

Janne Braband

# MEHR- SPRACHIGKEIT IN DER FRÜH- PÄDAGOGIK

Subjektive Theorien von Eltern  
und Kitafachkräften vor dem Hintergrund  
migrationsgesellschaftlicher Ordnungen

[transcript] Pädagogik

**Aus:**

*Janne Braband*

## **Mehrsprachigkeit in der Frühpädagogik**

**Subjektive Theorien von Eltern und Kitafachkräften vor dem Hintergrund migrationsgesellschaftlicher Ordnungen**

September 2019, 340 S., kart., Dispersionsbindung, 10 SW-Abbildungen

44,99 € (DE), 978-3-8376-4900-0

E-Book:

PDF: 44,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-4900-4

Mehrsprachigkeit gehört heute unbestreitbar zum Alltag in der Frühpädagogik. Dennoch ist Sprachbildung, die als Voraussetzung für Bildungserfolg gilt, häufig auf die Förderung schulreifer Deutschkenntnisse beschränkt. Über die Tiefendimensionen von Mehrsprachigkeit – gerade aus Sicht der Eltern – ist indes wenig bekannt. Janne Braband rekonstruiert die subjektiven Theorien von Eltern und Kitafachkräften über mehrsprachiges Aufwachsen in einem qualitativen Forschungsdesign. Die Ergebnisse beleuchten u.a. die Wirkmächtigkeit migrationsgesellschaftlicher Ordnungen und geben Anhaltspunkte für einen Umgang mit sprachlicher Vielfalt jenseits einer Defizitperspektive.

**Janne Braband** (Dr. phil.), geb. 1975, promovierte an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. Ihre Schwerpunkte in Forschung und Lehre sind Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit und Bildung in der Migrationsgesellschaft. Zu ihrem Promotionsthema mehrsprachiges Aufwachsen aus Eltern- und Fachkraftperspektive führt sie Fortbildungen mit Praktiker\_innen durch. Sie forscht im Rahmen des Projektes »Unterstützte Kommunikation für alle« zum Thema Peerinteraktion und Einsatz von Gebärden in der Kita, ebenfalls an der Universität Hamburg.

Weiteren Informationen und Bestellung unter:  
[www.transcript-verlag.de/978-3-8376-4900-0](http://www.transcript-verlag.de/978-3-8376-4900-0)

© 2019 transcript Verlag, Bielefeld

# Inhalt

---

## **Danksagung | 7**

### **1 Einleitung | 9**

- 1.1 Problemzusammenhang | 10
- 1.2 Forschungsüberblick und theoretischer Bezugsrahmen | 11
- 1.3 Fragestellung | 13
- 1.4 Methodisches Vorgehen | 14
- 1.5 Ergebnisse | 15

## **Exkurs zur Bezeichnungspraxis ‚mit Migrationshintergrund‘ und ihrer Verwendung | 17**

## **THEORETISCHER TEIL**

### **2 Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit | 25**

- 2.1 Entwicklung des Angebotes und der Inanspruchnahme | 26
- 2.2 Entwicklung des Wissenschafts- und Forschungsfeldes | 29
- 2.3 Zugangshürden für Familien ‚mit Migrationshintergrund‘ | 31
- 2.4 Qualitätsforschung | 32

### **3 Forschungsüberblick heterogene Entwicklungsumwelten | 39**

- 3.1 Kritik am ethnozentrischen Qualitätsmodell | 40
- 3.2 Kulturvergleichende Kindheits- und Säuglingsforschung | 45
- 3.3 Familiäre Entwicklungsumwelten im Kontext von Migration | 50

### **4 Forschungsüberblick Sprachaneignung und Mehrsprachigkeit | 57**

- 4.1 Sprachaneignung | 58
- 4.2 Mehrsprachiges Aufwachsen | 65
- 4.3 Mehrsprachigkeit in der Kita | 76

### **5 Mehrsprachigkeit und heterogene Entwicklungsumwelten aus migrationsgesellschaftlicher Perspektive | 91**

- 5.1 Grundbegriffe und Erkenntnisinteresse | 93

- 5.2 Sprache als Differenzmerkmal | 101
- 5.3 Migrationsgesellschaftliche ‚Sprachigkeit‘ | 104
- 5.4 Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Frühpädagogik | 106

## **6 Zwischenbilanz und Entwicklung der Fragestellung | 117**

- 6.1 Die Frage nach sprachlich heterogenen Entwicklungsumwelten in der frühen Kindheit | 117
- 6.2 Die Frage nach dem migrationsgesellschaftlichen Kontext | 121

## **EMPIRISCHER TEIL**

### **7 Methodologische Überlegungen und methodisches Vorgehen | 127**

- 7.1 Methodologische Überlegungen | 127
- 7.2 Erhebungsmethodik | 131
- 7.3 Auswertungsmethodik | 140

### **8 Ergebnisse | 151**

- 8.1 Subjektive Theorien der Eltern | 151
- 8.2 Handlungsleitende Vorstellungen und Orientierungen der Eltern | 200
- 8.3 Spuren des migrationsgesellschaftlichen Kontextes bei den Eltern | 211
- 8.4 Subjektive Theorien der Fachkräfte | 220
- 8.5 Handlungsleitende Vorstellungen und Orientierungen der Fachkräfte | 262
- 8.6 Spuren des migrationsgesellschaftlichen Kontextes bei den Fachkräften | 272
- 8.7 Ergebnisse von Eltern und Fachkräften im Vergleich | 290

