

1 Mehrsprachigkeit in der KiTa

Bildungserfolg, der meist an akademischen Abschlüssen gemessen wird, beruht in Deutschland auf den Fähigkeiten in der Bildungssprache Deutsch. Dies ist verwunderlich, da Untersuchungen zum Sprachgebrauch von Schüler:innen zeigen, dass bundesweit zwischen 30 und 50 % aller Schüler:innen in ihrem außerschulischen Alltag neben der deutschen Lautsprache noch mindestens eine weitere Sprache verwenden (Woerfel, Küppers & Schroeder, 2020; Chlosta, Ostermann & Schroeder, 2003; Fürstenau, Gogolin & Yağmur, 2003; Schnitzer & Decker, 2012).

Migration und Mehrsprachigkeit sind nicht dasselbe, doch viele KiTa-Kinder mit Migrationshintergrund sprechen neben Deutsch noch mindestens eine Minderheitensprache in ihrem Alltag. So kommt jedes fünfte Kind erst in der KiTa verstärkt mit der deutschen Sprache in Berührung (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). In Hamburger Vorschulen und Stadtteilschulen haben ca. 60 % aller Kinder eine Migrationserfahrung (Schuljahresstatistik Hamburg, 2020). Ein Drittel aller KiTa-Kinder unter sechs Jahren in Berlin spricht in der Familie eine andere Sprache als Deutsch (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Hinzu kommen Kinder aus bilingualen Familien, die in Deutschland anerkannte Minderheitensprachen (Niederdeutsch, Sorbisch, Dänisch) sprechen. Zudem wünschen sich immer mehr Eltern eine frühzeitige bilinguale Förderung für ihr Kind und wählen gezielt bilinguale KiTas, nutzen Apps und Computerprogramme zur frühen Förderung von Fremdsprachen oder bringen ihre Kinder neben der KiTa zum Englischunterricht.

Für die überwiegende Zahl der pädagogischen Fachkräfte ist es daher nicht überraschend: Mehrsprachigkeit im Sinne des alltäglichen Gebrauchs von Sprachen neben Deutsch ist nahezu der Normalfall für die Kinder in KiTas.

Mehrsprachigkeit gilt einerseits als Ressource für die Gesellschaft und als Wettbewerbsvorteil für den akademischen Erfolg eines Kindes, bis hin zu der Vermutung, dass Mehrsprachige gegenüber Einsprachigen kognitiv leistungsfähiger wären. Andererseits belegen Studien, dass mehrsprachige Schüler:innen mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem systematisch benachteiligt werden, und zwar besonders dann, wenn Migrationserfahrung und niedriger sozioökonomischer Status zusammenfallen, also ein von Armut bedrohtes Kind auch einen Migrationshintergrund aufweist. Der Bildungserfolg migrationsbedingt mehrsprachiger Schüler:innen wird dabei meist mit Fortschritten in der Bildungssprache Deutsch gleichgesetzt (u. a. Montanari, Akıncı & Abel, 2019; Chilla, 2019).

Bildungserfolge von Kindern stehen in Deutschland in unmittelbarem Zusammenhang mit der sozioökonomischen Situation der Familie. 2018 war fast jede:r dritte Minderjährige von Risikofaktoren, wie einem niedrigen Bildungsstand der Eltern, Erwerbslosigkeit der Eltern und Armut, betroffen, wobei vor allem Kinder

aus Familien mit nur einem alleinerziehenden Elternteil und Kinder mit Migrationshintergrund von mindestens einem der drei Risikofaktoren betroffen waren (Nationaler Bildungsbericht, 2020). Bildungserfolg muss folglich nicht zwangsweise mit den Sprachfähigkeiten des Kindes zusammenhängen, aber wie auch bei einsprachigen Kindern stellen die mangelnde Unterstützung des Elternhauses durch Armut und soziale Benachteiligung einen wichtigen Faktor dar, der es Kindern erschwert, sich dem Bildungsideal der einsprachigen Gesellschaft (Gogolin, 1994) anzupassen.

