

Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit: Familiale Sprachpraxen und elementarpädagogische Programme

von Henrike Terhart und Christina Winter

Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit: Familiale Sprachpraxen und elementarpädagogische Programme

von Henrike Terhart und Christina Winter

ABSTRACT

Eine durch Migration bedingte Mehrsprachigkeit stellt die Realität vieler Familien in Deutschland dar. Die jeweiligen familialen Sprachpraxen sind durch ein Zusammenspiel innerhalb und außerhalb der Familie liegender Faktoren bedingt und zudem einem zeitlichen Wandel unterworfen. Vor dem Hintergrund der bestehenden sprachlichen Vielfalt in Familien steigt auch der Anspruch an (elementar-)pädagogische Einrichtungen, der sprachlichen Heterogenität Rechnung zu tragen. Hinsichtlich der Frage, wie migrationsbedingte Mehrsprachigkeit im pädagogischen Alltag stärker berücksichtigt und eingebunden werden kann, bestehen verschiedene Ansatzpunkte. Insbesondere unter Bezug auf den zunehmend geforderten Anspruch, Eltern als Partner in der institutionellen Bildungsarbeit zu verstehen, wurden für die Elementarpädagogik Programme entwickelt, die die Berücksichtigung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit unter Einbezug von Eltern vornehmen. In dem Beitrag werden anhand des mehrsprachig ausgerichteten Bildungsprogramms Rucksack beispielhaft die Potenziale und Gefahren diskutiert, die mit solchen zielgruppenspezifischen Angeboten einhergehen können. Dabei zeigt sich die Relevanz einer Balance zwischen einer Berücksichtigung bestehender Bedarfe auf der einen und der Vermeidung einer pauschal problemorientierten Haltung gegenüber migrationsbedingt mehrsprachigen Familien auf der anderen Seite.

GLIEDERUNG DES TEXTES

1. Einleitung
2. Familie und Migration
3. Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in der Familie: Ein vielfältiges Phänomen
4. Elementarpädagogische Programme für Familien unter Berücksichtigung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit: Das Beispiel Rucksack
 - 4.1 *Das Konzept des Rucksack-Programms*
 - 4.2 *Rucksack in der Praxis zwischen Zielgruppenspezifik und Bedarfsorientierung*
5. Fazit und Ausblick

6. Fragen und weiterführende Informationen

6.1 *Aufgaben zur Bearbeitung des Textes*

6.2 *Literatur und Empfehlungen zum Weiterlesen*

6.3 *Glossar*

INFORMATIONEN ZU DEN AUTORINNEN

Dr. Henrike Terhart ist Akademische Rätin am Arbeitsbereich Interkulturelle Bildungsforschung der Universität zu Köln. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Theorien und Methoden Interkultureller Bildung, Schulentwicklung und pädagogische Professionalisierung in der Migrationsgesellschaft sowie Körper und Bild im Kontext von Migration.

Christina Winter arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an der Universität zu Köln. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Spracherwerb, Sprachdiagnostik und Sprachförderung sowie sprachliche Bildung und pädagogische Professionalisierung unter besonderer Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit.

Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit: Familiäre Sprachpraxen und elementarpädagogische Programme von Henrike Terhart und Christina Winter

Unterschiedliche Sprachpraxen bei Migration

1. Einleitung

Menschen sind auf vielfältige Weise mobil. Trotz unterschiedlicher Beweggründe, Bedingungen sowie der Dauer des Wechsels des Lebensmittelpunktes lassen sich Themen ausmachen, die im Zusammenhang mit Migration oftmals bedeutungsvoll sind; Mehrsprachigkeit ist ein solches Thema. So vielfältig das Phänomen familiärer Migration sein kann, so unterschiedlich gestalten sich die sprachlichen Praxen in Familien, in denen ein oder mehrere Mitglieder aus einer Region oder einem Land mit einer anderen Sprache migriert sind. Aufgrund des Zusammenspiels innerhalb und außerhalb der Familie liegender Faktoren, welche das Sprachhandeln sowie den Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in Familien ausmachen, steigt auch der Anspruch an elementarpädagogische Einrichtungen, der sprachlichen Heterogenität im pädagogischen Alltag zu begegnen. Um migrationsbedingte Mehrsprachigkeit im pädagogischen Alltag stärker zu berücksichtigen und einzubinden, bestehen verschiedene Ansatzpunkte wie etwa bilinguale Kitakonzepte oder Vorleseangebote in mehreren Sprachen durch externe Personen. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, die Sprachen der Kinder durch die Zusammenarbeit mit den Eltern in den Kita-Alltag einzubeziehen, um auf diese Weise familiäre Sprachpraxen und elementarpädagogische Angebote miteinander zu verzahnen.

In diesem Beitrag wird zunächst eine durch Migration bedingte Mehrsprachigkeit mit Blick auf die sprachliche Situation in Familien beleuchtet, in denen Personen migriert sind. Nach einer Einführung in den Themenkomplex Familie und Migration (Kap. 2), wird die Vielfalt migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in Familien aufgegriffen (Kap. 3). Im Anschluss daran wird anhand des mehrsprachig ausgerichteten Programms Rucksack beispielhaft diskutiert, welche Vor- und Nachteile zielgruppenorientierte (elementar-)pädagogische Angebote im Kontext von Migration bergen und worauf bei ihrer Umsetzung zu achten ist (Kap. 4 und 5).

2. Familie und Migration

Migration ist in familiäre Netzwerke eingebettet

Migration wurde lange Zeit vornehmlich als Mobilität von einzelnen Personen in den Blick genommen. Viele klassische Theorien, die erklären wollen, warum Menschen überhaupt mobil werden, argumentieren ökonomisch und betrachten die Entscheidung einzelner somit unter Abwägung individueller Vor- und Nachteile (vgl. Pries 2011, 27). Dieser Sicht auf Migration wird jedoch eine Perspektive entgegengestellt, die Migration als Ergebnis kollektiver, oftmals familialer Entscheidungsprozesse betrachtet, die sich gerade nicht vornehmlich monetär abbil-

Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit: Familiäre Sprachpraxen und elementarpädagogische Programme von Henrike Terhart und Christina Winter

den lassen. Migration ist in soziale und somit auch familiäre Netzwerke eingebettet und an damit zusammenhängende Themen (Heirat, Geburt, Versorgung Älterer usw.) gekoppelt (vgl. zum Überblick Geisen, Studer & Yildiz 2014).

Die folgende Systematik von (aufeinander aufbauender) Formen familiärer Migration gibt anhand von Beispielen einen Einblick in den Themenkomplex Familie und Migration (vgl. IOM 2008, 155ff.): Als erstes ist die individuelle Migration aus familiären Gründen zu nennen. Ein Beispiel für diese Form familiärer Migration stellt etwa die in der Familie getroffene Entscheidung dar, durch die Migration einer Person die Verdienstmöglichkeiten der Familie zu verbessern. Im Fall der Familienzusammenführung als zweite Form folgen Familienmitglieder bereits migrierten Personen mit dem Ziel, als Familie an einem Ort (wieder) zusammenzuleben. Eine dritte Form bilden mitreisende Familienangehörige, etwa, wenn eine Person eine Anstellung im Ausland erhält und zusammen mit ihren Kindern dorthin zieht. Migration zur Familienbildung als vierte Form umfasst binationale Partnerschaften, in denen ein Partner in das Land des anderen Partners zieht, um gemeinsam eine Familie zu gründen. Als fünfte Form familiärer Migration wird die Migration unterstützender Verwandter genannt: Diese Form der Migration ist vornehmlich in Einwanderungsländern zu finden, in denen bereits länger dort lebende Migrantinnen und Migranten Verwandte für eine Einwanderung vorschlagen können, um beispielsweise bei der Pflege von Familienmitgliedern zu unterstützen (vgl. Pries 2011, 29ff.).

Forschungsgegenstand: Familien mit Migrations- hintergrund

Trotz der vielfältigen Zusammenhänge, die zwischen Familie und Migration in ihrer Wechselwirkung bestehen können, liegt nach einer Einschätzung von Marianne Krüger-Potratz in Deutschland wenig empirische Forschung mit explorativen Fragestellungen zu diesem Themenkomplex vor (vgl. Krüger-Potratz 2013, 13f.). Systematisch gewonnene Befunde stammen zumeist aus auf statistische Daten gestützten, z.T. gesetzlich vorgeschriebenen Berichten zur „Lage der Migrantenfamilie“ im Auftrag politischer Stellen auf Landes- und Bundesebene sowie Stiftungen, wie z.B. der vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend herausgegebenen Bericht „Familien mit Migrationshintergrund. Analysen zur Lebensweise, Erwerbsbeteiligung und Vereinbarkeit von Familie und Beruf“ (vgl. BMFSFJ 2016).

Grundlage für dieses und ähnliche Dokumente bildet in der Regel die Definition des Statistischen Bundesamtes, nach der von einer „Familie mit Migrationshintergrund“ gesprochen wird, wenn in einem Haushalt, in dem mindestens ein Kind unter 18 Jahren lebt, mindestens ein Elternteil einen Migrationshintergrund hat. Nach dieser Definition können 30 Prozent aller Familien in Deutschland als eben solche Familien mit Migrationshintergrund bezeichnet werden (vgl. ebd., 15). Unter Berücksichtigung der angedeuteten Vielfalt familiärer Migration können solche Aussagen jedoch nur einen ersten Überblick ermöglichen

Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit: Familiäre Sprachpraxen und elementarpädagogische Programme von Henrike Terhart und Christina Winter

und sind begrenzt hilfreich, wenn es darum geht zu verstehen, wie Mobilität für Familien und ihre Lebensführung relevant werden kann und welche Auswirkungen sich auf die Verwendung von Sprachen ergeben: „Denn die Markierung ‚mit‘ oder ‚ohne Migrationshintergrund‘ erlaubt keine Schlussfolgerungen hinsichtlich der jeweiligen sozialen und sprachlichen Verhältnisse in den Familien, der sprachlichen Kompetenzen ihrer Mitglieder oder der ‚Bildungsnähe‘ bzw. ‚Bildungsferne‘“ (Krüger-Potratz 2016, 35). Im Folgenden werden daher weitere empirische Befunde sowie konzeptuelle Überlegungen zu Familien und ihrem durch Migration mitbestimmten Alltag zusammengetragen.

