

„,bringt aber nichts, wenn Sie ja dann vielleicht Fehler einbauen, die wir dann ganz schwer rauskriegen““

Verbesonderung von Eltern im Kontext frühpädagogischer Sprachförderung

Karin Kämpfe

Zusammenfassung: Die Förderung der Bildungssprache Deutsch ist zu einem wichtigen frühpädagogischen Handlungsfeld geworden. Für die pädagogischen Fachkräfte ergibt sich dabei ein Spannungsfeld zwischen dem Anspruch von Förderung und damit einhergehenden defizitbezogenen Verbesonderungen von Kindern. Als zu beteiligende Adressat:innen geraten auch die Eltern in den Fokus der Institutionen. Wie Eltern und deren Beteiligung von Fachkräften dabei perspektiviert werden, ist Gegenstand des Beitrags. In professions- und differenztheoretischer Perspektive wird der Frage nachgegangen, welche Konzeptualisierungen pädagogische Fachkräfte über Eltern im Kontext der Sprachförderung entwerfen. Auf Basis einer kontrastiv angelegten Sequenzanalyse wird nachgezeichnet, wie sich durch (responsibilisierende) Inverhältnissetzung der Eltern zur sprachlichen Bildung und Förderung ihrer Kinder für Fachkräfte das Spannungsfeld von Förderung und Verbesonderung auch auf die Eltern auszuweiten scheint.

Schlüsselwörter: Pädagogische Fachkräfte, Eltern, Sprachförderung, Differenz, Migration

Title: “not helpful to maybe teach your child incorrect German, which we would have to compensate” – Othering of Parents in Elementary Childhood Language Education

Abstract: Viewing the German language as a central key in gaining access to education has led to a rising significance of language development in institutionalised early childhood education. Pedagogical professionals are confronted with requirements of language support on the one hand, and thereby establishing implicitly evaluating differences in children’s language learning processes on the other hand. Finding the children’s parents being specifically taken into view by the institutions, the pedagogical professionals’ notions of parents and their involvement in language support form the subject of this article. Following a combined theoretical perspective on social difference and on professional educational action, this article addresses conceptualizations provided by pedagogical professionals about parents in the context of language support. By contrasting different interview sequences, the analysis traces the professionals’ views on children and their parents, focusing processes of othering in discussing responsibilities concerning early language support.

Keywords: Pedagogical professionals, parents, language support, social difference, migration

1 Ausgangslage

Sprache(n) und sprachliche Praktiken sind in hegemoniale Herstellungspraxen von Differenz, Zugehörigkeit und Nichtzugehörigkeit involviert und bilden ein zentrales Ordnungsprinzip im Bildungssystem (vgl. Mecheril/Quehl 2015). Zu verweisen ist auf den sprachlichen Homogenisierungsprozess im Zuge der Nationalstaatenbildung Deutschlands, der mit Deutsch als Sprache der Bildungsinstitutionen Einsprachigkeit als Normalfall herstellte (vgl. Krüger-Potratz 2013; Gogolin 2008). Hieraus speist sich unter anderem auch das bildungspolitische Legitimationsmuster möglichst früher Förderung im Deutschen mit der Folge, dass sprachbezogene Ordnungen und Normierungen immer stärker auch in Institutionen der frühen Kindheit hineinwirken (vgl. Mierendorff 2013). Fähigkeiten im Deutschen fungieren vor dem Hintergrund ihrer Relevanz für Bildungsteilhabe als Mittel der Einordnung und (prognostizierender) Entscheidung, rufen insbesondere am Übergang in die Grundschule intensiviertere sprachbezogene Adressierungen von Kindern (und Eltern) durch pädagogisch Professionelle in Form vermehrter Tests, Bewertungen, Dokumentationen ebenso wie unterschiedlicher sprachförderlicher Maßnahmen hervor. Die (z. T. verpflichtende) Sprachstandsfeststellung und -förderung in Kindergärten wurde in fast allen Bundesländern gesetzlich verankert (vgl. Lisker 2013). Wenngleich die Thematik eng mit migrationsgesellschaftlichen Diskursen verstrickt ist – was begriffliche Festschreibungen wie ‚nichtdeutsche Herkunftssprache‘ im Land Berlin oder migrationsbezogene Testverfahren wie SISMik in Bayern noch untermauern –, handelt es sich bei Sprachförderung im Sinne von Deutschförderung nicht um ein Handlungsfeld, das nur die imaginierte Gruppe der Migrationsanderen (vgl. Mecheril 2010: 17), sondern prinzipiell alle Kinder (vgl. Becker-Mrotzek/Roth 2017), einschließt.

Sprachliche Bildung und Förderung sind als Forschungsgegenstand empirischer Bildungsforschung v. a. mit Fokus auf ihre sprachdidaktische Entwicklung (für einen Überblick siehe Titz et al. 2017) sowie ihre Qualität und Wirksamkeit (für einen Überblick siehe Gentrup et al. 2021) sehr vielfältig und komplex beforscht. Mit der Migrationspädagogik (vgl. Mecheril 2010) wird auf Grundlage subjektivierungs- und diskurstheoretischer Ansätze Sprachförderung im Kontext von Zugehörigkeitsordnungen in der Migrationsgesellschaft diskutiert und ein dilemmatisches Verhältnis offen gelegt: „Auf der einen Seite geht es darum, Deutschförderung anzubieten, auf der anderen Seite wird damit diskursiven Positionen zugearbeitet, die dazu führen, dass Mitglieder der Zielgruppe, die Lernenden, inferiorisiert werden“ (Dirim/Pokitsch 2018: 74; vgl. Dean 2020). Das professionelle pädagogische Handeln ist durch die nicht aufzulösende Spannung zwischen dem Anspruch Teilhabe erwirkender Förderung und einem damit einhergehenden Ausschluss angesichts (defizitbezogener) Verbesonderung gekennzeichnet. Da mit der Förderung der Kinder Eltern als ebenfalls zu beteiligende Adressat:innen in den Fokus der Kindertageseinrichtungen geraten (vgl. Kühn 2011), ist zu fragen, welche Rolle Eltern in diesem Spannungsfeld zugeschrieben wird. Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan z. B. weist die Familie als wesentlich für die Sprachentwicklung des Kindes aus und sieht „eine aktive Einbeziehung der Familie in Prozesse und Aktivitäten der sprachlichen Bildung, der Literacy-Erziehung [...]“ vor (STMAS/IFP, 2019: 201 f.). Wie derartige Forderungen in der Sprachförderpraxis Anwendung finden, ist noch weitgehend unklar. Beate Vomhof (2016) zeigt unterschiedliche Umgangsweisen von Fachkräften mit der Anforderung, in der Sprachförderung mit Eltern zu kooperieren, von „plakativ offen“ über „steuernd“, „abwehrend“ bis hin zu „habituell kooperativ“, und sie

