

**Umgang mit migrationsbedingter
Mehrsprachigkeit
im pädagogischen Alltag
des Elementar- und Primarbereichs**

Vergleichende Ethnographien
zur sprachlichen Bildung
in Luxemburg und Rheinland-Pfalz

Inauguraldissertation
zur
Erlangung des Doktorgrades
der Humanwissenschaftlichen Fakultät
der Universität zu Köln
nach der Promotionsordnung vom 10.05.2010
vorgelegt von

Nadine Christmann
aus
Trier

Januar 2018

Diese Dissertation wurde von der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln im Juni 2018 angenommen.

Gutachterinnen:

Prof. Dr. Argyro Panagiotopoulou

Prof. Dr. Lisa Rosen

Disputation: 13.06.2018

Danksagung

Ich möchte allen, die mich bei der Erstellung dieser Arbeit begleitet und unterstützt haben, von Herzen danken.

Inhalt

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | Einleitung..... | 1 |
| 2 | Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im pädagogischen Alltag des Elementar- und Primarbereichs. Zu Erkenntnisinteresse und Aufbau der vorliegenden Arbeit | 3 |
| 3 | Migration und Mehrsprachigkeit in Luxemburg | 5 |
| 3.1 | Migration als gesellschaftliche Alltagsrealität in Luxemburg | 5 |
| 3.2 | Sprachenvielfalt als gesellschaftliche Alltagsrealität in Luxemburg | 7 |
| 3.3 | Die multilinguale Organisation des Bildungssystems in Luxemburg | 8 |
| 3.3.1 | Mehrsprachige Kinder in mehrsprachigen Institutionen – Strukturelle und curriculare Rahmenbedingungen des Elementar- und Primarbereichs | 9 |
| 3.3.2 | Mehrsprachigkeit nach Regeln – Curriculare Vorgaben zur Sprachenverwendung im (vor)schulischen Kontext | 12 |
| 3.3.3 | Mehrsprachigkeit nach neuen Regeln? – Zur Verortung individueller Sprachenprofile innerhalb der neuen École fondamentale | 13 |
| 3.4 | Mehrsprachige Kinder mit Migrationshintergrund im Elementar- und Primarbereich in Luxemburg – Schlussfolgerungen | 15 |
| 4 | Migration und Mehrsprachigkeit in Deutschland | 17 |
| 4.1 | Migration als gesellschaftliche Herausforderung in Deutschland | 17 |
| 4.2 | Sprachenvielfalt als gesellschaftliche Herausforderung in Deutschland | 19 |
| 4.3 | Die monolinguale Organisation des Bildungssystems in Deutschland bzw. Rheinland-Pfalz | 20 |
| 4.3.1 | Mehrsprachige Kinder in (vorwiegend) einsprachigen Institutionen – Strukturelle und curriculare Rahmenbedingungen des Elementarbereichs in Rheinland-Pfalz | 21 |
| 4.3.2 | Mehrsprachige Kinder in einsprachigen Institutionen – Strukturelle und curriculare Rahmenbedingungen des Primarbereichs in Rheinland-Pfalz | 23 |

| | | |
|----------|--|-----------|
| 4.4 | Mehrsprachige Kinder mit Migrationshintergrund im Elementar- und Primarbereich in Rheinland-Pfalz – Schlussfolgerungen | 25 |
| 5 | Vergleichende Ethnographien zum Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im Elementar- und Primarbereich. Forschungsdesign der Feldstudien..... | 27 |
| 5.1 | Wissenschaftstheoretische Grundlagen | 27 |
| 5.1.1 | Ethnographie in pädagogischen Handlungsfeldern | 27 |
| 5.1.2 | Ethnographische Erforschung pädagogischer Qualität | 28 |
| 5.1.3 | Zur Rekonstruktion schrift-/sprachspezifischer Alltagspraktiken | 29 |
| 5.2 | Ethnographische Forschung als Forschungsstrategie und ihre Ausgestaltung in der vorliegenden Arbeit | 30 |
| 5.2.1 | Zu Teilnahme, Befremdung und den Herausforderungen der Forscherin | 31 |
| 5.2.2 | Ausgewählte Aspekte der forschungspraktischen Umsetzung | 33 |
| 5.2.3 | Beschreibung der Forschungsfelder | 35 |
| 5.2.4 | Zur Gestaltung des Feldeintritts | 37 |
| 5.2.5 | Zum Ablauf der Feldbesuche | 39 |
| 5.2.6 | Zur Rolle der Forscherin in den unterschiedlichen Forschungsfeldern | 42 |
| 5.3 | Die Grounded Theory Methodology und ihre Ausgestaltung in der vorliegenden Arbeit | 58 |
| 5.3.1 | Datenerhebung und Datenauswertung auf Basis der Grounded Theory Methodology | 58 |
| 5.3.2 | Aspekte des Forschungsprozesses auf Basis der Grounded Theory Methodology: Leitende Fragestellungen und zentrale Kategorien | 59 |
| 6 | Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im pädagogischen Alltag einer luxemburgischen Vorschulklasse. Darstellung und Analyse der Forschungsergebnisse..... | 64 |
| 6.1 | Flexibles Agieren mit dem Ziel der Verständigung – Zum Sprachengebrauch mehrsprachiger Akteure im pädagogischen Alltag | 64 |
| 6.1.1 | „Bye, my dear“, „Bonne journée, madame“ und „Auf Wiedersehen“ – Zum flexiblen Sprachengebrauch unter mehrsprachigen Erwachsenen | 66 |

| | | |
|-------|---|----|
| 6.1.2 | Familiensprache, Vorschulsprache, Sprachenmischung – Zum flexiblen Sprachengebrauch unter mehrsprachigen Kindern | 68 |
| 6.1.3 | Zwischenfazit: Translanguaging als Alltagspraxis unter mehrsprachigen Akteuren | 72 |
| 6.2 | Mehrsprachige Gestaltung mit didaktisch motivierter Zielsetzung – Zum Sprachengebrauch zwischen Vorschullehrerin und Kindern | 72 |
| 6.2.1 | „ <i>Farfalla ass Päiperlek!</i> “ – Zur bevorzugten (aber nicht ausschließlichen) Nutzung der Vorschulsprache Luxemburgisch in der spontanen Alltagskommunikation zwischen Vorschullehrerin und Kindern | 73 |
| 6.2.2 | <i>Spider? Spiderman!</i> – Zur mehrsprachigen Gestaltung der Förderpraxis unter Einbeziehen der Familiensprachen der Kinder mit Migrationshintergrund | 74 |
| 6.2.3 | „ <i>An op Franséisch?</i> “ – Zur mehrsprachigen Gestaltung der Alltags- und Förderpraxis auch für Kinder mit Luxemburgisch als Familiensprache | 76 |
| 6.2.4 | Und dennoch: „ <i>Dat wees hei keen, mir mussen d`Angie froen</i> “ – Zur Bezogenheit des mehrsprachigen Agierens (ausschließlich) auf das individuell vorhandene Sprachenrepertoire | 77 |
| 6.2.5 | „ <i>Wat soe mir dann op Lëtzebuergesch?</i> “ – Zur spezifischen Ausrichtung der Förderpraxis auf das Erlernen der Vorschulsprache Luxemburgisch | 79 |
| 6.2.6 | „ <i>Richteg, gutt – du weess et och schonn op Däitsch</i> “ – Zur Einbindung der (Grund-)Schulsprache Deutsch in die Förderpraxis | 81 |
| 6.2.7 | Zwischenfazit: Gelebte Mehrsprachigkeit als Alltagspraxis – mehrsprachig realisierte Ausrichtung auf den Erwerb der Schulsprache(n) als Förderpraxis | 81 |
| 6.3 | Was geschrieben steht, gilt – Zur gemeinsamen Praxis einer internen Schriftkultur | 82 |
| 6.3.1 | „ <i>Antonio, dat stëmmt</i> “ – Zur Organisation des pädagogischen Alltags auf Grundlage schriftsprachbezogener Praktiken von Vorschullehrerin und Kindern | 83 |
| 6.3.2 | „ <i>Du heesch Teddy</i> “ – Zur gemeinsamen Ausgestaltung schriftsprachbezogener Förderangebote durch Vorschullehrerin und Kinder | 85 |
| 6.3.3 | Zwischenfazit: Schriftsprachbezogene Praktiken als „routiniert wiederkehrende Aktivitäten“ | 86 |

| | | |
|----------|---|------------|
| 6.4 | Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im pädagogischen Alltag einer luxemburgischen Vorschulklasse: Resümee | 87 |
| 7 | Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im pädagogischen Alltag einer luxemburgischen Grundschulklasse. Darstellung und Analyse der Forschungsergebnisse..... | 89 |
| 7.1 | Mehrsprachigkeit im Grundschulalltag – Zum Gebrauch der deutschen Sprache im pädagogischen Alltag | 89 |
| 7.1.1 | „ <i>Ab jetzt aber bitte alles auf Deutsch</i> “ – Zum sprachlichen Trennen zwischen Deutschunterricht und anderen Fächern sowie dem Markieren von Fächerwechseln durch Sprachenwechsel | 90 |
| 7.1.2 | „ <i>Auf Deutsch</i> “ – Zum doppelten Funktionieren der deutschen Sprache als Lerngegenstand und Unterrichtssprache im Deutschunterricht | 91 |
| 7.1.3 | „ <i>Das ist ein Affe, ein Gorilla</i> “ – Zum (zusätzlichen) Funktionieren der deutschen Sprache als Medium der Wissensvermittlung beim Schriftspracherwerb | 92 |
| 7.2 | Mehrsprachigkeit im Grundschulalltag – Zum Gebrauch der luxemburgischen Sprache im pädagogischen Alltag | 97 |
| 7.2.1 | „ <i>Sécher dâerft dir dat!</i> “ – Zum Verwenden des Luxemburgischen als Regiesprache (auch) im Deutschunterricht | 97 |
| 7.2.2 | Zum Gebrauchen des Luxemburgischen als (einziger) Sprache der spontanen Alltagskommunikation zwischen Kindern und LehrerIn | 99 |
| 7.3 | Mehrsprachigkeit im Grundschulalltag? Zum Stummbleiben weiterer (vorhandener) Sprachen im Rahmen des Grundschulunterrichts | 100 |
| 7.4 | Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im pädagogischen Alltag einer luxemburgischen Grundschulklasse: Resümee | 101 |
| 8 | Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im pädagogischen Alltag einer rheinland-pfälzischen Kindertagesstätte. Darstellung und Analyse der Forschungsergebnisse..... | 103 |
| 8.1 | „ <i>Kommt ihr bitte in die Sprachförderung</i> “ – Zum direktiven Agieren der Professionellen und den damit einhergehenden Praktiken einer einseitigen Alltagskommunikation | 103 |

| | | |
|-----------|--|------------|
| 8.2 | „ <i>Wir haben das Wort</i> “ – Zum einsprachigen Realisieren sprachbezogener (Förder-)Praxis und deren schwerpunktmäßiger Ausrichtung auf eine Wortschatzerweiterung in der Zielsprache | 108 |
| 8.3 | „ <i>Ich brauch jetzt das Kind</i> “ – Zum Nicht-Anschließen zwischen Sprachförderung und pädagogischem Alltag | 112 |
| 8.4 | Zwischenfazit: Zum Verzicht auf (sprachliche) Beteiligung im Alltag | 116 |
| 8.5 | Zeichen ohne Mehrwert? – Literalität als stummes Element des pädagogischen Kita-Alltags | 117 |
| 8.6 | Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im pädagogischen Alltag einer rheinland-pfälzischen Kindertagesstätte: Resümee | 120 |
| 9 | Ethnographien zum Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit. Vergleichende Diskussion der Forschungsergebnisse | 122 |
| 9.1 | Zum variierenden Sprachgebrauch im pädagogischen Alltag der unterschiedlichen Bildungsinstitutionen | 122 |
| 9.2 | Zur Realisierung von Sprach(en)förderung in den unterschiedlichen Bildungsinstitutionen | 124 |
| 9.3 | Kommunikative Praktiken der Feldakteure | 125 |
| 9.4 | Zur Anschluss(un)fähigkeit zwischen Elementar- und Primarbereich (entlang der Sprachenförderpraxis) | 126 |
| 9.5 | Literacy-Praktiken im pädagogischen Alltag der unterschiedlichen Bildungseinrichtungen | 127 |
| 9.6 | Ethnographien zum Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit: Zusammenfassendes Fazit der vergleichenden Diskussion | 128 |
| 10 | Resümee und Ausblick | 130 |
| | Literaturverzeichnis | 133 |

1 Einleitung

Die hier vorliegende ethnographische Feldstudie versteht sich als Teil des Forschungsprojektes „HeLiE – Heterogenität und Literalität im Übergang vom Elementar- in den Primarbereich im europäischen Vergleich“¹, das unter der Leitung von Prof. Argyro Panagiotopoulou an der Universität zu Köln durchgeführt wird. Das Erkenntnisinteresse dieses Projektes gilt der Institutionalisierung des Übergangs vom Elementar- in den Primarbereich und dabei insbesondere der Frage nach dem Umgang mit einwanderungsbedingter Heterogenität und der schrift-/sprachspezifischen Förderung in der Alltagspraxis. Untersucht werden zum einen die „Sicht der im pädagogischen Alltag agierenden Erzieherinnen und Lehrer/innen: Ihre *pädagogisch-didaktischen Alltagspraktiken* zur Sprach(en)- und Literalitätsförderung“, zum anderen die „*spezifischen sprach- und schriftkulturellen Erfahrungen und Praktiken* der teilnehmenden Vor-/Schulkinder“ (Christmann/Graf/Hortsch/Panagiotopoulou 2010, S. 115; Hervorhebung im Original). Der Fokus der vorliegenden Arbeit richtet sich dabei auf die *ethnographische Erforschung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im pädagogischen Alltag ausgewählter Bildungsinstitutionen des Elementar- und Primarbereichs in Luxemburg und Deutschland*.

Die gesellschaftliche Ausgangslage in Luxemburg und Deutschland kann, mit Blick auf die Migrations- und Sprachensituation, als äußerst konträr beschrieben werden. So trifft man in Luxemburg zum einen auf eine historisch gewachsene Dreisprachigkeit der autochthon luxemburgischen Bevölkerung, zum anderen auf den höchsten Anteil an Einwohner*innen mit ausländischer Staatsbürgerschaft innerhalb der gesamten EU². Neumann und Seele (2014) sprechen vor diesem Hintergrund von einer Situation „sprachlicher Super-Diversität“, deren gesellschaftliche Alltagspraxis sich auszeichnet durch ein „komplexes Ineinander, Miteinander und Gegeneinander unterschiedlicher `fremder` und `einheimischer` Sprachen“ (ebd., S. 353 f.). Gleichzeitig prägt Luxemburg ein Selbstverständnis, das „Heterogenität nicht von vorneherein als Problem, sondern eher als Herausforderung“ und den gesellschaftlichen Status quo als „bewahrens-werte Errungenschaft“ interpretiert (Neumann 2011, S. 352). Auch Deutschland verzeichnet einen stetig steigenden Anteil an Menschen mit ausländischer Staatsangehörigkeit bzw. mit Migrationshintergrund an der Wohnbevölkerung³. Dennoch erweist sich hierzulande eine defizitorientierte Sichtweise auf Migration „als absolute Konstante der inzwischen fünf Jahrzehnte andauernden Einwanderungsgeschichte im deutschen

¹ Ein Überblick zum Projekt findet sich beispielsweise bei Christmann/Graf/Hortsch/Panagiotopoulou 2010.

² Der amtliche Statistikdienst Luxemburgs STATEC schätzte den Wert Anfang 2015 auf 45,9% (STATEC 2015, S. 10).

³ Der Mediendienst Integration schätzte entsprechende Zahlen Ende 2014 auf rund 9% bzw. 20,3% (<http://mediendienst-integration.de/migration/bevoelkerung.html> - zuletzt geprüft am 14.10.2017).

Kontext“ (Diehm/Panagiotopoulou 2011, S. 9) – verknüpft mit der Annahme, „dass Individuen und Staaten `normalerweise` einsprachig seien“ (Gogolin 2010b, S. 118). Vor diesem Hintergrund erklärt sich die unterschiedliche Konzeption beider Länder, was die Perspektive und Zielrichtung (vor-)schulischer sprachlicher Bildung betrifft: Während in Deutschland eine kompensatorisch ausgerichtete Deutschförderung dazu verhelfen soll, mehrsprachigen Kindern mit Migrationshintergrund eine erfolgreiche Teilhabe am (einsprachigen) schulischen Bildungsangebot zu ermöglichen, gilt in Luxemburg der Erhalt der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit als bildungspolitisches Ziel, das sich auch in der multilingualen Organisation des Bildungswesens widerspiegelt⁴. Trotz der sich an dieser Stelle bereits andeutenden, erheblichen Disparitäten attestieren internationale Schulleistungsuntersuchungen wie PISA Luxemburg und Deutschland letztlich dennoch ein gemeinsames Problem: Weder dem deutschen Bildungssystem gelingt es, „die Kinder der Einwanderer, auch in der zweiten und dritten Generation, ausreichend für eine vollumfängliche Inklusion in die relevanten Teilsysteme der Gesellschaft zu qualifizieren“ (Diehm/Panagiotopoulou 2011, S. 11), noch dem luxemburgischen⁵. „Das nationale Schulsystem produziert systematisch sehr große Leistungsunterschiede zwischen Schülergruppen unterschiedlicher sozio-ökonomischer und -kultureller Herkunft – Bildungserfolg ist also in Luxemburg stark von Schülerhintergrundmerkmalen abhängig“, formulieren Fischbach, Ugen und Martin (2016, S. 14) im Rahmen einer Bilanz zur luxemburgischen Bildungslage als einen zentralen Kritikpunkt.

Die vorliegende Arbeit nimmt die spezifische Bildungsrealität in exemplarisch ausgewählten (vor)schulischen Institutionen in sozioökonomisch vergleichbaren, nicht-privilegierten Kontexten beider Länder⁶ in den Blick und geht auf diese Weise der Frage nach, wie (unterschiedlich) dort „schrift-sprach-spezifische Förderung beim Übergang in die Schule strukturell und curricular konzipiert [ist] und wie [...] sie im pädagogischen Alltag von Kindertageseinrichtungen und Anfangsklassen praktiziert“ wird (Panagiotopoulou 2013, S. 780). Als Teilstudie des HeLiE-Projektes liegt ihr dabei die Annahme zugrunde, dass dies nur über einen ethnographischen Forschungszugang zu realisieren ist, der mithilfe eines deskriptiv-analytischen (und keines evaluativen) Qualitätsbegriffs die Beschaffenheit der beobachteten Alltagspraxis aus Perspektive der beteiligten Feldakteure zu erfassen versucht. Unter Zuhilfenahme eines vergleichenden Blickes soll dabei auch erkennbar werden, dass und inwiefern beobachtete Förderpraktiken „mit dem jeweiligen nationalen bildungspolitischen Diskurs und den strukturellen und curricularen Gegebenheiten“ (Panagiotopoulou 2013, S. 780) unmittelbar verwoben sind.

⁴ Siehe hierzu beispielsweise die Erläuterungen zum Luxemburger Schulsystem auf dem offiziellen Internetportal des Großherzogtums Luxemburg. (<http://www.luxembourg.public.lu/de/etudier/systeme-educatif-luxembourgais/index.html> - zuletzt geprüft am 14.10.2017).

⁵ Vgl. hierzu exemplarisch Klieme et al. 2010 für Deutschland bzw. MENFP 2012 für Luxemburg.

⁶ Die Studie in Deutschland wurde in einer Kindertagesstätte im Bundesland Rheinland-Pfalz realisiert.

2 Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im pädagogischen Alltag des Elementar- und Primarbereichs. Zu Erkenntnisinteresse und Aufbau der vorliegenden Arbeit

Die unterschiedlichen Feldstudien der hier vorliegenden Arbeit wurden in Bildungsinstitutionen des Elementar- und Primarbereichs in Luxemburg sowie Rheinland-Pfalz realisiert und fokussieren den dortigen Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im pädagogischen Alltag. In Deutschland ist eine „lebensweltliche Mehrsprachigkeit“⁷ dabei in der Regel mit Migrationserfahrung (eigener oder solcher der Eltern bzw. Großeltern) verknüpft – und trifft hierzulande auf die vorherrschende Normalitätserwartung einer deutschsprachigen Monolingualität (vgl. hierzu exempl. Gogolin 2010b). Damit geht einher, dass mehrsprachige Kinder in deutschen Bildungseinrichtungen vielfach vorwiegend mit Blick auf einen angenommenen Förderbedarf in der deutschen Sprache wahrgenommen werden, während vorhandene Kompetenzen in anderen Sprachen kaum als Ressource Eingang finden (vgl. hierzu exempl. Jampert 2002, S. 53 ff.). In Luxemburg dagegen führt nicht ausschließlich die große Zahl der Menschen mit Migrationshintergrund ein Leben, in dem mehrere Sprachen selbstverständlich verankert sind, auch die autochthon luxemburgische Bevölkerung selbst agiert im Alltag in unterschiedlichen Sprachen. Dieser gesellschaftlich fest verankerten Vielsprachigkeit entsprechend ist auch das luxemburgische Bildungssystem in mehreren Sprachen organisiert. Unterscheidet sich angesichts dieser konträren gesellschaftlichen Ausgangslagen auch die Situation der migrationsbedingt mehrsprachigen Kinder im Elementar- und Primarbereich der Bildungssysteme beider Länder?

Unter diesem spezifischen Blickwinkel verfolgt die hier vorliegende Arbeit als Teilstudie des übergeordneten Projektes „Heterogenität und Literalität im Übergang vom Elementar- in den Primarbereich im europäischen Vergleich (HeLiE)“ dessen gemeinsame Zielsetzung, „Rahmenbedingungen und Alltagspraxis sprachlicher Bildung im Kontext von unterschiedlichen Bildungseinrichtungen exemplarisch und institutionenübergreifend zu untersuchen“ (Christmann/Graf 2010, S. 192). Gefragt wird dabei nach strukturellen und pädagogisch-didaktischen Alltagspraktiken zur Sprache(n)- und Literalitätsförderung in spezifischen Kontexten von Bildungseinrichtungen, die sich in sozio-ökonomisch vergleichbaren, nicht-privilegierten Stadtteilen mit einem hohen Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund an der Wohnbevölkerung befinden

⁷ „Mit `lebensweltlicher Mehrsprachigkeit` ist eine durch alltäglichen Umgang mit mehr als einer Sprache gekennzeichnete Lebenslage bezeichnet“ (Gogolin 2010a, S. 544). Diese „erfasst die Spezifika des Spracherwerbs in Migrantenfamilien: die soziale Konstellation von Mehrheitssprache und Minderheitensprachen, die dynamische Entwicklung von Migrantensprachen, den Umstand, dass die Mehrheitssprache meistens nicht unter `muttersprachlichen` Bedingungen erworben wird, die Normalität von Sprachmischungen in vielen Alltagssituationen und die Situationsabhängigkeit der Sprachenwahl“ (Fürstenau 2011, S. 30).

(vgl. Cuhls/Panagiotopoulou 2010, S. 167). Die vorliegende Forschungsarbeit widmet sich der Frage nach dem *Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit* im pädagogischen Alltag unterschiedlicher Bildungsinstitutionen ein- und mehrsprachiger Kontexte. Im Mittelpunkt des Interesses stehen dabei die beobachtbaren Sprachen- und Literalitätspraktiken sowohl im Rahmen der spontanen Alltagskommunikation als auch während didaktisch-methodisch aufbereiteter Fördersequenzen. Eine ausführliche Darstellung der *leitenden Fragestellungen und zentralen Kategorien* findet sich in 5.3.2. Vorab thematisieren die folgenden Kapitel zunächst jedoch die *gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen in Luxemburg* (3.1 & 3.2) sowie *in Deutschland* (4.1 & 4.2), daran anschließend die *bildungspolitischen Rahmenbedingungen* in beiden Ländern (3.3 bzw. 4.3). Eine Darstellung des *Forschungsdesigns der Feldstudien* (5) gibt dann einen Überblick über relevante *wissenschaftstheoretische Grundlagen* (5.1), die *ethnographische Forschungsstrategie und ihre Ausgestaltung in der vorliegenden Arbeit* (5.2) sowie den *Forschungsprozess auf Grundlage der Grounded Theory* (5.3). Im Folgenden werden dann die *Ergebnisse der Feldstudien in einer luxemburgischen Vorschulklasse* (6) und *einer Grundschulklasse* (7) sowie *einer Kindertagesstätte in Rheinland-Pfalz* (8) dargestellt und erläutert. Dieser getrennten Darstellung der Ergebnisse – deren Ziel es ist, zunächst ihrer je spezifischen Kontextbezogenheit Rechnung zu tragen – folgt dann eine *vergleichende Gegenüberstellung der Analyseergebnisse* (9). Intention dieser Gegenüberstellung ist dabei, die jeweiligen sozialen Praktiken der Akteure in den unterschiedlichen institutionellen Kontexten vor dem Hintergrund der nationalen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen zu reflektieren. Die Arbeit schließt mit einer Zusammenfassung der aus der Forschungsarbeit hervorgehenden Rückschlüsse zum Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im Elementar- und Primarbereich der Bildungssysteme Luxemburgs und Deutschlands im Sinne eines *resümierenden Ausblicks* (10).

3 Migration und Mehrsprachigkeit in Luxemburg

Das folgende Kapitel liefert zunächst eine Beschreibung der Ausgangssituation Luxemburgs sowohl hinsichtlich *Migration als gesellschaftlicher Alltagsrealität in Luxemburg* (3.1) als auch mit Blick auf *Sprachenvielfalt als gesellschaftlicher Alltagsrealität in Luxemburg* (3.2). Daran anschließend wird *die multilinguale Organisation des luxemburgischen Bildungssystems* (3.3) dargestellt. Das Kapitel endet mit *Schlussfolgerungen* (3.4) zur Situation mehrsprachiger Kinder mit Migrationshintergrund im Elementar- und Primarbereich Luxemburgs.

3.1 Migration als gesellschaftliche Alltagsrealität in Luxemburg

Als zweitkleinster Staat der europäischen Union grenzt Luxemburg an Deutschland, Frankreich und den französischsprachigen Teil Belgiens an. Auf 2586 km², einer Fläche, die mit der Größe des Saarlandes vergleichbar ist, leben aktuell etwa 576.200 Menschen, von denen rund 46,7% eine andere als die luxemburgische Staatsangehörigkeit haben.⁸ Diese heutige Bevölkerungszusammensetzung lässt sich auf Migrationsbewegungen zurückführen, die ihren Ursprung in der historischen Entwicklung des Landes finden.⁹ Luxemburg gehörte vom frühen Mittelalter an bis zur Erlangung staatlicher Souveränität im Jahre 1839 unterschiedlichen Königs- und Thronhäusern an, wodurch die volkswirtschaftliche Entwicklung des „arme[n] Bauernstaat[es]“ (Hausemer 2008, S. 3) in erheblichem Maße beeinträchtigt und damit zusammenhängend mehrere Auswanderungswellen hervorgerufen wurden. Im 19. Jahrhundert verlor Luxemburg aufgrund seiner desolaten wirtschaftlichen Situation innerhalb einer kurzen Zeitspanne nahezu die Hälfte seiner Bevölkerung. Mit der beginnenden Industrialisierung stabilisierte sich zum Ende des 19. Jahrhunderts hin die Auswanderungssituation, dennoch verursachte die vorangegangene, massive Emigration demographische Probleme (vgl. Willems/Milmeister 2007, S. 64 f.). Daher reagierten die Industriegesellschaften auf das ab 1870 zu verzeichnende Anwachsen der luxemburgischen Stahlindustrie mit der Anwerbung von Arbeitskräften aus Deutschland, Frankreich und Belgien, später verstärkt auch aus Polen und Italien. Bis 1930 erreichte die Zahl der Immigrierenden über 18% der Landesbevölkerung (vgl. Hausemer 2008, S. 3). Infolge der Weltwirtschaftskrise sowie der Besetzung Luxemburgs im zweiten Weltkrieg ging der Anteil ausländischer Gastarbeiter an der luxemburgischen Bevölkerung dann in erheblichem Umfang zurück. Nach Kriegsende verzeichnete Luxemburg hinsichtlich der Einwanderung italienischer Arbeitskräfte einen erneuten Anstieg, der

⁸ Diese Zahlen sind vom luxemburgischen statistischen Amt STATEC veröffentlicht unter http://www.statistiques.public.lu/stat/TableViewer/tableView.aspx?ReportId=384&IF_Language=fra&MainTheme=2&FldrName=1&RFPPath=68 - zuletzt geprüft am 29.03.2016.

Zum Untersuchungszeitraum lebten in Luxemburg etwa 493.500 Menschen, rund 43,7 % von ihnen hatten eine andere als die luxemburgische Staatsangehörigkeit (STATEC 2009, S. 9).

⁹ Für eine ausführliche Darstellung vgl. beispielsweise Trausch 2007, Willems/Milmeister 2007, Hausemer 2008.

von Seiten der luxemburgischen Regierung mithilfe eines Abkommens zur Familienzusammenführung stabil gehalten wurde. Eine weitere Einwanderungswelle insbesondere aus Portugal wurde durch die Aushandlung eines Staatsvertrags über Aufenthalts- und Arbeitsgenehmigungen im Jahr 1972 sowie durch den EU Beitritt Portugals 1986 weiter bestärkt (vgl. Hausemer 2008, S. 4). Heute bilden Portugies*innen mit rund 16% der Gesamtbevölkerung die größte Migrantengruppe sowie außerdem die am schnellsten durch Neuankömmlinge anwachsende Gemeinde in Luxemburg. Die Gruppe der aus Frankreich Stammenden umfasst zum heutigen Zeitpunkt rund 7%, die Gruppe der Italiener*innen rund 3,5% der Gesamtbevölkerung. Darüber hinaus zählen Deutsche, Belgier*innen sowie Angehörige weiterer EU-Staaten zu den Nationen, die zum Teil seit mehreren Generationen in Luxemburg vertreten sind.¹⁰ Seit mehreren Jahren verzeichnet das Großherzogtum darüber hinaus einen wachsenden Zuzug aus osteuropäischen sowie afrikanischen Ländern (Willems/Milmeister 2007, S. 71). Dass, aufgrund der hohen Bedeutung Luxemburgs als Finanzstandort, gleichzeitig eine Vielzahl europäischer Wirtschaftsfachleute sowie unabhängig davon eine enorme Zahl Bediensteter der Europäischen Union in Luxemburg ansässig sind¹¹, lässt beispielhaft die äußerst heterogene Sozialstruktur der luxemburgischen Bevölkerung erkennbar werden. So kommen Ausländer*innen aus den angrenzenden Nachbarstaaten häufig mit hohen Bildungsabschlüssen ins Land, um Führungspositionen im Wirtschaftssektor und internationalen Organisationen zu besetzen. Etwa die Hälfte der autochthon luxemburgischen Erwerbsbevölkerung hat eine Position im öffentlichen Dienst inne. Diese Tätigkeiten sind in großen Teilen direkt an die luxemburgische Staatsangehörigkeit oder an die Dreisprachigkeit Luxemburgisch, Deutsch und Französisch gebunden und somit überwiegend konkurrenzlos dieser Personengruppe vorbehalten (Kühn 2015, S. 7 f.). Zugewanderte aus Portugal, den Kapverden und den Balkanstaaten dagegen, die häufiger über geringe Schulbildung verfügen, gehen vorwiegend gering entlohnten Tätigkeiten (z. B. im Baugewerbe sowie der Reinigungsbranche) nach (ebd., S. 3). Auch hinsichtlich der Armutgefährdung der in Luxemburg lebenden Menschen werden mit Blick auf offizielle Statistiken erhebliche Abweichungen innerhalb der unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen erkennbar. So zeigt sich, dass die Armutgefährdung für Menschen mit anderer Staatsangehörigkeit in den letzten Jahren nicht nur kontinuierlich über der von Personen mit luxemburgischem Pass angesiedelt war¹², sondern die einzelnen Minderheitengruppen hiervon auch in unterschiedlichem Maße betroffen waren. So lag im Jahr 2015 das Armutrisiko für in Luxemburg lebende Personen portugiesi-

¹⁰ Sämtliche an dieser Stelle aufgeführten Daten zur Bevölkerungsstruktur sind entnommen aus STATEC 2015.

¹¹ Ein weiteres Spezifikum der Multikulturalität in Luxemburg resultiert aus seiner Lage innerhalb einer europäischen Großregion. Das Großherzogtum grenzt an vier verschiedene Regionen der umliegenden Länder und verzeichnet daher eine erhebliche Zahl an Grenzgängern. Laut einer luxemburgischen Tageszeitung besetzten diese Ende 2014 rund 45% der Arbeitsplätze im Land (<http://www.lessentiel.lu/de/news/luxemburg/story/12085115> – zuletzt geprüft am 14.10.2017).

¹² Im Jahr 2015 beispielsweise bei 22,3% für „Foreigners“ gegenüber 7,9% für „Luxemburgish“ (STATEC 2017).

scher Staatsangehörigkeit bei 30,0%, während dieser Wert für Personen mit italienischem Pass (11,6%) sowie Angehörige aus Nachbarstaaten (Belgien 6,8%, Deutschland 11,9%, sowie Frankreich 11,1%) erheblich geringer ausfiel (STATEC 2017).

3.2 Sprachenvielfalt als gesellschaftliche Alltagsrealität in Luxemburg

Neben der Vielzahl an Sprachen, die als Familiensprachen der Menschen mit Migrationshintergrund den gesellschaftlichen Alltag prägen, kennzeichnet Luxemburg in besonderem Maße die historisch gewachsene Dreisprachigkeit der autochthon luxemburgischen Bevölkerung selbst. Nach einer Beschreibung Hausemer's „zeichnet sich Luxemburg durch eine tief verwurzelte, auf dem gesamten Staatsgebiet und in allen Bereichen des privaten, beruflichen, sozialen, kulturellen und politischen Lebens praktizierte Mehrsprachigkeit aus“ (Hausemer 2006, S. 246).

Betrachtet man dabei zunächst den Kontext offizieller sprachenbezogener Regelungen, haben diese ihre Grundlage im Sprachengesetz („*Loi sur le régime des langues*“) vom 24.02.1984¹³, welches den offiziellen Sprachengebrauch in den wichtigsten Institutionen regelt. Das Luxemburgische wird darin zur Nationalsprache erklärt, während dem Französischen die Funktion der Gesetzessprache zugesprochen wird. Als administrative und gerichtliche Sprachen benennt das Sprachgesetz sowohl Luxemburgisch als auch Französisch und Deutsch. Vor allem in der alltäglichen Kommunikation mit Ämtern und Behörden steht dabei der Aspekt der Verständigungssicherung im Vordergrund. Artikel 4 des Sprachgesetzes legt dazu fest, dass Anfragen von Bürgern, soweit möglich, in jeweils der Sprache beantwortet werden sollen, in der sie gestellt wurden – und wurde von Berg (1993, S. 23) als „exemplarischer Ausdruck der pragmatischen Vorgehensweise des luxemburgischen Gesetzgebers in Fragen der Sprachenregelung“ bezeichnet.

Zum Sprachengebrauch über diese offiziellen Vorgaben (und die offiziellen Landessprachen) hinaus, findet sich in einer Publikation des Presse- und Informationsservice der luxemburgischen Regierung¹⁴ das Zusammenspiel unterschiedlicher Sprachen im luxemburgischen Alltag zusammengefasst unter dem Begriff der „personengebundenen Mehrsprachigkeit“ (SIP 2008a, S. 7). Dabei sind die im beruflichen, schulischen und/oder privaten Kontext am meisten genutzten Sprachen unter der luxemburgischen Bevölkerung gemäß einer Bevölkerungsbefragung 2011 Luxemburgisch (70,5%), gefolgt von Französisch (55,7%), Deutsch (30,6%), Portugiesisch (21%), Englisch (20%) und Italienisch (6,2%). Während 96,4% der luxemburgischen Staatsangehörigen dabei regelmäßig Luxemburgisch sprechen, ist in der Bevölkerungsgruppe mit ausländischer Staatsangehörigkeit Französisch die am häufigsten verwendete Sprache (69,2%), gefolgt von Portugiesisch (41,3%), Luxemburgisch (32,2%), Englisch (26%), und Deutsch (24,1%) (Fehlen et al. 2014, zitiert nach Seele 2015b, S. 27).

¹³ Das Sprachgesetz ist nachlesbar unter legilux.public.lu - zuletzt geprüft am 31.03.2016.

¹⁴ Die offizielle Bezeichnung „Service information et presse“ wird abgekürzt als SIP und findet sich so auch im Literaturverzeichnis.

Claudia Seele (2015a, S. 156) beschreibt hinsichtlich personengebundener Mehrsprachigkeit zwei unterschiedliche Betrachtungsformen, die den luxemburgischen Diskurs prägen und stellt diese einander gegenüber als „erwünschte, institutionalisierte, wirtschaftlich profitable, elitäre und legitime Mehrsprachigkeit“ einerseits, die häufig mit der monolingualistisch geprägten Idealvorstellung einer mehrfachen Einsprachigkeit, „also einer sehr guten Kompetenz in mehreren, klar voneinander getrennten und sozial anerkannten Sprachen“ (ebd.) einhergeht. Demgegenüber stellt sie eine „als defizitär, problematisch und hinderlich angesehene, illegitime Mehrsprachigkeit, bei der sich verschiedene Sprachen `vermischen`, keine Sprache `richtig` gesprochen wird, das Sprechen bestimmter (sozial wenig anerkannter und wirtschaftlich wenig profitabler) Sprachen als Anzeichen verfehlter oder verweigerter Integration, Rückständigkeit und als Grund für gesellschaftliche Probleme (z. B. auch für Schulversagen) angesehen wird“ (ebd.). Auch Neumann (2011, S. 17) beschreibt, dass ein „ständiger und spontaner Sprachenwechsel, aber auch das Mischen unterschiedlicher Sprachen charakteristisch“ für die Sprachenverwendung im gesellschaftlichen Alltag sei. Er verweist diesbezüglich jedoch auf García (2009b), die derartig „flexible“ Sprachpraktiken als „the act performed by bilinguals of accessing different linguistic features or various modes of what are described as autonomous languages, in order to maximize communicative potential“ deutet und sie unter dem Begriff des „Translanguaging“ (ebd., S. 140) zusammenfasst. Das Konzept des Translanguaging wiederum eignet sich nicht allein zur Erfassung der sprachlichen Alltagspraxis Mehrsprachiger, sondern stellt darüber hinaus insbesondere auch ein sprachpädagogisches Konzept im Sinne eines „offene(re)n Umgangs mit der heteroglossischen Realität und gelebten Mehrsprachigkeit von Kindern und Professionellen“ (Panagiotopoulou 2016, S. 24) dar und dient daher auch der vorliegenden Arbeit im Hinblick auf den Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im pädagogischen Alltag des Elementar- und Primarbereichs als zukunftsweisende Bezugsgröße (vgl. hierzu 10).¹⁵

3.3 Die multilinguale Organisation des Bildungssystems in Luxemburg

Das folgende Teilkapitel gibt zunächst einen allgemeinen Überblick über *strukturelle und curriculare Rahmenbedingungen des Elementar- und Primarbereichs* (3.3.1) in Luxemburg. Daran anschließend werden *curriculare Vorgaben zur Sprachenverwendung im (vor)schulischen Kontext* (3.3.2) näher beleuchtet. Es schließt sich daran eine Erläuterung der luxemburgischen Bildungsreform der letzten Jahre an, die insbesondere die *Verortung individueller Sprachenprofile innerhalb der neuen École fondamentale* (3.3.3) in den Blick nimmt.

¹⁵ „Translanguaging enables us to image new ways of being and languaging so that we can begin to act differently upon the world“ (García/LiWei 2014, S. 138). Dabei ist der Ansatz gleichzeitig wichtig auch für „literacy development“ sowie für den Prozess der Schreibentwicklung. Daher plädieren Ofelia García und Li Wei (ebd., S. 85) gleichermaßen für „using translanguaging in writing“ wie für die mündliche Realisierung (vgl. hierzu Panagiotopoulou 2016, S. 33).

3.3.1 Mehrsprachige Kinder in mehrsprachigen Institutionen – Strukturelle und curriculare Rahmenbedingungen des Elementar- und Primarbereichs

Éducation précoce

Zum Untersuchungszeitraum der hier vorliegenden Studie – und damit vor Wirksamwerden einer umfangreichen Reform des luxemburgischen Bildungssystems, auf die im weiteren Verlauf des Teilkapitels (vgl. 3.3.3) näher eingegangen wird – bildete die dem Vorschulbereich zugeordnete *éducation précoce* die erste Stufe des Bildungssystems, die ein Jahr umfasst und sich auf freiwilliger Basis an alle Kinder im dritten Lebensjahr richtet. Der im Jahr 2000 vom Ministerium herausgegebene „Plan-cadre pour l'Éducation précoce“ (MENFPS 2000b) dokumentiert die pädagogisch-didaktischen Zielsetzungen dieses Angebotes und hat unabhängig der Reformen bis heute Gültigkeit. Das darin enthaltene Vorwort schreibt der Erziehungs- und Bildungspolitik die Aufgabe zu, schon in jüngster Kindheit eine durch Chancengleichheit, Anerkennung, Akzeptanz und die Aufwertung von Unterschieden gekennzeichnete Erziehung und Bildung zu bieten, die sozialer Ausgrenzung und Diskriminierung ablehnend gegenübersteht (ebd., S. 1). In den folgenden Kapiteln des Curriculums wird die *éducation précoce* im Sinne dieser Zielsetzung als Eckpfeiler eines sozialen Systems bezeichnet, das seinen Mitgliedern die besten Entwicklungschancen garantieren möchte (ebd., S. 5). Die schulische und gesellschaftliche Integration der Kinder mit Migrationshintergrund wird dabei als besonders ernstzunehmende Herausforderung und ihr Vertrautmachen mit der luxemburgischen Sprache und Kultur als Priorität hervorgehoben. Dabei soll die luxemburgische Sprache im mehrsprachigen Kontext des Landes einigendes Verbindungsglied zwischen den Kindern aus verschiedenen kulturellen und sprachlichen Welten, gleichzeitig aber auch Sprungbrett für das spätere Erlernen der deutschen Sprache sein, die die Grundlage des schulischen Schriftspracherwerbs bildet (ebd., S. 4 f.). Über ein spielerisches Lernen in kommunikativen Zusammenhängen, bei dem die Kinder Sprache in authentischen Situationen erleben und anwenden, soll die *éducation précoce* einen Ort der Begegnung darstellen, der allen Kindern ermöglicht, zum einen das Luxemburgische zu erlernen sowie zum anderen gleichzeitig auch die Fähigkeit, auf der Basis gegenseitiger Akzeptanz respektvoll miteinander zu leben (ebd.). Ein gesondertes Kapitel zum Sprachenlernen betont dabei die Notwendigkeit, mehrsprachigen Kindern möglichst große Fortschritte in Verstehen und Gebrauch der luxemburgischen Sprache zu ermöglichen (ebd., S. 16 ff.). Die Mehrsprachigkeit der Kinder wird in diesem Zusammenhang als „atout“ [„Trumpf“] (ebd., S. 20) bezeichnet, dem jedoch gewisse Gelingensbedingungen zugeschrieben werden. Damit „die zweite Sprache den `Status einer zweiten Muttersprache`¹⁶ erreichen kann“ (ebd.), müssten beide Sprachen für das Kind klare Funktion und Bedeutung in seinem alltäglichen Leben einnehmen. Aufgabe des Elementarbereichs sei daher neben der Förderung des Luxemburgischen auch, den jeweils weiteren Sprachen der Kinder ausreichenden Raum zu geben.

¹⁶ Der im Originaldokument verwendete Begriff lautet „deuxieme langue maternelle“ (MENFPS 2000b, S. 20).

Éducation préscolaire

Dem Besuch der *éducation précoce* folgte zum Untersuchungszeitpunkt der hier vorliegenden Studie ab dem vierten Lebensjahr dann für zwei Jahre die obligatorische *éducation préscolaire*. Der dort stattfindende Vorschulunterricht umfasste wöchentlich 26 Stunden, die auf fünf Vor- und drei Nachmittage¹⁷ verteilt wurden. Origer-Eresch (2003, S. 123) beschreibt, dass auf die pädagogische Gestaltung der Vorschulerziehung „die Theorien von Jean Piaget, Jérôme Bruner, Maria Montessori, Fröbel, Wygotzki, Bakhtin und Freinet einen wesentlichen Einfluss“ ausübten, unter den spezifischen Bedingungen des Großherzogtums jedoch ein Bildungs- und Lernkonzept entwickelt werden musste, welches „sich an internationalen Normen, Werten und Philosophien orientiert, aber auch gleichzeitig an [die] spezifische Situation angepasst ist“. Der „Plan-cadre pour l'éducation préscolaire au Grand-Duché de Luxembourg“, der 1991 vom zuständigen Ministerium herausgegeben wurde (MENFP 1991), beschrieb die Vorschule als einen Ort sozialer Integration, der Kinder unterschiedlicher Herkunft sowie aus allen sozialen Milieus zusammenführt (ebd., S. 8). Als zentrale Aufgaben der Vorschule wurden dabei die Bildung und Erziehung der Kinder sowie die Förderung und Unterstützung ihrer Entwicklung im Sinne einer Erweiterung ihrer Bildungschancen benannt. Neben der Entwicklung hin zu Eigenständigkeit und Selbstverantwortung sollte die Vorschule die Entwicklung entsprechender Kenntnisse und Fähigkeiten in unterschiedlichen Bereichen fördern und darüber hinaus die kulturelle, schulische und soziale Integration der Kinder anregen und unterstützen (ebd., S. 15 f.). Als besondere Lernchance wurde dabei hervorgehoben, im täglichen Miteinander vielfältiger Herkunftssprachen und -kulturen eine Haltung gegenseitigen Verständnisses und Respekts zu entwickeln (ebd., S. 24). Über den spontanen Austausch beim alltäglichen Spielen, Lernen und Kommunizieren hinaus sollte auch die Gestaltung pädagogisch-didaktischer Angebote gezielt vielfältige Interaktionen zwischen unterschiedlichen Kulturen integrieren und so zusätzlich begünstigen. Besonders betont wurde in diesem Zusammenhang auch die Bedeutung einer wertschätzenden Haltung gegenüber ihrer Herkunftskultur für die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder mit Migrationshintergrund sowie ihre schulische und soziale Integration (ebd.). Als Zielsetzung der *école préscolaire* – in Abgrenzung zur *école primaire* – wurde benannt, durch konkrete Erfahrungen, spielerisches Lernen und den Verzicht auf eine systematische Unterrichtung einzelner Fächer förderliche Bedingungen für den Übergang zur Schule und das schulische Lernen zu schaffen (ebd., S. 16). Im sprachlichen Bereich benannte das Curriculum dabei „Vorbereitende Aktivitäten zum Lesen und Schreiben“ (ebd., S. 44) sowie eine „Sensibilisierung für das Lesen und die Schriftproduktion“ (ebd., S. 45). Hierbei wurde

¹⁷ Vor und nach dem Unterricht, während der Mittagspause sowie an den unterrichtsfreien Nachmittagen besuchen viele Schüler*innen *Maison Relais pour Enfants*. Es handelt sich dabei um außerschulische Betreuungsangebote, die von den Gemeinden in Kooperation mit dem Familienministerium eingerichtet und in der Regel von sozialen Trägern geleitet werden. (U. a.) mit der Sprachförderung in diesen Einrichtungen befasst sich eine Studie der Universität Luxemburg unter der Leitung von Prof. Honig. Einen Überblick hierzu gibt Honig/Neumann/Schnoor/Seele 2013.

der Vorschule u. a. die Aufgabe zugeschrieben, die mündliche Ausdrucksfähigkeit zu fördern sowie durch Diskriminierungsübungen im Rahmen künstlerischer und musikalischer Aktivitäten die visuelle und räumliche Wahrnehmung zu schulen. Weiterhin sollten durch besondere Aktivitäten zur Entwicklung des Körperschemas die Entwicklung der Händigkeit, der Haltung sowie der Orientierung im Raum gefördert sowie durch rhythmische und musikalische Aktivitäten die Entwicklung der Feinmotorik gestärkt und somit das spätere Schreibenlernen vorbereitet werden. Hinsichtlich einer Sensibilisierung für das Lesen und die Schriftproduktion wurde empfohlen, eine Lesecke zu unterhalten sowie interessierten Kindern auf Nachfrage hin einzelne Wörter vorzulesen oder aufzuschreiben (ebd., S. 44 f.). Besonders betont wurde weiterhin die Bedeutung von Kenntnissen im Luxemburgischen für den schulischen Schriftspracherwerb und die Integration von Kindern mit Migrationshintergrund in die Schulgemeinschaft (ebd., S. 43). Argumentiert wurde an dieser Stelle mit der Annahme, eine frühe Förderung des Luxemburgischen ermögliche auch Kindern mit anderen Familiensprachen, sich einen direkten Zugang zum sozialen Gefüge zu verschaffen.¹⁸ Auch in der aktuellen Fachliteratur wird, unter Bezugnahme auf die Nähe der luxemburgischen zur deutschen Sprache, das Luxemburgische als „langue véhiculaire“ (Neumann 2011, S. 354) zum effektiven Erlernen der deutschen Sprache dargestellt, gilt doch „der Spracherwerb des Deutschen über das Lëtzebuergesche [als] einfacher, rationaler, motivierender und ermöglicht es, die deutsche Sprache induktiv und handlungsorientiert zu erwerben“ (Kühn 2005, S. 15). Über ein strukturiertes und fortschreitendes Erlernen des Luxemburgischen während der beiden Vorschuljahre – das durch systematische Aktivitäten des Zuhörens, Verstehens und Sprechens, eine vorrangige Verwendung des Luxemburgischen im vorschulischen Alltag sowie durch vielfältige Kontakte zu luxemburgisch-sprechenden Kindern bestimmt sein sollte (MENFP 1991, S. 43 f.) – sollten alle Kinder einen Kenntnisstand erlangen, der es ihnen ermöglicht, mit Kindern und Erwachsenen zu kommunizieren, voll und ganz an den angebotenen Aktivitäten teilzunehmen und später dem Unterricht der Primärschule zu folgen. Während jedoch der Deutschdidaktiker Peter Kühn darauf verweist, auch Kinder mit Migrationshintergrund könnten, wie Kinder mit Luxemburgisch als Familiensprache, zum Zeitpunkt der Einschulung das Deutsche als „schulische Erstsprache“ (Kühn 2005, S. 15) erwerben, wenn sie zuvor eine ausreichende vorschulische Förderung im Luxemburgischen erfahren hätten, zeigt sich das Bildungsministerium diesbezüglich skeptisch und nimmt sinngemäß an, dass Vorschulkinder aus einem nicht-luxemburgischsprachigen Umfeld zwar umfangreiche Kenntnisse erwerben, jedoch kaum einen Sprachstand erreichen könnten, der dem von Kindern mit Luxemburgisch

¹⁸ „La langue luxembourgeoise est qualifiée au préscolaire comme langue d'intégration“, eignet sich also als Sprache der Integration, formuliert das Bildungsministerium 2004 in einer Spezialausgabe des *Courrier de l' Education nationale* (MENFPS 2004, S. 3).

als Familiensprache gleichkomme¹⁹. Ein gesondertes Kapitel zur „Verbindung zwischen vorschulischer Bildung und Primärschulunterricht“ (ebd., S. 56) definierte die Sicherstellung eines bruchlosen Übergangs als Zielsetzung der Vorschulerziehung und betonte in diesem Zusammenhang die Zuständigkeit der Vorschule für die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung, die Entwicklung der für das Erlernen der Grundfertigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten sowie für das Kompensieren möglicher sozio-kulturell bzw. persönlich bedingter Benachteiligungen zur Vorbeugung späteren schulischen Scheiterns (ebd.).

École primaire

Der Vorschule folgte vor Wirksamwerden der Bildungsreform dann für alle Kinder ab dem sechsten Lebensjahr der Besuch der sechsjährigen *école primaire*. Der dortige Unterricht umfasste wöchentlich 28 Stunden, wiederum verteilt auf fünf Vor- sowie drei Nachmittage. Curriculare Vorgaben zur Primärschulerziehung enthielt der derzeit gültige „Plan d'études pour les écoles primaires du Grand-Duché de Luxembourg“, der 1989 vom Ministère de l'Éducation nationale herausgegeben wurde (MEN 1989). Diese umfassten als grundlegende Zielsetzungen die Förderung und Stärkung der Persönlichkeit des Kindes sowie die Unterstützung seiner sozialen Integration, aber auch die Vermittlung der Grundfertigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens sowie der deutschen und französischen Sprache (ebd., S. 5). Weiterhin findet sich – in einer kurzen Anmerkung – eine an die Kommunen gerichtete Empfehlung, in die Stundentafel für Kinder mit Migrationshintergrund zwei wöchentliche Unterrichtsstunden zu Muttersprache und Herkunftskultur²⁰ zu integrieren (ebd., S. 17).

3.3.2 Mehrsprachigkeit nach Regeln – Curriculare Vorgaben zur Sprachenverwendung im (vor)schulischen Kontext

Derzeit wie heute prägte – und prägt – die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit des Großherzogtums das gesamte luxemburgische Bildungssystem. Die Reihenfolge, in der die verschiedenen Sprachen Luxemburgisch, Deutsch und Französisch dabei in den Fokus (vor)schulischer Bemühungen rücken, hat sich mit der Bildungsreform nicht verändert. Während die luxemburgische Sprache im Zentrum der vorschulischen Erziehung und Bildung stand und steht, erfolgt der schulische Schriftspracherwerb in deutscher Sprache. Der „plan d'études“ (MEN 1989) forderte für diesen und den weiterführenden Deutschunterricht, Sprache unter funktionalen Aspekten, d. h. als Instrument zur Erschließung der Wirklichkeit und zur Kommunikation, zu betrachten. Aus Perspektive derjenigen Kinder, für die Luxemburgisch die Familiensprache darstellt, beschreibt Peter Kühn (2005) diesen Deutschunterricht aus fachdidaktischer Perspektive

¹⁹ „Bien que les enfants issus d'un milieu non luxembourgeois fassent beaucoup de progrès dans l'apprentissage de la langue luxembourgeoise, ils n'arrivent cependant pas tous à atteindre le niveau des enfants autochtones“ (MENFPS 2004, S. 3).

²⁰ Der Begriff im französischsprachigen Originaltext lautet „culture maternelle“ (MEN 1989, S. 17).

als „Eigensprachenunterricht“ (ebd., S. 17) und argumentiert diesbezüglich, die sprachkulturelle Nähe beider Sprachen bringe einen eher ungesteuerten als sprachsystematisches Erwerb mit sich, der durch die breite Verwendung des Deutschen als Schrift- und Mediensprache zusätzlich unterstützt werde. Darüber hinaus finde die deutsche Sprache in der Primärschule auch als Unterrichtssprache vieler Fächer Verwendung und stelle daher für die Schülerschaft kein isoliertes Fremdsprachenfach dar. Diese Zuordnung von Sprachen zu Unterrichtsfächern wurde im „plan d'études“ in einem gesonderten Teilkapitel unter der Überschrift „Verwendung der Unterrichtssprachen“²¹ (MEN 1989, S. 9) curricular geregelt. Dabei wurde die deutsche Sprache über den dargestellten Deutschunterricht hinausgehend zusätzlich auch als Unterrichtssprache für die Lernbereiche Mathematik, Naturwissenschaften, Geschichte, Geographie und Religion bzw. Ethik festgelegt, während die Verwendung des Französischen sich auf den Sprachunterricht selbst konzentrierte, der mit Beginn des zweiten Schuljahres erteilt wurde. Das Luxemburgische wurde als mögliche Verständigungssprache bei der Durchführung naturwissenschaftlicher Experimente sowie als mündliche Unterrichtssprache in den Fächern Musik, Kunst und Sport benannt, sowie während des ersten Grundschuljahres zusätzlich auch für das Einführen neuer Lerninhalte. Vorwiegend jedoch stand das Luxemburgische im Zentrum des Luxemburgischunterrichts, der eine Wochenstunde umfasste, den Ausbau der mündlichen Sprachkompetenz zum Ziel hatte und aus motivationalen Gründen von einer Leistungsbewertung ausgenommen war (MEN 1989, S. 21 ff.).

3.3.3 Mehrsprachigkeit nach neuen Regeln? – Zur Verortung individueller Sprachenprofile innerhalb der neuen École fondamentale

Von Kindern, deren Familiensprache(n) andere als die Amtssprachen des Landes sind, forderte – und fordert – das luxemburgische Bildungssystem das Erlernen von drei – ab der Sekundarstufe dann vier – Sprachen, die in unterschiedlichem Maße auch als Unterrichtssprachen Eingang in die Sachfächer finden und für eine erfolgreiche Beteiligung an ihnen relevant sind. Die luxemburgischen Sprachwissenschaftler und Mehrsprachigkeitsforscher Kristine Horner und Jean-Jaques Weber nehmen in diesem Zusammenhang die Darstellung der „Dreisprachigkeit des Bildungssystems als `konstitutives Element` und `Pfeiler` der kulturellen Identität Luxemburgs“ (2002, S. 96) in die Kritik und heben vor allem die dargestellte, praktizierte Form ihrer Umsetzung als „Mythos mit böartigen Folgen“ (ebd.) hervor, der seit Jahrzehnten dazu diene, „eine Unterrichtspolitik der sprachlichen Diskriminierung zu rechtfertigen“ (ebd.) und zur „Festigung sozialer Ungerechtigkeiten und Ungleichheiten beizutragen“ (ebd., S. 97). Auch eine Kommission des Europarates, die im Rahmen der Vorbereitungen zur Bildungsreform Stellungnahme bezog, kritisiert in ihrem Evaluationsbericht explizit, dass „Sprachen als ein (zu) wichtiger Faktor beim schulischen Versagen“ (Willem/Milmeister 2007, S. 86) in Luxemburg fungieren. Diese Selektivität des

²¹ „L'emploi des langues d'enseignement“ (MEN 1989, S. 9)

luxemburgischen Bildungssystems, die insbesondere zu Lasten der Kinder und Jugendlichen mit niedrigem sozioökonomischem Status und mit Migrationshintergrund geht, stand dabei bereits im Rahmen der Diskussion um das schlechte Abschneiden Luxemburgs bei PISA²² intensiv im Fokus (vgl. hierzu MENFP 2004, 2007, 2010a, 2012; MENFPS 2000a). Nicht zuletzt auf diese Ergebnisse nehmen die umfassenden Reformen des Bildungswesens der letzten Jahre Bezug, zielen sie doch darauf ab, „in einer multikulturellen Gesellschaft im Sinne der Chancengleichheit ohne Verzicht auf eine einheitliche Beschulung dennoch den individuellen sprachlichen und kulturellen Profilen der Schüler Rechnung zu tragen“ (Berg/Weis 2008, S. 250).

Am Anfang der Reformmaßnahmen stand 2004 ein Abkommen der Regierungsparteien mit dem Titel *réajustement de l'enseignement des langues* – „gemeint ist wohl, dass der Sprachenunterricht an die sprachliche und gesellschaftliche Realität angepasst werden soll“ (Berg/Weis 2008, S. 249) – und die sich daran anschließende Evaluation der Spracherziehung des Landes per Durchlaufen der *Language Education Policy Profiles* Prozedur des Europarates. In diesem Zusammenhang entstand auch der bereits erwähnte Expertenbericht, in dem die aus der Evaluation resultierenden Empfehlungen hinsichtlich zukünftiger schulpolitischer Handlungsschritte dokumentiert wurden. Seitens der Regierung erfolgte daran anknüpfend die Beauftragung eines nationalen Aktionsplans, der 2007 veröffentlicht wurde (Berg/Weis 2007). Er umfasst insgesamt 66 Aktionen, die in ihrer Gesamtheit darauf abzielen, die luxemburgische Mehrsprachigkeit in ihrer Spezifität zu erhalten und zu fördern, zeitgleich jedoch der selektiven Wirkung der mehrsprachigen Erziehung entgegenzusteuern (Berg/Weis 2008, S. 350). Am Ende folgten 2009 aus diesem Verfahren, als „Antwort der Regierung auf die Notwendigkeit, Luxemburger Schulen an die Merkmale, die Bedürfnisse und die Zielsetzungen der heutigen Gesellschaft anzupassen“ (SCRIPT 2009, S. 4), vier Gesetze zur Umstrukturierung des Elementar- und Primarbereichs²³. Die bisher getrennten Bereiche der Früherziehung (*éducation précoce*), der Vorschulerziehung (*éducation préscolaire*) und der Primärschule (*école primaire*) werden mit Einführung der *école fondamentale*²⁴ zusammengefasst, wobei der Besuch der Früherziehung nach wie vor auf freiwilliger Basis erfolgt. Anstelle aufeinanderfolgender Schuljahre durchlaufen die Schülerinnen und Schüler der *école fondamentale* fortlaufende Zyklen, die sich über jeweils zwei Jahre erstrecken. Der verpflichtende Eintritt in den ersten Zyklus erfolgt dabei mit vier, beim Besuch der Früherziehung bereits mit drei Jahren, wobei sich die Dauer des ersten Zyklus in diesem Fall auf drei Jahre verlängert. Innerhalb der einzelnen Zyklen erwerben

²² Luxemburg lag bei der Lesekompetenz hinter allen EU-Ländern an drittletzter Stelle.

²³ Neben den hier vorgestellten Maßnahmen geht mit der Reform weiterhin auch die Einführung einer größeren Schulautonomie einher, die unter anderem die Institutionalisierung von Schulleitungsteams sowie die Erstellung schuleigener Entwicklungspläne umfasst. Auch schreibt das neue Schulgesetz eine verbindlich geregelte Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams vor.

²⁴ In deutschsprachigen Publikationen des Ministeriums (z.B. einer Elternbroschüre mit dem Titel „Schule zum Erfolg machen“) wird der Begriff „*école fondamentale*“ als „Grundschule“ übersetzt (MENFP 2009).

die Schülerinnen und Schüler fachspezifische und fächerübergreifende Kompetenzen, die in Bildungsstandards definiert und deren Mindestanforderungen im Rahmen von Kompetenzsockeln für jeden Zyklus festgelegt sind (MENFP 2009, S. 17 ff.). Der erfolgreiche Erwerb der festgelegten Kompetenzen bildet die Voraussetzung zum Übergang in den Folgezyklus und wird in einem Abschlussbericht bescheinigt. Bei Nichterreichen der Mindestanforderungen erfolgt ein Verbleib im entsprechenden Zyklus für ein weiteres Jahr. Ergänzend zum Abschlussbericht dokumentieren Zwischenberichte zum Ende jedes Trimesters die individuellen Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler (ebd., S. 13 ff.). Im Zentrum der für den Bereich Sprachen definierten Bildungsstandards (MENFP 2008), die wiederum auf Grundlage des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (Rat für kulturelle Zusammenarbeit/Bildungsausschuss „Sprachenlernen für europäische Bürger“ 2001) entwickelt wurden, steht ein sprachhandlungsbezogener Kompetenzbegriff (MENFP 2008, 23ff). Diesem Ansatz, Sprachenlernende als sozial Handelnde zu betrachten, schließen sich auch die *Ouverture aux langues à l'école* (MENFP 2010b) an. Sie stellen kein zusätzliches Unterrichtsfach dar, sondern vielmehr einen „fächerübergreifenden Ansatz“²⁵ (ebd., S. 14), der die vorhandene Vielzahl an Sprachen in Schule und Gesellschaft würdigen und gleichzeitig aus deren vergleichender Betrachtung wiederum auch einen Gewinn für das schulische Sprachenlernen mit sich bringen soll (ebd., S. 11 ff.). Hierbei finden neben den Schulsprachen und schulisch erlernten Sprachen explizit auch „außerschulische sprachliche Ressourcen“²⁶ (ebd.) Erwähnung. Konzeptionell verstehen sich die *Ouverture aux langues à l'école* (MENFP 2010b) als Fortschreibung des Nationalen Aktionsplans (Berg/Weis 2007) und der Logik der Bildungsstandards (MENFP 2008) folgend. Die praktische Umsetzung des Ansatzes im Unterricht und die daraus resultierenden Ergebnisse finden Eingang in ein Portfolio, in dem die Schüler*innen die Entwicklung ihrer schulischen und außerschulischen Sprachenkenntnisse fortlaufend dokumentieren.