Pluralisierung familialer Lebensformen

Vor dem Hintergrund, dass die seit jeher bestehende Vielfalt familialen Zusammenlebens zunehmend konzeptuell gefasst wird und verstärkt politische Aufmerksamkeit erfährt, wird das Bild der „klassischen Kleinfamilie“ um weitere Formen familiären Zusammenlebens ergänzt. Bei aller Pluralität kann dennoch weiterhin gefragt werden, welche Funktion Familien – unabhängig von ihrer Erscheinungsform – von Seiten der Gesellschaft zugesprochen wird. Als „normativ stark aufgeladenes Symbol“ (Hamburger & Hummrich 2007, 112) wurde und wird die Familie in Deutschland traditionell als „Keimzelle der Gesellschaft“ angesehen, die als eine Art „Gegenstruktur“ innerhalb und für die Gesellschaft wichtige Aufgabe bei der Erziehung nachwachsender und der Pflege älterer Generationen übernimmt. Laut Franz Hamburger und Merle Hummrich (2007) wird diese Perspektive auf Familie als einer schützenswerten Institution und Stütze der Gesellschaft nur eingeschränkt auf Migrationsfamilien angewendet. Sie werden oftmals vielmehr als „Gegengesellschaft“ und somit potenzielle Konkurrenz zu bestehenden gesellschaftlichen Strukturen konstituiert: „Die ausländische bzw. Migrantenfamilie wird nicht als Inbegriff der gemeinschaftlichen Einbindung für die Menschwerdung in modernen Gesellschaften, sondern als Symbol einer fremden Welt wahrgenommen“ (ebd., 112f.). Zentrale Grundlage für dieses verzerrte Bild von Migrationsfamilien ist ihre Markierung als prämoderne Institution.

Trotz empirischer Befunde, die die vielfältigen Lebensführungen in Migrationsfamilien – wie in allen anderen Familien auch – aufzeigen (vgl. z.B. Boos-Nünning & Karakaşoğlu 2005; Farrokhzad 2007; Farrokhzad et al. 2010), besteht weiterhin die Vorstellung, dass diese Familien per se durch traditionelle Generationen- wie Geschlechterbilder gekennzeichnet sind. Die darin zum Tragen kommenden westlichen Vorstellungen einer generellen Modernitätsdifferenz (vgl. Bukow & Llaryora 1998) zwischen den Herkunftsländern und Deutschland verdichtet sich in der weiterhin bestehenden Annahme, dass gerade jüngere Generationen unweigerlich in einen Konflikt geraten zwischen den traditionellen Werten der Familie auf der einen und den Anforderungen von Individualisierung und Pluralisierung in einer (post-)modernen Gesellschaft auf der anderen Seite. Der unterstellte Loyalitätskonflikt der Heranwachsenden zwischen Auf-

Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit: Familiäre Sprachpraxen und elementarpädagogische Programme von Henrike Terhart und Christina Winter

nahmegesellschaft und Familie stellt somit das Riskante in den Vordergrund und schließt darüber auf nahezu unausweichlich erscheinende Probleme beim Heranwachsen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund (vgl. King & Koller 2006, 18). Die Einseitigkeit eines solchen Bildes läuft jedoch Gefahr, Migrationsfamilien und ihre „normalen“ Familienprobleme und Generationenkonflikte kulturell aufzuladen. Zudem lassen sich Entwicklungen und auch Probleme in Migrationsfamilien häufig nicht auf die kulturelle Herkunft, sondern auf die Tatsache der Migration und das Leben in einer Migrationssituation zurückführen (vgl. Krüger-Potratz 2004). So wird der familiäre Zusammenhalt von Migrationsfamilien oftmals durch ihre ursprüngliche kulturelle Zugehörigkeit zu traditionellen und daher kollektivistisch-familienorientierten Gesellschaften erklärt.

Migration kann neue Formen des familialen Zusammenlebens bedingen

Unberücksichtigt bleibt, dass Migration als biografische Erfahrung sowie die Zugehörigkeit zu „denen mit Migrationshintergrund“ familiären Zusammenhalt fördern und entsprechende Solidarpotenziale zwischen Familienmitgliedern zur Bewältigung des Alltags freisetzen kann (vgl. Nauck 2002). Es ist somit nicht von einer linearen Anpassung bestehender Familienstrukturen an die des Einwanderungslandes auszugehen, sondern durch Migration können neue Formen familialen Zusammenlebens entstehen. Dazu gehören u.a. transnationale Familienkonstellationen, in denen Mitglieder dauerhaft oder zeitweise in unterschiedlichen Ländern leben, jedoch über Kommunikationssoftware wie z.B. Skype virtuell einen gemeinsamen Alltag teilen (vgl. z.B. Miller & Slater 2000; Greschke 2014). Handelt es sich um Arbeitsmigration im Rahmen haushaltsnaher Dienstleistungen wie Kinderbetreuung oder Altenpflege, verändert sich zudem nicht nur die Situation der Familien der Arbeitsmigrantinnen und -migranten, sondern Migration nimmt (indirekt) auch Einfluss auf die Konstellation der Familie, in der diese tätig werden (vgl. weiterführend Lutz 2008; Aпитzsch & Schmidbaur 2010).

Unterstützungsleistungen durch die Familien werden oftmals nicht gesehen

Die aufgeführten Befunde zeigen, dass sich das Thema Familie in der Migration nicht eindimensional denken lässt. Für Familien gilt grundsätzlich, dass diese im schlechtesten Fall ein Risiko für ihre Mitglieder bedeuten; in der Regel stellen Familien jedoch zunächst Ressourcen bereit. Neben der Unterstützung bei der Bewältigung der Anforderungen des Alltags kann etwa bei Heranwachsenden mit Migrationshintergrund die Einbindung in die Familie helfen, eben auch migrationsbedingte Erfahrungen zu verarbeiten. Das gilt etwa für Ausgrenzung und Diskriminierung, von denen viele Menschen mit Migrationshintergrund in ihrer Kindheit und Jugend (retrospektiv) berichten (vgl. u.a. Melter 2006; Schratow 2014). Vor diesem Hintergrund wird nun auf die sprachliche Situation in Migrationsfamilien eingegangen. Dabei bildet eine durch Migration bedingte Mehrsprachigkeit die Realität vieler Familien in Deutschland.

Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit: Familiäre Sprachpraxen und elementarpädagogische Programme von Henrike Terhart und Christina Winter

Zwei- und Mehrsprachigkeit

Der Begriff „Mehrsprachigkeit“ stellt oftmals nicht nur einen Oberbegriff für sehr unterschiedliche Phänomene sprachlicher Vielfalt dar, sondern führt als Sammelbegriff verwendet mitunter zu Unsicherheit, was damit eigentlich genau gemeint ist. Laut Skutnabb-Kangas (1981) können alle Definitionen von Zweisprachigkeit prinzipiell auf die Bestimmung von Mehrsprachigkeit übertragen werden. Jedoch lässt sich auch für Zweisprachigkeit keine allgemein akzeptierte Definition finden.

*Definitionen von Zwei- und Mehrsprachigkeit sind im Extremfall entweder so eng gefasst, dass sie auf kaum jemanden zutreffen, da sehr gute sprachliche Fähigkeiten in beiden Sprachen vorausgesetzt werden (vgl. zum problematischen Konzept des *balanced bilingualism* Bloomfield 1935). Bei einer zu weit angelegten Definition von Zwei- und Mehrsprachigkeit sind wiederum auch Personen einbezogen, die ggf. nur über wenige Worte in einer weiteren Sprache verfügen (vgl. Skutnabb-Kangas 1981, 81). Gegenwärtig wird vielerorts ein eher weites Verständnis von Mehrsprachigkeit vertreten, nach dem ein Individuum dann als zwei- bzw. mehrsprachig gilt, wenn es in der Lage ist, mehr als eine Sprache (auf unterschiedlichem Niveau) im Alltag zu nutzen.*

3. Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in der Familie: Ein vielfältiges Phänomen

Mögliche intergenerationale Verläufe des Sprachgebrauchs

So vielfältig das Phänomen familiärer Migration sein kann, so unterschiedlich gestalten sich die Sprachpraxen in Familien, in denen ein oder mehrere Mitglieder migriert sind. Damit ist auf eine Mehrsprachigkeit verwiesen, die als eine Begleiterscheinung menschlicher Mobilität angesehen werden kann: migrationsbedingte Mehrsprachigkeit. Je nach Konstellation können in einer Familie neue Sprachen hinzukommen oder aber auch (zeitweise) aufgegeben werden (vgl. zum Phänomen des Sprachwechsels Riehl 2004, 167ff.). Durch empirische Forschung konnte nachgewiesen werden, dass die jeweilige Verwendung der zur Verfügung stehenden Sprachen in Familien von den beteiligten Mitgliedern untereinander ausgehandelt wird und demnach einem Wandel unterworfen ist (vgl. z.B. Tuominen 1999; Piller 2001; Purkardhofer 2011; Bailey & Osipova 2016). Es handelt sich um einen über mehrere Generationen verlaufenden niemals abgeschlossenen Prozess der zu vielfältigen sprachlichen Praktiken in Familien führt. Zur Veranschaulichung werden im Folgenden exemplarisch mögliche intergenerationale Verläufe des Sprachgebrauchs nachgezeichnet:

- Personen, die ihren Lebensmittelpunkt an einen anderen Ort verlegen, können zuvor die Sprache des Ziellandes erlernen (Fremdspracherwerb). Die neue Sprache kann jedoch auch nach der Ankunft in einem neuen Land angeeignet werden (Zweitspracherwerb). Auf diese Weise werden durch die mit

Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit: Familiäre Sprachpraxen und elementarpädagogische Programme von Henrike Terhart und Christina Winter

der Migration einhergehende Änderung der Sprache des Wohnortes – der Umgebungssprache – diese Personen mindestens zwei- wenn nicht mehrsprachig. Migration muss jedoch nicht unweigerlich mit dem Erlernen der neuen Umgebungssprache einhergehen. In Familien kann es vorkommen, dass einige der Mitglieder die neue Umgebungssprache erlernen, andere jedoch nicht oder nur rudimentär. Ob eine neue Umgebungssprache ausschließlich, teilweise oder gar nicht zwischen den migrierten Familienmitgliedern genutzt wird, unterscheidet sich zudem.

- Wenn nun eine migrationsbedingt zwei- bzw. mehrsprachige Person ein Kind bekommt, besteht die Möglichkeit, dass das Kind entweder als erstes die Erstsprache des Elternteils erlernt, die Umgebungssprache spricht oder aber von Beginn an zwei- bzw. mehrsprachig aufwächst. Im letzten Fall wird von einem bilingualen Erstspracherwerb bzw. von einem frühen Zweitspracherwerb gesprochen (Reich & Roth 2002, 11). Wenn das andere Elternteil oder andere Familienmitglieder ebenfalls eine andere Erstsprache als die Umgebungssprache spricht, kann zudem noch eine weitere Sprache hinzukommen.
- Wenn in diesen familialen Sprachsituationen aufwachsende zwei- bzw. mehrsprachige Kinder erwachsen werden und selbst wieder ein Kind bekommen, ergeben sich basierend auf den bestehenden sprachlichen Fähigkeiten (sowie denen des anderen Elternteils und seiner Familie) wiederum weitere mögliche Sprachkonstellationen.

