

Teilhabe an literalen Praktiken in einer Kindertagesstätte

Evamaria Zettl

Abstract

Der vorliegende Beitrag stellt die Frage: Wie verläuft die Teilhabe an literalen Praktiken im Alltag einer Kindertagesstätte, auch unter ästhetischen Aspekten? Sie wird beantwortet anhand ethnographischer, praxistheoretisch analysierter Daten aus einer deutschen Kita in einem marginalisierten Stadtviertel. Die Befunde zeigen: Literalität im Sinn des Lesens und Schreibens einzelner Buchstaben und Wörter ist im Kita-Alltag gut zugänglich und kann ästhetische Aspekte haben. Literalität als Bilderbuchbetrachtung ist dagegen räumlich wie personell vom Kita-Alltag getrennt und wenig narrativ ausgerichtet. Dagegen zeigt eine nicht angeleitete Erzählung eines Kindes anhand einer Buchillustration überraschende literale wie ästhetische Qualitäten. Der Artikel schließt mit Empfehlungen für die Forschung und Anregungen für die Praxis.

Schlüsselwörter

Teilhabe, Literalität, Kindertagesstätte, narrative Praktiken, Ästhetik

⇒ Titre, chapeau et mots-clés se trouvent en français à la fin de l'article

⇒ Titolo, riassunto e parole chiave in italiano e in francese alla fine dell'articolo

Autorin

Evamaria Zettl, Pädagogische Hochschule Thurgau, Unterer Schulweg 2, CH-8280 Kreuzlingen,
evamaria.zettl@phtg.ch

Teilhabe an literalen Praktiken in einer Kindertagesstätte¹

Evamaria Zettl

1. Einführung

Teilhabe ist in bildungspolitischen Diskussionen um frühe Bildung ein zentrales Konzept: „Frühe Bildung soll gewährleisten, dass Kinder, die aus irgendeinem Grund als bildungsbenachteiligt gelten, bessere Teilhabechancen bekommen“ (Thon & Mai 2017, S. 259). Diese Denkfigur wurde in Deutschland bildungspolitisch wirkmächtig seit dem Bekanntwerden von Bildungsbenachteiligungen mit der Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse (Diehm 2018, S. 14).

Im Zug dieses „PISA-Schocks“ wurden deutsche Kindertagesstätten grundlegenden Veränderungen unterworfen: Kitas sollen Orte der Bildung (ebd.) werden. Bildungspolitiker*innen forderten dies oft im Sinn einer Kompensation von sprachlichen Defiziten, die der Zielgruppe ‚bildungsferner²‘ Familien, besonders mit ‚Migrationshintergrund‘, zugeschrieben werden (Thomasske 2017, S. 97ff.). Als Aspekt dieser Sprachförderung rückte auch das Thema Literalität im Sinn eines frühen Kontakts mit Schrift(sprache) bildungspolitisch in den Vordergrund. Dieser wird nicht als ästhetische Bildung im Sinn kultureller Teilhabe, sondern als Vorbereitung auf schulische Schriftkompetenzen konzipiert. Inzwischen wird Literalität in Kindertagesstätten in vielen Bildungsplänen erwähnt (z.B. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2011, S. 36). Auch in der Forschung wird die Bedeutung von Literalität im Elementarbereich betont, oft ebenfalls mit dem Argument der Vorbereitung auf schulische Kompetenzen (Nickel 2007, S. 87).

Angesichts des Nachdrucks, mit dem in Bildungsplänen und Forschung die Bedeutung von Literalität im Kindergarten herausgehoben wird, erstaunt eine Forschungslücke: Es gibt erst wenige Studien zur Frage, wie Literalitätspraktiken im Alltag einer deutschen Kita aussehen. Die meisten (z.B. Christmann, Graf, Hortsch und Panagiotopoulou 2010; Kewes 2012; Hortsch 2015) zeigen, dass es kaum von Pädagog*innen angeleitete Literalitätspraktiken gibt; mögliche ästhetische Aspekte dieser Praktiken stehen nicht im Fokus der Studien. Aufgrund dieser Ausgangslage stellt sich die Frage nach den Möglichkeiten zur Teilhabe an literalen Praktiken, auch unter ästhetischen Aspekten, im Kita-Alltag. Bei der Auswahl des Forschungsfelds erscheint es besonders gewinnbringend, dort zu forschen, wo Zielgruppen besonderer politischer Bemühungen um Chancengleichheit und Teilhabe vermutet werden, nämlich Kinder aus ‚bildungsfernen‘ Familien und Familien ‚mit Migrationshintergrund‘. Aus diesen Überlegungen entwickelt sich die Fragestellung für den vorliegenden Aufsatz:

Was geschieht in Bezug auf Literalität im Alltag einer Kindertagesstätte, die in einem von Migration und sozialer Segregation geprägten Stadtviertel liegt? Ausführlicher formuliert lautet sie: Wie zeigen sich in dieser Kita Praktiken der Teilhabe an Schrift bzw. Dingen, die Begegnungen mit Schrift ermöglichen, sowie an mündlichen literalen Praktiken? Inwiefern sind diese literalen Praktiken zugleich ästhetische Praktiken?

Der vorliegende Artikel, angesiedelt an der Schnittstelle von Erziehungswissenschaft und Deutschdidaktik, skizziert Antworten darauf. Nach einer Übersicht über theoretische Grundlagen werden methodisch-methodologische Vorgehensweisen und Forschungsfeld beschrieben; danach werden Mikroanalysen zu Literalitätspraktiken vorgenommen. Im Fazit werden neben einer Zusammenfassung der Befunde Perspektiven für weitere Forschung und Anregungen für die Praxis vorgestellt.

¹ Dieser Artikel beruht auf z.T. erweiterten und aktualisierten Auszügen aus der Dissertation „Mehrsprachigkeit und Literalität in einer Kindertagesstätte. Eine ethnographische Studie in einem von Migration und sozialer Segregation geprägten Stadtviertel“ (Zettl in Druck b).

² Solche Zuschreibungen bergen das Risiko der Reifizierung durch Forschung, d.h. Forschung bildet soziale Wirklichkeiten nicht nur ab, sondern erzeugt sie gleichzeitig und kann durch ihre Bezeichnungspraxis dazu beitragen, ungleichheitsrelevante Differenzkonstruktionen zu verfestigen. Dieses Risiko kann nicht beseitigt, sondern nur reflektiert werden, wie Diehm, Kuhn und Machold (2010) ausführen. - In diesem Text werden einfache Anführungszeichen gesetzt, um den Konstruktionscharakter von Begriffen zu markieren.

2. Theoretische Grundlagen

Im folgenden Abschnitt werden Grundbegriffe der Praxistheorie skizziert, die auch für die anschließende Definition von Literalität hilfreich sind; danach wird das hier verwendete Konzept der Literalität im Kindergarten, auch unter ästhetischen Aspekten, umrissen.

2.1. Praxistheorie

Ein praxistheoretischer Blickwinkel geht davon aus, dass die soziale Welt sich „aus sehr konkret benennbaren, einzelnen, dabei miteinander verflochtenen Praktiken zusammensetzt“ (Reckwitz 2003, S. 289). Eine Praktik ist dabei ein „typisiertes, routinisiertes und sozial ‚verstehbares‘ Bündel von Aktivitäten“ (ebd.). Diese Perspektive geht einher mit einem Fokus auf Dingen, Körpern und Räumen (Rabenstein 2018, S. 319), nicht auf einzelnen Personen³; Praktiken sind denen, die sie ausführen, nicht unbedingt bewusst. Dinge in pädagogischen Praktiken werden, auch in ihrer komplexen Verschränkung mit Sprache (ebd., S. 323), analysiert; die Körper der Beteiligten (ebd., S. 336) geraten ebenso in den Fokus (Hillebrandt 2014, S.112).

Dieser Ansatz wird ergänzt durch eine raumsoziologische Perspektive. Raum wird in Anlehnung an Jäger, Biffi und Halfhide (2006) verstanden: In Rekurs auf Löw (2001) definieren sie Raum nicht nur als „materielles Objekt“, sondern als „relationale (An)Ordnung von Lebewesen und sozialen Gütern an Orten“ (Löw 2001, S. 160, zitiert nach Jäger, Biffi und Halfhide 2006, S. 10). Dieser Raum entsteht z.B. durch „Spacing“, also das Anordnen von Dingen im Raum (Löw 2001, S. 158f., zitiert nach Jäger, Biffi und Halfhide 2006, S. 10f.). Für einige Daten in diesem Aufsatz wird der Fokus auf die unterschiedliche Zugänglichkeit der Räume und Dinge gelegt, die verschiedene Formen der Teilhabe ermöglichen. Teilhabe wird dabei praxistheoretisch gesehen im Sinn von Praktiken, nicht Personen, die Teilhabe ermöglichen können.

