

- ew/id/reb-28648, eingesehen am 20.08.2020.
- 2 Reischach, N. v. (2020): Bilder und Generationen. In: Zeitschrift des Studienkreises deutscher Widerstand, H. 91, S. 49.
 - 3 Heim, S. (2020): Die Jüngsten befassen sich am intensivsten. Süddeutsche Zeitung, 27.04.2020, <https://www.sueddeutsche.de/politik/holocaust-fotos-1.4887927>, eingesehen am 20.08.2020.

Literatur

- Assmann, A. (2014): Geschichte im Gedächtnis. Von der individuellen Erfahrung zur öffentlichen Inszenierung. München.
- Blumer, H. (1954): „What is Wrong with Social Theory?“. In: *American Sociological Review*, Jg. 19, H. 1, S. 3–10. <https://doi.org/10.2307/2088165>
- Bohnsack, R. (2005): Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8. Jg., Beiheft 4, S. 63–81. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80769-4_5
- Halbwachs, M. (1985): Das kollektive Gedächtnis. Frankfurt a.M.
- Hildenbrand, B. (2004): Gemeinsames Ziel, verschiedene Wege: Grounded Theory und Objektive Hermeneutik im Vergleich. In: *Sozialer Sinn*, 5. Jg., H. 2, S. 177–194. <https://doi.org/10.1515/sosi-2004-0203>
- Iser, W. (1970): Die Apellstruktur der Texte. Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa. Konstanz.
- Lindemann, G. (2009): Das Soziale von seinen Grenzen her denken. Göttingen.
- Mannheim, K. (1964): Das Problem der Generationen. In: Mannheim, K. (Hrsg.): *Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk*. Berlin/Neuwied, S. 509–565.
- Nohl, A.M. (2016): Grundbegriffe und empirische Analysen als wechselseitige Spiegel: Potentiale eines reflexiven Verhältnisses zwischen Grundagentheorie und rekonstruktiver Empirie. In: Kreitz, R./Miethe, I./Tervooren, A. (Hrsg.): *Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung*. Opladen/Berlin/Toronto, S. 105–122. <https://doi.org/10.2307/j.ctv8xng87.8>
- Raab, J. (2008): *Visuelle Wissenssoziologie. Theoretische Konzeption und materiale Analysen*. Konstanz.
- Raab, J. (2018): Die Unverzichtbarkeit des Vergleichens. Zur Bedeutung typologischer Konstruktionen in der Soziologie. In: Burzan, N./Hitzler, R. (Hrsg.): *Typologische Konstruktionen. Prinzipien und Forschungspraxis*. Wiesbaden, S. 33–60. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21011-3_3
- Strübing, J. (2006): Wider die Zwangsverheiratung von Grounded Theory und Objektiver Hermeneutik. Eine Replik auf Bruno Hildenbrand. In: *Sozialer Sinn*, 7. Jg., H. 1, S. 147–157. <https://doi.org/10.1515/sosi-2006-0108>
- Wernet, A. (2000): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Opladen. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-01399-0>
- <https://doi.org/10.3224/zqf.v21i2.11>

Serafina Morrin

Zettl, Evamaria: Mehrsprachigkeit und Literalität in der Kindertagesstätte. Frühe sprachliche Bildung in einem von Migration geprägten Stadtviertel. Wiesbaden: Springer VS 2019, 302 S. 978-3-658-27031-5

In sozialwissenschaftlichen Betrachtungen hat sich vermehrt eine Hinwendung zu Praxis- und Performativitätstheorien (vgl. Hillebrandt 2014; Wulf/Zirfas 2007) vollzogen. An solche Diskurse schließt die Dissertation von Evamaria Zettl an, die Teil der Buchreihe ‚Inklusion und Bildung in Migrationsgesellschaften‘ ist. Mit kulturwissenschaftlichem Blick werden anhand empirischer Analysen sprachliche Alltagspraktiken in einer Kindertagesstätte eines von Migration und sozialer Segregation geprägten Stadtviertels fokussiert. Dabei stehen die Aspekte Mehrsprachigkeit und Literalität im Zentrum.

