

Hochschule Magdeburg-Stendal

Fachbereich: Angewandte Humanwissenschaften

Studiengang: Angewandte Kindheitswissenschaften (B.A.)

Semester: Sommersemester 2015



## **„Interkulturelle Kompetenz“: Ein sinnvoller Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Kita?**

Eine Gegenüberstellung der professionellen Anforderungen an pädagogische Fachkräfte mit und ohne Migrationshintergrund.

Bachelorarbeit  
zur Erlangung des akademischen Grades  
Bachelor of Arts (B.A.)

Erstgutachterin: Prof. Dr. Katrin Reimer  
Zweitgutachterin: Prof. Dr. Beatrice Hungerland

Eingereicht am: 23.07.2015

Autorin: Maria Kovács

Tel.-Nr.: 0151 614 674 02

E-Mail: maria.kovacs@gmx.de

Matrikelnummer: 20112279



## **Danksagung**

Ich danke Prof. Dr. Katrin Reimer, die mir während der Anfertigung der Arbeit mit konstruktiven Feedbacks, Einfühlungsvermögen und ermutigenden Worten zur Seite stand. Ich schätze ihren fachlichen Rat sehr.

Außerdem danke ich meinen Eltern, die mich während des Studiums stets mit Zuversicht, Anerkennung und Vertrauen in meine Fähigkeiten unterstützt haben.

## **Abstract**

In der vorliegenden Bachelorarbeit geht es um die Bedeutung der Schlüsselkompetenz in Einwanderungsgesellschaften, der „Interkulturellen Kompetenz“, für den professionellen Umgang mit mehrsprachigen Kindern im Setting Kita. Im Mittelpunkt stehen die Anforderungen an die Pädagog\_innen, die im Rahmen des gegenwärtigen Konstrukts von „Interkultureller Kompetenz“ aufgestellt werden und je nach Zugehörigkeit der Fachkraft – mit oder ohne Migrationshintergrund bzw. als Angehörige\_r der Mehrheitsgesellschaft oder von kulturellen Minderheiten – unterschiedliche Rollen, Handlungsbereiche und soziale Status bedeuten. Dies wird durch die Gegenüberstellung der theoretischen und frühpädagogisch-praktischen Anforderungen (Fähigkeiten und Handlungsprämissen) an das Handeln in einem mehrsprachigen Kita-Kontext für beide Fachkräftegruppen herauskristallisiert. Ausgangspunkt der Analyse ist die Prämisse, dass kulturelle Machtverhältnisse in unserer Gesellschaft wirken und die Kultur der Mehrheitsgesellschaft Minderheitenkulturen dominiert. Davon ist sowohl die berufliche Rolle der jeweiligen Fachkräftegruppen als auch die pädagogische Wahrnehmung und Bewertung der Mehrsprachigkeit von Kindern abhängig.

**key words:** Interkulturelle Kompetenz, Mehrsprachigkeit, Kita, Fachkräfte mit/ohne Migrationshintergrund, Dominanzkultur, kulturelle Mehrheit, kulturelle Minderheiten, Zweitsprachenerwerb, Diskriminierung

# Inhaltsverzeichnis

<b>Tabellenverzeichnis .....</b>	<b>6</b>
<b>Einleitung.....</b>	<b>7</b>
<b>1. Historische Einordnung von „Interkultureller Kompetenz“ .....</b>	<b>12</b>
1.1 „Ausländerpädagogik“ in den 1960er/1970er Jahren.....	12
1.2 Interkulturelle Pädagogik in den 1980er Jahren.....	15
1.3 Antirassistische Erziehung und „Interkulturelle Öffnung“ in den 1990er Jahren.....	18
1.4 Neuere Entwicklungen .....	21
1.5 Zusammenfassung .....	24
<b>2. Kritische Ansätze von „Interkultureller Kompetenz“: zwei Fachkräfteperspektiven .....</b>	<b>28</b>
2.1 Kulturbegriff der Cultural Studies.....	29
2.2 „Ansatz der (Selbst-)Reflexivität“: Mehrheitsangehörige als pädagogische Professionelle.....	30
2.3 Empowerment aus der People of Color-Perspektive: Minderheitenangehörige als pädagogische Professionelle .....	34
2.4 Zusammenfassung .....	38
<b>3. Umgang mit Mehrsprachigkeit im Setting Kita .....</b>	<b>43</b>
3.1 Vorurteilsbewusste Erziehung in der Kita – Der Anti-Bias-Ansatz.....	44
3.2 Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit .....	50
3.2.1 Zentrale Grundannahmen und die Perspektive der Kinder .....	51
3.2.2 Vorurteilsbewusster Umgang mit Mehrsprachigkeit.....	56
3.2.3 Professionelle Anforderungen an mehrheits- und minderheitenangehörige Pädagog_innen.....	58

3.3 Zusammenfassung .....	65
<b>4. Ergebnisdiskussion .....</b>	<b>71</b>
4.1 Die theoretischen und frühpädagogisch-praktischen Anforderungen .....	72
4.2 Rückblick auf den Anti-Bias-Ansatz.....	80
4.3 Auseinandersetzung mit den Hypothesen .....	83
4.4 Kindheitswissenschaftliche Betrachtung.....	85
<b>5. Ausblick.....</b>	<b>90</b>
<b>Literatur- und Quellenverzeichnis.....</b>	<b>93</b>
<b>Eidesstattliche Erklärung .....</b>	<b>100</b>

## **Tabellenverzeichnis**

<b>Tabelle 1:</b> Notwendige Handlungsprämissen und Fähigkeiten im kulturell heterogenen Handlungskontext für Mehrheits- und Minderheitenangehörige.....	40
<b>Tabelle 2:</b> Die Bedeutung „Interkultureller Kompetenz“ für den professionellen Umgang mit mehrsprachigen bzw. Deutsch lernenden Kindern in der Kita.....	71

## Einleitung

Auch postmoderne Gesellschaften sind von Migration geprägte Gesellschaften, auch das Einwanderungsland Deutschland. In 2012 lebten in der Bundesrepublik ca. 16,3 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund; das sind ca. 20,0 Prozent der Gesamtbevölkerung.<sup>1</sup> Die ethnisch-kulturelle Vielfalt in der Gesellschaft zeichnet sich folglich auch in den deutschen Bildungseinrichtungen ab: etwa 840.000 Kinder in Tageseinrichtungen, ca. 25,5 Prozent aller öffentlich betreuten Kinder, haben zum Stichtag 31. März 2014 mindestens ein Elternteil ausländischer Herkunft.<sup>2</sup> Vor diesem Hintergrund wird die Frage nach einem kompetenten Umgang mit ethnisch-kultureller Heterogenität und professionellen Handlungsansätzen in einer Einwanderungsgesellschaft in bildungspolitischen und wissenschaftlichen Zusammenhängen diskutiert.

Die Bemühungen um dem Phänomen Migration gerecht werdende Handlungskonzepte für den professionellen Umgang mit Migrant\_innen in (sozial-)pädagogischen Settings führten in der jüngsten Vergangenheit zur Formation einer „Schlüsselkompetenz“<sup>3</sup>, die als „Interkulturelle Kompetenz“ bezeichnet wird. Was im Detail an professionellen Leitgedanken und Fähigkeiten unter diesem Begriff subsumiert werden kann, ist in der Fachöffentlichkeit eine vielschichtig verstandene und diskutierte Frage.<sup>4</sup> Ich persönlich habe mich im Rahmen der studentischen Mitarbeit in einem Stendaler Mädchentreff für Migrantinnen<sup>5</sup> auch damit auseinandergesetzt, war aber erst durch die ausführliche Beschäftigung mit dem Thema im Rahmen der Bachelorarbeit in der Lage, problematische Implikationen einer „interkulturellen“ Haltung aufzudecken. Die Verwendung des Wortes „interkulturell“ ist insofern kritisch zu beurteilen, dass im pädagogischen Kontext mit ihm oft die Betrachtung von (National-)Kulturen als homogene Gruppen mit einheitlichen Lebensweisen, Ausdrucksformen und Wertesystemen einhergeht.<sup>6</sup> Zudem stehen in „interkulturellen“ Konzepten meist kultu-

---

<sup>1</sup> Vgl. Statistisches Bundesamt (2013), S. 7.

<sup>2</sup> Vgl. dass. (2014), S. 65.

<sup>3</sup> Kalpaka/Mecheril (2010), S. 79.

<sup>4</sup> Vgl. Straub (2007), S. 39f.

<sup>5</sup> Das Projekt des KinderStärken e.V. „Mehr Entscheidungsräume für Mädchen und junge Frauen mit Migrationshintergrund“ („MiMi“) eröffnet seiner Zielgruppe einen geschützten, emanzipatorischen Raum zur Stärkung des Selbstvertrauens und eine Austauschplattform für die Belange von Migrantinnen. Die Projektmitarbeiterinnen unterstützen die jungen Frauen bei der Entwicklung einer selbstbestimmten und interessen geleiteten Lebensperspektive, insbesondere durch die Wahrnehmung und Aktivierung individueller Ressourcen und Potenziale.

<sup>6</sup> Vgl. Elverich/Kalpaka/Reindlmeier (2009), S. 15.

relle Differenzen im Mittelpunkt, auf deren Basis soziale und individuelle Probleme definiert werden.<sup>7</sup>

Aber auch andere kindheitswissenschaftliche Arbeitsfelder neben der Interkulturellen Mädchenarbeit beschäftigen sich eingehend mit kulturellen Themen. Das Setting Kita, in dem Kinder erste individuell prägende Erfahrungen sowohl mit soziokultureller und ethnisch-kultureller Vielfalt (außerhalb der Familie) als auch mit „Interkultureller Kompetenz“ von pädagogischen Professionellen machen, stellt den Ausgangspunkt der Bachelorarbeit dar.<sup>8</sup> Nun ist in einer Migrationsgesellschaft nicht davon auszugehen, dass nur die Kinder eine heterogene Gruppe bilden, sondern auch Kita-Teams bestehen aus Pädagog\_innen mit vielfältigen kulturellen Hintergründen. Die Dimension des vorhandenen oder fehlenden Migrationshintergrundes der Fachkräfte ist neben dem Setting Kita als kindheitswissenschaftlichem Handlungsfeld und der Frage nach der Bedeutung von „Interkultureller Kompetenz“ im frühpädagogischen Kontext ein weiterer Schwerpunkt, der die vorliegende Bachelorarbeit rahmt. Da „Interkulturelle Kompetenz“ als komplexes, pädagogisches Konstrukt hier nicht in seiner ganzen Vielschichtigkeit untersucht werden kann, konzentriere ich mich auf einen wichtigen Teilbereich, mit dem sich das Personal in Kindertageseinrichtungen immer häufiger „arrangieren“ muss, dem Umgang mit Mehrsprachigkeit. Dass Kinder im Alltag zwei oder mehrere Sprachen selbstverständlich gebrauchen, kollidiert oftmals mit den Ansprüchen und Vorstellungen der Kita-Fachkräfte, die Einsprachigkeit (das fehlerfreie Sprechen der deutschen Sprache) zum Königsweg der Integration heraufbeschwören und in der Verwendung von mehreren Sprachen einen ausgleichenden Mangel sehen.

Die Forschungsfrage, die im Rahmen dieser Abschlussarbeit theoretisch ergründet werden soll, lautet: *Welche Bedeutung hat „Interkulturelle Kompetenz“ im Hinblick auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit für das professionelle Handeln von pädagogischen Fachkräften mit und ohne Migrationshintergrund im Setting Kita?* Mit der Beantwortung dieser Fragestellung beabsichtige ich einerseits die Gegenüberstellung der professionellen Anforderungen von „Interkultureller Kompetenz“ an die pädagogischen Fachkräfte mit und ohne Migrationshintergrund, andererseits auch einen Abgleich der im kritischen Wissenschaftsdiskurs und in praktischen Zusammenhängen

---

<sup>7</sup> Vgl. ebd., S. 9.

<sup>8</sup> Ich habe mich gegen die praktisch sehr naheliegende Analyse des Handlungsfeldes „Offene Jugendarbeit mit Migrantinnen“ entschieden, weil sich dieser Bereich bei der Literaturrecherche als noch zu „unsicher“ in Bezug auf empirisch fundierte Erkenntnisse und die Systematisierung von Wissen erwiesen hat.



konstruierten Anforderungen. Dabei beziehe ich mich vornehmlich auf die aktuellen Erkenntnisse und Theorien der Interkulturellen Pädagogik (Auernheimer, Gogolin, Krüger-Potratz), Migrationspädagogik (Mecheril, Kalpaka) und der Cultural Studies (Hall, Clarke).

Meine bisherige Auseinandersetzung mit dem Thema „Interkulturelle Kompetenz“ hat ergeben, dass ein Ungleichgewicht hinsichtlich der sozialen Position (Status) von Professionellen mit und ohne Migrationshintergrund in pädagogischen Verhältnissen besteht. Während im Diskurs um „Interkulturelle Kompetenz“ Migrant\_innen häufig als „defizitäre Opfer“ bzw. Klient\_innen und ergo als Auslöser für den Erwerb dieser spezifischen Handlungskompetenz konstruiert werden, treten Menschen ohne Migrationshintergrund vermehrt auf der Seite der Rat und Hilfe gebenden, „interkulturell“ zu qualifizierenden Fachkräfte in Erscheinung.<sup>9</sup> Dies ist der Tatsache zuzuschreiben, dass Migrant\_innen, „Nicht-Deutsche“, Schwarze, u.a. Gruppen in Deutschland ethnisch-kulturellen Minderheiten angehören. Sie werden von der nationalen ethnisch-kulturellen Mehrheit, die sich durch normative Setzungen wie z.B. deutsche Sprache, weißes äußeres Erscheinungsbild, christlicher Glaube, u.v.m. auszeichnet, dominiert. Kulturelle Abweichungen davon bzw. kulturelle Unterschiede werden in Folge dessen von der Mehrheit problematisiert, und die „kulturell Anderen“ zu den „Mangelhaften“ oder „Unangepassten“ gemacht. Somit nehmen Migrant\_innen ungewollt eine inferiore gesellschaftliche Stellung ein. In Anbetracht dieses Vorwissens möchte ich im Verlaufe der Bachelorarbeit herauskristallisieren, welche soziale Position den pädagogischen Fachkräften zugeschrieben wird und welche praktischen Konsequenzen damit grundsätzlich und im Setting Kita verbunden sind. Die professionellen Anforderungen fasse ich unter Handlungsprämissen und Fähigkeiten zusammen, die für die Fachkräfte in wissenschaftlichen Debatten und in der Praxis mit mehrsprachigen Kindern handlungsanleitend sind.

Folgende Hypothesen lege ich dieser Arbeit zugrunde und greife ich bei der Diskussion der Ergebnisse wieder auf:

- 1) Kulturelle Dominanz spielt im Setting Kita beim Umgang mit Mehrsprachigkeit eine entscheidende Rolle.
- 2) „Interkulturelle Kompetenz“ von pädagogischen Fachkräften mit Migrationshintergrund ist in der Kita-Praxis mit der Vorstellung verbunden, dass diese vorder-

---

<sup>9</sup> Vgl. Castro Varela/Mecheril (2006), S. 407f.

- gründig Aufgaben übernehmen, die die minorisierte Klientel der Einrichtung betreffen und eine (sprachliche) Vermittlerrolle zwischen den Kulturen einnehmen.
- 3) „Interkulturelle Kompetenz“ von pädagogischen Fachkräften ohne Migrationshintergrund ist in der Kita-Praxis an die Auffassung gekoppelt, dass diese als Muttersprachler\_innen zwar die Mehrsprachigkeit der Kinder wertschätzen, aber zu „Integrationszwecken“ primär deren Erwerb der deutschen Sprache fördern sollen.

Die Arbeit fokussiert auf den kompetenten Umgang mit mehrsprachig agierenden Kindern. In diesem Zusammenhang werden zwar die professionellen Erfordernisse seitens der Fachkräfte beleuchtet, aber auch die Kinder mit ihren individuellen Interessen und Bedürfnislagen geraten nicht aus dem kindheitswissenschaftlichen Blick. In dieser Hinsicht und unter der Maßgabe einer von Wertschätzung und Anerkennung geprägten Erziehung und Bildung leistet die Bachelorarbeit einen Beitrag zur subjektorientierten<sup>10</sup> Praxis im sozial und kulturell vielfältigen Setting Kita. Die Arbeit steht ebenso im Dienste von kulturellen Minderheiten, die aufgrund ungleicher gesellschaftlicher Machtverhältnisse öffentlich selten eine Stimme erhalten, um das Problem der kulturellen Dominanz stärker ins Licht zu rücken und auf implizite Negativkonsequenzen hinzuweisen. Darüber hinaus soll das Personal in Kindertageseinrichtungen zur Reflexion der Praxis angeregt und für Diskriminierung und Rassismus sensibilisiert werden.<sup>11</sup>

Die Bachelorarbeit gliedert sich in fünf Kapitel. Zu Beginn wird ein Überblick über die historischen Entwicklungsphasen der Interkulturellen Pädagogik gegeben, um die „Interkulturelle Kompetenz“ in ihrer Programmatik und mit ihrem theoretischen Hintergrund zu verstehen. Unter welchen gesellschaftlichen Bedingungen hat sich dieses Konstrukt entwickelt und weiterentwickelt? Wie sah pädagogisches Handeln vor ihrer Konzeptionierung aus und an wen war es gerichtet? Welche Rolle spielt/e „Kultur“ in diesem Zusammenhang? Diese Fragen werden im ersten Kapitel beantwortet.

Angesichts des ungleichen Status von Pädagog\_innen mit und ohne Migrationshintergrund, der weitreichende Konsequenzen für Migrant\_innen impliziert, werden

---

<sup>10</sup> Zum Verständnis der „Subjektorientierung“ der Kindheitswissenschaften siehe: Gee/Hungerland/Liebel/Lutzmann/Borkowski (2013), S. 75-79 oder für detaillierte Informationen Kapitel 4.4.

<sup>11</sup> Den rechtlichen Bezugsrahmen für meine Intention bildet das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (Vgl. ADS 2014), das den Diskriminierungsschutz für verschiedene Personengruppen sicherstellt. Benachteiligungserfahrungen u.a. in der Kita wurden im Bericht der Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Vgl. ADS 2013) „Diskriminierung im Bildungsbereich und Arbeitsleben“ erforscht und für die Erarbeitung von Gegenmaßnahmen für eine diskriminierungsfreie Praxis genutzt.

im zweiten Teil neben dem zugrunde liegenden Kulturverständnis der Arbeit zwei gesellschafts- und strukturkritische Ansätze von „Interkultureller Kompetenz“ vorgestellt, welche die unterschiedlichen Fachkräfteperspektiven abbilden und für beide Gruppen handlungsanleitende Prämissen und Fähigkeiten im Umgang mit Vielfalt formulieren. Das (selbst-)reflexive Handeln<sup>12</sup> bildet den Ausgangspunkt für das pädagogische Handeln der Mehrheitsangehörigen, während der Empowerment-Ansatz aus der People of Color-Perspektive<sup>13</sup> die Basis für das professionelle Handeln der Minderheitenangehörigen darstellt. Das zweite Kapitel endet mit einer kurzen Gegenüberstellung der in den Ansätzen formulierten Anforderungen an die Fachkräfte, die trotz der unterschiedlichen Adressat\_innen einige Parallelen aufweisen.

Kapitel 3 nimmt die professionellen Erfordernisse im Setting Kita in den Blick und führt mit einem Erziehungskonzept ein, das exemplarisch für den professionellen Umgang mit Vielfalt in einer von ungleichen Machtverhältnissen geprägten Gesellschaft steht und Vorurteilsbewusstsein zum zentralen Bestandteil pädagogischen (und kindlichen) Handelns hat: der Anti-Bias-Ansatz.<sup>14</sup> Es folgt die Überleitung zum Kernthema der Arbeit: Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit. Sie beinhaltet wichtige Grundannahmen zur frühen Mehrsprachigkeit und die Perspektive von mehrsprachigen Kindern. Besonders im Fokus sind Kinder, die bereits eine andere Erstsprache als Deutsch, meist die Familiensprache, erworben haben und nun in der Kindertageseinrichtung mit dem Erlernen der Zweitsprache Deutsch konfrontiert sind. Wie ein kompetenter bzw. vorurteilsbewusster Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Kita aussehen könnte, wird nachfolgend aufgezeigt. Im Anschluss daran sind die „interkulturell“ orientierten, professionellen Anforderungen an die Fachkräfte relevant, die für Mehrheits- und Minderheitenangehörige im Kontext von Mehrsprachigkeit unterschiedliche soziale Rollen bedeuten. Die Ergebnisse werden tabellarisch gegenübergestellt.

Das vierte Kapitel diskutiert die Ergebnisse im Hinblick auf die vorangestellten kritischen Ansätze von „Interkultureller Kompetenz“ und konstatiert, inwiefern sich theoretische und frühpädagogisch-praktische Anforderungen an die Fachkräftegruppen miteinander decken. Außerdem werden die neuen Erkenntnisse auf der Grundlage des Anti-Bias-Ansatzes bewertet. Anschließend folgt die Auseinandersetzung mit

---

<sup>12</sup> Vgl. Mecheril (2013), Gültekin (2006)

<sup>13</sup> Vgl. Yiğit/Can (2009), Can (2013)

<sup>14</sup> Vgl. Wagner (2003), Derman-Sparks (2008)

den o.g. Hypothesen. Die kindheitswissenschaftliche Betrachtung der Ergebnisse und der Ausblick im fünften und letzten Kapitel finalisieren die Arbeit.

## **1. Historische Einordnung von „Interkultureller Kompetenz“**

Um das problembehaftete Konstrukt der „Interkulturelle Kompetenz“ verstehen zu können, braucht es einen Blick auf die historische Entwicklung des Begriffs. Wer unter welchen gesellschaftlichen und politischen Bedingungen zum Adressat bzw. zur Adressatin pädagogischer Maßnahmen in einer ethnisch, religiös, sprachlich (und anderweitig kulturell) heterogenen Gesellschaft gemacht wird und welche grundsätzlichen Anforderungen diese an die Fachkräfte in (sozial-)pädagogischen Settings stellen, wird in diesem Kapitel beleuchtet. Hierzu greife ich auf ein Phasenmodell zurück, das in der einschlägigen Literatur immer wieder in ähnlicher Weise auftaucht<sup>15</sup> und das die Entwicklungsstufen der Interkulturellen Pädagogik inklusive neuerer Disziplinen und Diskurse nachzeichnet.

### **1.1 „Ausländerpädagogik“ in den 1960er/1970er Jahren**

In Anbetracht der Tatsache, dass die seit den 1960er Jahren angeworbenen Arbeitskräfte aus dem süd- und südosteuropäischen Ausland zur wirtschaftlichen Stabilisierung Deutschlands beitrugen, blieb Migration vorerst ein unbeachtetes Thema in der Pädagogik. Zunächst war der Anteil der schulpflichtigen Kinder aus „ausländischen“ Arbeiterfamilien äußerst gering, sodass es aus pädagogischer Sicht keinen Anlass dazu gab, schulische Maßnahmen zu ergreifen. Hinter dem Begriff „Gastarbeit“ verbarg sich die Annahme, die sowohl die Arbeitsmigrant\_innen als auch der Staat und die anwerbenden Unternehmen für sich trafen: die „ausländischen“ Fachkräfte bleiben für eine begrenzte Zeit, bis zum Erwerb finanzieller Rücklagen oder zur Kompensation der wirtschaftlichen Schieflage, aber nicht dauerhaft.<sup>16</sup>

---

<sup>15</sup> Vgl. Mecheril (2010a), Graser (1994), Auernheimer (2003), Datta (2005)

<sup>16</sup> Vgl. Auernheimer (2003), S. 35.

Erst mit dem deutlichen Anstieg der Zahl ausländischer Schüler\_innen durch die Ausweitung der allgemeinen Schulpflicht auf Kinder mit gesichertem Aufenthalt realisierten die Bildungseinrichtungen migrationsbedingte Veränderungen. Der gemeinsame Unterricht von „deutschen“ und „ausländischen“ Schüler\_innen wurde von den meist überforderten Lehrkräften und Eltern problematisch eingeschätzt, da der schulische Erfolg der „deutschen“ Kinder in Anbetracht der neuen Klassenkonstellation nicht gewährleistet war. Pädagogisch-professionelle Handlungsstrategien, besondere Konzepte und Ansätze wurden auf den Plan gerufen, um sich erstmals mit dem gesellschaftlich relevanten Phänomen Migration auseinanderzusetzen. Für den Bereich Schule formierte sich eine Art Sonderpädagogik, die es auf den Ausgleich der *Defizite* von „Ausländerkindern“ abgesehen hatte. Vor allem sprachliche Defizite in Form von mangelnden Deutschkenntnissen sollten kompensiert werden. An diesem Punkt wurden erstmals didaktische Überlegungen zum Fremd- bzw. später Zweitspracherwerb wichtig.<sup>17</sup>

Der Fokus auf die Probleme dominierte schulpädagogische Debatten um die Situation der „Ausländerkinder“, die nur durch *integrative Maßnahmen*, z.B. Deutsch lernen, verbessert werden konnte. Die Empfehlung der Kultusministerkonferenz im Jahre 1964 sprach sich ebenso für die Stärkung der Integration durch die Teilnahme am Regelunterricht aus, schlug den Schulen bzw. dem Bildungssystem aber parallel dazu auch vor, die „ausländischen“ Schüler\_innen weiterhin herkunftssprachlich und in ihrer kulturellen Identität durch „Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht“ zu fördern. Letzteres gewährleiste eine problemlose Rückkehr in das Herkunftsland. An dieser vorgegebenen Doppelfunktion des Bildungssystems wird deutlich, dass Migration oder kulturelle Vielfalt noch immer nicht als gesellschaftliche Wirklichkeit bzw. dauerhafter Zustand anerkannt wurde. Unterstrichen wurde diese These durch die kompensatorische Logik, die der Doppelfunktion von Schule zugrunde lag und Migration als *zu erledigende Aufgabe* betrachtete.<sup>18</sup>

Auch aus der Perspektive der Fachkräfte, die in von Wohlfahrtsverbänden eingerichteten *Sonderinstitutionen* für die „ausländischen“ Arbeitskräfte und deren Familien, z.B. Sozialberatungsdienste, tätig waren, ergaben sich neue Herausforderungen.<sup>19</sup> Ohne jegliche Qualifizierung im Bereich Migration sahen sie sich mit der irritierenden Situation konfrontiert, professionell mit „Fremden“ umzugehen. Als Lö-

---

<sup>17</sup> Vgl. Mecheril (2010a), S. 56.

<sup>18</sup> Vgl. Auernheimer (2003), S. 38.

<sup>19</sup> Vgl. Mecheril (2010a), S. 56.

sung für eine störungsfreie Praxis galt es, Kenntnisse über die „fremden“ Herkunftskulturen der Klient\_innen in Erfahrung zu bringen, um professionell handlungsfähig zu sein.<sup>20</sup> An dieser Stelle bedarf es eines Blicks auf das Kulturverständnis, auf das sich die „Ausländerpädagogik“ unreflektiert bezog und das Grundlage für das pädagogische Handeln darstellte. Kultur wurde in erster Linie als Nationalkultur verstanden, wodurch Personen aus dem Ausland zu „Fremden“ gemacht wurden, die über spezifische Lebenspraktiken und Verhaltensweisen, Traditionen, Einstellungen und Ausdrucksformen verfügten. Innerhalb dieser Nationalkulturen wurde nicht differenziert, eher das Bild von einer homogenen Gruppe mit einheitlichem Lebensstil und Wertesystem konstruiert. In Folge dessen galten Individuen als Vertreter\_innen einer Nationalkultur. Rückblickend ist daran sehr bedenklich, dass generalisierende Zuschreibungen in Bezug auf kulturelle Differenzen zu Wesens- und Eigenschaftsmerkmalen (zu s.g. „Eigenarten“) „ausländischer“ Menschen erklärt wurden. Dieser Prozess, der kulturelle Unterschiede essentialisiert, heißt *Kulturalisierung*.<sup>21</sup>

Pädagogisches Handeln in der „Ausländerpädagogik“ blieb darauf beschränkt, die migrationsbedingten Konsequenzen in der Gesellschaft, im Bildungssystem und in der Sozialarbeit zu erkennen – d.h. hier: Defizite und Probleme „ausländischer“ Kinder und Familien festzustellen – und diese Negativfolgen durch kompensatorische Strategien unter sonst gleich bleibenden Umständen zu bereinigen. Das Integrationsziel blieb nur solange professionelle Handlungsabsicht wie auch der Aufenthalt der „ausländischen“ Klientel intendiert war. Fachliche Kompetenz hieß zu dieser Zeit, Wissen über die *Adressat\_innen des pädagogischen Handelns* und deren Herkunftskultur zu generieren. Dieses Wissen, zumeist Daten und Informationen der „Gastarbeiterforschung“, kam äußerst ideologieverdächtig daher, weil es „Ausländer\_innen“ als *„gläserne Objekte“*<sup>22</sup> betrachtete und nicht an ihren realen Lebensumständen interessiert war, so Griese. Im Zuge der Professionalisierung von Pädagog\_innen wurde es als *Herrschaftswissen* genutzt, weil es den angedeuteten Zweck der Kontrolle und Manipulation in bzw. von Interaktionen mit „Ausländer\_innen“ erfüllte und zur Eliminierung des „Fremdartigen“, „Nicht-Konformen“ in der Gesellschaft beitrug. Dieses Wissen, das den Subjektstatus der Betroffenen gänzlich ignorierte, glich teilweise

---

<sup>20</sup> Vgl. Auernheimer (2003), S. 46, 42.

<sup>21</sup> Vgl. Gogolin/Krüger-Potratz (2006), S. 117.

<sup>22</sup> Griese (1984), S. 55, zit. n. Graser (1994), S. 64, Hervorheb. i.O.

kolonialisierenden Denkweisen<sup>23</sup> (z.B. „Andere Sprachen haben neben der deutschen Sprache keinen Platz in Deutschland/im Beratungsgespräch“).

## 1.2 Interkulturelle Pädagogik in den 1980er Jahren<sup>24</sup>

In den 1980er Jahren wurden in pädagogischen Diskussionen mehrheitlich Stimmen laut, die sich gegen die problematischen Deutungs- und Handlungsweisen der „Ausländerpädagogik“ wandten und diese aufgrund ihrer sonderpädagogischen Ausrichtung und Defizitperspektive scharf kritisierten. Zunächst entstand in wissenschaftlichen Kreisen ein Bewusstsein darüber, dass Deutschland ein Einwanderungsland war – dass Migrantinnen und Migranten in der Öffentlichkeit, in Bildungsinstitutionen und anderen (sozial-)pädagogischen Einrichtungen eine dauerhafte Größe bildeten.<sup>25</sup> Das „Kühn-Memorandum“ von 1979, ein regierungsamtlicher Abschlussbericht, beförderte diese Annahme durch das Bekenntnis, dass Einwanderung in der Bundesrepublik als Faktum zu gelten habe.<sup>26</sup> Nieke, der auch die Kritik der bisherigen Pädagogik thematisiert, beruft sich auf den Umstand, dass pädagogische Hilfen und Angebote durch ihre Lösungsorientiertheit in Bezug auf die „Ausländerproblematik“ bisher jene Probleme verschleierten, die vom Grundsatz her politisch und strukturell begründet waren und wogegen nur die Politik, nicht mehr die Pädagogik, etwas ausrichten konnte. Nicht zuletzt der wirtschaftliche Konjunkturabschwung rückte die prekäre Arbeitsmarktsituation für die „ausländischen“ Arbeitskräfte und ihre Familien in den Mittelpunkt pädagogischen Handelns.<sup>27</sup>

Mit dem Rückbau des altindustriellen Sektors sanken die Arbeitsplatzchancen der ausländischen Fachkräfte erheblich. Auch die zweite Generation, die Kinder der Zugewanderten (ab 1973 zeichnete sich die Stabilisierung ihres Aufenthalts ab: die Bezeichnung „Ausländer\_in“ war damit im Grunde hinfällig) erfuhren bei der Ausbildungs- oder Arbeitsplatzsuche strukturelle Benachteiligung. Dies führte zur Etablierung von außerschulischen Handlungsfeldern, die sich u.a. mit Fragen der berufli-

---

<sup>23</sup> Vgl. ebd.

<sup>24</sup> Im Anschluss an die Phase der „Ausländerpädagogik“ nimmt die Interkulturelle Pädagogik einen Entwicklungsverlauf, der oft als „Kritik der Ausländerpädagogik“ (Nieke (2008), S. 14; Datta (2005), S. 13) bezeichnet wird, die ich aber aufgrund der inhaltlichen Nähe zu der sich nun formierenden Interkulturellen Pädagogik mit ihr zusammen diskutiere.

<sup>25</sup> Vgl. Mecheril (2010a), S. 56f.

<sup>26</sup> Vgl. Auernheimer (2003), S. 39.

<sup>27</sup> Vgl. Nieke (2008), S. 15.

chen Eingliederung von jungen Migrant\_innen beschäftigten.<sup>28</sup> Mecheril verweist in der Debatte um die strukturelle Benachteiligung auf die mangelnde Versorgungsqualität der Sozialdienste, die sich um die Belange der Migrant\_innen bemühten.<sup>29</sup> Die vergangene Praxis reflektierend sah sich die Pädagogik nun auch vor die Aufgabe gestellt, sozialer sowie *struktureller Chancenungleichheit entgegenzuwirken* und das gesellschaftlich erzeugte Stigma, das Migrant\_innen als von der gesellschaftlichen Norm abweichende Zielgruppe mit besonderem Hilfebedarf konstruierte, *zu dekonstruieren*. Auch das pädagogische Ziel der Integration geriet in die Kritik, da es die Aufforderung der umstandslosen Anpassung an die Kultur der Mehrheitsgesellschaft bzw. die Akkulturation der Minderheitenangehörigen implizierte. Jetzt wurde die *Egalität der Kulturen* deklariert und die Interkulturelle Pädagogik in einer *multikulturellen Gesellschaft* feierte ihre Geburtsstunde. Neue Aufgabe der Erziehung und Bildung war dementsprechend, vorrangig die Kinder der Mehrheitsgesellschaft auf „multikulturelle“ Begegnungen und Interaktionen vorzubereiten.<sup>30</sup>

Während man insbesondere im schulischen Kontext aufgrund der unzureichenden Weiterbildung von Lehrkräften im Bereich kultureller und sprachlicher Differenz mit „ausländischen“ Kindern großenteils immer noch kompensatorisch arbeitete,<sup>31</sup> begann im Bereich der Förderpädagogik die vertiefte Auseinandersetzung mit notwendigen Arbeitsschwerpunkten hinsichtlich der Lebensrealität der jungen Migrant\_innen.<sup>32</sup> Zudem erfuhren ethnisch-kulturelle Minderheiten in pädagogisch-wissenschaftlichen Auseinandersetzungen nun deutlich mehr Aufmerksamkeit; es wurde die *Anerkennung von kultureller Differenz* gefordert. Die innovativen Konzepte der „Interkulturellen Erziehung“ zu Beginn der 80er Jahre legten ihren Schwerpunkt auf „*interkulturelle*“ *Verständigung* (Respekt und Wertschätzung im Umgang mit kultureller Vielfalt) und Antidiskriminierung. Zeitgleich argumentierte eine wissenschaftliche Gegenströmung, dass der Fokus auf die kulturellen Unterschiede, so auch „Kulturkonflikte“, erst recht die sozialstrukturelle und rechtliche Marginalisierung und Diskriminierung von Zugewanderten verdeckte.<sup>33</sup>

Graser führt mit Rekurs auf Hohmann (1989) an, dass „Interkulturelle Erziehung“ nun *alle Gesellschaftsmitglieder* bzw. ethnischen Gruppen als Zielgruppe „interkul-

---

<sup>28</sup> Vgl. Auernheimer (2003), S. 38f.

<sup>29</sup> Vgl. Mecheril (2010a), S. 57.

<sup>30</sup> Vgl. Nieke (2008), S. 16f.

<sup>31</sup> Vgl. Mecheril (2010a), S. 57.

<sup>32</sup> Vgl. Nieke (2008), S. 17.

