
Sibylle Künzli, Dieter Isler, Regula Julia Leemann

Frühe Literalität als soziale Praxis – Analyse von Mikroprozessen der Reproduktion von Bildungsungleichheit

Emergent literacy as social practice –
analyzing the reproduction of inequality in education

*In diesem Aufsatz werden Mikroprozesse der Reproduktion von Bildungsungleichheit anhand von literalen Praktiken und Fähigkeiten bei zwei knapp 6-jährigen Kindern untersucht. Theoretische Grundlagen bilden Positionen, welche den institutionellen – habitualisierenden, regulierenden und handlungsleitenden – Gehalt von Sprache und Literalität fokussieren und die Verwobenheit von sprachlich-literalen Praktiken und sozialen Situationen betonen. Aus einer ethnografisch ausgerichteten Studie zu früherer Literalität in Familien und Bildungs- und Betreuungseinrichtungen werden zwei kontrastierende Fälle vorgestellt: Jana hat durch vielfältige familiäre Schrifteinfahrungen erlangte sprachliche und literale Fähigkeiten erworben, die sie im Kontext des Kinderhortes infolge sozialer Ausschlussprozesse nicht einbringen kann. Liridon ist mit literalen Praktiken weitgehend unvertraut, seine sprachliche Aktivität im Kindergarten steigert sich aber, wenn seine lebensweltlich erworbenen Fähigkeiten anerkannt werden. Bei der Förderung von Literalität, die auf den Abbau von Bildungsungleichheit zielt, spielen die Anerkennung unterschiedlicher Formen von kulturellem Kapital und die Sicherstellung sozialer Zugehörigkeit eine zentrale Rolle.
Schlüsselwörter: Reproduktion von Bildungsungleichheit, Literalität, Familie, Kindergarten*

In this article, literacy practices and abilities of two almost six-year-old children are examined in order to better understand the reproduction of inequality in education. The research is based on theories conceptualizing language and literacy as forms of cultural capital guiding and regulating the practices of individuals in institutional contexts. From an ethnographic study on emergent literacy in home, day-care and kindergarten contexts, two contrastive case studies are presented: Jana has acquired advanced language and literacy abilities by multifaceted and supportive family literacy practices, but cannot draw on these resources in her day-care setting because of social exclusion processes. Liridon is not familiar with literacy practices at home, but his language use in the kindergarten classroom clearly increases both in quantity and in quality once the cultural practices he is accustomed with from home are acknowledged in the kindergarten classroom. As a consequence, socially responsive literacy education needs to be based on the recognition of diverse forms of cultural capital and of the social positions of children within the classroom community.

Keywords: reproduction of inequality in education, literacy, family, kindergarten

Bourdieu und Passeron haben schon in den 1960er-Jahren auf die Relevanz des sprachlichen Kapitals für den Schulerfolg und die Bildungslaufbahn sowie auf die ungleichen Bedingungen des Erwerbs der für den Schulerfolg wichtigen Schulsprache (oder Bildungssprache) hingewiesen (1971 [1964]). Bourdieu (2001) geht

sogar so weit, der Sprache eine zentrale Stellung für die Reproduktion von Bildungsungleichheiten einzuräumen, und verweist insbesondere auf die schulischen Selektionsprozesse in den ersten Schuljahren, welche mit den unterschiedlichen Sprachvermögen der Kinder begründet und legitimiert werden.

Neben dem kognitiven Aspekt der sprachlich bedingten Denk- und Wahrnehmungsschemata (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 133) ist eine unterschiedliche Einstellung und Haltung zur Bildungssprache – „ehrfürchtig oder frei, verkrampft oder lässig, unbeholfen oder familiär“ (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 112) – Teil des inkorporierten kulturellen Kapitals, welches bei Kindern aus bildungsfernen Milieus zu einer größeren Distanz zur Schulsprache führt. Für Kinder der gebildeten Klasse ist die Schulsprache dagegen quasi die Muttersprache (Bourdieu, 2001, S. 30). Aus bildungssoziologischer Sicht verweist Bourdieus Verständnis auf den habituellen Gehalt von Sprache, welche als strukturierte und strukturierende Struktur die Lern- und schulischen Akkulturationsprozesse mitformt (Krais & Gebauer, 2002, S. 34).

In diesem Aufsatz wird aus einer interdisziplinären – soziologischen und linguistischen – Perspektive die Rolle von Sprache und Literalität bei der Reproduktion von Bildungsungleichheit im Kontext von Familie und Kindergarten diskutiert. Dazu werden empirische Ergebnisse aus einem qualitativ angelegten Forschungsprojekt präsentiert, welches zum Ziel hat, Mikroprozesse der Reproduktion sozialer Ungleichheit am Beispiel von Sprache und Literalität in Familien, Betreuungs- und Bildungseinrichtungen zu beschreiben.

In den Kapiteln 1 bis 3 werden theoretische und empirische Grundlagen sowie die Anlage der Studie und die detaillierten Fragestellungen dargestellt. In den Kapiteln 4 und 5 werden Beobachtungsdaten und Analyseergebnisse zu frühen literalen Praktiken und Fähigkeiten von zwei Vorschulkindern in familiär-lebensweltlichen und formal-schulischen Settings präsentiert. Im letzten Kapitel werden die Ergebnisse im Hinblick auf den wissenschaftlichen Diskurs zusammengefasst.

1. Theoretische Grundlagen

Den theoretischen Bezugsrahmen dieser Studie bilden Ansätze, welche Sprache als soziale Institution mit entsprechendem habitualisierendem, regulierendem und handlungsleitendem Charakter begreifen (Kaesler, 2005). Sprache wird als Teil des kulturellen inkorporierten Kapitals zu einem festen Bestandteil der Person, zum Habitus (Bourdieu, 1983, S. 187f), wirkt auf den sprachlichen Märkten als symbolisches Kapital, wirft je nach sozialem Feld spezifische Distinktionsgewinne ab und führt zu Ein- und Ausschlussprozessen (Bourdieu, 1993). „Von allen Distanzierungstechniken ist Sprache zweifellos die wirksamste und subtilste“ (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 98). In dieser Perspektive werden Bildungseinrichtungen nicht als gesellschaftsferne Provinzen betrachtet, sondern es wird angenommen, dass sich in der pädagogischen Praxis über An- und Aberkennungsprozesse sowie Ein- und Ausschlüsse soziale Machtverhältnisse konstituieren (Krais, 2004, S. 116).

