

Allgemeiner Beitrag

Verena Blaschitz*, Maria Weichselbaum*, Sevil Çelik Tsonev*
und Agnes Grond*

Strategien der pädagogischen Fachkräfte im Umgang mit Mehrsprachigkeit im Elementarbereich

Strategies for dealing with multilingualism in early childhood education

<https://doi.org/10.1515/infodaf-2021-0074>

Zusammenfassung: Die Analyse von Video- und Audioaufnahmen spontaner Alltagsszenen im Elementarbereich exemplifiziert und bestätigt bereits bekannte Strategien von pädagogischen Fachkräften im Umgang mit kindlicher Mehrsprachigkeit und bewertet diese aus linguistischer und pädagogischer Sicht. Die dokumentierten Interaktionen wurden auf Deutsch und Türkisch transkribiert, übersetzt und analysiert, wodurch der Artikel die vielfach konstatierte Black Box Kindergarten zumindest sprachlich etwas aufbricht.

Schlüsselwörter: Umgang mit kindlicher Mehrsprachigkeit, Elementarbereich, pädagogische Fachkräfte

Abstract: The analysis of video and audio recordings of spontaneous daily routines in early childhood education exemplifies and confirms already known strategies of pedagogical professionals in dealing with children's multilingualism. The strategies are evaluated from the perspective of linguistics and pedagogy. The documented interactions were transcribed, translated and analyzed in German and Turkish, whereby the paper breaks open the often stated black box kindergarten, at least linguistically.

Keywords: Dealing with children's multilingualism, early childhood education, pedagogical professionals

*Kontaktpersonen: Verena Blaschitz, E-Mail: verena.blaschitz@univie.ac.at

Maria Weichselbaum, E-Mail: maria.weichselbaum@univie.ac.at

Sevil Çelik Tsonev, E-Mail: sevil.celik-tsonev@uni-graz.at

Agnes Grond, E-Mail: agnes.grond@uni-graz.at

1 Einleitung

In den letzten Jahren ist der Elementarbereich immer stärker in den gesellschaftlichen sowie (bildungs-)politischen Fokus gerückt (Machold 2018), weil er zunehmend als erste Bildungsinstitution mit konkretem Bildungsauftrag gilt (ebd.: 133). Einen wichtigen Raum nimmt dabei die Sprachförderung ein, deren Umfang in den letzten Jahren deutlich stieg. Während der Terminus *Sprachförderung* eine Förderung aller im Elementarbereich vorhandenen (Erst-)Sprachen bedeuten könnte, ist damit in deutschsprachigen Ländern im Regelfall aber ausschließlich die Förderung von Deutsch gemeint. Das geplante Einbeziehen anderer Sprachen als Deutsch in das Alltags- bzw. Bildungsgeschehen oder gar ihre gezielte didaktisch-pädagogische und linguistische Nutzung scheinen – zumindest in Österreich – nicht weit verbreitet. Die ausbleibende bzw. meist marginale Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im Elementarbereich (Thomauske 2017; Weichselbaum i. E.; Zettl 2019) ist aber verwunderlich, denn entgegen dem monolingualen Selbstverständnis der Institution Kindergarten ist diese bereits qua Anwesenheit mehrsprachiger Kinder mehrsprachig.

Auch wenn zum Elementarbereich in den letzten Jahren in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen intensiv geforscht wurde (s. bspw. Neugebauer/Becker-Mrotzek 2013; Zettl 2019; Thomauske 2017; Isler et al. 2020; Kirsch 2020), ist hinsichtlich des Umgangs mit Mehrsprachigkeit von Seiten der pädagogischen Fachkräfte im Elementarbereich immer noch wenig Konkretes bekannt, weshalb insbesondere der Kindergartenalltag wiederholt als Black Box bezeichnet wird (Diehm 2013: 13; Stamm 2017: 294). Mit dem vorliegenden Beitrag greifen wir diese Forschungslücke auf und gehen den Fragen nach, wie Elementarpädagog*innen¹ den mehrsprachigen Handlungen von Kindern begegnen und wie bzw. ob sie diese selbst initiieren. Die von uns festgestellten Strategien der pädagogischen Fachkräfte im Umgang mit kindlicher Mehrsprachigkeit exemplifizieren und bestätigen bereits dokumentierte Strategien (s. 3). Durch die vollständige Transkription, Übersetzung und Analyse sowohl der erst- als auch der zweitsprachlichen Interaktionen (Türkisch und Deutsch) nähern wir uns einer bislang fehlenden Transparenz der Kindergartenpraxis an. Die aufgenommenen Interaktionen werden einerseits authentisch und umfänglich wiedergegeben; andererseits werden die ermittelten Strategien aus zwei verschiedenen Blickwinkeln analysiert: Zum einen wird aus einer *pädagogischen* Perspektive gezeigt, was Kindergartenkindern durch die (Nicht-)Verwendung von bestimmten Sprachen vermittelt wird.

¹ Wir verwenden die in Österreich übliche Berufsbezeichnung für pädagogische Fachkräfte im Elementarbereich: (Elementar-)Pädagog*innen.

Zum anderen eröffnet die *linguistische* Betrachtungsweise Einblicke darüber, wie pädagogische Fachkräfte sprachaneignungsförderliche Situationen initiieren oder diese aber trotz vorhandener Sprachkenntnisse ungenützt lassen. Zudem wird illustriert, wie auf kindlicher, aber auch erwachsener Seite systematischer Sprachwechsel stattfindet.

2 Mehrsprachigkeit im Elementarbereich

Obwohl die Lebensrealität vieler Kinder mehrsprachig ist und sie selbstverständlich auch nach dem Eintritt in Bildungsinstitutionen mehrsprachig bleiben, erleben sie Kindergärten als „einsprachige Orte [...], an denen ihre Familiensprachen keinen angemessenen Platz haben“ (Kuhn/Neumann 2019: 14). Diesen Zustand schreibt die österreichische Bildungspolitik fort: In der aktuellen zwischen Bund und Ländern beschlossenen Vereinbarung gemäß Artikel 15a B-VG über die Elementarpädagogik findet sich die Förderung der Mehrsprachigkeit nur als Unterpunkt zur Förderung des sogenannten Entwicklungsstandes (dazu zählen bspw. auch Motorik oder die sozioemotionale Entwicklung) (15a-Vereinbarung, Art. 2, Pt. 8b). Als „die zu verwendende Sprache“ in elementaren Bildungseinrichtungen ist die Bildungssprache Deutsch festgelegt (ebd.).

