

Inklusion und Bildung in Migrationsgesellschaften

Evamaria Zettl

Mehrsprachigkeit und Literalität in der Kindertagesstätte

Frühe sprachliche Bildung in einem
von Migration geprägten Stadtviertel



Springer VS

Inklusion und Bildung in Migrationsgesellschaften

Reihe herausgegeben von

Isabell Diehm, Frankfurt am Main, Deutschland

Argyro Panagiotopoulou, Köln, Deutschland

Lisa Rosen, Köln, Deutschland

Patricia Stošić, Frankfurt am Main, Deutschland

Die Buchreihe „Inklusion und Bildung in Migrationsgesellschaften“ versammelt erziehungswissenschaftliche deutsch- sowie englischsprachige Monographien (auch Qualifikationsarbeiten) und (einführende) Sammelbände, die Fragen von Erziehung und Bildung in Migrationsgesellschaften interdisziplinär (und auch international vergleichend) bearbeiten. Übergreifende Fragen lauten: Wie lassen sich der gesellschaftliche und insbesondere der pädagogische Umgang mit migrationsbedingter Diversität theoretisieren und rekonstruieren? Entlang welcher sozialen Kategorien wird Fremdheit in Migrationsgesellschaften erziehungswissenschaftlich und/oder pädagogisch hergestellt und legitimiert? Wie sind Inklusions- und Exklusionsprozesse in Bildungsinstitutionen zu verstehen?

Der sozialwissenschaftliche Begriff der Inklusion ist hier relevant, denn er setzt nicht auf individuelle Assimilations- und Integrationsleistungen, sondern nimmt die soziale und institutionelle Konstruktion von (Un-)Fähigkeitszuschreibungen, (Un-)Auffälligkeiten und (Un-)Zugehörigkeiten von privilegierten und marginalisierten Personen bzw. Gruppen in den Blick. Ähnlich wie der Terminus Inklusion birgt auch der Begriff Migrationsgesellschaft ein kritisches Potential und fordert erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung heraus. Mit ihm wird nicht nur die konstitutive Bedeutung von Migration für die gesamte Gesellschaft herausgestellt, sondern er regt zur Reflexion von Normen und Normalitätsvorstellungen und zu Veränderungen ungleichheitserzeugender Strukturen und Praktiken – auch in Bildungskontexten – an.

Weitere Bände in der Reihe <http://www.springer.com/series/16089>

Evamaria Zettl

Mehrsprachigkeit und Literalität in der Kindertagesstätte

Frühe sprachliche Bildung in einem
von Migration geprägten Stadtviertel

*Meiner Familie und den Kindern und pädagogischen Professionellen von
„X-Siedlung“ gewidmet*

Danksagung

Mein herzlicher Dank gilt den pädagogischen Professionellen von „X-Siedlung“, der Kita-Leitung und ihrem Träger, die diese Forschung durch ihre großzügige Zustimmung erst ermöglicht haben, den Kindern der „Gruppe Blau“ und ihren Eltern sowie allen Bewohner*innen der „X-Siedlung“, die mich freundlich und interessiert aufgenommen haben und mich an ihrem Alltag teilhaben ließen. Ein besonderer Dank gilt meinen Vermietern in der „X-Siedlung“, sie öffneten mir viele Türen im Stadtviertel.

Ganz herzlichen Dank an Marc Thielen und Isabell Diehm, die mit außerordentlichem Engagement, konstruktiven und ermutigenden Gesprächen, genauer Lektüre und großer Geduld über Jahre hinweg diese Dissertation betreut haben und mich in jeder Hinsicht sehr unterstützt haben.

Der Abteilung Dozierendenforschung der PH Thurgau verdanke ich einen Beitrag zur Finanzierung der Arbeit, finanzielle Unterstützung beim Besuch von Tagungen sowie unzählige gute Gespräche und Hinweise. Ein großer Dank gilt dabei Christoph Maeder, der während des Feldaufenthalts und in der Schreibphase immer wieder für Motivation gesorgt hat und wertvolle methodische Hinweise gab. Dieter Isler verdanke ich die Anregung, mich mit dem Thema Literalität ethnographisch zu beschäftigen sowie zahlreiche ermutigende Gespräche und Hinweise. Meine Kolleginnen und Kollegen Achim Brosziewski, Susanne Brüggem, Simone Fässler, Ulrich Halbheer, Carmen Kosorok, Kathrin Keller und Angelika Schöllhorn waren in vielen Diskussionen über qualitative Forschung und die praktischen Seiten des Promovierens wichtige Ansprechpartnerinnen und -partner für mich. Danke auch an Stephan Nännly und Reto Stocker, die mir halfen, den Forschungsaufenthalt organisatorisch möglich zu machen und freie Zeit zum Schreiben zu bekommen.

Mein besonderer Dank gilt auch zahlreichen weiteren Impulsgeber*innen: Eva-Christina Edinger, Fabian Kessl, Melanie Kuhn, Sibylle Künzli, Sabine Kutzelmann, Halyna Leontiy und dem Netzwerk Internationaler Konstanzer Doktorandinnen, Claudia Machold, Veronika Magyar-Haas, Sven Nickel, Kate Pahl, Argyro Panagiotopoulou, Annedore Prengel, Lotte Rose, Eva Rottmann, Heidi Simoni mit dem Team des Marie-Meierhofer-Instituts Zürich, Nathalie Thomaske, der Schreibgruppe der Universität Konstanz sowie dem Zentrum Mehrsprachigkeit der Universität Konstanz und dem Zentrum Lesen der FHNW. Die Interpre-

tationsgruppen und Forschungswerkstätten in Konstanz, Kreuzlingen und Zürich und die Doktorand*innenkolloquien in Bielefeld und Bremen waren ebenfalls eine große Hilfe für mich. Meine Lektorin Marie-Christin Lux unterstützte mich bei der Schlussredaktion.

Meine Familie weckte schon früh mein Interesse an den Themen Migration und Mehrsprachigkeit und gab den Anstoß, in „X-Siedlung“ zu forschen. Mein Partner Martin Wegerhoff, mein Vater und meine Freundinnen und Freunde haben mich jahrelang motiviert und vielfältig unterstützt, auch ihnen sei an dieser Stelle ausdrücklich gedankt. Danke besonders auch an Berta, Deborah, Dorcas und Bertheen sowie an Christian, Sonja, Joséphine, Werner und Monique, dass ich Euren mehrsprachigen und transnationalen Familienalltag in der Migrationsgesellschaft mit Euch teilen darf. Die Verbundenheit mit Euch ist eine große Inspiration für mich und war eine wichtige Motivation für diese Arbeit.

Inhalt

1	Einleitung	1
1.1	Ausgangslage: Sprachliche Bildung und frühe Kindheit	3
1.2	Forschungsziel und Fragestellungen der Arbeit.....	6
1.3	Disziplinäre Verortungen, methodologische und theoretische Zugänge	10
1.4	Zum Aufbau der Arbeit.....	13
2	Frühe sprachliche Bildung und Förderung, Mehrsprachigkeit und Literalität	17
2.1	Diskurse über frühe sprachliche Bildung bzw. Förderung.....	17
2.1.1	Frühe Bildung.....	18
2.1.2	Frühe Förderung.....	21
2.1.3	Frühe sprachliche Bildung und frühe Sprachförderung.....	23
2.2	Frühe sprachliche Bildung und Förderung: Umgang mit Mehrsprachigkeit	38
2.2.1	Zum Konzept „Mehrsprachigkeit“	38
2.2.2	Diskurse über Mehrsprachigkeit als Defizit	42
2.2.3	Diskurse über Mehrsprachigkeit als Ressource, Menschenrecht und Bildungsziel.....	43
2.2.4	Mehrsprachigkeit und Bildungsbedingungen.....	46
2.3	Frühe sprachliche Bildung und Förderung in Bezug auf Literalität....	54
2.3.1	Zum Konzept „Literalität“	54
2.3.2	Literalität als Set von Praktiken	56
2.3.3	Linguistische Aspekte von Literalität.....	58
2.3.4	Literalitätspraktiken von Kindern vor Schuleintritt.....	60
2.3.5	Literalität und Bildungsbedingungen	62
3	Theoretischer Rahmen: Praxis- und Performativitätstheorie	69
3.1	Praxistheorie	69
3.1.1	Grundzüge der Praxistheorie	70
3.1.2	Praxis/Diskurs-Formationen: Konzeptualisierung und erziehungswissenschaftliche Erprobung.....	73
3.2	Performativitätstheorie.....	78