3.4 Mehrsprachige Kinder mit Migrationshintergrund im Elementar- und Primarbereich in Luxemburg – Schlussfolgerungen

Eine erfolgreiche Integration der Kinder mit Migrationshintergrund in Bildungssystem und Gesellschaft des luxemburgischen Großherzogtums zieht sich als Zielsetzung durch sämtliche (alten und neuen) Curricula und Publikationen des Ministeriums. Zwar schließt sich daran stets auch ein Bekenntnis zur Vielfalt an – gleichzeitig scheint ein Insistieren auf der Unverzichtbarkeit des Erwerbs frühzeitiger, möglichst umfassender Kenntnisse im Luxemburgischen allgegenwärtig. Angeführt wird diesbezüglich zum einen die Funktion der luxemburgischen Sprache als Verbindungsglied und Werkzeug zur Integration, aber auch Bezugspunkt eines Bemühens um die Konservierung einer nationalen Identität. Zum anderen wird das Beherrschen des Luxemburgischen als

²⁵ „une approche transdisciplinaire“ (MENFP 2010b, S. 14)

²⁶ „ressources langagières extra-scolaires“ (MENFP 2010b, S. 11)

Voraussetzung einer erfolgreichen Schulkarriere ersichtlich, deren Durchlaufen in umfassendem Maße von differenzierten sprachlichen Vorgaben und den daraus resultierenden Anforderungen gekennzeichnet ist. Aus Perspektive der Kinder mit Migrationshintergrund scheint dabei insbesondere der Bereich der frühen vorschulischen Bildung und Erziehung die komplexe Sprachensituation innerhalb der Gesellschaft abzubilden, bezieht das diesbezügliche Curriculum in seine Bemühungen um Mehrsprachigkeit doch parallel zum Erwerb des Luxemburgischen explizit auch ihre Familiensprachen ein. Die Curricula der sich daran anschließenden Stufen des Bildungssystems (*école préscolaire & école primaire* bzw. die heutige, verbindliche Phase des ersten Zyklus der *école fondamentale*) stellen dann in je spezifischer Weise den Erwerb der luxemburgischen bzw. deutschen Sprache in den Vordergrund, während die Bedeutung der Familiensprachen von Kindern mit Migrationshintergrund in den Hintergrund tritt. Im Rahmen der Neuorientierung des Bildungswesens – bei dem die (vor)schulische Sprachenfolge unverändert bleibt²⁷ – scheint die Bedeutsamkeit dieser Familiensprachen in Gestalt der *Ouverture aux langues à l'école* (MENFP 2010b) neuen Aufwind zu erfahren. In ihrem Sinne werden die außerschulischen sprachlichen Ressourcen der Kinder als Instrument vergleichender Sprachenbetrachtung herangezogen – um wiederum das schulische Sprachenlernen zu unterstützen. In Summe richten sich sämtliche Bemühungen im Zusammenhang mit der Bildungsreform, wie bereits anfänglich erwähnt, auf ein Entgegenwirken der hohen Selektivität des Bildungssystems. Dass diese erwiesenermaßen insbesondere zu Lasten der Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien sowie derjenigen mit Migrationshintergrund geht, wurde im *Nationalen Bericht zur Situation der Jugend in Luxemburg*²⁸ (MENEJ 2015) jedoch zunächst erneut bestätigt.

²⁷ Die für alle Schüler*innen verbindliche Sprachenfolge wurde bereits im Vorfeld der Reformen innerluxemburgisch thematisiert. Peter Kühn und Pierre Reding (2007) kommentieren diesbezüglich: „Aufgrund der postulierten Schwierigkeiten und Probleme, die die Migrantenkinder in der Primärschule haben, wurde einige Male sogar eine Zweiteilung der Luxemburger Schule gefordert mit einer Alphabetisierung in Deutsch und einer Alphabetisierung in Französisch (Muller, 2007)“ (S. 34). Sie selbst distanzieren sich von dieser Initiative: „Eine solche Zweiteilung würde jedoch das Modell der Luxemburger Mehrsprachigkeit sprengen, den sozialen Zusammenhalt der Gesellschaft gefährden und ein Auseinandertriften in zwei getrennte Sprachgemeinschaften nach sich ziehen“ (ebd.).

²⁸ „Rapport national sur la situation de la jeunesse au Luxembourg“ (MENEJ 2015)

4 Migration und Mehrsprachigkeit in Deutschland

Im folgenden Kapitel wird zunächst der Frage nach *Migration als gesellschaftlicher Herausforderung in Deutschland* (4.1) sowie *Sprachenvielfalt als gesellschaftlicher Herausforderung in Deutschland* (4.2) nachgegangen. Wiederum schließt sich daran eine Darstellung der Relevanz beider Themenfelder für den Kontext des Elementar- sowie Primarbereichs des Bildungswesens an, wobei die *monolinguale Organisation des Bildungssystems in Deutschland* (4.3) als dessen zentrales Element aufgezeigt wird. Hierbei werden insbesondere die *strukturellen und curricularen Rahmenbedingungen des Elementarbereichs* (4.3.1) sowie *des Primarbereichs* (4.3.2) in Rheinland-Pfalz in den Mittelpunkt gestellt, da auch die entsprechende Teilstudie in einer Kindertageseinrichtung dieses Bundeslandes durchgeführt wurde. Das Kapitel endet erneut mit *Schlussfolgerungen* (4.4) zur Situation mehrsprachiger Kinder mit Migrationshintergrund im dargestellten Kontext.

4.1 Migration als gesellschaftliche Herausforderung in Deutschland

Die Bundesrepublik Deutschland blickt auf eine rund sechs Jahrzehnte umfassende Einwanderungsgeschichte zurück, die mit der Anwerbung von Arbeitnehmer*innen aus dem Ausland – u. a. der Türkei und Griechenland – in den 1950er Jahren begann und sich über die Ankunft von etwa vier Millionen Aussiedler*innen aus der ehemaligen Sowjetunion vor allem in den 1980er Jahren fortsetzte. Insbesondere in den 1990er Jahren folgte hierauf die Aufnahme einer großen Zahl an Asylsuchenden, die – aufgrund der aktuellen politischen Krisenherde – zuletzt erneut in erheblichem Umfang zunahm. Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) verweist im Migrationsbericht von 2014 auf einen kontinuierlichen Wiederanstieg des Zuzugs nach einem Tiefpunkt der Wanderungszahlen in 2006 (BAMF 2016, S. 2). Gemäß den dortigen Angaben hatten im Jahr 2014 16,4 Millionen Menschen, d. h. 20,3% der in Deutschland lebenden Bevölkerung, einen Migrationshintergrund. Bei Kindern unter zehn Jahren lag der Anteil bei einem Drittel (BAMF 2016, S. 10). Das Statistische Landesamt Rheinland-Pfalz kommt für das Jahr 2014 auf 810.700 Einwohner mit Migrationshintergrund und damit auf einen identischen Anteil von 20,3%.

Trotz dieses Hintergrunds einer langjährigen Einwanderungstradition galt die reale sprachliche und kulturelle Heterogenität der Bevölkerung in Deutschland lange nicht auch politisch als Faktum. Ein Bericht der Unabhängigen Kommission Zuwanderung formulierte diesbezüglich im Jahr 2001: „Die jahrzehntelang vertretene politische und normative Festlegung `Deutschland ist kein Einwanderungsland` ist aus heutiger Sicht als Maxime für eine deutsche Zuwanderungs- und Integrationspolitik unhaltbar geworden“ (BMI 2001, S. 12 f.). Aus ihrer Arbeit resultierte das 2004 verabschiedete *Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern (Zuwanderungsgesetz)* – dessen Titel darauf verweist, „dass ungeachtet der historischen Tatsachen die nicht nur migra-

tionssteuernde, sondern auch migrationsabwehrende Tradition letztlich ungebrochen ist“ (Gogolin/Krüger-Potratz 2006, S. 30). Im Jahr 2007 veröffentlichte die Bundesregierung, im Anschluss an den ersten Integrationsgipfel im Jahr zuvor, erstmals einen *Nationalen Integrationsplan* (Bundesregierung 2007). Dieser benennt Zuwanderung und Integration explizit als Teil der Geschichte des Landes sowie gleichzeitig als „Aufgabe von nationaler Bedeutung“ (ebd., S. 12). Dass diese Aufgabe bis heute nicht an Aktualität verloren hat, geht aus dem „Datenreport 2016“ des Statistischen Bundesamtes hervor. Hier heißt es: „Die ausländische Bevölkerung unterscheidet sich bei vielen sozioökonomischen Merkmalen von der deutschen Bevölkerung – mit und ohne Migrationshintergrund. Sie ist häufiger sozialen Risiken ausgesetzt, wie fehlender schulischer oder beruflicher Qualifikation, Arbeitslosigkeit, Erwerbstätigkeit in prestigearmen Berufen sowie niedrigem Einkommen und einem erhöhten Armutsrisiko“ (Bünning 2016, S. 226 f.). Im Vergleich zum Anteil der Erwerbslosen ohne Migrationshintergrund an der Erwerbsbevölkerung insgesamt mit 4,1% ist dabei bei Migrant*innen aus Gastarbeiter-Anwerbeländern mit 7,1% und Drittstaaten mit 8,3% eine in besonderem Maße erhöhte Erwerbslosigkeit festzustellen (ebd., S. 230). Als ursächlich hierfür benennt Mareike Bünning die niedrige berufliche Qualifikation der benannten Personen, verweist gleichzeitig aber auch darauf, dass die Frage, ob vorhandene Abschlüsse im In- oder Ausland erworben wurden, für die Einstellungschancen von Bedeutung sei (ebd.). Von den Erwerbstätigen innerhalb der Bevölkerung mit Migrationshintergrund sind dabei 42% der türkischstämmigen Personen sowie 31% derjenigen aus Ländern des ehemaligen Jugoslawiens als un- oder angelernte Arbeiter beschäftigt (ebd., S. 241). Als mitverursachend dafür, dass Menschen mit Migrationshintergrund verstärkt im unteren Bereich der Berufshierarchie anzutreffen sind, wird dabei auch die Ausgrenzung ausländischer Staatsbürger aus Beamtenberufen erwähnt (ebd.). Hinzu kommt, dass Personen mit Migrationshintergrund über geringere finanzielle Ressourcen verfügen als diejenigen ohne Migrationshintergrund, wobei hiervon erneut insbesondere Personen türkischer Herkunft sowie Personen aus Ländern des ehemaligen Jugoslawiens betroffen sind (ebd., S. 237). Trotz niedrigerer Durchschnittseinkommen obliegen diesen Gruppen häufig höhere Mietkosten bei weniger Wohnraum pro Kopf, als solche Haushalte zu bestreiten haben, in denen ausschließlich Personen ohne Migrationshintergrund leben. Ursächlich hierfür scheint nicht nur, dass Zuwandererfamilien bevorzugt in großen Städten leben, wo der Zugang zu bezahlbarem Wohnraum generell als erschwert zu bewerten ist, sondern auch Diskriminierung am Wohnungsmarkt (ebd.). Nicht zuletzt unterliegen Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland einem erhöhten Armutsrisiko. Während dieses 2014 innerhalb der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund 12% betrug, waren es bei der Gruppe der Spätaussiedler*innen 18%, bei Menschen mit Wurzeln in den Gastarbeiter-Anwerbeländern 30%, für Menschen aus Drittstaaten lag das Armutsrisiko sogar bei 36% (ebd., S. 235). Beabsichtigten 2013 insgesamt 80% der Menschen mit Migrationshintergrund, für immer in Deutschland zu bleiben, äußerten unter den türkischstämmigen Personen lediglich 66% diese Absicht (ebd., S. 243). Als Ursache hierfür kann anteilig die insge-

samt bereits als schwierig beschriebene soziale Situation dieser Minderheitengruppe angenommen werden. Mitverursachend scheint aber auch, dass insbesondere Menschen mit türkischen Wurzeln in Deutschland davon berichten, in ihrem alltäglichen Leben auf persönliche Erfahrungen von Diskriminierung oder Benachteiligung aufgrund ihrer Herkunft zurückzublicken. Gleichzeitig ist in dieser Gruppe auch die Sorge um Ausländerfeindlichkeit am stärksten verbreitet (ebd., S. 241).

4.2 Sprachenvielfalt als gesellschaftliche Herausforderung in Deutschland

Der im vorangegangenen Teilkapitel bereits benannte *Nationale Integrationsplan* der Bundesregierung aus dem Jahr 2007 erklärt Zuwanderung und Integration nicht nur zur nationalen Aufgabe, sondern formuliert zeitgleich die Zielsetzung, zahlreiche damit einhergehende „Integrationsprobleme“ (Bundesregierung 2007, S. 12) zu lösen, zu denen auch die Abhängigkeit des Bildungserfolgs von sozialer Herkunft und Migrationshintergrund sowie Probleme bei der systematischen und konsequenten Unterstützung von Schüler*innen mit Migrationshintergrund beim Erwerb der Landessprache gezählt werden. Beispielhafte Ausführungen bzgl. der identifizierten Probleme²⁹ scheinen im Folgenden jedoch deutlich zu machen, dass die Verantwortung für den, vor allem der zweiten und dritten Generation attestierten, vermeintlich „erhebliche[n] nachholende[n] Integrationsbedarf“ (ebd.) in erster Linie den Zugewanderten selbst zugeschrieben wird – denen laut Franz Hamburger (2005, S. 7) im Zusammenhang mit der PISA-Studie³⁰ und der Frage nach dem potentiellen Abschneiden Deutschlands ohne die Berücksichtigung der Ergebnisse der Kinder mit Migrationshintergrund bei der Berechnung zusätzlich zur Verantwortung für „das eigene Versagen“ auch die „für den Rückstand des Systems“ unterstellt wird.³¹ Dieses – selektive – System wiederum, das nach „Reduktion von Heterogenität durch das Konstruieren von Gemeinsamkeiten“ (Gogolin 2010b, S. 114) strebt, indem es beispielsweise eine Zuordnung zu unterschiedlichen Bildungsgängen im Anschluss an den Besuch der vier- bzw. sechsjährigen Grundschule vorsieht, vermag die sprachliche und kulturelle Heterogenität in der Schülerschaft in das „geltende Gemeinschaftsschema“ (ebd.) nicht

²⁹ So findet sich in der dem Dokument vorangestellten „Erklärung des Bundes zum Nationalen Integrationsplan“ – ohne jeglichen Beleg für die Auflistung der pauschalierenden Einschätzungen – folgende Zusammenfassung: „Teile der zugewanderten Bevölkerungsgruppen beherrschen nur ungenügend Deutsch, sie schneiden in Bildung und Ausbildung schwächer ab und sind häufiger arbeitslos. Zudem akzeptieren einige die Grundregeln unseres Zusammenlebens nicht“ (Bundesregierung 2007, S. 12).

³⁰ Ausführliche Darstellungen der Ergebnisse finden sich z.B. bei Baumert et al. 2001 bzw. Klieme et al. 2010.

³¹ İnci Dirim (2010) stellt die Hypothese auf, dass sich in diesem Diskussionszusammenhang eine neuartige Zuspitzung des Migrationsdiskurses auf Fragen der Mehrsprachigkeit hin entwickelte, indem dort – ihrer Vermutung nach – „die Kanalisation verschiedener Vorbehalten gegen Migrant/inn/en auf das Merkmal `Sprache` und damit Anfeindungen, ohne Bedenken des Rassismus bezichtigt zu werden“ (ebd., S. 95) Raum fanden. Als Begrifflichkeit zur Benennung dieser Zuspitzung prägt sie den „Neo-Linguizismus“ (vgl. hierzu auch die dargestellten Forschungsergebnisse in der rheinland-pfälzischen Kindertagesstätte unter 8.2).

einzuordnen. Vielmehr wird ihre „lebensweltliche Mehrsprachigkeit“ (Gogolin 2010a) als „Quelle für Defizite“ (Gogolin 2010b, S. 114) gegenüber geltenden Normalvorstellungen interpretiert, denen die Überzeugung zugrunde liegt, „dass Individuen und Staaten `normalerweise` einsprachig seien“ (ebd., S. 118). Dieses „Normalitätskonstrukt der Monolingualität“³² [...] führt zum Ausschluss bestimmter Sprachpraktiken von gesellschaftlicher Anerkennung“ (ebd., S. 121). Brigitta Busch dagegen kommt in neueren Publikationen zum Schluss, dass hierfür „Sprachideologien“ eine zentrale Rolle spielen, „denn sie geben die (in Form von Gesetzen oder Sprachregelungen) niedergeschriebenen Regeln ebenso wie die ungeschriebenen (auf Konventionen oder Machtverhältnissen beruhenden) und deswegen nicht minder wirksamen Regeln vor, nach denen sprachliche Interaktionen verlaufen sollen, die dem jeweiligen Raum entsprechend als `normal` und adäquat gelten“ (Busch 2013, S. 81 f.). Über diese Sprachideologien wiederum „werden soziale ethnische, nationale und andere Zugehörigkeiten konstruiert“ (ebd., S. 29). Insbesondere Migrantensprachen, die nicht als nationale Minoritätensprachen oder Schulfremdsprachen offiziell legitimiert und gesellschaftlich anerkannt werden, d. h. nicht „traditionell legitimierenden, zugleich machterhaltenden Mechanismen“ (ebd., S. 120) unterliegen, kommt infolgedessen der Status einer „illegitimen Sprache“ (ebd.) zu – die so wiederum auch in den Bildungszusammenhang nicht als Ressource eingebracht werden kann.³³

4.3 Die monolinguale Organisation des Bildungssystems in Deutschland bzw. Rheinland-Pfalz

In Deutschland sind Frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung nicht Teil des staatlich organisierten Bildungswesens, sondern der Kinder- und Jugendhilfe zugeordnet. Zuständig ist daher auf Bundesebene im Rahmen der öffentlichen Fürsorge das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). Diese Zuständigkeit des Bundes für die Kinder- und Jugendhilfe geht aus dem Grundgesetz hervor und wurde im Juni 1990 durch das *Gesetz zur Neuordnung des Kinder- & Jugendhilferechts (KJHG)* geregelt, welches wiederum in das *Sozialgesetzbuch (SGB) – Achtes Buch (VIII) – Kinder- und Jugendhilfe*³⁴ – überführt wurde. Dieses weist in §22(2) den Kindertageseinrichtungen grundsätzlich zu, die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu fördern, dabei die Erziehung in der Familie zu unterstützen und zu ergänzen sowie zur besseren Vereinbarkeit von Kindererziehung und Erwerbstätigkeit beizutragen. Diese Vorgaben wiederum werden seitens der Länder durch eigene Gesetzgebungen ausgefüllt, ergänzt

³² Zur Entwicklung des monolingualen Selbstverständnisses vor dem Hintergrund der Entstehung des „Nationalstaats europäischer Prägung und des damit verbundenen sprachlichen Selbstkonzepts“ vgl. beispielsweise Gogolin 2010a (S. 534 f.).

³³ „Für Schülerinnen und Schüler aus Minderheiten war und ist lebensweltliche Mehrsprachigkeit ein Risikofaktor“, formuliert Fürstenau (2011, S. 42).

³⁴ Vgl. http://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/ - zuletzt geprüft am 14.10.2017.

und erweitert, wobei ein *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen* (JMK/KMK 2004) insbesondere die Erziehungs- und Bildungsbemühungen näher konkretisiert. Im Dezember 2008 erfolgte eine umfassende Novellierung durch das *Kinderförderungsgesetz*³⁵. In diesem Rahmen wurde u. a. der bestehende Rechtsanspruch auf Tagesbetreuung für Kinder im Alter von drei Jahren bis zum Schuleintritt auf den Kreis der Kinder unter drei Jahren erweitert.

Anders als der Elementarbereich liegt der Primarbereich des Bildungswesens in Deutschland auf Länderebene im Verantwortungsbereich der jeweiligen Kultusministerien. Diese bilden zur Bearbeitung länderübergreifender Themen die *Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK)*, tragen landesintern die Verantwortung für Rechts-, Fach- und Dienstaufsicht der allgemeinbildenden Schulen und werden in organisatorischer Hinsicht von den nachgeordneten Schulbehörden unterstützt. Die spezifischen Rechtsvorschriften für den Primarschulbereich legen die Kultusministerien auf der Grundlage ländergemeinsamer Beschlüsse und Empfehlungen der KMK in den Schulgesetzen, Schulaufsichtsgesetzen und Schulordnungen für die öffentlichen Grundschulen fest.

Ausgehend von diesen übergeordneten, bundeseinheitlich geltenden Regelungen werden im Folgenden die spezifischen strukturellen und curricularen Rahmenbedingungen des Elementar- und Primarbereichs in Rheinland-Pfalz erläutert.

4.3.1 Mehrsprachige Kinder in (vorwiegend) einsprachigen Institutionen – Strukturelle und curriculare Rahmenbedingungen des Elementarbereichs in Rheinland-Pfalz

Im Bundesland Rheinland-Pfalz liegt die Zuständigkeit für den Elementarbereich seit 2016 beim Ministerium für Bildung (MB).³⁶ Die Vorgaben zur frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung sind im rheinland-pfälzischen *Kindertagesstättengesetz*³⁷ konkretisiert. Mit der Verabschiedung des *Landesgesetzes zum Ausbau der frühen Förderung*³⁸ 2006 gingen umfassende Neuregelungen der Rahmenbedingungen für den Elementarbereich und eine (mehrfache) Anpassung des Kindertagesstättengesetzes einher. Diese wirkten sich wiederum auch auf Schulgesetz und Grundschulordnung aus und umfassen zahlreiche Beschlüsse, die insbesondere solche Kinder in den Fokus nehmen, für die aufgrund ihrer sozioökonomischen Familiensituation, aber auch der Migrations- und Sprachenlage eine Bildungsbenachteiligung angenommen wird. So wurden schrittweise die Beitragsfreiheit für den Besuch einer Kindertageseinrichtung ab dem vollendeten zweiten Lebensjahr sowie außerdem zahlreiche Maßnahmen zur Intensivierung der Schulvorbereitung im Jahr vor der Einschulung (auch) durch

³⁵ Vgl. <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/gesetze,did=133282.html> - zuletzt geprüft am 14.10.2017.

³⁶ Vor der Anpassung der Ressortzuschnitte mit dem Regierungswechsel lag die Zuständigkeit zuletzt beim Ministerium für Integration, Familie, Kinder, Jugend und Frauen des Landes Rheinland-Pfalz.

³⁷ Vgl. http://jugend.rlp.de/media/Data/Recht/Broschu__776_re_Kitagesetz_2014.pdf - zuletzt geprüft am 14.10.2017.

³⁸ Vgl. <http://www.landtag.rlp.de/landtag/drucksachen/4453-14.pdf> - zuletzt geprüft am 14.10.2017.

Sprachförderung und die Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen festgelegt. Im Rahmen einer Vorverlegung der Schulanmeldung wurde die Teilnahme jedes schulpflichtigen Kindes, das keine Kindertageseinrichtung besucht, an einem Verfahren zur Einschätzung des Sprachförderbedarfs für verbindlich erklärt, dessen Ergebnis ggf. zur Teilnahme an einem Förderangebot verpflichtet.³⁹ Nähere Regelungen zur Durchführung des Überprüfungsverfahrens sowie zur Gestaltung der Fördermaßnahmen finden sich zum einen im Schulgesetz. Zum anderen wurden diese zunächst in einer Verwaltungsvorschrift zur *Förderung von Sprachfördermaßnahmen in Kindergärten sowie von Maßnahmen der Vorbereitung des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule*⁴⁰ geregelt, die – mit dem Ziel der zusätzlichen Förderung von Kindern mit besonderem Sprachförderbedarf – im Januar 2017 durch eine aktualisierte Fassung⁴¹ ergänzt bzw. ersetzt wurde. Auf ihrer Grundlage werden weitere Fördergelder zur Verfügung gestellt, wobei Zeitanteile dieser zusätzlichen Sprachförderstunden dabei für individuelle Begleitung und Förderung im Kontext des Alltags verwendet werden können. Als Adressaten für diese zusätzliche Förderung werden insbesondere auch Kinder mit anderen Herkunftssprachen explizit aufgeführt. Zeitgleich erfolgte die Einführung eines neuen Curriculums zur Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte in Kitas, das zukünftig einen Paradigmenwechsel von additiver Sprachförderung hin zu gezielter sprachlicher Bildung im Alltag anbahnen soll.⁴²

Auch das Kindertagesstättengesetz thematisiert die Bereiche Sprachliche Bildung und Sprachförderung im Rahmen des §2 *Grundsätze der Erziehung, Bildung und Betreuung in Kindertagesstätten* und dort im Speziellen gebunden an §2a *Übergang zur Grundschule*. So wird dort betont, dass im Jahr vor der Einschulung möglichst alle Kinder eine Kindertageseinrichtung besuchen. Als inhaltliche Schwerpunkte über die allgemeine Förderung hinaus werden für diesen Zeitraum zum einen die Vorbereitung des Übergangs zur Grundschule festgesetzt, zum anderen die Beobachtung der Sprachentwicklung und deren Förderung durch gezielte Bildungsangebote. Konkretere Ausführungen zur pädagogischen Arbeit finden sich in den *Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz* (MBFJ 2004), die jedoch keinen verbindlichen Charakter haben, sondern vielmehr als Orientierungs- und Refle-

³⁹ Zur Durchführung der Förderangebote wurde zwischen 2007 und 2009 ein Rahmencurriculum zur Qualifizierung von Sprachförderkräften erarbeitet, auf dessen Grundlage seitdem pädagogische Fachkräfte eine Zusatzqualifikation als „Sprachförderkraft“ erwerben können. Mitte 2017 wurde ein neues Curriculum zur Weiterqualifizierung vorgestellt, auf das an späterer Stelle des Abschnitts näher eingegangen wird.

⁴⁰ Vgl. <http://landesrecht.rlp.de/jportal/?quelle=jlink&psml=bsrlpprod.psml&feed=bsrlp-vv&docid=VV RP-VVRP000002961> - zuletzt geprüft am 25.04.2016.

⁴¹ Verwaltungsvorschrift „*Sprachliche Bildung und Sprachförderung in Kindertagesstätten*“. Abrufbar unter: https://kita.rlp.de/fileadmin/kita/01_Themen/03_Sprachbildung/Verwaltungsvorschrift_Sprache_2017.pdf - zuletzt geprüft am 13.10.2017.

⁴² Vgl. hierzu beispielsweise <https://kita.rlp.de/de/themen/sprachbildung/qualifizierung-von-sprachfoerderkraefen/> - zuletzt geprüft am 13.10.2017.

xionshilfe zur Erstellung einrichtungs- und trägerspezifischer Konzepte dienen sollen.⁴³ Der Themenbereich Sprache wird hier als zweiter von elf Bildungsbereichen aufgeführt und enthält eingangs einen Hinweis auf die Familiensprachen von Kindern mit Migrationshintergrund und die Bedeutsamkeit ihrer Akzeptanz im sozialen Umfeld für die kindliche Entwicklung (MBFJ 2004, S. 21). Im Folgenden wird Sprache in ihrer zentralen Bedeutsamkeit als dauerhafte Aufgabe und Element aller konzeptionellen Überlegungen dargestellt, deren Umsetzung mit Eintritt in die Einrichtung beginnt und die vorhandenen Aneignungsweisen und Kompetenzen der Kinder zum Ausgangspunkt nimmt. Möglichkeiten des Übens und Verwendens der deutschen Sprache fließen dabei als Bestandteil in den pädagogischen Alltag ein und werden um gezielte Bildungsangebote ergänzt, wo auf der Grundlage von Alltagsbeobachtungen der Pädagog*innen ein entsprechender Bedarf angenommen wird. Hinsichtlich der Förderung mehrsprachiger Kinder verweisen die Bildungs- und Erziehungsempfehlungen dabei auf eine Intensivierung der alltäglichen Förderung unter Einbezug der Familiensprachen. In gezielte Förderung durch spezielle Programme sollen die Eltern der Kinder einbezogen werden (MBFJ 2004, S. 24).

4.3.2 Mehrsprachige Kinder in einsprachigen Institutionen – Strukturelle und curriculare Rahmenbedingungen des Primarbereichs in Rheinland-Pfalz

Das rheinland-pfälzische *Schulgesetz (SchulG)* vom 30. März 2004⁴⁴ regelt allgemeine Grundlagen zu Aufbau und Organisation des Schulwesens. §64a verweist dabei, bezogen auf die Beschulung von Kindern mit Migrationshintergrund, auf die bereits erwähnte verbindliche Teilnahme an einer Feststellung des Förderbedarfs für alle Kinder, die zur Einschulung anstehen, jedoch bislang keine Kindertageseinrichtung besuchen. Bescheinigt das Ergebnis des Verfahrens „Defizite in der sprachlichen Entwicklung [...], die einen erfolgreichen Schulbesuch nicht erwarten lassen“ (*SchulG* §64a), resultiert daraus eine verpflichtende Teilnahme an Fördermaßnahmen. Die Rahmenbedingungen dieser Fördermaßnahmen sind in §11(3) der *Schulordnung für die öffentlichen Grundschulen*⁴⁵ geregelt und enthalten die Festlegung, dass sich die Überprüfung der Sprachkenntnisse dieser Kinder auf die Bereiche Wortschatz, Anweisungsverständnis, aktiver Gebrauch der deutschen Sprache und Elemente der Spracherwerbskompetenz zu beziehen habe. Im Auftrag des damaligen Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur wurde dazu ein *Verfahren zur Einschät-*

⁴³ Die *Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz* (MBFJ 2004) wurden inzwischen durch spezifische Empfehlungen für Kinder unter 3 Jahren sowie Empfehlungen zur Qualität ergänzt und sind in dieser neueren Fassung als Publikation mit der ISBN 978-3-589-24862-9 bei Cornelsen Scriptor erschienen. Der vorliegende Text bezieht sich jedoch dennoch auf die 2004 erschienene Erstausgabe, weil es sich dabei um die zum Durchführungszeitpunkt der Studie aktuelle Version handelt.

⁴⁴ Vgl. https://bm.rlp.de/fileadmin/mbwwk/Publikationen/Bildung/Schulgesetz_2016.pdf - zuletzt geprüft am 14.10.2017.

⁴⁵ Vgl. http://grundschule.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/grundschule.bildung-rp.de/Downloads/Amtliches/Neue_Grundschulordnung_08/GSO-Text.pdf - zuletzt geprüft am 14.10.2017.

zung des Sprachförderbedarfs im Jahr vor der Einschulung (VER-ES) (MBWJK 2008) entwickelt. §30 der Schulordnung enthält Hinweise zur Förderung von Schüler*innen mit Migrationshintergrund. Diese erklären eine Zurückstellung vom Schulbesuch allein wegen unzureichender Deutschkenntnisse für nicht zulässig und die Vermittlung der deutschen Sprache sowie rasche schulische Eingliederung der Kinder als vordringliche pädagogische Aufgaben des differenzierenden Regelunterrichts. Dieser kann im Rahmen der personellen Möglichkeiten der Schule durch zusätzliche Förderung ergänzt werden. Weiterhin sollen Kinder mit Migrationshintergrund im Rahmen eines schulischen Herkunftssprachenunterrichts eine zusätzliche Förderung der sprachlichen sowie außerdem der kulturellen Persönlichkeitsbildung erfahren. Dieser wird gemäß dem *Rahmenplan Herkunftssprachenunterricht* (MBWWK 2012) erteilt, der ergänzend zum *Rahmenplan Deutsch als Zweitsprache* (MBWJK 2006)⁴⁶ herausgegeben wurde. Das Erwerben der Herkunftssprache und des Deutschen werden darin als „einander unterstützende und fördernde Bildungsaufgaben“ (MBWWK 2012, S. 5) und der Herkunftssprachenunterricht zum einen als wichtiger Baustein der Förderung von Mehrsprachigkeitskompetenz, zum anderen als bedeutsamer Bestandteil der individuellen Identität bezeichnet (ebd., S. 9). Auch im *Teilrahmenplan Deutsch* (MBFJ 2005) für den Regelunterricht – der spiralcurriculumförmig aufgebaut ist und sich an den *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich* der Kultusministerkonferenz⁴⁷ orientiert – werden Kinder mit Migrationshintergrund explizit erwähnt. Zweisprachigkeit wird hier als besondere Kompetenz, aber auch besondere Herausforderung beschrieben und als Zielsetzung formuliert, individuelle Fortschritte am jeweils eigenen Profil des Kindes zu messen (MBFJ 2005, S. 9). Der *Rahmenplan Deutsch als Zweitsprache* (MBWJK 2006) wiederum stellt eine Ergänzung zum Ausbau der Sprachförderung in den Kindertagesstätten im Rahmen des Landesprogramms „Zukunftschance Kinder – Bildung von Anfang an“ und dem Verfahren zur Feststellung des Sprachförderbedarfs bei der Schulanmeldung dar und soll in diesem Zusammenhang den Ausbau einer durchgängigen Sprachförderung ermöglichen. Er bezieht sich auf einen sprachfördernden Unterricht in Primar- und Sekundarstufe I, der gemäß einer Verwaltungsvorschrift des damaligen MBWWK aus dem September 2015 zum „Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund“⁴⁸ erteilt wird. Diese betont Sprachförderung als Prinzip jeden Unterrichts und die Bedeutung einer engen Vernetzung zwischen Angeboten externer Differenzierung und dem Regelunterricht. Die Verwaltungsvorschrift regelt dabei Möglichkeiten zur Einrichtung spezieller Fördermaßnahmen und betont gleichzeitig, dass auch für Schüler*innen mit Migrationshintergrund die in den Schulordnungen festgelegten Grundsätze der Leis-

⁴⁶ Vgl. https://static.bildung-rp.de/lehrplaene/deutsch/DaZ_Rahmenplan.pdf - zuletzt am 14.10.2017.

⁴⁷ Vgl. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf - zuletzt geprüft am 14.10.2017.

⁴⁸ Vgl. http://migration.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/migration.bildung-rp.de/geaenderte_VV_Unterricht_von_Schuelerinnen_und_Schuelern_mit_Migrationshintergrund_September_2015.pdf - zuletzt geprüft am 14.10.2017.

tungsfeststellung und Leistungsbeurteilung gelten. Dabei sollen die Aufgabenstellungen die individuellen Lernvoraussetzungen vor allem im sprachlichen Bereich berücksichtigen sowie individuelle Lernfortschritte besonders gewichtet werden. Zusätzlich wird darauf verwiesen, dass mangelnde Deutschkenntnisse keine Einleitung des Verfahrens zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs rechtfertigen und, sofern das Verfahren aus anderen Gründen eingeleitet wird, der Sprachsituation des Kindes Rechnung zu tragen und eine „Lehrkraft der Muttersprache des Kindes oder eine andere muttersprachliche Vertrauensperson“ (ebd., S. 4) hinzuzuziehen ist.

4.4 Mehrsprachige Kinder mit Migrationshintergrund im Elementar- und Primarbereich in Rheinland-Pfalz – Schlussfolgerungen

Über die letzten Jahre hinweg hat sich „Sprache“ im Rahmen der Neuakzentuierung des Bildungsauftrags der deutschen Kindertageseinrichtungen zu einem zentralen Bildungsbereich etabliert“ (Panagiotopoulou/Graf 2008, S. 111). Die *Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz* empfehlen dabei, „eigene Kompetenzen der Mehrsprachigkeit zu erhalten und einzubringen“ (MBFJ 2004, S. 31) – wenngleich nicht auch auszubauen. Die individuellen Sprachenprofile von Kindern mit Migrationshintergrund finden mit Eintritt in den Elementarbereich also zunächst curriculare Berücksichtigung und damit Akzeptanz als Bestandteil der dortigen Alltagsrealität. Gleichzeitig führt der Bildungsbereich „Interkulturelle und interreligiöse Erziehung“ explizit an, „im sozialen Miteinander die deutsche Sprache zu erlernen und darin Förderung zu erhalten“ (MBFJ 2004, S. 31) – und bringt damit eine hervorgehobene Bedeutung der deutschen Sprache und deren Erwerb zum Ausdruck. Mit herannahendem Übergang zur Grundschule scheint sich migrationsbedingte Mehrsprachigkeit zunehmend weg von alltäglicher Realität und hin zum „belastende[n] Ausnahmezustand“ (Fürstenau 2009, S. 60) zu entwickeln, erfahren doch Kinder mit Migrationshintergrund auf dem Weg von einer Institution in die andere zahlreiche „Sonderbehandlungen“. Die große Anzahl vorhandener spezifischer Gesetzesregelungen und Vorschriften (vgl. 4.3.2) verweist auf eine vermeintliche Notwendigkeit besonderer Verfahrensweisen zur Ein- und Beschulung sowie zur – schulvorbereitenden – sprachlichen Förderung dieser Kinder. Während im deutschsprachigen elementar- und grundschulpädagogischen Diskurs auf „die Notwendigkeit einer frühzeitigen und zugleich umfassenden sprachlichen Bildung“ (ebd.) verwiesen wird, deren Konzept „weder defizit- noch kompensatorisch ausgerichtet, sondern ressourcenorientiert“ (ebd.) angelegt ist und auf „Sprache als Teil einer allgemeinen Persönlichkeitsbildung“ (vgl. Jampert u. a. 2005, S. 11) zielt, bezeichnet Sara Fürstenau (2011, S. 34) existierende Bildungsprogramme für Kinder aus sprachlichen und sozialen Minderheiten als „in der Regel `assimilationsorientiert`, also abzielend auf „eine Anpassung an die gesellschaftlich dominanten sprachlichen und kulturellen Normen“ (ebd.).

Als neue Zielrichtung fokussiert der aktuelle deutschsprachige Diskurs zunehmend eine inklusive Gestaltung des Bildungssystems, bei der dank einer „methodologischen Hete-

rogenitätsorientierung“ (Diehm 2011, S. 45) der „inklusive Blick [...] sich nicht mehr auf einen spezifischen Schüler [richtet], sondern auf spezifische Situationen und den Kontext, in dem diese verortet sind“ (ebd.). Mit dem Perspektivwechsel, ausgehend von einer solchen "Fokussierung des `Ganzen` [...] didaktische Vorgehensweisen zu entwickeln oder anzuwenden, die individuelle Problemlagen und Bedürfnisse im Gesamten verorten und so einbeziehen, dass für alle Kinder günstige Bedingungen geschaffen werden können" (ebd., S. 43), geht die Chance einher, dass auch migrationsbedingte Mehrsprachigkeit nicht weiterhin als Merkmal dient, Schüler*innen innerhalb ihrer Lerngruppe einen besonderen Status zuzuweisen. Soll damit jedoch gleichzeitig eine reale Verbesserung der Bildungschancen dieser Kinder einhergehen, besteht die Notwendigkeit, auch die „Vision einer diversitätsbewussten Erziehung zur Mehrsprachigkeit als Normalität“ (Panagiotopoulou/Rosen 2015, S. 166) zur institutionellen Realität werden zu lassen. Hierzu scheinen insbesondere sprachpädagogische Konzepte wie „Translanguaging“ (García 2009a; 2009b) Perspektiven zu bieten, die pädagogische Praxis entsprechend neu auszurichten (vgl. hierzu auch 10).

5 Vergleichende Ethnographien zum Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im Elementar- und Primarbereich. Forschungsdesign der Feldstudien

Im folgenden Kapitel sollen eingangs relevante *wissenschaftstheoretische Grundlagen* (5.1) der vorliegenden Arbeit expliziert werden, wobei zunächst auf *Ethnographie in pädagogischen Handlungsfeldern* (5.1.1) eingegangen wird. Es schließen sich daran erläuternde Darstellungen zur *ethnographischen Erforschung pädagogischer Qualität* (5.1.2) sowie der *Rekonstruktion schrift-/sprachspezifischer Alltagspraktiken* (5.1.3) an. Der zweite Teil des Kapitels thematisiert *ethnographische Forschung als Forschungsstrategie und ihre Ausgestaltung in der vorliegenden Arbeit* (5.2). Hier wird zunächst auf *Teilnahme, Befremdung und die Herausforderungen der Forscherin* (5.2.1) eingegangen, bevor dann *ausgewählte Aspekte der forschungspraktischen Umsetzung* (5.2.2) vorgestellt werden. Hieran schließen sich eine *Beschreibung der Forschungsfelder* (5.2.3), der *Gestaltung des Feldeintritts* (5.2.4) sowie dem *Ablauf der Feldbesuche* (5.2.5) an, bevor ausgewählte Aspekte zur *Rolle der Forscherin in den unterschiedlichen Forschungsfeldern* (5.2.6) thematisiert werden. Der dritte Teil des Kapitels widmet sich der *Grounded Theory Methodology und ihrer Ausgestaltung in der vorliegenden Arbeit* (5.3). Einer kurzen theoretischen Darstellung der *Datenerhebung und Datenauswertung auf Basis der Grounded Theory Methodology* (5.3.1) folgen *Aspekte des Forschungsprozesses: Leitende Fragestellungen und zentrale Kategorien* (5.3.2).

5.1 Wissenschaftstheoretische Grundlagen

5.1.1 Ethnographie in pädagogischen Handlungsfeldern

Gegenüber dem traditionell der Ethnologie entstammenden ethnographischen Interesse an der Erforschung *fremder* Kulturen fokussiert die ethnographische Feldforschung in erziehungswissenschaftlichen Zusammenhängen – einer sich nach dem sogenannten `cultural turn` herausbildenden, soziologischen Ausrichtung folgend – Aspekte und Phänomene der *eigenen* Kultur. Hierbei explizit bezogen auf pädagogische Handlungsfelder, werden „Menschen in ihrem Alltag untersucht, um Einblicke in ihre Lebenswelten und Lebensweisen zu gewinnen sowie ihre Sinndeutungen und Praktiken kulturanalytisch zu erschließen“ (Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2010, S. 301). Als Gemeinsamkeit aller Studien kann dabei gelten, „dass sie normative Vorstellungen zu überwinden, die Adressaten pädagogischer Maßnahmen (Kinder, Jugendliche, Migrant/innen, Senioren etc.) als Akteure anzuerkennen, ihre Deutungs- und Handlungsmuster zu analysieren und zu verstehen versuchen“ (ebd., S. 304). Unterschiede finden sich hingegen bezüglich der intentionalen Ausrichtung. Barbara Friebertshäuser und Argyro Panagiotopoulou (2010, S. 304 f.) differenzieren hinsichtlich neueren deutschsprachigen „erziehungswissenschaftlichen Ethnographien“ zunächst solche, die sozialwissenschaft-

lich orientiert sind, im Sinne einer Grundlagenforschung „nach den Funktionsmechanismen innerhalb von pädagogischen Feldern oder pädagogisch relevanten Untersuchungsgegenständen“ fragen und sich dabei um eine intensive Berücksichtigung der Kinderperspektive bemühen. Hierunter fallen beispielsweise die „Ethnographischen Studien zum Schülerjob“ von Georg Breidenstein (2006), die Studie über „Schulische Fachkulturen und Geschlecht“ von Katharina Willems (2007), die Untersuchung der „Welt der Kinder in einer Grundschulklasse“ von Hans Oswald (2008) und die Studie zur „Geschlechtergerechtigkeit in der Schule“ von Jürgen Budde, Barabara Scholand und Hannelore Faulstich-Wieland (2008), aber auch die Untersuchung von Lothar Krappmann und Hans Oswald (1995) zum „Alltag der Schulkinder“ und die Studie von Georg Breidenstein und Helga Kelle (1998) zum „Geschlechteralltag in der Schulklasse“. Diesen gegenüber stellen sie „pädagogische Ethnographien“ im Sinne Jürgen Zinneckers (1995), der dafür plädiert, dass „Pädagogen und Pädagoginnen zu wissenschaftlich gebildeten Experten der nachwachsenden Generation“ in der Moderne werden und dabei die „Erwachsenen-Zentriertheit“ zugunsten der Einbeziehung des kindlichen Gegenübers aufgeben (Zinnecker 1995, zitiert nach Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2010, S. 304). Zu diesen zählen einerseits „pädagogisch motivierte Studien [...], die ethnographische Feldforschung nutzen, um Fragen zur pädagogischen Praxis und zum Alltag in pädagogischen Einrichtungen nachzugehen“ (Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2010, S. 304), wie die Studie von Marianna Jäger zur „Alltagskultur im Kindergarten“ (2008) sowie die Untersuchung von „Gender-Inszenierungen“ von Lotte Rose und Marc Schulz (2007). Andererseits umfassen „pädagogische Ethnographien“ solche Untersuchungen, die „sich mit der Unterrichtswirklichkeit als kultureller Praxis befassen und diese aus der Perspektive von Kindern kritisch hinterfragen“ (ebd.). Als Beispiele sind hier die Arbeiten von Christina Huf, die in ihrer Studie „Alltagspraktiken, die dem schulischen Lernen gelten“, in den Blick nimmt und „die Bedeutung, die didaktische Arrangements für das Lernen von SchulanfängerInnen haben“ (Huf 2006, S. 12), untersucht sowie „Annäherungen an die Perspektive von Kindern am Übergang vom vorschulischen zum schulischen Lernen“ (2010) vornimmt, sowie die Arbeit von Argyro Panagiotopoulou zu „Lernbiografien von Schulanfängern im schriftkulturellen Kontext“ (2002) und ihre „Beobachtungen im Anfangsunterricht“ (2003) exemplarisch zu nennen. Auch die vorliegende Arbeit versteht sich – ebenso wie auch die im Rahmen des HeLiE-Projektes entstandene Arbeit zur „Sprachlichen Bildung“ von Wiebke Hortsch (2015) – als „pädagogische Ethnographie“ in diesem Sinne.

5.1.2 Ethnographische Erforschung pädagogischer Qualität

Das zentrale Interesse der vorliegenden Studie liegt in der vergleichenden Untersuchung der *Qualität* schrift-/sprachspezifischer Alltags- und Förderpraxis in mehrsprachigen Kontexten (vgl. 2). Qualität als Begrifflichkeit entstammt dabei ursprünglich der angewandten Organisationstheorie und zeichnet sich im fachlichen Diskurs durch einen

„pointiert evaluative[n] Charakter“ (Honig 2002a, S. 163) aus. Im Sinne des Qualitätsmanagements wird über einen Bewertungsvorgang das Erreichen von Qualitätskriterien abgefragt: „Tatsächlich geht es um Effizienz und Effektivität, das heißt um Fragen optimalen Ressourceneinsatzes und um Fragen der Zielerreichung, also um Wirkungsprobleme“ (Bollig/Honig/Schmidt 2003, S. 2). So werden „Bewertungsmaßstäbe als Eigenschaften institutioneller Strukturen, als Merkmale interaktiver Prozesse oder beobachteter Ergebnisse pädagogischer Interventionen behandelt“ (Honig 2002a, S. 164), wodurch wiederum Qualität als objektiv, beobachtbar und allgemeingültig erscheinen muss. Die Auswahl der Qualitätskriterien, aber auch die Beurteilung über deren Erreichen ist jedoch letztlich perspektivenabhängig. Perspektivität wiederum „manifestiert sich im Handlungsvollzug, in Wechselbeziehung zu den anderen Akteuren und den Handlungsbedingungen des Feldes [...]. Wenn pädagogische Qualität multireferentiell und multiperspektivisch bestimmt ist, dann kann eine Untersuchung pädagogischer Qualität keinen universellen Maßstab zugrundelegen, und sie kann auch keine Angaben über ihre absichtsvolle Bewirkung machen: `Qualität` ist kontextrelativ“ (Honig 2002c, S. 11). Das HeLiE-Projekt – und damit auch die hier vorliegende Arbeit – schließt sich dieser Differenzierung von evaluativer und deskriptiver Dimension des Qualitätsbegriffs an und versucht, „Strukturen des Geschehens unter Berücksichtigung der Perspektiven handelnder Akteure [...] im Kontext der Multifunktionalität“ (Bollig/Honig/Schmidt 2003, S. 3) der beobachteten Institutionen zu untersuchen. Statt einer Evaluation normativer Maßstäbe von Qualität wird „die Vollzugslogik ihrer Praktizierung“ (Honig 2002d, S. 228) in den Blick genommen – wobei im Sinne der qualitativen Bildungsforschung „die Beschaffenheit, die Struktur und das Bedingungsgefüge konkreter Bildungsprozesse“ (Marotzki/Tiefel 2010, S. 82) im besonderen Mittelpunkt stehen. Diese wiederum resultieren aus dem spezifischen Kontext der Institution, den dort vorherrschenden Bedingungen sowie den Sichtweisen und Praktiken der agierenden Professionellen. Im Umkehrschluss müssen sie daher zunächst feldspezifisch und auf institutioneller Ebene erforscht werden, um dann über eine Einordnung in – länderspezifische und länderübergreifende – strukturelle Rahmenbedingungen letztlich auch auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Bildungssysteme zu verweisen.

5.1.3 Zur Rekonstruktion schrift-/sprachspezifischer Alltagspraktiken

Im Sinne einer „pädagogischen Ethnographie“ (vgl. 5.1.1) sowie basierend auf einem deskriptiv-analytischen Verständnis des Qualitätsbegriffs (vgl. 5.1.2) wurden in der vorliegenden Arbeit feldspezifische Alltagspraktiken im Kontext migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in Bildungsinstitutionen des Elementar- und Primarbereichs in Luxemburg und Rheinland-Pfalz vergleichend untersucht. Wie alle Studien, die im Rahmen des HeLiE-Projektes entstanden sind, richtet auch die hier vorliegende Untersuchung ihren besonderen Fokus dabei auf die „institutionalisierte Alltags- und Förderpraxis“ (Christmann/Panagiotopoulou 2012, S. 34). Diese umfasst die Praktiken aller Akteure des Feldes, stellt also weder allein die didaktisch-methodischen Arrange-

ments des pädagogischen Fachpersonals in den Mittelpunkt des Interesses, noch die individuellen Bildungsprozesse oder Lernbiographien einzelner Kinder. Vielmehr beschreibt Georg Breidenstein (2010), dass mit der „Akzentuierung von Praktiken [...] sich der Blick von den Akteuren [löst]“ (ebd., S. 211). Nach Kolbe et al. (2008, S. 131) handelt es sich bei Alltagspraktiken dabei um „regelgeleitete, typisierte und routiniert wiederkehrende Aktivitäten“, denen eine implizite Logik innewohnt. Diese wiederum wird hervorgebracht durch „praktisches Wissen, das im Können und in praktischem Deutungsvermögen eingeschlossen ist“ (ebd., S. 132). Somit muss sich der Blick der Forschenden – eben weil sie (auch) „mit solchen Aspekten sozialer Wirklichkeit zu tun haben, zu denen die Verbalisierungen der Teilnehmer *keinen* Zugang bieten“ (Hirschauer 2001, S. 437; Hervorhebung im Original)⁴⁹ – auf die Alltagspraktiken der Feldakteure richten, um die von ihnen praktizierte Qualität als institutionalisierte Praxis im Forschungsprozess rekonstruieren zu können (vgl. Christmann/Panagiotopoulou 2012, S. 36). In der vorliegenden Arbeit sollen dabei insbesondere schrift-/sprachspezifische Alltagspraktiken fokussiert und auf die Frage hin beleuchtet werden, „wie in den aufeinander bezogenen pädagogischen Praktiken von Lehrenden und Lernenden Lerngelegenheiten als Möglichkeitsräume emergieren“ (Kolbe et al. 2008, S. 135). Dabei wird gleichzeitig davon ausgegangen, dass das jeweils beobachtete pädagogische Feld im Sinne eines „relativ kohärenten Mikrokosmos“ (Honig 2004, S. 30) wiederum „mit der Meso- und Makroebene des spezifischen nationalen Kontextes in einer jeweils besonderen Art und Weise verwoben ist“ und daher „lokale Praktiken als untrennbar verbunden mit bildungspolitischen und institutionellen bzw. curricularen und strukturellen Gegebenheiten“ verstanden werden müssen (Christmann/Panagiotopoulou 2012, S. 36).

5.2 Ethnographische Forschung als Forschungsstrategie und ihre Ausgestaltung in der vorliegenden Arbeit

Wenngleich sich dabei in methodischer Hinsicht vielfältige Unterschiede zeigen, „weisen ethnographische Forschungsarbeiten in ihrer methodologischen Grundlegung und forschungspraktischen Realisierung geteilte, genuin ethnographische Prämissen auf: die Priorisierung der (im klassischen oder fokussierten Sinne) teilnehmenden Beobachtung im Feld, die systematische Befremdung des Beobachteten zwecks Erkenntnisgewinnung, das Verständnis von dichter Beschreibung als interpretativer Leistung der Ethnograph/innen und schließlich die Generierung von Theorie auf der Basis von Empirie“ (Panagiotopoulou 2013, S. 771). Dabei machen erziehungswissenschaftliche Ethnographien im deutschsprachigen Raum, die in (früh)kindlichen bzw. schulischen

⁴⁹ Dies wird exemplarisch erkennbar unter 6.1.1, wo sich die Erläuterung der luxemburgischen Vorschullehrerin zur Sprachenwahl unter den Erwachsenen im Feld bei der Beobachtung der Alltagspraxis als nicht bindend erweist.

Bildungsinstitutionen durchgeführt werden, zuletzt zunehmend von der Möglichkeit „nicht evaluativer, sondern deskriptiv-analytischer Beschreibung der Alltagswirklichkeit“ (Panagiotopoulou 2013, S. 780) Gebrauch, wobei insbesondere im Rahmen einer „ethnographischen, längsschnittlich und vergleichend konzipierten Übergangsforschung [...] Kinder auf einer methodologischen Ebene als Mitgestalter ihrer eigenen Übergänge betrachtet und [...] ihre Handlungspraktiken und Handlungsperspektiven im jeweils spezifischen Kontext fokussiert“ werden (ebd., S. 778). Die vorliegende Arbeit möchte hier im Hinblick auf die Erforschung der Qualität sprachlicher Bildung mehrsprachiger Kinder mit Migrationshintergrund in Bildungsinstitutionen des Elementar- und Primarbereichs in Luxemburg und Rheinland-Pfalz anschließen. Methodisch bedienen sich die Feldstudien dabei einer Kombination von Quellen, indem das während der Teilnehmenden Beobachtungen gewonnene Datenmaterial durch Gespräche mit Feldakteuren, Experteninterviews mit den Pädagoginnen zum Abschluss jeder Feldphase und durch Sammlung alltagskultureller Materialien ergänzt sowie durch die Analyse forschungsrelevanter Dokumente vervollständigt wurde. Die Dokumentenanalyse diente dabei der Erfassung wesentlicher Hintergrund- und Rahmendaten, die zur Durchdringung des jeweiligen länder- und institutionenspezifischen Forschungskontextes unverzichtbar erschienen, werden doch „aus institutionentheoretischer Perspektive [...] Förderpraktiken als untrennbar verbunden mit dem jeweiligen nationalen bildungspolitischen Diskurs und den strukturellen und curricularen Gegebenheiten betrachtet“ (ebd., S. 780). Die während der Feldaufenthalte angefertigten Notizen wurden im Anschluss zeitnah zu Beobachtungsprotokollen verschriftlicht, in denen die Handlungen aller an der jeweiligen Situation Beteiligter beschrieben, der Verlauf der beobachteten Situationen rekonstruiert sowie kontextuelle Bedingungen dokumentiert wurden.

5.2.1 Zu Teilnahme, Befremdung und den Herausforderungen der Forscherin

Nachdem einleitend die Verwobenheit der Teilnehmenden Beobachtung mit weiteren forschungsmethodischen Elementen dargestellt wurde, die in ihrer Gesamtheit als Forschungsstrategie wirksam werden, sollen an dieser Stelle nun die Herausforderungen der Teilnahme im Feld „an sich“ beleuchtet werden. Diese finden ihren Ausdruck in spezifischen Spannungsfeldern, zwischen denen sich die Forscherin zu bewegen hat. Hierbei gilt insbesondere das Aufrechterhalten einer „Distanz zum Feld in Spannung zur Teilnahme am alltäglichen Geschehen“ (Bollig 2004, S. 200) als forschungsmethodischer Anspruch, der durch das Anwenden gezielter Befremdungsstrategien realisiert werden kann. Diese „variieren [...] die Normaldistanz zum Geschehen und erlauben somit in der Manipulation der eigenen Erfahrungen der Forscherin, die Unmittelbarkeit der Teilnahme mit einer gezielter Betrachtung `von woanders aus` zu kompensieren“ (ebd., S. 201). In der vorliegenden Arbeit soll zum einen die *Fokussierung auf die Perspektive der Feldakteure* „analytische Distanz zu den institutionellen Logiken und Routinen“ (Huf/Panagiotopoulou 2011, S. 267) bringen. Zum anderen wird, wie in allen Feldstudien des Gesamtprojektes HeLiE, versucht „den ethnographischen bzw. befrem-

deten Blick auf (‘eigene’ und ‘fremde’) Lernkulturen *durch den vergleichenden Blick herauszufordern*“ (Christmann/Graf/Hortsch/Panagiotopoulou 2010, S. 130; Hervorhebung im Original). Ein international und interkulturell vergleichender Blick „ermöglicht nicht nur die Feststellung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen Ländern, sondern auch eine interpretativ-analytische Rekonstruktion und eine distanzierte Reflexion der eigenen und fremden Bedingungen“ (Panagiotopoulou 2010, S. 247). So kann nach Christina Huf und Argyro Panagiotopoulou (2011, S. 267) auf dem Wege eines internationalen und interkulturellen Vergleichs als weiterer Strategie zur Befremdung des Blickes insbesondere auch „die Frage differenzierter beantwortet werden, was unterschiedliche Formen der Institutionalisierung frühkindlicher und schulischer Bildung und Erziehung für Kinder bedeuten“. Dies erläutern die Autorinnen an anderer Stelle anhand ausgewählter ethnographischer Studien aus unterschiedlichen europäischen Ländern und verweisen dabei auch auf die Annahme William A. Corsaros und Luisa Molinaris, „dass (erst) der crosskulturelle Vergleich die Möglichkeit eröffnet, zu einem differenzierten Verstehen des Einflusses zu gelangen, die gesellschaftliche und bildungspolitische Rahmenbedingungen auf die sozialen Praktiken und Bildungsprozesse in spezifischen institutionellen Kontexten haben“ (Huf/Panagiotopoulou 2010, S. 76).

Wenngleich mit *der Fokussierung auf die Perspektive der Feldakteure* sowie der *vergleichenden Betrachtung* Befremdung bereits gezielt herausgefordert wird, bringt die ethnographische Erforschung von Feldern, die im Elementar- und Primarbereich des Bildungswesens angesiedelt sind, weitere spezifische Herausforderungen mit sich. Friederike Heinzl (2010, S. 39) beschreibt das schulpädagogische Feld als eine „für jede Forscherin und jeden Forscher [...] langjährig vertraute soziale Situation mit reichhaltigen biographischen Erfahrungen. Hier können weder fern liegende Kulturen erforscht werden noch Nischen der eigenen Kultur“. Dies scheint der Realisierung des Anspruchs, den Begebenheiten im Feld mit methodischer Distanz zu begegnen, entgegenzustehen, herrscht hier doch „ein *Mangel an Fremdheit* zwischen Beobachter und Gegenstand“ (Hirschauer 2010, S. 211; Hervorhebung im Original). Christina Huf und Argyro Panagiotopoulou (2011) verweisen außerdem darauf, dass ethnographisch forschende Erziehungswissenschaftler*innen im (vor)schulischen Kontext „durch das implizite und explizite Wissen über Schule und Unterricht“ einsozialisiert (ebd., S. 278) bzw., in Anlehnung an Stefan Hirschauers Formel aus dem Zusammenhang soziologischer Forschung, „belagert“ zu sein scheinen (ebd.). Diese Problematik erwies sich auch im Rahmen des hier vorgestellten Dissertationsprojektes als relevant. Als Grundschulpädagogin mit den Ausbildungsschwerpunkten Anfangsunterricht und Deutsch repräsentiert das HeLiE-Projekt nicht nur meine forschungsbezogenen Interessengebiete, vielmehr deckten sich diese zu Beginn meiner Forscherinnetätigkeit gleichzeitig auch in hohem Maße mit meinen Tätigkeitsschwerpunkten als Unterrichtende an einer Grundschule. So wurde ich im Verlauf des Forschungsprozesses und der Reflexion meiner Rolle als Forscherin unmittelbar mit den Gefahren einer derartigen „Belagerung“ konfrontiert, führte diese doch zu einer anfänglichen Deutung des Datenmaterials

aus der luxemburgischen Vorschule mit Fokus auf schulvorbereitende Aktivitäten. Nachdem diese im Rahmen einer Präsentation erster Zwischenergebnisse im Rahmen eines Forschungskolloquiums als „belagert durch die Perspektive einer Grundschullehrerin“ identifiziert werden konnten, fand das erhaltene, korrigierende Feedback in mehrfacher Hinsicht Niederschlag in den weiteren Forschungsverlauf. Zum einen brachte eine neue, zweite Sichtung des Datenmaterials alternative Ansatzpunkte für den Forschungsprozess hervor. Zum anderen trug das hierbei geschärfte Bewusstsein über die besondere Herausforderung meiner Doppelrolle als Forscherin und Praktikerin längerfristig zu umfassenden Modifikationen in beiden Tätigkeitsfeldern bei. Einerseits entschied ich, entgegen der Konzeption des HeLiE-Projektes, die vorsieht, Einrichtungen des Elementar- und Primarbereichs in jeweils *beiden* an der Studie beteiligten Ländern durchzuführen, in meinem Dissertationsprojekt von der Durchführung einer Feldstudie in einer rheinland-pfälzischen Grundschule abzusehen. Zum anderen traf ich zu einem späteren Zeitpunkt die Entscheidung, meine berufliche Tätigkeit als Grundschullehrerin vorübergehend niederzulegen und stellte im Verlauf des Forschungsprozesses fest, dass die fortschreitende Distanz zum eigenen unterrichtlichen Handeln gleichzeitig auch eine Entlastung für die abschließende Zusammenführung und Einordnung der Auswertungsergebnisse bedeutete.

