



**Migrationspädagogische
Zweitsprachdidaktik**

**Nur Sprache?
Zum Ineinanderwirken verschiedener
Differenzdimensionen in Kontexten
der Zweitsprachdidaktik**

3/2024

Inhaltsverzeichnis

Assimina Gouma, Maria Weichselbaum, Silvia Demmig, İnci Dirim, Sabine Guldenschuh, Nazli Hodaie, Heidi Rösch & Nina Simon

Editorial. Nur Sprache? Zum Ineinanderwirken verschiedener Differenzdimensionen in Kontexten der Zweitsprachdidaktik..... S. 1

Yalız Akbaba & Nguyen Minh Salzmänn-Hoang

Intersektionalität und Sprache. Überlegungen zur Kritik an methodologischem Linguizismus S. 9

Lisa Gulich & Galina Putjata

„Warum ich also Deutsch schwierig gefunden habe“ – Intersektionale Perspektiven auf den Deutscherwerb in biografischen Erzählungen flucht_migrierter Lehrer:innen S. 43

Gastbeiträge:

Alexandra Rösner

Elternarbeit in der Kita der Migrationsgesellschaft – Eine Untersuchung sprachbezogener Phänomene in der Zusammenarbeit von Eltern und Kita-Fachpersonal aus migrationspädagogischer Perspektive S. 69

Ines Teresa Winkler

Deutschlehrbücher als Pseudo-Nudges. Eine Analyse anhand berücksichtigter Mehrsprachigkeit in Deutschlehrbüchern für die Mittelschule..... S. 97

Alexandra Rösner

Affiliation: Universität Leipzig, Deutschland

E-Mail: alexandra.roesner@htwk-leipzig.de

Elternarbeit in der Kita der Migrationsgesellschaft – Eine Untersuchung sprachbezogener Phänomene in der Zusammenarbeit von Eltern und Kita-Fachpersonal aus migrationspädagogischer Perspektive.

Abstract Deutsch

Dieser Artikel untersucht die Zusammenarbeit von Eltern und Kita-Fachpersonal aus migrationspädagogischer Perspektive und analysiert migrationsgesellschaftliche Sprachverhältnisse und -hierarchien in Kindertagesstätten. Ziel ist es, die (Re-)Produktion sprachlicher Hierarchien und deren Auswirkungen auf Partizipationsmöglichkeiten im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zu kontextualisieren und aufzuzeigen, wo Modernisierungsbedarf besteht, um so eine Lücke in der machtkritischen Forschung im frühpädagogischen Kontext zu schließen. Es wird deutlich, dass die dialogische Grundhaltung zwischen Kita-Fachpersonal und Familien oft an natio-ethno-kulturellen Differenzlinien scheitert, was zu diskriminierenden (Sprach-)Handlungspraktiken und rassistischer Diskriminierung führt. Modernisierungsbedarf besteht vor allem im Umgang mit diesen Praktiken und der Sensibilisierung der Akteur:innen. Der Beitrag betont die Notwendigkeit, im Kontext Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ein Bewusstsein für bestehende institutionelle Machtverhältnisse in Kindertagesstätten der Migrationsgesellschaft zu schaffen und zur Ermächtigung von Personen in marginalisierten Subjektpositionen beizutragen.

Abstract English

This article examines the cooperation between parents and daycare professionals from a migration pedagogical perspective and analyzes migration-related linguistic relations and hierarchies in daycare centers. The aim is to contextualize the (re-)production of linguistic hierarchies and their effects on opportunities for participation in the subject of German as a

Foreign and Second Language, and to show where there is a need for modernization, thus closing a gap in power-critical research in the context of early childhood education. It becomes clear that the basic dialogical attitude between childcare professionals and families often fails due to natio-ethno-cultural lines of difference, which leads to discriminatory (linguistic) practices and racist discrimination. There is a particular need for modernisation in dealing with these practices and sensitising the actors. The article emphasises the necessity of creating an awareness of existing institutional power relations in daycare centres in the migration society and contributing to the empowerment of people in marginalised subject positions.

Schlüsselwörter: *Migrationspädagogische Perspektive, Elternarbeit, Kindertagesstätte, Migrationsgesellschaft, Frühpädagogik, Machtkritische Fremd- und Zweitsprachdidaktische Forschung*

Keywords: *migration pedagogical perspective, parental involvement, daycare center, migration society, early childhood education, power-critical foreign and second language learning research*

1. Einleitung

Der Förderungsauftrag von Kindertagesstätten beinhaltet laut Aachtem Sozialgesetzbuch (§ 22 Abs. 2 Nr. 2 SGB VIII) in Deutschland die Unterstützung der Familien in Fragen der Erziehung und Bildung (vgl. Kühn, 2014, S. 4). „Die Förderung soll sich am Alter und Entwicklungsstand, den sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten, der Lebenssituation sowie den Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientieren und seine ethnische Herkunft berücksichtigen“ (§ 22 Abs. 3 SGB VIII). Diese gesetzliche Grundlage der Zusammenarbeit von Eltern und Kita-Fachpersonal könnte aus migrationsgesellschaftlicher Perspektive (u.a. Dirim & Mecheril, 2010) alle Beteiligten vor besondere Herausforderungen stellen. Vor allem im Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, welcher angesichts der „migrationsgesellschaftlichen Mehrsprachigkeit“ (Dirim, 2016) seine Rolle mit zunehmender gesellschaftlicher Sensibilisierung für migrationspädagogische Belange und aktuelle Diskurse um Zugehörigkeiten stets neu aushandeln muss, besteht die Notwendigkeit, Verantwortlichkeiten, Herausforderungen und Fördermöglichkeiten vor oben genannten gesetzlichen Anforderungen an die Kooperation mit Eltern in den Blick zu nehmen, denn „[für] eine gelingende Zusammenarbeit ist [...] eine dialogische Grundhaltung nötig, um die Unterstützung kindlicher Bildungsprozesse als gemeinsame Aufgabe zu begreifen“ (Sächsischer Bildungsplan, 2011,

S. 158). Diese gemeinsame Aufgabe aller Akteur:innen basiert – wie der Begriff ‚dialogisch‘ betont – auf einem wertschätzenden (sprachlichen) Austausch, welcher jedoch Forschungen zufolge selten gelingt, was zu großen Teilen der diskursiven Positionierung von Eltern/Familien und Kita-Fachpersonal (Thon, 2022; Kuhn, 2018) geschuldet ist. Zahlreiche sozial- und erziehungswissenschaftliche Studien befassen sich mit der (Re-)Konstruktion machtvoller Prozesse zwischen Familien und pädagogischen Institutionen aus diskriminierungskritischer und machtsensibler Perspektive (u.a. Chamakalayil, Ivanova-Chessex, Leutwyler & Scharatow, 2022; Betz, Bischoff, Eunicke, Kayser & Zink, 2017; Betz & Bischoff, 2018; Kallfaß, 2022; Akbaba, Bello & Fereidooni, 2022). Das Wirken machtvoller Zuschreibungen und die Reproduktion hegemonialer Diskurse in Bildungseinrichtungen (u.a. Akbaba et al. 2022) sowie Rassismus und Diskriminierung (u.a. Bücken, Streicher, Velho & Mecheril, 2020; Fereidooni, 2016; Amrhein & Heinemann, 2019; Gomolla, 2015; Mecheril, 2016) in der Interaktion von Eltern und Fachkräften ist vor allem für den schulischen Kontext beforscht und belegt. Wesentlich geringer ist der Umfang vorhandener Studien, welche auf die Zusammenarbeit mit Eltern im frühpädagogischen Kontext aus machtkritischer Perspektive fokussieren (Chamakalayil et al., 2022; Braband, 2019). Aus diesem Grund liegt der Fokus der im Folgenden besprochenen Studie, welche im Rahmen einer Qualifikationsarbeit entstand, auf der Untersuchung sprachlicher (Macht-)Verhältnisse innerhalb des migrationsgesellschaftlichen Bildungsraumes Kindertagesstätte in Deutschland. Dieser Beitrag fasst die Ergebnisse des Projekts zusammen und beleuchtet, wie sich migrationsgesellschaftliche Sprachverhältnisse und -hierarchien in der Institution Kindertagesstätte und ihrer institutionellen Logik gestalten, um diese im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zu kontextualisieren sowie herauszuarbeiten, wo Modernisierungsbedarf besteht und damit einen Beitrag zum Diskurs um Bildungsinstitutionen der Migrationsgesellschaft und deren machtvolles Wirken durch die (Re-)Produktion sprachlicher Hierarchien zu liefern. Um die migrationsgesellschaftlichen Ordnungen, welche in der Interaktion von Eltern und Kita-Fachkräften durch sprachliche Verhältnisse machtvoll wirksam werden, näher zu beleuchten, konzentriert sich die Untersuchung auf folgende Schwerpunkte:

- Wie gestalten sich migrationsgesellschaftliche (Sprach-)Verhältnisse im institutionellen Rahmen Kindertagesstätte?
- Wie funktioniert die institutionelle Logik?
- Welche gewaltvollen Strukturen und Machtverhältnisse werden (re-)produziert?
- Wo besteht Modernisierungsbedarf?

Mithilfe dieser Schwerpunkte wird der Fokus weg von den durch ihr Sprach- oder Erziehungshandeln als (defizitäre) ‚Andere‘ Konstruierten hin zu migrationsgesellschaftlichen Diskursen, Zugehörigkeitsordnungen und Handlungspraxen verlagert, welche besagte Zuschreibungen überhaupt erst ermöglichen, indem sie die ‚Anderen‘ konstruieren und über deren Sprach- und Erziehungshandlungskompetenz bestimmen (vgl. Braband, 2019, S. 93).

2. Theoretische und methodologische Zugänge

Oben genannten Fragen wurde im Rahmen der Untersuchung aus migrationspädagogischer Perspektive nachgegangen. Die Institution Kindertagesstätte ist ein migrationsgesellschaftlicher Bildungsraum, in welchem Eltern und Kita-Fachpersonal kommunizieren. Eine migrationspädagogische Perspektive „untersucht migrationsgesellschaftliche Phänomene im Verhältnis von Individuen und Gruppen zu nation-ethno-kulturell-kodierten Zugehörigkeitsordnungen [und der] Veränderung dieses Verhältnisses“ (Mecheril, 2016, S. 15). Innerhalb dieser pädagogischen Konzeption nimmt die Rassismuskritik einen wesentlichen Stellenwert ein (vgl. Mecheril, 2010). Rassismuskritische Forschung betrachtet Rassismus nicht auf individueller Ebene, sondern als in den gesellschaftlichen Strukturen verortet, welche diesen (re-)produzieren (vgl. Dirim, Castro Varela, Heinemann, Khakpour, Pokitsch & Schweiger, 2016, S. 86). Durch diese Perspektive kann beforscht werden, warum bestimmte Normvorstellungen machtvoll wirken und auf welche Weise die Durchsetzung von machtvollen Ordnungen auf pädagogischer Ebene erfolgt (vgl. Braband, 2019, S. 92f.). Sprache als Instrument gleichermaßen zum (Selbst-)Ausdruck und zur Konstruktion von Wirklichkeit (vgl. Pokitsch, 2022, S. 59) wird bei der Untersuchung migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse als Differenzkategorie zur Stabilisierung eines Herrschaftsverhältnisses relevant gesetzt, welches sich durch die diskursive Reproduktion seiner hegemonialen Logik immer wieder neu bestätigt. Laut M Knappik und Nadja Thoma (2015, S. 9) bestehen „[i]n wenigen Bereichen [...] postkoloniale Machtverhältnisse, Logiken und Legitimationsfiguren so unhinterfragt wie im Kontext Sprache fort“. Der Umgang mit Sprache(n) ist ein zentraler Aspekt migrationsgesellschaftlicher Subjektivierung (vgl. Braband, 2019, S. 12), denn in ihm wird deutlich, aufgrund welcher Norm(alitäts)vorstellungen die Konstruktion von Zugehörigkeiten fußt und wie Mechanismen zur Stabilisierung von sprachlichen Machtverhältnissen wirken. Die aus einem monolingualen Habitus resultierenden (deutsch-)monolingualen Sprachhandlungspraxen im Kontext Deutsch als ‚Zweitsprache‘ dienen – bewusst und unbewusst – der (Selbst-)Sicherung einer privilegierten Machtposition,

