

Christina Winter

## Zwischen Teilnahme und Beobachtung

### Die Rolle einer mehrsprachigen Forscherin in der Ethnografie sprachlicher Bildung im Elementarbereich

#### Between Participation and Observation

#### The role of multilingual researchers in the ethnography of early language education

##### **Zusammenfassung**

In dem Beitrag wird die Rolle der Ethnograf\*in als mehrsprachige Akteur\*in für die (Ko-)Konstruktion sprachlicher Bildung im Elementarbereich untersucht. Ausgehend von der Frage, inwiefern mehrsprachige Forscher\*innen die im Feld anzutreffenden sprachlichen Praktiken beeinflussen, werden die Potenziale von Partizipation in der Ethnografie sprachlicher Bildung diskutiert.

*Schlagerwörter:* Ethnografie, teilnehmende Beobachtung, Elementarbereich, Sprachliche Bildung, Mehrsprachigkeit

##### **Abstract**

This paper examines the role of ethnographic researchers as multilingual actors in the (co-)construction of language education in early childhood. Based on the question of the extent to which multilingual researchers influences the language practices that can be found in the field, the potentials of the dimensions of participation in ethnographic research of early language education are discussed.

*Keywords:* Ethnography, Participant Observation, Early Childhood Education, Language Education, Multilingualism

## 1 Einleitung

Seitdem die Erforschung sprachlicher Bildung Einzug in die Erziehungswissenschaft genommen hat, sind zahlreiche Forschungsprojekte durchgeführt worden, die sprachliche Praktiken im Unterricht, den institutionalisierten Umgang mit Mehrsprachigkeit sowie pädagogisch-didaktische Konzepte vom Elementarbereich bis hin zur Erwachsenenbildung mit Zugängen der qualitativen Sozialforschung untersuchen. Je nach spezifischer Fragestellung werden soziale Kontexte unterschiedlicher Akteur\*innen, Arbeitsabläufe und institutionelle Bedingungen sowie Interaktions-, Sozialisations- und Bildungsprozesse oder subjektive Sichtweisen, Handlungs- und Deutungsmuster rekonstruiert (vgl. Bennewitz 2013; Panagiotopoulou 2017b). Dabei zeigt sich ein gesteigertes Interesse an Ethnografien zu Mehrsprachigkeit (vgl. z.B. Panagiotopoulou 2017a).

Obgleich die Potenziale und Herausforderungen ethnografischer Forschung im Rahmen teilnehmender Beobachtungen (vgl. z.B. Breidenstein 2006) sowie der

Einfluss der Forscher\*innen für das jeweilige Feld bereits intensiv diskutiert werden (vgl. Kubandt 2017; Schnoor/Seele 2017), findet das Thema der Partizipation der Ethnograf\*innen im Feld noch wenig Berücksichtigung.

In ethnografischer Forschung lässt sich Partizipation bereits als die Teilnahme der Forschenden im Feld verstehen (vgl. Hamm 2013), da die Ethnografie spezifischer alltagskultureller Praktiken die Partizipation im Sinne einer Involviertheit der Forschenden an den sozialen Prozessen am Feld bereits voraussetzt. Exemplarisch lässt sich die Ethnografie sozialer Protestbewegungen von Hamm (2013) anführen: Zum einen nahm Hamm als Teilnehmende an den von ihr untersuchten Protesten teil und positionierte sich als *Aktivistin*. Zum anderen ethnografierte sie das soziale Geschehen im Feld als *Forscherin* (vgl. ebd., S. 64ff.). Ihr Vorgehen definiert sie dabei als eine reflektierte teilnehmende Beobachtung, die zwischen Beobachtung und Partizipation verortet jedoch nicht als partizipative Forschung im engeren Sinne verstanden wird (vgl. ebd., S. 61f.; siehe auch Unger 2014, S. 37f.).<sup>1</sup>

An dieser Stelle knüpft der Beitrag an und fokussiert die Partizipation der Forscher\*in<sup>2</sup> als *mehrsprachige* Akteur\*in in der (Ko-)Konstruktion sprachlicher Bildung im Elementarbereich. Es wird danach gefragt, inwiefern die Ethnografin selbst ein Teil der beobachteten Situationen ist und *mehrsprachige Praktiken* erst durch die Untersuchung, ihre Anwesenheit und mögliche Interaktionen hervorgebracht werden (vgl. Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2013).

Das Ziel der zugrundeliegenden ethnografischen Studie ist es, (implizite) Konzepte sprachförderlichen und pädagogischen Handelns von pädagogischen Fachkräften mittels teilnehmender Beobachtung im Kitaalltag und leitfadengestützter Interviews mit pädagogischen Fachkräften anhand des Kodierschemas der Grounded Theory komparativ herauszuarbeiten. Als eine Unterkategorie in der Rekonstruktion inkludierender und exkludierender Mehrsprachigkeitspraktiken steht die *Hervorbringung der Forscherin als (Ko-)Akteurin in der sprachlichen Bildung* und macht eine wesentliche intervenierende Bedingung der Theoriebildung aus. Die Analyse erfolgte anhand des Kodierschemas der Grounded Theory nach Corbin und Strauss (2015) und wurde um die konstruktivistische Perspektive nach Charmaz (2014) ergänzt, um den gesamten Forschungsprozess als interaktiven Herstellungsprozess aufzufassen. Insgesamt wurden in vier Kindertagesstätten einer westdeutschen Großstadt<sup>3</sup> im Zeitraum von Oktober 2016 bis Mai 2018 rund 450 Beobachtungsprotokolle angefertigt, wovon 66 in die Auswertung mit dem Fokus auf Mehrsprachigkeit<sup>4</sup> einbezogen wurden, und 33 Interviews geführt.

Zunächst wird das Thema der sprachlichen Praktiken in institutionellen Kontexten betrachtet (2), um anschließend die Rolle der Forscher\*in hervorzuheben (3). Vor diesem Hintergrund wird analysiert, inwiefern die mehrsprachige Forscherin die im Feld anzutreffenden alltagskulturellen und sprachlichen Praktiken mitgestaltet. Zudem wird danach gefragt, inwiefern ihr Interesse an sprachlicher Heterogenität und migrationsbedingter Mehrsprachigkeit die entsprechenden Praktiken erst im pädagogischen Alltag *sagbar* gemacht haben könnte. Der Beitrag schließt mit einem Ausblick über die Potenziale der Partizipation in der Ethnografie mehrsprachiger Bildung (4).