3.2.1	Grundlagen der Performativitätstheorie	78
3.2.2	Ritual als performativitätstheoretisches Konzept	79
3.3	Zur Kombination von Praxis- und Performativitätstheorie	83
4	Methodische und methodologische Überlegungen	87
4.1	Zur Passung von Forschungsgegenstand, Forschungsstrategien und Theorien	87
4.2	Zur Forschungsstrategie Ethnographie	88
4.2.1	Grundlagen der Ethnographie	89
4.2.2	Reflexionen über das Lesen und Schreiben von Ethnographien ..	91
4.2.3	Zur Denkfigur des „fremden Blicks“	98
4.2.4	Gütekriterien für ethnographisches Schreiben	100
4.2.5	Ethnographie und Erziehungswissenschaft	101
4.2.6	Ethnographie, Differenzkonstruktionen und Ungleichheit	103
4.3	Reflexive Grounded Theory	104
4.3.1	Grundlagen der Grounded Theory	104
4.3.2	Grounded Theory und Selbstreflexivität	105
4.4	Das Forschungsfeld	107
4.4.1	Das Stadtviertel „X-siedlung“	107
4.4.2	Die Kita „St. Pankraz“	109
4.4.3	Die „Gruppe Blau“	110
4.5	Feldzugang, Positionen im Feld und kommunikative Validierung ..	112
4.5.1	Auswahl des Feldes und Feldzugang	112
4.5.2	Positionen im Feld	114
4.5.3	Kommunikative Validierung: Forschungspraktische, methodische und methodologische Überlegungen	121
4.6	Ethik im Forschungsprozess	122
4.6.1	Intrinsische Verpflichtungen	123
4.6.2	Extrinsische Werte und situative Abwägungen	124
5	Mehrsprachigkeit in der Kita	131
5.1	Konstruktionen zu Deutsch und familiärer Mehrsprachigkeit	132
5.1.1	Zur Beschreibung des Artefakts	132
5.1.2	Diskurse über Mehrsprachigkeit und das Artefakt „Buch der Gruppe Blau“	136
5.1.3	Dokumentierte „Muttersprachen“ im Artefakt „Buch“ im Vergleich zu Aussagen im Feld über die Familiensprachen der Kinder	139
5.2	Sprachenverbote von Türkisch und Englisch	141
5.2.1	„Aber wir sprechen Deutsch“	142

5.2.2	„Hallo Zeynep, Deutsch sprechen“	145
5.2.3	„Du musst Deutsch sprechen“	146
5.2.4	Sprachenverbote in Resonanz zu Diskursen.....	148
5.3	Nicht-Sprechen über Deutsch, Türkisch und Englisch	151
5.3.1	Nicht-Sprechen über das Deutschsprechen	152
5.3.2	Nicht-Sprechen über das Türkischsprechen von Kindern	153
5.3.3	Nicht-Sprechen über das Türkischsprechen einer Mutter	156
5.3.4	Nicht-Sprechen über ein Lied, das ein Kind auf Englisch singt.	159
5.4	Türkisch: Wertschätzung, Fremdzuschreibungen, Selbstpositionierungen.....	161
5.4.1	„nicht Türkisch gesprochen. Deutsch reden.“ - „Hoşgeldiniz“ ..	162
5.4.2	„Sag mal ‚rot‘ auf Türkisch“	164
5.4.3	„Der’s deutsch, der’s türkisch“	168
5.4.4	„Hab ich das richtig gesagt?“	172
5.4.5	„Meine Mutter bringt mir’n bisschen Türkisch bei“	175
5.4.6	„Es steht nicht im ‚Buch‘, welche Familiensprache sie spricht“	179
5.4.7	„Spanisch? Türkisch? Arabanisch?“ „Ähm, ähm, ähm, Albanisch“	181
5.4.8	„Das ist wohl eine Phantasiesprache“	182
5.4.9	„Die Katrin kann gar kein Türkisch, die versteht uns nicht“	183
5.5	Englisch: Thematisierung, Fremdzuschreibungen, Selbstpositionierung.....	185
5.5.1	Wenn ihre kleine Schwester Gracelyn es nicht verstehe, solle sie es ihr auf Englisch sagen.....	185
5.5.2	„Das hat dir Papa gezeigt, das ist auch o.k., aber in der Schule lernen die Kinder eine deutsche Eins“	187
5.5.3	„Du musst auf Englisch zählen“	188
5.5.4	„Englisch kann ich eh nicht lesen.“- „Ich schon. Das ist schwierig.“	189
5.5.5	„Du bist doch braun, du sprichst Spanisch. (...) Ich bin Englisch“	191
5.6	Zusammenfassung	195
6	Literalität in der Kita	199
6.1	Einfache Zeichen: Farben zur Strukturierung der Kita	200
6.2	Literalität im Raum der „Gruppe Blau“	203
6.2.1	„Im Namen des Vaters und des Sohnes“	203
6.2.2	Nun ist das Wort ‚HUT‘ auf dem PC-Bildschirm	213
6.2.3	„Mein Name ist lang“	216

6.2.4	Nun duckt er sich hinter die Pappbilderbücher	218
6.3	Literalität in der Garderobe.....	221
6.3.1	„Da ist jemand draufgetreten“	221
6.3.2	„Du sollst die Bücher einmal wegbringen“	223
6.4	Wege zur Literalität: Vom Gruppenraum zu nicht alltäglich genutzten Räumen.....	226
6.4.1	Die „Bücherei“: „Wir tauschen Bücher aus. Bevor man auf den Teppich geht, muss man die Schlappen ausziehen.“	226
6.4.2	Die Kirche: „Und dann haben sie geteilt, und wieder geteilt, und wieder geteilt“	236
6.4.3	Vom Raum der „Gruppe Blau“ zum Gemeindesaal: „Ich hab nur Gemüse gegessen“	243
6.5	Zusammenfassung	247
7	Fazit	251
7.1	Zum Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie.....	251
7.2	Potentiale und Grenzen des methodisch-methodologischen und theoretischen Zugangs	252
7.3	Resümee der Befunde der Interpretationskapitel	256
7.4	Vergleichendes Fazit.....	258
7.5	Desiderata	262
7.6	Anregungen für die Praxis	267
	Literaturverzeichnis	273



1 Einleitung

Sprache ist, so lautet der Konsens in Wissenschaft und Bildungspolitik, Voraussetzung für Bildung und gesellschaftliche Teilhabe in der Migrationsgesellschaft (vgl. Schneider et al. 2012: 4; Becker-Mrotzek/Roth 2018: 11). Der Begriff „Sprache“ meint dabei, wenn Bezug auf Deutschland genommen wird, meist implizit die deutsche Sprache (vgl. ebd.: 23)¹. Eine Vertrautheit mit dem Deutschen, besonders mit dem schulrelevanten „literale[n] Sprachgebrauch“ (Isler 2016: 9), gilt als notwendige Bedingung für Schulerfolg (vgl. Grotlüschen/Heinemann/Nienkemper 2009: 62; Feilke 2012)². Die PISA-Studien zeigen: Jugendliche aus Deutsch sprechenden Familien und/oder aus Familien, deren „sozioökonomischer Status“ (OECD 2016a: 217ff.)³ in diesen Studien als hoch bezeichnet wird, weisen statistisch gesehen höhere Kompetenzstufen auf als Jugendliche, in deren Familien migrationsbedingt kein Deutsch gesprochen wird und/oder deren Eltern ein niedriger „sozioökonomischer Status“ (ebd.) zugeschrieben wird (vgl. Dombrowski/Solga 2009; Baader/Cloos/Hundertmark/Volk 2012: 21; Kaesler 2013; OECD 2016b). Die jüngste PISA-Studie (vgl. OECD 2018: 66) bestätigt diesen Befund: Die Lesekompetenz von Jugendlichen in Deutschland ist statistisch gesehen je nach sozioökonomischem Status ungleich verteilt⁴. Die familiär bedingten sprachlichen Unterschiede führen in der Schule zu „Sprachbarrieren“ (Kaesler 2013: 147) und sind eine der Ursachen für soziale Ungleichheit.

¹ In vielen Texten über Sprache und Bildung in Deutschland bleibt es weitgehend implizit, dass mit „Sprache“ die deutsche Sprache gemeint ist. Auch Schneider et al. (2012) erwähnen dies nur am Rande. Vgl. hierzu Thomauske (2017: 16), die schreibt, mit „Sprachförderung“ sei eigentlich „Normsprachförderung“, auf Deutschland bezogen das Deutsche, gemeint.

² Vgl. für einen ausführlichen Forschungsüberblick, der auch unterschiedliche Terminologien berücksichtigt, Abschnitt 3.3.1. Der Begriff der „Bildungssprache“, oft synonym zu „Schriftsprache“ verwendet, findet in der vorliegenden Arbeit keine Anwendung, da dieser Begriff diskriminierend gegenüber Kindern aus Milieus sein kann, denen Bildungsferne zugeschrieben wird (vgl. ausführlich Kapitel 3.7 und Panagiotopoulou (2017c)).

³ Reifizierungsrisiken, die solche Zuschreibungen bergen, werden bei Diehm, Kuhn und Machold (2010) und im Kapitel 4 der vorliegenden Arbeit reflektiert.

⁴ In dieser Veröffentlichung wird nicht nach einem ‚Migrationshintergrund‘ der Jugendlichen, sondern nur nach sozioökonomischem Status differenziert; anzumerken ist auch, dass diese Disparität in den vergangenen 17 Jahren deutlich geringer geworden, aber immer noch auffällig ist (vgl. ebd.).