Trotz dieser Fokussierung auf Einsprachigkeit ist belegt, dass Kindergartenkinder ihre mehrsprachigen Ressourcen einsetzen (Zettl 2019; Montanari/Panagiotopoulou 2019: 36; Kuhn/Neumann 2019: 15; Skintey 2020). Dabei spielen Sprachmischungen, die im Sinne von *Translanguaging* (García/Wei 2014) produktiv in der Kommunikation eingesetzt werden (Montanari/Panagiotopoulou 2019: 28), eine entscheidende Rolle. Diese mehrsprachige Praxis wird jedoch vielfach im Kindergarten nicht als selbstverständlich, sondern als normabweichend gedeutet (Panagiotopoulou 2017: 257; Zettl 2019: 133–136) und deshalb von pädagogischen Fachkräften, aber auch von anderen Kindern, unterbunden (Thomauske 2017). Durch solche sprachlichen Einschränkungen lernen Kinder, wie der Sprachgebrauch in der Institution Kindergarten zu gestalten ist (ebd.: 356), und erlangen rasch ein Bewusstsein dafür, welche Sprachen über Prestige verfügen und welche nicht (Kuhn/Neumann 2019: 14).

Wie mehrsprachige Fähigkeiten von Kindern gewinnbringend und sinnvoll in das Bildungs- und Alltagsgeschehen im Elementarbereich eingesetzt werden können, zeigen aktuelle Studien (bspw. Blaschitz/Weichselbaum i. E.; Panagiotopoulou 2016; Kirsch 2020) bzw. Handbücher (Bildungsdirektion Wien 2019; Boeckmann et al. 2011). Die Berücksichtigung und die bewusste Einbeziehung weiterer Sprachen als Deutsch begünstigen den Aufbau mehrsprachiger Sprachkompetenzen bei allen Kindern und schaffen gleiche(re) Beteiligungsmöglichkeiten (Kuhn/

Neumann 2019: 14; Thomauske 2017: 356). Außerdem ermöglichen sie einen respektvollen Umgang sowie die Akzeptanz der diversen Lebenswelten, in denen sich die Kinder befinden (vgl. Blaschitz/Weichselbaum i. E.). Durch mehrsprachige Aktivitäten bzw. translinguales Handeln² wird einerseits die Sprache der Institution, im vorliegenden Fall Deutsch, gefördert (Celic/Seltzer 2011: 2); andererseits werden das sprachliche Bewusstsein (Heredia 2019: 34), die sozioemotionale Entwicklung (Halle et al. 2014) sowie die Beziehung zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind gestärkt (Kirsch 2020: 22). Die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit hat zudem enorme Auswirkungen auf die sprachliche Identität von Kindern, die ihrerseits einen wesentlichen Einfluss auf die weitere Sprachaneignung (in allen Sprachen) ausübt (Busch 2017).

3 Strategien im Umgang mit Mehrsprachigkeit im Elementarbereich

Unsere Daten zeigen im Einklang mit weiteren aktuellen Studien zum Elementarbereich die Unterschiedlichkeit der Strategien im Umgang mit Mehrsprachigkeit (s. die Ausführungen unten). Die verschiedenen belegbaren Strategien reichen von Deutschgeboten bzw. Erstsprachverböten (s. 3.1) über das Zulassen und Einbeziehen anderer Sprachen als Deutsch (s. 3.2) bis hin zur gezielten Nutzung des gesamten sprachlichen Repertoires (s. 3.3). Ob mehrsprachiges bzw. translinguales Handeln für Kinder und pädagogische Fachkräfte möglich ist, hängt einerseits von bestimmten Situationen und Settings (etwa dringlichen Situationen; vgl. Weichselbaum i. E.), andererseits stark von den Haltungen und vor allem den (sprachlichen) Handlungen des pädagogischen Personals ab.

Die von uns analysierten Sequenzen entstammen dem psycholinguistischen Forschungsprojekt *Investigating Parental and Other Caretaker's Utterances to Kindergarten Children (INPUT)*³, dessen Proband*innen 56 zur Hälfte monolingual

² Der machtkritische pädagogische Zugang des Translanguaging (García/Wei 2014: 137) konzeptualisiert das sprachliche Handeln mehrsprachiger Personen als gesamtsprachliches Repertoire und nicht als mehrere getrennte Sprachsysteme. Er verweist auf die vielfältige und kreative Nutzung und Kombination diverser kommunikativer Ressourcen und die (Selbst-)Positionierungen, die damit einhergehen. „Mehrsprachig“ verwenden wir dagegen als eine Art Oberbegriff, der sich weniger auf das konkrete sprachliche Handeln als vielmehr auf Mehrsprachigkeit als (pädagogisches) Konzept bzw. Prinzip bezieht.

³ Leitung: Prof. Dr. Wolfgang U. Dressler; Finanzierung: WWTF; Laufzeit: 2012–2017, Universität Wien, <https://comparative-psycholinguistics.univie.ac.at/projects/input/> (11.05.2021).

deutsch- bzw. bilingual deutsch-türkischsprachige Wiener Familien waren. In Kindergärten und -gruppen wurden jeweils einstündige Video- und Audioaufnahmen von Alltagssituationen angefertigt, innerhalb derer einige mehrsprachige Situationen festgehalten wurden. Diese im eigentlichen Projekt kaum genutzten Daten bieten die Gelegenheit der Analyse in Bezug auf die Strategien der pädagogischen Fachkräfte im Umgang mit Mehrsprachigkeit. Die für den vorliegenden Beitrag analysierten Daten wurden in drei verschiedenen elementarpädagogischen Einrichtungen in Wien aufgenommen, in denen mehrere Kinder mit drei verschiedenen pädagogischen Fachkräften interagieren. Im Zuge der Datenanalyse wurden sowohl die Kinder als auch die pädagogischen Fachkräfte der Reihe nach nummeriert. Das beobachtete Verhalten der pädagogischen Fachkräfte wurde drei verschiedenen Strategien zugeordnet, die im Folgenden anhand jeweils einer pädagogischen Fachkraft vorgestellt werden: P(ädagogin) 1 verfolgt Strategie 1, P(ädagogin) 2 Strategie 2, P(ädagogin) 3 Strategie 3. Die Beispiele illustrieren, wie sich der konträre pädagogisch-didaktische Umgang mit Mehrsprachigkeit auf das sprachliche Verhalten von Kindern auswirken kann. Zudem wird diskutiert, inwiefern das sprachliche Handeln von Pädagog*innen implizites Wissen über sprachliche Regeln sowie über den Wert und das Prestige von Sprachen vermittelt.

