

**Sprachliche Praktiken im ein- und zweisprachigen Kindergarten des
Kantons Graubünden**

Eine ethnographische Studie

Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde an der Philosophischen Fakultät der Universität
Freiburg (CH)

Genehmigt von der Philosophischen Fakultät auf Antrag des Herrn Professor Sascha
Neumann (1. Gutachter) und der Frau Professorin Franziska Vogt (2. Gutachterin)

Freiburg, den 6.6.2017

Prof. Bernadette Charlier Pasquier, Dekanin

Verfasst von Zaugg Alexandra aus Wyssachen (BE)

2017

Danksagung

Besonders bedanken möchte ich mich bei Prof. Dr. Sascha Neumann, der mich während dem gesamten Dissertationsprojekt wohlwollend und konstruktiv unterstützt hat. Ein grosser Dank gebührt den Kindergartenlehrpersonen, die mir Einlass in ihren Kindergarten gewährt haben und mich über einen längeren Zeitraum in ihrem Kindergarten nicht nur geduldet haben, sondern mir ihre volle Unterstützung zukommen liessen.

Weiter möchte ich den folgenden Personen herzlich danken, die mich auf meinem Weg begleitet und unterstützt haben: Seraina Alig, Dr. Gian-Paolo Curcio, Annatina Dermont, Dr. Oscar Eckhardt, Dr. Leci Flepp, Dr. Johannes Flury, Esther Hartmann, Dr. Andreas Imhof, Dr. Melanie Kuhn, Dr. Manfred Gross, Arno Ulber, Dr. Franziska Vogt, Daniel Zaugg, Simon Zaugg.

Abstract

Mit dem Thema der Sprache greift das Dissertationsprojekt ein in den letzten Jahren vermehrt im Interesse der Bildungsforschung und -politik stehendes Thema der frühkindlichen Bildung auf.

Die zunehmende sprachliche Heterogenität der Gesellschaft auf der einen Seite und die im Untersuchungsgebiet historisch gewachsene Mehrsprachigkeit auf der anderen Seite werden im Kontext des Bildungssystems oftmals als Herausforderung wahrgenommen. Im dreisprachigen Kanton Graubünden mit den Sprachen Deutsch, Romanisch und Italienisch zeigen sich die gesellschaftssprachlichen Strukturen je nach lokaler Sprachtradition und Sprachentwicklung sehr unterschiedlich. Entsprechend diesen Strukturen sind auch die institutionellen sprachlichen Gegebenheiten von einer Diversität geprägt, die sich in lokalen Vorgaben zur Sprachverwendung widerspiegeln aber auch in ihren damit einhergehenden Herausforderungen.

Das Dissertationsprojekt untersucht die Praxis des Kindergartens im Hinblick auf den Umgang mit Zwei- und Mehrsprachigkeit. Mit einer ethnographisch angelegten Untersuchung werden in einer vergleichenden Perspektive die sprachlichen Praktiken von zwei sprachlich unterschiedlichen Kindergärten in den Blick genommen. Es handelt sich dabei um einen bilingualen Kindergarten in einer traditionell romanischsprachigen Region, die von einer starken Germanisierung betroffen ist, sowie um einen deutschsprachigen Kindergarten mit dem Spezifikum der Diglossie.

Es hat sich gezeigt, dass die Sprachwahl im monolingualen Kindergarten adressatenorientiert erfolgt. Die dominierende Varietät ist der Dialekt, während Hochdeutsch nur in Situationen, in denen ein Kind mit Nicht-Deutsch als Erstsprache direkt beteiligt ist, gewählt wird. Auch im bilingualen Kindergarten konnte die adressatenorientierte Sprachwahl beobachtet werden, wobei dieser zusätzlich eine situationsorientierte Sprachwahl kennt.

Unabhängig davon, ob die Sprachwahl adressatenorientiert oder situationsorientiert erfolgt, handelt es sich immer um eine Pädagogisierung des sprachlichen Differenzproblems. Die Pädagogisierung steht dabei immer in einem Spannungsverhältnis zwischen der Förderung der Kinder und ihrer Besonderung.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	6
2. Sprachsituation im Kanton Graubünden	14
2.1 Romanischbünden	15
2.2 Deutschbünden	19
3. Bündner Kindergärten	22
3.1 Bündner Kindergärten - ein Rückblick	22
3.2 Bündner Kindergärten heute	26
4. Die Sprachsituation der Kindergärten Graubündens	29
5. Mono- und Bilingualität (in Bildungsinstitutionen)	33
5.1 Monolingualität	33
5.2 Bilingualität	35
6. Das Konzept der „Super-Diversität“ und des „Translanguaging“	40
7. Sprachwissenschaft und die Sozialwissenschaften	43
8. Kindheitsforschung	49
9. Kindheitsforschung an Orten der Kindheit	54
10. Theorie der sozialen Praktiken	59
10.1 Zeitliche Qualitäten von Praktiken - Temporalität	60
10.2 Körperlichkeit von Praktiken	61
10.3 Die Materialität von Praktiken - Artefakte	62
10.4 Temporalität - Körperlichkeit - Artefakte	64
10.5 Die Öffentlichkeit und Beobachtbarkeit sozialer Praktiken	65
11. Methodische und methodologische Überlegungen	67
12. Die Forschungsstrategie der Ethnographie und der Grounded Theory	70
12.1 Prinzip der Offenheit	74
12.2 Zirkularität des Forschungsprozesses	76

12.3 Teilnehmende Beobachtung	78
12.4 Entdeckung, Befremdung und Vertrautheit	80
12.5 Strategien der Befremdung	83
12.6 Das Forschungsfeld und die Forschung im Feld	86
12.7 Die Versprachlichung - Beobachtungsprotokolle	88
12.8 Die Datenauswertung	93
13. Ethnographie und Differenz	102
14. Anlage der Untersuchung und Beschreibung der Kindergärten	106
15. Sprachliche Praktiken im Kindergarten des Kantons Graubünden	111
15.1 Logik der Sprachpraxis im monolingualen Kindergarten	116
15.2 Logik der Sprachpraxis im bilingualen Kindergarten	126
15.3 Sprache, generationale Ordnung und die soziale Positionierung	146
15.4 Varianten der Pädagogisierung	162
15.4.1 Adressatenorientierte Sprachwahl	162
15.4.2 Situationsorientierte Sprachwahl	166
15.4.3 Die Sprachwahl als Form der Pädagogisierung des Differenzproblems	169
15.5 Implikation der Pädagogisierung des Differenzproblems	173
16. Schlusskapitel	181
17. Literaturverzeichnis	186
18. Anhang	197
18.1 Ehrenwörtliche Erklärung	197
18.2 Curriculum vitae	198

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Verwendung der fünf regionalen Schriftidiome (Quelle: Gross, 2004, S. 27)	16
Abbildung 2	Verschiedene Ebenen der Zielsetzungen für die Unterrichtsplanung gemäss Erziehungsplan des Kantons Graubünden (Quelle: Erziehungsplan für die Kindergärten des Kantons Graubünden, 1992)	26
Abbildung 3	Zyklische Fokussierung der ethnographischen Forschung (eigene Darstellung nach Breidenstein et al., 2013)	77
Abbildung 4	Forschungsablauf: Feldaufenthalte und Datenanalysen	77
Abbildung 5	Parallelität der Arbeitsschritte im Verfahren der Grounded Theory (Strauss, 1991, S. 46, in Strübing, 2014, S. 12)	78
Abbildung 6	Kodierprozeduren in systematischer Anordnung (Quelle: Breuer, 2010, S. 76)	96
Abbildung 7	Kodierparadigma nach Strauss und Corbin (Quelle: Strübing, 2013, S. 120)	97

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	Übersicht Anzahl Kindergärten, aufgenommene Kinder und die durchschnittliche Anzahl Kinder pro Kindergarten in den Jahren 1938, 1948, 1958 und 1968	24
Tabelle 2	Anteil Sprechender der deutschen, romanischen, italienischen sowie übrigen Sprachen in der Gesamtbevölkerung und bei Bündner Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2014/2015	29

1. Einleitung

Der Kanton Graubünden ist offiziell ein dreisprachiger Kanton. Diese Dreisprachigkeit ist allerdings nicht in allen Regionen gleich ausgeprägt und unterscheidet sich aufgrund sprachhistorischer Entwicklungen in den verschiedenen Gebieten. In einigen Regionen ist die Zweisprachigkeit ein gesetzlich festgehaltener Bestandteil zumindest auf der Ebene von kommunalen und kantonalen Institutionen und prägt damit auch die sprachlichen Praktiken des Alltags. In diesem Sinne gelten auch die Kindergärten in diesen zweisprachigen Regionen als Träger dieser Sprachkultur. Mit den Bemühungen um eine zweisprachige Sprachkultur wird das Ziel verfolgt, das sprachliche Kulturgut in den einzelnen Regionen zu sichern und damit ein positives Merkmal der sprachlichen Identität zu fördern. Im sprachlichen Alltag des Kantons zeigt sich aber nicht nur die hergebrachte Dreisprachigkeit als sprachliche Wirklichkeit, sondern wird durch die Mehrsprachigkeit von zugewanderten Personen noch bereichert. Auch die sprachliche Wirklichkeit des Kindergartens zeigt, dass die individuelle Zweisprachigkeit von Kindern ebenso Bestandteil davon ist. Gemeint sind Kinder, die eine andere Familiensprache sprechen als die Schulsprache(n). Während die eine Zweisprachigkeit gesetzlich gefördert werden soll, werden für den Fall von individueller Zweisprachigkeit Forderungen laut, die eine Sprachförderung für die Schule, und damit eine Sprachförderung, die in der Schulsprache beziehungsweise in den Schulsprachen erfolgt, verlangen. Zu letzterem Fall wurde in den vergangenen Jahren vermehrt dahingehend geforscht, als Antworten auf die Frage zu finden erhofft wurden, wie Kinder möglichst rasch die Schulsprache lernen. In diesem Diskurs fallen Schlagworte wie Chancengleichheit und soziale Integration. In den vergangenen Jahren haben sich die Erkenntnisse im Rahmen der Studien zur Chancen(un)gleichheit oder Bildungsbenachteiligung virulent verbreitet. Auch in Graubünden sind die daraus resultierenden programmatischen Förderangebote für vermeintlich benachteiligte Kinder im Vorschulalter auf dem Vormarsch. Die scheinbar erkenntnisreichen Längsschnittstudien versuchen zu belegen, wie Kinder mit unterschiedlichen Voraussetzungen im Vorschulbereich gleiche Chancen für den Bildungserfolg erhalten können. Ein Blick in das von Stamm und Edelmann 2013 veröffentlichte „Handbuch frühkindliche Bildungsforschung“ zeigt diese Forschungsschwerpunkte im Bereich Sprache in der frühen Bildung deutlich. Ein erster Beitrag nimmt sich der Bedeutung der schriftsprachlichen Bildung an und setzt bei den individuellen (grossen) Unterschieden beim ersten

Lese- und Schreibunterricht an, zeigt gleichzeitig aber auf, über welche Fördermöglichkeiten bildungsinstitutionelle Instanzen verfügen, um der Chancenungleichheit entgegenzuwirken (Juska-Bacher, 2013). Ein zweiter Beitrag mit dem frühen Schreiben im Fokus zeigt ebenfalls auf, wie an den vorhandenen Sprach- und Schrifterfahrungen der Kinder angesetzt und die Möglichkeit zur Erweiterung dieser Erfahrungen geboten werden kann. Auch dies auf dem Hintergrund, dass die Kinder mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen in den institutionellen Kontext eintreten (Nickel, 2013). Auch Kammermeyer und Roux betonen in ihrem Beitrag „Sprachbildung und Sprachförderung“ die Wichtigkeit einer vorschulischen Sprachförderung, um Chancenungleichheiten beim Schulstart der Kinder entgegenzuwirken. Nach einer Übersicht an aktuellen Forschungsbefunden zur Wirksamkeit unterschiedlicher Sprachförderprogrammen und Sprachförderstrategien fordern sie weitergehende koordinierte Studien, die unterschiedliche Massnahmen berücksichtigen und als Längsschnittstudien angelegt werden (Kammermeyer & Roux, 2013). Der letzte fachdidaktische Beitrag zum Bereich Sprache(n) stellt die Bilingualität ins Zentrum. Auch dieser nimmt sich vordergründig der Frage nach der Wirksamkeit frühkindlicher Förderung unter der Bedingung der Bilingualität an, da diese die Startchancengerechtigkeit erhöhen kann (Fasseing Heim, 2013). Diese vier in aller Kürze dargestellten Beiträge zeichnen sich alle durch die Gemeinsamkeit ihres Ausgangspunktes bei der Chancenungleichheit aus, die seit der Veröffentlichung der ersten PISA-Studie die Forschungslandschaft der frühen Bildung und darüber hinaus die Bildungs- und Sozialpolitik sowie die mediale Öffentlichkeit prägt. Im Vordergrund stehen die Entwicklung von Sprachstandserhebungsverfahren und Interventionsmodellen sowie die Überprüfung der Wirksamkeit von Sprachfördermassnahmen. Eine solche Herangehensweise, erfolgt sie isoliert, birgt in vielerlei Hinsicht die Gefahr einer Verengung der Sprachwirklichkeit im Kindergarten. Brandenburg, Kuhn, Neumann und Tinguely (2017) haben sechs Aspekte der Verengung im Diskurs um Sprache und Mehrsprachigkeit in der frühkindlichen Bildungsforschung herausgearbeitet (Brandenburg, Kuhn, Neumann & Tinguely, 2017, S. 254f.):

1. Adressatenspezifische Verengung: Die Forschung fokussiert auf die zu fördernden Kinder und weniger auf die Beteiligten, welche die Sprache fördern oder auf die Sprachpolitik, die den Rahmen für die Sprachförderung ist.
2. Kompetenztheoretische Verengung: Oftmals werden die sprachbezogenen Verhaltensweisen von Kindern in vorstrukturierten Situationen erfasst (Tests, Screenings), die Aufschluss über den jeweiligen Entwicklungsstand der Kinder geben sollen. Dabei bleiben

die alltäglichen Sprachverwendungspraktiken unberücksichtigt.

3. Modalitätstheoretische Verengung: Die Erfassung der kindlichen Sprachkompetenzen wird auf die gesprochene und geschriebene Sprache reduziert, wobei andere Ressourcen, die eine erfolgreiche Kommunikation ermöglichen, unberücksichtigt bleiben.

4. Verengung auf die Effekte des Handelns der Professionellen: Fragen der Organisationsentwicklung werden selten in den Blick genommen, genauso wenig die Rollen, welche die Kinder bei der Ausgestaltung eines (mehr-)sprachigen Alltags spielen.

5. Quantitative Verengung: Im Fokus steht eine bestimmte Zielsprache, die Schulsprache. Weitere Sprachen der Kinder bleiben weitgehend unbeachtet.

6. Evaluative Verengung: Der in methodologischer und forschungsstrategischer Hinsicht bedeutsame Aspekt der Dethematisierung der Sprachwirklichkeit pädagogischer Institutionen rückt die Erprobung sprachdiagnostischer Instrumente und die Wirksamkeitsüberprüfung von Sprachförderprogrammen in den Vordergrund.

Mit diesen Ausführungen wird deutlich, wie die Praxis selbst aussen vor bleibt und weitgehend unklar ist, wie mit Sprache und Mehrsprachigkeit in der alltäglichen Praxis frühpädagogischer Einrichtungen selbst umgegangen wird.

Diesem Desiderat soll mit vorliegender Dissertation Rechnung getragen werden, indem mit einem ethnographischen Zugang die alltäglichen Sprachpraktiken von den Beteiligten an Kindergarten in den Blick genommen werden. Die vorliegende Dissertation nähert sich dem Thema der Zweisprachigkeit damit nicht mit einem programmatischen oder wirkungsevidenten Ansatz an, sondern geht der Frage nach, wie mit Situationen der Zwei- und Mehrsprachigkeit im Alltag des Kindergartens tatsächlich umgegangen wird und legt den Fokus auf die Sprachverwendungspraktiken im Kindergarten. Es geht darum, wie ein-, zwei- und mehrsprachige Situationen im Kindergarten im Kanton Graubünden konstituiert werden, oder anders gesagt, welcher Logik der Sprachpraxis der mono- beziehungsweise der bilinguale Kindergarten folgt. Die Logik der Sprachpraxis, zu verstehen als sprachliche Ordnung des Kindergartenalltags, bestimmt nämlich darüber, welche Sprache(n) in welchen Momenten des Kindergartenalltags als legitim oder als illegitim gelten. Ein besonderes Augenmerk soll dabei auf die sprachlichen Praktiken geworfen werden, die sich im Horizont der generationalen Ordnung vollziehen. Die generationale Ordnung als Konzept der Kindheitsforschung bietet dabei Ausgangspunkt dieses Forschungsschwerpunktes. Es handelt sich um ein von Leena Alanen entwickeltes Konzept, das auf die gesellschaftliche Ordnung als Differenzierung der Generationenzugehörigkeit referiert, bei der es sich bei den Kategorien Kind und Erwachsene um

gesellschaftlich konstruierte Kategorien handelt, die nicht einfach naturgegeben sind (Alanen, 1988; Alanen, 2005). Programmatisch geht es in der Kindheitsforschung weder darum, sich für die Rechte der Kinder einzusetzen, noch darum, ihr defizitäres Können und ihre Entwicklung jenem der Erwachsenen gegenüberzustellen. Vielmehr geht es um die Frage, wie Kinder gesellschaftlich zu Kindern gemacht werden (Honig, 2009). Die Definition von „Kindheit“ und „dem Kind“ sind nämlich nicht statisch, sondern sind gesellschaftlich konstruiert und dabei abhängig vom jeweiligen historischen und lokalen Kontext. Damit geht die Tatsache einher, dass die Eigenschaften, die einem Kind zugeschrieben werden, ebenso welche gesellschaftlichen Partizipationsmöglichkeiten ein Kind hat oder welche Erwartungen es zu erfüllen hat, keinesfalls „natürlich“ sind, sondern diese werden genauso wie die Definition der Kindheit oder des Kindes gesellschaftlich festgelegt. Je nach Sozialraum können diese Definitionen auch unterschiedlich ausfallen. Allerdings werden die Definitionen in der Regel von den Erwachsenen festgelegt, unabhängig davon, ob der Sozialraum als Ort der Kindheit gilt oder nicht. Begründet wird dies durch die Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen.

Unter einem solchen kindheitstheoretischen Forschungsansatz stellt sich dann auch die Frage, und da liegt ein weiterer Fokus der vorliegenden Arbeit, wie Kinder überhaupt zu Kindern gemacht werden und welchen Formen von Differenz Kinder unterliegen. Die Möglichkeit des Kindseins bedingt, dass sich Kinder von Erwachsenen unterscheiden. Ist von Kindern die Rede, wird eine Differenz vorausgesetzt, die sich aus der Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen ergibt (Neumann, 2011). Der Begriff der Differenz meint in Abgrenzung zum Begriff Diversität, dass Unterschiede einen ungleichheitsrelevanten Charakter haben, und diese für die als different wahrgenommenen Personen mit unterschiedlichen Partizipationsmöglichkeiten, Rechten und Ressourcen einhergehen (Neumann & Seele, 2014). Differenz wird nicht als natürlich vorausgesetzt betrachtet, sondern es stellt sich die Frage, wie die Differenz, insbesondere an Orten der Kindheit, in der sozialen Praktik hervorgebracht wird. Konkret geht es bei vorliegender Arbeit um die sprachlichen Praktiken und die Frage, inwiefern sich diese im Horizont der generationalen Ordnung vollziehen. Es liegen bereits ethnographische Studien vor, die zeigen, wie in Institutionen der frühen Bildung und Betreuung generationenspezifische Sprachverwendungspraktiken beobachtet werden können (vgl. z.B. Kassis-Filippakou & Panagiotopoulou, 2015; Kuhn & Neumann, 2017). Dieser Aspekt soll in vorliegender Arbeit für den ein- und zweisprachigen Kindergarten Graubündens ebenfalls untersucht werden.

Damit verbunden stellt sich die Frage, wie Kinder mit unterschiedlichen Voraussetzungen durch bestimmte Sprachverwendungspraktiken als sprachlich und/oder sozial differenzial positioniert werden. Es ist davon auszugehen, dass die Unterschiede mittels Unterscheidung in der Vollzugswirklichkeit immer wieder aufs Neue hervorgebracht werden (Neumann, 2011, S. 351). An der Vollzugswirklichkeit setzt dann auch vorliegende Arbeit an: Die Unterschiede sollen nicht an schon immer festgesetzten Differenzen festgemacht werden, sondern sie sollen in ihrer institutionellen Entstehung und Entwicklung ausgemacht werden. „Die Reproduktion von Ungleichheit wird dabei nicht anhand des individuellen Leistungsvermögens oder des Schulerfolgs der Betroffenen diagnostiziert, sondern im Vollzug beobachtet“ (ebd., S. 351). Es geht also nicht um die normativ-programmatische Frage, ob Kindergartenlehrpersonen angemessen mit der Diversität im Kindergarten umzugehen wissen, sondern um die Frage, wie Differenz im praktischen Vollzug überhaupt hergestellt wird, die eine sozial differenzierte Wirklichkeit entstehen lässt.

Für das Dissertationsprojekt wurde, wie bereits erwähnt, die Forschungsstrategie der Ethnographie gewählt. Dies begründet sich in der Tatsache, dass sie es ermöglicht, Menschen in ihren alltäglichen Kontexten zu beobachten, beziehungsweise eine empirische Erforschung sozialer Lebenswelten, sozialer Praktiken und institutioneller Verfahren gewährleistet (Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff & Nieswand, 2013). Die Sinnhaftigkeit des Sozialraums Kindergarten wird durch das implizite Wissen der Beteiligten bestimmt. Ihr geteiltes Wissen, das ihrem Handeln Sinn verleiht sowie ihre Handlungen legitimieren und als logisch erscheinen lässt, ist den Beteiligten nicht als explizites Wissen zugänglich, sondern kann nur in der Vollzugswirklichkeit beobachtet werden. Die teilnehmende Beobachtung als zentrale Methode der Ethnographie, wurde für das Dissertationsprojekt als grundlegende Forschungsmethode gewählt. Dabei wird Beobachten als Methode des Beschreibens oder Verstehens sozialer Wirklichkeit eingesetzt.

Die teilnehmende Beobachtung wurde für die vorliegende ethnographische Studie in zwei Kindergärten im Kanton Graubünden in drei Phasen durchgeführt. Bei den beiden ausgewählten Kindergärten handelt es sich um einen bilingualen deutsch-romanischen Kindergarten, der sich in einer romanisch-deutschen Gemeinde im Sprachgrenzgebiet befindet, die von einer starken Germanisierung betroffen ist und um einen monolingualen deutschen Kindergarten, der, wie in der gesamten Deutschschweiz üblich, den Bedingungen der Diglossie unterliegt. Im bilingualen Kindergarten wurde eine dreitägige Vorstudie im Oktober 2014 durchgeführt, die dazu diente, die Forschungsfrage zu präzisieren, deren Beobachtungen

aber in der Analyse berücksichtigt wurden. Nach einer ersten Analysetätigkeit und Präzisierung der Forschungsfrage wurde im Februar 2015 eine zweiwöchige teilnehmende Beobachtung durchgeführt. Es folgte wiederum eine intensive Analysetätigkeit, bevor im Juni 2015 die dritte Feldphase von zwei Wochen im monolingualen deutschen Kindergarten erfolgte.

Die Beobachtungen wurden jeweils in einem Feldtagebuch festgehalten und anschliessend am Schreibtisch in Form von Beobachtungsprotokolle gebracht. Für die Auswertung der Beobachtungsprotokolle hat sich für vorliegende Arbeit die Kombination eines sequenzanalytischen Vorgehens (Soeffner, 2004) und des Kodiervfahrens der Grounded Theory (Glaser & Strauss, 2010; Strauss & Corbin, 1996) als sinnvoll und ertragreich erwiesen (vgl. auch Breidenstein & Kelle, 1998; Kuhn, 2013).

Die Arbeit ist wie folgt aufgebaut: In einem ersten Schritt wird die Sprachsituation im Kanton Graubünden dargelegt (Kapitel 2). Obwohl Graubünden ein dreisprachiger Kanton ist, wird vordergründig die Sprachsituation des romanischen und des deutschen Sprachgebietes betrachtet. Die nähere Betrachtung dieser beiden Sprachgebiete, beziehungsweise der Verzicht einer Darlegung der italienischsprachigen Region, begründet sich durch die Standorte der untersuchten Kindergärten, die sich im deutschen und romanisch-deutschen Sprachgebiet befinden. Anschliessend werden die Bündner Kindergärten aus einer historischen Perspektive bis hin zur gegenwärtigen Situation betrachtet (Kapitel 3). Damit wird der eklatante Wandel des Kindergartens von einer sozialpädagogischen hin zu einer bildungsorientierten Einrichtung sichtbar. Ferner wird aufgezeigt, wie sich der Kindergarten der Schule angenähert hat und welche Ansprüche der Kindergarten heute aufgrund gesetzlicher Grundlagen zu erfüllen hat. Kapitel 4 nimmt die spezifische Sprachsituation in den Kindergärten der deutschen und romanischen Sprachregion in den Blick, da diese Ausgangspunkt der Analyse der vorliegenden Arbeit ist.

Im folgenden Kapitel 5 wird der Versuch unternommen, eine befriedigende Antwort auf die Frage, was Mono- und Bilingualität eigentlich ist und inwiefern sie existiert, zu geben. Dabei wird versucht, die Begriffe in ihren unterschiedlichen Gebrauchskontexten zu unterscheiden. Diese teilweise unbefriedigenden Antworten werden in einem nächsten Kapitel 6 mit dem Konzept der „Super-Diversität“ oder des „Translanguaging“ ergänzt, das in soziolinguistischer Sicht einen Beitrag zur Sensibilisierung der Sprachpraktiken leistet, da es ein Verständnis von Sprachverwendungspraktiken leisten kann, ohne diese aus einer monolingualistischen Normalitätsannahmenperspektive zu betrachten (Neumann, 2011). Dieser konzepti-

onelle Ansatz ist für vorliegende Arbeit insofern wichtig, als dass er es ermöglicht, eine nicht-normative Perspektive auf die Sprachpraktiken der Beteiligten an Kindergarten einzunehmen. Ausgangspunkt einer Analyse sprachlicher Praktiken wird damit nicht die Sprache selbst, sondern die Perspektive der Sprechenden, die situativ eine bestimmte Sprache wählen.

In Kapitel 7 wird dargestellt, wie die Sprachwissenschaft, aus einer sozialwissenschaftlichen Perspektive betrachtet, Gegenstand sozialwissenschaftlicher Forschung werden kann, indem Sprache als soziale Tatsache betrachtet wird, die zur Ordnungsbildung beiträgt. Dieser Diskurs ist für die vorliegende Arbeit insofern wichtig, da die Sprache nicht auf eine strukturalistische Weise untersucht wird, sondern als soziale Praxis.

Da die vorliegende Arbeit in der Kindheitsforschung verortet ist, werden im Kapitel 8 und 9 die kindheitstheoretischen Forschungsansätze mit Schwerpunkt auf dem Konzept der generationalen Ordnung dargelegt, sowie die Orte der Kindheit, zu denen die Institution Kindergarten gehört, und ihre Hintergründe näher betrachtet. Es geht dabei um die gesellschaftliche Konstruktion der Kindheit und wie die komplementäre Konstruktion von Kindern und Erwachsenen in vielerlei Hinsicht das Handeln von und mit Kindern legitimiert.

Die vorliegende praxeologische Untersuchung, deren Gegenstand die sozialen Praktiken bilden, lehnt sich an die Arbeiten von Schmidt (2012) an, auf die in Kapitel 10 eingegangen wird. Indem aufgezeigt wird, wie sich im praxeologischen Verständnis Wirklichkeit durch soziale Praktiken konstituiert, soll eine Forschungshaltung herausgearbeitet werden, welche die für die Untersuchung gewählte Forschungsstrategie plausibilisiert.

In Kapitel 11 erfolgt eine Darlegung der methodischen und methodologischen Überlegungen. Die für das Dissertationsprojekt ausgewählte Forschungsstrategie der Ethnographie, die auf der Theorie sozialer Praxis aufbaut beziehungsweise deren Forschungshaltung eng mit jener der Praxeologie verzahnt ist, wird in Kapitel 12 dargelegt. In den entsprechenden Unterkapiteln wird ein Überblick über die zentralen Ansätze, Vorgehensweisen und Aspekte der ethnographischen Forschung gegeben, da diese für den Forschungsprozess vorliegender Arbeit richtungweisend waren. In Kapitel 13 wird herausgearbeitet, was unter dem Begriff „Differenz“ zu verstehen ist und wie dieser für die ethnographische Forschung im Kontext der institutionellen Bildung und Betreuung als theoretischer Ausgangspunkt eingenommen werden kann.

Bevor im Kapitel 15 dann die Darstellung der Forschungsergebnisse, beziehungsweise der Analyse, erfolgt, wird in Kapitel 14 die Anlage der Untersuchung dargelegt.

In einer ersten Analyse, in den Teilen „Logik der Sprachpraxis im monolingualen Kinder-

garten“ und „Logik der Sprachpraxis im bilingualen Kindergarten“ wird die Beantwortung der Frage angestrebt, welcher sprachlichen Ordnung die unterschiedlichen Kindergärten unterliegen. Darauf folgt im Kapitel „Sprache, generationale Ordnung und die soziale Positionierung“ die Bearbeitung der Frage, wie die sprachliche Ordnung mit der generationalen Ordnung verschränkt ist und wie dabei das Kind sozial positioniert wird. Wie dabei dargelegt werden kann, ist die Sprachpraxis des Kindergartens eng mit einer Pädagogisierung der Sprache verbunden. In einem weiteren Kapitel, „Varianten der Pädagogisierung“ wird deshalb aufgezeigt, welche Varianten der sprachlichen Pädagogisierung die beiden Kindergärten kennen. In einem letzten Analysekapitel, „Implikation der Pädagogisierung des Differenzproblems“, wird ein Fazit der Analyseergebnisse gezogen, welche in einem grösseren gesellschaftlichen, bildungs- und sprachpolitischen Kontext betrachtet werden.

Abschliessend erfolgen im Kapitel 16 Überlegungen zum Potenzial und dem Nutzen von ethnographischen Studien, zu den Grenzen solcher Studien sowie ein Ausblick auf mögliche weitere Forschungsvorhaben und allfällige Forschungsdesiderate.

2. Sprachsituation im Kanton Graubünden

Der Kanton Graubünden beherbergt als flächenmässig grösster Kanton der Schweiz mit einem Sechstel der Schweizer Landesfläche rund 200'000 Einwohnerinnen und Einwohner der insgesamt über 8.2 Millionen grossen Bevölkerung der Schweiz (Stand 2015). Graubünden gilt mit seinen rund 150 Tälern und 900 Berggipfeln als typischer Bergkanton. Die topografischen Gegebenheiten und die Lage im zentralen Alpengebiet sowie die politische Abgrenzung, welche die Alpensüdseite und die Alpennordseite miteinschliesst, hatten und haben fortwährend Auswirkungen auf verschiedene Bereiche des Alltagslebens der Bündner Bevölkerung. Ein aussergewöhnlicher Aspekt des Kantons sind die Sprachverhältnisse. Graubünden ist der einzige dreisprachige Kanton der viersprachigen Schweiz. Als offizielle Amtssprachen gelten Deutsch, Romanisch und Italienisch. Wie die meisten europäischen Sprachen gehören alle drei der indogermanischen Sprachfamilie an, Deutsch der Untergruppe des Germanischen und Italienisch sowie Romanisch der Untergruppe des Romanischen. Die flächenmässige Verteilung der Sprachregionen, mit dem rätoromanischen Sprachgebiet als grösstes und dem italienischen Sprachgebiet als kleinstes, widerspiegelt nicht die wirklich zahlenmässigen Verhältnisse der jeweiligen Anzahl sprechender Personen (Diekmann, 1996). Gemäss den Zahlen des Bundesamtes für Statistik aus dem Jahr 2012 bezeichnen in Graubünden 74.6% Deutsch, 12% Italienisch und 15.2% Romanisch als ihre Hauptsprache, in welcher sie denken und die sie am besten beherrschen (BFS, 2015). Werden die Sprechenden der einzelnen Sprachen im europaweiten Kontext betrachtet, wird der Unterschied der Sprachgruppengrössen noch deutlicher. Nach Angaben des „Atlas of the World's Language in Danger“ der UNESCO gibt es weltweit 35'095 Romanischsprachige (UNESCO, 2010). Dem gegenüber gibt es weltweit rund 129 Millionen Deutschsprechende (L1 und L2) und rund 66 Millionen Italienischsprechende (L1 und L2) (Ethnologue, 2016). Romanisch ist damit nicht nur territorial in Graubünden eine Minderheitssprache, sondern auch weltweit betrachtet. Auf die territorial-historische Sprachsituation des Romanischen und des Deutschen in Graubünden wird in folgenden Kapiteln näher eingegangen, da diese im Rahmen der vorliegenden Arbeit von Bedeutung ist.

2.1 Romanischbünden

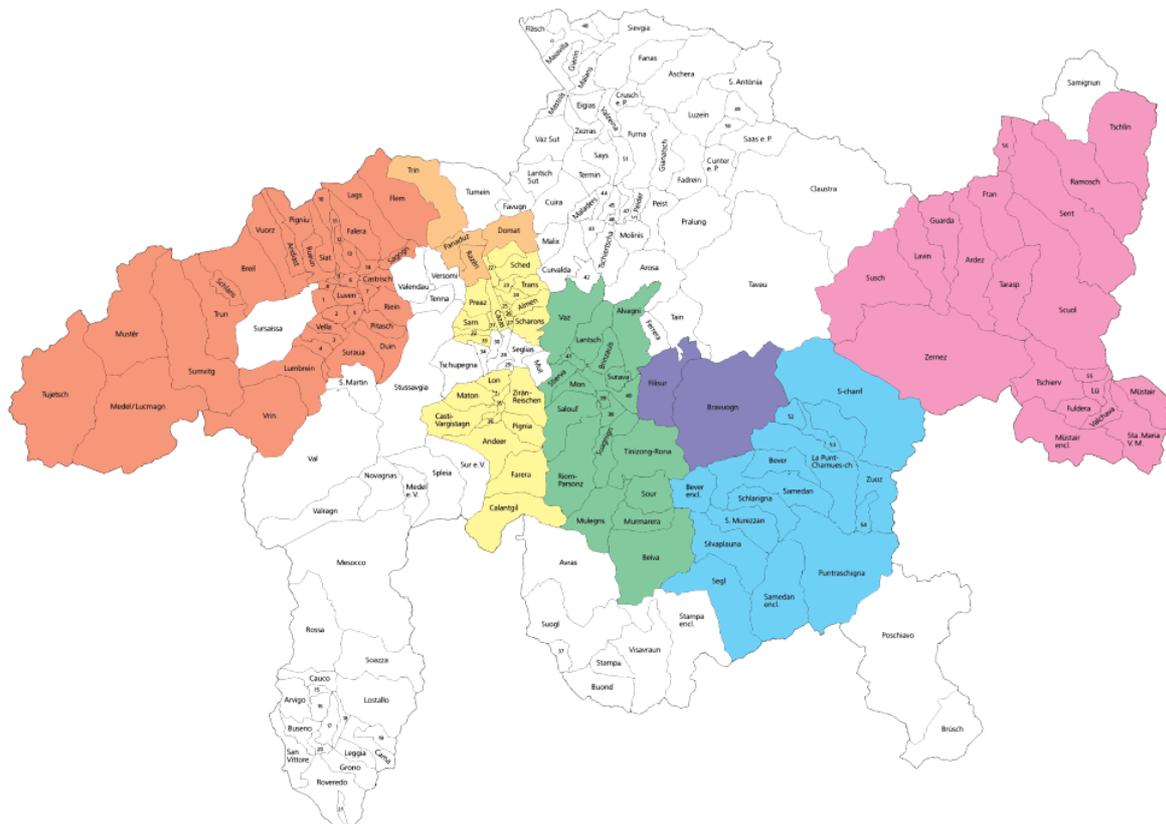
Die romanische Sprache wird in der Schweiz auch als Bündnerromanisch, als Romanisch, oder als Rätoromanisch bezeichnet. In vorliegender Arbeit werden die genannten Bezeichnungen ebenfalls synonym für die romanische Sprache des Kantons Graubünden verwendet. Damit wird der Sprachtypus von jenem des dolomitischen Ladinisch und dem Friaulischen abgegrenzt, die wiederum gemeinsam zur Gruppe des Alpenromanischen gezählt werden (Diekmann, 1996).

Dass Romanisch, Italienisch und Deutsch als offizielle Amtssprachen des Kantons Graubünden gelten, war nicht seit jeher so. Das Romanische wurde erst 1938 als offizielle vierte Landessprache in die Verfassung der Schweiz aufgenommen. In Graubünden gilt Romanisch erst seit 2004 als Amtssprache.

Die Präsenz des Romanischen in Graubünden war noch vor einigen hundert Jahren als dominante Sprache massiv höher und wurde immer mehr von der heutigen Dominanzsprache Deutsch verdrängt. Das Gebiet des Bündner Rheintals wurde im 15. Jahrhundert verdeutscht. Die Folge der Germanisierung des Bündner Rheintals war, dass die romanischsprachigen Talschaften und damit die romanischsprachige Gesellschaft sprachlich-territorial nicht mehr miteinander verbunden waren und kein gemeinsames städtisches Zentrum mehr existierte (Solèr, 1997). Trotz der Frontgermanisierung von Norden und der westlichen Zuwanderung der Walser im 13. und 14. Jahrhundert, die in höheren Lagen inselartige deutschsprachige Gebiete bildeten, blieb die sprachliche Situation nach dem 15. Jahrhundert relativ stabil. Mit der heutigen Situation ist sie dennoch nicht vergleichbar. Die Sprachgruppen mit den drei Sprachen Bündnerromanisch, Deutsch der Alemannen und Walser und Italienisch lebten damals zwar kleinräumig nebeneinander, es kam dabei allerdings zu wenig Berührungspunkten und es herrschte eine klare Domänentrennung (ebd., S. 1880). Ein intensiverer übersprachlicher Kontakt kam erst mit Beginn des 19. Jahrhunderts auf und war eine Erscheinung, die durch Mobilität, sowie wirtschaftliche Interessen wie Handel und das Aufkommen des Tourismus beeinflusst wurde.

Die folgende *Abbildung 1* zeigt die gegenwärtige Situation des Kantons Graubünden mit den sieben verschiedenen romanischen Sprachgebieten. Die Anzahl Sprachgebiete von sieben

rührt daher, dass unter dem Begriff des Romanischen sieben Dialekte subsummiert werden. In Graubünden gibt es traditionell fünf Schriftidiome, Surselvisch, Sutselvisch, Surmeirisch, Puter und Vallader, und zwei weitere Mundarten.



Verwendungsgebiete der fünf regionalen Schriftidiome:

- Surselvisch
- Gemeinden mittelbündnerischer Mundarten mit schriftlichem Gebrauch des Surselvischen
- Sutselvisch
- Surmeirisch
- Puter
- Gemeinden mittelbündnerischer Mundarten mit schriftlichem Gebrauch des Puter
- Vallader

Abbildung 1 Verwendung der fünf regionalen Schriftidiome (Quelle: Gross, 2004, S. 27)

Nach Widmer (2008) meint der Begriff „Dialekt“ die örtlichen Varietäten des gesprochenen Romanisch, während der Begriff des „Idioms“ die fünf Schriftsprachen bezeichnet, welche für die fünf Dialektgruppen aus den dominierenden Ortsdialekten entstanden sind (Widmer, 2008, S. 1). Im Gegensatz zu den Idiomen sind die Dialektgruppen keine einheitlichen Gebilde.

Vielmehr überdachen die fünf Schriftsprachen Gebiete mit grösserer oder geringerer dialektaler Strukturierung, die sich vorwiegend aus der geographischen Zerklüftung und Verkammerung ergibt, welche Dialektgruppen unterhalb der Idiome beziehungsweise idiomatische Untergruppe zeitigte, die ihrerseits in geringerem Masse ebenfalls uneinheitlich sind, da sich jede Gemeinde sprachlich von ihrer Nachbargemeinde unterscheidet und es keine vollkommen identischen Ortsdialekte gibt (ebd., S. 3).

Wie das Zitat verdeutlicht, gibt es weder das eine Romanisch, noch fünf oder sieben trennscharf voneinander abzugrenzende Mundarten, auch wenn fünf regionale Schriftidiome existieren.

Der Blick auf die Karte der *Abbildung 1* mit der kartographisch-territorialen romanischsprachigen Gebieten mag eine flächenmässig stark vertretene romanische Bevölkerungsgruppe vermuten lassen, die jedoch nicht proportional zur Anzahl Sprechender ist. Wie erwähnt, gehören in Graubünden nur gerade 14.5% der Bevölkerung zu den Romanischsprachigen. Das ist zum einen darauf zurückzuführen, dass die Talschaften im romanischsprachigen Gebiet dünner besiedelt sind als die deutschsprachige Region im Rheintal bis nach Chur. Zum anderen ist zu konstatieren, dass auch in sogenannten traditionell romanischsprachigen Gebieten immer mehr Menschen der romanischen Sprache nicht mächtig sind. Die romanischsprachigen Gebiete werden gegenwärtig von zwei Faktoren bedroht, welche den Erhalt der romanischen Sprache gefährden. Zum einen ist die Abwanderung zu nennen, ein Phänomen, welches sich vor allem in der Anzahl Sprechenden widerspiegelt. Das Phänomen der Abwanderung ist jedoch keine Neuerscheinung, sondern war aufgrund von vor allem ökonomischen Faktoren in den vergangenen Jahrhunderten stets zu beobachten (Solèr, 1997). Zum anderen geht es um eine neuere demographische Entwicklung mit Auswirkungen auf die ethnolinguistische Minderheit, die sich nicht mehr nur in der Abwanderung, sondern vielmehr in der Zuwanderung in die Alpen zeigt. Durch den Bevölkerungszuwachs von Allochthonen neigen die Romanischsprachigen, die heute beinahe alle in einer doppelten Diglossie (Cathomas, 2005) leben, häufig zu Assimilationsleistungen. Die gemeinsame Sprache, in diesem Fall das Schweizerdeutsche oder im Engadin auch das Italienische, wird für die Kommunikation verwendet und ermöglicht der allochthonen Bevölkerungsgruppe die gesellschaftliche Partizipation. Gegensteuer in Richtung Assimilation wird im Kanton Graubünden primär über institutionelle Zugänge, insbesondere über die Schule, gegeben. Wie in Kapitel 4 noch genauer betrachtet wird, bleibt die Schulsprache Romanisch, auch wenn in einem Gebiet

die allochthone Bevölkerungsgruppe um ein Vielfaches grösser ist als die romanischsprachige Bevölkerungsgruppe. Steinicke et al. (2011) betonen die Wichtigkeit der institutionellen Förderung des Romanischen und bezeichnen das Unterlassen dieser Massnahme gar als Todesurteil einer Sprache: „Eine Sprache stirbt dann, wenn sie die Kinder nicht mehr sprechen“ (Steinicke, Walder, Beismann & Löffler, 2011, S. 156).

Grünert (2008) zeigte anhand der Daten der Volkszählung aus dem Jahr 2000 und den vorangehenden Dekaden auf, wie sich Gemeinden im traditionell rätoromanischen Sprachgebiet in Bezug auf die Verwendung der Kantonssprachen verändert haben. Eine negative Entwicklung ist vor allem beim Rätromanischen zu konstatieren, wobei die rückläufigen Entwicklungen regional sehr unterschiedlich ausfallen (Grünert, 2008, S. 43). Die am stärksten betroffenen Regionen, namentlich der Bezirk Hinterrhein, der Bezirk Imboden und der Bezirk Heinzenberg, befinden sich alle im Sprachgrenzgebiet zum deutschsprachigen Bündner Rheintal. Entsprechend der Anzahl Romanischsprechenden zeigt sich auch der Sprachgebrauch im Alltag unterschiedlich. Während in stark romanischen Gemeinden sowohl in der Familie wie auch im öffentlichen Bereich Romanisch gesprochen wird, pflegen Sprechende in Gemeinden mit einer schwächeren Präsenz des Romanischen die Sprachproduktion vor allem in der Schule und am Arbeitsplatz, wobei in zahlreichen Familien das Romanisch nicht gepflegt wird (ebd., S. 119). Die Veränderung des Sprachgebrauchs führt Grünert (ebd.) nicht nur auf die oben genannten strukturellen Prozesse zurück, sondern auch auf individuelle Verhaltensweisen. Insbesondere in Gebieten mit schwacher romanischer Präsenz ist ein Rückgang der Sprechenden auf gemischtsprachige Partnerschaften zurückzuführen. „Je deutschsprachiger der Ort ist, desto eher passt sich in einer gemischtsprachigen Partnerschaft der rätoromanischsprachige Partner/die rätoromanische Partnerin an“ (ebd., S. 122). Die deutsche Sprache als gemeinsamer Nenner einer gemischtsprachigen Partnerschaft verdrängt damit vor allem in Gebieten, in denen die Bedrohung der romanischen Sprache bereits akut ist, das Romanisch als Familiensprache noch zusätzlich.

Wie bereits erwähnt, machen die Romanischsprachigen reiche Erfahrungen mit der Mehrsprachigkeit. Wie in anderen Gebieten Europas, wird der nationalen Minderheit zugemutet, die Zweisprachigkeit positiv zu werten, während die schulische Praxis, sobald es um nicht-angestammte Sprachen geht, das Gegenteil vorführt (Arquint, 2014, S. 140). Die Förderung zweier Sprachen wird allerdings nur in der schulischen Praxis des Siedlungsgebietes der Minderheitssprache, also im romanischsprachigen Gebiet, umgesetzt. Der zahlenmässig doch beträchtlichen Anzahl romanischsprachiger Personen, die ausserhalb des Siedlungsgebietes

leben, wird das besondere Recht in Kultur und Bildung vorenthalten.

2.2 Deutschbünden

Die deutschsprachigen Bündnerinnen und Bündner sprechen im Alltag in der Regel Dialekt, ein sogenanntes „Bündnerdeutsch“. Der Begriff „Bündnerdeutsch“ ist allerdings auf die Sprache bezogen nicht genug präzise, da nicht flächendeckend der gleiche Dialekt gesprochen wird. Gerade die Gebiete, in denen sich die Walser im 13. und 14. Jahrhundert niederliessen, unterscheiden sich in Bezug auf die Sprache stark von der Bevölkerung im Churer Rheintal. Für vorliegende Arbeit wird der Begriff Dialekt oder Mundart synonym für „Bündnerdeutsch“ als Bezeichnung für die Dialekte rund um die Hauptstadt Chur benutzt und umfasst des Weiteren die verschiedenen Schweizer Varietäten des „Schweizerdeutsch“, welcher als Sammelname für eine Vielzahl unterschiedlicher kleinräumiger und regionaler Sprachvarietäten der Deutschschweiz steht (Sieber, 2013). Die Standardsprache wird in Graubünden, wie überall in der Schweiz, im Alltag vorwiegend in ihrer Schriftlichkeit verwendet, während Dialekt im mündlichen Sprachgebrauch verwendet wird. Die Sprecherinnen und Sprecher sind sich bei der Verwendung des Dialekts beziehungsweise der Standardsprache stets bewusst, welche Sprache sie sprechen (Ammon, 2003). Sie können Gehörtes zweifelsfrei dem Dialekt oder der Standardsprache zuordnen. Das Nebeneinander der beiden Sprachvarietäten unterscheidet sich aus diesem Grund von anderen ober- oder mitteldeutschen Sprachregionen, bei denen die Sprechenden den Dialekt und die Standardsprache eher als Kontinuum wahrnehmen (ebd.).

In der Linguistik wird heute versucht, bei den Termini Dialekt und Sprache nicht mehr von ambigen Termini zu sprechen. „Es gibt keine wesenhaften Unterschiede zwischen Sprachsystemen, die Dialekt oder aber Sprache genannt werden, die Differenz ist ‚nur‘ sozial, ja machtpolitisch bedingt“ (Haas, 2005, S. 15).

Aus linguistischer Sicht scheint es nicht eindeutig, ob es sich bei der diglossischen Situation der deutschsprachigen Schweizerinnen und Schweizer auch um eine mehrsprachige Situation handelt, da die Kriterien zur Unterscheidung zwischen Dialekt und Sprache je nach Disziplin und Autorin oder Autor unterschiedlich ausfallen (vgl. z.B. Haas, 2004; Werlen, 2004). Ein linguistisches Kriterium ist beispielsweise die gegenseitige Verständlichkeit.

Dieses Kriterium ist allerdings nicht nur rein linguistisch, da das Argument eingebracht werden kann, dass für ein Verstehen einer anderen Person der Wille, diesen auch zu verstehen, entscheidend sein kann. Oftmals sind es dann auch politische Motive, die darüber entscheiden, ob eine Varietät ein Dialekt oder eine eigenständige Sprache ist. Für vorliegende Arbeit ist die Frage, ob es sich bei Standardsprache und Dialekt um zwei Sprachen handelt insofern von Bedeutung, als dass ihre Antwort definiert, ob im deutschsprachigen Graubünden von einer mehrsprachigen Situation gesprochen werden kann. Die Begriffe Varietät und Sprache und somit auch Mehrsprachigkeit scheinen dehnbar zu sein. Berthele (2010) sieht Dialekt-Standard-Situationen als mehrsprachige Situationen. „Da die Linguistik keinerlei harte Kriterien anbietet, um zwischen Sprachen und Dialekten zu unterscheiden, gibt es nur graduelle und keine kategorialen Unterschiede zwischen ‚innerer‘ Mehrsprachigkeit in Standard-Dialekt-Situationen und ‚äusserer‘ Mehrsprachigkeit mit ‚echten‘ Sprachen“ (Berthele, 2010a, S. 37).

Besonders für die Situation in Bündner Kindergärten scheint diese Perspektive auf Mehrsprachigkeit sinnvoll. Eine Aufgabe des Kindergartens ist es, Kinder als Vorbereitung auf die Schule, vor allem rezeptiv, in die Standardsprache einzuführen. Obwohl die Kinder medial von dieser geprägt sind, geht es um das Erlernen einer Sprache. Der Dialekt unterscheidet sich nämlich in vielerlei Hinsicht von der Standardsprache. Ein wichtiger Unterschied bildet die Phonologie. Auch wenn Bündnerinnen und Bündner Standardsprache sprechen, bilden die phonologischen Besonderheiten des Dialekts die Basis dafür. Auch die morphophonemischen Unterschiede wie die Auslautverhärtungen bleiben eine Besonderheit, wenn eine Schweizerin oder ein Schweizer Standarddeutsch spricht. Auch lexikalisch unterscheidet sich der Dialekt von der Standardsprache. Der Dialekt ist eine sogenannte Ausbausprache. Es kommen kontinuierlich neue Wörter dazu, die nicht selten aus einer anderen Sprache eingedeutscht werden. Insgesamt ist die Lexik des Dialekts aber kleiner, auch wenn ein Grossteil der Wörter aus dem Standarddeutsch, mit morphologischen und phonologischen Unterschieden, identisch ist. Die Syntax des Dialekts und jene der Standardsprache haben vieles gemein. Ein markanter Unterschied bildet im Dialekt der Relativsatz, der mit „wo“ eingeleitet wird. In der Standardsprache wird „wo“ ausschliesslich als Lokalpronomen verwendet. Syntaktisch unterscheiden sich zudem im Dialekt die Satzstellungen bei Satzkonstruktionen mit Modalverben. Während wir also im Dialekt sagen können „i han gsait, dass i will go“ oder „i han gsait, dass i go will“, können wir in der Standardsprache nur sagen „ich habe gesagt, dass ich gehen möchte“. Dieser kurze Exkurs bezüglich der Unterschiede von Schweizerdeutsch und Standarddeutsch

in den unterschiedlichen linguistischen Bereichen soll weniger darauf abzielen, eine generelle Antwort auf die Frage zu finden, ob nun von zwei verschiedenen Sprachen gesprochen werden kann. Vielmehr muss diese Frage im konkreten Fall für vorliegende Arbeit geklärt werden. Die Tatsache, dass im Kindergarten oftmals der erste reale Kontakt mit der Varietät Hochdeutsch stattfindet und im Kindergarten in Graubünden das Hochdeutsche gefördert, beziehungsweise in Ansätzen von den Kindern gelernt werden soll, scheint die Prämisse einer zweisprachigen Situation zu legitimieren. Die klare Trennung der beiden Sprachen beim Sprechen und das Bewusstsein darüber, welche Varietät gerade gesprochen wird, markieren zudem deutlich die Grenzen der Varietäten bzw. Sprachen. Die Trennung der beiden Sprachen lässt sich nämlich nicht nur auf der Ebene der Sprachverwendung manifestieren, sondern auch, wie Linguistinnen und Linguisten in den letzten Jahrzehnten untersucht haben, auf der emotionalen Ebene. Deutschschweizerinnen und Deutschschweizer konnotieren die Verwendung des Dialekts beziehungsweise der Standardsprache unterschiedlich oder sogar diametral. Sieber und Sitta konstatierten bereits 1986, dass der Dialekt mit positiv konnotierten Adjektiven assoziiert (vertraut, frei, einfach, sympathisch) und die Standardsprache als unpersönlich, kompliziert, wenig emotional und unvertraut charakterisiert wird (Sieber & Sitta, 1986). Auch neuere Untersuchungen zeigen, dass es konsistente Assoziationen zu den jeweiligen Varietäten gibt, wobei auch hier die Sympathie zugunsten des Dialekts ausfällt (vgl. Berthele, 2006; Berthele, 2010a; Christen, Guntern, Hove & Petkova, 2010). Die ambivalenten Einstellungen zum Dialekt und zur Standardsprache scheinen aber nicht von Anfang an gegeben zu sein, sondern entwickeln sich offensichtlich während der Schulzeit (Berthele, 2010a). Ein Grossteil der Kinder im Vorschulalter kann die Varietäten bereits unterscheiden, wobei sich die Einstellung zu diesen noch kaum unterschiedlich zeigt (Häcki Buhofer, 1993).

Auf diesen Argumenten stützend, wird bei der Analyse der vorliegenden Arbeit davon ausgegangen, dass es sich bei Dialekt und Standardsprache um zwei Sprachen handelt.

Nach dieser Klärung der Sprachsituation im Kanton Graubünden wird es im folgenden Kapitel um die Kindergärten, ihre Entstehung und ihre gegenwärtige Bedeutung, gehen, bevor anschliessend die Sprachsituation der Kindergärten aufgezeigt wird.

3. Bündner Kindergärten

Ausgehend von einem historischen Rückblick auf die Entstehung der Kindergärten Graubündens (Kapitel 3.1) wird der Kindergarten Graubündens von heute dargestellt (Kapitel 3.2). In einem dritten Teil wird die Sprachsituation, wie sie im vorhergehenden Kapitel auf gesellschaftlicher Ebene aufgezeigt wurde, auf der Ebene des Kindergartens dargelegt.

3.1 Bündner Kindergärten - ein Rückblick

Der Kindergarten ist im Gegensatz zur Schule, deren Verbreitung in Graubünden auf die erste Hälfte des 19. Jahrhunderts zurückgeht, ein jüngerer Phänomen. Im Bündner Monatsblatt aus dem Jahre 1931 gibt Else Krehl unter dem Titel „Entwicklung und Stand der Kindergärten im Kanton Graubünden bis zum Jahre 1931“ einen Einblick in die Entstehungszeit der Kindergärten. Bis zum Jahre 1931 gab es in Graubünden gerade einmal zwölf Kindergärten, die ganzjährig geöffnet waren. Diese befanden sich in Chur (4), der Kantonshauptstadt, und in regionalen Zentren, namentlich Davos (3), Arosa (1), Landquart (1), Thusis (1), Samedan (1) und Klosters (1). Weiter gab es Kindergärten, die saisonbedingt betrieben wurden, wenn die Mütter auf dem Feld arbeiten mussten. Diese hatten eher den Charakter von Bewahrungsanstalten (Krehl, 1931). Daneben gab es acht katholische Kindergärten bzw. Kleinkindschulen, die von Schwestern geführt wurden. Krehl (1931) bezeichnete bereits damals die geringe Zahl an Kindergärten, gemessen an der Grösse des Kantons, als befremdlich. Die Erklärung lag für sie auf der Hand: Es gab keine grossen Städte und wenig Industrie, dafür umso mehr Bauern. Während die Kinder von Fabrikarbeitern und Angestellten unter der Sorge der Mutter während ihrer Arbeitszeit zu Hause, allenfalls in der Obhut der Geschwister, gelassen werden mussten, konnte die Bauersfrau die Kinder mit aufs Feld nehmen und diese wurden früh mit Arbeiten betraut, die sie auf dem elterlichen Hof verrichten konnten. Die Motivation der Fabrikarbeiterinnen und Angestellten, ihr Kind in der Bewahrungsanstalt fremdbetreuen zu lassen, entstand demnach eher aus der Not und aus Mangel an Alternativen denn aus pädagogischen Überzeugungen. Der Kindergarten war eine Wohlfahrtseinrichtung, der in erster Linie Kindern aus ärmeren Elternhäusern zukommen sollte (ebd.). Auch die Zahl der Kinder, die sich auf 45 und mehr Kinder bei einem „Fräulein“ beliefen, weist darauf hin, dass sie sich stark von den heutigen Strukturen des Kindergartens unterschieden. Nichtsdestotrotz wurde

mit diesen Bewahranstalten der Grundstein für die Entwicklung der Kindergärten gesetzt. Die Bewahranstalten wandelten sich nämlich zunehmend zu Erziehungsstätten ganz im Geiste ihres Begründers Friedrich Fröbels (ebd., S. 2).

Die Standorte der Bewahrungsanstalten bzw. Kindergärten richteten sich nach der Notwendigkeit an einem bestimmten Ort und den räumlichen Ressourcen der Stadt oder den Gemeinden. Die Kindergärten hatten also auch in räumlicher Hinsicht zu dieser Zeit keine Nähe zur Schule. Anders tönt es, zumindest in der Kantonshauptstadt Chur, im Jahre 1969. Die Frauen hatten mittlerweile das Stimmrecht erhalten. Um Frauen den Zugang zu Informationen zu erleichtern, damit sie sich mit den vielfältigen Problemen der Gesellschaft auseinandersetzten konnten, erschienen auf der Frauenseite „Die Bündnerin“ in der „neuen Bündner Zeitung“ verschiedenste Artikel zu Themen des öffentlichen Diskurses. Im Jahr 1969 erschien ein solcher Artikel mit der Überschrift „Die Churer Kindergärten“. Aus diesem Artikel geht exemplarisch hervor, dass der Kindergarten Bestandteil des Schulwesens geworden war.

Der Kindergarten ist aus der heutigen Schulorganisation nicht mehr wegzudenken. Er stellt einen fundamentalen Baustein im Gefüge der Entwicklung, Erziehung und Schulung unserer Kinder dar. Das 1968 in Rechtskraft erwachsene Schulgesetz der Stadt Chur bringt dies sichtbar zum Ausdruck, indem es die Kindergärten in das Schulwesen eingliedert (Mosimann, 1969).

Der Kindergarten gehört seit 1968 in der Stadt Chur zum Schulwesen. Wie es in den umliegenden Dörfern aussah, kann nur vermutet werden. Es ist davon auszugehen, dass die stadtnahen Gebiete ebenfalls Ende der 60er Jahre oder Anfang der 70er Jahre den Kindergarten ins Schulgesetz aufnahmen. Es ist hingegen unklar, wie sich die Situation in abgelegenen Gebieten des Kantons Graubünden entwickelt hatte.

Räumlich wurde, zumindest in Chur, an der Unabhängigkeit von der Schule festgehalten. Die Kindergärten, die Ende der 60er / Anfang der 70er Jahre gebaut wurden, zum Beispiel der Kindergarten Boletta 2 (1967) oder zwei Bauten im Lacuna-Quartier (Kindergarten Tittwiesen bewilligt 1970, Kindergarten Aspermont bewilligt 1976), wurden in Wohnquartieren erstellt und befinden sich nicht in unmittelbarer Nähe zu den Schulhäusern.

Die Anzahl Kinder, welche im Jahr 1968 in Chur einen Kindergarten besuchten, belief sich auf 590 (*Tabelle 1*). Der Autor des Artikels stellt die Vermutung auf, dass zum Zeitpunkt der Artikelpublikation „seit zwei Jahrzehnten weit über 90 Prozent unserer Churer Kinder wenigstens ein Kindergartenjahr durchlaufen“ (ebd.).

Tabelle 1 Übersicht Anzahl Kindergärten, aufgenommene Kinder und die durchschnittliche Anzahl Kinder pro Kindergarten in den Jahren 1938, 1948, 1958 und 1968

Jahr	Anzahl städtischer Kindergärten	Aufgenommenen Kinder	Durchschnittliche Anzahl Kinder pro Kindergarten
1938	4	162	40.5
1948	5	289	57.8
1958	9	416	46.2
1968	17	590	34.7

Bereits 1973 hält Mosimann fest, dass 98-99 Prozent der Kinder der Stadt Chur den Kindergarten besuchen (Mosimann, 1973). Der Kindergarten ist zu diesem Zeitpunkt, wie erwähnt, im städtischen Schulgesetz als Zweig des Schulwesens verankert, der Besuch ist aber noch immer freiwillig.

Die Ziele des Kindergartens hatten sich von der Zeit der ersten Kindergärten bis Ende 60er Jahre in der Stadt Chur stark verändert. Folgender Ausschnitt ist aus dem Bericht von Walther P. Mosimann „Kindergartenwesen der Stadt Chur“ zu entnehmen.

Der Kindergarten will den Kindern ein zweites, erweitertes, auf ihre geistig-seelischen, sozialen und körperlichen Bedürfnisse abgestimmtes Heim sein und die häusliche Erziehung zwar nicht ersetzen, aber sinnvoll ergänzen. Er dient der zielbewussten Anregung der Geistestätigkeit, der Kräftigung des Körpers, der Pflege der Gemütskräfte, dem Fördern der Bereitschaft für das Gute und Schöne, der Weckung der Phantasie und des schöpferischen Gestaltens, dem befreienden Spiel und der sozialen Eingliederung. Die Kinder werden aber auch ärztlich, schulzahnärztlich und gegebenenfalls schulpsychologisch betreut. Sprachfehler werden frühzeitig erfasst und behandelt. Auch der Verkehrsunterricht setzt bereits wirksam ein, und die Abklärung der Schulreife möchte mithelfen, den für das einzelne Kind entwicklungsangepassten Zeitpunkt des Schuleintritts zu bestimmen. Der Besuch eines gut geführten Kindergartens trägt wesentlich zur Verwirklichung der sogenannten „Chancengleichheit“ bei (ebd., S. 2).

Dieser Ausschnitt, der inhaltlich und nur mit wenigen stilistischen Unterschieden auch im Artikel der Beilage „Die Bündnerin“ erschien, weist auf einen grossen Veränderungsprozess seit dem Anfang des 20. Jahrhunderts hin. Der Kindergarten ist in den 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts längst keine Wohlfahrtsinstitution für Arme mehr, sondern steht im Sinne der Förderung des Kindes in gesundheitlichen, emotionalen, kognitiven und sozialen Belangen. Der Kindergarten wird mit der Aufgabe der „Abklärung der Schulreife“ betraut,

was die Nähe zur Schule begünstigt. Ferner weist Mosimann in beiden Dokumenten darauf hin, dass die Anzahl Kinder gesenkt werden muss. In der Zeitung schreibt er vom „utopischen Ziel“, nur noch 15 Kinder in einer Gruppe zu betreuen, hofft aber mit Realismus auf Gruppengrößen von 25-30 Kinder. In der Projektierung, welche das Dokument „Kindergartenwesen der Stadt Chur“ enthält, sind die neu zu erstellenden Kindergärten für Kindergruppen von maximal 36 zu konzipieren und auszurüsten.

1992 wurde das „Gesetz über die Kindergärten im Kanton Graubünden (Kindergartengesetz)“ erlassen, welches mit dem Schuljahr 1993/94 in Kraft gesetzt wurde. In diesem wurde erstmals verbindlich der Zweck des Kindergartens definiert. Dieser unterstütze und ergänze die häusliche Erziehung des Kindes und fördere die schöpferischen Kräfte, seine geistige, körperliche, sprachliche und soziale Entwicklung und bereichere die kindliche Erlebniswelt (Kindergartengesetz vom 17. Mai 1992, 420.500, Art. 1). Mit dem neuen Gesetz wurde des Weiteren das Anrecht eines jeden Kindes auf einen Kindergartenplatz geschaffen, wobei der Besuch aber nicht als Verpflichtung gilt. Die Anzahl Kinder pro Kindergarten wurde auf 5-25 Kinder beschränkt und Kindergartenlehrpersonen müssen über eine entsprechende Ausbildung verfügen (Anstellungsvoraussetzung). Dieses, hier nur rudimentär und nicht abschliessend dargestellte Gesetz, war die Grundlage für den daraufhin eingeführten Erziehungsplan für die Kindergärten des Kantons Graubünden aus dem Jahr 1991, welcher integral vom Kanton St.Gallen übernommen wurde. In diesem wurden für die Bildungsbereiche (Mensch und Umwelt, Sprache, mathematisches Tun, Gestalten und Musik, Bewegung und Sport) Lernbereiche und mögliche Grobziele sowie Beispiele für Wege, Inhalte und Mittel aufgeführt, die fortlaufend in die Planung und Förderung einfließen sollen. Es wird aber explizit darauf hingewiesen, dass es nicht zu einem strukturierten Unterricht wie in der Schule führen dürfe.



Abbildung 2 Verschiedene Ebenen der Zielsetzungen für die Unterrichtsplanung gemäss Erziehungsplan des Kantons Graubünden (Quelle: Erziehungsplan für die Kindergärten des Kantons Graubünden, 1992)

Abbildung 2 zeigt die vom Erziehungsplan vorgegebenen Leitideen, Richtziele (verbindlich), (mögliche) Grobziele und Feinziele. Letztere werden von der Kindergartenlehrperson ausformuliert, während die zwei erstgenannten als verbindliche Vorgaben gelten, und die Grobziele als Vorschläge zu verstehen sind. Der Erziehungsplan ist damit nicht nur eine verbindliche Vorgabe des Kantons, sondern wird auch als Planungshilfe für die Kindergartenlehrperson betrachtet und soll ihr im Handeln einen grossen Freiraum lassen.