Einerseits ist es wichtig anzuerkennen, dass der Abbau sozialer Benachteiligung ein Erziehungs- und Bildungsauftrag von KiTa und Schule ist und allen Kindern eine erfolgreiche (sprachliche) Bildung ermöglicht werden soll. Andererseits führt dies in der überwiegenden Zahl der Förderprogramme dazu, ausschließlich den Deutscherwerb zu fördern und zu unterstützen, sodass ein Primat der Vermittlung der deutschen Bildungssprache in allen Bildungsinstitutionen dominiert (Putjata, 2018; Binanzer & Jessen, 2020). »Mehrsprachigkeit« wird dabei weitestgehend als gruppenbezogene Kategorie definiert. Mit anderen Worten: Ungeachtet der individuellen Sprachenerfahrungen, einer (angenommenen) Migrationserfahrung, des tatsächlichen Sprachengebrauchs im Alltag und der Lebenssituation von Kindern werden »Mehrsprachige« über einen Kamm geschoren. Es wird implizit angenommen, dass Kinder mit Migrationshintergrund automatisch Kinder sind, die aufgrund ihrer Familienkonstellation mit Migrationsgeschichte mehrsprachig werden. Doch nicht alle Menschen mit Migrationshintergrund sind mehrsprachig und nicht alle mehrsprachigen Menschen haben einen Migrationshintergrund (Ahrenholz & Maak, 2013). Darüber hinaus kann dem Bildungsbericht (2016) entnommen werden, dass viele KiTa-Kinder auch weitere Sprachen verwenden, dies aber heißt nicht, dass sie nicht auch deutsch sprächen, Deutsch nicht auch (zweite oder dritte) Familiensprache ist, oder gar, dass diese Kinder gar keine Sprachfähigkeiten ausgebildet hätten. Zweitens scheint es unhinterfragt, dass Kinder mit Migrationshintergrund Schwierigkeiten haben, Deutsch zu lernen. Bi- und multilinguales Aufwachsen wird im Bildungswesen häufig von einem verengten Blick auf die (vermeintlich) defizitären Deutsch-Kenntnisse überlagert (Ganteforth & Roth, 2010, S.574). Die Deutschkenntnisse der mehrsprachigen Kinder werden dabei frühzeitig diagnostiziert, um bei unzureichender Deutschkenntnis z. B. zusätzliche Förderung für einzelne Kinder in der Bezugsgruppe umzusetzen.

Dem entgegen steht eine pädagogische Orientierung an der kindlichen Lebenswelt, die den mehrsprachigen Erwerb in seinen Facetten betrachtet, die individuelle Funktionalität mehrsprachigen Handelns betont und das Potenzial individueller Mehrsprachigkeit (Roth, 2018; García, 2009; Rösch, 2019) in der KiTa systematisch anerkennt und unterstützt.

Eine konsequent mehrsprachige Perspektive

- geht mit einer holistischen Perspektive auf Mehrsprachigkeit nach Grosjean (1989) davon aus, dass ein mehr- bzw. zweisprachiges Kind nicht einfach nur die sprachliche und kulturelle Addition zweier Monolingualer ist.

- berücksichtigt, dass ein Mensch sowohl über gemeinsame als auch über sprachenspezifische Ressourcen verfügt (»Integrated Multilingual Model«, MacSwan, 2019).
- betont das Recht eines Kindes auf Bildung in all seinen Sprachen, sodass es ihm möglich wird, ein individuelles linguistisches Repertoire auszubilden, das aus vielen verschiedenen sozialen Sprachen besteht.
- orientiert sich an den Prinzipien inter- und transkultureller und inklusiver Früh- und Elementarpädagogik.
- stellt die Übertragbarkeit von Modellen des monolingualen Erwerbs des Deutschen auf mehrsprachigen Erwerb infrage und prüft Begriffe wie »Abweichungen« und »Interferenzen« im Spracherwerb kritisch.
- konzentriert sich nicht nur auf die »Förderung des Deutschen als Zweitsprache«, sondern orientiert sich an den Erkenntnissen und Konzepten zur »quersprachigen« Realität.
- plant die individualisierte Gestaltung von Lernarrangements unter Berücksichtigung von kindlichen Lebenswelten, von Mehrsprachigkeit, Mehrkulturalität, Translingualität und im Hinblick darauf, mehrsprachige Kompetenzen zu erproben und erwerben zu können.

