

Samuel Jahreiß

Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in Kitas

Eine empirische Studie zum Praxistransfer
einer Weiterbildung für Erzieherinnen
und Erzieher

Empirische Erziehungswissenschaft

herausgegeben von

Rolf Becker, Sigrid Blömeke, Wilfried Bos,
Hartmut Ditton, Cornelia Gräsel, Eckhard Klieme,
Thomas Rauschenbach, Hans-Günther Roßbach,
Knut Schwippert, Ludwig Stecher, Christian Tarnai,
Rudolf Tippelt, Rainer Watermann, Horst Weishaupt

Band 69

Samuel Jahreis

Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in Kitas

Eine empirische Studie zum Praxistransfer einer
Weiterbildung für Erzieherinnen und Erzieher



Waxmann 2018
Münster · New York

Das vorliegende Werk wurde 2018 an der Philosophisch-Pädagogischen Fakultät der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt unter den Titel „Professionalisierung im Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen“ als Inaugural-Dissertation im Fach Pädagogik angenommen.

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Empirische Erziehungswissenschaft, Band 69

Print-ISBN 978-3-8309-3914-6

E-Book-ISBN 978-3-8309-8914-1

© Waxmann Verlag GmbH, 2018
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster
Druck: CPI books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten.

Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Danksagung

Mein Dank gilt folgenden Personen, die mich während der Bearbeitung meiner Dissertation unterstützt haben: Prof. Dr. Jens Kratzmann (für die fachliche und vertrauensvolle Betreuung in allen Phasen der Promotion), Prof. Dr. Franz-Michael Konrad (für die wohlwollende und kompetente Unterstützung und Begleitung des Promotionsprojektes), Prof. Dr. Christine Sälzer (für die wertvollen Ratschläge und Anmerkungen), unseren studentischen Hilfskräften (für den unermüdlichen Einsatz bei der Datenerhebung und -eingabe), meinen Kolleginnen und Kollegen (für die gute und freundschaftliche Zusammenarbeit), den teilnehmenden Erzieherinnen und Erzieher (für die Offenheit und das überwältigende Interesse sich ständig weiterzuentwickeln), den Weiterbildungsreferentinnen und -referenten (für das unermüdliche Engagement), meiner Ehefrau Hanna Mauritz (für unzählige Gespräche, Beratung und das immer wieder aufgebrachte Verständnis bei für die Anfertigung dieser Doktorarbeit), meiner Familie (für die Ermutigung und nötige Ablenkung), meinen Eltern (die meine gesamte Bildungslaufbahn in vielfacher Hinsicht unterstützt und dadurch erst möglich gemacht haben) – ihnen ist meine Arbeit gewidmet. DANKE!

Eichstätt, im Sommer 2018

Samuel Jahreiß

Abstract

Language learning and support for children has been an ongoing subject in early childhood pedagogy. Prompted by the increasing number of immigrant children who grow up with more than one language, approaches to multilingual education in preschools have recently been the subject of discussion. The goal is to not only support further development in German but also in the language of origin. The recommendation is to take the opportunities presented by daily interactions in preschools to make linguistic diversity tangible in the interior design and material selection, integrate it into easy-to-understand multilingual activities (songs, rhymes and games) and actively support the involvement of parents in the daily life of the preschool. There are currently few empirical findings as to linguistic and pedagogic behaviour of the teaching staff under multilingual conditions. Nor has it been systematically studied to what extent the current best practices for integrating the language of origin among the existing staff and structural conditions of a preschool can be implemented.

The goal of the study is therefore to empirically record the language-related interactions and practices of the teaching staff in preschools dealing with children who are being raised bilingual and multilingual. Furthermore, the current best practices are being implemented in a two-year continuing education program in preschools and empirically studied for their practicability and efficiency.

The study includes 19 preschools and 130 teaching staff members in two major cities in Germany. The preschools were randomly divided into two intervention groups. All the preschool teams are guided by an instructor for a period of two years. The difference between the intervention groups is that in the first group the advisors use a pre-developed, competence-focused further education concept on the theme of multilingualism in preschools. The advisors in the second intervention group work with the plan–do–check–act cycle known from the quality and organisation development without any prescribed content. In order to record the changes, surveys and standardised observations were conducted before the start of the intervention, after the first year and towards the end of the project. The study is part of the intervention study 'IMKi – The effects of actively integrating multilingualism into preschools', sponsored by the Federal Ministry of Education and Research.

Overall, the quality of the interaction behaviour of the teaching staff is fair to good. In terms of challenging dialogue strategies at the cognitive linguistic level, a need for action is apparent. The findings about the interior and material conditions indicate that the actual linguistic diversity and multilingualism of

the families in preschools with a high share of immigrants is barely taken into account in the pedagogical and didactic interior design and material selection. The analysis of all three measurement points reveals that over the course of the two-year in-house further education program, the interaction behaviour of the teaching staff did not succeed in sufficiently furthering the integration of linguistic diversity in the interior design and the material selection in either the first or the second intervention group.

