

Maria Fürstaller, Nina Hover-Reisner,  
Barbara Lehner (Hg.)

# Vielfalt in der Elementarpädagogik

Theorie, Empirie und  
Professionalisierung

### Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.



BUNDESKANZLERAMT  ÖSTERREICH



[www.debus-paedagogik.de](http://www.debus-paedagogik.de)

- © Debus Pädagogik Verlag, Frankfurt/M. 2018
- © WOHENSCHAU Verlag Dr. Kurt Debus GmbH Frankfurt/M. 2018

Programmleitung: Peter E. Kalb ■■■■  
Umschlagentwurf: Oh! Design ■■■■  
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag ■■■■  
Titelbild: © ■■■■  
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier  
ISBN 978-3-95414-■■■■ (Buch)  
E-Book ISBN 978-3-95414-■■■■ (PDF)

# Inhalt

Nina Hover-Reisner, Maria Fürstaller, Barbara Lehner Zur Einführung: Vielfalt in der Elementarpädagogik Theorie, Empirie und Professionalisierung .....	5
---	---

## I Aspekte von Vielfalt in der Elementarpädagogik

David Zimmermann Traumatisierte Kinder im Kindergarten Verstehen und Handeln – Nicht-Verstehen und Nicht-Handeln .....	10
--	----

Maria Fürstaller, Karin Bischof Kulturelle Vielfalt in elementarpädagogischen Einrichtungen .....	24
--	----

Helena Stockinger Umgang mit religiöser Differenz in elementarpädagogischen Einrichtungen .....	39
--	----

Judith Purkarthofer Sprachorganisation in Bildungsinstitutionen Gesagtes und Ungesagtes in Kindergarten und Schule .....	49
--	----

Holger Brandes, Markus Andrä, Wenke Röseler, Petra Schneider-Andrich Wie kommt das Geschlecht ins Spiel? Wechselwirkungen zwischen dem Geschlecht der Kinder und dem der pädagogischen Fachkräfte Ergebnisse der Tandem-Studie .....	63
---	----

Martin Schenk Kinderarmut und Gesundheit Soziale Ungleichheit geht unter die Haut .....	79
---	----

## II Professioneller Umgang mit Vielfalt: Beratung, Supervision, Praxisreflexion

Elisabeth Freithofer, Verena Plutzar Verstehen hilft Migrationsbedingte Diversität in der Supervision .....	96
---	----

Barbara Lehner Work Discussion: Reflexion von herausfordernden Situationen im Sinne einer Pädagogik der Vielfalt .....	108
--	-----

Sandra Geisler, Katja Frühwirth-Feist  
Fachberatung im Kindergarten  
Eine Möglichkeit der Reflexion von schwierigen Situationen elementarpädagogischer  
Praxis ..... 120

Petra Wagner  
Kinder brauchen vorurteilsbewusste Erwachsene  
Zur Selbst- und Praxisreflexion der pädagogischen Fachkräfte im Ansatz der  
Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung ..... 135

### **III Schluss**

Maria Fürstaller, Nina Hover-Reisner, Barbara Lehner  
„Du bist Du! Und wer das nicht weiß ist dumm! Bumm.“  
Zur Bedeutung von Differenzerfahrungen für Subjektivierungsprozesse im Kontext  
von Pluralität und damit verbundene Herausforderungen für das  
elementarpädagogische Feld ..... 150

Judith Purkarthofer

# Sprachorganisation in Bildungsinstitutionen

## Gesagtes und Ungesagtes in Kindergarten und Schule

„Was den Alltag auszeichnet, ist nicht die konkrete Fülle, das materielle Was, sondern ein bestimmtes Wie, eine Organisationsweise nämlich, die selektiv, relativ, informell und in bestimmten Grenzen variabel ist“ (Waldenfels 2007, 89).

Als SprecherInnen lernen wir, uns in gesellschaftlichen Zusammenhängen zu bewegen und die Sprachen unserer Mitmenschen einzuschätzen. Das ist Teil unseres sprachlichen Repertoires (Busch 2013). Wir lernen auch, dass nicht an allen Orten alle Sprachformen gleich verwendet und bewertet werden: wir sprechen mit unseren Kindern und in der Familie anders als im Rahmen einer öffentlichen Präsentation, wir fühlen uns in manchen Sprachen wohler und in manchen kompetenter als in anderen. Dabei spielen gesellschaftliche Vorstellungen und individuelle Voraussetzungen eine Rolle: Sprachregime (Kroskirty 2000) bezeichnen diese unausgesprochenen wie auch besprochenen Regeln, die an bestimmten Orten gelten, und sie werden beeinflusst von Sprachideologien (Irvine & Gal 1989), also Haltungen und Einstellungen gegenüber Sprachen und Sprachformen. Um diese komplexen Zusammenhänge für den Alltag in Kindergärten und Schulen begreifbarer zu machen, möchte ich in diesem Beitrag, aufbauend auf mehrjährigen Forschungsprojekten in Schulen und Kindergärten, ein Modell vorschlagen, das Praktiken, Ideologien und sprachliches und räumliches Erleben in sechs Schritten kategorisiert.

