

Chancengerechtigkeit und Integration durch frühkindliche Bildung? Einblicke in Fördermöglichkeiten für junge Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund

Schloss Osnabrück, Vorlesung vom 12. Juni 2012

Prof. Dr. Doris Edelmann, Institut Bildung und Gesellschaft, Pädagogische Hochschule St.Gallen / CH

Einleitung

Ich werde die heutige Vorlesung mit einem Zitat des amerikanischen Philosophen und Pädagogen John Dewey (1915/2001, p. 5) beginnen, das aus seiner Publikation „The School and Society“ stammt, die er vor rund einhundert Jahren verfasste: „What the best and wisest parent wants for his own child, that must the community want for all of its children. Any other ideal for our schools is narrow and unlovely; acted upon, it destroys our democracy.“ Mit diesem Zitat bringt John Dewey deutlich seine Ansicht zum Ausdruck, dass sich auch die *Gesellschaft* dafür einsetzen muss, dass *allen Kindern* die beste Bildung zukommt, die möglich ist. Und unter dieser besten Bildung verstand er eben diejenige, welche die weisesten Eltern ihren eigenen Kindern zukommen lassen.

Unbestritten ist Deweys Desiderat bis in die heutige Zeit hinein aktuell, ist doch in unserer (post-)modernen wissensbasierten Gesellschaft eine gute Bildung geradezu die Bedingung für die individuelle Entwicklung, für die Realisierung persönlicher Lebenschancen, die soziale Teilhabe, den gesellschaftlichen Zusammenhalt sowie die wirtschaftliche Prosperität – alles Voraussetzungen für demokratische Strukturen. Dabei verstand Dewey unter Demokratie nicht ausschliesslich eine Regierungsform, sondern vielmehr eine Lebensform per se – eine Grundeinstellung des menschlichen Miteinanders. Und er plädierte dafür, dass Erziehung und Bildung mit Demokratie verwoben sein müssten, sofern eine Gesellschaft nicht lediglich ihren Fortbestand, sondern vielmehr ihren Wandel zum Besseren anstreben würde. Und diesen Wandel zum Besseren streben wir in den heutigen Gesellschaften sicher an, wobei Bildung längst als eine Schlüsselkomponente dafür verstanden wird.

Spätestens seit den Veröffentlichungen der Ergebnisse von internationalen Leistungsstudien wie PISA oder IGLU ist es jedoch erneut ins Bewusstsein der Gesellschaft und der Wissenschaft getreten, dass noch längst nicht allen Kindern die beste Bildung zukommt und die angestrebte Chancengerechtigkeit in den deutschsprachigen Ländern Europas bislang unerreicht geblieben ist. Vielmehr hängen in Deutschland – ebenso in der Schweiz und in Österreich –, die Bildungschancen besonders eng mit der Bildungsnähe der Herkunftsfamilie zusammen, weshalb Kinder aus sozial benachteiligten Familien – darunter sehr viele mit Migrationshintergrund – besonders häufig von der Tatsache betroffen sind, dass sie ihre Fähigkeiten und Talente nicht maximal entfalten können, da ihnen *nicht* die beste Bildung *weisester* Eltern zukommt. Dies führt bereits in der frühen Kindheit zu ungleichen Startchancen, die in einem Widerspruch zur demokratischen Grundidee von Chancengerechtigkeit liegen (z.B. Edelmann, 2010a). ‘Auf den Anfang kommt es an‘ lautete daher auch das Credo des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (z.B. 2007). Und es gewann in den letzten Jahren zunehmend und anhaltend an bildungspolitischer und wissenschaftlicher, insbesondere auch erziehungswissenschaftlicher Bedeutung.

1. Frühkindliche *Integration, Bildung, Betreuung und Erziehung (FIBBE)*

Im Zusammenhang mit dem Wandel von der frühkindlichen Betreuung und Erziehung hin zu den aktuellen expliziten Ansprüchen, dass Kinder in Kitas auch Bildung erfahren, kann von einem Paradigmenwechsel gesprochen werden. Bezogen auf junge Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund werden diese Ansprüche zudem um eine integrationspolitische Dimension erweitert. Von frühkindlichen Einrichtungen wird nämlich zunehmend erwartet, dass sie integrative Prozesse von jungen Kindern und ihren Familien mit Migrationshintergrund in die Mehrheitsgesellschaft unterstützen. Die Teilnahme an frühkindlicher Bildung von Kindern mit Migrationshintergrund soll folglich dazu beitragen, dass sie und ihre Eltern bereits im Vorschulalter Kontakte zu pädagogischen Einrichtungen und zum pädagogischen Fachpersonal sowie zu einheimischen Familien und deren Kindern aufbauen können (vgl. Edelmann 2010a; 2012).

Damit die angestrebten Integrationsprozesse gelingen können, sind allerdings drei Bedingungen zu erfüllen. *Erstens* muss die Integration von jungen Kindern mit Migrationshintergrund immer auch als Familienprojekt verstanden werden, *zweitens* ist Integration ein wechselseitiger Austauschprozess, der die gesamte Bevölkerung eines Landes betrifft, also bereits ansässige sowie zugewanderte Personengruppen, und *drittens* bedingt Integration, dass Kinder und ihre Familien mit Migrationshintergrund eine über die juristische und ökonomische Gleichstellung hinausgehende gesellschaftliche Anerkennung ihrer kulturellen und sprachlichen Kompetenzen erfahren müssen (vgl. Mecheril & Plöber, 2009). Dies verdeutlicht insbesondere, dass sich frühe Förderung, „die sich einem integrativen Bildungsauftrag in einer Einwanderungsgesellschaft verpflichtet fühlt, nicht auf Sprachförderung reduzieren“ (Diehm, 2008, S. 209) lässt. Darüber hinaus soll die Chancenförderung und Integration von jungen Kindern mit Migrationshintergrund den gesellschaftlichen Zusammenhalt fördern und zur Stärkung des Humankapitals beitragen, indem eine gut ausgebildete innovative zukünftige Generation im Sinne produktiver Arbeitskräfte heranwächst, die unabhängig von staatlicher Unterstützung agieren wird, was auf bildungspolitischer Ebene besonderes deutlich für Personen mit Migrationshintergrund eingefordert wird.

Dieser humankapitalistische Blick auf junge Kinder – auch solche ohne Migrationshintergrund – wird aus sozialwissenschaftlicher Perspektive durchaus kritisch beleuchtet. So plädiert beispielsweise Peter Büchner (2008), stellvertretend für andere Sozialwissenschaftler/innen, dass die Perspektive, junge Kinder mit „ganz unterschiedlichen Lebensvoraussetzungen und Lebensperspektiven [...] pauschal als Arbeitsbürger der Zukunft und als Objekt eines verengten sozialinvestiven Denkens und Handelns“ (S. 184) zu betrachten, klar zurück zu weisen sei.

Die verschiedenen Dimensionen und Aspekte von Integration, welche die gesellschaftlich relevanten Bereiche umfassen, lauten in Anlehnung an Esser (2006) wie folgt: Integration betrifft strukturelle Aspekte wie Rechte, Bildung und Einkommen, wobei „Bildung als wichtige Grundlage für Arbeitsmarkterfolg und individuellen Wohlstand eine zentrale Rolle einnimmt“ (Stanat & Segeritz, 2009, S. 141). Sie umfasst kulturelle Aspekte wie Wissen, Fertigkeiten, Beherrschung der lokalen Landessprache und den Lebensstil. Weiterhin soziale Aspekte wie Freundschaften, Familien und Heirat sowie emotionale Aspekte wie Identität, Solidarität und Werte. Insgesamt lässt sich der Verlauf des Integrationsprozesses letztlich daran erkennen, inwiefern die Ausprägungen dieser Dimensionen zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund gleichmässig verteilt respektive überschneidend sind (vgl. Stanat & Segeritz, 2009, S. 142).

