

# Welche Bedeutung messen pädagogische Akteur\*innen identitätsstiftenden und die Mehrsprachigkeit unterstützenden Lernsettings zu?

## Zweitsprachaneignung (ZSA) und Mehrsprachigkeit am Übergang Elementarstufe–Primarstufe

Rainer Hawlik<sup>1</sup>

<https://doi.org/10.53349/resource.2022.iS22.a1015>

### Zusammenfassung

Gemäß dem Ziel- und Leistungsplan 2019–2021 der Pädagogischen Hochschulen im Verbund NO beschäftigt sich der vorliegende Beitrag mit gesellschaftlichen Anforderungen an die Primarstufen- und Elementarstufenpädagogik. Im Zusammenhang mit Spracherwerb (Zweitsprachaneignung) im Bereich der Elementar- und Primarbildung wird in der folgenden qualitativ-empirischen Forschung anhand einer Kohorte von im aktiven Dienst stehenden Akteur\*innen der Elementar- und Primarstufe in Wien untersucht, wie diese Pädagog\*innen den sozialen Raum ihrer jeweiligen Bildungseinrichtung wahrnehmen. Es wird berichtet, wie sie die Situation im urbanen Feld charakterisieren, in dem sie Lernsettings für (mehrsprachige) Kinder arrangieren und Kinder in der Entwicklung ihres Selbstkonzepts zu unterstützen meinen. Es folgen Gelingensfaktoren für die Förderung identitätsstiftender und die Mehrsprachigkeit unterstützender Lernsettings (Fremdeinschätzung) und die daraus zu ziehenden Schlussfolgerungen.

#### Schlüsselwörter:

Zweitsprachaneignung  
Selbstkonzept  
Sozialer Raum  
Subjektivierung

#### Keywords:

L2 acquisition  
self-concept  
social space  
subjectivation

## 1 Einleitung

Pädagogische Akteur\*innen in Elementar- und Primarstufe kennen nachfolgende Situation: Kommt ein nicht simultan-bilingual aufwachsendes Kind mit einer L1 (Erstsprache) erstmals in eine Bildungseinrichtung, die nicht seine L1 als Unterrichtssprache hat, kommt es zu einer Begegnung in diesem sozialen Raum, die mehrfach irritierend für das Kind ist. Die Kommunikation in einer völlig anderen Sprache ist oft zunächst einmal (aber oft auch dauerhaft) mit einer Einschränkung der Selbstdarstellung verbunden, weil das Kind sich häufig nicht in der gewünschten Form verständigen kann. Die sogenannte Identität der Kinder ist wesentlich durch ihre Sprache(n) geprägt, denn „das Selbstvertrauen eines Kindes sowie (schulische) Erfolgserlebnisse unterstützen den Spracherwerb, Angst und mangelndes Selbstbewusstsein behindern ihn“ (Fleck, 2007, S. 262). Identität ist aber „[...] keine radikale Wahl und kein radikales Projekt, das auf eine bloße individuelle Entscheidung zurückgeht“ (Butler, 2002, S.313). Das Verständnis einer Identität, die besagt, dass jemand weiß, wer sie oder er ist, wird bei mehrsprachigen Kindern oft u.a. am Beherrschen der vermeintlichen Sprache der Herkunft (der Vorfahr\*innen) als L1 abhängig gemacht. Subjektivierung, wie sie von Butler in Nachfolge von Althusser und Foucault verstanden wird, geschieht abseits einer stabil verstandenen Identitätsentwicklung, sie passiert durch (wiederholte) Anrufung. In Bildungseinrichtungen geschieht Subjektivierung durch notwendige Abhängigkeit: „Das Kind weiß

<sup>1</sup> Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.  
E-Mail: [rainer.hawlik@phwien.ac.at](mailto:rainer.hawlik@phwien.ac.at)

nicht, woran es sich bindet, aber es muss sich binden, um überhaupt und um als es selbst weiterzuleben. Ohne diese in Abhängigkeit ausgebildete Bindung kann kein Subjekt entstehen [...]“ (Butler, 1997/2001, S. 13). Somit ist Subjektwerdung für junge (mehrsprachige) Kinder „[...] eine Auseinandersetzung mit den an das Subjekt herangetragenen Subjektpositionen und Formen von Subjektivität, es kann sich diesen widersetzen, die mit ihnen verknüpften Handlungsspielräume versuchen zu erweitern, sie unterwandern, sie kritisieren etc.“ (Knappik, 2016, S. 224). Ihr sprachliches Selbstkonzept beeinflusst das gesamte Selbstkonzept, denn Mehrsprachigkeit kommt „[...] für die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes große Bedeutung zu, da sein Selbstkonzept darauf aufbaut [...]“ (BMUKK, 2008, S. 21)

Unter Selbstkonzept(en) versteht man das sozial vermittelte Wissen, das eine Person über sich selbst besitzt. Dieses Wissen entstammt den Kognitionen und Bewertungen, die eine Person bei anderen auslöst, und die wiederum in Form direkter und indirekter Botschaften an das Subjekt zurückgelangen und so dessen Konzepte über das eigene Selbst formen, bereichern und verändern. (List, 2007, S. 42)

Sprachliche Interaktionen sind dabei in Bildungseinrichtungen von Anfang an zweifellos von zentraler Bedeutung, wenn es doch für das Kind darum geht, seine eigene Persönlichkeit in Interaktionen zu konstruieren: „Selbstdarstellung ist Ausgangspunkt für alle Selbsteinschätzungen, die dann die Motivationen, das Handeln und damit letztlich auch die soziale Wirkung lenken, die auf andere Personen ausgeübt wird“ (List, 2007, S. 42). Sprache stellt im Bereich der Migration eine wichtige Komponente für die kindliche Identitätsentwicklung dar, stellt Hans-Jürgen Krumm fest. Er betont ausdrücklich den Aspekt „der Bestätigung des Selbstbildes und der als wichtig empfundenen Zugehörigkeiten“ durch die „Einbeziehung der Familiensprache in Kindergarten und Schule [und] die Bewusstmachung der eigenen sprachlichen Identität“ (Krumm, 2009, S. 239), wobei er die sozio-emotionale Komponente betont, wenn „die Bedeutung von Sprachen für das eigene Zugehörigkeits- und Selbstwertgefühl oder für dessen Bedrohung“ (Krumm, 2011, S. 56) reflektiert wird.

