



# Migrationspädagogische Zweitsprachdidaktik

**Spannungsverhältnisse  
migrationspädagogischer  
Zweitsprachdidaktik**

**2/2023**

## Inhaltsverzeichnis

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

**Editorial..... 1**

Radhika Natarajan

**Sprachpolitisch betrachtet: Ein Seismogramm prä migrationspädagogischen Umgangs mit  
dem Deutschen als dominanter oder zusätzlicher Sprache ..... 9**

David Füllekruss & Liesa Rühlmann

**Sprache, Rassismus- und Linguizismus(kritik). Theoretische Annäherungen und  
Verhältnisbestimmungen ..... 34**

Karin Kämpfe, M Knappik, Yasemin Uçan & Christina Winter

**Sprachliche Bildung in geteilter Verantwortung? Kooperation von Familie, Kita und  
Grundschule im Kontext sprachlicher und institutioneller Ordnungen in der  
Migrationsgesellschaft ..... 58**

Assimina Gouma & Marion Döll

**Migrationspädagogische Perspektiven auf Mehrsprachigkeit in Unterrichtsvignetten – die  
MALWE-Unterrichtsvignetten ..... 87**

Aybike Savaş

**Rezension zu Pokitsch, Doris (2022): „Wer spricht? Sprachbezogene  
Subjektivierungsprozesse in der Schule der Migrationsgesellschaft“ ..... 115**

Karin Kämpfe<sup>1</sup>, M Knappik<sup>2</sup>, Yasemin Uçan<sup>3</sup> & Christina Winter<sup>4</sup>

Affiliation: <sup>1</sup>Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Deutschland, <sup>2</sup>Bergische Universität Wuppertal, Deutschland, <sup>3</sup>Universität zu Köln, Deutschland, <sup>4</sup>Universität Koblenz, Deutschland

E-Mail: [karin.kaempfe@ph-gmuend.de](mailto:karin.kaempfe@ph-gmuend.de); [knappik@uni-wuppertal.de](mailto:knappik@uni-wuppertal.de); [yasemin.ucan@uni-koeln.de](mailto:yasemin.ucan@uni-koeln.de); [winter@uni-koblenz.de](mailto:winter@uni-koblenz.de)

## **Sprachliche Bildung in geteilter Verantwortung? Kooperation von Familie, Kita und Grundschule im Kontext sprachlicher und institutioneller Ordnungen in der Migrationsgesellschaft**

### **1. Einführung in den Problemgegenstand**

In der Migrationsgesellschaft lässt sich Sprache als ordnendes Prinzip im Bildungssystem festhalten (Heinemann & Dirim, 2016). Zwar wird (migrationsbedingte) Mehrsprachigkeit bildungsprogrammatisch als Ressource sowie Bildungsziel diskutiert (Montanari & Panagiotopoulou, 2019). Jedoch bleiben mit der Festschreibung von Deutsch als Bildungssprache und deren Bedeutung für Bildungsteilhabe Maßnahmen sprachlicher Bildung meist auf die hegemoniale Sprache Deutsch beschränkt (Lengyel, 2017; Winter, 2022). Mehrsprachige Familien sehen sich vor diesem Hintergrund mit der Herausforderung konfrontiert, das sprachliche Umfeld des Kindes entlang verschiedener Familiensprachen zu arrangieren, wobei die daraus entstehenden Spannungen v.a. innerfamiliär bearbeitet werden (Uçan, 2022).

Mit dem Ziel der Bildungsteilhabe haben sich in Bildungsinstitutionen vielfältige Kooperationen auch im Bereich sprachlicher Bildung etabliert; sowohl in bundesweiten Programmen als auch auf Institutionenebene (Roth, Uçan, Sieger & Gollan, 2021), hierzu zählt neben interinstitutionellen und multiprofessionellen Kooperationen auch die Zusammenarbeit mit Familien bzw. Eltern.<sup>1</sup> Was in unterschiedlichen Kooperationskonstellationen jeweils unter sprachlicher Bildung verstanden wird, ist einerseits bildungspolitisch gerahmt, andererseits Gegenstand von Aushandlungs- und Herstellungsprozessen zwischen den Beteiligten (Kämpfe & Betz, 2020). Zudem bilden sich unterschiedliche,

---

<sup>1</sup> Im vorliegenden Beitrag werden sowohl Kindertageseinrichtung und Schule als auch Familie als Institutionen im Sinne einer „Sinneinheit von habitualisierten Formen des Handelns und der sozialen Interaktion“ (Gukenbiehl 2006, S. 174) und damit als Ausdruck einer Form eines „geregelten Zusammenwirkens bei der Kommunikation“ (ebd., S. 175) verstanden.

z.T. ambivalente Perspektivierungen von Zuständigkeiten und Verantwortungen mit Blick auf gemeinsam herzustellende sprachliche Bildung ab. Auch sind in Kooperationen mit dem programmatischen Ziel sprachlicher Bildung etwa defizitbezogene und verbesondernde Perspektiven auf Kinder (und deren Eltern) geradezu eingeschrieben und werden von den Kooperationspartner:innen wechselseitig mit Geltung versehen (Rother & Kämpfe, 2022). Sprachliche Bildung vollzieht sich demnach nicht nur vor dem Hintergrund sprachlicher Ordnungen in der Migrationsgesellschaft, sondern auch vor dem Hintergrund interinstitutioneller Hierarchien.

Anhand der sekundäranalytischen Kontrastierung von Daten aus drei verschiedenen Studien (Uçan, 2022; Winter, 2022; Kämpfe & Betz, 2020) wird im Beitrag danach gefragt, wie unterschiedliche Akteur:innen – Eltern, pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte – mit der an sie herangetragenem Erwartung, sprachliche Bildung gemeinsam herzustellen, umgehen. Im Fokus steht zunächst die Kooperation zwischen Familien und Kindertageseinrichtungen und anschließend die zwischen Fach- und Lehrkräften am Übergang von Kindertageseinrichtung zu Grundschule. Dabei interessiert, wie sprachliche Bildung und Zuständigkeiten hierfür von den befragten Fach-, Lehrkräften und Eltern gedeutet werden. In der dann folgenden Kontrastierung werden diese rekonstruierten Deutungen aufeinander bezogen, sodass herausgearbeitet werden kann, welche Rolle institutionelle Rahmungen für diese Deutung von Zuständigkeit und Verantwortung jeweils spielen. Ausgehend von einer begrifflichen Klärung von sprachlicher Bildung im Kontext migrationsgesellschaftlicher Ordnungen sowie einer Darstellung empirischer Arbeiten zu den Verhältnissen von Familie, Kindertageseinrichtung und Grundschule wird zunächst der theoretische Rahmen skizziert und die aktuelle Forschungslage aufgezeigt (Kap. 2). Hieran schließt ein Überblick über das Forschungsdesign und das methodische Vorgehen an. Neben einem Einblick in das verwendete Datenmaterial aus drei voneinander unabhängigen Forschungszusammenhängen wird erläutert, wie die Daten hinsichtlich einer neuen Fragestellung sequenzanalytisch interpretiert und fallübergreifend diskutiert werden (Kap. 3). Im Ergebnisteil (Kap. 4) werden die ausgewählten Sequenzen zunächst jeweils auf die Forschungsfragen hin zugespitzt dargestellt, sodann kontrastiv aufeinander bezogen und anschließend theoretisch rückgebunden (Kap. 5). Eine Diskussion mit Ausblick schließt den Beitrag ab (Kap. 6).

## 2. Theoretischer Rahmen und Forschungsstand

### 2.1. Sprachliche Bildung in der Migrationsgesellschaft

Mit dem normativen Anspruch, durch sprachliche Bildung Bildungsbenachteiligung entgegenzuwirken, wurden in den letzten Jahren in Kita und Schule zahlreiche Maßnahmen sprachlicher Bildung und Förderung etabliert (für eine Übersicht s. u.a. Becker-Mrotzek & Roth, 2017). Dies ging mit einer begrifflichen Auseinandersetzung einher: Unter sprachlicher Bildung werden mittlerweile „alle durch das Bildungssystem systematisch angeregten Sprachentwicklungsprozesse“ gefasst und als allgemeine Aufgabe des Elementarbereichs sowie aller Unterrichtsfächer verstanden (ebd., S. 17; früh bereits Reich, 2008; weiter systematisierend: Jostes, 2017). Sprachförderung bezeichnet hingegen gezielte Fördermaßnahmen, die kompensatorische Ziele verfolgen (Becker-Mrotzek & Roth, 2017, S. 17). Sprachliche Bildung und Förderung schließt prinzipiell alle Kinder mit ein, insgesamt werden in den Angeboten jedoch weiterhin vor allem mehrsprachige Kinder adressiert (Bjegač & Holzmayer, 2022).

Für den frühkindlichen Bereich ist ein Teil der Angebote additiv und kompensatorisch und ein Teil alltagsintegriert angelegt. Beide Arten verfolgen das Ziel, die Deutschkenntnisse vor der Einschulung zu verbessern (Lengyel, 2017). Neben diesen vorrangig auf die hegemoniale Sprache Deutsch gerichteten Angeboten findet Mehrsprachigkeit in der pädagogisch-didaktischen Praxis bisher wenig Berücksichtigung (Montanari & Panagioto-poulou, 2019; Winter, 2022). Doch ist hier auf neu entstehende Projekte zur Implementation mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze in Kita und Schule zu verweisen (Roth et al., 2021, S. 793–801). Auch wenn nach wie vor großer Fokus auf der Förderung der deutschen Sprache liegt, wird bereits deutlich, dass auch die Mehrsprachigkeit der Kinder zunehmend durch mehrsprachige Angebote oder Institutionen Berücksichtigung findet.

In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit sprachlicher Bildung in Familie ist meist von Interesse, wie sich sprachliche Praktiken entlang der von den Eltern verwendeten Sprachen, deren Zeitpunkt (Alter des Kindes), Quantität und Ort des Gebrauchs typisieren lassen (Reich, 2009) und wie diese in Verbindung mit kindlichen Sprachkompetenzen stehen (Duarte, Gogolin, Klinger & Schnoor, 2014; Schnoor, 2022). Aktuell lässt sich ein zunehmendes Interesse an mehrsprachigen Erziehungs- und Bildungsprozessen in Familien erkennen, die meist im Spannungsfeld zur Einsprachigkeit der Bildungsinstitution untersucht werden (Braband, 2019; Uçan, 2022). Darüber hinaus rücken

zunehmend Kinder als Akteur:innen in ihren Sprachbildungs- und -aneignungsprozessen in den Fokus (Knappik, 2022).

