

Elisabeth Furch, Oliver Gruber, Kurt Kremzar, Walter Swoboda,
Manfred Wiedner (Hrsg.)

ANKOMMEN – BLEIBEN – ZUKUNFT GESTALTEN

Migration und Flucht im Kindergarten- und Schulalltag

Band 2: Impulse zu einem professionellen Umgang mit Flucht,
Migration und Mehrsprachigkeit in Kindergarten und Volksschule
sowie an ihrem Übergang

September 2019

Der direkte Weg zu unseren Publikationen:

E-Mail: bp@akwien.at

Bei Verwendung von Textteilen wird um Quellenangabe und Zusendung eines Belegexemplares an die AK Wien, Abteilung Bildungspolitik, ersucht.

Impressum

Medieninhaber: Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien,
Prinz-Eugen-Straße 20–22, 1040 Wien, Telefon: (01) 501 65 0
Offenlegung gem. § 25 MedienG: siehe wien.arbeiterkammer.at/impressum
Zulassungsnummer: AK Wien 02Z34648 M
AuftraggeberInnen: AK Wien, Bildungspolitik
Betreuung: Oliver Gruber, Kurt Kremzar
Grafik Umschlag und Druck: AK Wien
Verlags- und Herstellungsort: Wien
ISBN-Nummer: 978-3-7063-0797-0
© AK Wien

Artikel-Nr. 274

Stand September 2019

Im Auftrag der Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien

Elisabeth Furch
Oliver Gruber
Kurt Kremzar
Walter Swoboda
Manfred Wiedner
(Hrsg.)

ANKOMMEN BLEIBEN ZUKUNFT GESTALTEN

Migration und Flucht im Kindergarten- und Schulalltag

Band 2:

Impulse zu einem professionellen Umgang mit Flucht, Migration und
Mehrsprachigkeit in Kindergarten und Volksschule sowie an ihrem Übergang

Mit Beiträgen von:

Elfie Fleck, Maria Fürstaller, Georg Gombos, Oliver Gruber,
Rainer Hawlik, Mirjana Jovanović, Ferdinand Koller,
Kurt Kremzar, Verena Plutzar, Karin Steiner,
Martina Sturm, Manfred Wiedner und Katrin Zell

Lektorat:

Elfie Fleck

September 2019

Inhalt

Vorwort: AK-Präsidentin Renate Anderl	5
Vorwort: PH-Rektorin HR ⁱⁿ Mag. ^a Ruth Petz	7
Einleitung	9

Beiträge

Georg Gombos Sprachen verbinden, Potenziale nutzen	15
Karin Steiner Mehrsprachigkeit in der Elementarpädagogik – Perspektiven für die frühpädagogische Praxis	25
Manfred Wiedner & Katrin Zell Sprachliche Bildung und Sprachförderung in den Wiener Kindergärten der MA 10	35
Verena Plutzar Die Sprachen der Kinder am Übergang vom Kindergarten in die Volksschule	45
Maria Fürstaller Der Übergang vom Kindergarten in die Schule im Kontext von Migration und Flucht.....	57
Manfred Wiedner Lebensweltliche Mehrsprachigkeit in Wiener Volksschulen – pädagogische Herausforderungen und Chancen	63
Elfie Fleck & Martina Sturm „Man fühlt die entspannte Atmosphäre.“	75
Mirjana Jovanović & Ferdinand Koller Roma-Schüler/innen in Wien	85
Rainer Hawlik Ist „Migrationshintergrund“ ein hintergründiger Begriff? ..	91

Evaluation

Oliver Gruber & Kurt Kremzar Projektbeurteilung und Erkenntnisse für die pädagogische Aus- und Fortbildung	99
---	----

Vorwort: AK-Präsidentin Renate Anderl



Die Flüchtlingsbewegung des Jahres 2015 hat in Österreich und Europa einschneidende Entwicklungen in Gang gesetzt und unsere Gesellschaft vor neue Herausforderungen gestellt. Nicht nur die Unterbringung der Geflüchteten musste organisiert werden, es hat sich auch die Frage verschärft, wie die Menschen erfolgreich in die Gesellschaft integriert werden können.

Dies galt und gilt nicht zuletzt auch für das Bildungssystem, denn die Schule ist ein zentraler Ort zur Integration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen. Sie in den Unterricht einzubinden, war für viele Schulleiter/innen und Pädagog/innen zu diesem Zeitpunkt jedoch noch schwer vorstellbar. Nur wenige hatten Erfahrung im Umgang mit einer großen Zahl an Kindern, die als Seiteneinsteiger/innen ins Schulsystem kommen und zugleich einen Rucksack aus Traumatisierungen, fehlender Alphabetisierung oder dem Verlust familiärer Kontakte mitbringen.

In dieser Situation schien der Arbeiterkammer Wien schnelles Handeln gefragt. Gemeinsam mit der Pädagogischen Hochschule Wien wurde deshalb Anfang 2016 eine Workshop-Reihe an der AK Wien organisiert, die rasche Unterstützung bieten sollte:

Wie erkenne ich Traumatisierungen bei Kindern und gehe adäquat damit um? Was kann ich tun, wenn Kinder ohne Deutschkenntnisse in den Unterricht einsteigen? Was, wenn sie selbst im Herkunftsland noch gar nicht in ihrer Muttersprache alphabetisiert wurden? Wie führe ich sie schrittweise an die neue Umgebung im Schulalltag heran?

Diese und ähnliche Fragen wurden zunehmend an die AK und die PH herangetragen. Sie standen deshalb auch am Beginn der neu gestalteten Fortbildungsreihe, die von der Pädagogischen Hochschule mit Unterstützung der Arbeiterkammer gestaltet wurde. Wissenschaftliche Inputs sowie praxisnahe Tipps und Informations- bzw. Lernmaterialien für den Schullalltag wurden von Expert/innen in Vorträgen aufbereitet und im Anschluss diskutiert.

Der vorliegende Sammelband vereint sämtliche Beiträge des zweiten Jahres dieser Fortbildungsreihe. Damit soll auch für kommende Generationen eine wertvolle Informationsquelle zur Verfügung gestellt werden. Denn auch wenn der Höhepunkt der Flüchtlingsbewegungen inzwischen Geschichte ist – der schulische Umgang mit Zuwanderung, mit anderen Erstsprachen und mit den sozialen bzw. psychischen Rucksäcken der Kinder wird uns auch weiterhin beschäftigen. Gerade deshalb dürfen die Erfahrungen und Strategien der letzten Jahre nicht als einmalige Episode verhallen, sondern sollen als Basis für die künftige Gestaltung der Ausbildung von Pädagog/innen und der Schulorganisation erhalten werden. Darin liegt auch für die AK die langfristige Zielsetzung dieses Angebots.

Renate Anderl
AK-Präsidentin

Vorwort: PH-Rektorin HRⁱⁿ Mag.^a Ruth Petz



Im Zuge der Migrations- und Fluchtbewegungen der letzten Jahre wurden Kinder und Jugendliche aus verschiedenen Regionen der Welt in das österreichische Bildungssystem aufgenommen. Die damit einhergehenden Herausforderungen für die Pädagoginnen und Pädagogen in den einzelnen Bildungsinstitutionen sind mehrdimensional und vielschichtig. Zu den zentralen Aufgabenfeldern zählen etwa der professionelle und produktive Umgang mit sozialer, sprachlicher und kultureller Diversität, die Unterstützung von Kindern und Jugendlichen, die durch Migrations- bzw. Fluchterfahrungen belastet sind, sowie die Steigerung der Bildungschancen sozio-ökonomisch benachteiligter Schülerinnen und Schüler. Zur Bewältigung dieser Herausforderungen bedarf es neben entsprechender organisatorischer Rahmenbedingungen engagierter und nicht zuletzt spezifisch ausgebildeter Pädagoginnen und Pädagogen.

Mit der Konzeption und Durchführung der Fortbildungsreihe „Migrations- und Fluchtbewegungen und deren Auswirkung auf den pädagogischen Alltag“ hat die Pädagogische Hochschule Wien in Kooperation mit der Arbeiterkammer Wien einen aktuellen und besonders praxisrelevanten Themenkomplex aufgegriffen und mit Hilfe namhafter Expertinnen und Experten aus politikwissenschaftlicher, soziologischer, bildungswissenschaftlicher, elementarpädagogischer, schulorganisatorischer, psychologischer, sprachwissenschaftlicher sowie berufspraktischer Perspektive beleuchtet. Auf der Basis einer fortlaufenden Evaluierung der gehaltenen Seminare konnten die Wünsche, Anliegen und offenen Fragen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in die Planung und Vorbereitung der weiteren Veranstaltungen einfließen. Die Pädagogische Hochschule Wien ist damit ihren im Ziel- und Leistungsplan verankerten Leitlinien, impulsgebende und bedarfsorientierte Bildungsangebote für Pädagoginnen und Pädagogen bereitzustellen und eine diversitätsfokussierte Potenzialbildung unterstützen zu wollen, gefolgt. Im Rahmen der Veranstaltungsreihe wurde insbesondere auch auf Mehrsprachigkeit und Inklusion – zwei der wissenschaftlich-berufsfeldbezogenen Schwerpunktbereiche der Pädagogischen Hochschule Wien – Bezug genommen.

In den Seminaren und Workshops der Veranstaltungsreihe, die außerordentlich gut besucht waren, haben die Vortragenden ein umfangreiches, themenspezifisches Fachwissen an die Teilnehmerinnen und Teilnehmer weitergegeben und aktuelle Fragen beantwortet. Die Inhalte der Veranstaltungen von Februar 2016 bis Juni 2017 wurden von den Vortragenden schriftlich zusammengefasst und in einem ersten Sammelband (Band 1: Pädagogische, psychologische und organisatorische Impulse für die erfolgreiche Eingliederung zugewanderter SchülerInnen) festgehalten. Dieser erste Band wurde bereits im Herbst 2018 veröffentlicht.

Um auch die Inhalte der Veranstaltungen von Oktober 2017 bis Juni 2018, bei denen insbesondere die pädagogische Arbeit im Kindergarten und in der Volksschule sowie der Übergang zwischen diesen beiden Institutionen im Fokus standen, einem breiteren, pädagogisch interessierten Publikum zugänglich machen zu können, wurden die Referentinnen und Referenten gebeten, die zentralen Inhalte ihrer Vorträge in kompakter Form schriftlich festzuhalten. Die entstandenen Texte der Vortragenden wurden im Sinne einer Nachlese gemeinsam mit einigen Gastbeiträgen zu einem zweiten Sammelband

zusammengefügt. Der freundlichen Unterstützung der Arbeiterkammer Wien ist es zu verdanken, dass dieser zweite Band auch zur Veröffentlichung gelangen konnte.

Ich freue mich sehr, Ihnen dieses Druckwerk, das Sie im Studium wie auch in der pädagogischen Praxis als Anregung und Bereicherung begleiten soll, präsentieren zu dürfen.

HRⁱⁿ Mag.^a Ruth Petz

Rektorin der PH Wien

Einleitung

Warum Sammelbände zu „Flucht und Migration im Schulalltag“?

Das Jahr 2015 war für Österreich ein einschneidender Moment. Mit dem Anstieg der Fluchtbewegung aus dem Nahen und Mittleren Osten nahm die Zahl von Kindern und Jugendlichen, die quer in Österreichs Schulen einstiegen, drastisch zu. Hatte die schulische Integration von Flüchtlingen bis dahin wenige Schulen und auch diese in einem geringeren Ausmaß betroffen, so sahen sich nun immer mehr Schulleiter/innen und Pädagog/innen mit dieser Aufgabe konfrontiert. Spätestens jetzt wurde deutlich, dass ein Großteil der Leitungs- und Lehrkräfte nicht systematisch auf den Umgang mit einer größeren Zahl an Quereinsteiger/innen (teilweise noch gar nicht alphabetisiert und von Traumatisierung geprägt) vorbereitet war. In dieser Situation waren rasches Handeln und bestmögliche Unterstützung des schulischen Personals gefragt.

Vor diesem Hintergrund startete nach intensiven Planungs- und Vorbereitungsarbeiten durch Mitarbeiter/innen der Pädagogischen Hochschule (PH) Wien und der Arbeiterkammer (AK) Wien im Februar 2016 die Veranstaltungsreihe „Migrations- und Fluchtbewegungen und deren Auswirkung auf den Schulalltag“. Die Grundidee zu dieser mehrteiligen Fortbildungsreihe für Lehrpersonen aller Schularten stammte von Mag.^a Barbara Koch, die selbst in einer Wiener Volksschule unterrichtete und an der „Kompetenzstelle für Mehrsprachigkeit und Migration“ (Ko.M.M.)¹ am Institut für übergreifende Bildungsschwerpunkte (IBS) der Pädagogischen Hochschule Wien beschäftigt war. Sie erkannte die in vielerlei Hinsicht prekäre Lage der damals oft unbegleitet nach Österreich geflüchteten Kinder und Jugendlichen ebenso wie die Dringlichkeit spezifischer Informationen für jene Lehrkräfte, die mit den Kindern und Jugendlichen den Schulalltag gestalteten. Viele Lehrpersonen waren verunsichert: Wie sollten sie auf die zahlreichen, ihnen weitgehend unbekannten Situationen im erzieherischen, methodisch-didaktischen, aber auch im psychologischen, sprachlichen oder kulturellen Bereich eingehen? Wie sollten sie auf die Herausforderung der neuen, äußerst heterogenen Lerngruppen reagieren?

Aus einem facheinschlägigen Netzwerk an Expert/innen zu diesem Themenfeld, das die Ko.M.M. seit ihrer Gründung im Jahre 2011 aufgebaut hatte, konnten nun – mit finanzieller Unterstützung der Arbeiterkammer Wien – Fachleute für eine Fortbildungsreihe gewonnen werden. Im monatlichen Rhythmus luden AK und Ko.M.M. interessierte Pädagog/innen an die Arbeiterkammer Wien ein, wo ausgewiesene Expert/innen Vorträge hielten und im Anschluss aktuelle Fragen zum oben dargestellten Themenkomplex abhandelten bzw. mit den Teilnehmer/innen der jeweiligen Veranstaltung diskutierten.

Pro Veranstaltung nahmen etwa 40 bis 60 Personen aus verschiedenen pädagogischen Feldern, unter anderem auch Studierende der Pädagogischen Hochschule Wien, teil. Die von den Teilnehmer/innen nach jeder Veranstaltung ausgefüllten Evaluationsbögen bildeten die Grundlage, um das weitere Veranstaltungsangebot der Reihe nach den Bedürfnissen der Pädagog/innen auszurichten.

¹ Ab dem Studienjahr 2017/18: Kompetenzstelle für Mehrsprachigkeit, Migration und Menschenrechtsbildung (Ko.M.M.M.).

Aufgrund des großen Erfolgs der Fortbildungsreihe und des breiten Interesses an der dort behandelten Thematik hat sich das Planungsteam der Pädagogischen Hochschule Wien rund um RgR HS-Prof. Mag. Walter Swoboda (Leiter des Instituts für übergreifende Bildungsschwerpunkte) und OStRⁱⁿ HS-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Elisabeth Furch (Leiterin der Kompetenzstelle für Mehrsprachigkeit und Migration) in Zusammenarbeit mit Kurt Kremzar, MA und MMag. Dr. Oliver Gruber (beide: Abteilung Bildungspolitik der AK Wien) dazu entschlossen, die von Februar 2016 bis Juni 2017 stattgefundenen Vorträge und Workshops in einem Sammelband zu dokumentieren. Dieser erste Sammelband trägt den Titel „ANKOMMEN – BLEIBEN – ZUKUNFT GESTALTEN. Migration und Flucht im Kindergarten- und Schulalltag. Band 1: Pädagogische, psychologische und organisatorische Impulse für die erfolgreiche Eingliederung zugewanderter SchülerInnen“. Er wurde im Herbst 2018 veröffentlicht.

Fortsetzung der Fortbildungsreihe und zweiter Band

Bei den weiteren Veranstaltungen der Reihe, die von Oktober 2017 bis Juni 2018 stattgefunden haben, wurde der inhaltliche Fokus insbesondere auf die pädagogische Arbeit im Kindergarten und in der Volksschule sowie auf die professionelle Gestaltung des Übergangs zwischen diesen beiden Institutionen im Kontext von Flucht, Migration und Mehrsprachigkeit gelegt. Um der pädagogisch interessierten Öffentlichkeit die Inhalte dieser Veranstaltungen auch in schriftlicher Form präsentieren zu können, wurden die Referent/innen gebeten, ihren Vortrag in kompakter Form schriftlich festzuhalten. Die Texte der Vortragenden wurden mit einigen Gastbeiträgen zu dem nun vorliegenden zweiten Sammelband zusammengefügt, in dem folgende Inhalte auf Sie warten:

Im ersten Beitrag plädiert der Erziehungswissenschaftler und a.o. Univ. Prof. Mag. Dr. Georg GOMBOS dafür, Mehrsprachigkeit als eine wertvolle Ressource zu würdigen, die erhalten und ausgebaut bzw. mit der respektvoll und konstruktiv umgegangen werden sollte. Als Bedingung dafür erachtet er neben individuellen Bemühungen eine auf einem gesellschaftlichen Konsens und spezifischen institutionellen Strukturen und Maßnahmen basierende „Kultur der Mehrsprachigkeit“.

Die Kindergartenpädagogin, Bildungswissenschaftlerin und Bildungsexpertin der Wiener Kinderfreunde Dr.ⁱⁿ Karin STEINER tritt im zweiten Textbeitrag für eine bewusste Auseinandersetzung mit konkreten Phänomenen und insbesondere mit Paradoxien (sprach)pädagogischer Praxis ein und beleuchtet Implikationen der Sprachenpolitik und des Umgangs mit (migrationsbedingter) Mehrsprachigkeit im Kontext des Kindergartens aus der Perspektive der Kinder.

Im dritten Beitrag erläutert die Kindergartenpädagogin und Sprachwissenschaftlerin Mag.^a Katrin ZELL, die die Fachbereichsleitung des Betriebs der städtischen Kindergärten und Horte in Wien innehat, gemeinsam mit dem Volksschullehrer und Mitarbeiter der Kompetenzstelle für Mehrsprachigkeit, Migration und Menschenrechtsbildung (Ko.M.M.M.) der Pädagogischen Hochschule Wien Manfred WIEDNER, BEd BA MA, wie sprachliche Bildung und Sprachförderung in den Wiener Kindergärten der Magistratsabteilung 10 verstanden bzw. umgesetzt werden.

Die Germanistin Mag.^a Dr.ⁱⁿ Verena PLUTZAR, MA skizziert im vierten Text Herausforderungen für migrationsbedingt mehrsprachig werdende Kinder am Übergang vom Kindergarten in die Volksschule und stellt mit dem Konzept „Translanguaging“ eine pädagogische Strategie vor, die es mehrsprachigen Kindern erlaubt, ihr gesamtes sprachliches Repertoire für schulische Lernprozesse zu nützen.

Im fünften Beitrag geht die Bildungswissenschaftlerin Dr.ⁱⁿ Maria FÜRSTALLER den Fragen nach, welche spezifischen psychosozialen Entwicklungsaufgaben von Kindern und Familien mit Migrations- und Fluchterfahrungen im Zuge des Übergangs vom Kindergarten in die Volksschule bewältigt werden müssen und wie die Kinder und deren Familien bei diesem Übergang professionell begleitet werden können.

Der Sprachförderlehrer und Bildungswissenschaftler Manfred WIEDNER, BEd BA MA beschreibt im sechsten Text das Phänomen der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit im Wiener Volksschulwesen und erläutert pädagogische Herausforderungen und Chancen, die mit dem Phänomen einhergehen.

MR Mag.^a Elfie FLECK, die von 1992 bis 2017 im Bildungsministerium Referatsleiterin für den Bereich Migration und Schule war, und MMag.^a Martina STURM, die an der Kompetenzstelle für Mehrsprachigkeit, Migration und Menschenrechtsbildung (Ko.M.M.M.) der Pädagogischen Hochschule Wien tätig ist, bieten im siebenten Textbeitrag einen kurzen Überblick über die allgemeinen schulrechtlichen und schulorganisatorischen Rahmenbedingungen des muttersprachlichen Unterrichts und reflektieren Praxisberichte von drei muttersprachlichen Lehrkräften der Volksschule Johann-Hoffmann-Platz im 12. Wiener Gemeindebezirk.

Die Roma-Schulmediatorin und Muttersprachenlehrerin für Romanes Mirjana JOVANOVIĆ und der pädagogische Leiter des Vereins Romano Centro in Wien Mag. Ferdinand KOLLER, E.MA skizzieren im achten Beitrag die teils prekäre Bildungssituation der Roma/Romnja in Wien und stellen Maßnahmen und Vorschläge zur Verbesserung ihrer Bildungschancen vor.

„Ist ‚Migrationshintergrund‘ ein hintergründiger Begriff?“, fragt der Komparatist und Pädagoge Mag. Dr. Rainer HAWLIK, BEd, der in der Ausbildung für Lehrer/innen an der Pädagogischen Hochschule Wien sowie an der dort angesiedelten Kompetenzstelle für Mehrsprachigkeit, Migration und Menschenrechtsbildung tätig ist, im neunten Text im Zuge einer kritischen Begriffsanalyse.

Im abschließenden zehnten Beitrag präsentieren MMag. Dr. Oliver GRUBER und Kurt KREMZAR, MA von der Abteilung Bildungspolitik der Arbeiterkammer Wien die Ergebnisse der Evaluation der Veranstaltungsreihe, aus der der vorliegende Sammelband hervorgegangen ist.

Die nun vorliegende Publikation konnte nur auf Basis der engagierten Mitarbeit der Vortragenden der Fortbildungsreihe zustande kommen. Ihnen gebührt großer Dank. Zu danken ist überdies dem gesamten Planungs- und Durchführungsteam, insbesondere Frau Petra HUMMEL von der Arbeiterkammer Wien für die Vorbereitung der Veranstaltungsmappen und die Mitbetreuung der Veranstaltungen, der Lektorin des Bandes, Frau MR Mag.^a Elfie FLECK, und all jenen, die diese Veranstaltungsreihe und den Sammelband durch persönliches und fachliches Engagement möglich gemacht haben.

Mit den beiden Sammelbänden zum Thema „Migration und Flucht im Kindergarten- und Schulalltag“ möchten die Herausgeber/innen nicht nur dazu beitragen, dass die Erfahrungen der Flüchtlingsbewegungen seit 2015 und das diesbezügliche pädagogische, psychologische sowie sozialarbeiterische Wissen für eine breite Leserschaft erhalten bleiben. An die Herausgabe der beiden Bände ist auch die Hoffnung geknüpft, eine systematischere und differenziertere Auseinandersetzung mit den Themen Flucht, Migration und Mehrsprachigkeit anzustoßen, die Diversität nicht mehr als Ausnahme von der Regel, sondern als Normalfall des pädagogischen Alltags begreift.

Beiträge

Georg GOMBOS

Sprachen verbinden, Potenziale nutzen

Summary: Dieser Beitrag schlägt vor, Mehrsprachigkeit als eine Ressource zu sehen und konstruktiv mit ihr umzugehen, d.h. Mehrsprachigen konstruktiv und respektvoll zu begegnen und die Einsprachigen konstruktiv und respektvoll an die Mehrsprachigkeit heranzuführen. Dafür werden individuelle Anstrengungen nicht reichen, es bedarf vielmehr eines gesellschaftlichen Konsenses und entsprechender institutioneller Strukturen und Maßnahmen, um ein Biotop, eine Kultur der Mehrsprachigkeit entstehen zu lassen – oder in vielen Fällen: einfach zuzulassen.²

Einleitung

Einige grundlegende Ausgangspunkte sollen vorweg erläutert werden:

- a) Der Mensch ist potenziell mehrsprachig.
- b) Die Verwendung der Erstsprache („Muttersprache“) ist ein Menschenrecht, ebenso wie das Recht auf den Erwerb und die Nutzung weiterer Sprachen.
- c) Anderssprachigkeit bzw. Mehrsprachigkeit ist eine von vielen „Differenzlinien“ (Krüger-Potratz 2005, S. 153) und ist in einer auf nachhaltigen Frieden aufbauenden Gesellschaft als solche zu akzeptieren und zu respektieren.
- d) Sprache und Identität stehen in einem Zusammenhang. Wie eng und wie EIN-seitig dieser Zusammenhang ausgelegt wird, hängt von Gesellschaft und Kultur, von Institutionen und handelnden Personen ab. Identität wird hier als ein ständig neu konstruiertes Konzept verstanden, nicht als eine vorgegebene Kategorie. In den Worten von Stuart Hall: „Cultural identity, in this second sense, is a matter of ‘becoming’ as well as of ‘being’. It belongs to the future as much as to the past.“ (Hall 1993, S. 225)
- e) Aus dem bisher Gesagten kann man ableiten, dass es wesentlich ist, aus welcher Perspektive man Mehrsprachigkeit betrachtet und mit welchen Zukunftsperspektiven man sie verknüpft. Dabei lässt sich „Mehrsprachigkeit“ mit „Mehrfachidentität“ ebenso verknüpfen wie mit der Idee, dass Menschen in mehr als nur einer Sprache, in mehr als nur einem Land „EIN-heimisch“ sind, d.h. auch „mehrheimisch“ (Yıldız 2011, S. 38) sein können. Dabei spielt der gesellschaftliche (im Wesentlichen über die Medien transportierte) Diskurs ebenso eine maßgebliche Rolle wie die diskursive Praxis sowie die Handlungspraxis in den Institutionen (Bildung, Wirtschaft, Soziales).

1. Mehrsprachigkeit – das individuelle Potenzial

Die Mehrheit der Menschen auf dieser Welt dürfte zwei- oder mehrsprachig aufwachsen – allein wenn man bedenkt, dass es einige Tausend Sprachen, aber nur 160 Staaten gibt (vgl. Tucker 1998, Grosjean 1982 und 1994, zit. n. Marini & Fabbro 2007, S. 47). Es ist ganz erstaunlich – aber erklärbar –, dass speziell in Europa und Amerika die Vorstellung vorherrscht, dass der Mensch im Grunde einsprachig sei und dass es die Norm sei, dass

² Dieser Beitrag ist eine überarbeitete, aktualisierte und stark gekürzte Version meines Artikels mit dem Titel „Perspektive Mehrsprachigkeit im Zeitalter der Diversität“ (Gombos et al. 2015).

in einem Staat Menschen mit derselben Sprache lebten. Dies ist auch deswegen erstaunlich, weil dabei unterschlagen wird, dass die heute relativ sprachhomogenen Staaten einst gar nicht so homogen waren, sondern einem politischen Vereinheitlichungsprogramm im Namen des Fortschritts unterzogen wurden. Es wird auch weitgehend übersehen, dass die Vereinheitlichungsprozesse der letzten rund 200 Jahre in Europa nirgends vollständig waren und es daher in praktisch allen europäischen Ländern ethnische Minderheiten (mehr als 60 in der Europäischen Union) gibt. Und es wird unterschlagen, dass durch Zuwanderung ein ständiger Prozess der Diversifizierung – auch der linguistischen – stattfindet.

Früher meinte man, Zweisprachigkeit würde intellektuelles, geistiges Wachstum beeinträchtigen, die Persönlichkeit des Individuums schädigen³ (vgl. Laurie 1890 zit. n. Baker & Wright 2017, S. 132) oder gar „geistige Mittelmäßigkeit“ verursachen sowie zum „Verfall der Sitten“ und zu einer „sich lockernden Selbstzucht“ beitragen.⁴ Reste dieses Denkens kann man heute noch in der breiten Bevölkerung und manchmal auch in der Presse wiederfinden. Die Forschungen der letzten Jahre deuten in eine ganz andere Richtung: Wer mit zwei oder mehreren Sprachen aufwächst, mindestens zwei von ihnen gut beherrscht und verwendet – d.h. auch in der Lage ist, schulsprachlichen Anforderungen gerecht zu werden (additive bilingualism; CALP – Cognitive Academic Language Proficiency, vgl. Baker & Wright 2017, S. 161; der Begriff geht auf Cummins zurück), der hat eine Reihe von Vorteilen gegenüber einsprachig Aufgewachsenen. So liefert die Kognitionsforschung Belege dafür, dass „balanced bilinguals“ (also Personen, die annähernd gleiche Kompetenzen in zwei oder mehreren Sprachen haben) insbesondere bei Aufgaben, bei denen es zu konfligierenden Prozessen kommt, die eine hohe kognitive Kontrolle erfordern, gegenüber Einsprachigen im Vorteil sind (vgl. Bialystok 2009, S. 58). Diese Fähigkeit bleibt lebenslang erhalten und vermindert sich im Alter weniger stark als bei Einsprachigen (vgl. Martin-Rhee & Bialystok 2008, S. 82; daher das Argument, Zwei- oder Mehrsprachigkeit sei gesund).