## 2 Sprachliche Praktiken in institutionellen Kontexten

Versteht man soziales Handeln als implizite sowie explizite Kommunikation, in der Wissensbestände zur Anwendung gelangen (vgl. Hymes 1981), ist auch pädagogisches Handeln in gesellschaftliche Regelmäßigkeiten und routinisierte Praktiken eingebunden, sodass diese aufeinander bezogen und nicht isoliert betrachtet werden können (vgl. Panagiotopoulou 2017b). Mehr noch als die Handlung einer Person, die „eine Intention impliziert, enthält die Praktik von vornherein einen Komplex von Wissen und Dispositionen, in dem sich kulturelle Codes ausdrücken“ (Reckwitz 2006, S. 38). Ethnografische Studien mit dem Fokus auf teilnehmende Beobachtung bieten die Möglichkeit, diese unbewussten Routinen zu rekonstruieren und auf die impliziten Wissensbestände der Praktiker\*innen zurückzugreifen (vgl. Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2013). Dabei wird angenommen, dass die pädagogische Praxis in gesellschaftliche Machtverhältnisse und bildungspolitische Entscheidungen eingebettet ist, welche Einfluss auf das Sprachhandeln und die Sprachförderpraxis der Fachkräfte nehmen (vgl. Diehm/Magyar-Haas 2012; Panagiotopoulou 2017b). Pädagogische Einrichtungen werden damit „auch als Ausdruck einer spezifischen sozialen Lebenswelt mit ihren differenzierten Deutungen, Interaktionen und kulturellen Praxen verschiedener Akteure, Dokumente und Vergegenständlichungen betrachtet“ (Huf/Friebertshäuser 2012, S. 14).

Auch wenn Erklärungsansätze nicht das primäre Ziel ethnografischer Studien sind, können sie aus qualitativ-rekonstruktiver Perspektive mögliche ursächliche oder intervenierende Bedingungen aufzeigen, da sie eine praxeologische und performativitätstheoretische Perspektive auf pädagogisches und sprachförderliches Handeln einnehmen (vgl. Reckwitz 2006; Panagiotopoulou 2017b).

„Durch die Kernmethode der teilnehmenden Beobachtung sind Ethnographinnen und Ethnographen untermittelbar am Feld beteiligt und dadurch auch sprachlich – unter anderem in Verständigungsprozessen – involviert. [...] Die besondere Leistung einer *ethnographischen Beobachtung* in Bildungsinstitutionen ist [...] darin zu sehen, dass dadurch das mono- oder multilinguale bzw. translinguale Handeln von Vorschul- und Schulkindern *im Zusammenhang mit dem jeweils spezifischen (pädagogischen) Feld* [...] eingebettet in (Unterrichts-)Situationen und Interaktionen in der Peer-Gruppe und mit pädagogisch Tätigen erfasst wird“ (Panagiotopoulou 2017b, S. 235-236, Herv.i.O.).

Trotz der hohen Affinität in der erziehungswissenschaftlichen Forschung gegenüber ein- und mehrsprachiger Bildungsarbeit und der Ethnografie sprachlicher Praktiken in Institutionen frühkindlicher Bildung (z.B. Hortsch 2015; Zettl 2019), ist „[a]ngesichts der Vielzahl von Sprachen im Feld, die von niemandem unter den Feldteilnehmenden alle verstanden werden, und angesichts auch des z.T. für [...] [die Forschenden, C.W.] und die pädagogischen Professionellen schwer verständlichen Sprechens einiger Kinder“ (Zettl 2019, S. 116), ein vollständiges Verstehen und Verschriftlichen einiger sprachlicher Äußerungen sowie das Rekonstruieren der sprachlichen Praktiken der Beteiligten nicht möglich. Somit wird die Dominanz des Deutschen auch im Forschungsprozess weiterhin hervorgebracht. Im Vergleich dazu handelt es sich um eine besondere Situation, wenn sprachliche Praktiken der Kinder in weiteren Sprachen neben dem Deutschen (nur) von der Ethnografin verstanden werden. Einerseits wird dies von einigen Fachkräften als

gewinnbringend sowohl für den Forschungsprozess als auch für die eigene pädagogische Praxis erachtet, andererseits besteht die Gefahr einer Besonderung (vgl. Kuhn 2013) als (Sprach-)Expertin oder als *Migrationsandere*<sup>5</sup> (vgl. Mecheril 2016) durch die Fachkräfte.

### 3 Die Rolle der Forschenden und der Beforschten in der sprachlichen Bildung aus partizipativer Perspektive

Während die Bedeutung der Reflexivität in der qualitativen Sozialforschung anerkannt wird, werden die damit verbundenen Herausforderungen, die praktischen Aspekte und die Methoden der Reflexivität nur selten angesprochen. Welche Fremdzuschreibungen und Selbstpositionierungen die Forschenden im Feld erfahren oder einnehmen und wie sich beispielsweise Alter, Klasse, Gender, Migrationserfahrungen oder Staatsangehörigkeit der Forschenden auf den Erkenntnisprozess auswirken, wird aus verschiedenen Perspektiven diskutiert (vgl. Ryan 2015; Zettl 2019). Insbesondere im Kontext von Migration oder Gender wird vor allem die Nähe oder Distanz der Forscher\*innen zu den Beforschten aufgrund spezifischer Heterogenitätsmerkmale hervorgehoben. Zum einen besteht die Sorge, die Forschenden seien den Beforschten und dem Feld zu nah und somit zu involviert, zum anderen besteht die Gefahr, dass die Forschenden eine zu hohe Distanz gegenüber den Beteiligten aufweisen und Aspekte sozialer Erwünschtheit in der Erhebung überwiegen (vgl. Mauthner/Doucet 2003; Chavez 2008).

