

Verena Blaschitz & Maria Weichselbaum

Mehrsprachige Sprachbildung im Kindergarten unter kulturreflexiver Perspektive

1 Einleitung

Während die Themen Mehrsprachigkeit und Kultur bzw. ein reflexiver Umgang damit wissenschaftlich und gesellschaftlich immer mehr ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken, gilt dies nicht unbedingt für den Elementarbereich. Auf diesen Umstand möchte der vorliegende Beitrag hinweisen, indem er nach einer Einleitung auf die Themen Mehrsprachigkeit (s. Abschnitt 2) und *Kulturreflexivität* (s. Abschnitt 3) im Kindergarten(alter) in Österreich sowie auf diesbezügliche gesetzliche Rahmenbedingungen (s. Abschnitt 2.3) eingeht. Am Ende des Beitrags werden Perspektiven für eine adäquate Berücksichtigung dieser so wesentlichen Themen aufgezeigt (s. Abschnitt 4).

Die Institution Kindergarten gewinnt zunehmend an Bedeutung, was nicht zuletzt am steigenden gesellschaftlichen und politischen Interesse an der Elementarpädagogik zu bemerken ist. Dies äußert sich auch darin, dass in den letzten Jahren verstärkt Bildung zum Auftrag des Kindergartens wurde (Machold 2018: 133). Der Kindergarten wird dadurch immer mehr zu einer Art Dienstleister für die Schule (Reich 2008: 14), was nicht nur das Selbstverständnis der Institution, sondern auch das alltägliche Handeln in der Institution beeinflusst (Diehm 2018: 18–20).

Das gesteigerte politische Interesse an der Institution Kindergarten kann auch damit begründet werden, dass ein früher und regelmäßiger Besuch des Kindergartens als vielversprechende Lösung für diverse (Bildungs-)Schwierigkeiten wie mangelnde Deutschkenntnisse der Kinder gilt (Machold 2018: 133). Aber auch die Institution selbst weist eine gewisse „Selbstreklamation einer sprachbezogenen Kompensationsfunktion“ (Kuhn 2018: 84) auf. Insbesondere betont wird häufig die Bedeutung des frühen Kindergartenbesuchs für Kinder mit sogenanntem *Migrationshintergrund* (Otyakmaz und Westphal 2018: 169),

Verena Blaschitz, Universität Wien
Maria Weichselbaum, Universität Wien

der dabei „zwar unter Bezugnahme auf emanzipatorisch anmutende gesellschaftliche Teilhabeaspekte hervorgehoben, gleichzeitig aber deutlich in Kontrast zu implizit oder explizit formulierten defizitären elterlichen Erziehungs- und Bildungskompetenzen gesetzt“ werde (Otyakmaz und Westphal 2018: 169).

Dass eine hohe Kompetenz in allen Sprachen, die Kinder mitbringen, ein erstrebenswertes Ziel ist, ist unbestritten. Allerdings wollen wir in Frage stellen, ob die sprachliche Diversität, die unseren gesellschaftlichen Alltag zweifelsohne prägt, im Kindergarten adäquat berücksichtigt wird. Der Kindergarten ist eine monolinguale Institution, die den Fokus auf Deutschförderung von migrationsbedingt mehrsprachigen Kindern legt (Panagiotopoulou 2016: 18–19; Weichselbaum angenommen). Dies führt aber zu einer Verfestigung der Benachteiligung von mehrsprachig sozialisierten Kindern. Zudem wird die vermeintliche *Monolingualität* und *Monokulturalität* der Gesellschaft als *Normalität* im österreichischen Bildungssystem fortgeschrieben.

Wir wollen Mehrsprachigkeit aber nicht nur als eine Ressource bzw. ein Bildungsziel mit Nützlichkeitsaspekten verstanden wissen (Abdessadok und Mai 2017: 70; Gogolin 2010), sondern begreifen sie als Realität unserer Gesellschaft. Die inklusive Berücksichtigung, institutionelle Wertschätzung, Pflege und Weiterentwicklung aller in einer Institution vorhandener Sprachen „stellt in dieser Sichtweise ein Abbild der gegebenen sprachlichen und kulturellen Vielfalt in der Gesellschaft dar“ (Jahreiß 2018: 35). Mit Brandenberg et al. (2017: 259) gehen wir zudem davon aus, dass entgegen des jeweiligen konzeptionellen Selbstverständnisses einzelner Kinderbetreuungseinrichtungen diese durch die Anwesenheit mehrsprachiger Kinder „de facto immer mit gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit konfrontiert sind“. Die enge Verknüpfung von Mehrsprachigkeit und Kultur (Dirim und Khakpour 2018: 220) verdeutlicht, dass die Förderung bzw. Akzeptanz und Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit kaum ohne kulturreflexive Positionen und Haltungen möglich ist.¹

¹ Zum Begriff *Kulturreflexivität* s. Abschnitt 3. Neben dem Begriff *kulturreflexiv* werden im derzeitigen Diskurs auch *kultursensibel*, *kultursensitiv* bzw. *transkulturell* verwendet. Diese sind in ihrer Bedeutung teils synonym, teils abweichend von dem hier gebrauchten *kulturreflexiv* zu verstehen.

