleich) durchgeführte international vergleichende Ethnographie, die seit 2006 in unterschiedlichen europäischen Ländern (Deutschland, Österreich, Finnland und Luxemburg) den Alltags- bzw. Förderpraktiken der PädagogInnen wie auch den spezifischen schrift-/sprachlichen Praktiken der (mehrsprachigen) Vor-/Schulkinder im Verlauf des Übertritts in die Regelschule nachgeht. Der Fokus richtet sich dabei insbesondere auf die Kinder von soziökonomisch benachteiligten Zuwandererfamilien und die Frage, wie die entsprechenden Bildungssysteme in den einzelnen Nationalstaaten durch bestimmte (ein- bzw. mehrsprachige) Sprach(förder)regime und die Prozessierung von Übertrittsempfehlungen systematisch Auslese- bzw. Integrationseffekte erzeugen und legitimieren (vgl. Christmann/Panagiotopoulou 2012; Hortsch/Panagiotopoulou 2011; Panagiotopoulou/Graf 2008). Mit Blick auf den schweizerischen Kontext ist in diesem Zusammenhang ebenso zu verweisen auf das Projekt MEMOS (Mehrsprachigkeit und Mobilität im Übergang vom Kindergarten in die Primarschule in der deutschsprachigen Schweiz), das als Anschlussprojekt zur erwähnten HeLiE-Studie konzipiert wurde (Laufzeit 2011-2014). In diesem

Projektkontext wurde der situierten Sprachgebrauch mehrsprachiger Kinder mit Migrationshintergrund im Kindergarten und der Primarschule untersucht und dabei aufgezeigt, dass die Familiensprachen der Kinder im schulischen Alltag praktisch ausgeschlossen bleiben und dies wiederum die Wahrscheinlichkeit institutioneller Diskriminierung erhöht, wenn ein Kind die vorgegebene Sprache nicht beherrscht (Krompàk 2015b). Im selben Projektkontext angesiedelt nahmen Kassis-Filippakou und Panagiotopoulou (2015) sprachliche (Förder-)Praktiken beim Übergang in die Schule unter den Bedingungen der medialen Diglossie (Standarddeutsch/Schweizerdeutsch) in der deutschsprachigen Schweiz in den Blick. Die Analysen zeigen auf, dass die sprachliche Förderung in ihrer praktischen Realisierung sowohl Sprachenmischung als auch Sprachentrennung zugleich voraussetzt und hervorbringt. Darüber hinaus wurde deutlich, dass die Förderung von Mehrsprachigkeit in den untersuchten schweizerischen Kindergärten eher den Status eines situativ eingesetzten pädagogischen Rituals als denjenigen einer offen und egalitär praktizierten institutionellen Vielsprachigkeit aufweist (vgl. hierzu Panagiotopoulou/Krompàk 2014). Ebenfalls bezogen auf die dem Bildungssystem in der Schweiz zugehörige Institution Kindergarten untersuchten Künzli, Isler und Leemann (2010) die Mechanismen der Reproduktion von Bildungsungleichheit im Zusammenspiel von familiären und schulischen Lernwelten am Beispiel früher Literalität. Sie zeigen dabei auf, dass im institutionellen Kontext nicht fehlende literale Fähigkeiten, sondern eher soziale Dynamiken in der Kindergruppe zu sozialen Ausschlussprozessen führen, die dann wiederum die Lernchancen der Kinder beeinträchtigen.

Mit den hier beispielhaft aufgeführten Studien wird deutlich, dass sprachliche Diversität in multilingualen Settings (früh-)pädagogischer Einrichtungen eine bedeutende Herausforderung in der Bewältigung des pädagogischen Alltags darstellt. Begegnet wird dieser Herausforderung häufig mit einer Monolingualisierungsstrategie, mit der die Herkunftssprachen von den „legitimen“ Sprachen entmischt und getrennt werden, was oftmals auch mit einer institutionellen Produktion von Ungleichheit zwischen einzelnen herkunftssprachlichen Gruppen einhergeht. Für den schweizerischen Kontext stellt die Frage nach dem Umgang mit Mehrsprachigkeit in *vorschulischen* Tagesbetreuungseinrichtungen für Kinder zwischen 0 und 4 Jahren ein Forschungsdesiderat dar, dem sich die vorliegende Studie „Linguistic Landscapes“ als erste in der Schweiz zuwendet.

4. Methodologische Prämissen und methodisches Vorgehen

Im Folgenden werden zunächst die methodologischen Prämissen skizziert, die dem Projekt zugrunde liegen. Das empirische Vorgehen wird vorgestellt, indem der Untersuchungsplan und die verfolgte Samplingstrategie knapp erläutert werden.

4.1. Die Ethnographie der lokalen Sprachverwendung

Konzeptualisiert man Sprache als eine soziale Praxis (vgl. Pennycook 2010), die zudem eng an die jeweiligen Kontexte gebunden ist, in denen sie sich vollzieht, so resultiert in methodologischer Hinsicht daraus, dass Formen und Arrangements der konkreten Sprachverwendung in ihrer lokalen Situiertheit auf der Basis einer feldgebundenen Erkenntnisstrategie zu erforschen sind. Dabei stellt die Ethnographie die Erhebungsstrategie der Wahl dar, weil sie mit der teilnehmenden Beobachtung als ihrer zentralen Erhebungsmethode wie keine andere Strategie der Sozialforschung darauf ausgerichtet ist, Praktiken in ihrem situierten Vollzug zu rekonstruieren (vgl. Amann/Hirschauer 1997; Cloos/Thole 2006; Breidenstein/Hirschauer/Kalthoff/Nieswand 2013). Als zentrale Charakteristika von Ethnographien können dabei die länger andauernde Kopräsenz der ForscherInnen im jeweiligen Untersuchungsfeld, ihre konzeptuelle Ausrichtung auf das Alltagsgeschehen im Feld und ihre Offenheit im Zugang gelten (vgl. Hirschauer 2001; Kelle 2004). Mit der Konzeptualisierung von Sprache als sozialer Praxis geht aber auch der Anspruch einher, diese lokalen und situierten Praktiken des Sprechens nach Möglichkeit in ihren Bezügen zu den historischen, sozio-politischen und institutionellen Kontexten zu rekonstruieren, in denen sie sich vollziehen (vgl. Pennycook 2010). In diesem Sinne ist eine Ethnographie der Mehrsprachigkeit keineswegs auf die teilnehmende Beobachtung des Geschehens in den Kindertageseinrichtungen ‚vor Ort‘ beschränkt. Vielmehr erlaubt es die Ethnographie „als methodenplurale kontextbezogene Forschungsstrategie“ (Lüders 2000, S. 389) auch, andere Erhebungsverfahren zu nutzen, um eine multiperspektivische Analyse auf den Forschungsgegenstand einzunehmen und sie im Stile der ethnographisch angestrebten, strategischen „Befremdung“ des Gegenstands einzusetzen (vgl. Amann/Hirschauer 1997).

4.2. Untersuchungsdesign

Ausgehend von diesen methodologischen Überlegungen wurde in der vorliegenden ethnographischen Studie in jeweils vierwöchigen Feldphasen der pädagogische Alltag in drei unterschiedlichen Kindertagesstätten mittels teilnehmender Beobachtung audiogestützt erforscht. Erhoben wurde in deutsch-französischsprachigen Tandems. Der gleichzeitige Einsatz von zwei BeobachterInnen im Feld ermöglichte es dabei systematisch, analytisch instruktive Perspektivenvariationen anzuregen, in dem die einzelnen ForscherInnen im Feld unterschiedliche Fokussierungen – thematischer, zeitlicher, räumlicher und personaler Art – vornehmen konnten (vgl. Breidenstein et al. 2013, S. 78f.). Zugleich konnte somit Datenmaterial in Deutsch und Französisch generiert werden. Um die aus den Alltagsbeobachtungen resultierenden Untersuchungsergebnisse in ihrem sozialen, institutionellen und historischen Kontext interpretierbar zu machen, wie es das Programm einer Ethnographie der Mehr-

sprachigkeit als Anspruch formuliert, wurden im Anschluss an die Feldstudie und am Ende der Projektlaufzeit leitfadengestützte Interviews mit zwei Kitaleiterinnen² geführt.

Zur Fokussierung und gegebenenfalls Modifikation der Fragestellung und des Samplings wurden die Datenerhebungs- und Datenauswertungsphasen iterativ verschränkt. Die erarbeiteten Beobachtungsprotokolle wurden in gemeinsamen Interpretationssitzungen mit dem Forschungsteam systematisch ausgewertet. Die Materialauswahl erfolgte unter dem Prinzip des 'theoretical sampling' der Grounded Theory (vgl. Glaser/Strauss 1967/2005). Für die Auswertung wurde ein sequenzanalytisches (vgl. Bergmann 2000) und an den axialen und theoretischen Kodierschritten des Kodierverfahrens der Grounded Theory-Methodologie (vgl. Strauss 1994; Strauss/Corbin 1996) orientiertes Interpretationsverfahren angewandt. Das Verhältnis von Datenerhebungsphase und Auswertungszeit betrug dabei – wie in der qualitativen Sozialforschung üblich – ein Drittel (Erhebung) zu zwei Dritteln (Auswertung).

4.3. Samplingstrategie

Der Feldzugang erfolgte zunächst über eine Online-Suche nach bilingualen Kindertageseinrichtungen in zweisprachigen Regionen der Westschweiz, zu denen anschliessend per Telefon Kontakt aufgenommen wurde. Auf die telefonische Kontaktaufnahme mit drei Institutionen folgten ausführliche Informationsgespräche mit den Kitaleitungen.

Das ursprüngliche Forschungskonzept hatte vorgesehen, nur eine dieser drei Kindertageseinrichtungen zu beforschen, die sich durch eine mehr ‚historisch gewachsene Bilingualität‘³ auszeichnen und zwei weitere Kindertagesstätten in die Untersuchung einzubeziehen, die systematisch anderen Herausforderungen im Umgang mit Mehrsprachigkeit unterworfen sind und entsprechend unterschiedliche Ansprüche an Sprachförderung stellen: Eine konzeptionell monolinguale (Deutsch) Kindertageseinrichtung, die angesichts der herkunftssprachlichen Diversität ihrer Klientel auf die Förderung der (schweizer-)deutschen Landessprache zielt, sowie eine konzeptionell bilinguale (Deutsch/Englisch) Kindertagesstätte, die mit dem Englischen eine Sprache in ihr Bildungsangebot integriert, die keine Landessprache darstellt.⁴

Bei den Erstgesprächen in den drei (Deutsch/Französisch) bilingualen Einrichtungen zeigte sich jedoch eine enorme Varianz im konzeptionellen Verständnis von Bilingualität und auch im Umgang mit dieser. Diese analytisch höchst interessante Vielschichtigkeit und Komplexität gab den Ausschlag, das

² In der ursprünglichen Konzeption der Studie waren diese Interviews zunächst nicht vorgesehen. Im Zuge der interpretativen Analyse des Beobachtungsmaterials verdichtete sich die Annahme, dass die spezifischen Umgangsweisen mit Mehrsprachigkeit in den Einrichtungen u. a. auch institutionen-historische Gründe haben, die sich wiederum in methodologischer Hinsicht der Beobachtbarkeit entziehen. Aus Ressourcengründen wurden lediglich mit zwei der drei Einrichtungsleitungen (Kita Mond und Stern) Interviews geführt. Ausgewählt wurden hierfür die beiden Einrichtungen, die anders als die erst in den 2010er Jahren neu eröffnete nicht-befragte Einrichtung (Kita Sonne) eine weit über zwanzigjährige Geschichte aufweisen.

³ Die Beschreibung ‚historisch gewachsen‘ verweist auf den gesellschaftlichen Kontext, in dem die Einrichtungen angesiedelt sind. Es handelt sich um einen Kanton, der traditionell und offiziell zweisprachig (Deutsch/Französisch) ist.

⁴ Hier wäre die Bilingualität demgegenüber als eher ‚globalisierungsbedingt‘ zu beschreiben.