Bereits Labov (1972) konnte mit seinen Untersuchungen zu Sprachvarietäten zeigen, dass die Erhebungssituation und die Performanz der Befragten von Merkmalen der Forscher\*innen beeinflusst werden: Je näher sich die Forschenden und Beforschten in der Wahrnehmung bestimmter Merkmale wie z.B. Klasse, natio-ethno-kulturelle oder sprachliche Herkunft sind, desto eher werden sprachliche Praktiken realisiert, die von der als legitim verstandenen Ausdrucksweise abweichen. Je formaler die Forscher\*innen dagegen erscheinen, desto stärker ist auch die Performanz der Befragten vom „schulischen Kapital“ beeinflusst (vgl. Bourdieu 2017, S. 187). Auch aktuelle Studien im Kontext von Migration zeigen, dass gemeinsame Merkmale der Forschenden und der Beteiligten wie z.B. Kompetenzen in Migrationssprachen oder eigene Migrationserfahrungen nicht nur den Zugang zum Forschungsfeld erleichtern, sondern auch die in Forschungskontexten vorherrschenden Macht- und Ungleichheitsverhältnisse zum Teil aufheben können, indem mehrsprachige Befragungssituationen durch mehrsprachige Forscher\*innen angeboten werden (vgl. Uçan 2019). Dennoch lassen sich trotz gemeinsamer Sprachkenntnisse oder Migrationserfahrungen Verstehensprozesse nicht von vornherein voraussetzen und müssen mit Blick auf mögliche Mehrfachzugehörigkeiten kritisch reflektiert werden (vgl. ebd.): „Der Gebrauch von unter Restriktion erworbenen Sprachen (zum Beispiel ehemaliger Kolonien) in Interviews spiegelt zwar Ungleichheit wider, allerdings bietet sie auch die Möglichkeit, sich durch vorhandene hohe Sprachkompetenzen die oftmals fehlende Anerkennung anzueignen“ (ebd., S. 135). Zugleich können translinguale Praktiken in der

Gesprächs- bzw. Interviewsituation den Forschenden Auskunft darüber geben, welche sprachlichen Praktiken von den Befragten in ihrem Alltag vollzogen werden, auch wenn sich das Gesagte und das Getane widersprechen können (vgl. ebd., S. 130), was insbesondere im Feld sprachlicher Bildungsprozesse relevant wird.

Mit Blick auf die teilnehmende Beobachtung wird bereits seit Beginn ethnografischer Forschung auf die notwendige Balance zwischen Teilnahme und Beobachtung hingewiesen (vgl. Breidenstein 2006; Amann/Hirschauer 1997). Denn „[w]er vollständig teilnimmt, kann nicht mehr beobachten [...]. Wer nur beobachtet ohne teilzunehmen, dem fehlt die eigene *Erfahrung* mit der zu beforschenden Kultur, die ein entscheidendes Erkenntnispotenzial ethnographischer Forschung darstellt“ (Breidenstein 2006, S. 21, Herv.i.O.). Auch wenn die Beobachtung das Kernstück der Ethnografie ist, geht sie über die reine Beobachtung hinaus. Durch Beobachtung nimmt man Alltagshandeln und Alltagssituationen in den Blick, die den Befragten häufig nicht bewusst und dadurch nur schwer erfragbar sind (vgl. Amann/Hirschauer 1997).

Aus konstruktivistischer Perspektive sind Prozesse der Erhebung, Auswertung und Interpretation der Daten nicht voneinander zu trennen. Bereits während der Beobachtung oder der Protokollierung zeigt sich, „dass jede Interaktion eine Ko-Konstruktion ist und dass auch die Handlungen der Ethnograph/-innen ein Teil der beschriebenen Situationen sind“ (Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2013, S. 313). Denn auch wenn die Formulierungen und Ansichten der Beobachteten nicht notwendigerweise als die eigenen übernommen oder formuliert werden, werden sie durch die Forschenden interpretiert und führen zu einer Ko- oder gar Re-Produktion von Wissen (vgl. Charmaz 2014; Fritzsche/Tervooren 2012). Kubandt (2017) betont den Einfluss der als weiblich gelesenen Forscherin auf den Prozess des Beobachtens und des Protokollierens und hebt hervor, dass die eigenen „Vorannahmen die Art und Weise beeinflussen, Feldnotizen und Beobachtungsprotokolle zu schreiben“ (ebd., S. 281). So konzentriert sich die Forscherin z.B. auf die Alltagspraktiken von *Jungen* im Vergleich zu *Mädchen* im Elementarbereich.

Auch in der Ethnografie sprachlicher Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit wird dies deutlich: Indem Einzelsprachen wie *Russisch* oder *Deutsch* als solche benannt werden und Formulierungen wie „*Sprachen wechseln*“ oder „*Sprachen mischen*“ gebraucht werden, um Gesagtes und Beobachtetes zu verschriftlichen, greift die Forscherin im Verschriftlichungsprozess auf das Konstrukt der *named languages* zurück und stellt Sprachen als scheinbar klar voneinander abgrenzbare Systeme dar, auch wenn Mehrsprachigkeit im Sinne einer gesamt-sprachlichen Kompetenz verstanden wird (vgl. Otheguy/García/Reid 2015). Daher wird eine besonders hohe Reflexivität der Forschenden benötigt, um eigene Annahmen und das Vorwissen nicht unreflektiert zu reproduzieren (vgl. Fritzsche/Tervooren 2012). Zugleich ist die Forscherin selbst in eben diese vorgeordneten Strukturen und Praktiken, gesellschaftliche Machtverhältnisse und bildungspolitische Entscheidungen involviert und kann nicht als ‚neutrale‘ Person im Feld agieren (vgl. Charmaz 2014).

Inwiefern die Forscherin das Feld der sprachlichen Bildung im Elementarbereich beeinflussen kann und welche Rolle ihre Mehrsprachigkeit dabei spielt, wird im Folgenden anhand von zwei Sequenzen diskutiert.

### 3.1 „Er spricht ja!“ – Das Voicing mehrsprachiger Kinder durch die Forscherin

Auch wenn Mehrsprachigkeit für die Kinder ihre lebensweltliche Realität darstellt, bringt erst die Forscherin in der Einrichtung weitere Sprachen neben dem Deutschen hervor.

*Nach dem Mittagessen findet die sogenannte „Ruhephase“ statt. Einige Kinder schlafen im Nebenraum, andere beschäftigen sich mit Puzzle-Spielen, Memory-Karten oder Büchern. Es ist ca. 13:30Uhr und ich sitze an einem Tisch, an dem auch Igor<sup>6</sup> und Ilona sitzen, die jeweils ein Puzzle oder Memory-Spiel spielen. Igor, der während des bisherigen Beobachtungszeitraums eher still ist und nicht viel spricht, zeigt mir immer wieder eine Memory-Karte und beschreibt die Abbildung in Ein- bis Zweiwortsätzen auf Deutsch. Als er zu Müll auf Russisch „mycop“ sagt, wechsele auch ich ins Russische. Plötzlich sprudelt er wie ein Wasserfall los<sup>7</sup> und erzählt mir so viel und so schnell auf Russisch, dass ich nicht alles notieren kann. Er erzählt mir Geschichten, Erlebtes und etwas zu den Bildern. Eine Fachkraft, die am Tisch daneben sitzt, sagt: „Er spricht ja!“ Die Erzieher\*innen scheinen überrascht und überfordert mit der Situation zu sein. Sie gucken mich erwartungsvoll an und ich übersetze teilweise, was Igor erzählt. Anschließend unterhalte ich mich mit den Fachkräften über meine (Sprach-)Biografie. (Kita rot, Gruppe 1)*

