

# „Raum für Mehrsprachigkeit geben!“



Dr. *Claudine Kirsch* ist Professorin an der Universität Luxemburg. Zu ihren Arbeitsschwerpunkten zählen u. a. das Lernen und Lehren von mehreren Sprachen, Translanguaging und Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften.



Dr. *Julie A. Panagiotopoulou* ist Professorin an der Universität zu Köln. Zu ihren Arbeitsschwerpunkten zählen u. a. Migration und Umgang mit Mehrsprachigkeit in Familien und Bildungsinstitutionen, Translanguaging als Pädagogik in Kitas und Grundschulen.

**Friederike Heinzl / Lis Schüler:** *Was ist Ihr Motiv, sich mit dem Thema „Mehrsprachigkeit“ in Ihrer Forschung auseinanderzusetzen?*

**Claudine Kirsch:** Als Grundschullehrerin erkannte ich, wie sehr Kinder mit Migrationshintergrund und niedrigem sozioökonomischem Status benachteiligt waren. In meiner ersten Aktionsforschung als Lehrerin wollte ich deshalb herausfinden, wie ich meinen Unterricht gestalten konnte, damit alle Kinder gute mündliche Kompe-

tenzen in unterschiedlichen Sprachen entwickeln können. Wichtig war mir zudem, dass Kinder ihre Familiensprachen benutzen dürfen. Sprache ist mit Denken, Identität und Macht verbunden. Sage ich Kindern, dass sie ihre starke Sprache nicht sprechen dürfen, dann entferne ich ihr kognitives Handwerkzeug und nehme sie in ihrer Identität nicht wahr. Es ging mir damals sowie heute als Erziehungswissenschaftlerin und Forscherin im Bereich Mehrsprachigkeit darum, Kinder zu stärken und mit und für Lehrpersonen Wege zu finden, wie sie auf den wertvollen Ressourcen der Kinder aufbauen können.

**Julie A. Panagiotopoulou:** Seit vielen Jahren interessiere ich mich – als Erziehungswissenschaftlerin und Migrationsforscherin – für den Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in Bildungsinstitutionen, insbesondere in Kitas und Grundschulen. Migrationsgesellschaften sind de facto mehrsprachig, auch weil (neu) zugewanderte Eltern ihre Kinder mehrsprachig erziehen (Uçan 2021 i. D.), damit diese eine Beziehung zu weiteren Familienmitgliedern aufbauen können und auf die mehrsprachige Welt vorbereitet sind. Nationale Bildungssysteme blenden dies aber aus und entwerten die Lebensbedingungen vieler Kinder, indem sie zum Beispiel gezielt ihre **nichtdeutschen** Familiensprachen aus dem Schulalltag ausschließen. Das bereits in der Grundschule verbreitete Gebot ‚Wir sprechen (ausschließlich) Deutsch‘ ist ein implizites Sprachverbot, das nicht neutral ist, denn dagegen können nur mehrsprachig lebende Kinder (und Lehrkräfte) verstoßen (Panagiotopoulou & Putjata 2020).

**FH / LS:** *Sie bringen Perspektiven zum Umgang mit Mehrsprachigkeit aus verschiedenen Ländern mit. Was könnte man an deutschen Grundschulen daraus lernen?*

**JP:** Mehrsprachig aufwachsende Kinder nutzen auch in der Schule, neben der offiziellen Unterrichtssprache, ihre weiteren Familiensprachen, z. B. im Mathematikunterricht (s. u. das Beispiel aus New York) oder auf dem Pausenhof, um mit ihrer Peergruppe zu kommunizieren. Ihre mehrsprachige Praxis führt nicht dazu, dass sie die Sprache der Schule weniger gut beherrschen. Kinder, die in einer Migrationsgesellschaft aufwachsen, benötigen bereits in der Grundschule eine Mehrsprachigkeitsdidaktik, genauer gesagt eine „multilingual pedagogy“ (García & Flores 2012), um ihr mehrsprachiges Repertoire entfalten zu können.