Inhalt

| | |
|--|----|
| Abstract | 7 |
| Einleitung: Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen | 13 |

TEIL I: THEORETISCHE EINBETTUNG

| | | |
|-------|---|----|
| 1 | Migration und Sprachenvielfalt in Deutschland | 17 |
| 1.1 | Zuwanderung nach Deutschland | 18 |
| 1.1.1 | Zuwanderer in der amtlichen Statistik | 18 |
| 1.1.2 | Kinder mit Migrationshintergrund | 19 |
| 1.2 | Sprachenvielfalt in Deutschland | 21 |
| 1.2.1 | Sprachenvielfalt in Deutschland aus europäischer Perspektive | 22 |
| 1.2.2 | Sprachgebrauch von Kindern mit Migrationshintergrund | 24 |
| 1.3 | Zusammenfassung: Migration und Sprachenvielfalt in Deutschland | 27 |
| 2 | Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen | 29 |
| 2.1 | Von der bilingualen Erziehung hin zur mehrsprachigen Bildung | 29 |
| 2.1.1 | Sprachliche Bildung, Erziehung und Förderung | 30 |
| 2.1.2 | Bilinguale oder multilinguale Bildung aus Sicht der Bildungspolitik | 32 |
| 2.1.3 | Zwei-, Drei- oder Mehrsprachigkeit | 34 |
| 2.2 | Ansätze einer mehrsprachigen Bildung in Kindertages- einrichtungen | 35 |
| 2.2.1 | Sprachliche Bildung und interkulturelle Pädagogik | 36 |
| 2.2.2 | Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung | 38 |
| 2.2.3 | Language Awareness | 40 |
| 2.2.4 | Begegnungssprachen | 41 |
| 2.2.5 | Didaktik der Mehrsprachigkeit | 42 |
| 2.3 | Mehrsprachige Programme in Kindertageseinrichtungen | 45 |
| 2.3.1 | Begegnungsorientierte Programme | 46 |
| 2.3.2 | Erwerbsorientierte Programme | 46 |
| 2.4 | Forschungsbefunde: Effekte von mehrsprachigen Programmen in Kindertageseinrichtungen | 48 |
| 2.5 | Zusammenfassung: Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen | 50 |

| | | |
|-------|--|----|
| 3 | Qualität und Professionalität sprachlicher Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit | 53 |
| 3.1 | Qualität im Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit..... | 53 |
| 3.1.1 | Konzeptualisierung von pädagogischer Qualität | 53 |
| 3.1.2 | Theoretischer Bezugsrahmen von Qualität in Kindertages- einrichtungen..... | 57 |
| 3.1.3 | Forschungsbefunde: Erfassung von pädagogischer Qualität..... | 59 |
| 3.2 | Professionalität im Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit..... | 62 |
| 3.2.1 | Konzeptualisierung von Professionalität..... | 63 |
| 3.2.2 | Kompetenzorientierte Konzeptualisierung von Professionalität | 66 |
| 3.2.3 | Theoretischer Bezugsrahmen von Professionalität | 69 |
| 3.2.4 | Forschungsbefunde: Erfassung von Professionalität und Kompetenz des pädagogischen Personals..... | 72 |
| 3.2.5 | Professionalisierung durch kompetenzorientierte Weiterbildung..... | 81 |
| 3.2.6 | Forschungsbefunde: Effekte von Weiterbildungen frühpädagogischer Fachkräfte | 87 |
| 3.3 | Zusammenfassung: Qualität und Professionalität sprachlicher Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit | 92 |
| 4. | Forschungsfragen und theoretische Vorüberlegungen | 94 |