5.2.2 Ausgewählte Aspekte der forschungspraktischen Umsetzung

Die *zeitliche Rahmung* meiner Aufenthalte in den drei Forschungsfeldern in Luxemburg und Rheinland-Pfalz erstreckte sich auf den Zeitraum zwischen Mai 2007 und Juni 2008. Dabei erfolgte der Forschungsaufenthalt in der luxemburgischen Vorschulklasse von Anfang Mai bis Juli 2007. Im Anschluss an die Sommerferien begleitete ich die Kinder dieser Vorschulklasse dann bis zum April 2008 auch beim Besuch des ersten Grundschuljahres. Von Anfang Mai bis Juli 2008 fanden anschließend die Beobachtungen in der rheinland-pfälzischen Kindertagesstätte statt.

Die *Auswahl der jeweiligen Einrichtungen* erfolgte mit Blick auf die übergeordneten Charakteristika des HeLiE-Projektes (vgl. hierzu Kapitel 2). Beide im Rahmen der hier vorliegenden Studie besuchten luxemburgischen Bildungseinrichtungen befanden sich in einem Vorstadtviertel mit ca. 3300 Einwohnern. Etwas mehr als 65% der Einwohner hatten eine andere als die luxemburgische Staatsangehörigkeit, wobei Portugies*innen, Italiener*innen und Franzosen bzw. Französinen die größten Migrantengruppen darstellten⁵⁰. Unter den Kindern lag der Anteil derer mit einer nicht-luxemburgischen Staatsangehörigkeit bei etwa 75%. Die rheinland-pfälzische Kindertagesstätte befand sich in einer Stadt mit rund 18.000 Einwohnern, von denen zum Untersuchungszeitraum 10 % eine andere als die deutsche Staatsangehörigkeit hatten. Vorwiegend stammten die im Landkreis gemeldeten Ausländer*innen zum Untersuchungszeitraum aus der Türkei

⁵⁰ Angaben auf Anfrage zur Verfügung gestellt von der Abteilung Communication & Public Relations der Stadt Luxemburg. Angaben über Bevölkerungszahlen von Menschen mit Migrationshintergrund unabhängig von der Staatsangehörigkeit liegen nicht vor.

und Polen, außerdem aus den Nachbarländern Luxemburg, Belgien und Frankreich. Die am stärksten vertretenen außereuropäischen Herkunftsländer waren Vietnam sowie die Russische Föderation.⁵¹

Die *Terminierung meiner Besuche im Feld sowie deren Dauer* legte ich in Absprache mit den jeweiligen Lehrerinnen bzw. Erzieherinnen fest. Während die luxemburgische Vorschullehrerin mir hier von Beginn an Flexibilität gewährte, erhielt ich von der dortigen Grundschullehrerin zunächst konkrete Angaben darüber, zu welcher Zeit ein Besuch der Klasse von ihrer Seite aus möglich war. Nach den ersten Wochen bot sie dann an, die Klasse in Absprache auch an anderen Wochentagen besuchen zu dürfen. In der rheinland-pfälzischen Kindertagesstätte wurde ich von der Einrichtungsleitung vorab einer Gruppe zugeteilt und traf die Auswahl meiner Besuchstage mit Blick auf die Terminierung der dortigen Sprachförderangebote, die von einer externen Sprachförderkraft durchgeführt wurden. Im Mittel beliefen sich meine Besuche im Feld, in Abstimmung mit meiner eigenen beruflichen Tätigkeit, auf zwei Termine pro Woche.

Auch wenn die konkrete Gestaltung des Tagesablaufs in den unterschiedlichen Einrichtungen letztlich variierte, konzentrierte ich meine Beobachtungen in allen drei Forschungsfeldern schwerpunktmäßig auf jeweils vier vorab ausgewählte *Fokuskin-der*⁵². Da diese Fokus Kinder jedoch stets auch mit anderen Kindern interagierten, spielen in den Beobachtungsprotokollen auch weitere Kinder der jeweiligen Gruppe eine Rolle. Pro Feldbesuch wurde dabei jeweils nur eines der Fokus Kinder gezielt beobachtet und bei wechselnden Aktivitäten und Standorten entsprechend begleitet. Zum einen konnte ich somit gewährleisten, jedes der Kinder über eine in etwa vergleichbare Gesamtzeit hinweg zu beobachten. Zum anderen gehe ich, Georg Breidenstein, Michael Meyer und Katrin U. Zaborowski (2011, S. 32) folgend, davon aus, dass der bzw. die Forschende mithilfe einer solchen Strategie „auf Phänomene stößt, denen man zuvor wenig oder keine Beachtung schenkte“, weil die Bedeutsamkeit von Ereignissen nicht immer unmittelbar, sondern mitunter erst im anschließenden Auswertungsprozess offensichtlich wird. Die Kinder hatten dabei die Möglichkeit, jederzeit in meine Notizen zu schauen und deren Inhalt zu erfragen.

Eine meiner weiteren Vorabfestlegungen galt meiner *räumlichen Positionierung im Feld* und sollte der Minimierung eines weiteren Risikos gelten, denn „[d]ie Teilnahme im Feld birgt die Gefahr, dass sich das zu beobachtende Geschehen verändert“, wie Barbara Friebertshäuser und Argyro Panagiotopoulou (2010, S. 314) warnen. Um keine unnötige Aufmerksamkeit auf mich zu ziehen, entschied ich, die Wahl meines Standor-

⁵¹ Angaben auf Anfrage zur Verfügung gestellt vom Statistischen Landesamt Rheinland-Pfalz. Angaben über Bevölkerungszahlen von Menschen mit Migrationshintergrund unabhängig von der Staatsangehörigkeit liegen nicht vor.

⁵² Die Festlegung von Fokuskindern ist allen Teilstudien des HeLiE-Projektes gemeinsam: „In den Einzelstudien werden ausgewählte Vorschulkinder und SchulanfängerInnen aus unteren sozialen Schichten und mit Migrationshintergrund einige Monate vor ihrer Einschulung und über das erste Schuljahr hinweg [...] forschend begleitet“ (Panagiotopoulou 2010, S. 248).

tes sowie die Häufigkeit meines Standortwechsels den jeweiligen Gegebenheiten vor Ort anzupassen. Konkret bedeutete dies, dass ich in Phasen, in denen sich die Kinder frei bewegten, dies ebenfalls tat, um ihnen zu folgen. In Phasen dagegen, in denen ihnen dies nicht freistand, verblieb auch ich an einem festen Platz.

5.2.3 Beschreibung der Forschungsfelder

Sowohl *Vor-* als auch *Grundschule in Luxemburg* befanden sich unmittelbar an einer viel befahrenen Hauptstraße (jedoch nicht in unmittelbarer Nähe zueinander). Das einstöckige Vorschulgebäude beherbergte einen Vorraum mit Garderoben, zwei Klassenräume, sanitäre Anlagen sowie diverse kleine Verwaltungsräume. Das mehrstöckige Grundschulgebäude umfasste ein großes Treppenhaus und langgezogene Flure, von denen die Klassenräume sowie die sanitären Anlagen abgingen. Am Ende der Flure befanden sich kleinere Verwaltungsräume. Zusätzlich verfügte die Grundschule über diverse Fachräume, eine Bibliothek und ein Lehrerzimmer. Der zum Außengelände hin verglaste Gruppenraum der Vorschulklasse umfasste mehrere „Themenbereiche“ wie Mal- und Bastecke, Bauecke, Puppenecke und Lesebereich sowie darüber hinaus in der Mitte eine Fläche mit mehreren Tischen zur freien Verfügung. Die Abtrennung der einzelnen Bereiche bildeten halbhohe Regale, die themenbezogene Materialien enthielten. Die Lesecke befand sich auf einem Podest, auf dem neben mehreren Regalen mit Büchern auch ein Sofa stand. Seitlich davon stand der Tisch der Lehrerin mit Telefon und Computer. An der gegenüberliegenden Seite standen mehrere geschlossene Schränke. Darüber hinaus gab es ein Waschbecken, ein Regal mit einer Musikanlage sowie an der Rückseite des Klassenraumes eine große Wandtafel. Das Klassenzimmer der Grundschulklasse verfügte über eine Reihe an Fenstern, die jedoch oberhalb des Sichtbereichs der Kinder lagen. Im vorderen Teil des Raumes befanden sich eine Wandtafel, ein Regal mit Materialien der Lehrerin sowie deren Lehrertisch. In der Mitte des Raumes standen die Einzeltische der Kinder. Im hinteren Teil des Raumes befanden sich ein Computerplatz, ein Waschbecken sowie ein großer Wandschrank mit teilweise offenen Fächern. Diese enthielten zum einen Ablagen, in denen die Kinder fertiggestellte Arbeitsblätter deponierten, zum anderen lose abgelegte Bücher und Spielzeug, das zur stillen Beschäftigung diente. Auch an der Seitenwand verlief eine Wandtafel, diese war überwiegend mit Bildern der Kinder dekoriert.

Auch die besuchte *Kindertageseinrichtung in Rheinland-Pfalz* befand sich unmittelbar an einer vielbefahrenen Straße. Das einstöckige Gebäude war durch eine Glastür zu betreten, die nach dem Klingeln vom pädagogischen Personal geöffnet wurde. Von dort betrat man das großzügige „Zentrum“ der Einrichtung, von dem sämtliche weiteren Räume (drei große Gruppenräume, zwei kleinere Räume, davon einer speziell für die Betreuung der unter-dreijährigen Kinder, eine Turnhalle, eine kleine Küche, das Büro und die sanitären Anlagen) sowie der Durchgang zur Außenanlage abgingen. Im Eingangsbereich selbst befanden sich an den Außenwänden entlang die Garderoben der Kinder, im Inneren, abgeteilt durch mittelgroße Grünpflanzen, der Frühstückstisch. Die

Gruppenräume waren Sammelpunkt für gemeinsame Aktivitäten innerhalb der Stammgruppen (z. B. dem täglichen Kreisgespräch), ansonsten konnten sich die Kinder jedoch frei in den Räumlichkeiten bewegen und beliebig zwischen diesen hin- und herwechseln. Neben einer Ausstattung mit einigen Spielen, Spielgeräten und vereinzelt Bilderbüchern, die in den Regalen lagen, war einer der Gruppenräume zusätzlich mit Verkleidungsutensilien ausgestattet, ein weiterer mit Zubehör zum Malen und Basteln. Im Gruppenraum der von mir schwerpunktmäßig beobachteten Gruppe befand sich zusätzlich ein Fundus an Baumaterialien, vorwiegend aus Holz. An einer Wand stand ein Sofa, etwa in der Mitte des Raumes einige Kindertische und Stühle sowie ein großer Teppich, auf dem sich die Gruppe zum Kreisgespräch zusammenfand.

Die *Gruppe der Vorschulkinder in Luxemburg* umfasste 14 Mädchen und Jungen, unter denen mit Albanisch, Englisch, Italienisch, Luxemburgisch und Portugiesisch fünf verschiedene Familiensprachen vertreten waren. Neun der Kinder befanden sich im Vorschulalter und wechselten im Sommer 2007 in die erste *Grundschulklasse*. Diese umfasste, zu den mir bereits bekannten, sieben weitere Kinder aus der benachbarten Vorschulgruppe. Als Familiensprachen wurden von diesen 16 Kindern nun Englisch, Italienisch, Portugiesisch und zusätzlich Chinesisch gesprochen.⁵³

In der *rheinland-pfälzischen Kindertagesstätte* gab es zum Untersuchungszeitpunkt mehrere altersgemischte Gruppen, denen jeweils 20 Kinder angehörten. Jeder dieser Gruppen waren auch einzelne Kinder unter drei Jahren zugeordnet, die phasenweise am Gruppengeschehen teilnahmen. Insgesamt besuchten 18 Vorschulkinder die Kindertageseinrichtung, diese waren ebenfalls den drei unterschiedlichen Stammgruppen zugeordnet. Als Familiensprachen waren unter den Vorschulkindern neben Deutsch außerdem Türkisch, Russisch und Vietnamesisch vertreten, in der Stammgruppe zusätzlich Serbisch und Kroatisch.

Hinsichtlich der *sprachlichen Gegebenheiten vor Ort* konnte – im Gegensatz zur Situation in der rheinland-pfälzischen Bildungseinrichtung – für die Besuche der luxemburgischen Institutionen nicht davon ausgegangen werden, dass ich das beobachtete Geschehen sprachlich würde in großen Teilen erfassen können. Vielmehr konnte ich die luxemburgische Sprache nur begrenzt verstehen (und verfügte über keinerlei Fähigkeiten, sie selbst auch zu sprechen). Die Auswirkungen dieser sprachlichen Rahmenbedingungen auf den Forschungsprozess werden im Zusammenhang mit der Reflexion meiner Rolle als Forscherin im Feld erneut aufgegriffen (vgl. 5.2.6).

⁵³ Im Wissen um das „Dilemma der Reifizierung von Differenz durch Forschung“ (Diehm/Kuhn/Machold 2010, S. 78) gehe ich an dieser Stelle ausschließlich auf die Familiensprachen der Kinder ein, wogegen Angaben zu Herkunftsstaaten der Familien bewusst unterbleiben.

5.2.4 Zur Gestaltung des Feldeintritts

Ausgangspunkt meines *Feldeintritts in der luxemburgischen Vorschulklasse* bildete eine kurze Ansprache der Vorschullehrerin an meinem ersten Besuchstag im Mai 2007. Unmittelbar nach meinem Eintreffen erbat sie für einen Moment die Aufmerksamkeit der Kinder, die im Rahmen der Freispielphase unterschiedlichen Beschäftigungen nachgingen, und stellte mich diesen als „däitsch Joffer“ („Lehrerin aus Deutschland“) vor, die „eppes wëll gewuer gin, wéi d` Kanner an Lëtzebuerg spillen an léieren“⁵⁴ („etwas darüber erfahren möchte, wie die Kinder in Luxemburg spielen und lernen“).

Mein *Feldeintritt in die Grundschulklasse* erfolgte im Oktober 2007. Zu diesem Zeitpunkt besuchten die Kinder bereits seit rund zwei Wochen die Schule. Ihren ersten Schultag sowie die ersten beiden Schulwochen zu beobachten, war mir von Seiten der Lehrerin nicht gestattet worden. Sie knüpfte ihre Zustimmung zu meinen Feldbesuchen vorab an einige Auflagen, zu denen auch das Abwarten einer zweiwöchigen Eingewöhnungszeit der Klasse gehörte. Da alle vier Fokuskinder geschlossen aus der Vorschulgruppe in diese Klasse wechselten, schien ein Klassenwechsel meinerseits für den Forschungsprozess nicht sinnvoll. Daher begann meine Forschung in diesem Feld zeitlich versetzt zum Schuleintritt der Kinder. Diese fanden sich am Tag meines ersten Feldbesuches nach einer Hofpause im Klassenraum ein, wo ich mich bereits mit der Lehrerin unterhielt. Nachdem alle Kinder eingetroffen waren, beendete die Lehrerin unser Gespräch mit den Worten: „Na, dann legen wir mal los“⁵⁵ und ging nach vorne. Ich nahm auf einem Stuhl im hinteren Bereich des Klassenzimmers Platz, von wo aus ich sowohl die Gruppentische der Kinder als auch die Tafel im Blick hatte. Die Lehrerin stellte sich vor der Tafel auf, begrüßte die Kinder auf Luxemburgisch und kam dann auf meine Anwesenheit zu sprechen:

[...] Die Lehrerin eröffnet meine Vorstellung gegenüber den Kindern in luxemburgischer Sprache und mit den Worten „Mir hu vun haut un e Gaascht, deen e puer ewell vun der Spillschoul kennen an deen ons elo heiansdo besichen wäert“ („Wir haben ab heute einen Gast, den einige von euch schon aus der Vorschule kennen und der uns jetzt manchmal besuchen wird“). Dann scheint sie mir das Wort überlassen zu wollen, denn sie schaut mich auffordernd an. Die Kinder wenden sich mir zu und entsprechend der Erläuterungen, die diese bereits im vergangenen Schuljahr von der Vorschullehrerin erhalten haben, ergänze ich auf Deutsch, aus Deutschland zu kommen und etwas darüber erfahren zu wollen, wie die Kinder in Luxemburg spielen und lernen. Während die mir noch unbekanntes Kinder der Klasse meine Worte schweigend zur Kenntnis nehmen, wobei mich einige von ihnen dabei anlächeln, äußert Carlos laut: „Hi Nadine“ und winkt mir von seinem Platz aus kurz zu, während er mich mit freundlicher Miene angrinst. Giulia schaut mich ebenfalls an und lächelt mir zu, als ich ihren Blick erwidere. Maria, die an einem Gruppentisch ziemlich in mei-

⁵⁴ Wortlaut zitiert nach dem Beobachtungsprotokoll vom 11.05.2007.

⁵⁵ Wortlaut zitiert nach dem Beobachtungsprotokoll vom 11.10.2007.

ner Nähe sitzt, lehnt sich zu ihrer Sitznachbarin, einem der für mich noch fremden Mädchen, hinüber und sagt: „Ech kennen hatt“ („Ich kenne sie“). „Kommst du jetzt wieder mehr oft?“, fragt mich Rafael. Ich bejahe dies und die Lehrerin leitet zum Unterricht über. [...] (Protokollauschnitt vom 11.10.2007)

Mein Feldeintritt in der rheinland-pfälzischen Kindertagesstätte begann mit dem Kennenlernen der Sprachförderkraft Sabine. Diese öffnete mir nach dem Klingeln die Tür, begrüßte mich kurz, stellte sich mir namentlich vor und kündigte dann an: „Wir legen auch gleich los“⁵⁶. Ich begleitete sie daraufhin in einen kleinen Raum, in den sie kurze Zeit später eine Gruppe von drei Kindern zur Sprachförderung hineinrief. Meine Anwesenheit erwähnte sie gegenüber den hereinkommenden Kindern nicht und auch ich selbst erhielt keine Gelegenheit, in Kontakt mit ihnen zu treten und mich vorzustellen. So nahmen diese zwar mehrfach Blickkontakt mit mir auf, eine verbale Kommunikation kam jedoch zu keinem Zeitpunkt zustande. Bereits vor Ende der Fördereinheit wurde ich dann von einer Erzieherin dort schon wieder abgeholt:

[...] Es ist jetzt etwa 8.30 Uhr, die Tür geht auf und eine Erzieherin schaut herein. Sie sieht mich, lächelt mich an und sagt zu Sabine: „Ich würde ihr ein bisschen was zeigen“, woraufhin diese nickt und mich auffordernd anschaut. Ich stehe auf und folge der Erzieherin aus dem Raum heraus. Sie stellt sich mir als eine der beiden Leiterinnen der Gruppe vor, der ich zugeordnet wurde und zeigt mir dann die Räumlichkeiten. Dabei begegnen wir immer wieder Kindern, die fragen, wer ich sei – ich stelle mich als „Nadine“ vor, die Erzieherin erklärt jeweils, dass ich in der nächsten Zeit öfter zu Besuch kommen werde. Den weiteren Erzieherinnen stellt sie mich vor als: „Das ist Nadine, sie kommt von der Uni und schaut sich die Sprachförderung an. Ansonsten geht sie mit in unsere Gruppe.“ Am Ende des Rundgangs treffen wir wieder auf Sabine, die Sprachförderkraft, die ihre Einheit inzwischen beendet hat und auf dem Weg ist, zu gehen. Sie erklärt mir, an meinem nächsten Besuchstag erneut um kurz nach 8 Uhr mit der Sprachförderung zu beginnen. Ich kündige an, dann ebenfalls dort zu sein und sie verabschiedet sich mit: „Alles klar, ich freu` mich.“ [...] (Protokollauschnitt vom 06.05.2008)

Nach Beenden unseres Rundgangs hielten sich die Kinder aller Gruppen gemeinsam im Garten auf. Die Pädagoginnen befanden sich teilweise ebenfalls draußen, andere im Gebäude. Ich bewegte mich umher und verschaffte mir einen Überblick über die Außenanlage, wobei ich von den dort spielenden Kindern nicht weiter beachtet wurde. Nach einiger Zeit wurde ich von der Kindergartenleitung angesprochen und es entwickelte sich ein Gespräch, zu dem auch mehrere Erzieherinnen hinzukamen. Am Ende des Vormittags hatte ich mit dem überwiegenden Teil der Erwachsenen gesprochen, zu den Kindern jedoch noch nahezu keinen Kontakt gehabt. Auch in den folgenden Tagen wurde ich der Gruppe nicht (mehr) offiziell vorgestellt, sondern lernte die Kinder nach

⁵⁶ Wortlaut zitiert nach dem Beobachtungsprotokoll vom 06.05.2008.

und nach kennen, wann und wie es sich situativ ergab. Eine Ausnahme bildete die folgende Szene, die sich im Rahmen eines Kleingruppenangebots für die Vorschulkinder⁵⁷ ereignete:

[...]„Das ist Nadine, sie besucht uns jetzt öfter und möchte zuschauen, was wir hier so machen“, beantwortet Andrea Hasans Frage danach, wer ich sei. Die Kinder schauen mich an, einige lächeln, andere sagen: „Hallo“. Bevor ich dazu komme, selbst etwas hinzuzufügen, beginnt die Erzieherin mit dem Programm. [...] (Protokollausschnitt vom 13.05.2008)

Mein ursprüngliches Vorhaben war es, den Kindern der rheinland-pfälzischen Bildungseinrichtung vergleichbare Informationen über die Intention meiner Anwesenheit zukommen zu lassen, wie sie die Kinder in den luxemburgischen Einrichtungen erhalten hatten. Um mit meinem Verhalten bei den Pädagoginnen nicht für Irritationen zu sorgen und damit meinen Zugang zum Feld bzw. den Verlauf des Feldforschungsaufenthaltes zu beeinflussen oder gar zu gefährden, entschied ich mich jedoch situativ dagegen, ungefragt das Wort zu ergreifen und somit aktiv Einfluss auf die Gestaltung meiner Einführung zu nehmen. Auch die weitere Entwicklung der Rolle der Forscherin im Forschungsfeld der rheinland-pfälzischen Kindertagesstätte scheint in ihrem Verlauf zu bestätigen, dass „[f]ield entry is crucial in ethnography because one of its central goals as an interpretative method is the establishment of membership status and an insider’s perspective“, wie es William A. Corsaro und Luisa Molinari (2000, S. 241) zum Ausdruck bringen. Die diesbezüglichen Erkenntnisse werden unter 5.2.6 detailliert dargestellt.

5.2.5 Zum Ablauf der Feldbesuche

Der *Schulvormittag in der luxemburgischen Vorschulklasse* begann täglich ab 8.00 Uhr mit einer offenen Anfangsphase, während der die Kinder bis etwa 8.30 Uhr nacheinander in der Vorschule eintrafen. Der dann folgende Vormittag war durch unterschiedliche Phasen rhythmisiert, die stets in der gleichen Reihenfolge stattfanden, jedoch in zeitlicher Dauer und inhaltlicher Gestaltung variierten. Die erste Phase des Vormittags kann als Freispielzeit umschrieben werden, in der die Kinder sich frei im Raum bewegen und unter Nutzung aller zur Verfügung stehenden Geräte und Materialien selbstgewählten Aktivitäten nachgehen konnten. Die Vorschullehrerin machte während dieser Phase wechselnde Kleingruppenangebote aus unterschiedlichen Themenbereichen, an denen sich die Kinder überwiegend freiwillig, seltener auch auf ihre Aufforderung hin beteiligten. Gegen 9.30 Uhr mündete diese Freispielzeit in ein gemeinsames Aufräumen, auf das eine Ruhephase sowie das Frühstück folgten. Es schloss sich dann stets eine gemeinsame Sitzkreisphase für alle Kinder an, in der unter Anleitung der Lehrerin unterschiedliche Aktivitäten erfolgten. Diese fanden stets für alle Kinder gemeinsam

⁵⁷ Erläuterungen hierzu finden sich unter 5.2.5.

statt und waren in der Regel auf ein Wochenthema bezogen, welchem sich über einige Tage hinweg auf unterschiedlichen Zugangswegen gewidmet wurde. Je nach Fortschritt der Zeit folgte ggf. noch einmal eine kurze Freispielzeit bis zum Ende des Vormittags um 11.45 Uhr.

Entsprechend meiner vorab angestellten Überlegungen zur forschungspraktischen Umsetzung meiner Feldstudien (vgl. 5.2.2) passte ich mein Verhalten den jeweiligen Rahmenbedingungen der unterschiedlichen Phasen an. Während die Kinder in der Freispielzeit Spielort, Spielpartner, Gruppengröße und Aktivität frei wählen und beliebig häufig wechseln konnten, wiesen die übrigen Phasen feste Abläufe auf, die ihnen weit weniger Bewegungsfreiraum und Entscheidungsfreiheit boten. Genau wie die Kinder nutzte auch ich während der Freispielzeit die Möglichkeit, meinen Standort beliebig zu wechseln, während ich mich in den übrigen Phasen bereits zu Beginn für einen Standort entschied, ohne dabei den folgenden Ablauf bereits antizipieren zu können. Ich hielt es für sinnvoll, diese für alle Kinder verbindlich geltende Regel einzuhalten, um ihre Aufmerksamkeit nicht durch Hin- und Herlaufen auf mich zu ziehen und suchte mir beispielsweise zu Beginn der Sitzkreisphase einen festen Standort, der stets in unmittelbarer Nähe, jedoch außerhalb des Kreises lag. Ziel dieser Vorgehensweise war es, die Praktiken der Feldakteure möglichst unbeeinflusst wahrnehmen zu können (vgl. 5.2.2). Dies schien mir durch eine unmittelbare Platzwahl innerhalb des Kreises gefährdet, weil die Kinder großes Interesse an meiner Sprache zeigten⁵⁸, sodass ich befürchten musste, verstärkt ins Geschehen einbezogen zu werden und so in Gefahr zu geraten, meine analytische Distanz zu verlieren. Den Kindern gegenüber begründete ich meine Platzwahl damit, auf diese Weise an einem Tisch sitzen und dort besser schreiben zu können. Dies wurde, auch wenn ich immer wieder eingeladen wurde, doch einmal teilzunehmen, von den Kindern letztlich stets akzeptiert (vgl. hierzu 5.2.6).

Der *Schulvormittag in der luxemburgischen Grundschulklasse* begann für mich im Anschluss an eine Hofpause, aus der die Kinder nach einem Klingelzeichen ins Schulgebäude zurückkehrten.⁵⁹ Die Klassenlehrerin traf dabei während der Pausenzeit im Klassenzimmer ein, sodass wir beide bereits anwesend waren, wenn die Kinder hereinkamen. Der Schulvormittag gliederte sich dann in eine Stunde Deutschunterricht und eine weitere Stunde Fachunterricht (in Mathematik oder Sachunterricht), nach denen erneut eine Pause folgte, in der die Kinder meist in der Klasse verblieben. Daran schloss in der Regel dann eine offene Phase an, in der die Kinder allein oder in Gruppen begonnene Arbeiten weiterführten, fehlende Aufgaben ergänzten oder aber eine aus dem vorangegangenen Fachunterricht resultierende Aufgabe bearbeiteten. Nach einiger Zeit erhielt ich von der Grundschullehrerin das Angebot, die Klasse in Absprache auch an weiteren Wochentagen besuchen zu dürfen. Hier entsprach der jeweilige Ablauf dann dem Stundenplan der Kinder und war stets in zwei Stunden Fachunterricht, eine an-

⁵⁸ Eine ausführlichere Darstellung hierzu erfolgt in 5.2.6.

⁵⁹ Vorher fand der Schwimmunterricht statt, der von einer Fachlehrerin erteilt wurde.

schließende Hofpause, dann weitere zwei Stunden Fachunterricht, eine erneute Pause und eine abschließende Stunde Fachunterricht gegliedert.

Die methodologische Entscheidung, während eines Feldbesuchs stets nur eines der Fokuskinder zu beobachten (vgl. 5.2.2), behielt ich auch während der Besuche in der Grundschulklasse bei. Im Fachunterricht wechselten meist frontale Phasen und Einzelarbeitsphasen einander ab, sodass die Kinder hier, sofern sie nicht nach vorne zur Lehrerin gingen, um etwas zu fragen bzw. fertige Arbeiten zu zeigen, in der Regel an ihrem Platz verblieben. Auch ich hielt mich daher während dieser Zeit an einem festen Platz auf, der sich in unmittelbarer Nähe des jeweils zu beobachtenden Kindes befand. Ein gemeinsames Arbeiten mehrerer Kinder war in der Regel erst in der letzten Phase des Vormittags zu beobachten. Hier war es ihnen nicht selten möglich, ihre Plätze frei wählen und sich im Raum bewegen zu können, wodurch sich auch ihre Interaktionen untereinander häuften. Dem Vorhaben entsprechend, meine Beobachtungen auf jeweils ein Kind zu konzentrieren, bewegte auch ich mich während dieser Phase dann häufiger umher, um mein jeweiliges Fokuskind zu begleiten.

Der Ablauf des *Vormittags in der rheinland-pfälzischen Kindertagesstätte* gliederte sich, im Gegensatz zu den in Luxemburg besuchten Bildungseinrichtungen, weniger in wiederkehrende, aufeinanderfolgende Phasen, sondern schien insgesamt eher kurzfristig festgelegt zu werden (vgl. hierzu 8.1) und folgte hinsichtlich der Gestaltung von Aktivitäten keiner für mich ersichtlichen Rhythmisierung. Einzig die Sprachförderung fand regelmäßig und zu einem fixen Zeitpunkt statt – wohl auch deshalb, weil diese von einer externen Kraft durchgeführt wurde, die dazu stundenweise extra in die Einrichtung kam. Das Förderprogramm „Hören, Lauschen, Lernen“ (Küspert/Schneider 2003), das die Vorschulkinder in den letzten Monaten vor dem Übergang zur Grundschule absolvierten, fand mehrfach wöchentlich, aber zu flexiblen Zeiten und kurzfristig angekündigt statt.⁶⁰ Beide Gruppen trafen sich dazu abwechselnd in einem kleinen, mit Turnmatten ausgelegten Nebenraum. Dort saßen sie ungeordnet auf dem Boden, während die Erzieherin Andrea, die das Programm in der Regel mit den Kindern durchführte, vor ihnen kniete.

Für mich als Beobachterin resultierte aus dem wenig vorhersehbaren Ablauf der einzelnen Vormittage immer wieder die Situation, flexibel reagieren und mich zum Beispiel für die Beobachtung einer von mehreren, gleichzeitig stattfindenden Aktivitäten entscheiden zu müssen, die kurzfristig angekündigt wurden.

⁶⁰ Es handelt sich dabei um ein verpflichtendes Förderangebot für die Gruppe der Vorschulkinder, die aufgeteilt in zwei Gruppen, mehrfach wöchentlich für rund 15 Minuten eine Einheit des Programms absolvieren. Thematisch setzen sich diese mit der akustischen Diskriminierung bzw. Abstraktion sprachlicher Segmente (Wörter, Reime, Silben und Phoneme) auseinander und verfolgen dabei die Zielsetzung, einen Einblick in die Lautstruktur der deutschen Sprache zu vermitteln (vgl. Küspert/Schneider 2003, S 14 f.).

5.2.6 Zur Rolle der Forscherin in den unterschiedlichen Forschungsfeldern

Aus Sicht der Vorschulkinder in Luxemburg kann die Rolle der Ethnographin im Feld als die der *deutschsprachig agierenden Schreiberin* zusammengefasst werden. So schildert mir die Vorschullehrerin im Rahmen eines Abschlussinterviews am 6. Juli 2007 ihre Beobachtung, die Kinder hätten mit meiner Anwesenheit verstärkt begonnen, die *deutsche Sprache* aktiv selbst zu verwenden⁶¹, sodass diese insgesamt *an Präsenz gewonnen* habe. Auch in der Interaktion mit mir bringen sie ihre Deutschkenntnisse aktiv zur Anwendung:

[...] Luiz, der mir im Laufe des Vormittags ein selbst gemaltes und beschriftetes Bild geschenkt hat, kommt zu mir an den Tisch und fragt: „Wo hast du die Blätter?“ [...] (Protokollausschnitt vom 07.06.2007)

[...] Nachdem sich voneinander mit „Äddi!“ verabschiedet und gemeinsam das Abschiedslied gesungen wurde, verlassen die Kinder den Raum. „Auf Wiedersehen!“, ruft mir Maria auf einmal zu. Ich sage ebenfalls „Auf Wiedersehen“ und mehrere Kinder stimmen ein. Dann verlassen sie den Raum. [...] (Protokollausschnitt vom 08.06.2007)

Bis zu meinem Feldeintritt stellte das Deutsche im pädagogischen Alltag der beobachteten Vorschulklasse eine Sprache dar, die von Vorschullehrerin und Kindern gemeinsam in den pädagogischen Alltag integriert wurde (vgl. hierzu 6.2.6) – dies jedoch im Gegensatz zu den übrigen vorhandenen Sprachen ohne realen Anwendungszusammenhang, weil es sich nicht um eine in der Gruppe vertretene Familiensprache handelte. Im Rahmen meines Feldaufenthaltes erhielt das Deutsche dann *Bedeutsamkeit auch als Verständigungssprache* – besonders vor dem Hintergrund, dass ich das Luxemburgische nicht aktiv beherrsche. Während ich vor Beginn des Forschungsaufenthaltes die Befürchtung hegte, diese unzureichenden Sprachkenntnisse im Luxemburgischen könnten meine Verständigung mit den Feldakteuren und damit letztlich auch den Forschungsprozess behindern, erweisen sich diese im Laufe der Zeit eher als unterstützender Faktor:

[...] Die Lehrerin ruft die Kinder an eine Tafel im hinteren Teil des Raumes, um ihnen dort eine Aufgabe zu erklären. Ich stelle mich hinter die Kindergruppe, Rafael steht etwa auf meiner Höhe. Nach einiger Zeit, in der die Lehrerin bereits mit der Erklärung begonnen hat, dreht Carlotta sich um, macht einen Schritt zurück und spricht mich auf Luxemburgisch an. Ich habe dies allerdings zu spät bemerkt und sie deshalb nicht verstanden. „Entschuldige, aber ich habe dich nicht verstanden“, sage ich daher zu ihr. Rafael, der uns offenbar beobachtet und den Wortwechsel verfolgt zu haben scheint, sagt auf Deutsch zu mir: „Sie sagt, kommst du auch“. [...] (Protokollausschnitt vom 25.05.2007)

⁶¹ Auch außerhalb von Fördersequenzen – vgl. hierzu 6.2.6.

Während die Lehrerin den Kindern eine Aufgabe erklärt, werde ich von Carlotta auf Luxemburgisch angesprochen. Weil ich dies zu spät erst registriere, verstehe ich nicht, was sie zu mir sagt. Rafael, der die Szene verfolgt hat, deutet mein Nicht-Verstehen jedoch nicht als mangelnde Aufmerksamkeit, sondern vermutet vielmehr ein Sprachverständnisproblem auf meiner Seite. Er selbst hat die Äußerung im Gegensatz zu mir dagegen nicht nur gehört, sondern auch verstanden und übersetzt sie unaufgefordert für mich ins Deutsche. Die Praxis der Kinder, *sich bei Sprachverständnisschwierigkeiten als Übersetzer unterstützend einzubringen*, findet immer wieder Anwendung – häufig auch in solchen Konstellationen, in denen ältere Kinder jüngeren Kindern, die noch über weniger ausgeprägte Kenntnisse der luxemburgischen Sprache verfügen, Wörter bzw. Äußerungen in die gemeinsame Familiensprache übersetzen. Diese wird so nicht nur zum *verbindenden Element zwischen beiden Kindern*, sondern gleichzeitig auch zur *Brücke in die Gruppe* (vgl. hierzu 6.2.1). In der oben dargestellten Situation nimmt sich Rafael offenbar der Aufgabe an, mir eine entsprechende Brücke zur Gruppe zu bauen, scheine ich doch aus seiner Perspektive aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse an eine Verständnisgrenze geraten zu sein. Indem er dazu auf seine Kenntnisse im Deutschen zurückgreift, kann er mich dabei sogar in meiner Verständigung mit Carlotta unterstützen, ohne dass wir eine gemeinsame Familiensprache teilen. William A. Corsaro und Luisa Molinari verweisen im Rahmen ihrer Feldstudien darauf, dass „several ethnographers of children have pointed to the importance of developing a participant status as an atypical, less powerful adult in research with young children“ (Corsaro/Molinari, 2000, S. 240). William A. Corsaro selbst erlebte die eigenen, unzureichenden Sprachkenntnisse im Italienischen bei der Forschung in italienischen Bildungsinstitutionen als Auslöser, von den Kindern als „adult incompetent“ (Corsaro/Molinari 2008, S. 255) gesehen und daher als „one of their own“ (Corsaro/Molinari, 2000, S. 240) akzeptiert zu werden. Obwohl ich zu Beginn meines Aufenthaltes als Lehrerin vorgestellt wurde, entwickelt sich in Interaktion mit den Kindern meine Rolle weg von der Lehrerin und damit näher an die Gruppe heran. Dass sich die Frage nach sprachlicher Kompetenz in diesem Zusammenhang als ausschlaggebendes Kriterium erweist, resultiert möglicherweise auch aus der Tatsache, dass die Lehrerinnenrolle von der beobachteten Vorschulklasse in besonderem Maße durch mehrsprachiges Agieren im Sinne des „translanguaging“ (García 2009a; 2009b – vgl. hierzu u. a. 6.1.3) definiert sein könnte. Die Lehrerin der Kinder verfügt über breit gefächerte Sprachkenntnisse, beherrscht sie doch über die Landessprachen hinaus zusätzlich auch noch drei Familiensprachen der Kinder. Während sie im Alltag erkennbar in der Lage ist, sich in allen diesen Sprachen sicher zu bewegen (vgl. hierzu auch 6.1.1), kämpfe ich (scheinbar) mit eben den sprachlichen Schwierigkeiten, die die Kinder selbst zu Beginn ihrer Zugehörigkeit zur Vorschulgruppe erlebten. Vielleicht stelle ich daher in ihren Augen „something other than an typical adult“ (Corsaro/Molinari 2008, S. 244) dar – und auch keine typische Lehrerin.

Während die sprachliche Situation also letztlich eher Gemeinsamkeiten zwischen mir und den Kindern hervorbringt, passt meine Schreibtätigkeit demgegenüber weder in die Gruppe der Kinder, noch verbindet sie mich in besonderem Maße mit der Lehrerin. Vielleicht deshalb scheint die Frage nach dem, was ich eigentlich genau tue bzw. was meine Aufgabe ist, die Kinder nachhaltig zu beschäftigen:

[...] Luiz kommt zu mir und fragt, was ich schreibe. Ich antworte ihm, dass ich aufschreibe, dass einige Kinder ein Buchstabenspiel machen. Er nickt. [...] (Protokollausschnitt vom 28.06.2007)

Die dargestellte Szene ereignet sich während der Freispielzeit und steht für viele Gelegenheiten mehr, in denen einzelne Kinder mich beim Schreiben beobachten oder auf mich zukommen, um mich zu fragen, was ich gerade schreibe. Andere Phasen des Vormittags lassen weit weniger Raum für solche Interaktionen. Dennoch gibt es auch außerhalb der Freispielzeit Situationen, in denen die Kinder ihr Interesse an meiner Schreibtätigkeit zum Ausdruck bringen:

[...] Nach Aufforderung der Lehrerin sind die Kinder damit beschäftigt, die zuvor genutzten Materialien und Spielsachen aufzuräumen. Ich stehe mit meinem Notizbuch seitlich neben dem Pult. Emily steht einige Meter von mir entfernt und beobachtet mich eine Zeit lang. Dann kommt sie zu mir und fragt: „Nadine, was schreiwst du?“ („Nadine, was schreibst du?“) [...] (Protokollausschnitt vom 25.05.2007)

Diese Szene, in der Emily das Aufräumen warten lässt, um mich zu beobachten und dann anzusprechen, macht beispielhaft deutlich, dass die Kinder der beobachteten Vorschulklasse ein hohes *Interesse an meiner Schreibtätigkeit* zu besitzen scheinen, welches sie nicht nur bei sich zufällig ergebenden Gelegenheiten, sondern auch aus Eigeninitiative heraus zum Ausdruck bringen.

[...] Luiz kommt zu mir an den Tisch und fragt mich, was ich gerade schreibe. Ich antworte, dass ich mir Notizen über das Aufräumen mache. „Du schreiwst immer“ („Du schreibst immer“), sagt er, lächelt mir zu und geht dann wieder weg. [...] (Protokollausschnitt vom 15.06.2007)

In dieser Szene bringt Luiz zum Ausdruck, was er in den vergangenen Wochen beobachtet und wie er vor diesem Hintergrund meine Aufgabe für sich definiert hat. Auch andere Kinder äußern sich in vergleichbarer Weise zu meiner Tätigkeit. Maria und Emily bringen in der folgende Szene dabei zusätzlich zum Ausdruck, dass sie gewisse Rahmenbedingungen bzw. Einschränkungen zu erkennen scheinen, die für mich damit verbunden sind:

[...] Die Kinder bilden einen Stuhlkreis. Ich rücke mit meinem Stuhl an einen Tisch heran, sodass ich mein Buch zum Schreiben dort ablegen kann. Maria scheint mich dabei beobachtet zu haben. Jetzt tippt sie mit der Hand auf den noch freien Stuhl neben ihr und sagt zur Lehrerin: „Joffer, et Nadine kéint doch och hei sätzen, gelt?“ („Lehrerin, Nadine könnte doch auch hier sitzen, nicht wahr?“). Die Lehrerin lächelt und ist im Begriff, ihr zu antworten. Emily kommt ihr jedoch zuvor: „Hatt muss dach ëmmer schreiwen!“ („Sie muss doch immer schreiben!“). „Majo“ („Achja“), antwortet Maria, „et stëmmt“ („das stimmt.“). [...] (Protokollausschnitt vom 25.05.2007)

Während des gesamten Beobachtungszeitraums kommt es immer wieder vor, dass mir Kinder zu Beginn der Sitzkreisphase direkt oder indirekt anbieten, mich dazu zu setzen. Diese Einladungen deute ich als Angebote, einen Platz in der Gruppe einnehmen zu dürfen. Die Tatsache, dass solche Einladungen insbesondere im beschriebenen Kontext der Sitzkreissituation sowie seltener auch während anderer gelenkter Phasen auftreten, ich aber niemals zum Mitspielen während der Freispielzeit aufgefordert werde, zeigt dabei, dass die Kinder über *eine differenzierte Vorstellung meiner Rolle in der Gruppe* verfügen. Sie scheinen zu wissen, dass ich, trotzdem ich selbst Lehrerin und letztlich aus Interesse an ihrem Spielen und Lernen anwesend bin, eine Aufgabe habe, die mir eine aktive Beteiligung an ihren Aktivitäten nicht gestattet. Sehr wohl aber kommen während des Freispiels immer wieder einzelne Kinder zu mir, um mir etwas von sich zu zeigen oder zu erzählen. Dieses *Kontaktaufnehmen und Teilhabenlassen an dem, was sie gerade beschäftigt*, vermittelt mir den Eindruck, von der Gruppe akzeptiert und angenommen zu werden. Integriert in den Sitzkreis würde ich dabei die Rolle einer Dazugehörenden einnehmen, wogegen ich außerhalb des Kreises eine Außenseiterin bleibe – was den Kindern, wie hier Maria, offenbar zunehmend unangemessen vorkommt. Dies zeigt sich auch daran, dass während solcher Phasen immer wieder einmal Kinder den Blickkontakt zu mir suchen, mich anlächeln und so die Distanz zwischen mir und der Gruppe für einen Moment überbrücken. Noch bevor die Lehrerin Marias Frage beantworten kann, schaltet sich Emily ein und erläutert dieser ihre Deutung, warum ich letztlich doch an meinem Platz außerhalb des Kreises bleiben müsse: „Sie muss doch immer schreiben“. Maria erscheint diese Antwort der Mitschülerin offenbar plausibel, denn sie stimmt ihr letztlich zu.

[...] Ich sitze neben Emily an einem Tisch. Luiz kommt hinzu und setzt sich auf die andere Seite neben mich. „Was schreifs de op?“ („Was schreibst du auf?“), fragt er. Ich erzähle ihm, dass ich den Tagesablauf notiere, um mir merken zu können, was die Kinder an diesem Tag alles gemacht haben. Sofort beginnt Luiz, mir den bisherigen Ablauf des Tages noch einmal zu schildern. Spontan ergänzt auch Emily einige Details. Als der Vormittag bis zum momentanen Zeitpunkt beschrieben ist, kündigt Luiz mir an, wie der weitere Verlauf des Tages geplant ist: „Du kanns och nach schreiwen, dass mir schlofen an dono iesse mer an dono gi mer an de Krees an dono spille mer“ („Du kannst noch schreiben, dass wir ru-

hen und dann essen wir und dann gehen wir in den Kreis und dann spielen wir.“. „An dono gi mer heem“ („Und dann gehen wir heim“), ergänzt Emily und beide nicken zustimmend. Ich schreibe dieses Ereignis kurz auf, Luiz fragt nach, was ich jetzt notiert habe. Ich erzähle ihm, dass ich aufgeschrieben habe, was er mir erklärt hat und zeige ihm meine Aufzeichnungen, indem ich ihm mein Buch zuschiebe. Er wirft einen kurzen Blick in das Buch, nickt und lächelt mich dann an. [...] (Protokollauschnitt vom 25.05.2007)

Auch diese Szene beginnt mit der Frage danach, was ich aufschreibe. Ich berichte Luiz, dem fragenden Kind, und der ebenfalls anwesenden Emily daraufhin über meinen Versuch, alle Aktivitäten der Kinder notieren zu wollen, um mich später noch an sie erinnern zu können. Spontan unterstützt der Junge dieses Vorhaben, indem er mir den bisherigen Tagesablauf noch einmal zusammenfasst. Emily erkennt seine Absicht, mich dabei zu unterstützen, und ergänzt seine Ausführungen um einige Details. So bringen beide Kinder zum Ausdruck, *mein Vorhaben ernst zu nehmen und etwas zu seinem Gelingen beitragen zu wollen*. Noch deutlicher wird dies im weiteren Verlauf der Szene, als beide Kinder mir schildern, welche Aktivitäten im Anschluss nun noch folgen werden. Während ich den Ablauf bis zu diesem Punkt als Beobachterin auch selbst noch verfolgen konnte, verfügen ausschließlich Luiz und Emily als „Insider“ und Experten über die notwendige Kenntnis der nun noch folgenden Abläufe. Während sie daher in der Lage sind, sie zu antizipieren, kann ich selbst ohne die Unterstützung der Kinder nur noch abwarten, was passieren wird. Hier wird deutlich, dass beide Kinder kurzzeitig die *Perspektive wechseln*, die Ebene des den Moment erlebenden Kindes verlassen und sich in eine *reflektierende Position* begeben, aus der heraus sie nicht nur die bisherigen Phasen des Tagesablaufs stichwortartig wiederzugeben in der Lage sind, sondern darüber hinaus auch die noch bevorstehenden Phasen gedanklich vorwegnehmen und zusammenfassen können. Letztlich bringen die Kinder so zum einen zum Ausdruck, mein Interesse an ihrer Alltagspraxis und das Anliegen, möglichst viel darüber zu erfahren, ernst zu nehmen. Zum anderen bringen sie zum Ausdruck, erkannt zu haben, dass sie als vollwertige Mitglieder der Gruppe über Kenntnisse verfügen, die mir selbst fehlen. Indem sie mir diese zur Verfügung stellen, können sie einen *Beitrag zu meiner Aufgabe leisten* und aktiv zu ihrem Gelingen beitragen. Auch Christina Huf und Argyro Panagiotopoulou (2011) verweisen im Rahmen ihrer Feldstudien in englischen bzw. finnischen Bildungseinrichtungen auf „diverse erklärende Einführungen [...] sowie regelmäßige Übersetzungen und Explikationen zu ihren alltäglichen Praktiken“ (ebd., S. 275), die sie von Seiten der beobachteten Vorschulkinder erhalten haben.

Auch das „Schreiben als kulturelle Praxis an sich“ steht immer wieder im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit:

[...] Carlos nennt mir den Namen seiner Mutter und fragt, ob ich ihn aufschreiben könne. Ich schreibe den Namen auf ein Blatt, das auf dem Basteltisch liegt. Er schaut mir zu und fragt dann: „Wat ass do geschriwwen?“ („Was ist da ge-

schrieben?“). Ich lese ihm den Namen der Mutter vor. Er schaut mich an, blickt dann wieder auf das Blatt zurück, spricht mir flüsternd nach und fährt dabei mit dem Finger behutsam über die Buchstaben. [...] (Protokollausschnitt vom 07.06.2007)

Nachdem ich seiner Bitte, den Namen seiner Mutter aufzuschreiben, nachgekommen bin und ihm den Namen nach Aufforderung noch einmal vorgelesen habe, schaut Carlos mich an, blickt dann auf das Blatt zurück, wiederholt das Wort flüsternd und streicht dabei mit dem Finger behutsam über die Buchstaben. Mit dieser Geste bringt der Junge zum Ausdruck, dass das Schreiben auf ihn eine Faszination auszustrahlen scheint, die auch in den folgenden *Gesprächen unter Schreibenden* zum Ausdruck kommt:

[...] Antonio schiebt mir ein Blatt hin. Dieses ist mit einzelnen Wörtern beschrieben, die in einer Reihe untereinander stehen. „Dat hunn ech alles geschriwwen“ („Das hab` alles ich geschrieben“), sagt er und deutet auf die Wörter. [...] (Protokollausschnitt vom 07.06.2007)

[..] Tiago kommt hinzu, als eines der Mädchen gerade ihren Namen auf ein Blatt schreibt. Als sie mir den Bleistift zurückgibt, sagt Tiago: „Ech wëll och eppes schreiwven“ („Ich will auch etwas schreiben!“). Ich halte ihm den Stift hin, er greift zu, schreibt TIAGO und kommentiert grinsend: „Pippiliicht!“ („Pipi-leicht!“) [...] (Protokollausschnitt vom 15.06.2007)

Antonio scheint in der obigen Szene nicht nur voller Stolz seine Schriftprodukte zu zeigen, sondern gleichzeitig ein Beispiel dafür zu geben, dass *das Schreiben für die Kinder eine besondere Fähigkeit* darstellt, die zu erlernen bzw. in Teilen bereits zu beherrschen sie mit Freude präsentieren und ihre diesbezüglichen Kompetenzen betonen. Auch Tiago scheint mir mit dem Kommentar, seinen Namen zu schreiben sei für ihn „pipileicht“, demonstrieren zu wollen, über welche Schreibkompetenzen er bereits verfügt. Interessanterweise werden die eigenen Schreibprodukte von den Kindern dabei bevorzugt mir, weit seltener hingegen der Lehrerin präsentiert. Dies deutet darauf hin, dass *das Schreiben für die Kinder eng mit meiner Person als Forscherin und „Schreiberin“ verbunden* zu sein scheint. „Das haben sie früher nicht gemacht“, kommentiert die Vorschullehrerin die Schreibaktivitäten der Kinder während eines kurzen Gesprächs, das wir im Verlauf eines Schulvormittags Ende Juni führen und ergänzt diese Aussage im Rahmen des Leitfrageninterviews⁶² zum Abschluss meiner Feldbesuche um den Aspekt, das Schreiben habe für die Kinder an Bedeutung gewonnen, seitdem *Schriftsprache durch mein ständiges Schreiben noch verstärkter präsent* gewesen sei. „Das Schreiben wurde für sie sehr wichtig, ich wurde nie zuvor so oft gefragt: Was steht da?“, erzählt sie in diesem Zusammenhang. Es scheint folglich, als habe sich das hier aufgezeigte Interesse der Kinder als eine „Welle der Erregung“ (Beck/Scholz 2000, S. 157) entwickelt, die

⁶² Dieses fand am 06.07.2007 statt.

durch meine Anwesenheit im Feld der beobachteten Vorschulklasse mit ausgelöst wurde.

Aus Perspektive der Vorschullehrerin selbst kann die Rolle der Ethnographin im Feld als die einer *interessierten Fachkollegin* zusammengefasst werden. So erhalte ich von ihr während meiner Feldbesuche immer wieder schriftliche Unterlagen, wie z. B. Publikationen des Erziehungsministeriums und Presseartikel mit thematischem Bezug. In kurzen Gesprächen während meiner Feldbesuche stellt sie mir außerdem immer wieder sachbezogene Hintergrundinformationen zur Verfügung.⁶³ Diese Aktivitäten können als *Maßnahmen zur Unterstützung meiner Forschungstätigkeit* interpretiert werden. Beim abschließenden Leitfrageninterview formuliert die Vorschullehrerin⁶⁴, sie habe „*die Erwartungshaltung*“ gehabt, dass meine Anwesenheit „*den Alltag der Kinder bereichere*“. Auf meine Frage danach, ob meine Besuche in ihren Augen Einfluss auf das Verhalten der Kinder genommen haben, beantwortet sie, neben der bereits erwähnten Feststellung, durch mein ständiges Schreiben sei Schriftsprache sehr präsent gewesen und habe dadurch für die Kinder zusätzlich an Bedeutung gewonnen, einen „*positiven sprachlichen Einfluss*“, da die Kinder seit meiner Besuche begonnen hätten, Deutsch zu sprechen. Für sie selbst, so ihre Antwort auf die Frage nach ihrer eigenen Wahrnehmung meiner Besuche, sei die „*Anwesenheit einer weiteren Person nichts Ungewöhnliches*“ gewesen, da sie häufig Kolleginnen zur Hospitation zu Gast habe. Immer wieder seien auch Praktikantinnen sowie vereinzelt auch Elternteile anwesend, um sich den Alltag der Kinder vor Ort anzuschauen. Auch bei der Auswertung des Datenmaterials und den dabei analysierten Alltagspraktiken zeigen sich keine Anhaltspunkte dafür, dass meine Anwesenheit eine Irritation der Pädagogin hervorgerufen hätte. Zusammenfassend kann meine Rolle im Feld aus Sicht der Vorschullehrerin daher als die einer *interessierten Fachkollegin* gedeutet werden, deren Forschungsanliegen sie aufgeschlossen gegenübersteht und das sie bereitwillig unterstützt, dabei aber gleichzeitig auch konkrete Auswirkungen auf die Gruppe und das Verhalten der Kinder – jedoch nicht gleichzeitig auch auf ihre eigene Rolle als agierende Pädagogin – reflektiert und bewertet.

Soll im Folgenden nun die Rolle der Ethnographin aus Perspektive der Grundschulkin- der in Luxemburg dargestellt werden, lässt sich diese insbesondere als *soziale Ressource im Feld* zusammenfassen. Wie zu Anfang des Teilkapitels bereits für die Vorschulzeit gezeigt wurde, erhalte ich auch während meiner Feldbesuche in der Grundschulklasse von den Kindern immer wieder Erläuterungen zum pädagogischen Alltag und gemeinsamen Aktivitäten in der Klasse. In der folgenden Szene erläutert mir Rafael beispielsweise die Regeln eines neuen Spiels:

⁶³ Ebendiese Erfahrung schildern Christina Huf und Argyro Panagiotopoulou (2011) für die von ihnen durchgeführten Feldstudien in England und Finnland und reflektieren diese ausführlich auch in Gegenüberstellung zu Erfahrungen aus Feldforschungsaufenthalten in einheimischen Bildungseinrichtungen.

⁶⁴ Sämtliche Zitate entstammen dem Transkript des Leitfrageninterviews vom 06.07.2007.

[...] Die Lehrerin kündigt an, dass jetzt eine Runde „Ping-Pong“ gespielt werde. Dabei hält sie die Abbildung einer Kiste in der Hand, die sie den Kindern zeigt. Rafael dreht sich zu mir um und sagt: „Man muss immer was sagen. Wenn es Kiste ist: K-I-“ Die Lehrerin unterbricht ihn: „Wir spielen es einfach mal, dann erfährt sie, wie es geht“. Rafael zuckt mit den Schultern und dreht sich dann zurück nach vorne. [...] (Protokollausschnitt vom 06.03.2008)

Nachdem die Lehrerin ein Spiel ankündigt, welches die Klasse in den letzten Tagen kennen gelernt und schon mehrfach gespielt hat, beginnt Rafael spontan, mir die Spielregeln zu erklären. Bevor er dies zu Ende bringen kann, wird er dabei jedoch von der Lehrerin unterbrochen. Diese schlägt dem Jungen stattdessen vor, gleich zu beginnen. Mit ihrem ergänzenden Hinweis, ich würde dann ja selbst sehen, wie das Spiel geht, scheint sie dabei offenbar zum Ausdruck zu bringen, dass sie eine Erläuterung der Spielregeln für nicht notwendig hält. Obwohl sich der Junge dem Vorschlag der Lehrerin ohne Widerspruch fügt und sich zurückdreht, scheint er durch sein Schulterzucken zu signalisieren, dass seine Einschätzung dazu eigentlich eine andere ist.

Lin gehört zu den Kindern, die ich erst mit Beginn der Grundschulzeit kennenlerne. Nach einiger Zeit ist die zuvor beschriebene Praxis, mir Erläuterungen zu den Aktivitäten der Klasse zukommen zu lassen, auch bei diesen Kindern zu beobachten:

[...] Die Klasse spielt ein Bewegungsspiel, bei dem die Kinder den Gang unterschiedlicher Tiere imitieren. Lin ist an der Reihe. Nachdem sie auf einem Bein und mit ausgestreckten Armen den Raum durchquert hat, kommt sie zu mir und tippt mich an. Ich schaue zu ihr hin, sie stellt sich erneut auf ein Bein und hebt die Arme. „Das ist der Flamingo“, erklärt sie mir dabei. [...] (Protokollausschnitt vom 10.01.2008)

In der dargestellten Szene erklärt mir Lin im Anschluss an eine Spielrunde, was genau sie dabei gemacht hat. Anlass stellt hier ein Bewegungsspiel dar, bei dem die Kinder die Gangarten unterschiedlicher Tiere imitieren sollen. Bezugspunkt für dieses Spiel scheint das aktuelle Thema „Zoo“ zu sein, mit dem sich die Klasse seit einigen Tagen beschäftigt und dabei die deutschsprachigen Bezeichnungen unterschiedlicher Zootiere kennen gelernt hat. Eben diese Tiere tauchen nun auch im Bewegungsspiel wieder auf. Weil ich bei der Einführung einige Tage zuvor nicht anwesend war, kann ich dies erst im Nachhinein aus dem folgenden Unterrichtszusammenhang und dem Arbeitsmaterial erschließen. Es scheint, als ob Lin genau darauf einzugehen scheint, als sie mich darüber aufklärt, dass die von ihr vorgeführte Gangart einen Flamingo darstellt.

Mit Blick auf die Erkenntnisse aus der Vorschulzeit scheinen die exemplarisch ausgewählten Protokollausschnitte zu verdeutlichen, dass die Kinder meine Aufgabe als Forscherin (weiterhin) darin sehen, das Geschehen im Feld zu erfassen und niederzuschreiben, ihre eigene (wiederum) darin, mich in dieser Tätigkeit zu unterstützen. Dies bedeutet, dass nicht nur *meine Rolle als ständig Mitschreibende mit dem Übergang zur*

Grundschule erhalten geblieben ist, sondern auch die Rolle, die die Kinder für sich selbst dabei definiert haben. Die zunächst neuen Kinder nehmen dabei Anfangs seltener und zurückhaltender Kontakt zu mir auf, als es die mir bereits bekannten Kinder tun. Dies gleicht sich jedoch im Verlauf des Schuljahres immer mehr an. Dass auch die Kinder untereinander anfangs noch fremd sind und daher eine ebensolche Eingewöhnungszeit zu durchleben scheinen, zeigt sich an Szenen wie den folgenden:

[...] Während einer Einzelarbeitsphase beginnen zwei Mädchen, die ich noch nicht aus der Vorschule kenne, am Nebentisch zu kichern. Rafael schaut von seinem Blatt auf, unterbricht das Schreiben und beobachtet die beiden kurz. Dann dreht er sich zu mir um und sagt: „Die sind ein bisschen dumm“. Die beiden Mädchen hören seinen Kommentar und kichern noch lauter. [...] (Protokollauschnitt vom 07.11.2007)

[...] Der Schulvormittag geht zu Ende und Carlos räumt gerade seinen Platz auf. Plötzlich beginnt Serge, der zuvor mit einem Kind an seinem Tisch um einen Lutscher gestritten hatte, laut zu weinen. Carlos geht zu ihm hin, schaut ihn kurz an und flüstert ihm etwas zu. Zügig versammeln sich mehrere Kinder um den Weinenden, auch die Lehrerin kommt hinzu und beginnt offenbar, den Streit zu klären. Carlos geht zurück zu seinem Platz und sagt im Vorbeigehen zu mir: „Er weint der ganze Tag.“ Dabei verdreht er die Augen. [...] (Protokollauschnitt vom 17.01.2008)

Beide dargestellten Situationen stehen exemplarisch für weitere, in denen sich Kinder mir gegenüber kritisch über neue Mitschüler*innen und deren Verhalten in der Klasse äußern. Auffällig ist dabei, dass dies ausschließlich von Seiten derjenigen Kinder erfolgt, die ich bereits aus der Vorschule kenne. Das spricht zum einen dafür, dass sich die Kinder untereinander noch in einem Kennenlernprozess befinden, fallen ihnen doch beispielsweise aneinander immer wieder besondere Verhaltensweisen auf. Zum anderen kommt anhand der Praxis der Kinder, mir von diesen Beobachtungen zu berichten und diese mit mir zu teilen, gleichzeitig eine *Vertrautheit* zum Ausdruck, *die auf unsere gemeinsam geteilte Zeit in der Vorschule zurückzuführen ist*. Dies scheint auch in der folgenden Szene der Fall zu sein:

[...] Rafael bearbeitet gerade ein Blatt mit Rechenaufgaben. Plötzlich schaut er zuerst an die Tafel, auf der sein Name sowie dahinter ein Strich notiert sind und dreht sich dann plötzlich zu mir um. Er deutet mit der Hand auf seinen Namen und sagt: „Wer ein Strich hat darf nicht auf den Computer und auch nicht ein Stempel.“ Nach einer kurzen Pause fügt er hinzu: „Ich hab ein Strich.“ Er schaut mich mit ernstem Blick an und erklärt mir weiter: „Wer fünf Striche hat, den kriegt ein Strof“ („eine Strafe“). Dann dreht er sich wieder um. [...] (Protokollauschnitt vom 07.11.2007)

Die Lehrerin praktiziert in der Klasse ein Belohnungs- bzw. Sanktionssystem, das im Laufe des Schuljahres immer weitere Ausdifferenzierung erfährt. Die Kinder erhalten dabei am Ende jedes Schulvormittags Stempel für regelkonformes Verhalten und zuverlässiges Arbeiten, die sie bei Erreichen einer festgelegten Anzahl in kleine Geschenke eintauschen können. Hinzu kommt, dass für von der Lehrerin als Regelverstoß geahndetes Verhalten Striche verteilt werden, die diese dazu an der Tafel schriftlich fixiert. Mit dem Erhalt eines (oder mehrerer) Striche verfällt die Chance, an diesem Tag einen Stempel zu erwerben. Offenbar neu scheint nun, dass der Erhalt eines Striches zu einer weiteren Sanktion, nämlich Computerverbot, führt. Erhält ein Kind an einem Tag gleich fünf Striche, resultiert daraus zusätzlich auch noch eine Strafarbeit. Rafael scheint die Tatsache, dass er einen Strich bekommen und damit für diesen Vormittag sowohl die Möglichkeit zur Arbeit am Computer als auch die Aussicht auf das Erhalten eines Stempels verloren hat, in der dargestellten Szene derart zu beschäftigen, dass er das Rechnen unterbricht und stattdessen seinem Bedürfnis nachgeht, sich jemandem mitzuteilen (womit er unmittelbar riskiert, einen weiteren Strich zu erhalten). Dass er sich dabei an mich wendet, scheint in diesem Zusammenhang erneut darauf zurückführbar, dass ich für den Jungen im Laufe der Beobachtungszeit immer mehr zu einer *vertrauten Person* geworden bin.