### **9 Schlussbetrachtung | 301**

- 9.1 Die Rolle der Sprache für Identitätsbildung und Selbstpositionierung | 303
- 9.2 Monolinguales Sprachregime und Normalitätsvorstellungen im professionellen Handeln | 307
- 9.3 Möglichkeiten einer Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis | 311
- 9.4 Grenzen der Untersuchung und Ausblick auf mögliche Anschlussuntersuchungen | 318

### **Literatur | 323**

# 1 Einleitung

---

Die vorliegende Untersuchung erarbeitet Einblicke in die Tiefendimensionen mehrsprachigen Aufwachsens anhand der Vorstellungen und Orientierungen von Eltern und Kitafachkräften. Dabei zeigt sich ein enger Zusammenhang zwischen Sprache, Zugehörigkeit und Identität, wie bereits in den folgenden beiden Zitaten von zwei befragten Elternteilen deutlich wird:

„Wir sind angekommen im Sowohl-als-auch. Uns fehlt im Deutschen nichts und durch das Türkische gewinnen wir ein Plus hinzu.“ (Alara<sup>1</sup>, Grundgedanke 2)

„Wir sind sowohl sprachlich als auch kulturell eine Mischung, sind weder türkisch noch deutsch und gehören nirgends richtig hin.“ (Zefcan, Grundgedanke 3)

In diesen Zitaten über die eigene (Mehr-)Sprachigkeit zeigt sich, welche Bedeutung Sprache für Zugehörigkeit, ‚Angekommen-sein‘ oder die ‚kulturelle‘ Identität haben kann und wie unterschiedlich sie hier als ‚Sowohl-als-auch‘ oder als ‚Weder-noch‘ erlebt wird. Dieser Zusammenhang ist einer der Gründe dafür, warum in der vorliegenden Arbeit nicht bloß nach der Gestaltung von mehrsprachigem Aufwachsen gefragt wird, sondern auch nach der Bedeutung von Sprache und Spracherziehung im Hinblick auf Selbstpositionierungsprozesse und dominante Zugehörigkeitsordnungen. In dieser Einleitung wird zunächst der Problemzusammenhang der Untersuchung beschrieben (1.1), daraufhin wird in den fachwissenschaftlichen und theoretischen Bezugsrahmen eingeführt (1.2) und die Fragestellung erläutert (1.3). Nach einer kurzen Darstellung des methodischen Vorgehens (1.4) folgt ein Einblick in die wichtigsten Ergebnisse (1.5).

---

1 Alle Namen der an der Untersuchung Beteiligten und ihrer Familienangehörigen wurden geändert.

## 1.1 PROBLEMZUSAMMENHANG

In der bildungspolitischen Diskussion sowie im fachwissenschaftlichen Diskurs der Frühpädagogik ist die zentrale Bedeutung der Sprache für Bildungserfolg, Integration und den Ausgleich von sozialer Benachteiligung unstrittig. Häufig wird betont, dass die Förderung von sprachlichen Kompetenzen im Rahmen einer gezielten sprachlichen Bildung – womit meistens die Förderung des Deutschen gemeint ist – ein entscheidender Schlüssel sei für die Bekämpfung von Bildungsbenachteiligung und die Verbesserung von Bildungs- und Lebenschancen. Der Mehrsprachigkeit kommt dabei eine zweischneidige Rolle zu. Einerseits wird sie häufig mit mangelnden Deutschkenntnissen und Schwierigkeiten in der Bildungslaufbahn in Verbindung gebracht sowie mit einem erhöhten Förderbedarf und mit besonderen Herausforderungen für die Bildungsinstitutionen. Andererseits wird Mehrsprachigkeit in Programmen und Empfehlungen zur sprachlichen Bildung häufig als Ressource bezeichnet, die im Allgemeinen zu fördern sei, aufgegriffen und einbezogen werden solle.

Im Zuge der Bemühungen um den Ausgleich von Bildungsbenachteiligung ist neben der Sprache bzw. der Intensivierung der sprachlichen Bildung auch die frühkindliche Bildung insgesamt in den Fokus geraten. Ebenso wie durch eine *verstärkte* Förderung der sprachlichen Kompetenzen soll durch eine möglichst *frühe* Inanspruchnahme von außerfamiliären Bildungsangeboten erreicht werden, dass mehr Kinder aus sozial benachteiligten Familien die Chance zu einer erfolgreichen Bildungskarriere erhalten. Auch mit dem Ausbau der Betreuungsangebote für Kinder unter drei Jahren werden somit Ziele wie Integration, Bildungsgerechtigkeit und Ausgleich sozialer Benachteiligung verbunden. Sprachliche und frühkindliche Bildung werden als möglichst frühe Förderung sprachlicher Kompetenzen miteinander verknüpft und es wurden und werden eine Vielzahl von Programmen und Projekten aufgelegt, die im frühkindlichen und vorschulischen Bereich die sprachliche Bildung intensivieren sollen.