Diese Sequenz ermöglicht vielfältige Perspektiven und Interpretationen: Die (implizite) Sprachenpolitik<sup>8</sup> der Einrichtung, das Verhältnis zwischen Deutsch und Russisch bei dem mehrsprachigen Subjekt, die Sicht der Fachkräfte sowie die Potenziale einer stärkeren Involviertheit der Forscherin in den pädagogischen Alltag. Die implizite Sprachenpolitik scheint eine einsprachige mit dem Fokus auf dem Deutschen als Institutionssprache zu sein. Diese verwendet Igor jedoch nicht oder kaum im Kitaalltag. In der Einrichtung wird er dadurch als „nicht-sprechend“ betrachtet, was sich auch auf die Forscherin, ihren Beobachtungs- und Verschriftlichungsprozess auswirkt. Auch sie markiert ihn als jemanden, der im Alltag wenig spricht. Umso aufschlussreicher entwickelt sich die Situation, als die Forscherin die mehrsprachige Kommunikationssituation aufgreift und ebenfalls in russischer Sprache dem Kind antwortet. Nicht nur, dass seine Kommunikationsbereitschaft oder gar sein Kommunikationsbedürfnis, seine sprachlichen und fachlichen Kompetenzen unter Beweis zu stellen, von der Forscherin aufgegriffen wird – schließlich hat er sich in eben jener Institutionssprache Deutsch an die Forscherin gewandt, um ihr die Memorykarten zu beschreiben –, vielmehr scheint die Öffnung zu einer translingualen Kommunikationssituation durch die Akzeptanz und den Gebrauch weiterer Sprachen außer dem Deutschen Igor dazu zu ermächtigen, überhaupt in der Kita zu sprechen. Denn während Igor im Kitaalltag nicht nur kaum (Deutsch) spricht, werden auch weitere Sprachen nicht genutzt, auch wenn andere Kinder über Sprachkompetenzen im Russischen oder in weiteren Sprachen verfügen. Erst durch die Ansprache der Forscherin in russischer Sprache wird Igor eine Möglichkeit geboten, sich als sprachkompetent zu präsentieren.<sup>9</sup>

Insgesamt zeichnet sich die Einrichtung durch eine hohe sprachliche Heterogenität aus, dennoch scheint die im Alltag verwendete Sprache ausschließlich die deutsche zu sein. Es lässt sich vermuten, dass Igor bereits im Vorschulalter wahrgenommen hat, dass weitere Sprachen neben dem Deutschen in der Institution weder anerkannt noch gesprochen werden und als illegitim gelten (vgl. Bourdieu 2017). Zwar wird das Sprechen in weiteren Sprachen in der Einrichtung nicht of-

fensichtlich sanktioniert, dennoch lassen sich keine mehrsprachigkeitsoffenen Praktiken der Fachkräfte erkennen. Die implizite Sprachenpolitik der Gruppe lässt sich damit nicht nur als eine einsprachige bezeichnen, sondern als eine, die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit exkludiert und mehrsprachige Kinder zum Schweigen bringt (vgl. auch Thomauske 2017).

Diese Sequenz verdeutlicht das Potenzial der Partizipation der *mehrsprachigen* Ethnografin am Feld. Hätte die Forscherin nur beobachtet ohne teilzunehmen, hätte sie dieses Moment nicht erlebt und ihr bliebe der Blick auf eine implizite Sprachenpolitik, die Perspektive auf Mehrsprachigkeit und die sprachlichen Kompetenzen des Kindes verwehrt. Indem die Forscherin dem Kind die Möglichkeit bietet, nicht nur in deutscher Sprache zu sprechen, erfährt Igor eine Wertschätzung seiner Mehrsprachigkeit und kann seine gesamt sprachlichen Fähigkeiten für die Bewältigung von Kommunikationssituationen und den Wissens- und Kompetenzerwerb nutzen. Konzentrieren sich hingegen Fachkräfte und Wissenschaftler\*innen lediglich nur auf die Standardvariante, bleiben andere Sprachpraktiken, die insbesondere für mehrsprachige Kinder relevant sind, ausgeschlossen (vgl. García 2009). Weitergedacht, kann die Partizipation der Ethnografin dazu führen, Sprachbildungskonzepte und Sprachenpolitiken mit mehrsprachigen Kindern gemeinsam zu hinterfragen und mit ihnen die von ihnen entwickelten Strategien zum Umgang mit diesen Rahmenbedingungen zu erforschen. Eine Involviertheit der Forschenden kann demnach dazu beitragen, „die Welt der Anderen mit deren Augen zu sehen“ und „diese Weltsichten als ihre gelebte Praxis zu erkennen“ (Amann/Hirschauer 1997, S. 24). Andernfalls bleibt die sprachlich vermittelte Sicht der Kinder verborgen und kann lediglich über die Rekonstruktion mehrsprachigkeitsinkludierender und -exkludierender Praktiken der Fachkräfte interpretiert werden.

### 3.2 „Du sprichst doch auch Russisch? Kannst du uns vielleicht helfen?“ – Die Forscherin als Ko-Akteurin in der mehrsprachigen Bildung

Möchten die Einrichtungen und pädagogischen Fachkräfte das Sprachbildungskonzept der Kita hin zu einer mehrsprachigkeitsoffenen und mehrsprachigen Kita öffnen, kann die Anwesenheit mehrsprachiger Erwachsener als Modell für mehrsprachige Praktiken fungieren.

