



ZUSAMMENFASSUNG

Nathalie Thomauske: Konstruktionen von Sprachlosigkeit Eine Studie zu sprachlichen Machtverhältnissen in der frühkindlichen Bildung

Seit einigen Jahren wird auf europäischer wie nationaler Ebene „Integration“ und der Schulerfolg von Kindern „mit Migrationshintergrund“ an die Beherrschung der Nationalsprache (Normsprache) gekoppelt. Aus einer machtkritischen Perspektive lässt sich diese Tendenz als Assimilationsforderung im Rahmen eines Integrations- bzw. Sprachregimes problematisieren. Wie sich dieser sprachpolitische Kontext auf frühkindliche Bildungseinrichtungen auswirkt, wurde bislang wenig erforscht. Im Rahmen einer vergleichenden videoethnographischen Studie „children crossing borders“ (CCB) (Tobin, Adair und Arzubiaga 2013) wurden mittels Fokusgruppendifkussionen pädagogische Fach- und Lehrkräfte und Eltern dazu angeregt, sich über Praktiken in der frühkindlichen Bildung auszutauschen, um damit in Erfahrung zu bringen, welche impliziten und expliziten Grundannahmen die Systeme frühkindlicher Bildung in den fünf Ländern USA, Großbritannien, Frankreich, Italien und Deutschland leiten und dabei herauszuarbeiten, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Umgang mit „Migrant*innenkindern“ in den frühkindlichen Systemen von Bildung und Erziehung festzustellen sind. Die Dissertation nutzt die dabei erhobenen Daten und wertet die Erhebung für die Länder Frankreich und Deutschland aus. Sie untersucht empirisch, wie und welche Grundannahmen, z.B. Erfahrungs- oder Alltagswissen, Sprachideologien oder Diskurse die Sprach(en)politiken und -praktiken im Kontext der frühkindlichen Bildung beeinflussen und zu welcher Begründung oder Legitimation Diskurse und Sprachideologien herangezogen oder wird auf sie verwiesen werden. Zudem wird untersucht inwiefern diese dazu beitragen, dass anderssprachige Kinder oder auch deren Eltern in den Institutionen der frühkindlichen Bildung ausgegrenzt, diskriminiert oder entmächtigt werden. Die Datengrundlage der Dissertation besteht aus 10 Fokusgruppendifkussionen mit Eltern und 5 Fokusgruppendifkussionen mit pädagogischen Fach- und Lehrkräften pro Land, d.h. insgesamt 30 Fokusgruppendifkussionen. Über Fokusgruppendifkussionen kann gemäß Macnaghten und Greg (2004) ein Zugang zu gesellschaftlichen Diskursen und kollektiv geteilten Normen gewonnen werden. Diesen Zusammenhang erläutere ich im Abschnitt 1.3 und folge dabei dann den Theoretisierungen Bakhtins (2008) in Bezug auf seinem Verständnis von Diskursen und ihrem Niederschlag in den Äußerungen der Akteure.

In der Dissertation werden Sprach(en)politiken und -praktiken zweier Nationen miteinander verglichen, weshalb sie dem Bereich der Comparative education zugeordnet werden kann. Bei einem Großteil der Forschungen in der Comparative Education (Allemann-Ghionda 1999; Judge 2007) werden Vergleichskriterien deduktiv aufgrund statistischer Größen im Vorhinein bestimmt. Demgegenüber gehen Cowen und Kazamias (2009) jedoch davon aus, dass quantitative Faktoren, wie die Größe einer Stadt oder die Alphabetisierungsrate nur einen bedingten Einfluss auf die Daten haben, bzw. wenn es einen Einfluss gibt, dieser aus den Daten heraus relevant gemacht werden müsste. Dies entspricht einem eher induktiven Verfahren und damit den Prinzipien der Grounded Theory Methodologie (GTM), an der sich diese Studie orientiert. Die vergleichende

Herangehensweise ist ebenfalls ein zentrales Element der Theoriegenerierung innerhalb der GTM (Charmaz 2014, S. 15). Forschende in der Comparative Education orientieren sich letzterer Logik folgend in der Herausarbeitung des Tertium Comparationis an der Forschungsfrage sowie dem Forschungsstand und entwickeln diese im Verlauf des Forschungsprozesses basierend auf den erhobenen Daten weiter (Rui 2007). Dem folgend analysiere ich vergleichend die Bedeutungszuschreibungen und darin zu Grunde liegende Ideologien und Diskurse in Bezug auf Sprach(en)politiken und -praktiken und entspreche dabei ebenfalls den Kodierv Verfahren der GTM.