Das Ziel dieses Modells ist, die sprachliche Organisation in Bildungseinrichtungen darzustellen: es nimmt die sprachlichen Möglichkeiten und Bedürfnisse aller involvierten SprecherInnen als Ausgangspunkt und analysiert, wie die unterschiedlichen Sprachen im Alltag präsent sind. Dabei werden unterdrückende und unter-

stützende Schritte unterschieden und im Sinne einer mehrsprachigen Praxis wird eine Bewegung nach oben, in Form einer Sprachtreppe, angestrebt. In dem Modell werden Kriterien vorgeschlagen, die es Forschenden und AnwenderInnen möglich machen, verschiedene Aspekte ihrer eigenen Umgebung wahrzunehmen und sich von einem zum nächsten Schritt der mehrsprachigen Praxis vorzuarbeiten. Wie jedes Modell ist jedoch auch dieses notwendigerweise vereinfachend und riskiert, multiple Realitäten zu verschleiern.<sup>1</sup>

Modelle können dazu dienen, sich selbst einzuschätzen (Bennet 1986), sie können aber auch durch strukturierte Analyse die Übertragung von Beobachtungen in andere Kontexte erleichtern. Machtbeziehungen, Einflussfaktoren und praktische Überlegungen sind dabei immer in einem lokalen Kontext verortet – die Stufen sind also nicht ‚einfach so‘ gegeben, sondern werden durch eine große Zahl an kleinen Entscheidungen und Handlungen gemacht. Veränderungen sind dementsprechend nicht von einem Moment zum anderen komplett, sondern betreffen alle Beteiligten und brauchen manchmal viel Zeit.<sup>2</sup>

Sprachen erfüllen in Kindergarten und Schule unterschiedliche Aufgaben und entsprechend schwierig ist es, gute Bezeichnungen für verschiedene Sprachen zu finden. In der Schule werden manche Sprachen als Unterrichtssprachen verwendet, andere als Fremdsprachen gelehrt und wieder andere als Familiensprachen einbezogen. Im Kindergarten ist die wohl häufigste Sprache die Umgebungssprache (also Mehrheitssprache), aber auch die Familiensprachen spielen eine Rolle. Am Beispiel Österreich ist zumeist Deutsch die Unterrichts- und Umgebungssprache – und damit auch oft die ‚erwünschte‘ Sprache in Kindergarten und Schule. Aber auch Minderheitensprachen (wie Slowenisch, Kroatisch oder Ungarisch) können in bestimmten Regionen als ‚erwünschte‘ Sprachen gelten, genauso wie zum Beispiel Englisch in bilingualen Institutionen. Die Entscheidung, welche Sprachen gefördert werden, wird innerhalb eines sozialen Gefüges getroffen.

Mit der Organisation von Sprachen sind nicht automatisch Lernprozesse verbunden, aber eine gute Organisation kann das Sprachenlernen erleichtern. Im Modell selbst wird auf den Stufen (1) bis (3) nur eine Sprache gefördert (eben meist Deutsch, während andere Sprachen unterdrückt oder marginalisiert werden), ab Stufe (4) gibt es mehrere Sprachen, deren Erwerb und Gebrauch gefördert werden.