Seit den ersten PISA-Ergebnissen wurde sprachliche Bildung in der Bildungspolitik besonders in Zusammenhang mit Debatten um Migration und Integration diskutiert (vgl. Thomauske 2017: 11). Im Bereich frühkindlicher Bildung bewirkte „PISA“ tiefgreifende Veränderungen (vgl. Diehm 2018: 14). Die deutsche Bildungspolitik hat in den letzten anderthalb Jahrzehnten unter dem Schlagwort der Integration einen Ausbau der Deutschförderung in Kindertagesstätten⁵ forciert (vgl. der „Nationale Integrationsplan“ der Bundesregierung, Presse- und Informationsamt der Bundesregierung & Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2007: 47ff.; Thomauske 2017: 11) und fordert auch in Bildungsplänen einen verstärkten Fokus auf Literalität (vgl. exemplarisch Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin 2014: 101ff.). Dadurch soll schon vor Schuleintritt migrationsbedingt mehrsprachigen Kindern und Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Familien stärkere Chancengleichheit in Hinblick auf schulisch geforderte Sprachfähigkeiten ermöglicht werden (vgl. Schneider et al. 2012: 4f.).

Es gibt jedoch noch Forschungsbedarf hinsichtlich der Frage, was im sprachlichen Alltag von Kindertagesstätten tatsächlich geschieht (vgl. Schneider et al. 2012: 9; auf Mehrsprachigkeit bezogen Brandenburg/Kuhn/Neumann/Tinguely 2017: 255; in Hinblick auf den Sprachförderalltag für mehrsprachige Kinder vgl. Schmidt 2018: 200; ausführlich vgl. Abschnitt 1.1 und Kapitel 2). Diese Frage ist hoch relevant gerade im Fall von Kitas, die vor allem Kinder aus mehrsprachigen Familien bzw. Familien, denen ein sozioökonomisch niedriger Status zugeschrieben wird, besuchen; diese stehen schließlich besonders im Fokus bildungspolitischer Rhetorik (vgl. Thon/Mai 2018: 113; Thon/Menz/Mai/Abdessadok 2018: 2). Die vorliegende Studie möchte dazu beitragen, diese Wissenslücke zu schließen. Ihr Ziel ist es, sprachliche Praktiken in einer Kindertagesstätte zu untersuchen, die in einem von Migration und sozialer Segregation geprägten Stadtviertel liegt. Ein Fokus liegt dabei auf dem Umgang mit Mehrsprachigkeit und Literalität, zwei zentralen Aspekten im elementarpädagogischen Alltag der Migrationsgesellschaft.

Das erste Kapitel schildert zunächst vertieft die im vorangegangenen Absatz skizzierte wissenschaftliche und bildungspolitische Ausgangslage (1.1). Hieraus leiten sich (1.2) Forschungsziel und Fragestellungen der Studie ab und es werden

⁵ In der vorliegenden Arbeit wird für das Forschungsfeld der „native term“ „Kindertagesstätte“ oder „Kita“ verwendet. Die Kinder, die die Kita ganz- oder halbtags besuchen, sind zwei bis sieben Jahre alt und verlassen diese bei Schuleintritt (vgl. ausführlich Kapitel 4.4.2). Der Begriff „Kindergarten“ wird nur dann benutzt, wenn er in der Sekundärliteratur oder in Bildungsdokumenten erscheint. Je nach Quelle wird dieser Begriff unterschiedlich gebraucht: In Schweizer Dokumenten ist der „Kindergarten“ eine obligatorische Bildungsinstitution für 4-6jährige, in deutschen Texten wird „Kindergarten“ gelegentlich als Synonym für „Kita“ verwendet (vgl. z.B. Kuhn 2013: 46f.).

(1.3) die disziplinäre Verortung der Arbeit sowie methodologische und theoretische Zugänge aufgezeigt. Abschließend wird der Aufbau der Arbeit (1.4) skizziert.

1.1 Ausgangslage: Sprachliche Bildung und frühe Kindheit

Die frühe Kindheit und frühkindliche Bildung sind seit einiger Zeit in den Fokus bildungspolitischer und wissenschaftlicher Aufmerksamkeit gerückt (vgl. Baader/Cloos/Hundertmark/Volk 2012: 17; Diehm 2012: 50ff.; Kuhn 2013: 14; Betz/Koch/Mehlem/Nentwig-Gesemann 2016: 115; Bischoff 2017: 15ff.; Diehm 2018). Den enttäuschenden Ergebnissen der ersten PISA-Studie 2000 (Stanat et al. 2002) kommt dabei eine entscheidende Bedeutung zu: Erstmals gelangte an die Öffentlichkeit, dass 15-jährige in Deutschland im Vergleich zu anderen Ländern u.a. im Lesen eher unterdurchschnittliche Testergebnisse erzielten und ihre Kompetenzen zudem stark von ihrer Herkunft abhängig waren. Kausalzusammenhänge zwischen frühkindlicher Bildung und dem PISA-Abschneiden von 15-jährigen sind empirisch nicht bewiesen (vgl. Fthenakis 2005a: 13; Dollase 2014).

Trotzdem kam der frühen Kindheit in Reaktion auf diese erste PISA-Studie in der Bildungspolitik eine verstärkte Bedeutung zu (vgl. Stamm/Viehhauser 2009: 404; Diehm/Magyar-Haas 2011: 217; Diehm 2012: 52; Bischoff 2017: 22). Die empirisch nicht hinreichend belegte Annahme, entscheidend für Bildungserfolg sei die frühe Prägung (vgl. Diehm 2018: 14), könnte hier einen Einfluss gehabt haben, ebenso wie der Versuch, durch den Fokus auf die frühe Kindheit von der Rolle des Schulsystems bei der Zementierung herkunftsbedingter Ungleichheit abzulenken (vgl. ebd.: 15). Das diffuse Konzept der „frühen Förderung“ wurde trotz lückenhafter empirischer Befunde zu einem „attraktiven Topos“ (Diehm 2012: 51). An dieses Konzept gebunden sind auch hohe Erwartungen, die Defizite von ‚Risikofamilien‘, besonders solchen ‚mit Migrationshintergrund‘⁶ (vgl. Diehm/Machold 2017: 311), auszugleichen. Nach Diehm (2012: 62) verbindet sich damit die „Hoffnung, das ausgleichen zu können, was bildungspolitisch und -administrativ Jahrzehnte lang versäumt wurde“.

Die Folge war ein beträchtlicher „Innovations- und Veränderungsdruck“ (Kuhn 2013: 15) im Bereich frühkindlicher Bildung: ein forciertes struktureller Ausbau der frühkindlichen Betreuung in Kindertageseinrichtungen, die Forderung nach Professionalisierung und Akademisierung elementarpädagogischer Fachkräfte und die Einführung von Bildungsplänen für frühpädagogische Institutionen (vgl. Baader/Cloos/Hundertmark/Volk 2012: 17; Kuhn 2013: 15ff.; Betz/Koch/Mehlem/Nentwig-Gesemann 2016: 115).

⁶ Für eine kritische Auseinandersetzung mit der Differenzkategorie ‚Migrationshintergrund‘ in Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und Medien und Wissenschaft vgl. Stošić 2017.

Im Widerspruch zur derzeit noch geringen sozialen und finanziellen Anerkennung elementarpädagogischer Arbeit (vgl. Kuhn 2013: 307) stehen inzwischen die anspruchsvollen bildungspolitischen Aufgaben, die an Kindertagesstätten gestellt werden (vgl. Betz/Koch/Mehlem/Nentwig-Gesemann 2016: 115; Betz 2017: 428). Kindertagesstätten sollen verstärkt einen Fokus auf Sprache und Integration legen. Dies wurde konkretisiert sowohl in Bildungs- und Orientierungsplänen für Kindertageseinrichtungen, die inzwischen in allen Bundesländern vorhanden sind, als auch in zahlreichen Förderprogrammen (vgl. Nickel 2014: 645ff.; Kelle/Schmidt/Schweda 2017: 69f.)⁷.

Der bildungspolitische Auftrag, in Kindertageseinrichtungen verstärkt sprachliche Bildung und Förderung zu betreiben, ist begrüßenswert. Es ist unumstritten, dass sich ungleiche Bildungschancen bereits im Vorschulalter abzeichnen. Ein Grund hierfür ist z.B. die Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht, von der es abhängig sein kann, „mit welchen sprachlichen und sozialen Praktiken Kinder bei der Einschulung bereits vertraut sind“ (Kaesler 2013: 147). Dennoch muss kritisch gefragt werden: Ist die bildungspolitische Begeisterung für frühe Sprachförderung durch empirische Befunde begründet? Welche Forschungsergebnisse gibt es überhaupt zu Sprache(n) im Alltag deutscher Kindertageseinrichtungen?