denn obwohl Mehrsprachigkeit ein charakteristisches Merkmal von Migrationsgesellschaften sei (vgl. Knappik & Thoma, 2015, S. 9), blieben gesellschaftliche Systeme in Nationalstaaten meistens einsprachig organisiert (vgl. Gouma, 2020, S. 81). Dies äußert sich besonders deutlich in institutionellen Logiken und Strukturen. Offiziellen Räumen, also auch Bildungsinstitutionen, ist ihr Wesen als Instrument zur (Selbst-)Erhaltung inhärent, ebenso die stetige (Re-)Produktion der hegemonialen Strukturen, denen sie unterliegen. Unter Bezug auf eine bildungsdominierende Deutsch-(,Erst'-)Sprachigkeit¹, und damit unter Berufung auf natio-ethno-lingual-begründete Denkweisen (vgl. Thoma, 2018), erfolgt die Konstruktion eines ‚Wir‘ und eines ‚Nicht-Wir‘ aufgrund von Spracherwerbsbiographien sowie eine Kategorisierung aufgrund des Merkmals ‚mit Migrationshintergrund‘². Im Rahmen dieses Beitrags sollen die migrationsgesellschaftlichen (Sprach-)Verhältnisse und damit einhergehende Subjektivierungsprozesse in der Institution Kindertagesstätte näher betrachtet und anhand von Beispielen aus dem Datenmaterial beleuchtet werden. Zur Untersuchung der Forschungsfragen fanden Interviews mit Eltern und Kita-Fachpersonal statt, welche anschließend kodiert und ausgewertet wurden. Die methodologische Basis des Forschungsprojekts bildete dabei eine Anlehnung an die Grounded Theory Methodology nach Strauss und Corbin (1996) mit Erweiterung um den Ansatz nach Breuer, Muckel & Dieris (2019) um die Komponente der Selbstreflexivität. Hierfür wurde zunächst ein theoretisches Sampling angelegt. Dies erfolgte konzeptgeleitet, also basierend auf der Absicht, im Datenmaterial Konzepte zu identifizieren, um diese immer wieder anhand bestehender Theorien zu überprüfen. Mittels dieses zirkulären Kodierprozesses wurde der erkenntnistheoretische Mehrwert beleuchtet, welcher entsteht, wenn aus einer migrationspädagogischen Perspektive über migrationsgesellschaftliche (Sprach-)Phänomene in der Kommunikation zwischen Eltern und Kita-Fachpersonal nachgedacht wird (vgl. Simon, 2021, S. 84). Hierfür erfolgte eine Konzeptualisierung der Daten im Sinne des offenen Kodierens, wobei dimensionalisierte Phänomene identifiziert wurden. Anschließend wurden

¹ Die mit dem Konzept der ‚Erstsprache‘ verbundene Annahme, eine Sprache müsse die Ausgangsbasis sein, von der aus weitere Sprachen gelernt werden könnten, führt zu einer Hierarchisierung von Sprache(n) in der Spracherwerbsbiographie. Eine ‚Erstsprache‘ privilegiert im DaF/Z-Kontext diejenigen, welche als ‚erstsprachlich Deutsch‘ kategorisiert werden. Um diese Markierung einer marginalisierten Subjektposition zu kennzeichnen, werden die genannten Begriffe in einfache Anführungsstriche gesetzt.

² Die Bezeichnung ‚(mit) Migrationshintergrund‘ stellt eine Form der Zuschreibung dar, welche aus der Position einer *weißen*, deutschsprachigen Mehrheitsgesellschaft geschieht, die sich durch ‚das Privileg des Nicht-Verstehens/der Unkenntnis‘ (der eigenen Privilegiertheit) von *weißen* Personen auszeichnet (vgl. Simon, 2021, S. 143). Bezeichnend hierbei ist, dass (differenzverhältnisübergreifend) die jeweils marginalisierte Position markiert wird (vgl. ebd., S. 333). Eltern ‚ohne Migrationshintergrund‘ (sprich: in privilegierter Position) werden üblicherweise nicht als solche benannt bzw. nur in direkter Gegenüberstellung zu Eltern ‚mit Migrationshintergrund‘, um die (konstruierte) Subjektposition zu verdeutlichen, weshalb im Rahmen des Forschungsprojekts beide Betitelungen durch einfache Anführungszeichen gekennzeichnet werden.

die Ausprägungen der Kategorien im Rahmen des axialen Kodierens interpretiert und als Subkategorien erkannt. Durch selektives Kodieren im letzten Schritt, welcher jedoch im zirkulären Prozess des Kodierens nicht chronologisch gedacht ist, erfolgte die Datenauswertung über eine theoretisierende Auswertung der Dimensionen der Kernkategorien sowie deren Beziehungen zueinander. Grundlage des Samplings stellten episodische Interviews (vgl. Flick, 2011) dar, welche geführt wurden, um auf narrativ-episodisches Wissen der Interviewpartner:innen zuzugreifen. In Anlehnung an Flick (ebd.) sollte Erlebtes von den Interviewpartner:innen durch Erzählungen rekonstruiert werden, da diese „in stärkerem Maße kontextsensitiv für den Entstehungskontext von Erfahrungen“ (ebd., S. 28) sind. Die Erzählungen wurden von den befragten Personen in unterschiedlichem Maße reflektiert, was für die Untersuchung von Machtverhältnissen (beispielsweise anhand von Subjektivierungsprozessen) genutzt werden konnte. Um Erzählungen und Reflexionsgrade besser verorten zu können, wurde zudem versucht, Zugriff auf das semantisch-begriffliche Wissen der Interviewpartner:innen zu erhalten. Ein weiterer Vorteil episodischer Interviews besteht darin, dass den befragten Personen möglichst viel Raum zur Selbstbestimmung gegeben werden kann. Die Stichprobe beinhaltete sieben Personen, welche zum Zeitpunkt der Interviews zwischen 36 und 56 Jahre alt waren.³ Das Hauptkriterium bei der Personenwahl bildete deren persönliche oder/und berufliche Verbindung zur Institution Kindertagesstätte – entweder als Elternteil oder als Erzieher:in bzw. Pädagog:in.⁴ Aus einer migrationspädagogischen Perspektive, aus welcher in diesem Projekt der Modernisierungsbedarf der Institution Kindertagesstätte im Fokus liegt, wurde zur Analyse von Prozessen der Subjektwerdung (vgl. Pokitsch, 2022, S. 6) zunächst die Perspektive der Eltern in den Fokus genommen. Um die Elternperspektive mit der des Kita-Fachpersonals abzugleichen und ins Verhältnis zu setzen,

³ Das Forschungsprojekt fokussierte aus Kapazitätsgründen auf nur wenige Kindertagesstätten im Bundesland Sachsen und eine entsprechend geringe Anzahl von Interviewpartner:innen. Dies beschränkt die Diversität der Institution Kindertagesstätte und ihrer kontextuellen Einbettung in beispielsweise soziale Milieus und konzentriert sich auf wenige definierte Kontexte. Darum kann die Studie nur einen Ausschnitt der migrationsgesellschaftlichen Realität abbilden, das untersuchte Thema in begrenztem Rahmen analysieren und erhebt somit keinen Anspruch auf gesamt(migrations)gesellschaftliche Repräsentativität.

⁴ Um ein nach Subjektpositionen binarisierendes Kodieren zu vermeiden, wurde versucht, die Gruppe der befragten Personen möglichst subjektpositionssensibel zusammenzustellen. Das Dilemma der Zusammenstellung einer Interviewpartner:innengruppe, welche bezüglich ihrer Subjektpositionen möglichst heterogen sein sollte, ohne eine binäre Kodierung zu provozieren, konnte im Rahmen des Forschungsprojekts nur teilweise zufriedenstellend gelöst werden. Einerseits sollte der Kodierprozess möglichst offen und nicht aufgrund von binärer Vorsortierung geschehen, andererseits sind im institutionellen Machtverhältnis der Kindertagesstätte alle Subjektpositionen in Bezug auf Differenzverhältnisse relational-binär konstruiert, weshalb letztendlich auf eine Auswahl von Personen aus möglichst vielen (sozial-konstruierten) Subjektpositionen fokussiert wurde. Partiiell gab es Überschneidungen der unterschiedlichen Positionen und Erfahrungen beider (binärer Subjekt-)Perspektiven, was im Prozess des Kodierens zu einer Rekonstruktion des Binarismus ‚marginalisierte/privilegierte Subjektposition‘ führte.

um somit nach Pokitsch (ebd.) auch die sprachlichen Verhältnisse des Raumes Kindertagesstätte als (institutionelles) Konstrukt, welches sich aus den (sprachlichen) Verhältnissen der Personen zueinander (und migrationsgesellschaftlich-relational) entfaltet (vgl. ebd., S. 6), zu untersuchen, erschien es außerdem relevant, Kita-Fachpersonal zu befragen. In Fällen von Überschneidung der privaten und beruflichen Bezüge erfolgte eine Befragung der Personen hinsichtlich beider Perspektiven. Dies eröffnete weitere Erkenntnisebenen, da sich aufgrund der fachlichen (institutionellen) Expertise besagter Interviewpartner:innen Ambivalenzen in der privaten (sozialen) Perspektive ergaben und vice versa. Das aufgezeigte Spannungsverhältnis zwischen Expert:innen- und Laienstatus sowie institutioneller und sozialer Rollenzuweisung ermöglichte einen weiteren Zugang zur Rekonstruktion des (Sprach-)Raumes Kindertagesstätte. Im persönlichen Aushalten dieser Differenz entstand ein Raum für Reflexion, welcher eine Metaebene im Erleben der Kommunikation zwischen Eltern und Kita-Fachpersonal darstellt, die von den Interviewpartner:innen auf emotional-affektive Betrachtungsweise beschrieben wurde. Der Interviewleitfaden (in deutscher Sprache und teilweise voraussetzungsvolle/bildungssprachliche Formulierungen enthaltend) stellte folgende Frage in den Fokus: Was/Wie berichten Eltern und Kita-Fachpersonal über die Kommunikation in der Institution Kindertagesstätte? Um dies herauszufinden, wurden drei Bereiche angesprochen: das Verständnis von Kindertagesstätte als Institution allgemein, das Erleben der Kommunikation mit Eltern bzw. Fachpersonal in der Kindertagesstätte sowie kommunikative Erfahrungen mit/in Entwicklungsgesprächen. Die Interviews wurden aufgrund eingeschränkter Kapazitäten im Rahmen des Erhebungskontextes sowie in Ermangelung verfügbarer Übersetzer:innen in deutscher Sprache geführt, was die mehrheitsgesellschaftliche, deutschsprachige Subjektposition der *weißen* Interviewerin sowohl offenbarte als auch bestätigte, und die Gefahr, durch eine Einschränkung der sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten auf Seiten der nicht-,erstsprachlich‘ deutschen Interviewpartner:innen implizit diskriminierende (Sprach-)Handlungsmuster zu reproduzieren, nicht (zur Gänze) eliminiert werden konnte. Im Sinne des iterativ-zirkulären Charakters der Grounded Theory Methodology fand zunächst die Durchführung eines Interviews mit einer Kita-Fachberaterin statt, welche ebenso aus der Perspektive eines Elternteils berichtete. Angesprochene Themen aufgreifend, folgte eine Modifizierung des Interviewleitfadens für die weiteren Interviewaufnahmen und -auswertungen. Das Hauptthema der leitfadengestützten Interviews bildete die Kommunikationssituation Entwicklungsgespräch. In frühpädagogischen Einrichtungen finden verschiedene Formen der Interaktion und Kommunikation von Eltern und Fachpersonal statt: Tür- und Angelgespräche, Eingewöhnungsgespräche, Krisengespräche, Elternabende,