2.2. Literalität

Literalität in KITAS wird hier definiert als eine „Teilhabe an einer elementaren literalen Praxis“ (Nickel 2013, S. 501), wobei unter Praxis ein Bündel von Praktiken verstanden wird. Diese Praxis bezieht sich auf den Umgang mit Schrift bzw. Dingen, die Begegnungen mit Schrift ermöglichen, oder sie kann mündliche sprachliche Praktiken beinhalten, die dem Ausdruck „komplexer, situationstranszendierender Bedeutung“ unter anderem „beim fiktionalen Erzählen“ dienen (Isler 2014, S. 15, Herv. i.O.). Viele Dinge gerade im Elementarbereich, die literale Praktiken ermöglichen, sind multimodal. Dies bedeutet, dass ergänzend zu oder an Stelle geschriebener Sprache als Modus der Kommunikation verschiedene weitere Modi bedeutungstragend sind, z.B. Bilder oder Audiofiles (Jewitt und Kress 2010).

Literale Praktiken im Elementarbereich können zugleich ästhetische Praktiken (Schneider 2016, S. 66) sein, indem sie Charakteristika ästhetischer Bildung bzw. Erfahrung in sozialen Praktiken, sprachlich oder nicht, sichtbar machen⁴. Exemplarisch seien folgende Kriterien ästhetischer Bildung nach Spinner (2008) genannt: „Sinnliche Wahrnehmung“ (Spinner 2008, S. 9), die nicht zweckorientiert ist; „Synästhesie“ (Spinner 2008, S. 10), also die Verbindung verschiedener Sinneskanäle; „Imagination“ (ebd., S. 13), die über genaue Wahrnehmung von Sinneseindrücken hinaus subjektive Vorstellungen zu diesen Eindrücken erschafft, sowie „Identitätsbildung“ (ebd., S. 21). Diese geschieht z.B. im ästhetischen Gestalten, indem ein Werk - etwa eine Geschichte oder ein Bild - „persönliche Anteile“ eines Subjekts enthält, aber zugleich „ein gestaltetes Objekt“ (ebd.) darstellt. Zugleich ermöglicht sie „Selbstwerterfahrung“ (ebd.), im ästhetischen Genießen wie auch in der Möglichkeit, Leid durch ästhetische Gestaltung ins Leben zu integrieren (ebd., S. 22).

Bezogen auf den Elementarbereich besteht noch Bedarf nach empirischer Erprobung dieser Konzepte, gerade in Bezug auf literale ästhetische Praktiken. Was Teilhabemöglichkeiten an literalen Praktiken, ästhetisch oder nicht, im Kindergarten betrifft: Diese können unterschiedlich gut gegeben sein (auf Schweizer Kindergärten bezogen arbeiten dies Isler, Künzli und Leemann 2010 heraus, auf Deutschland bezogen er-

³ Dieser Aufsatz möchte aufgrund dieser Fokussierung auch keinesfalls Kritik an pädagogischen Professionellen üben, sondern pädagogische Praktiken aufzeigen.

⁴ Zum Verhältnis der Konzepte Praktiken und ästhetischer Bildung: Praktiken sind nicht mit Aspekten ästhetischer Bildung wie z.B. Identitätsbildung identisch, da diese Konzepte praxistheoretisch nicht beobachtbar sind. In Praktiken kann aber z.B. Identitätsbildung versprachlicht oder mit Hilfe von Körpern und Artefakten aussersprachlich sichtbar gemacht werden.

forschen das Christmann et al. 2010 sowie Hortsch 2015). Die meisten Studien (z.B. Christmann et al. 2010; Kewes 2012; Hortsch 2015) belegen, dass es nur wenige von Pädagog*innen angeleitete Literalitätsaktivitäten gibt, Christmann et al. (2010, S. 112) sprechen von einer „quasi schriftfreien Umgebung und Praxis“ [Herv. i.O.]. Hortsch (2015, S. 157), die Kinder mit ‚Migrationshintergrund‘ erforscht, beschreibt sogar, dass diese „eine Zurückweisung ihrer (verbalisierten) (schrift-)sprachlichen Interessen“ (2015, S. 157; Herv. i.O.) erleben; nur Hinterwaller (2012) entwirft ein positives Bild literaler Praktiken im Alltag eines Kindergartens. Die Teilhabe an ästhetischen Aspekten von Literalität steht, wie bereits erwähnt, bei diesen Studien nicht im Fokus⁵.

Die oben genannten Befunde können ungleichheitsrelevant sein: Wenn es wenig Teilhabemöglichkeiten an schulrelevanten literalen Praktiken im Kindergarten gibt, ist die familiäre Vertrautheit mit diesen Praktiken, die unterschiedlich ausgeprägt sein kann (Heath 1983, Lahire 1993) umso wichtiger für Schulerfolg. Für Kinder aus Familien, in denen schulrelevante Literalitätspraktiken wenig vorhanden sind, kann dies zu Bildungsungleichheit führen gegenüber Kindern, die mit diesen Praktiken vertrauter sind (Isler 2014: 357 in Rekurs auf Bourdieu & Passeron 1971)⁶. Für ästhetische Praktiken gilt zudem, dass die Teilhabe an ihnen nicht nur für „Identitätsbildung“ (Spinner 2008, S. 21) relevant sein kann, sondern nach Wulf (2007, S. 42) auch für „Möglichkeiten eines erfüllten Lebens“.

3. Das Forschungsprojekt

Die hier vorgestellten Daten stammen aus der Dissertation „Mehrsprachigkeit und Literalität in der Kindertagesstätte. Eine ethnographische Studie in einem von Migration und sozialer Segregation geprägten Stadtviertel“ (Zettl in Druck b). Als Forschungsstrategie wird im Rahmen des qualitativen Forschungsparadigmas Ethnographie verwendet (Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff und Nieswandt 2013). Die hier vorgestellten Daten wurden durch Teilnehmende Beobachtung (Spradley 1980) erhoben und mit Hilfe der Grounded Theory (Glaser & Strauss 1967/1998) analysiert. Der erste Feldzugang ist 2010, ein dreimonatiger Feldaufenthalt folgt 2011, eine weitere Datenerhebung mit kommunikativer Validierung 2013. Das Viertel einer deutschen Grossstadt, in dem die erforschte Kita liegt, ist von Marginalisierung und Verarmung geprägt. Auffallend ist in Bezug auf Teilhabe an Literalität, dass es im gesamten Quartier mit etwa 20 000 Einwohner*innen zum Forschungszeitpunkt weder eine Buchhandlung noch eine Bibliothek gibt und Bücher für Kinder und Erwachsene dort kaum verfügbar sind⁷.

Im Fokus der Arbeit steht eine Gruppe von 22 Kita-Kindern zwischen 2 und 7 Jahren, anonymisiert als „Gruppe Blau“ dargestellt⁸; achtzehn der Kinder sind mehrsprachig. Verantwortlich für die Gruppe sind zwei pädagogische Fachkräfte; neben diesen sind punktuell auch die Kita-Leiterin, Sprach- bzw. Musikförderkräfte⁹ sowie Ehrenamtliche in der „Gruppe Blau“ aktiv. Generell ist das Forschungsfeld von massivem Personalmangel geprägt¹⁰, der sich verschärft, als eine der zwei Verantwortlichen für die „Gruppe Blau“ längere Zeit ohne Stellvertretung krank ist. Meine Position in der Kita ist von einem Wechselspiel aus Teilnahme im Sinne des Zuhörens und Mitspielens, wenn mich die Kinder dazu auffordern, und Beobachten mit dem Erstellen von Notizen geprägt. Meine eigene literale Praxis beeinflusst auch etwas das Feld, als die Kinder mich beim Schreiben beobachten, dies kommentieren und z.T. meine Schreibpraktiken aufgreifen, indem sie Wellenlinien in mein Notizbuch machen und diese als Schrift bezeichnen (ähnliche Beobachtungen zum ethnographischen Schreiben in einer Kita finden sich bei Schnoor und Seele 2017).

5 Die bei Staege (Hrsg.) (2016) versammelten Studien über Ästhetik in der frühen Kindheit beziehen literale Aspekte ein, allerdings nicht in empirischen Studien über den Kita-Alltag, sondern in konzeptionellen Überlegungen über lyrische Sprache (Wildemann 2016) und Interviews mit Kindern zu Vorlesesituationen (Hochstadt 2016).