Sampling schliesslich zu modifizieren und alle drei bilingualen Kindertageseinrichtungen (nachfolgend Kita Stern, Kita Mond und Kita Sonne genannt) aus derselben Region in die Studie einzubeziehen.⁵ Die variantenreichen Ausgestaltungsmöglichkeiten von Bilingualität, die den Alltag der drei untersuchten Einrichtungen prägen, werden im folgenden Kapitel ausführlicher dargestellt.

5. Ergebnisse

Die Darstellung der Forschungsbefunde erfolgt dabei entlang einer doppelten Systematisierungslogik. Das Kapitel 5.1 stellt unter einer phänomenbezogenen und institutionenübergreifenden Perspektive diejenigen pädagogischen Praktiken und institutionellen Strategien der Sprachverwendung vor, die sich für die Gestaltung eines bilingualen Alltags in den untersuchten Kindertagesstätten als zentral erwiesen haben. Das Kapitel 5.2 verfolgt in einem weiteren analytischen Schritt eine stärker institutionenvergleichende Perspektive und systematisiert die rekonstruierten Phänomene einrichtungsbezogen: Sie werden zu drei unterschiedlichen Varianten von Bilingualität verdichtet, die die spezifischen Umsetzungsweisen der konzeptuell bilingualen Ansprüche in den untersuchten Einrichtungen charakterisieren.

5.1. *Praktiken der Bilingualisierung*

Ausgehend von den vorgestellten theoretischen und methodologischen Prämissen der Studie richtet sich der analytische Fokus unter dem Konzept von Sprache als einer sozialen Praxis auf die situierten *Praktiken der Sprechverwendung* im Alltagsgeschehen der drei untersuchten Kindertagesstätten. Unter der klassischen Analysehaltung ethnographischer Forschung, die sich in der auf Geertz (1983) zurückgehende Frage ‚What the hell is going on here?‘ versinnbildlicht, interessiert in einem offenen und explorativen Zugang, *wie genau* Bilingualität im Alltag von Kindertagesstätten von den beteiligten AkteurInnen eigentlich gemacht wird? Oder anders ausgedrückt und sozialtheoretisch präzisiert: Mit welchen pädagogischen Praktiken und institutionellen Strategien wird der Alltag der Institutionen als ein bilingualer Alltag hervorgebracht? Welchen Herausforderungen sind die Fachkräfte dabei unterworfen? Wie gehen Sie mit diesen Herausforderungen um?

Bilingualität – so lassen sich die folgenden empirischen Befunde zusammenfassen – ist erstens im Alltag konzeptuell bilingualer Einrichtungen keineswegs per se gegeben, vielmehr wird sie von den fröhpädagogischen Fachkräften über unterschiedliche pädagogische Praktiken aktiv hergestellt. Mit diesem Herstellungserfordernis einher geht zweitens, dass die konzeptuellen bilingualen Ansprüche in den drei Einrichtungen in Abhängigkeit von ihren Rahmenbedingungen in sehr unterschiedlichen

⁵ Die hier vorgenommenen Modifikationen der angewandten Forschungsmethoden (der zusätzliche Einbezug von Interviews) als auch des Sampling spiegeln die zentralen methodologischen Eigenheiten und Stärken der Ethnographie wieder: Die Offenheit, die Methodenflexibilität und das damit einhergehende Erfordernis, die Methodenwahl gegenstandsangemessen zu gestalten.

Varianten umgesetzt werden. In diesem Sinne stellt sich das, was Bilingualität ‚ist‘, in jeder der Einrichtungen anders dar.

5.1.1. Sprachverwendungspraktiken zwischen Mono- und Translingualisierung

Auf ihrer Homepage präsentieren sich die drei in die Studie einbezogenen Kindertagesstätten als konzeptuell bilingual. Die Kita Mond beansprucht „das Gleichgewicht“ der beiden Sprachen Deutsch und Französisch durch ein „meist zweisprachige[s] Personal“ zu gewährleisten, die Kita Sonne beschreibt sich als „zweisprachige Krippe“, die darauf zielt, „Zweisprachigkeit [zu] förder[n]“ und die Kita Stern versucht, „Zweisprachigkeit“ zu „unterstützen“, indem in „allen Gruppen“ der Einrichtung „Deutsch und Französisch“ gesprochen werde. In den fachöffentlichen Debatten über bilinguale Erziehung und Bildung wird gemeinhin angenommen, dass in solchen konzeptuell bilingualen Bildungsorganisationen prinzipiell *beide* jeweils konzeptionell als Einrichtungssprachen geltenden Sprachen dadurch repräsentiert sind, dass sie erstens von den pädagogischen Fachkräften *aktiv gesprochen* und zweitens die Kinder dezidiert in *beiden Sprachen gefördert* werden (vgl. exempl. FMKS⁶ 2003; Kersten 2005). Propagiert wird dabei zumeist das Prinzip der personengebundenen Sprachverwendung (vgl. Döpke 1992), wonach zwei möglichst Native Speaker unterschiedlicher Erstsprachen im pädagogischen Alltag mit den Kindern „ausschliesslich ihre eigene Sprache“ (Kersten 2005, S. 25) sprechen sollten.

Die sprachlichen Alltagsrealitäten in allen drei untersuchten bilingualen Einrichtungen unterscheiden sich von diesen normativen programmatischen Vorschlägen der Bilingualismusdebatte in mehrfacher Hinsicht: Die Sprachverwendungspraktiken der frühpädagogischen Fachkräfte spannen sich in einem breiten Spektrum zwischen Monolingualität und Translingualität auf. In der Kita Mond lässt sich eine ausschliesslich monolinguale Verwendung des Deutschen durch die Fachkräfte beobachten. Demgegenüber gestalten die Fachkräfte der Kita Sonne den sprachlichen Alltag in der Einrichtung nahezu ausschliesslich auf Französisch. Die Kita Stern charakterisiert eine translinguale Sprachverwendung des Französischen *und* des Deutschen, in der die einzelnen Fachkräfte nicht jeweils nur ausschliesslich *eine* der beiden Sprachen sprechen, sondern vielmehr *beide* beständig mischen und damit die Grenzen der einzelnen Sprache überschreiten (vgl. García 2009).

Als ein erster zentraler Befund der vorliegenden Studie lässt sich somit festhalten, dass in konzeptuell bilingualen Einrichtungen nicht notwendigerweise auch beide formalen Einrichtungssprachen auf Ebene der Fachkräfte und deren aktiven Sprachverwendungspraktiken repräsentiert sind. Aufgezeigt werden wird anhand der im Folgenden vorgestellten Befunde, dass selbst dann, wenn die Fachkräfte – jenseits programmatischer Vorgaben – monolingualisierend nur eine der beiden Sprachen aktiv mit den Kindern sprechen, der Alltag dennoch als ein bilingualer gestaltet sein kann. Denn die *aktive*

⁶ Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen FMKS e.V.

Verwendung des Deutschen *und* des Französischen als Verkehrs- und Umgangssprachen stellt zwar eine bedeutsame und wirkungsvolle Möglichkeit der Bilingualisierung dar, daneben lässt sich allerdings ein breites und vielfältiges Repertoire an pädagogischen Praktiken rekonstruieren, die ebenfalls einen wirksamen Beitrag dazu leisten, den sprachlichen Alltag in den Einrichtungen bilingual auszurichten. Grundsätzlich festzuhalten ist, dass sich die Sprachverwendungspraktiken im Einrichtungsalltag durch eine starke Situationsgebundenheit auszeichnen. In der Kita Stern und der Kita Sonne bedienen sich die Fachkräfte je nach Kontext unterschiedlicher sprachlicher Praktiken. Auch in der Kita Mond, in der die Fachkräfte ausschliesslich Deutsch sprechen, es den Kindern aber grundsätzlich freisteht, das Französische oder das Deutsche zu verwenden, sind unterschiedliche Situationen im Betreuungsalltag von spezifischen Sprachverwendungslogiken charakterisiert.

5.1.2. Situationsgebundene Sprachwahl

Insofern in unterschiedlichen Settings des jeweiligen Kitaalltags je unterschiedliche Praktiken der Sprachverwendung und des Sprechens zur Anwendung kommen, lassen sich also Varianten von Bilingualität nicht nur zwischen den Einrichtungen, sondern auch innerhalb der Einrichtungen rekonstruieren.

In der Kita Stern sprechen die Fachkräfte im Alltag sowohl Deutsch als auch Französisch mit den Kindern. Ihre Sprachverwendungspraktiken variieren dabei bezogen darauf, ob es sich um Situationen handelt, in denen individuelle Kinder adressiert werden oder um Situationen, in denen die Fachkräfte das Kollektiv der Gruppe adressieren. In *individualisierten* Situationen verwenden die Fachkräfte die beiden Einrichtungssprachen Deutsch und Französisch orientiert an der sprachlichen Herkunft der Kinder.⁷

Valon beklagt sich „Wott oh ha, wott oh ha“. Nadège fragt nach: „Was möchtisch du, Valon ? Gugg hie hets ono Sache.“

Nadège fragt nochmals bei Lorraine nach: „Lorraine, tu utilises encore tout, là? Tu vas encore jouer? “

Anders als es die oben bereits angeführten programmatischen Vorschläge zu bilingualer sprachlicher Bildung im Prinzip der *personengebundenen* Sprachverwendung (vgl. Döpke 1992) postulieren, wonach zwei Native Speaker unterschiedlicher Erstsprachen im pädagogischen Alltag mit den Kindern jeweils die eigene Sprache (vgl. Kersten 2005, S. 25) sprechen sollten, wurzelt die hier rekonstruierbare Logik der Sprachverwendung nicht in den Erstsprachen der Fachkräfte. Die sprachlichen Praktiken der Fachkräfte richten sich vielmehr *adressatInnengebunden* an den Erstsprachen der Kinder aus. Durch diese adressatInnenorientierte Sprachverwendung, bei der die Fachkräfte die Kinder in der jeweiligen Herkunftssprache adressieren, werden in solchen individualisierten Interaktionen sprachlich homogene, monolinguale entweder deutsch- *oder* französischsprachige Situationen erzeugt.

⁷ Zum Einbezug weiterer Herkunftssprachen der Kinder in den drei Einrichtungen siehe Kap. 5.1.5

Kinder, die innerhalb ihrer Herkunftsfamilien sowohl Deutsch als auch Französisch sprechen, werden entsprechend dieser adressatInnenorientierten Sprachverwendungslogik von den Fachkräften in solchen individualisierten Situationen im Kitaalltag in beiden Sprachen adressiert.

„Oh, haha. Wart Sanna, i mache a grossi Burg, nai chaschu auz kaputt mache“. Sanna lacht, reicht Valérie einen Bauklotz. „Ou la, as isch hoi“, kaum gesagt, stösst Sanna die Burg um, „ohohoh, tout par terre. Bravo!“

Dieses Mischen des Deutschen und des Französischen durch die Fachkraft kann als eine translinguale Sprachverwendungsweise interpretiert werden (vgl. García 2009), in der die Grenzen zwischen beiden Sprachen überschritten wird.

Insbesondere *Kollektivsituationen* sind im Alltag der Kita Stern von solchen translingualen Sprachverwendungspraktiken der Fachkräfte geprägt. Wird das Kollektiv adressiert, bedienen sich die Fachkräfte in fließenden Wechseln des Deutschen und des Französischen. In analytischer Hinsicht lassen sich dabei sinnlogisch aufeinander aufbauende sprachliche Wechsel und Übersetzungen unterscheiden. Bauen die Inhalte sinnlogisch aufeinander auf („*Comment elles s'appellent les dames? Wär wisses no?*“) setzt dies voraus, dass die Kinder in der Lage sind, das Gesagte zu verstehen oder es sich aus dem Kontext zu erschliessen. Übersetzungen, so der Eindruck aus der Beobachtung, werden insbesondere dann vorgenommen, wenn es für den weiteren Ablauf des Geschehens von zentraler Bedeutung ist, dass alle Kinder das Gesagte auch verstehen.

Naldo darf das Glöckchen klingen lassen, das heisst, es ist Zeit zum Aufräumen. Naldo geht mit dem Glöckchen durch den Gang, er wird von Caroline begleitet. Diese sagt laut „*on range, ufrume, on va ranger*“. (...)