Sprachfördermaßnahmen in Kindertageseinrichtungen, zunächst vor allem als Deutschförderung für segregierte Kleingruppen konzipiert, wurden eingeführt, obwohl eine empirische Evidenz ihrer Wirksamkeit nicht gegeben war⁸. Nachträglich in Auftrag gegebene Evaluationen kommen zum Ergebnis, dass diese segregierenden Fördermaßnahmen nicht oder nur minimal zu einem Zuwachs an Sprachkompetenz führen⁹ (vgl. Gasteiger-Klicpera/Knapp/Kucharz 2010; Kucharz/Mackowiak/Beckerle 2015: 9; Beckerle 2017: 23ff. sowie die Metaanalyse von Egert (2017)). Ein unbeabsichtigter Nebeneffekt von Sprachförderung, die Defizitzuschreibung an Kinder, die nicht der monolingualen Norm entsprechen, zeigt sich bereits in Formulierungen des Berichts zur ersten PISA-Studie.

⁷ Exemplarisch sei für Baden-Württemberg das flächendeckende Programm „Sag mal was“ und sein Nachfolgeprogramm „SPATZ“ genannt (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: <http://www.kindergaerten-bw.de/SPATZ>, Abfrage 30.7. 2018).

⁸ Generell weisen Kelle, Schmidt und Schweda (2017: 74) darauf hin, dass die nachhaltige Wirksamkeit von Förderung in der frühen Kindheit in Hinblick auf den Abbau von Bildungsungleichheit empirisch ungeklärt ist.

⁹ Inzwischen gibt es Befunde, die auf eine Wirksamkeit alltagsintegrierter Sprachförderung in Kitas hindeuten (vgl. Kucharz/Mackowiak/Beckerle 2015: 9; Beckerle 2017: 221 konstatiert in ihrer Evaluation des „Fellbach-Konzepts“ zumindest für „Kinder, die ein schwaches sprachliches Ausgangsniveau aufwiesen“ eine Wirksamkeit alltagsintegrierter Sprachförderung durch eigens weiterqualifizierte Erzieherinnen); Egert (2017: 32) schreibt in ihrer auf die Förderung mehrsprachiger Kindergartenkinder bezogene Metaanalyse jedoch, dass eine Gegenüberstellung alltagsintegrierter und additiver Sprachförderung nicht die gewünschte Klarheit bringe, welches Konzept sinnvoller sei.

Seine Autor*innen postulieren, für Jugendliche ‚mit Migrationshintergrund‘ sei die Sprachkompetenz (implizit: die Deutschkompetenz) „die entscheidende Hürde in ihrer Bildungskarriere“ (Stanat et al. 2002: 13)¹⁰. Zehn Jahre nach dieser Aussage schreiben Schneider et al. (2012: 4f.) von bildungspolitischen Auswirkungen der ersten PISA-Studie u.a. in Bezug auf den Elementarbereich:

„Seither [seit der ersten PISA-Studie, E. Zettl] investieren die Länder erhebliche personelle und sachliche Ressourcen in Sprachfördermaßnahmen (...) mit besonderer Berücksichtigung von Kindern mit Migrationshintergrund, da für diese ein besonders hohes Risiko besteht, keine hinreichenden (schrift)sprachlichen Kompetenzen zu entwickeln.“

Dieser besondere Fokus auf Kinder ‚mit Migrationshintergrund‘ als Zielgruppe für Sprachförderung (vgl. zusammenfassend Hortsch 2015: 42) geht einher mit einer diskursiven Darstellung ihrer Familien in öffentlichen Debatten als defizitär, da sie nicht der monolingualen Norm entsprächen bzw. integrationsunwillig seien (vgl. Panagiotopoulou 2017b: 257; Thomaske 2017: 12; 97ff.). Institutionen der frühen Kindheit stehen daher unter dem Druck, Sprachförderung im Sinne von Deutschförderung als Defizitkompensation zu betreiben (kritisch hierzu vgl. Diehm 2012: 59ff.; Thomaske 2017: 12ff.). Auch in einem Testverfahren zum Feststellen eines Sprachförderbedarfs werden Kinder mit gleichem festgestellten Sprachförderbedarf ungleich behandelt, je nachdem, ob sie einen ‚Migrationshintergrund‘ haben oder nicht (vgl. Diehm/Kuhn/Machold/Mai 2013 am Beispiel des „Delfin 4-Tests“).

Über die tatsächlich durchgeführten Sprachförderpraktiken¹¹ sowie Praktiken in Bezug auf Sprache(n) und Literalität allgemein ist im elementarpädagogischen Alltag zu wenig bekannt (vgl. Gasteiger-Klicpera/Knapp/Kucharz 2010: 9ff.; Schneider et al. 2012: 9; Brandenburg/Kuhn/Neumann/Tinguely 2017: 255; Schmidt 2018: 200). Die vorhandenen Arbeiten, die Antworten auf diese Frage suchen (z.B. Christmann/Graf/Hortsch/Panagiotopoulou 2010; Kewes 2012; Hinterwaller 2012; Hortsch 2015; Panagiotopoulou 2017a¹²) ermöglichen erste

¹⁰ Seit diesem ersten PISA-Befund hat sich zwar die durchschnittliche Lesekompetenz verbessert und ihre Abhängigkeit von der sozialen Herkunft etwas reduziert, aber auch in PISA 2012 und 2017 zeigen sich, wie bereits erwähnt, signifikante Unterschiede in der Lesekompetenz zwischen Jugendlichen unterschiedlicher sozialer Herkunft (vgl. Hohn/Schiepe-Tiska/Sälzer/Artelt 2013, OECD 2018).

¹¹ Eine Ausnahme bilden die videographierten Fördersequenzen, die sich in der Evaluation des Sprachförderprogramms „Sag mal was“ befinden (vgl. Gasteiger-Klicpera/Knapp/Kucharz 2010: 171ff.).

¹² Für den internationalen Kontext seien exemplarisch die Studien von Neumann und Seele (2012) über Mehrsprachigkeit in luxemburgischen Kitas genannt, die Arbeit von Isler, Künzli und Leemann (2010), die Sprachpraktiken in einem Schweizer Kindergarten mit familiären Praktiken vergleicht, Hortschs Untersuchung, die einen finnischen vorschulischen Kontext mit einem deutschen vergleicht (2015) sowie die Arbeiten von Kuhn und Neumann (2017) über Kindergärten in der Schweiz.

Erkenntnisse bezüglich Praktiken in einzelnen Kindertagesstätten und -gärten¹³. Sie zeigen etwa auf (vgl. ausführlich Kapitel 2), wie andere Sprachen gegenüber dem Deutschen ignoriert oder marginalisiert werden und wie selten Literalität im Kita-Alltag erscheint. Die bisherigen, mikroanalytisch erhobenen Befunde sind nicht generalisierbar, aber doch vergleichbar (vgl. Christmann/Graf/Hortsch/Panagiotopoulou 2010). Daher ermöglicht die hier vorliegende Untersuchung eine wertvolle Erweiterung und Vertiefung dieser Studien.

1.2 Forschungsziel und Fragestellungen der Arbeit

Ziel dieser Arbeit ist, Praktiken in Bezug auf Sprache(n)¹⁴ in einer Kindertagesstätte zu untersuchen. Im Verlauf des Forschungsprozesses konkretisierte sich dieses Ziel: Als Forschungsfeld für die vorliegende Studie wurde eine Kindertagesstätte in einem Stadtviertel einer deutschen Großstadt ausgewählt, das von Migration und sozialer Segregation geprägt ist. Diese Wahl der Institution ist damit begründet, dass Bildungsungleichheit eng mit sozialräumlichen Faktoren zusammenhängt (vgl. auch OECD 2016a: 278). Schroeder (2002: 12) schreibt hierzu:

„Es sind ‚bestimmte‘ Straßen, Siedlungen, Quartiere, gar Stadtteile oder Regionen, in denen Ungleichheit lokalisiert und sozialräumlich organisiert ist. (...) [I]m Alltag [ist] wahrnehmbar wie auch empirisch belegbar, dass soziale Räume nicht nur in Bezug auf Funktionen ausdifferenziert, sondern auch in Bezug auf Chancen gesellschaftlicher Teilhabe ungleich strukturiert sind.“

Gerade Kinder, die in solchen marginalisierten Stadtvierteln wohnen, sind laut bildungspolitischer Diskurse zu früher Förderung als Defizitkompensation Zielgruppe von Sprachfördermaßnahmen (vgl. Baader/Cloos/Hundertmark/Volk 2012: 20). Es dürfte daher besonders lohnend sein, gerade hier einen Blick auf Alltagspraktiken in Hinblick auf Sprache(n) zu werfen und zu fragen, inwiefern Diskurse zu Bildungsungleichheit, Migration und sozioökonomischer Benachteiligung in diesen Praktiken resonieren. Die vorliegende Studie wirft Schlaglichter auf Praktiken, die potentiell ungleichheitsrelevant sind und Anknüpfungspunkte

¹³ Die Studien sind z.T. auch ländervergleichend angelegt. Hortsch (2015) vergleicht die Transition von vorschulischen zu schulischen Bildungseinrichtungen von Kindern ‚mit Migrationshintergrund‘ in Rheinland-Pfalz mit einer Einrichtung in Finnland. Dies steht jedoch nicht im Fokus der vorliegenden Arbeit.