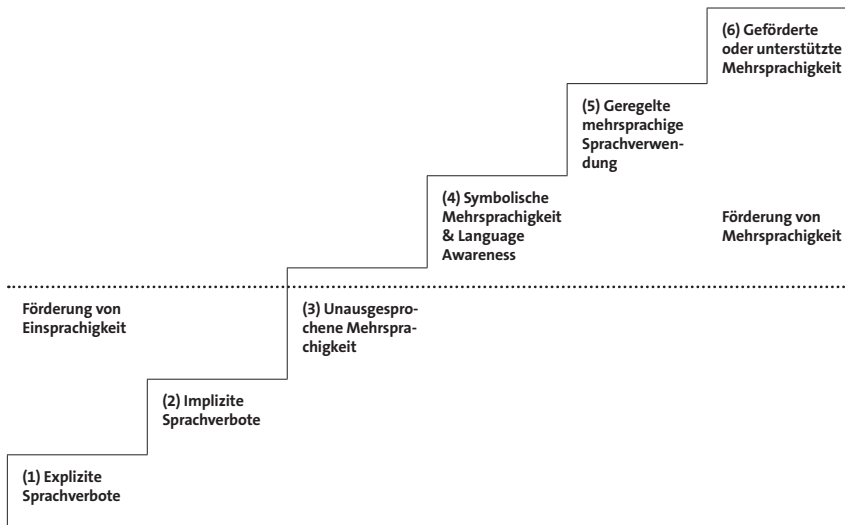


Abbildung 1: Stufenmodell sprachlicher Organisation

## Stufe 1: Explizite Sprachverbote

Obwohl in der Kinderrechtskonvention explizit die freie Wahl der Umgangssprache als Menschenrecht festgeschrieben ist (Artikel 1, UN-Kinderrechtskonvention), sind gerade in Bildungsinstitutionen explizite Sprachverbote immer wieder zu finden. Berühmte Beispiele aus der Geschichte finden sich vor allem in Minderheitenkontexten oder auch in Schulen, in denen in Kolonialsprachen unterrichtet wurde (etwa in Busch/Busch 2008). Die lokalen bzw. Minoritätssprachen wurden dabei meist als ‚Nicht-Sprachen‘ verunglimpft, ihre SprecherInnen als weniger intelligent oder unfähig diffamiert. Auch SprecherInnen dialektaler Sprachformen können von Sprachverboten betroffen sein. Nationalstaaten, Herrscher aber auch Firmen haben Sprachverbote benutzt, um ungleiche Machtverteilungen zu rechtfertigen und Zugang zu Rechten oder Produkten zu regulieren. Je nach Kontext bedeutet das für manche, von der Gesellschaft ausgeschlossen zu werden oder aber zum Sprachwechsel gezwungen zu sein.

Prinzipiell greifen Sprachverbote auf zwei Ebenen: Einerseits bringen sie bestimmte SprecherInnen zum Verstummen und verhindern auf diese Art Teilhabe

und Informationstransfer. Nicht alle haben die Möglichkeit, Sprachbarrieren durch professionelles Dolmetschen oder Sprachmittlung zu umgehen. Außerdem entstehen dadurch Abhängigkeiten von Verwandten oder von anderen Kindern, die die Selbstbestimmtheit der Einzelnen bedrohen. Andererseits wirken Sprachverbote, weil sie Sprachen und ihre Legitimität und damit oft die Identitäten von SprecherInnen in Frage stellen. Gerade durch die Identifikation von Sprachen mit ethnischen oder kulturellen Gruppen werden solche Regelungen als Abwertung sozialer Gruppen genutzt und von den SprecherInnen auch so erlebt. In jüngster Zeit verstecken sich Sprachverbote häufig hinter falsch verstandenen Integrationsargumenten: wer nicht nur Deutsch spricht, möchte sich nicht integrieren (vgl. Plutzer 2010). Dementsprechend werden Sprachverbote als ‚Vereinbarungen‘ in der Hausordnung oder als Verhaltensübereinkünfte eingeführt – die fehlenden Handlungsmöglichkeiten für mehrsprachige SprecherInnen führen den Vereinbarungscharakter dieser Dokumente aber ad absurdum.

**Kriterien:**

- Es gibt explizit formulierte Sprachverbote (in der Hausordnung, auf Wandplakaten oder in Elternbriefen oder -vereinbarungen).
- Verstöße gegen Sprachverbote werden explizit durch Strafen oder implizit durch Entzug von Privilegien oder Zuwendung sanktioniert.

**Stufe 2: Implizite Sprachverbote – Silencing**

Neben den expliziten Sprachverboten („Wir sprechen nur Deutsch!“), ist auch der Blick auf implizite Sprachverbote wichtig. Wenn der Gebrauch von mehreren Sprachen generell als unhöflich oder anstößig abgetan wird („Wer höflich/integriert/ ... ist, spricht Deutsch!“), liegt eigentlich ein Sprachverbot vor: SprecherInnen erleben dann soziale Sanktionen, wenn sie andere Sprachen verwenden. Gerade in diesem Punkt ist es wichtig, zwischen Sprachformen und Funktionen zu unterscheiden: das Anliegen, Schimpfwörter oder unhöfliche Aussagen in Bildungsinstitutionen nicht zu erlauben, ist unabhängig von der Sprachwahl umzusetzen. Sprachen als Ganzes zu verbieten führt nämlich vor allem dazu, dass SprecherInnen dieser Sprache viele Möglichkeiten genommen werden, am institutionellen Alltag teilzunehmen, zu lernen, sich Informationen zu holen und sich schließlich auch verschiede-



ne Sprachen anzueignen. Als Sprachlernmethode sind Verbote daher gänzlich ungeeignet!

Implizite Sprachverbote und Silencing werden als Strategien der Assimilation in einer Gruppe verwendet: nur auf eine bestimmte Sprache wird reagiert und binnen kurzer Zeit ist nur mehr diese hörbar oder sichtbar. LeiterInnen oder PädagogInnen sind üblicherweise diejenigen, die implizite Sprachverbote anstoßen – Kinder und Erwachsene, die neu dazu kommen, übernehmen diese Praxis aber oft sehr schnell. Damit kann sich der Ausschluss von Sprachen und ihrer SprecherInnen über lange Zeit fortsetzen und schließlich zum monolingualen Habitus führen, den Gogolin für europäische Schulen (2004/1994) beschrieben hat: dabei wird nur mehr eine Sprache als passend für die Schule bzw. den Kindergarten gedacht.