2 Mehrsprachigkeit in der Kindheit und im Kindergarten

2.1 Mehrsprachigkeit im Kindergartenalter

In der Literatur finden sich unterschiedliche Zugänge darüber, wie (frühe) Mehrsprachigkeit bestimmt wird. In aktuellen Zugängen wird die überholte Annahme, dass mehrsprachige Kinder zwei oder mehr getrennte Sprachsysteme besitzen und somit mehrere einsprachige Personen vereinen würden, kritisch gesehen (Grosjean 1995). Vielmehr gewinnt der Ansatz an Bedeutung, dass es sich bei der Aneignung der (frühen) Mehrsprachigkeit um einen dynamischen Prozess handelt (Jessner und Allgäuer-Hackl 2015: 209; García und Wei 2014). Es steht weniger das Sprachsystem an sich im Fokus (Panagiotopoulou 2016: 15), sondern vielmehr „sinnstiftende diskursive Praktiken mehrsprachiger Kommunikationspartner“ (Panagiotopoulou 2017: 169), die als *Translanguaging* (García und Wei 2014) bezeichnet werden: Mehrsprachige Personen verwenden zur Alltagsbewältigung all ihre sprachlichen Ressourcen und handeln dabei translingual, aber auch monolingual (Panagiotopoulou 2016: 9–10). Das Wechseln zwischen verschiedenen Sprachen sowie Sprachmischungen stellen dabei eine normale (Reich 2010: 31) und kreative Vorgehensweise dar (Jessner und Allgäuer-Hackl 2015: 213), durch die versucht wird, sich in mehrsprachigen Situationen zurecht zu finden, Kommunikationssituationen aufrecht zu erhalten, sich verständlich zu machen sowie Zugehörigkeit zu Gruppen auszudrücken (Jessner und Allgäuer-Hackl 2015: 213). Es handelt sich hierbei nicht um fehlerhafte bzw. normabweichende sprachliche Äußerungen, sondern allein um den Versuch, pragmatisch effektiv zu handeln (Panagiotopoulou 2016: 14; Jessner und Allgäuer-Hackl 2015: 213). In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass auch einsprachig aufwachsende Kinder kreative (kindliche) Neologismen bilden, normabweichende Äußerungen tätigen und Umschreibungen formulieren. Mehrsprachige Kinder verfügen lediglich über andere sprachliche Ressourcen.

Die mehrsprachige Sprachaneignung von Kindern wird als systematischer und komplexer Prozess angesehen (s. als Überblick z.B. Tracy 2007), bei dem sich einerseits verschiedene Sprachen gegenseitig beeinflussen und andererseits verschiedene Faktoren relevant werden. So sind beispielsweise individuelle, kognitive und psychische Faktoren für die Sprachaneignung entscheidend sowie auch externe Faktoren, welche die Sprachaneignungsbedingungen in der Gesellschaft, die Qualität und Quantität des sprachlichen Inputs oder die Sprachenwahl in der Familie betreffen (Jessner und Allgäuer-Hackl 2015: 215; Reich

2010: 10–29). Für eine gelungene Sprachaneignung ist grundsätzlich eine gute Beziehung zu Gesprächspartner*innen der betreffenden Sprachen sowie ein qualitätsvoller Input (z.B. Tracy 2007: 166–185) notwendig.

2.2 Mehrsprachigkeit im Kindergarten(alltag)

Wesentlichen Einfluss auf den Erfolg von Sprachaneignungsprozessen haben auch die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, in denen Sprachaneignung stattfindet. Diese scheinen jedoch in letzter Zeit die Dominanz des Deutschen auch in Institutionen wie Kindergarten und Schule zu verstärken. Neben der deutschen existieren aber (auch) im Kindergarten viele weitere Sprachen, deren Relevanz jedoch meist marginalisiert wird (Zettl 2019; Kuhn und Neumann 2019: 14) und deren Verwendung häufig, wenn nicht unterbunden, dann zumindest stark eingeschränkt bzw. nicht berücksichtigt wird (Thomauske 2017; Weichselbaum angenommen; Zettl 2019). Für die österreichischen Bildungsinstitutionen können wir uns Panagiotopoulos Befund (2016) anschließen: Kinder werden zur Einsprachigkeit erzogen. Studien, die sich mit den tatsächlichen sprachlichen Gegebenheiten in Kindergärten befassen, belegen jedoch auch immer das mehr oder weniger häufige Vorkommen unterschiedlicher Sprachen in diversen Situationen und Settings im Kindergarten (etwa Kirsch 2020; Zettl 2019; Skintey 2020; Thomauske 2017 u.a.). Die systematische Untersuchung der (erst-)sprachlichen Interaktionen von Kindergartenkindern sowie die Frage, von welchen Aspekten das sprachliche Handeln der Kinder beeinflusst wird (etwa Gesprächspartner*in, wahrgenommene Mehrsprachigkeit des Gesprächspartners/der Gesprächspartnerin, Unbeobachtetheit der Situation, Freispiel vs. didaktisch-pädagogisches Angebot), bleiben jedoch bisher offen (Skintey 2020: 185; Jahreiß et al. 2018: 34). Auch eine systematische Erforschung der Rolle, die andere Sprachen als Deutsch im Rahmen der (alltagsintegrierten) Sprachbildung im Kindergarten spielen, ist noch ausständig (Lengyel 2017: 281). Lengyel konstatiert in diesem Zusammenhang auch, dass „noch kein systematisch ausgearbeitetes Konzept für die Integration der Mehrsprachigkeit vorliegt“ (Lengyel 2017: 281). Ebenso fehlen bislang Studien, die sich mit dem Umgang kultureller Unterschiede im Elementarbereich beschäftigen (Diehm und Panagiotopoulou 2011: 17).

Die Erwartung, dass die vorschulische Einrichtung vor allem dazu diene, den Kindern Deutsch beizubringen, wird nicht nur durch bildungspolitische Bestrebungen sichtbar, sondern auch von Erziehungsberechtigten geteilt. Dies zeigt beispielsweise eine Interviewauswertung von Otyakmaz und Westphal (2018: 178): Kritisiert wird von in Deutschland befragten deutsch- sowie

deutsch-türkischsprachigen Eltern einerseits, dass die Deutschförderung zu wenig systematisch angeboten werde, andererseits, dass eine zu geringe sprachliche Durchmischung der Kinder dazu führe, dass das Interesse für die Deutschförderung seitens der Institution nachlässe. Interessant ist hierbei, dass diese Erwartungen meist ausschließlich von den befragten Eltern mit sogenanntem Migrationshintergrund angesprochen werden. Damit zeige sich, dass der allgemeine Diskurs um den Wert eines frühen Kindergartenbesuchs vor allem bei diesen Eltern angekommen sei (Otyakmaz und Westphal 2018: 178). Deutsch steht dabei im Vordergrund, was die Aussage einer Kindergartenleiterin verdeutlicht: „*Diese Kinder könn[t]en zum Kindertageneintritt wirklich kein Wort*“ (Kuhn 2018: 84, Herv. i. O.). Kuhn und Neumann (2019: 14) verweisen darauf, dass Kinder dadurch viel über das Prestige von Sprachen sowie die impliziten Sprachregeln im Kindergarten lernen.

