

1. Einleitung

Seit den Nationalstaatsgründungen des 19. Jahrhunderts kam der Etablierung eines nationalen Bildungssystems eine immer größere Bedeutung zu, um u.a. „die sprachlich-kulturelle Einheit zu befördern und zur Bildung einer nationalen Identität beizutragen“ (Krüger-Potratz 2005: 13). Darüber hinaus formulieren seit Mitte des vergangenen Jahrhunderts die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (1948) sowie die UN-Kinderrechtskonvention (1990) und die UN-Behindertenkonvention (2006) das Recht des Menschen bzw. des Kindes auf Bildung. In den vergangenen Jahrhunderten entwickelten sich so weltweit differente nationalstaatliche Bildungssysteme, denen in den vergangenen mehr als 60 Jahren eine völkerrechtlich verbindliche Grundlage zur Beschulung der nachwachsenden Generation gegeben wurde. Die international vergleichenden PISA- und IGLU-Studien verdeutlichten dennoch, dass Bildungssysteme heute aufgrund der zunehmenden Globalisierung nicht mehr ausschließlich aus der nationalstaatlichen Perspektive betrachtet werden können (Allemann-Ghionda 2004: 24). Denn erst der seitdem vermehrt gewagte „Blick über den Zaun“ (Graf-Götz 2008: 159) der nationalen Bildungssysteme, macht „[d]ie eigene Besonderheit [...] sichtbar“ (Fend 2006: 150) und verdeutlicht, wie unterschiedlich das verbrieftete ‚Recht auf Bildung‘ derzeit in den einzelnen Bildungssystemen umgesetzt wird.

Im Kontext des beschriebenen „Blicks über den Zaun“ (Graf-Götz 2008: 159) kommt den skandinavischen und dabei insbesondere dem finnischen Bildungssystem als dem „PISA-Sieger“ (Spoerr 2002) in der bildungspolitischen Diskussion Deutschlands der vergangenen Jahre eine wichtige Bedeutung als „Projektionsfläche für Vorstellungen einer ‚guten Schule‘“ zu (Waldow 2010: 497). Während die PISA- und IGLU-Studien für Finnland in allen Erhebungsphasen die sehr guten Leistungen der Schülerinnen und Schüler dokumentieren und zugleich das hohe Maß an vorherrschender Chancengleichheit aufzeigen (vgl. Linnakylä et al. 2007: 16-18), verdeutlicht sich im deutschen Kontext ein Zusammenhang zwischen den schulischen Leistungen der Kinder und ihrer sozialen Herkunft (vgl. exemplarisch Solga 2008; Hamburger 2005; Bos et al. 2012). In Abgrenzung zum tendenziell inklusiv ausgerichteten finnischen Bildungswesen¹ werden seither in Deutschland die negativen Konsequenzen der vergleichsweise frühen Selektion auf drei – unter Einbezug des differenzierten Förderschulwesens vier – unterschiedliche Schulformen für einzelne Schülergruppen zur Diskussion gestellt. Entgegen dem ausgesprochenen Ziel der frühzeitigen Selektion, eine möglichst homogene Leistungs-

¹ In der deutschen Diskussion kann für das finnische Bildungswesen sowohl die Beschreibung des integrativen wie auch des inklusiven Bildungssystems ausgemacht werden. In dieser Arbeit wird demgegenüber der Begriff des ‚tendenziell inklusiven‘ Bildungssystems genutzt, um zwei Umständen Rechnung zu tragen: Zum einen hebt die zuständige Bildungsbehörde ein „principle of inclusion“ (FNBE 2004: 2) hervor, das dem finnischen Bildungssystem zugrunde liege. Auf der anderen Seite sind in der finnischen Fachdiskussion jedoch auch kritische Stimmen in Bezug auf die derzeitigen inklusiven Reformbestrebungen im Bildungswesen auszumachen (vgl. Kap. 3.2). Ohne aufgrund der thematischen Schwerpunktsetzung der vorliegenden Forschungsarbeit eine ausführliche terminologische Diskussion vorzunehmen, soll der Begriff des ‚tendenziell inklusiven‘ Bildungssystems beide Positionen abbilden.