Dieser Erziehungsplan hat bis zum heutigen Tag, über 20 Jahre später, seine Gültigkeit nicht verloren.

3.2 Bündner Kindergärten heute

Im Kanton Graubünden gehört der Kindergarten heute nicht, wie in den meisten Kantonen üblich, zur obligatorischen Schulzeit. Dennoch wurde 2012 das bis dahin gültige Kindergartenengesetz aus dem Jahre 1992 durch ein neues Kindergarten- und Schulgesetz abgelöst. Novum war, dass die bis dahin zwei separaten Gesetze für die Schule, beziehungsweise für den Kindergarten, zu einem zusammengeführt wurden. Im neuen Kindergarten- und Schul-

gesetz wird festgehalten, dass die Volksschule aus der Kindergartenstufe, der Primarstufe und der Sekundarstufe I bestehe (Gesetz für die Volksschulen des Kantons Graubünden (Schulgesetz) vom 21. März 2012, 421.000, Art. 1). Der Besuch des Kindergartens beruht aber nach wie vor auf Freiwilligkeit. Dieser Umstand ist in der Praxis kaum spürbar. Bereits im Schuljahr 2009/2010 besuchten 98% der Kinder den zweijährigen Kindergarten, je 1% besucht den einjährigen beziehungsweise den dreijährigen (EDK, 2010). Auf Strukturebene sind die Kindergärten ebenfalls in die obligatorische Schule eingebettet. Der Kindergarten bzw. die Kindergartenlehrpersonen gehören einem Lehrpersonenteam an, welches von einer Schulleitungsperson geleitet wird. Gemäss dem Gesetz für die Volksschulen des Kantons Graubünden (Schulgesetz) vom 21. März 2012 (421.000) gehört zum Aufgabenbereich der Schulleitungsperson die operative Führung der Schule in den Bereichen Pädagogik und Sonderpädagogik, Personal, Organisation, Administration und Finanzen (Art. 15). Die strategische Führung der Schule und somit des Kindergartens wird vom Schulrat übernommen, welcher sich aus kommunal bzw. regional gewählten Gemeindemitgliedern zusammensetzt. Als Aufsichtsorgan stellt der Kanton, bzw. das Amt für Volksschule und Sport, in fünf Bezirken durch 15 Kindergarten- und Schulinspektoren die Entwicklung der Unterrichts- und Schulqualität und einen geordneten Schulbetrieb des Volksschul- und Kindergartenwesens sicher. Die ihnen anfallenden Aufgaben der Schulbeurteilung und -förderung erfüllen sie in Form einer Evaluation der Schulen und Kindergärten mittels standardisierten Verfahren. Das Kindergarten- und Schulinspektorat bietet zudem Fachberatung bei Fragen der Schulplanung, des Konfliktmanagements, bei didaktisch-methodischen sowie pädagogische Anliegen. Ein Blick in die Richtlinien für das Schulinspektorat, welche am 31. Oktober 2014 vom Amt für Volksschule und Sport erlassen wurden, zeigt, dass der Kindergarten im Reglement kaum Berücksichtigung findet. Dem Dokument fehlt es an einer stufenangepassten Ausdrucksweise der festgehaltenen Inhalte. So wird von „Lehrpersonen“, von „Unterricht“ und „Schule“ gesprochen. Wäre der Kindergarten Teil der obligatorischen Schulzeit, könnte die Vermutung aufkommen, dass unter „Lehrpersonen“ auch Kindergartenlehrpersonen verstanden werden und unter „Schule“ der Kindergarten subsummiert ist. Unter den in Graubünden vorherrschenden Bedingungen des Nichtobligatoriums des Kindergartens ist dies allerdings eher unwahrscheinlich. Viel eher scheint es, dass dies Ausdruck einer ungeklärten Daseinsberechtigung ist, die den Verantwortlichen Handlungsspielraum bietet. Ein anderer Eindruck entsteht allerdings mit Blick auf die Praxis, in der die Kindergartenlehrpersonen bereits vielerorts und stetig zunehmend gelebter Bestandteil des Schulteams sind. Der Kindergarten in Graubünden

ist nichtsdestotrotz ein ambivalenter Ort, an dem das Kind auf die Schule vorbereitet wird (AVS, 2015), dessen Besuch für die Kinder freiwillig ist, dessen Qualität aber wiederum von der gleichen Amtsstelle bzw. Amtsträgers geführt, kontrolliert und evaluiert wird wie die Primarschule und Oberstufe. Die Entwicklung macht dennoch deutlich, dass eine Annäherung des Kindergartens erfolgt ist. Mit dieser Annäherung an die Volksschule verschiebt sich auch die gesellschaftliche Funktion des Kindergartens von einer primär sozialpädagogischen zu einer bildungsorientierten und der Eintritt in den Kindergarten kann als Eintritt in die Schule betrachtet werden (Isler & Künzli, 2010).

Aktuell richtet sich der Kindergartenalltag, wie im vorhergehenden Kapitel bereits erwähnt, in verbindlicher Weise nach dem Erziehungsplan des Kindergartens des Kantons Graubünden aus dem Jahre 1992. Es laufen gegenwärtig allerdings die Vorbereitungen für die Einführung eines neuen Lehrplans, dem Lehrplan 21. Im Zuge dessen ist zu erwarten, dass die Annäherung weiter voranschreitet. Ein deutliches Zeichen wird im neuen Lehrplan diesbezüglich mit den neu eingeführten Zyklen gesetzt. Der erste Zyklus umfasst nämlich die beiden Kindergartenjahre und die ersten beiden Schuljahre. Konkret heisst das, dass die neu definierten Kompetenzen innerhalb der ersten vier „Schuljahre“ erlangt werden müssen. Die Kindergarten- und Primarlehrperson arbeitet mit dem gleichen verbindlichen Lehrplan und damit an denselben auf sich aufbauenden Kompetenzen. Die Grenzen zwischen Kindergarten und Primarschule werden dadurch, zumindest auf dem Papier, abgeschwächt. Inwiefern die Grenzen tatsächlich verfließen, wird sich allerdings erst zeigen müssen.

Die Ausführungen im vorangehenden und in diesem Kapitel zeigen nicht nur auf, wie sich der Kindergarten im vergangenen Jahrhundert verändert hat, sondern auch, dass er aktuell ein Ort der Ambivalenz ist und dass sich der Veränderungsprozess weiter fortsetzt. Wichtig scheint, und das soll an dieser Stelle betont werden, dass die Ausführungen auf Dokumenten beruhen, namentlich dem Kindergarten- und Schulgesetz, und sie kaum Einblick in die alltägliche Praxis und das tatsächliche Funktionieren des Kindergartens geben.

Wie es sich mit den lokalen gesellschaftssprachlichen Gegebenheiten und den curricularen Vorgaben bezüglich der Sprache(n) im Kindergarten verhält, wird im folgenden Kapitel beleuchtet.

4. Die Sprachsituation der Kindergärten Graubündens

Entsprechend der sprachlichen Strukturen der Bevölkerung Graubündens, sprechen die Schülerinnen und Schüler eine der drei Kantonssprachen oder müssen diese als Schulsprache erlernen. Die Sprachverteilung sah im Schuljahr 2014/15 so aus, dass 67% Deutsch, 13% eine Nicht-Schulsprache, 12% Rätoromanisch und 8% Italienisch als Hauptsprache angaben. Werden diese Werte mit jenen der Gesamtbevölkerung verglichen (vgl. *Tabelle 2*) ist festzuhalten, dass der Anteil Schülerinnen und Schüler, die eine Nicht-Schulsprache als Hauptsprache angeben, im Vergleich zur Gesamtbevölkerung gleich ist, während jener der rätoromanisch- bzw. italienischsprechender Schülerinnen und Schüler kleiner ist. Auch zeigt sich, dass der Anteil der Kantonssprachen Rätoromanisch und Italienisch im Einzelnen kleiner ist als alle übrigen Nicht-Schulsprachen als Gesamtheit.

Tabelle 2 Anteil Sprechender der deutschen, romanischen, italienischen sowie übrigen Sprachen in der Gesamtbevölkerung und bei Bündner Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2014/2015

	Gesamtbevölkerung Graubündens (BFS, 2015)	Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2014/2015 (EKUD, 2015)
Deutsch	74%	67%
Rätoromanisch	15%	12%
Italienisch	12%	8%
Nicht-Schulsprache	k.A.	13%

Die Schulen und Kindergärten werden italienisch-, deutsch-, romanischsprachig oder auch zweisprachig geführt. Die Festlegung der Kindergarten- und Schulsprache(n) ist Aufgabe der Gemeinde, wobei sie sich nach den Grundsätzen des Sprachengesetzes des Kantons Graubünden zu richten hat. In diesem wird definiert, dass sich die Kindergarten- und Schulsprache nach der Amtssprache der jeweiligen Gemeinde richtet. Folgende Artikel des Sprachengesetzes des Kantons Graubünden (SpG, 492.100) vom 19. Oktober 2006 sind entscheidungstragend bei der Festlegung der Amtssprache:

Gemeinden mit einem Anteil von mindestens 40 Prozent von Angehörigen einer angestammten Sprachgemeinschaft gelten als einsprachige Gemeinden. In diesen ist die angestammte Sprache kommunale Amtssprache. (Art. 16, Abs. 2)

Gemeinden mit einem Anteil von mindestens 20 Prozent von Angehörigen einer angestammten Sprachgemeinschaft gelten als mehrsprachige Gemeinden. In diesen ist die angestammte Sprache eine der kommunalen Amtssprachen. (Art. 16, Abs. 3)

Für die Festlegung des prozentualen Anteils einer Sprachgemeinschaft wird auf die Ergebnisse der letzten eidgenössischen Volkszählung abgestellt. Zur rätoromanischen oder italienischen Sprachgemeinschaft zählen sämtliche Personen, welche bei mindestens einer Frage nach der Sprachzugehörigkeit die rätoromanische oder italienische Sprache angeben. (Art. 16, Abs. 4)

In mehrsprachigen Gemeinden erfolgt der Unterricht in der Erstsprache in der angestammten Sprache. (Art. 20, Abs. 1)

In mehrsprachigen und deutschsprachigen Gemeinden kann die Regierung auf Antrag der Gemeinde im Interesse der Erhaltung der angestammten Sprache die Führung einer zweisprachigen Volksschule bewilligen. (Art. 20, Abs. 2)

In Gemeinden mit einem Anteil von mindestens 10 Prozent von Angehörigen einer angestammten Sprachgemeinschaft sind während der obligatorischen Schulzeit Rätoromanisch oder Italienisch anzubieten. (Art. 20, Abs. 3)

Der hier präsentierte Auszug aus dem Sprachengesetz macht deutlich, dass der Kanton Graubünden bemüht ist, die romanische Sprache zu fördern und zu bewahren. Er verfolgt mit dieser Gesetzesregelung das Ziel, die kantonale Mehrsprachigkeit zu festigen und das kantonale Wesensmerkmal der Dreisprachigkeit von Graubünden zu stärken. Ferner wird im Sprachengesetz ausdrücklich festgehalten, dass die „bedrohte Landessprache Rätoromanisch mit besonderen Massnahmen zu unterstützen“ (Art. 1, Abs. 1) sei.

Auf der Grundlage des oben dargestellten Sprachengesetzes führen in Graubünden 21 Schulgemeinden einen romanischen Kindergarten, sechs Schulgemeinden führen einen zweisprachigen Kindergarten und in drei deutschsprachigen Gemeinden wird parallel zum deutschsprachigen Kindergarten ein zweisprachiger Kindergarten angeboten (Stand Schuljahr 2014/15)(EKUD, 2015). Werden die für die Bestimmung der Schulsprache notwendigen romanischsprechenden Personen betrachtet, wird deutlich, dass weder in den sechs Gemeinden mit zweisprachigen Kindergärten noch in den 21 Gemeinden mit romanischspra-

chigen Kindergärten davon ausgegangen werden kann, dass die Kinder vor dem Eintritt in den Kindergarten der romanischen Sprache bereits mächtig sind. In vielen Gemeinden, je nach sprachstrukturellen Merkmalen der Gemeinde, kommen deutsch- oder anderssprachige Kinder im Kindergarten zum ersten Mal mit der romanischen Sprache in Kontakt. Gerade traditionell romanischsprachige Gemeinden, die teilweise germanisiert sind, stehen vor der Herausforderung, neben der Vermittlung von im Erziehungs- und Lehrplan festgehaltenen Zielen, die Kinder in die spätere Schulsprache Romanisch einzuführen, beziehungsweise Sprachkompetenzen aufzubauen, die es den Kindern ermöglicht, an romanischsprachigem Schulunterricht zu partizipieren.

Die grösste Zahl der Kinder, die den Kindergarten besucht, tut dies, analog zum Sprechendenanteil der gesamten Bündner Bevölkerung, in einem deutschsprachigen Kindergarten in insgesamt 49 Schulgemeinden (Stand Schuljahr 2014/15)(ebd.). Die sprachpolitische Debatte um die Diglossie in den Kindergärten, wie sie schweizweit in den letzten Jahren geführt wurde, hat in verschiedenen Kantonen zu programmatischen Veränderungen hinsichtlich der Unterrichtssprache im Kindergarten geführt (Zürich, Aargau). Während sich in einigen Kantonen Initianten von kantonalen Volksabstimmungen mit Dialekt als Unterrichtssprache im Kindergarten durchsetzen konnten, ist in Graubünden Dialekt und Standardsprache als Unterrichtssprache vorgesehen. In den deutschsprachigen Kindergärten Graubündens ist seit dem Schuljahr 2008/09 geregelt und in einem Konzept festgehalten, dass die Kindergartenlehrperson an der Hälfte der Halbtage ausschliesslich Standardsprache und zur anderen Hälfte Dialekt spricht. Der Anteil standardsprachlicher Unterrichtszeit ist zu erhöhen, wenn die Kindergartengruppe einen hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund aufweist (Studer, 2006).

Auch in Graubünden ist der Kindergarten neben der historisch gewachsenen Zwei- oder Dreisprachigkeit zudem mit einer Mehrsprachigkeit, welche von der zuwandernden Bevölkerung aus dem Ausland entsteht, konfrontiert. Die Migrationsbewegung der vergangenen zwei Jahrzehnten führten und führen auch gegenwärtig zu sprachlichen Texturen in der Gesellschaft, welche die historisch gegebenen Formen der Komplexität überschreiten (Gogolin, 2010). Das Verb „konfrontieren“ wurde an dieser Stelle bewusst gewählt. Denn trotz des Umstandes, dass die Mehrsprachigkeit weltweit eher eine Regel denn eine Ausnahme darstellt und diese als eine positive Tatsache betrachtet werden kann, da auf individueller Ebene ein Erwerb mehrerer Sprachen als erstrebenswertes Bildungsziel gilt, wird dies in der Gesellschaft und in der Bildungslandschaft kritisch oder negativ eingeschätzt (Belke,

2012). Kinder mit Migrationshintergrund, die mit Deutsch oder Romanisch und einer weiteren Sprache aufwachsen, werden politisch und in der schulischen Wirklichkeit oft als Problem wahrgenommen oder zu diesem gemacht. Allerdings, so Belke (2012) ist „nicht die Mehrsprachigkeit [ist] das Problem oder ein Handicap, sondern unser Umgang mit ihr“ (S. 2). Bei der Frage nach dem Umgang mit Sprache(n) und Mehrsprachigkeit setzt vorliegende Dissertation an. Es ist unklar, wie im Kindergarten selbst, fernab von der Bildungspolitik und statistischen Ergebnissen zu Bildungs(un)gleichheiten, mit Sprach(en) und Mehrsprachigkeit umgegangen wird und welche Rollen Sprachen und Sprachlernen für die Konstitution von Lernen in der Schule einnehmen. Konzepte und kantonale Vorgaben über die Sprachverwendung und den Sprachenanteil sagen nämlich noch nichts darüber aus, wie die sprachliche Praxis in Kindergarten und Schule tatsächlich aussieht. Die damit verbundene Frage, wie Kinder aufgrund der Sprachwahl unter welchen Bedingungen als Sprachlernende hervorgehen und wie sie dabei sozial positioniert werden, bleibt ungeklärt.

5. Mono- und Bilingualität (in Bildungsinstitutionen)

Wie in Kapitel 4 dargestellt, unterscheiden sich die Bündner Bildungsinstitutionen aufgrund ihrer lokal- und situationsspezifischen Sprachsituationen voneinander. Eine übergeordnete Unterscheidung kann zwischen mono- und bilingual geführten Schulen und Kindergärten gemacht werden. Es soll nun darum gehen, die Begriffe Bilingualität und Monolingualität näher zu betrachten, um in einem zweiten Schritt ein differenzierteres Bild einer bilingualen und einer monolingualen Bildungsinstitution zu erhalten.

5.1 Monolingualität

Gibt es so etwas wie Monolingualität im 21. Jahrhundert in einem Erstweltland wie der Schweiz? In Bezug auf die Situation Deutschbündens wurde die Frage bereits im Kapitel 2 aufgenommen und unter der Perspektive der Verhältnisse Dialekt und Hochdeutsch betrachtet. Ziel des vorliegenden Kapitels ist es, den allgemeinen Blick auf die Möglichkeit einer Monolingualität zu vertiefen.

Da die Monolingualität nicht als Objekt betrachtet werden kann, sondern immer von einem bestimmten Kontext abhängig ist, ist dessen nähere Betrachtung nötig, um einer Antwort auf die Frage näher zu kommen. Monolingualität kann nämlich auf einer individuellen, gesellschaftlichen oder auch institutionellen Ebene betrachtet werden. Im Folgenden werden zwei Argumentationen dargestellt, welche Grund dazu liefern, die individuelle und gesellschaftliche Monolingualität infrage zu stellen, bevor die institutionelle Monolingualität mit Fokus auf die Schule betrachtet wird.

Erstens: Damit von Monolingualität gesprochen werden kann, müssen Sprachen aus in sich geschlossenen unveränderlichen Einheiten bestehen, die nach aussen eindeutig abzugrenzen sind. Monolingualität könnte damit nur unter der Bedingung einer statischen Sprache möglich sein. Dass dies zumindest im Deutschen nicht der Fall ist, hat Wandruszka (1979) eindrucksvoll gezeigt. Sprachen stehen in ständigem Wandel und im Austausch mit anderen Sprachen. Sie sind in sich heterogen, da wir je nach Gesprächspartnerin oder Gesprächs-

partner und deren oder dessen sozialem Rang, Alter und jeweiligem Kontext unsere Sprache anpassen. Diese Heterogenität in der Einsprachigkeit bezeichnet Wandruszka als „mutter-sprachliche Mehrsprachigkeit“ (Wandruszka, 1979). Auf der individuellen Ebene würde das bedeuten, dass es so etwas wie Monolingualität nicht gibt, denn Mono- und Multilingualität unterscheiden sich alleine in den zur Verfügung stehenden sprachlichen Mittel. Die gesellschaftliche und individuelle Monolingualität ist nicht nur auf dieser Grundannahme infrage zu stellen, sondern unterliegt weiteren Faktoren, die die Annahme einer Monolingualität untergraben.

Zweitens: So etwas wie die gesellschaftliche Monolingualität ist in einem viersprachigen Land, das sich im Zeitalter der Mobilität und der Migration befindet, kaum vorstellbar. Gemäss den Vereinten Nationen belief sich die Zahl der Migrantinnen und Migranten im Jahr 2014 auf über 232 Millionen weltweit, also rund 3% der Weltbevölkerung (SEM, 2015). Auch bestätigen statistische Zahlen aus dem Jahr 2014 der Schweizerischen Eidgenossenschaft mit 20.9% dem hohen Anteil an Personen, deren Erstsprache eine andere Sprache als eine der vier Landessprachen ist (BFS, 2016), dass die Schweiz eine multilinguale Gesellschaft ist.

Wird dieser Argumentation gefolgt, würde das für die institutionelle Situation nun bedeuten, dass auch in traditionell einsprachigen Gebieten, würde die diglossische Situation der Deutschschweiz als Monolingual angesehen, keine monolingualen Schulen existieren. Dies widerspricht allerdings der gängigen „Normalitätsannahme“ (Gogolin, 2001) einer staatlichen und individuellen Einsprachigkeit. Die Grundüberzeugung der Einsprachigkeit, Gogolin (2006) nennt sie den monolingualen Habitus, zeigt sich sowohl in der Sprachpraxis der Schulen, wie auch im Beurteilungsrahmen von Sprachkönnen. Neben dem Deutsch als „legitim“ geltende Sprache, die im deutschsprachigen Raum als „normale“ Sprache gilt, existieren, wie oben erwähnt, weitere Sprachen, von denen die meisten als „illegitim“ gelten. Ausnahmen bilden angestammte Minoritätssprachen, deren Legitimation aber oftmals nur in abgegrenzten Sprachregionen gewährleistet ist. Eine zweite Ausnahme bilden Sprachen, die in den gültigen Fremdsprachenkanon aufgenommen werden. In der schulischen Praxis resultieren aus der Dichotomie von „legitimen“ und „illegitimen“ Sprachen die Bemühungen von Lehrerinnen und Lehrern für eine monolinguale Sprachkultur in den Schulen (Gogolin, 2006). Gogolin (2006) verweist damit auf die unreflektierte Handlungsmatrix, mit der Lehrpersonen den Situationen unangemessenen Routinen Folge leisten. Dazu gehört beispielsweise die explizite Verbannung einer Fremdsprache aus der Schule.

Auch wenn der Schulunterricht und vielleicht auch noch Bereiche des Schulareals, wie der

Schulhof oder die Innenbereiche des Schulhauses, den Eindruck vermitteln mögen, dass nur die Schulsprache gesprochen wird, kann dies nicht darüber hinwegtäuschen, dass Monolingualität nicht der Normalfall ist, auch wenn Schulen und deren Verantwortliche bemüht scheinen, diese Kultur zu pflegen.

Im schulischen Diskurs wird die Diskussion um die Mehrsprachigkeit immer auf dem Hintergrund der Schulsprachen geführt. Es geht um die Fragen, wie Kinder diese möglichst rasch lernen und wie Lehrpersonen Kinder mit einer anderen Sprache als der Schulsprache fördern können. Diesen und ähnlichen Fragen geht nicht zuletzt auch die Bildungsforschung seit geraumer Zeit nach. Da Sprachen allerdings nicht trennscharf voneinander abgegrenzt werden können und in linguistischer Sicht auf eine komplexere Weise vernetzt sind, sind die Grenzen verschiedener Sprachen eines Individuums und damit auch einer Institution wie der Schule nicht einfach gegeben oder vorzuschreiben, sondern müssen in Situationen, wie es sie im Kontext Schule allzu oft gibt, immer wieder neu verhandelt und hervorgebracht werden (vgl. Heller, 2008, S. 252). Die Vorstellung einer monolingualen Schule ist infrage zu stellen. Dies unter der zentralen Frage, wie die Praxis der Schule Mehrsprachigkeit herstellt und hervorbringt. Ein wichtiger analytischer Bezugspunkt stellt das Konzept der „Translanguaging“ von Ofelia Garcia dar (Garcia, 2009), auf welches im Kapitel 6 näher eingegangen wird.

5.2 Bilingualität

Unter dem Begriff der Bilingualität können zwei verschiedene Phänomene verstanden werden, die auch in der aktuellen Bilinguismuskussion unterschieden werden. Zweisprachigkeit kann auf einer individuellen Ebene vorherrschen und zwar dann, wenn ein Individuum zweier Sprachen mächtig ist, oder auf gesellschaftlicher Ebene, wobei dann von gesellschaftlicher Bilingualität (oder auch von der Multilingualität) gesprochen wird. Bei der individuellen Zweisprachigkeit kann wiederum zwischen einem Zweitspracherwerb und einem bilingualen Erstspracherwerb unterschieden werden. Mit Ersterem ist gemeint, dass eine Person eine andere Sprache als die Muttersprache im Umfeld der Zielsprache lernt und dies nicht im Sinne eines klassischen Fremdspracherwerbs tut, sondern in unmittelbarem Sprachkontakt mit der Zielsprache (Sevinç, 2011). Der bilinguale Erstspracherwerb meint, wie es der Begriff bereits impliziert, dass zwei Sprachen in einer natürlichen Umgebung von

Geburt an gleichzeitig gelernt werden (Müller, 2011).

Unabhängig davon, wie ein Individuum die individuelle Zweisprachigkeit erlangt, ist diese nicht das Ergebnis von zwei monolingualen Codes, im Sinne von „one plus one equals two“ (Garcia, 2009, S. 5), sondern ein weit komplexeres Phänomen. Denn anders als die in früherer wissenschaftlicher Literatur zitierten Definitionen von individueller Zweisprachigkeit, die darunter die vollständige Beherrschung zweier Sprachen meint, ohne dass diese interferieren (Cathomas, 2005), wird die individuelle Zweisprachigkeit heute auch als angemessene Bewältigung von Sprachanforderungen in zweisprachigen Anspruchswelten verstanden (ebd., S. 29). Für die angemessene Bewältigung ist es dabei nicht zwingend, dass beide Sprachen perfekt beherrscht werden, noch, dass in beiden Sprachen das gleiche Niveau erreicht wird. Vielmehr geht es primär um die Sprache als Werkzeug der Verständigung, die eine Bewältigung einer oder verschiedener sprachlicher Anforderungswelten ermöglicht. Eine ausgewogene Zweisprachigkeit, bei der zwei Sprachen in allen Kontexten und mit allen Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern gleich gesprochen werden können, ist noch immer eine verbreitet akzeptierte Ansicht, obwohl Fachleute bereits anerkannt haben, dass diese Form der Zweisprachigkeit nicht existiert (Garcia, 2009, S. 44). Grundlegend für diese Annahme ist die Tatsache, dass zweisprachige Personen unterschiedliche Zugänge zu den Sprachen haben, und damit die Sprachen verschieden und ungleich erfahren. Zudem sind die Sprachen selten sozial gleichgestellt, haben nicht denselben Prestigestatus und werden in unterschiedlichen Kontexten zur Erreichung unterschiedlicher Ziele eingesetzt.

Die soziale Gleichstellung und der Prestigestatus einer Sprache haben nicht zuletzt auch Einfluss auf die Legitimität der individuellen Zweisprachigkeit, die in der Gegenwartsgesellschaft vor allem vom Bildungswert einer Sprache abhängt. Im Kontext Schule ist dabei ausschlaggebend, ob eine Sprache im gültigen Kanon der Schulfremdsprachen aufgenommen ist (Gogolin, 2006). Gehört eine Sprache nämlich nicht zum gültigen Kanon der Schulfremdsprachen, wird sie zu einer illegitimen Sprache der Schule, was zur Folge haben kann, dass Sprechenden einer solchen Sprache trotz individueller Mehrsprachigkeit, diese nicht anerkannt und die Zweitsprache gar unterdrückt wird.

Das Phänomen Zweisprachigkeit kann demgegenüber auch auf einer gesellschaftlichen Ebene vorkommen, wobei auch hier die funktionale Dimension analog zur individuellen Zweisprachigkeit eine zentrale Bedeutung hat. Gesellschaftliche Zweisprachigkeit kann entstehen, wenn Bevölkerungsgruppen aufgrund von sozioökonomischen, politischen oder soziokulturellen Entwicklungen Veränderungen unterliegen und diese dazu gezwungen sind, eine

weitere Sprache anzunehmen, was eine Zweisprachigkeit zur Folge hat. Staaten, in denen mehr als eine Sprache gesprochen wird, sind aber nicht unweigerlich auch Staaten mit verbreiteter Mehrsprachigkeit.

Grundsätzlich bedingen mehrsprachige Staaten nicht automatisch mehrsprachige Menschen. [...] Erst wenn eine Sprachgruppe klein und geographisch, wirtschaftlich oder organisatorisch in einer grösseren eingebettet ist und deren Sprache nicht alle Bereiche umfasst, müssen alle Mitglieder mehrsprachig werden (Solèr, 1998, S. 149).

Ein solches Phänomen ist in Staaten mit sprachlichen Minoritäten, in der Schweiz die Romanischsprachigen, verbreitet. Neben der Schweiz kennen unzählige weitere Staaten ein sprachliches „Nebeneinander“ von Minoritäten und weiteren Territorialsprachen. In Nachbarländern der Schweiz sind zum Beispiel im Südtirol deutsch-, italienisch- und ladinischsprachige Bevölkerungsgruppen heimisch (Riehl, 2009) oder in Frankreich gibt es die sprachliche Minorität der Bretonen oder Katalanen, um nur zwei Beispiele zu nennen.

Als wichtiges Merkmal aller Ausprägungen gesellschaftlicher Zweisprachigkeit konstatiert Cathomas (2005) die Tatsache, dass die Sprachen je nach Sprachkontaktsituation unterschiedliche Funktionen erfüllen. Eine Funktion der Sprache A könnte beispielsweise sein, dass sie zur Kommunikation bei formellen Schulanlässen genutzt wird und die andere Sprache B beim informellen Austausch zwischen Eltern und Lehrpersonen. In einer dritten Situation, dem Schulalltag, der gleichwohl auch als formell bezeichnet werden kann, wird als Unterrichtssprache wiederum Sprache B benutzt. Zwei Personen verwenden je nach Kontext verschiedene Sprachen. „Der individuelle und kollektive Gebrauch unterschiedlicher Sprachen zur Bewältigung der kommunikativen Anforderungen ist ein wesentliches Kennzeichen von sprachlichen Minderheiten“ (Cathomas, 2005, S. 31).

Die institutionelle Zweisprachigkeit von Bildungseinrichtungen ist vielfältig. Ein wichtiges Merkmal einer bilingualen Schule ist die Tatsache, dass eine Zweitsprache in der Schule nicht als Subjekt unterrichtet wird, sondern dass die Sprache ein Unterrichtsmedium ist (Garcia, 2009). Garcia (2009) unterscheidet drei Formen von bilingualem Unterricht: *convergent teaching*, *immersion teaching* und *multiple teaching*. Beim *convergent teaching* handelt es sich um das Unterrichten in zweier sich konkurrenzierenden Sprachen. Eine Sprache besitzt einen höheren Stellenwert, wobei die andere Sprache dafür eingesetzt wird, diese zu stärken, beziehungsweise diese in Form von Übersetzungsleistungen zugänglich zu machen. Das *immersion teaching* stellt die Trennung von zwei Sprachen in den Vordergrund. Für beide

Sprachen ist Zeit und Raum geschaffen, in dem die jeweilige Sprache zur Hauptsprache wird. Diese Form der Zweisprachigkeit braucht eine Explikation von Sprachregeln, die verbindliche Orte oder Zeiten als monolinguale definiert, um so die Zweisprachigkeit zu schaffen. Das *multiple teaching* ist eine Weiterführung der zweisprachigen Praxis und beinhaltet *translanguaging practices and plurilingual values*. Bei dieser Unterrichtsgestaltung kommt der multilingualen Bewusstheit und der sprachvielfaltsbezogenen Toleranz eine grosse Bedeutung zu (vgl. Kapitel 6). Sprachen werden stets kombiniert und vermischt und weder in ein Konkurrenzverhältnis zueinander gesetzt noch separiert.

Bevor in Kapitel 6 auf das Konzept der „Super-Diversität“ und des „Translanguaging“ eingegangen wird, soll hier kurz ein im Bereich der Zweisprachigkeit wichtiges Phänomen betrachtet werden, das in der Mehrsprachigkeitsforschung und der Kontaktlinguistik oft zum Untersuchungsgegenstand gemacht wurde (Riehl, 2009). Es handelt sich dabei um das Phänomen der Wechsel der einen Sprache in eine andere, das weit verbreitete und sogenannte „Code-Switching“. Der Ausdruck beschreibt das Phänomen, „[...] dass Zweisprachige während einer Unterhaltung oder innerhalb eines Satzes ihre beiden Sprachen benutzen“ (Müller, Kupisch, Schmitz & Cantone, 2006, S. 175). Dieses tritt in verschiedenen Ausprägungen auf. Unterschieden wird Code-Switching als Entleihen von Wörtern, das funktionale Code-Switching und das nicht-funktionale Code-Switching.

Beim Code-Switching als Entlehnung von Wörtern sind sich nicht alle Linguisten einig, ob es eben nur als Entlehnung von Wörtern bezeichnet werden soll, oder ob es sich um eine Form des Code-Switching handelt. Tatsache ist, dass dabei nur einzelne Wörter in einer anderen Sprache gesprochen werden, wie in folgendem Beispiel:

Dann holt er Farbstifte und sagt: "Oh die Platta bruchi au wieder", und holt seine Malunterlage. (Platta ist Romanisch und heisst Malunterlage)

Beim funktionalen und nicht-funktionalen Code-Switching werden mehr als nur einzelne Wörter in einer anderen Sprache gesprochen. Das funktionale Code-Switching hat immer eine Kontextualisierungsfunktion und drückt sprachliches Handeln aus (Riehl, 2009). Der Wechsel wird dabei als solcher expliziert, beispielsweise durch Übersetzung, Wiederholung oder metasprachliche Äusserungen.

LP2 fragt „wär hät do gspiilt?“ Dann fragt sie gleich darauf „Tgi ha fatg termagls cheu?“

Der Sprachwechsel beim nicht-funktionalen Code-Switching ist auf interne Prozesse der Sprachproduktion zurückzuführen. Der Sprechende hat keine direkten Absichten beim Sprachwechsel und kann als psycholinguistisch motiviert bezeichnet werden. Hervorgerufen werden kann der Wechsel von einer Sprache in eine andere durch sogenannte „Auslösewörter“ (trigger-words) (ebd.). Im folgenden Beispiel wird das „Auslösewort“ zwar nicht genannt, aber die Person, von der gesprochen wird, hat möglicherweise den Sprachwechsel ausgelöst.

LPI ist dabei, eine Geschichte zu erzählen und sagt: „Dann kommt noch jemand. Tgi ei quei?“

Es handelt sich bei allen Formen um einen Wechsel von einer Sprache in eine andere, wobei der Grösse der sprachlichen Einheiten sowie dem kontextuellen oder nicht-kontextuellen Einsatz eine kategoriale Funktion zukommt.

Garcia (2009) hat es mit ihren Arbeiten ermöglicht, den Blick nebst diesen Formen des Umgangs mit Zwei- beziehungsweise Mehrsprachigkeit zu erweitern, indem sie das Konzept des „Translanguaging“ eingeführt hat, welches im nächsten Kapitel betrachtet wird.

6. Das Konzept der „Super-Diversität“ und des „Translanguaging“

Die vorgängigen Ausführungen zur Bilingualität, beziehungsweise zur Monolingualität, setzten eine gängige Vorstellung von einer mehr oder weniger homogenen Mehrheitsgesellschaft voraus. Dass dies die Monolingualität tut, scheint offensichtlich. Aber auch die Bilingualität scheint den Normalzustand der gesellschaftlichen Homogenität vorauszusetzen. Bei der individuellen Bilingualität wird davon ausgegangen, dass eine Person einer weiteren Sprache als derjenigen der Mehrheit mächtig ist. Die institutionelle Bilingualität geht ebenso davon aus, dass zum einen die Mehrheitsprache gesprochen wird und zum anderen eine weitere, soziohistorisch bedeutsame oder „fremde“ Sprache gesprochen oder gelernt wird. Ausgangspunkt von solchen Überlegungen bildet also immer die Sprache der autochthonen Bevölkerung: Sie steht gegenüber einer weiteren Sprache, wobei die Sprachen als ein Nebeneinander gedacht werden. In diesem Sinne wird Bilingualität als natürlich gegebener, fester Gegenstand verstanden, den es durch einen objektiven Entdecker zu beobachten gilt. Wird aber Bilingualität als soziales Konstrukt verstanden, „which needs to be described and interpreted as an element of the social and cultural practices of sets of speakers“ (Heller, 2008, S. 249), reichen solche auf Dichotomie basierende Sprachkonzepte nicht aus.

Demgegenüber kann das Konzept der „Super-Diversität“ oder des „Translanguaging“ in soziolinguistischer Sicht einen Beitrag zur Sensibilisierung der Sprachpraktiken leisten und ermöglicht ein Verständnis von Sprachverwendungspraktiken, ohne diese aus einer monolingualistischen Normalitätsannahmenperspektive zu betrachten (Neumann, 2011).

Sprachliche „Super-Diversität“ beschreibt einen Zustand, in dem nicht lediglich unterschiedliche Sprachen in einem sozialen Raum getrennt voneinander koexistieren und von den Sprechern unabhängig voneinander verwendet werden, sondern einen, in dem die sprachliche Lage durch ein komplexes Ineinander, Miteinander und Gegeneinander unterschiedlicher „fremder“ und „einheimischer“ Sprachen gekennzeichnet ist (ebd., S. 353, zitiert nach Bloomaert, 2010; Creese & Blackledge, 2010).

Damit verschiebt sich der Blick von Zweisprachigkeit als Koexistenz zweier sprachlicher Systeme, der im Grunde hoch idealisiert ist, auf die Entwicklung einer kritischen Perspektive, die einen besseren Einblick in die Art und Weise, wie Sprachpraktiken sozial und politisch

eingebettet sind, ermöglicht (Heller, 2008). „It opens up enquiry to the examination of the loci of production of discourses of bilingualism as it has developed in linguistics and its use in social regulation in State and civil society in the twentieth and twenty-first centuries“ (ebd., S. 253).

Sprachpraktiken, in denen mehrere Sprachen gesprochen werden, sind also nicht nur mehrsprachig, sondern übergreifend mehrsprachig. Garcia (2008) hat diesbezüglich den Begriff des „Translanguaging“ geprägt. Sie stellt bei ihrem Konzept des „Translanguaging“ die lokal situierte Sprachpraxis ins Zentrum. Bei der Beschreibung der Sprachpraxis geht es um die Perspektive der Sprechenden selbst, und nicht um die Beschreibung eines bilingualen Sprachgebrauchs oder dem bilingualen Kontakt aus der Perspektive der Sprache selbst. Es geht vielmehr um den Sprachgebrauch von bilingualen Akteuren in der Praxis und weniger um linguistisch referierte Merkmale der Sprache. „For us, translanguaging is multiple discursive practices in which bilinguals engage in order to make sense of their bilingual words“ (Garcia, 2009, S. 45). Translanguaging geht über das zuvor beschriebene Konzept des Code-Switchings hinaus, wengleich es neben anderen Aspekten des bilingualen Sprachgebrauchs und bilingualen Sprachkontaktes darin enthalten ist.

Ausgehend einer dynamischen mehrsprachigen Praxis wie sie Garcia (2008) beschreibt, sind monolinguale Normen zu hinterfragen und ist gleichzeitig eine Perspektive zur Sensibilisierung von Sprachverwendung in der Praxis zu öffnen, in welcher die Akteure ihre Wirklichkeit als sinnhaft konstruieren (ebd.).

Der Begriff der Multilingualität weist im Vergleich zum Konzept des Translanguaging denn auch einen entscheidenden Unterschied auf: Die Multilingualität referiert auf die Vorstellung einer multiplen Einsprachigkeit, während das Konzept des Translanguaging den Sprachgebrauch verschiedener Sprachen als Kontinuum sieht. Das Nebeneinander von verschiedenen Sprachen sieht Heller aus der Perspektive der Multilingualität als Mechanismus der Differenzproduktion, weil es immer darum geht, welche Differenzen zwischen zwei Sprachen bestehen, wer Sprechende oder Sprechender bestimmter Sprachen ist, und wie sich Sprache und Sprachpraktiken in bestimmte Gruppen von Menschen kategorisieren lassen (Heller, 2008). Entsprechend sind auch die Perspektiven im Kontext der Sprachförderung unterschiedlich. Aus einer multilingualen Perspektive, welche auch die aktuelle bildungspolitische Debatte bestimmt, impliziert Sprachförderung unausgesprochen stets die Förderung der Schul- und/oder Mehrheitssprache. Das Konzept, das auf der Grundlage einer Dichotomie von illegitimen und legitimen Sprachen beruht und bei dem Bilingualität als ein Nebenei-

inander von zwei isolierten Sprachen verstanden wird, muss im 21. Jahrhundert in einer interdependenten und technologisch fortgeschrittenen Welt neu gedacht werden. Mehrsprachigkeit ist vielmehr eine soziale Praxis, in der die Grenzen zwischen verschiedenen Sprachen und verschiedenen Sprechergruppen nicht statisch oder vorgegeben sind, sondern immer wieder neu produziert werden (ebd.; Blackledge & Creese, 2009). Blackledge und Creese argumentieren, „that these boundaries are reproduced, contested, challenged, fought over, altered and at times demolished in negotiations which become visible in the fine-grained detail of language interactions (Blackledge & Creese, 2009, S. 58). Garcias Ansatz des Translanguaging nimmt diese immer wieder neu produzierten und tatsächlichen Sprachpraktiken von mehrsprachigen Sprecherinnen und Sprechern in den Blick, ohne dabei die Sprache als System ins Zentrum zu stellen, sondern die alltäglichen Erfahrungen und konkreten Sprachpraktiken, die lokal und zugleich relational mit den historischen, gesellschaftspolitischen und institutionellen Kontexten verknüpft sind.

Eine methodische Implikation dieser Konzeptualisierung von Sprache als soziale Praxis ist eine Wende, deren Beginn Pierre Bourdieu mit seinen Arbeiten ermöglicht hat, weshalb im folgenden Kapitel auf die wichtigsten historischen Umriss und methodischen Entwicklung in der Sprach- beziehungsweise Sozialwissenschaften eingegangen wird.

7. Sprachwissenschaft und die Sozialwissenschaften

Es sind vor allem zwei Namen, welche die Sprachwissenschaften mit ihren Arbeiten im 20. Jahrhundert beeinflussten: Ferdinand de Saussure und Noam Chomsky. Saussure gilt als Begründer der modernen Linguistik und des Strukturalismus. Chomsky entwickelte ein Modell der generativen Transformationsgrammatik. Bis weit in die siebziger Jahre beschränkte sich die Linguistik auf fast ausschliesslich strukturalistische Weise auf ihren Gegenstand der Sprache „als eigengesetzliches System aus Elementen und Strukturen“ (Busse, 2005, S. 21f.). Die strukturalistische Herangehensweise an den Gegenstand ist auf das forschungsmethodische Selbstverständnis von naturwissenschaftlichen und damit quantitativ-statistischer Methoden zurückzuführen (ebd.).

Bourdieu hat sich in der Auseinandersetzung mit Sprache und Sprechen vom Formalismus der strukturalen Linguistik Saussures und Chomskys abgegrenzt (Audehm, 2001, S. 110). Er warf ihnen vor, die Sprache zum reinen Erkenntnisobjekt verkommen zu lassen und dabei die gesellschaftlichen Bedingungen ihres Gebrauchs ausser Acht zu lassen. Aus seiner Sicht würden beide Modelle, auch wenn die theoretischen Ansätze bedeutsame Unterschiede aufweisen, die soziohistorischen Bedingungen des Sprechens unberücksichtigt lassen und seien „immanente“ Analyseformen. Beide Sprachwissenschaftler unterschieden die Sprache als System (langue/Kompetenz) und als Sprachgebrauch bzw. der Anwendung des Systems (parole/Performanz). Sie haben somit beide eine Unterscheidung vorgenommen, die es ermöglicht, Sprache als eigenständiges Analyseobjekt zu begründen. Bourdieu weist eine solche Unterscheidung mit dem Einwand zurück, dass es eine völlig homogene Sprach- oder Sprechgemeinschaft nicht gebe. Sprache sei immer ein komplexes Produkt, welches unter dem Einfluss von historischen und sozialen Bedingungen stehe. Die von den Linguisten als „richtige“ Sprache einer Sprachgemeinschaft definierten normativen Sprachmodelle verkennen die soziohistorischen Bedingungen der Sprache und fördern ein konstruiertes und idealisiertes Objekt der Sprache, und verhelfen diesem zum Status der legitimen Sprache (Thompson, 2005). Es sind die sozialen Bedingungen des Sprachgebrauchs, und nicht etwa die sprachliche Substanz, die massgebend sind für die Effekte und die Wirkung der Sprache. Bourdieu sieht vor allem die in Kommunikationssituationen implizit enthaltenen Macht- und Autoritätsformen als vernachlässigt, die bei einer Betrachtung der praktischen Kompetenz, grammatikalisch korrekte Aussagen zu produzieren, unberücksichtigt bleiben. Sprecher

müssen nicht nur die strukturellen Aspekte der Sprache in der Praxis anwenden können, sondern gehört ebenso die Fähigkeit, sich beispielsweise Gehör zu verschaffen, dazu. Es reicht nicht aus, wenn Leute die Sprache können, sie müssen auch treffsicher sprechen können. Treffsicher heisst, dass Wörter Wirkung erzielen, wenn sie nicht nur grammatisch korrekt sind, sondern auch sozial akzeptabel sind.

Eine soziologisch definierte Akzeptabilität kann nicht auf Grammatikalität reduziert werden. Bourdieu spricht von performativen Aussagen, wenn Aussagen ausgesprochen werden, und ihnen dadurch zur Existenz verholfen wird (etwas tun, indem man etwas sagt). Eine performative Aussage kann aber nur gelingen, wenn die Autorität des Sprechenden anerkannt wird. Für das Gelingen ist nicht eine innersprachliche Logik notwendig, sondern die soziale Bedingung und die Anerkennung oder Autorität des Sprechenden. Dies erfordert von Seiten des Sprechenden weniger die Fähigkeit eines korrekten Sprachgebrauchs (Stil, Rhetorik), sondern vielmehr muss der Sprechende die Kompetenz haben, mit Autorität zu Sprechen und er muss die Anerkennung der Zuhörenden haben.

Bourdieu führt den Begriff der „performativen Magie“ ein und meint damit, dass in der Sprache ein Zauber liegt, dem es gelingt, die soziale Welt nicht nur zu beschreiben und zu konstatieren, sondern damit auf die soziale Welt einzuwirken und sie zu gestalten. Es geht Bourdieu darum, aufzuzeigen, dass die Macht der Sprache nicht in ihr selbst, das heisst auf struktureller Ebene begründet ist, sondern im Glauben der sozialen Akteure, welche die autorisierte Sprache legitimieren und der sprechenden Person Kompetenz zugestehen. „Damit ist die performative Kraft der Wörter nicht in einer innersprachlichen Logik zu finden, sondern sie liegt in der Macht der Sprechenden“ (Audehm, 2001, S. 102).

Die Fähigkeit des Sprechens fordert neben der Übereinstimmung von Wörtern mit den sprachimmanenten Regeln auch eine Übereinstimmung mit den Regeln, „die einer ‚Situation‘ oder vielmehr einem bestimmten sprachlichen Markt immanent sind“ (Bourdieu, 1993, S. 117). Die sprachliche Kompetenz sagt nichts über den Wert einer sprachlichen Performanz auf einem Markt aus. Ihr Wert wird durch die herrschenden Preisbildungsgesetze auf dem Markt bestimmt. Der sprachliche Markt ist etwas Konkretes und ganz Abstraktes. Konkret handelt es sich um eine soziale Situation, ein bestimmtes Ensemble von Gesprächspartnern, deren Merkmale es sind, „[...] noch unterhalb der Schwelle des Bewusstseins wahrgenommen und bewertet [zu] werden und unbewusst die sprachliche Produktion lenken“ (ebd., S. 117). Abstrakt ist der sprachliche Markt ein bestimmter Typ von Preisbildungsgesetzen für sprachliche Hervorbringungen.

Bourdieu ersetzt den Begriff der Kompetenz mit dem Begriff „sprachliches Kapital“. Demzufolge muss es auch sprachliche Profite geben.

Damit Kapital und sprachliche Herrschaft geltend gemacht werden können, braucht es einen einigermaßen einheitlichen sprachlichen Markt. Die Gesamtheit der Sprechenden einer Sprachgemeinschaft unterliegt den gleichen Gesetzen der Preisbildung und alle werden an der gleichen objektiven Norm gemessen. Innerhalb einer Sprachgemeinschaft können in Institutionen oder innerhalb einer Subkultur von der Gesellschaft abweichende Gesetze der Preisbildung herrschen, die einer eigenen spezifischen Logik folgen.

Das sprachliche Kapital eines Kindes, dessen Kompetenzen in seiner Muttersprache hoch sind, während in der Schule eine andere Sprache gesprochen wird, erzielt nicht zwangsläufig, sogar eher gegenläufig, im Feld Schule einen hohen Wert auf dem sprachlichen Markt. Eine Kompetenz manifestiert sich wertbezogen nicht in sich selbst, sondern ist ein komplexes Produkt in Abhängigkeit zum jeweiligen Markt. Ausserhalb dieses Verhältnisses ist die Kompetenz oder deren Wert inexistent. Genauso abhängig vom Markt ist die Wirksamkeit von performativen Äusserungen. Die Institution, verstanden als „einigermaßen dauerhafte[s] Ensemble von sozialen Beziehungen, das Individuen Macht, Status und Ressourcen verschiedenster Art verleiht“ (Thompson, 2005, S. 10) ist überhaupt Voraussetzung, damit eine performative Äusserung ihre Wirksamkeit entfalten kann - der Sprechende muss als solcher befugt sein und von anderen anerkannt werden (ebd., S. 10).

Der sprachliche Markt steht in einem engen Zusammenhang mit dem sprachlichen Habitus einer Institution. Der Habitus ist ein Produkt sozialer Verhältnisse und „keine einfache Diskursproduktion, sondern eine der ‚Situation‘ oder vielmehr einem Markt oder einem Feld angepasste Diskursproduktion“ (Bourdieu, 1993, S. 115). Das Habitus-Konzept ist ein grundlegendes Konzept Bourdieus.

Bourdieu verwendet anstelle des Begriffs Gesellschaft, den Begriff des sozialen Raums. Teilbereiche davon bezeichnet er als Felder. Das einzelne Feld hat eine eigene Logik und kann als autonomer Mikrokosmos angesehen werden. Des Weiteren fasst Bourdieu im sozialen Raum verschiedene Klassen zusammen, die sich aufgrund homogener Merkmale von anderen unterscheiden. So bilden beispielsweise bestimmte Berufsgruppen eine Klasse oder Gruppen mit homogenen Lebensbedingungen eine andere. „Die wissenschaftliche Einteilung von Klassen basiert für Bourdieu auf einer empirisch beobachtbaren Handlungs- und Beurteilungspraxis der Akteure: dem Habitus“ (Löw, 2006, S. 45). Dieser ist in den Handlungen, Gedanken, Wahrnehmungen oder Geschmackspräferenzen der einzelnen

Klassen, Milieus oder Geschlechtern erkennbar. Zum Beispiel ist es für eine Gruppe Sechsjähriger, die in einer bestimmten Gemeinde den Kindergarten besuchen, legitim, morgens bei der Begrüßung der Lehrperson den lokalen Dialekt zu nutzen, während in der Nachbargemeinde die Kinder die Standardsprache wählen, ohne dass die Lehrperson entsprechende Anweisungen expliziert.

Ein Habitus ist also gesellschaftlich – und damit zugleich historisch – bedingt, d.h., er ist nicht angeboren, sondern beruht auf (individuellen und kollektiven) Erfahrungen, genauer gesagt, er gewährleistet die aktive Präsenz früherer Erfahrungen, die sich in jedem Organismus in Gestalt von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata niederschlagen (Schwingel, 1998, S. 56).

Er ist ein Ensemble von Dispositionen, die eine Regelmäßigkeit in bestimmten Praktiken, Wahrnehmungen und Einstellungen zur Folge haben, ohne dass diese die Ebene des Bewusstseins erlangen.

„Dispositionen sind ausserdem strukturiert, denn in ihnen spiegeln sich unweigerlich die sozialen Bedingungen wider, unter denen sie erworben wurden“ (Thompson, 2005, S. 14).

Im Habitus liegt der Sinn der Praktiken des Alltags für die Individuen. Er vermittelt einen Sinn dafür, was in Situationen als ein angemessenes oder eben nicht angemessenes Verhalten gilt. Bourdieu nennt dies den „praktischen Sinn“ und meint damit eine körperliche Verfassung, also einen Seinszustand und weniger eine geistliche Verfassung. Für das Individuum selbst sind bestimmte Verhaltensweisen die natürlichen Verhaltensweisen, da der Körper die Dispositionen einverleibt hat: „Der Körper ist Träger von inkorporierter Geschichte“ (ebd., S. 15).

Die im Körper inkorporierten praktischen Schemata sind ein Produkt von Geschichte, zugleich reproduzieren sie die praktischen Schemata und mit ihnen wiederum die Geschichte. Es findet ein fortwährender Prozess von Produktion und Reproduktion statt, ohne dass dieser sprachlich expliziert wird (ebd., S. 15).

Der Habitus alleine bestimmt nicht über die Praktiken und Wahrnehmungen der Individuen. Bourdieu sieht diese als Produkt des Habitus einerseits und des sozialen Kontextes andererseits. Bewusste Überlegungen oder ein Abwägen von Pro und Contra einer Entscheidung liegen nur selten einer Handlung zugrunde. Auf der Grundlage dieser Theorie der Praxis entwickelt Bourdieu eine Erklärung von Sprache und sprachlichem Austausch. Sprache ist eine Form der Praxis und somit Produkt des sprachlichen Habitus.

Treten Kinder in den institutionellen Kontext ein, ist ihre Klassenzugehörigkeit bereits durch

typische Lebensstile und Dispositionen sowie typisch objektiv-materiale Merkmale, welche das akkumulierte Kapital (Kapitalvolumen), die Kapitalstruktur (Verhältnis der Kapitalsorten) und die soziale Laufbahn (zeitliche Entwicklung) umfasst, bestimmt. „Kapital ist akkumulierte Arbeit, entweder in Form von Materie oder in inkorporierter Form“ (Audehm, 2001, S. 105).

Im institutionellen Kontext treten unterschiedliche Kräfteverhältnisse aufeinander. Diese sind abhängig von der Menge und der Struktur der akkumulierten Kapitale einerseits und den Merkmalen des sozialen Raums andererseits. Der soziale Raum, wird auf das Habitus-Konzept referiert, zeichnet sich durch Strukturen aus, die relativ homogen und objektiv sind. Bewältigen Kinder im institutionellen Kontext soziale Situationen, stehen die erzeugten Praktiken in einem dialektischen Verhältnis zur objektiven Struktur des Feldes (ebd., S. 105f.). Der Habitus ist den sozialen Akteuren als generatives Schema verfügbar, „[...] das sich die externen Strukturen des Feldes durch den gesamten Sozialisationsprozess einverleibt und dabei internen Dispositionen ausbildet, die wiederum Wahrnehmungs- und Verhaltensweisen generieren“ (ebd., S. 106). Das Kind wächst also in eine Praxis hinein, sei diese institutionell, familiär oder in einer Peer-Kultur, und orientiert sich an früheren Erfahrungen für die Bewältigung der sozialen Situationen.

Allerdings umfasst der „praktische Sinn“ nicht explizierte Regeln und vorgegebenes Handeln, sondern lässt kreative, unterschiedliche und auch widersprüchliche Handlungen zu. Gemein liegt ihnen allerdings eine relativ homologe Praxisform, bzw. homologe Schemata zugrunde, die eine Zuordnung zu einer Gruppe dennoch ermöglicht. „Die distinktiven Merkmale auf der Ebene der Praxisformen“ (ebd., S. 106), zu welcher beispielsweise auch die Sprachpraktik zählt, erlaubt eine Zuordnung von Dazugehörigkeit beziehungsweise Absetzung von einer Gruppe.

Das Wissen um ein richtiges Verhalten in einem Feld ist aus Sicht von Bourdieu einverleibt. „Die Strategien, mit denen die Akteure dabei in einem Feld operieren, sind aufgrund der gelebten und inkorporierten Erfahrung des praktischen Sinns ‚vernünftig‘“ (ebd., S. 107). Dieses Wissen sei implizit und erfordere erst im Krisenfall ein bewusstes Nachdenken über die Handlungsstrategie.

Die Gedanken Bourdieus, auf welche die vorliegende Arbeit rekurriert, sind auch in die neueren Ansätze der Linguistik, wenn auch nur Ansatzweise, aufgenommen worden. Beispielsweise untersucht der Forschungsbereich der Pragmatik als Teildisziplin der Sprachforschung, die sich den sprachlichen Zeichen in der Beziehung mit den Sprachbenutzern

annimmt, oder die Kontaktlinguistik, welche die Beziehung von Sprachen und ihren Sprechern in den Fokus nimmt, ebenfalls nicht mehr nur Sprache als von sozialen Praktiken unabhängiges System.

Wird Sprache aber im Sinne Bourdieus als Form der Praxis verstanden, und steht der sozial bestimmte Gebrauchszusammenhang sprachlicher Äusserungen im Zentrum, scheint es sinnvoll, einen sozialwissenschaftlichen Zugang, der Sprache als soziale Praxis auffasst, zu wählen.

Wird Sprache als soziale Praxis verstanden, stellt sich die Frage, wie diese aus methodischer Sicht erfasst werden kann, da in einem solchen Verständnis die klassischen Forschungsansätze der Sprachwissenschaft unzureichend erscheinen. Dieser Frage soll im Kapitel 10 Rechnung getragen werden, indem auf theoretische Überlegungen von Praktiken eingegangen wird, die anschlussfähig an die Gedanken Bourdieus sind, beziehungsweise weiterführende Gedanken seiner Arbeit darstellen.

8. Kindheitsforschung

Die Begriffe „Kinder“ und „Kindheit“ werden zwar häufig gebraucht, doch was darunter zu verstehen ist, darüber gibt es unterschiedliche Ansichten. Oftmals fehlt das Bewusstsein dafür, dass „Kindheit“ und „das Kind“ gesellschaftlich konstruiert sind und es nicht „die Kindheit als Selbstzweck“ (Bühler-Niederberger, 2005, S. 5) gibt. Kindheit und Kind als Begriffe zeigen sich aus einer historischen oder interkulturellen Perspektive denn auch sehr heterogen. Die Eigenschaften, die einem Kind zugeschrieben werden, wie ein Kind gesellschaftlich partizipieren darf oder welche Erwartungen an das Kind gerichtet werden, sind keinesfalls „natürlich“, sondern werden gemäss der begrifflichen Natur als gesellschaftliche Konstruktion je nach gesellschaftlichen Normen unterschiedlich definiert. „Der jeweilige Ort, an dem sie [die Kindheit] stattfindet, ist eines der prägnantesten Merkmale um die Art der Kindheit zu erfassen“ (ebd., S. 60). Kinder im Alter von fünf Jahren, die abends um 22 Uhr auf der Strasse spielen, sind in südlichen Ländern keine Seltenheit. Die Kombination des Ortes (draussen) und der Zeit (22 Uhr) ist in der Schweiz hingegen eher den Erwachsenen vorbehalten und würde nicht als Ort der Kindheit gelten.

Dies sind exemplarisch kulturelle Unterschiede, die grossen Einfluss auf die Kindheit und damit auf das Kindsein in der jeweiligen Gesellschaft haben und damit verbunden auch auf ihren Stellenwert, die kindheitsbezogenen Normen und nicht zuletzt auch darauf, an welchen gesellschaftlichen Massstäben eine als „gut“ definierte Kindheit gemessen wird.

Historisch betrachtet haben vor allem die Arbeiten von Ariès in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts das Nachdenken über die Kindheit als Konstruktion, wie sie sich seit dem 17. Jahrhundert entwickelt hat, angestossen. Ariès zeigt auf, dass Kindheit nicht seit jeher als solche verstanden, sondern als solche konstruiert wurde und rüttelte damit an der Selbstverständlichkeit, Kinder als werdende und potenziell Erwachsene zu sehen. Ariès Arbeiten hatten nicht zuletzt einen nachhaltigen Einfluss auf die Kindheitsforschung. Honig (1999) verweist besonders auf die Bedeutung von Ariès Arbeiten im Hinblick auf die Methodologie der Kindheitsforschung: Es geht weniger um die „Entdeckung“ der Kindheit, sondern um ihre „Herstellung“. Es geht um die Frage, wie Kindheit überhaupt hergestellt wird. Mit dieser Frage geben die Arbeiten Ariès einen wichtigen Impuls für die Kindheitsforschung (Honig, 1999). Wird Kindheit als Konstrukt gedacht, eröffnen sich, und eröffnen sich heute noch, neue Kindheitsforschungsperspektiven. Es geht darum, Einblick in den Prozess zu geben, in

dem das Konstrukt „Kind“ verhandelt, erhalten oder verändert wird. Das Programm der Kindheitsforschung grenzt sich damit ab von traditionellen Sozialisations- und Erziehungstheorien der Pädagogik und Soziologie.

Der Vorstellung, dass Kinder erst noch zu fähigen Mitgliedern von Gesellschaft erzogen werden müssten, begegnet die „Neue soziologische Kindheitsforschung“ mit den Konzepten kindlicher agency in gesellschaftlichen Kontexten und generationaler Ordnung, durch die Gesellschaftsmitgliedern entlang der Unterscheidung Erwachsene-Kinder unterschiedliche Rechte, Pflichten und Bedürfnisse beigemessen werden (Alberth, 2016, S. 100).

Beide theoretischen Konzepte der neuen Kindheitssoziologie, agency und generationale Ordnung, haben zu einer Öffnung einer neuen Forschungsperspektive auf die Kindheit geführt. Obwohl sich beide dem Thema der Kindheit und Kindern annehmen, unterscheiden sich die Konzepte hinsichtlich ihrer Anschlussfähigkeit an andere soziologische Theorien. Das Konzept der agency wurde in den vergangenen Jahren vermehrt kritisch hinterfragt. Hauptkritikpunkt zeigt sich zum einen in der erwähnten fehlenden Anschlussfähigkeit zu anderen soziologischen Konzepten und andererseits wird konstatiert, dass ein Interpretationsrahmen für die Ergebnisse fehle (Bühler-Niederberger, 2011). Das Konzept der agency würde eher eine ethische oder forschungsprogrammatische Haltung darstellen und damit vor allem für die anwendungsorientierte Forschung relevant sein, sowie die politisch motivierte Positionierung der Kinder in den Vordergrund rücken (Heinzel, Kränzl-Nagl & Mierendorff, 2012; Prout, 2000). Das Konzept der generationalen Ordnung weist demgegenüber ein hohes Mass an sozialwissenschaftlicher Substanz auf und ist damit anschlussfähig an bestehende soziologische Konzepte.

Das Konzept zielt auf die permanent erbrachten Leistungen der Kategorisierung von Altersgruppen, die ein starkes Gefälle von Macht und Ressourcen herstellen und legitimieren. Damit erfasst es Strukturen, im Sinne vergleichsweise stabiler Regelungen und Verteilungen, wie auch prinzipiell das Handeln verschiedener Gruppen und Akteuren, die diese Strukturen hervorbringen, bearbeiten und reproduzieren resp. deren Handeln durch diese Strukturen reguliert werden (Bühler-Niederberger, 2011, S. 200).

Der Begriff der generationalen Ordnung ist in der „Soziologie der Kindheit“ ein geläufiger Begriff geworden. Darunter wird die Tatsache verstanden, dass es gesellschaftlich zwei Kategorien gibt, nämlich die Gruppe „Kind“ und die Gruppe „Erwachsene“. Sie bezieht sich dabei nicht auf Beziehungen zwischen den Generationen, sondern bezieht sich auf die Unter-

scheidung zwischen Kindern und Erwachsenen in ihrem praktischen Vollzug (Honig, 2009). Kritisiert wird, dass die biologischen Unterschiede der beiden Gruppen gesellschaftlich als hinreichend gehalten werden, um die Eigenarten und Unterschiede zu erklären und die herrschenden abhängigkeitsstiftenden Herrschaftspraktiken zu legitimieren. Dieser sozialstrukturelle Ansatz begreift Erwachsene und Kinder als zwei komplementäre Gruppen, die mit unterschiedlichen Ressourcen und Macht ausgestattet sind (Hengst, 2013). Während Kinder als unreif, spontan und unvernünftig konstituiert werden, ist der Erwachsene als Gegenpol von Reife gekennzeichnet und vermag die Defizite des Kindes aufzufangen. Diese Ausgleichsleistung, welche die Erwachsenen zu schaffen glauben, ist wie die Komplementarität eine gesellschaftlich produzierte.

Die generationale Ordnung umfasst somit die soziale und komplementäre Konstruktion von Kindheit und Erwachsenen und nimmt in der Kindheitsforschung die Interaktion zwischen Kindern und Erwachsenen in den Fokus. Aus dieser Perspektive wird in der „Soziologie der Kindheit“ der Blick also nicht nur auf das Kind gerichtet, sondern auf das generationale Verhältnis der Gesellschaft (Alanen, 2005). Auf diese Weise kann nicht nur etwas über die Kategorie Kind in Erfahrung gebracht werden, sondern auch, was von der Kategorie Erwachsene in einer Situation erwartet wird. Wird Kindheit definiert, wird auch definiert, wie sich Erwachsene zu verhalten haben (Bühler-Niederberger, 2005). Somit kann Kindheit und die gesellschaftliche Position des Kindes nicht ohne Erwachsene gedacht werden (Honig, 2009). Aus der folgenden (frei erfundenen) kurzen Sequenz lässt sich das generationale Arrangement erkennen.

Esther läuft weinend zu Petra. Petra schaut sich die Wunde an, greift in einen Korb, der neben dem Schreibtisch steht und bringt einen Kulturbeutel zum Vorschein. Sie zieht ein Fläschchen hervor, zieht die Pipette heraus, und tröpfelt einige Tropfen auf die Wunde von Esther.