## **2.2. Sprachliche Bildung im Kontext migrationsgesellschaftlicher Ordnungen**

Sprachliche Bildung kann als eingebettet in migrationsgesellschaftliche Ordnungen betrachtet werden. Mit diesem Begriff bezeichnen Mecheril, Thomas-Olalde, Melter, Arens und Romaner (2013) eine hierarchisierte, machtvolle gesellschaftliche Ordnung, in der Migration rassifiziert und dadurch rassistische Diskriminierung strukturell und individuell legitimiert wird. Rassismus ist als umfassende gesellschaftliche Struktur und in Form individueller (Mikro-)Aggressionen Alltagsrealität in Schulen und Kitas (Götz, 2021) und betrifft auch Kooperationen mit Eltern. Die Bezugnahme auf Sprache(n) fungiert hierbei als „Mittel der Reproduktion von Differenzordnungen“ (Dirim, Knappik & Thoma, 2018, S. 51), da über die hierarchische Relevanzsetzung verschiedener Sprachen Ein- und Ausschlüsse in bzw. aus Bildungsinstitutionen legitimiert werden. Damit werden einerseits Assimilationsforderungen formuliert und andererseits migrantisierte Kinder und Eltern als verantwortlich für ihre Schlechterstellung konstruiert (Heinemann & Dirim, 2016). Dass die Sprache Deutsch in Bildungsinstitutionen so stark im Vordergrund steht, ist keine sachlich begründete Norm – international weist die Forschung auf Vorteile mehrsprachiger Bildung hin –, sondern das Ergebnis eines gewaltvollen Homogenisierungsprozesses im Zuge der Herausbildung Deutschlands als Nationalstaat, der heute weitgehend vergessen ist (Gogolin, 2017). Migrationsgesellschaftliche Ordnungen artikulieren sich also in sprachlichen Ordnungen, in denen die Wertigkeit von Sprache(n) durch ihren Stellenwert für (vor-)schulische Bildung legitimiert wird, die aber gleichzeitig vorrangig einsprachig gedacht wird. Auf diese Weise stabilisieren sich sprachliche und migrationsgesellschaftliche Ordnungen gegenseitig.

## **2.3. Sprachliche Bildung im Kontext interinstitutioneller Ordnungen: Zum Verhältnis von Familie und Kindertageseinrichtung**

Auch Bildungsinstitutionen und deren Akteur:innen sind nicht jenseits gesellschaftlicher Ordnungen zu verstehen (Chamakalayil, Ivanova-Chessex, Leutwyler & Scharathow, 2022). Das bildungsprogrammatisch genährte Narrativ einer Bildungs- und Erziehungs-

*partnerschaft* zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern ‚auf Augenhöhe‘ folgt damit einer Illusion (Betz, Bischoff, Eunicke, Kayser & Zink, 2017). Dieser Befund gilt insbesondere mit Blick auf migrantisierte Familien. Es wird aufseiten der pädagogischen Fachkräfte eine defizitorientierte Perspektive deutlich, die migrantisierten Eltern auf generalisierende und kulturalisierende Weise Defizite in der Erziehung und Bildung ihrer Kinder zuschreibt (Betz & Bischoff, 2017; Kuhn, 2018). In der konkreten Zusammenarbeit äußert sich dies in spezifischen elterlichen Adressierungen und Positionierungen, die von Eltern angenommen, unter Anstrengung mitunter aber auch verschoben oder zurückgewiesen werden (Abdessadok & Mai, 2017). Vereinzelt lassen sich differenzsensible Sichtweisen pädagogischer Fachkräfte rekonstruieren, die um eine Wertschätzung des Anderen und eine Reflexion von defizitären Zuschreibungen bemüht sind (Thon, 2021). Insgesamt zeigt sich jedoch eine „pädagogische Überlegenheit der Kindertagesstätte“ (ebd., S. 179), in der migrantisierte Familien Fachkräften gegenüber als beratungsbedürftig dargestellt werden.

Die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Kita in der sprachlichen Bildung wird bildungsprogrammatisch gefordert (z.B. MFKJKS NRW, 2014; Bayer. STMAS/IFP, 2019). Allerdings gestaltet sie sich oft herausfordernd, ist weitgehend informell angelegt und wenig institutionalisiert. Als ungünstige Konstellation wird die geringe Einflussmöglichkeit von Eltern beschrieben, die in Skepsis gegenüber den Angeboten resultiert (Vomhof, 2016). Formuliert Anforderungen an Familien sind mitunter widersprüchlich: Zwar wird die Bedeutung von Familiensprachen betont, für die Kommunikation mit der Kita soll aber Deutsch beherrscht werden (Sieger & Winter, 2022). Im Ergebnis werden Eltern als (Mit-)Verantwortliche für die Sprachentwicklung ihrer Kinder gesehen, jedoch kaum als Teil der Lösung in Betracht gezogen (Kämpfe, 2022). Darüber hinaus werden Kooperationen von pädagogischen Fachkräften auch als Anlass genutzt, um einen (sonderpädagogischen) Förderbedarf (u.a. für den Schwerpunkt Sprache) bei den Eltern durchzusetzen, indem (z.T. intransparent) Unterschriften dafür eingeholt werden (vgl. Amirpur, 2023, i.E.).

Eine kooperative und ausgeglichene Aufgabenverteilung zwischen Kita und Familie zeigt sich auch als Wunsch von Eltern in der Zusammenarbeit mit der Kita (Otyakmaz & Westphal, 2018, S. 182). Ein Teil der Eltern findet sich hingegen zu wenig mit ihren Wünschen und Vorstellungen in der Kita wieder und wünscht sich vor diesem Hintergrund stärker

als Expert:innen ihrer Kinder wahrgenommen zu werden (ebd.). Hinsichtlich der kindlichen Mehrsprachigkeit wird sprachliche Bildung im Deutschen mit dem übergeordneten Ziel einer guten Vorbereitung auf die Schule als Anforderung an die Institution Kita gestellt. Pädagogischen Fachkräften wird auch eine Expert:innenrolle zugewiesen und die Gestaltung der familiären Sprachpraxis mit ihren Empfehlungen begründet (Uçan, 2022). Doch zeigen sich auch kritische Auseinandersetzungen der Eltern mit der Institution Kita: Zum einen wenn die sprachliche Bildung im Deutschen nicht den anfänglichen Erwartungen entsprechend verläuft, zum anderen wenn der Eintritt in die Kita mit der Abnahme von Kenntnissen in den nichtdeutschen Familiensprachen in Verbindung gebracht wird (ebd.).

#### **2.4. Sprachliche Bildung im Kontext interinstitutioneller Ordnungen: Zum Verhältnis von Kindertageseinrichtung und Grundschule**

Kindertageseinrichtung und Grundschule haben sich in Deutschland historisch betrachtet weitgehend unabhängig voneinander entwickelt, woraus eine Strukturdifferenz der beiden Bildungsinstitutionen herrührt (Kämpfe & Menzel, 2021). Nicht zuletzt durch die gestiegenen Erwartungen an die frühe Bildung rückte die Anschlussfähigkeit der beiden Bildungsinstitutionen und eine damit verbundene Kooperationserfordernis abermals in den Blick (JFMK & KMK, 2009), wobei diese Forderungen jedoch auch vor dem Hintergrund ihrer wechselseitigen Abgrenzung einzuordnen sind. Empirische Befunde verweisen auf eine sehr heterogene, meist jedoch noch wenig ausgeprägte Kooperationspraxis zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule. Zudem wird das (gemeinsame) Handeln der pädagogisch Professionellen im hybriden Raum des Übergangs zwischen den Institutionen in ein strukturell bedingtes Konkurrenz- und Machtverhältnis gerückt, in dem professionelle Grenzen und Zuständigkeiten beständig neu verhandelt werden müssen (Bauer, 2014). Die als dominierend wahrgenommene Position von Schule und Lehrkräften sowie Befürchtungen der ‚Verschulung‘ des Kindergartens, so zeigt sich, vermögen sich auch im Zeitverlauf nicht aufzulösen (von Bülow, 2012; Höke, Bührmann, Büker, Hummel, Meser, Miller & Stölner, 2017).

Mit der Förderung schulischer Vorläuferfähigkeiten in der Kita rückt auch das Handlungsfeld sprachlicher Bildung in den Fokus einer gemeinsamen respektive anschlussfähigen Übergangsgestaltung. Hier setzt beispielsweise das Konzept der durchgängigen

Sprachbildung an (Gogolin, 2017). Als Gelingensbedingung für eine gute Kooperation im Kontext durchgängiger Sprachbildung werden die Haltung und das Engagement der Leitungskräfte sowie klare Verantwortungs- und Aufgabenbereiche sowie eine gemeinsame Zielverständigung identifiziert (Salem, 2018). Jedoch wird selbst in Programmen, die dezidiert auf sprachförderbezogene Kooperation ausgelegt sind (z.B. die Bund-Länder Initiative Bildung durch Sprache und Schrift, BiSS), Sprachförderung von Fach- und Lehrkräften kaum als sich pädagogisch-konzeptionell ergänzend bzw. ineinandergreifend thematisiert, wobei analog zu obigen Befunden ein asymmetrisches Verhältnis zugunsten der Fachkräfte bekräftigt wird (Kämpfe & Betz, 2020; zur gemeinsamen Sprachdiagnostik siehe Kuhn & Diehm, 2015).

Somit interessiert im vorliegenden Beitrag, wie verschiedene Akteur:innen in diesen Kooperationen – Eltern, pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte – mit der Anforderung gemeinsam herzustellender sprachlicher Bildung umgehen, und insbesondere, wie die Akteur:innen sprachliche Bildung und Zuständigkeit hierfür deuten.