<sup>33</sup> Vgl. Auernheimer (2003), S. 39f.



tureller“ Ansätze und Maßnahmen adressiere.<sup>34</sup> Weil „Interkulturelle Erziehung“ aber als pädagogische Reaktion auf eine migrationsbedingt vermeintlich „neu“ gestaltete, *nicht mehr einfältige*, „multikulturelle“ Gesellschaft entstand, wurde kulturelle Differenz im pädagogischen Kontext überwiegend mit der kulturellen Grenzmarkierung von „Ausländer\_innen“ und „Inländer\_innen“ übersetzt.<sup>35</sup> Dies hatte zur Folge, dass das *Konstrukt der homogenen, statischen Herkunftskulturen* aufrechterhalten blieb. Graser bekräftigt diesbezüglich, dass „interkulturelle“ Lernprozesse in jeder Situation, in der Unterschiede zum Tragen kommen, von Relevanz sind, und nicht erst mit der Kulturkategorie festgeschrieben werden müssen.<sup>36</sup>

Die gegen Ende der 80er Jahre aufkommende Kritik an den vielschichtigen Theorien und Praxiskonzepten der Interkulturellen Pädagogik war ebenso mannigfaltig und komplex. Griese merkt an, dass *noch heute* viele inhaltliche Parallelen zwischen der „Ausländerpädagogik“ und der Interkulturellen Pädagogik bestehen, sich allenfalls die Terminologie wandelte. „Kultur“ war und ist zum Ausgangspunkt pädagogischen Handelns avanciert; mit ihr werden noch immer *Grundsatzfragen beantwortet*, wie z.B. die „Andersartigkeit“ von Personengruppen oder die strukturelle Ungleichheit, mit der Migrant\_innen konfrontiert sind. Kulturalisierungen und Stigmatisierungen sind Bestandteil und im gewissen Maße auch Handwerkszeug der pädagogischen Praxis.<sup>37</sup> Mecheril fügt hinzu, dass sich der programmatische Fokus der Pädagogik zwar veränderte, die Vorzeichen aber die gleichen geblieben sind: während in der Phase der „Ausländerpädagogik“ mangelnde Fertig- und Fähigkeiten des „Anderen“ pädagogische Ansätze und Maßnahmen erforderlich machten, sind es in der Interkulturellen Pädagogik die voneinander unterschiedlichen kulturellen Identitätswürfe aller Gesellschaftsmitglieder.<sup>38</sup>

---

<sup>34</sup> Vgl. Hohmann (1989), S. 13, zit. n. Graser (1994), S. 70.

<sup>35</sup> Vgl. ebd., S. 12, zit. n. Graser (1994), S. 72.

<sup>36</sup> Vgl. Graser (1994), S. 73.

<sup>37</sup> Vgl. Griese (2005), S. 14f.

<sup>38</sup> Vgl. Mecheril (2010b), S. 10.

### 1.3 Antirassistische Erziehung und „Interkulturelle Öffnung“ in den 1990er Jahren

Rechtsextreme Einstellungsmuster in Jugendkreisen<sup>39</sup> und eine Vielzahl rassistischer Übergriffe auf Flüchtlingsunterkünfte, Läden und Wohnungen von Zugewanderten, verübt durch meist jugendliche Straftäter\_innen, führten zu Beginn der 90er Jahre zu einer differenzierten Auseinandersetzung mit dem Thema Rechtsextremismus in der Pädagogik. Diskussionen über mögliche Handlungsmotive der Jugendlichen und pädagogische Gegenstrategien gewannen an Bedeutung. Da rechtsextreme Handlungen auch immer auf einer rassistischen Ideologie fußen, begann als Antwort auf die vielen Straftaten die Konzeptionierung einer antirassistischen Erziehung. Dabei wurde auf Rassismustheorien und antirassistische Arbeitsansätze aus Großbritannien, den Niederlanden und Frankreich zurückgegriffen. Diese Art der Erziehung schloss jedoch weniger an die „Interkulturelle Erziehung“ (wie sie vorrangig in Schulen praktiziert wurde) an, formierte sich eher als parallele Erscheinung zu ihr im Bereich der Jugendarbeit. Obwohl die Bezeichnung „antirassistisch“ ungern und nur zögerlich im pädagogischen Kontext gebraucht wurde, beförderten der internationale Kongress über „Migration und Rassismus in Europa“ im Jahre 1990 und einige Wissenschaftler\_innen mit Migrationshintergrund die deutschsprachige Debatte um Rassismus und antirassistische Erziehung.<sup>40</sup>

Insbesondere durch das rezipierte Konzept der „Anti-Racist-Education“ bspw. aus Großbritannien wurde der Fokus der Pädagogik leicht verändert. Verstanden als politische Bildung standen vornehmlich in praktischen Handlungsfeldern jene Machtmechanismen im Mittelpunkt, die zur Auf- bzw. Abwertung von Ethnien, Sprachen, Kulturen und folglich zur gesellschaftlichen Ungleichbehandlung und Diskriminierung führten. Es galt, die pädagogische Praxis im Hinblick auf Ungleichheitsstrukturen und Handlungsmöglichkeiten für den Abbau dieser machtvollen Strukturen zu durchleuchten.<sup>41</sup>

Das Forschungsschwerpunktprogramm „Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung“ (kurz: FABER) der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) gab in Einklang mit den bisherigen Entwicklungen den entscheidenden Anstoß für einen *Paradigmenwechsel* in der Interkulturellen Pädagogik: die seit den 70er Jahren dominierende Defizitperspektive auf die Migrant\_innen wurde endgültig von der Defi-

---

<sup>39</sup> Vgl. z.B. Heitmeyer et al. (1992): Bielefelder Rechtsextremismusstudie.

<sup>40</sup> Vgl. Auernheimer (2003), S. 41.

<sup>41</sup> Vgl. Gogolin/Krüger-Potratz (2006), S. 123.

zeitperspektive auf die (Bildungs-)Institutionen abgelöst. Institutionelle Barrieren, bildungspolitische Rahmenbedingungen und die traditionellen Denkmuster des Bildungssystems wurden nun intensiv hinterfragt. Damit einher ging die Restrukturierung der „Sozialdienste für Ausländer“, die neuerdings als „Sozialdienste für Migranten“ dem marginalen Status dieser Gruppe durch „*Interkulturelle Öffnung*“ entgegenwirken wollten.<sup>42</sup> Dieser Neuorientierungs- und Neugestaltungsprozess wurde von politischer Seite her durch die 1994 herausgegebenen Empfehlungen von der Ausländerbeauftragten der Bundesregierung maßgeblich befördert.<sup>43</sup> Die Forderung nach einer an den tatsächlichen Bedürfnissen und Interessen der Migrant\_innen orientierten Sozialberatung fand bald darauf Eingang in die sozialen „Regeldienste“, wie z.B. Jugend- und Arbeitsämter, öffentliche Verwaltungen. Das Hauptaugenmerk dieser Einrichtungen lag nun stärker auf den *neuen professionellen Anforderungen im Angesicht einer Migrationsgesellschaft* und im Rahmen der vorgegebenen Strukturen, die ebenso wie die pädagogische Arbeit kritisch auf das handlungsanleitende Kulturkonstrukt und sich (auch darin) reproduzierende Machtverhältnisse hin überprüft wurden. Über institutionelle und organisatorische Maßnahmen wie die Einstellung von Minderheitenangehörigen, mehrsprachig ausgestaltete Angebote, die öffentliche Ansprache von Migrant\_innen als Zielgruppe der Bildungs-, Kultureinrichtungen und Sozialdienste wurden strukturelle Veränderungen eingeleitet, die der Klientel den Zugang erleichtern sollten.<sup>44</sup>

Eingebettet in die Diskussion der „Interkulturellen Öffnung“ der sozialen Einrichtungen war die Frage der „*Interkulturellen Kompetenz*“ der pädagogischen Fachkräfte. *Die Professionellen selbst* (zunächst aus dem Bereich der Sozialen Arbeit) waren jetzt *Adressat\_innen der „Interkulturellen Bildung“* – vor allem der Aus-, Fort- und Weiterbildung –, denn ihnen wurde ein Mangel an Handlungsfähigkeit und Kompetenz im Umgang mit Angehörigen „fremder Kulturen“ attestiert.<sup>45</sup> Vom Wegbereiter der „Interkulturellen Kompetenz“, dem Pädagogen Wolfgang Hinz-Rommel 1994 angestoßen (erste themenspezifische Veröffentlichung), erschöpfte sich die wissenschaftliche Debatte aufgrund einer Vielzahl nachfolgender Publikationen zum Thema schon Jahre später in Unübersichtlichkeit und Komplexität.<sup>46</sup> Hinz-Rommel versteht unter „Interkultureller Kompetenz“ vorrangig *persönlichkeitsorientierte Fähigkeiten*,

---

<sup>42</sup> Vgl. Mecheril (2010a), S. 57.

<sup>43</sup> Vgl. Auernheimer (2003), S. 44.

<sup>44</sup> Vgl. Kalpaka/Mecheril (2010), S. 88ff.

<sup>45</sup> Vgl. Mecheril (2010a), S. 57.

<sup>46</sup> Vgl. Kalpaka/Mecheril (2010), S. 77f.

die in Situationen mit „kulturell Anderen“ eine *erfolgreiche Interaktion und Kommunikation* möglich machen, z.B. Selbstbewusstsein, Stresstoleranz, Bewusstheit über das eigene kulturelle Eingebunden-sein, Ambiguitätstoleranz, Einfühlungsvermögen.<sup>47</sup>

Mecheril äußert eine entscheidende Kritik an den in pädagogischen Kontexten entstandenen Konzepten von „Interkultureller Kompetenz“. Sie verharren großteilig in dem Konstrukt, dass in die pädagogische Praxis involvierte Migrant\_innen den Ausgangspunkt für den professionellen Einsatz von *besonderen, kulturellen Fertigkeiten* und Kenntnissen bilden. Professionelle sind aufgefordert, mit Migrant\_innen auf eine spezielle Art und Weise umzugehen. Mit dieser Auffassung verbunden ist die deutliche Grenzziehung zwischen Migrant\_innen, die als einer anderen Kultur zugehörig, und Nicht-Migrant\_innen, die als keiner anderen Kultur (der Mehrheitskultur) zugehörig markiert werden.<sup>48</sup> An dieser Stelle ist das 1995 publizierte Konzept der *Dominanzkultur* von Rommelpacher bedeutsam, das Machtverhältnisse mehrdimensional betrachtet. Demgemäß konstituieren sich Unterdrückungsverhältnisse durch die Inanspruchnahme unterschiedlicher Machtdimensionen, z.B. Geschlecht, Klasse, Ethnie, Religion, die ineinander verwoben sind und die Gesellschaft strukturieren. Über die Dominanzkultur können somit soziale Unterscheidungen legitimiert (z.B. „Migrant\_innen sind ‚Andere‘, von der kulturellen Norm ‚Abweichende‘“) und „Platzzuweisungen“ von Gesellschaftsmitgliedern in Anspruch genommen werden.<sup>49</sup> Ähnlich wie Rommelpacher richtete Prengel 1993 mit ihrem Konzept der „Pädagogik der Vielfalt“ die pädagogische Perspektive auf die zunehmende Pluralität der Gesellschaft. Unter der Maßgabe, *dass Kulturen veränderbar sind*, sich nicht nur auf eine bestimmte Lebensart oder Verhaltensweise reduzieren lassen, und Menschen grundsätzlich noch viele weitere Zugehörigkeiten zu Differenzkategorien, z.B. Klasse, Geschlecht, sexuelle Orientierung, Behinderung, u.v.m. aufweisen, bedarf es einer Neuorientierung „interkulturellen“ Arbeitens. Dabei handlungsanleitend ist die Prämisse, dass jeder Mensch durch seine Lernfähigkeit einen Beitrag zur kulturellen und gesellschaftlichen Veränderung leisten kann, indem er eigene und andere Sicht- bzw. Verhaltensweisen reflektiert und darauf aufbauend eine kulturell kreative Handlungsfähigkeit entwickelt, die Rassismus und Diskriminierung grundlegend negiert. Daran schließt das Verständnis von „Interkultureller Kompetenz“ an, das die „Pädagogik

---

<sup>47</sup> Vgl. Hinz-Rommel (1994), S. 56, zit. n. Kalpaka/Mecheril (2010), S. 78.

<sup>48</sup> Vgl. Kalpaka/Mecheril (2010), S. 78.

<sup>49</sup> Vgl. Rommelpacher (o. J.), S. 2f.

der Vielfalt“ u.a. darin verankert sieht, dass es zur Lösung ein und desselben Problems zentral ist, auf *unterschiedliche Erfahrungshorizonte* zurückzugreifen.<sup>50</sup> In Anbetracht der programmatischen Modifikationen und disziplinären Ausdifferenzierungen, die die Interkulturelle Pädagogik im historischen Rückblick durchlaufen hat, plädieren Wissenschaftler\_innen heute für die vollständige Neuorientierung pädagogischer Professionalität in einer pluralen Gesellschaft.

#### 1.4 Neuere Entwicklungen

Wie oben mehrfach angeführt hat sich die Interkulturelle Pädagogik seit ihrem Entstehungszeitpunkt bis heute schon immer in „theoretische *Kontroversen*“<sup>51</sup> verstrickt – mit ihr auch der Terminus „Interkulturelle Kompetenz“. Vor diesem Hintergrund bedarf es abschließend einer Betrachtung aktueller Entwicklungen, die Impulse aus neueren Subdisziplinen wie der Transkulturellen Pädagogik, den britischen Cultural Studies und der Migrationspädagogik einbeziehen.

Die Thematisierung von Kultur, insbesondere von „Multikultur“ und „Interkultur“, ist für die Interkulturelle Pädagogik ein konstitutives Merkmal. Eine andere pädagogische Herangehensweise als die bisher herkömmliche, „Kulturen als ‚Inseln‘ [...], zwischen denen es zu vermitteln gilt“<sup>52</sup> zu verstehen, ist das Konzept der Transkulturalität. In Anlehnung an Welsch (1995) signalisiert Bolscho, dass sich kulturelle Identitäten im transkulturellen Verständnis nicht nur durch die Zugehörigkeit zu einem einzigen Kollektiv auszeichnen, vielmehr sind Identitäten in modernen Gesellschaften durch vielfältige Identifikationsmöglichkeiten und dementsprechend durch mehrere kulturelle Bezugspunkte geprägt. Aufgabe des Individuums ist es somit, diese transkulturellen Anteile in Identitätsbildungsprozessen miteinander zu vereinen.<sup>53</sup> Im Zeitalter der Globalisierung kommt es darauf an, kulturelle Übergangssituationen zu meistern. Dabei kommt der eigenen Biografie als Ausgangspunkt transkultureller Identitätsbildung neben weiteren Einflussfaktoren wie z.B. dem Bildungsstand, dem ökonomischen Kapital, Sprachkenntnissen eine entscheidende Rolle zu.<sup>54</sup> Für die pädagogische Arbeit bzw. Bildungsprozesse relevant ist die Bedingung, sich *von Diffe-*

---

<sup>50</sup> Vgl. Prengel (1993), o. S., zit. n. Schmidtke (2006), S. 157ff.

<sup>51</sup> Griesse (2005), S. 19, Hervorheb. i. O.

<sup>52</sup> Bolscho (2005), S. 29.

<sup>53</sup> Vgl. Welsch (1995), S. 43, zit. n. Bolscho (2005), S. 30.

<sup>54</sup> Vgl. Bolscho (2005), S. 31ff.

renzkonstruktionen der Interkulturellen Pädagogik zu lösen und kulturelle Mehrfachzugehörigkeit nicht als „interkulturelles Dilemma“ für die Identitätsbildung, sondern als allgegenwärtiges Phänomen zu begreifen.<sup>55</sup> Im Zentrum pädagogischen Handelns stehen „kulturelle Aneignungsprozesse, die Menschen sowohl im globalen als auch im lokalen Kontext zu leisten haben“<sup>56</sup>. Griese kritisiert am Konzept der Transkulturalität, dass vorhandene kulturelle Differenzen und damit verbundene gesellschaftliche Ungerechtigkeiten durch eine transkulturelle Perspektive aus dem Blick geraten können.<sup>57</sup>

Stuart Hall, Vertreter der Cultural Studies, vertritt die gleiche Auffassung von kultureller Identität wie die Befürworter\_innen transkultureller Ansätze. In Gesellschaften, die von ständiger Veränderung und Weiterentwicklung begriffen sind, verfügen Individuen nicht über ein einheitliches und kohärentes Selbst, sondern über eine aus unterschiedlichen kulturellen Anteilen zusammengesetzte Identität. Diese Identitätsteile können durchaus im Widerspruch zueinander stehen und kommen zum Einsatz, wenn es das jeweilige kulturelle System erfordert.<sup>58</sup> Die Cultural Studies sprechen von einem Konzept der „hybriden Kulturen“. Es basiert auf dem Gedanken, dass sich Komponenten verschiedener kultureller Praktiken temporär miteinander verknüpfen oder vermischen und sich auch wieder auflösen.<sup>59</sup> Anspruch der Cultural Studies, deren Theorien bisher kaum Eingang in die deutschsprachige Diskussion gefunden haben, ist es, kulturbedingte Konflikte, die grundsätzlich in der *Vielgestaltigkeit von Gesellschaft* (verschiedene Lebensstile, Klassenzugehörigkeiten, Geschlechter- und Altersgruppen, usw.) begründet liegen, auf Macht- und soziale Ungleichheitsverhältnisse hin zu analysieren.<sup>60</sup> Kalpaka blickt im Rahmen der Cultural Studies auf die professionellen Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte und plädiert an dieser Stelle für eine *kontextuell abhängige* und *multiperspektivische Sichtweise* auf die Lebenslagen und Handlungsstrategien der Klient\_innen sowie für eine *aner kennende Haltung* gegenüber den meist kreativen, reflektierten und widerständigen Umgangsformen von Migrant\_innen mit gegenwärtigen, oft von Diskriminierungserfahrungen begleiteten, Lebensverhältnissen. Die *Reflexion eigener „Verstrickung“ in kulturelle Praktiken* und die *kritische Auseinandersetzung mit dominanzkulturellen Verhältnis-*

---

<sup>55</sup> Vgl. ebd., S. 35.

<sup>56</sup> Ebd., S. 29, Hervorheb. i. O.

<sup>57</sup> Vgl. Griese (2005), S. 21.

<sup>58</sup> Vgl. Hall (1994), S. 182f.

<sup>59</sup> Vgl. Gogolin/Krüger-Potratz (2006), S. 133.

<sup>60</sup> Vgl. Kalpaka (2006), S. 388f.

sen sind unerlässliche Aufgaben der Fachkraft, um Kulturalisierungen zu vermeiden.<sup>61</sup>

Die o.g. neueren Theorien und pädagogischen Handlungsansätze, denen ein dynamischer, mehrdimensionaler Kulturbegriff zugrunde liegt, werden um einen weiteren Standpunkt ergänzt, der unter dem Begriff der Migrationspädagogik firmiert. Mecheril und Kalpaka machen eine entscheidende Feststellung in Bezug auf die *Adressat\_innen im Diskurs um „Interkulturelle Kompetenz“*. Das pädagogische Verhältnis ist von einer ungleichen Rollenverteilung bestimmt, da Angehörige der kulturellen Mehrheit stets in der Rolle der Fachkraft agieren und Angehörige einer kulturellen Minderheit stets als Klientel in Erscheinung treten.<sup>62</sup> Auch bei Gültekin findet diese auf Statusunterschiede beruhende Beziehung Erwähnung und ist letzten Endes an das pädagogische Ziel einer „erfolgreichen [...] Kommunikation und Interaktion“<sup>63</sup> geknüpft. Hierzu bedarf es auf professioneller Ebene „Interkultureller Kompetenz“, die in konzeptualisierter Form und als Thema in Fortbildungen *fast ausschließlich Mehrheitsangehörige adressiert*. Angehörige kultureller Minderheiten werden oft nur dann als pädagogische Professionelle in „interkulturellen“ Bildungszusammenhängen angesprochen, wenn die Belange von ebenfalls minorisierten Gruppen im Mittelpunkt stehen.<sup>64</sup> Castro Varela und Mecheril verweisen angesichts der machtasymmetrischen Beziehung von Fachkraft und Migrant\_in auf die in „unserem“ Denken scheinbar unmögliche Vorstellung, „dass aus Objekten ausländerpädagogischer Fürsorge nunmehr professionell handelnde Subjekte und gleichberechtigte Kollegen“<sup>65</sup> geworden sind. Diese im Diskurs um „Interkulturelle Kompetenz“ entstandene Ungleichheitskonstellation zieht weitreichende Folgen nach sich: Minderheitenangehörigen wird die Chance verwehrt, Fortbildungs- und Qualifizierungsangebote im „interkulturellen“ Bereich wahrzunehmen. Der daraus resultierende, strukturell begründete mangelnde Professionalisierungsgrad dient neben institutionellen und rechtlichen Zugangsbarrieren, die trotz voranschreitender „Interkultureller Öffnung“ fortbestehen, der Rechtfertigung der *Nicht-Einstellung von Migrant\_innen* in Regeleinrichtungen. Aufgrund der starken Unterrepräsentation von Migrant\_innen in Einrichtungen, die Migration zum Arbeitsschwerpunkt haben, fehlt wiederum *ihre Perspektive* (bspw. Rassismuserfahrungen) bei berufsbegleitenden Bildungsangebo-

---

<sup>61</sup> Vgl. ebd., S. 397ff.

<sup>62</sup> Vgl. Kalpaka/Mecheril (2010), S. 80.

<sup>63</sup> Gültekin (2006), S. 369.

<sup>64</sup> Vgl. Kalpaka/Mecheril (2010), S. 80.

<sup>65</sup> Castro Varela/Mecheril (2006), S. 408.

ten.<sup>66</sup> Konsequenz dessen ist, dass Mehrheitsangehörige beständig *über* Minderheitenangehörige sprechen und deren Rolle als »lebendige Beispiele«<sup>67</sup> und „Kulturvertreter\_innen“ dadurch stabilisieren.<sup>68</sup> Darüber hinaus werden sie „*dequalifiziert*“, indem ihnen „Interkulturelle Kompetenz“ nicht als professionelle Fähigkeit, sondern nur qua Lebensgeschichte zugesprochen wird. Zu erlernendes Wissen oder Reflexionsfähigkeit sind nicht für die Professionalisierung von Migrant\_innen vorgesehen; ihre „interkulturelle Kompetenz“ wird auf das „kulturell Anders-sein“ für den Umgang mit „kulturell Anderen“ reduziert.<sup>69</sup>

Die historische Annäherung an das pädagogische Konstrukt der „Interkulturellen Kompetenz“, die seine dominanzkulturelle Logik und gesellschaftliche Machtunterschiede sichtbar macht, nutze ich im weiteren Verlauf, um meine Herangehensweise an die Betrachtung professioneller Anforderungen an Mehrheits- und Minderheitenangehörige in der heutigen Zeit zu begründen (s. zweites Kapitel).

Dazu werde ich nun abschließend die historisch-gesellschaftlichen Hintergründe der verschiedenen Pädagogiken, die sich mit der kulturellen Heterogenität von Gesellschaft in der Vergangenheit auseinandersetzten, mit Fokus auf die Adressat\_innen pädagogischen Handelns und die allgemeinen Anforderungen an die Fachkräfte zusammenfassen.

## 1.5 Zusammenfassung

Die Phase der „Ausländerpädagogik“ in den 1960er und 1970er Jahren war davon gekennzeichnet, dass primär *Kinder von „Gastarbeiterfamilien“* im Zentrum pädagogischen Handelns standen. Ihre mangelnden Deutschkenntnisse und Integrationsprobleme wurden im schulpädagogischen Kontext zum Anlass genommen, *defizitorientiert* und *sonderpädagogisch* zu arbeiten. Unter der Annahme, dass diese Kinder und Familien mit der Absicht eines zeitlich begrenzten Aufenthalts (Stabilisierung der wirtschaftlichen Lage, Erzielung privater finanzieller Rücklagen) nach Deutschland kamen, wurde eine *kompensatorische Handlungsstrategie* an den Schulen verfolgt: die *Integration* der „ausländischen“ Kinder durch die Teilnahme am Regelunterricht und durch den Erwerb der deutschen Sprache einerseits, und die Si-

---

<sup>66</sup> Vgl. Kalpaka/Mecheril (2010), S. 80f.

<sup>67</sup> Elverich/Reindlmeier (2009), S. 38.

<sup>68</sup> Vgl. ebd.

<sup>69</sup> Vgl. Kalpaka/Mecheril (2010), S. 81.



cherstellung einer *möglichen Rückkehr* ins Herkunftsland durch „Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht“ andererseits. Das Bildungssystem berief sich dabei auf die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz von 1964. Auf sozialpädagogischem Gebiet, z.B. in der Sozialberatung für „Ausländer\_innen“ wurde der Mangel an Professionalisierung durch den Erwerb von *Wissen über die Nationalkultur* der Klientel ausgeglichen, wodurch sich die Fachkräfte eine Erhöhung ihrer Handlungsfähigkeit erhofften. Demzufolge bestimmten *kulturalisierende Zugriffsweisen* den professionellen Alltag.

In den 1980er Jahren wuchs vor allem in der Wissenschaft die Einsicht, dass die Bundesrepublik ein Einwanderungsland ist, ergo viele „Ausländer\_innen“ einen dauerhaften Aufenthalt anstrebten. Die mit der wirtschaftlichen Rezession einhergehende prekäre Arbeitsmarktlage für Zugewanderte und deren Kinder, aber auch die verbesserungswürdige Versorgungsqualität der Sozialdienste machten auf soziale Missstände und die strukturelle Benachteiligung von Migrant\_innen aufmerksam. Die sozialpädagogische Arbeit geriet an ihre Grenzen und appellierte an die Politik, die politisch (und nicht pädagogisch) erzeugten Probleme zu lösen. Mit kritischer Rückbesinnung auf die geforderte Akkulturationsleistung und die sonderpädagogische „Behandlung“ von Migrant\_innen reflektierte die Pädagogik ihr bisheriges Wirken und postulierte die *Egalität von Kulturen* sowie die *Anerkennung von kultureller Differenz*. Um auf das Leben in einer *multikulturellen Gesellschaft* vorzubereiten, entstand die Interkulturelle Pädagogik. Pädagogisches Handeln, orientiert an den Konzepten von „Interkultureller Erziehung“ und „Interkulturellem Lernen“, adressierte jetzt *alle Gesellschaftsmitglieder* und setzte sich vorrangig für die „*interkulturelle*“ *Verständigung* (Respekt, Wertschätzung, Dialog zwischen den „Kulturen“) und Antidiskriminierung ein. Verstanden als Reaktion auf die migrationsbedingte kulturelle Verschiedenheit der Gesellschaft blieb die Interkulturelle Pädagogik in den 1980er Jahren noch sehr in den Paradigmen der „Ausländerpädagogik“ verhaftet, da „*Kultur*“ als *Universalantwort* für alle pädagogisch relevanten Fragen und stets als *statisches, homogenes Konstrukt* in Erscheinung trat.

In den 1990er Jahren führte die gestiegene Zahl rechteextrem motivierter Straftaten von Jugendlichen zur Etablierung der antirassistischen Erziehung in Deutschland, die sich jenseits der Interkulturellen Pädagogik formierte und durch die Rezeption antirassistischer Konzepte und Theorien u.a. aus Großbritannien sowie den internationalen Kongress über „Migration und Rassismus in Europa“ (1990) forciert wurde. Als

politische Bildung umgesetzt konzentrierte sich die „Anti-Racist-Education“ besonders auf Machtmechanismen, die eine Ungleichbehandlung aufgrund anderer Sprache, Ethnie und Kultur in der Gesellschaft hervorbrachten und die abgebaut werden mussten. In Deutschland bereicherte die antirassistische Erziehung überwiegend die Jugendarbeit.

Das DFG-Forschungsprojekt „Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung“ lenkte die pädagogische Aufmerksamkeit weg von den Defiziten der Zuegewanderten hin zu den *institutionellen Defiziten der (Bildungs-)Einrichtungen*. Es war die „*Interkulturelle Öffnung*“, die den Reformations- und Neustrukturierungsprozess zuerst in den Sozialberatungsdiensten für Migrant\_innen, später in den sozialen „Regelrichtungen“, in Gang setzte, und für die 1994 von der Ausländerbeauftragten der Bundesregierung Empfehlungen ausgesprochen wurden. Der Zugang zu den Institutionen wurde durch die explizite Zielgruppenorientierung- und -ansprache, die Einstellung von Minderheitenangehörigen und mehrsprachige Angebote erleichtert. Struktur und Organisation sowie das pädagogische Handeln selbst wurden auf reproduzierende Machtmechanismen und den handlungsanleitenden problematischen Kulturbegriff befragt. Die Arbeit der Pädagog\_innen rückte indes immer stärker ins Licht der Aufmerksamkeit, sodass die „*Interkulturelle Kompetenz*“ als Antwort auf den Mangel an Handlungsfähigkeit im Umgang mit „kulturell Fremden“ in der Sozialen Arbeit (mit Hinz-Rommel, 1994) ihr Debüt feierte. „*Interkulturell kompetente Fachkräfte*“ waren ab diesem Zeitpunkt die *Adressat\_innen* „interkultureller“ Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote und sahen sich mit der Aufgabe konfrontiert, durch den Einsatz individueller Fähigkeiten zur *erfolgreichen Interaktion und Kommunikation* in „interkulturellen“ Settings beizutragen. Sich der Wirkmächtigkeit des eigenen kulturellen Backgrounds bewusst zu sein, aber auch Mehrdeutigkeiten im Umgang mit den Klient\_innen auszuhalten, waren dabei relevante *persönlichkeitsorientierte Aspekte*. Neue Kritiken am Konzept der „Interkulturellen Kompetenz“ beruhen auf der These, dass der Rückgriff auf eine besondere Kompetenz beim Umgang mit Migrant\_innen Letztere als zur Gesellschaft nicht dazugehörig markiert, sie ausgrenzt. Kulturelle Minderheiten werden demnach von der kulturellen Mehrheit dominiert und folgenreiche soziale Unterscheidungen werden im Zuge dessen legitimiert. 1993 (Prengel) und 1995 (Rommelspacher) entstanden gesellschaftskritische Ansätze, die weitere Zugehörigkeitsdimensionen neben der ethnisch-kulturellen, z.B. Klasse, Geschlecht, Religion, Behinderung, in Betracht zogen, aufgrund derer Men-

schen eine inferiore Position in der Gesellschaft einnahmen und diskriminiert wurden. Diese Konzepte plädierten für eine Neuorientierung der Interkulturellen Pädagogik.

Neuere pädagogische Subdisziplinen wollen sich endgültig *vom starren Konstrukt der homogenen Kulturen* und von den problematischen Differenzkonstruktionen, auf die sich „interkulturelle“ Konzepte noch immer beziehen, *lösen*. Transkulturelle Ansätze konstatieren diesbezüglich, dass Identitäten in modernen, globalisierten Gesellschaften aus mehreren kulturellen Anteilen bestehen und kulturelle Mehrfachzugehörigkeit bzw. *Transkulturalität* die „Norm“ (und nicht die Ausnahme) bildet. Aufgabe der Pädagogik ist es also, *Menschen bei transkulturellen Identitätsbildungsprozessen zu begleiten*. In ähnlicher Weise argumentieren die Cultural Studies mit dem Ansatz der „hybriden Kulturen“, wonach Identitäten vielfältigen, oft auch widersprüchlichen Komponenten zusammengesetzt sind. Die differenten kulturellen Komponenten einer Identität vermischen sich, lösen sich wieder auf und werden eingesetzt, wenn es das jeweilige kulturelle System erfordert. Die Cultural Studies analysieren kulturbedingte Konflikte, die sich aus der grundsätzlichen Vielgestaltigkeit von modernen Gesellschaften ergeben und auf ungleicher Machtverteilung beruhen. Diese Annahmen vorausgesetzt muss sich pädagogische Arbeit mit Migrant\_innen *einer multiperspektivischen, den Lebenskontext und Diskriminierungserfahrungen der Klient\_innen berücksichtigende Arbeitshaltung* verpflichtet fühlen. Ihre kreativen, z.T. widerständigen Umgangsformen mit den gegebenen dominanzkulturellen Verhältnissen verdienen pädagogische *Anerkennung*. Die *Reflexion des eigenen kulturellen „Verstrickenseins“* ist eine ebenso wichtige Anforderung an die Professionellen.

Die Migrationspädagogik widmet sich im Sinne einer zu reformierenden Interkulturellen Pädagogik der machtasymmetrischen Beziehung zwischen mehrheitsangehörigen Pädagog\_innen und minderheitenangehörigen Klient\_innen, die beiderseits ihre Position nicht verlassen, aber sich dazu verhalten (können). Die Ungleichheitskonstellation bleibt bestehen, wenn man die *Adressat\_innen von Konzepten und Fortbildungsangeboten* zu „*Interkultureller Kompetenz*“ betrachtet und feststellt, dass es sich dabei *fast ausnahmslos um Mehrheitsangehörige* handelt. Minderheitenangehörige werden in „interkulturellen“ Bildungszusammenhängen meist nur angesprochen, wenn es ebenso um „kulturell Andere“ geht. Ihr konstruierter *Opferstatus* aus Zeiten der „Ausländerpädagogik“ entfaltet noch heute seine Wirkung und verhindert, dass Minderheitenangehörige als handlungsfähige Professionelle respektiert werden und

sich im „interkulturellen“ Bereich (weiter-)bilden bzw. qualifizieren können. Folglich fehlt ihre Sichtweise (bspw. Rassismuserfahrungen) auf „interkulturelle“ Themen und ihrem *Objektstatus* als „lebendige Beispiele“ und/oder „Kulturvertreter\_innen“ können sie nichts entgegensetzen. Zudem greift oft die reduktionistische Sichtweise auf die „Interkulturelle Kompetenz“ von Migrant\_innen, die diese Kompetenz qua Herkunftsgeschichte erworben haben sollen.

## **2. Kritische Ansätze von „Interkultureller Kompetenz“: zwei Fachkräfteperspektiven**

Die bisherigen Ausführungen haben verdeutlicht, inwiefern die Theoretisierung und Anwendung von „Interkultureller Kompetenz“ in pädagogischen Settings ungleiche Machtverhältnisse reproduziert, wenn bei der sozialen Positionierung von Minderheitenangehörigen eine Unterscheidungs- und Ausgrenzungspraxis bedient wird. In der Folge gelten Migrant\_innen als „anders“ und „fremd“, dadurch „defizitär“ und sie werden strukturell daran gehindert, den professionellen Status von „interkulturell kompetenten“ Mehrheitsangehörigen zu erreichen. Das Pendant zur ihrer marginalisierten Rolle bildet der Überlegenheitsstatus der Mehrheitsangehörigen im „interkulturellen“ Professionalisierungsdiskurs.

Fatalerweise erfahren Migrantinnen und Migranten in „interkulturellen“ Handlungskonzepten und Bildungszusammenhängen als Professionelle keine systematische Berücksichtigung. Aber es existieren alternative Ansätze, die sich „[j]enseits des offiziellen Qualifizierungsdiskurses und als Gegenpol zu solchen Mainstream-Angeboten entwickeln“<sup>70</sup> und dafür einstehen, Pädagog\_innen mit Migrationshintergrund als Professionelle anzuerkennen. Im zweiten Kapitel stehen nun die professionellen Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte im Vordergrund, die im Rahmen von zwei kritischen Ansätzen „Interkultureller Kompetenz“ beleuchtet werden. Die Anforderungen an die Fachkräfte subsumieren notwendige Handlungsprämisse und Fähigkeiten im theoretischen Sinne. Für beide Konzepte ist der Kulturbegriff der Cultural Studies grundlegend, der nachstehend kurz erläutert wird.

---

<sup>70</sup> Elverich/Kalpaka/Reindlmeier (2009), S. 10.

## 2.1 Kulturbegriff der Cultural Studies

Für die Betrachtung der professionellen Erfordernisse in einer Einwanderungsgesellschaft, die sich nicht nur unter ethnischen, sprachlich-religiösen Aspekten diversifiziert hat, bietet der materialistische Kulturbegriff der Cultural Studies eine Möglichkeit, die gesellschaftlichen Ungleichheitsbedingungen als pädagogisches Handlungsfeld zu begreifen:

„Die »Kultur« einer Gruppe oder Klasse umfasst die besondere und distinkte Lebensweise dieser Gruppe oder Klasse, die Bedeutungen, Werte und Ideen, wie sie in den Institutionen, in den gesellschaftlichen Beziehungen, in Glaubenssystemen, in Sitten und Bräuchen, im Gebrauch der Objekte und im materiellen Leben verkörpert sind. Kultur ist die besondere Gestalt, in der dieses Material und diese gesellschaftliche Organisation des Lebens Ausdruck finden.“<sup>71</sup>

Mit dieser Definition grenzen sich die Cultural Studies eindeutig vom engen, nur auf national-kulturelle und ethnisch-kulturelle Differenzen abzielenden Kulturbegriff der Interkulturellen Pädagogik ab. »Kultur« findet in jeder möglichen Lebensweise Ausdruck, die kollektiv geteilt wird – d.h. sie wird durch unterschiedliche soziale, ökonomische, geschlechterspezifische, religiöse und viele weitere Aspekte strukturiert.<sup>72</sup>

„Eine Kultur enthält die »Landkarten der Bedeutung«, welche die Dinge für ihre Mitglieder verstehbar machen. Diese »Landkarten der Bedeutung« trägt man nicht einfach im Kopf mit sich herum: sie sind in den Formen der gesellschaftlichen Organisationen und Beziehungen objektiviert, durch die das Individuum zu einem »gesellschaftlichen Individuum« wird.“<sup>73</sup>

Demgemäß bilden die »Landkarten der Bedeutung« der jeweiligen Kultur die Basis für Identitätsbildungsprozesse. Zentral am Kulturbegriff der Cultural Studies ist, dass Kultur – im Gegensatz zur Auslegung der „Ausländerpädagogik“ – als dynamisch, prozesshaft und unabgeschlossen begriffen wird und einen Möglichkeitsraum darstellt, in dem Menschen zwar eindeutige, historisch gewachsene und gesellschaftliche Bedingungen vorfinden, sie das kulturelle Feld in gewisser Weise aber auch *ak-*

---

<sup>71</sup> Clarke et al. (1979), S. 41, zit. n. Kalpaka/Mecheril (2010), S. 95.