6 Auf Europa bezogene Datensätze aus IGLU und TIMSS 2011 zeigen ebenfalls, dass Kinder bei Schuleintritt über unterschiedliche Lernerfahrungen im Bereich Early Literacy verfügen (Hoeft, Wendt und Kasper 2015, S. 157).

7 Es wäre Aufgabe einer eigenen Studie nach Art der „City Literacies“-Forschung (Gregory & Williams 2000), Literalitätspraktiken in Institutionen und Familien im Stadtviertel zu dokumentieren und mit Praktiken in der Kita zu vergleichen.

8 Die Namen aller Kinder und pädagogischen Fachkräfte in den Datenbeispielen sind ebenfalls anonymisiert.

9 Aus Gründen der Anonymisierung werden in den Datenbeispielen alle Fachkräfte ungeachtet ihrer Funktionen als „pädagogische Professionelle“ bezeichnet.

10 Diese Personalausstattung mit einer pädagogischen Professionellen für durchschnittlich 11,5 Kinder ist selbst im damaligen Bundesvergleich - 8,7 Kinder pro Fachkraft im Jahr 2012- unterdurchschnittlich (Statistisches Bundesamt 2015, S. 7). Das Engagement der Fachkräfte angesichts dieser Personalknappheit ist sehr bemerkenswert.

4. Literalität im Kindergartenalltag

Das folgende Kapitel stellt exemplarisch literarische Praktiken im Umgang mit einem PC-Programm, mit dem Schreiben und Lesen des eigenen Namens und im angeleiteten bzw. nicht angeleiteten Umgang mit Bilderbüchern vor; die Auswahl erfolgte nach dem Gesichtspunkt, möglichst unterschiedliche Praktiken zu zeigen und u.a. in Hinblick auf Teilhabemöglichkeiten und ästhetische Aspekte zu reflektieren.

4.1. Nun ist das Wort „HUT“ auf dem PC-Bildschirm

In der Forschung über Literalität in elementarpädagogischen Kontexten werden digitale Medien bislang kaum thematisiert¹¹. Entsprechend aufschlussreich sind solche Praktiken in den vorliegenden Daten. Zunächst wird das Spacing des PCs der „Gruppe Blau“ beschrieben. Der Gruppenraum hat zwei Stockwerke, die durch eine Treppe verbunden sind; am Treppenabsatz in der Mitte der Treppe ist ein Computertisch mit PC und Stuhl. Diese Raumgestaltung durch die Kindergärtnerinnen ermöglicht nach Jäger, Biffi und Halfhide (2006, S. 131) bestimmte Praktiken. So erlaubt das eben dargestellte Spacing, dass die Erzieherinnen ein Kind am PC anleiten, ohne den Rest der Gruppe unbeaufsichtigt zu lassen. Der PC-Tisch auf dem Treppenabsatz ist zwar räumlich getrennt von Unter- und Obergeschoss, aber von diesen aus erreichbar. Durch dieses Spacing sind computerbezogene Praktiken genauso sichtbar und zugänglich wie andere alltäglich vorkommende Praktiken, z.B. das Malen an den Tischen im unteren Stockwerk.

Auf dem PC installiert ist das Programm „LolliPop und die Schlaumäuse“ (Kochan, Scheimann und Schröter 2006), konzipiert u.a. als Hinführung zum schulischen Schriftgebrauch, zur Förderung phonologischer Bewusstheit und zur Erweiterung des Wortschatzes. Oft schauen etliche Kinder aufmerksam zu, wenn ein anderes Kind den PC verwendet, wie im folgenden Auszug:

Am Computer wird ein Schreib- und Lernprogramm genutzt; Ahmed (6) sitzt auf dem Schoß der pädagogischen Professionellen Brigitte. Auf dem Bildschirm steht AHMED. Ahmed malt etwas am PC, fünf Kinder schauen zu (...). Brigitte sagt: „Ahmed malt das ganze Bild rot“, was er auch tut. Anschließend malt er mit Hilfe des Mauszeigers ein A, dann ein A-ähnliches Gebilde, dann ein X. Ein Mädchen sagt: „Ein X.“ Es herrscht eine konzentrierte Atmosphäre. Ahmed soll Sonnenstrahlen malen, sagt Brigitte; er malt eine Sonne und innen die Sonne aus. Auf dem PC werden nun Verkehrszeichen gezeigt. Brigitte fragt, auf ein blauweißes „Radweg“-Schild deutend: „Was ist das, Ahmed? Ein biklet?“ (Offensichtlich hatte Ahmed ein türkisches Wort für „Fahrrad“ gesagt.). Nun ist das Wort „HUT“ auf dem PC-Bildschirm und wird von einer Computerstimme vorgelesen, nachdem Ahmed ein Logo angeklickt hat. Brigitte zeigt auf Ahmeds Kopf und erklärt gestisch, was ein Hut ist. (26.9. 2010)

Ahmeds Sitzen auf dem Schoß der Pädagogin vermittelt ihm eine herausgehobene und geborgen wirkend Position, zugleich markiert diese Sitzposition eine generationale Differenz (Machold 2015, S. 165) zwischen Brigitte und Ahmed. Das körperlich-materielle Arrangement Kind-Erwachsene-PC erinnert an Praktiken der Bilderbuchkommunikation in der „Mutter-Kind-Dyade“ (Braun & Neumann-Braun 2002, S. 74). Ähnlich wie in diesen (ebd.) wird das Benennen einzelner Bilder geübt („Was ist das, Ahmed?“). Auch Literalitätspraktiken, die Schrift enthalten, finden sich in der Sequenz: ein Wort vorlesen zu lassen oder das „Malen“ einzelner Buchstaben; generell wirken Malen und Schreiben konventioneller Zeichen, beides mit Hilfe der PC-Maus, noch wenig voneinander getrennt. Ahmed erlebt multimodale Praktiken (Carey & Kress 2003): das Zeigen und Benennen durch die Bilder auf dem PC, das Vorlesen eines Wortes durch die Computerstimme sowie die gestischen und verbalen Äußerungen von Brigitte, die Ahmed - flexibler als das PC-Programm es könnte - beim Verstehen der Aufgaben unterstützt. Dabei ist die Ansprache durch den PC einer Interaktion, die gemeinsamen Sinn konstruiert, täuschend ähnlich, stellt aber keine solche dar. Dies leistet nur die Ansprache durch die pädagogische Professionelle, die auf Ahmeds Äußerungen eingeht und eine Teilhabe an einem gemeinsamen Verstehensprozess ermöglicht.

Die literalen Praktiken am Computer sind verknüpft mit Praktiken, die nach dem Verständnis dieses Textes nicht literal sind, aber literalitätsrelevant sein können, wie Übungen zum Wortschatz oder Symbolverständnis bzw. zum Umgang mit dem PC. Auf der programmatischen Ebene von Bildungsplänen könnte argumentiert werden: Die Bildungsbereiche Sprache/Literalität, Medien und Gestalten erscheinen hier mit-

¹¹ Zu früher Literalität unter Einbezug digitaler Medien in Familien gibt es jedoch einige Studien, z.B. Isler (2014).

einander verbunden¹². Das Malen bzw. Schreiben mit der Maus erscheint teilweise durch das Programm und Brigittes Ansagen eng gesteuert. Dennoch könnte in Anlehnung an Staeger (2016, S. 80f.) konstatiert werden, dass es sich hier um Ansätze ästhetischer Praktiken handelt. Nach Staeger sollte berücksichtigt werden, dass Kindergartenkinder nicht völlig selbstgesteuert malen, sondern ebenso zentral die „Aneignung und Herstellung von Darstellungskonventionen“ (Staeger 2016, S. 80 in Rekurs auf Uhlig 2014) ist, etwa im Malen einer Sonne, die in ihrer geometrischen Einfachheit einem Buchstaben ähnlich ist. Hier geschieht dieses Malen in einer Ko-Konstruktion zwischen Ahmed und der pädagogischen Professionellen, die ihn anleitet. Praktiken, die eine Teilhabe an komplexeren Argumentationen oder Bildbeschreibungen ermöglichen, finden jedoch nicht statt; auch beim Schreiben wird nicht über die Ein-Wort-Ebene beim Lesen oder die Ein-Buchstaben-Ebene beim Schreiben hinausgegangen. Der folgende Abschnitt zeigt einen ähnlichen Befund anhand nicht-digitaler Schriftpraktiken.