Immer wieder ereignen sich im Rahmen des pädagogischen Alltags in der Grundschulklasse auch Situationen, in denen die Kinder in Gesprächen mit mir besondere Kenntnisse und Fähigkeiten herausstellen, die sie selbst oder andere erworben haben:

[...] Den Rest des Vormittags verbringen die Kinder damit, unfertige Aufgaben zu beenden. Maria, die bereits alles erledigt hat, nimmt sich ein Erstlesebuch aus dem Regal. Es enthält einen Druckschrifttext, in dem einzelne Nomen durch Bilder ersetzt sind. Leise flüsternd beginnt sie zu lesen. Während ich sie dabei beobachte, stellt sich Carlotta zu mir und sagt: „Die kann schon lesen.“ Ich stimme zu. „Keiner kann so lesen wie sie“, fügt sie hinzu. [...] (Protokollauschnitt vom 11.12.2007)

Die hier dargestellte Szene ereignet sich gegen Ende des Schulvormittags während einer Phase, in der die Kinder zuvor nicht fertig gewordene Aufgaben zu Ende bringen (können). Maria hat das vorgesehene Tagespensum jedoch bereits bearbeitet. Nun sucht sie sich eigenständig eine Beschäftigung und beginnt leise flüsternd, in einem deutschsprachigen Erstlesebuch zu lesen. Der Text, den sie in diesem Buch liest, wirkt dabei im Vergleich zu dem, was ich im Deutschunterricht aktuell beobachte, deutlich anspruchsvoller. Stehen im Rahmen des Gruppenunterrichts einfach strukturierte Dreiwortsätze mit bekanntem Wortmaterial im Mittelpunkt, enthält der Buchtext dagegen nicht nur längere Sätze, sondern auch unbekannte Wörter. Ich beobachte das Mädchen aus geringer Entfernung, was Carlotta wiederum zu bemerken scheint und mich daraufhin anspricht. In ihren Aussagen über die Mitschülerin kommt dabei zum Ausdruck, dass das Mädchen über die bereits weit fortgeschrittenen Lesefähigkeiten ihrer Mitschülerin

im Bild zu sein und diese bewundernd anzuerkennen scheint. Anzunehmen ist, dass den Hintergrund dafür unsere gemeinsam geteilte Erinnerung an die Vorschulzeit bildet, in der die speziellen Fähigkeiten und Kenntnisse der einzelnen Kinder im pädagogischen Alltag immer wieder Einbindung und Würdigung erfahren haben. Diese halten die Kinder untereinander weiterhin aufrecht – und suchen in mir offenbar eine Gleichgesinnte, die sie darin unterstützt.

Sollen an dieser Stelle die bisherigen Analyseergebnisse zur Rolle der Ethnographin im Forschungsfeld zusammengefasst werden, so ist zunächst festzuhalten, dass die *vorschulisch geprägte Rolle als ständig Mitschreibende* auch *beim Übergang zur Grundschule weiterhin Bestand* behält. Ebenso erhalten die *Kinder* außerdem auch die Rolle aufrecht, die sie sich selbst in diesem Zusammenhang gegeben haben und fungieren weiterhin als *Unterstützende meines Schreibprozesses*. Zusätzlich dazu definieren die Kinder in Interaktion mit mir jedoch außerdem weitere Aspekte, die zu meiner Rolle im Feld nun hinzukommen und diese um den Status einer *vertrauten Ansprechpartnerin* zu ergänzen scheinen. Die deutschsprachige Fachliteratur verweist auf die hohe Bedeutsamkeit von Anschlussmöglichkeiten zwischen Elementar- und Primarbereich. Gegenwärtig wird der bildungsbiografische Übergang zwischen den dortigen Institutionen dabei zumeist unter theoretischer Bezugnahme auf den Transitionsansatz in den Blick genommen, der Transitionen als komplexe Veränderungsprozesse deutet, die sich nicht nur auf der Ebene des Einzelnen auswirken, sondern auch die Ebene der Beziehungen sowie der Lebensumwelten betreffen und bei denen es letztlich um „die Bewältigung von Diskontinuitäten als Impuls für Entwicklung“ geht (Griebel/Niesel 2011, S. 36). Die gelingende Gestaltung wird dabei als gemeinsame Aufgabe aller Beteiligten, also nicht nur des Kindes selbst, sondern auch seiner Eltern sowie nicht zuletzt auch der pädagogisch Handelnden, verstanden (ebd.). In diesem Zusammenhang hat der Begriff der Anschlussfähigkeit an Bedeutung gewonnen, mit dem ein Perspektivwechsel weg von der Schulfähigkeit des Kindes hin zur Aufgabe der Institutionen einhergeht, den bildungsbiografischen Übergang vom Elementar- zum Primarbereich „im Sinne eines verträglichen Anschlusses und eines gelingenden Neuanfangs“ zu gestalten (Speck-Hamdan 2006, S. 21). Bei aller Zustimmung geben Liselotte Denner und Eva Schumacher (2004, S. 70) hierbei zu bedenken, dass auch wenn Anschlussfähigkeit von Bildungsprozessen sich zentral vorbereiten lässt, indem beispielsweise Bildungspläne von aufeinander aufbauenden Bildungsstufen sich aufeinander beziehen, der Anschluss von Bildungsprozessen letztlich von jedem Lerner selbst vollzogen werden muss – möglichst unterstützt durch eine einfühlsame, kompetente pädagogische Begleitung. In der luxemburgischen Grundschulklasse scheinen die Kinder dies unter Rückgriff auf die Forscherin zu praktizieren, über die sie eine *Anschlussfähigkeit auf personeller Ebene* herstellen. Dagmar Berwanger und Wilfried Griebel (2009) sehen die Bewältigung des Übergangs als abhängig von personalen und sozialen Ressourcen und erwähnen hierbei insbesondere die Mitschüler*innen, mit denen Kinder bereits Vorerfahrungen aus dem Elementarbereich teilen als bedeutsam, weil diese durch geteilte Erinnerungen (Rück-)

Halt geben und die gemeinsamen Erfahrungen wertschätzen können. In der beobachteten Grundschulklasse scheint als durchgängig anwesender und somit bekannter und vertrauter Person auch mir als Forscherin eine solche Bedeutung zuzukommen. Ein identisches Ergebnis legt an früherer Stelle bereits Kerstin Graf (2011) dar, die schon im Rahmen ihrer Feldstudie in einer rheinland-pfälzischen Kindertagesstätte eindrücklich belegen kann, von den Kindern „über den langen Zeitraum der teilnehmenden Beobachtung [...] zu einer Vertrauens- und Bezugsperson“ und eine „soziale Ressource im Übergang“ (ebd., S. 135 sowie S. 138) geworden zu sein.

Soll im Folgenden nun die Perspektive der luxemburgischen Grundschullehrerin dargestellt werden, so kann die Rolle der Forscherin hier als die einer *Bewertungsinstanz* zusammengefasst werden. Indem die Zustimmung zu meinen Besuchen zunächst an Auflagen hinsichtlich Terminierung und zeitlicher Gestaltung geknüpft war, scheint die luxemburgische Grundschullehrerin indirekt Bedenken gegenüber meiner Anwesenheit in ihrem Unterricht zum Ausdruck zu bringen. Im Rahmen des Leitfrageninterviews, das ich nach Abschluss des Forschungsaufenthaltes mit ihr führe, antwortet die Pädagogin auf meine Frage, wie sie selbst meine Anwesenheit im Feld empfunden habe: „Anfangs war das schon ganz schön ungewohnt, man fühlt sich so, naja, beobachtet halt. Aber nach einer Zeit habe ich mich dran gewöhnt, dass du dabei bist und es hat mich nicht wirklich gestört.“ Im Einklang mit dieser Aussage steht auch, dass sie die Vorgaben hinsichtlich meiner Besuche im Laufe des Forschungsprozesses schrittweise lockert, sodass ich zunehmend über Flexibilität verfüge (vgl. 5.2.2). Im Auftreten der Grundschullehrerin mir als Person gegenüber finden die dargestellten Bedenken zu keinem Zeitpunkt ihren unmittelbaren Ausdruck. Sie sucht während des Unterrichtsgeschehens an sich keinen direkten Kontakt zu mir, zeigt sich jedoch im Anschluss daran durchweg gesprächsbereit. Immer wieder kommt sie dabei auch selbst aktiv auf mich zu, um Erläuterungen und Begründungen zu dessen Ablauf zu formulieren:

[...] Die Lehrerin zeigt mir das Hausaufgabenbuch eines Jungen, der heute krank ist. Beim heutigen Datum hat sie zusätzlich zur Hausaufgabe auch notiert, welche Seiten des Arbeitsheftes am Vormittag gemeinsam bearbeitet wurden. „So sehen die Eltern, was das Kind verpasst hat, und können das mit ihm nacharbeiten, wenn sie wollen“, sagt sie. [...] (Protokollauschnitt vom 11.10.2007)

[...] „Bei manchen Kindern geht es nicht ohne sowas“, sagt die Lehrerin zu mir und deutet auf die Tafel, wo einige Namen angeschrieben und dahinter Striche notiert sind. [...] (Protokollauschnitt vom 07.11.2007)

Während die Erläuterung der Grundschullehrerin zur Praxis des Dokumentierens versäumter Inhalte im Hausaufgabenbuch als ergänzende Information an mich interpretiert werden kann, die zur Vervollständigung meines Überblicks über vorhandene Strukturen und Abläufe dient, vermittelt mir die Pädagogin in der Äußerung zum Sanktionssystem

keine Sachinformation, sondern vielmehr einen reflektierenden Gedanken zu ihrem eigenen professionellen Handeln. Indem sie mir mitteilt, das eingeführte System bei manchen Kindern für unverzichtbar zu halten, scheint sie ihr Vorgehen ungefragt vor mir zu rechtfertigen. So kann einerseits davon ausgegangen werden, dass die Grundschullehrerin, indem sie mir Informationen über ihre Arbeit zur Verfügung stellt, ihre Bereitschaft zur Unterstützung meines Forschungsvorhabens zum Ausdruck bringt. Andererseits deutet das Rechtfertigen pädagogischer Maßnahmen darauf hin, dass ich von ihr als eine *Bewertungsinstanz* wahrgenommen werde, durch die sie sich in ihrer Arbeit beobachtet und zur kritischen Reflexion angehalten fühlt.

Soll im Folgenden nun die Rolle der Ethnographin aus Perspektive der Kitakinder in Rheinland-Pfalz dargestellt werden, zeigt sich dabei, dass die Anwesenheit einer zusätzlichen erwachsenen Person im pädagogischen Alltag bei diesen kaum besondere Aufmerksamkeit hervorrief:

[...] Ich treffe um acht Uhr im Kindergarten ein. Auf dem Weg durch den Gruppenraum hindurch hin zum Sprachförderraum sehe ich, dass Klara und Sinem gemeinsam an einem Tisch sitzen und mit Holzstiften malen. Sie schauen zu mir herüber, sagen freundlich lächelnd: „Hallo“ und wenden sie sich dann wieder ihren Bildern zu. Ich grüße sie zurück und öffne die Tür zum Sprachförderraum. [...] (Protokollausschnitt vom 20.05.2008)

Die dargestellte Szene aus der Anfangszeit meiner Feldbesuche zeigt exemplarisch, dass ich von den Kindern beim Betreten der Einrichtung zur Kenntnis genommen und freundlich begrüßt werde, meine Anwesenheit ihrerseits jedoch keine weitere Aufmerksamkeit zu erregen scheint. Viele Kinder begegnen mir über den gesamten Beobachtungszeitraum hinweg freundlich und höflich, suchen jedoch kaum aktiv einen Kontakt zu mir, der über Alltägliches wie Begrüßen, Verabschieden u. ä. hinausgeht. Im Verlauf des Auswertungsprozesses schien mir dies zunächst auffällig weil erheblich abweichend von den Beobachtungen aus den Bildungseinrichtungen in Luxemburg, die zuvor bereits dargestellt wurden. Mit zunehmender Konkretisierung der Analyseergebnisse relativierte sich dieser Eindruck jedoch, fügt sich die geschilderte Beobachtung letztlich doch nachvollziehbar ein in die weiteren Praktiken, die in der Kindertagesstätte als Elemente des pädagogischen Alltags erkennbar werden. So erweist sich die Kommunikation zwischen Erwachsenen und Kindern als insofern einseitig, dass eine (inter)aktive Einbindung der Kinder als gängige Alltagspraxis nicht beobachtet werden konnte (vgl. 8.1). Stattdessen scheinen sich diese vielmehr in den ihnen von Seiten der Pädagoginnen jeweils vorgegebenen Handlungsspielraum zu fügen bzw. diesem flexibel anzupassen – wobei sich ihnen wenig Möglichkeiten eigenaktiven Einbringens eröffnen.⁶⁵ Ebenso gestaltet sich auch die Kommunikation zwischen den Kindern und mir

⁶⁵ Vereinzelt beobachtbare Initiativen, dennoch eigenaktiv einen Dialog anzuregen, werden von Seiten der beteiligten Pädagoginnen nicht aufgegriffen (vgl. hierzu beispielsweise die Frage von Svetlana an Andrea in 8.1 sowie Max` Interessenbekundung am Schreiben in 8.5).

als Beobachterin eher einseitig, indem diese kaum Initiative zeigen, aktiv mit mir in Kontakt zu treten, ohne dabei jedoch eine ablehnende Haltung zum Ausdruck zu bringen. So kann meine Rolle im Feld aus Perspektive der Kinder daher abschließend als die einer *bekannten, regelmäßigen Besucherin*⁶⁶ zusammengefasst werden, von der keine spürbaren Auswirkungen auf das Geschehen im Feld auszugehen scheinen.

Hinsichtlich der Perspektive der unterschiedlichen Fachkräfte in der rheinland-pfälzischen Kindertagesstätte bringt die reflektierende Analyse des Datenmaterials mit Blick auf die Rolle der Ethnographin im Feld sehr unterschiedliche Ergebnisse hervor, die sich zwischen *Akzeptanz, Unterstützung und Unsicherheit* bewegen. So stellt die Sprachförderkraft Sabine im Laufe meiner Feldbesuche immer wieder gezielt den Kontakt zu mir her. Zum einen informiert sie mich dabei über die Rahmenbedingungen ihrer Arbeit als Sprachförderkraft. Da sie im Vorfeld meiner Besuche von Seiten der Einrichtungsleitung darüber in Kenntnis gesetzt wurde, dass ich mich im Rahmen meiner Beobachtungen insbesondere auch für das Sprachförderangebot interessiere, für das sie als durchführende Fachkraft die Expertin im Team ist, kann angenommen werden, dass sie mit der Weitergabe solcher Informationen, die durch reine Beobachtung nicht zu erfassen sind, eine *Unterstützung meiner Forscherintätigkeit* intendiert. Immer wieder äußert sie mir gegenüber jedoch auch Äußerungen wie die folgende:

[...] Während sie die Materialien einräumt, erklärt Sabine mir, die Kinder müssten solche wie die heute bearbeiteten Aufgaben eigentlich inzwischen ohne Hilfestellung lösen können. Das sei aber bei dem, was beispielsweise Fidan bisher könne, einfach gar nicht machbar. [...] (Protokollauschnitt vom 13.05.2008)

Neben der Weitergabe von Hintergrundinformationen kommentiert Sabine mir gegenüber immer wieder auch konkret Gestaltung und Verlauf des Sprachförderangebotes selbst. In der exemplarisch ausgewählten Szene bezieht sie sich dabei auf die zuvor bearbeiteten Aufgaben, bei denen sie Fidan zur Bewältigung umfassend unterstützte. Als Begründung dafür, dass sich der Verlauf der Förderaktivität so offenbar anders gestaltete als von ihr geplant, verweist die Pädagogin auf die (nach ihrer Einschätzung auffallend gering ausgeprägten) Deutschkenntnisse des Mädchens. Ähnliche Äußerungen formuliert Sabine auch bezogen auf Situationen, in denen Kinder während der Sprachförderung aus ihrer Perspektive durch „undiszipliniertes Verhalten“ auffallen:

⁶⁶ Vgl. hierzu die Wortwahl der Pädagogin gegenüber den fragenden Kindern bei meiner Einführung ins Feld: *[...] Dabei begegnen wir immer wieder Kindern, die fragen, wer ich sei – ich stelle mich als `Nadine` vor, die Erzieherin erklärt jeweils, dass ich in der nächsten Zeit öfter `zu Besuch kommen` werde.“ [...] (Protokollauschnitt vom 06.05.2008).*

[...] „*Sie redet halt gern. Aber sobald mal jemand anderes öfter drankommt, ist sie beleidigt*“, erzählt mir Sabine über Sinem, lacht und ergänzt: „*Die Süße ist halt auch nicht die hellste Leuchte.*“ [...] (Protokollausschnitt vom 27.05.2008)

[...] „*Man, ist der wieder drauf*“, sagt Sabine zu mir und schüttelt den Kopf über Igor. [...] (Protokollausschnitt vom 12.06.2008)

Beide Protokollausschnitte entstammen Szenen, in denen Kinder mit ihrem Verhalten Sabines Unmut hervorzurufen scheinen. So klinkt sich Sinem aus einem laufenden Gespräch aus, nachdem sie mehrfach nicht zu Wort kommt, was Sabine mir anschließend ungefragt als häufiger vorkommendes Verhaltensmuster des Mädchens beschreibt (und darüber hinaus mit ihrer Begabung in Zusammenhang bringt). Auch bezogen auf Igor, für dessen Verhalten sie seine schlechte Laune als Begründung anführt, deutet Sabine mit der Formulierung „wieder“ an, dass es sich um ein wiederkehrendes Verhaltensmuster des Jungen zu handeln scheint. Diese beiden Äußerungen der Sprachförderkraft können als Reaktionen auf einen nicht-reibungslosen Ablauf der Fördereinheiten und damit als Ausdruck einer *reflektierenden Haltung der Pädagogin* gedeutet werden – die über die Einordnung der jeweiligen Situationen in einen größeren Zusammenhang letztlich eine Begründung findet. Zusammenfassend kommt auf diese Weise zum Ausdruck, dass meine Anwesenheit als Forscherin im Feld (auch) bei der Sprachförderkraft Sabine – ähnlich wie zuvor bereits für die luxemburgische Grundschullehrerin dargestellt – situativ „die Selbstreflexivität bezüglich des eigenen Handelns intensiviert“ und zugleich „Handlungsunsicherheiten provoziert“ (Huf 2006, S. 78). Mit Blick auf die übrigen Pädagoginnen im Feld lassen sich diese Beobachtungen nicht bestätigen. Es kann angenommen werden, dass dies auf mehrere Gründe zurückzuführen ist. Zum einen ist Sabine der Situation ausgesetzt, in meiner Anwesenheit mit einzelnen bzw. einer Kleingruppe von Kindern in einem kleinen Nebenraum zusammensitzen und die gemeinsamen Aktivitäten unmittelbar anzuleiten. Demgegenüber dürfte für die übrigen Pädagoginnen, die sich mit der Großgruppe im erheblich weitläufigeren Gruppenraum aufhalten und dabei außerdem üblicherweise zu zweit sind, meine Anwesenheit weniger präsent sein. Zum anderen wurde offenbar auch den weiteren Pädagoginnen von Seiten der Einrichtungsleitung her mein besonderer Fokus auf die Sprachförderung kommuniziert, formuliert doch Andrea gegenüber den Kolleginnen bei meiner Vorstellung: „Das ist Nadine, sie kommt von der Uni und schaut sich die Sprachförderung an. *Ansonsten* geht sie mit in unsere Gruppe.“ (Protokollausschnitt vom 06.05.2008). Vor dem Hintergrund der Annahme, dass ich den übrigen Situationen des pädagogischen Alltags lediglich „nachrangig“ beiwohne, scheinen sie durch meine Anwesenheit weniger mit „Erfahrungen der Verunsicherung“ (Huf 2006, S. 78) konfrontiert zu werden als Sabine, die ihren Eindruck des „Unter-Beobachtung-Stehens“ mir gegenüber auch direkt verbalisiert:

[...] Sabine schaut mich an und fragt: „Was ist eigentlich genau deine Aufgabe? Beobachtest du hier **mich**?“ Bevor ich antworten kann, verlässt sie den Raum, um die Kinder hereinzubitten. [...] (Protokollausschnitt vom 05.06.2008)⁶⁷

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich mit den unterschiedlichen Perspektiven der im Feld agierenden Pädagoginnen abweichende Deutungen der Rolle der Ethnographin einhergehen. Während die für die Großgruppe zuständigen Pädagoginnen, bei denen sich meine Anwesenheit als Forscherin vorwiegend auf Freispielphasen und Großgruppenaktivitäten konzentrierte, der Beobachterin ebenso die Rolle einer *bekannt*, *regelmäßigen Besucherin* zuzuweisen scheinen wie die größere Zahl der Kinder, zeigte sich aus Perspektive der Sprachförderkraft Sabine eine abweichende Rollendefinition. So können von ihr einerseits Alltagspraktiken beobachtet werden, die als *Bemühungen zur Unterstützung der Forscherin durch die Weitergabe von Hintergrundinformationen* gedeutet werden. Andererseits bringen wiederkehrende Äußerungen gegenüber mir als Forscherin nicht nur eine *reflektierende Haltung bezüglich dem Verlauf der Sprachförderung* zum Ausdruck, sondern weisen gleichzeitig darauf hin, dass die Anwesenheit einer zusätzlichen Person das *Entstehen von „Handlungsunsicherheiten“* (Huf 2006, S. 67; Hervorhebung durch die Autorin NC) hervorruft bzw. begünstigt.

⁶⁷ Die dargestellte Situation zwischen mir und der Sprachförderkraft interpretierte ich zunächst als kritisch und möglicherweise belastend für den weiteren Verlauf meiner Beobachtungen, denn die „Gestaltung der sozialen Beziehungen zwischen Forschendem und Erforschem nimmt Einfluss auf den Verlauf der Feldforschung sowie die Ergebnisse“ (Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2010, S. 308) und Sabine schien in der dargestellten Äußerung unterschwellig eine Irritation durch meine Anwesenheit zum Ausdruck zu bringen. Bereits mit ihrer Rückkehr in den Raum beobachtete ich jedoch keine weiteren Äußerungen oder Verhaltensweisen mehr, die auf eine Manifestation dieser Irritation schließen ließen. Auch in den folgenden Tagen und Wochen ereignete sich keine weitere vergleichbare Situation mehr, in der ein negativer Einfluss auf unser Vertrauensverhältnis zum Ausdruck gekommen wäre.

5.3 Die Grounded Theory Methodology und ihre Ausgestaltung in der vorliegenden Arbeit

Anknüpfend an die vorangegangenen Ausführungen zur Ausgestaltung der ethnographischen Forschungsstrategie in der vorliegenden Arbeit soll im folgenden Teilkapitel die Umsetzung der Datenerhebung und Datenauswertung vorgestellt werden. Dazu erfolgt zunächst eine zusammenfassende Darstellung der dabei zugrunde liegenden *Grounded Theory Methodology* (5.3.1), bevor anschließend ein Überblick über *leitende Fragestellungen und zentrale Kategorien* (5.3.2) gegeben wird.

5.3.1 Datenerhebung und Datenauswertung auf Basis der Grounded Theory Methodology

Zur Erhebung und Auswertung des empirischen Datenmaterials bedienen sich die Feldstudien des HeLiE-Projektes der „Grounded Theory Methodology“. Es handelt sich dabei um den Ansatz einer „gegenstandsverankerte[n] Theorie, die induktiv aus der Untersuchung des Phänomens abgeleitet wird, welches sie abbildet“ (Strauss/Corbin 1996, S. 7), und somit dem bereits dargestellten Anspruch gerecht werden kann, „aus einer Beobachterperspektive [...] die `Logik der Geschehnisse` zu beschreiben, aus denen pädagogische Qualität als multireferentielles und multiperspektivisches Konstrukt entsteht“ (Honig 2002a, S. 171). Einen der zentralen Aspekte der Grounded Theory Methodology stellt die Verschränkung von Erhebungs- und Auswertungsphase dar. Es findet „ein permanenter Wechsel zwischen der Sammlung und Analyse von Daten statt. Die empirische und theoretisch analytische Arbeit führen zur Entwicklung von Hypothesen, die wiederum die Datenerhebung steuern. Das Verfahren zielt darauf, Kategorien aus den Daten zu generieren und anhand weiterer Daten zu überprüfen, zu erweitern oder zu verwerfen“ (Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2010, S. 306). Auch Anselm L. Strauss und Juliet M. Corbin (1996, S. 40) betonen, dass „Datensammlung und Datenanalyse eng verwobene Prozesse sind und abwechselnd auftreten müssen, weil die Analyse das Sampling der Daten leitet“. Der „zentrale Prozeß, durch den aus den Daten Theorien entwickelt werden“ (Strauss/Corbin 1996, S. 39), ist das Kodieren, welches Kathy Charmaz (2006, S. 46) als „pivotal link between collecting data and developing an emergent theory to explain this data“ bezeichnet. Es erfolgt zunächst offen, wobei in einem analytischen Prozess „Konzepte identifiziert und in Bezug auf ihre Eigenschaften und Dimensionen entwickelt werden“ (Strauss/Corbin 1996, S. 54). Darauf aufbauend setzt das axiale Kodieren die gefundenen Kategorien zueinander in Beziehung: „Axial coding relates categories to subcategories, specifies the properties and dimensions of a category, and reassembles the data you have fractured during initial coding to give coherence to the emerging analysis“ (Charmaz 2006, S. 60). Das dann folgende, selektive Kodieren zielt darauf ab, eine Kernkategorie zu identifizieren, die übrigen Kategorien zu dieser in Beziehung zu setzen und somit „einen klaren roten Faden der Geschichte zu erstellen und diesen in eine *analytische Geschichte* zu übersetzen“ (Strauss/Corbin 1996, S. 117; Hervorhebung im Original). In den Prozess

des Kodierens wiederum wird ein Samplingverfahren integriert, mit dem eine theoretische Sättigung der gefundenen Kategorien erreicht werden soll. Kathie Charmaz (2006) erläutert dazu: „Theoretical Sampling means seeking pertinent data to develop your emerging theory. [...] Theoretical Sampling focuses further data collection to refine key categories in your research. Categories are `saturated` when gathering fresh data no longer sparks new theoretical insights, nor reveals new properties of these core theoretical categories” (ebd., S. 96 ff.). Auf diese Weise entsteht ein vielschichtig miteinander verwobenes Kategoriensystem, das dann letztlich zu einer “datenbasierten Theorie” entwickelt werden kann: „Grounded theorists make their most significant theoretical categories into the concept of their theory“ (ebd., S. 186).

5.3.2 Aspekte des Forschungsprozesses auf Basis der Grounded Theory Methodology: Leitende Fragestellungen und zentrale Kategorien

„Ausgegangen wird von einem vorab umrissenen Forschungsziel“, formuliert Dirk Hülst (2010, S. 284) den Beginn des Forschungsprozesses auf Basis der Grounded Theory Methodology. Dieses kann für die vorliegende Arbeit in ihrer Ausrichtung auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit und dem spezifischen Interesse an der Situation der Kinder mit Migrationshintergrund gesehen und daher in der folgenden leitenden Fragestellung zusammengefasst werden:

Wie gestaltet sich der Umgang mit Mehrsprachigkeit im pädagogischen Alltag der verschiedenen Institutionen des Elementar- und Primarbereichs im Kontext unterschiedlicher Bildungssysteme?

Das bereits unter 5.3.1 dargestellte Verfahren des Forschungsprozesses umschreibt Dirk Hülst davon ausgehend dann als „analytische Triade“ (ebd., S. 285), die ggf. mehrfach zu durchlaufen ist.⁶⁸ In der vorliegenden Arbeit entwickelten sich im Verlauf dieses Prozesses, ausgehend von der leitenden Fragestellung, unterschiedliche feldbezogene Hypothesen, die wiederum zur *Ausdifferenzierung spezifischer Fragestellungen für die unterschiedlichen Forschungsfelder* führten:

⁶⁸ An ihrem Beginn stehen die Analyse bereits vorhandenen Datenmaterials und der damit verbundene Prozess des Kodierens. Angestoßen durch die jeweiligen Resultate erfolgt das Erheben neuer Daten im Sinne des Theoretical Samplings. Aufkommende Ideen werden während dieser Schritte in Memos festgehalten. Diese finden Eingang in die voranschreitende, systematische Theorieentwicklung sowie den Reflexionsprozess des Verfahrens.

**Vorschule in
Luxemburg**

- Wie gestalten sich die Sprachinteraktionen zwischen Pädagogin und Eltern im Rahmen institutioneller Begegnungen?
- Welcher Sprachgebrauch ist in der spontanen Alltagskommunikation der Kinder im institutionellen Kontext beobachtbar?
- Wie gestalten sich die Sprachinteraktionen zwischen Kindern und Vorschullehrerin im Rahmen der spontanen Alltagskommunikation sowie während didaktisch-methodisch aufbereiteter Fördersequenzen?
- Welche Literacy-Praktiken sind im Rahmen didaktisch-methodisch aufbereiteter Fördersequenzen sowie außerhalb von diesen beobachtbar?
- Welche Alltags- sowie Förderpraktiken zur Gestaltung des Übergangs von der Vorschule in die Schule sind beobachtbar?

**Grundschule in
Luxemburg**

- Welcher Sprachgebrauch ist in der spontanen Alltagskommunikation unter den Schüler*innen beobachtbar?
- Wie gestaltet sich die Sprachinteraktion zwischen Schüler*innen und Grundschullehrerin im Rahmen der spontanen Alltagskommunikation sowie während des Unterrichts in den verschiedenen Fächern?
- Welche Literacy-Praktiken sind im Rahmen des Unterrichts beobachtbar?
- Welche Alltags- sowie Förderpraktiken zur Gestaltung des Übergangs von der Vorschule in die Schule sind beobachtbar?

Kindertagesstätte in Rheinland-Pfalz

- Welche Sprachpraktiken sind in der spontanen Alltagskommunikation unter den Kindern, unter den Pädagoginnen sowie zwischen Kindern und Pädagoginnen beobachtbar?
- Wie gestalten sich die Sprachpraktiken während didaktisch-methodisch aufbereiteter Fördersequenzen?
- Welche Literacy-Praktiken sind im Rahmen didaktisch-methodisch aufbereiteter Fördersequenzen sowie außerhalb von diesen beobachtbar?
- Welche Praktiken zur Gestaltung des Übergangs von der Kindertagesstätte in die Schule sind beobachtbar?

Der unter 5.3.1 beschriebene Kodierprozess mündet dabei „in die Entwicklung und Zuordnung von Kodes zu den erfassten Sinneinheiten, die ermöglichen über sie zu sprechen, die erfassten Beziehungen zu assoziieren und später auszuformulieren“ (Hülst 2010, S. 286). An seinem Ende stand die Festlegung einer Kernkategorie für jede der besuchten Bildungsinstitutionen.

Für die *Vorschule in Luxemburg* lautet diese wie folgt:

Einer mehrsprachig ausgerichteten Praxis spontaner Alltagskommunikation steht eine mehrsprachig realisierte, aber auf das Erlernen der Zielsprache Luxemburgisch ausgerichtete Förderpraxis gegenüber.

Mit der *Kernkategorie* wiederum hängen unterschiedliche *Subkategorien* zusammen, die mit dieser, aber auch untereinander, in Beziehung stehen. So zeigt sich beispielsweise die *mehrsprachig ausgerichtete Praxis spontaner Alltagskommunikation im pädagogischen Alltag der Vorschule in Luxemburg* einerseits durch *das flexible Gebrauchen unterschiedlicher Sprachen als Bestandteil der alltäglichen Kommunikation unter mehrsprachigen Erwachsenen* (vgl. 6.1.1), andererseits durch *das Nutzen von Familiensprachen sowie Abwechseln und Mischen von Sprachen während des Gesprächs- und Spielverlaufs als adressatenspezifisch eingesetzte Elemente des Sprachengebrauchs unter mehrsprachigen Kindern* (vgl. 6.2.1). Gleichzeitig ist diese jedoch geprägt von der Praxis eines *bevorzugten, wenngleich nicht ausschließlichen, Gebrauchs des Luxemburgischen in der spontanen Alltagskommunikation zwischen Vorschullehrerin und Kindern* (vgl. 6.2.1).

Der *mehrsprachig ausgerichteten Praxis spontaner Alltagskommunikation im pädagogischen Alltag der Vorschule in Luxemburg* gegenüber steht eine *mehrsprachig realisierte, jedoch auf das Erlernen der Zielsprache Luxemburgisch ausgerichtete För-*

derpraxis. Diese zeichnet sich zwar durch ein *mehrsprachiges Gestalten unter Einbeziehen der Familiensprachen der Kinder mit Migrationshintergrund* (vgl. 6.2.2) sowie darüber hinaus durch ein *mehrsprachiges Gestalten auch für Kinder mit Luxemburgisch als Familiensprache* (vgl. 6.2.3) aus. Gleichzeitig ist sie jedoch gekennzeichnet durch ein *Bezugnehmen des mehrsprachigen Agierens (ausschließlich) auf das individuell vorhandene Sprachenrepertoire der Kinder* (vgl. 6.2.4). Das an dieser Stelle erkennbar werdende Paradoxon wird begleitet durch ein *spezifisches Ausrichten der Förderpraxis auf das Erlernen der Vorschulsprache Luxemburgisch* (vgl. 6.2.5) sowie ein *gezieltes Einbinden der (Grund-)Schulsprache Deutsch in die Förderpraxis* (vgl. 6.2.6), worin im Gesamtkontext betrachtet *Praktiken zur Herstellung von Anschlussfähigkeit zur Grundschule* (vgl. 6.2.7) erkennbar werden. Auf Ebene spezifischer Literalitätspraktiken wird die *mehrsprachig ausgerichtete Praxis spontaner Alltagskommunikation* nicht zuletzt ergänzt durch ein *Organisieren des pädagogischen Alltags der luxemburgischen Vorschulklasse auf Grundlage schriftsprachbezogener Praktiken von Vorschullehrerin und Kindern* (vgl. 6.3.1), während die *mehrsprachig realisierte, jedoch auf das Erlernen der Zielsprache Luxemburgisch ausgerichtete Förderpraxis* gleichzeitig ein *gemeinsames Ausgestalten schriftsprachbezogener Förderangebote durch Vorschullehrerin und Kinder* (vgl. 6.3.2) inkludiert.

Für die *Grundschule in Luxemburg* wurde folgende Kernkategorie identifiziert:

Der vorhandenen Mehrsprachigkeit im Sinne eines alltäglichen, regelkonformen Agierens in den beiden Schulsprachen Luxemburgisch und Deutsch steht gleichzeitig eine Nicht-Nutzung der Familiensprachen der Kinder mit Migrationshintergrund gegenüber.

Wiederum hängen mit dieser Kernkategorie unterschiedliche Subkategorien zusammen. So ist die *vorhandene Mehrsprachigkeit im Sinne eines alltäglichen, regelkonformen Agierens in den beiden Schulsprachen Luxemburgisch und Deutsch* insbesondere durch ein *sprachliches Trennen zwischen Deutschunterricht und anderen Fächern sowie ein Markieren von Fächerwechseln durch Sprachenwechsel* (vgl. 7.1.1) gekennzeichnet. Innerhalb des Deutschunterrichts zeigen sich dabei ein *doppeltes Funktionieren der deutschen Sprache als Lerngegenstand und Unterrichtssprache im Deutschunterricht* (vgl. 7.1.2) sowie ein *zusätzliches Funktionieren der deutschen Sprache als Medium der Wissensvermittlung beim Schriftspracherwerb* (vgl. 7.1.3). Hinzu kommt ein *Verwenden des Luxemburgischen als Regiesprache (auch) im Deutschunterricht* (vgl. 7.2.1). Dieser *vorhandenen Mehrsprachigkeit im Sinne eines alltäglichen, regelkonformen Agierens in den beiden Schulsprachen Luxemburgisch und Deutsch* gegenüber steht gleichzeitig eine *Nicht-Nutzung der Familiensprachen der Kinder mit Migrationshintergrund*. Dieses Paradoxon zeigt sich insbesondere entlang eines *Gebrauchens des Luxemburgischen als (einziger) Sprache der spontanen Alltagskommunikation zwischen*

Kindern und Lehrerin (vgl. 7.2.2) sowie des *Stummbleibens weiterer (vorhandener) Sprachen im Rahmen des Grundschulunterrichts* (vgl. 7.3).

Für die *Kindertagesstätte in Rheinland-Pfalz* wurde folgende Kernkategorie identifiziert:

Mit einer einsprachig realisierten, vorwiegend direktiv ausgestalteten Alltags- und Förderpraxis geht eine Nicht-Nutzung vorhandener sprachlicher Ressourcen der mehrsprachigen Kinder mit Migrationshintergrund einher.

Mit dieser Kernkategorie hängen die folgenden Subkategorien zusammen:

Im pädagogischen Alltag der Kindertagesstätte zeigt sich ein *vorwiegend direktives Agieren der Professionellen* (vgl. 8.1) bei der Ausgestaltung des pädagogischen Alltags unter Verzicht auf eigenaktive Beteiligung seitens der Kinder. Hiermit wiederum geht gleichzeitig eine *Praxis einseitiger Alltagskommunikation zwischen Erwachsenen und Kindern* (vgl. ebd.) einher. Hinsichtlich der sprachenbezogenen Förderpraktiken erweisen sich einerseits ein *einsprachiges Realisieren*, andererseits ein *schwerpunktmäßiges Ausrichten auf eine Wortschatzerweiterung in der Zielsprache* (vgl. 8.2) als zentrale Elemente. Gleichzeitig sind diese durch ein explizites *Nicht-Anschließen an den übrigen pädagogischen Alltag* (vgl. 8.3) gekennzeichnet. Während im Rahmen des pädagogischen Alltags das *Interessensbekunden der Kinder an beobachtbaren Literacy-Praktiken der Pädagoginnen* ohne Resonanz bleibt (vgl. 8.5), werden solche *innerhalb der Sprachförderung – wenn auch in Form losgelöster Fragmente ohne thematische Anbindung – von Seiten der Sprachförderkraft vereinzelt integriert* (vgl. ebd.).

In den folgenden Kapiteln werden diese Analyseergebnisse nun ausführlich dargestellt, wobei exemplarisch ausgewählte Ausschnitte aus den Beobachtungsprotokollen sowohl die identifizierten Kategorien selbst illustrieren, als auch ihre Datenbasiertheit erkennbar werden lassen.

6 Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im pädagogischen Alltag einer luxemburgischen Vorschulklasse. Darstellung und Analyse der Forschungsergebnisse

Im vorliegenden Kapitel erfolgt die Darstellung der Auswertungsergebnisse des Feldforschungsaufenthaltes in der luxemburgischen Vorschulklasse. Dabei wird das zentrale Ergebnis, *dass einer mehrsprachig ausgerichteten Praxis spontaner Alltagskommunikation eine mehrsprachig realisierte, aber auf das Erlernen der Zielsprache Luxemburgisch⁶⁹ ausgerichtete Förderpraxis gegenübersteht*, aufgeschlüsselt und anhand exemplarisch ausgewählter Protokollausschnitte veranschaulicht. So kann gezeigt werden, dass im pädagogischen Alltag der Vorschulklasse der *Vorschulsprache Luxemburgisch* als gemeinsamem Bezugsrahmen die *Rolle eines verbindenden Elements* und somit eine *Sonderstellung innerhalb der vorhandenen Sprachenvielfalt* zugewiesen wird.

Es erfolgt zunächst eine Darstellung der Forschungsergebnisse zum *Sprachengebrauch mehrsprachiger Akteure im pädagogischen Alltag* (6.1), der sich insbesondere durch ein flexibles Agieren mit dem Ziel der Verständigung auszeichnet. Im darauffolgenden Teil des Kapitels steht der *Sprachengebrauch zwischen Vorschullehrerin und Kindern* (6.2) im Fokus der Betrachtung, für den sich eine mehrsprachige Gestaltung mit didaktisch motivierter Zielsetzung als zentral erweist. Hieran anschließend wird *die gemeinsame Praxis einer internen Schriftkultur* (6.3) erläutert. Das Kapitel schließt mit einem *Resümee* (6.4).

6.1 Flexibles Agieren mit dem Ziel der Verständigung – Zum Sprachengebrauch mehrsprachiger Akteure im pädagogischen Alltag

Der folgende Ausschnitt aus dem Beobachtungsprotokoll vom 15.06.2007 soll einen ersten Eindruck vom Sprachengebrauch im pädagogischen Alltag der beobachteten Vorschulklasse vermitteln und so eine Basis bilden für die sich anschließende, detaillierte Darstellung des sprachlichen Geschehens im Feld:

[...] Es ist 8.05 Uhr. Maria ist bereits vor einigen Minuten in ihrer Klasse angekommen. Sie steht am Pult der Lehrerin und schaut umher. Giulia trifft gemeinsam mit ihrem Vater im Vorraum des Vorschulgebäudes ein. Durch die offene Klassenzimmertür sieht Maria die Beiden hereinkommen und läuft auf

⁶⁹ Dem Luxemburgischen kommt in der Vorschule eine besondere Rolle zu (vgl. hierzu 3.3.1). Im Gefüge der unterschiedlichen Sprachen, die beim Durchlaufen des luxemburgischen Bildungssystems Relevanz erhalten, ist sie die erste, die im Fokus steht. Sie wird im Folgenden dementsprechend als „Vorschulsprache“ bezeichnet, wenn es um ihre Verwendung im vorschulischen pädagogischen Alltag geht bzw. als „Zielsprache“, wo ihre Vermittlung vordergründig ist.

Giulia zu. Die Lehrerin folgt ihr. Während die beiden Mädchen sich auf Italienisch begrüßen, unterhält sich die Lehrerin kurz auf Französisch mit Giulias Vater. Dieser verabschiedet sich anschließend auf Italienisch von seiner Tochter und verlässt die Schule. Maria und Giulia laufen gemeinsam in den Klassenraum und begeben sich zielstrebig zur Lesecke. Dort treffen sie auf Carlos und Rafael, die gerade gemeinsam in einem deutschsprachigen Bilderbuch blättern. Als diese die Mädchen bemerken, begrüßen sich alle vier Kinder kurz auf Luxemburgisch. Dann wenden sich die Jungen wieder dem Buch zu und unterhalten sich auf Portugiesisch. Maria und Giulia gehen zum Bücherregal und wählen ein luxemburgischsprachiges Bilderbuch aus. Maria nimmt es zur Hand und beide lassen sich auf dem Sofa nieder. Sie schlagen das Buch auf und beginnen dabei, sich angeregt auf Italienisch zu unterhalten. [...] (Protokollauschnitt vom 15.06.2007)

Die hier dargestellte Szene zeigt einen Ausschnitt aus dem pädagogischen Alltag der beobachteten Vorschulklasse, in dem sämtliche Akteure mit ihrem variierenden Sprachgebrauch bereits exemplarisch vertreten sind: zum einen die Kinder selbst, die untereinander über vielfältige sprachliche Praktiken verfügen, zum anderen ihre Lehrerin, die während des gesamten vorschulischen Alltags mit diesen im mal spontanen, mal didaktisch-methodisch angeleiteten kommunikativen Austausch steht. Darüber hinaus treten auch die Eltern der Kinder immer wieder als sprachliche Akteure in Erscheinung – vor allem beim Bringen und Abholen der Kinder und dem damit verbundenen Verabschieden bzw. Begrüßen, aber auch während kurzer Gespräche mit der Vorschullehrerin. Neben der Vielzahl unterschiedlicher Akteure macht die eingangs dargestellte Szene außerdem bereits deutlich, dass im pädagogischen Alltag der beobachteten Vorschulklasse unterschiedliche Sprachen präsent sind und in vielfältigen Konstellationen zur Anwendung kommen. Welche Praktiken hier im Einzelnen beobachtbar sind, soll im Folgenden nun detaillierter ausgeführt werden. Dabei thematisieren die folgenden Teilkapitel zunächst diejenigen Ergebnisse, welche sich auf den *flexiblen Sprachgebrauch unter mehrsprachigen Erwachsenen* (6.1.1) beziehen und sich daher vorwiegend im Rahmen kurzer Gespräche ereignen, die die Eltern mit der Lehrerin führen, wenn sie ihre Kinder am Morgen zur Vorschule bringen. Hierauf folgen die Darstellung derjenigen Ergebnisse, die den *flexiblen Sprachgebrauch unter mehrsprachigen Kindern* (6.1.2) betreffen, welcher insbesondere während der Freispielzeit im ersten Teil des Schulvormittags zu beobachten ist, sowie ein *Zwischenfazit* (6.1.3).⁷⁰

⁷⁰ Der Sprachgebrauch zwischen Kindern und Vorschullehrerin wird im Anschluss unter 6.2 separat thematisiert.

6.1.1 „Bye, my dear“, „Bonne journée, madame“ und „Auf Wiedersehen“ – Zum flexiblen Sprachgebrauch unter mehrsprachigen Erwachsenen

Die eingangs dargestellte Szene macht deutlich, dass für die am pädagogischen Alltag der Vorschulklasse Beteiligten viele unterschiedliche Sprachpraktiken als gängig angenommen werden können. So kommuniziert beispielsweise Giulias Vater mit seiner Tochter auf der gemeinsamen Familiensprache Italienisch und verabschiedet sich auf eben dieser Sprache auch von ihr, während er für das Gespräch mit der Vorschullehrerin zuvor ins Französische gewechselt hatte. Dass ein solches *mehrsprachiges Agieren* seitens der Eltern zu den häufig beobachteten Praktiken der spontanen Alltagskommunikation in der Vorschulklasse gehört, zeigt sich auch in der folgenden Szene:

[...] Cathys Mutter hat das kurze Gespräch, das sie mit der Lehrerin auf Französisch geführt hat, inzwischen beendet und verabschiedet sich. Zuerst lächelt sie Cathy zu und sagt dabei: „Bye my dear, have a nice time“ („Tschüss meine Liebe, viel Spaß“), dann wendet sie sich mit den Worten „Alors, bonne journée, madame“ („Na dann einen schönen Tag, Madame“) wieder der Lehrerin zu. Schließlich greift sie nach ihrer Tasche, die sie während des Gesprächs auf der Tischkante abgestellt hatte, schaut lächelnd in meine Richtung und sagt: „Auf Wiedersehen!“, um dann zu gehen. [...] (Protokollausschnitt vom 15.06.2007)

Auch Cathys Mutter kommuniziert mit ihrer Tochter in der gemeinsamen Familiensprache, im Englischen. Ihr Gespräch mit der Lehrerin führt sie dagegen auf Französisch und formuliert ihre Verabschiedung von mir darüber hinaus auf Deutsch. Die Vorschullehrerin ihrerseits kommuniziert in beiden hier dargestellten Unterhaltungen mit den Eltern auf Französisch, mit diversen anderen Elternteilen dagegen immer wieder auch auf Luxemburgisch. Mit einem Vater, sowie mit mir, spricht sie Deutsch. Auf meine Nachfrage hin erläutert sie mir hierzu während eines in-situ-Gesprächs, das sich im weiteren Verlauf des Schulvormittages⁷¹ entwickelt, dass sie die dabei zum Einsatz kommende Sprache nach dem jeweiligen Gesprächspartner ausrichtet. Sie erklärt mir weiterhin, dass sich dies häufig bei der ersten Begegnung ergebe, abhängig davon, in welcher Sprache sich ihr Gegenüber zu Gesprächsbeginn an sie wende.⁷² Zumeist werde diese Sprache dann auch für folgende Gespräche beibehalten. Mit den luxemburgischen Eltern diene dabei üblicherweise das Luxemburgische als Verständigungssprache, wogegen die Eltern der Kinder mit Migrationshintergrund, insbesondere wenn als Familiensprache eine romanische Sprache gesprochen werde, häufig das Französische bevorzugen. Dies zeigte sich in den vorangegangenen Szenen bereits beispielhaft bei Giulias Vater und Cathys Mutter. Carlottas Mutter dagegen, deren Fa-

⁷¹ d. h. am 15.06.2007

⁷² Da die Vorschullehrerin selbst auch über Kenntnisse in der italienischen und portugiesischen Sprache verfügt, kommen auch diese Sprachen zum Einsatz – dies jedoch ausschließlich dann, wenn sich Elternteile in einer dieser Sprachen an die Pädagogin wenden, nicht dagegen auf ihre Initiative hin.

miliensprache Portugiesisch ist, führt ihr Gespräch mit der Lehrerin in der folgenden Szene auf Luxemburgisch:

[...] Inzwischen sind im Vorraum Carlotta und ihre Mutter sowie zwei weitere Kinder zu sehen. Die Lehrerin geht nach draußen, um diese zu begrüßen. Carlottas Mutter spricht die Lehrerin an: „Mir hunn e klenge Problem...“ („Wir haben ein kleines Problem...“) [...] (Protokollausschnitt vom 07.06.2007)

Es zeigt sich also, dass sich die Sprachenpräferenz der Eltern aus dem jeweils individuellen Sprachenprofil zu ergeben scheint. Auch die Schilderung der Vorschullehrerin, dass die bei der ersten sprachlichen Begegnung getroffene Wahl einer Sprache häufig auch für folgende gemeinsame Konversationen beibehalten werde, erweist sich in der Praxis als nicht bindend, sondern scheint vielmehr situationsabhängig flexibel gehandhabt zu werden. So ereignet sich zu Beginn eines anderen Schultages, an dem Cathy erneut von ihrer Mutter in die Schule begleitet wird, folgende Szene:

[...] Cathy trifft im Vorraum ein, sie wird von ihrer Mutter gebracht. Beide unterhalten sich gerade auf Englisch. Die Lehrerin geht nach draußen, stellt sich zu den Beiden hinzu und unterhält sich in den folgenden Minuten auf Englisch mit der Mutter. Cathy zieht inzwischen ihre Jacke und die Schuhe aus. [...] (Protokollausschnitt vom 28.06.2007)

Während Cathys Mutter und die Vorschullehrerin an früherer Stelle bereits bei einem auf Französisch geführten Gespräch gezeigt wurden, unterhalten sich beide Frauen im hier dargestellten Protokollausschnitt auf Englisch, Cathys Familiensprache. Es zeigt sich also, dass Mutter und Lehrerin in ihrer Sprachenwahl für gemeinsame Unterhaltungen nicht abschließend festgelegt, sondern vielmehr flexibel zu sein scheinen. Während dabei in der ersten, französischsprachigen Szene die Mutter des Mädchens auf die Lehrerin zugeht und diese anspricht, ist es in der hier aufgezeigten Szene nun die Lehrerin, die sich in ein laufendes, englischsprachiges Gespräch zwischen Mutter und Tochter einklinkt und hier offenbar situationsabhängig entscheidet, diese Sprache bei ihrem Hinzukommen zum Gespräch beizubehalten.

Zusammenfassend kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass die meisten der im pädagogischen Alltag der Vorschulklasse in Erscheinung tretenden Erwachsenen, sowohl Eltern als auch die Vorschullehrerin, im Alltag *in und mit unterschiedlichen Sprachen agieren und diese flexibel zur Verständigung untereinander einsetzen*. Die Vorschulkinder erleben auf diese Weise das *flexible Gebrauchen unterschiedlicher Sprachen als selbstverständlichen Bestandteil der Kommunikation unter (mehrsprachigen) Erwachsenen* im Alltag.⁷³

⁷³ Zu vergleichbaren Ergebnissen kommen Honig et al. (2013) im Rahmen des Forschungsprojektes „Betreuungswirklichkeit und Bildungswirklichkeit. Qualität und Qualifizierung in flexiblen Strukturen der Kinderbetreuung luxemburgischer Maison Relais pour Enfants“, das zwischen 2012 und 2015 an der

6.1.2 Familiensprache, Vorschulsprache, Sprachenmischung – Zum flexiblen Sprachgebrauch unter mehrsprachigen Kindern

Neben den zuvor dargestellten, mehrsprachigen Praktiken der Erwachsenen wird in der Eingangsszene auch der Sprachgebrauch der Kinder untereinander bereits exemplarisch deutlich. So zeigt sich dort, dass Maria und Giulia auf Italienisch miteinander sprechen, während sich Carlos und Rafael untereinander auf Portugiesisch unterhalten. Die kurze Begrüßung beim Aufeinandertreffen aller vier Kinder in der Lesecke findet dagegen auf Luxemburgisch statt. Es wird also erkennbar, dass die Kinder hier, ähnlich wie es für die Erwachsenen zuvor bereits gezeigt werden konnte, zur Kommunikation untereinander ebenfalls auf unterschiedliche Sprachen zurückgreifen. Dieses *mehrsprachige Agieren der Kinder* soll im Folgenden anhand weiterer Protokollausschnitte differenzierter dargestellt und erläutert werden.

6.1.2.1 „Buongiorno“ – Die Ausgestaltung interaktiver Spielsituationen in der gemeinsamen Familiensprache

Ähnlich wie in der Eingangsszene, in der sich Maria und Giulia bei der Betrachtung eines Bilderbuchs auf ihrer gemeinsamen Familiensprache Italienisch unterhalten, sprechen sie diese Sprache häufig auch während anderer Aktivitäten, wie beispielsweise in der folgenden Szene:

[...] Maria und Giulia spielen gemeinsam mit einer Puppe. Diese war bereits zu einer ärztlichen Untersuchung im Krankenhaus, der Lesecke, und befindet sich inzwischen wieder „zu Hause“ in der Puppenecke. Plötzlich scheint es ihr wieder schlechter zu gehen, denn Giulia greift nach einem Spieltelefon und tut, als ob sie wähle. Sie hält sich das Telefon ans Ohr, sagt: „Buongiorno“ und kurz darauf: „Okay, okay“. Dann legt sie das Telefon zur Seite und greift nach der Puppe, hält diese senkrecht vor sich und trägt sie erneut zur Lesecke. Weil sie dabei Brummgeräusche macht, vermute ich, dass es sich um einen Transport im Krankenwagen handelt. Maria verbleibt zunächst in der Puppenecke, spricht dort kurz mit Carlotta und Camilla auf Luxemburgisch und folgt dann Giulia in die Lesecke. Dort legen die Mädchen die Puppe auf das vorbereitete Bett, wobei sie sich auf Italienisch miteinander unterhalten. [...] (Protokollauschnitt vom 07.06.2007)

In der hier dargestellten Szene zeigt sich, dass Maria und Giulia, wie bei der vorangegangenen Bilderbuchbetrachtung, auch beim gemeinsamen Spielen mit einer Puppe das Italienische gebrauchen. Sie führen ihr Gespräch miteinander auf dieser Sprache, darüber hinaus gestaltet Giulia auch den fiktiven Notruf, auf den der Transport der Puppe mit dem Krankenwagen in die Klinik erfolgt, auf Italienisch. Maria wechselt dabei wäh-

Universität Luxemburg durchgeführt wurde. „Sprechen Erwachsene miteinander, dann findet man die für Luxemburg weitgehend übliche Sprachtoleranz vor“, resümieren Neumann, Schnorr und Seele (2012, S. 41) für die untersuchten Betreuungseinrichtungen für Kinder im Alter zwischen 0 und 4 Jahren.

rend des Spielverlaufs für einige Sätze ins Luxemburgische, um sich mit Carlotta und Camilla zu unterhalten, wechselt dann aber, als sie sich wieder Giulia zuwendet, mit der Gesprächspartnerin auch wieder die Sprache zurück ins Italienische. Ergänzend zur Beobachtung, dass die Kinder während des Spielens *in der gemeinsamen Familiensprache miteinander kommunizieren*, wird an dieser Stelle folglich außerdem exemplarisch deutlich, dass die Kinder *je nach Adressaten kurzfristig zwischen mehreren unterschiedlichen Sprachen hin- und herwechseln*. Dies lässt darauf schließen, dass sie untereinander *überblicken, wer welche Sprache(n) beherrscht und mit welchem Gesprächs- bzw. Spielpartner sich daher welche Sprache zur Verständigung eignet bzw. ausschließt*. Im folgenden Teilkapitel, in dem aufgezeigt werden soll, welche sprachlichen Praktiken sich in interaktiven Spielsituationen beobachten lassen, an denen Kinder mit unterschiedlichen Familiensprachen beteiligt sind, scheint sich diese Beobachtung erneut zu bestätigen.

6.1.2.2 „Oh, waart emol“ – Die Ausgestaltung interaktiver Gesprächs- und Spielsituationen in der gemeinsamen (Vorschul-)Sprache

Während in der vorangegangenen Szene Maria und Giulia beim Puppenspiel auf der gemeinsamen Familiensprache Italienisch kommunizieren, spielt Maria in der nun folgenden Szene mit Lena, einem Mädchen, das Luxemburgisch als Familiensprache spricht und über keine Italienischkenntnisse verfügt:

[...] Lena und Maria nehmen einander gegenüber an einem Tisch Platz und beginnen, mit einigen kleinen Püppchen zu spielen, die Lena mitgebracht hat. Beide Mädchen ergreifen mit jeder Hand ein Püppchen, sie bewegen diese hin und her und sprechen dabei mit verstellter Stimme auf Luxemburgisch. Ich kann heraushören, dass die Püppchen in ihrem Spiel die Rolle verschiedener Familienmitglieder zu übernehmen scheinen, da die Worte Vater, Mutter und Kind fallen. [...] (Protokollausschnitt vom 17.05.2007)

Weil ihre Spielpartnerin in dieser Szene kein Italienisch spricht, bietet sich für Maria ihre Familiensprache zur Verständigung nicht an. Stattdessen nutzen beide Mädchen für ihre Interaktion während des gemeinsamen Spielens das Luxemburgische. Aus Marias Perspektive ist dies die Vorschulsprache, für Lena gleichzeitig auch ihre Familiensprache. Auch in der folgenden Szene sprechen beide beteiligten Kinder Luxemburgisch miteinander:

[...] Carlos sitzt an einem Tisch und hämmert auf einer Korkplatte nach und nach verschiedene bunte Holzplättchen mit kleinen Nägeln fest. Giulia kommt hinzu und setzt sich neben ihn. Sie nimmt sich ebenfalls eine Dose mit Plättchen, außerdem einen Hammer und eine Korkplatte. Dann öffnet sie eine kleine Kiste, in der offenbar Nägel sein sollten, die jedoch leer ist. „Oh, waard emol“ („Oh, warte mal“), sagt Carlos, der sie beobachtet hat. Er greift in seine Kiste und

nimmt eine Hand voll Nägel heraus, die er Giulia daraufhin in ihre leere Kiste füllt. [...] (Protokollausschnitt vom 15.06.2007)

Wie in der ersten Szene, in der Maria und Lena beim gemeinsamen Spielen miteinander Luxemburgisch sprechen, nutzen auch in der zweiten Szene Giulia und Carlos diese Sprache, um sich miteinander auszutauschen. Während es sich in der ersten Konstellation dabei jedoch um die Familiensprache eines der Mädchen, nämlich die der Luxemburgerin Lena, handelt, ist das Luxemburgische in der letzteren Szene für beide Kinder, sowohl für den portugiesischsprachigen Carlos als auch für die italienischsprachige Giulia, nicht der Fall. Zusammenfassend wird hier also deutlich, dass die Kinder der Vorschulklasse *mit Spielpartnern, die nicht über die gleiche Familiensprache verfügen, auf das Luxemburgische zurückgreifen* – sowohl wenn es sich dabei für einen von beiden um die Familiensprache, für den anderen um die Vorschulsprache handelt, als auch wenn keiner von beiden Luxemburgisch als Familiensprache spricht.

6.1.2.3 „Cuidado! Zréck op de Buedem!“ – Das Abwechseln und Mischen von Sprachen als alltägliche Praxis mehrsprachiger Vorschulkinder

In den vorangegangenen Szenen konnte gezeigt werden, dass die Kinder der Vorschulklasse *auf das Luxemburgische zurückgreifen, um mit Mitschülern zu sprechen und zu spielen, die eine andere Familiensprache sprechen, wogegen sie mit Kindern gleicher Familiensprache häufig auf diese gemeinsame Sprache zurückgreifen*. Dass im pädagogischen Alltag der Vorschulklasse darüber hinaus eine Vielzahl weiterer Praktiken beobachtbar sind, die keiner klaren Festlegung auf eine gemeinsame Sprache entsprechen, sondern vielmehr einen *spontanen und flexiblen Sprachengebrauch* erkennen lassen, soll im Folgenden beispielhaft verdeutlicht werden:

[...] Carlos und Rafael sitzen gemeinsam in der Bauecke und spielen dort mit verschiedenen kleinen Autos. Carlos greift nach einem gelben Wagen. Er schiebt ihn auf dem Boden herum und sagt dabei immer wieder: „Taxi, Taxi“. Plötzlich bewegt Rafael ein blaues Auto auf Carlos Taxi zu und stellt sich ihm mit quietschenden Reifen in den Weg. Scheinbar handelt es sich um einen Polizeiwagen – das Taxi wird mit den Worten „Policia, policia, pare, pare!“ zum Stehen gebracht und der Insasse offenbar verhaftet. „Stopp, neen, wat soll dat?“ („Stopp, nein, was soll das?“), lässt Carlos den imaginären Taxifahrer protestieren. [...] (Protokollausschnitt vom 08.06.2007)

Carlos und Rafael spielen gemeinsam in der Bauecke mit Autos, denen sie, vielleicht anhand ihrer jeweiligen Wagenfarbe, verschiedene Rollen zuweisen. Carlos fährt ein gelbes Auto, das er als „Taxi“ benennt – wobei an dieser Stelle für mich offen bleibt, ob es sich dabei um das portugiesische Wort „táxi“ oder das Luxemburgische „Taxi“ handelt. Rafaels Auto übernimmt die Rolle der Polizei, die sich dem Taxi plötzlich in den Weg stellt, um es anzuhalten. Seine begleitende Äußerung „Policia, policia, pare, pare!“ formuliert er dabei auf Portugiesisch. Carlos wiederum lässt den imaginären Ta-

xifahrer auf Luxemburgisch gegen seine Verhaftung protestieren. Dieses *Wechseln von einer (beiden Jungen geläufigen) Sprache zur anderen* während der interaktiven Spielsituation lässt sich im pädagogischen Alltag der Vorschulklasse immer wieder beobachten. Dabei erfolgen diese Sprünge durchaus *auch innerhalb zusammenhängender Äußerungen*:

[...] Carlos und Tiago spielen gemeinsam in der Bauecke. Plötzlich steht Carlos auf und hebt die Kiste mit den Bauklötzen in die Höhe. Tiago erhebt sich und greift ebenfalls an die Kiste. Gemeinsam stemmen die Jungen die Kiste noch weiter nach oben und Carlos stellt sie sich schließlich auf den Kopf. Er balanciert die Kiste für einen Moment, dann nimmt er sie wieder herunter und Tiago probiert das Gleiche. Anschließend gibt er die Kiste wieder Carlos, der sie sich erneut auf den Kopf stellt. Er dreht sich mehrmals um sich selbst, wobei die Kiste immer weiter seitlich rutscht und zu kippen droht. „Cuidado! Zréck op de Buedem!“ („Vorsicht! Zurück auf den Boden!“), ruft Carlos Tiago zu und dieser stützt die Kiste sofort mit beiden Händen ab. [...] (Protokollauschnitt vom 08.06.2007)

Ähnlich wie die vorangegangene Szene ereignet sich auch diese einige Minute später zwischen Carlos und einem weiteren, ebenfalls portugiesischsprachigen Jungen, diesmal Tiago. Dieser ist in die Bauecke hinzugekommen, während Rafael sie zwischenzeitlich verlassen hat. Tiago und Carlos spielen zunächst mit Bauklötzen, die sich in einer großen Kunststoffkiste befinden, bevor sie dann dazu übergehen, diese Kiste abwechselnd auf dem Kopf zu balancieren. Als die Kiste zu kippen droht, fordert Carlos Tiago indirekt dazu auf, mit anzupacken, um sie wieder auf den Boden zu stellen. Sein spontaner Ausruf „Cuidado!“ („Vorsicht!“) entstammt dabei dem Portugiesischen, die sich anschließende, indirekte Handlungsanweisung formuliert er auf Luxemburgisch.

