



Tanja Salem

Kooperation zwischen Kitas und Grundschulen für eine durchgängige Sprachbildung

Eine qualitative
Fallvergleichsstudie

WAXMANN

Tanja Salem

Kooperation zwischen
Kitas und Grundschulen
für eine durchgängige Sprachbildung

Eine qualitative Fallvergleichsstudie



Waxmann 2018
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar

Internationale Hochschulschriften, Bd. 637

Die Reihe für Habilitationen und sehr gute und ausgezeichnete Dissertationen

ISSN 0932-4763

Print-ISBN 978-3-8309-3646-6

E-Book-ISBN 978-3-8309-8646-1

© Waxmann Verlag GmbH, 2018
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva, Düsseldorf

Titelbild: Weigand/Photocase

Druck: CPI books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Danksagung

Mein Dank gilt zunächst den frühpädagogischen Fachkräften, Lehrkräften und Kita- und Schulleitungen, die an der vorliegenden Studie mitwirkten, und die mir mit Offenheit, Herzlichkeit und Vertrauen begegneten. Die Untersuchung hätte ohne sie nicht realisiert werden können.

Mein Dank gilt zudem Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Ingrid Gogolin und Prof. Dr. Ursula Neumann für ihre Förderung und Unterstützung sowohl im Rahmen meiner Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin für FÖRMIG-Transfer Hamburg als auch bei der Entstehung dieser Arbeit. Ich danke auch Prof. Dr. Lengyel für die gute Zusammenarbeit in FÖRMIG-Transfer Hamburg und in weiteren Zusammenhängen sowie für den anregenden Austausch.

Für Rückmeldungen und fruchtbare Gespräche möchte ich mich bei allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Doktorandenkolloquiums der Alsterterrasse, Hanne Brandt, Friederike Dobutowitsch, Vesna Ilić, Miriam Ahlborn und Thorbjörn Zimmermann bedanken.

Meinen Freunden, meiner Familie und meinem Partner danke ich dafür, dass sie immer ein offenes Ohr für mich und Verständnis für diese besondere Lebensphase hatten, in der die Dissertation Vorrang vor vielen Dingen hatte.

Inhalt

| | | |
|----------|---|----|
| 1. | Einleitung..... | 11 |
| Teil I: | Grundlagen der Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen für eine durchgängige Sprachbildung..... | 20 |
| 2. | Kooperation und Anschlussfähigkeit von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen..... | 20 |
| 3. | Grundlagen und Konzept der durchgängigen Sprachbildung..... | 24 |
| 3.1 | Mehrsprachigkeit und (bildungs-)sprachliche Fähigkeiten..... | 25 |
| 3.2 | Dimensionen der durchgängigen Sprachbildung..... | 37 |
| 3.3 | Sprachbildungsnetzwerke..... | 40 |
| 4. | Kooperation zwischen Kindertagesstätten und Grundschulen aus ökosystemischer Perspektive..... | 41 |
| 4.1 | Die Ökosystemtheorie nach Bronfenbrenner..... | 41 |
| 4.2 | Das „Dynamic and Ecological Model of Transition“..... | 46 |
| 4.3 | Zusammenfassung und Diskussion..... | 48 |
| 5. | Kooperationsformen und -bedingungen..... | 51 |
| 5.1 | Kooperationsformen und -aktivitäten..... | 51 |
| 5.2 | Personale Voraussetzungen..... | 54 |
| 5.3 | Institutionelle Bedingungen und die Leitungsfunktion..... | 56 |
| 5.4 | Zusammenfassung..... | 58 |
| 6. | Empirische Befunde über die Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen..... | 59 |
| 6.1 | Wirkung der Kooperation..... | 59 |
| 6.2 | Kooperationsaktivitäten: Arten und Häufigkeit der Umsetzung..... | 66 |
| 6.3 | Hinderliche und förderliche Bedingungen..... | 69 |
| 6.4 | Professionelles Selbstverständnis..... | 71 |
| 6.5 | Zusammenfassung..... | 75 |
| Teil II: | Untersuchungsanlage | |
| 7. | Zielsetzung und Forschungsfragen..... | 77 |
| 8. | Anlage und Durchführung der Untersuchung..... | 81 |
| 8.1 | Qualitative Fallvergleichsstudie – qualitativer Stichprobenplan..... | 81 |
| 8.2 | Zugang zum Feld: Das Hamburger FÖRMIG-Transfer-Projekt..... | 84 |
| 8.3 | Die Stichprobe: Gewinnung und Zusammensetzung..... | 87 |

| | | |
|---|--|-----|
| 8.4 | Erhebungsmethoden und -ablauf | 90 |
| 8.5 | Durchführung der Erhebung | 94 |
| 8.6 | Datenkorpus, Aufbereitung und Auswertung des Materials | 97 |
| 8.7 | Reflexion des Forschungsprozesses..... | 103 |
| Teil III: Kooperation für eine durchgängige Sprachbildung an der Schnittstelle Elementar-/Primarbereich: Ergebnisse..... | | |
| 9. | Exkurs: Bildungsadministrative Rahmung in Hamburg | 108 |
| 9.1 | Vorschulische Bildung..... | 108 |
| 9.2 | Hamburger Sprachförderkonzept: vorschulischer Bereich und Grundschule..... | 110 |
| 9.3 | Kooperation und sprachliche Bildung | 112 |
| 10. | Kooperationskonstellation | 115 |
| 10.1 | Partnerschaft A | 115 |
| 10.2 | Partnerschaft B..... | 118 |
| 10.3 | Partnerschaft C..... | 120 |
| 10.4 | Partnerschaft D | 122 |
| 10.5 | Vergleichende Zusammenfassung | 123 |
| 11. | Die Funktion der Leitungen für die Kooperation..... | 125 |
| 11.1 | Partnerschaft A: Ermöglichung von Kooperation durch Leitung ... | 125 |
| 11.2 | Partnerschaft B: Gemeinsame Führung | 128 |
| 11.3 | Partnerschaft C: Delegation und Mehrfachverantwortung..... | 133 |
| 11.4 | Partnerschaft D: Delegation und Mehrfachverantwortung | 136 |
| 11.5 | Vergleichende Zusammenfassung | 139 |
| 12. | Sprachbildung in den Partnerschaften | 142 |
| 12.1 | Partnerschaft A: Sprachbildung als ein Bestandteil der pädagogischen Arbeit | 143 |
| 12.2 | Partnerschaft B: Sprachbildung als Ausgangspunkt der pädagogischen Arbeit | 151 |
| 12.3 | Partnerschaft C: Unterschiedlicher Entwicklungsstand in der sprachlichen Bildung | 160 |
| 12.4 | Partnerschaft D: Unterschiedlicher Entwicklungsstand in der sprachlichen Bildung | 167 |
| 12.5 | Vergleichende Zusammenfassung | 173 |
| 13. | Kooperation: Referenzrahmen und Aktivitäten | 177 |
| 13.1 | Partnerschaft A: „Etwas für die Kinder erreichen“ | 179 |
| 13.2 | Partnerschaft B: „Kita und Schule als Initialzündung für ein inklusives Quartier“ | 192 |

| | | |
|-----------------------|---|-----|
| 13.3 | Partnerschaft C: „Und wenn wir kooperieren, was ist der Knackpunkt?“ | 205 |
| 13.4 | Partnerschaft D: „Den Kindern einen guten Übergang in das nächste Bildungssystem, das auf sie wartet, zu gestalten“ | 213 |
| 13.5 | Vergleichende Zusammenfassung | 226 |
| 14. | Hinderliche und förderliche Bedingungen | 232 |
| 14.1 | Hinderliche Bedingungen | 232 |
| 14.2 | Förderliche Bedingungen | 248 |
| 14.3 | Vergleichende Zusammenfassung | 254 |
| Teil IV: | Gesamtzusammenfassung und Schlussbetrachtung | 256 |
| 15. | Fallcharakteristiken | 256 |
| 15.1 | Partnerschaft A: Storytelling – joint events | 256 |
| 15.2 | Partnerschaft B: Joint work | 258 |
| 15.3 | Partnerschaft C: Storytelling – scanning for ideas | 260 |
| 15.4 | Partnerschaft D: (Wish for) joint work | 261 |
| 16. | Gesamtzusammenfassung: Kooperation für eine durchgängige Sprachbildung | 263 |
| 16.1 | Merkmale ‚gelingender‘ Kooperation | 264 |
| 16.2 | Die Funktion von Führungskräften | 266 |
| 16.3 | Die Funktion von Fachkräften und ihre Kooperation | 267 |
| 16.4 | Sprachbildung in den Einrichtungen und zielgruppenbezogene Aktivitäten | 269 |
| 16.5 | Institutionelle Herausforderungen als Hindernis für interinstitutionelle Kooperation | 272 |
| 16.6 | Durchgängige Sprachbildung durch Kooperation? | 273 |
| 17. | Schlussbetrachtung | 277 |
| Literatur | | 282 |
| Tabellenverzeichnis | | 303 |
| Abbildungsverzeichnis | | 303 |