Das Konzept der Literalität (literacy) ist hier gut anschlussfähig. Barton definiert Literalität als soziales Handeln unter Einbezug schriftsprachlicher Aktivitäten oder Artefakte. Dieses Handeln ist in verschiedenen Lebensbereichen

unterschiedlich ausgeformt, wird durch soziale Verhältnisse beeinflusst und verändert sich im Rahmen biografischer und gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse (Barton, 2007, S. 34f). Literalität bezieht sich nach diesem Verständnis nicht nur auf sprachsystematisches Wissen (Laut-Buchstaben-Kennntnis, Orthografie, Grammatik oder Wortschatz), sondern auch auf pragmatische Handlungsfähigkeiten in Kommunikationssituationen. Der Erwerb solcher Fähigkeiten beginnt lange vor der Alphabetisierung: Schon sehr kleine Kinder nehmen Teil an literalen Praktiken ihrer Bezugspersonen – Einkaufszettel schreiben, TV-Programme lesen, SMS austauschen usw. – und verarbeiten beim Erzählen, Berichten oder Erklären konzeptionell schriftliche (d.h. monologische, kontextunabhängige, explizite) Sprache (Feilke, 2002, S. 6). Diese Praktiken sind untrennbar mit den sozialen und kulturellen Bedingungen der Familien und pädagogischen Einrichtungen verwoben (Halliday, 1975, S. 121; Bernstein, 1971 [1980], S. 145). Bruner bezeichnet wiederkehrende sprachliche Interaktionsmuster als Formate. Sie strukturieren typische literale Praktiken (z.B. das gemeinsame Betrachten eines Bilderbuchs oder das Erzählen eines Erlebnisses), werden als Schemata und Skripts inkorporiert und können als Ressourcen in gleichen oder anderen Kontexten genutzt werden (Bruner, 2002 [1983], S. 114f). Formate sind damit Formen des kulturellen Kapitals und können – wie sprachliche Codes (Bernstein, 1971 [1980], S. 197) – mehr oder weniger mit dem legitimen kulturellen Kapital in der Schule übereinstimmen. Dieses Verständnis von Sprache und Literalität als lebensweltlich erworbenes, in der Schule unterschiedlich anschlussfähiges kulturelles Kapital hat sich inzwischen in der Literalitätsforschung und im bildungspolitischen Diskurs etabliert. Dabei wird allerdings einseitig nur der Habitus der Kinder fokussiert und die Rolle des schulischen Feldes ausgeblendet. Eine nachhaltige sprachliche und literale Förderung muss die Schule als Instanz der sozialen Auslese und Transmission berücksichtigen und auch die schulischen Bedingungen im Hinblick auf die gleichberechtigte Verwertung unterschiedlicher Formen kulturellen Kapitals verändern (Luke, 2008, S. 349f).

Anknüpfend an dieses theoretische Verständnis werden sprachliche und literale Praktiken und ihre institutionellen Bedingungen mittels methodischer Zugänge untersucht, die sich an einer komparativen Ethnografie orientieren (weitere Hinweise zum methodischen Vorgehen finden sich in Isler & Künzli, 2008). Gefragt wird einerseits nach Formaten, die in den Familien habitualisiert und in Bildungseinrichtungen erwartet werden. Andererseits werden soziale Situationen in den Blick genommen, in denen sprachliche Praktiken in subtile Prozesse von sozialer An- und Aberkennung von Fähigkeiten und von sozialen Ein- und Ausschlüssen eingebunden sind. Dabei wird die linguistische Perspektive zur Verankerung der soziologischen Konzepte genutzt: Ein präzises Verständnis der sprachlichen und literalen Praktiken soll dazu beitragen, habituelle Handlungsmuster und soziale Machtverhältnisse empirisch zugänglich zu machen. Die Auswertungen beziehen sich deshalb systematisch auf die Aspekte der Formate und sozialen Situationen.

2. Forschungsstand

Obwohl der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und literalen Fähigkeiten von Kindern schon lange bekannt ist und in den letzten Jahren wiederholt überprüft (und belegt) wurde, ist auf der Mikroebene wenig Wissen vor-

handen, welche Bedingungen und Prozesse in Familie und Schule dafür verantwortlich sind (Ditton, 2004; Böttcher, 2002; Rolf, 1997). Es finden sich nur wenige und meist veraltete bildungssoziologische Studien, so dass „das Geschehen in der Schule selbst ebenfalls recht unaufgeklärt bleibt“ (Krais, 2004, S. 117). Der Frage, wie in den verschiedenen familiären Sozialisationsmilieus das elterliche Kulturkapital auf die Kinder übertragen wird, haben sich aus bildungssoziologischer Perspektive ebenfalls erst wenige Studien angenommen. Zu erwähnen sind vor allem Büchner & Brake (2006) oder Lareau (2003), die sich allerdings nicht damit befassen, wie sich spezifisch die *literalen* Praktiken der Eltern auf die literale Sozialisation der Kinder auswirken.

Die Literalitätsforschung befasst sich seit den 1970er Jahre mit literalen Praktiken in schulischen und außerschulischen Kontexten. Heath (1983) beschreibt in ihrer ethnografischen Studie „Ways with Words“, wie Kinder von sozial besser gestellten Familien schon vor dem Schuleintritt genau jenes sprachliche und kulturelle Kapital erwerben, das den in der Schule geforderten Praktiken, Fähigkeiten und Wertorientierungen entspricht. Neuere Studien zeigen deutliche Zusammenhänge zwischen den familiären Interaktionsmustern im Vorschulalter und der Entwicklung von Symbolfähigkeit, Wortschatz und Leseverstehen (Burgess, Hecht & Lonigan, 2002; Dodici, Draper & Peterson, 2003; Leseman & van Tuijl, 2006). Diese Ergebnisse bestätigen die große Bedeutung lebensweltlicher Praktiken für die Entwicklung schulischer Leistungen im Lesen und Schreiben. Vielfach belegt ist, dass auch Kinder aus unterprivilegierten Familien in ihrem Alltag vielfältige Schrifterfahrungen sammeln und von ihren Eltern beim Lesen- und Schreibenlernen nach Möglichkeit unterstützt werden (Taylor & Dorsey-Gaines, 1988; Purcell-Gates, 1996; Gregory & Williams, 2000). Mit Perspektive auf die Institution Schule stellt sich die Frage, ob die schulischen Praktiken an die heterogenen lebensweltlichen Ressourcen der Kinder anschließen, und ob gewisse für den Schulerfolg erforderliche Praktiken und Fähigkeiten in der Schule überhaupt erworben werden können. Die Untersuchung wechselseitiger Einflüsse zwischen schulischen und familiären Prozessen der (frühen) literalen Bildung wird heute als Desiderat gefordert und in ersten Projekten realisiert (Langer, 2004; Gregory, Williams, Baker & Street, 2004; Kuyumcu, 2006).

3. Fragestellungen und Anlage der empirischen Studie

Die im Folgenden vorgestellte Studie schließt hier an. Das übergeordnete Forschungsinteresse gilt den Mechanismen der Reproduktion von Bildungsungleichheit im Zusammenspiel von familiären und schulischen Lernwelten am Beispiel der frühen Literalität. Untersucht werden sogenannte „literacy events“, das heißt Handlungssituationen, die den Gebrauch von konzeptionell schriftlicher Sprache, Bild- und Schriftmedien einschließen. Im Aufsatz werden folgende Forschungsfragen bearbeitet:

- Welche sprachlichen und literalen Praktiken und Fähigkeiten mit institutionellem Charakter sind bei fünf- bis sechsjährigen Kindern in unterschiedlichen *familiären Milieus* zu beobachten?
- Welche sprachlichen und literalen Praktiken und Fähigkeiten mit institutionellem Charakter sind bei diesen Kindern in den von ihnen besuchten *Bildungs- und Betreuungseinrichtungen* (Kinderhort und Kindergarten) zu beobachten?

- c. Wie werden die in diesen Einrichtungen gezeigten literalen Praktiken und Fähigkeiten durch das pädagogische Handeln der Lehrperson und die sozialen Interaktionen mit den anderen Kindern strukturiert? Welche ungleichheitsrelevanten Dynamiken sind dabei zu beobachten?