*Um 15:00Uhr findet der nachmittägliche Singkreis in der Turnhalle gruppenübergreifend statt. Es können alle Kinder teilnehmen, die möchten; die anderen Kinder und Fachkräfte spielen draußen auf dem Hof oder beschäftigen sich in den jeweiligen Gruppenräumen. Alle Interessierten versammeln sich in der Turnhalle im Kreis auf den bereits platzierten Bänken und Sitzkissen. Ich setze mich in die Ecke der Turnhalle außerhalb des Kreises. Die Fachkräfte Viola und Tomke leiten den Singkreis ein und begrüßen alle. Sie haben eine Liste mit Liedern in der Hand, die sie singen möchten, und, wie ich später feststelle, auch die Liedtexte in einigen weiteren Sprachen neben dem Deutschen vorbereitet. Zunächst wird das Lied ‚Happy Birthday‘ auf Englisch gesungen. Dann singen es alle auf Deutsch. Viola wendet sich danach an Kaya, die Praktikantin: „Ihr sprecht Türkisch oder Kurdisch?“ Sie antwortet: „Türkisch.“ Viola: „Also auf Türkisch.“ Dann singen sie das Lied auf Türkisch. Auf die Frage, in welcher Sprache sie es nun singen sollten, meldet sich ein Kind und schlägt Arabisch vor. Sie singen es auf Arabisch.*

*Dann möchten die Erzieher\*innen das Lied auf Russisch singen und ein Junge aus einer anderen Gruppe wird angesprochen und gebeten, dass er es für alle bitte auf Russisch vorsingen solle, wie es auf Russisch heiße, weil sie [die Erzieher\*innen] es [wohl] nicht könnten'. Er sagt es einmal vor: „с Днем Рождения [/s dnem roschdenija/]“. Die Fachkräfte versuchen zögernd mitzusprechen und lachen. Sie bitten ihn, es nochmal zu sagen. Aber er guckt auf den Boden, traut sich wohl nicht und möchte es nicht erneut sagen. Viola erinnert sich, dass auch ich Russisch spreche und wendet sich an mich [immer noch in der Ecke sitzend]: „Du sprichst doch auch Russisch? Kannst du uns vielleicht helfen?“ Mir ist nicht klar, ob ich das in dem Moment machen soll oder erst später, also frage ich: „Soll ich das jetzt mal vorsingen?“ „Ja, bitte!“, wird mir entgegnet. Also setze ich mich in den Kreis und beginne zu singen. Der Junge von vorhin stimmt sofort ein und auch die anderen aus dem Kreis singen mit. Die Erzieher\*innen bemerken, dass es wohl anders auf ihrem Zettel stünde und sie es verbessern müssten. [...] Um 15:30Uhr wird das Sing-Angebot beendet. Die Kinder gehen aufgeteilt nach Gruppen hinaus. Ich folge der Gruppe, die zuerst rausgeht und setze mich in den Flur, um noch etwas zu notieren. Als die Kinder einer anderen Gruppe an mir vorbeigehen, zu der auch der Junge gehört, der auch Russisch spricht, guckt er mich an und sagt aus kurzer Entfernung: „noka [/paka/=tschüss]!“ Ich erwidere: „noka!“, er lächelt und geht weiter. Ich schreibe alles auf. (Kita grün, Gruppe 1)*

Auch diese Sequenz offenbart mehrere sprachliche Praktiken aus unterschiedlichen Perspektiven. Im Folgenden wird das Wechselspiel zwischen Forscherin und der Beteiligten thematisiert<sup>10</sup>. Über ein niedrigschwelliges Angebot des Singkreises werden in dieser Situation eine Anerkennung sprachlicher Vielfalt und das Voicing mehrsprachiger Kinder durch die Fachkräfte angestrebt (vgl. Thomauske 2015). Zum Erreichen dieses Voicings entwickeln die pädagogischen Fachkräfte im Sinne einer interkulturellen sprachlichen Bildung eine didaktische Herangehensweise, weitere Sprachen neben dem Deutschen einzubeziehen, indem sie sich im Voraus über mögliche vorhandene Sprachen der Kinder in der Einrichtung informieren, sich Notizen machen und mehrsprachige Liedtexte vorbereiten. In situ wird eine sprachliche Praxis verfolgt, über die ein Wechselverhältnis zwischen einer *verändernden* Anrufung (vgl. Butler 1998) und Herstellung von *Migrationsanderen* (vgl. Mecheril 2016) – und das generationenübergreifend – bei gleichzeitiger Ermächtigung mehrsprachiger Kinder hervorgebracht wird (vgl. Thomauske 2015). Wird der Junge von den pädagogischen Fachkräften als russischsprachig markiert, erfährt er damit im Vergleich zu den sich freiwillig meldenden Kindern eine Anrufung als *Anderssprachiger* und wird als *muttersprachlicher* Sprachexperte hervorgebracht (vgl. Khakpour 2016). Fungieren jedoch die in der Situation beteiligten Erwachsenen als *Anderssprachige*, eröffnet dies Handlungsräume für Kinder, sich als mehrsprachiges Subjekt zu offenbaren. Zudem zeigt sich der Wunsch der Fachkräfte nach einer Partizipation der Forscherin, mit ihrer (Sprach-)Expertise die Öffnung der sprachlichen Bildungsarbeit zu einer mehrsprachigen Arbeit zu unterstützen. Sie wird als *anderssprachige* Person markiert, zugleich jedoch als Sprachexpertin hervorgehoben, die „helfen“ kann<sup>11</sup>. An diesem Beispiel wird das den pädagogischen Handlungsfeldern inhärente Dilemma der Differenz deutlich (vgl. Kuhn 2013): Während einerseits eine ressourcenorientierte Perspektive eingenommen wird, die mehrsprachige Individuen als sprachlich Kompetente rekonstruiert, bringt andererseits die Anrufung als sprachlich kompetente Person auch eine Besonderung hervor. Die Herausforderung in der sprachlichen Bildung besteht daher darin, eine Balance zwischen der Anerkennung sprachlicher Kompetenzen und der Gefahr der Besonderung aufgrund von Mehrsprachigkeit immer wieder herzustellen (vgl. Kuhn 2013; Thomauske 2017),

um mehrsprachige Kinder bei der Entwicklung ihrer gesamtsprachlichen Kompetenz zu unterstützen.

Die Partizipation mehrsprachiger Ethnograf\*innen am Feld bietet dabei die Möglichkeit, gemeinsam mit Praktiker\*innen an transformatorischen Prozessen zu arbeiten und die pädagogische Arbeit auf Augenhöhe abhängig von den situativen Gegebenheiten weiterzuentwickeln, indem sie alle mehrsprachigen Ressourcen nutzen, gängige Praktiken hinterfragen und gemeinsam verändern. Im Feld sprachlicher Bildung ermöglicht dies sowohl aus Perspektive der Kinder als auch aus der Sicht pädagogischer Tätiger, Sprachbildungsprozesse zu verändern sowie mögliche Reifizierungsprozesse durch die Forschenden (vgl. Diehm/Kuhn/Machold 2013) im kommunikativen Austausch zum Thema zu machen.