1. Einleitung

Der Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen wird seit Beginn der 2000er Jahre in der pädagogischen und öffentlichen Diskussion verstärkt Aufmerksamkeit geschenkt. Hierbei wird ein besonderes Augenmerk auf die frühe sprachliche Förderung gelegt. Dies ist Ergebnissen internationaler Schulleistungsvergleichsstudien geschuldet. Sie förderten zutage, dass bildungsrelevante sprachliche Fähigkeiten im Deutschen eine herausragende Rolle für den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen spielen. Das Verfügen über diese Fähigkeiten ist gekoppelt an ihre soziale Herkunft und an ihre individuellen Lebenslagen. So belegen internationale Schulvergleichsstudien wiederkehrend, dass junge Menschen aus sozioökonomisch schlechter gestellten Familien in den schulrelevanten Domänen schlechter abschneiden als jene aus besser gestellten. Dies gilt insbesondere für Schüler/innen mit Migrationshintergrund, die häufiger in sozial prekären Lebenslagen aufwachsen als ihre Mitschüler/innen ohne Migrationshintergrund (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014; Bos et al. 2012b; Schwippert et al. 2012; Klieme et al. 2010). Eine zentrale Annahme, zu der die erste PISA-Studie führte, war:

Die Entwicklung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Leistung scheint ein kumulativer Prozess zu sein, der lange vor der Grundschule beginnt und an Übergangsstellen des Bildungssystems verstärkt wird (Artelt et al. 2001, S. 37).

Hinweise auf den Nutzen der frühen (Sprach-)Förderung für den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen erbrachten internationale und international vergleichende Studien. So wies etwa die EPPE-Studie einen positiven und nachhaltigen Einfluss des Kindertagesstättenbesuchs auf schulische Leistungen in der Grundschule nach (vgl. Sammons et al. 2003), ebenso wie die IGLU-Studie (vgl. Bos et al. 2003). Der internationale Vergleich der Strukturmerkmale der Bildungssysteme der Länder, die in IGLU besser abschnitten als Deutschland, förderte Unterschiede in der Gestaltung der frühen Förderung und strukturellen Verzahnung der Bildungsinstitutionen Kindertagesstätte und Grundschule im Vergleich zu Deutschland zutage. Dazu zählten beispielweise die Basisschule in den Niederlanden; frühere Einschulung als in Deutschland und gleiche Lern- und Bildungsziele über verschiedene Bildungsstufen hinweg in Großbritannien; sowie spätere Einschulung und die curriculare Verbindung der beiden Institutionen (sowie die Unterstellung unter ein Ministerium) in

Schweden (vgl. Oberhuemer 2010; Faust et al. 2004). Im Gegensatz dazu waren die Institutionen Kindertagesstätte und Grundschule in Deutschland durch strukturelle, inhaltliche, curriculare und methodisch-didaktische Abgrenzung voneinander gekennzeichnet (vgl. Roßbach und Kluczniok 2013, S. 299).

Die berichteten Befunde führten in Deutschland nicht zu einer strukturellen Verzahnung der Institutionen Kindertagesstätte und Grundschule, sondern zur Forderung nach der Kooperation zwischen den Institutionen. Auf der Bundesebene wurde auf die dargestellten Studienergebnisse mit dem „Gemeinsame[n] Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ (JMK; KMK 2004; JMK; KMK 2009) reagiert. Die Verbesserung der Übergangsgestaltung an der Schnittstelle Elementar-/Primarbereich wird hierin als Aufgabe von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen unter Einbezug von Eltern formuliert. Aufgrund der hohen Bedeutung der sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen für Chancengleichheit, soll „Sprachförderung Prinzip in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen sein“ (JMK; KMK 2004, S. 9). Um diese Ziele zu erlangen, werden gemeinsame Fortbildungen der Fachkräfte aus den beiden Institutionen Kindertagesstätte und Grundschule als hilfreich angesehen. Die Kooperation zwischen den Institutionen sollte sich auf den Austausch über die jeweilige pädagogische Arbeit, ihre Abstimmung aufeinander sowie die Durchführung gemeinsamer Projekte erstrecken (vgl. JMK; KMK 2004; 2009). Anfang der 2000er Jahre wurden in Deutschland in allen Bundesländern die sogenannten Orientierungspläne für Bildung und Erziehung im Kindertagesstätten-Bereich eingeführt, die bundeslandspezifisch den gemeinsamen Rahmen der Länder konkretisieren. Flankiert wurde der gemeinsame Beschluss sowie die Einführung der Orientierungspläne der Länder durch zahlreiche Projekte zur Kooperation und Übergangsgestaltung (vgl. Pohlmann-Rother und Franz 2012; Kucharz et al. 2011; Oehlmann et al. 2011) sowie den Ausbau der frühkindlichen Sprachförderung im Elementarbereich (vgl. Jampert et al. 2007).

Die Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen stellt zusammengefasst eine Maßnahme dar, die dazu beitragen soll, allen Kindern gleiche Bildungschancen zu eröffnen; sie ist eine Bestrebung zur Verbesserung der Qualität des deutschen Bildungssystems.

Die Kooperation an den bildungsbiographischen Schnittstellen mit dem Schwerpunkt der sprachlichen Bildung ist elementarer Bestandteil des Konzepts der durchgängigen Sprachbildung, das bereits Anfang der 2000er Jahre im Rahmen des Modellprogramms „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – FÖRMIG“ (Gogolin et al. 2003; Gogolin et al. 2011) entwickelt und umgesetzt wurde. FÖRMIG wurde von 2004 bis 2009 in

zehn Bundesländern realisiert und von 2009/10 bis 2013 in fünf Bundesländern als FÖRMIG-Transfer weitergeführt. Das Konzept der durchgängigen Sprachbildung knüpft an die Befunde über den Zusammenhang zwischen bildungsrelevanten sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen und Bildungserfolg an. Es zielt darauf ab, insbesondere mehrsprachige Kinder und Jugendliche bei der Aneignung bildungssprachlicher Fähigkeiten systematisch über die gesamte Bildungslaufbahn hinweg zu unterstützen (vgl. Gogolin et al. 2013; Gogolin et al. 2011). Die Realisierung durchgängiger Sprachbildung vom Elementarbereich bis in die Sekundarstufe II und darüber hinaus ist mittlerweile eine bundesweite Bestrebung (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2010; Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) 2013).

Das Programm FÖRMIG wurde zwar bereits 2013 abgeschlossen, allerdings hat die Konzentration auf eine kooperativ gestaltete sprachliche Bildung an der Schnittstelle Elementar-/Primarbereich nicht an Aktualität und Relevanz verloren – ebenso wenig wie ihre Erforschung.