In diesem Buch wird dabei angenommen, dass autonome Sprachen nebeneinander existieren und erworben werden können.

Mehrsprachige sind Einzelpersonen oder Gruppen von Menschen, die in mehr als einer Sprache, einer Modalität, einer Varietät, einem Dialekt über kommunikative Kompetenzen und unterschiedliche mündliche und/oder schriftliche Fähigkeiten verfügen, um mit Sprecher:innen in einer oder mehreren Sprachen in einer Gesellschaft zu interagieren.

Unsere linguistische Verortung folgt der Idee einer universellen Mehrsprachigkeit (»Universal Multilingualism«, MacSwan, 2019), interpretiert diese aber sprach(en)-pädagogisch: Jeder Ein- und Mehrsprachige verfügt über verschiedene Sprachregister und Sprachvarietäten, die koexistieren und auch interagieren können. »Kinder entwickeln von Anfang an »quersprachige Neugier«, handeln und lernen quer durch Sprachen hindurch« (List & List, 2004; List, 2010, S. 10). Mehrsprachige erwerben so ein über die Grenzen von Sprachsystemen hinausgehendes Gesamtrepertoire an Sprachpraktiken (vgl. Panagiotopoulou, 2016). Dieses basiert jedoch nicht auf einem gemeinsamen Sprachsystem für alle Sprachen einer mehrsprachigen Person, sondern erfasst Mehrsprachigkeit an sich als universal, wobei die Grammatiken eine:r Mehrsprachigen sowohl voneinander getrennte als auch gemeinsame Eigenschaften aufweisen können (»Integrated Multilingual Model«, MacSwan, 2019).

In diesem Buch wird die besondere Spracherwerbs- und Sozialisationssituation mehrsprachig in der Migration aufwachsender Kinder in den Blick genommen. *Heritage-*(»Erbsprachen«)Erwerb bezeichnet den informellen und ungesteuerten Erwerb einer ersten Sprache (L1, Türkisch, Koreanisch, Russisch, Urdu, Finnisch, sy-

risches Arabisch), die soziolinguistisch als Minderheitensprache bewertet wird, in einem Kontext, in dem die Mehrheitssprache (Deutsch) dominiert. Dies gilt für die überwiegende Zahl von mehrsprachigen Kindern in deutschen KiTas. Kinder, die eine oder mehrere Minderheitensprache(n) als *Heritage*-Sprecher:innen neben dem Deutschen erwerben, bilden die größte Gruppe der mehrsprachig aufwachsenden Kinder, und Russisch und Türkisch sind dabei die häufigsten Sprachen in der KiTa (Czapka, Topaj & Gagarina, 2021).

Aktuelle Forschungsergebnisse zur Bedeutung der Lernumgebung und der institutionellen Förderung des Sprachenlernens zeigen, wie stark sich die Lernumgebungen auf den Spracherwerb, den Sprachgebrauch und letztlich auch die bildungs- und schriftsprachlichen Fähigkeiten von Kindern auswirken. Der KiTa kommt in diesem Zusammenhang eine tragende Rolle zu, ist sie doch der Bildungs- und Lernort, in dem sich Kinder ihrer Sprachen bewusst werden, Sprachen erproben und Sprachen begegnen und Wertschätzung für ihre mehrsprachige Identität erfahren können.

Die Haltung pädagogischer Fachkräfte zur Sprachenbildung und ihre Vorstellungen zur Selbstwirksamkeit in Bezug auf die Gestaltung von Sprachlernräumen, ihre sozialen Fähigkeiten, in denen sich die Wertschätzung für Mehrsprachigkeit an sich widerspiegelt, sowie ihre Fach- und Methodenkompetenzen im Hinblick auf die Unterstützung individueller Sprachenbildung sind für die Sprachenbildung eines jeden Kindes in der KiTa essenziell.

Um kompetent und unterstützend handeln zu können, ist es unabdingbar, dass sich pädagogische Fachkräfte reflexiv mit dem Bildungsinhalt und dem Bildungsziel Sprache(n) auseinandersetzen (z. B. List, 2010; Projekt Sprachenbildung in KiTas, 2021). Unser Konzept von mehrsprachiger Bildung erkennt sprachliche Heterogenität an, berücksichtigt aktuelle sprachwissenschaftliche und (neuro)linguistische Erkenntnisse zum Mehrspracherwerb und betont die Bedeutung inklusiver Bildungsprozesse (Sulzer & Wagner, 2011).