beschreibt die Zusammenarbeit typenübergreifend als weitgehend informell und trotz des bildungspolitischen Auftrags offensichtlich wenig institutionalisiert (ebd.: 290). Angesichts der bisher schmalen Befundlage können Forschungen zum Verhältnis von Eltern und Fachkräften und damit verbundene (sprachbezogene) Positionierungen und Differenzierungen von Eltern durch Fachkräfte weiter Aufschluss geben. Verbale Praktiken der Positionierung von Eltern zeigen neben asymmetrischen auch symmetrische Inverhältnissetzungen (z. B. Cloos/Gerstenberg/Krähnert 2018). In diesen muss jedoch nicht zwangsläufig „ein ebenbürtiger Diskurs, ein ko-konstruktiver Dialog oder eine tatsächliche Zusammenarbeit [...] angelegt sein“ (ebd. 71). Elternbezogene, ethnisch und sozial codierte Differenzierungen stehen dabei in Zusammenhang mit dem habituellen Wahrnehmen, Denken und Handeln der Fachkräfte (z. B. Betz/Bischoff 2017: 111 ff). Kennzeichnend für sprachbezogene Differenzierungspraktiken (z. B. Panagiotopoulou 2017; Kuhn/Neumann 2017; Seele 2015), verbale Differenzsetzungen (z. B. Dean 2020, Kuhn 2018) sowie für mehr-/einsprachigkeitsbezogene Orientierungen von Fachkräften (z. B. Braband 2019) ist eine enge Verwobenheit mit ethnizierenden Differenzierungen. Zudem werden Sprache(n) sowie deren Sprecher:innen hierarchisierend an der Normsprache ausgerichtet platziert. Bezogen auf die Adressat:innengruppe der Eltern nimmt in sprachbezogenen, wie auch anderen (früh-)pädagogischen Differenzdiskursen die Figur der ‚Migranteneltern‘ eine besondere Rolle ein. Für die diskursive Hervorbringung migrantisch markierter Eltern durch pädagogische Fachkräfte sind wiederum, so zeigt bspw. Melanie Kuhn (2018: 87), Homogenisierungen der ‚Anderen‘ bei Kontrastierung zwischen den imaginierten Gruppen migrantisch und nicht-migrantisch, Kulturalisierungen sowie Hierarchisierungen und Defizitzuschreibungen, kennzeichnend. Im interaktiven Geschehen mit migrantisierten Eltern werden derartige Diskurse aktualisiert und gehen mit spezifischen Subjektanrufungen, Investitionen *in* wie auch Verschiebungen und Zurückweisungen *von* Positionierungen einher (vgl. Abdessadok/Mai 2017).

Vor dem Hintergrund der sich abzeichnenden sprach- und elternbezogenen Differenzierungsweisen in frühpädagogischen Einrichtungen fragt der Beitrag nach den Konzeptualisierungen frühpädagogischer Fachkräfte in Bezug auf Eltern im Kontext von Sprachförderung. Ziel ist es, Erkenntnis darüber zu erlangen, wie Eltern in der Sprachförderung ihrer Kinder von Fachkräften – auch mit Blick auf das Spannungsfeld von Förderung und Verbesonderung – (mit)gedacht und positioniert werden. Mit Zugriff auf professions- und differenztheoretische Perspektiven wird zunächst der theoretische Rahmen abgesteckt (Kap. 2). Hieran schließt ein Überblick über das Forschungsdesign an, indem zunächst die Fragestellung hergeleitet sowie Einblick in das verwendete Datenmaterial und die Forschungszusammenhänge gegeben und das methodische Vorgehen (Kap. 3) entfaltet werden. In Kapitel 4 folgt die sequenzanalytische Rekonstruktion elternbezogener Konzeptualisierungen, die in abschließenden Überlegungen theoretisch rückgebunden werden (Kap. 5). Der sich für den Kontext der Sprachförderung auch im Datenmaterial bestätigende dominierende Rekurs auf migrantisch markierte Eltern wird dabei zu anderen hervorgebrachten Differenzierungsmerkmalen ins Verhältnis gesetzt.

2 Theoretische Rahmung

Für den Bereich Sprachförderung sind kompetenztheoretische Zugänge verbreitet, die über Kompetenzmodelle ein spezifisches Repertoire an Wissen und Können, motivationalen Aspekten und beruflichen Überzeugungen als Grundlage für professionelles pädagogisches Handeln beschreiben (weiterführend z. B. Kämpfe/Betz/Kucharz 2021: 912 f.). Professions-theoretische Ansätze in interaktionistischer Tradition, wie sie bspw. Fritz Schütze verfolgt, rücken demgegenüber den Mikrokosmos professionellen Handelns, den konkreten Handlungsvollzug in den Blick. Sie fokussieren dabei die Fragilität professionellen Handelns, die u. a. aus dem „nur schwer aufzulösenden Spannungsverhältnis zwischen den Elementen des Kompetenzprofils“ (Nittel 2011: 49) herrührt (vgl. Helsper 2016). Demnach sind für das pädagogische Handeln grundlegende Spannungen konstitutiv, die zwar reflexiv handhabbar nicht jedoch auflösbar sind (vgl. Helsper 2016, für Kindertageseinrichtungen: Bischoff 2017: 314 ff; Kuhn 2013: 211 ff). Diese Spannungen sind in gesellschaftliche und organisatorische Strukturen eingebettet, was deren Handhabung zusätzlich herausfordert. Beispielhaft sind sprachpolitische und -ideologische Prämissen wie die monolinguale Ausrichtung der Bildungsinstitutionen (vgl. Gogolin 2008) oder die propädeutische Funktion frühpädagogischer Einrichtung zu nennen, entsprechend derer Kinder u. a. adäquat auf die Bildungs- und Unterrichtssprache Deutsch vorzubereiten und entlang ihrer Fähigkeiten im Deutschen zu beurteilen sind. Aus den Spannungen ergeben sich je nach Kontext konkrete, interaktiv zu bearbeitende Umsetzungsdilemmata wie das für diesen Beitrag relevante Differenzdilemma, mit dem sich pädagogisch Professionelle etwa in Förderkontexten wie der Sprachförderung konfrontiert sehen (vgl. Kuhn 2013). Das Differenzdilemma spannt sich auf zwischen Gleich- und Ungleichbehandlung von Adressat:innen etwa mit Blick auf (familiäre) sprachliche Ausgangslagen, aber auch zwischen Überbetonung und Nicht-Thematisierung von Differenzmerkmalen bspw. im Hinblick auf ihre Ungleichheitsrelevanz. Einerseits ist die Notwendigkeit gegeben, unterschiedliche Ausgangslagen, Lebensumstände und Ressourcen zu berücksichtigen, was auch Kategorisierungen und differenzierte Ansprachen von Adressat:innen erfordert. Andererseits besteht in jedem differenziellen Umgang die Gefahr, „Gründe und Anlässe für Diskriminierung fortzuschreiben“ (Knapp 2001: 43; vgl. Mecheril/Quehl 2009). Für sprachliche Bildung und Förderung im Deutschen erweisen sich defizitbezogene Differenzzuschreibungen entlang der Fähigkeiten im Deutschen als konstitutiv, die unter diagnostischer Legitimation der Aktivierung von Fördermaßnahmen dienen (vgl. Machold/Diehm 2017).