Oft ist für pädagogische Akteur\*innen zu beobachten, dass Kinder, von denen angenommen wird, dass sie kontaktfreudig sind, Interaktionen in ihrer L2 (Zweitsprache) meiden und es bevorzugen, sich zurückzuziehen. Sie schweigen lieber, als in der L2 eine Sprachhandlung zu wagen und dabei das Risiko einzugehen, sprachliche „Fehler“ zu machen. Wenn gelingende Identitätsfindung im Sinne des Selbstkonzepts auf Anerkennung durch andere angewiesen ist (Habermas, 1996, S. 149), so ist es entscheidend, wie diesen Kindern im sozialen Raum der Bildungseinrichtung hinsichtlich ihrer Mehrsprachigkeit und der sukzessiven Aneignung ihrer L2 Deutsch begegnet wird: „In und durch Sprache werden Identitäten – und dabei sowohl die Identitätspositionen, die als intelligibel, als anerkenntbar gelten, als auch die dies nicht sind – produziert. Wenn wir uns fragen, wie die Genese von Identitäten in und durch Sprache möglich ist, dann ist die Antwort [...] eine doppelte: Sprache ermöglicht Identitäten diskursiv-interpellativ und iterativ-performativ“ (Mecheril & Plößler, 2012, S.128). Folgender Auszug aus einer Fallbeschreibung die dem erhobenen Datenmaterial (Portfolio, Aktionsforschung nach Altrichter/Posch 2001) entstammt, zeichnet aus Fremdeinschätzung einer Elementarstufenpädagogin ein exemplarisch vielschichtiges Bild eines jungen Wiener Kindergartenkinds mit einer anderen L1 als Deutsch im Frühjahr 2020 während der COVID-19-Pandemie:

Ich beobachtete N. seit längerer Zeit, er ist auch das einzige Kind in der Gruppe mit L1 Türkisch. Er spielte sehr oft mit D. (6 Jahre, L1 Deutsch) und N.'s Deutsch ist sehr gut. Wenn wir Lieder auf Türkisch hören, ist er noch sehr zurückhaltend. Weil N. ein Kind im letzten verpflichtenden Kindergartenjahr ist, und seine Mutter sich Sorgen macht, dass er in der Schule nicht reden wird (schüchtern und unsicher ist), fragte sie mich, ob sie mit ihm zu Hause Deutsch reden soll. Ich habe das als ganz schlechte Idee gefunden, aber ihr nur gesagt, dass sie sich keine Sorgen machen muss, weil N. sehr gut Deutsch spricht. N. hat unser Gespräch gehört und war sehr stolz auf sich, weil ich ihn so gelobt habe. Und jetzt – in der Corona-Zeit – hatten wir nur wenige Kinder im Kindergarten, und N. war auch da. Er erwiderte mir [meine] Begrüßung auf Türkisch und Deutsch und lächelte mich an. Es kommt mir vor, dass er viel offener und selbstbewusster geworden ist. Durch sein Selbstbewusstsein ist auch seine Identitätsbildung gestärkt und er sagt jetzt oft, dass er Türkisch und Deutsch kann. (Bogen 2)

Pädagogische Räume sind in diesem Zusammenhang als materialisierte institutionelle Ordnungen zu verstehen, die als soziale Handlungsräume der verschiedenen Akteur\*innen offene Räume repräsentieren (Kasüschke,

2016, S.180), wobei es zu bedenken gilt, dass soziale Räume gemacht werden und Artefakte gesellschaftlicher Konstruktionsprozesse repräsentieren (Wardenga, 2002, S.49).

Für die kindheitstheoretisch fokussierte Frage nach den Räumen der Kinder erweist sich der soziologisch-machttheoretisch begründete Zugang als hochbedeutsam, da Kinder in der Familie und in gesellschaftlichen Institutionen wie Krippe, Kindergarten und Schule in Macht- und Ordnungsverhältnissen eingebunden sind, die im performativen Handeln der unterschiedlichen Akteursgruppen in den jeweiligen sozialen Räumen inszeniert und im Rahmen der generationalen Ordnung verhandelt werden. (Braches-Chyrek & Röhner, 2016, S.27)

Es ist Gegenstand dieses Textes, zu analysieren, wie eine bestimmte Kohorte pädagogischer Akteur\*innen im urbanen Raum – im vorliegenden Fall in ihren Wiener Bildungseinrichtungen – die Situation für mehrsprachige Kinder wahrnehmen. Wie charakterisieren sie den sozialen Raum, in dem sie für die institutionelle Erziehung der (mehrsprachigen) Kinder verantwortlich zeichnen? Hinsichtlich der hybriden Identität (Bhaba 2000) von Kindern ist es bedeutsam, zu betonen, dass diese Subjektwerdung als „[...] steter Prozess, zwischen dem Selbstbild, das der Einzelne von sich entwirft, und dem Bild, das entsteht, das sich seine sozialen Handlungspartner in wechselnden Zusammenhängen von ihm machen [...]“ (Habermas, 1996, S.149). Sprache und hybride Identität bedingen einander interdependent im „Third Space“ als Zwischenraum (Bhaba 2000). Vorliegender Beitrag, fußend auf den Überlegungen zur Subjektwerdung, wie sie von Butler verhandelt wird, geht von der Prämisse aus, dass die Unterscheidung von Ich-Identität und sozialer Identität auf eine Hybridität herkömmlicher Identität verweist, da beide Formen voneinander untrennbar sind (Donlic, 2019, S.36).

## 2 Forschungsdesign

### 2.1 Forschungsvorhaben

In ihrem Text „Soziale Milieus und kindliche Raumeignung“ erörtert Rita Braches-Chyrek ein Forschungsdesideratum, dem in dieser Untersuchung in ersten Ansätzen nachgekommen werden soll. Braches-Chyrek erkennt, dass „[...] nur sehr bedingt die unterschiedlichen milieuspezifischen Zuweisungen zu sozialen Räumen, die mit frühzeitiger Diskriminierung und Chancenungleichheit von Kindern nicht-deutscher und/oder nicht privilegierter Herkunft einhergehen, in den Blick genommen [werden]. Gerade diese Kinder werden durch die gesellschaftlichen, kulturellen wie sozialen Praktiken sehr häufig von bestimmten gesellschaftlichen Räumen ausgeschlossen“ (Braches-Chyrek, 2016, S.325).