Teil dieser Haltungen und Vorgehensweisen ist ein steter Verwertungsgedanke: Andere Sprachen zu lernen bzw. sich anzueignen wäre demnach erstens immer unter der Prämisse der Unterstützung der Deutschsprachaneignung zu argumentieren (Dirim und Khakpour 2018: 221) und zweitens als Ressource für das spätere Leben zu sehen, wobei hier die Problematik von symbolisch ‚richtigen‘ (z.B. Sprachen des europäischen Raum) und ‚falschen‘ (Migrations- und Minderheitensprachen) Sprachen zu diskutieren wäre (Abdessadok und Mai 2017: 58, 60). Hier zeigen sich verschiedene machtvolle, Mehrsprachigkeit hierarchisierende und differenzierende Wertediskurse (Abdessadok und Mai 2017: 71). Im Sinne des sprachlichen Pluralismus (Cobarrubias 1983), der die Koexistenz von unterschiedlichen Sprachgruppen und deren Recht, zu bestehen und ihre Sprachen zu pflegen, bezeichnet (Cobarrubias 1983: 65), ist auch der Gedanke zulässig, dass die Förderung von Mehrsprachigkeit weniger mit der Forderung nach Deutschsprachkompetenz und dem Bestehen im Bildungssystem zusammenhängt, sondern vielmehr mit sozialer Gerechtigkeit, die durch die Anerkennung einer pluralen sprachlichen Gesellschaft erreicht werden kann (Cobarrubias 1983).

2.3 Mehrsprachigkeit in pädagogischen Grundlagendokumenten

In österreichischen Kindergärten wird von Gesetzes wegen primär die deutsche Sprache gefördert. Verankert ist dies in der Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zur Elementarpädagogik, deren Vorgaben die Bundesländer zur Inanspruchnahme der Finanzierung durch den Bund erfüllen müssen. Die konkrete Umsetzung der festgelegten Bedingungen ist aber größtenteils Ländersache. Die För-

derung von Mehrsprachigkeit wird in der aktuellen Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zur Elementarpädagogik nur in Form eines Teilespekts des zu fördern den *Entwicklungsstandes* der Kinder genannt, worunter auch „Motorik, sozial-emotionale Entwicklung, schulische Vorläuferfertigkeiten, bereichsspezifisches Wissen“ fallen (Art. 2 Abs. 8b der Art. 15a B-VG-Vereinbarung).

Vom Bildungsministerium werden fünf pädagogische Grundlagendokumente² vorgegeben, die von elementaren Bildungseinrichtungen anzuwenden und umzusetzen sind (Website des BMBWF³). Entsprechend dem Anliegen dieses Beitrags interessierten wir uns dafür, in welcher Form Mehrsprachigkeit und ihre Förderung in diesen offiziellen Dokumenten vorkommen. Eine Recherche kam zu ernüchternden Ergebnissen:

Von einer expliziten Nennung des Bildungsziels *Förderung von Mehrsprachigkeit* kann keine Rede sein, mitunter findet nicht einmal das Wort *Mehrsprachigkeit* Erwähnung. Teilweise werden das Anbieten von mehrsprachigen Liedern bzw. Büchern genannt und einzig im *Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen* (BMBFJ 2010a) wird der Einbezug der vorhandenen Erstsprachen empfohlen. Die in den Grundlagendokumenten formulierten Empfehlungen können aber als unspezifisch und unkonkret bezeichnet werden, insbesondere unter Berücksichtigung der Tatsache, dass die tatsächliche Umsetzung der Leitlinien Ländersache ist und es dementsprechend zu unterschiedlichen Umsetzungen in der Praxis kommt. Zusammenfassend können wir konstatieren, dass die sowohl in der Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zur Elementarpädagogik als auch in den vom Bildungsministerium vorgeschriebenen pädagogischen Grundlagendokumenten vorherrschende Konzentration auf Deutsch unweigerlich zu einer Marginalisierung der Mehrsprachigkeit im Kindergarten (Weichselbaum und Blaschitz 2019: 170) führt.

² Diese Dokumente sind: *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan* (BMBWF 2020), *Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen* (BMBFJ 2010a), *Sprachliche Förderung am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule* (BMB 2016), *Werte leben, Werte bilden: Wertebildung im Kindergarten* (PH NÖ 2018) und *Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt: Leitfaden für die häusliche Betreuung sowie die Betreuung durch Tageseltern* (BMBFJ 2010b).

³ https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/v_15a/paed_grundlagendok.html (Abruf am 19. April 2021).

3 Kulturreflexivität im Kindergarten

Erziehungsberechtigte und Kindergärten sollten Kindern die gesellschaftliche Normalität von Diversität näherbringen. Zumindest für den Kindergarten wissen wir aber, dass das Thema kulturelle und sprachliche Diversität mitunter in direkter oder indirekter Form durchaus problematisch vermittelt wird (Kuhn 2018; Dirim und Khakpour 2018: 220). So gilt beispielsweise „die Annahme patriarchaler Geschlechterverhältnisse von Familien aus den Balkanstaaten [...] mittlerweile als ein ‚Common Sense‘ unter pädagogischen Fachkräften“ (Kuhn 2018: 85). Weiters sind Äußerungen zum angeblich rauen Umgang von migrantisch attribuierten Eltern ihren Kindern gegenüber (Kuhn 2018: 85–86) sowie das Vorurteil, diese Eltern trafen nicht die richtigen Bildungsentscheidungen für ihre Kinder und seien nicht in der Lage, ihre Kinder selbst adäquat zu fördern, belegt (Betz et al. 2013: 75). Die genannten Vorurteile bzw. kulturellen Deutungsmuster⁴ migrantisch bzw. sozioökonomisch schwach attribuierten Eltern gegenüber sind auf die „weit verbreitete[n] Annahmen über die mangelnde bzw. fehlende Adäquatheit der Erziehungsvorstellungen und -praktiken von Eltern mit Migrationshintergrund“ (Otyakmaz und Westphal 2018: 170) zurückzuführen. Damit einher geht häufig eine starke Defizitperspektive insbesondere auf die Erziehungskompetenz migrantisch bzw. sozioökonomisch schwach attribuierter Eltern (Kuhn 2018: 76). Diese und weitere kulturelle Deutungsmuster Eltern und Kindern mit sogenanntem Migrationshintergrund gegenüber lassen sich unter dem Stichwort *Paternalismus im Deckmantel kultureller Zuschreibungen/Kulturalisierungen* zusammenfassen.