2. Familien mit Migrationshintergrund

Da im Rahmen dieser Vorlesung der Fokus auf Familien mit Migrationshintergrund gerichtet wird, ist es wichtig zu klären, dass dies sehr wohl im Bewusstsein geschieht, dass es sich dabei um eine heterogene Bevölkerungsgruppe handelt, die sich bezüglich folgender Merkmale unterscheiden kann (vgl. Herwartz-Emden, Schurt & Waburg, 2010, S. 23f.):

- ihrer Migrationserfahrungen, -gründe und -ziele
- ihrem aufenthaltsrechtlichen Status
- ihren nationalen und ethnischen Hintergründen
- ihrer Sprache(-n)
- ihren Bildungshintergründen und -erwartungen
- ihrer religiösen Orientierungen
- ihren Ressourcen und Motive
- dem Ausmass ihrer sozialen Integration
- ihrer gesellschaftlichen Position

Damit wird auch deutlich, dass ein Migrationshintergrund an sich nicht prinzipiell auf einen Unterstützungsbedarf verweist bzw. Probleme im Bildungssystem bedeutet. In der Regel sind Familien mit Migrationshintergrund allerdings dann auf Unterstützung angewiesen, wenn die Eltern über einen geringen Bildungshintergrund und/oder geringe ökonomische Ressourcen verfügen, in sozial wenig privilegierten Verhältnissen leben und/oder nur in geringem Ausmaß in die lokale Gesellschaft integriert sind (vgl. Leseman, 2008; Friedrich & Siegfried, 2009).

Ein Einblick in die deutsche Bevölkerungsstatistik verdeutlicht, dass in Deutschland aktuell rund jedes dritte Kind unter sechs Jahren einen Migrationshintergrund aufweist. Dabei wird mit der Bezeichnung ‚mit Migrationshintergrund‘ der Tatsache entsprochen, dass eine enge Unterscheidung zwischen ‚Ausländer/innen‘ und ‚Deutschen‘ der sozialen Realität längst nicht mehr entspricht. Als Kinder mit Migrationshintergrund werden folglich Kinder bezeichnet, bei denen mindestens ein Elternteil keine deutsche Staatsangehörigkeit besitzt oder nicht in Deutschland geboren wurde (vgl. Achter Bericht über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland, 2010; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010).

2.1 Vorurteile und Stereotypen über Familien mit Migrationshintergrund

Wie eingangs erwähnt wurde, ist neben einer juristischen und ökonomischen Gleichstellung auch eine gesellschaftliche Anerkennung von Menschen mit Migrationshintergrund eine Bedingung für ihren Integrationsprozess. Im Zusammenhang von Familien mit Migrationshintergrund fällt jedoch auf, dass diese anerkennende Wahrnehmung im gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Diskurs häufig noch nicht gegeben ist: vielmehr kommen explizite Vorurteile und Stereotypen zum Ausdruck, die generalisierende Aussagen und Annahmen über defizitäre Sozialisations- und Bildungsbedingungen umfassen und den familiären Bildungsort von Familien mit Migrationshintergrund pauschalisierend dem Schlagwort ‚bildungsfern‘ zuweisen können (vgl. Hamburger & Hummrich, 2007).

Auf *typische Effekte*, die in der Zusammenarbeit mit Familien mit Migrationshintergrund wirksam werden können, verweist Leonie Herwartz-Emden (2000) basierend auf ihre langjährige Forschungstätigkeit im Kontext von Familien mit Migrationshintergrund. Sie bezeichnet sie als Paternalismus-, Ethnisierungs- und Kultureffekte sowie Gender- und Tabuisierungseffekte (ebd. S. 77). Die ersten drei dieser Effekte manifestieren sich eindrucksvoll in Diskursen, Konzepten und Berichten über Förderprogramme für junge Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund (vgl. Edelmann 2010a; 2012). So tragen etwa Paternalismuseffekte dazu bei, dass Familien mit Migrationshintergrund als „weniger entwickelt, weniger gebildet, weniger emanzipiert oder weniger frei“ (ebd. S. 79) dargestellt werden. Ethnisierungs- und Kultureffekte führen dazu, dass diesen Familien grundsätzlich Differenz und Fremdheit zugeschrieben werden und demzufolge Problemlagen verallgemeinernd mit kulturellen und religiösen Orientierungen dieser Familien begründet werden. Drittens führen Gendereffekte dazu, dass den Vätern und Müttern mit Migrationshintergrund oftmals feste Rollen zugeschrieben werden, die sich etwa im Bild eines dominanten Vaters und einer bildungsfernen Mutter abzeichnen können. Vor diesem Hintergrund weist Herwartz-Emden (2000, S. 77) darauf hin, dass „das Potenzial an solchen gesellschaftlichen Bildern [...] gepaart mit Empathie und Allmachtsvorstellungen bzw. Beherrschungsphantasien leicht in eine selbstüberschätzende Helfer-Haltung“ münden kann.

2.1.1 Diskursanalytische Rekonstruktion von politischen Leitbildern

Ein Beispiel für eine verallgemeinernde Über-Betonungen von Belastungen und Defiziten von Familien mit Migrationshintergrund stellt eine diskursanalytischen Rekonstruktion von politischen Leitbildern auf, die im Rahmen des „Educare Projekts“ unter der Leitung von Prof. Dr. Tanja Betz durchgeführt wurde. Das zugrunde liegende Dokument der Diskursanalyse ist der 8. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration von 2010. Wie in diesem Dokument Familien mit und ohne Migrationshintergrund dargestellt werden, wird mit der nachfolgenden Tabelle (vgl. Tab. 1) aufgezeigt (vgl. Bischoff & Betz, 2011, S. 35):

Alle Eltern (dt. Gesellschaft)	Eltern mit MH
<ul style="list-style-type: none"> • Aktiv 	<ul style="list-style-type: none"> • passiv
<ul style="list-style-type: none"> • unproblematische Sprachfähigkeiten 	<ul style="list-style-type: none"> • fehlende Sprachfähigkeiten
<ul style="list-style-type: none"> • Inanspruchnahme von Bildungs- und Betreuungsangeboten → keine Entwicklungsdefizite und daher integriert 	<ul style="list-style-type: none"> • keine Inanspruchnahme von Bildungsangeboten → Entwicklungsdefizite und daher nicht integriert
<ul style="list-style-type: none"> • unproblematische Lebenslagen 	<ul style="list-style-type: none"> • finanziell schwach, Leben in prekären sozialen Lagen
<ul style="list-style-type: none"> • gebildet → erziehungskompetent 	<ul style="list-style-type: none"> • ungebildet → fehlende Erziehungskompetenz
<ul style="list-style-type: none"> • motiviert 	<ul style="list-style-type: none"> • unmotiviert
<ul style="list-style-type: none"> • integriert 	<ul style="list-style-type: none"> • nicht integriert

Tab. 1: Diskursanalytische Rekonstruktion am Beispiel des 8. Berichts der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2010)

Für Sozialwissenschaftler/innen, Bildungsforscher/innen und Erziehungswissenschaftler/innen sind die Erkenntnisse von Leonie Herwartz-Emden ebenso wie von Tanja Betz überaus bedeutend, da sie verdeutlichen, dass mit der Sprache im Umgang mit Familien mit Migrationshintergrund mindestens so differenziert und professionell umgegangen werden muss wie mit den sozialwissenschaftlichen Methoden, die für empirische Untersuchungen eingesetzt werden.