In Anbetracht der Handlungsspielräume pädagogischer Fachkräfte in KiTas ermutigen wir dazu, Mehrsprachigkeit in der KiTa aktiv zu gestalten: Ihre pädagogische Haltung, ihre Vorstellungen zur (Selbst-)Wirksamkeit von Sprachfördermaßnahmen und vor allem ihre Ideen zur Unterstützung des Spracherwerbs tragen maßgeblich zur Entwicklung und Umsetzung von Bildungsangeboten bei, in dem Kinder mehrsprachig werden und sich als mehrsprachige Individuen erproben und erfahren können.

Im Folgenden wird diesem Anspruch Rechnung getragen, indem zunächst in Kapitel 2 dargelegt wird, wie wichtig es ist, mehrsprachige Bildung als durchgängiges Prinzip in der KiTa zu verankern (► Kap. 2). Die Bildungsbedürfnisse ein- und mehrsprachiger Kinder und die gesellschaftlichen und gesellschaftspolitischen Realitäten verlangen nach einer pädagogischen Antwort auf die Frage nach optimaler Unterstützung aller Sprachen in der KiTa im Einklang mit dem linguistischen Prinzip der universellen Mehrsprachigkeit. In Kapitel 3 wird der wissenschaftliche Forschungsstand zum Spracherwerb diskutiert und im Hinblick auf seine Relevanz für das pädagogische Handeln reflektiert (► Kap. 3). Dabei werden aktuelle Forschungsergebnisse zum *Heritage*-Erwerb dargestellt, um zu erläutern, warum Modelle des Spracherwerbs nur bedingt geeignet sind, um die individuellen Bil-

dungsbedürfnisse zu bestimmen. Dazu gehört es auch, die Möglichkeiten der pädagogischen Interpretation kindlicher Sprachleistungen kritisch zu analysieren, um sie im KiTa-Alltag gewinnbringend zu nutzen. Weiter werden die Prinzipien der institutionell in der KiTa verankerten mehrsprachigen Bildung praxisnah erläutert, wobei auch Möglichkeiten und Grenzen der Förderung des Deutschen als Zweitsprache in der KiTa, die Rolle der Institution und die Bedeutung der Person der pädagogischen Fachkraft beleuchtet werden (► Kap. 4).

Die Frage danach, an welcher Stelle ein mehrsprachiges Kind in seinem Bildungsprozess von den Lernarrangements profitieren kann, hängt auch davon ab, inwiefern die pädagogische Fachkraft sprachenbezogene Bildungsfortschritte und Bildungshürden erkennen und ihnen begegnen kann. In Kapitel 5 wird daher ein praxisnahes diagnostisches Vorgehen skizziert, das die individuellen sprachlichen Bildungsbedürfnisse sowie die praktischen Grenzen diagnostischer Erhebungen in der KiTa bzw. durch die Bezugserzieher:innen berücksichtigt (► Kap. 5). In den anschließenden Kapiteln (► Kap. 6, ► Kap. 7) werden einem pädagogischen Verständnis von Translanguaging folgende Vorschläge für einen mehrsprachigen KiTa-Alltag formuliert, in dem alle Sprachen in der Institution KiTa gewürdigt und unterstützt werden. Anhand von Beispielen werden Lernräume zur Gestaltung von mehrsprachigen Interaktionen zwischen den Kindern und zwischen pädagogischer Fachkraft und Kindern veranschaulicht, und dies auch in Bezug auf Literacy. Die anschließenden Kapitel sind der Umfeldarbeit und der Zusammenarbeit mit den Eltern sowie der Gestaltung von Übergängen gewidmet (► Kap. 8, ► Kap. 9, ► Kap. 10).

Aufgabe

Testen Sie sich selbst! Auf der Seite (<https://lingyourlanguage.com/>) können Sie spielerisch erfahren, wie unterschiedliche Sprachen klingen. Wie viele Sprachen können Sie sicher erkennen? Welche dieser über 2500 Beispiele aus über 100 Sprachen und 200 Dialekten kennen Sie aus dem KiTa-Alltag? Unter dem »Learn«-Symbol erhalten Sie außerdem grundlegende Informationen über die Sprachen, ihre Sprecher:innen und ihre Verbreitung.