Herstellung von Differenz und Prozesse der Ordnungsbildung in pädagogischen Feldern bilden einen Schwerpunkt erziehungswissenschaftlicher Differenzforschung (vgl. Diehm/Kuhn/Machold 2017: 1). Häufig folgen qualitativ-rekonstruktive Untersuchungen, so auch dieser Beitrag, in ihrem differenztheoretischen Zugang sozialkonstruktivistischen Grundannahmen. Differenzverhältnisse und -kategorien, die soziale Wirklichkeit schaffen, werden demnach nicht als natürlich angenommen, sondern als kontingent und dadurch prinzipiell wandelbar (vgl. Mecheril/Plößer 2009: 204). Sie werden als in der sozialen Interaktion erzeugt, d. h. als dort aktualisiert und mit Geltung versehen, gefasst. Die Subjekte sind somit an der Herstellung und Aufrechterhaltung von Differenz beteiligt. Kategorisierende Unterscheidungen sind dabei relational und bedienen sich einer (mithin impliziten) Vergleichsperspektive, sie dienen der Ambiguitätsreduktion (z. B. Vergleiche unterschiedlicher El-

tern(gruppen)) aber auch der Selbstvergewisserung (z.B. ‚wir Fachkräfte‘ vs. ‚die Eltern‘) (vgl. Hirschauer 2014: 173). Der soziale Herstellungsprozess von Differenz wurde von Candace West und Sarah Fenstermaker (1995) als *doing difference* bezeichnet. In ihrer je spezifischen Perspektive auf Erzeugungen von Differenz finden sich neben einer ursprünglich geschlechtsbezogenen Konzeptualisierung als *doing gender* (West/Zimmerman 1987) weitere Spezifizierungen als bspw. *doing ethnicity* (vgl. Kuhn 2013) oder auch *doing family* (vgl. Jurczyk 2020). Zugleich werden zunehmend die komplexen Verwobenheiten ungleichheitsgenerierender Differenzkategorien in intersektionaler Perspektive in den Blick genommen (vgl. Hirschauer 2014, Amirpur 2019). Sozialkonstruktivistische Ansätze zielen im Sinne des ethnomethodologischen Verständnisses (vgl. Garfinkel 1967) auf die Rekonstruktion von Differenzierungspraktiken in Interaktionen auf der Mikroebene ab. Eine empirisch zu beantwortende Frage, die sich aus den professions- und differenztheoretischen Überlegungen ableiten lässt, ist daher, welche Differenzen im Vollzug bzw. im Sprechen über Adressat:innen pädagogischen Geschehens von Seiten pädagogisch Professioneller hervorgebracht werden (vgl. Betz/Bischoff 2017). In relationaler Perspektive ist ergänzend zu fragen, wem oder welchem Sachverhalt gegenüber Personen(gruppen) als *anders* bzw. *abweichend* hervorgebracht und wie sie zueinander ins Verhältnis gesetzt werden.

3 Forschungsfrage und -design

Der Beitrag schließt hier mit der Frage an, welche Konzeptualisierungen pädagogische Fachkräfte im Sprechen über Eltern im Kontext der Sprachförderung ihrer Kinder entwerfen. Mit Blick auf das benannte Differenzdilemma interessiert, welche Differenzkategorien und -verhältnisse wie mit Geltung versehen werden. Die in der Sekundäranalyse¹ verwendeten Interviewdaten stammen aus der multiperspektivischen, längsschnittlichen Evaluationsstudie „SPRÜNGE“² (2016–2019), die im Rahmen der BiSS-Initiative³ unterschiedliche Formen der Sprachförderung, der Fortbildung und Kooperation am Übergang vom Kindergarten zur Grundschule im Hinblick auf ihre Wirksamkeit untersucht hat (vgl. Erdogan et al. 2021). Die hier berücksichtigte Teilstichprobe umfasst Interviews mit frühpädagogischen Fachkräften aus Bayern, Berlin und Niedersachsen, die in verschiedenen Formen der Sprachförderung (Vorkurse, alltagsintegrierte Sprachförderung, Lernwerkstätten, Projektarbeit) tätig sind. In den leitfadengestützten Interviews (vgl. Helfferich 2014) wurden die Fachkräfte danach gefragt, wie sie mit der Anforderung umgehen, die deutsche Sprache am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule zu fördern, um einerseits Einblicke in ihre Motivation zu erhalten und andererseits ihre handlungsleitenden Orientierungen in Bezug auf Sprachförderung rekonstruieren zu können (vgl. Kämpfe/Betz 2020). Für die nachfolgende Analyse ist insbesondere die Beantwortung der im Leitfaden befindlichen Frage nach der Einbindung von

1 Die von der Autorin durchgeführte sekundäranalytische Studie „Akteur*innen in der Sprachförderung am Übergang Kindertageseinrichtung-Grundschule – Perspektiven von pädagogisch Professionellen auf Kinder und ihre Eltern“ (2021) wurde durch das Zentrum für Schul-, Bildungs- und Hochschulforschung der Johannes Gutenberg-Universität Mainz gefördert.

2 „Sprachförderung am Übergang Kindergarten-Grundschule evaluieren“, unter der Leitung von Prof. Dr. Tanja Betz, Prof. Dr. Diemut Kucharz, Prof. Dr. Ulrich Mehlem, gefördert durch das BMFSFJ.

3 „Bildung durch Sprache und Schrift“ ist eine Initiative von Bund und Ländern zur Sprachbildung, Lese- und Schreibförderung in Schulen und Kitas.

Eltern in die Sprachförderung ihrer Kinder relevant. Die Thematik macht im Gesamtverlauf der Interviews einen vergleichsweise geringen Anteil aus, was sich auch inhaltlich in Berichten einer insgesamt geringen Einbindung von Eltern abbildet und damit mit den Befunden von Vomhof (2016) deckt. Dies überrascht nicht, handelt es sich zwar um ein bildungspolitisches Anliegen (s.o.), jedoch ist es nicht explizit im Fokus des BiSS-Programms (vgl. Schneider et al. 2012: 24). Interessant ist allerdings, wie die (Nicht-)Beteiligung verhandelt wird. Für die Sequenzanalyse wurden aus den 44 vorliegenden Interviews Sequenzen zu (Nicht-)Beteiligungen von Eltern ausgewählt, in denen die ihnen eingeschriebenen Konzeptualisierungen besonders dicht zum Ausdruck kommen. Nachfolgend werden erste Ergebnisse präsentiert.

Die Analyse erfolgt mit der Dokumentarischen Methode. Diese findet ihre zentralen methodologisch-theoretischen Grundlagen in der Wissenssoziologie Karl Mannheims, die wiederum an erkenntnistheoretische Überlegungen der Ethnomethodologie anschließt (Bohnsack 2012: 120). Nach wissenssoziologischem wie auch ethnomethodologischem Verständnis bilden „Äußerungen der Alltagskommunikation [...] Dokumente für dahinterliegende Muster, Intersubjektivität gilt als Basis für die Herstellung von Sozialität [sic] und Indexialität [sic] der Alltagskommunikation“ (Asbrand 2011: 1). Alltägliche Erfahrungs- und Begriffsbildung unterliegt demnach einer Doppelstruktur. Unterschieden wird zwischen begrifflich expliziertem Wissen (*kommunikatives Wissen*) und implizitem, handlungsleitendem Wissen (*konjunktives Wissen*). Kommunikativ generalisiertes Wissen, etwa zur Zusammenarbeit mit Eltern, gewinnt seine handlungspraktische Relevanz und somit seinen Wirklichkeitscharakter innerhalb eines konjunktiven Erfahrungsraums und damit „immer nur vermittelt über das handlungsleitende atheoretische Wissen“ (Bohnsack 2012: 128). Als konjunktiven Erfahrungsraum bezeichnet Mannheim (1980: 214) einen Raum „in dem und auf den bezogen die Erfahrungen eine konjunktive, nicht objektive, Gültigkeit bekommen“. Die Doppelstruktur wird methodisch durch den in den ersten beiden Analyseschritten von formulierender und reflektierender Interpretation vorgenommenen Perspektivwechsel vom *Was* zum *Wie* erfasst. Analytisch steht im Fokus, was sich in Äußerungen der Fachkräfte über Eltern dokumentiert und wie und vor welchem Hintergrund Wirklichkeit hergestellt wird. Ziel ist, das dem Gesagten zugrundeliegende implizite, handlungsleitende Wissen, die handlungsleitenden Orientierungen, zu erschließen. Eine (sinngenetische) Typenbildung, die im Analyseverfahren hieran anschließt, steht noch aus, ist im Forschungsverlauf aber noch vorgesehen. Über die aufeinander aufbauenden Schritte und eine frühe komparative Analyse erfolgt zugleich eine systematische Kontrolle der eigenen Standortgebundenheit, wodurch auch der Gefahr einer Reifizierung von Differenz produktiv begegnet wird (vgl. Bohnsack/Nohl 2013: 326).