### **3. Datenkorpus und methodisches Vorgehen**

Um diese Fragen im Beitrag zu untersuchen, wurde ein Datenkorpus gebildet, das sich aus drei voneinander unabhängigen Forschungsprojekten speist. In allen drei Forschungsprojekten wurde mit leitfadengestützten Interviews (Helfferich, 2014) gearbeitet. Die drei Projekte beleuchten die Perspektiven jeweils unterschiedlicher Akteur:innen auf bestehende Kooperationen im Bereich sprachlicher Bildung: von Eltern, pädagogischen Fachkräften und von Lehrkräften. Diese Perspektiven enthalten in den Einzelprojekten immer auch Deutungen der Handlungen der Kooperationspartner:innen und Bezugnahmen auf weitere Institutionen von Bildung, die über die eigene Institution hinausgehen. In der Sekundäranalyse dieses Beitrags werden nun die Perspektiven von Akteur:innen aller drei Institutionen einander gegenübergestellt und multiperspektivisch aufeinander bezogen. Das Ziel ist es herauszuarbeiten, inwiefern die jeweiligen Verständnisse sprachlicher Bildung und Kooperation institutionell gerahmt sind und welche Rolle diese institutionellen Rahmungen bei der Deutung von Zuständigkeit spielen.

Die erste Sequenz stammt aus einer Dissertationsstudie, die die Erziehungsvorstellungen zur frühkindlichen Mehrsprachigkeit von Eltern mit einer Migrationsbiografie aus der

Türkei (Uçan, 2022) untersucht.<sup>2</sup> Anhand von Interviews mit Müttern und Vätern wurden Erziehungsvorstellungen, familiäre Aushandlungen sowie Erwartungen an Einrichtungen der Frühpädagogik hinsichtlich Mehrsprachigkeit und sprachlicher Bildung herausgearbeitet.

Die Daten der zweiten Sequenzanalyse basieren auf einem Interview mit einer Sprachförderkraft, das im Rahmen einer ethnografischen Studie zu inkludierenden und exkludierenden Praktiken im Umgang mit Mehrsprachigkeit im Elementarbereich entstanden ist (Winter, 2022). Für diese Studie wurde in vier Kindertageseinrichtungen, die bereits an einer zuvor durchgeführten Online-Befragung zu sprachlicher Bildung und Mehrsprachigkeit teilgenommen haben (Roth, Winter, Karduck, Terhart & Gantefort, 2018), in neun Gruppen teilnehmend beobachtet. Zudem wurden (Expert:innen-)Interviews geführt.

Die Daten der dritten Sequenzanalyse stammen aus der Evaluationsstudie „SPRÜNGE“ (2016–2019), die im Rahmen der BiSS-Initiative unterschiedliche Formen der Sprachförderung, der Fortbildung und Kooperation am Übergang vom Kindergarten zur Grundschule im Hinblick auf ihre Wirksamkeit untersucht hat. Die pädagogischen Fach- und Lehrkräfte wurden danach gefragt, wie sie mit der Anforderung umgehen, die deutsche Sprache am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule zu fördern (Kämpfe & Betz, 2020).

Forschungsleitendes Interesse der kontrastierenden Sekundäranalyse ist die Frage danach, wie die Akteur:innen jeweils mit der bildungspolitisch und zum Teil programmatisch an sie herangetragenen Erwartung umgehen, sprachliche Bildung in interinstitutionellen Kooperationen gemeinsam herzustellen, wobei Familie hier ebenfalls als Institution gesehen wird. Entsprechend dieses Interesses wurden aus jedem Forschungsprojekt thematisch relevante Sequenzen ausgewählt. Unsere theoretische Sensibilität (Blumer, 1954) war durch den Forschungsstand zur institutionellen Hierarchie von Familie, Kita und Schule sowie durch die theoretische und empirische Forschung zu migrationsgesellschaftlichen Ordnungen und ihrer Wirkmacht für Aushandlungen im Kontext von Sprache(n) und Bildung geschärft.

Für die Datenanalyse, die zunächst sequenzanalytisch (Reichert, 2016, S. 252–267)

---

<sup>2</sup> Die Dissertationsstudie entstand im Rahmen eines Forschungsprojekts (Otyakmaz & Westphal, 2018).

durchgeführt wurde, bildeten die Autor:innen des Beitrags eine Interpretationsgruppe. In mehreren Datensitzungen wurden die Sequenzen schrittweise in kleinen Analyseeinheiten interpretiert, wobei divergierende Lesarten gebildet, diskutiert und anhand der Interpretation der folgenden Analyseeinheiten bestätigt oder verworfen wurden. Zwar war die Richtung der Analyse entsprechend des forschungsleitenden Interesses nicht völlig offen. Dadurch aber, dass die Daten der jeweils anderen Forschungsprojekte vorher nicht bekannt waren und die jeweilige Datengeberin zunächst keine Kontextinformationen bereitstellte, war dennoch ein hohes Maß an Offenheit im Interpretationsprozess gegeben. Um mögliche theoretische Vorannahmen im Analyseprozess zu reflektieren, wurden diese jeweils offengelegt und es wurde gezielt nach möglichen Gegenlesarten gesucht, die anhand der Daten auf ihre Plausibilität hin geprüft wurden. In einem anschließenden Schritt kontextualisierte die Datengeberin die bisher entwickelten Lesarten mit Informationen zum gesamten Datenkorpus des jeweiligen Projekts, wodurch die Lesarten weiter eingegrenzt werden konnten. Die Analysen wurden anschließend verschriftlicht. In einem dritten Schritt wurden die drei Einzelanalysen miteinander kontrastiert.

#### **4. Ergebnisse**

Die Ergebnisse der Analysen werden zunächst jeweils – auf die Forschungsfragen hin zugespitzt – dargestellt und anschließend in einem übergreifenden Kapitel (5.) kontrastiv aufeinander bezogen.

##### **4.1. Deutschförderung als (enttäuschte) Erwartung von Familie**

Emel Yılmaz<sup>3</sup> ist eine zum Zeitpunkt des Interviews 31-jährige Mutter, die im Erwachsenenalter im Zuge der Eheschließung nach Deutschland migriert ist. Das Interview fand bei der Interviewpartnerin zu Hause in einem von Armut geprägten und sozialräumlich segregierten Stadtteil im Ruhrgebiet statt. Es wurde in türkischer Sprache geführt, wobei ausgewählte Passagen für Veröffentlichungen übersetzt wurden. Im Laufe des Interviews kam bereits ausführlich zur Sprache, dass der Deutscherwerb des fünfjährigen Kindes nicht ihren Erwartungen entsprechend verläuft. Bei der hier ausgewählten Sequenz handelt es sich um die Antwort der Mutter auf die abschließende Frage des Interviews nach

---

<sup>3</sup> Es handelt sich bei allen Namen um Pseudonyme.

ihren Erwartungen an außerfamiliäre Einrichtungen wie die Kita, in der diese Schwierigkeiten noch einmal thematisiert werden:

*EY: Meine Erwartung ist halt Deutsch. Dass es Deutsch spricht, ist meine Erwartung. Ich denke, sie kümmern sich zu wenig bei diesem Thema. Eine andere Erwartung habe ich ehrlich gesagt auch nicht an den Kindergarten. In der Familie wird bis zum sechsten Lebensjahr viel gegeben.*

Emel Yılmaz bezieht sich an der Stelle auf ihre an die Kita gerichtete und im Interview bereits thematisierte Erwartung, dass ihr Kind in der Kita die deutsche Sprache und konkret den aktiven mündlichen Gebrauch erwirbt. Im direkten Anschluss fährt die Mutter damit fort, dass „*sie [...] sich zu wenig [kümmern] bei diesem Thema*“. Kritisiert wird somit ein fehlendes Engagement in der Kita bezüglich der Deutschsprachförderung. Weitere Erwartungen an die Kita hat sie „*ehrlich gesagt*“ nicht. Die Familie hingegen wird als ein Ort konstruiert, an dem vor allem in der frühen Kindheit „*viel gegeben*“ wird. Die Kinder können also in der Familie umfassende Kenntnisse und Kompetenzen erwerben, wohingegen der Deutschwerb von Emel Yılmaz nicht im Rahmen dieser Möglichkeiten betrachtet zu werden scheint, sodass die Kita in einer expliziten Förderverantwortung diesbezüglich definiert wird.

Im Folgenden greift die Interviewerin die von Emel Yılmaz formulierte Erwartung auf:

*I: Ja, ich verstehe. Aber Sie erwarten, dass es Deutsch lernt und Sie hatten deutlich gemacht, dass das nicht gut passiert.*

*EY: Ja, weil in unserem Kindergarten viele Türken sind, sprechen die Kinder ständig Türkisch. Der Kindergarten macht nichts dafür. Sie beschweren sich nur bei uns, aber was können wir machen? Nur „Sprich kein Türkisch“, sagen wir dem Kind, aber sonst können wir nichts machen.*

Emel Yılmaz bestätigt die Nachfrage der Interviewerin und zieht als Begründung die ethnisch-sprachliche Segregation in der Kita heran. Diese mündet ihren Ausführungen nach darin, dass die Kinder sich in ihren gemeinsamen nichtdeutschen Familiensprachen und nicht in Deutsch unterhalten. Dies wird von der Mutter problematisiert, auch mit Blick auf die Verantwortung der Kita, die „*nichts dafür*“ macht. Vor dem Hintergrund der zuvor formulierten Erwartung der Deutschförderung wird hier eine Kritik am fehlenden Engagement der Fachkräfte deutlich, den Kindern Erwerbsanlässe für die deutsche Sprache zu ermöglichen. Die Aktivitäten der Kita scheinen sich stattdessen darauf zu beschränken, so die Mutter, Beschwerden an die Familien über den Sprachgebrauch der Kinder heranzutragen. Die Mutter fragt im Anschluss „*aber was können wir machen*“ und verdeutlicht

damit die Grenzen ihrer Handlungsmöglichkeiten. Das elterlich ausgesprochene Sprachverbot in Form von „*Sprich kein Türkisch*“ wird als einzige Handlungsmöglichkeit benannt. Das Sprachverbot wird von Seiten der Kita in die Familien verlagert, wodurch die aus der Segregation entstehenden Spannungen von Eltern vor allem innerfamiliär bearbeitet werden müssen. Doch sieht Emel Yılmaz die Grenzen ihrer Einflussnahme auf den pädagogischen Alltag in der Kita und weist dieses Vorgehen an der Stelle auch zurück. Anschließend fragt die Interviewerin, ob von Seiten der Kita keine Lösung vorgeschlagen wird, was von Emel Yılmaz bejaht und weiter ausgeführt wird.