Dann macht Noëlle im Kreis weiter mit einem flèche magique, spricht bei den Erklärungen zuerst Französisch, dann Deutsch („*On ferme les yeux – tüemer mau alli d'Uuge zue*“).

Dabei erfolgen die Übersetzungen paritätisch und bi-direktional in fließendem Wechseln zwischen den beiden formalen Einrichtungssprachen Deutsch und Französisch.

In der Kita Sonne realisiert sich der sprachliche Alltag nahezu ausschliesslich über die Verwendung des Französischen durch die Fachkräfte.

Les éducatrices s'adaptent aux enfants au niveau des langues, mais dans la plupart de temps dans les groupes ils parlent français. On pouvait observer que les éducatrices parlaient du suisse allemand avec les enfants germanophone seulement quand ils étaient tristes, quand ils ne se sentaient pas à l'aise.

Deutlich an diesem überblicksartigen Beobachtungsprotokoll wird, dass aber auch in dieser Kita die verhältnismässig selten beobachtbare Verwendung des Deutschen situationsspezifisch erfolgt. Sie erfolgt dann, wenn Kinder mit deutscher Erstsprache einer besonderen emotionalen Unterstützung und Zuwendung durch die Fachkräfte bedürfen, wenn sie sich nicht wohl fühlen oder traurig sind. In *emotionalisierten* Situationen nutzen die Fachkräfte das Deutsche in einer adressatInnenorientierten Art und Weise. Auch in der Kita Sonne leisten die Fachkräfte bisweilen Übersetzungen

Il y a une fille qui parle le suisse allemand et parfois dans le cercle elle parle en allemand alors qu'une éducatrice traduit ce qu'elle dit. Quand l'éducatrice parle avec l'enfant en espagnole, il n'y a pas de traduction pour les autres enfants.

Deutlich an dieser kurzen Sequenz wird, dass die Übersetzungen der Fachkräfte in der Kita Sonne mono-direktional erfolgen. Es werden ausschliesslich die deutschen Redebeiträge eines Kindes im Kreis für die anderen Kinder ins Französische übersetzt. Interessanterweise scheint dies für das Spanische – so zumindest der Eindruck aus den Beobachtungen – nicht in gleicher Weise zu gelten. Dieser unterschiedliche Umgang mit Übersetzungen könnte möglicherweise aus dem Umstand resultieren, dass neben dem Französischen nur das Deutsche, nicht aber das Spanische eine formale Einrichtungssprache darstellt. Davon ausgehend kann zumindest angenommen werden, dass Fachkräfte mit den Übersetzungen des Deutschen, wie konzeptuell proklamiert, darauf zielen, in ihrem Alltag „Zweisprachigkeit“ bezogen auf die beiden Einrichtungssprachen zu „förder[n]“.

In der Kita Mond sprechen die Fachkräfte durchgängig Deutsch mit den Kindern – unabhängig davon, ob einzelne Kinder oder die Gruppe als Kollektiv adressiert werden. Den Kindern selbst steht es dabei allerdings frei, Deutsch und/oder Französisch zu sprechen. Aber auch in dieser Einrichtungen lassen sich unter dieser etablierten und nahezu konsequent durchgehaltenen Logik der Sprachwahl in analytischer Hinsicht situationsspezifische Variationen rekonstruieren: Den französischen Sprachpraktiken der Kinder wird in verständigungsorientierten und in sprachlernorientierten Situationen eine unterschiedliche Legitimität zugewiesen. Charakteristisch für *verständigungsorientierte* Situationen sind sprachliche Interaktionen wie diese:

Am anderen Tischende entdeckt Simon eine Ameise: „Ee, une fourmi, une fourmi!“ Die Fachkraft Elise bestätigt: „Ja, es Ameisi, gäu!“ Einige Kinder versuchen, die Ameise auf dem Tisch zu fangen. Als sie auf den Boden fällt, sagt Simon: „Elle est tombée.“ Elise meint: „Ah, das macht nüt em Ameisi!“

Sprechen die Kinder Französisch, führt dies in der Interaktion mit den Deutsch sprechenden Fachkräften zu fluiden Sprachwechseln zwischen dem Deutschen und dem Französischen. Obwohl dieser Vollzug der sprachlichen Praktiken durch die Beibehaltung der jeweils ‚eigenen‘ Sprache auf Erwach-

senen- und Kindebene monolingual erfolgt, wird dadurch dennoch eine bilinguale Interaktionssituation erzeugt.⁸ Dies erfordert sowohl vom Kind als auch von der Fachkraft implizite Übersetzungsleistungen und die Antizipation eines wechselseitigen Verstehens. Im Fokus scheint für die AkteurInnen die Verständigung über das Geschehen am Tisch zu stehen; in welcher Sprache diese erfolgt, wird von den AkteurInnen zumindest nicht explizit relevant gesetzt. Die weitaus überwiegende Mehrheit sprachlicher Interaktionssituationen in Kita Mond ist in einer solchen verständigungsorientierten Weise gestaltet. In vergleichsweise selteneren Situationen scheinen allerdings andere Logiken der Sprachverwendung zu gelten:

Als Kemal im Kreis das Kärtchen mit der Gurke zieht, sagt er: „*concombre*“. Die Fachkraft Marianne nickt, wiederholt „*concombre*“ und fragt ihn, ob er denn wisse, wie man dazu auf Deutsch sagen würde. Er sagt: „*Je ne sais pas*“. „*Weisst du nicht?*“, wiederholt Marianne und fragt in die Runde, wer denn wisse, wie das heisst. Ein Kind sagt dann „*Gurke*“.

In dieser Kollektivsituation Kreis scheint das französische Wort für Gurke (*concombre*) eine zwar inhaltlich korrekte, aber in der falschen Sprache gegebene Antwort zu sein, was an der von der Erzieherin zunächst an das Kind und dann an die Gruppe gerichteten expliziten Aufforderung zu einer Übersetzung ersichtlich wird. Wenn übersetzt wird, dann erfolgen solche Übersetzungen in der Kita Mond bis auf äusserst seltene Ausnahmen immer mono-direktional – ausschliesslich vom Französischen ins Deutsche und nicht andersherum. Solche Interaktionssituationen, in denen auf Ebene der sprachlichen Praktiken der Kinder dem Französischen nicht die gleiche Legitimität wie dem Deutschen zukommt, lassen sich in der Kita Mond insgesamt aber vergleichsweise selten beobachten. Vielmehr kann üblicherweise von den Kindern auch im Kollektiv des Kreises das Französische verwendet werden. In einem Vergleich unterschiedlicher Kreissituationen in dieser Einrichtung wird deutlich, dass es sich um dezidiert *lernorientierte* Situationen *innerhalb* des Kreises handelt, in denen die Fachkräfte (sanft) darauf drängen, dass (zumeist auf Bildkärtchen symbolisierte) Gegenstände immer auch im Deutschen benannt werden. Vergleicht man die verständigungsorientierten und die lernorientierten sprachlichen Interaktionssituationen miteinander, dann wird deutlich, dass in ersteren eine situierte Gleichwertigkeit des Deutschen und des Französischen erzeugt wird, in letzteren eine implizite Hierarchisierung beider Sprachen vorgenommen wird, mit der dem Deutschen eine höhere Legitimität als dem Französischen zukommt.

Wenngleich der frühpädagogische Alltag in allen drei konzeptuell bilingualen Kindertagesstätten zwar durch deutlich divergierende Sprachverwendungspraktiken der Fachkräfte charakterisiert ist, insofern in der Kita Stern beide Sprachen verwendet werden, in der Kita Sonne fast nur das Französische

⁸ Hier in Kita Mond werden also über monolinguale Praktiken bilinguale *Situationen* erzeugt, in denen beide Sprachen zu Anwendung kommen, aber nicht vermischt werden. Die Grenzen zwischen beiden Sprachen werden dabei aufrechterhalten. In der Kita Stern vollziehen die Fachkräfte demgegenüber translinguale *Praktiken*, indem sie sich beider Sprachen bedienen und so die Grenzen beider Sprachen überschreiten.

und in der Kita Mond nur das Deutsche, so lässt sich in einem einrichtungsübergreifenden Blick für alle Einrichtungen eine starke Situationsgebundenheit von Sprach(verwendungs)praktiken festhalten. In der Kita Stern variieren die Sprachverwendungspraktiken der Fachkräfte in individualisierten und in kollektivierte Situationen, in der Kita Sonne lassen sich mitunter emotionalisierte Unterstützungssituationen ausmachen, in denen Kinder, anders als in anderen Interaktionssituationen im Alltag, auch auf Deutsch adressiert werden. In der Kita Mond verändern die Fachkräfte ihre eigenen Sprachverwendungspraktiken zwar nicht, in verständigungsorientierten und in lernorientierten Situationen werden allerdings die kindlichen Sprachverwendungspraktiken unterschiedlich reguliert bzw. nicht-reguliert. Die hier deutlich zu Tage tretende Situationsgebundenheit von Sprachverwendungspraktiken stellt dabei kein exklusives Phänomen eines bilingualen Einrichtungalltags dar, sondern ist vielmehr als ein Kennzeichen jeglicher Sprachlichkeit zu begreifen, das sich auch in formal monolingualen Kindertagesstätten rekonstruieren lässt (vgl. Neumann 2011). So konstatieren beispielsweise auch Albers, Jungmann und Lindmeier (2009) in ihrer wirkungsorientierten Studie zu den Effekten von Sprachförderung, dass der „grösste Einflussfaktor auf das sprachliche Verhalten der Erzieherinnen [...] durch den Kontext bestimmt [wird], in dem die Interaktion stattfindet“ (S. 209). Situations-spezifisch sind Sprachpraktiken also im Allgemeinen, das Besondere ihrer Situationsspezifität in bilingualen Einrichtungen liegt in der sprachenübergreifenden Breite des zur Verfügung stehenden Repertoires: Nicht ‚bloss‘ das Sprechen erfolgt an eine spezifische Situation angepasst, sondern darüber hinaus auch die Wahl der französischen oder deutschen Sprache.

Nach dieser einführenden Darstellung der äusserst variantenreichen praktischen Umsetzungsweisen der bilingualen Konzeptionen in den drei Kindertagesstätten und der grundlegenden Situationsgebundenheit von Sprachverwendungspraktiken wird in den folgenden empirischen Kapiteln in einem weiteren analytischen Schritt aufgezeigt, mit welchen Praktiken und Strategien die drei ethnographierten Einrichtungen – bei allen Varianzen – ihren Alltag als einen bilingualen gestalten. U. a. stellen gerade die ‚Klassiker‘ frühpädagogischer Didaktik eine bedeutsame Ressource der Bilingualisierung des frühpädagogischen Alltags dar.

5.1.3. ‚Klassiker‘ frühpädagogischer Didaktik als Ressourcen der Bilingualisierung

Der in den an der Studie beteiligten Einrichtungen zumeist täglich und in manchen Gruppen auch mehrmals täglich veranstaltete Morgen- oder Mittagskreis stellt ein zentrales frühpädagogisches Ritual dar (vgl. Jäger/Biffi/Halfhide 2006; Magyar-Haas/Kuhn 2011; Kuhn 2013) und gilt dementsprechend als ein „Klassiker“ frühpädagogischer Didaktik (vgl. Neuss/Westerholt 2010, S. 203). Gleiches gilt für weitere, zumeist in einer solchen Kreisformation vollzogene frühpädagogische Angebote, wie das Singen von Liedern, das Durchführen von Fingerspielen und Reimen oder das Vorlesen und gemeinsame Betrachten von Kinderbüchern (vgl. ebd.), die das Alltagsgeschehen der drei untersuchten Einrichtung in einem hohen Mass prägen. Die Aufmerksamkeit für diese ‚klassischen‘ frühpädagogi-

schen didaktischen Praktiken erfährt derzeit in der Kindheitspädagogik eine Renaissance. In den aktuellen frühpädagogischen Sprachförderdebatten wird solchen „spielerischen Anregungen“ (Fried 2010, S. 160) ein hohes Potenzial für eine alltagsintegrierte Förderung der sprachlichen Entwicklung von Kindern zugeschrieben (vgl. Ulich 2010a, S. 25ff.; Ulich 2010b, S. 33).⁹

Wie es an den bislang vorgestellten Beobachtungssequenzen ersichtlich werden konnte, stellt in den untersuchten Einrichtungen insbesondere der Kreis als ein Format, das organisatorisch stark auf Sprachlichkeit hin angelegt ist, eine zentrale ‚Inszenierungsarena‘ (Cloos et al. 2009, S. 85) von Bilingualität dar. Im Kreis finden die beiden formalen Einrichtungssprachen Deutsch *und* Französisch nicht nur als Verständigungs- und Verkehrssprachen Verwendung (Kita Stern), sondern auch in einer stärker ritualisierten Form als Sing- und Spielsprachen (Kita Stern und Kita Mond). ‚Klassische‘ frühpädagogische Angebote, wie die im Kreis vollzogenen Reime, Abzählreime und Lieder und auch Vorlesesituationen, werden von den Fachkräften dabei rege für die Gestaltung eines bilingualen Kitaalltags genutzt.