Jüngere Befunde zeigen, dass der Zusammenhang von sozialer Herkunft, sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen und Bildungserfolg bereits im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule zum Tragen kommt: Lebensweltlich mehrsprachig aufwachsende Kinder (vgl. Gogolin 2004; Gogolin 1988) weisen bereits vor der Einschulung geringere sprachliche Fähigkeiten im Deutschen auf als Einsprachige (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014; Ebert et al. 2013; Biedinger und Becker 2010; Becker und Biedinger 2006). Dies hat Konsequenzen für die Einschulung: So werden lebensweltlich mehrsprachige Kinder häufiger von der Einschulung zurückgestellt als einsprachige Gleichaltrige (vgl. Kratzmann und Schneider 2009; Faust und Roßbach 2014). Der Nachteil hinsichtlich der sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen bleibt bei einem bedeutenden Anteil von Mehrsprachigen gegenüber Einsprachigen bis zum Ende der Grundschulzeit und darüber hinaus bestehen (vgl. Klieme et al. 2010; Schwippert et al. 2012; Becker 2010). Die Befunde weisen zusammengefasst darauf hin, dass sich „Startnachteile“ (Becker und Biedinger 2006, S. 680) von mehrsprachigen Kindern über die Bildungskarriere hinweg kumulieren und nachhaltige Wirkung auf ihre Bildungserfolgchancen entfalten (vgl. Faust und Roßbach 2014).

Die Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen, so eine zentrale Annahme der (frühkindlichen) Bildungsforschung, kann dem entgegenwirken (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014; Kratzmann 2013; siehe auch Konsortium Bildungsberichterstattung 2006):

Auf Basis von NEPS-Daten wird deutlich, dass die subjektive Einschätzung zum möglichen Einschulungszeitpunkt des Kindes durch die pädagogische Fachkraft in der Kindertageseinrichtung sehr stark mit den gemessenen sprachlichen Kompetenzen des Kindes in Zusammenhang steht [...]. Kinder, die nach Einschätzung der Fachkräfte vorzeitig eingeschult werden können, weisen höhere Wortschatz- und Grammatikkompetenzen in der deutschen Sprache auf als Kinder, von denen angenommen wird, dass sie verspätet eingeschult werden sollten. Dies verdeutlicht, dass es eine hohe Übereinstimmung zwischen dem von der Erzieherin beobachteten Entwicklungsstand und den gemessenen Sprachfähigkeiten gibt. [...] Um die bisherige Förderung fortsetzen zu können und Kindern den Übergang in die Schule zu erleichtern, erscheint vor diesem Hintergrund eine stärkere Kooperation zwischen Erzieherinnen und Grundschullehrkräften im Vorfeld des Übergangs in die Schule von Vorteil (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 64).

Die vorliegende qualitative empirische Fallstudie nimmt diese Befunde zum Ausgangspunkt. Sie bezieht sich auf den pädagogischen Spezialfall der durchgängigen Sprachbildung an der Schnittstelle Elementar-/Primarbereich. Ihr Thema ist die Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen für eine durchgängige Sprachbildung. Sie geht davon aus, dass die Kooperation keinem Selbstzweck dient und dienen sollte, sondern – das ist die normative Perspektive, die die Arbeit leitet – der Förderung der kindlichen Entwicklung im Allgemeinen und im Speziellen der Sprachentwicklung unter Berücksichtigung der jeweils individuellen Bildungsvoraussetzungen eines Kindes.

Der Zusammenhang zwischen der Kooperation zwischen Kindertagesstätten und Grundschulen und der kindlichen Kompetenzentwicklung wird in der frühkindlichen Bildungsforschung insbesondere aus ökosystemisch-entwicklungspsychologischer Perspektive betrachtet. Es wird davon ausgegangen, dass die Beziehungen zwischen den Institutionen einen wesentlichen positiven Beitrag zu kindlicher Entwicklung leisten können (vgl. Bronfenbrenner und Morris 2006; Rimm-Kaufman und Pianta 2000; Bronfenbrenner und Morris 1998; Bronfenbrenner 1989).

Vorliegende Studien zur Wirksamkeit der Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen weisen darauf hin, dass die Art der Kooperationsaktivität, und zwar eine auf das individuelle Kind bezogene, z.B. durch die Weitergabe von Portfolios, die direkte Zusammenarbeit von Fach- und Lehrkräften, z.B. zur Erarbeitung eines Curriculums oder hinsichtlich der gemeinsamen Durchführung von pädagogischen Angeboten, und die Anzahl der durchgeführten Aktivitäten kindliche Entwicklung positiv beeinflussen (vgl. Freund und Roßbach 2011; Ahtola et al. 2011b; LoCasale-Crouch et al. 2008).

Allerdings sind die Ergebnisse zur Wirkung der Kooperation international betrachtet keineswegs konsistent. Studien im deutschen Kontext, die in der Anlage den internationalen Studien ähneln, konnten solche Effekte nicht nachweisen (vgl. Faust et al. 2013; Kluczniok et al. 2015). Hinweise auf die Wirksamkeit der Kooperation für eine durchgängige Sprachbildung an der Schnittstelle Elementar-/Primarbereich liefert die Evaluation von FÖRMIG: Sie fördert zutage, dass

[d]ie erfolgreichen Einrichtungen im vorschulischen Bereich [...] sich durch eine besonders intensive Zusammenarbeit mit Grundschulen ihres Einzugsbereichs auszeichnen, die sich in ihren Bemühungen um eine systematische und grundlegende Konzeption der Sprachförderung äußert (Gogolin et al. 2011, S. 153).

Darüber hinaus erwies es sich als gewinnbringend für die kindliche Sprachentwicklung, wenn die Förderung des Deutschen nicht in einem zusätzlichen Angebot stattfand, sondern in das Regelangebot integriert wurde (vgl. ebd., S. 165). Die oben genannten Studien geben Auskunft darüber, welche Kooperationsaktivitäten realisiert werden, aber sie geben kaum Einblicke, wie genau diese Aktivitäten inhaltlich gestaltet werden.

Weitere Untersuchungen, die nicht die Wirksamkeit der Kooperation in den Blick nehmen, sondern die Umsetzung von Kooperationsaktivitäten, fördern zutage, dass die Kooperation zwischen Kindertagesstätte und Schule in Deutschland keine Ausnahme darstellt, sondern flächendeckend nachzuweisen ist. Dabei variiert jedoch die Häufigkeit der umgesetzten Kooperationsaktivitäten in Abhängigkeit von der jeweiligen Art: Weniger „anspruchsvolle“ (Rathmer et al. 2011, S. 113) Arten, wie Schulbesuche von Kita-Kindern, werden häufiger umgesetzt als etwa gemeinsame Konferenzen von Fachkräften aus Kindertagesstätten und Grundschulen oder die schriftliche Weitergabe von Informationen über das Kind (vgl. Faust et al. 2013; Hanke et al. 2013; Eckerth et al. 2012; Wehner und Pohlmann-Rother 2012; Rathmer et al. 2011; Rathmer 2012; Hanke und Hein 2010; Stöbe-Blossey und Torlümke 2010; Liebers und Kowalski 2007; Akgün 2006). Diese Tendenz zeigt sich auch international (vgl. Ahtola et al. 2011b; Einarsdottir et al. 2008; Early et al. 2001; Nelson 2004; O’Kane und Hayes 2006; Pianta et al. 1999).

Die Kooperationsaktivitäten, die insbesondere auf der Basis internationaler Studien als wirksam eingeschätzt werden können, sind demnach Aktivitäten, die sowohl national als auch international eher selten realisiert werden. Im Gegensatz dazu werden Aktivitäten, die laut den genannten Studien keinen Einfluss auf kindliche Entwicklung besitzen, national wie auch international von frühpädagogischen Fachkräften und Lehrkräften als besonders wichtig und

wirksam erachtet und häufiger umgesetzt (vgl. Liebers und Kowalski 2007; Broström 2002; Pianta et al. 1999).