Abschließend kann hinsichtlich des Sprachengebrauchs unter den Kindern zusammengefasst werden, dass diese im pädagogischen Alltag unterschiedliche Sprachen verwenden, um sich miteinander zu verständigen und gemeinsam zu spielen. Dabei zeigt sich, dass, *abhängig vom Gesprächs- und Spielpartner, sowohl Familiensprachen als auch die gemeinsame Vorschulsprache flexibel zum Einsatz kommen* und darüber hinaus während des Gesprächsverlaufs immer wieder auch *Sprachenwechsel und –mischungen* vorgenommen werden.⁷⁴

⁷⁴ Auch an dieser Stelle kommt die bereits zitierte Untersuchung von Honig et al. zu vergleichbaren Ergebnissen: „Ist das Ziel also reine Verständigung und die Überbrückung möglicher Verstehenshindernisse, ist Mehrsprachigkeit durchaus eine wichtige Ressource der Alltagsgestaltung in luxemburgischen *Maison Relais*“ (Seele 2015a, S. 163; Hervorhebung im Original).

6.1.3 Zwischenfazit: Translanguaging als Alltagspraxis unter mehrsprachigen Akteuren

Die bisher dargestellten Praktiken der Sprachenverwendung im und um den pädagogischen Alltag der Vorschulklasse zeigen ein *mehrsprachiges Agieren sowohl der Erwachsenen als auch der Kinder untereinander*. Ofelia García (2009b, S. 45) fasst solche „multiple discursive practices in which multilingual speakers engage in order to make sense of their worlds“ unter dem Begriff des „Translanguaging“ zusammen, den Angela Creese und Adrian Blackledge (2010, S. 550) wiederum als „in Mehrsprachigkeit – sprachenübergreifend – agieren“ zu übersetzen versuchen.⁷⁵ Auch in der beobachteten Vorschulklasse handelt es sich bei allen Beteiligten, sowohl den Kindern als auch den Erwachsenen, um Mehrsprachige sowie in einem mehrsprachigen Umfeld Lebende, deren Sprachenpraktiken mit dem Begriff des „Translanguaging“ beschrieben werden können. Eine der spezifischen Kontextbedingungen dieses sprachenbezogenen Alltags scheint dabei von der *Pädagogin* initiiert zu sein. Sie *agiert selbst als Mehrsprachige*, was beispielsweise im Rahmen ihres Umgangs mit anderen Erwachsenen beobachtbar ist, und *gewährt gleichzeitig auch den Kindern Raum, innerhalb des pädagogischen Alltags alle ihre vorhandenen Sprachen als Kommunikationsmittel einzusetzen* (vgl. hierzu auch Christmann 2009). Ausgehend von dieser Beobachtung soll die bisher dargestellte, mehrsprachige Alltagspraxis im Folgenden nun um den Aspekt der Sprachenpraktiken zwischen Kindern und Lehrerin ergänzt werden.

6.2 Mehrsprachige Gestaltung mit didaktisch motivierter Zielsetzung – Zum Sprachgebrauch zwischen Vorschullehrerin und Kindern

In den vorangegangenen Teilkapiteln wurde bereits dargestellt, dass die vorhandene Mehrsprachigkeit im pädagogischen Alltag der beobachteten Vorschulklasse – sowohl in der Kommunikation unter Erwachsenen als auch im Austausch der Kinder untereinander – stetig präsent ist. Im Folgenden soll nun die Sprachenverwendung zwischen Kindern und Vorschullehrerin im Mittelpunkt der Betrachtung stehen. Dabei werden zunächst *die bevorzugte (aber nicht ausschließliche) Nutzung der Vorschulsprache Luxemburgisch in der spontanen Alltagskommunikation zwischen Vorschullehrerin und Kindern* (6.2.1) sowie *die mehrsprachige Gestaltung der Förderpraxis unter Einbeziehen der Familiensprachen der Kinder mit Migrationshintergrund* (6.2.2) dargestellt. Daran anschließend wird die *mehrsprachige Gestaltung der Alltags- und Förderpraxis auch für Kinder mit Luxemburgisch als Familiensprache* (6.2.3) explizierend aufgegriffen. Der folgende Teil verdeutlicht dann (jedoch) eine *Bezogenheit des mehrsprachigen Agierens (ausschließlich) auf das individuell vorhandene Sprachenrepertoire* (6.2.4). Der Darstellung einer *spezifischen Ausrichtung der Förderpraxis auf das Erlernen der*

⁷⁵ Das Zitat entstammt der deutschsprachigen Zusammenfassung, die dem ansonsten englischsprachig verfassten Artikel „Towards a sociolinguistic of superdiversity“ (Creese/Blackledge 2010) vorangestellt ist.

Vorschulsprache Luxemburgisch (6.2.5) sowie der Einbindung der (Grund)Schulsprache Deutsch in die Förderpraxis (6.2.6) folgt erneut ein Zwischenfazit (6.2.7).

6.2.1 „Farfalla ass Päiperlek!“ – Zur bevorzugten (aber nicht ausschließlichen) Nutzung der Vorschulsprache Luxemburgisch in der spontanen Alltagskommunikation zwischen Vorschullehrerin und Kindern

[...] Die Lehrerin sitzt an einem Tisch in der Bastelecke und zieht mit Bleistift und Lineal einen Strich auf ein weißes Stück Pappe. Nach und nach versammeln sich immer mehr Kinder um sie herum und Maria fragt: „Joffer, wat méchs du do?“ („Lehrerin, was machst du da?“) Die Lehrerin erklärt, dass Lena einen kaputten Schmetterlingsluftballon (Schmetterling = Päiperlek) mitgebracht habe, den sie jetzt zu reparieren versuche, damit das Mädchen ihn in seinem Zimmer aufhängen könne. Maria fragt: „Wat ass dat – Päiperlek?“ („Was bedeutet das – Päiperlek?“). Giulia antwortet spontan: „Farfalla!“ (das italienische Wort für Schmetterling). Maria lächelt: „Ah, Farfalla ass Päiperlek!“ („Ah, Farfalla bedeutet Päiperlek!“) Die Lehrerin nickt und ergänzt dann: „Farfalla ass Italienesch.“ („Farfalla ist Italienisch“) [...] (Protokollauschnitt vom 17.05.2007)

Die hier dargestellte Szene ereignet sich während der Freispielzeit, in der Kinder (und Lehrerin) unterschiedlichen, selbst gewählten Aktivitäten nachgehen. Maria fragt, begleitet von einigen weiteren Kindern, die Vorschullehrerin danach, womit diese sich gerade beschäftigt und formuliert ihre Frage dabei auf Luxemburgisch. Auch die Lehrerin wählt für ihre Antwort die luxemburgische Sprache – und eine entsprechende Sichtung des übrigen Datenmaterials aus der Vorschulzeit bringt, im Gegensatz zur bereits dargestellten Flexibilität bei ihrer Sprachenwahl im Austausch mit den Eltern, keine einzige Szene hervor, in der sich ein Gespräch zwischen Vorschullehrerin und Kindern auf einer anderen Sprache ereignet hätte. Diese Feststellung deutet auf eine *Stellung des Luxemburgischen als bevorzugte Sprache der Interaktion zwischen Lehrerin und Kindern* hin. Im weiteren Verlauf der Szene verdeutlicht der sich anschließende Austausch zwischen Maria und Giulia jedoch, dass die Kinder auch im Rahmen luxemburgischsprachiger Gesprächssituationen, in die die Lehrerin involviert ist, durchaus *mehrsprachig agieren*. Indem sie auf die gemeinsame Familiensprache Italienisch als Bezugspunkt zurückgreift, um Maria die Bedeutung des ihr unbekanntes Wortes Päiperlek zu erläutern, bestätigt Giulia vielmehr noch einmal das in 6.1.2 bereits dargestellte Translanguaging von und unter mehrsprachigen Akteuren. Dieses gegenseitige Übersetzen bei sprachlichen Unklarheiten stellt eine Praxis dar, die unter den Kindern, insbesondere im Rahmen der luxemburgischsprachigen Konversation mit der Vorschullehrerin, immer wieder beobachtet werden konnte. Häufig übersetzen dabei auch ältere Kinder, die bereits über umfangreichere Luxemburgischkenntnisse verfügen, jüngeren Kindern Wörter bzw. Äußerungen in die gemeinsame Familiensprache.

Im weiteren Verlauf der Szene wird dann erkennbar, dass die Lehrerin das beschriebene, mehrsprachige Agieren der beiden italienischsprachigen Mädchen aufgreift:

[...] Die Lehrerin nickt und ergänzt dann: „Farfalla ass Italienesch. An op Franséisch?“ („Farfalla ist Italienisch. Und auf Französisch?“) Dabei schaut sie Lena an. Das Mädchen antwortet: „Papillion“. Die Lehrerin fragt weiter in die Runde: „An op Englesch?“ („Und auf Englisch?“) Maria und Giulia schauen sich kurz an, dann sagt Maria: „Dat weess hei keen, mir müssen d`Angie froen“ („Das weiß hier niemand, wir müssen Angie fragen“). In diesem Moment trifft ein weiteres Kind im Vorraum des Vorschulgebäudes ein und die Mädchen laufen zur Tür. [...] (Protokollausschnitt vom 17.05.2007)

Hier zeigt sich exemplarisch, dass die Lehrerin den von Seiten der Kinder in Gang gebrachten Gesprächsverlauf zum Anlass nimmt, die Übersetzung des Wortes Päiperlek in noch weitere Sprachen zu erfragen. Nicht nur in dieser, sondern auch in ähnlichen Situationen wird immer wieder deutlich, dass trotz der *bevorzugten Nutzung des Luxemburgischen während der Interaktionen zwischen Lehrerin und Kindern* die *übrigen vorhandenen Sprachen in deren spontaner Alltagskommunikation dennoch präsent* bleiben. Dass dies gleichermaßen auch während angeleiteter Fördersequenzen zu beobachten war, soll im folgenden Teilkapitel nun anhand weiterer Protokollausschnitte veranschaulicht und dabei gleichzeitig die *bevorzugte Stellung des Luxemburgischen* erneut aufgegriffen werden.

6.2.2 Spider? Spiderman! – Zur mehrsprachigen Gestaltung der Förderpraxis unter Einbeziehen der Familiensprachen der Kinder mit Migrationshintergrund

Zuvor konnte exemplarisch dargestellt werden, dass, im Sinne des Translanguagings, die *spontane Kommunikation der Kinder untereinander* durch ein *vielfältiges, mehrsprachiges Agieren* gekennzeichnet ist, während in der *Kommunikation zwischen Kindern und Lehrerin* zwar ebenfalls *mehrere Sprachen präsent* sind, dabei jedoch *das Luxemburgische bevorzugten Gebrauch* findet. An dieser Stelle sollen nun die Sprachenpraktiken im Rahmen solcher Sequenzen näher betrachtet werden, die von der Vorschullehrerin didaktisch-methodisch angeleitet stattfinden. Dabei wird erkennbar, dass auch in solchen Fördersituationen das Luxemburgische dominiert. Die Vorschullehrerin selbst äußert sich konsequent in dieser Sprache – gleichzeitig rät sie jedoch immer wieder Kindern, denen das Ausdrücken in der Vorschulsprache in einer bestimmten Situation schwer zu fallen scheint, ihre Aussage in der Familiensprache zu formulieren (vgl. hierzu auch 6.2.5). Machen diese von ihrem Vorschlag Gebrauch, wird das Gesagte im Anschluss gemeinsam ins Luxemburgische übersetzt und auf diese Weise auch für die anderssprachigen Kinder verständlich gemacht. Nicht nur auf diese Weise gewinnt das *Agieren in und mit unterschiedlichen Sprachen auch im Rahmen der Förderpraxis* einen Raum. Vielmehr scheint auch die Vorschullehrerin selbst immer wieder aktiv darum bemüht zu sein, die vorhandenen Familiensprachen der Kinder in

die Förderpraxis einzubeziehen.⁷⁶ Der folgende Protokollauschnitt soll dies beispielhaft veranschaulichen:

[...] Die Lehrerin legt mehrere Karten in die Kreismitte, auf denen verschiedene Insekten zu sehen sind. Unter den entsprechenden Bildern sind die Bezeichnungen der Tiere auf Luxemburgisch, Deutsch und den Familiensprachen der Kinder notiert. Diese kennen die Karten bereits aus vorangegangenen Sequenzen im Zusammenhang mit einem Waldbesuch. Die Lehrerin fragt, ob sie sich noch an etwas aus diesem Unterricht erinnern können. [...] Giulia wählt eine Bildkarte aus, die einen Grashüpfer zeigt. Sie betrachtet die Karte kurz und benennt sie dann korrekt als „Heesprénger“ (das luxemburgische Wort für Grashüpfer). Die Lehrerin nickt und erfragt dann die entsprechende Bezeichnung auf Portugiesisch. Sie erhält jedoch keine Antwort und hakt nach: „Wat ass dat? D`portugiesesch Kanner – weess keen dat?“ („Was ist das? Die portugiesischen Kinder – weiß das niemand?“). Als noch immer keines der Kinder antwortet, nennt die Lehrerin den portugiesischen Begriff und lässt die portugiesischsprachigen Kinder das Wort wiederholen. Dann fragt sie nach der italienischen Übersetzung. Giulia antwortet spontan mit dem richtigen Wort. Zuletzt spricht die Lehrerin Cathy auf ihren Begriff für Grashüpfer an. „Grasshopper“, antwortet diese und lächelt. [...]

Cathy darf die nächste Bildkarte auswählen und entscheidet sich nach kurzem Überlegen für das Bild mit der Spinne. „Spider“, sagt sie und hebt gleichzeitig die Karte in die Höhe. Dabei schaut sie die Lehrerin an. Diese nickt bestätigend. „Spiderman“, assoziiert Carlos laut und die Lehrerin greift seine Bemerkung auf: „Dir kennt dat vum Kino – firwat heescht hie Spiderman?“ („Ihr kennt das aus dem Kino – warum heißt er Spiderman?“). „Hien ass e Spannemënsch“ („Er ist ein Spinnenmensch“), antwortet Carlos. Die Lehrerin stimmt ihm zu. Dann nimmt sie Faruk an die Reihe, der sich schweigend meldet. „Merimangé“, sagt der Junge leise. Die Lehrerin kommentiert nickend, dass das das albanische Wort für Spinne sei. Alicia ergänzt spontan den Begriff auf Portugiesisch („aranha“). Die Lehrerin bestätigt auch diese Äußerung. Als Nächstes fragt sie in die Runde: „Wat ass elo mat Lëtzebuergesch?“ („Was ist denn mit Luxemburgisch?“). „Eng Spann“, benennt Lena die Karte. „Et heescht och Spinne“ („Es heißt auch Spinne“), ergänzt Carlos. „Richteg, gutt“ („Richtig, gut“), antwortet die Lehrerin, „du weess et och schonn op Däitsch“ („Du weißt es auch schon auf Deutsch“). [...] (Protokollauschnitt vom 18.05.2007)

Anhand dieses Protokollauschnitts zeigt sich exemplarisch, dass die Vorschullehrerin um eine Präsenz der vorhandenen Sprachenvielfalt auch in angeleiteten Fördersequenzen bemüht zu sein scheint. So gestaltet sie das zum Einsatz kommende Anschauungsmaterial, hier bestehend aus unterschiedlichen Bildkarten auf denen verschiedene Insekten zu sehen sind, mehrsprachig in den Familiensprachen der Kinder

⁷⁶ Vgl. hierzu auch Christmann/Graf 2010 sowie Christmann 2011.

und erfragt dann während deren Benennung auch die jeweiligen Übersetzungen. Als das entsprechende portugiesische Wort dabei von den Kindern selbst nicht genannt wird, bringt sie dieses ein und lässt es anschließend von den portugiesischsprachigen Kindern wiederholend nachsprechen. Die Vorschulkinder greifen diese Praxis der Lehrerin auf und bringen auch ihrerseits Kenntnisse in den Familiensprachen ein, indem sie die Bezeichnungen der folgenden Tiere in den jeweils weiteren Sprachen aufzählen. So ergibt sich ein *Wechselspiel zwischen Lehrerin und Kindern*, bei dem zum Ausdruck kommt, dass *auch im Rahmen der angeleiteten Fördersequenzen alle im pädagogischen Alltag vorhandenen Sprachen Eingang finden (können)*.

6.2.3 „An op Franséisch?“ – Zur mehrsprachigen Gestaltung der Alltags- und Förderpraxis auch für Kinder mit Luxemburgisch als Familiensprache

In den vorangegangenen Teilkapiteln konnte gezeigt werden, dass *das Einbringen und Agieren in den unterschiedlichen Sprachen der Kinder* einen festen Bestandteil des pädagogischen Alltags ausmacht. Immer wieder ereignen sich dabei auch Szenen, in denen die Vorschullehrerin im Rahmen didaktisch-methodisch angeleiteter Fördersequenzen, aber auch während der spontanen Alltagskommunikation, die französische Sprache mit einfließen lässt– obwohl es sich dabei um eine Sprache handelt, die keines der Kinder als Familiensprache spricht. In diesen Situationen richtet sie sich stets, direkt oder indirekt z. B. über das Herstellen eines Blickkontaktes, an die Luxemburgerin Lena. Auch in der folgenden Szene, bei der die Lehrerin gemeinsam mit einigen Vorschulkindern ein Anlaut-Memory⁷⁷ spielt, ist dies zu beobachten:

[...] Giulia darf sich eine weitere Buchstabenkarte aussuchen und entscheidet sich kommentarlos für das C. Ohne zu zögern greift sie dann nach der Bildkarte, auf der ein Clown gezeichnet ist und sagt: „Clown“. Die Lehrerin bestätigt, dass es sich um die passende Bildkarte zum C handelt und ergänzt, dass es den Begriff Clown nicht nur im Luxemburgischen und Deutschen, sondern auch im Englischen und Französischen gebe. Dabei sucht sie während des Sprechens den Blickkontakt zu Lena, die Luxemburgerin ist und durch außerschulische Kontakte Französischkenntnisse besitzt. Lena lächelt.[...] (Protokollausschnitt vom 15.06.2007)

Die hier dargestellte Fördersequenz ereignet sich im Rahmen einer Kleingruppenaktivität, bei der einige Vorschulkinder und die Lehrerin gemeinsam ein Anlaut-Memory spielen. Dieses besteht aus 26 Karten mit den Buchstaben des Alphabets sowie 26 weiteren Karten, die je ein passendes Anlautbild zeigen. Aufgabe aller Beteiligten ist es, die zueinander passenden Karten zu finden, indem sie die Buchstaben als Anlaute je einer

⁷⁷ Es handelt sich um das „Anlaut-Memo“ der Reihe Lernspielzwerge des Loewe-Verlags, das wie ein Memory funktioniert. Zweimal 26 Karten liegen aufgedeckt, für alle Beteiligten sichtbar und ungeordnet auf dem Tisch. Eine Hälfte dieser Karten zeigt die Buchstaben des Alphabets, die zweite Hälfte je ein passendes Anlautbild. Da es sich um ein deutsches Spiel handelt, entspricht die Zuordnung von Buchstabe und Anlautbild der jeweils deutschsprachigen Bezeichnung.

bildlichen Darstellung identifizieren, wie es Giulia im dargestellten Ausschnitt mit „C“ und „Clown“ tut. Die Lehrerin bindet auch hier die französische Sprache situativ ein und wendet sich dabei, wie bereits bei der Frage nach der Übersetzung des Wortes Schmetterling in der Szene vom 17.05.2007, gezielt an Lena, die Luxemburgerin ist, jedoch durch außerschulische Kontakte Französischkenntnisse besitzt. Lena reagiert hierauf mit einem Lächeln und signalisiert so, zur Kenntnis genommen zu haben, dass sich die Äußerung der Lehrerin ausdrücklich auch an sie und nicht nur an die Kinder richtete, deren Familiensprachen dabei erwähnt wurden. Auch in der unter 6.2.1 dargestellten Schmetterlings-Szene, in der das Mädchen die Frage seiner Lehrerin nach der französischsprachigen Übersetzung des Wortes Päiperlek beantwortet, wirkt die Interaktion zwischen Pädagogin und Kind routiniert und Lena keineswegs verwundert über die Art und Weise, in der sie selbst darin Einbindung erfährt. Vielmehr wird hier erkennbar, dass Lena die dargestellte Praxis der Lehrerin nicht nur kennt, sondern auch annimmt und daran mitwirkt. Abschließend kann daher zusammengefasst werden, dass die Vorschullehrerin, indem sie sich mit der Bezugnahme auf das Französische an Lena richtet, so wie sie die übrigen Kinder gezielt auf ihre Familiensprachen anspricht, dem Mädchen – das zuhause vorwiegend Luxemburgisch spricht und daher im pädagogischen Alltag nicht automatisch in vergleichbarem Maße Anlass zum mehrsprachigen Agieren findet wie die Kinder mit Migrationshintergrund – gezielt Gelegenheiten anbietet, auch ihre Sprachenkenntnisse einzubringen. Lena wiederum geht darauf ein und zeigt auf diese Weise, dass auch sie selbst sich als *Teil des mehrsprachigen Alltags und als mehrsprachig Agierende* versteht.

6.2.4 Und dennoch: „Dat wees hei keen, mir müssen d'Angie froen“ – Zur Bezo- genheit des mehrsprachigen Agierens (ausschließlich) auf das individuell vorhandene Sprachenrepertoire

In den vorausgegangenen Teilkapiteln konnte gezeigt werden, dass zwar die Vorschullehrerin für ihre Interaktionen mit den Kindern konsequent die luxemburgische Sprache verwendet, dennoch aber auch die Familiensprachen der Kinder immer wieder Eingang in den pädagogischen Alltag finden. Insbesondere im Rahmen der spontanen Alltagskommunikation der Kinder untereinander, aber auch während des Austauschs zwischen Lehrerin und Kindern sowie innerhalb der von der Lehrerin didaktisch-methodisch angeleiteten Fördersequenzen finden sie auf vielfältige Weise aktive Anwendung. Auffallend erscheint dabei, dass die Pädagogin im Rahmen von Situationen, in denen sie bei den Kindern eine Übersetzung luxemburgischsprachiger Wörter in andere Sprachen erfragt, dies mit jeweils konkreter *Bezugnahme vorwiegend auf diejenigen Kinder* zu tun scheint, *um deren Familiensprache es sich dabei handelt*. So adressiert sie im Rahmen der Szene zur Benennung von Bildkarten die Frage nach dem englischsprachigen Wort für Grashüpfer gezielt an Cathy, die Englisch als Familiensprache spricht, die Frage danach, ob niemand das entsprechende portugiesischsprachige Wort kenne, gezielt an die „portugesesch Kanner“, die dann im Anschluss auch exklusiv dazu

aufgefordert werden, das von ihr genannte Wort zu wiederholen. Eine Aufforderung zur aktiven Auseinandersetzung einzelner oder aller Kinder mit solchen Sprachen, die nicht ihrem je individuellen Sprachenrepertoire angehören, lässt sich in diesen Zusammenhängen dagegen nicht gezielt beobachten. Peter Scherfer (1991, S. 108 ff.) führt in Bezug auf Übersetzungen beim Wortschatzlernen aus, dass „Lerner [...] aufgrund ihres Vorwissens in sehr vielen Fällen bereits über bestimmte einschlägige (Teil-)Informationen [verfügen], die nicht erneut zu lernen sind, sondern an die die neuen Informationen angeknüpft werden“.⁷⁸ Es scheint anzunehmen, dass auch die dargestellte Praxis der Lehrerin im pädagogischen Alltag der beobachteten Vorschulklasse in Zusammenhang mit dem Wortschatzerwerb in der Zielsprache Luxemburgisch zu sehen und daher in der beschriebenen Weise *didaktisch motiviert* ist.

Seitens der Kinder wiederum lässt sich in diesem Zusammenhang beobachten, dass diese – die dargestellte Praxis der Lehrerin offenbar aufgreifend bzw. ergänzend – im Rahmen des pädagogischen Alltags jeweils denjenigen Sprachen besondere Aufmerksamkeit zukommen lassen, die ihrem je individuellen Sprachenrepertoire zugehören⁷⁹. Sich auch mit weiteren Sprachen, d. h. den Familiensprachen anderer Kinder, auseinanderzusetzen, konnte dagegen als Praxis unter ihnen nicht beobachtet werden. Dies kommt auch in der bereits unter 6.2.1 dargestellten Schmetterlings-Szene anschaulich zum Ausdruck. Als die Vorschullehrerin hier nach der Übersetzung des Wortes Päiperlek ins Englische fragt, handelt es sich dabei um die Familiensprache zweier Mädchen, die sich an der aktuellen Situation nicht unmittelbar beteiligen. Mit ihrer Äußerung „*Dat wees hei keen, mir müssen d'Angie froen*“ („*Das weiß hier niemand, wir müssen Angie fragen*“) verweist Maria auf eine eben dieser Mitschülerinnen als zuständige Ansprechpartnerin, in deren Sprachenrepertoire das Englische fällt – und mit ihrem Hinweis, von den übrigen Kindern wisse es keiner, gleichzeitig noch einmal auf die spezifische Bezogenheit des mehrsprachigen Agierens (ausschließlich) auf das individuell vorhandene Sprachenrepertoire. Von Seiten der Vorschullehrerin bleibt dies unkommentiert – und damit auch hier eine Anregung zur Auseinandersetzung mit weiteren Sprachen aus. In Summe ergeben die beschriebenen Praktiken von Vorschullehrerin und Kindern so ein *interaktives Zusammenspiel*, das durch die *Einbindung der Familiensprachen eine mehrsprachige Ausgestaltung* erfährt, dabei jedoch das *Erlernen der (vor)schulrelevanten, luxemburgischen Sprache als Zielsetzung in den Mittelpunkt* stellt. Dies soll im Folgenden anhand exemplarisch ausgewählter Protokollausschnitte erläutert und dargestellt werden.

⁷⁸ Claudia Maria Riehl (2014, S. 15) schreibt hierzu, dass sich der Erwerb eines bestimmten Konzepts oder Musters in einer Sprache sich auch „auf die Konzepte und Muster in seinen anderen Sprachen auswirken“ kann.

⁷⁹ d. h. ihren eigenen Familiensprachen sowie der Zweitsprache Luxemburgisch bzw. für Lena der Familiensprache Luxemburgisch sowie außerdem dem Französischen.

6.2.5 „Wat soe mir dann op Lëtzebuergesch?“ – Zur spezifischen Ausrichtung der Förderpraxis auf das Erlernen der Vorschulsprache Luxemburgisch

Im vorangegangenen Teilkapitel konnte gezeigt werden, dass die Spracheninteraktion zwischen Vorschullehrerin und Kindern im Rahmen angeleiteter Fördersequenzen durch die Einbindung der Familiensprachen der Kinder eine mehrsprachige Ausgestaltung erfährt, dabei jedoch eine *Ausrichtung auf das Erlernen der Vorschulsprache Luxemburgisch* zu implizieren scheint. Dies wird beispielsweise daran deutlich, dass die Pädagogin angeleitete Fördersequenzen, in denen sie und die Kinder im Wechselspiel gemeinsam Übersetzungen aus unterschiedlichen Sprachen sammeln, abschließend häufig gezielt auf diese Sprache zurückführt. Dies tut sie auch in der folgenden Szene:

[...] Die Lehrerin hat den Kindern von einer CD das deutschsprachige Lied „Guten Morgen“ vorgespielt. Als es zu Ende ist, sagt die Lehrerin: „Elo kënnen mir eis och op Däitsch begréissen“ („Jetzt können wir uns auch auf Deutsch begrüßen“). Einige Kinder rufen spontan: „Guten Morgen!“ Carlos hebt plötzlich die Hand und wird daraufhin von der Lehrerin angesprochen. Er sagt: „Op Portugiesesch heescht et Bom Dia“ („Auf Portugiesisch heißt es Bom Dia“). „Ah, prima“, antwortet die Lehrerin. Maria ergänzt: „An op Italienesch heescht et buongiorno“ („Und auf Italienisch heißt es buongiorno“). „An op Englesch?“ („Und auf Englisch?“), fragt die Lehrerin nach. Dabei schaut sie Angie an. „Hello“, antwortet Angie nach kurzem Zögern und die Lehrerin lächelt. Dann wendet sie sich Faruk zu und fragt ihn, was „Guten Morgen“ auf Albanisch heiße. Der Junge antwortet leise: „Mirëdita“. [...] „Wat soe mir dann op Lëtzebuergesch?“ („Was sagen wir denn auf Luxemburgisch?“), fragt die Lehrerin abschließend. „Gudde Moien!“, rufen die Kinder. [...] (Protokollausschnitt vom 17.05.2007)

Auch wenn in dieser Sequenz ein deutschsprachiges Lied im Mittelpunkt steht (worauf im weiteren Verlauf des Kapitels unter 6.2.6 noch detaillierter eingegangen werden soll), bringen die Kinder der beobachteten Vorschulklasse auch hier wieder eigenaktiv die Übersetzung der thematisierten sprachlichen Wendung in ihren Familiensprachen ein. So liefert Carlos den entsprechenden Ausdruck im Portugiesischen, Maria im Italienischen. Die Vorschullehrerin wiederum greift die Praxis der Kinder auf und erfragt bei Angie und Faruk die entsprechenden Formulierungen auf Englisch bzw. Albanisch. Auf diese Weise ergibt sich auch hier erneut das bereits dargestellte *Wechselspiel zwischen Lehrerin und Kindern*, bei dem diese gemeinsam die vorhandenen Sprachen im vorschulischen Alltag präsent machen. Die Sammlung abschließend fragt die Lehrerin dann nach der Übersetzung ins Luxemburgische. Dabei scheint die von ihr gewählte Formulierung „Wat soen mir dann op Lëtzebuergesch?“ durch die Wahl des Personalpronomens „wir“ dem Luxemburgischen einen besonderen Charakter des Gemeinsamen beizumessen.⁸⁰ Als Sprache, mit der sich alle Beteiligten untereinander verstehen und

⁸⁰ Vgl. hierzu auch Christmann/Graf 2010.

füreinander verständlich machen können, scheint ihm die *Rolle eines alle verbindenden Elements* zugeschrieben zu werden – während die übrigen vorhandenen Sprachen jeweils nur von Einzelnen gesprochen und verstanden werden. Die Reaktion der Kinder, von denen gleich mehrere der Lehrerin die entsprechende Antwort zurufen, unterstreicht dies noch einmal zusätzlich.

Auch die unter 6.2.2 bereits erwähnte Praxis der Vorschullehrerin, *Kindern bei Ausdrucksschwierigkeiten in der Vorschulsprache ein Wechseln in die Familiensprache anzuraten*, soll in diesem Zusammenhang noch einmal aufgegriffen werden. Während bislang insbesondere die hiermit einhergehende Bezugnahme zur vorhandenen Mehrsprachigkeit im Fokus stand, soll anhand des folgenden Protokollausschnittes exemplarisch gezeigt werden, dass dabei dennoch eine *implizite Hervorhebung der gemeinsamen Vorschulsprache*⁸¹ gegenüber den Familiensprachen der mehrsprachigen Kinder mit Migrationshintergrund zu beobachten ist:

[...] Kinder und Lehrerin sitzen gemeinsam im Stuhlkreis, in der Mitte liegen Gegenstände, die bereits gemeinsam benannt und besprochen wurden. Nun lässt die Lehrerin einzelne Gegenstände verschwinden, die Kinder sollen erraten, was fehlt. Nevio kommt an die Reihe. Als er den fehlenden Gegenstand (einen Schlüssel) nennen soll, sagt er, dass er es wisse, aber das luxemburgische Wort ihm gerade nicht mehr einfalle. „So et op Portugiesesch“ („Sag` es auf Portugiesisch“), bietet die Lehrerin ihm an. [...] Nevio nennt ein portugiesisches Wort, das offenbar zutreffend zu sein scheint, denn Carlos nickt zustimmend. Auch die Lehrerin stimmt zu und ergänzt dann: „An op Lëtzebuergesch soe mir Schlëssel“ („Und auf Luxemburgisch sagen wir Schlüssel“). [...] (Protokollauschnitt vom 08.06.2007)

Mit ihrer Aufforderung an Nevio, seine Äußerung auf Portugiesisch zu formulieren, macht die Vorschullehrerin hier auf den ersten Blick erneut deutlich, dass die Beteiligung am gemeinsamen Ratespiel nicht an das Verwenden einer bestimmten Sprache gebunden ist, sondern vielmehr *auch im Rahmen angeleiteter Fördersequenzen alle vorhandenen Sprachen zur Verständigung zielführend* sind. Indem er, statt seine Antwort auf Portugiesisch zu formulieren und damit unter Beweis zu stellen, dass er sich an den versteckten Gegenstand erinnern kann, zunächst äußert, zwar zu wissen was dort fehle, das luxemburgische Wort aber vergessen zu haben, signalisiert Nevio jedoch vielmehr einen routinierten Umgang mit der zugrundeliegenden Förderpraxis. Weil er die der von der Lehrerin didaktisch-methodisch angeleitete Sequenz als Übung zum Erlernen des Luxemburgischen einzuordnen vermag, kann er gleichzeitig klar verbalisieren, das eigentliche Ziel der Aufgabenstellung, sich den entsprechenden luxemburgischsprachigen Ausdruck einzuprägen, (noch) nicht erreicht zu haben. Die Reaktion der Lehrerin, die seiner portugiesischsprachigen Benennung zustimmt, um ihm anschlie-

⁸¹ Vgl. hierzu auch Christmann/Panagiotopoulou 2012.

ßend dann aber (noch einmal) das entsprechende luxemburgische Wort zu nennen, scheint ihn darin letztlich zu bestätigen.

6.2.6 „Richteg, gutt – du weess et och schonn op Däitsch“ – Zur Einbindung der (Grund-)Schulsprache Deutsch in die Förderpraxis

Im vorangegangenen Teilkapitel konnte gezeigt werden, dass *dem Erlernen der Vorschulsprache Luxemburgisch* im pädagogischen Alltag der beobachteten Vorschulklasse ein *besonderer Stellenwert* eingeräumt zu werden scheint. Dennoch sind ebenso die *Familiensprachen der Kinder präsent* – wobei angenommen werden kann, dass deren Einbindung von Seiten der Lehrerin auch *didaktisch motiviert* ist. Nicht intendiert scheint dagegen das aktive Auseinandersetzen mit und Erwerben von Kenntnissen in weiteren Sprachen (wie beispielsweise den Familiensprachen anderer Kinder). Eine Ausnahme stellt hier das Deutsche dar. Exemplarisch wird dies in der unter 6.2.5 dargestellten Szene deutlich, in der die Pädagogin gezielt einen deutschsprachigen Input in Form eines Liedes einbringt und damit signalisiert, im Rahmen didaktisch-methodisch aufbereiteter Fördersequenzen neben der luxemburgischen in geringerem Umfang auch der deutschen Sprache besondere Aufmerksamkeit zu widmen. Dies wiederum macht die deutsche Sprache für die Kinder als besondere unter den vielen vorhandenen Sprachen erlebbar – und damit auch für sie besonders interessant.⁸² Dies wiederum kommt exemplarisch in der Spiderman-Szene (vgl. 6.2.2) zum Ausdruck, in der Carlos die deutschsprachige Bezeichnung der Bildkarte mit der Spinne einbringt, obwohl unter 6.2.4 gezeigt werden konnte, dass sich das mehrsprachige Agieren der Kinder ansonsten im Rahmen ihres individuellen Sprachenrepertoires an Familiensprachen sowie der Vorschulsprache Luxemburgisch, jedoch nicht auch darüber hinaus bewegt. Von Seiten der Lehrerin wird dieser Beitrag des Jungen dann auch mit den Worten „*Richteg, gutt*“ („*Richtig, gut*“) und „*du weess et och schonn op däitsch*“ („*Du weißt es auch schon auf Deutsch*“) hervorgehoben, wogegen die übrigen anderssprachigen Äußerungen der Kinder (lediglich) nickend bestätigt bzw. kurz entsprechend kommentiert werden. Ihre Rückmeldung, der Junge wisse es „auch schon“ auf Deutsch impliziert dabei einen Verweis auf den bevorstehenden Übergang zum ersten Schuljahr. Hier gewinnt die deutsche Sprache für die Vorschulkinder an zentraler Bedeutung als Schulsprache, in der sie den Schriftspracherwerb durchlaufen werden.⁸³

6.2.7 Zwischenfazit: Gelebte Mehrsprachigkeit als Alltagspraxis – mehrsprachig realisierte Ausrichtung auf den Erwerb der Schulsprache(n) als Förderpraxis

In den vorangegangenen Teilkapiteln konnte anhand exemplarisch ausgewählter Protokollauschnitte verdeutlicht werden, dass die vorhandene Sprachenvielfalt der

⁸² Laut Interpretation der Vorschullehrerin scheint dies jedoch nicht ausschließlich mit ihrer Einbindung deutschsprachiger Elemente in den pädagogischen Alltag einherzugehen, sondern durch meine Anwesenheit als deutschsprachige Forscherin im Feld weiter angeregt worden zu sein (vgl. hierzu 5.2.6).

⁸³ Vgl. hierzu auch Christmann/Graf 2010.

beobachteten Vorschulklasse in deren pädagogischem Alltag in vielfältiger Form aktiv angewandt wird. So lassen sich zahlreiche Praktiken von Kindern und Lehrerin identifizieren, die erkennbar machen, dass alle vorhandenen Sprachen der Feldakteure als Kommunikations- und Verständigungsmittel zum Einsatz kommen (können). Dennoch zeigt sich im Rahmen der didaktisch-methodisch ausgestalteten Fördersequenzen, dass ihre gezielte Einbindung, beispielsweise in Form gemeinsamer Übersetzungen, von Seiten der Pädagogin vorwiegend didaktisch motiviert ist. Zentrales Ziel der Förderpraxis scheint letztlich – trotz der beschriebenen, mehrsprachigen Realisierung – das Erlernen der Vorschulsprache Luxemburgisch zu sein, der die Rolle eines alle verbindenden Elements zugesprochen wird. So kann abschließend zusammengefasst werden, dass sich der Alltag der beobachteten Vorschulklasse zum einen durch eine *mehrsprachige Alltagspraxis*, zum anderen durch eine *mehrsprachig realisierte, jedoch einsprachig auf das Erlernen der Zielsprache Luxemburgisch ausgerichtete Förderpraxis* auszeichnet.⁸⁴ Eine Sonderstellung scheint in diesem Zusammenhang der deutschen Sprache zuzukommen. Diese wird, als einzige weitere Sprache, nicht ausschließlich unter Bezugnahme auf das Luxemburgische herangezogen, sondern findet auch als eigenständiger sprachlicher Input (z. B. in Form eines Liedes) Eingang in die Förderpraxis. Dies kann, mit Blick auf den anstehenden Übergang der Kinder vom Elementar- in den Primarbereich, als *Maßnahme der Pädagogin zur Herstellung von Anschlussfähigkeit zur Grundschule* gedeutet werden.

6.3 Was geschrieben steht, gilt – Zur gemeinsamen Praxis einer internen Schriftkultur

Nachdem im vorangegangenen Teilkapitel erläutert wurde, dass die Förderpraxis im pädagogischen Alltag von Seiten der Vorschullehrerin insbesondere auf das Erlernen der Zielsprache Luxemburgisch hin ausgerichtet wird, wobei der Schulsprache Deutsch in diesem Zusammenhang eine Sonderstellung zukommt, stehen im folgenden Teilkapitel nun spezifisch schriftsprachbezogene Alltagspraktiken im Fokus der Darstellung. Zunächst erweist sich dabei *Schriftsprache in der Lernumgebung der Vorschulklasse* als *dauerhaft präsent*. So ist im Klassenzimmer eine mehrsprachig ausgestattete Lesecke eingerichtet. Schubkästen, Ordner und Garderobenplätze der Kinder sind mit ihren Namen beschriftet, die Verteilung der Klassendienste als Übersicht visualisiert festgehalten. An den Wänden des Klassenzimmers hängen Buchstaben- und Buchposter, an einer Säule ein Kalender, den die Lehrerin gemeinsam mit den Kindern um für

⁸⁴ Hierin ist ein deutlicher Unterschied zu den Untersuchungsergebnissen der bereits zitierten Studie von Honig, Neumann, Schnoor und Seele (2013) zu sehen. Dort zeigte sich Sprachförderung in den *Maison Relais pour Enfants* vielmehr als „Monolingualisierung des sprachlichen Verkehrs“, wobei je nach Konzeption der einzelnen Einrichtung entweder ausschließlich Luxemburgisch oder im Sinne des „one face–one speech“-Ansatzes zusätzlich auch Französisch zur Anwendung kam (ebd., S. 23). Eine mehrsprachige Realisierung der Sprachförderung unter Einbeziehen weiterer Sprachen konnte dort dagegen nicht beobachtet werden.

sie bedeutsame Anlässe (Geburtstage, Ausflüge, Fest- und Ferientage) ergänzt hat. Auf dem Tisch der Lehrerin befinden sich ein PC sowie zahlreiche schriftliche Unterlagen, auf die diese im Laufe des Schultages immer wieder zurückgreift. Im Vorraum des Vorschulgebäudes hängen Plakate zu aktuellen Veranstaltungen. Auch Informationen der Vorschule an die Eltern werden, in mehrere Sprachen übersetzt, im Vorraum des Vorschulgebäudes ausgehängt. Dass und inwiefern diese schriftsprachlichen Elemente nicht nur präsent sind, sondern vielmehr alltäglicher Bestandteil der Praktiken und „routiniert wiederkehrenden Aktivitäten“ (Kolbe et al 2008, S. 131) der Kinder und Erwachsenen im Feld, soll im Folgenden nun exemplarisch dargestellt werden. Dabei wird zunächst die *Organisation des pädagogischen Alltags auf Grundlage schriftsprachbezogener Praktiken von Vorschullehrerin und Kindern* (6.3.1) thematisiert, bevor im Anschluss die *gemeinsame Ausgestaltung schriftsprachbezogener Förderangebote durch Vorschullehrerin und Kinder* (6.3.2) erläutert wird. Es folgt ein kurzes *Zwischenfazit* (6.3.3).

6.3.1 „Antonio, dat stëmmt“ – Zur Organisation des pädagogischen Alltags auf Grundlage schriftsprachbezogener Praktiken von Vorschullehrerin und Kindern

[...] Muttertag steht bevor. Im Sitzkreis erzählen die Kinder in diesem Zusammenhang von zuhause. Als Carlos das Wort hat, sagt er, ihm falle der Vorname seiner Mutter gerade nicht ein. Die Lehrerin greift hinter sich und nimmt vom Pult die Telefonliste der Klasse. Sie erklärt den Kindern, dass alle Namen der Eltern in ihr verzeichnet seien und man daher dort nachlesen könne, um den Namen von Carlos` Mutter herauszufinden. Als sie ihn gefunden hat und nennt, lächelt Carlos bestätigend. „Cécilia, jo“ sagt er und beginnt zu erzählen. [...] (Protokollausschnitt vom 07.06.2007)

[...] Die Kinder haben am Vortag Bilder gemalt, auf die nun gemeinsam mit der Lehrerin noch etwas aufgeklebt werden soll. Diese bittet Carlos, als Nächster sein Bild zu ihr herzubringen. Der Junge geht zielstrebig zum Regal in der hinteren Ecke des Raumes, auf dem die Bilder zum Trocknen aufgestellt sind. Nach kurzem Betrachten greift er nach einem Bild, nimmt es und geht damit zurück an den Basteltisch. Dort angekommen streckt er das Bild der Lehrerin entgegen und fragt, ob es denn auch tatsächlich sein Bild sei. Diese dreht es herum, begutachtet kurz den Schriftzug auf der Rückseite und nickt. Dann dreht sie das Bild zu ihm herum, sodass der Schriftzug für ihn sichtbar ist und bestätigt ihm, dass er das richtige Bild ausgewählt habe, weil dort sein Name stehe. Carlos schaut darauf, nickt und lächelt. [...] (Protokollausschnitt vom 08.06.2007)

Die beiden vorangegangenen Szenen sollen exemplarisch verdeutlichen, dass *in der Alltagsorganisation der Vorschulklasse schriftsprachbezogene Praktiken fest verankert* sind. So demonstriert hier die Vorschullehrerin Carlos in der ersten Szene, dass und wie sie mithilfe einer Liste an eine fehlende Information gelangen kann. Der Junge greift diese von ihr erhaltene Information, den Vornamen seiner Mutter, zustimmend auf und

fährt daraufhin in seiner Erzählung fort. In der zweiten Szene erläutert die Pädagogin ihm auf seine Nachfrage hin, wie anhand der entsprechenden Beschriftung aus zahlreichen Bildern sein eigenes zweifelsfrei wiedererkannt werden kann. Auch hier bringt Carlos Zustimmung zum Ausdruck, indem er zunächst zuschaut und dann bestätigend nickt. Immer wieder ereignen sich auch Szenen, in denen solche schriftsprachbezogenen Praktiken von Seiten der Kinder zu beobachten sind:

[...] Die Lehrerin fragt, wer denn der neue „Lichtchef“ sei. Spontan drehen sich einige Kinder, auch Giulia, zum Schrank um, wo die Aufgabenverteilung anhand von Bild- und Namenskärtchen dargestellt ist. Währenddessen ist Antonio bereits aufgestanden. Er geht zum Lichtschalter neben der Tür, löscht das Licht und setzt sich wieder zurück an seinen Platz. „Antonio, das stëmmt“ („Antonio, das stimmt“), sagt Giulia nickend und dreht sich wieder nach vorne zurück. [...] (Protokollausschnitt vom 17.05.2007)

Die Lehrerin erfragt bei den Kindern, wer die Aufgabe des „Lichtchefs“ übernommen habe, d. h. momentan für das An- und Ausschalten der Beleuchtung im Klassenzimmer zuständig sei. Antonio, um dessen Aufgabe es sich dabei handelt, interpretiert diese Frage als Aufforderung und löscht ohne weitere Rücksprache zügig das Licht. Einige der anderen Kinder hingegen versuchen in dieser Zeit, auf die Frage der Lehrerin eine Antwort zu finden, indem sie die gesuchte Information auf der Dienste-Übersicht am Schrank nachschauen. Auch Giulia scheint dies erfolgreich getan zu haben. Als sie sich nach dem Betrachten der Übersichtsdarstellung wieder zurück nach vorne dreht und dabei feststellt, dass Antonio die Aufgabe des Lichtchefs inzwischen ausgeführt hat, kommentiert sie diese Beobachtung zustimmend.

Sowohl das Beschriften von Eigentum als auch das Dokumentieren der Dienste über Piktogramme und Namensschilder stellen dabei exemplarische Beispiele für eine *interne Schriftkultur* innerhalb der Vorschulklasse dar. Was geschrieben steht, wird *von allen Feldakteuren gleichermaßen als verbindlich akzeptiert*. Die dargestellten Szenen zeigen dabei, dass *das schriftkulturelle Wissen der Kinder eine der Grundlage für die beobachtbaren Praktiken ihrer Alltagsorganisation bildet*. Das kommt auch in der folgenden Szene exemplarisch zum Ausdruck:

[...] Rafael hat sein Frühstück beendet. Er räumt seinen Platz auf und geht dann in die Lesecke. Dort greift er gezielt nach einem Sachbuch über Schnecken, aus dem die Lehrerin ihm und einigen anderen Jungen am Morgen bereits etwas vorgelesen hat. Er hebt es in die Höhe und fragt dabei die Lehrerin: „Ass dat d` Buch vun de Schleeken?“ („Ist das das Buch über die Schnecken?“). Die Lehrerin bejaht und Rafael beginnt, darin zu blättern. [...] (Protokollausschnitt vom 17.05.2007)

In dieser Szene nutzt Rafael die nach dem beendeten Frühstück noch verbleibende Zeit, um sich ein Buch anzuschauen. Es handelt sich dabei um ein bebildertes Kindersach-

buch über Schnecken. Er kennt dieses Buch bereits, weil ihm die Lehrerin daraus zu einem früheren Zeitpunkt des Vormittags, passend zum aktuellen Wochenthema Schnecken, etwas vorgelesen hat. Dass er sich nun bei ihr erkundigt, ob es sich beim zur Hand genommenen Exemplar auch erneut um dieses Buch handle, bringt zum Ausdruck, dass der Junge hier eine zielgerichtete Auswahl getroffen und sich bewusst entschieden hat, sich weiter mit eben diesem Schriftstück zu beschäftigen.

6.3.2 „Du heesch Teddy“ – Zur gemeinsamen Ausgestaltung schriftsprachbezogener Förderangebote durch Vorschullehrerin und Kinder

Im vorangegangenen Teilkapitel konnte anhand exemplarisch ausgewählter Beispiele verdeutlicht werden, dass und *inwiefern schriftsprachbezogene Praktiken von Vorschullehrerin und Kindern eine Grundlage für die Organisation des pädagogischen Alltags der Vorschulklasse bilden.*⁸⁵ Während sämtliche dabei exemplarisch dargestellten Szenen freien Phasen entstammen, sollen im Folgenden nun schriftsprachbezogene Praktiken im Rahmen didaktisch-methodisch aufbereiteter Fördersequenzen⁸⁶ im Fokus stehen. In der folgenden Szene spielen Vorschullehrerin und Kinder dabei in kleinen Gruppen ein Anlaut-Memory⁸⁷:

[...] Die Lehrerin beginnt, die Bildkarten auf die eine Seite des Tisches zu legen, die Buchstabenkarten auf die andere. Rafael und Carlos helfen spontan mit. Tiago zeigt auf die Karte mit dem T und sagt: „Dat ass wéi mäin Numm“ („Das ist wie bei meinem Namen“). Die Lehrerin stimmt ihm zu. Rafael lacht und zeigt auf die dazugehörige Bildkarte, auf der ein Teddy abgebildet ist. „Teddy“, sagt er, „du heesch Teddy“. Tiago lacht ebenfalls. [...] (Protokollauschnitt vom 15.06.2007)

[...] Carlos ist an der Reihe. Er greift spontan nach der Karte mit dem Anfangsbuchstaben seines Namens, legt diese vor sich hin und lässt seinen Blick dann über die verbleibenden Buchstabenkarten schweifen. Nach kurzem Überlegen greift er nach dem zweiten, dann sofort nach dem dritten Buchstaben seines Namens und legt diese so an die erste Karte an, dass das Wortbild seines Namens zu entstehen beginnt. Die übrigen Kinder und die Lehrerin beobachten ihn aufmerksam. Plötzlich dreht Carlos den Kopf in Richtung des Schanks neben der Eingangstür, an dem die Namenskarten der Kinder hängen. Nach einem kurzen Augenblick schaut er zurück auf den Tisch und ergreift dort die Karte mit dem nun folgenden Buchstaben seines Namens. [...] (Protokollauschnitt vom 15.06.2007)

[...] Rafael betrachtet die Buchstabenkarten und sucht dann zügig die Karte mit dem R heraus. Er legt sie vor sich hin und schaut zum Schrank, an dem die Na-

⁸⁵ Vgl. hierzu auch Christmann/Graf/Hortsch/Panagiotopoulou 2010.

⁸⁶ Vgl. hierzu auch Christmann/Sunnen 2008.

⁸⁷ Zur Beschreibung des Spiels vgl. 6.2.3.

menskarten hängen. Dann spricht er „Rafael“ und schaut wieder auf die Spielkarten. Zügig greift er zuerst nach dem A, dann nach dem F und legt nun beide Karten ebenfalls vor sich ab. Carlos, der neben ihm sitzt und ihn bislang schweigend beobachtet hat, beugt sich zu Rafael hin und schiebt das E zu ihm hinüber. Rafael schaut noch einmal zur Namenskarte am Schrank. Carlos sagt leise etwas zu ihm. Rafael nickt und greift dann nach dem L. Diesmal hält er die Karte in der Hand, dreht sich zum Schrank und hält die Karte dann auf Augenhöhe vor sich. Er schaut mehrmals auf die Karte, dann auf den Schrank und wieder auf die Karte. Plötzlich nickt er und legt das L dazu. [...] (Protokollausschnitt vom 15.06.2007)

In den drei hier dargestellten Szenen widmen sich Vorschullehrerin und eine kleine Gruppe an Kindern erneut dem aus 6.2.3 bereits bekannten Anlaut-Memory. Schon während der Vorbereitung, als die Karten sortiert und ausgelegt werden, entdeckt Tiago dabei die Karte mit dem Anfangsbuchstaben seines Namens, die Carlos mit Bezugnahme auf das Anlautbild „Teddy“ scherzhaft kommentiert. Er selbst wählt, während die Spielrunde im Gange und er an der Reihe ist, nicht nur eine Karte aus, sondern sucht nacheinander gleich mehrere zusammen, um mit ihnen seinen Namen zu schreiben. Hierbei wird er von Mitspielern und Vorschullehrerin nicht unterbrochen und auf den ursprünglich vorgesehenen Spielverlauf hingewiesen, sondern aufmerksam beobachtet. Als Hilfestellung orientiert sich Carlos an einer Namenskarte, die im Klassenzimmer aufgehängt ist. Als Rafael im weiteren Spielverlauf das Gleiche mit seinem eigenen Namen wiederholt, wendet Carlos dann diese Strategie routiniert auch bezogen auf den seines Mitschülers an. Auch Rafael selbst nutzt diese Strategie beim Legen seines Namens und spricht sich dabei zusätzlich leise vor, was er schreiben möchte.

Insgesamt wird hier deutlich, dass sich die Kinder eifrig mit den von der Lehrerin zur Verfügung gestellten Spielkarten beschäftigen. Sie nutzen diese jedoch anders als in den Spielregeln vorgesehen – und demonstrieren dabei eine *routinierte Praxis schriftsprachbezogener Spielsequenzen*, die über die im eigentlichen Spielverlauf geforderte erkennbar hinauszugehen scheint. Auf diese Weise nehmen die Kinder nicht nur teil, sondern *gestalten die schriftsprachbezogenen Förderangebote der Vorschullehrerin aktiv mit, aus und um* und erweitern dabei die dem Spiel ursprünglich innewohnende Konzentration auf die Auseinandersetzung mit nur einzelnen Lauten. Letztlich erreichen sie auf diese Weise, stattdessen einen für sie bedeutsamen Inhalt, nämlich die eigenen Namen, in den Mittelpunkt ihrer Spielpraxis zu rücken.

6.3.3 Zwischenfazit: Schriftsprachbezogene Praktiken als „routiniert wiederkehrende Aktivitäten“⁸⁸

In den vorangegangenen Teilkapiteln konnte anhand exemplarisch ausgewählter Protokollausschnitte verdeutlicht werden, dass *schriftsprachbezogene Praktiken von*

⁸⁸ Kolbe et al 2008, S. 131

Pädagogin und Kindern für die Alltagsorganisation der Vorschulklasse einen zentralen Stellenwert haben. Als Teil einer internen Schriftkultur wird dabei Geschriebenes von allen Feldakteuren gleichermaßen als verbindlich akzeptiert. Dabei bildet das vorhandene schriftkulturelle Wissen der Kinder die Grundlage auch dafür, von der Lehrerin didaktisch-methodisch aufbereitete Fördersequenzen aktiv mit-, aus- und umzugestalten.

6.4 Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im pädagogischen Alltag einer luxemburgischen Vorschulklasse: Resümee

„Le système scolaire luxembourgeois est plurilingue“ beginnt der erste Satz, mit dem auf der offiziellen Homepage des Großherzogtums⁸⁹ eine Übersicht grundlegender Informationen zum luxemburgischen Bildungssystem eröffnet wird. Auch in zahlreichen Publikationen des Erziehungsministeriums wird die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit immer wieder als prägend für das luxemburgische Bildungssystem dargestellt.⁹⁰ Vor dem Hintergrund der bisherigen Analyseergebnisse scheint sich diese Aussage für den pädagogischen Alltag der beobachteten Vorschulklasse insofern zu bestätigen, dass *im Rahmen der Alltagskommunikation alle vorhandenen Sprachen, auch die Familiensprachen der Kinder, spontan und flexibel als Kommunikationsmittel in Gebrauch* sind. Gleichzeitig stellt sich jedoch die Frage nach der Bedeutsamkeit der unterschiedlichen Sprachen für die weitere Bildungskarriere der Schülerinnen und Schüler. So zeigt sich bereits im Rahmen der Forschungsergebnisse aus der Vorschulklasse, dass die Familiensprachen der Kinder mit Migrationshintergrund in den pädagogischen Alltag zwar eingebunden werden, ihre *didaktische Nutzung jedoch insbesondere in Form einer Förderung der Vorschulsprache Luxemburgisch* zu erfolgen scheint und im Sinne der *Herstellung einer Anschlussfähigkeit zur Grundschule* zusätzlich der Erwerb der Schulsprache Deutsch gezielt Anregung erfährt.

Mit Blick auf die curriculare Konzeption der sich anschließenden Grundschulzeit, in der der Schriftspracherwerb auf Deutsch erfolgt und ab dem zweiten Lernjahr zusätzlich auch Französischunterricht erteilt wird, stellt sich die Frage, ob die (sinngemäße) Aussage des Erziehungsministeriums, das luxemburgische Bildungssystem sei in essentieller Weise geprägt durch seine mehrsprachige Tradition und den daraus hervorgehenden, zentralen Stellenwert des Sprachenlernens⁹¹ vorwiegend die kollektive

⁸⁹ <http://www.luxembourg.public.lu/fr/etudier/systeme-educatif-luxembourgeois/index.html> - zuletzt geprüft am 14.10.2017.

⁹⁰ Vgl. hierzu beispielsweise: Bildungsstandards Sprachen. Leitfaden für den kompetenzorientierten Sprachenunterricht an Luxemburger Schulen. Luxemburg (MENFP 2008, S. 7 ff.)

⁹¹ „Le système éducatif luxembourgeois est essentiellement caractérisé par sa tradition plurilingue; l'enseignement des langues y occupe dès lors une place centrale“ – Nachlesbar unter http://www.men.public.lu/sys_edu/index.html im Rahmen der zusammenfassenden Darstellung des Schulsystems auf der Homepage des Erziehungsministeriums - zuletzt geprüft am 11.02.2013.

Vermittlung der schulrelevanten Sprachen im Blick hat⁹², oder auch Erhalt und Ausbau des individuellen Sprachenprofils jedes einzelnen Kindes einschließt.

⁹² Als Anhaltspunkt für diese These kann auch die Beobachtung gewertet werden, dass die Vorschulkinder immer wieder auch Interesse an den Sprachen der anderen Kinder zeigen (vgl. hierzu exemplarisch Christmann 2009). Diese Interessensbekundungen der Kinder werden von Seiten der Pädagogin jedoch zu keinem Beobachtungszeitpunkt aufgegriffen.

7 Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im pädagogischen Alltag einer luxemburgischen Grundschulklasse. Darstellung und Analyse der Forschungsergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Auswertungsergebnisse des Feldforschungsaufenthaltes in der luxemburgischen Grundschulklasse dargelegt. Das zentrale Ergebnis, *dass im pädagogischen Alltag der Grundschulklasse der vorhandenen Mehrsprachigkeit im Sinne eines alltäglichen, regelkonformen Agierens in den beiden Schulsprachen Luxemburgisch und Deutsch gleichzeitig eine Nicht-Nutzung der Familiensprachen der Kinder mit Migrationshintergrund gegenübersteht*, wird erläutert und auf diese Weise eine kollektive Vermittlung schulrelevanter Sprachen als vordringliches Bildungsziel erkennbar. Es erfolgt zunächst eine Darstellung der Forschungsergebnisse hinsichtlich des *Gebrauchs der deutschen Sprache im pädagogischen Alltag* (7.1). Hier zeigt sich, dass das Deutsche als Lerngegenstand, Unterrichtssprache und Medium zur Wissensvermittlung beim Schriftspracherwerb fungiert. Es schließt sich daran eine Darstellung der Forschungsergebnisse hinsichtlich des *Gebrauchs der luxemburgischen Sprache im pädagogischen Alltag* (7.2) an. Hier wird deutlich, dass das Luxemburgische eine zentrale Rolle als Regiesprache im Deutschunterricht, aber auch als (einzige) Sprache der spontanen Alltagskommunikation zwischen Kindern und Lehrerin einnimmt. Es folgt eine Darstellung des *Stummbleibens weiterer (vorhandener) Sprachen im Rahmen des Grundschulunterrichts* (7.3), bevor das Kapitel mit einem *Resümee* (7.4) abschließt.

7.1 Mehrsprachigkeit im Grundschulalltag – Zum Gebrauch der deutschen Sprache im pädagogischen Alltag

Auch die Auswertung des Datenmaterials aus der Grundschulklasse folgt, wie bereits die Analyse der Beobachtungsprotokolle aus der Vorschulstudie, der leitenden Fragestellung nach den dortigen Alltagspraktiken. Insbesondere steht hierbei im Fokus, welche unterschiedlichen Sprachen im pädagogischen Alltag präsent sind, in welchen unterrichtlichen Zusammenhängen welche Sprachen in Erscheinung treten sowie welche Funktionen ihnen dabei jeweils zugewiesen werden. In diesem Teilkapitel wird dazu zunächst auf den Gebrauch der deutschen Sprache eingegangen, die durch ein *sprachliches Trennen zwischen Deutschunterricht und anderen Fächern sowie das Markieren von Fächerwechseln durch Sprachenwechsel* (7.1.1), durch ein *doppeltes Funktionieren der deutschen Sprache als Lerngegenstand und Unterrichtssprache im Deutschunterricht* (7.1.2) sowie außerdem durch ein *zusätzliches Funktionieren der deutschen Sprache als Medium der Wissensvermittlung beim Schriftspracherwerb* (7.1.3) gekennzeichnet ist.