Es ist Ziel dieser Untersuchung, zu beleuchten, wie eine bestimmte – durch einen (im unten beschriebenen) Hochschullehrgang sensibilisierte – Kohorte an Erzieher\*innen und Lehrer\*innen als pädagogische Akteur\*innen diese Zugehörigkeitsgefühle von Kindern und ihren Eltern analysieren und welche Handlungsspielräume sich dadurch für sie als pädagogische Akteur\*innen eröffnen.

### 2.2 Beschreibung der Kohorte

Im Rahmen der INTERREG V-A AT-CZ, AT-HU, SK-AT Programme durch EFRE Mittel geförderten Projekte „Bildungskooperationen in den Grenzregionen – BIG“ wurde an der PH Wien gemeinsam mit österreichischen Lead-Partner\*innen (Bildungsdirektion für Niederösterreich, Bildungsdirektion für Wien, Österreichische Kinderfreunde, Landesorganisation Wien) ein Hochschullehrgang mit 15 ECTS-AP bei einer Laufzeit von zwei Jahren entwickelt. Dieser Hochschullehrgang setzte sich in zahlreichen Einheiten mit den milieuspezifischen Zuweisungen von mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen im Kontext von Bildungseinrichtungen auseinander, die mit frühzeitiger Diskriminierung und Chancenungleichheit von Kindern sogenannter nichtösterreichischer und/oder nichtprivilegierter Herkunft konfrontiert sind.

An dem Hochschullehrgang „Handlungsfeld Mehrsprachigkeit in Elementar- und Primarstufe“ (HAMEP) mit Laufzeit September 2018 – September 2020 nahmen 13 Elementarpädagog\*innen und 13 Primarstufenpädagog\*innen teil, die in unterschiedlichen Funktionen (Sprachbegleiter\*innen, Kindergartenpädagog\*innen, eine Kindergartenleiterin, Primarstufenlehrer\*innen, Lehrkräfte für den muttersprachlichen Unterricht) an neun Wiener Kindergärten und elf Wiener Volksschulen tätig waren. Der

Lehrgang wurde als Weiterqualifizierung für Pädagog\*innen in der Elementar- und Primarstufe konzipiert. Die Zielsetzung des Hochschullehrgangs war es, die Teilnehmenden für Bildung unter migrationsgesellschaftlichen Differenzverhältnissen eingehend und vertiefend zu sensibilisieren und sie anzuleiten, wie sie spezielle Lernsettings für (mehrsprachige) Kinder aufbereiten können, besonders wenn sie diese Kinder auf Übergänge (sogenannte Transitionen wie „Elternhaus“–Krippe/Kindergarten; Kindergarten–Volksschule) vorbereiten und optimal begleiten sollen. Es handelte sich bei den Teilnehmer\*innen um eine heterogene Gruppe, die sich durch eine beachtliche sprachliche Vielfalt auszeichnete. Die involvierten Elementarstufen- und Primarstufenpädagog\*innen waren vielfach Native Speakers und hatten selbst Kenntnisse in Sprachen aus dem arabischen Raum, Deutsch, Englisch, Griechisch, Kroatisch, Russisch, Türkisch und Ungarisch. Es ist einschränkend in Erwägung zu ziehen, dass sich die Befragten als Teilnehmer\*innen des Lehrgangs bewusst sozial erwünscht verhielten; der Raum der Befragung kann von der Befragung als nicht unabhängig angesehen werden, der „soziale Ort Hochschule beeinflusst die Art und Weise, was sagbar und unsagbar ist“ (Messerschmidt, 2011, S.89).

## 2.3 Forschungsfrage und Methode

In den Fokus genommen wurde die für diesen Beitrag titelgebende Forschungsfrage „Welche Bedeutung messen pädagogische Akteur\*innen identitätsstiftenden und die Mehrsprachigkeit unterstützenden Lernsettings zu?“. Es besteht in dieser Untersuchung das Ansinnen, durch eine Interpretation von erhobenen Daten relevantes Wissen hervorzubringen:

Soziale Wirklichkeit stellt für die interpretative Forschung [...] ein gesellschaftliches und diskursives Produkt dar, das in Prozessen symbolischer Interaktion und diskursiver Sinnzuschreibung mit Bedeutung versehen und dabei zugleich überhaupt erst als Wirklichkeit hervorgebracht wird [...]. Phänomene der sozialen Wirklichkeit [...] können dieser Auffassung nicht objektivierend bzw. quantitativ gemessen werden, sondern sind nur interpretativ zu erschließen, indem man diejenigen Konstruktionsprozesse rekonstruiert, in denen Phänomene der sozialen Wirklichkeit interaktiv oder diskursiv hervorgebracht werden. (Koller, 2012, S. 147)

Im Sinne der hier angewandten Grounded Theory als qualitativ-empirische Forschungsmethode wurden elizitierte Dokumente (Portfolios) und ein transkribiertes Gruppeninterview als Datenmaterial einer Content Analyse unterzogen. Dem Prozess der offenen Kodierung (Gliederung des Datenmaterials in Sinneinheiten, Markierung mit Begriffen und Codes) folgte die fokussierte Kodierung, die anfänglich auftretende Codes identifiziert, die analytische Signifikanz aufweisen (Charmaz, 2014, S. 19). Prägend für die fokussierte Kodierung waren die Leitfragen der Erhebung. Die Teilnehmer\*innen des Hochschullehrgangs waren im Zuge ihrer Portfolioarbeit dazu angehalten, folgende Leitfrage textlich zu beantworten: „Was sind für Sie identitätsstiftende und die Mehrsprachigkeit unterstützende Lernsettings an der Nahtstelle Kindergarten–Schule?“. Bei dem am 10.01.2020 durchgeführten Gruppeninterview waren zwei Elementarstufen- und zwei Primarstufenpädagog\*innen beteiligt, die ebenfalls zeitgleich als Studierende der Weiterbildung an dem Hochschullehrgang HAMEP teilnahmen. Folgende Leitfragen wurden den Teilnehmenden in dem Interview präsentiert: „Denken Sie an Ihren Berufsalltag: Wie empfinden Sie die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Volksschule? Was ist gut? Was hat sich gebessert? Was sollte sich verbessern? Was benötigen Sie, um mit der Vielsprachigkeit der Kinder in Ihren Lerngruppen/Klassen arbeiten zu können? Wie unterstützen Sie Kinder bei ihrem Spracherwerb?“. Vor Ort begleiteten die Hochschullehrenden Elisabeth Furch, Isabel Amberg und Rainer Hawlik (alle PH Wien) das Gespräch.