2.2 Migrationshintergrund als eine Kategorie von Heterogenität

Über die Tatsache hinaus, dass es nicht *die* Familien mit Migrationshintergrund gibt und längst *nicht alle* durch Risiken und Belastungen gekennzeichnet sind, gilt es auch zu beachten, dass der sogenannte ‚Migrationshintergrund‘ nur *eine* Kategorie von Heterogenität ist und diesbezüglich Auswirkungen – positiv wie negativ – vor allem in Verbindung mit weiteren Dimensionen zum Tragen kommen können. Mit dem Konzept der ‚Intersektionalität‘ werden diese potenziellen Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Heterogenitätsdimensionen erfasst, wobei sich zeigt, dass Wechselwirkungen vor allem zwischen sozialer Schicht, kultureller Herkunft und Geschlecht zum Tragen kommen (z.B. Prengel, 2010). Die Beachtung dieser Wechselwirkungen kann entscheidend dazu beitragen, stereotype Verallgemeinerungen über soziale Gruppen wie ‚die Türken‘, ‚die Musliminnen‘ oder die ‚Spätaussiedler/innen‘ aufzubrechen und differenziert zu analysieren.

Interessant ist auch den Hinweis von Birgit Leyendecker (2012), dass bereits mit der Verwendung von Begrifflichkeiten eine Haltung gegenüber der Kategorie ‚mit Migrationshintergrund‘ zum Ausdruck gebracht werden kann. So weist sie darauf hin, dass beispielsweise mit dem Begriff ‚Differenz‘ vor allem die Herausforderungen von Verschiedenheit betont werden, während die Bezeichnungen ‚Vielfalt‘ und ‚Diversität‘ viel deutlicher auf die Potenziale gesellschaftlicher Heterogenität hinweisen. Es lohnt sich also, der Begriffsverwendung grösste Beachtung zu schenken, sollen Anerkennung und Respekt gegenüber jungen Kindern und ihren Familien mit Migrationshintergrund in Forschungsprojekten, Interventionskonzepten, bildungspolitischen Berichten oder Vorträgen zum Ausdruck gebracht werden.

3. Besuchsquoten von Kindern mit Migrationshintergründen in Kindertagesstätten

Aktuell haben in Deutschland nahezu alle Kinder spätestens im Alter von drei Jahren Zugang zu öffentlichen Bildungsangeboten. Die statistischen Kennwerte zeigen allerdings (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010, S. 47ff.), dass Kinder mit Migrationshintergrund prozentual etwas seltener eine Einrichtung besuchen als Kinder ohne Migrationshintergrund, wobei dieser Unterschied umso stärker ausgeprägt ist, je jünger die Kinder sind. So besuchen von den 0 bis 3-jährigen Kindern 18 % *ohne* respektive 8 % Kinder *mit* Migrationshintergrund eine familienexterne Betreuungseinrichtung, sei es eine Krippe oder einen Platz bei einer Tagesfamilie.

Bei den 3 bis 6 Jährigen nehmen 95 % ohne und 85 % der Kinder mit Migrationshintergrund eine familienexterne Betreuung in Anspruch. Die regionalen Disparitäten, die sich deutlich abzeichnen, beziehen sich sowohl auf Unterschiede zwischen einzelnen Städten und Stadtteilen, respektive auch zwischen Stadt und Land sowie West- und Ostdeutschland. Besonders beunruhigend ist der empirische Befund, dass junge Kinder aus sozioökonomisch schwächeren Familien mit einem niedrigeren Bildungsniveau – darunter auch aus Familien mit Migrationshintergrund – nicht nur einen eingeschränkten Zugang zur frühkindlichen Bildung erhalten, sondern auch häufiger an qualitativ schlechteren Angeboten teilnehmen (vgl. Edelmann, 2012).

Darüber hinaus zeigen die Analysen der Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010, S. 53), dass jedes dritte Kind, das zu Hause nicht Deutsch spricht, eine Einrichtung besucht, in der mehr als die Hälfte aller Kinder auch nicht Deutsch sprechen, was folglich die alltagsnahe Sprachförderung und Integration entscheidend beeinträchtigt.

3.1 Mögliche Zugangshindernisse

Vor dem Hintergrund der deutlichen Unterschiede in der Inanspruchnahme von familienergänzenden Betreuungsangeboten zwischen Familien mit und ohne Migrationshintergrund stellen sich insbesondere die folgenden beiden Fragen. *Erstens*, welches die Zugangshindernisse sind und zweitens, welches die Gründe sind, weshalb junge Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund häufiger Kitas mit einer schlechteren Qualität besuchen als Kinder ohne Migrationshintergrund.

Bezüglich der Zugangshindernisse kann in Anlehnung an Kathrin Ramsauer (2011) angenommen werden, „dass mehrere benachteiligende Faktoren zusammentreffen“, weil „es vorwiegend die Familien mit niedrigem Einkommen und geringer Bildung sind, die ihre Kinder nicht in vorschulische Einrichtungen schicken“ (S. 9). Weiterhin ist davon auszugehen, dass Zugangshindernisse daran liegen, dass es insgesamt zu wenig Betreuungsplätzen gibt und sich sozial schwächere Eltern weniger gut durchsetzen können, wenn es darum geht, einen ‚begehrten Platz‘ für ihr Kind zu ‚ergattern‘.

Weitere Gründe könnten fehlende Kenntnisse und Informationen darüber sein, was in Kitas gemacht wird oder weshalb es wichtig wäre, dass das eigene Kind eine solche vor dem Eintritt in die Schule besuchen würde, selbst wenn eine familiäre Betreuung sicher gestellt werden kann. Ebenso ist zu vermuten, dass „es konfessionelle und finanziellen Barrieren“ (Ramsauer, 2011, S. 9) gibt und nicht zuletzt kann es sein, dass die geringere Inanspruchnahme von Familien mit Migrationshintergrund auch darin liegt, dass „ihre Vorstellungen von guter Bildung, Betreuung und Erziehung nicht umgesetzt werden“, da „Einrichtungen auf die Wünsche der Eltern aus prekären sozialen Gruppen in geringerem Masse eingehen“ (Betz, 2010, S. 125) und diese Familien daher private Betreuungsmöglichkeiten vorziehen. Bezüglich der überzufälligen Beanspruchung von Kitas mit geringerer Qualität von Familien mit Migrationshintergrund sind sicher finanzielle Gründe zu nennen, andererseits haben diese Familien häufiger als andere keinen Zugang zu wichtigen Informationen bezüglich guter Alternativen, da sie seltener über soziale Netzwerke verfügen, in denen sie Empfehlungen und Meinungen austauschen könnten (vgl. Betz 2010, S. 127).

3.2 Familien mit Migrationshintergrund erreichen

In der wissenschaftlichen Expertise „Eltern mit Migrationshintergrund in die Sprachbildung einbeziehen“, die Susanne Kühn (2011) für das Deutsche Jugendinstitut verfasste, stellt sie die folgenden erfolgsversprechenden Massnahmen und Vorgehensweisen vor, mit denen insbesondere sozial benachteiligte Familien mit Migrationshintergrund erreicht werden können:

- Als grundlegende Voraussetzung ist eine wertschätzende und offene Haltung der pädagogischen Fachkräfte gegenüber allen Familien wichtig.