Die folgenden vier diskursiven Muster werden als Repräsentationsweisen der ‚anderen Eltern‘ beschrieben (Kuhn 2018: 87):

1. *Homogenisierungen* der anderen sowie der eigenen Gruppe: Differenzen zwischen den imaginierten Gruppen werden erzeugt und reproduziert
2. *Kulturalisierungen*: „normativ abweichend klassifizierte Umgangsweisen – mit den Fachkräften oder mit den Kindern – werden explizit als kulturell geprägt thematisiert oder kausallogisch aus dem Migrationsstatus der Eltern abgeleitet“ (Kuhn 2018: 87)
3. *Hierarchisierungen*: die ‚fremde‘ Gruppe wird als minderwertig(er) bezeichnet bzw. als nicht der ‚Wir-Gruppe‘ angehörig (Heinemann 2015: 79)

⁴ Deutungsmuster sind „die einzelnen Bestandteile jenes gemeinsamen oder als gemeinsam unterstellten Wissens, das wir bei jeder sprachlich-diskursiven Handlung für die Deutung der betreffenden Situation anwenden und als selbstverständlich voraussetzen“ (Altmayer 2006: 9).

4. *Exemplifizierungen:* beispiel- und episodenhaft gemachte – negative – Erfahrungen mit den ‚Anderen‘ dienen als Belege⁵

Die Unterscheidung von Kindergartenkindern in solche *mit* und solche *ohne* sogenannten Migrationshintergrund etwa erzeugt einerseits eine diskursive Homogenisierung, und andererseits wird damit in Kauf genommen, dass „recht komplexe und vielschichtige, individuelle und familiäre Lebensweisen und -verhältnisse zusammengefasst werden“ (Machold 2018: 133). Zudem wird ausgebendet, dass durch Unterscheidungen dieser Art Differenzen zwischen Kindern und ihren Familien überhaupt erst erzeugt werden (Kuhn 2018: 77).

Die skizzierten Vorgehensweisen der Unterscheidung können – so Heinemann (2015: 79) – als rassistische Unterscheidungen bezeichnet werden, „zumindest dann, wenn sie durch eine Gruppe getätigten werden, die strukturell in den Machtverhältnissen privilegiert ist und die Unterscheidungsweisen wirksam durchsetzen kann“ (Heinemann 2015: 79). Nun ist es sicherlich nicht so, dass solche – letztendlich – rassistischen Zuschreibungen und Unterscheidungen absichtlich und böswillig geschehen. Vielmehr scheint „der Wissensstand zum Umgang mit migrationsbedingter Vielfalt in Kindertageseinrichtungen [...] bis dato wenig systematisiert“ zu sein (Sulzer 2013: 22). Dennoch ist der Kindergarten Teil gesellschaftlicher Verhältnisse (Sulzer 2013: 22) und als solcher dazu verpflichtet, „die Rechte von Kindern auf Verschiedenheit und auf Freiheit von Diskriminierung zu wahren“ (Sulzer 2013: 22). In diesem Sinne muss es das Bestreben von Bildungseinrichtungen sein, sich „sensibel [zu] zeigen für die Bedarfe und Verschiedenheit der jeweiligen Personen und auf dieser Basis Partizipation [zu] erhöhen“ (Sulzer 2013: 22). Dies kann etwa durch Kulturreflexivität im Umgang mit Kindern, Erziehungsberechtigten und Personal sowie untereinander gelingen.

Der Begriff Kulturreflexivität zeichnet sich dadurch aus, dass weder *differenzblind* noch *differenzfixiert* (Mecheril 2008) gehandelt wird, und verweist auf eine differenzierte Reflexion des zugrunde gelegten Verständnisses von Kultur, wobei die kritische Beschäftigung mit dem alltäglichen und wissenschaftlichen Verständnis von Kultur zentral ist (Schweiger et al. 2015: 10). Genauso wichtig ist es aber, „Kultur nicht als die allein bedeutungsrelevante Dimension zu sehen“ (Schweiger et al. 2015: 10). Das Konzept der Kulturreflexivität stützt sich

⁵ Heinemann (2015: 79) fügt dieser Auflistung noch die *Naturalisierung* hinzu: kulturelle Zeichen/Dispositionen sind naturgegeben; Zuschreibung von Mentalitäten zu bestimmten Gruppen werden vorgenommen.

auf einen dynamischen, differenzierten, offenen und zuschreibungsreflexiven Kulturbegriff (Pritchard-Smith 2019: 1).

Kulturreflexiv zu handeln heißt, die eigene differenzierte Wahrnehmung weiterzuentwickeln, sich seiner eigenen Zuschreibungen, Stereotypen und Verallgemeinerungen bewusst zu werden, sie kritisch zu hinterfragen und sich mit dem eigenen Kulturbegriff auseinanderzusetzen.

(Pritchard-Smith 2019: 2)

Um zu vermeiden, dass in Bildungsinstitutionen aufgrund von Kultur bzw. kulturellen Zuschreibungen „exkludierende Praktiken“ (Kuhn 2018: 82) vorgenommen werden, wäre es wichtig, dass Pädagog*innen ihre eigenen sprachlichen Verhaltensweisen und kulturellen Deutungsmuster reflektieren (Sulzer 2013). Zudem sollten sie sich bewusst sein, dass „im Sprechen über Differenz die Gefahr besteht, Rassismen zu reproduzieren“ (Heinemann 2015: 80). Abschließend ist es uns wichtig festzuhalten, dass es per se ‚nicht legitim‘ ist, über Kultur zu sprechen (Heinemann 2015: 81), es aber einer ‚erhöhten Anstrengung‘ bedarf, um nicht unhinterfragt zuschreibende Deutungsmuster zu reproduzieren (Heinemann 2015: 81).