Auch im Sprechen über Sprachen wird deutlich, ob bestimmte Sprachen als wertvoll, nützlich, dem Lernen förderlich erlebt werden: zum Beispiel, wenn Kinder als ‚sprachlos‘ bezeichnet werden, weil sie noch nicht (gut genug) Deutsch können. Oft werden damit auch ihre Fähigkeiten nicht anerkannt: wer eine bestimmte Aufgabe nicht in der vorgegebenen Sprache lösen kann, kann also auch nichts und kann eben nicht rechnen, spielen oder mitsingen. Für Kinder ist diese Haltung sehr frustrierend, weil sie damit auch keine Unterstützung im Sprachenlernen erhalten. Manche schaffen es zwar, sich selbständig Strategien anzueignen, aber für viele bedeutet diese Praxis, dass sie links liegen gelassen werden.

Während explizite Sprachverbote relativ klar zu erkennen sind, braucht es bei impliziten Sprachverboten meist den Blick auf ‚potentiell mögliche‘ Sprachen: Welche Sprachen sind als Familiensprachen oder Minderheitensprachen in der Umgebung verbreitet? Wer spricht außerhalb des Kindergartens/der Schule welche Sprachen? Welche SprecherInnen kommen nicht oder kaum zu Wort?

### **Kriterien:**

- Es gibt keine explizit formulierten Sprachverbote.
- Implizite Verbote sind als ‚geteiltes Wissen‘ präsent: alle wissen, dass die Leitung/die Lehrenden bestimmte Sprachverwendung erwarten.
- Verwendung ‚unerwünschter Sprachen‘ wird de facto durch Entzug von Privilegien oder Möglichkeiten der Teilhabe sanktioniert.

- Auf Kommunikationsversuche in anderen als der erwünschten Sprache wird nicht reagiert (d. h. auch keine Verständnisangebote, Gesten etc. gemacht).

### **Stufe 3: Unausgesprochene Mehrsprachigkeit**

Auf dieser Stufe können von den Kindern verschiedene Sprachen verwendet werden, sie werden allerdings von den Lehrenden oder von PädagogInnen eher ignoriert. Wer also schon bestimmte Sprachen kann, kann diese verwenden, aber unterstützt und gefördert wird nur der Erwerb von Deutsch. In vielen Kindergärten und Schulen finden wir diese Haltung, wenn sich PädagogInnen vom mehrsprachigen Alltag und den Sprachen, die Kinder und Eltern in die Institution mitbringen, überfordert fühlen. Wenn sie also das Gefühl haben, nicht allen Sprachen gerecht werden zu können, entscheiden sich manche, deren Existenz eher zu ignorieren und sie nicht zum Thema zu machen. Wenn es genügend Kinder mit bestimmten Erstsprachen gibt, können diese Sprachen vielleicht sogar relativ häufig zwischen den Kindern verwendet werden – allerdings kommt es zwischen den Kindern und PädagogInnen oft zu einem Gefühl der „Unverstandenheit“, wenn beide Seiten nicht auf die jeweils andere zugehen (können).

Aus Sicht der Erwachsenen, der PädagogInnen, aber teilweise auch der Eltern, wird die mehrsprachige Realität hier häufig als Problem wahrgenommen, dem mit einem umso stärkeren Fokus auf Deutsch begegnet werden muss. Alle MitarbeiterInnen werden als ausschließlich für den Deutscherwerb verantwortlich gesehen – Angebote in anderen Sprachen werden weder gemacht noch deren mögliches Potenzial wahrgenommen. Transferleistungen, die die Kinder zwischen Sprachen vollbringen bzw. Fähigkeiten, die die Kinder in anderen Sprachen als Deutsch bereits besitzen, werden als für den Bildungserfolg nicht relevant erachtet. Für die Kinder bedeutet das auch, mit ihren Fragen zum Sprachenlernen recht allein zu sein bzw. keine gezielten Angebote zu bekommen, wie sie, aufbauend auf ihre Fähigkeiten, diese nun weiterentwickeln können.

#### **Kriterien:**

- Es gibt keine expliziten oder impliziten Sprachverbote.
- Kommunikation kann in mehreren Sprachen (etwa zwischen Kindern) geschehen, von Seiten der Institution gibt es aber keine Angebote in mehreren Sprachen.

- Mehrsprachige Praxis wird nicht als Teil des Kindergarten- und Schulalltags aufgefasst und auch nicht sprachdidaktisch genützt.

#### **Stufe 4: Symbolische Mehrsprachigkeit & Language Awareness**

Auf dieser Stufe sind verschiedene Sprachen im Bewusstsein der Beteiligten präsent: durch Plakate mit Begrüßungen, Lieder mit mehrsprachigen Texten und dem Sprechen über Sprachen wird auf die mehrsprachige Realität von Kindern und Erwachsenen reagiert. Diese Form der Sprachorganisation kümmert sich vor allem um die symbolische Ebene. Die meisten Aktivitäten, in denen über mehrere Sprachen gesprochen wird, finden dementsprechend auf Deutsch statt und Deutsch bleibt die für den Kindergarten- und Schulalltag relevanteste Sprache. Wenn keine oder sehr wenige SprecherInnen anderer Sprachen anwesend sind, können symbolische Aktivitäten den Blick auf Mehrsprachigkeit weiten bzw. Kinder auch erst an diese heranführen – im Unterschied zu mehrsprachiger Sprachverwendung haben diese für die Kinder jedoch meist wenig Bedeutung. Der Vergleich zwischen Sprachen, ihrem Klang oder das Sprechen über unterschiedliche Bedeutungen kann Kindern metasprachliche Fähigkeiten und besseres Sprachbewusstsein vermitteln. In vielen Kontexten, wenn Kinder und Erwachsene miteinander agieren, die in ihrem Alltag mehrere Sprachen nutzen, wirkt die Beschränkung auf sehr ritualisierte Formen hingegen eher künstlich.

