

Inhalt

Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen XV

1 Einleitung	1
1.1 Herkunftsbedingte Bildungschancen und die Relevanz der frühen Kindheit	4
1.2 Vision von Chancengerechtigkeit	6
1.3 Stärkung der Chancengerechtigkeit durch frühe Förderung	8
1.4 Frühe Sprachförderung in Spielgruppen	9
1.5 Das Forschungsprojekt CANDELA	11
1.6 Theoretische Verortung des Forschungsprojekts CANDELA	13
1.7 Aufbau der vorliegenden Arbeit	14
2 Bedeutungszuwachs der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung	19
2.1 Gesellschaftlicher (Rollen-)Wandel	20
2.2 (Kompensatorische) Erwartungen an frühkindliche Bildungsprozesse	23
2.3 Frühkindliche Bildung als Investition in Humankapital	27
2.3.1 Zielgerichtete oder universale Investitionen	30
2.3.2 Humankapital und Chancengerechtigkeit	31
2.3.3 Investitionen in den Bereich der frühen Kindheit in der Schweiz	32
2.3.4 Kritik an der humankapitalistischen Perspektive	34
2.4 Recht auf Bildung	35
2.5 Individuelle Verwirklichungschancen: ‚Capability-Approach‘	36
2.5.1 Der ‚Capability‘-Ansatz und seine Relevanz für die frühe Sprachförderung	39

VII

3 Integration und Anerkennung	41
3.1 Von Toleranz zu Anerkennung	43
3.1.1 Soziale Anerkennung	45
3.1.2 Internationale Debatten zur Anerkennung	46
3.2 Begriffsklärung Integration	47
3.2.1 Integration versus Assimilation	48
3.2.2 Gesellschaftliche (Des-)Integration	49
3.2.3 Integration und Migration	50
3.2.4 Integration in gesellschaftlich relevante Teilsysteme	51
3.3 Integration im Schweizer Gesetz	53
3.3.1 Kritik am Desiderat ‚Fördern und Fordern‘	55
3.4 Integration und frühe Förderung	56
3.4.1 Kritik an der Reduktion auf Sprachförderung	58
3.5 Pädagogik und Integration	59
4 Strukturen, Begriffe und Nutzung der (frühkindlichen) Bildung	61
4.1 Überblick über das Schweizer Bildungssystem für Kinder von 0 bis 12 Jahren	62
4.2 Einblicke in Betreuungs- und Bildungsangebote für Kinder von 0 bis 12 Jahren	64
4.3 Ausbildung von fröhpedagogischen Fach- und Lehrkräften	67
4.3.1 Ausbildung von fröhpedagogischen Fachkräften	68
4.3.2 Ausbildung von Lehrkräften	68
4.3.3 Masterstudiengänge im Bereich der frühen Kindheit	69
4.4 Begriffsklärungen: Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung	70
4.4.1 Frühkindliche Betreuung und Erziehung	72
4.4.2 Frühkindliche Bildung	72
4.4.3 Frühkindliche Bildung im Sinne von Selbstbildung	74
4.5 Wer nutzt familienergänzende Angebote?	76
5 (Sprach-)Förderung in der frühen Kindheit	81
5.1 Struktur und Organisation von Spielgruppen	81
5.1.1 Verbreitung der Spielgruppen in der Schweiz	83
5.1.2 Pädagogisches Konzept von Spielgruppen	85
5.1.3 Aus- und Weiterbildung von Spielgruppenleiterinnen	86
5.2 Spielgruppen, die im Zentrum des Projekts CANDELA stehen	88
5.2.1 Projekt SpiKi in St. Gallen	89
5.2.1.1 Pädagogisches Konzept des Projekts SpiKi	89