Im zweiten Kapitel werden (Erkenntnis) theoretische Aufmerksamkeitsrichtungen erläutert, die meinen Blick während des Kodierens der Daten für zwei Differenzlinien - die der Sprache und die der natio-ethno-kulturellen Differenz - schärfen. In post- und dekolonialen Zugängen wie auch im Bereich der Critical Applied Linguistics wird unter anderem darauf hingewiesen, dass gegenwärtige Machtverhältnisse, die sich sowohl in den bildungs-, sprach-, migrationspolitischen und gesellschaftlichen Strukturen als auch in den Sprachideologien und Diskursen bezüglich einer rassifizierten und „geanderten“ Bevölkerung of Color und ihrer Sprechweisen manifestieren, ihren Ursprung in einer historisch gewachsenen nationalen Ordnung sowie aus kolonialen Strukturen haben (Guénif-Souilamas 2005). Aus diesem Grund werden im dritten Kapitel zunächst die Ursprünge heutiger deutscher und französischer Sprachenpolitik und Sprachideologie(n) skizziert, die in der Nationenbildung und im Kolonialismus begründet liegen. Für die Entwicklung und Entstehung der deutschen wie französischen Nation im Laufe des 18. und 19. Jahrhunderts nahm die „Ursprache“ des „Germanischen“ bzw. die französische Sprache als Sprache des Königs und später der Bourgeoisie als Kollektivsymbol eine außerordentliche Rolle ein. In beiden Ländern wurde in der Nationalsprache eine Höherwertigkeit gegenüber anderen Sprachen und Varietäten konstruiert, was zur Folge hatte, dass als minderwertig konstruierte Sprachen oder Varietäten in den privaten familiären Bereich „verbannt“ wurden. Während des Kolonialismus des 19. und 20. Jahrhunderts radikalisierte sich die Sprachideologie aufgrund rassistischer Herrschaftsideologien mit der Konsequenz, dass in deutschen und französischen Diskursen die Position vertreten wurde, nur einer auserwählten Elite von Kolonisierten Französisch oder Deutsch zu lehren aus Angst vor einer „Kontaminierung“ der „reinen“ und höherwertigen Sprachen des Deutschen und Französischen.

Die Sprachideologien und Sprachhierarchien bestehen in modifizierter Weise bis heute und tragen dazu bei, dass Sprachen Wertigkeiten auf dem sprachlichen Markt zugeschrieben werden. Diese diglossisch strukturierten Sprachhierarchien, die Auswirkungen auf den Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen haben, lassen sich ebenfalls in den gegenwärtigen Sprach(en)politiken in der frühkindlichen Bildung in Deutschland sowohl auf der Bundes- wie auf der Länderebene sowie in Frankreich nachzeichnen.

Im vierten Kapitel werden zunächst die Erhebungs- und Auswertungsmethoden im Rahmen des CCB-Projekts skizziert: die Auswahlkriterien für die Fokusgruppendifkussionen, die Erstellung der Videoclips, die dazu verwendet wurden Gespräche über Praktiken anzustoßen, die Erhebungsmethode sowie die Datenerhebungsphasen der Fokusgruppendifkussionen und die Transkriptionsverfahren. Eine erste Phase der Datenanalyse mittels qualitativer Inhaltsanalyse wurde innerhalb des CCB-Projekts umgesetzt (Kapitel 4.1.5). Im Rahmen der Dissertation wurden die Daten, angelehnt an der konstruktivistischen Variante der GTM, ausgewertet (Kapitel 4.2) und dabei zunächst offen und anschließend „focused“ kodiert. Mithilfe von mindmaps wurde die Schlüsselkategorie „Konstruktionen von Sprachlosigkeit“ sukzessive herausgearbeitet, deren Dimensionen und Unterkategorien im fünften Kapitel erläutert werden.