<sup>72</sup> Vgl. Kalpaka (2006), S. 391.

<sup>73</sup> Clarke et al. (1979), S. 41, zit. n. Kalpaka/Mecheril (2010), S. 95.

tiv mitgestalten und transformieren können.<sup>74</sup> Mittels der kulturellen Praxis, die laut Kalpaka und Mecheril eine „alltägliche, sozial-symbolische Praxis“<sup>75</sup> ist, bildet der Mensch eine Identität aus; dieser Prozess ist jedoch nie frei vom Einfluss kultureller Macht- und Dominanzverhältnisse. So verfügt die kulturelle Mehrheit über die Definitionsmacht und erwirkt die größte Legitimität für die Bedeutung ihrer Lebenssituation.<sup>76</sup> Das heißt, je nachdem, wo ich mich mit meiner Identität kulturell positioniere, auf der Seite der Mehrheit oder der Minderheiten, verfüge ich über (k)ein bestimmtes Machtpotenzial, um meine individuellen oder kollektiven Interessen, Ideologien, Lebensweisen, Ansprüche usw. durchzusetzen. Daran schließt die These an: „Kultur ist [...] ein von verschiedenen Gruppen umkämpftes Feld, die sich entlang verschiedener Aspekte definieren, z.B. nach Geschlecht, Klassenzugehörigkeit, Zugang zu Bildung, Migrationshintergrund, Alter, sexueller Orientierung etc.“<sup>77</sup> Diese (Macht-)Kämpfe um die Bedeutung und Durchsetzung *vielfältiger Differenzkategorien und Identitäten* (s. Kapitel 1.4), nicht allein die gesellschaftliche Verhältnisse verkürzende „interkulturelle“ Perspektive, bilden den aktuellen pädagogischen Handlungsrahmen.<sup>78</sup>

## **2.2 „Ansatz der (Selbst-)Reflexivität“:<sup>79</sup> Mehrheitsangehörige als pädagogische Professionelle**

In Anbetracht des Dominanz- und Differenzdiskurses um „Interkulturelle Kompetenz“ und der impliziten Kritiken an gleichnamigen Konzepten und Qualifizierungsangeboten für pädagogische Fachkräfte – diese Kritiken beziehen sich vor allem auf Migrant\_innen deklassierende und ausgrenzende Unterscheidungspraxen (Stichwort „Sonderkompetenz“) und den „ausgewählten“ Adressat\_innenkreis von „Interkulturelle Kompetenz“-Modellen – unternimmt Mecheril eine Überarbeitung des Anforderungsprofils „interkultureller“ Handlungskonzepte.<sup>80</sup> Seine kritischen Ausführungen sollen die bisherigen wissenschaftlichen Versuche, die „interkulturelle“ Programma-

---

<sup>74</sup> Vgl. Kalpaka/Mecheril (2010), S. 94ff.

<sup>75</sup> Ebd., S. 96.

<sup>76</sup> Vgl. Clarke et al. (1979), S. 42, zit. n. Kalpaka (2006), S. 391.

<sup>77</sup> Kalpaka (2006), S. 391.

<sup>78</sup> Vgl. Kalpaka/Mecheril (2010), S. 94.

<sup>79</sup> Dieser Ansatz existiert nicht in wortwörtlicher Weise, eher bildet er den Konsens von Wissenschaftler\_innen, die das konventionelle Konstrukt und die Programmatik der „Interkulturellen Kompetenz“ aufzubrechen und neuzudenken versuchen. Dabei kristallisiert sich als wichtigste professionelle Anforderung an die pädagogischen Fachkräfte eine (selbst-)reflexive Haltung heraus.

<sup>80</sup> Vgl. Mecheril (2013)

tik zu reformieren und die strukturellen Ungleichheiten in der Praxis zu beseitigen (z.B. durch „Interkulturelle Öffnungsprozesse“ von Einrichtungen), nicht negieren, eher ein Schlaglicht auf noch weitere zu bewerkstelligende Veränderungen auf fachlicher Ebene werfen. Weil Mecheril „interkulturell kompetentes“ Handeln stets mit Rekurs auf die Ungleichheitskonstellation pädagogischer Beziehungen (Migrant\_in wird von Nicht-Migrant\_in *behandelt*; Mehrheitsangehörige *sind* die Professionellen) betrachtet, erscheint es sinnvoll, seine Anforderungen als für *Mehrheitsangehörige* gültig anzusehen.

Vor dem Hintergrund, dass Pädagog\_innen im Kontext von „interkultureller“ Praxis und Fortbildungsmaßnahmen immer wieder auf ihre *Kompetenz* hin befragt werden und gesellschaftliche sowie institutionelle Beschränkungen für das pädagogische Handeln völlig außer Acht bleiben, entsteht der Eindruck, so Mecheril, mit der Anwendung von „Interkultureller Kompetenz“ seien Interaktionen mit „Fremden“ durch „die sozialtechnische Verwertung von Wissen über Kulturen“<sup>81</sup> *kontrollierbar* und in Folge dessen *von erfolgreichem Ausgang gekrönt*. Um aber der Komplexität pädagogischer Situationen gerecht zu werden und diesen nicht nur unter einer rein technologischen Handlungsperspektive zu begegnen, müssen Fachkräfte eine *grundlegend reflexive Haltung* in Bezug auf ihr eigenes Handeln entwickeln. Mit diesem Anspruch ist eine institutionelle Umgebung verbunden, in der Reflexion möglich sowie erstrebenswert ist, aber auch fachlich begleitet wird. Die Auseinandersetzung mit begrenzten Einflussmöglichkeiten professioneller Praxis und mit den oft widersprüchlichen Folgen pädagogischen Handelns gehört zur Reflexion ebenfalls dazu. Die wichtigste Frage an die Pädagog\_innen im Rahmen der professionellen (Selbst-)Reflexion lautet jedoch: *Inwiefern trägt das (eigene) pädagogische Handeln zur Reproduktion oder gar Stabilisierung dominanzkultureller Verhältnisse bei?*<sup>82</sup>

Sich z.B. eigene selbstverständlich empfundene, aber kulturell vorbestimmte Verhaltensmuster ins Gedächtnis zu rufen, die Migrant\_innen und andere Minderheiten sowie deren Handlungsweisen abwerten, stereotypisieren oder bemitleiden, kann der Fachkraft dabei helfen, dominanzkulturellen Praktiken zu widerstehen. Was im Detail (Vorurteile, „blinde Flecken“<sup>83</sup> oder auf institutioneller Ebene die „Spielregeln“ der Einrichtung: formale, sprachliche, u.a. Hürden) behindert eine gleichberechtigte Behandlung von „Anderen“? Eine Frage, die sich beim konsequenten Weiterfolgen

---

<sup>81</sup> Ebd., S. 24.

<sup>82</sup> Vgl. ebd., S. 24f.

<sup>83</sup> Wagner (2003), S. 11.

in der Praxis für Klient\_innen möglicherweise positiv auswirken kann, weil sie sich als dazugehörig wahrnehmen, respektiert und nicht als „Opfer“ fühlen (müssen).

Unter Reflexion versteht Mecheril auch, dass Fachkräfte über „(Selbst-)Beobachtungskompetenz [sic] für Begriffsverwendung“<sup>84</sup> verfügen und diese einsetzen, wenn es um den Gebrauch des Kulturbegriffs in „interkulturell“ bezeichneten Situationen geht. Das heißt, ausgehend von dem Standpunkt, dass Kultur eine soziale Praktik ist, die unter spezifischen Bedingungen hergestellt wird und bestimmte Funktionen erfüllt (s.o.), gilt es aus Fachkräftesicht zu beobachten, *wer* im pädagogischen Setting unter welchen *Voraussetzungen* und mit welchen *Wirkungen* „Kultur“ gebraucht. Mit „wer“ sind *alle* an der „interkulturellen“ Interaktion direkt oder indirekt beteiligten Personen gemeint: Klient\_innen, Teamkolleg\_innen, die Einrichtung und die professionell handelnde Fachkraft selbst. Insbesondere die Frage nach dem je persönlichen *Sinn* für den Einsatz der Kulturkategorie dient der Reflexion vielfältiger Selbst- und Fremdverständnisse, die eingebettet in die vorfindbaren gesellschaftlichen und institutionellen Strukturen mit unterschiedlichen Intentionen verbunden sind. „Interkulturelle“ Praktiken, die sonst auf die Betonung kultureller Differenzen abzielten, haben damit ausgedient.<sup>85</sup>

In praktischen Zusammenhängen könnte sich die o.g. „Beobachtungskompetenz“ auf folgende Beispielfragen beziehen: Was beabsichtigt die pädagogische Fachkraft damit, wenn sie beim Thema Lebensweisen von „Wir“ und „Die“ redet? Auf welche Dimension(en) von Kultur – und es müssen alle nur möglichen Differenzkategorien in Betracht gezogen werden – will der/die Klient\_in hinaus, wenn er/sie von ihrer Familie spricht? Welche Bedeutung haben Homosexualität, Frau-sein, Mann-sein, Kind-sein, Behindert-sein, Schwarz-sein, usw. in unserer Gesellschaft? Warum begründen viele Klient\_innen ihre Lebenslage mit kulturellen Differenzen (Stichwort „Selbstkulturalisierung“ bzw. „Selbstethnisierung“<sup>86</sup>)? Worauf will die Einrichtung hinaus, wenn sie Migrant\_innen als „gleichwertige Gesellschaftsmitglieder“ in den Handlungsleitlinien bezeichnet?

Mecheril erweitert das Anforderungsspektrum der (Selbst-)Reflexion für Professionelle, indem er kulturalisierende Techniken des Wissens über „Andere“ als pädagogisches Handwerkszeug zurückweist und für die *reflektierte Bezugnahme auf Nicht-Wissen* plädiert. Das bedeutet einerseits, dass sich Pädagog\_innen darüber im Klaren

---

<sup>84</sup> Mecheril (2013), S. 27, Hervorheb. i. O.

<sup>85</sup> Vgl. ebd., S. 26ff.

<sup>86</sup> Kalpaka (2006), S. 398.



sein müssen, dass sie mit dem kommunizierten Wissen *über* „Andere“ (z.B. Integrationsprobleme, Sprachdefizite) stets auch Gefahr laufen, eine Machtasymmetrie zwischen Fachkraft und Klienten\_in (wieder-)herzustellen. Deshalb bedeutet, etwas über „Andere“ nicht zu wissen oder die Begrenztheit des Wissens über „Andere“ zu erfahren kein professionelles Versagen, sondern die Anerkennung des/der Klienten\_in als *teilweise Unbekannte\_n* und somit professionelles Vermögen. Andererseits ist pädagogisches Handeln ohne Kenntnisse über den konkreten Lebenskontext der Betroffenen unmöglich. Hierbei müssen Betroffene (auch Migrant\_innen) primär als *Subjekte* anerkannt werden, deren komplexe Lebenszusammenhänge (ökonomisch, sozial, politisch usw.) vor allem individuell zu betrachten sind.<sup>87</sup> Der Versuchung, „Kultur“ als Erklärung für die Lebenssituation oder das Handeln von Klient\_innen zu verwenden, ist trotz der „attraktiv“ anmutenden Vereinfachung komplexer Zusammenhänge stets zu widerstehen.<sup>88</sup>

Mecheril spricht ferner vom notwendigen *Wissen über dominanzkulturelle Strukturen*, die erstens die pädagogische Beziehung berühren, und zweitens die Lebensrealität der Klient\_innen maßgeblich beeinflussen. Von der Fachkraft wird somit erwartet, dass sie ihre eigene und die Positionierung ihres Gegenübers innerhalb ungleicher Machtstrukturen thematisiert und reflektiert. In ähnlicher Art und Weise, wie die „(Selbst-)Beobachtungskompetenz“ das Konstrukt „Kultur“ und dessen Ausmaß zu entschlüsseln versucht, muss die Fachkraft den strukturellen Rahmen untersuchen, der dazu führt, dass Menschen nicht alle den gleichen Zugang zu kulturellen, materiellen und sozialen Ressourcen haben und dass die einen privilegiert, während die anderen benachteiligt werden.<sup>89</sup> Dominierende kulturelle Denkweisen, die bspw. in die Einrichtungsphilosophie, in die Handlungsgrundsätze, in das Unterbewusstsein der Fachkraft (z.B. Vorurteile, Stereotype) Eingang gefunden haben und/oder über Medien, in gesetzlichen Regelungen (z.B. Asylrecht, Eherecht) und in vielen anderen Lebensbereichen als „Wahrheit“ gelten, müssen zum hinterfragbaren Gegenstand des pädagogischen Settings und des professionellen Handelns gemacht werden, um das Prinzip der Ungleichheit nicht zu reproduzieren und perpetuieren.

Im Hinblick auf den professionellen Umgang mit kultureller Differenz ist ein Wissen essentiell, das Menschen die Identitätsbildung und Selbstbeschreibungen durch die Bezugnahme auf *kulturelle Unterschiede zugesteht*. Die Fachkräfte stehen dabei

---

<sup>87</sup> Vgl. Mecheril (2013), S. 28ff.

<sup>88</sup> Vgl. Kalpaka (2006), S. 396.

<sup>89</sup> Vgl. Mecheril (2013), S. 31.

vor der Herausforderung, die je persönliche Relevanz der Zugehörigkeit zu einem Kollektiv und der beanspruchten Individualität des/der Klienten\_in abzuschätzen.<sup>90</sup>

Gültekin, die ähnlich wie Mecheril in der Selbstreflexion eine zentrale Fähigkeit für professionelles Handeln im kulturell heterogenen Kontext sieht, ergänzt weitere Themen, mit denen Pädagog\_innen ebenso vertraut sein sollten: „Ursachen und Geschichte der Migration und Flucht, wobei geschlechts- und klassenbezogene Aspekte nicht vernachlässigt werden dürfen, die gesetzlichen Regelungen, die die Lebensbedingungen von Eingewanderten und Flüchtlingen prägen, [...] aber auch Formen der Selbstorganisationen von Eingewanderten“<sup>91</sup>. Letztgenannter Punkt verweist auf das professionelle Erfordernis, eine wertschätzende Haltung gegenüber den *Ressourcen und Potenzialen* von Migrant\_innen in einer von Dominanzstrukturen geprägten Gesellschaft einzunehmen.<sup>92</sup> An dieser Stelle schließt der nachfolgend dargestellte Empowerment-Ansatz an, dessen Kern die Überwindung von Unterdrückung durch die Selbstbemächtigung von Minderheiten bildet und als handlungsanleitendes Konzept für Pädagog\_innen mit Migrationshintergrund angesehen werden kann.

### **2.3 Empowerment aus der People of Color-Perspektive: Minderheiten-angehörige als pädagogische Professionelle**

Eine Form der (Weiter-, Fort-)Bildung, die Minderheitenangehörige in ihrem Professionalisierungsanspruch stärkt und deren Recht auf Qualifizierung im „interkulturellen“ (und antirassistischen) Bildungsbereich anerkennt, stellen Antirassismus- bzw. Empowerment-Trainings dar. Diese Bildungsmaßnahmen geben der Perspektive von Menschen mit Rassismuserfahrungen einen Raum und werden meist von Minderheitenangehörigen selbst, z.B. Schwarzen Deutschen und Menschen mit Migrationshintergrund, angeboten.<sup>93</sup>

Die Projektinitiative HAKRA<sup>94</sup>, die sich politische Bildungs- und Empowerment-Arbeit gegen Rassismus in People of Color-Räumen zum Ziel setzt(e), aber auch ein von Kalpaka entwickeltes Seminarkonzept für die Hochschule („Reflektierte Migrations- und Diskriminierungserfahrung als Ressource in der sozialpädagogischen Ar-

---

<sup>90</sup> Vgl. ebd., S. 31f.

<sup>91</sup> Gültekin (2006), S. 379.

<sup>92</sup> Vgl. ebd., S. 378.

<sup>93</sup> Vgl. Elverich/Kalpaka/Reindlmeier (2009), S. 9.

<sup>94</sup> Vgl. Yiğit/Can (2009), Can (2013) für nähere Informationen zum Projekt.

beit<sup>95</sup>) sowie die Grundlagen des Empowerment-Ansatzes<sup>96</sup> bilden die theoretische Basis für die Darstellung der im kulturell heterogenen Kontext notwendigen Handlungsprämissen und Fähigkeiten von Pädagog\_innen mit Migrationshintergrund.

Zielgruppe von Empowerment-Trainings sind primär People of Color (PoC). Can und Yiğit, die mit ihrem Projekt HAKRA *geschützte Räume* für diskriminierte Minderheiten schaffen und dadurch das bestehende strukturelle Machtungleichgewicht in der Gesellschaft austarieren wollen, definieren den englischsprachigen Debatten entlehnten Begriff „People of Color“ als „eine politische [(Selbst-)Bezeichnung M.K.] [...] von und für Menschen unterschiedlicher Hautfarbe, Nationalität und Herkunft, die von Rassismus betroffen sind.“<sup>97</sup>

Der Empowerment-Ansatz ist mehrdimensional ausgerichtet und verfolgt nicht nur die Stärkung der Eigenmacht von Individuen und Gruppen, die aufgrund des sozialen Konstrukts „Rasse“ diskriminiert werden, sondern impliziert weitere vielfältige, sich überlagernde Differenzkonstrukte wie z.B. Gender, Alter, Klasse, Sexualität, Disability, die den Ausgangspunkt von Unterdrückungsverhältnissen bilden.<sup>98</sup> Seinen historischen Ursprung hat der Begriff „Empowerment“ in den USA, wo er ab den 1960er Jahren durch die Schwarze Bürgerrechtsbewegung und die feministische Bewegung geprägt wurde.<sup>99</sup> Nach Herriger bedeutet Empowerment:

„Mut machende Prozesse der Selbstbemächtigung, in denen Menschen in Situationen des Mangels, der Benachteiligung oder der gesellschaftlichen Ausgrenzung beginnen, ihre Angelegenheiten selbst in die Hand zu nehmen, in denen sie sich ihrer Fähigkeiten bewusst werden, eigene Kräfte entwickeln und ihre individuellen und kollektiven Ressourcen zu einer selbstbestimmten Lebensführung nutzen lernen.“<sup>100</sup>

In geschützten und selbstbestimmten Räumen von und für PoC kann Empowerment politisierend wirken, denn internalisierte Opfer- bzw. Ohnmachtserfahrungen werden durch den gegenseitigen Austausch und Selbstreflexion in das Bewusstsein der Betroffenen gerückt, hinterfragt und bieten die Möglichkeit, eine veränderte, auf Ressourcen aufbauende Handlungsperspektive zu entwickeln. Individuelle emanzipatorische Entwicklungsprozesse überschreitend will solidarisches Empowerment aus der

---

<sup>95</sup> Vgl. Kalpaka (2009) für nähere Informationen zum Seminarkonzept.

<sup>96</sup> Vgl. Herriger (o.J.), Heinrich-Böll-Stiftung (2013)

<sup>97</sup> Yiğit/Can (2009), S. 168.

<sup>98</sup> Vgl. Nassir-Shahnian (2013), S. 16.

<sup>99</sup> Yiğit/Can (2009), S. 168.

<sup>100</sup> Herriger (o.J.), o. S.

PoC-Perspektive ebenso gesellschaftliche Veränderungen herbeiführen, bspw. durch Selbstorganisation und Vernetzung von Empowerment-Initiativen.<sup>101</sup>

Welche elementaren, professionellen Anforderungen werden im Rahmen des Empowerment-Ansatzes und angesichts der Wirkmächtigkeit von Herrschaftsverhältnissen, an Pädagog\_innen mit Migrationshintergrund gestellt? Kalpaka, die mit ihrem Seminarkonzept gleichermaßen einen geschützten Raum – mit deutlich qualifizierendem Charakter in der Institution Hochschule – für Menschen mit Migrations- und Rassismuserfahrungen bzw. zukünftige Sozialarbeiter\_innen gestaltet hat, sieht in der *Selbstreflexion* eine zentrale Fähigkeit von *allen* Fachkräften. Insbesondere die reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen *Biografie*, die eigene Sozialisation zurückverfolgend und davon beeinflusste Handlungsmuster begreifend, ist essentiell, um professionell agieren zu können. Dazu gehört ebenso, *gesellschaftliche Bedingungen und Machtstrukturen und die persönliche Eingebundenheit* darin zu hinterfragen.<sup>102</sup> Für Pädagog\_innen of Color bzw. mit Migrationshintergrund ist daher eine professionelle Haltung unabdingbar, die darauf bedacht ist, *verinnerlichte Unterdrückung* im Umgang mit anderen Minderheitenangehörigen nicht zu reproduzieren.<sup>103</sup> Sobald das Dominanzverhältnis Teil des eigenen Selbst geworden ist, demnach von der Mehrheitsgesellschaft konstruierte Defizite inkorporiert und damit akzeptiert werden, besteht die Gefahr, sich personalisierend zu verhalten (z.B. übersteigerte Kompensation der Defizite, Abgrenzung von „schlechten Ausländer\_innen“).<sup>104</sup> Dies kann sowohl für die Fachkraft als auch für die Klientel zum Verhängnis werden und braucht deshalb professionelle Distanz, mit deren Hilfe Pädagog\_innen rassistische Zuordnungen und Bewertungen inklusive ihrer Funktionalität und ihren praktischen Konsequenzen aus verschiedenen Blickwinkeln wahrnehmen, thematisieren und reflektieren können.<sup>105</sup>

Im professionellen Umgang mit Minderheitenangehörigen stehen PoC bzw. Migrant\_innen vor einer weiteren Herausforderung: „Die Unterdrückungsstrukturen verlaufen zumeist nicht parallel, sondern intersektional.“<sup>106</sup> Das heißt, von der Fachkraft wird erstens die empathische, respektvolle und solidarische Bezugnahme auf für sie *differente, schwerpunktmäßig anders gelagerte Rassismuserfahrungen*, und zweitens

---

<sup>101</sup> Vgl. Yiğit/Can (2009), S. 171f.

<sup>102</sup> Vgl. Kalpaka (2009), S. 108f.

<sup>103</sup> Vgl. Yiğit/Can (2009), S. 176.

<sup>104</sup> Vgl. Nassir-Shahnian, (2013), S. 17f.

<sup>105</sup> Vgl. Kalpaka (2009), S. 142.

<sup>106</sup> Nassir-Shahnian (2013), S. 17.

angesichts der vielfältigen, miteinander verwobenen Differenzlinien im Individuum die *Anteilnahme an und Anerkennung von Erfahrungen der Mehrfachdiskriminierung* (bei einer Woman of Color z.B. aufgrund der sozialen Konstrukte „Rasse“ und „Gender“) erwartet.<sup>107</sup> Kalpaka ergänzt, dass die *Selbstreflexion von Zugehörigkeitsfragen* und möglichen Handlungsstrategien im Umgang mit auferlegten Fremddefinitionen wiederum eine wichtige Grundlage für die Unterstützung der Klient\_innen bei ihrem Umgang mit Zugehörigkeitsfragen und Rassismus bildet. Dies impliziert, für eigene und Mehrfachzugehörigkeiten der Klient\_innen aufmerksam zu sein und die subjektive Bedeutung der Zugehörigkeiten zu reflektieren.<sup>108</sup>

Für reflexives Handeln ist außerdem ein *Wissen über Migration bzw. Migrationsgeschichte* voraussetzungsvoll, denn PoC bzw. Migrant\_innen in der Rolle der Fachkraft können dadurch ihre eigenen Erlebnisse und die Erfahrungen ihrer Klient\_innen in einen größeren Kontext – jenseits von personalisierenden, kulturalisierenden Deutungen –, d.h. in historisch gewachsene, politische und gesellschaftliche Zusammenhänge einordnen und unter strukturellen Aspekten betrachten. Neben der persönlich erlebten Migrationserfahrung (und die der Angehörigen) variiert der Kenntnisstand über Migration bzw. Migrationsgeschichte von Fachkraft zu Fachkraft.<sup>109</sup>

Eine empowernde Grundhaltung von Pädagog\_innen of Color, die sich durch *Subjekt- und Ressourcenorientierung* auszeichnet, verhilft den Professionellen und ihren Klient\_innen durch die Anerkennung individueller Machtressourcen zur Handlungsfähigkeit, zum Widerstand und zur Befreiung aus rassistischen Logiken. PoC können sich somit losgelöst von Fremdzuschreibungen als gestärktes Individuum wahrnehmen.<sup>110</sup> Beispielsweise ein hoher Bildungsgrad, ein empowerndes soziales Netzwerk oder individuelle Fähigkeiten wie Standhaftigkeit, eine ausgeglichene Persönlichkeit und Selbstvertrauen sind Ressourcen, die beim Widerstand gegen Rassismus helfen können.

Bei den angeführten Kriterien, die eine/n fachlich versierte/n minderheitenangehörige/n Professionelle\_n ausmachen, fehlen m.E. noch Überlegungen und Strategien zum Umgang mit mehrheitsangehörigen Klient\_innen. Dies wird in der einschlägigen Literatur m.W. noch nicht thematisiert. Dabei würden diese Aspekte einen ersten Schritt darstellen, um das „interkulturelle“ Machtungleichgewicht in der Beziehung

---

<sup>107</sup> Vgl. Can (2013), S. 20.

<sup>108</sup> Vgl. Kalpaka (2009), S. 119f.

<sup>109</sup> Vgl. ebd., S. 131ff.

<sup>110</sup> Vgl. Nassir-Shahnian (2013), S. 23f.

von „deutscher“ Fachkraft und Klienten\_in mit Migrationshintergrund aufzudecken und das Verhältnis neu zu denken bzw. umzukehren.

## 2.4 Zusammenfassung

Der gegenwärtige pädagogische Handlungsrahmen, der ungleiche Machtstrukturen in der Gesellschaft zur Voraussetzung hat, kann mit dem Kulturverständnis der Cultural Studies erklärt werden. Demzufolge bleibt Kultur nicht auf ethnisch- oder national-kulturelle Unterschiede beschränkt, umfasst vielmehr jede nur mögliche Lebensweise, die kollektiv geteilt wird, so z.B. soziale, ökonomische, geschlechterspezifische, religiöse Strukturmerkmale. Kultur ist als dynamisch, prozesshaft und unabgeschlossen anzusehen. Einerseits ist das kulturelle Feld durch historisch gewachsene, gesellschaftliche Bedingungen vorbestimmt, andererseits stellt es einen Möglichkeitsraum dar, in dem Menschen als aktiv handelnde Subjekte agieren und durch ihre sozial-symbolischen Praktiken das kulturelle Feld mitgestalten und transformieren. Identitätsbildungsprozesse werden erst durch die Bezugnahme auf kulturelle Praktiken möglich, sind jedoch nie frei vom Einfluss kultureller Macht- und Dominanzverhältnisse. Kultur ist demnach ein Feld, auf dem Machtkämpfe um die Bedeutung und Durchsetzung vielfältiger Differenzkategorien (Geschlecht, Klasse, Bildungszugang, Migrationshintergrund, Alter, sexuelle Orientierung, usw.) und Identitäten ausgetragen werden und die Gruppe der Mehrheitsangehörigen durch ihr großes Machtpotenzial die stärkste Legitimität für ihre Bedeutungen, Lebensweisen, Interessen erwirkt.

Die Darstellung der professionellen Anforderungen an Mehrheits- und Minderheitenangehörige als pädagogische Fachkräfte erfolgt für Erstere im Zuge des „Ansatzes der (Selbst-)Reflexivität“<sup>111</sup> und für Letztere im Kontext von „Empowerment aus der People of Color-Perspektive“<sup>112</sup>. Beide Ansätze kritisieren den zu eng gefassten Kulturbegriff, die Ausblendung der strukturellen Ungleichheiten und den Ausschluss der Minderheitenperspektive an „interkulturellen“ Handlungskonzepten sowie Bildungsangeboten. Sie berücksichtigen die je spezifische Fachkräfteperspektive in einer dominanzkulturell und von Differenzkonstruktionen beeinflussten Gesellschaft: Mehrheitsangehörige in der Position der Machtstärkeren und Minderheitenangehörige in der Position der Rassismusbetroffenen (jedoch nicht Machtarmen) – beide Fachkräf-

---

<sup>111</sup> Vgl. Mecheril (2013), Gültekin (2006)

<sup>112</sup> Vgl. Yiğit/Can (2009), Can (2013), Kalpaka (2009), Herriger (o.J.), Heinrich-Böll-Stiftung (2013)

tegruppen müssen sich kritisch zu ihrer jeweiligen Position verhalten.

Um den Qualifizierungsprozess im „interkulturellen“ bzw. antirassistischen Handlungsbereich für Personen mit Migrationshintergrund zu ermöglichen und damit dem Machtungleichgewicht im Hinblick auf die fehlenden Bildungs- und Äußerungsmöglichkeiten für Minderheitenangehörige entgegenzuwirken, werden von und für People of Color Empowerment-Trainings organisiert. Diese Trainings finden meist in geschützten, jenseits von mehrheitsdominierten Diskursen geschaffenen, Räumen statt und gewährleisten durch gegenseitigen Austausch mit Betroffenen und durch Selbstreflexion die differenzierte Auseinandersetzung mit Rassismuserfahrungen. Im Zuge dieser Reflexionsprozesse entwickeln People of Color eine veränderte Sichtweise für ihre Lebenssituation und neue Handlungsperspektiven im Umgang mit Diskriminierung und Rassismus. Mit Empowerment sind demnach politisch motivierte individuelle und kollektive Prozesse der Selbstbemächtigung gemeint, die zur Veränderung führen. Das Empowerment-Konzept umfasst alle sozialen Differenzkonstruktionen (u.a. „Rasse“, Gender, Alter, Disability, Sexualität, Alter), aufgrund derer Menschen benachteiligt und diskriminiert werden (können).

Die professionellen Anforderungen an pädagogische Fachkräfte im kulturell heterogenen Handlungskontext, die notwendige Handlungsprämissen und Fähigkeiten für Mehrheits- und Minderheitenangehörige aufzeigen, sind in folgender Tabelle, untergliedert nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden, zusammengefasst:

Tabelle 1: Notwendige Handlungsprämissen und Fähigkeiten im kulturell heterogenen Handlungskontext für Mehrheits- und Minderheitenangehörige (eigene Darstellung)

	„Ansatz der (Selbst-)Reflexivität“ Mehrheitsangehörige	„Empowerment aus der PoC- Perspektive“ Minderheitenangehörige
Gemeinsamkeiten	<ul style="list-style-type: none"> <li>eine grundlegend (selbst-)reflexive Haltung; v.a. auch biografische Reflexion</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>reflektierte Bezugnahme auf dominanzkulturelle Strukturen bzw. auf die eigene Positionierung und die der Klient_innen innerhalb komplexer sozialer, politischer und gesellschaftlicher Ungleichheitsbedingungen</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Wissen über Migration bzw. Migrationsgeschichte für die Kontextualisierung von Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen bzw. des Klient_innenverhaltens</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Subjekt- und Ressourcenorientierung</li> </ul>	
Unterschiede	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sensibilität für dominanzkulturelle Verhältnisse reproduzierendes pädagogisches Handeln</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>reflexiver Umgang mit verinnerlichter Unterdrückung: distanzierter und mehrdimensionaler Blick auf rassistische Zuschreibungen</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>(Selbst-)Beobachtungskompetenz für den Gebrauch des Kulturbegriffs von <i>allen</i> an der Interaktion Beteiligten                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Intervenieren bei problematischen Verwendungsweisen</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Einlassen auf differente Rassismuserfahrungen und Erfahrungen der Mehrfachdiskriminierung (Intersektionalität)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>reflektierte Bezugnahme auf Nicht-Wissen als Anerkennung der/des „Anderen“ als teilweise Unbekannte_n (contra Kulturalisierung)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>(Selbst-)Reflexion von Zugehörigkeiten und Empfehlung von möglichen Handlungsstrategien</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identitätsbildung und Selbstdefinitionen über kulturelle Differenzen zugestehen                             <ul style="list-style-type: none"> <li>kollektive Zugehörigkeit vs. Individualität</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>(eigene) Mehrfachzugehörigkeiten thematisieren und subjektive Bedeutsamkeit anerkennen</li> </ul>

Obwohl zwei unterschiedliche struktur- und gesellschaftskritische Konzepte von „Interkultureller Kompetenz“ die Grundlage für die Gegenüberstellung der professionellen Anforderungen bilden, lassen sich *einige Parallelen* bei den erforderlichen Handlungsprämissen und Fähigkeiten für Mehrheits- und Minderheitenangehörige finden. Eine grundlegend *(selbst-)reflexive Haltung* wird von allen Pädagog\_innen erwartet; sie ist Grundbaustein allen pädagogischen Handelns und bedeutet vor allem, sich mit der *eigenen Biografie* differenziert auseinanderzusetzen. Die Frage des persönlichen



Geworden-seins, auch nach damit verbundenen Handlungsmustern, ist eine von vielen, mit der sich Pädagog\_innen konfrontieren müssen. Ebenso wichtig ist die *reflektierte Bezugnahme auf dominanzkulturelle Strukturen*, die sich durch soziale, politische und gesellschaftliche Ungleichheitsbedingungen auszeichnen. Dabei unerlässlich erscheint die Frage: Welche *Position* nehme ich als Fachkraft (mit oder ohne Migrationshintergrund) und nehmen meine Klient\_innen im Mikrosystem pädagogische Interaktion (inkl. der Einrichtungsstrukturen) und im Makrosystem Gesellschaft ein? Den sozialen Status, das Verhalten und die Lebenseinstellung von Menschen in Dimensionen der Über- und Unterlegenheit zu denken und als Teil einer Dominanzkultur wahrzunehmen, helfen der Fachkraft dabei, sich selbst und ihre Klient\_innen besser zu verstehen. Zwar ist die Eingebundenheit in bestehende Strukturen (institutionell, familiär, rechtlich, politisch, sozial, usw.) für alle Menschen prägend, aber die Auseinandersetzung mit ihr bietet im gewissen Maß auch Spielraum für den Widerstand gegen (Selbst-)Kulturalisierungen, Stigmatisierungen, Abwertungen, Vorurteile oder auch Bagatellisierungen und Verharmlosung von pädagogisch bzw. subjektiv relevanten Themen.

Um Benachteiligung ein Gesicht zu geben und der Funktionalität von rassistischen Logiken und damit verbundenen Konsequenzen (z.B. personalisierende Deutungen als Fehldeutungen des Verhaltens der Klient\_innen) auf den Grund zu gehen, müssen Rassismuserfahrungen und das Verhalten der Klientel kontextualisiert werden. Das setzt für alle Pädagog\_innen ein fundiertes *Wissen über Migration bzw. Migrationsgeschichte* voraus. Letztlich ist die Anerkennung des Gegenübers als aktiv handelndes *Subjekt* mit individuellen lebensgeschichtlichen Hintergründen und als Mensch mit *Ressourcen* und Potenzialen eine zentrale Prämisse für die Arbeit von allen pädagogischen Fachkräften.

Von mehrheitsangehörigen Professionellen wird erwartet, dass sie im Rahmen der Selbstreflexion *Sensibilität* für das eigene pädagogische Handeln innerhalb einer von Dominanzstrukturen geprägten Institution und Gesellschaft entwickeln, d.h. dass sie Machtmechanismen, die im großen Rahmen ihre Berechtigung haben, – insofern es ihnen möglich ist – nicht im Mikrosystem, also in der pädagogischen Beziehung, reproduzieren. Dies impliziert vor allem, dass sie ihre Ansichten, „blinden Flecken“, ihren Handlungsspielraum als Fachkraft spiegeln (Was kann ich als Professionelle\_r anders tun?) und sich über schädliche Auswirkungen ihres Handelns, wie z.B. Ver-

stärkung des Opferstatus der Klientel, Ausgrenzungspraktiken, bewusst werden.