2 Die KiTa als Ort der mehrsprachigen Bildung

2.1 Lernen in heterogenen Gruppen

In unterschiedlichen Lebensphasen sind verschiedene formale, nonformale und informelle Lernorte und Lernkontexte bedeutsam. Daneben sind für die Frühpädagogik verschiedene rechtliche Grundlagen relevant, wie z. B. die Kinderrechtskonvention (United Nations, 1989), das Kinder- und Jugendhilfegesetz KJHG, die Salamanca-Erklärung (UNESCO, 1994) und die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK, 2009).

Neben den Bildungs- und Aktionsplänen der Bundesländer zur Sprachförderung und sprachlichen Bildung (z. B. die Empfehlungen zur Alltagsintegrierten Sprachbildung in Schleswig-Holstein, MSGJFS 2020) sind die Bildungspläne für den Elementarbereich (vgl. zusammenfassend Textor, 2019, und Krappmann, 2007; Prengel, 2011), das UNESCO-Übereinkommen über den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen (UNESCO, 2005), der EU-Aktionsplan für das Sprachenlernen und die Sprachenvielfalt (2002) Grundlage einer konsequent mehrsprachigen Perspektive in der KiTa. Sie sind in der Konzeption von Bildungsangeboten und Lernarrangements zu berücksichtigen.

Aufgabe



Vergegenwärtigen Sie sich bitte Ihre aktuelle Arbeitssituation. In welchen Alltagssituationen werden Sie durch die Ansprüche, die durch die sprachliche Bildung für alle Kinder an Sie gestellt werden, herausgefordert? Gibt es bereits Vereinbarungen, Vorgaben und Leitideen, die Ihnen den Arbeitsalltag erleichtern? Wo erfahren Sie Unterstützung von Ihrer KiTa-Leitung?

Schreiben Sie einen Wunschzettel: Welche Aspekte, Inhalte oder strukturellen Veränderungen sollten von der Leitung bzw. von Ihrer Einrichtung verbessert bzw. neu geschaffen werden, wenn es Ihnen selbst besser gelingen soll, mehrsprachige Bildung im KiTa-Alltag aktiv zu unterstützen?

KiTas sind laut Tippelt und Reich-Claassen (2010, S. 11) Bildungseinrichtungen, »die Lernangebote organisieren; in einem weiteren Sinne fasst man darunter alle räumlichen Einheiten, die Lernende pädagogisch stimulieren – sowohl im Kontext formal-organisierter Einrichtungen als auch im Rahmen informeller Lernprozesse«.

Es ist wichtig, zu wissen, dass die kindliche Lernmotivation und die Lernerfahrungen für alle weiteren bildungsbiografischen Abschnitte bedeutsam sind, und dies gilt auch für die nonformale Bildung in Kindergarten und Krippe (Tippelt & Reich-Claassen, 2010; Reich-Claassen & Tippelt, 2010; Reich-Claassen & Tippelt, 2009). Studien zeigen, dass sich der Erwerbskontext auf den Erwerb des individuellen Sprachenwissens spezifisch auswirkt (Montrul, 2020). Eine wichtige Erkenntnis betrifft den Unterschied zwischen *Heritage* und (frühem) Zweitspracherwerb: Informelle Lernumgebungen unterstützen die flüssige Sprachverwendung in *Heritage*- und der Zweitsprache Deutsch, wohingegen formale Lernumgebungen (Kurse, Unterricht, gezielte additive Förderung) eher auf die linguistische Korrektheit abzielen (Montrul, 2020). Erstens bedeutet dies: Werden individuelle Sprachleistungen von mehrsprachigen Kindern mit Testverfahren gemessen und mit den Schritten im Erst- oder Zweitspracherwerb verglichen, so fehlt oft die pädagogische und linguistische Reflexion des Erwerbskontexts (► Kap. 3). Zweitens kann daraus abgeleitet werden: Lernarrangements im Bildungsraum KiTa, die bewusst sozial-interaktive Kommunikation und strukturiertes Regellernen kombinieren, werden dazu beitragen, dass Mehrsprachigkeit in vielen Facetten gefördert wird.