Mit diesem Gedankenspiel wird schnell deutlich, dass Sprachen und Sprachkenntnisse in migrationsbedingt mehrsprachigen Familien sowie zwischen einzelnen Familienmitgliedern divergieren können. Beeinflusst wird die individuelle Gestaltung der sprachlichen Praxen in den Familien durch die Einstellungen zu und den Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in öffentlichen und somit auch pädagogischen Einrichtungen, das in dem jeweiligen Land bestehende Prestige der Sprachen im Verhältnis zueinander, die Größe der Gruppe der Sprecherinnen und Sprecher in einem Land und ihre Vernetzung sowie die Präsenz sprachlicher (Medien-)Angebote (vgl. zu den familialen Sprachpraxen weiterführend Brizić 2007, 166ff.; zusammenfassend Terhart & von Dewitz 2016).

Sprachprestige

In der Auseinandersetzung mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit ist die Frage nach dem jeweiligen „Wert“, welcher einer einzelnen Sprache in einem bestimmten Kontext zugesprochen wird, von Bedeutung. Das damit angesprochene Prestige einer Sprache ist für das damit verbundene „soziale Vorankommen“ (Weinreich 1953, 79 zit. nach Fishman 1975, 136) in der jeweiligen Umgebung bedeutsam.

Am Beispiel des Englischen lässt sich aufzeigen, dass das Englische zwar keine offizielle

Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit: Familiäre Sprachpraxen und elementarpädagogische Programme von Henrike Terhart und Christina Winter

Sprache in Deutschland darstellt, jedoch ohne Zweifel als global bedeutsame Sprache einen hohen Stellenwert in Deutschland hat. So ist das Englische in der Regel die erste Fremdsprache, die in der Schule in Deutschland erlernt wird und welche zunehmend auch im Elementarbereich angeboten wird (vgl. www.fmks-online.de). Demgegenüber genießen andere Sprachen in Deutschland ein weniger hohes Ansehen und entsprechende Fähigkeiten von Kindern werden zumeist als ein Risiko für die Sprachentwicklung angesehen.

Das Prestige einer Sprache ist abhängig vom jeweiligen Kontext, sodass das Ansehen von Sprachen aufgrund unterschiedlicher Bedingungen wie Zeit, Ort oder Sprachgemeinschaft variieren kann (vgl. Fishman 1975). Untersuchungen zu Einstellungen zu Sprachen und Sprachvarietäten wie z.B. Dialekten verdeutlichen, dass diese eng mit Vorstellungen über angenommene soziokulturelle Orientierungen der Angehörigen der jeweiligen Sprecherinnen- und Sprechergruppen verknüpft sind. Letztlich repräsentieren Spracheinstellungen die Einstellungen gegenüber vorherrschenden sozialen Normen und Werten einer Gesellschaft (vgl. grundlegend z.B. Lambert 1967; zu Spracheinstellungen in Deutschland Settinieri 2011; Eichinger et al. 2009; Plewnia & Rothe 2011).

Für das mehrsprachige Aufwachsen von Kindern sind allerdings nicht nur die Familien von Bedeutung, sondern auch die jeweiligen Bildungseinrichtungen, welche die Kinder besuchen. Bestehende organisationale Strukturen sowie die Haltung und das Fachwissen von Pädagoginnen und Pädagogen sind dabei zentral für die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten sowie das Erleben des Wertes vorhandener Sprachen und von Mehrsprachigkeit selbst. Insgesamt zeigt die Forschung zu diesem Thema, dass migrationsbedingte Mehrsprachigkeit lange Zeit entweder keine oder aber in problemorientierter Perspektive Berücksichtigung fand. Es hielt und hält sich hartnäckig die Annahme, dass sprachliche Fähigkeiten auf Grundlage klar voneinander abgrenzbarer Sprachen zu beurteilen sind. Im Zuge einer solchen Vorstellung wurde das Erlernen mehrerer Sprachen oftmals als eine gegenseitige Gefahr füreinander angesehen, da die Steigerung der sprachlichen Fähigkeiten in der einen Sprache zu einer Verdrängung der anderen Sprache führe.

Traditionell problemorientierte Perspektive auf migrationsbedingte Mehrsprachigkeit

Ein solches Verständnis von Zwei- und Mehrsprachigkeit wurde vielfach kritisiert (z.B. Dirim 2005; Fürstenau & Niedrig 2010). Eine Orientierung am Monolingualismus als Richtwert für die Bewertung von Zwei- und Mehrsprachigkeit ist weder notwendig, noch sinnvoll, da diese keinen Aufschluss über die sprachlichen Kompetenzen der Zwei- und Mehrsprachigen geben kann (vgl. Beatons Beardsmore 1982). Zentral ist die Erkenntnis, dass zwei- oder mehrsprachig aufwachsende ihre Sprachen kontextabhängig nutzen und während des Erwerbsprozesses unterschiedliche Erfahrungen mit und in ihren Sprachen sammeln. In diesem Zusammenhang wurde von Ingrid Gogolin (1988) der Begriff der „le-

Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit: Familiäre Sprachpraxen und elementarpädagogische Programme von Henrike Terhart und Christina Winter

Nicht alle sprachlichen
Aufgaben müssen in allen
Sprachen gleich gut
beherrscht werden

bensweltlichen Zweisprachigkeit“ eingeführt, der verdeutlicht, dass sprachliche Fähigkeiten von Zwei- und Mehrsprachigen nicht ausgeglichen sein müssen. Aufgrund unterschiedlicher Erwerbsumstände, Gebrauchssituationen sowie damit einhergehenden Absichten haben Sprachen unterschiedliche Funktionen: Eine Person ist dann zwei- oder mehrsprachig, wenn sie sich im Alltag dieser mehreren Sprachen bedienen kann.

Mehrsprachige Personen machen von ihren Sprachen nicht nur in verschiedenen Situationen, sondern auch mit unterschiedlicher Absicht Gebrauch. Während lange Zeit Uneinigkeit darüber bestand, welcher Grad an mehrsprachiger sprachlicher Kompetenz vorausgesetzt wird, gilt heute der allgemeine Konsens, dass es „meist nicht nötig und deshalb auch nicht sinnvoll [ist], alle sprachlichen Aufgaben, die das soziale Leben stellt, in beiden Sprachen bewältigen zu können“ (Auer 2009, 94). „Denn auch wenn ein Kind von Anfang beide Sprachen in seiner Umgebung hört, so ist das keine Garantie dafür, dass es diese Sprachen sein Leben lang beibehalten und ausbauen wird. Dies hängt auch von der Gelegenheit ab, eine Sprache aktiv und dauerhaft zu verwenden. Wenn sich die Lebensumstände ändern [...], verändern sich oftmals die Verwendungsgelegenheiten und -häufigkeiten“ (Tracy 2008, 50f.).

Zusammenfassend ist die durch Migration bedingte Mehrsprachigkeit als ein vielfältiges Phänomen zu verstehen, das im Zusammenspiel von innerhalb und außerhalb der Familie liegenden Faktoren bedingt wird und zudem einem zeitlichen Wandel unterworfen sein kann. Bei der Konstellation von Sprachen sowie hinsichtlich der Frage, wie diese in der Familie organisiert werden, besteht eine große Bandbreite. Eine pädagogische Arbeit, die an den jeweiligen sprachlichen Ressourcen migrationsbedingt mehrsprachiger Familien ansetzen möchte, sollte dem jeweiligen familialen Sprachhandeln Aufmerksamkeit schenken und bei Bedarf Unterstützung anbieten.

4. Elementarpädagogische Programme für Familien unter Berücksichtigung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit: Das Beispiel Rucksack

Differenzsensible
Perspektive auf
Sprache notwendig

Die Vielfalt familiären Zusammenlebens wird auch durch die sprachliche Heterogenität in Familien gespeist. Im Folgenden wird das Angebot elementarpädagogischer Maßnahmen zur Einbindung dieser sprachlichen Vielfalt in Familien näher betrachtet. Als erste Bildungsorte außerhalb der Familie beeinflussen insbesondere Kindertageseinrichtungen die frühe Erziehung und Bildung von Kindern. Mit der Forderung, die Elementarbildung als Einstiegsstufe in das Bil-

Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit: Familiäre Sprachpraxen und elementarpädagogische Programme von Henrike Terhart und Christina Winter

dungssystem zu verstehen, wird der Status der Elementarpädagogik im Bildungssystem – zumindest konzeptuell – aufgewertet. Einher mit der gestiegenen und auch weiterhin geforderten größeren Anerkennung frühpädagogischer Arbeit geht eine höhere pädagogische Verantwortung, die der Elementarbildung zugeschrieben wird. Diese Verantwortung erstreckt sich auch auf die Frage, wie familiäre sprachliche Vielfalt angemessen berücksichtigt werden kann. Eine solche differenzsensible Perspektive auf Sprachen kann als Teil Interkultureller Bildung und somit der grundsätzlichen Haltung zu einer auch durch Migration bedingten pluralen Gesellschaft verstanden werden. Sie sollte dabei immer mit einer ungleichheitssensiblen Haltung verknüpft werden (vgl. Mecheril & Plößer 2009), da sprachliche Heterogenität abhängig von den Sprachen und dem jeweiligen Kontext ist (s. Sprachprestige). Eine diesbezügliche Sensibilität einer Fachkraft ist, unabhängig davon, ob diese selbst migrationsbedingt mehrsprachig ist, nicht als eine Sonderkompetenz zu verstehen, die als weitere Aufgabe zu einem ansonsten weitgehend differenzfreien Arbeitsumfeld additiv hinzukommt (vgl. Kuhn 2013, 107ff.). Sie bildet vielmehr eine grundlegende Haltung und Fähigkeit im vielfältigen fachlichen Repertoire elementarpädagogischer Fachkräfte, Ansätze für eine individuelle Unterstützung von Familien zu sehen und darauf angemessen zu reagieren.

Hinsichtlich der Frage, wie die Berücksichtigung und Wertschätzung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit zum Tragen kommen kann, bestehen verschiedene Ansatzpunkte. Gerade unter Bezug auf den zunehmend geforderten Anspruch, Eltern als Partner in der institutionellen Bildungsarbeit zu verstehen und ernst zu nehmen (vgl. Stange et al. 2013; Roth 2013), wurden für die Elementarbildung Programme entwickelt, die Eltern mit Migrationshintergrund in den Blick nehmen (vgl. BMBF 2008; Friedrich, Siegert & Schuller 2009). Die Programme „Griffbereit“ und „Rucksack Kita“ (vgl. Landesweite Koordinierungsstelle der Kommunalen Integrationszentren NRW) sowie das „Projekt frühstart“ in seiner Konzeption in Hessen (vgl. www.fruehstart-hessen.de) sind dabei explizit mehrsprachig angelegt. Zum einen sollen sie die mehrsprachige Erziehung in den Familien fördern und zum anderen Kitas in ihrer migrationssensiblen Ausrichtung unterstützen. Die Programme zeichnen sich durch eine niedrigschwellige, sozialraumnahe Konzeption aus, in der die Eltern als Erziehungspartnerinnen und -partner angesehen werden. In allen drei Programmen wird das Ziel der Unterstützung und Bildung der Eltern mit der gezielten Anregung der sprachlichen Interaktion mit den Kindern verknüpft. Eingebunden in die Programme sind mehrsprachige Personen, die als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren nach dem Peer-Education-Prinzip Inhalte an die Eltern vermitteln und beratend agieren (vgl. Terhart 2015).