Von fachwissenschaftlicher Seite wird betont, dass neben dem quantitativen Ausbau der frühpädagogischen Betreuungsangebote auch die Professionalisierung des Personals, die Verbesserung der Betreuungsqualität und die Zusammenarbeit mit den Eltern intensiviert und weiterentwickelt werden müssten. Im Rahmen dieser Forderungen wird deutlich, dass dem Bemühen um die Verbesserung von Bildungsvoraussetzungen gerade in den Bereichen der Sprache und der frühkindlichen Bildung viele offene Fragen gegenüberstehen, die intensiviert Forschungstätigkeiten nötig machen. Hierzu gehören u.a. die Frage nach den Maßstäben für Betreuungsqualität angesichts einer heterogenen Klientel, die Frage nach den Zielen sprachlicher Bildung vor dem Hintergrund der Mehrspra-

chigkeit vieler Kinder, die Frage nach der Professionalität und den Orientierungen der Fachkräfte in der frühkindlichen Bildung und Betreuung und die Frage nach den Vorstellungen und Wünschen der Eltern und die Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit ihnen. Um den Ausbau und die Weiterentwicklung frühkindlicher und hier speziell sprachlicher Bildung voranzutreiben, die der Heterogenität gerecht wird, Bildungschancen verbessern hilft und dazu auf einem eigenständigen Bildungsverständnis aufbaut, muss diesen Fragen nachgegangen werden, wozu diese Arbeit einen Beitrag leisten möchte.

## 1.2 FORSCHUNGSÜBERBLICK UND THEORETISCHER BEZUGSRAHMEN

Angesichts der o.g. Fragen im Kontext der gestiegenen Erwartungen an sprachliche Bildung und den Ausbau frühkindlicher Betreuungsangebote wird in der vorliegenden Untersuchung zunächst ein Forschungsüberblick erarbeitet. Er umfasst *erstens* eine Bestandsaufnahme in Bezug auf die Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (Kapitel 2). Hier zeichnen sich – vor allem durch den quantitativen Ausbau des Angebotes für unter Dreijährige in den letzten Jahren – große Entwicklungen und *Entwicklungsaufgaben* ab, die auch die wissenschaftliche Diskussion um Bildungsziele, Betreuungsqualität und Professionalisierung in der Frühpädagogik betreffen. Wichtige Aspekte sind dabei die aktuellen Erkenntnisse aus der Qualitätsforschung und Ergebnisse zur Inanspruchnahme, hier speziell in Bezug auf Familien ‚mit Migrationshintergrund‘. Es zeigt sich u.a., dass die Qualität in Einrichtungen, die von vielen Kindern ‚mit Migrationshintergrund‘ besucht werden, häufig besonders niedrig ist, und dass gerade diejenigen, die eigentlich besonders vom Ausbau des Bildungsangebotes profitieren sollten, zahlenmäßig weniger erreicht werden.

Diese Befunde verweisen auf die Notwendigkeit, die Qualität in Einrichtungen der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung weiterzuentwickeln und gleichzeitig ihre Maßstäbe zu hinterfragen. So wird im *zweiten* Teil des Forschungsüberblicks (Kapitel 3) auf die Kritik an den Qualitätsmaßstäben in der Frühpädagogik eingegangen. Diese seien angesichts zunehmender Heterogenität zu eindimensional an individualisierten westlichen Gesellschaften ausgerichtet. Entwicklungsumwelten und Erziehungsvorstellungen von Familien ‚mit Migrationshintergrund‘ würden häufig nicht einbezogen bzw. aus einer Defizitperspektive betrachtet, die vor allem die Anschlussfähigkeit der familialen Erziehung im Bildungssystem fokussiere.

Untersuchungen zu familialen Entwicklungsumwelten, die der Heterogenität gerecht zu werden versuchen, zeigen, dass Erziehungsvorstellungen in Abhängigkeit von kulturellen und sozialen Kontexten sehr unterschiedlich sein können und im Zusammenhang mit Prozessen der Akkulturation und der Positionierung im Migrationskontext zu betrachten sind. Zuschreibungen entlang ‚kulturell bedingter‘ Unterschiede werden hier jedoch ebenso verworfen wie die Hierarchisierung von Erziehungsvorstellungen als ‚normal‘ bzw. ‚abweichend‘. Aus diesen Ergebnissen wird deutlich, dass es weiterer Untersuchungen bedarf, die heterogene familiäre Entwicklungsumwelten, Erziehungs- und Qualitätsvorstellungen jenseits einer Defizitperspektive beleuchten.

Als weiterer Forschungskontext werden *drittens* Ergebnisse der Mehrsprachigkeitsforschung einbezogen (Kapitel 4). Hierzu gehören ebenso allgemeine Erkenntnisse zur Aneignung von Sprache als auch Ergebnisse zum mehrsprachigen Aufwachsen und zum Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Kita. Auch hier zeigt sich eine starke Orientierung an Normalitätsvorstellungen, die ausschließlich Merkmale der ‚Mehrheitsgesellschaft‘ berücksichtigen. Sowohl in Empfehlungen und Förderprogrammen zur sprachlichen Bildung als auch in der Sprachpolitik vieler Einrichtungen dominiert ein monolingual ausgerichtetes Normalitätsverständnis, das den Blick auf die tatsächliche Vielfalt von Sprachaneignungsprozessen verstellt und der Situation mehrsprachig aufwachsender Kinder nicht gerecht wird. Um sprachliche Bildung als Aneignung eines gesamt sprachlichen Repertoires gestalten zu können, zeigt sich auch hier die Notwendigkeit, mehrsprachiges Aufwachsen jenseits einer Defizitorientierung in seiner Vielfalt und Vielschichtigkeit näher zu untersuchen.