4.2. „Mein Name ist lang“

An einer Seite des Kita-Raums befindet sich eine Fensterfront. Die Bastel- und Maltische stehen direkt unter ihr; am Fenster sind die Vornamen aller Kinder in Druckbuchstaben in zufällig erscheinender Anordnung befestigt¹³. Dieses Spacing der Namen ermöglicht, dass sie für alle am Kita-Geschehen Beteiligten gut sichtbar sind und einen symbolischen Überblick über die aktuell der Gruppe zugehörigen Kinder bieten; zudem wird für die Kita-Kinder eine Teilhabe an selbstgesteuerten Praktiken der Auseinandersetzung mit Schrift ermöglicht, wie in der folgenden Sequenz:

(...) Ich bin mit Gracelyn (4) am Fenster, an dem die Namen stehen. Sie sagt und scheint dabei stolz zu sein: „Mein Name ist lang“. Sie zeigt ihren Namen am Fenster und weiß auch, wo der Name ihrer Schwester Debora ist. (28.9. 2010)

Laut Nickel (2013, S. 507) ist die Beschäftigung mit der „geschriebenen Form des eigenen Namens“ Zeichen eines frühen Interesses an Schrift. Für Gracelyn, die wesentlich kleiner ist als viele andere Kita-Kinder, bietet das Fenster vielleicht eine Gelegenheit, stolz auf ihren „langen“ Namen hinzuweisen und zu zeigen, dass sie symbolisch im Kita-Raum anwesend ist. Auch das Schreiben von Buchstaben und Namen wird vermutlich angeregt durch die Nähe des Fensters zu den Bastel- und Maltischen:

Am Fenster sind mit farbigen Druckbuchstaben die Namen aller Kinder der Gruppe befestigt. Vor dem Fenster sitzen Kinder und malen (...). Büşra (4) hat ihren Namen zu ihrer Hand geschrieben, die sie mit Umrissen gezeichnet hat, und malt konzentriert. (...). Ein Junge schreibt ein A und Elisabeth [eine pädagogische Professionelle, EZ] fragt: „Willst du ‚Azra‘ schreiben?“ [Azra ist der Name eines der Mädchen in der Gruppe]. Der Junge zeigt auf das Fenster auf ein A, das zu einem anderen Namen gehört. Elisabeth sagt: „Das ist der gleiche Buchstabe, beides ein ‚A‘“. (26.9. 2010)

Diese Praktiken des Malens und Schreibens wirken, wie auch im Fall der PC-Nutzung, noch wenig voneinander getrennt (Kohl & Ritter 2019, S. 7). Schreibversuche werden von Kindern aus eigenem Antrieb unternommen; Ähnliches berichtet Hortsch (2015, S. 151). Büşras Umrisszeichnung ihrer Hand mit ihrem Namen könnte als frühe ästhetische Produktion gedeutet werden, die zur Identitätsbildung (Spinner 2008, S. 21) dienen kann: Handumriss und Schriftzug des Namens werden zu einem Werk, das identitätsrelevante „persönliche Anteile“ (ebd.) enthält und zugleich, als „gestaltetes Objekt“, zu einem „Gegenüber“ wird.

Der Junge, der ein A schreibt, wird von Elisabeth unterstützt: Sie spricht den Laut aus und hilft möglicherweise bei der Laut-Buchstaben-Zuordnung. Literale Praktiken finden sich hier, ähnlich wie die Praktiken am PC, auf der Ebene von Buchstaben bzw. Wörtern; komplexere mündliche Praktiken finden nicht statt. Die folgenden Abschnitte lenken den Fokus auf den Umgang mit Bilderbüchern, wo man diese Praktiken vermuten könnte.

¹² Dies wird oft als Charakteristikum frühkindlicher Bildung beschrieben, etwa im Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten, in dem es heißt: „Alle Bildungs- und Entwicklungsfelder sind eng miteinander verknüpft“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg 2011, S. 28).

¹³ Dass Farben zur Bedeutungsunterscheidung eingesetzt werden, ist charakteristisch für die erforschte Kita, etwa in den Gruppenbezeichnungen („Gruppe Blau“) (Zettl in Druck b, Abschnitt 6.1.).

4.3. „Schade, das Buch kann ich jetzt wegschmeißen“

In der Garderobe vor dem Kita-Hauptraum ist während des Feldaufenthalts zeitweise eine Kiste mit Bilderbüchern unterschiedlichen Abnutzungsgrades untergebracht. Die Garderobe kann in Anlehnung an Jäger/Biffi/Halfhide (2006, S. 54ff.) als Übergangsraum zwischen Familie und Kindergarten gesehen werden. Dass die Bücher gerade dort liegen, wird von einer pädagogischen Professionellen dadurch begründet, dass Eltern beim Bringen oder Holen der Kinder niederschwellig Bücher ausleihen können¹⁴. Die Zuschreibung, dass Eltern aus ‚bildungsfernen‘ Familien ihren Kindern zu wenig Kontakt zu Literalität ermöglichen (z.B. Ulich 2003, S. 8), könnte für das Spacing der Kiste relevant sein. Allerdings hat es auch zur Folge, dass die Bücher für die Kinder während der Freispielphase nicht so gut erreichbar sind und weniger genutzt werden als alle anderen Spiel- und Malsachen, die sich im Gruppenraum befinden. Auch die pädagogischen Professionellen, die für die „Gruppe Blau“ zuständig sind, halten sich während der Freispielphase nicht in der Garderobe auf. Auf diese Weise sind die Bücher wenig in den Alltag der Kita eingebunden. Eine pädagogische Professionelle, die keine Gruppenerzieherin der „Gruppe Blau“ ist, sondern punktuell Aufgaben übernimmt, liest dort – in der Garderobe – vor¹⁵.

Dass buchbezogene Literalität im Alltag der Kindergruppe wenig gegenwärtig ist, zeigt sich auch in anderen Studien über deutsche Kindergärten (siehe Abschnitt 2). Doch auch, wo in der untersuchten Kita vorgelesen wird, scheinen andere Aspekte als die Präsentation einer fortlaufenden Geschichte im Vordergrund zu stehen, wie ein Beispiel zeigt:

Die pädagogische Professionelle Elisabeth sitzt auf dem Sofa bei der Bücherkiste in der Garderobe vor Gruppe Grün, ich sitze auf der Holzbank an der Garderobe mit Blick aufs Sofa. Elisabeth schaut mit Trixi (5), Zoran (5), Omer (6) und Youssef (2) ein „Bubu“-Bilderbuch an. Elisabeth zeigt auf ein Bild im Buch und fragt: „Ist das gemütlich, auf einem Bein zu stehen?“ Elisabeth lässt die Kinder auf einem Bein stehen. Sie deutet auf ein Bild mit Bubu, der seinen Kopf in einem Topf stecken hat: „Schafft der das?“ Youssef zeigt auf das Buch: „Das er kaputt, und...“ Berat (5) kommt mit seiner Mutter in die Garderobe, sie sprechen leise kurz mit mir (...) Elisabeth sagt, aufs Buch zeigend: „Da ist ein Dachs drin.“ Youssef sagt: „Ein ganz großer Dachs.“ Die Kinder stehen nun zu sechst um Elisabeth herum und wirken sehr aufmerksam. Elisabeth fragt, verschiedene Bücher aus der Bücherkiste nehmend: „Hebt ihr die Bücher immer auf, wenn die auf'm Boden liegen? Da ist jemand draufgetreten. Soll ich die mal ins Büro nehmen und reparieren? Das ist angeblich ein Duftbuch. Das riecht nach Erdbeeren. Schade, das Buch“ - sie zeigt auf ein anderes Buch - „kann ich jetzt wegschmeißen. Schade, da fehlt ja die Hälfte.“ (8.5. 2011)

Das Spacing, Vorlesepraktiken in der Garderobe stattfinden zu lassen, beeinträchtigt das Zuhören, denn es geschieht hier und in anderen Sequenzen vor dem Hintergrund des Kommens von Kindern mit ihren Eltern, die sich unterhalten und sich umziehen. Dies unterbricht häufig die Aufmerksamkeit für das Vorlesen (in diesem Datenbeispiel zumindest die der Forscherin). Statt einer Geschichte werden einzelne Bilder dialogisch betrachtet und durch die Kinder nachgestellt. Braun und Neumann-Braun (2002, S. 74) analysieren Ähnliches in Hinblick auf bilderbuchbezogene Praktiken von Müttern und Kleinstkindern: „[D]ie Situation des Bilderbuchgebrauchs [wird] nicht zwangsläufig durch die Aufgabe zu erzählen bestimmt“; „es kann z.B. auf rein deskriptiver Ebene (z.B. beim Zeigen und Benennen) operiert werden.“

Die hier geschilderten Praktiken ermöglichen dennoch Begegnungen mit Bilderbüchern - hier: mit Bilderbüchern auf Deutsch¹⁶. Auch literale Praktiken, die als ästhetisch bezeichnet werden können, sind darunter, etwa dadurch, dass ein Zugang zum Buch mit verschiedenen Sinnen erprobt wird: kinästhetisch durch das Stehen auf einem Bein, visuell im Betrachten der Bilder sowie akustisch im Sprechen über sie (zum Ansprechen verschiedener Sinne siehe auch Spinner 2008, S. 10). Das Anleiten zu Imaginationen („Schafft der das?“), die über das bloße Betrachten eines Bildes hinausgehen, kann mit Spinner (2008, S. 13) ebenfalls als ästhetische Praktik bezeichnet werden. Youssefs Versprachlichen seiner Imagination könnte narrativ aus-

14 2013 wird diese sporadische Ausleihpraxis durch ein komplexes „Bibliotheksritual“ ersetzt (Zettl in Druck b, und dies., angenommen).