TEIL II: EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

| | | |
|-------|---|-----|
| 5 | Methodische Umsetzung..... | 97 |
| 5.1 | Projektbeschreibung der IMKi-Studie..... | 97 |
| 5.1.1 | Stichprobenrealisierung der IMKi-Studie..... | 98 |
| 5.1.2 | Verortung der vorliegenden Studie in der IMKi-Studie | 99 |
| 5.2 | Anlage der Intervention | 99 |
| 5.2.1 | Beschreibung der Intervention in der Treatmentgruppe..... | 101 |
| 5.2.2 | Ziele und Inhalte der Intervention..... | 102 |
| 5.2.3 | Ablauf und Durchführung der Intervention | 105 |
| 5.2.4 | Einschätzungen zu den Projekthalten und dem Projektverlauf in der Treatmentgruppe..... | 107 |
| 5.2.5 | Beschreibung der Intervention in der Vergleichsgruppe..... | 114 |
| 5.2.6 | Einschätzungen zu den Projekthalten und Projektverlauf in der Vergleichsgruppe..... | 115 |
| 5.3 | Untersuchungskonzeption der Evaluation..... | 117 |
| 5.3.1 | Evaluationsdesign..... | 118 |
| 5.3.2 | Stichprobenbeschreibung der Einrichtungen und Gegenüberstellung der Interventionsgruppen | 120 |
| 5.3.3 | Stichprobenbeschreibung des Personals und Gegenüberstellung der Interventionsgruppen | 123 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 5.3.4 | Stichprobenbeschreibung der strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen der Sprachförderung und Sprachbildung | 128 |
| 5.3.5 | Erhebungsverfahren und -durchführung | 132 |
| 5.3.6 | Beschreibung der Stichprobenentwicklung | 139 |
| 5.3.7 | Datenanalyseverfahren | 141 |
| 6 | Ergebnisse..... | 144 |
| 6.1 | Ergebnisse der Querschnittsanalyse | 144 |
| 6.1.1 | Sprachliche Interaktionen des pädagogischen Personals..... | 144 |
| 6.1.2 | Sprachenvielfalt in der Raumgestaltung..... | 149 |
| 6.1.3 | Zwei- und mehrsprachige Materialien in Kindertageseinrichtungen..... | 150 |
| 6.1.4 | Zusammenfassung der Querschnittsanalyse | 153 |
| 6.2 | Ergebnisse der Längsschnittanalyse..... | 154 |
| 6.2.1 | Veränderungen der sprachlichen Interaktionen über die drei Erhebungszeitpunkte hinweg und im Parallelgruppenvergleich | 155 |
| 6.2.2 | Veränderungen der Raumgestaltung über die drei Erhebungszeitpunkte hinweg und im Parallelgruppenvergleich | 159 |
| 6.2.3 | Veränderungen in der Materialauswahl über die drei Erhebungszeitpunkte hinweg und im Parallelgruppenvergleich | 162 |
| 6.2.4 | Zusammenfassung der Längsschnittanalyse..... | 166 |
| 7 | Diskussion | 167 |
| 7.1 | Zusammenfassende Diskussion und Schlussfolgerungen | 168 |
| 7.1.1 | Migration und Sprachenvielfalt als alltägliche Herausforderung in Kindertageseinrichtungen | 168 |
| 7.1.2 | Konzeptionelle Wende von der bilingualen zur mehrsprachigen Pädagogik..... | 169 |
| 7.1.3 | Sprachförderkompetenz im Interaktionsverhalten des pädagogischen Personals..... | 170 |
| 7.1.4 | Sprachenvielfalt in den Räumen der Kindertageseinrichtungen | 172 |
| 7.1.5 | Zwei- und mehrsprachige Materialien in Kindertageseinrichtungen | 174 |
| 7.1.6 | Transfereffekte einer langfristigen Weiterbildung zum Umgang mit Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen | 176 |
| 7.2 | Untersuchungsbegrenzungen | 180 |
| 7.3 | Ausblick | 184 |
| | Literatur | 186 |
| | Abbildungsverzeichnis..... | 211 |
| | Tabellenverzeichnis | 212 |
| | Abkürzungsverzeichnis | 214 |

Einleitung: Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen

Durch nationale wie auch internationale Migrationsbewegungen wächst der Anteil der Kinder, der mit mehr als nur einer Sprache aufwächst. In diesem Zusammenhang spricht man auch von migrationsbedingt mehrsprachigen Kindern (Gogolin, 2010b). Als mehrsprachig können gemäß Reich (2010, S. 8) alle Kinder bezeichnet werden, „... die in ihren ersten Lebensjahren in Interaktionssituationen geraten, in denen mehrere Sprachen in kommunikativer relevanter Weise Verwendung finden.“ Demnach können alle Kinder aus einer Familie mit oder ohne Migrationshintergrund, in der mehr als eine Sprache gesprochen wird, als mehrsprachig aufwachsend bezeichnet werden. Der Terminus „migrationsbedingte Mehrsprachigkeit“ konkretisiert den Untersuchungsfokus der vorliegenden Studie. Der Zusatz bezieht sich auf Personen, die aufgrund ihrer Migrationserfahrung mit mehr als einer Sprache aufwachsen. Wenn in dieser Studie von „migrationsbedingter Mehrsprachigkeit“ die Rede ist, so wird sich damit nicht auf eine „fremdsprachliche Mehrsprachigkeit“ bezogen, sondern es ist eine „migrationsbedingte ‚lebensweltliche‘ Mehrsprachigkeit“ gemeint (Gogolin, 2010b, S. 531; S. 544).

In Kindertageseinrichtungen ist der Anteil der Kinder, welche zuhause vorwiegend eine nichtdeutsche Herkunftssprache sprechen, in den letzten Jahren stetig gestiegen (z. B. Beauftragte für Migration, 2016). Von der frühkindlichen institutionellen Bildung, Betreuung und Erziehung wird erwartet, mit dieser zunehmenden Sprachenvielfalt in den Einrichtungen und der Mehrsprachigkeit der Kinder und ihrer Familien umzugehen. Bislang stand vor allem die Deutschförderung und nicht die Förderung von Mehrsprachigkeit unter Berücksichtigung der mitgebrachten Sprachen der Kinder im Vordergrund der erzieherischen Bemühungen (Lengyel, 2018). Gesellschaftlich und bildungspolitisch wird die Frage des Nutzens um die systematische und gezielte Berücksichtigung der Herkunftssprachen in der vorschulischen Bildung und Erziehung kontrovers diskutiert. Die wenigen empirisch erforschten Sprachbildungsmaßnahmen (meist aus dem Schulkontext), in denen die Mehrsprachigkeit der Kinder aufgegriffen wird, zeigen teilweise widersprüchliche Effekte (Gogolin & Duarte, 2018).