*I: Also sie schlagen auch keine Lösung vor?*

*EY: Sie schlagen auch keine Lösung vor, also wir haben sie-, zum Beispiel wir Familien wollten, dass sie die elf türkischen Kinder auf die anderen Gruppen verteilen. Weil in der anderen Gruppe zwei türkische Kinder sind, aber was ist wohl? In diesen Gruppen sind kleine Kinder, also da kommen Kinder ab zwei Jahren, da seien keine Plätze. Sie haben elf Kinder in eine Gruppe genommen. Wenn sie wenigstens sechs Kinder in diese Gruppe nehmen würden und es eine Teilung gebe. Das machen sie auch nicht. Wie ich sagte, von 18 Kindern sind elf Türkisch. Wie kann da kein Türkisch gesprochen werden?*

Die Mutter berichtet an dieser Stelle vom Wunsch der Familien, die türkischsprachigen Kinder auf die zwei Kitagruppen zu verteilen. Hiermit könnten durch die Interaktion mit (nicht-türkischsprachigen) Kindern Erwerbs- und Interaktionsanlässe für die deutsche Sprache geboten werden. Gemeinsam wird dieser Vorschlag auch an die Kita hergetragen. An dieser Stelle fällt auf, dass der Kita gegenüber das Problem als ein durch die Gruppenbildung entstandenes und somit als ein strukturelles gerahmt wird. Die zuvor im Interview ausgeführte Kritik am pädagogischen (Nicht-)Handeln der Fachkräfte scheint ihnen gegenüber unerwähnt zu bleiben. Somit lässt sich eine hierarchische Beziehung zwischen Familie und Kita erkennen: Denn trotz der Unzufriedenheit der Mutter über das fehlende Engagement sowie das Desinteresse der pädagogischen Fachkräfte scheinen in der Konfrontation diese Punkte nicht thematisiert zu werden. Die Familien machen selbst einen Lösungsvorschlag, der sich vor allem auf die Reorganisation der Kitagruppen und nicht auf die Veränderung des sprachpädagogischen Angebots durch die Fachkräfte bezieht.

Doch scheinen die Initiativen und Forderungen der Eltern hinsichtlich einer Reorganisation der Gruppen erfolglos zu bleiben: Von Seiten der Kita wird dieser Wunsch nicht erfüllt, stattdessen wird die Gruppenbildung altersspezifisch und damit strukturell begründet. An den Ausführungen der Interviewpartnerin lässt sich allerdings eine Skepsis

an dieser Begründung ablesen. Erneut wird deutlich, dass ethnisch-sprachliche Segregation der Gruppenbildung als Hindernis für den Deutscherwerb gesehen wird, wobei dieses Problem durch die Gruppenbildung der Kita verstärkt wird. Die Mutter schließt ihre Antwort mit der Frage, „*wie kann da kein Türkisch gesprochen werden?*“. Die Interaktion türkischsprachiger Kinder in türkischer Sprache wird von ihr als Selbstverständlichkeit dargelegt. Ihre Frage lässt sich auch als Aufmerksamkeit für kindliche Bedürfnisse nach Interaktion deuten und einem Verständnis dafür, dass sich die Sprachwahl situationsadäquat an den Interaktionspartner:innen ausrichtet. Die türkischsprachige Interaktion unter den Kindern zu unterbinden wird somit von der Mutter zurückgewiesen.

Insgesamt lässt sich eine Enttäuschung und Skepsis von Emel Yılmaz gegenüber den pädagogischen Fachkräften sowie Einrichtungen der Frühpädagogik im Allgemeinen erkennen. Das bildungspolitische Versprechen, für Kinder aus ‚Migrationsfamilien‘ bei einem (möglichst frühzeitigen) Eintritt den Deutscherwerb zu sichern, scheint nicht eingehalten zu werden. Gleichzeitig wird eine machtförmige Beziehung zwischen beiden Institutionen deutlich: Die aus der Segregation sowie dem gesellschaftlichen Druck des Deutscherwerbs für Bildungsteilnahme entstehenden Spannungen werden auf die Familien verlagert und müssen innerfamiliär, wie durch das Aussprechen von Sprachverboten, bearbeitet werden (vgl. auch Uçan, 2022).

Im Anschluss an die hier dargestellte Perspektive einer Mutter hinsichtlich sprachlicher Bildung und damit verbundener Zuständigkeit in der Zusammenarbeit von Familie und Kita soll im Folgenden die Perspektive einer pädagogischen Fachkraft auf die Anforderung im Kontext sprachlicher Bildung mit Eltern zusammenzuarbeiten aufgezeigt werden.

#### **4.2. Programmatisch gerahmte Elternkooperation mit unklarem Ziel**

Die Sprachförderkraft Franca Schmitz arbeitet in einer mehrgruppigen Kindertageseinrichtung, die auch einem Familienzentrum angehört. Es handelt sich dabei um eine Einrichtung in einer Großstadt in Nordrhein-Westfalen.

Auf die Frage, was das Tätigkeitsprofil der Sprachförderkraft ausmacht, beschreibt diese verschiedene Themen. Eines davon stellt neben der Sprachförderung im pädagogischen Alltag und der Weiterbildung des Teams zu sprachlicher Bildung die Arbeit mit Eltern dar:

*FS: Deswegen die drei Sachen und je nach Schwerpunkt – wir haben jetzt den Schwerpunkt mehr mit Eltern, also haben die Leitung und ich besprochen, und weil das einfach auch im Moment hier durch diese große Anzahl an Migranten, dass da die Hemmschwelle so hoch ist, um hier in die Einrichtung zu kommen und zu helfen oder um vorzulesen.*

Die Fachkraft bezeichnet die Zusammenarbeit mit Eltern als einen von drei Schwerpunkten. Dieser scheint eine Reaktion auf ein wahrgenommenes Problem zu sein und zeigt an, dass zuvor offenbar weniger mit Eltern zusammengearbeitet wurde. Als Begründung für den Fokus wird die „hohe Anzahl an Migranten“ angeführt, was das Potenzial für „mehr“ Zusammenarbeit mit Eltern darstellt. Implizit wird vorausgesetzt, dass es sich bei dem Argument um ein bekanntes Narrativ handelt und die Entscheidung legitimiert, die keiner weiteren Begründung in der Ausführung bedarf.

Betrachtet man das Sprechen der Fachkraft, offenbart sich ein Spannungsverhältnis in der Darstellung ihrer Tätigkeiten: Während sie klar präzisiert, dass es sich um ein heterogenes Arbeitsfeld mit drei Schwerpunkten handelt, bleibt zunächst unklar, was ihre Tätigkeit im Bereich der Elternarbeit konkret ausmacht. Die Formulierung „mehr mit Eltern“ steht somit zunächst im Widerspruch zu den fachlich definierten Schwerpunkten und vermittelt einen unsicheren Eindruck hinsichtlich ihrer Bedeutung. Im Verlauf des Interviews lässt sich „mehr mit Eltern“ aus Sicht der Fachkraft als Bedarf nach Unterstützung interpretieren, beispielsweise durch Vorlesen. Eltern werden somit als Akteur:innen des pädagogischen Geschehens verbalisiert und beinahe als Kolleg:innen betrachtet, was den Eindruck vermittelt, dass sie eine aktive Rolle einnehmen und Entscheidungsmacht besitzen können.

Das Ziel, Eltern für die Kitaarbeit zu gewinnen, wird aus Perspektive der Fachkraft jedoch nicht erreicht und sie berichtet, dass sie eine „Hemmschwelle“ bei den Eltern wahrnimmt, an den Angeboten in der Einrichtung teilzunehmen. Es entsteht der Eindruck der Erwartung der Verfügbarkeit der Eltern. An dieser Stelle bleibt jedoch offen, was als *Hemmschwelle* interpretiert wird. Eine Lesart in diesem Zusammenhang könnte sein, dass im Zuge der Erwartung an die Verfügbarkeit der Eltern, diese als Desinteressierte wahrgenommen werden. Zeitliche oder finanzielle Ressourcen als Hindernis die pädagogische Arbeit zu unterstützen, werden als potenzielle Gründe von der Befragten nicht angeführt. Eine weitere Lesart lässt Eltern als „Ängstliche“ interpretieren. So scheint die wahrgenommene Hemmschwelle aus ihrer Perspektive in der Verantwortung der Eltern und

nicht in der der Einrichtung zu liegen. Aus dieser Logik könne die Kita die Eltern zwar unterstützen, indem sie Angebote macht und die Barrieren niedriger setzt, die Überwindung der Hemmschwelle liege jedoch (weiterhin) bei den Eltern.

Nachdem zunächst der Eindruck entstanden ist, dass sich niemand von den Eltern am Kitaalltag beteiligt, fährt die Fachkraft weiter fort:

*FS: Wir haben jetzt eine Mutter, die hat wohl gestern vorgelesen auf Arabisch, und das versuchen wir auch dann, die Eltern so zu motivieren „kommen Sie zu uns, wir backen Plätzchen in zwei Wochen, kommen Sie“, immer Eltern motivieren. Das ist ein Familienzentrum, also es ist nicht nur, dass ich als Sprachförderfachkraft mit Eltern spreche über Sprachförderung zu Hause, machen wir auch mit einer anderen Kollegin [...] so die Eltern die kriegen 'ne Krise, wenn ich immer wieder Zettel gebe.*

Franca Schmitz berichtet im weiteren Verlauf davon, dass eine Mutter an einer Leseaktivität in der Einrichtung teilgenommen und in arabischer Sprache vorgelesen hat. Dabei wird das Vorlesen in Arabisch positiv bewertet und es wird mit der Formulierung „*wir haben jetzt eine Mutter*“ betont, dass der Wunsch, durch Eltern in der (mehrsprachigen) sprachlichen Bildung unterstützt zu werden, letztlich erfüllt wurde. Gleichzeitig wird diese Mutter als Ausnahme markiert und es lässt sich interpretieren, dass weiterhin der Wunsch besteht, mehr Eltern zu erreichen, was u.a. auch über niedrigschwellige Angebote wie das gemeinsame Backen angestrebt werde. Diese genannte Mutter wird nun, um die anderen Eltern zu motivieren, als Vorbild imaginiert, die es geschafft hat, die „*Hemmschwelle*“ zu überwinden.