- Es zeigt sich, dass Familien mit Migrationshintergrund mit persönlichen Ansprachen oftmals besser erreicht werden können als mit schriftliches Informationsmaterial, da die Eltern zum Teil nicht genug Deutsch verstehen oder möglicherweise sogar Analphabeten sind.
- Hausbesuche können hilfreich sein, den Kontakt zu den Familien aufzubauen.
- Informationsveranstaltungen müssen Zielgruppen gerecht gestaltet werden (Was interessiert die Eltern wirklich? Wann haben sie Zeit dabei zu sein?)
- Es sollten auch niederschwellige Angebote vorhanden sein (informelle Austauschmöglichkeiten wie Elterncafés, die zu verschiedenen Tageszeiten stattfinden, z.B. in die Kita integriert).
- Sprachlich/national homogene und heterogene Gruppen für Informationsveranstaltungen einladen (überlegen, wann was Sinn macht).
- Kinderbetreuung sicherstellen, damit die Eltern an Informationsveranstaltungen teilnehmen können.
- Übersetzungen / Kulturvermittelnde einladen, damit eine echte Verständigung gewährleistet werden kann.
- Mögliche Ressourcen von Kulturvereinen und Migrationsgemeinschaften für den Kontakt mit den Eltern einsetzen.
- Eltern mit Migrationshintergrund nicht nur als Informationsempfänger/innen verstehen, sondern ihre Meinungen, Ansichten und Erwartungen abklären sowie auf ihre Fragen und Bedürfnisse eingehen.

4. Familie als Bildungsort junger Kinder

Familien repräsentieren in der Regel den primären Bildungsort und die entscheidende Rolle bei der generativen Weitergabe von Bildung „selbst wenn das Bildungsgeschehen in der Perspektive des weiteren Lebenslaufs zunehmend auch in anderen sozialen und kulturellen Kontexten und damit auch an anderen Bildungsorten stattfindet“ (Büchner, 2009, S. 155). Auch wenn in den bisherigen Erläuterungen die familienergänzenden Angebote im Zentrum standen, soll dies keinesfalls über die Tatsache hinwegtäuschen, dass insbesondere für junge Kinder die Familie in der Regel der bedeutendste Bildungsort ist und daher als wichtigste Sozialisationsinstanz gilt. Aufgrund der Bedeutung, die dem familialen Bildungsort als „einzige bildungsrelevante Sozialform“ zukommt, „in der Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsprozesse permanent ineinander übergehen“ (BMFSFJ, 2006, S. 123) wird im 12. deutschen Kinder- und Jugendbericht die Familie umfassender als „Bildungswelt“ (ebd.) bezeichnet. Dabei ist aus zahlreichen Untersuchungen über den Bildungserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund bekannt, dass bezüglich des Umfangs an bildungsrelevanten Ressourcen zwischen den einzelnen Familien maßgebliche Unterschiede bestehen, die entscheidend zum Bildungs(miss)erfolg von Kindern beitragen können (vgl. Edelmann, 2010; 2012).

Leseman (2008) verweist im Anschluss an seine umfassenden Analysen zum internationalen Forschungsstand über junge Kinder mit Migrationshintergrund auf die folgenden Faktoren, die zu Benachteiligungen führen können: „Armut, niedrige soziale Schicht, niedriger Bildungsstand der Eltern, ein nicht dem Mainstream entsprechender kultureller Hintergrund, besondere religiöse Traditionen und ein wenig von Bildungsgütern geprägter Lebensstil“ (S. 128). Diese Bedingungen können insbesondere in ihrer kumulativen Wirkung dazu führen, dass junge Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund weniger gut vorbereitet in die Schule übertreten als einheimische Kinder. Zudem besteht für viele Kinder und ihre Familien mit Migrationshintergrund das potenzielle

Risiko, dass sie von der Mehrheitsgesellschaft als ethnische Minderheit wahrgenommen und in diesem Zusammenhang „marginalisiert, diskriminiert und respektlos behandelt werden“ (Leseman 2008, S. 126).

4.1 Kapitaltheorie von Pierre Bourdieu

Einer der einflussreichsten Erklärungsansätze für die Reproduktion von Bildungsleistungen durch die Familie stammt vom französischen Soziologen Pierre Bourdieu (1982), der zwischen drei sogenannten *Kapitalien* unterscheidet, die den Bildungsort der Familie entscheidend mitprägen. Seine Erkenntnisse basieren auf seine empirischen Sozialstudien in der französischen Gesellschaft, sie sind aber auch für andere Gesellschaften von Relevanz (vgl. Edelmann, Schmidt & Tippelt, 2011).

Gemäss Bourdieu (1982) bestimmt das *ökonomische Kapital* wie Einkommen und Vermögen den finanziellen Spielraum, den eine Familie hat, folglich auch weitgehend ihre Wohn- und Lebensverhältnisse sowie die prinzipiellen Möglichkeiten, in Bildung zu investieren. Das *kulturelle Kapital* – darunter versteht Bourdieu (1982) allfällige Bildungstitel sowie den Besitz von Kulturgegenständen – unterstützt den Zugang zu gesellschaftlich wertvollen Positionen sowie zur Wertschätzung von Kunst und Bildung an sich. Das *soziale Kapital* wiederum bezieht sich auf das familiale Netzwerk und den Bekanntenkreis, mit denen die Familie in Kontakt steht und bei denen sie unter anderem in Bildungsfragen Beratung und Unterstützung finden können. Nach Bourdieu (1982) trägt die Ausprägung dieser drei Kapitalien zur Entwicklung einer dauerhaften Disposition bei, die sich als Fähigkeit äussert, sich in bestimmten Situationen auf eine bestimmte Art und Weise zu verhalten. Bourdieu (1982) bezeichnet sie als schichtspezifischen Habitus, der auch eine entscheidende Rolle für die bildungsbezogene Reproduktion spielt, da er die Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsweisen prägt, die von bestimmten sozialen Klassen bevorzugt werden. Dieser Habitus wird von einer Generation zur nächsten weitervermittelt und beeinflusst, was Kindern in der Familie beigebracht wird, welche Zugänge zu weiteren Bildungsorten eröffnet werden und in welchem Ausmass die Kinder vom Lernort Schule profitieren könne (vgl. auch Betz, 2010; Büchner, 2009).

Anders formuliert: Familien mit einem hohen Kapitalvolumen kennen sich im Bildungssystem aus, haben selber positive und umfassende Bildungserfahrungen gemacht, sie kennen die Strategien, die es braucht, damit die Schule erfolgreich durchlaufen werden kann und sie verstehen es, mit den pädagogischen Fachpersonen konstruktive Gespräche zu führen, sollte es Probleme geben mit ihrem Kind. Im Gegensatz dazu stehen solche Möglichkeiten für sozial benachteiligte Familien, also Familien mit geringeren Kapitalvolumen, deutlich weniger offen (vgl. Edelmann, Schmidt & Tippelt, 2011).

4.2 Forschung über Bildung in Familien mit Migrationshintergrund

Obschon also von einem wichtigen Einfluss des Bildungsortes der Familie auf den Bildungserfolg der Kinder auszugehen ist, sind Untersuchungen, die Einsichten in die Erfahrungen von Familien mit Migrationshintergrund, ihre Vorstellungen über Bildungsanregungen für junge Kinder, ihr Umgang mit der Sprachenvielfalt sowie ihre Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Zuschreibungen noch immer selten.

Zahlreiche Erkenntnisse liegen jedoch zur *Bildungsaspiration* von Familien mit Migrationshintergrund vor. Diesbezüglich verdeutlichen nationale und internationale Studien, dass Bildung für Eltern mit Migrationshinter-

grund unabhängig ihrer sozioökonomischen Verhältnisse ein überaus wichtiges Erziehungsziel ist, sie also über eine hohe Bildungsaspiration verfügen, oftmals sogar über eine höhere als Familien ohne Migrationshintergrund. Die in öffentlichen Diskussionen häufig geäußerte Klage über mangelndes Bildungsinteresse von Eltern mit Migrationshintergrund an der Bildung ihrer Kinder, ist folglich nicht haltbar (vgl. Biedinger et al. 2009; 2010). Allerdings zeigt sich, dass insbesondere sozial benachteiligte Familien die erforderlichen Ressourcen – oder Kapitalien, um es in der Sprache Bourdieus (1982) zu formulieren – oftmals fehlen, damit sie die hohen Bildungsziele für ihre Kinder realisieren können. Es ist also eher von einer „abstrakten Unterstützungsleistung“ (Hummrich, 2002, S. 17) der Eltern auszugehen, die sich „in der Befürwortung des Bildungsaufstiegs und einer moralischen Unterstützung der Kinder ausdrückt. Eine direkte Unterstützung, z.B. durch Hausaufgabenhilfe, kann in vielen Familien nicht geleistet werden“ (Karakaşoğlu, 2010, S. 34).