¹⁴ Mit „Sprache“ im Singular ist Sprache im Allgemeinen gemeint, nicht implizit das Deutsche wie häufig im Begriff „Sprachförderung“, der meistens präziser als „Deutschförderung“ bezeichnet werden könnte.

für Studien zur Erforschung von Ungleichheit geben können¹⁵. Eine erste Fragestellung lautet also:

Was geschieht in Praktiken im Umgang mit Sprache(n) in einer Kindertagesstätte in einem von Migration und sozialer Segregation geprägten Stadtviertel?

Im Verlauf der Untersuchung kristallisierten sich zwei wesentliche Aspekte heraus, die zur Fokussierung der Fragestellung auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit und Literalität führten. Die Wahl dieser Themen erfolgte im Laufe eines längeren Suchprozesses im und nach dem Feldaufenthalt. Sie ergab sich aus den im Forschungsprozess induktiv mit Hilfe der (Reflexive) Grounded Theory gewonnenen Kategorien (vgl. Glaser/Strauss 1967/1998; Breuer 2010), aber auch aus theoretischen Reflexionen. Diese ergaben, dass der Umgang mit Mehrsprachigkeit und Literalität zentrale Aspekte früher sprachlicher Bildung sind. Solche Überlegungen finden sich etwa bei Panagiotopoulou (2010: 248f.), die schreibt:

„im aktuellen deutschsprachigen elementar- und grundschulpädagogischen Diskurs [wird] die Notwendigkeit einer frühzeitigen und zugleich *umfassenden sprachlichen Bildung* betont, die sowohl *Sprach(en)förderung*, als auch *Literalitätsförderung (oder Literacy-Erziehung)* [Herv. i. O.] - insbesondere für Kinder mit Migrationshintergrund - mit einbeziehen sollte.“

Im Folgenden werden beide Aspekte einzeln, mit Blick auf das Forschungsinteresse fokussiert, skizziert. Mehrsprachigkeit ist angesichts bildungspolitischer Diskussionen über Migration und Bildung ein hoch aktuelles und normativ stark aufgeladenes Thema (vgl. Panagiotopoulou 2017a: 257; Thomauske 2017: 13f.; 97ff.; Dirim/Khakpour 2018). Es besteht ein Spannungsfeld zwischen den Anforderungen des monolingualen deutschen Bildungssystems (vgl. Gogolin 2008, 2010, 2017; Thomauske 2017: 13) und der Realität einer migrationsbedingt deutlich ausgeprägten „linguistischen Super-Diversität“ (vgl. Gogolin 2010; Creese/Blackledge 2010). Zwei Diskurse zeichnen sich in diesem Spannungsfeld ab: Mehrsprachigkeit als Defizit bzw. Mehrsprachigkeit als Gegenstand von Anerkennung und Wertschätzung und als didaktisch zu nutzende Ressource im Kontext von Sprachbildung und Menschenrecht (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz/Neumann 2005; Dirim/Mecheril 2010; Panagiotopoulou 2017b).

In der Elementarpädagogik finden sich beide Positionen. Obwohl der Kindergarten, der im Gegensatz zur Schule keine Selektionsfunktion besitzt,

¹⁵ Es ist nicht das Ziel der vorliegenden Arbeit, die Genese von Ungleichheit oder ihre Überwindung zu untersuchen. Dies wäre Aufgabe einer Längsschnittstudie (vgl. Diehm/Kuhn/Machold/Mai 2013). Vgl. hierzu ausführlich Kapitel 4.

eigentlich gelassen mit Heterogenität umgehen könnte (vgl. Diehm 2012: 54), ist in pädagogischen und medialen Diskursen und Praktiken oft eine „Angst vor der frühkindlichen Mehrsprachigkeit“ (Müller/Schmitz 2014: 211) zu konstatieren. Dies gilt vor allem im Fall prestigieniedriger Sprachen (vgl. ebd.: 199; Panagiotopoulou 2017b: 257)¹⁶. In pädagogischen Praktiken werden ethnisierende Differenzen zwischen ein- und mehrsprachigen Kindern hergestellt (vgl. Panagiotopoulou 2017b: 258). So kommt es in Kindertageseinrichtungen zu Sprachentrennung bzw. Sprachenverboten (vgl. Thomaske 2017: 196-220). Da Mehrsprachigkeit für Identitätskonzepte zentral sein kann (vgl. Krumm 2009), ist dies ein bedenklicher Befund.

Diskurse zu Mehrsprachigkeit als Gegenstand von Wertschätzung finden sich jedoch ebenfalls in der Elementarpädagogik. In Anlehnung an Prengels „Pädagogik der Vielfalt“ (1995) postuliert das Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege: „Wird mit sprachlicher Vielfalt respektvoll umgegangen, erfahren alle Kinder die Bedeutung von Sprachen in einer globalisierten Welt“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin 2014: 102; vgl. auch Thomaske 2017: 99). In diesem Spannungsfeld verschiedener Diskurse zu Mehrsprachigkeit stellt sich die Frage nach Praktiken im Umgang mit Mehrsprachigkeit im elementarpädagogischen Alltag.

In der Ausdifferenzierung der ursprünglichen Fragestellung ergaben sich im Lauf der Datenerhebung und -auswertung und der Auseinandersetzung mit aktuellen Studien Unterfragen, die in Kapitel 5 ausführlicher dargestellt und behandelt werden:

Welche Praktiken des Umgangs mit verschiedenen Sprachen in der erforschten Kita gibt es? Wie wird Mehrsprachigkeit in Artefakten repräsentiert, die in der Kita verwendet werden?

Welche Differenzkonstruktionen und Dichotomisierungen im Umgang mit Sprachen werden sichtbar? In welchen Fällen werden Sprachen gar nicht thematisiert? Welche Selbstpositionierungen und Fremdzuschreibungen in Hinblick auf Sprachen erscheinen in den Daten?

Wie verweisen die Praktiken und Artefakte auf übersituativ wirksame Diskurse zu Mehrsprachigkeit? Wie zeigt sich eine Praxis/Diskurs-Formation zum Umgang mit Mehrsprachigkeit in vorschulischen Bildungseinrichtungen anhand der vorliegenden Daten?

¹⁶ Dirim und Mecheril (2010: 105f.) gehen in ihrer machttheoretisch fundierten Analyse noch weiter und verwenden zusätzlich zum Begriff Prestige das Konzept (il)legitimer Sprachen.

Der zweite Schwerpunkt der Arbeit befasst sich mit Praktiken und Artefakten im Umgang mit Literalität. Literalität wird in der vorliegenden Arbeit in Anlehnung an Nickel (2010: 224) nicht-normativ definiert als Bündel sozialer Praktiken, die auf Schrift und Schriftlichkeit bezogen sind (vgl. ausführlich Kapitel 3.3). Als Folge der ersten PISA-Studie wurde Literalitätsförderung „zu einem wichtigen bildungspolitischen Thema“ (Knapp/Kucharz/Gasteiger-Klicpera 2010: 135; vgl. auch Nickel 2014).

Für Bildungsverläufe relevant ist besonders die Vertrautheit mit Formen der Literalität, die in pädagogischen Institutionen praktiziert werden (z.B. Gespräche über Bücher; vgl. Isler/Künzli/Leemann 2010). Das Wissen über solche Praktiken wird in der Schule oft vorausgesetzt, jedoch nicht explizit vermittelt (vgl. Pieper/Rosebrock/Volz/Wirthwein 2004: 187).

Daher kann eine Ursache für Bildungsungleichheit eine unterschiedlich ausgeprägte Vertrautheit mit schulrelevanten Literalitätspraktiken sein (vgl. Isler/Künzli/Leemann 2010). Dies wird bereits vor Schuleintritt sichtbar, da frühe Literalität als Eintritt in die Schriftkultur (vgl. Sales Cordeiro/Isler/Thévenaz-Christen 2011: 19) milieuspezifische Ausdifferenzierungen zeigt und damit im Bildungssystem unterschiedlich gut anschlussfähig ist. Kinder aus Milieus mit geringer Passung zu Schulkulturen (vgl. Helsper/Kramer 2011: 110) sind somit oft im Nachteil gegenüber Kindern, die bereits Wissen über schulisch geprägte Literalitätspraktiken in vorschulische pädagogische Institutionen mitbringen.

Die vorliegende Arbeit möchte vor diesem Hintergrund Antworten auf folgende Fragen finden, die sich im Datenerhebungs- und Analyseprozess herauskristallisierten:

Welche literalen Praktiken finden sich, in die Kinder einer spezifischen Kita-Gruppe involviert sind?

Welche Artefakte, Räume und Rituale sind mit Literalität verknüpft? Inwiefern sind diese literalen Praktiken alltagsintegriert?

Welche Inhalte werden in diesen Praktiken transportiert, bei welchen Inhalten sind Eltern mit adressiert?

Welche Praxis/Diskurs-Formationen resonieren in diesen Praktiken und Artefakten?