Die Absicht, literale Praktiken und Fähigkeiten von Kindern in verschiedenen Sozialisationskontexten aus Sicht der handelnden Akteure zu beschreiben, hat im Wesentlichen das Design dieser Studie bestimmt. Im Zentrum steht ein kleines Mikrosystem, bestehend aus einer Kindergartenklasse, vier Kindern aus dieser Klasse und ihren familiären Lebenswelten (der zweijährige Kindergarten wird im Kanton Zürich seit Jahrzehnten von den meisten Kindern besucht und ist seit 2008 auch formal obligatorischer Teil des öffentlichen Schulsystems). Zusätzlich wurden zwei Kinder aus albanischsprachigen Familien mit einbezogen, die andere Kindergärten besuchen. In den Familien und Kindergärten dieser beiden Kinder hat ein albanischsprachiger Sprachwissenschaftler die Erhebung durchgeführt.

Die Eltern, Lehrpersonen und Betreuer/innen wurden darüber informiert, dass in dieser Studie das Spielen und Lernen der Kinder untersucht wird. Die Forschenden nahmen im Rahmen von 3-5 mehrstündigen Besuchen pro Kind beobachtend an den alltäglichen Lebenszusammenhängen der Kinder in ihren Familien und in einem Kinderhort teil. Zusätzlich wurden in den Kindergärten teilnehmende Beobachtungen durchgeführt. Die Beobachtungen wurden als Feldnotizen festgehalten und soweit möglich mit Audioaufnahmen und Fotos ergänzt. Diese Daten wurden zu ausführlichen Beobachtungsprotokollen weiter verarbeitet. Die Datenanalyse orientierte sich an den Grundsätzen der Grounded Theory (Strauss, 1994; Strauss & Corbin, 1990 [1996]). Für die Auswertung der Protokolle zu den beiden albanischsprachigen Kindern wurde ein weiterer Sprachwissenschaftler beigezogen, der mit der Kultur und Lebenssituation albanischsprachiger Migrantinnen und Migranten vertraut ist.

Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse stützen sich auf zwei Einzelfallanalysen: Jana ist ein Mädchen aus einer eher mittelständischen, vorwiegend deutschsprachigen Familie, Liridon ein Knabe aus einer sozial unterprivilegierten, albanischsprachigen Familie. Die Auswahl der beiden Fälle ist durch die kontrastierenden familiären Sozialisationskontexte und sozialen Verortungen sowie durch die damit verbundene Nähe beziehungsweise Distanz zu den Bildungspraktiken des Kindergartens begründet.

4. Literale Praktiken und Fähigkeiten in den Familien

In einem ersten Schritt werden literale Praktiken und Fähigkeiten von Jana und Liridon beim Umgang mit Büchern in ihren Familienkontexten dargestellt. Dabei stehen die unterschiedlichen Bedingungen des Aufbaus von kulturellem Kapital im Vordergrund. Die Interpretation der Beobachtungen orientiert sich an den Aspekten „soziale Situation“ (Positionen, Ausschlussprozesse) und „Format“ (Handlungs- und Interaktionsmuster).

4.1 Jana in der Familie: Nähe von lebensweltlichen und schulischen Praktiken

Jana ist zu Beginn der Beobachtungen 5 Jahre und 11 Monate alt und besucht den Kindergarten im zweiten Jahr. Sie ist ein Einzelkind und wohnt mit ihren

Eltern in einer 4-Zimmer-Mietwohnung. Janas Mutter ist Deutschschweizerin und arbeitet teilszeitlich als Grundschullehrerin. Der Vater stammt aus Äthiopien, ist gelernter Braumeister und arbeitet im Schichtdienst in einer großen Getränkefirma. Jana besucht an zwei Nachmittagen den Kinderhort (eine familienergänzende Betreuungseinrichtung für Kindergarten- und Schulkinder) und einmal wöchentlich einen Ballettkurs. Sie geht sporadisch mit ihrer Mutter in die Quartierbibliothek. Die Mutter liest ihr regelmäßig vor dem Einschlafen aus Kinderbüchern vor. Jana darf ihre Mutter manchmal in ihre Schule begleiten, und die Mutter bringt ihr gelegentlich Schulmaterial oder Bilderbücher mit nach Hause. Der Vater beteiligt sich maßgeblich an der Familienarbeit und spielt oft und gerne mit Jana.

Der folgende Protokollausschnitt stammt vom ersten Besuch bei Jana zu Hause. Nach einem gemeinsamen Gespräch am Küchentisch schlägt die Mutter vor, Jana solle den Beobachtenden ihr Zimmer zeigen. Jana führt diese in ihr Zimmer und zeigt ihnen dort verschiedene Gegenstände. *Sie nimmt ein Buch vom Regal, das dort wie in einer Ausstellung aufgestellt ist, und meint dazu: „Eis us de Bibi (Eins aus der Bibliothek).“ Es ist ein Bilder-Sachbuch zum Thema Ballett mit Abbildungen von Kindertanzgruppen, wichtigen Tanzschritten und Stellungen sowie deren genauen Bezeichnungen. Sie will dieses Buch mit uns anschauen. Dazu sollen wir ins Wohnzimmer gehen. Dort setzt sich Jana mit dem Buch mitten aufs Sofa und fordert uns auf, neben ihr Platz zu nehmen, auf jeder Seite eine Person und sie selbst in der Mitte.* (Protokoll B12: Zeilen 216-223; Protokolltext kursiv, zitierte Äußerungen der Kinder in Anführungs- und Schlusszeichen)

Jana wählt bei dieser ersten Begegnung mit den Beobachtenden ein Buch aus und verwendet es dazu, die soziale Situation zu gestalten. Das Buch behandelt das Thema Ballett, das ihr persönlich sehr wichtig ist. Mit der Auswahl dieses Buches signalisiert Jana ihre Bereitschaft, sich auf die Beobachtenden einzulassen und ihnen Zugang zu ihrer Welt zu gewähren. Gleichzeitig erschließt sie damit verschiedene Ressourcen, die ihr in der unvertrauten Situation mit den fremden, beobachtenden Erwachsenen die notwendige Sicherheit und Kontrolle geben: Sie setzt ein Thema (Ballett), zu dem sie viel Erfahrung und Expertise besitzt, bestimmt ein Format (gemeinsam ein Buch anschauen), das ihr aus der familiären Praxis sehr vertraut ist, und verlegt die gemeinsame Handlung von der Intimität ihres Zimmers in die (öffentlichere) Sphäre des Wohnzimmers. So definiert sie eine Situation der strukturierten Nähe, die ihr ermöglicht, aus einer Position der Stärke heraus die Gemeinschaft mit den Beobachtenden zu erkunden. Aus weiteren Beobachtungen und Gesprächen ist bekannt, dass Jana gewohnt ist, familiäre Situationen partnerschaftlich auszuhandeln. Auch die soziale Grundkonstellation (ein Kind und zwei Erwachsene) entspricht genau ihren Alltagserfahrungen. Der Rückgriff auf diese vielfältigen Ressourcen – in Verbindung mit dem Rollenverständnis der Beobachtenden als offene, interessierte und wertschätzende Erwachsene – ermöglicht Jana in dieser Situation ein hohes Maß an Definitionsmacht. Das Buch als literales Artefakt mit hohem Marktwert sowohl für Jana und ihre Familie als auch für die Beobachtenden integriert diese Ressourcen und Handlungen.