5.2.1.2 Evaluation des Projekts SpiKi	90
5.2.2 Projekt „Spielgruppe plus“ im Kanton Zürich	92
5.2.2.1 Pädagogisches Konzept des Projekts „Spielgruppe plus“	93
5.2.2.2 Evaluation des Projekts „Spielgruppe plus“	94
5.2.3 Projekt „Mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergarten“ des Kantons Basel-Stadt	96
5.2.3.1 Pädagogisches Konzept des Projekts „Mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergarten“	97
5.2.3.2 Evaluation des Projekts „Mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergarten“	99
5.3 Projekte zur Förderung junger Kinder und Familien mit Migrationshintergrund	100
5.3.1 Eltern- und Familienbildung: eine Begriffsklärung	100
5.3.2 Angebote der Eltern- und Familienbildung in der Schweiz ..	102
5.3.2.1 Kindzentriert: Frühpädagogische Einrichtungen ...	104
5.3.2.2 Elternzentriert: Elternbildung, Beratung und informelle Treffen	106
5.3.2.3 Kind- und elternzentriert: Förderung zu Hause	108
5.3.2.4 Kind- und elternzentriert: Förderung in pädagogischen Einrichtungen und zu Hause	110
5.4 Zukünftige Projektentwicklungen	112
5.5 Frühe Sprachförderung – Fokus Deutsch als Zweitsprache	114
5.5.1 Aktueller Diskurs zur Relevanz der frühen Sprachförderung	115
5.5.2 Angebote zur frühen Sprachförderung	116
5.6 Meilensteine der Sprachentwicklung	118
5.6.1 Entwicklung der Meilensteine bei einsprachigen Kindern ..	119
5.6.2 Entwicklung der Meilensteine bei zwei- und mehrsprachigen Kindern	120
5.7 Zentrale Begriffe im Kontext der frühkindlichen Sprachförderung	121
5.7.1 Mehrsprachigkeit, Bilingualität und Zweisprachigkeit	122
5.7.2 Diglossie in der Deutschschweiz	123
5.7.3 Bildungssprache	124
5.8 Kritik an aktuellen Entwicklungen im Kontext der frühen Sprachförderung	125

5.8.1	Kritik an der monolingualen Ausrichtung der frühen Sprachförderung	126
5.8.2	Kritik an der Erfassung von Deutschkompetenzen bei Zweitsprachlernenden	128
5.8.3	Kritik an der einseitigen Ausrichtung der sprachlichen Förderung auf Kinder mit Migrationshintergrund	130
5.8.4	Kritik an der Ignoranz des Bildungspotenzials in Familien	130
5.8.5	Kritik am engen Fokus auf die ‚frühe‘ Sprachförderung	131
5.8.6	Kritik an einer ‚naiven‘ Vorstellung der Zweitsprachförderung	132
6	Bildungsort Familie	135
6.1	Was ist eine Familie?	136
6.2	Begriffsklärungen: Sozialisation, Erziehung, Bildung und Bildungsorte	137
6.2.1	Sozialisation	138
6.2.2	Erziehung	138
6.2.3	Bildung	139
6.2.4	Bildungsorte	141
6.3	Familie als primärer Bildungsort	143
6.3.1	Familiale Bildungsprozesse und ihre Funktion als ‚Türöffner‘	145
6.3.2	Passungsverhältnisse und Bildungserfolg	147
6.4	Kapitalien und soziale Lage nach Pierre Bourdieu	148
6.4.1	Habitus nach Pierre Bourdieu	151
6.5	Bildungssentscheidungen nach Boudon	152
6.6	Idealistische und realistische Bildungsaufaspirationen	154
6.7	Familien mit Migrationshintergrund – eine heterogene Bevölkerungsgruppe	157
6.7.1	Begriffskonstruktion ‚mit Migrationshintergrund‘	159
6.7.2	Migrationshintergrund und Intersektionalität	161
6.7.3	Bevölkerungen mit Migrationshintergrund in der Schweiz	162
6.7.4	Ober- und Unterschichtung der Migrationsbevölkerung	163
6.8	Unterstützungsbedarf von Familien mit Migrationshintergrund	165
6.8.1	Wahrnehmung von Familien mit Migrationshintergrund als Risikogruppe	166

7	Forschungsstand im Bereich der frühen Kindheit	171
7.1	Einleitung	171
7.2	Studien zur Wirksamkeit kompensatorischer Fördermaßnahmen	174
7.2.1	US-amerikanische Untersuchungen	174
7.2.2	Untersuchungen in Großbritannien	179
7.2.3	Untersuchungen in Deutschland	180
7.2.4	Untersuchungen in der Schweiz	184
7.3	Untersuchungen zum Bildungsort von Familien	186
7.3.1	Untersuchungen zum Bildungsort Familie in den USA	187
7.3.2	Untersuchungen zum Bildungsort Familie in Großbritannien	188
7.3.3	Untersuchungen zum Bildungsort Familie in Deutschland	189
7.3.4	Untersuchungen zum Bildungsort Familie in der Schweiz	190
7.4	Untersuchungen zur frühen (Zweit-)Sprachförderung	191
7.4.1	Untersuchungen zu Wirkungen der frühen Sprachförderung in den USA	192
7.4.2	Untersuchungen zur frühen Zweisprachförderung in Deutschland	193
7.4.3	Untersuchungen zur frühen Zweisprachförderung in der Schweiz	194
7.5	Studien zur Qualität von frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung	196
7.5.1	Untersuchungen zur Qualität in den USA	197
7.5.2	Untersuchungen zur Qualität in Deutschland	197
7.5.3	Untersuchungen zur Qualität in der Schweiz	199
7.6	Fazit zum Forschungsstand und Ausblick auf die eigene Untersuchung	199
7.6.1	Fazit für die eigene Untersuchung	201
8	Datenerhebungen im Rahmen des Forschungsprojekts CANDELA	203
8.1	Erkenntnisinteressen und Zielsetzungen	203
8.1.1	Fragestellungen des Forschungsprojekts CANDELA	205
8.2	Qualitatives Forschungsparadigma	205
8.3	Longitudinale qualitative Forschungsdesigns	207
8.3.1	Untersuchungszeitraum der empirischen Erhebungen	207
8.4	Untersuchungsfeld	209
8.4.1	Stichprobe	210
8.4.2	Stichprobenplan	212