In Kindergärten und Schulen mit mehreren Sprachen kann Kommunikation vor allem zwischen Kindern auch in mehreren Sprachen geschehen und wird prinzipiell akzeptiert. Oft wird der ‚Sprachenreichtum‘ dieser Kinder sogar besonders hervorgehoben – es werden allerdings wenige Angebote gemacht, mit den eigenen Sprachen zu arbeiten oder auch SprecherInnen an für sie noch neue Sprachen heranzuführen.

Forschungen zu sichtbarer oder symbolischer Mehrsprachigkeit (vgl. u. a. Purkarthofer 2016) haben gezeigt, dass die Gestaltung mit visuellen Elementen vor allem von BesucherInnen wahrgenommen wird – Menschen, die Räume täglich nutzen, nehmen diese Gestaltungselemente kaum mehr wahr. Dennoch findet sich diese vielleicht bunteste Stufe in Institutionen häufig wieder: die Gestaltung der Umgebung mit Schriften, Plakaten und Symbolen kann als Angebot für BesucherInnen und zukünftige SchülerInnen gelesen werden. Hier sind meist auch die Ver-

bindungen zu kulturellen Zuschreibungen (Speisen oder Bräuche) bzw. nationalen Symbolen (Fahnen) sehr präsent. Diese kulturellen bzw. ethno-nationalen Aspekte können sehr leicht zu ungerechtfertigten Essentialisierungen führen (indem bestimmte Sprachen nur mit bestimmten Kindern oder Erwachsenen verbunden werden).

Entscheidungen, die die visuellen Ausgestaltungen, Willkommensplakate etc. betreffen, sollten also immer auch nach diesem Gesichtspunkt überdacht werden: welche Botschaft möchten wir vermitteln? Welche Botschaften kommen bei Kindern und Eltern an, die hier täglich ein und aus gehen? Möchten wir mit den Eltern in Kontakt kommen oder ihnen bestimmte Symbole anbieten, die sie als vertraut erleben könnten? Gerade mit dem Blick auf Willkommensplakate kann es irritierend wirken, wenn sich dort bestimmte Sprachen wiederfinden, die vielleicht auch gar nicht den im Kindergarten oder in der Schule vertretenen Sprachen entsprechen.

**Kriterien:**

- Mehrere Sprachen sind auf Plakaten oder Bildern, durch Lieder oder formale Texte wie Begrüßungen präsent.
- Über mehrere Sprachen kann gesprochen werden, jedoch geschieht dies vornehmlich in der Mehrheitssprache. Angebote gibt es also vor allem in Deutsch.
- Kommunikation kann vor allem zwischen Kindern in mehreren Sprachen geschehen, und wird prinzipiell akzeptiert. Oft wird der ‚Sprachenreichtum‘ dieser Kinder sogar besonders hervorgehoben.

**Stufe 5: Geregelte mehrsprachige Sprachverwendung**

Um mehreren Sprachen Platz im Kindergarten- und Schulalltag einzuräumen, können bestimmte Regelungen etabliert werden. Diese werden gemeinsam entworfen und sollen den Bedürfnissen der Institution, aber auch der beteiligten Personen entsprechen. Alle Sprachen, die relevant sein können, werden als gleich wertvoll angesehen – Sprachregelungen weisen aber manchen Sprachen temporär bestimmte Rollen und Aufgaben zu. Generell kann man Formen unterscheiden, die je nach InteraktionspartnerIn, nach Thema, nach Raum oder nach einem bestimmten Zeitplan Sprachen aufteilen. Eine der häufigsten Formen ist etwa, wenn Native Speaker oder Muttersprachenlehrende für eine bestimmte Zeit in der Gruppe anwesend

sind: mit dieser Person wird für eine bestimmte Zeit vor allem in einer Sprache gesprochen. Aber auch ganze Gruppen können entscheiden, die Wochentage nach einem bestimmten Muster aufzuteilen oder Bereiche der Bibliothek für bestimmte Sprachen zu reservieren. Die Kinder werden dann eingeladen bzw. angeregt, sich mit mehreren dieser Sprachangebote zu beschäftigen. Idealerweise wechseln auch die Erwachsenen immer wieder ihre Sprachen, da dies auch hilft, den Kindern als mehrsprachiges Vorbild zur Verfügung zu stehen.