15 Weitere Vorlesepraktiken geschehen durch eine punktuell anwesende Ehrenamtliche und eine stundenweise angestellte Sprachförderkraft, eine biblische Geschichte wird durch eine weitere Ehrenamtliche erzählt.

16 Ein Buch in der „Bücherkiste“ ist zweisprachig deutsch-türkisch; zu seiner Verwendung siehe Zettl (in Druck b, Absatz 5.4.3.-5.4.8.), die meisten anderen sind auf Deutsch. Zu einer Analyse der hier beschriebenen Literalitätspraktiken unter dem Aspekt der Mehrsprachigkeit siehe dies. (in Druck b, Absatz 7.4.).

gestaltet werden, wird jedoch - zumindest aus der Perspektive der Forscherin - unterbrochen. In diesem Datenbeispiel werden keine Beziehungen zwischen den Bildern oder narrativen Elementen der Geschichte sichtbar, die etwa temporale, kausale oder konsekutive Zusammenhänge darstellen würden (zu Literalität als fiktionalem Erzählen schreibt auch Isler 2014, S. 16).

Im letzten Teil der Datensequenz kommentiert die pädagogische Professionelle die Materialität von Büchern aus der „Bücherkiste“: „Da ist jemand draufgetreten“ und „Schade, da fehlt ja die Hälfte“. Bücher werden hier nicht als Träger von Bedeutung und Geschichten gesehen, sondern als Dinge, die beschädigt wurden¹⁷. Kinder werden ermahnt, körperlich diszipliniert mit Büchern umzugehen, was impliziert, dass ihnen diese Disziplin fehlt (möglicherweise der Annahme folgend, dass Familien aus ‚bildungsfernen Milieus‘ nicht mit Büchern vertraut sind). Für die Forscherin ist auffallend, dass die Gebrauchsspuren ihren Grund auch im Alter einiger Bücher haben können; das älteste Buch ist zur Zeit der Datenerhebung vierzig Jahre alt. Das letzte Beispiel zeigt eine Praktik im Umgang mit diesem Buch.

4.4. Sie kommt zu mir und zeigt mir eine Illustration

Die vorliegende Sequenz findet während der Freispielzeit am Eingangsbereich statt, der neben der Garderobe liegt; wie das Buch, das in der Sequenz vorkommt, in den Eingangsbereich gelangt ist, wurde nicht beobachtet¹⁸.

Azra (5) sitzt auf der Bank am Eingangsbereich und schaut sich alleine ein zerfleddertes Sachbuch „Unsere Erde“ von 1971 aus der Serie „Was ist was“ an. Sie kommt zu mir und zeigt mir eine Illustration, die laut Untertitel „Im Innern einer Eishöhle“ heißt. Diese zeigt einen Mann und eine Frau, die dicht nebeneinander in einer Höhle stehen, die viel größer gezeichnet ist als die Menschen. Azra sagt, auf die Figuren zeigend: „Und da’s die Kind und da’s kein Mama und Papa. Die weint schon“. (18.5. 2011)



Sutton und Hull (1962/1971: 45¹⁹)

Hier erzählt Azra ein Geschichtenfragment mit „komplexer, situationstranszendierender Bedeutung“ (Isler 2014, S. 15, Herv. i. O.). Sie deutet die abgebildeten Personen als zwei Kinder („die Kind“). Ihre sprachlichen Mittel sind dabei einfach und entsprechen teils - in der Pluralmarkierung - nicht dem Standarddeutschen; ihre Aussage ist jedoch komplex und geht über das Benennen einzelner Bildelemente hinaus, wie es im

¹⁷ Siehe auch Zettl (in Druck b, Kapitel 6) über pädagogische Praktiken im Umgang mit Bilderbüchern, in dem vor allem ihre leicht zu zerstörende Materialität im Fokus steht.

¹⁸ In den Daten für die vorliegende Studie gibt es einige selbst initiierte Praktiken von Kindern, die Bilderbücher nutzen, z.B. als Waffe oder Deckung für ein Schießspiel oder zum Benennen einzelner Objekte.

¹⁹ Abdruck mit freundlicher Genehmigung des Tessloff Verlags.

letzten Abschnitt durch die pädagogische Professionelle Elisabeth praktiziert wurde. Eine zeitliche und kausale Verknüpfung der drei Aussagen kann erahnt werden: „Die weint schon“ kann als Folge der Abwesenheit der Eltern gedeutet werden, das „schon“ deutet eine zeitliche Abfolge an, in die sich noch weitere narrative Elemente einreihen könnten. Es werden Ansätze narrativer Strukturen sichtbar, wie sie in den pädagogischen Praktiken, die in diesem Artikel vorgestellt werden, nicht und im gesamten Datenkorpus wenig vorkommen. Aus welchen Kontexten Azra solche Strukturen vertraut sind, kann im Rahmen der vorliegenden Studie nicht beantwortet werden. Die Forscherin - hier in einer Position als Beobachterin, nicht als Teilnehmende - beteiligt sich nicht an einer Ko-Konstruktion von Bedeutung und lässt so eine Gelegenheit eines Ausbaus der Erzählung verstreichen.

Bemerkenswert ist die Sequenz unter dem Gesichtspunkt, welches Ding für diese Praktik verwendet wird. Es ist ein Sachbuch (Sutton/Hull 1962/1971) mit viel Text, für Schulkinder konzipiert, und weist bei Kenntnis des Textes („Im Innern einer Eishöhle“) kaum Lebensweltbezüge für Kindergartenkinder auf. Die Sachbuchillustration wird als Ausgangspunkt für eine nicht nur literale, sondern auch ästhetische Praxis verwendet, obwohl das Bild vermutlich nicht mit diesem Zweck konzipiert wurde. Ästhetische Praktiken können nach Spinner (2008, S. 9) ihren Ausgangspunkt nicht nur in explizit als solchen deklarierten Kunstwerken, sondern auch im Alltag finden. Azra verspricht ein genaues sinnliches Wahrnehmen (Spinner 2008, S. 9f.), das der Atmosphäre des Bildes ohne Kenntnis des Textinhalts angemessen erscheint. Auf dem Bild wirken die Figuren klein und verloren angesichts der sie umschließenden Höhle, deren Decke sie weit überragt und deren Kälte in Blautönen dargestellt wird. Azra deutet diese Konstellation als „die Kind“ ohne Eltern, was die Verlorenheit der Figuren betont. Diese Deutung wirkt plausibel aufgrund ihrer genauen Wahrnehmung der Bildatmosphäre; zugleich geht Azra über eine bloße Mitteilung einer Wahrnehmung hinaus und verspricht eine Imagination (Spinner 2008, S. 13f.), die ausführt, was im Bild nicht gezeigt wird, hier die Abwesenheit der Eltern und das Weinen der Kinder.

Auch Identitätsbildung (Spinner 2008, S. 21) lässt sich hier beobachten, indem in diesem Geschichtenfragment ein kleines „Werk“ (ebd.) gestaltet wird, das durch die Versprechung eine Distanz zum Subjekt einnimmt und vielleicht auch kulturell tradierte Themen aufgreift²⁰ (die zwei „Kind“ erinnern z.B. an Hänsel und Gretel). Ein zentraler Aspekt der Identitätsbildung durch ästhetische Gestaltung ist nach Spinner (2008, S. 21) das „Bedürfnis, gerade auch leidvolle Erfahrungen (...) zum Ausdruck zu bringen“. Die Verlassenheit der „Kind“ auf dem Bild zu artikulieren, könnte nach Spinner möglicherweise dabei unterstützen, eine vergleichbare Erfahrung „in den eigenen Lebensentwurf zu integrieren“ (ebd.). Diese Praktiken der Identitätsbildung durch ästhetische Gestaltung sind im Vorschulalter zwar noch nicht der Reflexion zugänglich und finden weniger differenziert statt als in späterem Alter, aber sie sind doch deutlich sichtbar (zu einem vergleichbaren Befund kommen Gefele et al. 2017, S. 225).