gruppe zu bilden, in der alle Schülerinnen und Schüler optimale Lernmöglichkeiten erhalten, verdeutlichen die genannten Studien, dass eben dieses Ziel in Deutschland nur eingeschränkt realisiert werden kann (vgl. Sliwka 2010: 207). Stattdessen illustrieren die Ergebnisse, dass das deutsche Bildungswesen trotz der meritokratischen Grundidee „nicht in der Lage [ist], die Ungleichheit der familiären Voraussetzungen auszugleichen und [...] annähernd gleiche Bildungschancen zu sichern“ (Hamburger 2005: 16). Damit steht sogleich die Frage der Chancengleichheit im Mittelpunkt der bildungspolitischen Debatte, die insbesondere auf eine schicht- und migrationspezifische Ungleichheitsdiskussion ausgerichtet ist (vgl. Klemm 2008: 18). Beide Dimensionen scheinen im finnischen Kontext einen geringen Einfluss auf die schulischen Leistungen der Kinder zu haben, sodass von Freymann (2002: 1; vgl. auch Graf-Götz 2008) die – ihrer Meinung nach zu kurz gegriffenen – Schlüsse der deutschen Debatte durch folgende Punkte zusammenfasst: „Das finnische Schulwesen sei als solches effektiver als das dreigliedrige deutsche“ und „[d]er von finnischen Lehrkräften gegebene Unterricht sei besser als der hierzulande übliche“, womit bereits eine häufig pauschalisierende bildungspolitische und öffentliche Diskussion deutlich wird.

Eine vergleichende Betrachtung Finnlands und Deutschlands eröffnet aufgrund der bereits skizzierten und zudem im Folgenden auch auf struktureller, institutioneller und curricularer Ebene deutlich werdenden Unterschiede nicht nur neue Perspektiven auf die hiesigen bildungspolitischen Gegebenheiten, sondern auch auf die derzeitigen Reformbestrebungen. Während jedoch international vergleichende quantitative Wirkksamkeitsstudien wie die PISA-Untersuchungen isoliert schulische Leistungen darstellen und so auf Grundlage statistischer Daten Korrelationen unterschiedlicher Kriterien erlauben, die im Weiteren Basis für bildungspolitische Reformen sein können (vgl. Allemann-Ghionda 2004: 153-154), richtet die vorliegende Forschungsarbeit ihren Blick auf den pädagogischen Alltag. Im Mittelpunkt steht die Rekonstruktion der „*Qualitätskonzeptionen und Qualitätspraktiken* im pädagogischen Alltag“ der Gruppen (Panagiotopoulou/Graf 2008: 114; Hervorhebung i.O.) und damit die Rekonstruktion des feldspezifischen Sinns der beobachteten Alltagspraktiken. Es wird abgrenzend zu den bloßen schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler nach der pädagogisch-didaktischen Qualität gefragt und damit ein analytisch-deskriptiver Qualitätsbegriff in den Mittelpunkt gestellt, der nach der spezifischen Beschaffenheit der Alltagspraktik und ihrer Definition bzw. Ermöglichung durch die Akteure in unterschiedlichen, d.h. selektiven (Deutschland) vs. tendenziell inklusiven (Finnland), Bildungssystemen fragt (vgl. Honig 2002a: 5). Diese Forschungsausrichtung erfordert eine ethnographische Forschungsstrategie, die die Rekonstruktion von als selbstverständlich erachteter, alltäglich wiederkehrender Handlungspraktiken ermöglicht. Erst die auf dieser Basis gewonnenen feldspezifischen Daten bereichern und ergänzen – insbesondere auch aufgrund des Einbezugs kultureller und historischer Rahmenbedingungen – den international vergleichenden Diskurs über integrative vs. selektive sowie ein- vs. mehrsprachige Bildungssysteme (vgl. Christmann et al. 2010: 116). Die Datengrundlage der Forschungsarbeit bilden daher Beobachtungsprotokolle aus jeweils einer vorschulischen und schulischen Gruppe

der beiden Länder, die die sprachliche Bildung von Kindern mit Migrationshintergrund im Übergang in die Schule fokussieren.²