Im weiteren Verlauf dieser Sequenz beteiligt sich Jana im Rahmen des Formats „gemeinsam ein Buch anschauen“ intensiv und initiativ an den gemeinsamen

Handlungen: *Dann blättert sie im Buch, so als ob sie etwas ganz Bestimmtes suchen würde, und zeigt uns verschiedene Bilder. Auf einer Doppelseite sind fünf Kinder abgebildet und mit ihren Namen angeschrieben. DIS (DIS und SKU sind die Abkürzungen für die Forschenden) liest den Namen des ersten Kindes, und Jana wartet mit Umblättern, bis er die Namen aller fünf Kinder gelesen hat. Auf einer anderen Seite sind fünf Positionen (Tanzschritte) einzeln abgebildet und angeschrieben. Jana fordert DIS auf, die einzelnen Bildlegenden zu lesen. DIS liest die Legenden zum ersten und zum letzten Bild vor. Jana, liest die Legenden der drei mittleren Bilder, das heißt, sie beschreibt die verschiedenen Beinstellungen aufgrund ihres Wissens aus dem Ballettkurs. Dann führt uns Jana diese Positionen vor, und wir vergleichen ihre Darbietung mit den Bildern im Buch. Anschließend probieren wir die Stellungen selber aus. Jana zeigt uns, wie wir die Füße halten und hinstellen sollen. Dabei geht sie immer wieder zum Buch und schaut sich die Abbildungen der Positionen an. In den Anweisungen an uns ist sie sehr präzise und sieht schnell, wenn wir etwas nicht richtig machen. Als SKU beim Üben ein bisschen schwankt, sagt Jana: „Da a de Stange hebë, gaht viel besser (Da an der Stange [sie meint ein Sideboard im Wohnzimmer] halten, das geht viel besser).“ (B12: 224-253)*

Diese Sequenz zeigt deutlich, dass Jana mit dem Format „gemeinsam ein Buch anschauen“ bestens vertraut ist. Aus Gesprächen ist zudem bekannt, dass dieses Format im Familienalltag sehr wichtig ist und als prägendes Element der Familienkultur verstanden werden kann. Jana kennt deshalb den Sinn, den Ablauf, die unterschiedlichen Rollen und ihre Handlungsoptionen genau und bewegt sich sehr sicher in diesem Format: Sie behält das Buch während der ganzen Sequenz bei sich und bestimmt damit seine Handhabung (umblättern, weglegen, zur Hand nehmen) und seine Funktion (Wissensvermittlung und Handlungskontrolle). Innerhalb dieses Rahmens bewegt sie sich zwischen den Rollen der Vorleserin und der lernenden ZuhörerIn beziehungsweise Mitleserin. In der anschließenden „Ballettlektion“ übernimmt sie dezidiert die Rolle der Lehrerin (Stoff auswählen, vorzeigen, beurteilen, korrigieren, beraten) und leitet das Handeln der Beobachtenden als Schüler/innen (zuschauen, nachmachen, zuhören, üben) mit großer Sicherheit an. Sie zeigt damit, dass sie auch das Format „Ballettlektion“ sehr virtuos beherrscht.

Diese Sicherheit schafft sich Jana nicht nur durch die Wahl der Formate, sondern auch durch die Setzung des Themas „Ballett“. Sie verfügt über soviel Expertise aus ihrem eigenen Ballettunterricht, dass sie sich die Informationen des Sachbuches aufgrund der Bildlektüre weitgehend selbst erschließen kann. Dieses thematische Wissen – verbunden mit dem Wissen über den Bedeutungsgehalt von Schrift und die Strukturmerkmale von Sachbüchern (Gliederung nach Teilthemen, Bilder, Bildlegenden) – ermöglicht ihr ein genaues Verstehen der Textinformation und eine Bestätigung (und Weiterentwicklung) ihrer Hypothesen zum Verhältnis von Form und Bedeutung von Schrift. Darüber hinaus spielt das Buch als Brücke zur zeitlich und räumlich distanten Welt der Ballettschule eine wichtige Rolle: Jana verbindet die aktuelle Situation mit ihren erinnerten Erfahrungen (in ihrer Ballettklasse). Die Fähigkeit, Bezüge zwischen realen und vorgestellten Welten (realer oder fiktionaler Natur) herzustellen, ist für den Aufbau von Literalität von größter Bedeutung. Diese Sequenz macht deutlich, dass nicht nur Geschichten, sondern auch Sachtexte den Zugang zur Imagination öffnen und stärken können.

4.2 Liridon in der Familie: Distanz von lebensweltlichen und schulischen Praktiken

Liridon ist zu Beginn der Beobachtungen 5 Jahre und 9 Monate alt. Er lebt mit seiner Familie in einem Vorort von Zürich und besucht dort den Kindergarten im zweiten Jahr. Liridon hat zwei Geschwister: eine siebenjährige Schwester im ersten Schuljahr und einen vierjährigen Bruder, der einmal wöchentlich eine Spielgruppe besucht. Seine Familie lebt in einer 4-Zimmer-Mietwohnung. Liridon teilt sich ein Zimmer mit seinem jüngeren Bruder, die Schwester hat ein eigenes Zimmer. Liridons Eltern sind beide in Kosova aufgewachsen und leben seit vielen Jahren in der Schweiz (Menschen aus Kosova bilden in der Schweiz zurzeit die größte Einwanderungsgruppe). Der Vater ist als Paketkurier bei einem großen Dienstleistungsbetrieb angestellt, die Mutter arbeitet abends als Raumpflegerin in einer Großfirma des Nachbarortes. Die Familie spricht zuhause ausschließlich Albanisch, und ihre Kontakte beschränken sich auf die albanische Sprachgemeinschaft. Liridons Mutter hat die Wände der beiden Kinderzimmer mit großflächigen, kreativen Dekorationen bemalt. Die Kinder verfolgen keine besonderen Freizeitaktivitäten. Zuhause malen sie gerne, oder sie schauen sich TV-Sendungen in albanischer oder deutscher Sprache an.