Teil ihrer Professionalität stellt die *(Selbst-)Beobachtungs-kompetenz* dar, mit deren Hilfe der Gebrauch des Kulturbegriffs in pädagogischen Kontexten analysiert werden kann. Durch diese Kompetenz ist es möglich, bei *allen* an der Interaktion Beteiligten die Verwendung von „Kultur“ im Hinblick auf Funktionalität und beabsichtigter Wirkungsweise zu untersuchen und damit mögliche Folgen abzuschätzen. So kann die Fachkraft bei (selbst-)diskriminierenden, aus- und abgrenzenden Auslegungen von „Kultur“ rechtzeitig intervenieren und vernachlässigt zudem nicht die inhärenten vielfältigen, sich z.T. überschneidenden Differenzkategorien von „Kultur“, die insbesondere bei der Artikulation von unterschiedlichen Selbst- und Fremdverständnissen zum Ausdruck kommen.

Für eine subjektorientierte Umgangsweise mit Klient\_innen (mit Migrationshintergrund) ist aus der Mehrheitsperspektive eine *reflektierte Bezugnahme auf Nicht-Wissen* notwendig. Das heißt, dass sich Fachkräfte der Begrenztheit ihres Wissens über „Andere“ bewusst sein müssen und Letztere als teilweise Unbekannte respektieren, um nicht vorschnell zu urteilen und kulturalisierend zu agieren. Ferner gewährleistet die Fachkraft, dass Identitätsbildungsprozesse und Selbstdefinitionen ihrer Klient\_innen durch den *Rückgriff auf kulturelle Differenzen* möglich sind. Verantwortungsvolle Aufgabe der Fachkraft stellt an dieser Stelle die Einschätzung der je subjektiven Relevanz von kollektiven Zugehörigkeiten und beanspruchter Individualität dar.

Für das Handeln von Minderheitenangehörigen essentiell, sowohl aus der Perspektive der Fachkraft als auch aus der Perspektive des/der Klienten\_in, ist der *reflexive Umgang mit verinnerlichter Unterdrückung*. Um diese als Fachkraft nicht in Interaktionen mit Minderheitenangehörigen zu reproduzieren und nicht personalisierend zu agieren, müssen rassistische Zuschreibungen mit einem *distanzierten und mehrdimensionalen Blick*, unter funktionalen Gesichtspunkten und in der Breite ihrer Konsequenzen, von der Fachkraft thematisiert und reflektiert werden. Erlebte Unterdrückung hat viele Gesichter. Dieser Fakt erfordert seitens der Fachkraft, sich einführend, respektvoll und solidarisch *auf Rassismuserfahrungen zu beziehen*, die sich von der persönlich erlebten oftmals in vielfältiger Weise unterscheiden. Auch Formen der *Mehrfachdiskriminierung* im Kontext von Intersektionalität müssen gleichberechtigt behandelt werden. Als rassismusbetroffene Fachkraft, die ihre *jeweiligen Zugehörig-*

*keiten reflektiert* und mögliche Handlungsstrategien im Umgang mit von außen auferlegten Fremddefinitionen entwickelt hat, kann dies eine wichtige Ressource für potenzielle Handlungsmöglichkeiten von rassismusbetroffenen Klient\_innen sein. Bei Mehrfachzugehörigkeiten kommt es für die Fachkraft darauf an, die je *subjektive Bedeutung* der eigenen und der Zugehörigkeiten der Klient\_innen zu reflektieren. Das Anforderungsspektrum von Minderheitenangehörigen muss m.E. noch um das Szenario „Fachkraft mit Migrationshintergrund trifft auf mehrheitsangehörige Klientel“ erweitert werden. Darüber gibt der Empowerment-Ansatz und die aktuelle weiterführende Literatur leider noch keinen Aufschluss, wäre es jedoch der Stärkung der Professionalität von Migrant\_innen im sozialen Bereich sehr zuträglich.

Welche professionellen Anforderungen an Pädagog\_innen mit und ohne Migrationshintergrund im Setting Kita, speziell in der Auseinandersetzung mit mehrsprachigen Kindern, gestellt werden und wie sich ein „interkulturelles“ Professionalitätsverständnis in diesem Bereich auswirkt, ist Gegenstand des dritten Kapitels.

### **3. Umgang mit Mehrsprachigkeit im Setting Kita**

Die mangelnde Sprachentwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund findet in bildungspolitischen Debatten immer häufiger Erwähnung. Besonders besorgniserregend – u.a. für das Personal in den Kindertageseinrichtungen – ist der Fakt, dass diese Kinder nur über geringe Deutschkenntnisse verfügen.<sup>113</sup> Diese öffentliche Bezugnahme auf das an „deutschen“ Normen und Wertmaßstäben orientierte Sprachvermögen von Kindern mit Migrationshintergrund wird oftmals von einer defizitorientierten und dominanzkulturellen Perspektive vereinnahmt; eine Perspektive, die immer noch dem Kern von „Interkulturellen Kompetenz“-Konzepten entspricht.

Zwar beinhalten die bundeslandspezifischen Bildungs- und Orientierungspläne für den Elementarbereich mittlerweile alle Leitideen zum Umgang mit kultureller, sozialer, ethnischer und religiöser Vielfalt in Kitas und sprechen sich für die Anerkennung der Herkunftssprachen der Kinder und deren Familien im Kita-Alltag aus.<sup>114</sup> Jedoch nur die Bundesländer Bayern, Hamburg und Schleswig-Holstein fordern explizit die

---

<sup>113</sup> Vgl. Sikcan (2007), o.S.

<sup>114</sup> Vgl. Lüdtkke (2013), o. S., zit. n. Lüdtkke/Stitzinger (2013), o. S.

Einstellung von mehrsprachigen Pädagog\_innen mit Migrationshintergrund, um den mehrsprachigen Dialog in der Einrichtung auch zu etablieren und zu befördern.<sup>115</sup>

Mehrsprachigkeit bzw. der Erwerb der deutschen Sprache als Zweitsprache im Setting Kita und der professionelle Umgang mit sprachlich-kultureller Differenz bilden den Ausgangspunkt des dritten Kapitels. Zur theoretischen Untermauerung werden zentrale wissenschaftliche Grundannahmen zur frühen Mehrsprachigkeit dargelegt. Im Sinne eines subjektorientierten Professionalitätsverständnisses ist zudem die Perspektive der Kinder auf ihre eigene Mehrsprachigkeit von Relevanz. Auf dieses Wissen aufbauend und mit Rekurs auf das Konstrukt der „interkulturellen Kompetenz“ werden nachfolgend die professionellen Anforderungen an mehrheits- und minderheitenangehörige Pädagog\_innen beim Umgang mit mehrsprachig agierenden Kindern im Setting Kita herausgearbeitet und damit verbundene Rollenverständnisse sowie Konsequenzen für die Professionellen und Kinder aufgezeigt.

Zunächst wird exemplarisch für das professionelle Handeln in Kitas ein Konzept vorgestellt, das Vorurteile, potenziert als die vorfindbaren gesellschaftlichen Strukturen, die zu Ausgrenzung und Benachteiligung führen, in den Mittelpunkt der frühpädagogischen Arbeit rückt: der Anti-Bias-Ansatz<sup>116</sup>. Er ist im Verlauf dieses Kapitels noch einmal bedeutsam, wenn es allgemein um mögliche Handlungsweisen im Umgang mit sprachlich-kultureller Differenz in Kitas geht.

### **3.1 Vorurteilsbewusste Erziehung in der Kita – Der Anti-Bias-Ansatz**

Im Kern der Anti-Bias-Arbeit („biases“ übersetzt aus dem Englischen als Einseitigkeiten, Voreingenommenheiten), die Ende der 1980er Jahre in den USA durch Louise Derman-Sparks mitbegründet wurde, steht die vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung.<sup>117</sup> Dieser Ansatz ist – als Beispiel für die dominanzkritische und Diskriminierungsfolgen fokussierende, pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen, die sowohl das Handeln der Erzieher\_innen als auch das der Kinder berührt – dem der Bachelorarbeit zugrunde liegenden Kulturverständnis und den dargestellten strukturkritischen Ansätzen von „Interkultureller Kompetenz“ sehr nahe. Aus diesem Grund und als Referenzpunkt für die Ergebnisdiskussion im vierten Kapitel wird er an die-

---

<sup>115</sup> Vgl. Lütke/Stitzinger (2013), o. S.

<sup>116</sup> Vgl. Derman-Sparks (2008), Wagner (2003)

<sup>117</sup> Vgl. Wagner (2003), 1f.

ser Stelle vorgestellt.

Anders als bei vielen „interkulturellen“ Handlungskonzepten geht der Interessensbereich des Anti-Bias-Ansatzes über ethnisch-kulturelle Differenzen hinaus und konzentriert sich auf alle möglichen sozialen Unterscheidungen (z.B. nach Geschlecht, Alter, sozialem Status, sexueller Orientierung, Migrationshintergrund, Behinderung, Hautfarbe, Sprache), die als gesellschaftliche Bewertungen Privilegien oder Nachteile für bestimmte Personen oder Personengruppen nach sich ziehen. Egal, ob sich Unterscheidungen gewinnbringend oder benachteiligend auf Menschenleben auswirken, Anti-Bias-Arbeit betrifft *alle* Menschen. Vorurteile spielen dabei eine entscheidende Rolle: im Kontext von „Institutioneller Diskriminierung“ gewährleisten sie durch ihre gesellschaftliche Konsensfähigkeit und ihre Anschlussfähigkeit an stereotype Bilder generalisierende Ansichten über und die Abwertung von Gruppen mit bestimmten Merkmalen, sodass deren Ungleichbehandlung bzw. die Ungleichverteilung von Ressourcen eine Legitimationsgrundlage erhält. Ideologien, die auf Überlegenheitsgefühle in Bezug auf bestimmte Eigenschaften oder Lebensweisen von „minderwertigen“ Gruppen aufbauen, unterstützen den Prozess der „Institutionellen Diskriminierung“. Die Anti-Bias-Arbeit wendet sich ausdrücklich *gegen unterdrückerische Ideologien, Umgangsformen und Strukturen*.<sup>118</sup> Für das Setting Kita heißt das, dass „alle Kinder [...] ihre Potenziale voll entfalten können und in ihren sozialen Identifikationen und Familienkulturen respektiert und anerkannt werden.“<sup>119</sup>

Neuere entwicklungspsychologische Erkenntnisse über Identitätsbildungsprozesse von kleinen Kindern und die Entwicklung von Einstellungsmustern gegenüber anderen Menschen im Kleinkindalter bilden wichtige theoretische Grundpfeiler des Anti-Bias-Ansatzes. Demnach interessieren sich Kinder bereits in den ersten Lebensjahren für Unterschiede. Als Drei- bis Fünfjährige setzen sie sich mit möglichen Theorien über die Entstehung von Unterschieden auseinander und versuchen herauszufinden, welche grundlegenden Attribute ihr Ich ausmachen. Im Alter von vier bis fünf Jahren verweisen Kinder auf „geschlechterunangemessenes“ Verhalten und begegnen anderen Kindern aufgrund ihrer Hautfarbe, ethnischen Herkunft oder Behinderung mit Zurückweisung. Die Dimension der ethnischen Zugehörigkeit wird für sie begrifflich fassbar und sie identifizieren sich als Mitglied einer bestimmten Gruppe. Es ist davon auszugehen, dass die sich im gesellschaftlichen Kontext reproduzierenden Vorurteile und Negativbilder über „andere“ Menschen in jedem Falle die *Wahrnehmung*

---

<sup>118</sup> Vgl. ebd.

<sup>119</sup> Derman-Sparks (2008), S. 239.

*und Sichtweise von Kleinkindern auf diese Menschen beeinflussen.* Die bestehenden Vorurteile werden jedoch *von allen Kindern anders erlebt*: Kinder der gesellschaftlichen Mehrheit können sich durch die gesellschaftliche Aufwertung ihrer sozialen Bezugsgruppe leichter mit dieser identifizieren und meist ein positives Selbstbild entwickeln, während Kindern von gesellschaftlichen Minderheiten die positive Identifikation mit ihrer sozialen Bezugsgruppe erschwert wird und sie seltener ein gestärktes Selbstbewusstsein aufbauen (können). Die Problematik von internalisierter Dominanz und Minderwertigkeit wird im Rahmen des Anti-Bias-Ansatzes als *folgenreich für alle Gesellschaftsmitglieder* betrachtet.<sup>120</sup>

Bevor der Anti-Bias-Ansatz als Orientierungshilfe für eine vorurteilsbewusste Pädagogik in Kitas zum Einsatz kommen kann, bedarf es einer Prüfung, inwiefern seine Ziele und Handlungsprinzipien mit dem vorliegenden Einrichtungskonzept kompatibel sind.<sup>121</sup> Vier Anti-Bias-Ziele<sup>122</sup> bilden die Handlungsbasis in der Kita-Praxis und sind für Kinder und Pädagog\_innen separat voneinander formuliert und konkretisiert worden, um die je spezifische Perspektive der Zielgruppe angemessen zu berücksichtigen. Die Ziele haben konstitutiven Charakter und bedingen sich wechselseitig.

#### *Ziel 1: Ich-Identität und Bezugsgruppen-Identität stärken*<sup>123</sup>

Das erste Ziel garantiert, dass jedes Kind in seiner Individualität und als Mitglied einer bestimmten sozialen Gemeinschaft anerkannt und wertgeschätzt wird; jedes Kind kennt seinen individuellen Hintergrund und kann Vertrauen in sich selbst fassen.<sup>124</sup> In Anbetracht der vielfältigen sozialen Gruppen, denen sich Kinder zugehörig fühlen, und die je nach gesellschaftlicher Bewertung der Gruppenmerkmale als prestigearme bzw. prestigereiche und einflussarme bzw. einflussreiche Referenzpunkte in die kollektive Identität der Kinder Eingang finden, ist aus Pädagog\_innensicht eine ausführliche Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Bezugsgruppen der Kinder und deren Erfahrungen als Teil dieser Gruppen erforderlich. Die Kita muss die jeweiligen Zugehörigkeiten der Kinder widerspiegeln, sodass sie sich in ihrer sozialen Identität angenommen und respektiert fühlen.<sup>125</sup>

---

<sup>120</sup> Wagner (2003), S. 2f.

<sup>121</sup> Petra Wagner verweist in diesem Zusammenhang auf die gewinnbringende Verknüpfung des Anti-Bias-Ansatzes mit dem Situationsansatz nach Christa Preissing (et al. 2001) und führt die Vorteile dieser Verbindung aus (Vgl. 2003, S. 4-9.).

<sup>122</sup> im Original von Gaine/van Keulen (1997), S. 7-10, zit. n. Wagner (2003), S. 10.

<sup>123</sup> Wagner (2003), S. 10, Hervorheb. M.K.

<sup>124</sup> Vgl. Gaine/van Keulen (1997), o.S., zit. n. Wagner (2003), S. 10.

<sup>125</sup> Vgl. Wagner (2003), S. 11.

Ziel 1 appelliert auch an die Reflexionsfähigkeit der Pädagog\_innen und hält diese zur Hinterfragung eigener Bezugsgruppenzugehörigkeiten und deren Einfluss auf das professionelle Handeln an.<sup>126</sup> Dazu zählt ebenso die Reflexion von persönlichen Diskriminierungserfahrungen, um eigene Grenzen des Verständnisses für andere familiäre Lebensweisen oder verzerrte Sichtweisen auf andere Menschen zu durchleuchten. Mit einem institutionenkritischen Blick prüfen die Fachkräfte, inwiefern die Kita die Vielfalt der Bezugsgruppen, insbesondere diskriminierter und marginalisierter Gruppen (z.B. Flüchtlingsfamilien, Familien of Color, arme Familien), repräsentiert. Sind minorisierte Bezugsgruppen in der Raumgestaltung und auf Dekorationen, in Spiel- und Lernmaterialien wieder zu finden? Arbeiten Pädagog\_innen dieser Gruppen oder Fachkräfte in der Einrichtung, die mit der Familiensprache der Kinder vertraut sind? In dem Maße, wie kindliche Deutungen, Erklärungsversuche und Interessen im Kita-Alltag respektiert und einbezogen werden, entsteht ein Gefühl der Anerkennung und der Gleichberechtigung unter den Kindern.<sup>127</sup>

*Ziel 2: Respekt und Empathie für Vielfalt entwickeln*<sup>128</sup>

Im zweiten Ziel steht die Kita als Möglichkeitsraum für kindliche Differenzenerfahrungen im Vordergrund. Durch die Erfahrungen mit „anderen“ oder sich „anders verhaltenden“ Kindern entwickeln Kinder Empathie für diese und empfinden die sie umgebende Vielfalt als positiv.<sup>129</sup> Nicht allein der Kontakt mit „Anderen“ ist zielführend, sondern Pädagog\_innen müssen die erfahrenen Unterschiede mit den Kindern thematisieren und ergründen (Woher rühren die Unterschiede?). Eine dafür geeignete Herangehensweise ist, ausgehend von der Diversität in der Kindergruppe die Diversität von Familienkulturen und Lebensstilen gemeinsam mit den Kindern über Gespräche, Aktivitäten oder Bücher zu erkunden. Der Weg über die Gemeinsamkeiten, z.B. bei der Betrachtung von Familienformen das für alle Kinder gleichermaßen Bedeutsame an Familien: „sich um Kinder sorgende Erwachsene“, verhindert bei der Thematisierung von Unterschieden, dass einseitige Vorstellungen und verkürzte Darstellungen über die gelebte Vielfalt transportiert bzw. verfestigt werden und begünstigt den Öffnungsprozess für „andere“ Konstellationen, Möglichkeiten oder Variationen im Leben der Kinder, ohne das für alle Kinder Universelle zu negieren.<sup>130</sup>

---

<sup>126</sup> Vgl. Gaine/van Keulen (1997), o.S., zit. n. Wagner (2003), S. 10.

<sup>127</sup> Vgl. Wagner (2003), S. 11.

<sup>128</sup> Ebd., Hervorheb. M.K.

<sup>129</sup> Vgl. Gaine/van Keulen (1997), o.S., zit. n. Wagner (2003), S. 10.

<sup>130</sup> Vgl. Wagner (2003), S. 12.

Ziel 2 fordert die Fachkräfte dazu auf, sich den unterschiedlichen Erziehungsstilen und Bildungsprozessen von bzw. in Familien anzunähern.<sup>131</sup> Pädagog\_innen realisieren an diesem Punkt, dass jede Familie ihre eigene Art und Weise zu kommunizieren hat und unterschiedliche Erziehungsideale verfolgt. Die pädagogische Herausforderung liegt dabei primär in der Überwindung westlicher Erziehungsvorstellungen, die größtenteils das tägliche Handeln dominieren. Selbstreflexion – auch die Bewusstheit über den Einfluss eigener kultureller Prägungen – und Praxisanalysen als Mittel der kritischen Hinterfragung von „selbstverständlichen“ professionellen Handlungsweisen können hierbei behilflich sein. Von Aktionen, die das „Besondere“ von einzelnen Familienkulturen hervorzuheben versuchen, z.B. Kulturfeste, Koch-Events, ist unbedingt abzuraten, weil darüber oft national-kulturelle Stereotype vermittelt und vereinfachte Bilder vom Alltag dieser Familien gezeichnet werden.<sup>132</sup>

*Ziel 3: Kritisches Denken über Vorurteile und Diskriminierung anregen*<sup>133</sup>

Im Fokus des dritten Ziels steht die Aufforderung an die Kinder, sich mit Vorurteilen und Diskriminierung kritisch auseinander zu setzen. Dafür benötigen Pädagog\_innen und Kinder eine gemeinsame Sprache, die ihnen den Austausch über Fairness und Unfairness ermöglicht.<sup>134</sup> Vor dem Hintergrund, dass mit fortschreitender kognitiver Entwicklung benachteiligendes Verhalten von Kindern erkannt und stereotype Bilder über „Andere“ von ihnen als nicht den Tatsachen entsprechend bewertet werden, stehen Pädagog\_innen vor der Aufgabe, insbesondere von Diskriminierung betroffenen Kindern mit sachlichem Wissen und Rückhalt zur Seite zu stehen. Die Kinder müssen dazu befähigt und ermutigt werden, die erlebten Erfahrungen (z.B. Hänseleien, Gruppenausschluss) und Gefühle zu kommunizieren; dann gelingt auch die Identifizierung von und aktive Stellungnahme gegen Diskriminierung, wenn diese andere Kinder trifft. Die problematischen sozialen Konstrukte für Kinder durchschaubar zu machen, gerade weil sie bei Vorurteilen häufig keinen Zusammenhang zwischen äußerem Erscheinungsbild und den gesellschaftlichen Verhaltenserwartungen herstellen können, ist ein Erfordernis, das Fachkräfte zur Zielerreichung leisten müssen.<sup>135</sup>

Ziel 3 fordert auch die Pädagog\_innen zur kritischen Bezugnahme auf Vorurteile und Diskriminierung in ihrer Einrichtung sowie in elementarpädagogischen und bil-

---

<sup>131</sup> Vgl. Gaine/van Keulen (1997), o.S., zit. n. Wagner (2003), S. 10.

<sup>132</sup> Vgl. Wagner (2003), S. 12f.

<sup>133</sup> Ebd., S.13., Hervorheb. M.K.

<sup>134</sup> Vgl. Gaine/van Keulen (1997), o.S., zit. n. Wagner (2003), S. 10.

<sup>135</sup> Vgl. Wagner (2003), S. 13.



dungspolitischen Kontexten auf.<sup>136</sup> Bei jeglichen Diskriminierungsfällen in der Kita ist von der Fachkraft eine entschiedene Gegenposition einzunehmen; ausgestattet mit einem breitgefächerten Wissen um in der Gesellschaft vorherrschende Vorurteile und über Diskriminierung (privilegierte und benachteiligte Gruppen, von Hierarchien beeinflusste Kommunikation in der Kita) können sie aktiv gegensteuern. Um im Team Themen wie Rassismus, Diskriminierung, Ausgrenzung und Voreingenommenheiten offen zur Sprache bringen zu können, bedarf es einer um diese Begrifflichkeiten erweiterten Kommunikationsbasis in Form von überarbeiteten Handlungsleitlinien.<sup>137</sup>

*Ziel 4: Sich Diskriminierung und Vorurteilen widersetzen*<sup>138</sup>

Das vierte Ziel strebt das aktive und solidarische Einstehen der Kinder gegen abwertende und diskriminierende Handlungsweisen, die sie selbst oder andere Menschen betreffen, an.<sup>139</sup> Dies setzt zunächst voraus, dass die Kinder ihren Eigenwert schätzen und ihre besonderen Merkmale gegenüber Abwertungen und Beleidigungen von anderen verteidigen, um dann im zweiten Schritt selbstbefähigt und gemeinsam mit anderen Kindern für Gleichbehandlung und Gerechtigkeit aktiv zu werden. Der Impuls des solidarischen Widerstandes kann die Kinder jedoch nur erreichen, wenn sie auch den Erfolg ihrer Handlungen sehen. Zudem entfaltet Empowerment durch die Fachkräfte nur seine Wirkung, wenn Erwachsene ihre eigenen Sichtweisen bei den Aktionen zurückstellen und den Ideen und Meinungen der Kinder ihren Raum geben.<sup>140</sup>

Ziel 4 zielt gleichermaßen auf das Aktiv-werden der Pädagog\_innen gegen Vorurteile und Diskriminierung ab, erwartet aber von ihnen, dass sie in der Lage sind, Dialoge mit Kindern über diese Themen anzuregen und aufrecht zu erhalten.<sup>141</sup> Dazu ist die Reflexion des eigenen Standpunktes notwendig, der darüber entscheidet, ob Kinder eine an ihre Bedürfnisse angepasste Unterstützung im Umgang mit Diskriminierung erhalten. Jede Fachkraft muss sich der gesellschaftlichen Tragweite ihres Handelns bewusst sein und verdient an dieser Stelle ebenfalls Unterstützung in Form von gegenseitigem Feedback und Austausch mit Kolleg\_innen über anstehende bzw. getroffene Entscheidungen.<sup>142</sup>

---

<sup>136</sup> Vgl. Gaine/van Keulen (1997), o.S., zit. n. Wagner (2003), S. 10.

<sup>137</sup> Vgl. Wagner (2003), S. 13f.

<sup>138</sup> Ebd., S. 14, Hervorheb. M.K.

<sup>139</sup> Vgl. Gaine/van Keulen (1997), o.S., zit. n. Wagner (2003), S. 10.

<sup>140</sup> Vgl. Wagner (2003), S. 14.

<sup>141</sup> Vgl. Gaine/van Keulen (1997), o.S., zit. n. Wagner (2003), S. 10.

<sup>142</sup> Vgl. Wagner (2003), S. 14f.

Die Ziele und Prinzipien des Anti-Bias-Ansatzes weisen einige Überschneidungslinien mit dem Empowerment-Ansatz und dem „Ansatz der (Selbst-)Reflexivität“ auf. Allen drei Konzepten ist die stetige Reflexion des Eingebunden-seins der Fachkraft (und auch der Kinder) in dominanzkulturelle Erfahrungs- und Handlungsmuster (z.B. westliche Erziehungsideale) und Einrichtungsstrukturen sowie die Anerkennung der Kinder als sich dazu verhaltende Subjekte mit individuellen Ressourcen gemein. Anti-Bias-Arbeit fragt ebenso wie Empowermentstrategien nach Möglichkeiten der Solidarisierung und des Aktiv-werdens gegen Rassismus und Diskriminierung. Sie geht über die traditionelle Theorie der „interkulturellen“ Pädagogik hinaus und weist ihre problematischen Implikationen vehement zurück. Ihren defizitorientierten und Ausgrenzung forcierenden Charakter hat „Interkulturelle Kompetenz“ im frühpädagogischen Kontext jedoch nicht verloren – wie nachfolgend am professionellen Umgang mit Mehrsprachigkeit gezeigt wird.

### **3.2 Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit**

Als „Hindernis für eine gleichberechtigte Teilhabe im Bildungssystem oder aber als zukünftig unerlässliches Bildungsgut und [...] vorteilhafte intellektuelle Bereicherung der Kinder“<sup>143</sup> deklariert – beim Thema „Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit“ scheiden sich die pädagogischen Geister. In (bildungs-)politischen Debatten fungiert der Erwerb der deutschen Sprache primär als Integrationsschlüssel: zwar schoss die CSU mit ihrer absurden, menschenverachtenden Forderung zum Parteitag Ende letzten Jahres, Migrant\_innen sollen in der Öffentlichkeit und im Familienkreis Deutsch sprechen<sup>144</sup>, deutlich über das Ziel hinaus und erntete viel Kritik, dennoch bekräftigen Politiker\_innen immer wieder die Wichtigkeit der deutschen Sprache, um in diesem Land leben zu können. In ähnlicher Weise argumentieren auch viele „interkulturelle“ bzw. dominanzkulturell orientierte Ansätze, die speziell im Kita-Bereich in der erworbenen, nicht-deutschen Erstsprache der Kinder einen ausgleichenden Mangel sehen und dem Erwerb der deutschen Sprache einen höheren Stellenwert einräumen. Als praktischer Beleg für die Dominanz der deutschen Sprache kann die Zahl bilingualer Kitas in Deutschland herangezogen werden: nur zwei Prozent der rund 52.000 Einrichtungen in der Bundesrepublik arbeiten bilingual. Die angebotene Zweitspra-

---

<sup>143</sup> DJI-Projekt „Kulturenvielfalt“ (2001), S. 1.

<sup>144</sup> Zeit Online (2014a), o.S.

che ist in den seltensten Fällen eine an der Lebensrealität der zugewanderten Familien anknüpfende Sprache wie Polnisch, Italienisch oder Arabisch; die Kitas spezialisieren sich vor allem auf die Vermittlung von Bildungssprachen, wie z.B. Englisch (41 Prozent) und Französisch (30 Prozent).<sup>145</sup> Damit steht für die Linguistin Dagmar Knorr von der Universität Hamburg fest: „Sprachen haben ein Image“<sup>146</sup> und welche Sprache im öffentlichen Raum gelehrt, gelernt und gesprochen wird, entscheidet die Mehrheitsgesellschaft.

Ob eine defizitäre, „andere“ Sprachen abwertende und ausschließende Sichtweise der Pädagogik nicht das Potenzial von Kindern mit Migrationshintergrund verkennt, welche Bedeutung die nicht-deutsche Erstsprache für das Erlernen der Zweitsprache Deutsch neuesten sprachwissenschaftlichen Erkenntnissen zufolge hat und wie Kinder selbst über ihre Mehrsprachigkeit denken, wird im nächsten Kapitel beleuchtet.

### **3.2.1 Zentrale Grundannahmen und die Perspektive der Kinder**

Die Sprachwissenschaftlerin Rosemarie Tracy definiert Mehrsprachigkeit wie folgt:

„Menschen dürfen als mehrsprachig gelten, wenn sie zwei (oder mehr) sprachliche Wissenssysteme so weit erworben haben, dass sie mit monolingualen SprecherInnen in beiden Sprachen problemlos kommunizieren können.“<sup>147</sup>

Es kommt dabei also nicht darauf an, mindestens zwei Sprachen gleich gut oder gar „perfekt“ zu beherrschen; vielmehr muss die Verständigung untereinander garantiert sein. Bei Kindern, deren Eltern nach Deutschland immigriert sind, spielt häufig der sukzessive Zweitspracherwerb eine Rolle; d.h. nachdem der Erwerb der Familien- bzw. Erstsprache im Wesentlichen erfolgt ist, erlernen diese Kinder die Zweitsprache Deutsch z.B. in der Kita. Der sukzessive Zweitspracherwerb ist ab dem dritten Lebensjahr möglich.<sup>148</sup>

Entgegen der in deutschen Bildungsdebatten weit verbreiteten These, Mehrsprachigkeit führe zur kognitiven Überforderung der Kinder,<sup>149</sup> konstatiert Tracy, dass im deutschen, ohnehin nicht einsprachig funktionierenden Alltag (s. z.B. Dialektvielfalt) das Agieren in mehreren Sprachen eine der Basisfähigkeiten des menschlichen Ge-

---

<sup>145</sup> Vgl. FMKS e.V. (2014), S. 1.

<sup>146</sup> Zeit Online (2014b), o.S.

<sup>147</sup> Tracy (2008), S. 51.

<sup>148</sup> Vgl. Adler (2011), S. 109f.

<sup>149</sup> Vgl. Şikcan (2007), o.S.

hirns darstellt.<sup>150</sup> Jüngeren Kindern fällt es aufgrund der erhöhten Plastizität des Gehirns oft leicht, weitere Sprachen zu lernen und je eher Kinder eine Zweitsprache erwerben, desto größer ist die Chance, dass diese einem guten Niveau oder sogar dem Niveau der Erstsprache entspricht.<sup>151</sup> Unter positiven sozialen, emotionalen und gesellschaftlichen Entwicklungsbedingungen kann der Zweitspracherwerb die Stärkung der Psyche, des Selbstbildes, sozialer und kognitiver Fähigkeiten des Kindes befördern.<sup>152</sup>

Wie gestalten sich aber die gegenwärtigen Bedingungen, unter denen diese Kinder in Deutschland mehrsprachig aufwachsen? Şıkcın verweist auf die Selbstverständlichkeit, mit der Kinder und Eltern mit Migrationshintergrund ihre Mehrsprachigkeit betrachten und im Alltag anwenden. Die Erstsprache hat einen hohen Stellenwert in der Familienkommunikation, während Deutsch als Verständigungsmittel in Kita und Schule zum Einsatz kommt. Den Gegensatz dazu bilden die meist monolingual ausgerichteten Kitas, in denen Ein- bzw. „Deutschsprachigkeit“ zur Norm(alität) erklärt wird und sprachliche Abweichungen davon den Kindern als Defizite bescheinigt werden. Durch die Zuschreibung eines Mangels, z.B. zu geringe Deutschkenntnisse, das Mischen zweier Sprachen, „Sprachlosigkeit“ der Kinder, die die Erstsprache als anzuerkennende Leistung vollständig ignoriert, erleben sich die Kinder in der Kommunikation mit deutschsprachigen Peers und Erzieher\_innen kompetenzlos und unfähig. Sprache ist ein Medium, über das Kinder mit Migrationshintergrund Ausgrenzung und Diskriminierung erfahren (können), indem minorisierte Familiensprachen im Kita-Alltag „verboten“ und damit ausgegrenzt werden, aber die Sprache der Dominanzkultur durch ihren omnipräsenten und normativen Charakter insb. durch ihre Funktion als soziales Zugangs- oder Ausschlusswerkzeug, aufgewertet wird. Nur die deutsche Sprache bildet den Orientierungsmaßstab für die Einschätzung kindlichen Sprachverhaltens.<sup>153</sup>

Tracy hinterfragt die Defizitperspektive vieler Pädagog\_innen auf mehrsprachige Kinder und entlarvt in der Diskussion bisher dominierende Mythen. Z.B. ist das Mischen von Sprachen, das s.g. „Code-mixing“, kein Beleg für mangelhafte Sprachkompetenzen – ganz im Gegenteil, es zeigt das Spektrum stilistischer Möglichkeiten, auf das Mehrsprachige (und auch vermeintlich Einsprachige) ganz selbstverständlich

---

<sup>150</sup> Vgl. Tracy (2007), S. 10.

<sup>151</sup> Vgl. Adler (2011), S. 104

<sup>152</sup> Vgl. ebd., S. 105f.

<sup>153</sup> Vgl. Şıkcın (2007), o.S.

zurückgreifen.<sup>154</sup> Für ein und denselben Gegenstand mehrere Begriffe zu kennen und flexibel zu verwenden, spricht laut Tracy für den „*kognitive[n]* Mehrwert“<sup>155</sup>, den bi- oder multilinguale Kinder mitbringen. Der Mythos, zur Identitätsbildung brauche es nur eine Sprache, kann mit dem oben bereits erwähnten Konzept der hybriden Identitäten widerlegt werden.<sup>156</sup> Die sozialen Kategorien, die zur Ausbildung unterschiedlicher Identitätsanteile beitragen, sind in der jeweiligen Sprache kodiert.<sup>157</sup> Aus frühpädagogischer Sicht ist es daher wichtig, bei Kindern mit Migrationshintergrund sowohl der Erst- als auch der Zweitsprache mit gleich viel Wertschätzung zu begegnen, um nicht bestimmte Bezugsgruppenidentitäten des Kindes abzuwerten und sein positives Selbstbild zu gefährden.<sup>158</sup> Es ist der ein- bzw. deutschsprachigen Ausrichtung vieler Kitas geschuldet, dass sich erstsprachig kompetente Kinder beim Spielen und in der Kommunikation mit anderen Kindern und Erwachsenen trotzdem häufig als inkompetent und unsicher erleben. Misslingende Verständigung, negative Zuschreibungen der Erzieher\_innen und die Ausblendung ihrer Familiensprache als wichtiger Bestandteil der Kita-Kultur (z.B. in Büchern, Gesprächen, beim Personal) tragen dazu bei. Letzterer Punkt ist maßgeblich dafür, dass sich Kinder von sprachlichen Minderheiten in ihrer Identität deklassiert und von der Mehrheit ausgegrenzt fühlen.<sup>159</sup>

Die Erstsprache hat definitiv einen prägenden Einfluss auf den Zweitsprachenerwerb bei Kleinkindern und muss aus diesem Grund geachtet werden. Jedoch braucht es beim sukzessiven Zweitsprachenerwerb keine „perfekt“ ausgebildete Erstsprache, sondern vielmehr eine grundlegende Kommunikationsbasis, um das neue Sprachwissen zu integrieren.<sup>160</sup> Entgegen der absurden Forderung der CSU erwies sich für den Lernprozess förderlich, wenn Familien mit Migrationshintergrund den Dialog mit ihren Kindern in der Erstsprache kompetent unterstützen und so ihr Sprachlernpotenzial honorieren. Für den Zweitsprachenerwerb dagegen hinderlich ist es, wenn Eltern, die über wenige oder mangelhafte Deutschkenntnisse verfügen, bestrebt sind, ihrem Kind die deutsche Sprache zu lehren. Dabei setzen sich Fehler fort, die nur schwer zu revidieren sind. Für das Erlernen zweier Sprachen ist es für das Kind hilfreich, wenn die Sprachen an bestimmte sprachlich versierte Personen oder Orte gekoppelt sind.<sup>161</sup>

---

<sup>154</sup> Vgl. Tracy (2007), S.12.