Angesichts der bis hierhin im Forschungsüberblick erarbeiteten Erkenntnisse und der sich daraus ergebenden Fragen wird in die Arbeit *viertens* eine theoretische Perspektive einbezogen, die den migrationsgesellschaftlichen Kontext fokussiert, in dessen Rahmen sich mehrsprachiges Aufwachsen vollzieht (Kapitel 5). Die migrationsgesellschaftliche Perspektive ermöglicht einen Blick auf dominante Zugehörigkeitsordnungen, die bestimmte Normvorstellungen mit Macht ausstatten und sie auf den verschiedenen (pädagogischen) Ebenen durchsetzen, indem sie u.a. die Vorstellungen und Orientierungen der hier Handelnden entscheidend prägen. Aus dieser Perspektive wird deutlich, wie Sprache und der Umgang mit Mehrsprachigkeit als zentrale Aspekte von migrationsgesellschaftlicher Subjektivierung und Identitätskonstruktion wirken. Darüber hinaus zeigt sich, dass Sprache(n) zwar als Träger dominanter Zugehörigkeitsordnungen fungieren, aber auch für die Konstruktion hybrider ‚Sprachidentitäten‘ genutzt werden können. Untersuchungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit aus dieser Perspektive zeigen, wie ein monolinguales Sprachregime im Kitaalltag durchgesetzt



wird und welche Möglichkeiten es im Gegensatz dazu für die Förderung des translingualen Repertoires mehrsprachiger Kinder gibt.

### 1.3 FRAGESTELLUNG

Die Auswertung des Forschungsstandes in Bezug auf die Heterogenität frühkindlicher Entwicklungsumwelten und auf die Aneignung von Sprache in einem mehrsprachigen Kontext zeigt, dass Untersuchungen fehlen, die die Tiefendimension mehrsprachigen Aufwachsens jenseits einer Defizitperspektive fokussieren. Gleichzeitig wird deutlich, dass dominante Normalitätsvorstellungen sowohl die Kriterien für Erziehungsqualität als auch die Richtlinien für sprachliche Bildung prägen. Es liegt also nahe, dass eine Untersuchung der Gestaltung mehrsprachigen Aufwachsens auch diese dominanten Ordnungen, die z.B. die Sprachpolitik einer Kita prägen können, berücksichtigt und kritisch reflektiert. Die vorliegende Untersuchung fragt daher zunächst nach den Vorstellungen und Orientierungen derjenigen, die mehrsprachiges Aufwachsen maßgeblich mitgestalten (vgl. Kapitel 6):

- Wie gestalten mehrsprachige Eltern und Kitafachkräfte die sprachliche Erziehung ihrer Kinder und was sind die zentralen Vorstellungen und Orientierungen, von denen sie sich dabei leiten lassen?

Neben dem *Wie* soll auch das *Warum* untersucht werden, indem gemeinsam mit den Untersuchungspartnerinnen<sup>2</sup> die Gründe für ihr Handeln und ihre Ziele in der Spracherziehung erarbeitet werden. Indem die Vorstellungen und Orientierungen von Eltern und Fachkräften als subjektive Theorien rekonstruiert werden, werden auch die Zusammenhänge in den Blick genommen, die sie zwischen Sprache und Spracherziehung einerseits und anderen Aspekten wie Identität, Zukunft der Kinder oder Rolle der Kita andererseits herstellen. Eine zweite Frage richtet sich auf die migrationsgesellschaftliche Dimension dieser Zusammenhänge und nimmt dominante Ordnungen in den Blick, die in den subjektiven Theorien von Eltern und Fachkräften sichtbar werden:

---

2 Da an der vorliegenden Untersuchung neun Untersuchungspartnerinnen und ein Untersuchungspartner beteiligt waren, wird im Folgenden dort, wo es konkret um die Beteiligten an *dieser* Untersuchung geht, für die ganze Gruppe die weibliche Form verwendet, was den einen männlichen Untersuchungspartner ausdrücklich einschließt.

- Wie lassen sich die subjektiven Theorien von Eltern und Fachkräften über mehrsprachiges Aufwachsen im Hinblick auf ihren migrationsgesellschaftlichen Kontext interpretieren? Welche Hinweise enthalten sie auf eine Verarbeitung gesellschaftlicher Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen?

Mehrsprachiges Aufwachsen wird somit einerseits als soziale Praxis aus der Perspektive der (pädagogisch) Handelnden rekonstruiert und andererseits werden die in dieser sozialen Praxis enthaltenen dominanten Codes diskursanalytisch herausgearbeitet. Eine dritte Frage bezieht sich außerdem auf die Weiterentwicklung der sprachlichen Bildung in der Frühpädagogik, für die die Ergebnisse der vorausgegangenen Analysen einige Anhaltspunkte liefern.

## 1.4 METHODISCHES VORGEHEN

Das methodische Vorgehen (vgl. Kapitel 7) orientiert sich an einem Verständnis von kulturwissenschaftlicher Analyse, das die Forschungslogik praxeologischer und diskursanalytischer Ansätze verbindet (vgl. Reckwitz 2008). Mehrsprachiges Aufwachsen wird zunächst als soziale Praxis rekonstruiert, indem die Vorstellungen und Orientierungen von fünf mehrsprachig erziehenden Elternteilen und fünf Kitafachkräften als subjektive Theorien erarbeitet werden. Hierbei kommt die Methodik des Forschungsprogramms Subjektive Theorien (Groeben/Scheele 2010) in einer modifizierten Form zur Anwendung. Die subjektive intentionale Sinn dimension der Untersuchungspartnerinnen wurde jeweils in einem leitfadengestützten Interview erhoben, in dem es u.a. um die Bedeutung von Sprache, die Ziele und Methoden der Spracherziehung und die Rolle der Kitaging. Bei einem weiteren Termin wurde die subjektive Theorie über mehrsprachiges Aufwachsen gemeinsam mit der jeweiligen Untersuchungspartnerin anhand der Interviewergebnisse rekonstruiert und visualisiert. Das praxeologische Vorgehen dieser Rekonstruktion wurde mit einer diskursanalytischen Herangehensweise verbunden, indem die zehn rekonstruierten subjektiven Theorien entsprechend der Frage nach dem migrationsgesellschaftlichen Kontext auf diskursive Praktiken und Reflexe dominanter Ordnungen hin untersucht wurden.