Durch die Aufteilung von Sprachen gelingt im besten Fall ein Wechsel zwischen Kontexten, in denen sich alle Kinder (und Erwachsenen) als Lernende oder auch als Wissende und geübte SprecherInnen erleben. Gerade für Kinder, für die etwa Deutsch noch mit Anstrengung verbunden ist, können anderssprachige Räume/Personen eine wichtige Hilfe und Oase im Alltag darstellen. Schließlich sollten Institutionen, die sich mit geregelter Mehrsprachigkeit beschäftigen, auch überlegen, wie sie diese geregelten Räume mit Freiräumen kombinieren können, in denen Kinder und Erwachsene sich frei ausdrücken können. Dies kann zum Beispiel im Hof, an den Nachmittagen etc. geschehen, stellt aber eine wichtige Phase der Nachbearbeitung und des freien Ausdrucks dar.

In jedem Fall ist es wichtig, dass diese Aufteilungen Platz für mehrere Sprachen schaffen, was auch zu einer stärkeren Kommunikation über Sprachen führt. Die Sicherheit, an manchen Tagen SprecherInnen der eigenen Sprachen zur Verfügung zu haben, kann für Kinder und auch Erwachsene stressreduzierend wirken bzw. Möglichkeiten schaffen, sprachliches Verhalten auch bewusster zu gestalten. Um Marginalisierung oder Stigmatisierung vorzubeugen, sind Varianten vorzuziehen, die alle Kinder mit mehrsprachigen Angeboten in Berührung bringen – die Zuschreibung von Angeboten aufgrund der Herkunft (etwa der Muttersprachenunterricht) kann dazu führen, dass dieser trotz positiver sprachlicher Umgebung als Ausschluss erlebt wird.

Aus der Forschung gibt es bisher vor allem Erfahrungen mit bilingualen Schulen und Kindergärten, die bewusste Sprachregelungen vorgenommen haben (vgl. u. a. Budach, Erfurt & Kunkel 2008, Cathomas 2005), aber aktuelle Beispiele zeigen steigendes Interesse auch aus mehrsprachigeren Kontexten. Abhängig von den Personen, die Kindergärten und Schulen besuchen, den Voraussetzungen, aber auch Zielen sind dabei bestimmte Formen besser als andere geeignet (vgl. Purkarthofer & Mossakowski 2011). Veränderte Rahmenbedingungen, etwa die Anwesenheit

einer weiteren Person in der Gruppe, führen oft dazu, Formen der geregelten Sprachverwendung überhaupt einmal auszuprobieren – sie sind jedoch, wie sehr viele positive Initiativen, stark vom Engagement der involvierten Lehrkräfte abhängig und noch kaum institutionell verankert.

**Kriterien:**

- Mehrere Sprachen sind im Kindergarten bzw. in der Schule visuell und hörbar präsent.
- Mehreren Sprachen werden bestimmte Zeiten/Räume/Personen zugeschrieben: in diesem Rahmen werden dann Sprachen und Mehrsprachigkeit gefördert.
- Der Wert aller Sprachen wird vermittelt.
- Über die unterschiedlichen Aufgaben und Rollen von Sprachen, und auch ihre gesellschaftliche Wahrnehmung, wird gesprochen.
- Erwachsene fungieren als mehrsprachige Sprachvorbilder, aber auch als Vorbilder im Lernende-Sein.
- Erwachsene und Kinder kommunizieren in mehreren Sprachen; dafür stehen neben den geregelten Phasen auch Freiräume zur Verfügung.

**Stufe 6: Geförderte oder unterstützte Mehrsprachigkeit**

Diese Stufe steht als Ziel des Modells für eine Vielzahl an möglichen, sehr stark auf die Bedürfnisse aller Beteiligten abgestimmten Ausprägungen der sprachlichen Organisation. Entscheidend ist dabei, dass mehrere Sprachen den wechselnden Bedürfnissen der SprecherInnen gemäß ernst genommen, verwendet und gefördert werden und sich ihre Verwendung nicht auf bestimmte Räume/Zeiten beschränkt. Bourne (2001, 265) formuliert drei Notwendigkeiten für gelungene mehrsprachige Organisationsformen, die alle mit der Beteiligung von AkteurInnen verbunden sind: erstens muss die gesamte Institution in das Design mehrsprachiger Angebote eingebunden sein, zweitens brauchen die PädagogInnen Ressourcen, um sich mit der spezifischen Situation auseinanderzusetzen, und drittens brauchen die Kindergärten und Schulen Gelegenheit, durch Aktionsforschung für sich relevantes Wissen zu produzieren und dieses mit anderen Forschenden und Lehrenden zu teilen (vgl. Dagenais u. a. 2009). Dabei wird auch deutlich, dass die Umgebung in die weitere Entwicklung eingebunden sein sollte.