Die folgende Sequenz ist dem Protokoll des ersten Familienbesuchs entnommen. Als der Beobachter das Kinderzimmer betritt, sind alle drei Geschwister mit Zeichen beschäftigt. Während die große Schwester und der kleine Bruder konzentriert weiterarbeiten, legt Liridon sein Blatt beiseite und führt in der Folge unterschiedliche Tätigkeiten aus: Er liest die herumliegenden Zeichenblätter zusammen, spitzt Farbstifte, beseitigt den Spitzabfall, holt sich das Matheft seiner Schwester (was sie nicht duldet) und beschäftigt sich für kurze Zeit mit einem Mal- und Lernheft. Dieses Heft ist eins von 6-8 Büchern und Heften, die den Printmedienbestand der Familie ausmachen. Schließlich steht er auf und holt sich ein Buch aus dem Regal. *Liridon geht in Richtung Regal und sagt: „Tash e marr nji libër (Jetzt nehme ich ein Buch)!“ Der Beobachter NS fragt ihn: „Liridon, çfarë libri oshet ai (Liridon, was ist das für ein Buch)?“ Liridon: „Libër (Buch).“ NS fragt weiter: „Kush e ka ble (Wer hat es gekauft)?“ „Mami“, antwortet Liridon und schaut sich das Buch an. Dann zeigt er seiner Schwester Venera eine Buchseite und fragt: „A oshet çekjo çu e kena pa (Ist es dasjenige, welches wir angeschaut haben)?“ [Venera ist vertieft in ihr Werk und nimmt Liridons Frage nicht wahr.] Liridon blättert und sagt: „E kam këqyr krejt. Tash e marr me këqyr nji tjetër (Ich habe es ganz angeschaut. Jetzt nehme ich ein anderes und schaue es an)!“ Er steht auf, holt sich ein anderes Buch, setzt sich wieder auf den Boden und schaut sich auch das zweite Buch an. [Liridon sucht heimlich, ob NS ihm Aufmerksamkeit schenkt]. NS fragt: „Liridon, çka sheh aty (Liridon, was siehst du da)?“ Liridon antwortet prompt: „Elefant, arusha, majmun, lepur, ujë, luan“ (Elefant, Bär, Affe, Hase, Wolf, Löwe).“ Beim Esel zögert er. Venera dreht sich um und sagt: „Gjermanisht i thojn Esel (Auf Deutsch heisst es Esel).“ NS fragt: „Po shqip (Und auf Albanisch)?“ Venera antwortet: „Nuk e di (Ich weiss nicht).“ NS nennt den Namen des Esels auf Albanisch. Liridon und Venera sprechen den Namen des Esels (Gomar) nach. Kurz darauf sagt Liridon: „Frau Löhler e ka emnim msusja jeme (Frau Löhler heisst meine Lehrerin)!“ (B32:78-97)*

Um diese Sequenz zu interpretieren, ist es wichtig, zunächst die soziale Situation zu klären: Der Beobachter hat über einen gemeinsamen Freund Zugang

zur Familie gefunden. Er war Liridon zunächst unbekannt und wurde von ihm, aber auch von den Eltern und Geschwistern als *Lehrer* wahrgenommen, der sich besonders für *Liridon* interessierte. Diese Ausgangslage erklärt weitgehend, weshalb sich Liridon in dieser Sequenz kaum am gemeinsamen Zeichnen der Geschwister beteiligt und immer wieder auffällig schulnahe Tätigkeiten (wie aufräumen, Buntstifte zuspitzen und lesen) initiiert. Er weiß, was von einem Schüler erwartet wird, nimmt von sich aus diese Rolle ein und macht dem fremden Lehrer damit ein sehr adäquates Beziehungsangebot. Der Beobachter verhält sich lange Zeit rollenuntypisch passiv, tritt dann aber über das Buch mit Liridon ins Gespräch.

In dieser Situation zeigt sich, dass Liridon das Format „ein Buch anschauen“ nur oberflächlich kennt: Er wendet sich vom Beobachter ab und seiner Schwester zu, die als einzige der drei Kinder über authentische Erfahrungen als Schülerin verfügt und den jüngeren Brüdern hin und wieder Einblick in ihre Hefte und Schulbücher gewährt. Venera steigt zunächst nicht auf dieses Angebot ein, so dass Liridon das Buch alleine zu Ende blättert und sich dann ein zweites Buch holt, wobei er seinen Umgang mit den beiden Büchern sprachlich kommentiert. Es gelingt ihm wieder, über das Buch ein Gespräch zu initiieren. Diesmal entzieht er sich nicht, sondern übernimmt sofort die Rolle des Schülers, worauf sich spontan seine Schwester einschaltet, ihm auf die Sprünge hilft und sich damit wieder als Schullehrerin und ältere Schwester positioniert. Auf dieser Grundlage entwickelt sich ein kurzes, sehr schultypisch strukturiertes Lerngespräch. Liridons Schlussbemerkung zeigt, dass schulische Praktiken, Rollen und Werte in dieser Sequenz einen latenten Kontext bilden, der durch die Präsenz des Lehrers aktiviert wurde und insbesondere für Liridon den Bezugsrahmen für sein Handeln bildet.

Im Hinblick auf frühe Literalität lässt sich sagen, dass Liridon trotz weitgehend fehlender familiärer Schrifterfahrungen um den schulischen Wert von Büchern weiß und sie als Artefakte gezielt zur Herstellung sozialer Bezüge einsetzt. Weil er (noch) wenig Erfahrung mit dem Format „gemeinsam ein Buch anschauen“ hat, beschränkt er sich dabei auf die Rolle des teilnehmenden Novizen. Selbständig kann er das Buchlesen als praktische Handlung ausführen (Buch „richtig“ in die Hand nehmen, Buch aufschlagen, blättern) und sein Handeln – metapragmatisch – sprachlich begleiten. Unter Anleitung des Lehrers ‚liest‘ und versteht er die Bildinformationen des Buches.

4.3 Fazit

Jana und Liridon zeigen im Umgang mit Büchern sehr unterschiedliche Praktiken und Fähigkeiten. Beide wissen zwar um den gesellschaftlichen Wert von Büchern und ihr Potenzial zur Ausgestaltung sozialer Situationen. Jana entpuppt sich jedoch als eigentliche Buchexpertin, und die Formate „gemeinsam ein Buch anschauen“ und „(Ballett-)Lektion“ sind Teil des von ihr aufgebauten kulturellen Kapitals. Mit Hilfe ihrer in der Familie erworbenen Formatkenntnisse und vielfältiger sprachlicher und literaler Fähigkeiten kontrolliert sie die ungewohnte Situation souverän. Liridon dagegen ist stärker auf die Rolle des Buchnovizen verwiesen. Er zeigt ein hohes Interesse an Schule und Büchern, das aber vor allem mit dem Besuch des Lehrers erklärt werden muss, und nicht seinem familiären Kontext entstammt. Er kann nicht auf vertraute

Praktiken im Umgang mit Büchern zurückgreifen, wie sie bei Jana zu beobachten sind, und muss sich auf den Nachvollzug sichtbarer Aktivitäten beschränken, die er im Kindergarten und im Umgang mit der älteren Schwester erlebt hat, weshalb seine literalen Praktiken „ehrfürchtig, verkrampft und unbeholfen“ wirken (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 112). Diese unterschiedlichen Ressourcen der Kinder verweisen deutlich auf die divergierenden literalen Praktiken ihrer Familien und ihre Nähe beziehungsweise Distanz zum legitimen kulturellen Kapital der Schule.

5. Lebensweltlich erworbenes kulturelles Kapital in Betreuungs- und Bildungseinrichtungen

Im nächsten Schritt soll nun dargestellt werden, wie die Bedingungen in Betreuungs- und Bildungseinrichtungen den Anschluss an lebensweltlichen Ressourcen – und damit auch den Erwerb weiterer literaler Fähigkeiten – verhindern oder erleichtern können. Dabei stehen soziale Ein- und Ausschlussprozesse sowie Prozesse der An- und Aberkennung von Fähigkeiten im Vordergrund.

