

# „Englisch super, Französisch alle sind begeistert und den türkischen Kindern sagt man ständig, hier wird deutsch gesprochen.“

## Eine rekonstruktive Studie über sprachliche Vielfalt in Familienzentren

Emely Knör

### Theoretischer Rahmen und Forschungsstand

#### Sprachliche Vielfalt

Angesichts der mehrsprachigen Bevölkerung ist sprachliche Vielfalt als Realität anzusehen (Gogolin & Krüger-Potratz 2020). Inwiefern die angestrebte „kompetente Zweisprachigkeit“ gelingt, ist dabei vom Bildungs- und Sozialisationsort Familie abhängig und wird von frühpädagogischen Institutionen ergänzt (Kratzmann, Jahreis, Frank, Ertanir & Sachse 2017, S. 133).

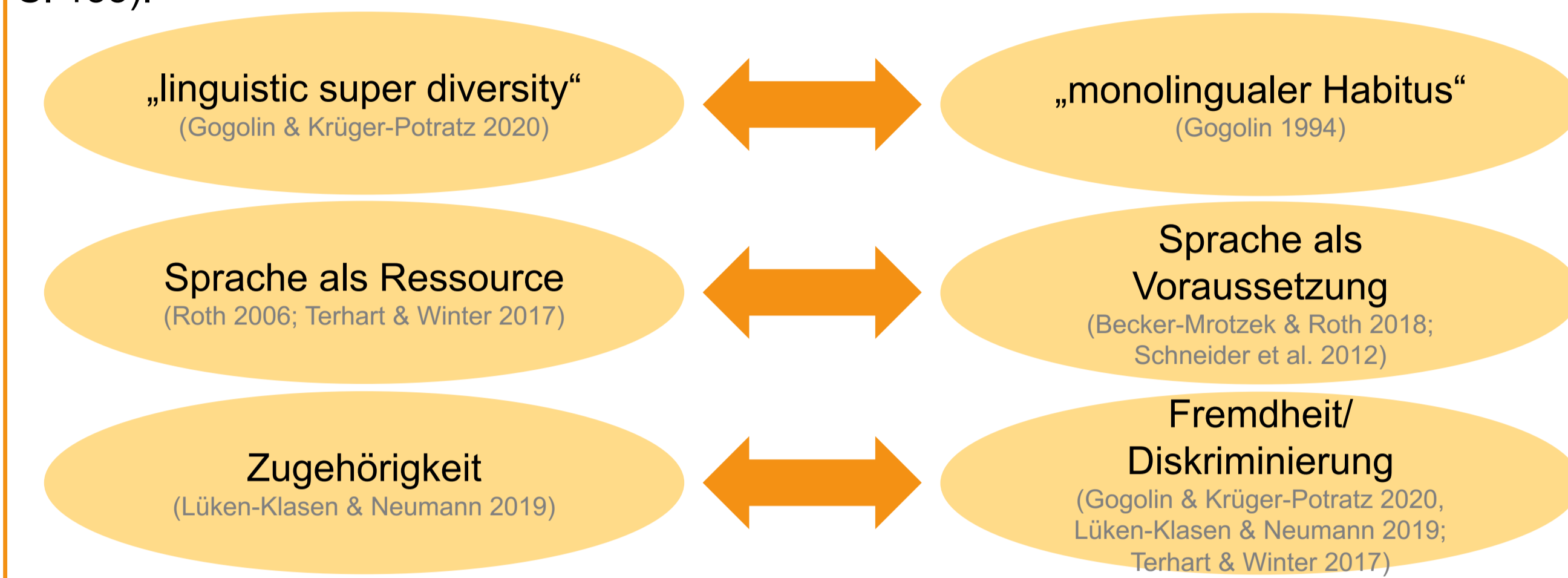


Abb. 1: Spannungsfeld(er) sprachlicher Vielfalt

Familienzentren als Orte der Bildung von und für Familien bieten Potenzial bereits in frühester Kindheit Kinder und ihre Familien in ihren sprachlichen Kompetenzen zu stärken und zu Chancengerechtigkeit beizutragen.

#### Einstellung pädagogischer Fachkräfte

Wenn es um die sprachliche Vielfalt in frühpädagogischen Institutionen geht, kommt den Orientierungen der pädagogischen Fachkräfte zentrale Bedeutung zu. Dabei zeigt sich eine Diskrepanz zwischen den fachlich-normativen Vorgaben und den subjektiven Orientierungen der pädagogischen Fachkräfte (Kratzmann, Smidt, Pohlmann-Rother & Kuger 2013). Eine Mehrsprachigkeit ablehnende und von Stereotypen geprägte Orientierung seitens der pädagogischen Fachkräfte wird dabei als möglicher Faktor für geringere Bildungserfolge von Kindern mit Migrationshintergrund angesehen (Kratzmann & Pohlmann-Rother 2012).