Der Gestaltung der Lernorte und der Lernorganisation in der KiTa durch die pädagogischen Fachkräfte kommt daher eine herausragende Bedeutung zu. Denn beides, die Gestaltung einerseits und die Lernorganisation andererseits wird mit dem Wissensinhalt abgespeichert und beeinflusst den individuellen Lernerfolg (Roth, 2003; Tippelt & Reich-Claassen, 2010). Lernen zu arrangieren und Lernsettings absichtsvoll zu gestalten bedarf einer methodisch-didaktischen Durchdringung bzw. eines Konzeptes unter Berücksichtigung beeinflussender Faktoren, z. B. räumliche, zeitliche, personelle und instrumentelle Aspekte. Aus Metaanalysen zur Wirksamkeit von Lernarrangements und Unterrichtsmethoden lässt sich ableiten: Selbstgesteuertes Lernen ist »Voraussetzung, Methode und Ziel« (Weinert, 1982, zitiert nach Horstkemper, 2014) und fußt auf sozialen Interaktionen (vgl. auch Meyer & Meyer, 2013).

Wissen kann besonders gut erworben werden, wenn das Lernen situiert und kontextgebunden geschieht. Im Gegenzug sind viele Bereiche des sprachlichen Wissens wiederum mit Handlungen, Kontexten, spezifischen Situationen und Problemlagen verknüpft. Das sprachliche Repertoire eines Menschen umfasst die vielen Sprechstile, Varietäten und Sprachen, über die eine Person verfügt. Das Wissen darüber, ob die Vorgesetzte oder die Beziehungspartnerin geduzt werden darf, welche Jugendwörter aktuell sind, dass das Schwäbische immer dann »durchkommt«, wenn der Vater Maultaschen zubereitet, muss in der sozialen Interaktion und mit seinen linguistischen Mitteln (Wortschatz, Betonung, Lautbildung) erst erworben werden. Wenn im Alltag nie der Bedarf besteht, die Einzelteile einer Kletterausrüstung oder alle Schifferknoten exakt zu benennen, werden diese auch nicht im Lexikon abgespeichert; ein Alltag als Kapitänin auf einem Traditionsewer wird es aber erleichtern, »Palstek« und »Webleinstek auf Slip« sicher zu verwenden.

Ein Lernarrangement strukturiert Themen oder Aufgaben und ist auf einen definierten transparenten Lernfortschritt hin ausgerichtet. Bei einem Lernarrangement handelt es sich um die inhaltliche und/oder systematische An- und Zuordnung von Themen und Aufgaben, Impulsen und Materialien für eine Gruppe. Es soll moti-

vieren und aktivieren sowie an den Lernpotenzialen, Lerninteressen und Lernbedürfnissen der Kinder ansetzen.

Heterogene Lerngruppen in Bildungsinstitutionen sind kein neues Phänomen. Heterogenität wird schon seit dem Altertum als Faktor diskutiert, der Bildung und Erziehung beeinflusst, und in der gegenwärtigen Diskussion wird das Konzept oft im Zusammenhang mit Schwierigkeiten oder besonderen Hürden von Gruppen assoziiert. Dabei ist der Begriff zunächst einmal neutral und nicht wertgebunden: Gruppen können in Bezug auf ein personenbezogenes Merkmal, wie Alter, Migrationshintergrund, Geschlecht oder Sehfähigkeit homogen oder heterogen sein (Wenning, 2007; von Lang et al., 2010; Wischer, 2009), ohne dass damit eine Problematisierung einhergehen muss. Ein Bewusstsein für Gruppenunterschiede und die damit verbundenen Klassifizierungen und Defizitzuschreibungen von Kindern werden jedoch wichtig, wenn gruppenbezogene soziale Phänomene sichtbar gemacht und problematisiert werden sollen, wie dies zum Beispiel in der Sozialberichterstattung über »mehrsprachige Kinder«, »Kinder mit Migrationshintergrund« oder »Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern« (Der Tagesspiegel, 2018) erfolgt (Betz, 2008; Leu, 2002; Prengel, 2011).