Zuarbeiten sowie das Entwicklungsgespräch. Diese variieren in Anlass, Umfang, Inhalt und Form. Um ein vergleichbares Kommunikationsmoment zu analysieren, bietet sich das Entwicklungsgespräch an, denn „Einzelberatungen und Einzelgespräche mit den Eltern gehören in nahezu allen Einrichtungen zum Standard“ (Kallfaß, 2022, S. 91) und stellen „[n]ach aktuellem Forschungsstand [...] eine politisch geforderte und in der Praxis übliche Form der Interaktion von Eltern und Fachkräften dar, die die Akteur*innen selbst als wichtig empfinden“ (ebd., S. 95). Die Entwicklungsgespräche als Moment der Interaktion von Eltern und Kita-Fachpersonal folgen überdies gewissen strukturellen Vorgaben hinsichtlich Umfang und Inhalt und sollten somit untereinander vergleichbarer sein als beispielsweise Tür- und Angelgespräche, welche spontan in Bring- und Abholsituationen stattfinden, keinen inhaltlichen Vorgaben folgen und bezüglich ihrer Dauer recht flexibel sind.

3. Darstellung der Ergebnisse

Aus dem Datenmaterial konnten mit Blick auf das Forschungsinteresse sowie unter Einbeziehung der drei Fokusse nach Pokitsch (2022) die Kernkategorien *Machtinstitution Kindertagesstätte als (sprach-)handelnder Fortschreibungsraum hegemonialer Verhältnisse*, *Partizipation im Diskurs*, *Diskursive (Re-)Produktion von Wissensbeständen* sowie zugehörige Subkategorien identifiziert werden. Alle Kategorien und Subkategorien sind miteinander verschränkt und beziehen sich aufeinander. Im Folgenden wird ein Teil der erkannten Praktiken und Situationen aus den jeweiligen Kategorien und Unterkategorien, die Sprach- und Machtverhältnisse in der Interaktion von Eltern und Kita-Fachkräften skizzieren, vorgestellt.

3.1 „wir sollen eigentlich die Muttersprache verlassen, wenn wir eine gute Zukunft für unsere Kinder wollen“ – Rassismus, Infantilisierung, Beschämung und Belehrung

Die Analyse verdeutlicht eine Strukturierung der Institution Kindertagesstätte und seiner Akteur:innen, in welcher machtvolle Positionierungen unhinterfragt bestehen und (v.a. vom Fachpersonal) kaum oder nur punktuell reflektiert werden. Dieses für Differenzverhältnisse typische Selbstverständnis des privilegiert-positionierten Subjekts, welches einhergeht mit der Zugehörigkeit zur Mehrheitsgesellschaft, wird legitimiert durch eine berufliche Expertise. Das Fachpersonal als Vertreter:innen der Machtinstitution Kindertagesstätte agiert als Ausführende der hegemonialen Verhältnisse, ihm obliegt aufgrund seines Expert:innenwissens eine berufliche Autorität. Obwohl die Selbstpositionierungen der befragten Erzieher:innen eher Demut, Bescheidenheit und großes Harmoniebedürfnis vermitteln, wird aus den Erzählungen

ihrer (Sprach-)Handlungen – sowohl durch die Erzieher:innen selbst als auch durch die der Mütter – deutlich, dass die Fachpersonalposition diejenige ist, welche unhinterfragt (und unreflektiert) ermächtigt ist. Im Datenmaterial spiegelt sich dies u.a. in Erzählungen von rassistischen, linguizistischen, beschämenden und belehrenden Handlungspraxen durch das Fachpersonal. So wird etwa ersichtlich, dass Kita-Fachkräfte Eltern ‚mit Migrationshintergrund‘ entlang Differenzlinien kategorisieren und auf die marginalisierte Subjektposition der Eltern fokussieren. Erzieherin Susanne berichtet von einer Mutter, welche Deutsch mit tschechischem Akzent spricht und meint: „mit der tschechischen Mama sprech’ ich sehr gerne. Das klingt immer wirklich ganz niedlich“ (Susanne, 2022, Z. 103f. [VI]). Das Zuschreiben kindlicher Attribute kann als Infantilisierung verstanden werden. Dies hat eine Inferiorisierung des angesprochenen oder besprochenen Subjekts zur Folge; es wird abgewertet. Infantilisierung zeigt sich ebenso in der Erzählung von Susanne über einen Großvater, welcher ukrainischer Herkunft ist und zu Beginn der Betreuungszeit seines Enkelkinds in den Bring- und Abholsituationen nicht in deutscher Sprache kommunizierte: „Er kann inzwischen auch ‚Hallo‘ sagen. ‚Guten Tag, Auf Wiedersehen‘ (lacht). Das ist ganz niedlich“ (Susanne, 2022, Z. 87f. [VI]). Die Formulierung „,[e]r kann inzwischen auch ‚Hallo‘ sagen“ deutet auf die superiore Position hin, aus welcher Susanne die Situation beschreibt. Die Kommunikation mit dem Großvater weiterhin als ‚niedlich‘ zu betiteln, bestätigt Susannes Position. Auch Homogenisierung, also das Konstruieren von Gruppenzugehörigkeiten über gleiche Merkmale und damit das Vereinheitlichen aller Personen in dieser Gruppe, ist eine Form der Kategorisierung, welche im Datenmaterial erscheint. Die Mutter Kerstin berichtet, dass die pädagogischen Fachkräfte in der Kindertagesstätte ihres Kindes die Mütter nicht mit deren Namen ansprechen, sondern sie auch in appellativen Situationen ‚Mutti‘ nennen: „Also ich wurde dann auch immer mit Mutti angesprochen: ‚Ey Mutti, komm mal her‘ und: ‚Ach hallo Mutti, [...] ich muss Ihnen noch was sagen““ (Kerstin, 2022, Z. 118ff. [IV]). Auf Kerstins Anmerkung, sie fände das „irritierend“ (Kerstin, 2022, Z. 127 [IV]), habe die Erzieherin geantwortet: „‚Ach okay, das ist mir gar nicht aufgefallen““ (Kerstin, 2022, Z. 130 [IV]). Kerstin erzählt weiter, dass die Erzieherin versucht habe, sich zu erklären: „‚Ja, das [...] hat ja den Grund, also die Namen sind halt so schwer und [...] weil wir das immer falsch aussprechen/ Naja, das ist dann einfacher, wenn man so als Mutti ansprechen““ (Kerstin, 2022, Z. 136ff. [IV]). Diese Aussage könnte vermuten lassen, dass sich die Erzieher:innen nicht bemühen (wollen), Namen, welche ihnen nicht geläufig sind, richtig zu erinnern oder/und auszusprechen. Im Rahmen der Analyse der Gestaltung von Fortschreibungen hegemonialer Verhältnisse im institutionellen Raum Kindertagesstätte treten zudem rassistische (Sprach-

)Handlungspraktiken zutage. Dirim und Pokitsch (2018a) vermuten bei der Untersuchung der Hierarchisierung von Akzenten des Deutschen (Settinieri, 2011), dass die Befragten „diskursiv tradierte (rassistische) Ressentiments gegen bestimmte Gruppen“ (Dirim & Pokitsch, 2018a, S. 27) ausdrücken, indem sie eine Wertehierarchie konstruieren. Das gleiche Muster zeigt sich im Handeln von Erzieherin Susanne und ihren Kolleg:innen. Das Angebot einer Mutter, den Erzieher:innen eine Vokabelliste für arabische Wörter im Umfang von einer Seite oder wenigen Seiten als Hilfestellung für die Kommunikation mit ihrem arabischsprechenden Kind bereitzustellen, wird von den Erzieher:innen abgelehnt. Jedoch betont Susanne an anderer Stelle positiv, dass der Träger der Kindertagesstätte ein ukrainisches Wörterbuch für die Kommunikation mit aus der Ukraine geflüchteten Familien bereitgestellt habe:

„Wir haben aber ein ukrainisches Wörterbuch bekommen. [...] haben wir von unserem Arbeitgeber und da sind wirklich einfache Wörter drinnen, die wir auf Ukrainisch sagen können, sogar mit Aussprache, steht dann in Klammern, wie man das Wort direkt ausspricht. Und das hilft uns schon manchmal bei der Kommunikation.“ (Susanne, 2022, Z. 97–101 [VI])

Diese Aussage könnte als eine antimuslimisch-rassistische interpretiert werden, denn sie fußt auf einer Abwertung der arabischstämmigen Familie gegenüber der ukrainischen. In beiden Situationen handelt es sich um nur ein Kind, welches kommunikativ (besser) begleitet werden soll, jedoch begründet Susanne im Interview die Ablehnung der Vokabelliste damit, „dass wir das [...] in unserem Zeitplan nicht hinbekommen“ (Susanne, 2022, Z. 133f. [VI]). Ihre Kollegin habe versucht, der Mutter zu erklären, „dass wir das nicht gewährleisten können in unserer Arbeit, dass das zu viel wird, weil die Gruppe auch sehr voll ist und dass das schwierig ist“ (Susanne, 2022, Z. 143ff. [VI]). Im Gegensatz dazu empfinden Susanne und ihre Kolleg:innen ein Wörterbuch zur Kommunikationsunterstützung mit dem Kind ukrainischer Herkunft als sinnvoll und hilfreich. „Formen von Rassismus“ (Claudia, 2022, Z. 268 [I]) erlebe auch Fachberaterin Claudia beispielsweise in Form von „Berührungängsten[n]“ (Claudia, 2022, Z. 269 [I]):

„Was mir stärker als bei Entwicklungsgesprächen mit nicht-deutschsprachigen Familien auffällt, ist, es gibt schon eine Tendenz dazu, dass die Kollegen die [Gespräche, Anm. AR] zu zweit führen, statt alleine. [...] Einerseits, um sich gegenseitig zu unterstützen. Manchmal habe ich das Gefühl, um sich zu schützen.“ (Claudia, 2022, Z. 271ff. [I])

Vor allem mit arabischstämmigen Familien würden die Erzieherinnen das Gespräch lieber zu zweit führen (vgl. Claudia, 2022, Z. 293–296 [I]). Auch hier könnte antimuslimischer Rassismus vermutet werden. Eine Dominanz der Institutionsperspektive lässt sich weiterhin in den (neo-)linguizistischen Praktiken ausmachen, welche von den Interviewpartner:innen geschildert werden. Sprachhandlungspraxen, welche sprachliche Merkmale nutzen, um Personengruppen abzuwerten (vgl. Dirim & Pokitsch, 2018a, S. 21), sind linguizistisch, wenn

sie an koloniale Traditionen anknüpfen. So fällt der Mutter Kerstin auf, welche Unterschiede sich im Umgang mit ihr (als deutschsprechender Bezugsperson) im Vergleich zu einer Mutter mit nicht-deutscher ‚Erstsprache‘ in der Ansprache durch das Fachpersonal zeigen:

„Und auch Informationen wurden nicht in vollen Sätzen gebracht, sondern: ‚Hier, das ist der Zettel. Der Zettel. Das muss sein.‘ Also sehr viel mit Wiederholung und sehr laut. Also es war sehr konträr zu dem, wie sie [die Erzieherin, Anm. AR] mit mir gesprochen hatte.“ (Kerstin, 2022, Z. 91–94 [IV])

Hier tritt linguizistisches Sprachhandeln der Erzieherin zutage. Sie schreibt die Mutter ‚mit Migrationshintergrund‘ einer Personengruppe zu, welche sie mit schlechten Deutschkenntnissen assoziiert. Dass dies eine unbegründete Zuschreibung ist, äußert sich im weiteren Verlauf. Kerstin berichtet, dass besagte Mutter bereits zwei ältere Kinder in der Kindertagesstätte habe. Das Nicht-Vorhandensein einer Basis, auf der das Verhalten der Erzieherin fußt (die Annahme, die Mutter würde sie nicht verstehen), zeigt, dass es nicht die Sprache ist, welche bei linguizistischen Praktiken im Mittelpunkt steht, sondern die Menschen bzw. die Gruppe, welche Abwertung erfährt (vgl. Dirim & Pokitsch, 2018a, S. 21f.). Die Sprache wird als Merkmal definiert, um die Abwertung zu rechtfertigen. Dabei spielt keine Rolle, wie gut die Person der abgewerteten Gruppe tatsächlich Deutsch spricht. Dirim und Pokitsch (ebd.) vermuten, dass linguizistische Denkweisen es ermöglichen, „immer neue Sprachmerkmale auszumachen, mit denen Ausgrenzungen legitimiert werden“ (ebd., S. 22). Durch die Trennung von ‚lernenswerten‘ Sprachen und solchen, die es nicht sind, (re-)produziert die dominante Institutionenperspektive, deren Vermittler:innen die pädagogischen Fachkräfte sind, eine Anerkennung von ‚nützlichen (Fremd-)Sprachen‘ und eine Abwertung ‚migrantischer (Fremd-)Sprachen‘. Im Datenmaterial kann dies durch Fälle von Beschämung belegt werden. Scham erweise sich als komplexe Kategorie, welche eng mit Sprache zusammenhängt (vgl. Dhawan, 2014), die zur ‚Beschämung‘ migrantischer Sprecher:innen führe (vgl. Gouma, 2020, S. 134). Dabei sei die „Nutzung sowohl der Deutschkenntnisse als auch der Herkunftssprache [...] häufig mit der ‚Beschämung‘ des/der SprecherIn verbunden“ (ebd., S. 134f.). Die Gründe hierfür liefere u.a. die Migrationspolitik, welche die Durchsetzung eines Defizitdiskurses in Bezug auf Migrant:innen und Sprachen durchsetze, welcher eine staatlich legitimierte Beschämung von Migrant:innen zur Folge habe (vgl. Mecheril, 2010, zit. n. Gouma, 2020, S. 133). Dieser Befund wird durch die Erzählung der Mutter Zada gestützt. Zadas älteres Kind, welches arabischsprachig aufgewachsen ist und Deutsch in der Kindertagesstätte gelernt hat, habe ein „Klamottenstück auf Arabisch genannt und die Erzieherin hat gemeint ‚Das heißt aber nicht so, das heißt bei uns so‘“ (Zada, 2022, Z. 88ff. [V]). Zada äußert ihre Gedanken dazu wie folgt:

„Und ich stand da im Hintergrund. Da habe ich gedacht ‚Mensch, was, das sagt man doch nicht‘. Das könnte man ganz/ Ja, es ist klar, die will das Kind mitteilen, diese Sprache versteht sie nicht. Aber man könnte eher sagen: ‚Ja, das nennen wir AUCH so‘. Nicht, nicht direkt sagen, ‚Nein, das heißt nicht so‘. Das kann sie ja nicht wissen, ob es so heißt oder nicht.“ (Zada, 2022, Z. 90–94 [V])

Zadas Reaktion zeigt, dass sie sich bewusst ist, diskriminierend behandelt worden zu sein. Wie sie treffend formuliert, gibt es nicht nur ein Wort für ein Kleidungsstück, sondern mehrere in mehreren Sprachen. Dass die Erzieherin ihre Einsprachigkeit zur Norm erklärt, welche es durchzusetzen gilt, weist auf die dominante Institutionsperspektive hin, aus welcher sie handelt und auf welcher die Konstruktion von Zugehörigkeit(en) fußt. Weiterhin berichtet Zada vom Verhalten ihres Kindes, welches infolge der Beschämung nach einer gewissen Zeit in der Kindertagesstätte aufgehört habe, Arabisch zu sprechen. Von da an war

„Mehrsprachigkeit bei Nadja [Zadas älteres Kind, Name geändert, Anm. AR] kein Thema mehr, weil da, weil sie dann immer kam und hat gemeint, ‚Sprich mir, mit mir bitte eine Sprache, die ich verstehe‘, wenn ich mit ihr Arabisch gesprochen habe. Das war, das war wirklich sehr schockierend.“ (Zada, 2022, Z. 115–118 [V])

Es ist davon auszugehen, dass das Kind wiedergibt, was ihm durch die pädagogischen Fachkräfte vermittelt wurde: ‚Sprich mit mir bitte eine Sprache, die ich verstehe‘. Eine solche Aussage wertet die ‚Erstsprache‘ des Kindes ab, da nur/allein die Sprache, welche die Betreuungsperson versteht, zur Norm erklärt wird. Hierdurch wird ausgedrückt, wie die Wertigkeiten der Sprachen gewichtet sind, nämlich zugunsten der durch die Fachkraft vertretenen dominanten Institutionsperspektive. Dass das Kind aufgrund seiner ‚Erstsprache‘ derart beschämt wurde, dass es diese auch im familiären Kontext und gegenüber der Mutter ablehnt, beschämt mittelbar die gesamte Familie. Beschämung führt oftmals zu Scham und damit zur Anpassung der Personen ‚mit Migrationshintergrund‘, wie sich am Verhalten von Zada im Umgang mit der familiären Mehrsprachigkeit beim zweiten Kind zeigt:

„Jetzt sprech’ ich mit Arthur [Zadas jüngeres Kind, Name geändert, Anm. AR] beide sprachig Deutsch und Arabisch, je nachdem, wie viel Gesprächsteilnehmer das Gespräch hören, dass das auch andere, die im Raum sind, das Gespräch verstehen [...]“ (Zada, 2022, Z. 99ff. [V])

Zada passt die Sprache, welche sie mit ihrem Kind spricht, je nach Kontext an. Weiterhin habe sie auch das Thema Mehrsprachigkeit in Entwicklungsgesprächen in der Kindertagesstätte des ersten Kindes nicht mehr angesprochen (vgl. Zada, 2022, Z. 121f. [V]). Die Machtinstitution Kindertagesstätte als (sprach-)handelnder Fortschreibungsraum hegemonialer Verhältnisse zeigt sich im Datenmaterial außerdem in explizit oder implizit ausgedrückten (normativen) Vorstellungen über ‚gute Elternschaft‘⁵ und damit verbundene Sprachkompetenzen.

⁵ Betz und Bischoff (2018, S. 39) beschreiben „typische Muster des Sprechens über ‚Familie‘ und Darstellungsweisen ‚guter‘ und ‚schlechter‘ Elternschaft“ als Ergebnisse der EDUCARE-Studie (2010–2016; Goethe-Universität Frankfurt am Main, Informationen unter: <https://www.uni->

Machtvolle Zuschreibungen, welche ‚gute Elternschaft‘ über Sprachkompetenz legitimieren, äußern sich bspw. in den Erzählungen der Mutter Jasna. Sie erwähnt, dass sie zu Beginn der Kita-Zeit ihres Kindes den Eindruck gehabt habe, die (Deutsch-)Sprachkompetenz ihres Kindes sei ein Defizit, was eigenverschuldet sei: „[D]as war am Anfang relativ unangenehm in dem Sinne, wieso spricht eures oder Ihr Kind kein Deutsch?“ (Jasna, 2022, Z. 132ff. [VII]). Weiterhin sei ihr von den pädagogischen Fachkräften nahegelegt worden:

„[W]ir sollen eigentlich die Muttersprache verlassen, wenn wir eine gute Zukunft für unsere Kinder wollen. Wir sind einmal in Deutschland (lacht) und wir sollen jetzt eigentlich nur Deutsch zu Hause reden.“ (Jasna, 2022, Z. 62ff. [VII])

Die Erzieherin Susanne berichtet, dass ihre Kollegin wiederholt versucht hätte, der Mutter zu erklären, wie wichtig das Sprechen der deutschen Sprache in Abgabesituationen sei (vgl. Susanne, 2022, Z.110 [VI]), was sich ebenso unter dem Phänomen der Legitimierung ‚guter Elternschaft‘ durch Sprachkompetenz verorten lässt:

„[...] meine Kollegin hat versucht, der Mama zu erklären, wie wichtig das ist, dass sie [die Mutter, Anm. AR] auch ihm [dem Sohn, Anm. AR] deutsch das erklärt und ihm deutsch sagt ‚Geh‘ bitte ins Zimmer, sag‘ guten Tag‘, weil der Sohn, damit der Sohn auch mit den Kindern dann lernt zu sprechen, auch in unserer Landessprache.“ (Susanne, 2022, Z. 109–112 [VI])

Hier zeigt sich die Relevanz, welche die Erzieher:innen der Vermittlung ihrer Meinung nach richtiger Normvorstellungen beimessen, was zum Empfinden des Belehrt-Werdens auf Seiten der Eltern führen kann. ‚Zu erklären, wie wichtig das ist‘, ist offenbar vor allem Susanne und ihrer Kollegin wichtig. Die Dominanz der Institutionsperspektive, vertreten durch ihre Fachkräfte, führt somit zu einer Asymmetrie der Macht (Simon, 2021), in welcher die Einen ‚richtige‘ Normvorstellungen (wie Monolingualität) belehrend durchsetzen dürfen. Derartige Aufforderungen implizieren, dass eine ‚gute Elternschaft‘ über die elterliche Bewusstwerdung der Relevanz der eigenen sprachlichen Ausrichtung am normativ-monolingualen Institutionswesen definiert werden könne. Je bewusster Eltern sich der Einsprachigkeit der Mehrheitsgesellschaft seien und ihre Handlungen (die sprachliche Erziehung des Kindes) danach ausrichten, desto kompetenter wirken sie in ihrer Elternschaft. Die Eltern „werden entlang der universalistischen Vorstellungen ‚guter‘ Elternschaft für den Bildungserfolg ihrer Kinder responsabilisiert“ (Kallfaß, 2022, S. 211). İnci Dirim und Paul Mecheril (2010) beobachten, dass – bezogen auf den schulischen Kontext – Empfehlungen, welche durch pädagogische Lehrkräfte gegenüber Eltern ausgesprochen werden, oft auf einer „bestimmten

frankfurt.de/65981216/EDUCARE?). „[N]ormative Setzungen ‚guter Elternschaft‘“ (ebd., S. 38) (= ‚kompetent‘, ‚ressourcenstark‘, vgl. ebd., S. 39) stehen dabei der Zuschreibung ‚schlechter Eltern‘ (= ‚bildungsfern‘, ‚ressourcenarm‘, ‚mit Migrationshintergrund‘, vgl. ebd.) gegenüber und sollten als Defizitzuschreibungen kritisch reflektiert werden.