5.1.3.1. (Abzähl-)Reime und Lieder

Entsprechend der in der Kita Mond etablierten monolingualisierenden Praxis sprechen die Fachkräfte im Kreis zwar ausschliesslich Deutsch mit den Kindern, allerdings verwenden sie im Kreis in einem sehr ausgewogenen Masse Reime und Lieder in der deutschen *und* in der französischen Sprache. Mitunter sind gesungene Lieder, wie beispielsweise das ‚Begrüssungslied‘ in einer der Gruppen, bilingue (D/F).

Helene stimmt das Begrüssungslied an: „*Bonjour, bonjour tout le monde, grüezi, grüezi miteinander, schön seid ihr alle da.*“ Dann gibt sie Jaurès neben sich einen Schellenkranz in die Hand und es geht weiter mit, „*Bonjour, bonjour Jaurès*“, der dabei die Schellen schüttelt. Dann gibt er ihn weiter zum nächsten Kind, das mit, „*Grüezi, grüezi [Name]*“ begrüsst wird, auch die Schellen schüttelt und sie dann wieder an das nächste Kind weiter gibt. So geht es immer abwechselnd auf Französisch und Deutsch, bis die Runde der Erwachsenen und Kindern durch ist.

Von der in der Einrichtung etablierten Massgabe, mit den Kindern ausschliesslich Deutsch zu *sprechen*, ist der Vollzug von französischsprachigen Liedern, Reimen und Fingerspielen ausgenommen. Während den Fachkräften allein das Deutsche als *aktive* Verständigungssprache dient¹⁰, fungieren das Deutsche und das Französische als ritualisierte Sing- und Spielsprachen. Über den konsequenten und ausgewogenen Einbezug französischsprachiger Lieder und Reime betreiben die Fachkräfte in Kita

⁹ Abzulesen ist dies beispielsweise am schweizerischen Orientierungsrahmen (Wustmann Seiler/Simoni 2012) und den deutschen Bildungsplänen für die Frühpädagogik (vgl. zusammenfassend Fried 2010, S. 160). Die Studienergebnisse von Albers, Jungmann und Lindmeier (2009) dämpfen allerdings diesen Optimismus. Sie belegen, dass nicht alle Kinder von diesen „wiederkehrenden Situationen des Sitzkreises und des dialogischen Bilderbuchlesens“ profitieren (ebd., S. 208).

¹⁰ Sehr wohl dient aber deren *rezeptives* Französisch in bilingualen Interaktionen mit den Kindern als Verständigungssprache.

Mond eine aktive Bilingualisierung des ritualisierten Sing- und Spielgeschehens im Kreis. Während andere sprachliche Situationen des Alltags in Kita Mond nur dann zu bilingualen werden, wenn die Kinder eigenaktiv das Französische sprechen, vollzieht sich die Bilingualisierung im Falle der Reime und Lieder unabhängig von den Kindern und deren Sprach(verwendungs)praktiken. Insofern die Professionellen im Kreis durchgehend Deutsch sprechen, bewirken die konsequent bilingual gestalteten Sing- und Spielsituationen eine *partielle* Bilingualisierung des gesamten Kreisgeschehens.

In der Kita Stern werden im Kreis französisch- und deutschsprachige (Abzähl-)Reime und Lieder gleichermaßen verwendet. Auch das Anzählen vor dem Singen („*Un, deux, trois...*“) erfolgt mal auf Deutsch mal auf Französisch, jedoch nicht zwingend in derjenigen Sprache, in der das nachfolgende Lied gesungen wird. Bezogen auf die Sprachverwendungspraktiken der Fachkräfte unterscheidet sich in Kita Stern das ritualisierte Sing- und Spielgeschehen im Kreis nicht vom übrigen Alltagsgeschehen der Einrichtung; es ist in gleicher Weise bilingualisiert.

Auch in der Kita Sonne stellen Singen und Reimen integrale pädagogische Alltagspraktiken dar. Entsprechend der stark frankophonen Alltagsgestaltung erfolgen diese frühpädagogischen Angebote nahezu ausschliesslich im Französischen.

Pour l'accueil tout le monde est assis en cercle. Au milieu il y a une photo de chaque enfant et de chaque éducatrice. Comme toujours, le rituel se déroule en français.

Eine Ausnahme stellte das Singen des deutschsprachigen Lieds „*Bruder Jakob*“ dar. Die Bilingualisierung des Sing- und Spielgeschehens im Kreis erfolgt in Kita Sonne mehr situativ, während sie demgegenüber in den Kitas Mond und Stern vergleichsweise durchgängig vollzogen wird.

Mitgestaltungsmöglichkeiten der Kinder

Mit der Auswahl der im Kreis gesungenen deutsch- und französischsprachigen Lieder gestalten die Fachkräfte der Kitas Mond und Stern den Kreis als ein bilinguales Setting. Darüber hinaus können auch die Kinder im Kreis über unterschiedliche Partizipationsformen Einfluss auf die Ausgestaltung von Bilingualität nehmen. Während einige Elemente der Kreise in stark ritualisierter Form immer auf die gleiche Weise vollzogen werden (so verwendet beispielsweise Gruppe B der Kita Mond immer denselben deutschsprachigen Aufräumvers und dasselbe bilinguale Begrüssungslied), haben diese beiden Einrichtungen bezogen auf die Auswahl der zu singenden Lieder auch Mitbestimmungsmöglichkeiten für die Kinder institutionalisiert¹¹. Diese reichen von einer offenen Frage, welches Lied die

¹¹ Dies gilt auch für die monolinguale Praxis in der Kita Sonne, die hier jedoch nicht berücksichtigt wird, da das Auswählen von Liedern hier nicht zur Bilingualisierung des Alltags genutzt wird.

Kinder singen möchten, bis hin zu einem in beiden Einrichtungen etablierten artefaktgestützten Auswahlverfahren. Im offenen Partizipationsverfahren ist es die Gruppe der Kinder, die über ihre Liedvorschläge reguliert, in welcher oder welchen Sprache/n (D/F) gesungen wird. Im artefaktgestützten Auswahlverfahren legen die Fachkräfte eine Auswahl von (meist drei) Liedkärtchen in die Mitte des Kreises, auf deren Oberseite sich ein (von den Kindern gemaltes) zum Lied passendes Bild befindet und auf deren Rückseite der Titel des Liedes schriftlich vermerkt ist. In aller Regel gestaltet sich der Auswahlprozess folgendermassen: Durch einen Abzählreim wird ein Kind bestimmt, eines der Kärtchen auszuwählen („*Je vais faire une comptine, as Värslì fürz gugge, wär z Chärtli darf zieh. Ehm, qu'est-ce qu'on fait?*“, Kita Stern). Daraufhin wird entweder dieses Kind oder die gesamte Kindergruppe um eine Nennung des symbolisch abgebildeten Liedtitels gebeten („*Was isch das fürnas Liedli?*“, Kita Stern), das dann – meist nach einem kurzen Anzählen („*Un, deux, trois*“, Kita Stern) – von der Gruppe gesungen wird. Über die Vorauswahl der Lieder durch die Fachkräfte regulieren diese selbst, welche der formalen Einrichtungssprachen (D/F) zum Einsatz kommen. Den Kindern obliegt es in diesem Partizipationsformat, die *Reihenfolge* zu bestimmen, in der die von den Fachkräften vorgeschlagenen Lieder gesungen werden.

Einen Sonderfall stellen diejenigen Lieder dar, die in einer deutschen und einer französischen Version vorliegen, wie beispielsweise „*Bruder Jakob/Frère Jacques*“ oder „*St. Nikolaus/St-Nicolas*“. In diesen Fällen wurde es den Kindern in der Kita Stern mitunter ermöglicht, selbst zu entscheiden, in welcher der beiden Sprachen (D/F) das Lied (zuerst) gesungen werden soll („*On chante en français ou en allemand?*“); vielfach wurde es dann in der jeweils anderen Sprache ein zweites Mal gesungen. Mit dieser pädagogischen Praxis wird nicht nur den Kindern ermöglicht, selbst die (zuerst) zu singende Sprache (D/F) zu bestimmen. Darüber hinaus werden die beiden Einrichtungssprachen, indem sie explizit als Deutsch und Französisch benannt werden, auf einer Meta-Ebene zum Thema gemacht. Bilingualität realisiert sich so nicht nur im ‚Sprechen (bzw. Singen) der Sprachen‘, sondern darüber hinaus auch im ‚Sprechen über Sprachen‘.

5.1.3.2. Vorlesesituationen

Auch das Vorlesen, die Betrachtung von Bilderbüchern und das Erzählen von Geschichten stellen in allen drei untersuchten Kindertageseinrichtungen neben dem Singen eine breit etablierte pädagogische Alltagspraxis dar. Im Vordergrund stehen dabei über alle Einrichtungen und Gruppen hinweg Praktiken des Vorlesens, bei denen eine Fachkraft die Kinder mit Fragen und Kommentaren zum Sprechen über das Gelesene anregt; eine Praxis, die in der vorliegenden (Sprachförder-)Literatur als ein „gesprächsorientiertes Vorlesen“ (Ulich 2010a, S. 26) oder „dialogisches Bilderbuchlesen“ (Albers/Jungmann/Lindmeier 2009, S. 202) gefasst wird.

In der Kita Mond waren Vorlesesituationen für mehrere Kinder als ein fakultatives Angebot im Alltag institutionalisiert, an dem diejenigen Kinder partizipieren konnten, die daran Interesse hatten. Immer wieder stellte das Vorlesen auch ein pädagogisches Angebot dar, das in einer 1:1-Situation vollzogen wurde. Dies erfolgte sowohl kindinitiiert, wenn ein Kind dies bei einer Fachkraft nachgefragt hatte, als auch von den Fachkräften initiiert:

Léo sagt immer wieder „Mama“ und „Papa“ und wirkt recht weinerlich. Viviane geht nach hinten in die ‚Kreisecke‘ ein Buch mit ihm anschauen.

Entsprechend der monolingualen Sprachstrategie lesen bzw. erzählen die Fachkräfte dabei ausschliesslich auf Deutsch. Den Kindern steht es aber frei, auf Französisch das Gehörte zu kommentieren und Nachfragen zu stellen. Das Setting wird dadurch wiederum als ein bilinguales erzeugt, wenn die Kinder dies über die Verwendung des Französischen initiieren.

Im ansonsten überwiegend monolingual Französisch ausgestalteten sprachlichen Alltag der Kita Sonne bieten insbesondere Vorlesesituationen fruchtbare Ansatzpunkte einer Bilingualisierung des Alltagsgeschehens.

Une éducatrice regarde un livre d’images avec un enfant de langue maternelle suisse allemand. Il y a l’image d’un vélo et l’éducatrice dit: „Fahrrad“.

Obwohl die überwiegende Mehrheit der in der Einrichtung vorhandenen Bücher in französischer Sprache verfasst sind und auch die Vorlesesituationen oder Bilderbuchbetrachtungen fast ausschliesslich im Französischen gehalten sind, werden immer wieder auch schweizer- oder hochdeutsche Begriffe mit in die Auseinandersetzung mit Büchern einbezogen und das Alltagsgeschehen damit bilingualisiert.