<sup>155</sup> Dies. (2008), S. 60, Hervorheb. i.O.

<sup>156</sup> Vgl. dies. (2007), S. 12.

<sup>157</sup> Vgl. Riley (2008), S. 46, zit. n. Adler (2011), S. 106.

<sup>158</sup> Vgl. Adler (2011), S. 107.

<sup>159</sup> Vgl. Şıkcın (2007), o. S.

<sup>160</sup> Vgl. List (2001), S. 16f.

<sup>161</sup> Vgl. Adler (2011), S. 105.

Mit Druck und verstanden als zu erledigender Auftrag lernen Kinder nur widerwillig Deutsch. Es kommt aus pädagogischer Sicht vielmehr darauf an, ein Interesse für das Sprachenlernen bei Kindern zu evozieren.<sup>162</sup> Dies geschieht neben der Anerkennung ihrer erstsprachigen Kompetenz in erster Linie über lebensweltbezogene Aktivitäten und Themen, z.B. Musik und Bewegung. Weil der kindliche Aneignungsprozess von Sprache großteilig über Handlungen, Ereignisse und Gegenstände stattfindet, muss auf Sprachförderung im schulischen Stil verzichtet und an den kindlichen Bedürfnissen und Interessen angesetzt werden.<sup>163</sup>

Im Rahmen des Projekts „Multikulturelles Kinderleben“, das am Deutschen Jugendinstitut von 1997 bis 2000 durchgeführt wurde, konnte neben der konkreten Lebenssituation von Kindern ohne deutsche Staatsangehörigkeit ihre Perspektive auf Mehrsprachigkeit abgebildet werden. Dazu wurden 1.208 Kinder im Alter von fünf bis elf Jahren in den Städten München, Köln und Frankfurt am Main in ihren Familienhaushalten befragt und Daten im Rahmen von 60 qualitativen Interviews erhoben. Die bereits erwähnte Selbstverständlichkeit, mit der Kinder ihre Mehrsprachigkeit betrachten und erleben, spiegelt sich in der Zahl der selbst ernannten Zweisprachler\_innen wieder. 95 Prozent der befragten Kinder sprechen neben Deutsch noch eine weitere Sprache.<sup>164</sup> Ihre Flexibilität und Mühelosigkeit im Umgang mit mehreren Sprachen zeigt sich vor allem dann, wenn sie gezielt einsprachig oder im Sprachwechsel mit ausgewählten Personen oder in spezifischen Kontexten reagieren, ohne dass dies für sie Übersetzungsleistungen erfordert. Ihr Sprachverhalten in den sozialen Bezugssystemen Familie und Freundeskreis bzw. Peers ist seltener nur durch den Gebrauch der Erstsprache oder des Deutschen geprägt; viel häufiger ist es so, dass sie auf Sprachwechsel kombiniert mit der deutschen Sprache im Freundeskreis (39 Prozent) und in der Familie kombiniert mit der Erstsprache (34 Prozent) zurückgreifen. Je älter die Kinder sind, desto stärker ist ihr Bewusstsein über ihre sprachlichen Kompetenzen und desto eher praktizieren sie mit Freund\_innen aus demselben Herkunftsland auch Sprachwechsel. Nicht-Schulkinder tendieren dabei vermehrt zur Benutzung nur einer Sprache, ihrer Muttersprache (43 Prozent).<sup>165</sup>

---

<sup>162</sup> Vgl. Jampert (2001), S. 21.

<sup>163</sup> Vgl. ebd., S. 26.

<sup>164</sup> Vgl. Berg (2001), S. 28.

<sup>165</sup> Vgl. ebd., S. 29f.

Aus den Interviews wurde deutlich, wie groß „die *Lust* vieler Kinder auf den *Umgang mit verschiedenen Sprachen* und ihr Interesse daran, viele – weitere – Sprachen zu lernen“<sup>166</sup> ist. Dennoch betrachten sie Mehrsprachigkeit mit einem ambivalenten Gefühl: einerseits bewerten sie ihre eigene Mehrsprachigkeit positiv, andererseits berichten sie auch von Negativerfahrungen, Diskriminierung und Ausschluss, die sie zu Beginn der Kita- oder Schulzeit im Umgang mit anderen Kindern und/oder Fachkräften erlebt haben. Sie erinnern sich sowohl an unterstützende, als auch an Scham und Hilflosigkeit hervorrufende Handlungen ihrer Peers und Pädagog\_innen. In Konfliktsituationen mit Freunden (jemanden ärgern) oder zur bewussten Ausgrenzung dieser (Muttersprache als Geheimsprache) nutzen die Kinder selbst auch ihre mehrsprachigen Fähigkeiten. Durch die Verpflichtung auf Einsprachigkeit besonders im institutionellen Setting wird mehrsprachigen Kindern jedoch oft die Chance verwehrt, Gruppenprozesse ihren Vorstellungen entsprechend zu gestalten und ihre Erstsprache als Ein- bzw. Ausschlusskriterium anzuwenden. Innerhalb der Familie erleben sich diese Kinder oft als ihren Eltern sprachlich überlegen, da sie wesentlich kompetenter in der deutschen Sprache sind als ihre Familienmitglieder, und dadurch z.B. Dolmetschertätigkeiten im Kontakt mit Behörden oder im Alltag übernehmen. Gleichzeitig registrieren sie, dass familiäre Autoritätspersonen aufgrund der Sprachbarriere hilflos sind. Es sind widersprüchliche Erfahrungen – die Stärkung des Selbstvertrauens durch die Anwendung der mehrsprachigen Kompetenz einerseits, das Realisieren der sprachlichen Inkompetenz von wichtigen Bezugspersonen und die Suggestion von Defiziten im institutionellen Rahmen andererseits – die letztlich zur kindlichen Bewertung der Mehrsprachigkeit als Sonderkompetenz mit unsicherem Stellenwert führen.<sup>167</sup>

Die bisherigen sprachwissenschaftlichen Annahmen zur frühkindlichen Mehrsprachigkeit widerstreben größtenteils den Handlungsprinzipien in Kindertagesstätten. Es ist äußerst problematisch, mehrsprachige Kinder auf Einsprachigkeit zu verpflichten, ihre erstsprachige Kompetenz vollständig zu ignorieren und den pädagogischen Fokus nur auf die Defizite in der Zweitsprache zu legen. Jüngere Kinder sind mit dem Zweitspracherwerb geistig nicht überfordert, begeistern sich vielmehr für vielfältiges Sprachwissen. Um Ausgrenzung und Selbstwertprobleme bei Mehrsprachigen zu vermeiden, ist es unerlässlich, ihre Erstsprache im Kita-Alltag zu integrieren und anzuerkennen.

---

<sup>166</sup> Ebd., S. 31, Hervorheb. i.O.

<sup>167</sup> Vgl. ebd., 31f.

### 3.2.2 Vorurteilsbewusster Umgang mit Mehrsprachigkeit

Das Konstrukt der „Interkulturellen Kompetenz“, das sich im heutigen Professionalitätsverständnis nur schwer mit Abweichungen (Sprachwechsel, „Code-mixing“) von der dominanzkulturellen Norm (fehlerfreies Deutsch) arrangieren kann, benötigt im Bereich Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern eine Überarbeitung. Dabei ist die Frage zentral: Wie können diese Kinder mit der Zweitsprache Deutsch in Kontakt treten, ohne dass sie sich von Pädagog\_innen, Kindern und der Kita ausgegrenzt und diskriminiert fühlen? Şıkcın beantwortet diese Frage mit dem Anti-Bias-Ansatz und reflektiert das Verhalten von Erzieher\_innen und Kindern.<sup>168</sup>

Beim Bildungsprozess der Zweitsprache ist es wenig hilfreich, das Sprechen anderer Sprachen zu verbieten, um eine Konzentration auf die deutsche Sprache zu forcieren. Den problematischen Differenzcharakter der Erstsprache hervorzuheben, sie deshalb nicht als gleichwertiges Ausdrucksmittel anzusehen und vollständig aus dem Alltag der Kinder zu eliminieren, unterstützt jene „interkulturellen“ Handlungsweisen, die zum Machtungleichgewicht bzw. zur Benachteiligung sprachlicher Minderheiten und Bevorzugung der sprachlichen Mehrheit führen. Diese Vorgehensweisen ignorieren außerdem den wichtigen Fakt, dass der Schlüssel zum kindlichen Aneignungsprozess von Sprache die aktive Teilhabe der Kinder an der Sprachvielfalt<sup>169</sup> in der Kita darstellt.

Der Anti-Bias-Ansatz mit seiner dominanzkritischen Programmatik wurde bereits in Kapitel 3.1 vorgestellt und zeigt auch im Bereich der Sprachentwicklung von Kindern wichtige Handlungsprinzipien auf, um eine Diskriminierung von Minderheiten in der Kita zu vermeiden. Für einen vorurteilsbewussten Umgang mit Mehrsprachigkeit ist zunächst die reflektierte Bezugnahme der Pädagog\_innen auf ihre persönlichen Erfahrungen mit Sprache(n) erforderlich. Nach Berührungspunkten mit unterschiedlichen Sprachen, entwickelten Abneigungen und Präferenzen bezogen auf bestimmte Sprachen, motivierenden und hinderlichen Einflüssen beim eigenen Spracherwerb zu fragen, sensibilisiert die Erzieher\_innen für das Spracherleben der Kinder. Die Fachkräfte stellen ihr pädagogisches Handeln auf die Probe, indem sie prüfen, welche (Familien-)Sprachen die Kinder sprechen und wie diese für alle Kinder in der Einrichtung wahrnehmbar sind, z.B. durch ausgewählte Medien wie Kinderbücher. Daraufhin folgen Modifikationen der Praxis, die sicherstellen, dass die vorhandene

---

<sup>168</sup> Vgl. Şıkcın (2007), o.S.

<sup>169</sup> Vgl. ebd.



Sprachvielfalt für alle Kinder *hörbar*, z.B. durch mehrsprachige Begrüßungen, Lieder, Geschichten, und *sichtbar*, z.B. durch Namensschilder, mehrsprachige Beschilderungen, Bilderbücher, Spielsachen, die Begegnung mit verschiedenen Schriftzeichen, ist.<sup>170</sup> Die Anti-Bias-Ziele sind als handlungsanleitende Prinzipien auf den kompetenten Umgang mit Mehrsprachigkeit übertragbar.<sup>171</sup>

*Ziel 1: Ich-Identität und Bezugsgruppen-Identität stärken*

Durch o.g. Maßnahmen zur umfassenden Präsentation und Wertschätzung der (Familien-)Sprachen aller Kinder im institutionellen Kontext – die Sprachvielfalt ist für jedes Kind sicht- und hörbar – erkennen Mädchen und Jungen, dass sie sowohl als Individuum und als auch als Mitglied einer (sprachlich-kulturellen) Bezugsgruppe respektiert und wertgeschätzt werden.

*Ziel 2: Respekt und Empathie für Vielfalt entwickeln*

Die Erreichung des ersten Ziels bewirkt, dass sich die Kinder in ihrer Sprachkompetenz bestärkt und in der Kita willkommen fühlen. Dies bildet wiederum die Basis für die respektvolle Auseinandersetzung mit anderen, unbekanntem Sprachen und Schriften, auf die sich die Kinder vorbehaltlos und empathisch einlassen können.

*Ziel 3: Kritisches Denken über Vorurteile und Diskriminierung anregen*

Wenn Sprachvielfalt in der Kita eine Selbstverständlichkeit für die Kinder darstellt, positive Erfahrungen mit Unterschieden gesammelt werden konnten, ist es Aufgabe der Fachkraft, die Kinder für Vorurteile und Benachteiligungen, die über Sprache(n) („Deutsch ist besser als Arabisch, es sprechen viel mehr Leute Deutsch!“ – Stichwort „Sprachen-Image“) und generell sprachlich vermittelt werden, zu sensibilisieren und eine kritische Hinterfragung dieser anzuregen.

*Ziel 4: Sich Diskriminierung und Vorurteilen widersetzen*

Weil den Kindern der Wert ihrer sprachlichen Leistungen bewusst ist, sie nun unfaires Verhalten vom fairem unterscheiden können, fühlen sie sich ermutigt, gegenüber Beleidigungen und Abwertungen bezogen auf ihre oder andere Sprachen solidarisch aktiv zu werden.

---

<sup>170</sup> Vgl. ebd.

<sup>171</sup> Nach einer kurzen Darstellung der professionellen Anforderungen an die Pädagog\_innen konzentriert sich Şikcan nur noch auf die Anti-Bias-Ziele für Kinder.

Şıkan geht nicht direkt auf den Lernprozess der deutschen Sprache bei zweisprachigen Kindern ein, fokussiert dennoch wichtige zielführende Bedingungen, um sprachliche Bildungsprozesse bei Kindern anzuregen. Der Kontakt zur und das Interesse für die Zweitsprache Deutsch entwickelt sich über eine positiv erlebte Sprachvielfalt in der Kita. Wieder steht die Reflexion der eigenen sprachlich-kulturellen Bezugspunkte der Fachkräfte im Vordergrund, um diskriminierende Handlungsweisen bei sich selbst und den Kindern zu erkennen und diesen zu widerstehen. Zudem sollten Pädagog\_innen über die unterschiedlichen Entwicklungsstufen ein- und mehrsprachiger Kinder informiert sein, um nicht falsche Erwartungen an ihre Entwicklungsfortschritte beim Spracherwerb zu stellen.<sup>172</sup> Was im Detail von Pädagog\_innen mit und ohne Migrationshintergrund im Umgang mit mehrsprachigen (Deutsch lernenden) Kindern erwartet wird und welche Auswirkungen das Konzept der „Interkulturellen Kompetenz“ darauf hat, wird nachfolgend untersucht.

### **3.2.3 Professionelle Anforderungen an mehrheits- und minderheitenangehörige Pädagog\_innen**

Mehrheitsangehörige sind mit einer *ambivalenten pädagogischen Rolle* konfrontiert, wenn es um die Arbeit mit mehrsprachigen Kindern in der Kita geht. Einerseits wissen sie um die prekäre Lage von Kindern mit Migrationshintergrund – internationale Schulleistungstests wie PISA und IGLU haben gezeigt, dass ihre Deutschkenntnisse unzureichend sind und Schulversagen vorprogrammiert ist<sup>173</sup> – und stehen unter dem Druck, *alle* Kinder in der Einrichtung ihrem Entwicklungsstand entsprechend sprachlich zu fördern, um ihre Bildungskarriere nicht zu gefährden.<sup>174</sup> Andererseits fungieren sie u.a. als „Vermittler zwischen den Kulturen“<sup>175</sup> und unterstützen die kindliche Auseinandersetzung mit verschiedenen Sprachen.

Es ist denkbar, dass Erzieher\_innen ohne Migrationserfahrung als Vertreter\_innen eines anspruchsvollen Bildungsauftrages nicht davon absehen können, ihr professionelles Handeln unter Erfolgsaspekten zu betrachten. Sie sind demzufolge nur „interkulturell kompetent“, wenn die minderheitenangehörigen Kinder in der Kita *ein sehr gutes deutschsprachiges Niveau* erreichen. Dadurch entsteht m.E. der Eindruck, dass Mehrsprachigkeit im ersten Moment nur eine Nebensache darstellt, die jedoch an Re-

---

<sup>172</sup> Vgl. ebd.

<sup>173</sup> Vgl. Tracy (2008), S. 4.

<sup>174</sup> Vgl. Şıkan (2007), o.S.

<sup>175</sup> Oberhuemer (2005), S. 12.

levanz zunimmt, wenn die *Betonung sprachlich-kultureller Differenzen* beabsichtigt ist. Ganz offensichtlich sind Sprachen verschieden (z.B. Klang, Vokabeln, Aussprache), dennoch produzieren Pädagog\_innen durch die Verknüpfung von Sprache und Lebensstil für Kinder ein „irreales“ Bild, das Sprachkulturen zu voneinander deutlich abgrenzbaren Systemen mit spezifischen Ausdrucks- und Verhaltensweisen macht. „So sprechen Familien aus der Türkei“ heißt es dann als Erläuterung für den Unterschied zu anderen Sprachen; dabei gerät aus dem Blick, dass türkische Familien auch mehrsprachig kommunizieren oder eine ganz andere Sprache als Türkisch im Alltag präferieren. In dieser Hinsicht bleibt das Konstrukt der „Interkulturellen Kompetenz“ in einer *Logik der nationalkulturellen Unterscheidung* verhaftet und ermöglicht den Kindern nur einen restriktiven Erfahrungsraum für „fremde“, „besondere“ Sprachen, nicht für die Vielfalt sprachlicher Umgangsformen und die dominanzkritische Positionierung zu allen in der Kita präsenten Sprachen.

Die *soziale Integration* von kulturellen Minderheiten, die primär über den Erwerb der deutschen Sprache gelingt (s.o.), ist m.E. ein weiterer Aspekt, der Fachkräfte dazu veranlasst, die dominanzkulturelle Haltung des Bildungssystems im elementarpädagogischen Bereich anzunehmen. Minderheiten werden dann vor die Wahl gestellt: entweder sie erfüllen das Integrationskriterium „gute Deutschsprachigkeit“ oder sie gehören zur Gesellschaft nicht dazu, gelten als die „Unangepassten“ bzw. „Mangelhaften“. Deshalb kommt es immer noch vor, dass Unterhaltungen der Kinder in ihrer Erstsprache von den Pädagog\_innen unterbunden werden.<sup>176</sup>

Der *Vermittlungsprozess der deutschen Sprache* stellt an die Fachkräfte spezielle Anforderungen. Kinder, die größtenteils „nur“ mit ihrer Familiensprache vertraut sind und sich in der Kita in einem Setting befinden, wo sie niemand versteht und sie niemanden verstehen, müssen *genau beobachtet* werden. Vor allem nonverbale Aspekte der Kommunikation (Mimik, Gestik, Handlungen) gewinnen an Bedeutung, weil sie Anhaltspunkte dafür sind, wie ein Kind empfindet, was es „braucht“ und wodurch es motiviert wird, am Alltag mit unbekanntem Kindern und Sprachen teilzunehmen. Neben einem *vielfältigen methodischen Repertoire*, das bspw. Kennenlern- und musikalische Bewegungsspiele umfasst, wird von den Pädagog\_innen erwartet, dass sie ein paar *Wörter in der Erstsprache* des Kindes sprechen.<sup>177</sup> Hierbei lohnt ein Blick auf die Wirkung pädagogischen Handelns: Durch den Gebrauch des kleinen Wortschatzes in der Familiensprache des Kindes signalisieren Erzieher\_innen im gewissen

---

<sup>176</sup> Vgl. Brockmann (2006), S. 89.

<sup>177</sup> Vgl. Ulich (2005a), S. 22.

Maße die Anerkennung seiner sprachlichen Identität. Sprachkenntnisse, die es bisher erworben hat, haben dadurch auch außerhalb der Familie eine wichtige Bedeutung und werden respektiert.

Der Dialog zwischen Kind und Fachkraft ist eine elementare Form der Sprachförderung. Für Deutsch lernende Kinder ist in diesem Zusammenhang wichtig, dass sich die Fachkraft *deutlich artikuliert*, dass sie eine *sprachliche Herausforderung* (somit nicht das gleiche Sprachniveau wie das lernende Kind bedient) für das Kind darstellt und neben praktischen Alltagsdingen vor allem *lebensweltliche Themen*, z.B. Ideen, Sichtweisen, Gedanken, Gefühle des Kindes, sprachlich aufgreift. Letzteres bewirkt, dass sich Kinder als Gesprächspartner\_innen ernst genommen fühlen und eher zum Sprechen bzw. Sprechenlernen angeregt werden, als wenn sie erlerntes Faktenwissen abgefragt werden.<sup>178</sup> Welchen Einfluss hat aber die Defizit- bzw. »Rotstiftperspektive«<sup>179</sup> noch auf den Fachkraft-Kind-Dialog? Zwar ist sie mehr Produkt der „Ausländerpädagogik“ als Bestandteil des „interkulturellen“ Professionalitätsverständnisses, dennoch muss diese Frage gestellt werden, da das Ziel der pädagogischen Beziehung der korrekte Erwerb der deutschen Sprache bildet. Vom direkten Verbessern der Äußerung („Das sagt man nicht so“, „Das ist falsch“) wird aus pädagogischer Sicht abgeraten; im Beisein von anderen Kindern fühlen sich korrigierte Kinder „abgewertet“ und im Spielkreis verbal gehemmt. Um formale Fehler nicht den kindlichen Impulsen und Botschaften vorzuziehen, ist das *indirekte Verbessern* hilfreich, bei dem unvollständige Aussagen („Opa da“) im ganzen Satz wiederholt und um weitere Wörter ergänzt werden („Ja, dein Opa ist da, er kommt dich abholen“).<sup>180</sup> Fehler spielen beim Zweitspracherwerb also eine untergeordnete Rolle, da sonst das Interesse am mitgeteilten Inhalt des Kindes verloren ginge.

Es fehlt ein *pädagogisches Bewusstsein für die Chancen und Vorteile von Mehrsprachigkeit*, von denen auch vermeintlich einsprachige Mehrheitsangehörige profitieren können. Dass alle verschiedenen Sprachen optisch, akustisch und materiell (s. Bsp. in Kap. 3.2.2) in der Kita präsent sind, impliziert m.E. noch nicht, dass Mehrsprachigkeit als frühkindliche Ressource oder als „Normalität“ von allen Beteiligten wahrgenommen wird. Z.B. kann ein „fremdsprachiges“ Hörspiel bewirken, dass sowohl Erzieher\_innen als auch Kinder die Rolle der Nicht-Verstehenden bzw. Ler-

---

<sup>178</sup> Vgl. ebd., S. 23f.

<sup>179</sup> Klein (2000), S. 4.

<sup>180</sup> Vgl. Ulich (2005a), S. 24f.

nenden einnehmen<sup>181</sup>, sich auf diesen *Perspektivwechsel* einlassen und so ihre sozialen und sprachlichen Kompetenzen erweitern. So kann etwas „Fremdes“ zu etwas „Natürlichem“ werden. Solange aber der Status von Deutsch als Dominanzsprache nicht in Frage gestellt wird, Sprachverbote für Minderheiten erteilt werden und Kinder durch „fremdsprachige“ Medienangebote, Spiele und Raumgestaltungen nur begrenzt in die „reale“ Sprachvielfalt der Kita eintauchen können, stellt sich keine Normalität von Mehrsprachigkeit ein. Durch das Sprechen und Erleben aller Sprachen, die vermittelte Erkenntnis, dass alle Menschen mehrsprachig sind, verlieren „fremde“ Sprachen ihren Sonderstatus und wir kommen der gleichberechtigten Behandlung aller Sprachen ein Stück näher.

Bisherige Ausführungen führen zu dem Schluss, dass mehrheitsangehörige Pädagog\_innen für die *Vermittlung der deutschen Sprache*, insbesondere bei Kindern mit Migrationshintergrund, zuständig sind. Als Vermittler\_innen zwischen den Kulturen versuchen sie den Kindern „*kulturspezifisches*“ Wissen nahezubringen, das an Sprachen gebunden ist. Mehrsprachigkeit als Produkt einer globalisierten Welt und Teil hybrider Identitäten existiert im Bewusstsein der Professionellen nicht. Dennoch setzen sie sich für die Wertschätzung aller Sprachen im Kindergarten ein. Fragwürdig ist an dieser Stelle jedoch, inwieweit sie eine *sprachliche Gleichberechtigung* herstellen können, wenn ihnen die notwendigen Fremdsprachenkenntnisse für alle Erstsprachen der Kinder fehlen. Schließlich ist es das höchste Maß der Wertschätzung, Dialoge mit den Kindern in ihrer Familiensprache zu führen. Hierbei kommen minderheitenangehörige Professionelle ins Spiel, die eine zentrale sprachliche Ressource mitbringen.

Bisher gibt es kaum Forschungen zur professionellen Rolle von Pädagog\_innen mit Migrationshintergrund in Kindertageseinrichtungen.<sup>182</sup> Eine Tatsache, die nicht verwundert, betrachtet man die marginalisierte Position von Migrant\_innen im Professionalisierungsdiskurs um „Interkulturelle Kompetenz“ und ihre zahlenmäßige Unterrepräsentation in Kitas<sup>183</sup> im Vergleich zu Nicht-Migrant\_innen. In Bezug auf Mehrsprachigkeit erfüllen minderheitenangehörige Fachkräfte ebenso wie ihre mehrheits-

---

<sup>181</sup> Vgl. dies. (2005b), S. 34.

<sup>182</sup> Um diesen Zustand zu ändern, wurde von Oktober 2011 bis März 2014 ein wichtiges Forschungsprojekt zu den Lebenslagen, Potenzialen, Ressourcen und Bedarfen von Pädagog\_innen mit Migrationshintergrund im Tätigkeitsfeld „Kita“ von der Universität Oldenburg durchgeführt: <http://www.uni-oldenburg.de/c31/wissenschaftliche-weiterbildung/bildung-management/abgeschlossene-projekte/fqf-migrantinnen-in-kitas/> [letzter Zugriff: 29.06.2015]

<sup>183</sup> Vgl. Fuchs-Rechlin (2010), S. 47.

angehörigen Kolleg\_innen eine *integrative Funktion*, d.h. als Personen, die sich sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache der Kinder und Eltern auskennen, erleichtern sie durch ihre Mehrsprachigkeit den Klient\_innen den Zugang zur Kita.<sup>184</sup> Meyer, der sich mit den pädagogischen Erfordernissen auf Seiten von Minderheiten auseinandersetzt, schlussfolgert in diesem Zusammenhang: „Kenntnisse in den Sprachen der Eltern und Kinder [...] und die Bereitschaft, zu dolmetschen, gehören also de facto in den Kindertagesstätten mit regelmäßigem Dolmetschaufkommen zum beruflichen Anforderungsprofil der pädagogischen Angestellten.“<sup>185</sup> Die besondere Fähigkeit zu *dolmetschen* und das *Agieren in der nicht-deutschen Sprache* oft nur mit nicht-deutschsprachigen Kommunikationspartnern\_innen<sup>186</sup> birgt für die Fachkräfte jedoch die Gefahr, professionell nur auf diesen Aufgabenbereich und die Zielgruppe der „kulturell Anderen“ reduziert zu werden. Verstärkt wird diese Einseitigkeit durch die Zuweisung von Aufgaben, die nur die Belange der „ausländischen“ Klientel der Einrichtung betreffen. Dadurch bleiben Minderheitenangehörige unter ihren professionellen Handlungsmöglichkeiten und -fähigkeiten, und können das starre „Interkulturelle Kompetenz“-Konstrukt, das ihnen weniger beruflichen Einfluss als der „qualifizierteren“ Mehrheit zugesteht, nicht aufbrechen.

Bemühungen, die sich am o.g. „Interkulturellen Öffnungsprozess“ orientieren und versuchen, die strukturelle Chancenungleichheit in Regelinstitutionen durch die vermehrte Einstellung von Migrant\_innen und die Nutzung ihres mehrsprachigen Potenzials im Kita-Alltag zu erzeugen, gibt es auf der anderen Seite auch. Diese Anstrengungen sind mit positiven Effekten für Kinder von minorisierten Gruppen verbunden und stellen m.E. hohe Anforderungen an die berufliche Rolle von Minderheitenangehörigen. Wie bereits erwähnt geschehen *Identitätsbildungsprozesse* größtenteils über Sprache; durch den Einsatz mehrsprachiger Pädagog\_innen fühlen sich mehrsprachige Kinder in ihren verschiedenen Bezugsgruppenidentitäten bestärkt und können sich (aber auch ihre Eltern) individuell entfalten,<sup>187</sup> ohne dass die „deutsche“ Dominanzkultur alleiniger Bezugspunkt für Identifikationen bildet. Neben dem herkömmlichen Gebrauch der Erst- und/oder Zweitsprache in Interaktionen mit Kindern und Eltern sind je nach zielgruppenspezifischem Bedarf auch ersprachig und mehr-

---

<sup>184</sup> Vgl. ebd.

<sup>185</sup> Meyer (2008), S. 39.

<sup>186</sup> Vgl. Stitzinger/Lüdtke (2014), S. 13.

<sup>187</sup> Vgl. Lüdtke/Stitzinger (2013), o.S.

sprachig ausgerichtete *Elternabende, Infos, Austauschforen, usw.* nutzbringende und vertrauenssichernde Maßnahmen für die Klientel.<sup>188</sup>

Um Eltern und Kindern kompetent zur Seite zu stehen, müssen sich mehrsprachige Pädagog\_innen mit ihrer *Sprachbiografie* kritisch auseinandersetzen. Die Reflektion der eigenen sprachlichen Entwicklung, bspw. geprägt durch die Migrationserfahrung und erschwerte Erwerbsbedingungen der deutschen Zweitsprache, hilft der Fachkraft dabei, einen multiperspektivischen Blick auf die Mehrsprachigkeit der Familien und daraus resultierende Probleme zu werfen. Ausgehend vom persönlichen Lernprozess können sie unter Einbezug kontextueller Faktoren, wie z.B. das soziale „Sprachnetz“ der Familien, Ressentiments von „einsprachigen“ Mitmenschen, Motivatoren für das Sprachenlernen u.v.m., die Situation ihrer Klientel nachvollziehen und dementsprechend handeln.<sup>189</sup> Das Hineinversetzen in die Lage der Familien ist allerdings an einer Stelle sehr fragwürdig: Pädagog\_innen mit Migrationshintergrund gelten als mit der „Heimatkultur“ der Klientel *Vertraute*.<sup>190</sup> Diese Annahme ist m.E. ein traditionell „interkulturelles“ Konstrukt, das die Homogenität von Nationalkulturen postuliert. In gewisser Hinsicht fühlen sich Fachkraft und Kind bzw. Eltern durch die gemeinsame Sprache verbunden, andererseits können die kulturellen Bezugspunkte und Erfahrungen bei allen Interaktionspartnern\_innen deutlich variieren, sodass sie „ihre Kultur“ trotz derselben Herkunft ganz unterschiedlich wahrnehmen und definieren. So wird es sicherlich Überschneidungslinien bei den kulturellen Auffassungen geben, wo sich Ansichten, Werte, Neigungen der Menschen treffen, aber auf alle Angehörigen einer Nation übertragbar sind diese deshalb keineswegs.

Für Deutsch lernende Kinder spielen mehrsprachige Pädagog\_innen eine zentrale Rolle. Sie fungieren nicht wie ihre deutschsprachigen Kolleg\_innen hauptsächlich als Fehler-Korrektiv in Sprachlernsituationen, sondern können den Kindern bei falschen Satzkonstruktionen oder fehlenden Wörtern in der Zweitsprache das Ausweichen auf die Erstsprache anbieten. Diese *bilinguale Option* führt anstatt der „eindimensionalen Defiziterfahrung“ zur *Förderung der Kommunikationsfähigkeit* und zur *Stärkung des sprachlichen Selbstwerts* bei mehrsprachigen Kindern.<sup>191</sup> Voraussetzung dafür bildet m.E. die konzeptionelle und persönliche Ablehnung eines rein monolingualen Habitus und das Engagement *aller* Erzieher\_innen für eine mehrsprachige Kita-Praxis.

---

<sup>188</sup> Vgl. ebd.

<sup>189</sup> Vgl. Stitzinger/Lütke (2014), S. 11.

<sup>190</sup> Vgl. Vierkant-Yurdakul (2001), S. 111.

<sup>191</sup> Vgl. Stitzinger (2009), o.S., zit. n. Lütke/Stitzinger (2013), o.S.

Ferner nehmen Fachkräfte mit Migrationshintergrund, die mehrsprachig sind, eine äußerst wichtige Funktion in Sprachbeobachtungsprozessen bei zweisprachigen Kindern ein. Als Experte\_in, der/die ein sicheres Urteil über den Entwicklungsstand der Erstsprache fällen kann, erweitert er/sie den *Sprachbeobachtungsprozess* um eine essentielle Perspektive. Denn nur durch die Betrachtung der Erst- und Zweitsprache ist eine konkrete Diagnosestellung beim mehrsprachigen Kind möglich, sodass sich herauskristallisiert, ob das Kind aufgrund von Sprachproblemen im Deutschen „nur“ erschwerten Bedingungen beim Zweitspracherwerb ausgesetzt ist oder aufgrund von Schwierigkeiten in beiden Sprachen eine generelle Sprachentwicklungsproblematik (oder gar -störung) vorliegt.<sup>192</sup> In dieser Hinsicht leisten minderheitenangehörige Pädagog\_innen einen wertvollen Beitrag zur differenzierten Betrachtung der kindlichen Sprachentwicklung und *setzen neue Bewertungsmaßstäbe* – nicht mehr nur die Sprache der Dominanzkultur bildet den Orientierungsmaßstab, sondern alle Sprachen des Kindes werden bei der Einschätzung einbezogen.

Die „interkulturelle“ Perspektive auf Professionelle mit Migrationshintergrund unterliegt einem allmählich einsetzenden Wandel, der sich vom ehemaligen defizitären „Objekt“ der Ausländerpädagogik zur pädagogischen Fachkraft mit mehrsprachigem Potenzial vollzieht. Auch wenn dies einen ersten Fortschritt darstellt, werden Pädagog\_innen in der Kita-Praxis oft als Personal mit „*kulturspezifischem*“ Wissen und mit dem Zuständigkeitsbereich „*Übersetzen und Vermitteln*“ angesehen und eingesetzt. Ihre „interkulturelle Kompetenz“ rührt m.E. in erster Linie aus dem „*Anderssein*“, aus ihrer Nicht-Zugehörigkeit zur Mehrheitsgesellschaft. Aus diesem Grund sind sie auch „besser“ als Mehrheitsangehörige dazu geeignet, „Fremde“ in „kulturspezifischen“ Belangen und sprachlich zu verstehen sowie zu fördern. So lautet die „interkulturelle“ Legitimationsgrundlage für die Ausgrenzung von Minderheiten, die auch im Setting Kita ihre Wirkung entfaltet. Darüber hinaus sind Sprache und „Kultur“ zwei Zuständigkeitsbereiche und Fähigkeiten, die sich aus lebensgeschichtlichen Zusammenhängen ergeben und *keine besondere Qualifizierung* erfordern. Dadurch werden Minderheitenangehörige in ihrer professionellen Rolle degradiert.

„Interkulturelle“ Bildung und Erziehung für Pädagog\_innen mit Migrationshintergrund ist größtenteils mit dem Einsatz von Sprache verbunden; sie sollen Kindern in ihrer nicht-deutschen Erstsprache fördern und Sprachwechsel zulassen. Was aber ist mit den mehrheitsangehörigen „einsprachigen“ Kindern? Warum wird von Fachkräf-

---

<sup>192</sup> Vgl. Lütke/Stitzinger (2013), o.S.



ten nicht erwartet, dass sie auch letztere mehrsprachig fördern? Hier stellt sich erneut die Dominanzkultur in den Weg: es ist schlichtweg gesellschaftlich und bildungspolitisch nicht erwünscht.

### **3.3 Zusammenfassung**

Der professionelle Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Kita ist von einem defizit- und dominanzkulturell orientierten Diskurs über das unzureichende Sprachvermögen von Kindern mit Migrationshintergrund geprägt. Bildungspolitische Debatten drehen sich oft um die zu geringen Deutschkenntnisse der Kinder, ohne bei der Beurteilung ihres Entwicklungsstandes auf die erworbenen Erstsprachenkenntnisse Rücksicht zu nehmen und diese miteinzubeziehen. Handlungsanleitend für die Kita-Praxis sind die Bildungs- und Orientierungspläne der Bundesländer, in denen zwar länderübergreifend Leitgedanken zum Umgang mit religiöser, sprachlicher, kultureller und sozialer Vielfalt und die Anerkennung der Herkunftssprachen der Kinder aufgestellt worden sind, jedoch nur drei Bundesländer (Bayern, Hamburg und Schleswig-Holstein) an der Umsetzung einer mehrsprachigen Kita-Praxis, forciert durch die Einstellung von Fachkräften mit Migrationshintergrund, festhalten.