3.1 Strategie 1: Deutschgebote

Diese Strategie ist gekennzeichnet durch Deutschgebote, also die Aufforderung, Deutsch anstelle einer anderen Sprache zu verwenden, bzw. durch explizite oder implizite Verbote, die eigene Erstsprache zu verwenden. Derartige Gebote werden im Kindergarten häufig durch das pädagogische Fachpersonal (Zettl 2019; Kuhn/Neumann 2019: 14), Erziehungsberechtigte (Sobczak-Filipczak 2013), aber auch Peers (Skintey 2020: 152; Epping 2016: 241) ausgesprochen. Eine Konsequenz von Sprachverboten bzw. -geboten kann Schweigen oder Verstummen auf Seiten der Kinder sein, was Thomauske (2017: 210) als „Silencing“ bezeichnet.

Die hier analysierte Pädagogin (P1) ist türkischdeutschsprachig, hat einen Teil ihrer pädagogischen Ausbildung in der Türkei absolviert und ist in Österreich Kindergruppenbetreuerin. In der folgenden Szene sitzt sie mit malenden Kindern an einem Tisch. In Transkript 1⁴ wendet sich ein Kind (K1) mit der deutsch-türkischen Äußerung „augen *böyle yaptım*“ (Z1) an P1. Diese quittiert die Äußerung inhaltlich nur, indem sie ein bestätigendes „mhm“ (Z2) an das Kind richtet. Un-

⁴ Die Transkriptionen folgen den CHILDES-Konventionen (MacWhinney 2000; s. Anhang); diese wurden zur besseren Lesbarkeit jedoch vereinfacht.

mittelbar danach fordert sie es zum Deutschsprechen auf, woraufhin das Kind vorerst verstummt.

- 1 K1: augen *böyle yaptım* [tuerk. ich habe seine augen so gemacht].
- 2 P1: mhm [bestaetigend].
- 3 P1: K1 redest du mit mir deutsch bitte?

Transkript 1, SEQ1 MOK

Es geht aus der Szene nicht hervor, ob das Kind weitergesprochen hätte, wäre es nicht von P1 zum Deutschsprechen und dadurch indirekt zum Nicht-Türkischsprechen aufgefordert worden. Da das Kind aber die restliche aufgezeichnete Sequenz hindurch recht häufig Türkisch spricht, liegt die Vermutung nahe, dass es vorerst nur aufgrund des Deutschgebotes nicht weiterspricht. Ob die Aufforderung von P1 durch K1 ignoriert wird, K1 die Aufforderung nicht versteht oder ohnehin nicht weitersprechen möchte, da es sich auf das Malen konzentriert, bleibt an dieser Stelle offen. Von P1 wird aber übergangen, dass ein Teil der Äußerung deutsch war („augen“) und K1 anscheinend dem Deutschgebot seinen Kenntnissen entsprechend nachkommen möchte. Durch das Ignorieren dieser Bemühungen wird das für Mehrsprachige selbstverständliche translinguale Verhalten von P1 als ungültig abgewertet. Dazu passt unsere Beobachtung, dass K1 vor allem dann wenig bzw. gar nicht spricht, wenn P1 anwesend ist. Sprachen zu mischen, dürfte für K1 eine selbstverständliche, in der Sprachpraxis allgemein übliche und eventuell notwendige kommunikative Vorgehensweise sein. Diese wird jedoch von P1 sanktioniert, wodurch K1 bereits im Alter von 3;4 Jahren in der österreichischen Bildungsinstitution temporär zum Schweigen gebracht wird.

Als K1 das erste Mal nach der geschilderten Sequenz wieder spricht und sich an P1 wendet, geschieht dies erneut auf Türkisch. Dieses Mal reagiert P1 folgendermaßen: Sie signalisiert K1 nicht wie kurz zuvor, es verstanden zu haben (bestätigendes „mhm“ in Z2, Transkript 1), sondern sie behauptet das Gegenteil: „ich versteh(e) dich nicht“ (Z3 und 5, Transkript 2). Es kommt in der Folge zu einer Intervention durch ein anderes Kind (K2). K2 scheint anzunehmen, dass K1 die Pädagogin auf Deutsch nicht verstanden hat, und dolmetscht für K1 das von P1 auf Deutsch Gesagte ins Türkische (Z6). Ein anderes Kind (K3) schaut die Pädagogin nach ihrer zweimaligen Äußerung „ich versteh(e) dich nicht“ einige Sekunden lang ungläubig an, weil es die inhaltliche Unwahrheit dieser Aussage wahrzunehmen scheint. K1 wendet sich dann wieder an P1 mit der nur schwer verständlichen und nicht eindeutig zu interpretierenden Äußerung „du redest“ (Z7). Womöglich protestiert K1 hier, indem es die Pädagogin darauf aufmerksam macht, dass sie doch in Wahrheit sehr wohl Türkisch verstehe, da sie es ja selbst spricht. P1 über-

geht K1s Äußerung mit einem erneuten Deutschgebot: „du redest auch. sollst deutsch reden“.

- 1 K1: *bak* [türk. schau]!
- 2 K1: *ben bak buraları xxx yaptım* [türk. ich schau hier ich habe diese stellen xxx gemacht]!
- 3 P1: ich verstehe dich nicht.
- 4 P1: K1.
- 5 P1: ich versteh(e) dich nicht.
- 6 K2: *duymuyorum* [türk. ich höre nicht].
com: K2 wendet sich an K1; K3 schaut P1 einige Sekunden lang an.
- 7 K1: du redest [?].
- 8 P1: du redest auch.
- 9 P1: sollst &red [/ /] deutsch reden.

Transkript 2, SEQ2 MOK

Dass P1 Türkisch nicht nur versteht, sondern es auch vor den Kindern spricht, ist belegt. So ruft sie keine fünf Minuten vor der geschilderten Szene eine andere Erwachsene auf Türkisch zu sich und bittet diese um Unterstützung. Außerdem antwortet sie mehrmals auf Deutsch auf türkische Äußerungen der Kinder, wodurch klar wird, dass sie Türkisch versteht. Für die Kinder muss die gegenteilige Behauptung von P1 also nur schwer nachvollziehbar sein, denn sie setzt ihre Strategie nicht stringent und konsequent um.