Die „Studie über den Beitrag der Mehrsprachigkeit zur Kreativität“, eine Übersichtsstudie der EU, spricht von „Indiziengruppen“, die Mehrsprachigen folgende Vorteile zusprechen:

- Erhöhte geistige Fähigkeit, also die Fähigkeit, Problemstellungen aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten. Da Sprachen die Welt auf jeweils unterschiedliche Art konstruieren, kann man davon ausgehen, dass Mehrsprachige hier einen Erfahrungsvorteil haben, den sie kreativ einsetzen können.
- Bessere Fähigkeit zur Problemlösung: Davon ausgehend, dass Zwei- oder Mehrsprachige die jeweils nicht gebrauchte(n) Sprache(n) unterdrücken müssen, ist anzunehmen, dass sie besser in der Lage sind, Wichtiges von Unwichtigem zu

³ „If it were possible for a child to live in two languages at once equally well, so much the worse. His intellectual and spiritual growth would not thereby be doubled, but halved. Unity of mind and character would have great difficulty in asserting itself in such circumstances.“

⁴ „Dort, wo Anlagen, Familienverhältnisse, Lebensschicksale und unablässiges Mühen zusammenkommen, wird es unter Tausenden von Fällen einmal gelingen, die ideale Form der Zweisprachigkeit zu gewinnen: die Stufe der souveränen Beherrschung zweier Sprachen, [...]. Für die große Menge behält es Geltung, daß der Mensch im Grunde einsprachig ist. [...] Vor allem aber gehen corruption du langage und corruption des mœurs Hand in Hand. [...] Das geht von der Störung der geistigen Entfaltung zu einer Einbuße der Geistesschärfe selbst; geistige Mittelmäßigkeit ist die Folge, erschwert dadurch, daß zugleich die Kräfte des Charakters leiden: man läßt sich gehen, unscharfer, grober, fahrlässiger Sprachgebrauch, das ist gleichbedeutend mit wachsender Trägheit des Geistes und sich lockernder Selbstzucht, einem Abgewöhnen des Drängens nach sprachlicher Vervollkommenung. Die Trübung des sprachlichen Gewissens führt nur zu leicht zum Erschlaffen des Gewissens insgesamt.“ (Weisgerber 1966, S. 73, zit. n. de Cillia 1998, S. 17)

trennen und dadurch schneller und oft auch besser zu Problemlösungen zu gelangen. „Die Vorteile einer besseren exekutiven Kontrollfunktion beziehen sich auf die Fähigkeit, Probleme zu lösen, einschließlich abstrakten Denkvermögens, kreativer Hypothesenarbeitung, besserer Begriffsbildungsfähigkeiten und einer insgesamt höheren geistigen Flexibilität. Die Gründe für diese Vorteile könnten in der Handhabung von zwei oder mehr aktiven Sprachsystemen und der im Laufe der Zeit gemachten Erfahrung dieser Handhabung liegen.“ (Marsh & Hill 2009, S. 7)

- Größere metalinguistische Fähigkeit, also die Fähigkeit, bewusst über sprachliche Unterschiede und Phänomene nachzudenken, sie zu vergleichen, sie zu sinnvollen Schlüssen bei neuem, zunächst unverständlichem Sprachmaterial einzusetzen.
- Bessere Fähigkeit zu lernen. Diese bezieht sich nicht nur auf das Lernen neuer Sprachen, wo der Erfahrungsvorteil ja evident ist. Es gibt Hinweise darauf, dass die Gedächtnisleistung von Zwei- oder Mehrsprachigen besser ist als von Einsprachigen.
- Bessere zwischenmenschliche Fähigkeiten. Dies umfasst unter anderem die Fähigkeit, die Kommunikationsbedürfnisse anderer zu verstehen und darauf zu reagieren sowie unterschiedliche Kontexte sensibel wahrzunehmen.
- Altersbedingte Minderung geistiger Fähigkeiten. Die Übersichtsstudie spricht hier von einer Vermutung, dass die Kenntnis mehrerer Sprachen diesen Prozess verlangsamen könnte.

Zu diesen Ergebnissen ist zu sagen, dass sie mehr ein Potenzial beschreiben als ein zwingendes Ergebnis. Zwei- und Mehrsprachige können kognitive Vorteile erfahren (insbesondere so genannte „balanced bilinguals“, die beide Sprachen auf ähnlich hohem Niveau sprechen), müssen dies aber nicht in jedem Fall tun. Baker & Wright (2017, S. 153) betonen:

A review of research on cognitive functioning and bilingualism suggests that two extreme conclusions may both be untenable. To conclude that bilingualism gives undoubted cognitive advantage fails to consider the various failures of replication studies and limitations of research in this area (Paap et al. 2015a und 2015b). It also fails to recognize the possible disadvantages of bilinguals compared to monolinguals. However, to conclude that all the research is invalid fails to acknowledge that the judgement of the clear majority of researchers tends to be that there are many positive links between bilingualism and cognitive functioning (Valian 2015), with bilinguals having distinct cognitive as well as social-communicative advantages over monolinguals. Such advantages are not just individual, but societal and global.

2. Mehrsprachigkeit im gesellschaftlichen Kontext

Frieden, Nachhaltigkeit und Diversität nennt Christoph Wulf (vgl. Wulf 2011, S. 19) als die großen Herausforderungen unserer Zeit. Aus dem Blickwinkel der Mehrsprachigkeit betrachtet kann man festhalten, dass alle drei Themen höchst relevant sind: Sprachen werden weltweit immer noch benutzt, um Differenzen herzustellen, Grenzen zwischen Menschen zu ziehen und Macht auszuüben. Die als „Barbaren“ Bezeichneten, die, die anders – und vor allem angeblich schlechter, minderwertiger – sprechen, waren und sind oft Opfer von Unterdrückung und Ausbeutung. Die europäische Denktradition, von christlicher Weltanschauung entscheidend geprägt, betonte und betont heute noch meist

den Babylonmythos und weniger das Pflingstwunder, wie uns Jürgen Trabant erzählt (vgl. 2006, S. 20f). Der Babylonmythos besagt, dass Mehrsprachigkeit im Grunde eine Strafe sei, zu Verwirrung, zu Konflikten und zu Zerstörung führe (vgl. ebd., S. 21). Diesem Pessimismus soll entgegengewirkt werden, denn: Der Mensch ist ein soziales Wesen, er lernt von Gesellschaft und Kultur und er schafft Gesellschaft und Kultur. Das, was heute kennzeichnend und bestimmend ist für eine Gesellschaft, ist daher veränderbar, besserbar. Dennoch darf nicht übersehen werden, dass die Geschichte der Mehrsprachigkeit eine ist, die geprägt ist von allerlei gewaltsamen, traumatischen Erfahrungen für viele, die nicht der Norm eines gegebenen Staates, eines gegebenen politischen Systems entsprachen (und mancherorts entsprechen).

Wenn wir diese Gedanken auf die Mehrsprachigkeit anwenden, so lässt sich mit Trabant sagen, dass wir die (sprachliche) Andersartigkeit des Anderen dadurch anerkennen können, dass wir seine Sprache lernen. Dies wird bei der Vielzahl der indigenen europäischen Sprachen für den Einzelnen nur in einem begrenzten Umfang möglich sein und auch davon abhängen, wie Begegnungs- und Bildungssituationen gestaltet werden können. Das Erlernen einer lingua franca – gemeint ist natürlich das Englische – ist und bleibt erstrebenswert, dies wird allerdings weder reichen (vgl. dazu auch die erwähnte EU-Studie) noch ist es sinnvoll, nur mehr Englisch zu lernen, verhindert es doch geradezu die intensivere Auseinandersetzung mit der Kultur des Anderen durch das Medium seiner Sprache. In den Worten von Trabant: „Das einseitige Lernen einer einzigen Sprache als Zweitsprache auf der ganzen Welt und die Einsprachigkeit derer, die diese Sprache schon können, sind eine schreiende Ungerechtigkeit und eine bodenlose Dummheit.“ (Trabant 2006, S. 12) Er plädiert dafür, „dem anderen zu[zu]muten, meine Sprache zu lernen, wenn er meine Wahrheit kennenlernen möchte. Diese etwas komplizierteren Sprachverhältnisse sind nicht so bequem wie die globale Einsprachigkeit, sie sind aber gerechter und bedeutend interessanter und, wie ich glaube, für die Freiheit des menschlichen Geistes einfach unabdingbar.“ (ebd., S. 12)

3. Mehrsprachigkeit zwischen Bildungschance und Bildungsrisiko

Die Erfahrung zeigt, dass gesellschaftliche Faktoren einen großen Einfluss auf die Sprachkompetenz von potenziellen Sprecher/innen haben. Dies ist in jenen Fällen evident, wo Menschen aufgrund ihrer Herkunft – und damit aufgrund ihrer Sprache – massiven Diskriminierungen ausgesetzt oder gar von Vernichtung bedroht sind. Es gibt allerdings auch subtilere Formen des gesellschaftlichen Ausschlusses aufgrund von Herkunft und Sprache, die sich auf die Sprachkompetenz und auf die Sprachweitergabe negativ auswirken. Gesellschaftliche Anerkennung hingegen ist ein wichtiger Faktor zur Erhaltung und Förderung von Sprachen. Diese drückt sich neben öffentlichen Proklamationen auch durch die finanzielle Förderung von Bildungsinstitutionen, Medien und Wirtschaftsinitiativen aus. Für ethnische Minderheiten stellen diese gesellschaftlichen Rahmenbedingungen wichtige Faktoren dar, um dem schleichenden Sprachtod entgegenzuwirken, bzw. den Prozess umzukehren (vgl. dazu Joshua Fishmans Buch mit dem Titel „Reversing language shift“, in dem er die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen analysiert – Fishman 2001). Daneben können die oft belastenden biographischen Erfahrungen mit der Herkunftssprache bzw. mit der dominanten Sprache über Generationen hinweg ein zum Großteil meist unbewusstes Hindernis für den Zugang zur eigenen Herkunftssprache, zur dominanten Sprache und zu weiteren Sprachen darstellen (vgl. Gombos 2007, S. 81f; Busch 2013, S. 66).

Während bilinguale Programme offensichtlich Vorteile bringen, so sind sie per se noch nicht allein für den Erfolg der Kinder und Jugendlichen verantwortlich. Die Haltungen der Gesellschaft, die nicht zuletzt durch die Medien transportiert werden und die sich auch über das Verhalten der Lehrer/innen manifestieren, stellen einen wichtigen, wenn nicht sogar entscheidenden Hintergrund dar. Die Bedeutung und Wertschätzung, die eine Gesellschaft einer Problemstellung zumisst, lassen sich auch an den Investitionen ablesen. Institutionelle Rahmenbedingungen (Zeitstruktur, räumliche, materielle und personelle Ausstattung) sowie die Professionalität des Lehrpersonals (Aus- und Fortbildung, pädagogische Haltungen und pädagogische Praxis, Supervision) sind wichtige Elemente, die den Nährboden für eine positive Entwicklung von Kindern und Jugendlichen bewirken können. Sie sind relevante Faktoren, um Benachteiligten verbesserte Bildungschancen bieten zu können. Zu den Benachteiligungen kann auch ein zu geringes „linguistisches Kapital“ (Brizić 2006, 2007, 2009) der Eltern zählen: Brizić konnte anhand von qualitativen Interviews mit Eltern und anhand von Sprachtests zeigen, dass insbesondere jene Schüler/innen schlecht abschneiden, deren Sprachkenntnisse in ihrer Herkunftssprache von Beginn an zu gering sind, da die Eltern selbst die verwendete Sprache nicht ausreichend beherrschen. Dies ist bei jenen (in der gegenständlichen Studie insbesondere aus der Türkei stammenden) Personen der Fall, die selbst unter dem Verlust ihrer Erstsprache – einer Minderheitensprache – leiden, selbst einen Sprachwechsel aufgrund gesellschaftlichen Drucks vollzogen haben (in unserem Beispiel also von einer der über 30 verschiedenen Minderheitensprachen der Türkei hin zum Türkischen) und nun im Aufnahmeland vor dem nächsten Sprachwechsel stehen, ohne auf eine stabile, den Lebensumständen angemessene Sprachkompetenz in der ursprünglichen Minderheitensprache oder in der dominanten Sprache des Herkunftslandes zu verfügen. Umgekehrt konnte sie zeigen, dass jene Schüler/innen gute Schulerfolge aufweisen, deren Eltern eine positive Haltung zu ihrer Herkunftssprache (sei es eine Minderheiten- oder Mehrheitssprache) und damit verbunden gute Sprachkompetenzen entwickeln konnten. Sie schließt daraus, dass die Bedingungen im Herkunftsland („Makro-Level“ – Angehörige der Mehrheit oder der Minderheit, Bildungsbeteiligung, Unterrichtssprache, Prestige der Herkunftssprache) das sprachliche Kapital der Eltern bedingen („Meso-Level“) und die sprachliche Ausgangsposition des Kindes („Mikro-Level“) wesentlich beeinflussen. Eine Förderung der Erstsprache erweist sich hier als besondere Herausforderung, muss man doch zum einen herausfinden, welche dies ist (Eltern, die aus einem sprachlich-kulturell repressiven Land kommen, neigen dazu, die offizielle Staatssprache anzugeben – ganz abgesehen davon, dass im Aufnahmeland meist die Erwartung besteht, dass die Person aus dem Land X X-isch spricht) um dann ein eigenes Förderprogramm zu entwickeln und die Eltern und Kinder von der Sinnhaftigkeit der Förderung zu überzeugen. In vielen Fällen dürfte dies nicht nur an den materiellen Voraussetzungen selbst scheitern.

Während es also durchaus Risikofaktoren gibt, so sind sie doch spezifisch, und es besteht die Möglichkeit, durch Aufklärungsarbeit für Eltern und Pädagog/innen unter der Voraussetzung günstiger institutioneller Rahmenbedingungen einer negativen Entwicklung der Bildungslaufbahn von Kindern und Jugendlichen entgegenzuwirken. Allerdings erfordert dies von den Pädagog/innen, dass sie gesellschaftlichen Diskriminierungsprozessen (Abwertung von Sprachen und Kulturen) kritisch gegenüberstehen. Hier ist bedauerlicherweise Skepsis geboten, ob dies in einem diskriminierenden gesellschaftlichen Klima möglich ist. Ein Schritt in die richtige Richtung stellt jedenfalls das „Curriculum Mehrsprachigkeit“ dar, das im Sinne einer Anerkennung die mitgebrachten Sprachen als Ressource in den Unterricht einbeziehen und einen Beitrag dazu

liefern möchte, die verschiedenen Sprachen nicht isoliert zu betrachten, sondern in ein Gesamtkonzept einzufügen (vgl. Reich & Krumm 2013, S. 7f; siehe auch das Translanguaging-Konzept von García et al. 2017).

Jenseits der Debatten um den „Streitfall Zweisprachigkeit“ (vgl. Gogolin & Neumann 2009) ist wohl jeder Pädagogin und jedem Pädagogen klar, dass die Nichtbeachtung und Abwertung mitgebrachter sprachlicher Ressourcen und Kompetenzen kein guter Ausgangspunkt für die Entwicklung von Sprachlichkeit als Ausdruck des selbstbewussten Seins und Handelns in der Welt darstellen.

4. Mehrsprachigkeit und Diversität zwischen Inklusion und Exklusion

Menschliche Gesellschaften waren zu allen Zeiten gefordert, mit Neuem, Fremdem in Form von Menschen und Ideen umzugehen. Auch heute geht es manchmal darum einzuschätzen, ob eine Herausforderung – oder gar Bedrohung – vom Neuen, Fremden ausgeht und wie man reagieren soll. Integration, Assimilation, Exklusion, ja auch Vernichtung waren und sind mögliche Reaktionsformen, die wir in der Welt beobachten können. Wenn wir uns auf Umgangsformen beschränken, die frei von manifester – nicht jedoch von struktureller (vgl. Galtung 1975) – Gewalt sind, so scheint es heute in den pluralistischen Gesellschaften darum zu gehen, Exklusion zu vermeiden und Integration im Sinne einer Assimilation nicht zu erzwingen. Exklusion meint den Ausschluss aus der Gesellschaft durch Nicht-Zuerkennung von Rechten, durch Verweigerung des Rede-rechts, das „Über-sie-Reden“ statt „Mit-ihnen-Reden“. Integration im Sinne einer Assimilation wiederum meint hier das Vereinnahmen ohne Bedachtnahme auf den Anderen, seine Erfahrungen, seine Sichtweisen. Kurz: Er wird nicht oder eben nur partiell als gleichberechtigter Partner gesehen. Während Exklusion vereinfacht als Botschaft „Du gehörst nicht zu uns, du wirst nie zu uns gehören“ zu verstehen ist, meint Integration oft „Du kannst zu uns gehören, solange du dich so benimmst, so aussiehst, so sprichst wie wir“. Problematisch ist, dass, wer die Integration so nicht akzeptiert, nicht schafft oder nicht schaffen kann, von Exklusion bedroht ist. Und wer Exklusion vermeiden will, dem bleiben oft nur die Risiken und Unmöglichkeiten der Integration. Im Sinne einer gleichberechtigten Partizipation (Inklusion) geht es in einer pluralistischen Gesellschaft wohl darum, *zwischen* diesen beiden Polen Umgangsformen zu finden – in der Hoffnung, dass sich der gesellschaftliche Wir-Begriff erweitert und dass die Menschen mit ihrer Verschiedenheit selbst handelnd gesellschaftliche Möglichkeiten vorfinden bzw. schaffen helfen, um ihren Platz in der Gesellschaft zu finden. Dabei müssen jene Strukturen und Mechanismen in den Blick kommen, die eine Inklusion erst möglich machen. So gilt beispielsweise wohl in vielen Ländern die Tatsache, „dass früh einsetzende Selektions-mechanismen in der Schule wesentlich dazu beitragen, sowohl Kinder mit Migrations-hintergrund als auch Kinder in prekären Alltagswelten von einer fairen Chance zur Gestaltung des Zusammenlebens auszuschließen“ (Bolscho & Hauenschild 2009, S. 242). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt die TIES-Studie (vgl. Crul et al. 2012).

Im folgenden Schema soll das Thema Mehrsprachigkeit zwischen den Polen Inklusion und Exklusion idealtypisch entlang der Dimensionen „Sprachdenken“ (nach Trabant; die grundsätzlichen Auffassungen in der Gesellschaft betreffend), Beziehungen und Strukturen verortet werden. Dabei ist klar, dass es sich um ein vereinfachtes Modell handelt, bei dem der Exklusionspol wohl der realitätsnähere ist und der Inklusionspol eher in gesellschaftlichen und individuellen Nischen anzutreffen ist:

Mehrsprachigkeit zwischen in den Dimensionen	Inklusion	Exklusion
„Sprachdenken“ (Trabant)	Mehrsprachigkeit möglich, wünschenswert, „Humankapital“	Mehrsprachigkeit nur für Eliten, wenig wünschenswert, wird als Problem gesehen
Beziehungen	wertschätzend, anknüpfend, ressourcenorientiert, kooperativ, flache Hierarchien, Akzeptanz	entfremdeter Leistungsbegriff, viel Konkurrenz, wenig Kooperation, hierarchisch, Diskriminierung
Strukturen	durchlässig, modular, Raum für Sprachen	segregierend, selektierend, wenig durchlässig, Raum eingeschränkt

Wenn dieses Schema auch ein vereinfachtes Modell darstellt und die gesellschaftliche Wirklichkeit wesentlich differenzierter ist, so wird es doch einer Auseinandersetzung mit diesen Werten, Auffassungen und den daraus resultierenden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen bedürfen, um einen sinnvolleren und produktiveren Umgang mit Diversität und Mehrsprachigkeit für die Gesellschaft und die Individuen – seien es Mitglieder autochthoner oder allochthoner Minderheiten oder einsprachige Mehrheitsangehörige – zu entwickeln.

Eine gute Voraussetzung für die Begegnung mit anderen ist die Offenheit und Bereitschaft, sich auf die Sprache des anderen einzulassen und sie zu lernen. Auch wenn dabei Unvorhersehbares (im Sinne der Glissant'schen Kreolisierung, vgl. Glissant 2005, S. 39) entstehen kann, so lässt sich aus sprachpädagogischer, sprachwissenschaftlicher, kognitionswissenschaftlicher und neurowissenschaftlicher Sicht *vorhersehbar* sagen, dass die Möglichkeit besteht, dass das Erlernen mehrerer Sprachen über einen längeren Zeitraum hinweg eine echte Bildungschance darstellt.

5. Zusammenfassung

Der Mensch ist potenziell mehrsprachig. Für anderssprachige, mehrsprachige Schüler/innen bedeutet die Anerkennung der mitgebrachten sprachlich-kulturellen Ressourcen eine wesentliche Hilfe bei der Entwicklung des eigenen Lern- und Lebenswegs, der letztlich dazu führen soll, dass der/die Einzelne seinen/ihren Platz in der Gesellschaft finden kann. Institutionelle Hürden können dadurch besser gemeistert, allerdings nicht verändert werden. Die institutionellen Rahmenbedingungen müssten wesentlich verbessert werden, um allen Kindern verbesserte Bildungschancen zu bieten (siehe dazu im Vergleich zum österreichischen etwa das französische oder schwedische Bildungssystem, wie es die TIES-Studie analysiert – Crul et al. 2012).

LITERATUR

- Baker, C. & Wright, W. E. (2017): Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. 6th edition. Bristol: Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Bauman, Z. (2010): 'On Languages of Power and Powerlessness'. Truthout, Sunday, March 07, 2010. <http://www.truthout.org/archive/item/88338:on-languages-of-power-and-powerlessness> [19.08.2013]

- Bialystok, E. (2008): The development of two types of inhibitory control in monolingual and bilingual children. In: *Bilingualism: Language and Cognition* 11 (1), S. 81-93.
- Bialystok, E. (2009): Effects of Bilingualism on Cognitive and Linguistic Performance across the Lifespan. In: Gogolin, I. & Neumann, U. (Hrsg.): *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: Springer Verlag, S. 53-67.
- Bialystok, E. (2010): Global-Local and Trail-Making Tasks by Monolingual and Bilingual Children: Beyond Inhibition. *Developmental Psychology*, Vol. 46, No 1, S. 93-105.
- Bolscho, D. & Hauenschild, K. (2009): Interkulturalität und Transkulturalität. Überlegungen für Perspektiven für Bildung. In: Dirim, I. & Mecheril, P. (Hrsg.): *Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter*. Münster, New York, München & Berlin: Waxmann Verlag, S. 229-246.
- Brizić, K. (2006): Das geheime Leben der Sprachen. Eine unentdeckte migrantische Bildungsressource. *Kurswechsel* 2, S. 32-43.
- Brizić, K. (2007): *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster: Waxmann Verlag.
- Brizić, K. (2009): Bildungsgewinn bei Sprachverlust? Ein soziolinguistischer Versuch, Gegensätze zu überbrücken. In: Gogolin, I. & Neumann, U. (Hrsg.): *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: Springer Verlag, S. 133-143.
- Busch, B. (2013): *Mehrsprachigkeit*. Wien: Facultas.
- Crul, M. et al. (2012): School careers of second-generation youth in Europe: Which education systems provide the best chances for success? In: Crul, M. et al. (eds.): *The European Second Generation Compared. Does the Integration Context Matter?* Amsterdam: Amsterdam University Press, S. 101-164.
- de Cillia, R. (1998): *Burenwurscht bleibt Burenwurscht. Sprachenpolitik und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit in Österreich*. Klagenfurt/Celovec: Drava Verlag.
- Fishman, J. A. (ed.) (2001): *Can Threatened Languages be Saved? Reversing Language Shift, Revisited: A 21st Century Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Galtung, J. (1975): *Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung*. Reinbek bei Hamburg: rororo.
- García, O. et al. (2017): *The Translanguaging Classroom. Leveraging Student Bilingualism for Learning*. Philadelphia, PA: Caslon.
- Glissant, É. (2005): *Kultur und Identität. Ansätze zu einer Poetik der Verschiedenheit*. Heidelberg: Wunderhorn Verlag.
- Gogolin, I. & Neumann, U. (Hrsg.) (2009): *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Gombos, G. (2007): *Mit Babylon leben lernen. Aspekte einer interkulturellen Mehrsprachigkeit*. Klagenfurt/Celovec: Drava Verlag.
- Gombos, G. (2011): Babylon überwinden. Über den Umgang mit Mehrsprachigkeit und Diversität. In: Sting, S. & Wakounig, V. (Hrsg.): *Bildung zwischen Standardisierung, Ausgrenzung und Anerkennung von Diversität*. Wien & Berlin: LIT Verlag, S. 45-60.
- Gombos, G. (2013): Grenzüberschreitende Mehrsprachigkeit und europäische Perspektiven. In: Gombos, G. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit grenzüberschreitend. Modelle, Konzepte, Erfahrungen*. Klagenfurt/Celovec & Meran: Drava Verlag & AlphaBeta, S. 58-65.
- Gombos, G. (2015): Perspektive Mehrsprachigkeit im Zeitalter der Diversität. In: Gombos, G. et al. (Hrsg.): *Vorsicht Vielfalt. Perspektiven, Bildungschancen und Diskriminierungen*. Klagenfurt/Celovec: Drava Verlag, S. 60-85.
- Gombos, G. (2019): Sprache und systemisches Denken. In: Donlic, J. et al. (Hrsg.): *Lernraum Mehrsprachigkeit. Zum Umgang mit Minderheits- und Migrationssprachen*. Klagenfurt/Celovec & Meran: Drava Verlag & AlphaBeta, S. 92-105.
- Hall, S. (1993): *Cultural Identity and Diaspora*.
<http://townsendlab.berkeley.edu/sites/all/files/Hall-CulturalIdentityandDiaspora.pdf> [20.08.2013]
 oder: <http://www.lwbooks.co.uk/register.php?r=ReadingRoom/public/IdentityDiaspora.pdf> [20.08.2013]
- Krüger-Potratz, M. (2005): *Interkulturelle Bildung. Eine Einführung*. Münster, New York, München & Berlin: Waxmann Verlag.
- Marini, A. & Fabbro, F. (2007): Psycholinguistic Models of Speech Production in Bilingualism and Multilingualism. In: Alfredo A. & Ramos, E. (eds.): *Speech and Language Disorders in Bilinguals*. New York: Nova Publishers, S. 47-67.
- Marsh, D. & Hill, R. (2009): Studie über den Beitrag der Mehrsprachigkeit zur Kreativität. Abschlussbericht. Zusammenge stellt im Auftrag der Europäischen Union und im Namen des Core Scientific Research Teams und des Core Field Research Teams, Brüssel. http://ec.europa.eu/languages/documents/report_creativity_de.pdf [20.08.2013]
- Martin-Rhee, M. & Bialystok, E. (2008): The development of two types of inhibitory control in monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition* 11 (1), S. 81-93.
- Reich, H. H. & Krumm, H.-J. (2013): *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster: Waxmann Verlag.
- Trabant, J. (2006): *Europäisches Sprachdenken. Von Platon bis Wittgenstein*. München: Verlag C. H. Beck.
- Wulf, C. (2011): *Bildung – eine interkulturelle Aufgabe in Europa*. In: Sting, S. & Wakounig, V. (Hrsg.): *Bildung zwischen Standardisierung, Ausgrenzung und Anerkennung von Diversität*. Wien & Berlin: LIT Verlag, S. 19-31.

Yıldız, E. (2011): Migration als Ressource: Vom hegemonialen Diskurs zu einem diversitätsbewussten Blick. In: Sting, S. & Wakounig, V. (Hrsg.): Bildung zwischen Standardisierung, Ausgrenzung und Anerkennung von Diversität. Wien & Berlin: LIT Verlag, S. 33-43.

