

1 Mehrsprachigkeit in der KiTa

Der aktuelle Bildungsbericht bestätigt statistisch, was pädagogische Fachkräfte in KiTas schon lange wissen: 63 % aller vier- bis sechsjährigen Kinder sprechen zuhause eine andere Sprache als Deutsch (Bildungsbericht 2016, S.167). In Städten wie Offenbach, Berlin oder Hamburg können dies bis zu 88 % aller KiTa-Kinder sein. Dabei gilt auf politischer Ebene seit langem, dass die Fähigkeiten in der deutschen Sprache ausschlaggebend für den Bildungserfolg sein sollen, wie folgendes Zitat zeigt:

»Spracherwerb ist der Schlüssel für die Integration in das gesellschaftliche Leben und der Grundstein für den späteren Erfolg in Bildung und Beruf. Studien haben in den letzten Jahren wiederholt gezeigt, dass vor allem fehlende sprachliche Kompetenzen bei Kindern den weiteren Bildungsweg und damit den späteren Einstieg ins Erwerbsleben erheblich beeinträchtigen können. Betroffen sind vor allem Kinder aus sozial benachteiligten Familien und Familien mit Migrationshintergrund« (Portal Frühe Bildung, 2014).

Mit der umfangreichen Initiative »Frühe Chancen« reagiert die Bundesregierung auf die Resultate verschiedener Schulleistungs- und Vergleichsstudien, welche übereinstimmend die Bedeutung des Spracherwerbs für Bildung und beruflichen Erfolg betonen. Insbesondere »Kinder mit Migrationshintergrund« seien von Bildungsbenachteiligung bedroht. 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 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 hatten 2007 einen Migrationshintergrund, von denen (Spät-)Aussiedlerinnen und Türkeistämmige die größte Gruppe bilden (Statistisches Bundesamt, 2008). Brinkmann (2011, S. 26) identifiziert als Grundlage der Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund »Probleme der Spracherlernung, mangelnde Hilfe durch die Eltern und zu geringe Bewertung schulischer Bildung« sowie eine Behinderung durch »Vorurteile und latente oder manifeste Ablehnungen« (s. auch Biedinger, 2009, S. 279 ff.; Janßen & Polat, 2006, S. 13). Das Zusammentreffen sprachlichen Ungenügens mit überdurchschnittlich häufiger Herkunft aus sozial benachteiligten Schichten führe dann zu einem unterdurchschnittlichen Erreichen formaler Bildungsabschlüsse (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, S. 175 f.; s. auch Bachmair, 2007). Und so schlussfolgert Brinkmann (2011, S. 29 f.): »Eine in der Kindheit aufgetretene mangelnde Sprachkompetenz kann in aller Regel im weiteren Leben nicht mehr entscheidend korrigiert werden«.

Es liegt damit scheinbar auf der Hand: Die sprachliche Bildung von Kindern mit Migrationshintergrund kann von dem nichtprofessionellen Umfeld nur unzureichend geleistet werden. Die Unterstützung des kindlichen Spracherwerbs gehört damit zu den vornehmsten Aufgaben elementar- und frühpädagogischer Fachkräfte und liegt in deren Verantwortung. Versäumnisse in der frühen sprachlichen Bildung von Kindern werden sich in deren späteren Biografie negativ niederschlagen und gute frühkindliche Bildung, insbesondere in Einrichtungen und durch Angebote öffentlich verantworteter Bildungs- und Betreuungsinstitutionen wie Familienzentren oder Kindertageseinrichtungen (KiTas), wird als entscheidend für mehr Chancengerechtigkeit erkannt (Deutscher Bundestag, 2010, S. 1).