In diesem Buch wird Mehrsprachigkeit als eine Dimension sprachlicher Heterogenität in der KiTa gefasst. Mehrsprachige Erziehung ist ein Recht mehrsprachig aufwachsender Kinder. Der Begriff »sprachliche Heterogenität« wird hier gewählt, um die Verschiedenheit der sprachlichen Entwicklung und der sprachlichen Bildungsbedürfnisse in der KiTa anzuerkennen.

Über diese gruppenbezogenen Zuschreibungen werden vermeintlich einheitliche Kategorien transportiert, die suggerieren, dass Kinder, die ein oder mehrere Merkmale dieser Gruppen teilen, in Bezug auf Bildung und Bildungserfolg gleiche Erfolgchancen haben und pädagogische Fachkräfte aus diesen Kategorien für das einzelne Kind Bildungshürden ableiten könnten. Prengel (2011, S. 14) verweist auf einen wichtigen Faktor institutioneller Förderung von mehrsprachig in der Migration aufwachsenden Kindern, nämlich auf die Quote des Besuchs von Einrichtungen. Sie legt anhand der Daten des Zahlenspiegels und der Kinderbetreuungsstudie des Deutschen Jugendinstituts (DJI) dar, dass die meisten mehrsprachigen Kinder in eine KiTa gehen (Leu et al., 2007). Dabei zeigt sich, dass sozioökonomische Faktoren bereits die frühe Bildung in nicht zu unterschätzender und in der sprachlichen Bildung besonders zu berücksichtigender Weise beeinflussen: je höher das Bildungsniveau und die Erwerbstätigkeit der Eltern, desto eher werden Kinder in Einrichtungen untergebracht. Nur 10 % der Kinder im Alter zwischen drei und sechs Jahren besuchen keine Einrichtung und stammen tendenziell aus sozial benachteiligten Familien (Riedel, 2007, S. 25; Bien, Rauschenbach & Riedel, 2006). Ein niedriger Bildungsstand der Familie, eine Migrationsbiografie beider Eltern, ein Aufwachsen mit mehreren Geschwistern und eine Erziehung durch Alleinerziehende werden in verschiedenen Studien mit negativen Auswirkungen auf den Entwicklungsstand eines Kindes zum Zeitpunkt der Einschulung assoziiert (u. a. Knollmann & Thyen, 2018). »[...] [W]eist ein Kind einen Migrationshintergrund auf

und besitzt zugleich einen niedrigen Sozialstatus, bedeutet dies auch ein zusätzliches Risiko, nicht an frühkindlicher Bildung zu partizipieren« (Fuchs-Rechlin, 2007, S. 216; Geier & Riedel, 2008; Büchner, 2008; Kreyenfeld, 2007; Becker & Tremel, 2006; Becker & Lauterbach, 2004).

Im Zusammenhang mit mehrsprachiger Bildung ist es interessant, wie »Migrationshintergrund« neben Behinderung und Erkrankung als ein den pädagogischen Alltag beeinträchtigender Faktor dargestellt wird. Als Menschen mit Migrationshintergrund werden mit der Definition aus dem Mikrozensus des Statistischen Bundesamtes (2011) alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Zugewanderten sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer:innen und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil erfasst. 18,7 % der 82,3 Millionen Einwohner:innen hatten 2007 einen Migrationshintergrund, von denen (Spät-)Aussiedler:innen und Türkeistämmige die größte Gruppe bilden (Statistisches Bundesamt, 2008).

Wird diese Definition auf den KiTa-Alltag übertragen, wird deutlich, dass die wenigsten Kinder damit erfasst werden: Die überwiegende Zahl der Kinder und ihre Eltern sind in Deutschland geboren und aufgewachsen. Gleichzeitig wird »Migrationshintergrund« in Anmeldebögen erhoben und in Veröffentlichungen zur Förderung von Kindern nur selten hinterfragt, obwohl »Kinder mit Migrationshintergrund« bei Weitem keine einheitliche Gruppe bilden. Vielmehr begegnen den pädagogischen Fachkräften in der KiTa unterschiedliche Lebenslagen, wobei sich nationale, sozialstrukturelle, milieuspezifische, regionale und religiöse Herkunft in ihrem Leben unterschiedlich auswirken. Zudem kann die Geschlechtszugehörigkeit für ihr Leben einen großen Unterschied machen (Diehm, 2008; Diehm & Kuhn, 2005).