Die Transition in die Schule ist derzeit in tendenziell inklusiven, integrativen und selektiven Bildungssystemen von besonderem Interesse. Sie gilt als „bedeutsamer Entwicklungsabschnitt“ im Leben eines Kindes (Grotz 2005: 11), wie es auch Corsaro und Molinari (2008: 14) beschreiben: „[c]hildren’s entry into elementary school is a critical transition in their lives.“ Es wird damit sogleich auf die Entwicklungs herausforderungen Bezug genommen, die sich den Kindern, aber auch ihrem sozialen Umfeld während einer Transition stellen, sodass die Frage von Kontinuität und Diskontinuität in den kindlichen Erfahrungen zwischen Elementar- und Primarbereich besonders zur Diskussion gestellt wird.

„It is well established that a successful start to school is linked to later positive educational and social outcomes. Children who have a positive start to school are likely to regard school as an important place and to have positive expectations of their ability to learn and succeed at school“ (Educational Transitions and change (ETC) Research Group 2011: 0).

Aufgrund der historisch strukturell different gewachsenen Bildungssysteme gestaltet sich die Transition in die Schule auf institutioneller Ebene in Finnland und Deutschland unterschiedlich. Während Finnland beispielsweise über ein national organisiertes Bildungswesen verfügt, das für die frühkindliche, vorschulische und schulische Bildung nationale Curricula etabliert hat und so ein „gleitender Übergang“ (vgl. Ahtola et al. 2011: 296) ermöglicht werden soll, zeichnet sich das deutsche Bildungswesen durch institutionelle Differenzen zwischen Elementar- und Primarbereich und einem zugrunde liegenden Föderalismus aus. Dem daraus folgenden Umstand Rechnung tragend, dass nicht von „dem“ deutschen Bildungssystem gesprochen werden kann, wird im Folgenden exemplarisch Rheinland-Pfalz (RLP) im Zentrum der Betrachtung stehen. Im Kontext dieser Forschungsarbeit wird daher von Interesse sein, wie die beobachteten Institutionen den Übergang in die Schule gestalten und welche Bedeutung diesem aus Perspektive der Kinder zugesprochen werden kann. Aufgrund der auch international hervorgehobenen Bedeutung frühkindlicher Bildung und Erziehung für die Ermöglichung der schulischen Teilhabe und damit der Chancengleichheit aller Kinder, wird darüber hinaus zu fragen sein, welche Unterstützungs- und Förderangebote den Kindern bereits vor Schuleintritt gemacht werden. Grundlage dieser Betrachtung ist der bereits angesprochene deskriptiv-analytische Qualitätsbegriff, der den pädagogischen Alltag beschreibt, „ohne dabei von einem normativen Sinnkontext [...] auszugehen“ (Honig/Neumann 2004: 263, Hervorhebung W. H.).

Neben der Relevanz einer frühzeitigen institutionellen Förderung, wie sie in der deutschen Diskussion beispielsweise bereits 2001 vom „Forum Bildung“ der Bund-Länder-Kommission (vgl. BLK 2001: 5-7) hervorgehoben wurde, wird darüber hinaus insbesondere die Bedeutung des Erwerbs bzw. die Beherrschung der Unterrichtssprache für die Ermöglichung von Chancengleichheit betont. Da sich im Zuge der Nationalstaatsbildung in den einzelnen Ländern eine – bzw. im Falle Finnlands zwei – Nationalsprachen als

² Die Forschungsarbeit stellt eine Teilstudie des HeLiE-Projekts („Heterogenität und Literalität im Übergang vom Elementar- in den Primarbereich im europäischen Vergleich“) dar und orientiert sich aus diesem Grund auch an dessen zugrunde liegenden Fragestellungen sowie Begrifflichkeiten (vgl. auch Kap. 2).