### Rekonstruktiv-qualitatives Forschungsdesign

**Fragestellung:** Welche Orientierungen haben Akteur:innen in Familienzentren hinsichtlich sprachlicher Vielfalt?

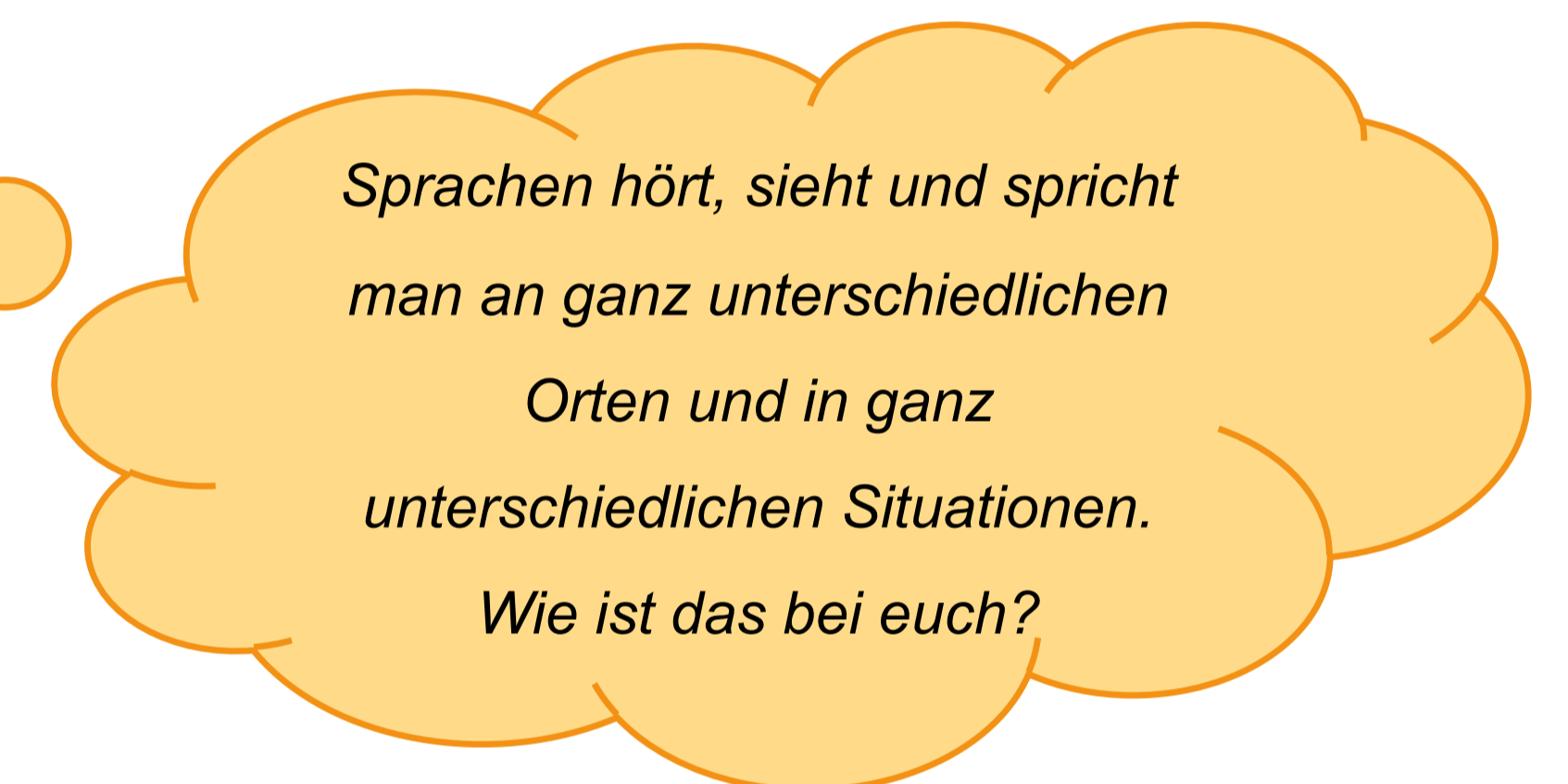
**Sample:** Akteur:innen (N = 28) von Familienzentren aus der Bodenseeregion (AT, DE, CH)

**Datenerhebung:** acht digitale Gruppendiskussionen à 90 Min.


**Analyse:** Dokumentarische Methode (Bohnsack 2021; Przyborski 2004)



Abb. 2: Eingangsimpuls



### Auszüge aus dem Fall Pfirsich



... wo sie wirklich dann auch sprechen müssen und dann eben nicht in ihrer sicheren Gruppe wo alle nicht gut Deutsch sprechen können sind (Bf Z. 27–29)

Familien [e]rmuntern, dass sie ähm zu Hause in der Sprache sprechen, die ihnen am geläufigsten ist... wir machen in dem Sinn kein Angebot, wo wir es wirklich fördern, ... Deutsch lernt man dann ... schon noch (Cf Z. 863–871)

wenn ich in Deutschland mein Kind ... in den Kindergarten stecke, ... muss mir als Eltern klar sein, dass diese Frau Deutsch kann und dass ich irgendwie, wenn ich mit ihr kommunizieren möchte, muss ich mir entweder Hilfe suchen ... oder wir machen's mit Händen und Füßen und das bisschen Bröckchen Englisch was wir zusammen kriegen. (Af Z. 813–819)