ZUM AUTOR

Mag. Dr. Georg GOMBOS, Studium der Anglistik, Romanistik, Erziehungswissenschaft. Außerordentlicher Universitätsprofessor am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Arbeitsbereich Allgemeine Erziehungswissenschaft und Diversitätsbewusste Bildung. Arbeitsschwerpunkte: Interkulturelle Bildung und Mehrsprachigkeit.

Karin STEINER

Mehrsprachigkeit in der Elementarpädagogik – Perspektiven für die frühpädagogische Praxis

Summary: Sprachliche Bildung durchzieht so gut wie alle Gruppenprozesse und Interaktionen in elementaren Bildungseinrichtungen und ist die Grundlage einer erfolgreichen Bildungsbiographie. Im Kontext pädagogischer Aus-, Fort- und Weiterbildung ist daher die Auseinandersetzung mit konkreten Phänomenen und insbesondere mit Paradoxien (sprach)pädagogischer Praxis zentral. Der vorliegende Beitrag zielt darauf ab, Implikationen der Sprachenpolitik und des Umgangs mit (migrationsbedingter) Mehrsprachigkeit im Kontext des Kindergartens aus der Perspektive der Kinder zu beleuchten.

1. „Über Sprache reflektieren“

Dieses Motto war eines der zentralen Leitprinzipien des aus Mitteln des europäischen Fonds für regionale Entwicklung (EFRE) finanzierten 3,5-jährigen Mehrsprachigkeitsprojekts „Bildungsk Kooperationen in der Grenzregion“ (BIG) der Wiener Kinderfreunde, in dem Implikationen der Sprachenpolitik und der aktuelle Umgang mit (migrationsbedingter) Mehrsprachigkeit im Kontext von Kindergärten (und Schulen) im Rahmen einer Qualifizierungsoffensive für pädagogische Fachkräfte reflektiert und neue Ansätze im Sinne eines „multilingual turns“ in der Trägereinrichtung pilotiert wurden.

Ziel des Projekts war es herauszufinden, wie es sich auf die Entwicklung von Kindern auswirkt, wenn ihre Mehrsprachigkeit im Kindergarten gelebt und gefördert wird: eine Förderung, die durch die zusätzliche Anwesenheit eines Sprachbegleiters oder einer Sprachbegleiterin in jeder Gruppe am Vormittag ermöglicht wurde.

Das Projekt sollte ferner dazu beitragen, dass im frühpädagogischen Alltag neben Monolingualität auch Translingualität bzw. Mehr- und Quersprachigkeit als Normalität anerkannt werden (vgl. García 2009; List & List 2004), indem ein diversitätsbewusster gesamtsprachlicher Bildungsansatz in den Kindergärten implementiert wurde.

Ziel war jedoch nicht das Erlernen einer bestimmten Sprache, sondern die Unterstützung der Kinder bei der (Weiter)Entwicklung ihrer (Familien)Sprachen und bei der Ausbildung eines besseren Sprachenverständnisses.

Die sprachenfördernden Aktivitäten, die sich in fünf Gruppen unterteilen lassen, griffen auf die Ressourcen der Kinder und Erwachsenen (das mehrsprachige Potenzial der pädagogischen Fachkräfte) zu und konnten auf verschiedene Weise miteinander kombiniert werden:

1. Sprachen werden sichtbar gemacht.
2. Sprachen werden gehört.
3. Sprachen werden gesungen.
4. Sprachen werden erzählt.
5. Sprachen werden geschrieben.

Die Projektintention war, dass Kinder vom Kindergarteneintritt an, aber auch mehrsprachige Fachkräfte, ihre eigene Mehrsprachigkeit als völlig normalen Zustand der Gesellschaft, in der sie leben, erfahren bzw. ein positives mehrsprachiges Selbstbild entwickeln können.

Die altersgerechten Aktivitäten für Kinder unterstrichen dabei stets im Sinne des Prinzips „über Sprache reflektieren“ die besondere Rolle der gemeinsamen Sprache(n) im Verhältnis zu den anderen Sprachen.

Denn es kann äußerst anregend sein, die von den Kindern mitgebrachten Sprachen im pädagogischen Alltag zur Geltung zu bringen, nicht nur weil Wertschätzung von kindlichem Sprachbesitz in jedem Fall geboten ist, sondern auch, weil es allen Kindern, auch denjenigen, die in der Familie mit der Verkehrssprache aufwachsen, Anregungen bietet, über Sprachen nachzudenken, mit ihnen zu spielen und quersprachige Neugier zu entwickeln (vgl. List & List 2004).

In den BIG-Kindergärten bedeutete dies, dass die am Projekt teilnehmenden Kinder ihr gesamtes sprachliches Repertoire – eben auch die Erstsprache – zum Lernen benutzen und davon profitieren konnten, um die Sprachen zu unterscheiden, zwischen ihnen zu wechseln und zu lernen, quer durch sie hindurch zu fragen und zu handeln. Diese wichtige Förderung metasprachlicher Kompetenzen ab dem Kindergartenalter ist nachweislich auch für die Hinführung zur Schrift- und Bildungssprache eine gute Vorbereitung und verschafft den Kindern darüber hinaus auch vielerlei kognitive Startvorteile, da sich dadurch auch das Arbeitsgedächtnis des Kindes besser entwickeln kann (vgl. Filippi et al. 2015).

1.1. Reflexives Lernen

„Über Sprache reflektieren“ hieß in BIG aber auch, dass die am Projekt teilnehmenden pädagogischen Fachkräfte (und hier war das gesamte Team bis hin zu den – meist mehrsprachigen – Assistent/innen eingebunden) – angeleitet durch eine Fachberatung für Mehrsprachigkeit und verschiedene entwickelte Reflexionsinstrumente – begannen, die institutionelle Sprachenpolitik und die (eigene) sprachpädagogische Förderpraxis zu hinterfragen sowie ihre eigene Haltung und Sichtweise auf das Thema zu verändern. Dies hatte nicht nur Auswirkungen auf eine stärkere sprachliche Ressourcen- und Potenzialeinbindung innerhalb des Teams und eine qualitativ verbesserte Elternkooperation, sondern das Erleben von Selbstwirksamkeit im Kontext der eigenen Mehrsprachigkeit wirkte sich auch auf die Arbeitsmotivation und Zusammenarbeit innerhalb der Kollegenschaft sehr positiv aus.

Einige dieser Implikationen aktueller Sprachenpolitik und das kritische Nachdenken darüber sollen im Folgenden thematisiert werden.

2. Von der familiären Mehrsprachigkeit zur institutionellen Einsprachigkeit

Die Bedeutung der Bildungsinstitutionen [...] am Erhalt der Einsprachigkeit ist nicht zu unterschätzen: Ihre Aufgabe ist es, das monolinguale Selbstverständnis durchzusetzen. (Lengyel 2011, S. 99)

Bevor das mehrsprachige Kind im Alter von zwei bis drei Jahren in den Kindergarten kommt, ist es in einem Umfeld groß geworden, wo es selbstverständlich war, in mehreren Sprachen – mehr- und quersprachig – miteinander zu kommunizieren. Das junge Kindergartenkind hat bislang eine normale sprachliche Entwicklung im Sinne des Erst/Mehr-

spracherwerbs durchlaufen, erste Ideen eines mehrsprachigen Selbst erworben und positive Rückmeldungen auf seine ersten mehrsprachigen Kommunikationsversuche erhalten können.

Mit diesem bislang erworbenen sehr großen mehrsprachigen Potenzial und einer großen Freude am beginnenden Sprechenlernen kommt es voll positiver Vorfriede in den Kindergarten – in der Erwartung, dass auch dort mit (einigen) Kindern und/oder pädagogischen Fachkräften translingual kommuniziert werden kann.

Denn aus seinen bisherigen Spracherfahrungen und als Kulturnovize ist es nicht mit den in der neuen Umgebung geltenden Regeln und mit der zugrunde liegenden Sprachpolitik der jeweiligen Bildungsinstitution vertraut.

Was das bislang mehrsprachige Kind jedoch bei diesem ersten großen Versuch der familiären Ablösung, der ohnehin von kindlicher Unsicherheit und Ängsten bei allen jungen Kindern gekennzeichnet ist, erfahren muss, ist das Ankommen in einer quasi einsprachigen Umgebung, wo fröhlpädagogische Fachkräfte, auch wenn sie selbst in ihrem eigenen familiären Alltag mehrsprachig handeln, versuchen, sogar mit mehrsprachigen Personen möglichst einsprachig zu kommunizieren.

Neben all den emotionalen Verwirrungen des Allein- und Verlassenseins fehlt dem mehrsprachigen Kind auch die eigene (Sicherheits)Sprache in dieser emotional schwierigen Situation, und es macht die erste, aber sehr prägende negative Erfahrung, dass sein mitgebrachtes linguistisches Repertoire eine Korrektur durch monolingualisierende Sprachfördermaßnahmen erfahren muss und auch niemand mit ihm in seiner vertrauten, Sicherheit und Halt gebenden Sprache sprechen möchte.

Nach einer ersten Phase der Verunsicherung, des Rückzugs und einer möglichen aggressiven Phase des Erlebens von einem schmerzenden Gefühl des Minderwertigseins und der Angst, sich sprachlich einzubringen, lernt das Kindergartenkind mit der Zeit, sich den sprachlichen Erfordernissen anzupassen und einsprachig zu handeln bzw. „sich im richtigen Moment der gerade angemessenen Sprache zu bedienen“ (Gogolin 2010, S. 122), oder es verstummt.

2.1. Silencing und elektiver migrationsbedingter Mutismus

Ein bislang in der Wissenschaft großes Forschungsdesiderat stellt das Thema des „Silencing“ bzw. des elektiven migrationsbedingten Mutismus dar, wo Kinder – meist mit Eintritt in den Kindergarten oder in die Grundschule (vgl. Hartmann 1997; Bahr 1998) – partiell oder vollständig gegenüber einem bestimmten Personenkreis verstummen bei gleichzeitig intakten Sprech- und Hörorganen und einer weitgehend vollständigen sprachlichen Entwicklung.

Dass dieses institutionell oft als „freiwilliges Schweigen“ bagatellierte Nichtsprechen psychologische Hintergründe hat und als eine psychogen verursachte Sprechhemmung (vgl. Tramer 1934) zu verorten ist, dem wird sowohl in der Wissenschaft als auch in der institutionellen Praxis bislang noch viel zu wenig Beachtung geschenkt.

Dass die Hintergründe des Schweigens mit einer permanenten Konfrontation des Kindes mit Negativzuschreibungen und dem Erleben der eigenen Mehrsprachigkeit als fortlaufend negative Erfahrung des Ungenügenden und nicht Angenommenwerdens in Zusammenhang stehen könnten, darüber wird in Bildungskreisen nicht gesprochen – da schweigt die Gegenseite der Verantwortlichen gerne.

Wissenschaftlich erwiesen ist jedoch, dass mit dem Erleben permanenter Defizitzuschreibungen bei Schüler/innen ein erhöhtes Risiko einhergeht, dass die (schulische)

Lernmotivation und die Freude am (Sprachen)Lernen verloren gehen, sodass diese Kinder ein instabiles sprachliches und personales Selbstkonzept entwickeln.

2.2. Sicherheit und Selbstbewusstsein

Wenn Kinder zu Beginn ihrer Kindergartenzeit – entsprechend den aktuellen sprachpolitischen Forderungen – aufgefordert werden, nur mehr Deutsch zu sprechen und somit ihre bisherige verwendete Sicherheits- und Selbstbewusstseinssprache verboten wird, verunsichert sie das im Spracherwerb. Der Druck zu sprechen steigt, und sie verstummen (vgl. Gogolin 2010). Diese Unsicherheit und die Angst beim Sprachenlernen schaden nicht nur dem Deutschlernen, sondern dem gesamten Spracherwerb und somit der Gesamtentwicklung des Kindes. Das ist besonders kritisch, wenn Kinder in einem Entwicklungsstadium sind, in dem sie viel lernen sollen. Dafür brauchen sie eine Sprache, die ihnen vertraut ist. Im Kindergarten ist die Erstsprache für mehrsprachige Kinder zu Beginn eine wichtige Brücke, um angstfrei und selbstbewusst die neue Sprache Deutsch zu erlernen.

Denn die deutsche Sprache steht nach Reich „dem schon erreichten sozialen und kognitiven Entwicklungsstand des Kindes unter Umständen für längere Zeit nicht als vollgültiges Ausdrucksmittel zur Verfügung. Das ist nicht tragisch, solange die für eine altersgerechte Weiterentwicklung des Kindes nötigen Impulse im Medium der anderen, der Erstsprache vermittelt werden. Es kann aber zum Problem werden, wenn diese Impulse nur im Medium der Zweitsprache verfügbar sind, wie dies typischerweise bei den Bildungsangeboten der Kindergärten der Fall ist. Es kann dann leicht zu Situationen der sprachlichen Überforderung und der kognitiven Unterforderung kommen.“ (Reich 2009, S. 14)

Es ist daher Aufgabe des Kindergartens, dem Kind sprachliche Brücken und Übergangsstrategien anzubieten, damit es nicht verstummt, sondern auf sein gesamtes sprachliches Repertoire zurückgreifen und dieses fürs (Sprachen)Lernen nutzen kann.

2.3. Sprachen lernen braucht Zeit.

Aus internationalen Studien (vgl. Reich 2009), die wir bei unserem Projekt heranziehen, wissen wir, dass mehrsprachige Kinder fünf bis acht Jahre brauchen, um den Stand in Deutsch zu erreichen, den ein gleichaltriges Kind hat, das mit nur einer Sprache aufgewachsen ist.

Der Besuch eines Kindergartens allein kann die gesetzliche Anforderung, vor dem Eintritt in die Schule die deutsche Sprache ausreichend zu beherrschen, unmöglich erfüllen. Jene Kinder, die erst im Kindergarten mit der deutschen Sprache in Kontakt kommen, können zwar nach etwa zwei Jahren Kindergartenbesuch im Deutschen in der gleichen Weise und mit dem gleichen Anspruch handeln wie in der Familiensprache, die sie während ihrer ganzen bisherigen Lebenszeit erworben haben, und zeigen somit beachtliche Leistungen im Zweitspracherwerb.

Dennoch sind aus Sicht der Schule diese Leistungen nicht befriedigend, da die durchschnittlich erworbenen Fähigkeiten in Deutsch nicht den einsprachigen Maßstäben der deutschsprachigen Schule entsprechen. Sie stellen die untere sprachliche Grenze der Anschlussfähigkeit dar. Damit haben die Kinder tendenziell sehr herausfordernde Startbedingungen bei Schulbeginn.

Ferner konnte in der Studie von Reich (2009) beobachtet werden, dass bei vielen fünf- und sechsjährigen Kindern die Fortschritte in den Familiensprachen zurückgehen, wenn

sie in ein einsprachiges Bildungssystem eintreten. Es kommt teilweise zur Stagnation, in Einzelfällen zu Rückschritten. Die Familiensprache kann damit die Funktion, die zweite Sprache nachzuholen, nicht mehr selbstverständlich erfüllen. Somit ist der Gleichlauf von Lebensalter und Aneignungsstufe in der Situation der Zweisprachigkeit nicht mehr selbstverständlich gegeben.

Wenn man allerdings die Kürze der Erwerbsgelegenheit, d.h. des Kontakts mit dem Deutschen, berücksichtigt, sind mehrsprachige Kinder eigentlich, so Tracy, „sogar schneller!“ (Tracy 2008, S. 144)

Die von Rosemarie Tracy festgestellte Geschwindigkeit ist durch die bereits vorhandenen linguistischen Ressourcen und die bereits genannten metasprachlichen Fähigkeiten bei mehrsprachigen Kindern erklärbar, die sie erwerben, weil sie quersprachig bzw. „quer durch Sprachen hindurch“ (List & List 2004, S. 133) handeln, um ihren Alltag zu bewältigen und damit ganz automatisch sprachliche und kognitive Vorteile gegenüber einsprachigen Sprecher/innen erwerben.

Das Gros der Gesellschaft sieht jedoch nicht, dass Mehrsprachigkeit eigentlich schlau(er) macht.

3. Der ständige Vergleich mit (fiktiven) Einsprachigen

Somehow, people expect bilinguals to be two monolinguals in one – and not just any monolinguals, but monolinguals with highly advanced language skills. People expect this also from children. (de Houwer 2009, S. 308)

Die Schule, aber zunehmend auch der Kindergarten, sehen nicht das gesellschaftliche und vor allem wirtschaftliche Potenzial innergesellschaftlicher funktionaler Mehrsprachigkeit, sondern sind seit jeher von einer fundamentalen Homogenitätsidee getragen: Die Sprache soll gleich sein, der Jahrgang soll gleich sein, der soziale Hintergrund soll gleich sein. Man geht von der These aus, dass „Unterrichten“ dann leichter ist.

Dieser Homogenitätsgedanke wird aktuell besonders auch im Bereich der Sprache institutionell angestrebt: Mehrsprachige Kinder werden oft mit idealen und daher fiktiven Sprecher/innen verglichen. Wenn man jedoch immer nur daran gemessen wird, was man nicht ausreichend kann, verliert man das Selbstvertrauen.

Daher ist es wichtig, den Kindern zu vermitteln, dass sich Erfolge vielleicht nicht so schnell einstellen. Anstatt sie ausschließlich auf ihre Fortschritte in der deutschen Sprache zu reduzieren, wäre ihnen zu vermitteln, dass man ihnen neben den Deutschkenntnissen auch sehr viel anderes zutraut und dass sich Mehrsprachigkeit positiv auf die kognitiven Fähigkeiten auswirkt. Untersuchungen mit Vorschulkindern, die von Geburt an mit zwei Sprachen aufwuchsen, bescheinigen Bilingualen unter anderem ein besseres Arbeitsgedächtnis als einsprachigen Gleichaltrigen. Das bietet etwa Vorteile für das Kopfrechnen oder das Lösen von Aufgaben. Zudem kann ein Gehirn, das den Wechsel zwischen den Sprachen gewohnt ist, auch leichter zwischen zwei Aufgaben hin- und herspringen. Dafür braucht das mehrsprachige Gehirn länger, wenn es darum geht, schnell die richtigen Wörter für Dinge zu finden. Und je mehr (schulischer) Druck dahinter ist, desto schwieriger ist das!

Gerade beim Deutschlernen winkt für diese Kinder höchstens das Lob, dass sie gut gelernt haben. Sie können aber per definitionem nie Muttersprachler/innen werden. Die Sprachideologien, die diesen Bereich dominieren, sind sehr gefährlich.

Denn es ist anzunehmen, dass mehrsprachige Kinder unter den Bedingungen des ständigen Vergleichs mit einem unerreichbaren Ideal selbst unrealistische Ansprüche

entwickeln, die sie folglich nicht erfüllen können: einerseits weil es ohnehin keine „perfekten“ Sprecher/innen einer oder mehrerer Sprachen gibt, andererseits weil mehrsprachige Menschen nicht als zwei Einsprachige (in einer Person) betrachtet werden können.

In der Fachdiskussion führt dieser Vergleich oft dazu, dass mehrsprachige Kinder, die in zugewanderten Familien aufwachsen, fast automatisch und ohne Berücksichtigung ihrer konkreten Sozialisationsbedingungen und ihrer spezifischen Sprach(en)biographien pauschal als Risikogruppe gelten. So lässt sich die These aufstellen, dass einer mehrsprachigen Kindheit erst im pauschalen Vergleich zu einer einsprachigen Kindheit gewisse Qualitäten abgesprochen werden. Und erst im Vergleich zu einer angeblich normalen (und das bedeutet: monolingualen) Sprachbiographie wird der Sprachgebrauch mehrsprachiger Kinder als norm- oder altersabweichend angesehen.

3.1. Entwertung von Sprachkompetenz

Was die Kinder und Eltern bei den aktuellen sprachpolitischen Maßnahmen mit ausschließlichem Deutschfokus erleben müssen, ist die Entwertung ihrer Sprache und somit die Entwertung ihrer selbst. Es wird ihnen signalisiert, dass ihre sprachlichen Ressourcen nichts wert und daher unerwünscht sind. Das ist nicht nur für den Sprachlernprozess, sondern für das Lernen insgesamt abträglich, weil es das Selbstvertrauen der Kinder unterminiert und ihnen somit von Anbeginn die Freude am (Sprachen)Lernen, demnach auch am Deutschen, genommen wird.

Positiv gelebte Mehrsprachigkeit in Kindergarten und Elternhaus heißt aber nicht, dass zu Hause kein Deutsch gesprochen werden soll oder darf bzw. die bildungssprachliche Förderung des Deutschen im Kindergarten vernachlässigt wird. Vielmehr erhält durch kompetente sprachensible Bildungsarbeit in Kindergärten Sprache als solche noch mehr Aufmerksamkeit.

3.2. Eltern als Sprachvorbilder

Die Eltern sind wichtige Sprachvorbilder für ihre Kinder. Wenn diese erleben, dass die Erwachsenen neben der Familiensprache gut und gerne Deutsch sprechen und im Beruf damit erfolgreich sind, ist das einer der wichtigsten Motivatoren für die Kinder. Hierbei geht es jedoch um das generelle Interesse am Sprachenlernen, das im Elternhaus vermittelt werden sollte.

Denn auch bei der Sprachförderung geht es vor allem um den Aspekt schichtspezifischer Unterschiede. Der kleine Bub einer hochgebildeten, perfekt zweisprachigen Mutter hat ungeachtet dessen, wann er die zweite Sprache zu erlernen beginnt, bei kompetenten Pädagog/innen in Kindergarten und Schule die besten Chancen, zur Elite zu gehören. Anders ist es um die Kinder der Familien bestellt, in denen die Eltern weniger Kompetenzen, Geld und Zeit zur Verfügung stellen können – ob mit oder ohne Mehrsprachigkeitshintergrund.

3.3. Elterlicher Bildungshintergrund entscheidender als Erstsprache

Fehlende Kompetenzen in der Unterrichtssprache entstehen meist nicht aufgrund des Versagens oder individueller Defizite von Kindern und deren Eltern, sondern sind durch den sozialen Kontext bedingt. Dies zeigt die von Barbara Herzog-Punzenberger (2017b) durchgeführte Analyse der Bildungsstandardtestungen bei 70.000 Schüler/innen der achten Schulstufe (2011/12).

Leistungsunterschiede zwischen Schüler/innen mit und solchen ohne Migrationshintergrund haben wenig damit zu tun, ob Deutsch die Erstsprache der Kinder ist oder nicht. Ausschlaggebend für die Leistungsunterschiede in der Schule ist vielmehr der Bildungshintergrund der Eltern. Die Leistung steht nicht im Verhältnis zur Mehrsprachigkeit der Schüler/innen.

Außerdem greift die einseitige Sprachförderung mit reinem Deutschfokus viel zu kurz, um die Bildungsleistungen der Schüler/innen zu heben. Denn diese schenkt den sozialen und schichtspezifischen Aspekten von erfolgreichen Bildungskonzepten zu wenig Beachtung.

- Ein verbesserter Erzieher-Kind-Schlüssel im Kindergarten,
- mehr Ressourcen für die gesamtsprachliche Förderung der Kinder in Kindergarten und Schule,
- Qualifizierungsmaßnahmen für Pädagog/innen im Umgang mit Mehrsprachigkeit,
- ganztägige kostenlose Bildungsangebote, die den Kindern ein förderndes Lernumfeld anbieten können,
- sowie eine soziale Indexierung der Bildungseinrichtungen (ab dem Kindergarten)

würden zu besseren Bildungsergebnissen führen und den geforderten Werten von Humanität, Gerechtigkeit, Demokratie und Solidarität besser gerecht werden.

4. Zusammenfassung

Wie können nun also die Bedingungen mehrsprachigen Aufwachsens und die Spezifika eines natürlichen und dynamischen Sprach(en)erwerbs als zentrale Ausgangspunkte pädagogisch-didaktischer Überlegungen berücksichtigt werden, um im pädagogischen Alltag Sprachbiographien (potenziell) mehrsprachiger Kinder zu begleiten und ihre Sprachentwicklung zu unterstützen?

Obwohl außer Frage steht, dass auch „moments of monolingual input“ (Grosjean 2010, S. 173) notwendig sind, um Kinder beim Erwerb ihrer Sprache(n) zu unterstützen, bedeutet dies nicht, dass (sprach)pädagogisch Tätige sich als einsprachige Vorbilder inszenieren oder ihre Mehrsprachigkeit Kindern gegenüber verleugnen sollen.

Die zentrale Erkenntnis, dass die Qualität des Inputs von Bedeutung ist (vgl. Albers 2011, S. 68), erklärt und legitimiert auch nicht, dass mehr- und quersprachige Praktiken im pädagogischen Alltag kaum beobachtbar sind. Die Forderung nach Einsprachigkeit kollidiert nicht nur mit der Sprachverwendungspraxis junger Kinder außerhalb von Bildungseinrichtungen, sondern auch mit neueren sprachpädagogischen Ansätzen. Denn „sobald sich das Umfeld über die Familie hinaus erweitert“, schrieb Gudula List bereits vor über zehn Jahren, kann die Didaktik einer Quersprachigkeit ansetzen (List 2004, S. 133).

Bildungseinrichtungen sollen also „respektvoll mit den familialen Sprachwelten, aus denen ein Kind zur Kindertageseinrichtung kommt“, umgehen, unabhängig davon, ob diese aus „hochsprachlichen“, „dialektalen“ oder „durchmischten“ Registern bestehen. Die „erste Sprachwelt“ eines Kindes bildet nämlich „eine Plattform“ für die Entwicklung einer „in der modernen Welt“ lebenswichtigen, quersprachigen Kompetenz (Panagiotopoulou 2016, S. 24).

Um möglichen Missverständnissen vorzubeugen: Mit der Wende zur Mehrsprachigkeit bzw. mit einer Neuorientierung der sprachpädagogischen Praxis in den Kindergärten der Wiener Kinderfreunde soll nicht die Förderung der standardisierten Sprachvarietäten

vernachlässigt oder aufgegeben werden. Im Gegenteil: Dadurch wird die didaktische Frage virulent, wie auch die jeweilige „Bildungssprache in der Kita“ (vgl. List 2010b) gefördert werden kann, ohne jedoch junge Kinder zur Einsprachigkeit zu erziehen und ihr sprachliches Potenzial gesellschaftlich zu negieren.