In der Kita Stern sind Vorlesesituationen stark ritualisiert und als regelmässiges Angebot institutionalisiert. Sie finden in den Gruppen täglich vor dem Mittagessen statt und richten sich an alle Kinder. Verwendung finden deutsche und französische Bücher, die Erzählsituationen werden aber – unabhängig davon, in welcher Sprache das Buch verfasst ist – auf Schweizerdeutsch *und* Französisch gestaltet, wenngleich die Sprachanteile nicht notwendigerweise immer ausgeglichen sind. Die Lesesituation wird also durch die Sprachverwendungspraktiken der Fachkräfte konsequent bilingualisiert. Dabei lassen sich zwei unterschiedliche Praktiken der Bilingualisierung dieser Vorlesesituationen unterscheiden.

Dann beginnt Lisa mit der Geschichte ‚Das komische Ei‘: „*Alors, aujourd’hui c’est l’histoire ‚L’œuf bizarre‘, z ‚komische Ei‘*“. [...] Sie zeigt mit dem Finger auf das jeweilige abgebildete

Tier: „*Tous les oiseaux ont un œuf, là, le hibou, le flamingo [sic!], la poule, alli Vögu hei es Ei da, wosi tüe usbrüete. Seulement le canard, il n'a plus d'œuf.*“

In dieser Vorlesesituation erfolgt die Verwendung des Französischen und Deutschen im fließenden Wechsel, wobei teilweise die identischen Informationen wiederholt und in diesem Sinne übersetzt werden (*Tous les oiseaux ont un œuf... alli Vögu hei es Ei da*) und teilweise ein sinnlogischer Anschluss vorgenommen wird (*wosi tüe usbrüete*), der zusätzlichen inhaltlichen Input liefert. In einer anderen Variante werden beide Sprachen eher blockweise nacheinander gereiht verwendet:

Im Kreis liest Muriel den Kindern aus einem Buch vor. Sie führt ein: „*Alors, aujourd'hui j'ai choisi Leo Lausemaus [...] c'est une histoire en allemand, d'accord?*“ Muriel liest die erste Seite auf Hochdeutsch vor, dreht dann das Buch den Kindern zu, zeigt ihnen die Bilder und wiederholt dabei zusammenfassend auf Französisch: „*Il est pas tellement content, hein, Leo. Il est un peu fâché parce qu'il doit manger des légumes. [...].*“ Dann fragt sie die Kinder „*Et vous, vous aimez des légumes, hein, vous mangez des légumes?*“ Einige Kinder nicken und sagen „*mhm*“.

Die ‚Klassiker‘ frühpädagogischer Didaktik, der Kreis, das Singen, das Inszenieren von Fingerspielen und Reimen und das Vorlesen, stellen in allen drei Einrichtungen integrale Bestandteile des frühpädagogischen Alltags dar. Alle drei nutzen sie – wenngleich in unterschiedlichem Masse – um diesen Alltag als einen bilingualen auszurichten.

5.1.4. Über Sprechen hinaus

Ein weiterer Befund der Studie ist, dass sich Bilingualität in konzeptuell bilingualen Einrichtungen nicht auf die sprachlichen Interaktionen zwischen frühpädagogischen Fachkräften und den Kindern beschränkt. Vielmehr repräsentiert sich Bilingualität in den untersuchten Einrichtungen insbesondere in der Elternarbeit. Die Elternarbeit beinhaltet neben anderem Informationen für die Eltern in Schriftform sowie sog. ‚Tür- und Angelgespräche‘ und strukturierte Elterngespräche. Weiter wird an unseren Ergebnissen deutlich, dass sich die Kommunikation zwischen Kindern und den Fachkräften nicht in Sprechpraktiken erschöpft, sondern dass diese in einem nicht zu unterschätzenden Ausmass auch Gesten, Gebärden und parasprachliche Lautäusserungen enthält.

5.1.4.1. Visualisierungen und Elternkommunikation

In allen drei untersuchten Einrichtungen werden Elternbriefe und Aushänge in den Kindertagesstätten, die die Eltern adressieren, entweder zweisprachig verfasst oder sie werden den jeweiligen Eltern ziel- bzw. sprachgruppenspezifisch entweder auf Deutsch oder auf Französisch zugestellt. Dies gilt nicht nur für die Kita Stern, sondern auch für die Kitas Mond und Sonne, in denen Sprachverwen-

dungspraktiken der frühpädagogischen Fachkräfte im Kita-Alltag monolingual Deutsch oder Französisch ausgerichtet sind, wie es hier aus einem Beobachtungsprotokoll aus Kita Sonne deutlich wird.

Les documents de la crèche sont soit écrits en allemand, soit en français ou bilingues (F/D). Si un document existe en allemand, il est également disponible en français. L'inverse n'est pas le cas.

Dass die sprachlichen Interaktionen mit den Kindern in der Kita Sonne deutlich vom Französischen dominiert werden, die Visualisierung von Informationen in Schriftform hingegen – bei einem leichten Übergewicht des Französischen – vielfach in beiden Sprachen erfolgt, deutet darauf hin, dass sich das bilinguale Angebot von bilingualen Kindertagesstätten nicht notwendigerweise nur an die Kinder, sondern mitunter vielleicht gar mehr an die Eltern zu richten scheint. Diese These stützen die Befunde aus der Kita Mond, die – bei einem überwiegend deutschsprachig ausgerichteten pädagogischen Alltag – ebenfalls sehr konsequent auf bilinguale schriftliche Elterninformationen achtet: Alle Elternbriefe werden den Eltern zielgruppenspezifisch entweder auf Deutsch oder auf Französisch zugestellt, Aushänge für die Eltern, wie der Essensplan beispielsweise, sind immer bilingual verfasst. In dieser Kindertagesstätte ist darüber hinaus zu beobachten, dass auch die sprachliche Kommunikation mit Eltern in sog. Tür- und Angelgesprächen überwiegend auf Französisch erfolgt. Die Praktikantin begründet diese differierenden Sprachverwendungspraktiken im Sprechen mit den Kindern und im Sprechen mit den Eltern mit „*Weil es ja um die Kinder [geht], die lernen sollen und nicht um die Eltern*“. In Anlehnung an die Befunde von Seele (2015, S. 166f.) können diese unterschiedlichen Erwartungshaltungen der Institution an die Sprachverwendungspraktiken der Kinder und der Eltern als eine Positionierung der Eltern „ausserhalb von Pädagogisierungsanforderungen“ interpretiert werden, die anders als ihre Kinder nicht zu AdressatInnen der Deutschförderbemühungen der Kita Mond werden.¹²

5.1.4.2. Gesten, Gebärden, parasprachliche Lautäusserungen

Beobachtungsbasierte Untersuchungsverfahren wie die Ethnographie ermöglichen einen holistischen Blick auf das frühpädagogische Alltagsgeschehen, der in der Lage ist, über die gesprochene Sprache hinaus auch parasprachliche Lautäusserungen und Gesten und Gebärden und zu erfassen. Gerade in pädagogischen Settings, in denen Kinder betreut werden, die über (noch) nicht völlig ausgereifte sprachliche Artikulationsfähigkeiten verfügen, nutzen die Fachkräfte – oftmals zusätzlich und begleitend zum Sprechen – auch Gesten und Gebärden zur Kommunikation mit den Kindern.

¹² Dieser durch die teilnehmende Beobachtung gewonnene und auf den Umgang der *Fachkräfte* mit den Eltern bezogene Befund muss vor dem Hintergrund des Interviews mit der *Leitung* der Einrichtung etwas relativiert werden. Denn diese schildert, dass sie immer zunächst versuche, auch mit den Eltern nach Möglichkeit Deutsch zu sprechen.

In der Babygruppe sitzt Ludovic in der Mitte des Raumes auf einem runden Teppich und lautert „Äh, äh, äh...!“ , während er seinen Blick Richtung Ausgangstür richtet. Er steht auf und die Fachkraft Sara kommt durch die besagte Tür und geht geradlinig auf Ludovic zu, der seine Arme nun auf und ab bewegt. Sie schaut ihm ins Gesicht, indem sie sich leicht zu ihm hinunterbeugt, und sagt mit fragender Stimme: „*Quoi?*“ Sie ahmt seine Körperbewegungen nach, indem sie ihre Arme nun auch ostentativ auf und ab bewegt und sich auf die Zehenspitzen stellt. Ludovic geht daraufhin in die Hocke. Sara tut es im gleich und lacht.

Während die Fachkraft hier nur sehr eingeschränkt (*Quoi*) sprachliche Praktiken in der Kommunikation mit dem 18-Monate alten Kind nutzt, tritt sie dennoch in eine dichte und wechselseitige Interaktion mit diesem, in dem sie seine körperlichen Praktiken „mimetisch“ (Göhlich 2007, S. 137) nachvollzieht. Zweimal ahmt sie dessen Körperbewegungen auf eine sehr präzise Weise nach (*Arme hochheben* und in die *Hocke gehen*). Zu beobachten sind in Kita Sonne zudem parasprachliche Lautäusserungen, mit denen die Fachkräfte ihr eigenes Handeln begleiten:

Gleichzeitig beobachte ich, wie auf der Wickelstation das nächste Baby für das Wickeln ‚vorbereitet‘ wird. Juliette hebt es hoch und begleitet das Hochheben mit einem deutlich vernehmbaren „*Ouuuaah!*“ Sie grinst dabei und legt das Baby danach rücklings auf der Wickelkommode ab.

Während in Kita Sonne diese körperlichen und parasprachlichen Praktiken in keinem unmittelbaren Bezug zur gesprochen Sprache stehen zu scheinen, ist in der Kita Mond zu beobachten, dass die Fachkräfte auch *sprachbegleitend* gebärden, dass sie das Gesagte zusätzlich mit einer körperlichen Praktik begleiten:

Zuerst fragt Maria die Kinder, die nicht mehr weiteressen wollen, einzeln, ob sie sie richtig verstanden habe: „Hais richtig verstande, magsch du nüme?“ An Klarissa gerichtet fragt sie, „Bisch du fertig?“, und macht dabei ausdrucksstarke Gesten: Sie unterstreicht, was sie sagt, indem sie die Hände und Arme vor ihrem Körper horizontal hin- und her bewegt. Maria erklärt mir, aber eigentlich dem Kind zugewandt, dass es mit Maman und Papa Französisch spricht und in der Krippe neu Deutsch lernt.

In der Kita Sonne werden die Kinder darüber hinaus aktiv in den Gebrauch der (*sprachersetzenden*) Gebärdensprache eingeführt. Anlass für dieses im Alltag institutionalisierte pädagogische Projekt bietet eine Fachkraft, die unter einer Hörbehinderung leidet.

Pendant la pause, les enfants plus âgés se retrouvent dans la salle de sieste avec Nicollette et Anne pour apprendre le langage des signes. En effet, Nicollette a expliqué aux enfants qu’Anne est malentendante, et donc pour lui parler il faut la toucher et non pas l’appeler.

C'est pourquoi l'équipe des enseignant(e)s a décidé de mettre en place un projet. Juste avant le repas, les enfants apprennent des mots ou des expressions du langage des signes (...)

Die Kinder, so wird es an einer anderen Stelle in einem Beobachtungsprotokoll ersichtlich, nutzen die ihnen vermittelten gebärdensbasierten Kommunikationsmöglichkeiten auch ausserhalb der im Protokoll dokumentierten Projektsituation eigeninitiativ im Kitaalltag.

Pendant le repas, les grands réutilisent souvent les signes qu'ils viennent d'apprendre, comme par exemple „*merci*“.

Mit diesem pädagogischen Angebot werden den Kindern in der Kita Sonne Kommunikationsmöglichkeiten geboten und -fähigkeiten vermittelt, die über die gesprochene Sprache hinausgehen. Des Weiteren, und dies wäre dem Programm einer inklusiven Pädagogik (vgl. Heimlich 2013) zuzuordnen, werden Kindern dadurch praktische Umgangsmöglichkeiten mit einer Form von körperlicher Beeinträchtigung vermittelt.