(unvollständigen) Rezeption und Reflexion von Spracherwerbshypothesen“ (ebd., S. 110) basieren. Dies lässt sich auch hier erkennen, denn die ausgesprochenen Empfehlungen gelten als empirisch widerlegt (u.a. De Houwer, 2022; Marchman, Bermúdez, Bang & Fernald, 2020; Sierens, Slembrouck, Van Gorp, Agirdag & Van Avermaet, 2019). Die Legitimierung einer ‚guten Elternschaft‘ über (deutsche) Sprachkompetenz ist damit ein Produkt hegemonialer Wissensbestände, welches für den Erhalt gesellschaftlicher Differenzordnungen instrumentalisiert wird. Damit einhergehend werden Praxen des Belehrens ersichtlich. So fasst die Mutter und Fachberaterin Claudia die Einstellung einiger Kita-Fachkräfte gegenüber Eltern wie folgt zusammen: „[M]achen Sie es mal nicht so kompliziert“ (Claudia, 2022, Z. 66 [I]). Diese Aussage impliziert eine Normvorstellung, nach der gehandelt werden soll. Die Eltern sind aus Sicht der Erzieher:innen ein Problem, wenn sie abseits dieser Normvorstellungen handeln, sie ‚verkomplizieren‘ die Situation. Indem den Eltern durch die Fachkraft eine Handlungskompetenz abgesprochen wird, erfolgt gleichzeitig die Bestätigung der eigenen Position, denn die Fachkraft selbst weiß um besagte Normvorstellungen und handelt nach ihnen.

3.2 „Vielleicht klappt’s ja, dass eine andere Erzieherin dann der Mama auch die Möglichkeit gibt, [...] ihren guten Willen zu zeigen“ – Partizipation im Diskurs, machtvolle Subjektpositionierung, Wirk(ohn)mächtigkeit und Verantwortlichkeitsübertragung

Neben Rassismus, Infantilisierung, Belehrung und Beschämung identifiziert die Analyse Praktiken machtvoller Subjektpositionierung durch Rollenverteilungen und Wirk(ohn)mächtigkeit im Diskurs. Es wird ersichtlich, dass „[d]ie Sprachkompetenz, die ausreicht, um Sätze zu bilden, [...] völlig unzureichend sein [kann], um Sätze zu bilden, auf die gehört wird“ (Bourdieu, 1990, S. 60). Vertreter:innen der Machtinstitution Kindertagesstätte agieren als Ausführende der hegemonialen Verhältnisse. Dies legitimiert institutionelle Sprecher:innen, Aussagen mit Wirkmächtigkeit zu produzieren, was sich im Datenmaterial ebenso zeigt wie die Wirksamkeit „strukturierende[r] Machtverhältnisse, die auf das Spracherleben wirken und damit verbunden Sprachhandlungsräume eröffnen oder schließen“ (Daase, 2018, zit. n. Pokitsch, 2022, S. 4). In den Interviews wird deutlich, dass oftmals das Geben einer Stimme (durch privilegiert-positionierte Subjekte) nötig ist, dass also marginalisiert-positionierte Subjekte auf den Akt des Gebens angewiesen sind. Dies spiegelt sich in den Äußerungen der Fachberaterin Claudia. Sie berichtet von den Veränderungen,

welche bezüglich der Kommunikation von Kita-Fachpersonal mit Eltern ‚mit Migrationshintergrund‘ seit der Sensibilisierung der Fachkräfte für Mehrsprachigkeit im Rahmen des Bundesprogramms Sprach-Kitas⁶ eingetreten seien:

„Dass Familien auch verstärkt sich trauen nachzufragen, wenn das Klima an sich ein Offenes der Mehrsprachigkeit gegenüber ist. Das hat sich auch verändert. Also Familien, die vorher eher angstbehaftet sich ferngehalten haben von Festen oder von Elternabenden aufgrund der Sprachbarriere, kommen schon häufiger jetzt im Team zu und bitten um Hilfe oder sagen, wo sie was nicht verstanden haben, wenn das Team insgesamt sich auf den Weg gemacht hat, das Klima in der Einrichtung mehrsprachigenfreundlich zu machen [...].“ (Claudia, 2022, Z. 358–374 [I])

Hier wird deutlich, dass ein (sicherer) Raum, in dem Offenheit und Verständnis vermittelt wird, marginalisiert-positionierten Subjekten ermöglicht, zu sprechen und Gehör zu finden. Das Machtverhältnis von Subjekten, die eine Stimme geben (also einen sicheren Raum schaffen können) und denen, die eine Stimme bekommen, wird thematisiert und dadurch leicht verschoben. Die Attribute ‚angstbehaftet‘ und ‚schambehaftet‘ beschreiben, dass marginalisiert-positionierte Subjekte aus ihrer Position heraus (nicht) (sprech-)handeln (können), bis ihnen ein sicherer Raum geschaffen und eine Stimme gegeben wird. Beides obliegt der Macht privilegiert-positionierter Subjekte. Die Reaktion der Eltern auf Handlungspraktiken des Beschränkens der eigenen Wirkmächtigkeit äußert sich im Datenmaterial unterschiedlich. Einerseits finden Ermächtigungsprozesse statt, wie die Erzählung der Mutter Jasna belegt. Jasna schildert ihre Reaktion auf die Ansage der Kita-Leiterin, „wir sollen eigentlich die Muttersprache verlassen“ (Jasna, 2022, Z. 62f.), wie folgt:

„Das habe ich gesagt: ‚Nein, das lehne ich jetzt ab. Ich habe ganz andere Muttersprache. Die Kinder auch, die sind in anderem Land geboren, die sprechen auch andere Sprache. Und ich werde nie als Ausländer gut Deutsch, also die Fremdsprache so gut kennen und so gut aussprechen eigentlich, auch mit Akzent, dass ich das bei meinen Kindern eigentlich beibringen kann.‘“ (Jasna, 2022, Z. 65–69 [VII])

Jasna ermächtigt sich, indem sie der Leiterin widerspricht und deren Empfehlung nicht folgt. Damit konstruiert sie sich als handlungsfähiges Subjekt, was die institutionelle Perspektive von ihr als passiv und unzulänglich konstruierter Elternteil kontrastiert (vgl. Chamakalayil et al., 2022, S. 10). Dass die Erfahrung des Beschränktwerdens der eigenen Wirkmächtigkeit andererseits auch zu Resignation führen kann, zeigt der Bericht der Mutter Zada. Diese war bei der (Fremd-)Positionierung ihrer Familie in der Kindertagesstätte des ersten Kindes nicht in der Lage, sich Gehör zu verschaffen oder sich zu ermächtigen. Zwar empfand sie die Belehrung der Erzieherin als irritierend („Mensch, was, das sagt man doch nicht“, Zada, 2022, Z. 90f.

⁶ *Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist* (2016–2023) war ein Programm des deutschen Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) zur Förderung von alltagsintegrierter, sprachlicher Bildung in Kindertagesstätten.

[V]), jedoch scheiterte ihr Versuch, die Erzieherin für das Thema zu sensibilisieren („da hat sie gemeint, ‚Da könnt ich ja nicht wissen, dass es eine andere Sprache ist‘“, Zada, 2022, Z. 95f. [V]). Die Erzieherin gab Zada zwar eine Stimme, ermöglichte ihr jedoch keine Wirkmächtigkeit. Aufgrund dieser Erfahrung sprach Zada in der zweiten Kindertagesstätte direkt zu Beginn die Mehrsprachigkeit ihres Kindes im Aufnahmegespräch an:

„Und als ich der Gesprächsaufnahme mit, bei Arthur [Zadas jüngeres Kind, Name geändert, Anm. AR] in Kindergarten gemacht hab, da hab ich direkt das Thema angefragt, wie wird damit umgegangen. Kommt sowas? Würde sowas kommen? Weil das ist total tödlich fürs Kind, für die zweite Sprache. Da, da waren sie so halt so ‚Wir sprechen hier Deutsch und wenn die Kinder mit andere Sprache kommen, versuchen wir das zu unterstützen, wenn wir’s verstehen. Wenn wir’s nicht verstehen, können wir nicht helfen.‘“ (Zada, 2022, Z. 127–134 [V])

Die Leiterin der zweiten Kindertagesstätte gibt Zada zwar eine Stimme und zeigt Verständnis für die erfahrene Kränkung, sucht jedoch nicht gemeinsam mit ihr nach einer Lösung, sondern bestätigt die monolinguale Norm(alität) der Kindertagesstätte und entzieht sich somit der Verantwortung („Wenn wir’s nicht verstehen, können wir nicht helfen.“). Hier äußert sich, was Simon (2021) als Asymmetrie des Gehört-Werdens definiert. Es wird durch das privilegierte Subjekt der „Fokus auf das durch Herrschaftsverhältnisse deprivilegierte Gegenüber“ (ebd., S. 137) gelegt. Als Zada sich später aktiv in die Förderung der sprachlichen Kompetenzen ihres Kindes in der Kindertagesstätte einbringen möchte, wird sie abgewiesen. Es entsteht der Eindruck, Zada erhalte Pseudo-Gehör. Sie bekommt zwar eine Stimme, denn sie wird angehört, letztlich bleibt sie jedoch in ihrer (Anschluss-)Handlungsfähigkeit beschränkt. Ihre Wirkmächtigkeit endet an der Kita-Türschwelle.

Weiterhin finden sich im Rahmen der Analyse Markierungspraktiken (vgl. Dirim & Pokitsch, 2018a, S. 19). Diese äußern sich sowohl als explizite Markierungen in Form von Verweisen auf die institutionelle Rolle durch Verwendung der Rollenbezeichnungen („Sie als Eltern“; Kerstin, 2022, Z. 299f. [IV]) als auch implizit in Form von Verantwortlichkeitsübertragung. Aus dem Datenmaterial wird evident, dass die Verantwortung für eine (gelingende) Kommunikation auf Seiten der Eltern liegt. Dies scheint aus beiden Perspektiven (der Eltern und des Kita-Fachpersonals) selbstverständlich. So antwortet die Mutter Li auf die Frage nach funktionierender Kommunikation mit dem Kita-Fachpersonal:

„[I]ch denk, das hängt wirklich nur von den Eltern ab. Wenn die Eltern gerne fragen möchte, dann kriegt man MEHR Input von dem Erzieherin. Aber wenn die Eltern (lacht) nicht fragen, kriegt (unv.) wenig mit.“ (Li, 2022, Z. 82ff. [II])

Auch die Mutter Kerstin schildert, „[d]ann habe ich nachgefragt, weil ich das [Nachfragen, Anm. AR] ja schon kannte“ (Kerstin, 2022, Z. 209f. [IV]). Die Mutter Jasna berichtet in Bezug auf die Initiierung von Entwicklungsgesprächen:

„Also das war eher Wunsch von uns Eltern überhaupt. [...] Das war immer [...]: ‚Wollen Sie überhaupt? [...] Also wollen Sie überhaupt eigentlich das Gespräch haben?‘“ (Jasna, Z. 92ff. [VII])

Die Verantwortlichkeit, die den Eltern zugeschrieben wird, reicht weit über das Initiieren der Kommunikation hinaus. Aufgrund schlechter Kommunikationserfahrungen mit pädagogischen Fachkräften brachte etwa die Mutter Kerstin zu einem Entwicklungsgespräch das Portfolio aus einer anderen Kindertagesstätte mit, wodurch sie die Aufgabe der Erzieherin übernimmt:

„[I]ch habe das Portfolio aus dem ersten Kindergarten ja mitgebracht, was ja auch diese Checkliste drin hatte und so weiter. Und hatte das ja übergeben als Orientierung und hatte schon als, als Reaktion bei der ersten Übergabe bekommen: ‚Oh, das ist aber sehr schön und sehr, sehr schön, da können wir uns ja dran orientieren.‘“ (Kerstin, 2022, Z. 213–217 [IV])