Studien zu förderlichen Bedingungen für die Kooperation zeigen, dass die Durchführung ‚intensiver‘ Kooperationsaktivitäten und die Umsetzungshäufigkeit im Zusammenhang stehen mit der Qualifikation von Fachkräften und Lehrkräften im Hinblick auf die Gestaltung des Übergangs (vgl. Early et al. 2001) sowie mit positiven Einstellungen gegenüber der Kooperation (vgl. Faust et al. 2013). Ebenfalls liegen Ergebnisse dazu vor, dass die Unterstützung der Kooperation durch Leitungskräfte förderlich für die Zusammenarbeit ist (vgl. Rahnfeld 2014; Höke 2013; Rathmer 2012). Andere Untersuchungen geben Hinweise darauf, dass bildungsadministrative und innerinstitutionelle Bedingungen die Umsetzung von als wirksam anzunehmenden Kooperationsaktivitäten behindern (vgl. Faust et al. 2013; Broström 2002; Stöbe-Blossey und Torlümke 2010; Backhaus et al. 2012; Schmidt 2009; Pianta et al. 1999; Early et al. 2001). Als hinderlich für die Kooperation wird im Fachdiskurs überdies die Unterschiedlichkeit der professionellen Selbstverständnisse von frühpädagogischen Fachkräften und Lehrkräften angeführt (vgl. Hildebrandt 2012; Die Senatorin für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales und Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2009; Carle und Samuel 2006). So belegen einige Untersuchungen, dass es wechselseitige Vorbehalte und Vorurteile sowie ein Dominanz- und Hierarchieverhältnis zugunsten von Lehrkräften gibt (vgl. Rahnfeld 2014; Emmerl 2008; Liebers und Kowalski 2007). Weitere Studien hingegen zeigen, dass das Kooperationsklima positiv ist und Befragte die Arbeit der Fachkräfte aus der jeweils anderen Institution schätzen (vgl. Rathmer 2012; Rathmer et al. 2011; Stöbe-Blossey und Torlümke 2010). Zudem gibt es Hinweise darauf, dass Fachkräfte aus Kindertagesstätten und Grundschulen den Entwicklungsstand von Kindern unterschiedlich einschätzen. Es wird konstatiert, dass Vertreter/innen aus Kindertagesstätten und Grundschulen unterschiedliche sprachliche Fähigkeiten als bedeutsam für den Schuleintritt und den Erfolg in der Schule ansehen (vgl. Liebers und Kowalski 2007). Die Studien weisen demnach darauf hin, dass institutionelle Bedingungen sowie professionelle Voraussetzungen bedeutsam sind für die Kooperation.

Zusammengefasst wird die Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen sowohl national als auch international als notwendig erachtet, um Kinder kontinuierlich in ihrer Entwicklung begleiten und unterstützen zu können. In Deutschland wird dabei ein besonderes Augenmerk auf die (kooperative) sprachliche Bildung und Förderung gelegt. Gleichzeitig bestehen Forschungsdesiderata. 2008 postulierte Faust, eine bereichsspezifische Koope-

ration, z.B. in Bezug auf Literacy, zwischen Kindertagesstätten und Grundschulen könne vor allem Kindern aus sozial benachteiligten Verhältnissen zugutekommen, die die „notwendigen Vorläuferfähigkeiten“ (ebd., S. 234) nicht in der Familie erwerben können. Allerdings müsse, um diese These bestätigen zu können, untersucht werden, inwieweit solche Formen der Kooperation realisiert werden und zu welchem Erfolg sie führen können (vgl. ebd.). Dies steht angesichts des umrissenen Forschungsstandes noch immer aus. Es mangelt an Untersuchungen, die sich der Umsetzung einer kooperativen durchgängigen Sprachbildung an der Schnittstelle Elementar-/Primarbereich und den institutionellen Bedingungen und professionellen Voraussetzungen widmen, unter denen sie gestaltet wird und ‚gelingt‘, das heißt, Kinder einen Nutzen für ihre sprachliche Entwicklung erfahren.

Hieran knüpft die vorliegende Studie an. Sie verfolgt das Ziel, die Kooperation für eine durchgängige Sprachbildung an der Schnittstelle Elementar-/Primarbereich und die Bedingungen, unter denen sie gestaltet wird, empirisch unter Einsatz verschiedener Forschungsmethoden zu erkunden und zu beschreiben. Die vorliegende Untersuchung beschränkt sich jedoch nicht auf Beschreibungen, sondern sie fragt danach, was die Kooperation kennzeichnet, in deren beteiligten Einrichtungen Kinder einen Nutzen für ihre sprachliche Entwicklung erfahren.

Die Studie basiert auf empirischen Daten, die in vier Kita-Grundschule-Partnerschaften erhoben wurden, die am Hamburger FÖRMIG-Transfer-Projekt „Diagnosegestützte durchgängige Sprachbildung an der Schnittstelle zwischen Elementar- und Primarbereich“ (2010–2013) mitwirkten (Salem 2010). Um das Ziel der vorliegenden Studie zu erreichen, wurde ein qualitatives Fallvergleichsdesign gewählt. So wurden zwei Partnerschaften einbezogen, in denen im Rahmen einer längsschnittlichen Untersuchung der Sprachentwicklung von Kindern durch die Projektevaluation (vgl. Hildenbrand et al. 2012) am Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung Hamburg (IfBQ, vormals LIQ-1) festgestellt werden konnte, dass sich die Kinder im Projektvergleich am weitesten entwickelten, und zwei Partnerschaften, in denen der kleinste Entwicklungsfortschritt bei Kindern verzeichnet wurde. Personen, die aus den so bestimmten Fällen einbezogen wurden, waren frühpädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte, die im Rahmen des Projekts die Kooperationsverantwortung trugen, sowie die Leitungskräfte der jeweiligen Einrichtungen. Dabei standen ihre Sichtweisen im Zentrum der Untersuchung, denn es sind die pädagogischen Fachkräfte, die unter je spezifischen Bedingungen die Kooperation für eine durchgängige Sprachbildung gestalten.

Mit diesem Vorgehen soll keine Ursache-Wirkungskette in dem Sinne suggeriert werden, dass die Kooperation nachweislich auf die kindliche Entwicklung wirkt. Vielmehr wird die Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen als ein Teil des Rätsels rund um die Frage verstanden, welche Bedingungen in Bildungseinrichtungen und an der Schnittstelle Elementar-/Primarbereich dazu beitragen, Kinder in ihrer sprachlichen Entwicklung bestmöglich zu unterstützen. Mit der vorliegenden Untersuchung wird demnach Beschreibungswissen generiert (vgl. Bromme et al. 2014). Ihre Erkenntnisse sollen somit einen Beitrag dazu leisten aufzuzeigen, wie die Kooperation in der Praxis realisiert wird. Der theoretische Nutzen liegt darin, Annahmen bisheriger Forschung über die Beschaffenheit von ‚gelingender‘ Kooperation am empirischen Material zu prüfen.

Aufbau der Studie

Im nächsten Kapitel der vorliegenden Arbeit wird das Thema eingebettet in den aktuellen (bildungspolitischen) Diskurs über die Anschlussfähigkeit von Kindertagesstätten und Grundschulen (Kapitel 2). Hieran anknüpfend werden zunächst die Grundlagen der durchgängigen Sprachbildung expliziert, das heißt die Entwicklung (bildungs-)sprachlicher Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und ihre Bildungsbeteiligung, insbesondere an der Schnittstelle Elementar-/Primarbereich. Hierauf folgt die Darstellung des Konzepts der durchgängigen Sprachbildung (Kapitel 3). Aus diesem Kapitel wird die leitende Annahme der vorliegenden Arbeit abgeleitet: Die Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen für eine durchgängige Sprachbildung kann einen Beitrag zur Verbesserung von Bildungschancen von insbesondere mehrsprachigen Kindern leisten. Es geht demnach nicht um Kooperation um der Kooperation Willen, sondern darum, welchen Nutzen sie für die kindliche (Sprach-)Entwicklung besitzt. Hiermit ist dann auch der Maßstab für das ‚Gelingen‘ der Kooperation dargestellt.