## 4 Fazit und Ausblick

Dieser Beitrag zeigte anhand von zwei Sequenzen auf, inwiefern die (migrationsbedingte) Mehrsprachigkeit der Forscher\*in Einfluss auf sprachliche Praktiken im Feld der Institution Kita nehmen kann. Es handelt sich dabei um ein ambivalentes Verhältnis, das einerseits eine verbessernde Anrufung als *Anderssprachige* hervorbringt (vgl. Butler 1998; Thomauske 2017), andererseits scheint gerade dies, mehrsprachig aufwachsende Kinder zu ermächtigen, über sprachliche Heterogenität und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit zu sprechen sowie weitere Sprachen neben dem Deutschen aktiv und bewusst in der Institution Kita zu nutzen.

Welche Rolle *mehrsprachige* Personen oder Personen *mit Migrationshintergrund* als Vorbilder im Bildungswesen einnehmen, wird bereits mit Blick auf bildungspolitische Maßnahmen breit diskutiert. Einerseits können Vorbilder das Selbstkonzept eines Individuums stärken und einen aktiven Umgang mit Mehrsprachigkeit vorleben, um mehrsprachige Kinder und Jugendliche zu ermächtigen, weitere Sprachen neben dem Deutschen in Bildungskontexten zu nutzen (vgl. García 2009). Andererseits gründet sich die Forderung nach ebensolchen Vorbildern, die auf ihre Mehrsprachigkeit oder ihre Migrationserfahrungen reduziert werden, auf defizitorientierten Annahmen, die Lernenden benötigen diese Art der Vorbilder für eine erfolgreiche Bildungskarriere, und suggeriert weiterhin eine Nicht-Zugehörigkeit der Lernenden und Lehrenden zu einer Mehrheitsgesellschaft (vgl. Akbaba 2017; Plöger/Putjata 2019). Doch scheinen auch im Forschungskontext gemeinsame oder ähnliche Heterogenitätsmerkmale zwischen Erwachsenen und Kindern, Kinder dazu zu befähigen, Sprachen zum Thema zu machen sowie sprachliche Praktiken zu reproduzieren oder zu verändern.

Das Ziel der hier berichteten Studie war es, pädagogisches und sprachförderliches Handeln im Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit zu rekonstruieren. Untersuchungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit bergen das Potenzial, sprachliche Praktiken in der Kita bloß aufgrund der Forschungsfrage zu verändern. Ethnografische Forschung bietet dabei das Potenzial einer partizipativen Perspektive und eröffnet zwei mögliche Interpretations- und Weiterentwicklungsstrategien: Einerseits die Involviertheit der Ethnograf\*innen im Feld (als

Rückfrage an die vermeintliche Unbeteiligtheit) und andererseits die Ermächtigung der Beforschten, ihre Perspektive einzubringen. Erstere wurde in diesem Beitrag diskutiert. Denn bereits die Teilnahme der mehrsprachigen Forscherin am Feld ermöglicht es, nicht nur die jeweilige soziale Praxis zu verstehen, sondern mit den Beteiligten insbesondere im Kontext sprachlicher Bildung vorherrschende Ordnungen zumindest teilweise aufzubrechen, Sprachenpolitiken zu hinterfragen und mehrsprachigkeitsoffene Praktiken hervorzuheben.

Die hier zugrundeliegende Arbeit ist als Anstoß für weitere Überlegungen zu verstehen, die vor allem *mit* den Beteiligten ihre Sozialwelt erforschen. Die Ethnografie kann sich dabei in der Auseinandersetzung mit dem Ansatz der partizipativen Forschung dahingehend weiterentwickeln, als sie die beteiligten Kinder und Jugendlichen aktiv in den Forschungsprozess einbezieht und erfährt, wie sie formale, non-formale oder informelle Sprachbildungsprozesse beurteilen sowie aushandeln und welche Strategien sie dabei entwickeln. Denn gerade die Grundprinzipien der Offenheit, Kommunikation und Gegenstandsangemessenheit von qualitativ-rekonstruktiven Forschungsansätzen (vgl. Bergold/Thomas 2012) erlauben es, die Perspektiven von Kindern und Jugendlichen auf sprachliche Praktiken, Sprachaneignungsprozesse und Sprachbildungsangebote aus partizipativer Perspektive zu erforschen (vgl. Putjata 2019). Dabei können sich folgende Fragen stellen: Wie nehmen die Individuen selbst sprachliche Praktiken, ihre Mehrsprachigkeit oder das Bildungsangebot wahr? Inwieweit spiegelt die schon existierende Terminologie, die sie direkt betrifft, aber nicht in die Diskussion miteinbezieht, ihre eigene Selbstbetrachtung wider? Welchen Einfluss haben Kategorisierungen und Bezeichnungen auf die Bildungsteilhabe oder pädagogische und didaktische Konzepte?

Die Grenzen eines solchen Ansatzes liegen jedoch in der Auslotung gleichberechtigter Beteiligung und der Repräsentation aller beteiligten Personengruppen – insbesondere vor dem Hintergrund hegemonialer Sprachordnungen und des (Nicht-)Verfügens von Migrationssprachen (vgl. Uçan 2019). Mehrsprachige Forscher\*innen bergen das Potenzial, diese Machtverhältnisse zumindest zu verschieben oder teilweise aufzulösen. Zudem bedarf es der Reflexion der sich damit verändernden pädagogischen Praxis sowie des Aushaltens unterschiedlicher und widersprüchlicher Meinungen im Feld (vgl. Bergold/Thomas 2012), was sich insbesondere vor dem Hintergrund einer normativen bildungspolitischen sowie wissenschaftlichen Diskussion um Anerkennung, Wertschätzung und Förderung mehrsprachiger Kompetenzen im Kontext von Migration vermutlich nicht einfach gestalten lässt.

## Anmerkungen

- 1 In Abgrenzung dazu versteht sich die partizipative Forschung als ein Paradigma in der Forschungsmethodologie mit dem Ziel einer empowernden Teilhabe der Beforschten, da nicht mehr *über*, sondern *mit* ihnen geforscht wird (vgl. Bergold/Thomas 2012). Die Verknüpfung von Ethnografie und partizipativer Forschung ist bisher jedoch noch wenig empirisch erprobt. Hermann (2018) verknüpft bspw. in ihrer Studie ethnografische und partizipative Forschungsstrategien, um mittels der Methode der Supervision das Feld der Hospiz- und Palliativversorgung zu untersuchen.
- 2 Im Fokus dieses Artikels steht die Rolle der Forscher\*innen im Forschungsprozess. Es wird zwischen unterschiedlichen Schreibweisen variiert, um eine gleichberechtigte

Adressierung zu ermöglichen. Die Autorin wird als weiblich gelesen; Thema der Analyse ist jedoch nicht der Einfluss der als weiblich gelesenen Forscherin auf das Forschungsfeld, sondern die der *mehrsprachigen* Forscherin. Werden subjektive Erfahrungen oder Adressierungen dargestellt, wird in der Regel die weibliche Form benutzt.