Die Auswahl der Untersuchungspartnerinnen sowie die Auswertung der Interviews und die Analyse der subjektiven Theorien stützt sich auf die Methodik der Grounded Theory (Strauss/Corbin 1996), indem hier das theoretische Sampling und die Auswertungsschritte des offenen, axialen und selektiven Kodierens angewandt wurden. Durch das offene Vorgehen bei der Rekonstruktion der subjektiven Theorien konnten sehr viele Aspekte aufgegriffen werden, die für die

Untersuchungspartnerinnen im Zusammenhang mit Sprache und Spracherziehung wichtig waren, ohne dass dies im Voraus absehbar gewesen wäre. Indem die Untersuchungspartnerinnen ihre Aussagen vor der kommunikativen Validierung noch einmal überprüfen konnten und sie dann selbst in einem Theoriebild anordneten, hatten sie die Möglichkeit, die eigenen Vorstellungen zu vervollständigen und Zusammenhänge zu entdecken, die auch ihnen selbst vorher nicht deutlich waren. Das Potenzial des methodischen Vorgehens spiegelt sich in den Ergebnissen der Untersuchung wider, die vor allem unterstreichen, wie weitreichend die Bedeutung ist, die Sprache(n) und mehrsprachige Erziehung für die Untersuchungspartnerinnen haben.

## 1.5 ERGEBNISSE

Die Ergebnisse der Untersuchung (Kapitel 8) beziehen sich entsprechend der beiden Fragestellungen einerseits auf die handlungsleitenden Vorstellungen und Orientierungen von Eltern und Fachkräften in der Spracherziehung und andererseits auf Spuren des migrationsgesellschaftlichen Kontextes in den subjektiven Theorien. In Bezug auf die beteiligten Eltern wird deutlich, welche zentrale Bedeutung Sprache, Familiensprachen und die Sprachigkeit der Kinder für sie haben, welche Ziele sie in ihrer Spracherziehung weshalb verfolgen und was sie sich von der Kita wünschen. Auf Seiten der Fachkräfte zeigt sich bei einigen eine starke Orientierung an monolingualen Normalitätsvorstellungen, von anderen wiederum wird das Ziel der Förderung eines mehrsprachigen Repertoires der Kinder betont. Ein Vergleich von Eltern und Fachkräften macht deutlich, dass die Vorstellungen über Sprache und mehrsprachiges Aufwachsen eng mit grundsätzlichen Vorstellungen über die eigene Identität und mit Positionierung und Selbstpositionierung zusammenhängen sowie mit Erfahrungen im Rahmen dominanter Zugehörigkeitsordnungen und deren teilweiser Übernahme in das eigene Selbstverständnis. Eine Orientierung an fachwissenschaftlichen Aspekten, die zumindest bei den Fachkräften zu erwarten gewesen wäre, spielt hingegen eine eher untergeordnete Rolle. Unterschiede in den Vorstellungen und Orientierungen der Untersuchungspartnerinnen entstehen somit nicht so sehr entlang einer Trennlinie zwischen Eltern und Fachkräften, sondern vielmehr als graduelle Abstufungen, die u.a. mit der Position der Untersuchungspartnerinnen im migrationsgesellschaftlichen Kontext in Zusammenhang gebracht werden können. Dabei lässt sich eine Art Kontinuum ausmachen, das den Zusammenhang zwischen Position und Orientierung verdeutlicht. So zeigt sich, dass Untersuchungspartnerinnen, die sich im migrationsgesellschaftlichen Sinne als ‚zugehörig‘ verstehen

können, gleichzeitig eher ein monolinguales Sprachregime vertreten. Untersuchungspartnerinnen, die eher als ‚nicht zugehörig‘ positioniert sind, vertreten entweder gerade deshalb ebenfalls monolinguale Normalitätsvorstellungen, oder kritisieren diese aufgrund ihrer Erfahrungen und entwerfen ganz bewusst ein alternatives Selbstverständnis ihrer translingualen Sprachigkeit. Dabei scheint es mehr Raum für eine kritische Haltung und eine selbstbewusste Positionierung zu geben, je weniger ausgeprägt die eigene ‚nicht-Zugehörigkeit‘ ist.

Die Ergebnisse vermitteln ein umfassendes Verständnis der Situation, der Ziele und Handlungsbegründungen von mehrsprachig erziehenden Eltern und zeigen gleichzeitig auf, woran sich Fachkräfte in der sprachlichen Bildung orientieren. Aus diesen Einblicken lassen sich Hinweise auf die Weiterentwicklung einer sprachlichen Bildung herausarbeiten, die Bildungschancen erweitert, indem sie der Heterogenität im frühpädagogischen Kontext gerecht wird und dominante Ordnungen kritisch reflektiert. Diesbezügliche Überlegungen werden in der Schlussbetrachtung diskutiert (Kapitel 9).

Der Erarbeitung des Forschungsüberblicks (ab Kapitel 2) wird im Folgenden ein kurzer Exkurs zur Bezeichnungspraxis ‚mit Migrationshintergrund‘ vorangestellt, in dem die Zusammenhänge der Entstehung und Verbreitung dieser Kategorie nachgezeichnet und ihre kritische Verwendung in der vorliegenden Arbeit begründet werden.