LITERATUR

- Albers, T. (2011): Sag mal! Krippe, Kindergarten und Familie: Sprachförderung im Alltag. Weinheim & Basel: Beltz.
- Bahr, R. (1998): Schweigende Kinder verstehen. Kommunikation und Bewältigung beim elektiven Mutismus. Heidelberg: „Edition S“.
- Baker, C. (2011): Foundations of bilingual education and bilingualism. Bristol: Multilingual Matters.
- Berthele, R. (2010): Mehrsprachigkeitskompetenz als dynamisches Repertoire. Vorüberlegungen zu einer integrierten Sprachendidaktik. In: Bitter Battig, F. & Tanner, A. (Hrsg.): Sprachen lernen. Lernen durch Sprache. Zürich: Seismo, S. 225-239.
- Busch, B. (2013): Mehrsprachigkeit. Wien: Facultas.
- Canagarajah, S. (2013): Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations. London & New York: Routledge.
- Creese, A. & Blackledge, A. (2011): Separate and flexible bilingualism in complementary schools: Multiple language practices in interrelationship. In: Journal of Pragmatics. 43. Jahrgang, Heft 5, S. 1196-1208.
- de Bot, K. et al. (2007): A dynamic systems theory approach to second language acquisition. In: Bilingualism: Language and Cognition. 10. Jahrgang, Heft 1, S. 7-21.
- de Houwer, A. (2009): Bilingual First Language Acquisition. Bristol: Multilingual Matters.
- Filippi, R. et al. (2015): Bilingual children show an advantage in controlling verbal interference during spoken language comprehension. In: Bilingualism: Language and Cognition (Camb. Engl.) 18, S. 490-501.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4486347/> [08.10.2018]
- Garcia, O. (2009): Bilingual education in the 21st century: A global perspective. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Gogolin, I. (2010): Kulturelle und sprachliche Heterogenität in der Schülerschaft. In: Liesner, A. & Lohmann, I. (Hrsg.): Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 113-125.
- Gogolin, I. et al. (1998): Einleitende Bemerkungen über Mehrsprachigkeit. In: Gogolin, I. et al. (Hrsg.): Über Mehrsprachigkeit. Tübingen: Staufenberg Verlag, S. VII-XVI.
- Grosjean, F. (2010): Bilingual Life and Reality. Cambridge: Harvard University Press.
- Guckelsberger, S. & Reich, H. H. (2008): Diskursive Basisqualifikation. In: Ehlich, K. et al. (2008): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Band 29/I. Berlin, S. 83-92.
- Hartmann, B. (1997): Mutismus. Zur Theorie und Kasuistik des totalen und elektiven Mutismus. Berlin: Edition Marhold.
- Heller, M. (2006): Linguistic minorities and modernity. A sociolinguistic ethnography. 2nd ed., London & New York: Continuum.
- Hélot, C. (2011): Children's literature in the multilingual classroom: Developing multilingual literacy acquisition. In: Hélot, C. & O'Laoire, M. (2011) (eds.): Language Policy for the Multilingual Classroom. Pedagogy of the Possible. Bristol: Multilingual Matters, S. 42-64.
- Herzog-Punzenberger, B. (2017a): Policy Brief 3. Die Vielfalt sozialer Milieus. Wien: Kammer für Arbeiter und Angestellte Wien. <http://paedpsych.jku.at/index.php/mime/> [08.10.2018]
- Herzog-Punzenberger, B. (2017b): Migrationshintergrund-erklärt-Leistungsunterschiede-in-der-Schule-nicht. <https://www.derstandard.at/2000068341243/Migrationshintergrund-erklärt-Leistungsunterschiede-in-der-Schule-nicht> [08.10.2018]
- Hua, Z. (2013): First Language Acquisition. In: Wei, L. (ed.): Applied Linguistics. Oxford: Wiley-Blackwell, S. 29-45.
- Jørgensen, J. N. (2008): Polylingual languaging around and among children and adolescents. In: International Journal of Multilingualism. 5. Jahrgang, Heft 3, S. 161-176.
- Lengyel, D. (2011): Frühkindliche Bildung. In: Marschke, B. & Brinkmann, H. U. (Hrsg.): Handbuch Migrationsarbeit. Wiesbaden: Springer, S. 93-101.
- List, Gu. (2004): Eigen-, Fremd- und Quersprachigkeit: psychologisch. In: Bausch, K.-R. et al. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, S. 132-138.
- List, Gu. (2010a): Frühpädagogik als Sprachförderung. Qualifikationsanforderungen für die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 2. München.
- List, Gu. (2010b): „Bildungssprache“ in der Kita. In: Krüger-Potratz, M. et al. (Hrsg.): Bei Vielfalt Chancengerechtigkeit. Interkulturelle Pädagogik und Durchgängige Sprachbildung. Münster: Waxmann, S. 185-196.
- List, Gu. (2013): Förderung von Mehrsprachigkeit und Erwerb des Deutschen in der Kita. In: Gogolin, I. et al. (Hrsg.): Herausforderung Bildungssprache und wie man sie meistert. Münster: Waxmann, S. 181-187.

- List, Gu. & List, Gü. (2004): Sprachliche Heterogenität, „Quersprachigkeit“ und sprachliches Lernen. In: Quetz, J. & Solmecke, G. (Hrsg.): Brücken schlagen. Fächer – Sprachen – Institutionen. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag, S. 89-104.
- List, Gü. (2004): Ein- und Zweisprachigkeit, Mehr- und Quersprachigkeit: historisch. In: Bausch, K.-R. et al. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, S. 139-147.
- Meier, G. (2014): Our mother tongue is plurilingualism: A framework of orientations for integrated multilingual curricula. In: Conteh, J. & Meier, G. (eds.): The multilingual turn in languages education. Bristol: Multilingual Matters, S. 132-157.
- Meisel, J. M. (2013): Frühe Mehrsprachigkeit. Gefahren oder Vorteile? In: Kieferle, C. et al. (Hrsg.): Sprachliche Bildung von Anfang an: Strategien, Konzepte und Erfahrungen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 118-130.
- Montanari, E. & Panagiotopoulou, A. (2019): Mehrsprachigkeit und Bildung in Kindertageseinrichtungen und Schulen. Tübingen: Narr.
- Müller, N. et al. (2006): Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung: Deutsch – Französisch – Italienisch. Tübingen: Narr.
- Panagiotopoulou, A. (2016): Mehrsprachigkeit in der Kindheit. Perspektiven für die frühpädagogische Praxis. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 46. München.
- Panagiotopoulou, A. & Rosen, L. (2015): Professionalism and multilingualism in Greece and Canada: An international comparison of (minority) teachers' views on linguistic diversity and language practices in monolingual vs. multilingual educational systems. In: Lengyel, D. & Rosen, L. (Hrsg.): Tertium Comparationis – Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. Themenheft: Potentials and challenges of diversity in the staff room and in pre-service teacher education, S. 225-250.
- Reich, H. H. (2009): Zweisprachige Kinder. Sprachenaneignung und sprachliche Fortschritte im Kindergartenalter. Münster: Waxmann.
- Reich, H. H. (2010): Frühe Mehrsprachigkeit aus linguistischer Perspektive. München: DJI.
- Reich, H. H. & Krumm, H.-J. (2013): Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht. Münster: Waxmann.
- Riehl, C. M. (2014): Mehrsprachigkeit. Eine Einführung. Darmstadt: Zeitschrift für Rezensionen zur germanistischen Sprachwissenschaft, Volume 7.
- Rothweiler, M. & Ruberg, T. (2011): Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache. Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 12. München.
- Tracy, R. (2008): Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen: Francke.
- Tramer, M. (1934): Elektiver Mutismus bei Kindern. In: Zeitschrift für Kinderpsychiatrie. 1. Jahrgang, S. 30-35.

ZUR AUTORIN

Dr.ⁱⁿ Karin STEINER, Kindergartenpädagogin, Bildungswissenschaftlerin und Bildungsexpertin der Wiener Kinderfreunde und bei diesen verantwortlich für ein EU-gefördertes Mehrsprachigkeitsprojekt.

Manfred WIEDNER & Katrin ZELL

Sprachliche Bildung und Sprachförderung in den Wiener Kindergärten der MA 10

Summary: *Sprachliche Bildung und Sprachförderung sind zentrale elementarpädagogische Aufgabenstellungen. In diesem Beitrag wird erläutert, wie sprachliche Bildung und Sprachförderung in den Wiener Kindergärten der Magistratsabteilung 10 (MA 10) verstanden bzw. umgesetzt werden. Darüber hinaus beinhaltet der Artikel Ansatzpunkte zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in den beiden thematisierten Handlungsfeldern.*

Einleitung

Im Jänner 2018 hielt Frau Mag.^a Katrin Zell, die bei der Magistratsabteilung 10 (Wiener Kindergärten) im Referat „Sprachliche Bildung“ in leitender Funktion tätig ist, an der Arbeiterkammer Wien im Rahmen der Fortbildungsreihe „Migrations- und Fluchtbewegungen und deren Auswirkung auf den pädagogischen Alltag“ einen viel beachteten Vortrag. Der Vortrag trug den Titel „Förderprogramm, Alltagsintegration, Sprachkurs – Was macht Qualität in der Sprachförderung aus?“. Der vorliegende Text nimmt auf die zentralen Inhalte dieses Vortrags Bezug. Im Fokus stehen dabei die Fragen, wie sprachliche Bildung und Sprachförderung in den Wiener Kindergärten verstanden bzw. umgesetzt werden und wie die Qualität in diesen beiden elementarpädagogischen Handlungsfeldern gesichert und entwickelt werden kann.

1. Sprachliche Bildung

Mit dem Ziel der sprachlichen Bildung ist im Bereich der Kindergärten der MA 10 das ambitionierte und weitreichende Vorhaben verbunden, das gesamte sprachliche Repertoire der Kinder – inklusive aller von den Kindern genutzten Erst- bzw. Familiensprachen – sensibel in den Kindergartenalltag einzubeziehen und wenn möglich auch zu fördern (vgl. MA 10 2018f). Im Zuge dieser sensiblen Einbeziehung der Erst- und Familiensprachen wird die Plurilingualität der Kinder wertschätzend anerkannt. Die Kinder dürfen – wenn sie möchten – ihre Erst- und Familiensprachen einbringen und auf diese Weise stärken. 56,3 % der Kinder in den Wiener Kindergärten haben andere Erstsprachen als Deutsch (vgl. Medien-Servicestelle Neue Österreicher/innen 2018). Die Vielfalt der von den Kindern gebrauchten Sprachen ist groß. Schätzungen der MA 10 zufolge werden von Wiener Kindergartenkindern neben Deutsch 47 weitere Sprachen gesprochen (vgl. MA 10 2018f), die es im Sinne des Konzepts der sprachlichen Bildung zu berücksichtigen gilt.

In vielen städtischen Kindergärten haben die Kinder im Rahmen des Angebots „Swing – Englisch“ die Möglichkeit, die überregionale Verkehrs- bzw. Fremdsprache Englisch kennen zu lernen und erste Kompetenzen in dieser Sprache aufzubauen (vgl. MA 10 2018a).

1.1. Über das Einbeziehen der Erst- bzw. Familiensprachen lebensweltlich mehrsprachiger Kinder, Pädagog/innen, Assistent/innen und Eltern

In den „Standards zur pädagogischen Qualitätssicherung in städtischen Kindergärten“ ist in Hinblick auf die sprachliche Bildung seitens der MA 10 festgeschrieben, dass in den Wiener Kindergärten alle Kinder und Erwachsenen ihre Erstsprachen einsetzen dürfen (vgl. MA 10 2018a). Mehrsprachigkeit wird in den Kindergärten der MA 10 als Ressource begriffen (vgl. MA 10 2018b, S. 1f). Das Einbeziehen der Erst- und Familiensprachen der Kinder, Pädagog/innen, Assistent/innen und Eltern kann als ein Beitrag zum interkulturellen Lernen sowie zum Aufbau von Sprachbewusstsein verstanden werden (vgl. BMUKK 2009, S. 24). Es erlaubt darüber hinaus Sprachvergleiche und im Zusammenhang damit den Erwerb von so genannten metasprachlichen Kompetenzen (vgl. Gombos 2008, S. 14). Dabei handelt es sich um spezifische Wissensbestände über Sprachen, die den Kindern helfen können, neue Sprachen leichter und schneller zu erlernen (vgl. ebd., S. 14). Außerdem ist das Einbeziehen der Erst- und Familiensprachen der Kinder geeignet, das Interesse der Mädchen und Buben an ihnen bislang unbekannten Sprachen zu wecken. Nicht zuletzt kann die Erlaubnis des Erstsprachengebrauchs Kindergartenkinder, die noch kaum oder gar nicht Deutsch sprechen, vor dem so genannten „Silencing“ – dem völligen Sprachlosmachen bzw. Verstummen durch ein Verbot der Erstsprachen (vgl. Thomauske 2015, S. 103) – bewahren.

In vielen Wiener Kindergärten werden die Sprachen der Kinder hör- und sichtbar gemacht, indem etwa in Kooperation mit plurilingualen Pädagog/innen, Assistenzkräften oder Eltern mehrsprachige Bilderbücher vorgelesen oder gemeinsam Wortschatztafeln zum Wochenthema gestaltet werden, auf denen die wichtigsten Wörter in mehreren Sprachen zu finden sind. Wenngleich die gemeinsame Sprache der Gruppe Deutsch ist, dürfen mehrsprachige Kinder ihre Kompetenzen in anderen Sprachen in den Kindergartenalltag einfließen lassen und ihre Erstsprachen in kommunikativen Settings (z.B. im gemeinsamen Spiel im Konstruktionsbereich oder im Garten), in denen alle Gesprächsteilnehmer/innen der Sprache mächtig sind, zur Anwendung bringen, festigen und erweitern. Das Stärken der Erstsprachen der Kinder wird seitens der MA 10 folgendermaßen begründet: „Die Stärkung jeder Erstsprache ist im Sinne der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit wichtig zur Festigung der Identität des Kindes, als Basis für den Erwerb einer Zweitsprache und für die Wertschätzung und Gleichstellung aller Sprachen.“ (MA 10 2018a)

1.2. Pädagogische Potenziale des mehrsprachigen Personals in den Wiener Kindergärten

Mehrsprachiges Personal kann für die pädagogische Arbeit im Kindergarten in vielerlei Hinsicht gewinnbringend sein. Im Rahmen der Eingewöhnung etwa profitieren Kinder, die noch nicht oder nur wenig Deutsch sprechen, enorm von Personen, die mit ihnen in ihrer Erstsprache kommunizieren und ihnen auf diese Weise ein Gefühl der Vertrautheit bzw. der Verbundenheit vermitteln können. Im Bereich der Elternarbeit kann mehrsprachiges Personal die Kommunikation erleichtern und den Aufbau von Vertrauensverhältnissen unterstützen. Pädagog/innen, die mehrere Sprachen beherrschen, haben den Vorteil, dass sie spezifische, mit ihren Erstsprachen in Zusammenhang stehende Schwierigkeiten und Hindernisse im Zweitspracherwerb mitunter leichter erkennen und beheben können. Sofern mehrsprachiges Personal am Standort zur Verfügung steht, können von diesem auch Aktivitäten in den Erstsprachen der Kinder angeboten werden (vgl. MA 10 2018a). In der Regel lässt sich jedoch nur ein kleiner Teil der sprachlichen Diversität in den

Gruppen durch plurilinguales Personal abdecken. Eine gezielte, institutionalisierte und breit gefächerte Förderung der Kinder in ihren Erstsprachen durch eigens dafür bereitgestellte Pädagog/innen – wie sie etwa im Rahmen des muttersprachlichen Unterrichts in der Schule vorgesehen ist – gibt es für die Wiener Kindergärten (leider) nicht. Eine Ausnahme bildet die kleine, schon seit vielen Jahren tätige Gruppe der Erstsprachenbetreuer/innen der MA 10. Es handelt sich bei dieser Gruppe um sechs mobile Mitarbeiter/innen, die primär für die Unterstützung der Erstsprachen Türkisch und Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (BKS) – den beiden größten vertretenen Sprachgruppen – zur Verfügung stehen und vorrangig an Kindergartenstandorten zum Einsatz kommen, an denen besonders viele Kinder und Eltern Türkisch bzw. BKS sprechen. Angesichts der Migrations- und Fluchtbewegungen der letzten Jahre wird seitens der Verantwortlichen in der MA 10 überlegt, auch für Arabisch und Farsi sprechende Kinder Erstsprachenbetreuer/innen einzustellen.

In der Regel sind die Eltern jener Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, sehr daran interessiert, dass ihre Kinder möglichst rasch Deutschkompetenzen aufbauen. Nicht selten sind diese Eltern zunächst irritiert, wenn sie wahrnehmen, dass mit ihren Kindern im Kindergarten nicht nur in der Zielsprache Deutsch, sondern – sofern entsprechend qualifiziertes Personal am Standort verfügbar ist – auch in den Erstsprachen der Kinder kommuniziert wird. Dass das Einbeziehen der Erstsprachen der Kinder im Kindergartenalltag dem Aufbau von Kompetenzen in der Bildungssprache Deutsch keineswegs entgegensteht, sondern diesen vielmehr begünstigt, wird im Rahmen von Elternabenden erläutert, wo auch auf die Bedeutung und Möglichkeiten der Erstsprachenförderung im familiären Kreis hingewiesen wird.

1.3. Durchgängigkeit – Qualitätskriterien sprachlicher Bildung

In den Kindergärten der MA 10 misst man der Durchgängigkeit der sprachlichen Bildung große Bedeutung zu. Der Begriff der Durchgängigkeit wird dabei – angelehnt an das im Rahmen des FÖRMIG-Programms der Universität Hamburg entwickelte Konzept der durchgängigen Sprachbildung (vgl. Universität Hamburg 2015) – auf mehrere Dimensionen bezogen.

Erstens ist mit durchgängiger sprachlicher Bildung im Bereich der Wiener Kindergärten gemeint, dass sprachliche Bildung nicht als streng abgegrenztes Feld in der elementarpädagogischen Praxis zu verstehen ist, sondern als eine Querschnittsaufgabe, die alle Themen, Aktivitäten und Bereiche des pädagogischen Handelns im Kindergarten durchdringen soll.

Zweitens bezieht sich der Terminus der durchgängigen sprachlichen Bildung auf das Bestreben, neben Deutsch sämtliche Erst- und Familiensprachen der Kinder in den Kindergartenalltag miteinzubeziehen. Zu diesem Zweck bietet es sich an, die sprachlichen Kompetenzen plurilingualer Elementarpädagog/innen, Assistent/innen und Eltern zu nützen. Sie können beim Vorlesen mehrsprachiger Literatur, wie z.B. den Papperlapapp-Bilderbuchzeitschriften (vgl. MA 10 2018c, S. 1), beim Erstellen mehrsprachiger Wortschatzsammlungen oder beim Einüben mehrsprachiger Verse und Lieder wertvolle Unterstützung leisten.

Drittens ist mit dem Begriff der durchgängigen sprachlichen Bildung auch das Ansinnen der MA 10 verbunden, durch eine Vernetzung der Kindergärten mit den Volksschulen – etwa im Rahmen von Nahtstellengesprächen – einen möglichst harmonischen Übergang der Kinder in die Schule sowie das dortige Anknüpfen an die Sprachförderarbeit, die im Kindergarten geleistet wurde, zu ermöglichen. Daten über einzelne Kinder dürfen vom

Kindergarten nach derzeitiger Rechtslage allerdings nur mit dem Einverständnis der Eltern an die Schule weitergegeben werden. Dazu ist es erforderlich, dass die Eltern in der Schule ein Datentransferblatt ausfüllen und unterzeichnen, welches an den Kindergarten geschickt wird und den Informationsaustausch zwischen Kindergarten und Schule erlaubt. Die Eltern haben außerdem die Möglichkeit, bei der Schuleinschreibung Unterlagen über ihr Kind aus dem Kindergarten mitzubringen und vorzulegen. Die BESK- und BESK-DaZ-Bögen (vgl. BIFIE 2018), in denen die Deutschkompetenzen der vier-, fünf- und sechsjährigen Kinder im Kindergarten dokumentiert werden, verbleiben derzeit an den Kindergartenstandorten der MA 10 und werden nicht an die Schulen übermittelt. Mit dem Einverständnis der Eltern wird aber die grundlegende Information weitergegeben, ob ein Kind im Kindergarten Förderbedarf in der Sprache Deutsch hatte bzw. ob es entsprechend gefördert wurde.

Viertens bezieht sich der Terminus der durchgängigen sprachlichen Bildung auch auf das konzeptionelle Einbeziehen von Institutionen außerhalb des Kindergartens – etwa von Bibliotheken, Musikschulen, Theatergruppen (vgl. MA 10 2018c, S. 2) – in die Förderung der sprachlichen Bildung. Auch weniger bildungsnahe Institutionen, wie ein Markt, eine Bank oder eine Werkstatt im Bildungsgrätzl, können als Schauplätze für sprachliche Bildungsprozesse genutzt werden bzw. diese anregen.

2. Sprachförderung

Der Begriff „Sprachförderung“ wird im Bereich der MA 10 enger gefasst als jener der „sprachlichen Bildung“ und bezeichnet die Unterstützung und gezielte Förderung des Spracherwerbs der Kinder in der gemeinsamen Sprache Deutsch. Sprachförderung im Sinne des Aufbaus von Deutschkompetenz kann als ein Teilbereich der auf die Förderung des gesamten sprachlichen Repertoires der Kinder gerichteten sprachlichen Bildung verstanden werden.

Dem Aufbau von Kompetenzen in Deutsch muss insofern eine besondere Bedeutung beigemessen werden, als die Deutschkompetenzen die Bildungserfolge der Kinder maßgeblich beeinflussen (vgl. MA 10 2018d, S. 1). Geringe Kompetenzen in Deutsch kommen nicht nur bei Kindergartenkindern vor, die andere Erst- bzw. Familiensprachen als Deutsch sprechen, sondern auch bei monolingual deutschsprachigen Kindern, die ihre Deutschkenntnisse etwa aufgrund von Lernbeeinträchtigungen oder einer wenig sprachfördernden Sozialisation nicht altersadäquat entwickeln konnten.

Das in den Kindergärten der MA 10 verfolgte, auf den Deutschwerb fokussierende Konzept der Sprachförderung basiert auf einem spielerisch-ganzheitlichen Ansatz. Ausgangspunkte sind dabei die individuellen Interessen und Bedürfnisse der Kinder. Es gibt keine separierenden Kurssysteme, sondern vielmehr eine alltagsintegrierte Sprachförderung, bei der die natürlichen Kommunikationssituationen und Sprechanlässe im Kindergarten von den Elementarpädagog/innen und Assistent/innen zur Sprachförderung aufgegriffen und genutzt werden. Die Sprachförderung fließt in den Alltag der Kinder ein und verläuft vielfach derart integrativ, dass die Kinder die Sprachförderarbeit nicht bewusst wahrnehmen.

2.1. Unterstützung durch die MA 10 – Sprachförderkräfte, Schulungen und Materialien

Um Unterstützung im Bereich der auf den Ausbau der Deutschkompetenzen ausgerichteten Sprachförderarbeit zu erhalten, können städtische und private Kindergärten und Kindergruppen in Wien auf Basis der „Vereinbarung zwischen dem Bund und den

Ländern gemäß Art. 15a B-VG über die frühe sprachliche Förderung in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen“ seit 2008 bei der Magistratsabteilung 10 um Zuteilung von spezifisch geschulten Sprachförderkräften ansuchen (vgl. MA 10 2018c, S. 1). Dazu ist es erforderlich, dass die gruppenleitenden Elementarpädagog/innen in festgesetzten Beobachtungszeiträumen (vgl. MA 10 2018e, S. 4-6) mithilfe der standardisierten Erhebungsinstrumente BESK 2.0 und BESK-DaZ 2.0 (vgl. BIFIE 2018) Sprachstandserhebungen durchführen und die in diesem Rahmen gewonnenen Daten über die Kompetenzen der Kinder in der deutschen Sprache der MA 10 übermitteln. Die MA 10 kann aus den Daten einen etwaigen erhöhten Sprachförderbedarf am Standort ableiten und dem Standort dementsprechend zusätzliche personelle Ressourcen zur Sprachförderung zur Verfügung stellen. Kindergärten, die einen besonders großen Anteil an Kindern mit erhöhtem Sprachförderbedarf in Deutsch haben und/oder zahlreiche Kinder mit Fluchterfahrungen betreuen, erhalten – im Sinne einer indexbasierten Zuteilung – verstärkt Unterstützung.

Das zeitliche Ausmaß der Unterstützung durch die Sprachförderkräfte der MA 10 wird nach einem Schlüssel berechnet, der unter Berücksichtigung des für die Sprachförderung bereitgestellten Budgets und der Gesamtanzahl der ermittelten Kinder mit erhöhtem Sprachförderbedarf in Deutsch festgelegt wird (vgl. MA 10 2018e, S. 10).

Ein Schwerpunkt der Sprachförderarbeit ist die bestmögliche Vorbereitung der Kinder, die ihr letztes Kindergartenjahr absolvieren, auf den Übertritt in die Volksschule. Um auch schon den vierjährigen Kindergartenkindern Unterstützung durch Sprachförderkräfte der MA 10 zukommen zu lassen, wurde die Anzahl der Sprachförderkräfte in den letzten Jahren verdoppelt (vgl. MA 10 2018c, S. 1). Dennoch ist die Zeit, die die Sprachförderkräfte der MA 10 pro Kind mit erhöhtem sprachlichen Förderbedarf derzeit zur Verfügung haben, knapp bemessen. Eine weitere Aufstockung des Personals ist daher wünschenswert.

Zusätzlich oder alternativ zu personellen Ressourcen kann die MA 10 auch Schulungsangebote für das Stammpersonal in den Kindergärten unterbreiten und/oder Materialien für Elementarpädagog/innen bzw. für die Kinder zum Zweck der Sprachförderung bereitstellen (vgl. MA 10 2018c, S. 1f).

Die großen Trägerorganisationen nehmen die Angebote der MA 10 zur Sprachförderung flächendeckend an. Auch die Zahl der kleineren Kindergärten und Kindergruppen, die zur Sprachförderung auf die Unterstützungsangebote der MA 10 zurückgreifen, ist kontinuierlich im Steigen begriffen.

Über die Aus- und Fortbildung der Sprachförderkräfte

Wer bei der MA 10 eine Tätigkeit als Sprachförderkraft anstrebt, muss als Anstellungsvoraussetzung entweder über eine pädagogische Grundausbildung verfügen oder lebensweltlich mehrsprachig sein. Der Großteil der in Wien tätigen Sprachförderkräfte hat pädagogische Vorerfahrungen. Man findet in ihren Reihen etwa ausgebildete Elementarpädagog/innen, Volksschul- und AHS-Lehrkräfte, Pädagog/innen mit einschlägigen Ausbildungen im DaF- und DaZ-Bereich sowie Absolvent/innen des Studiums der Bildungswissenschaft. Eine kleinere Gruppe verfügt zwar über keine langjährige pädagogische Ausbildung, dafür aber über Kompetenzen in mehreren Sprachen. Die Mehrsprachigkeit dieser Personen ist eine wertvolle Ressource für den professionellen Umgang mit der sprachlichen Diversität in den Wiener Kindergärten.

Unabhängig von den pädagogischen Grundausbildungen, Vorerfahrungen und Sprachkompetenzen, die die Sprachförderkräfte schon als Anstellungsvoraussetzung mitbringen, erhalten alle vor dem Beginn ihrer Tätigkeit eine Basisschulung, die vom Referat „Sprachliche Bildung“ der MA 10 organisiert wird. Im Rahmen dieser Schulung werden sie mit allgemeinen sprachwissenschaftlichen Grundlagen, Möglichkeiten und Instrumenten der Sprachstandserhebung (BESK 2.0; BESK DaZ 2.0) sowie mit der Interpretation der Erhebungsergebnisse vertraut gemacht. Außerdem erhalten sie eine Schulung bezüglich elementarpädagogischer Grundlagen, in der unter anderem die didaktischen Prinzipien und Lernformen im Kindergarten, die auf die Sprachstandserhebung aufbauende Planung der Sprachförderung, Kernelemente sprachförderlichen Verhaltens – wie das korrektive Feedback, das Formulieren offener Fragen, das Nutzen von Bilderbüchern, das Einbeziehen von Bewegung und Musik in die Sprachförderung usw. (vgl. MA 10 2018b, S. 2f) – sowie der professionelle Umgang mit Mehrsprachigkeit thematisiert werden. Bei Dienstantritt bekommen die Sprachförderkräfte von der MA 10 eine Mappe mit Spielideen und Best-Practice-Beispielen zur Sprachförderung im Kindergarten.

Zusätzlich zur Basisschulung vor dem Beginn ihrer Tätigkeit nehmen alle Sprachförderkräfte der MA 10 fünf Mal im Jahr an so genannten Qualitätszirkeln teil, wo sie miteinander in Gruppen fachspezifische Themen bearbeiten und ihre Praxis reflektieren. Diese Zirkel dienen dem fachlichen Austausch und leisten einen wichtigen Beitrag zur Qualitätssicherung und -entwicklung sowie zur Psychohygiene.

Über die Arbeit der Sprachförderkräfte der MA 10

Als pädagogische Grundlagen dienen den Sprachförderkräften der MA 10

- der bundesländerübergreifende BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich (vgl. Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer et al. 2009),
- der Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen (vgl. BMUKK 2009),
- der Wiener Bildungsplan (vgl. MA 10 2019),
- der Leitfaden „Sprachliche Förderung am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule“ (vgl. BMB 2016) sowie
- die Standards der MA 10 zur sprachlichen Bildung (vgl. MA 10 2018a).

Die Sprachförderkräfte beobachten gemeinsam mit den gruppenleitenden Elementarpädagog/innen vor Ort die individuellen Sprachkompetenzen der Kinder in Deutsch, ermitteln jeweils die Zone der nächsten Entwicklung und stellen zur Anregung bzw. Unterstützung des Lernfortschritts adäquate Angebote bereit, die sie in den Kindergartenalltag der Heranwachsenden integrieren. Die Sprachförderkräfte haben bei ihrer Arbeit Methodenfreiheit und die Möglichkeit, Sozialformen (z.B. Teilgruppe, Kleingruppe, Einzelsituation,...) und Lernorte (Gruppenraum, Bewegungsraum, Nebenraum,...) den jeweiligen Förderzielen entsprechend auszuwählen. Die Kombination von Zielorientiertheit, Alltagsintegration und Methodenfreiheit erlaubt eine individualisierende, an den alltäglichen Bedürfnissen der Kinder und den unterschiedlichen Rahmenbedingungen in den Kindergärten und Kindergruppen ausgerichtete Sprachförderarbeit.