Trotz alledem lässt sich in den Bildungsplänen bzw. -programmen der Länder ein Konsens dahingehend feststellen, nicht nur die sprachliche Entwicklung im Deutschen in den Blick zu nehmen, sondern auch die Herkunftssprachen der Kinder in den Kita-Alltag einzubeziehen (Viernickel & Schwarz, 2009; Lengyel & Salem, 2018). Allerdings können nur wenige Einrichtungen bei der Umsetzung dieser Aufgabe auf eine multilinguale Personalstruktur zurückgreifen (z. B. Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2017). In den vergan-

genen Jahren wurde an verschiedenen Stellen aufgezeigt, wie das pädagogische Personal¹ auch ohne Kenntnisse in der nichtdeutschen Herkunftssprache der Kinder mit dieser gegebenen Sprachenvielfalt umgehen kann (z. B. Bereznai, 2017; Focali, Viernickel & Völkel, 2009; Hoppenstedt & Apeltauer, 2010; Jampert, Zehnbauer, Best, Sens, Leuckefeld & Laier, 2009a; Jahreiß, 2018; Schlösser, 2012). Es wird empfohlen, gezielt die Interaktionsgelegenheiten im Kita-Alltag zu nutzen, die Sprachenvielfalt in der Raumgestaltung und Materialauswahl sichtbar zu machen, durch niederschwellige mehrsprachige Angebote (Lieder, Reime und Spiele) zu berücksichtigen und durch den Einbezug der Eltern in den Kita-Alltag aktiv zu fördern.

Die wenigen querschnittlichen Befunde zum Umgang des pädagogischen Personals mit mehrsprachig aufwachsenden Kindern in Kindertageseinrichtungen deuten auf einen erhöhten Professionalisierungs- und Weiterqualifizierungsbedarf hin (siehe ausführlich Kapitel 3.2). Längsschnittlich angelegte empirische Evaluationsstudien des Praxistransfers der Weiterbildungsmaßnahmen in diesem Kontext fehlen bisher. Hier setzt die vorliegende Studie an. Evaluiert wird eine zweijährige Weiterbildungsreihe zum Umgang mit migrationsbedingter lebensweltlicher Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen. Gefragt wird nach dem pädagogischen Handeln im Umgang mit der Sprachenvielfalt in der Einrichtung und der Mehrsprachigkeit der Kinder und nach Veränderungen im bereichsspezifischen Handeln des pädagogischen Personals. Welches sprachpädagogische Handeln zeigt das pädagogische Personal unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit? Wird die Sprachenvielfalt bei der Raumgestaltung berücksichtigt? Welche nichtdeutschsprachigen Materialien finden sich in Kindertageseinrichtungen? Diesen Fragen wird sowohl in einer querschnittlichen als auch in einer längsschnittlichen Perspektive nachgegangen.

Das *erste Kapitel* setzt sich zunächst mit der Sprachenvielfalt in Deutschland auseinander. Es geht darum, aufzuzeigen, wie viele zwei- und mehrsprachige Familien mit Kindern im Kindergartenalter (3 bis 6 Jahre) in Deutschland leben. Welchen Stellenwert haben die nichtdeutschen Herkunftssprachen für die Familien? Welchen Gebrauch machen Familien in erster, zweiter oder dritter Generation von ihren verschiedenen Sprachen? Das Kapitel schließt mit einer Zusammenfassung der Migrationssituation und Sprachenvielfalt in Deutschland.

1 In der vorliegenden Arbeit werden die verschiedenen pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die mit der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern in Kindertageseinrichtungen betraut sind, überwiegend als „pädagogisches Personal“ bezeichnet. Diese Schreibweise schließt weibliche und männliche (Kindheits-)Pädagogen bzw. (Kindheits-)Pädagoginnen genauso mit ein wie die „pädagogischen Fachkräfte“ und „pädagogischen Ergänzungskräfte“.

Im *zweiten Kapitel* wird der institutionelle Umgang mit mehrsprachigen Kindern in Kindertageseinrichtungen thematisiert. Hier werden zunächst die Diskussionen und Veränderungen der jüngsten Zeit nachgezeichnet. Daran anknüpfend werden Ansätze und Programme einer mehrsprachigen Bildung in Kindertageseinrichtungen vorgestellt. Es folgt eine Darstellung von Forschungsbefunden hinsichtlich der Bemühungen zum aktiven Einbezug der nichtdeutschen Herkunftssprachen in Kindertageseinrichtungen. In einem abschließenden Kapitel werden die Erkenntnisse zusammengefasst.