Die Mutter Jasna informiert die Erzieher:innen über den Sprachentwicklungsverlauf bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern:

„Denn wenn eigentlich wollen Sie, ich kann eigentlich auch etwas zum Lesen mitbringen, wenn Sie sich interessieren, (lacht) das war mein Angebot. Meine Freundin als Erzieherin hat auch eigentlich ihre Arbeit geschrieben, weil sie auch aus Ausland kommen. Hat auch über Mehrsprachigkeit irgendwie etwas geschrieben. Ich kann eventuell Ihre Arbeit vorbeibringen, wie Sie das als Erzieherin mit Integrations eigentlich, und so weiter.“ (Jasna, 2022, Z. 143–148 [VII])

Die Eltern übernehmen hier Aufgaben und Verantwortlichkeiten, welche den Erzieher:innen obliegen. Aus den Interviews wird ersichtlich, dass all diesen Initiativen schlechte Erfahrungen mit Kita-Personal vorausgehen, weshalb die Eltern sich für eine gelingende Kommunikation, vor allem im Hinblick auf die Betreuung ihrer Kinder, engagieren. Von Seiten der Erzieher:innen wird deutlich, dass diese teilweise oder komplett die Verantwortung für gelingende Kommunikation auf die Eltern oder Bezugspersonen des Kindes übertragen, wie Erzieherin Ramona bestätigt:

„Oder hier bei uns in [Stadt] hatte ich eine Familie, da haben wir’s [die Gespräche, Anm. AR] über den Onkel und über die Tante gemacht, weil das war ein Inder und der, der Onkel und die Tante, die konnten Deutsch und die Eltern von dem Mädchen konnten noch nicht so gut Deutsch, da war das immer ganz, ganz schwierig.“ (Ramona, 2022, Z. 143–147 [III])

Erzieherin Susanne berichtet, dass die Kommunikation mit ‚Eltern, die nicht aus Deutschland stammen‘, ‚unterschiedlich‘ sei (vgl. Susanne, 2022, Z. 66, 70 [VI]):

„Manchmal sehr leicht, weil die Eltern schon eine ganze Weile in Deutschland leben. Manchmal schwierig, weil sie wirklich jetzt wie gerade durch den Ukraine-Krieg aus der Ukraine zu uns geflüchtet sind und wirklich kein Deutsch können. Und da ist die Kommunikation schwieriger.“ (Susanne, 2022, Z. 77–80 [VI])

Gelingende Kommunikation machen die Erzieherinnen Ramona und Susanne von den Deutschkompetenzen der Eltern abhängig. Kommunikation sei also dann schwierig, wenn *die Eltern* kein Deutsch können, nicht aber, wenn der/die Erzieher:in die Sprache der Eltern nicht sprechen kann. In Kommunikationssituationen, in denen Eltern nicht die Verantwortung für das

Gelingen der Kommunikation übernehmen, zeigen sich Erzieher:innen hilflos. Erzieherin Ramona macht die Eltern für fehlende (Entwicklungs-)Gespräche verantwortlich: „Also da kam von den Eltern, also von dem, von dem einen Mädchen hier in [Stadt] gab’s da gar keine Rückmeldung, ob die eins wollen oder nicht“ (Ramona, 2022, Z. 157ff. [III]). Fachberaterin Claudia berichtet, dass sie oftmals gefragt würde: „Was machen wir in diesen Entwicklungsgesprächen? Wie sollen wir das machen, wenn wir keine Dolmetscher haben?“ (Claudia, 2022, Z. 218f. [I]). Auch würde über Eltern ‚mit Migrationshintergrund‘ teilweise schnell geurteilt. So äußerten sich Erzieher:innen in Bezug auf das Initiieren von Entwicklungsgesprächen mit Eltern nicht-deutscher ‚Erstsprache‘: „Die sagen eh wieder, dass alles gut ist und es interessiert sie nicht“ (Claudia, 2022, Z. 279f. [I]). Laut Kallfaß (2022) bestätigen Studien diese Tendenz: „Finden keine regelmäßigen Gespräche mit Eltern statt, begründen die Fachkräfte das am häufigsten mit dem Desinteresse der Eltern“ (ebd., S. 91). Hier entsteht ein – für Personen in marginalisierter Subjektposition kaum lösbares – Dilemma. Einerseits führe „[d]as fortwährende Theater der Einsprachigkeit, das Migrationsgesellschaften trotz der sie prägenden Mehrsprachigkeit mit allen Mitteln weiterzuspielen versuchen, [...] zur Erschwerung und/oder Begrenzung von Handlungsmacht und zur Legitimation von Ausschlüssen migrationsbedingt mehrsprachiger Menschen“ (Knappik & Thoma, 2015, S. 11). Andererseits wird das marginalisierte Subjekt in eine Position gedrängt, in der ihm die Verantwortlichkeit für die aus der Positionierung entstehenden ‚Umstände‘ übertragen und von ihm das Auflösen derer erwartet wird. Darin zeigt sich eine der verschiedenen Subjektpositionen, welche aufgrund der Objektivierungspraktiken im hegemonialen Diskurs marginalisierten Subjekten zur Verfügung stehen (vgl. Simon, 2021, S. 130), nämlich die eines „Subjekts, das *ihr_sein Problem Rassismus alleine* (das heißt: ohne *weiße* damit behelligen zu wollen oder zu sollen, wie auch immer das aussehen könnte) *lösen* muss oder zumindest sollte“ (ebd., S. 130, Hv. i.O.).

3.3 „Das sind aber dann sicherlich traditionelle Unterschiede zu uns als Deutsche“ – Konstruierte Zugehörigkeit und Verbesonderung

Ein weiteres Merkmal von Sprach- und Machtverhältnissen in der Interaktion von Eltern und Kita-Fachkräften ist die Konstruktion von Eltern ‚mit Migrationshintergrund‘ entlang nation-ethno-kultureller Differenzlinien. Dies bestätigt sich in der Analyse beispielsweise durch die Erzählung der Fachberaterin Claudia über eine Erzieherin, welche laut Claudia Angst hatte, allein mit einem arabischsprechenden Vater ins Gespräch zu gehen:

„Ich habe in einer konkreten Situation erlebt die Kollegin, dass eine Kollegin wirklich Angst vor dem Vater hatte. ‚Der respektiert mich nicht, der nimmt mich nicht ernst‘ und wollte da einfach nochmal Rückendeckung haben. Also schützen in dieser Richtung. Das war eine arabischstämmige Familie und da herrschte stark die Sorge, dass, na ja, oder noch die Vorstellung, dass Männer zwangsläufig, wenn sie arabischer Herkunft sind, ihre Frauen unterdrücken und dann muss man sich da ein bisschen doppelt absichern im Gespräch.“ (Claudia, 2022, Z. 290–296 [I])

Die kulturspezifischen Zuschreibungen, die der Aussage zugrunde liegen, verbinden „kulturelle Zugehörigkeiten mit Vorstellungen von Traditionalismus und Rückständigkeit“ (Dirim & Pokitsch, 2018b, S. 70). Dass „pädagogische Fachkräfte auf die hierarchisch organisierten und normierenden Differenzsetzungen zurückgreifen (müssen), die in gesellschaftlichen, politischen und wissenschaftlichen Debatten dominant sind“ (Betz & Bischoff, 2018, S. 40), spiegelt sich im Datenmaterial auch in den Erzählungen der Erzieherin Susanne. Sie verknüpft persönliche Verhaltensweisen mit dem ‚kulturellen Hintergrund‘ der Familie:

„Ein lustiges Beispiel hätte ich noch von der syrischen Mama. Das sind aber dann sicherlich traditionelle Unterschiede zu uns als Deutsche. Und zwar kommt der kleine Junge, die Mama ist, ist, ist, sehr behütet wächst der kleine Junge auf und sie ist wirklich bemüht oder macht sich Sorgen, zum Beispiel, dass die Nähte von den Anziehsachen sehr drücken könnten. Und die Mama hat uns dann auch wirklich erklärt, dass es wichtig ist, dass wir ihm die Sachen, die Schlüpfer, das Unterhemd alles verkehrt rum anziehen, damit die Nähte außen sind und nicht innen. Und das fand ich als schon, schon besonders und das ist mir das erste Mal in meiner Laufbahn untergekommen. Und das ist sicherlich eine Besonderheit zu einer Mutti mit Migrationshintergrund. Oder, dass das Kind dort anders, oder sie selber anders aufgewachsen ist in Syrien, wie bei uns die Kinder aufwachsen.“ (Susanne, 2022, Z. 170–180 [VI])

Die von Susanne konstruierte Rückführung des Verhaltens der Mutter auf deren natio-ethno-kulturell-konstruierte Zugehörigkeit ist eine Kausalkette, die jedweder Logik entsagt. Dass Susanne die Situation als ‚lustig‘ und ‚besonders‘ beschreibt, impliziert ihre Distanz zur Verhaltensweise der Mutter, Susanne wundert sich also über das Verhalten an sich. Ihre Verwunderung über das Verhalten der Mutter macht sie am – ihrer Meinung nach auffälligsten – Differenzmerkmal fest: der natio-ethno-kulturell-konstruierten Zugehörigkeit der Mutter, welche von ihrer eigenen abweicht. In der logischen Weiterführung derartiger Denkweisen konnten im Rahmen der Analyse weiterhin (Sprach-)Handlungspraktiken ausgemacht werden, welche auf die Durchsetzung einer normativen Monolingualität fokussieren. Eltern, deren (sprach-)biographische Erfahrung sich stark von der der Fachkräfte unterscheidet, erfahren eine andere Behandlung als solche, deren (sprachlicher) Habitus dem der Fachkräfte ähnelt. Hier kann auf den gesprochenen Modus im Material referiert werden, denn im Vergleich zu den Eltern mit deutschsprachigem Hintergrund, welche keine negative Andersbehandlung erleben (hier also Leerstellen existieren), erfahren Eltern ‚mit Migrationshintergrund‘ marginalisierende Auswirkungen der institutionellen, monolingualen Norm. So finden sich in den Berichten von Ramona, Claudia und Kerstin (als Interviewpartnerinnen mit Deutsch als

‚Erstsprache‘) keine Hinweise auf sprachbiographisch begründete Themen oder gar Differenzen, was ihre Erfahrung als Mutter eines Kita-Kindes betrifft. Hingegen sprechen vor allem die Mütter Zada und Jasna dieses Thema an und schildern diskriminierende Behandlung. Nicht nur die Entscheidung darüber, welche Sprache zu sprechen, sondern auch, welche Perspektive richtig oder falsch ist, orientiert sich in der Kindertagesstätte an der hegemonialen Norm und wird von privilegiert-positionierten Subjekten ([sprach-]handelnd) durchgesetzt. In einer machtvollen Institution wie der Kindertagesstätte erfolgt diese Durchsetzung u.a. mittels dichotomisierender Unterscheidungspraktiken, welche sich im (Sprach-)Handeln v.a. der pädagogischen Fachkräfte äußern. Aus Sicht der Erzieherin Susanne ist Mehrsprachigkeit immer an Attribute der betreffenden Familien(mitglieder) geknüpft, welche im Kontext Erwähnung finden müssen, wie beispielsweise ein Beruf („Und der kleine Sohn von der tschechischen Mama, es ist eine Ärztin, und der Sohn konnte kein [...] Deutsch, wo er zu uns gekommen ist“ [Susanne, 2022, Z. 104ff. [VI]]), Gepflogenheiten im Familienleben und kognitive Fähigkeiten:

„Der Vati ist aus Syrien, die Mama ist aus Polen. Das Kind ist sehr oft bei der Großmama in Polen. Das ist anscheinend auch durch Tradition so, dass da viel die Enkel bei den Großeltern mit auf dem Dorf sind in Polen. Er ist sehr wenig bei uns im Kindergarten, spricht aber sehr gut Deutsch, hat einen, ein, ein, ist ein sehr, sehr schlaues Kind. Geht schon gedanklich bei uns in Richtung Hochbegabung. Er spricht, glaub ich, Polnisch, die Sprache vom Vati, also ich glaube, dreisprachig wächst er auf, bin ich mir fast sicher. Dreisprachig. Und ist sehr intelligent.“ (Susanne, 2022, Z. 151–158 [VI])

Auch das äußere Erscheinungsbild und genderbezogene Rollenverteilungen werden im Kontext Mehrsprachigkeit miterwähnt:

„Ja, bei einem anderen Kind, mit der chinesischen Mama, ein ganz, ganz niedliches, hübsches Kind, da ist wirklich, fällt uns auf, dass der Papa die ganze Kommunikation meistens übernimmt. Also er kommt, bringt das Kind, erzählt mit uns, holt das Kind auch wieder ab. Und die Mama ist mehr als Begleitung mit. Und ja, dass er sehr, sehr viel übernimmt. Ob das jetzt an dem sprachlichen Hintergrund liegt oder, das weiß ich nicht. Aber da ist es so, dass eben der Papa sozusagen die Hauptperson für das kleine Mädchen ist.“ (Susanne, 2022, Z. 187–194 [VI])

Die an Merkmale geknüpften klassistischen, ableistischen, rassistischen und sexistischen Zuschreibungen, welche sich in den Aussagen von Susanne äußern, zeigen ihre starke (und unreflektierte) Verhaftung in dichotomisierenden Herrschaftsverhältnissen, deren Ausrichtung an einer hegemonialen Norm(alität) Susanne in ihrer (Selbst-)Positionierung als privilegiertes Subjekt bestätigen und versichern. Auch Kerstins Bericht über den unterschiedlichen (sprachhandelnden) Umgang einer Erzieherin mit ihr als deutschsprechender Mutter und der Mutter ‚mit Migrationshintergrund‘ („Also sehr viel mit Wiederholung und sehr laut. Also es war sehr konträr zu dem, wie sie mit mir gesprochen hatte“ [Kerstin, 2022, Z. 92ff. [IV]]) wurde als Schilderung einer dichotomisierenden Unterscheidungspraxis, welche dazu führt, dass

Personen in marginalisiert-konstruierter Subjektposition verbesondert werden, erkannt. Die „enge Verzahnung von diskriminierenden Praktiken mit strukturellen Rahmenbedingungen schulischen [bzw. bildungsinstitutionellen, Anm. AR] Handelns“ (Gomolla, 2015, S. 208) äußert sich im Datenmaterial in Form von Verbesonderung von Familien ‚mit Migrationshintergrund‘ und liefert Hinweise auf mögliche Folgen dieser. Eine Verbesonderung von Eltern/Familien in der Kindertagesstätte aufgrund von sprachlich und natio-ethno-kulturell-konstruierten Zuschreibungen kann sich zum einen unmittelbar äußern, indem beispielsweise die Handlungsspielräume der betroffenen Eltern aufgrund der ihnen zugeschriebenen (In-)Kompetenzen beschränkt werden (vgl. Höhme-Serke, Ansari, Krause, Lindemann, Richter & Wagner, 2016, S. 20). Zum anderen kann sich ein asymmetrisches Machtverhältnis zugunsten der Bildungsinstitution Kindertagesstätte auf die gesamte Familie auswirken. Erlebt das Kind eine (Be-)Wertung beispielsweise durch diskriminierende Behandlung Angehöriger seiner Bezugsgruppe, bezieht es dies auf die eigene Identität und erfährt „im Verhalten der pädagogischen Fachkräfte gegenüber seinen Familienmitgliedern [...], wie es selbst bewertet wird“ (Höhme-Serke et al., 2016, S. 11). Erfahren Familien Diskriminierung aufgrund von beispielsweise Mehrsprachigkeit, kann dies die kindliche Sprach(en)entwicklung beeinflussen, wie die Äußerung der Mutter Zada bestätigt. Sie berichtet über die Sprach(en)entwicklung ihres Kindes, nachdem sie und ihr Kind durch die Erzieherin beschämt wurden:

„[D]as hat ihren sprachlichen Entwicklung [die der Tochter, Anm. AR], meiner Meinung bisschen verzögert, weil die irgendwann aufgehört hat, irgendwas zu sprechen, wo sie am Anfang viel besser Arabisch, also viel mehr Worte auf Arabisch erzählt hat. Und auf einmal hat sie nichts mehr gesprochen. Und dann kam wieder nur deutsche Wörter.“ (Zada, 2022, Z. 56–59 [V])

Dass im Gegensatz dazu mit den richtigen Rückschlüssen und einem Perspektivwechsel die Verbesonderung von Familien ‚mit Migrationshintergrund‘ im Kontext einer Sensibilisierung der Fachkräfte für die Kommunikation mit Eltern auch zu einer positiven Wende im Sinne von beispielsweise Ermächtigung führen kann, schildert Fachberaterin Claudia:

„Und je offener sich dort [in den Sprach-Kitas, Anm. AR] die Teams zeigen und Familien ehrlich vermitteln, es ist in Ordnung und wir arbeiten zusammen an der Lösung, desto offener ist jetzt auch die Kommunikation insgesamt zwischen den Familien und ein anderes Selbstverständnis auch von ihrer Mehrsprachigkeit. Und das tut natürlich letztlich den Kindern gut.“ (Claudia, 2022, Z. 361–365 [I])

4. Zusammenfassung

Bezüge und Auswirkungen der Machtinstitution Kindertagesstätte als (sprach-)handelnder Fortschreibungsraum hegemonialer Verhältnisse äußern sich im Datenmaterial sowohl in Form

von individuell- als auch als intrapersonal-verortbaren (Sprachhandlungs-)Praktiken. So wirkt eine Kategorisierung der Eltern in Form von Rassismus beispielsweise direkt mittels (neo-)linguizistischer Praktiken und Beschämung, wird aber auch in Form von natio-ethno-kulturell-konstruierten Zugehörigkeiten auf diskursiver Ebene (meist unbewusst) (re-)produziert und gestaltet die (diskursiven) Wissensbestände, welche sich dann in dichotomisierenden Handlungspraktiken äußern. Während Erfahrungen von rassistischer Diskriminierung von den Eltern ‚mit Migrationshintergrund‘ geschildert werden, schildern Eltern ‚ohne Migrationshintergrund‘ entweder klassistische Diskriminierung oder keine. Dies kann auf die machtvolle (Re-)Produktion diskursiver Wissensbestände in der Institution Kindertagesstätte als Fortschreibungsraum hegemonialer Verhältnisse zurückgeführt werden, welche aufgrund natio-ethno-kultureller Zuschreibungen vom *weißen* (privilegiert-positionierten) Subjekt abweichende Subjektpositionen als defizitär konstruiert und verbesondert. Auch am Phänomen der Legitimierung ‚guter Elternschaft‘ über Sprachkompetenzen wird das Wirken einer dominanten Institutionsperspektive sichtbar, welche mittels ihrer pädagogischen Fachkräfte eine normative Monolingualität durchsetzt und durch diese über Partizipations(un)fähigkeit der Subjekte im Diskurs entscheidet. Die machtvolle Subjektpositionierung privilegierter und marginalisierter Subjekte geht einher mit deren Wirk(ohn)mächtigkeit, welche marginalisiert-positionierte Subjekte entweder akzeptieren (wie die Mutter Li), oder durch (Selbst-)Ermächtigung zu überwinden versuchen, wie die Fälle der Mütter Zada und Jasna zeigen. Die Markierung der marginalisierten Position führt weiterhin zu einer Verantwortlichkeitsübertragung vom privilegiert-positionierten Subjekt (Kita-Fachpersonal) auf das marginalisiert-positionierte Subjekt, welches die Eltern ‚mit Migrationshintergrund‘ darstellen. Diese übernehmen im Sinne der (Mehr-)Sprachigkeitsentwicklung ihrer Kinder Initiativen und Verantwortungen, welche eigentlich dem pädagogischen Fachpersonal obliegen, wovon diese auch teilweise selbstverständlich ausgehen. Eine Markierung der marginalisierten Subjektposition im Zusammenhang mit Verantwortlichkeitsübertragung lässt sich auch bei Eltern ‚ohne Migrationshintergrund‘ ausmachen, allerdings auf Grundlage von Zuschreibungen, welche auf der beruflichen Expertise der Fachkräfte (und somit auf klassistischen Differenzordnungen der dominanten Institutionsperspektive) beruhen. Dass Exklusionsmechanismen der Bestätigung der eigenen (privilegierten) Subjektposition im Rahmen hegemonialer Differenzverhältnisse dienen, wobei nur die marginalisierte Subjektposition markiert wird, spiegelt sich in den Aussagen der pädagogischen Fachkräfte, welche die Eltern entlang natio-ethno-kultureller und -lingualer Differenzlinien konstruieren, und ihre eigene Subjektposition nicht hinterfragen, wie vor allem in den Äußerungen der

Erzieherin Susanne deutlich wird.

5. Fazit und Ausblick

Die dominante Institutionsperspektive und deren Auswirkungen auf die (Un-)Möglichkeit von Partizipation der Akteur:innen durch Subjektivierungs- und Zuschreibungsprozesse, welche für den schulischen Kontext beforscht und belegt ist, zeigt sich ebenso im frühpädagogischen Bereich: Pädagogische Verhältnisse sind hegemoniale Verhältnisse (vgl. Dirim, 2014), in welchen die Pädagog:innen in der machtvollen Position sind, über Angebote zu entscheiden, migrationsgesellschaftliche Verhältnisse zu (de-)thematisieren, Zugehörigkeiten zu definieren, zu kategorisieren und Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu (re-)produzieren. Um im institutionellen Bildungskontext eine ‚anschlussfähige‘ Sprachkompetenz (im Sinne einer dominant-mehrheitssprachlichen) zu bewirken, liegt der institutionale Fokus auf dem von der Norm Abweichenden, welcher als defizitär konstruiert wird. Vermeintliche sprachliche Barrieren zu überwinden, um ‚schulfähiges Deutsch‘ zu fördern, gilt als pädagogisches Ziel, was auf einem bildungspolitischen Verständnis von Vergleichbarkeit zum Ermessen von Leistungsfähigkeit basiert. Dies beeinflusst über die Kinder hinaus gleichwohl die Zusammenarbeit mit deren Familien, wie die Untersuchung verdeutlicht. Die Analyse zeigt, dass die Verbesonderung mehrsprachiger Familien nicht erst mit Schuleintritt der Kinder beginnt, sondern sich bereits in der Zusammenarbeit mit Familien ‚mit Migrationshintergrund‘ im frühpädagogischen Kontext äußert. Für Anschlussforschungen könnten daher folgende Fragen relevant gesetzt werden: Welche Konsequenzen hat die Feststellung machtvollen Wirkens der Institution Kindertagesstätte im DaF/Z-Kontext für die Zusammenarbeit von Eltern und Kita-Fachpersonal aus migrationspädagogischer Perspektive? Inwiefern könnten die Ergebnisse der Untersuchung für den DaF/Z-Kontext fruchtbar gemacht werden? Mecheril (2021) stellt in seinen Ausführungen zu den Auswirkungen der Differenzen einer Migrationsgesellschaft (auf Schule) fest, dass es, um der Reproduktion rassistischer Deutungsmuster entgegenzuwirken, zunächst wichtig sei, ein Bewusstsein für diese zu haben (ebd.). Mit diesem Beitrag wird das Bewusstsein für institutionale Machtverhältnisse in der Kindertagesstätte der Migrationsgesellschaft ausgebaut. Gemäß einer der von Mecheril angeführten grundlegenden Fragen der Migrationspädagogik könnten sich weitere Untersuchungen mit Ansätzen und „Möglichkeiten der Veränderung und Schwächung nation-ethno-kultureller Zugehörigkeitsordnungen“ (Mecheril, 2010, S. 15) befassen – etwa in Form von Schulungen, Weiterbildungen und Initiativen, welche im DaF/Z-Kontext ein Bewusstsein

für bestehende institutionale Machtverhältnisse in der Kindertagesstätte der Migrationsgesellschaft schaffen – und durch eine Sensibilisierung der Akteur:innen gezielt zur Ermächtigung von Personen in marginalisierter Subjektposition beitragen, damit sich die Erfahrungen von Eltern und Familien, welche im Kita-Kontext entlang rassistischer Differenzlinien kategorisiert werden, zukünftig nicht mehr in einem Satz wie dem der Mutter Jasna zusammenfassen lassen: „Also wir haben eigentlich relativ viel hinter uns, ja“ (Jasna, 2022, Z. 198f. [VII]).