Verkehrssprache etablierte(n), ist ihre Beherrschung seither für eine umfassende Partizipation an Staat und Gesellschaft unerlässlich. Der Schule kam von Beginn an eine wichtige Bedeutung in der Durchsetzung aber auch Vermittlung dieser Nationalsprache zu, die zugleich auch Ziel und Basis des Unterrichts ist. Der schulischen Teilhabe liegt aus diesem Grund die adäquate Beherrschung der Unterrichts- bzw. Nationalsprache zugrunde, die durch eine frühzeitige, d.h. vorschulische, und umfassende Literacy-Erziehung ermöglicht werden soll (vgl. u.a. Fürstenau/Niedrig 2011; Linnakylä 2007: 41). Im Kontext dieser Forschungsarbeit ist daher zu fragen, welche Unterstützungs- und Förderangebot zur sprachlichen Bildung in den Gruppen beobachtet werden und welche Bedeutung ihnen aus Perspektive der Kinder im Übergang in die Schule zugesprochen werden kann.

Im Mittelpunkt der Diskussion stehen insbesondere in der deutschen Debatte Kinder mit Migrationshintergrund³, verdeutlichen doch die PISA-Studien besonders für diese Schülergruppe in vielen Ländern einen Leistungsrückstand gegenüber Kindern ohne Migrationshintergrund. Dennoch variiert das jeweilige Ausmaß der geringeren Leistungen zwischen den einzelnen Bildungssystemen, sodass angenommen werden kann, dass der nationalstaatliche Kontext für die Bildungsmöglichkeiten von Kindern mit Migrationshintergrund relevant ist (vgl. Heckmann 2008: 20; vgl. auch OECD 2011d: 1-2). Es zeigen sich so nicht nur differente bildungspolitische Kontexte, in denen mit einer steigenden migrationsbedingten Heterogenität umgegangen wird (vgl. u.a. Luciak 2010: 46; OECD 2011d: 1; Burns/Shadoian-Gersing 2010: 21), sondern auch

„Möglichkeiten [...], Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund durch staatliche bzw. schulische Maßnahmen bei der Überwindung einiger der mit diesem Hintergrund verbundenen Nachteile zu helfen“ (OECD 2011d: 3).

Unter einer auf die Migration gerichteten Perspektive spiegeln Finnland und Deutschland zwei sehr unterschiedliche Entwicklungen wider: Während in Deutschland bereits seit mehreren Jahrzehnten eine vergleichsweise hohe Anzahl von Kindern mit Migrationshintergrund am Bildungssystem partizipiert, ist Finnland noch bis vor wenigen Jahrzehnten eher ein Auswanderungsland gewesen, das sich erst seit wenigen Jahren als Ziel internationaler (Flucht-)Migration sieht. Entsprechend der jeweiligen politischen Entwicklung haben sich im Kontext der länderspezifischen Rahmenbedingungen in Finnland und Deutschland differente Antworten des Bildungssystems auf die zunehmende migrationsbedingte Heterogenität herausgebildet. Wie im Anschluss an die interna-