Liest man diese Analysen und Zuspitzungen genauer, erkennt man, dass mehrere, die früh- und elementarpädagogische Arbeit mit mehrsprachigen Kindern beeinflussende Aspekte miteinander vermischt werden. Erstens 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 einer Statistik wie der aus dem Bildungsbericht (2016) entnommen werden, dass 63 % aller KiTa-Kinder zwar eine andere Sprache sprechen als Deutsch, dies aber nicht heißt, 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). Bereits 1998 benennt Gogolin (1998, S. 80–86) die sprachliche Dominanz und das Selbstbewusstsein der sprachlichen Mehrheit als »monolingualen Habitus«, welcher von Bildungsinstitutionen, von der Bildungspolitik und der Gesellschaft forciert und unter Verwendung des Damoklesschwertes »Bildungsversagen« für Kinder mit Migrationshintergrund nicht mehr hinterfragt wird. Zudem werden »mehrsprachige Kinder oft mit idealen und daher auch fiktiven »*native speakers*« verglichen, diese haben ihre (Mutter-) Sprache in der Regel nicht unter den Bedingungen der Migration erworben, verwenden sie angeblich standardsprachlich, z. B. »fehlerfrei«, »akzentfrei« und möglichst nicht »dialektal gefärbt« (Panagiotopoulou, 2016, S. 8). Annick De Houwer drückt diesen Sachverhalt mit den Worten aus: »Somehow, people expect bilinguals to be two monolinguals in one – and not just any monolinguals, but monolinguals with highly advanced language skills. People expect this also from children« (2009, S. 308). An solchen Normzuschreibungen werden neben Erwachsenen auch Kinder bereits gemessen. Es kann davon ausgegangen werden, dass Kinder diese unrealistischen Ansprüche auch selbst an sich aufbauen und letztlich darunter leiden.

Reich (2008) erkennt diese erziehungswissenschaftlichen und gesellschaftlichen Herausforderungen im Kontext von sprachlicher Bildung: »Es gibt ein kla-

res gesellschaftliches Interesse an sprachlicher Einheitlichkeit im Bildungswesen, das sich gerade in jüngster Zeit offen und entschieden artikuliert«. Jedoch steht »dem Einheitlichkeitsinteresse entgegen [...] die von der pädagogischen Theorie geforderte Orientierung an der tatsächlichen Sprachenvielfalt der Gesellschaft, der Klientel im Bildungsbereich, der Kinder« (Reich, 2008, S. 250). Mit den Begriffen »Quersprachigkeit« (List & List, 2004), »Polylingual languaging« (Jørgensen, 2008) oder »Translanguaging« (García, 2009) wird der sprachübergreifenden Sprachpraktik Rechnung getragen, indem Sprachen nicht als autonome, getrennt voneinander erworbene bzw. verwendete Entitäten betrachtet werden. Sprachen, Sprachregister und Sprachvarietäten existieren bzw. koexistieren ineinander. »Kinder entwickeln von Anfang an ›quersprachige Neugier‹ handeln und lernen quer durch Sprachen hindurch« (List & List, 2004; List, 2010, S. 10). Mehrsprachige erwerben ein über die Grenzen von Sprachsystemen hinausgehendes Gesamtrepertoire an Sprachpraktiken (vgl. Panagiotopoulou, 2016).

Drittens werden Spracherwerbs- und Sprachlernprozesse mehrsprachig aufwachsender Kinder auf die Formel *Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmer mehr* verkürzt. Mehrsprachigen Kindern und Kindern aus benachteiligten Schichten wird ein »Sprachförderbedarf« unterstellt, welchem nur in institutionellen Kontexten wie einer KiTa oder Schule entsprochen werden kann.

Als Konsequenz wird den früh- und elementarpädagogischen Fachkräften die Aufgabe zugesprochen, als »zentraler Qualitätsfaktor elementarpädagogischer Einrichtungen« (Brandes, Friedel & Röseler, 2011, S. 9) durch optimale Sprachförderung in einer KiTa am besten schon in den ersten drei Lebensjahren (Jooß-Weinbach, 2012; von Behr, 2011) »den Anforderungen nach(zu)kommen und damit für Chancengerechtigkeit (zu) sorgen« (Betz, 2013, S. 269).