Es ist für die Leserschaft selbstverständlich, dass Esther die Rolle des Kindes einnimmt und Petra die Rolle der Lehrperson / des Erwachsenen. Es ist weiter selbstverständlich, dass Esther nicht zu einem anderen Kind rennt, sondern zu einer erwachsenen Person. Und es ist nicht verwunderlich, dass die Lehrperson mit einem, wenn auch nur scheinbaren, heilenden Verfahren reagiert. Zwischen den Beteiligten, wie auch dem Beobachtenden, besteht ein

gemeinsames Wissen, welches ihnen ermöglicht, vorbehaltlos eine soziale Interaktion zu erleben, welche das generationale Arrangement bestätigt und die „komplementäre Logik“ rekonstruiert. Das soziale Handeln wird über die Kategorien geregelt (Bühler-Niederberger, 2005). In der Soziologie gibt es weitere soziale Kategorien. Beispielsweise wird mit der Kategorie des Geschlechts ebenso ein soziales Handeln geregelt. Genauso wie Kindern aufgrund ihrer Kategorie Rechte und Pflichten zugestanden werden und diese sich im generationalen Arrangement zeigen, wird an die Kategorie Frau bzw. Mann eine unterschiedliche Verhaltenserwartung gestellt. Die historisch gewachsene, gesellschaftlich anerkannte Herrschaft von Männern über Frauen, die erst im 20. Jahrhundert in Frage gestellt wurde und heute noch in vielerlei Hinsicht dominiert, gleicht jener der Herrschaft von Erwachsenen über Kinder. Die konstruierte Abhängigkeit von Frauen von Männern weist Parallelen zur konstruierten Abhängigkeit von Kindern von Erwachsenen auf und die soziale Ordnung der Kategorie Geschlecht baut auf einer ähnlichen Argumentation auf, auch wenn diese in den vergangenen Dekaden nicht mehr ohne weiteres akzeptiert wurde. Der Veränderungsprozess der Kategorie Geschlecht zeigt auf, dass scheinbar gültige Argumentationen, die auf körperlichen Gegebenheiten beruhen und die soziale Ordnung nähren, nicht unantastbar und gesichert sind. Die Selbstverständlichkeit, mit der Angehörige der Kategorie Frau heute akademische Berufe ausüben, ist auf den politischen Widerstand von Frauen zurückzuführen, die „glaubhaft und jedenfalls rechtsgültig machten, dass individuelle Unterschiede vor die kategorialen zu stehen kommen müssten“ (ebd., S. 12). Die Kategorie Kind wird indes noch immer unhinterfragt als gegeben hingenommen, da „[...] die Generationenkategorien in ihrer Komplementarität zentral [...] in das Dispositiv der sozialen Ordnung [eingelagert sind]“ (ebd., S. 15f.). Der generationalen Ordnung wird bislang nur selten eine Begründung abverlangt. Im Falle einer solchen Einforderung halten die natürlichen Gegebenheiten hin, wie das biologische Alter und die damit korrelierenden körperlichen Merkmale. Kind zu sein scheint in der Gesellschaft nach wie vor als Wesensmerkmal zu gelten. Kindheitssoziologisch ist eine solche Einteilung beziehungsweise Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen nicht im Sinne des Wesensmerkmals begründet, sondern drückt die Unterscheidung zum Erwachsenen aus, die schon immer vorausgesetzt wird, wenn von Kindern die Rede ist (Neumann, 2011). Mit dem Begriff Kind wird also eine Unterscheidung impliziert, die das Kind nicht als real lebendes Kind, sondern als moralische Konstruktion „Kind“ bezeichnet (Bühler-Niederberger, 2005).

Dem Kind wird in der Gesellschaft eine besondere Rolle zgedacht. Kinder werden zu

Bedürftigen, summierend wird eine Bedürftigkeit geschaffen, die sogar verpflichtet. Es besteht „eine Sorge um die Integration von Kindern in die Ordnung der Erwachsenengesellschaft“ (Honig, 2009, S. 33). Der Satzanfang „Kinder brauchen (...)“ wird oft gehört: „Kinder brauchen Schutz“; „Kinder brauchen ein gutes Vorbild“; „Kinder brauchen Zuwendung“; „Kinder brauchen Betreuung“ u.s.w. Mit der Definition von der Kategorie Kind wird gleichzeitig definiert, was von Erwachsenen erwartet wird. Die Konstruktion „Kind“ zeigt sich „strapazierfähig und dauerhaft“ (Bühler-Niederberger, 2005, S. 5) und bildet in mancherlei Institutionen die Grundlage ihrer Struktur. Es werden gesellschaftliche Entscheidungen und Sachverhalte mit der Konstruktion des Kindes begründet, die mit Kindern nicht direkt zu tun haben. Eine solche Institution ist beispielsweise der Kindergarten, welcher als Ort der Kindheit im folgenden Kapitel näher betrachtet wird.

9. Kindheitsforschung an Orten der Kindheit

Orte der Kindheit und die damit verbundenen gesellschaftlichen Teilhabebedingungen sind, wie die Kindheit selbst, nicht naturgegeben, sondern variieren und sind Bestandteil der jeweiligen Gesellschaft. Im Mittelalter wurden Kinder als defizitäre Erwachsene betrachtet. Erst die sozialpolitischen Massnahmen, wie die Einführung der Schulpflicht und das Verbot der Kinderarbeit, hatten massgeblichen Einfluss, Kindheit als genuine Lebensphase und als gesellschaftlichen Sozialstatus zu institutionalisieren. Denker wie Rousseau und Fröbel haben später, mit Beginn der Neuzeit, das Bild der Kindheit verändert und damit die Institutionalisierung der Schulkindheit ermöglicht, die weltweit an vielen Orten nicht mehr von der Kindheitsidee zu trennen ist (Kelle, 2009). Die Bemühungen standen dabei stark im Zeichen einer „stärker geordneten Kindheit“ (Bühler-Niederberger, 2005, S. 23). Die Ordnungsbemühungen zielten nicht nur auf die Kindheit ab, es ging vielmehr um eine „neue Ordnung“ in der Gesellschaft, wobei die geregelte Kindheit die Basis dafür sein sollte. „Diese beiden Interessen gehörten zusammen. War Kindheit in politischen Entwürfen mitgedacht, ging es stets um die Schaffung, Straffung oder Verstärkung gesellschaftlicher Ordnung“ (ebd., S. 24). Hinter der Stärkung der geordneten Kindheit stand die Absicht, einen allgemeinen Nutzen für die Gesellschaft im Sinne eines gesellschaftlichen und sozialen Utilitarismus zu schaffen. Die von Rousseau und Fröbel geschaffenen Institutionen geregelter Kindheit, die starken Einfluss auf das Alltagsleben der Kinder hatten und als Orte der Kindheit geschaffen wurden, waren eine Basis für die Ordnung der Gesellschaft. Die Kindheit wurde in diesem Zuge verlängert und brachte für das Kind eine stärkere Abhängigkeit vom Erwachsenen mit sich.

Bühler-Niederberger (2005) zeigt auf, wie in den Institutionen Familie und Schule in der Vergangenheit kindliche Abhängigkeit geschaffen wurde. In der Familie und der Gesellschaft wurde eine Ordnung geschaffen, die von den Eltern fordert, sich um die Kinder zu kümmern. Den Eltern wird damit eine autoritäre Rolle zugesprochen, welche die Überwachung der kindlichen Entwicklung mit beinhaltet. Die Kinder haben die Fürsorge der Eltern zu akzeptieren im „Sinne eines Liebes- und Pflegebedarfs“ (ebd., S. 50). Damit wurde und wird Kindheit als Schonraum verstanden, in dem es die Kinder vor gesellschaftlichen Einflüssen zu schützen gilt (Rabe-Kleberg, 2011). Neben den Eltern als Fürsorgende der Kinder erfüllen, wie erwähnt, Institutionen, die sich Kindern annehmen, eine ergänzende Rolle zu denselben. Wie bereits im Kapitel 3 dargelegt, entwickelte sich auch in Graubünden der Kindergarten

von einer sozialpolitisch motivierten Institution mehr und mehr zu einer Bildungsinstitution, in welcher Kinder Fertigkeiten zu lernen haben, wie auch Charaktereigenschaften, die ein angemessenes Leben in der Gesellschaft ermöglichen. Die Institutionen zusammen schaffen eine lückenlose Abhängigkeit, indem die Schule eine ökonomische Abhängigkeit schafft, welche erst durch die Unterstützung der Familie ihre Wirkung zeigen kann (Bühler-Niederberger, 2005, S. 50). „Die pädagogische Institutionalisierung der Kindheit, vor allem ihre Scholarisierung, begann im Laufe der Geschichte in der Lebensspanne immer früher und dauerte länger. Heute nimmt sie für viele Kinder den grössten Teil des Tages ein“ (Rabe-Kleberg, 2011, S. 49).

Die Institution Kindergarten, die in vorliegender Arbeit als Untersuchungsort ausgewählt wurde, ist Bestandteil der pädagogischen Institutionalisierung und damit ein typischer Ort der Kindheit. Damit ist er auch Forschungsgegenstand erziehungswissenschaftlicher und pädagogischer Forschung. Historisch gesehen begründen die Pädagogik und die Erziehungswissenschaft, sowie die entsprechenden Berufsgruppen, ihren Expertenstatus auf der Unterschiedlichkeit von Kindern und Erwachsenen. Im vergangenen Jahrhundert waren stets Bemühungen vorhanden, die Unterschiede von Kindern und Erwachsenen aufzuzeigen und diese in eine wissenschaftliche Sprache zu übersetzen (Bühler-Niederberger, 2010). Daraus entstand ein Programm für Kinder beziehungsweise eine systematische Erziehung, die mit mehr Schutz für die Kinder aber auch mit weniger Freiheit einherging. Nicht zuletzt hat die Entwicklungspsychologie dazu beigetragen, die erzieherischen Aufgaben zu definieren. Die Entwicklung von Kindern wurde akribisch erfasst und ausformuliert. Daraus entstand eine Normierung, die definiert, welche Phase der Entwicklung ein Kind wann durchläuft beziehungsweise wurden daraus Erziehungs- oder Bildungspläne erschaffen, die vielmehr definieren, wann ein Kind welche Phase der Entwicklung zu durchlaufen hat. Statistische Normen wurden damit ein verbindlicher Indikator für eine „angemessene“ oder eine „verzögerte“ Entwicklung von Kindern (ebd.). Dieser Perspektive kann in zweierlei Hinsicht eine separierende Sicht unterstellt werden. Zum einen wird das Kind als unterschiedlich zum Erwachsenen betrachtet, zum anderen wird stets eine Differenz eines Kindes zu einer Entwicklungsnorm in den Blick genommen.

Wie bereits im vorhergehenden Kapitel dargelegt, grenzt sich die Kindheitssoziologie von einer Haltung des Kindes als defizitärer und entwicklungsbedürftiger Erwachsener ab und stellt sich damit gegen das Sozialisationsparadigma, wie es beispielsweise Parson oder Piaget in ihren Theorien zur kognitiven Entwicklung proklamierten (Honig, 2009). Kinder werden

als kompetente soziale Akteure begriffen und nicht als zu Sozialisierende. In der Kindheitsforschung ist also nicht ein spezifisches Bild vom Kinde grundlegend, sondern die systematische Unterscheidung zwischen Kindern und Kindheit. Es geht um die Frage, wie Neulinge in der Gesellschaft zu Kindern werden (ebd.). Kindheit ist damit ein Konstrukt, in dem Kinder durch soziale Praktiken immer wieder aufs Neue (re-)produziert und also solche positioniert werden. „Dieser Ansatz macht eine empirische Kindheitsforschung möglich, die nicht immer schon weiss, was und wie Kinder sind, die vielmehr fragt, wie Kinder zu „Kindern“ werden, wie sie ihre soziokulturelle Bestimmtheit erlangen“ (ebd., S. 41). Eine Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen sagt nämlich noch nichts darüber aus, welche Unterschiede in der sozialen Praktik mit den so bezeichneten Personen hergestellt werden und wie die Asymmetrie und Differenz in der Praxis „gemacht“ wird (Kelle, 2005). Kindheitssoziologisch ist in diesem Sinne vor allem die Frage nach der Hervorbringung von Unterschieden in Kinder und Erwachsene und welche Unterscheidung tatsächlich einen Unterschied macht. Diese Frage verlangt einen Blick auf die Vollzugswirklichkeit, in welcher Kinder zu Kindern gemacht werden, also auf Prozesse der sozialen Selektivität (Neumann, 2011). Ein solcher Blick auf die Vollzugswirklichkeit scheint vor allem an Orten der Kindheit als fruchtbar, zumal diese eigens dazu geschaffen wurden, Kindern eine „angemessene“ Umgebung zu bieten. Das Wie dieser angemessenen Umgebung ist in den Vorstellungen der Erwachsenen begründet und zeigt sich an Orten der Kindheit als „pädagogische Wirklichkeit“. In der gängigen erziehungswissenschaftlichen Bestimmung des Pädagogischen haben sich zwei Ansätze zur Definition etabliert:

entweder wird das, was jeweils beobachtet wird, im Horizont eines evaluativen Begriffs der Sache - etwa von Erziehung, Bildung oder Lernen - als pädagogisch qualifiziert, oder aber man verlässt sich auf die gesellschaftliche Codierung des Handlungsfeldes als pädagogisch, so dass in beiden Fällen letztlich immer das als Pädagogisches verzeichnet wird, was dem Begriff oder der Rahmung des Feldes nach als pädagogisch gilt (Bollig & Neumann, 2011, S. 200).

Um die tatsächliche pädagogische Wirklichkeit erfassen zu können, scheinen die gängigen erziehungswissenschaftlichen Bestimmungen nicht geeignet, da eine Erfassung des Pädagogischen aus einer solchen Perspektive von Voreingenommenheit geprägt ist. Nicht das, was wir als Pädagogisches voraussetzen, soll als solches entlarvt werden. Nur die pädagogische Wirklichkeit vermag einen Einblick in diese zu geben. Ein solch unvoreingenommener Feldzugang setzt voraus, dass auch persönliche Vorstellungen darüber, was das Pädagogische

zu sein hat, die Entdeckung des Pädagogischen nicht beeinflussen. Dies erfordert eine Forschungsstrategie, die eine Entfremdung ermöglicht, wie sie die Ethnographie zu leisten vermag (vgl. Kapitel 12). Das Pädagogische, zumal es an Orten der Kindheit erwartet wird, scheint aber dennoch eine Voraussetzung zu erfüllen, die eine generationale Ordnung voraussetzt: Die Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen. Erst der separierende Blick auf Interaktionen von Kindern und Erwachsenen ermöglicht die Entdeckung des Pädagogischen. Auch die Frage nach der zweiten Form des separierenden Blicks, die Unterscheidung unter Kindern, soll in den Blick genommen werden. Es geht um die doppelte Unterscheidung, also um „Ungleiche Kindheit“ (Betz, 2008), welche die Ungleichheit unter Kindern thematisiert. Mit einer kindheitstheoretischen Herangehensweise geht es damit um die Frage „wie Kinder als Kinder zu Ungleichen werden und sich gerade dadurch wiederum von Erwachsenen unterscheiden“ (Neumann, 2011, S. 350). Es drängt sich die Frage auf, welche Formen von Ungleichheit mit der Erwachsenen-Kind-Unterscheidung verflochten sind. Eine Form der Ungleichheit, die in den vergangenen Jahren von der Bildungsforschung sowie auch politisch oft thematisiert wurde, ist die sprachliche Differenz. Verschiedene quantitative Studien konnten in den vergangenen Jahren aufzeigen, dass die schulischen Leistungen von Kindern mit einer anderen Erstsprache als der Schulsprache signifikant schlechter ausfallen, als die Leistungen der Kinder, deren Erstsprache die Schulsprache ist (vgl. z.B. PISA-Konsortium, 2014). Gleichzeitig zeigte sich bei einer Sprachkompetenzstudie, die in Graubünden durchgeführt wurde, dass in zweisprachigen Gebieten, in denen zweisprachige Schulen geführt werden, die Kinder vergleichbare Schreibkompetenzen in der deutschen Sprache aufweisen, wie die Kinder aus einsprachig deutschen Schulen (Gross & Flepp, 2012). Die Unterscheidung von zweisprachigen und einsprachigen Kindern scheint somit nicht per se ein Prädiktor für schulischen Erfolg oder Misserfolg zu sein. Dies bestätigen ebenfalls die Ergebnisse der PISA-Studien, denn dort zeigt sich nicht alleine der sprachliche Hintergrund als Vorhersagevariabel schulischer Leistungen, sondern auch die soziale Herkunft kann in allen OECD-Ländern 15% der Leistungsunterschiede in allen getesteten Domänen (Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft) erklären (PISA-Konsortium, 2014). Die vorliegenden Befunde, seien sie auf sprachliche oder sozioökonomische Variablen zurückzuführen, geben allerdings keine Auskunft darüber, auf welche Weise Unterschiede in Bildungseinrichtungen, wie dem Kindergarten, hervorgebracht werden (Neumann, 2011). Diese Frage, wie auch jene nach der Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen, lässt sich nur mit Blick auf die Vollzugswirklichkeit von Unterscheidungen beantworten. An diesem kindheitstheoretisch akzentuierten

Thema der doppelten Unterscheidung setzt vorliegende Dissertation an. Konkret geht es um die Frage wie im Kindergarten die generationale Ordnung überhaupt hergestellt und reproduziert wird, resp. wie Kinder als Kinder positioniert werden und welche Rolle die Sprache bei der unterschiedlichen Positionierung von Kindern einnimmt. Es geht damit um die Frage nach der pädagogischen und sprachlichen Ordnung des Kindergartens, bei der „ein nicht-normatives Verständnis der Eigenlogik pädagogischer Praxis zum Ausgangspunkt“ (Bollig & Neumann, 2011, S. 199) gemacht wird. Das „Pädagogische“ gilt damit nicht als vorausgesetzt, sondern ist gleichsam Gegenstand der Untersuchung.

10. Theorie der sozialen Praktiken

Den Gegenstand der vorliegenden ethnographischen Arbeit bilden die sozialen Praktiken. Diese theoretische Perspektive bedarf einer Erläuterung, zumal mit „Theorie“ kein abstraktes wissenschaftliches Modell oder Konzept gemeint ist, sondern die grundlagentheoretische Erklärung, was den Untersuchungsgegenstand bildet (Breidenstein, 2006). Die Theorie der sozialen Praktiken von Schmidt (Schmidt, 2012) lehnt sich an die Ethnomethodologie, die Arbeiten Gebauers und Wulfs (Gebauer & Wulf, 1998) und vor allem an jene von Reckwitz (Reckwitz, 2003) an und ist im Grunde eine weiterführende Auseinandersetzung mit den Arbeiten Bourdieus. Schmidt bedient sich diesen für die Praxistheorie relevanten Quellen und legt eine Arbeit vor, die verschiedene praxissoziologische Ansätze verknüpft und breitet damit einen Forschungsansatz aus, oder zeigt vielmehr eine Forschungshaltung auf, welche eben nicht versucht, die praxistheoretische Perspektive als „Sozialtheorie“ darzustellen (Schmidt, 2012, S. 26). Die vorliegende Arbeit lehnt sich an die Akzentuierung Schmidts an, die Praxistheorie als Forschungsansatz wahrzunehmen. Im Folgenden wird mit Verweis auf Schmidt (2012) die praxistheoretische Perspektive als Forschungshaltung, Herangehensweise und Methodologie dargestellt.

Schmidt erweitert die Kulturanalyse des Performativen, wobei er sich an die Grundmotive des Performativitätskonzeptes hält. Diesem Grundmotiv der in und durch soziale Praktiken iterativen Hervorbringung der sozialen Wirklichkeit, in Form von sprachlichen, körperlichen, materiellen und symbolischen Geschehen, welche immer wieder aufs Neue in ähnlicher, regelmässiger Weise produziert werden, liegt Schmidts praxistheoretische Auseinandersetzung des Sozialen zugrunde. Die soziale Wirklichkeit zeigt sich dabei in der Regelmässigkeit von Verhaltensweisen, in der Geordnetheit von sozialem Geschehen und in der Strukturiertheit sozialer Beziehungen, die in und durch soziale Praktiken hervorgebracht werden (ebd., S. 10). Das Soziale wird nicht wie in klassischen Handlungstheorien in der normativen Orientierung angenommen, sondern wird in der alltäglichen sozialen Praktik verortet (Breidenstein, 2006). Die Praktiken wiederum sind nicht interessens- oder normgeleitet, sondern sind auf das praktische Wissen und das praktische Können der Akteure zurückzuführen. Jede Praktik bringt praktisches Wissen und Können zum Ausdruck, welches den Akteuren nicht zwingend in Form von explizitem Wissen zugänglich ist, sondern in Form impliziten Wissens, das in den Praktiken verortet ist. Es sind dann auch die Routinen, die

einen hohen Stellenwert einnehmen. „Handeln ist nicht als ein Konglomerat diskreter, intentionaler Einzelhandlungen zu denken, sondern als ein routinierter Strom der Reproduktion typisierter Praktiken“ (Reckwitz, 2003, S. 294). Eine wichtige Rolle bei sozialen Praktiken spielen neben den Routinen die körperlichen Performanzen, gemeinsam geteiltes praktisches Wissen und Artefakte.

Die zentrale Strategie ist das Erforschen von Praktiken, das in der Tatsache gründet, dass die sozialen Praktiken öffentlich und beobachtbar sind. Bei der Analyse sozialer Praktiken geht es weniger um die Frage nach der Bedeutung von Praktiken oder deren Sinn, sondern der Fokus wird auf die beobachtende Entdeckung der Praktiken gerichtet (Breidenstein, 2006). Soziale Praktiken sind aber nicht nur öffentlich, sondern auch an bestimmte Orte, Umstände, Kontexte und materielle Rahmungen gebunden, wobei der Vollzug der sozialen Praktiken im Gewohnten und Selbstverständlichen verortet ist. Dies ist für die Entdeckung sozialer Praktiken insofern wichtig, als dass diese im alltäglichen Vollzugsgeschehen zu entdecken sind. Im alltäglichen Vollzugsgeschehen richtet sich die praxistheoretische Aufmerksamkeit auf routinierte Praktiken, die im Alltagsgeschehen als scheinbare Nebensächlichkeiten kaum wahrgenommen, beziehungsweise unhinterfragt als gegeben vorausgesetzt werden.

Die Praxistheorie ist bestrebt, die Analysefelder in praktisches Prozessgeschehen zu dekomponieren, wobei drei Eigenschaften herausgestellt werden. Diese drei Eigenschaften, in denen sich dieses Verfahren und die Methode begründet, sind „zeitliche Qualität von Praktiken“, „körperliche Aspekte von Praktiken“ und „materielle Praktikenbestandteile“, die im Folgenden ausführlicher beschrieben werden.

10.1 Zeitliche Qualitäten von Praktiken - Temporalität

Bei sozialen Praktiken handelt es sich, wie bereits erwähnt, um konkrete Geschehen, die sich immer wieder aufs Neue in der Gegenwart vollziehen. Es handelt sich um ein Praxiskon-
tinuum, welches sich durch Unumkehrbarkeit der Aufeinanderfolge und Geschehnisse kennzeichnet. Die Abfolge folgt einer sinnbildenden Logik. „Etwas zu können“ existiert nicht als abstraktes, individuelles, zeitlich konservierbares Vermögen, sondern nur als praktisches Können in einer bestimmten Situation, vollständig determiniert durch die in der und durch die Situation günstige Gelegenheit. Die sozialen Praktiken entfalten sich in der Zeit und sind

zugleich abhängig von ihr. Sie stehen in spezifischer Beziehung zur Vergangenheit und zur Zukunft. „Im gegenwartsbasierten Vollzug fungiert immer auch Vergangenes; es wird gegenwärtigt, und zugleich wird dadurch Zukünftiges präformiert“ (Schmidt, 2012, S. 54). Mit dem Vollzug von Praktiken wird Gegenwart konstituiert, kann Vergangenes im Hier und Jetzt der Praxisgegenwart eingedickt werden und es können Richtungen für zukünftige Verläufe mitbestimmt werden.

Durch diese ‚Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen‘ wird die mit der Aufeinanderfolge von Praxisgegenwarten gegebene situative Kontingenz gegenbalanciert, die als systematischer Grund der Variabilität von Praktiken in der Praxisgegenwart immer die Möglichkeit der Verschiebung, Abweichung und Veränderung bereithält (ebd., S. 55).

Damit unterstreicht Schmidt, dass sich soziale Praktiken in einem zeitlichen Kontinuum fortlaufend und immer wieder aufs Neue in der konkreten Gegenwart vollziehen.

Neben der Temporalität sind es vor allem zwei „materielle“ Instanzen, die eine soziale Praktik ermöglichen: der menschliche Körper und die Artefakte, die nachfolgend hervorgehoben werden.

10.2 Körperlichkeit von Praktiken

Der Körper ist Speicher vergangener Praktiken, wie auch Medium und verursachende Kraft gegenwärtiger Praktiken. Die praxeologischen Konzepte der Körperlichkeit des Sozialen sehen keine Trennung von Denken und Tun und keine Trennung von individueller Aktivität und Gesellschaftlichkeit.

Die Aufmerksamkeit wird auf das beobachtbare Tun, die körperliche Aktivität und Könnensform gerichtet, wodurch praxeologische Konzepte nicht das Mentale als zentrales Element sehen, das „notwendig spekulativ bleibenden Annahmen bezüglich innerlicher handlungsleitender Intentionen und Motive[n]“ (ebd., S. 57) unterliegt. Durch die Akzentverschiebung werden die Praktiken nicht als etwas Getrenntes vom Mentalen gesehen, sondern das Mentale wird als Bestandteil von Praktiken konzeptualisiert. Praxeologische Ansätze versuchen, das Mentale zu dezentrieren und empirisch zu perspektivieren, indem gefragt wird, wie sich in körperlichen „doings“ und „sayings“ das Mentale manifestiert und wie es in

Praktiken mitwirkt und beobachtbar wird. Im Alltag werden mentale Zustände durch Verhalten, Gesten und Mimik erfasst. Manchmal braucht es eine eingehendere Betrachtung von Verhaltensweisen und expressiven Körperbewegungen. Für die alltagsweltliche Interpretation vom Mentalen werden Interaktionen interpretiert, identifiziert und zugeschrieben. Sie existieren dadurch, dass sie sich im körperlichen Verhalten manifestieren, Praktiken werden also als sinnhafte körperlich-mentale Manifestationen interpretiert. Die soziale Praktik zeigt, was wir wahrnehmen, und als was wir unser Gegenüber wahrnehmen. Für das Gegenüber manifestiert sich in dieser Praktik als visueller Erscheinung unmittelbar ein Sinn.

Es geht also aus dieser Perspektive nicht um „den Körper“, sondern um je konkrete, situative praktische Verkörperungen. Soziale Praktiken werden nicht erst durch Pläne, Motive oder Intentionen ausgelöst, sondern werden bereits vollzogen und durch die Inkorporierung aufrechterhalten.

Die[se] Körperlichkeit des Handelns und der Praktik umfasst die beiden Aspekte der ‚Inkorporiertheit‘ von Wissen und der ‚Performativität‘ des Handelns: ‚Nach innen‘ setzt die Fähigkeit der Akteure zum Vollzug einer Praktik als Sequenz von Körperbewegungen eine ‚Inkorporierung‘ (Bourdieu) von Wissen, eine Inkorporierung von know how und eines praktischen Verstehens voraus (Reckwitz, 2003, S. 290).

Reckwitz betont damit die körperliche Umsetzbarkeit von Wissen, die nicht voraussetzt, dass dem Akteur das Wissen explizit vorliegt.

Soziale Praktiken werden in konkreten Infrastrukturen vollzogen und resultieren aus einem Zusammenspiel von befähigten Körpern, natürlichen Dingen und Gegebenheiten sowie von Artefakten. Da es sich eben um ein Zusammenspiel verschiedener Entitäten handelt, spricht Schmidt (2012) von einem Phänomen des Dazwischen, indem der Körper nur eine von verschiedenen Rollen einnimmt. Die Rolle der Artefakte wird im folgenden Kapitel näher betrachtet.

10.3 Die Materialität von Praktiken - Artefakte

Im Gegensatz zu anderen Sozial- und Kulturtheorien entmaterialisiert die Praxistheorie das Soziale nicht, da sie weder die Artefakte konzeptuell marginalisiert, noch, wie in der Strukturtheorie, „das ‚Materielle‘ zu einer handlungsdeterminierenden Basis gegenüber dem

„Überbau“ der Kultur reifiziert“ (Reckwitz, 2003, S. 291). Aus praxistheoretischer Perspektive sind nicht nur der Körper Handlungsträger und Mitwirkender an Praktiken, sondern auch Artefakte. In Artefakten sind Regelmässigkeiten des sozialen Lebens verankert. Durch Artefakte wird die soziale Welt mitkonstituiert. „Artefakte werden als Träger und stabilisierende Ankerpunkte von Praktiken beschrieben, ihre Mitwirkung in Praktiken wird über ihre je kontextspezifischen Gebrauchsgewährleistungen (affordances) entschlüsselt, und sie werden schliesslich auch [...] als aktive Teilnehmer (actants) an Praktiken konzeptualisiert“ (Schmidt, 2012, S. 63). Artefakte werden als Träger sozialer Regeln verstanden, als dauerhaftes Lager sozialen Wissens und sozialer Fähigkeiten. Sie erschweren unorthodoxe Gebrauchsweisen und „stabilisieren im Zusammenspiel mit verkörperten Fähigkeiten der Beteiligten soziale Routinen und Gewohnheiten“ (ebd., S. 64) und tragen auf diese Weise zur sozialen Ordnungsbildung bei. Artefakte bringen Beteiligte dazu, etwas zu tun oder eben nicht zu tun. Beispielsweise sind die Räumlichkeiten des Kindergartens für Praktiken konstitutiv, da sie einen materiellen Rahmen für situierte Vollzüge darstellen. Indem verschiedene Orte, Zeiten und lokale Praktiken miteinander verknüpft werden, entsteht ein Netz zwischen materiell gerahmten und isolierten Praktiken, womit ein weiterer konstitutiver Beitrag für die menschliche Sozialität geleistet wird. Artefakte haben dabei aber nicht ein fixiertes soziales Gehalt, sondern sind in ein Zusammenspiel mit Beteiligten und anderen Trägern eingebunden und können durchaus vielfältige Effekte verursachen. Es können also von Artefakten aus in Praktiken Aktivitäten ausgehen und damit werden „Konzepte wie Absicht, Zweck oder Wissen [...] auf nicht-menschliche Entitäten anwendbar“ (ebd., S. 68). Sie sind allerdings weder als Aktivitätszentren noch ausschliesslich als Objekte der Betrachtung oder Kräfte eines physischen Zwangs zu verstehen, sondern haben immer einen sinnhaften Gebrauch (Reckwitz, 2003).

In diesem sinnhaften Gebrauch behandeln die Akteure die Gegenstände mit einem entsprechenden know how, das nicht selbst durch die Artefakte determiniert ist. Andererseits und gleichzeitig erlaubt die Faktizität eines Artefakts nicht beliebigen Gebrauch und beliebiges Verstehen (ebd., S. 291).

Die praxissoziologische Perspektive unterscheidet zwischen den „acts“ von Artefakten und den „doings“ der Beteiligten. Artefakte artikulieren ihre „acts“ nicht, da sie ihr Mitwirken nicht selber aktiv für andere beobachtbar machen können und verleihen den „acts“ nicht selbst „accountability“.

[...] sie zeigen nicht an, sie indizieren nicht, wie ihre Aktivität verstanden werden soll und was sie mit ihr beabsichtigen, sie tragen nicht aus sich selbst, sondern nur im Zusammenspiel mit den menschlichen Teilnehmerinnen dazu bei, das soziale Geschehen, an dem sie beteiligt sind, als dieses und jenes soziale Geschehen zu identifizieren und damit sinnhaft zu verwirklichen. Non-humans sind keine Träger impliziten Wissens, sie leisten keinen eigenständigen Beitrag zur sinnhaften Integration und zur Intelligibilität von Praktiken - solche Beiträge bleiben den teilnehmenden humans vorbehalten (Schmidt, 2012, S. 69).

Artefakte liegen im Dazwischen und ihnen kann daher nicht die Rolle des Subjekts oder Objekts zugeschrieben werden. Wie bereits im vorhergehenden Kapitel dargelegt, geht es um das Dazwischen, das Zusammenspiel und das Zusammenwirken von Beteiligten und Artefakten in Praktiken.

10.4 Temporalität - Körperlichkeit - Artefakte

Die drei dargestellten Eigenschaften von Objekten und Geschehensabläufen bilden Orientierungspunkte bei einer empirisch-analytischen praxeologischen Perspektive.

Die Perspektive soll ferner in der empirischen Produktivität nicht die vorherrschende Dichotomie bestätigen (Dichotomie zwischen Objekt und Subjekt; Körper und Geist; Individualität und Kollektivität; Handlung und Struktur; Theorie und Praxis), sondern die sozialen Praktiken werden als ein Dazwischen und als ein Zusammenspiel verschiedener Aspekte verstanden.

Das Subjekt [...] wird aus dem Zentrum der Aufmerksamkeit geschoben, ohne aber einfach eliminiert zu werden. Der Ausgangspunkt für soziales Handeln wird nicht im einzelnen Subjekt lokalisiert, sondern es werden umgekehrt die Praktiken gegenüber den individuellen „Akteuren“ priorisiert: „Handlungssubjekte“ mit je spezifischen sozialen Identitäten (Männer, Frauen, Migrantinnen, Angestellt etc.) gehen demnach erst aus der Inkorporierung von menschlichen Körpern in sozialen Praktiken hervor (ebd., S. 70).

Aus einer solchen Perspektive gehen dann auch spezifische Identitäten und Adressierungen durch bestimmte soziale Praktiken hervor, die als Produkt des Habitus unhinterfragt als gegeben akzeptiert und (re-)produziert werden. Diese sozialen Praktiken sind notwendiger-

weise wahrnehmbar und sinnlich zugänglich. Die empirisch-analytische praxeologische Perspektive sieht diese „Öffentlichkeit“ und „Beobachtbarkeit“ sozialer Praktiken als weiteren grundlegenden Orientierungspunkt. Im Folgenden soll daher kurz auf die Aspekte der „Öffentlichkeit“ und „Beobachtbarkeit“ im Kontext einer empirischen Sozialwissenschaft eingegangen werden.

10.5 Die Öffentlichkeit und Beobachtbarkeit sozialer Praktiken

Das Soziale ist eine Quantität sozialer Praktiken und wird als öffentliche soziale Erscheinung begriffen. Die sozialen Praktiken sind sinnlich wahrnehmbar, sinnhaft konstituierte, intelligible „sayings“ und „doings“, die in öffentlich performten Körperbewegungen und aus gemeinsam geteilten öffentlichen Objektwelten hervorgehen (Reckwitz, 2003; Schmidt, 2012). Da soziale Praktiken beobachtbar sind, erschliesst sich auch das Soziale durch Beobachtungen. Das Postulat der Öffentlichkeit des Sozialen verweist aber nicht nur auf die Bedeutung der Praktiken, sondern schliesst ihre Kontexte, Beziehungen und Vernetzungen sowie transsituative Strukturierungen und Ordnungsmuster mit ein (vgl. Schmidt, S. 236ff.). Die Öffentlichkeit bezieht sich also nicht nur auf das praktische Geschehen selbst, sondern auf makrosoziale Aspekte der sozialen Praktik. Im gemeinsam geteilten Raum werden prozessual situierte Praktiken und ihre Kontexte konstituiert. Ein wichtiges Kriterium der Öffentlichkeit ist die geteilte Aufmerksamkeit, die allerdings nicht zwingend synchron verlaufen muss, sondern auch zum Beispiel in einer medialen Vermittlung zeitverschoben stattfinden kann. Die geteilte Aufmerksamkeit fordert keine Ko-Präsenz der Teilnehmenden, sondern eine Triangulation. Es ist dann von Öffentlichkeit zu sprechen, wenn „sich Teilnehmerinnen an Praktiken daran orientieren, dass die ihnen gegebenen Artefakte, Symbole und Praktiken auch anderen Teilnehmern zugänglich sind“ (Schmidt, 2012, S. 240).

Öffentlichkeit ist demnach eine gemeinsam geteilte Aufmerksamkeit, die nicht auf eine unmittelbare Begegnung angewiesen ist, sondern sich über Artefakte oder Medien auch über Raum und Zeit hinweg konstituiert (ebd.). Artefakte und Medien als Träger tragen zu einer Stabilisierung von Praktiken bei und können soziale Praktiken zeitliche und räumlich ausdehnen. Sie haben einen Verweisungscharakter, der über das lokale Setting hinausgehen kann. Sie zeigen an, wie man etwas gebraucht, oder um was es sich handelt. „Man sieht nicht

‚Dinge‘, ‚Körper‘ oder ‚Bewegungen‘, sondern erkennt ‚Gebrauchsgegenstände‘, ‚Personen‘ und ‚Handlungen‘“ (ebd., S. 249). In den Artefakten selbst liegt ein Aufforderungscharakter, der im Gegenstand selbst manifestiert ist und sich für die sozialisierten Teilnehmenden selbstverständlich erschliesst. Aus einer praxissoziologischen Perspektive sind es Praktiken und Artefakte, die den öffentlichen Raum konstituieren. Das Wissen um die Artefakte und die weiteren Teilnehmenden muss als praktische Fertigkeit verstanden werden, die darauf verweist, dass Praktiken in kollektivem Besitz sind. Mit Artefakten wird so gehandelt, „wie man eben handelt“.

Die Teilnehmenden an sozialen Praktiken sind zwar über die geteilte Aufmerksamkeit verbunden, haben aber unterschiedliche perspektivische Sichtweisen. Der öffentliche Raum zeichnet sich durch eine perspektivische Pluralität aus. Die Triangulation ist dann auch eine geteilte Bezogenheit auf einen Gegenstand, ist zugleich aber auch eine Begegnung der Perspektiven. „Was für bestimmte Teilnehmergruppen dabei erkennbar ist, hängt ab von ihren im Raum des Öffentlichen eingenommenen Positionen und Perspektiven sowie von ihren erworbenen Dispositionen und den Praktiken, an denen sie teilhaben“ (ebd., S. 249).

Die geteilte Aufmerksamkeit, oder auch „Gleichörtlichkeit“, wie es Hirschauer und Amann (1997) nennen, ist unter der theoretischen Annahme, dass nur unter situativen Präsenzbedingungen soziologische Phänomene hervorgebracht werden können, eine Voraussetzung für das Beobachten sozialer Praktiken beziehungsweise für das Entdecken von sozialen Phänomenen. Damit hat die Grundannahme der Öffentlichkeit und Beobachtbarkeit auch Auswirkungen auf die methodische Zugänglichkeit des Gegenstandes der sozialen Praktik, auf die im folgenden Kapitel näher eingegangen wird.

11. Methodische und methodologische Überlegungen

Das Forschungsinteresse in der ethnographischen Unterrichtsforschung muss gegenstandstheoretisch ausgewiesen werden. „Die Bestimmung des Gegenstandes [...] ist in den gegenwärtigen Bemühungen um eine ‚Theorie sozialer Praktiken‘ zu suchen“ (Breidenstein, 2008, S. 109). Es geht um eine „Praxistheorie“ wie sie Reckwitz (2003) und Schmidt (2012) postulieren. In praxistheoretischen Ansätzen wird das Soziale nicht in Entscheidungen der Handelnden angenommen, sondern es wird in den sozialen Praktiken selbst erwartet. Die sozialen Praktiken werden wiederum durch praktisches Wissen und praktisches Können bestimmt. Die Praktik ist also als kleinste Einheit des Sozialen zu verstehen. Mit dieser Akzentuierung der Praxistheorie verschiebt sich der Blick weg von den Handelnden hin zu der Frage, wer oder was in eine bestimmte Praktik involviert ist (ebd., S. 110). Es geht also nicht um die Suche nach dem Sinn und der Bedeutung einer Praktik, sondern darum, die Vollzugslogik kultureller Praktiken in Situationen zu rekonstruieren (Hünersdorf, 2008), also die Praktik selbst aufzudecken. Die praxeologische Perspektive interessiert sich nicht für Fragen und Vermutungen zu Motiven, Intentionen und Ideen, sondern für die tatsächliche soziale Praxis. Das Soziale wird als öffentlich und beobachtbar gesehen. Annahmen, wie Normen, Überzeugungen oder Entitäten u.Ä. bleiben als Regulatoren für Handlungen als Spekulation unbeachtet. Diese Perspektive konzentriert sich auf Praktiken, in denen soziale Ordnung konstituiert werden. Aufgrund der Annahme des Öffentlichen und des Beobachtbaren liegt das Verfahren der Beobachtung nahe. Soziale Praktiken haben eine performative Dimension. Soziale Praktiken werden vor oder mit anderen Teilnehmenden aus- und aufgeführt, gezeigt oder dargestellt (Schmidt, 2012, S. 45f.). Sie haben eine Wirklichkeit konstituierende Wirkung und sind damit performativ. Aus den Praktiken ist erkennbar, was in diesem Moment abläuft. Es ist sozusagen eine öffentliche Zeige-Dimension. Neben sprachlichen geht es auch immer um nicht-sprachliche Hervorbringungen wie Mimik, Gestik, eine Haltung oder auch die Kleidung. Auch Artefakte und materielle Träger von Praktiken haben eine symbolische Bedeutung. Die unterschiedlichen Hervorbringungen fallen in Praktiken zusammen (ebd., S. 47).

Praxeologie hat das Ziel, den Modus Operandi der Hervorbringung zu erfassen und zu rekonstruieren. Es handelt sich um praktisches Vermögen, über welches die Teilnehmerinnen und Teilnehmer nicht in Form von aktivem Wissen verfügen, sondern das sich nur im praktischen

Handeln widerspiegelt. Um diesen Modus Operandi erfassen zu können, ist die Strategie des Beobachtens sinnvoll. Methodologische Konsequenz ist nach Breidenstein (2008), dass sich der Forschungsfokus auf die Situation selbst in ihrem Kontext beschränkt, also nur auf die Mikro-Ebene. Beobachtete Situationen des Kindergartenalltags sollen aus der Situation selbst und „aus der Logik der situativen Bedingungen heraus“ (Breidenstein, 2008, S. 110) verstanden werden. Dabei soll auf Erklärungen verzichtet werden und keine Informationen der Meso- oder Makroebene (z.B. der familiäre Hintergrund) berücksichtigt werden. Mit anderen Worten orientiert sich die praxistheoretische erziehungswissenschaftliche Forschung an der Performanz des Pädagogischen, am Vollzug des Kindergartenalltags. Nicht der Lern- und Spielprozess der Kinder und auch nicht die didaktischen Überlegungen der Kindergartenlehrperson werden bei einer täglichen Versammlungssituation im Kreis in den Blick genommen, sondern die konkreten Handlungen und das Tun der Beteiligten. Eine dichte Beschreibung, wie es eine ethnographische Forschung vorsieht, ist dann aber immer nur eine Deutung einer Deutung, also eine Deutung des wahrgenommenen Sozialen. Die Beschreibung in Form von Beobachtungsprotokollen lässt im Anschluss einen Vergleich zwischen dem „Entfremdeten“ auf Papier und dem Üblichen im Alltag zu. Forschende sind also bemüht, die Lebenswelten von Akteuren aus einer analytischen Perspektive zu beschreiben, die sich von einer Selbstbeschreibung von Akteuren unterscheidet (Hünersdorf, Müller & Maeder, 2008). Die vorliegende Studie zielt darauf ab, Praktiken im Kontext von Zweisprachigkeit und der generationalen Ordnung im Kindergartenalltag hervorzubringen. Aus einer konstruktivistischen Perspektive heisst Handeln zu erfassen, beziehungsweise Erkenntnisse über eine Situation zu gewinnen, Beobachtungen der Realität zu machen und damit die Realität als ein Konstrukt abzubilden. Es handelt sich dabei nie um eine identisch abgebildete Realität, sondern stets um eine konstruierte Realität.

Die Bedeutung einer solchen sozialtheoretischen Überlegung für die Forschung im Kontext des Kindergartens liegt darin, dass ein neuer Blick auf den Kindergartenalltag ermöglicht wird. Fern von input- oder outputorientierten Messungen und Einstellungen, Zielen und Absichten der Kindergartenlehrpersonen wird der Blick auf die Performanz des Alltags gerichtet, also den praktischen Vollzug des Kindergartenalltags und damit auf die Routinen und Rituale, die noch kaum analysiert wurden. Ziel der vorliegenden Dissertation ist es, das Handeln und die Praktiken der Kindergartenlehrpersonen in einem möglichst natürlichen Raum und in möglichst alltäglichen Situationen zu erfassen. Damit es gelingt, den Untersuchungsfokus auf das Pädagogische in ihrer Praxis zu richten und diese hervorzubringen, liegt

„in methodologischer Hinsicht ein[en] empirischer Zugang nahe, der den konkreten pädagogischen Alltag in seinem praktischen Vollzug sinn-rekonstruktiv aufzuschließen vermag“ (Kuhn, 2013, S. 27). Der sinn-rekonstruktiven Vorgehensweise liegt ein ethnomethodologisches Verständnis von Wirklichkeit zugrunde, wie es oben erläutert wurde. Wie bereits zuvor erwähnt, bietet die ethnographische Forschung eine Strategie, die eben diesen Bedürfnissen Rechnung trägt, da ihre Tradition in der Beobachtung und der Beschreibung von Beobachtungen liegt.

12. Die Forschungsstrategie der Ethnographie und der Grounded Theory

Die Ethnographie verfolgt die Grundidee, Menschen in ihren alltäglichen Kontexten zu beobachten. Es handelt sich dabei nicht um eine flüchtige Alltagsbeobachtung, sondern um eine empirische Erforschung sozialer Lebenswelten, sozialer Praktiken und institutioneller Verfahren (Breidenstein et al., 2013). Die Erforschung beinhaltet die Praktiken, die im Feld anzutreffen sind. Darüber hinaus werden den Artefakten, den Mythen und anderen Formen des Glaubens dahingehend Aufmerksamkeit geschenkt, als dass mit ihnen ein möglichst umfassendes Abbild der wahrgenommenen Realität rekonstruiert werden kann.

Ihren Ursprung hat die Ethnographie in der ethnologischen Kulturanalyse und damit in der Ethnologie. Ethnographie als Terminus bedeutet „Völkerbeschreibung“ (aus dem Griechischen „ethnos“: Volk; „graphein“: (be)schreiben), während der Terminus Ethnologie als „Völkerkunde“ bezeichnet werden kann (aus dem Griechischen „logos“: Kunde). Zur Wende des 20. Jahrhunderts begannen Ethnologen, auf Expeditionen ethnographische Studien über fremde Völker durchzuführen. Diese ethnographischen Studien waren in methodischer Hinsicht nicht homogen. In der ethnologischen Tradition der Kulturanalyse ist aber zweifellos das Merkmal des Entdeckens zentral, welches auch aus heutiger Sicht in der Ethnographie eine wichtige Rolle spielt. In den 1920-er Jahren veröffentlichte „der Vater der Feldforschung“, Malinowski, erstmals Vorgaben für die Vorgehensweisen bei ethnographischer Feldforschung in einem „methodischen Postulat“ (ebd.). Drei von Malinowskis Grundüberzeugungen ethnographischer Feldforschung sind heute noch von Bedeutung (ebd., S. 17ff.):

1. Der Forschende muss im Forschungsfeld anwesend sein und wird dem Feld ausgesetzt.
2. Der Forschende sucht die Binnenperspektive der beforschten Gesellschaft.
3. Der Forschende muss sich mit dem Fremden vertraut machen, damit er es versteht.

Das Entdecken des Fremden gewann ab 1920 mit der Stadtforschung der Chicago School für die Sozialwissenschaften an Bedeutung. Soziologen der Universität Chicago machten ihre Stadt zum Forschungsfeld, welche durch Einwanderungsströme aus Europa und Asien zuvor einem massiven Wachstum ausgesetzt war. Mit dem Wachstum der Stadt wuchs auch die kulturelle Heterogenität und die neuen Erscheinungen bildeten für die Soziologen ein spannendes Feld. Die ethnologische Vorgehensweise gewannen für die Sozialwissenschaften durch die Arbeiten von Schütz (Schütz & Luckmann, 1979) noch mehr an Bedeutung. Er

begann, ethnographische Studien in allgemein zugänglichen Alltagsbereichen durchzuführen. „Das weitgehend Vertraute wird dann betrachtet, als sei es fremd, es wird nicht nachvollziehend verstanden, sondern methodisch befremdet: es wird auf Distanz zum Beobachter gebracht“ (Breidenstein et al., 2013, S. 25). Das Gewohnte wird mit einem fremden Blick betrachtet und in Frage gestellt, statt, dass es wie im Alltag als selbstverständlich und gegeben hingenommen wird.

Auch wenn sich spätere Studien im Vergleich zu jenen der Zeiten des Ursprungs der Ethnographie nicht mehr ausnahmslos mit dem offensichtlich Fremden und Unentdeckten befassen, blieb eine Affinität zum Thema der Differenz bestehen (Fritzsche & Tervooren, 2012). Die im angloamerikanischen Raum etablierten „Cultural Studies“ zeigen deutlich die Auseinandersetzung mit Differenzen. Differenzkategorien wie Mann und Frau (Gender-Studies), Menschen mit und ohne Behinderung (Disability Studies), Menschen mit verschiedenen sexuellen Identitäten (Queer Studies), waren Bestandteil solcher „Cultural Studies“. Mit diesen Studien wurde die Debatte um gesellschaftliche Machtverhältnisse eröffnet.

Ethnographische Studien der Erziehungswissenschaften werden seit den 1970er Jahren vermehrt im Sinne von empirisch basierten Verstehungsbemühungen und Aufklärungen in Form von teilnehmender Beobachtung durchgeführt (Thole, 2010). Thole (2010) weist allerdings darauf hin, dass bereits frühere Pädagogen wie Jean-Jacques Rousseau oder Heinrich Pestalozzi Beobachtungsstudien für den Erkenntnisgewinn heranzogen, diese aber in einer sehr einfachen und methodisch naiven Form durchführten (ebd., S. 21). Im 20. Jahrhundert folgten die ersten erziehungswissenschaftlichen ethnographischen Studien, die sich vertiefter mit methodischen Fragen des ethnographischen Forschungsdesigns auseinandersetzten (vgl. z.B. Muchow & Muchow, 1978). Diese zeichnen sich durch methodische Vielfalt und Kreativität aus und dadurch, dass die Forschungszugänge über das Forschungsinteresse operationalisiert wurden und nicht umgekehrt (Thole, 2010). Die ethnographische Feldforschung ist auch heute keine Methode oder ein geschlossenes Konzept, die einem vorgegebenen Schema folgt. Die Ethnographie ist vielmehr eine Forschungsstrategie, die verschiedene methodische Zugänge ermöglicht. Die Ausweitung des Forschungsfeldes in unterschiedlichen Disziplinen hat dann auch eine genaue Bestimmung erschwert, was Ethnographie überhaupt ist. Die forschungsmethodischen Zugangsmöglichkeiten widerspiegeln sich mit der Ausweitung des Forschungsfeldes in der Vielfalt der Methoden und ethnographischen Zugängen zum Feld. Kathrin Oester geht gar soweit, dass sie die ethnographische Forschung als „Blackbox“ bezeichnet (Oester, 2008, S. 233), da die methodischen Zugänge keinen Standards

entsprechen und eine Flexibilität in Bezug auf die Beobachtung zulassen. Trotz dieser methodischen Vielfalt können der forschungspraktischen Realisierung geteilte, genuin ethnographische Prämissen zugeschrieben werden: Periodisierung der teilnehmenden Beobachtung im Feld, die systematische Befremdung zwecks Erkenntnisgewinnung, das Verständnis von dichter Beschreibung als interpretative Leistung der Forschenden und die Generierung von Theorien auf der Basis der Empirie (Panagiotopoulou, 2013, S. 771).

Zum Gegenstand der Ethnographie werden Situationen, Szenen oder Milieus gemacht - „Einheiten, die über eine eigene Ordnung und Logik verfügen“ (Breidenstein et al., 2013, S. 32). Der Untersuchungsgegenstand Kindergarten ist ein ebensolcher. Die Sinnhaftigkeit des Feldes wird durch das implizite Wissen der Kindergartenkinder und der Lehrperson bestimmt. Sie teilen sich Wissen, das ihnen in ihrem Tun Sinn verleiht, dieses legitimiert und ihnen ihre Handlungen als logisch erscheinen lässt. Es geht aber nicht nur darum, zu beschreiben, wie etwas ist, „sondern wie die für wirklich gehaltene Wirklichkeit in pädagogischen Settings kulturell erzeugt und immer wieder aufs Neue hergestellt wird“ (Thole, 2011, S. 29 zit. nach Bollig & Neumann, 2011).

In den vergangenen zwei Dekaden wurden verschiedene Ethnographien in Institutionen frühkindlicher und schulischer Bildung durchgeführt, die Praktiken von Kindern und Erwachsenen kulturalistisch erschliessen (Panagiotopoulou, 2013). Panagiotopoulou (2013) teilt diese in vier verschiedene Ethnographien mit je unterschiedlichen Forschungsfoki: *Doing (Peer) Culture in Einrichtungen frühkindlicher Bildung*, *Doing Difference in Kindertageseinrichtungen und Anfangsklassen*, *Doing Transition - international vergleichend* und *Doing Quality - zur Wirklichkeit des Pädagogischen*. Die vorliegende Arbeit, die sich einerseits der Frage annimmt, wie Kinder durch Sprachpraktiken als different positioniert werden und andererseits die generationale Ordnung in den Blick nimmt, lässt sich der Ethnographie des *Doing Difference in Kindertageseinrichtungen und Anfangsklassen* zuordnen. Ethnographien im frühkindlichen und schulischen Institutionen, die sich wie die „Cultural Studies“ Fragen der Differenz annehmen, beschäftigen sich neben der Frage, wie Generationendifferenz oder sprachliche Diversität als Differenz konstituiert wird, mit Fragen nach der Konstitution von Geschlecht (z.B. Breidenstein & Kelle, 1998; Breidenstein & Kelle, 2003), Ethnizität (z.B. Akbaba, 2014; Diehm & Kuhn, 2006; Kuhn, 2011) oder der Frage, wie Unterschiede zwischen behinderten und nichtbehinderten Kindern (vgl. Schumann, 2014) hergestellt werden.

Im Forschungsfeld Schule und Kindergarten haben sich zudem zwei unterschiedliche

Positionen ethnographischer Forschung etabliert, eine „pädagogische Ethnographie“ und eine „erziehungswissenschaftliche Ethnographie“ (Bollig & Neumann, 2011). Unterschiedlich sind die Positionen nicht in ihrem Forschungsinteresse, denn beide haben das Ziel, eine empirische Aufklärung des „Pädagogischen“, oder der „pädagogischen Ordnung“ zu leisten. Different sind ihre Strategien im Umgang mit Vertrautheit und Fremdheit in Bezug auf „das Pädagogische“ (vgl. Kapitel 12.4).

Mit diesen Ausführungen wird deutlich, dass sich die ethnographische Erkenntnisgewinnung von der klassischen Entdeckung von fremden Kulturen und Subkulturen abgrenzt und sich geöffnet hat. Sie hat damit einen neuen Zugang zum Feld der Wissenschaft ermöglicht und findet im Alltäglichen ihre zu entdeckenden Phänomene. Die Ethnographie in der Erziehungswissenschaft hat im deutschsprachigen Raum in den vergangenen Dekaden an Bedeutung gewonnen, spielt in der gegenwärtigen Methodendiskussion aber immer noch eine untergeordnete Rolle (Thole, 2010).

Der methodologische Ansatz der Ethnographie und die ihr zugrundeliegende praxeologische Forschungsperspektive zeigt sich in vielerlei Hinsicht als kompatibel mit der Forschungsstrategie der Grounded Theory. Es überrascht daher nicht, dass die Grounded Theory von vielen Ethnologinnen und Ethnologen als Ergänzung für den Umgang mit dem Datenmaterial herangezogen wird. Dieser besteht aus flexiblen Strategien der Datengewinnung und Analyse, welche dem Ethnologen oder der Ethnologin helfen, ein effizientes Vorgehen im Feld wie auch eine scharfsinnige Analyse zu ermöglichen (Charmaz & Mitchell, 2001). Die Grounded Theory wurde von Glaser und Strauss begründet, jedoch nicht von beiden in der gleichen Weise weiterentwickelt (Strübing, 2014, S. 65ff.). Während Glaser von einer Theoriebildung als „emerging“ ausgeht, sieht Strauss diese als „forcing“. Mit anderen Worten sieht Strauss die Theoriebildung als Prozess, in dem die Forschenden eine aktive Rolle beim Hervorbringen von Theorien einnehmen und Glaser sieht die Theorie als verankert in den Daten, die unabhängig des Subjekts der Forschenden hervorgebracht wird. Glaser steht damit nahe „einer tabula rasa-Position rein induktiver Erkenntnis [steht], die (notwendig) auf der Vorstellung einer schon existenten, absoluten Realität beruht“ (ebd., S. 68). Von diesem Diskurs ausgehend, gründet die vorliegende Arbeit auf dem konstruktivistischen Paradigma von Strauss, welches von Strauss und Corbin weiterentwickelt wurde. Die Grounded Theory ist nicht als Methode zu verstehen, sondern als methodischer Ansatz oder als wissenschaftstheoretisch begründeter Forschungsstil, der auf jegliches qualitative Datenmaterial anwendbar ist, um analytisch soziale Phänomene zu untersuchen und schrittweise Theorien zu entwi-

ckeln, die in den Daten begründet sind. „Die Grounded Theory-Methodik ist ein Verfahren sozialwissenschaftlicher Hermeneutik - der Lehre vom Verstehen, Deuten, Auslegen von Texten und anderen sozialwissenschaftlichen Artefakten und Symbolisierungen“ (Breuer, 2010, S. 39). Es sind dies insbesondere drei Aspekte, welche den Forschungsstil der Grounded Theory von anderen Forschungsstilen unterscheidet. Wie sie auch Anselm Strauss in einem Interviewgespräch mit Legewie und Schervier-Legewie (2004) aufführt, sind die drei zentralen Aspekte das theoretische Sampling, das Vergleichen und die Art des Kodierens (Legewie & Schervier-Legewie, 2004). Die folgenden Kapitel zielen darauf ab, diese und die zentralen Aspekte ethnographischer Forschung im Sinne eines spezifischen methodischen Zuschnitts auf vorliegende Arbeit aufzuzeigen, ohne dabei dem Anspruch einer grundlegenden Methodendiskussion gerecht zu werden. Dies erfolgt anhand der Schwerpunkte des Prinzips der Offenheit (Kapitel 12.1), der Zirkularität des Forschungsprozesses (Kapitel 12.2), der teilnehmenden Beobachtung (Kapitel 12.3), der Entdeckung, Befremdung und Vertrautheit (Kapitel 12.4) und der damit verbundenen Strategie der Befremdung (Kapitel 12.5), des Forschungsfeldes und der Forschung im Feld (Kapitel 12.6), der Beobachtungsprotokolle (Kapitel 12.7) und abschliessend der Datenauswertung (Kapitel 12.8).

12.1 Prinzip der Offenheit

Die Offenheit ist nicht nur in der Ethnographie ein zentrales Prinzip, sondern allgemein in Forschungsprozessen der qualitativen Forschung. Methoden sollen so offen gestaltet werden, dass sie der Komplexität des Untersuchungsgegenstandes gerecht werden. Die Offenheit beginnt bereits bei der Auswahl der Methode, da der Untersuchungsgegenstand als Bezugspunkt für die Methodenwahl genommen wird und nicht umgekehrt. „Gegenstände werden dabei nicht in einzelne Variable zerlegt, sondern in ihrer Komplexität und Ganzheit in ihrem alltäglichen Kontext untersucht“ (Flick, 2007, S. 27).

Für den Erkenntnisgewinn ist es wichtig, im Forschungsprozess mit einer möglichst offenen Forschungsfrage zu arbeiten, die Möglichkeiten zur Modifikation bietet. Der Forschungsprozess beginnt mit einer scheinbar trivialen und „unmethodischen“ Ausgangsfrage „what the hell is going on here?“ (Geertz, 1987). Mit diesem Vorgehen können Antworten gefunden werden, deren Fragen dem Forschenden vorab nicht zugänglich sind (Hirschauer & Amann,

1997). Die Eingrenzung des Forschungsinteresses und die Formulierung der Forschungsfrage und die daraus folgende Eingrenzung des zu Beobachtenden sind Ergebnis des Forschungsprozesses. Die oder der Forschende soll für das Unerwartete offenbleiben und Begrifflichkeiten und Ansichten reversibel halten (ebd.). Es geht also nicht darum, etwas Bekanntes oder gar eine Hypothese zu prüfen, sondern um die Entdeckung von Phänomenen und die Entwicklung empirisch begründeter Theorie (Flick, 2007).

Das für vorliegende Arbeit gewählte Datenauswertungsverfahren (vgl. Kapitel 12.8), die Grounded Theory, korrespondiert in hohem Masse mit dem Prinzip der Offenheit der Ethnographie. Die von Strübing (2014) festgehaltene Übersetzung des Begriffs Grounded Theory als „Forschungsstil zur Erarbeitung von in empirischen Daten gegründeten Theorien“ weist bereits darauf hin, dass es dabei nicht darum geht, bestehende Konzepte oder Theorien an das Material heranzutragen, sondern mit einer Offenheit an das Material heranzutreten. Die Leitidee in der Datenauswertung besteht darin, mit der Methode des ständigen Vergleichens den Kodierprozess durchzuführen. Dabei werden bestehende Konzepte und Theorie nicht gänzlich ausgeklammert, jedoch wird vermieden, „eine *ex ante* Orientierung an einer *bestimmten* theoretischen Perspektive so weit festzulegen, dass die Gewinnung neuer Einsichten aus dem empirischen Material dadurch eingeschränkt wird“ (Strübing, 2014, S. 59). Konzepte und Theorie sollen vielmehr als Anregung zum Nachdenken über entdeckte Phänomene dienen, wobei die Offenheit nicht eingeschränkt wird, da das Vorwissen phantasievoll und kreativ genutzt werden soll.

Auch das Generieren der Daten zeigt sich im Vergleich zu Erhebungen quantitativer Ansätze als offene Vorgehensweise. Die zeitliche Dauer des Aufenthalts im Feld wird nicht vorab nach bestimmten Kriterien oder Regeln bestimmt. Es ist die Forschende oder der Forschende, die oder der im Prozess der Datengewinnung bestimmt, wann genügend Daten vorliegen, um für den nächsten Analyseschritt an den Schreibtisch zurückzukehren. Da auch die Forschungsfrage erst im Verlaufe der Arbeit konkretisiert und spezifischer wird, kann so die Adäquanz der zu erhebenden Daten erreicht werden. Die damit verbundene Zirkularität des Forschungsprozesses (vgl. Kapitel 12.2) korrespondiert ebenfalls mit dem Postulat der Offenheit, „in dem die Phasen von Datenerhebung, -auswertung und Theoriegenerierung iterativ miteinander verschränkt sind“ (Kuhn, 2013, S. 32).

Die dargestellten Prinzipien der Offenheit sind, wie bereits erwähnt, ein besonderer Charakter qualitativer Sozialforschung und verdeutlichen den Unterschied zu quantitativen Verfahren. Dieser Grundsatz dient auch in vorliegender Arbeit dazu, Phänomene aufzudecken, die im

Alltagsgeschehen als natürlich vorausgesetzt werden oder die es erst noch zu entdecken gilt.

12.2 Zirkularität des Forschungsprozesses

Die Ethnographie arbeitet, wie viele andere qualitative Ansätze, mit einem *rekursiven* Design, und nicht wie die quantitativen Ansätzen mit einem Hypothesentest, der einem *linearen* Ablauf folgt (Breidenstein et al., 2013). Auch die Grounded Theory sieht keinen konsequenten Forschungsablauf vor. Sie versucht gar nicht erst, einem, wie in gängigen Lehrbüchern der empirischen Sozialforschung als „Forschungsprozess“ abgehandelten, vorab festgelegten Ablauf zu folgen, und „eine idealtypische und von den situativen Umständen des konkreten Forschungsvorhabens unabhängige Sequenzialität einzelner Prozessschritte zu suggerieren“ (Strübing, 2014, S. 11). Damit die ethnographische Forschung, wie bereits im vorangehenden Kapitel dargelegt, ein offener, aber auch ein flexibler und dynamischer Prozess zu sein vermag, wird nicht nur die Forschungsfrage nicht vorab definiert, sondern auch weitere grundlegende Aspekte, wie beispielsweise die Methoden, die Feldaufenthalte oder auch das Sampling werden erst im Prozess selbst bestimmt, verfeinert oder geändert. In Anlehnung an Breidenstein et al. (2013) lässt sich der Forschungsprozess mit einer Spirale vergleichen (vgl. *Abbildung 3*).



Abbildung 3 Zyklische Fokussierung der ethnographischen Forschung (eigene Darstellung nach Breidenstein et al., 2013)

„Rekursives Design meint also, dass verschiedene Schritte der ethnografischen Forschung wiederholt auf sich selbst angewandt werden und dass diese Selbstanwendungen den ethnografischen Forschungs- und Erkenntnisprozess anleitet“ (Breidenstein et al., 2013, S. 45). Konkret sah der Forschungsprozess für vorliegende Arbeit so aus, dass in der Vorstudie die offene Fragestellung im Sinne von Geertz (1987) „what the hell is going on here?“ diente, um die Fragestellung für den ersten Feldaufenthalt (Vorstudie) und die Hauptstudie zu konkretisieren. Die Datengewinnung und die Datenanalyse wechselten sich dabei mehrfach ab, da auch zwischen dem ersten und zweiten Aufenthalt wiederum eine Datenanalyse stattfand (*Abbildung 3*). Anhand der Datenanalyse konnte die Forschungsfrage nochmals spezifiziert und die Datengewinnung optimiert werden. *Abbildung 4* zeigt den konkreten Forschungsablauf für das vorliegende Projekt. Der Zyklus von Fragestellung, Zugänge, Materialgewinnung, Vertextung, Datenanalyse und Begriffsbildung wurde dreimal durchlaufen. Damit wurde der Fokus während der Datenanalyse zunehmend auf die für die Forschungsfrage relevanten Praktiken gelegt, womit die Selektivität gesteigert wurde.