4 Perspektiven mehrsprachiger kulturreflexiver Sprachbildung

Im Folgenden werden Perspektiven für eine gelingende mehrsprachige Sprachbildung sowie für einen reflektierten Umgang mit kulturellen Zugängen in pädagogischen Settings im Kindergarten vorgestellt, dabei werden auch mögliche Konsequenzen einer kontinuierlichen Berücksichtigung dieser für alle Akteur*innen des Kindergartens genannt.

Sobczak-Filipczak (2013: 80) nimmt an, dass in österreichischen Kindergarten nur wenige Pädagog*innen andere Sprachen als Deutsch sprechen und vor allem Assistent*innen mehrsprachige Kompetenzen mitbringen. Diese verfügen aber (noch) nicht alle über eine Pädagogikausbildung.⁶ Reich (2010: 45) schlägt zur Unterstützung mehrsprachiger Kinder den Einsatz von fachlich *ausgebilde-*

⁶ Es ist darauf zu verweisen, dass die Verwendung anderer Sprachen als Deutsch auch häufig Personen, die die Erstsprachen von Kindern sprechen (etwa Assistent*innen/Betreuer*innen) nicht erlaubt wird bzw. dies nicht für richtig erachtet wird (Weichselbaum angenommen; Thomauske 2017; Skintey 2020).

tem zweisprachigem Personal vor, wobei wir mit Sobczak-Filipczak (2013: 80) dafür plädieren, auch die sprachlichen Ressourcen der Assistent*innen für den mehrsprachigen Kindergartenalltag zu nutzen. Um den Kindern zu zeigen, dass alle Sprachen im Kindergarten erwünscht sind, müsse dies den Kindern auch verdeutlicht werden und zwar, indem „die Möglichkeit der Verwendung aller Sprachen durch alle Beteiligten, d.h. Kinder, Eltern und KindergartenmitarbeiterInnen“ besteht (Sobczak-Filipczak 2013: 83; vgl. auch Thomauske 2017: 351). Zum Beispiel könnten durch mehrsprachige Informationsblätter oder Speisepläne und durch die Anwesenheit von Dolmetscher*innen bei Elternaktivitäten oder Entwicklungsgesprächen alle Erziehungsberechtigten sprachlich erreicht werden (Sobczak-Filipczak 2013: 84). Die Untersuchung von Jahreiß (2018: 149) zeigt jedoch, dass sich die Mehrsprachigkeit der Familien zumindest räumlich (z.B. durch Informationsmaterial) nicht in den von ihm untersuchten Kindergärten widerspiegelt. Einzig im Eingangsbereich sind des Öfteren Willkommensplakate in mehreren Sprachen zu finden. Hinsichtlich mehrsprachiger Angebote für Kinder zeigt Jahreiß (2018: 151) ebenfalls ernüchternde Ergebnisse: Einsprachige Bücher, die nicht in deutscher Sprache verfasst sind, finden sich in nur zwei von 65 untersuchten Kindergartengruppen. Zwei- und mehrsprachige Bücher gibt es zwar häufiger, diese sind aber für die Kinder nicht frei zugänglich. Es obliegt somit den Fachkräften, wie häufig diese Bücher im Gruppenraum aufliegen. Jahreiß (2018: 149) betont aber, dass das gemeinsame Betrachten und Vorlesen von Bilderbüchern mit mehrsprachigem Fachpersonal oder Erziehungsberechtigten Kinder sehr früh mit dem Thema Sprachenvielfalt in Kontakt bringen würde und verweist auch auf die dadurch erhöhte Sensibilisierung für das Thema.

Auch einsprachige Fachkräfte können auf die Mehrsprachigkeit der Kinder eingehen. Es ist beispielsweise sinnvoll, mehrsprachige Peer-Interaktionen zu ermöglichen oder mehrsprachige Medien zur Verfügung zu stellen. Vor allem das Zulassen mehrsprachiger (Peer-)Interaktionen, die durchaus im Kindergarten vorkommen, aber häufig durch das Kindergartenpersonal unterbunden werden (s. Abschnitt 2.2), wäre ein wichtiger und folgenreicher Aspekt für mehrsprachige Kinder. Durch das Gestatten ihrer Sprachen in der sonst deutschsprachigen Institution würden mehrsprachige Kinder ihre Sprache(n) als respektiert und wertvoll und nicht als etwas, das untersagt wird, wahrnehmen. Ein solches Vorgehen würde sich positiv auf die sprachliche Identität der Kinder, die ja bekanntermaßen einen wesentlichen Einfluss auf die weitere Sprachaneignung ausübt, aber auch auf ihre Selbstwahrnehmung und -wirksamkeit auswirken. Veranschaulicht wird das Aufgreifen der mehrsprachigen Lebenswelt von Kindern in einem Beispiel von Panagiotopoulou (2016: 26–

27), die beschreibt, wie Kinder sowie Fachkräfte eine mehrsprachige Situation meistern: Ein Kind verwendet beim Mittagessen mit weit geöffneten Augen ein griechisches Wort, das weder die anwesenden Kinder noch die Fachkraft verstehen. Die Akteur*innen versuchen nun gemeinsam herauszufinden, was das Kind gemeint haben könnte. Dies gelingt schlussendlich auch, da ein Kind die Vermutung aufstellt, dass die Suppe heiß ist, was das griechisch-sprechende Kind mit einem Nicken bestätigt. Hier wird nicht auf der deutschsprachigen Norm beharrt. Stattdessen gelingt es der Fachkraft, die Kinder dazu anzuregen, sich metasprachlich über das Gesagte zu äußern, sprachliche Vermutungen zu formulieren und schlussendlich das Wort *heiß* auf Griechisch kennenzulernen. Auch Kirsch (2020) zeigt in vielen Beispielen, wie ein mehrsprachiges, translinguales (pädagogisches) Handeln im Kindergarten sowohl von Seiten der Kinder als auch von Seiten der pädagogischen Professionellen möglich und sinnstiftend ist.