Das *dritte Kapitel* ist die theoretische Grundlage für das vorliegende Forschungsvorhaben. Es wird sowohl auf strukturell-prozessuale Konzeptionalisierungen von pädagogischer Qualität als auch auf kompetenzorientierte Professionalisierungsmodelle im Allgemeinen und auf den bereichsspezifischen Umgang mit sprachlicher Bildung und Mehrsprachigkeit im Besonderen eingegangen. Es wird ebenfalls thematisiert, wie sich Veränderungen des pädagogischen Handelns im Kita-Alltag empirisch evaluieren lassen. Mit dem theoretischen Konstrukt der Sprachförderkompetenz liegt erstmals eine ausgearbeitete Operationalisierung zur Erfassung von sprachpädagogischen beruflichen Handlungskompetenzen vor. Es folgen Forschungsergebnisse zur Erfassung von Professionalität und Kompetenzen des pädagogischen Personals. Des Weiteren wird auf die Professionalisierung durch kompetenzorientierte Weiterbildung eingegangen und hierzu werden Forschungsbefunde erörtert. Abgeschlossen wird das Kapitel mit einer zusammenfassenden Darstellung des Qualitäts- und Professionalisierungsdiskurses sprachlicher Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit.

Im *vierten Kapitel* werden auf der Grundlage der vorangegangenen theoretischen Annahmen und dem aktuellen empirischen Forschungsstand die entwickelten Fragestellungen der vorliegenden Evaluationsstudie beschrieben.

Im *fünften Kapitel* wird die methodische Umsetzung der empirischen Untersuchung dargestellt. Evaluert wird die zweijährige Weiterbildungsmaßnahme zum Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in einem Treatment-Vergleichsgruppen-Forschungsdesign mit drei Messzeitpunkten. Ein Fokus der Evaluation liegt auf der Erfassung von sichtbaren Veränderungen des pädagogischen Handelns. Eingebettet ist diese Arbeit dabei in der vom BMBF geförderten Interventionsstudie „IMKi – Effekte einer aktiven Integration von Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen“. Studiendesign, Stichprobe, Intervention, Erhebungsverfahren und Analyseverfahren der eignen Untersuchung werden im fünften Kapitel ausführlich erläutert.

Im *sechsten Kapitel* werden die Ergebnisse der Evaluationsstudie dargestellt. Zunächst wird auf querschnittliche Befunde vor Beginn der Intervention eingegangen. Im zweiten Teil werden die längsschnittlichen Daten analysiert. In

einem zusammenfassenden Kapitel werden die zentralen Befunde in den drei Untersuchungsbereichen (Interaktion, Raumgestaltung, Materialauswahl) aufgeführt.

Im *siebten Kapitel* erfolgt die abschließende Diskussion der Ergebnisse und der sich daraus ergebenden Schlussfolgerungen für die pädagogische Praxis. Daran anschließend werden die Begrenzungen der Untersuchung erörtert. Ein Ausblick beschließt das Buch.

TEIL I: THEORETISCHE EINBETTUNG

1 Migration und Sprachenvielfalt in Deutschland

Immer mehr Kinder wachsen heute mit mehr als nur einer Sprache auf (z. B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016; Beauftragte für Migration, 2016). Neben der Sprache der Mehrheitsgesellschaft (Deutsch; auch als „Majoritätssprache“ bzw. „majority language“ bezeichnet) lernen Kinder mit Migrationshintergrund in ihrer Familie auch die nichtdeutsche(n) Herkunftssprache(n)² der Eltern. Sie erlernen nicht nur das Deutsche, sondern beispielsweise auch Türkisch, Kurdisch, Russisch, Polnisch, Arabisch oder andere Sprachen und Dialekte. Der Begriff „Sprachenvielfalt“ meint in diesem Kontext die Existenz von vielen verschiedenen Einzelsprachen und ihrer Varietäten. Die gegebene Sprachenvielfalt ist eine Folge davon, dass Kinder und ihre Familien (oder deren Vorfahren) aus verschiedenen Gründen ihren ursprünglichen Herkunftsort verließen und in eine andere Region bzw. ein anderes Land umzogen (Gagarina, 2014). Sprachenvielfalt ist somit eine direkte Folge von nationaler, internationaler und transnationaler Migration (Pries, 2015).

Das folgende Kapitel setzt sich deshalb zunächst mit der aktuellen Zuwanderung nach Deutschland auseinander. Es wird der Frage nachgegangen, welche Personen unter dem Begriff „Migrantinnen“ und „Migranten“ in der amtlichen Statistik zusammengefasst werden. Darauf aufbauend wird die aktuelle Datenlage zur Sprachenvielfalt im europäischen Raum und in Deutschland aufgezeigt. Es wird dabei insbesondere auf den Sprachgebrauch von Kindern (3 bis 6 Jahre) mit Migrationshintergrund in ihrer nichtdeutschen Familiensprache eingegangen.

2 Zur Unterscheidung von Herkunftssprache und Familiensprache: „Als ‚Herkunftssprachen‘ (auch Familiensprachen) werden in der deutschsprachigen Diskussion die Sprachen bezeichnet, die Zuwanderer aus ihren Herkunftsregionen mitbringen, die meist in privat-familiären Kontexten weiterhin verwendet und an die nachwachsenden Generationen weitergegeben werden“ (Altmayer, 2009, S. 104). Allerdings zeigt sich, dass die gesprochene Familiensprache und der Sprachgebrauch im Herkunftsland nicht immer identisch ist (siehe Lüttenberg, 2010, S. 306; Kniffka & Siebert-Ott, 2007, S. 178). In dieser vorliegenden Arbeit werden die Begriffe „Familiensprache“ und „Herkunftssprache“ in diesem Sinne differenziert. Jedoch ist eine klare einheitliche Abgrenzung möglicherweise nicht immer gelungen.