Im Kapitel 5.1. wird die Bedeutung der Sprache für Vergemeinschaftungs- oder Vergesellschaftungsprozesse aufgezeigt. In der hegemonialen Position wird die Normsprache als die einzige Sprache gesehen, mit der Integration und Vergemeinschaftung und damit die Vergesellschaftung aller Kinder gewährleistet werden kann. In dieser Logik werden das Sprechen Anderer Sprachen als Ausgrenzung von Menschen in der frühkindlichen Bildungseinrichtung (Einrichtung) problematisiert, was auf Seiten von Normsprachigen das Gefühl sprachlos gemacht zu werden auslösen kann. Machtkritisch betrachtet wird dadurch die Norm gebrochen, ausschließlich in der Normsprache zu sprechen, denn durch das Sprechen Anderer Sprachen wird das einsprachig Normsprachige Selbstverständnis der Einrichtung als Institution der Nation gefährdet. So kann die Forderung im deutschen und französischen Kontext, dass Anderssprachige Kinder, Eltern und Lehrkräfte ihre Differenzmarker in der Einrichtung ablegen sollen, als Konsequenz oder Strategie verstanden werden die Normsprachigkeit wieder herzustellen. Dies kann implizit und explizit geäußert werden und wird von mir als Fremd-Silencing bezeichnet. Im französischen Kontext im Unterschied zum deutschen wird diese Sprachregulierung auch im öffentlichen Raum deutlich. Die „Integrationsleistung“ in Form von Assimilation wird dabei von Migrationsanderen erwartet. Ein weiterer Versuch einer Legitimierung, die Normsprachigkeit wieder herzustellen, besteht darin, dass „alle“ Kinder verstehen müssten, was gesagt wird (vgl. dazu Kapitel 5.2). In diesem Zusammenhang kann die Einrichtung als staatliche Institution verstanden werden, die die Funktion hat, einerseits Anderssprachigen Kindern die Normsprache zu lehren oder den Kindern dessen Erwerb zu ermöglichen (vgl. dazu Kapitel 5.2 und 5.3) und andererseits die Sprachnorm als Teil eines Sprach- und Integrationsregimes aufrechtzuerhalten (vgl. 5.1). Damit hat die staatlich oder politisch gewollte Durchsetzung der monolingualen Norm Konsequenzen auf de facto Sprach(en)politiken und -praktiken sowohl in der Einrichtung als auch im privaten Kontext. Dies äußert sich beispielsweise darin, dass aufgrund einer (internalisierten) Stigmatisierung als Anderssprachlich oder als Migrationsanders und erlebter Diskriminierungen es einige Eltern vorziehen, ihre Andere(n) Sprachen nur zu Hause zu sprechen. Im französischen Kontext wird davon berichtet, dass Anderssprachige Kinder sich schämen, Anders zu sein, und aus diesem Grund gänzlich Normsprachig werden. Diese Sprach(en)politik und -praktiken der Eltern und ihrer Kinder wird als Selbst-Silencing konzeptualisiert, da sie, auch wenn sie gern andere Sprachen sprechen würden, sich zumindest in der Öffentlichkeit Normsprachlich anpassen. Das Selbst- oder Fremd-Silencing kann zur Folge haben, dass Kinder in der Einrichtung verstummen (vgl. Kapitel 5.2.2). Ein weiteres Ergebnis der Analyse ist, dass obwohl pädagogische Fach- und Lehrkräfte so früh wie möglich Kindern die Normsprache vermitteln sollen, diese jedoch nur ungenügend für diese Aufgabe vorbereitet sind (vgl. Kapitel 5.3). So wird eine Normsprachliche Anpassung von den Kindern erwartet und davon ausgegangen, dass sie in einem „Sprachbad“ die Normsprache von allein lernen. Eine Konsequenz davon ist ein Silencing von Sprecher_innen Anderer Sprachen und einer (Re-)Produktion von Sprachhierarchien und Wertigkeiten, wie sie im Kapitel 3 beschrieben werden. Andere pädagogische Fach- und Lehrkräfte berichten demgegenüber von Strategien einer beidseitigen Verständnissicherung und von Ansätzen eines gesteuerten Spracherwerbs (Kapitel 5.2.3 und 5.3.2). Integrationsdiskurse und Sprachideologien erfüllen dabei den Zweck hegemoniale Sprachordnungen zu (de-)legitimieren. Im Abschnitt 5.3.6 wird das Potenzial von language awareness-Ansätzen für eine machtkritische und mehrsprachliche Bildung herausgearbeitet. Diese bieten die Möglichkeit, Kinder in ihrer plurilingualen Sprachenproduktion anzuregen und herauszufordern und perspektivisch zu einer Ausbildung sowohl der Normsprache als auch ihrer Anderen Sprachen beizutragen, wie sich dies anderssprachige Eltern wünschen (Kapitel 5.1.3, 5.2.4 und 5.3.5). Damit

werden die sprachlichen Kompetenzen der Kinder sowie der Eltern sichtbar gemacht und aufgewertet. Diese Ansätze bieten Anlass, sich über sprachliche Machtverhältnisse zu verständigen, sie zu dekonstruieren und zumindest in der Einrichtung abzubauen, was im sechsten abschließenden Kapitel weiterführend diskutiert wird.

Als Konsequenz der Analysen ergibt sich, dass den hier beschriebenen machtkritischen Zugängen und Erkenntnissen aus der Critical Applied Linguistics wie der (Zweit-)Spracherwerbsforschung mehr Augenmerk in der Theorie der Migrationspädagogik und der Pädagogik der frühen Kindheit gewidmet werden sollte. Zudem sind diese Zugänge und Erkenntnisse in den Sprach- und Bildungspolitiken sowie in den Aus- und Fortbildungen der pädagogischen Fach- und Lehrkräfte einzubeziehen, um sich zu vergegenwärtigen, welche Sprachenpolitik zu welchem Zweck verfolgt wird, wen sie dabei ermächtigt oder entmächtigt und sie perspektivisch zu verändern.