In dieser Diskussion wird die Gruppe der pädagogischen Fachkräfte in Bezug auf die für diese Aufgaben notwendigen professionellen Kompetenzen aber gleichzeitig als homogen und in ihrem Wissens- und Ausbildungsstand als defizitär beschrieben (Betz, 2013). Mit anderen Worten: Pädagogische Fachkräfte sollen die mehrsprachige Bildung fördern, wissen aber meist nicht wie und sind in ihrer Arbeit ineffektiv.

Eine konsequent mehrsprachige Perspektive

- geht mit Grosjean (1989) davon aus, dass ein mehr- bzw. zweisprachiges Kind nicht einfach nur die sprachliche und kulturelle Addition zweier Monolingualer ist.
- berücksichtigt das Recht eines Kindes auf Bildung in all seinen Sprachen.
- orientiert sich an den Prinzipien interkultureller 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 der Berücksichtigung von kindlichen Lebenswelten, von Mehrsprachigkeit, Mehrkulturalität, Translingualität und Besonderheiten im mehrsprachigen Erwerb.

Ohne die Diskussion hier weiter zu führen, ob das Bildungsversagen ganzer sozialer Gruppen ursächlich in der pädagogischen Arbeit von elementarpädagogischen Fachkräften begründet liegt, soll in diesem Buch doch den oben aufgeworfenen Fragen nachgegangen werden. Mit dem Blick auf die besondere Spracherwerbs- und Sozialisierungssituation mehrsprachig in der Migration aufwachsender Kinder werden Grundlagen, Grenzen und Möglichkeiten mehrsprachiger Förderung in der Früh- und Elementarpädagogik dargestellt und diskutiert. Dabei stehen Fragen des Verständnisses von sprachlicher Bildung aus einer konsequent mehrsprachigen Perspektive im Zentrum.

Wie auch an anderer Stelle gefordert (z. B. List, 2010), sollen pädagogische Fachkräfte reflexiv mit dem Bildungsinhalt und Bildungsziel Sprache umgehen. Dazu bedarf es sowohl eines Konzeptes von mehrsprachiger Bildung, das sprachliche Heterogenität und den Kontext inklusiver Bildungsprozesse einerseits (Sulzer & Wagner, 2011) und andererseits den Handlungsspielraum pädagogischer Fachkräfte in KiTas berücksichtigt. 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. Die Bildungsbedürfnisse mehrsprachiger Kinder und die gesellschaftlichen und gesellschaftspolitischen Realitäten verlangen nach einer pädagogischen Antwort auf die Frage nach optimaler Unterstützung mehrsprachiger Kinder in der KiTa. Im Kapitel 2 wird daher das Grundgerüst unserer Überlegungen zur mehrsprachigen Bildung aufgebaut. Im Kapitel 3 wird der wissenschaftliche Forschungsstand zum mehrsprachigen Erwerb dargestellt und im Hinblick auf seine Relevanz für das pädagogische Handeln reflektiert. Weiter werden die Prinzipien der institutionell in der KiTa verankerten mehrsprachigen Bildung genauer und praxisnah erläutert, wobei auch die Möglichkeiten und Grenzen der Förderung des Deutschen als Zweitsprache in der KiTa, die Rolle der Institution und die Bedeutung der Person der Erzieherin beleuchtet werden (Kap. 4). Die Frage danach, an welcher Stelle ein mehrsprachiges Kind in seinem Bildungsprozess von den Lernarrangements profitieren kann, hängt von der Fähigkeit der Erzieherin ab, Bildungsfortschritte und Bildungshürden zu erkennen und diesen zu begegnen. Im 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 Bezugserzieherinnen berücksichtigt. In den anschließenden Kapiteln werden die Empfehlungen aktueller Studien (z. B. Kultti & Samuelsson, 2014; Schneider & Becker-Stoll, 2013; Viernickel, 2007) aufgegriffen. Die-