# **Exkurs zur Bezeichnungspraxis ,mit Migrationshintergrund‘ und ihrer Verwendung**

---

Bereits in der vorangegangenen Einleitung wird die Bezeichnung ‚mit Migrationshintergrund‘ verwendet, u.a. im Zusammenhang mit der niedrigen pädagogischen Qualität von Einrichtungen der frühkindlichen Bildung, die von besonders vielen Kindern ‚mit Migrationshintergrund‘ besucht werden. Auch in den folgenden Kapiteln über Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit und im Forschungsüberblick zu heterogenen Entwicklungsumwelten wird es u.a. um Kinder und Familien ‚mit Migrationshintergrund‘ gehen, wobei diese Begrifflichkeit in den Studien, die dort referiert werden, weitgehend unkritisch auf der Grundlage von Kategorisierungen aus statistischen Erhebungen benutzt wird. Für die vorliegende Arbeit soll der Verwendung dieser Begrifflichkeit jedoch eine kritische Reflexion vorangestellt werden, die einerseits auf das Zustandekommen der Kategorie ‚mit Migrationshintergrund‘ am Beispiel des Mikrozensus und andererseits auf die Bewertung und diskursive Bedeutung der Begrifflichkeit eingeht. Einleiten möchte ich diesen Exkurs mit dem Zitat einer Person aus meiner Untersuchung, die regelmäßig mit dieser Markierung versehen wird:

„In Deutschland wird der Migrationshintergrund so überbetont, dass es eigentlich immer ein Migrationsvordergrund ist.“ (Yves, Grundgedanke 1)

Die Praxis, durch die Bezeichnung ‚mit Migrationshintergrund‘ einen Teil der Bevölkerung von denen ‚ohne Migrationshintergrund‘ zu unterscheiden, ist im medialen, politischen und wissenschaftlichen Diskurs in der Bundesrepublik Deutschland mittlerweile etabliert. Die große Verbreitung der Begrifflichkeit ‚mit Migrationshintergrund‘ in den letzten 15 bis 20 Jahren beruht u.a. auf ihrer Verwendung in statistischen Erhebungen und Studien, die als Grundlage für po-

litische Entscheidungen dienen und gleichzeitig den öffentlichen Diskurs prägen. Zu solchen Studien zählen z.B. der Bildungsbericht, der Familienbericht und viele weitere Studien im Auftrag der Bundesregierung, die auf Daten aus dem Mikrozensus beruhen. Auch andere Studien, z.B. die PISA-Studien, verwenden die Kategorie ‚mit Migrationshintergrund‘ und sie taucht u.a. in Erhebungen der Bundesagentur für Arbeit, des Bundesinstituts für Berufsbildung oder der Kultusministerkonferenz auf. Dabei wird die Kategorie ‚mit Migrationshintergrund‘ allerdings jeweils unterschiedlich gebildet, sodass die Ergebnisse der Studien nicht unbedingt vergleichbar sind (vgl. Will 2018: 10). Am umfassendsten erhebt der Mikrozensus den ‚Migrationshintergrund‘ seit 2005. Der Mikrozensus ist eine amtliche Haushaltsbefragung, die in der Bundesrepublik seit 1957 jährlich durchgeführt wird, und in der von rund einem Prozent der Wohnbevölkerung Daten zu Geschlecht, Alter, Haushaltsgröße und Ehestand sowie zur wirtschaftlichen und sozialen Situation, Erwerbstätigkeit, Einkommen und Bildung erfasst werden (vgl. ebd.: 3).

Bis 2005 wurde im Mikrozensus nur zwischen Deutschen und Ausländerinnen bzw. Ausländern, d.h. Personen, die nicht die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, unterschieden. Im Jahr 2005 wurde die Kategorie ‚mit Migrationshintergrund‘ eingeführt, die heute als Itemkombination anhand von 19 Einzelfragen ermittelt wird. Das bedeutet, die Befragten ordnen sich dieser Kategorie nicht selber zu, sondern sie werden ihr aufgrund der für sie geltenden Itemkombination zugeordnet. So wird bei Befragten, die die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, zusätzlich u.a. nach dem Geburtsland der Eltern, dem Datum des Zuzugs nach Deutschland (der Eltern und des eigenen), dem Zeitpunkt des Erwerbs der deutschen Staatsbürgerschaft (der Eltern und der eigenen) und der im Haushalt vorwiegend gesprochenen Sprache gefragt. Wie die Zuordnung zur Gruppe derer ‚mit Migrationshintergrund‘ über die Auswertung dieser Fragen durch das statistische Bundesamt erfolgt, ist nicht transparent, da das entsprechende Kategorisierungsprogramm nicht öffentlich zugänglich ist (vgl. ebd.: 6).

Im Ergebnis führt die Zuordnung aufgrund der Fragen dazu, dass Kinder mit deutscher Staatsangehörigkeit auch dann als ‚mit Migrationshintergrund‘ gelten können, wenn nur einer der vier Großelternanteile und keiner der Elternteile nach 1960 in die Bundesrepublik zugewandert ist, auch dann, wenn dieser Großelternanteil längst die deutsche Staatsangehörigkeit besitzt. Umgekehrt haben Kinder, die im Ausland geboren sind, keinen ‚Migrationshintergrund‘, wenn ihre Eltern keinen ‚Migrationshintergrund‘ haben. Hieran wird deutlich, dass in diesem Konzept der ‚Migrationshintergrund‘ nicht zwangsläufig etwas über individuelle oder familiäre grenzüberschreitende ‚Wanderungserfahrungen‘ aussagt, sondern

auf ethnischer Zugehörigkeit beruht und damit quasi als vererbbares Merkmal behandelt wird (vgl. ebd.: 8).