Der Anti-Bias-Ansatz ist beispielgebend für das pädagogische Handeln im heterogenen Setting Kita und zielt auf eine vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung ab. Er weist einige inhaltliche Überschneidungslinien mit den o.g. kritischen Konzepten von „Interkultureller Kompetenz“ auf (Reflexion der „kulturellen“ Eingebundenheit, Subjektorientierung, Empowerment) und wird deshalb vorgestellt: Davon ausgehend, dass Stereotype und Vorurteile gegenüber „bestimmten“ Gruppen (mit „besonderen“ Merkmalen) die gesellschaftlichen Strukturen prägen und dafür verantwortlich sind, dass Menschen benachteiligt werden, sensibilisiert die Anti-Bias-Arbeit Kinder und Pädagog\_innen für unfaires Verhalten und fordert zum solidarischen Widerstand gegen Diskriminierung auf. Anders als bei „Interkulturellen Kompetenz“-Konzepten involviert die Anti-Bias-Arbeit alle nur möglichen Differenzkategorien, die Privilegien oder Benachteiligungen im gesellschaftlichen Kontext zur Folge haben. Die weitreichenden Konsequenzen von „Institutioneller Diskriminierung“ einschließlich wendet sich der Ansatz *gegen jegliche unterdrückerische Strukturen, Ideologien und Umgangsweisen*. Die entwicklungspsychologische Perspektive auf die Differenzierungen von Kleinkindern ist ein zentraler Bestandteil des Anti-Bias-Konzepts. Bei

der Entwicklung von Einstellungsmustern ist wesentlich, dass in der Gesellschaft vorherrschende Vorurteile und Negativbilder über bestimmte Personengruppen Einfluss auf kindliche Sichtweisen nehmen. Je nach sozialem Prestige ihrer Bezugsgruppe(n) sind Kinder schon früh mit internalisierter Minderwertigkeit oder Dominanz konfrontiert.

Es existieren vier Anti-Bias-Ziele als Handlungsprinzipien in der Kita-Praxis. Sie bauen aufeinander auf und implizieren Anforderungen an die Pädagog\_innen und die Kinder. *Ziel 1: Ich-Identität und Bezugsgruppenidentität stärken. Ziel 2: Respekt und Empathie für Vielfalt entwickeln. Ziel 3: Kritisches Denken über Vorurteile und Diskriminierung anregen. Ziel 4: Sich Diskriminierung und Vorurteilen widersetzen.*

Mehrsprachigkeit bedeutet nicht, zwei oder mehrere Sprachen „perfekt“ zu beherrschen, sondern das problemlose Kommunizieren mit monolingualen Sprecher\_innen in einer der beiden Sprachen. Entgegen der Befürchtung, Mehrsprachigkeit führe zur geistigen Überforderung, wird konstatiert, dass sie eine Basisfähigkeit des menschlichen Gehirns darstellt. Kleinkindern fällt das Sprachenlernen leicht und je früher sie eine Zweitsprache erwerben, desto größer ist die Chance, dass diese einem (sehr) guten qualitativen Niveau entspricht. Bei Kindern, die den Erstsprachenerwerb größtenteils abgeschlossen haben und den Erwerb der deutschen Sprache anschließend beginnen, gebraucht man den Terminus „sukzessiver Zweitsprachenerwerb“. Für Familien mit Migrationshintergrund ist ein mehrsprachiger Alltag selbstverständlich. Den starken Gegensatz dazu bildet der monolinguale Habitus der Kitas, der zur Abwertung oder zum Verbot „fremder“, nicht-deutscher Sprachen führt. Mehrsprachigen Kindern, die sich Sprachwechsel bedienen oder im Deutschen aufgrund des fehlenden Sprachwissens „sprachlos“ agieren, wird eine Mangelhaftigkeit bescheinigt. Die Zuschreibung eines Defizits beruht allein auf der dominanzkulturellen Haltung des Bildungswesens und erklärt Einsprachigkeit zur Norm und zum Beurteilungsmaßstab kindlichen Sprachverhaltens. Somit bleibt die Erstsprache als anzuerkennende Leistung und Kompetenz des Kindes unberücksichtigt. Folge dessen ist, dass sich mehrsprachige Kinder völlig kommunikationsunfähig im Beisein der „einsprachigen“ Pädagog\_innen und Kinder fühlen. Sprache fungiert in diesem Kontext demzufolge als Diskriminierungs- und Ausgrenzungswerkzeug.

Dominierende Defizitperspektiven auf mehrsprachige Kinder konnten durch neuere Erkenntnisse der Sprachwissenschaften überwunden werden. Bspw. das Mischen

zweier Sprachen, das s.g. „Code-mixing“, galt lange Zeit als Auffälligkeit und Problem im Sprachentwicklungsprozess von Kindern. Heute ist man sich jedoch darüber einig, dass Mehrsprachige durch den Rückgriff auf ein großes Spektrum stilistischer Möglichkeiten ihre kognitiven Fähigkeiten erweitern. Identität und Sprache sind untrennbar miteinander verbunden; auch hier wurde der Mythos, es sei nur *eine* Sprache für die kindliche Identitätsbildung relevant, mit dem Konzept der hybriden Identitäten eindeutig widerlegt. Genau aus diesem Grund ist es so wichtig, dass alle Sprachen des Kindes in der Kita Respekt und Wertschätzung erfahren und gleichberechtigt behandelt werden. Andernfalls droht die Negation sprachlicher Bezugsgruppen und ein negativ beeinflusstes Selbstbild.

Um eine Zweitsprache zu lernen, ist keine „perfekt“ ausgebildete Erstsprache von Nöten, eher eine grundlegende Kommunikationsbasis, an der das neue Sprachwissen anknüpfen kann. Die familiäre Unterstützung durch den konsequenten Gebrauch der Erstsprache kann den Zweitsprachenlernprozess dahingehend fördern, dass die Lernanstrengungen des Kindes honoriert und sein Selbstbild gestärkt werden. Günstige Lernbedingungen für Mehrsprachige sind vorzufinden, wenn der Gebrauch der jeweiligen Sprache an eine bestimmte kompetente Person oder einen bestimmten Ort gekoppelt ist. Kinder eignen sich Sprache außerdem über Ereignisse, Gegenstände und Handlungen an. Pädagogisches Ziel muss es also sein, den Kita-Alltag an den Interessen und der Lebenswelt der Kinder orientiert zu gestalten.

Die DJI-Studie „Multikulturelles Kinderleben“ wirft ein Schlaglicht auf die kindliche Perspektive auf Mehrsprachigkeit. Die Kinder agieren flexibel und mühelos im Umgang mit mehreren Sprachen. Sprachwechsel sind ein kommunikativer Bestandteil in Interaktionen mit Freunden oder in der Familie. Es sind ambivalente Gefühle, mit denen Kinder (ihre) Mehrsprachigkeit betrachten: einerseits bestimmt eine Neugier auf die Vielfalt von Sprachen und eine Lust auf das Sprachenlernen das kindliche Denken, andererseits haben viele Kinder durch die erzwungene Einsprachigkeit negative Erfahrungen (Diskriminierung, Gruppenausschluss zu Beginn der Kita- oder Schulzeit) mit ihrer mehrsprachigen Kompetenz gemacht. Dennoch empfinden sie ihre Fähigkeit positiv, vor allem weil sie ihre Familienmitglieder, die oft wesentlich schlechter Deutsch als sie selbst sprechen, mit Dolmetschertätigkeiten unterstützen können. Auch wenn diese Erfahrung das Selbstwertgefühl der Kinder stärkt, spüren sie gleichzeitig die Hilflosigkeit bzw. Unfähigkeit ihrer erwachsenen Bezugspersonen. Mehrsprachigkeit ist somit für sie eine Kompetenz mit unsicherem Wert.

Der Anti-Bias-Ansatz ist wiederum beispielgebend für den Umgang mit mehrsprachigen bzw. Deutsch lernenden Kindern und gibt Hilfestellung für eine dominanzkritische und diskriminierungsfreie Kita-Praxis. Eine Benachteiligung von sprachlichen Minderheiten, so wie sie „interkulturelle“ Handlungskonzepte durch das Verbot von „fremden“ Sprachen häufig vorsehen, soll bei der Anti-Bias-Arbeit verhindert werden. Professionelle Selbstreflexion steht im Zentrum des Handelns und zielt auf die Auseinandersetzung mit persönlichen Erfahrungen mit Sprache(n) ab. Es ist wichtig zu prüfen, welche Sprachen die Kinder in der Kita sprechen, ob und wie diese Sprachen für alle Anwesenden präsentiert werden. Die Sprachvielfalt muss für alle Kinder *hörbar* und *sichtbar* sein. Analog der vier allgemeinen Anti-Bias-Ziele können diese auch speziell auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit übertragen werden.

Je nach dem wie das Konstrukt der „Interkulturellen Kompetenz“ ausgelegt wird, ergeben sich für mehrheits- und minderheitenangehörige Professionelle unterschiedliche Anforderungen an ihre Arbeit mit mehrsprachigen Kindern (s. Tabelle 2). Die Bedeutung von „Interkultureller Kompetenz“ variiert je nach gesellschaftlichem Ansehen der Zielgruppe. Es existieren allerdings auch Parallelen bei den Handlungsprämissen und Fähigkeiten der Pädagog\_innen. Beide Fachkräftegruppen erfüllen eine *integrative Funktion* und reproduzieren dadurch dominanzkulturelle Verhältnisse. Indem sie die Anpassung der Klientel an die Grundsätze der Mehrheitsgesellschaft, z.B. Zugehörigkeit durch gute Deutschkenntnisse, unterstützen, erfüllen sie einen politisch und gesellschaftlich erwünschten Auftrag. Während Mehrheitsangehörige in der Kita vor allem Kinder mit Migrationshintergrund im Erwerb der deutschen Sprache fördern, erleichtern Minderheitenangehörige durch ihre sprachliche Vermittlerrolle Familien mit Migrationshintergrund den Zugang zur und dadurch die institutionelle Integration in die Kita. Außerdem stellen beide Fachkräftegruppen nationalkulturelle Bezugspersonen für die Kinder dar, die über „kulturspezifisches“ Wissen verfügen und dieses durch die Anwendung der jeweiligen Sprache vermitteln. Ihr Handeln bewirkt, dass die Kinder an die Homogenität von Nationalkulturen glauben und dieses Wissen auch auf andere Menschen der gleichen Nationalität übertragen. So werden nationalkulturelle Stereotype aufrechterhalten und eindeutige Grenzen zwischen „Deutschen“ und „Nicht-Deutschen“ gezogen.

Die Anforderungen an die Professionellen unterscheiden sich aber auch an vielen Stellen. Mehrheitsangehörige Fachkräfte sind durch die Fokussierung auf den *erfolgreichen* Spracherwerb aller Kinder und die *Wertschätzung der Sprachenvielfalt* in der Kita in einer *ambivalenten Rolle* verhaftet. Gute Deutschleistungen insbesondere bei Kindern von Minderheiten haben dabei jedoch den Vorrang und die Einbindung aller anderen Sprachen in den Kita-Alltag geschieht meist sporadisch (z.B. über Bücher, Lieder) und mit der indirekten Absicht, zu stereotypisieren und sprachlich-kulturelle Differenzen zu verfestigen. Es fehlt eine differenzierte und vor allem dominanzkritische Auseinandersetzung der Kinder und Erzieher\_innen mit der Sprachvielfalt, so dass Mehrsprachigkeit zu einem normalen Bestandteil der Kita-Praxis werden kann und „besondere“, „fremde“ Sprachen nicht mehr existieren. Der Vermittlungsprozess der deutschen Sprache bei Kindern nicht-deutscher Erstsprache ist an einige professionelle Aspekte geknüpft. Weil diesen Kindern in monolingualen Einrichtungen eine Verständigungsgrundlage fehlt, müssen ihre non-verbale Aktivitäten genauestens von der Fachkraft *beobachtet* werden. Ein *vielfältiges methodisches Repertoire*, z.B. Kennlern- und musikalische Bewegungsspiele, kann zur Aktivierung der Kinder beitragen und Gefühle des Willkommen-seins herstellen. *Kenntnisse in der Erstsprache der Kinder* als Mittel der Kontaktaufnahme und Wertschätzung der kindlichen Kompetenz sind ebenso bedeutsam. *Deutliches Sprechen*, die Kinder *sprachlich herausfordern* (angemessene Satz- und Wortwahl) und anregende *lebensweltliche Themen* aufgreifen, sind wichtige Kriterien, um den Lernprozess des Kindes so günstig wie möglich zu gestalten. Die Pädagog\_innen sollen von der gezielten Defizitperspektive auf den Sprachlernprozess abkommen, vielmehr Wert auf die inhaltliche Essenz des Fachkraft-Kind-Dialogs legen. Dabei ist das *indirekte Verbessern* nützlich. Letztlich nähern sich mehrheitsangehörige Pädagog\_innen (und Kinder) an eine mehrsprachige Kita-Praxis am besten an, wenn sie auch einmal die Rolle mit sprachlichen Minderheiten tauschen und *Situationen des Nicht-Verstehens aushalten und überdenken*.

Die Professionalität von Minderheitenangehörigen wird größtenteils auf die Behandlung von „kulturell Anderen“ reduziert. Ihre *mehrsprachige Kompetenz*, d.h. Kenntnisse in der Erst- und Zweitsprache der Kinder und die *Fähigkeit zu dolmetschen*, ist ein zentrales Element ihres frühpädagogischen Anforderungsprofils. Dies führt dazu, dass ihnen überwiegend Aufgaben zugewiesen werden, die ebenfalls die minorisierte Klientel betreffen. Eine freie Entfaltung ihrer Potenziale ist somit nur teilweise mög-

lich und der Arbeitsbereich „Übersetzen und Vermitteln“ dominiert ihre „interkulturelle Kompetenz“. In dieser Hinsicht fehlt minderheitenangehörigen Fachkräften der Einfluss, um das Spektrum ihrer professionellen Fähigkeiten vollständig anzuwenden und z.B. auch Kinder der Mehrheit sprachlich zu fördern. Ihre „interkulturelle Kompetenz“ ist zudem auf lebensgeschichtlich erworbene Handlungsbereiche (Mehrsprachigkeit und „kulturspezifisches“ Wissen) beschränkt, umfasst somit keine professionell ausgebildeten Fähigkeiten. An dieser Stelle werden Fachkräfte mit Migrationshintergrund „dequalifiziert“. Dennoch gibt es Versuche, im Rahmen der „Interkulturellen Öffnung“ den Professionalisierungsprozess von Minderheitenangehörigen voranzutreiben. Da ihre Mehrsprachigkeit eine unabdingbare Ressource für Kinder von Minderheiten bildet und nur sie als Sprecher\_innen der Erst- und Zweitsprache den Kindern *verschiedene Identifikationsmöglichkeiten bieten* und *bedarfsspezifische Elternangebote* wie z.B. mehrsprachige Elternabende, Infos, Austauschforen gestalten können, heben sich Minderheitenangehörige von ihren mehrheitsangehörigen Teamkolleg\_innen eindeutig ab. Um sich in die Lage von zugewanderten Familien hineinzuversetzen und für deren Probleme beim Erwerb der deutschen Sprache sensibel zu sein, müssen Minderheitenangehörige ihre eigene *Sprach(lern)biografie kritisch reflektieren*. Sie fungieren zudem als „*bilinguale Option*“ für Deutsch lernende Kinder. Bevor diese Kinder einen Fehler beim Gebrauch der deutschen Sprache machen, haben sie Chance, dieser „Defiziterfahrung“ aus dem Weg zu gehen, indem sie auf ihre Erstsprache ausweichen. Dies wiederum stärkt das Selbstbewusstsein des Kindes und fördert seine kommunikativen Fähigkeiten. Letztlich erweist sich die *Perspektive* von mehrsprachigen Fachkräften *bei Sprachbeobachtungsprozessen* als unabdingbar. Durch die Betrachtung beider bzw. aller Sprachen, die das Kind lernt, kann überprüft werden, ob „nur“ erschwerte Erwerbsbedingungen beim Deutschlernen gegeben sind oder bei Defiziten in allen Sprachen eine generelle Sprachentwicklungsproblematik vorliegt. Somit ist eine konkrete Diagnosestellung möglich. Hinzu kommt, dass neue Maßstäbe bei der Beurteilung von mehrsprachigen Kindern gesetzt werden.

Tabelle 2: Die Bedeutung „Interkultureller Kompetenz“ für den professionellen Umgang mit mehrsprachigen bzw. Deutsch lernenden Kindern in der Kita (eigene Darstellung)

Anforderungen an:	Mehrheitsangehörige	Minderheitenangehörige
<b>Gemeinsamkeiten</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unterstützung bei der Integration                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mehrheitsangehörige: gesamtgesellschaftlich durch den Erwerb der deutschen Sprache</li> <li>- Minderheitenangehörige: institutionell durch sprachliche Vermittlerrolle</li> </ul> </li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• national-kulturelle Ansprechpartner_innen, „kulturspezifisches“ Wissen vermitteln</li> </ul>	
<b>Unterschiede</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Spracherfolg aller Kinder sicherstellen und Sprachvielfalt wertschätzen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• mehrsprachige Kompetenz und die Fähigkeit zu dolmetschen</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zweitsprachenerwerb unterstützen:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- genaue Beobachtung der Kinder</li> <li>- vielfältiges methodisches Repertoire</li> <li>- kleiner Wortschatz in der Erstsprache des Kindes</li> <li>- deutliche Artikulation</li> <li>- Kinder sprachlich herausfordern</li> <li>- lebensweltliche Themen aufgreifen</li> <li>- indirektes Verbessern</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifikationsprozesse unterstützen und bedarfsspezifische Elternangebote gestalten</li> <li>• Sprach(lern)biografie kritisch reflektieren</li> <li>• „bilinguale Option“ für Deutsch lernende Kinder (ausbleibende Defiziterfahrung)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Annäherung an Mehrsprachigkeit über die Rolle der Nicht-Verstehenden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• unentbehrliche Perspektive bei Sprachbeobachtungsprozessen</li> </ul>

#### 4. Ergebnisdiskussion

Nachdem die Bedeutung von „Interkultureller Kompetenz“ in Bezug auf die professionellen Erfordernisse im Umgang mit mehrsprachigen Kindern erörtert wurde, geht es im vierten Kapitel der Arbeit um die Deckungsgleichheit von den dominanzkritischen Handlungsansätzen (Kap. 2.2 und 2.3) und den frühpädagogisch-praktischen Arbeitsweisen (Kap. 3.2.3).

Die theoretischen Anforderungen werden mit den Anforderungen einer mehrsprachigen Kita-Praxis jeweils für beide Fachkräftegruppen abgeglichen. Dabei ergeben sich weitere Erkenntnisse zur gesellschaftlichen Position und zu den Handlungsprämisse und Fähigkeiten der Pädagog\_innen. Ferner werden die Ergebnisse des drit-

ten Kapitels unter der Maßgabe des Anti-Bias-Ansatzes diskutiert, mit den vorangestellten Hypothesen der Arbeit abgeglichen und letztlich unter kindheitswissenschaftlichen Prämissen betrachtet.

#### **4.1 Die theoretischen und frühpädagogisch-praktischen Anforderungen**

Wenn in praktischen Zusammenhängen die Rede von „Kultur“ ist, entspricht dieses Konstrukt nicht den Vorstellungen der *Cultural Studies*. Mehrsprachigkeit, also das Beherrschen zweier oder mehrerer Sprachen, wird in der Kita-Praxis häufig mit der separaten Betrachtung zweier oder mehrerer *Nationalkulturen* verbunden. Letztere sind dann wie Nationalsprachen so unterschiedlich, dass aus ihnen homogene Konstrukte mit unveränderlichem Charakter gemacht werden. Dabei ist es möglich, dass Ähnlichkeiten in den Verhaltens-, Lebens-, Ausdrucksweisen oder Normen und Werten der Nationen bestehen. Genauso gibt es Familien, in denen unbewusst oder bewusst mehr als eine Sprache gebraucht wird, Sprachwechsel die Regel sind oder verschiedene Dialekte angewendet werden. Die *eine* „Kultur“ und Sprache, wie wir sie der jeweiligen Nation (bzw. Familie) zuschreiben, existiert nicht. Trotzdem wird von Pädagog\_innen gefordert, dass sie als Vertreter\_innen *einer* „Kultur“ auch „kulturspezifisches“ Wissen an Kinder vermitteln. Was geben sie aber dann an die Kinder weiter? Außer dem reinen Sprachwissen, das größtenteils über Konversationen vermittelt wird, sind es *ihre individuellen Auffassungen* von „Kultur“ und diese differieren von Person zu Person. Den Cultural Studies zufolge spielen noch viele weitere Faktoren eine prägende Rolle bei der „Kulturvermittlung“, z.B. das elterliche Rollenverständnis von Mann und Frau, die Religion und Familienwerte, der Stellenwert von Mehrsprachigkeit in der Kita usw. – im Grunde jeder Differenzaspekt, der kollektiv geteilt wird. Dass Identitäten heutzutage hybride Identitäten sind, demzufolge *nicht nur einen* „kulturellen“ Referenzpunkt haben, ignoriert diese Vorgehensweise auch. Folglich sind Pädagog\_innen, die ihre „Kultur“ vermitteln sollen, mit einem theoretisch und praktisch nicht erfüllbaren Arbeitsauftrag konfrontiert.

Welchen Einfluss „Kultur“ auf die Machtverhältnisse in monolingualen Kindertagesstätten hat, zeigt die gängige Praxis. Die Verpflichtung zur „Deutschsprachigkeit“ und damit das explizite Verbot von allen anderen Sprachen zeigen eindeutig, wer im Vorrecht ist: die Angehörigen der Dominanzkultur. Aus diesem Grund, und weil nur in wenigen Bildungs- und Orientierungsplänen von einer mehrsprachigen Praxis die



Rede ist, denke ich, dass Fachkräfte mit Migrationshintergrund selten dazu aufgefordert werden, ihr nicht-deutsches Sprachwissen in die professionelle Arbeit mit mehrsprachigen Kindern wirklich einzubringen.

Inwiefern erfüllen Pädagog\_innen in der Kita die allgemeinen Anforderungen dominanzkritischer „Interkultureller Kompetenz“-Konzepte (s. Tab. 1: Gemeinsamkeiten, S. 40)? Eine *(selbst-)reflexive Haltung*, wie sie für struktur- und gesellschaftskritische Handlungsansätze maßgeblich ist, wird beim Umgang mit Mehrsprachigkeit an zwei Stellen bedeutsam. Mehrheitsangehörige reflektieren ihr Handeln, wenn sie die *Rolle der Nicht-Verstehenden* einnehmen, z.B. beim Zuhören von „fremdsprachigen“ Dialogen, Geschichten, Elterngesprächen usw. Diese Erfahrung ermöglicht ihnen einen Perspektivwechsel; sie können das Verhalten von Migrant\_innen besser nachvollziehen und erkennen, dass Sprache ein Instrument des Ein- und Ausschlusses ist. Darauf aufbauend ändern sie ihr Handeln und tragen so nicht mehr zur Unterstützung dominanzkultureller Umgangsformen in der Kita bei. Minderheitenangehörige werden vor allem zur *biografischen Reflexion* angehalten und rekapitulieren ihren individuellen Sprachentwicklungsprozess, um Chancen und Hürden, die mit dem Erwerb der deutschen Sprache gegenwärtig verbunden sind, ins Auge zu fassen. Ausgehend von ihrem eigenen Lernprozess sind sie in der Lage, *Probleme und Erfolge* von Kindern und Familien mit Migrationshintergrund *kontextuell zu betrachten*. Z.B. sind Ressentiments von anderen und Diskriminierungserfahrungen dafür verantwortlich, dass Eltern und/oder Kinder eine Sprachbarriere aufbauen und bei Fragen „sprachlos“ agieren. Diese Reaktion ist somit nicht immer ihren mangelnden Deutschkenntnissen geschuldet, sondern oft die Folge sozialer Negativerfahrungen. Die Kontextualisierung des Klient\_innenverhaltens sollte m.E. nicht nur minderheitenangehörige Fachkräfte betreffen, sondern für *alle* Pädagog\_innen gelten. Denn nur mit einem *ausreichenden Wissen* über Migration und Migrationsgeschichte können Fachkräfte rassistische Logiken und Verhaltensweisen erkennen und geeignete Interventionsmaßnahmen in der Kita-Praxis implementieren.

Der Umgang mit mehrsprachigen Kindern wird in Kitas *kaum* als möglicher Teil einer dominanzkulturellen Logik wahrgenommen. Jedenfalls werden *keine* konkreten Anforderungen zur Reflexion *dominanzkultureller Strukturen und Handlungsweisen* gestellt. Die kritische Auseinandersetzung mit den bestehenden Ungleichheitsbedingungen findet nur am Rande statt, z.B. wenn mehrheitsangehörige Professionelle da-

zu aufgefordert werden, die Sprachvielfalt in der Einrichtung wertzuschätzen, indem sie *allen* Sprachen durch Plakate, Bilderbücher, Beschriftungen, o.ä. eine Daseinsberechtigung einräumen. Sich aber der Kita-Konzeption mit einem dominanzkritischen Blick anzunähern, das eigene Handeln auf Vorurteile und diskriminierende Verhaltensweisen (Sprachverbot für türkisch redende Kinder, konstant falsche Aussprache der Namen, verstärkte Fehlerorientierung bei Kindern mit Migrationshintergrund) zu überprüfen und offen für die Herangehens- und Denkweisen der Klientel zu sein, ist in praktischen Zusammenhängen nicht gefragt. Genauso wenig beschäftigen sich die Fachkräfte mit Fragen der „kulturellen“ Macht; wie diese pädagogische Beziehungen beeinflusst, welchen Schaden Über- bzw. Unterlegenheitsgefühle bei Kindern anrichten können, welchen Status ich als Fachkraft habe und warum ich „so“ und nicht anders agiere – das sind alles Aspekte, die in der Kita-Praxis bisher nur angetastet und nicht diskutiert werden.

Die Wirkmächtigkeit des öffentlichen Integrationsgedankens – Sprache (Deutsch) ist der Schlüssel zur Integration – führt sogar so weit, dass vor allem Mehrheitsangehörige bei der Sprachförderung von Kindern unter *Erfolgsdruck* geraten und indirekt als Befürworter\_innen der dominanzkulturellen Logik auftreten. Sicherlich reicht ihr persönlicher Aktionsradius auch nur so weit, wie es die bildungspolitischen Auflagen erlauben, dennoch denke ich, können sie sich im kleinen Rahmen auch darüber hinwegsetzen. Dass alle Kinder die deutsche Sprache lernen müssen, steht außer Frage, aber z.B. auftretendes „Code-mixing“ oder Sprachwechsel nicht gleich als Auffälligkeit oder Abweichung zu bewerten, kann zu einer dominanzkritischen Praxis verhelfen. Zwar wissen „einsprachige“ Pädagog\_innen dann nicht (genau), was die Kinder ausdrücken wollen, dennoch sollten sie dies zulassen und bei Verständnisschwierigkeiten andere mehrsprachige Kinder, Fachkräfte oder Eltern zur Klärung des Sachverhalts hinzuziehen. Es kommt auch darauf an, wie „Integration“ von den Fachkräften *definiert* wird. Meint sie die Anpassung bzw. Akkulturation und damit die Übernahme „deutscher“ Sprache, Werte und Normen, wird dadurch eine Ungleichheit in der Beziehung zwischen Kind (Familie) und Fachkraft geschaffen. Die Klient\_innen haben demnach den Forderungen der mehrheitsangehörigen Fachkraft Folge zu leisten und ihre Ansprüche zu erfüllen. Wird Integration jedoch als *beidseitiger Beitrag* zur Bildung einer „funktionierenden“ Gemeinschaft angesehen, befinden sich die beteiligten Akteure auf Augenhöhe, können *beide* Forderungen stellen und sind an einem konstruktiven Aushandlungsprozess beteiligt. Mit Rekurs auf diese Handlungs-

prämisse agieren Pädagog\_innen in „ihrem kleinen Rahmen“ dominanzkritisch.

Deutlich schwieriger gestaltet sich dieser Prozess bei Fachkräften mit Migrationshintergrund, die durch ihre sprachliche Vermittlerrolle in der Kita die institutionelle Integration der Familien unterstützen. Durch ihre Dolmetschertätigkeit begünstigen sie den Anpassungsprozess der Familien an die Einrichtungsvorgaben (Tagesablauf, Erziehungsideale, Feste und Rituale, u.a.). Andererseits können sie die Fragen, Probleme und Anliegen der Klient\_innen an das Fachpersonal weiterleiten, was ohne ihre mehrsprachige Kompetenz nicht möglich wäre. Mehrsprachige Pädagog\_innen müssen somit einen *Balanceakt* leisten, der sie stets mit den Fragen konfrontiert: Wessen Interessen haben jetzt den Vorrang (die der Kinder und Eltern oder die der Kita), wie kann ich diese in Einklang bringen (Wo treffen sich die Vorstellungen beider Parteien?) und welche Konsequenzen zieht mein Handeln nach sich (z.B. Fühlen sich Kinder von Minderheiten benachteiligt, weil ihr Anliegen nur z.T. oder sinngemäß übersetzt wurde?, Was ist wem bei der Mitteilung wichtig?, Ergreife ich für eine Gruppe – Migrant\_innen, Nicht-Migrant\_innen, die Kita – Partei oder verhalte ich mich weitestgehend neutral?)? Diese Fragen sind hilfreich bei der Beurteilung pädagogischer Interaktionen und werfen einen dominanzkritischen Blick auf die eigene Professionalität. Dennoch fehlen diese gesellschafts- und strukturkritischen Denkanstöße in der Kita-Praxis überwiegend und vor allem bei der Ausbildung von minderheitenangehörigen Fachkräften. Da Letzteren häufig Aufgabenbereiche zugeschrieben werden, die ebenso eine minorisierte Gruppe betreffen, müssen diese m.E. besonders für das dominanzkulturelle Machtgefüge innerhalb und außerhalb der Einrichtung sensibilisiert werden.

Die *Subjekt- und Ressourcenorientierung* als gemeinsames Merkmal der o.g. dominanzkritischen Handlungsansätze findet in der Praxis mit mehrsprachigen Kindern nur indirekt Erwähnung. Es hat sich herauskristallisiert, dass Mehrheitsangehörige in Dialogen mit Deutsch lernenden Kindern nicht den Schwerpunkt auf die Fehlerquote der Kinder legen, sondern der kindlichen Deutung und Mitteilung, sprich dem Inhalt des Gesagten, mehr Platz einräumen sollen. Deshalb wenden die Fachkräfte auch das *indirekte Verbessern* an. Somit steht das Subjekt mit seiner individuellen Wahrnehmung und Aussage im Vordergrund. Gleiches passiert, wenn Minderheitenangehörige durch die Anwendung mehrerer Sprachen im Kita-Alltag verschiedene Identifikationsmöglichkeiten für mehrsprachige Kinder offerieren und dadurch ihnen überlassen, welche sprachliche Bezugsgruppe für ihre Identitätsbildung relevant ist. (Kinder,

die ihre Sprachen nicht durch gleichsprachige Personen in der Kita vertreten wissen, profitieren selbstverständlich nicht davon.) Die Ressourcenorientierung wird an zwei weiteren Punkten bedeutsam, und zwar bei der „bilingualen Option“ und bei Sprachbeobachtungsprozessen. Es zeichnet sich ab, dass Mehrsprachigkeit in elementarpädagogischen Kontexten allmählich an Bedeutung gewinnt und die heraufbeschwörte Einsprachigkeit in Kitas ersetzt. Zwar ist dies noch ein langwieriger Prozess, aber die ersten Schritte sind bereits getan. Wenn Kinder im deutschen Dialog mit einer mehrsprachigen Fachkraft auf ihre (gemeinsame) Erstsprache ausweichen, wird Mehrsprachigkeit als eine Ressource betrachtet. Denn durch den Sprachwechsel können unnötige Fehler (Grammatik, Satzbau, Wortwahl) im Deutschen vermieden werden. Gleiches gilt für die Beobachtung von Spracherwerbsprozessen, da *alle* Ressourcen bzw. alle Sprachen des Kindes mit in den Beurteilungsprozess der Sprachentwicklung und bei der Diagnosestellung einfließen. Dies ist erst durch die Perspektive einer mehrsprachigen Fachkraft möglich.

Zieht man zur Beurteilung der frühpädagogischen Anforderungen an Mehrheitsangehörige Paul Mecherils „Ansatz der (Selbst-)Reflexivität“ (s. Tab. 1: Unterschiede, S. 40) heran, sind nur wenige inhaltliche Überschneidungslinien von Theorie und Praxis zu erkennen. Wie bereits angedeutet, ist im Umgang mit mehrsprachigen Kindern *keine Reflexion dominanzkultureller Handlungsweisen* gefordert. Gerade weil mehrheitsangehörige Pädagog\_innen damit beauftragt sind, *allen* Kindern in der Kita die deutsche Sprache beizubringen, gleichzeitig aber die Sprachvielfalt fördern und wertschätzen sollen, müssen sie m.E. darauf Acht geben, der deutschen Sprache keinen höheren Stellenwert als den anderen vorhandenen Sprachen der Kinder beizumessen. Schließlich sollen *alle* Kinder bei PISA und IGLU gut abschneiden. Dabei wäre es sinnvoll, das eigene Handeln unter dominanzkulturellen Aspekten zu reflektieren: Wird der Erwerbsprozess der deutschen Sprache mehr unterstützt als das kindliche Aus- und Erleben der Erstsprache? Wie gehe ich als Fachkraft vor, um allen Sprachen gerecht zu werden, nicht aber die Kinder beim Deutschlernen zu „behindern“? Wie ist mein Verhältnis zur deutschen und zu mir unbekanntem Sprache(n) und was schlägt sich davon auf mein Handeln nieder? Wie kann ich vermeiden, dass Machtmechanismen, die sich auf gesellschaftlicher und institutioneller Ebene entfalten, auf Sprachfördersituationen Einfluss nehmen?

Die *(Selbst-)Beobachtungskompetenz*, die dazu gedacht ist, sich selbst und andere

beim Gebrauch des Kulturbegriffs zu beobachten, spielt in der Kita-Praxis keine Rolle. Von den Pädagog\_innen wird nicht erwartet, dass sie bspw. hinterfragen, warum es für die Kinder wichtig ist, dass sie (nicht) die Sprache ihrer Eltern sprechen oder warum sie sich von Kindern distanzieren, die offensichtlich über wenige Deutschkenntnisse verfügen. Die Differenzkategorie „Sprache“ als Teil von „Kultur“ *wird nicht in ihrer Funktion untersucht* – obwohl ihre Benutzer\_innen oft dazu neigen, sie als Mittel des Ein- und Ausschlusses zu verwenden. Sprache zu gebrauchen oder über sie zu sprechen, geschieht nie ohne Intention. Demzufolge sollte auch die Fachkraft reflektieren, warum sie z.B. das Sprechen „fremder“ Sprachen häufig unterbindet oder eine bestimmte Sprache als „sonderbar“ empfindet. Die Schwierigkeit bei der „Beobachtungskompetenz“ liegt zudem darin, neben „Sprache“ noch weitere mögliche soziale Kategorien von „Kultur“ in die Einschätzung einer pädagogischen Situation einzubeziehen. Dieser Komplexität von „interkulturellen“ Interaktionen gerecht zu werden, stellt eine große professionelle Herausforderung dar.

Um nicht vorschnell über das Verhalten von Kindern, die noch kein Deutsch können, zu urteilen und zu kulturalisieren („Türkische Kinder lernen langsamer Deutsch als spanische“), müssen Mehrheitsangehörige zwangsläufig auf ein *Nicht-Wissen* zurückgreifen. Im Ansatz tun sie das bereits, wenn sie die neuen Kinder in der Kita bei ihren Aktivitäten erst einmal nur beobachten. Aufgrund der fehlenden Kommunikationsbasis bleibt mehr Raum für die gegenseitige non-verbale Annäherung von Fachkraft und Kind, ohne sich auf bestimmte Eigenschaften und Verhaltensweisen festzulegen. Wenn allerdings Vorinformationen über das Kind und deren Eltern z.B. durch Kolleg\_innen übermittelt werden, kann wiederum ein verzerrtes Bild vom Kind entstehen und die Fachkraft denkt, etwas über die „Kultur“ des/der Klienten\_in zu wissen. Dadurch entstünde ein ungleiches Machtverhältnis zwischen beiden Beteiligten, da aus dem Wissen über „Andere“ Schlussfolgerungen gezogen und Handlungen erfolgen, die nicht der Individualität des Kindes bzw. der Familie entsprechen.

