

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Zum Hintergrund der vorliegenden Studie	5
1.2	Zielsetzung und Aufbau der Arbeit	8
2	Begriffsklärungen und theoretische Einbettungen	13
2.1	Sprachliche Bildung	13
2.2	Mehrsprachigkeit und Translanguaging	16
2.3	Migrationshintergrund	20
2.4	Interkulturelle Bildung und Migrationspädagogik	23
2.5	Sprachenpolitik	25
2.6	Migrationspädagogische Perspektiven auf sprachliche Bildung – erstes Zwischenfazit	27
3	Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit im Elementarbereich – Zum Forschungsstand	29
3.1	Sprachliche Bildung im Elementarbereich: Erkenntnisse aus der empirischen Bildungsforschung	29
3.1.1	Einfluss der Kindergartenqualität auf die kindliche Sprachentwicklung	30
3.1.2	Additive und alltagsintegrierte Sprachförderung	31
3.1.3	Mehrsprachige Bildungsangebote	34
3.1.4	Sprachlernförderliche Interaktionen in der Kita	36
3.1.5	Zur empirischen Untersuchung der Wirksamkeit sprachlicher Bildung im Elementarbereich – ein Zwischenstand	39
3.2	Sprachliche Bildung im Elementarbereich: Erkenntnisse aus der qualitativ-rekonstruktiven Sozialforschung	40

3.2.1	Sprachliche Praktiken im Feld sprachlicher Bildung	41
3.2.2	Praktiken der Differenzkonstruktion im Kontext von Mehrsprachigkeit	46
3.2.3	Subjektive Theorien pädagogischer Fachkräfte	50
3.3	Zur empirischen Untersuchung sprachlicher Praktiken und Positionen im Feld sprachlicher Bildung – zweites Zwischenfazit	53
4	Methodologische Überlegungen und methodische Zugänge	57
4.1	Methodologische Verortung: Ethnografie und Grounded Theory	58
4.2	Teilnehmende Beobachtung und komparative Analyse	61
4.2.1	Teilnehmende Beobachtung	62
4.2.2	Komparative Analyse nach der Grounded Theory	65
4.3	Leitfadengestützte Interviews und inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse	69
4.3.1	Leitfadengestützte Interviews	69
4.3.2	Inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse	71
4.4	Triangulation in der Ethnografie im Feld sprachlicher Bildung	74
4.5	Feldzugang	76
4.6	Beschreibung der Forschungsfelder: Vier mehrsprachigkeitsorientierte Kindertageseinrichtungen	78
5	Ergebnisse I: Rekonstruktion mehrsprachigkeitsinkludierender und -exkludierender sprachlicher Praktiken im Elementarbereich	85
5.1	Aushandeln von Sprach- und Sprechkonventionen	85
5.1.1	„Karpuz? Was ist ein Karpuz?“ – Zur Hervorbringung nicht-richtigen Sprechens	86
5.1.2	„Du musst mit mir sprechen!“ – Sprechen der Kinder als Voraussetzung für pädagogische Arbeit	92
5.1.3	„Wichtig ist, dass ihr jetzt Deutsch sprecht!“ – Delegieren der eigenen Verantwortung	98
5.1.4	„Er spricht ja!“ – Deutsch als einzig anerkannte Sprache	102
5.1.5	Zwischenstand I	106
5.2	Wie Unverständliches verständlich wird	108