1.1 Zuwanderung nach Deutschland

1.1.1 Zuwanderer in der amtlichen Statistik

Lange Zeit wurde in der amtlichen Statistik die zugewanderte Bevölkerung vor allem an der Staatszugehörigkeit (Nationalität) festgemacht (Preiß, 2013). Alle Personen, welche keine deutsche Staatsangehörigkeit besaßen und besitzen, wurden und werden unter dem Begriff „Ausländer“ bzw. „Ausländerin“ zusammengefasst (§2 Abs. 1 AufenthG). Im Jahr 2015 lebten in Deutschland laut Berechnungen des Statistischen Bundesamtes 7,8 Millionen Ausländerinnen und Ausländer. Das entspricht einem Bevölkerungsanteil von 9,5% an der Gesamtbevölkerung (Statistisches Bundesamt, 2017, S. 7).

Der Begriff „Ausländerin“ bzw. „Ausländer“ drückt den aufenthaltsrechtlichen Status der jeweiligen Person in Deutschland aus. Er ist allerdings ungeeignet, wenn es darum geht, die verschiedenen Zuwanderungskonstellationen differenziert zu beschreiben und realitätsangemessen darauf zu reagieren (Gogolin, 2010a). So gelten (Spät-)Aussiedler, Eingebürgerte oder viele Kinder binationaler Ehen juristisch und damit auch statistisch als Deutsche – deren Migrationshintergrund findet in einer Vollerhebung nach dem Merkmal Staatsangehörigkeit keine Berücksichtigung. Seit den 1990er Jahren findet der Begriff „Migrationshintergrund“ zur differenzierten Beschreibung von Migrationspopulationen zunehmend Anwendung (Mecheril, 2010, S. 27f.). Und auch in der amtlichen Repräsentativstatistik werden die sozialen Sachverhalte von Zu- und Abwanderung nicht mehr lediglich nach Staatsangehörigkeit unterschieden, sondern auch nach Ausländerstatus der eingebürgerten Bevölkerung und der Personen mit Migrationshintergrund (MH). Die Definition des Migrationshintergrundes des Statistischen Bundesamtes lautet wie folgt: „Eine Person hat einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch Geburt besitzt“ (Statistisches Bundesamt, 2017, S. 5). Zu den Personen mit MH können somit auch Personen gezählt werden, die in Deutschland geboren sind, eine deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, keine eigenen Migrationserfahrungen gemacht haben, aber zumindest ein Elternteil ausländischer Herkunft ist.

In zahlreichen Studien wird neben den eigenen Migrationserfahrungen oder Migrationserfahrungen der Eltern bzw. eines Elternteils auch die überwiegend in der Familie gesprochene Sprache und Religionszugehörigkeit erfragt (siehe Stürzer, Täubig & Uchrowski, 2011). Durch die Heranziehung dieser zusätzlichen Variablen erfährt das Migrationshintergrund-Konzept eine weitere Differenzierungsmöglichkeit. Allerdings findet die Definition Migrationshintergrund in Forschungsarbeiten und anderweitigen Veröffentlichun-

gen recht unterschiedliche Anwendung. Dies erschwert eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse (siehe Gresch, 2011; Kemper, 2010; Stürzer et al., 2011). Immer dann, wenn im Folgenden Forschungsergebnisse mit abweichenden Operationalisierungen Verwendung finden, werden diese erläutert.

Im Jahr 2015 gab es laut Berechnungen des Statistischen Bundesamtes 17,1 Millionen Personen mit Migrationshintergrund in Deutschland (Statistisches Bundesamt, 2017, S. 7). Das entspricht einem Bevölkerungsanteil von rund 21,0% an der Gesamtbevölkerung. Der Anteil der Ausländerinnen und Ausländer macht weniger als die Hälfte der Personen mit MH aus. Der überwiegende Teil der Personen mit MH sind also deutsche Staatsbürger mit MH und Personen, die mit dem Aussiedler- bzw. Spätaussiedlerstatus nach Deutschland zugewandert sind. Zwei Drittel der Personen mit MH verfügen über eigene Migrationserfahrungen (erste Generation), während etwa ein Drittel in Deutschland geboren wurde (Angehörige der zweiten oder dritten Generation) (Statistisches Bundesamt, 2017). Ab der vierten Generation wird nicht mehr von einem MH gesprochen aber auch der Einbezug der dritten Generation ist umstritten (z. B. Kemper, 2010).