Die Relevanz dieser Arbeit spiegelt sich in bildungspolitischen Diskursen, denn nach wie vor wird aufgrund der Ergebnisse

vergleichender Bildungsstudien eine frühe Sprachförderung gefordert, um Bildungsungleichheiten entgegenzuwirken (vgl. Hußmann et al. 2017). Vor allem die häufig postulierte alltagsintegrierte Sprachbildung erfordert einen empirischen Blick auf Alltagspraktiken. Diesem Desiderat geht die Autorin anhand eines dreimonatigen Feldaufenthalts nach, indem sie ethnographisch verschiedene Aspekte sozialer Situationen betrachtet. Die erhobenen Daten werden mit der Reflexiven Grounded Theory (Breuer 2010) ausgewertet. In Anlehnung an das Konzept der „Praxis/Diskurs-Formationen“ (Reckwitz 2008) wird dies mit diskursanalytischem Vorgehen kombiniert, um über die Mikroebene hinauszublicken (S. 12) und somit auch einen Anschluss an bildungspolitische Diskurse zu ermöglichen. Damit folgt die Autorin der Grundannahme, dass elementarpädagogischer Alltag performativ hervorgebracht wird, wobei Konstruktionen von Differenz entstehen können, die sich praxeologisch beleuchten lassen. Gerade Sprachenvielfalt ist ein normativ aufgeladenes Thema, das sich – wie die Autorin anmerkt – im Spannungsfeld eines monolingualen Bildungssystems und einer „linguistischen Super-Diversität“ (S. 7) befindet.

Nach einer Einleitung werden diskursive Konstruktionen der Begriffe ‚frühe Bildung‘ – meist verstanden als Selbstbildung (Humboldt 1985) oder als Ko-Konstruktion (Fthenakis 2009) – und ‚frühe Förderung‘ – meist verstanden als defizitorientierte Maßnahme – dargestellt. Im Hinblick auf solche Diskurse weist die Autorin darauf hin, dass in der Praxis nicht von Bildung, sondern vielmehr von Förderung gesprochen werde (S. 21), wobei Sprachförderung implizit die Förderung der deutschen Sprache meint (S. 31).

Es folgt die Analyse von Diskursen zu Konzepten von Mehrsprachigkeit, als ein ideologisch besetzter Begriff (S. 38) und zu Literalität, welche – anders als Mehrsprachigkeit – als zentrales Bildungsziel gilt (S. 54). Eine ethnographische Untersuchung erlaubt, anders als vergleichende Schulleistungsstudien, einen nicht-normativen Blick auf die soziale Situiertheit von Literalitätspraktiken. Die diskursive Darstellung von Sprachdefiziten überschneidet sich dabei oft

mit den Themen Bildungsferne und Armut. Diese vielseitigen Diskurse können von Praktiken aufgegriffen werden, weshalb in der Untersuchung ein Fokus auf performative Prozesse gelegt wird. Mit dem Design einer praxeologischen Studie lassen sich zwar keine Bildungsungleichheiten aufzeigen, aber es lässt sich die performative Hervorbringung von Differenz betrachten, denn sozialen Sinn versteht die Autorin nicht als der Praxis vorgelagert, sondern als in ihr entstehend (S. 71). Diskurse können Praktiken bestimmen und Praktiken können Diskurse verändern. In dieser Hinsicht ist die Praxistheorie an die Diskurstheorie anschlussfähig, da sich in der Praxisanalyse Zusammenhänge finden können, welche auch kontextunabhängige Wirkmächte mitreflektieren. Die praxistheoretischen Grundannahmen lassen sich mit dem Blick auf das Ereignishafte der Performativitätstheorie verbinden. Die Autorin verwendet hier einen eher engen Performativitätsbegriff, der sich vorwiegend auf Rituale bezieht und verweist auf Wulf und Zirfas (2007), die Rituale auf ihre Performativität hin untersucht haben. Dies ist insofern nachvollziehbar, da die Autorin davon ausgeht, dass viele, aber nicht alle pädagogischen Praktiken ritualförmig sind (S. 83).

Um Wissen zu fokussieren, das nur teilweise reflexiv zugänglich ist, werden neben einer teilnehmenden Beobachtung auch Audioaufnahmen und Artefakte betrachtet. Entsprechend der Grounded Theory (Strauss 1994) konkretisiert sich das Ziel erst im Laufe des Prozesses. Die Autorin versteht diese Theorie weniger als Methode, sondern im Sinne der Reflexiven Grounded Theory (Breuer 2010) als Stil, der sich durch eine relative Offenheit auch für die Reflexion des eigenen Kontextwissens der Forschenden auszeichnet. Diese reflektierende Haltung spiegelt sich in allen Phasen der Untersuchung wider: dem Forschungszugang, der Teilnahme im Feld, der Analyse und schließlich der Darstellung der Ergebnisse. In diesem Sinne ermöglicht es eine teilnehmende Beobachtung, die Vertrautheit des pädagogischen Alltags auch mit befremdetem Blick zu betrachten, um so Wirklichkeitskonstruktionen reflektieren zu können. Doch da auch das ‚Sich-Befremden‘ die Frage aufwirft, welches Fremde damit gemeint