... wenn sich dann so eine Sprache äh durchsetzt und dann irgendwie so ein:e deutschsprachige Mutter und eine französischsprachige Mutter kein Wort mehr verstehen und da sind ... unsere Mitarbeiter quasi so ein bisschen dran angehalten, ... zu sagen: „du wollt's ihr ja wieder irgendwie umstellen in die Sprache, die fast alle verstehen, weil die zwei sitzen jetzt total außen vor.“ (Bf Z. 848–854)

also allein bevor die in den Kindergarten kommen, ... wird halt bei uns ... gesagt ... wie können die Deutsch lernen ... damit die Kinder nicht völlig ohne Deutschkenntnisse in die in die Kita kommen ... das ist das, wo sie wo wir alle ansetzen müssen ...und da finde ich ganz früh muss da angesetzt werden (Df Z. 830–845)

### Ergebnisse und Diskussion

Die Analyse ausgewählter Passagen aus dem Fall Pfirsich legen erste Spuren eines kollektiven Orientierungsrahmens offen.

- Durch die Relevanzsetzung der Akteurinnen rückt die Bedeutung von „(Mehrheits-)Sprache als Voraussetzung“ in den Fokus (Becker-Mrotzek & Roth 2018; Schneider et al. 2012).
- „Mehrsprachigkeit als Ressource“ wird in Kontexten des Zugangs zur Mehrheitsprache und des Wohlbefindens der Familien handlungsleitend.
- Es dokumentiert sich ein gewisser Orientierungsrahmen, der sich im Diskurs um sprachliche Vielfalt an der Mehrheitsprache – im Sinne des „monolingualen Habitus“ (Gogolin 1994) – ausrichtet.

Die Diskussion der Ergebnisse ist unter Berücksichtigung noch ausstehender komparativer fallinterner und -externer Analysen zu interpretieren.

→ **Wie ist die Einordnung der kollektiven Orientierung im Spannungsfeld sprachlicher Vielfalt zu bewerten?**

→ **Welche Konsequenzen sind für die pädagogische Praxis zu erwarten?**

→ **Welche Konsequenzen ergeben sich für die Aus-/Weiter- und Fortbildung?**

**Literatur:** Becker-Mrotzek, M. & Roth, H.-J. (2017). Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth. (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte* (S. 11-36). Münster: Waxmann. ◇ Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung* (10. Auflage). Opladen: Barbara Budrich. ◇ Gogolin, I. (1994). Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann. ◇ Gogolin, I. & Krüger-Potratz, M. (2020). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik* (3. Auflage). Opladen: Barbara Budrich. ◇ Kratzmann, J., Jahreis, S., Frank, M., Ertanir, B. & Sachse, S. (2017). Standardisierte Erfassung von Einstellungen zur Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung*, 6(3), 133-140. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000329> ◇ Kratzmann, J., Smidt, W., Pohlmann-Rother, S. & Kuger, S. (2013). Interkulturelle Orientierungen und pädagogische Prozesse im Kindergarten. In G. Faust (Hrsg.), *Einschulung. Ergebnisse aus der Studie „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BiKS)“* (S. 97-110). Münster: Waxmann. ◇ Kratzmann, J. & Pohlmann-Rother, S. (2012). Ethnische Stereotype im Kindergarten? Erzieherinnenhaltungen gegenüber Zuwanderern aus der Türkei. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(6), 855-876. <https://doi.org/10.25656/01:10480> ◇ Lüken-Klasen, D. & Neumann, R. (2019). Familienbildung mit Geflüchteten. Barrieren erkennen und überwinden. In T. Geisen, C. Iller, S. Kleint & F. Schirmacher (Hrsg.), *Familienbildung in der Migrationsgesellschaft* (S. 191-222). Münster: Waxmann. ◇ Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90347-7> ◇ Schneider, W., Baumert, J., Becker-Mrotzek, M., Hasselhorn, M., Kammermeyer, G., Rauschenbach, T., Roßbach, H.-G., Roth, H.-J., Rothweiler, M. & Stanat, P. (2012). *Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS)“: Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung*. [Online] Verfügbar unter: <http://www.biss-sprachbildung.de/ueber-biss/biss-expertise> (24.09.20). ◇ Roth, H. (2006). Mehrsprachigkeit als Ressource und als Bildungsziel. In: L. Reiberg (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit macht Schule* (S. 11–14). Duisburg: Gilles & Francke Verlag. ◇ Terhart, H. & Winter, C. (2017). *Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit: Familiäre Sprachpraxen und elementarpädagogische Programme*. [Online] Verfügbar unter: [https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KITaFT\\_TerhartWinter\\_2017\\_Mehrsprachigkeit.pdf](https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KITaFT_TerhartWinter_2017_Mehrsprachigkeit.pdf) (23.09.20).