Strategie 1 ist nicht nur aus pädagogischer, sondern auch aus linguistischer Perspektive wenig erfolgreich und sinnvoll, denn die Kinder ignorieren – wie der Aufzeichnung zu entnehmen ist – das Deutschgebot weitgehend oder verstummen. Als Erklärung sind zwei Gründe naheliegend. Das Nichtbefolgen des Deutschgebotes könnte an einer noch nicht ausreichenden Deutschkompetenz der Kinder liegen, sodass sie dem Gebot schlicht nicht nachkommen können. Die andere Interpretation ist, dass die Kinder aufgrund der Tatsache, dass die Türkischkompetenz der Pädagogin unbestreitbar ist, nicht verstehen und/oder einsehen wollen, dass sie mit ihr nicht Türkisch sprechen sollen. In jedem Fall ist diese Strategie insbesondere bei Kindern, die – im vorliegenden Fall – noch wenig Deutsch sprechen, nicht vielversprechend, denn sie führt nicht dazu, dass mehr Deutsch gesprochen wird, sondern zum Gegenteil: Die Kinder verstummen. Die Pädagogin initiiert keine sprachaneignungsförderlichen Handlungen; stattdessen lernen die Kinder etwas über das Prestige des Türkischen in der Institution Kindergarten und erfahren unseres Erachtens implizit eine Abwertung ihrer präferierten Sprache.

Unsere Befunde decken sich mit denen zahlreicher Studien. Explizite und implizite Sprachverbote erwähnt bspw. Zettl (2019): Pädagogische Fachkräfte er-

mahnen mehrsprachig handelnde Kinder („*Aber wir sprechen Deutsch*“, ebd.: 143, Herv. i. O.) oder fordern sie konkret zum Deutschsprechen auf („*Du musst Deutsch sprechen*“, ebd.: 146, Herv. i. O.). Meist in Verbindung mit einem Verweis auf ihre Bedeutung für den späteren Schulerfolg wird die deutsche Sprache gegenüber anderen (prestigeärmeren) Sprachen in der Institution Kindergarten bevorzugt. Die Durchsetzung monolingualer Normen in Bildungseinrichtungen ortet auch Skintey (2020). Die deutsche Sprache nimmt dabei den Stellenwert einer „unsichtbare[n] Norm“ ein (Zettl 2019: 152). Durch die Aufrechterhaltung und Legitimierung der institutionellen Einsprachigkeit werden strukturelle und gesellschaftliche Machtverhältnisse reproduziert, wobei die fehlende Thematisierung dieser Machtverhältnisse ihre Dekonstruktion und Infragestellung erschwert (Thomassus 2017: 356–358).

Ebenso ist belegt, dass mehrsprachige Fachkräfte, wie in unserem Beispiel, ihr sprachliches Repertoire im Elementarbereich nicht (pädagogisch und linguistisch) nutzen (Skintey 2020: 250–251) bzw. sogar unterdrücken (Weichselbaum i.E.), um ein Zuviel an nicht deutschem Sprachhandeln zu verhindern (s. auch Panagiotopoulou 2016: 18).

3.2 Strategie 2: Zulassen und Einbeziehen kindlicher Erstsprachen

Die zweite Strategie zeichnet sich durch das Zulassen und gelegentliche Einbeziehen kindlicher Erstsprachen aus. Es geht primär um die Akzeptanz nicht deutscher Sprachen und weniger um umfangreiche diskursive erstsprachliche Interaktionen (s. 3.3). Durch das Akzeptieren von nicht deutschen kindlichen Äußerungen werden diese wertgeschätzt und nicht abgewertet. Während alle Pädagog*innen unabhängig von ihrem sprachlichen Repertoire nicht deutsche Sprachen zulassen können, sind für ein solches gelegentliches Einbeziehen aber zumindest ansatzweise Kenntnisse einer solchen Sprache notwendig. Das pädagogische Fachpersonal muss dazu nicht zwingend umfassende Kenntnisse in diversen Sprachen aufweisen, basale Sprachkenntnisse reichen aus. Im Zentrum dieser Strategie steht somit ein pädagogisch (nicht sprachaneignungsförderlich) basierter Umgang mit Translanguaging.

Pädagogin 2 (P2) ist ausgebildete Elementarpädagogin. Sie scheint nur rudimentäre Türkischkenntnisse zu haben, die sie auch bei einem im Zuge des INPUT-Projekts durchgeführten Interview nicht explizit angibt. Sie flicht diese aber in Interaktionen mit den Kindern ein. So äußert sie während eines Spiels mit zwei deutsch-türkischsprachigen Kindern (3;3 Jahre alt) „*kelebek*, Schmetterling“, also sowohl die türkische als auch die deutsche Form. Ein anderes Mal bringt sie das türkische

Wort für rot, *kırmızı*, ein. Die beteiligten Kinder reagieren sprachlich nicht darauf,⁵ wobei sie generell nur wenig sprechen und eher schüchtern wirken.

Die Strategie glückt allerdings nicht jedes Mal, weil P2 falsche Ausdrücke bzw. syntaktisch unvollständige türkische Formen (Transkript 3 sowie unten) verwendet. So fragt sie in einer Spielsituation ein Kind nach einem Schmetterling, den sie zuvor mit Flügelbewegungen als *köpek*, türkisch für *Hund*, bezeichnet hat.

1 P2 *koepek* [tuerk. hund].

2 P2 schau so.

%com: macht fluegelbewegungen mit den haenden.

3 P2 *koepek* [tuerk. hund].

4 P2 schmetterling.

Transkript 3, SEQ3 MEE

Das Kind reagiert nicht auf das falsch verwendete Wort von P2, es legt das Plättchen aber an die richtige Stelle. Möglicherweise konzentriert sich das Kind intensiv auf das Spiel, sodass es das Gesagte von P2 gar nicht wahrnimmt.

P2 lässt grundsätzlich weitere Sprachen neben Deutsch in der Gruppe zu und unterbindet nicht deutschsprachige Äußerungen und Interaktionen der Kinder größtenteils nicht. In einer Sequenz fordert P2 aber ein paar auf Türkisch spielende Kinder auf sehr geschickte Weise dazu auf, ihr Spiel auf Deutsch fortzusetzen: Zunächst fragt sie die mit Ponys spielenden Kinder „dürfen wir zuschauen?“ und bietet als Äquivalent den türkischen Infinitiv *görmek* an. Neben dieser semantischen Ungenauigkeit (*görmek* bedeutet sehen, für „zuschauen“ wären *bakmak/izlemek* korrekter) ist auch die grammatische Form falsch. Korrekt wäre die Form *izleyebilir miyiz?*, denn *dürfen* ist auf Türkisch grammatikalisiert, hat also eine morphologische Erscheinungsform. Danach fragt P2, ob das Pony auch mit ihr sprechen könne, da sie selbst ja kein Türkisch verstehe. Die Kinder wechseln daraufhin ins Deutsche, woraufhin P2 erfreut ausruft, dass das Pony ja auch Deutsch könne, was schön sei. Hier erkennen wir aus pädagogischer Sicht zwei Interpretationsmöglichkeiten. Einerseits ist denkbar, dass P2 hier auf elegante Weise ein indirektes Deutschgebot ausspricht. Andererseits ist vorstellbar und unseres Erachtens wahrscheinlicher, dass sich die Pädagogin tatsächlich am Spielgeschehen beteiligen möchte, was aber unmöglich ist, solange die Kinder auf Türkisch spielen. Unabhängig von den konkreten Beweggründen von P2, den Sprachwechsel bei den Kindern zu initiieren, halten wir ihr Vorgehen nur dann für sinnvoll, wenn sie damit