Im Folgenden wird exemplarisch anhand des Bildungsprogramms Rucksack Kita aufgezeigt, worauf bei der Arbeit mit zielgruppenspezifischen Programmen für und mit migrationsbedingt mehrsprachigen Familien zu achten ist.

Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit: Familiäre Sprachpraxen und elementarpädagogische Programme von Henrike Terhart und Christina Winter

4.1 Das Konzept des Rucksack-Programms

Förderung der mehrsprachigen Entwicklung der Kinder

Das Rucksack-Programm versteht sich als ein mehrsprachiges Bildungsprogramm für und mit pädagogischen Einrichtungen, Eltern und Kindern. Ziel des Rucksack-Programms ist die Förderung der mehrsprachigen Entwicklung der teilnehmenden Kinder (zur Entwicklung des Rucksack-Programms in Deutschland vgl. Schwaiger&Neumann 2010). Der Weg zu diesem Ziel ist die Stärkung der (sprachlichen) Erziehungskompetenz der Eltern, eine Verbesserung der Partnerschaft zwischen Eltern und Institution sowie ein kompetenter Umgang mit Mehrsprachigkeit in Bildungsinstitutionen. Als eine Adaption des niederländischen Programms „Rugzak“ (vgl. zur Geschichte des Programmes Springer-Geldmacher 2006; Roth & Terhart 2015) wird das Programm durch die Landesweite Koordinierungsstelle der Kommunalen Integrationszentren NRW (ehemalig Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA)) angeboten und koordiniert.

Unterstützung der Sprach- und Literalitätsförderung in der Familie

Rucksack als Bildungsprogramm funktioniert nach dem Multiplikatorenprinzip: Kitas und Grundschulen können sich bei der lokalen Koordinierungsstelle für das Programm bewerben und „verpflichten sich zu einer Anerkennung von Mehrsprachigkeit als Bildungsressource“ (Roth et al. 2015, 30). Im Rahmen des Programms wird sodann eine wöchentlich stattfindende Rucksack-Gruppe für interessierte mehrsprachige Eltern – meist Mütter – angeboten¹. Die Gruppen werden zumeist von mehrsprachigen Frauen – u.a. als Elternbegleiterinnen bezeichnet – geleitet, die durch den koordinierenden Träger vorbereitet und während ihrer Tätigkeit durch ein Coaching begleitet werden. In den wöchentlichen Treffen bieten die Elternbegleiterinnen Eltern einer Kita (oder Grundschule) Unterstützung bei der zwei- und mehrsprachigen Bildung und der Erziehung ihrer Kinder an. Die Elternbegleiterin hält Lern- und Übungsmaterial für die Gruppe bereit. Es steht sowohl in möglichen Herkunftssprachen² der Teilnehmenden als auch in deutscher Sprache zur Verfügung. Die Materialien werden in den Treffen vorbereitet, sodass die Eltern diese zu Hause mit ihren Kindern für die Spracherziehung nutzen können. Beim folgenden Treffen werden diese Lernblätter und die Erfahrungen bei der Durchführung besprochen. Auf diese Weise sowie durch darüber hinausgehende Anregungen (Bilderbücher lesen, Bibliotheksbesuche usw.) unterstützt Rucksack die family literacy, also die Sprach- und Literalitätsförderung in der Familie (vgl. dazu Gantefort 2015). Abhängig von der bestehenden Situation vor Ort werden einige Gruppen zweisprachig gestaltet. In anderen Gruppen, in denen Eltern mit verschiedenen Sprachen zusammenkommen, wird das Deutsche oftmals als Verkehrssprache eingesetzt.

1 Die Treffen in den Rucksack-Gruppen finden neun Monate lang einmal die Woche für zwei Stunden in der jeweiligen Einrichtung des Kindes statt. Abschließend erhalten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ein Zertifikat.

2 Bis dato liegt das Material in folgenden Sprachen vor: Albanisch, Arabisch, Deutsch, Englisch, Französisch, Griechisch, Italienisch, Polnisch, Russisch, Serbisch/Kroatisch, Türkisch (vgl. Flyer Rucksack Kita 2016).

Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit: Familiäre Sprachpraxen und elementarpädagogische Programme von Henrike Terhart und Christina Winter

Parallelisierung des Rucksack- und Kita-Alltags

Parallel zu der Bearbeitung der Rucksack-Materialien durch die Familien zu Hause sieht das Rucksack-Programm vor, die thematischen Inhalte der Arbeitsblätter mit den pädagogischen Inhalten des Kita-Alltags bzw. des Unterrichts zu parallelisieren, sodass die Kinder im Idealfall zur gleichen Zeit ein Thema in der Kita bzw. im Unterricht (meist auf Deutsch) sowie zu Hause (variiert, oftmals in der Familiensprache) bearbeiten. In diesem Sinne ist das Rucksack-Programm explizit kein additives Programm für Eltern mit Migrationshintergrund, das den Alltag der pädagogischen Einrichtung unbeeinflusst lässt. Vielmehr verweist der Anspruch einer Parallelisierung der in den Rucksack-Gruppen erarbeiteten Inhalte mit den Inhalten im Kita-Alltag auf eine Möglichkeit, die Arbeit in der Kita für die bestehende Mehrsprachigkeit systematisch zu öffnen. Dabei wird in der mehrsprachigen Ausrichtung des Programms mehr implizit als explizit die Auffassung deutlich, dass die Entwicklung der Erstsprache die Entwicklung der Zweitsprache begünstigt. So folgt das Rucksack-Programm dem Prinzip der Förderung sowohl der Familiensprache als auch der Umgebungssprache Deutsch mit dem Ziel einer aktiven Mehrsprachigkeit. Grundlage bildet die populäre und zugleich kontrovers diskutierte Interpretation der Interdependenzhypothese von Cummins (vgl. Cummins 2000; Cummins & Swain 1992), nach der die Erst- und Zweitsprache miteinander in Beziehung stehen und sich eine Förderung der Erstsprache positiv auf die Entwicklung der Zweitsprache auswirkt (vgl. Winter 2015, 252).

4.2 *Rucksack in der Praxis zwischen Zielgruppenspezifik und Bedarfsorientierung*

Rucksack – ein lernendes Programm

Das Rucksack-Programm soll im Folgenden stellvertretend für Sprachbildungsangebote in Kooperation zwischen pädagogischen Einrichtungen und mehrsprachigen Familien auf seine Stärken und Begrenzungen hin betrachtet werden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass es sich bei Rucksack um ein lernendes Programm handelt: „Rucksack hat sich im Laufe der Jahre gewandelt, aber nicht sprunghaft. Es ist gewachsen, es hat Erfahrungen gesammelt und reflektiert, es hat von den gleichzeitigen pädagogischen Diskussionen gelernt. Der Kern ist darüber nicht verloren gegangen: die Förderung beider Sprachen des Kindes, als die beste Art, seiner Sprachentwicklung insgesamt zu dienen, und die angeleiteten Aktivitäten der Eltern als anspruchsvollste Form der gemeinsamen Verantwortung für dieses Ziel“ (Reich 2015, 277). In diesem Sinne mögen die folgenden Ausführungen nicht in gleichem Maße auf alle Umsetzungsweisen des Programms in der Praxis zutreffen. Grundsätzlich führt die Analyse jedoch zu der Frage, wie man ein pädagogisches Angebot für Familien umsetzen kann, für die Mehrsprachigkeit im Rahmen von Migration ein bedeutsames Thema darstellt und zu dem sie Informationen und Austausch wünschen.

Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit: Familiäre Sprachpraxen und elementarpädagogische Programme von Henrike Terhart und Christina Winter

Die bestehenden Studien und Evaluationen zum Rucksack-Programm zeigen auf, dass das Konzept in der Praxis von den Elternbegleiterinnen und beteiligten Eltern als positiv wahrgenommen wird (vgl. Roth et al. 2015; Romppel&Lütters 2009; Naves&Rummel 2009). Eine Studie, die 2012-2013 an der Universität zu Köln zu Rucksack Kita und dem daran anschließenden Programm Rucksack Grundschule durchgeführt wurde, befragte Gruppenleitungen, Eltern und Kinder zu ihrem Alltag mit dem Rucksack-Programm³. Deutlich wurde, dass die mehrsprachige Ausrichtung des Programms an der Lebenswirklichkeit der Familien ansetzt und von den Erwachsenen im Sinne einer Wertschätzung ihrer sprachlichen Ressourcen erlebt wurde (vgl. Roth et al. 2015, 65f.).

Zwei- und mehrsprachige Erziehung – Elternratgeber

Neben wissenschaftlichen Publikationen und Studien werden auch Elternratgeber zum Thema „Zwei- und mehrsprachige Erziehung“ veröffentlicht. Die Ratgeber stellen für Eltern anschaulich dar, wie Kinder zwei oder mehr Sprachen erwerben, welche Vorurteile teilweise gegenüber frühkindlicher Mehrsprachigkeit bestehen und wie Eltern die zwei- bzw. mehrsprachige Erziehung gestalten können. Im Gegensatz zu wissenschaftlicher Literatur vermitteln Elternratgeber eher ein pädagogisch-praktisches Alltagswissen, auch wenn die Autorinnen und Autoren die Fragen und Sorgen zwei- oder mehrsprachig erziehender Eltern in der Regel basierend auf wissenschaftlich fundierten Erkenntnissen beantworten. Je nach individueller Darstellung sind die Inhalte jedoch mit Vorsicht zu genießen, da nicht immer der Verweis auf die entsprechenden Studien zu finden ist.

Die folgenden Elternratgeber ermöglichen einen empfehlenswerten Überblick über das Thema:

Leist-Villis, Anja (2016): Elternratgeber Zweisprachigkeit: Informationen & Tipps zur zweisprachigen Entwicklung und Erziehung von Kindern. 7. Aufl., Tübingen: Stauffenburg.

Montanari, Elke (2010): Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen: Ein Ratgeber. Hrsg. vom Verband binationaler Familien und Partnerschaften, 6. Aufl., Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.

Nodari, Claudio & DeRosa, Raffaele (2006): Mehrsprachige Kinder. Ein Ratgeber für Eltern und andere Bezugspersonen, Bern: Haupt.

Triarchi-Herrmann, Vassilia (2006): Mehrsprachige Erziehung. Wie Sie Ihr Kind fördern. München: Ernst Reinhardt.

³ In den folgenden Interviewzitatzen werden die Beteiligten wie folgt abgekürzt: EB = Elternbegleiterinnen (Gruppenleitungen), M = Mütter, K = Kinder. Es handelt sich um verschriftlichte lautsprachliche Äußerungen, die leicht grammatikalisch angepasst wurden.

Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit: Familiäre Sprachpraxen und elementarpädagogische Programme von Henrike Terhart und Christina Winter

Unterschiedlicher Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Familie

In dem durch das Programm bewusst mehrsprachig gesteckten Rahmen eröffnen die Gruppenteilnehmerinnen sowie die Elternbegleiterinnen u.a. mithilfe leitfadengestützter Interviews Einblicke in den sprachlichen Alltag der Familien⁴. Die darin zum Tragen kommenden Praktiken zeigen unterschiedliche und sich im Verlauf verändernde Strategien auf, die verdeutlichen, dass die familialen Sprachpraxen von den Eltern besprochen und aktiv gestaltet werden. So finden sich in den Aussagen Verweise darauf, dass in einigen Familien nach dem Prinzip „ein Sprecher – eine Sprache“ jeweils ein Elternteil konsequent eine der Sprachen mit dem Kind spricht:

„also wenn wir irgendwas machen dann eh mache ich das nur Türkisch – und wenn er mit Papa irgendwas macht dann versucht der Papa dann nur Deutsch mit ihm zu reden – weil damit der weiß – bei Papa kann ich Deutsch sprechen und bei Mama nur Türkisch – dass der diese Grenzen kennt“ (M 18, 31) (Roth et al. 2015, 87f.).

Allerdings wird auch deutlich, dass gewählte Vorgehensweisen im Austausch zwischen den Gruppenteilnehmerinnen und auf Grundlage bereits gesammelter Erfahrungen an die lebensweltliche Realität angepasst und nicht immer durchgängig umgesetzt werden. Es findet somit ein Austausch statt zwischen dem von den Eltern angestrebten Vorgehen und dem, was sich im Alltag als praktikabel erweist:

„man sagt ja immer man soll ja immer die Sprachen so halbieren – ne [?] Papa soll vielleicht eine Sprache und die Mutter eine – aber ehrlich gesagt ist das recht/ sehr schwierig – wir vermitteln das zwar auch hier aber jeder berichtet mir das immer wieder zurück – manche Gefühle kann ich nicht auf der deutschen Sprache wiedergeben – das muss dann einfach auf meiner Muttersprache sein – und dann hat man wirklich ein Verständnis davon – deswegen hat sich die Einstellung zu der Sprache bei mir so entwickelt – sprich die Sprache in der du sicher bist – im Bauch und im Herzen – im Kopf – das vermittele ich auch hier meinen Müttern“ (EB 10, 165) (ebd., 74).

Spracherhalt als ein Ziel

Ziel der teilnehmenden Familien ist die Entwicklung bzw. Aufrechterhaltung einer aktiven Mehrsprachigkeit bei ihren Kindern, zu der das Erlernen des Deutschen und mindestens einer weiteren in der Familie gesprochenen Sprache zählt. Die weitere Sprache kann dabei die Erstsprache des Kindes sein, oder aber es besteht der Wunsch, dass neben Deutsch als Erstsprache des Kindes die Erstsprache der Eltern oder Großeltern als Zweitsprache erlernt wird. In diesem Fall wird von dem Ziel des Spracherhalts (vgl. Reich&Roth 2002, 7ff.) gesprochen:

4 Die Auswertung der Interviews mit 16 Elternbegleiterinnen sowie 18 Müttern wurde mit einer inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse durch eine induktive Kategorienbildung vorgenommen (vgl. Mayring 2015, 5.5.4; Schreier 2014, 5f.)

Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit: Familiäre Sprachpraxen und elementarpädagogische Programme von Henrike Terhart und Christina Winter

„ich finde jetzt als Erstes die deutsche Sprache – damit sie hier im Land weiter kommt sehr wichtig – aber die eigene Muttersprache weil wir auch noch in der Türkei verwurzelt sind – meine Eltern – können nicht so gut Deutsch sprechen deswegen ist es auch wichtig dass sie [die Tochter] das beherrscht und sprechen kann“ (M 1, 129) (Roth et al. 2015, 89).

„da haben wir gemerkt ‚okay sie spricht jetzt nur noch auf Deutsch‘ – dann haben wir uns das so aufgeteilt – dass wir gesagt haben ‚okay – ab jetzt müssen wir jetzt aufpassen – nicht dass die die Muttersprache verlernt“ (M 5, 23) (ebd., 90).

Im Rahmen der familialen Aushandlungen, wer wann welche Sprachen mit wem spricht, wurden von den Teilnehmerinnen der Rucksack-Gruppen auch Unsicherheiten und der Wunsch nach Informationen thematisiert, welche im Rahmen der Rucksack-Gruppentreffen Gehör fanden. Einige der Befragten berichteten zudem, dass sich ihr bestehendes Interesse für die sprachliche Entwicklung ihrer Kinder durch die Teilnahme an den Rucksack-Treffen noch einmal verstärkt habe und sie aufmerksamer für sprachbezogene Themen geworden sind:

„dass wir auch mehr türkische Bücher nehmen oder diese zweisprachigen Bücher auch nehmen – vorher hatten wir nur deutsche Bücher zuhause – dass wir auch beim Lesen jetzt auch mehr – türkische Texte auch lesen“ (M 1, 123) (ebd., 91).

Eltern machen ihr Interesse am Bildungserfolg ihrer Kinder sichtbar

Darüber hinaus berichten einige Frauen, dass sie durch die Gespräche bei den Treffen generelle Anregungen zu Erziehungsfragen etwa zu Mediennutzung, Ernährung und Gesundheitsthemen erhalten haben (vgl. Roth et al. 2015, 100). Der wiederholt angesprochene Austausch und die gegenseitige Beratung stellen Schlüsselemente der positiven Beurteilung des Rucksack-Programms durch die Teilnehmenden dar. Auffällig ist dabei der hohe Grad an Identifikation, den ein Großteil der befragten Frauen dem Programm entgegenbringt. Mit dem Anspruch das eigene Kind bestmöglich zu unterstützen, eröffnet das Programm Zugang zu Informationen, Austausch und Beratung. Zudem ist die Teilnahme eine Möglichkeit für die Frauen, für die pädagogische Einrichtung sichtbar zu machen, dass sie sich – ganz im Sinne der Strategie einer familialen Platzierung der Kinder im Bildungssystem – aktiv für den mit dem Programm assoziierten Bildungserfolg ihrer Kinder einsetzen:

„unsere Kita ist zum Beispiel/ unsere Leiterin ist sehr begeistert von dem Projekt und unterstützt uns sehr – und die Bedingung muss glaube ich auch erfüllt sein weil der Raum wird uns hier gestellt – also es wird für wichtig genommen – es ist jetzt nicht einfach eine Aktivität die einmal in der Woche hier stattfindet – sondern das ist so eine ganz wichtige Gruppe und die hat auch immer Vorrang [...] also die Zusammenarbeit ist sehr gut“ (EB 13, 166, 174) (ebd., 67).

Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit: Familiäre Sprachpraxen und elementarpädagogische Programme von Henrike Terhart und Christina Winter

„natürlich – also dass man Absprachen hält – und also in der Einrichtung wird das ja noch mal – diese einzelnen Themen – noch mal – angesprochen mit den Kindern [...] von daher ist/ natürlich diese Absprachen sehr sehr wichtig mit dem Kindergarten“ (EB 5, 136) (ebd., 69).

Allerdings sind in den grundsätzlich positiven Bewertungen der Teilnahme am Programm vereinzelt auch kritische Stimmen zu hören, die die Zielgruppenspezifität des Programms in Frage stellen. Eine der interviewten Mütter, die gerne an den Gruppentreffen teilnimmt, äußert sich kritisch über das Auswahlkriterium „mit Migrationshintergrund“ für die Teilnahme an dem Programm:

Zielgruppenspezifität des Programms in der Kritik

„ich bin hier groß geworden – warum soll ich in so eine Gruppe rein [?] – also dann war ich schon etwas sauer – und ja okay ich bin jetzt hier reingerutscht – ich bereue es auch nicht – aber ich hab da nur gedacht – ‚es sind nicht nur die türkischen Mütter die das brauchen – es gibt auch genug deutsche Mütter die das brauchen‘ – [...] – weil es gibt wirklich genug Mütter die – oder Eltern – die nichts mit den Kindern machen und das verstehe ich heute immer noch nicht warum – und ehm dann habe ich mich natürlich etwas angegriffen gefühlt – möchte ich gar nicht – aber hatte ich [...] weil ich stecke mich auch nicht in einen Topf einfach – ich bin auch hier groß geworden und mein Sohn eh sagt auch ‚ich bin Deutscher‘ – ist halt nun mal so“ (M 11, 40; 44) (ebd., 94).

Exklusive Ansprache dient nicht der Normalisierung sprachlicher Vielfalt

Ausgehend von diesem Zitat soll der Blick darauf gerichtet werden, dass das Rucksack-Programm auf der Teilnahme von migrationsbedingt mehrsprachigen Familien basiert und somit die Zielgruppe migrationsbedingt mehrsprachiger Familien adressiert. Durch das zuvor Berichtete wird deutlich, dass die teilnehmenden Familien durchaus Interesse an der Auseinandersetzung mit Fragen zur Mehrsprachigkeit haben und in der pädagogischen Praxis werden Angebote für diese möglichen Bedarfe einer mehrsprachigen Bildung oftmals zielgruppenspezifisch konzipiert. D.h., Angebote sind explizit auf zweisprachig aufwachsende Kinder und ihre Eltern ausgerichtet, indem – etwa wie in Rucksack – das verwendete didaktische Material in verschiedenen Sprachen zur Verfügung steht und auch die Gruppentreffen oftmals mehrsprachig sind. Mit der exklusiven Ansprache migrationsbedingt mehrsprachiger Familien ist jedoch die Gefahr verbunden, dass der Eindruck entsteht, es handele sich um eine besondere Gruppe von Familien, die aufgrund ihrer Mehrsprachigkeit automatisch einer spezifischen Unterstützung bedarf. Zielgruppenspezifische Maßnahmen führen in diesem Sinne gerade nicht zu einer Normalisierung sprachlicher Heterogenität, sondern können Prozesse der „Veränderung“ (Reuter 2002, 20) mehrsprachiger Familien begünstigen. Bestehende Vorstellungen über kulturelle Unterschiede im familialen Gefüge sowie die Annahme problematischer Erziehungsvorstellungen in Migrationsfamilien (s. Kap. 1) bilden nicht selten die Grundlage für die Initiierung und Praxis solcher Programme. Aus einer solchen Perspektive er-

Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit: Familiäre Sprachpraxen und elementarpädagogische Programme von Henrike Terhart und Christina Winter

Positive Balance zwischen der Berücksichtigung von Gemeinsamkeiten und Besonderem

scheinen zielgruppenspezifische Angebote als Stützen einer defizitorientierten im Sinne einer „Reparaturpädagogik“ (Krüger-Potratz 2005, 33) gedachten pädagogischen Praxis und müssen kritisch hinterfragt werden.