Zusammenfassend kann bei diesem Datenauszug von einer Teilhabe an literalen und ästhetischen Praktiken gesprochen werden. Diese ist umso bemerkenswerter, als sie in einem Kontext stattfindet, in dem es wenig Vorbilder für solche komplexen Praktiken gibt.

5. Fazit und Schlussfolgerungen für Forschung und Praxis

5.1. Fazit

Die Ausgangsfrage für diesen Aufsatz lautete: „Was geschieht in Bezug auf Literalität im Alltag einer Kindertagesstätte, die in einem von Migration und sozialer Segregation geprägten Stadtviertel liegt?“ Dabei wird Literalität besonders unter dem Aspekt von Teilhabe an literalen und auch an ästhetischen Praktiken gesehen.

Auffallend ist: Literale Praktiken des Lesens und Schreibens auf der Buchstaben- und Ein-Wort-Ebene sind räumlich und personell gut in den Kita-Alltag integriert, wie der Umgang mit einem PC-Programm und dem „Fenster der Vornamen“ bzw. den Maltischen am Fenster zeigt; beide Dinge sind für die Kinder im Gruppenraum sichtbar und wirken für diese attraktiv, wobei die PC-Nutzung stärker reglementiert wird. Schrei-

²⁰ Ob Azras Erzählung tatsächlich von Motiven aus anderen Texten beeinflusst ist, ist aus den vorliegenden Daten nicht belegbar. Falls ja, könnte hier ein weiterer Aspekt ästhetischer Bildung nach Spinner, das Aufgreifen kultureller Traditionen (Spinner 2008, S. 18), aufscheinen.

ben von Buchstaben und Wörtern und Malen wirken sowohl im digitalen als auch im analogen Kontext wenig voneinander getrennt, es gibt multimodale Settings des Rezipierens und Produzierens von Schrift und Zeichnungen. Das Namensfenster wirkt identitätsstiftend für einzelne Kinder; das Herstellen eines Bildes, das aus einem Handumriss und dem Namen des Kindes besteht, könnte als ästhetische Praxis zur Identitätsentwicklung gedeutet werden. Im Sinn einer Teilhabe an Schrift und ästhetischer Erfahrung können diese im Kita-Alltag häufigen und für Kinder attraktiven Praktiken auch als Vorbereitung auf die Teilhabe an Schriftkultur in der Schule gedeutet werden, wie sie bildungspolitisch gerade für Kinder aus ‚bildungsbenachteiligten‘ Familien gefordert wird.

Bilderbuchbezogene angeleitete Praktiken erscheinen jedoch wenig alltagsintegriert: Sie finden nicht durch die regulär für die Gruppe zuständigen Fachkräfte statt, sondern durch zusätzliche Förderkräfte und - zumindest in ihrer angeleiteten Form - nicht im Gruppenraum, sondern in der Garderobe, einem durch das Kommen und Gehen von Eltern und Kindern geprägten Ort. Es wird, möglicherweise durch diese Unterbrechungen bedingt, keine fortlaufende Geschichte dialogisch präsentiert, sondern es werden Einzelbilder - wie bereits bei den Praktiken am PC - benannt; dabei werden ästhetische Erfahrungen mit verschiedenen Sinnen ermöglicht. Zudem werden Bücher als Dinge präsentiert, die vor Beschädigung durch Kinder geschützt werden müssen.

In Hinblick auf Teilhabe an Literalität im Sinn von Geschichten- und Erzählkultur kann festgestellt werden: Kinder lernen zwar, dass Bücher mit Sorgfalt zu behandeln sind, und sie lernen eine Auseinandersetzung mit einzelnen Abbildungen darin; aber dass sie Geschichten und komplexere Informationen enthalten, wird in den beobachteten pädagogischen Praktiken wenig sichtbar. Gerade weil viele Kinder in der Kita Deutsch als Zweitsprache lernen²¹ - aber auch für einsprachig deutsch aufwachsende Kinder - wäre es wichtig, dass sie mit diesen Aspekten von Büchern vertraut werden, auch in Hinblick auf schulrelevante literale Textfähigkeiten (zu diesem Konzept siehe Isler, Hefti, Kirchhofer und Dinkelmann 2018). Umso auffälliger wirkt eine Passage, in der ein Kind zu einer Sachbuchillustration aus eigener Initiative ein Geschichtenfragment erzählt. Dieses zeigt nicht nur eine Teilhabe an narrativen, sondern auch an ästhetischen Praktiken, vielleicht auch einen Versuch, im Sinn von Identitätsbildung leidvolle Erfahrungen zu integrieren. Diese Passage zeigt auf, welche Potentiale zu ästhetischer literaler Gestaltung selbst mit einfachen sprachlichen Mitteln und einem eher erzählungsgewohnten Umfeld in der Kita gegeben sind. Aus methodischen Gründen kann die vorliegende Fallstudie jedoch keine generellen Aussagen über literale Praktiken in Kitas allgemein treffen.

5.2. Desiderata für die Forschung

Welche Auswirkungen können diese literalen Praktiken in der Kita, gerade bei Kindern, die wegen ihrer ‚Bildungsbenachteiligung‘ im Fokus bildungspolitischer Bemühungen stehen, auf das Fortbestehen bzw. den Abbau von Bildungsungleichheit haben? Wie können ästhetische literale Praktiken in der Kita eine kulturelle Teilhabe im späteren Leben ermöglichen²²? Der vorliegende Aufsatz kann Momentaufnahmen aus dem Alltag einer Kita präsentieren und diese Fragen aufwerfen. Ergänzend könnte eine standardisierte Erhebung zu Literalität in vielen Kitas ein Bild von der Häufigkeit verschiedener Formen von Literalität zeichnen, ggfs. auch mit der Frage, ob sich je nach sozioökonomischem Hintergrund der Kinder in den jeweiligen Kitas das Angebot an Literalitätspraktiken unterscheidet, um daraus Rückschlüsse in Bezug auf eine mögliche Genese von Bildungsungleichheit zu ziehen. Längsschnittstudien müssten zudem aufzeigen, inwieweit die beschriebenen Praktiken in der Schule aufgegriffen werden bzw. inwieweit ähnliche oder andere Praktiken relevant für Schulerfolg in Bezug auf Literalität werden und sich zu Aspekten von Bildungs(un)gleichheit aufschichten können. Auch eine vergleichende Analyse von literalen Praktiken einzelner Kinder in Familien, Kita und weiteren Bildungsorten im Stadtviertel könnte Thema einer eigenen Studie sein.

Ästhetische Aspekte literaler Praktiken sollten zudem vertieft erforscht werden, nicht nur in Hinblick auf Schulerfolg, sondern auch in Hinblick auf Dimensionen wie ästhetischem Genießen, differenzierter Wahrnehmungsfähigkeit und Identitätsbildung. Gerade in Bezug auf Literalität im Kindergarten wäre dies eine

21 Eine Analyse der vorliegenden Daten unter diesem Aspekt würde den Rahmen dieses Aufsatzes sprengen.

22 Diese zukunftsorientierte Fragestellung steht in einem Spannungsfeld zu Konzeptionen von Ästhetik, die gerade das zukunftsvergessende, gegenwartsorientierte Genießen (Spinner 2008, S. 12) in den Vordergrund stellen; dennoch sei diese Dimension hier erwähnt.

wichtige Ergänzung der jetzigen Studien. Auch vertiefte konzeptionelle Überlegungen anhand weiterer empirischer Befunde, welche literalen Praktiken im Elementarbereich überhaupt als ästhetisch bezeichnet werden können - auch in der Verbindung verschiedener Modi wie Schrift, Bild und Stimme - wären wertvoll; eine Ausdifferenzierung der ästhetischen Konzepte von Spinner unter diesen Aspekten könnte hier hilfreich sein. Zugleich stellt sich die Frage nach Teilhabe an literalen Praktiken, auch unter ästhetischen Aspekten, in Bildungseinrichtungen, gerade unter Kindern aus ‚bildungsfernen‘ Milieus. Welche ästhetischen literalen Praktiken kennen diese Kinder bereits aus ihren Familien, welchen begegnen sie in der Kita oder später in der Schule? Welche Teilhabemöglichkeiten in Bezug auf ästhetische literale Praktiken hat die Kita als Institution, etwa in der Zugänglichkeit von Angeboten wie Kindertheater oder Kinderbibliotheken? Welche Möglichkeiten zu einer Teilhabe an ästhetischen literalen Praktiken haben Erzieher*innen im beruflichen Alltag und privat, und wie könnten sich diese auf ihre pädagogische Tätigkeit auswirken? Zu diesen Fragen wären weitere qualitative Studien notwendig. Mit Hilfe solcher Studien könnte auch möglicherweise für eine stärkere Berücksichtigung ästhetischer Aspekte bei der bildungspolitischen, eher an kognitiven Kompetenzen orientierten²³ Diskussion um Teilhabe und Bildungsungleichheit plädiert werden.