Insgesamt geht aus den hier diskutierten Ergebnissen der Studie hervor, dass sich der kommunikative Alltag in Kindertagesstätten nicht auf das Sprechen einer oder mehrerer Sprachen beschränkt. Vielmehr geht die institutionelle Sprachwirklichkeit in den untersuchten Einrichtungen zum einen über das Sprechen mit den Kindern und zum anderen über die bilingualen Visualisierungen auch über das bloss Gesprochene hinaus.

5.1.5. Über Bilingualität hinaus: Der Einbezug weiterer Herkunftssprachen

Neben dem Schweizerdeutschen und dem Französischen werden im Alltag der Einrichtungen in unterschiedlichem Masse auch weitere Herkunftssprachen der Kinder aufgegriffen. Der stark adressatInnenorientierten Sprachwahl der Kita Stern entsprechend werden Kinder, für die das Standarddeutsch die Erstsprache ist, vielfach in dieser sprachlichen Variation des Deutschen angesprochen. Die Fachkräfte sprechen somit aktiv die Erstsprache der Kinder.

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

Mitunter ist auch zu beobachten, dass das Standarddeutsche in einer Übersetzungsfunktion für das Schweizerdeutsche verwendet wird. Dies ist beispielsweise dann der Fall, wenn erstsprachlich standarddeutsche Kinder in Kreissituationen auf eine auf Schweizerdeutsch gestellte Frage oder Aufforderung nicht reagieren und die Frage bzw. Aufforderung dann auf Hochdeutsch wiederholt wird.

In der Kita Mond nehmen die Fachkräfte Bezug auf die Herkunftssprachen der Kinder. Beispielsweise initiieren die Fachkräfte Übersetzungen von einzelnen Begriffen, wenn Kinder im Kreis gefragt werden, wie eine bestimmte Gemüsesorte (hier: Fenchel) auf Spanisch heisst („*Wie heisst de das uf Spanisch? Weisch wie das uf Spanisch heisst?*“), oder sie nach ihren Herkunftssprachen gefragt werden:

Kevin erzählt dann laut: „*No zwöi Woche, de chunt mini Grosspapa und Grossmama. Dia chunt in mini Huus.*“ „*Isch wahr? Vo Kirgistan?*“ fragt Claire. „*Ja*“ sagt Kevin und Claire wiederholt staunend, „*ja*“ und fragt dann, „*Wie tuet dia rede?*“ Kevin macht „*hm*“ und überlegt eine Weile [...] und sagt dann „*Ok, i tue eis uf Kirgistan säge.*“ Claire ermuntert ihn mit „*ebe ja*“ und er sagt „*eins*“, lacht dann und meint „*oh nei*“. Claire lacht auch und er sagt „*adin*“, Claire wiederholt „*adin*“ und fragt „*Isch das Russisch? Gau, d'(unv.) tuet Russisch rede mit Dir.*“ Er nickt, sagt „*ja*“ und Claire fragt weiter, „*Und tüe dini grand-maman und di grand-papa oh Russisch rede?*“ Er nickt und macht „*hm*“, Claire sagt, „*Ja? Wow. Spannend.*“ (...)

Während hier das Kind bereitwillig das Angebot aufgreift, ein konkretes Beispiel für die Sprache seiner Grosseltern zu geben, verweigern auch Kinder, ihre Erstsprache im Kreis öffentlich ‚darzustellen‘.

Dann fragt Claire Alena, was sie denn singen möchte. Alena albert eine ganze Weile herum, Claire schmunzelt auch, bittet sie dann mit Verweis auf das anstehende Goûter erneut, einen Liedvorschlag zu machen. Alena sagt nach einigem Hin und Her dann, „*blablabla.*“ Claire schlägt dann vor: „*Magsch uf Italienisch öpis singe?*“ Und Alena sagt daraufhin: „*Jadude-dudewu.*“ Claire fragt dann, „*Magsch keis wähle?*“ und Alena macht: „*Dedus*“ und kichert wie die anderen Kinder auch. Claire fragt sie nochmals, „*Magsch as Lied uf Italienisch singe?*“ Alena sagt kichernd, „*blabla*“ und Claire meint, „*Also ga mer grad witer zum Vincent, wenn Du mir nid tuesch a richtig Antwort gä, isch guet? Wettisch as Liedli wähle odr nid?*“ Alena sagt „*nei*“ und Claire sagt dann, „*Nid. Also Vincent, was möchtisch Du singe?*“

Das Aufgreifen der Herkunftssprachen realisiert sich in der Kita Stern seitens der Fachkräfte nicht in einem ‚Sprechen *der* Sprachen‘, sondern in einem ‚Sprechen *über* die Sprachen‘ der Kinder. Der Fall ist dies in aller Regel im Setting Kreis, indem die Kindergruppe als Kollektiv versammelt ist. Dies deutet darauf hin, dass die Fachkräfte um eine anerkennende Würdigung und Förderung der Erstsprachen der Kinder insbesondere auch auf der ‚öffentlichen Bühne‘ Kreis bemüht sind, und damit auf einen Lerneffekt für *alle* Kinder zielen (vgl. exemplarisch zur Anerkennung der Herkunftssprachen Gramelt 2010, S. 130; Ulich 2010b, S. 33).¹³

¹³ Zur Kritik am Programm der Interkulturellen Bildung im Allgemeinen vgl. Diehm/Radtke (1999). Zum sogenannten ‚Differenzdilemma‘, das darauf aufmerksam macht, dass auch mit der positiv konnotierten Thematisierung von Differenz im pädagogischen Alltag Besonderungen von Kindern einhergehen können, vgl. Kuhn (2013).

In der Kita Sonne sprechen die Fachkräfte, die selbst Spanisch können, immer wieder mit Kindern in deren spanischen Erstsprache.

Im Kreis decken die Kinder nacheinander in einer Art Memory Fotos der anwesenden Kinder und Erwachsenen auf. Wird eines der Fotos aufgedeckt, soll eines der Kinder sagen, wer sich darauf befindet und das Bild dann auf eine Plakatwand mit einem Schiff und mehreren Luftballons darauf kleben. Die Fachkraft Andrea kommentiert dies jeweils: „Bravo!“ und klatscht in die Hände. Als Pedro mit einem Foto zur Plakatwand läuft, schaut er fragend zu Andrea zurück. Andrea nickt und antwortet: „Sí, en el barco“. Pedro platziert das Foto daraufhin in dem Schiff.

In dieser adressatInnenorientierten Sprachverwendungspraxis ist ausschliesslich der Junge adressiert. Da keine Übersetzung vorgenommen wird, gilt es für diejenigen Kinder, die kein Spanisch sprechen, sich das Gesagte aus dem Handlungskontext zu erschliessen. Die Eindrücke aus der Beobachtung deuten aber auch darauf hin, dass das Sprechen des Spanischen nicht nur *adressatInnenorientiert*, sondern auch *situationsbezogen* erfolgt (vgl. auch Kap. 5.1.2).

Une des éducatrices parle espagnol, surtout avec une fille de langue maternelle espagnole, par exemple quand la fille est fâchée, triste, quand elle se sent mal à l'aise, ou dans des situations d'autorité.

In der Kita Sonne wird mit dem Spanischen eine Herkunftssprache der Kinder, die anders als das Französische und das Deutsche keine Landessprache und auch qua Konzeption keine Einrichtungssprache darstellt, in den Kitaalltag miteinbezogen. Insofern sie in der Interaktion mit einzelnen Kindern auch als *Verständigungssprache* dient, kommt ihrer Verwendung im Alltag der Einrichtung eine Funktion zu, die über die *symbolische* Anerkennung und Wertschätzung von (migrantischen)¹⁴ Minderheitensprachen noch hinausgeht.

Deutlich wird an den vorgestellten Sequenzen, dass die mehrsprachigen Fertigkeiten der Fachkräfte eine zentrale Ressource für die Einbezugsmöglichkeiten von Herkunftssprachen sind. Der Umgang mit Mehrsprachigkeit begrenzt sich auch in bilingualen Einrichtungen angesichts gesellschaftlicher Migrationsrealitäten nicht auf die beiden formalen Einrichtungssprachen Deutsch und Französisch. Dabei sind es unterschiedliche pädagogische Praktiken, mit denen weitere Herkunftssprachen der Kinder in den Einrichtungen aufgegriffen werden, die von einem symbolisch-anererkennenden ‚Sprechen über die Sprachen‘, bis hin zu einem verständigungsorientierten ‚Sprechen der Sprachen‘ reichen.

¹⁴ In der Stadt, in der sich die drei Einrichtungen befinden, stellt das Deutsche zwar formal auch eine Minderheitensprache dar. Der substanziale Unterschied zum Spanischen liegt allerdings im Umstand, dass es sich beim Deutschen um eine offizielle Landessprache und um eine konzeptionelle Einrichtungssprache handelt.

5.2. Systematisierung der Ergebnisse: Varianten von Bilingualität

Aus den vorgestellten empirischen Befunden geht deutlich hervor, wie variantenreich die konkrete Umsetzung der konzeptionellen bilingualen Ansprüche im Alltag der drei untersuchten Kindertageseinrichtungen erfolgt. In der hier nun eingenommenen stärker institutionen-*vergleichenden* Analyseperspektive lassen sich diese abschliessend als egalisierende, herausgeforderte und generationendifferenzierende Varianten von Bilingualität fassen.

5.2.1. Egalisierende Bilingualität – Kindertagesstätte Stern

Die Praktiken der Sprachverwendung in der Kita Stern charakterisiert eine konsequente und ausgewogene Verwendung der beiden formalen Einrichtungssprachen Deutsch und Französisch. Lassen sich bezogen auf die Sprachverwendungspraktiken der Fachkräfte bei Adressierungen des Kollektivs der Kindergruppe fluide Wechsel zwischen beiden Sprachen rekonstruieren, orientiert sich die Logik ihrer Sprachverwendung in individualisierten Situationen adressatInnensensibel an den Erstsprachen der Kinder. Die Fachkräfte überschreiten durch dieses hochfrequente Wechseln zwischen und Mischen beider Sprachen situativ immer wieder die Grenzen zwischen dem Französischen und dem Deutschen, was ihre Sprachverwendungspraxis als eine translinguale theoretisierbar macht. Indem im sprachlichen Interaktionsalltag der Kita Stern von den Fachkräften beide formalen Einrichtungssprachen in gleicher und ausgewogener Art und Weise aktiv als Verständigungs- und Sing- und Spielsprachen genutzt werden, erzeugen sie mit ihren situierten Sprachverwendungspraktiken wieder und wieder das Französische und das Deutsche als gleichberechtigte Sprachen. Analytisch gefasst werden kann diese Sprachverwendungslogik als eine beide Sprachen egalisierende Variante von Bilingualität.

5.2.2. Herausgeforderte Bilingualität – Kindertagesstätte Sonne

Die Sprachverwendungspraktiken der Fachkräfte in der Kita Sonne vollziehen sich weitestgehend im Französischen. Deutsche Begriffe werden vereinzelt innerhalb französischsprachiger Vorlesesituationen aufgegriffen. In alltäglichen Interaktionen mit den Kindern scheint das Deutsche den Fachkräften insbesondere dann als Verständigungssprache zu dienen, wenn (deutschsprachige) Kinder einer besonderen emotionalen Unterstützung bedürfen. Demgegenüber zeichnet sich der sprachliche Alltag in dieser Einrichtung gerade dadurch aus, dass die Fachkräfte in dieser Einrichtung weitaus häufiger, als dies in den anderen Einrichtungen der Fall ist, immer wieder auch weitere Herkunftssprachen der Kinder (das Spanische und das Portugiesische) aktiv als Verständigungssprachen im Einrichtungsalltag nutzen. Damit erzeugen sie ihren sprachlichen Alltag zwar nicht in einer Weise als bilingual (Deutsch/Französisch), wie es das auf der Webseite präsentierte Konzept vielleicht vermuten liesse, sie erzeugen ihn aber partiell, in denjenigen Situationen, in denen sie die unterschiedlichen Herkunftssprachen der Kinder aufgreifen, als multilingualen.