4 Konzeptualisierungen von Eltern

Die folgenden drei Sequenzen veranschaulichen, wie Eltern durch Fachkräfte im Sprechen über deren (Nicht-)Einbindung in der Sprachförderung konzeptualisiert und wie diese Konzeptualisierungen zur sprachlichen Bildung und Förderung ihrer Kinder wie auch zu den Fachkräften selbst und untereinander ins Verhältnis gesetzt werden.

4.1 Migrantisch-mehrsprachig markierte Eltern als Adressat:innen geteilter/getrennter sprachbezogener Sorge

In der Sequenz wird die Beratung migrantisch-mehrsprachig markierter Eltern in Bezug auf innerfamiliäre sprachliche Praktiken thematisiert. Die Argumentationsweise scheint interviewübergreifend als verbreitetes homologes Muster auf.⁴ Die Inverhältnissetzung der elterlichen Fähigkeiten im Deutschen zum Sprachförderbedarf des Kindes bilden Anlass, Zugriff auf diese Praktiken zu nehmen.

Wenn du dir Mühe gibst und baust es auf und, wir haben-, das war leider letztes Jahr [...] dass wir eine Familie hatten, die haben das Kind ein halbes Jahr so unregelmäßig geschickt, dass wir gar kein Deutsch mit ihm arbeiten konnten. Und dann haben sie gesagt, ‚ja, aber der soll ja noch ein Jahr in den Kindergarten dann gehen können‘. Sage ich, ‚ja, aber-. Eigentlich BRÄUCHTEN sie es nicht, wenn der Junge regelmäßig käme‘. Und dann haben wir dann eben gesagt, entweder oder. Und dann haben sie jetzt endlich mal die Kurve gekriegt. Und auf einmal hat der nach einem Monat richtige Sätze rausgehauen. Und da hat sie gesagt, ‚ja, wir sprechen zuhause mit ihm NUR DEUTSCH‘. Sage ich, ‚NEIN, Sie machen das bitte nicht‘. Sagt sie, ‚warum nicht?‘. Ich sage, ‚später erklären Sie es in Ihrer Muttersprache‘, ich so, ‚dann versteht Ihr Kind mich im Kindergarten auch besser‘. ‚Ach so‘. Sage ich, ‚ja, es bringt ja nichts‘. Ich so, ‚es ist zwar schön, dass Sie da Wert drauf legen, dass er zuhause spricht‘, ich sage, ‚es bringt aber nichts, wenn Sie ja dann vielleicht Fehler einbauen, die wir dann ganz schwer rauskriegen‘. Ich sage, ‚lassen Sie ihn einfach in der Muttersprache sprechen; das ist vollkommen okay‘. Ich sage, ‚und den Rest machen wir im Kindergarten‘. (BY_FK01_MZP01)

In der Sequenz wird in klarer Trennung der Sphären Kindergarten und Familie die Verantwortung für die sprachliche Bildung im Sinne von Deutschförderung verhandelt. Der Kindergarten wird in dieser hierarchisierten Konstellation als allein für die deutsche Sprachentwicklung zuständig erachtet. Der sprachliche Erfolg des Kindes wird auf die Mühen und Kompetenzen der Fachkräfte zurückgeführt, während sprachliche Bemühungen zu Hause in einem als sprachlich defizitär ausgewiesenen Umfeld als hinderlich abgewertet werden – Familie wird in diesem Kontext zum Ort der ‚Nicht-Bildung‘. Die verschiedenen Sprachen werden funktionalisiert, wobei die nicht-deutsche Familiensprache ebenso wie deren Sprecher:innen Abwertung erfahren. Diese defizitbezogene Verbesonderung von Eltern wird fachlich legitimiert durch eine angenommene Kausalität zwischen (‚gutem‘) Sprechen und sprachlicher Entwicklung des Kindes im Deutschen. Inwieweit dabei auch eine sprachliche Bildung in der nicht-deutschen Familiensprache zugesprochen wird, bleibt unklar. Entsprechend beruhen die Differenzierungen auf der Norm, dass die Eltern dem Kind am meisten helfen, wenn sie sich aus der deutschen Sprachförderung heraushalten und nur die Voraussetzungen dafür schaffen, dass die Einrichtung ihrer angenommenen Zuständigkeit nachkommen kann. Die Möglichkeit eines ‚Schadens‘ (‚vielleicht Fehler einbauen‘) wird auf Grundlage subjektiver Theorien antizipiert, nicht aber an Erfahrungswerte im konkreten Fall rückgebunden.

Der unregelmäßige Kita-Besuch des Kindes und die elterliche Vorstellung, das Kind noch ein Jahr länger im Kindergarten zu belassen, werden als Unvermögen der Eltern interpretiert und Kita im Gegenzug als idealer Bildungsort für das Kind konzeptualisiert, der von den

4 In Kontrast hierzu sind vereinzelte Sequenzen aus anderen Interviews zu lesen. Während die Empfehlung der ‚Muttersprache‘ in obigem Muster nicht um ihrer selbst Willen erfolgt, sondern einer Defizitorientierung folgt, wird vereinzelt der Eigenwert muttersprachlicher Praktiken in der Familie unterstrichen, bspw. da sie auf ihren kulturellen Eigenwert (‚Weil die Sprache geht verloren.‘) zurückgeführt oder als bedeutsam für den Zweitspracherwerb angesehen werden. Neben normativ divergierenden (Mehr-)Sprachigkeitsorientierungen wird Familie in diesen kontrastiven Betrachtungen, so eine Lesart die für das obige Muster weiter ausgeführt wird, auch auf unterschiedliche Weise als Bildungsort perspektiviert.

Eltern in der gebotenen Regelmäßigkeit zu frequentieren ist. Möglichst frühe und regelmäßige institutionelle Fremdbetreuung wird für Familien, die in Bezug auf die sprachliche Förderung als defizitär eingestuft werden, als Norm aufgerufen. In der skizzierten direktiven Ansprache der Mutter durch die Fachkraft wird eine klare Differenz entlang Expert:innen- und Lai:innenrollen, Wissen und Nicht-Wissen, Kompetenz und Defizit hervorgebracht, und dabei sprachbezogene in intersektionaler Verschränkung mit bildungsbezogener Differenz etabliert. Das hierarchisierte Verhältnis zeichnet sich nicht zuletzt dadurch aus, dass auch die Eltern sich – aus Perspektive der Fachkraft – in die ihnen zugewiesene Rolle hineinbegeben.

Die hier aufgerufene Kategorie ‚migrantisch-mehrsprachig‘ formiert vor dem Hintergrund der sprachlichen Kompetenzen im Deutschen als Vergleichsperspektive implizit die ‚deutschsprachig kompetenten Eltern‘, bei denen sich Fragen der innerfamiliären Sprachwahl und institutionelle Zugriffe darauf nicht in dieser Art und Weise stellen.