Literatur

- Akbaba, Yalız; Bello, Bettina & Fereidooni, Karim (Hrsg.). (2022). *Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29043-6_12
- Amrhein, Bettina & Heinemann, Alisha M. B. (2019). Borderlands – Zwischen Inklusions- und Migrationspädagogik oder warum Rassismus nicht ent-nannt werden darf. In Alisha M.B. Heinemann & Natascha Khakpour (Hrsg.), *Pädagogik sprechen: Die sprachliche Reproduktion gewaltvoller Ordnungen in der Migrationsgesellschaft* (S. 169–188). Berlin: J. B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04963-6_11
- Betz, Tanja & Bischoff, Stefanie (2018). Machtvolle Zuschreibungen ‚guter‘ Elternschaft. *Sozial Extra*, 42 (3), 38–41. <https://doi.org/10.1007/s12054-018-0037-z>
- Betz, Tanja; Bischoff, Stefanie; Eunicke, Nicoletta; Kayser, Laura B. & Zink, Katharina (2017). *Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. <https://doi.org/10.1007/s42278-019-00038-7>
- Bourdieu, Pierre (1990). *Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Wien: Braumüller.
- Braband, Janne (2019). *Mehrsprachigkeit in der Frühpädagogik. Subjektive Theorien von Eltern und Kitafachkräften vor dem Hintergrund migrationsgesellschaftlicher Ordnungen*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.3224/zem.v1i2.08>
- Breuer, Franz; Muckel, Petra & Dieris, Barbara (2019). *Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis* (4. Auflage). Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22219-2>

- Bücken, Susanne; Streicher, Noelia; Velho, Astride & Mecheril, Paul (2020). *Migrationsgesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse in Bildungssettings: Analysen, Reflexionen, Kritik*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28821-1>
- Chamakalayil, Lalitha; Ivanova-Chessex, Oxana; Leutwyler Bruno & Scharathow, Wiebke (2022). Einleitende Gedanken zum Verhältnis von Familien und pädagogischen Institutionen. In Lalitha Chamakalayil, Oxana Ivanova-Chessex, Bruno Leutwyler & Wiebke Scharathow (Hrsg.), *Eltern und pädagogische Institutionen. Macht- und ungleichheitskritische Perspektiven* (S. 7–17). Weinheim, Basel: Beltz. DOI: 10.25656/01:29141
- Daase, Andrea (2018). *Zweitsprachsozialisation in den Beruf. Narrative Rekonstruktion erwachsener Migrant*innen mit dem Ziel einer qualifizierten Arbeitsaufnahme*. Münster, New York: Waxmann.
- De Houwer, Anne (2022). Entwicklung von Mehrsprachigkeit: Kindheit und frühe Jugend. In Csaba Földes & Thorsten Roelcke (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit* (S. 317–338). Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110623444>
- Dhawan, Nikita (2014). Sprache, Gewalt und Repräsentation. Vortrag im Rahmen der *Fachtagung „Deutsch als Zweitsprache. Emanzipation, Ermächtigung und Gewalt?“*. Verfügbar unter: https://www.youtube.com/watch?v=TNX_QXxPThg [21.07.2024].
- Dirim, İnci & Pokitsch, Doris (2018a). Neolinguizistische Praxen. In Kersten Sven Roth, Karen Schramm & Jürgen Spitzmüller (Hrsg.), *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST)* 93, 13–31.
- Dirim, İnci & Pokitsch, Doris (2018b). Eine Zweitsprache lernen – eine Zweitsprache sprechen. Zum Problem und zum Umgang mit der Herstellung von Nichtzugehörigkeit durch Deutschförderung. In Ruprecht Mattig, Miriam Mathias & Klaus Zehbe (Hrsg.), *Bildung in fremden Sprachen? Pädagogische Perspektiven auf globalisierte Mehrsprachigkeit* (S. 59–79). Bielefeld: transcript. DOI: 10.14361/9783839436882-003
- Dirim, İnci (2016). Sprachverhältnisse. In Paul Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 311–325). Weinheim, Basel: Beltz.
- Dirim, İnci; Castro Varela, Maria do Mar; Heinemann, Alisha M. B.; Khakpour, Natascha; Pokitsch, Doris & Schweiger, Hannes (2016). Nichts als Ideologie? Eine Replik auf die Abwertung rassismuskritischer Arbeitsweisen. In Maria do Mar Castro Varela & Paul

- Mecheril (Hrsg.), *Die Dämonisierung der Anderen: Rassismuskritik der Gegenwart* (S.85–96). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839436387-001>
- Dirim, İnci (2014). *Subjektivierungseffekte des Fachgebietes Deutsch als Zweitsprache*. Verfügbar unter: https://www.youtube.com/watch?v=Ntf_Dt9SO_M [10.10.2022].
- Dirim, İnci & Mecheril, Paul (2010). Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In Paul Mecheril, Maria do Mar Castro Varela, İnci Dirim, Annita Kalpaka & Claus Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 99–120). Weinheim: Beltz.
- Fereidooni, Karim (2016). *Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen: Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13616-1>
- Flick, Uwe (2011). *Triangulation: Eine Einführung* (3., aktualisierte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gomolla, Mechthild (2015). Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem. In Rudolf Leiprecht & Anja Steinbach (Hrsg.), *Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken* (Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch, Band 1) (S. 193–219). Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik.
- Gouma, Assimina (2020). *Migrantische Mehrsprachigkeit und Öffentlichkeit: Linguizismus und oppositionelle Stimmen in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30869-8>
- Höhme-Serke, Evelyne; Ansari, Mahdokht; Krause, Anke; Lindemann, Ulla; Richter, Sandra & Wagner, Petra (2016). *Die Zusammenarbeit mit Eltern vorurteilsbewusst gestalten*. Berlin: wamiki.
- Kallfaß, Annika (2022). *Interaktion zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Eltern in der Kindertagesstätte: Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Praxis*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-36189-1>
- Knappik, M & Thoma, Nadja (2015). Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis. Eine Einführung. In Thoma, Nadja & Knappik, M (Hrsg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis* (S. 9–24). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839427071>
- Kuhn, Melanie (2018). Zwischen Einschluss und Ausschluss. Diskursive Erzeugungen der

- anderen Eltern in der schweizerischen Kindertagesbetreuung. In Thon, Christine; Menz, Margarete; Mai, Miriam & Abdessadok, Luisa (Hrsg.), *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften* (S. 75–92). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19451-2>
- Kühn, Susanne (2014). *Zusammenarbeit mit Familien mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren unter Berücksichtigung kultureller Diversität*. Kita-Fachtexte. Verfügbar unter: <https://www.kita-fachtexte.de/de/fachtexte-finden/zusammenarbeit-mit-familien-mit-kindern-in-den-ersten-drei-lebensjahren-unter-beruecksichtigung-kultureller-diversitaet> [24.10.2022].
- Marchman, Virginia A.; Bermúdez, Vanessa N.; Bang, Janet Y. & Fernald, Anne (2020). Off to a good start: Early Spanish-language processing efficiency supports Spanish- and English-language outcomes at 4½ years in sequential bilinguals. *Developmental science*, 23 (6), 1–16. <https://doi.org/10.1111/desc.12973>
- Mecheril, Paul (2021). *Prof. Dr. Paul Mecheril zu den Auswirkungen der Differenzen einer Migrationsgesellschaft auf Schule*. Verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=Wk3bGGWfr4M> [14.11.2022]
- Mecheril, Paul (2016). Migrationspädagogik – ein Projekt. In Mecheril, P. (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 8–30). Weinheim, Basel: Beltz.
- Mecheril, Paul (2010). Migrationspädagogik: Hinführung zu einer Perspektive. In Paul Mecheril, Maria do Mar Castro Varela, İnci Dirim, Annita Kalpaka & Claus Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (7–20). Weinheim: Beltz.
- Pokitsch, Doris (2022). *Wer spricht? Sprachbezogene Subjektivierungsprozesse in der Schule der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37812-7>
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.). (2011). *Der Sächsische Bildungsplan – ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege*. Verfügbar unter: <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/17450> [24.06.2022].
- Settinieri, Julia (2011). Soziale Akzeptanz unterschiedlicher Normabweichungen in der L2-Aussprache Deutsch. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 16 (2). Empirische Methoden und Ergebnisse in der Fremdsprachenforschung.

- [Themenschwerpunkt], 66–80. Verfügbar unter: <https://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/12351/1/zif-2397-settinieri.pdf> [15.05.2024].
- Sierens, Sven; Slembrouck, Stef; Van Gorp, Koen; Agirdag, Orhan & Van Avermaet, Piet (2019). Linguistic interdependence of receptive vocabulary skills in emergent bilingual preschool children: Exploring a factor-dependent approach. *Applied Psycholinguistics*, 40 (5), 1269–1297. DOI: 10.1017/S0142716419000250
- Simon, Nina (2021). *Wissensbestände (be)herrschen(d) – Zur (Un)Möglichkeit herrschaftskritischer (Deutsch)(Hochschul)Didaktik*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32674-6>
- Sozialgesetzbuch (SGB VIII) Aachtes Buch. Kinder- und Jugendhilfe*. Verfügbar unter: <https://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbviii/22.html> [14.11.2022].
- Strauss, Anselm & Corbin, Juliet M. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Thoma, Nadja (2018). *Sprachbiographien in der Migrationsgesellschaft: Eine rekonstruktive Studie zu Bildungsverläufen von Germanistikstudent*innen*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839443019>
- Thon, Christine (2022). Kindertagesstätte als pädagogische Sphäre und Familie als ihr konstitutives Außen. In Lalitha Chamakalayil, Oxana Ivanova-Chessex, Bruno Leutwyler & Wiebke Scharathow (Hrsg.), *Eltern und pädagogische Institutionen. Macht- und ungleichheitskritische Perspektiven* (S. 20–36). Weinheim, Basel: Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:29141>

Kurzbiografie der Beitragenden

Alexandra Rösner hat Skandinavistik an der Humboldt-Universität zu Berlin und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache am Herder-Institut studiert. Sie war bisher als Lehrbeauftragte an der Universität Leipzig und der Háskoli Íslands in Reykjavík sowie in der Fachberatung des Bundesprogrammes *Sprach-Kitas* tätig. Seit November 2023 promoviert sie zum Thema „Literacy-Projekte in der Elementarpädagogik“. Ihre Forschungsschwerpunkte sind migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit, Didaktik des Deutschen als Zweitsprache im Elementarbereich und Migrationspädagogik.