7.1.1 „Ab jetzt aber bitte alles auf Deutsch“ – Zum sprachlichen Trennen zwischen Deutschunterricht und anderen Fächern sowie dem Markieren von Fächerwechseln durch Sprachenwechsel

Die Analyse des Datenmaterials mit Blick auf die Sprachenverwendung zwischen Schüler*innen und Lehrerin bringt hervor, dass sowohl während des Mathematikunterrichts als auch während des Sachunterrichts⁹³ in der beobachteten Grundschulklasse ausschließlich Luxemburgisch gesprochen wird. Sowohl dann, wenn Kinder eine Äußerung an die Lehrerin richten als auch im umgekehrten Fall kann zu keinem Zeitpunkt beobachtet werden, dass eine andere als die luxemburgische Sprache zur Anwendung kommt. Während des Deutschunterrichts dagegen findet vorwiegend⁹⁴ das Deutsche Verwendung. Auf diese Weise wird ein *sprachliches Trennen zwischen dem Deutschunterricht und dem übrigen Fachunterricht* erkennbar, das im pädagogischen Alltag insbesondere auch zum Zeitpunkt der Fächerwechsel deutlich wird. Diese werden von Seiten der Lehrerin, sofern es sich dabei um einen Wechsel vom Deutschunterricht zum übrigen Fachunterricht bzw. vom übrigen Fachunterricht zum Deutschunterricht handelt, durch einen Sprachenwechsel markiert:

[...] Die Lehrerin fordert die Kinder auf Luxemburgisch auf, jetzt alles wegzupacken, da sie noch etwas anderes vorhätten. Während diese daraufhin aufzuräumen beginnen, bereitet die Lehrerin den Overhead-Projektor vor. Dann kündigt sie in deutscher Sprache an: „Nun eine kleine Geschichte zum Schluss. Die Geschichte heißt: „Vorne lang, hinten kurz.“ Was könnte das sein?“ Währenddessen legt sie die genannte Überschrift als Schriftzug auf dem OHP auf. Rafael zeigt spontan auf und bezieht den Titel auf das Haarschneiden beim Frisör. Seine Äußerung formuliert er auf Luxemburgisch und zeigt zusätzlich mit Gesten an seinem eigenen Kopf, was er meint. „Wir sind also beim Frisör“, greift die Lehrerin seinen Vorschlag bestätigend auf. „Coiffeur soe mir op Lëtzebuergesch („Coiffeur sagen wir auf Luxemburgisch“). Ab jetzt aber bitte alles auf Deutsch“. [...] (Protokollauschnitt vom 19.02.2008)

Die dargestellte Szene zeigt das beschriebene, von der Lehrerin vollzogene *Markieren des Fächerwechsels durch einen Sprachenwechsel*. Während die vorangegangene Unterrichtsphase durch eine auf Luxemburgisch formulierte Aufforderung zum Aufräumen beendet wird, beginnt wenige Augenblicke später die sich anschließende Phase – ohne eine diesbezügliche Kommentierung – auf Deutsch. Die Lehrerin kündigt eine Geschichte an, nennt deren Überschrift und fragt die Schüler*innen dann nach Ideen zum möglichen Inhalt. Rafael äußert spontan eine Vermutung, die sich als korrekt herausstellt und von der Lehrerin inhaltlich bestätigt wird. Den Sprachenwechsel der Lehrerin

⁹³ Aufgrund der Stundenplangestaltung existieren über den Deutschunterricht hinaus vorwiegend Beobachtungen von Unterrichtsstunden dieser beiden Fächer.

⁹⁴ Auf Luxemburgisch wird hier von Seiten der Lehrerin zu Beginn des Schuljahres noch situativ zurückgegriffen, um deutschsprachige Arbeitsanweisungen und Erläuterungen im Anschluss zusätzlich zu übersetzen. Diese Praxis zeigte sich im Verlauf des Schuljahres dann jedoch zügig immer seltener.

vollzieht der Junge dabei jedoch zunächst nicht mit, sondern formuliert seine Äußerung (weiterhin) auf Luxemburgisch. Seitens der Lehrerin wird, als Reaktion darauf, noch einmal explizit die Vorgabe verbalisiert, dass ab sofort „alles auf Deutsch“ ausgedrückt werden solle. Hierauf soll im Folgenden näher eingegangen werden.

7.1.2 „Auf Deutsch“ – Zum doppelten Funktionieren der deutschen Sprache als Lerngegenstand und Unterrichtssprache im Deutschunterricht

Wie in der unter 7.1.1 bereits dargestellten Szene wird auch in der folgenden erkennbar, dass im Rahmen des Deutschunterrichts von Seiten der Lehrerin explizit das Verwenden der deutschen Sprache eingefordert wird:

[...] Die Lehrerin präsentiert eine Overhead-Folie, auf der ein weinendes Kamel zu sehen ist, das auf einem Baum sitzt. Spontan sagt Serge: „Das Kamel macht uuuuhhh –“ und imitiert ein Weingeräusch. „Warum?“, fragt die Lehrerin. „Weil der Baum wackelt“, ergänzt Serge seinen Beitrag. Die Lehrerin schaut auffordernd umher. Rafael zeigt spontan auf und wird drangenommen. „Vill-läicht kräisch hien well –“ („Vielleicht weint er, weil –“) „Auf Deutsch“, unterbricht ihn die Lehrerin flüsternd und gibt ihm den entsprechenden Satzanfang vor. „Vielleicht weint er, weil –“ wiederholt Rafael und zeigt auf das Bild. „Was meinst du?“, fragt die Lehrerin. „Dach net“ („Doch nicht“), erwidert Rafael plötzlich abwehrend. Die Lehrerin nimmt daraufhin ein anderes Kind an die Reihe. [...] (Protokollausschnitt vom 17.01.2008)

Spontan äußern sich einige Schüler*innen der Grundschulklasse, dabei erneut auch Rafael, zu einem Bild. Während Serge seinen Beitrag dabei, wie für den Deutschunterricht gefordert, auf Deutsch formuliert, beginnt Rafael seine Äußerung zunächst auf Luxemburgisch. Er wird jedoch von der Lehrerin unterbrochen und erhält die unmittelbare Aufforderung, Deutsch zu sprechen.⁹⁵ Dieser Aufforderung versucht der Junge zunächst nachzukommen, indem er den von ihr vorgegebenen Satzanfang wiederholt. Das eigenständige Beenden des Satzes bricht er jedoch ab, woraufhin die Lehrerin sich kommentarlos einem anderen Kind zuwendet. Sowohl die Tatsache, dass Rafael von der Lehrerin nicht unaufgefordert, sondern nach einer Meldung hin aufgerufen wurde, als auch seine Zeigegeste beim zweiten Anlauf sprechen dabei dafür, dass es ihm zum Beenden des Satzes nicht an einer inhaltlichen Idee, sondern vielmehr an der entsprechenden deutschsprachigen Formulierung zu mangeln scheint. Nachdem sein Versuch, das Luxemburgische als sprachliche Alternative zu wählen jedoch von der Lehrerin bereits anfänglich unterbunden wurde, bleibt ihm im weiteren Verlauf der Szene nur das erfolglose Abbrechen seines Beitrags. Die Lehrerin bietet dem Jungen an dieser Stelle keine Hilfestellung oder Alternative an, sondern gibt das Wort kommentar-

⁹⁵ Sascha Neumann (2011) zeigt ein vergleichbares Vorgehen exemplarisch auch für die untersuchten *Maison Relais pour Enfants*. Auch hier erfolgen Korrekturen kindlicher Äußerungen mit Blick auf die gewählte Sprache – ungeachtet dessen, dass keine Verständigungsprobleme vorliegen (ebd., S. 357 ff.).

los an ein anderes Kind weiter. Es zeigt sich daran exemplarisch, dass *das Deutsche im Deutschunterricht* nicht nur den *Lerngegenstand* darstellt, sondern gleichzeitig auch *als Unterrichtssprache eingefordert* wird⁹⁶ – hier mit dem Ergebnis, dass Rafael seinen Gedanken letztlich nicht in das Unterrichtsgespräch einbringen kann.⁹⁷

7.1.3 „Das ist ein Affe, ein Gorilla“ – Zum (zusätzlichen) Funktionieren der deutschen Sprache als Medium der Wissensvermittlung beim Schriftspracherwerb

Im vorangegangenen Teilkapitel wurde dargestellt, dass *die deutsche Sprache im Deutschunterricht sowohl Lerngegenstand als auch Unterrichtssprache* darstellt. Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass innerhalb dieses Deutschunterrichts auch der Schriftspracherwerb angesiedelt ist, kommt der deutschen Sprache als *Medium der Wissensvermittlung* noch eine dritte Funktion zu. Aus Perspektive der Schüler*innen bedeutet dies, dass sie das Lesen und Schreiben in einer Sprache erlernen, die sie selbst zeitgleich erst erwerben (müssen). Besonders für die mehrsprachigen Kinder mit Migrationshintergrund scheinen damit in der beobachteten Grundschulklasse besondere Herausforderungen verbunden zu sein. Dies soll im Folgenden anhand ausgewählter Protokollauschnitte exemplarisch erläutert werden. Sie entstammen einem gelenkten Unterrichtsgespräch von insgesamt rund 20 Minuten, bei dem die Kinder gemeinsam mit der Lehrerin in ihrem Deutsch-Arbeitsheft⁹⁸ arbeiten. Während die Pädagogin Aufgabe für Aufgabe durchgeht und einzelne Schüler*innen nach den passenden Ergebnissen fragt, tragen die Kinder diese parallel zum Unterrichtsgespräch an der entsprechenden Stelle ein. Im Mittelpunkt steht dabei eine Reihe von Aufgaben, die alle dem gleichen Schema folgen. Jede Aufgabe zeigt auf der linken Seite ein Bild aus der Anlauttabelle. Auf der rechten Seite befinden sich acht weitere Bilder, die nicht auf der Anlauttabelle abgebildet sind. Die darauf dargestellten Dinge beginnen dabei teilweise mit dem gleichen, teilweise mit einem anderen Anlaut. Aufgabe der Schüler*innen ist es, diejenigen Bilder anzukreuzen, bei denen der Anlaut mit dem des auf der linken Seite vorgegebenen Bildes übereinstimmt.

Giulia verfolgt das Unterrichtsgespräch über die gesamte Arbeitszeit hinweg aufmerksam und notiert immer wieder, wie gefordert, einzelne der genannten Ergebnisse in ihren Unterlagen. Von den insgesamt 96 Bildern, die die Aufgabenreihe umfasst und von denen 46 das Kriterium „der Anlaut stimmt mit dem des vorgegebenen Bildes überein“ erfüllen, d. h. ein Kreuz erhalten müssen, hat sie am Ende der Arbeitsphase 35 markiert, die übrigen elf jedoch nicht markiert. Die folgenden Protokollauschnitte sol-

⁹⁶ Sascha Neumann (2011) zeigt die Anwendung eben dieses Prinzips – dort für die luxemburgische Sprache – auch in den *Maison Relais pour Enfants*: „In all diesen Fällen ist die Verwendung des Luxemburgischen gleichermaßen Ziel wie Mittel von Sprachförderung“ (ebd., S. 357).

⁹⁷ Nathalie Thomauske (2015) bezeichnet vergleichbare Prozesse, dort jedoch bezogen auf das Unterbinden von Familiensprachen, als „silencing“ (vgl. hierzu auch Panagiotopoulou/Rosen/Strzykala (im Erscheinen)).

⁹⁸ Es handelt sich um das MILA Arbeitsheft 1 in der Auflage aus dem Jahr 2003 (MENFPS 2003).

len den Verlauf der Arbeitsphase aus Perspektive des Mädchen darstellen und dabei zeigen, dass und mithilfe welcher routinierten Handlungsweisen sie diese erfolgreich zu bewältigen versucht:

[...] Die zweite Aufgabe zeigt als Vorgabe das Bild eines Ofens. Daneben sind ein Lineal, eine Maus, ein Osterhase, eine Nase, Obst, ein Igel, ein Esel und ein Ohr abgebildet. Die Kinder suchen aus diesen weiteren Abbildungen nun die Dinge heraus, die ebenfalls mit „o“ beginnen. Ein Schüler nennt den Osterhasen, die Lehrerin stimmt ihm zu. Dann fordert sie die Kinder auf, das Bild mit dem Osterhasen anzukreuzen. Giulia lehnt sich zu ihrem Nachbarn hinüber und schaut in sein Heft. Dann kreuzt sie in ihrem Heft das Bild mit dem Osterhasen an. [...] (Protokollausschnitt vom 11.10.2007)

Bei dieser Aufgabe zeigt das vorgegebene Bild einen Ofen. Ein Junge nennt daher den Osterhasen, der angekreuzt werden muss, weil das Wort Osterhase wie das Wort Ofen ebenfalls mit „O“ beginnt. Die Lehrerin stimmt zu und fordert die Kinder im Anschluss noch einmal direkt auf, bei eben diesem Bild nun ein Kreuz zu setzen. Für Giulia scheint die Anforderung in dieser Szene also weniger darin zu bestehen, die Übereinstimmung der Anlaute zwischen Ofen und Osterhasen zu hören – dies wird ihr sowohl von ihrem Mitschüler als auch anschließend noch einmal von der Lehrerin vorgegeben. Letztlich kann sie der Aufforderung der Lehrerin, das entsprechende Kreuz zu setzen, so auch nachkommen, ohne zwingend selbst die Übereinstimmung erkannt haben zu müssen. Dennoch beugt sie sich zuerst zu ihrem Nachbarn hinüber und schaut in sein Arbeitsheft, bevor sie dies tatsächlich tut.

Auch in der folgenden Szene wiederholt sich nicht nur die Aufgabenstellung, sondern auch die Tatsache, dass den Schüler*innen vorgegeben wird, welche Bilder anzukreuzen sind – und diese die Aufgabe so auch dann korrekt lösen können, wenn sie selbst die Übereinstimmung nicht erkennen. Dennoch kommt Giulia der Aufforderung nicht nach:

*[...] Inzwischen benennt die Lehrerin das fünfte Bild in der Reihe, auf dem Obst abgebildet ist. Sie fragt die Kinder danach, welche Obstsorten sie denn kennen, woraufhin einige von ihnen sich melden und Äpfel, Bananen und Erdbeeren aufzählen. Giulia schaut zwischen Mitschüler*innen und Lehrerin hin und her, wobei sie unruhig auf ihrem Stuhl herumrutscht. Sie selbst meldet sich zu dieser Frage nicht. Als die Lehrerin die Kinder nun dazu auffordert, das Bild mit dem Obst anzukreuzen, schaut Giulia weiterhin unruhig umher. Sie scheint die anderen Schüler*innen zu beobachten, setzt selbst jedoch kein Kreuz. [...] (Protokollausschnitt vom 11.10.2007)*

In dieser Szene thematisiert die Lehrerin selbst eines der weiteren Bilder, die mit dem Anlautbild Ofen verglichen werden sollen. Dieses Bild zeigt einen Apfel, eine Birne, eine Aprikose und zwei Pflaumen – das dem Bild zugeordnete Wort ist „Obst“. Im Ver-

gleich zur ersten Szene fällt auf, dass keines der Kinder das Bild von sich aus als Anzukreuzendes benennt, sondern erst die Lehrerin selbst es ins Gespräch bringt. Dies spricht dafür, dass die gesuchte Übereinstimmung des Anlautes hier von den Schüler*innen nicht erkannt wurde. Die Lehrerin scheint diese Schwierigkeit der Lernenden zu bemerken und benennt das Bild daraufhin selbst als „Obst“. Vermutlich weil sie den besonderen Anspruch erkennt, dass es sich dabei nicht direkt um den abgebildeten Gegenstand, sondern um einen Oberbegriff dafür handelt, widmet sie sich dann auch nicht sofort dem Vergleich der beiden Anlaute, sondern fragt die Kinder zunächst nach ihnen bekannten – jedoch nicht nach den hier abgebildeten – Obstsorten. Nachdem einige Schüler*innen ihre Frage beantwortet und Beispiele aufgezählt haben, fordert sie diese dann dazu auf, das Bild anzukreuzen. Giulia wirkt durchaus bemüht darum, das beschriebene Gespräch zu verfolgen, denn auch wenn sie sich selbst nicht daran beteiligt, schaut sie dennoch aufmerksam zwischen den beteiligten Sprechern hin und her. Dass sie dabei jedoch unruhig auf ihrem Stuhl herumschnebelt, lässt bereits vermuten, dass sie inhaltlich nicht vollständig folgen kann. Als sie am Ende trotz entsprechender Aufforderung der Lehrerin das Bild nicht ankreuzt, scheint sich dies zu bestätigen.⁹⁹

Die folgende Szene ereignet sich einige Augenblicke später. Gegenstand der Auseinandersetzung ist eine weitere Aufgabe mit gleicher Aufgabenstellung:

[...] Bei der dritten Aufgabe ist auf der linken Seite das Bild einer Ameise vorgegeben. Die Bilder auf der rechten Seite zeigen einen Fisch, einen Affen, einen Würfel, einen Arm, einen Apfel, eine Nase, einen Elefanten und eine Ananas. Die Lehrerin fragt, welche dieser Bilder angekreuzt werden müssen. Giulia beugt sich wieder zu ihrem Nachbarn. Sie deutet mit dem Bleistift auf das Bild mit der Ananas und fragt: „Wéi heescht dat hei?“ (sinngemäß: „Wie sagt man hierzu?“) Er antwortet ihr: „Ananas“. Giulia nickt und kreuzt das Bild dann an. [...] (Protokollauschnitt vom 11.10.2007)

Auch hier fordert die Lehrerin die Schüler*innen erneut dazu auf, diejenigen Bilder zu benennen, die angekreuzt werden müssen. Damit geht automatisch einher, dass die übrigen, nicht anzukreuzenden Bilder unerwähnt bleiben, sofern kein Kind eine falsche Antwort gibt. Giulia scheint bemüht, die Aufgabe zu lösen, macht aber gleichzeitig deutlich, worin dabei für sie die eigentliche Herausforderung zu bestehen scheint. So beugt sie sich (erneut) zu ihrem Nachbarn herüber, deutet auf eines der Bilder, das eine Ananas zeigt und fragt ihn nach dem dazugehörigen Wort. Als der Junge ihr antwortet, nickt sie und setzt dann ohne weitere Überlegungszeit zügig und richtig ein Kreuz. Das

⁹⁹ Auch Wiebke Hortsch beobachtet im Rahmen ihrer ethnographischen Feldstudie in einer finnischen Grundschulklasse Momente des Unterrichts, in denen Aufgaben an die gesamte Klasse gerichtet werden, der alle Kinder gleichzeitig nachkommen. Dort werden den Kindern jedoch Unterstützungsmaßnahmen bereitgestellt, die es jedem Kind ermöglichen, eigenständig zu einer Lösung zu kommen. Leistungsschwächere Schüler werden außerdem dadurch unterstützt, dass sich das Tempo des gemeinsamen Voranschreitens am Tempo des Schreibens des langsamsten Schülers orientiert (vgl. Hortsch 2015, S. 114).

Vergleichen der Anlaute beider Bilder scheint für Giulia offenbar also eine unschwer zu lösende Übung zu sein. Dass sie zur Ausführung dennoch auf Hilfe angewiesen ist, liegt offenbar nicht am aktuellen Entwicklungsstand ihrer akustischen Diskriminierungsfähigkeit, sondern schlicht daran, dass sie das zum Bild gehörende Wort nicht kennt oder hier spontan nicht abrufen kann.

Blickt man an dieser Stelle zurück zu den vorangegangenen Szenen, so kann angenommen werden, dass Giulia auch hier nicht deshalb zuerst einen Blick ins Heft des Banknachbarn wirft bzw. das Obst-Bild unangekreuzt lässt, weil sie die Übereinstimmung der Laute nicht zu erkennen in der Lage wäre. Vielmehr scheint es, als resultierten ihre Schwierigkeiten erneut aus Unklarheiten im Sprachverständnis. Daher kann an dieser Stelle zusammenfassend festgehalten werden, dass die Schüler*innen der Grundschulklasse in den dargestellten Szenen zwar formal eine Übung zum Vergleichen von Anlauten absolvieren, Giulia dabei jedoch vor anderen bzw. zusätzlichen Anforderungen steht, die ihr das Bearbeiten der Aufgabe erschweren. Sie kann nicht alle Bezeichnungen spontan abrufen, die den Bildern jeweils zugeordnet sind und die letztlich miteinander verglichen werden sollen. Da diese jedoch nicht gemeinsam geklärt und dann im zweiten Schritt auf ihre Anlaute überprüft, sondern für die Bearbeitung der Aufgabe bereits vorausgesetzt werden, kann sie sich daran nicht oder nur über Hilfsstrategien beteiligen. Zusätzlich erschwert wird dies dadurch, dass im Rahmen des gelenkten Unterrichtsgesprächs das Flüstern der Lernenden untereinander von der Lehrerin offenbar als störend empfunden und daher, wo diese es bemerkt, kritisch kommentiert wird. So muss das Mädchen, um an die fehlenden Informationen zu gelangen, die sie zur Beteiligung an der gemeinsamen Arbeit benötigt, gegen die in der Klasse geltenden Regeln verstoßen.

An dieser Stelle soll nicht unerwähnt bleiben, dass die geschilderten Schwierigkeiten des Mädchens nicht bei allen Teilaufgaben auftreten, sondern Giulia die deutschsprachigen Bezeichnungen für einen Teil der Bilder durchaus kennt. Auch dies garantiert ihr jedoch nicht, sich am Unterrichtsgespräch uneingeschränkt erfolgreich beteiligen zu können. Dies zeigt die folgende Szene¹⁰⁰ exemplarisch:

[...] Die Lehrerin spricht Giulia an und fragt sie nach dem Bild, das einen Apfel zeigt. Giulia sagt: „Affel“. Dabei spricht sie leise und blickt weiterhin in ihr Buch. Die Lehrerin korrigiert kopfschüttelnd: „Nicht Affe –“, sie zeigt auf der Anlauttabelle an der Seitentafel auf das Bild eines Gorillas, „das ist ein Affe, ein Gorilla. Das hier –“, an dieser Stelle hebt sie ihr eigenes Arbeitsheft in die Höhe und deutet mit dem Finger auf das Bild, „– ist ein Apfel“. Giulia, die während der Erläuterungen der Lehrerin weiterhin schweigend in ihr Buch gesehen hat, wiederholt leise „Affel“ und kreuzt das Bild dann an. Die Lehrerin geht währenddessen zur nächsten Aufgabe über. [...] (Protokollausschnitt vom 11.10.2007).

¹⁰⁰ Vgl. hierzu auch Christmann 2011.

Auch in dieser Szene ist die Aufgabenstellung erneut darauf ausgerichtet, Anlaute unterschiedlicher Wörter zu hören und unterscheiden zu können. Die zu vergleichenden Wörter sind dabei Ameise und Apfel, die von der Lehrerin erwartete Antwort vermutlich sinngemäß: „Ja, die Anlaute stimmen überein und das Bild des Affen muss angekreuzt werden“. Giulia dagegen setzt sich mit der Aufgabe schrittweise auseinander und benennt zunächst einmal das, im zweiten Schritt dann zu vergleichende, Bild. Dabei bezeichnet sie es vollkommen korrekt mit dem passenden deutschen Begriff „Apfel“. Dass sie das Wort dabei anders ausspricht, als es im Deutschen üblich ist („Affel“ statt „Apfel“), liegt vermutlich daran, dass der Laut „pf“ in ihrer Familiensprache, dem Italienischen, nicht existiert und für sie somit noch ungewohnt und möglicherweise schwer auszusprechen ist. Da der für die Aufgabenstellung zentrale Anlaut des Begriffs dadurch jedoch nicht verändert wird, ist diese Abweichung für die letztendliche Lösung der Aufgabe nicht relevant. Das Mädchen könnte also den zweiten Schritt, das eigentliche Vergleichen und Feststellen, ob das Bild angekreuzt werden muss oder nicht, nun problemlos anschließen – dass sie dazu umfassend und kompetent in der Lage wäre, beweist letztlich die Tatsache, dass sie genau dies zum Ende der Szene auch tut. Im Zusammenhang eines Unterrichtsgesprächs, in dem Giulia die von ihr erkannte Übereinstimmung der Laute verbalisieren würde, könnte außerdem auch die korrekte Aussprache des Wortes Apfel aufgegriffen und gesichert werden. Der tatsächliche Fortgang der Szene gestaltet sich jedoch anders. Die Reaktion der Lehrerin deutet darauf hin, dass sie im von Giulia genannten Wort „Affel“ keine Übereinstimmung mit dem zum Bild passenden Begriff „Apfel“ erkennen konnte. Vielmehr hat sie aufgrund der besonderen Aussprache statt Apfel ein anderes Wort, nämlich Affe, verstanden und korrigiert daher den vermeintlichen Bezeichnungsfehler.

Diese Korrektur, aber auch der damit verbundene Verweis auf die Anlauttabelle werfen Fragen auf. Wenige Wochen nach Schuljahresbeginn scheint Giulias Aussprachevariante des Wortes Apfel aufgrund des Lautbestands ihrer Familiensprache Italienisch zunächst nicht ungewöhnlich. Sinnvoll und notwendig schiene vielmehr, dass die dabei zugrundeliegende, individuelle Lernausgangslage des Mädchens bei der Gestaltung des Deutschunterrichts besondere Berücksichtigung fände. Giulias Akzent wird in der vorangegangenen Szene jedoch nicht als individuelle sprachliche Herausforderung, sondern als Wissenslücke (miss-)gedeutet. Indem die Lehrerin ohne vergewissernde Rückfrage sofort korrigierend eingreift, verhindert sie eine Aufklärung dieses Missverständnisses – und spricht dem Mädchen so zu Unrecht ihre sehr wohl vorhandenen schriftsprachlichen Kompetenzen ab. Auch auf inhaltlicher Ebene erscheint die Reaktion der Lehrerin fraglich, verweist sie doch zur Erläuterung des Unterschiedes zwischen „Apfel“ und „Affe“ auf einen Gorilla. Das Wort „Gorilla“ ist Giulia durch den Umgang mit der Anlauttabelle bekannt. Dort repräsentiert der Gorilla den Laut „g“ – wobei offen bleibt, inwiefern den Kindern an dieser Stelle deutlich wird, dass der Gorilla ein spezieller Vertreter der Gattung „Affe“ ist. In der Äußerung der Lehrerin soll der Begriff „Gorilla“ jedoch als Unterbegriff zur Klärung dieser Gattungsbezeichnung „Affe“ bei-

tragen. Vor dem Hintergrund der Annahme, Giulia hielte „Affe“ außerdem für die vermeintlich passende Bezeichnung eines Apfels, bleibt fraglich, inwieweit dieser Hinweis für das Mädchen wirklich hilfreich oder eher verwirrend ist. Dass Giulia im Anschluss an diese Erläuterungen der Lehrerin noch einmal genau das wiederholt, was sie auch vorher schon sagte (nämlich „Affel“), bleibt von der Lehrerin unbemerkt, zumindest aber unkommentiert. Diese geht daraufhin wortlos zur nächsten Aufgabe über. Die Ausgangsfragestellung, ob der Anlaut des „Apfels“ mit dem der „Ameise“ übereinstimmt und demzufolge das Bild des Apfels angekreuzt werden muss oder nicht, wird folglich gar nicht mehr thematisiert. Die Aufgabe bleibt ungelöst und erscheint damit im Heft der Kinder am Ende falsch, weil ein nicht-gesetztes Kreuz für eine nicht-vorhandene Übereinstimmung steht. Giulia bringt sie jedoch selbst für sich zu Ende, indem sie in ihrem Heft unaufgefordert das richtige Kreuz setzt.

Zusammenfassend scheint an dieser Stelle deutlich zu werden, dass das *Berücksichtigen der spezifischen Lernausgangslage des Mädchens bei der Deutung seiner Äußerung* eine entscheidende Rolle spielt – was jedoch *von Seiten der Lehrerin nicht zu beobachten* ist. Daraus resultiert im Folgenden, dass seine *spezifischen – sowohl sprachlichen als auch schriftsprachlichen – Kompetenzen* von ihr nicht gesehen und folglich auch *nicht als solche anerkannt* zu werden scheinen. Gleichzeitig lässt die Lehrerin mit ihrer ausbleibenden Hilfestellung jedoch auch die situative Gelegenheit verstreichen, die (vermeintlichen) Wissenslücken des Mädchens zu schließen.

7.2 Mehrsprachigkeit im Grundschulalltag – Zum Gebrauch der luxemburgischen Sprache im pädagogischen Alltag

7.2.1 „Sécher d'äerft dir dat!“ – Zum Verwenden des Luxemburgischen als Regiesprache (auch) im Deutschunterricht

Im vorangegangenen Teilkapitel konnte gezeigt werden, dass *die deutsche Sprache im Rahmen des Deutschunterrichts als Medium zur Wissensvermittlung beim Schriftspracherwerb* genutzt wird, während es gleichzeitig selbst den *Lerngegenstand* sowie darüber hinaus auch die *Unterrichtssprache* darstellt. Die damit verbundene Praxis der Grundschullehrerin, die Schüler*innen explizit zur Verwendung der deutschen Sprache aufzufordern, findet dabei jedoch nur für solche Beiträge konsequente Anwendung, die einen unmittelbaren inhaltlichen Zusammenhang zum Unterrichtsgeschehen aufweisen. Informelle Äußerungen scheinen dagegen auch in luxemburgischer Sprache möglich zu sein:

[...] „Der Saft – welche Farbe passt?“, fragt die Lehrerin. „Der Saft“, sagt Maria und betont dabei den Artikel. „Welche Farbe passt also?“, fragt die Lehrerin noch einmal und nimmt dann Carlos an die Reihe, der sich meldet. „Blau“, antwortet dieser. Die Lehrerin nickt, schreibt dann „der Saft“ an die Tafel und markiert das Wort blau. Carlos umkreist das auf seinem Arbeitsblatt vorgegebene Wort ebenfalls blau. [...] „D'äerfe mir och de Gummi huelen, Jof-

fer?“ („Dürfen wir auch den Radiergummi benutzen?“), fragt er plötzlich laut. Die Lehrerin antwortet: „Sécher däärfst dir dat“ („Natürlich dürft ihr das“). [...] (Protokollausschnitt vom 26.02.2008)

In der vorangegangenen Szene zeigt sich zum einen erneut, dass das Unterrichtsgespräch, bei dem gerade unterschiedliche Nomen entsprechend ihres Artikels verschiedenfarbig markiert werden, auf Deutsch stattfindet. Die Lehrerin formuliert dabei ihre Fragen auf Deutsch, Maria und Carlos ihre Antworten ebenfalls. Als Carlos das besprochene Ergebnis dann in seinen Unterlagen notiert, scheint er sich selbst plötzlich korrigieren zu wollen, denn er erkundigt sich bei der Lehrerin danach, ob es erlaubt sei, zu radieren. Diese Frage formuliert der Junge, im Gegensatz zu seinem unmittelbar vorausgegangenem Beitrag zum Unterricht, auf Luxemburgisch. Darauf wird er, anders als zuvor Rafael, von der Lehrerin jedoch nicht hingewiesen, sondern erhält von ihr stattdessen sogar eine ebenfalls luxemburgischsprachige Antwort. Ähnliches ereignet sich auch in der folgenden Szene:

[...] Carlos hat von der Lehrerin einige Deutsch-Arbeitsblätter erhalten und dreht sie irritiert hin und her. Mit fragendem Blick spricht er die Lehrerin auf Luxemburgisch an und möchte wissen, ob das wieder eine Prüfung sei (es handelt sich um genau die Arbeitsblätter, die die Kinder am Vortag schon einmal als schriftliche Prüfung bearbeitet haben). „Dat ass eng Korrektiooun – wir machen eine Verbesserung“, erklärt diese ihm. [...] (Protokollausschnitt vom 26.02.2008)

In dieser Szene zeigt sich erneut, dass das Verwenden der luxemburgischen Sprache für Anliegen, die nicht unmittelbar die Ebene der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand betreffen, sondern eher Informelles thematisieren, eine gemeinsame Praxis sowohl der Schüler*innen als auch der Pädagogin darstellt. Carlos erkennt die von der Lehrerin ausgeteilten Deutsch-Arbeitsblätter als jene wieder, die am Vortrag schon im Rahmen einer schriftlichen Prüfung bearbeitet wurden. Davon scheinbar irritiert fragt er die Lehrerin danach, ob nun eine erneute Prüfung anstehe. Die Pädagogin formuliert ihre Antwort auf die luxemburgischsprachige Frage des Jungen in eben dieser Sprache, um sie anschließend dann ins Deutsche zu übersetzen. Die gemeinsame Praxis von Lernenden und Lehrerin, für informelle Anliegen auch im Rahmen des Deutschunterrichts ins Luxemburgische zu wechseln, kann als *Verwenden der luxemburgischen Sprache als gemeinsame Regiesprache* gedeutet werden.

Aufschlussreich scheint in diesem Zusammenhang auch zu sein, dass das Deutsche zwar innerhalb des Deutschunterrichts nicht auch die generelle Funktion der Verständigungssprache zu übernehmen scheint, diese Sprache von den Kindern im Austausch mit mir jedoch sehr wohl zu diesem Zweck verwendet wird (vgl. hierzu auch 5.2.6). Während die Schüler*innen dabei während des Deutschunterrichts häufig zurückhaltend und auffallend leise sprechen, Äußerungen mit fragendem Unterton formulieren sowie bei

Ausdrucksschwierigkeiten dazu neigen, auf das Luxemburgische zurückzugreifen (vgl. hierzu beispielsweise 7.1.1), zeigt sich ein solches Verhalten in Gesprächen mit mir nur in deutlich geringerem Maße¹⁰¹. Es scheint, als treffen die Schüler*innen hinsichtlich der Verwendung des Deutschen eine *Unterscheidung zwischen Unterrichts- und Anwendungskontext*. In der folgenden Szene scheint sich dabei anzudeuten, dass dies auch die Grundschullehrerin tut:

[...] Rafael zeigt mir einige Münzen, die er in der Hosentasche mit sich trägt. „Ich geb dir zwei Euro, du gebst mir ein Bonbon“, sagt er. Ich antworte ihm, dass ich gar keine Bonbons dabei habe. Rafael lacht und wendet sich der Lehrerin zu, die in unserer Nähe steht und unseren Wortwechsel verfolgt hat. „Joffer, weess du wat ech dem Nadine gesot hunn? Ich geb dir zwei Euro, du gebst mir ein Bonbon“ („Lehrerin, weißt du, was ich zu Nadine gesagt habe? ...“). Die Lehrerin lächelt kurz und fordert ihn dann auf Luxemburgisch auf, sich jetzt an der Gruppenarbeit zu beteiligen, mit der die anderen Kinder schon begonnen haben. [...] (Protokollausschnitt vom 06.03.2008)

Im Mathematikunterricht wird gerade mit einer Gruppenarbeit begonnen. Rafael beteiligt sich daran bislang jedoch nicht, sondern beginnt stattdessen ein Gespräch mit mir, in dem er mir einen Handel vorschlägt. Als die Lehrerin hinzukommt, gibt er dieser wortwörtlich wieder, was er zuvor zu mir gesagt hat – und scheint ihr damit seine *Fähigkeiten zur Anwendung der deutschen Sprache in einem realen Kommunikationszusammenhang* demonstrieren zu wollen. Die Lehrerin jedoch geht darauf nicht ein, sondern fordert ihn stattdessen auf Luxemburgisch dazu auf, sich jetzt der Gruppenarbeit zuzuwenden. Auf diese Weise bringt sie indirekt zum Ausdruck, dass das Sprechen der deutschen Sprache für sie zwar im Rahmen des Deutschunterrichts von hoher Bedeutung ist, ihre Verwendung als Verständigungsmittel außerhalb des unmittelbaren Unterrichtszusammenhangs dagegen von untergeordnetem Interesse – obwohl sie selbst sich, genau wie Carlos, mit mir konsequent auf Deutsch unterhält.

7.2.2 Zum Gebrauchen des Luxemburgischen als (einziger) Sprache der spontanen Alltagskommunikation zwischen Kindern und Lehrerin

Betrachtet man – im Gegensatz zum bisher dargestellten Sprachengebrauch innerhalb des Unterrichts in den verschiedenen Fächern – nun die Sprachenpraktiken der Feldakteure in Phasenübergängen bzw. Pausen, lässt sich eine einheitliche Praxis erkennen. So finden *im Rahmen der spontanen Alltagskommunikation sämtliche Sprachinteraktionen zwischen Schüler*innen und Grundschullehrerin ausschließlich auf Luxemburgisch* statt. Weder das Deutsche noch die Familiensprachen der Lernenden kommen hierbei

¹⁰¹ Als Begründung hierfür kann der Umstand angenommen werden, dass anstelle des realen – und bewertungsfreien – Anwendungszusammenhangs, der im Austausch mit mir aufgrund meiner mangelnden Luxemburgischkenntnisse zwangsläufig gegeben ist, im Deutschunterricht ein konstruierter Kontext tritt, in dem durch regelmäßig stattfindende, schriftliche Überprüfungen außerdem ein hoher Grad an Leistungszentriertheit vorherrscht.

zum Einsatz. Auch die *Kommunikation der Schüler*innen untereinander* findet, abgesehen von vereinzelt Flüstergesprächen in der Familiensprache während der ersten Schulbesuchswochen, sehr schnell *ausschließlich in der Schulsprache Luxemburgisch* statt. Es kann angenommen werden, dass die Schüler*innen auch ihre Sprachenverwendung untereinander derjenigen angleichen, die im Rahmen der Kommunikation mit der Lehrerin praktiziert wird. Ein Bedeutungsverlust der gemeinsamen Familiensprachen für die Kommunikation der Kinder untereinander, der mit wachsenden Luxemburgischkenntnissen einherginge, kann als Begründung dagegen ausgeschlossen werden, denn nach Ende des Schulvormittags konnte ich immer wieder Einzelne von ihnen beim Warten an der Ampel vor dem Schulgebäude auf Englisch, Portugiesisch und Italienisch miteinander sprechen hören.

7.3 Mehrsprachigkeit im Grundschulalltag? Zum Stummbleiben weiterer (vorhandener) Sprachen im Rahmen des Grundschulunterrichts

Mit den bisher beschriebenen Sprachenpraktiken im Rahmen des pädagogischen Alltags in der Grundschulklasse, d. h. dem Verwenden der Schulsprachen Deutsch und Luxemburgisch in den dargestellten Funktionen und Zusammenhängen, geht gleichzeitig einher, dass neben diesen beiden *keine weiteren der vorhandenen Sprachen im pädagogischen Alltag Verwendung finden*. Vielmehr erfahren die Familiensprachen der mehrsprachigen Kinder mit Migrationshintergrund weder von Seiten der Schüler*innen selbst, noch von der Lehrerin Verwendung. (K)eine Ausnahme stellt dabei die folgende Szene dar, in der die Lehrerin der Gruppe eine Geschichte vorliest:

[...] Auf einem der Bilder, die die Lehrerin beim Vorlesen immer wieder hoch zeigt, ist ein Tiger zu sehen, der ein T-Shirt mit der Aufschrift „I love milk“ trägt. Die Lehrerin zeigt darauf und erklärt: „I love milk, dat ass Englesch“. Ich kann beobachten, dass Cathy und Angie in diesem Moment den Blickkontakt zueinander suchen und sich gegenseitig anlächeln. Die Lehrerin liest weiter. [...] (Protokollausschnitt vom 17.01.2008)

In dieser Szene zeigt die Grundschullehrerin beim Vorlesen einer Geschichte den Schüler*innen auch die dazugehörige Bebilderung. Als auf einem Bild dabei ein englischsprachiger Schriftzug auftaucht, weist sie darauf kurz hin, um anschließend nahtlos wieder zur Geschichte überzugehen. Hier stellt sich die Frage, wieso die Lehrerin dies einerseits für erwähnenswert hält, andererseits aber keinen Bezug dazu herstellt, dass zwei Schülerinnen der Klasse diese Sprache beherrschen (und so beispielsweise den Schriftzug für alle hätten auf Luxemburgisch übersetzen können). Aus Perspektive der beiden Mädchen selbst scheint auffällig, dass sie nach Ausbleiben einer entsprechenden Nachfrage der Lehrerin auch nicht versuchen, von sich aus auf ihre Kenntnisse aufmerksam zu machen und diese einzubringen¹⁰². Dass dies nicht darin begründet sein

¹⁰² ... während dies noch in der Vorschule eine durchaus übliche Praxis darstellte (vgl. hierzu 6.2.2).

kann, dass mit zunehmenden Luxemburgischkenntnissen die Familiensprache für die Mädchen an Bedeutung verloren hätte, zeigt sich daran, dass sie spontan schweigend den Blickkontakt zueinander suchen, um sich zuzulächeln. Stattdessen ist vielmehr anzunehmen, dass beide von der Annahme ausgehen, eine weitere Auseinandersetzung mit der englischen Sprache sei an dieser Stelle von der Lehrerin nicht erwünscht. Zwar ist über ein explizites Verbot der Verwendung ihrer Familiensprachen von Seiten der Pädagogin nichts bekannt. Jedoch scheint denkbar, dass solche Praktiken der Grundschullehrerin, wie die hier dargestellte, gegenüber den Schüler*innen implizieren, im pädagogischen Alltag der Grundschule existiere neben den Schulsprachen generell kein Raum, um individuelle Sprachenkenntnisse einzubringen.

7.4 Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im pädagogischen Alltag einer luxemburgischen Grundschulklasse: Resümee

Im Rahmen der Auswertung des Datenmaterials aus der Feldstudie in der *luxemburgischen Vorschulklasse* wurde die These einer *kollektiven Vermittlung der schulrelevanten Sprachen – im Gegensatz zu einer Mehrsprachigkeit gemäß dem individuellen Sprachenprofil – als vordringliches Bildungsziel* aufgeworfen. So konnte gezeigt werden, dass im dortigen pädagogischen Alltag *neben der Vorschulsprache Luxemburgisch auch die unterschiedlichen Familiensprachen der Kinder Teil der sprachlichen Alltagspraxis* sind. Diese werden zum einen *im Rahmen der spontanen Alltagskommunikation genutzt*, zum anderen aber auch *eingebunden in die Förderung des Luxemburgischen*. Diese Einbindung erfolgt jedoch vorwiegend didaktisch motiviert und lässt so letztlich eine *einsprachige Ausrichtung der Förderpraxis auf den Erwerb dieser Vorschulsprache Luxemburgisch* hin ersichtlich werden. Vor diesem Hintergrund stellte sich die Frage danach, inwiefern im pädagogischen Alltag der anschließend im Rahmen einer zweiten Feldstudie beobachteten Grundschulklasse die bildungspolitisch propagierte Mehrsprachigkeit über die Vermittlung schulrelevanter Sprachen hinaus (weiterhin) auch die Sprachenprofile der mehrsprachigen Kinder mit Migrationshintergrund und deren individuelle Sprachenpraktiken inkludiert. Hierauf soll im Folgenden nun abschließend noch einmal konkret Bezug genommen werden.

Indem das Datenmaterial verdeutlicht, dass mit dem Übergang zur Grundschule das mehrsprachige Agieren der Schüler*innen in ihren unterschiedlichen Sprachen durch ein ausschließliches Nutzen der schulrelevanten Sprachen Luxemburgisch und Deutsch abgelöst wird, zeigt sich gleichzeitig, dass Mehrsprachigkeit im vorliegenden Forschungsfeld den Kanon schulrelevanter Sprachen umfasst, nicht jedoch auch die individuelle Sprachenkompetenz mehrsprachiger Kinder mit Migrationshintergrund einbezieht.¹⁰³ So finden deren weitere vorhandene Sprachen weder innerhalb des unmittel-

¹⁰³ Dieses Analyseergebnis stimmt in hohem Maße überein mit den Beobachtungen von Honig et al. in luxemburgischen *Maison Relais pour Enfants*. Diese fassen zusammen, dass (auch) die dortigen „Möglichkeiten professioneller Sprachförderung vor allem darauf beruhen, in dieser vielsprachigen

telbaren Unterrichtsgeschehens, noch im Rahmen der spontanen Alltagskommunikation weiterhin Verwendung. *Mehrsprachigkeit* muss hier demzufolge ausschließlich als *alltägliches, regelkonformes Agieren in den beiden Schulsprachen Luxemburgisch und Deutsch* gedeutet – und die aufgeworfene These somit als bestätigt gewertet – werden.

Peter Kühn und Pierre Reding (2007, S. 36 f.) bezeichnen Luxemburgisch als „*langue véhiculaire*“¹⁰⁴ oder „Vehikelsprache“, der besonders in der vorschulischen Ausbildung eine wichtige Rolle zuerkannt wird – zum einen als „Mittel zur kommunikativen Verständigung“ und Integration, zum anderen hinsichtlich des späteren Deutschlernens in der Grundschule, werden doch die zahlreichen Ähnlichkeiten beider Sprachen als dafür förderlich betrachtet.¹⁰⁵ Diesem Gedanken folgend wiederum, scheint die vielsprachige Praxis der beobachteten Vorschulklasse aus institutioneller Sicht lediglich als möglicher und zulässiger (jedoch curricular nicht verbindlich vorgegebener) Weg, den angestrebten Erwerb des Luxemburgischen zu unterstützen. Die – didaktisch motivierte – Einbindung der Familiensprachen der Kinder scheint dann mit dem Ziel zu erfolgen, das Luxemburgische bis zum Ende der Vorschulzeit als *langue véhiculaire* für alle Kinder, unabhängig ihrer Familiensprachen, fest zu etablieren. So soll ab dem ersten Grundschuljahr nicht nur für alle Schüler*innen der Erwerb des Deutschen als zweiter Schulsprache¹⁰⁶ erleichtert, sondern gleichzeitig die Verwendung anderer (Familien-)Sprachen obsolet werden. Im Gesamten betrachtet scheint also eine *institutionelle Vereinheitlichung des mehrsprachigen Profils aller Schüler*innen* dieser Sprachenpolitik als Zielsetzung immanent zu sein. „Die Durchsetzung der legitimen multilingualen Kompetenz als hidden curriculum erscheint als das eigentliche Ziel der Luxemburger Schule“, formuliert diesbezüglich bereits Fernand Fehlen (2009, S. 50). Andere Sprachen außerhalb des schulischen Kanons haben für dieses angestrebte, mehrsprachige Profil dabei anfangs eine dienende Funktion, scheinen als Sprachkompetenz an sich jedoch keine Relevanz zu erfahren.¹⁰⁷

Umgebung einen monolingualen Standard der Sprachverwendung durchzusetzen“ (Hönig/Neumann/Schnoor/Seele 2013, S. 24).

¹⁰⁴ Vgl. hierzu auch 3.3.1.

¹⁰⁵ „D' Kenntnis vom Lëtzebuergeschen erliichtert ouni Zweifel d' Léire vum Däitschen, well et jo vill Ähnlechkeete gött“, äußert in diesem Zusammenhang beispielsweise Georges Wirtgen in einer Publikation des Bildungsministerium mit dem Titel „Culture luxembourgoise“ (Wirtgen 2005, S. 48 – zitiert nach Kühn/Reding 2007, S. 37).

¹⁰⁶ ... die während der Vorschulzeit im Sinne der Herstellung von Anschlussfähigkeit bereits punktuell angebahnt wurde (vgl. 6.2.6) und der im weiteren Verlauf der Grundschulzeit zunächst Französisch, später dann weitere Sprachen als Fremdsprachen folgen ...

¹⁰⁷ Vgl. hierzu auch die Forschungsergebnisse von Argyro Panagiotopoulou und Maria Kassis im Rahmen einer ethnographischen Studie in der deutschsprachigen Schweiz, die eine „auf gezielter Sprachentrennung basierende frühkindliche Sprachförderpraxis“ belegen, die sich als eine „systematische *Erziehung zur Einsprachigkeit* entpuppt“ (Panagiotopoulou/Kassis 2016, S. 155; Hervorhebung im Original).

8 Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im pädagogischen Alltag einer rheinland-pfälzischen Kindertagesstätte. Darstellung und Analyse der Forschungsergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Auswertungsergebnisse des Feldforschungsaufenthaltes in der rheinland-pfälzischen Kindertagesstätte dargestellt. Das zentrale Ergebnis, *dass mit einer einsprachig realisierten, vorwiegend direktiv ausgestalteten Alltags- und Förderpraxis eine Nicht-Nutzung vorhandener sprachlicher Ressourcen der mehrsprachigen Kinder mit Migrationshintergrund einhergeht*, wird aufgeschlüsselt und anhand exemplarisch ausgewählter Protokollausschnitte veranschaulicht. Dabei zeigt sich ein *eingeschränkter Blick* auf die Kinder mit Migrationshintergrund, *der ihren angenommenen Förderbedarf in der Zielsprache Deutsch fokussiert, vorhandene Kenntnisse in weiteren Sprachen jedoch konsequent ausblendet*.

Es erfolgt zunächst eine Darstellung der Forschungsergebnisse zum *direktiven Agieren der Professionellen* (8.1) bei der Ausgestaltung des pädagogischen Alltags unter Verzicht auf eigenaktive Beteiligung seitens der Kinder. Hiermit wiederum geht gleichzeitig eine *Praxis einseitiger Alltagskommunikation zwischen Erwachsenen und Kindern* einher. Die folgenden Teilkapitel verdeutlichen dann ein *einsprachiges Realisieren sprachbezogener (Förder-)Praxis und deren schwerpunktmäßige Ausrichtung auf eine Wortschatzerweiterung in der Zielsprache* (8.2) sowie *das Nicht-Anschließen zwischen Sprachförderung und pädagogischem Alltag* (8.3). Nach einem Zwischenfazit zum *Verzicht auf (sprachliche) Beteiligung im Alltag* (8.4) steht im folgenden Kapitel dann die Frage nach *Literalität als stummem Element des pädagogischen Kita-Alltags* (8.5) im Mittelpunkt der Betrachtung. Das Kapitel endet mit einem *Resümee* (8.6).

8.1 „Kommt ihr bitte in die Sprachförderung“ – Zum direktiven Agieren der Professionellen und den damit einhergehenden Praktiken einer einseitigen Alltagskommunikation

Betrachtet man die Ausgestaltung der Abläufe im pädagogischen Alltag der Kindertagesstätte in Rheinland-Pfalz, so zeigt sich dabei ein *vorwiegend direktives Agieren der beteiligten Pädagoginnen*. Die folgenden Szenen sollen dies beispielhaft verdeutlichen:

[...] Die Kinder sitzen mit Andrea und Tanja im Kreis. Die beiden Erzieherinnen scheinen den Ablauf der anstehenden Vorbereitungen für das Sommerfest zu besprechen, die Kinder warten. Einige unterhalten sich, andere beschäftigen sich mit Spielzeugen, die sie in den Kreis mitgebracht haben. Einzelne Kinder fragen immer wieder, was sie jetzt machen würden. „So, heute Morgen steht an: üben, üben, üben“, sagt Andrea plötzlich und wendet sich den Kindern zu. Sabine, die sich inzwischen dazugesetzt hat, unterbricht Andrea jedoch und fragt nach,

wann denn dann wohl das Frühstück geplant sei. Andrea wendet sich Sabine zu, mehrere Kinder reden immer lauter, ein Junge wiederholt mehrmals Andreas Namen. „Ach, ihr könnt jetzt spielen, ihr könnt euch was aussuchen“, sagt diese dann plötzlich und unterhält sich anschließend weiter mit ihrer Kollegin. Einige Kinder stehen auf und verteilen sich im Raum, andere bleiben zunächst noch sitzen oder liegen und entfernen sich nach und nach. Die Erzieherinnen unterhalten sich währenddessen weiter miteinander. [...] (Protokollausschnitt vom 27.05.2008)

Gemeinsame Aktivitäten der Großgruppe werden stets von einer der Pädagoginnen angeleitet, die dazu alle Kinder der Gruppe in einen Sitzkreis am Boden zusammenkommen lässt. Sofern eine weitere Pädagogin anwesend ist, kommt auch diese zum Kreis hinzu, wobei in der Regel beide Erwachsenen nebeneinander Platz nehmen. Vielfach treffen diese dann kurzfristig Absprachen über Abläufe und organisatorische Details, während die Kinder warten, ohne hieran beteiligt zu sein. Nachdem auch die im Protokollausschnitt dargestellte Szene für die Kinder zunächst mit einer Wartezeit begonnen hat, kündigt ihnen Andrea an, nun gemeinsam für das Sommerfest üben zu wollen. Noch bevor der dafür vorgesehene Ablauf genauer erläutert oder mit dem Üben begonnen werden kann, erleidet der Kommunikationsfluss zwischen Erzieherin und Kindern jedoch durch Sabines Zwischenfrage einen Bruch. Erneut müssen die Kinder warten, wobei die Lautstärke im Raum merklich ansteigt. Als sich die Pädagogin dann wieder den Kindern zuwendet, knüpft sie nicht an ihre ursprüngliche Ankündigung an, nun für das Sommerfest zu üben, sondern bricht die gemeinsame Sequenz stattdessen plötzlich zugunsten einer Freispielphase ab. Auch hier erfolgt dabei keine Begründung oder nähere Erläuterung der spontanen Planänderung gegenüber den Kindern. Vielmehr vertieft sich Andrea sofort wieder in das Gespräch mit der Kollegin. Auch von Seiten der Kinder erfolgen an dieser Stelle keine Rückfragen oder Kommentare.

[...] Nach einiger Zeit steht Andrea auf und kündigt laut an, dass die Vorschulkinder nun doch noch einmal für das Sommerfest üben werden. Svetlana, die inzwischen mit einem Mädchen an einem Tisch Platz genommen und gerade ein Puzzle auszubreiten begonnen hat, schaut kurz Andrea an, dann das Mädchen, zuckt mit den Schultern und sagt: „Ich muss üben“. Dann steht sie auf und geht hinaus. Das Mädchen bleibt mit dem Puzzle allein am Tisch zurück. [...] (Protokollausschnitt vom 27.05.2008)

Die kurze Zeit später folgende Planänderung, bei der von Seiten der Pädagoginnen erneut eine Ankündigung rückgängig gemacht wird, bringt für Svetlana, aber auch für viele anderen Kinder, eine unvorhergesehene Unterbrechung ihrer zwischenzeitlich begonnenen Tätigkeiten mit sich. Svetlana reagiert hierauf ihrer Spielpartnerin gegenüber mit dem kurzen Kommentar „Ich muss üben“ und einem Schulterzucken, womit sie indirekt ihr Unverständnis gegenüber dem Verlauf der Situation mitzuteilen scheint. Der

Pädagogin Andrea gegenüber zeigt sie jedoch keine Reaktion, sondern folgt der Aufforderung kommentarlos und ohne Widerstand.

Die dargestellten Szenen bringen zum Ausdruck, dass die Pädagoginnen hinsichtlich Ablauf und Gestaltung didaktisch-methodisch aufbereiteter Sequenzen des pädagogischen Alltags *in direkter Art agieren*, wobei *den Kindern keine Mitgestaltungsmöglichkeiten eingeräumt* werden. Diese werden weder an der Planung beteiligt, noch werden ihnen anstehende Vorhaben sowie spontane Änderungen im Ablauf, die immer wieder auch das Abbrechen laufender Tätigkeiten erforderlich machen, transparent gemacht oder begründet. Die *Kinder wiederum passen sich den Ereignissen des Alltags an*, indem sie in unklaren Phasen abwarten und sowohl Aufforderungen als auch plötzlichen Änderungen flexibel Folge leisten. Dies kommt auch in den folgenden Protokollausschnitten zum Ausdruck, bei denen Einzelne von ihnen für das Kleingruppenangebot der Sprachförderung zusammengerufen werden:

[...] Sabine steuert auf eine Kindergruppe zu, die auf dem Boden sitzt und ein Brettspiel spielt. Sie beugt sich leicht zu den Kindern hinunter und sagt: „Kommt ihr in die Sprachförderung?“ „Was?“, fragt Igor und schaut zu ihr nach oben. Tai kichert, Svetlana schaut zuerst ihn an, dann Sabine. „Kommt ihr bitte in die Sprachförderung“, wiederholt Sabine, diesmal in aufforderndem Tonfall, während sie sich bereits wieder aufrichtet und den ersten Schritt in Richtung des Raumes macht. Svetlana erhebt sich, wobei sie geräuschvoll ausatmet, die beiden Jungs stehen einen Augenblick später ebenfalls auf. Während Igor gemeinsam mit Svetlana Sabine folgt, bleibt Tai einen Augenblick stehen, schaut auf das Spiel herunter und sagt dann in fragendem Ton: „Was ist mit das?“ „Das könnt ihr später aufräumen“, antwortet ihm die Erzieherin Tanja, die sich ebenfalls im Raum befindet und an einem Tisch sitzt, um etwas in ihren Unterlagen aufzuschreiben. Tai runzelt kurz die Stirn, dann geht er zügig den anderen hinterher in den Sprachförderraum. [...] (Protokollausschnitt vom 06.05.2008)

[...] Fidan sitzt alleine an einem Tisch und malt. Sabine geht zu ihr hin, geht neben ihr in die Hocke und fragt: „Kommst du mit mir mit?“ Fidan legt den Stift aus der Hand, steht auf, nimmt ihr Bild in die Hand und scheint einen Moment zu zögern. „Ich nehme das und lege es zu deinen Sachen, dann kannst du es später mit nach Hause nehmen“, sagt Tanja, eine Erzieherin, die ebenfalls im Raum ist und die Situation beobachtet zu haben scheint. Sie nimmt Fidan das Bild aus der Hand und geht zur Garderobe, wo sie es dann in Fidans Fach legt. Fidan schaut ihr kurz nach und folgt Sabine dann kommentarlos in den Sprachförderraum. [...] (Protokollausschnitt vom 13.05.2008)

In beiden Szenen wird erkennbar, dass die Kinder von Sabine zum dafür vorgesehenen Zeitpunkt aufgefordert werden, nun am Sprachförderprogramm teilzunehmen, das in einer Kleingruppe stattfindet. Dabei setzt Sabine als selbstverständlich voraus, dass die Kinder andere Tätigkeiten, denen sie sich zu diesem Zeitpunkt gerade widmen, zugun-

ten der Fördermaßnahme spontan unter- bzw. abbrechen. Die Reaktionen der Kinder lassen vermuten, dass sie diese Regelung nicht begrüßen, atmet doch beispielsweise Svetlana geräuschvoll aus, während Igor direkt nachfragt, was denn mit dem begonnenen Spiel sei. In beiden Szenen ist es dann eine zufällig anwesende und unbeteiligte Erzieherin, die die bisher laufenden Tätigkeiten der Kinder zugunsten der Sprachförderung unmissverständlich als beendet erklärt. Auch hier wiederum *passen die Kinder ihr Verhalten den direktiven Vorgaben der Pädagogin(nen) an*. Wenngleich Tai zunächst rückfragt, was mit dem begonnenen Spiel sei und auch Fidan nur zögerlich reagiert, fügen sich sämtliche beteiligten Kinder – im Wissen darum, dass sie keine Wahl haben, Widerstand zu leisten – letztlich den erhaltenen Anweisungen.

Dass und inwiefern das direkte Agieren der Pädagoginnen auch die Kommunikation unter Kindern und Erwachsenen prägt, zeigt sich beispielhaft in der folgenden Szene, die dem Beginn einer Sequenz des Trainings zur phonologischen Bewusstheit für die Vorschulkinder entstammt:

[...] Andrea hat eine Tüte von der Fensterbank genommen und kniet nun schweigend mit den Kindern im Kreis auf dem Boden. „Wofür brauchst du die ganzen Sachen?“, fragt Svetlana. Andrea legt einen Zeigefinger auf die Lippen und sagt dann: „Wir warten noch auf zwei Kinder, dann fangen wir an.“ [...] (Protokollausschnitt vom 19.06.2008)

In der dargestellten Szene warten die Kinder auf den Beginn einer angekündigten Aktivität und zwei dazu noch fehlende Kinder. Die Pädagogin Andrea kniet dabei schweigend mit ihnen im Kreis, die für die Sequenz vorbereiteten Materialien in einer Tüte vor ihr liegend. Svetlana spricht Andrea an und fragt sie, wozu sie die in der Tüte mitgebrachten Gegenstände brauche. Mit dieser spontanen Initiative bringt das Mädchen zum einen ihre Neugier und Aufgeschlossenheit gegenüber der bevorstehenden Aktivität zum Ausdruck. Zum anderen ergreift Svetlana außerdem die Initiative, einen kommunikativen Austausch mit der Pädagogin in Gang zu bringen, der sich auf die bevorstehende, gemeinsame Aktivität bezieht. Andrea geht auf ihre Frage jedoch nicht ein, sondern fordert das Mädchen stattdessen, verstärkt durch eine symbolische Geste, zum Schweigen auf.

Auch in den folgenden Szenen kommt zwischen den Beteiligten letztlich kein dialogischer Austausch zustande:

[...] Der Sitzkreis ist beendet und Tanja kündigt an, dass die Kinder jetzt draußen im Garten frühstücken dürfen. Diese begeben sich daraufhin aus dem Gruppenraum heraus in den Flur und nehmen dort ihre Rucksäcke vom Haken, in denen sich ihr Frühstück befindet. Svetlana hängt ihren Rucksack ab und hantiert dann für einige Augenblicke mit der vorderen Schnalle herum. Sie scheint diese öffnen zu wollen, was ihr jedoch nicht gelingt. Plötzlich schaut sie kurz auf und blickt in Richtung der Tür zum Gruppenraum, wo Tanja und Sabine stehen

und sich miteinander unterhalten. Sie geht auf die Beiden zu und bleibt wortlos neben ihnen stehen. Sabine und Tanja unterhalten sich zunächst weiter, Svetlana tritt von einem Fuß auf den anderen und schaut den anderen Kindern hinterher, die inzwischen nacheinander mit ihrem Frühstück in den Garten laufen. Dann unterbricht Tanja das Gespräch mit Sabine und fragt Svetlana: „Was ist mit dir?“ „Mein Rucksack“, sagt Svetlana und hält Tanja diesen entgegen. Wortlos öffnet Tanja die Schnalle, gibt Svetlana den Rucksack zurück und wendet sich dann wieder Sabine zu, um ihr Gespräch fortzuführen. Svetlana nimmt ihn wortlos entgegen und geht. [...] (Protokollausschnitt vom 12.06.2008)

Svetlana spricht die Pädagoginnen zunächst nicht aktiv darauf an, dass sie Hilfe benötigt, sondern wartet wortlos ab, bis diese auf sie aufmerksam werden, ihr Gespräch unterbrechen und sich ihr zuwenden. Tanjas Frage „Was ist mit dir?“ beantwortet das Mädchen mit einer unvollständigen Äußerung. Tanja greift diese jedoch nicht weiter auf, sondern interpretiert selbstständig die damit verbundene Intention, den Rucksack für sie zu öffnen. Wortlos kommt sie der erahnten Bitte des Mädchens nach, wobei sowohl währenddessen als auch anschließend, als sie dem Mädchen den Rucksack zurückgibt, keine weitere Kommunikation zwischen den beiden an der Situation Beteiligten mehr stattfindet. Vielmehr wendet sich die Pädagogin stattdessen wieder ihrer Kollegin zu, um das unterbrochene Gespräch mit ihr fortzuführen.