8.4.3 Rekrutierung der teilnehmenden Familien	213
8.5 Datenerhebungen	215
8.5.1 Erfassung der sprachlichen Kompetenzen mit dem SETK 3-5	217
8.5.1.1 Durchführung des Tests SETK 3-5 in der vorliegenden Untersuchung	219
8.5.2 Erfassung kognitiver Kompetenzen der Kinder mit dem SON-R 2½ bis 7	221
8.5.2.1 Durchführung des Tests SON-R 2½ bis 7 in der vorliegenden Untersuchung	222
8.5.3 Erfassung der Anregungsqualität im familialen Umfeld mit der HOME-Skala	223
8.5.3.1 Durchführung der Erhebungen mit HOME-Instrument	224
8.5.4 Visuelle Erfassung des typischen Alltags der Kinder	225
8.5.5 Problemzentrierte Interviews mit Familien und pädagogischen Fachkräften	226
8.5.5.1 Durchführung der problemzentrierten Interviews	228
8.5.6 Aufbau der Interviewleitfäden	229
8.5.6.1 Aufbau der Leitfäden für die Familien	230
8.5.6.2 Aufbau der Leitfäden für die Spielgruppenleiterinnen	232
8.6 Transkriptionen	234
9 Empirische Typenbildung	237
9.1 Datengrundlagen der typologischen Analyse	237
9.2 Typen und Typologien	238
9.2.1 Interne Homogenität versus externe Heterogenität	240
9.2.2 Formen von Typen	241
9.2.3 Der Prototypus	242
9.3 Typenbildung in der vorliegenden Untersuchung	243
9.4 Stufen der empirischen Typenkonstruktion	244
9.4.1 Erarbeitung der relevanten Vergleichsdimensionen	245
9.4.2 Gruppierung der Fälle und Analyse empirischer Regelmäßigkeiten	247
9.4.2.1 Erste Vergleichsdimension: Familiale Bildungsanregungen	247

9.4.2.2 Zweite Vergleichsdimension: Elterliche Bildungsaspirationen	251
9.4.2.3 Zusammenführung der Vergleichsdimensionen ...	254
9.4.3 Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge und Typenbildung	255
9.4.4 Charakterisierung der gebildeten Typen	256
10 Beschreibung der Typen	257
10.1 Beschreibung der Typen	257
10.1.1 Typus I: Bildungsambitionierte Familien	258
10.1.2 Typus II: Bildungsinteressierte Familien ohne Migrationshintergrund	260
10.1.3 Typus III: Bildungsinteressierte Familien mit Migrationshintergrund	262
10.1.4 Typus IV: Bildungspassive Familien	265
10.2 Illustration mit Prototypen	267
10.2.1 Prototypus einer bildungsambitionierten Familie (Fall 2) ...	268
10.2.2 Prototypus einer bildungsinteressierten Familie ohne Migrationshintergrund (Fall 30)	275
10.2.3 Prototypus einer bildungsinteressierten Familie mit Migrationshintergrund (Fall 17)	281
10.2.4 Prototypus einer bildungspassiven Familie (Fall 5)	289
10.3 Reflexion der Typen	297
10.3.1 Unterschiedliches familiales Bildungskapital	298
10.3.2 Familien mit Migrationshintergrund = Risikofamilien?	300
11 Diskussion und pädagogische Konsequenzen	303
11.1 Methodische Diskussion entlang ausgewählter qualitativer Gütekriterien	303
11.2 Diskussion der Erkenntnisse zur sprachlichen Entwicklung und Integration	310
11.2.1 Sprachliche Entwicklung der Kinder	311
11.2.2 Integrationsprozesse	312
11.3 Forschungsdesiderate	313
11.4 Pädagogische Konsequenzen	315
11.4.1 Anerkennung der Familie als primären Bildungsort	315
11.4.2 Erreichbarkeit von Kindern und Familien mit und ohne Migrationshintergrund	317
11.4.3 Professionalisierung von Spielgruppenleiterinnen	318

11.4.4 Ermöglichung kompensatorischer Bildungschancen	320
12 Resümee	323
12.1 Rückblick	323
12.2 Einblick	324
12.3 Ausblick	326
Literatur	329