5.2.1	„Was ist Tschitinades? Ist das türkisch?“ – Umgang mit potenziellen „Transfererscheinungen“ im Kontext von Mehrsprachigkeit	109
5.2.2	„Ja, die sind scharf, es brennt im Mund wie Feuer“ – Sprachliche Modellierungstechniken im Dialog	112
5.2.3	„Ich möchte auch Minnie Maus. Aber ohne Pickel!“ – Kinder als Akteur:innen in der Bedeutungsherstellung	114
5.2.4	Zwischenstand II	115
5.3	Praktiken der Anerkennung und Besonderung von Mehrsprachigkeit	116
5.3.1	„Ist etwas ähnlich wie Persisch“ – Die Eingewöhnungsphase als Moment der Mehrsprachigkeit	116
5.3.2	„Das ist uçak. Uçak ist ein Flugzeug“ – Zur mehrsprachigen Gestaltung der Sprachbildung unter Einbezug der Familiensprachen der Kinder	121
5.3.3	„Вашня? Auf Türkisch heißt es auch vişne“ – Anerkennung mehrsprachiger Kompetenzen	124
5.3.4	„Fisch? Kennst du das auf Deutsch?“ – Aberkennung mehrsprachiger Kompetenzen	128
5.3.5	„Du sprichst doch auch Russisch? Kannst du uns vielleicht helfen?“ – Erwachsene als Modell	131
5.3.6	„Eure Schrift sieht auch schöner aus als unsere“ – Der schmale Grat zwischen Anerkennung und Exotisierung von Mehrsprachigkeit	135
5.3.7	Zwischenstand III	136
5.4	Aushandeln natio-ethno-kultureller Zugehörigkeiten entlang sprachbezogener Zuschreibungen und Adressierungen	137
5.4.1	„Nein? Das ist doch auf deiner Sprache?“ – (De-) Konstruktion natio-ethno-lingualer Zugehörigkeiten	137
5.4.2	„Wir haben niemanden, der das kann“ – Mehrsprachigkeit als Sonderfall	141
5.4.3	„Ist Daniel russisch oder türkisch?“ – Herstellung von Herkunft entlang sprachlicher Bezeichnungen	144
5.5	Translanguaging und mehrsprachige Bildung zwischen sprachlicher Ermächtigung und Othering – drittes Zwischenfazit	145

6 Ergebnisse II: Perspektiven pädagogischer Fachkräfte auf sprachliche Bildungsarbeit und Mehrsprachigkeit	149
6.1 Die Sicht der pädagogischen Fachkräfte auf sprachliche Bildung	150
6.1.1 „Prinzipiell ist es nicht gewünscht“ – Wissen um das Sprachbildungskonzept der Kindertageseinrichtungen	150
6.1.2 „Sprache ist omnipräsent“ – Umsetzung sprachlicher Bildungsarbeit	153
6.1.3 „Also wir versuchen ressourcenorientiert zu arbeiten“ – Diagnostik in der Sprachbildung	156
6.1.4 „Da gehört eben auch die Fähigkeit, Deutsch zu sprechen, zu“ – Ziele der Sprachbildungsarbeit und Rolle der Fachkräfte	159
6.1.5 „Was ist die Tasse auf Kurdisch?“ – Umsetzung mehrsprachiger Bildung	162
6.2 Wahrgenommene Herausforderungen und Potenziale sprachlicher Bildung	166
6.2.1 „Verstehen die mich?“ – Herausforderungen in der sprachlichen Bildung für pädagogische Fachkräfte	166
6.2.2 „Das aller Schönste ist, wenn ich sehe, dass ein nicht türkischsprechendes Kind anfängt, Türkisch zu sprechen“ – Freude der Fachkräfte an der Sprachbildungsarbeit	169
6.2.3 „Es könnte sein, dass das sie interessiert“ – Wahrgenommene Wirksamkeit mehrsprachiger Bildungsarbeit	171
6.3 Einstellungen gegenüber Mehrsprachigkeit und mehrsprachiger Bildung in der frühen Kindheit	173
6.3.1 „Es verwirrt sie“ – Einstellungen gegenüber zwei- und mehrsprachiger Entwicklung	173
6.3.2 „Das Kind versteht nichts und das ist unfair“ – Sprachgebote und Sprachverbote	179
6.3.3 „Für die Kinder sicher auch toll“ – Bereitschaft zur Umsetzung konzeptionell bilingualer oder mehrsprachiger Bildung	183
6.4 Mehrsprachige Bildung zwischen „Kontinuität“ und „Chaos“ – viertes Zwischenfazit	187

7 Inklusion und Exklusion mehrsprachiger Praktiken im Elementarbereich – Zur Triangulation der vorliegenden Erkenntnisse	189
7.1 Sprachliche Bildung als pädagogische Willkür	190
7.2 Einsprachige Bildungspraxis trotz lebensweltlicher Mehrsprachigkeit	191
7.3 Das Spannungsverhältnis zwischen sprachlicher Ermächtigung und Besonderung mehrsprachiger Kinder	193
8 Fazit und Ausblick	195
8.1 Zur vorliegenden Studie	196
8.2 Limitationen	200
8.3 Pädagogisch-didaktische Implikationen	201
8.4 Forschungsdesiderata	206
Literatur- und Quellenverzeichnis	209