ist, können blinde Flecken entstehen, wodurch Interpretationsgruppen und die Offenlegung der Positionierung im Feld bedeutsam werden (S. 99f.). So stellt die Forscherin fest, dass sie einsprachig aufgewachsen ist, jedoch im Feld als Sprachexpertin wahrgenommen werde und ihre Zugehörigkeit zu einer weißen Mehrheitsgesellschaft nicht thematisiert werde (S. 116ff.), worin sich die Gefahr birgt, hegemoniale Strukturen unbemerkt zu reproduzieren. Hier wird der Konstruktionscharakter ethnographischen Schreibens bedeutsam. Die Autorin betont, dass normative Anforderungen, die an das Bildungssystem gestellt werden, bei der Betrachtung von Praktiken identifiziert werden müssen, um sie nicht unreflektiert auf die Analyse zu übertragen. Dennoch solle bei der Beschreibung der Praktiken nicht vergessen werden, dass sie sich auf Diskurse im Feld beziehen, in dem wirkmächtige Normen vorherrschen können (S. 62). Eine Nichtbeachtung kann zur stillschweigenden Reproduktion führen. Der Fokus der Forschungsstrategien erfordert daher ständige Selbstreflexion, da auch Zeichnungen Zuschreibungen hervorrufen können. Die bereits im Titel des Buches erfolgte Benennung eines Stadtteils ohne Zuschreibungen zu formulieren, kann sich schwierig gestalten. In einem eigenen Abschnitt diskutiert die Autorin daher das Dilemma, auf der Suche nach der Wahrheit und gleichzeitig dem Schutz der Forschungsteilnehmenden situative Abwägungen zu treffen, um der Frage des Nutzen oder der Nachteile nachzugehen, die für das Feld entstehen können (S. 123ff.).

In den Ergebnissen zeigt die Autorin auf, dass bereits die in der Praxis verwendeten Vordrucke, in denen die Fachkräfte u. a. die Staatsangehörigkeit der Kinder und deren „Muttersprache“ (S. 134) eintragen, Deutsch als Norm abbilden (S. 137), wodurch Praktiken hervorgerufen werden, die die sprachliche Lebenswelt der Kinder dichotom darstellen. Mehrfachzugehörigkeiten zu verschiedenen Sprachgemeinschaften sind nicht vorgesehen und werden – so zeigen es weitere Praktiken – von Fachkräften und Kindern nicht als solche betrachtet. Dabei ist der Umgang mit Mehrsprachigkeit durchaus vielfältig: Familiensprachen werden verboten, ignoriert oder wertschätzend thematisiert. Wird Mehrsprachigkeit

in manchen Fällen als Defizit betrachtet, so ist sie in der Eingewöhnungsphase gestattet, da hier die monolinguale Norm noch keine Gültigkeit hat. Teilweise erhalten auch die Erstsprachen der Kinder Anerkennung, wobei Englisch als Prestigesprache gilt (S. 197f.). Anhand zum Teil widersprüchlicher Handlungsbeispiele wird dargestellt, wie Differenzkonstruktionen entstehen, Selbstpositionierungen und Fremdzuschreibungen auch durch die Kinder selbst hervorgebracht werden und somit Zugehörigkeitsordnungen entstehen.

Räume für literale Praktiken beschreibt die Autorin als außerhalb des Gruppenraums befindlich. So gilt die Garderobe als Übergangsort des Vorlesens zwischen Kita und Familie. Bei dem Besuch der Bücherei wird der regelhafte Umgang mit den Büchern als Ritual erprobt (S. 226ff.) und gleichzeitig familiäres Vorlesen kontrolliert (S. 232). Ein handlungsorientiertes Erzählen dagegen wurde im Datenmaterial nur einmal gefunden. Gemeinsam mit einer ehrenamtlich Tätigen werden biblische Geschichten betrachtet und anhand direkter Ansprache auch Verbindungen zur kindlichen Lebenswelt hergestellt (S. 238ff.). Ansonsten finden literale Praktiken weniger mit Fokus auf die Geschichten selbst, sondern mit Bezug zu pädagogischen Inhalten statt. Die Autorin zeigt dafür ein Beispiel zum Thema Ernährung, welches sich an die gesamte Familie richtet, um scheinbar „Eltern aus ‚bildungsfernen Milieus‘ gemeinsam mit ihren Kindern zur gesunden Ernährung zu erziehen“ (S. 245). Die monolinguale Ausrichtung, die in verbalen Praktiken vorzufinden ist, bezieht sich auch auf Literalität: Praktiken, die Inhalte von Geschichten betreffen, finden nur auf Deutsch statt; nicht-deutsche Sprachen werden nur hinsichtlich der Aussprache einzelner Wörter thematisiert; es wird von keiner Person mit einer nicht-deutschen Familiensprache ein literales Artefakt vorgestellt (S. 260).