Für den Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen in Deutsch muss bei Kindern, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, mit einer Lernzeit von fünf bis acht Jahren gerechnet werden (vgl. Gogolin & Lange 2011, S. 110). Viele Kinder, die Deutsch als

Zweitsprache erwerben, haben Migrations- und Fluchterfahrungen. Diese Erfahrungen wiederum können mit psychischen Belastungen einhergehen, die das Lernen im Allgemeinen und den Zweitspracherwerb im Besonderen erschweren. Die Förderung von Deutsch als Zweitsprache im Kindergarten kann dementsprechend nur einen Beitrag zum Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen leisten und diese nicht umfassend sicherstellen.

Neben der Qualität der Sprachförderarbeit im Kindergarten gibt es eine Reihe weiterer Faktoren, wie den sozio-ökonomischen Hintergrund der Kinder, ihre Motivation, ihre Begabungen und Persönlichkeitsmerkmale, ihre kognitiven Fähigkeiten, ihr Erinnerungsvermögen, ihre sprachanalytischen Fähigkeiten, die Dauer ihres bisherigen Kontakts mit der Zweitsprache, den Grad der Ähnlichkeit von Erstsprache(n) und Zweitsprache, die Zusammensetzung der Lerngruppe sowie die Qualität und Quantität des sprachlichen Inputs in der neuen Sprache außerhalb des Kindergartens, die in Wechselwirkung zueinander stehen (können) und die Fortschritte der Kinder beim Deutschlernen mit beeinflussen (vgl. Döll 2018, S. 64-67). Einige dieser Faktoren sind im Rahmen der Sprachförderarbeit im Kindergarten nicht oder nur teilweise modifizierbar und markieren somit Grenzen der Reichweite elementarpädagogischer Interventionen (vgl. ebd., S. 67).

2.2. Kriterien einer qualitätsvollen Sprachförderung

Die MA 10 ist darum bemüht, eine Sprachförderung zu gewährleisten, die ihren Ausgangspunkt beim einzelnen Kind nimmt (vgl. MA 10 2018a). Diese Zielsetzung erfordert eine Form von Sprachförderarbeit, die in ihren Methoden und Angeboten auf die unterschiedlichen Lernausgangslagen der Kinder – etwa auf das Alter, das individuelle Sprachniveau, die sprachlichen Vorerfahrungen usw. – sowie auf die (Mitteilungs)-Bedürfnisse und Interessen der Kinder flexibel eingeht. Da ein vorgefertigtes, starres Kurssystem oder Förderprogramm diesen Anforderungen nicht gerecht werden kann, findet die zusätzliche Sprachförderarbeit in den Kindergärten und Kindergruppen in Wien primär eingebettet in die alltäglichen Aktivitäten der Kinder – etwa im Rahmen des Spielens, des Entdeckens und Erforschens, des Handelns und Reflektierens, des kreativen Gestaltens usw. (vgl. ebd.) – statt. Dabei werden „natürliche“ Sprechanlässe zur Sprachförderung aufgegriffen. Auf diese Weise wird Sprache nicht nur ganzheitlich erlebbar gemacht, sondern vor allem auch in Situationen entwickelt, die den Kindern Freude bereiten bzw. die für die Kinder hohe Relevanz haben (vgl. MA 10 2018b, S. 2f). Letzteres kann wiederum die Motivation der Kinder positiv beeinflussen und Lernfortschritte begünstigen.

Um eine hohe Qualität der Sprachförderarbeit sicherstellen zu können, müssen die an der Sprachförderung im Kindergarten beteiligten Personen (Leiter/innen, Elementarpädagog/innen, Assistent/innen, Sprachförderkräfte) über spezifische Sprachförderkompetenzen verfügen. Zu diesen Kompetenzen zählen unter anderem ein reflektierter Umgang mit dem eigenen Sprechverhalten, d.h. der bewusste, gezielte und am jeweiligen Kind orientierte Einsatz der sprachlichen Mittel (Wortschatz, Grammatik, Sprechtempo, Pausen), das Stellen offener Fragen und das Verwenden von korrektivem Feedback. Darüber hinaus bedarf es eines fundierten Wissens über Sprache und Spracherwerb, eines Könnens in Hinblick auf den Einsatz von Sprachdiagnostik und Sprachlehrmethoden sowie einer pädagogischen Handlungskompetenz, die einen Transfer des angesprochenen Wissens und Könnens in die mitunter sehr herausfordernde Praxis des Kindergartenalltags erlaubt. Die systematische, alltagsintegrierte Beobachtung der Kinder, der professionelle Umgang mit den dafür vorgesehenen

Dokumentationsvarianten BESK 2.0 und BESK-DaZ 2.0, die sorgfältige Interpretation der Beobachtungsergebnisse und die darauf basierende Ausarbeitung und Umsetzung von individuell abgestimmten Fördermaßnahmen sind zentrale, Zeit und Ressourcen beanspruchende Herausforderungen der Sprachförderarbeit im Kindergarten. Zur Bewältigung dieser Herausforderungen ist neben der fachspezifischen Schulung der Elementarpädagog/innen und Sprachförderkräfte, die seitens der MA 10 angeboten wird, nicht zuletzt eine engagierte und koordinierte Kooperation aller an der Sprachförderung im Kindergarten beteiligten Personen unerlässlich.

Im 21. Wiener Gemeindebezirk wird derzeit ein vielversprechendes Pilotprojekt zur Verbesserung der Durchgängigkeit der sprachlichen Bildung durchgeführt. Um eine möglichst bruchlose Weiterführung der im Kindergarten begonnenen Sprachförderarbeit in der Volksschule gewährleisten zu können, werden im Rahmen des Projekts Sprachförderkräfte der MA 10 und Sprachförderlehrer/innen des Stadtschulrats für Wien, die in den Volksschulen im Bereich der Sprachförderung tätig sind, zum fachlichen Austausch sowie zum Zweck der wechselseitigen Praxis-Hospitalation gezielt in Kontakt miteinander gebracht.

3. Fazit

Um angehende Elementarpädagog/innen adäquat auf die vielfältigen Herausforderungen und Chancen, die die sprachliche Diversität in Wiener Kindergärten und Kindergruppen mit sich bringt, vorbereiten zu können, ist es erforderlich, in der Erstausbildung das Ausmaß der Einheiten zu den Themenfeldern „Sprachliche Bildung“ und „Sprachförderung bzw. Deutsch als Zweitsprache“ zu erhöhen. Bereits im Dienst befindliche Kindergartenleiter/innen und Elementarpädagog/innen sollten die Möglichkeit erhalten, ihre Kenntnisse und Fähigkeiten im Bereich der frühen sprachlichen Förderung durch eine Ausweitung des diesbezüglichen Fortbildungsangebots zu aktualisieren und zu erweitern. Eine Aufstockung des pädagogischen Personals in den Wiener Kindergärten würde das Betreuungsverhältnis in den Gruppen günstig beeinflussen und scheint neben der Verbesserung der Aus- und Fortbildung der Leiter/innen und Pädagog/innen geeignet, die Quantität und Qualität der Maßnahmen zur sprachlichen Bildung in den elementarpädagogischen Einrichtungen zu erhöhen.

Zur Unterstützung der Durchgängigkeit der sprachlichen Bildung wäre ein einheitliches Sprachstandserhebungsinstrument, das vom Kindergarten bis zum Ende der Volksschulzeit zur Feststellung und Dokumentation der Deutschkompetenzen verwendet werden kann, ebenso wünschenswert wie die verstärkte Kommunikation und Kooperation von Kindergärten und Volksschulen zur Optimierung des Übergangs zwischen den beiden Institutionen. Das gezielte Einbeziehen verschiedener sprachfördernder Einrichtungen aus dem Bildungsgrätzl bzw. dem Umfeld des Kindergartens kann einen ergänzenden Beitrag zur Entfaltung sprachlicher Bildung leisten und sollte daher forciert werden.

Nicht zuletzt sollte Mehrsprachigkeit in Gesellschaft und Politik als Ressource erkannt, wertgeschätzt und im Rahmen sprachlicher Bildung in den Kindergärten unter Berücksichtigung des aktuellen Stands der Wissenschaft ebenso ambitioniert gefördert werden wie die Kompetenzen der Kindergartenkinder in der Bildungssprache Deutsch. Um die Erstsprachenkompetenzen der Kinder effizienter stärken zu können, wären eine Erhöhung des Anteils an mehrsprachigen Pädagog/innen und Assistent/innen, eine Aufstockung des Personals zur Erstsprachenbetreuung, die Ausdehnung letzterer auf weitere Sprachen sowie eine Erweiterung des Angebots an bilingualen, elementarpädagogischen Betreuungsmöglichkeiten wünschenswert.

Die Forschung im Feld der Elementarpädagogik ist in Österreich bis heute eher schwach entwickelt (vgl. Herzog-Punzenberger 2017, S. 12f). Wissenschaftliche Forschungsprojekte, die auf das Generieren von theoretischen Modellen bzw. auf das Implementieren und Evaluieren von praktischen Ansätzen zum professionellen Umgang mit sprachlicher Diversität in elementarpädagogischen Einrichtungen abzielen, sind zu begrüßen und zu fördern.

LITERATUR

- Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hrsg.) (2009): Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich.
<https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/sb/bildungsrahmenplan.pdf?wber5> [25.06.2019]
- Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) (2018): Materialien zur Sprachstandsfeststellung.
<https://www.bifie.at/material/materialien-zur-sprachstandsfeststellung/> [01.01.2019]
- Bundesministerium für Bildung (BMB) (Hrsg.) (2016): Sprachliche Förderung am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule.
https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bw/abs/171214_sprachliche_foerderung.pdf?6kdmgb [01.01.2019]
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (Hrsg.) (2009): Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen.
<http://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/pdf-files/bildungsplananteilsprache.pdf> [01.01.2019]
- Döll, M. (2018): Einflussfaktoren des Zweitspracherwerbs – Implikationen für die pädagogische Arbeit. In: Furch, E. et al. (Hrsg.): Ankommen – Bleiben – Zukunft gestalten. Migration und Flucht im Kindergarten- und Schulalltag. Band 1: Pädagogische, psychologische und organisatorische Impulse für die erfolgreiche Eingliederung zugewanderter SchülerInnen. Wien: Kammer für Arbeiter und Angestellte Wien, S. 63-68.
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, S. & Gomolla, M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag, S. 107-127.
- Gombos, G. (2008): Mehrsprachigkeit zwischen Bildungschance und Bildungsrisiko. In: Beranek, W. & Weidinger, W. (Hrsg.): Erziehung & Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift. Migration und Schule. Wien: Österreichischer Bundesverlag, S. 10-20.
- Herzog-Punzenberger, B. (2017): Kindergartenbesuch und Elementarpädagogik. Policy Brief 4. Wien: Kammer für Arbeiter und Angestellte Wien.
https://www.arbeiterkammer.at/infopool/wien/PB04_Kindergarten.pdf [01.01.2019]
- Magistratsabteilung 10 der Stadt Wien (MA 10) (Hrsg.) (2018a): Sprachliche Bildung. Standards zur pädagogischen Qualitätssicherung in städtischen Kindergärten.
<https://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/staedtisches-angebot/paedagogik/standards-sprachliche-bildung.html> [01.01.2019]
- Magistratsabteilung 10 der Stadt Wien (MA 10) (Hrsg.) (2018b): Frühe sprachliche Förderung.
<https://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/pdf/sprachliche-foerderung.pdf> [01.01.2019]
- Magistratsabteilung 10 der Stadt Wien (MA 10) (Hrsg.) (2018c): Informationsbrief. Wiener Modell „Frühe sprachliche Förderung“.
<https://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/pdf/informationsbrief-sprachliche-foerderung.pdf> [01.01.2019]
- Magistratsabteilung 10 der Stadt Wien (MA 10) (Hrsg.) (2018d): Elternbrief. Information zum Wiener Modell Frühe sprachliche Förderung.
<https://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/pdf/elternbrief-deutsch.pdf> [01.01.2019]
- Magistratsabteilung 10 der Stadt Wien (MA 10) (Hrsg.) (2018e): Leitfaden zur Sprachstandserhebung. Für private elementare Bildungs- und Betreuungseinrichtungen.
<https://www.wien.gv.at/kontakte/ma10/pdf/pebbe-leitfaden.pdf> [01.01.2019]
- Magistratsabteilung 10 der Stadt Wien (MA 10) (Hrsg.) (2018f): Sprachliche Bildung in städtischen Kindergärten.
<https://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/staedtisches-angebot/paedagogik/sprachliche-bildung.html> [01.01.2019]
- Magistratsabteilung 10 der Stadt Wien (MA 10) (Hrsg.) (2019): Bildungsplan.
https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Landesnormen/LWI40004982/Anlage_1.pdf [25.06.2019]
- Medien-Servicestelle Neue Österreicher/innen (2018): Wiens Kindergärten: 56 % nichtdeutscher Erstsprache.
http://medienservicestelle.at/migration_bewegt/2012/10/16/kindergarten-563-mit-nicht-deutscher-erstsprache/ [01.01.2019]
- Thomauke, N. (2015): Das Silencing Anderssprachiger Kinder of Color. Ein deutsch-französischer Vergleich von Sprachpolitiken und -praktiken in frühkindlichen Bildungseinrichtungen. In: Schnitzer, A. & Mörgen, R. (Hrsg.) (2015): Mehrsprachigkeit und (Un-)Gesagtes. Sprache als soziale Praxis in der Migrationsgesellschaft. Weinheim & Basel: Beltz, S. 85-108.

Universität Hamburg (2015): Konzept Durchgängige Sprachbildung.

<https://www.foermig.uni-hamburg.de/bildungssprache/durchgaengige-sprachbildung.html> [01.01.2019]

ZUM AUTOR / ZUR AUTORIN

Manfred WIEDNER, BEd BA MA, Volksschul- und Sprachförderlehrer in Wien, Studium der Bildungswissenschaft (Universität Wien), wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Kompetenzstelle für Mehrsprachigkeit, Migration und Menschenrechtsbildung (Ko.M.M.M.) der Pädagogischen Hochschule Wien, Vortragender in Lehrgängen an der Pädagogischen Hochschule Wien.

Mag.^a Katrin ZELL, Kindergartenpädagogin, Studium der Angewandten Sprachwissenschaft (Universität Wien), war bis Ende 2018 als Leiterin des Referats Sprachliche Bildung in der Magistratsabteilung 10 (Wiener Kindergärten) tätig und hat nun die Fachbereichsleitung des Betriebs der städtischen Kindergärten und Horte übernommen, Vortragende an der Pädagogischen Hochschule Wien.

Verena PLUTZAR

Die Sprachen der Kinder am Übergang vom Kindergarten in die Volksschule

Summary: Der Artikel skizziert Herausforderungen für migrationsbedingt mehrsprachig werdende Kinder am Übergang vom Kindergarten in die Volksschule, die aktuell noch wenig berücksichtigt werden: die Erfahrung der Migration und die Beobachtung, dass Kinder in dieser Zeit in einer sensiblen Phase ihrer sprachlichen Entwicklung sind. Da für einen beträchtlichen Teil der Kinder an österreichischen Volksschulen migrationsbedingte Mehrsprachigkeit Normalität ist, ergibt sich die Notwendigkeit, eine pädagogische Strategie zu wählen, die Kindern erlaubt, in ihrem Lernprozess aktiv auf ihr gesamtes sprachliches Repertoire zurückzugreifen, um am Unterricht partizipieren zu können. Mit dem Konzept des translanguaging wird eine solche Strategie vorgestellt.⁵

1. Ausgangspunkt

Der Übertritt vom Kindergarten in die Schule wird von vielen Kindern problemlos gemeistert. Beobachtungen zeigen jedoch, dass er für Kinder eine große Herausforderung darstellen kann, wenn die deutsche Sprache nicht die Sprache ist, in der sie in ihrem Familienverband hauptsächlich aufwachsen, und wenn die Mehrsprachigkeit migrationsbedingt ist. Im folgenden Beitrag möchte ich den gegenwärtigen Diskurs durch zwei Perspektiven ergänzen, die für die Beantwortung der Frage, was Kinder in dieser Zeit brauchen könnten, damit ihnen der Übertritt leichter gelingt, wichtig sein können. In meiner mittlerweile Jahrzehnte dauernden Bildungsarbeit im Kontext von Migration und Flucht habe ich beobachtet, dass die Migrationserfahrung einen wesentlichen Einfluss auf Sprachlernprozesse nehmen kann, und habe das in Bezug auf Erwachsene bereits dargestellt (vgl. Plutzar 2016 und 2019). In diesem Beitrag möchte ich nun skizzieren, welchen Einfluss die Migrationserfahrung der Familie beim Übertritt des Kindes vom Kindergarten in die Schule haben kann und zeigen, dass die Erfahrung der Sprachlosigkeit dabei eine wichtige Rolle spielt. Das Verständnis von Migration als Trauerprozess erschließt die innerpsychische Dimension der Migrationserfahrung, die nicht nur das Erlernen der neuen Sprache, sondern auch das Erleben institutioneller Zusammenhänge maßgeblich beeinflussen kann. Die zweite Perspektive, die ich in diesem Beitrag eröffnen möchte, ist ein Blick auf die Sprachen des Kindes, der nicht von der Sprache als System ausgeht, sondern von der Erfahrungswelt des Kindes. Dafür greife ich auf aktuelle Konzepte gelebter Mehrsprachigkeit zurück. Um die Relevanz dieser Perspektive deutlich zu machen, berichte ich von Ergebnissen einer Hamburger Studie zur Sprachentwicklung zweisprachig werdender Kinder im Kindergarten, die aufzeigt, dass Kinder sich in der Zeit rund um den Übertritt in einer sensiblen Phase ihrer sprachlichen Entwicklung befinden, in der es gilt, den Kindern Zeit zu geben und sie vor allem in ihrer gesamtsprachlichen Entwicklung wahrzunehmen und zu unterstützen. Da eine einsprachig und monokulturell ausgerichtete Schule nicht auf die Herausforderungen

⁵ Dieser Beitrag erscheint auch in den ÖDaF-Mitteilungen 2019/35.

der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit, die mittlerweile nicht nur an Wiener Schulen, sondern in ganz Österreich Normalität ist, adäquat reagieren kann, werde ich am Ende die pädagogische Strategie des translanguaging (nach García 2011 und García & Kley 2016) vorstellen, die eine vielversprechende pädagogische Antwort auf diese Herausforderungen darstellt. Ihr gelingt die Anknüpfung curricularer Vorgaben an das Kind, seine Sprachen und seine Erlebniswelt auf eindrückliche und einfache Weise vor allem deswegen, weil ihr Kern nicht eine Methode, sondern eine Haltung ist.

2. Den Übergang bewältigen

Der Eintritt in die Volksschule ist für das Kind mit vielerlei Abschieden verbunden: der Abschied von Freundinnen und Freunden, die in der Kindergartenzeit gewonnen wurden, der Abschied von einer Kindergartenpädagogin oder einer anderen erwachsenen Bezugsperson im Kindergarten, der Abschied von einem vertraut gewordenen Ort und der Abschied von einer Lerngruppe mit ihren Regeln und Ritualen. Der Eintritt in die Schule ist verknüpft mit der Notwendigkeit einer Neuorientierung, nicht nur in Bezug auf Ort und Menschen, sondern auch auf die Lernorganisation der Schule, die anders ist als jene im Kindergarten. An die Stelle des freien Spiels und des situativen Lernens in einem ko-konstruktiven⁶ Prozess tritt die Anforderung des Gleichschritts. Lehrpläne, festgelegte Lernziele und die Bewertung ihrer Erreichung beginnen den Lernprozess in der Schule zu bestimmen. Um mit solchen Veränderungen zurechtzukommen, greift das Kind auf alle Erfahrungen mit Umbrüchen zurück, die es in seinem Leben bisher gemacht hat. Dazu gehört die erste Trennung von der Mutter ebenso wie die Geburt von Geschwistern, der Verlust von engen Angehörigen, Umzüge, Scheidungserfahrungen oder eben auch Übergangserfahrungen wie Flucht und Migration. Die meisten Veränderungen treffen das gesamte Familiensystem und Kinder sind von der Art und Weise, wie in der Familie diese Veränderungen verarbeitet werden, beeinflusst und auch abhängig. Im Falle der Migration oder Flucht dauert der Veränderungsprozess über mehrere Jahre, und so kann es sein, dass für ein Kind, auch wenn es bereits in Österreich geboren wurde, die Migrationserfahrung der Eltern noch eine Rolle spielt. Schwierige Migrations- und Fluchterfahrungen können sogar von den Großeltern transgenerational weitergegeben werden. Für Pädagog/innen ist es jedenfalls lohnend, einen genaueren Blick auf die Migrationsgeschichte der Familie eines Kindes zu werfen, um möglicherweise besser zu verstehen, weshalb ein Kind Schwierigkeiten am Übergang vom Kindergarten in die Volksschule hat.

2.1. Migration als Übergangserfahrung

In der psychoanalytischen Literatur werden Migration und Flucht als Trauerprozesse beschrieben (vgl. Grinberg & Grinberg 1990; Kronsteiner 2003; Volkan 2017). Das Abschiednehmen und das Ankommen, das Erleben von (partieller) Orientierungslosigkeit und das Angewiesensein auf fremde Hilfe, der Verlust des selbstverständlichen Gebrauchs der vertrauten Sprache(n) und die damit verbundene Erfahrung von Sprachohnmacht, das Erleben von schmerzhaften Verlusten und von Nicht-Zugehörigkeit oder

⁶ Ko-Konstruktion ist ein Fachbegriff der Elementarpädagogik und meint Lernprozesse, die in sozialer Interaktion stattfinden und durch gemeinsames Lösen von Problemen, gemeinsames Aushandeln von Bedeutungen und gemeinsames Verstehen von Sachverhalten initiiert und begleitet werden. Es wird als Aufgabe der Fachkraft verstanden, ko-konstruktive Lernprozesse mit und zwischen Kindern anzustoßen (vgl. auch Vollmer 2012).

gar Ausschluss, das alles sind Erfahrungen, die mit Migration verbunden sein können. Sie sind Menschen vor allem aus der ersten Zeit ihrer Migration bekannt, manchmal aber begleiten sie diese aber auch weit darüber hinaus. Emotional ist ein solches Erleben mit Gefühlen von Scham, Ohnmacht und Wut verbunden sowie mit der Erfahrung von Regression. Diese bringt mit sich, dass Erwachsene, wie auch Jugendliche und Kinder, nicht immer in der Lage sind, sich effektiv ihrer Ressourcen zu bedienen (vgl. Becker 2006, S. 84), und sich auch dann hilflos fühlen, wenn sie es gar nicht sind. In dieser Phase ist die Aneignung der neuen Sprache nur bedingt möglich, weil der Spracherwerb Angst machen und eine Tendenz zur Selbstisolation vorherrschen kann (vgl. Kronsteiner 2003, S. 55). Auch wenn eingesehen wird, dass Kontakte dem Sprachenlernen zuträglich wären, fällt der Aufbau von Beziehungen in dieser Zeit schwer. Diese schmerzhaften Erfahrungen leiten ein, was Kronsteiner (2003, S. 100) die „Migrationskrise“ nennt, die jeder Migrant und jede Migrantin mehr oder weniger krisenhaft durchläuft. Sie ist eine normale Reaktion auf die Verlusterfahrungen der Migration. Sie zu durchleben ist mit einem innerpsychischen Umbau verbunden. Diese Phase kann sehr anstrengend sein, befindet man sich doch in einer Zeit des Übergangs, während dessen man nicht mehr ist, wer man war, und noch nicht ist, wer man gerne in der neuen Umgebung sein möchte. Der Zwischenzustand des „Nichtmehr-und-Nochnicht“ wird auch sprachlich erlebt (vgl. Plutzar 2019, S. 219f). Die neue Sprache steht noch nicht zur Verfügung und die vertraute Sprache nicht mehr in gewohnter Weise. Ist der Zwischenzustand dann überwunden und das Ankommen in der neuen Lebenssituation gelungen, wird auch die neue Sprache weitgehend als befriedigendes und ausreichendes Kommunikationsmittel erlebt. Das glückt nicht selbstverständlich.

Über den Verlauf des Migrationsprozesses entscheiden wesentlich die Umstände und die Frage, wie die Entscheidung getroffen wurde. Kinder und manche Ehepartner/innen sind oft nicht an der ursprünglichen Entscheidung, das Land zu verlassen, beteiligt. Ihre Migration gehört daher zu den wenig beachteten unfreiwilligen Migrationen (vgl. Kronsteiner 2003, S. 271). Aber auch die Bedingungen vor Ort beeinflussen wesentlich, ob der Migrationsprozess befriedigend durchlaufen werden kann. Sicherheit und Kontinuität sowie positiv erlebte Beziehungen in und durch die neue Sprache sind dabei wichtige Voraussetzungen.

2.2. Die Bedeutung der Migrationserfahrung für den institutionellen Kontakt

Schmerzhaftes Migrationserfahrungen können im Kontakt mit Institutionen reaktiviert werden. Die erste Begegnung mit der Schule im Rahmen der Schuleinschreibung, der Kontakt mit der Lehrerin in der Sprechstunde, die Wahrnehmung eines Elternabends – das alles kann den Eltern einen enormen Stress verursachen – vor allem, wenn dabei die mit der Anfangszeit der Migration verbundene Orientierungslosigkeit, Hilflosigkeit und Sprachlosigkeit wieder auftauchen. Die damit verbundenen Gefühle von Scham und Wut können – je nach Persönlichkeit – zu einem defensiven Rückzug oder zu aggressiven Forderungen führen. Sich nicht oder nur zaghaft in der Schule zeigende Mütter, fordernde Eltern, wütende Väter – ihr Verhalten muss nicht zwingend als „kulturell bedingt“ gedeutet werden, sondern kann auch als Reaktion auf eine herausfordernde Erfahrung verstanden werden, die mit dem Prozess der Migration zusammenhängt. Diese Option zumindest in Erwägung zu ziehen, ist auch dann sinnvoll, wenn der Migrationsakt schon länger zurückliegt, vielleicht sogar schon eine Generation. Aktuelle Forschungen zeigen, dass belastende Migrationserfahrungen auch in der nächsten Generation wirksam sein können (vgl. Leuzinger-Bohleber et al. 2017). Kinder aus Familien, die erst

seit wenigen Jahren in Österreich sind, können hier jedenfalls eine aufmerksame Begleitung gut brauchen, denn es ist durchaus möglich, dass den Eltern gerade selbst Orientierung und Sicherheit fehlen und sie daher vorübergehend diese ihren Kindern nicht im vielleicht notwendigen Ausmaß geben können. Und schließlich erleben die Kinder selbst mit dem Eintritt in die Institution, dass die aus der Familie vertraute Sprache nicht mehr in der gleichen Weise brauchbar ist wie bisher und die neue Sprache für einige Zeit nicht dem Entwicklungsstand entsprechend zur Verfügung steht. Die Sprache der Institution muss erst erworben werden, und ob die vertrauten Sprachen dabei eine Rolle spielen, kann einen wesentlichen Unterschied machen.

3. Die sprachliche Entwicklung von mehrsprachig werdenden Kindern im Kindergartenalter

Wie sich Sprachaneignung und sprachliche Entwicklung bei zweisprachigen Kindern im Kindergartenalter gestalten, ist noch recht wenig erforscht (vgl. Dressler et al. 2018). Eine der wenigen Studien zur Sprachaneignung von zweisprachigen Kindern im Kindergartenalter wurde 2001 bis 2004 in Hamburg durchgeführt und von Hans Reich (2009) analysiert. Die Ergebnisse machen deutlich, dass für Kinder, die zu Hause hauptsächlich mit anderen Sprachen als dem Deutschen aufwachsen, der Eintritt in den Kindergarten einen wesentlichen Einschnitt in ihre gesamtsprachliche Entwicklung bedeutet, weil ihnen die vertraute Sprache für einen längeren Zeitraum nicht als vollgültiges Verständigungsmittel zur Verfügung steht und sie sich sprachlich neu orientieren müssen (vgl. Reich 2009). „Es kann dann leicht zu Situationen der sprachlichen Überforderungen und der kognitiven Unterforderungen kommen.“ (ebd., S. 14) In dieser Zeit leisten die Kinder Enormes, und dennoch ist es aus Sicht der einsprachig orientierten Schule nicht genug.