Mit der Argumentation, die Eltern müssten motiviert werden, wird die Erwartung der Elternbeteiligung implizit vorausgesetzt. Das Nicht-Erfüllen dieser Erwartung führt im Umkehrschluss dazu, dass Eltern als Unwillige, Desinteressierte oder auch Ängstliche hervorgebracht werden. Dieser ambivalente und zum Teil defizitäre Blick auf Eltern manifestiert sich auch in den Angeboten, die an Eltern herangetragen werden: Zum einen sollen sie die Fachkräfte im Alltag unterstützen, indem sie „*helfen*“ oder „*vorlesen*“. Zum anderen wird von ihnen erwartet, Aufgaben wie die des gemeinsamen Backens zu erfüllen, was die Hierarchie der Akteur:innen aufrechterhält. So werden Eltern einerseits als eine ehrenamtliche Erweiterung des Personalschlüssels gesehen. Gleichzeitig verbleibt die Steuerung der Aktivitäten, die Definition und Ausgestaltung von Kooperation jedoch in der Verantwortung der pädagogischen Fachkräfte. Es bleibt daher offen, was das Ziel der Kooperation ist und inwiefern die Beteiligung der Eltern am pädagogischen

Alltag dazu führt, Hierarchien und Verantwortungsbereiche wie z.B. die Aufsichtspflicht oder pädagogische Angebote neu zu verhandeln.

Im weiteren Verlauf des Gesprächs rahmt die Fachkraft die Kita als Teil eines Familienzentrums und benennt nochmals ihre eigenen Tätigkeitsfelder, nämlich die Kitaarbeit, die Sprachförderung und die Elternarbeit. Damit beendet sie ihre Ausführungen und bettet diese resümierend in einen Weiterbildungskontext ein:

*FS: [...] aber ja drei Bereiche sind es mit dem Schwerpunkt im Moment, auch auf Grund der Tatsache, dass wir qualifiziert werden als Tandem – Leitung und ich – von der Stadt beziehungsweise da gibt es Sprachförderfachberatungen für dieses Projekt und da werden wir von ihr geschult.*

An dieser Schlussbetrachtung wird deutlich, dass die abgeleiteten Schwerpunkte vor allem strukturell gerahmt sind und durch die angebotenen Professionalisierungsmaßnahmen begründet werden. Besonders hervorgehoben wird die gemeinsame Qualifizierung mit der Leitung im Tandem. Franca Schmitz betont ihre fachliche Relevanz und legitimiert damit die gewählten Schwerpunktsetzungen. Gleichzeitig lässt sich ein Hierarchieverhältnis zwischen den Akteur:innen rekonstruieren, das Einfluss auf die Tätigkeiten in der Einrichtung nimmt und als Hintergrundinformationen fungiert, weshalb insbesondere Sprachförderung und Elternarbeit gleichermaßen relevant gesetzt werden. Insgesamt spiegeln sich die hierarchischen Ordnungen der Organisation durch die Sprachförderfachberatung im Verhältnis zwischen Fachkräften und Eltern wider: Eltern werden einerseits als beratungs- und hilfsbedürftig dargestellt, andererseits werden sie als sprachliche Vorbilder in der Familiensprache konstruiert, die die Aufgaben der mehrsprachigen Bildung in der Einrichtung mitgestalten sollen.

Resümierend lässt sich in dieser Analyse bereits das Spannungsverhältnis zwischen Fachkräften und Eltern rekonstruieren, in dem Eltern in den Strukturen der Einrichtung agieren sollen, ohne dass für diese Möglichkeiten zu bestehen scheinen, über Art und Umfang der Kooperation mitzubestimmen.

Nachdem die ersten beiden Analysen das Verhältnis von Familie und Kita im Kontext sprachlicher Bildung aus jeweils unterschiedlichen Perspektiven zum Gegenstand hatten, soll abschließend am Beispiel der sprachförderbezogenen Zusammenarbeit einer pädagogischen Fachkraft und einer Lehrkraft dem Verhältnis von Kita und Grundschule nachgegangen werden.

### 4.3. (Gemeinsame) Sprachförderung zwischen divergierenden berufskulturellen und institutionellen Logiken

Das nachfolgende Fallbeispiel geht dem Verhältnis von pädagogischen Fach- und Lehrkräften am Übergang Kindergarten-Grundschule unter der bildungsprogrammatischen Anforderung gemeinsamer Sprachbildung nach. Vorgestellt werden Auszüge aus einem Interview mit der Lehrkraft Julia Grubert sowie einem Interview mit der pädagogischen Fachkraft Ina Aichmüller, die im Rahmen der bayerischen Sprachfördermaßnahme Vorkurs Deutsch<sup>4</sup> zusammenarbeiten. Die Lehrkraft kommt zum Zeitpunkt der Befragung zweimal wöchentlich in die Kita, um Vorschulkinder mit diagnostiziertem Sprachförderbedarf in einem additiven Setting zu fördern. Die Fachkraft, die eine gruppenübergreifende Funktion als Sprachförderkraft innehat, arbeitet mit denselben Kindern sowohl alltagsintegriert als auch additiv an deren sprachlichen Kompetenzen. Die Kooperation wird von beiden als gut, aber ausbaufähig beschrieben, v.a. der Faktor Zeit wird als Hemmnis bei der Abstimmung angeführt. Aufgrund unterschiedlicher Arbeitszeiten sehen sie sich nur selten. Im Rahmen der BiSS-Initiative nehmen beide an einer gemeinsamen Fortbildung teil.

In der folgenden Sequenz äußert sich die Lehrkraft Julia Grubert zu Konzepten und Materialien, die sie in der vorschulischen Sprachförderung einsetzt.

*I: Und wie gehen Sie dann da ran, ganz alltagspraktisch, hab 'n Sie da bestimmte Konzepte, nach denen Sie arbeiten, bestimmte Materialien, die Sie einsetzen?*

*LK: Mhm, ich hab halt so 'n, Sammelsurium an Dingen, die ich halt dann im Laufe des Jahres mache, ich hab mich schon so bissl auf die, auf die phonologische Bewusstheit spezialisiert, einfach glaub ich auch daraus, dass ich Lehrer bin und ich halt sehe, wie dann dieser Lese-Lernprozess in der Schule abläuft und ein Kind, das die Laute noch nicht hören und nicht sprechen kann, hat unglaubliche Schwierigkeiten mit 'm Lesen lernen im Anschluss oder dann auch im Schreiben. Und des ist auch was, was jetzt nicht von heute auf morgen geht, was halt 'n langer Prozess ist, und dieses Rhythmisieren von Sprache, ist halt für mich so 'n Punkt, wo ich Erfolge sehe und wo ich weiß, da kann ich den Kindern wirklich bewusst helfen beim Start in der Schule.*

Mit Bezug auf ein „Sammelsurium an Dingen“, die sie „halt dann im Laufe des Jahres

---

<sup>4</sup> Beim Vorkurs Deutsch 240 handelt es sich um ein additives Sprachfördersetting, das durch das Bayerische Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz geregelt ist (Bayer. STMAS/IFP, 2019). Der Ablauf sieht vor, dass im letzten Jahr vor der Einschulung Kinder mit diagnostiziertem Sprachförderbedarf fünf Fördereinheiten à 45 Minuten pro Woche erhalten, wovon drei von einer Lehrkraft (in den Räumlichkeiten der Kita oder der Schule) und zwei von einer pädagogischen Fachkraft ausgebracht werden. Die Entscheidung darüber, wer am Vorkurs teilnimmt, treffen die Kitas auf Grundlage der Sprachstandserhebungsverfahren SELDAK und SISMIK.

*mache*“, äußert sich Julia Grubert zunächst sehr vage. Verwiesen wird auf ein umfangreiches Material- bzw. Methodenrepertoire, das ihr Handlungssicherheit bietet und auf das sie flexibel zurückgreifen kann. Die Formulierung erzeugt den Eindruck einer gewissen Gelassenheit ohne großen (äußeren) Erwartungsdruck. Diese erste Darstellung, die auf ein wenig systematisches, adaptives Vorgehen hindeutet, flankiert sie mit einer Spezialisierung auf phonologische Bewusstheit, die sie mit Bezug auf ihre Expertise als Lehrkraft und die Abläufe und Anforderungen in der Schule kennend legitimiert und womit sie ihrem Einsatz in der vorschulischen Sprachförderung Gewicht verleiht. Dabei zeigt sie sich an einem zielführenden Vorgehen orientiert, wobei sie die phonologische Bewusstheit nicht nur als bedeutsame und langwierig zu erwerbende Vorläuferfähigkeit für den schulischen Lese- und Schreibprozess ausweist, sondern deren eigene Umsetzung sie auch an sichtbaren Erfolgen festmacht.