Den Umstand, dass der sprachliche Alltag in der Einrichtung weitestgehend monolingual-französisch geprägt ist, begründet die Leitung der Kita Sonne im Erstgespräch damit, dass nicht nur für die meisten Kinder und deren Eltern, sondern auch für fast alle Fachkräfte der Kita das Französische die Erst- oder die bevorzugte Umgangssprache sei und sie „grosse Schwierigkeiten“ habe, fachlich qualifiziertes deutschsprachiges Personal zu finden. Unter diesen personellen Voraussetzungen und angesichts der mehrheitlich frankophonen Klientel ist es für die Fachkräfte im Alltag eine besonders herausfordernde Aufgabe, das konzeptuell proklamierte Ziel, „Zweisprachigkeit“ bezogen auf das Deutsche und das Französische zu „fördern“, auch realisieren zu können. Insofern kann für diese Kindertagesstätte von einer herausgeforderten Bilingualität gesprochen werden.

5.2.3. Generationendifferenzierende Bilingualität – Kindertagesstätte Mond

Als *aktiv* gesprochene Verständigungssprache dient den Fachkräften in der Kita Mond ausschliesslich das Deutsche, wobei das Französische dabei *passiv*-rezeptiv in der alltäglichen sprachlichen Interaktion mit Französisch sprechenden Kindern und wiederum *aktiv* als ritualisierte Sing- und Spielsprache genutzt wird. Der sprachliche Alltag in der Einrichtung ist geprägt von zahlreichen bilingualen Situationen mit fluiden Wechseln zwischen den Sprachen, die insbesondere dann – letztlich kindinitiiert – hervorgebracht werden, wenn Kinder in der Interaktion mit den konsequent Deutsch sprechenden Fachkräften weiterhin Französisch sprechen. Während es den Kindern frei steht, auch Französisch zu sprechen (darauf weist die Leitung mehrfach hin, z. B. mit: *Wir zwingen die Kinder net, Deutsch zu sprechen*), sind die Fachkräfte ausdrücklich angehalten, dies nicht zu tun:

Ich habe auch gewisse Erzieherinnen, die gerne Französisch sprechen möchten. Denen muss man dann einfach sagen, das geht jetzt hier nicht.

Die Verwendung des Französischen ist im konkreten Interaktionsalltag zwischen Fachkräften und Kindern also ausschliesslich für letztere eine legitime Sprachpraxis. Die Legitimität und die Verwendung des Französischen ist also entlang der generationalen Ordnung (vgl. Alanen 2005) unterschiedlich bezogen auf die kindlichen und erwachsenen Akteure des Kitaalltags verteilt. Insofern die Erwachsenen konsequent ausschliesslich das Deutsche verwenden und die Kinder hingegen das Deutsche und das Französische, kann die für diese Einrichtung charakteristische Variante von Bilingualität als eine generationendifferenzierende gefasst werden.

Diese spezifische monolingual-deutsche Sprachverwendungslogik der Fachkräfte der Kita Mond stellt dabei keineswegs ein unintendiertes Zurückfallen hinter selbstformulierte bilinguale Ansprüche dar. Ganz im Gegenteil, die Leitung beschreibt sie als eine intentionale Strategie, die eine Verwirklichung konzeptuell proklamierter bilingualler Ansprüche, „das Gleichgewicht“ der beiden Sprachen zu gewährleisten, erst ermögliche:

Ehm zweisprachig sind wir, weil wir nur Deutsch sprechen, sonst wären wir französischsprachig. (...) Ich muss halt immer wieder erklären, ja wir sind schon zweisprachig. Aber um das zu sein, müssen wir mehr Wert auf das Deutsch legen, hier in X-Stadt. Wären wir in einer anderen Stadt, wär's vielleicht umgekehrt.

In einem expliziten Verweis auf den Sozialraum der Einrichtung (*hier in X-Stadt*), in dem das Französische die dominante Sprache darstellt, beschreibt sie das konsequente (*nur*) *Deutsch sprechen* als eine Notwendigkeit, die es verhindert, dass das *zweisprachige* Konzept in einer ausschliesslich frankophonen Alltagspraxis mündet (*sonst wären wir französischsprachig*). Dieses unweigerliche Kippen ins Französische beschreibt sie im weiteren Verlauf des Interviews nicht als eine fiktive Gefahr, sondern als eine konkrete Erfahrung, die die Einrichtungen in ihrer langjährigen Geschichte im Umgang mit Bilingualität gemacht und die sie und das Team schliesslich zu dieser Monolingualisierung der Sprachpraktiken der Fachkräfte bewogen habe.

Welche Schlussfolgerungen lassen sich nun aus diesen Erkenntnissen zu den Varianten von Bilingualität in den Einrichtungen ziehen und wo liegen weiterführende Forschungsbedarfe?

6. Schlussfolgerungen

Erkundigt man sich nach den Umsetzungsweisen bilingualer Sprachkonzepte, so verweisen die hier vorgestellten empirischen Befunde nicht nur auf ein breites, sondern auch auf ein äusserst diverses Spektrum an möglichen institutionellen wie praktischen Strategien, den sprachlichen Alltag in den Einrichtungen zu gestalten. Es bestehen dabei nicht nur Varianzen zwischen den Einrichtungen, auch innerhalb einzelner Einrichtungen lassen sich je nach situativem Kontext jeweils unterschiedliche Praktiken rekonstruieren, mit denen Bilingualität im Betreuungsalltag ausgestaltet wird. Es dokumentiert sich eindrücklich in den Daten, dass Bilingualität in den Einrichtungen nicht von sich aus gegeben ist, allein schon durch ein bilinguales Konzept oder die Anwesenheit von Kindern und Fachkräften, die über Kompetenzen in beiden Sprachen verfügen. Bilingualität wird im Alltag von den Fachkräften über ganz unterschiedliche Praktiken und Strategien in der täglichen Arbeit immer wieder aktiv hergestellt.

Ein bilingualer Alltag kann selbst dann entstehen, wenn die pädagogischen Fachkräfte ausschliesslich eine der beiden Einrichtungssprachen als Verständigungssprache sprechen. Dies ist erstens der Fall, wenn die jeweils andere Sprache als Sing- und Spielsprache genutzt wird oder zweitens mit bilingualen Visualisierungen (z. B. in Elternbriefen) gearbeitet wird. Bilingualität in den Einrichtungen beschränkt sich nicht allein auf die gesprochene Sprache und auch nicht auf die Interaktionen zwischen Kindern und Fachkräften. Als bilingual erweisen sich die Einrichtungen drittens insbesondere auch dann, wenn sie es den Eltern ermöglichen, sich in beiden Einrichtungssprachen mit den Fachkräften

auszutauschen. Viertens wird der Alltag auch unter monolingualen sprachlichen Praktiken der Fachkräfte zu einem bilingualen, wenn die Kinder aktiv die jeweils andere Sprache sprechen. Dies verdeutlicht, dass nicht nur die Erwachsenen, sondern auch die Kinder mit ihren Sprachverwendungspraktiken als kompetente Akteure massgeblich an der Herstellung eines bilingualen Alltags beteiligt sind.

Rekonstruiert am Datenmaterial wurde, wie enorm kontext-, situations- und adressatInnengebunden die Umsetzung bilingualer Ansprüche erfolgt. Der Umstand, dass alle drei Einrichtungen zwar im selben regionalen Kontext verortet sind, sich ihre Ausgestaltungsweisen von Bilingualität aber dennoch deutlich voneinander unterscheiden, deutet allerdings darauf hin, dass es weniger das sprachräumliche Umfeld *an sich* zu sein scheint, das relevant für die Ausgestaltungsweisen von Bilingualität ist, sondern vielmehr dessen subjektive *Wahrnehmung* und *Deutung* durch die AkteurInnen. Letztlich sensibilisieren die erhaltenen Erkenntnisse dafür, dass es für die Konzeptualisierung von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Fachkräfte oder von programmatischen Empfehlungen für den professionellen Umgang mit und die Förderung von Bilingualität im Feld der Kindertagesbetreuung sowohl gilt, den konkreten lokalen Bedingungen vor Ort (beispielsweise dem Verhältnis von sprachlichen Mehr- und Minderheiten im Sozialraum oder den sprachlichen Ressourcen der Fachkräfte und der Kinder in einzelnen Einrichtungen) systematisch Rechnung zu tragen, als auch den mitunter heterogenen Verständnissen von Bilingualität der Einrichtungen, aus denen notwendigerweise auch unterschiedliche pädagogische Zielsetzungen und (Förder-)Ansprüche resultieren.

Ausgehend von der Erkenntnis, dass sich der sprachliche Alltag in den hier ethnographierten konzeptuell bilingualen Einrichtungen massgeblich beeinflusst zeigt vom umgebenden sprachräumlichen Kontext, dessen subjektiver Bewertung und den unterschiedlichen Ansprüchen, die mit dem bilingualen Konzept verbunden sind, erscheint es für eine Folgestudie zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im frühpädagogischen Feld sinnvoll, das Erkenntnisinteresse auf weitere sozial- und sprachräumliche Kontexte und weitere Sprachkonzepte auszudehnen, wie es im Folgenden ausblickend vorgeschlagen wird.

7. Ausblick

Standen in der hier dokumentierten Studie Kindertageseinrichtungen im Fokus, deren Sprachumgebung durch eine historisch gewachsene Bilingualität charakterisiert werden kann, soll in der geplanten Folgestudie das Spektrum des Untersuchungsfeldes um solche Einrichtungen erweitert werden, welche die Herausforderung des pädagogischen Umgangs mit sprachlicher Diversität eher als Resultat von Migrations- und Globalisierungsprozessen interpretieren und sich mit ihren Sprachförderambitionen vor allem am soziokulturellen Hintergrund der Kindern und ihrer Herkunftsfamilien orientie-

ren.¹⁵ In die Untersuchung der Nachfolgestudie einbezogen werden sollen entsprechend – zum einen – konzeptionell monolinguale (Deutsch) Kindertageseinrichtungen, die in eher marginalisierten Stadtteilen angesiedelt sind, über eine hohe Zahl an subventionierten Plätzen verfügen und deren Bildungsangebot angesichts der herkunftssprachlichen Diversität der Kinder und ihrer Familien auf die Förderung der (schweizer-)deutschen Landessprache zielt sowie – zum anderen – konzeptionell bilinguale (Deutsch/Englisch) Kindertagesstätten, die ihr Angebot an einem internationalen Publikum bildungsaffiner Eltern ausrichten und mit dem Englischen eine Sprache in ihr Bildungsangebot integrieren, die keine Landessprache darstellt. Mit der beabsichtigten Erweiterung des Untersuchungsfeldes wird das Ziel verfolgt, die Frage nach dem Umgang mit Mehrsprachigkeit im vorschulischen Feld der institutionalisierten Kindertagesbetreuung auf eine differenziertere Weise, und zwar bezogen auf unterschiedliche phänomenale Ausprägungen gesellschaftlich bedingter Mehrsprachigkeit sowie die damit verbundenen Erwartungen an die Sprachförderung in frühen Jahren, zu beantworten. Gefragt wird dabei insbesondere, wie sich der sprachliche Alltag in diesen Kindertagesstätten gestaltet, welche Herausforderungen sich den Professionellen im Umgang mit Mehrsprachigkeit stellen und inwiefern der sprachliche Alltag und die frühpädagogischen (Förder-)Praktiken sich je nach kontextuellen Rahmenbedingungen der Einrichtungen voneinander unterscheiden. Zur Vorbereitung dieser Nachfolgestudie wurde im Oktober 2015 mit dem Projekt „*Institutional language policies in der Kindertagesbetreuung - ExpertInneninterviews zur Entwicklung einer Samplingstrategie*“ begonnen, dessen Ziel es ist, auf der Basis von Leitfadenterviews mit Kitaleitungspersonen eine empirisch gestützte Samplingstrategie für die Fallauswahl der zu beforschenden Einrichtungen der Nachfolgestudie zu entwickeln.