5.3. Anregungen für die Praxis

Bilderbücher als Träger von Geschichten vorzustellen und Erzählungen auf vielfältige Weise im Kita-Alltag zu präsentieren und zu diskutieren ist als Schulvorbereitung ebenso wichtig wie als Beitrag zur ästhetischen Bildung. Gerade in marginalisierten Stadtvierteln, in denen Bücher kaum erhältlich sind und deren Bewohner*innen zugeschrieben wird, wenig Schrifterfahrung zu haben, wäre dies im Sinn kultureller Teilhabe wünschenswert²⁴. In der Aus- und Weiterbildung von elementarpädagogischen Professionellen müsste ergänzend dazu die Frage reflektiert werden: Welche Aspekte sollten im Umgang mit Bilderbüchern im Kindergarten im Vordergrund stehen – das gegenwartsorientierte Genießen einer Geschichte (Spinner 2008, S. 12) und damit das Ermöglichen von Teilhabe an ästhetischen Praktiken? Der Aufbau von Sprachkompetenz z.B. im Benennen einzelner Bildelemente, das Herausarbeiten der ‚pädagogisch wertvollen‘ Botschaft eines Buches oder das Erziehen zum richtigen Umgang mit der Materialität von Bilderbüchern?

Zugleich sind mehr Ressourcen erforderlich: Ressourcen in Hinblick auf die materielle Ausstattung, die es ermöglichen, gelassener mit einer möglichen Beschädigung von Bilderbüchern umzugehen; Ressourcen in Hinblick auf Räume, die ein ungestörtes Vorlesen und Erzählen(lassen) mit Kindergruppen möglich machen, sowie Ressourcen in Hinblick auf die personelle Ausstattung von Kitas. Diese sollten es ermöglichen, dass auch im regulären Kita-Alltag vorgelesen, erzählt und den Erzählungen von Kindern zugehört werden kann – damit eine kulturelle Teilhabe auch an komplexeren literalen und ästhetischen Praktiken geschehen kann.

Literatur

- Braun, B. & Neumann-Braun, K. (2002). Gemeinsames Bilderbuchlesen von Mutter und Kind - einfallanalytische Perspektiven auf Vermittlungsstrukturen und Aneignungsprozesse. In J. Steitz-Kallenbach & J. Thiele (Hrsg.), *Medienumbrüche. Wie Kinder und Jugendliche mit alten und neuen Medien kommunizieren. Begleitpublikation zur gleichnamigen Ausstellung der Oldenburger Forschungsstelle für Kinder- und Jugendliteratur der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg* (S. 71-93). Bremen Oldenburg: Aschenbeck & Isensee.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2013). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz München: UVK.
- Christmann, N., Graf, K., Hortsch, W. & Panagiotopoulou, A. (2010). Umgang mit Heterogenität und Förderung von Literalität in vorschulischen Einrichtungen - vergleichende Ethnographien in Deutschland, Luxemburg und Finnland. In C. Govaris & S. Kaldi (Hrsg.), *The Educational Challenge of Cultural Diversity in the International Context* (S. 115-134). Münster New York München Berlin: Waxmann.

²³ Zur Spannung von ästhetischen Konzepten zur Förderung kognitiver Leistungen und zum kompetenzorientierten Bildungsbegriff siehe bereits Wulf (2007, S. 42) und Spinner (2008, S. 22).

²⁴ Siehe auch Zettl (in Druck b, Abschnitt 4.5.1. und 6.4.1.; dies., angenommen).

- Diehm, I. (2018). Frühkindliche Bildung - frühkindliche Förderung: Verheißungen, Verstrickungen und Verpflichtungen. In C. Thon, M. Menz, M. Mai & L. Abdessadok (Hrsg.), *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften* (S. 11-22). Wiesbaden: Springer VS.
- Diehm, I., Kuhn, M. & Machold, C. (2010). Die Schwierigkeit, ethnische Differenz durch Forschung nicht zu reifizieren - Ethnographie im Kindergarten. In F. Heinzel & A. Panagiotopoulou (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung im Elementar- und Primarbereich* (Entwicklungslinien der Grundschulpädagogik, Bd. 8, S. 78-92). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Gefele, K., Wiescholek, S., Windblut, M. & Zänger, I. (2017). *Heldenmaterial 3.0* [Herv. i. O.]. Empirische Befunde zur Identitätsbildung in einem performativen Theaterprojekt mit Vorschulkindern. In S. Grosser, K. Köller & C. Vorst (Hrsg.), *Ästhetische Erfahrungen. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zur kulturellen Bildung* (Studien zur Germanistik und Anglistik, Bd. 22, S. 207-228). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967/1998). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern Göttingen Toronto Seattle: Hans Huber.
- Gregory, E. & Williams, A. (2000). *City Literacies. Learning to Read Across Generations and Cultures*. London New York: Routledge.
- Grosser, S., Köller, K. & Vorst, C. (Hrsg.). (2017). *Ästhetische Erfahrungen. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zur kulturellen Bildung*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with Words. Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge u.a.: Cambridge University Press.
- Hinterwäller, N. (2012). Literalität im Kindergarten - als Vorbereitung auf die Schule? In W. Hortsch & A. Panagiotopoulou (Hrsg.), *Sprachliche Bildung im pädagogischen Alltag. Feldstudien von angehenden GrundschullehrerInnen* (Bd. 9, S. 18-30). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hochstadt, C. (2016). Frühkindliches mimetisch-ästhetisches Erleben beim Vorlesen. In R. Staeger (Hrsg.), *Ästhetische Bildung in der frühen Kindheit* (S. 181-202). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Hoeft, M., Wendt, H., & Kasper, D. (2015). Familiäre Lernumwelten in Europa - Zusammenhänge formeller und informeller häuslicher Aktivitäten zwischen Eltern und Kindern im Vorschulalter in den Förderdimensionen *Early Literacy* und *Early Numeracy* [Herv. i. O.]. In H. Wendt, T. C. Stubbe, K. Schwippert & W. Bos (Hrsg.), *10 Jahre international vergleichende Schulleistungsforschung in der Grundschule. Vertiefende Analysen zu IGLU und TIMSS 2001 bis 2011* (S. 135-159). Münster New York: Waxmann.
- Hortsch, W. (2015). *Sprachliche Bildung im Elementar- und Primarbereich. Ethnographische Feldstudien zur Transition von Kindern mit Migrationshintergrund in Deutschland und Finnland*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Isler, D. (2014). *Vorschulischer Erwerb von Literalität in Familien: Erkundungen im Mikrokosmos sprachlicher Praktiken und Fähigkeiten von 5- und 6-jährigen Kindern*. Genf. Zugriff am 12.3. 2019 unter <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:40025>
- Isler, D., Hefti, C., Kirchhofer, K. & Dinkelmann, I. (2018). Entwicklung eines Instruments zur Einschätzung mündlicher Textfähigkeiten bei Kindergartenkindern. *leseforum.ch. Online-Plattform für Literalität*, (1), 1-21. Zugriff am 12.3. 2019 unter <https://www leseforum.ch/sysModules/obxLeseForum/Artikel/618/2018-1-isler-et-al.pdf>
- Isler, D., Künzli, S. & Leemann, R. J. (2010). Frühe Literalität als soziale Praxis - Mikroprozesse in der Reproduktion von Bildungsungleichheit. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 30 (1), 60-73.
- Jäger, M., Biffi, C. & Halfhide, T. (2006). *Schlussbericht „Grundstufe als Zusammenführung zweier Kulturen - Teil 1: Eine Ethnographie des Kindergartens“*. Zugriff am 12.3. 2019 unter http://www.phzh.ch/MAPortrait_Data/53613/3/Schlussbericht_ETHNO-KIGA.pdf
- Jewitt, C. & Kress, G. (2010). Multimodality, literacy and school English. In D. Wyse, R. Andrews & J. Hoffman (Hrsg.), *The Routledge International Handbook of English, Language and Literacy Teaching* (S. 342-353). London New York: Routledge.
- Kewes, K. (2012). Literacy-Erziehung im Kindergarten - als neue Herausforderung? In W. Hortsch & A. Panagiotopoulou (Hrsg.), *Sprachliche Bildung im pädagogischen Alltag. Feldstudien von angehenden GrundschullehrerInnen* (S. 31-44). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kochan, B., Schröter, E. & Scheimann, G. (2006). *LolliPop und die Schlaumäuse. Kinder entdecken die Sprache*. CD-ROM. Berlin: Cornelsen.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de „L'échec scolaire“ à l'école primaire*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- Machold, C. (2015). *Kinder und Differenz: Differenzpraktiken von Kindern im elementarpädagogischen Kontext*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. (2011). Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen. Fassung vom 15. März 2011. Zugriff am 12.3. 2019 unter <http://www.bildungsserver.de/Baden-Wuerttemberg-Elementarbildung-9535.html>
- Montessori, M. (1909/1987). *Die Entdeckung des Kindes*. Hrsg. P. Oswald und G. Schulz-Benesch (8. Aufl.). Freiburg Basel Wien: Herder.