se Kapitel sind sowohl konzeptionell als auch anhand praktischer Beispiele der Gestaltung der sprachlichen Interaktion aus einer mehrsprachigen Perspektive zwischen und mit den Kindern gewidmet, und zwar sowohl in Bezug auf die verbalen Sprachen als auch auf die Literalisierung, Umfeldarbeit und Zusammenarbeit mit den Eltern sowie die Gestaltung von Übergängen (Kap. 8 bis 10) begründen sich aus der Perspektive der kindlichen Lebenswelt und beziehen wiederum aktuelle Forschungsergebnisse zu diesen pädagogischen Handlungsfeldern mit ein. Die Grundstruktur des Buches folgt dabei unseren Überlegungen zur strukturierten Gestaltung mehrsprachiger Bildung in der KiTa. Zunächst finden sich Antworten auf die Frage, welche Erkenntnisse zum Spracherwerb sinnvoll sind, um die konkrete Förderung in der KiTa zu gestalten. Im Kontext mehrsprachiger Bildung liegt hier ein Schwerpunkt auf den sprachwissenschaftlichen Modellen und Erkenntnissen zum Erwerb von Erst- und Zweitsprachen bei Kindern. Dann werden konkrete Handlungsmöglichkeiten auf verschiedenen theoretischen und praktischen Ebenen (Bildungspläne – Institution – Erzieherin – Förderprogramme) formuliert, mithilfe derer das eigene Vorgehen in der je eigenen KiTa geplant werden kann.

Aufgabe

Informieren Sie sich bitte im Internet über das Europäische Sprachenportfolio. Erstellen Sie für sich selbst ein solches Portfolio (<http://www.sprachenportfolio-deutschland.de/>).

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), die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) (2009), 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) und die Bildungspläne für den Elementarbereich (Deutscher Bildungsserver, 2009) (vgl. auch Krappmann, 2007; Prengel, 2011), die in der Konzeption von Lernarrangements zu berücksichtigen sind.

In der KiTa sollen elementare Bildungsprozesse so gestaltet werden, dass das Kind »schulreif« wird, wobei Spracherwerb und kognitive Fähigkeiten als besonders wichtig hervorgehoben werden (Rauschenbach, 2013).

Aufgabe

Vergegenwärtigen Sie sich bitte Ihre aktuelle Arbeitssituation. Mit welchen Anforderungen sehen Sie sich durch mehrsprachige Bildung konfrontiert? Welche Inhalte, aber auch welche strukturellen Möglichkeiten bestehen seitens der Institution und ihrer Leitung bereits? Schreiben Sie einen Wunschzettel: Welche Aspekte, Inhalte oder strukturellen Veränderungen sollten von der Leitung bzw. von Ihrer Einrichtung verbessert bzw. neu geschaffen werden?

Lernorte werden hier mit Tippelt & Reich-Claassen (2010, S. 11) als Bildungseinrichtungen verstanden, »die Lernangebote organisieren; in einem weiteren Sinne fasst man darunter alle räumlichen Einheiten, die Lernende pädagogisch stimulieren – sowohl im Kontext formalorganisierter Einrichtungen als auch im Rahmen informeller Lernprozesse«.

Es ist wichtig zu wissen, dass die kindliche Lernmotivation und die Lernerfahrungen für alle weiteren bildungsbioграфischen Abschnitte bedeutsam sind, und dies gilt auch für die nonformale Bildung in Kindergarten und Krippe (Tip-

pelt & Reich-Claassen, 2010; Reich-Claassen & Tippelt, 2010; Reich-Claassen & Tippelt, 2009). Vor diesem Hintergrund kommt der aktiven Gestaltung der Lernorte und der Lernorganisation in der KiTa durch die pädagogischen Fachkräfte eine herausragende Bedeutung zu. Beides, die Gestaltung einerseits und die Lernorganisation andererseits wird mit dem Wissensinhalt abgespeichert und beeinflusst den individuellen Lernerfolg daher in besonderer Weise (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. Ein Lernarrangement strukturiert Themen oder Aufgaben und ist auf einen 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 Lerngruppe. Es ist auf einen definierten transparenten Lernfortschritt ausgerichtet. Es soll motivieren und aktivieren sowie an den Lernpotenzialen, Lerninteressen und Lernbedürfnissen der Kinder ansetzen.

Prenzel (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 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).