Neben dem so einfach umzusetzenden Schritt des Zulassens anderer Sprachen im Kindergarten – vor allem in Freispielsituationen –, könnten auch sprachliche Bildungsangebote wie Reime, Lieder oder Spiele in anderen Sprachen in Form von CDs oder Hörbüchern gesetzt werden (Jahreiß 2018: 170). In diesem Wecken von „Interesse an sprachlicher Vielfalt“ sieht Reich (2008: 46) die Basis von sprachlicher Bildung. So werde durch das Hören unterschiedlicher Sprachen die phonologische Bewusstheit gefördert sowie durch das Verständnis, dass Wörter in unterschiedlichen Sprachen anders klingen, die Bewusstheit für sprachliche Zeichen gesteigert. Zudem werde Kindern durch die eigene Wahl bzw. die Entscheidung, Sprachen in unterschiedlichen Situationen (nicht) zu sprechen, bewusst, wie man sich in mehrsprachigen Situationen verhält und wozu diese Entscheidungen führen können (z.B. Ausschluss von Sprecher*innen) (Jahreiß 2018: 46). Ein interessantes Projekt, das diesbezüglich bereits durchgeführt wurde und anregende Überlegungen und Ansätze bietet, ist beispielsweise *Bildungskooperationen in Grenzgebieten (BIG)*, das auch Broschüren und Handreichungen zur Verfügung stellt.⁷ Aspekte, die im Kindergarten außerdem überdacht bzw. reflektiert werden sollten, beziehen sich auf das Nutzen sprachlicher Ressourcen von mehrsprachigem Personal, das Spielmaterial (z.B. Puppen mit unterschiedlichen Hautfarben), Bücher (Abbildung sozialer Vielfalt und Realitäten sowie einer diversen Gesellschaft) oder Routinen (z.B. Essens- oder Schlafgewohnheiten) (Richter 2014: 11).

⁷ BIG-Tipps, abrufbar unter: https://www.interreg-athu.eu/fileadmin/be_user_uploads/BIG_AT-HU/BIG_AT-HU_Gemeinsame_Box_Elektronische_Version.pdf (Abruf am 19. April 2021).

Wesentlich für die Umsetzung ist, dass pädagogische Fachkräfte kultursensibel und rassismuskritisch handeln (Sulzer 2013: 55). Die beiden Aspekte sind ineinander verschränkt: Zum einen bedeutet es, „sensibel für die Relevanz ethnisch-kultureller Deutungsmuster und Erfahrungshorizonte [...] zu sein“ (Sulzer 2013: 55), und zwar hinsichtlich der Beziehung und dem Handeln mit den betreffenden Akteur*innen, der Vorgaben der Institution sowie der eigenen Wahrnehmung (Sulzer 2013: 55). Zum anderen sollte das eigene Handeln dahingehend hinterfragt werden, ob Abwertungen auf Grund bestimmter Disponiertheiten der Kinder stattfinden. Ein wichtiger Schritt wäre zudem, die Einrichtung selbst einer bewussten Reflexion zu unterziehen. So sagt etwa eine Kindergartenleiterin in Bezug auf Feste und Brauchtümer im Kindergarten:

Alle Kulturen, Menschen und Bräuche sind Besonderheiten und werden als solche in unserem Kindergarten betrachtet. Feste und Feiern bieten sich insbesondere an, um verschiedene Kulturen und Sprachen mit einzubeziehen. Für die Feier werden Rezepte aus verschiedenen Ländern ausprobiert. Die PädagogInnen wissen, wann Ramadan und Zuckerlfest sind, aber sie werden nicht gefeiert. Im Kindergarten wird Weihnachten als Tradition angesehen und gefeiert.

(Sobczak-Filipczak 2013: 298, i. O. kursiv)

Daran ist bemerkenswert, dass die Leiterin zwar zunächst die prinzipielle Gleichwertigkeit der diversen Feste und Bräuche herausstreckt und die Möglichkeit benennt, damit *verschiedene Kulturen und Sprachen (... mit einzubeziehen*. Gleich darauf betont sie aber, dass die muslimischen Feste, die sie als *Ramadan und Zuckerlfest* (sic!) bezeichnet, im Kindergarten *nicht* gefeiert werden. Eine kulturreflexive Berücksichtigung bzw. Thematisierung genau solcher kulturell und ev. religiös aufgeladener Anlässe böte jedoch die Gelegenheit, der im Kindergarten offenbar vorhandenen Diversität Anerkennung zu zollen.

Besonders wichtig ist auch eine Selbst- und Praxisreflexion der Pädagog*innen. Sie würde es erlauben, eigene Wahrnehmungen, Normalitätsvorstellungen sowie Ängste oder Irritationen zu hinterfragen, um einen *Perspektivenwechsel* zuzulassen und professionelles Handeln zu ermöglichen (Sulzer 2013: 57–58). In einem von Zettl (2020: 222) beschriebenen Beispiel wird ein Kind aufgefordert, eine Elf zu *malen*. Das Kind macht zwei Striche, was die pädagogische Professionelle mit *Das hat dir Papa gezeigt, das ist auch o.k.* kommentiert. In der Folge erklärt sie dem Mädchen noch, dass die Kinder in der Schule aber eine *deutsche Eins* schreiben lernen. Neben der von Zettl (2020: 222) vorgenommenen ethnisierenden Deutung der Äußerung der Pädagogin vor dem Hintergrund, dass die Familie des Mädchens aus Nigeria und somit einer ehemaligen britischen Kolonie stammt, kann sie auch als kulturalisierend sowie homogenisierend (s. Abschnitt 3) interpretiert werden: Die Pädagogin erzeugt diskursiv

eine homogene Gruppe jener, die englische im Gegensatz zu deutschen Einsern schreiben. Zudem stellt sie eine kulturalisierende Differenzierung her zwischen dem, was der *Papa* – aus Nigeria – *dem Kind gezeigt hat* und jenem, was die – deutsche – *Schule die Kinder lehrt*. Ein solches Vorgehen könnte und sollte jedoch vor allem hinsichtlich unserer kulturell und sprachlich diversen Gesellschaft vermieden werden.

5 Fazit

Basierend auf einer ausführlichen Literaturrecherche und mit Blick auf politische Rahmenbedingungen haben wir aufgezeigt, dass in der Institution Kindergarten eine Fokussierung auf das Deutsche bei gleichzeitiger Marginalisierung anderer Sprachen und der Nicht-Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit vorherrscht. Diese Konzentration auf Deutsch geht oft mit einem fraglichen Umgang mit kulturellen Themen und einem vorurteilsbelasteten Verhältnis zu migrantisch bzw. sozial schwach attribuierten Erziehungsberechtigten einher. Auch von gesetzlicher Seite wird in Österreich ausschließlich die Förderung der Mehrheitssprache Deutsch vorgeschrieben, die Anerkennung und Einbindung weiterer Sprachen wird lediglich vereinzelt in den verpflichtend umzusetzenden pädagogischen Grundlagendokumenten empfohlen.