1.3 Disziplinäre Verortungen, methodologische und theoretische Zugänge

Um diesen Forschungsfragen nachzugehen, werden erziehungswissenschaftliche, deutschdidaktische und für einige Aspekte linguistische Forschungsperspektiven verbunden. Für die Datenerhebung, Auswertung und Interpretation werden sozialwissenschaftliche methodologische und theoretische Perspektiven verwendet. Das Phänomen der transdisziplinären Beantwortung einer Frage existiert in vielen Themenbereichen, die sich mit den ersten Lebensjahren befassen¹⁷. Dies liegt auch darin begründet, dass es z.B. in Erziehungswissenschaft und Deutschdidaktik noch keine lange disziplinspezifische Forschungstradition zu diesem Thema gibt und daher oft Anknüpfungspunkte außerhalb des eigenen Faches gesucht werden müssen¹⁸.

Durch die Betonung des institutionellen Kontextes Kindertagesstätte, den Einbezug bildungspolitischer Diskurse und dem Verweis auf erziehungswissenschaftliche Studien, etwa zu Differenzkonstruktionen, ist die Arbeit in der Erziehungswissenschaft verortet, vor allem in den Teildisziplinen der Migrations- und Elementarpädagogik¹⁹.

Überlegungen zu Sprachenprestige entstehen an der Schnittstelle von Migrationspädagogik und Soziolinguistik. Darüber hinaus ist die Deutschdidaktik mit ihrem Fokus auf Sprache und Schriftlichkeit eine wichtige Bezugsdisziplin. Der Themenschwerpunkt zu Literalität (Kapitel 6) ist von deutschdidaktischen und linguistischen Theorien zu Schriftsprache, konzeptioneller und medialer Schriftlichkeit und qualitative Literalitätsforschung mit deutschdidaktischem Fokus ange-regt. Zudem ist der Fokus des Literalitätskapitels auf Räume an soziologische Raumtheorien angelehnt. Die Methodologie zur Datenerhebung und -auswertung entstammt der qualitativen Sozialforschung, die theoretischen Hintergründe Praxis- und Performativitätstheorie (vgl. Kapitel 3) sind der Soziologie bzw. anthropologisch orientierten Erziehungswissenschaft entlehnt.

Eine Analyse der Bezugnahme und Positionierung der einzelnen Disziplinen zueinander kann aufgrund des eng definierten Rahmens dieser Arbeit nicht geleistet werden. Zur Einordnung soll jedoch auf einen programmatischen Aufsatz des Deutschdidaktikers Kepser (2013) verwiesen werden, der die verschiedenen

¹⁷ Die Zeitschrift „*undKinder*“ des Marie-Meierhofer-Instituts Zürich präsentiert in ihren Themenheften z. B. zu „Gender im Frühbereich“, „Nachhaltigkeit“ oder „Transkulturelle Kompetenz“ jeweils eine Vielfalt disziplinärer Herangehensweisen an ein Thema.

¹⁸ Als Vertreter der Deutschdidaktik konstatiert Kepser (2013: 53): „Man denke etwa an die, in den letzten Jahren immer wichtiger gewordene, frühkindliche Bildung, die (noch) keine Fächer kennt“.

¹⁹ Nach Honig und Neumann (2013: 4) gibt es auch die Bezeichnungen Frühpädagogik, Pädagogik der frühen Kindheit, Elementar-didaktik, Kindheitspädagogik, die jeweils auf unterschiedliche Gegenstandsauffassungen schließen lassen.

genannten Disziplinen zueinander unter dem Dachkonzept der Kulturwissenschaften²⁰ ins Verhältnis setzt (ebd.: 54-57)²¹.

Für den Bereich der Erziehungswissenschaft verweist Kepser auf Brumlik (2006: 62) sowie auf Mecheril und Witsch (2006: 12), die ihre Disziplin ebenfalls als kulturwissenschaftlich positionieren (vgl. Kepser 2013: 56). Die vorliegende Arbeit folgt dieser Verortung und sieht Kulturwissenschaften im Sinne von Reckwitz (2011: 2) als „Forschungsprogramm“. Dieses zielt darauf, „die impliziten, in der Regel nicht bewussten symbolischen Ordnungen, kulturellen Codes und Sinnhorizonte zu explizieren, die in unterschiedlichsten menschlichen Praktiken (...) zum Ausdruck kommen und diese ermöglichen“ (ebd.). In diesem nicht-normativ ausgerichteten kulturwissenschaftlichen Rahmen, der von Praktiken als kleinster Analyseinheit ausgeht, kann sich eine Ethnographie pädagogischer Felder verorten (vgl. Kepser 2013: 62). Diese fokussiert das von Feldteilnehmenden nicht (unbedingt) explizit Thematisierte in Praktiken, aber auch in Ritualen im Sinne einer anthropologisch orientierten performativitätstheoretischen Ritualforschung (vgl. Kepser 2013: 62), die Sprache(n) und Literalität einschließen können (vgl. ebd.: 63). In den folgenden Absätzen werden die eben genannten methodologischen und theoretischen Bezugspunkte der Arbeit, Ethnographie und Praxis- und Performativitätstheorie skizziert.

Methodologisch knüpft die vorliegende Arbeit an das von Isler und Knapp (2012: 13) thematisierte Desiderat an: „In Hinblick auf die hohe Komplexität des beruflichen Handelns im Kindergartenalltag sollten ... vermehrt ‚natürliche‘, nicht standardisierte Daten erhoben und analysiert werden“, wie sie etwa die Ethnographie generiert. Für die vorliegende Arbeit wurden in einem dreimonatigen Feldaufenthalt mit Hilfe Teilnehmender Beobachtung, Audioaufnahmen und dem Sammeln von Dokumenten Daten erhoben. Besonders die Frage nach Alltagspraktiken in pädagogischen Settings, die nicht unbedingt reflexiv verfügbar sind, lässt sich mit einer ethnographisch ausgerichteten Arbeit ertragreich verfolgen (vgl. Zinnecker 2000; Thielen 2015; ausführlich Kapitel 4).

Die Forschungsstrategie Ethnographie kann dabei (vgl. Reckwitz 2003: 298 in Rekurs auf Amann/Hirschauer (Hrsg.) 1997b und Berg/Fuchs (Hrsg.) 1993) die

²⁰ Kepser verortet die Deutschdidaktik (2013: 52) als „eingreifende Kulturwissenschaft“. Die vorliegende Arbeit dagegen positioniert sich vor allem als Grundlagenforschung mit einigen Anregungen für die Praxis am Ende der Arbeit, auf deren Basis vertiefte pädagogische, in die Praxis intervenierende Konzepte entworfen werden können.

²¹ Zum Thema der Positionierung von Fachdidaktiken in Bezug auf Erziehungswissenschaft und Fachdisziplin vgl. auch Gerner (2006), der dieses Thema am Beispiel der Deutschdidaktik verhandelt. Ohne eine übergreifende Wissenschaft wie die Kulturwissenschaft zu postulieren, systematisiert er theoretische Bezüge zwischen Deutschdidaktik, Erziehungswissenschaft und Literaturwissenschaft. An dieser Stelle soll mit Kepser argumentiert werden, da unter dem Dach der Kulturwissenschaft auch die Soziologie ihren Platz findet, auf die ebenfalls in dieser Arbeit Bezug genommen wird.

Materialität und, wie in der vorliegenden Arbeit, Sprachlichkeit von Praktiken dokumentieren und analysieren (vgl. auch Panagiotopoulou 2017b).

Die vorliegende Arbeit reflektiert zudem Merkmale ethnographischen Schreibens und versucht damit, den forschenden Blick auf Literalität im Feld auch auf Literalität in der eigenen Disziplin zu übertragen. Dabei zeigt sich eine überraschende Struktur analogie: die Marginalisierung von narrativen literalen Praktiken im Feld, aber auch in der Erziehungswissenschaft. Um ethische Implikationen von Forschung aufzuzeigen, werden Überlegungen zur situativen Abwägung von Werten im Forschungsprozess in Anlehnung an Hammersley und Traianou (2012) dokumentiert (vgl. Kapitel 4).

Zur Auswertung der Daten wird die (Reflexive) Grounded Theory verwendet (Glaser/Strauss 1967/1998; Strauss 1994; Breuer 2010). Die Auswertung nach Grounded Theory, allein und in Interpretationsgruppen, erfolgt vorwiegend induktiv, kann aber auch Kontextwissen der Forscherin mit einbeziehen (Strauss 1994: 44). Ihre Weiterentwicklung durch Breuer (2010) verknüpft das Verfahren von Glaser und Strauss Verfahren mit einer Forderung, die Positionen der Forscher im Feld und im Auswertungsprozess zu reflektieren. Diese Forderung wird durch migrationspädagogische Überlegungen zur Position der Forscherin in wirkmächtigen Differenzkategorien im Feld, z.B. als ‚weiße‘ Mehrheitsangehörige, ergänzt. Auch die sprachenbezogene Position der lebensweltlich einsprachigen Forscherin, die viele im Feld gesprochene Sprachen nicht versteht, sowie die literalen Praktiken des Erstellens von Feldnotizen werden reflektiert (vgl. Kapitel 4).