Vor dem Hintergrund dieser zielgerichteten Schulzentrierung grenzt sie sich von anderen Vorgehensweisen ab:

*LK: Was ich jetzt so bissl vernachlässige ist das dialogische Lesen, weil ich einfach auch gemerkt hab, das geht mit achtn ganz schwierig. Das ist viel zu viel durcheinander und gar nicht mehr zielgerichtet dann und das hab ich dann so bissl auf die Frau Aichmüller abgewälzt, weil sie da mehr Möglichkeiten hat zu sagen am Vormittag, ich hol mir jetzt nur mal zwei drei Kinder, genau, also wir hab 'n sozusagen die Bereiche dann so bissl aufgeteilt.*

Dass sie die – wie sie selbst an anderer Stelle sagt – von BiSS „*forcierte*“ Methode der dialogischen Bilderbuchbetrachtung vernachlässigt, rechtfertigt Julia Grubert mit Verweis auf die Gruppengröße und das dabei von den Kindern hervorgebrachte „*Durcheinander*“, das sich ihrer Erfahrung nach hierfür nicht gut eignet. Ein zielführendes, auf ein konkretes Outcome gerichtetes Vorgehen wird aus ihrer Sicht verunmöglicht. Mögliche Ziele dialogischer Bilderbuchbetrachtung wie eine generelle Redeaktivität der Kinder werden als nicht steuerbar abgewertet. Die von ihr vorgenommene Übertragung der dialogischen Bilderbuchbetrachtung auf Ina Aichmüller begründet sie strukturell. Es scheint, dass die additiven Vorkursstrukturen durch die pädagogische Fachkraft – im Kontrast zur starren Struktur der eigenen Fördereinheiten – in Richtung einer eher alltagsintegrierten sprachlichen Bildung flexibilisiert werden. Die Formulierung „*bissl [...] abgewälzt*“ drückt – wenngleich es durchaus als selbstkritisch gelesen werden kann – ihre Macht aus, innerhalb dieser interprofessionellen Kooperation Aufgaben zu delegieren, von der sie

auch Gebrauch macht. Die von Julia Grubert angesprochene Aufteilung von Bereichen lässt offen, inwieweit es weitere Absprachen oder Arbeitsteilungen gibt. Sie selbst positioniert sich als aktive und fachkundige Gestalterin, die über ihr Vorgehen eigenhändig entscheidet.

Auch die pädagogische Fachkraft Ina Aichmüller nimmt, gefragt nach eingesetzten Konzepten und Materialien in der Sprachförderung Bezug auf die vereinbarte Arbeitsteilung:

*FK: Also im Rahmen von BiSS mach ich sehr viel dialogische Bildbetrachtung oder Bilderbücher, da lag in den Fortbildungen schon auch der Fokus drauf und die Frau Grubert mag das nicht so gerne. Deswegen haben wir gesagt, wir teilen uns das, ich mach Bilderbücher und sie macht dann andere Sachen.*

Ina Aichmüller äußert sich zunächst sehr konkret, benennt die dialogische Bild- bzw. Bilderbuchbetrachtung als eine von ihr häufig eingesetzte Methode in der sprachlichen Bildung und stellt einen Zusammenhang zu deren Fokussierung in den BiSS-Fortbildungen her. Als Gegenstand des Fortbildungskonzepts erfährt die Methode eine große Legitimierung und, so lässt sich ablesen, auch eine gewisse Verbindlichkeit. Im Sinne einer Arbeitsteilung mache Julia Grubert stattdessen „andere Sachen“ und entzieht sich damit der in der Fortbildung vermittelten Verbindlichkeit. Das Warum wird nicht fachlich begründet, sondern als Ausdruck einer persönlichen Vorliebe ausgemacht. Zwar wird hier die Arbeitsteilung als Ergebnis einer gemeinsamen Übereinkunft beschrieben, jedoch wird einseitig die Befindlichkeit der Lehrkraft als Argument ins Feld geführt. Weder positioniert sich Ina Aichmüller fachlich von der Methode überzeugt, noch thematisiert sie, wie ihr die Methode „gefällt“. Diese akzeptierende Umgangsweise mit der Delegation von Aufgaben, die – so zumindest ihre Wahrnehmung – auf Befindlichkeiten zurückgeht, deutet auf ein hierarchisches Verhältnis hin. Diese Lesart verdeutlicht sich auch in einer ähnlichen Äußerung auf die Frage nach Zuständigkeiten und Arbeitsteilung in der Kooperation:

*FK: Wie schon gesagt, also sie möchte gerne nicht Bilderbücher machen. Das heißt, dialogische Bilderbuchbetrachtung ist jetzt mein Part. Und sie möchte gerne sich auf andere Themengebiete beschränken.*

Die Zuteilung, die sie erfährt, ist aus ihrer Perspektive alternativlos und wird auch nicht kritisiert. Dass die Lehrkraft in ihrer Sprachförderung lieber „andere[n] Themengebiete[n]“ Zeit einräumt, wird ebenfalls nicht fachlich reflektiert, sondern bleibt in der

Aussage vage und gewissermaßen desinteressiert.

Sowohl Lehrkraft als auch pädagogische Fachkraft bringen selbstständig das Gespräch auf eine interne Aufteilung. In der Übereinkunft zur Arbeitsteilung werden die berufskulturellen und strukturellen Differenzen sowie die damit verbundenen Asymmetrien aufrechterhalten und auch genutzt. Beide bleiben zum einen in ihrer Sprachförderung weitgehend in ihren jeweiligen berufskulturellen Mustern verhaftet. Die Lehrkraft erkennt in dem Verfolgen einer zielgerichteten Schulzentrierung in der vorschulischen Sprachförderung ihren Auftrag, während die Fachkraft das starre Vorkurskonzept hin zu einer alltagsintegrierten Förderung flexibilisiert.

Im Anschluss an die Darstellung der Deutungen von Kooperation im Kontext sprachlicher Bildung aus Perspektive der verschiedenen Akteur:innen werden die rekonstruierten Perspektivierungen in der nun folgenden Kontrastierung zusammengeführt.

## **5. Sekundäranalytische Kontrastierung: Die institutionelle Rahmung der Deutung von Zuständigkeit für sprachliche Bildung**

Ziel der sekundäranalytischen Kontrastierung ist es herauszuarbeiten, welche Rolle institutionelle Rahmungen in der Deutung von gemeinsam herzustellender Bildung und in der Argumentation ihrer Zuständigkeit spielen.

### **5.1. Wie wird sprachliche Bildung gedeutet?**

Emel Yılmaz deutet als Mutter (institutionelle) sprachliche Bildung als Deutschförderung. Auch Julia Grubert und Ina Aichmüller im dritten Datenbeispiel verstehen ihre Maßnahme als Deutschförderung, ohne dass dies eigens thematisiert wird. Die Darstellung von Franca Schmitz im zweiten Datenbeispiel ist vor allem auf die Aktivierung von Eltern bezogen, durch deren Einbezug die Kita mehrsprachige sprachliche Bildung unterstützen will. Diese Aktivität wird jedoch im Interview nicht in ihrem Wert als Sprachbildung begründet: Im Vordergrund steht die Aktivierung der Eltern, deren vereinzelter Gelingen als Erfolg an sich erscheint, ohne in ein formuliertes sprachbildungsbezogenes Ziel eingebettet zu werden. Dies steht im Kontrast zur Klarheit der allein auf Deutsch bezogenen Deutungen von Emel Yılmaz im ersten und der Lehrkraft im dritten Datenbeispiel, die durch die Erwähnung des antizipierten Schulbesuchs und die Gleichsetzung der schulischen Anforderungen mit „Deutsch-Sprechen-Können“ einen klar definierten

Deutungsrahmen aufrufen. Ohne weitere Begründung wird anderen Sprachen als Deutsch für die Schuleingangsphase hier kein Wert zugemessen. Die Deutung von sprachlicher Bildung als Deutschfördermaßnahme ist hier außerdem programmatisch gerahmt durch die Benennung und Ausrichtung der Maßnahme als „Vorkurs Deutsch“.

## **5.2. Wie wird Kooperation gedeutet?**

Im Folgenden ist von Interesse, wie die Beteiligten Kooperation deuten. Die Analyse konzentriert sich dabei auf die Aspekte der Deutung von Zuständigkeit und der Aushandlung von Verantwortung für die Umsetzung sprachlicher Bildung.

Emel Yılmaz formuliert eine klare Zuständigkeitserwartung an die Kita, dass diese Deutschförderung herstellen soll. Gleichzeitig zeigt sich an anderen Stellen, dass Eltern der Studie (Uçan, 2022) ob der enttäuschten Erwartung selbst die Verantwortung für eine Kompensation des wahrgenommenen „Nicht-Kümmerns“ des Kindergartens übernehmen, u.a. durch privat bezahlte Deutschförderung sowie durch elternseitige Besuche von Deutschkursen, um Kinder mit eigenen Deutschkenntnissen zu unterstützen. In den Institutionen, in denen die Interviewpartner:innen im dritten Beispiel arbeiten, ist durch die Maßnahme „Vorkurs Deutsch“ hingegen eine Deutschförderstruktur institutionalisiert. Die Darstellungen von Julia Grubert und Ina Aichmüller fokussieren in Bezug auf Zuständigkeiten ihre interne Arbeitsteilung, die recht einseitig von der Lehrkraft bestimmt worden zu sein scheint. Mit der politisch durchgesetzten hierarchisierten Verschiebung von Zuständigkeiten der Schule für (vorschulische) Sprachförderung im Kindergarten (vgl. Kuhn & Diehm, 2015) werden derartige machtvolle Prozesse zwischen den beteiligten Akteur:innen strukturell begünstigt. Der Zielhorizont Schule und die dortigen Anforderungen ragen somit besonders stark in die Institution Kita hinein. Gleichzeitig wird der Kita verstärkt Verantwortung für ein ‚Fit-Machen‘ von Kindern für die Schuleingangsphase zugewiesen. Die Schuleingangsphase selbst steht aber grundschulpädagogisch in der Verantwortung, die schulische Sozialisation der Kinder zu gestalten und ihnen die grundlegenden Kulturtechniken für ihre weiteren schulischen Bildungsprozesse zugänglich zu machen. Somit geht der Fokus der Maßnahme auf die Institution Kita mit einer Verantwortungsverschiebung von der Schuleingangsphase auf die Kita einher (s. auch Kämpfe & Menzel, 2021).

Im zweiten Datenbeispiel steht die Intensivierung der Kooperation mit Eltern im Vordergrund. Diese werden als Beitragende zu einer mehrsprachigen Sprachbildung angesprochen, aber auch für allgemeinere gemeinsame Aktivitäten wie etwa Plätzchenbacken aktiviert. In der stark raumbezogenen Darstellung der Interviewpartnerin scheint der Fokus darauf zu liegen, die Räumlichkeiten der Kita für Eltern zugänglicher zu gestalten, nachdem eine Ansprache über „Infozettel“ als unzureichend reflektiert wurde. Gleichzeitig agiert die Kita als einseitig steuernde und Inhalte setzende Institution.

### 5.3. Wie wird Deutungsmacht hergestellt?

Alle Akteur:innen verfügen im Interview über Mittel, um Deutungsmacht herzustellen. Gleichzeitig bilden sich in den verwendeten Mitteln Machtasymmetrien zwischen den Institutionen ab.