⁵ Das liegt womöglich daran, dass die Pädagogin sie nicht zum Antworten, sondern vielmehr zum Handeln auffordert.

pädagogische (Einbringen neuer Ideen, Erschaffen fiktiver Spielwelten etc.) oder sprachbildende bzw. deutschförderliche Zwecke (Nennung neuer Wörter und Sprachstrukturen, Kennenlernen sprachlicher Abläufe etc.) verfolgt. Steht jedoch nicht der reibungslose Spielablauf im Vordergrund und wird die Aufforderung zum Deutschsprechen primär als Durchsetzung einer (institutionellen) Deutschnorm ausgesprochen, lehnen wir dies ab. Ob P2 auch andere Kinder zum Sprachwechsel auffordern würde, die solch einen kompetenten Wechsel nicht ohne Weiteres vollziehen könnten, bleibt zudem offen. Den hier beteiligten Kindern scheint der Sprachwechsel jedoch problemlos zu gelingen.

Die Einschätzung der Strategie von P2 muss aus linguistischer bzw. sprachaneignungsförderlicher und pädagogischer Perspektive unterschiedlich vorgenommen werden. Aus linguistischer Sicht sind die fehlerhaften bzw. unvollständigen türkischen Formen und Strukturen problematisch. Es ist generell wenig vorteilhaft, wenn jene Sprache, die Kinder in ihrem familiären Umfeld in reichhaltiger Form angeboten bekommen, von der Kindergartenpädagogin auf fragmentarische bzw. inkorrekte sprachliche Formen reduziert wird. Womöglich wirkt sich ein solcher Sprachgebrauch durch das Anbieten bzw. Vorsprechen inkorrektur Formen sogar negativ auf die Sprachaneignung der Kinder aus. Notwendig wäre es, zumindest bestimmte, für den Kindergartenalltag nützliche und frequente Phrasen in der betreffenden Sprache korrekt verwenden zu können.

Aus pädagogischer Sicht kann die von P2 verfolgte Strategie grundsätzlich als wertschätzend bezeichnet werden. Da die Kinder eine andere Sprache als Deutsch, in diesem Fall Türkisch, benutzen dürfen, erfolgt eine Aufwertung dieser Sprache. Die Pädagogin bringt zudem sogar selbst Türkisch ein und positioniert sich in einer hier nicht geschilderten Sequenz auch als Türkischlernerin, wodurch sie die Kinder als kompetente Mehrsprachige bzw. Sprachexpert*innen anerkennt (vgl. Zettl 2019: 172–173). Wie der Einbezug nicht deutscher Sprachen auch möglich ist, wenn die pädagogischen Fachkräfte selbst nicht mehrsprachig sind bzw. die jeweiligen Erstsprachen der Kinder nicht können, zeigen etwa auch Panagiotopoulou (2016: 26–27), Lengyel (2009: 232) und Kirsch (2018: 452).

3.3 Strategie 3: Gezielte Nutzung des gesamten sprachlichen Repertoires

Strategie 3 beschreibt die gezielte Nutzung des gesamten sprachlichen Repertoires sowohl der pädagogischen Fachkräfte als auch der Kinder. Diese Nutzung lässt eine positive Wirkung auf die Sprachaneignung sowie die sprachliche Bildung der Kinder erwarten; gleichzeitig erfahren alle Sprachen und ihre Sprecher*innen Wertschätzung. Dies bestärkt Kinder in ihrer sprachlichen Identität

und steigert ihre sprachliche Selbstwahrnehmung und -wirksamkeit (Blaschitz/Weichselbaum i. E.).

Pädagogin 3 (P3) ist Kindergruppenbetreuerin ohne pädagogische Ausbildung. Sie ist wie P1 deutschtürkischsprachig. Anders als P1 setzt sie aber ihre Sprachressourcen didaktisch-pädagogisch gezielt ein. In der folgenden Sequenz (Transkript 4), in der K5 4;2 Jahre alt ist, sprechen K5 und P3 über den Geburtstag eines anderen Kindes (K6). Auslöser für dieses Gespräch ist, dass K6 einen Gegenstand aus einem Korb nimmt, der nur an Geburtstagen zum Einsatz kommt. Über dieses Spielzeug wird im Verlauf der Sequenz diskutiert.

- 1 K5: *temmuzda mı şimdi* [tuerk. im juli jetzt?]
- 2 P3: nein [zu K5].
- 3 P3: er hat im mai oder so geburtstag.
- 4 P3: der K6.
- 5 P3: so.
- 6 K5: *benim bundan var* [?][tuerk. ich habe auch sowas].
- 7 P3: gut.
- 8 K6: *ama bu maymun* [tuerk. aber das ist ein affe].
- 9 K5: *ama benim ondan zaten evde var* [tuerk. aber ich habe sowas eh schon zu hause].
- 10 P3: 0 [schuettelt den kopf].
- 11 P3: das ist trotzdem
- 12 P3: + *sadece doğum guenleri için* [tuerk. nur für geburtstage].
- 13 P3: *tamam mı* [tuerk. einverstanden?]
- 14 P3: nur fuer die geburtstage.

Transkript 4, SEQ2 ALG

Die Szene zeigt, dass eine Unterhaltung auf Türkisch für die Kinder nicht unüblich zu sein scheint. Zunächst beginnt K5 seine Frage auf Türkisch, was von P3 zwar nicht abgelehnt, aber auch nicht aufgegriffen wird, denn sie gibt die Antwort auf Deutsch. Die folgende Diskussion zwischen den Kindern über ein Spielzeug findet auf Türkisch statt (Z8–9). Abgeschlossen wird sie mit der endgültigen Feststellung von P3, dass diese Spielzeuge nur für die Geburtstage sind, was wiederum in zwei verschiedenen Sprachen ausgesprochen wird (Z12 und 14). Türkisch zu verwenden, ist hier erlaubt und alle Beteiligten können ihre Sprachen frei wählen. Aus pädagogischer Sicht ist dies begrüßenswert, da keine Sprachgebote ausgesprochen werden und das kindliche Sprachverhalten als selbstverständlich angesehen wird. Den Kindern wird das Gefühl gegeben, dass ihr Sprachgebrauch richtig und in Ordnung ist.