Durch die stark ausdifferenzierte Erfassung des ‚Migrationshintergrundes‘ im Mikrozensus hat sich die Anzahl der Menschen ‚mit Migrationshintergrund‘ in der Erhebung im Vergleich zu den vor 2005 erfassten ‚Ausländerinnen‘ und ‚Ausländern‘ mehr als verdoppelt (ebd.: 11; vgl. auch Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2013: 58; Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 140). Ca. die Hälfte derjenigen, die heute als ‚mit Migrationshintergrund‘ erfasst werden, wurden somit vor 2005 als Deutsche gezählt, da sie die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen. Sie werden heute weder als Deutsche ausgewiesen, noch als Deutsche ‚mit Migrationshintergrund‘, sondern mit den Ausländerinnen und Ausländern ohne deutsche Staatsangehörigkeit unter der Kategorie ‚mit Migrationshintergrund‘ zusammengefasst. Neben andern Kritikpunkten, die die große Komplexität der Erfassung, die fehlende Möglichkeit der Selbstzuordnung und das Ausblenden großer Teile der deutschen Migrationsgeschichte betreffen (vgl. Will 2018: 12f), ermöglicht es diese Art der Kategorisierung, die zunehmende Anzahl der Menschen, die in der zweiten oder dritten Generation in Deutschland leben und die seit ihrer Geburt die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, dennoch als ‚anders‘, ‚fremd‘ und ‚nicht zugehörig‘ zu markieren. Ihre Zusammenfassung mit Ausländerinnen und Ausländern ohne deutsche Staatsangehörigkeit in der Kategorie ‚mit Migrationshintergrund‘ lege nahe, so die Kritik, dass „Personen mit Migrationshintergrund“ Ausländern ähnlicher sind als ‚Deutschen ohne Migrationshintergrund‘, von denen sie unterschieden werden“ (ebd.: 11). Forschungsergebnisse zeigen tatsächlich, dass sich Deutsche ‚mit Migrationshintergrund‘ weniger zugehörig fühlen und angeben, nicht als Deutsche angesehen oder behandelt zu werden (ebd.: 12).

Bereits der Blick auf die Bildung der Kategorie ‚mit Migrationshintergrund‘ zur statistischen Erfassung eines so markierten Bevölkerungsteils wirft also die Frage auf, ob die Kategorie eine im Einzelfall relevante Information über die befragte Person liefert. Obwohl es beim ‚Migrationshintergrund‘ scheinbar um die *Migration*, also um die *Wanderungsbewegung* geht, wird durch die Kategorie vielmehr einen *Abstammungsaspekt* aus dem ‚Hintergrund‘ in den Vordergrund gerückt, der bestimmte Deutsche zu einer Gruppe ‚nicht wirklich Zugehöriger‘ zusammenfasst. Auf diese Konnotation der Kategorie ‚mit Migrationshintergrund‘ weisen auch Scarvaglieri und Zech (2013) hin, indem sie den gesellschaftspolitischen Entstehungszusammenhang der entsprechenden Bezeichnungspraxis näher beleuchten. Die Bezeichnung ‚mit Migrationshintergrund‘ fand demnach ab einem Zeitpunkt Mitte der 90er Jahre Verbreitung, zu dem „die Konzepte ‚Staatsangehörigkeit‘ und ‚Nationalität‘ [...] ihre Eindeutigkeit“ verlo-

ren (ebd.: 205), da immer mehr Zugewanderte eingebürgert wurden und gleichzeitig durch den Zuzug von Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedlern viele Deutsche in der Bundesrepublik lebten, die „in einer anderen Kultur und Sprache aufgewachsen“ waren (ebd.: 206). Die exponentielle Steigerung der Verwendung des Begriffs zwischen 2001 und 2009, die Scarvaglieri und Zech anhand von Zeitungskorpora nachweisen, zeige, dass der Ausdruck in diesem Zeitraum „eine Lücke im Sprachsystem schließt, die von anderen Mitteln freigelassen wird“ (ebd.: 207). Mithilfe qualitativer und quantitativer Verwendungsanalysen des Begriffs im öffentlichen Diskurs sowie einer Kookkurrenzanalyse untersuchen die Autoren daraufhin näher, welche Funktion dem Ausdruck im sprachlichen Handeln zukommt. Hierbei zeigt sich, dass der Gruppe derer, die als ‚mit Migrationshintergrund‘ bezeichnet werden, besonders häufig Eigenschaften wie „fremd, anders, nichtdeutsch“, „förderbedürftig“, „besser zu integrieren“, „statistisch zu unterscheidende“ und „benachteiligt“ zugeschrieben werden (ebd.: 216). Diese Analysen machen vor dem Hintergrund der staatsbürgerschaftsrechtlichen und migrationspolitischen Entwicklungen deutlich, dass der Ausdruck ‚mit Migrationshintergrund‘ verwendet wird, um „weiterhin zwischen Deutschen deutscher Herkunft und Deutschen fremder Herkunft“ unterscheiden zu können (ebd.: 219). Die Veränderung des Staatsbürgerschaftsrechts im Jahr 2000, nach der die Erlangung der deutschen Staatsbürgerschaft erleichtert wurde, wird, so Scarvaglieri und Zech, „sprachlich quasi rückgängig gemacht“ und der Ausdruck ‚Migrationshintergrund‘ erlaube eine „Tradierung des Abstammungsprinzips“ (ebd.).