Abb. 1:  
Eine „linguistic landscape“  
präsentiert alle Sprachen  
einer Lerngruppe, ohne  
Hierarchien abzubilden.

**CK:** Ich möchte das Wort „Pädagogik“ unterstreichen. Mehrsprachig ist der Unterricht sehr oft in Luxemburg. So wechseln Lehrpersonen und Kinder zwischen Deutsch, Luxemburgisch oder Französisch je nach Fach (s. Kasten). Diese Sprachen (Schulsprachen mit hohem Status) sind legitim, andere aber nicht. Kindern wird z. B. seltener erlaubt, Portugiesisch im Mathematikunterricht zu sprechen.

Lehrpersonen, die Kinder darin unterstützen, in ihrer Familiensprache zu denken und zu kommunizieren, tun dies evtl. aufgrund einer mehrsprachigen Pädagogik. Für García und Flores verhilft diese Pädagogik den Kindern zur sozialen und politischen Partizipation und trägt zur sozialen Gerechtigkeit bei (Abb. 1). Es geht also nicht nur um Kommunikation in mehreren Sprachen, son-

### Beispiel: Translanguaging als pädagogische Praxis

- |   |   |   |
|---|---|---|
| 1 | L | Wat ësst deen? [Was isst er?]   |
| 2 | K | Uvas. [Trauben]   |
| 3 | L | Drauwen? Jo, et kënnen Drauwen sinn.<br>[Trauben, ja es können Trauben sein.] |
| 4 | K | Uva, net roud. [Trauben, nicht rot.]  |
| 5 | L | Nee, dat sinn d’Kiischten.<br>[Nein, es sind Kirschen.]                       |
| 6 | K | Kiisch. [...] Caracol. [Kirschen. [...] Schnecke.]                            |
| 7 | L | Jo, do ass e Schleck. [Ja, da ist eine Schnecke.]                             |
| 8 | K | Oh, another one. [Oh, noch eine.]   |
| 9 | L | Nach een. Schleck. [Noch eine. Schnecke.]                                     |

Das Beispiel zeigt, wie Translanguaging als pädagogische Praxis verstanden werden kann: Ein dreijähriges Kind (K) setzt bei einer Bilderbuchbetrachtung sein gesamtes mehrsprachiges Repertoire ein. Auf seine Äußerungen, die Elemente auf Luxemburgisch, Portugiesisch und Englisch beinhalten, geht seine Lehrerin (L) konsequent ein, sodass sie diese mehrsprachige Interaktion aufrechterhält und zugleich als legitim bestätigt.

**Claudine Kirsch und Julie A. Panagiotopoulou empfehlen,**

dass Lehrpersonen allen Kindern und sich selbst Raum für Mehrsprachigkeit geben. Die Exklusion der nicht deutschen Familiensprachen kann nämlich für (angehende) mehrsprachige Kinder verletzend sein und ihr (sprachliches) Lernen sogar verhindern. So wie das Beispiel aus der mehrsprachigen Unterrichtspraxis in Luxemburg illustriert, können alle Ressourcen der Kinder durch die Lehrkraft respektiert und aufgegriffen werden. Dabei kann die Lehrerin gut zuhören, nachfragen, die Äußerungen des Kindes wiederholen und sie ggfs. umformulieren oder auch korrektive Rückmeldung dazu geben.

Weitere Beispiele für die Gestaltung einer mehrsprachigen Praxis in deutschen Kitas und Grundschulen finden sich bei Montanari und Panagiotopoulou (2019, z. B. „Unterrichtsskizze: Kinderliteratur lesen“, S. 110–111).

dern um Inklusion, Integration und Transformation des Individuums, der Schule und der Gesellschaft.

**FH/LS:** *Frau Panagiotopoulou, kann man durch einen anderen Umgang mit Mehrsprachigkeit sozialer Ungleichheit im Elementar- und Primarbereich entgegenwirken?*

**JP:** Ja, denn Schülerinnen und Schüler werden institutionell diskriminiert, wenn ihre mehrsprachige Sozialisation per se als Defizit betrachtet wird. Die Anerkennung und Implementierung ihrer migrationsbedingt mehrsprachigen Kompetenzen, die bisher in der Schule marginalisiert wurden, kann zur Bildungsgerechtigkeit beitragen.