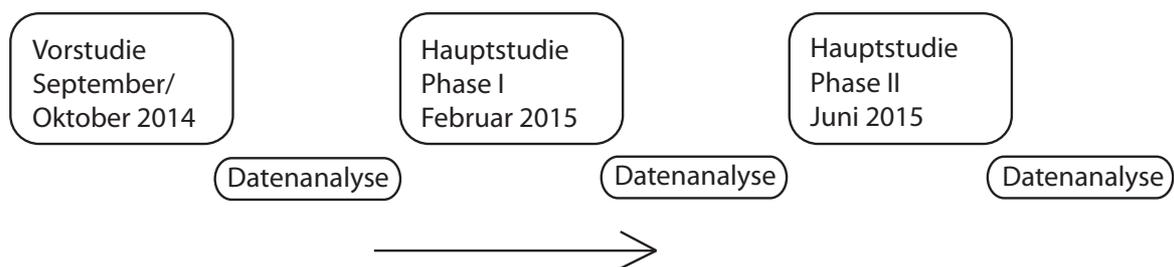


Abbildung 4 Forschungsablauf: Feldaufenthalte und Datenanalysen

Während für die Ethnographie das Sinnbild einer Spirale den Forschungsablauf widerspiegelt, wird in der Grounded Theory die „zeitliche Parallelität und wechselseitige funktionale Abhängigkeit der Prozesse von Datenerhebung, -analyse und Theoriebildung“ (Strauss, 1991b, S.44 ff., zit. nach Strübing, 2014, S. 11) betont (*Abbildung 5*).

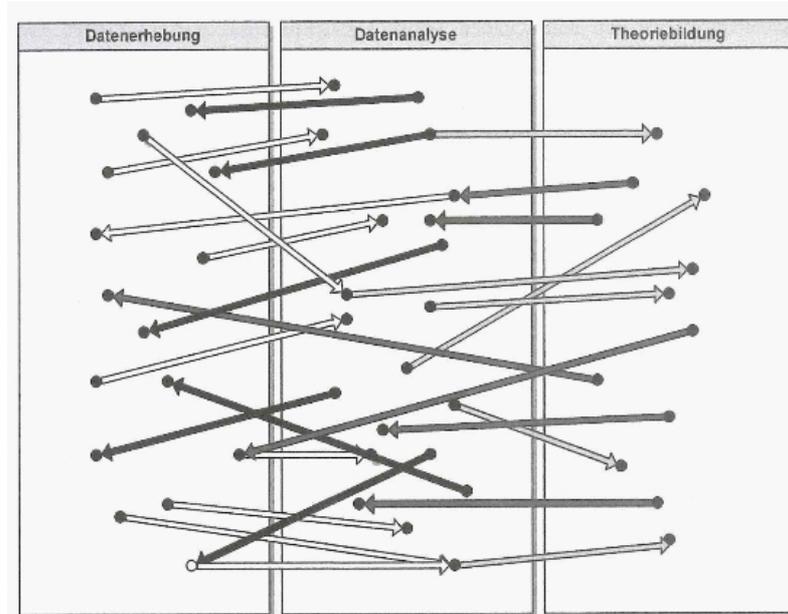


Abbildung 5 Parallelität der Arbeitsschritte im Verfahren der Grounded Theory (Strauss, 1991, S. 46, in Strübing, 2014, S. 12)

Der Prozess steuert sich dabei durch einen kontinuierlichen Wechsel von Agieren und Reflexion und damit aus sich selbst heraus. Diese beiden Ansätze für den Forschungsablauf, mögen sie auf den ersten Blick unterschiedlich erscheinen, schliessen sich gegenseitig aber keinesfalls aus. Denn beide haben eine Zirkularität als Grundgedanke, und sind in der Grounded Theory anders visualisiert, bzw. mit anderen Termini beschrieben worden.

12.3 Teilnehmende Beobachtung

Die teilnehmende Beobachtung ist nicht mit dem Begriff der ethnographischen Forschung gleichzusetzen, auch wenn das nicht selten geschieht. Sie ist allerdings eine zentrale Methode derselben, die mit unterschiedlichen weiteren methodischen Zugängen ergänzt werden kann. Auch für die vorliegende Arbeit bildet die teilnehmende Beobachtung die grundlegende Forschungsmethode. Beobachten wird als Methode des Beschreibens oder Verstehens sozialer Wirklichkeit eingesetzt. „Soziale Situationen rücken ins Zentrum, weil gesellschaftliche Ordnungen sich genau und nur ‚hier und jetzt‘ zeigen“ (Scheffer, 2002, S. 351). Dabei werden die Fähigkeiten des Forschenden zuzuhören, zuzuschauen und zu sprechen, also Alltagskompetenzen, eingesetzt. Es geht also um mehr als das alleinige visuelle Wahrnehmen. Situa-

tionen werden dabei nicht nur mit allen Sinnen wahrgenommen, sondern auch gedeutet, wobei auch der *soziale Sinn* der Forschenden den Wahrnehmungsprozess beeinflusst (Hirschauer & Amann, 1997). Die Art, wie Informationen registriert, gefiltert, geordnet und prozessiert werden, spielt in den Prozess der Wahrnehmung mit ein. Bei der teilnehmenden Beobachtung kommen den Beobachtenden, im Unterschied zur nicht-teilnehmenden Beobachtung, eine aktive Rolle zu. In der aktiven Rolle machen die Beobachtenden „eine Art zweite Sozialisation im Feld“ durch (König, 2014). Die emotionale Nähe zum Feld ermöglicht eine psychische und physische Erfahrung, die mit einer nicht-teilnehmenden Beobachtung nicht zugänglich wird. Im eigenen Erleben des Beobachtenden des Alltags aus eigener Perspektive und der sich öffnende Möglichkeit der Thematisierung von Ereignissen vor Ort liegt dann auch ein wesentlicher Vorteil der teilnehmenden Beobachtung (Rosenthal, 2014). „Die BeobachterInnen nehmen an bestimmten Handlungsabläufen teil und können diese aus dem eigenen Erleben interpretieren“ (ebd., S. 105). Die aktive Teilhabe, oder die Frage, „wie ‚teilnehmend‘ eine Beobachtung eigentlich sein muss“ (Scheffer, 2002, S. 353), und damit der Grad der Involviertheit, kann je nach Situation und Kontext variieren und in situ und im Forschungsverlauf entschieden werden.

Die Beobachtenden machen sich mit dem Feld in der Weise bekannt, dass herrschende Regeln und die soziale Umgebung vertraut werden. Allerdings kann dies wiederum eine Distanzierung zum Feld schwierig machen. Die Forschenden müssen darum bemüht sein, unvoreingenommen und offen gegenüber dem Feld zu bleiben. Es wird deutlich, dass die teilnehmende Beobachtung einem Balanceakt zwischen Teilnahme und Beobachtung gleichkommt. „Die Datenerhebung in TB [teilnehmender Beobachtung] ist also nicht allein Ergebnis einer objektivierenden Distanzierung, vielmehr erfordert sie Nähe und Distanz, sowohl ein hohes Involviertsein in Geselligkeiten wie auch die Distanziertheit des Beobachters mit dem Ziel, das Erfahrene einer wissenschaftlichen Analyse zu unterziehen“ (Oester, 2008, S. 237). Der Balanceakt zwischen Teilnahme und Beobachten birgt damit immer auch das Risiko, nicht im Geschehen involviert zu sein und damit eines Nicht-Verstehens oder einer Aussensicht, gleichzeitig aber auch das Risiko, der Eigenlogik des Feldes zu verfallen und ungenügend Distanz für die Erkenntnisgewinnung zu schaffen.

Die Zeit, als weiterer epistemologisch zentraler Parameter ethnographischer Forschung, spielt in zweierlei Hinsicht eine wichtige Rolle: Die Zeitdauer der teilnehmenden Beobachtung und die Adaption an die Zeitrhythmen. Die Festlegung des Ersteren muss sich nach der Möglichkeit richten, „zwischenmenschliche Beziehungen zu entfalten und Vertrauen zu

gewinnen; es ist die Zeitdauer, welche für eine minimale Integration in das erforschte soziale Feld erforderlich ist“ (ebd., S. 235). Für die Rekonstruktion der Innensicht eines Feldes ist es unverzichtbar und eine notwendige Voraussetzung, dass die Forscherin oder der Forscher zu einer Teilnehmerin oder einem Teilnehmer wird, die oder der von den anderen Teilnehmenden akzeptiert wird, also zu einem Mitglied wird. Erst dann kann es gelingen, am Geschehen und an Geheimnissen, also nicht-akzeptierten Versionen von Ereignissen, teilzunehmen. Die Zeit spielt insofern eine entscheidende Rolle, als dass dieser Prozess des Beziehungsaufbaus zum Feld nicht beschleunigt werden kann. Der zweite Zeit-Aspekt, der Zeitrhythmus, wird vom Feld gegeben und muss, damit die Forschung gelingt, vom Forschenden übernommen werden.

Es wäre aber naiv zu glauben, dass die Anwesenheit des Forschenden, mag sie oder er noch so akzeptiert werden, keinen Einfluss auf die beobachteten oder zu beobachtenden Situationen hat. Der Einfluss mag mit zunehmender Vertrautheit mit dem Feld abnehmen, dennoch scheint eine nachträgliche Reflexion „der eigenen Rolle im Feld“ (Scheffer, 2002) im Hinblick auf die Beschreibung der Situation und deren Analyse als notwendig.

12.4 Entdeckung, Befremdung und Vertrautheit

Ziel der Ethnographie ist es seit jeher, das Fremde oder das Andere zu entdecken. Bereits die Ethnologie, in welcher die Ethnographie ihre Wurzeln hat, ging vom Problem der Fremdheit aus. Weil die Erkenntnisbeobachtung nur dann möglich ist, wenn Forschende nicht auf der anderen und fremden Seite eines Geschehens oder ausserhalb einer Kultur sind, war die lokale Teilnahme eine vielversprechende Strategie, um das Fremde und Andere zu entdecken. Wie bereits dargelegt, hat sich die ethnographische Forschung seit ihren Anfängen thematisch wie auch paradigmatisch erheblich ausdifferenziert (Kuhn & Neumann, 2015). Im Zuge hin zu einer Ethnographie, die nicht mehr nur fremde Kulturen als Gegenstand der Forschung definierte, sondern ihr Forschungsinteresse auf einheimische Gesellschaften und Kulturen ausdehnte, hat die Art der Forschungsfragen ethnographischer Forschung und vor allem der Umgang mit Fremdheit, der in vorliegendem Kapitel ins Zentrum gerückt wird, einen Wandel erlebt. Die soziologische Ethnographie hat in Bezug auf die Entdeckung und Befremdung vor allem zwei Prämissen der Ethnologie übernommen: die Entdeckung der kulturellen

Phänomene und die Befremdung des Vertrauten. Hirschauer und Amann (1997) haben den Umgang mit Befremdung in der eigenen Kultur geprägt. Sie zeigen auf, dass Fremdheit nicht nur in Subkulturen oder anderen (un)bekannten Gemeinschaften zu suchen ist, sondern dass es vielmehr darum geht, das Vertraute so zu betrachten, als wäre es fremd, indem es auf Distanz zum Beobachter gebracht wird (Hirschauer & Amann, 1997, S. 11). Mittels diesem sogenannten „othering“ des Eigenen soll nicht Erklärung oder Verstehen angestrebt werden, sondern Explikation. Das in der Alltagsperspektive Banale wird über die Befremdung des Alltäglichen entfaltet (Königter, 2010, S. 231). Unter der Prämisse des zu entdeckenden Unbekannten, lassen sich also Alltagserfahrungen, wie beispielsweise der Alltag eines Kindergartens, betrachten. Das Alltägliche und Vertraute wird methodisch befremdet: Es wird nicht nachvollziehend betrachtet, sondern so, als sei es fremd (Hirschauer & Amann, 1997). Dabei wird versucht, eine Distanz zwischen Forschendem und dem Alltag als Phänomen zu schaffen. Die Fremdheit ist damit nicht mehr reines Erkenntnisinteresse, vielmehr wird es in der ethnographischen Sozialforschung als methodologische Haltung genutzt, um das scheinbar Vertraute und Eigene aufzudecken (ebd.; Lüders, 2000; Bollig & Neumann, 2011). Die Vertrautheit und Fremdheit fungieren nach wie vor als zwei Seiten einer „Leitdifferenz“ (Hirschauer & Amann, 1997, S. 11), auch wenn sich deren forschungsstrategischer Einsatz in umgekehrter Form zeigt. Ziel der Ethnographie in der Sozialwissenschaft ist also gegenwärtig, mit Hilfe der Heuristik des Entdeckens des Unbekannten jener Welten, die wir selbst bewohnen, soziologische Phänomene zu erneuern. „Im Unterschied zur Konzentration auf beweisführende Tatsachenfeststellungen oder selbstinduzierte theoretische Problemlagen ist die Ethnographie durch einen Erkenntnisstil gekennzeichnet, der in einer zunächst naiv anmutenden Weise auf (disziplinäre) Wissensinnovation zielt: es ist der des Entdeckens“ (ebd., S. 8). Die zu entdeckenden soziologischen Phänomene müssen dabei keinen Innovationscharakter haben. Es geht vielmehr darum, auch vermeintlich normale Ereignisse zu soziologischen Phänomenen zu machen „[...] und durch die Entwicklung eines neuen Blicks auf sie eine Fachlichkeit und Professionalität voranzutreiben, die sich im Modus einer falschen Vertraulichkeit mit der eigenen Kultur nicht weiterentwickeln kann“ (ebd., S. 9).

Der Umgang mit der methodischen Befremdung zeigt sich in der sozialwissenschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Ethnographie aber unterschiedlich. „Je nachdem, ob man ‚Fremdheit‘ bzw. ‚Vertrautheit‘ zur Voraussetzung oder zum Problem ethnographischer Forschung erklärt, geht es dabei entweder darum, das pädagogische Feld ausgehend von einem ‚native point of view‘ zu beschreiben oder aber die Beteiligtenperspektiven einer

strategischen ‚Befremdung‘ zu unterziehen“ (Bollig & Neumann, 2011, S. 201). Wie in Kapitel 12 einleitend bereits erwähnt, lassen sich diese zwei unterschiedlichen Positionen in Bezug auf den Umgang mit der methodischen Befremdung in eine „pädagogische Ethnographie“ und eine „erziehungswissenschaftliche Ethnographie“ einteilen. Während die „pädagogische Ethnographie“ einen „nativ point of view“ (Geertz, 1974) einnimmt und damit eine loyale Haltung gegenüber den Zielen und Akteuren einnimmt, ist die Strategie der „erziehungswissenschaftlichen Ethnographie“ und damit vorliegender Arbeit, ein Bestreben, die pädagogische Praxis zu befremden und damit den Blick für die kulturell hergestellte und immer wieder aufs Neue hervorgebrachte Alltagswirklichkeiten in pädagogischen Settings zu öffnen. Das Pädagogische wird nicht als vordefinierter Begriff verstanden, sondern es wird versucht, zu explizieren, wie es als ein Moment der Ordnung hervorgebracht wird. Es wird kein Begriff des Pädagogischen vorausgesetzt, der gesellschaftlich definiert ist oder vom Feld selber als solcher definiert wird. Es ist weniger ein evaluativer Zugang denn ein Zugang des Entdeckens. „Ethnographische Forschung trägt zur Dezentrierung des pädagogischen Blicks bei, wobei diese Dezentrierung nicht nur in unterschiedlichen Weisen des forschenden Zugangs, sondern auch als Phänomen des pädagogischen Feldes selbst erkennbar wird“ (Hünersdorf et al., 2008). Damit gehen die erziehungswissenschaftlichen Ethnographieforschenden auf Distanz zu den Selbstverständlichkeiten des Kindergartens mit seinen Zielen und öffnen den Blick für einen nicht-normativen Blick des Pädagogischen.

Kuhn und Neumann (2015) konstatieren, dass der Umgang mit Vertrautheit und Fremdheit von der Art des Forschungsinteresses abhängt. Anhand dieser Unterscheidung untergliedern sie die Forschungsstränge entlang dem Umgang mit Vertrautheit und Fremdheit in zwei Stränge: Einen an gesellschaftlichen Subkulturen interessierten, wobei die Lebenswelten und Weltansichten von Interesse sind und einen, der an vertrauten alltagsweltlichen Phänomenen interessiert ist. Die vorliegende praxeologisch orientierte Arbeit wird letzterem Strang zugeordnet, weshalb dieser näher betrachtet wird. Ausgangspunkt dieses Strangs ist nicht eine „kuriose Subkultur“, vielmehr ist es „der ethnografische Blick, der bemüht ist, alle möglichen Gegenstände kurios zu *machen*, also zum Objekt einer ebenso empirischen wie theoretischen Neugier“ (Breidenstein et al., 2013, S. 25 f.). Dieser Strang der Ethnographie beginnt nicht mit dem Fremden, sondern am Anfang steht die Vertrautheit, die mit einer Strategie der Befremdung einen neuen „ethnologischen“ Blick auf das Gewohnte ermöglicht. Es muss also nicht die Fremdheit eines Gegenstandes überwunden werden, vielmehr muss eine Fremdheit des Beobachters hergestellt werden (ebd., S. 30).

Das Fremde ist damit nicht im Feld verortet, „sondern als eine soziale Konstruktion im Umgang mit Alterität, in der das Eigene stets mitkonstituiert wird“ (Kuhn & Neumann, 2015, S. 33).

Mit einem befremdenden Blick soll also versucht werden, die Herstellungs- und Konstruktionsprozesse zu analysieren, das heisst Interaktionen und Praktiken, die Kinder zu Kindern machen und Kinder wiederum als unterschiedlich positionieren, in den Blick zu nehmen, ohne dabei der gesellschaftlich vorausgesetzten Unterscheidung von Kindern von Erwachsenen und Kindern unter Kindern zu verfallen. Dazu wird auf ein Fremdheitsmotiv zurückgegriffen, das auf Verneinung von Wissen (Hogrebe, 1993, S. 358, zit. nach Bollig & Neumann, 2011) beruht, da methodisch versucht wird, eine Befremdung herzustellen. Das Wie der Befremdung wird in folgendem Kapitel näher betrachtet.

12.5 Strategien der Befremdung

Im Folgenden soll auf die Ethnographie als Strategie der Befremdung eingegangen werden, da dieser Aspekt im Bereich der Schule eine Herausforderung darstellt, die sich in vorliegenden Fall in doppelter Hinsicht zeigt. Die Ethnographie beschäftigt sich in ihrem Herkunftskontext vor allem mit dem Entdecken und Beschreiben des Fremden. Die soziologische Ethnographie hat demgegenüber „immer auch mit dem Problem der Herstellung von Fremdheit zu tun“ (Breidenstein, 2010, S. 207). Der Kindergarten, als Teil der Schule, ist jedem vertraut. Zudem sind die Ziele, Aufgaben und die Definition, was Schule und Kindergarten überhaupt sind und wie sie funktionieren, in Lehrbüchern und verschiedenen Arten von Publikationen festgehalten. Verstärkt wird das vermeintliche Vertrautheitsgefühl in vorliegendem Fall dadurch, dass ich als Forschende eine Ausbildung als Kindergartenlehrperson absolviert habe, in welcher ich mich vertieft mit den Aufgaben und der Frage, was Kindergarten überhaupt ist, welche Aufgaben er zu übernehmen hat, wie er strukturiert ist und welche „Regeln“ in einem Kindergarten als angemessen gelten, beschäftigt habe. Es ist schwer, einen befremdenden Blick gegenüber dem Forschungsfeld zu entwickeln, wenn man selbst im Studium und im Beruf sozialisiert wurde. Als Forschende ergibt sich daraus die Herausforderung, das scheinbar Vertraute mit anderen Augen zu sehen und eine Distanz zu schaffen, die es ermöglicht, eine Situation in einer sozialwissenschaftlichen Analyse zu

erschliessen (ebd., S. 207). Damit es gelingt, in scheinbar Vertrautem Neues aufzudecken, können Strategien der Befremdung eingesetzt werden.

Ein wichtiger und vielleicht auch entscheidender Unterschied zwischen mir als Ethnographin und den Teilnehmenden ist, dass ich handlungsentlastet bin (ebd., S. 208). Auch die teilnehmende Person kann eine Situation beobachten, während ihr zeitgleich aber noch andere Aufgaben zukommen. Ich als Forschende habe das Privileg, mich einzig auf das Geschehen im Kindergarten zu konzentrieren. Ich kann unterschiedliche Rollen einnehmen und die Beobachtung von unterschiedlichen Plätzen aus führen.

Im Weiteren hilft eine Verschriftlichung des Geschehens der Befremdung. Ist das Beobachtete erst einmal verschriftlicht, kann es beliebig oft, in beliebigem Tempo und von verschiedenen Personen gelesen werden. Durch die Verschriftlichung werden die Beobachtungen zu „Daten“ (ebd.). Die Daten können dann im Kodierungsprozess neu arrangiert und organisiert werden, wodurch ein neues, distanzierendes und „fremdes“ Verhältnis zu den Daten geschaffen wird (ebd.). Ein weiterer wichtiger Befremdungsmoment ist das Wie des Schreibens des Protokolls. Phänomene wie Bildung, Lernen und Erziehung sollen begrifflich als soziale und kulturelle Praxis konzipiert werden. Eine zentrale Rolle spielt der Begriff der „Praktiken“, wobei die interessierenden Praktiken als pädagogische bestimmt werden, die konstitutiv sind für die Institutionen der Bildung und Erziehung (Bollig & Neumann, 2011, S. 204f.).

Die für vorliegende Studie gewählte Form der kollektiven interpretativen Auswertung der Daten ist eine weitere Massnahme, die eine Befremdung erzeugen kann. Dies gelingt dadurch, Personen für die kollektive Auswertung zu gewinnen, bei denen der Bias auf Vertrautheit unwahrscheinlicher ist, also auf beruflicher Ebene in keinem unmittelbaren Kontakt zum Kindergarten stehen.

Die Phasen der Auswertung fanden jeweils zwischen den Feldaufenthalten statt. Diese systematischen Unterbrechungen des Feldaufenthalts sind ebenso eine Form der Befremdung. Das vertraut gewordene Feld wird gegen den Bürotisch an der Hochschule eingetauscht, wo die Beobachtungen in den disziplinären Diskurs eingebracht werden und es „müssen geeignete Begriffe und theoretische Perspektiven gefunden werden, die den Anforderungen an Systematisierung und Verallgemeinerung entsprechen, die der wissenschaftliche Diskurs stellt“ (Breidenstein, 2010, S. 211).

Eine weitere Strategie der Befremdung, die während der Analyse der Daten verwendet wurde, ist die Zeile-für-Zeile-Analyse. Sie soll helfen, die vermeintlich bekannten festgehaltenen Beobachtungen zu befremden (Köngeter, 2010). Indem einzelne Zeilen entkontextualisiert

werden, entsteht ein neuer Blick auf das Geschehen, das nicht von vornherein mit dem Kontext, also dem vermeintlich Logischen, erklärt werden kann. So kann das Geschehene im Analyseprozess in einem anderen Lichte betrachtet werden.

Diese Ausführungen der Leitdifferenz von Fremdheit und Vertrautheit haben gemein, dass sie auf einer wissensbezogenen Ebene der Befremdungsstrategie verortet werden können. In diesem Zuge, und darin liegt die Stärke der ethnographischen Forschung, wurden in den vergangenen Jahren mitunter Erkenntnisse „differenten Wissens“ gewonnen. Nach Bollig und Neumann (2011) stösst im Rahmen der Empirie pädagogischer Ordnung die Positionierung zum Eigenen der Disziplin an ihre Grenzen, „weil sie entlang der herausgearbeiteten Fremdheitsmotive das Pädagogische einer Ordnung immer nur in einer (mitunter paradoxalen) Distanzierung vom eigenen disziplinären Wissen bestimmen kann“ (Bollig & Neumann, 2011, S. 207).

Ihr geht es nämlich um mehr als nur um „differentes Wissen“ und um mehr als nur um die Irritation oder Dekonstruktion des Eigenen durch eine andere Form der Beobachtung des Anderen. Um das methodologische Reflexionspotenzial ethnographischer Forschung für das Problem einer Empirie pädagogischer Ordnungen nutzen zu können, braucht es daher eine Fremdheitskonzeption, welche die Differenz von Eigenem und Anderem nicht lediglich postuliert, sondern die Erzeugung dieser Differenz im Vollzug von Forschung gerade selbst zum Thema machen kann. Eine Ethnographie pädagogischer Ordnungen ist insofern darauf verwiesen, den Ordnungsbegriff ethnographisch und die ethnographische Strategie ordnungstheoretisch zu qualifizieren. Erst dann kann auch jene Erzeugung des Beschriebenen in der Beschreibung oder spezifischer: des Eigenen im Anderen zum Thema werden, die eine Ethnographie pädagogischer Ordnungen auszeichnet, wenn sie sich sozusagen selbst überraschen soll (ebd., S. 207).

Bollig und Neumann (2011) schlagen vor, das Erkenntnispotenzial ethnographischer Erforschung von Ordnungen stärker auszuschöpfen, indem Fremdheit als ein Erfahrungsgeschehen, das seinen Grund in Ordnungsbildungen hat, betrachtet wird, wobei dabei jede Erfahrung des Fremden in situ auch eine Erfahrung einer Ordnung ist. Mit anderen Worten kann das Fremde oder das Ausserordentliche im Feld Ausgangspunkt für die Aufdeckung von Ordnung sein, zumal dieses „im Ordentlichen zur Sprache“ (Waldenfels, 1997, S. 48, zit. nach ebd.) gebracht wird.

Zielsetzung eines ethnografischen Fremdheitsmotivs kann im Sinne einer Verfremdung also weder das „Dolmetschen“ noch das „Fremdverstehen“, aber auch nicht die „Befremdung“ als reine Absatzbewegung vom eigenem Wissen sein, denn diese Strategien bleiben alle in das

Spiel von Eigenem und Anderem verstrickt, ohne die Verwobenheit von Eigenem und Fremden zum Bezugspunkt der Forschung machen zu können (ebd., S. 209).

Die Dezentrierung ist demnach nicht nur auf das Verhältnis von Praxis und Disziplin zu beziehen, sondern auch auf die Konzeption der Forschenden im Feld. Diese haben die Möglichkeit, die in situ hervorgebrachten Ordnungsgeschehen als Erfahrungen zu explizieren. Es kann also auch die Rolle der Forschungsperson selbst sein, die es im Untersuchungsfeld erst ermöglicht, an das befremdende Wissen heranzukommen.

12.6 Das Forschungsfeld und die Forschung im Feld

Wenn es um die Tätigkeit des Forschens geht, wird immer wieder von Forschungsfeldern gesprochen. Damit sind aber oftmals nicht räumliche oder territoriale Bereiche gemeint, vielmehr wird darunter ein thematisches Feld verstanden. Anders verhält es sich auf den ersten Blick mit Feldern der Ethnographie: Die Forschenden begeben sich an bestimmte Orte, beziehungsweise ins Forschungsfeld. Diese Vorstellung ist allerdings irreführend, da es nicht die Orte sind, die Gegenstand ethnographischer Untersuchung bilden (Strübing, 2013).

Was wir eigentlich untersuchen, [...] ist die Kultur „dahinter“, das, was sich an konkreten Orten, in konkreten Praktiken und Artefakten manifestiert. Es sind in ethnographischer Perspektive nicht die Praktiken und Artefakte selbst, die uns interessieren, sondern das, wofür sie stehen, was sich in ihnen ausdrückt, die im lokalen immer wieder reproduzierte, variierte und modifizierte Kultur einer Ethnie, eines Milieus, einer Organisation (ebd., S. 65).

Diese Präzisierung der Frage, was eigentlich das Feld ist, bringt die Konsequenz mit sich, das Verständnis des Gegenstandes ethnographischer Forschung zu definieren. Damit eine ethnographische Forschung den Gegenstand der pädagogischen Ordnung untersuchen kann, wie es vorliegende Arbeit vorsieht, muss das Feld als Ordnungs- und Erfahrungsgeschehen konzeptualisiert werden, respektive ordnungstheoretisch qualifiziert werden (Bollig & Neumann, 2011). Bollig und Neumann (2011) sehen in der „Theorie der Felder“ von Bourdieu einen Anknüpfungspunkt, die sich nämlich „der Frage nach der Möglichkeit einer sozialen Ordnung in doppelter Hinsicht und zwar sowohl mit Blick auf ihre Genese als auch mit Blick auf ihre Beobachtbarkeit“ (ebd., S. 209) stellt. Das Feld wird als geordneter Zusammenhang begriffen,

das nicht im gegenständlichen Sinn betrachtet wird, sondern als „Modus der Objektkonstruktion“ (Neumann, 2008). Es ist vielmehr Medium, als Objekt ihrer Darstellung, denn „Felder repräsentieren keine spezifische Klasse von Gegenständen, die sich aus einer immer schon voraussetzungslos gegebenen Realität heraustrennen lassen, sondern einen Gesichtspunkt der Objektivierung des Wirklichen, von dem aus die jeweilige Ordnung des Wirklichen in ihren Wirkungen erst zugänglich wird“ (ebd., S. 246). „Mit dem Wechsel von einer gegenstandsbezogenen zu einer gegenstandskonstituierenden Perspektive verlagert sich die Aufmerksamkeit von der Objektivität des Gegebenen auf die Formen der Organisation der Realität [...]“ (ebd., S. 245). Mit dieser Auffassung der Konstitution und Beobachtbarkeit der Wirklichkeit, ist die Voraussetzung gegeben, den Gegenstand als Ordnung zu qualifizieren.

Mit dieser Ausweisung des Gegenstandes ethnographischer Forschung, wobei der Gegenstand nicht einfach einem bestimmten Ort entspricht, ist allerdings die Frage, wo ich als Forschende den Gegenstand untersuchen möchte, noch nicht geklärt. Die zentralen Lokalitäten und damit die Orte, an denen für die vorliegende Arbeit der Untersuchungsgegenstand erforscht wurde, sind zwei verschiedene Kindergärten. Die Kindergärten werden damit zum Forschungsfeld, in dem die pädagogische Ordnung als Gegenstand untersucht wird. Allerdings beschränkt sich dieses nicht zwingend auf die räumlichen Grenzen der Kindergärten, denn auch Räume wie die Garderobe, die Turnhalle oder separate Zimmer der Heilpädagoginnen gehören zum Forschungsfeld. Gleichzeitig ist nicht alles, was in diesen Räumen passiert relevant. „Wie das Feld und seine Grenze definiert werden, hängt also weniger von den institutionellen Vorgaben ab, als vielmehr von den Fragestellungen und dem Erkenntnisinteresse ethnografischer Forscher“ (Breidenstein et al., 2013, S. 47).

Ein wichtiger Schritt für die Untersuchung und eine Voraussetzung für ein Gelingen des Forschungsvorhabens ist der Zugang zum Feld. In Kindergärten ist die Anwesenheit von Fremden eher ungewohnt. Eltern steht die Türe meist nur an ausgewiesenen Besuchstagen oder am Geburtstag des Kindes offen. Im Kanton Graubünden besucht das Schul- und Kindergarteninspektorat in regelmässigen Abständen die Schulen und Kindergärten. Diese Besuche haben allerdings einen offiziellen und vor allem prüfenden Charakter. Breidenstein (2010) spricht von einem merkwürdigen Zwitterwesen, da Schule und Kindergarten öffentlich verantwortet und veranstaltet wird, letztlich aber eine persönliche Praxis der Lehrpersonen erfährt. Als Forschende, die beabsichtigte, als Fremde in das Feld einzudringen, stand ich in zweierlei Hinsicht vor dem Problem des Zugangs. Einerseits musste ich Kindergärtnerinnen finden, die bereit waren, mich für längere Zeit am Kindergartenalltag teilhaben zu lassen.

Nach der im Vorfeld erhaltenen Zusage, galt es andererseits, das Vertrauen der Kindergärtnerin und der Kinder zu gewinnen, wobei „es um die Sicherung und Gestaltung eines sozialen Kontextes geht, in dem die Forschung überhaupt stattfinden kann“ (ebd., S. 50). Die Beteiligten des Feldes müssen sich an die fremde Person gewöhnen, sodass diese zu einem möglichst unauffälligen Bestandteil des Geschehens wird. Der Zugang ist damit nicht nur eine physische, sondern auch eine soziale Angelegenheit, die es hauptsächlich vor und in der Anfangsphase der Untersuchung auszuhandeln gilt.

Des Weiteren muss neben dem Zugang zum Feld der Faktor des zeitlichen Rahmens des Feldaufenthaltes geklärt werden. Die klassische Feldforschung der Ethnologie setzt das Mass eines Mindestaufenthaltes im Feld bei einem Jahr an, damit die zyklusbedingten Unterschiede des Jahresverlaufs erfasst werden können. Da die ethnographische Feldforschung nicht wie die Ethnologen eine umfassende Untersuchung eines gesamten sozialen Feldes anstrebt, sondern nur ein bestimmter Ausschnitt in den Blick genommen werden soll, zeigen sich in den ethnographischen Untersuchungen die Feldaufenthalte entsprechend kürzer (Rosenthal, 2014). Diese werden auch als „fokussierte Ethnographien“ bezeichnet (Knoblauch, 2005). Der Feldaufenthalt für die vorliegende Dissertation betrug inklusive Vorstudie fünf Wochen.

12.7 Die Versprachlichung - Beobachtungsprotokolle

Beobachtungsprotokolle stellen in der ethnographischen Forschung das Bindeglied zwischen der Arbeit im Feld und der analytischen Arbeit am Schreibtisch dar. Erlebtes und Beobachtetes wird anhand von Beobachtungsprotokollen konserviert, damit zu einem späteren Zeitpunkt Situationen trotzdem zugänglich bleiben. Durch das Schreiben eines Protokolls werden Beobachtungen auf Papier gebracht. „Das Schreiben zwingt zur Explikation: Was man in der Situation vielleicht nur intuitiv oder ‚praktisch‘ verstanden hat, trachtet das Protokoll zu verbalisieren“ (Breidenstein, 2010, S. 209). Gehörtes und Gesehenes der Beobachtenden wird dergestalt konserviert, dass im Feld möglichst viel in Form von Feldnotizen festgehalten wird, ohne dass dabei das Beobachten vernachlässigt wird. „Das Qualitätskriterium im Rahmen der Strategie der Verschriftlichung liegt einerseits in der Ausführlichkeit und Detaillierung des Schreibens und andererseits in der Reflexion und zunehmenden Fokussierung und analytischen ‚Verdichtung‘ des Schreibens“ (ebd., S. 210). Unmittelbar nach dem

Aufenthalt im Feld werden die Feldnotizen ausserhalb des Feldes, am Schreibtisch der Forschenden, in Form eines Protokolls gebracht. In diesem Prozess findet auch nachträglich Erinnerung den Weg ins Protokoll und Abkürzungen und stichwortartige Notizen werden ausgeführt und in eine stilistisch angemessene Form gebracht. Diese Protokolle bilden die Voraussetzung für das analytische Durchdringen des Beobachteten. Das Schreiben des Protokolls ist allerdings bereits eine erste Interpretationsebene (Göhlich, 2001). In dieser wird die „Wahl der Foki“ getroffen. Der Forschende bestimmt, welche körperlichen Aktionen und Interaktionen interpretiert (wo wird begonnen, was ist das Zentrum und was ist das Ende) und welche ausgeblendet werden, da wir eine sehr beschränkte Memorierungs- und Wiedergabefähigkeit haben. Das Protokoll ist nicht als getreue Wiedergabe des Geschehens zu verstehen, sondern muss als Rekonstruktion gesehen werden.

Die gedanklichen Gegenstände, die von Sozialwissenschaftlern gebildet werden, beziehen und gründen sich auf gedankliche Gegenstände, die im Verständnis des im Alltag unter seinen Mitmenschen lebenden Menschen gebildet werden. Die Konstruktionen, die der Sozialwissenschaftler benutzt, sind daher sozusagen Konstruktionen zweiten Grades: es sind Konstruktionen jener Konstruktionen, die im Sozialfeld von den Handelnden gebildet werden, deren Verhalten der Wissenschaftler beobachtet und in Übereinstimmung mit den Verfahrensregeln seiner Wissenschaft zu erklären versucht (Schütz, 1971, S. 6f.).

Auch Luhmann konstatiert, dass es sich bei soziologischen Beobachtungen meist um Beobachtungen von Beobachtungen handelt und bezeichnet diese analog zu Schützs Konstruktionen zweiten Grades als „Beobachtungen zweiter Ordnung“ (Luhmann, 1991) und damit als Interpretationen von Interpretationen.

In diesem Punkt würden, wenn auch nur scheinbar, technische Mittel wie Video- und Audioaufzeichnungsgeräte Abhilfe schaffen. Bergmann hielt bereits 1985 fest, dass es eine Selbstverständlichkeit sei, audiovisuelle Aufzeichnungs- und Wiedergabegeräte für die Erforschung sozialer Phänomene einzusetzen. Seine Gegenüberstellung von audiovisuellen Reproduktionsmedien, mit welchen eine *registrierende Konservierung* möglich sei, und sprachlichen Vergegenwärtigungen, wie etwa das Verfassen von Beobachtungsprotokollen, mit welchen eine *rekonstruierende Konservierung* möglich sei (Bergmann, 1985), fiel zugunsten der Reproduktionsmedien aus. Hauptkritikpunkte Bergmanns sind

1. dass diese Daten selbst (und nicht erst deren spätere Bearbeitung) das Ergebnis sekundärer Sinnbildprozesse sind, die den primären Sinnzusammenhang, wenn nicht getilgt, so doch

undurchdringlich überlagert haben; 2. dass in diesen Daten das soziale Original - teilweise hochgradig kondensiert - in die Formstruktur der rekonstruktiven Gattung transformiert wurde, und 3. dass diese Daten in all ihren deskriptiven Bestandteilen geprägt und abhängig sind von dem spezifischen Kontext ihrer Entstehung und Verwendung (ebd., S. 306).

Im Gegensatz zu Video- oder Audioaufzeichnungen können Beobachtungsprotokolle nicht im gleichen Ausmass eine konservierende Wirkung haben, weisen sie aber demgegenüber den Vorteil auf, dass Situationen ganzheitlich und auch sinnlich erfahren und erfasst werden und die sorgfältig verfassten Protokolle für eine Analyse zur Verfügung stehen (Rosenthal, 2014). Zudem sind auch Video- oder Audioaufzeichnungen kein Abbild der sozialen Wirklichkeit und nicht frei von jeglicher Selektion: Auch Video- und Audiogeräte können nur Ausschnitte der sozialen Wirklichkeit erfassen und nichthörbare Komponenten oder Interaktionen, die ausserhalb des Aufnahmebereichs liegen, werden möglicherweise nicht „konserviert“.

Mit der Einführung des Tonbandes und der Videokamera schien zunächst die Vorstellung verknüpft, dass das situative Selektionsproblem durch die opulente technische Konservierung von Bildern und Tönen verschwindet und als revidierbare Selektion im heimischen Medienlabor behandelt werden kann. Diese Vorstellung ist indessen nur dann plausibel, wenn man das Selektionsproblem vorrangig als Problem der Datenverarbeitungskapazität und der externen Kontrolle von Beobachtern ansieht. Wenn man Selektivität dagegen als eine Eigenschaft begreift, die sozialem Geschehen eigentümlich ist, (eine Leistung, die alle Situationsteilnehmer routinemässig voneinander erwarten), dann ist nicht deren Minimierung, sondern deren situationsensitive Steuerung zu bewältigen. Diese Aufgabe leistet weder ein Satz von Richtmikrofonen, noch Autofokus und Gummilinse einer Kamera (Hirschauer & Amann, 1997, S 22).

Im Vergleich zu „konservierten“ Daten hat der menschliche Speicher durchaus seine Vorteile. Der Beobachtende kann fortlaufend justieren und kann so themen- und feldspezifisch selektieren, welche Daten in den Korpus aufgenommen werden. Wichtig dabei scheint, dass auf der ersten Interpretationsebene das ausgewählte Beobachtete möglichst interpretationsarm beschrieben wird (Göhlich, 2001, S. 40).

Für die vorliegende Arbeit wurde aus den genannten Gründen das Verfassen von Beobachtungsprotokollen gewählt. Während der Vorstudie wurde allerdings der Versuch unternommen, einzelne kurze Gesprächssituationen mit einem Audioaufzeichnungsgerät aufzunehmen. Obwohl nun in der Analyse eine solche Aufnahme berücksichtigt wurde (vgl. Kapitel 15.3), erfolgten die beiden Feldphasen der Hauptstudie ohne Audioaufnahmen. Grund dafür war die hohe Detailliertheit des rein sprachlichen Aspektes, der zwar konserviert wird,

wobei die damit einhergehenden körperlichen Praktiken aber aussen vor bleiben. Die Prämisse der Sprache als soziale Praktik korrespondiert in höherem Masse mit dem Verwenden von Beobachtungsprotokollen.

In der ethnographischen Methodenliteratur lassen sich in Bezug auf Beobachtungsprotokolle sehr hilfreiche Beiträge finden, die sich allerdings nur auf den handwerklichen Aspekt des Schreibens beziehen. Was die Literatur oftmals nicht leistet, ist den gesamten Prozess der Produktion, also inklusive Weiterverarbeitung und Interpretation und die Verwendung für das Endprodukt in den Blick zu nehmen (Cloos, 2010, S. 182). Im Folgenden werden sieben Leitlinien zur Protokollierung von teilnehmender Beobachtung in Anlehnung an Rosenthal (2014, S. 113) dargelegt, nach denen sich die Protokollarbeiten der vorliegenden Arbeit richteten, bevor die Ausführungen des Umgangs mit den Protokollen über den gesamten Forschungsprozess folgen.

1. Auf den Protokollen werden die wesentlichen „objektiven“ Daten zum Ort, der Gruppe und der Zeit der Beobachtungsphase aufgeführt.
2. Die Informationen über den Zugang zum Feld werden festgehalten.
3. Der Gesamtablauf wird in groben Zügen in der Abfolge des Geschehens niedergeschrieben. Es werden nur einzelne Fokussierungen auf Interaktionsszenen gemacht, da der Gesamtablauf nicht detailliert erfasst und vor allem nicht memoriert werden kann.
4. Als zentraler Teil des Protokolls werden einzelne Situationen detailliert beschrieben und in der zeitlichen Abfolge des Geschehens in die Gesamtbeobachtung eingebettet.
5. Eine Unterscheidung zwischen beobachteten Handlungsabläufen und Interpretation muss angestrebt werden, wobei das nicht bedeutet, dass keine Interpretationen angemerkt werden sollen, diese müssen lediglich als solche gekennzeichnet werden.
6. Die persönlichen Reflexionen im Feld, wie Eindrücke, Gefühle und Assoziationen während der Beobachtung werden ebenfalls niedergeschrieben und als solche markiert.
7. Überlegungen und Ideen für weitere mögliche Beobachtungen werden notiert.

Das Beobachtungsprotokoll in der ethnographischen Forschung wird methodisch weniger streng behandelt, als dies mit Daten bei anderen Forschungsstrategien der Fall ist. Zum einen rührt dies daher, „dass im Rahmen von ethnographischer Forschungsstrategien die Datenerhebung und Dateninterpretation weniger streng voneinander getrennt werden und zweitens,

der grössere Teil der Ethnologinnen und Ethnologen sich nicht auf die Protokolle und Feldnotizen als fertige Transkriptionen einer erlebten Praxis verlassen, die es anschliessend ‚nur noch‘ zu interpretieren gilt“ (ebd., S. 182). Die Schreibpraxis ist im Forschungsprozess sehr vielschichtig und bringt entsprechend vielfältige Texte hervor, die sich dadurch auszeichnen, veränderbar und modellierbar zu sein.

Cloos (2012) hält fest, dass ethnographischen Forschungsberichten selten Angaben über den komplexen Produktions- und Rekonstruktionsprozess entnommen werden können. Diesem Mangel soll mit den folgenden Ausführungen entgegengewirkt werden, da die Angaben ihrer Verwendung Auskunft über das Verhältnis von Authentizität und Strukturiertheit (vgl. Flick, 1991 in Cloos, 2010), die Kunstlehre und die methodische Festlegung im Forschungsprozess geben.

Für die vorliegende Arbeit wurden im Feld sogenannte Feldnotizen erstellt. Es lässt sich dabei nicht verhindern, dass Bedingungen, unter denen bestimmte Situationen erfasst werden, Auswirkungen auf die Feldnotizen haben. Es kann beispielsweise vorkommen, dass sich ein Kind während einer Beobachtung an mich als Beobachterin wendet, eine Frage stellt oder beispielsweise Hilfe beim Binden einer Schürze braucht. Dies kann dann eine Unterbrechung der Beobachtung einer anderen Situation bedeuten. Die Feldnotizen wurden in der Regel in direktem Beobachtungsvollzug erstellt. Welche Informationen im Feldtagebuch, in welchem die Feldnotizen festgehalten werden, niedergeschrieben werden, entscheidet die oder der Forschende und ist, wie bereits erwähnt, Bestandteil einer ersten (subjektiven) Datenselektion durch den Forschenden. Die Selektion findet ihre Begründung im Forschungsinteresse und der Forschungsfrage. Die Daten wurden in Form von Stichworten, Sätzen oder kleinen Interaktionssequenzen festgehalten. Aus den Feldnotizen wurde jeweils am gleichen Tag ein Beobachtungsprotokoll erstellt. Die zeitliche Unmittelbarkeit ist insofern von Wichtigkeit, als dass sie Forschenden ermöglicht, sich nicht nur auf die Feldnotizen zu verlassen, sondern sie können Beobachtungen oder Beobachtungszusammenhänge auch aus dem Gedächtnis abrufen. Zudem konnten bei der Erstellung des Beobachtungsprotokolls allfällige Lücken in der Rekonstruktion entdeckt werden, sodass in den darauffolgenden Tagen der Feldphase Fokussierungen vorgenommen werden konnte, um die Lücken zu schliessen. Die Beobachtungsprotokolle wurden nach dem sequentiellen Ablauf der Beobachtungen erstellt. Das Beobachtungsprotokoll sollte eine intersubjektiv nachvollziehbare und dichte Beschreibung darstellen, die auch sequenziell geordnet ist (ebd., S. 187).

Die fertigen Beobachtungsprotokolle dienen in einem zweiten Schritt als Interpretations-

grundlage, wobei angemerkt werden muss, dass die Beobachtungsprotokolle nicht zwingend interpretationsfrei sind, sondern bereits sogenannte „analytical notes“ enthalten können. „Analytical notes“ sind gekennzeichnete Anmerkungen der Forschenden, die dem Interpretationsprozess vorgreifen und Vorarbeit für den eigentlichen Interpretationsprozess (siehe Kapitel 12.8) leisten.

Die Beobachtungsprotokolle sind nicht nur die Grundlage des Interpretationsprozesses, sondern Auszüge davon finden auch Eingang in das Endprodukt, den Forschungsbericht. Im vorliegenden Bericht lassen sich diese in einer eher nüchternen Form finden und nicht als literarisches Stilmittel. Sie dienen einzig dazu, „die Plausibilität der dichten Beschreibung zu erhöhen, haben den Status eines Beleges, eines Beispiels oder dienen [...] der Rekonstruktion des beobachteten Geschehens Zug um Zug“ (ebd., S. 183).

Die fertiggestellten Protokolle dienen aber in einem ersten Schritt der Datenauswertung, auf die im folgenden Kapitel eingegangen wird.

12.8 Die Datenauswertung - sequenzanalytisches Vorgehen und die Grounded Theory

Bei der Auswertung von Beobachtungsprotokollen von teilnehmender Beobachtung ist zu beachten, dass mehrfache Rekonstruktionsleistungen in diesen enthalten sind (Königter, 2010). Während die sozialen Praktiken bei der Datenerhebung im Feld durch die auditive und visuelle Perzeption unmittelbar zugänglich waren, ist für die sinnrekonstruktive Analyse ein indirektes Erschließen von impliziten Schemata, beziehungsweise dem impliziten Wissen der Teilnehmenden zwingend notwendig (Reckwitz, 2008). Es ist die Aufgabe des Forschenden, Rückschlüsse vom Expliziten auf das Implizite zu ziehen. Für dieses Vorhaben folgt die Ethnographie nicht einem Methodenverständnis, bei dem „gültige“ Ergebnisse dadurch generiert werden, dass ein Verfahren korrekt und gewissenhaft angewendet wird. Es ist nicht so, dass im ethnographischen Forschungsprozess keine Methoden der Datenanalyse existieren, vielmehr werden diesen aber im Wesentlichen heuristische Funktionen zugesprochen, um neue Ideen zu entwickeln (Breidenstein, 2010, S. 209). Die Auswertungsverfahren dienen darüber hinaus nicht dazu, aus den Daten Beweise zu ziehen, welche die Richtigkeit von Ergebnissen bestätigen sollen (ebd.). Sie dienen dazu, Beobachtungen zu

systematisieren und zu sortieren, eine Distanz zu den Erfahrungen im Feld zu schaffen und immanente Gehalte zu erschliessen, wie zum Beispiel die Ablauflogik bestimmter Praktiken (ebd.). Oder anders gesagt, können so anhand der Auswertungsverfahren die Daten aufgebrochen und für die Analyse zugänglich gemacht werden.

Das Prinzip der Offenheit ethnographischer Forschungsprojekte, wie es in Kapitel 12.1 bereits dargelegt wurde, korrespondiert mit einer vergleichsweise „offenen“ Interpretationsstrategie (Kuhn, 2013, S. 35). In Anlehnung an Breidenstein und Kelle (1998) oder auch Kuhn (2013), die in ihren ethnographischen Forschungsprojekten zwei unterschiedliche Interpretationsstrategien für die Auswertung der Datenanalyse angewandt haben, hat sich die Kombination eines sequenzanalytischen Vorgehens (Soeffner, 2004) und des Kodierverfahrens der Grounded Theory (Glaser & Strauss, 2010; Strauss & Corbin, 1996) auch für vorliegende Arbeit als sinnvoll und ertragreich erwiesen.

Unter dem Begriff der sequenzanalytischen Verfahren werden die Objektive Hermeneutik, die ethnomethodologische Konversationsanalyse und die phänomenologisch inspirierte hermeneutische Wissenssoziologie zusammengefasst. Die einzelnen Variationen sequenzanalytischer Verfahren unterscheiden sich hinsichtlich ihrer methodologischer Prämissen und methodischer Vorgehensweisen. Gemein haben alle drei Varianten, dass die Daten kontextfrei und entlang ihres Entstehungsprozesses interpretiert werden, wobei keine Daten eines späteren Zeitpunktes in die Interpretation einfließen (Reichertz, 2011). Je nach Kalibrierung, die abhängig ist von der Forschungsfrage und der Art des Textmaterials, werden Texteinheiten betrachtet und gedankenexperimentell mögliche Situationsinterpretationen und mögliche situative Anschlüsse, also Kontextbedingungen, entworfen. Auf diese Weise entstehen verschiedene, teilweise auch absurde Lesarten, die im weiteren Verlauf der Textinterpretationen bestätigt oder allenfalls auch verworfen werden müssen. Die Lesarten legen mögliche Handlungssysteme offen, wobei nicht nur diejenigen, die bestätigt werden, zeigen, welche Handlungssysteme der Situation zugrunde liegen, sondern diejenigen, die abgewählt wurden, geben wichtige Hinweise für die weitere Interpretation. Für die vorliegende Arbeit wurde die Analyse nicht extensiv bearbeitet, wie es beispielsweise die Konversationsanalyse, die mit möglichst detaillierten Transkripten arbeitet, vorsieht. Die Interpretationseinheiten waren in der Regel Zeilen und je nach Protokollstelle auch mehr als eine Zeile. Dies entspricht auch dem Vorgehen der Datenauswertung der Grounded Theory. Mit einer solchen Analyse soll die Möglichkeit geschaffen werden, die vermeintlich bekannten festgehaltenen Beobachtungen zu befremden (vgl. Kapitel 12.5). Bei einer Zeile-für-Zeile-Analyse besteht allerdings die

Gefahr, sich in Detailerkenntnissen zu verlieren und die Zusammenhänge nicht zu erkennen. Um diese Gefahr abzuwenden, wurde bei der kollektiven Auswertung das Forschungsinteresse im Blick gehalten, um die Analyse nicht in eine zwar spannende, aber für die Fragestellung irrelevante Richtung zu steuern. Als paradigmatische Leitfrage wurde die offene Frage „what the hell is going on?“ im Sinne von Geertz (1987) als leitend eingesetzt. „Sie disziplinierte den analytischen Blick immer wieder unter der Frage nach dem ‚*Wie geht das eigentlich genau?*‘, dezidiert die situierte Vollzugslogik von Praktiken im Feld zu fokussieren“ (Kuhn, 2013, S. 36). Die kollektive Auswertung der Protokolle sichert als kommunikative Validierungsstrategie nicht nur die Qualität der Analyse (Strübing, 2014, S. 88), sondern hat sich während der Sequenzanalyse als sehr fruchtbar erwiesen. Im Speziellen war die kollektive Analyse in Bezug auf das Prinzip der Kontextfreiheit eine Bereicherung, da ich als Anwesende der Beobachtungssituationen und Verfasserin der Protokolle nicht im gleichen Ausmass die Kontextfreiheit aufbringen konnte.

Die sequenzanalytische Arbeit war allerdings sehr zeitintensiv, erwies sich aber gleichzeitig für vorliegende praxisanalytisch orientierte Arbeit als geeignet, die Vollzugslogik der Praktiken zu fokussieren.

Die Arbeit des Interpretierens und Analysierens in der Grounded Theory wird als „Kodieren“ bezeichnet, und ist sozusagen ihr Herzstück (Breuer, 2010). „Es handelt sich hierbei um relativ regelgeleitete und erlernbare Prozeduren, die in Aussicht stellen, aus einer Menge qualitativer Daten (Gesprächs-, und Beobachtungsprotokolle u.Ä.) theoretische Konzepte und Strukturen extrahieren und destillieren zu können“ (ebd., S. 69). Um aus den Daten theoretische Konzepte extrahieren zu können, sieht die Grounded Theory ein mehrstufiges Kodierverfahren vor (*Abbildung 6*), welches das „offene“, das „axiale“ und das „selektive“ Kodieren beinhaltet und in nachfolgenden Abschnitten näher betrachtet wird.

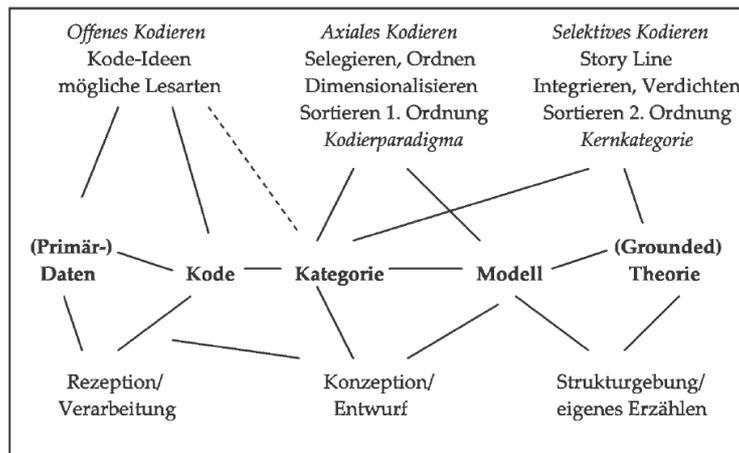


Abbildung 6 Kodierprozeduren in systematischer Anordnung (Quelle: Breuer, 2010, S. 76)

Das mehrstufige Kodierverfahren der Grounded Theory erfolgte in vorliegender Arbeit teilweise gleichzeitig mit der Sequenzanalyse oder unmittelbar danach (offenes Kodieren) oder in einem weiteren Schritt (axiales und selektives Kodieren).

Das offene Kodieren wird mit dem Verfahren des Anstellens von Vergleichen, wie es im abschliessenden Abschnitt des vorliegenden Kapitels dargelegt wird, und mit jenem des Stellens von Fragen vollzogen (Strauss & Corbin, 1996). Das Verfahren stellt die Ziele des Konzeptualisierens und Kategorisierens in den Mittelpunkt. Die Daten werden „aufgebrochen“ (ebd.), oder anders gesagt, Phänomenen, Vorfällen oder Ereignissen werden Namen gegeben beziehungsweise mit passenden Oberbegriffen (Kodes) gekennzeichnet.

Es handelt sich dabei um eine Art assoziatives Brainstorming zu möglichen Bedeutungen, Benennungen, unterschiedlichen Lesarten eines Textes mit dem Ziel der Bildung von typisierenden Sprachausdrücken, von Begriffen höheren Allgemeingrades. Unterschiedliche Deutungen darüber „was hier der Fall ist“, „wie das zu verstehen ist“ etc. sind von Interesse und können als Interpretationsmöglichkeiten durchaus nebeneinander stehen bleiben. Es geht um die konzeptuelle bzw. theoretische Eröffnung eines Raums möglicher Be-/Deutungen eines Phänomens, eines Datenausschnitts. Hierbei darf es zunächst auch gewagte, riskante, auf den ersten Blick abwegige Assoziationen und Interpretationen geben (Breuer, 2010, S. 80).

Dieser Schritt ist eminent wichtig, „weil wir durch den eigentlichen Akt des Benennens eines Phänomens unsere fortlaufende Aufmerksamkeit auf das Phänomen lenken“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 39). Erst wenn die Aufmerksamkeit auf ein bestimmtes Phänomen gerichtet ist, kann dieses als Konzept untersucht werden.

Mit dem anschliessenden axialen Kodieren werden die vorhandenen Konzepte verfeinert und

ausdifferenziert, wobei diese den Status von Kategorien erhalten (Böhm, 2007). In den Mittelpunkt wird eine zentrale Kategorie gestellt, um die herum achsenähnlich ein Beziehungsnetz ausgearbeitet wird. Wichtig ist dabei die Ermittlung von Relationen zwischen der Achsenkategorie und den Konzepten, die mit dieser in Beziehung stehen. Einzelne Textstellen oder grössere Teile der Beobachtungsprotokolle werden einzeln auf Vorfälle, Ideen oder Ereignisse untersucht, die relevant für bestimmte Phänomene sind. Der Fokus liegt darauf, die entstandenen Kategorien „in Bezug auf die Bedingungen zu spezifizieren, die das Phänomen verursachen; den Kontext (ihren spezifischen Satz von Eigenschaften), in den das Phänomen eingebettet ist, die Handlungs- und interaktionalen Strategien, durch die es bewältigt, mit ihm umgegangen oder durch die es ausgeführt wurde; und die Konsequenzen dieser Strategien“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 76). „Die Achsenkategorie wird in ihren zeitlichen und räumlichen Beziehungen, Ursachen-Wirkung-Beziehungen, Mittel-Zweck-Beziehungen, argumentativen, motivationalen Zusammenhängen ausgearbeitet“ (Böhm, 2007, S. 479). Forschungspraktisch ist beim axialen Kodieren das Kodierparadigma, wie es Strauss und Corbin nennen, mit den Wer-Wie-Wo-Was-Warum-Fragen hilfreich. Es geht dabei, wie in *Abbildung 7* ersichtlich, um die Fragen nach Ursache, Kontext, Konsequenzen, Strategien und intervenierenden Bedingungen.

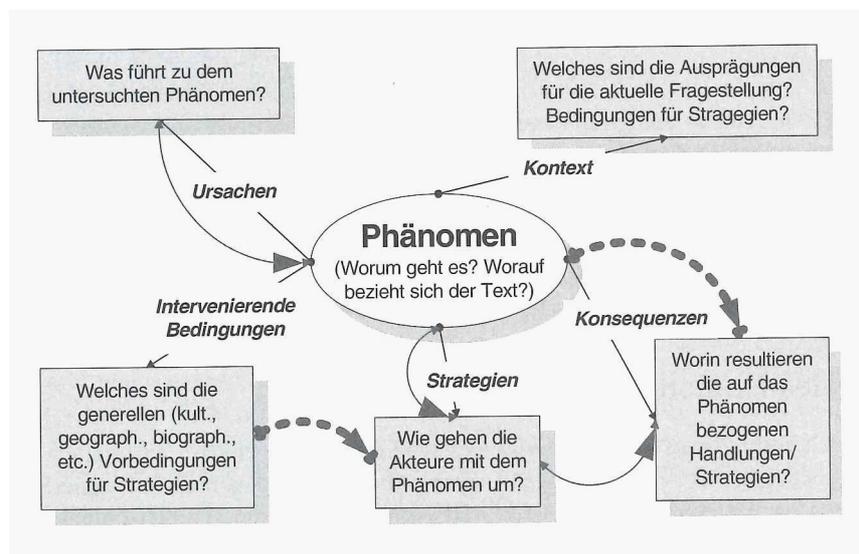


Abbildung 7 Kodierparadigma nach Strauss und Corbin (Quelle: Strübing, 2013, S. 120)

Aus dem Prozess des axialen Kodierens resultiert zwar eine Sammlung von aufeinander bezogener Theorien, allerdings ist damit die Forschungsfrage, die sich im Zuge des

Forschungsprozesses entwickelt hat und zugespitzt wird, noch nicht beantwortet (Strübing, 2013). An diesem Punkt setzt das selektive Kodieren an, welches gewissermassen axiales Kodieren auf einem höheren Abstraktionsniveau ist (Breuer, 2010): Es geht darum, aktiv einen Zusammenhang zu entdecken, beziehungsweise zu entscheiden, mit welchem zentralen Konzept das Forschungsproblem am besten gelöst werden kann (Strübing, 2013). Ist eine Kernkategorie mit ihren Eigenschaften und Dimensionen festgelegt, geht es darum, die anderen relevanten Kategorien systematisch in Beziehung zu dieser zu setzen (Böhm, 2007). Die bisherigen Kodierungen werden in diesem Zuge überarbeitet, oder re-kodiert, was eine Neujustierung der analytischen Perspektive erfordert. „Was bislang in Bezug auf eine Reihe unterschiedlicher, im Projektverlauf immer wieder modifizierter, tentativer Sichtweisen kodiert wurde, soll im selektiven Kodieren nun insgesamt auf eine einheitliche Analyseperspektive hin überarbeitet werden“ (Strübing, 2013, S. 123). Aufgrund der Wahl der Kernkategorie und der entsprechenden Analyseperspektive wird dann die „Story Line“ oder der „rote Faden“ herausgearbeitet, beziehungsweise der „[...] Bogen der nun zu erzählenden Geschichte, der Ergebnisdarstellung des Forschungsprojekts, die Fokussierungsperspektive der Themenbearbeitung bzw. der gegenstandsbezogenen Theorie“ (Breuer, 2010, S. 92). Strauss und Corbin (1996) beschreiben die Arbeitsschritte des selektiven Kodierens folgendermassen:

Der erste Schrittt [sic] besteht im Offenlegen des *roten Fadens der Geschichte*. Der zweite besteht aus *dem Verbinden der ergänzenden Kategorien* rund um die *Kernkategorie* mit Hilfe des *Paradigmas*. Der dritte umfasst das *Verbinden der Kategorien auf der dimensionale Ebene*. Der vierte beinhaltet das *Validieren dieser Beziehungen* durch die Daten. Der fünfte und letzte Schritt besteht im *Auffüllen der Kategorien*, die einer weiteren Verfeinerung und/oder Entwicklung bedürfen (Strauss & Corbin, 1996, S. 95).

Obwohl Strauss und Corbin von Schritten schreiben, die eine vorgegebene Abfolge suggerieren, weisen sie darauf hin, dass es sich nicht um eine lineare Abfolge handelt und die Schritte nicht getrennt voneinander ausgeführt werden, da man sich in Wirklichkeit eher zwischen den einzelnen Schritten hin und her bewege (ebd., S. 95).

Da, wie bereits erwähnt, die wichtigste intellektuelle Tätigkeit im Auswertungsprozess *im Vergleichen* besteht (Böhm, 2007), soll darauf in folgendem Abschnitt genauer eingegangen werden.

Vergleichen ist in der Sozialwissenschaft eine alltägliche Routine, die in unterschiedlichen

Kontexten angewandt wird. In der Literatur der qualitativen Forschung lassen sich die Begriffe „Vergleichen“ und „Kontrastieren“ in einem engen Zusammenhang finden (Bollig & Kelle, 2012, S. 202). In einer allgemeinen Unterscheidung ist „Vergleichen“ ein gegeneinander Abwägen, um Unterschiede oder Übereinstimmungen festzustellen. Beim „Kontrastieren“ wird nach Unterschieden und Abweichungen gesucht. Das „Vergleichen“ ist doppelseitig, während „Kontrastieren“ nur nach den Abweichungen fragt (ebd., S. 202).

Besonders dem Fallvergleich wird in der qualitativen Forschung eine hohe Bedeutung beigegeben (Cloos & Schulz, 2012). Schmidt (2012) weist darauf hin, dass trotz der Häufigkeit und der Verbreitung der Praxis des Vergleichens die methodologische Reflexion derselben oft ausbleibt. Im Folgenden soll deshalb die Praxis des Vergleichens im sozialwissenschaftlichen Forschungskontext betrachtet werden, um diesem Anspruch Rechnung zu tragen. Die Strategie des Vergleichens birgt nämlich die Gefahr einer rein optischen Wirkung. Es werden Evidenzen erzeugt, indem zwei Objekte miteinander konfrontiert werden, um so Gemeinsamkeiten und Differenzen erkennbar zu machen. Wird beim Vergleichen das Offensichtliche in Anspruch genommen, können Forschende dazu tendieren, im Vergleichen einen Ersatz für analytische Zugänge zu sehen und diese nicht als Ausgangspunkt wahrzunehmen. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn die Bindung ans Offensichtliche noch dadurch verstärkt wird, dass die gewählten zu vergleichenden Objekte bereits verglichen, bevor sie zu Gegenständen einer sozialwissenschaftlichen Vergleichspraxis werden. Es werden sogenannte präkonstruierte Vergleiche vorgenommen, wie sie in larg-scale-assessment, also internationalen Schulleistungsstudien, die Regel sind. Eine solche Herangehensweise birgt die Gefahr eines „teaching for the test“. Da eine solche Herangehensweise für soziologische Fragestellungen hinderlich ist, muss sich ein analytisch fruchtbares Vergleichen von präkonstruierten Vergleichsobjekten lösen, um eine eigenständige Vergleichsbasis zu erhalten.

Die Ethnographie in ihrer früheren Form setzte schon immer auf Vergleichen und Kontrastieren (Bollig & Kelle, 2012) und grenzt sich in ihrer Strategie von einem solchen präkonstruierten Vergleichen ab. Es ging primär darum, welche Antworten andere Kulturen auf Fragen gefunden haben. Mit der Strategie der Befremdung, wie sie in der erziehungswissenschaftlichen Ethnographie angewendet wird, wird ein Kontrastieren und ein Vergleichen in ihrer eigentlichen Form ermöglicht. Im Feld wird versucht, Vertrautes zu betrachten, als sei es fremd (vgl. Kapitel 12.5). In der ethnographischen Forschung geht es aber nicht nur um den Vergleich zwischen Vertrautem und Fremden, sondern auch um den Vergleich unterschiedlicher Handlungsfelder oder der vergleichenden Strategie, wenn zwei „Fälle“ systematisch

gegenübergestellt werden und Differenzen und Gemeinsamkeiten herausgearbeitet werden (ebd.).