Die elizitierten Antwortfelder aus den für diese Forschung freigegebenen Portfolios (n = 19) und das Transkript aus dem Gruppeninterview (Dauer: 1 Stunde 7 Minuten) wurden als Datenmaterial herangezogen. Prägend für die fokussierte Kodierung waren zur induktiven Kategorienbildung die Häufigkeit von Themenkomplexen, die in den Portfolios der Teilnehmer\*innen deutlich wurden und somit erste Kategorien ermöglichten und in weiterer Folge das Datenmaterial für die nachfolgende Kodierungen öffneten.

### 3 Einblick und Interpretation der Ergebnisse

#### 3.1 Charakterisierung des sozialen Raums von Bildungseinrichtungen für mehrsprachige Kinder und deren Eltern

Es zeigt sich, dass soziale Räume als Räume zu verstehen sind, die nicht „[...] klar umrissen oder durch Grenzen markiert [sind]. Vielmehr sind es offene Räume, die einerseits durch die Institutionen und somit geographisch bestimmbar sind, andererseits sind es zugleich auch Räume sozialer Beziehungen“ (Ecarius, 1999, S.60). Der soziale Raum prägt das Geschehen und verteilt die pädagogischen Akteur\*innen im Feld. Von 19 empirisch-qualitativ ausgewerteten Portfolios waren es 8 Portfolios von Elementar- und Primarstufenpädagog\*innen, die explizit kennzeichneten, dass Angst und Unsicherheit seitens migrationsbedingt mehrsprachiger Eltern und deren Kinder am Übergang von Elementarstufe zu Primarstufe den sozialen Raum prägen.

Nummer des Bogens	Zitat	Kategorie	Kodierregel
5	„Einer der Aufgaben wäre es noch den Eltern Angst zu abnehmen und extra zu betonen, dass keiner die Rolle der deutschen Sprache unterschätzen wird und sie wird weiter als die gemeinsame Sprache für alle gesprochen und sie soll auch als ein Teil der Mehrsprachigkeit berücksichtigt werden.“	Angst und Unsicherheit seitens migrationsbedingt mehrsprachiger Eltern und ihrer Kinder am Übergang Elementar- und Primarstufe prägen den sozialen Raum	Kategorie trifft zu, wenn in Zusammenhang mit ZSA explizit ‚Angst‘ (als Ausdruck von Unsicherheit) in Bezug auf schulpflichtige Kinder und/oder ihre Eltern mit anderer L1 als Deutsch am Übergang Elementarstufe–Primarstufe genannt wird.
6	„In meiner pädagogischen Arbeit werde ich häufig mit Fragen, Sorgen oder Ängsten der Eltern in Bezug auf das Thema Mehrsprachigkeit konfrontiert. [...] Eltern welche Ängste äußern, dass die Kinder die Sprachen mischen, kann man mitteilen, dass dies kein Grund zur Sorge ist. Denn dem Mehrsprachgebrauch werden in Bezug auf Sprachstörungen sogar kompensatorische Effekte zugesprochen.“	Angst und Unsicherheit seitens migrationsbedingt mehrsprachiger Eltern und ihrer Kinder am Übergang Elementar- und Primarstufe prägen den sozialen Raum	Kategorie trifft zu, wenn in Zusammenhang mit ZSA explizit ‚Angst‘ (als Ausdruck von Unsicherheit) in Bezug auf schulpflichtige Kinder und/oder ihre Eltern mit anderer L1 als Deutsch am Übergang Elementarstufe–Primarstufe genannt wird.
18	„Die Eltern haben meistens Angst davor, dass <i>mehrsprachig zu sein</i> , ein Nachteil für das Kind ist.“	Angst und Unsicherheit seitens migrationsbedingt	Kategorie trifft zu, wenn in Zusammenhang mit ZSA explizit

		mehrsprachiger Eltern und ihrer Kinder am Übergang Elementar- und Primarstufe prägen den sozialen Raum	„Angst“ (als Ausdruck von Unsicherheit) in Bezug auf schulpflichtige Kinder und/oder ihre Eltern mit anderer L1 als Deutsch am Übergang Elementarstufe-Primarstufe genannt wird.
3	„Aus der Perspektive als Lehrerin kann ich heute beobachten, dass dieses Gefühl, welches uns ja bekanntlich am stärksten beherrscht, immer noch bei mehrsprachigen Familien verankert ist. Eltern haben Angst, dass ihre Kinder von Lehrpersonen benachteiligt werden; Kinder haben Angst davor, von Mitschülern und Mitschülerinnen ausgegrenzt zu werden. Sie wählen den „einfacheren“ Weg, nämlich den der „Anpassung“, sie machen sich in ihrer Erstsprache „mundtot“.“	Angst und Unsicherheit seitens migrationsbedingt mehrsprachiger Eltern und ihrer Kinder am Übergang Elementar- und Primarstufe prägen den sozialen Raum	Kategorie trifft zu, wenn in Zusammenhang mit ZSA explizit „Angst“ (als Ausdruck von Unsicherheit) in Bezug auf schulpflichtige Kinder und/oder ihre Eltern mit anderer L1 als Deutsch am Übergang Elementarstufe-Primarstufe genannt wird.
10	„Unterbewusst haben die Menschen Angst, sie könnten Teile ihrer Identität verlieren, wenn sich Sprachen vermischen. [...] Die älteren Generationen, die Generationen der Eltern oder eher die der Großeltern der heutigen Kinder, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, konnten oder können noch heute solche Gefühle haben. Das natürlich auch den Kindern weitergegeben wird.“	Angst und Unsicherheit seitens migrationsbedingt mehrsprachiger Eltern und ihrer Kinder am Übergang Elementar- und Primarstufe prägen den sozialen Raum	Kategorie trifft zu, wenn in Zusammenhang mit ZSA explizit „Angst“ (als Ausdruck von Unsicherheit) in Bezug auf schulpflichtige Kinder und/oder ihre Eltern mit anderer L1 als Deutsch am Übergang Elementarstufe-Primarstufe genannt wird.
11	„„Gefährlich“ wird frühkindliche Fremdsprachenvermittlung also nur, wenn sich das Kind unter Druck gesetzt fühlt. Der Grund dafür können zu hohe Erwartungen von Seiten der Eltern sein [...] Angst, die eigene Identität zu verlieren, etwa wenn die Familie migriert ist und das Kind diese	Angst und Unsicherheit seitens migrationsbedingt mehrsprachiger Eltern und ihrer Kinder am Übergang Elementar- und	Kategorie trifft zu, wenn in Zusammenhang mit ZSA explizit „Angst“ (als Ausdruck von Unsicherheit) in Bezug auf schulpflichtige