In Kapitel 4 wird diese Annahme aus ökosystemischer Sicht begründet. Diese Perspektive auf kindliche (Sprach-)Entwicklung im Zusammenhang mit der Vernetzung und Kooperation von Kindertagesstätten und Grundschulen stellt die theoretische Folie dar, durch die hindurch die Kooperation dieser Bildungsinstitutionen für eine durchgängige Sprachbildung empirisch erforscht wird. Sie wird in Kapitel 5 erweitert durch Konzepte (inter-)institutioneller Kooperation, die aufzeigen, dass sowohl personale Voraussetzungen als auch institutionelle Bedingungen von Bedeutung für das ‚Gelingen‘ der Kooperation sind. In Kapitel 6 werden zentrale empirische Befunde zur Wirksamkeit der

Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen im Hinblick auf kindliche Entwicklung zusammengefasst und es werden Befunde präsentiert, die sowohl auf hinderliche und förderliche Bedingungen für die wirksame Kooperation hinweisen.

Aus dem somit dargelegten Forschungsstand werden in Kapitel 7 die Fragen abgeleitet, die in der vorliegenden Studie beantwortet werden sollen. In Kapitel 8 werden die Anlage sowie die Durchführung der Untersuchung dargestellt. In Kapitel 9 werden die Hamburger Rahmenbedingungen für die Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen für eine durchgängige Sprachbildung skizziert, um die Ergebnisse nachvollziehen und in ihrer Reichweite einordnen zu können.

In den dann folgenden Kapiteln (Kapitel 10 bis 15) werden die Untersuchungsergebnisse präsentiert. In Kapitel 16 erfolgt ihre Einordnung in den bisherigen Stand der Forschung und ihre Diskussion. In Kapitel 17 findet die Schlussbetrachtung statt.

Teil I: Grundlagen der Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen für eine durchgängige Sprachbildung

2. Kooperation und Anschlussfähigkeit von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen

Dem Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule wird seit Beginn der 2000er Jahre in der pädagogischen und öffentlichen Diskussion (wieder) verstärkt Aufmerksamkeit geschenkt. Dies ist internationalen Schulleistungsvergleichsstudien zu Beginn der 2000er Jahre geschuldet. Vor dem Hintergrund des schlechter als erwarteten Abschneidens von Schülerinnen und Schülern in Deutschland im internationalen Vergleich wurde angenommen, dass die Intensivierung frühkindlicher Förderung zu einer Verbesserung der Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen beitrage. Hinweise auf den Nutzen der verstärkten frühen Förderung wurden durch den internationalen Vergleich der Strukturmerkmale der Bildungssysteme in den besser abschneidenden Ländern gefunden. Die Analyse dieser Merkmale der Länder zu Beginn der 2000er Jahre, in denen Kinder in der IGLU-Studie besser abschnitten als in Deutschland, belegte Unterschiede in der Gestaltung der frühen Förderung und Verzahnung der Bildungsinstitutionen Kindertageseinrichtung und Grundschule in diesen Ländern: Dazu zählen beispielweise die Basisschule¹ in den Niederlanden, frühere Einschulung als in Deutschland, gleiche Lern- und Bildungsziele über verschiedene Bildungsstufen hinweg in Großbritannien, sowie spätere Einschulung und die curriculare Verbindung der beiden Institutionen (sowie die Unterstellung unter ein Ministerium) in Schweden (vgl. Oberhuemer 2010; Faust et al. 2004).² Im Gegensatz dazu sind die Institutionen Kindertagesein-

-
- 1 Kinder ab dem Alter von vier Jahren besuchen bis zum zwölften Lebensjahr die Basisschule. Die ersten beiden Basisschuljahre ähneln inhaltlich der Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen in Deutschland. Allerdings findet in den Niederlanden bereits eine Orientierung am Grundschullehrplan statt (vgl. Oberhuemer 2010).
 - 2 Signifikante Unterschiede zwischen den aufgeführten Ländern – mit Ausnahme von Großbritannien – bestehen Anfang der 2010er Jahre nicht mehr (vgl. Bos et al. 2012a).

richtung und Grundschule in Deutschland durch Abgrenzung voneinander gekennzeichnet (vgl. Roßbach und Kluczniok 2013, S. 299; Kluczniok und Roßbach 2014; Faust 2010; Thole 2010; Reyer 2006). Die aufgeführten Befunde führten nicht zu einer strukturellen Verzahnung, sondern zu „Forderungen nach einer (freiwilligen) Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule unter Einschluss der Eltern“ (Roßbach und Kluczniok 2013, S. 300).

Mitte der 2010er Jahre liegt eine Reihe bildungsprogrammatischer Dokumente vor, die die Kooperation zwischen Kindertagesstätten und Grundschulen rahmt sowie zur Entwicklung pädagogischer Qualität am Übergang Kindertagesstätte–Grundschule beitragen soll. In diesen Dokumenten nimmt das Thema der Anschlussfähigkeit eine zentrale Position ein. Kooperation wird als Mittel aufgefasst, um Anschlussfähigkeit herzustellen (vgl. Kammermeyer 2009).

Mit dem Begriff der Anschlussfähigkeit wird das Ziel gekennzeichnet, dass nicht nur Kinder schulfähig werden müssen und dass die Bewältigung des Übergangs nicht zuvorderst eine individuelle Leistung von Kindern ist, sondern dass der „Übergang im Sinne eines verträglichen Anschlusses und eines gelingenden Neuanfangs“ (Speck-Hamdan 2006, S. 21) gestaltet wird. Hinsichtlich der Anschlussfähigkeit von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen werden im Fachdiskurs vier Dimensionen unterschieden: die strukturelle, die konzeptionelle, die inhaltliche und die curriculare Anschlussfähigkeit (vgl. Hacker 2008; Faust 2008; Kammermeyer 2008; Speck-Hamdan 2006; Hacker 2004). In Deutschland sind verschiedene Maßnahmen auf Bundes- bzw. Länderebene vorzufinden, die diesen Dimensionen zugeordnet werden können.

Die Einführung der Schuleingangsstufe etwa ist eine Maßnahme auf der strukturellen Dimension, wenngleich auch sie nicht zu einer strukturellen Verzahnung der Institutionen führt(e). Sie bezieht sich vielmehr auf die Neugestaltung der ersten beiden Schuljahre und den Verzicht auf Zurückstellungen vom Schulbesuch (vgl. Faust und Roßbach 2004; Faust 2008).

Dahinter steht auch das folgende Prinzip: nicht Individualisierung des Schulbeginns nach Leistungsstand und dann Homogenisierung des Unterrichts, sondern Homogenisierung des Schulbeginns bei Individualisierung des Unterrichts (Roßbach und Kluczniok 2013, S. 301).

Die konzeptionelle Dimension betrifft methodisch-didaktische Verbindungen und Kontinuität zwischen den Institutionen. Hier geht es um die Abstimmung von Konzepten, Strukturen und Prinzipien der Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen (vgl. Graf und Samuel 2009; Steffensky und Lankes 2011; Graf 2011; Drexler et al. 2012).

Auf der inhaltlichen und curricularen Ebene ist der „Gemeinsame Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ (JMK; KMK 2004) anzusiedeln. Dieser Rahmen wurde 2009 im Anschluss an die Durchführung verschiedener Modellprojekte zur Übergangsgestaltung (Pohlmann-Rother und Franz 2012; Oehlmann et al. 2011) aktualisiert (JMK; KMK 2009).

Die Verbesserung der Übergangsgestaltung an der Schnittstelle Elementar-/Primarbereich wird hierin als Aufgabe von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen unter Einbezug von Eltern formuliert. Kernbereiche der Übergangsgestaltung sind, dass die Grundschule die im Elternhaus und in der Kindertageseinrichtung begonnenen Bildungs- und Lernprozesse weiterführt. Es wird das Ziel formuliert, dass die Förderung von Schulfähigkeit durch beide Institutionen erfolgt. Herausgestellt wird überdies die Entwicklung gemeinsamer pädagogischer Grundlagen, wobei die Aspekte der inhaltlichen und methodischen Anschlussfähigkeit und die Kompetenz des Kindes, den Übergang aktiv zu bewältigen, in ihrer Relevanz hervorgehoben werden. Überdies sei die Wertschätzung der jeweiligen Zugangsweisen zu Lernen und Bildung der jeweiligen Institution notwendig. Um dies zu erlangen, werden gemeinsame Fortbildungen als hilfreich angesehen. Bildungsdokumentationen und Modelle des flexiblen Schulanfangs werden als geeignet erachtet, um den Übergang für Kinder zu erleichtern. Aufgrund der hohen Bedeutung von Sprache für die Chancengleichheit, müsse „Sprachförderung Prinzip in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen sein“ (JKMK; KMK 2004, S. 9). Um diese Ziele zu erreichen, sei der Aufbau von Kooperationsstrukturen zwischen den Institutionen erforderlich. Die Kooperation sollte sich über den Austausch über die pädagogische Arbeit, deren Abstimmung und gemeinsame Projekte erstrecken (vgl. JKMK; KMK 2004; 2009). Konkretisierungen des Beschlusses finden sich in den Bundesländern in den Bildungsplänen für Institutionen der frühkindlichen Bildung, der Grundschulen sowie in den entsprechenden gesetzlichen Vorgaben.