Emel Yılmaz unterstreicht ihre Formulierungen durch die ruhige und bestimmte Inanspruchnahme an Expert:innenschaft für die Institution Familie („*In der Familie wird bis zum sechsten Lebensjahr viel gegeben.*“) und eine Abgrenzung der Leistungen der Familie von den erwarteten, aber nicht erhaltenen Leistungen der Kita.

Die pädagogischen Fachkräfte und die Lehrkraft situieren ihre Tätigkeiten innerhalb eines Programms, innerhalb von Fortbildungsstrukturen sowie innerhalb ihrer Einrichtung. Damit positionieren sie sich klar als Professionelle. In den Äußerungen wählt Julia Grubert Formulierungen, die die Autorität ihrer Darstellung leicht abschwächen. So spricht sie anfangs davon, „*halt so'n Sammelsurium an Dingen*“ zu haben, was den Eindruck von Beliebigkeit erzeugt, bevor sie anschließend ihre gezielte Schwerpunktsetzung nennt und begründet. Diese abschwächenden und die eigene Stellung kleiner machenden Formulierungen könnten Versuche sein, der interinstitutionellen Hierarchie entgegenzuwirken. Ina Aichmüller hingegen nutzt Strategien des Nicht-Äußerns von Kritik bei gleichzeitigem Andeuten einer Gegenposition, etwa durch ihre Wortwahl und ihr Lachen. Dies kann als Strategie gedeutet werden, mit der Hierarchie zwischen den beiden Kooperationspartner:innen pragmatisch umzugehen.

Alle Akteur:innen betten ihre Aktivitäten außerdem in Absprachen, Kooperationen und Bündnisse mit anderen Akteur:innen ein, die ihre Handlungen als Teil eines kollektiven Prozesses erscheinen lassen und ihnen dadurch Autorität verleihen: Im ersten Datenbei-

spiel durch die Erwähnung des gemeinsam mit anderen Eltern erarbeiteten und vorgelegten Vorschlags zur Neueinteilung der Gruppen, im zweiten Beispiel durch die erwähnten Absprachen mit der Kita-Leitung und im dritten Beispiel durch die Bezugnahmen auf die gemeinsame Kooperation.

Insgesamt zeigen sich in den Ergebnissen Prozesse des Teilens von Verantwortung für gemeinsam herzustellende sprachliche Bildung in sehr unterschiedlichem Ausmaß: Während im ersten Datenbeispiel von einer gemeinsamen Herstellung nicht gesprochen werden kann, zeigen sich im zweiten Beispiel Beginnpunkte eines Prozesses von Kooperation zwischen Kita und Eltern und im dritten Beispiel eine bereits fortgeschrittene, durch die Akteur:innen individuell ausgestaltete Praxis der Kooperation zwischen Lehrkraft und pädagogischer Fachkraft. Wie sich in den Deutungen von Kooperation und den genutzten Mitteln zur Herstellung von Deutungsmacht jedoch zeigt, sind die Aktivitäten der Akteur:innen in interinstitutionelle und migrationsgesellschaftliche Hierarchien eingebettet, die sich insbesondere zulasten der Eltern äußern.

## **6. Fazit und Ausblick**

Der Beitrag führt über die kooperationsübergreifende Betrachtung im Kontext der sprachlichen Bildung die Verstrickung sich auf komplexe Weise überlagernder Ordnungen vor Augen. So soll es nicht Ziel des Beitrags sein, Aussagen über die Qualität oder Wirksamkeit der in den Daten erwähnten Aktivitäten sprachlicher Bildung zu machen. Vielmehr betrachten wir Deutungen, Positionierungen und berichtete Praktiken der Interviewpartner:innen in erster Linie als Verhandlung der programmatischen, institutionellen und gesellschaftlichen Strukturen, in die diese eingebettet sind und auf die sie antworten. Dabei steht für die verschiedenen Akteur:innen Unterschiedliches auf dem Spiel: Eltern sind auf das Angebot der Kita zur sprachlichen Bildung (bzw. Deutschförderung) angewiesen, während dies umgekehrt so nicht gilt. Inwieweit die sprachliche Bildung der Kinder von einer stärkeren Kopplung und Kooperation von Kita und Grundschule profitieren kann und die Institutionen hierbei jeweils aufeinander angewiesen sind, ist indes ungewiss, zumal empirische Befunde diese zunächst nur bedingt als wirkungsvolle Erfordernis stützen (Höke et al., 2017). Für eine noch umfassendere wissenschaftliche Auseinandersetzung erscheint neben weiteren empirischen Fundierungen in jedem Fall auch die theoretische Aufarbeitung von Zuständigkeit und Verantwortung im Sinn einer geteilten

Verantwortung in Bildungs Kooperationen fruchtbar.

Was lässt sich aus den Befunden für Bildungs Kooperationen ableiten? Nicht nur erfordert der Aufbau von Kooperationen Zeit und Kontinuität und dabei Räume, in denen die Kooperationspartner:innen Ziele und Ausgestaltung der Kooperation möglichst ergebnisoffen besprechen und ihren eigenen Vorstellungen sowie gegenseitigen Erwartungen Gehör verschaffen können (Betz et al., 2017). Auch braucht es aufseiten von Institutionen und pädagogisch Professionellen eine Sensibilität für die institutionellen und migrationsgesellschaftlichen Ordnungen, in die Kooperationen eingebettet sind. Hierzu zählt auch eine kritisch-reflexive Distanz dazu, wie diese in Bildungsprogrammatiken und damit verbundene Kooperationsangebote eingeschrieben sind. Die Implikationen dürfen letztlich aber nicht auf der Ebene individualisierender Professionalisierungsdebatten und der Pädagogisierung des Sozialen verbleiben, sondern müssen Benachteiligungsstrukturen gesamtgesellschaftlich zu verstehen und zu verändern suchen.

## Literatur

- Abdessadok, Luisa & Mai, Miriam (2017). Welche Mehrsprachigkeit? Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften in Diskursen zu Mehrsprachigkeit. *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 41, 48–77.
- Amirpur, Donja (2023, i.E.). Decolonize Kindheitspädagogik. Erziehungs- und Bildungspartnerschaften und ihre Gegenerzählungen. In Yalız Akbaba & Alisha M. B. Heinemann (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft dekolonisieren. Theoretische Grundlagen und transnationale Debatten*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Bauer, Petra (2014). Kooperation als Herausforderung in multiprofessionellen Handlungsfeldern. In Stefan Faas & Mirjana Zipperle (Hrsg.), *Sozialer Wandel. Herausforderungen für Kulturelle Bildung und Soziale Arbeit* (S. 273–286). Wiesbaden: Springer VS.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration/Staatsinstitut für Frühpädagogik (Bayer. STMAS/IFP) (<sup>10</sup>2019). *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung*. Berlin: Cornelsen.
- Becker-Mrotzek, Michael & Roth, Hans-Joachim (2017). Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In Michael Becker-Mrotzek & Hans-Joachim Roth

- (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 11–36). Münster, New York: Waxmann.
- Betz, Tanja & Bischoff, Stefanie (2017). Heterogenität als Herausforderung oder Belastung? Zu den Perspektiven frühpädagogischer Fachkräfte auf Differenz in Kindertageseinrichtungen. In Ursula Stenger, Doris Edelmann, David Nolte & Marc Schulz (Hrsg.), *Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität* (S. 101–118). Weinheim: Beltz Juventa.
- Betz, Tanja; Bischoff, Stefanie; Eunicke, Nicoletta; Kayser, Laura B. & Zink, Katharina (2017). *Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Blumer, Herbert (1954). What's Wrong with Social Theory? *American Sociological Review*, 19, 3–10.
- Bjegač, Vesna & Holzmayer, Michael (2022). Bildungssprache in Differenz – Eine intersektionale Perspektive auf das Konzept der Bildungssprache. In Yalız Akbaba, Tobias Buchner, Alisha M. B. Heinemann, Doris Pokitsch & Nadja Thoma (Hrsg.), *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen. Intersektionale und Interdisziplinäre Betrachtungen* (S. 299–321). Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-37328-3\_14
- Braband, Janne (2019). *Mehrsprachigkeit in der Frühpädagogik. Subjektive Theorien von Eltern und Fachkräften vor dem Hintergrund migrationsgesellschaftlicher Ordnungen*. Bielefeld: transcript. DOI: 10.1515/9783839449004
- Bülow, Karin von (2012). Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule? Subjektive Bildungstheorien von Erzieherinnen und Lehrerinnen. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 5, 94–108.
- Chamakalayil, Lalitha; Ivanova-Chessex, Oxana; Leutwyler, Bruno & Scharathow, Wiebke (Hrsg.). (2022). *Eltern und pädagogische Institutionen. Macht- und ungleichheitskritische Perspektiven*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Dirim, İnci; Knappik, M & Thoma, Nadja (2018). Sprache als Mittel der Reproduktion von Differenzordnungen. In İnci Dirim & Paul Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung* (S. 51–62). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Duarte, Joana; Gogolin, Ingrid; Klinger, Thorsten & Schnoor, Birger (2014). Mehrsprachige Kompetenzen in Abhängigkeit von familialen Sprachpraxen. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 44, 66–85. DOI: [10.1007/BF03379517](https://doi.org/10.1007/BF03379517)
- Gogolin, Ingrid (2017). Sprachliche Bildung als Feld von sprachdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Forschung. In Michael Becker-Mrotzek & Hans-Joachim Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 37–53). Münster, New York: Waxmann.
- Götz, Maya (Hrsg.). (2021). *Wenn du mich noch einmal ‚braune Schokolade‘ nennst. Erleben von Alltagsrassismus bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland*. Internationales Zentralinstitut für das Kinder- und Jugendfernsehen. Verfügbar unter: [https://izi.br.de/deutsch/publikation/Buch\\_Rassismus.pdf](https://izi.br.de/deutsch/publikation/Buch_Rassismus.pdf) [28.02.2023].
- Gukenbiehl, Hermann L. (2006). Institution und Organisation. In Hermann Korte & Bernhard Schäfers (Hrsg.), *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie. Einführungskurs Soziologie* (S. 173–193). Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-13411-2\_8
- Heinemann, Alisha M. B. & Dirim, İnci (2016). „Die sprechen bestimmt (schlecht) über mich“ – Sprache als ordnendes Prinzip im Bildungssystem. In Emre Arslan & Kemal Bozay (Hrsg.), *Bildungsungleichheit und Symbolische Ordnung in der Einwanderungsgesellschaft* (S. 199–214). Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-13703-8\_11
- Helfferrich, Cornelia (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In Nina Baur & Jörg Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 559–574). Wiesbaden: Springer VS. DOI: [10.1007/978-3-531-18939-0\\_39](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_39)
- Höke, Julia; Bührmann, Thorsten; Büker, Petra; Hummel, Rebecca; Meser, Kapriel; Miller, Susanne & Stölner, Robert (2017). Bildungshäuser als „Dritter Raum“ im Übergang zwischen Kita und Grundschule – Kritische Blicke auf ein Jahrzehnt Intensivkooperation. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 10 (1), 91–106.
- Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) & Kultusministerkonferenz (KMK) (2009). *Den Übergang von der Tageseinrichtung für Kinder in die Grundschule sinnvoll und wirksam gestalten – Das Zusammenwirken von Elementarbereich und Primarstufe optimieren*. Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/fileadmin/Da>