Dem haben wir Perspektiven zur Einbeziehung anderer Sprachen als dem Deutschen sowie Annäherungen zur Förderung von Mehrsprachigkeit entgegengestellt. Mit Kulturreflexivität haben wir weiters ein Konzept vorgestellt, das für einen dynamischen und differenzierten Kulturbegriff plädiert und so auf die womöglich unbedachte Zuschreibung von kulturellen Vorurteilen aufmerksam macht.

Resümierend können wir festhalten, dass Perspektiven für die Berücksichtigung und Einbeziehung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit von Kindern unter kulturreflexiver Perspektive durchaus vorhanden sind. Allerdings erscheint es uns notwendig, diese in die Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften zu integrieren. Eine wertfreie Haltung der Fachkräfte, ausreichend methodisches und linguistisches Wissen hinsichtlich mehrsprachiger Sprachaneignung und -förderung, sprachsensibles Agieren und eine Modifizierung der Bildungspartnerschaft mit den Erziehungsberechtigten (Reich 2010) im skizzierten Sinn sind die Schlagworte, die eine aufgeschlossene und zeitgemäße Institution Kindergarten in einer von Diversität geprägten Gesellschaft dringend benötigt.

Literatur

- Abdessadok, Luisa & Miriam Mai. 2017. Welche Mehrsprachigkeit? Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften in Diskursen zu Mehrsprachigkeit. *Psychologie und Gesellschaftskritik* 41(1). 49–77.
- Altmayer, Claus. 2006. „Kulturelle Deutungsmuster“ als Lerngegenstand: Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der „Landeskunde“. *Fremdsprachen lehren und lernen* 35. 44–59.
- Betz, Tanja, Frederick de Moll & Stefanie Bischoff. 2013. Gute Eltern – schlechte Eltern: Politische Konstruktionen von Elternschaft. In Lena Correll & Julia Lepperhoff (Hgg.), *Frühe Bildung in der Familie: Perspektiven der Familienbildung*, 69–80. Weinheim: Beltz Juventa.
- BMB. 2016. *Sprachliche Förderung am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule*. <http://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/uploads/2016/12/Sprachleitfaden-BMB-final-2016-1.pdf> (Abruf am 19. April 2021).
- BMBFJ. 2010a. *Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen: Vertiefende Ausführungen zum bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan*. <https://www.frauen-familien-jugend.bka.gv.at/dam/jcr:0712dc77-f8f3-45e0-8fe1-c972a7cd9296/Modul%20fuer%205-Jaehrige.pdf> (Abruf am 19. April 2021).
- BMBFJ. 2010b. *Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt: Leitfaden für die häusliche Betreuung sowie die Betreuung durch Tageseltern*. http://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/pdf-files/Leitfaden_fuer_Tageseltern.pdf (Abruf am 19. April 2021).
- BMBWF. 2020. *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich: Endfassung, August 2009*. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:c5ac2d1b-9f83-4275-a96b-40a93246223b/200710_Elementarp%C3%A4dagogik_Publikation_A4_WEB.pdf (Abruf am 19. April 2021).
- Brandenberg, Kathrin, Melanie Kuhn, Sascha Neumann & Luzia Tinguely. 2017. „Weisst du auch, wie das auf Deutsch heisst?“ Ethnographie der Mehrsprachigkeit in bilingualen Kindertagesstätten der Westschweiz. In Ursula Stenger, Doris Edelmann, David Nolte & Marc Schulz (Hgg.), *Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit: Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität*, 253–270. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Cobarrubias, Juan. 1983. Ethical issues in status planning. In Juan Cobarrubias & Joshua A. Fishman (Hgg.), *Progress in language planning: International perspectives*, 41–85. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Diehm, Isabell. 2018. Frühkindliche Bildung – fröhkindliche Förderung: Verheißungen, Verstrickungen und Verpflichtungen. In Christine Thon, Margarete Menz, Miriam Mai & Luisa Abdessadok (Hgg.), *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte*, 11–23. Wiesbaden: Springer.
- Diehm, Isabell & Argyro Panagiotopoulou. 2011. Einleitung: Einwanderung und Bildungsbeteiligung als Normalität und Herausforderung. In Isabell Diehm & Argyro Panagiotopoulou (Hgg.), *Bildungsbedingungen in europäischen Migrationsgesellschaften*, 9–23. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dirim, İnci & Natascha Khakpour. 2018. Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule. In İnci Dirim & Paul Mecheril (Hgg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung*, 201–225. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhard.
- García, Ofelia & Li Wei. 2014. *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Basingstoke et al.: Palgrave Macmillan.