	Erfahrung noch nicht verarbeitet hat.“	Primarstufe prägen den sozialen Raum	Kinder und/oder ihre Eltern mit anderer L1 als Deutsch am Übergang Elementarstufe-Primarstufe genannt wird.
12	„Vor allem für migrationsbedingt mehrsprachig werdende Kinder stellt der Übergang vom Kindergarten in die Volksschule einer großen Herausforderung dar, weil sie mit neuen Übergangssituationen oft auch Ängste verbinden“	Angst und Unsicherheit seitens migrationsbedingt mehrsprachiger Eltern und ihrer Kinder am Übergang Elementar- und Primarstufe prägen den sozialen Raum	Kategorie trifft zu, wenn in Zusammenhang mit ZSA explizit ‚Angst‘ (als Ausdruck von Unsicherheit) in Bezug auf schulpflichtige Kinder und/oder ihre Eltern mit anderer L1 als Deutsch am Übergang Elementarstufe-Primarstufe genannt wird.
9	„Deswegen kann der Übergang vom Kindergarten in die Volksschule für migrationsbedingt mehrsprachig werdende Kinder eine besondere Herausforderung darstellen. Die Ängste, die sie mit Wechsel und mit ihren Erfahrungen mit Übergang gemacht haben, werden in dieser Übergangssituation aktiviert.“	Angst und Unsicherheit seitens migrationsbedingt mehrsprachiger Eltern und ihrer Kinder am Übergang Elementar- und Primarstufe prägen den sozialen Raum	Kategorie trifft zu, wenn in Zusammenhang mit ZSA explizit ‚Angst‘ (als Ausdruck von Unsicherheit) in Bezug auf schulpflichtige Kinder und/oder ihre Eltern mit anderer L1 als Deutsch am Übergang Elementarstufe-Primarstufe genannt wird.

**Tabelle 1:** Auszug aus induktiver Kategorienbestimmung zur jeweiligen Kategorie

Kinder und deren Eltern, die anscheinend der Meinung sind, den sprachlichen Anforderungen der (amtlich deutschsprachigen) Bildungseinrichtungen nicht gewachsen zu sein, agieren laut den kodierten Beschreibungen ausgesprochen verunsichert, besonders wenn es um die Transition von der Elementarstufe zur Primarstufe geht. Der Druck, Deutsch zu sprechen, ist hoch und verdrängt bei Formen ethnischer Diskriminierung u.U. die Akzeptanz für Mehrsprachigkeit, wie sich in dem Gruppeninterview zu einer Situation im Kindergarten zeigte, bei der sich Elternteile anhand eines beschriebenen Falls bei einer Elementarstufenpädagogin über mehrsprachige Lernsettings beklagen:

Das ist eben [...] schwierig von der Elternseite, das haben wir auch voll den Konflikt gehabt. Ich finde, dass [...] von der Kinderseite voll die Motivation da [war]: die Freude an den Sprachen, [sie] kommt von selbst. Es ist so viel Impuls irgendwie gekommen und dann war da [auf einmal

im Gespräch] der Satz von den Eltern: Warum kann er auf Türkisch zählen? Er spricht Kroatisch und das will sie nicht. Und wo man [dann an die Kinder] denkt, es war so schön für sie in dem Moment.“ (Interview, Zeile 514-519)

Zunächst war es Ingrid Gogolin, die in Deutschland den „monolingualen Habitus in der multilingualen Schule“ (Gogolin, 1994, S. 30) konstatierte, der im Schulbildungssystem Sprachen minderen Prestiges im Sinne von Unkenntlichmachung dissimiliert. Der monolinguale Habitus von Bildungseinrichtungen, wie ihn Ingrid Gogolin in ihrer Habilitation (1994) exemplarisch am deutschen Schulsystem erörterte, fußt auf der grundlegenden Idee, dass Erziehung und Bildung durch den Staat zu regeln sind. Diese Vorstellung hat sich gleichzeitig mit der Gründung von Nationen (Gründung des deutschen Reichs 1871, Gründung der Republik Österreich 1918) erst in den vergangenen 100–150 Jahren in weiten Teilen Europas durchgesetzt und seither ausdifferenziert (Wenning, 1996, S.7–S.10). Gogolin entwickelt in ihrem Text die These, dass „das nationalstaatlich verfasste deutsche Bildungswesen im Zuge seiner Entwicklung im 19. Jahrhundert ein monolinguales Selbstverständnis herausbildete“ (Gogolin, 1994, S.3) und sich dieses „dysfunktional“ auswirke, da es eine zunehmende Pluralisierung der plurilingualen Schüler\*innenschaft nicht bewältigen könne. Mit Bezug auf Pierre Bourdieus Habitusbegriff (Bourdieu 1976, 1979, 1981, 1983) erkennt Gogolin dauerhaft angewandte Praktiken, die im Laufe der Zeit als dermaßen ‚naturgemäß‘ wirken, dass sie als objektive Wahrheit erscheinen, die es nicht zu hinterfragen gilt (Gogolin, 1994, S. 41).