Aufbauend auf den Voraussetzungen und Bedürfnissen der SprecherInnen in genau dieser Institution ist das Ziel dieser Stufe, die Ausdrucksmöglichkeiten der Kinder (und Erwachsenen) zu beachten und zu erweitern und auch alle Beteiligten als Lernende und als kompetente SprecherInnen zu erleben. Ganz konkret bedeutet das, für einzelne Personen und ihre Sprachen Ziele und Pläne zu gestalten, um ihr Sprachenlernen gut zu unterstützen. Bestimmte Sprachen werden weiterhin mit bestimmten Aufgaben und Rollen verbunden werden (etwa im Hinblick auf Mehrheitssprachen oder Bildungsverläufe), aber viele Sprachentscheidungen werden in Absprache mit einzelnen Lernenden getroffen: außerinstitutionelle Ressourcen (Familienmitglieder, Onlinekontakte, Vereine, ...) übernehmen dabei eine wichtige Rolle. Mehr als in den anderen Stufen sind PädagogInnen in Kindergarten und Schule hier als OrganisatorInnen von Lernprozessen eingesetzt: sie stellen die Techniken zur Verfügung, die von SprecherInnen für verschiedene Sprachen genutzt werden können. Auch an diesem Punkt ist es wichtig, Phasen des Lernens und der strukturierten Auseinandersetzung mit Phasen des freieren, kreativeren Ausdrucks abzuwechseln und sich auch kritisch mit ‚richtigen‘ Sprachformen bzw. der Korrektur von Fehlern zu beschäftigen.

**Kriterien:**

- Mehrere Sprachen sind im Kindergarten bzw. in der Schule visuell und hörbar präsent.
- Mehrere Sprachen werden dabei den wechselnden Bedürfnissen der SprecherInnen gemäß ernst genommen, verwendet und gefördert.
- Angebote bestehen in mehreren Sprachen und für alle Kinder (d.h. Angebote gibt es nicht nur mit Fokus auf die Herkunftssprachen).
- Kinder und Erwachsene bilden sich als Sprachenlernende weiter und werden in mehreren Sprachen gefördert. Alle erleben sich als Lernende und ExpertInnen für verschiedene Sprachen. Erwachsene und Kinder fungieren als mehrsprachige Sprachvorbilder.
- Die Erwachsenen richten besonderes Augenmerk darauf, sich entwickelnde sprachliche Bedürfnisse und Möglichkeiten der Kinder wahrzunehmen und darauf zu reagieren (Beobachtung und Aktion).

## Anwendung und Ausblick

Mehrsprachigkeit wird als Realität in Bildungsinstitutionen wahrgenommen und PädagogInnen suchen nach Wegen, sich in ihrer Umgebung mit Sprachen zu beschäftigen: das vorgeschlagene Modell kann genutzt werden, um eine Bestandsaufnahme der unmittelbaren Umgebung vorzunehmen. Nachdem wir es in Kindergärten und Schulen mit komplex strukturierten Räumen zu tun haben, empfiehlt sich meiner Erfahrung nach der Blick auf einzelne Teilbereiche: Welche Formen sprachlicher Organisation finden wir im Gruppen- oder Klassenraum? Welche Formen vertreten wir nach außen? Wie sprechen wir als PädagogInnen miteinander und mit unseren KollegInnen? Wie treten wir in Kontakt mit Eltern? Und schließlich: welche Formen der Sprachorganisation möchten wir erreichen? Was erscheint uns dringend und relevant, was machbar?

Das Stufenmodell simuliert klare Schritte, die in der Realität nicht immer so zu finden sind. Es macht aber auch deutlich, dass Entwicklung von einer zum nächsten (oder übernächsten) Stufe, aber nicht unbedingt von einem Ende der Skala zum anderen passiert. Nach einer gemeinsamen Bestandsaufnahme kann als nächster Schritt mit der Planung erwünschter Veränderungen begonnen werden – auch hier idealerweise fokussiert auf Teilbereiche, an denen Folgen und Ergebnisse leichter abgelesen werden können. Im geschützten Bereich des Gruppen- oder Klassenraums kann man Änderungen ausprobieren, bevor sie nach außen sichtbar werden. Wo es intern bereits Erfolgserlebnisse gibt, können Eltern vielleicht leichter überzeugt werden, als wenn sie unmittelbar mit einer Vielzahl von Neuerungen konfrontiert sind. In vielen Projekten haben wir festgestellt, dass PädagogInnen, die von der Wirksamkeit ihres Handelns überzeugt sind, sich auch schwierigen Diskussionen bereitwilliger stellen, ja von Eltern auch bereitwilliger als ExpertInnen mehrsprachiger Bildung anerkannt werden.

Sprachliche Organisation von Bildungsinstitutionen lässt sich auf der einen Seite schematisch und strukturell darstellen, sie ist aber natürlich auch immer davon getragen, dass sie dort passiert, wo sich SprecherInnen mit ihren jeweils individuellen Geschichten, Erfahrungen, Einstellungen und Träumen begegnen. Daraus ergibt sich auch, dass nicht jede Sprache mit der selben Rolle im Kindergarten bzw. in der Schule ankommt. Nicht jede Sprache erfüllt dort die selben Aufgaben und



nicht in jeder Sprache liegen die Lernziele auf der selben Ebene – diese Unterschiede sind kleinen und großen SprecherInnen meist recht gut zu erklären. Hingegen liegt eine der Herausforderungen für die Gestaltenden in Bildungsinstitutionen darin, sicherzustellen, dass allen Sprachen, auch mit unterschiedlichen Rollen, der gleiche Wert zugeschrieben wird. Und nicht zuletzt, dass ihre SprecherInnen mit denselben Rechten ausgestattet sind.