4.2 ‚Heutige Eltern‘ – ‚Neue‘ Sprachförderbedarfe: Eine zeitliche Dimensionierung von Erziehungs- und Sorgeproblemen

Eine weitere im Material verbreitete Konzeptualisierung neben migrantischen Markierungen stellt der Rekurs auf zeitdiagnostische Einordnungen entlang der Linie ‚Eltern früher‘ und ‚heute‘ dar. Dabei wird im Besonderen gesellschaftliche Schnellebigkeit als Motor für als gestresst und überfordert empfundene Eltern ausgemacht⁵ und in engen Zusammenhang mit zunehmenden sprachlichen Förderbedarfen von Kindern gestellt.

FK: [...] was mir aufgefallen ist, ich bin seit 12 Jahren hier, jedes Jahr (...) dass es schlechter geht mit dem Sprechen mit den Kindern. Es sind jedes Jahr mehr Kinder da, die Sprachförderung – also wo der Bedarf ist, sehr hoch geworden, find ich (...)

I: Und woran liegt das?

FK: Ja, an der Schnellebigkeit, denk ich mal, wie ich ja schon sagte, keine Zeit, hektik, sich mit den Kindern nicht unterhalten. Dann kriegen sie einen Stöpsel in den Mund, wo ich – ich hasse ja Nuckis. Also wenn ich dann Kinder sehe bei uns im Singkreis, und wir haben Singkreis, und die sitzen da mit Schnulli, dann krieg ich so einen – dann denk ich, können die nicht wenigstens mal beim Singen die Schnullis rausmachen. Also das ist für mich so ein Dorn im Auge. (...) Oder auf dem Spielplatz, es gibt so Dinge, das geht gar nicht, find ich. Und das siehst du halt, wenn die Kinder nachher in den Kindergarten kommen, dass die dann Probleme haben mit dem Sprechen. Oder es gibt auch noch Kinder, die dann im Kindergarten auch noch eine Nuckelflasche haben. Also da denk ich auch immer, hm, muss das sein? Die können auch aus dem Becher trinken, aus dem Glas. Aber das ist halt Bequemlichkeit auch von den Eltern. Morgens Flasche rein, zack, Nucki rein, fertig, Ruhe. Das ist ein bisschen schade. Und die Probleme haben wir dann halt hier. (NI_FK01_MZP03)

Die Beobachtung eines deutlich erhöhten Sprachförderbedarfs von Jahr zu Jahr wird von der Fachkraft in generalisierender Manier zeitdiagnostisch als (gesellschaftlich grundgelegtes) Erziehungs- und Sorgeproblem ‚unserer Zeit‘ eingeordnet: „keine Zeit, hektik, sich mit den Kindern nicht unterhalten“ und „Bequemlichkeit“ werden kontrastiv zu einem früheren Elternbild entworfen. Weitere Ursachen werden nicht in Betracht gezogen. Der allgegenwärtige „Stöpsel [im] Mund“ kann metaphorisch als Verschluss gelesen werden, der verhindert, dass das, was eigentlich raus will, nach draußen gelangt. In Kontrast zur Vorstellung einer quasi natürlichen Sprachentwicklung, wird diese durch ‚die Eltern‘ aufgehalten und gehemmt. Sprachförderbedarf wird dabei in dyadischem Verhältnis von Eltern und Kindern verortet,

5 Mitunter werden ‚heutige Eltern‘ im Datenmaterial auch als überbehütend konzeptualisiert, was ebenfalls in einen negativen Zusammenhang mit den sprachlichen Fähigkeiten der Kinder gestellt wird.

wobei Kinder als Produkt elterlichen Handelns konzeptualisiert werden, ohne eigenständig darin vorzukommen. Zugleich werden wie im ersten Beispiel die in der Kita vorgefundenen Probleme (logopädische und weitere Sprachförderbedarfe, mangelnde Autonomie: „Nuckelflasche“ vs. „Becher“/„Glas“) als durch ‚die Eltern‘ erzeugt und damit zeitlich der Kita vorgelagert und räumlich getrennt verortet. Auch sieht die monokausale Lesart das eigene pädagogische Handeln auf Seiten der Problembearbeitung, nicht auf Seiten der Problemerzeugung. Während vordergründig auf eine zeitliche Vergleichsperspektive Bezug genommen wird, die sich mit einer Kritik an heutigen gesellschaftlichen Verhältnissen verbindet, bleibt eine weitere Vergleichsperspektive implizit. Denn dem erzeugten Widerspruch, dass nicht alle Eltern heutzutage der Schnelllebigkeit gleichermaßen ‚ausgeliefert‘ sind und damit aus ihrer Sicht Sprachförderbedarfe bei Kindern befördern, wird nicht nachgegangen. Beide Inverhältnissetzungen sind hierarchisch zulasten der imaginierten Gruppe der ‚heutigen Eltern‘ angelegt. Es werden keine weiteren Differenzierungen vorgenommen, was diese imaginierte Gruppe sehr diffus erscheinen lässt. Sprachlich fallen die Ich-Formulierungen ins Auge, die die Problematisierungen auf eine persönliche Erfahrungsebene bringen, etwa durch Rekurs auf persönliche Animositäten („ich hasse ja Nuckis“) und sich damit belastbarem Fachwissen entziehen. Die rhetorische Figur der Ich-Formulierung kann jedoch angesichts des Verweises auf zwölfjährige Berufserfahrung auch als Inszenierung von Fachlichkeit und pädagogischem Spürsinn interpretiert werden.

4.3 Elternschaft(en) im Spiegel institutioneller Passungsverhältnisse

Auch in der folgenden Sequenz werden kontrastierende elternbezogene Konzeptualisierungen in ein hierarchisches Verhältnis zueinander gesetzt.

I: Okay, dann würd ich kurz noch nach der Einbindung der Eltern [in die Sprachförderung des Kindes] fragen. Wie läuft das ab, oder gab's da Veränderungen speziell im letzten Jahr?

FK: Also wir haben – in den letzten zwei Jahren ist das jetzt von Klientel anders geworden. Wir hatten ja vor Jahren noch fast also – eigentlich kann man sagen, 100% nicht-deutsche Kinder, das hat sich in den letzten zwei Jahren verändert. Wir sind jetzt bei, glaub ich, 25% deutschen Kindern, was ja eine super Mischung jetzt langsam wird. Wir profitieren alle voneinander, und der Anspruch ist auch wieder höher geworden an die pädagogische Arbeit, muss man auch sagen. Also wir selber mussten uns jetzt auch wieder von der einfachen Sprache mit Eltern in die Fachsprache begeben. (...) Also was man vorher immer nochmal erklärt hat, was das bedeutet, muss man heute nicht mehr. Heute kann man dann schon mit Fachwörtern umgehen, weil das sind sehr bildungsnahen Eltern, die in sehr guten Bereichen arbeiten. Und (...) sind sehr interessiert. Wir haben Literatur-Café, was wir ab und zu anbieten, wo die Eltern – zum Anfang haben wir einfach mal das als Literatur-Café laufen lassen, mal gucken, wie läuft das, was haben die Eltern so für Wünsche usw. Die Kinder können ihre Lieblingsbücher mitbringen, oder die Eltern können ihre Lieblingsbücher mitbringen von zu Hause, was sie früher als Kind selber hatten. Und dann hatte ich das angefangen mit einem () als Einstimmung, zu gucken, also auch mal vorzuführen, mit was wir hier so arbeiten. Und das fanden die Eltern ganz gut. Also die würden dann gerne immer, wenn wir so ein Literatur-Café machen, dass wir irgendwas zeigen, was wir im Alltag machen. (BE_FK02_MZP03)