- teien/veroeffentlichungen\_beschluesse/2009/2009\_06\_18-Uebergang-Tageseinrichtungen-Grundschule.pdf [01.03.2023].
- Jostes, Brigitte (2017). „Mehrsprachigkeit“, „Deutsch als Zweitsprache“, „Sprachbildung“ und „Sprachförderung“: Begriffliche Klärungen. In Brigitte Jostes, Daniela Caspari & Beate Lütke (Hrsg.), *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung* (S. 103–126). Münster: Waxmann.
- Kämpfe, Karin (2022). „bringt aber nichts, wenn Sie ja dann vielleicht Fehler einbauen, die wir dann ganz schwer rauskriegen“. Verbesonderung von Eltern im Kontext frühpädagogischer Sprachförderung. *Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung*, 1, 167–181. DOI: 10.3224/zem.v1i2.06
- Kämpfe, Karin & Betz, Tanja (2020). Wie Fach- und Lehrkräfte die deutsche Sprache am Übergang Kita-Grundschule fördern. In Nina Skorsetz, Marina Bonanati & Diemut Kucharz (Hrsg.), *Diversität und soziale Ungleichheit. Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule. Jahrbuch Grundschulforschung*, Band 24 (S. 185–189). Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-27529-7\_29
- Kämpfe, Karin & Menzel, Britta (2021). Primary School in Relation to Kindergarten. In Bianca Bloch, Melanie Kuhn, Marc Schulz, Wilfried Smidt & Ursula Stenger (Hrsg.), *Early Childhood Education in Germany. Exploring Historical Developments and Theoretical Issues* (S. 176–194). London: Routledge.
- Knappik, M (2022). Methodologische Überlegungen zur Erforschung von Sprachaneignung als sozialer Praxis. Die Potenziale und Herausforderungen einer linguistic ethnography. *Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung*, 3, 17–39. DOI: 10.25656/01:25426
- Kuhn, Melanie & Diehm, Isabell (2015). Zwischen Adressierung und Inszenierung – Zur professionellen Kooperation von ErzieherInnen und LehrerInnen in Sprachstandserhebungsverfahren. *Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich*, 1, 136–150
- Kuhn, Melanie (2018). Zwischen Einschluss und Ausschluss: Diskursive Erzeugungen der anderen Eltern in der schweizerischen Kindertagesbetreuung. In Christine Thon, Margarete Menz, Miriam Mai & Luisa Abdessadok (Hrsg.), *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte: Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften*. (S. 75–92). Wiesbaden: Springer VS.

DOI: 10.1007/978-3-658-19451-2\_5

- Lengyel, Drorit (2017). Alltagsintegrierte Sprachbildung im Elementarbereich. In Michael Becker-Mrotzek & Hans-Joachim Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 273–286). Münster, New York: Waxmann.
- Mecheril, Paul; Thomas-Olalde, Oscar; Melter, Claus; Arens, Susanne & Romaner, Elisabeth (2013). Migrationsforschung als Kritik? Erkundung eines epistemischen Anliegen in 57 Schritten. In Paul Mecheril, Oscar Thomas-Olalde & Claus Melter (Hrsg.), *Migrationsforschung als Kritik? Konturen einer Forschungsperspektive* (S. 7–55). Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-531-19145-4\_1
- Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen (MFKJKS NRW) (2014). *Alltagsintegrierte Sprachbildung und Beobachtung im Elementarbereich – Grundlagen für Nordrhein-Westfalen* (2065). Verfügbar unter: [https://www.mkjfgfi.nrw/sites/default/files/documents/broschuere\\_alltagsintegrierte\\_sprachbildung\\_und\\_beobachtung\\_im\\_elementarbereich.pdf](https://www.mkjfgfi.nrw/sites/default/files/documents/broschuere_alltagsintegrierte_sprachbildung_und_beobachtung_im_elementarbereich.pdf) [19.12.2022].
- Montanari, Elke G. & Panagiotopoulou, Julie A. (2019). *Mehrsprachigkeit und Bildung in Kitas und Schulen: Eine Einführung*. Tübingen: utb. DOI: 10.36198/9783838551401
- Otyakmaz, Berrin Ö. & Westphal, Manuela (2018). Kritisch-reflexive Erwartungen von Eltern an die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Kita und Familie im Migrationskontext. In Christine Thon, Margarete Menz, Miriam Mai & Luisa Abdessadok (Hrsg.), *Kindheit zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften* (S. 169–186). Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-19451-2\_10
- Reich, Hans H. (2008). *Sprachförderung im Kindergarten: Grundlagen, Konzepte und Materialien*. Weimar: Verlag das Netz.
- Reich, Hans H. (2009). *Zweisprachige Kinder: Sprachenaneignung und sprachliche Fortschritte im Kindergartenalter*. Münster, New York: Waxmann.
- Reichert, Jo (2016). *Qualitative und interpretative Sozialforschung. Eine Einladung*. Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-13462-4
- Roth, Hans-Joachim; Uçan, Yasemin; Sieger, Sonja & Gollan, Christina (2021). Stichwort: Implementationsforschung zwischen Intervention und Transfer im Kontext von Mehrsprachigkeit und sprachlicher Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*,

- 24, 775–818. DOI: 10.1007/s11618-021-01024-5
- Roth, Hans-Joachim; Winter, Christina; Karduck, Stefan; Terhart, Henrike & Gantefort, Christoph (2018). Mehrsprachigkeit im Elementarbereich: Eine Studie zu mehrsprachigen Ressourcen und mehrsprachiger sprachlicher Bildungsarbeit in Kölner Kindertagesstätten. *KiTa aktuell spezial, 1*, 28–31.
- Rother, Pia & Kämpfe, Karin (2022). Kooperation und Bildungsteilhabe in und um Schule. Editorial. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 17* (2), 149–152. DOI: 10.3224/diskurs.v17i2.01
- Salem, Tanja (2018). *Kooperation zwischen Kitas und Grundschulen für eine durchgängige Sprachbildung: Eine qualitative Fallvergleichsstudie*. Münster: Waxmann.
- Schnoor, Birger (2022). Sprachgebrauch in Migrantenfamilien. In Thorsten Klinger, Ingrid Gogolin & Birger Schnoor (Hrsg.), *Sprachentwicklung im Kontext von Mehrsprachigkeit: Hypothesen, Methoden, Forschungsperspektiven* (S. 113–142). Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-36770-1\_5
- Sieger, Sonja & Winter, Christina (2022). Kooperation in der sprachlichen Bildung mit Eltern in mehrsprachigen Kindertagesstätten aus Sicht pädagogischer Fachkräfte. *ELFo – Elementarpädagogische Forschungsbeiträge, 4* (2), 17–30. DOI: 10.25364/18.4:2022.2.2
- Thon, Christine (2021). *Die Kindertagesstätte als Bildungsort. Fachkräfte und Eltern im Diskurs*. Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-35656-9
- Uçan, Yasemin (2022). *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit – Eine qualitative Studie zu Erziehung und Elternschaft im Kontext von Migration*. Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-37112-8
- Vomhof, Beate (2016). *Frühpädagogische Fachkräfte und Eltern – Eine empirische Studie zu ihrer Zusammenarbeit im Kontext von Sprachfördermaßnahmen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Winter, Christina (2022). *Mehrsprachigkeit im Spannungsfeld zwischen sprachlicher Ermächtigung und Othering. Eine ethnografische Studie im Elementarbereich*. Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-38484-5

### **Kurzbiografien der Beitragenden**

Karin Kämpfe ist Juniorprofessorin für Empirische Kindheits- und Jugendforschung mit den Schwerpunkten Globalisierung und Intersektionalität an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind an der Schnittstelle von sozialwissenschaftlicher Kindheits-, Migrations- und Ungleichheitsforschung sowie pädagogische Professionalität in der Migrationsgesellschaft und qualitative Forschungsmethoden, insbesondere Forschung mit Kindern.

M Knappik arbeitet am Arbeitsbereich Mehrsprachigkeit des Instituts für Bildungsforschung an der Bergischen Universität Wuppertal. Arbeitsschwerpunkte sind Sprachaneignung und Sprachbildung als soziale Praxis, Mehrsprachigkeit, Rassismus- und Linguizismuskritik in der Lehrer:innenbildung sowie qualitative Forschungsmethoden, insbesondere Ethnographie.

Yasemin Uçan arbeitet am Arbeitsbereich für Interkulturelle Bildungsforschung sowie am Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an der Universität zu Köln. Arbeitsschwerpunkte sind: Mehrsprachigkeit in Familie und Kindheit, Sprach- und Berufsbiografieforschung sowie qualitative Forschungsmethoden, insbesondere mehrsprachige Zugänge.

Christina Winter ist Lehrkraft für besondere Aufgaben im Arbeitsbereich Grundschulpädagogik mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik, -didaktik und Kindheitsforschung an der Universität Koblenz. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind sprachliche Bildung, Sprachdiagnostik und pädagogische Professionalisierung unter Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit und Heterogenität sowie qualitative Migrations- und Ungleichheitsforschung.