Bei vorliegender Arbeit geht es in Anlehnung an Schmidt um eine dezidierte explorative Form des Vergleichens, um ein vergleichendes Beschreiben von Praktiken. Damit soll eine Praktik beschreibend in ein neues Licht gestellt werden. „Die Konstruktion von Vergleichbarkeit blendet zwar Besonderheiten von Fällen und Objekten aus, sie kann aber gerade dadurch dazu beitragen, andere, oft übersehene Facetten sichtbar zu machen. In dieser Ausrichtung kann das Vergleichen als eine produktive analytische Beschreibungstechnik im empirischen Forschungsprozess fungieren“ (Schmidt, 2012, S. 103).

Die Vergleichspraktiken müssen in einem analytischen Sinn zwingend aus den immanenten Strukturen des Materials selbst, und nicht aus dem Vor- oder standortgebundenen Wissen der oder des Forschenden stammen. Es geht also darum, den zu vergleichenden Gegenstand sukzessiv bei der Analyse des Datenmaterials zu entwickeln. Dabei soll bei dieser dokumentarischen Analyse die Suche nach „Kontrasten in der Gemeinsamkeit“ im Vordergrund stehen. Der ethnographische Ansatz zielt nicht darauf ab, Typenbildungen vorzunehmen, sondern es wird damit versucht, den vergleichenden Forschungsprozess zu mediatisieren. Damit kommt dem Prozess des Vergleichens kein strukturbildender Charakter zu, sondern er erfüllt eine prozessgestaltende Funktion. Prozessgestaltend meint, dass er seine Wirksamkeit im Ergebnis liefert und das Potenzial hat, neue Beziehungen aufzudecken und Perspektiven zu öffnen.

Das analytisch-deskriptive Vergleichen erweitert damit die Möglichkeiten der ethnographischen Beobachtung und Beschreibung signifikant.

Diese Strategie kann als „vergleichende Optik“ bezeichnet werden (Knorr Cetina, 2002, S. 15): Eigenarten eines Feldes werden durch „die Linse des anderen“ sichtbar gemacht. Jedes im Feld erkennbare Muster kann als Sensor für das Entdecken „äquivalenter, analoger und konfligierender Muster“ dienen. Der Begriff Sensor weist darauf hin, dass es um eine Analysestrategie des Kontrastierens geht, bei dem Vergleiche möglich, aber nicht forciert werden (Bollig & Kelle, 2012, S. 207).

Das Kontrastieren von Fällen, Ereignissen, Zeitpunkten, Personen, Gruppen, Situationen und Kontexten hinsichtlich theoretisch potenziell interessanter Eigenschaften ist eine zentrale Quelle von Erkenntnis, die den Stoff für gegenstandsbegründete Theorien hergeben kann bzw. aus der einschlägige Ideen herauswachsen können. Die Forscherin wird zur permanenten Suche

nach zufälligen, theoriebezogenen und systematischen, nah bei oder auch entfernt liegenden Vergleichen aufgefordert (Breuer, 2010, S. 82).

Grundlegend dabei ist, dass während des gesamten Analyseprozesses, also auch bei fortschreitender Analyse, die Strategie des Vergleichens beständig bleibt. Einen umfassenden Überblick über das ständige Vergleichen geben Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014). Sie fassen den Prozess des ständigen Vergleichens wie folgt zusammen:

Die Grounded Theory ist durch die Haltung des ständigen Vergleichens charakterisiert. Ohne Vergleichen ist keine Theorieentwicklung möglich! Daher besteht die Analyse von Anfang an wesentlich im Vergleich gefundener Phänomene und entwickelten Konzepte mit anderen, ähnlichen oder divergent gelagerten Phänomenen und Konzepten. Diese Haltung des Vergleichens trägt dazu bei, die gefundenen Konzepte und Kategorien zu präzisieren und zu elaborieren, aber auch das Feld im Hinblick auf die in ihm vorhandenen Varietäten auszuloten. Dazu gehört es auch, systematisch nach Varianten von bereits identifizierten Mustern zu suchen.

Der permanente und systematische Vergleich dient demselben Zweck wie der Versuch der Verifikation oder Falsifikation von Theorien, nämlich die Robustheit von Hypothesen (Konzepten) zu überprüfen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 206).

Die Gegenüberstellungen im Kodierverfahren der Grounded Theory zeigen sich insofern als fruchtbar, als dass sie es ermöglichen, den Blick der Forschenden für Eigenheiten und Strukturen des Untersuchungsgegenstandes zu öffnen und ermöglichen auf diese Weise das Entdecken von neuen Konzepten, Zusammenhängen und Prozessen. Denn damit wird der Ursprung ethnographischer Forschung, das Entdecken des Fremden auch im Eigenen möglich, da so eine Konfrontation mit Unvertrautem forciert und damit der Blick der Forschenden erweitert wird.

Nachdem in den vergangenen Kapiteln die grundlegenden Aspekte der Forschungsstrategie der Ethnographie und der Grounded Theory dargelegt wurden, soll nun im folgenden Kapitel noch auf einen für die vorliegende Arbeit zentralen Gedanken des Umgangs mit Differenz eingegangen werden. Konkret geht es um die Frage, wie die Ethnographie Fragen der Differenz bearbeitet und in welcher Form sie diese als Forschungsgegenstand ausweisen kann.

13. Ethnographie und Differenz

Die Ethnographie hat sich, wie bereits im vorhergehenden Kapitel aufgezeigt, in unterschiedlicher Form der Differenz angenommen und weist eine lange Tradition in der Auseinandersetzung mit der Herstellung von Differenz auf. Die Ergebnisse der Forschungsanstrengungen zeigen, dass pädagogische Institutionen und Organisationen, beziehungsweise das gesamte Bildungssystem massgeblich an der Produktion und Reproduktion von ungleichheitsrelevanter Differenz beteiligt sind (Diehm, Kuhn & Machold, 2017). Differenz als Theorem ist als theoretischer Grundbegriff gedacht, wie er im feministischen Diskurs seit Mitte des vergangenen Jahrhunderts in der Sozialwissenschaft verwendet wird. Differenz meint nicht nur Unterschiedliches, das sich bei einem Vergleich auf das Unterschiedliche bezieht, sondern, und dies wurde durch den feministischen Diskurs sichtbar, ging es um gesellschaftlich legitimierte Strukturen und damit um Normen des Allgemeinen, die in ihrer Selbstverständlichkeit der Differenz ihre Gültigkeit nahmen. Darin ist auch der „feine Unterschied“ zwischen Differenz und Diversität begründet. Während im Falle von Diversität die Unterscheidungen egalitär gehandhabt werden, zeigen sich diese unter dem Begriff der Differenz als gesellschaftlich relevant und gehen mit unterschiedlichen Ressourcen, Rechten und Partizipationsmöglichkeiten für die Unterschiedenen einher (Diehm, Kuhn & Machold, 2013; Neumann & Seele, 2014). Die wahrgenommene Verschiedenheit wird in diesem Sinne zum ungleichheitsrelevanten Unterschied (Neumann & Seele, 2014), ist sozial konstruiert und, wenn es um den Kontext der institutionellen Bildung geht, pädagogisch bedeutsam (Emmerich & Hormel, 2017).

Die empirischen Analysen, die sich im Bereich der institutionellen Bildung und Betreuung dem Thema Differenz angenommen haben, lassen sich in pädagogische und erziehungswissenschaftliche Analysen einteilen (Diehm et al., 2017). Während die pädagogische Beschäftigung mit Differenz vorerst in einer proklamatorischen, konzeptionell-analytischen oder programmatischen, und später zum Teil in einer statistisch fundierten Weise vorangetrieben wurde, zeichnet sich die erziehungswissenschaftliche Beschäftigung dadurch aus, dass sie die Differenz- und Ungleichheitsproduktion aus einer qualitativ-rekonstruktiven Perspektive fokussiert (ebd.).

Gegenwärtig gilt es vor allem die quantitativ-empirischen Forschungen, die sich vorwiegend in Form von Schulleistungsstudien der Ungleichheit zeigen, von den qualitativ-empirischen

Zugängen zu unterscheiden, die den Fokus auf Differenz und die damit einhergehenden Ungleichheits- und Machtverhältnisse legen. Die quantitativ erhobenen Forschungsergebnisse können dabei aufzeigen, dass beispielsweise die soziale Herkunft eines Kindes negativ mit seinen Schulleistungen korreliert. „Unter welchen strukturellen Bedingungen es zu diesen Zusammenhängen kommt und auf der Basis welcher Praktiken die Bildungsteilnehmenden bzw. das Schulpersonal daran beteiligt sind, vermögen quantitative Studien jedoch nur bedingt aufzudecken“ (Hofstetter, 2017, S. 57). Die Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der quantitativen Bildungsforschung zu Bildungsungleichheit können allerdings Ausgangspunkt für qualitative, beobachterinduzierte Fragestellungen sein, die danach fragen, „[...] wie soziale Herkunft im Unterricht bedeutsam gemacht und somit Bildungsungleichheit in Bezug auf unterschiedliche familiäre Herkunftsmilieus auch im Unterricht selbst entsteht, d.h. welchen Einfluss die Differenzlinie ‚Class‘ in pädagogischen Differenzierungsprozessen im Unterricht hat, [...]“ (Idel, Rabenstein & Ricken, 2017, S. 149).

In der qualitativ-empirischen Forschung ist damit eine Verschiebung von anerkennungstheoretischen, differentialistischen hin zu sozialkonstruktivistischen und dekonstruktivistischen Zugängen zu Differenz zu konstatieren (Diehm et al., 2017). Innerhalb der qualitativ-empirischen Forschung sind es gegenwärtig zwei methodologische Zugänge, der biographieanalytische und der ethnographische, die sich etabliert haben. Die ethnographische Forschung, wie es vorliegende Arbeit ist, fragt danach, wie Differenz und Ungleichheit praktisch hervorgebracht wird. „Sie [qualitative Studien] eignen sich, um die Mechanismen der Selektion, die institutionellen Regelungen, die Prozesse, die Denkgewohnheiten und unausgesprochenen Regeln, d.h. um die sozialen Praktiken innerhalb institutioneller Rahmenbedingungen zu erforschen“ (Hofstetter, 2017, S. 57). Sie fragt danach, wie gesellschaftliche Differenzkategorien in der sozialen Praktik immer wieder neu erzeugt und damit den Anschein einer Selbstverständlichkeit erlangen (Neumann & Seele, 2014). Es werden nicht die Unterschiede und ihre Handhabung in den Blick genommen, sondern die Beobachtung von Praktiken der Unterscheidung (Neumann, 2011).

In der kulturwissenschaftlichen Differenztheorie wurde mit der Perspektivenerweiterung auf die Performativität von Differenz der Blick auf die sozialen Praktiken erweitert. „Die Produktion von Differenz wird damit reflexiv und Machtverhältnisse erscheinen nicht nur restriktiv als Differenzen qua Normen unterwerfend, sondern produktiv als Differenz allererst hervorbringend“ (Wrana, 2014, S. 79f.). Mit dieser Akzentuierung der sozialen Praktiken befindet sich die analytische Erfassung von differenzherstellenden Praktiken im Horizont der

teilnehmenden Beobachtung.

Die Ethnographie mit ihrem multimethodischen Zugang und ihrem praktischen Ausgangspunkt, der leiblichen Anwesenheit der Forscher oder Forscherinnen im Feld, bietet besondere Potentiale, um Felder eines immer wieder Ambivalenz und Differenz erzeugenden und durch Ungewissheit gekennzeichneten pädagogischen Tuns und Prozesse von Selbst- und Subjektbildung in den Blick zu nehmen (Tervooren, Engel, Göhlich, Miethe & Reh, 2014, S. 9).

Die beobachterinduzierte Herangehensweise bedingt die Annahme, dass Differenz nicht als natürlich und ontogenetisch vorausgesetzt ist, sondern dass Differenz als praktischer Vollzug zu konzeptualisieren ist und diese „[...] nicht dem Unterricht vorgegeben [ist], sondern [...] in pädagogischen Differenzierungen im Unterricht, bzw. der Lernkultur der Schule [entsteht]“ (Idel et al., 2017, S. 154).

Gleichzeitig bergen auch die ethnographischen Forschungsanstrengungen die Gefahr einer reifizierenden und subsumtionslogischen Bezugnahme auf soziokulturelle Differenzkategorien (u.a. Emmerich & Hormel, 2017; Idel et al., 2017). Trotz dieser epistemologischen Herausforderung werden ethnographische Forschungsansätze „als adäquate Zugänge erachtet, weil sie Gesellschaft im Schema ‚Kultur‘ beobachten und entsprechend die Genese von Symbolen- und Sinnstrukturen in, durch und als soziale(r) Praxis als primären Aspekt gesellschaftlicher Wirklichkeitsbildung fokussieren“ (Emmerich & Hormel, 2017, S. 105). Die Stärke ethnographischer Forschungsansätze, die Rekonstruktion der Wirklichkeitskonstruktion sozialer Praxis im Alltagsgeschehen zu beobachten, muss unter der Bedingung vollzogen werden, dass kontrolliert beobachtet wird (ebd.), beziehungsweise müssen sich Forschende reflexiv mit dem Problem der Reifizierung von Differenz auseinandersetzen (Idel et al., 2017). Verschiedene Aspekte des Forschungsprozesses während der Datenerhebung wie auch der Datenauswertung, wie beispielsweise die Strategie des Befremdens oder der kollektiv angelegte Analyseprozess, können dem Problem der Subsumtion und Reifikation entgegenwirken. Im Vergleich zu quantitativen Forschungsansätzen, welche die für die Untersuchung relevanten Kategorien ex-ante festlegen und damit theoretisch konstruierte Unterscheidungen als Ausgangspunkt nehmen beziehungsweise gesellschaftliche Vorstellungen über Kategorien, die ohne diese nicht funktionieren würden (Budde, 2014), werden die Kategorien in ethnographischen Forschungsprozessen ex-post gebildet, indem diese während der Datenauswertung gewonnen werden, und damit die differenzrelevanten Phänomene bezeichnet werden, die auch tatsächlich beobachtet wurden (Emmerich & Hormel, 2017). Das

gewählte Datenauswertungsverfahren, die Grounded Theory, wie sie in Kapitel 12.8 dargelegt wurde, zeigt sich diesbezüglich als fruchtbar. Dies, weil damit eben keine deduzierende Falsifikation von Hypothesen angestellt werden, sondern mit den Kodierverfahren die Konzepte und Kategorien durch Zutun der Forschenden aus dem Material erzeugt werden.

Die Differenzkategorien werden damit aus dem Feld gewonnen. Es wird also versucht, die Mechanismen der Genese von Differenz „nicht als ‚einfach gegeben‘ voranzusetzen, sondern der Tatsache Rechnung zu zollen, dass diese in sozialen Prozessen erst hergestellt wird und entsprechend als soziale Konstruktion zu verstehen ist“ (Budde, 2014, S. 137). Gefragt wird also danach, wie in der alltägliche Praxis Differenz konstruiert wird beziehungsweise wie bestimmte Kinder oder Kindergruppen als different positioniert werden.

14. Anlage der Untersuchung und Beschreibung der Kindergärten

Die Anlage der vorliegenden Arbeit orientiert sich an den Prämissen der Grounded Theory, wie sie in den vorangehenden Kapiteln dargelegt wurden. Allerdings wurde die Fallauswahl nicht wie von Glaser und Strauss (2010) vorgesehen als „theoretical Sampling“ angelegt, bei dem die Auswahl der Untersuchungseinheiten parallel zur Datenanalyse erfolgen würde. Die Fallauswahl wurde zwar kriteriengeleitet realisiert, allerdings wurden diese nicht im Forschungsprozess festgelegt, sondern a priori. Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014) sprechen von „Sampling nach bestimmten, vorab festgelegten Kriterien“ - in der Methodenliteratur auch als „selektives Sampling“ bezeichnet (Kelle & Kluge, 1999). „Die für die Fallauswahl relevanten *Merkmale* müssen anhand der Untersuchungsfragestellung, anhand *theoretischer Vorüberlegungen* und anhand des Vorwissens über das Untersuchungsfeld bestimmt werden“ (ebd., S. 47). Kriterien für die Auswahl waren die für die Untersuchungsfrage relevanten sprachstrukturellen Voraussetzungen der ausgewählten Kindergärten. Mit der Wahl eines zweisprachigen, beziehungsweise einsprachigen Kindergartens wurden im Sinne einer maximalen Kontrastierung der Vergleichsdimension der sprachlichen Praktiken in den Blick genommen, damit die diesbezügliche Varianz im Untersuchungsfeld Kindergarten ausgelotet werden konnte (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014).

Für die vorliegende ethnographische Studie wurden zwei Kindergärten im Kanton Graubünden in drei Phasen teilnehmend beobachtet. Die erste Phase, die als Vorstudie konzipiert wurde, deren Daten aber in die Auswertungen einbezogen wurden, fand im Oktober 2014 im zweisprachig deutsch-romanischen Kindergarten statt und dauerte drei Tage. Auf diese erste Phase im Feld folgte eine erste Analysetätigkeit, dem methodologischen Prinzip der Zirkularität folgend, bevor im Februar 2015 eine zweiwöchige Feldphase mit jeweils fünf Beobachtungstagen zu vier Stunden folgte. In den Monaten nach dieser zweiten Feldphase folgte eine intensive Datenauswertungszeit, in der sich konkretere Fragestellungen abzeichneten, die für die anstehende dritte Feldphase von Bedeutung waren. Für die dritte Feldphase wurde ein „einsprachig“ deutscher Kindergarten ausgesucht, in dem aufgrund des in Graubünden geltenden Konzepts „Hochdeutsch im Kindergarten“, das die systematische Förderung des Hochdeutschen vorsieht (vgl. Kapitel 3.2), davon auszugehen war, dass eine diglossische Sprachsituation vorherrscht. Diese dritte Feldphase, die im Juni 2015 stattfand,

dauerte wiederum zwei Wochen mit jeweils fünf Beobachtungstagen à vier Stunden.

Für die Auswahl der Kindergärten wurde aufgrund der einführend dargestellten Ausgangslage die für den Kontext von Zweisprachigkeit theoretisch relevanten identifiziert. Für die erste Phase wurde ein Kindergarten bestimmt, worauf die nötige Anfrage und Abklärungen folgten. Nach dem Prozess der Datenerhebung und einer ersten Datenanalyse folgte eine weitere Datenerhebung im selben Kindergarten. Nach der Datenanalyse der zweiten Feldphase wurde der Kindergarten für die dritte Phase der Datenerhebung bestimmt, beziehungsweise angefragt. Dieses Vorgehen ermöglichte eine Datenerhebung, welche auf das allenfalls modifizierte Forschungsinteresse abgestimmt war und somit konnten theoretisch relevante Daten generiert werden.

Massgebend für die Beurteilung der Länge einer Beobachtungsphase und der Anzahl Phasen überhaupt war aus forschungspraktischen Gründen nicht, wie es Glaser und Strauss (2010) vorsehen, die theoretische Sättigung der Kategorien. Vielmehr musste mit den Kindergartenlehrpersonen ex ante vereinbart werden, wie lange ich als Forschende am Kindergartenalltag „geduldet“ wurde, um zu verhindern, dass mir jeglicher Zugang verwehrt bleiben würde. Bei den Anfragen hat sich nämlich gezeigt, dass die Zeitfenster, in denen eine längere Beobachtung überhaupt möglich ist, aus Sicht der Kindergartenlehrpersonen eingeschränkt sind. Die vereinbarten zwei Wochen zeigten sich in beiden Kindergärten als obere Grenze.

Die nach Glaser und Strauss (2010) erforderliche theoretische Sättigung würde sich dann einstellen, wenn keine weiteren Daten für eine Kategorie generiert werden können. Ein Anzeichen einer theoretischen Sättigung ist das wiederholte Auftreten von Beispielen. Es sind primär die Schlüsselkategorien, die in Bezug auf das Forschungsinteresse erklärungskräftig sind, welche grösstmöglich gesättigt werden müssen. Trotz der ex ante festgelegten Aufenthaltsdauer, konnte die theoretische Sättigung in Bezug auf die Schlüsselkategorien erreicht werden und somit, wenn auch nicht im Prozess festgelegt, diesem grundlegenden Aspekt der Grounded Theory entsprochen werden.

Kindergarten 1 - erste und zweite Feldphase

Wie bereits erwähnt, handelt es sich beim einen Kindergarten um einen zweisprachigen Kindergarten, der sich auf der Sprachgrenze des deutsch- und romanischen Sprachgebietes befindet. Die Unterrichtssprachen des Kindergartens sind entsprechend Romanisch und Deutsch. Der Kindergarten befindet sich in den Schullokalitäten des Schulhauses. Im Schulhaus wird eine Primarschule geführt (1.-6. Klasse). Der Kindergarten wird in der Regel

von den Kindern zwei Jahre besucht. Der Eintritt in den Kindergarten erfolgt in dem Jahr, in welchem ein Kind das fünfte Lebensjahr erreicht, während der Eintritt in die Primarschule in dem Jahr erfolgt, in dem es das siebte Lebensjahr erreicht. Der Kindergarten 1 ist der einzige im Dorf, das heisst, dass alle Kinder mit den entsprechenden Jahrgängen diesen Kindergarten besuchen.

Nach Angaben der Lehrpersonen haben von der Gruppe mit den insgesamt 26 Kindern sechs Kinder im familiären Umfeld Kontakt zur romanischen Sprache. Allerdings sprechen nicht alle sechs Kinder Romanisch, wobei unklar ist, ob sie nicht können oder nicht wollen. Die produktiven Sprachfähigkeiten sind in dieser Gruppe sehr heterogen, da die Eltern unterschiedliche Sprachpraktiken haben. Teilweise könnten die Eltern Romanisch, sprechen aber mit den Kindern Deutsch und andere sprechen zu Hause nur Romanisch. Die rezeptiven Sprachfähigkeiten sind in der romanischen Sprache aber ausgeprägter als bei den Kindern, die zu Hause nur Deutsch sprechen. Des Weiteren sprechen zwei Kinder zu Hause Portugiesisch und ein Kind spricht zu Hause Hochdeutsch.

Der Kindergarten wurde zum Zeitpunkt der Erhebung von 26 Kindern besucht, die in zwei Gruppen zu je 13 Kindern jeweils einer Lehrperson zugeteilt waren. Die Gruppen teilten sich die Räumlichkeiten und es fanden sehr viele gemeinsame Aktivitäten statt, wobei auffiel, dass die Zuteilung zu einer Lehrperson nicht konsequent eingehalten wurde. Es entstand vielmehr der Eindruck, dass eine Gruppe von zwei Lehrpersonen geführt wurde. Die Lehrpersonen wurden zudem von einer schulischen Heilpädagogin unterstützt, die aber mit einzelnen Kindern in einem separaten Raum arbeitete und nicht am regulären Kindergartenalltag teilnahm. Während der ersten Feldphase absolvierte zudem eine Studentin der Pädagogischen Hochschule Graubünden ein Praktikum und übernahm die Rolle der Lehrperson, während sich eine der Kindergartenlehrpersonen eher im Hintergrund hielt. Während der zweiten Feldphase war die für den Kindergarten verantwortliche Logopädin zu Besuch, um bei einem Kind die logopädische Abklärung durchzuführen. Des Weiteren fand ein Besuchstag statt, an dem die Türen für die Eltern geöffnet waren. Dieses Angebot wurde von den Eltern rege genutzt.

Der Raum war verhältnismässig gross und wurde durch einen Wandschrank in zwei ungleich-grosse kleinere Räume unterteilt. Mit einer Schiebetür konnten die Räume vollständig abgetrennt werden, was aber in der Zeit der Erhebung nie genutzt wurde. Im grösseren Raum befand sich ein Stuhlkreis, in dem alle 26 Kinder Platz fanden. Die Lehrpersonen hatten ebenfalls je einen grösseren Stuhl im Stuhlkreis. Im kleineren Raum wurde gelegentlich ein

Stuhlkreis für eine der Gruppen aufgebaut, der allerdings nur temporär Bestand hatte.

Die Kinder besuchten täglich von Montag bis Freitag von 8.30-11.30 Uhr den Kindergarten, wobei dieser ab 7.45 Uhr ein sogenanntes Auffangangebot bot. Des Weiteren besuchten alle Kinder am Dienstagnachmittag von 13.35-15.25 Uhr und die „Grossen“ (Kinder des 2. Kindergartenjahres) an einem weiteren Nachmittag den Kindergarten. Die Einheiten umfassten typischerweise eine von den Lehrpersonen geführte Aktivität, die vorwiegend im Kreis stattfand, verschiedene Lern- und Spielangebote sowie eine frei gewählte Aktivität.

Kindergarten 2 - dritte Feldphase

Für die dritte Feldphase wurde kontrastierend zum zweisprachigen Kindergarten ein einsprachiger in der Agglomeration Chur ausgewählt. Die Rahmenbedingungen in Bezug auf das Alter der Kinder und die Stundentafel unterschieden sich nicht von denen im Kindergarten 1. Der Kindergarten befindet sich in der Dorfmitte, nicht auf dem Areal der Schule, diese ist allerdings in kurzer Gehdistanz auf einem Fussweg ohne motorisierten Verkehr erreichbar. Der Kindergarten 2 ist einer von sechs Kindergärten im Dorf. Die Kinder werden nicht nach ihrem Wohngebiet einem Kindergarten zugeteilt, sondern per Zufall jeweils einem Kindergarten zugeordnet. Dies hat zur Folge, dass jeder Kindergarten aus einer ähnlich sozial durchmischten Gruppe besteht.

Die Kindergruppe war mit 20 Kindern etwas kleiner als der Kindergarten 1 und wurde nur von einer Lehrperson betreut. Dreizehn Kinder sprechen zu Hause Schweizerdeutsch, fünf Kinder sprechen eine slawische Sprache (Albanisch, Mazedonisch, Bosnisch), ein Kind spricht zu Hause Tamil und ein Kind hat einen spanischen familiären Sprachhintergrund. Die deutschen Sprachfähigkeiten der Kinder sind indes sehr heterogen, da die Kinder teilweise in der zweiten Generation in der Schweiz die Schule besuchen und die Eltern der schweizerdeutschen Sprache mächtig sind.

Die Kindergartenlehrperson wurde von zwei schulischen Heilpädagoginnen unterstützt. Eine Heilpädagogin war für die Unterstützung eines Mädchens mit Autismus zuständig, während die andere Heilpädagogin jeweils mit einer kleineren Kindergruppen oder mit verschiedenen einzelnen Kinder arbeitete. Beide Heilpädagoginnen arbeiteten im Kindergartenraum, waren aber nie zur gleichen Zeit anwesend.

Der Kindergartenraum bestand aus einem Raum mit einer grösseren Fensterfront. Auch in diesem Raum befand sich ein fester Stuhlkreis, der für gemeinsame Aktivitäten genutzt wurde.

Die Kinder des Kindergartens 2 besuchten diesen von Montag bis Freitag täglich von 8.30-11.30 Uhr und die Auffangzeit begann um 7.45 Uhr. Die „Grossen“ besuchten an zwei Nachmittagen von 13.30-15.05 Uhr, und die „Kleinen“ an einem anderen Nachmittag den Kindergarten. Auch in diesem Kindergarten umfassten die Einheiten typischerweise eine von den Lehrpersonen geführte Aktivität, die vorwiegend im Kreis stattfand, verschiedene Lern- und Spielangebote sowie eine frei gewählte Aktivität.

15. Sprachliche Praktiken im Kindergarten des Kantons

Graubünden

Im ersten Teil der vorliegenden Dissertation wurde die Entwicklung des Kindergartens im Kanton Graubünden aufgezeigt. Von der anfänglichen Wohlfahrtseinrichtung für Kinder von arbeitenden Eltern hat er sich zunehmend der Schule angenähert und ist im Kanton Graubünden zwar nicht Teil der obligatorischen Schulzeit geworden, gehört aber bei fast hundert Prozent der Kinder selbstverständlich zur Schulzeit dazu. Der Kindergarten wurde ein wichtiger Ort, um die Kinder auf die Schule vorzubereiten und ein Ort, an dem die Kinder die sogenannte „Schulreife erlangen“. Seit den 90er Jahren richtet sich der Kindergarten nach dem Erziehungsplan des Kantons Graubünden. Aus institutioneller Sicht sind seither keine Umstrukturierungen vorgenommen worden. Durch den Prozess der Institutionalisierung im vergangenen Jahrhundert hat der Kindergarten seine eigene Legitimation und soziale Ordnung erlangt. Diese soziale Ordnung, die von der Praxis hergestellt und aufrechterhalten wird, soll in dieser Dissertation näher betrachtet werden. Dabei soll der Fokus auf die Sprache gelegt werden. Im Zuge der seit dem Jahr 2000 durchgeführten PISA-Studien, internationalen Schulleistungsstudien bei 15-jährigen, ist das Schlagwort „Chancenungleichheit“ nicht nur in den Medien präsent geworden, sondern auch die Politik hat auf die Ergebnisse reagiert. Die statistischen Ergebnisse, die auf eine Chancenungleichheit deuten, insofern als Kinder aus Familien mit einem sozial tieferen Status, der mit dem Migrationshintergrund korreliert, das Nachsehen haben, haben dazu geführt, dass zum einen Programmatiken für die frühe Sprachförderung eingeführt wurden und zum anderen stärker diskutiert wurde, welche Sprachen und wie diese am besten bereits im Kindergarten gefördert werden sollen. Wie bereits im Kapitel 4 dargelegt, hat auch der Kanton Graubünden mit einem Sprachkonzept für den Kindergarten reagiert. Das auf das Schuljahr 2008/09 in Kraft getretene Konzept sieht vor, dass in deutschsprachigen Kindergärten zu gleichen Teilen Hochdeutsch und Dialekt gefördert werden soll. Ziel der vorliegenden Arbeit ist es nicht etwa, die Einführung dieses Konzeptes zu überprüfen, oder zu fragen, welche Programmatiken allenfalls besser geeignet wären, benachteiligte Kinder zu fördern. Im Analyseprozess haben sich vielmehr folgende Fragen aufgetan, deren Aufarbeitung in den nachfolgenden Kapiteln dargelegt wird: Wie geht der Kindergarten mit Sprache(n) um? Welcher sprachlichen Logik folgt die Praxis des ein- und zweisprachigen Kindergartens? Wie sind sprachliche Praktiken in die generationale Ordnung eingelassen?

Wie wird die Frage nach Sprache(n) pädagogisiert?

Konkret stehen folgende Fragen im Zentrum der Analyse:

Welcher Logik der Sprachpraxis folgt der monolinguale beziehungsweise der bilinguale Kindergarten? Wie werden hierarchisierte Differenzen über sprachliche Praktiken produziert? Wie werden Sprecherinnen und Sprecher dabei adressiert und sozial positioniert? Inwiefern und wie wird das Differenzproblem pädagogisiert?

Das empirische Forschungsinteresse konzentriert sich in der vorliegenden Arbeit auf das alltägliche *Doing*, auf Verhaltensweisen, Routinen *und* Praktiken mit besonderem Fokus auf sprachliche Praktiken. Die Analyse sozialer Praktiken rückt ins Zentrum. Es geht nicht um eine isolierte Analyse der Sprache, sondern um eine praxistheoretisch verankerte Analyse der sozialen Praktik in ihrer Situiertheit. Die materiale Verankerung in Körper und Artefakten stehen ebenso im Mittelpunkt wie das praktische Können und das implizite Wissen der Akteurinnen und Akteure (Reckwitz, 2003; Schmidt, 2012). Es sind nicht die Sichtweisen, Motive, Absichten oder die subjektiven Theorien der Beteiligten von Interesse, sondern das *Wie*. Praktiken werden analysiert, wobei sich die Aufmerksamkeit auf den praktischen Sinn richtet, welcher im Tun generiert wird und sich auch da manifestiert. Von Interesse ist nicht in erster Linie die Akteurin oder der Akteur, sondern die Situation und ihre Akteurinnen und Akteure, also das Vollzugsgeschehen.

Mit den Sprachpraktiken sind nicht ausschliesslich verbale Akte gemeint, sondern im Sinne der Theorie sozialer Praktiken auch körperliche, zeitliche und materielle. Sprachpraktiken können nicht anhand von Kriterien als solche ausgemacht werden, da es vielmehr weiche Beobachtkriterien sind, die darüber entscheiden, ob Sprachpraktiken ein Produkt der Repräsentation sind, und ihnen damit bei der Konstitution sozialer Ordnung eine Bedeutung zukommt (Reckwitz, 2008).

Wird Sprache als soziale Praktik begriffen und rekonstruiert, wird durch die Sprachpraktik soziale Wirklichkeit konstituiert. Es stellt sich die Frage, wie die soziale Wirklichkeit des Kindergartens durch den Gebrauch von Sprache(n) und körperlichen Praktiken hervorgebracht wird und wie dieser die soziale Ordnung des Kindergartens hervorbringt. Sprachliche und körperliche Praktiken tragen, wie die folgende Analyse zeigt, neben ihrer konstitutiven Rolle bei der Hervorbringung sozialer Ordnung auch dazu bei, Differenzen und Ungleichheiten zu (re-)produzieren, denn „Sprache ist nicht neutral, sie bildet nicht Wirklichkeit ab, sondern konstruiert sie. Machtverhältnisse, soziale Asymmetrien und Normen werden in und durch Sprache interaktiv bzw. diskursiv hergestellt“ (Panagiotopoulou, 2017, S. 257).

Es liegen gegenwärtig bereits einige in der Schweiz durchgeführte Studien vor, die den institutionellen Alltag in ein- und zweisprachigen vorschulischen Institutionen in den Blick nehmen. Vereinzelt nehmen sich diese ebenfalls der Frage an, wie hierarchisierte Differenzen über sprachliche Praktiken produziert und wie Sprecher und Sprecherinnen dabei adressiert und sozial positioniert werden. Im Folgenden wird ein kurzer Abriss einiger dieser Studien dargestellt, da diese teilweise als Bezugspunkt für die Analyse herangezogen wurden.

Jäger (2008) ist mit einem vergleichenden Vorgehen der Frage nachgegangen, worin die kulturspezifischen Unterschiede in der Alltagspraxis zwischen dem Kindergarten und der Schule liegen und „worin eine Kultur des Kindergartens besteht und wie sie sich in den alltäglichen Selbstverständlichkeiten konstituiert“ (Jäger, 2008, S. 141). Eine weitere ethnographische Studie von Jäger, die allerdings in einer Primarschulklasse durchgeführt wurde, untersucht unter dem Schlagwort „doing difference“ das Fremdbild eines Erstklässlers aus einer ethnographischen Perspektive (Jäger, 2011).

Isler und Künzli (2010) untersuchten anhand von Daten aus dem Projekt der Pädagogischen Hochschule Zürich „Lernwelten Literacies“ ebenfalls die schulischen Praktiken in der Vorschule am Beispiel der Förderung von Sprache und Literalität. Die in einem deutsch-schweizer Kindergarten durchgeführte Fallstudie ging der Frage nach, wie ein Kindergartenalltag aussieht, der Kinder unterschiedlicher Herkunft beim Erwerb eines schulkulturellen Habitus unterstützt. Es ging dabei vor allem um das Auftreten informeller, formeller und alltäglicher, schulischer Formen und um das Angeboten zum Erwerb eines schulischen Habitus (Isler & Künzli, 2010, S. 213).

Im Rahmen des gleichen Projekts haben sich Isler und Künzli (2011) mit Bedingungen und Prozessen des sprachlichen Lernens 5- und 6-jähriger Kinder befasst. Untersucht wurden sprachliche und literale Praktiken in verschiedenen Familien und im Kindergarten. Im Zentrum stand die Passung dieser Praktiken, d.h. die Verwertbarkeit unterschiedlicher familiärer Bildungserfahrungen im Feld des Kindergartens (Isler & Künzli, 2011).

Der Sprachförderpraxis unter den Bedingungen der Diglossie haben sich Kassis-Filippakou und Panagiotopoulou (2015) angenommen. Im Rahmen des Projekts MEMOS wurden in zwei Kindergärten und zwei Primarklassen im Kanton Basel-Landschaft, in dem im Kindergarten nach dem gültigen Reglement zum Gebrauch der Standardsprache wie im Kanton Graubünden sowohl Dialekt wie Standardsprache gefördert werden, zehn Fokus Kinder mit Migrationshintergrund ausgewählt, die im Mittelpunkt der Untersuchung standen. Die leitenden Fragen ihrer Untersuchung waren, welche Rolle die in der bildungspolitischen

Debatte propagierte Gleichsetzung von Dialekt und Standardsprache in vorschulischen und schulischen Einrichtungen spielen und inwiefern und wie genau die „Qualität“ bzw. die Beschaffenheit der praktizierten Sprachförderung mit der Entscheidung, beide Sprachvarietäten im pädagogischen Alltag zu verwenden, zusammenhängt (Kassis-Filippakou & Panagiotopoulou, 2015, S. 114).

Unter der Leitung von Neumann und Kuhn wurde 2014 das Projekt „Linguistic Landscapes in der Kindertagesbetreuung - Fallstudien zu pädagogischen Praktiken im Umgang mit Mehrsprachigkeit“ initiiert. Das im deutsch-französisch bilingualen Sprachraum im Kanton Freiburg durchgeführte Projekt untersuchte, „wie die Kindertageseinrichtungen mit sprachlicher Diversität und den daran gekoppelten Erwartungen an die Förderung sprachlicher Kompetenz im frühen Kindesalter in der Praxis ihres Betreuungsalltags umgehen“ (Kuhn & Neumann, 2017; Neumann & Kuhn, 2015, o.S.).

Das weiterführende Projekt „Institutional language policies“ in der Kindertagesbetreuung untersucht auf der Basis von Expertinnen- und Experteninterviews mit Leitungspersonen von ein- und zweisprachigen Kindertageseinrichtungen die Institutional language policies der jeweiligen Institutionen, um den Umgang mit Mehrsprachigkeit im vorschulischen Feld zu analysieren (Neumann & Kuhn, 2016). Das Autorenteam geht in den für die Studie geführten Interviews unter anderem den folgenden Fragen nach:

Welche historischen und/oder sozio-politischen Phänomene eignet sich die Leitung auf welche Weise an und wie setzte sie diese zur Kontextualisierung des Sprachregimes der Einrichtung ein? Welche Regulierungs- und auch Ermöglichungsweisen sprachlicher Praktiken expliziert die Leitung im Interview? Welche Differenzen konstruiert die Leitungsperson in ihrem Sprechen über die Regulierungsweisen sprachlicher Praktiken im Kitaalltag? (Brandenberg et al., 2017, S. 279).

Die nachfolgende Analyse knüpft teilweise an die bereits vorliegenden Ergebnisse an. Die Analyse ist wie folgt aufgebaut: In einem ersten Schritt wird die Logik der Sprachpraxis im monolingualen Kindergarten aufgezeigt (Kapitel 15.1). Es folgt darauf die Logik der Sprachpraxis im bilingualen Kindergarten (Kapitel 15.2). In einem dritten Schritt folgt die Analyse der sprachlichen Praktiken entlang der Unterscheidung zwischen Kindern und Erwachsenen (generationale Ordnung) und es wird aufgezeigt, wie Kinder über sprachliche Praktiken sozial positioniert werden (Kapitel 15.3). Anschliessend wird aufgezeigt, wie die Sprachwahl eng mit einer sprachlichen Pädagogisierung verzahnt ist und welche Varianten der Pädagogisierung der bi- und monolinguale Kindergarten kennt (Kapitel 15.4). Abschliessend werden

die sprachlichen Praktiken der Kindergärten in einen gesellschaftssprachlichen Kontext gesetzt oder anders gesagt, wird aufgezeigt, wie das gesellschaftssprachliche Differenzproblem pädagogisiert wird (Kapitel 15.5).

15.1 Logik der Sprachpraxis im monolingualen Kindergarten

Die Tatsache, dass die Frage, welche Sprachen in einem monolingualen Kindergarten gesprochen werden, überhaupt gestellt werden kann, ist in der schweizerischen diglossischen Sprachsituation nicht weiter verwunderlich. Wie bereits im ersten Teil der Arbeit ausgearbeitet wurde, ist ein monolingualer Kindergarten im Kontext des Spannungsfeldes Dialekt und Standard, sowie in jenem der Mehrsprachigkeit von zugewanderten Personen, in der Praxis kaum denkbar. Die folgende Analyse wurde auf der Annahme durchgeführt, dass es sich bei Dialekt und Standardsprache um zwei verschiedene Sprachen handelt, auch wenn diese Definition bei Linguistinnen und Linguisten nach wie vor kontroverse Diskussionen auslöst (vgl. Kapitel 2.2).

Weder der sprachliche Kontext noch die sprachgesetzlichen Vorgaben können allerdings Aufschluss darüber geben, welcher sprachlichen Logik die Praxis folgt. Im Folgenden sollen deshalb die sprachlichen Praktiken der Kindergartenlehrperson sowie jene der Kinder näher betrachtet werden. Dafür wurden verschiedene Momente des Kindergartenalltags ausgewählt, die sich im Grad der Formalisierung sowie auf der Ebene von Gemeinschaft und Individualität unterscheiden.

In der Beobachtungszeit im monolingualen Kindergarten war es üblich, dass die Lehrperson sowohl in der geführten Sequenz wie auch während des Freispiels Dialekt sprach. Ausnahmen im Sinne eines Wechsels in Standardsprache konnten mehrheitlich in Situationen beobachtet werden, in denen Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache beteiligt waren.

Milan kommt in den Kindergarten. Er sagt P „guata Morga“, gibt ihr die Hand und kommt dann zu mir und sagt mir ebenfalls „guata Morga“. Dann läuft Milan zu den Legos und setzt sich hin. P schaut zu ihm und sagt auf Hochdeutsch „Milan, du kannst auch noch ein Spiel spielen gehen“. Milan nimmt ein Spiel aus einem Korb und setzt sich damit an den Tisch. Mara setzt sich sogleich zu ihm an den Tisch. Ich kann nicht hören, wie sie das gemeinsame Spiel aushandeln. Sie beginnen rasch mit dem Spiel. David betritt den Kindergartenraum. Er sagt P „guata Morga“ und sie schütteln sich die Hand. P sagt „Guata Morga David. Häsch gseh, dass du dini Sunna vor Schual

vergässa häsch? Dia kasch hüt mitneh“.

Diese Sequenz der Eingangsphase, als ein Beispiel für eine immer wieder aufs Neue hervorgebrachte Praktik, widerspiegelt die Praktiken der Sprachwahl im einsprachigen Kindergarten. Die Kindergartenlehrperson spricht zwei Kinder, David und Milan, die einen unterschiedlichen sprachlichen Familienhintergrund haben, in unterschiedlichen Sprachen an. Milan wird zwar vorerst in Dialekt begrüßt, die darauffolgende Aufforderung der Kindergartenlehrperson erfolgt dann in Standarddeutsch. Bei der Interaktion mit David erfolgt hingegen kein Sprachwechsel.

Die hier exemplarisch für die Eingangsphase verwendete Sprachpraktik verdeutlicht, dass die Sprachwahl der Kindergartenlehrperson adressatenspezifisch erfolgt. Ausschlaggebend für die Sprachwahl ist der sprachliche Hintergrund des Kindes und damit seine Mehrsprachigkeit. Die Tatsache, dass Milan zweisprachig ist, wird allerdings nicht mit der Verwendung seiner nicht-deutschen Sprache hervorgebracht, sondern mit dem Wechsel in Standarddeutsch. Die ungleichheitsrelevante Praktik des Sprachwechsels zeigt sich in der Praxis immer wieder, wie in den weiterführenden Sequenzen deskriptiv-analytisch dargestellt, als Differenzdilemma. Die Berücksichtigung von Milans sprachlichen Fähigkeiten durch die Lehrperson kann einerseits zu einer individuellen Stigmatisierung führen, während aber eine Nichtberücksichtigung andererseits zu einer Benachteiligung führt. Dies dann, wenn Milan aufgrund des Nichtsprachenwechsels in Standarddeutsch den Gesprächen mit der Lehrperson in Dialekt nicht folgen kann. Die adressatenorientierte Sprachwahl konnte nicht nur in spezifischen Kind-Lehrperson-Situationen beobachtet werden, sondern gehörte auch in Situationen mit der Gesamtgruppe zur alltäglichen Sprachpraktik, wie anhand des folgenden Beispiels aufgezeigt wird.

*P fragt „Milan, wella Tag isch hüt?“ und schaut Milan an. Milan antwortet „Freitag“.
P nickt und fragt „welche Farbe hat der Tag?“. Milan zögert kurz und sagt dann „rot“.
P nickt und fragt „und welches Symbol?“. Milan zögert erneut und sagt „drei“. P sagt „ein Dreieck, genau“ und nickt. Milan hat den Pfeil, der auf dem Donnerstag klebte, auf das rote Blatt geklebt. Nun setzt er sich wieder hin. P sagt auf Hochdeutsch „Wir feiern heute den Geburtstag von Silvan. Er hat aber nicht heute Geburtstag, sondern wenn wir im Kindergarten schlafen. An einem grünen Tag vor den Sommerferien“.*

Selina fragt „töffi uf WC go?“. P sagt „Selina, du kasch warta bis miar gsunga hend und dr Silvan do isch. Wär vo öi waiss, wia alt der Silvan wird?“

Diese Sequenz wurde im Morgenkreis beobachtet. Alle Kinder versammelten sich nach einer kurzen Spielphase im Kreis, in welchem das tägliche Ritual der Bestimmung des Wochentages vollzogen wurde. Die Lehrperson spricht zu Beginn der Sequenz Dialekt und stellt Milan die Frage nach dem Wochentag in Dialekt. Als Milan in Standarddeutsch antwortet, wechselt auch die Lehrperson in Standarddeutsch. Der Vollzug des Sprachwechsels ist auf die Sprachwahl von Milan zurückzuführen, der mit „Freitag“ statt mit „Fritig“ antwortet. Er positioniert sich damit selber als Hochdeutschsprechender und wird daraufhin auch als solcher von der Lehrperson positioniert. Die differenzherstellende Praktik wird anschliessend dadurch abgeschwächt, dass die Lehrperson die ganze Gruppe in Standarddeutsch über den Verlauf des Morgens informiert. Erst Selinas Frage in Dialekt veranlasst die Lehrperson, einen erneuten Sprachwechsel zu vollziehen. Dieser Sprachwechsel positioniert Selina als schweizerdeutsch verstehendes Kind, hat aber keinen differenzherstellenden Charakter, da die sprachliche Praktik des Kindergartens üblicherweise in Dialekt vollzogen wird und dies als normale sprachliche Praktik des Kindergartens gilt. Es wird aber deutlich, dass sich die Sprachwahl auch in Situationen der Gesamtgruppe individuumsbezogen zeigt.

Der folgende Ausschnitt zeigt eine sehr ähnliche Situation, bei der sich der Sprachwechsel zurück in den Dialekt auf eine andere Weise vollzieht.

P sagt zu Kalai auf Hochdeutsch „was machen wir heute?“. Kalai steht auf, steht vor das gelbe Blatt vom Montag und sagt „Pausenmilch“. Er sagt noch etwas, das ich aber nicht verstehen kann. Sie fragt Kalai „was singen wir, um guten Morgen zu sagen?“ Kalai sagt „guata Morga“ und P stimmt das Lied an. Kalai geht im Innern des Kreises umher. Sie singen „Guata morga alli mitenand. Liaba Fründ, kumm mit miar, gib mr dini Hand. Los i froga di, witsch mis Gspänli si, denn ladi di grad in mis Hüüsli i“. Kalai hat sich während des Liedes ein Gspänli gesucht und hält dieses an den Händen. Beim zweiten Durchgang gehen dann beide Jungen, und suchen sich wiederum jeweils ein Gspänli. Das Lied wird so lange gesungen, bis alle Kinder in der Kreismitte sind.

Der Junge namens Kalai hat wie Milan einen fremdsprachigen familiären Hintergrund. Der

erste Sprachwechsel erfolgt, als die Lehrperson Kalai in dieser Kreissituation persönlich anspricht. Der erneute Sprachwechsel wird dann bei der Wahl des Liedes vollzogen. Bereits als Kalai seinen Liederwunsch äussert, wechselt er in den Dialekt. Das Lied „guata Morga“ ist ein klassisches Kindergartenlied, welches durch Bewegungen der Kinder begleitet wird. Da die Sprache des Kindergartens früher ausschliesslich Dialekt war, sind auch die oftmals mündlich tradierten Lieder des Kindergartens in Dialekt. Diese im Kollektiv vollzogene Praktik des Singens wird damit zu einer dialektal gefärbten Praktik, unabhängig davon, in welcher Sprache in der Kreissituation kommuniziert wurde. Das Kulturgut des Kindergartens in Form des Liedes ist damit ein konstitutives Element für die situative Sprachwahl im Kindergarten, denn nicht nur der Moment des Liedsingens wird in Dialekt vollzogen, sondern das Dialekt-Lied legitimiert, dass nach dem Liedsingens Schweizerdeutsch gesprochen wird. Die Sprachwahl der Lehrperson hängt, wie oben bereits analysiert, vom Empfängerkind einer Nachricht ab. Doch nicht alle Kinder werden per se in Hochdeutsch angesprochen.

Erina und Patrik spielen gegeneinander. Als sie fertig sind, müssen beide zählen, wie viel sie haben. Beide Kinder zählen nacheinander gut hörbar je zwei Blätter („eis, zwei“). P fragt „Wär hät jetzt meh, Erina?“ Erina schaut P an. Es vergehen einige Sekunden. Dann fragt P auf Hochdeutsch „Hast du mehr?“ Erina schüttelt den Kopf. „Hat Patrik mehr?“ Erina schüttelt wieder den Kopf. „Dann habt ihr beide gleich viel, dann ist unentschieden. Denn töffender no wiiter geh“.

Die beiden Kinder haben in der Kreismitte ein Spiel gespielt, bei dem sie saugend laminierte Laubblätter mit einem Strohhalm in einen Behälter legen mussten. Die Lehrperson stellt Erina zuerst in Dialekt die Frage, wer mehr Laubblätter in seinen Behälter gelegt hat. Da Erina keine Antwort gibt, stellt die Lehrperson die Frage auf eine andere Weise. Interessant dabei ist, dass sie die Frage für Erina auf zwei verschiedenen Ebenen „vereinfacht“. Zum einen wechselt sie in Hochdeutsch, und zum anderen stellt sie die Frage geschlossener, sodass Erina nur mit ja oder nein antworten muss. Auf diese Fragen kann Erina dann auch mit einem Kopfschütteln antworten. Es bleibt unklar, offensichtlich auch für die Lehrperson, ob hier der Sprachwechsel oder die Art der Frage oder gar die Kombination dazu beigetragen haben, dass Erina die Erwartungen der Lehrperson, die Frage zu beantworten, erfüllen kann. Anders als in den vorangehenden Sequenzen wird Erina nicht auf Anhieb als den Dialekt nicht-verstehende

positioniert. Erst die ausbleibende Antwort Erinas veranlasst die Lehrperson, Erina in Hochdeutsch anzusprechen. Die Sprachwahl ist damit ebenfalls adressatenorientiert, diese wird aber in der Situation verhandelt, wobei das Nicht-Antworten konstitutiv ist.

Die durch Diglossie bedingte mehrsprachige Situation in diesem „monolingualen“ Kindergarten zeichnet sich durch fließende Grenzen aus, sowie durch flexiblen Einsatz der jeweiligen Sprachen. Die Grenzen von einer Sprache in die andere sind Produkt einer in-situ Aushandlung, bei der die Kindergartenlehrperson zwar die fließenden Grenzen setzt, diese aber immer adressatenorientiert vollzogen werden. Die Praxis hat damit keine klaren Grenzen von Dialekt und Standardsprache, wie es die kantonalen Vorgaben vorsehen. Die über Temporalität definierten Phasen des Dialekts- und Standardgebrauchs der kantonalen Vorgaben weichen in der Praxis einer adressatenorientierten Praktik der Sprachwahl und nehmen damit eine prominente Rolle bei der individuumsbezogenen Herstellung sprachlicher Differenz ein.

Die Positionierung von sprachlich differenten Kindern erfolgt nicht nur über die sprachlichen Praktiken, sondern auch durch eine von aussen an die Alltagspraxis herangetragene Regelung, die auf die Förderung des Deutschen von Kindern mit Nicht-Deutsch als Erstsprache abzielt. Kinder, die zu Hause eine andere Erstsprache als die jeweilige Schulsprache sprechen, besuchen im Kanton Graubünden bereits im Kindergarten einen Sprachunterricht in der jeweiligen Schulsprache. Die Kategorisierung in Kinder, die den Deutschunterricht besuchen und jene, die ihn nicht besuchen, wird primär nicht von der Kindergartenlehrperson vorgenommen, da eine andere Instanz darüber entscheidet, ob ein Kind den Deutschunterricht besucht. An dieser Stelle könnte eingebracht werden, dass „Deutschkinder“ ausserhalb des Feldes hergestellt werden. Es ist aber nicht alleine der Besuch des Deutschunterrichts, der Kinder zu „Deutschkindern“ macht. Vielmehr ist es der praktische Vollzug im Kindergarten, der performative Akt des Hervorbringens von diesen „Deutschkindern“, der sie letzten Endes für alle Beteiligten zu diesen macht. Es konnte in der Feldphase beobachtet werden, wie mit dem Artefakt des Weckers aus den deutschunterrichtbesuchenden Kindern mit Migrationshintergrund eine sozial relevante Gruppe von „Deutschkinder“ hergestellt wurde.

Ich höre einen Wecker klingeln. Nach einigen Sekunden geht ein Kind zu P und sagt, „dr Tütschwecker lütet“. P sagt „jo, denn isches Ziit“. Drei Kinder gehen in die Garderobe. P läuft zu ihrem Pult und läuft dann zum CD-Player; betätigt sich daran und schon ertönt Musik. Während die Musik läuft, räumen einige ihr Spiel auf und gehen in den Kreis. Zwei Mädchen am hinteren Tisch legen noch die letzten Steine in

den Zauberkasten. Als sie fertig sind, gehen sie zu P und zeigen ihr Muster. P sagt, dass sie das toll gemacht haben. Die Mädchen fragen, ob sie das Feld noch ausmalen dürfen. P sagt „jo, d Musig isch jo nonid färtig“. Die Mädchen malen ein Feld auf ihrem persönlichen Blatt aus, das an der Wand hängt. Alle Kinder (ausser Kinder, die ins Deutsch gingen) sitzen im Kreis.

[...] Der Deutsch-Wecker läutet wieder. „D Tütsch-Kinder (sie zählt sie auf) könnt gad is Tütsch. Villicht simmer no dra, wenn iar wieder kömmd“.

Diese kurzen Sequenzen beschreiben den Übergang vom Kindergartenalltag zu einem separativ geführten Deutschkurs, den nur einige Kinder besuchen. In beiden Abschnitten geht jeweils eine Gruppe von Kindern in den Deutschkurs. In der Sequenz des ersten Abschnittes befinden sich alle Kinder im Kindergarten in der Freispielphase. Ein akustisches Zeichen weist die Teilnehmenden darauf hin, dass ein Wechsel bevorsteht. Ein Kind verbalisiert, dass der „Deutsch-Wecker“ läutet und es wird auch für mich als Beobachterin zugänglich, wie dieser Wecker genannt wird. Für die Teilnehmenden des Kindergartenalltags ist klar, was das Läuten des „Deutsch-Weckers“ zur Folge hat und was es bedeutet, wenn die Lehrperson sagt, „jo denn isches Ziit“ (Ja, dann ist es Zeit). Nur drei bestimmte Kinder reagieren auf das Signal, welches der „Deutsch-Wecker“ gibt. Beim „Deutsch-Wecker“ handelt es sich um einen gebrauchsblichen Wecker, der in jedem beliebigen Warengeschäft erhältlich ist. Der Wecker wurde in diesem Kindergarten durch die Funktionszuschreibung und den habitusherrstellenden Gebrauch des „Deutsch-Weckers“ zu dem, was er nun ist. Das Artefakt gibt aber nicht nur das Zeichen dafür, dass bestimmte Kinder zu einer bestimmten Zeit einen Deutschkurs besuchen müssen. Vielmehr adressiert er auch bestimmte Kinder als „Deutsch-Kinder“, wie es im zweiten Abschnitt deutlich wird. Die Kindergartenlehrperson bezeichnet Kinder, die in den Deutsch-Kurs gehen müssen, wenn der „Deutsch-Wecker“ klingelt, als „Deutsch-Kinder“. „Deutsch-Kinder“ sind in diesem Fall Kinder mit Migrationshintergrund, also mehrsprachige Kinder. Für die Kindergruppe steht im ersten Abschnitt ebenfalls ein Wechsel bevor, der allerdings durch ein anderes akustisches Signal markiert ist. Dieses Signal adressiert die Kindergruppe, von welcher die „Deutschkinder“ in diesem Moment ausgeschlossen sind. Die Signale mit unterschiedlichen Bedeutungsträgern ertönen jeweils trotz der zeitlich unmittelbaren Parallele separat.

Der zweite Abschnitt macht nochmals deutlich, dass der Wecker konstitutiv ist bei der Herstellung der „Deutsch-Kinder“. Die Kindergartenlehrperson macht dann auch deutlich, dass die „Deutschkinder“ von der bevorstehenden Gruppenzeit vom Kindergarten ausgeschlossen sind, indem sie sagt „villicht simmer no dra, wenn iar wieder kömme“ (vielleicht sind wir noch damit beschäftigt, wenn ihr wiederkommt). Der Deutschwecker ist damit nicht nur bei der Herstellung von „Deutschkindern“ konstitutiv, sondern macht für alle Teilnehmenden deutlich, dass eine Kindergartenzeit bevorsteht, an welcher nur für einen Teil der Gruppe die Teilnahme gesichert ist. Der „Deutsch-Wecker“ initiiert damit eine Zeit des Kindergartenalltags, auf welchen „Deutsch-Kinder“ keinen Anspruch erheben können.

Zwei Deutsch-Kinder kommen aus der Garderobe in den Raum, gehen zur Gruppe und stellen sich dazu. P sagt zu den zwei Mädchen, die im Musical das Kind spielen „wenn iar zwei wänd, könd iar au öpis allai singa. Wär das öpis Alicia?“ Alicia sagt „jo“. P sagt „isch das guat? [...] Denn könnd jetzt alli ai Glas go trinka. Iar hend so viil gsunga. Und miar zauberen dr Krais wieder hära.“

Die Lehrperson ist dabei, mit der Kindergruppe die Lieder des Musicals zu üben. Als die „Deutsch-Kinder“ vom Deutschkurs zurückkehren, fährt die Lehrperson mit ihrer Sequenz fort, ohne diese zu unterbrechen. In diesem Moment werden die „Deutschkinder“ zwar wieder als Teil des Gruppenkollektivs angesprochen, allerdings können sie auf der individuellen Ebene die Informationen der Lehrperson, welche an das Kollektiv gerichtet sind, nicht einordnen. Ihre vorgängige Abwesenheit wird dethematisiert, womit die „Deutsch-Kinder“ wieder Teil der Gruppe werden.

Zusammenfassung

Im monolingualen Kindergarten Graubündens ist das Standarddeutsch zu gleichen Teilen zu verwenden wie der Dialekt. Mit anderen Worten sieht das kantonale Konzept vor, den Gebrauch bezüglich Standarddeutsch-Dialekt über die Temporalität zu definieren. Wie die ausgewählten Sequenzen zeigen, definiert sich dieser allerdings vielmehr über die Beteiligten an Gesprächssituationen, denn während der Beobachtungszeit war es im Kindergarten üblich, dass die Lehrperson Dialekt sprach. Die Analyse hat gezeigt, dass ein Sprachwechsel dann erfolgen kann, wenn ein Kind mit nicht-deutscher Muttersprache direkt von der Lehrperson

angesprochen wird. Dabei spricht die Lehrperson aber nicht alle Kinder mit Nicht-Deutsch als Erstsprache per se in Standarddeutsch an, vielmehr scheint ihre Sprachwahl in einem Bezug zu den dem Kind zugeschriebenen sprachlichen Kompetenzen zu stehen. Diese adressatenspezifische Sprachwahl erfolgt situationsunabhängig: Sowohl in Einzelsituationen mit bestimmten Kindern, wie auch in der Kreissituation vollzieht die Lehrperson einen Sprachwechsel, wenn sie mit Kindern spricht, denen sie unzureichende sprachliche Kompetenzen in Schweizerdeutsch zuschreibt.

Der Wechsel von Dialekt in Standarddeutsch konnte auch als Strategie der Lehrperson beobachtet werden, wenn Kinder, denen sie dialektalsprachliche Kompetenzen zuschreibt, die für ein Gespräch nötigen Sprachkompetenzen trotz der Zuschreibung nicht entsprechend aufbringen.

Die sprachlichen Praktiken der Lehrperson können so gelesen werden, dass die Lehrperson in zweierlei Hinsicht eine Hierarchisierung der beiden Sprachen vornimmt. Dialekt scheint für Kinder mit Nicht-Deutsch als Erstsprache schwieriger zu verstehen zu sein als Standarddeutsch. Gleichzeitig und dies lässt sich an der zeitlichen Verwendung des Standarddeutschen lesen, scheint dem Dialekt ein höherer Stellenwert im Kindergartenalltag zugeschrieben zu werden. Diese Hierarchisierung, die der adressatenorientierten Sprachwahl zugrunde liegt, führt in der Praxis zum Phänomen des Differenzdilemmas. Die in förderlicher Absicht gewählte Sprache des Standarddeutschen führt in einer adressatenorientierten Wahl zu einer Positionierung eines bestimmten Kindes als sprachlich different. Einzelne Kinder werden dabei immer wieder aufs Neue aufgrund ihrer sprachlichen Voraussetzungen als sprachlich different positioniert. Die verwendeten Sprachen sind dabei nicht illegitime Sprachen des Kindergartens, vielmehr ist der Kontext der Verwendung beziehungsweise der Wechsel zwischen legitimen Sprachen kennzeichnend für die Herstellung der Differenz.

Wie die beiden letzten Sequenzen des vorliegenden Kapitels zeigen, werden Kinder nicht nur durch die jeweilige Sprachwahl als sprachlich different positioniert, sondern auch durch von aussen definierte Kategorien des Sprachstandes. Kinder, die während des Kindergartens einen zusätzlichen Deutschkurs besuchen, werden für alle Beteiligten zu „Deutschkindern“. Auch diese auf der Mesoebene zu verortende Praxis, die aber auf der Mikroebene beobachtbar wird, kann als dilemmatisch gelten. Die in förderlicher Absicht stattfindenden Deutschlektionen zielen darauf ab, die Kinder in der (zukünftigen) Schulsprache zu fördern, um ihnen, so die allgemeine Auffassung, den Start in die Schule zu erleichtern. In der täglichen Praxis des Kindergartens heisst das aber auch, dass bestimmte Kinder besondert werden und sie mit

dieser Praxis nur eingeschränkt am Kindergartenalltag partizipieren können. Anders gesagt, liegt dieser Praxis die Idee einer (sprachlichen) Homogenisierung zugrunde, die aber genau eine Besonderung zur Folge hat.

Die Ergebnisse der ethnographischen Studie von Kassis-Filippakou und Panagiotopoulou (2015) zeigen, dass in ihrem untersuchten Kindergarten eine andere Sprachpraxis unter den gleichen sprachlichen Vorgaben herrscht. Während die Ergebnisse der vorliegenden Studie auf eine adressatenorientierte Sprachpraxis hindeuten, konnte das Forscherteam eine situationsorientierte Sprachwahl konstatieren. Es ging dabei um Kreissituationen, in denen gezielt ein kollektives Code-Switching (Kassis-Filippakou & Panagiotopoulou, 2015) vollzogen wurde und die zur Förderung der Standardsprache dienten. Die Standardsprachphasen waren zeitlich begrenzt, wobei der Anfang und das Ende für die Kinder expliziert und mit einem Lied oder Reim markiert wurde und damit nach einer Standarddeutsch-Situation eine kollektive Rückkehr zur sprachlichen Normalität des Kindergartenalltags stattfand. „Das Besondere scheint hier die Einführung junger Kinder in diese - in den Kindergarten vorverlegte - schulische Praxis zu sein sowie die deutliche Markierung einer spezifischen Unterrichts-situation, die in Interaktion mit den Kindern gestaltet wird“ (ebd., S. 119). Die im Kollektiv hergestellten Phasen der Standardsprache zeigten dann auch Praktiken, die so im untersuchten Kindergarten nicht beobachtet werden konnten: Kassis-Filippakou und Panagiotopoulou (2015) zeigen nämlich auf, wie die Praxis des Nachsprechens durch die Kinder ein methodisch-didaktisches Element der sprachlichen Förderung ist, das häufig auch in anderen Situationen und auch ohne Aufforderung der Lehrperson beobachtet werden konnte (ebd., S. 120).

Werden nun die Ergebnisse der beiden Studien betrachtet, lässt sich festhalten, dass die Praxis offenbar verschiedenen Varianten des Umgangs mit Standardsprache und Dialekt kennt: einen adressatenorientierten und einen situationsorientierten. Dies, obwohl die Kindergärten die gleichen Vorgaben zum Umgang mit Dialekt und Standardsprache haben, nämlich die Förderung beider Sprachen.

Die unterschiedlichen Praktiken, die adressatenorientierte und die situationsorientierte Sprachwahl, können so gelesen werden, als dass dahinter unterschiedliche sprachliche Hierarchisierungen stehen. Wie bereits erwähnt, deutet die Sprachpraxis des für vorliegende Arbeit untersuchten Kindergartens auf eine Hierarchisierung hin, der Dialekt einen höheren Stellenwert zuschreibt. Die Tatsache, dass Standarddeutsch im von Kassis-Filippakou und Panagiotopoulou (2015) untersuchten Kindergarten vor allem in Kreissituationen nicht nur

genutzt, sondern explizit gefördert wird, weist darauf hin, dass die Priorisierung diametral anders verläuft: Standardsprache ist wichtig und muss deshalb gezielt gefördert werden, während Dialekt als Sprache des Alltags genutzt wird.