Alle Bundesländer können seit Anfang der 2000er Jahre Bildungspläne für die Institutionen der frühkindlichen Bildung vorweisen, in denen in unterschiedlicher Reichweite eine Zusammenarbeit mit Grundschulen thematisiert und z.T. noch weitreichender ein gemeinsames Bildungsverständnis von Kindertageseinrichtungen und Schulen dargelegt wird (vgl. etwa den Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan, Fthenakis et al. 2014; Überblick und Diskussion vgl. Kluczniok und Roßbach 2014; Viernickel et al. 2013; Faust 2010; Stöbe-Blossey und Torlümke 2010; Stöbe-Blossey 2010). Auch liegen in allen Bundesländern Regelungen zur Kooperation zwischen Kindertagesstätten und

Schulen vor, wenngleich nur in wenigen Ländern verbindliche Standards und finanzielle Mittel für die Kooperation zur Verfügung gestellt werden (vgl. Bertelsmann Stiftung 2008; Stöbe-Blossey und Torlümke 2010; Klaudy und Torlümke 2010). In allen Bildungsplänen der Bundesländer findet das Thema (deutsche) Sprache, z.T. im Zusammenhang mit Kommunikation und Literacy, als Querschnittsthema und teilweise als eigener Bildungsbereich Berücksichtigung (vgl. Sens 2007; Stoltenberg 2008; Reich 2008b). In einschlägigen Dokumenten der meisten Bundesländer, die schulische Bildung rahmen, finden sich ebenfalls Ausführungen zur Kooperation mit Kindertagesstätten sowie dazu, dass Schule an die Vorerfahrungen von Kindern anknüpfen sollte (vgl. Strätz et al. 2007; Stöbe-Blossey und Torlümke 2010).

Die vorliegende empirische Untersuchung bezieht sich auf die Kooperation für eine durchgängige Sprachbildung an der Schnittstelle Elementar-/Primarbereich. Das Konzept der durchgängigen Sprachbildung wurde im Rahmen des Modellprogramms „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – FÖRMIG“ (2004–2009; 2009/10–2013) entwickelt und umgesetzt. Es knüpft an Forschungsbefunde zum Zusammenhang zwischen Bildungserfolg, sprachlicher Bildung und den spezifischen Bildungsvoraussetzungen und -ressourcen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund an. Dem Konzept liegt zugrunde, dass es nicht allgemeinsprachliche Fähigkeiten sind, die Chancen auf Bildungserfolg eröffnen. Vielmehr sind dafür bestimmte sprachliche Mittel und der spezifische Kontext von Bildung ausschlaggebend. In Deutschland hat sich für die Bezeichnung der bildungsrelevanten Variante von Sprache der Begriff Bildungssprache etabliert (vgl. Gogolin et al. 2013).

Im nächsten Kapitel werden die Grundlagen und das Konzept der durchgängigen Sprachbildung vorgestellt.

3. Grundlagen und Konzept der durchgängigen Sprachbildung

Der Fokus des fachwissenschaftlichen und des öffentlichen Diskurses über die sprachliche Förderung im Deutschen lag zu Beginn der 2000er Jahre insbesondere auf dem Elementarbereich. In der jüngeren Debatte wird dieser auf die Durchgängigkeit der sprachlichen Bildung und Förderung über die bildungsbiographische Schnittstelle Elementar-/Primarbereich hinweg bis in den Sekundarbereich und darüber hinaus geweitet (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) 2013; Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2010; Die Beauftragte der Bundesregierung 2007; Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge, Integration 2011).

Nach Gogolin et al. (2011) ist der Begriff ‚durchgängige Sprachbildung‘ als Oberbegriff zu verstehen, dem Sprachbildung und Sprachförderung als Unterbegriffe zugeordnet sind.

Ziel durchgängiger Sprachbildung ist die Entfaltung bildungssprachlicher Fähigkeiten. Dies gilt für alle Kinder und Jugendlichen, die das deutsche Bildungssystem durchlaufen. Sprachbildung reicht über das weithin verbreitete Verständnis von Sprachförderung als punktuelle Zusatzaufgabe hinaus. Lengyel (2011) konturiert den Begriff wie folgt:

Der Begriff der sprachlichen Bildung ist im frühpädagogischen Bereich aus mehreren Gründen besser geeignet als der der Förderung: Er ermöglicht ein Anknüpfen an den Bildungsbegriff der Pädagogik der frühen Kindheit, er rückt Sprache als Werkzeug, die Selbsttätigkeit des Kindes, seine Neugierde und sein Streben nach (sprachlicher) Handlungsfähigkeit zur Zielerreichung sowie die Gegebenheiten in seiner soziokulturellen Lebenswelt in den Vordergrund. Zugleich ist er umfassender als der Begriff der Förderung, bei dem das noch Aufzuholende in der individuellen Sprachentwicklung im Zentrum steht. Sprachliche Bildung ist zudem nicht an eine bestimmte Sprache gebunden und beinhaltet – sofern es sich um ein Individuum handelt, dessen Selbsttätigkeit sich in mehreren Sprachen ausdrückt bzw. dessen soziale Wirklichkeit von Sprachenvielfalt geprägt ist – immer die Mehrsprachigkeit (ebd., S. 100).

Reich (2008b, S. 13) stellt heraus, dass es bei der sprachlichen Bildung im Elementarbereich um die Selbstbildung von Kindern geht, die der bewussten Begleitung und Anregung durch Fachkräfte bedarf. Sprachbildung im Unterricht ist im Verständnis von FÖRMIG

[...] eine zentrale Aufgabe des *gesamten* Unterrichts (und nicht nur einer zeitlich befristeten oder additiven Förderung): die Aufgabe nämlich, dafür zu sorgen, dass in der Bildungslaufbahn die sprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler mit den inhaltlichen Anforderungen und den Lernzielen der Schule Schritt halten“ (Gogolin et al. 2011, S. 17, Hervorhebung im Original).

Sprachförderung stellt ein Unterstützungsangebot dar, um längerfristige sprachliche Schwierigkeiten abzubauen und zu überwinden. Durchgängigkeit meint in diesem Zusammenhang auch die Durchgängigkeit zwischen Sprachbildung und Sprachförderung (vgl. Reich 2013, S. 59; Gogolin et al. 2011; Reich 2008b).

Basis des Konzepts der durchgängigen Sprachbildung sind die spezifischen sprachlichen Voraussetzungen und Ressourcen, mit denen mehrsprachige Kinder in die Institutionen der Bildung und Erziehung eintreten und sie durchlaufen. Entsprechend wird im Folgenden zunächst auf dieses Fundament des Konzepts der durchgängigen Sprachbildung eingegangen (Kapitel 3.1), bevor seine konzeptionellen Dimensionen konkretisiert werden (Kapitel 3.2). In Kapitel 3.3 werden Merkmale von Sprachbildungsnetzwerken vorgestellt.

3.1 Mehrsprachigkeit und (bildungs-)sprachliche Fähigkeiten

Durchgängige Sprachbildung knüpft an Befunde zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund an und berücksichtigt dabei die spezifischen sprachlichen Voraussetzungen, mit denen sie die Bildungsinstitutionen durchlaufen. In diesem Zusammenhang ist es notwendig, den Begriff Migrationshintergrund und die damit verknüpften Bedingungen des Aufwachsens, ebenso wie die Bildungsbeteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund am Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule, zu beleuchten. Es wird überdies bestimmt, was in der vorliegenden Studie unter Mehrsprachigkeit verstanden wird.