3.1. Der Sprachentwicklungsprozess mit Eintritt in den Kindergarten

Der mit dem Eintritt in den Kindergarten einsetzende Sprachentwicklungsprozess kann mit dem Bild des „Nachziehens und Einholens“ beschrieben werden. Reich konnte nach etwa einjährigem Kindergartenbesuch, rund um den vierten Geburtstag herum, bei den meisten Kindern des untersuchten Samples einen deutlichen Vorsprung der Familiensprache vor dem Deutschen beobachten. Er stellt fest: „Die Mehrzahl der Kinder ist im Medium der Erstsprache deutlich handlungsfähiger als im Medium des Deutschen.“ (Reich 2009, S. 257) Die Fähigkeiten in Deutsch reichen noch nicht aus, um in dieser Sprache aktiv zu sein: „Dieser Stand der Deutschkenntnisse genügt für die Mehrzahl der Kinder noch nicht, um die an sich vorhandenen, im Medium der Erstsprache ausgeprägten Sprechhandlungsfähigkeiten auch im Medium des Deutschen voll zur Geltung zu bringen.“ (ebd., S. 257) Diese Kluft beginnt sich im zweiten Jahr zu schließen. Typischerweise holen die Kinder in der deutschen Sprache rasch auf. Die Sprechhandlungsfähigkeit ist bei Fünfjährigen im Medium Deutsch durchschnittlich auf gleicher Höhe mit den Familiensprachen. Den raschen Zuwachs des Deutschen erklärt Reich mit dem höheren Entwicklungsstand der Familiensprache, der den nachholenden Erwerb des Deutschen beschleunigt. Bezüglich des Stagnierens der Familiensprache lassen sich seines Erachtens jedoch lediglich Hypothesen bilden. Die familiäre Spracherziehung könnte bereits an eine Grenze gelangt sein, sodass sie keine weiteren Herausforderungen an die sprachliche Kommunikation bereithält. Möglich ist auch, dass die Kinder sich eine Zeit lang auf die dringlichere Aufgabe des Deutscherwerbs konzentrieren und die Weiterentwicklung in der Familiensprache in dieser Zeit zurückstellen. Es könnte aber auch sein, dass die Kinder in zunehmendem Maße die geringe Bedeutung der

Familiensprache in ihrem weiteren Umfeld wahrnehmen, möglicherweise sogar auf direkt abwertende Äußerungen stoßen und Konsequenzen für ihr sprachliches Handeln daraus ziehen (vgl. ebd., S. 258).

Die Ergebnisse zeigen nur die Anfänge möglicher Entwicklungen im letzten Kindergartenjahr und sagen nichts darüber aus, in welchem Umfang Prozesse einer Verselbständigung des Deutscherwerbs im sechsten Lebensjahr eintreten werden. Es gibt Hinweise, dass der Aufwärtstrend in der Zweitsprache Deutsch anhält, während in den Familiensprachen ganz unterschiedliche Tendenzen zu beobachten sind: von einer Weiterentwicklung über eine weitere Stagnation bis hin zu Rückschritten (vgl. ebd., S. 237ff). Bei Sechsjährigen ist auch ein Überholen der Erstsprache möglich (vgl. ebd., S. 260).

Diese Studienergebnisse lassen sich gut mit Hilfe eines Portfolioblattes illustrieren, das einem niederösterreichischen Kindergartenkind gehört. Eine Spielsituation, in der Nira (3;4) mit ihrer Freundin Schminke ausprobiert, wird von der Kindergartenpädagogin fotografiert und gemeinsam mit Nira in deren Portfoliomappe geklebt. Anschließend wird Nira aufgefordert zu versprachlichen, was sich ihr auf den Bildern zeigt. Nira tut dies in ihren beiden Sprachen, Türkisch und Deutsch, und ihre Gesprächspartnerin ist in der Lage, das Gesagte auch in beiden Sprachen zu verschriftlichen. Niras komplexen Äußerungen in Türkisch, in der sie bereits Vergangenheit markieren kann, stehen Drei-Wort-Sätze im Deutschen gegenüber. Hier wird deutlich: Werden Äußerungen lediglich in der deutschen Sprache wahrgenommen, entwickeln die Pädagog/innen ein nur sehr unvollständiges Bild von Kindern und bekommen auch keinen Einblick in deren kognitive Entwicklung.

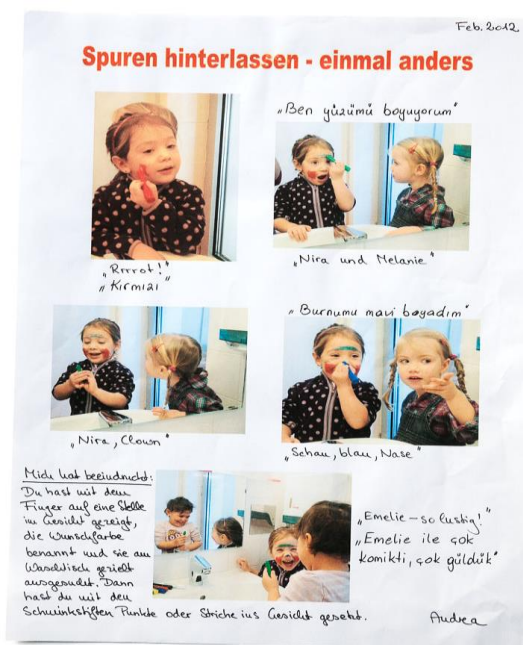


Bild 1	„Kırmızı“	„Rrrrot!“
Bild 2	„Ben yüzümü boyuyorum.“ (Ich male mein Gesicht an.)	„Nira und Melanie“
Bild 3	„Nira, Clown.“	
Bild 4	„Burnum mavi boyadım.“ (Meine Nase habe ich blau angemalt.)	„Schau, blau, Nase.“
Bild 5	„Emilie ile çok komikti, çok güldük.“ (Mit Emilie war es es sehr lustig, wir haben viel gelacht.)	„Emilie – so lustig!“

Abb. 1: Das Portfolioblatt von Nira und ihre Kommentare in Türkisch und Deutsch. Aus: Stundner & Lammerhuber 2014, Abb. 28, S. 106.⁷

⁷ Der Abdruck des Portfolioblattes erfolgt mit freundlicher Genehmigung der Eltern und der Pädagogin von Nira sowie der Ed. Lammerhuber.

3.2. Zentrale Ergebnisse für die pädagogische Praxis

In der Situation zweisprachig werdender Kinder ist, so lässt sich ein Ergebnis der Studie zusammenfassen, der Gleichlauf von Lebensalter und Aneignungsstufe nicht selbstverständlich gegeben. Zweisprachig werdende Kinder sind daher in ihrer sozialen und kognitiven Entwicklung, die „in den ersten Jahren ebenfalls einer Erwerbsreihenfolge [folgt], welche nicht übersprungen werden kann“ (Reich 2009, S. 23), in einem hohen Maße herausgefordert. Und in dieser Situation leisten sie Beachtliches. Innerhalb von zwei Jahren Kindergartenbesuch haben die untersuchten Kinder in beiden Sprachen ein annähernd gleichwertiges Handlungsvermögen entwickelt, und ihre Deutschkenntnisse sind so weit fortgeschritten, dass diese durchaus eine Grundlage für einen späteren Anschluss in der Volksschule bieten können. Diese enorme Leistung ist jedoch aus Sicht der einsprachig orientierten Schule nicht immer ausreichend. Reich stellt mit Blick auf die Erwartungen der Schule fest: „Aber auch die Fünfjährigen mit durchschnittlichen Deutschkenntnissen entsprechen noch nicht den einsprachigen Maßstäben der deutschsprachigen Schule.“ (ebd., S. 260) Auch wenn eine Anschlussfähigkeit an die Schule gegeben ist, stellt die durchschnittliche Fähigkeit der zweisprachigen Fünfjährigen die untere sprachliche Grenze dieser Anschlussfähigkeit dar.

Erwartungen, dass Kinder mit Eintritt in den Kindergarten in der Zweitsprache kurzfristig auf das schon erreichte Niveau der Erstsprache gelangen, scheinen angesichts dieser Befunde nicht angebracht. Reich stellt entschieden fest: „Die Aneignung der Zweitsprache braucht Zeit!“ (ebd., S. 14) Diese Befunde in der pädagogischen Praxis ernst zu nehmen, würde bedeuten, dass mehrsprachig werdende Schüler/innen während der gesamten Volksschulzeit und darüber hinaus vom Schulsystem als Deutschlernende wahrgenommen werden. Die gegenwärtige und auch die vergangene Praxis lässt die Kindergartenzeit und die erste Zeit in der Volksschule aus der Perspektive des Kindes zu einer sprachlich prekären und durchaus risikoreichen Zeit werden, weil

die Zweitsprache Deutsch [...] dem schon erreichten sozialen und kognitiven Entwicklungsstand des Kindes unter Umständen für längere Zeit nicht als vollgültiges Ausdrucksmittel zur Verfügung steht. Das ist nicht tragisch, solange die für eine altersgerechte Weiterentwicklung des Kindes nötigen Impulse im Medium der anderen, der Erstsprache vermittelt werden. Es kann aber zum Problem werden, wenn diese Impulse nur im Medium der Zweitsprache verfügbar sind, wie dies typischerweise bei den Bildungsangeboten der Kindergärten der Fall ist. Es kann dann leicht zu Situationen der sprachlichen Überforderung und der kognitiven Unterforderung kommen. (Reich 2009, S. 14)

Kinder sind also in ihrer sprachlichen Entwicklung darauf angewiesen, dass sie als mehrsprachig werdende Menschen wahrgenommen und unterrichtet werden. Nira hatte das Glück, in ihren beiden Sprachen angesprochen zu werden. Ihr Beispiel macht deutlich, wie wichtig der Einsatz eines mehrsprachigen pädagogischen Personals in Kindergärten und Volksschulen ist. Und Nira hatte Glück, dass ihre Äußerungen auch in beiden Sprachen aufgeschrieben wurden. So gestaltet kann das Kindergartenportfolio eine aussagekräftige Dokumentation der sprachlichen Entwicklung eines Kindes sein und damit eine wichtige Ergänzung zu den gegenwärtig gängigen Beobachtungs- und Testverfahren bieten, die das Kind allein auf seine Fähigkeiten in der deutschen Sprache beschränken. Ein zweisprachig geführtes Kindergartenportfolio hat das Potenzial, am Übergang vom Kindergarten in die Volksschule das mehrsprachig werdende Kind in seiner Gesamtsprachlichkeit sichtbar zu machen. Dass die verschiedenen Sprachen des Kindes als zusammenwirkend erkannt und gefördert werden, ist für seine Entwicklung deswegen von großer Relevanz, weil dieses Zusammenwirken dem Erleben des Kindes

entspricht. Es greift für seine Lern- und Entwicklungsprozesse auf alle bisher erworbenen Sprachfähigkeiten zurück.

4. Die Sprachen des Kindes

Sprache und Lernen hängen unmittelbar zusammen – ohne Sprache sind Bildungsprozesse undenkbar, nicht nur, weil Sprache Inhalte vermittelt, sondern auch, weil die für das Lernen notwendigen Denkprozesse sprachlich gefasst sind: Reflektieren, planen, bewerten – das alles kann ohne Sprache nicht stattfinden. Da sich Sprechen und Denken miteinander ausbilden (vgl. Vygotskij 2002), ist es wichtig, dass Kinder besonders im Kindesalter und zu Beginn ihrer Schulzeit in der Lage sind, an Bildungsprozessen aktiv teilzuhaben. Das bedarf von Seiten der Pädagog/innen nicht nur einer inhaltlichen, sondern auch einer sprachlichen Planung und setzt voraus, dass sie Kenntnis davon haben, was ihre Schüler/innen sowohl an Weltwissen und Lebenserfahrungen als auch an sprachlichen Fähigkeiten in den Unterricht mitbringen. Diese sind in Bezug auf mehrsprachige Menschen und solche, die es werden, als ein komplexes und sich dynamisch veränderndes Feld zu verstehen. Mehrsprachige Menschen sind nicht doppelt einsprachig, und ihr sprachliches Vermögen lässt sich daher auch nicht in Einzelsprachen erfassen und abbilden. Um das sprachliche Vermögen jedes Menschen, nicht nur eines so genannt mehrsprachigen, in seiner Komplexität zu fassen, hat sich der Begriff des Repertoires durchgesetzt. Es beschreibt die Menge an Möglichkeiten, die für die Bewältigung einer Aufgabe zur Verfügung stehen.

Das Repertoire wird als ein Ganzes begriffen, das jene Sprachen, Dialekte, Stile, Register, Codes und Routinen einschließt, die die Interaktion im Alltag charakterisieren. Es umfasst also die Gesamtheit der sprachlichen Mittel, die Sprecher/innen einer Sprechergemeinschaft zur Verfügung stehen, um (soziale) Bedeutung zu vermitteln. (Busch 2013, S. 21)

Das Repertoire ist bei jedem Menschen einzigartig und daher höchst vielfältig, wenn es auch weitgehende Überschneidungen mit anderen gibt, die es uns ermöglichen, miteinander zu kommunizieren. Wie bunt und abwechslungsreich Kinder ihr sprachliches Repertoire erleben, machen die von Hans-Jürgen Krumm gesammelten Sprachenportraits deutlich (vgl. Krumm & Jenkins 2001).

Die schulischen Anforderungen machen es den Pädagog/innen schwer, Kinder mit ihren komplexen Repertoires wahrzunehmen. Der Zugang des Schulsystems ist mehr an Einzelsprachen orientiert: Es dient sozusagen den Einzelsprachen, indem es den Unterricht entweder als Deutsch-, Englisch-, Französisch- oder auch als Muttersprachenunterricht organisiert. Aber auch dort, wo Sprache nicht Gegenstand, sondern Medium der Vermittlung ist, spielen die vielfältigen Repertoires der Schüler/innen eine untergeordnete Rolle. Vielmehr wird ein bestimmtes sprachliches Repertoire vorausgesetzt, damit die Kinder dem Unterricht folgen können. Es setzt sich vor allem aus Elementen des Deutschen samt dialektaler Varianten des Deutschen, bildungs- und zunehmend fachsprachlichen Registern sowie aus institutionenspezifischen sprachlichen Routinen zusammen. Kinder bringen diese Elemente jedoch nicht selbstverständlich in den Unterricht mit, und dafür ist mehrsprachiges Aufwachsen nur ein Grund unter anderen. Wenn Kinder nicht das sprachliche Repertoire des Unterrichts teilen, fehlt ihnen, worauf sie in schulischen Lernprozessen angewiesen sind: die Möglichkeit, am Unterricht zu partizipieren und sich zu engagieren. Es fehlt ihnen etwas, das für ihre Lernprozesse unerlässlich ist: ein Unterricht, der einen „vielfältigen Einsatz von Sprache“ (Reich 2009, S. 13) bietet.

4.1. Translanguaging als pädagogische Strategie

Sprache nicht (nur) als Gegenstand, sondern vor allem als Medium des Lernens zu sehen, bedeutet Sprache als Praxis zu verstehen. So verstanden steht bei dem Phänomen Sprache die Handlung, mit der Bedeutung in einem sozialen Kontext hergestellt wird, im Zentrum. In der Schule ist eine der zentralen Handlungen das Lernen. Das Konzept des translanguaging, das ich hier vorstellen möchte, reagiert auf die Beobachtung, dass in einem einsprachig ausgerichteten Unterricht mehrsprachig werdende Schüler/innen ihr sprachliches Repertoire nur beschränkt beim Lernen einsetzen können. Als linguistisches Konzept bezieht sich translanguaging auf die Praxis von mehrsprachigen Personen (vgl. García 2011), das heißt, es nimmt die bilinguale und nicht die monolinguale Sprachpraxis als Norm. Als pädagogische Strategie ermöglicht translanguaging den Kindern, bei ihren Lernprozessen möglichst große Teile ihres sprachlichen Repertoires zu nutzen, und behält dabei die curricularen Vorgaben im Blick. Entscheidend dafür ist eine Haltung, die folgendermaßen beschrieben wird:

1. Das vorrangige Ziel jedes Unterrichts ist bedeutungsvolles Handeln.
2. Der Unterricht muss sprachlich so gestaltet werden, dass Lernende daran partizipieren können, auch und vor allem dann, wenn sie noch dabei sind, sich die Unterrichtssprache anzueignen.
3. Sprache dient in erster Line dem sprechenden Subjekt, und der Unterricht soll es dabei unterstützen, sein sprachliches Repertoire zu erweitern und eine eigene Stimme zu entwickeln.
4. Der Einsatz aller Hilfsmittel, die das ermöglichen, ist erlaubt.

Wie die pädagogische Strategie des translanguaging in der konkreten Umsetzung aussehen kann, ist gut dokumentiert. Im Rahmen des Projekts CUNY-NYSIEB (City University of New York – New York State Initiative on Emergent Bilinguals) wurde translanguaging an öffentlichen Schulen umgesetzt und dabei von einem universitären Team begleitet (vgl. García & Kleyn 2016). Aus den Fallstudien dieses Projekts lässt sich eine Vielzahl an Hilfsmitteln bzw. Mini-Strategien erkennen, die Pädagog/innen in mehrsprachigen Klassenzimmern einsetzen, damit ihre Schüler/innen am Unterricht partizipieren können. Viele davon sind gar nicht neu. Dazu gehören:

- Google-Translator für Lehrer/innen
 - Übersetzung der Anweisungen
 - Übersetzung der Unterrichtsziele
 - Übersetzung von zentralen Textstellen
- Google-Translator für Schüler/innen
- Wörterbücher und Glossare
- andere Schüler/innen
- mehrsprachige Wörterwände (word walls)
- Bücher in den Sprachen der Schüler/innen
- die Familien
- scaffolding (nach Gibbons 2015)
- Visualisierungen
- Murmelphasen in Paaren an strategischen Punkten der Stunde
- Tischgruppen – Gruppenarbeit, bei der der Gebrauch aller Sprachen erlaubt ist

- laufender Wechsel zwischen Gruppenarbeit und plenarer Diskussion zur Klärung und Sicherstellung, dass neue Inhalte für alle Schüler/innen zugänglich sind
- ermutigen, sich in der Familiensprache auszudrücken und Mitschüler/innen übersetzen zu lassen
- Raum schaffen für das Ausdrücken von Meinungen und Gefühlen, für offene Fragen zum Thema
- gemeinsames Lesen und Schreiben
- generatives Schreiben / freies Schreiben
- Rollenspiele

All diese Mittel erleichtern mehrsprachig werdenden Schüler/innen, dem Unterricht zu folgen und sich die Inhalte des Unterrichts wie auch die Sprache der Schule anzueignen. Schüler/innen, die in einem einsprachig deutschen Unterricht zum Schweigen gebracht werden, gewinnen durch den Einsatz dieser Hilfsmittel die Möglichkeit, ein engagierter Teil des Unterrichts zu werden. Davon profitieren alle Schüler/innen. Es wurde beobachtet, dass der Einsatz von translanguaging-Strategien und -Hilfsmitteln auch von jenen Schüler/innen akzeptiert wird, die darauf nicht angewiesen sind, wenn sie einsehen, dass es Mitschüler/innen gibt, die im einsprachigen Modus des Unterrichts oft nur weniger als die Hälfte ihres sprachlichen Repertoires benutzen können (vgl. Kleyn & Lau 2016, S. 114). Der Gebrauch verschiedener Sprachen stellt aus der Perspektive des translanguaging keine Krücke und auch keinen Übergang dar, sondern so etwas wie eine lebenswichtige Grundversorgung der mehrsprachig werdenden Schüler/innen. Zusammengefasst kann man sagen: Translanguaging ist notwendig für manche und nützlich für alle.

5. Zusammenfassung und Ausblick: die Schule als sicherer Ort

Angesichts der Tatsache, dass bereits ein überwiegender Teil der Kinder an Wiener Schulen, nämlich 57,2 % in Volksschulen und 61,8 % an allen allgemein bildenden Pflichtschulen, mehrsprachig sind (vgl. Bundesministerium für Bildung 2017, S. 23), erscheint es nicht nur sinnvoll, sondern auch dringend an der Zeit, Kinder mit komplexen sprachlichen Repertoires als wesentlichen Teil der Schülerschaft anzuerkennen und nicht als Ausnahmeerscheinung zu werten, die Sonderregelungen braucht. Es würde, so die These dieses Beitrags, einen entscheidenden Unterschied machen, wenn der Unterricht auf die lebensweltlichen und sprachlichen Voraussetzungen von migrationsbedingt mehrsprachig werdenden Schüler/innen eingestellt wird. Damit ist gemeint, dass sich das gesamte Schulteam darüber im Klaren ist, dass Migration nicht immer nur einen Gewinn an Möglichkeiten bedeutet und dass sich dieser erst einstellt, wenn die mit der Migration verbundenen schmerzhaften Verluste überwunden sind und der durchaus herausfordernde und anstrengende Prozess der äußeren und inneren Neuordnung vollzogen ist. Beim Eintritt des Kindes in die Volksschule können schwierige Migrationserfahrungen innerhalb des Familiensystems reaktiviert werden. Darauf gilt es angemessen zu reagieren, indem Schule als sicherer Ort für Kinder (und Eltern) gestaltet wird. Das gelingt durch klare Orientierungen, am besten in Sprachen, die angstfrei verstanden werden. Mehrsprachige Pädagog/innen können hier eine wichtige Mittlerfunktion übernehmen und dem beschämenden Gefühl der Sprachlosigkeit entgegenwirken. Die Schule als sicheren Ort zu gestalten, heißt auch, den Unterricht so anzulegen, dass Kinder mit ihren vielfältigen sprachlichen Repertoires daran partizipieren können, ohne sprachlich überfordert und kognitiv unterfordert zu werden. Das ist vor allem in der Zeit

des Übergangs vom Kindergarten in die Volksschule wichtig, in der sich die Kinder in einer sprachlich-kognitiv sensiblen Entwicklungsphase befinden. Um die Partizipation und das Engagement der Kinder sicherzustellen, gilt es, alle nur möglichen Strategien und Hilfsmittel einzusetzen, damit die Kinder möglichst ihr gesamtes sprachliches Repertoire im Unterricht einsetzen und für Lernprozesse nutzen können.

All das ist in einigen Kindergärten und Schulen bereits gelebter Alltag, doch in Anbetracht der Zusammensetzung der Kindergartenkinder und der Schülerschaft wäre es notwendig, solche Modelle in den Mainstream zu integrieren. Dafür bräuchte es noch mehr Pädagog/innen, als es gegenwärtig bereits gibt, die in dem alltäglichen und aufreibenden Spagat zwischen dem, was das System (sprachlich) erwartet, und dem, was die Kinder (sprachlich) brauchen, die Kinder nicht aus den Augen verlieren: Pädagog/innen, die des unentwegten Wechselspiels gegenseitiger Anpassung – der Kinder an den Unterricht und des Unterrichts an die Kinder – nicht müde werden und die Bereitschaft nicht verlieren, trotz Herausforderungen den Unterricht vor allem für die Kinder zu gestalten.

Eine solche pädagogische Grundhaltung ist nicht gesetzt, sondern sie wird erworben. Ganz zentral sind dafür neben den eigenen Bildungserfahrungen die pädagogischen Ausbildungsstätten. Bis jetzt war es für Pädagog/innen kaum möglich, die Normalität von (migrationsbedingter) Mehrsprachigkeit selbst zu erfahren. Nur relativ wenige mehrsprachige Studierende besuchen Pädagogische Hochschulen, und ihre Mehrsprachigkeit wird während der Ausbildung weitgehend ignoriert. Auch thematisch ist die Mehrsprachigkeit der Lernenden nicht selbstverständlicher Teil der Ausbildung. Elemente des sprachsensiblen Unterrichts, der Mehrsprachigkeitsdidaktik, des scaffolding (vgl. Gibbons 2015) und des translanguaging gehören nicht zum Standardrepertoire von Pädagogischen Hochschulen – weder in der Theorie noch in der praktischen Umsetzung.

Der entscheidende Unterschied, den eine Unterrichtspraxis machen würde, die sich auf die lebensweltlichen und sprachlichen Voraussetzungen eines beträchtlichen Teils der Kinder an Österreichs Schulen einstellt, wäre, dass weit mehr Kinder als gegenwärtig erleben würden, selbstverständlicher Teil des Schulsystems zu sein und am Unterricht teilhaben zu können. Das sind Erfahrungen, die den letzten Generationen migrationsbedingt mehrsprachiger Kinder in Österreich nicht ohne weiteres offen standen und bis auf weiteres auch nicht selbstverständlich offen stehen. Bei der Frage, wie die Gräben entstanden sind, über die hinweg heute Politik gemacht wird, würde sich ein tieferer Blick in die sprachlichen Ausschlussmechanismen des Bildungssystems auszahlen, um daraus zu lernen – für die Zukunft.

LITERATUR

- Becker, D. (2006): Die Erfindung des Traumas – verflochtene Geschichten. Freiburg: Edition Freitag.
- Belke, G. (2016): Mehr Sprache(n) für alle. Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 2. unveränderte Auflage.
- Bundesministerium für Bildung (2017): SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Statistische Übersicht. Schuljahre 2009/10 bis 2015/16. Informationsblätter zum Thema Migration und Schule, Nr. 2/2016-17. 18. aktualisierte Auflage.
- Busch, B. (2013): Mehrsprachigkeit. Wien: Facultas.
- Cummins, J. (2000): Language, power, and pedagogy: bilingual children in the crossfire. Multilingual Matters: Clevedon & New York.
- Dressler, W. et al. (2018): Memorandum zu den Sprachförderprogrammen der Regierung für den Kindergarten. [https://comparative-
psycholinguistics.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_comparativelinguistik/inputpdf/Memorandum_Sprachf%C3%
%B6rderung_Kindergarten_Okt_2018.pdf](https://comparative-psycholinguistics.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_comparativelinguistik/inputpdf/Memorandum_Sprachf%C3%BCrderung_Kindergarten_Okt_2018.pdf) [22.10.2018]

- García, O. (2011): Theorizing Translanguaging for Educators. In: Celic, C. & Seltzer, K.: *Tranlanguaging. A Cuny-Nysieb Guide for Educators*. New York: The City University of NY, S. 1-6.
<http://www.nysieb.ws.gc.cuny.edu/files/2012/06/FINAL-Translanguaging-Guide-With-Cover-1.pdf> [14.10.2018]
- García, O. & Kleyn, T. (eds.) (2016): *Translanguaging with multilingual students. Learning from Classroom Moments*. New York: Routledge.
- Gibbons, P. (2015): *Scaffolding language. Scaffolding learning. Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom*. 2nd Edition. Portsmouth: Heinemann.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2007): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grinberg, L. & Grinberg, R. (1990): *Psychoanalyse der Migration und des Exils*. München & Wien: Verlag Internationale Psychoanalyse.
- Jampert, K. (2002): *Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern*. DJI-Reihe Kinder. Band 10. Opladen: Leske & Budrich.
- Khan, G. & Maurič, U. (2016): *Sprachenprofile an der PH Kärnten und der PH Wien – die neuesten Erkenntnisse*. Vortrag gehalten auf der Tagung: Mehrsprachigkeit und PädagogInnenbildung. Zugang – Curricula – Praxis 9.-10.3.2016 AK Bildungszentrum.
https://media.arbeiterkammer.at/wien/PDF/varueckblicke/G.Khan_U.Mauric_9.3.2016.pdf [14.10.2018]
- Kleyn, T. & Lau, H. (2016): *The Grupito Flexes Their Listening and Learning Muscles*. In: García, O. & Kleyn, T. (eds.): *Translanguaging with multilingual students. Learning from Classroom Moments*, New York: Routledge, S. 100-117.
- Kronsteiner, R. (2003): *Kultur und Migration in der Psychotherapie. Ethnologische Aspekte psychoanalytischer und systemischer Therapie*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Krumm, H.-J. & Jenkins, E.-M. (2001): *Kinder und ihre Sprachen – Lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien: Eviva.
- Leuzinger-Bohleber, M. et al. (Hrsg.) (2017): *Flucht, Migration und Trauma: die Folgen für die nächste Generation*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Plutzar, V. (2016): *Sprachenlernen nach der Flucht. Überlegungen zu Implikationen der Folgen von Trauma und Flucht für den Deutschunterricht Erwachsener*. In: OBST (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie), Heft 89: *Flucht*. Punkt. Sprache, S. 109-132.
- Plutzar, V. (2019): *Sprachenlernen im Kontext von Flucht und Migration. Psychologische Aspekte und ihre Implikationen für den Deutschunterricht*. In: Akbulut, M. et al. (Hrsg.): *Mit Sprache Grenzen überwinden – Sprachenlernen und Wertebildung im Kontext des gesellschaftlichen und politischen Wandels nach 2015*. Münster: Waxmann.
- Reich, H. H. (2009): *Zweisprachige Kinder. Sprachenaneignung und sprachliche Fortschritte im Kindergartenalter*. Münster: Waxmann.
- Stundner, E. & Lammerhuber, L. (2014): *„Schau, was ich schon kann!“ Portfolio im Kindergarten. Den einzigartigen Lernwegen unserer Kinder auf der Spur*. Baden: Ed. Lammerhuber.
- Volkan, V. D. (2017): *Immigrants and Refugees: Trauma, Perennial Mourning, Prejudice, and Border Psychology*. London: Karnac Books Ltd.
- Vollmer, K. (2012): *Ko-Konstruktion*. In: Vollmer, K.: *Fachwörterbuch für Erzieherinnen und pädagogische Fachkräfte*. Freiburg: Verlag Herder, S. 104.
- Vygotskij, L. S. (2002): *Denken und Sprechen*. Weinheim & Basel: Beltz.