Weiterhin weisen die in Deutschland vorliegenden Studien über den Bildungsort von Familien mit Migrationshintergrund darauf hin, dass dort oftmals weniger Anregungen wie Puzzles legen, Vorlesen und Geschichten erzählen oder Anregungen wie singen oder basteln stattfinden, die sich positiv auf die kindliche Entwicklung auswirken würden, wie etwa Vergleichsstudien zwischen Familien mit deutscher und türkischer Herkunft von Nicole Biedinger und Kolleginnen (2009; 2010) zeigen.

Erkenntnisse zur Bedeutung des familialen Lernumfeldes liegen auch im Rahmen der sogenannten ‚EPPE‘-Studie (= Effective Provision of Preschool Education) vor, mit der in Großbritannien die soziale und kognitive Entwicklung von rund 3000 Kindern im Alter zwischen 3 und 7 Jahren longitudinal untersucht wurden (vgl. Sylva et al. 2010). Die Ergebnisse dieser Studie verdeutlichen unter anderem, dass es für eine positive kindliche Entwicklung vor allem auf die Bildungsanregungen in der Familie ankommt, wie spielerisches Kennenlernen des Alphabetes, regelmässiges Vorlesen und/oder Erzählen von Geschichten oder Zahlen kennen und Zählen lernen. Es wird somit deutlich, dass es durchaus möglich ist, den Bildungsort der Familie mit Hilfe eigentlich einfacher, für deutsche Mittel- und Oberschichtsfamilien sogar weitgehend als selbstverständlich zu bezeichnenden Anregungen zu unterstützen und damit letztlich die positive Entwicklung der Kinder zu fördern (vgl. Edelmann, 2010a; Ramsauer 2011). Im Folgenden werden Beispiele von Förderprojekten für junge Kinder und ihre Familien mit Migrationshintergrund und/oder aus sozial benachteiligten Verhältnissen aufgezeigt.

5. Förderansätze in der frühen Kindheit

Bestehende Fördermaßnahmen für junge Kinder und ihre Familien können vier verschiedenen Ansätzen zugeteilt werden (vgl. ausführlicher Edelmann, 2010a; 2012).

- **Kindzentrierte Förderung in der frühpädagogischen Einrichtung**

Diese Form der Förderung findet international am häufigsten statt. Die wichtigsten Angebote sind Sprachprogramme zur Förderung der lokalen respektive nationalen Landessprache, da ihre Beherrschung als Schlüssel zum Bildungserfolg verstanden wird. Etwas kritisch anzumerken gilt es, dass mit Ausnahme einzelner regionaler Projekte die Erstsprachen respektive Familiensprachen von jungen Kindern mit Migrationshintergrund weitgehend unbeachtet bleiben, was neben der Missachtung des sprachlichen Potenzials die Eltern davon ausschliesst, sich aktiv an der Sprachförderung ihrer Kinder zu beteiligen.

- **Elternzentriert: Beratungsstellen und informelle Treffen**

Dieser Ansatz umfasst vielfältige Programme, die nur indirekt auf die Förderung von jungen Kindern ausgerichtet sind. Im deutschsprachigen Raum sind vor allem Deutschkurse für Mütter und Väter weit verbreitet. Ebenfalls etabliert haben sich verschiedene Angebote, die den informellen Austausch zwischen Müttern (und Vätern) über Erziehungs- und Bildungsfragen unterstützen. Diese Treffen finden zum Teil in öffentlichen Räumen statt (z.B. Elterncafés) oder auch zu Hause bei den Müttern.

Kritisch anzumerken ist bei diesen Programmen, dass sie einerseits die Kontakte zwischen ansässigen und migrierten Familien kaum fördern und damit die erwünschten Integrationsprozesse nicht unterstützt werden. Zudem zeigen Metaanalysen über die Wirkungen solcher Programme (vgl. Leseman, 2008), dass sie nicht zu signifikanten Wirkungen auf die kognitive und sprachliche Entwicklung der Kinder führen. Allerdings bewirken sie positive Veränderungen in Bezug auf die Erziehungsbedingungen, was sicher auch beachtenswert ist.

- **Kind- und elternzentriert: Förderung in der häuslichen Umgebung**

Eine dritte Form von Förderprogrammen findet zu Hause in den Familien statt. Besonders bekannt sind diesbezüglich die Programme ‚Parents as teachers‘ ein Förderprojekt, das ab Geburt einsetzt, ‚Opstapje‘, das ursprünglich aus den Niederlanden stammt und für Kinder im Alter ab 18 Monaten konzipiert ist sowie das Programm ‚HIPPIY‘, das in Israel entwickelt wurde und sich an vier- bis sechsjährige Kinder richtet. Alle drei Programme basieren auf dem Grundprinzip, dass sozial benachteiligte Familien – in der Regel sind es die Mütter – von geschulten Hausbesucherinnen regelmässig zu Hause besucht werden, ca. alle ein bis zwei Wochen während rund 2 Jahren. Den Eltern werden dann verschiedene altersangemessene Anregungsmöglichkeiten gezeigt, welche die sprachlichen, kognitiven, motorischen und sozialen Kompetenzen ihrer Kinder fördern sollen. Parallel dazu können die Eltern an ca. 14-täglichen stattfindenden freiwilligen Gruppentreffen teilnehmen und sich mit anderen Vätern und Müttern austauschen. Verschiedene Evaluationen von solchen Projekten verweisen auf positive Effekte, die sich allerdings nach Ende der Programme wieder etwas abschwächen können, wenn keine weiterführende anschlussfähige Förderung stattfindet (z.B. Friedrich & Siegert, 2009; Springer, 2011).

Der kritische Punkte bei diesen Projekten ist sicher, dass die Kinder aufgrund der Tatsache, dass sie zu Hause gefördert werden, weder Kontakte zu anderen Kindern haben – was die Integrationsmöglichkeiten beeinträchtigt – noch Erfahrungen in vorschulischen pädagogischen Settings sammeln können. Darüber hinaus ist die Förderung der deutschen Sprache kaum möglich, was jedoch für den weiteren Bildungserfolg von entscheidender Bedeutung wäre.

- **Kind- und elternzentriert**

Vor dem Hintergrund der durchaus kritischen Aspekte der oben genannten Ansätze, gilt es zu betonen, dass insbesondere die Implementierung von Fördermaßnahmen unterstützt werden sollte, welche die oben genannten Ansätze verbinden oder zumindest vernetzen, da, „ein auf Bildung in einer Betreuungseinrichtung ausgerichtetes Konzept, kombiniert mit Bemühungen, die Eltern zu beteiligen, zu bilden und zu unterstützen, am effektivsten ist“ (Leseman, 2008, S. 132).