Professionelles Handeln von pädagogischen Fachkräften verlangt daher nach der kritischen (Selbst-)Reflexion in der Nutzung von gruppenbezogenen Konstrukten wie »Migrationshintergrund«, »arabische Großfamilie« oder »die Russen in unserer KiTa« und der Bedeutung von Zuschreibungen und Kategorien für das einzelne Kind.

Diehm und Kuhn (2006) haben die Perspektiven junger Kinder auf Ethnizität untersucht und fragen, »wie und in welchen Situationen und sozialen Kontexten sich diese Unterscheidung in Interaktionen innerhalb der peer-group im Kindergarten Ausdruck verschafft« (ebd., S. 47). Beide Autoren wie auch Kuhn (2011) belegen, wie z. B. in Kinderliedern, im Alltag und in alltäglichen Routinen die Differenzkategorie »Ethnizität« im Kindergartenalltag vermittelt wird.

Aber was soll ich denn dann noch singen dürfen?

»Ich heiße Djénéba. Sag einfach Dina.«

»Mensch, du siehst ja gar nicht wie ein Kevin aus!«

»Artemis ist aber ein schöner Name!«

Alltagsdiskriminierung zeigt sich oft schon darin, dass sich Erwachsene keine Mühe geben, die Namen der Kinder möglichst so auszusprechen, wie sie wirklich

klingen. Auch Kommentare zu Personennamen »Was ist denn das für ein Name? Kommst du aus Namibia?« wirken diskriminierend.

Artemis hingegen wird in der Regel nicht gefragt, ob sie Altgriechisch beherrscht.

Die Fachstelle Kinderwelten für vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung hält kurze informative Flyer und Materialien bereit, um sich für Alltagsdiskriminierung zu sensibilisieren, z. B.

https://www.vielfalt-mediathek.de/wp-content/uploads/2020/12/kids201802_namen_vielfalt_mediathek.pdf (03.09.2021) (zitiert nach Chilla & Niebuhr-Siebert, in Druck), und bieten auch eine Liste von Liedern, die Kinder stärken: https://situationsansatz.de/wp-content/uploads/2019/07/kids_kinderlieder.pdf (03.09.2021).

Formen rassifizierender Praktiken in der frühen Bildung (Lane, 2008)

- in Interaktionen Macht gegenüber anderen ausüben (vgl. <http://www.gesprachsforschung-ozs.de/heft2004/ga-brock.pdf>)
- die Bedeutung von Entscheidungen und Richtlinien für bestimmte Gruppen nicht hinterfragen
- ethnozentrisches Denken und Nutzung von ethnozentrischen Ressourcen
- mangelndes Bewusstsein für den kulturellen Hintergrund und die individuellen Lebenswelten eines Kindes
- mangelnde Bereitschaft, in täglichen Besprechungen, Weiterbildungen oder Meetings rassifizierende Aspekte anzusprechen oder sich gegen rassistische Äußerungen zu wehren
- fehlende Auseinandersetzung mit neuen Forschungsergebnissen zu Rassismus in Erziehungswissenschaft und pädagogischer Praxis
- fehlende Auseinandersetzung mit der Frage, wie sich die Forschungsergebnisse zu Rassismus mit den rechtlichen Rahmenbedingungen und z. B. den Leistungszuweisungen verbinden lassen.

Die Studie von Kuhn (2011) zeigt außerdem, »wie mit ethnizierenden Differenzinszenierungsprozessen eine Homogenisierung der Kindergartengruppe legitimiert wird und wie ethnisch kodierte Differenz mittels didaktischer Inszenierungen auch ohne direkten Bezug auf Individuen (auf einzelne Kinder) realisiert wird« (Panagiotopoulou, 2013, S. 775 f.). Ebenso sind rassialisierende Praktiken in der pädagogischen Praxis unbewusst oder bewusst vorhanden und werden – entgegen allen guten Vorsätzen – auf Bezugsgruppen wie auf Leitungsebene reproduziert (Lane, 2008; Sleeter, 2007). Dies gilt es, im Alltag zu erkennen und zu reflektieren.