ZUR AUTORIN

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Verena PLUTZAR, MA, Studium der Kunstgeschichte und Germanistik mit Schwerpunkt Deutsch als Fremdsprache an der Universität Wien, Master in Intercultural Competencies an der Donau-Universität Krems, Dissertation zum Thema „Kommunikation im Asylverfahren“ an der Universität Wien. Seit 1991 praktisch wie theoretisch der Frage, wie Menschen im Kontext von Flucht und Migration Deutsch lernen, auf der Spur, mit lohnenden Expeditionen in andere Disziplinen wie der Sprachwissenschaft, der Soziologie und der psychoanalytischen Forschung. Tätig als freiberufliche Universitätslektorin und Erwachsenenbildnerin.

Maria FÜRSTALLER

Der Übergang vom Kindergarten in die Schule im Kontext von Migration und Flucht

Summary: *Übergänge bzw. Transitionen stellen sowohl für Kinder als auch für deren Familien wichtige biographische Ereignisse dar. Hierzu ist auch der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule zu zählen. Wie im vorliegenden Beitrag skizziert wird, sind Übergänge durch eine Reihe von Veränderungen charakterisiert, die es – im Sinne psychosozialer Entwicklungsaufgaben – zu bewältigen gilt. Im vorliegenden Beitrag wird insbesondere die Frage aufgegriffen, in welcher Weise diese Bewältigung im Kontext von Flucht bzw. Fluchterfahrungen sowie Migration unter erschwerten Bedingungen stattfindet und welche Konsequenzen daraus für die professionelle Begleitung – der Kinder und Eltern bzw. Familien – zu ziehen sind.*

1. Diskontinuitäten im Lebenslauf als biographisch bedeutsame Erfahrungen

Blickt man in die fachwissenschaftliche Literatur zu „Übergängen“ – oder auch Transitionen – so zeigt sich, dass unter Übergängen nicht bloß ein Wechsel von einer (Bildungs)Institution in die andere verstanden wird. Vielmehr lassen sich Übergänge als dem Lebenszyklus eingeschriebene Veränderungen – Diskontinuitäten – begreifen. Es handelt sich um komplexe ineinander übergehende und sich überblendende Wandlungsprozesse (vgl. Griebel 2004), die zu massiven Umstrukturierungen der bisherigen Lebenskontexte führen. Übergänge sind nicht nur durch einen äußeren Wandlungsprozess gekennzeichnet, sondern auch durch einen inneren psychosozialen „Prozess der Integration von Bekanntem und Fremdem“ (Burkhardt-Mußmann & Dammasch 2016, S. 8). Die Bewältigung von Übergängen umfasst demnach einen Prozess, im Rahmen dessen der neue Lebenskontext sowie das Selbsterleben ins Selbst einer Person integriert wird (vgl. Fthenakis 1999).

Übergänge im Lebenslauf sind vielfältig. Zu denken ist etwa an den Übergang von der Partnerschaft zur Elternschaft: Werdende Eltern sind bereits während der Schwangerschaft innerlich damit befasst, wie sie in die Rolle der Eltern finden werden, ob sie „gute“ Eltern sein werden, aber auch, was sich an der Partnerschaft durch die Geburt des Kindes verändern mag. Als markanter Umbruch im Lebenskontext von Kleinkindern lässt sich z.B. die Erweiterung der Familie durch ein Geschwisterkind begreifen: Das familiäre Beziehungsgefüge verändert sich, das Kind wird verstärkt mit elterlichen Anforderungen konfrontiert, ein „liebes“ Geschwisterkind zu sein, Rücksicht zu nehmen und auf das neue Familienmitglied Acht zu geben. Kinder machen dabei nicht nur die Erfahrung, dass ihnen viel zugetraut wird (eine Erfahrung, die für die Autonomieentwicklung hoch bedeutsam ist), sondern auch die der „Entthronung“ – schließlich muss sich das erstgeborene Kind die elterliche Zuwendung mit dem Geschwisterchen „teilen“. Zu markanten Umbrüchen im Leben von Kleinst- und Kleinkindern sind freilich auch der Übergang von der familiären Betreuung zur außerfamiliären Betreuung (in Kinderkrippen und Kindergärten) sowie der Übertritt vom Kindergarten- zum Schulkind zu zählen.

Solche und ähnliche lebensgeschichtliche Transitionen sind mit durchaus widersprüchlichen Gefühlen verbunden: Freude und Neugierde auf der einen Seite (Eltern zu sein, als „großes“ Geschwisterkind oder Schulkind wahrgenommen zu werden), Gefühle der Verunsicherung, der Sorge, der Orientierungslosigkeit oder der Angst auf der anderen Seite. Schließlich ist das Neue, das mit lebensgeschichtlichen Transitionen verbunden ist, noch fremd und unbekannt – und manchmal eben auch gar nicht erwünscht (wie im Fall des entthronten Kindes, das die elterliche Aufmerksamkeit mit dem Geschwisterkind zu teilen hat; oder auch im Fall des Schulkindes, das den vertrauten Rahmen des Kindergartens verlässt).

Übergänge bergen demnach (Entwicklungs)Krisen in sich. Darin liegt aber zugleich das (entwicklungs)förderliche Potenzial von Transitionen: Die Art und Weise, wie solche Umbrüche im Lebenslauf allein und gemeinsam mit anderen erlebt und bewältigt werden, stellt eine bedeutsame biographische Erfahrung dar, die als „Wandel in der Identitätsentwicklung wahrgenommen“ wird (Griebel & Niesel 2013, S. 38). Biographisch bedingte Diskontinuitäten sind demnach aufs engste mit Prozessen der Identitätsentwicklung verwoben (vgl. Wörz 2004) und haben Bedeutung für die Wahrnehmung und Bewältigung weiterer (unvermeidbarer) Diskontinuitäten im Lebenslauf. Besonders bedeutsam sind in diesem Zusammenhang Erfahrungen, die mit der Entwicklung einer inneren Erwartung verbunden sind, dass schwierige und herausfordernde Situationen – allein und gemeinsam mit anderen – bewältigt werden können. Übergangsbedingte Herausforderungen sowie die damit verbundenen psychosozialen Entwicklungsaufgaben können im optimalen Fall als bewältigbar ins Selbsterleben einer Person integriert werden.

2. Vom Kindergartenkind zum Schulkind

Auch Übergänge zwischen Institutionen, wie der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule, sind von solchen biographischen Erfahrungen geprägt. Die Art und Weise, wie der Übergang in die Grundschule von Kindern (aber auch von Eltern) wahrgenommen, erlebt sowie bewältigt wird, ist demnach unter Berücksichtigung bisheriger lebensgeschichtlicher Übergänge zu beleuchten. Dies betrifft auch die spezifischen veränderungsbedingten (Entwicklungs)Herausforderungen, die mit dem Übergang in die Schule einhergehen und die von Griebel & Niesel (2013) in differenzierter Weise im Rahmen des von ihnen entwickelten Transitionsmodells beschrieben werden: Für Kinder und Eltern sind Veränderungen auf einer individuellen Ebene, auf der Beziehungsebene sowie auf der Ebene der Lebensumwelten, der sozialen Kontexte, zu bewerkstelligen. Im Sinne dieses Modells sind Kinder beim Übergangsprozess in die Grundschule gefordert, ein Selbstbild bzw. eine Identität als Schulkind zu entwickeln (vgl. ebd., S. 119). Die Entwicklung einer solchen Identität ist in Abhängigkeit phasentypischer Entwicklungsthemen und im Zusammenhang mit bisherigen Erfahrungen mit Übergängen (etwa im Kontext der Eingewöhnung) zu sehen. Auf der Ebene der Beziehung sind angehende Schulkinder gefordert, den Verlust der Beziehungen zu den Pädagog/innen des Kindergartens zu bewältigen. Gleichzeitig stehen sie vor der Herausforderung, neue Beziehungen zu Lehrer/innen und Mitschüler/innen aufzubauen sowie sich mit den veränderten Tagesabläufen sowie (sozialen) Regeln in der Schule vertraut zu machen.

Die kindliche Bewältigung des Übergangs in die Grundschule (bezogen auf die drei genannten Ebenen) kann „nicht auf das Individuum allein bezogen werden“ (ebd., S. 37), da die sozialen Kontexte, in die das Kind eingebettet ist, die individuelle Entwicklung innerhalb der Transition fördern oder eben auch behindern können. Dazu ist der familiäre Kontext ebenso zu zählen wie der Kindergarten und die Schule. Insofern ist unter

Transitionskompetenz „eine Kompetenz des sozialen Systems und nicht des Kindes alleine“ (ebd., S. 38) zu verstehen. Zentrale Aufgabe der Fachkräfte beider Institutionen ist es, Kinder (aber auch Eltern) so zu begleiten, dass eine aktive Bewältigung des Übergangs möglich ist. Den Pädagog/innen kommt aus dieser Perspektive die Aufgabe zu, diesen Prozess so zu begleiten, dass Kinder und Eltern diesen Prozess selbst steuern, also in partizipativer Weise die mit der Transition verbundenen Herausforderungen bewältigen können (vgl. ebd., S. 108f). Hierfür sind fachliche Qualifikationen ebenso gefordert wie eine intensive Kooperation der beiden Institutionen bzw. deren Fachkräfte. Das pädagogische Fachpersonal beider Institutionen moderiert diesen Prozess, befähigt gewissermaßen zur Übergangsbewältigung und ermöglicht im optimalen Fall Erfahrungen, die mit Gefühlen der Selbstwirksamkeit sowie der Autonomie und der Selbstbestimmung (im Gegensatz zur Fremdbestimmung) verbunden sind. Wie nachfolgend dargestellt wird, ist dies insbesondere im Kontext von Migration und Flucht von Bedeutung.

3. Übergangsbewältigung im Kontext von Migration und Flucht

3.1. Übergänge im Kontext von Migration und migrationsbedingter Diversität

Griebel & Niesel (2013) betonen, dass „die Anforderungen für Kinder und Eltern mit Zuwanderungsgeschichte beim Übergang in die Bildungseinrichtung [...] Schule komplexer sind“ (ebd., S. 137), als dies für Familien ohne Migrationsgeschichte der Fall ist. Dies liegt unter anderem darin begründet, dass Kinder und Eltern, vor allem bei einer jüngeren Migrationsgeschichte, größere sprachliche Herausforderungen sowie Barrieren zu meistern haben. Vor allem aber sind Migrationsprozesse mit einschneidenden und meist dauerhaften Veränderungen verbunden. Dabei spielen „sowohl Formen der Migration (Binnenmigration vs. transnationale Migration) als auch Migrationshintergründe (freiwillige vs. gezwungene Migration) eine Rolle dafür [...], wie Veränderungen in das ‚neue‘ Leben integriert und bewältigt werden können“ (Fürstaller & Bischof 2018, S. 24f). Migration ist hierbei immer auch mit einem Wechsel – einem Übergang – des sozialen und kulturellen Raums verwoben. Dieser Wechsel ist insofern mit Trennung oder auch Ablösung verbunden, da die „eingespielten kulturellen Muster ins Wanken geraten und mit neuen Lebensentwürfen konfrontiert werden“ (Burkhardt-Mußmann & Dammasch 2016, S. 8). Ob dieser Wechsel gelingt und damit der „Prozess der Integration von Bekanntem und Fremdem“ (ebd., S. 8) geleistet werden kann, hängt von den psychosozialen sowie sozio-ökonomischen Kontexten ab, in die Familien mit Migrationshintergrund eingebettet sind. Dabei ist zu betonen, dass dieser Prozess des Integrierens von Bekanntem und Fremdem angesichts der zunehmenden Heterogenisierung und Pluralisierung der gegenwärtigen Migrationsgesellschaft freilich auch von Menschen zu leisten ist, die keine Migrationsgeschichte vorweisen. Geschieht dies nicht, ist eine einseitige Integration im Sinne von Assimilation zu befürchten. Die Entwicklung einer ausgewogenen Balance zwischen Ich- und Wir-Identität wäre damit erschwert (vgl. Wellendorf 1979). Diese Balance zwischen Ich und Wir ist für das Erleben einer (sozialen) Zugehörigkeit hoch bedeutsam. Eine Form der Zugehörigkeit, in der das Selbst gut aufgehoben ist.

Kindergärten und Schulen stellen, auch im Prozess des Übergangs, psychosoziale Kontexte dar, die mehr oder weniger hilfreich dafür sind, Migrationsprozesse im eben skizzierten Sinne bewerkstelligen zu können. Für Fachkräfte beider Institutionen ist damit das Erfordernis verbunden, einen professionellen Umgang mit migrationsbedingter

Diversität in der Arbeit mit Kindern und Eltern zu etablieren. Dabei sind die „kulturellen Selbstverständigungen [von Kindern und Eltern; Anmerkung MF] [...] in ihrer alltagspraktischen identitätsstiftenden Bedeutung“ (Naumann 2010, S. 104) wahr- und ernst zu nehmen, ohne dabei „Menschen auf ihre kulturelle Herkunft festzulegen“ (ebd., S. 104). Hier sind jene professionellen Kompetenzen von Elementarpädagog/innen und Lehrer/innen in der Arbeit mit Kindern und Eltern angesprochen, die in der Fachliteratur als Zuschreibungsreflexivität bzw. Differenzsensibilität (vgl. Betz & Bischoff 2017) bezeichnet werden. Griebel & Niesel (2013) betonen vor diesem Hintergrund die Bedeutung von „vorurteilsbewusster“ Arbeit, damit Fachkräfte beider Institutionen „alle Kinder von Anfang an vor negativen Vorurteilen und Stereotypen“ (ebd., S. 137) schützen können. Ist dies nicht der Fall, besteht „die Gefahr, dass Kinder das negative Bild, das ihnen gespiegelt wird, in ihr Selbstbild übernehmen“ (ebd., S. 137). Die ohnehin schwierige bzw. herausfordernde Transition (siehe einleitend) würde damit zusätzlich erschwert werden, da das Kind (aber auch die Eltern als wichtige Partner in der Übergangsbegleitung) „statt Zugehörigkeit Distanz oder gar Ablehnung“ (ebd., S. 137) gegenüber dem neuen Lebenskontext entwickelt. Die oben angeführte Balance zwischen Ich- und Wir-Identität gerät damit ins Wanken und hat für das Ich- sowie Identitätserleben Bedeutung – und in der Folge auch für den Transitionsprozess selbst.

3.2. Übergänge im Kontext von Fluchterfahrungen

Beides – das Identitäts- und Ich-Erleben – ist insbesondere im Zusammenhang mit Zwangsmigration – etwa durch Flucht – bedroht. Das Konzept der sequenziellen Traumatisierung (vgl. Keilson 1979; Becker 2006; Zimmermann 2015) verdeutlicht dies: Im Rahmen dieses Modells wird Flucht in sechs Sequenzen gefasst: vom zwangsweisen Aufbruch im Heimatland (Sequenz 1) über die Flucht selbst (Sequenz 2) bis hin zum Ankommen im (potenziellen) Aufnahmeland (Sequenz 3). Daran schließt die Phase des Wartens auf eine (asylrechtliche) Entscheidung (Sequenz 4), die als *Chronifizierung der Vorläufigkeit* beschrieben wird. Danach folgen die Entscheidung (Sequenz 5) sowie die Phase des Verbleibs im Aufnahmeland oder die Rückkehr ins Heimat- bzw. Herkunftsland (Sequenz 6).

In diesen Phasen häufen sich jeweils bestimmte Belastungskonstellationen, die die Fluchterfahrung und das Fluchterleben dominieren und Bedeutung für das Erleben der betroffenen Personen haben. All diese Sequenzen sind in hohem Ausmaß durch Fremdbestimmung, Kontrollverlust und Ausgeliefertsein gekennzeichnet und vereinen in sich mehrere traumatisch wirkende Situationen. Im Sinne dieses Modells handelt es sich demnach um „sequenziell auftretende Extrembelastungen, aus deren Interaktion sich das traumatisch beeinflusste oder dominierte Erleben herleiten lässt“ (Zimmermann 2015, S. 49). Als traumatisierend wird insbesondere das Diskrepanzerleben zwischen Extremsituation und den individuellen Bewältigungsmöglichkeiten beschrieben (vgl. Becker 2006). Dieses Diskrepanzerleben kann in unterschiedlichen Phasen der Flucht aus verschiedenen Gründen mehr oder weniger stark ausfallen. Darüber hinaus können in späteren Phasen der Flucht bzw. des Fluchtverlaufs Traumatisierungen eintreten: Zimmermann (2015, S. 49) führt auf Basis seiner Untersuchungen etwa aus, dass „Verlust- und Angsterleben im Herkunftsland zum Beispiel erst durch rassistische Verfolgungen im Aufnahmeland traumatischen Charakter erhalten“. Erfahrungen der rassistischen Diskriminierungen, aber auch Erfahrungen der Aberkennung von Subjektivität über starre Zuschreibungen etwa entlang der Differenzkategorie Kultur (siehe oben), führen demnach erst zur Traumatisierung. Hier zeigt sich auch die

„Chronifizierung des Belastungserlebens“ (ebd., S. 49), die den gesamten Fluchtprozess, also auch das Ankommen in der Aufnahmegesellschaft, prägt.

Für die Begleitung von Familien und ihren Kindern beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule ist zu bedenken, dass der aktuelle Übergang, der (wie oben beschrieben) mit Gefühlen der Ungewissheit, der Sorge oder auch der Desorientierung verbunden ist, zu einer Reaktivierung fluchtbedingter existenzieller Ängste führen kann. Dabei sind Fremdbestimmung, Kontrollverlust, Gefühle des Ausgeliefertseins und der Hilflosigkeit zentrale Merkmale, die mit Flucht und dem Fluchterleben verbunden sind. Insofern ist bei der Übergangsbegleitung insbesondere darauf zu achten, dass sich Eltern sowie Kinder als aktive Gestalter des Übergangs erleben können, um potenzielle (Re)Traumatisierungen möglichst zu vermeiden. Gemeint sind hierbei (partizipative) Erfahrungen, über die Eltern und Kinder ein Gefühl der Selbst- statt Fremdbestimmung aufbauen können und sich in der Übergangssituation nicht als hilflos und ausgeliefert erleben müssen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Familien, die sich im Aufnahmeland im Asylverfahren befinden, aufgrund langwieriger Verfahren Passivität und Fremdbestimmung ausgesetzt sind. Ungewissheit, materielle Armut oder auch prekäre Wohnsituationen prägen diese Zeit. Die „Belastungen der Vergangenheit und das aktuelle Leben ohne sichere Aufenthaltsperspektive“ (Zimmermann 2015, S. 21) verdichten sich innerpsychisch. Eine „Bewältigung der Belastungssequenzen der Vergangenheit“ erfordert dabei nicht nur eine „sichere Gegenwarts- und Zukunftsperspektive“, sondern auch ein „Gefühl des Erwünscht- und Akzeptiertseins“ (ebd., S. 21) und damit auch der Zugehörigkeit.

4. Zusammenfassung

Mit Blick auf die Begleitung von Kindern und Eltern am Übergang vom Kindergarten in die Schule ist zum einen zu berücksichtigen, dass diese nicht nur den migrationsbedingten Wechsel des sozialen und kulturellen Raums zu leisten, sondern auch die mit der Flucht verbundenen traumatischen Erfahrungen zu bewältigen haben. Fachkräfte aus Schule und Kindergarten können hierfür freilich keine therapeutischen Angebote setzen. Allerdings ist der Übergang so zu gestalten, dass Eltern und Kinder Erfahrungen machen können, die emotional korrigierenden Charakter haben. Hierzu sind insbesondere Erfahrungen der Selbstbestimmung (statt Fremdbestimmung), der Selbstwirksamkeit (statt Hilflosigkeit) und der Zugehörigkeit (statt Ablehnung) zu nennen. Darüber hinaus wäre eine stärkere Vernetzung verschiedener Hilssysteme im Sinne einer sozialräumlich orientierten Übergangsbegleitung anzudenken (vgl. Enzenhofer et al. 2015).

Für die professionelle Begleitung von Kindern und Eltern mit Fluchterfahrung ist zum anderen insbesondere die Auseinandersetzung mit der Frage nach den je individuellen Erfahrungs- und Erlebensweisen erforderlich und welche Bedeutung diese für den Aufenthalt im Kindergarten und in der Schule, aber auch für den Übergang haben mögen. Verallgemeinerungsversuche können mit der Gefahr verbunden sein, dass das subjektive Erleben der Kinder und Eltern aus dem Blick gerät – mit der Konsequenz, dass nicht oder kaum auf die subjektiven Erfahrungs- und Erlebenswirklichkeiten Bezug genommen wird. Solche Verallgemeinerungen können entstehen, wenn Flucht automatisch mit Trauma gleichgesetzt oder das Verhalten von Kindern und Eltern über Zuschreibungsprozesse entlang der Differenzkategorien Kultur oder Religion erklärt wird.

Lehrer/innen und Elementarpädagog/innen sind in der Übergangsbegleitung von Kindern und Eltern mit Migrations- und Fluchterfahrung insbesondere darin gefordert, eine fachlich fundierte und reflexive Auseinandersetzung mit den je individuellen Lebens-

geschichten und Lebensrealitäten von Kindern und Eltern zu führen. Sie müssen dabei die sozio-kulturellen, sozio-ökonomischen und biographischen Aspekte, die sich auf die Lebensrealität von Eltern und Kindern mit Migrations- und Fluchthintergrund auswirken, berücksichtigen können.

Zu unterstreichen ist dabei, dass Elementarpädagog/innen und Lehrer/innen mit Lebensgeschichten und Lebenserfahrungen konfrontiert werden, die höchst berührend, bedrohlich und „schwer verdaulich“ sind. Für eine professionelle Übergangsgestaltung sind daher Struktur- und Rahmenbedingungen aufzubauen und zu installieren, um solche Erfahrungen – etwa mittels Supervision oder Formen der Praxisreflexion – bearbeiten zu können.

LITERATUR

- Becker, D. (2006): Die Erfindung des Traumas – verflochtene Geschichten. Freiburg: Edition Freitag.
- Betz, T. & Bischoff, S. (2017): Heterogenität als Herausforderung oder Belastung? Zur Konstruktion von Differenz von frühpädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. In: Stenger, U. et al. (Hrsg.): Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität. Weinheim: Juventa, S. 101-118.
- Burkhardt-Mußmann, C. & Dammasch, F. (2016): Einleitung. In: Burkhardt-Mußmann, C. & Dammasch, F. (Hrsg.): Migration, Flucht und Kindesentwicklung. Das Fremde zwischen Angst, Trauma und Neugier. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel, S. 7-15.
- Enzenhofer, E. et al. (2015): Soziale Inklusion im Kindergarten. Anregungen aus einem Pilotprojekt. In: soziales_kapital. wissenschaftliches journal österreichischer fachhochschul-studiengänge soziale arbeit, 13, S. 148-157. <http://www.soziales-kapital.at/index.php/sozialeskapital/article/viewFile/362/629.pdf> [11.12.2018].
- Fthenakis, W. E. (1999): Transtionspsychologische Grundlagen des Übergangs zur Elternschaft. In: Deutscher Familienverband (Hrsg.): Handbuch Elternbildung. Band 1. Opladen: Leske & Budrich, S. 1-68.
- Fürstaller, M. & Bischof, K. (2018): Kulturelle Vielfalt in elementarpädagogischen Einrichtungen. In: Fürstaller, M. et al. (Hrsg.): Vielfalt in der Elementarpädagogik. Theorie. Empirie und Professionalisierung. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag Debus, S. 24-38.
- Griebel, W. (2004): Übergangsforschung aus psychologischer Sicht. In: Schumacher, W. (Hrsg.): Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen. Kempten: Klinkhardt, S. 25-45.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2013): Übergänge verstehend und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern Berlin: Cornelsen. 2. Auflage.
- Keilson, H. (1979): Sequentielle Traumatisierung bei Kindern. Deskriptiv-klinische und quantifizierend-statistische follow-up Untersuchung zum Schicksal der jüdischen Kriegswaisen in den Niederlanden. Stuttgart: Enke.
- Naumann, T. M. (2010): Beziehung und Bildung in der kindlichen Entwicklung. Psychoanalytische Pädagogik als kritische Elementarpädagogik. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Wellendorf, F. (1979): Schulische Sozialisation und Identität: zur Sozialpsychologie der Schule als Institution. Weinheim & Basel: Beltz.
- Wörz, T. (2004): Die Entwicklung der Transitionsforschung. In: Griebel, W. & Niesel, R. (Hrsg.): Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich bewältigen. Weinheim & Basel: Beltz, S. 22-41.
- Zimmermann, D. (2015): Migration und Trauma. Pädagogisches Verstehen und Handeln in der Arbeit mit jungen Flüchtlingen. Gießen: Psychosozial-Verlag. 2. Auflage.

ZUR AUTORIN

Dr.ⁱⁿ Maria FÜRSTALLER ist Bildungswissenschaftlerin, Lehrende und Forschende am Studiengang Sozialmanagement in der Elementarpädagogik am Department Soziales der Fachhochschule Campus Wien. Schwerpunkte: Frühe Transitionsprozesse, Pluralität und Diversität im elementarpädagogischen Feld mit Fokus auf Kultur und Religion, Professionalisierung der Elementarpädagogik.

Manfred WIEDNER

Lebensweltliche Mehrsprachigkeit in Wiener Volksschulen – pädagogische Herausforderungen und Chancen

Summary: Dieser Artikel beschreibt das Phänomen der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit im Wiener Volksschulwesen und erläutert pädagogische Herausforderungen und Chancen, die mit dem Phänomen einhergehen.

Einleitung: Lebensweltliche Mehrsprachigkeit

Der Begriff „lebensweltliche Mehrsprachigkeit“ bezeichnet den alltäglichen Gebrauch von mindestens zwei verschiedenen Sprachen (vgl. Gogolin 2010, S. 544). Lebensweltlich mehrsprachige Volksschulkinder können demnach als Schüler/innen der Primarstufe begriffen werden, die zwei oder mehr Sprachen in ihrem Alltag nutzen. Auf welchem Niveau die verwendeten Sprachen beherrscht werden, spielt dabei keine entscheidende Rolle.