Als positives Beispiel sind diesbezüglich die sogenannten ‚Early Excellence Centres‘ zu nennen, die in Großbritannien bereits Mitte der 1990er Jahre implementiert wurden und in Deutschland, als ‚Familienzentren‘ bezeichnet, zunehmend auf- und ausgebaut werden. Diese Zentren bieten integrierte Leistungen für Kinder *und* ihre Eltern an, die von Kindertagesstätten und Programmen zur Elternbildung bis hin zu gesundheitlichen Vorsorgeangeboten reichen. Auch das Projekt ‚Rucksack Kita‘, das speziell für Familien mit Migrationshintergrund ent-

wickelt wurde (z.B. Springer 2011, S. 494), bezieht sich auf die parallele Förderung von Eltern und ihren Kindern. Das primäre Ziel dieses Projektes besteht darin, Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahren gleichzeitig in ihrer Erst- und Zweitsprache zu fördern. Die Mütter werden für die Förderung ihrer Kinder in der Familiensprache in speziellen Kursen geschult. Danach können sie die Sprachförderung zu Hause eigenverantwortlich weiterführen. Wegweisend ist ebenfalls das Hamburger Projekt FLY, das sich an Kinder und Eltern an der Nahtstelle des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule richtet, bei dem Eltern und Lehrkräfte die Förderung der Schreib- und Lesekompetenzen des Kindes gemeinsam unterstützen (Elfert & Rabkin, 2009).

Aktuell wird in Deutschland das Bundesprogramm ‚Elternchance ist Kinderchance – Elternbegleitung der Bildungsverläufe der Kinder‘ durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (= BMFSFJ) lanciert. Es beinhaltet die Ausbildung von rund 400 Elternbegleiterinnen, die Eltern aktuelles Wissen über Bildungsmöglichkeiten vermitteln. Zudem werden an 100 Modellstandorten die lokalen Angebote vernetzt und es wird damit insbesondere versucht, bildungsferne Familien zu erreichen (vgl. www.elternchance.de).

Kritisch anzumerken ist, dass diese umfassenden Förderprogramme bislang nur an gewissen Standorten – vor allem in Städten – angeboten werden und vielen Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund aufgrund dieser regionalen Disparitäten eine Teilnahme nicht möglich ist. Oder anders formuliert: Es spielt für Kinder also nicht nur eine Rolle, in welche Familie sie geboren werden, sondern auch wo ihre Familie lebt. Je nachdem können junge Kinder und ihre Familien von familienergänzenden Förderchancen profitieren oder eben nicht.

5.1 Anforderungen an die Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte

Der stark geförderte Ausbau von Kindertagesstätten führt dazu, dass die Einrichtungen zunehmend von jüngeren, aber ebenso von sprachlich und kulturell heterogeneren Kindergruppen besucht werden. Dies führt unter anderem auch zu neuen Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte bezüglich der Zusammenarbeit mit den Eltern. Aufgrund der eingangs dargelegten Erwartungen, dass pädagogische Fachkräfte auch dazu beitragen sollen, die gesellschaftliche Integration von Familien mit Migrationshintergrund zu unterstützen und damit einen Beitrag zur Chancengerechtigkeit zu leisten, müssen die Fachkräfte im Rahmen ihrer Aus- und Weiterbildung sehr gut darauf vorbereitet werden, dass sie in ihren Einrichtungen professionell auf die kulturelle und soziale Vielfalt der Kinder und ihrer Eltern eingehen können.

Borge, Döge und Kärtner (2011) zeigen in ihrer Wiff-Expertise namens ‚Kulturelle Vielfalt bei Kindern in den ersten drei Lebensjahren – Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte‘ unter anderem am Beispiel von pädagogischen Schlüsselsituationen wie Eingewöhnung, Schlafen, Essen oder Sprachförderung auf, wie scheinbar selbstverständliche Praktiken kulturell geprägt sind und die vorhandenen Unterschiede zu Irritationen, Unverständnis oder sogar Konflikten zwischen Eltern und Fachkräften führen können. Oder anders formuliert: Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass das, was für die (west)deutsche Mittelschicht passend ist für alle anderen Gesellschaftsgruppen selbstverständlich ist oder als einzige richtige Art und Weise, mit jungen Kindern umzugehen, verstanden werden kann (vgl. ebd., 2011, S. 8f.).

Eine reflektierte Haltung bezüglich der migrationsbedingten Heterogenität von Kindern und Eltern ist daher für pädagogische Fachkräfte als entscheidendes Element ihrer pädagogischen Professionalität zu verstehen. Sie bedingt einerseits Wissen und Interessen über die verschiedenen Hintergründe der Kinder und ihrer Familien,

andererseits die Entwicklung sowie den Einsatz von Curricula, die der heterogenen Vielfalt entsprechen. Die Anforderungen an die Kompetenzen der Fachkräfte in den Kitas werden also zunehmend ähnlicher wie diejenigen, die im Kontext der migrationsbedingten Heterogenität seit langem für Lehrpersonen eingefordert werden (vgl. Edelmann, 2008).

Für pädagogische Fachkräfte bedeutet die zunehmende Heterogenität der Kinder in den Kitas auch, dass sie ihre pädagogischen Anregungen reflektieren. So zeigt beispielsweise der Pädagoge Frithjof Grell (2010) in einer kritischen, bildungshistorischen Betrachtung über das ‚Selbstbildungskonzept‘ in der Elementarpädagogik auf, dass damit gerade *diejenigen* Kinder erheblich benachteiligt werden könnten, die am meisten auf Unterstützung, gezielte Anregungen und aktive Hilfe angewiesen wären und dieses pädagogische Arrangement sogar zur Verstärkung von ungleichen Bildungsvoraussetzungen beitragen kann, anstatt sie auszugleichen, da „auch die Fähigkeit des Kindes zur Selbstbildung [...] ein Potenzial ist, das sich nicht von selbst ausbildet, sondern mit Hilfe der sozialen Umwelt entwickelt und herangezogen [...] werden muss“ (Grell, 2010, S. 163). Diese Heranbildung zur Selbstbildung könnte aber gerade in sozialbenachteiligten Familien und Familien mit Migrationshintergrund nicht stattfinden. Es ist damit also nicht eine „generelle Zurückweisung des Selbstbildungsgedankens“ angesprochen, sondern „vielmehr die Akzentuierung eines Ungleichgewichts in der Aufgabenverteilung zwischen Erwachsenen und Kindern, zumal den weniger privilegierten“ (Diehm & Magyar-Haas, 2011, S. 221).

6. Exemplarische Projekte frühkindlicher Bildungsforschung

Die bisherigen Erörterungen sollen mit einem Einblick in drei Forschungsprojekte ergänzt werden, die sich explizit auch auf junge Kinder und ihre Familien mit Migrationshintergrund beziehen.

Beim Projekt ‚Nubbek‘ (= Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit) handelt es sich um eine soeben abgeschlossene Querschnittstudie mit rund 2000 Kindern im Alter zwischen 2 und 4 Jahren, davon etwa ein Drittel mit Migrationshintergrund, genauer gesagt mit russisch oder türkischem Hintergrund. Die Ergebnisse dieser Studie verdeutlichen unter anderem, dass der ungünstigere Bildungs- und Entwicklungsstand von Kindern mit Migrationshintergrund vor allem mit den geringeren Deutschkompetenzen verbunden sind. Als zusammenfassendes Fazit hält die Forscher/innengruppe fest, dass Kinder mit Migrationshintergrund einerseits eine gute Betreuungsqualität brauchen, es andererseits aber auch unerlässlich ist, ihre Familien als Partnerinnen zu gewinnen und ihre Erziehungskompetenzen zu stärken (vgl. www.nubbek.de).

Eine weitere, wegweisende Untersuchung namens ‚Ethnische Heterogenität und die Genese von Ungleichheit in Bildungseinrichtungen der (frühen) Kindheit‘ wird aktuell unter der Leitung von Prof. Dr. Isabell Diehm an der Universität Bielefeld im Rahmen des Sonderforschungsbereichs 882 ‚Von Heterogenitäten zu Ungleichheiten‘ durchgeführt. In dieser Studie geht es insbesondere darum, ausgewählte Kinder mit Migrationshintergrund auf ihrem Bildungsweg vom Elementar- in den Primarbereich (Teilprojekt I) und später in die Sekundarstufe hinein (Teilprojekt II) im Rahmen einer longitudinal angelegten ethnographischen Studie zu begleiten. Dabei wird es aufgrund der Rekonstruktion von individuellen Bildungsbiographien möglich werden, aufgeschichtete Ungleichsformationen sichtbar zu machen (vgl. www.sfb882.uni-bielefeld.de; Teilprojekt B1).