5.1 Jana im Kinderhort: Sozialer Ausschluss

Während des zweistündigen Besuchs im Kinderhort zeigen sich Janas sprachliche und literale Fähigkeiten ganz anders als zuhause. Die folgende Sequenz steht exemplarisch für viele andere: *Jana schaut einem Mädchen zu, das am Tisch durch eine Kinderzeitschrift blättert. „Wow, ein Wal wett us em Wasser cho (Wow, ein Wal will aus dem Wasser kommen)!\“, sagt das Mädchen. Sie läuft mit dem Hefi davon, zur großen Astrid: „Lueg emal, Astrid (Schau mal, Astrid)!\“ Jana bleibt am Tisch zurück. Sie räumt Wäscheklammern weg, die auf dem Tisch liegen. Dann geht sie zur großen Lena in die Spielhöhle, worauf diese die Höhle verlässt. Jana setzt sich in der Höhle auf einen Stuhl. Lena kommt mit Alexandra zurück. „Use – jetzt chömed d' Wölf (Raus, jetzt kommen die Wölfe)!\“, ruft sie. Jana verlässt die Höhle. (B18:137-144)*

Jana wird an diesem Nachmittag mit beklemmender Konsequenz aus der Kindergruppe ausgeschlossen, obwohl sie immer wieder signalisiert, dass sie in das gemeinsame Rollenspiel miteinbezogen werden möchte. In dieser Sequenz versucht sie, über ein literales Artefakt – eine Kinderzeitschrift – mit einem Mädchen in Kontakt zu treten. Aus den Beobachtungen in der Familie ist bekannt, dass sie das Format „gemeinsam ein Buch anschauen“ virtuos beherrscht, mit Sachtexten sehr vertraut ist und in dieser Situation auf vielfältige Ressourcen zurückgreifen könnte. Dazu kommt es allerdings nicht: Jana wird von ihrer Kollegin ignoriert und allein zurückgelassen. Diese Konstellation wiederholt sich mehrmals an diesem Nachmittag. Die Mädchengruppe ist ganz auf die ältesten Mitglieder ausgerichtet, und Jana – als eine der Jüngsten und vielleicht auch: als dunkelhäutiges Kind – wird als Mitspielerin aktiv weggewiesen und nur als Zuschauerin und Helferin geduldet. Weil der soziale Raum, in dem sich die Kinder inszenieren und interagieren, von den beiden Erzieherinnen nicht strukturiert wird – sie sind während dieser Sequenz mit verschiedenen Arbeiten beschäftigt – entsteht eine soziale Dynamik, die ganz der Definitionsmacht der Kinder überlassen ist. Bestimmte Kinder bauen ihre sozialen Positionen aus, andere werden auf weniger bedeutsame verwiesen beziehungsweise nehmen diese von sich aus ein. Die hier stattfindenden Ein- und Ausschlusspro-

zesse lassen sich auch an der Sprache der Akteurinnen festmachen: Janas soziale Handlungen sind zumeist nonverbal, und wenn sie spricht, konstruiert sie sich selbst als Helferin. Die anderen Kinder reden nur mit Jana, um sie wegzuweisen, und sogar die Erzieherinnen übernehmen die Definition der Kindergruppe, indem sie nicht auf Janas Äußerungen eingehen und ihr den Status einer Zuschauerin und Helferin zuweisen. Jana kann ihre familiären Praktiken – partnerschaftliches Aushandeln, Umgang mit Sachtexten – in diesem Feld nicht einbringen, sie hat hier buchstäblich nichts zu sagen.

5.2 Liridon im Kindergarten: Anerkennung und soziale Zugehörigkeit

Nach Aussage der Kindergärtnerin ist Liridon ein gut akzeptierter, aber sehr zurückhaltender Schüler. Er lernt Deutsch als Zweitsprache und spricht im Unterricht nur, wenn er sich sicher fühlt. Diese Einschätzung wird durch verschiedene beobachtete Sequenzen bestätigt: In typischen Kindergarten-Formaten wie „vom Wochenende erzählen“ oder „ein Lied singen“ beteiligt er sich sprachlich nicht an den gemeinsamen Handlungen.

Das ist in der folgenden Sequenz anders. Es handelt sich um eine von der Kindergärtnerin angeleitete Unterrichtseinheit mit der ganzen Klasse. Die Kinder sitzen zunächst im Stuhlkreis und verteilen sich dann zum Zeichnen auf dem Fußboden. Die Kindergärtnerin spaziert zwischen den Kindern herum und gibt ihnen schrittweise Anweisungen. *Die Lehrerin verteilt jedem Kind ein großes Blatt und eine Malkreide. Liridon sitzt auf seinem Platz und wartet geduldig, bis er auch ein Blatt und eine Kreide bekommt. Dann zieht er sich zurück und sagt: „Ich mach' da.“ Alle Kinder sollen ein Ei zeichnen. Liridon: „Ich han en Ai scho gmacht (Ich hab schon ein Ei gemacht).“ Die Lehrerin schaut seine Zeichnung an und sagt: „Bravo!“ Liridon beobachtet, was die anderen tun, und zeichnet weiter: „Dann die Ohre“, er zeichnet die Ohren seines Hasen, „dann die Nase“, er malt die Nase. Er zeigt die Zeichnung seiner Lehrerin, sagt: „Ich mache so“, und zeichnet weiter. Die Lehrerin fragt ihn: „Wie viele Beine hat der Hase?“ Mehrere Kinder geben gleichzeitig die Antwort: „Vier.“ Liridon zeichnet die Beine. Kurz darauf fragt die Lehrerin: „Und was trägt der Hase auf dem Rücken?“ Liridon: „Eier.“ [Die Kinder werden laut.] Lehrerin: „Habt ihr gehört, was Liridon gesagt hat? Liridon, was hast du gesagt?“ Liridon wiederholt seine Antwort. Die Lehrerin fragt weiter: „Wo trägt er die Eier?“ Liridon antwortet schnell: „Im Korb.“ Er fährt fort: „Grau, schwarz, braun ...“ (B36:99-116)*

In dieser Sequenz ist Liridon sprachlich ungewöhnlich aktiv. Er löst nicht nur die Zeichnungsaufgabe souverän, sondern braucht auch die ihm unvertraute deutsche Sprache in vielfältigen Funktionen: Er kommentiert beziehungsweise steuert sein eigenes Handeln, holt sich die Aufmerksamkeit der Kindergärtnerin und beteiligt sich locker und prominent am Unterrichtsgespräch. In dieser Situation ist die Sprache dicht mit dem Zeichnen verwoben und in einen dialogischen Prozess der gemeinsamen Sinnkonstruktion eingebunden. Dies sind ideale Voraussetzungen für sprachliches Lernen, für innovatives Erproben und Überprüfen neuer sprachlicher Mittel. Welche Bedingungen ermöglichen die günstige Unterrichtssituation?