Das darin deutlich werdende Spannungsverhältnis zwischen der Berücksichtigung bestehender Bedarfe mehrsprachiger Familien einerseits sowie der Gefahr der „Veränderung“ entlang des Unterscheidungsmerkmals „Migrationshintergrund“ und daran oftmals gekoppelte Vorstellungen kultureller Differenz andererseits, verweist auf ein grundlegendes Spannungsverhältnis, dass von Doris Edelmann in ihrem Konzept einer „Dialektik der Differenz“ (Edelmann 2007, 233ff.) aufgegriffen wurde: Als positive Spannung zwischen der Berücksichtigung von Gleichheit und Differenz gefasst, muss diese in einer kontinuierlichen Balance zwischen dem Blick auf das Gemeinsame von Familien einerseits sowie der Berücksichtigung spezifischer Bedarfe migrationsbedingt mehrsprachiger Familien andererseits gehalten werden. Die Überbetonung des Gemeinsamen sowie des Besonderen kann jeweils zu einer „entwertenden Übertreibung“ (ebd.) beitragen, wodurch auf je unterschiedliche Weise eine ausschließende und somit diskriminierende Praxis entstehen kann.

Programme, die entlang des Merkmales einer migrationsbedingten Mehrsprachigkeit konzipiert sind, bergen somit immer auch die Gefahr, vereinseitigende, pauschale Zuschreibungen zu verfestigen. Zugleich eröffnen sie für pädagogische Einrichtungen und ihre Akteurinnen und Akteure die Möglichkeit, mithilfe eines bereits bestehenden Konzepts und entsprechender Materialien in mehreren Sprachen sprachliche Ressourcen systematisch verzahnt in die Bildungsarbeit im Kita-Alltag sowie in den Familien miteinzubeziehen. Zudem löst sich durch die mit dem Multiplikatorenansatz einhergehende Leitung der Rucksack-Gruppen durch migrationsbedingt mehrsprachige Personen eine eindeutige Trennung zwischen einem mehrheitsgesellschaftlichen Angebot für „Migrationsandere“ (Mecheril 2004, 47) zumindest ein Stück weit auf.

5. Fazit und Ausblick

Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als Ressource

Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in Familien ist eine Tatsache, die sich in unterschiedlicher Ausgestaltung zeigt. Mit Blick auf die sprachliche Erziehung in den Familien und die Sprachentwicklung der Kinder besteht die Möglichkeit, dass das Kind entweder als erstes die Erstsprache der Eltern bzw. eines Elternteils erlernt, die Umgebungssprache spricht oder aber von Beginn an zwei- bzw. mehrsprachig aufwächst. Das mehrsprachig konzipierte Rucksack-Programm kann eine aktive Mehrsprachigkeit durch die Zusammenarbeit von Familien

Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit: Familiäre Sprachpraxen und elementarpädagogische Programme von Henrike Terhart und Christina Winter

und pädagogischen Einrichtungen unterstützen. Der Einbezug der Eltern sowie der sprachlichen Situation in der Familie erscheint als positiv, wenn mit solchen Angeboten das Gefühl der Wertschätzung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit einhergeht und spezifische Fragen, die sich womöglich in Familien ergeben, aufgegriffen werden können. Findet eine solche Zusammenarbeit im Rahmen eines Elternprogramms speziell für migrationsbedingt mehrsprachige Familien statt, so besteht jedoch zugleich die Gefahr, dass eine zielgruppenspezifische Ansprache auf Grundlage eines formal definierten Migrationshintergrundes an den bestehenden Bedarfen vorbeigeht. Es ist daher Vorsicht geboten, mit dem Einsatz eines solchen Programmes eine besondere Gruppe von Familien „herzustellen“, die aufgrund ihrer Migrationserfahrung sowie der damit einhergehenden Mehrsprachigkeit automatisch einer spezifischen Unterstützung bedarf. Zentral ist daher der Blick auf die individuelle Situation, da bei der Konstellation von Sprachen sowie hinsichtlich der Frage wie diese in der Familie organisiert werden, eine große Vielfalt besteht. Eine pädagogische Arbeit, die an den jeweiligen sprachlichen Ressourcen migrationsbedingt mehrsprachiger Familien ansetzen möchte, sollte dem jeweiligen familialen Sprachhandeln Aufmerksamkeit schenken und bei Bedarf Unterstützung anbieten. Durch eine solche Perspektive können auch nicht migrationsbedingt mehrsprachige Familien in den Fokus sprachlicher Bildung rücken.

Mehrsprachigkeit kein „Störfaktor“ im Kita-Alltag

Es ist somit zentral, dass elementarpädagogische Angebote zu migrationsbedingter Mehrsprachigkeit nicht im Sinne additiver Programme verstanden werden, wodurch der Themenkomplex Migration, Mehrsprachigkeit und Familie im Sinne eines „Störfaktors“ aus dem Kita-Alltag herausgehalten wird. In dem beispielhaft vorgestellten Rucksack-Programm Kita werden die Rucksack-Gruppentreffen sowie die dadurch angeregten Aktivitäten der Eltern mit ihren Kindern zu Hause durch eine konzeptuell verankerte Parallelisierung mit den Inhalten in der pädagogischen Praxis der Kita gekoppelt. Grundsätzliches Ziel sollte dabei sein, sprachliche Ressourcen in den Familien zu erkennen und zu nutzen, indem sie mit der pädagogischen Arbeit in der Kita verzahnt werden. Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit kann dabei aufgegriffen und als Element einer migrationsgesellschaftlichen Öffnung elementarpädagogischer Einrichtungen für alle Beteiligten genutzt werden.

6. Fragen und weiterführende Informationen

6.1. Fragen und Aufgaben zur Bearbeitung des Textes



AUFGABE 1:

Überlegen Sie, in welchen Situationen Mehrsprachigkeit in Ihrem Alltag eine Rolle spielt. Wie wird die bestehende oder angestrebte Mehrsprachigkeit in den jeweiligen Zusammenhängen beurteilt? Nennen Sie konkrete Beispiele aus Ihrem Umfeld.



AUFGABE 2:

Erklären Sie, warum das Rucksack-Programm ein Elternbildungsprogramm und zugleich ein Programm zur interkulturellen Öffnung von Kitas ist.



AUFGABE 3:

Recherchieren Sie, welche weiteren (Sprach-)Bildungsprogramme existieren, die sich an Familien richten. Sind diese zielgruppenspezifisch ausgerichtet und wenn ja in welcher Weise? Wählen Sie ein Konzept/Programm aus und stellen Sie dar, wie Mehrsprachigkeit darin Berücksichtigung findet bzw. finden könnte.

LITERATUR-VERZEICHNIS

6.2 Literaturverzeichnis und weiterführende Literatur

Apitzsch, U. & Schmidbaur, M. (Hrsg.) (2010): *Care und Migration. Die Ent-Sorgung menschlicher Reproduktionsarbeit entlang von Geschlechter- und Armutsgrenzen*. Opladen: Barbara Budrich Verlag.

Auer, P. (2009): *Competence in performance: Code-switching und andere Formen bilingualen Sprechens*. In Gogolin, I. & Neumann, U. (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: Springer VS Verlag, 91-110.

Bailey, A. L. & Osipova, A. V. (2016): *Children's multilingual development and education: fostering linguistic resources in home and school contexts*. Cambridge University Press.

Baker, C. & Prys Jones, S. (1998): *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Beatens Beardsmore, H. (1982): *Bilingualism: Basic Principles*. Clevedon: Tieto.

Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit: Familiäre Sprachpraxen und elementarpädagogische Programme von Henrike Terhart und Christina Winter

- Bloomfield, L. (1935): *Language*. London: Unwin University Books.
- BMBF (2008): *Sprachliche Bildung für Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Vorschläge zur Weiterentwicklung. Ergebnisbericht der Arbeitsgruppen des Bundesweiten Integrationsprogramms nach § 45 Aufenthaltsgesetz im Handlungsfeld sprachliche Bildung*. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- BMFSFJ (2016): *Familien mit Migrationshintergrund. Analysen zur Lebensweise, Erwerbsbeteiligung und Vereinbarkeit von Familie und Beruf*. 2. aktl. u. überarb. Aufl., Zugriff am 16.12.2016. Verfügbar unter: www.bmfsfj.de/blob/93744/3de8fd035218de20885504ea2a6de8ce/familien-mit-migrationshintergrund-data.pdf
- Boos-Nünning, U. & Karakaşoğlu, Y. (2005): *Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann.
- Brizić, K. (2007): *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster: Waxmann.
- Bukow, W.-D. & Llaryora, R. (1998): *Mitbürger aus der Fremde. Soziogenese ethnischer Minoritäten*. 3. aktual. Aufl., Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Cummins, J. & Swain, M. (1992): *Bilingualism in Education. Aspects of Theory, Research and Practice*. 4. überarb. Aufl., London: Longman.
- Cummins, J. (2000): *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire. Bilingual Education and Bilingualism*, 23. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Dirim, İ. (2005): *Notwendig ist die Schaffung einer Wissensbasis für den Umgang mit Mehrsprachigkeit*. In Gogolin, I., Neumann, U. & Roth, H.-J. (Hrsg.), *Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann, 81-86.
- Edelmann, D. (2006): *Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine Studie über Sichtweisen und Erfahrungen von Primarlehrpersonen in Bezug auf die kulturelle Heterogenität ihrer Schulklassen*. In Allemann-Ghionda, C. & Terhart, E. (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (52), 235-249.
- Eichinger, L. M., Gärtig, A.-K., Plewnia, A., Roessel, J., Rothe, A., Rudert, S., Schoel, C., Stahlberg, D. & Stickel, G. (2009): *Aktuelle Spracheinstellungen in Deutschland. Erste Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativumfrage*. Mannheim: Institut für deutsche Sprache und Universität Mannheim.
- Esser, H. (2009): *Der Streit um die Zweisprachigkeit: Was bringt die Bilingualität?* In Gogolin, I. & Neumann, U. (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS Verlag, 91-110.
- Farrokhzad, S. (2007): *„Ich versuche immer, das Beste daraus zu machen.“ Akademikerinnen mit Migrationshintergrund: gesellschaftliche Rahmenbedingungen? und biographische Erfahrungen*. Berlin Irena Regener Verlag.
- Farrokhzad, S., Ottersbach, M., Tunc, M. & Meuer-Willuweit, A. (2010): *Verschieden – Gleich – Anders? Geschlechterarrangements im intergenerativen und interkulturellen Vergleich*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Fishman, J. A. (1975): *Soziologie der Sprache. Eine interdisziplinäre sozialwissenschaftliche Betrachtung der Sprache in der Gesellschaft*. München: Hueber.
- Flyer Rucksack Kita 2016. Zugriff am 24.1.2017. Verfügbar unter: www.kommunale-integrationszentren-nrw.de/sites/default/files/public/system/downloads/flyer_rucksack_kita_10_2016.pdf

Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit: Familiäre Sprachpraxen und elementarpädagogische Programme von Henrike Terhart und Christina Winter