Von Doris Edelmann wurden mit dem Projekt CANDELA, das vom Schweizerischen Nationalfonds gefördert wurde, insbesondere die Erwartungen von Familien mit Migrationshintergrund – auch im Vergleich zu Schweizer Familien – bezüglich der frühen Förderung ihrer Kinder untersucht. Alle Kinder der untersuchten Familien

besuchten Spielgruppen, in denen unter anderem eine Deutschförderung angeboten wurde (vgl. Edelmann, 2010b). Die longitudinal und mehrheitlich qualitativ angelegte Studie wurde soeben abgeschlossen. Besonders deutlich zeigt sich unter anderem, dass Familien mit Migrationshintergrund viel höhere Erwartungen an die Förderung ihrer Kinder haben als Schweizer Familien, vor allem was die deutsche Sprache anbelangt. Und besonders betont wird von zahlreichen Familien mit Migrationshintergrund, dass sie es bedauern, dass in zahlreichen Spielgruppenprojekten fast ausschliesslich andere Kinder mit Migrationshintergrund sind und dies die Förderung der deutschen Sprache sowie den Austausch mit anderen Schweizer Kindern kaum ermögliche.

7. Fazit und Forschungsdesiderate

Chancenförderung und Integration von jungen Kindern und ihren Familien mit Migrationshintergrund kann also gelingen, sofern die Förderansätze den verschiedenen familialen Lebenslagen gerecht und mit den nachfolgenden Bildungsstufen vernetzt werden. Oder anders formuliert: Vorschulprogramme können beachtliche kompensatorische Wirkungen haben, sofern

- die Qualität des Programms gut ist, u.a. die Qualifikation der pädagogischen Leitung gewährleistet ist;
- die Förderung multisystemisch, intensiv und kontinuierlich stattfindet (kindzentrierte Förderung und Einbezug der Eltern);
- Sprachen (Literacy) als zentraler Bestandteil der Förderung verstanden werden;
- heterogene Kindergruppen und Elterngruppen angesprochen werden, damit sich der angestrebte Integrationsprozess zwischen Eltern und Kindern mit und ohne Migrationshintergrund tatsächlich entwickeln kann.

Zudem verweisen zahlreiche empirische Studien darauf, dass bei hoher Qualität insbesondere Kinder aus bildungsfernen Milieus und Kinder mit Migrationshintergrund profitieren können. Allerdings – und das ist für die vorliegende Thematik von grösster Relevanz –, verdeutlichen Ergebnisse der BIKS-Studie, die an der Universität Bamberg durchgeführt wird, dass Kinder, die in *benachteiligten* Familien aufwachsen, nur dann von einer hohen Qualität des Kindergartens profitieren können, wenn sie mindestens eine moderate Anregungsqualität in ihrer Familie vorfinden können (vgl. www.uni-bamberg.de/biks).

Für zukünftige Forschungsprojekte über junge Kinder und ihre Familien mit Migrationshintergrund zeichnen sich vor dem Hintergrund der vorliegenden Darlegungen insbesondere die nachfolgenden Forschungsdesiderate auf, ohne damit einen Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben. Es geht darum:

- erweitere Erkenntnisse über die Verschränkung zwischen den Bildungsorten zu untersuchen (vor allem auch die Nutzung der verschiedenen Kompetenzen in der Erst- und Zweitsprache);
- mehr Kenntnisse über die Perspektiven der Eltern zu erfahren, sodass Programme der frühen Förderung entsprechend weiter entwickelt werden können und die Akzeptanz verbessert werden kann;
- die Wirksamkeit der Vernetzung von Programmen zu erforschen (die sinnvollerweise zunehmend eingefordert wird, wobei über die entsprechenden Erfolgsfaktoren noch wenig bekannt ist);
- die Entwicklung von Familienzentren wissenschaftlich zu begleiten: Noch wissen wir wenig über die Wirksamkeit und vor allem darüber, wie es gelingen kann, alle Familien zu erreichen, so dass eine Integration und ein echter Austausch zwischen verschiedenen sozialen Gruppen tatsächlich stattfinden

kann und diese Zentren nicht zu Begegnungsorten werden, die entweder nur untere, mittlere oder obere soziale Schichten ansprechen;

- Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte weiter zu erforschen: wie einst in der Schulforschung werden nun zunehmend Erkenntnisse über die Kompetenzen und Möglichkeiten zur weiteren Entwicklung bezüglich des Umgangs mit der migrationsbedingten Vielfalt von Kindern und ihren Eltern eingefordert;
- die Diversität des Fachpersonals zu erforschen: es stellt sich die Frage, ob und wie die Diversität – sofern vorhanden – des pädagogischen Fachpersonals als Ressource im Umgang mit jungen Kindern und ihren Familien mit Migrationshintergrund eingesetzt werden kann;
- die Sprachförderprogramme zur Erst- und Zweitsprache weiter zu untersuchen: dazu laufen viele Programme, allerdings sind es oftmals Modellprojekte, die noch relativ unverbunden nebeneinander laufen,
- Ressourcen von Migrationsgemeinschaften viel stärker zu nutzen: wie können wir sie noch gezielter einbinden – bislang geschieht vieles aus der Perspektive der Mitgliedern der sogenannten Mehrheitsgesellschaft;
- noch stärker multimethodische Forschungszugänge für neue Erkenntnisse im frühpädagogischen Bereich zu erschliessen: wichtig sind sowohl explorative qualitativ angelegte Studien, z.B. ethnografische Studien, Beobachtungsstudien, Videoanalysen, Fallstudien ebenso als auch kontrollierte experimentelle quantitativ angelegte Längsschnittstudien sowie die methodische Verbindung dieser Vorgehensweisen.

Fest steht, dass die Erfüllung dieser Desiderate ein klares bildungspolitisches Interesse voraus setzt, insbesondere auch die Bereitschaft für Investitionen in Einrichtungen und Projekte. Darüber hinaus ist es für die Konzeption von Projekten zur frühen Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund unerlässlich, dass ihre Familien erreicht werden, was die Anerkennung ihrer Werte und Normen sowie die gezielte Nutzung ihrer Ressourcen bedingt.

Und nicht zuletzt kann mit empirischer Bildungsforschung ein relevanter Beitrag geleistet werden, da sie dazu beitragen kann, tatsächliche Zusammenhänge zu erkennen, ideologische Verschleierungen zu durchschauen, Vorurteile zu eliminieren und Urteile des lehrenden, organisierenden, erziehenden Personals und der sich Bildenden zu klären sowie rationale Begründungen bildungspraktischer und bildungspolitischer Entscheidungen im Bildungsbereich vorzubereiten (vgl. Edelmann, Schmidt & Tippelt, 2011).

Und damit kann sie insbesondere auch einen Beitrag zur Erfüllung des eingangs formulierten Desiderats in Anlehnung an Dewey (1915/2001) leisten, so dass in Zukunft *allen* Kindern diejenige Bildung zukommt, welche die besten und weisesten Eltern ihren eigenen Kindern bereits heute zu kommen lassen.