Dem situationsorientierten Umgang, wie ihn Kassis-Filippakou und Panagiotopoulou (2015) beschreiben, kann zugesprochen werden, dass im Gegensatz zur adressatenorientierten Sprachwahl nicht dieselbe dilemmatische Situation entsteht. Allerdings, und darauf wird in der folgenden Analyse des bilingualen Kindergartens eingegangen, kann auch ein situationsorientierter Umgang mit Sprache in Abhängigkeit der jeweiligen Sprachen und der Sprachkompetenzen der Kinder eine andere Form des Dilemmas entstehen lassen.

15.2 Logik der Sprachpraxis im bilingualen Kindergarten

Ein bilingualer Kindergarten zeichnet sich dadurch aus, dass zwei verschiedene Sprachen gesprochen werden. Er setzt aber nicht voraus, dass alle Beteiligten ebenso beider Sprachen mächtig sind, oder sie in beiden Sprachen über hohe Kompetenzen verfügen. Wie im Kapitel 14 aufgezeigt, spricht im untersuchten Kindergarten nur ein Teil der Kinder auch zu Hause die romanische Sprache und diejenigen, die zu Hause Romanisch sprechen, sprechen auch diese als zusätzliche Sprache zum Schweizerdeutschen. Die gemeinsame Sprache der Beteiligten ist somit Deutsch. Anders als die Kinder verfügen die Lehrpersonen über Sprachkompetenzen in beiden Sprachen. Da der untersuchte Kindergarten einer zweisprachigen Schule angehört, werden beide Sprachen als Unterrichtssprachen eingesetzt. Der Schultypus einer zweisprachigen Schule, welcher der untersuchte Kindergarten angehört, regelt die Sprachanteile nicht wie der monolinguale Kindergarten über die Temporalität. Es gibt keine gesetzlichen Vorgaben, die den Sprachenanteil auf der Stufe Kindergarten definieren. Definiert ist hingegen, wie der Sprachenanteil in der Primarschule verteilt ist und in welcher Sprache die Alphabetisierung erfolgt: Die Alphabetisierung erfolgt in Romanisch und das Fach Deutsch wird in zwei Wochenlektionen als zweites Sprachfach unterrichtet. Das Fach Mathematik wird ebenfalls in Deutsch unterrichtet. Dem Kindergarten kommt damit die Aufgabe zu, die Kinder mit den nötigen romanischen Sprachkompetenzen auszurüsten, damit diese dem Unterricht in der Primarschule folgen können. Diese Anforderung ist auf der Grundlage zu erfüllen, dass die schweizerdeutsche Sprache, als gemeinsame Sprache, die Sprache der Kinder ist. Die Kinder sprechen untereinander ausschliesslich Deutsch.

Im Folgenden wird aufgezeigt, welcher Logik die Praxis in Bezug auf die Sprachen folgt und wie die Praxis unter genannten Bedingungen funktioniert. Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass die Praxis keine klare Trennung der Sprachen kennt. Vielmehr werden die Sprachen auf verschiedenen Ebenen - auf der Ebene der Lexik, der Syntax und innerhalb von Gesprächen - in verschiedenen Situationen vermischt, wie die folgende Analyse zeigt.

LP2 sagt „bien di“ und dann „saisch nid bien di?“ Mia zögert ein bisschen und sagt

dann „bien di“.

Dieser kurze Ausschnitt zeigt eine Begrüssungssituation im bilingualen Kindergarten. Die Bilingualität zeigt sich dann auch gleich im ersten Satz, den die Lehrperson zu Mia sagt. Innerhalb eines Satzes wechselt sie die Sprache von Schweizerdeutsch ins Romanische. Konstitutiv für den Sprachwechsel sind die Wörter „bien di“. Bestimmte romanische Wörter werden stets in auf Deutsch geführten Dialogen eingebettet. Das Wort „bien di“ (guten Tag) ist ein ebensolches. Der erste sprachliche Kontakt zwischen den Kindern und der Lehrperson erfolgt somit stets auf Romanisch. Damit wird jeden Tag aufs Neue für alle Beteiligten der Ort des Kindergartens als ein romanischsprachiger Ort markiert.

Im Kindergarten werden eine Reihe weiterer solcher Wörter stets in Romanisch verwendet. Dazu gehört beispielsweise die „stiva da poppas“ (Puppenecke) die „platta“ (Malunterlage), die „scoletta“ (der Kindergarten) oder die „scoletta-Reise“ (Kindergartenreise), die sogar ein deutsch-romanisches Kompositum ist. Diese Wörter werden nicht nur von der Lehrperson stets in romanischer Sprache verwendet, sondern auch von den Kindern und dies auch, wenn die Kinder untereinander kommunizieren. Die Wörter scheinen in einem engen Zusammenhang mit dem Kindergarten, oder eben der „scoletta“, zu stehen. Den Wörtern kann zugeschrieben werden, dass sie, eben weil sie in einem engen Zusammenhang mit dem Kindergarten stehen, erst an diesem Ort für die Kinder einen Sinngehalt erhalten haben und ihnen möglicherweise das deutsche Wort in ihrem aktiven Wortschatz nicht zur Verfügung steht.

Auch in der folgenden Sequenz geht es um eine Begrüssungssituation, also um den ersten sprachlichen Kontakt zwischen den Lehrpersonen und den Kindern.

Mia und Tim sind heute als erste im Kindergarten. Zuerst betritt Tim den Kindergartenraum. Er geht zu LP2, gibt ihr die Hand und sagt „bien di“, geht dann zu LP1 und dann zu mir, um „bien di“ zu sagen. Mia kommt ebenfalls und gibt zuerst LP2 und dann LP1 die Hand und sagt „bien di“. LP2 fragt „tgei vulesses far?“ Tim sagt „mit da Legos“. LP2 fragt „bisch nid mit em Loan und em Luca ko?“ Tim antwortet „i waiss eba nid wo`s sind si!“.

LP1 sagt zu Mia „waisch was Mia, du könntisch amol döt hindara goo und das Zügs

ufruma. Wo i hüt morga dr Schrank göffnet han, isch miar alles entgega ko“ (LP1 zeigt auf einen Schrank in der „stiva da poppas“, vor dem verschiedene Spielutensilien liegen). Mia geht in die Puppenecke und räumt die Spielsachen in den Schrank.

LP2 sieht, dass Loan und Luca in die Garderobe gekommen sind. Sie ruft auf Romanisch „ah, vus essas cheu!... „Hallihallo! Tut bien?“ Dann höre ich sie sagen „Ah hallo Elia. Tut bien?“

Auch in dieser Sequenz werden die romanischen Wörter „bien di“ von allen Beteiligten für die Begrüssung gewählt. Die Lehrperson stellt dann die Frage, was die Kinder nun spielen möchten, ebenfalls in romanischer Sprache. Damit positioniert sie die Kinder als romanisch-verstehende Kinder, was von Tim mit der auf die Frage angemessenen Antwort bestätigt wird. Tim vollzieht in diesem Moment aber einen Sprachwechsel und positioniert sich damit als romanisch-verstehendes, aber nicht romanisch-sprechendes Kind. Der Sprachwechsel von Tim ist für das weitere Gespräch zwischen der Lehrperson und Tim konstitutiv, denn auch sie wechselt in diesem Moment ins Deutsche. Auch als die Lehrperson anschliessend Mia den Vorschlag unterbreitet, die Puppenecke aufzuräumen, spricht die Lehrperson Deutsch. Die situativen Sprachwechsel der Lehrperson können so gelesen werden, dass die Begrüssung ein wichtiges Element ist, den Kindergarten als Ort der romanischen Sprache zu markieren. Der darauffolgende Sprachwechsel der Lehrperson stellt für sie sicher, dass die Kinder den informativen Gehalt verstehen können. Der anfangs in Romanisch geführte Dialog, bei dem es um die Begrüssung geht, weicht dann einem inhaltlich bedeutsamen in Deutsch. Diese Lesart wird im dritten Abschnitt nochmals deutlich. Nachdem die Lehrperson Mia in Deutsch erklärt hat, was sie tun könnte, wechselt die Lehrperson wieder ins Romanische als weitere Kinder, Luca und Loan, den Kindergarten betreten. Die Sprachwahl scheint damit in einem engen Zusammenhang mit der jeweiligen Situation, hier in dieser Sequenz die Begrüssungssituation, zu stehen und kann als situationsorientierte Sprachwahl bezeichnet werden.

Während des Eintreffens der Kinder können die bereits eingetroffenen Kinder jeweils an einem frei gewählten Spielort spielen. Einige Kinder fragen jeweils bei der Lehrperson nach, ob sie an einem bestimmten Spielort spielen dürfen, wie es Tim im folgenden Beispiel tut.

Tim fragt „töffen miar zu da Clics?“ LP1 fragt, „co din ins quei per romontsch? Säg

amol Astgein nus far cun Clics? Tuan miar amol nohsäga: Astgein“ Tim sagt „Astgein“; sie sagt „nus“ er sagt „nus“ sie sagt „far“, er sagt „far“; sie sagt „cun“, er sagt „cun“; sie sagt „Clics“, er sagt „Clics“. Tim und Annatina laufen zu den Clics und beginnen, damit zu spielen.

Tim fragt die Lehrperson in Deutsch, ob er mit den Clics¹ spielen darf. Er tut dies in Deutsch, da es offenbar für ihn bis anhin legitim war, keinen Sprachwechsel in Romanisch zu vollziehen. Die Lehrperson fordert Tim in diesem Moment aber auf, den Sprachwechsel zu vollziehen, indem sie ihn fragt, wie diese Frage in Romanisch heisst. Die Frage bleibt jedoch eher rhetorisch, da sie ihm sogleich vorsagt, was er sagen muss und fordert ihn auf, ihr Wort für Wort nachzusprechen. Der Junge spielt das Nachsprechspiel mit und wiederholt, wie von ihm verlangt, jedes Wort, welches die Lehrperson ihm vorsagt. Analytisch interessant sind dabei zwei Aspekte. Zum einen wiederholt der Junge zwar jedes Wort, stellt aber die Frage nie als syntaktische Einheit, sondern wiederholt nur die einzelnen Wörter. Zum anderen bleibt die Frage, ob Tim nun mit den Clics spielen darf, unbeantwortet. Die Frage bleibt auf der inhaltlichen Ebene unbedeutend. Viel mehr dient sie der Lehrperson dazu, Tim als Sprachlernenden zu positionieren und pädagogisiert damit die Aushandlungssituation des Spielortes im Sinne einer Sprachförderung. Wie bereits erwähnt, lässt sich hier nicht wie in der vorhergehenden Situation die Sprachwahl auf die Situation zurückführen, sondern hat vielmehr mit einem bestimmten Kind, in diesem Falle Tim, zu tun. Hinter der Aufforderung der Lehrperson steht eine Erwartung an Tim, die Frage in Romanisch stellen zu können. Dies lässt sich nicht nur aus dem Protokollauschnitt erlesen, sondern wurde im Anschluss an die Situation bei einem informellen Zwischengespräch zwischen der Lehrperson und mir bestätigt. Sie äusserte nämlich, dass Tim älter als die anderen Kinder und nun bereits in seinem dritten Kindergartenjahr sei und solche Fragen nun aber wirklich auch in der romanischen Sprache stellen können müsste. Es geht hier also um eine adressatenorientierte Sprachwahl, die sich im Verständnis der Lehrperson im Entwicklungsalter von Tim begründet. Tim wird damit aufgrund seines Entwicklungsalters als different positioniert.

Ein interessanter Kontrast zu der Sequenz mit Tim ist folgende Sequenz mit Sofia, bei der es ebenfalls um a) eine Spielaushandlungssituation und b) und eine adressatenorientierte Sprachwahl geht.

1. Konstruktionsbausteine in verschiedenen Farben

Sofia kommt in den Kindergartenraum, läuft zu PLP1 und dann zu PLP2, schüttelt ihnen die Hand und sagt „bien di“. Die Lehrpersonen sagen ebenfalls „bien di“. PLP2 fragt „Co va ei?“ Sofia gibt keine Antwort. PLP2 fragt „tgei vul giugar?“. Sofia zeigt auf die Puppenecke. PLP 2 fragt „In stiva da poppas?“ Sofia nickt und geht in die Puppenecke.

Bei dieser Sequenz handelt es sich um eine einsprachig romanische. Die Begrüssung ist wie gewohnt in Romanisch. PLP2 vollzieht nach der Begrüssung aber keinen Sprachwechsel, sondern spricht weiterhin mit Sofia Romanisch. Die Lehrperson stellt insgesamt in dieser kurzen Sequenz drei Fragen, von denen die erste unbeantwortet bleibt, die zweite mit einer Zeigegeste von Sofia beantwortet wird und die dritte mit einem Nicken bestätigt wird. Sofia wird damit als romanischverstehendes Kind positioniert, während sie sich selber als nicht-romanischprechendes Kind positioniert. Das Nicht-Sprechen von Sofia trägt zwar dazu bei, dass die Sequenz als einsprachig romanisch hervorgeht, verdeutlicht aber auch die Einseitigkeit des Gespräches. Konstitutiv für die einsprachige Sequenz ist nämlich nur die Sprachpraxis der Lehrperson, während diese dazu führt, dass Sofia sich mit Nicht-Sprechen verständigt. Der oben erwähnte Kontrast macht sich auf zwei Ebenen bemerkbar, die nicht zwingend unabhängig voneinander sein müssen. Obwohl es sich bei beiden Situationen um mehr oder weniger offensichtliche Sprachfördersituationen handelt, stellt die Lehrperson zwei unterschiedliche Bereiche des Sprachlernens in den Mittelpunkt. Tim wurde aufgefordert, die romanische Sprache in ihrer produktiven Form anzuwenden, während es bei Sofia darum geht, ihre rezeptiven Fähigkeiten zu fördern. Die Fragen der Lehrperson sind so gewählt, dass Sofia diese ohne zu sprechen beantworten kann. Die Kinder werden entsprechend den Erwartungen an sie gefördert beziehungsweise gefordert, was die Adressatenorientiertheit nochmals untermauert. Bei der zweiten Ebene geht es um die Frage, welcher Logik die adressatenorientierte Sprachwahl folgt. Dass die Lehrperson nach der Begrüssung von Sofia nicht in Deutsch wechselt, hat nicht wie bei Tim mit ihrem Entwicklungsalter zu tun, sondern mit Sofias familiensprachlichem Hintergrund, dennoch gleichsam mit einer Zuschreibung. Sofias Erst- und Familiensprache ist Portugiesisch, eine Sprache also, die zur gleichen Sprachfamilie wie das Romanische gehört. Aus informellen Gesprächen mit den Lehrpersonen konnte ich erfahren, dass sie wegen der Nähe der portugiesischen Sprache zur romanischen Sprache letztere gezielt fördern. Diesen Kindern würde es einfacher fallen, Romanisch zu lernen, wohingegen sie das Lernen von Deutsch für diese Kinder als schwieriger einschätzen.

Nach dem Eintreffen aller Kinder findet im bilingualen Kindergarten die Kreissequenz statt. Diese, vor allem über die räumliche Anordnung definierte Sequenz, zeichnet sich durch eine hochgradige Pädagogisierung aus, die sich in diesem Kindergarten als eine Aushandlung der Pädagogisierung sprachlicher, aber auch inhaltlicher Aspekte zeigt.

Dann fragt sie Fabio „tgei ei quei?“ Er sagt „en Lastwaga“. Sie fragt „en Goldgräberlastwaga?“ er sagt „nei, en Berglastwaga“. Dann ist Leo an der Reihe. LP1 fragt auf Romanisch, was er mitgebracht habe. Leo sagt „in auto“. LP1 fragt „in cabriolet“. Leo fragt „tgei ei in cabriolet?“ LP2 sagt „in auto senza tetg“. Ein anderes Kind wird gefragt „tgei has ti?“ „in liun“. Anna hat einen Hund und sagt „in tgaun“. LP2 fragt „tgei num ha il tgaun?“ Anna sagt „il hundi“. Sara wird gefragt, „tgei has ti?“. Sara nimmt ein grösseres Einhorn und ein Pony hervor (pink und violette). LP2 fragt „has duas cavagls?“. Sara nickt. LP2 sagt, dass das eine eher ein Einhorn sei, als ein gewöhnliches Pferd.

LP2 sagt „Mia has buc,... Jenny has buc“. Nun ist Jana an der Reihe. Sie zeigt etwas, das ich von meinem Platz aus nicht sehen kann. LP1 fragt „Jana, isch das würkli diar?“ Jana nickt. LP1 fragt „bisch sicher?“ Jana nickt und sagt mit etwas Verzögerung „i hans töffa uslehna“. LP1 fragt „häscht Mama gfroget?“ und Jana nickt. Der nächste Junge, Leandro, zeigt einen Lastwagen und sagt, dass das ein Rennlastwagen sei. LP1 fragt „en Rennlastwaga? Ah, uum Rennwäga z transportiara.“

Diese Sequenz wurde während einer Kreissituation beobachtet. Die Kinder dürfen an bestimmten Tagen, am sogenannten „Zeigi-Tag“, einen Gegenstand von zu Hause mitbringen, um diesen den anderen Kindern und der Lehrperson zu zeigen. Die Lehrperson fragt die Kinder reihum, was sie mitgebracht haben. Indem sie diese Frage in Romanisch stellt, setzt sie immer wieder aufs Neue ein Zeichen und konstituiert damit einen romanischsprachigen Ort. Trotzdem vollzieht die Lehrperson mehrfach einen Sprachwechsel. Der erste Sprachwechsel, als die Lehrperson mit Fabio über seinen Lastwagen spricht, erfolgt, nachdem Fabio die Antwort der Lehrperson in Deutsch, bzw. Dialekt beantwortet hat. Sie lässt sich auf die Äusserung von Fabio ein, indem sie wiederholt, was er gesagt hat und dies ergänzt. Da sie dies tut, indem sie aus dem Wort, mit dem Fabio geantwortet hat, ein Kompositum bildet,

verzichtet sie auf einen Sprachwechsel in eine andere Sprache. Die situative Sprachwahl könnte damit so gelesen werden, als dass in diesem Moment die Lehrperson auf einer inhaltlichen Ebene klären möchte, welche Funktion der Lastwagen hat. Wird aber der nachfolgende Dialog betrachtet, ist diese Lesart in Frage zu stellen, denn auch bei Leo erfragt die Lehrperson eine genauere Beschreibung des Gegenstandes. Die beiden Dialoge unterscheiden sich einerseits in der Schwierigkeit der Lexik, aber auch die Kinder haben unterschiedliche sprachliche Hintergründe. Leos Vater ist romanischsprachig, während die Eltern von Fabio deutschsprachig sind. Obwohl Leo die Frage von der Lehrperson nicht auf Anhieb versteht, ist es ihm möglich, in Romanisch zurückzufragen, was ein Cabriolet ist und damit hält er den romanischen Dialog aufrecht.

Auch bei Anna und Sara vollzieht die Lehrperson keinen Sprachwechsel. Während Anna den romanischen Dialog aufrecht erhält und auch sie keinen Sprachwechsel vollzieht, reagiert Sara mit Nicht-Sprechen. Ihre Antwort erfolgt durch eine Zeigegeste, indem sie die beiden Pferde hervor nimmt und damit die Frage ohne zu sprechen beantwortet. Das Nicht-Antworten Saras führt aber dennoch nicht zu einem Sprachwechsel der Lehrperson, denn das Wissen, dass Sara einen romanischsprachigen Hintergrund hat, lässt die Lesart zu, dass die Lehrperson aus genau diesem Grund den Sprachwechsel nicht vollzieht und ihr mit einer geschlossenen Frage in Romanisch die Antwort bereitstellt.

Die Lesart, dass der Sprachwechsel auf die Sprachkompetenzen in der romanischen Sprache zurückzuführen ist, wird in der anschließenden Situation mit Jana und Leandro untermauert. Jana wird von der Lehrperson gleich zu Beginn des Dialogs in Deutsch angesprochen. Die Lehrperson lenkt das Gespräch aber nicht wie bei allen anderen Kindern auf die Benennung des Gegenstandes, sondern möchte wissen, ob Jana die Erlaubnis hat, den Gegenstand, ein Schmuckstück, in den Kindergarten mitzubringen. Beim Sprachwechsel der Lehrperson in Deutsch wird offensichtlich, dass die Lehrperson Jana als deutschverstehende positioniert und, dass in diesem Moment der Inhalt des Gesagten in den Vordergrund rückt. Ging es im vorhergehenden Sequenzverlauf „nur“ um die Benennung der einzelnen Gegenstände, wird nun eine über die Situation hinaus bedeutsame Frage verhandelt.

Die Sprachwahl in dieser Kreissituation zeigt sich damit sowohl situationsorientiert, wie auch adressatenorientiert: Die Lehrperson ist darum bemüht, den Kreis als romanischen Ort zu konstituieren, was ihr durch das wiederholte Stellen der Fragen in Romanisch gelingt. Die Sprache wird mit den einzelnen Kindern, die sich an den Gesprächen beteiligen, aber immer wieder neu verhandelt, wobei es sowohl um die tatsächlichen Sprachkompetenzen wie auch

die ihnen zugeschriebenen Kompetenzen geht. Obwohl die Kreissituation von der Lehrperson als Ort des Romanischen inszeniert wird, ist ein Sprachwechsel von der Lehrperson darüber hinaus in Situationen legitim, in denen einzelne Kinder einen Sprachwechsel vollziehen oder wenn ausserhalb der Situation Liegendes verhandelt wird. Dass die Kreissituation, ebenso wie die Begrüssungssituation, Räume des Romanischen sind, zeigt auch folgende Sequenz.

LP1 kommt in den Kreis und sagt „bien di, bien di“ und setzt sich auf ihren Stuhl, sodass sie auf die Kinder runter schaut. Fabio ruft „miar warten uf da Ben“. LP2 kommt ebenfalls in den grossen Raum und sagt „bien di, bien di“. LP1 fragt „Haveis vos tuts durmiu bein?“ Die Kinder rufen „jaaa“. LP1 nimmt Ben (Handpuppe aus Filz) und fragt „Tgei fagein nus oz?“ Fabio ruft „far termagls“. LP1 fragt „far termagls tut la damaun? Vuleis vos buc far gimnastica?“ Die Kinder rufen „doch“. LP1 wendet sich an Ben und sagt „Els vulan buc far gimnastica“. Die Kinder protestieren. Ben (LP1) sagt etwas, das ich nicht verstehe, auf Romanisch. Die Kinder reagieren nicht. LP1 fragt, ob sie verstanden hätten, was Ben gesagt hat. Sie sagt gleich anschliessend „Wär wetti hüt es Rutscherrenna macha?“ jetzt rufen die Kinder im Chor „jaaa“. Fabio sagt „i fänds guat wenn alli en Priis kriaga würen“. LP1 fragt „vesas ti la tastga cotschna sut la meisa? leu ha ei en bia premis. Tgi capescha il plaid premi?“ Remo sagt „Priisa“. LP2 sagt „sehr guat Remo“. Mathias sagt „i han weh gmacht“. LP1 sagt zu ihm, er solle zu ihr kommen. LP1 schaut sich die Wunde an und fragt auf Romanisch, ob er Salbe (etg) wolle. Sie fragt „capeschas ti il plaid etg?“ Mathias schüttelt den Kopf und sie sagt „Salbe“. Dann nickt er. LP1 sagt, dass sie später Salbe auf die Wunde tue.

Bei dieser Sequenz handelt es sich um den Einstieg in die Kreissituation. Beide Lehrpersonen begrüssen die Kinder noch einmal im Kollektiv in Romanisch. Damit wird nochmals für alle Beteiligten erkennbar, dass der Kreis ein romanischsprachiger Ort ist. Die Lehrperson fragt dann die Kinder, ob sie gut geschlafen hätten, ebenfalls in Romanisch. Die Kinder antworten auf diese Frage in Deutsch und rufen im Kollektiv „jaaa“. Die kollektive Antwort in Deutsch zeigt, dass es legitim zu sein scheint, dass die Kinder auch auf in Romanisch gestellte Fragen in Deutsch antworten und zugleich positionieren sich die Kinder im Kollektiv als romanisch-verstehende Gruppe. Die Lehrperson inszeniert nun zusätzlich einen romanischsprachigen

Moment, indem sie die Handpuppe Ben den Dialog mit den Kindern weiterführen lässt. Für alle Beteiligten ist offensichtlich klar, dass Ben nur Romanisch spricht und auch nur Romanisch versteht. Als Ben nämlich fragt, was die Kinder spielen möchten, antwortet Fabio, der sich zuvor noch in Deutsch zu Wort gemeldet hat, in Romanisch, dass sie spielen möchten. Ben reagiert darauf in Romanisch mit der Frage, ob sie denn nicht Turnen gehen möchten. Nun protestieren die Kinder im Kollektiv in Deutsch. Da Ben aber kein Deutsch versteht, übernimmt die Lehrperson die Rolle der Übersetzerin. Damit untermauert sie nochmals den romanischsprachigen Raum und stellt gleichzeitig die Kinder auf eine „Sprachprobe“, indem sie genau das Gegenteil dessen sagt, was die Kinder gesagt haben. Mit dem anschließenden Protestieren der Kinder positionieren sich diese wiederum als romanisch-verstehende. Das Artefakt Handpuppe ist damit konstitutiv für einen ausschliesslich romanischsprachigen Moment im Kindergarten. Dieser kann aber nur solange aufrechterhalten werden, wie die Kinder Ben auch verstehen, wie die weiterführende Situation zeigt. Als Ben die nächste Frage stellt, reagieren die Kinder nicht. Die Lehrperson übernimmt nun wieder die Rolle als Übersetzerin und Ben wird damit aus der Situation verdrängt. Der Sprachwechsel in Deutsch kann so gelesen werden, dass er im weiteren Verlauf als Legitimationsgrund für die Kinder dient, ebenfalls Deutsch zu sprechen. Die Lehrperson vollzieht nun aber wieder einen Sprachwechsel in Romanisch, wobei sie die Rolle als Lehrperson einnimmt, während Ben noch immer keine aktive Rolle hat. Dies wird dadurch deutlich, dass sie sich unmittelbar nach der romanischen Frage bei den Kindern rückversichert, dass diese das Wort „premi“ (Preise) verstanden haben. Nun ergreift Mathias das Wort und teilt der Lehrperson in Deutsch mit, dass er Schmerzen habe. Diese nicht von der Lehrperson initiierte und thematisch ausserhalb der Sequenz liegende Angelegenheit nimmt die Lehrperson auf. Dies tut sie aber nicht (nur) mit der Absicht, Mathias Anliegen zu klären, sondern klärt es in Form einer Aufschiebung und rückt die Sprache in den Vordergrund, indem sie die Frage, ob er Salbe möchte, in Romanisch stellt und gleich anschliessend Mathias fragt, ob er das Wort „etg“ (Salbe) kenne.

Die Situation ist stark von der Bemühung der Lehrperson geprägt, die Kreissituation als romanischen Ort zu konstituieren. Dies gelingt ihr vor allem dadurch, eine nur romanisch sprechende Figur einzubeziehen. Das Nicht-Verstehen der Kinder dieser Figur führt allerdings dazu, dass die Lehrperson in die Rolle einer Übersetzerin fällt. Mit der Übersetzungsleistung stellt sie sicher, dass die Kinder den Inhalt verstehen. Gleichzeitig können die Kinder den Inhalt erschliessen, ohne die romanische Sprache zu verstehen oder sich bemühen zu müssen,

diese zu lernen. Die Sprachwahl der Lehrperson ist damit dilemmatisch. Spricht sie nur Romanisch, läuft sie Gefahr, dass die Kinder sie nicht verstehen. Übersetzt sie, können die Kinder ohne Erlernen der romanischen Sprache, was offensichtlich das Ziel der Lehrperson wäre, am Kindergartenalltag partizipieren.

Die Logik der Sprachpraxis zeichnet sich damit immer wieder dadurch aus, dass die Lehrperson in Situationen der Gesamtgruppe darum bemüht ist, die Gespräche in Romanisch zu führen. Verschiedene Artefakte, wie in der oben dargestellten Sequenz die Handpuppe, haben dabei eine wichtige Funktion. Neben den Artefakten gibt es weitere Elemente wie die Lieder des Kindergartens, die jeweils in der Gesamtgruppe gesungen werden, die konstitutiv sind für den Gebrauch einer bestimmten Sprache. Dabei inszenieren alle Beteiligten, unabhängig ihrer romanischen Sprachkenntnisse, einen romanischsprachigen Ort, wie in folgender Sequenz beobachtet.

Ein Kind ruft „i han aber kai Turnsacha dabi“. LPI sagt, „doch luag amal, du häsch jo Trainerhosa a. Das isch dis Turnzügs“. LPI fragt „tgi sa ina canzun?“ Tim sagt „bien di“. LPI sagt „nus cantein bien di“.

Gemeinsam singen sie „bien di“. Am Ende des Liedes steht die Frage „Co va ei cun tei?“ offen. Einige Kinder halten den Daumen in die Höhe, bei einigen zeigt der Daumen gegen unten. Die Kinder, bei denen der Daumen nach unten zeigt, werden der Reihe nach gefragt, wie es ihnen geht. Die Kinder antworten folgendes:

Kind 1: ich habe Schnupfen

Kind 2: Verkältet

Kind 3: Wenn i d Julia lupfa, tuats mr do weh.

LPI sagt, „jo i glauba, dassd Julia au z schwär wird für di.“ Kind 3 sagt, dass sie auch sonst Schmerzen im Nacken habe.

Kind 4 zeigt den Daumen nach oben, als Zeichen, dass es ihm gut gehe.

Kind 5: sagt auf romanisch, dass sie „mal ils dents“ habe.

Kind 6: I bin verkältet

Zu Beginn der Sequenz verhandelt die Lehrperson mit einem Kind eine ausserhalb der Kreis-

situation stehende Angelegenheit. Wie bereits aufgezeigt, ist es in solchen Situationen legitim, Dialekt zu sprechen. Dies nicht nur auf Seite des Kindes, sondern auch die Lehrperson spricht in solchen Situationen Schweizerdeutsch. Der Sprachwechsel in Romanisch erfolgt in dem Moment, indem sie die Gesamtgruppe anspricht und damit den Beginn ebendieser konstituiert. Mit dem Wechsel ins Romanische macht sie allen Beteiligten deutlich, dass die Kreissequenz beginnt. Tim beantwortet die Frage der Lehrperson ebenfalls in Romanisch, was aber darauf zurückzuführen ist, dass das Lied einen romanischen Titel hat. Tim steht in diesem Moment nicht vor einer Sprachwahl, sondern vor einer Wahl verschiedener romanischer Lieder. Nach dem Vollzug des Liedsingens werden die Kinder, denen es nicht gut geht, nochmals in Romanisch gefragt, wie es ihnen geht. Mit dem Einbezug der Kinder in das Gespräch wird erneut ein Sprachenwechsel vollzogen. Die Kinder antworten nämlich in Schweizerdeutsch. Auch die Lehrperson wechselt mit dem Vollzug des Sprachwechsels der Kinder wieder in Schweizerdeutsch. In diesem Moment geht es aber erneut um eine dialogische Aushandlung zwischen einem Kind und der Lehrperson und weniger um ein Gespräch zwischen der Lehrperson und der Gesamtgruppe.

Diese Sequenz könnte einerseits als natürliche mehrsprachige Situation gelesen werden, in der jede Beteiligte und jeder Beteiligte so spricht, wie er oder sie es vorzieht. Andererseits sind dieser Sequenz die Bemühungen der Lehrperson, der romanischen Sprache Präsenz zu verleihen, eingeschrieben. Ihre Bemühungen zeigen sich, indem das Liederrepertoire, das sie zur Verfügung stellt, dem Kind keine Alternative bietet und es so vom Kinde aus einen romanischsprachigen Moment konstituiert. Ihre Sprachwahl bei der im Anschluss an das Lied geführten Gespräche mit den einzelnen Kindern ist wiederum in einer engen Beziehung zu den Adressaten. Geht es um ein einzelnes Kind, fällt die Wahl ihrer Sprache auf die Sprache der Kinder, also Deutsch, während sie, wenn sie die ganze Gruppe anspricht, die romanische Sprache wählt.

Die Kreissituationen sind im bilingualen Kindergarten wichtige Momente, einen romanischen Ort zu inszenieren. Die Lehrperson nutzt diese Momente, die romanischen Sprachkompetenzen der Kinder zu fördern, wie auch die folgende Beobachtung zeigt.

LPI nimmt ein zweites Buch, auf dem ebenfalls Ben auf der Titelseite zu sehen ist. Sie öffnet das Buch und beginnt auf Deutsch zu erzählen, wie kalt es im Eisland war und wie es dort aussah. Sie erzählt, dass Ben einen Freund gefunden habe. Sie fragt die Kinder, ob sie wissen, wie der Freund heisst. Einige Kinder rufen „Alfred“. LPI

erzählt, dass Ben Alfred immer alles fragen konnte. Anna sagt „i waiss warum“. LPI setzt an, weiterzufahren, fragt dann aber an Anna gewandt „warum?“. Anna sagt „will är so alt gsi isch und alles gwüsst hät.“ LPI sagt, dass das richtig sei. Weiter erzählt sie, dass Alfred gesagt habe, dass sich die Schneemänner keine Schneebälle ins Gesicht werfen dürfen und erzählt, wie es in der Geschichte durch ein Missgeschick trotzdem einmal passieren konnte. LPI zeigt das Bild vom Eisland mit den verschiedenen Schneemänner und sagt in Romanisch, dass einige gross sind und andere klein sind. Sie zeigt auf die verschiedenen Schneemänner und die Kopfbedeckungen und nennt diese beim Namen: ina capetscha, ina zottla, etc. Sie fragt „tgei colurs han quellas? E quei? E tgei ei cun quei?“. Einige Kinder werden aufgerufen und sie nennen die Farben der Dinge in Romanisch, auf welche die Lehrperson zeigt. Sie fragt erneut auf Romanisch danach, wie die Kopfbedeckungen genannt werden und ruft erneut einige Kinder auf, welche die Begriffe in Romanisch nochmals nennen.

Zu Beginn der Sequenz wählt die Lehrperson das Schweizerdeutsch für das Erzählen der Geschichte. Der Sprachwechsel findet dann in dem Moment statt, indem ihr ein Bild, auf dem das von ihr Erzählte bildlich veranschaulicht ist, zur Verfügung steht. Sie zeigt den Kindern das Bild und erzählt in Romanisch, was darauf zu sehen ist. Unterstützend macht sie eine Zeigegeste mit dem Finger, damit für die Kinder ein Bezug von den romanischen Wörtern zu einem bestimmten Aspekt des Bildes entstehen kann.

Daraufhin stellt die Lehrperson Fragen an die Kinder. Die erste Frage hat nur indirekt mit der Geschichte zu tun. Sie nimmt zwar das Bild der Geschichte als Ausgangspunkt, fragt die Kinder aber nach den Farben, die auf dem Bild zu sehen sind. Sie stellt diese Frage in Romanisch und den Kindern scheint offenbar klar zu sein, werden deren Antworten betrachtet, dass die Lehrperson eine Antwort in Romanisch erwartet. Während es in anderen Momenten legitim zu sein scheint, dass die Kinder auf in Romanisch gestellte Fragen in Schweizerdeutsch antworten, ist in diesem Moment für alle Beteiligten klar, dass Romanisch gesprochen wird. Konstitutiv dafür scheint die Art der Frage zu sein. Sowohl bei der Frage nach den Farben, wie auch bei der nächsten Frage, bei der es um die Wiederholung der kurz zuvor genannten Wörter geht, geht es um sehr einfache Fragen, die für ein Kindergartenkind in Deutsch offenbar keinen Sinn ergeben würden.

Die Lehrperson erzählt die Geschichte weiter:

LPI erzählt von Dimitri, dem Ben begegnet ist. Dimitri kommt von wo anders. LPI steht auf und läuft zum Globus. Sie sagt, dass Dimitri von weit herkomme. Der Globus ist auf einem Tisch hinter den Kindern links von der LPI. Sie erzählt, dass Dimitri keinen Hut habe. Die LPI setzt sich wieder auf ihren Stuhl. „El ha negina capetscha, in brieç, in cilinder, ina capiala. Was könnte passiert sein?“ Anna sagt, es könnte in den Schnee gefallen sein. Ein Kind sagt, er könnte sie zu Hause vergessen haben. Anna sagt, dass sie ein Vogel weggenommen haben könnte. LPI sagt, dass jetzt vielleicht ein Eisbär damit herum läuft. Die Kinder lachen. Oder ein Robbe mit der Kappe herum schwimme. Die Kinder lachen. Oder ein Pinguin damit herum watschelt. Die Kinder lachen. LPI schliesst das Buch und sagt „i verzella öi bald bald wiiter“.

Auch in diesem späteren Teil der Sequenz handelt es sich um einen zweisprachigen Moment. Zu Beginn erzählt die Lehrperson die Geschichte in Deutsch weiter. Der Sprachwechsel in Romanisch vollzieht sie, indem sie das bereits Gesagte übersetzt („el ha negin“) und dann einzelne Wörter, die bereits vorher genannt wurden, aufzählt (capetscha, in brieç etc.). Sie vollzieht einen erneuten Sprachwechsel in Deutsch und stellt zwar auch eine Frage, diese ist aber, so die Interpretation des Sprachwechsels, anspruchsvoller als die Fragen im vorhergehenden Teil. Die Antwort der Frage erfordert von den Kindern eine Mutmassung, die über den sichtbaren Kontext (Bilder) hinausgeht. Der Fragesatz stellt die Lehrperson im Konjunktiv II, was auch auf der sprachlichen Ebene höhere Kompetenzen voraussetzt, welche die Lehrperson den Kindern in der romanischen Sprache nicht zuschreibt. Die Antwort der Kinder, wie auch die Mutmassungen der Lehrperson, erfolgen dann auch in Schweizerdeutsch.

Anhand der beiden Sequenzen aus einer Kreissituation wird deutlich, dass der bilinguale Kindergarten durch fließende Übergänge von der einen in die andere Sprache geprägt ist. Die Lehrperson ist zwar bemüht, die Kreissituation als romanischen Ort und Moment zu konstituieren, dies aber nicht ungeachtet der ihr zur Verfügung stehenden Hilfsmitteln (Bilder) und vor allem nicht ungeachtet der sprachlichen Kompetenzen der Kinder tut. Dabei sind aber nicht die tatsächlichen Kompetenzen der Kinder richtungsweisend, sondern die ihnen zugeschriebenen Kompetenzen. Die erwähnten Hilfsmittel, wie in dieser Sequenz die Bilder oder das Übersetzen, scheinen es der Lehrperson erst möglich zu machen, die romanischsprachigen Momente zu konstituieren. Die in den beiden verschiedenen Sprachen geführten Gespräche unterscheiden sich nicht nur aufgrund der Sprache, sondern auch auf der inhalt-

lichen Ebene. Es scheint eine Gratwanderung zu sein, den Inhalt in den Mittelpunkt zu stellen, dann wird eher Deutsch gesprochen, oder das Sprachlernen zu fokussieren, wobei dann Romanisch gesprochen wird. Wird in Romanisch gesprochen, vollzieht sich dies in einem kleineren Kontext, da Dinge benannt oder Wörter wiederholt werden und weniger im grösseren Kontext der Geschichte, die als roter Faden durch die Kreissituation führt. Die Geschichte dient bei der Fokussierung des Sprachlernens als Legitimation, bestimmte Wörter zu lehren.

Die erwähnte Gratwanderung zwischen Sprachlernen und inhaltlichem Lernen ist auch in der folgenden Sequenz deutlich zu erkennen.

Neben Bildern, Liedern und der Handpuppe nehmen die Zeigegesten bei der Konstitution von romanischsprachigen Momenten eine prominente Rolle ein.

Alle Kinder sitzen im Kreis. LP2 erklärt auf Romanisch, dass am Nachmittag alle Kinder „caultscha da skis“, „capetscha“ und „ils vons“ mitnehmen müssen. Sie wiederholt die Ausdrücke zweimal und zeigt dabei auf ihre Beine, ihren Kopf und ihre Hände. Die Kinder dürfen in die Garderobe gehen und sich anziehen.

Diese Sequenz fand während des Schlusskreises bei der Verabschiedung vor dem Mittagessen statt. Die Lehrperson wählt die romanische Sprache, wobei sie einerseits die Strategie des Zeigens und andererseits die Strategie des Wiederholens des Gesagten wählt, um sicher zu stellen, dass die Kinder den Inhalt verstehen. Der Inhalt ist es auch, der diesen Moment von anderen unterscheidet. Diesem Moment können nämlich Situationen gegenübergestellt werden, wie die folgende.

LP2 sagt auf Romanisch, „Metteis tut ils termagls en plaz in gardaroba“. Beinahe alle Kinder laufen in die Garderobe. Es hat auch Kinder dabei, die kein Spielzeug dabei haben und jetzt von der Garderobe zurück kommen. Die Kinder setzten sich wieder an den Boden im Kreis.

Dieser Moment ist hinsichtlich des Verstehens der Kinder und ihrem damit verbundenen Handeln analytisch interessant. Anders als in der vorhergehenden Situation wählt die Lehrperson keine zusätzliche Strategie, den Verstehensprozess der Kinder zu unterstützen.

Allerdings haben offenbar die Kinder eine Strategie entwickelt, in solchen nicht-verstehenden Momenten zu agieren. Die Situation zeigt, dass die Kinder in solchen Momenten das tun, was andere tun. Obwohl nämlich nur diejenigen Kinder in die Garderobe hätten gehen müssen, die ein Spielzeug dabei hatten, laufen auch diejenigen Kinder nach draussen in die Garderobe, die keines dabei haben. Während in Einzelsituationen durchaus beobachtet werden konnte, dass die Kinder nachfragen, wenn sie etwas nicht verstehen, verlassen sie sich in Kollektivsituationen auf das Handeln der anderen Kinder. Ihr Verhalten passen sie dann den ihnen zugeschriebenen Sprachkompetenzen an: sie werden als sprachverstehende positioniert und sind deshalb bemüht, über die Nachahmungsstrategie dieser Position zu entsprechen.

Der Vergleich der beiden Sequenzen zeigt, dass der Inhalt nicht nur, wie oben erwähnt, zu einem Sprachwechsel in Deutsch führt, sondern auch, dass in Romanisch geführte Gespräche inhaltlich von Bedeutung sein können, diese aber nur dann vollzogen werden, wenn Hilfsstrategien eingesetzt werden.

Die Momente ausserhalb des Kreises, während des freien Spiels der Kinder, sind ebenso zweisprachig geprägt, wobei das Schweizerdeutsch deutlich mehr von den Beteiligten gewählt wird. Zum einen sind die Unterhaltungen der Kinder ausschliesslich in Schweizerdeutsch und zum anderen ist die aktive Gesprächsrolle der Lehrperson während des freien Spiels deutlich geringer als in Kreis- oder der Begrüssungssituation.

Andreas kommt mit einer Zeichnung zu LP2. LP2 fragt „tgei ei quei?“ Andreas antwortet „aifach öppis“. LP2 sagt „aifach öppis“ und lacht. Sie schaut das Bild nochmals an. Andreas sagt „jo öpis wo fahrt“. LP2 lacht und sagt „ah, öpis wo fahrt. Lesses prender a casa?“ Andreas sagt „jo, i wetti eba no öpis macha“. LP2 sagt „en quei cass enrulesch jeu ils maletgs pli tard“.

Noé kommt ebenfalls mit einer Zeichnung zu LP2. Auch ihn fragt sie „tgei ei quei?“ Noé sagt „i weiss nid“. LP2 fragt „dr Nama waisch nonid?“ Noé sagt „ja“ und sagt, dass er auch nochmals eine Zeichnung machen möchte.

Die Lehrperson ist in diesen beiden Gesprächen mit Andreas und Noé zwar bemüht, Romanisch zu sprechen, vollzieht aber in beiden einen Sprachwechsel. Den Sprachwechsel vollzieht sie jeweils nach den Erklärungen der Kinder, welche diese in Schweizerdeutsch

abgeben. Im Gespräch mit Andreas vollzieht die Lehrperson einen erneuten Sprachwechsel, als sie diesen fragt, ob er die Zeichnung mit nach Hause nehmen möchte. Obwohl er in Schweizerdeutsch antwortet, vollzieht die Lehrperson nun keinen Sprachwechsel und erklärt ihm in Romanisch, dass sie die Zeichnung später einrolle.

Es wird nochmals deutlich, dass die Sprachgrenzen fließend sind. Die Logik der Sprachpraxis im bilingualen Kindergarten kann nur bedingt systematisiert werden, da sie einer in-situ-Aushandlung folgt und verschiedene Faktoren die Sprachwahl beeinflussen. Hingegen erfolgen einsprachig schweizerdeutsche Momente dann, wenn die Lehrperson Kinder anmahnt oder über die Situation hinausführende Anliegen verhandelt.

Mia kommt mit einer Zeichnung zu Jana, die gleich neben LPI steht. Mia sagt, „du häsch dini Zaichnig ligga lo“. Jana sagt, dass sie die Zeichnung LPI geschenkt habe. LPI sagt zu Mia „warum bringsch du das Mia? Du muasch das Zügs aifach loh wos isch“. Mia sagt nichts.

Valerio steht bei LPI. LPI fragt ihn, was Jordan ihm gemacht habe, dass er ihn „angeschossen“ habe. Sie fragt nochmals „was hät dr Jordan gmacht?“ Ein anderer Junge möchte einen Satz beginnen, den LPI aber gleich unterbricht mit „Falls dus nonit khört häsch, i bin gad mit em Valerio am reda!“ Valerio beginnt den Satz mit „jo aber...“ LPI sagt „Es wird nid gschossa do dina, kais ‚jo aber‘“.

Diese Situationen scheinen wie eine übergeordnete Stellung zu haben, in denen es legitim ist, Schweizerdeutsch zu sprechen. Die Lehrperson kann durch die Wahl des Schweizerdeutschen sicherstellen, dass die Kinder ihr Eingreifen verstehen. Es handelt sich dabei stets auch um eine Pädagogisierung, bei der der Sprache aber keine Bedeutung zugemessen wird. Mit der Wahl des Schweizerdeutschen zeigt die Lehrperson, dass es ihr in diesen Momenten darum geht, dass die Kinder den Inhalt verstehen.

Zusammenfassung

Grundsätzlich ist einmal festzuhalten, dass sich der untersuchte bilinguale Kindergarten auch tatsächlich durch eine bilinguale Praxis ausweist. Das mag auf den ersten Blick trivial

scheinen, zeigen aber doch ethnographisch angelegte Untersuchungen, dass sich als konzeptionell bilinguale Institutionen der frühen Bildung aus solche präsentieren, sich die Praxis dann aber als monolingual erweist (Brandenberg et al., 2017). Denn „auch in bilingualen Einrichtungen [ist] Bilingualität keinesfalls per se gegeben [...], sondern [muss] vielmehr von den AkteurInnen immer erst sprach(verwendungs)praktisch hergestellt werden [...]“ (ebd., S. 262). Die Analyse hat weiter gezeigt, dass „sprachliches Grenzgängertum“, wie Gogolin (2007) das Hin und Her zwischen Sprachen nennt, ein Hauptmerkmal der sprachlichen Praxis der Lehrpersonen ist. Das sprachliche Grenzgängertum zeichnet sich dabei als Wechseln zwischen oder Vermengen von Sprachen aus (Gogolin, 2007). Diese Praxis entspricht nicht einer selbst unreflektierten oder unbemerkten Routine, sondern zeigt sich als Stilmittel mehrsprachiger Menschen. Obwohl die Wahl der Sprache oft auch bewusst getroffen wird, konnte aufgezeigt werden, dass die Sprachverwendungspraxis, sei es in didaktisch vorstrukturierten Situationen oder auch in informellen Kommunikationssituationen im Kindergartenalltag, Sprachentrennung, aber auch Sprachenmischung voraussetzt und gleichzeitig hervorbringt (vgl. auch Kassis-Filippakou & Panagiotopoulou, 2015) und immer wieder neu verhandelt wird. Damit wird verdeutlicht, wie der zweisprachige Kindergartenalltag vom Phänomen des „Translanguaging“ (Garcia, 2009) geprägt ist, bei dem es um eine flexible Mehrsprachigkeit geht, bei der die Sprachen eben nicht strikte getrennt werden (vgl. Kapitel 6).

Eine „Quasi-Sprachentrennung“ (Kassis-Filippakou & Panagiotopoulou, 2015) lässt sich aber dennoch feststellen. Während die Kinder fast ausschliesslich Schweizerdeutsch sprachen, hat die Analyse der Sprachwahl in diesem bilingualen Kindergarten zwei Arten von systematischer Sprachwahl auf Seiten der Kindergartenlehrpersonen hervorgebracht: die situationsorientierte und die adressatenorientierte Sprachwahl. Diese beiden Varianten werden im Kapitel 15.4 als Varianten der Pädagogisierung noch vertiefter betrachtet, während im Folgenden ein kurzer Überblick der beiden Varianten als sprachliche Praxis im bilingualen Kindergarten erfolgt.

Die als situationsorientiert bezeichnete Sprachwahl wurde immer wieder in bestimmten Situationen beobachtet. Es handelt sich dabei um ritualisierte Praktiken, die in diesem Sinne einer sprachlichen Regelmässigkeit folgen. So waren die Lehrpersonen stets bemüht, die Kinder in der romanischen Sprache zu begrüssen. Dabei war vor allem die Begrüssung an sich in der romanischen Sprache, während für eine weiterführende Unterhaltung durchaus und mehrheitlich ein Sprachwechsel vollzogen wurde. Die Sprachpraktiken können so gelesen

werden, dass diese, von der Lehrperson initiiert, den Kindergarten als romanischen Ort markieren.

Des Weiteren kann die Kreissituation als Ort beziehungsweise Moment des Romanischen bezeichnet werden. Die Lehrpersonen waren stets bemüht, diesen als romanischen Moment zu konstituieren. Trotz der Monolingualisierungsbemühungen seitens der Lehrpersonen, zeigten sich auch in der Kreissituation immer wieder aufs Neue in-situ Sprachaushandlungen, während einsprachig romanische Momente kaum beobachtet werden konnten. Es handelte sich stets um ein Sprachenmischen auf verschiedenen Ebenen, wobei keine klaren Sprachgrenzen erkennbar waren.

Der Wechsel von einer Sprache in die andere scheint aufgrund der Analyse auch in einem Zusammenhang mit dem Inhalt des Gesagten zu stehen. Das Romanische war vor allem dann präsent, wenn es für alle Beteiligten um einen sprachlich pädagogisierten Moment ging, bei dem der Inhalt in den Hintergrund rückte. Die Lehrpersonen setzten in solchen Momenten auch zusätzliche Hilfsmittel ein, wie beispielsweise die Handpuppe, Lieder, Bilderbücher, Bilder oder die Unterstützung durch Zeigegesten. Nur in solchen pädagogisierten Momenten konnte eine Monolingualisierung, die sich bei allen Beteiligten zeigte, beobachtet werden, auch wenn das dazu führt, dass die Antworten der Kinder auf ein Minimum sprachlicher Äusserungen reduziert werden oder sie sich gar nonverbal ausdrücken.

War allerdings der Inhalt wichtig, schienen die Lehrpersonen zum Deutschen zu wechseln. So zum Beispiel, wenn Kinder reglementiert wurden oder ausserhalb der Situation stehende Anliegen verhandelt wurden oder es für den erfolgreichen Verlauf einer Sequenz zwingend war, dass die Kinder den Inhalt auch tatsächlich verstehen. Einen Sprachwechsel bei Reglementierungen konnte auch in der ethnographischen Untersuchung von Kassis-Filippakou und Panagiotopoulou (2015) beobachtet werden, die sich der Verwendung von Schweizerdeutsch und Standarddeutsch im Kindergarten annahm. „Die Lehrperson schien systematisch bzw. nur dann die zu unterrichtende Varietät der Standardsprache zu verlassen, wenn sie das Verhalten der Kinder anmahnte, oder wenn sie diese animierte, sich am Unterricht zu beteiligen“ (ebd., S. 120). Dies lässt die Lesart zu, dass die Lehrpersonen zwischen „Unterricht“, indem die Sprache gelernt wird, und Nebengesprächen, die dazu dienen, dass der Unterricht aufrechterhalten werden kann, unterscheiden.

Die Ausführungen zeigen, dass auch die situationsorientierte Sprachwahl von weiteren Faktoren abhängig ist und nicht alleine die Situation darüber entscheidet, welche Sprache gesprochen wird. Der flexible Umgang mit den Sprachen stellt für die Lehrpersonen sicher,

dass die Kinder am Kindergartenalltag erfolgreich partizipieren können. Die Sprachwahl zeigt sich aber auch als Gratwanderung zwischen „sich gegenseitig verstehen“ und dem „Sprachlernen der Kinder“. Zumal die Kinder wissen, dass beide Lehrpersonen Deutsch können, ist es ferner erstaunlich und analytisch interessant, dass die Kinder das „Spiel“ mitspielen und sich auf die Sprachfördermomente einlassen. Solche Situationen können nur im Horizont der generationalen Ordnung erfolgen, was im nachfolgenden Analysekapitel näher betrachtet wird.

Auch bei der adressatenorientierten Sprachwahl ist die Gratwanderung zwischen „sich gegenseitig verstehen“ und dem „Sprachlernen der Kinder“ beobachtbar. Auch wenn vor allem in informellen Kommunikationssituationen, in denen die adressatenorientierte Sprachwahl oft beobachtet werden konnte, das Verstehen im Vordergrund stand, zeigt die Sequenzen mit Tim und Sofia, dass mit der adressatenorientierten Sprachwahl auch sprachförderliche Absichten verfolgt werden. Dabei spielen zum einen die Erwartungen an bestimmte Kinder mit, wie am Beispiel von Tim anhand des Entwicklungsalters gezeigt werden konnte, sowie Zuschreibungen in Bezug auf den Sprachförderbedarf, der am Beispiel von Sofia auf ihre Familiensprache, die keiner der beiden Schulsprachen entspricht, zurückzuführen ist. Das zweite Beispiel ist insofern erstaunlich, als dass in einem natürlich mehrsprachigen Feld, in dem das Verwenden und Vermischen von verschiedenen Sprachen als Normalität angesehen wird, die Mehrsprachigkeit des Mädchens als Problem gedeutet wird, das überwunden werden muss (vgl. ebd.) und sogar so weit geht, dass die Familiensprachen dieser Kinder im Kindergarten nicht gesprochen werden dürfen. Dies zeigt, wie Mehrsprachigkeit mit in der Schule legitimen Sprachen akzeptiert und von den Lehrpersonen selber hergestellt wird, während die Mehrsprachigkeit im Kontext von im Kindergarten nicht-legitimen Sprachen problematisiert wird. Die im Rahmen der adressatenorientierten Sprachwahl vollzogenen Sprachwechsel und Sprachenmischungen legitimer Sprachen des Kindergartens, die sowohl in vorstrukturierten didaktischen Einheiten wie in informellen Kommunikationssituationen beobachtet wurden, wird demgegenüber als Normalität mehrsprachiger Praxis aufgefasst.

Auch Brandenburg, Kuhn, Neumann und Tinguely (2017) konnten zeigen, wie sich in einer ethnographisch untersuchten Kita die Sprachwahl der Fachkräfte an den Adressatinnen und Adressaten orientiert. „Ihren Ausgangspunkt nimmt die hier rekonstruierbare Logik der Sprachverwendung nicht in den Erstsprachen der Professionellen; vielmehr sind es die Erstsprachen der Kinder, an denen sich die Sprachpraktiken der Fachkräfte ausrichten“ (Brandenburg et al., 2017, S. 261). Sie halten fest, dass eine adressatenorientierte Sprachver-

wendung zum Mischen von beiden in der Kita legitimen Sprachen führt, wie es auch im untersuchten Kindergarten beobachtet wurde. Diese Praxis interpretieren sie ebenfalls „als eine routinisierte und versierte Praxis des Translanguaging“ (ebd., S. 261), und konstatieren, dass sie trotz des normativen Prinzips einer personengebundenen Sprachverwendung der Kita beobachtet werden kann.

Ob nun die Sprachverwendungspraxis situationsorientiert oder adressatenorientiert erfolgt, sie wird stets neu verhandelt und zeigt sich als flexible zweisprachige Praxis. Allerdings zeigt sich auch, dass der bilinguale Kindergarten zwar den Gebrauch beider Sprachen kennt, eine gezielte Sprachförderung aber nur in der romanischen Sprache erfolgt, während das Schweizerdeutsch ein reines Kommunikationsmittel bleibt. Dies lässt die Lesart zu, dass zwar beide Sprachen ihre Legitimität im Kindergartenalltag haben, die Sprachen aber hierarchisch geordnet sind. Dem Romanischen, als Sprache, die nicht alle Kinder beherrschen, wird im Kindergartenalltag ein höherer Stellenwert zugesprochen.

15.3 Sprache, generationale Ordnung und die soziale Positionierung

In den vorangehenden Kapiteln wurden die Logiken der Sprachpraxis des mono- beziehungsweise bilingualen Kindergarten deskriptiv-analytisch dargestellt. Der monolinguale und der bilinguale Kindergarten haben gemein, dass die gemeinsame Sprache der schweizerdeutsche Dialekt ist. Die Kinder kommunizieren untereinander in der Regel Schweizerdeutsch. Dennoch ist die Sprachverwendung in beiden Kindergärten durch Sprachwechsel geprägt, deren Praktik eng mit einer Pädagogisierung verbunden ist. Die folgende Analyse zielt darauf ab aufzuzeigen, wie sich die sprachlichen Praktiken in der generationalen Ordnung manifestieren, denn es ist sie, die eine Pädagogisierung erst möglich macht. Die generationale Ordnung ist immer Ausgangspunkt der Pädagogisierung. In sie eingeschrieben ist die Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen und die Positionierung der Kinder als Kinder. Die Kinder werden dabei aber nicht nur als Kinder positioniert. Mit ihr einher kann eine soziale Positionierung bestimmter Kinder gehen, die sich im Horizont der generationalen Ordnung vollzieht.

Die bereits im vorangegangenen Kapitel gewählte Situation mit Tim soll hier nochmals unter einer generationalen Perspektive betrachtet werden.

Tim fragt „töffen miar zu da Clics?“ LPI fragt, „co din ins quei per romontsch? Säg amol „Astgein nus far cun Clics?“ Tuan miar amol nohsäga: „Astgein“ Tim sagt „Astgein“; sie sagt „nus“ er sagt „nus“ sie sagt „far“, er sagt „far“; sie sagt „cun“, er sagt „cun“; sie sagt „Clics“, er sagt „Clics“. Tim und Annatina laufen zu den Clics und beginnen, damit zu spielen.

Tim wendet sich mit der Absicht, eine Genehmigung für seine Wahl des Spielortes einzuholen, an die Lehrperson. Diese vom Kind aus vollzogene Praktik des Fragens zeigt bereits die Ungleichheits- und Machtverhältnisse zwischen dem Kind und dem Erwachsenen. Die von der Lehrperson eingeforderte Sprachwahl stellt in dieser an sich bereits ungleichheitsgeprägten Situation zusätzlich Differenz zwischen dem Kind und ihr, der Erwachsenen, auf der

Ebene der Sprache her. Analytisch interessant ist die Selbstverständlichkeit, mit welcher die Lehrperson die Frage in einer anderen Sprache einfordert. Unter Erwachsenen wäre eine solche Einforderung nicht möglich, denn die Sprache, als Mittel zur Kommunikation erfüllt unabhängig der verwendeten Sprache ihren Zweck. In dieser Situation geht es aber offensichtlich weniger um den kommunikativen Gehalt, sondern vielmehr um das Sprachlernen von Tim, das nur im Horizont der Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen möglich ist. Das „Mitspielen“ von Tim und sein Verzicht, eine Antwort von der Lehrperson seinerseits einzufordern zeigt, dass solche Praktiken eingespielt sind und nichts Aussergewöhnliches darstellen.

Diese Selbstverständlichkeit ist auch für die Kreissituationen emblematisch. Diese wird hochgradig didaktisiert, was nur unter der Bedingung der Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen möglich wird. Die starke Didaktisierung in den Kreissituationen führt dazu, dass der Kreis zum Ort wird, der am meisten von der generationalen Ordnung geprägt ist.

LP2 fragt „Tgi ha fatg il Ben? Wer hat den Ben² fertig?“ Sechs Kinder halten auf. LP2 fragt auf Romanisch, wie das heisst, was Ben nun bekommen hat. Ein Kind ruft „Capellina“. LP2 sagt „na, tgei ei ina capellina? ... tgei ei ina capellina?“ Ein Mädchen sagt „ein Helm“. LP2 stellt die Frage nochmals auf Romanisch. Ein Kind sagt „ina capetscha“. LP2 sagt „gie, ina capetscha...ni...“. Ein Kind sagt „cilinder“. LP2 sagt „ni in cilinder“. Dann fragt sie „tgei ha igl um da neiv sut ils peis?“ ein Kind sagt „il neiv“. LP2 fragt „tgei ha igl um da neiv sur il tgau?“ ein Kind sagt „floc da neiv“. LP2 fragt „tgei ei sur Ben?“ Ein Kind sagt „ina capellina“. LP2 sagt „na, ina...“ ein anderes Kind sagt „la capetscha“. LP2 sagt „na sur ben, eis ei flocs da neiv, la capetscha ei sin Ben“.

Die Didaktisierung manifestiert sich in dieser Sequenz durch Fragen der Lehrperson. Während die erste Frage darauf abzielt, in Erfahrung zu bringen, welche Kinder den Ben bereits genäht haben, folgt anschliessend eine Folge von Fragen der romanischen Lexik. Es handelt sich dabei um Begriffe und lokale Präpositionen, die bereits in vorangehenden Kreis-

2. Es handelt sich um einen aus Filz genähten Schneemann, den die Kinder während den vergangenen Tagen gemeinsam mit den Lehrpersonen herstellen konnten. Ben heisst der Schneemann aus einer Bilderbuchgeschichte und ist während dieser Zeit die Leitfigur im Kindergarten.

situationen von der Lehrperson thematisiert wurden. Die Lehrperson gibt durch die Fragen, die eine Ein-Wort-Antwort verlangen sehr engmaschig das Gespräch vor. Zudem scheint es jeweils nur eine bestimmte Antwort auf die Frage zu geben, wobei die Lehrperson den Kindern mit einer Bestätigung (gie) oder einer negativen Rückmeldung (na) signalisiert, ob die Kinder mit ihrer Antwort den Erwartungen der Lehrperson entsprechen. Das Gespräch ist damit nicht nur über die Sprechbeteiligung und den alternierenden Sprecheinsatz von Kind und Erwachsenem systematisiert, sondern die Lehrperson bestimmt darüber, welche Frage gestellt wird und was die Kinder darauf antworten müssen. Dabei werden die Kinder im Kollektiv als Sprachlernende dieser Wörter und der lokalen Präpositionen positioniert.

Die durch die Lehrpersonen initiierten Pädagogisierungen oder Didaktisierungen von Sprachmomenten bekommen dann eine stärkere Bedeutung in Bezug auf die soziale Positionierung, wenn sie nicht an das Kollektiv gerichtet sind, sondern auf einzelne Kinder abzielen.

Die folgende Sequenz wurde im bilingualen Kindergarten beobachtet. Die Situation ergab sich während des Freispiels. Die Lehrperson forderte Sofia und Joana, zwei portugiesischsprachige Mädchen, auf, mit ihr Memory zu spielen, während die anderen Kinder frei ihr Spiel wählten. Die Lehrperson setzte sich mit den beiden Mädchen in den kleineren Raum, in dem es ruhig war und (fast) keine anderen Kinder spielten. Die Situation wurde aufgenommen und anschliessend transkribiert. Der folgende Ausschnitt stellt damit ein Transkriptionsausschnitt einer Audioaufnahme dar.

LP 1: Spirala, ha? Quells dus saudan ensemen. (...) Forsa tuttas prendins nus betga.

ha?

Sofia: mh

LP 1: Tgei ei quei (...), Sofia?

Sofia: Ähm

LP 1: Sas aunc? Ils pè(...)

Sofia und Joana: ils pepischs

LP 1: Ils pèschs, genau

Sofia: Pèschs

LP 1: (Unverständlich). Also, (...) tgei vegns a quei in pèr animals. (...) Tgei ei quei

Sofia?

Sofia: una fluren

Joana: fluren

LP 1: las fluras, ha? Differentas fluras. Tgei ei quei?

Joana: ähm (...)

LP 1: u (...) il u

Sofia: untschi

LP 1: bien (...). quels vens avon giug insanua (...). Ha quei, bien.

Joana: La vulp

LP 1: genau, La vulp, igl?

Joana: igl erizun

Sofia: erizun (gleichzeitig)

LP 1: genau. So. Quells prendinsa, ha? Buc memia blers.

Sofia: (unverständlich) flur sulegl.

LP 1: Oh bravo, ina flur sulegl. Exact.

Die Situation grenzt sich von einer natürlichen Spielsituation ab, da die Lehrperson das Lernen der romanischen Sprache in den Vordergrund rückt. Der selbstverständliche Bestandteil der Zweisprachigkeit im Kindergarten weicht einem monolingual-romanischen Standard. Dieser situative sprachliche Wechsel wird von der Lehrperson nicht expliziert, sondern wird von den Teilnehmenden in dieser Situation praktisch vollzogen. Die Situation ist für alle Teilnehmenden offensichtlich eine Sprachfördersituation in der romanischen Sprache. Die Frage „tgei ei quei?“ (was ist das?), die in Romanisch gestellt wird, fordert in der Eigenlogik des pädagogischen Settings eine Antwort auf der lexikalischen Ebene der romanischen Sprache. Dass es sich um eine Sprachfördersituation handelt und weniger um eine gewöhnliche Memory-Spielsituation wird bereits vor Beginn der eigentlichen Spielsituation klar, da die Lehrperson Kärtchen heraussucht, die sie für geeignet erachtet, beziehungsweise Begriffe, welche die Mädchen lernen sollen, und einige davon mit den Mädchen anschaut. Diese werden aufgefordert, die Abbildungen zu benennen. Das Gesprächsmuster ist weiterhin entsprechend von der Frage „tgei ei quei?“ geprägt. Die Lehrperson unterstützt die Mädchen, indem sie die Anlaute nennt. Die Begriffe werden von der Lehrperson stets wiederholt, nachdem die Mädchen die Begriffe nennen. Erst nach der Nennung einiger Begriffe beginnt das eigentliche Spiel. Das Memory-Spiel wird damit hochgradig sprachlich pädagogisiert, oder vielmehr didaktisiert. Die Situation wird engmaschig von der Lehrperson vorgegeben. Die Mädchen können zwar partizipieren, können dies aber nur erfolgreich tun, wenn sie den Vorstellungen der Lehrperson entsprechen. Erfolgreich heisst, dass die Kinder Begriffe von

jeweils einem vorgegebenen Bild in Romanisch nennen.