8. Literatur

- Alanen, L. (2005). Kindheit als generationales Konzept. In H. Hengst & H. Zeiher (Hrsg.), *Kindheit soziologisch* (S. 65-82). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Albers, T., Jungmann, T. & Lindmeier, B. (2009). Sprache und Interaktion im Kindergarten. Zur Bedeutung sprachlicher Kompetenzen für den Zugang zur Peerkultur in elementarpädagogischen Einrichtungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 60(6), 202-212.
- Amann, K. & Hirschauer, S. (1997). Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In S. Hirschauer & K. Amann (Hrsg.), *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie* (S. 7-52). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Argemi, A. (2008). Majority or Minority Languages? For a New Discourse on Languages. *Journal on Ethnopolitics and Minority Issues in Europe* 2, 1-8.
- Betz, T. (2012). Ungleichheit im Vorschulalter. Einrichtungsbezogene Bildungs- und Betreuungsarrangements unter sozialwissenschaftlicher Perspektive. In M. A. Wolf, E. Dietrich-Daum, E. Fleischer & M. Heidegger (Hrsg.), *Child Care. Kulturen, Konzepte und Politiken der Fremdbetreuung von Kindern* (S. 117-131). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

¹⁵ Damit wird die ursprüngliche Projektidee der hier vorliegenden Studie wieder aufgegriffen (vgl. auch Kap. 4.3).

- Betz, T. (2013). Anforderungen an Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 259-272). Wiesbaden: Springer VS.
- Bergmann, J. (2000). Konversationsanalyse. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 524-537). Reinbek b. H.: Rowohlt.
- Blackledge, A. & Creese, A. (2010). *Multilingualism. Critical Perspectives*. London, New York: Continuum.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2013). *Ethnographie. Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz, München: UTB.
- Christmann, N. & Panagiotopoulou, A. (2012). Institutionalisierte Sprachförderung für mehrsprachige Vorschulkinder in Luxemburg und Deutschland: Ergebnisse vergleichender Ethnographien. *Zeitschrift für Grundschulforschung* 6(2), 34-47.
- Cloos, P., Köngeter, S., Müller, B. & Thole, W. (2009). *Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cloos, P. & Thole, W. (2006). Pädagogische Forschung im Kontext von Ethnographie und Biographie. In P. Cloos & W. Thole (Hrsg.), *Ethnographische Zugänge. Professions- und adressatInnenbezogene Forschung im Kontext von Pädagogik* (S. 9-16). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Diehm, I. & Radtke, F.-O. (1999). *Erziehung und Migration. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Döpke, S. (1992). *One Parent, One Language: An Interactional Approach*. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins.
- FMKS e.V., Verein für Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen (Hrsg.) (2003). Leitfaden für die Entstehung eines zweisprachigen (bilingualen) Kindergartens. Download am 26.09.2015 von http://www.fmks-online.de/_wd_showdoc.php?pic=713
- Fried, L. (2010). Sprachliche Bildung. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung. Was kann die Schweiz lernen?* (S. 155-175). Zürich: Rüegger.
- García, O. (2009). Educations, Multilingualism and Translanguaging in the 21st Century. In T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. K. Mohanty & M. Panda (Eds.), *Social justice through multilingual education* (pp. 140-158). Bristol: Multilingual Matters.
- García, O. (2010). Languaging and ethnifying. In J. A. Fishman & O. García (Eds.), *Handbook of Language and Ethnic Identity: Disciplinary and Regional Perspectives* (pp. 519-534). New York: Oxford University Press.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2005). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung* (2., korr. Aufl.). Bern: Verlag Hans Huber.
- Geertz, C. (1987). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Göhlich, M. (2007). Kindliche Mimesis und pädagogisches Muster. Zum Performativen als Erbe pädagogischer Institutionen. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven* (S. 137-148). Weinheim, Basel: Beltz.
- Gogolin, I. (2008). Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund im Elementarbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11*, 79-90.
- Gogolin, I. (2010). Stichwort: Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13(4), 529-547.
- Gramelt, K. (2010). *Der Anti-Bias-Ansatz. Zu Konzept und Praxis einer Pädagogik für den Umgang mit (kultureller) Vielfalt*. Wiesbaden: Springer VS.
- Heimlich, U. (2013). Kinder mit Behinderung – Anforderungen an eine inklusive Frühpädagogik. München: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI). Download am 05.10.2010 von http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Exp_33_Heimlich.pdf

- Heller, M. (2006). *Linguistic Minorities and Modernity: A Sociolinguistic Ethnography* (2nd ed.). London, New York: Continuum.
- Heller, M. (2008). Doing Ethnography. In L. Wei & M. G. Moyer (Eds.), *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism* (pp. 249-262). Oxford: Blackwell Publishing.
- Hirschauer, S. (2001). Ethnographisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung. *Zeitschrift für Soziologie* 30(6), 429-451.
- Honig, M.-S., Neumann, S., Schnoor, O. & Seele C. (2013). *Die Bildungsrelevanz der Betreuungswirklichkeit. Eine Studie zur institutionellen Praxis nicht-familialer Kleinkinderziehung*. Luxembourg: Université du Luxembourg.
- Hortsch, W. & Panagiotopoulou, A. (2011). Literalitätsförderung beim Übergang in die finnische Schule. Vorlesen als Alltagspraxis in Vorschul- und Anfangsklassen. In P. Hüttis-Graf & P. Wieler (Hrsg.), *Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Vor- und Grundschulalter* (S. 17-36). Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag.
- Jäger, M., Biffi, C. & Halfhide, T. (2006). Grundstufe als Zusammenführung zweier Kulturen – Teil 1: Eine Ethnographie des Kindergartens. Download am 26.09.2015 von http://www.phzh.ch/MAPortrait_Data/53613/3/Schlussbericht_ETHNO-KIGA.pdf
- Kassis-Filippakou, M. & Panagiotopoulou, A. (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.
- Kelle, H. (2004). Ethnographische Ansätze. In E. Glaser, D. Kilka & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft* (S. 636-650). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kersten, K. (2005). „Bilinguale Kindergärten und Grundschulen: Wissenschaft und Praxis im Kieler Immersionsprojekt.“ In P. Baron Barona (Hrsg.), *Bilingualität im Kindergarten und in der Primarstufe. Bessere Zukunftschancen für unsere Kinder* (S. 22-33). Opole: Niemieckie Towarzystwo Oswiatowe.
- Krompàk, E. (2015a). Chancengerechtigkeit durch sprachliche Bildung von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In A. Haenni Hoti (Hrsg.), *Equity – Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen. Grundlagenbericht für den CONVEGNO 2015* (S. 101-108). Bern: EDK.
- Krompàk, E. (2015b). Sprachliche Realität im Schweizer Kindergarten- und Schulalltag. Code-Switching und Sprachentrennung bei mehrsprachigen Kindern. In A. Schnitzer & R. Mörgen (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und (Un-)Gesagtes. Sprache als soziale Praxis in der Migrationsgesellschaft* (S. 175-193). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuhn, M. (2013). *Professionalität im Kindergarten: Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Künzli, S., Isler, D. & Leemann, R. J. (2010). Frühe Literalität als soziale Praxis – Analyse von Mikroprozessen der Reproduktion von Bildungsungleichheit. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 30(1), 60-73.
- Lengyel, D. (2012). Early childhood education in multilingual settings. In Z. Bekerman & T. Geisen (Eds.), *International Handbook on Migration, Minorities, and Education – Understanding cultural and social differences in processes of learning* (pp. 169-187). New York: Springer.
- Lüders, C. (2000). Beobachten im Feld und Ethnographie. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 384-401). Reinbek b. H.: Rowohlt.
- Magyar-Haas, V. & Kuhn, M. (2011). Die Quadratur des Kreises? Formierungen von Gruppen und Machtverhältnissen in pädagogisch arrangierten Kreissituationen. *Neue praxis* 1, 19-34.
- Martín Rojo, L. (2010). *Constructing Inequality in Multilingual Classrooms*. Berlin: Mouton de Gruyter.

- Neumann, S. (2011). Welche Unterscheidungen machen einen Unterschied? Zur sozialen Selektivität der Sprachverwendung in „Maison Relais pour Enfants“. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 31(4), 349-362.
- Neumann, S. (2012). Some children are more different than others: Language practices in Luxembourgian nurseries. *Qualitative Research Journal* 12(2), 183-192.
- Neumann, S. (2015). Lost in Translanguaging? Practices of language promotion in Luxembourgish early childhood education. *Global Education Review* 2(1), 23-39.
- Neumann, S., Schnoor, O. & Seele, C. (2012). Von Vielfalt zu Verschiedenheit: Mehrsprachigkeit und Sprachförderung in luxemburgischen Kindertageseinrichtungen. *Forum für Politik, Gesellschaft und Kultur* (322), 41-43.
- Neumann, S. & Seele, C. (2014). Von Diversität zu Differenz. Ethnographische Beobachtungen zum Umgang mit Plurilingualität in frühpädagogischen Settings. In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe & S. Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 349-366). Bielefeld: transcript.
- Neumann, S., Kuhn, M., Tinguely, L. & Brandenburg, K. (i. E.). ‚Weisst Du auch, wie das auf Deutsch heisst?‘ Zum frühpädagogischen Umgang mit sprachlicher Diversität in bilingualen Regionen der Schweiz. In DGfE-Kommission Pädagogik der frühen Kindheit (Hrsg.), *Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität: Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Neuss, N. & Westerholt, F. (2010). Didaktische Formen und Momente in der elementarpädagogischen Praxis – Dimensionen didaktischen Handelns im Elementarbereich. In D. Kasüschke (Hrsg.), *Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 199-224). Köln: C. Link.
- Panagiotopoulou, A. & Graf, K. (2008). Umgang mit Heterogenität und Förderung von Literalität im Elementar- und Primarbereich im europäischen Vergleich. In B. Hofmann & R. Valtin (Hrsg.), *Checkpoint Literacy. Tagungsband zum fünfzehnten europäischen Lesekongress 2007 in Berlin* (S. 110-112). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Panagiotopoulou, A. & Kropf, E. (2014). Ritualisierte Mehrsprachigkeit und Umgang mit Schweizerdeutsch in vorschulischen Bildungseinrichtungen. In S. Rühle, A. Müller & P. D. Th. Knobloch (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit – Diversität – Internationalität. Erziehungswissenschaft im transnationalen Raum* (S. 51-70). Münster: Waxmann.
- Pennycook, A. (2010). *Language as a local practice*. Milton Park: Routledge.
- Rosbach, H. G. & Hasselhorn, M. (2012). Schwerpunkt: Kompensatorische Sprachförderung. *Frühe Bildung*, 1(4), 194-201.
- Seele, C. (2015). Differenzproduktion durch sprachliche Praktiken. Ethnographische Beobachtungen zur Mehrsprachigkeit in luxemburgischen Kinderbetreuungseinrichtungen. In A. Schnitzer & R. Mörgen (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und (Un-)Gesagtes. Sprache als soziale Praxis in der Migrationsgesellschaft* (S. 153-174). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Strauss, A. (1994). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Fink.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen der qualitativen Sozialforschung*. Weinheim, Basel: Beltz PVU.
- Thomasske, N. (2014). Les politiques linguistiques concernant les langues minorisées dans la Kita. Une relation de pouvoir. In S. Rayna & G. Brougère (Eds.), *Petites enfances, migrations et diversités* (pp. 81-102). Frankfurt/Main, New York u.a.: Peter Lang.

- Ulich, M. (2010a). Deutschlernen in Kindertageseinrichtungen. In M. Ulich, P. Oberhuemer & M. Soltendiek (Hrsg.), *Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen* (3. Aufl.) (S. 21-30). Weinheim, Basel: Beltz.
- Ulich, M. (2010b). Die Familiensprachen der Kinder im pädagogischen Angebot. In M. Ulich, P. Oberhuemer & M. Soltendiek (Hrsg.), *Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen* (3. Aufl.) (S. 31-35). Weinheim, Basel: Beltz.
- Wustmann Seiler, C. & Simoni, H. (2012). Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz. Erarbeitet vom Marie Meierhofer Institut für das Kind, erstellt im Auftrag der Schweizerischen UNESCO-Kommission und des Netzwerks Kinderbetreuung Schweiz. Zürich.