In einem abschließenden Fazit werden die vorangegangenen Überlegungen zusammengefasst, Desiderate geäußert und Anregungen für die Praxis benannt. Gleichzeitig warnt die Autorin vor verkürztem Rezeptwissen, da beispielsweise die Aufhebung von Sprachverboten die Bereitschaft erfordere, Bekanntes aufzugeben (S. 268). Auch benötige die Reflexion im Team darüber,

wie Literalitätspraktiken angesichts verschiedener kultureller und religiöser Zugehörigkeiten zu öffnen wären, zeitliche Ressourcen (S. 270).

Nachvollziehbar und in einem verständlichen Schreibstil führt die Autorin durch die Arbeit, weshalb diese sich nicht nur an ein erziehungswissenschaftliches Fachpublikum richtet, sondern – vor allem bezüglich der Anregungen für die Praxis – auch an politisch Verantwortliche und Akteure in der frühen Bildung.

Abschließend lässt sich die Reflexion der eigenen Positionierung der Autorin hervorheben, die in der Arbeit besonders stark gemacht wird und die ethische Frage nach einer Wertschätzung der Praxis aufkommen lässt. Gerade für teilnehmend Beobachtende ergibt sich oft ein anderer Blick auf Praxis als für die täglich in ihr Handelnden. Es ließe sich auch hier Kritik an der Praxis einer Einrichtung ausüben, die sich als „Schwerpunkt-Kita Sprache und Integration“ (S. 109) betrachtet und sich bemüht um Sprachförderung zeigt. Dies geschieht scheinbar oft aus einer hegemonialen Sicht auf Sprache oder lässt eine Verwirrung aufgrund widersprüchlicher Handlungen entstehen. Dennoch hat sich die Autorin zur Aufgabe gemacht, die Praxis zu beschreiben und erhebt selbst im Fazit keinen moralisierenden Zeigefinger, sondern reflektiert die Ergebnisse stets mit Distanz.

Die Autorin legt mit diesem Werk eine in vielerlei Hinsicht empfehlenswerte Lektüre vor. Zum einen hat sie inhaltlich das Desiderat aufgespürt, Sprachenvielfalt und Schriftlichkeit als eine soziale Praktik zu betrachten und dafür überzeugende Ergebnisse geliefert, die zu einer Weiterarbeit einladen. Zum zweiten hat sie methodisch gezeigt, dass es nicht nur gilt, die Standortgebundenheit, die eigene Biografie und die eigene sprachliche Praxis zu betrachten, sondern wie auch das Verfassen ethnographischer Texte und deren Konstruktionscharakter reflektiert werden können. Dies wird vor allem vor dem Hintergrund des Inhalts der Arbeit relevant, die sich mit Schriftlichkeit befasst. Und schließlich hat die Autorin auf die umfassende Bedeutung ethischer Fragen hingewiesen, welche sich aus den Widersprüchen von theoretischen

Forschungsgrundsätzen und den Anforderungen der Teilnehmenden im Feld ergeben können, weshalb das Buch als ein wichtiger Beitrag für die qualitative Sozialforschung betrachtet werden kann.

Literatur

- Breuer, F. (2010): *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. 2. Auflage Wiesbaden.
- Hußmann, A./Wendt, H./Bos, W./Bremrich-Vos, A./Kasper, D./Lankes E./McElvany, N./Stubbe, T./Valtin, R. (Hrsg.). (2017): *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland*. Münster.
- Fthenakis, W. (2009): *Bildung neu definieren und hohe Bildungsqualität von Anfang an sichern. Ein Plädoyer für die Stärkung von prozessualer Qualität*. In: Wehrmann, I. (Hrsg.): *Starke Partner für frühe Bildung. Kinder brauchen gute Krippen. Ein Qualitäts-Handbuch für Planung, Aufbau und Betrieb*. Weimar, S. 1–12.
- Hillebrandt, F. (2014): *Soziologische Praxis-theorien. Eine Einführung*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94097-7>
- Humboldt, W.v. (1985): *Plan einer vergleichenden Anthropologie*. In: Menze, C. (Hrsg.): *Bildung und Sprache*. Paderborn, S. 29–58.
- Reckwitz, A. (2008): *Praktiken und Diskurse. Eine sozialtheoretische und methodologische Relation*. In: Kalthoff, H./Hirschauer, S./Lindemann, G. (Hrsg.): *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt a.M., S. 188–209.
- Strauss, A. (1994): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. 2. Auflage München.
- Wulf, C./Zirfas, J. (Hrsg.) (2007): *Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven*. Weinheim/München.

<https://doi.org/10.3224/zqf.v21i2.12>