LP 1: Bun. Ussa stuein nus mischedar empau las cartas, ha? A lu stuein nus metter a lò ellas, ha? Volver [lacht], neve?

Joana: Jeu hai era quel giug in mai tgasa.

LP 1: En tia tgasa, has ti era quei giug?

Joana: mh

LP 1: A lu cun tgi das ti lu quei giug. Cul bab?

Joana: Gie

LP 1: Okay. Also bun. Ussa, tgi entscheiva? Ene mene di a mi [...].

LP 1: tgei ei quei? In?

Joana:

LP 1: Quei ei in, di ina ga(da). Quei

Joana: Quei

Joana und Sofia: ei in

LP 1: stgirat

Joana: stgirat

LP 1: exact (unverständlich). Uss astgas aunc arver in. Astgas aunc arver in. Ei sto gie esser il medem. Oh, tgei quei?

Joana: ina flura.

LP 1: ina flura, genau. Ussa sas puspei volver. Sofia

Sofia: mh

LP 1: na, na, na, na, stop, stop, stop, stop. Tgei ei cun quei cheu? In? (...) Quei ei in?

Sofia: in u

LP 1: uuu

Sofia: uschi (utschi)

LP 1: Genau. A quei? Quei havein aunc buc giu. Sas ti tgei ei quei?

Sofia: mh

LP 1: Sas co ins di per portug..., tgei ei quei per portuges?

Sofia: ähm. coruja

LP 1: La cor (...) e per romontsch eis ei ina tschuetta. La tschuetta, ha?

Sofia: La tschuetta.

LP 1: Buns. Sas puspei volver. (...) Ussa sun jeu vidlunder, ha? (...) Ina flura (...) ed

in?

Sofia: utschi

LP 1: na!

Joana: uschi

LP 1: in stgilat (romontsch sursilvan sgirat)

Sofia: stgilat

Joana: stgilat

LP 1: in?

Joana: stgilat

LP 1: uh, tgei ei quei?

Sofia: eis ei

LP 1: tgei ei quei? In

Sofia: bl

LP 1: b?

Sofia: péra

LP 1: bien Sofia. In, dus pèrs, ha?

Sofia: mh.

LP 1: per mangiar. Sofia. (...) Tgei ei quei?

Sofia: uu... sg

LP 1: stgilat. Di ina gada. Quei

Sofia: stgilat

LP 1: Di inagada. Quei

Sofia und Joana: Quei ei in stgilat.

LP 1: Sofia, Stgilat.

beide Mädchen: Stgilat.

LP 1: genau. Bun. Astgas aunc inagada. Ussa astga ella aunc inagada. (...) Tgei ei quei?

Joana: mh,

Sofia: in pumer

LP 1: Genau, in pumer da colur? Sofia, la colur?

Sofia: mh, mellen

LP 1: Genau, bravo. (...). Ohu quel vein era schon giu Sofia. Sas aunc?

Sofia: il gurtsalvadi

LP 1: Il portg selvadi, super!

Sofia: lacht

LP 1: Bun, ussa sun jeu vidlunder, ha, ni ti? Jeu sai buc. Mo fai.

Joana: mh

Auch während des Spiels wird das Gesprächsmuster aufrechterhalten. Der Fokus des Spiels weicht dabei nicht dem eigentlichen Ziel, zwei gleiche Karten zu finden, sondern bleibt weiterhin bei der Benennung der Abbildungen. Dabei zeigen sich drei unterschiedliche Praktiken, die für die Sprachfördersituation konstitutiv sind. Die erste Praktik, die bereits in der Vorphase des Spiels von der Lehrperson vollzogen wurde, ist die Nennung des Anlautes. Die zweite Praktik, die für die Sprachfördersituation konstitutiv ist, ist die Aufforderung des Wiederholens des gesamten Satzes (Quei ei in, di ina ga(da). Quei...). Die dritte Praktik bringt nicht nur die Sprachfördersituation hervor, sondern viel mehr die generationale Ordnung. Die Lehrperson fragt ein Mädchen, ob sie wisse, wie die Eule in Portugiesisch genannt wird. Diese Praktik steht der sprachlichen Norm des Kindergartens gegenüber. Die als legitim geltenden Sprachen in diesem Kindergarten sind ausschliesslich Deutsch und Romanisch. Es ist den Mädchen untersagt, auch im freien Spiel in Portugiesisch zu kommunizieren. In dieser Situation wird das Portugiesische allerdings als Strategie angeboten, das romanische Wort zu erschliessen. Dies zeigt wiederum, welchen Ungleichheits- und Machtverhältnissen die Kinder unterlegen sind. Die Lehrperson ist es, die eine Sprache legitimieren oder eben illegitimieren kann und dies in ihrer persönlichen Eigenlogik. Die Kinder sind diesen Legitimierungspraktiken ausgeliefert.

Allein die Tatsache, dass Sofia und Joana aufgefordert werden, mit der Lehrperson ein Spiel zu spielen, bei dem die Partizipationsmöglichkeit der anderen Kinder verweigert wird, positioniert die beiden Mädchen als different. Die Sprachkompetenzen der beteiligten Mädchen in der romanischen Sprache, also der in der Sequenz geförderten Sprache, waren im Vergleich zu den deutschsprachigen Kindern höher. Trotzdem wird die sprachliche Differenz bei diesen mehrsprachigen Kindern hervorgebracht. Diese situative Bestimmung des Romanischen als Norm erzeugt eine soziale Ordnung des Pädagogischen, die für den Kindergarten und sein Funktionieren wie er funktioniert, bestimmend ist. Sie bringt nicht nur die genannte Differenz hervor, sondern immer auch eine soziale Positionierung.

Die von der Lehrperson vollzogene soziale Positionierung ist nicht nur im Horizont der generationalen Ordnung, beziehungsweise in der Beziehung der Lehrperson zu bestimmten

Kindern, erkennbar, sondern kann auch auf der intragenerationalen Ordnung dazu führen, dass bestimmte Kinder als different hervorgehen.

Am Tisch zu meiner linken haben Simon und David Karten auf dem Tisch verteilt, auf dem noch ein Plastik mit vielen Farbkleckschen ausgelegt ist. Hinten auf dem Tisch liegt die Spielschachtel, auf welcher „Punta³“ steht. Simon hat gewürfelt und deckt nun eine Karte auf. Kalai ist an den Tisch gekommen und steht jetzt rechts neben David und schaut auf das Spiel. Jetzt würfelt David und deckt ebenfalls eine Karte auf, die er, nachdem er sie angeschaut hat, wieder umdreht und ablegt. P sitzt an ihrem Schreibtisch, der direkt neben dem Tisch steht, an dem die Kinder spielen. P schaut ihnen kurz zu und sagt dann „David, töff dr Kalai nid mitspiila?“ David sagt „doch“. David nimmt sogleich die Karten in die Hand und macht drei Stapel, indem er jeweils immer eine Karte auf jeden Stapel legt. Als er fertig ist, nimmt sich jeder Junge einen Stapel und breitet die Karten vor sich aus. Während sie das tun sagt P zu Kalai „Da musst du fragen, ob du mitspielen darfst. Was musst du fragen, weisst du das? Nicht einfach dastehen.“ Kalai sagt „jo, töffi mitspiila?“ P sagt „genau“. David beginnt mit Würfeln und deckt eine Karte auf. Kalai sagt „i bin dra“. Dann würfeln sie reihum und decken jeweils eine Karte auf. Nach einigen Runden wirft David Kalai die beiden Würfel zu. Kalai greift mit den Händen nach ihnen, kann sie aber nicht fangen und die Würfel fallen auf den Boden. Kalai steht auf und sucht die Würfel unter dem Tisch. Es vergehen einige Sekunden, aber Kalai taucht nicht auf. Nun läuft er um den Tisch herum. Simon, der zwei andere Würfel in der Hand hat, sagt auf Hochdeutsch zu Kalai „Kalai, ich würfle für dich“. Simon würfelt, deckt eine von Kalais Karten auf, deckt sie wieder zu und würfelt dann nochmals und deckt eine von seinen Karten auf. Nun würfelt David. Kalai hat die Würfel gefunden und hält sie in den Händen. Er setzt sich wieder auf seinen Stuhl. Das Spiel geht wieder reihum weiter.

3. Bei diesem Spiel werden die Karten gleichmässig verteilt. Jeder Spieler und jede Spielerin legt seine Karten ohne diese anzuschauen verdeckt vor sich auf den Tisch. Die Spielenden würfeln nun reihum mit zwei Würfeln (ein Farben- und ein Zahlenwürfel) und decken eine Spielkarte auf. Entspricht diese Karte in Zahl oder Farbe der gewürfelten Zahl oder Farbe, bleibt die Karte offen liegen und der Spieler oder die Spielerin darf erneut würfeln. Wenn Zahl und Farbe übereinstimmen, darf der Spieler oder die Spielerin eine weitere beliebige Karte aufdecken und erneut würfeln. Stimmen jedoch weder Zahl noch Farbe der aufgedeckten Karte überein, wird diese wieder umgedreht. Sieger ist, wer zuerst alle Karten seiner Reihe aufgedeckt hat.

Zu Beginn dieser Sequenz stehen oder sitzen die Jungen beieinander, während die Lehrperson an ihrem Schreibtisch sitzt, welcher circa zwei Meter hinter dem Tisch der Jungen positioniert ist. Der Junge Kalai, der eben erst dazu gestossen ist, schaut vorerst den spielenden Jungen nur zu, ohne sein Bedürfnis des Mitspielens zu äussern oder durch eine körperliche Praktik anzuzeigen. Es ist dann die Lehrperson, die offenbar erkennt, dass Kalai mitspielen möchte. Sie fragt die anderen Jungen, ob Kalai „nicht“ mitspielen dürfe. Raumperspektivistisch bilden die drei Jungen ein Dreieck und die Kindergartenlehrperson befindet sich ausserhalb dieses Dreiecks. Sie greift in Bezug auf die Räumlichkeit von aussen in die Situation ein. Zwischen den Jungen hat bis zu diesem Zeitpunkt (noch) keine sprachliche Interaktion stattgefunden. Im Hinblick darauf, dass sich die Lehrperson während der Feldphase in der Regel nicht in spielaushandelnde Situationen eingebracht hat, liegen bei dieser Situation besondere Bedingungen vor, die einer genaueren Betrachtung bedürfen. Indem die Lehrperson das Sprechen für ein Kind übernimmt, wird sie zum Sprachrohr des Kindes. Mit ihrem Eingreifen positioniert sie Kalai als sprachlich nicht fähig, sich auszudrücken und oder als nicht-kindergartensozialisiert und damit als Kind, das nicht über das Wissen eines angemessenen Verhaltens im Rahmen der pädagogischen Ordnung verfügt.

Aus der Perspektive von Kalai heisst das einerseits, dass er keine sprachlichen Mittel einsetzen muss, um seine (möglichen) Ziele zu erreichen. Gleichzeitig heisst es aber auch, dass Kalai als hilfsbedürftig und als sprachlich unzureichend kompetent, seine Bedürfnisse verbalisieren zu können, hervorgebracht wird. Kalai wird der Situation, egal ob er überhaupt mitspielen möchte oder nicht, ausgeliefert.

Die Frage, welche die Lehrperson an David richtet, hat aus pragmatischer Sicht verschiedene Ebenen. Zum einen möchte sie mit der Frage klären, ob Kalai mitspielen darf. Zum anderen verleiht das Wort „nid“ („David, töff dr Kalai nid mitspiila?“) der Frage eine vorwurfsvolle Seite. David, und nicht der andere Junge, so die Aufforderung in der Frage, hätte Kalai bereits fragen müssen. Auch hier wird Kalai als hilfsbedürftig positioniert. Sie zeigt damit an, dass Kalais Hilfsbedürftigkeit sogar über ihre Hilfsmöglichkeit hinausgeht und David die Verantwortung für die Spielintegration von Kalai trägt.

David reagiert mit einem einfachen „doch“, mit welchem aus pragmatischer Sicht mehr gesagt wird, als „Kalai darf mitspielen“. Das „doch“ kann als „er hat ja gar nicht gefragt“ gelesen werden.

Nun, nachdem sichergestellt ist, dass Kalai mitspielen darf, entzieht sich die Lehrperson der Situation nicht, sondern weist Kalai darauf hin, dass er fragen müsse und fordert ihn dann auf,

zu fragen, ob er mitspielen darf („Da musst du fragen, ob du mitspielen darfst. Was musst du fragen, weisst du das? Nicht einfach dastehen.“). Mit dieser sprachlichen Praktik rückt die Lehrperson das Sprachlernen Kalais in den Vordergrund. Dies tut sie, indem sie einen Sprachwechsel von Dialekt in Standarddeutsch vollzieht und indem sie ihn auffordert, die Frage zu wiederholen. Die Praktik des Fragens, ob Kalai mitspielen darf, zeigt sich in diesem Moment als rhetorisch, denn David und Simon haben bereits gesagt, dass Kalai mitspielen darf und allem voran liegen bereits drei Stapel mit Spielkarten, einer davon für Kalai, auf dem Tisch bereit. Kalai kennt dieses „Sprach-Rhetorik-Spiel“ offenbar und antwortet „jo, töffi mitspiila?“. Die Frage wird dann auch nicht von den Jungen, an die sie gerichtet wäre, beantwortet, sondern von der Lehrperson mit „genau“. Diese sprachlichen Praktiken haben damit für die Situation kein semantisches Gehalt, sondern finden auf der Ebene des Sprachlernens statt.

Die an Kalai gerichtete Sprache der Lehrperson ist Standardsprache. Die Lehrperson spricht David in Dialekt an und wechselt, als sie zu Kalai spricht, in Standarddeutsch. Die sprachlichen Praktiken von Kalai selbst spiegeln nicht die sprachliche Zuschreibung von der Lehrperson wider. Mit den dialektalen sprachlichen Praktiken zeigt Kalai, dass er kompetent ist, sich sprachlich auszudrücken. Besonders mit der Aussage „i bin dra“ (ich bin an der Reihe) im späteren Spielverlauf zeigt er, dass er sich für seine Rechte einsetzen kann. Diese zwei Aspekte stehen der eingangs dargelegten Praktik der Lehrperson gegenüber.

Kalais sprachliche und soziale Differenz, welche die Lehrperson mit ihrer Praktik hergestellt hat, wird von den beiden anderen Kindern reproduziert. Dies wird im Spielverlauf, von welchem sich die Lehrperson zurückzieht, deutlich. Kalai werden die Würfel nicht überreicht, sondern so zugeworfen, dass er sie nicht auffangen kann. Er sucht dann die Würfel auf dem Boden, während David und Simon auf ihren Stühlen sitzen bleiben. Die körperlichen Praktiken sind für diesen Moment bezüglich sozialer Ordnung in der Gruppe konstitutiv. Kalai kriecht auf dem Boden, während die anderen beiden Jungen auf ihn herabblicken können. Verschärft wird diese Differenz noch dadurch, dass Simon sagt „ich würfle für dich“. Er nimmt damit das Spielrecht von Kalai und unterdrückt Kalais Teilhabe am Spielgeschehen. Elia würfelt dann zwar auch für Kalai, führt aber keinen Spielzug aus. Kalai wurde durch sprachliche Praktik zwar zum Mitspieler gemacht, kann aber aufgrund der körperlichen Praktik von David nicht am Spiel teilnehmen. Er wird implizit ausserhalb der sich in dieser Sequenz konstituierenden situativen Gruppe positioniert. Auch sprachlich spiegelt sich die Differenz, welche die Lehrperson produziert, denn Simon wechselt vom Dialekt in die

Standardsprache, als er mit Kalai spricht.

Anhand dieser Sequenz können differenzherstellende Praktiken modelliert werden die von der Lehrperson pro- und von den anderen Kindern reproduziert werden. Die (Re-)Produktion dieser Differenz muss aus zwei verschiedenen Perspektiven betrachtet werden. Im ersten Teil der Sequenz, in welcher die Lehrperson Kalai als different positioniert, geht es darum, dass Kalais Teilhabe am Spielgeschehen gesichert ist, während es im zweiten Teil, in welcher die anderen Kinder Kalai als different positionieren, darum geht, Kalai vom Spielgeschehen auszuschliessen. Die Praktiken der Lehrperson scheinen nicht nur die Intention zu haben, Kalai die Teilhabe am Spielgeschehen zu sichern, sondern die Situation wird didaktisiert und hält für eine „alltagsintegrierte“ Sprachförderung her. Doch gerade durch die Bemühung, Kalai zu integrieren, stellt sie Kalai als different dar. Die Lehrperson setzt sich in dieser Situation durch und entscheidet über die Zugehörigkeitsverhältnisse. Die Zugehörigkeitsverhältnisse werden in der situativen Kindergruppe allerdings neu verhandelt. Reproduziert wird hingegen die Differenz, welche die Lehrperson durch sprachliche und körperliche Praktiken hergestellt hat.

In dieser Sequenz wurde implizit die soziale Dimension einer in der Situation hergestellten sprachlichen Differenz zwischen situativ nicht-dazugehörig und dazugehörig positioniert zu sein, verhandelt. Die Situation wird darüber hinaus genutzt, die Sprache auf einer Metaebene zu thematisieren, welche eine sprachdidaktische Intention erhält. Kalai wird zum „sprachlernenden Kind“.

Der Vollzug des Sprachwechsels bei direktem Ansprechen dieser Kinder ist nicht nur für den Moment konstitutiv, sondern auch im Sinne einer Konstitution für neue Hervorbringungen von Differenz unter Peers, wie die folgende Sequenz aus dem monolingualen Kindergarten zeigt.

Kalai kommt herein mit seinem Schulrucksack. Er strahlt und grinst, als er mir die Hand schüttelt. Er läuft in den Kreis, wo bereits andere Schulrucksäcke liegen. Silvan, der an einem Tisch sitzt und sich bereits mit einem Lernspiel beschäftigt, ruft zu Kalai auf Hochdeutsch „Du musst vor den Stuhl legen, nicht unter“.

Im Kindergartenalltag sprechen die Kinder untereinander, sowie auch mit der Lehrperson, Dialekt. An diesem Morgen, die Kinder dürfen auf Schulbesuch gehen und haben deshalb

ihren Schulrucksack dabei, betritt Kalai mit dem Schulrucksack auf dem Rücken den Kindergarten. Nachdem Kalai mich begrüsst hat, geht er mit dem Rucksack in den Kreis, da weitere Rucksäcke im Kreis liegen und er offenbar erkannt hat, was er mit seinem Rucksack tun muss. Silvan, der Kalai beobachtet hat, expliziert auf Hochdeutsch, was Kalai mit seinem Rucksack tun soll, da es sich offensichtlich nicht um eine alltägliche Situation handelt. Die Anweisung Silvans ist nicht nur hinsichtlich der Sprachwahl interessant, sondern auch in Bezug auf die Satzsyntax. Silvan lässt das Akkusativobjekt weg und konstruiert so einen syntaktisch fehlerhaften deutschen Satz. Das von Silvan gewählte ditransitive Verb „legen“ fordert drei Argumente, ein Subjekt, ein Akkusativobjekt und ein Dativobjekt. Das Weglassen des Akkusativobjekts ist nicht selten bei fremdsprachigen Personen zu beobachten, welche die Deutsche Sprache lernen, da nicht alle Sprachen alle Argumente des Verbs in eigenen Wörtern ausdrücken, sondern Kasusmarkierungen in Form von Affixen vornehmen. Es ist also nicht einfach ein Hochdeutsch, welches Silvan an Kalai richtet, sondern ein Hochdeutsch mit grammatikalischen Unzulänglichkeiten, wie es teilweise deutschlernende Personen sprechen. Das heisst, der Junge nähert sich sprachlich der Sprache Deutschlernenden an und adressiert damit Kalai zusätzlich als sprachlich different. Es geht nicht mehr nur um die Sprachwahl und damit um die Verwendung des Standarddeutschen, sondern um dessen praktischen Vollzug. Das Differenzdilemma wird dadurch verschärft. Die Annäherung Silvans an Kalais Art Standarddeutsch zu sprechen, kann so gelesen werden, dass Silvan auf der gleichen Sprachebene kommunizieren möchte wie Kalai.

Die Sprachwahl führt damit auch in der Kommunikation unter Kindern zu Differenzdilemmata. Die Absicht Silvans, die gleiche Sprache wie Kalai zu sprechen, äussert sich in der Situation genau ungleichheitsrelevant, da die Gleichheitsbemühung Differenz in diesem Falle herstellt.

Weiter interessant ist die soziale Positionierung Kalais, die nicht nur über die Sprachwahl vollzogen wird. Kalai wird nämlich zusätzlich zum sprachlernenden Kind als nicht-kindergartensozialisiert positioniert. Silvan fühlt sich offenbar dafür verantwortlich, Kalai anzuweisen, wie er sich im Kindergarten zu verhalten hat. Ungeachtet dessen, dass Kalai erkannt hat, dass auch er seinen Schulrucksack in den Kreis legen muss, da bereits andere Schulrucksäcke im Kreis liegen, stellt Silvan einen Unterschied zwischen Kalai und anderen Kinder im Kindergarten her, da er nur bei Kalai Anweisungen gibt. Ähnlich wie in der vorangehenden Situation, in welcher die Lehrperson Kalai nebst dem Defizit sprachlicher Kompetenzen auch ein Kindergartensozialisationsdefizit zuschreibt, ist es hier ein Kind, dass die Unterscheidung

durch sprachliche Praktiken vollzieht. Die Lesart, dass es sich hier um eine von der Lehrperson produzierte und von den anderen Kindern reproduzierte Differenz von Kalai und den anderen Kindern handelt ist naheliegend. Die auf der Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen begründete Legitimation, mit welcher die Lehrperson Kalai als different positioniert, legitimiert ein analoges Handeln bei den anderen Kindern. Die in förderlicher Absicht vorgenommene Positionierung Kalais bekommt einen faden Beigeschmack und kann als Differenzdilemma bezeichnet werden.

Zusammenfassung

Anhand der Analyse kann aufgezeigt werden, wie die Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen die Sprachpraktiken des Kindergartens beeinflussen. Die Pädagogisierung von bestimmten Situationen, die erst durch die Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen möglich wird, bringt die für beide Kindergärten geltenden Sprachlogiken hervor. Auch andere Autoren konnten zeigen, wie die generationenspezifische Sprachverwendungspraxis in der Kita und im Kindergarten zum Alltag gehört.

Kuhn und Neumann (2017) konnten beispielsweise beobachten, wie die Wahl der sprachlichen Mittel der Beteiligten über vielfältige Regulierungen eingeschränkt wird, wobei für die einzelnen Akteursgruppen unterschiedliche Sprachverwendungsregeln gelten. Die Sprachverwendungsregeln konnten sie drei Gruppen von Beteiligten zuordnen, die sich ebenfalls in der generationalen Ordnung verorten lassen. Während die Kinder nicht Deutsch sprechen müssen, die Eltern den Gebrauch der deutschen Sprache versuchen sollen, müssen die Fachkräfte Deutsch sprechen.

Die ethnisierende und verräumlichenden Differenzierungen dienen dabei in erster Linie der legitimatorischen Absicherung dieses generational geordneten Sprachregimes, das - folgt man den Aussagen der Leitung - erst und nur erforderlich ist, weil das Französische im sozialräumlichen und familialen Umfeld dominiert. Erst vor diesem Hintergrund kann die Leitung das generationale differenzierende Sprachregime der Kita als eine kompensatorische Lösung für Probleme (...) anbieten, an deren Konstruktion die institutionelle Unterscheidungspraxis selbst beteiligt ist“ (Kuhn & Neumann, 2017, S. 288).

Auch Kassis-Filippakou und Panagiotopoulou zeigen mit ihrer ethnographischen Studie die generationenspezifische Sprachverwendungspraxis im monolingualen Kindergarten mit diglossischen Bedingungen auf.

Während die Kinder die eine Varietät verwenden, favorisierten die Lehrpersonen eher die anderen bzw. die standardisierte „Unterrichtssprache“. Zwar bezweckt der Stufenlehrplan des Kindergartens eine klare Trennung beider Varietäten, die praktische Umsetzung schien aber eher ein gezielter Sprachwechsel zu sein, der sich besonders deutlich in der Übersetzungspraxis der Lehrperson zeigte (Kassis-Filippakou & Panagiotopoulou, 2015, S. 121).

Die Analyse der vorliegenden Arbeit kann weder eine strikte generationenspezifische Sprachentrennung wie es Kuhn und Neumann (2017) beobachteten (bilingualer Kindergarten), noch die Zuordnung von Standardsprache und Dialekt zu Lehrperson und Kindern (monolingualer Kindergarten) aufzeigen, dennoch weist sie ebenfalls auf generationenspezifische Aspekte der Sprachverwendung hin.

Die in der Analyse ausgearbeiteten Formen der Sprachwahl, die situationsorientierte und die adressatenorientierte vollziehen sich nämlich beide im Horizont der pädagogischen Ordnung. Während die Kinder untereinander in der Regel Dialekt sprechen, favorisiert die Lehrperson je nach Situation oder Adressatin oder Adressat die Standardsprache oder im bilingualen Kindergarten das Romanische. Wird eine andere Sprache als Dialekt gewählt, ist es stets die Lehrperson, die für den Sprachwechsel verantwortlich ist. Trotz ihrer Bemühungen, die Sprache zu wechseln, antworten die Kinder in der Regel dennoch in Dialekt, mit Ausnahme der hochgradig didaktisierten Situationen, in denen für alle Beteiligten klar ist, dass nicht Dialekt gesprochen wird oder sie werden von der Lehrperson direkt aufgefordert, in einer bestimmten Sprache zu sprechen (bilingualer Kindergarten).

Bei der adressatenorientierten Sprachwahl, die auf die Zuschreibung der Lehrperson von bestimmten Kompetenzen einzelner Kinder zurückgreift, werden einzelne Kinder immer wieder aufs Neue aufgrund der ihnen zugeschriebenen sprachlichen Voraussetzungen als sprachlich different positioniert.

Die familiensprachlich codierten Differenzpraktiken führen zu einer Besonderung der Kinder, die Deutsch nicht als Erstsprache sprechen. Das lässt sich in einer gesellschaftlichen sprachlichen Ordnung kontextualisieren, in welcher legitime Sprachen von nicht-legitimen Sprachen klar unterschieden werden und die Kompetenz in der legitimen Sprache, dies vor allem im Kontext der Schule, als Voraussetzung für eine erfolgreiche Schulkarriere betrachtet wird, beziehungsweise die fehlende Kompetenz als Risikofaktor gewertet wird. Die verwendeten Sprachen sind dabei nicht illegitime Sprachen des Kindergartens, vielmehr ist der Kontext der Verwendung beziehungsweise der Wechsel zwischen legitimen Sprachen kennzeichnend für

die Herstellung der Differenz. Die Sprachwechsel erfolgen in-situ und zeigen in dieser Lesart eine Berücksichtigung der unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen der Kinder an.

Mit der Positionierung dieser Kinder als Sprachlernende kann eine soziale Positionierung miteinhergehen, die über die Sprache hinausreicht. Wie die Beispiele mit Kalai zeigen, wird dieser aufgrund seiner ihm zugeschriebenen Sprachkompetenzen nicht nur sprachlich als different positioniert, sondern er wird gleichermassen als nicht-kindergartensozialisiert oder als hilfsbedürftig positioniert. Die vorerst im Rahmen der pädagogischen Ordnung sichtbaren Positionierung von Kalai lässt sich dabei nicht nur in diesem Horizont beobachten. Wie die Analyse zeigt, wird die von der Lehrperson produzierte sprachliche und nicht-sprachliche Differenz von Kalai auch von den anderen Kindern reproduziert.

Auch die adressatenorientierte Sprachwahl, die auf das Entwicklungsalter zurückzuführen ist und im bilingualen Kindergarten beobachtet wurde, geht mit einer Besonderung eines bestimmten Kindes einher. Auch dabei handelt es sich um eine Zuschreibung von Sprachkompetenzen, die mit Erwartungen an denselben nicht korrespondieren. Das in Bezug auf das Entwicklungsalter vorgebrachte Beispiel mit Tim zeigt, wie dabei nicht nur die an ihn gerichtete Sprache systematisch gewählt wird, sondern dass dabei eine Erwartung an Tim gerichtet wird, ebenfalls in der gewählten Sprache zu antworten, die sogar expliziert wird, indem er aufgefordert wird, die einzelnen Wörter der Lehrperson nachzusprechen.

Bei der situationsorientierten Sprachwahl, die im bilingualen Kindergarten beobachtet wurde, werden nicht einzelne Kinder sprachlich positioniert, sondern die Kindergruppe als Kollektiv. Die Beispielsequenz zeigt auf, wie die Lehrperson von ihr ausgewählte Wörter als von den Kindern zu lernende bestimmt, wie im Beispiel die Präpositionen „sut“, „sur“ und „sin“ (unter, über, auf) oder die verschiedenen Kopfbedeckungen. Die „Lern“-Situation ist als klassisches Frage-Antwort-Gespräch inszeniert, bei dem die Lehrperson die Fragen stellt, die Kinder antworten und die gegebenen Antworten von der Lehrperson positiv oder negativ quittiert werden. Dabei wird nicht nur den Kindern als Kollektiv zugeschrieben, dass sie die Präpositionen und Wörter noch nicht können, sondern auch die „Überprüfung“ der zu lernenden Wörter erfolgt stellvertretend von einem Kind für das Kollektiv: Sobald ein Kind die von der Lehrperson erwartete Antwort sagt, gilt die Aufgabe als erfüllt, unabhängig der (allenfalls hohen) Sprachkompetenzen des einzelnen Kindes in der romanischen Sprache.

Die Berücksichtigung von den Ungleichheiten bei der adressatenorientierten Sprachwahl (re-)produziert unweigerlich eine Differenzherstellung, während eine Gleichbehandlung von ungleichen Kindern bei der situationsorientierten Sprachwahl weitere Ungleichheit

(re-)produzieren kann (vgl. Kuhn, 2013). Diese Auswirkungen der beiden Formen der Sprachverwendungspraktiken zeigen bereits den Balanceakt, welchen die Kindergartenlehrpersonen praktisch bearbeiten. Wird dieses Phänomen im Kontext der Pädagogisierung der Sprachverwendung betrachtet, ergibt sich daraus ein Differenzdilemma der Kindergartenlehrpersonen, das Bestandteil ihrer professionellen Arbeit ist und im folgenden Kapitel vertieft betrachtet wird.

15.4 Varianten der Pädagogisierung

Die bisherige Analyse hat gezeigt, dass die Sprachverwendung im Horizont der generationalen Ordnung verläuft und es sich bei Wechseln von einer Sprache in die andere bei beiden Kindergärten um eine Pädagogisierung handelt. Im vorliegenden Kapitel liegt die Frage, wie denn die Pädagogisierung von statten geht, im Zentrum. Die Logik der Sprachpraxis folgt nämlich nicht einfach vorgegebenen Programmatiken der Monolingualität oder der Bilingualität, beziehungsweise stützt sich nicht auf die kantonalen Vorgaben. Auf der Ebene der sprachlichen Alltagspraktik sind beide Kindergärten bilingual oder mehrsprachig.

Die Logik der Pädagogisierung im Sinne der gezielten Verwendung einer bestimmten Sprache, unter anderen möglichen vorkommenden Pädagogisierungen im Alltag, kann bezogen auf Aspekte ihres Auftretens entweder adressatenorientiert oder situationsorientiert erfolgen. Im Folgenden sollen diese beiden Arten im Zentrum der Analyse stehen.

15.4.1 Adressatenorientierte Sprachwahl

Sowohl im bilingualen wie auch im monolingualen Kindergarten konnte die adressatenorientierte Sprachwahl beobachtet werden. Besonders häufig ist ein Zusammenhang zwischen der Familiensprache der Kinder, die dann nicht der Schulsprache oder den Schulsprachen entspricht, zu konstatieren. Es haben dies bereits einige Beispiele in den vorangehenden Kapiteln gezeigt. Anhand zweier Sequenzen soll nun nochmals speziell auf die Adressatenorientiertheit der Sprachwahl eingegangen werden.

Patrik kommt mit einem Würfelbrett mit hochklappbaren Zahlen zu P. P fragt auf Hochdeutsch zu Kalai „hast du nicht vorhin das gespielt? Kannst du es Patrik erklären?“ Der Junge nickt. Ich kann beobachten, wie Kalai mit dem Jungen spricht, höre aber nicht, was er genau sagt. Patrik beginnt, das Spiel zu spielen. Nachdem Patrik das Spiel einmal gespielt hat, fragt er den Jungen „wia viil mol muassi das

spiila? Kalai sagt „drei mol“.

Es ist in dieser Situation wieder Kalai, wie auch in vorangehenden ausgesuchten Sequenzen, der von der Lehrperson in Standarddeutsch angesprochen wird. Die Lehrperson wählt das Standarddeutsche, weil sie mit Kalai spricht, ein Junge mit Migrationshintergrund, der zu Hause Tamilisch spricht. Analytisch interessant ist dabei, dass sie Kalai zwar in Standarddeutsch anspricht und ihm damit Sprachkompetenzen abspricht, ihm gleichzeitig aber zutraut, einem anderen Kind die Spielregeln eines Würfelspiels zu erklären. Den ihm zugesprochenen Sprachkompetenzen kann Kalai offenbar entsprechen, denn Patrik kann das Spiel anhand der Erklärungen von Kalai spielen. Interessant ist zudem der im Anschluss geführte Wortwechsel zwischen Patrik und Kalai. Patrik spricht mit Kalai Schweizerdeutsch, der die Frage offenbar nicht nur versteht, sondern diese in Schweizerdeutsch beantwortet. Diese Kompetenzen Kalais stehen einer Praxis gegenüber, die sich auf der Adressatenorientierung begründet. Die Adressatenorientierung richtet sich demnach nicht (nur) nach den Sprachkompetenzen der Kinder, sondern ist eng mit dem familiensprachlichen Hintergrund verknüpft. Diese Praktiken können so gelesen werden, dass die Lehrperson sicherstellen möchte, dass Kinder mit Nicht-Erstsprache Deutsch sie verstehen und damit im Kindergartenalltag partizipieren können. Damit einher geht allerdings eine Besonderung von bestimmten Kindern. Diese Praxis beschränkt sich auf Situationen, in denen solche besondern Kinder direkt und im Einzelnen angesprochen werden. Das geschieht zwar nicht nur in informellen Situationen, denn auch in Kreissituationen spricht sie diese Kinder in Hochdeutsch an, aber ausschliesslich dann, wenn sie diese Kinder direkt anspricht. Werden die Kinder im Kollektiv angesprochen, fällt die Wahl der Sprache der Lehrperson auf das Schweizerdeutsche.

Die folgende Sequenz ist im bilingualen Kindergarten im Anschluss an eine Kreissituation entstanden. Die Kinder unterhielten sich im Kreis gemeinsam über die Feinde des Igels. Im Kreis wurde vorwiegend Romanisch gesprochen und die einzelnen Tiere, die als Feinde des Igels gelten, wurde mehrmals in Romanisch genannt. Noch im Kreis erhielten dann die Kinder ein Arbeitsblatt - ein Blatt, auf dem verschiedene Tiere abgebildet waren, von denen die Kinder diejenigen anmalen sollten, welche als Feinde des Igels gelten. Der Auftrag wurde zuerst in Romanisch erklärt, wobei die Lehrperson langsam und deutlich sprach. Anschliessend erklärte sie den Auftrag noch auf Deutsch. Während einige Kinder noch mit den Malarbeiten beschäftigt waren, konnte die nachfolgende Sequenz beobachtet werden.

Anna ruft „PLP 1, wenn ma fertig isch kann ma denn“ PLP 1 sagt unmittelbar „wart i kuma zu diar“ . PLP 1 schaut das Blatt von Anna an und sagt auf Romanisch „ti sas aunc dar colur a tut igl auter“ . Mia zeigt PLP 1 das Blatt. PLP 1 sagt „Bi diar kunnt ma nid drus. Du hettisch nur dia amola müassa, wo Fainda sind“. Dann fügt sie noch hinzu „Mia, ti sas far termagls“ [du kannst spielen gehen]. Dann sagt PLP 1 „verstosch das?“ Mia ist bereits verschwunden und kehrt mit ihrem Mandela-Blatt zurück. PLP 1 sieht Mia mit dem Blatt zurückkommen und nickt. Jana fragt PLP 1 ebenfalls, was sie nun tun könne. PLP 1 sagt zu ihr auf Romanisch „Ti sas ir a far termagls“ [du kannst spielen gehen]. Jana fragt zurück „was heisst das?“ Anna, die daneben steht sagt, „Du töffsch go spiila!“ PLP 1 sagt zu Anna „Tanka Anna“. Als letzte sitzt nun nur noch Sofia am Tisch und malt aus. PLP 1 geht hin und erklärt ihr in Romanisch, dass sie nur die Feinde des Igels anmalen müsse. PLP 1 sagt den Satz zweimal langsam und deutlich und wartet, bis Sofia sie anschaut. PLP 1 holt Bilder der Feinde und sagt auf Hochdeutsch „Hast du mich verstanden?“ Sofia nickt und malt weiter.

In dieser Sequenz sind vier Mädchen und die Lehrperson sprachlich beteiligt. Die Mädchen unterscheiden sich hinsichtlich der zu Hause sprechenden Sprachen: Während Anna zu Hause Romanisch, Mia und Anna deutschschweizer Dialekt sprechen, spricht Sofia zu Hause Portugiesisch. Entsprechend wählt die Lehrperson bei den Mädchen unterschiedliche Sprachen, wenn sie mit ihnen spricht. Als Anna die Lehrperson in schweizerdeutschem Dialekt anspricht, antwortet ihr diese vorerst ebenfalls in Dialekt, wechselt dann aber ins Romanische. Beim Satz, den sie in Romanisch zu Anna sagt, handelt es sich um eine situationsspezifische Anweisung. Als sich die Lehrperson im Anschluss an Mia wendet, mit einer ebenfalls situationsspezifischen Anweisung, erfolgt diese in schweizerdeutschem Dialekt. Erst die einfache Erklärung, dass Mia nun spielen gehen dürfe, erfolgt in Romanisch. Auch als Jana in schweizerdeutschen Dialekt fragt, was sie nun tun könne, wird ihr in Romanisch erklärt, dass sie spielen gehen dürfe. Da Jana nicht versteht, was die Lehrperson gesagt hat und auch gleich die Frage stellt, was es denn heisse, übernimmt Anna die Rolle der Übersetzerin. Als die Lehrperson dann mit Sofia spricht, wählt sie die romanische Sprache. Zusätzlich wählt sie zwei weitere Strategien, um sicher zu stellen, dass Sofia versteht, was sie sagt. Zum einen spricht sie langsam und deutlich und zum anderen zeigt sie die Karten mit den Abbildungen der Feinde. Anschliessend fragt die Lehrperson, diesmal aber in Standarddeutsch, ob Sofia

verstanden habe, was sie tun müsse.

Die Sequenz zeigt nicht nur den mehrsprachigen Alltag dieses Kindergartens, sondern eben auch die adressatenorientierte Sprachwahl. Ginge es der Lehrperson nur darum, dass alle Mädchen sie verstehen, hätte sie die Möglichkeit, in Standarddeutsch oder schweizerdeutschem Dialekt zu sprechen. Die Lehrperson wählt aber nicht diese Sprachen, sondern spricht in ausgewählten Momenten Romanisch. Was sie in Romanisch zu den Mädchen sagt, variiert je nach sprachlichem Hintergrund der Mädchen. Im Gespräch mit Anna wählt sie auch für inhaltliche Erklärungen Romanisch. Als sie hingegen mit den zu Hause Deutsch sprechenden Mädchen Mia und Jana spricht, wählt sie nur für einen Satz die romanische Sprache. Es handelt sich dabei um einen Satz, der im Kindergarten oft von der Lehrperson gesagt wurde. Da auch in diesem Moment der schweizerdeutsche Dialekt hätte gewählt werden können, und, betrachtet man den Umstand, dass alle drei Beteiligten dieser Sprache mächtig sind, liegt die Lesart nahe, dass es sich in diesem Moment um eine Pädagogisierung handelt. Die Lehrperson wählt bewusst die romanische Sprache, da sie erwartet, dass die Mädchen den Satz verstehen beziehungsweise ihre Kompetenzen in der romanischen Sprache entsprechend erweitern sollen. Sie nimmt dabei das Risiko in Kauf, dass sie die Frage nicht nur einmal in Romanisch stellen muss, sondern, und das zeigt sich an der Rückfrage ob Mia verstanden habe, dass sie die Frage ins Deutsche übersetzen muss. Damit wird deutlich, dass hier nicht die kommunikative Absicht im Vordergrund steht, sondern das Sprachlernen von Mia und Jana.

Die Pädagogisierung wird dann vor allem im Gespräch mit Sofia nochmals deutlich. Die Lehrperson wählt zwar auch bei ihr die romanische Sprache, verlässt sich dabei aber nicht nur darauf, dass Sofia den auditiven Input semantisch dekodieren kann, sondern unterstützt das Gesagte durch eine visuelle Hilfestellung in Form der Bilder mit den Feinden des Igels. Das deutliche und langsame Sprechen kann ebenfalls so gelesen werden, dass die Lehrperson nicht nur bewusst die romanische Sprache gewählt hat, sondern dass damit Absichten des Sprachlernens verfolgt werden. Die Rückfrage, ob Sofia verstanden habe, erfolgt nämlich in der Standardsprache, einer Sprache, die im bilingualen Kindergarten kaum Verwendung fand. Dies lässt die Vermutung zu, dass die Lehrperson Sofia höhere Deutsch- als Romanischkompetenzen zuspricht, sie aber trotzdem die romanische Sprache wählt.

Bei beiden Beispielsequenzen handelt es sich um eine sprachliche Besonderung von Kindern, die eng mit ihren Familiensprachen verschränkt ist. Im monolingualen Kindergarten werden Kinder, deren Familiensprachen im Kindergarten als nicht-legitime Sprachen gelten als

sprachlernende positioniert, während im bilingualen Kindergarten zusätzlich noch diejenigen Kinder als sprachlernende positioniert werden, die zu Hause nicht beide Schulsprachen sprechen, unabhängig davon, wie gut die Kompetenzen in der einen Schulsprache sind.

Das Beispiel mit Kalai lässt die Lesart zu, dass die Lehrperson nicht nur sicherstellen möchte, dass Kalai sie auch versteht, sondern dass die Situation von ihr sprachlich pädagogisiert wird. Im Wissen, dass die spätere Schulsprache Standarddeutsch ist, bietet sie Kalai in diesem Moment eine Möglichkeit, die standarddeutsche Sprache zu lernen. Obwohl sie während der übrigen Kindergartenzeit nur Dialekt spricht, stellt sie, wenn es offenbar um Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache geht, die standarddeutschen Sprachkompetenzen über jene des Dialekts. Wie auch vorherigen Sequenzbeispiele zeigen, ist diese Situation keine Einzelsituation, sondern ist Bestandteil der Sprachlogik in diesem Kindergarten. Einzelgesprächssituationen, in denen es sich meist um eine adressatenorientierte Sprachwahl handelt, werden pädagogisiert, damit Kinder eine bestimmte Sprache lernen. Im bilingualen Kindergarten werden die in Einzelsituationen geführten Dialogen zwar alle von der Lehrperson sprachlich pädagogisiert, indem sie bewusst die romanische Sprache wählt. Allerdings fällt auch bei dieser Sequenz auf, dass das Kind, welches zu Hause eine im Kindergarten nicht-legitime Sprache spricht, in einer anderen Weise mit der romanischen Sprache konfrontiert wird. Während bei Mia und Jana die romanische Sprache verwendet wird, um ihnen zu sagen, dass sie spielen gehen dürfen und die weiteren Anweisungen in Deutsch erfolgen, inszeniert die Lehrperson bei Sophia eine Sprachlernsituation, indem sie zum einen den Arbeitsauftrag nur in romanischer Sprache gibt und zum anderen Strategien anwendet, die Sophia beim Verstehen unterstützen sollen (langsames Sprechen, Bilder). Damit wird, obwohl drei an der Situation beteiligte Kinder zu Hause nicht Romanisch sprechen, das Kind besonders, das zu Hause eine im Kindergarten nicht-legitime Sprache spricht.

15.4.2 Situationsorientierte Sprachwahl

Die situationsorientierte Sprachwahl konnte nur im bilingualen Kindergarten beobachtet werden. Wie in Kapitel 15.2 bereits aufgezeigt, gibt es in diesem Kindergarten bestimmte Situationen, die konstitutiv sind für die Wahl der Sprache. Als wichtigen Ort der sprachlichen Pädagogisierung, oder vielmehr Didaktisierung von Situationen im sprachlichen Bereich, zeigt sich die Kreissituation. Die Kreissituation hat eine hohe Dichte an Sprache und gleich-

zeitig ist sie ein idealer Ort, Sprache zu fördern, da die Lehrperson eine hohe Kontrolle sowie eine hohe Steuerung hat. Die Kreissituation wird damit hoch funktional und nähert sich dem an, was für die Schule der Unterricht darstellt. Die Frage ist, wie in Kreissituationen die sprachliche Pädagogik- oder Didaktisierung von der Lehrperson vollzogen wird und wie die Gruppe bzw. das einzelne Kind dabei adressiert werden.

Leo sagt „i muass ufs WC“. LP2 sagt zu ihm „wia haisst das uf Romanisch?“. Leo zögert einen Moment, sagt dann aber „Jeu stos ir sin tualetta“. LP1 sagt „exact“. Ein anderes Kind sagt „i muass au ufs WC?“ LP1 sagt „sägs uf Romanisch... Jetzt hanis gad gsait... Jeu stos ir sin Tualetta“. Das Kind wiederholt „jeu stos ir sur Tualetta“. LP1 sagt den Kindern, dass es „sin“ Tualetta heisst, weil man drauf sitzt. Wenn man darüber ist, heisst es „sur“. Sie zeigt mit den Händen, was „sin“ und was „sur“ am Beispiel der Toilette bedeutet. LP1 sagt „jeu vesel enzatgei alv sin meisa“. Ein Kind sagt „die Decke“. LP1 sagt jeu vesel enzatgei cotschen sur vos tgaus“. Ein Kind sagt „das Männli“. LP1 sagt „jeu vesel enzatgei verd sin scaffa“. Ein Kind geht hin, berührt den Efeu und sagt „dr Efeu“. LP1 sagt „jeu vesel enzatgei brin sut la meisa“. Ein Kind sagt „Stühle“. LP1 fragt auf Romanisch, wie sie auf Romanisch heissen. Ein anderes Kind sagt „sutga“. LP1 sagt „jeu vesel enzatgei blau sin tgau“.

Während der Kreissituation meldet sich Leo, weil er zur Toilette muss. Sein Bedürfnis teilt er der Lehrperson in schweizerdeutschem Dialekt mit. Die Lehrperson fordert ihn daraufhin auf, die Frage in Romanisch zu stellen. Dass sie dies tut, kann so gelesen werden, dass sie den Ort des Kreises als romanischen Ort situativ konstituiert hat und deshalb auch von Leo erwartet, dass er eine Frage, die er in anderen Momenten des Kindergartenalltags in Deutsch stellt, in Romanisch stellt. Die eigentliche Frage rückt durch die Pädagogisierung in den Hintergrund, denn diese bleibt unbeantwortet, auch nachdem Leo die Frage in Romanisch gestellt hat. Die Lehrperson erwidert nämlich ein „exact“, womit sie nicht die Frage beantwortet, sondern Leos Romanischkompetenzen bewertet. Diese Pädagogisierung wird gleich nochmals wiederholt, als auch ein anderes Kind fragt, ob es zur Toilette darf. Anders als Leo kann das andere Kind die Frage nicht in Romanisch stellen. Die Lehrperson drückt daraufhin ihre Erwartungen an das Kind aus, den Satz nun zu können, nachdem sie ihn gesagt hat - was nicht zutrifft, denn Leo hat den Satz gesagt. Trotzdem sagt nun sie die Frage vor und das Kind

spricht den Satz nach, verwendet dabei aber eine falsche lokale Präposition. Auch diese Frage lässt die Lehrperson gänzlich unbeantwortet und geht nun auf den Fehler ein, den das Kind beim Wiederholen des Satzes gemacht hat. Sie wendet sich dabei aber nicht (nur) dem Kind zu, das den Fehler gemacht hat, sondern wendet sich an die gesamte Gruppe. Sie erklärt in Deutsch, wie die lokalen Präpositionen „sin“ (auf) und „sur“ (über) verwendet werden und stellt diese beiden Wörter dann in den Mittelpunkt der nachfolgenden Kreissequenz. Die Lehrperson bildet Sätze mit „sin“ und „sur“ und die Kinder müssen erraten, was damit gemeint ist. Sie pädagogisiert eine sprachliche Regel, die ein bestimmtes Kind (noch) nicht beherrscht und adressiert die Kinder im Kollektiv als Sprachlernende. Das situative Nicht-Wissen eines Kindes nimmt die Lehrperson als Legitimation, die gesamte Kindergruppe als Sprachlernende zu positionieren. Vorerst bleibt das Sprachlernen auf der Ebene der Rezeption, da die Kinder die Antworten in Deutsch geben. Erst beim vierten Gegenstand fragt die Lehrperson nach, wie der Stuhl in Romanisch heisst.

Was hier passiert, ist, dass in einem eigentlich zweisprachigen Setting eine Monolingualisierung inszeniert wird. Die Kreissituation wird zu einer Sprachfördersituation, die in der Logik der Praxis mit einer Monolingualisierung vollzogen wird. Diese Pädagogisierung der Aushandlung von Leos Bedürfnis zeigt, wie die situationsorientierte Sprachwahl dazu genutzt wird, die Kinder im Kollektiv als Sprachlernende zu positionieren.

Weiter erzählt sie in schweizerdeutschen Dialekt, dass Alfred gesagt habe, dass sich die Schneemänner keine Schneebälle ins Gesicht werfen dürfen und erzählt, wie es in der Geschichte durch ein Missgeschick trotzdem einmal passieren konnte. LPI zeigt das Bild vom Eisland mit den verschiedenen Schneemännern und sagt in Romanisch, dass einige gross und andere klein sind. Sie zeigt auf die verschiedenen Schneemänner und die Kopfbedeckungen und nennt diese beim Namen: ina capetscha, ina zottla, etc. Sie fragt „tgei colurs han quellas? E quella? E tgei ei cun quella?“ Sie fragt erneut danach, wie die Kopfbedeckungen auf Romanisch genannt werden.

Anhand dieser, hier etwas verkürzten, Sequenz wurde in Kapitel 15.2 bereits die Logik der Sprachpraxis im bilingualen Kindergarten aufgezeigt und diese soll nun nochmals unter dem Gesichtspunkt der Situationsorientierung, und vor allem aus der Perspektive der Kinder, betrachtet werden.

Die Kinder hören die Geschichte von Ben, die sie jeweils sehr aufmerksam verfolgen. Nach dem Erzählen der Geschichte rückt diese aber in den Hintergrund und die Lehrperson lenkt mit ihren Fragen an die Kinder die Aufmerksamkeit auf bestimmte Begriffe. Es handelt sich um Adjektive (gross, klein, verschiedene Farben) und um Nomen (Kopfbedeckungen). Die sprachlich heterogene Gruppe wird damit als sprachlernendes Kollektiv positioniert. Dies führt in der Praxis zu einem Partizipationsungleichgewicht: Kinder, die zu Hause Romanisch sprechen, werden gleichsam als Lernende einfacher Wörter positioniert, deren Partizipationsmöglichkeiten zwar hoch, wobei die Anforderungen an sie allerdings gering sind. Kinder, die erst im Kindergarten mit dem romanischen Spracherwerbsprozess begonnen haben, werden zwar mit ihnen angemessenen Sprachübungen bedient, haben aber eine geringere Partizipationsmöglichkeit. Mit anderen Worten wird hier eine Lernsituation geschaffen, die an das Kollektiv adressiert ist, die Heterogenität des Kollektivs aber unberücksichtigt lässt. Diese situationsorientierte Art der Pädagogisierung zeigt sich damit immer auch als Gratwanderung, die romanischsprechenden Kinder nicht zu unter- und die nicht-romanischsprachigen nicht zu überfordern, beziehungsweise ihnen die Teilhabe am Geschehen zu verwehren.

Dieser situationsorientierten Sprachpraxis ist eine Monolingualisierung anzuhafte, die von der Lehrperson initiiert und durch die in der generationalen Ordnung verankerten Macht- und Ungleichheitsverhältnisse aufrechterhalten wird. Der mehrsprachige Kontext wird durch die Bemühungen der Lehrperson monolingualisiert. Mit der Monolingualisierung schafft die Lehrperson einen sprachlich homogenen Raum, der den heterogenen sprachlichen Voraussetzungen der Kinder gegenübersteht.

15.4.3 Die Sprachwahl als Form der Pädagogisierung des Differenzproblems

Sowohl bei der adressatenorientierten wie auch bei der situationsorientierten Sprachwahl handelt es sich immer um eine Logik der Monolingualisierung. Diese beiden Logiken der Monolingualisierung sind insofern interessant, da sie sich in einem an sich mehrsprachigen Kontext zeigen und damit quer zur programmatischen Differenz zwischen den beiden beforschten Kindergärten liegen. Bei der adressatenorientierten Sprachwahl dient das Sprachlernen oder das Verstehen eines einzelnen Kindes als Anlass der Monolingualisierung, während es bei der situationsorientierten Sprachwahl immer um das Lernen des Kollektivs

geht.

Die adressatenorientierte Sprachverwendung, bei der es um das einzelne Kind geht, lässt sich in beiden Kindergärten beobachten. Die situationsorientierte Sprachverwendung konnte nur im bilingualen Kindergarten beobachtet werden und kommt in diesem zusätzlich zum adressatenorientierten noch hinzu. Aber unabhängig davon, ob die Sprachverwendung situationsorientiert oder adressatenorientiert erfolgt, geht es jedes Mal um Sprachverwendung als eine Form der Sprachförderung. Anders gesagt ist Sprachverwendung im Sinne der Pädagogisierung als Sprachförderung ausgelegt. Adressatenorientierte Sprachförderung gilt dabei als Sprachförderung des einzelnen Kindes und situationsorientierte als Sprachförderung des Kollektivs.

Analytisch ist dies interessant, weil man daran sieht, dass a) situationsorientierte Sprachförderung sich an Gruppen richtet, die selbst als homogen behandelt werden und b) adressatenorientierte Förderung von Heterogenität ausgeht und das Förderziel individualisiert.

Es handelt sich um zwei klassische Formen des pädagogischen Umgangs mit Differenz: Die Gleichbehandlung Ungleicher und die Ungleichbehandlung eigentlich gleich zu Behandelnder (individuelle Förderung). Das Phänomen der Gleichbehandlung Ungleicher und die Ungleichbehandlung Gleicher haben Gomolla und Radtke (2002) mit ihrer Fallstudie eines lokalen Schulsystems, mit Blick auf die Durchwirkung der Selektionspraxis von der Aufnahme bis zum Abschluss, als vorherrschende institutionelle Diskriminierung beschrieben. Sie unterscheiden zwischen einer direkten und einer indirekten Diskriminierung. Bei der direkten Diskriminierung handelt es sich um eine Sonderbehandlung von Kindern mit Migrationshintergrund, also um die Ungleichbehandlung Gleicher, während sie von einer indirekten Diskriminierung sprechen, wenn für Kinder mit Migrationshintergrund gleiche Regeln gelten, wie für Kinder, deren Erstsprache der Unterrichtssprache entspricht. Die Mechanismen der direkten Diskriminierung, die in der Regel in fördernder Absicht geschehen, unterscheiden sie in formelle und informelle. „Bei ersteren handelt es sich um „positive Diskriminierung“, bei letzteren um das strategische Umgehen schulrechtlicher Regelungen, die gezielt eingeführt wurden, um einer verfrühten und unangemessenen Selektion von Kindern aufgrund von Sprache und kultureller Herkunft entgegenzuwirken“ (Gomolla & Radtke, 2002, S. 266f.). Die vorliegende Arbeit, die nicht auf der Meso- sondern auf der Mikroebene ansetzt, zeigt, wie auch die Praktiken im Kindergartenalltag eine Ungleichbehandlung Gleicher erzeugen, obwohl sie mit einer fördernden Absicht vollzogen werden. Zum einen geht es dabei um die in der Analyse aufgezeigte adressatenorientierte Sprachwahl, die in der Absicht vollzogen

wird, dass die Kinder einem Gespräch folgen können und damit ihre Partizipation am Kindergartenalltag gesichert ist. Zum anderen kann auch der Besuch des Deutschunterrichts, der während der Kindergartenzeit stattfindet (vgl. Kapitel 15.1) als ein Mechanismus der Ungleichbehandlung bezeichnet werden. Auch hinter dieser Regelung steht eine fördernde Absicht, das Fördern der deutschen Sprache, gleichzeitig werden die Kinder aber als different positioniert und ihnen wird die Partizipation am Kindergartenalltag vorübergehend verweigert.

Die situationsorientierte Sprachwahl entspricht der von Gomolla und Radtke (2002) bezeichneten indirekten Diskriminierung, bei der es um die Gleichbehandlung Ungleicher geht. „Diese Handlungsstrategien, die vermittelt über die Mitgliedschaftsrolle auf der pragmatischen Erwartung einer möglichst homogenen Klasse beruhen, stellen eine strukturelle Benachteiligung von Zweitsprachlerinnen dar und lassen die spezifischen Lernvoraussetzungen und Lebensbedingungen von Kindern aus ausländischen Herkunftsfamilien unberücksichtigt. [...] Auch in diesen Fällen steht hinter dem Prinzip der Gleichbehandlung die strategische Absicht zur Homogenisierung von Lerngruppen und zur Minimierung von Problemen“ (S. 270). Hinter der Gleichbehandlung Ungleicher steht immer das Streben nach Normalität und Homogenität, die sich auf der Mikroebene im praktischen Vollzug in der situationsorientierten Sprachwahl zeigt. Mit dieser wird beispielsweise in der Kreissituation eine sprachliche Homogenität erzeugt, die nicht mit den eigentlichen Sprachfähigkeiten der Kinder korrespondiert und deren sprachlichen Fähigkeiten unberücksichtigt lässt.

Das Spektrum der sprachlichen Handlungsmöglichkeiten der Kindergartenlehrpersonen bewegt sich damit zwischen der Option der Ungleichbehandlung Gleicher und der Option der Gleichbehandlung Ungleicher (ebd.) und schliessen sich damit im pädagogischen Setting nicht aus. Die Herstellung von Differenz scheint damit institutionalisiert: Bei der Option der Ungleichbehandlung Gleicher werden Kinder direkt als different positioniert, da sie für alle Beteiligten in einer anderen Sprache oder durch eine explizite Sprachfördersituation zu „Anderen“ gemacht werden, während bei der Option der Gleichbehandlung Ungleicher für alle Kinder, unabhängig ihrer Sprachfähigkeiten, die gleichen sprachlichen Regeln gelten. Damit bringen beide Handlungsoptionen Unterschiede in der sozialen Positionierung von einzelnen Kinder mit sich, die beide auf ihre Weise differenz erzeugend sind. Bei der Option der Ungleichbehandlung Gleicher zeigt sich, wie bereits erwähnt, die soziale Positionierung direkt, während es bei der Gleichbehandlung Ungleicher, also bei der situationsorientierten Sprachverwendung, um eine indirekte soziale Positionierung geht. Bei der situationsorien-

tierten Sprachverwendung, der Monolingualisierung einer bestimmten Situation, wird durch den auf diese Weise geschaffenen monolingualen Ort die Partizipationsmöglichkeit einzelner Kinder eingeschränkt. Verfügt ein Kind nicht über rezeptive Sprachfähigkeiten dieser im Zentrum stehenden Sprache, kann es dem Geschehen nicht folgen. Verfügt es hingegen nur über rezeptive Sprachfähigkeiten, nicht aber über produktive, wird es durch die Monolingualisierung zu einem stummen Teilnehmer. Diese vollständige Monolingualisierung, womit gemeint ist, dass auch die Kinder nur in einer bestimmten Sprache sprechen, wurde allerdings weniger beobachtet als die passive Monolingualisierung. Die dabei entstehenden Zugehörigkeitsverhältnisse sind ambivalent. Zum einen werden die Kinder als Sprachfähige einer bestimmten Sprache positioniert und als Teil einer, in diesem Fall romanischsprachigen Gruppe, während aber die individuellen Sprachfähigkeiten darüber entscheiden, inwiefern ein Kind tatsächlich zugehörig ist oder eben nicht.

Bei der adressatenorientierten und situationsorientierten Sprachverwendung handelt es sich um zwei unterschiedliche Formen der Pädagogisierung des Differenzproblems, die beide auf ihre Weise wiederum differenzerzeugend sind. Es handelt sich damit um zwei gleich wahrscheinliche Varianten der Pädagogisierung des Sprachenproblems, mit dem Unterschied aber, dass der bilinguale Kindergarten hier mehr Möglichkeiten kennt als der monolinguale Kindergarten.

15.5 Implikation der Pädagogisierung des Differenzproblems

Die für die Untersuchung ausgewählten Bündner Schulen werden als „einsprachige Schule“ beziehungsweise „zweisprachige Schule“ bezeichnet. Die Schulen befinden sich in unterschiedlichen Gebieten und unterliegen in sprachpolitischer Hinsicht dem Territorialitätsprinzip. Die einsprachige Schule, die sich in einer schweizerdeutschsprachigen Region befindet, steht einer zweisprachigen Schule gegenüber, die sich in einer traditionell romanischsprechenden Region, die allerdings eine starke Germanisierung erfahren hat und in der die Bevölkerung heute überwiegend schweizerdeutschsprechend ist. Auch die Zuwanderung aus dem Ausland hat in beiden Regionen in den vergangenen Dekaden zugenommen. Die Regionen, in denen sich die beiden Kindergärten befinden, unterscheiden sich demnach auch im gesellschaftlich gesteuertem Denken über den Umgang mit Mehrsprachigkeit. Während in der Region der zweisprachigen Schule die beiden Sprachen Deutsch und Romanisch gefördert werden sollen und als wichtige Sprachen zu erachten sind, gilt in der Region der einsprachigen Schule einzig die deutsche Sprache als Sprache mit hohem Stellenwert. Allerdings zeigt sich in der Region des einsprachigen Kindergartens die Sprachsituation komplexer als auf den ersten Blick anzunehmen wäre. Zum im Alltag gebräuchlichen Dialekt kommt die Standardsprache hinzu, die vor allem in formellen Situationen von Bedeutung ist und als Schulsprache gilt.

Diese Auslegung der sprachlichen Ausgangslage beruht nicht nur auf der Annahme, dass das gesellschaftliche Denken diesem entspricht, sondern ist in sprachgesetzlichen Dokumenten festgehalten (vgl. Kapitel 4). Das heisst, dass im bilingualen Kindergarten Deutsch und Romanisch gesprochen, während im monolingualen Kindergarten Dialekt und Standardsprache gefördert werden sollen. In medialen und politischen Diskursen wird die sprachliche Situation teilweise gar als „Sprachenproblem“ behandelt. Die Frage, wie das gesellschaftlich gesteuerte Denken über den Umgang mit Mehrsprachigkeit oder eben das „Sprachenproblem“ auf das pädagogische Handeln in Institutionen übertragen wird oder wie der Kindergarten diese pädagogisch bearbeiten, steht nun im Zentrum des vorliegenden Kapitels.

Da die Übertragung oft unbewusst und als Wissen nicht immer zugänglich ist, hat sich der für die vorliegende Arbeit ausgesuchte beobachtungsinduzierte Zugang als geeignet erwiesen,

den Umgang mit Mehrsprachigkeit im Kindergartenalltag zu erfassen.

Der Umgang mit der sprachlichen Realität und Praxis mehrsprachiger Kinder und Familien ist gesellschaftlich eingebettet und von konkreten Diskursen geprägt, die sich in pädagogischen Praktiken materialisieren und zur Begründung dieser eingesetzt werden. Übergeordnete Diskurse hängen auch immer mit sprachlichen Ideologien (language ideologies) zusammen, sie sie zugleich reproduzieren, modifizieren und tradieren (Panagiotopoulou, 2017, S. 271).

Es hat sich gezeigt, dass der Kindergarten das Sprachenproblem im Kanton Graubünden durchaus in unterschiedlichen Facetten aufgreift, wie die unterschiedlichen Sprachverwendungspraktiken vom mono- und bilingualen Kindergarten zeigen. Er tut dies sehr allgemein, indem er das Sprachenproblem pädagogisiert und nicht etwa, indem er die Gesellschaft verändert oder in politischer Hinsicht aktiv wird, sondern das Problem am Kind und mit dem ihm zur Verfügung stehenden Mitteln der Personenveränderung bearbeitet. Honig bezeichnet diese Bearbeitung als Form der pädagogischen Beantwortung nicht-pädagogischer Herausforderungen (Honig, 2015, S. 54). „Die Binnenwelt der Kindereinrichtungen ist keine Sonderwelt, die eigenen Gesetze folgt, sondern die Innenwelt der Aussenwelt - ein sozialer Raum, der nicht nur vom pädagogischen Personal, sondern auch von den Kindern, nicht nur von pädagogischen Zwecken, sondern auch vom Organisationscharakter der Einrichtung und *nicht zuletzt von den gesellschaftlichen Funktionen bestimmt wird, die das System der institutionellen Kinderbetreuung erfüllt* [Hervorhebung v. Verf.]“ (Honig, 2002, S. 16).

Die konkrete Bearbeitung des Kindergartens des „Sprachenproblems“ wird über zwei Varianten der Pädagogisierung vollzogen. Dabei unterliegen die Kinder jeweils der herrschenden sprachlichen Ordnung, die von der Lehrperson hergestellt und aufrechterhalten wird.