Im Unterschied zur oben berichteten Sequenz aus Janas Kinderhort wird das gemeinsame Zeichnen von der Kindergärtnerin sehr klar strukturiert. Sie nimmt

ihre Rolle als Lehrerin aktiv wahr und definiert die Situation, indem sie die Handlungen der Kinder anleitet, aufgreift und steuert. Die Kinder befinden sich alle in der Rolle der Schüler/innen, sie scheinen ihre Handlungsspielräume zu kennen und sind nicht mit sozialen Positionskämpfen beschäftigt. Weil sie Interesse und Anerkennung erfahren, akzeptieren sie den angebotenen „sozialen Vertrag“. Liridon ist aus seinem familiären Kontext gewohnt, unter Anleitung einer „Lehrerin“ (seiner Schwester Venera) zu arbeiten. Hinzu kommt in diesem Fall eine besondere Vertrautheit mit dem Format „gemeinsam zeichnen“. Wie in Kapitel 4.2 dargestellt, ist das gemeinsame Zeichnen in Liridons Familie eine häufige und hoch bewertete Praktik. Dieses Format wird nun im Kindergarten aufgegriffen, und da es in verschiedenen Merkmalen (auf dem Boden zeichnen, beim Zeichnen miteinander reden, anderen Kindern beim Zeichnen zuschauen, den Erwachsenen die Zeichnung zeigen und dafür gelobt werden) mit Liridons Erfahrungen übereinstimmt, kann er die verschiedenen Rollen und Handlungsoptionen dieses Formats aktiv nutzen. Die Lehrerin anerkennt Liridons zeichnerische Fähigkeiten und sprachliche Äußerungen als legitimes Kapital, bestätigt ihn damit in der Rolle des Kindergarten-Schülers und ermöglicht ihm die soziale Zugehörigkeit zur Klassengemeinschaft.

5.3 Fazit

Die Beispiele von Jana und Liridon machen deutlich, dass die sprachliche und literale Performanz der Kinder dicht mit den Bedingungen der sozialen Situation verwoben ist und stark von der Vertrautheit (oder Fremdheit) mit den als gültig gesetzten Praktiken abhängt. Soziale Dynamiken in der Kindergruppe können zur Folge haben, dass auch elaborierte Fähigkeiten nicht zum Tragen kommen. Lehr- und Betreuungspersonen haben aber die Möglichkeit, sozialen Ausschlussprozessen, welche Lernchancen beeinträchtigen, mittels Strukturierung der sozialen Situationen entgegenzuwirken und über die Anerkennung lebensweltlicher Praktiken und den Anschluss an lebensweltlich erworbene Ressourcen, Kindern mit Distanz zu den schulischen Praktiken, Zugang zum legitimen kulturellen Kapital zu eröffnen.

6. Ausblick

Ziel dieses Aufsatzes war es, am Beispiel von literalen Praktiken und Fähigkeiten bei fünf- bis sechsjährigen Kindern Einblicke in Mikroprozesse der Reproduktion von Bildungsungleichheit zu ermöglichen. Dabei sollten Bedingungen des Aufbaus von kulturellem Kapital in den lebensweltlichen Kontexten der Familien und in formalen Betreuungs- und Bildungsinstitutionen sowie deren Wechselwirkungen in den Blick genommen werden. Die dargestellten Fallbeispiele zeigen, dass Kinder in unterschiedlichen familiären Milieus ungleiche Chancen vorfinden, jene sprachlichen und literalen Praktiken und Fähigkeiten zu erwerben, welche in der Schule als legitime Formen des kulturellen Kapitals anerkannt sind. Es wurde auch deutlich, dass der Anschluss an lebensweltlich aufgebaute Praktiken in den schulischen Feldern die Anwendung und Erweiterung sprachlicher Fähigkeiten unterstützt. Dies impliziert, dass umgekehrt die Vernachlässigung oder Abwertung familiärer Ressourcen die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten erschwert. Schließlich verweisen diese Beispiele auf die zentrale Bedeutung von An- und Aberkennungsprozessen sowie von Prozessen des sozialen Ein- und Ausschlusses: Die Lernchancen sind abhän-

gig von der sozialen Dynamik der Kindergruppe und der pädagogischen Strukturierung durch die Lehr- und Betreuungspersonen. Institutionell initiierte Lern- und Sozialisationsprozesse können dadurch verhindert oder unterstützt werden. Diese Ergebnisse bestätigen die Kritik am gängigen (Miss-)Verständnis, Bildungsungleichheit lasse sich durch isolierte Förderprogramme korrigieren: Es reicht nicht aus, die einzelnen Kinder beim Aufbau eines schulischen Habitus zu unterstützen. Darüber hinaus müssen zwingend auch die Bedingungen im schulischen Feld, welche zu Ausschluss und Abwertung führen, verstanden und verändert werden (Luke, 2008, S. 350).

Literatur

- Barton, D. (2007). *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. Malden: Blackwell Publishing.
- Bernstein, B. (1971 [1980]). *Studien zur sprachlichen Sozialisation*. Düsseldorf: Schwann.
- Böttcher, W. (2002). Schule und soziale Ungleichheit: Perspektiven pädagogischer und bildungspolitischer Interventionen. In J. Mägdefrau & E. Schumacher (Hrsg.), *Pädagogik und soziale Ungleichheit – aktuelle Beiträge, neue Herausforderungen* (S. 35-57). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Welt. Sonderband 2* (S. 183-198). Göttingen: Schwartz.
- Bourdieu, P. (1993). Der sprachliche Markt. In P. Bourdieu (Hrsg.), *Soziologische Fragagen* (S. 115-130). Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2001). Die konservative Schule. Die soziale Chancenungleichheit gegenüber Schule und Kultur. In P. Bourdieu (Hrsg.), *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik* (S. 25-52). Hamburg: VSA.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971 (1964)). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreich*. Stuttgart: Klett.
- Bruner, J. (2002 (1983)). *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Hans Huber.
- Büchner, P. & Brake, A. (Hrsg.). (2006). *Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien*. Wiesbaden: VS.
- Burgess, S. R., Hecht, S. A. & Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (hile) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37(4), 408-426.
- Ditton, H. (2004). Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 251-280). Wiesbaden: VS.
- Dodici, B. J., Draper, D. C. & Peterson, C. (2003). Early parent-child interactions and early literacy development. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3), 124-136.
- Feilke, H. (2002). Die Entwicklung literaler Textkompetenz. Ein Forschungsbericht. *Siegerer Arbeitspapiere zur Aneignung sprachlicher Strukturformen SPASS*, 2002(10), 1-24.
- Gee, J. P. (2004). Reading as situated language – a sociocognitive perspective. In R. B. Ruddell & N. J. Unrau (Hrsg.), *Theoretical models and processes of reading. Fifth edition* (S. 116-132). Newark DE, USA: International Reading Association.
- Gregory, E. & Williams, A. (2000). *City literacies. Learning across generations and cultures*. London: Routledge.
- Gregory, E., Williams, A., Baker, D. & Street, B. (2004). Introducing literacy to four year olds: Creating classroom cultures in three schools. *Journal of Early Childhood Literacy*, 4(1), 85-107.
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning how to mean. Explorations in the development of language*. London: Edward Arnold.
- Heath, S. B. (1996 (1983)). *Ways with words. Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: University Press.
- Isler, D. & Künzli, S. (2008). Lernweiten Literacies – Förderung konzeptioneller Literalität im Kindergarten. In B. Hofmann & R. Valtin (Hrsg.), *Checkpoint Literacy. Tagungsband 1 zum 15. Europäischen Lesekongress 2007 in Berlin* (S. 77-88). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Kaesler, D. (2005). Sprachbarrieren im Bildungswesen. In P. A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (S. 130-154). Weinheim: Juventa.
- Krais, B. (2004). Zur Einführung in den Themenschwerpunkt: Die Reproduktion sozialer Ungleichheit und die Rolle der Schule. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 22(2), 115-123.
- Krais, B. & Gebauer, G. (2002). *Habitus*. Bielefeld: Transkript.
- Kuyumcu, R. (2006). „Jetzt male ich dir einen Brief.“ Literalitätserfahrungen von (türkischen) Migrantenkinder im Vorschulalter. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* (S. 34-45). Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Langer, S. (2004). Schriftspracherwerb von Kindern aus sozial benachteiligten Familien in der Zeit des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule – eine qualitative Längsschnittstudie und ihre ersten Ergebnisse. In A. Panagiotopoulou & U. Carle (Hrsg.), *Sprachentwicklung und Schriftspracherwerb* (S. 95-103). Baltmannsweiler: Schneider.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods. Class, race, and family life*. Berkeley: University of California Press.
- Leseman, P. P. M. & Van Tuijl, C. (2006). Cultural diversity in early literacy: Findings in dutch studies. In D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Hrsg.), *Handbook of early literacy research, vol. II* (S. 211-228). New York NY, USA: Guilford Press.
- Luke, A. (2008). Using Bourdieu to make policy. Mobilizing community capital and literacy. In J. Albright & A. Luke (Hrsg.), *Pierre Bourdieu and literacy education* (S. 347-362). New York: Routledge.
- Purcell-Gates, V. (1996). Stories, coupons, and the tv guide: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading Research Quarterly*, 31(4), 406-428.
- Rolff, H.-G. (1997). *Sozialisation und Auslese durch die Schule*. Weinheim: Juventa.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990 (1996)). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.
- Strauss, A. (1994). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung*. München: Fink.
- Taylor, D. & Dorsey-Gaines, C. (1988). *Growing up literate. Learning from inner-city families*. Portsmouth NH, USA: Heinemann.
- Sibylle Künzli lic. phil., Pädagogische Hochschule Zürich, Departement Forschung und Entwicklung, Waltersbachstrasse 5, CH-8090 Zürich, E-mail: sibylle.kuenzli@phzh.ch
- Dieter Isler lic. phil., Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Institut Forschung und Entwicklung, Zentrum Lesen, Kasernenstrasse 20, CH-5000 Aarau, E-mail: dieter.isler@fhnw.ch
- Prof. Dr. Regula Julia Leemann, Professur Bildungssoziologie, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Clarastrasse 57, CH-4058 Basel, E-mail: regula.leemann@fhnw.ch