- Nickel, S. (2013). Der Erwerb von Schrift in der frühen Kindheit. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch Frühkindliche Bildungsforschung* (S. 501-513). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Nickel, S. (2007). Beobachtung kindlicher Literacy-Erfahrungen im Übergang von Kindergarten und Schule. In U. Graf & E. Moser Opitz (Hrsg.), *Diagnose und Förderung im Elementarbereich und Grundschulunterricht* (S. 87-104). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rabenstein, K. (2018). Ding-Praktiken. Zur sozio-materiellen Dimension von Unterricht. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten - beschreiben - rekonstruieren* (S. 319-347). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32 (4), 282-301.
- Schneider, K. (2016). Ästhetische Erfahrung im Als-ob-Spiel von Kindergartenkindern. In R. Staege (Hrsg.), *Ästhetische Bildung in der frühen Kindheit* (S. 63-79). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Schnoor, O. & Seele, C. (2017). Schrift und generationales Ordnen. Ein Beitrag zur Ethnografie grafischer Praktiken. In A. Fangmeyer & J. Mierendorff (Hrsg.), *Kindheit und Erwachsenenheit in sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung* (S. 177-198). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Spinner, K. (2008). Perspektiven ästhetischer Bildung. Zwölf Thesen. In C. Vorst, S. Grosser, J. Eckhardt, & R. Burrichter (Hrsg.), *Ästhetisches Lernen. Fachdidaktische Grundfragen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule* (S. 9-23). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Spradley, J. (1980). *Participant Observation*. New York: Wadsworth Thomson Learning
- Staege, R. (Hrsg.). (2016). *Ästhetische Bildung in der frühen Kindheit*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Statistisches Bundesamt. (2015). Der Personalschlüssel in Kindertageseinrichtungen. Methodische Grundlagen und aktuelle Ergebnisse. Wiesbaden. Zugriff am 12.3. 2019 unter https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Publikationen/Downloads-Kindertagesbetreuung/kindertageseinrichtungen-personalschluesel-5225409189004.pdf?__blob=publicationFile&v=2
- Sutton, F., & Hull, J. (1962/1971). *Was ist was Band 1: Unsere Erde*. Hamburg: Neuer Tesseloff Verlag.
- Thomauke, N. (2017). *Sprachlos gemacht in Kita und Familie. Ein deutsch-französischer Vergleich von Sprachpolitiken und -praktiken*. Wiesbaden: Springer VS.
- Thon, C. & Mai, M. (2017). Inklusion oder Teilhabe nach Plan? Über die Pädagogisierung eines politischen Anliegens im Kontext „frühkindlicher Bildung“. In I. Miethe, A. Tervooren & N. Ricken (Hrsg.), *Bildung und Teilhabe: Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung* (S. 259-278). Wiesbaden: Springer VS.
- Ulich, M. (2003). Literacy - sprachliche Bildung im Elementarbereich. *Kindergarten heute*, 33 (3), 6-18.
- Vorst, C., Grosser, S., Eckhardt, J. & Burrichter, R. (Hrsg.). (2008). *Ästhetisches Lernen. Fachdidaktische Grundfragen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Wildemann, A. (2016). Zur frühkindlichen Aneignung lyrischer Sprache und ihrer Bedeutung für ästhetisches und sprachliches Lernen. In R. Staege (Hrsg.), *Ästhetische Bildung in der frühen Kindheit* (S. 150-163). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Wulf, C. (2007). Ästhetische Erziehung: Aisthesis-Mimesis-Performativität. Eine Fallstudie. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven* (S. 42-48). Weinheim Basel: Beltz.
- Zettl, E. (angenommen). Wenn man das Buch mit sauberen Händen gelesen hat, gibt es einen grünen Stempel [Herv. i. O.] - Zum „Bibliotheksritual“ in einer Kita aus einem von sozialer Segregation geprägten Stadtviertel. In N. Kruse, A. Reichardt, & S. Riegeler (Hrsg.), *Materialität des Schriftspracherwerbs*, i.V.
- Zettl, E. (in Druck a). „Du bist doch braun, du sprichst Spanisch. Ich bin Englisch“. Diversität in einer Kita. In H. Leontiy & M. Schulz (Hrsg.), *Ethnographie und Diversität*. Wiesbaden: Springer VS.
- Zettl, E. (in Druck b). *Mehrsprachigkeit und Literalität in der Kindertagesstätte. Eine ethnographische Studie in einem von Migration und sozialer Segregation geprägten Stadtviertel*. Wiesbaden: Springer VS.

Autorin

Evamaria Zettl ist Dozentin für Deutschdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Thurgau und promovierte am Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Universität Bremen (Betreuung Prof. Dr. Marc Thielen / Prof. Dr. Isabell Diehm).

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 2/2019 von leseforum.ch veröffentlicht.

Participation aux pratiques littéraciques en crèche

Evamaria Zettl

Chapeau

Comment se déroule la participation aux pratiques littéraciques dans le quotidien d'une crèche ? Qu'en est-il de la dimension esthétique ? Voici les questions que s'est posée l'auteure. Elle y répond en s'appuyant sur des données ethnographiques issues d'une crèche allemande d'un quartier urbain marginalisé et analysées sous l'angle de la théorie de la pratique. Les résultats montrent que la littératie (lecture et écriture de lettres et de mots distincts) est bien présente dans le quotidien dans la crèche. Cette littératie peut même comporter des aspects esthétiques. En revanche, pour ce qui est des albums, leur lecture ne fait pas partie ou très peu de la vie quotidienne aussi bien sur le plan spatial qu'au niveau du personnel impliqué. Pourtant, les albums comportent des qualités à la fois littéraciques et esthétiques étonnantes. L'article conclut par des recommandations à l'intention des chercheurs et des suggestions pour la pratique.

Mots-clés

participation, littératie, crèche, pratiques narratives, esthétique

Cet article a été publié dans le numéro 2/2019 de forumlecture.ch

Partecipazione a pratiche di alfabetizzazione in un asilo nido

Evamaria Zetl

Riassunto

Questo articolo pone la domanda: come si svolge la partecipazione alle pratiche di alfabetizzazione nella vita quotidiana di un asilo nido, anche sotto il profilo estetico? La risposta sarà data sulla base dei dati etnografici di un asilo nido tedesco in una zona marginalizzata della città, analizzati in termini di teoria pratica. I risultati mostrano che l'alfabetizzazione intesa come lettura e scrittura di singole lettere e parole è facilmente accessibile negli asili nido e può avere aspetti estetici. L'alfabetizzazione come visione di un libro illustrato, invece, è separata sotto il profilo sia spaziale che personale dalla vita quotidiana di un asilo nido e presenta uno scarso orientamento narrativo. Al contrario, una narrazione non guidata di un bambino in base all'illustrazione di un libro mostra sorprendenti qualità letterarie ed estetiche. L'articolo si conclude con una serie di raccomandazioni per la ricerca e di suggerimenti per la pratica.

Parole chiave

Partecipazione, alfabetizzazione, asilo nido, pratiche narrative, estetica

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 2/2019 di forumlettura.ch