**FH/LS:** *Welchen Zusammenhang sehen Sie zwischen Inklusion und Mehrsprachigkeit?*

**JP:** Inklusion als internationale Reformbewegung bezieht sich auf Strukturen, Kulturen (Wertungen, Einstellungen) und Praktiken von Akteurinnen und Akteuren. Im Index für Inklusion wird explizit darauf verwiesen, dass die Schule sich als **sprachenlernende** Organisation verstehen soll und dafür sorgen muss, dass die migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit als Normalität anerkannt und sich im Personal widerspiegeln soll, sodass alle Sprechenden sich willkommen fühlen (Booth & Ainscow 2019, S. 124 ff.).

**FH/LS:** *Im Projekt MuLiPEC<sup>1</sup> haben Sie, Frau Kirsch, untersucht, wie Vorschullehrerinnen und -lehrer sowie Erzieherinnen und Erzieher eine mehrsprachige Pädagogik implementieren. Welche Beobachtungen sind besonders interessant im Hinblick auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit?*

**CK:** Unsere Weiterbildung half den Teilnehmenden, sich von monolingualen Ideologien zu verabschieden und ihre Praxis mehrsprachig zu gestalten. Die Vorschullehrerinnen und -lehrer sowie Erzieherinnen und Erzieher kommunizierten in mehreren Sprachen im Alltag und schlugen bedeutungsvolle Aktivitäten mit Büchern und Liedern in Luxemburgisch, Deutsch und Französisch vor.

Außerdem benutzten sie andere Familiensprachen, um diese wertzuschätzen und den Spracherwerb der zwei- bis fünfjährigen Kinder zu unterstützen. Im Laufe eines akademischen Jahres wurde Translanguaging eine legitime Praxis. Allerdings unterschieden sich die Praktiken je nachdem, ob die Professionellen Translanguaging als Strategie oder als Pädagogik einsetzten.

**FH/LS:** *Was ist „Translanguaging“ und welches Potenzial birgt es?*

**CK:** Translanguaging wird ganz unterschiedlich verstanden. Erstens ist es der Einsatz des gesamten sprachlichen und nichtsprachlichen Repertoires einer Person (García, Johnson & Seltzer 2017). Dies sieht man sehr gut bei kleinen Kindern, die sich multimodal mit Worten, Tönen, Gesten und Bewegungen ausdrücken. Kinder, die mehrere Sprachen oder Dialekte kennen, wählen die Ausdrücke, die in dieser bestimmten Situation mit diesem bestimmten Dialogpartner am besten passen. Es kommt daher auch vor, dass sie Sprachen mischen. Zweitens meint Translanguaging eine diskursive Praxis. Für mehrsprachige Menschen kann es eine Gewohnheit sein, aus dem gesamten Repertoire zu schöpfen. Dies ist Teil ihrer Identität.

**JP:** Translanguaging ist auch ein innovatives pädagogisches Konzept, das zu den „multilingual pedagogies“ gehört. Im Rahmen einer Hospitation in einer bilingualen Grundschulklasse in New York konnte ich beobachten, wie die Grundschul Kinder von ihrer Klassenlehrerin aufgefordert wurden, ein „Translanguaging space“ (García et al. 2017) zu nutzen, um die Mathematikaufgabe zu verstehen. Die Kinder haben sich in Gruppen gegenseitig die Aufgabe u. a. auf Spanisch erklärt und anschließend berichtet, wie sie dadurch die englischsprachigen Begriffe und somit die gesamte Aufgabe besser verstehen konnten. Die zweisprachige Lehrkraft hat außerdem das translinguale Lernen modelliert, indem sie systematisch englische und spanische Begriffe miteinander verglichen hat. Hingegen kommt es in deutschen Grundschulen kaum vor, dass z. B. deutsch-türkischsprachige Lehrkräfte ihr Sprachenrepertoire im Klassenraum nutzen, denn von Kindern und Lehrkräften wird eher erwartet, wie unsere Studierenden u. a. im Rahmen

von Praktika beobachten, dass sie ausschließlich die Unterrichtssprache verwenden und ihre Sprachen unter allen Umständen konsequent trennen.