Auf die Frage nach Veränderungen (im Evaluationszeitraum) in der Einbindung der Eltern folgt zunächst eine der Antwort vorgelagerte Beschreibung der „Klientel“ entlang nation-ethno-kulturell codierter Zugehörigkeit (vgl. Mecheril 2010: 14). Es wird von einer Entwicklung der Zusammensetzung von „100% nicht-deutsche Kinder“ hin zu einem Verhältnis mit nunmehr „25% deutschen Kindern“ berichtet und diese positiv evaluiert. Hierbei wird die wertschätzend-anmutende Metapher der „super Mischung“ bemüht – die sich, wie sich im weiteren Verlauf zeigt, nicht nur auf die Kinder sondern auch auf die Gruppe der Elternschaft

bezieht – und eine Abwertung derjenigen impliziert, die auf der Seite der Differenzkategorie „nicht-deutsche“ positioniert werden.⁶ Als irritierend erweist sich, dass die Arbeit mit der bisherigen „Klientel“ mit Verweis auf eine sprachlich unterschiedliche Ausdrucksweise („einfache Sprache“ vs. „Fachsprache“) als pädagogisch weniger anspruchsvoll gerahmt wird, obwohl der Wechsel von Sprachregistern einen zentralen Gegenstand pädagogischen Handelns darstellt und darüber hinaus sprachliche Barrieren in der Regel als zentrale Herausforderung in der Kommunikation mit Eltern benannt werden (vgl. Betz et al. 2019: 185 ff). Die Verbesonderung der ‚neuen Klientel‘ wird in Differenz zur bisherigen Elternschaft maximal kontrastiv in mehrfach kategorialem Hierarchieverhältnis hervorgerufen: Neben der ethnizierenden Zugehörigkeitsmarkierung als „deutsch“ werden sie zudem als „sehr bildungsnah“, „in sehr guten Bereichen arbeiten[d]“, „sehr interessiert“ stilisiert, was im Umkehrschluss auch der als ‚nicht-deutsch‘ markierten Elternschaft in Bezug auf Bildungsnähe/-ferne, Arbeitsfelder, Interesse kollektiv ihren Platz zuweist. Die Zuschreibungen spitzen sich durch die Abwertung des pädagogischen Anspruchs, man könne mit ihnen nur auf niedrigem Niveau sprechen, zu.

Es wird das Bild einer vollkommen neuen pädagogischen Arbeitsweise mit neuen Adressierungsformen (Fachsprache) und -formaten (Literatur-Café) geschaffen, die, wie sich zeigt, Ein- und Ausschlüsse unterschiedlicher Elternschaften hervorbringen. Das Literatur-Café scheint dieser neuen Elternschaft zu entsprechen und institutionelle wie auch persönliche Passung zu erzeugen, wobei unklar bleibt, wen das Format genau adressiert und erreicht. In Kontrast zu dem beschriebenen Konzept stehen Sprach-Cafés, die in ähnlich situierten Kitas stärker auf Sprachbildung der Elternschaft abzielen. Auffällig ist die Nicht-Thematisierung der verbleibenden 75 Prozent, deren Einbindung keine weitere Erwähnung findet.

Dass alle – wie eingangs erwähnt –, sich selbst einbeziehend, voneinander profitieren würden, schafft vor dem Hintergrund der überformenden, stark normativen Dichotomie von bisheriger und neuer Elternschaft einen starken Widerspruch, der fachlich nicht eingeholt wird.

5 Diskussion und Ausblick

Der Beitrag reiht sich mit Blick auf produziertem Wissen über Migration im Kontext pädagogischer Professionalität in der frühen Bildung in eine Reihe qualitativ-rekonstruktiver Studien ein und liefert erste Erkenntnisse aus einer Untersuchung zum Bereich der Sprachförderung. Das Spannungsfeld zwischen einschließender Förderung und ausschließender Verbesonderung, das sich auf die Adressat:innen der Lernenden, also die Kinder, bezieht, erfährt in den Perspektiven der Fachkräfte eine Erweiterung auf die Eltern. Elternbezogene Verbesonderungen scheinen v. a. auf, um diese in spezifischer Art und Weise ins Verhältnis zum Sprachförderbedarf ihres Kindes zu setzen oder bestimmte, gruppenbezogene Adressierungsformen herauszustellen. Die Ursachen für Sprachförderbedarf werden dabei weit-

6 Ähnlich zeigt auch Dean (2020) einen vermehrten Gebrauch der Metapher einer „gute[n] Mischung“ (ebd.: 124) bezogen auf die natio-ethno-kulturell codierte Gruppenzusammensetzung durch Fachkräfte auf und verweist auf eine Abwertung derjenigen, die auf der Seite positioniert werden, die aus Fachkraftperspektive die damit verbundenen guten Bedingungen sprachlicher Bildung (im Deutschen) ins Wanken oder gar zum ‚Kippen‘ (vgl. ebd.: 128–130) bringen zu können.

gehend monokausal bei den Eltern verortet und mit ihnen zugeschriebenen Differenzmerkmalen kurzgeschlossen. Der Anspruch der Förderung bleibt überwiegend auf die Kinder gerichtet, mitunter zieht die Responsibilisierung der Eltern jedoch auch ein Optimierungsnarrativ nach sich (vgl. Kuhn 2018: 77). Das in allen drei Konzeptualisierungen transportierte Verhältnis von Fachkräften und Eltern lässt sich als hierarchisch, mit klar verteilten Rollen beschreiben (vgl. Cloos/Gerstenberg/Krähnert 2018). Mit Blick auf die Zusammenarbeit lässt sich ablesen, dass bestimmte Eltern(-gruppen) kaum als Teil der Lösung in Erwägung gezogen werden.

In den Differenzkonstruktionen werden, wie auch Dean (2020) in ihrem Material zeigt, mitunter problematische, bis hin zu rassistischen Zuschreibungen reifiziert. Die migrationsbezogenen Konzeptualisierungen reihen sich dabei in den Forschungsstand in Bezug auf Homogenisierungen, Kulturalisierungen und Defizitzuschreibungen ein und folgen damit gängigen Narrativen (vgl. Kuhn 2018), die gegenüber der Interviewenden in Annahme eines geteilten Wissens kaum als begründungsbedürftig erachtet werden. Diese selbstverständlichen Etikettierungen zeigen sich auch in der überformenden, stark normativen Dichotomie unterschiedlicher Elternschaften im dritten Beispiel. Interessanterweise wird die Verbesonderung der imaginierten Gruppe der ‚heutigen Eltern‘, die keiner ‚klassischen Differenzkategorie‘ entspricht, auf ganz ähnliche Weise hergestellt und mit homogenisierenden, kulturalisierenden und defizitbezogenen Zuschreibungen versehen wie Konzeptualisierungen migrantisierter Eltern. Im Unterschied werden diese Zuschreibungen weitaus vorsichtiger formuliert. Hierdurch kann sich der fachlichen Belastbarkeit entzogen werden, und doch wird die Konzeptualisierung als ‚heutige Eltern‘ im fachlichen Kontext eines Expert:inneninterviews mit Geltung versehen. Dabei ist in der Konzeptualisierung als ‚heutige Eltern‘ die Kategorie ‚migrantisch-mehrsprachig‘ nicht vorgesehen. Dies lässt sich mit Hirschauer (2014: 183) deuten, der *doing difference* als „sinnhafte *Selektion* aus einem Set *konkurrierender* Kategorisierungen“ fasst. Nicht selektierte Unterscheidungen finden nicht statt, verharren im Ruhemodus (vgl. ebd.). Über das Gesamtmaterial hinweg dominiert indes der Rekurs auf die Kategorie ‚migrantisch-mehrsprachig‘, die quasi reflexartig im Sprechen über Sprachförderung als relevant gesetzt wird und damit einem gängigen, bildungsprogrammatisch gefütterten Narrativ folgt (vgl. STMAS/IFP, 2019: 195 ff). Alternative Differenzsetzungen scheinen fast ausschließlich dort auf, wo diese Kategorie als ‚nicht anwendbar‘ gilt, etwa aufgrund der ‚Zusammensetzung‘ der Klientel. Umgekehrt lässt sich schlussfolgern, dass von der Differenzkategorie ‚migrantisch-mehrsprachig‘ im Kontext von Sprachförderung eine enorme Wirkmacht ausgeht, die soziale Wirklichkeit dergestalt herstellt, dass differenzierendere Unterscheidungen, sobald Zugriff auf diese Kategorie möglich ist, zulasten einer Reduktion auf migrations- und mehrsprachigkeitsbezogene Aspekte im Ruhemodus verbleiben.