Gogolin skizziert in ihrem Text die Entwicklungen nach, die zum Selbstverständnis führten, dass die deutsche Sprache ins Zentrum des nationalen deutschen Bildungswesens gestellt wurde. Österreich und die Schweiz (Müller 1997) stehen Deutschland in dieser Hinsicht bezüglich dieser spezifischen Macht- und Ordnungsverhältnisse in Bildungseinrichtungen als soziale Räume (leider) um nichts nach. Noch auf das österreichische Schulbildungssystem der vergangenen 2010er Jahre bezogen, diagnostizierte Krumm eine „Deutsch-Obsession“ (Krumm, 2011a, S.20), während Busch einen unmissverständlichen „Integration-durch-Sprache-Diskurs“ (Busch, 2013, S.113) wahrnimmt. Es wird in amtlich deutsch sprechenden Regionen Europas nicht goutiert, dass Kinder, die nach dem Kindergarten in die Schule kommen, die sprachlichen Codes des Deutschen nicht vollständig beherrschen.

### 3.2 Gelingensfaktoren für Förderung identitätsstiftender und die Mehrsprachigkeit unterstützender Lernsettings (Fremdeinschätzung)

Zu den erstrangig genannten Gelingensfaktoren für Lernsettings zur Unterstützung von Mehrsprachigkeit zählen laut Erhebung „Wertschätzung gegenüber den Kindern und ihren Erstsprachen“ (Bögen 1, 2, 4, 6, 10, 11, 13, 15, 16) und „Anerkennung ihrer hybriden Identität“ (Bögen 2, 6, 7, 9, 12). Demnach wird von einzelnen Pädagog\*innen betont, dass man selbst bezüglich seiner Überzeugungen und Einstellungen den Ausgangspunkt für identitätsstiftende und die Mehrsprachigkeit unterstützende Lernsettings der Kinder darstellt: Pädagogische Akteur\*innen leben es selbst vor (explizit in Bögen 8, 13). Mit Augenmerk auf die Transition Elementarstufe–Primarstufe ist es der professionelle Aufbau eines vertrauensvollen Umgangs miteinander, der den Bedürfnissen des (mehrsprachigen) Kindes gerecht werden soll: Es geht um eine Intensivierung der Kommunikation mit den eigenen Kolleg\*innen, den Kolleg\*innen der anderen Institution und den Erziehungsberechtigten der betroffenen Kinder (Bögen 2, 4, 6, 9, 12) im Übergang Elementarstufe–Primarstufe. Ein geteiltes Voneinander und Übereinander zwischen pädagogischen Akteur\*innen beider Institutionen – z.B. im Wiener Bildungsgrätzel – bei enger „Verzahnung“ gemeinsamer Interessen für einzuschulende Kinder ist bedeutsam, besonders wenn die Kommunikation mit Eltern niederschwellig und oft auch sozusagen „anlasslos“ ist und nicht ausschließlich im Zusammenhang mit institutionellen formellen Notwendigkeiten oder Disziplinierungen (Elternabend im Kindergarten, Entwicklungsgespräch, Klassenforum, KEL-Gespräch, Gespräch nach Disziplinierungsmaßnahmen etc.) stattfindet und organisiert wird.

Ferner wird der – im Hochschullehrgang und im Rahmen der BIG-Projekte gelernte – professionelle Umgang mit anschaulichen, konkret erfahrbaren Materialien genannt (Bögen 1, 9, 12, 13, 15, 19): Diese Materialien ermöglichen laut der untersuchten Kohorte – im Sinne einer *Förderung identitätsstiftender und die Mehrsprachigkeit unterstützender Lernsettings* – eine offene Kommunikationssituation, bei der mehrsprachige Kinder aktiv (mit-)gestalten können sollen.



Nummer des Bogens	Zitat	Kategorie	Kodierregel
4	„Wenn die Kommunikation zwischen Kindergarten und Volksschule präsent ist, und es innerhalb eines Schuljahres ab und zu zu gegenseitigen Einladungen [...] kommt, ist für die Kinder im Kindergarten, die Schule, die Lehrerin, das „Schulkind sein/werden“, nichts Beängstigendes und Fremdes. Für das Kind wird es zu etwas Vertrautem und die Berührungängste werden weniger.“	Vertrauensvoller Umgang miteinander durch Kommunikation mit den eigenen Kolleg*innen, den Kolleg*innen der anderen Institution bei gleichzeitiger Kommunikation mit den Eltern	Kategorie trifft zu, wenn explizit die Kommunikation mit den eigenen Kolleg*innen, den Kolleg*innen der anderen Institution und die Kommunikation mit den Eltern als positive Faktoren genannt werden.
9	„Um die Kinder am Übergang gut begleiten zu können, müssen die Pädagoginnen diesen Prozess aus der Sicht des Kindes betrachten, Verständnis zeigen, mit den Eltern kooperieren und Vertrauen aufbauen, die Austausch der Kinder untereinander fördern, die Kinder ermutigen, sich in der Familiensprache auszudrücken, Raum für Meinungen, Gefühle sowie für offene Fragen lassen.“	Vertrauensvoller Umgang miteinander durch Kommunikation mit den eigenen Kolleg*innen, den Kolleg*innen der anderen Institution bei gleichzeitiger Kommunikation mit den Eltern	Kategorie trifft zu, wenn explizit die Kommunikation mit den eigenen Kolleg*innen, den Kolleg*innen der anderen Institution und die Kommunikation mit den Eltern als positive Faktoren genannt werden.
6	„Elementarpädagogen und Elementarpädagoginnen können durch einen Austausch mit dem Primarstufe-Kollegium manche Dinge besser nachvollziehen und so die Kinder im letzten verpflichtenden Kindergartenjahr auf das was sie erwartet, bestmöglich vorbereiten. [...] Den wichtigsten Tipp, den man Eltern raten kann in Bezug auf die Mehrsprachigkeit ist es, sich und dem Kind keinen Druck zu machen, denn Angst, Stress und Unsicherheit verhindern ein produktives Lernklima.“	Vertrauensvoller Umgang miteinander durch Kommunikation mit den eigenen Kolleg*innen, den Kolleg*innen der anderen Institution bei gleichzeitiger Kommunikation mit den Eltern	Kategorie trifft zu, wenn explizit die Kommunikation mit den eigenen Kolleg*innen, den Kolleg*innen der anderen Institution und die Kommunikation mit den Eltern als positive Faktoren genannt werden.
12	„Um ermöglichen zu können, dass sich das Kind am Übergang sicher	Vertrauensvoller Umgang	Kategorie trifft zu, wenn