Praxistheorie (vgl. Kapitel 3) (Reckwitz 2003, 2008) ist mit Ethnographie gut kompatibel. Sie lenkt den Blick von einzelnen Akteuren weg auf Praktiken und bietet die Möglichkeit einer präzisen Beschreibung elementarpädagogischen Alltags. Sie ist für einen Fokus auf Sprache und Literalität gut geeignet, denn sprachliche und Zeichen verwendende Praktiken als „Praktiken der Repräsentation“ sind nach Reckwitz (2008: 203) ein wesentliches Element der Praxistheorie. Zudem ermöglicht das praxistheoretische Konstrukt der Praxis/Diskurs-Formationen (Reckwitz 2008) eine Perspektive über die Mikroebene hinaus. Die vorliegende Arbeit erprobt dieses bei Diehm, Kuhn und Machold (2013) und Kuhn (2013) dargestellte Konzept als eine der ersten empirischen Studien und möchte aufzeigen, wie Diskurse z.B. zu Migration oder ‚bildungsfernen Familien‘ in Alltagspraktiken resonieren. Auch die Performativitätstheorie (Wulf/Zirfas 2001, 2004, 2006, 2007) eignet sich in ihrem präzisen Vokabular zur Beschreibung z.B. von Ritualen für eine Studie im elementarpädagogischen Alltag. Die vorliegende Studie geht in Anlehnung an Kuhn (2013) davon aus, dass „der elementarpädagogische Alltag (...) permanent inszeniert und performativ hervorgebracht wird“ (Kuhn 2013: 21).

1.4 Zum Aufbau der Arbeit

In den vorherigen Abschnitten (Kapitel 1) wurde das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie dargestellt. Die Fragestellung wurde aus dem Kontext von Forschung und bildungspolitischen Diskursen zu Migration, Sprache(n) und früher Kindheit entwickelt sowie aus dem Befund, dass es noch zu wenig Forschung über sprachliche Alltagspraktiken in Kindertagesstätten gibt. Die Arbeit wurde in der Kultur- bzw. Erziehungswissenschaft und in der Deutschdidaktik verortet.

In Kapitel 2 werden theoretische Ansätze zu früher sprachlicher Bildung dargelegt. Der diffuse Begriff der „frühen Bildung“ wird in seiner Komplexität kurz skizziert und dem der eher defizitorientierten „frühen Förderung“ (vgl. Diehm 2012) gegenübergestellt. Es werden Verwendungen beider Konzepte in Bezug auf Sprache in Kindertagesstätten aufgezeigt. Anschließend werden die zwei Schwerpunkte der Arbeit, Mehrsprachigkeit und (frühe) Literalität, theoretisch konzeptionalisiert. Es werden Diskurse zu Mehrsprachigkeit als Defizit und Chance aufgezeigt (vgl. Gogolin 2010) und mögliche Gründe für ungleiche Bildungsbedingungen mehrsprachiger Kinder in Deutschland diskutiert. Anschließend wird Literalität definiert, wobei ein Schwerpunkt auf einem Konzept von Literalität als Bündel sozialer Praktiken liegt, die mit Schrift oder konzeptioneller Schriftlichkeit zusammenhängen (vgl. Isler 2014).

Das Kapitel 3 zeigt die theoretischen Perspektiven der Arbeit auf, indem es die Praxistheorie nach Reckwitz (2003, 2008) mit einem besonderen Augenmerk auf dem Konzept der Praxis/Diskurs-Formationen (vgl. Reckwitz 2008) vorstellt. Es wird exemplarisch gezeigt, wie Praktiken und Diskurse konzeptionell zusammengefügt werden können. Danach wird die Performativitätstheorie nach Wulf und Zirfas (2001 u.a.) unter besonderer Berücksichtigung des Ritualbegriffs skizziert und aufgezeigt, warum der Ritualbegriff für eine Analyse elementarpädagogischer Praktiken fruchtbar ist. Abschließend wird die Kompatibilität von Praxis- und Performativitätstheorie in Anlehnung an Kuhn (2013) dargelegt und reflektiert, welchen Nutzen diese Kombination für eine ethnographische Analyse elementarpädagogischer Praktiken bietet.

In Kapitel 4 werden methodische und methodologische Grundlagen vorgestellt. Im Fokus steht hierbei die Präsentation der Ethnographie als eine erziehungswissenschaftliche Forschungsstrategie (vgl. Zinnecker 2000). Die sprachliche Verfasstheit der vorliegenden Ethnographie wird in Anlehnung an Clifford und Marcus (1986) u.a. reflektiert, um die Positionierung der Arbeit in Bezug auf ihren Gegenstand, Sprache im Kindergarten, selbstreflexiv zu verdeutlichen. Die Denkfigur der „Befremdung der eigenen Kultur“ (Amann/Hirschauer 1997) wird auf ihr Reifizierungsrisiko hin betrachtet und Potentiale erziehungswissenschaftlicher Ethnographie, etwa die Erforschung von Differenzkonstruktionen, aufge-

zeigt. Die Auswertung der Daten geschieht mit Hilfe der Reflexive Grounded Theory. Hierbei handelt es sich um eine Weiterentwicklung der Grounded Theory von Glaser und Strauss (1967/1998) durch Breuer (2009), die Selbstreflexivität als Haltung im Auswertungsprozess fordert. Es folgen eine Beschreibung des Forschungsfelds, des Feldzugangs, der Positionierungen der Forscherin und der kommunikativen Validierung. Am Ende des Kapitels stehen Reflexionen über situative Abwägungen im Forschungsprozess aufgrund ethischer Dilemmata im Feld in Anlehnung an Hammersley und Traianou (2012).

In den Kapiteln 5 und 6, in denen die Daten analysiert werden, ist das Ziel eine „dichte Beschreibung“ und die Interpretation von Alltagspraktiken und Artefakten im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit und früher Literalität. Kapitel 5 untersucht den auf den ersten Blick widersprüchlichen Umgang mit Mehrsprachigkeit in Praktiken und Artefakten im Kita-Alltag: Nicht-deutsche Familiensprachen werden verboten, ignoriert oder wertschätzend thematisiert, wobei häufig eine Komplexitätsreduktion der tatsächlich gesprochenen Sprachenvielfalt entlang der Dichotomie deutsch / nicht-deutsch geschieht. In Zuschreibungen, welches Kind welche Sprache spreche, kann eine komplexe Aufschichtung von Selbstpositionierungen und Fremdzuschreibungen aufgezeigt werden, wobei Englisch in einigen Praktiken als prestigehohe Sprache und Türkisch als verallgemeinernde Kategorie für ‚nicht-deutsche Migrationssprachen‘ thematisiert wird. Diese Praktiken im Umgang mit Sprachen stehen in Resonanz zu unterschiedlichen Diskursen zu Mehrsprachigkeit als Defizit bzw. als Gegenstand von Wertschätzung.

Kapitel 6 untersucht praxis- und performativitätstheoretisch Praktiken, Artefakte und Rituale im Umgang mit Literalität. Dabei wird eine Bandbreite von Praktiken und Artefakten von einfachen Zeichen, die noch nicht als literal beschrieben werden, über literale Praktiken auf der Einwortebene bis zu komplexeren Praktiken im Umgang mit Bilderbüchern und Geschichten aufgezeigt, darunter auch bislang kaum erforschte Praktiken z.B. liturgischer Literalität. Das Kapitel ist entlang der Räumlichkeiten in der erforschten Kita strukturiert. Hierbei liegt der Befund zugrunde, dass in unterschiedlichen Räumen unterschiedlich stark alltagsintegrierte Literalitätspraktiken stattfinden. Zudem wird aufgezeigt, an wen sie adressiert sind und welche pädagogischen Diskurse – etwa zu ‚bildungsfernen‘ Familien, Ernährungserziehung oder Religionspädagogik – in Resonanz zu diesen Praktiken stehen.

Das abschließende Fazit (Kapitel 7) zeigt zusammenfassend Grenzen und Chancen des theoretischen und methodisch-methodologischen Vorgehens auf, führt Erkenntnisse aus den Kapiteln zu Mehrsprachigkeit und Literalität verdichtet zusammen und zieht Vergleiche zwischen diesen Kapiteln. Es zeigt Desiderata für Fragestellungen aus der Erziehungswissenschaft, Deutschdidaktik und benachbar-

ten Disziplinen auf, die im Rahmen dieser Dissertation nicht beantwortet werden konnten, und gibt zudem Anregungen an Erzieherinnen und Kita-Trägerverbände für die pädagogische Praxis sowie die strukturelle Ausstattung von Kindertageseinrichtungen, die sich aus der Studie ableiten lassen.