»Kinder niedriger Bildungsherkunft und Kinder mit Migrationshintergrund besuchen seltener einen Kindergarten als Kinder aus bildungsgewohnten Milieus und Kinder mit deutscher Herkunft. Dabei handelt es sich um additive Effekte, d. h. weist 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).

In Bezug auf fast ein Drittel der mehrsprachig aufwachsenden Kinder zeigt sich nicht nur ein West-Ost-Gefälle (in Westdeutschland haben 26,8 %, in Ostdeutschland 5,7 % aller Kinder einen Migrationshintergrund), sondern auch ein institutionell-internes Segregationsproblem: Fast ein Drittel der Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache besucht

»Einrichtungen, in denen mehr als die Hälfte der Kinder zu Hause nicht Deutsch spricht. Nur wiederum ein Drittel dieser Kinder trifft in der Kindertageseinrichtung auf einen Anteil von mindestens 75 % an Kindern, deren Familiensprache Deutsch ist. Demgegenüber nehmen weniger als 4 % der deutschsprachigen Kinder Einrichtungen in Anspruch, in denen mehr als die Hälfte der Kinder zu Hause nicht Deutsch spricht« (Leu et al., 2007, S. 164).

Aus der Zeitschrift »Der Westen«, Oktober 2013

»Wer sich folgende Gruppe eines Familienzentrums im Dortmunder Norden anschaut, in der die hier zu Wort kommenden Erzieherinnen arbeiten, kommt ins Grübeln. 20 Mädchen und Jungen, die zwischen drei und sechs Jahre alt sind, haben bereits Diagnosen oder/und kommen aus schwierigen familiären Verhältnissen: Vier Kinder werden vom Jugendhilfedienst betreut, weil sich die Eltern nicht angemessen kümmern können. Ein Kind ist behindert, also ein Integrationskind.

Vier sind Migranten, sieben wachsen bei nur einem Elternteil auf, sieben benötigen Logopädie, vier Ergotherapie und ein Kind muss psycho-motorisch gefördert werden. Betreut werden sie von einer Erzieherin, einer Pflegerin und einer 30-Stunden-Kraft. Urlaub, Krankheit und Fortbildung machen aus diesem Dreier-, mehrheitlich ein Zweier-Team. Nachmittags ändert sich die Gruppenstruktur. Dann kommen noch unter Dreijährige mit Wickelbedarf dazu. Noch Fragen?«

Dass sich die Anforderungen an pädagogische Fachkräfte im Krippen- und Elementarbereich geändert haben, ist unbestritten. Das Bild, welches dieser Zeitschriftenartikel aus Dortmund zeichnet, entspricht der Realität in vielen KiTas, besonders in Ballungsgebieten. Denn der Alltag in KiTas ist heterogen: 28,6 % der aller Kinder unter drei Jahren und 94,8 % aller Kinder zwischen drei und sechs Jahren besuchen eine Bildungseinrichtung, wobei 85 % der Drei- bis Sechsjährigen mit und 98 % der Kinder dieses Alters ohne Migrationshintergrund eine Tageseinrichtung besuchen (Nationaler Bildungsbericht, 2014). In der Aufzählung berufspraktischer Erschwernisse werden viele Aspekte heterogener Lerngruppen benannt.

Mitglieder einer Gruppe sind in Bezug auf eine Eigenschaft gleich oder verschieden und Gruppen können daher homogen oder heterogen sein (Wenning, 2007; von Lang et al., 2010; Wischer, 2009). Verschiedene Dimensionen von Heterogenität sind zum Beispiel Leistungsfähigkeit, Alter, Geschlecht, sozialer, familiärer, ökonomischer, religiöser und kultureller Hintergrund, biografische Erfahrungen, Lernpräferenzen, psychische und physische Konstitution, Sprachkompetenz, Migrations- und Bildungshintergrund, Interessen, Begabungen und motivationale Orientierungen oder Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (Wischer, 2009). Derartige Klassifizierungen werden wichtig, wenn gruppenbezogene soziale Phänomene sichtbar gemacht werden sollen, wie dies zum Beispiel in der Sozialberichterstattung über Kinder erfolgt (Betz, 2008; Leu, 2002; Prengel, 2011). Doch hat sich das Verständnis von »Heterogenität« stark gewandelt und ist bei jedem Einzelnen mit je individuellen Assoziationen verbunden. Scheinbar einfach ist die Kategorisierung »Alter« bei Kindern (z. B. in der Trennung von Krippen- und Elementarbereich). Schwieriger wird es, wenn man versucht, die Dimensionen »motivationale Orientierungen« oder »Migrationshintergrund« genau zu bestimmen. »Heterogenität« als Konstrukt bedeutet also