	und geborgen fühlt, müssen die Familien/ Eltern, Kindergärten und Schulen miteinander kooperieren. Die Fachkräfte müssen eine vertrauensvolle Beziehung mit den Eltern aufbauen, mit ihnen Kontakt pflegen, Informationen (über die Lebenssituation des Kindes) austauschen und ihre gegenseitigen Erwartungen abklären sowie gemeinsame Vereinbarungen treffen.“	miteinander durch Kommunikation mit den eigenen Kolleg*innen, den Kolleg*innen der anderen Institution bei gleichzeitiger Kommunikation mit den Eltern	explizit die Kommunikation mit den eigenen Kolleg*innen, den Kolleg*innen der anderen Institution und die Kommunikation mit den Eltern als positive Faktoren genannt werden.
2	„Unser Kindergarten arbeitet nicht gemeinsam mit einer der Volksschulen, aber wir kennen die meisten Schule in der Umgebung und können die Eltern diesbezüglich beraten. In Gesprächen mit den Eltern betone ich immer, dass die Mehrsprachigkeit von Kindern kein Nachteil für die Kinder ist (ob Vorteil hängt von der Qualität des Unterrichts ab!), dass die Bilingualität kein Hindernis darstellt und der Einsatz mehrsprachigen Ressourcen im Unterricht vorteilhaft ist. [...] Deswegen ist ein ständiger Dialog mit den Kindern, Kolleg*innen und Eltern unabdingbar. Die Teilhabe, Anerkennung, Wertschätzung und Solidarität sollten die Basis in solchen Gesprächen sein.“	Vertrauensvoller Umgang miteinander durch Kommunikation mit den eigenen Kolleg*innen, den Kolleg*innen der anderen Institution bei gleichzeitiger Kommunikation mit den Eltern	Kategorie trifft zu, wenn explizit die Kommunikation mit den eigenen Kolleg*innen, den Kolleg*innen der anderen Institution und die Kommunikation mit den Eltern als positive Faktoren genannt werden.

**Tabelle 2:** Auszug aus induktiver Kategorienbestimmung zur jeweiligen Kategorie

## 4 Schlussfolgerungen

Die vorliegende Forschung hat gezeigt, dass pädagogische Akteur\*innen identitätsstiftenden und die Mehrsprachigkeit unterstützenden Lernsettings eine hohe Bedeutung beimessen. Das Zusammenspiel von Sprache und Identität eröffnet für Kinder der Elementar- und Primarstufe Möglichkeiten der Entfaltung, wenn gesellschaftliche Anerkennung für mehrsprachige Kinder in beiden Institutionen gleichzeitig gewährleistet wird. Professionelle Sensibilisierung für pädagogische Akteur\*innen im Umgang mit hybriden Identitäten ist dabei ebenso entscheidend wie die Nutzung von Gestaltungsräumen, die der Kommunikation mit Kindern, ihren Eltern und den involvierten Pädagog\*innen beider Institutionen dienen, besonders wenn es den Übergang Elementarstufe–Primarstufe betrifft.

Diese Erhebung mit einer hoch spezialisierten Kohorte von Elementarstufen- und Primarstufenpädagog\*innen hat gezeigt, dass es auf die spezifische interdependente Figuration der Akteur\*innen im sozialen Raum ankommt: Es geht um die Pädagog\*innen als Akteur\*innen in ihrem unmittelbaren Berufsfeld. Herrscht ein Klima des gegenseitigen Respekts zwischen den Akteur\*innen im (urbanen) Lebensumfeld mit den dort ansässigen

Kindergärten und Volksschulen, die tatsächlich professionell aufeinander zugehen und gemeinsam häufig anlasslose und anlassbezogene niederschwellige Veranstaltungen organisieren, scheint der Übergang für (mehrsprachige) Kinder eher zu gelingen, weil im sozialen Raum die Unsicherheiten bei Eltern und Kindern, die dem (deutschsprachigen) Status Quo als Habitus nicht zu entsprechen meinen, tendenziell abnehmen.

Dabei gilt es zu beachten, dass es sich bei Wien um einen sozialen Raum handelt, in dem Mehrsprachigkeit ein Faktum darstellt. Nur weil jemand mehrsprachig ist, ist sie oder er nicht *exotisch* und muss folglich auch nicht besonders behandelt werden, da hier Gefahr gelaufen wird, junge Kinder durch *Sonderbehandlung* erst recht zu Migrationsanderen<sup>1</sup> zu machen.

Einschränkend muss festgestellt werden, dass sich Wertschätzung und Anerkennung für mehrsprachige Kinder naturgemäß nicht behördlich anordnen lässt: Sie muss tatsächlich als eigene Überzeugung der pädagogischen Akteur\*innen gelebt werden. In diesem Sinne lässt sich in der Aus- und Weiterbildung von Pädagog\*innen auch nicht auf Zuruf ein zu generierendes Verständnis dafür *ausbilden*, dass z.B. Eltern aus der Arbeiterschicht in Bezug auf die Erziehung ihrer Kinder nicht primär in der Bringschuld gegenüber ihnen als Pädagog\*innen und ihren Mittelschichtsinstitutionen stehen, sondern ein Anrecht auf eigene parentale Erziehungsvorstellungen haben, die es zu respektieren gilt. Die Erzieher\*innen- und Lehrer\*innenbildung ist hier gefordert: Für die Entwicklung von Bildungseinrichtungen der Elementar- und Primarstufe ist es unabdingbar, dass diese lokal Hand in Hand arbeiten. Es ist eine pädagogische Arbeit, die vor Ort mit den dort agierenden Akteur\*innen zu geschehen hat, und von Akteur\*innen der Pädagogischen Hochschulen und der Bildungsdirektionen in beratender Funktion begleitet werden sollte.