Insbesondere in Transkript 5 zeigt sich die didaktisch-pädagogische Komponente, die Strategie 3 inhärent ist. P3 bespricht mit dem Kind ein Bastelstück

(Kerze). Während des Gesprächs versucht sie, mit dem Kind die einzelnen Teile der Kerze zu benennen. Dafür wird mit dem Vorwissen des Kindes (türkische Bezeichnungen) gearbeitet und so neues Wissen (deutsche Bezeichnungen) mit bereits vorhandenen kognitiven Verknüpfungen optimal verbunden.

- 1 P3: was isn [ist denn] das?
- 2 P3: hm?
- 3 K5: ein *mum* [tuerk. kerze].
- 4 P3: ein *mum* [tuerk. kerze].
- 5 P3: und was ist ein *mum* [tuerk. kerze] auf deutsch?
- 6 K5: hm.
- 7 K5: ich nicht weiss [*].
- 8 P3: das ist eine kerze.
- 9 K5: kerze. [+ imi]
- 10 P3: mhm.
- 11 P3: und was ist da ob(e)n?
- 12 P3: das da?
- 13 K5: eine ob(e)n [*].
- 14 P3: was?
- 15 P3: das.
- 16 P3: *adı ne bunun* [tuerk. wie heisst das]?
- 17 K5: ah [ueberlegt].
- 18 P3: *bu ne* [tuerk. diese welche]?
- 19 P3: *burdan çıkan* [tuerk. das was da raus kommt].
- 20 K5: *ateş* [tuerk. feuer].
- 21 P3: *ateş* [tuerk. feuer].
- 22 P3: und was ist *ateş* [tuerk. feuer] auf deutsch?
- 23 K5: hm [ueberlegt].
- 24 K5: *yangın* [tuerk. brand].
- 25 K5: *ateş* [tuerk. feuer].
- 26 P3: *yangın* [tuerk. brand] ist feuer.
- 27 P3: richtig.
- 28 P3: aber *ateş* [tuerk. flamme] dann?
- 29 P3: das ist dann so eine?
- 30 P3: flamme.

Transkript 5, SEQ3 ALG

Nach und nach entschlüsseln P3 und K5 mit einigen Sprachwechseln die entsprechenden Wörter. In Z3 antwortet K5 auf die Frage, was das denn sei, mit der deutschtürkischen Phrase „ein *mum*“. Dies unterstreicht, dass in dieser Gruppe translinguales Handeln erlaubt ist; zudem erkennt man die bereits vorhandene Kompetenz des Kindes, das deutsche Artikelsystem anzuwenden. Es versucht, im Sinne der Adressat*innenorientierung die deutsche Sprache zu verwenden, da es in dieser Sprache angesprochen wurde. P3 wiederholt das von K5 Gesagte, fragt dann aber gezielt nach der deutschen Bezeichnung des Wortes „*mum*“. Als K5 sein Nichtwissen äußert (Z7), gibt P3 die Antwort. Anschließend möchte sie noch wissen, was oben bei der Kerze zu sehen ist. Diese Frage wird von ihr in beiden Sprachen formuliert (Z11 und 16), sodass sich K5 auf die Frage einlassen kann, ohne zuvor beim Abstrahieren der Fragestellung an möglicherweise unüberwindbare Herausforderungen zu stoßen. K5 gibt nun als Antwort „*ateş*“ (Feuer) (Z20) auf Türkisch, was P3 akzeptiert und auf Türkisch wiederholt, um daran anschließend erneut nach der deutschen Bezeichnung zu fragen. K5 versucht eine weitere Erklärung auf Türkisch („*yangın*“, Z24) und nennt das türkische Wort für Brand. Dies wird von P3 fälschlicherweise als *Feuer* übersetzt (Z26). Letztendlich nennt P3 das deutsche Wort für *Flamme*, ohne die korrekte türkische Bezeichnung („*alev*“) dafür zu verwenden.

P3 bringt in dieser Sequenz K5 dazu, über Sprache(n) nachzudenken, da sie gemeinsam mit dem Kind ermittelt, welche Bezeichnungen es für bestimmte Dinge in zwei verschiedenen Sprachen gibt. Indem sie K5 die Gelegenheit bietet, im semantischen Feld von Kerze und Feuer metasprachliche Kompetenzen zu erwerben und Ausdrücke in beiden Sprachen zu wiederholen und zu konkretisieren, geht sie höchst sprachaneignungsförderlich vor.

Ähnliche Situationen und Vorgehensweisen wie die eben geschilderte beschreibt auch Kirsch (2020: 22–26): Die Kinder dürfen ihre Erstsprachen verwenden und die Pädagog*innen verwenden diese in Situationen, in denen die Aufmerksamkeit der Kinder dringend gebraucht wird, um die Beteiligungsmöglichkeit der Kinder zu garantieren, den Sprachen wertschätzend zu begegnen, aber auch, um sprachaneignungsförderlich vorzugehen. Die Ergebnisse von Kirsch (2020) belegen, dass sich die Kinder durch das Zulassen ihrer Erstsprachen häufiger an Bildungsangeboten beteiligen (wollen) und so die Sprachaneignung sowie das Wohlbefinden der Kinder gefördert wird (ebd.: 24–25). Das tatsächliche Verwenden(dürfen) einer Sprache geht somit über eine reine „symbolische Anerkennung und Wertschätzung“ (Neumann et al. 2016: 25) dieser Sprache (weit) hinaus.

4 Fazit

Die Strategien von pädagogischen Fachkräften im Umgang mit Mehrsprachigkeit im Elementarbereich sind recht unterschiedlich. Da die hier vorgestellten Ausführungen auf der Basis nachträglich analysierter Daten entstanden, war es uns nicht möglich, weitere Situationen zu analysieren bzw. zu generieren. Es bleibt zwar unklar, ob die Strategien typisch für die jeweiligen Pädagoginnen sind oder ob sie diese primär und/oder singulär aufgrund der Aufnahmesituation verfolgten; jedoch wurden die von uns dokumentierten Strategien auch bereits andernorts festgestellt. Mit der vorliegenden Analyse wird aber deutlich, dass weitere systematische(re) Untersuchungen des Umgangs mit erst- bzw. gemischtsprachlichen Äußerungen der Kinder und Pädagog*innen, zum Beispiel auch mit Blick auf das konkrete sprachliche Handeln und seine unmittelbaren Konsequenzen bzw. hinsichtlich der erstsprachlichen Fähigkeiten des pädagogischen Fachpersonals, dringend notwendig sind.