Literatur

- Achter Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland (Juni 2010).
http://oetzoguz.de/wp-content/uploads/2010/07/Integrationbericht8-2010_Lang.pdf
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2010). *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demographischen Wandel*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Betz, T. (2010). Kindertageseinrichtung, Grundschule, Elternhaus: Erwartungen, Haltungen und Praktiken und ihr Einfluss auf schulische Erfolge von Kindern aus prekären sozialen Gruppen. In D. Bühler-Niederberger, J. Mierendorff & A. Lange (Hrsg.), *Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe* (S. 117-144). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Biedinger, N. & Klein, O. (2010). Der Einfluss der sozialen Herkunft und des kulturellen Kapitals auf die Häufigkeit entwicklungsförderlicher Eltern-Kind-Aktivitäten. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 5 (2), 195-208.
- Biedinger, N. (2009). Der Einfluss von elterlichen Investitionen auf die Entwicklung deutscher und türkischer Kinder. *Berliner Journal für Soziologie*, 19 (2), 268-294.
- Bischoff, S. & Betz, T. (2011). *Die diskursanalytische Rekonstruktion von politischen Leitbildern bildungsbezogener ‚guter Kindheit‘*. EDUCARE WORKING PAPER 1/2011. Frankfurt: Goethe-Universität.
<http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/we2/educare.html> (abgerufen am 1. Juni 2012)
- Borke, J., Döge, P. & Kärtner, J. (2011). *Kulturelle Vielfalt bei Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Anforderungen an pädagogische Fachkräfte*. WiFF-Expertise. München: DJI.
- Bourdieu, P. (1982). Ökonomisches Kapital – kulturelles Kapital – soziales Kapital. In P. Bourdieu (Hrsg.), *Die verborgenen Mechanismen der Macht* (S. 49-75). Hamburg: VSA.
- Büchner, P. (2008). Pädagogik der frühen Kindheit in der Einwanderungsgesellschaft. In W. Thole, H.-G. Roßbach, M. Fölling-Albers & R. Tippelt (Hrsg.), *Bildung und Kindheit. Pädagogik der frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre* (S. 185-194). Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Büchner, P. (2009). Familie als Bildungsinstanz. In H. Macha & M. Witzke (Hrsg.), *Familie – Kindheit – Jugend – Gender. Handbuch der Erziehungswissenschaften Band III/I* (S. 155-178). Paderborn: Ferdinand Schöningh
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ] (2006). *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule*. München: DJI.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ] (2007). *Auf den Anfang kommt es an – Familien mit kleinen Kindern wirksam fördern. Monitor Familienforschung*. Ausgabe Nr. 9. Berlin.
- Dewey, J. (1915/2001). *The School and Society & The Child and the Curriculum*. Mineola, NY: Dover Publications.
- Diehm, I. & Magyar-Haas, V. (2011). (Sprachliche) Bildung und Befähigung: Reichweite und Leistungsfähigkeit des Capability Approach für die Pädagogik der Frühen Kindheit. In L. Ludwig, H. Luckas, F. Hamburger & S. Aufenanger (Hrsg.), *Bildung in der Demokratie II. Tendenzen – Diskurse – Praktiken* (S. 217-228). Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Diehm, I. (2008). Pädagogik der frühen Kindheit in der Einwanderungsgesellschaft. In W. Thole, H.-G. Roßbach, M. Fölling-Albers & R. Tippelt (Hrsg.), *Bildung und Kindheit. Pädagogik der frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre* (S. 203-213). Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Edelmann, D. (2008). Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen (2. Aufl.). Berlin u.a.: LIT.
- Edelmann, D. (2010a). Frühe Förderung von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund – von Betreuung und Erziehung hin zu Bildung und Integration. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung. Was kann die Schweiz lernen?* (S. 199-221). Zürich: Rüegger.
- Edelmann, D. (2010b). CANDELA – Chancenförderung und Integration durch Deutschkurse im Elementarbereich. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 1, 79. Jg., 78-80.
- Edelmann, D. (2012). Frühe Förderung von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund. In M. Matzner (Hrsg.), *Handbuch Migration und Bildung* (S.182-195). Weinheim: Beltz.

- Edelmann, D., Schmidt, J. & Tippelt, R. (2012). *Einführung in die Bildungsforschung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Elfert, M. & Rabkin, G. (2009). Family Literacy. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung* (S. 107-120). VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Esser, H. (2006). *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Friedrich, L. & Siegert, M. (2009). *Förderung des Bildungserfolgs von Migranten: Effekte familienorientierter Projekte*. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Grell, F. (2010). Über die (Un-)Möglichkeit, Früherziehung durch Selbstbildung zu ersetzen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(2), 154-167.
- Hamburger, F. & Hummrich, M. (2007). Familie und Migration. In J. Ecarius (Hrsg.), *Handbuch Familie* (S. 112-136). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herwartz-Emden, L. (Hrsg.). (2000). *Einwandererfamilien: Geschlechterverhältnisse, Erziehung und Akkulturation*. Osnabrück: Universitätsverlag Rasch.
- Hewartz-Emden, L., Schurt, V. & Waburg, W. (2010). *Aufwachsen in heterogenen Sozialisationskontexten. Zur Bedeutung einer geschlechtergerechten interkulturellen Pädagogik*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hummrich, M. (2002). Bildungserfolg und Migration. *Biographien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft*. Opladen: Leske + Budrich.
- Karakaşoğlu, Y. (2010). Individuelle Bildungslaufbahnberatung als Förderung der Begabungsreserven von Migranten und Migrantinnen – einige grundlegende Überlegungen und Anregungen. In Y. Karakaşoğlu & H.-G. Hiesserich (Hrsg.), *Migration und Begabungsförderung. Beiträge der Akademie für Migration und Integration, Heft 12* (S. 45-54). Göttingen: V & R unipress GmbH.
- Kühn, S. (2011). *Eltern mit Migrationshintergrund in die Sprachbildung einbeziehen*. Wissenschaftliche Texte. München: DJI.
- Leseman, P. (2008). Integration braucht frühkindliche Bildung: Wie Einwandererkinder früher gefördert werden können. In Bertelsmann Stiftung Migration Policy Institute (Hrsg.), *Migration und Integration gestalten. Transatlantische Impulse für globale Herausforderungen* (S. 125-150). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Leyendecker, B. (2012). Zuwanderung, Diversität und Resilienz – eine entwicklungspsychologische Perspektive. In M. Matzner (Hrsg.), *Handbuch Migration und Bildung* (S. 57-72). Weinheim: Beltz.
- Mecheril, P. & Plößer, M. (2009). Differenz. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee & J. Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 194-208). Weinheim: Beltz.
- Prenzel, A. (2010). *Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen*. WiFF-Expertise. München: DJI.
- Ramsauer, K. (2011). *Bildungserfolge von Migrantenkindern. Der Einfluss der Herkunftsfamilie*. Wissenschaftliche Texte. München: DJI.
- Springer, M. (2011). Elterntrainings und Familienbildung. In V. Fischer & M. Springer (Hrsg.), *Handbuch Migration und Familie* (S. 473-501). Schwalbach: Wochenschauverlag.
- Stamm, M. & Edelmann, D. (Hrsg.). (2012). *Handbuch Frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, in Vorbereitung.
- Stamm, M., Burger, K., Brandenburg, K., Edelmann, D. u.a. (2011). *Integrationsförderung im Frühbereich. Was frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) benötigt, damit sie dem Anspruch an Integration gerecht werden kann*. Publikation im Auftrag des Bundesamtes für Migration. Universität Fribourg: ZeFF.
- Stanat, P. & Segeritz, M. (2009). Migrationsbezogene Indikatoren für eine Bildungsberichterstattung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Steuerung durch Indikatoren. Vorstandsreihe DGfE* (S. 141-156). Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (eds.). (2010). *Early Childhood Matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education Project*. London: Routledge.
- Viernickel, S., Edelmann, D., Hoffmann, H. & König, A. (Hrsg.). (2012). *Krippenforschung. Methoden, Konzepte, Beispiele*. München: Reinhardt.