**FH/LS:** Können Sie ein Forschungsergebnis aus Ihren Arbeiten zu Mehrsprachigkeit nennen, das unbedingt jede Grundschullehrerin und jeder Grundschullehrer kennen sollte?

**JP:** Der kindliche Mehrspracherwerb hängt mit dem Sprach(en)gebrauch im familialen Alltag, aber auch mit elterlichen Vorstellungen gegenüber (Migrations-)Sprachen und mit entsprechenden Erziehungspraktiken zusammen. Diese Bedingungen lassen sich mit dem Begriff „Familiensprachpolitik“ („Family Language Policy“) umschreiben und sind in alltäglichen Interaktionen beobachtbar, z. B. wenn Familienmitglieder je nach Situation mono-, multi- oder translingual handeln (vgl. Montanari & Panagiotopoulou 2019, S. 27 ff.).

Für viele Familien in Deutschland ist also mehrsprachiges Leben und Lernen selbstverständlich. Betrachtet aus ihrer Perspektive ist das Beharren der deutschen Bildungsinstitutionen auf Einsprachigkeit keine legitime Lernstrategie, sondern eher eine Disziplinierungsmaßnahme, die an Machtausübung grenzt. Diese institutionelle Sprach(en)politik kann auch keine Kooperation auf Augenhöhe ermöglichen – geschweige denn eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft.

**CK:** Ein Gegenbeispiel kommt aus dem Projekt iTEO<sup>2</sup>. Wir beobachteten, dass Kinder ihre Familiensprachen in der Vorschule benutzen, außer einem Jungen, der zögerte, Französisch zu sprechen. Gespräche mit seiner Mutter ergaben, dass die „Family Language Policy“ der Eltern auf einer strikten Sprachentrennung beruhte. Die Mutter befürchtete, dass ihr Sohn in dem Sprachbad in der Vorschule durcheinanderkäme und weniger Luxemburgisch lerne, wenn er auch Französisch spreche. Dies sind sehr verbreitete Mythen, aber keine auf Forschung basierenden Fakten. Dank der vielen Gespräche konnte die Lehrperson die Eltern und das Kind für eine mehrsprachige Praxis gewinnen. Dieses Beispiel zeigt nicht nur die Wichtigkeit einer guten Kommunikation zwischen Lehrperson, Eltern und Kindern, sondern auch die Rolle von Haltung und Sprachideologien.

**FH/LS:** Was erscheint Ihnen zentral für die Lehramtsausbildung im Hinblick auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Grundschule?

**JP:** Ähnlich wie in Luxemburg gelten auch in der deutschen Grundschule, neben Deutsch, nur noch anerkannte Schul- bzw. Fremdsprachen (wie Englisch oder Französisch) als wertvoll, während z. B. Weltsprachen wie Arabisch erst in der Schule ihr Prestige verlieren. Angehende Lehrkräfte sollen sich also mit den herrschenden Sprachenhierarchien kritisch auseinandersetzen. Sie sollen z. B. wissen, dass in der Empfehlung der Kultusministerkonferenz über „Fremdsprachen in der Grundschule“ (2013) davon ausgegan-

gen wird, dass für alle Kinder Englisch die erste weitere Sprache sei, die sie erwerben (zur Kritik hierzu vgl. Diehm & Panagiotopoulou 2021). In der Lehramtsausbildung sollte diese bildungspolitische Diskrepanz im Umgang mit ausgesuchter vs. migrationsbedingter Mehrsprachigkeit problematisiert werden. Außerdem sollen angehende Lehrkräfte erfahren, dass sie über die nötigen Handlungsspielräume verfügen, um ihre Praxis gegenüber gelebter Mehrsprachigkeit offener bzw. inklusiver zu gestalten.