3.1.1 Migrationshintergrund, Bildungsbeteiligung und sprachliche Vielfalt

Laut Mikrozensus (erstmalig 2005) zählen zu den Menschen mit Migrationshintergrund alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten, alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil (vgl. Statistisches Bundesamt 2009). Eine weitere Differenzierung nimmt etwa die deutsche Kinder- und

Jugendhilfestatistik vor, die zusätzlich erfasst, ob Zuhause überwiegend Deutsch gesprochen wird (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 56).

Hinter dem Konstrukt Migrationshintergrund verbergen sich Sozialisationserfahrungen und Bildungsvoraussetzungen, die das Aufwachsen und die Bildungsprozesse von Kindern beeinflussen. Dies sind etwa der höhere Stellenwert familialer Bindungen in Familien mit Migrationshintergrund als in jenen ohne, die „Einbindung von Migrantenfamilien in ihre Communities der Herkunft mit ihren weltanschaulichen Orientierungen bzw. religiösen Bindungen“ (Neumann 2006, S. 183) sowie der rechtliche Status. Je nachdem, wie der Aufenthaltsstatus von eingewanderten Familien ist, ergeben sich Konsequenzen für den Zugang zu Kindertagesstätten und für den Umfang des Besuchs, was wiederum mit bedingt, welche Bildungsmöglichkeiten Kindern eröffnet werden (können). Das Aufwachsen in mehr als einer Sprache zählt ebenfalls zu einer Bildungsvoraussetzung von Kindern mit Migrationshintergrund.

Darüber hinaus spielen sozialstrukturelle und soziokulturelle Faktoren eine Rolle (siehe den Überblick über die Entwicklungen der diesbezüglich deutschen Forschung von 1980–2010 Gogolin und Salem 2014). So zeigt der Kindermigrationsbericht (vgl. Cinar et al. 2013), dass Kinder mit einem Migrationshintergrund, der auf einen der ehemaligen Anwerbestaaten zurückgeht, wesentlich häufiger mit Eltern aufwachsen, die ein geringes Bildungsniveau besitzen. Sie leben häufiger in Armutssituationen und in Haushalten mit niedrigerwerbstätigen Eltern. Am ungünstigsten gestaltet sich die soziale Situation bei Kindern, die einen türkischen Migrationshintergrund besitzen. Sie sind auch am stärksten durch Armut belastet bzw. bedroht. Positive Effekte auf ein Leben ohne Armut besitzen hohe elterliche Bildungsressourcen bei Kindern, deren Migrationshintergrund auf einen EU-27-Mitgliedsstaat zurückgeht (vgl. ebd., S. 296f.).

In der Altersgruppe der Fünf- bis Zehnjährigen hatten im Jahr 2012 34 Prozent aller Kinder einen Migrationshintergrund (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014). In Westdeutschland lag der Anteil bei ca. 33 Prozent aller Kinder, während er für Ostdeutschland mit ca. 13 Prozent vergleichsweise gering war, in bestimmten Ballungsgebieten wie Hamburg (40 Prozent) oder Bremen (45 Prozent) ließen sich höhere Anteile feststellen (vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2012). Die Bildungsbeteiligung der Drei- bis Sechsjährigen mit Migrationshintergrund ist über die vergangenen Jahre stetig gestiegen. Im Jahr 2013 lag sie bei 85 Prozent. Im Vergleich dazu lag die Betreuungsquote für Kinder ohne Migrationshintergrund bei 98 Prozent (vgl.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014). Es bestehen demnach Unterschiede in der Bildungsbeteiligung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund im Elementarbereich. Im Zusammenhang mit einem Migrationshintergrund weisen Untersuchungen bereits „ethnische Benachteiligungen“ für den Übergang von der Familie in die Kindertageseinrichtung nach (Becker und Biedinger 2006, S. 680). Es wird vermutet, dass fehlendes kulturelles Wissen, beispielsweise bezüglich Anmeldefristen und -formalitäten, von Eltern mit Migrationshintergrund zu einer Benachteiligung führt (ebd.). Auf die Bedeutung des Wissens über das Bildungssystem und die darin vorherrschenden Spielregeln – also kulturelles Wissen – für den Zugang zu Bildung und Bildungserfolg verweisen auch andere Studien (siehe z.B. im internationalen Vergleich Bundesministerium für Bildung und Forschung 2007; Nauck 2004; Kristen und Granato 2004; bereits Bourdieu und Passeron 1971).

Einige (wenige) deutsche Studien zeigen, dass Familien mit Migrationshintergrund ihre Sprachen in der Migrationssituation nicht ablegen, sondern sie weiterhin pflegen (vgl. Reich und Roth 2002). Hinsichtlich der Sprachen, über die Kinder im Vor- und Grundschulalter verfügen, zeichnet eine Hamburger Grundschuluntersuchung exemplarisch folgendes Bild: 35 Prozent der 46.190 befragten Kinder gaben an, zuhause noch mindestens eine weitere Sprache außer oder statt Deutsch zu sprechen. Es wurden ungefähr 90 Herkunftssprachen ausgemacht, die von den Kindern gebraucht werden (vgl. Fürstenau et al. 2003, S. 47). Im Rahmen der Einschulungsuntersuchung in Hamburg, der sogenannten Viereinhalbjährigen-Untersuchung, werden jährlich alle Kinder dieses Alters erfasst. Im Schuljahr 2007/08 gaben 36,1 Prozent (N = 12 446) der untersuchten Kinder an, im Elternhaus Deutsch und mindestens eine weitere Sprache zu sprechen. Für das Schuljahr 2008/09 lag der Anteil der Kinder mit Mehrsprachigkeit in der Familie bei 40 Prozent, der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund (ohne Status der Großeltern) betrug 42,2 Prozent. Im Trend zeigte sich, dass ein geringer Prozentsatz (unter 5 Prozent) der Kinder mit Migrationshintergrund in Hamburg einsprachig mit einer anderen Sprache als Deutsch aufwuchs. Die meisten Kinder mit Migrationshintergrund wuchsen in einer zwei- oder mehrsprachigen Konstellation auf; es wurde also neben der Herkunftssprache auch Deutsch gesprochen. Türkisch war den Untersuchungsergebnissen zufolge mit deutlichem Abstand die zweithäufigste Sprache in Hamburg. Tendenziell waren Russisch und Polnisch sowie Sprachen aus der persischen Sprachfamilie die nächsthäufig gesprochenen Sprachen (vgl. May et al. 2009; May et al. 2010).

3.1.2 Lebensweltliche Mehrsprachigkeit

Sprachliche Vielfalt ist somit der Normalfall in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen, insbesondere in deutschen Großstädten. Sie ist nicht nur eine Bildungsvoraussetzung eines bedeutenden Anteils von Kindern im Elementar- und Primarbereich, sondern auch ein Teil der Lebenswirklichkeit von einsprachigen Kindern.

Mit dem Konzept der „lebensweltlichen Mehrsprachigkeit“ (Gogolin 2004) erfasst Gogolin die spezifische sprachliche Situation von Kindern im Kontext von Migration. Das Konzept geht zurück auf jenes der „lebensweltlichen Zweisprachigkeit“ (Gogolin 1988). Lebensweltliche Mehrsprachigkeit beschreibt die spezifischen sprachlichen Potentiale, die sich unter den Umständen entwickeln, dass der Primärspracherwerb in mehr als einer Sprache stattfindet, und konturiert, dass Kinder all ihre Sprachen benötigen, um gesellschaftlich handlungsfähig zu sein. Das Konzept rekuriert auch darauf, dass die meisten mehrsprachigen Kinder sich ihre Familiensprachen nicht in einer Bildungsinstitution, sondern lebensweltlich außerhalb dieser aneignen (vgl. Gogolin 1988, S. 16; Gogolin 2004).