In professionstheoretischer Lesart zeigt sich, dass die Differenzkonstruktionen weitgehend ambivalenzfrei und in ihren Selbst- und Fremdpositionierungen kaum reflexiv bearbeitet werden. Inwieweit die Befragung im Rahmen einer Evaluationsstudie zu Wirkungsweisen und Qualität von Sprachförderung hierzu beiträgt, die die Zurschaustellung von Fachlichkeit geradezu zum Gegenstand hat, ist an dieser Stelle nicht zu klären. Methodisch wäre denkbar, dass Untersuchungen, die eine Beschreibung der Elternschaft noch expliziter evozieren, auch eher reflexive Bearbeitungsweisen sichtbar machen könnten (vgl. Thon/Mai 2018: 114).⁷

7 Christine Thon und Miriam Mai (2018) arbeiten heraus, dass (elternbezogene) soziale Kategorisierungen und Zuschreibungen von pädagogischen Fachkräften durchaus als dilemmatisch erfahren und entsprechend reflektiert werden. Im Ergebnis zeigt sich, dass die Fachkräfte „dem kategorisierenden ‚Umgang mit Differenz‘

Die Erfordernis kritisch-reflexiver Differenzsensibilität ist angesichts einer Verankerung der musterhaften Konzeptualisierungen in diskursiven Ordnungen (vgl. Thon 2022: 24) dabei keineswegs nur Gegenstand individualisierender Professionalisierungsdebatten. Vielmehr sollten auch Programmatiken kritisch daraufhin befragt werden, welcher diskursiver Ordnungen sie sich bedienen und wie sie darüber auch soziale Wirklichkeit schaffen. Die subjektiven Theorien, die im ersten Beispiel zu innerfamiliären sprachlichen Praktiken auf undifferenzierte Weise aufgerufen werden, sind gängig – so auch im BiSS-Programm selbst. So heißt es in der Expertise: „Zudem kann die sprachliche Anregung bei mehrsprachigen Kindern auch defizitär sein, wenn die Eltern nur ein schlechtes Zweitsprachdeutsch sprechen (ein wichtiger Grund, solchen Eltern nicht zu empfehlen, zu Hause mit dem Kind Deutsch zu sprechen)“ (Schneider et al. 2012: 42). Letztlich geht es um eine erweiterte Auseinandersetzung mit Frage, was ‚gute Sprachförderung‘ neben ihrer Wirksamkeit noch leisten soll.

Literatur

- Abdessadok, Luisa/Mai, Miriam (2017): Welche Mehrsprachigkeit? Positionierungen von Eltern und Fachkräften in Diskursen zur Mehrsprachigkeit. In: *Psychologie & Gesellschaftskritik*, 41(1), S. 49–77.
- Amirpur, Donja (2019): Intersektionalität reloaded. Ableismus und Rassismus in der Frühen Kindheit. In: Heimlich, Ulrich/König, Anke (Hrsg.): *Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Eine Frühpädagogik der Vielfalt*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 118–143.
- Asbrand, Barbara (2011): Dokumentarische Methode. Online verfügbar unter: <http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/lernumgebung/dokumentarische-methode/> [24.03.2022].
- Becker-Mrotzek, Michael/Roth, Hans-Joachim (Hrsg.) (2017): *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. Münster: Waxmann.
- Betz, Tanja/Bischoff, Stefanie (2017): Heterogenität als Herausforderung oder Belastung? Zur Konstruktion von Differenz von frühpädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. In: Stenger, Ursula/Edelmann, Doris/Nolte, David/Schulz, Marc (Hrsg.): *Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 101–118.
- Betz, Tanja/Bischoff-Pabst, Stefanie/Eunicke, Nicoletta/Menzel, Britta (2019): *Kinder zwischen Chancen und Barrieren. Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie: Perspektiven und Herausforderungen (Forschungsbericht 1)*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bischoff, Stefanie (2017): *Habitus und frühpädagogische Professionalität. Eine qualitative Studie zum Denken und Handeln von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bohnsack, Ralf (2012): Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung. In: Schittenhelm, Karin (Hrsg.): *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden*. Wiesbaden: Springer VS, S. 119–153.
- Bohnsack, Ralf/Nohl, Arnd Michael (2013): Exemplarische Textinterpretation: Die Sequenzanalyse der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd Michael (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS, S. 325–329.

keineswegs nur unreflektiert folgen“ (ebd.: 114), sondern sich etwa zu zunächst hervorgebrachten Differenzkategorien mitunter widerständig positionieren.