**CK:** Für mich ist Reflexion ein zentraler Aspekt. Sowohl in der Initialausbildung als auch in Fortbildungen arbeite ich mit Filmaufnahmen aus Projekten. In einer Untersuchung mit angehenden Lehrenden stellte ich fest, dass die Videos die Studierenden befähigten, sich ihrer Vorstellungen über Mehrsprachigkeit und Spracherwerb bewusst zu werden und Wissen zum Mehrspracherwerb und Handlungskompetenzen zu erwerben. Dank der kritischen Auseinandersetzung mit Praktiken und Sprachgesetzen begannen sie außerdem, an ihren Einstellungen zu arbeiten (Kirsch 2020).

**FH/LS:** Herzlichen Dank für das Gespräch!

#### Anmerkungen

- <sup>1</sup> Das Projekt MuLiPEC (Developing multilingual pedagogies in Early Childhood) untersuchte die Entwicklung und Implementierung von mehrsprachigen Pädagogiken in der frühen Kindheit. Online unter <https://mulipec.uni.lu> [Zugriff 15.06.2021]. Das Projekt wurde gefördert durch: Fonds National de la Recherche, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, Luxembourg.
- <sup>2</sup> Das Projekt iTEO (examining the use of the app iTEO for teaching and learning languages in preschools and primary schools) untersuchte, wie Kinder und Lehrpersonen die iPad-App iTEO einsetzten, um Sprachen zu lernen. Online unter <https://iteo.uni.lu> [Zugriff 15.06.2021]. Das Projekt wurde gefördert durch Ministère de l'Éducation Nationale, Luxembourg (from September 2013 to August 2015) und University of Luxembourg (from May 2014 to September 2017).

#### Literatur

- Booth, T. & Ainscow, M. (2019). Index für Inklusion: ein Leitfaden für Schulentwicklung. Hrsg. und Adapt. der deutschspr. Ausgabe Achermann, B. et.al. Weinheim: Beltz.
- Diehm, I. & Panagiotopoulou, J. A. (2021). Kindertagesstätte und Grundschule: Struktur- und Wandel zweier Erziehungs- und Bildungseinrichtungen. In: Hascher, T., Idel, T.-S. & Helsper, W. (Hrsg.). Handbuch Schulforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- García, O. & Flores, N. (2012). Multilingual pedagogies. In: Martin-Jones, M., Blackledge, A. & Creese, A. (Hrsg.). The Routledge Handbook of Multilingualism, S. 232 – 246, New York: Routledge.
- García, O., Johnson, S. I. & Seltzer, K. (2017). The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning. Philadelphia, PA: Caslon.
- Kirsch, C. (2018). Dynamic interplay of language policy, beliefs and pedagogy in a nursery class in Luxembourg. *Language and Education* 32(5), S. 444 – 461.
- Kirsch, C. (2020). Heranführung an die mehrsprachige Pädagogik durch Filmaufnahmen in der Lehrerbildung in Luxemburg. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25(1), S. 507 – 528.
- Kultusministerkonferenz (2013). Bericht. Fremdsprachen in der Grundschule – Sachstand und Konzeptionen 2013. Online unter [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2013/2013\\_10\\_17-Fremdsprachen-in-der-Grundschule.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_10_17-Fremdsprachen-in-der-Grundschule.pdf) [7.7.2021]
- Montanari, E. G. & Panagiotopoulou, J. A. (2019). Mehrsprachigkeit und Bildung in Kitas und Schulen. Eine Einführung. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Panagiotopoulou, J. A. & Putjata, G. (2020). Schule der Migrationsgesellschaft. In: U. Hecker, M. Lassek, & J. Ramseger (Hrsg.). Kinder lernen Zukunft. Über die Fächer hinaus – Prinzipien und Perspektiven (S. 220 – 228). Grundschulverband e.V.: Frankfurt a. M.
- Uçan, Y. (2021 i.D.): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Eine qualitative Studie zu Erziehung und Elternschaft im Kontext von Migration. Wiesbaden: Springer VS.