Selbstverständlich ist, dass Strategie 1, Deutschgebote auszusprechen und das Verwenden der Erstsprache(n) zu unterbinden, weder wünschenswert noch linguistisch oder pädagogisch sinnvoll ist. Während wir das Vorgehen von Pädagogin 3 („Gezielte Nutzung des gesamten sprachlichen Repertoires“) befürworten, kommen wir hinsichtlich der Strategie von Pädagogin 2 („Zulassen und Einbeziehen kindlicher Erstsprachen“) zu einem ambivalenten Schluss. Die Erstsprache der Kinder erfährt eine Aufwertung, wird anerkannt und wertgeschätzt. Der rein linguistische Nutzen dieser Strategie ist – im Sinne der Sprachaneignungsförderung – dagegen sehr gering, denn die Kinder können auf der sprachlichen Ebene im Türkischen von der Pädagogin kaum etwas lernen. Das liegt vor allem daran, dass über einzelne bruchstück- und fehlerhafte Äußerungen hinausgehende Interaktionen und Diskurse in der nicht deutschen Sprache unmöglich sind. Aus pädagogischer Sicht ist das Einbeziehen nicht deutscher Äußerungen aber prinzipiell gewinnbringend und sinnvoll. Den Kindern, seien sie ein- oder mehrsprachig, wird dadurch etwas über den Wert von Sprachen (nämlich, dass keine ein höheres Prestige als eine andere haben sollte) vermittelt und sie nehmen wahr, dass man beim sprachlichen Handeln auf mehr als nur eine Einzelsprache zurückgreifen kann.

Die Strategie der gezielten Nutzung des gesamten sprachlichen Repertoires (Pädagogin 3) erscheint uns vielversprechend. Die Kinder erfahren nicht nur, dass ihre nicht deutschen Sprachkenntnisse wertvoll und nützlich sind, sondern sie werden auch aufgefordert, ihr gesamtes sprachliches Repertoire einzusetzen. Dies ist hoch sprachaneignungsförderlich, denn die Sprachaneignung der Kinder kann in allen vorhandenen Sprachen profitieren. Gleichzeitig ist selbstverständlich, dass der kompetente Wechsel zwischen verschiedenen Sprachen für einsprachige

sowie wahrscheinlich auch für viele mehrsprachige Pädagog*innen unmöglich bzw. schwierig ist.

Was aber allen pädagogischen Fachkräften unabhängig von ihrem sprachlichen Repertoire möglich wäre, ist die Anerkennung nicht deutscher Sprachen sowie das Zulassen mehrsprachiger bzw. nicht deutschsprachiger Interaktionen zwischen den Kindern, aber auch zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern, um zumindest die Gleichwertigkeit von Sprachen in einem ideologisch monolingualen Kontext zu verdeutlichen. Darüber hinaus denkbar wären aber auch das aktive Einbeziehen nicht deutscher Sprachen sowie eine bewusste Mehrsprachigkeitsförderung aller Kinder. Dafür und für die kompetente, durchgängige Nutzung mehrerer Sprachen bedarf es aber der dafür notwendigen Sprachkenntnisse sowie einer entsprechenden Ausbildung. Außerdem ist ein eindeutiges Bekenntnis der Bildungspolitik zu mehrsprachiger Erziehung notwendig. Solange dies nicht der Fall ist, dürften Pädagog*innen wie Pädagogin 3 die Ausnahme bleiben. Die Berücksichtigung und Anerkennung von Mehrsprachigkeit bzw. nicht deutscher Sprachen im Elementarbereich böte aber die Chance, bereits jungen Menschen Mehrsprachigkeit als gesellschaftliche Realität begreifbar zu machen.

Transkriptionskonventionen

&	phonologisches Fragment, z. B. Lallen
[*]	morphosyntaktischer Fehler oder dialektale Ausdrucksweise, die den Satz betrifft
xxx	Unverständliches
[?]	best guess
[+ imi]	Imitation
0	nonverbale Aktivität
[//]	Kurze Selbstkorrektur
%com	Kommentarzeile
+	Fortsetzung der eigenen Äußerung
()	Kennzeichnung von Auslassungen
[]	Ersatznotation für Assimilationen und Klitisierungen; Übersetzungen und Ergänzung

Literatur

- Bildungsdirektion Wien (2019): *Handbuch zur reflektierten Praxis im Umgang mit Mehrsprachigkeit*. Wien: Europa Büro und Österreichische Kinderfreunde – Landesorganisation Wien.
- Blaschitz, Verena; Weichselbaum, Maria (i. E.): „Mehrsprachige und kulturreflexive Sprachbildung im Kindergarten“. Erscheint in: Rückl, Michaela; Kainhofer, Judith (Hrsg.): *Sprache(n) in pädagogischen Settings*. Berlin: De Gruyter (Sprache im Kontext).

- Boeckmann, Klaus-Börge; Lins, Sabine; Orlovsky, Sarah; Wondraczek, Ines (2011): *Mehrsprachigkeit in den Kindergärten: Methodisches Handbuch für die Sprachenvermittlung*. St. Pölten: Amt der niederösterreichischen Landesregierung, Abteilung Kindergärten.
- Busch, Brigitta (20172): *Mehrsprachigkeit*. Wien: facultas.
- Celic, Christina; Seltzer, Kate (2011): *Translanguaging. A Cuny-Nysieb Guide for Educators*. New York: Cuny-Nysieb.
- Diehm, Isabell (2013): „Vorwort“. In: Kuhn, Melanie (Hrsg.): *Professionalität im Kindergarten: Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS, 13–14.
- Epping, Clara (2016): *Sprachliche Interaktion im multikulturellen Kindergarten: Eine video-gestützte ethnographische Studie*. Münster: Waxmann.
- García, Ofelia; Wei, Li (2014): *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Halle, Tamara G.; Whittaker, Jessica V.; Zepeda, Marlene; Rothenberg, Laura; Anderson, Rachel; Daneri, Paula; Wessel, Julia; Buysse, Virginia (2014): „The social-emotional development of dual language learners: Looking back at existing research and moving forward with purpose“. In: *Early Childhood Research Quarterly* 29 (4), 734–749.
- Heredia, Matilde (2019): *Kinder mit Fluchterfahrung in Kitas*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Isler, Dieter; Künzli, Sibylle; Brosziewski, Achim; Kirchhofer, Katharina; Neugebauer, Claudia; Dursun, Betül; Maier, Judith; Hefti, Claudia (2020): *Frühe Sprachbildung in sprachlich heterogenen Spielgruppen*. Thurgau: Institut für Mehrsprachigkeit.
- Kirsch, Claudine (2018): „Dynamic interplay of language policies, beliefs and pedagogy in a pre-school in Luxembourg“. In: *Language and Education* 32 (5), 444–461.
- Kirsch, Claudine (2020): „Translanguaging pedagogies in early childhood education in Luxembourg: theory into practice“. In: Kirsch, Claudine; Duarte, Joana (Hrsg.): *Multilingual Approaches for Teaching and Learning from Acknowledging to Capitalising on Multilingualism in European Mainstream Education*. London: Routledge, 15–33.
- Kuhn, Melanie; Neumann, Sascha (2019): „Hinter den Kulissen der Sprachförderung – ein soziolinguistischer Blick auf Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen“. In: Kaleidos Bildungsgruppe Schweiz (Hrsg.): *Jahresbericht 2018: Bildung und Mehrsprachigkeit*. Zürich: Edubook AG, 14–15.
- Lengyel, Drorit (2017): „Stichwort: Mehrsprachigkeitsforschung“. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 20 (2), 153–174.
- Lengyel, Drorit (2009): *Zweitspracherwerb in der Kita: Eine integrative Sicht auf die sprachliche und kognitive Entwicklung mehrsprachiger Kinder*. Münster: Waxmann.
- Machold, Claudia (2018): „Kinder positionieren: Positionierungen als Perspektive ethnographischer Kindheitsforschung zu Differenz“. In: Thon, Christine; Menz, Margarete; Mai, Miriam; Abdessadok, Luisa (Hrsg.): *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte*. Wiesbaden: Springer VS, 133–149.
- MacWhinney, Brian (2000): *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Montanari, Elke; Panagiotopoulou, Julie A. (2019): *Mehrsprachigkeit und Bildung in Kitas und Schulen*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Neugebauer, Uwe; Becker-Mrotzek, Michael (2013): *Die Qualität von Sprachstandsverfahren im Elementarbereich: Eine Analyse und Bewertung*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.