- 3 Basierend auf einer vorhergegangenen Studie zu sprachlicher Bildung im Elementarbereich (vgl. Roth et al. 2016) konnten Einrichtungen mit mehrsprachigen Ressourcen der pädagogischen Fachkräfte sowie der Bereitschaft für mehrsprachige Sprachbildungsarbeit identifiziert werden, welche für eine weiterführende Studie angeschrieben wurden. Den Fachkräften wurden das Forschungsinteresse sowie das methodische Vorgehen im Voraus transparent gemacht. Den Kindern wurde vor Ort mitgeteilt, dass die Forscherin beobachten und festhalten möchte, was im Kitalltag passiert. Es handelt sich dabei um Einrichtungen in vier unterschiedlichen Stadtteilen und je einem unterschiedlich ausgeprägten Anteil an Personen mit statistisch erfasstem Migrationshintergrund.
- 4 Mehrsprachigkeit wird im Sinne des Translanguaging-Ansatzes als ein Gesamtrepertoire unterschiedlicher sprachlicher Mittel verstanden (vgl. García 2009). Auch wenn Sprachen dabei nicht als klar voneinander zu trennende Systeme auf mentaler Ebene vorliegen, wird im Forschungsprozess auf die Konstrukte der Einzelsprachen (*named languages*) zurückgegriffen (vgl. Otheguy/García/Reid 2015), um über sprachliche Praktiken im Kontext von Mehrsprachigkeit sprechen zu können.
- 5 In diesem Artikel werden Begriffe, die im Sinne des Konzepts des Otherings verstanden und genutzt werden, kursiv geschrieben, um den Konstruktionsprozess der Veränderung in den Fokus zu stellen.
- 6 Bei allen Namen handelt es sich um Pseudonyme.
- 7 Wenn soziale Wirklichkeit als durch Interpretationen konstruiert verstanden wird und Deutungen die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit formen, so stellt auch die Theoriebildung über diesen Gegenstand einen interpretativen Prozess dar und ist eine Konstruktion zweiten Grades (vgl. Bennewitz 2013).
- 8 Sprachenpolitik meint alle Maßnahmen und Bemühungen eines Staates oder einer Gesellschaft, den Status, die Funktion und die Verbreitung von Sprachen sowie ein- und mehrsprachige Praktiken zu beeinflussen (vgl. Christ 1980).
- 9 Inwiefern die Forscherin als Erwachsene im Sinne einer generationalen Ordnung, Raum für nichtdeutsche Sprachen bietet sowie sprachliches Handeln mitbestimmen und die vorherrschenden Machtasymmetrien zwischen Kindern und Fachkräften irritieren kann, bleibt an dieser Stelle offen. Im Verlauf meiner Erhebungsphase erscheint es mir, dass Russisch in der Kita nicht erwünscht ist, was wiederum die Interpretation einer einsprachigen Sprachenpolitik in der Einrichtung verdeutlicht. Wenn sogar die Forscherin ihr Sprechen in der russischen Sprache unterbindet, verwundert es nicht, dass die Kinder der Gruppe sprachlos bleiben (vgl. dazu Thomauske 2017; Winter i.E.; zu generationaler Ordnung am Beispiel schriftsprachlicher Praktiken in der Kita vgl. Schnoor/Seele 2017).
- 10 Zur Perspektive auf Mehrsprachigkeit vgl. Winter (i.E.).
- 11 Zur Hervorbringung des Migrationshintergrundes der Forscher\*in vgl. Akbaba (2017).

## Literatur

- Akbaba, Y. (2017): Lehrer\*innen und der Migrationshintergrund. Widerstand im Dispositiv. Weinheim/Basel.
- Amann, K./Hirschauer, S. (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: Hirschauer, S./Amann, K. (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt a.M., S. 7–52.
- Bennewitz, H. (2013): Entwicklungslinien und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A.

- (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. Auflage Weinheim/Basel, S. 43–60.
- Bergold, J./Thomas, S. (2012): Partizipative Forschungsmethoden: Ein methodischer Ansatz in Bewegung [110 Absätze]. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 13. Jg., H. 1, Art. 30.
- Bourdieu, P. (2017): Sprache. Schriften zur Kultursoziologie 1. Berlin.
- Breidenstein, G. (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden.
- Butler, J. (1998): Hass spricht. Zur Politik des Performativen. Berlin.
- Charmaz, C. (2014): Constructing Grounded Theory. 2. Auflage Los Angeles/London/New Delhi/Singapore/Washington DC.
- Chavez, C. (2008): Conceptualising from the inside: Advantages, implications and demands on insider positionality. In: The Qualitative Report, 13. Jg., H. 3, S. 474–494. <https://core.ac.uk/download/pdf/51087427.pdf> (27.07.2020)
- Christ, H. (1980): Fremdsprachenunterricht und Sprachenpolitik. Stuttgart.
- Corbin, J.M./Strauss, A.L. (2015): Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory. 4. Auflage Los Angeles/London/New Delhi/Singapore/Washington DC/Boston.
- Diehm, I./Kuhn, M./Machold, C. (2013): Ethnomethodologie und Ungleichheit? Methodologische Herausforderungen einer ethnographischen Differenzforschung. In: Budde, J. (Hrsg.): Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld, Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 29–51. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19039-6\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19039-6_2)
- Diehm, I./Magyar-Haas, V. (2012): „Sprachliche Bildung“ im Kindergarten ethnographisch erforschen? In: Honig, M.-S./Neumann, S. (Hrsg.): (Doing) Ethnography in Early Childhood. Education and Care. Proceedings of an International Colloquium at the University of Luxembourg. Luxembourg, S. 33–52.
- Friebertshäuser, B./Panagiotopoulou, A. (2013): Ethnographische Feldforschung. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. Auflage Weinheim/Basel, S. 301–322.
- Fritzsche, B./Tervooren, A. (2012): Doing difference while doing ethnography? Zur Methodologie ethnographischer Untersuchungen von Differenzkategorien. In: Friebertshäuser, B./Kelle, H./Boller, H./Bollig, S./Huf, C./Langer, A./Ott, M./Richter, S. (Hrsg.): Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie. Opladen/Berlin/Toronto, S. 25–39.
- García, O. (2009): Bilingual education in the 21st century: A global perspective. Malden/Oxford.
- Hamm, M. (2013): Engagierte Wissenschaft zwischen partizipativer Forschung und reflexiver Ethnographie: Methodische Überlegungen zur Forschung in sozialen Bewegungen. In: Binder, B./Bose, F.v./Ebell, K./Hess, S./Keinz, A. (Hrsg.): Eingreifen, Kritisieren, Verändern? Ethnographische und genderkritische Perspektiven auf Interventionen. Münster, S. 55–72.
- Hermann, U. (2018): Palliative Care im Fokus von Supervision. Eine ethnographisch-partizipative Untersuchung von Palliativ- und Hospizteams. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21009-0>
- Hortsch, W. (2015): Sprachliche Bildung im Elementar- und Primarbereich. Ethnographische Feldstudien zur Transition von Kindern mit Migrationshintergrund in Deutschland und Finnland. Bad Heilbrunn.
- Huf, C./Friebertshäuser, B. (2012): Über Felder, Theorien und Horizonte ethnographischer Forschung in der Erziehungswissenschaft – eine Einleitung. In: Friebertshäuser, B./Kelle, H./Boller, H./Bollig, S./Huf, C./Langer, A./Ott, M./Richter, S. (Hrsg.): Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie. Opladen/Berlin/Toronto, S. 9–24.