2 Frühe sprachliche Bildung und Förderung, Mehrsprachigkeit und Literalität

Ziele des Kapitels sind Positionierungen und Skizzen aktueller Forschungsdiskussionen zu grundlegenden Begriffen dieser Arbeit. Zunächst zeigt eine Skizze auf, wie „frühe Bildung“ bzw. „frühe sprachliche Bildung“ im Verhältnis zum Konzept der „frühen Förderung“ bzw. „Sprachförderung“ verwendet wird. Eine Positionierung stellt anschließend dar, wie der Begriff „Mehrsprachigkeit“ in der vorliegenden Arbeit verwendet wird, skizziert Diskurse zu Mehrsprachigkeit als Defizit und Chance, Ressource und Bildungsziel und beleuchtet Bildungsbedingungen mehrsprachiger Kinder in Deutschland mit Fokus auf dem Kindergarten. Der dritte Abschnitt schließlich zeigt auf, welche Facetten des Begriffs „Literalität“ für die vorliegende Arbeit relevant sind. Er diskutiert zudem Aspekte des Themas Literalität und Bildungsbedingungen mit Schwerpunkt auf dem Kindergarten. In den folgenden Absätzen wird der Begriff „frühe sprachliche Bildung“ für die Zwecke der vorliegenden Studie vertieft dargestellt.

2.1 Diskurse über frühe sprachliche Bildung bzw. Förderung

In den empirischen Kapiteln dieser Arbeit wird der Begriff „sprachliche Praktiken“ verwendet. Bildungspolitisch wird jedoch nicht von Praktiken gesprochen, sondern normativ frühe sprachliche Bildung und Förderung gefordert; diese Normativität ist auch in der erforschten Kindertagesstätte wirkmächtig. Daher werden sprachliche Praktiken in den empirischen Kapiteln auch im Hinblick auf Praxis/Diskursformationen zu früher (sprachlicher) Bildung und Förderung mit besonderen Schwerpunkten auf dem Umgang mit Mehrsprachigkeit und Literalität untersucht. Die folgenden Ausführungen beleuchten zunächst Diskurse zu den oft diffus verwendeten Begriffen „frühe (sprachliche) Bildung“ und „frühe (Sprach-) Förderung“. Beide sind nach Diehm (2018: 12) in den letzten Jahren „zu zentralen Topoi der aktuellen Bildungsdebatte geworden“.

2.1.1 Frühe Bildung

Der Begriff der Bildung ist allgegenwärtig in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen ebenso wie in der Bildungs- und Sozialpolitik. Nach Andresen (2009: 76) ist er ein „fuzzy concept“, ein vages oder unzureichend definiertes Konzept (vgl. auch Tenorth 1997: 970 und Ehrenspeck 2009: 156). Die Komplexität seiner möglichen Bedeutungen – historisch gewachsen und in den verschiedenen Disziplinen aufgefächert – ist eine Herausforderung für jeden, der diesen Begriff definieren möchte²². Im Folgenden werden schwerpunktmäßig Diskurse zu früher sprachlicher Bildung bzw. Förderung vorgestellt, die für das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie relevant sein können. Zunächst soll dargestellt werden, wie das Konzept „frühe Bildung“ historisch entstand. Daran anschließend wird der innerhalb des Konzepts zentrale Begriff „früh“ definiert sowie (frühe) Bildung von (früher) Förderung abgegrenzt.

„Bildung heißt das Zauberwort“ schreiben Honig und Neumann über die Tendenz der letzten 15 Jahre zum Ausbau „nicht-familialer Kleinkinderziehung“ und damit einhergehender frühpädagogischer Forschung (2013: 4). Die beiden Konzepte Bildung und Kindergarten, so König (2009: 23), sind jedoch bereits seit den Anfängen des Kindergartens miteinander verknüpft²³. Der Stellenwert und die Definitionen des Bildungsbegriffs für den Kindergarten in Deutschland haben sich seitdem immer wieder gewandelt. Reyer (2006: 211f.; vgl. auch Diehm 2012: 55) spricht von fünf „Verdichtungszonen“ zwischen 1850 und den 1970er Jahren, in denen der Kindergarten immer wieder als Bildungsinstitution, die der Schule anzunähern sei, in den Fokus bildungspolitischer Diskussionen rückte. Seit Anfang der 1990er Jahre ist ein erneuter Zuwachs an politischem Interesse und Bildungskonzeptionen zu diesem Thema zu konstatieren. 1990 stärkte das Kinder- und Jugendhilfegesetz den Bildungsauftrag des Kindergartens (vgl. Diehm 2012: 51f.). Der Ausbau von Kindergärten zu Kindertagesstätten und die Diskussion um deren Qualität, die Bildungsqualität als zentrale Größe einschließt, wurde seit 1996 (Rechtsanspruch auf einen Kitaplatz ab dem 3. Lebensjahr) in Deutschland verstärkt geführt (vgl. König 2009: 49). Zeitgleich mit der Ausweitung des Angebots an Betreuungszeiten, -plätzen und -formen und der verstärkten Inanspruchnahme von Kindergartenplätzen (vgl. Bischoff 2017: 23) kam es ebenfalls immer wieder zu Debatten um Bildungsaufträge und Qualität in Kitas. Ein wichtiger Katalysator für bildungspolitische Diskussionen waren die enttäuschenden Ergebnisse der

²² Für kurze Einführungen in die Bedeutungsvielfalt des Begriffs „Bildung“ siehe z.B. Tenorth (1997) oder Ehrenspeck (2009).

²³ Zur historischen Darstellung der Entwicklung des Kindergartens und seiner Bildungskonzeptionen vom 19. Jahrhundert bis ins 21. Jahrhundert vgl. Reyer (2006), König (2009: 23ff.), Schäfer (2011: 13ff.) und Bischoff (2017: 20ff.).

ersten PISA-Studie im Jahr 2000. Infolge des „Pisa-Schocks“ wurde politisch ein rascher Ausbau von „strukturell-organisatorische[n] Maßnahmen“ für Kinder in den ersten Lebensjahren bis zur Grundschulzeit gefordert (Fthenakis 2005a: 13), obwohl die PISA-Studien nicht belegen konnten, dass tatsächlich frühkindliche Bildungsdefizite Schuld am schlechten Abschneiden der 15-Jährigen trugen (vgl. ebd.). Der Ausbau dieser Maßnahmen für die frühe Kindheit ging zuweilen schneller vorstatten als eine konzeptionelle erziehungswissenschaftliche Reflexion darüber, „nach welchem Konzept Kinder gebildet und gefördert werden sollten“ (ebd.: 14).

Als Konsequenz aus den Befunden der ersten PISA-Studie gelten auch die Bildungspläne für den vorschulischen Bildungsbereich, die in den verschiedenen Bundesländern ausgearbeitet wurden (vgl. König 2009: 39). Zudem wurde auch im Bereich der Erziehungswissenschaft eine vertiefte Reflexion darüber angestoßen, was unter „früher Bildung“ zu verstehen ist. Im folgenden Abschnitt soll hieran anschließend zunächst dargestellt werden, wie der Begriff „früh“ in erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Konzepten sowie in dieser Arbeit verwendet wird. Danach sollen Diskussionen aus der aktuellen Debatte aufgenommen werden, die sich explizit auf die frühe Kindheit beziehen.

Handelt es sich beim Begriff „Bildung“ um einen oftmals nur vage definierten Terminus, so kann diese Kritik in gleicher Weise für den Begriff „früh(kindlich)“ angeführt werden. Die Begriffe „frühkindliche Bildung“ und „frühe Bildung“ werden in der Forschung synonym verwendet²⁴. Welche Altersstufen oder Institutionen darunter verstanden werden, darüber gibt es jedoch in Politik und Wissenschaft keinen Konsens²⁵. Diese Vielfalt von Konzeptionen ist – wie bereits im vorherigen Absatz skizziert – den bildungspolitischen Debatten der letzten fünfzehn Jahre geschuldet, in denen so rasch neue Bildungspläne, Fördermaterialien und Forschungsprojekte entworfen wurden, dass keine begriffliche Klarheit geschaffen werden konnte. Trotz der zuweilen großen definitorischen Unterschiede sind die Konzeptionen von „früher Kindheit“ jedoch alle von zwei Faktoren beeinflusst. Der eine ist ein Bündel von erziehungswissenschaftlichen und entwicklungspsychologischen Diskursen darüber, was diesen spezifischen Lebensabschnitt an Erziehungs- und Entwicklungsaufgaben und Bildungsmöglichkeiten kennzeichnet. Der zweite ist institutionell definiert: als gesetzlich vorgegebene Altersgrenze (Alter bei der Einschulung) oder sich bildungs- und gesellschafts-

²⁴ Vgl. z.B. Fried, Dippelhofer-Stiem, Honig und Liegle (Hrsg.) (2003), die in ihrem Sammelband beide Begriffe synonym verwenden.

²⁵ Gloger-Tippelt (2009: 631) definiert im „Handbuch Bildungsforschung“ die „frühe Kindheit“ „nach einer pragmatischen Einteilung“ unter entwicklungspsychologischen Gesichtspunkten als die Altersstufe vom 2.- 4. Lebensjahr. Braches-Chyrek, Röhner, Sünker und Hopf (2014: 11) definieren die frühe Kindheit als „Zeitraum von der Geburt des Kindes bis zum Übergang in die Schule“.