- Braband, Janne (2019): Mehrsprachigkeit in der Frühpädagogik. Subjektive Theorien von Eltern und Kitafachkräften vor dem Hintergrund migrationsgesellschaftlicher Ordnungen. Bielefeld: transcript.
- Cloos, Peter/Gerstenberg, Frauke/Krähnert, Isabell (2018): Symmetrien und Asymmetrien. Verbale Praktiken der Positionierung von Eltern und pädagogischen Fachkräften in Teamgesprächen. In: Thon, Christine/Menz, Margarete/Mai, Miriam/Abdessadok, Luisa (Hrsg.): Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften. Wiesbaden: Springer VS, S. 49–74.
- Dean, Isabel (2020): Bildung – Heterogenität – Sprache. Rassistische Differenz- und Diskriminierungsverhältnisse in Kita und Grundschule. Wiesbaden: Springer VS.
- Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (2017): Differenz und Ungleichheit in der Erziehungswissenschaft – einleitende Überlegungen. In: Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (Hrsg.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–26.
- Dirim, İnci/Pokitsch, Doris (2018): Eine Zweitsprache lernen – eine Zweitsprache sprechen. Zum Problem und zum Umgang mit der Herstellung von Nichtzugehörigkeit durch Deutschförderung. In: Mattig, Ruprecht/Mathias, Miriam/Zehbe, Klaus (Hrsg.): Bildung in fremden Sprachen? Pädagogische Perspektiven auf globalisierte Mehrsprachigkeit. Pädagogik. Bielefeld: transcript, S. 59–80.
- Erdogan, Ezgi/Betz, Tanja/Kämpfe, Karin/Kucharz, Diemut/Mehlem, Ulrich/Rezagholinia, Sandra (2021): Dimensionen der Sprachförderung am Übergang Kindergarten-Grundschule. In: Gentrup, Sarah/Henschel, Sofie/Schotte, Kristin/Beck, Luna/Stanat, Petra (Hrsg.): Sprach- und Schriftsprachförderung wirksam gestalten: Evaluation umgesetzter Konzepte. Stuttgart: Kohlhammer, S. 84–104.
- Garfinkel, Harold (1967): *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs/New Jersey: Prentice Hall.
- Gentrup, Sarah/Henschel, Sofie/Schotte, Kristin/Beck, Luna/Stanat, Petra (Hrsg.) (2021): Sprach- und Schriftsprachförderung wirksam gestalten: Evaluation umgesetzter Konzepte. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gogolin, Ingrid (2008): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. 2. Aufl. Münster, New York, Berlin, München: Waxmann.
- Helfferrich, Cornelia (2014): Leitfaden – und Experteninterviews. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: VS, S. 559–574.
- Helsper, Werner (2016): Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In: Dick, Michael/Marotzki, Winfried/Mieg, Harald (Hrsg.): *Handbuch Professionsforschung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 50–62.
- Hirschauer, Stefan (2014): Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. In: *Zeitschrift für Soziologie* 43(3), S. 170–191.
- Jurczyk, Karin (2020): *Doing und Undoing Family*. Konzeptionelle und empirische Entwicklungen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kämpfe, Karin/Betz, Tanja (2020): Wie Fach- und Lehrkräfte die deutsche Sprache am Übergang Kita-Grundschule fördern. In: Skorsetz, Nina/Bonanati, Marina/Kucharz, Diemut (Hrsg.): *Diversität und soziale Ungleichheit. Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule*. Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 24. Wiesbaden: Springer VS, S. 185–189.
- Kämpfe, Karin/Betz, Tanja/Kucharz, Diemut (2021): Wirkungen von Fortbildungen zur Sprachförderung für pädagogische Fach- und Lehrkräfte. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 24(4), S. 909–932.
- Mannheim, Karl (1980): *Strukturen des Denkens*. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Band 298. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Mierendorff, Johanna (2013): Normierungsprozesse von Kindheit im Wohlfahrtsstaat. Das Beispiel der Regulierung der Bedingungen früher Kindheit. In: Kelle, Helga/Mierendorff, Johanna (Hrsg.): Normierung und Normalisierung der Kindheit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 38–57.
- Knapp, Gudrun-Axeli (2001): Dezentriert und viel riskiert. Anmerkungen zur These vom Bedeutungsverlust der Kategorie Geschlecht. In: Knapp, Gudrun-Axeli/Wetterer, Angelika (Hrsg.): Soziale Verortung der Geschlechter: Gesellschaftstheoretische und feministische Kritik. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 15–62.
- Krüger-Potratz, Marianne (2013): Sprachenvielfalt und Bildung. Anmerkungen zum Kern einer historisch belasteten Debatte. In: Die Deutsche Schule 105(2), S. 185–198.
- Kuhn, Melanie (2013): Professionalität im Kindergarten: Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS.
- Kuhn, Melanie (2018): Zwischen Einschluss und Ausschluss. Diskursive Erzeugungen der anderen Eltern in der schweizerischen Kindertagesbetreuung. In: Thon, Christine/Menz, Margarete/Mai, Miriam/Abdessadok, Luisa (Hrsg.): Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften. Wiesbaden: Springer VS, S. 75–91.
- Kuhn, Melanie/Neumann, Sascha (2017): Differenz und Ungleichheit im Kontext von Mehrsprachigkeit. Raumanalytische Perspektiven auf Regulierungsweisen sprachlicher Praktiken im frühpädagogischen Feld. In: Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (Hrsg.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären. Wiesbaden: Springer VS, S. 275–294.
- Kühn, Susanne (2011): Eltern mit Migrationshintergrund in die Sprachbildung einbeziehen. München: DJI.
- Lisker, Andrea (2013): Sprachstandserhebung und Sprachförderung vor der Einschulung. Eine Bestandsaufnahme in den Bundesländern. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. München: DJI.
- Machold, Claudia/Diehm, Isabell (2017): (Elementar-)Pädagogische Ordnungen – ihre Organisations-spezifika und Ungleichheitsrelevanz. In: Budde, Jürgen/Dlugosch, Andrea/Sturm, Tanja (Hrsg.): (Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien – Handlungsfelder – Empirische Zugänge. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 307–320.
- Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Mecheril, Paul/do Mar Castro Varela, María/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (Hrsg.). Migrationspädagogik. Weinheim u. a.: Beltz, S. 7–22.
- Mecheril, Paul/Plößer, Miriam (2009): Differenz. In: Andresen, Sabine/Casale, Rita/Gabriel, Thomas/Horlacher, Rebekka/Larher Klee, Sabine/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim u. a.: Beltz, S. 194–208.
- Mecheril, Paul/Quehl, Thomas (2015): Die Sprache der Schule. Eine migrationspädagogische Kritik der Bildungssprache. In: Thoma, Nadja/Knappik, Magdalena (Hrsg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis. Bielefeld: transcript Verlag, S. 151–177.
- Nittel, Dieter (2011): Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität (ZfPäd Beiheft. 57). Weinheim u. a.: Beltz, S. 40–59.
- Panagiotopoulou, Argyro (2017): Mehrsprachigkeit und Differenzherstellung in Einrichtungen frühkindlicher Erziehung und Bildung. In: Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (Hrsg.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären. Wiesbaden: Springer VS, S. 257–274.
- Schneider, Wolfgang/Baumert, Jürgen/Becker-Mrotzek, Michael/Hasselhorn, Marcus/Kammermeyer, Gisela/Rauschenbach, Thomas/Roßbach, Hans-Günther/Roth, Hans-Joachim/Rothweiler, Monika/Stanat, Petra (2012): Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS)“: Bund-Länder-Initia-

- tive zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung. Online verfügbar unter: <https://www.biss-sprachbildung.de/ueber-biss/biss-expertise/> [08.08 2021].
- Seele, Claudia (2015). Differenzproduktion durch sprachliche Praktiken. Ethnographische Beobachtungen zur Mehrsprachigkeit in luxemburgischen Kinderbetreuungseinrichtungen. In: Schnitzer, Anna/Mörgen, Rebecca (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und (Un-)Gesagtes. Sprache als soziale Praxis in der Migrationsgesellschaft. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 153–174.
- STMAS/IFP (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration/Staatsinstitut für Frühpädagogik) (2019): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. 10. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- Thon, Christine (2022): Kindertagesstätte als pädagogische Sphäre und Familie als ihr konstitutives Außen. In: Chamakalayil, Lalitha/Ivanova-Chessex, Oxana/Leutwyler, Bruno/Scharathow, Wiebke (Hrsg.): Eltern und pädagogische Institutionen. Macht- und ungleichheitskritische Perspektiven. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 20–36.
- Thon, Christine/Mai, Miriam (2018): Positionierungen in ‚Milieus‘. Zum Differenzdilemma im Sprechen pädagogischer Fachkräfte über Eltern. In: Thon, Christine/Menz, Margarete/Mai, Miriam/Abdessadok, Luisa (Hrsg.): Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften. Wiesbaden: Springer VS, S. 113–129.
- Titz, Cora/Geyer, Sabrina/Ropeter, Anna/Wagner, Hanna/Weber, Susanne/Hasselhorn, Marcus (Hrsg.) (2017): Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln. Stuttgart: Kohlhammer.
- Vomhof, Beate (2016): Frühpädagogische Fachkräfte und Eltern. Eine empirische Studie zu ihrer Zusammenarbeit im Kontext von Sprachfördermaßnahmen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- West, Candace/Fenstermaker, Sarah (1995): Doing difference. In: *Gender & Society*, 9 (1), S. 8–37.
- West, Candace/Zimmerman, Don H. (1987): Doing Gender. In: *Gender and Society*, 1(2), S. 125–151.

Kontakt:

Jun.-Prof. Dr. Karin Kämpfe
Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd
karin.kaempfe@ph-gmuend.de