Eine kritische Reflexion des Zustandekommens und der diskursiven Bedeutung der Kategorie ‚mit Migrationshintergrund‘ ist m.E. vor diesem Hintergrund daher immer dort nötig, wo die Begrifflichkeit verwendet wird. Da sich die vorliegende Arbeit mit (migrationsbedingter) Mehrsprachigkeit und sprachlicher Bildung auseinandersetzt, ist außerdem die Verwendung der Begrifflichkeit in der Bildungsforschung und in der Bildungspolitik besonders relevant. Scarvaglieri und Zech zeigen in diesem Zusammenhang, dass die Kategorie ‚mit Migrationshintergrund‘ gerade hier häufig herangezogen wird, um besonders förderungsbedürftige und benachteiligte Kinder und Jugendliche zu identifizieren (vgl. ebd.: 220). U.a. am Bildungsbericht 2010 können die Autoren indes zeigen, dass sozioökonomische Unterschiede einen viel bedeutenderen Einfluss auf einen geringeren Bildungserfolg haben als das Merkmal ‚mit Migrationshintergrund‘. So würde der Fokus im Bildungsbericht auf die Benachteiligten ‚mit Migrationshintergrund‘ gelenkt, während anhand der Zahlen eindeutig nachweisbar sei, dass die durch sozioökonomische Herkunft bedingte Benachteiligung wirksamer ist als eine Benachteiligung aufgrund des Merkmals ‚mit Migra-



tionshintergrund‘. Entgegen dem im Bildungsdiskurs gezogenen Schluss sei daher „die Förderung von Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Schichten [nötig], nicht die von Kindern ‚mit Migrationshintergrund‘“ (ebd.: 222). Scarvaglieri und Zech sehen diese Fokussierung auf den ‚Migrationshintergrund‘ beim Thema Bildungsbenachteiligung als Mechanismus einer Dethematisierung von sozioökonomisch bedingten Ungleichheiten. Auf diese Weise werde das Problem der Bildungsbenachteiligung bei einer Gruppe verortet, die nicht nur benachteiligt ist, sondern auch als fremd, nicht-zugehörig und schlecht integriert gilt. Dabei werde nahegelegt, dass die Ursachen der Benachteiligung zu großen Teilen in der Andersartigkeit der Gruppe selbst liegen und lediglich ein gewisser Förderbedarf bestehe, damit die Betroffenen sich selbst integrieren bzw. Benachteiligungen aufholen können. Dies verringere den gesellschaftlichen bzw. bildungspolitischen Handlungsdruck, der größer wäre, wenn Bildungsungleichheit als vor allem sozioökonomisches Problem und die Ursachen vor allem in der bestehenden sozialen Ungleichheit erkannt würden. Die Kategorie ‚mit Migrationshintergrund‘ und der regelmäßige Rückgriff auf sie bei der Erklärung von Bildungsbenachteiligung ist also laut Scarvaglieri und Zech geeignet, „sozioökonomische Fragen durch Fragen der Abstammung und Herkunft“ zu überdecken (ebd.) und soziale Ungleichheit aufrechtzuerhalten.

Die hier nachgezeichneten Analysen der Bezeichnungspraxis ‚mit Migrationshintergrund‘ in Bezug auf dessen statistische Erfassung sowie auf den gesellschaftspolitischen Entstehungszusammenhang und die diskursive Verwendung des Begriffs machen deutlich, dass die Bezeichnungspraxis in mindestens dreierlei Hinsicht problematisch ist. Sie ermöglicht *erstens* eine Tradierung des Abstammungsprinzips, indem Deutsche deutscher Abstammung wieder von ‚Anderen‘ bzw. ‚Fremden‘ unterschieden werden können, auch wenn diese ebenfalls einen deutschen Pass besitzen. *Zweitens* besitzt der Begriff ein erhebliches Stigmatisierungspotenzial, wie die Verwendungsanalysen von Scarvaglieri und Zech zeigen. So wird er nicht nur mit Zusätzen wie ‚fremd‘, ‚anders‘, ‚nichtdeutsch‘ in Verbindung gebracht, sondern auch häufig mit ‚förderbedürftig‘, ‚benachteiligt‘ und ‚kriminell‘. *Drittens* ist besonders in Bezug auf Bildung und damit verbundene Diskurse zu bedenken, dass das Merkmal ‚mit Migrationshintergrund‘ regelmäßig herangezogen wird, um Bildungsungleichheit und Bildungsbenachteiligung zu erklären, obwohl sich Unterschiede im Bildungserfolg kaum mit der ‚Andersartigkeit‘, mangelnden Integration oder ‚Förderbedürftigkeit‘ einer tatsächlich sehr heterogenen Gruppe erklären lassen, sondern viel eher mit sozioökonomischer Ungleichheit.

In der vorliegenden Arbeit wird die Kategorie ‚mit Migrationshintergrund‘ dort verwendet, wo Studien und Erkenntnisse referiert werden, die diese Be-

zeichnung nutzen. In den meisten Fällen beruht die Bezeichnungspraxis dort letztendlich auf der Verwendung der Kategorie in statistischen Erhebungen und wird von den jeweiligen Autorinnen und Autoren nicht kritisch hinterfragt. Indem ich die Bezeichnung in einfache Anführungszeichen setzte, möchte ich eine unkritische Reproduktion der Kategorie vermeiden und auf die hier dargelegte Kritik an der Bezeichnungspraxis verweisen.