Mitgebrachte, erworbene und erlernte Sprachen stehen im pädagogischen Alltag wie auch sonst im Leben immer wieder in Konkurrenz miteinander und mehrsprachige SprecherInnen kennen das Gefühl, sich zumindest temporär für die eine oder andere entscheiden zu müssen. Für Kinder in mehrsprachigen Lebenswelten geht es auch darum, Werkzeuge zum Umgang mit mehreren Sprachen in die Hand zu bekommen – sich erklären zu können, die eigenen Fähigkeiten einzuschätzen und das Vertrauen zu entwickeln, mit sich und seinen Sprachen auf dem Weg zu sein. Um so immer wieder zu erleben, dass Bekanntes verwendet werden kann, um noch Unbekanntes zu erschließen.

## Anmerkungen

- 1 Ich stelle an anderer Stelle die Hintergründe des Modells ausführlicher dar: *Purkarthofer, Judith. In Vorbereitung. Language organisation in families and educational institutions – towards a model for normalizing multilingualism.* Die Arbeit an den Publikationen wurde vom Research Council of Norway durch sein Center of Excellence funding scheme (Projektnummer 223265) unterstützt.
- 2 Das hier diskutierte Modell entstand in engem Austausch mit PraktikerInnen und Forschenden und ich bin dankbar für die kritischen Kommentare und Nachfragen, die schließlich zum Schreiben dieses Artikels geführt haben. Mein besonderer Dank gilt Verena Plutzar für die gemeinsamen Überlegungen.

## Literatur

- Bennett, Milton J. (1986): „A developmental approach to training for intercultural sensitivity,“ *International Journal of Intercultural Relations*, 10 (2), S. 179-196.
- Bourne, Jill (2001): *Doing ‚What Comes Naturally‘: How the Discourses and Routines of Teachers’ Practice Constrain Opportunities for Bilingual Support in UK Primary Schools.* *Language and Education* 15(4), S. 250-268.
- Budach, Gabriele/Erfurt, Jürgen/Kunkel, Melanie (2008): *Zweisprachig lehren und lernen. Begehung eines Forschungs- und Praxisfelds.* In: Budach, Gabriele/Erfurt, Jür-

- gen/Kunkel, Melanie (Hg.): *Écoles plurilingues – multilingual schools: Konzepte, Institutionen und Akteure*. Frankfurt/Main, S. 7-51.
- Busch, Brigitta (2013): *Mehrsprachigkeit*. Wien.
- Cathomas, Rico (2005): *Schule und Zweisprachigkeit. Immersiver Unterricht: internationaler Forschungsstand und eine empirische Untersuchung am Beispiel des rätoromanisch-deutschen Schulmodells in der Schweiz*. Münster.
- Dagenais, Diane/Moore, Danièle/Sabatier, Cécile (2009): *Negotiating Teacher-Researcher Collaboration in Immersion Education*. In: Miller, Jennifer/Kostogriz, Alex/Gearon, Margaret (Hg.): *Culturally and Linguistically diverse Classrooms: New Dilemmas for Teachers*. Bristol, S. 234-251.
- Gogolin, Ingrid (2004/1994): *Der monogle Habitue der multilingualen Schule*. 2. Aufl. Münster.
- Irvine, Judith T./Gal, Susan (2000): *Language Ideology and Linguistic Differentiation*. In: Kroskrity, Paul V. (Hg.): *Regimes of Language. Ideologies, Politics and Identities*. Santa Fe, S. 35-83.
- Kroskrity, Paul V. (2000): *Regimenting Languages: Language Ideological Perspectives*. In: Kroskrity, Paul V. (Hg.): *Regimes of Language. Ideologies, Politics and Identities*. Santa Fe, S. 1-34.
- Plutzer, Verena (2010): *Sprache als „Schlüssel“ zur Integration? Eine kritische Annäherung an die österreichische Sprachenpolitik im Kontext von Migration*. In: Langthaler, Herbert (Hg.): *Integration in Österreich. Sozialwissenschaftliche Befunde*. Innsbruck, S. 123-142.
- Purkarthofer, Judith (2016): *Sprachort Schule. Zur Konstruktion von mehrsprachigen sozialen Räumen und Praktiken in einer zweisprachigen Volksschule*. Klagenfurt.
- Purkarthofer, Judith/Mossakowski, Jan (2011): *Bilingual teaching for multilingual students? Innovative dual medium models at Slovene-German schools in Austria*. *International Review of Education* 57(5), S. 551-565.
- Waldenfels, Bernhard (2007): *Antwortregister*. Frankfurt/Main.