Eingereicht am: 15.10.2008

Überarbeitung eingereicht am: 5.5.2009

Angenommen: 13.10.2009

ZSE Zeitschrift für Soziologie
der Erziehung und Sozialisation
Journal for Sociology
of Education and Socialization

Herausgeber/Editors: Ullrich Bauer, Barbara Dippelhofer-Stiem (geschäftsführend), Matthias Grundmann, Michael-Sebastian Honig, Helga Kelle, Petra Kolip, Andreas Lange, Ludwig Stecher, Sabine Walper.

Beirat/AdvisoryBoard: Leena Alanen (Jyväskylä), Avshalom Caspi (London), Helmut Fend (Konstanz), Ludwig von Friedeburg (Frankfurt/M.), Jan Gerris (Nijmegen), Gunhild Hagestad (Kristiansand), Klaus Hurrelmann (Berlin), Martin Kohli (Florenz); Beate Kraus (Darmstadt), Kurt Lüscher (Konstanz), Rosemarie Nave-Herz (Oldenburg), Lea Pulkkinen (Jyväskylä), Jens Qvortrup (Trondheim), Hans-Günter Rolff (Dortmund), Gisela Trommsdorff (Konstanz), Meredith Watts (Wisconsin), Helga Zeiher (Berlin), Jürgen Zinnecker (Siegen).

Redaktion Beiträge/Editorial Office Contributions: Jens Potter, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Fakultät für Geistes-, Sozial- und Erziehungswissenschaften, Institut für Soziologie, Zschokkestr. 32, 39104 Magdeburg; Tel.: +49(0)391/6716596, Fax: +49(0)391/6716533; E-Mail: zse@ovgu.de

Redaktion Rezension & Profession/Editorial Office Reviews & Profession: Stephan Kielblock, Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Erziehungswissenschaft, Karl-Glückner-Str. 21 B, 35394 Gießen; Tel.: +49(0)641/99-24072, Fax: +49(0)641/99-24079; E-Mail: Stephan.Kielblock@erziehung.uni-giessen.de

Die ZSE erscheint vierteljährlich (Januar, April, Juli, Oktober) und veröffentlicht ausschließlich Originalbeiträge. Jedes unaufgefordert eingereichte Manuskript wird in anonymisierter Form von zwei Gutachtern geprüft (peer review). Hinweise zur Manuskriptgestaltung und ein Gesamtregister der Zeitschrift finden Sie unter www.juventa.de

Der Inhalt der ZSE wird regelmäßig in den sozialwissenschaftlichen Datenbanken FIS Bildung Literaturdatenbank, PSYINDEX, SOLIS, SCOPUS sowie Social Sciences Citation Index®, Social Scisearch® und Journal Citation Report/Social Sciences Edition ausgewertet.

Verlag: Juventa Verlag GmbH, Ehretstr. 3, 69469 Weinheim, juventa@juventa.de

Anzeigen: Annette Hopp, Juventa Verlag, Tel.: 06201/9020-14, Fax: 06201/9020-13, E-Mail: hopp@juventa.de

Bezugsbedingungen: Jahresabonnement € 72,-, Einzelheft € 21,50 jeweils zzgl. Versand. Der Gesamtbezugspreis (Abonnement zzgl. Versandkosten) ist preisgebunden. Das Kennenlernabo umfasst 2 Hefte zum Preis von € 14,- frei Haus. Abbestellungen spätestens 6 Wochen vor Jahresabkommensende.

Bestellungen an den Juventa Verlag, Ehretstr. 3, 69469 Weinheim, Fax: +49(0)6201/9020-13, E-Mail: juventa@juventa.de oder über den Buchhandel.

Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

ZSE Zeitschrift für Soziologie
der Erziehung und Sozialisation
Journal for Sociology
of Education and Socialization

30. Jahrgang / Heft 1/2010

Schwerpunkt/Main Topic

Wissenschaftliche Weiterbildung

Lifelong Learning in Higher Education

Verantwortliche Herausgeber: Michael Dick, Barbara Dippelhofer-Stiem

Editorial 3

Michael Dick, Barbara Dippelhofer-Stiem
Wissenschaftliche Weiterbildung. Einführung in den Themenschwerpunkt

Lifelong Learning in Higher Education 5

Michael Dick
Ungenutzte Potenziale: Weiterbildung an Hochschulen als Transformation von Wissenschaft und Praxis
Unrealized Potentials: University Continuing Education as Transformation between Science and Practice 13

Uwe Wilkesmann
Die vier Dilemmata der wissenschaftlichen Weiterbildung
The four dilemmas of scientific continuing education 28

Anke Hanft, Michaela Knust
Berufsbegleitendes Studieren: Bildungspolitische Anforderungen und internationale Praxis
Integration of the vocational and the higher education system to realize lifelong learning: Higher education policy and practical experiences 43

Beiträge

Sibylle Künzli, Dieter Isler, Regula Julia Leemann
Frühe Literalität als soziale Praxis – Analyse von Mikroprozessen der Reproduktion von Bildungsungleichheit
Emergent literacy as social practice – analyzing the reproduction of inequality in education 60