Bei der einen Varianten, die in beiden Kindergärten vorkommt, handelt es sich um die adressatenorientierte Sprachwahl. Es geht dabei um Situationen, in denen vor allem Kinder mit im Kindergarten nicht-legitimen Familiensprachen oder im bilingualen Kindergarten auch Kinder, denen bestimmte Sprachkompetenzen zu- oder abgeschrieben werden, in einer bestimmten Sprache adressiert werden. Beispielsweise wird mit einem bestimmten Kind Standarddeutsch gesprochen, während die Alltagssprache Dialekt ist, oder aber, wie im zweisprachigen Kindergarten, mit einem Kind Dialekt gesprochen, weil ihm Romanischkompetenzen abgesprochen werden. Ganz gleich, auf welche Sprache die Wahl bei der Adressatenorientierung fällt, Ausgangspunkt der Sprachwahl ist eine Zu- oder Abschreibung von

Sprachkompetenzen. Die in den vorangehenden Kapiteln analysierten Momente, die sich in der Adressatenorientierung begründen, lassen die Lesart zu, dass diese Kinder nicht nur in einer anderen Sprache angesprochen werden, sondern als sprachlernende positioniert werden. Dabei wenden die Lehrpersonen verschiedene Strategien an, wie beispielsweise die Aufforderung, dass das Kind etwas Gesagtes wiederholt oder dass die Lehrperson nachfragt, ob das Kind verstanden habe.

Der bilinguale Kindergarten kennt als zweite Variante der Bearbeitung des Sprachenproblems, die der monolinguale Kindergarten so nicht kennt, eine Monolingualisierung, die in bestimmten, von der Lehrperson festgelegten zeitlichen und räumlichen Gefäßen angestrebt wird.

Die im bilingualen Kindergarten beobachtete und als situationsorientierte Sprachwahl bezeichnete Variante orientiert sich weniger am einzelnen Kind, sondern an der gesamten Gruppe, vollzieht sich aber ebenfalls im Horizont der pädagogischen Ordnung. Mit ihr werden (meist) romanischsprachige Momente geschaffen, die ihre Begründung in der Situation und damit in Zeit und Raum haben. Solche Situationen sind beispielsweise die Begrüssungssituation oder die Kreissituation. Diese immer wiederkehrenden Situationen werden in diesen Momenten monolingualisiert und zwar unabhängig davon, über welche Sprachkompetenzen die einzelnen Kinder verfügen. Auch in dieser Variante der Sprachwahl werden die Kinder als sprachlernende positioniert. Die Analyse hat gezeigt, dass die Lehrpersonen auch hier verschiedene Strategien einsetzen, welche so gelesen werden können, dass es sich um eine Pädagogisierung handelt. So setzen sie beispielsweise Bilder ein, Handpuppen oder beschränken sich auf einige wenige Begriffe, die die Kinder offenbar lernen sollen. In diesen Momenten positioniert die Lehrperson die einzelnen Kinder als gleich, obwohl sie unterschiedliche sprachliche Voraussetzungen haben.

Der bilinguale Kindergarten kennt dabei nicht nur die zwei genannten Formen der Sprachwahl, sondern auch Mischformen. In von der Lehrperson geschaffenen romanischsprachigen Situationen, die sich auf einer Situationsorientierung begründen, kann es durchaus vorkommen, dass sie einzelne Kinder entsprechend den ihnen zugeschriebenen Sprachkompetenzen adressiert.

Die Sprachwahl vollzieht sich damit immer im Spannungsfeld zwischen der Gleichbehandlung Ungleicher (situationsorientierte Sprachwahl) und der Ungleichbehandlung Gleicher (adressatenorientierte Sprachwahl). Auch wenn der monolinguale Kindergarten nur die adressatenorientierte Sprachwahl kennt, handelt es sich bei den alltäglichen sprachlichen

Praktiken um eine Gleichbehandlung Ungleicher. Die Sprache des Kindergartenalltags ist nämlich stets Dialekt und dies ungeachtet davon, ob in der Kindergruppe Kinder sind, die in Einzelsituationen in der Standardsprache angesprochen werden.

Unabhängig davon, ob es um eine adressatenorientierte Sprachwahl oder eine situationsorientierte geht, es handelt sich immer um eine Monolingualisierung in einer für die Schule legitimen Sprache. Hinter der Monolingualisierung steht das Bestreben nach Normalität und nach Homogenisierung. Ein in vielen Beiträgen zur Sprachförderung im Kindergarten genanntes Argument für eine solche Monolingualisierung ist das Streben nach einer hohen Sprachfähigkeit der Kinder in der Schulsprache, was oftmals mit Schulfähigkeit gleichgesetzt wird.

Die Monolingualisierung, die in der Absicht vollzogen wird, dass Kinder, die offensichtlich aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse in der/einer Schulsprache als benachteiligt gelten, könnte in einem bildungspolitischen und schulpädagogischen Denken in Bezug auf Heterogenität als Stärke aufgefasst werden: Als pädagogische Institution für alle Kinder, unabhängig ihrer Herkunft wird ein Angebot geschaffen, das unter dem Schlagwort der Integration mit binnendifferenziertem und auf Heterogenität ausgerichteten Unterricht als Gegenmassnahme zur herrschenden Bildungsungleichheit begründet ist.

Unhinterfragt bleibt die Tatsache, dass die institutionelle Logik auf einer externen Unterscheidung beruht und sich am gesellschaftlichen Diskurs und vor allem an der tradierten Ordnung orientiert. Die gewählte Sprache ist nämlich auch immer eine legitime Sprache, also eine Sprache, die im Sprachenkanon der Schule aufgenommen ist, während nicht-legitime Sprachen implizit oder sogar explizit aus dem Kindergarten verbannt werden. Diese Routinisierung des sprachlichen Musters in Dialogen mit Kindern mit Migrationshintergrund lässt sich unter dem Leitgedanken des „monolingualen Habitus“ (Gogolin, 2006) einordnen. Gogolin (2006) weist mit ihren Untersuchungen vor allem auf das Selbstverständnis der Schule hin, insofern dass Lehrpersonen einem habitualisierten sprachlichen Handeln Folge leisten, dass sich auf dem gesellschaftlichen Selbstverständnis einer einsprachigen Gesellschaft begründet. Die von ihr durchgeführten Untersuchungen in Deutschland haben gezeigt, dass trotz einer erhöhten Anzahl an Kindern mit einer anderen Familiensprache als Deutsch nicht selten eine explizite Verbannung der Mehrsprachigkeit zu beobachten ist. Es handelt sich um ein „explizites Beharren auf einer monolingualen ‚Normalität‘“ (ebd., S. 295) in einer multilingualen Schule. Die sprachlichen Normalitätsvorstellungen von Lehrpersonen in der Schweiz zeigen sich etwas komplexer, folgen aber nicht weniger einem stark durch die

Gesellschaft geprägten sprachlichen Selbstverständnis. So wird im einsprachigen Kindergarten der Dialekt gepflegt, während im zweisprachigen die als legitim geltenden Sprachen schweizerdeutscher Dialekt und Romanisch gesprochen werden und die weiteren nicht-legitimen Sprachen aus dem Sozialraum verbannt werden.

Mit den Sprachverwendungspraktiken, die sich im Horizont der als legitim geltenden Sprachen bewegen, wird unabhängig davon, wie der Kindergarten das Sprachenproblem löst, im Zuge der Sprachverwendung immer auch eine Differenz zwischen den Sprachen hergestellt. Die Differenz lässt sich aber nicht nur auf die Unterscheidung von nicht-legitimen und legitimen Sprachen zurückführen. In bestimmten situativ und zeitlich begrenzten Situationen kann eine Sprache dekapitalisiert werden, obwohl sie im Sozialraum als legitim gilt.

Die konkreten Konsequenzen der Sprachverwendungspraktiken für die Beteiligten an den untersuchten Kindergärten sollen im Folgenden nochmals dargestellt werden.

Im bilingualen Kindergarten wird die als bedroht wahrgenommene romanische Sprache über die Monolingualisierung bestimmter Situationen gefördert, wobei das Deutsche dekapitalisiert wird, und gleichzeitig die deutschsprachigen Kinder im Sozialraum situativ in ihrem sprachlichen Handeln eingeschränkt werden. Dies kann zu einer vergleichbar eingeschränkten Teilhabemöglichkeit der Kinder mit nicht-romanischer Familiensprache führen, die von den rezeptiven wie auch produktiven romanischen Sprachkenntnissen abhängen. Zudem machen sie „die frühe Erfahrung, dass in der institutionellen Hierarchie der Sprachen ihrer Herkunftssprache ein minderer Rang zukommt“ (Kuhn & Neumann, 2017, S. 289). Gleichzeitig wird für die romanischsprachigen Kinder kein angemessenes sprachliches Förderangebot geschaffen, da die sprachlichen Praktiken der Lehrpersonen darauf abzielen, Kinder mit nicht-romanischer Familiensprache zu fördern. Die Lehrpersonen bewegen sich mit dem sprachlichen Angebot dabei stets zwischen der Herausforderung, die einen Kinder nicht zu über- und zeitgleich die anderen nicht zu unterfordern.

Da die Sprachförderpraxis nur in der romanischen Sprache erfolgt, wird die deutsche Sprache als reines Kommunikationsmittel verdrängt, das in bestimmten Situation eingesetzt werden kann. Für die Förderung der deutschen Sprache, die im Kanton als Mehrheitssprache gilt und gleichzeitig ebenfalls eine Schulsprache ist, fühlt sich der Kindergarten offenbar weniger verantwortlich. Dies, obwohl nicht vorausgesetzt werden kann, dass alle Kinder hohe Kompetenzen in der deutschen Sprache aufweisen. Es ist die Frage, ob diese Tatsache für die gesamte Kindergruppe unabhängig ihrer Familiensprache einen Nachteil darstellen kann. Allerdings könnten gerade Kinder mit Nicht-Erstsprache Deutsch eine Benachteiligung

erfahren, da sie weder die romanische noch die deutsche Sprache beherrschen (vgl. auch ebd.). Der Nachteil scheint vor allem auch mit Blick auf die Kommunikationssprache unter den Kindern, die schweizerdeutscher Dialekt ist, massiv. Kinder, die keine der beiden legitimen Sprachen sprechen, werden also vor allem in einer Schulsprache gefördert, die nur noch ein kleiner Teil der lokalen Bevölkerung spricht. Dies sichert ihnen womöglich die Partizipationsmöglichkeit in der Schule, dabei bleibt die Sprache, die ihnen die alltägliche Partizipation sichert, sei es im Spiel mit anderen Kindern oder im Alltag ausserhalb des Kindergartens, auf der Strecke. Die Kinder erfahren damit nicht nur eine Dekapitalisierung ihrer Familiensprache, sondern auch derjenigen Sprache, die ihnen die Partizipation am Alltagsgeschehen ermöglicht. Der Kindergarten übernimmt dabei eine Rolle als politischer Akteur in einer Sprachdebatte, in der es das Ziel ist, die romanische Sprache zu erhalten. Entgegen der sprachlichen Wirklichkeit wird eine partielle Monolingualisierung angestrebt.

Im monolingualen Kindergarten zeichnet sich ein sehr ähnliches Bild ab. Die bildungspolitische Massnahme, die Kindern mit nicht-deutscher Familiensprachen die Integration erleichtern sollen, sieht wie bereits erwähnt vor, dass Dialekt und Standardsprache zu gleichen Teilen gesprochen werden sollen.

Die Analyse hat allerdings gezeigt, dass trotz der konzeptuellen Vorgaben des Kantons das Standarddeutsche nur im Horizont der Adressatenorientierung Berücksichtigung findet. Eine Umsetzung der konzeptuellen Vorgaben des Kantons würde zwar bedeuten, dass Kinder mit nicht-deutscher Familiensprache mit zwei verschiedenen Varietäten des Deutschen konfrontiert werden, allerdings würde damit keine Besonderung dieser Kinder miteinhergehen. Mit den beobachteten Sprachpraktiken wird versucht, diese Kinder an die Schulsprache, das Standarddeutsch heranzuführen. Die Förderung des Dialekts wird dabei zweitrangig, obwohl es die herrschende Kommunikationssprache des Kindergartens ist. Nicht nur die Kinder untereinander sprechen Dialekt, auch die Lehrperson spricht mit der Gesamtgruppe Dialekt. Aus Sicht des Kindes mit nicht-deutscher Familiensprache wird zum einen seine Familiensprache dekapitalisiert, zum anderen wird eine Sprache in Einzelsituationen gefördert, die gleichzeitig aber in Kollektivsituationen wiederum dekapitalisiert wird.

Werden die Logiken der Sprachpraxis der beiden Kindergärten betrachtet, lässt sich festhalten, dass der eine diese an die kantonalen Vorgaben angeglichen hat, indem er den Umgang mit der romanischen Sprache pädagogisiert und diese damit zu fördern versucht (bilingualer Kindergarten), während der andere ungeachtet der Vorgaben eine andere Antwort auf den Umgang mit den beiden Varietäten gefunden hat (monolingualer Kindergarten). Ein

möglicher und naheliegender Erklärungsansatz ist die Tradition der sprachlichen Praktiken der beiden Kindergärten. Im monolingualen Kindergarten wurde bis zur Einführung des Konzepts zur Förderung beider Varietäten auf das Schuljahr 2008/2009 ausschliessliche Dialekt gesprochen. Die Einführung hätte damit, würde das Konzept umgesetzt, einschneidende Auswirkungen auf das alltägliche sprachliche Handeln der Lehrpersonen. Mit der Einführung hätte sie eine habitualisierte Praktik aufgeben müssen, die auch in ritualisierter Form im Alltag verankert ist (Lieder, Verse etc.). Dass solche up-to-down Bemühungen der Bildungspolitik nicht auf Anhieb in der Praxis umgesetzt werden, kann als Widerstandslogik betrachtet werden. Bereits Tyack und Tobin (1994) konnten zeigen, dass sich Reformen im Schulbereich als widerständig zeigen können. "Changing basic organizational patterns created considerable cognitive and emotional strain for teachers, for it did not simply add new tasks to familiar routines but also required teachers to replace old behavior with new and to persuade pupils, colleagues, parents, and school boards to accept the new patterns as normal and desirable" (Tyack & William, 1994). Es sind die alltäglichen Praktiken der Beteiligten, die Reformen umsetzen können, die das erfolgreiche Umsetzen auch bedingen.

Der untersuchte bilinguale Kindergarten weist demgegenüber in sprachlicher Hinsicht eine ungebrochene Tradition auf: Die Förderung der Minoritätssprache Romanisch gehört bereits seit jeher zum sprachlichen Alltag des Kindergartens. Anders als der monolinguale Kindergarten musste sich dieser keiner sprachbezogenen Reform stellen, was der Grund dafür sein könnte, dass die Vorgaben, die romanische Sprache zu fördern, obwohl die Sprache der meisten Kinder der schweizerdeutsche Dialekt ist, eingehalten werden.

Neben der Tradition könnten auch Sprachideologien der Lehrperson ihr sprachliches Handeln beeinflussen. Untersuchungen von Berthele zeigen, dass im Kontext der schweizerdeutschen Diglossiesituation der Dialekt als die Sprache der Nähe wahrgenommen wird und von den Probanden mit den Adjektiven „heimelig“, warm und angenehm beschrieben wird, während die Standardsprache kalt und scharf sei (Berthele, 2006; Berthele, 2010b). Eine solche sprachideologische Ausgangslage, wie sie zumindest im deutschsprachigen Raum der Schweiz vorherrscht, kann neben der Tradition eine mögliche Erklärung dafür sein, dass dem Dialekt der Vorzug als Alltagssprache gegeben wird, beziehungsweise ist davon auszugehen, dass Sprachideologien eben auch stark mit Traditionen zusammenhängen.

Dass Sprachideologien mit der Differenzproduktion einhergehen, hat Panagiotopoulou (2017) bereits konstatiert. Die Tatsache, dass „Sprachideologien [...] also bereits auf Differenz [basieren], während sie zugleich Differenz erzeugen“ (Panagiotopoulou, 2017, S. 271) scheint

nicht nur auf gesellschaftssprachlicher Ebene ein wichtiger Ansatz zu sein, um die bei der Verwirklichung von Sprachideologien entstehende Differenz zu erklären, sondern, werden die teilweise dilemmatischen Situationen, in denen sich die Kindergartenlehrpersonen mit ihren Sprachverwendungspraktiken bewegen, betrachtet, auch für die Differenzproduktion im institutionellen Kontext wie dem Kindergarten.

Bei der Pädagogisierung des Differenzproblems handelt es sich damit nicht einfach um die Bearbeitung des Problems, sondern gleichzeitig fällt diese mit seiner Hervorbringung zusammen: Indem das Problem bearbeitet wird, wird es hervorgebracht.

Die Ergebnisse zeigen damit, dass durch sprachliche Praktiken im Kindergartenalltag die gesellschaftliche sprachliche und schulische Ordnung bereits vor der Schule erzeugt wird, auch wenn die sprachlichen Praktiken nicht jenen der Schule oder der Gesellschaft entsprechen. Vielmehr wird die sprachliche Ordnung in Bezug auf legitime und nicht-legitime Sprachen der Gesellschaft und der Schule durch die alltäglichen Praktiken hervorgebracht.

16. Schlusskapitel

In diesem abschliessenden Kapitel erfolgen Überlegungen zum Potenzial und dem Nutzen von ethnographischen Studien, wie es die vorliegende Arbeit ist, welche Grenzen solche Studien haben und nicht zuletzt soll aufgezeigt werden, welche möglichen weiteren Forschungsfragen aufgrund der vorliegenden Ergebnissen als Forschungsdesiderate wahrgenommen werden können.

Ein wichtiges Ziel der Erziehungswissenschaft ist es, „Menschen im Kontext ihrer Lebenswelten und Biographien zu verstehen“ (Friebertshäuser, 2008, S. 49), Einblicke in die pädagogische Praxis zu erhalten und mögliche Handlungsvarianten aufzuzeigen, die einen Beitrag zur Qualitätsverbesserung derselben ermöglichen. In der erziehungswissenschaftlichen Forschung werden je nach konkreten Forschungsfragen unterschiedliche Wege begangen, diesen Ansprüchen Rechnung zu tragen. Konkretes Ziel der vorliegenden Arbeit war es, die im erziehungswissenschaftlichen Kontext relevanten sprachlichen Phänomene in ihrer alltagskulturellen Komplexität am Ort ihres Geschehens zu erfassen, diese zu rekonstruieren und dem wissenschaftlichen Diskurs analytisch zugänglich zu machen. Mit diesen Ansprüchen wurde der ethnographische Zugang als sinnvoll erachtet, um die für vorliegende Arbeit relevanten Forschungsfragen zu bearbeiten. „Die Relevanz ethnographischer Forschung für die Erziehungswissenschaft liegt darin begründet, dass sie ein methodisches und analytisches Instrumentarium als Zugang zu pädagogischen Handlungsfeldern und zur Alltagspraxis von Menschen zur Verfügung stellt“ (Huf & Friebertshäuser, 2012, S. 13). Anders als bei Forschungszugängen, die auf explizites Wissen der Beteiligten rekurrieren und mit Befragungsverfahren versuchen „[...] soziale Phänomene durch die Rekonstruktion der inneren Handlungsmotive der Beteiligten zu erschliessen“ (Schmidt, 2012, S. 14), bietet die Ethnographie die Möglichkeit, das tatsächliche Tun der Beteiligten zu beobachten, da aus praxistheoretischer Perspektive soziale Praktiken als kleinste Einheit des Sozialen gelten. „Praktiken können nur durch Beobachtung erfasst werden, weil sie im Alltagswissen verhaftet und der Reflexion der Beobachter nicht zugänglich sind“ (Heinzel, 2010, S. 45).

Für die ethnographische Kindergarten- und Schulforschung heisst das konkret, dass die Untersuchung von Mikroprozessen sowie die Beschreibung der Interaktionen aller an Schule und Kindergarten Beteiligten ermöglicht wird. Dabei spielt die teilnehmende Beobachtung, die eben die Binnenperspektive der am Geschehen Beteiligten ermöglicht, als zentrale

Methode ethnographischer Forschung eine bedeutende Rolle.

Pädagogische Einrichtungen [...] werden nicht nur im Hinblick auf die darin sich vollziehenden intendierten Handlungen und Konzepte, didaktischen, räumlichen und sozialen Arrangements untersucht, sondern auch als Ausdruck einer spezifischen sozialen Lebenswelt mit ihren differenten Deutungen, Interaktionen und kulturellen Praxen verschiedener Akteure, Dokumente und Vergegenständlichenden betrachtet (Huf & Friebertshäuser, 2012, S. 14).

Die teilnehmende Beobachtung hat auch beim Dissertationsprojekt eine Binnenperspektive der sprachlichen Wirklichkeit der beiden Kindergärten ermöglicht, durch die ein empirisch-analytischer Zugang zum sprachlichen und pädagogischen Handeln erreicht werden konnte. Solche Einblicke in den pädagogischen Alltag können allerdings auch in einem Spannungsverhältnis mit den normativen Vorstellungen pädagogischen Handelns (Friebertshäuser, 2008) oder aber auch mit Vorgaben in Form von Gesetzen oder Konzepten stehen.

Auch mit der Analyse vorliegender Arbeit konnte gezeigt werden, dass die Praxis ihrer eigenen Logik folgt. Beispielsweise wird ungeachtet der konzeptionellen Vorgaben des Kantons in einsprachigen Kindergärten mehrheitlich Dialekt gesprochen und das Standarddeutsch wird nur mit bestimmten Kinder verwendet. Die Sprachlogik des Kindergartens folgt damit nicht einfach den von der Bildungspolitik vorgeschriebenen Regeln der Sprachverwendung.

Gleichzeitig konnte gezeigt werden, dass beide herausgearbeiteten Varianten der Sprachwahl eine Besonderung einzelner Kinder oder Kindergruppen mit sich bringen. Diesen Aspekt, die soziale Positionierung einzelner Kinder oder Kindergruppen durch die Sprachwahl, muss die Kindergartenlehrperson in einem Spannungsfeld zwischen der Sprachförderung von ihr bestimmten Sprachen und der Ermöglichung der Partizipation der Kinder bearbeiten.

Der ethnographische Zugang ermöglicht des Weiteren eine Diskussion über die politische Strategie der Bewahrung einer Minderheitssprache im Kontext der praktischen Umsetzung zu führen. Die dahinterstehende Absicht, eine Sprache vor dem Aussterben zu bewahren, mag aus sprachpolitischer und -historischer Sicht sinnvoll erscheinen, die konkrete Umsetzung und die damit einhergehenden (sozialen) Auswirkungen auf die Partizipationsmöglichkeiten der Beteiligten bleiben in der Diskussion bisher aber ungeachtet. Der sich eröffnende Einblick durch ethnographische Studien, auch wenn, oder gerade weil die daraus gewonnenen Erkenntnisse nicht den normativen Vorstellungen oder den gesetzlichen Vorgaben entsprechen, können die Diskussion über den Umgang mit Sprache(n) im Kindergarten befruchten.

Diese Diskussion ist im Untersuchungsgebiet aus zweierlei Gründen wichtig. Zum einen steigt die Zahl der zugewanderten Personen aus dem fremdsprachigen Ausland nach wie vor an (BFS, 2016) und zum anderen zeichnet sich weiterhin ein Rückgang der romanischsprachigen Personen in den traditionell romanischsprachigen Gebieten ab (Grünert, 2008).

Allerdings wird in der Ethnographie die Gewinnung empirischen Wissens, anders als in anderen sozialwissenschaftlichen Forschungsansätzen, am Einzelfall betrieben. An dieser Tatsache haftet die Kritik, dass die ethnographische Forschung nicht repräsentativ sein kann (Hirschauer & Amann, 1997). Obwohl die Generalisierung in der Ethnographie lange kein Thema war, sondern der Schwerpunkt auf der Erforschung fremder Kulturen lag, wird das in der quantitativen Forschung festgelegte Gütekriterium der Repräsentativität herangezogen, um eben auch qualitative Forschungsarbeiten zu beurteilen. Tatsache ist, dass die Ethnographie dieses Kriterium nicht erfüllt, es allerdings auch nicht zu erfüllen anstrebt. Vielmehr geht es nach Geertz (1987) in der Sozialwissenschaft um eine dichte Beschreibung und nicht um die Suche nach Gesetzmässigkeiten. Es werden Generalisierungen auf der Grundlage eines Einzelfalls und nicht die allgemeinen Aussagen aufgrund von verschiedenen Fällen angestrebt (Geertz, 1987). Mit dieser Herangehensweise eröffnet sich im Gegensatz zu anderen methodischen Forschungsansätzen die Möglichkeit, „[...] etwas neu zu erkennen und überraschend anders zu sehen und solche neuen Sichtweisen öffentlich zu organisieren und durchzusetzen“ (Schmidt, 2012, S. 268). Es geht darum, das ausgewählte „[...] untersuchte Feld in seiner spezifischen Regelmässigkeit deskriptiv zu erschliessen“ (Königter, 2010, S. 229).

Die Untersuchungen am Einzelfall bringen des Weiteren in zeitlicher Hinsicht und in der Intensität mit der Beschäftigung des Einzelfalls einen hohen Ausschöpfungsgrad. Die Zeit ist ein wichtiger Faktor bei der teilnehmenden Beobachtung, der sowohl ihr Potenzial ausschöpfen lässt, gleichzeitig aber je nach Bedingungen von Projekten eine Begrenzung darstellt. Die sogenannten Feldphasen reichen in der Ethnographie von einigen Wochen bis hin zu Jahren, in denen die Forschende oder der Forschende sich im Feld aufhält. Die Zeitdauer ist nicht nur im Hinblick auf das zu beobachtende Alltagsgeschehen wichtig, das so über eine längere Phase beobachtet werden kann, sondern es wird über sie der unmittelbare, persönliche Kontakt des Forschenden zum sozialen Geschehen erst hergestellt, der unabdingbar und nötige Voraussetzung ist, um die Binnenwelt zu rekonstruieren (vgl. Kapitel 12.3).

Wie bereits erwähnt, kann der Faktor Zeit auch die Grenzen einer Untersuchung definieren.

Für vorliegende Arbeit gilt dies in zweierlei Hinsicht. Die Dauer der Feldaufenthalte war für vorliegende Untersuchung mit jeweils zwei Wochen eher gering. Die zeitliche Begrenzung auf jeweils zwei Wochen sind nicht nur von den zeitlichen Ressourcen von mir als Forscherin oder die unterschiedlich rhythmisierten Jahreskalender von Hochschule und Kindergarten abhängig, sondern auch von der Toleranzgrenze der Kindergartenlehrpersonen, einer „Fremden“ Zutritt an einen ansonsten nicht für die Öffentlichkeit bestimmten Ort zu gewähren. Die zweite zeitliche Herausforderung, die sich allerdings erst im Zuge der Analysearbeit deutlich herauskristallisierte, war der jahreszyklische Ablauf des Kindergartens. Da die Kinder des ersten Kindergartenjahres jeweils gemeinsam im August in den Kindergarten eintreten, wird diese erste Einführungszeit je nach Kindergruppe anders gestaltet. Mit zunehmender Kindergartenzeit der Kinder steigern sich nicht nur die inhaltliche Gestaltung, sondern auch die Erwartungen an die Kinder. Gerade auch die sprachlichen Praktiken haben sich auf der Zeitachse in dieser Hinsicht als unterschiedlich erwiesen. Im zweisprachigen Kindergarten, in dem im Oktober die Vorstudie und im darauffolgenden Februar die Hauptstudie durchgeführt wurde, hat sich gezeigt, wie der Anteil der zu fördernden romanischen Sprache erhöht war und die Erwartungen an die Kinder in ihren rezeptiven und produktiven romanischen Sprachfähigkeiten stieg. Es ist damit entscheidend, wie ein ethnographisches Kindergarten- oder Schulforschungsprojekt jahreszyklisch angelegt ist. Unabhängig davon, ob eine Veränderung der sprachlichen Praktiken beobachtet werden soll, kann nur eine Untersuchung Einblick in die ganze Breite der (sprachlichen) Praktiken geben, in der über das Kindergarten- und Schuljahr verteilt immer wieder eine teilnehmende Beobachtung erfolgt.

Der ebenfalls bereits angesprochene Aspekt, nämlich die Gewinnung des Vertrauens der Beteiligten erwies sich allerdings auch trotz der jeweils kurzen Aufenthaltsdauer im Feld nicht als problematisch. Der Umstand, dass ich selber Kindergärtnerin war, hat, so schien mir, ein Vertrauen geschaffen, das auch über den Austausch von Arbeitserfahrungen weiter aufgebaut werden konnte.

Allerdings hat wiederum genau diese Tatsache, dass ich selber Kindergärtnerin war, eine weitere Herausforderung mit sich gebracht. Damit es nämlich gelingt, mit einem unvoreingenommenen Blick die Praxis zu beobachten, ist ein gewisses Mass an Distanziertheit zum Feld notwendig, wobei es hinderlich sein kann, zu vertraut mit dem Untersuchungsort zu sein. Mit den in Kapitel 12.5 beschriebenen Strategien der Befremdung gelang es, die Vertrautheit zu überwinden und losgelöst von normativen Vorstellungen die Praxis zu beobachten. Trotz der Strategien war es während des gesamten Forschungsprozesses wichtig, dem, was als selbst-

verständlich hingenommen wird oder womöglich ausgeblendet bleibt, mit einer reflexiven Haltung zu begegnen.

Resümierend kann festgehalten werden, dass mit der vorliegenden Arbeit ein Einblick in einen noch weitgehend unbeachteten Aspekt der sprachlichen Praxis im Diskurs der Mehrsprachigkeit ermöglicht wurde. Es handelt sich dabei aber um einen Einblick, der im Lichte einerseits von der zeitlichen Begrenzung der Forschungsaufenthalte und andererseits durch die Fallzahl von zwei Kindergärten betrachtet werden muss. Neben den gegenwärtig vorliegenden Arbeiten ethnographischer Studien im Bereich der sprachlichen Praktiken im Kindergarten, leistet sie für eine umfassende Diskussion, sei dies in (sprach)politischer Hinsicht, wie auch für die Reflexion des sprachlichen Handelns der Beteiligten einen wichtigen Beitrag. Mit Blick auf die noch eher wenigen vorliegenden Befunde ethnographischer Studien, ist ein Bedarf an weiteren Studien gegeben, die sich der Rekonstruktion von sprachpraktischen Binnenlogiken des Kindergartens annehmen. Aufgrund der Orientierung am tatsächlichen Geschehen können durch praxeologische Analysen wichtige Erkenntnisse auf Fragen der sprachlichen Realität gewonnen werden. Denn erst, wenn umfassendere Einblicke in die sprachliche Praxis im Alltag des Kindergartens vorliegen, können Veränderungen der Praxis angeregt werden, beziehungsweise eine sprachpolitische Debatte geführt werden, die eben nicht an der eigentlichen Praxis, um die es schliesslich geht, vorbei zielt. Um diese Forschungslücke zu verringern, ist es notwendig, weitere ethnographische Studien durchzuführen, in a) hinsichtlich der sprachlichen Voraussetzungen unterschiedlichen Bildungs- und Betreuungsinstitutionen, sei dies in Bezug auf die sprachhistorischen oder auch gesellschaftlichen sprachstrukturellen Voraussetzungen und b) einem Setting mit zeitlich längeren Phasen der Feldaufenthalte, die so angelegt sind, dass verschiedene Phasen des jahreszyklischen Alltags von Bildungs- und Betreuungsinstitutionen erfasst werden können. Es scheint auf jeden Fall aussichtsreich, weitere Studien zum Umgang mit Sprache und Sprachen in Bildungs- und Betreuungsinstitutionen durchzuführen, welche Sprache als soziale Praxis perspektivieren. Auf diese Weise können neue Einsichten in die alltägliche Praxis des sprachlichen Handelns gewonnen werden.

17. Literaturverzeichnis

- Akbaba, Y. (2014). (Un-)Doing Ethnicity im Unterricht - Wie Schüler/innen Differenz markieren und dekonstruieren. In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe & S. Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklung erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 275-289). Bielefeld: transcriptor Verlag.
- Alanen, L. (1988). Rethinking Childhood. *Acta Sociologica. Journal of the Scandinavian Sociological Association*, 31(1), 53-67.
- Alanen, L. (2005). Kindheit als generationales Konzept. In H. Hengst & H. Zeiher (Hrsg.), *Kindheit soziologisch* (S. 65-74). Wiesbaden: VS Verlag.
- Alberth, L. (2016). Bericht über die Tagung zum 20-jährigen Jubiläum der Sektion Soziologie der Kindheit in der Deutschen Gesellschaft für Soziologie vom 24. bis 26. September 2015 in Hallen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 36(1), 100-103.
- Ammon, U. (2003). Dialektschwund, Dialekt-Standard-Kontinuum, Diglossie. Drei Typen des Verhältnisses Dialekt- Standardvarietät im deutschen Sprachgebiet. In J. K. Androutsopoulos & E. Ziegler (Hrsg.), „Standardfragen“. *Soziolinguistische Perspektiven auf Geschichte, Sprachkontakt und Sprachvariation* (S. 163-171). Frankfurt am Main: Lang.
- Arquint, R. (2014). Plädoyer für eine gelebte Mehrsprachigkeit. *Die Sprachen im Räderwerk der Politik*. Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung.
- Audehm, K. (2001). Die Macht der Sprache. Performative Magie bei Pierre Bourdieu. In C. Wulf, M. Göhlich & J. Zirfas (Hrsg.), *Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln* (S. 101-128). Weinheim; München: Juventa.
- Belke, G. (2012). Mehr Sprache(n) für alle. Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft (5., grundlegend überarbeitete und inhaltlich erweiterte Auflage). Baltmannsweiler: Hohengehren.
- Bergmann, J. R. (1985). „Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit: Aufzeichnungen als Daten der interpretativen Soziologie“. In W. Bonß & H. Hartmann (Hrsg.), *Entzauberte Wissenschaft: Zur Relativität und Geltung soziologischer Forschung* (Sonderband 3 der Zeitschrift „soziale Welt“ ed., S. 299-320). Göttingen: Schwarz.
- Berthele, R. (2006). Wie sieht das Berndeutsche so ungefähr aus? Über den Nutzen von Visualisierungen für die kognitive Linguistik. In H. Klausmann (Hrsg.), *Raumstrukturen im Alemannischen* (S. 163-176). Graz; Feldkirch: Neugebauer Verlag.
- Berthele, R. (2010a). Dialekt als Problem oder Potenzial. Überlegungen zur Hochdeutschoffensive der deutschen Schweiz aus Sicht der Mehrsprachigkeitsforschung. In F. Bitter Bättig & A. Tanner (Hrsg.), *Sprachen lernen - durch Sprache lernen* (S. 37-52). Zürich: Seismo.
- Berthele, R. (2010b). Dialekt als Problem oder Potenzial. Überlegungen zur Hochdeutschoffensive in der deutschen Schweiz aus Sicht der Mehrsprachigkeitsforschung. Zugriff am 3.3.2017, https://doc.rero.ch/record/17242/files/090805_Berthele_37-52_postprint.pdf
- Betz, T. (2008). *Ungleiche Kindheiten. Theoretische und empirische Analysen zur Sozialberichterstattung über Kinder*. Weinheim: Juventa.

- BFS (2015). Kennzahlen Graubünden. Zugriff am 13.5.2016. Verfügbar unter <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/regionen/kantone/gr/key.html>
- BFS (2016). Statistik Schweiz. Sprachen. Zugriff am 13.5.2016. Verfügbar unter <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/05/blank/key/sprachen.html>
- Blackledge, A. & Creese, A. (2009). *Multilingualism. A Critical Perspective*. New York: Continuum.
- Böhm, A. (2007). Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In U. Flick, E. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 475-485). Reinbeck: Rowohlt.
- Bollig, S. & Kelle, H. (2012). Vergleichen und Kontrastieren. Zur analytischen Konstruktion von Feldern und Vergleichsobjekten in der ethnographischen Forschung. In B. Friebertshäuser, H. Kelle, H. Boller, S. Bollig, C. Huf, A. Langer, M. Ott & S. Richter (Hrsg.), *Feld und Theorie. Herausforderung erziehungswissenschaftlicher Ethnographie* (S. 201-215). Opladen; Berlin; Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bollig, S. & Neumann, S. (2011). Die Erfahrung des Ausserordentlichen. Fremdheit/Vertrautheit als methodisches Differenzial einer Ethnographie pädagogischer Ordnung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 12(2), 199-216.
- Bourdieu, P. (1993). *Soziologische Fragen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Brandenberg, K., Kuhn, M., Neumann, S. & Tinguely, L. (2017). „Weisst du auch, wie das auf Deutsch heisst?“ Ethnographie der Mehrsprachigkeit in bilingualen Kindertagesstätten der Westschweiz. In U. Stenger, D. Edelmann, D. Nolte & M. Schulz (Hrsg.), *Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität* (S. 253-270). Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht: ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, G. (2008). Schulunterricht als Gegenstand ethnographischer Forschung. In B. Hünersdorf, C. Maeder & B. Müller (Hrsg.), *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexion und empirische Annäherung* (S. 107-117). Weinheim; München: Juventa.
- Breidenstein, G. (2010). Einen neuen Blick auf schulischen Unterricht entwickeln: Strategie der Befremdung. In F. Heinzl, W. Thole, P. Cloos & S. Köngeter (Hrsg.), „Auf unsicherem Terrain“. *Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens* (S. 205-215). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2013). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz; München: UVK Verlagsgesellschaft.
- Breidenstein, G. & Kelle, H. (1998). *Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Geschlechterkultur*. Weinheim; München: Juventa.
- Breidenstein, G. & Kelle, H. (2003). Mädchen und Jungen und Kinder - Kontexte der Geschlechterunterscheidung in der Schule. In A. Prengel (Hrsg.), *Im Interesse von Kindern? Forschungs- und Handlungsperspektiven in Pädagogik und Kinderpolitik* (S. 65-78). Weinheim; München: Juventa Verlag.
- Breuer, F. (2010). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis* (2. Aufl. 2010 ed.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Budde, J. (2014). Differenz beobachten? In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe & S. Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 133-148). Bielefeld: transcript Verlag.
- Bühler-Niederberger, D. (2005). *Kindheit und die Ordnung der Verhältnisse*. Weinheim; München: Juventa.
- Bühler-Niederberger, D. (2010). Organisierte Sorge für Kinder, Eigenarten und Fallstricke - eine generationale Perspektive. In D. Bühler-Niederberger, J. Mierendorff & A. Lange (Hrsg.), *Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe* (S. 17-41). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bühler-Niederberger, D. (2011). *Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume*. Weinheim; München: Juventa.
- Busse, D. (2005). Sprachwissenschaft als Sozialwissenschaft? In D. Busse, T. Niehr & M. Wengeler (Hrsg.), *„Brisante Semantik“: Neuere Konzepte und Forschungsergebnisse einer kulturwissenschaftlichen Linguistik* (S. 21-43). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Cathomas, R. (2005). *Schule und Zweisprachigkeit. Immersiver Unterricht: Internationaler Forschungsstand und eine empirische Untersuchung am Beispiel des rätoromanisch-deutschen Schulmodells*. Münster: Waxmann.
- Charmaz, K. & Mitchell, R. G. (2001). Grounded Theory in Ethnography. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (Hrsg.), *Handbook of Ethnography* (S. 160-174). London: Sage.
- Christen, H., Guntern, M., Hove, I. & Petkova, M. (2010). Hochdeutsch in aller Munde. Eine empirische Untersuchung zur gesprochenen Standardsprache in der Deutschschweiz. *Zeitschrift für Dialektologie, Beiheft; Heft 140*.
- Cloos, P. (2010). Narrative Beobachtungsprotokolle. Konstruktion, Rekonstruktion und Verwendung. In F. Heinzl, W. Thole, P. Cloos & S. Köngeter (Hrsg.), *„Auf unsicherem Terrain“: Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens* (S. 181-191). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cloos, P. & Schulz, M. (2012). Differenzen und Gemeinsamkeiten pädagogischer Handlungsfelder - Entwurf einer ethnographischen vergleichenden Forschungsperspektive. In B. Frieberthäuser, H. Kelle, H. Boller, S. Bollig, C. Huf, A. Langer, M. Ott & S. Richter (Hrsg.), *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie* (S. 217-229). Opladen; Berlin; Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Creese, A. & Blackledge, A. (2010). Towards a sociolinguistics of superdiversity. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(4), 549-572.
- Diehm, I. & Kuhn, M. (2006). Doing Race/Doing Ethnicity in der frühen Kindheit. (Sozial-)Pädagogische Konstruktionen vom Kind und ihrer Irritation durch Empirie. *neue praxis, Sonderheft 8*, 140-151.
- Diehm, I., Kuhn, M. & Machold, C. (2013). Ethnomethodologie und Ungleichheit? Methodologische Herausforderungen einer ethnographischen Differenzforschung. In J. Budde (Hrsg.), *Unschärfe Einsätze. (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (S. 29-51). Wiesbaden: VS Verlag.

- Diehm, I., Kuhn, M. & Machold, C. (2017). Differenz und Ungleichheit in der Erziehungswissenschaft - einleitende Überlegungen. In I. Diehm, M. Kuhn & C. Machhold (Hrsg.), Differenz - Ungleichheit - Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären (S. 1-26). Wiesbaden: Springer VS.
- Diekmann, E. (1996). Das Rätoromanische in der Schweiz. In R. Hinderling & L. M. Eichinger (Hrsg.), Handbuch der mitteleuropäischen Sprachminderheiten (S. 335-384).
- EDK (2010). Faktenblatt Kindergarten-Obligatorium. Zugriff am 12.10.2015. Verfügbar unter http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/fktbl_einschulung_d.pdf
- EKUD (2015). Bildungsstatistik Volksschule. Zugriff am 11.5.2016. Verfügbar unter <http://www.bista.gr.ch/vs/vs-einstieg.aspx>
- Emmerich, M. & Hormel, U. (2017). Soziale Differenz und gesellschaftliche Ungleichheit: Reflexionsprobleme in der erziehungswissenschaftlichen Ungleichheitsforschung. In I. Diehm, M. Kuhn & C. Machhold (Hrsg.), Differenz - Ungleichheit - Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären (S. 103-121). Wiesbaden: Springer VS.
- Ethnologue. (2016). Languages of the World. Zugriff am 2.4.2016. Verfügbar unter <https://www.ethnologue.com/browse>
- Fasseing Heim, K. (2013). Förderung von Bilingualität. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), Handbuch frühkindliche Bildungsforschung (S. 529-542). Wiesbaden: Springer VS.
- Flick, U. (2007). Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Friebertshäuser, B. (2008). Vom Nutzen der Ethnographie für das pädagogische Verstehen. Vorläufige Antworten und offene Fragen. In B. Hünersdorf, C. Maeder & B. Müller (Hrsg.), Ethnographie der Pädagogik: Eine Einführung (S. 49-75). Weinheim; München: Juventa.
- Fritzsche, B. & Tervooren, A. (2012). Doing difference while doing ethnography? Zur Methodologie ethnographischer Untersuchungen von Differenzkategorien. In B. Friebertshäuser, H. Kelle, H. Boller, S. Bollig, C. Huf, A. Langer, M. Ott, S. Richter & (Hrsg.), Feld und Theorie. Herausforderung erziehungswissenschaftlicher Ethnographie (S. 25-39). Opladen; Berlin; Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Garcia, O. (2009). Bilingual Education in the 21st Century A Global Perspective. Malden MA; Oxford: Wiley-Blackwell.
- Gebauer, G. & Wulf, C. (1998). Spiel, Ritual, Geste: mimetisches Handeln in der sozialen Welt. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Geertz, C. (1974). „From the Native's Point of View“: On the nature of Anthropological Understanding. Bulletin of the American Academy of Arts and Sciences, 28(1), 26-45.
- Geertz, C. (1987). Dichte Beschreibung: Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2010). Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern: Huber.
- Gogolin, I. (2001). Sprachenvielfalt durch Zuwanderung - ein verschenkter Reichtum in der (Arbeits-)Welt? Zugriff am 1.12.2015. Verfügbar unter http://good-practice.de/1_Gogolin.pdf

- Gogolin, I. (2006). Sprachliche Heterogenität und der monolinguale Habitus der plurilingu-
alen Schule. In A. Tanner, H. Badertscher, R. Holzer, A. Schindler & U. Streckeisen (Hrsg.),
Heterogenität und Integration. Umgang mit Ungleichheit und Differenz in Schule und Kinder-
garten (S. 291-299). Zürich: Seismo Verlag.
- Gogolin, I. (2007). "Das ist doch kein gutes Deutsch" - Über Vorstellungen von "guter"
Sprache und ihren Einfluss auf Mehrsprachigkeit. In I. De Florio-Hansen & A. Hu (Hrsg.),
Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen
(S. 59-71). Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Gogolin, I. (2010). Stichwort: Mehrsprachigkeit. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
13(4), 529-547.
- Göhlich, M. (2001). Performative Äusserungen. John L. Austins Begriffe als Instrument
erziehungswissenschaftlicher Forschung. In C. Wulf, M. Göhlich & J. Zirfas (Hrsg.), Grund-
lagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und
Handeln. Weinheim; München: Juventa.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2002). Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethni-
scher Differenz in der Schule. Opladen: Leske + Budrich.
- Gross, M. & Flepp, L. (2012). Mamma eu les cuelas chochas. Schreibkompetenzstudie Graub-
ünden 5. Primarklasse (Collana PHGR Bd. 1). Glarus; Chur: Südostschweiz Buchverlag.
- Grünert, M. (2008). Die drei Sprachen Graubündens aufgrund der Volkszählungsergebnisse.
In M. Grünert, M. Piconi, R. Cathomas & T. Gadmer (Hrsg.), Das Funktionieren der Drei-
sprachigkeit im Kanton Graubünden (S. 25-56). Tübingen; Basel: A. Francke.
- Haas, W. (2004). Die Sprachsituation der deutschen Schweiz und das Konzept der Diglossie. In
H. Christen (Hrsg.), Dialekt, Regiolekt und Standardsprache im sozialen und zeitlichen
Raum. Beiträge zum 1. Kongress der Internationalen Gesellschaft für Dialektologie des Deut-
schen (S. 81-110). Wien: Edition Praesens.
- Haas, W. (2005). Aspekte der Mundart in der Deutschschweiz. Definition und historische
Einordnung. In P. Barblan & A. Koller (Hrsg.), Dialekt in der (Deutsch)Schweiz - Zwischen
lokaler Identität und nationaler Kohäsion (S. 14-20). Menziken: Forum Helveticum.
- Häcki Buhofer, A. (1993). Sprache - gesehen mit den Augen von Laien. In P. Klotz & P.
Sieber (Hrsg.), Vielerlei Deutsch. Umgang mit Sprachvarietäten in der Schule (S. 204-215).
Stuttgart: Klett.
- Heinzel, F. (2010). Ethnographische Untersuchung von Mikroprozessen in der Schule. In F.
Heinzel, W. Thole, P. Cloos, S. Köngeter & (Hrsg.), "Auf unsicherem Terrain". Ethnographi-
sche Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens (S. 39-47). Wiesbaden: VS
Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heinzel, F., Kränzl-Nagl, R. & Mierendorff, J. (2012). Sozialwissenschaftliche Kindheitsfor-
schung - Annäherung an einen komplexen Forschungsbereich. Theo-Web. Zeitschrift für Reli-
gionspädagogik, 11(1), 9-37.
- Heller, M. (2008). Doing Ethnography. In L. Wei & M. G. Moyer (Hrsg.), The Blackwell
Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism (S. 249-262). Malden: Black-
well.
- Hengst, H. (2013). Kindheit im 21. Jahrhundert. Weinheim; Basel: Beltz Juventa.

- Hirschauer, S. & Amann, K. (1997). Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In S. Hirschauer & K. Amann (Hrsg.), Die Befremdung der eigenen Kultur. zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie (1. Aufl. ed., S. 7-52). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hofstetter, D. (2017). Soziale Bildungsungleichheit als Streitpunkt in erziehungswissenschaftlicher Forschung. In I. Diehm, M. Kuhn & C. Machhold (Hrsg.), Differenz - Ungleichheit - Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären (S. 47-61). Wiesbaden: Springer VS.
- Honig, M.-S. (1999). Entwurf einer Theorie der Kindheit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Honig, M.-S. (2002). Pädagogik der frühen Kindheit: Institution und Institutionalisierung. Zugriff am 21.3.2017. Verfügbar unter https://www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PAD/SP2/Arbeitspapiere/Arbeitspapier9_Sozialpaedagogik_als_empirische_Sozialwissenschaft.pdf
- Honig, M.-S. (2009). Das Kind der Kindheitsforschung. Gegenstandskonstitution in den childhood studies. In M.-S. Honig (Hrsg.), Ordnung der Kindheit. Problemstellung und Perspektiven der Kindheitsforschung (S. 25-51). Weinheim; München: Juventa.
- Honig, M.-S. (2015). Vorüberlegungen zu einer Theorie institutioneller Kleinkinderziehung. In P. Cloos, K. Koch & C. Mähler (Hrsg.), Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit. Interdisziplinäre Perspektiven (S. 43-57). Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Huf, C. & Friebertshäuser, B. (2012). Über Felder, Theorien und Horizonte ethnographischer Forschung in der Erziehungswissenschaft - eine Einführung. In B. Friebertshäuser, H. Kelle, H. Boller, S. Bollig, C. Huf, A. Langer, M. Ott & S. Richter (Hrsg.), Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie (S. 9-24). Opladen; Berlin; Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Hünersdorf, B. (2008). Ethnographische Forschung in der Erziehungswissenschaft. In B. Hünersdorf, C. Maeder & B. Müller (Hrsg.), Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexion und empirische Annäherung (S. 29-48). Weinheim; München: Juventa.
- Hünersdorf, B., Müller, B. & Maeder, C. (2008). Ethnographie der Pädagogik: Eine Einführung. In B. Hünersdorf, C. Maeder & B. Müller (Hrsg.), Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexion und empirische Annäherung (S. 11-25). Weinheim; München: Juventa.
- Idel, T.-S., Rabenstein, K. & Ricken, N. (2017). Zur Heterogenität als Konstruktion. Empirische und theoretische Befunde einer ethnographischen Beobachtung von Ungleichheitsordnung im Unterricht. In I. Diehm, M. Kuhn & C. Machhold (Hrsg.), Differenz - Ungleichheit - Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären (S. 139-156). Wiesbaden: Springer VS.
- Isler, D. & Künzli, S. (2010). Schulische Praktiken in der Vorschule. Angebote zum Einüben eines schulischen Habitus in einem deutschschweizer Kindergarten am Beispiel der Förderung von Sprache und Literalität. In A. Brake & H. Bremer (Hrsg.), Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeit (S. 211-229). Weinheim; München: Junventa.
- Isler, D. & Künzli, S. (2011). Untersuchung sprachlicher Prkatiken in Familien und im Kindergarten: Methodologische und theoretische Grundlagen. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 33(2), 191-210.

- Jäger, M. (2008). Alltagskultur im Kindergarten. Lebensweltliche Ethnographie aus ethnologischer Perspektive. In B. Hünersdorf, C. Maeder & B. Müller (Hrsg.), *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexion und empirische Annäherung* (S. 141-160). Weinheim; München: Juventa.
- Jäger, M. (2011). „Doing difference, in einer Schweizer Primarschulklasse. Das Fremdbild des Erstklässlers Amir aus ethnografischer Perspektive. In I. Diehm & A. Panagiotopoulou (Hrsg.), *Bildungsbedingungen in europäischen Migrationsgesellschaften. Ergebnisse qualitativer Studien in Vor- und Grundschule* (S. 25-44). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Juska-Bacher, B. (2013). Leserelevante Kompetenzen und ihre frühe Förderung. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildung* (S. 485-500). Wiesbaden: Springer VS.
- Kammermeyer, G. & Roux, S. (2013). Sprachbildung und Sprachförderung. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 515-528). Wiesbaden: Springer VS.
- Kassis-Filippakou, M. & Panagiotopoulou, A. (2015). Sprachförderpraxis unter den Bedingungen der Diglossie - Zur „Sprachentrennung“ bzw. „Sprachenmischung“ als Normalität im Kindergartenalltag der deutschen Schweiz. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 37(1), 113-129.
- Kelle, H. (2005). Kinder und Erwachsene. Die Differenzierung von Generationen als kulturelle Praxis. In H. Hengst & H. Zeiher (Hrsg.), *Kindheit soziologisch* (S. 83-108). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kelle, H. (2009). Kindheit. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee & J. Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 464-477). Weinheim; Basel: Beltz.
- Kelle, U. & Kluge, S. (1999). Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich.
- Knoblauch, H. (2005). Focused Ethnography. *Forum: Qualitative social research*, 6(3). Retrieved from <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/20>
- Knorr Cetina, K. (2002). *Wissenskulturen. Ein Vergleich naturwissenschaftlicher Wissensformen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Köngeter, S. (2010). Zwischen Rekonstruktion und Generalisierung - Methodologische Reflexion zur Ethnographie. In F. Heinzl, W. Thole, P. Cloos & S. Köngeter (Hrsg.), „Auf unsicherem Terrain“. *Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens* (S. 229-241). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- König, D. (2014). *Die pädagogische Konstruktion von Elternautorität. Eine Ethnographie der Familienhilfe*. Bielefeld: Transcrip.
- Krehl, E. (1931). Entwicklung und Stand der Kindergärten im Kanton Graubünden bis zum Jahre 1931. *Bündner Monatsblatt, Separatdruck*, 1-15.

- Kuhn, M. (2011). Vom Tanzen in „Russland“ und Lächeln in „Japan“ - Ethnisierende Differenzinszenierung im Kindergartenalltag. In I. Diehm & A. Panagiotopoulou (Hrsg.), *Bildungsbedingungen in europäischen Migrationsgesellschaften. Ergebnisse qualitativer Studien in Vor- und Grundschulen* (S. 141-157). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuhn, M. (2013). *Professionalität im Kindergarten. Eine ethnografische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer.
- Kuhn, M. & Neumann, S. (2015). Verstehen und Befremden. Objektivierung des „Anderen“ in der ethnographischen Forschung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 16(1), 25-42.
- Kuhn, M. & Neumann, S. (2017). Differenz und Ungleichheit im Kontext von Mehrsprachigkeit. Raumanalytische Perspektiven auf Regulierungsweisen sprachlicher Praktiken im frühpädagogischen Feld. In I. Diehm, M. Kuhn & C. Machhold (Hrsg.), *Differenz - Ungleichheit - Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmung im (Inter-)Disziplinären* (S. 275-294). Wiesbaden: Springer VS.
- Legewie, H. & Schervier-Legewie, B. (2004). „Forschung ist harte Arbeit, es ist immer ein Stück Leiden damit verbunden. Deshalb muss es auf der anderen Seite Spaß machen“. Anselm Strauss im Interview mit Heiner Legewie und Barbara Schervier-Legewie. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 5(3). Retrieved from <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0403222>
- Löw, M. (2006). *Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Lüders, C. (2000). Beobachten im Feld und Ethnografie. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 384-401). Hamburg: rowohlt's enzyklopädie.
- Luhmann, N. (1991). *Soziale Systeme: Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mosimann, W. P. (1969). *Die Churer Kindergärten*. Neue Bündner Zeitung.
- Mosimann, W. P. (1973). *Kindergartenwesen der Stadt Chur. Aufgaben des Kindergartens. Entwicklung des Kindergartens seit 1888. Richtlinien für die Projektierung*.
- Muchow, M. & Muchow, H. H. (1978). *Der Lebensraum des Grosstadtkindes*. Bensheim: Päd. Extra Buchverlag.
- Müller, N. (2011). Der bilinguale Erstspracherwerb. In S. Buttaroni (Hrsg.), *Wie Sprache funktioniert. Einführung in die Linguistik für Pädagoginnen und Pädagogen* (S. 209-243). Hohengehren: Schneider.
- Müller, N., Kupisch, T., Schmitz, K. & Cantone, K. (2006). *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Deutsch - Französisch - Italienisch*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Neumann, S. (2008). *Kritik der sozialpädagogischen Vernunft. Feldtheoretische Studien*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Neumann, S. (2011). Welche Unterscheidungen machen einen Unterschied? Zur sozialen Selektivität der Sprachverwendung in „Maison Relais pour Enfants“. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 31(4), 349-362.

- Neumann, S. & Kuhn, M. (2015). Abstract: Linguistic Landscape in der Kindertagesbetreuung - Fallstudien zu pädagogischen Praktiken im Umgang mit Mehrsprachigkeit. Zugriff am 18.3.2017. Verfügbar unter http://www.unifr.ch/pedg/zeff/de/pdf/Abstract_Linguistic%20Landscapes%20in%20der%20Kindertagesbetreuung.pdf
- Neumann, S. & Kuhn, M. (2016). Abstract: Institutional language policies in der Kindertagesbetreuung - Expertinneninterviews zur Entwicklung einer Samplingstrategie. Zugriff am 18.3.2017. Verfügbar unter http://www.unifr.ch/pedg/zeff/de/pdf/Abstract_Institutional%20language%20policies%20in%20der%20Kindertagesbetreuung.pdf
- Neumann, S. & Seele, C. (2014). Von Diversität zu Differenz. Ethnographische Beobachtungen zum Umgang mit Plurilinguismus in fröhpädagogischen Settings. In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe & S. Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 349-365). Bielefeld: transcript Verlag.
- Nickel, S. (2013). Der Erwerb von Schrift in der frühen Kindheit. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildung* (S. 501-513). Wiesbaden: Springer VS.
- Oester, K. (2008). „Fokussierte Ethnographie“: Überlegungen zu den Kernansprüchen der Teilnehmenden Beobachtung. In B. Hünersdorf, C. Maeder & B. Müller (Hrsg.), *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexion und empirische Annäherung* (S. 233-243). Weinheim; München: Juventa.
- Panagiotopoulou, A. (2013). Ethnographische Zugänge in der frühkindlichen Bildungsforschung. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildung* (S. 771-786). Wiesbaden: Springer VS.
- Panagiotopoulou, A. (2017). Mehrsprachigkeit und Differenzherstellung in Einrichtungen frühkindlicher Erziehung und Bildung. In I. Diehm, M. Kuhn & C. Machhold (Hrsg.), *Differenz - Ungleichheit - Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären* (S. 257-274). Wiesbaden: Springer VS.
- PISA-Konsortium (2014). PISA 2012. Vertiefende Analysen. Zugriff am 3.7.2016. Verfügbar unter https://pisa.educa.ch/sites/default/files/20140923/pisa2012_vertiefende_analysen_0.pdf
- Prout, A. (2000). *Childhood Bodies: Construction, Agency and Hybridity*. In A. Prout (Hrsg.), *The Body, Childhood and Society* (S. 1-18). London: Macmillan.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (4. erweiterte Auflage). München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Rabe-Kleberg, U. (2011). Bildungsarmut von Anfang an? Über den Beitrag des Kindergartens im Prozess der Reproduktion sozialer Ungleichheit. In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisted. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 45-54). Wiesbaden: VS Verlag.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktik. eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282-301.
- Reckwitz, A. (2008). Praktiken und Diskurse. Eine sozialtheoretische und methodologische Relation. In H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung* (S. 188-209). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Reichertz, J. (2011). Die Sequenzanalyse in der Hermeneutik. Unkorrigiertes Manuskript für das Methodenfestival in Basel. Zugriff am 1.4.2016. Verfügbar unter <http://www.sociology.eu/mediapool/112/1129541/data/Sequenzanalyse.pdf>
- Riehl, C. M. (2009). Sprachkontaktforschung: eine Einführung (2., überarb. Aufl.). Tübingen: Narr.
- Rosenthal, G. (2014). Interpretative Sozialforschung: Eine Einführung (4. Auflage). Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Scheffer, T. (2002). Das Beobachten als sozialwissenschaftliche Methode - von den Grenzen der Beobachtbarkeit und ihrer methodischen Bearbeitung. In D. Schaeffer & G. Müller-Mundt (Hrsg.), Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung (S. 351-374). Bern: Huber.
- Schmidt, R. (2012). Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und empirische Analysen. Suhrkamp Verlag.
- Schumann, I. (2014). „Das hat der Stefan alleine gemacht“. Zur Herstellung der Unterscheidung behindert - nichtbehindert in einer Grundschulklasse. In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe & S. Reh (Hrsg.), Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklung erziehungswissenschaftlicher Forschung (S. 291-307). Bielefeld: transcript Verlag.
- Schütz, A. (1971). Gesammelte Aufsätze. Das Problem der Wirklichkeit. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Schütz, A. & Luckmann, T. (1979). Strukturen der Lebenswelten. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schwingel, M. (1998). Pierre Bourdieu zur Einführung. Hamburg: Junius.
- SEM (2015). Migrationsbericht 2014. Zugriff am 13.5.2016. Verfügbar unter <https://www.sem.admin.ch/dam/data/sem/publiservice/berichte/migration/migrationsbericht-2014-d.pdf>
- Sevinç, M. (2011). Zweitspracherwerb. In S. Buttaroni (Hrsg.), Wie Sprache funktioniert. Einführung in die Linguistik für Pädagoginnen und Pädagogen (S. 245-278). Hohengehren: Schneider.
- Sieber, P. (2013). Probleme und Chancen der Diglossie - Einstellungen zu Mundarten und Hochdeutsch in der Deutschschweiz. In B. Eriksson, M. Luginbühl & N. Tuor (Hrsg.), Sprechen und Zuhören - gefragte Kompetenzen? Überzeugungen zur Mündlichkeit in Schule und Beruf (S. 106-136). Bern: hep.
- Sieber, P. & Sitta, H. (1986). Mundart und Standardsprache als Problem der Schule. Aarau; Frankfurt; Salzburg: Sauerländer.
- Soeffner, H.-G. (2004). Das Handlungsrepertoire von Gesellschaften erweitern. Hans-Georg Soeffner im Gespräch mit Jo Reichertz. Zugriff am 1.7.2015. Verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/561/1216>
- Solèr, C. (1997). Rätromanische Schweiz. In H. Goebel, P. H. Nelde, Z. Starý & W. Wölck (Hrsg.), Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung (S. 1879-1886). Berlin; New York: de Gruyter.

- Solèr, C. (1998). Sprachkontakt = Sprachwechsel. Deutsch und Romanisch in Graubünden. In I. Werlen (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Alpenraum* (S. 149-163). Aarau; Frankfurt am Main; Salzburg: Verlag Sauerländer.
- Steinicke, E., Walder, J., Beismann, M. & Löffler, R. (2011). Ethnolinguistische Minderheiten in den Alpen. Erhalt und Bedrohung autochthoner Gruppen. Zugriff am 27.11.2014. Verfügbar unter <http://www.uibk.ac.at/geographie/migration/am/ethnolinguistische-minderheiten-in-den-alpen.pdf>
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz / Psychologie Verlags Union.
- Strübing, J. (2013). *Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung für Studierende*. München: Oldenbourg Verlag.
- Strübing, J. (2014). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Studer, H. (2006). Hochdeutsch im Kindergarten. Konzept zur systematischen Förderung des Hochdeutschen in den Kindergärten des Kantons Graubünden. Zugriff am 1.7.2014. Verfügbar unter http://www.gr.ch/DE/institutionen/verwaltung/ekud/avs/Volksschule/Standard_KG_Konzept_de.pdf
- Tervooren, A., Engel, N., Göhlich, M., Miethe, I. & Reh, S. (2014). Ethnographie als internationales und interdisziplinäres Projekt. Eine Einleitung. In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe & S. Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 9-21). Bielefeld: transcript Verlag.
- Thole, W. (2010). Ethnographie des Pädagogischen. Geschichte, konzeptionelle Kontur und Validität einer erziehungswissenschaftlichen Ethnographie. In F. Heinzl, W. Thole, P. Cloos & S. Köngeter (Hrsg.), *„Auf unsicherem Terrain“*. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens (S. 17-38). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Thompson, J. B. (2005). Einführung. In P. Bourdieu (Hrsg.), *Was heisst sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches* (S. 1-35). Wien: Braumüller.
- Tyack, D. & William, T. (1994). The „Grammar“ of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1163222>
- UNESCO (2010). *Atlas of the World's Languages in Danger*. Zugriff am 9.1.2015. Verfügbar unter <http://www.unesco.org/culture/languages-atlas/>
- Wandruszka, M. (1979). *Die Mehrsprachigkeit der Menschen*. München: Piper.
- Werlen, I. (2004). Zur Sprachsituation der Schweiz mit besonderer Berücksichtigung der Diglossie in der Deutschschweiz. *Bulletin VALS-ALSA*, 79, 1-30.
- Widmer, K. (2008). Entstehung der romanischen Idiome Graubündens. Zugriff am 5.2.2015. Verfügbar unter <http://www.drg.ch/files/55/131590521337.pdf>
- Wrana, D. (2014). Praktiken des Differenzierens. Zu einem Instrumentarium der poststrukturalistischen Analyse von Praktiken der Differenzsetzung. In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe & S. Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 79-96). Bielefeld: transcript Verlag.

18. Anhang

18.1 Ehrenwörtliche Erklärung

Ich erkläre ehrenwörtlich, dass ich meine Dissertation selbstständig und ohne unzulässige fremde Hilfe verfasst habe und sie noch keiner anderen Fakultät vorgelegt habe.

18.2 Curriculum vitae

Angaben zur Person

Name	Zaugg, Alexandra
Adresse	Gässli 14, 7023 Haldenstein
Telefon	077 484 44 05
E-Mail	alexandra.zaugg@phgr.ch
Staatsangehörigkeit	CH
Heimatort	Wyssachen BE
Geburtsdatum	25.12.1983
Zivilstand	verheiratet

Ausbildungen

Seit 2014	Doktorandin an der Universität Fribourg
2011-2013	Masterstudium in Early Childhood Studies, Pädagogische Hochschule St.Gallen und Weingarten (D)
2009-2010	Schulleiterausbildung, Pädagogische Hochschule Graubünden
2004-2007	Studium Kindergartenlehrperson, Pädagogische Hochschule Graubünden
2000-2003	Diplommittelschule, Evangelische Mittelschule Schiers
1989-2000	Obligatorische Schule, Igis/Landquart

Arbeitgeber

Seit 2012	Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Dozentin (seit 2013), Pädagogische Hochschule Graubünden
2012	Forschungsaufenthalt Universität Bremen bei Prof. Dr. Ursula Carle
2008-2011	Kindergärtnerin in einer Basisstufe und Schulleiterin, Flums-Kleinberg