zunächst erst einmal nur »Verschiedenheit« in einem relativen, partialen und vorurteilslosen Sinne.

Im Zusammenhang mit mehrsprachiger Bildung ist es interessant, wie »Migrationshintergrund« neben Behinderung und Erkrankung als ein den pädagogischen Alltag beeinträchtigender Faktor dargestellt wird. Gerade dieses Konstrukt wird selten hinterfragt, obwohl »Kinder mit Migrationshintergrund« bei Weitem keine einheitliche Gruppe bilden. Vielmehr begegnen den pädagogischen Fachkräften hier 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).

Kindzentriertheit bedeutet im Kontext von mehrsprachiger Bildung auch ein Bewusstsein für die multikulturellen und multiethnischen Gruppen und die Reproduktion sozialer und kultureller Ungleichheit in der KiTa (Panagiotopoulou, 2013, S. 782).

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

- in Interaktionen Macht gegenüber anderen ausüben (vgl. <http://www.gespraechsforschung-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 rassistisierende 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.

So haben z. B. Diehm & Kuhn (2006) 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 »mittels u. a. folkloristischer, stereotyper und diskriminierender Differenzinszenierungen reproduziert« wird. Die Studie von Kuhn (2011) zeigt außerdem, »wie mit ethnizierenden Differenzinszenierungsprozessen eine Homogenisierung der Kindergartengruppe legitimiert wird und wie ethnisch kodierte Differenz mittels di-

daktischer Inszenierungen auch ohne direkten Bezug auf Individuen (auf einzelne Kinder) realisiert wird« (Panagiotopoulou, 2013, S. 775 f.). Ebenso sind rassistisierende Praktiken in der pädagogischen Praxis unbewusst oder bewusst vorhanden und werden – entgegen aller guten Vorsätze – auf Bezugsgruppen wie auf Leitungsebene reproduziert (Lane, 2008; Sleeter, 2007). Dies gilt es, im Alltag zu erkennen und zu reflektieren.

Aufgabe

Versuchen Sie bitte, den verschiedenen Punkten aus der Liste von Lane Situationen aus Ihrem Alltag zuzuordnen.

Als Beispiel: »*fehlende Auseinandersetzung mit der Frage, wie sich die Forschungsergebnisse zu Rassismus mit den rechtlichen Rahmenbedingungen und z. B. den Leistungszuweisungen verbinden lassen*« → In meiner KiTa muss bei allen »Kindern mit Migrationshintergrund« im Alter von fünf Jahren ein Sprachstandtest durchgeführt werden.

Weitere Beispiele von Alltagsrassismus im Kindergarten finden Sie in den Beispielen des Beitrages von Serap Sıkan (2007): Mehrsprachige Kinder in einsprachigen Kindergärten. In: *Kinder in Europa*, KE 12/07. Online verfügbar unter: <http://www.verlagdasnetz.de/zeitschrift/kinder-in-europa/ke-1207/420-mehrsprachige-kinder-in-einsprachigen-kindergaerten.html> (07.07.2014)

Pädagogisches Fazit

Wenn sichergestellt ist, dass die Fachkräfte der Heterogenität in ihren Einrichtungen begegnen und den unterschiedlichen Lern- und Entwicklungslagen der Kinder gerecht werden wollen, so können hier Konzepte der Bildung, Erziehung und Betreuung gefunden werden, die auch die kindliche Mehrsprachigkeit angemessen berücksichtigen (Prengel, 2011).