Welchen sozialen Bezugsgruppen (z.B. Kita-Kinder, Freizeitfreunde, Ein-Eltern-Familie, usw.) sich die Kinder in der Kita zugehörig fühlen, welche kulturellen Referenzpunkte (z.B. Geschlecht, Sprache, Migrationshintergrund, Klasse, Alter, Behinderung) sie für ihre *Identitätsbeschreibung und Selbstdefinition* wählen, müssen Pädagog\_innen grundsätzlich in Erfahrung bringen, um die Kinder interessen- und bedürfnisgerecht zu betreuen. Beim praktischen Umgang mit mehrsprachigen Kindern ist dies nicht thematisiert worden. Dennoch bin ich der Ansicht, dass sich das Perso-

nal in Kitas mit den unterschiedlichen Bezugsgruppen der Kinder auseinandersetzen muss, bei mehrsprachigen Kindern explizit darauf achten sollte, welche sprachlichen Bezugssysteme die Kinder haben und welche weiteren Differenzkategorien für sie an dieser Stelle von Bedeutung sind. Dies ist eine anspruchsvolle Aufgabe für Professionelle und sie wird durch den Fakt erschwert, dass Zugehörigkeiten immer auch mit sozialen Ein- und Ausschlüssen, schlimmstenfalls mit Abwertungen, verbunden sind. Wenn z.B. ein Kind mit türkischer Erstsprache kein Deutsch spricht, sich aber für die Spiele der deutschsprachigen Kinder interessiert, kann es aufgrund der Sprachbarriere dazu kommen, dass es nicht an dem Spiel teilhaben kann oder sogar von den anderen Kindern diskriminiert und ausgeschlossen wird. Schwierig ist in dieser Hinsicht auch, als Fachkraft die gerechtfertigte *Abgrenzung* der Kinder durch deren Bezug auf *kulturelle Differenzen* zu erkennen. Sie muss z.B. soziale Gruppenbildungsprozesse (Freundeskreis), die nach den Vorstellungen der Kinder verlaufen („Der/die passt zu mir/uns“) und immer mit Ein- und Ausschluss verbunden sind, zulassen – auch wenn ein Kind gekränkt ist, weil es bspw. das Kriterium „türkische Sprache“ nicht erfüllt. Wenn allerdings bestimmte Differenzkategorien betont werden und dies zur Abwertung der Person führt (z.B. „Deine Mama kann kein Deutsch, sie ist dumm“), ist von Diskriminierung die Rede und dringend eine Intervention der Fachkraft erforderlich.

Vergleicht man die Praxis-Anforderungen an minderheitenangehörige Professionelle mit dem Handlungsansatz „Empowerment aus der People of Color-Perspektive“ (s. Tab. 1: Unterschiede, S. 40), gibt es im Bereich der Mehrsprachigkeit nur wenige Parallelen. Wie bereits angesprochen ist die Reflexion der eigenen Sprachbiografie ein wichtiger Schritt, um sich den (Rassismus-)Erfahrungen von Familien mit Migrationshintergrund anzunähern. Dennoch darf die Fachkraft nicht zu sehr von ihren persönlichen Diskriminierungserfahrungen ausgehen, wenn sie den Erwerbsprozess der deutschen Sprache bei ihren Klient\_innen einschätzt. Es spielen immer individuelle Einflussgrößen (Auffassungsgabe, Unterstützung durch Sprachkurs, Erschwerung durch Ressentiments, u.v.m.) bei der Aneignung von Sprache eine Rolle. Auch Erfahrungen der Mehrfachdiskriminierung darf die Fachkraft bei der Annäherung an die Perspektive der Klientel nicht unberücksichtigt lassen. So gibt es z.B. Kinder, die von anderen nicht nur wegen ihrer mangelhaften Deutschkenntnisse abgelehnt werden, sondern auch wegen ihrer Hautfarbe und wegen ihres Geschlechts.

Weil Fachkräfte mit Migrationshintergrund häufig über eine mehrsprachige Kom-

petenz verfügen und durch deren Anwendung im Kita-Alltag die Kinder bei Identifikationsprozessen unterstützen, müssen sie zwangsläufig auch die vielfältigen *sprachlich-kulturellen Bezugssysteme und Zugehörigkeiten* der Kinder reflektieren. Problematisch wird es jedoch, wenn nur die am häufigsten gesprochenen Erstsprachen der Kinder durch die Fachkraft repräsentiert werden können und somit nur für einen Teil der mehrsprachigen Kinder Identifikationen möglich sind. Eventuell helfen an dieser Stelle die Empfehlungen, die für mehrheitsangehörige Pädagog\_innen ausgesprochen werden: sich einen kleinen Fremdsprachenwortschatz aneignen. Der Empowerment-Ansatz meint aber mit der (Selbst-)Reflexion von Zugehörigkeiten in erster Linie, die Analyse aller sozialen Bezugssysteme von Personen, die je nach Status in der Gesellschaft bevorzugt oder benachteiligt behandelt werden. Liegt eine Zugehörigkeit vor, die eine gesellschaftliche Ungleichbehandlung des Individuums nach sich zieht bzw. muss sich der/die Klient\_in mit auferlegten Fremddefinitionen („Du bist eine/r von *denen, die ...*“) auseinandersetzen, ist es Aufgabe der rassismuserfahrenen Fachkraft, dem/der Betroffenen mögliche Handlungsstrategien im Umgang mit Diskriminierung aufzuzeigen. Für den Kita-Bereich könnte das z.B. heißen, ein wegen Sprachdefizite und einer körperlichen Behinderung (intersektionale Differenzkategorien) beleidigtes Kind, in seinem Selbstwert zu bestärken („Du bist gut“) und es zum Widerstand gegen die Vorurteile der anderen Kinder („Wehre dich!“) zu ermutigen. Hierbei könnte der Anti-Bias-Ansatz helfen (s. folgendes Kapitel).

*Verinnerlichte Unterdrückung* stellt kein Reflexionsthema im Umgang mit mehrsprachigen Kindern dar. Dabei wäre durchaus möglich, dass Minderheitenangehörige durch den gewohnten monolingualen Habitus der Einrichtungen, die Überrepräsentation „einsprachiger“ Pädagog\_innen in der Kita und den „Druck“ der Bildungspolitik eine dominanzkulturelle Haltung einnehmen und die Mehrsprachigkeit von Kindern unterbinden. Die Fachkräfte müssen die Funktionalität der dominanzkulturellen Logik durchschauen, sich als Teil dessen denken und darauf achten, dass sie nicht personalisierend oder kulturalisierend agieren. Indem sie z.B. türkischsprachige Kinder als weniger lernwillig als englischsprachige Kinder einstufen und ihnen deshalb auch weniger bei dem Erwerb der deutschen Sprache zutrauen, unterstützen sie national-kulturelle Konstrukte, die zur Abwertung und Diskriminierung führen. Dies gilt es, durch Selbstreflexion und professionelle Distanz zu vermeiden.

Im Großen und Ganzen fehlt dem Umgang mit mehrsprachigen Kindern eine empowernde Grundhaltung. An keiner Stelle wird die Ermutigung und Befähigung des

Kindes, für seine Sprache(n) einzustehen, ausdrücklich zum Thema gemacht.

## 4.2 Rückblick auf den Anti-Bias-Ansatz

Die dargelegten Praxis-Anforderungen, die sich größtenteils immer noch am traditionellen Konstrukt von „Interkultureller Kompetenz“ orientieren (Integrationsgedanke, erfolgreicher Deutscherwerb als Ziel der pädagogischen Beziehung, „Kulturwissen“ als pädagogisches Handlungsinstrument), verlaufen zu den Anforderungen des Anti-Bias-Ansatzes konträr. Die Anti-Bias-Arbeit fokussiert die Machtmechanismen, die in den sich reproduzierenden Vorurteilen der Gesellschaft ihren Nährboden für Diskriminierung, Benachteiligung und Rassismus haben. Es ist bekannt, dass die Denkweise von Kleinkindern ebenso davon beeinflusst wird und die Kita vor der Aufgabe steht, Unfairness, Stereotypisierungen und Ausschluss unter den Kindern zu vermeiden sowie Aufklärungsarbeit zu leisten. Mehrsprachige Kinder bilden meist eine diskriminierte Minderheit in den Einrichtungen.

Dieser Abschnitt befasst sich mit der Frage: Wie könnte der bisherige Umgang mit mehrsprachigen, Deutsch lernenden Kindern in Anbetracht der Anti-Bias-Prinzipien verändert und verbessert werden? In Kapitel 3.2.2 bezog ich mich auf Şıkcın (2007), die im Kontext von Mehrsprachigkeit die vier Anti-Bias-Ziele für die Zielgruppe der Kinder formulierte. Ergänzend dazu werde ich an dieser Stelle die vier Ziele im Hinblick auf die Anforderungen an die Fachkräfte untersuchen.

### *Ziel 1: Ich-Identität und Bezugsgruppen-Identität stärken*

Um das erste Ziel, die Kinder in ihrer Individualität und als Mitglied von verschiedenen sozialen Gruppen anzuerkennen, zu erreichen, werden die Fachkräfte zur Reflexion ihrer eigenen Bezugsgruppen-Identität aufgefordert.

Das Konzept der „Interkulturellen Kompetenz“ sieht jedoch vor, dass Mehrheits- und Minderheitenangehörige *national-kulturelle Ansprechpartner\_innen* (s. Tabelle 2) für die Kinder in der Kita sind. Sie sollen als Vertreter\_innen der „deutschen“ und „nicht-deutschen Kultur“ Fragen beantworten. (Die Unmöglichkeit der Aufgabenerfüllung wurde bereits diskutiert.) Nehmen sie diese Aufgabe ernst und versuchen das „Kulturtypische“ bzw. „Besondere“ ihres Landes herauszukristallisieren, vermitteln sie den Kindern stereotype Bilder, homogene Konstrukte von den Nationen. Eventuell passiert es, dass sich Kinder der gleichen Nationalität gar nicht in den Erzählun-



gen der Fachkraft wiederfinden oder denken, mit ihrer Familie stimme etwas nicht, weil sie anders leben, andere Rituale haben und andere Werte verfolgen. Um dies zu vermeiden, müssen Pädagog\_innen prüfen, inwiefern sie stereotypisieren, den Blick für die Vielfalt von Lebens- und Denkweisen verloren haben und vor allem müssen sie sich vom Konstrukt der homogenen Kulturen lösen. Letzterer Prozess wird durch die Frage „Was ist das Typische meines Landes?“ bereits angestoßen, weil die Fachkräfte feststellen, dass es „das Typische“ gar nicht gibt oder sich nicht für alle Menschen verallgemeinern lässt.

Ziel 1 fordert die Erzieher\_innen auch dazu auf, die Repräsentation aller Bezugsgruppen der Kinder in der Kita durch Dekorationen, die Raumgestaltung, die Einstellung von mehrsprachigen Fachkräften, usw. sicherzustellen. Hier kann die Ressource von Minderheitenangehörigen genutzt werden, denn durch ihre *mehrsprachige Kompetenz*, fühlen sich die Kinder in ihren sprachlich-kulturellen Bezugsgruppen respektiert. Ich plädiere deshalb für die vermehrte Einstellung von Pädagog\_innen mit Migrationshintergrund.

Ebenso wichtig ist im Rahmen von Ziel 1, dass Mehrheitsangehörige bei Kindern, die „neu“ in der Kita sind und erst mit dem Erwerb der deutschen Zweitsprache begonnen haben, das Selbstvertrauen stärken, indem sie z.B. kleine Erfolge loben und größtenteils versuchen, in der Erstsprache des Kindes zu kommunizieren (denn beide Sprachen sind für das Kind wichtig). So fühlt sich das Kind respektiert.

### *Ziel 2: Respekt und Empathie für Vielfalt entwickeln*

Ziel 2 lässt sich nur verwirklichen, wenn mehrheitsangehörige Professionelle von einer *dominanzkulturellen Haltung* Abstand nehmen. Denn Respekt und Empathie für die Sprachvielfalt in der Kita entwickeln die Kinder nur, wenn Pädagog\_innen „Einsprachigkeit“ nicht mehr als die Norm in der Einrichtung deklarieren und sprachliche Abweichungen davon nicht negativ bewerten. Übersteigerte *Integrationsforderungen* und die Verpflichtung zum Gebrauch der deutschen Sprache im Kita-Alltag hemmen die kindliche Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Sprachen. Mit den Kindern zusammen die Sprachvielfalt zu erforschen, mit ihnen Unterschiede zu thematisieren und zu ergründen, bedeutet für die Fachkräfte, sprachlich-kulturelle Differenzen anzuerkennen und für die Fragen der Kinder offen zu sein. Dem muss eine kritische Betrachtung der persönlichen Erfahrungen mit den unterschiedlichen Familiensprachen vorausgegangen sein, denn nur wenn die Fachkraft ihre Sprach-Präferenzen

und -Abneigungen reflektiert, kann sie auch bewusst damit umgehen und räumt ihren „Lieblingssprachen“ keinen höheren Stellenwert ein als anderen, den Kindern ebenso wichtigen Sprachen. Gleiches gilt für Minderheitenangehörige, die ihre Sprach(lern)-biografie reflektieren und dabei feststellen, dass ihnen bestimmte Sprachen mehr bedeuten und sie ihre eigenen Sprachlernerfahrungen auf Deutsch lernende Kinder eins zu eins übertragen. Dadurch entstünden Einseitigkeiten und Generalisierungen, die einen schwerwiegenden Effekt haben: manche Kinder fühlen sich überlegen, manche ignoriert und unterlegen, und Kinder, die mit dem Zweitsprachenerwerb konfrontiert sind, stehen vor dem Dilemma, die selbst erfahrenen Anforderungen des/der minderheitenangehörigen Pädagogen\_in nicht erfüllen zu können. So kann keine Offenheit und Sensibilität für andere Sprachen bei den Kindern entstehen.

Das, was die Fachkraft an Respekt und Einfühlungsvermögen für den unterschiedlichen Sprachentwicklungsstand, für die Fortschritte beim Zweitsprachenerwerb und allgemein für die Mehrsprachigkeit von Kindern ausstrahlt, spiegeln die Kinder auch in ihrem Verhalten und ihren Äußerungen wieder. Dessen sollte sich der/die Pädagoge\_in m.E. bewusst sein.

### *Ziel 3: Kritisches Denken über Vorurteile und Diskriminierung anregen*

Das dritte Ziel sieht vor, dass sich Kinder ermutigt fühlen, über Unfairness, Vorurteile und Diskriminierung nachzudenken und zu sprechen. Es ist zudem ein Appell an die Fachkräfte, ihr Wissen über Vorurteile und Diskriminierung in der Gesellschaft und in der Kita an die Kinder weiterzugeben und Diskussionen darüber anzuregen.

Für den Bereich der Sprachförderung bedeutet das, dass sowohl mehrheitsangehörige als auch minderheitenangehörige Fachkräfte den Zweitsprachenerwerb der Kinder weniger „betonen“ sollten, um letzteren nicht zu vermitteln, dass sie einen anderen Status in der Gruppe haben als Kinder der Mehrheitsgesellschaft, die im Grunde auch jeden Tag Deutsch lernen. Fühlen sich alle Kinder in dieser Hinsicht gleichberechtigt behandelt und spielt der „korrekte“ Erwerb der deutschen Sprache im Kita-Alltag eine untergeordnete Rolle, ist die Grundlage dafür geschaffen, einen konstruktiven Austausch der Kinder über Vorurteile und Diskriminierung anzuregen. Gerade diskriminierte Kinder in der Kita, die „fehlerhaft“ Deutsch sprechen oder deren Erstsprache generell ein negatives Image hat, brauchen professionellen Beistand in Form von verwertbarem Diskriminierungswissen und speziellen Kommunikationskompetenzen für den Ausdruck ihrer eigenen Gefühle, z.B. bei Hänseleien, Beleidigungen

usw. Mehrsprachige Kinder müssen dazu ermutigt werden, ihre sprachlichen Fähigkeiten vor Abwertungen von anderen zu schützen und zu verteidigen. Das Diskriminierungswissen könnte Themen wie z.B. „Der Wert meiner und unserer Sprache(n)“, „(Keine) Angst vor dem Nicht-Verstehen anderer Sprachen“ beinhalten.

Da mehrheitsangehörige Fachkräfte bereits erfahren haben (sollten), wie es ist, in der *Rolle der Nicht-Verstehenden* zu agieren, können sie sich selbst in die Lage von nicht Deutsch sprechenden Kindern einfühlen. Sie sollten den Kindern ihre Gefühle in dieser Situation schildern, um den Austausch über ihre subjektiven Empfindungen bei und Sichtweisen auf Kommunikationsprobleme/n zu befördern. Dabei ist es notwendig, dass auch Kinder der Mehrheitsgesellschaft in die Diskussion mit einbezogen werden. Außerdem sollte die Fachkraft Ausgrenzung durch Sprache thematisieren, Gründe und Lösungsansätze für mögliche Probleme mit den Kindern zusammensuchen und finden.

#### *Ziel 4: Sich Diskriminierung und Vorurteilen widersetzen*

Mittlerweile haben mehrsprachige Kinder erfahren, dass sie eine positive Fähigkeit besitzen, die sie vor anderen weder verstecken noch rechtfertigen müssen. Pädagog\_innen bestärken alle Kinder in ihren Sprachlernerfolgen, begrüßen Sprachwechsel und den Gebrauch von unbekanntem Sprachen.

Der Prozess der Sensibilisierung für Diskriminierung und Rassismus ist durch beide Fachkräftegruppen erfolgt. Die Erzieher\_innen müssen eine Umgebung schaffen, in der sich die Kinder frei äusserungsfähig fühlen, ihre Beschwerden über das unfaire Verhalten anderer bei der Fachkraft willkommen sind und das Personal bei Konflikten zwischen den Kindern eher eine beratende als entscheidende Instanz bildet. Dann widerstehen die Kinder auch ausgrenzenden und diskriminierenden Praktiken.

### **4.3 Auseinandersetzung mit den Hypothesen**

Im Folgenden stehen die Hypothesen im Mittelpunkt, die zu Beginn der Arbeit (s. S. 8f.) aufgestellt wurden und nun auf ihren Wahrheitsgehalt hin überprüft werden.

Hypothese 1 lautete: *Kulturelle Dominanz spielt im Setting Kita beim Umgang mit Mehrsprachigkeit eine entscheidende Rolle.* Diese Hypothese kann grundsätzlich bestätigt werden, denn allein die von Tracy widerlegten Mythen um Mehrsprachigkeit zeigen, dass eine dominanzkulturelle Haltung in elementarpädagogischen Berufsfel-

dern noch immer existent ist. Zwar geht der Trend hin zur Wertschätzung und Anerkennung der Sprachvielfalt in den Institutionen, dennoch werden nicht alle Sprachen gleichberechtigt behandelt. Letzterem steht meist der monolinguale Habitus im Weg, der jedes Kind zur „Einsprachigkeit“ verpflichtet. Des Weiteren konnte anhand der Zahl bilingualer Kindertagesstätten in Deutschland gezeigt werden, dass nur wenige Kitas Mehrsprachigkeit als integrales Merkmal ihres Erziehungskonzepts verstehen und den dominierenden Bildungssprachen wie Englisch und Französisch, und dafür seltener den an der Lebensrealität der Kinder ansetzenden Erstsprachen, einen höheren Stellenwert zurechnen. Kulturelle Dominanz spielt im Umgang mit mehrsprachigen Kindern eine wichtige Rolle, weil das kulturell beeinflusste Handeln der Fachkraft über den sozialen Status bzw. den Ein- oder Ausschluss der Kinder entscheidet. Dominanzkritische Ansätze wie das Anti-Bias-Konzept haben sich bisher noch nicht flächendeckend durchsetzen können, sind aber ein erster Anfang, um ein Bewusstsein für kulturelle Machtverhältnisse in der Frühpädagogik entstehen zu lassen.<sup>193</sup>

Hypothese 2 lautete: *„Interkulturelle Kompetenz“ von pädagogischen Fachkräften mit Migrationshintergrund ist in der Kita-Praxis mit der Vorstellung verbunden, dass diese vordergründig Aufgaben übernehmen, die die minorisierte Klientel der Einrichtung betreffen und eine (sprachliche) Vermittlerrolle zwischen den Kulturen einnehmen.* Diese Annahme hat sich teilweise bestätigt. Zwar treten Pädagog\_innen mit Migrationshintergrund meist als Dolmetscher\_innen und „Kulturvertreter\_innen“ in der Kita-Praxis auf und kümmern sich durch ihre mehrsprachige Kompetenz häufig nur um die Belange von Minderheiten, dennoch werden an sie auch noch andere Anforderungen gestellt, die über ihren „Vermittlerstatus“ hinausgehen. Sie unterstützen mehrsprachige Kinder bei ihrer sprachlich-kulturellen Identifikation, sind für die Gestaltung ein- und/oder mehrsprachiger Elternangebote zuständig, müssen darüber hinaus für einen kompetenten Umgang mit den Klient\_innen ihre Sprachbiografie reflektieren und sensibel für die sprachlichen Bedürfnisse der Kinder sein (s. „bilinguale Option“). Zudem fungieren sie als Expert\_innen bei Beobachtungen und Erhebungen des Sprachentwicklungsstandes der Kinder. Ihr Tätigkeitsbereich ist sehr vielfältig, dennoch fällt auf, dass die Aufgaben immer nur Kinder von Minderheiten betreffen. Die bereits angesprochene Gefahr der bewusst verhinderten Professionalisierung

---

<sup>193</sup> Welche spezifischen Auswirkungen kulturelle Dominanz in der Kita-Praxis abseits des professionellen Handlungsbereichs Mehrsprachigkeit hat, wäre Thema einer Arbeit von größerem Umfang. Für den Bereich der Mehrsprachigkeit konnten jedoch zentrale Folgen für das kindliche Erleben manifestiert werden.

von Minderheitenangehörigen ist aus diesem Grund nicht von der Hand zu weisen. Die Erweiterung des pädagogischen Handlungsradius auf mehrheitsangehörige Kinder – dies würde eine völlig neu definierte berufliche Rolle für Minderheitenangehörige implizieren – muss unbedingt in den wissenschaftlichen Diskurs Eingang finden. Sonst bleiben diese Fachkräfte weiterhin für die „kulturell Anderen“ zuständig.

Hypothese 3 lautete: „*Interkulturelle Kompetenz*“ von pädagogischen Fachkräften ohne Migrationshintergrund ist in der Kita-Praxis an die Auffassung gekoppelt, dass diese als Muttersprachler\_innen zwar die Mehrsprachigkeit der Kinder wertschätzen, aber zu „Integrationszwecken“ primär deren Erwerb der deutschen Sprache fördern sollen. Die dritte Hypothese hat sich größtenteils bewahrheitet, da die gesellschaftliche Integration von Kindern mit Migrationshintergrund einen hohen Stellenwert in der Kita hat. Und als „sozial integriert“ gelten nur die Kinder, die auch über das deutsche Sprachwissen verfügen. Damit wird den Fachkräften von gesellschaftlicher und bildungspolitischer Seite her ein Druck auferlegt, den Kindern – und damit sind *alle* Kinder der Einrichtung gemeint – zum sprachlichen Erfolg zu verhelfen. Es ist daher unmöglich, Mehrsprachigkeit einen gleichrangigen Platz in der Kita einzuräumen. Die Beschäftigung der Kinder mit diesem Thema erfolgt oft nur sporadisch (Bilderbücher, Beschriftungen) und ohne ein tägliches (Er-)Leben der Sprachvielfalt (z.B. verschiedene Sprachen sprechen lernen, Sprachwechsel gemeinsam thematisieren und verstehen, Austausch über die unterschiedlichen Sprachkenntnisse). An einer Stelle geht das Handeln der mehrheitsangehörigen Fachkraft jedoch über die faktische Anerkennung von Mehrsprachigkeit in der Kita hinaus: die Pädagog\_innen sind dazu aufgefordert, sich in die *Rolle der Nicht-Verstehenden* zu begeben (z.B. beim Zuhören von „fremdsprachigen“ Dialogen, Geschichten, Elterngesprächen) und können sich ausgehend davon der Perspektive von nicht-deutschsprachigen Kindern und deren Spracherleben annähern. Dies führt dazu, dass die eigene kulturelle Dominanz der Fachkraft eindeutig in Frage gestellt wird und sie sich Gedanken über das Potenzial von mehrsprachigen Kindern macht.

#### **4.4 Kindheitswissenschaftliche Betrachtung**

Die Angewandten Kindheitswissenschaften verstehen sich als ein multidisziplinäres Fachgebiet, das an die unmittelbare Perspektive und Belange von Kindern (und ihren

Familien) anknüpft und die „Eigenart und Eigengesetzlichkeit von Kinderwelten“<sup>194</sup> aus unterschiedlichen Blickwinkeln untersucht. Zentrale Handlungsmaximen<sup>195</sup> und Schlüsselbegriffe der Kindheitswissenschaften werden in diesem Abschnitt mit den Ergebnissen der Arbeit abgeglichen.

*Partizipation*, verstanden als „Teilhabe, Teilnahme und Beteiligung in Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen des täglichen Lebens jedes Einzelnen“<sup>196</sup>, stellt einen wesentlichen Baustein kindheitswissenschaftlichen Handelns dar. Das Recht auf Mitbestimmung und Mitwirkung wird Kindern durch die 1992 von Deutschland ratifizierte UN-Kinderrechtskonvention und durch das im Kinder- und Jugendhilfegesetz verankerte Recht auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen Persönlichkeit (§ 1 SGB VIII) sowie das Recht auf Beteiligung an Entscheidungen der Jugendhilfe (§ 8 SGB VIII) sichergestellt.<sup>197</sup> Die Kindheitswissenschaften fühlen sich diesen gesetzlichen Vorschriften verpflichtet und richten ihre Praxis danach aus.

Was mehrsprachige Kinder brauchen oder wollen, spielt bei der Konzeptionierung der pädagogischen Anforderungen häufig eine untergeordnete Rolle. Die dargestellte Perspektive mehrsprachiger Kinder hat gezeigt, dass sie ihre mehrsprachige Kompetenz als Selbstverständlichkeit empfinden, sich dennoch oftmals unsicher damit fühlen, weil ihnen die Gesellschaft und Pädagog\_innen in der Kita vermittelt/n, sie seien dadurch „besonders“, „anders“ oder gar „defizitär“. Im frühpädagogischen Konstrukt der „Interkulturellen Kompetenz“ von Erzieher\_innen kommt nicht vor, inwiefern diese Kinder optimal in den Kita-Alltag eingebunden werden könnten oder was *ihre Vorstellungen von einem mehrsprachigen Zusammenleben* sind und vor allem nicht, *ob sie zwischen den Sprachen, die sie sprechen können, wählen möchten*. Diese Fragen stehen nicht zur Debatte und wenn eine Orientierung an den kindlichen Bedürfnissen und Interessen erfolgt, dann eher mit Fokus auf *alle* Kinder, nicht individuell und zielgruppenspezifisch. Werden mehrsprachige Kinder unter „Einsprachige“ subsumiert, weil das z.B. dem gewohnten Habitus der Einrichtung entspricht, zählen diese zur *benachteiligten Gruppe* in der Kita.<sup>198</sup> Zwar herrscht beim Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Kita keine grundlegend partizipative Haltung vor, dennoch ist *eine* „interkulturelle“ Anforderung an die Pädagog\_innen so konzipiert, dass die

---

<sup>194</sup> Geene/Hungerland/Liebel/Lutzmann/Borkowski (2013), S. 84.

<sup>195</sup> Für eine tiefergehende Betrachtung (der Handlungsprämissen) der Angewandten Kindheitswissenschaften siehe Luber/Hungerland (2008); an dieser Stelle werden überwiegend Erkenntnisse aus Geene/Höppner/Lehmann (2013) referiert.

<sup>196</sup> Geene/Hungerland/Liebel/Lutzmann/Borkowski (2013), S. 79.

<sup>197</sup> Vgl. ebd.

<sup>198</sup> Die Konsequenzen wurden in Kapitel 3.2.1 bereits erläutert.

Mitwirkung der Kinder respektiert wird: Indem die minderheitenangehörige Fachkraft die „bilinguale Option“ offeriert, *die Kinder demzufolge entscheiden lässt, welche Sprache sie benutzen* (z.B. um Fehlern aus dem Weg zu gehen), handelt sie partizipativen Grundsätzen entsprechend.

Die Childhood Studies lösen sich von der einseitigen Sichtweise auf Kindheit als ausschließlichem Schutz- und Vorbereitungsraum, sehen Kinder vielmehr „als eigenständige Subjekte und in kritischer Distanz gegenüber voreingenommenen, normierenden Vorstellungen von Kindheit“<sup>199</sup> an. Diese *Subjektperspektive* negiert keinesfalls die Notwendigkeit, das Kindeswohl vor körperlichen und seelischen Beeinträchtigungen zu schützen, aber sie versucht die Situation vom Standpunkt des Kindes heraus zu betrachten, und nicht nur Autoritäten und die das Kind umgebende Bedingungen einzubeziehen. Das aktuelle „Interkulturelle Kompetenz“-Konstrukt bezogen auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit impliziert *einige* Punkte, die für eine subjektorientierte Handlungs- und Sichtweise auf Kinder sprechen. Der Aneignungsprozess von Sprache erfolgt größtenteils über *lebensweltliche Themen*. Dies berücksichtigt die mehrheitsangehörige Fachkraft beim Zweitsprachenerwerb der Kinder. Indem sie Interesse an den kindlichen Deutungen zeigt, sich versucht, in die Lage des Kindes hineinzusetzen, erkennt sie es als Subjekt mit eigenen Vorstellungen von der Welt an. Subjektperspektive heißt auch, sich an der Sprache des Kindes zu orientieren. Bei einem Kind, das kaum Deutsch spricht, bedeutet das, wenige Worte in der *Erstsprache des Kindes zu lernen*. Ähnlich verhält es sich mit der *institutionellen Einbindung* der Familien, die durch die Anwesenheit von mehrsprachigen Fachkräften befördert wird. Nur wenn ich als Professionelle\_r weiß, was die Klient\_innen an Informationen und Wissen benötigen, um sich in der Institution Kita willkommen und wohl zu fühlen, kann ich ihren Bedürfnissen und Interessen entsprechend handeln. In diesem Zusammenhang ist essentiell: all das, was Kinder und Eltern uns vermitteln, ist eine Interpretation unsererseits. Ob es genau das ist, was die Klient\_innen vermitteln wollen, kann nur der Klient bzw. die Klientin selbst wissen. Aus diesem Grund ist ein *Abgleich der Gedanken* für eine subjektorientierte Handlungsweise unerlässlich.

An die Subjektorientierung als Handlungsprämisse knüpft der Begriff „agency“ in den Kindheitswissenschaften an. Er stammt aus der Disziplin „Neue Kindheitssoziologie“<sup>200</sup> und ist mit „der Vorstellung vom *Kind als Akteur* [...] [und M.K.] der [...] grundsätzliche[n] Gestaltungsfähigkeit sowohl eines jeden Kindes als auch der sozia-

---

<sup>199</sup> Geene/Hungerland/Liebel/Lutzmann/Borkowski (2013), S. 78.

<sup>200</sup> Mehr zur Neuen Soziologie der Kindheit finden Sie in Kloss et al. (2013).

len Gruppe der Kinder<sup>201</sup> verbunden. Demzufolge sind Kinder von Geburt an aktive Gestalter\_innen ihrer Umwelt und Expert\_innen ihrer Lebenswelt, und nicht passive, handlungsunfähige Objekte, die erst nach bestimmten Maßstäben geformt bzw. erzogen werden müssen, um als gleichwertig zu gelten. Kinder in der Kita als Akteure zu betrachten, setzt voraus, dass ihnen ihre Mehrsprachigkeit – trotz des unterschiedlichen Entwicklungsstandes in den jeweiligen Sprachen – nicht grundlos abgesprochen wird, sondern sie als mehrsprachig Kompetente angesehen und behandelt werden.

Jeder Mensch, so auch die Erzieher\_innen, sind im Entwicklungsprozess befindliche Wesen, die sich Tag für Tag verändern. Den Schwerpunkt auf die sprachlichen Entwicklungsfortschritte der Kinder zu legen, kann zum pädagogischen Verhängnis werden, wenn normative Bewertungsmaßstäbe angesetzt werden. Da jedes Kind anders lernt, sich in Prüfungssituationen anders verhält oder andere kognitive, emotionale und soziale Voraussetzungen für den Spracherwerb hat, die für die Beurteilung des Spracherwerbsprozesses eine tragende Rolle spielen, müssen Pädagog\_innen *von der Individualität des Kindes ausgehen* und diese zum Bewertungsmaßstab machen. „Code-mixings“ oder Sprachlosigkeit als nicht normenkonform anzusehen, bedeutet, das Handeln des Kindes nicht als Reaktion bzw. logisches, sinnvolles Verhalten anzuerkennen und aus Erwachsenenperspektive zu (ver-)urteilen. Dies entspricht keineswegs dem akteurszentrierten Ansatz der Kindheitswissenschaften und sollte mit in die Anforderungen „interkulturellen“ Handelns aufgenommen werden.

Die Fachkraft-Kind-Beziehung ist durch ein *ungleiches Machtverhältnis* geprägt, da sich Kind und Erwachsene\_r gegenüberstehen. In dieser Beziehung wird Kindern eine gleichberechtigte Behandlung abgesprochen, weil sie (noch) nicht den körperlichen und geistigen Entwicklungsstand eines/einer Erwachsenen besitzen. Deshalb ist es den Fachkräften auch möglich, Entscheidungen für das Kind zu treffen, ohne dessen Einwilligung abzuwarten. Folglich hat die Fachkraft die Macht über das Kindeswohl. Inwieweit sie das Kindesinteresse berücksichtigt, bleibt ebenso ihr überlassen. Diese altersabhängige Asymmetrie zwischen Fachkraft und Kind – durch die „generationale[...] Ordnung“<sup>202</sup> gesichert – widerstrebt dem akteurszentrierten und subjektorientierten Ansatz der Kindheitswissenschaften, dennoch finden wir sie in vielen professionellen Handlungsbereichen, in denen Kinder involviert sind, wieder. Beispielhaft ist dieses Szenario in der Kita-Praxis: Die Fachkraft hat als Muttersprachler\_in (sehr) gute Deutschkenntnisse, das immigrierte Kind (noch) keine. Es stellt

---

<sup>201</sup> Kloss et al. (2013), S. 121, Hervorheb. i. O.

<sup>202</sup> Geene, R./Hungerland, B./Liebel, M./Lutzmann, F./Borkowski, S. (2013), S. 75.



sich nun die Frage, wie Erwachsene mit ihrem „sprachlichen Vorteil“ umgehen und das Kind behandeln. Sehen sie es nur förderungsbedürftig und kommunikationsunfähig an, legen demnach großen Wert auf den schnellstmöglichen Zweitspracherwerb, missachten sie seinen gleichberechtigten Status als Akteur, der bereits eine Sprache spricht und auch ohne Deutsch Methoden und Strategien entwickelt hat, um sich mit anderen zu verständigen. Dies ist ein wichtiger Punkt, den Fachkräfte in der Kita berücksichtigen müssen.

Der *Empowerment*-Ansatz wurde bereits in Kapitel 2.3 erläutert; er ist auch in den Angewandten Kindheitswissenschaften theoretischer Ausgangspunkt und handlungsanleitend für die Arbeit mit Kindern.<sup>203</sup> Letztere sind in Prozesse der Befähigung und Ermutigung involviert, sobald sie für ihre sprachlichen Fähigkeiten, ihre sprachlich-kulturelle Identität, ihre Bemühungen beim Deutscherwerb und beim Verstehen anderer Sprachen respektiert und anerkannt werden. Dadurch werden sie empowert, sie selbst zu sein, gemeinsam mit anderen Kindern für ihre eigenen Bedürfnisse und Interessen einzustehen. Inwiefern dies in der Kita-Praxis tatsächlich geschieht, ist noch offen und zu prüfen.

Das „Interkulturelle Kompetenz“-Konstrukt zum Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Kita muss um einige Anforderungen ergänzt werden, um kindheitswissenschaftlichen Grundsätzen zu entsprechen. Es fehlt an partizipativen Elementen (Wie können mehrsprachige Kinder bzw. Kinder von Minderheiten bestmöglich am Alltag beteiligt werden?), an Interaktionen auf Augenhöhe (z.B. Fachkraft-Kind-Dialoge, wo beide Interaktionspartner\_innen ihre Vorstellungen und Ideen zur Vielfalt in der Kita vorbringen) und an einer vertieften Auseinandersetzung mit der Lebenswelt der Kinder (In welchem Setting spielt welche Sprache eine Rolle? Im Freundeskreis, in der Familie, in der Kita?). Das vorherrschende Konstrukt verlangt von beiden Fachkräftegruppen lediglich, dass sie sich selbst und ihr Handeln reflektieren und die Kinder in erster Linie auf eine erfolgreiche Schulkarriere vorbereiten, indem sie sie Deutsch lehren und die Erstsprache zwar tolerieren, aber nicht zu übermächtig werden lassen.

---

<sup>203</sup> Vgl. Geene/Lehmann/Höppner/Rosenbrock (2013), S. 32f.

## 5. Ausblick

Im letzten Kapitel ziehe ich Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen der Arbeit und beleuchte Fragen und weitere Hypothesen, die im Rahmen meiner Auseinandersetzung mit dem Thema „Bedeutung von ‚Interkultureller Kompetenz‘ für eine mehrsprachige Kita-Praxis“ entstanden sind und in einem anderen Kontext weiter bearbeitet werden können.