Wie bereits dargestellt ist die Personengruppe mit Migrationshintergrund sehr inhomogen. Werden Herkunftsnationen hinzugezogen erhöht sich die Heterogenität. Der größte Anteil der ausländischen oder eingebürgerten Zuwanderer kommt aus Europa (68,8%), davon 37,6% aus einem der 28 Mitgliedstaaten der Europäischen Union (Statistisches Bundesamt, 2017, S. 7). Der größte Personenkreis mit MH stammt aus der Türkei (16,7%), Polen (9,9%) und der Russischen Föderation (7,1%) (ebd.).

1.1.2 Kinder mit Migrationshintergrund

Betrachtet man die Sprachenvielfalt als eine direkte Folge von Migration, so ist zunächst zu klären, wie viele Kinder Teil der Migrationspopulation sind. Im Folgenden werden deshalb relevante Daten aus der amtlichen Statistik deskriptiv dargestellt. Kinder mit Migrationshintergrund im Kindergartenalter von 3 bis 6 Jahren werden dabei in den Mittelpunkt gestellt.

Anteil an der Gesamtbevölkerung

Der Anteil der Kinder an der altersgleichen Bevölkerung ist umso größer, je jünger die Jungen und Mädchen sind. Von den 3,4 Millionen Kindern im Alter von 0 bis unter 5 Jahren hat mehr als ein Drittel (35,9%) Migrationshintergrund (Statistisches Bundesamt, 2017, S. 36f.). Das entspricht in Zahlen ausgedrückt einer Anzahl von 1,2 Millionen Kinder mit Migrationshintergrund im

engeren Sinn, d. h. mindestens ein Elternteil hat selbst Migrationserfahrungen gemacht (ebd.).

Regionale Verteilung

Es zeigt sich anhand der Daten der amtlichen Statistik, dass Kinder von 0 bis 6 Jahren deutlich häufiger in Ballungsräumen mit mehr als 300.000 Einwohnern als in ländlichen Regionen leben (BMFSFJ, 2017; Cinar, Otremba, Stürzer & Bruhns, 2013; Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2013a). In den ausgewählten deutschen Großstädten Frankfurt, Stuttgart und München haben mehr als die Hälfte der Kinder in diesem Alter Migrationshintergrund. Allerdings kann der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund in Kitas regional stark variieren (z. B. für das Bundesland Bayern siehe ISB, 2015 und für Landeshauptstadt München, 2015).

Betreuungsquoten für Kinder nach Migrationshintergrund

Zum Stichtag 1. März 2015 lag der Anteil der Kindergartenkinder (von 3 bis unter 6 Jahren), welche sich in Kindertagesbetreuung befanden, mit Migrationshintergrund³ (90%) unter dem der gleichaltrigen Kinder ohne Migrationshintergrund (97%) (Statistisches Bundesamt, 2016a). Während die Betreuungsquote von Kindergartenkindern ohne Migrationshintergrund zwischen 2013 und 2015 relativ konstant geblieben ist, hat sich der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund in dieser Altersgruppe und Zeitraum um 5% erhöht (Statistisches Bundesamt, 2016a). Auf Länderebene zeigen sich Unterschiede in den Betreuungsquoten. Während in Baden-Württemberg im Jahr 2015 mehr Kindergartenkinder mit Migrationshintergrund eine Kindertageseinrichtung besuchten als Kinder ohne Migrationshintergrund (100% mit MH, 94% ohne MH), gingen in Bayern besonders wenige Kinder mit MH derselben Altersgruppe in einen *Kindergarten*⁴ (86% mit MH, 97% ohne MH) (Statistisches Bundesamt, 2016a). Auch hier variieren die Betreuungsquoten in den einzelnen Stadtteilen und Einzugsgebieten von Kindergärten deutlich (Hüsken, 2011; Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2013b).

Migrationserfahrung

Die Zahl der in Deutschland geborenen Kinder, also derjenigen ohne eigene Migrationserfahrung, ist seit der Verwendung des Migrationskonzeptes im

3 In der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik wird der „... Migrationshintergrund über die Fragen nach dem ausländischen Herkunftsland der Eltern/eines Elternteils und der vorrangig in der Familie gesprochenen Sprache ermittelt“ (Statistisches Bundesamt, 2016b, S. 6).

4 Unter dem Begriff „Kindergarten“ werden in dieser Studie alle Betreuungseinrichtungen für Kinder im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt zusammengefasst.

Jahr 2005 kontinuierlich gestiegen. Im Jahr 2015 hatte von den 35,9% der Kinder mit MH (Deutsche und Ausländer/-innen) im Alter von 0 bis unter 5 Jahren die Mehrheit (92,1%) keine eigene Migrationserfahrungen (Statistisches Bundesamt, 2017, S. 36f.). Das heißt, es wurden fast alle Kinder mit MH in Deutschland geboren, als Nachkommen von mindestens einem zugewanderten Elternteil mit ausländischer Herkunft oder einem Elternteil mit erster oder zweiter ausländischer Staatsangehörigkeit. Wenn Kinder eine weitere nicht-deutsche Sprache im familiären Kontext erwerben, können sie in der Regel nicht auf vertiefte sprachliche Erfahrungen im Herkunftsland der Eltern aufbauen. Zu berücksichtigen ist, dass die gesprochene Familiensprache und der Sprachgebrauch im Herkunftsland nicht immer identisch sind (z. B. Kniffka & Siebert-Ott, 2007, S. 178; Lüttenberg, 2010, S. 306).