[...] Hasan, Baran und ein weiterer Junge setzen sich in Hasans Gruppenraum gemeinsam auf einen Teppich. Aus einem nebenstehenden Regal nehmen sie einige Autos und beginnen, damit zu spielen. Sie schieben die Autos auf dem Boden herum, machen dabei laute Brummgeräusche und lachen immer wieder laut auf. Tanja, die in der Nähe steht, schaut mehrfach mit ernstem Blick zu ihnen hin. Plötzlich ereignet sich ein Unfall, Hasan fährt mit seinem Auto frontal gegen das von Baran, der daraufhin lautstark „Oh, wow“ ruft und das Auto in die Luft wirft. Die Jungen lachen wieder. Tanja dreht sich erneut um und macht einen Schritt auf die Jungen zu. „Hey, Vorsicht – das geht so nicht“, sagt sie ernst und schüttelt dabei den Kopf. Die Jungen schauen sie an, Baran hebt sein Auto auf und alle drei schieben ihre Fahrzeuge wieder mit – diesmal deutlich leiseren – Brummgeräuschen über den Boden. [...] (Protokollausschnitt vom 27.05.2008)

In dieser exemplarisch ausgewählten Szene nutzen Hasan, Baran und ein weiterer Junge die im Gruppenraum zur Verfügung stehenden Autos für ein gemeinsames Spiel. Mit passenden Geräuschen untermalt lassen sie diese auf dem Teppich umherfahren. Dabei werden sie von Tanja mit ernstem Blick beobachtet. Da die Kinder einer für die Freispielzeit durchaus üblichen Beschäftigung nachgehen, für die selbst es keinen Anlass zur Kritik zu geben scheint, kann stattdessen angenommen werden, dass die ernste Miene der Pädagogin dem lauten Lachen der Jungen gilt, das immer wieder durch den Gruppenraum schallt und das sie als störend zu empfinden scheint. Von den Jungen, die in ihr Spiel vertieft sind, wird dies jedoch zunächst nicht wahrgenommen. Als diese

einige Augenblicke später dann einen Unfall simulieren, bei dem die Lautstärke durch Barans spontanen Ausruf und das erneute Gelächter der Jungen weiter ansteigt, schaltet sich die Pädagogin aktiv in die Situation ein. Worauf sich ihre Ermahnung „Hey, Vorsicht – *das* geht so nicht“ konkret bezieht, formuliert sie dabei jedoch nicht genauer aus und ergänzt auch keine Erklärung oder Begründung. Von Seiten der Kinder wiederum wird die Ermahnung der Pädagogin wortlos und ohne Rückfragen zur Kenntnis genommen, sodass sich die verbale Konversation letztlich allein auf die Einzeläußerung der Pädagogin beschränkt. Stattdessen scheinen die Jungen die mit ihr verbundene Intention eigenständig zu deuten und dabei auf die Lautstärke ihres Spiels zu beziehen, denn sie führen dieses von jenem Zeitpunkt an deutlich leiser fort.

Die dargestellten Szenen zeigen exemplarisch, dass *das direkte Agieren der Pädagoginnen nicht nur die Gestaltung des pädagogischen Alltags prägt, sondern auch die Kommunikation zwischen Erwachsenen und Kindern*. So ersetzen auch bei sich situativ ergebenden Gesprächsanlässen kurze, zweckorientierte Fragen und Ansagen einen interaktiven Austausch, in den die Kinder aktiv eingebunden wären. Abschließend kann an dieser Stelle also zusammengefasst werden, dass mit dem vorwiegend direkten Agieren der Professionellen gleichzeitig *Praktiken einer einseitigen Alltagskommunikation* einhergehen.

8.2 „Wir haben das Wort“ – Zum einsprachigen Realisieren sprachbezogener (Förder-)Praxis und deren schwerpunktmäßiger Ausrichtung auf eine Wortschatzerweiterung in der Zielsprache

Der folgende Ausschnitt entstammt einem Beobachtungsprotokoll des Sprachförderangebots, das von der externen Sprachförderkraft Sabine geleitet wird. Diese kommt mehrmals wöchentlich zu festen Zeiten in die Einrichtung, um mit speziell dafür ausgewählten Kindern in einem Nebenraum für jeweils 30 bis 45 Minuten gezielt Sprachförderaktivitäten in Kleingruppen durchzuführen.¹⁰⁸ Das während der Förderung zum Einsatz kommende Material unterliegt dabei ihrer persönlichen Auswahl und entstammt vorwiegend den Programmen „Die KIKUS-Methode“ von Edgardis Garlin (2008) sowie „Wir verstehen uns gut“ von Elke Schlösser (2001). Den Einsatz der Materialien gestaltet sie dabei hinsichtlich Auswahl und Zusammenstellung frei, ohne einem der beiden Programme konsequent zu folgen.

¹⁰⁸ Die Realisierung der Sprachförderung durch eine externe Kraft wird finanziert aus Mitteln des Landes Rheinland-Pfalz, die der Einrichtung im Rahmen der Initiative „Bildung von Anfang an“ zur Verfügung stehen. Die Eltern der für die Teilnahme ausgewählten Kinder wurden vor Beginn der Maßnahme über Zielsetzung und Gestaltung der Sprachförderung schriftlich informiert. Dabei wurden auch die Förderzeitpunkte (zwei Termine pro Woche, jeweils ab 8 Uhr) mitgeteilt und auf die Bedeutsamkeit einer regelmäßigen und pünktlichen Teilnahme hingewiesen. Außerdem enthielt das Schreiben den Vermerk, dass bei Versäumen der regelmäßigen Teilnahme eine Meldepflicht der Einrichtung gegenüber dem Jugendamt besteht.

In der dargestellten Szene liegt eine DIN A 3-formatige, bunt ausgemalte Abbildung eines Badezimmers¹⁰⁹ für alle Beteiligten sichtbar auf dem Tisch.

[...] Sabine nimmt einen Stapel kleinerer Bildkarten in die Hand und erklärt den Kindern, dass sie die Bildausschnitte auf den Karten jetzt auf dem großen Bild suchen sollen. Sie legt die erste Bildkarte ab, auf der ein Wandspiegel zu sehen ist. „Was ist denn das?“, fragt sie und guckt dabei Fidan an. Diese schaut sie an, schaut dann wieder auf die Karte und schweigt. „Fidan“, spricht Sabine das Mädchen erneut auffordernd an. „Das da“, sagt Fidan leise und zögerlich und zeigt auf die Stelle, an der auf dem großen Bild der Spiegel zu sehen ist. „Und wie heißt das?“, fragt Sabine. Fidan schweigt. „Beschreib mal“, fordert Sabine sie auf. Fidan schweigt weiter und schaut vor sich auf den Tisch. Sabine schaut Tai an, der unruhig auf seinem Stuhl hin und her rutscht. „Spiegel“, sagt dieser sofort. [...] (Protokollausschnitt vom 29.05.2008)

Obwohl Fidan in der dargestellten Szene die Aufgabenstellung, den Ausschnitt auf dem großen Bild wiederzufinden, korrekt erfüllt, scheint das Mädchen letztlich aus der Situation als gescheitert hervorzugehen. Ihre – sprachunabhängige – Leistung bleibt von der Sprachförderkraft Sabine unkommentiert, die das Mädchen stattdessen nach der passenden deutschen Bezeichnung für den dargestellten Gegenstand fragt. Als Fidan hierauf mehrfach nicht antwortet, erhält sie von der Pädagogin das alternative Angebot, den Gegenstand zu beschreiben. Fidan schweigt zunächst weiterhin, wobei offen bleibt, ob ihr die Formulierung der Aufforderung überhaupt verständlich ist. Ein *Zurückgreifen auf eine andere Sprache als das Deutsche* bleibt dabei *als Lösungsstrategie unberücksichtigt*. Stattdessen gibt Sabine das Wort letztlich kommentarlos an einen anderen Jungen weiter, der den gesuchten Begriff auf Deutsch benennen kann. Melanie Kuhn (2011) beobachtet im Rahmen ihrer ethnographischen Feldforschungen in elementarpädagogischen Einrichtungen die Konstruktion von Sprachkenntnissen der Kinder in anderen als der Mehrheitssprache als kontextbezogen „irrelevant und wertlos“ (ebd., S. 281), wodurch „Kompetenzen allein in der deutschen Sprache verabsolutiert“ (ebd.) werden. Fidans Schweigen deutet daraufhin, dass auch sie aufgrund der generell vorherrschenden Einsprachigkeit innerhalb des pädagogischen Alltags¹¹⁰ die ihr zur Verfügung stehenden sprachlichen Alternativen als hier nicht legitim einschätzt und sich daher dazu entscheidet, gar nichts zu sagen. İnci Dirim (2010) deutet „verdeckt“ verhängte Sprachverbote, mit denen eine Unterlassung der Pflege bzw. Unterdrückung bestimmter Sprachen einhergeht, als „Gebot[e] des Schweigens“ (ebd., S. 102). Weil mit derartigen pädagogischen Maßnahmen für die Kinder eine Beschneidung ihrer sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten einhergeht, bezeichnet sie die Autorin

¹⁰⁹ Die in dieser Szene zum Einsatz kommenden Materialien entstammen dem Programm „Wir verstehen uns gut“ von Elke Schlösser (2001), Praxiselemente Baustein 3 (S. 85 ff.).

¹¹⁰ Ein explizit verbalisiertes „Sprachgebot“ (vgl. Dirim/Hauenschild/Lütje-Klose 2008, S. 13) wurde in der Einrichtung nicht beobachtet.

nicht nur als ungeeignet für den Erwerb einer anderen Sprache, sondern vor allem auch zu hinterfragen mit Blick auf eine subtile Erzeugung sozialer Ungleichheit durch Sprache im Sinne neo-linguizistischer Tendenzen.¹¹¹

[...] Sabine deckt die nächste Bildkarte auf. Diese zeigt einen Bademantel. „Wie nennt man das?“, fragt sie und schaut Sinem an. Diese zuckt mit den Schultern. „Ein Jacke“, sagt Igor. „Nicht im Bad“, antwortet Sabine. Tai sagt: „Ich hab das in mein Badezimmer, das trock mit ich ab“. Sabine bestätigt: „Ja genau, und wie nennen wir das?“ „Trocken?“, sagt Sinem in fragendem Ton. „Man nimmt es zum Abtrocknen im Bad“, sagt Sabine. „Bad“, wiederholt Sinem. „Und weiter?“, fragt Sabine sie. „Mantel“, sagt Sinem plötzlich. „Sabine klatscht in die Hände und sagt: „Wir haben das Wort, du bist spitze, ein Bademantel“. „Ich hab das in mein Badezimmer“, wiederholt Tai. Sabine dreht die nächste Karte um. [...] (Protokollausschnitt vom 29.05.2008)

Erneut wird im weiteren Verlauf der Szene dann das deutsche Wort für einen Gegenstand gesucht, der auf einer Bildkarte dargestellt ist. Die ursprünglich angekündigte Aufgabenstellung, die Bildausschnitte jeweils auf dem großen Bild wiederzufinden, wird dabei inzwischen nicht mehr weiter verfolgt. Stattdessen entwickelt das ursprüngliche Bilder-Suchspiel zunehmend den Charakter eines Wörter-Ratespiels, bei dem schlussendlich die passende Bezeichnung gemeinsam gefunden wird.

Die dargestellten Protokollausschnitte verdeutlichen exemplarisch, dass der *Fokus der Fördersequenzen ausschließlich auf die Zielsprache Deutsch* gerichtet ist. Durch gezielte Fragen lenkt Sabine das Gespräch, dessen Verlauf erkennbar werden lässt, dass sie bei der Planung der Fördereinheit den Erwerb eines bestimmten Repertoires an Bezeichnungen aus dem Themenfeld „Badezimmer“ in den Fokus gerückt hat. Ziel der Einheit scheint, die auf den Bildkarten dargestellten Gegenstände benennen zu können. Während Tais eigenaktive Beteiligungsversuche unbeantwortet bleiben, reagiert Sabine auf Sinem, die ein Fragment des gesuchten Wortes in den Raum stellt, mit einem merklich erfreuten „Wir haben das Wort“.

Auch in einer Äußerung Tai gegenüber bezieht sich Sabine im Zusammenhang mit seinem Lernfortschritt im Deutschen unmittelbar auf die Erweiterung seines Wortschatzes:

[...] „Du hast schon viel gelernt in der Sprachförderung, du kennst viele neue Wörter“, sagt Sabine an Tai gerichtet. Tai nickt. [...] (Protokollausschnitt vom 15.05.2008)

Erneut kommt so die *Ausrichtung der Sprachförderung mit Priorität auf das Wortschatztraining*¹¹² noch einmal zum Ausdruck. Auch bei der Ausgestaltung der

¹¹¹ Vgl. hierzu auch Christmann/Panagiotopoulou 2012.

gemeinsamen Aktivitäten für alle Kinder der Gruppe wird von Seiten der Pädagoginnen immer wieder gezielt nach Wortbedeutungen gefragt. Der folgende Protokollausschnitt, in dem Andrea mit den Kindern ein Lied von der Schöpfung singt, soll dies exemplarisch verdeutlichen:

[...] Nachdem das Lied zu Ende ist, greift Andrea den Text der letzten Strophe noch einmal auf: „Es heißt die Wälder, Flüsse und das Meer – was sind denn Wälder?“ fragt sie. „Die ganze Welt“, antwortet Svetlana, nachdem sie die Hand gehoben hat und daraufhin von Andrea aufgerufen worden ist. „Nein, bei Wasser, wenn das so hoch geht“, widerspricht Hasan, der neben Svetlana sitzt, ihr unaufgefordert. Svetlana schaut ihn an, dann zu Andrea zurück, während Hasan mit dem rechten Arm eine Wellenbewegung andeutet. „Nein“, sagt Andrea und Hasan stoppt seine Wellenbewegung, indem er den Arm sinken lässt. Svetlana schaut ihn fragend an, dann blickt sie wieder zu Andrea. „Das sind Wellen. Hier heißt es aber Wälder. Wälder kommt von Wald, da wo es viele Bäume und Tiere gibt.“ [...] (Protokollausschnitt vom 20.05.2008)

Nachdem gemeinsam ein Lied gesungen wurde, greift Andrea den Text der letzten Strophe noch einmal auf und erfragt die Bedeutung des darin vorkommenden Wortes „Wälder“. Svetlana, die hierzu eine Vermutung hat und diese durch Handheben anzeigt, wird von Andrea angesprochen und äußert ihre Idee. Spontan bringt anschließend Hasan einen alternativen Vorschlag zur Wortbedeutung ein. Sein einleitendes „Nein“ bezieht sich dabei auf Svetlanas vorangegangene Erklärung, die von Seiten der Pädagogin bis dahin unkommentiert geblieben war. Andrea reagiert auf seine Äußerung wiederum mit „Nein“ – woraufhin dieser seinen Arm sinken lässt, mit dem er seine Erklärung gestisch untermalt hatte. Svetlana schaut fragend zunächst ihn und dann Andrea an. Nachdem sich ihre eigene und die Vermutung des Jungen als falsch erwiesen haben, bleibt nun die gesuchte Wortbedeutung zunächst weiterhin offen. Im nächsten Augenblick ergänzt die Pädagogin dann jedoch selbst die erfragte Erklärung, indem sie das Wort „Wälder“ auf den Singular „Wald“ zurückführt und zusätzlich anmerkt, dass es dort viele Bäume und Tiere gibt.¹¹³ Die Ausgestaltung der Sequenz steht exemplarisch für den Verlauf gemeinsamer Gruppenaktivitäten und zeigt, dass die agierende Pädagogin dabei die sprachlichen Voraussetzungen der Kinder nicht unberücksichtigt lässt. Vielmehr greift sie aus dem Text eines gemeinsam gesungenen Liedes gezielt ein Wort heraus, von dem sie anzunehmen scheint, dass seine Bedeutung nicht allen Kindern be-

¹¹² Auch Wiebke Hortsch beobachtet im Rahmen ihrer Studie in einer rheinland-pfälzischen Kindertagesstätte eine Fokussierung der Sprachförderung auf die „Förderung konkreter sprachlicher Elemente“ (vgl. Hortsch 2015, S. 165; Hervorhebung im Original).

¹¹³ Wiebke Hortsch beobachtet im Rahmen ihrer ethnographischen Studie in Finnland, dass die Kinder von den Pädagoginnen unmittelbare Rückmeldungen auf ihre Äußerungen erhalten. Richtige Antworten werden gelobt, bei falschen Antworten bieten die Pädagoginnen eine Unterstützung, indem sie konkrete Nachfragen anstellen und so eine Korrektur und damit richtige Antwort ermöglichen (vgl. Hortsch 2015, S. 122).

kannt ist. Das gemeinsame Klären der Wortbedeutung erfolgt dann über ein ungeordnetes Abfragen und Äußern von Vermutungen – wobei sowohl von Seiten der Pädagogin als auch von den Kindern selbst das Zurückgreifen auf Kenntnisse in anderen Sprachen nicht als mögliche Strategie zur Bedeutungsklä rung einbezogen wird. Nachdem sich die Erklärungsversuche der Kinder als falsch erweisen, erhalten diese letztlich von der Pädagogin eine kurze Erläuterung. An dieser Stelle kann daher abschließend zusammengefasst werden, dass *die sprachenbezogene (Förder-)Praxis in der beobachteten Kindertagesstätte in Rheinland-Pfalz einsprachig realisiert und dabei schwerpunktmäßig auf eine Wortschatzerweiterung in der Zielsprache ausgerichtet wird.*

8.3 „Ich brauch jetzt das Kind“ – Zum Nicht-Anschließen zwischen Sprachförderung und pädagogischem Alltag

Wie bereits unter 8.2 erläutert wurde, finden unter der Leitung der externen Sprachförderkraft Sabine in einem Nebenraum regelmäßig zu festen Zeiten Sprachfördereinheiten statt. Diese sprachenbezogenen Förderangebote sind dabei als additive, räumlich und inhaltlich vom pädagogischen Alltag losgelöste Aktivitäten für speziell ausgewählte Kinder konzipiert. Die folgende Szene zeigt exemplarisch Igers Einstieg in eine dieser Sprachfördereinheiten:

[...] Als ich um 8 Uhr im Kindergarten eintreffe, spielt Igor gemeinsam mit einer Erzieherin das Spiel „Was stimmt hier nicht?“¹¹⁴. Ich gehe kurz in den Sprachförderraum, lege meine Sachen ab und beobachte dabei durch die geöffnete Tür, wie Sabine zu den beiden hingeht. Die erste Spielrunde scheint gerade beendet, denn Igor stapelt die ausliegenden Bildkarten aufeinander. „Wir spielen das“, sagt Igor zu Sabine, die jetzt neben ihm steht. „Toll“, antwortet sie ihm, wendet sich dann der Erzieherin zu und ergänzt: „Aber ich brauch jetzt das Kind“. Igor hantiert weiter mit den Karten, die Erzieherin hilft ihm beim Stapeln. „Ich brauch ihn jetzt“, wiederholt Sabine und stützt die Hände in die Seite. „Igor?“, spricht sie ihn erneut an. Igor seufzt, steht auf und geht in den Sprachförderraum. Die Karten lässt er liegen, die Erzieherin räumt sie in die zugehörige Schachtel zurück. [...] (Protokollauschnitt vom 12.06.2008)

Igor spielt in der dargestellten Szene gemeinsam mit einer Erzieherin ein Spiel, das vom herausgebenden Verlag als Sprachfördermaterial konzipiert ist.¹¹⁵ Der Junge scheint sichtlich Freude daran zu haben, denn er hantiert geschäftig mit den Karten. Als Sabine hinzukommt, erzählt er ihr sofort und unaufgefordert davon, dass das Spiel gerade mit-

¹¹⁴ Es handelt sich um ein Spiel aus der Reihe „Bildkarten zur Sprachförderung“, deren Herausgeber der Verlag an der Ruhr ist (ISBN 9783834603586).

¹¹⁵ Auch Kerstin Graf beobachtet in ihrer Studie, dass die Kinder in der dortigen Kindertagesstätte immer wieder in ihren Aktivitäten und Interaktionen unterbrochen werden, um an den Sprachförderangeboten teilzunehmen (Christmann/Graf 2010, S. 200).

ten im Gange ist – wobei offen bleiben muss, ob er den dann folgenden Abbruch des Spiels womöglich bereits vorhersieht und auf diese Weise zu verhindern versucht. Sabine reagiert auf seine Äußerung nur knapp und wendet sich stattdessen der mitspielenden Erzieherin zu, um den Abbruch des laufenden Spielgeschehens zu fordern. Hier zeigt sich, dass Igor selbst an der Planung und Gestaltung der anstehenden Abläufe nicht beteiligt wird. Vielmehr bespricht die Sprachförderkraft in seinem Beisein, jedoch ohne ihn dabei einzubeziehen, den weiteren Verlauf. Letztlich folgt Igor ihr seufzend in den Sprachförderraum – ohne dass diese Aufforderung im Rahmen eines kommunikativen Austauschs direkt verbalisiert worden wäre. Hier kommen nicht nur erneut *das direkte Agieren der Pädagoginnen sowie das damit eihergehende Verzichten auf einen interaktiven Austausch unter Beteiligung der Kinder* zum Ausdruck (vgl. 8.1), sondern darüber hinaus die *klare Trennung zwischen Sprachförderaktivität und dem pädagogischen Alltag*. Diese schlägt sich hier sowohl räumlich als auch personell und nicht zuletzt inhaltlich nieder, wird doch eine bereits laufende, sprachbezogene Aktivität, an der Igor sich bereitwillig beteiligt, zugunsten einer (konkurrierenden) Sprachfördersituation abgebrochen.¹¹⁶ Aus Perspektive des Jungen geht mit der Teilnahme an den Förderaktivitäten eine konkrete Behinderung seiner Teilnahme am übrigen pädagogischen Alltag einher, die er als negativ zu erleben scheint, folgt er Sabine doch in der dargestellten Szene unter Seufzen in den entsprechenden Raum. Auch Sabines Äußerung im Rahmen eines in-situ-Gesprächs¹¹⁷ bestätigt diese Beobachtung. Diese erzählt mir, Igor habe von Anfang an eine „sehr negative Einstellung zur Sprachförderung“ gehabt. Der Junge sei morgens ab 7.30 Uhr in der Einrichtung und beginne dann etwas zu spielen. Um 8 Uhr müsse sie ihn dabei unterbrechen, damit er an der Sprachförderung teilnehme. „Ich rei ihn da dann immer raus und dann hab ich gleich `nen negativen Stand, egal was ich dann mache“, sagt sie dazu [...].

Über diese dargestellte Konsequenz des „Herausgerissenwerdens“ hinaus, die aus Perspektive der Kinder mit der *konzeptionellen Gestaltung der Sprachförderangebote als räumlich getrennt und zu festen Zeitpunkten stattfindende Kleingruppenaktivitäten* einhergeht, scheint auch die Teilnahme an den Aktivitäten selbst mit Einschränkungen einherzugehen:

[...] Igor schaut während dem Verlauf des Spiels aus dem Fenster, wo er einige Kinder sieht, die im Garten Fußball spielen. „Oh man, ich will auch raus, darf ich auch raus?“, fragt er. Sabine reagiert nicht. Er schaut weiter aus dem Fens-

¹¹⁶ Es zeigt sich hier außerdem, dass auch die Nutzung der Materialien innerhalb der Kindertagesstätte getrennt geregelt erfolgt. Dies bestätigt auch die Äußerung der Sprachförderkraft in der folgenden Szene: *[...] Sabine deutet mit einem Kopfnicken in Richtung des Tisches, an dem Igor eben mit einer der Erzieherinnen gespielt hat und sagt: „Ein schönes Spiel, auch für die Sprachförderung, aber das merken die anderen halt auch und schwupps isses weg. Naja, aber das ist ja auch nicht der Sinn der Sache, dass es dann hier im Regal liegt und ich nutze es nur alle paar Wochen.“ [...]* (Protokollauschnitt vom 12.06.2008)

¹¹⁷ Das Gespräch ereignete sich im Rahmen meines Feldbesuches am 05.06.2007. Alle im Text verwendeten Zitate entstammen dem Beobachtungsprotokoll dieses Aufenthaltes im Feld.

ter. „Sprachförderung ist langweilig, ich hab keine Lust mehr“, sagt er dann. Sabine antwortet ihm auch darauf nicht. [...] (Protokollausschnitt vom 02.07.2008)

Während Igor gemeinsam mit Sabine und den anderen Kindern der Kleingruppe im Sprachförderraum ein von der Pädagogin ausgewähltes Spiel spielt, kann er durch das Fenster einige andere Kinder beim Fußballspielen im Garten beobachten. Er äußert Sabine gegenüber den Wunsch, dabei mitzumachen und begründet dies damit, die Sprachförderung als langweilig zu empfinden. Seine Äußerungen werden von Sabine jedoch nicht aufgegriffen, sondern bleiben unkommentiert. Aus Perspektive des Jungen stellt sich die Sprachförderung hier in doppelter Weise als wenig attraktives Pflichtprogramm dar. Zum einen äußert er, die Aktivität selbst als langweilig zu empfinden, zum anderen macht es ihm die verpflichtende Teilnahme unmöglich, beim gleichzeitig stattfindenden Fußballspiel im Garten mitzumachen. Auf dieses *Nicht-Anschließen zwischen Sprachförderung und dem pädagogischen Alltag* mit seinen zeitgleich stattfindenden, konkurrierenden Angeboten und Möglichkeiten der Beschäftigung scheint in der folgenden Szene auch Sabine selbst anzuspieren:

[...] Igor trommelt mit den Fingern auf dem Tisch und schaut aus dem Fenster. Dann legt er den Kopf ab und schwingt die Beine abwechselnd so stark nach vorne und zurück, dass seine Füße polternd von unten gegen die Tischplatte stoßen. Sabine schaut ihn ernst an und sagt: „Wenn du nicht aufhörst, gehst du raus. Aber dann spielst du nicht, dann sitzt du auf dem Stuhl. Dass das klar ist“. Igor setzt sich auf und senkt seinen Blick auf den Tisch. [...] (Protokollausschnitt vom 12.06.2008)

Sabine scheint Igors Verhalten in der dargestellten Szene als störend zu empfinden. Sie formuliert ihm gegenüber dabei jedoch keine direkte Aufforderung oder Bitte um Unterlassen, sondern formuliert diese vielmehr indirekt in Form einer angedrohten Konsequenz, sollte er sich ihrer Ansage widersetzen. Ergänzend spezifiziert sie die konkrete Ausgestaltung dieser Konsequenz – wohl um auszuschließen, dass Igor darin eine attraktive Alternative zur Sprachförderung selbst sehen könnte.

Auch in der folgenden Szene stört sich Sabine an Igors Verhalten während der Sprachförderung:

[...] Sabine erklärt den Kindern, dass sie heute etwas spielen werden und nimmt ein Kartenspiel aus dem Regal. Igor stöhnt, lässt sich unter den Tisch rutschen und sitzt jetzt auf dem Boden. „Wir wollen anfangen, Igor“, sagt Sabine laut und ergänzt dann zu mir hin gerichtet: „Ich schenk dir den. Das ist im Moment richtig lustig hier“. [...] (Protokollausschnitt vom 05.06.2008)

Hier kündigt Sabine den Kindern die von ihr geplante Aktivität an und geht unmittelbar dazu über, das entsprechende Material bereitzulegen. Igor reagiert mit einem Stöhnen,

verschwindet unter dem Tisch und bringt so zum Ausdruck, dass ihn die Ankündigung nicht zu begeistern scheint. Sabine reagiert darauf mit den Worten „Wir wollen anfangen“. Die gesteigerte Lautstärke, in der sie ihre Worte an ihn richtet, scheint dabei ihren Unmut über sein Verhalten bereits anzudeuten, der in der sich anschließenden, an mich gerichteten Äußerung noch einmal verstärkt zum Ausdruck kommt. Die Wortwahl „wir“ impliziert dabei das Einvernehmen aller an der Situation Beteiligter – wodurch Igors spontanem Ausdruck von Unlust die Dimension einer Störung der gesamten Gruppe zugewiesen und der Junge damit als Störenfried isoliert wird. Der sich anschließende Kommentar „Ich schenk dir den“ scheint dies noch zu verstärken, indem auch ich als unbeteiligte Beobachterin in den Konflikt einbezogen werde.¹¹⁸ So zeigt sich an dieser Stelle, wie bereits in den vorangegangenen Sequenzen der Sprachförderung, erneut die unter 8.1 dargestellte *Praxis einseitiger Alltagskommunikation*, bei der Igor zu keinem Zeitpunkt aktiv Beteiligung erfährt.

Während Sabine mir gegenüber im Rahmen des bereits ausschnitthaft dargestellten Gesprächs einen direkten Zusammenhang zwischen den organisatorischen Rahmenbedingungen der Sprachförderung und Igors „Unlust“ herstellte, scheint sich diese Deutung in ihren Äußerungen dem Jungen gegenüber nicht widerzuspiegeln. Trotzdem sie einen klaren Zusammenhang zwischen Igors „negative(r) Einstellung gegenüber der Sprachförderung“ und der Form konzeptioneller (Nicht)Einbindung der Sprachförderung in den pädagogischen Alltag herstellt, reagiert sie ihm selbst gegenüber mit Nicht-Beachtung, Androhung von Konsequenzen und Isolation von der Gruppe – nicht aber mit dem Angebot eines klärenden Dialogs.

Zusammenfassend lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass die beobachteten Praktiken im Rahmen des spezifischen Sprachförderangebots mit den Anregungen der Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz, die eine „alltägliche Sprachförderung“ als „zentrale und dauerhafte Aufgabe während der gesamten Kindergartenzeit“ (MBFJ 2004, S. 22) beschreiben, auf mehreren Ebenen zu kollidieren scheinen. So werden diese als *zeitlich begrenzte, additive Angebote für spezielle Kindergruppen* (vgl. hierzu auch Christmann/Panagiotopoulou 2012) realisiert und finden – ungeachtet des im Alltag ersichtlich werdenden Konfliktpotentials – *sowohl inhaltlich als auch organisatorisch, räumlich und personell losgelöst vom pädagogischen Alltag* statt.¹¹⁹

¹¹⁸ Vgl. hierzu auch die Ausführungen zur Rolle der Ethnographin aus Perspektive der Sprachförderkraft Sabine unter 5.2.6.

¹¹⁹ Die Analyseergebnisse zur konzeptionellen Gestaltung sind übertragbar auch auf das Förderprogramm „Hören, Lauschen, Lernen“, das sich an die Vorschulkinder richtet. Auch diese Förderung findet additiv und ohne Anbindung an den pädagogischen Alltag der Kindertagesstätte statt.

8.4 Zwischenfazit: Zum Verzicht auf (sprachliche) Beteiligung im Alltag

In den bisherigen Teilkapiteln konnte gezeigt werden, dass die *Ausgestaltung des pädagogischen Alltags von Seiten der Pädagoginnen vorwiegend in direkter Art* erfolgt, wobei den Kindern *wenig Beteiligungsmöglichkeiten* eingeräumt werden. Diese scheinen sich vielmehr über den ihnen zur Verfügung stehenden Handlungsspielraum bewusst zu sein und sich in diesen zu fügen. Situativer Widerstand, wie ihn Igor im Rahmen der Sprachförderung leistet, wird von Seiten der Sprachförderkraft zwar reflektierend eingeordnet, ohne daraus jedoch auch einen Handlungsbedarf abzuleiten. Vielmehr agiert die Pädagogin auch diesbezüglich direktiv, indem sie als unangemessen empfundene Verhaltensweisen durch Androhung von Sanktionen zu unterbinden versucht. Auch die Kommunikation mit den Kindern gestaltet sich unter Einflussnahme dieser Alltagspraktiken der Pädagoginnen. So *ersetzt eine einseitige kommunikative Praxis kurzer, zweckdienlicher Fragen und Ansagen einen interaktiven Austausch, in den die Kinder aktiv eingebunden wären*. Die Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz (MBFJ 2004, S. 22) demgegenüber raten zur „Nutzung aller geeigneten Situationen im Alltag“, die „Kinder zum Sprechen anzuregen, sie dazu zu ermuntern, sich mit ihren Wünschen, Gefühlen und Erlebnissen mitzuteilen“ und ihnen auf diese Weise die Möglichkeit zu geben, „zu erfahren und zu entdecken, dass Sprache eine wichtige Funktion als Medium der Kommunikation und Zuwendung hat“.

Auch *bei der Gestaltung der Sprachförderaktivitäten* zeigt sich ein *Ungleichgewicht in der Ausgestaltung der Interaktionen*. So ermöglicht eine enge Lenkung des Gesprächsverlaufs in Fördersequenzen den Kindern vorwiegend ein *sprachliches Re-Agieren*, jedoch *wenig Spielraum für eigenaktive Beiträge* – während in den Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz (MBFJ 2004, S. 22) „Zuhören und dem, was Kinder sagen Beachtung schenken“ sowie „vielfältiges Anregen der sprachlichen Aktivitäten des Kindes durch den Dialog“ als bedeutsame Elemente der „alltäglichen Sprachförderung“ (ebd.) hervorgehoben werden.

Letztlich geht damit, dass im pädagogischen Alltag der rheinland-pfälzischen Kindertagesstätte aufgrund des vorwiegend direktiven Agierens der Professionellen *keine Alltagspraxis eigenaktiver (sprachlicher) Beteiligung der Kinder etabliert* ist, auch die *Nicht-Nutzung der vorhandenen Mehrsprachigkeit der Kinder* einher – wogegen die Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz (MBFJ 2004, S. 23) „die Wertschätzung der unterschiedlichen Erstsprachen der Kinder und Familien“ explizit als bedeutsam hervorheben. Zwar wird eine Nutzung anderer Sprachen in der Einrichtung nicht geregelt oder gar unterbunden, ihre Verwendung wird von Seiten der Pädagoginnen jedoch auch nicht angeregt. Da die Kinder vorwiegend derart am pädagogischen Alltag partizipieren, dass sie Ansagen abwarten und diesen Folge leisten, jedoch über wenig Spielraum verfügen, sich eigenaktiv einzubringen,

bleiben auch *vorhandene Kenntnisse und Fähigkeiten in anderen Sprachen letztlich unsichtbar bzw. unhörbar*.¹²⁰ Stattdessen scheint sich der *Fokus sprachbezogener Aktivitäten im pädagogischen Alltag* auf einen *Entwicklungsbedarf in der Zielsprache Deutsch* hin auszurichten, dem insbesondere über das Klären von Wortbedeutungen und Übungen zum Wortschatzaufbau, also über *Maßnahmen zur Erweiterung des aktiven und passiven Wortschatzes in der Zielsprache Deutsch* begegnet wird. Konzeptionell werden die Sprachförderaktivitäten – ungeachtet des daraus resultierenden Konfliktpotentials – losgelöst vom und ohne Anschlussmöglichkeiten an den pädagogischen Alltag realisiert. Sie finden *räumlich getrennt und ohne inhaltliche Anbindung, zu festen Zeitpunkten und unter der Leitung einer externen Kraft* statt und *richten sich explizit an von den Pädagoginnen dafür ausgewählte, als förderbedürftig eingestufte Kinder*. In Summe bringen die beobachteten Alltags- und Förderpraktiken so einen *eingeschränkten Blick auf die Sprach(en)kenntnisse der Vorschulkinder* zum Ausdruck, der nur die Zielsprache Deutsch (und dabei insbesondere den Förderbedarf) fokussiert, vorhandene Kompetenzen in anderen Sprachen dagegen ungeachtet lässt.¹²¹

8.5 Zeichen ohne Mehrwert? – Literalität als stummes Element des pädagogischen Kita-Alltags

Mit Betreten der rheinland-pfälzischen Kindertagesstätte wird zunächst die Präsenz schriftsprachlicher Elemente in den Räumlichkeiten der Einrichtung erkennbar. So hängen im Windfang des Eingangs zahlreiche schriftliche Mitteilungen für die Eltern, die auf deutscher Sprache verfasst sind. Im Flurbereich, von dem aus die weiteren Räume abgehen, sind die Garderobenplätze und Fächer der Kinder mit grafischen Symbolen gekennzeichnet (wenngleich nicht mit Namen beschriftet). Auch an den Türen der einzelnen Gruppenräume finden sich symbolbildliche Darstellungen (so z. B. an der Tür zur Bärengruppe das Bild eines Bären usw.). In den Regalen des Raumes der Gruppe, der ich während meines Feldforschungsaufenthaltes zugeordnet war, liegen einzelne Bilderbücher mit deutlichen Gebrauchsspuren lose eingeräumt. Diese scheinen thema-

¹²⁰ Kerstin Graf kommt in ihrer Studie zu dem Ergebnis, dass auch in der von ihr besuchten Kindertagesstätte in Rheinland-Pfalz die Verwendung der Familiensprachen der Kinder im Alltag zwar akzeptiert wird, die Mehrsprachigkeit der Kinder jedoch „keine *explizite Wertschätzung* durch das pädagogische Personal“ erfährt (Christmann/Graf 2010, S. 198; Hervorhebung im Original).

¹²¹ Stattdessen scheint die Umsetzung des in den Bildungs- und Erziehungsempfehlungen geforderten „Klima der Aufgeschlossenheit gegenüber anderen Menschen, anderen Sprachen, Kulturen und Religionen“ (Diehm/Radtke 1999, S. 131) Ausdruck zu finden, indem beispielsweise beim anstehenden Sommerfest die Eltern der Kinder mit Migrationshintergrund verschiedene kulinarische Spezialitäten mitbringen und auf diese Weise ihre Herkunftsländer repräsentieren sollen. Im Dunstkreis der Interkulturellen Pädagogik, in deren Sinne Heterogenität „didaktisch als eine bereichernde Erfahrungs- und Lernmöglichkeit gestaltet werden“ (ebd.) soll, ernten vergleichbare Aktivitäten, bei denen Kinder bzw. Familien unter der Überschrift des pädagogisch gestalteten Kulturkontakts als vermeintliche Repräsentanten einer Herkunftskultur positiv diskriminiert werden, insbesondere aufgrund der damit einhergehenden Gefahr einer Trivialisierung von Kulturbegegnung bis hin zur Folklore Kritik (vgl. ebd., S. 130 ff.). Franz Hamburger spricht diesbezüglich vom „Elend der Interkulturellen Pädagogik“ (2005, S. 10), in Folge solcher Inszenierungen lebensweltliche Distanzen noch verfestigt zu haben.

tisch und hinsichtlich ihrer bildlichen Darstellungen insbesondere an die jüngeren Kinder der Gruppe gerichtet.¹²² Vereinzelt nehmen während der Freispielzeit Kinder eines der Bücher zu Hand und blättern darin, eine regelmäßige, aktive Nutzung und Einbindung in den pädagogischen Alltag kann jedoch nicht beobachtet werden.¹²³

Sehr wohl ereignen sich jedoch im Laufe des pädagogischen Alltags Situationen, in denen eine der Erzieherinnen die Freispielphase nutzt, um Schreibtätigkeiten auszuführen. Zu diesem Zweck wird meist an einem der Gruppentische Platz genommen, um dort Unterlagen auszubreiten und darin zu lesen bzw. Dinge zu notieren. Dies weckt mitunter das Interesse einzelner Kinder:

[...] Andrea nimmt an einem der Gruppentische Platz und breitet einige Unterlagen vor sich aus. Sie klappt einen schwarzen Ordner auf, beginnt darin zu blättern und vertieft sich dann kurz in eine beschriebene Seite. Plötzlich greift sie nach einem Stift und beginnt etwas zu notieren. Max, eines der jüngeren Kinder, kommt zu ihr hin und stellt sich unmittelbar neben sie. Andrea reagiert zunächst nicht auf den Jungen. Er beobachtet sie kurz und fragt dann: „Was machst du?“ Andrea schaut ihn kurz an und antwortet: „Ich muss etwas arbeiten“. Der Junge nickt und schweigt. Andrea wendet sich wieder ihrem Blatt zu und setzt den Stift an, als sie von Max erneut angesprochen wird: „Was machst du?“, fragt er sie noch einmal. Andrea schaut wieder zu ihm hin und sagt: „Du, ich habe jetzt gerade keine Zeit, ich muss hier was schreiben“. In diesem Moment kommt Tanja dazu, hebt den Jungen hoch auf ihren Arm und sagt: „Die Andrea ist gerade beschäftigt, die dürfen wir jetzt nicht stören“. Sie setzt ihn wieder ab und Max läuft davon. [...] (Protokollausschnitt vom 27.05.2008)

In der dargestellten Szene widmet sich die Pädagogin Andrea einer Schreibtätigkeit. Sie sitzt dabei im Gruppenraum an einem der Kindertische, also unmittelbar im Blickfeld und Aktionsradius der Kinder, wodurch ihr Tun für diese direkt beobachtbar ist. So zieht sie auch die Aufmerksamkeit von Max, einem der Vierjährigen, auf sich. Dieser kommt zu ihr hin, beobachtet sie zunächst kurz und nimmt dann aktiv Kontakt zu ihr auf, indem er sie fragt, was sie tue. Andrea antwortet ihm, sie müsse arbeiten und bezieht sich in ihrer Äußerung damit nicht auf die konkret zu beobachtende Tätigkeit des Schreibens, sondern bringt vielmehr den abstrakteren Zusammenhang des Arbeitens

¹²² Eine große Vielzahl an aktuellen Büchern in neuwertigem Zustand wird in dem Nebenraum aufbewahrt, der unter anderem zur Sprachförderung genutzt wird. Dieser ist für die Kinder nicht frei zugänglich, jedoch können die dort gelagerten Materialien, auch die Bücher, jederzeit von den Erzieherinnen herausgenommen und eingesetzt werden. Während des Beobachtungszeitraums habe ich jedoch zu keinem Zeitpunkt beobachtet, dass von dieser Möglichkeit Gebrauch gemacht wurde.

¹²³ Ähnliche Beobachtungen schildert Kerstin Graf bezüglich der von ihr beobachteten Kindertagesstätte in Rheinland-Pfalz, in der ebenfalls eher wenige literarische Medien zur Verfügung stehen, die jedoch nicht aktiv angeleitet in den pädagogischen Alltag einbezogen wurden. Auch hier dominieren desweiteren Piktogramme und Bilder zur Zuordnung, während auf Beschriftungen weitgehend verzichtet wird (vgl. Christmann/Graf/Hortsch/Panagiotopoulou 2010, S. 118 f.). Wiebke Hortsch dagegen zeigt in ihrer Studie, dass die finnische Vorschule Schriftsprache als integralen Bestandteil des Alltags präsentiert und den Kindern damit implizit ihre Relevanz verdeutlicht (vgl. Hortsch 2015, S. 127).

zum Ausdruck, in dem die Schreibtätigkeit steht. Als Max seine Frage daraufhin noch einmal wiederholt, geht Andrea auf diese *Initiative des Kindes, einen kommunikativen Austausch über die Schreibtätigkeit in Gang zu bringen*, nicht erneut ein. Stattdessen weist sie ihn, mit dem Hinweis darauf, etwas schreiben zu müssen, ab¹²⁴. Dabei verbalisiert sie konkret die *Tätigkeit des Schreibens als Begründung dafür, keine Zeit für ein Gespräch zu haben* – womit aus Perspektive des Jungen möglicherweise indirekt zum Ausdruck kommt, das Schreiben schließe die Anwesenheit von Kindern bzw. deren Beteiligung an der Situation aus.¹²⁵ Tanja verstärkt diese mögliche Wirkung zusätzlich, indem sie sich aktiv einschaltet, den Jungen mit dem Hinweis auf das Stören seiner Anwesenheit aus der Situation herausnimmt und diese somit beendet. Die Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz (MBFJ 2004) betonen als bedeutsames Lernziel, „Interesse am Schreiben zu entwickeln“ (S. 23) – Max dagegen scheint in seiner *Interessensbekundung* dagegen eher gebremst zu werden.¹²⁶

Über das *Interesse an beobachtbaren Literacy-Praktiken der Pädagoginnen* hinaus, das ohne Resonanz bleibt, kommt – insbesondere im Rahmen der Sprachförderangebote – zum Ausdruck, dass die Kinder auch selbst als routinierte Schreibende praktisch tätig werden. Dies zeigt sich exemplarisch in den folgenden Protokollausschnitten:

[...] „Fertig!“ ruft Tai und schiebt seine ausgeschnittenen Bildkarten zusammen. Sabine gibt ihm einen Briefumschlag und sagt: „Schreib hier deinen Namen drauf, damit wir wissen, welches deins ist“. Tai nickt, greift in die Box, nimmt einen roten Stift heraus und sagt: „Ich mal mit rot“. Dann schreibt er zügig und fehlerfrei seinen Namen auf den Umschlag, legt den Stift zurück, gibt Sabine den Umschlag und geht. [...] (Protokollausschnitt vom 29.05.2008)

Sabine fordert Tai zum Beschriften des Umschlags auf, in den er seine ausgeschnittenen Bildkarten hineinlegen soll, die in der nächsten Sprachfördereinheit erneut zum Einsatz kommen. Der Junge bewältigt diese Aufgabe zügig und korrekt, erhält von Sabine diesbezüglich jedoch keine Rückmeldung. Auch Fidan beweist im weiteren Verlauf der dargestellten Situation, dass sie ihren Namen schreiben kann. Sie erhält hierzu jedoch ebenso kein Feedback:

¹²⁴ ... und verdeutlicht dabei erneut beispielhaft, dass im Rahmen der kommunikativen Alltagspraxis der Nutzung situativer Gesprächsanlässe für einen interaktiven Austausch mit den Kindern keine Priorität eingeräumt wird (vgl. 8.1).

¹²⁵ Auch Kerstin Graf beobachtet im Rahmen ihrer Studie in einer rheinland-pfälzischen Kindertagesstätte, dass die Erzieherinnen im Gruppenraum Schreibtätigkeiten nachgehen, die Kinder an diesen schriftkulturellen Aktivitäten jedoch nicht beteiligt werden (vgl. Christmann/Graf/Hortsch/Panagiotopoulou 2010, S. 119).

¹²⁶ Zu mir als „Schreiberin“ (vgl. 5.2.6) nehmen die Kinder zu keinem Zeitpunkt Kontakt auf, um Interesse an meiner Tätigkeit oder den dabei entstehenden Schreibprodukten zum Ausdruck zu bringen.

[...] Inzwischen hat Fidan eigenständig ihren Umschlag beschriftet, die Bilder hineingelegt und hält diesen Sabine nun entgegen. „Dankeschön“, sagt diese, legt den Umschlag zur Seite und Fidan geht wortlos hinaus. [...] (Protokollauschnitt vom 29.05.2008)

Von der Förderkraft Sabine werden *schriftsprachbezogene Elemente* – wenn auch in Form losgelöster Fragmente ohne thematische Anbindung – in die Sprachförderung vereinzelt integriert, lässt sie die Kinder doch beispielsweise Umschläge mit ihrem Namen beschriften und erläutert ihnen in diesem Zusammenhang konkret den damit verbundenen Nutzen, zu wissen, welchem Kind welcher Umschlag gehört. Dennoch werden die sich auf diese Weise ergebenden Momente nicht zum Anlass für eine weitergehenden schriftsprachbezogene Auseinandersetzung genommen. Eine derartige Auseinandersetzung im Sinne des Etablierens von Literacy-Praktiken, die dazu dienen könnten, „zu erfahren und zu entdecken, dass Sprache auch in schriftlichen Symbolen ihre kommunikative Funktion erfüllen kann“, wie es die Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz (MBFJ 2004, S. 23) als bedeutsam hervorheben, lässt sich daher vorwiegend seitens der Kinder erkennen – während die Pädagogin sich darauf beschränkt, vorhandene Kenntnisse der Kinder demonstrieren zu lassen.

8.6 Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im pädagogischen Alltag einer rheinland-pfälzischen Kindertagesstätte: Resümee

Hinsichtlich des Umgangs mit Mehrsprachigkeit im pädagogischen Alltag der rheinland-pfälzischen Kindertagesstätte lässt sich abschließend die *Nicht-Nutzung vorhandener sprachlicher Ressourcen der mehrsprachigen Kinder mit Migrationshintergrund* als zentrale Erkenntnis des Forschungsprozesses zusammenfassen. Sowohl Alltags- als auch Förderpraxis sind nicht nur *konsequent einsprachig realisiert*, sondern ermöglichen den Kindern aufgrund ihrer *direktiven Ausgestaltung* und *einseitigen Kommunikationspraxis* darüber hinaus auch *wenig eigenaktive (sprachliche) Beteiligung*. Eine *Vorbereitung auf den Übergang zur Grundschule* erfolgt dabei (ausschließlich) im Rahmen des für alle Vorschulkinder verpflichtend stattfindenden *Trainings zur phonologischen Bewusstheit*. Dazu werden als *losgelöste Einheiten unabhängig vom übrigen pädagogischen Alltag* regelmäßig Übungen aus dem Programm „Hören, Lauschen, Lernen“ absolviert. Auch sprachbezogene Förderung wird *konzeptuell ausgelagert* und findet in Form von *Sondermaßnahmen* statt, die im Sinne eines *zeitlich und inhaltlich abgeschlossenen Lehrgangs losgelöst vom pädagogischen Alltag* durchgeführt werden. Adressaten sind dabei von den Pädagoginnen festgelegte Kinder bzw. Kindergruppen, die durch die Zuweisung zur Zielgruppe den Status einer Förderbedürftigkeit erlangen. Hier kommt ein *ingeschränkter Blick auf die mehrsprachigen Kinder mit Migrationshintergrund* zum Ausdruck, der ihren angenommenen Förderbe-

darf in der Zielsprache Deutsch fokussiert, vorhandene Kenntnisse in weiteren Sprachen jedoch konsequent ausblendet.

9 Ethnographien zum Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit. Vergleichende Diskussion der Forschungsergebnisse

In den vorangegangenen Kapiteln wurden die Forschungsergebnisse aus den Feldstudien im Elementar- und Primarbereich in Luxemburg und Rheinland-Pfalz dargestellt und anhand exemplarisch ausgewählter Protokollauschnitte beispielhaft verdeutlicht. Um ihrer je spezifischen Kontextbezogenheit Rechnung zu tragen, erfolgte dies zunächst für jede Feldstudie in gesonderter Form. Im Folgenden werden diese Analyseergebnisse nun einander gegenübergestellt und eingeordnet vor dem Hintergrund ihrer Verwobenheit mit den je spezifischen strukturellen, curricularen und institutionellen Gegebenheiten, innerhalb derer sie beobachtet wurden. Hierbei werden zunächst der *variierende Sprachgebrauch im pädagogischen Alltag der unterschiedlichen Bildungsinstitutionen* (9.1) sowie die *Realisierung von Sprach(en)förderung* (9.2) beleuchtet, bevor im Anschluss auf die *Kommunikativen Praktiken der Feldakteure* (9.3) eingegangen wird. Es folgen vergleichende Betrachtungen der *Anschluss(un)fähigkeit zwischen Elementar- und Primarbereich* (9.4) sowie *Literacy-Praktiken im pädagogischen Alltag der unterschiedlichen Bildungseinrichtungen* (9.5). Das Kapitel schließt mit einem *zusammenfassenden Fazit* (9.6) zum Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in den unterschiedlichen Bildungsinstitutionen.

9.1 Zum variierenden Sprachgebrauch im pädagogischen Alltag der unterschiedlichen Bildungsinstitutionen

Betrachtet man die Analyseergebnisse der Forschungsaufenthalte in den unterschiedlichen Bildungsinstitutionen des Elementar- und Primarbereichs in Luxemburg und Rheinland-Pfalz, so ergeben sich mit Blick auf den dortigen Sprachgebrauch signifikante Unterschiede. Während in der *Vorschule in Luxemburg* der *Gebrauch unterschiedlicher Sprachen als selbstverständlicher Bestandteil der Kommunikation aller am pädagogischen Alltag Beteiligter* erkennbar wird, kann in der *Kindertagesstätte in Rheinland-Pfalz zu keinem Zeitpunkt ein mehrsprachiges Agieren* beobachtet werden. Die *Vorschulkinder in Luxemburg erleben*, indem dort auch die in Erscheinung tretenden Erwachsenen, sowohl Eltern als auch die Lehrerin, ihre unterschiedlichen Sprachen flexibel zur Verständigung untereinander einsetzen, *mehrsprachiges Agieren im Sinne von Translanguaging*¹²⁷ *als selbstverständliche Praxis alltäglicher Kommunikation*. Auch sie *greifen untereinander auf verschiedene Sprachen zurück*, nutzen diese situationsbezogen je nach Spiel- bzw. Kommunikationspartner und lassen auf diese Weise ein Verständnis davon erkennen, dass verschiedene Personen über unterschiedliche Sprachenkenntnisse verfügen, auf die es sich als Kommunikationspartner flexibel

¹²⁷ García 2009b

einzustellen gilt. Dabei greifen die Kinder entweder auf eine geteilte Familiensprache oder auf das Luxemburgische als gemeinsame Vorschulsprache zurück, Mischen oder Wechseln ihre Sprachen aber auch.

In der *Kindertagesstätte in Rheinland-Pfalz* verwenden sämtliche am pädagogischen Alltag beteiligten Erwachsenen und Kinder innerhalb der Einrichtung zur Verständigung untereinander ausschließlich das Deutsche. So ist *Mehrsprachigkeit hier faktisch zwar ebenfalls vorhanden*, jedoch ohne tatsächlich auch als Bestandteil der Alltagspraktiken in Erscheinung zu treten. Auch die *Kinder untereinander greifen während des pädagogischen Alltags nicht auf ihre weiteren Sprachen zurück*. Diese *institutionelle Einsprachigkeit* geht dabei auf keine offiziellen Vorgaben zur Sprachenverwendung in der Einrichtung zurück, sondern resultiert vielmehr aus dem *Zusammenspiel der unterschiedlichen Sprach- und Kommunikationspraktiken* im dortigen pädagogischen Alltag. Während in der luxemburgischen Vorschulklasse *das vielfältige und mehrsprachige Agieren der Kinder durch das Wissen um Erwünschtheit und Akzeptanz eigener Beiträge begünstigt* wird, zeigt sich in der Kindertagesstätte in Rheinland-Pfalz seitens der Kinder insbesondere ein *flexibles Anpassen an das direktive Agieren der Pädagoginnen*, wogegen – unabhängig von der dabei gewählten Sprache – *wenig Spielraum für das eigenaktive Einbringen von Beiträgen* erkennbar wurde.

Die *Vorschullehrerin in Luxemburg* agiert zum einen selbst als Mehrsprachige im pädagogischen Alltag, zum anderen gewährt sie auch den Kindern Raum, ihre vorhandenen Sprachen als Kommunikationsmittel einzusetzen, wozu sie sie immer wieder auch gezielt anhält. Auf der Grundlage dieses *aktiven Bemühens um Einbindung der vorhandenen Sprachenvielfalt* sowohl in den Alltag als auch in spezifische Fördersituationen, macht das *Einbringen von und Agieren in unterschiedlichen Sprachen einen festen Bestandteil des vorschulischen Alltags in der luxemburgischen Einrichtung* aus.

Während des sich anschließenden Feldaufenthalts in der *luxemburgischen Grundschule* wird ein umfassender Wandel dieser sprachenbezogenen Alltagspraktiken erkennbar. Dort finden *im Rahmen der spontanen Alltagskommunikation sämtliche Sprachinteraktionen zwischen Schüler*innen und Lehrerin ausschließlich auf Luxemburgisch* statt, während ihre Familiensprachen ungenutzt bleiben. Auch die *Kommunikation der Schüler*innen untereinander* erfolgt, sofern sie innerhalb des schulischen Rahmens stattfindet, nach wenigen Wochen *ausschließlich auf Luxemburgisch*, während die *Familiensprachen nicht mehr weiter zur Anwendung kommen*. Es zeigt sich auf diese Weise, dass die Schüler*innen ihre Sprachpraktiken, auch untereinander, denjenigen angleichen, die im Rahmen der Kommunikation mit der Lehrerin praktiziert wird. Dieses Analyseergebnis wiederum kann im Rahmen der vergleichenden Betrachtung letztlich auch für die vorschulischen Bildungsinstitutionen in Luxemburg und Rheinland-Pfalz bestätigt werden. So *agieren in der rheinland-pfälzischen Bildungsinstitution mehrsprachige Kinder im Rahmen der spontanen Alltagskommunikation mit den einsprachigen Pädagoginnen, aber auch untereinander, ausschließlich auf Deutsch und somit ebenfalls einsprachig*. In der *Vorschule in Luxemburg bringen mehrsprachige*

Kinder im Rahmen der spontanen Alltagskommunikation mit der mehrsprachig agierenden Pädagogin alle ihre vorhandenen Sprachenkenntnisse ein und verwenden diese auch zur Verständigung untereinander als Kommunikationsmittel. Mit dem Wechsel des institutionellen Rahmens – und damit gleichzeitig auch der erwachsenen Bezugsperson – verändern sich die sprachenbezogenen Alltagspraktiken dieser Kinder in der Grundschule. Die *Vorschulsprache Luxemburgisch gewinnt Dominanz innerhalb der spontanen Alltagskommunikation*, während die *Familiensprachen hier nicht mehr weiter genutzt werden* – solange, bis die Schüler*innen mit Ende des Unterrichts das Schulgebäude verlassen.

9.2 Zur Realisierung von Sprach(en)förderung in den unterschiedlichen Bildungsinstitutionen

Mit Blick auf die Praktiken der Feldakteure in spezifisch sprachenbezogenen Fördersituationen wird im pädagogischen Alltag der *Vorschulklasse in Luxemburg* eine *Dominanz des Luxemburgischen* erkennbar. So äußert sich die Vorschullehrerin in didaktisch-methodisch aufbereiteten Sequenzen selbst konsequent in der luxemburgischen Sprache. Gleichzeitig jedoch hält sie die Kinder situativ auch immer wieder zum *Rückgriff auf ihre Familiensprachen* an. In der *Kindertagesstätte in Rheinland-Pfalz* erfolgt (auch) die *Realisierung der Förderpraxis konsequent einsprachig in der Zielsprache Deutsch*, wobei das *Wechseln in oder Zurückgreifen auf die Familiensprachen der Kinder dabei als Strategien explizit unerwähnt* bleiben.

Trotzdem die *Vorschullehrerin in der luxemburgischen Einrichtung* um eine *Präsenz der vorhandenen Mehrsprachigkeit auch in angeleiteten Fördersituationen* bemüht ist, agiert sie selbst stets mit konkreter *Bezugnahme auf das individuelle Sprachenrepertoire der einzelnen Kinder*, d. h. ohne generell zu einer Auseinandersetzung auch mit solchen Sprachen aufzufordern, die nicht zum je individuellen Sprachenprofil der Kinder gehören. Das *Erlernen der (vor)schulrelevanten luxemburgischen Sprache* steht als *Zielsetzung* klar im Mittelpunkt. In der *rheinland-pfälzischen Kindertagesstätte* liegt der *Fokus der Förderpraxis auf dem Erlernen der Zielsprache Deutsch* und dabei insbesondere auf einer *Erweiterung des passiven und aktiven Wortschatzes*, die methodisch über gezieltes Abfragen von Seiten der Förderkraft Umsetzung findet. Ein enges Lenken des Gesprächsverlaufs ermöglicht dabei *wenig Raum für eigene Beiträge* und die *Einbindung des thematisierten Wortschatzes in einen interaktiven Gesprächszusammenhang*. Die Kinder in der *Vorschule in Luxemburg* werden demgegenüber von Seiten der Pädagogin immer wieder *dazu angehalten, sich aktiv in die Fördersituationen einzubringen*. Gleichzeitig wird die *Vorschulsprache Luxemburgisch* wiederkehrend implizit als *verbindendes Element zur Verständigung aller am pädagogischen Alltag Beteiligter* hervorgehoben. Die *Einbindung der Familiensprachen der Kinder* erfolgt vor diesem Hintergrund *vorwiegend didaktisch motiviert*.

Zusammenfassend erfolgt die *Gestaltung der Förderpraxis in beiden vorschulischen Einrichtungen letztlich einsprachig auf das Erlernen der jeweiligen Zielsprache hin ausgerichtet*, wird in der luxemburgischen Vorschule dabei jedoch durch das *Einbeziehen der Familiensprachen der Kinder mehrsprachig realisiert*.

Mit dem Übergang der luxemburgischen Vorschulkinder zur *Grundschule* wird das *Deutsche für sie zur neuen Zielsprache*. Diese erhält insbesondere im *Rahmen des Deutschunterrichts* Raum, wo sie als *Lerngegenstand und Medium der Wissensvermittlung beim Schriftspracherwerb* fungiert und gleichzeitig bereits auch als *Unterrichtssprache* genutzt wird. Als *Regiesprache für informelle Anliegen* bleibt das *Luxemburgische* dort jedoch weiterhin erhalten. Verglichen mit der Gestaltung sprachbezogener Fördersituationen in der Vorschule kann daher auch in der Grundschule zunächst von einer *mehrsprachigen Realisierung der einsprachig auf das Erlernen der Zielsprache ausgerichteten Förderpraxis* gesprochen werden. Mit Blick auf die Situation mehrsprachiger Kinder mit Migrationshintergrund bestätigt sich dies jedoch nicht, werden doch ihre *Familiensprachen*, die mit Beginn der Grundschulzeit ihre Präsenz verlieren, durch „*schulrelevante*“ *Sprachen vollständig ersetzt*. Im Gesamten betrachtet wird so eine institutionelle *Vereinheitlichung des mehrsprachigen Profils aller Schüler*innen* als immanente Zielsetzung offensichtlich.

So kann abschließend zusammengefasst werden, dass sowohl in der *Kindertagesstätte in Rheinland-Pfalz* als auch in der *luxemburgischen Grundschule* ausschließlich solche *Sprachen* zum Einsatz kommen, die zum *gemeinsamen Repertoire aller am pädagogischen Alltag beteiligter Kinder und Erwachsener* gehören. In der *Vorschulklasse in Luxemburg* dagegen schließt die *vorhandene Dominanz der gemeinsamen Vorschulsprache Luxemburgisch* die *gleichzeitige (und zielgerichtete) Einbindung der weiteren Sprachen der Kinder* nicht aus.

9.3 Kommunikative Praktiken der Feldakteure

Hinsichtlich der kommunikativen Alltagspraktiken zeigte sich für die *Vorschule in Luxemburg*, dass sich Kinder und Pädagogin aktiv in *spontan entstehende Gesprächssituationen* einbringen und den *kommunikativen Austausch so als Ko-Konstruktion aller Beteiligten* gestalten. Auch im Rahmen von der Lehrerin angeleiteter Fördersituationen *beteiligen sich die Kinder aktiv mit eigenen, auch über die Fragestellung hinausgehenden Beiträgen*. Die Pädagogin greift die Äußerungen der Kinder auf und *ermöglicht auf diese Weise das Entstehen eines Wechselspiels, an dessen Ausgestaltung alle Beteiligten aktiv mitwirken können*.