³ Während der so genannte ‚Migrationshintergrund‘ einer Person bis vor wenigen Jahren ausschließlich über dessen Staatsangehörigkeit definiert wurde, umfasst der Begriff heute sowohl individuelle wie auch familiäre Migrationserfahrungen. Es werden daher weitere Merkmale, wie z.B. die Familiensprache oder das Geburtsland der Eltern, in die Definition des individuellen Migrationshintergrunds einbezogen (vgl. zur Frage der Definition des Migrationshintergrunds auch Kemper 2010 und Settlemeyer/Erbe 2010). Aufgrund dessen werden unter dem Begriff der Kinder mit Migrationshintergrund in der vorliegenden Arbeit all diejenigen gefasst, die a) (noch) keine deutsche bzw. finnische Staatsangehörigkeit besitzen oder die b) selbst eben diese Staatsangehörigkeit besitzen und zugleich mindestens einen zugewanderten Elternteil haben (vgl. u.a. Statistisches Bundesamt 2012: 6). Anschließend an das finnische Curriculum der Grund-Schule wird dabei sowohl die individuelle wie auch familiäre Migration nach Deutschland bzw. Finnland berücksichtigt. Denn hier heißt es: „[T]he term immigrant pupil refers to children and young people who have moved to, or been born in, Finland, and have immigrant backgrounds“ (FNBE 2004: 34).

tional vergleichenden Studien deutlich wurde, scheinen sich für Kinder mit Migrationshintergrund konkrete Fördersysteme (vgl. Döbert/Sroka 2004: 151-161), eine entwickelte vorschulische Bildung und spätere schulische Selektion (Heckmann 2008: 20) positiv auf deren Bildungsmöglichkeiten auszuwirken, weshalb in der vorliegenden Forschungsarbeit auch eben diese Aspekte im finnischen und deutschen bzw. rheinland-pfälzischen Kontext betrachtet werden.

Zum Aufbau der Arbeit

Einleitend wird das Erkenntnisinteresse der vorliegenden ethnographischen international vergleichenden Studie zur (schrift-)sprachlichen Transition von Kindern mit Migrationshintergrund in die Schule in Finnland und Deutschland (RLP) verdeutlicht (*Kapitel 2*). Die im Kontext der Forschungsarbeit relevanten Themen „Transition in die Schule“ (*Kapitel 3*), „sprachliche Bildung“ (*Kapitel 4*) und „Bildungsmöglichkeiten von Kindern mit Migrationshintergrund“ (*Kapitel 5*) werden daran anschließend diskutiert. Dabei wird jeweils zunächst die Ausgangslage in einer vergleichenden Betrachtung der finnischen und deutschen bzw. rheinland-pfälzischen Diskussion beschrieben, bevor dann die strukturellen, institutionellen und curricularen Rahmenbedingungen in Finnland und Deutschland bzw. Rheinland-Pfalz verdeutlicht werden.

Aufbauend auf dieser Darstellung der Rahmenbedingungen (schrift-)sprachlicher Bildung für Kinder mit Migrationshintergrund im Übergang in die Schule in den beiden Fokusländern, wird die vorliegende Studie detailliert dargestellt. Dabei wird sowohl ihre wissenschaftstheoretische Verortung und die Relevanz des Einbezugs der Perspektive der Kinder verdeutlicht sowie der Forschungsprozess auf Basis der Grounded Theory Methodology dargestellt. Darüber hinaus wird auch die Ausgestaltung der ethnographischen Forschungsstrategie näher erläutert und abschließend reflektiert (*Kapitel 6*).

Es werden im Folgenden die Ergebnisse der vorschulischen und schulischen Feldstudien in Finnland und RLP getrennt in Bezug auf die beobachteten (schrift-)sprachlichen Alltagspraktiken dargestellt. Ziel ist es, die Analyseergebnisse zunächst im Kontext des spezifischen Bildungssystems zu betrachten und damit die jeweiligen Charakteristika der Forschungsfelder im Umgang mit der migrationsbedingten Heterogenität zu verdeutlichen (*Kapitel 7 und 8*). Erst daran anschließend werden die zunächst separat dargestellten Erkenntnisse in einem vergleichenden Fazit gegenübergestellt und damit aus der Forschungsarbeit hervorgehende Rückschlüsse zur (schrift-)sprachlichen Bildung von Kindern mit Migrationshintergrund ermöglicht (*Kapitel 9*).

Die Arbeit schließt mit einem resümierenden Ausblick auf weitergehende Forschungsbedarfe im Bereich der sprachlichen Bildung im Übergang in die Schule (*Kapitel 10*)