- Neumann, Sascha; Kuhn, Melanie; Tinguely, Luzia; Brandenburg, Kathrin (2016): *Linguistic Landscapes in der Kindertagesbetreuung: Fallstudien zu pädagogischen Praktiken im Umgang mit Mehrsprachigkeit in bilingualen Kindertageseinrichtungen*. Online: https://www.unifr.ch/zeff/de/assets/public/files/forschung/LiLa_Schlussbericht_def.pdf (28.04.2021).
- Neumann, Sascha; Kuhn, Melanie; Hekel, Nicole; Brandenburg, Kathrin; Tinguely, Luzia (2019): „Der institutionelle Sinn der Partizipation: Befunde einer ethnografischen Studie in schweizerischen Kindertageseinrichtungen“. In: Sieber Egger, Anja; Unterweger, Gisela; Jäger, Marianna; Kuhn, Melanie; Hangartner, Judith (Hrsg.): *Kindheit(en) in formalen, non-formalen und informellen Bildungskontexten*. Wiesbaden: Springer VS, 321–342 (Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung 20).
- Panagiotopoulou, Argyro (2016): *Mehrsprachigkeit in der Kindheit: Perspektiven für die frühpädagogische Praxis*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Panagiotopoulou, Argyro (2017): „Mehrsprachigkeit und Differenzherstellung in Einrichtungen frühkindlicher Erziehung und Bildung“. In: Diehm, Isabell; Kuhn, Melanie; Machold, Claudia (Hrsg.): *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft: Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären*. Wiesbaden: Springer VS, 257–274.
- Skintey, Lesya (2020): *Zweitspracherwerb im Kindergarten aus der Community-of-Practice-Perspektive: Ressourcen, Praktiken, Positionierungen. Beiträge zur Soziokulturellen Theorie der Sprachaneignung*. 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). Online: <http://othes.univie.ac.at/28601/> (21.06.2021).
- Stamm, Margrit (2017): „Elterninvestitionen und gesellschaftliche Benachteiligung: Eine Black Box der frühkindlichen Bildungsforschung“. In: *Pädagogische Rundschau* 3 (4), 293–304.
- Thomauske, Natalie (2017): *Sprachlos gemacht in Kita und Familie: Ein deutsch-französischer Vergleich von Sprachpolitiken und -praktiken*. Wiesbaden: Springer VS.
- Weichselbaum, Maria (i. E.): „Dann rede ich mit ihr heimlich dann auf Türkisch“ – Elementarpädagogische Praxis in sprachlichen Differenzverhältnissen“. Erscheint in: Akbaba, Yalız; Buchner, Tobias; Heinemann, Alisha; Thoma, Nadja; Pokitsch, Doris (Hrsg.): *Lernen und Lehren in Differenzverhältnissen – Interdisziplinäre und intersektionale Betrachtungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Zettl, Evamaria (2019): *Mehrsprachigkeit und Literalität in der Kindertagesstätte: Frühe sprachliche Bildung in einem von Migration geprägten Stadtviertel*. Wiesbaden: Springer VS.

Biographische Angaben

Verena Blaschitz

Mag.a Dr.in, ist Linguistin und als Universitätsassistentin am Institut für Germanistik, Fachbereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, sowie am Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität Wien beschäftigt. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Deutsch als Zweitsprache, Sprache und Mehrsprachigkeit im Kindergarten, Sprachaneignung, Sprachdiagnostik bei DaZ, Sprachförderung und sprachliche Bildung in Kindergarten und Schule.

Maria Weichselbaum

B. A. MA ist Senior Scientist am Institut für Germanistik, Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Wien. Aktuell forscht und lehrt sie zu den Themen Mehrsprachigkeit im Kindergarten, mit dem Fokus translinguales Handeln von Kindern und pädagogischen Fachkräften, Sprachdiagnose sowie Kinderbefragungen.

Sevil Çelik Tsonev

MA, Doktorin ist Germanistin und Translationswissenschaftlerin, Übersetzerin und Dolmetscherin. Sie ist seit 2016 als Lecturer am Institut für theoretische und angewandte Translationswissenschaft der Karl-Franzens-Universität tätig. Bis 2016 lehrte sie 20 Jahre lang an verschiedenen Universitäten in der Türkei. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Translationswissenschaft aus theoretischer und methodologischer Sicht, Übersetzungskritik und ihre Methodologie, literarisches Übersetzen und komparative Studien der türkisch- und deutschsprachigen Literatur.

Agnes Grond

Mag.a, Doktorin ist Linguistin und als Postdoc-Researcher am Forschungsbereich Plurilingualismus der Universität Graz beschäftigt. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Kurdische Linguistik und Soziolinguistik von Minderheitensprachen. Sie ist Mitherausgeberin des Wiener Jahrbuchs für Kurdische Studien.