In der Kindertagesstätte in Rheinland-Pfalz finden kindliche Initiativen als Gesprächsanlässe kaum Berücksichtigung. Vielmehr *bewegen sich die Kinder hier innerhalb des ihnen zur Verfügung stehenden Handlungsspielraums und passen sich diesem flexibel an*. Dieser *Handlungsspielraum wiederum ergibt sich aus dem direktiven Agieren der Pädagoginnen*, welches sich auch in der Gestaltung kommunikativer Situationen zwi-

schen ihnen und den Pädagoginnen niederschlägt. So dominiert eine *enge Gesprächsführung* vor dem Gewähren von Freiraum für bzw. dem Bestärken zu eigenaktiver Beteiligung.

In der Grundschule in Luxemburg unterliegt die Gestaltung der kommunikativen Praktiken dem besonderen Arrangement, dass *die jeweils anzuwendende Sprache in Abhängigkeit zum aktuell stattfindenden Unterrichtsfach* steht. Die tatsächliche *Beteiligung der Schüler*innen am Unterrichtsgeschehen* wird so – insbesondere im Deutschunterricht – *durch konkrete Vorgaben zur Sprachenwahl faktisch reglementiert*.

9.4 Zur Anschluss(un)fähigkeit zwischen Elementar- und Primarbereich (entlang der Sprachenförderpraxis)

Die *luxemburgische Vorschullehrerin* widmet im Rahmen des pädagogischen Alltags der *deutschen Sprache* immer wieder gezielt Aufmerksamkeit und macht diese damit für die Kinder als *besondere Sprache unter vielen* erlebbar. Mit Blick auf die anstehende Grundschulzeit, in der dem Deutschen als einer der Schulsprachen von Beginn an eine zentrale Bedeutung zukommt, kann dies als *Maßnahme zur Herstellung von Anschlussfähigkeit* gedeutet werden. In der *rheinland-pfälzischen Kindertagesstätte* beschreibt die Sprachförderkraft Sabine das *Sprachförderangebot an sich* als *Maßnahme, um zu einem erfolgreichen Schulbesuch der Kinder beitragen zu können*. Auch das „Hören, Lauschen, Lernen“ als weiteres Angebot außerhalb des regulären pädagogischen Alltags, das sich der Förderung phonologischer Bewusstheit widmet, kann als *Maßnahme zur Vorbereitung auf den anstehenden Schulbesuch der Vorschulkinder* angesehen werden. Im Vergleich zeigt sich dabei, dass die *Bemühungen zur Herstellung von Anschlussfähigkeit zur Grundschule in den pädagogischen Alltag der luxemburgischen Vorschulklasse integriert* und somit *an alle Kinder gerichtet* erfolgen, während die *Kindertagesstätte in Rheinland-Pfalz Maßnahmen zur Vorbereitung auf den anstehenden Schulbesuch* umsetzt, die sich an *spezielle Kindergruppen* richten und *mit dem pädagogischen Alltag in keinem Zusammenhang* stehen.¹²⁸

Mit Blick auf den Alltag in der *Grundschule in Luxemburg* lassen sich, insbesondere mit Blick auf die Sprachenpraxis, zunächst *keine signifikanten Anschlussmöglichkeiten* ausmachen, verlieren doch beispielsweise die Familiensprachen der Kinder mit dem Übergang ihre Präsenz. Erhalten bleibt aus Perspektive der Schüler*innen jedoch die Deutung meiner Rolle als Forscherin und die ihrer eigenen als meine Unterstützer – sowie darüber hinaus die Einbindung und Würdigung individueller Fähigkeiten und Kenntnisse Einzelner, die die Kinder aufrechterhalten und hierbei auch mich als perso-

¹²⁸ Wiebke Hortsch beobachtet demgegenüber im Rahmen ihrer Studien in Finnland konkrete Anschlussmöglichkeiten sowohl zwischen dem pädagogischen Alltag der Vor- und Grundschule als auch zwischen dem Unterricht von Stammklasse, Kleingruppe und sonderpädagogischer Klasse, wobei sie sowohl methodisch-didaktische als auch inhaltliche Anknüpfungspunkte benennt (vgl. Hortsch 2015, S. 147).

nelle Ressource ko-konstruktiv einbinden. So kann letztlich zusammenfassend festgestellt werden, dass im Forschungsfeld der Grundschule in Luxemburg *Anschlussfähigkeit durch die Schüler*innen selbst initiiert wird, indem sie auf mich als vertraute Person zurückgreifen*. In den *vorschulischen Einrichtungen* dagegen gehen die *Maßnahmen zur Herstellung von Anschlussfähigkeit von den Pädagoginnen aus*, die diese auf sehr unterschiedliche Weise – in den pädagogischen Alltag integriert bzw. davon losgelöst – umsetzen.

9.5 Literacy-Praktiken im pädagogischen Alltag der unterschiedlichen Bildungseinrichtungen

In der *luxemburgischen Vorschulklasse* existiert eine *interne Schriftkultur*. Was geschrieben steht, wird von allen Feldakteuren gleichermaßen als verbindlich akzeptiert. Das *schriftkulturelle Wissen der Kinder* bildet eine der *Grundlagen für die beobachtbaren Praktiken ihrer Alltagsorganisation*. Darüber hinaus macht die Pädagogin *Schriftsprache* außerdem gezielt zum *Gegenstand didaktisch-methodisch angeleiteter Fördersequenzen*. Die *Kinder zeigen ein hohes Interesse an Schriftsprache* und stellen *selbst Schreibprodukte her* – wobei die Pädagogin dabei jedoch *meiner Anwesenheit als Schreibender eine forcierende Wirkung* zuspricht.

Auch in der *rheinland-pfälzischen Kindertagesstätte* finden sich *schriftsprachliche Elemente als Bestandteil der Lernumgebung*. Seitens der Pädagoginnen machen *Schreibttätigkeiten einen Teil ihrer alltäglichen, routiniert wiederkehrenden Aktivitäten* aus – *Interessensbekundungen der Kinder an diesen beobachtbaren Literacy-Praktiken bleiben jedoch weitestgehend ohne Resonanz*. Innerhalb der Sprachförderung werden *Literacy-Praktiken von der Sprachförderkraft vereinzelt integriert*. Dies geschieht jedoch vorwiegend in Form *losgelöster Fragmente ohne thematische Anbindung* und scheint aus Perspektive der Kinder eher einem Abprüfen vorhandener Fähigkeiten zu dienen als einer zielgerichteten Auseinandersetzung im Sinne einer alltagsintegrierten Förderung von *pluriliteracy practices*¹²⁹ (García/Bartlett/Kleifgen 2007).

In der *Grundschule in Luxemburg* erlernen die mehrsprachigen Schüler*innen mit Migrationshintergrund das *Schreiben und Lesen in einer Sprache, die sie zeitgleich erst erwerben (müssen)*. Dies stellt auch die schriftspracherfahrenen Kinder der beobachteten Vorschulklasse vor besondere Herausforderungen, die den *Bedarf einer gezielten Berücksichtigung individueller Lernvoraussetzungen bei der Gestaltung des Schriftspracherwerbs* erkennbar werden lassen.

¹²⁹ Neuere Konzepte zur Literacy-Förderung betonen „die Bedeutung von flexiblen, dynamischen, sprachübergreifenden schriftkulturellen Praktiken“ (Panagiotopoulou 2016, S. 33) – zum einen als „Chance, um beim fließenden Übergang von Mündlichkeit zur Schriftlichkeit mehr- und quersprachige Kompetenzen anzubahnen“ (ebd.), aber auch, um mithilfe translingualer Literacy-Praktiken „Kindern die universelle Bedeutung der Schriftkultur, den Zusammenhang zwischen (Welt-)Literatur und Bildung, aber auch die Verknüpfungsmöglichkeiten zwischen Sprachenvielfalt und plurilingualem Schriftlichkeit zugänglich zu machen“ (ebd.).

9.6 Ethnographien zum Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit: Zusammenfassendes Fazit der vergleichenden Diskussion

Werden die Ergebnisse des Vergleichs der Feldstudien in den unterschiedlichen Bildungsinstitutionen abschließend noch einmal unter dem Blickwinkel der in 3 und 4 dargestellten Rahmenbedingungen auf gesellschaftlicher, aber auch bildungspolitischer sowie curricularer Ebene beleuchtet, so können die beobachteten Sprachenpraktiken in der luxemburgischen Vorschulgruppe mit Bezugnahme auf die Situation der Sprachenvielfalt als gesellschaftlicher Realität in Luxemburg (vgl. 3.2) nicht nur als Versuch interpretiert werden, durch die gezielte Förderung des Luxemburgischen und das Etablieren dieser Sprache als Verständigungssprache im Sinne einer „*langue véhiculaire*“ (Neumann 2011, S. 354) eine *gemeinsame Identitätsbildung zu unterstützen* sowie *auf den bevorstehenden Schulbesuch vorzubereiten*. Insbesondere scheint *das gezielte Einbeziehen des individuellen Sprachenrepertoires der Kinder gleichzeitig auch deren lebensweltlicher Realität in der luxemburgischen Gesellschaft Rechnung zu tragen*, ist das im Vorschulalltag praktizierte „Translanguaging“ (vgl. 6.1.3) dort doch als alltägliche Sprachpraxis etabliert, die sich aus Perspektive der mehrsprachigen Kinder mit und ohne Migrationshintergrund (lediglich) hinsichtlich der dabei individuell relevanten Sprachen unterscheidet. Mit dem Übergang zur Grundschule erleben die Kinder hier einen massiven Umbruch, *treten mit dem Schuleintritt doch spezifische Vorgaben bzw. Reglementierungen zur Sprachenwahl in Kraft*. So gelten ab diesem Zeitpunkt je nach Stundenplan unterschiedliche schulrelevante Sprachen als situativ zulässig, während gleichzeitig die Familiensprachen der Kinder mit Migrationshintergrund keine weitere Berücksichtigung finden. Die Festlegung der jeweils zulässigen Sprache(n) orientiert sich dabei am aktuellen Unterrichtsfach, wobei unabhängig davon das Luxemburgische als Regiesprache für informelle Äußerungen jenseits des inhaltsbezogenen Unterrichtsgesprächs genutzt werden kann.¹³⁰ Die auf diese Weise entstehende *Sprachenpraxis* erscheint als *komplexes Konstrukt, das aus Perspektive der Schüler*innen mit erheblichen Adaptationsanforderungen einhergeht*. Diese umfassen nicht nur das *Identifizieren der situativ angemessenen Sprache*, sondern auch die *Bereitschaft und Kompetenz, in dieser für einen vorgegebenen Zeitraum jeweils monolingual zu agieren bzw. im Laufe des Schultages gemäß dem Stundenplan zwischen der jeweils monolingualen Verwendung mehrerer schulrelevanter Sprachen hin und her zu wechseln*. Mit Blick auf die außerschulische Lebenswelt, in der Sprachentoleranz und sprachliche Flexibilität vorherrschen, wirft diese schulische Praxis in mehrfacher Hinsicht Fragen auf. So scheint sie – statt den Schüler*innen gezielt einen Kompetenzerwerb zu ermöglichen, der sie zur erfolgreichen Teilhabe an eben dieser

¹³⁰ Sascha Neumann, Oliver Schnoor und Claudia Seele (2012) belegen eine solche Sprachentrennung, dort umgesetzt nach dem Prinzip „one face – one speech“, bereits im Rahmen ethnographischer Studien in luxemburgischen *Maison Relais pour Enfants*.

pluriglossen Gesellschaft befähigt – dies sogar zu konterkarieren.¹³¹ Insbesondere mehrsprachige Kinder mit Migrationshintergrund erfahren mit Eintritt in die Grundschule, „dass ihr mitgebrachtes sprachliches Repertoire (linguistic repertoire) zunächst eine Korrektur durch die Bildungsinstitution erfahren muss“ und „Sprachentrennung [...] notwendige Voraussetzung für den Bildungserfolg sei“ (Panagiotopoulou/Kassis 2016, S. 163) – diese Feststellung formulieren Argyro Panagiotopoulou und Maria Kassis mit Blick auf deutschsprachige Einrichtungen. Vor dem Hintergrund der Forschungsergebnisse der hier vorliegenden Studie scheint sie jedoch zutreffend auch für die beobachtete Gruppe von mehrsprachigen Kindern mit Migrationshintergrund in Luxemburg. Im Rückblick auf die Sprachpraktiken der Kinder im Umgang mit mir als Forscherin scheint vor diesem Hintergrund die *hohe Flexibilität der Kinder* zum Ausdruck zu kommen, *den schulischen Sprach-Vorgaben nachzukommen wo es nötig ist, gleichzeitig jedoch vorhandene Spielräume zu nutzen, um in individueller Weise mehrsprachig zu agieren*. Dennoch – oder eben gerade deshalb – stellt sich die von Argyro Panagiotopoulou und Maria Kassis an bereits zitierte Stelle für mehrsprachige, in der deutschsprachigen Schweiz aufwachsende Kinder aufgeworfene Frage, „inwieweit die Heranwachsenden im Rahmen ihrer Bildungsbiographie von ihrer *eigenen* Mehrsprachigkeit tatsächlich profitieren können oder ob sie nicht mit der Zeit ihre *eigene* mehrsprachige Alltagspraxis eher als Hindernis für den potentiellen Bildungserfolg ansehen“ (Panagiotopoulou/Kassis 2016, S. 164; Hervorhebung durch die Autorin NC) in gleicher Weise auch für mehrsprachige Grundschüler*innen mit Migrationshintergrund in Luxemburg.

Ungeachtet der grundsätzlichen Unterschiede hinsichtlich der gesellschaftlichen Sprachensituation in Luxemburg und Deutschland lassen sich an dieser Stelle Ähnlichkeiten der beobachteten Sprachenpraxis in der Grundschulklasse zu denjenigen Praktiken feststellen, die im pädagogischen Alltag der rheinland-pfälzischen Kindertagesstätte erkennbar wurden. Wenngleich die Alltags- und Förderpraxis in der rheinland-pfälzischen Einrichtung konsequent einsprachig realisiert wird, während in der luxemburgischen Grundschule situationsabhängig mehrere bzw. unterschiedliche schulrelevante Sprachen zum Tragen kommen, geht damit in beiden Bildungseinrichtungen eine *Nicht-Nutzung der vorhandenen sprachlichen Ressourcen der mehrsprachigen Kinder mit Migrationshintergrund* einher. In beiden Einrichtungen werden die beobachteten Kinder in ihrem Bildungsprozess mit der Anforderung konfrontiert, „sich im richtigen Moment der gerade angemessenen Sprache zu bedienen“ (Gogolin 2010b, S. 122) – während gleichzeitig die beobachtete Alltagspraxis in der luxemburgischen Vorschule zeigt, dass unter gleichen Bedingungen andere Wege grundsätzlich möglich sind.

¹³¹ Sascha Neumann (2011, S. 359) belegt in diesem Zusammenhang bereits mit Blick auf die Sprachförderpraxis in den untersuchten *Maison Relais pour Enfants* in anschaulicher Weise, „dass es bei der Erziehung zum Luxemburgischen nur darum geht, Luxemburgisch zu sprechen, nicht aber darum [...], wie man im luxemburgischen Kontext mit Sprache umgeht“.

10 Resümee und Ausblick

Abschließend soll an dieser Stelle nun die eingangs aufgeworfene Frage, ob und inwiefern sich angesichts der konträren gesellschaftlichen Ausgangslagen auch die Situation der migrationsbedingt mehrsprachigen Kinder in Bildungsinstitutionen des Elementar- und Primarbereichs in Luxemburg und Deutschland/Rheinland-Pfalz unterscheidet (vgl. 2), aufgegriffen und vor dem Hintergrund der vorliegenden Forschungsergebnisse reflektierend beantwortet werden.

Während im mehrsprachigen Land Luxemburg Mehrsprachigkeit auch als Bildungsziel strukturell und curricular verankert ist, prägt in Deutschland/Rheinland-Pfalz eine monolinguale Grundausrichtung die Basis der Bemühungen um sprachliche Bildung. Die konkrete Umsetzung im pädagogischen Alltag exemplarisch ausgewählter Bildungseinrichtungen verdeutlicht jedoch trotz dieser Unterschiede, dass auch im (vor)schulischen Kontext Luxemburgs Mehrsprachigkeit nicht *alle* Sprachen *aller* am sprachlichen Geschehen Beteiligten einschließt. Vielmehr spiegeln die Forschungsergebnisse das Bildungsziel einer *legitimen multilingualen Kompetenz* (vgl. Fehlen 2009) wider, in der die sprachlichen Ressourcen der Kinder mit Migrationshintergrund keinen produktiven Niederschlag finden. So bleibt festzuhalten, dass die sprachliche Vielfalt der luxemburgischen Gesellschaft (zum Durchführungszeitpunkt der hier vorliegenden Studien) nicht so weit in (vor)schulische Zusammenhänge hineinwirkt, dass alle mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler sie auch dort als pädagogische Alltagsrealität erlernen und erleben. Stattdessen scheinen insbesondere mehrsprachige Kinder mit Migrationshintergrund mit komplexen Adaptationsanforderungen konfrontiert, die (auch) aus schulischen Vorgaben zur Sprachenwahl resultieren und damit für den Bildungszusammenhang spezifisch zu sein scheinen. Die Ergebnisse der Feldstudie aus Rheinland-Pfalz lassen eine vergleichbare Situation der mehrsprachigen Kinder mit Migrationshintergrund in dortigen Bildungsinstitutionen erkennbar werden, besteht doch auch ihre vordringliche Herausforderung in der *Anpassung an geltende sprachliche Normen unter Verzicht auf die Nutzung eigener Ressourcen*.

Ausgehend von diesen Erkenntnissen versteht sich die hier vorliegende Arbeit als Ausgangspunkt für weitere, sich anschließende Forschungsvorhaben:

Zunächst scheint vor dem Hintergrund der in den letzten Jahren vollzogenen Bildungsreform in Luxemburg von Interesse, inwiefern in Bildungsinstitutionen der in diesem Zuge neu geschaffenen *École fondamentale* schrift-/sprachbezogene Alltagspraktiken zu beobachten sind, die sich von den in der vorliegenden Arbeit dargestellten unterscheiden. Zu fragen wäre dabei, inwiefern diese ggf. beobachtbare „neue Alltagspraxis“ mit strukturell und curricular angepassten Rahmenbedingungen in Zusammenhang stünde und wie sich die Situation mehrsprachiger Kinder mit Migrationshintergrund in luxemburgischen Bildungsinstitutionen in einem solchen, veränderten Kontext darstellt.

Weiterhin weisen die Forschungsergebnisse der hier vorliegenden Studien zahlreiche interessante Anknüpfungspunkte zu den – ebenfalls im Rahmen des HeLiE-Projektes entstandenen – Arbeiten von Kerstin Graf (Deutschland/Rheinland-Pfalz & Österreich) und Wiebke Hortsch (Finnland & Deutschland/Rheinland-Pfalz) auf, welche im Rahmen der vorangegangenen Darstellungen bereits angedeutet werden konnten. Sie lassen, aufgrund zahlreich erkennbar werdender Gemeinsamkeiten, insbesondere einen systematischen Vergleich der Ergebnisse aus den Teilstudien in Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz als gewinnbringend erscheinen. Ebenso zeigen sich interessante Anknüpfungspunkte an die Ergebnisse der Feldstudien aus dem Anschlussprojekt MEMOS („Mehrsprachigkeit und Mobilität im Übergang vom Kindergarten in die Primarschule in der Schweiz“), die von Maria Kassis und Edina Krompæk in schweizerischen Bildungseinrichtungen durchgeführt werden. Das Projekt lehnt sich bezüglich methodologischer Grundlagen, Forschungsdesign und Forschungsfragen an das HeLiE-Projekt an, wodurch eine vergleichende Betrachtung unmittelbar möglich wäre (vgl. Panagiotopoulou/Krompæk 2014, S. 52).

In eigener Weise scheint darüber hinaus auch das folgende Forschungsergebnis Ansatzpunkte für eine weiterführende Auseinandersetzung zu bieten:

Während von Seiten der luxemburgischen Vorschullehrerin unter Einhaltung der curricular vorgegebenen Ausrichtung auf das Erlernen des Luxemburgischen auch die Familiensprachen der Kinder aktiv Einbindung in den pädagogischen Alltag erfahren haben, erfolgte dies nicht auch von Seiten der pädagogischen Fachkräfte der beiden anderen Bildungsinstitutionen – obwohl auch in ihren Handlungszusammenhängen ein solches Agieren nicht curricular oder durch einrichtungsspezifische Regelungen unterbunden war (vgl. 9.6).

Neben der Notwendigkeit, im Zuge der Bemühungen um Inklusion Erhalt und Förderung jeder Form von Mehrsprachigkeit als Bildungsziel strukturell zu berücksichtigen und curricular verbindlich zu verankern, scheint an dieser Stelle zusätzlich auch der Anspruch hervortreten, „dass die Inhaberinnen und Inhaber pädagogischer Berufe ein grundlegendes Wissen über die Konsequenzen von Heterogenität für Erziehung und Bildung besitzen, aber darüber hinaus auch Fähigkeiten, dieses Wissen in praktisches Handeln zu übersetzen“ (Gogolin 2010b, S. 124). Im Rahmen einer aktuellen Expertise zu „Perspektiven für die frühkindliche Bildung“ plädiert Argyro Panagiotopoulou (2016, S. 34) dafür, „Mehrsprachigkeit auch im Zuge der Inklusion als internationaler Reformbewegung nicht mehr als individuelle (migrationsbedingte) Besonderheit von Kindern zu deuten“ sondern vielmehr als „Zukunftsperspektive für Bildungsinstitutionen“. Hierbei stellt sie die bereits beschriebene Praxis des „translanguaging“ als sprachpädagogischen Ansatz¹³² in den Mittelpunkt der Betrachtung, bei dem die handelnden Professionellen den dynamischen Sprach(en)erwerb der Kinder „*bewusst mehr- und quersprachig*“ (ebd., S. 26; Hervorhebung im Original) begleiten. „All teachers in the 21st century need to be prepared to be bilingual teachers“, formulieren Ofelia García

¹³² „translanguaging as pedagogy“ (García/Li Wei 2014, S. 120)

und Li Wei (2014, S. 122) als Begründende dieses Ansatzes und verbinden mit ihm die Vision „to liberate bilingualism, multilingualism an plurilingualism from the social constraints in which it has been held by monolingual and monoglossic ideologies“ (ebd., S. 138).

Auch wenn in der vorliegenden Arbeit die Ausbildung des pädagogischen Fachpersonals nicht Gegenstand der Betrachtung darstellte, scheint die elementare Bedeutung der Vermittlung fundierter Kenntnisse über Mehrsprachigkeit und ihrer Übersetzung in adäquates pädagogisches Handeln auch in den beobachteten Bildungsinstitutionen erkennbar zu werden. So überträgt die luxemburgische Grundschullehrerin als Pädagogin, die selbst in einer mehrsprachigen Umgebung mehrsprachig lebt und handelt, das damit verbundene Selbstverständnis nicht auch auf ihr Professionsverständnis (und in den pädagogischen Handlungszusammenhang). Vor dem aktuellen Hintergrund des verstärkten Bemühens um das Anwerben von mehrsprachigen Lehrkräften mit Migrationshintergrund scheint dieses Ergebnis auch für den deutschen Bildungszusammenhang von Interesse zu sein. Wenngleich im Sinne einer inklusiven Schule Heterogenität nicht nur auf Schülerseite, sondern auch seitens der Professionellen zur Selbstverständlichkeit werden sollte, scheint mit der derzeitigen bildungspolitischen Programmatik gleichzeitig auch die Gefahr systematischer Überforderung¹³³ verbunden zu sein. Um Erhalt und Förderung jeder Form von Mehrsprachigkeit in Bildungszusammenhängen voranzutreiben und damit dem aktuellen Verständnis interkultureller Bildungsforschung von „Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung“ (Fürstenau 2011) aller Schüler*innen gerecht zu werden, darf mehrsprachigen Lehrkräften mit Migrationshintergrund – unter Berufung auf „besondere biographische Ressourcen“ (Panagiotopoulou/Rosen 2016, S. 169) – weder die (alleinige) Verantwortung für die Umsetzung dieses Bildungsziels übertragen, noch der Bedarf an und der Anspruch auf eine angemessene Ausbildung abgesprochen werden. Ergebnisse des Lehrerforschungsprojektes „Vielfalt im Klassenzimmer?!“ (ebd.) deuten darauf hin, dass angehende Lehrkräfte eigene bildungsbiographische Erfahrungen der Ausgrenzung von Familiensprachen „nur bedingt als illegitim oder diskriminierend beschreiben und sich kaum von entsprechenden Strategien der deutschen Schulen distanzieren“ (ebd., S. 187). Vielmehr scheinen diese Erfahrungen auch in ihr professionelles pädagogisches Selbstverständnis (und späteres berufliches Handeln) einzufließen. Vor dem Hintergrund der Beobachtungen im Kontext der luxemburgischen Grundschulklasse scheint daher auch die weitere Erforschung des professionellen Selbstverständnisses hinsichtlich Mehrsprachigkeit solcher pädagogischer Fachkräfte in Luxemburg erhellend, die – selbst mehrsprachig, aber ohne eigenen Migrationshintergrund – für die sprachliche Bildung mehrsprachiger Kinder mit Migrationshintergrund Verantwortung tragen.

¹³³ Diese „Gefahr“ stellt nur eine von vielen Aspekten dar, die für eine fundierte Stellungnahme zur dargestellten bildungspolitischen Programmatik eine Rolle spielen. Eine umfassende kritische Betrachtung findet sich bei Panagiotopoulou/Rosen 2016.

Literaturverzeichnis

- BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2016): Migrationsbericht 2014. Zentrale Ergebnisse. Abrufbar unter: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Migrationsberichte/migrationsbericht-2014-zentrale-ergebnisse.pdf?__blob=publicationFile - zuletzt geprüft am 14.10.2017.
- Baumert, Jürgen et al. (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske & Budrich.
- Beck, Gertrud / Scholz, Gerold (2000): Teilnehmende Beobachtung von Grundschulkindern. In: Heinzel, Friederike (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim: Juventa (S. 147–170).
- Berg, Charles / Weis, Christiane (2007): Réajustement de l'enseignement des langues. Plan d'action 2007-2009. Contribuer au changement durable du système éducatif par la mise en oeuvre d'une politique linguistique éducative. Luxembourg: Éditions du CESIJE.
- Berg, Charles / Weis, Christiane (2008): Überlegungen zur Reform des Sprachenunterrichts in Luxemburg. In: Hofman, Bernhard / Valtin, Renate (Hrsg.): Checkpoint Literacy. Tagungsband 2 zum 15. Europäischen Lesekongress 2007 in Berlin. Frankfurt am Main: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben (S. 248-259).
- Berg, Guy (1993): „Mir wëlle bleiwe, wat mir sin“. Soziolinguistische und sprachtypologische Betrachtungen zur luxemburgischen Mehrsprachigkeit. Tübingen: Max Niemeyer.
- Berwanger, Dagmar / Griebel, Wilfried (2009): Übergänge erfolgreich begleiten und gestalten. In: Zeitschrift Kinderzeit. Für Kindergarten und Grundschule, Heft 1/2009 (S. 8-10).
- BMI – Bundesministerium des Inneren (2001): Zuwanderung gestalten. Integration fördern. Bericht der Unabhängigen Kommission „Zuwanderung“, 4. Juli 2001. Berlin. Abrufbar unter: http://www.bmi.bund.de/cae/servlet/contentblob/123148/publicationFile/9076/Zuwanderungsbericht_pdf.pdf - zuletzt geprüft am 27.04.2016.
- Bollig, Sabine / Honig, Michael-Sebastian / Schmidt, Kai (2003): Pädagogische Kultur. Ethnografische Berichte aus dem Kindergarten. Arbeitspapier II-14 März 2003. Abrufbar unter: http://www.univ-erlangen.de/fileadmin/fb1/prof/PAD/SP2/Arbeitspapiere/Arbeitspapier14_Paedagogische_Kultur.pdf - zuletzt geprüft am 14.10.2017.
- Bollig, Sabine (2004): Zeigepraktiken: How to do Quality with Things. In: Honig, Michael-Sebastian / Joos, Magdalena / Schreiber, Norbert u. a. (Hrsg.): Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik. Weinheim, München: Juventa (S. 193-226).
- Breidenstein, Georg / Kelle, Helga (1998): Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim: Juventa.
- Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: Springer VS.
- Breidenstein, Georg (2010): Einen neuen Blick auf schulischen Unterricht entwickeln: Strategien der Befremdung. In: Heinzel, Friederike / Thole, Werner / Cloos, Peter / Köngeter, Stefan (Hrsg.): „Auf unsicherem Terrain“ – Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden: Springer VS (S. 205-215).
- Breidenstein, Georg / Meyer, Michael / Zaborowski, Katrin U. (2011): Das Projekt Leistungsbewertung in der Schulklasse. In: Breidenstein, Georg / Meyer, Michael / Zaborowski, Katrin U. (Hrsg.): Leistungsbewertung und Unterricht: Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule. Wiesbaden: Springer VS (S. 15-37).

- Budde, Jürgen / Scholand, Barbara / Faulstich-Wieland, Hannelore (2008): Geschlechtergerechtigkeit in der Schule: Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gender-sensiblen Schulkultur. Weinheim: Juventa.
- Bünning, Mareike (2016): Sozialstruktur und soziale Lagen. In: Statistisches Bundesamt (Destatis) / Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WIZ) (Hrsg.): Datenreport 2016. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (S. 201-243). Abrufbar unter: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Datenreport/Downloads/Datenreport2016.pdf?__blob=publicationFile - zuletzt geprüft am 14.10.2017.
- Bundesregierung (2007): Der Nationale Integrationsplan. Berlin. Abrufbar unter: https://www.bundesregierung.de/Content/DE/Archiv16/Artikel/2007/07/Anlage/2007-08-30-nationaler-integrationsplan.pdf?__blob=publicationFile&v=1 - zuletzt geprüft am 13.10.2017.
- Busch, Brigitta (2013): Mehrsprachigkeit. Stuttgart: UTB.
- Charmaz, Kathy (2006): Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis. London, Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Christmann, Nadine / Sunnen, Patrick (2008): Literacy-Erfahrungen von Vorschulkindern mit Migrationshintergrund in einer mehrsprachigen Klasse in Luxemburg. In: Hofmann, Bernhard / Valtin, Renate (Hrsg.): Checkpoint Literacy. Tagungsband 1 zum 15. Europäischen Lesekongress 2007 in Berlin. Frankfurt am Main: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben (S. 123-137).
- Christmann, Nadine (2009): Die Rolle der Mehrsprachigkeit im pädagogischen Alltag einer luxemburgischen Vorschuleinrichtung. In: Röhner, Charlotte / Henrichwark, Claudia / Hopf, Michaela (Hrsg.): Europäisierung der Bildung. Konsequenzen und Herausforderungen für die Grundschulpädagogik. Wiesbaden: Springer VS (S. 108-112).
- Christmann, Nadine / Graf, Kerstin (2010): Sprachliche Förderung für Vorschulkinder mit Migrationshintergrund in Deutschland und Luxemburg. In: Heinzel, Friederike / Panagiotopoulou, Argyro (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung im Elementar- und Primarbereich. Entwicklungslinien und Forschungsbefunde. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (S. 192-205).
- Christmann, Nadine / Graf, Kerstin / Hortsch, Wiebke / Panagiotopoulou, Argyro (2010): Umgang mit Heterogenität und Förderung von Literalität in vorschulischen Einrichtungen - vergleichende Ethnographien in Deutschland, Luxemburg und Finnland. In: Govaris, Christos / Kaldi, Stavroula (Hrsg.): The educational challenge of cultural diversity in the international context. Münster: Waxmann (S. 115-133).
- Christmann, Nadine (2011): Der Vielfalt (k)eine Chance geben – zur Rolle der Mehrsprachigkeit im pädagogischen Alltag einer luxemburgischen Vor- und Grundschule. In: Diehm, Isabell / Panagiotopoulou, Argyro (Hrsg.): Bildungsbedingungen in europäischen Migrationsgesellschaften. Ergebnisse qualitativer Studien in Vor- und Grundschule. Wiesbaden: Springer VS (S. 73-83).
- Christmann, Nadine / Panagiotopoulou, Argyro (2012): Institutionalisierte Sprachförderung für mehrsprachige Vorschulkinder: Ergebnisse vergleichender Ethnographien in Luxemburg und Deutschland. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 5. Jahrgang, Heft 2 (S. 34-47).
- Corsaro, William A. / Molinari, Luisa (2000): Ethnography of Early Education in Italy. In: Christensen, Pia / James, Allison (Hrsg.): Research with children. Perspectives and Practices. Oxon: Routledge (S. 239-259).
- Corsaro, William A. / Molinari, Luisa (2008): Policy and Practice in Italian Children`s Transition from Preschool to Elementary School. In: Research in Comparative and International Education. Volume 3, Number 3 (S. 250-265).
- Creese, Angela / Blackledge, Adrian (2010): Towards a sociolinguistics of superdiversity. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13. Jahrgang, Heft 4 (S. 549-572).

- Cuhls, Anna Rebecca / Panagiotopoulou, Argyro (2010): Umgang mit Heterogenität und Förderung von Literalität am Schulanfang einer finnischen Einheitsschule. In: Heinzl, Friederike / Panagiotopoulou, Argyro (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung im Elementar- und Primarbereich. Entwicklungslinien und Forschungsbefunde. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (S. 167-180).
- Denner, Liselotte / Schumacher, Eva (2004): Übergänge zwischen Bildungsinstitutionen – bildungspolitische, pädagogische, didaktische und curriculare Überlegungen. In: Denner, Liselotte / Schumacher, Eva (Hrsg.): Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (S. 52-74).
- Diehm, Isabell / Radtke, Frank-Olaf (1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Diehm, Isabell / Kuhn, Melanie / Machold, Claudia (2010): Die Schwierigkeit, Differenz durch Forschung nicht zu reifizieren – Ethnographie im Kindergarten. In: Heinzl, Friederike / Panagiotopoulou, Argyro (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung im Elementar- und Primarbereich. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (S. 78-92).
- Diehm, Isabell (2011): Integration und Inklusion im Kontext von Migration und Pädagogik. In: Lütje-Klose Birgit / Langer Marie-Therese / Serke, Björn / Urban Melanie (Hrsg.): Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (S. 37-46).
- Diehm, Isabell / Panagiotopoulou, Argyro (2011): Einleitung: Einwanderung und Bildungsbeteiligung als Normalfall und Herausforderung. In: Diehm, Isabell / Panagiotopoulou, Argyro (Hrsg.): Bildungsbedingungen in europäischen Migrationsgesellschaften. Ergebnisse qualitativer Studien in Vor- und Grundschule. Wiesbaden: Springer Fachmedien (S. 9–23).
- Dirim, İnci / Hauenschield, Katrin / Lütje-Klose, Birgit (2008): Einführung: Ethnische Vielfalt und Mehrsprachigkeit an Schulen. In: Dirim, İnci / Hauenschield, Katrin / Lütje-Klose, Birgit / Löser, Jessica M. / Sievers, Isabel (Hrsg.): Ethnische Vielfalt und Mehrsprachigkeit an Schulen. Beispiele aus verschiedenen nationalen Kontexten. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel (S. 9-21).
- Dirim, İnci (2010): "Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.". Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul / Dirim, İnci / Gomolla, Mechthild / Hornberg, Sabine / Stojanov, Krassimir (Hrsg.): Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. Münster: Waxmann (S. 91–112).
- Fehlen, Fernand (2009): BaleineBis - Un enquête sur un marché linguistique multilingue en profonde mutation. Luxemburgs Sprachenmarkt im Wandel. Luxembourg: Sesopi – Centre Intercommunautaire.
- Fehlen, Fernand / Heinz, Andreas / Peltier, François / Thill, Germain (2014): Les langues. In: Allegrezza, Serge / Ferring, Dieter / Willems, Helmut / Zahlen, Paul (Hrsg.): La société luxembourgeoise dans le miroir du recensement de la population. Luxembourg: Saint-Paul (S. 95-112).
- Fischbach, Antoine / Ugen, Sonja / Martin, Romain (2016): Bilanz nach zwei vollen Erhebungszyklen. Teil 2. In: PISA 2015. Nationaler Bericht Luxemburg (S. 13-19). Abrufbar unter: http://www.pisaluxembourg.lu/wp-content/uploads/2016/12/pisarapport2015_de.pdf - zuletzt geprüft am 13.10.2017.
- Friebertshäuser, Barbara / Panagiotopoulou, Argyro (2010): Ethnographische Feldforschung. In: Friebertshäuser, Barbara / Langer, Antje / Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa (S. 301–322).
- Fürstenau, Sara (2009): „Ich wäre die Letzte, die sagt, `Hier muss Deutsch gesprochen werden`“. Eine Exploration unter Schulleiterinnen und Schulleitern über Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung in der Grundschule. In: Dirim, İnci / Mecheril, Paul (Hrsg.): Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter. Münster: Waxmann (S. 57-77).

- Fürstenau, Sara (2011): Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In: Fürstenau, Sara / Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: Springer VS (S. 25-50).
- García, Ofelia / Bertlett, Lesley / Kleifgen, JoAnn (2007): From biliteracy to pluriliteracies. In: Auer, Peter / Li Wei (Hrsg.): Handbook of Multilingualism und Multilingual Communication. Berlin/New York: Mouton de Gruyter (S. 207-228).
- García, Ofelia (2009a): Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st Century. In: Mohanty, Ajit / Panda, Minati / Phillipson, Robert / Skutnabb-Kangas, Tove (Hrsg.): Multilingual Education for Social Justice: Globalising the local. New Delhi: Orient Blackswan (S. 128-145).
- García, Ofelia (2009b): Bilingual education in the 21st Century: A global perspective. Oxford: Wiley.
- García, Ofelia / Li Wei (2014): Translanguaging: Language, bilingualism and education. London: Palgrave Macmillan.
- Garlin, Edgardis (2008): Die KIKUS-Methode. Ein Leitfaden. Ismaning: Hueber.
- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid / Krüger-Potratz, Marianne (2006): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Opladen: Budrich.
- Gogolin, Ingrid (2010a): Stichwort Mehrsprachigkeit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13. Jahrgang, Heft 4 (S. 529-547).
- Gogolin, Ingrid (2010b): Kulturelle und sprachliche Heterogenität in der Schülerschaft. In: Liesner, Andrea / Lohmann, Ingrid (Hrsg.): Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer (S. 113-125).
- Graf, Kerstin (2011): „Die 10 kennen wir schon vom Kindergarten.“ – Zur Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule aus der Perspektive von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. In: Diehm, Isabell / Panagiotopoulou, Argyro (Hrsg.): Bildungsbedingungen in europäischen Migrationsgesellschaften. Ergebnisse qualitativer Studien in Vor- und Grundschule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (S. 125-140).
- Griebel, Wilfried / Niesel, Renate (2011): Übergänge verstehen und begleiten: Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Hamburger, Franz (2005): Der Kampf um Bildung und Erfolg. Eine einleitende Feldbeschreibung. In: Hamburger, Franz / Badawia, Tarek / Hummrich, Merle (Hrsg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS (S. 7-22).
- Hausemer, Georges (2006): Luxemburger Lexikon. Das Großherzogtum von A – Z. Luxembourg: Éditions Guy Binsfeld.
- Hausemer, Georges (2008): Apropos... multikulturelles Luxemburg. Luxembourg: Service information et presse. Abrufbar unter: <http://www.luxembourg.public.lu/de/publications/i/ap-lux-multiculturel/index.html> - zuletzt geprüft am 14.10.2017.
- Heinzel, Friederike (2010): Ethnographische Untersuchung von Mikroprozessen in der Schule. In: Heinzel, Friederike / Thole, Werner / Cloos, Peter / Köngeter, Stefan (Hrsg.): "Auf unsicherem Terrain". Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden: Springer VS (S. 39-47).
- Hirschauer, Stefan (2001): Ethnographisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methode der Beschreibung. In: Zeitschrift für Soziologie, 30. Jahrgang, Heft 6 (S. 429-451).
- Hirschauer, Stefan (2010): Die Exotisierung des Eigenen. Kulturosoziologie in ethnografischer Einstellung. In: Wohlrab-Sahr, Monika (Hrsg.): Kulturosoziologie. Paradigmen – Methoden – Fragestellungen. Wiesbaden: Springer VS (S. 207-225).

- Honig, Michael-Sebastian (2002a): Ethnografie pädagogischer Qualität. Erläuterungen zu einer Strategie sozialpädagogischer Forschung. In: Schulze-Krüdener, Wolfgang / Hünersdorf, Bettina (Hrsg.): Grenzen ziehen – Grenzen überschreiten. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (S. 162-179).
- Honig, Michael-Sebastian (2002b): Zur Konzeptualisierung pädagogischer Qualität. Arbeitspapier II-07 Mai 2002. Abrufbar unter: http://www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PAD/SP2/Arbeitspapiere/Arbeitspapier7_Die_Konzeptuarisierung_paedagogischer_Qualitaet.pdf - zuletzt geprüft am 14.10.2017.
- Honig, Michael-Sebastian (2002c): Ethnografische Qualitätsforschung in der Frühpädagogik. Arbeitspapier II-08 Mai 2002. Abrufbar unter: https://www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PAD/SP2/Arbeitspapiere/Arbeitspapier8_Ethnografische_Qualitaetsforschung_in_der_Fruehpaedagogik.pdf - zuletzt geprüft am 14.10.2017.
- Honig, Michael-Sebastian (2002d): Pädagogische Qualität als erziehungswissenschaftliches Problem. In: neue praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, 32. Jahrgang, Heft 3 (S. 216-230).
- Honig, Michael-Sebastian (2004): Wie bewirkt Pädagogik, was sie leistet? Ansatz und Fragestellung der Trierer Kindergartenstudie. In: Honig, Michael-Sebastian / Joos, Magdalena / Schneider, Norbert (Hrsg.): Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik. Weinheim: Juventa (S. 17–37).
- Honig, Michael-Sebastian / Neumann, Sascha / Schnoor, Oliver / Seele, Claudia (2013): Die Bildungsrelevanz der Betreuungswirklichkeit. Eine Studie zur institutionellen Praxis nicht-familialer Kleinkinderziehung. Luxemburg. Abrufbar unter: https://orbilu.uni.lu/bitstream/10993/12933/1/A4%C2%AEDEQUA_korr_4_131104.pdf - zuletzt geprüft am 14.10.2017.
- Horner, Kristine / Weber, Jean-Jaques (2002): J'accuse! Oder: Die Wahrheit über den Sprachenunterricht in Luxemburg. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts, 49. Jahrgang, Heft 1 (S. 94 – 98).
- Hortsch, Wiebke (2015): Sprachliche Bildung im Elementar- und Primarbereich. Ethnographische Feldstudien zur Transition von Kindern mit Migrationshintergrund in Deutschland und Finnland. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hülst, Dirk (2010): Grounded Theory. In: Friebertshäuser, Barbara / Langer, Antje / Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa (S. 281-300).
- Huf, Christina (2006): Didaktische Arrangements aus der Perspektive von SchulanfängerInnen. Eine ethnographische Feldstudie über Alltagspraktiken, Deutungsmuster und Handlungsperspektiven von SchülerInnen der Eingangsstufe der Bielefelder Laborschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Huf, Christina (2010): "I'm gonna make a different" - Ethnographische Annäherungen an die Perspektive von Kindern am Übergang vom vorschulischen zum schulischen Lernen. In: Schäfer, Gerd E. / Staeger, Roswitha (Hrsg.): Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung. Weinheim: Juventa (S. 129-157).
- Huf, Christina / Panagiotopoulou, Argyro (2010): Ethnographische Forschung im Elementar- und Primarbereich europäischer Bildungssysteme. In: Heinzel, Friederike / Panagiotopoulou, Argyro (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung im Elementar- und Primarbereich. Bedingungen und Kontexte kindlicher Lern- und Entwicklungsprozesse. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (S. 60-77).
- Huf, Christina / Panagiotopoulou, Argyro (2011): Institutionalisierung des Übergangs in die Schule: Methodische Herausforderungen ethnographischer Forschung im englischen und finnischen Bildungssystem. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 31. Jahrgang, Heft 3 (S. 264–279).

- Jäger, Marianna (2008): Alltagskultur im Kindergarten. Lebensweltliche Ethnografie aus ethnologischer Perspektive. In: Hünersdorf, Bettina / Maeder, Christoph / Müller, Burkhard (Hrsg.): Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen. Weinheim: Juventa (S. 141-150).
- Jampert, Karin (2002): Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern. Opladen: Leske & Budrich.
- Jampert, Karin / Best, Petra / Guadatiello, Angela / Holler, Doris / Zehnbauer, Anne (2005): Sprachliche Bildung und Förderung: Einführung, Ziele und Inhalte des Leitfadens. In: Jampert, Karin / Best, Petra / Guadatiello, Angela / Holler, Doris / Zehnbauer, Anne (Hrsg.): Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten: Konzepte / Projekte / Maßnahmen. Weimar: verlag das netz (S. 11-15).
- JMK/KMK - Jugendministerkonferenz / Kultusministerkonferenz der Länder (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Abrufbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf - zuletzt geprüft am 14.10.2017.
- Klieme, Eckhard et al. (Hrsg.) (2010): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster: Waxmann.
- Kolbe, Fritz-Ulrich / Reh, Sabine / Fritzsche, Bettina / Idel, Till-Sebastian / Rabenstein, Kerstin (2008): Lernkultur: Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11. Jahrgang, Heft 1 (S. 125-143).
- Krappmann, Lothar / Oswald, Hans (1995): Alltag der Schulkinder: Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen. Weinheim: Juventa.
- Kühn, Boris (2015): Fokus Migration - Länderprofil Luxemburg. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. Abrufbar unter: <https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/laenderprofil/209257/luxemburg> - zuletzt geprüft am 14.10.2017.
- Kühn, Peter (2005): Die Stellung der deutschen Sprache in der luxemburgischen Mehrsprachigkeit. In: MENFP - Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (Hrsg.): Culture luxembourgeoise. Luxembourg: Éducation nationale (S. 3-23).
- Kühn, Peter / Reding, Pierre (2007): Lern- und Lehrbedingungen in der luxemburgischen Primärschule. In: Berg, Charles / Bos, Wilfried / Hornberg, Sabine / Kühn, Peter / Reding, Pierre / Valtin, Renate (Hrsg.): Lesekompetenzen Luxemburger Schülerinnen und Schüler auf dem Prüfstand. Ergebnisse, Analysen und Perspektiven zu PIRLS 2006. Münster: Waxmann (S. 13-41).
- Kuhn, Melanie (2011): Professionalität im Kindergarten. Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS.
- Küspert, Petra / Schneider, Wolfgang (2003): Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Marotzki, Winfried / Tiefel, Sandra (2010): Qualitative Bildungsforschung. In: Tippelt, Rudolf / Schmidt, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 3., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: Springer VS (S. 73-88).
- MBFJ - Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz (2004): Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz. Abrufbar unter: <https://www.katholische-kindergaerten.de/sites/default/files/bildungskonzepte/bildungsempfehlungen-rlp.pdf> - zuletzt geprüft am 14.10.2017.
- MBFJ - Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz (2005): Rahmenplan Grundschule - Teilrahmenplan Deutsch. Abrufbar unter: http://grundschule.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/grundschule.bildung-rp.de/Downloads/Rahmenplan/RahmenplanGrundschule_TeilrahmenplanDeutsch.pdf - zuletzt geprüft am 14.10.2017.

- MBWJK – Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz (2006): Rahmenplan Deutsch als Zweitsprache. Abrufbar unter: http://grundschule.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/grundschule.bildung-rp.de/Downloads/Migrationshintergrund/Rapla_DaZ_Druckfassung.pdf - zuletzt geprüft am 14.10.2017.
- MBWJK – Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz (2008): Verfahren zur Einschätzung des Sprachförderbedarfs im Jahr vor der Einschulung. Mainz: MBWJK.
- MBWWK – Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz (2012): Rahmenplan Herkunftssprachenunterricht für die Grundschule und die Sekundarstufe 1. Abrufbar unter: http://migration.bildung-rp.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/Rahmenplan_Herkunftssprachenunterricht.pdf - zuletzt geprüft am 14.10.2017.
- MEN - Ministère de l'Éducation nationale Luxembourg (1989): Plan d'études pour les écoles primaires du Grand-Duché de Luxembourg. Luxembourg: MEN.
- MENEJ - Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse Luxembourg (2015): Rapport national sur la situation de la jeunesse au Luxembourg 2015. La transition de l'adolescence vers l'âge adulte. Abrufbar unter: <http://www.statistiques.public.lu/fr/publications/thematique/population-emploi/rapportjeunesse2015/rapportcomplet.pdf> - zuletzt geprüft am 14.10.2017.
- MENFP - Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle Luxembourg (1991): Eis Spillschoul. Plan-cadre pour l'Éducation préscolaire au Grand-Duché de Luxembourg. Luxembourg: MENFP.
- MENFP - Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle Luxembourg (2004): PISA 2003. Kompetenzen von Schülern im internationalen Vergleich. Nationaler Bericht Luxemburg. Abrufbar unter: <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/secondaire/etudes-internationales/pisa-2003/2003-de.pdf> - zuletzt geprüft am 14.10.2017.
- MENFP - Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle Luxembourg (2007): PISA 2006. Nationaler Bericht Luxemburg. Abrufbar unter: <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/secondaire/etudes-internationales/pisa-2006/2006-de.pdf> - zuletzt geprüft am 14.10.2017.
- MENFP - Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle Luxembourg (2008): Bildungsstandards Sprachen. Leitfaden für den kompetenzorientierten Sprachenunterricht an Luxemburger Schulen. Abrufbar unter: <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/themes-pedagogiques/enseignement-langues/bildungsstandards-sprachen/de.pdf> - zuletzt geprüft am 14.10.2017.
- MENFP - Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle Luxembourg (2009): Schule zum Erfolg machen. Erklärungen für die Eltern zur neuen Grundschule. Abrufbar unter: <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/fondamental/infos-offre-scolaire/infos-parents/reussir-ecole/mu.pdf> - zuletzt geprüft am 14.10.2017.
- MENFP - Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle Luxembourg (2010a): PISA 2009. Nationaler Bericht Luxemburg. Abrufbar unter: <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/secondaire/etudes-internationales/pisa-2009/2009-de.pdf> - zuletzt geprüft am 14.10.2017.
- MENFP - Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle Luxembourg (2010b): Ouverture aux langues à l'école. Vers de compétences plurilingues et pluriculturelles. Abrufbar unter: <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/themes-pedagogiques/enseignement-langues/langues-ecole/fr.pdf> - zuletzt geprüft am 14.10.2017.
- MENFP - Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle Luxembourg / Université du Luxembourg (2012): PISA 2012. Nationaler Bericht Luxemburg. Abrufbar unter: <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/secondaire/etudes-internationales/pisa-2012/2012-de.pdf> - zuletzt geprüft am 14.10.2017.

- MENFPS - Ministère de l'Éducation nationale, de la Formation Professionnelle et des Sports Luxembourg (2000a): PISA 2000. Kompetenzen von Schülern im internationalen Vergleich. Nationaler Bericht Luxemburg. Abrufbar unter: http://www.men.public.lu/publications/etudes_statistiques/etudes_internationales/pisa_2000/pisa_2000.pdf - zuletzt geprüft am 14.10.2017.
- MENFPS - Ministère de l'Éducation nationale, de la Formation professionnelle et des Sports Luxembourg (2000b): Plan-cadre pour l'Éducation précoce au Grand-Duché de Luxembourg. Luxembourg: MENFPS.
- MENFPS - Ministère de l'Éducation nationale, de la Formation professionnelle et des Sports Luxembourg (2003): MILA Arbeitsheft 1. Luxembourg: Éducation nationale.
- MENFPS - Ministère de l'Éducation nationale, de la Formation professionnelle et des Sports Luxembourg (2004): Éducation préscolaire. Développement des capacités, connaissances, attitudes et compétences de l'enfant dans l'éducation préscolaire: une aide-mémoire. Courrier de l'Éducation National – Numéro spéciale, septembre 2004. Luxembourg: MENFPS.
- Neumann, Sascha (2011): Welche Unterscheidungen machen einen Unterschied? Zur sozialen Selektivität der Sprachverwendung in „Maison Relais pour Enfants“. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 31. Jahrgang, Heft 4 (S. 349-362).
- Neumann, Sascha / Schnoor, Oliver / Seele, Claudia (2012): Von Vielfalt zu Verschiedenheit. Mehrsprachigkeit und Sprachförderung in luxemburgischen Kindertageseinrichtungen. In: forum für Politik, Gesellschaft und Kultur in Luxemburg, Nr. 322: Betreute Kindheit (S. 41-43).
- Neumann, Sascha / Seele, Claudia (2014): Von Diversität zu Differenz. Ethnographische Beobachtungen zum Umgang mit Plurilingualität in frühpädagogischen Settings. In: Tervooren, Anja / Engel, Nicolas / Göhlich, Michael / Miethe, Ingrid / Reh, Sabine (Hrsg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld: transcript (S. 349-365).
- Origer-Eresch, Marie Paul (2003): Sprachförderungsolitik im luxemburgischen Vorschulsystem. In: Hammes-Di Bernado, Eva / Oberhuemer, Pamela (Hrsg.): Startchance Sprache. Sprache als Schlüssel zu Bildung und Chancengleichheit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (S. 118-142).
- Oswald, Hans (2008): Helfen, Streiten, Spielen, Toben: Die Welt der Kinder einer Grundschulklasse. Leverkusen: Budrich.
- Panagiotopoulou, Argyro (2002): Lernbiografien von Schulanfängern im schriftkulturellen Kontext. In: Heinzel, Friederike / Prengel, Annedore (Hrsg.): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Opladen: Leske und Budrich (S. 235-241).
- Panagiotopoulou, Argyro (2003): Beobachtungen im Anfangsunterricht: Zum Nichteinlassen von SchulanfängerInnen auf das "freie" bzw. selbständige Schreiben. In: Brinkmann, Erika / Kruse, Norbert / Osburg, Claudia (Hrsg.): Kinder schreiben und lesen. Beobachten - verstehen - lehren. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben. Freiburg im Breisgau: Fillibach (S. 133-146).
- Panagiotopoulou, Argyro (2004): Kinder lernen von Kindern - zur Einführung von SchulanfängerInnen in die interne Schriftkultur einer jahrgangsübergreifenden Lerngruppe. In: Carle, Ursula / Panagiotopoulou, Argyro (Hrsg.): Sprachentwicklung und Schriftspracherwerb. Beobachtungs- und Fördermöglichkeiten in Familie, Kindergarten und Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren (S. 133-146).
- Panagiotopoulou, Argyro / Graf, Kerstin (2008): Umgang mit Heterogenität und Förderung von Literalität im Elementar- und Primarbereich im europäischen Vergleich. In: Hofmann, Bernhard / Valtin, Renate (Hrsg.): Checkpoint Literacy. Tagungsband 1 zum 15. Europäischen Lesekongress 2007 in Berlin. Frankfurt am Main: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben (S. 110-122).
- Panagiotopoulou, Argyro (2010): Ethnographie und Bildungsqualität: Umgang mit Heterogenität und Förderung von Literalität im europäischen Vergleich. In: Heinzel, Friederike / Thole, Werner / Cloos, Peter / Königter, Stefan (Hrsg.): "Auf unsicherem Terrain". Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden: Springer VS (S. 243-253).

- Panagiotopoulou, Argyro (2013): Ethnographische Zugänge in der frühkindlichen Bildungsforschung. In: Stamm, Margrit / Edelmann, Doris (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS (S. 771-786).
- Panagiotopoulou, Argyro / Krompàk, Edina (2014): Ritualisierte Mehrsprachigkeit und Umgang mit Schweizerdeutsch in vorschulischen Bildungseinrichtungen. Erste Ergebnisse einer ethnographischen Feldstudie in der Schweiz. In: Rühle, Sarah / Müller, Annette / Knobloch, Phillip D. T. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit – Diversität – Internationalität. Hochschule als Bildungsraum. Münster: Waxmann (S. 51-70).
- Panagiotopoulou, Argyro / Rosen, Lisa (2015): Migration und Inklusion. In: Reich, Kersten / Asselhoven, Dieter / Kargl, Silke (Hrsg.): Eine inklusive Schule für alle. Das Modell der inklusiven Universitäts-schule Köln. Weinheim und Basel: Beltz Verlag (S. 158-166).
- Panagiotopoulou, Argyro / Kassis, Maria (2016): Frühkindliche Sprachförderung oder Forderung nach Sprachentrennung? Ergebnisse einer ethnographischen Feldstudie in der deutschsprachigen Schweiz. In: Geier, Thomas / Zaborowski, Katrin U. (Hrsg.): Migration: Auflösung und Grenzziehungen. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung. Wiesbaden: Springer VS (S. 153-166).
- Panagiotopoulou, Argyro (2016): Mehrsprachigkeit in der Kindheit. Perspektiven für die frühpädagogische Praxis. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 46, München.
- Panagiotopoulou, Argyro / Rosen, Lisa (2016): Sprachen werden benutzt, „um sich auch gewissermaßen abzugrenzen von anderen Menschen“. Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund plädieren für einsprachiges Handeln im schulischen Kontext. In: Geier, Thomas / Zaborowski, Katrin U. (Hrsg.): Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Wiesbaden: Springer VS (S. 169-190).
- Panagiotopoulou, Argyro / Rosen, Lisa / Strzykala, Jenna (im Erscheinen): Inklusion von neu zugewanderten Schüler*innen durch mehrsprachige Lehrkräfte aus zugewanderten Familien? Deutschförderung unter den Bedingungen von (Flucht-)Migration. In: Dirim, İnci / Wegner, Anke (Hrsg.): Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF und DaZ. Leverkusen und Berlin: Verlag Barbara Budrich.
- Rat für kulturelle Zusammenarbeit / Bildungsausschuss "Sprachenlernen für europäische Bürger" (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER): Lernen, lehren, beurteilen. Deutschsprachige Version abrufbar unter: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm> - zuletzt geprüft am 14.10.2017.
- Riehl, Claudia Maria (2014): Mehrsprachigkeit. Eine Einführung. Darmstadt: WBG.
- Rose, Lotte / Schulz, Marc (2007): Gender-Inszenierungen: Jugendliche im pädagogischen Alltag. Sulzbach (Taunus): Helmer.
- Schlösser, Elke (2001): Wir verstehen uns gut. Spielerisch Deutsch lernen. Münster: Ökoptopia.
- Scherfer, Peter (1991): Vom „intuitiven Übersetzen“ zur Übersetzungsübung. In: Association des Universités Partiellement ou Entièrement de Langue Française, British Council, Goethe Institut (Hrsg.): Die Rolle der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht. Paris: Didier Érudition (S. 95–126).
- SCRIPT – Agence pour le développement de la qualité scolaire Luxembourg (2009): Plan de Réussite Scolaire. Informationsleitfaden. Abrufbar unter: <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/systeme-educatif/qualite-scolaire/prs-guide/de.pdf> - zuletzt geprüft am 24.04.2016.
- Seele, Claudia (2015a): Differenzproduktion durch sprachliche Praktiken. Ethnographische Beobachtungen zur Mehrsprachigkeit in luxemburgischen Betreuungseinrichtungen. In: Schnitzer, Anna / Morgen, Rebecca (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und (Un-)Gesagtes: Sprache als soziale Praxis in der Migrationsgesellschaft. Weinheim: Beltz (S. 153-174).
- Seele, Claudia (2015b): Multilingualism and early education. An ethnography of language practices and processes of institutionalisation in luxembourgish early childcare settings (Dissertation). Universität Luxemburg.

- SIP - Le Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg. Service information et presse (2008a): Apropos... Sprachen in Luxemburg. Luxembourg, 2008. Abrufbar unter: <http://www.luxembourg.public.lu/de/publications/i/ap-langues/index.html> - zuletzt geprüft am 14.10.2017.
- SIP - Le Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg. Service information et presse (2008b): Apropos... multikulturelles Luxemburg. Luxembourg, 2008. Abrufbar unter: <http://www.luxembourg.public.lu/de/publications/i/ap-lux-multiculturel/index.html> - zuletzt geprüft am 14.10.2017.
- Speck-Hamdan, Angelika (2006): Neuanfang und Anschluss: zur Doppelfunktion von Übergängen. In: Diskowski, Detlef / Hammes-Di Bernado, Eva / Hebenstreit-Müller, Sabine / Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Übergänge gestalten. Wie Bildungsprozesse anschlussfähig werden. Weimar: verlag das netz (S. 20-31).
- STATEC - Institut national de la statistique et des études économiques du Grand-Duché de Luxembourg (2009): Luxemburg in Zahlen 2008. Abrufbar unter: http://www.statistiques.public.lu/fr/publications/horizontales/luxChiffresDE/Luxemburg_in_Zahlen_2008.pdf - zuletzt geprüft am 20.03.2010.
- STATEC - Institut national de la statistique et des études économiques du Grand-Duché de Luxembourg (2015): Luxemburg in Zahlen 2015. Abrufbar unter: <http://www.luxembourg.public.lu/de/publications/c/statec-lux-chiffres/index.html> - zuletzt geprüft am 14.10.2017.
- STATEC - Institut national de la statistique et des études économiques du Grand-Duché de Luxembourg (2017): Risk-of-poverty-indicators (in %) 2003-2015. Abrufbar unter: <http://www.statistiques.public.lu/stat/TableViewer/tableView.aspx> - zuletzt geprüft am 22.06.2017.
- Strauss, Anselm L. / Corbin, Juliet M. (1996): Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Thomauke, Nathalie (2015): Das Silencing Anderssprachiger Kinder of Color. Ein deutsch-französischer Vergleich von Sprachpolitiken und –Praktiken in frühkindlichen Bildungseinrichtungen. In: Schnitzler, Anna / Mörgen, Rebecca (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und (Un-)Gesagtes. Sprache als soziale Praxis in der Migrationsgesellschaft. Weinheim und Basel: Beltz (S. 85-108).
- Trausch, Gilbert (2007): Die historische Entwicklung des Großherzogtums – ein Essay. In: Lorig, Wolfgang H. / Hirsch, Mario (Hrsg.): Das politische System Luxemburgs: Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (S. 13–30).
- Willems, Katharina (2007): Schulische Fachkulturen und Geschlecht: Physik und Deutsch - natürliche Gegenpole? Bielefeld: transcript.
- Willems, Helmut / Milmeister, Paul (2007): Migration und Integration. In: Lorig, Wolfgang H. / Hirsch, Mario (Hrsg.): Das politische System Luxemburgs. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag (S. 62–92).
- Wirtgen, Georges (2005): D` Geschicht vun der Lëtzebuenger Sprooch an hir Bedeitung an eiser Gesellschaft. In: MENFP - Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle Luxembourg (Hrsg.): Culture luxembourgeoise. Luxembourg: MENFP (S. 41-50).
- Zinnecker, Jürgen (1995): Pädagogische Ethnographie. Ein Plädoyer. In: Behnken, Imbke / Jaumann, Olga (Hrsg.): Kindheit und Schule. Ein Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung. Weinheim: Juventa (S. 21-38).