- Hymes, D.H. (1981): Die Ethnographie des Sprechens. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. 5. Auflage Opladen, S. 338–432. [https://doi.org/10.1007/978-3-663-14511-0\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-663-14511-0_10)
- Khakpour, N. (2016): Die Differenzkategorie Sprache. Das Beispiel „Native Speaker“. In: Hummrich, M./Pfaff, N./Dirim, İ./Freitag, C. (Hrsg.): *Kulturen der Bildung*. Wiesbaden, S. 209–220. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-10005-6\\_17](https://doi.org/10.1007/978-3-658-10005-6_17)
- Kubandt, M. (2017): Zur Rolle als Geschlechterforscherin im frühpädagogischen Feld – zwischen Subjektivität, (Re-)Konstruktion und Reifikation. In: Stenger, U./Edelmann, D./Nolte, D./Schulz, M. (Hrsg.): *Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit*. Tagungsband pdfk Tagung 5.–7.3.2015. Köln/Weinheim, S. 271–285.
- Kuhn, M. (2013): *Professionalität im Kindergarten: Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden.
- Labov, W. (1972): *Sociolinguistic Patterns. Conduct and communication*. Band 4. Philadelphia.
- Mauthner, N.S./Doucet, A. (2003): Reflexive accounts and accounts of reflexivity in qualitative data analysis. In: *Sociology*, 37. Jg., H. 3, S. 413–431. <https://doi.org/10.1177/00380385030373002>
- Mecheril, P. (2016): Migrationspädagogik – ein Projekt. In: Mecheril, P. (Hrsg.): *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel, S. 8–30.
- Otheguy, R./García, O./Reid, W. (2015): Clarifying translanguaging and deconstructing named languages. A perspective from linguistics. In: *Applied Linguistics Review*, 6. Jg., H. 3, S. 281–307. <https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014>
- Panagiotopoulou, A. (2017a): Mehrsprachigkeit und Differenzherstellung in Einrichtungen frühkindlicher Erziehung und Bildung. In: Diehm, I./Kuhn, M./Machold, C. (Hrsg.): *Differenz, Ungleichheit, Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden, S. 257–274. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-10516-7\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-658-10516-7_14)
- Panagiotopoulou, A. (2017b): Ethnographische Zugänge zur Erforschung von Mehrsprachigkeit. In: Becker-Mrotzek, M./Roth, H.-J. (Hrsg.): *Sprachliche Bildung. Grundlagen und Handlungsfelder*. Münster, S. 205–218.
- Plöger, S./Putjata, G. (2019): Embracing multilingualism in school through multilingual educational staff: Insights into the interplay of policies and practices. In: Seals, C./Olsen-Reeder, V. (Hrsg.): *Embracing Multilingualism across Educational Contexts*. Wellington, S. 214–244.
- Putjata, G. (2019): Language in transnational education trajectories between the Soviet Union, Israel and Germany. Participatory research with children. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 4, S. 390–404. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v14i4.02>
- Reckwitz, A. (2006): *Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne*. Weilerswist.
- Roth, H.-J./Gantefort, C./Winter, C./Karduck, S./Terhart, H./Trompeta, M./Wolfgarten, T. (2016): *MehrKita – Mehrsprachigkeit in Kölner Kindertagesstätten*. Universität zu Köln, Institut für vergleichende Bildungsforschung und Sozialwissenschaften, Interkulturelle Bildungsforschung. Unveröffentlichter Bericht.
- Ryan, L. (2015): „Inside“ and „Outside“ of What or Where? Researching Migration Through Multi-Positionalities [57 paragraphs]. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 16. Jg., H. 2, Art. 17.
- Schnoor, O./Seele, C. (2017): Schrift und generationales Ordnen. Ein Beitrag zur Ethnografie grafischer Praktiken. In: Fangmeyer, A./Mierendorff, J. (Hrsg.): *Kindheit und Erwachsenenheit in sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung*. Weinheim/Basel, S. 177–198.
- Thomauske, N. (2015): Möglichkeitsräume der Umsetzung von de facto Sprachenpolitiken in Einrichtungen der frühkindlichen Bildung. Ein deutsch-französischer Vergleich. In: Stenger, U./Edelmann, D./Nolte, D./Schulz, M. (Hrsg.): *Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität*. Weinheim, S. 235–252.

- Thomauske, N. (2017): Sprachlos gemacht in Kita und Familie. Ein deutsch-französischer Vergleich von Sprachenpolitiken und -praktiken. Wiesbaden.  
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-15836-1>
- Uçan, Y. (2019): Sprachen und Sprechen in der qualitativen Migrations- und Fluchtfor-  
schung. In: Behrensen, B./Westphal, M. (Hrsg.): Fluchtmigrationsforschung im Auf-  
bruch: Methodische und Methodologische Reflexionen. Wiesbaden, S. 115–139.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-658-26775-9\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-658-26775-9_7)
- Unger, H.v. (2014): Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. Wiesba-  
den.
- Winter, C. (i.E.). Sprachliche Bildung in der frühen Kindheit. Eine Studie zu mehrsprachig-  
keitsinkludierenden und -exkludierenden sprachlichen Praktiken im Elementarbereich.
- Zettl, E. (2019): Mehrsprachigkeit und Literalität in der Kindertagesstätte. Frühe sprachli-  
che Bildung in einem von Migration geprägten Stadtviertel. Wiesbaden.  
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-27031-5>