## Literatur

- Altrichter, H. & Posch, P. (2001). *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Bhaba, H. K. (2000). *Die Verortung der Kultur*. Tübingen: Stauffenburg.
- Bittlingmayer, U. & Scherr, A. (2012) *Handbuch der Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 229-242). VS Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden.
- Bourdieu, P. (1976/2008). *Entwurf einer Theorie der Praxis*. Suhrkamp Frankfurt am Main.
- Bourdieu, P. (1979/1987). *Die feinen Unterschiede*. Suhrkamp Frankfurt am Main.
- Bourdieu, P. (1981). Klassenschicksal, individuelles Handeln und das Gesetz der Wahrscheinlichkeit. In P. Bourdieu, P., Boltanski, L., Martin, M. De Saint & Maldidier, P. (1981). *Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht* (S. 169-226). Europäische Verlagsanstalt Frankfurt am Main.
- Bourdieu, P. (1983/2012). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In U. Bauer, U. H. Bourdieu, P. (2001). *Wie die Kultur zum Bauern kommt*. VSA Verlag Hamburg.
- Busch, B. (2013). *Mehrsprachigkeit*. UTB Wien.
- Butler, J. (1997/2001). *Psyche der Macht: Das Subjekt der Unterwerfung*. Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main.
- Butler, J. (2002). Performative Akte und Geschlechterkonstitution. In: Wirth, U. (Hrsg.). *Performanz*. Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main.
- Braches-Chyrek, R. & Röhner, C. (2016). *Kindheit und Raum*. Barbara Buderich Verlag Opladen
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory*. Sage London.
- Donlic, J. (2019). Sprache und (hybride) Identität. In: Donlic, J, Gombos, G., Peterlini H.P. (Hrsg.). *Lernraum Mehrsprachigkeit*. Klagenfurt: Drava, S.27-S.39
- Ecarius, J. (1999). Die Verräumlichung sozialer Strukturen. In: Liebau, E., Miller-Kipp, G., Wulf, C. (Hrsg.). *Metamorphosen des Raums. Erziehungswissenschaftliche Forschungen zur Chronotopologie*. Beltz Weinheim, (S. 60—89).
- Fleck, E. (2007): „A kući sprecham Deutsch.“ Sprachstandserhebung in multikulturellen Volksschulklassen: bilingualer Spracherwerb in der Migration. In: Fassmann, H. (Hrsg.): 2. österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. Drava Klagenfurt, (S. 261-262)
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxman Münster

- Habermas, J. (1996). Die Einbeziehung des Anderen. Studien zur politischen Theorie. Suhrkamp Frankfurt am Main
- Kasüschke, D. (2016). Die Kindertageseinrichtung als Raum pädagogisch inszenierter Kindheit. In: Braches-Chyrek, R. & Röhner, C. *Kindheit und Raum*. Barbara Buderich Verlag Opladen (S.180-S.198)
- Knappik, M. (2016): „Disinventing ‚Muttersprache‘. Zur Dekonstruktion der Verknüpfung von Sprache, Nation und ‚Perfektion‘“. In: Doğmuş, A./Karakaşoğlu, Y./Mecheril, P. (Hrsg.): *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 221–240.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken*. Kohlhammer Stuttgart.
- Krumm, H.-J. (2009). Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten. In: Gogolin I., Neumann U. (Hrsg.) *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. VS Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden.
- Krumm, H.-J. (2011). Mehrsprachigkeit und Identität in Sprachenbiographien von Migrantinnen und Migranten. In *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. (Band 36)*. S.55–75
- Krumm, H.-J. (2011a). Deutsch für die Integration - notwendig aber nicht hinreichend. In B. Haider, *Deutsch über alles? Sprachförderung für Erwachsene* (S. 9-26). Wien: Edition Volkshochschule.
- List, G. (2007). *Förderung von Mehrsprachigkeit in der Kita*. Verlag Deutsches Jugendinstitut München.
- Mecheril, P. (2010). Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In Mecheril, P., Castro Varela, M. d. , Dirim, İ. , Kalpaka, A. & Melter, C. *Migrationspädagogik* (S. 7-22). Beltz Weinheim.
- Mecheril, P. & Plößler, M. Iteration und Melancholie. In: Ricken, N., Balzer, N.(2012). *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*. VS Springer Verlag Wiesbaden.
- Messerschmidt, A. (2011). Involviertes Forschen. Reflexionen von Selbst- und Fremdbildern. In I. Breinbauer, & G. Weiß, Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft (S. 81-95). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Müller, R. (1997). *Sozialpsychologische Grundlagen des schulischen Zweitspracherwerbs bei MigrantenschülerInnen*. Aarau Sauerländer.
- Schultheis, K. (2001): Leibphänomenische Aspekte kindlichen Zeiterlebens und erziehungstheoretische Anschlüsse. In: Nieke, W., Masscheleien, J., Ruhloff, J. (Hrsg.): *Bildung in der Zeit*. Beltz Weinheim, (S.115-S.129)
- Wardenga, U. (2002). Räume in der Geographie. Zu Raumbegriffen im Geographieunterricht. In: *Wissenschaftliche Nachrichten* (Heft 120), S.47–52
- Wenning, N. (1996). *Die nationale Schule. Öffentliche Erziehung im Nationalstaat. Lernen für Europa. Band 2*. Waxmann Münster

---

<sup>1</sup> Mit dem Begriff „Migrationsandere“ werden gemäß Konzepten der Migrationspädagogik Prozesse und Phänomene der Konstruktion, Bewältigung, Bewahrung und Veränderung natio-ethno-kultureller Differenz unter bestimmten Bedingungen in den Blick genommen. Dieser Begriff dient als ein begriffliches Werkzeug der „Konzentration, Typisierung und Stilisierung für eine in einer Migrationsgesellschaft als Andere geltende Person“ (Mecheril, 2010, S. 17)