Familiale nationale Herkunft der Kinder

Mit dem Terminus der „familialen nationalen Herkunft“ machen die Autorinnen des *DJI-Kinder-Migrationsreports* (Cinar et al., 2013, S. 19) darauf aufmerksam, dass fast alle Kinder mit MH in Deutschland geboren wurden und der Migrationsstatus fast ausschließlich über die Familie ermittelt wird. Kinder aus Familien mit dem Herkunftsland Türkei stellen die größte nationale Herkunftsgruppe dar (Statistisches Bundesamt, 2017, S. 74). Durch die aktuell zunehmenden Flüchtlingszahlen und der damit verbundenen steigenden Asyl-antragszahlen vor allem von Personen aus den Herkunftsländern Syrien, Irak und Afghanistan (BAMF, 2017) wird sich diese Verteilung auf lange Sicht verändern.

1.2 Sprachenvielfalt in Deutschland

Eng verknüpft mit dem Migrationsgeschehen in Deutschland ist die damit einhergehende zunehmende Sprachenvielfalt. Zur weiteren Differenzierung von Kindern mit Migrationshintergrund wird in sozialwissenschaftlichen Studien zunehmend auch die überwiegend in der Familie gesprochene Sprache erfragt. Die verfügbaren empirischen Befunde hierzu werden im Folgenden kursorisch dargestellt. Handlungsleitend sind dabei die Fragen: Was meint Sprachenvielfalt? Wie groß sind die Sprecherzahlen in den verschiedenen Sprachen? Und werden die nichtdeutschen Herkunftssprachen bzw. Familiensprachen auch im Alltag verwendet?

1.2.1 Sprachenvielfalt in Deutschland aus europäischer Perspektive

Viele europäische Staaten haben nur eine offizielle Staatssprache. Die europäischen Staaten sind aber keineswegs monolingual. Zählt man zusätzlich zu den Mitgliedsstaaten der Europäischen Union auch alle Staaten, die geographisch in Europa liegen (Einteilung nach Philipp Johann von Strahlenberg 1677–1747), so steigt die Zahl auf etwa 50 Staaten. Auf dem europäischen Kontinent leben etwa 740 Millionen Menschen, die 287 verschiedene Sprachen sprechen (Simons & Fennig, 2017). „Man kann [...] davon ausgehen, dass es in Europa kaum ein Land gibt, in dem keine autochthonen Sprachminderheiten leben“ (Riehl, 2014, S. 10). In Deutschland werden folgende Regional- und Minderheitensprachen gesprochen: Dänisch, Nordfriesisch, Saterfriesisch, Niederdeutsch, Sorbisch und Romani (BMI, 2011). Die Verbreitung dieser Sprachen (abgesehen vom Romani der deutschen Sinti und Roma) ist auf bestimmte Regionen im Bundesgebiet verortet (ebd.). Anders verhält es sich mit den sogenannten „... ‚allochthonen‘ Minderheiten, das sind Menschen, die in ein bestimmtes Land eingewandert sind und dort geblieben sind“ (Riehl, 2014, S. 10). Regionale Verbreitung und Verwendung von allochthonen (zugewanderten) Minderheitensprachen waren bislang kaum Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen (siehe Riehl, 2014, S. 63f.).

Im Mikrozensusgesetz (MZG 2005) sind die Erhebungsmerkmale für die repräsentative Bundesstatistik aufgeführt. Darin ist die Erhebung der hauptsächlich in der Familie gesprochenen Sprache nicht vorgesehen. In der Kinder- und Jugendhilfestatistik wird zwar erfasst, wie viele Kinder mit Migrationshintergrund, welche eine vorschulische Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungseinrichtung besuchen, vorwiegend zuhause deutsch sprechen. Nicht eruiert wird jedoch, welche Sprache zuhause gesprochen wird, ob Deutsch die Erst- oder Zweitsprache ist und welche Kompetenzen die Kinder in den gesprochenen Sprachen besitzen. Die Datenlage der amtlichen Statistik ist diesbezüglich als lückenhaft zu bezeichnen (siehe Bewertung der Datenlage: Beauftragte für Migration, 2016; Cinar et al., 2013; BAMF, 2008). Für Gogolin (2010b, S. 530) ist dies ein Indiz dafür, dass die Mehrsprachigkeit der Bevölkerung in deutschen oder einem anderen europäischen Kontext „... vorwiegend als Ausnahme von dieser Regel ...“ betrachtet und erforscht wurde und wird (siehe hierzu auch Grosjean, 1996). Dies ist seit Anfang der 1980er Jahre vor allem von der International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft stark kritisiert worden (siehe hierzu die Darstellung von Gogolin, 2010a).

„Die Wertschätzung des Unterschiedenen in gesellschaftlichen Feldern kommt in der deutschen Sprache im Wort *Vielfalt*, in der englischen Sprache