- Gogolin, Ingrid. 2010. Stichwort: Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13(4). 529–547.
- Grosjean, Francois. 1995. The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 6(6). 467–477.
- Heinemann, Alisha. 2015. Risiken und reflexive Anforderungen des sogenannten „kulturellen Lernens“ im Deutsch als Fremd- und Zweitsprachenunterricht. *ÖDaF-Mitteilungen* 2. 75–83.
- Jahreiß, Samuel. 2018. *Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in Kitas: Eine empirische Studie zum Praxistransfer einer Weiterbildung für Erzieherinnen und Erzieher*. Münster: Waxmann.
- Jahreiß, Samuel, Beyhan Ertanir, Steffi Sachse & Jens Kratzmann. 2018. Sprachliche Interaktionen in Kindertageseinrichtungen mit hohem Anteil an mehrsprachigen Kindern. *Forschung Sprache* 2. 32–41.
- Jessner, Ulrike & Elisabeth Allgäuer-Hackl. 2015. Mehrsprachigkeit aus einer dynamisch-komplexen Sicht oder warum sind Mehrsprachige nicht einsprachig in mehrfacher Ausführung? In Elisabeth Allgäuer-Hackl, Kristin Brogan, Ute Henning, Britta Hufeisen & Joachim Schlabach (Hgg.), *MehrSprachen? – PlurCur! Berichte aus der Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula*, 209–229. Baltmannsweiler: Schneider Hoheneggen.
- Kirsch, Claudine. 2020. Translanguaging pedagogies in early childhood education in Luxembourg. In Claudine Kirsch & Joana Duarte (Hgg.), *Multilingual Approaches for Teaching and Learning*, 15–33. London: Routledge.
- Kuhn, Melanie. 2018. Zwischen Einschluss und Ausschluss: Diskursive Erzeugungen der anderen Eltern in der schweizerischen Kindertagesbetreuung. In Christine Thon, Margarete Menz, Miriam Mai & Luisa Abdessadok (Hgg.), *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte*, 75–89. Wiesbaden: Springer.
- Kuhn, Melanie & Sascha Neumann. 2019. Hinter den Kulissen der Sprachförderung – ein soziolinguistischer Blick auf Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen. In Kaleidos Bildungsgruppe Schweiz (Hg.), *Jahresbericht 2018: Bildung und Mehrsprachigkeit*, 14–15. Zürich: Edubook AG.
- Lengyel, Drorit. 2017. Alltagsintegrierte Sprachbildung im Elementarbereich. In Michael Becker-Mrotzek & Hans-Joachim Roth (Hgg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*, 273–285. Münster & New York: Waxmann.
- Machold, Claudia. 2018. Kinder positionieren: Positionierungen als Perspektive ethnographischer Kindheitsforschung zu Differenz. In Christine Thon, Margarete Menz, Miriam Mai & Luisa Abdessadok (Hgg.), *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte*, 133–149. Wiesbaden: Springer.
- Mecheril, Paul. 2008. Weder differenzblind noch differenzfixiert: Für einen reflexiven und kontextspezifischen Gebrauch von Begriffen. In IDA (Hg.), *Reader zum Fachgespräch „Rassismus bildet“: Bildungsperspektiven unter Bedingungen rassistischer Normalität*, Tagungsdokumentation vom 5./6.12.2008, 103–114. Bonn: CJD.
- Otyakmaz, Berrin Ö. & Manuela Westphal. 2018. Kritisch-reflexive Erwartungen von Eltern an die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Kita und Familie im Migrationskontext. In Christine Thon, Margarete Menz, Miriam Mai & Luisa Abdessadok (Hgg.), *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte*, 169–186. Wiesbaden: Springer.
- Panagiotopoulou, Argyro. 2016. *Mehrsprachigkeit in der Kindheit: Perspektiven für die fröhpedagogische Praxis*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.

- PH NÖ. 2018. *Werte leben, Werte bilden: Wertebildung im Kindergarten und Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt*. https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/content/AT/Downloads/Sprache/Wertebildung_im_Kindergarten.pdf (Abruf am 19. April 2021).
- Pritchard-Smith, Anne. 2019. *Kulturreflexiv handeln mit Förderanregungen USB Daz?*. https://www.bimm.at/themenplattform/wp-content/uploads/2019/06/kulturreflexiv_handelnmitdenförderanregungenusbdazbasiswissenundarbeitsvorschlage.pdf (Abruf am 16. September 2020).
- Reich, Hans H. 2008. *Sprachförderung im Kindergarten: Grundlagen, Konzepte und Materialien*. Weimar, Berlin: das Netz.
- Reich, Hans H. 2010. *Frühe Mehrsprachigkeit aus linguistischer Perspektive*. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/672_Reich_Expertise_Mehrsprachigkeit.pdf (Abruf am 23. Juli 2020).
- Richter, Sandra. 2014. *Eine vorurteilsbewusste Lernumgebung gestalten*. https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_richterll_2014-End.pdf (Abruf am 20. April 2021).
- Schweiger, Hannes, Sara Hägi, & Marion Döll. 2015. Landeskundliche und (kultur-)reflexive Konzepte: Impulse für die Praxis. *Fremdsprache Deutsch* 52. 3–10.
- Skintey, Lesya. 2020. *Zweitspracherwerb im Kindergarten aus der Community-of-Practice-Perspektive*. Münster: Waxmann.
- Sobczak-Filipczak, Ewelina. 2013. *Mehrsprachigkeit im Kindergarten: Zur Situation des frühen Sprachenlernens in Kindergärten der Wiener Kinderfreunde unter besonderer Berücksichtigung der MigrantInnensprachen*. Wien: Dissertation Universität Wien.
- Sulzer, Annika. 2013. *Kulturelle Heterogenität in Kitas: Anforderungen an Fachkräfte: Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte*. München: Deutsches Jugendinstitut e. V.
- Thomauske, Nathalie. 2017. *Sprachlos gemacht in Kita und Familie: Ein deutsch-französischer Vergleich von Sprachpolitiken und -praktiken*. Wiesbaden: Springer.
- Tracy, Rosemarie. 2007. *Wie Kinder Sprachen lernen: Und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen: Narr.
- Weichselbaum, Maria. Angenommen. „Wenn man ein Kind sprachlich nicht erreichen kann, ist es auch schwierig, dann ein Kind anderweitig zu erreichen“ – Elementarpädagogische Praxis in Differenzverhältnissen. In Yaliz Akbaba, Tobias Buchner, Alisha Heinemann, Nadja Thoma & Doris Pokitsch (Hgg.), *Lernen und Lehren in Differenzverhältnissen - Interdisziplinäre und intersektionale Betrachtungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Weichselbaum, Maria & Verena Blaschitz. 2019. Deutschförderung und sprachliche Bildung in der Elementarpädagogik – Befunde und Empfehlungen aus einem Wiener Forschungsprojekt. *ÖDaF-Mitteilungen* 35(1/2). 159–175.
- Zettl, Evamaria. 2019. *Mehrsprachigkeit und Literalität in der Kindertagesstätte: Frühe sprachliche Bildung in einem von Migration geprägten Stadtviertel*. Wiesbaden: Springer.
- Zettl, Evamaria. 2020. „Du bist doch braun, du sprichst Spanisch.“ (...) „Nein, ich bin englisch“. Bearbeitung von Diversität in Alltagspraktiken einer Kindertagesstätte. In Halyna Leontiy & Miklas Schulz (Hgg.), *Ethnographie und Diversität*, 209–233. Wiesbaden: Springer.