- Friedrich, L., Siegert, M. & Schuller, Karin (2009): *Förderung des Bildungserfolgs von Migranten: Effekte familienorientierter Projekte (Abschlussbericht)*. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Frühe Mehrsprachigkeit an Kitas und Schulen (fmks) (ohne Jahr): *Ich kann viele Sprachen lernen. Sprachen lernen mit Immersion in zwei- und mehrsprachigen Krippen, Kitas und Schulen*. Zugriff am 16.12.2016. Verfügbar unter: www.fmks-online.de/download/FMKS-Ich_kann_viele_Sprachen_lernen.pdf
- Fürstenau, S. & Niedrig, H. (2010): *Bilder und Begriffe von Mehrsprachigkeit*. In Krüger-Potratz, M., Neumann, U. & Reich, H. H. (Hrsg.), *Bei Vielfalt Chancengleichheit. Interkulturelle Pädagogik und durchgängige Sprachbildung*. Münster: Waxmann, 269-288.
- Gantefort, C. (2015): *Familiäre Lernumwelt, Literacy und sprachliche Bildung* In Roth, H.-J. & Terhart, H. (Hrsg.), *Rucksack. Empirische Befunde und theoretische Einordnungen zu einem Elternbildungsprogramm für mehrsprachige Familien*. Münster: Waxmann, 237-250.
- Geisen, T., Studer, T. & Yildiz, E. (Hrsg.) (2014): *Migration, Familie und Gesellschaft. Beiträge zu Theorie, Kultur und Politik*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Gogolin, I. (1988): *Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule*. Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Greschke, H. (2014): „Mein Smartphone ist mein Schatz.“ *Intimität in transnationalen Familien*. In Hahn, K. (Hrsg.), *E3Motion. Intimität in digitalen Medienkulturen*. Wiesbaden: VS Verlag, 151-167.
- Hamburger, F. & Hummrich, M. (2007): *Migration und Familie*. In Ecarius, J. (Hrsg.), *Handbuch Familie*. Wiesbaden: VS Verlag, 112-136.
- Homepage Landesweite Koordinierungsstelle der Kommunalen Integrationszentren NRW. Zugriff am 24.01.2017. Verfügbar unter: www.kommunale-integrationszentren-nrw.de/
- Homepage Projekt frühstart. Zugriff am 24.01.2017. Verfügbar unter www.projekt-fruehstart.de
- Homepage Rucksack Kita. Zugriff am 24.01.2017. Verfügbar unter: www.kommunale-integrationszentren-nrw.de/rucksack-1
- IOM – International Organisation of Migration (2008): *World Migration 2008. Managing Labour Mobility in the evolving global economy*. Zugriff 16.12.2016. Verfügbar unter: publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_1.pdf
- King, V. & Koller, H.-C. (2006): *Adoleszenz als Möglichkeitsraum für Bildungsprozesse unter Migrationsbedingungen*. In King, V. & Koller, H.-C. (Hrsg.), *Adoleszenz-Migration-Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden: Springer VS Verlag, 9-26.
- Kniffka, G. & Siebert-Ott, G. (2012): *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen*. 3. aktual. Aufl. Paderborn: Schöningh Verlag.
- Krüger-Potratz, M. (2016): *Migration als Herausforderung für die öffentliche Bildung. Ein Blick zurück nach vorn*. In Doğmuş, A, Karakaşoğlu, Y. & Mecheril, P. (Hrsg.): *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS Verlag, 11-41.
- Krüger-Potratz, M. (2013): *Vier Perspektiven der Beobachtung im Themenfeld Migration – Familie – Bildung*. In Geisen, T., Studer, T. & Yildiz, E. (Hrsg.), *Migration, Familie und soziale Lage. Beiträge zu Bildung, Gender und Care*. Wiesbaden: Springer VS Verlag, 13-36.
- Krüger-Potratz, M. (2005): *Interkulturelle Bildung. Eine Einführung*. Münster: Waxmann.
- Krüger-Potratz, M. (Hrsg.) (2004): *Familien in der Einwanderungsgesellschaft. Beiträge der Akademie für Migration und Integration*. Göttingen: V&R unipress.

Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit: Familiäre Sprachpraxen und elementarpädagogische Programme von Henrike Terhart und Christina Winter

- Kuhn, M. (2013): *Professionalität im Kindergarten: Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Labov, W. (1972): *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lambert, W. E. (1967): *A Social Psychology of Bilingualism*. *The Journal of Social Issues* 23 (2), 91-109.
- Lambert, W. E., Anisfeld, M. & Yeni-Komshian, G. (1965): *Evaluational Reactions of Jewish and Arab Adolescents to Dialect and Language Variation*. *Journal of Personality and Social Psychology* 2, 84-90.
- Lambert, W. E., Hudson, R. C., Gardner, R. C. & Fillenbaum, S. (1960): *Evaluational Reactions to Spoken Languages*. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 60, 44-54.
- Leist-Villis, A. (2016): *Elternratgeber Zweisprachigkeit: Informationen & Tipps zur zweisprachigen Entwicklung und Erziehung von Kindern*. 7. Aufl., Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Lutz, H. (2008): *Vom Weltmarkt in den Privathaushalt: Die neuen Dienstmädchen im Zeitalter der Globalisierung*. 2. überarb. Aufl., Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Macnamara, J. (1969): *How Can One Measure the Extent of a Person's Bilingual Proficiency?* In Kelly, L. G. (Hrsg.), *Description and Measurement of Bilingualism. An International Seminar*. Toronto: University Press, 79-119.
- Mayring, P. (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12. überarb. Aufl., Betz Verlag.
- Mecheril, P. (2004): *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Mecheril, P. & Plößner, M. (2009): *Differenz und Pädagogik*. In: Andresen, S., Casale, R., Larcher, S. & Oelker, J. (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaften*, Weinheim/Basel, 194-208.
- Melter, C. (2006): *Rassismuserfahrungen in der Jugendhilfe. Eine empirische Studie zu Kommunikationspraxen in der Sozialen Arbeit*. Münster: Waxmann.
- Mertens, A. (1996): *Diagnose von Sprachbehinderung bei Zweisprachigkeit*. Köln: Böhlau Verlag.
- Miller, D. & Slater, D. (2000): *The Internet. An Ethnographic Approach*. Oxford etc.: Berg Verlag.
- Montanari, E. (2010): *Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen: Ein Ratgeber*. Hrsg. vom Verband binationaler Familien und Partnerschaften, 6. Aufl., Frankfurt/M.: Brandes & Apsel Verlag.
- Nauck, B. (2002): *Solidarpotenziale von Migrantenfamilien. Expertise für die Friedrich-Ebert-Stiftung*. Zugriff am 07.03.2015. Verfügbar unter library.fes.de/fulltext/asfo/01389toc.htm
- Naves, A. & Rummel, B. (2009): *Rucksack in der Grundschule. Koordinierte Sprachförderung und Elternbildung. Abschlussbericht*.
- Nodari, C. & DeRosa, R. (2006): *Mehrsprachige Kinder. Ein Ratgeber für Eltern und andere Bezugspersonen*, Bern: Haupt Verlag.
- Piller, I. (2001): *Private Language Planning: The best of both worlds?* *Estudios de Sociolingüística* 2 (1), 61-80.
- Plewnia, A. & Rothe, A. (2011): *Spracheinstellungen und Mehrsprachigkeit. Wie Schüler über ihre und andere Sprachen denken*. In Eichinger, L. M., Plewnia, A. & Steinle, M. (Hrsg.), *Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 215-253.

Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit: Familiäre Sprachpraxen und elementarpädagogische Programme von Henrike Terhart und Christina Winter

- Pries, L. (2011): *Familiäre Migration in Zeiten der Globalisierung*. In Fischer, V. & Springer, M. (Hrsg.), *Handbuch Migration und Familie*. Schwalbach/T.: Wochenschauverlag, 23-35.
- Purkarthofer, J. (2011): *Sprachliche Räume als Teil multilingualer Familienentwürfe – ausgesprochene Erwartungen werdender Eltern*. In Thüne, E.-M. & Betten, B. (Hrsg.), *Sprache und Migration*. Linguistische Fallstudien. Rom: Aracne, 261-291.
- Reckwitz, A. (2006): *Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Reich, H. H. & Roth, H.-J. (2002): *Zum Stand der nationalen und internationalen Forschung zum Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher*. Hamburg: Behörde f. Schule, Jugend u. Berufsbildung. Zugriff am 24.01.2017. Verfügbar unter: www.foermig.uni-hamburg.de/pdf-dokumente/spracherwerb.pdf.
- Reich, H. H. (2015): *Parallelisierung – das Rucksack-Konzept zur zweisprachigen Erziehung*. In Roth, H.-J. & Terhart, H. (Hrsg.), *Rucksack. Empirische Befunde und theoretische Einordnungen zu einem Elternbildungsprogramm für mehrsprachige Familien*. Münster: Waxmann, 277-287.
- Reuter, J. (2002): *Ordnungen des Anderen. Zum Problem des Eigenen in der Soziologie des Fremden*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Riehl, C. M. (2004): *Sprachkontaktforschung. Eine Einführung*. Tübingen: Gunter Narr.
- Riehl, C. M. (2006): *Aspekte von Mehrsprachigkeit: Formen, Vorteile, Bedeutung*. In Becker-Mrotzek, M., Bredel, U. & Günther, H. (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit macht Schule. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik*. Duisburg: Verlag Gilles & Francke, 15-23.
- Riehl, C. M. (2014): *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung. Einführung Germanistik*. Darmstadt: WBG.
- Romppel, J. & Lüters, R. (2009): *Bericht über die Evaluation. „Flächendeckende Sprachförderung für Migrantenkinder und Kinder mit Sprachschwierigkeiten“ in der Landeshauptstadt Hannover*.
- Roth, H.-J. & Terhart, H. (Hrsg.) (2015): *Rucksack. Empirische Befunde und theoretische Einordnungen zu einem Elternbildungsprogramm für mehrsprachige Familien*. Münster: Waxmann.
- Roth, H.-J., Terhart, H., Gantefort, C., Röglin, I., Winter, C. & Anastasopoulos, C. (2015): *Die Kölner Rucksack-Studie*. In Roth, H.-J. & Terhart, H. (Hrsg.), *Rucksack. Empirische Befunde und theoretische Einordnungen zu einem Elternbildungsprogramm für mehrsprachige Familien*. Münster: Waxmann, 29-193.
- Roth, X. (2013): *Handbuch Bildungs- und Erziehungspartnerschaft: Zusammenarbeit mit Eltern in Kita*. Freiburg/Br.: Herder Verlag.
- Scharathow, W (2014): *Risiken des Widerstandes. Jugendliche und ihre Rassismuserfahrungen*. Bielfeld: transcript.
- Schreier, M. (2014): *Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten*. *Forum Qualitative Sozialforschung*, Vol. 15, No 1., 1-27.
- Schwaiger, M. & Neumann, U. (2010): *Regionale Bildungsgemeinschaften. Gutachten zur interkulturellen Elternbeteiligung der RAA*. Zugriff am 16.12.2016. Verfügbar unter: www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/neumann/files/schwaiger-neumann-2010.pdf.
- Settinieri, J. (2011): *Soziale Akzeptanz unterschiedlicher Normabweichungen in der L2-Aussprache Deutsch*. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache* 16 (2), 66-80.

Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit: Familiäre Sprachpraxen und elementarpädagogische Programme von Henrike Terhart und Christina Winter

- Skutnabb-Kangas, T. (1981): *Bilingualism or not. The Education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Springer-Geldmacher, M. (2006): *Elternbildung bei Familien mit Migrationserfahrung*. In Textor, M. R. (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern. Gemeinsam Verantwortung übernehmen*. Freiburg: Herder Verlag, 143-151.
- Stange, W., Krüger R., Henschel, A. & Schmitt, C. (2013): *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit*. Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Statistisches Bundesamt (2016): *Statistisches Jahrbuch 2016. Deutschland und Internationales*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. Zugriff am 24.12.2016. Verfügbar unter: www.destatis.de/DE/Publikationen/StatistischesJahrbuch/StatistischesJahrbuch.html.
- Terhart, H. & von Dewitz, N. (2017): *Migrationsbedingt mehrsprachige Familien im Fokus Sprachlicher Bildung*. In Becker-Mrotzek, M. & Roth, H.-J. (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. Münster: Waxmann. (i.E.)
- Terhart, H. (2015): *Beziehungsgestaltung und pädagogische Professionalität(en). Der Multiplikatorenansatz nach dem Peer-Education-Prinzip im Elternbildungsprogramm Rucksack*. In Roth, H.-J. & Terhart, H. (Hrsg.), *Rucksack. Empirische Befunde und theoretische Einordnungen zu einem Elternbildungsprogramm für mehrsprachige Familien*. Münster: Waxmann, 211-222.
- Tracy, R. (2008): *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*. 2. überarb. Aufl., Tübingen: Francke Verlag.
- Triarchi-Herrmann, V. (2006): *Mehrsprachige Erziehung. Wie Sie Ihr Kind fördern*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Tuominen, A. (1999): *Who decides the home language? A look at multilingual families*. *International Journal of the Sociology of Language* 140 (1), 59-76.
- Welling, A. (1998): *Mehrsprachigkeit und Sprachheilpädagogik – die verhängnisvolle Geschichte einer Pathologisierung*. In Gogolin, I., Graap, S. & List, G. (Hrsg.), *Über Mehrsprachigkeit. Festschrift für Gudula List*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 21-42.
- Wiese, H., Schroeder, C., Zimmermann, M., Krifka, M., Gabriel, C., Gogolin, I., Klein, W., Comrie, B. & Tomasello, M. (2010): *Die sogenannte „Doppelte Halbsprachigkeit“: Eine wissenschaftliche Stellungnahme*. Zugriff am 16.12.2016. Verfügbar unter: http://www.zas.gwz-berlin.de/fileadmin/material/presse/pressemitteilungen/pressemitteilung_doppelte-halbsprachigkeit_dez2010.pdf.
- Will, A. K. (2016): *Migrationshintergrund im Mikrozensus. Wie werden Zuwanderer und ihre Nachkommen in der Statistik erfasst?* Zugriff am 24.12.2016. Verfügbar unter: mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Informationspapier_Mediendienst_Integration_Migrationshintergrund_im_Mikrozensus.pdf.
- Winter, C. (2015): *Balancierte Zweisprachigkeit? Eine Betrachtung der sprachlichen Fähigkeiten deutsch-türkisch aufwachsender Kinder im Rucksack-Programm*. In Roth, H.-J. & Terhart, H. (Hrsg.), *Rucksack. Empirische Befunde und theoretische Einordnungen zu einem Elternbildungsprogramm für mehrsprachige Familien*. Münster: Waxmann, 251-274.

EMPFEHLUNGEN ZUM WEITERLESEN

- Becker-Mrotzek, M. & Roth, H.-J. (2017) (Hrsg.): *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder, Bd. 1*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, I. & /Krüger-Potratz, M. (2014): *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. 3. überarb. Aufl. Leverkusen: UTB.

Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit: Familiäre Sprachpraxen und elementarpädagogische Programme von Henrike Terhart und Christina Winter

Fischer M. & Springer, M. (2011): *Handbuch Migration und Familie*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Panagiotopoulou, A. (2016): *Mehrsprachigkeit in der Kindheit: Perspektiven für die frühpädagogische Praxis*. WiFF-Expertise. Deutsches Jugendinstitut, Band 46. Zugriff am 24.12.2016. Verfügbar unter: https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Exp_Panagiotopoulou_web.pdf.

6.3 Glossar

Sprachliche Praktiken Mehr noch als die Handlung einer Person, die „eine Intention impliziert, enthält die Praktik von vornherein einen Komplex von Wissen und Dispositionen, in dem sich kulturelle Codes ausdrücken“ (Reckwitz 2006, 38). Sprachliche Praktiken sind somit nicht allein sprachliche Handlungen einzelner, sondern interaktional ausgehandelte und somit potenziell veränderbare Formen des Sprach(en)gebrauchs. Für den Aushandlungsprozess in Familien (vgl. z.B. Tuominen 1999; Piller 2001) spielen innerhalb (z.B. welche Sprachen von wem gesprochen werden) und außerhalb (z.B. welcher Wert den Sprachen zugesprochen wird) der Familie liegender Faktoren dabei eine Rolle

Zwei- und Mehrsprachigkeit Der Begriff „Mehrsprachigkeit“ stellt oftmals nicht nur einen Oberbegriff für sehr unterschiedliche Phänomene sprachlicher Vielfalt dar, sondern führt als Sammelbegriff verwendet mitunter zu Unsicherheit, was damit eigentlich genau gemeint ist. Laut Skutnabb-Kangas (1981) können alle Definitionen von Zweisprachigkeit prinzipiell auf die Bestimmung von Mehrsprachigkeit übertragen werden. Definitionen von Zwei- und Mehrsprachigkeit sind im Extremfall entweder so eng gefasst, dass sie auf kaum jemanden zutreffen, da sehr gute sprachliche Fähigkeiten in beiden Sprachen vorausgesetzt werden (vgl. zum problematischen Konzept des balanced bilingualism Bloomfield 1935). Bei einer zu weit angelegten Definition von Zwei- und Mehrsprachigkeit sind wiederum auch Personen einbezogen, die ggf. nur über wenige Worte in einer weiteren Sprache verfügen (vgl. Skutnabb-Kangas 1981, 81).

Lebensweltliche Mehrsprachigkeit „Lebensweltliche Mehrsprachigkeit“ bedeutet, dass ein Mensch im Alltag mit mehr als einer Sprache aufwächst und lebt. Ingrid Gogolin (1988) macht damit deutlich, dass sprachliche Fähigkeiten von Zwei- und Mehrsprachigen nicht ausgeglichen sein müssen. Aufgrund unterschiedlicher Erwerbsumstände, Gebrauchssituationen sowie damit einhergehenden Absichten haben Sprachen unterschiedliche Funktionen. Dieses Verständnis besagt, dass eine Person zwei- oder mehrsprachig ist, wenn sie sich im Alltag dieser mehreren Sprachen bedienen kann.

Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit: Familiäre Sprachpraxen und elementarpädagogische Programme von Henrike Terhart und Christina Winter

Zweitsprach- und Fremdspracherwerb Neben einer durch Migration (in der Familie) bedingten Mehrsprachigkeit kann eine Person zudem durch das Erlernen von Fremdsprachen (z.B. in der Schule, im Sprachkurs der Volkshochschule) oder auch durch das Aufwachsen in einem mehrsprachigen Gebiet (z.B. Belgien, Schweiz) mehrsprachig sein. Je nach Kontext des Spracherwerbs kann zwischen Zweitsprach- und Fremdspracherwerb unterschieden werden: „Von Zweitsprache und Zweitspracherwerb spricht man, wenn der Erwerb innerhalb der Zielkultur stattfindet, von Fremdsprache und Fremdspracherwerb, wenn der Erwerb im Kontext der Ausgangskultur geschieht“ (Henrici & Vollmer 2001, 8 zit. nach Kniffka & Siebert-Ott 2012, 15). Teilweise werden beide Bezeichnungen in der Praxis auch synonym verwendet.

Sprachprestige In der Auseinandersetzung mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit ist die Frage nach dem jeweiligen „Wert“, welcher einer einzelnen Sprache in einem bestimmten Kontext zugesprochen wird, von Bedeutung. Das damit angesprochene Prestige einer Sprache ist für das damit verbundene „soziale Vorankommen“ (Weinreich 1953, 79 zit. nach Fishman 1975, 136) in der jeweiligen Umgebung bedeutsam. Das Prestige einer Sprache ist abhängig vom jeweiligen Kontext, sodass das Ansehen von Sprachen aufgrund unterschiedlicher Bedingungen wie Zeit, Ort oder Sprachgemeinschaft variieren kann (vgl. Fishman 1975). Untersuchungen zu Einstellungen zu Sprachen und Sprachvarietäten wie z.B. Dialekten verdeutlichen, dass diese eng mit Vorstellungen über angenommene soziokulturelle Orientierungen der Angehörigen der jeweiligen Sprecherinnen- und Sprechergruppen verknüpft sind.

Differenzsensibilität Differenzsensibilität in der Bildungsarbeit ist eine zunehmend geforderte Qualifikation, die nicht als eine Sonderkompetenz, sondern als eine Kernkompetenz pädagogisch Handelnder anzusehen ist. Laut Melanie Plöber und Paul Mecheril tendiert der „allgemeine Differenzdiskurs in der Sozial- und Erziehungswissenschaft“ (2009) allerdings dazu, in der Auseinandersetzung mit bestehenden Differenzkategorien – allen voran „race, class, gender – gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse zu vernachlässigen. Damit ist auf die Schwierigkeit verwiesen, dass die Berücksichtigung von Vielfalt, die Wirksamkeit sozialer Differenzkategorien und damit einhergehender Privilegierung und Benachteiligung nicht automatisch auflöst. Eine differenzsensible pädagogische Perspektive sollte somit immer mit einer ungleichheitskritischen Perspektive einhergehen.

KiTa Fachtexte ist eine Kooperation der Alice Salomon Hochschule, der FRÖBEL-Gruppe und der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). KiTa Fachtexte möchte Lehrende und Studierende an Hochschulen und Fachkräfte in Krippen und Kitas durch aktuelle Fachtexte für Studium und Praxis unterstützen. Alle Fachtexte sind erhältlich unter: www.kita-fachtexte.de

Zitervorschlag:

Terhart, H./ Winter, C. (08.2017) Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit: Familiäre Sprachpraxen und elementarpädagogische Programme: Verfügbar unter: <http://www.kita-fachtexte.de/XXXX> (Hier die vollständige URL einfügen.). Zugriff am T.T.MM.JJJJ