Die sprachliche Situation von mehrsprachigen Kindern ist durch verschiedene Bedingungen geprägt. So nutzen Mehrsprachige ihre Sprachen in unterschiedlichem Ausmaß. Dies wird darauf zurückgeführt, dass die Größe der jeweiligen Sprechergruppe im Zusammenhang mit dem Gebrauch der Herkunftssprache steht. Überdies spielt es eine Rolle, welche Möglichkeiten zur Nutzung der Herkunftssprache über soziale Netzwerke hinaus bestehen, wie z.B. die Verfügbarkeit von Medien (vgl. Reich und Roth 2002). Des Weiteren ist die Transnationalität sozialer Räume relevant für die Pflege und Vitalität der Sprachen. Aus dieser Perspektive heraus wird die Lebendigkeit von Herkunftssprachen durch die steigende personelle Mobilität und das zunehmende Medien- und Internetangebot unterstützt und durch den Kontakt zum Herkunftsland oder zur Herkunftsguppe in anderen Ländern ermöglicht (vgl. Gogolin und Pries 2004). Bei der Betrachtung der Sprachaneignung von Kindern mit Migrationshintergrund ist grundsätzlich zu berücksichtigen, dass sich die Herkunftssprachen in der Migrationssituation verändern (vgl. Reich und Roth 2002; vgl. auch Auer und Dirim 2004). Daraus resultiert, dass sich der Sprachbesitz von Kindern mit Migrationshintergrund im Einwanderungsland von jenem unterscheidet, den Kinder im Herkunftsland aufweisen.³

3 Besondere Phänomene, die in diesem Zusammenhang bei Mehrsprachigen zu beobachten sind, sind das Code-Switching und Code-Mixing (Tracy und Gawlit-

Die Sprachentwicklung und der Sprachaneignungsprozess vollziehen sich je individuell. Sie sind insgesamt als dynamisch und als Kontinuum zu betrachten. Diese Prozesse sind eng mit den Lebenslagen verknüpft, in denen Kinder aufwachsen: Kinder eignen sich Sprachen in dem Maße und in den Formen an, wie es funktional ist und wie es ihnen ihr Umfeld ermöglicht (vgl. Reich 2009). Im Folgenden wird auf das Aufwachsen mit mehreren Sprachen im Zusammenhang mit der Entwicklung und Aneignung (bildungs-)sprachlicher Fähigkeiten an der Schnittstelle Elementar-/Primarbereich eingegangen.

3.1.3 Aneignung von Bildungssprache unter Mehrsprachigkeitsbedingungen

Inhaltlicher Kern durchgängiger Sprachbildung ist das Konzept Bildungssprache. Es wurde Mitte der 2000er Jahre in den Fachdiskurs über die Bedeutung sprachlicher Fähigkeiten für den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen eingeführt. Zentraler Bezugspunkt des Konzepts sind Ergebnisse der internationalen Schulvergleichsstudien, die nachweisen, dass das Verfügen über bildungsrelevante sprachliche Fähigkeiten gekoppelt ist an die soziale Herkunft und die individuellen Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen. So belegen internationale Schulvergleichsstudien wiederkehrend, dass junge Menschen aus sozioökonomisch benachteiligten Familien in Schuldomänen schlechter abschneiden als jene aus sozial besser gestellten Familien. Dies gilt insbesondere für Jugendliche mit Migrationshintergrund, die häufiger unter sozial prekären Bedingungen aufwachsen als jene ohne Migrationshintergrund (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014; Bos et al. 2012b; Schwippert et al. 2012; Klieme et al. 2010).

Das Konzept der Bildungssprache greift vor diesem Hintergrund auf die Sprachbarrierentheorie von Bernstein (1971) und die Funktionale Grammatik von Halliday (2004) zurück (vgl. Gogolin und Lange 2009; Riebling 2013). Im Anschluss hieran unterscheidet sich Bildungssprache auf der Ebene der ‚Basis-

zek-Maywald 2000). Sie sind Zeichen dafür, dass Kinder die sprachlichen Mittel produktiv nutzen, die ihnen zur Verfügung stehen. Dabei können sie sehr früh, schon im Alter von ungefähr einhalb bis zwei Jahren, zwischen ihren Sprachen differenzieren, also ihre Fähigkeiten den Anforderungen ihrer Umwelt entsprechend einsetzen. Das bedeutet z.B. auch, die Sprachen zu mischen, wenn mehrsprachige Menschen anwesend sind, und ebendies nicht zu tun, wenn nur einsprachige Gesprächspartner zur Verfügung stehen (List 2007; Schröder und Stöltzing 2005; Tracy und Gawlitzek-Maiwald 2000). Diese Unterscheidung vorzunehmen bedeutet, dass Kinder sich auf ihre Redepartner einstellen können, was als kognitive Fähigkeit zu betrachten ist (De Bleser und Paradis 2006).

qualifikationen‘ (Ehlich et al. 2008) von der Alltagssprache auf lexikalisch-semantischer Ebene (z.B. nominale Zusammensetzungen, differenzierende und abstrahierende Ausdrücke, normierte Fachbegriffe), morpho-syntaktischer (z.B. explizite Markierungen der Kohäsion, Satzgefüge, unpersönliche Konstruktionen) sowie diskursiver und textueller Ebene (klare Festlegung von Sprecherrollen, und Sprecherwechsel, monologische Formen, fachgruppenspezifische Textsorten, stilistische Konventionen) (vgl. Gogolin und Lange 2009, S. 113f., nach Reich 2008a; siehe hierzu auch Schleppegrell 2006).

Ebenfalls bezieht sich das Konzept auf Arbeiten von Cummins (2006), die zeigen, dass sich die sprachlichen und kognitiven Anforderungen der alltäglichen Kommunikation deutlich von jenen unterscheiden, die sich Kindern und Jugendlichen im Bildungsprozess stellen. Die sprachlichen Fähigkeiten, die Kinder und Jugendliche in ihrem Alltag benötigen („Basic Interpersonal Communicative Skills“ – BICS), umfassen Fähigkeiten, die sich auf die mündliche und dialogische Kommunikation beziehen. Sie werden überwiegend kontextgebunden angewendet. Die sprachlichen Fähigkeiten, die für den Bildungsprozess relevant sind („Cognitive Academic Language Proficiency“ – CALP), beinhalten textuelle und diskursive Fähigkeiten, die für die Teilhabe an sachbezogenen Auseinandersetzungen in formelleren Kontexten notwendig sind. Reich (2008) stellt hiermit zusammenhängend folgende Charakteristika von Bildungssprache fest: Explizitheit, Situationsentbundenheit (Dekontextualisierung), Differenziertheit, Allgemeinheit, gedankliche Ordnung und sachliche Genauigkeit (vgl. Reich 2008a). Gantefort (2013) stellt zudem die Bedeutung der sozialen Handlungs- und Kommunikationskontexte für die „Enkodierung komplexer Sachverhalte“ (ebd., S. 73f.) heraus.

Bildungssprache wird vor diesem Hintergrund und unter Rückgriff auf Habermas (1977; vgl. Gogolin 2009, S. 268) als eine Variante von Sprache verstanden, die Kinder und Jugendliche benötigen, um sich Wissen anzueignen, wobei der Schule die Aufgabe zukommt, ihnen ebendiese sprachliche Variante zugänglich zu machen. Gleichzeitig stellt die Schule die Anforderung an Kinder und Jugendliche, über dieses Register zu verfügen.

Nach Gogolin (2009, S. 270) hat Bildungssprache mehr mit der Schriftsprache gemein als mit der Alltagsprache, auch dann, wenn sie im Mündlichen vorkommt (siehe auch Riebling 2013; Portmann-Tselikas 2013; Dragon et al. 2012; Feilke 2012; Gogolin und Lange 2009; Ortner 2009). Zwar ist Bildungssprache als formelles Sprachregister auch außerhalb des Bildungskontextes relevant – etwa in den öffentlichen Medien und populärer Sachliteratur. Besonders bedeutsam ist es aber im Bildungskontext, da es in Lernaufgaben und