Das heutige „Interkulturelle Kompetenz“-Konstrukt in der Kita-Praxis kann sich noch nicht vollständig von den Handlungsansätzen der frühen Interkulturellen Pädagogik lösen. Wenn es nicht gerade an den neuesten wissenschaftlichen Standards orientierte Kita-Konzepte wie der Anti-Bias-Ansatz sind, die Eingang in die Praxis gefunden haben, verfahren die Erzieher\_innen häufig nach gewohnten dominanzkulturellen Mustern. Es wird teilweise auch nichts anderes von ihnen verlangt (s. Tabelle 2).

Dennoch konnte herausgestellt werden, dass die dominierende Defizitperspektive im Umgang mit mehrsprachigen Kindern an Wirkung verliert. Dies geschieht durch die zunehmende Subjektorientierung im Kita-Alltag, die nicht so sehr an korrekten Aussagen der Kinder, sondern an der inhaltlichen Essenz des Gesagten interessiert ist.

Mehrsprachigkeit stellt ein neues und vor allem herausforderndes Element im Kita-Alltag für die Fachkräfte da. Es ist ein randständiges Thema im frühpädagogischen Kontext, allein schon durch die sporadische Manifestation in den Bildungs- und Orientierungsplänen der Bundesländer. Kita-Strukturen, -Abläufe und der Habitus bzw. die Einstellung der Pädagog\_innen müssen geändert werden, um Negativkonsequenzen wie Ausgrenzung, Stigmatisierung und Diskriminierung für mehrsprachige Kinder und Eltern abzuwehren.

Bei den Fachkräftegruppen sind m.E. noch weitere professionelle Anforderungen notwendig, die über die herkömmliche Verfahrensweise hinausgehen. Bspw. sollten sich Pädagog\_innen der Mehrheitsgesellschaft nicht „nur“ dem Zweitsprachenerwerb der Kinder widmen und diesen unterstützen, sondern sich generell auf ihre Sprachwelt einlassen; d.h. die Rolle des Lehrenden aufgeben, um vom Kind ein paar Begriffe in seiner Erstsprache zu lernen, diese nachzusprechen und zu verinnerlichen. Dies stärkt die Selbstwirksamkeit des Kindes und es erlebt sich als Akteur in der Kita.

Es ist den Machtmechanismen der Dominanzkultur geschuldet, dass professionelle Anforderungen für Minderheitenangehörige fehlen, welche die Zielgruppe der mehrheitsangehörigen Kinder betreffen. Ein Umdenken in der pädagogischen Beziehung

kann dadurch nicht erreicht werden, denn die „kulturell Anderen“ (Minderheitenangehörigen) kümmern sich um die Belange der „kulturell Anderen“. Dass ein/e Pädagoge\_in mit Migrationshintergrund sehr gut Deutsch spricht und auch „einsprachige“ Kinder bei ihrem Spracherwerb unterstützen kann, ist in den Köpfen immer noch eine undenkbar Vorstellung. Das vorherrschende Bild von diesen Menschen ist dann folgendes: sie gelten als weniger gebildet, reine „Kulturvertreter\_innen“ und verrichten Hilfstätigkeiten (Vermittlerrolle), keine qualifizierten Aufgaben. Dadurch bleiben sie im gesellschaftlichen Unterlegenheitsstatus verhaftet.

Folgende Hypothesen sind im Verlaufe der Bachelorarbeit entstanden und möchte ich als Anreiz für die weitere Auseinandersetzung mit o.g. Thema auflisten:

- 1) Fachkräfte in der Kita, vornehmlich mehrheitsangehörige, sind von einer dominanzkritischen Haltung (auf die mehrsprachige Praxis bezogen) weit entfernt; sie agieren meist in ihren dominanzkulturell festgelegten Rollen und sehen im Differenzkonstrukt der Nationalkulturen eine verwertbare Prämisse für ihr Handeln.
- 2) Mehrsprachigkeit in der Kita stellt die Fachkräfte vor eine berufliche Herausforderung; zum Schutz vor Überlastung und gravierenden Fehlern benötigen sie professionelle Unterstützung und Feedbacks in Form von Teambesprechungen, Weiterbildungen und Schulungen in diesem Bereich.
- 3) Das handlungsanleitende Konstrukt „Integration durch Sprache“ vereinfacht die Arbeit von Pädagog\_innen (die Aufgabenstellung ist offensichtlich: Deutsch lehren), dennoch verschleiert es die Problematik des Integrationsgedankens, mit der Ausschluss und Benachteiligung von Minderheiten einhergehen.
- 4) Mehrsprachigkeit als fester Bestandteil *aller* Bildungs- und Orientierungspläne würde den monolingualen Habitus in den Kitas abschaffen und Multilingualität zur Selbstverständlichkeit bzw. zur alltäglichen Norm erklären.
- 5) Es fehlen Daten und Theorien zum Erleben des Kita-Alltags von mehrsprachigen Kindern; die Perspektive der Kinder muss allgemein erforscht werden, um angemessen auf ihre Bedürfnisse und Interessen reagieren zu können.
- 6) Ebenso essentiell ist die Perspektive mehrheitsangehöriger Kinder auf Mehrsprachigkeit, um eine an ihre Bedürfnisse angepasste Praxis in der Kita zu implementieren und auch sie zu einer dominanzkritischen Sichtweise zu ermutigen.

Folgende Fragen sind im Verlaufe der Arbeit sehr prägnant gewesen und verdienen eine weitere Beachtung:

- Wie ist es den Pädagog\_innen möglich, *wirklich jede* Sprache in der Kita gleichberechtigt zu behandeln, wenn mehrsprachige Fachkräfte auch nur eine begrenzte Anzahl an Sprachen sprechen?
- Wie kann die Einstellung von Pädagog\_innen mit Migrationshintergrund forciert werden, um allen mehrsprachigen Kindern eine sprachliche Identifikation zu bieten?
- Was können die Kindheitswissenschaften für eine diskriminierungsfreie Praxis in mehrsprachigen Kindertageseinrichtungen tun?

Letztlich liegt es fast ausschließlich in den Händen der Bildungspolitik und Wissenschaft, die Arbeitsbedingungen von Erzieher\_innen so zu gestalten, dass kein Kind wegen seiner Sprache benachteiligt und diskriminiert wird. Alle Kinder und Erwachsenen mit Migrationshintergrund haben das Recht auf Gleichberechtigung, das – sei es im Arbeitskontext oder in der Kita – auch durch pädagogisches Handeln gesichert werden kann.

## Literatur- und Quellenverzeichnis

- Adler, Y. (2011): Kinder lernen Sprache(n). Alltagsorientierte Sprachförderung in der Kindertagesstätte. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Auernheimer, G. (2003): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bolscho, D. (2005): Transkulturalität – ein neues Leitbild für Bildungsprozesse. In: Datta, A. (Hg.): Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion. Frankfurt a. M./London: IKO, S. 29-38.
- Castro Varela, M./Mecheril, P. (2006): Minderheitenangehörige und ‚professionelles Handeln‘. Anmerkungen zu einem unmöglichen Verhältnis. In: Leiprecht, R./Kerber, A. (Hg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 406-419.
- Datta, A. (Hg.) (2005): Transkulturalität und Identität: Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion. Frankfurt a. M./London: IKO.
- Derman-Sparks, L. (2008): 7 Anti-Bias-Pädagogik: Aktuelle Entwicklungen und Erkenntnisse aus den USA. In: Wagner, P. (Hg.): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder, S. 239-248.
- Elverich, G./Kalpaka, A./Reindlmeier, K. (2009): Spurensicherung durch Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. In: Dies. (Hg.): Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Münster: UNRAST-Verlag, S. 9-24.
- Elverich, G./Reindlmeier, K. (2009): „Prinzipien antirassistischer Bildungsarbeit“ – ein Fortbildungskonzept in der Reflexion. In: Elverich, G./Kalpaka, A./Reindlmeier, K. (Hg.): Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Münster: UNRAST-Verlag, S. 27-62.
- Gogolin, I./Krüger-Potratz, M. (2006): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Graser, W. (1994): Interkulturelles Lernen für eine multikulturelle Gesellschaft. Ein neues Konzept im Spannungsfeld von Pädagogik und Migrationspolitik. In: Jäger, S. (Hg.): Aus der Werkstatt: Antirassistische Praxen. Konzepte – Erfahrungen – Forschung. Duisburg: Edel Druck GmbH, S. 54-102.
- Griese, H. M. (2005): Was kommt nach der Interkulturellen Pädagogik? In: Datta, A. (Hg.): Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion. Frankfurt a. M./London: IKO, S. 11-28.
- Gültekin, N. (2006): Interkulturelle Kompetenz: Kompetenter professioneller Umgang mit sozialer und kultureller Vielfalt. In: Leiprecht, R./Kerber, A. (Hg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 367-386.
- Hall, S. (1994): Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. (hg. und übers. von Mehlem, U.) Hamburg: Argument Verlag.
- Heitmeyer, W./Buhse, H./Vossen, J. (1992): Die Bielefelder Rechtsextremismusstudie. Erste Langzeituntersuchung zur politischen Sozialisation männlicher Jugendlicher. Weinheim/München: Juventa.

- Kalpaka, A. (2006): Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle – Über den Umgang mit ‚Kultur‘ in Verhältnissen von Differenz und Dominanz. In: Leiprecht, R./Kerber, A. (Hg.) (2006): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 387-405.
- Dies. (2009): „Parallelgesellschaften“ in der Bildungsarbeit – Möglichkeiten und Dilemmata pädagogischen Handelns in ‚geschützten Räumen‘. In: Elverich, G./Kalpaka, A./Reindlmeier, K. (Hg.): Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Münster: UNRAST-Verlag, S. 95-165.
- Kalpaka, A./Mecheril, P. (2010): 4. »Interkulturell«. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In: Mecheril, P./Castro Varela, M./Dirim, İ./Kalpaka, A./Melter, C.: Migrationspädagogik. Bachelor | Master. (hg. von Andresen, S./Hurrelmann, K./Palentien, C./Schröer, W.) Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 77-98.
- Luber, E./Hungerland, B. (Hg.) (2008): Angewandte Kindheitswissenschaften. Eine Einführung für Studium und Praxis. Weinheim/München: Juventa.
- Mecheril, P. (2010a): 3. Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, P./Castro Varela, M./Dirim, İ./Kalpaka, A./Melter, C.: Migrationspädagogik. Bachelor | Master. (hg. von Andresen, S./Hurrelmann, K./Palentien, C./Schröer, W.) Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 54-76.
- Oberhuemer, P. (2005): Pädagogik der Vielfalt – Interkulturelle Pädagogik: Reflexionen zum Thema. In: Ulich, M./Oberhuemer, P./Soltendieck, M.: Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen. 2. aktual. Aufl., Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 9-13.
- Preissing, C./Heller, E./Köpnick, J./Krüger, A./Urban, M. (2001): Qualität im Situationsansatz. Konzeptionelle Grundsätze, Qualitätskriterien und Theoretische Dimensionen. (Teilprojekt IV der Nationalen Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder) Berlin: Eigendruck des Instituts für den Situationsansatz.
- Straub, J. (2007): 1.3 Kompetenz. In: Straub, J./Weidemann, A./Weidemann, D. (Hg.): Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder. Stuttgart/Weimar: Verlag J. B. Metzler, S. 35-46.
- Tracy, R. (2008): Wie Kinder Sprachen lernen: Und wie wir sie dabei unterstützen können. 2., überarb. Aufl., Tübingen: Francke.
- Ulich, M. (2005a): Deutschlernen in der Kindertageseinrichtung. In: Ulich, M./Oberhuemer, P./Soltendieck, M.: Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen. 2. akt. Aufl., Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 21-30.
- Dies. (2005b): Die Familiensprachen der Kinder im pädagogischen Angebot. In: Ulich, M./Oberhuemer, P./Soltendieck, M.: Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen. 2. akt. Aufl., Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 31-35.
- Yiğit, N./Can, H. (2009): Die Überwindung der Ohn-Macht. Politische Bildungs- und Empowerment-Arbeit gegen Rassismus in People of Color-Räumen – Das Beispiel der Projektinitiative HAKRA. In: Elverich, G./Kalpaka, A./Reindlmeier, K. (Hg.): Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Münster: UNRAST-Verlag, S. 167-193.

## Internetquellen

- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS) (Hg.) (2013): Diskriminierung im Bildungsbereich und im Arbeitsleben. Zweiter Gemeinsamer Bericht der Antidiskriminierungsstelle des Bundes und der in ihrem Zuständigkeitsbereich betroffenen Beauftragten der Bundesregierung und des Deutschen Bundestages. URL: [http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/BT\\_Bericht/Gemeinsamer\\_Bericht\\_zweiter\\_2013.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/BT_Bericht/Gemeinsamer_Bericht_zweiter_2013.pdf?__blob=publicationFile) [letzter Zugriff: 30.06.2015]
- Dies. (Hg.) (2014): Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz. 8. Aufl., Großbeeren: Druckerei Arnold. URL: [http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/AGG/agg\\_gleichbehandlungsgesetz.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/AGG/agg_gleichbehandlungsgesetz.pdf?__blob=publicationFile) [letzter Zugriff: 30.06.2015]
- Berg, U. (2001): Mehrsprachigkeit aus der Perspektive von Kindern. Ergebnisse einer Kinderbefragung. In: DJI-Projekt „Kulturenvielfalt“ (Hg.): Treffpunkt deutsche Sprache. Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern in Tageseinrichtungen. Forschungsansätze – Konzepte – Erfahrungen. Eine Tagungsdokumentation. Reihe: Projektheft 5/2001, 2. Aufl. als PDF-Datei, Augsburg: MaroDruck, S. 28-32. URL: [http://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs/DJI\\_SprachfoerderTagg.pdf](http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/DJI_SprachfoerderTagg.pdf) [letzter Zugriff: 07.10.2014]
- Brockmann, S. (2006): Diversität und Vielfalt im Vorschulbereich. Zu interkulturellen und antirassistischen Ansätzen. (hg. von Leiprecht, R./Meinhardt, R./Fritsche, M./Schmidtke, H.-P./Grieb, I.) Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM) a. d. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Nr. 25, Oldenburg: BIS-Verlag. URL: <http://oops.uni-oldenburg.de/526/1/brodiv06.pdf> [letzter Zugriff: 01.07.2015]
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hg.) (2014): Kinder- und Jugendhilfe. Aches Buch Sozialgesetzbuch. 5. Aufl., Niestetal: Silber Druck oHG. URL: [http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Kinder-\\_20und\\_20Jugendhilfegesetz\\_20-\\_20SGB\\_20VIII,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf](http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Kinder-_20und_20Jugendhilfegesetz_20-_20SGB_20VIII,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf) [letzter Zugriff: 14.07.2015]
- Can, H. (2013): Empowerment aus der People of Color-Perspektive. Reflexionen und Empfehlungen zur Durchführung von Empowerment-Workshops gegen Rassismus. (hg. von der Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales, Landesstelle für Gleichbehandlung – gegen Diskriminierung). URL: [http://www.bgz-berlin.de/files/empowerment\\_webbroschuere\\_barrierefrei.pdf](http://www.bgz-berlin.de/files/empowerment_webbroschuere_barrierefrei.pdf) [letzter Zugriff: 06.10.2014]
- Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (Center für lebenslanges Lernen) (o.J.): Forschung & Qualifizierung in der Frühpädagogik: Fachkräfte mit Migrationshintergrund in Kitas. URL: <http://www.uni-oldenburg.de/c3l/wissenschaftliche-weiterbildung/bildungsmanagement/abgeschlossene-projekte/fqf-migrantinnen-in-kitas/> [letzter Zugriff: 29.06.2015]
- DJI-Projekt „Kulturenvielfalt“ (Hg.) (2001): Treffpunkt deutsche Sprache. Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern in Tageseinrichtungen. Forschungsansätze – Konzepte – Erfahrungen. Eine Tagungsdokumentation. Reihe: Projektheft 5/2001, 2. Aufl. als PDF-Datei, Augsburg: MaroDruck. URL: [http://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs/DJI\\_SprachfoerderTagg.pdf](http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/DJI_SprachfoerderTagg.pdf) [letzter Zugriff: 07.10.2014]
- Fuchs-Rechlin, K. (2010): Die berufliche, familiäre und ökonomische Situation von Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen. Sonderauswertung des Mikrozensus. Im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung der GEW. (hg. von der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft) Coburg: Druckerei Leutheuser. URL: <http://www.gew.de/Binaries/Binary71323/WEB%20Mikrozensus.pdf> [letzter Zugriff: 23.10.2014]

- Geene, R./Höppner, C./Lehmann, F. (Hg.) (2013): Kinder stark machen: Ressourcen, Resilienz, Respekt. Ein multidisziplinäres Arbeitsbuch zur Kindergesundheit. Bad Gandersheim: Verlag Gesunde Entwicklung. URL: [http://kinderstaerken-ev.de/media/files/kinder\\_stark\\_machen\(2\).pdf](http://kinderstaerken-ev.de/media/files/kinder_stark_machen(2).pdf) [letzter Zugriff: 23.06.2015]
- Geene, R./Hungerland, B./Liebel, M./Lutzmann, F./Borkowski, S. (2013): Subjektorientierung und Partizipation – Schlüsselbegriffe der Kindheitswissenschaften. In: Geene, R./Höppner, C./Lehmann, F. (Hg.): Kinder stark machen: Ressourcen, Resilienz, Respekt. Ein multidisziplinäres Arbeitsbuch zur Kindergesundheit. Bad Gandersheim: Verlag Gesunde Entwicklung, S. 75-79. URL: [http://kinderstaerken-ev.de/media/files/kinder\\_stark\\_machen\(2\).pdf](http://kinderstaerken-ev.de/media/files/kinder_stark_machen(2).pdf) [letzter Zugriff: 23.06.2015]
- Geene, R./Lehmann, F./Höppner, C./Rosenbrock, R. (2013): Gesundheitsförderung – Eine Strategie für Ressourcen. In: Geene, R./Höppner, C./Lehmann, F. (Hg.): Kinder stark machen: Ressourcen, Resilienz, Respekt. Ein multidisziplinäres Arbeitsbuch zur Kindergesundheit. Bad Gandersheim: Verlag Gesunde Entwicklung, S. 19-68. URL: [http://kinderstaerken-ev.de/media/files/kinder\\_stark\\_machen\(2\).pdf](http://kinderstaerken-ev.de/media/files/kinder_stark_machen(2).pdf) [letzter Zugriff: 23.06.2015]
- Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.) (2013): Empowerment. MID-Dossier. URL: [http://heimatkunde.boell.de/sites/default/files/dossier\\_empowerment.pdf](http://heimatkunde.boell.de/sites/default/files/dossier_empowerment.pdf) [letzter Zugriff: 06.10.2014]
- Herriger, N. (o.J.): Grundlagentext Empowerment. (hg. von socialnet GmbH) URL: <http://www.empowerment.de/grundlagen/> [letzter Zugriff: 28.10.2014]
- Jampert, K. (2001): Sprachförderung entsteht über Beziehung und Aktivität. In: DJI-Projekt „Kulturenvielfalt“ (Hg.): Treffpunkt deutsche Sprache. Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern in Tageseinrichtungen. Forschungsansätze – Konzepte – Erfahrungen. Eine Tagungsdokumentation. Reihe: Projektheft 5/2001, 2. Aufl. als PDF-Datei, Augsburg: Maro-Druck, S. 18-27. URL: [http://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs/DJI\\_SprachfoerderTagg.pdf](http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/DJI_SprachfoerderTagg.pdf) [letzter Zugriff: 07.10.2014]
- Klein, W. (2000): Prozesse des Zweitspracherwerbs. In: Grimm, H. (Hg.): Enzyklopädie der Psychologie, Vol. 3, Göttingen: Hogrefe, (S. 538-570) S. 1-29. URL: [http://www.mpi.nl/world/materials/publications/Klein/139\\_2000\\_Prozesse\\_des\\_Zweitspracherwerbs.pdf](http://www.mpi.nl/world/materials/publications/Klein/139_2000_Prozesse_des_Zweitspracherwerbs.pdf) [letzter Zugriff: 12.05.2015]
- Kloss, J./Hungerland, B./Wihstutz, A. (2013): Kinder als Akteure – die Neue Soziologie der Kindheit. In: Geene, R./Höppner, C./Lehmann, F. (Hg.) (2013): Kinder stark machen: Ressourcen, Resilienz, Respekt. Ein multidisziplinäres Arbeitsbuch zur Kindergesundheit. Bad Gandersheim: Verlag Gesunde Entwicklung, S. 115-130. URL: [http://kinderstaerken-ev.de/media/files/kinder\\_stark\\_machen\(2\).pdf](http://kinderstaerken-ev.de/media/files/kinder_stark_machen(2).pdf) [letzter Zugriff: 23.06.2015]
- List, G. (2001): Das Gehirn hat Platz für viele Sprachen. In: DJI-Projekt „Kulturenvielfalt“ (Hg.): Treffpunkt deutsche Sprache. Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern in Tageseinrichtungen. Forschungsansätze – Konzepte – Erfahrungen. Eine Tagungsdokumentation. Reihe: Projektheft 5/2001, 2. Aufl. als PDF-Datei, Augsburg: Maro-Druck, S. 11-17. URL: [http://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs/DJI\\_SprachfoerderTagg.pdf](http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/DJI_SprachfoerderTagg.pdf) [letzter Zugriff: 07.10.2014]
- Lüdtke, U./Stitzinger, U. (2013): Sprachlich-kulturelle Vielfalt in KiTa-Teams. URL: <http://www.erzieherin.de/sprachlich-kulturelle-vielfalt-in-kita-teams.php> [letzter Zugriff: 05.06.2014]
- Mecheril, P. (2010b): »Interkulturelle Pädagogik« und »Ausländerpädagogik«. In: Mecheril, P./Castro Varela, M./Dirim, İ./Kalpaka, A./Melter, C.: Migrationspädagogik. Bachelor | Master. Materialien zum Band. (hg. von Andresen, S./Hurrelmann, K./Palentien, C./Schröer, W.) Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 8-11. URL: <http://www.beltz.de/fileadmin/beltz/downloads/material/Migrationspaedagogik.pdf> (Datei-Passwort: 34205) [letzter Zugriff: 09.06.2014]



- Ders. (2013): „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, G. (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: Springer VS, S. 15-35. URL: [http://download.springer.com/static/pdf/558/bok%253A978-3-531-19930-6.pdf?auth66=1411631562\\_5f792369341ee27c1b559865dbf7975f&ext=.pdf](http://download.springer.com/static/pdf/558/bok%253A978-3-531-19930-6.pdf?auth66=1411631562_5f792369341ee27c1b559865dbf7975f&ext=.pdf) [letzter Zugriff: 23.09.2014]
- Meyer, B. (2008): Nutzung der Mehrsprachigkeit von Menschen mit Migrationshintergrund. Berufsfelder mit besonderem Potenzial. Expertise für das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Universität Hamburg. URL: [http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Expertisen/ExpertiseMehrsprachigkeit.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Expertisen/ExpertiseMehrsprachigkeit.pdf?__blob=publicationFile) [letzter Zugriff: 02.10.2014]
- Nassir-Shahnian, N. (2013): Dekolonialisierung und Empowerment. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.) (2013): Empowerment. MID-Dossier, S. 16-25. URL: [http://heimatkunde.boell.de/sites/default/files/dossier\\_empowerment.pdf](http://heimatkunde.boell.de/sites/default/files/dossier_empowerment.pdf) [letzter Zugriff: 06.10.2014]
- Nieke, W. (2008): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. 3., aktual. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. URL: [http://download.springer.com/static/pdf/572/bok%253A978-3-531-90810-6.pdf?auth66=1401869486\\_e23737e98ec87d6ffe7273aa44eecd2&ext=.pdf](http://download.springer.com/static/pdf/572/bok%253A978-3-531-90810-6.pdf?auth66=1401869486_e23737e98ec87d6ffe7273aa44eecd2&ext=.pdf) [letzter Zugriff: 02.06.2014]
- Rommelspacher, B. (o.J.): Intersektionalität. Über die Wechselwirkung von Machtverhältnissen. URL: [http://www.birgit-rommelspacher.de/pdfs/Intersektionalit\\_\\_t.pdf](http://www.birgit-rommelspacher.de/pdfs/Intersektionalit__t.pdf) [letzter Zugriff: 14.12.2014]
- Şıkcan, S. (2007): Mehrsprachige Kinder in einsprachigen Kindergärten. In: Kinder in Europa, Ausg. 12/2007, o.S. URL: <http://www.verlagdasnetz.de/zeitschrift/kinder-in-europa/ke-1207/420-mehrsprachige-kinder-in-einsprachigen-kindergaerten.html> [letzter Zugriff: 21.10.2014]
- Statistisches Bundesamt (2013): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. – Ergebnisse des Mikrozensus 2012 –. Fachserie 1 Reihe 2.2., Wiesbaden. URL: [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220127004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220127004.pdf?__blob=publicationFile) [letzter Zugriff: 09.10.2014]
- Dass. (2014): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2014. Wiesbaden. URL: [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/TageseinrichtungenKindertagespflege5225402147004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/TageseinrichtungenKindertagespflege5225402147004.pdf?__blob=publicationFile) [letzter Zugriff: 12.10.2014]
- Stitzinger, U./Lüdtke, U. (2014): Mehrsprachigkeit als Potenzial in KiTa-Teams. Osnabrück. URL: [http://www.ifs.phil.uni-hannover.de/fileadmin/sonderpaedagogik/AbteilungSprachPaedagogik/Aktuelles/Stitzinger\\_u.\\_Luedtke\\_Mehrsprachiges\\_Potenzial\\_in\\_KiTa-Teams\\_nifbe-Beitrag-Professionalisierung\\_01.pdf](http://www.ifs.phil.uni-hannover.de/fileadmin/sonderpaedagogik/AbteilungSprachPaedagogik/Aktuelles/Stitzinger_u._Luedtke_Mehrsprachiges_Potenzial_in_KiTa-Teams_nifbe-Beitrag-Professionalisierung_01.pdf) [letzter Zugriff: 02.10.2014]
- Tracy, R. (2007): 3.1 b. Einführung in die Thematik des Kongresses von Prof. Rosemarie Tracy. In: Landesstiftung Baden-Württemberg gGmbH (Hg.): Frühe Mehrsprachigkeit: Mythen – Risiken – Chancen. Dokumentation zum Kongress am 05. und 06. Oktober 2006 in Mannheim. Waldkirch: Burger Druck, S. 10-15. URL: [http://www.bwstiftung.de/uploads/tx\\_ffbwspub/fruehe\\_mehrsprachigkeit.pdf](http://www.bwstiftung.de/uploads/tx_ffbwspub/fruehe_mehrsprachigkeit.pdf) [letzter Zugriff: 31.10.2014]
- Verein für Frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen (FMKS e. V.) (2014): Bilinguale Kitas in Deutschland. Kiel. URL: [http://www.fmks-online.de/\\_wd\\_showdoc.php?pic=1101](http://www.fmks-online.de/_wd_showdoc.php?pic=1101) [letzter Zugriff: 21.10.2014]

- Vereinte Nationen (1989): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. UN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien. URL: <http://www.national-coalition.de/pdf/UN-Kinderrechtskonvention.pdf> [letzter Zugriff: 14.07.2015]
- Vierkant-Yurdakul, S. (2001): Erfahrungen im Projekt „Türkische Erzieherinnen in bayerischen Kindertagesstätten“. In: DJI-Projekt „Kulturenvielfalt“ (Hg.): Treffpunkt deutsche Sprache. Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern in Tageseinrichtungen. Forschungsansätze – Konzepte – Erfahrungen. Eine Tagungsdokumentation. Reihe: Projektheft 5/2001, 2. Aufl. als PDF-Datei, Augsburg: MaroDruck, S. 111-113. URL: [http://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs/DJI\\_SprachfoerderTagg.pdf](http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/DJI_SprachfoerderTagg.pdf) [letzter Zugriff: 07.10.2014]
- Wagner, P. (2003): „Anti-Bias-Arbeit ist eine lange Reise...“. Grundlagen vorurteilsbewusster Praxis in Kindertageseinrichtungen, Kap. 2 in: Preissing, C./Wagner, P. (Hg.): Kleine Kinder, keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen, 1. Aufl., Freiburg: Verlag Herder, S. 1-17. URL: [http://www.situationsansatz.de/files/texte%20ista/fachstelle%20kinderwelten/kiwe%20pdf/2\\_Preissing-Wagner\\_2003\\_Kap.2\\_Wagner.pdf](http://www.situationsansatz.de/files/texte%20ista/fachstelle%20kinderwelten/kiwe%20pdf/2_Preissing-Wagner_2003_Kap.2_Wagner.pdf) [letzter Zugriff: 17.10.2014]
- Zeit Online (2014a): Integration. CSU schwächt Sprachvorgabe für Migranten ab. URL: <http://www.zeit.de/politik/deutschland/2014-12/csu-deutsch-sprechen-leitantrag-parteitag-bayern> [letzter Zugriff: 01.07.2015]
- Zeit Online (2014b): Deutsch lernen. Zweisprachigkeit anerkennen, nicht miesmachen. URL: <http://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2014-12/mehrsprachigkeit-deutsch-lernen> [letzter Zugriff: 01.07.2015]

## Sekundärliteratur

- Clarke, J./Hall, S./Jefferson, T./Roberts, B. (1979): Subkulturen, Kulturen und Klasse. In: Clarke, J./Honneth, A./Lindner, R./Paris, R. (Hg.): Jugendkultur als Widerstand. Milieus, Rituale, Provokationen. Frankfurt a. M.: Syndikat, S. 42, zit. n. Kalpaka, A. (2006): Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfälle – Über den Umgang mit ‚Kultur‘ in Verhältnissen von Differenz und Dominanz. In: Leiprecht, R./Kerber, A. (Hg.) (2006): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 391.
- Dies., S. 41, zit. n. Kalpaka, A./Mecheril, P. (2010): 4. »Interkulturell«. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In: Mecheril, P./Castro Varela, M./Dirim, İ./Kalpaka, A./Melter, C.: Migrationspädagogik. Bachelor | Master. (hg. von Andresen, S./Hurrelmann, K./Palentien, C./Schröer, W.) Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 95.
- Gaine, B./van Keulen, A. (1997): Anti-Bias Training Approaches in the Early Years. A Guide for Trainers and Teachers. Utrecht/London: MUTANT/EYTARN, S. 7-10, zit. n. Wagner, P. (2003): „Anti-Bias-Arbeit ist eine lange Reise...“. Grundlagen vorurteilsbewusster Praxis in Kindertageseinrichtungen, Kap. 2 in: Preissing, C./Wagner, P. (Hg.): Kleine Kinder, keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen. 1. Aufl., Freiburg: Verlag Herder, S. 10. URL: [http://www.situationsansatz.de/files/texte%20ista/fachstelle%20kinderwelten/kiwe%20pdf/2\\_Preissing-Wagner\\_2003\\_Kap.2\\_Wagner.pdf](http://www.situationsansatz.de/files/texte%20ista/fachstelle%20kinderwelten/kiwe%20pdf/2_Preissing-Wagner_2003_Kap.2_Wagner.pdf) [letzter Zugriff: 17.10.2014]
- Griese, H. M. (1984): Kritisch-exemplarische Überlegungen zur Situation und Funktion der Ausländerforschung und einer verstehenden Ausländerpädagogik. In: Ders. (Hg.): Der gläserne Fremde. Bilanz und Kritik der Gastarbeiterforschung und Ausländerpädagogik. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 55, zit. n. Graser, W. (1994): Interkulturelles Lernen für eine multikulturelle Gesellschaft. Ein neues Konzept im Spannungsfeld von Pädagogik und Migrationspolitik. In: Jäger, S. (Hg.): Aus der Werkstatt: Antirassistische Praxen. Konzepte – Erfahrungen – Forschung. Duisburg: Edel Druck GmbH, S. 64.

- Hinz-Rommel, W. (1994): Interkulturelle Kompetenz: Ein neues Anforderungsprofil für die soziale Arbeit. Münster/New York: Waxmann, S. 56, zit. n. Kalpaka, A./Mecheril, P. (2010): 4. »Interkulturell«. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In: Mecheril, P./Castro Varela, M./Dirim, İ./Kalpaka, A./Melter, C.: Migrationspädagogik. Bachelor | Master. (hg. von Andresen, S./Hurrelmann, K./Palentien, C./Schröer, W.) Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 78.
- Hohmann, M. (1989): Interkulturelle Erziehung – Eine Chance für Europa? In: Hohmann, M./Reich, H. H. (Hg.): Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten: Diskussionen um interkulturelle Erziehung. Münster/New York: Waxmann, S. 12, zit. n. Graser, W. (1994): Interkulturelles Lernen für eine multikulturelle Gesellschaft. Ein neues Konzept im Spannungsfeld von Pädagogik und Migrationspolitik. In: Jäger, S. (Hg.): Aus der Werkstatt: Antirassistische Praxen. Konzepte – Erfahrungen – Forschung. Duisburg: Edel Druck GmbH, S. 72.
- Ders., S. 13, zit. n. Graser, W. (1994): Interkulturelles Lernen für eine multikulturelle Gesellschaft. Ein neues Konzept im Spannungsfeld von Pädagogik und Migrationspolitik. In: Jäger, S. (Hg.): Aus der Werkstatt: Antirassistische Praxen. Konzepte – Erfahrungen – Forschung. Duisburg: Edel Druck GmbH, S. 70.
- Lüdtke, U. (2013): Kulturelle Vielfalt in Teams in Kindertageseinrichtungen. Professionelle Grundlagen der Zusammenarbeit. Expertise für das Projekt Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: Deutsches Jugendinstitut e. V., (unter Mitarbeit von Licandro, U./Schütte, U./Stitzinger, U.) (eingereicht), o.S., zit. n. Lüdtke, U./Stitzinger, U. (2013): Sprachlich-kulturelle Vielfalt in KiTa-Teams. o.S. URL: <http://www.erzieherin.de/sprachlich-kulturelle-vielfalt-in-kita-teams.php> [letzter Zugriff: 05.06.2014]
- Prenzel, A. (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. Opladen: Verlag Barbara Budrich, o.S., zit. n. Schmidtke, H.-P. (2006): Entwicklung der pädagogischen Betrachtungsweise – Ausländerpädagogik, interkulturelle Pädagogik, Pädagogik der Vielfalt. In: Leiprecht, R./Kerber, A. (Hg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 157ff.
- Riley, P. (2008): Frühkindliche Erziehung und Multikulturalismus: Thematik der Identität und Pädagogik. In: Ministerium für Bildung, Familie, Frauen und Kultur des Saarlandes (Hg.): Mehrsprachiges Aufwachsen in der frühen Kindheit. Fakten, Voraussetzungen, Möglichkeiten für einen gelenkten Spracherwerb. Bd.1, Berlin, S. 46, zit. n. Adler, Y. (2011): Kinder lernen Sprache(n). Alltagsorientierte Sprachförderung in der Kindertagesstätte. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S. 106.
- Stitzinger, U. (2009): Bedingung Mehrsprachigkeit – Hindernis oder Ressource? In: Forum Sprache, 3. Jg., Nr. 2, Ismaning: Hueber Verlag, o.S., zit. n. Lüdtke, U./Stitzinger, U. (2013): Sprachlich-kulturelle Vielfalt in KiTa-Teams. o.S. URL: <http://www.erzieherin.de/sprachlich-kulturelle-vielfalt-in-kita-teams.php> [letzter Zugriff: 05.06.2014]
- Welsch, W. (1995): Transkulturalität. Zur veränderten Verfaßtheit von Kulturen. In: Zeitschrift für Kulturaustausch, 45. Jg., Heft 1/1995, Stuttgart, S. 43, zit. n. Bolscho, D. (2005): Transkulturalität – ein neues Leitbild für Bildungsprozesse. In: Datta, A. (Hg.): Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion. Frankfurt a. M./London: IKO, S. 30.

## **Eidesstattliche Erklärung**

Hiermit erkläre ich, die vorliegende Bachelorarbeit selbständig und nur unter Verwendung der angegebenen Literatur und Hilfsmittel erstellt zu haben. Alle sinngemäß oder wörtlich zitierten Angaben sind kenntlich gemacht; die entsprechenden Quellen sind im Literatur- und Quellenverzeichnis genannt.

Ich versichere weiterhin, dass die vorliegende Arbeit weder in gleicher noch in ähnlicher Form im Rahmen eines anderen Prüfungsverfahrens eingereicht wurde oder veröffentlicht worden ist.

---

Ort, Datum

---

Unterschrift