Bei 58,5 % der Wiener Volksschulkinder wurde im Schuljahr 2016/17 im Rahmen der Datenerhebung zur Schulstatistik in der Rubrik im „Alltag gebrauchte Sprache(n)“ als erste Sprache eine andere Sprache als Deutsch angeführt (vgl. Statistik Austria 2017). Da diese Kinder in der Regel im schulischen Unterricht und/oder in ihrer Umgebung im Alltag auch die deutsche Sprache als Verkehrssprache verwenden (müssen), können sie jedenfalls als lebensweltlich mehrsprachig gelten. Wenn man bedenkt, dass wahrscheinlich auch manche Kinder, bei denen im Rahmen der Datenerhebung zur Schulstatistik beim Merkmal „im Alltag gebrauchte Sprache(n)“ als erste Sprache Deutsch angegeben wurde, eine oder mehrere zusätzliche Sprachen in ihrem Alltag nutzen, ist anzunehmen, dass der Anteil an lebensweltlich mehrsprachigen Volksschulkindern in Wien den Wert von 58,5 % sogar noch übersteigt.

Die von Wiener Volksschulkindern am häufigsten gesprochenen Alltagssprachen sind nach Deutsch Bosnisch/Serbisch/Kroatisch (BKS) und Türkisch. 14,8 % der Wiener Schüler/innen auf der Primarstufe sprechen BKS, weitere 13,5 % Türkisch und 27,5 % eine von zahlreichen anderen Alltagssprachen, deren Vielfalt kontinuierlich im Steigen ist (vgl. Vogtenhuber et al. 2016, S. 42). Bereits im Schuljahr 2008/09 wurden von Schüler/innen in Wiener Volksschulen 110 verschiedene Sprachen gesprochen. Angesichts dieser enormen sprachlichen Heterogenität wird in der Literatur auch von „Super-Diversität“ gesprochen (vgl. Herzog-Punzenberger & Schnell 2012, S. 237).

Die Gruppe der lebensweltlich mehrsprachigen Volksschulkinder darf nicht mit der Gruppe der Schüler/innen, die eine Migrationsbiographie mitbringen, gleichgesetzt werden. Lebensweltliche Mehrsprachigkeit kann, muss aber nicht mit einer Migrationserfahrung in Zusammenhang stehen. Es gibt sowohl lebensweltlich mehrsprachige Kinder, die keine Migrationserfahrung haben, als auch zugewanderte Schüler/innen, die nur Deutsch sprechen. Wenngleich folglich kein fester bzw. zwingender Konnex zwischen lebensweltlicher Mehrsprachigkeit und Migrationserfahrung behauptet werden kann, ist dennoch festzuhalten, dass der überwiegende Anteil der lebensweltlich mehrsprachigen

Schüler/innen auf der Primarstufe aus Familien mit Migrationserfahrung stammt (vgl. Herzog-Punzenberger & Schnell 2012, S. 237).

1. Pädagogische Herausforderungen

Das Phänomen der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit im Wiener Primarschulwesen geht mit pädagogischen Herausforderungen einher, die durch Mehrdimensionalität und Vielschichtigkeit charakterisiert sind. Im Folgenden werden einige zentrale Herausforderungen benannt und näher erläutert.

1.1. Die statistisch betrachtet schwächeren Leistungen lebensweltlich mehrsprachiger Volksschulkinder bei Schulleistungstests

Wenngleich es individuell immer wieder Ausnahmen gibt, muss festgehalten werden, dass die lebensweltlich mehrsprachigen Kinder insgesamt statistisch betrachtet „in der österreichischen Schule von heute weniger erfolgreich sind als die Gruppe derer, die nur Deutsch sprechen“ (Herzog-Punzenberger & Schnell 2012, S. 230). Dieser Umstand kann anhand nationaler und internationaler Schulleistungstests – wie etwa der Standardüberprüfung Deutsch 2015, der Standardüberprüfung Mathematik 2013 sowie PIRLS und TIMMS – belegt werden (vgl. Breit et al. 2016, S. 102; Schreiner & Breit 2014, S. 58f; Bergmüller & Herzog-Punzenberger 2012, S. 51).

Die statistisch schwächeren Schulleistungen lebensweltlich mehrsprachiger Volksschulkinder werden primär damit erklärt, dass mehrsprachige Kinder, die häufig aus Familien mit niedrigerem sozio-ökonomischen Status und geringerem kulturellen Kapital stammen, tendenziell weniger Unterstützung aus dem familiären Umfeld erhalten und außerdem oftmals über schlechtere Kenntnisse der Unterrichtssprache Deutsch verfügen als die Schüler/innen aus der Vergleichsgruppe der einsprachigen Kinder (vgl. Herzog-Punzenberger & Schnell 2012, S. 234).

Ein weiterer Erklärungsansatz bezieht sich auf den so genannten Kompositionseffekt. Gemeint ist damit der Einfluss, den die Zusammensetzung einer Klasse für die Leistungen der Schüler/innen hat. Die schulischen Leistungen lebensweltlich mehrsprachiger Volksschulkinder, die in Folge von Segregation besonders häufig in so genannten „Brennpunktschulen“ lernen, können durch die Wirkungen des Kompositionseffekts zusätzlich negativ beeinflusst werden (vgl. Oleschko & Lewandowska 2016, S. 71f.). Die Wahrscheinlichkeit etwa für Kinder mit türkischen Wurzeln, in der 4. Klasse Volksschule kompetenzarm in Deutsch zu sein, steigt von 47 % in wenig belasteten auf 84 % in „sozial hoch belasteten“ Schulen an (vgl. Bruneforth et al. 2012, S. 211).

Nicht zuletzt wird auch institutionelle Diskriminierung als Erklärungsansatz für die statistisch schwächeren Schulleistungen lebensweltlich mehrsprachiger Volksschulkinder herangezogen. Gemeint sind mit dem Terminus der „institutionellen Diskriminierung“ Settings, wie etwa Gesetze, organisatorische Rahmenbedingungen, die Arbeitskultur in der Schule usw., die – teils unbewusst – zur Benachteiligung mehrsprachiger Schüler/innen führen (vgl. Herzog-Punzenberger & Schnell 2012, S. 235). Genannt werden in diesem Zusammenhang häufig z.B. die Zuweisungsverfahren in die Vorschulstufe oder Sonderschule, die im Verdacht stehen, bei lebensweltlich mehrsprachigen Kindern mitunter vorschnell zu erfolgen (vgl. ebd., S. 235 und S. 244). Die Beschulung lebensweltlich mehrsprachiger Schüler/innen in Deutschförderklassen wird aus verschiedenen Perspektiven ebenso kritisiert (vgl. Parlamentsdirektion 2018) wie der frühe Zeitpunkt der Erstselektion, der mehrsprachigen Volksschulkindern nur

wenig Zeit lässt, etwaige Defizite in der Unterrichtssprache Deutsch auszumerzen, um den Übertritt in eine allgemein bildende höhere Schule (AHS) zu schaffen (vgl. Bruneforth et al. 2012, S. 218; Herzog-Punzenberger & Schnell 2012, S. 258). In Hinblick auf die organisatorischen Rahmenbedingungen kann auch auf das teilweise Fehlen ganztägiger Schulformen, die den Schulerfolg lebensweltlich mehrsprachiger Kinder positiv beeinflussen können (vgl. Herzog-Punzenberger & Schnell 2012, S. 258), sowie auf die nicht flächendeckende bzw. unzureichende Versorgung mit muttersprachlichem Unterricht verwiesen werden (vgl. Buchholz 2012, S. 128 und 1.3. in diesem Text).

1.2. Der Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen in der Unterrichtssprache Deutsch

Lebensweltlich mehrsprachige Kinder verfügen am Beginn ihrer Volksschullaufbahn mitunter nur über geringe Deutschkenntnisse. Das ist insbesondere dann der Fall, wenn sie vor Schuleintritt hauptsächlich oder ausschließlich andere Sprachen als Deutsch als Verkehrssprache(n) nutzten. Im Schuljahr 2016/17 wurden in Wien ca. 12.300 Volksschulkinder aufgrund von Defiziten in der Unterrichtssprache Deutsch als außerordentliche Schüler/innen geführt (vgl. Standard 2017). Zur problemlosen mündlichen Verständigung in Alltagssituationen sind lebensweltlich mehrsprachige Kinder, die Deutsch als zusätzliche Sprache erwerben, in der Regel schon nach etwa sechs Monaten bis zwei Jahren Lernzeit fähig (vgl. Gogolin & Lange 2011, S. 110f). Die schulische Förderung der Volksschulkinder in der Unterrichtssprache Deutsch darf sich aber nicht mit dem Aufbau alltagssprachlicher Fähigkeiten zufriedengeben, sondern muss auf die Vermittlung bildungssprachlicher Kompetenzen zielen, von denen die Bildungserfolge der Kinder stark abhängig sind (vgl. Dirim & Wegner 2016, S. 200). Der kanadische Pädagoge Jim Cummins spricht in diesem Zusammenhang davon, dass die BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) der Lernenden zur CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) ausgebaut werden sollen (vgl. Gogolin & Lange 2011, S. 110). Mit dem Begriff „Bildungssprache“ ist ein bestimmtes sprachliches Register gemeint, das nach Gogolin & Lange – auch dann, wenn es mündlich Anwendung findet – weitgehend den Regeln des Schriftsprachgebrauchs genügt (vgl. ebd., S. 111). Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, benötigen etwa fünf bis acht Jahre, um ihre Deutschkompetenzen auf ein bildungssprachliches Niveau auszubauen (vgl. ebd., S. 110). Neben dem Faktor Zeit spielt auch die Qualität der Fördermaßnahmen eine bedeutende Rolle. Eine auf Sprachdiagnostik aufbauende, systematische und kontinuierliche Deutschförderung im Sinne einer durchgängigen Sprachbildung, in der es zu keinen Brüchen an den Übergängen zwischen den Institutionen kommt, in der sich die Lehrpersonen aller Fächer sowie das schulische Umfeld und die Eltern an der Sprachförderung beteiligen und in der Mehrsprachigkeit als Ressource betrachtet wird, kann einen wichtigen Beitrag zum Aufbau bildungssprachlicher Fähigkeiten leisten (vgl. ebd., S. 118-122).

1.3. Die drohende Stagnation der ersprachlichen Entwicklung und potenzieller Sprachverlust

Im Schulljahr 2016/17 erhielten nur 34,5 % aller Volksschulkinder in Wien, die eine andere Erstsprache als Deutsch sprechen, muttersprachlichen Unterricht in der Schule (vgl. BMBWF 2018, S. 11). Das ist insofern bedenklich, als durch eine Vernachlässigung der Erstsprachenförderung eine stagnierende Entwicklung der Erstsprache, Sprachabbau oder gar Sprachverlust drohen (vgl. Allgäuer-Hackl & Jessner 2014, S. 127 und S. 129). Oft zeigt sich in Migrationskontexten, dass die Familiensprachen von den Kindern zwar verstanden, aber nicht gut gesprochen werden können, und häufig auch, dass zwar

Kompetenzen im Sprechen und Verstehen vorliegen, während sie im Lesen und Schreiben fehlen (vgl. ebd., S. 129f). Umfassend entwickelte Fähigkeiten in mehreren Sprachen wären am Arbeitsmarkt – z.B. im Bereich der Wirtschaft, bei der Polizei, in der Altenpflege, im Bildungssektor usw. – ein gut verwertbares kulturelles Kapital. Das Ausbleiben der Förderung vorhandener muttersprachlicher Kompetenzen kann mit dem Sprachlernforscher Hans-Jürgen Krumm als Vernichtung kulturellen Kapitals verstanden werden (vgl. Krumm 2016, S. 67) und jeden weiteren Spracherwerb – etwa auch jenen von Deutsch als Zweitsprache – beeinträchtigen. Angesichts dieser Problematik besteht eine große Herausforderung für das Wiener Volksschulwesen darin, die Zugangsmöglichkeiten zum muttersprachlichen Unterricht zu verbessern, die Inanspruchnahme zu erhöhen und die Quantität und Qualität – z.B. durch den Ausbau bilingualer Unterrichtsangebote – zu steigern.

Eine weitere Maßnahme zur Eindämmung der Gefahr des Sprachabbaus bzw. Sprachverlusts wäre die verstärkte Öffnung der Volksschulen und des Unterrichts für andere Sprachen als Deutsch. Lebensweltlich mehrsprachige Kinder könnten durch diese Öffnung ihre gesamten sprachlichen Ressourcen für Lernprozesse nutzen und z.B. in Partner- oder Gruppenarbeiten sowie in den Pausen mit Schüler/innen, die ebenfalls mehrsprachig sind, ihre sprachlichen Fähigkeiten in den Erst- bzw. Familiensprachen trainieren und ausbauen. „Translanguaging“, der dynamische Gebrauch bzw. situativ flexible Wechsel von Redemitteln aus verschiedenen Sprachen, kann mehrsprachigen Kindern helfen, ihr gesamtes sprachliches Repertoire für das Lernen auszuschöpfen (vgl. Fürstenau 2017, S. 13f). Dadurch kann nicht nur die Gefahr der sprachlichen Überforderung eingedämmt werden, sondern auch jene der kognitiven Unterforderung, die droht, wenn die Angebote eines monolingual Deutsch ausgerichteten Unterrichts aufgrund sprachlicher Barrieren nicht oder nur stark eingeschränkt wahrgenommen werden können. Die systematische Einbeziehung von mehreren Sprachen in den Unterricht kann zu einer sehr effektiven Nutzung der Lernzeit führen und zudem als Beitrag zum Erhalt und zum Ausbau familiensprachlicher Kompetenzen sowie zu einem lernförderlichen Schulklima verstanden werden (vgl. Gogolin 2017, S. 106f).

1.4. Abschottungs-, Diskriminierungs- und Ausgrenzungsgefahr

Die verschiedenen Sprachen, die lebensweltlich mehrsprachige Volksschulkinder benutzen, werden in unserer Gesellschaft unterschiedlich bewertet (vgl. Dirim & Wegner 2016, S. 203 und S. 205). Mit der verbreiteten Unterscheidung von prestigehöheren und prestigeniedrigeren Sprachen gehen mitunter auch Auf- und Abwertungen der Sprecher/innen einher (vgl. Krumm 2014, S. 27). Nicht selten werden darüber hinaus mit dem Gebrauch anderer Alltagssprachen als Deutsch Klischees und Stereotype verbunden, die Abschottungs-, Diskriminierungs- und Ausgrenzungstendenzen begünstigen. Die beschriebenen Bewertungen, Betrachtungsweisen und Haltungen, die in der Gesellschaft zu finden sind, können auch in den Volksschulklassen deutlich werden und sind zu bearbeiten, um ein Schulklima zu gewährleisten, das von Solidarität, wechselseitiger Wertschätzung und respektvollem Umgang gekennzeichnet ist und als Voraussetzung für eine erfolgsversprechende Lernatmosphäre verstanden werden kann. Die Anerkennung und gleiche Wertschätzung aller Sprachen im Schulbetrieb sowie das Abstandnehmen von einem Gebrauchsverbot anderer Alltagssprachen als Deutsch im Unterricht und in den Pausen können einen Beitrag dazu leisten (vgl. BMB 2017a, S. 8).

Um der Problematik zu entgehen, dass durch den Gebrauch anderer Umgangssprachen als Deutsch im schulischen Kontext sprachunkundige Gesprächsteilnehmer/innen aus

der Kommunikation ausgeschlossen werden, könnte man sich im Klassen- bzw. Schulverband diskursiv darauf einigen, andere Umgangssprachen als Deutsch nur in jenen Unterrichts- bzw. Gesprächskonstellationen (z.B. Partner- oder Gruppenarbeit, Gespräche zwischen Mitschüler/innen) zu verwenden, in denen alle Gesprächsteilnehmer/innen dieser Sprache mächtig sind. Ausgenommen müssten von dieser „Sprachregelung“ nur die so genannten „Seiteneinsteiger/innen“ – Kinder, die in der Regel ohne Deutschkenntnisse in den Schulbetrieb einsteigen – werden. Sie haben noch nicht die Möglichkeit bzw. die sprachlichen Mittel, aus Rücksichtnahme auf andere die gemeinsame Sprache Deutsch zu verwenden. Würde man sie zum Deutschsprechen verpflichten, würde man sie gleichsam zum Schweigen verurteilen bzw. – im Sinne von „Silencing“ (Thomauke 2015, S. 103f) – sprachlos machen.

1.5. Konfliktpotenzial im Spannungsfeld kultureller Diversität

Sprachliche Diversität im Klassenzimmer geht in der Regel auch mit kultureller Vielfalt einher, die mitunter von konkurrierenden Wertvorstellungen, Sicht- und Handlungsweisen der Schüler/innen sowie deren Eltern gekennzeichnet ist. Vor dem Hintergrund sprachlicher und kultureller Diversität können sich herausfordernde Spannungsfelder ergeben. Besonders groß wird die Herausforderung, wenn Kontrahenten im Konfliktfall nicht über die erforderlichen Kompetenzen in einer gemeinsamen Sprache verfügen, um diskursive Konfliktlösungsstrategien einsetzen zu können.

Neben der kontinuierlichen Arbeit am Aufbau sozialer Kompetenzen im Unterrichtsalltag könnte eine vermehrte Unterstützung der Wiener Volksschulen durch (mehrsprachige) Sozialarbeiter/innen einen wertvollen Beitrag zum professionellen Umgang mit Konflikten und anderen sozialen Herausforderungen in sprachlich und kulturell heterogenen Lerngruppen leisten.

1.6. Belastende Emotionen

Die psychische bzw. emotionale Verfasstheit lebensweltlich mehrsprachiger Volksschulkinder kann unterschiedlichen Belastungen ausgesetzt sein.

Schulpflichtige Kinder, die ohne Deutschkenntnisse nach Österreich zuwandern, lassen nicht nur ihre gewohnte Umgebung, sondern in der Regel auch ihren Freundeskreis hinter sich. In der Schule werden sie mit einem völlig neuen Umfeld konfrontiert, in dem sie sich erst einmal orientieren müssen, ohne allerdings die Unterrichtssprache zu beherrschen. Das kann dazu führen, dass sie sich verloren fühlen und ängstigen. Ähnlich kann es auch lebensweltlich mehrsprachigen Schulanfänger/innen ergehen, die zum Zeitpunkt ihres Schuleintritts nur über geringe Deutschkenntnisse verfügen. Eine Herausforderung für die Volksschule besteht darin, diesen Schüler/innen – z.B. durch die ausdrückliche Wertschätzung ihrer Erstsprachen und kulturellen Hintergründe, durch den Verzicht auf Sprachverbote, durch die Intervention mehrsprachiger Lehrkräfte usw. – das Gefühl zu vermitteln, angenommen und mit den anderen verbunden zu sein. Dieses Gefühl dürfte für Lernprozesse jeglicher Art, insbesondere aber auch für den Zweitspracherwerb von Kindern bedeutsam sein (vgl. Datler et al. 2014, S. 70f).

Ein belastendes Gefühl, das in der Lebenswelt vieler mehrsprachig aufwachsender Kinder große Bedeutung hat, ist jenes der Scham. Die Sprachwissenschaftlerin Brigitta Busch weist darauf hin, dass in Biographien im Zusammenhang mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit oft von Scham die Rede ist, „die aufkommt, weil man ein ‚falsches Wort‘, einen ‚falschen Ton‘ erwischt hat, mit einem ‚falschen‘, einem deplatzierten Akzent

spricht“ (Busch 2013, S. 26). Eine Häufung von Schamsituationen könne zu Minderwertigkeitsgefühlen, Schüchternheit und der Tendenz führen, öffentliches Sprechen ganz zu vermeiden (vgl. ebd., S. 27). Für die Volksschule ergibt sich vor diesem Hintergrund die Herausforderung, für ein Lernklima zu sorgen, das von Ermutigung und einem konstruktiven Umgang mit Fehlern geprägt ist.

Wenn lebensweltlich mehrsprachige Kinder und/oder ihre Familienangehörigen flüchten mussten, sind auch psychische Belastungen in Folge von Traumatisierung zu befürchten (vgl. UNHCR 2016, S. 31). Diese können den weiteren Spracherwerb der Kinder sowie alle anderen Unterrichtserfolge beeinträchtigen und mit Verhaltensauffälligkeiten einhergehen, die mitunter ebenfalls große Herausforderungen für alle am Schulleben beteiligten Personen mit sich bringen (vgl. ebd., S. 30).

Um auf die oftmals belastete emotionale Verfasstheit lebensweltlich mehrsprachiger Kinder in Wiener Volksschulen adäquat reagieren zu können, wäre eine Aufstockung schulpsychologischer Unterstützungsmaßnahmen notwendig.

1.7. Hemmende Erwartungshaltungen

Eine große Herausforderung ist auch der kritisch-reflexive Umgang mit dem weit verbreiteten Vorurteil, mehrsprachige Schüler/innen würden generell schlechtere Schulleistungen erbringen. Die oftmals unbewusste Übernahme dieses Vorurteils durch mehrsprachige Kinder, deren Eltern und Lehrkräfte kann die Erwartungshaltungen aller am Lernprozess Beteiligten – und damit auch die tatsächlichen Leistungen der mehrsprachigen Kinder – negativ beeinflussen und sich darüber hinaus ungünstig auf Schullaufbahnentscheidungen auswirken.

Eine wichtige Aufgabe der Schule besteht in diesem Zusammenhang darin, allen an der Schulpartnerschaft partizipierenden Personen bewusst zu machen, „dass Stereotype über Intelligenz und Fleiß oder andere (askriptive) Merkmale konstruiert sind“ (Oleschko & Lewandowska 2016, S. 79).

1.8. Die Gefahr der Entfremdung zwischen lebensweltlich mehrsprachigen Kindern bzw. Eltern und den mehrheitlich monolingualen Lehrkräften

Die sprachliche und kulturelle Vielfalt, die in Wiener Volksschulklassen zu finden ist, spiegelt sich in den Lehrerzimmern der Volksschulen nicht wider. Auch wenn es keine offiziellen Daten dazu gibt, wie viele mehrsprachige Lehrpersonen im Wiener Primarschulwesen tätig sind, darf davon ausgegangen werden, dass Lehrkräfte, die auch andere Alltagssprachen als Deutsch nutzen, im Verhältnis zur Anzahl der lebensweltlich mehrsprachigen Kinder in den Schulen sowie bezogen auf die gesamtgesellschaftliche Sprachenverteilung in Wiener Volksschulen unterrepräsentiert sind. Der Soziologe, Diversitäts- und Integrationsexperte Kenan Güngör sieht in der Beschulung lebensweltlich mehrsprachiger Kinder durch monolinguale Lehrkräfte, die zudem mehrheitlich nicht – wie ihre plurilingualen Schüler/innen häufig – aus unteren sozialen Schichten stammen, die Gefahr der Entfremdung (vgl. Ruep 2016). Das Auseinanderdriften der Lebensrealitäten von Kindern und Lehrkräften könne das Vertrauen der Kinder zu den Lehrpersonen und das wechselseitige Verständnis beeinträchtigen. Gleiches ist – so kann man hinzufügen – für das Verhältnis zwischen den Eltern der lebensweltlich mehrsprachigen Kinder und den Lehrkräften zu befürchten. Dieser Umstand muss wiederum als problematisch für das schulische Zusammenleben im Allgemeinen und die Leistungsentwicklung der lebensweltlich mehrsprachigen Kinder im Besonderen betrachtet werden.

Um einer drohenden Entfremdung und deren Folgen entgegenzuwirken, scheint es sinnvoll, Anstrengungen zu unternehmen, die Anzahl lebensweltlich mehrsprachiger Lehrkräfte im Wiener Primarschulwesen zu erhöhen.

1.9. Fehlende wissenschaftlich untermauerte und evaluierte Unterrichtsmodelle für Klassen, die von sprachlicher „Super-Diversität“ gekennzeichnet sind

Eine große Herausforderung im Bereich der Beschulung lebensweltlich mehrsprachiger Kinder in der Volksschule ist das weitgehende Fehlen von wissenschaftlich evaluierten Unterrichtsmodellen zur bestmöglichen Unterstützung mehrsprachiger Kinder in Klassen, in denen eine Vielzahl an unterschiedlichen Alltagssprachen zu finden ist (vgl. Herzog-Punzenberger & Schnell 2012, S. 235; Fürstenau 2017, S. 12, S. 14 und S. 20). Für die Entwicklung, Erprobung, Evaluierung und Verbreitung geeigneter Modelle bedarf es der engagierten und engen Kooperation von Spracherwerbsforschung und Bildungswissenschaft, der Aus- und Weiterbildung von Lehrer/innen, der Schulverwaltung, fach einschlägiger Kompetenzzentren sowie der Unterrichtspraktiker/innen.

2. Chancen im Zusammenhang mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit

In diesem Abschnitt werden – ohne Anspruch auf Vollständigkeit erheben zu wollen – Chancen aufgezeigt, die im Zusammenhang mit dem Phänomen der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in Wiener Volksschulen bestehen.

2.1. Das Schaffen von Orientierung in einem mehrsprachigen Umfeld

Mehrsprachige Klassen spiegeln in der Regel die gesellschaftlichen und sprachlichen Bedingungen im Umkreis der Schule wider. Durch das Aufgreifen und Benennen der unterschiedlichen Sprachen, die in sprachlich heterogenen Volksschulklassen und ihrer Umgebung genützt werden, können Kinder erfahren, welche Sprachenvielfalt in ihrer unmittelbaren Lebenswelt vorhanden ist. Die Schüler/innen gewinnen dadurch an Orientierung in ihrer mehrsprachigen Umgebung (vgl. Krumm & Reich 2011, S. 1).

2.2. Das Erwecken von Interesse an weiteren Sprachen

In sprachlich heterogenen Klassen bieten sich die Erarbeitung einfacher mehrsprachiger Lieder, Verse oder Grußformeln sowie die Auseinandersetzung mit mehrsprachigen Kinderbüchern und Texten (z.B. mit den Trio-Heften) an, um das Interesse aller Kinder an ihnen unbekannten Sprachen zu wecken. Außerdem können im Zuge dieser Aktivitäten die Sprachkompetenzen lebensweltlich mehrsprachiger Kinder zur Stärkung der individuellen Selbstbilder wertschätzend anerkannt sowie Besonderheiten der einzelnen Sprachen (z.B. sprachspezifische Schriftzeichen) deutlich gemacht werden (vgl. Krumm & Reich 2011, S. 1f).

2.3. Die Entwicklung von metasprachlichen Fähigkeiten und Spracherwerbsstrategien

Das Vorhandensein unterschiedlicher Sprachen in Volksschulklassen erlaubt es, Sprachen im Unterricht miteinander zu vergleichen. Aus derartigen Sprachvergleichen können ein- wie mehrsprachig sozialisierte Kinder Wissensbestände über Sprachen – so genannte metasprachliche Kompetenzen – aufbauen, die ihnen helfen können, weitere Sprachen leichter und schneller zu erlernen (vgl. Gombos 2008, S. 14; Gogolin 2017, S. 106). Darüber hinaus bietet der Unterricht in mehrsprachigen Volksschulklassen

vielfältige Möglichkeiten, Spracherwerbsstrategien (z.B. das Artikulieren von Nicht-verstehen, das Nachfragen bzw. Bitten um sprachliche Hilfen, das Anlegen von Wortschatzsammlungen, das Benützen von mehrsprachigen Wörterbüchern, die Anwendung von internetbasierten Übersetzungs- und Sprachlernprogrammen usw.) vorzustellen und einzuüben (vgl. Krumm & Reich 2011, Stufen 1 und 2, S. 3f, Stufen 3 und 4, S. 3f). Diese Spracherwerbsstrategien können allen Kindern beim gegenwärtigen und künftigen Ausbau ihrer sprachlichen Kompetenzen nützen.

2.4. Die Förderung kognitiver Fähigkeiten

Mehrsprachigkeit stellt in der Regel keine Überforderung für Kinder dar und ist keineswegs nur für besonders begabte Schüler/innen empfehlenswert. Vielmehr sind von einer mehrsprachigen Sozialisation positive Effekte auf die kognitive Entwicklung von Kindern zu erwarten (vgl. Gombos 2008, S. 14). Angeführt werden hinsichtlich der positiven Begleiterscheinungen von Plurilingualität unter anderem eine größere mentale Kapazität und Flexibilität, eine erhöhte Kreativität, eine gesteigerte Konzentrationsfähigkeit sowie positive Einflüsse auf die verbalen und nonverbalen Intelligenzleistungen (vgl. ebd. und BMB 2017a, S. 7).

2.5. Vorteile beim Aufbau der von der Europäischen Union forcierten Trilingualität

Mehrsprachigkeit soll aus Sicht der Europäischen Union als Brücke zu anderen Menschen und Kulturen dienen, das gegenseitige Verständnis sowie den sozialen Zusammenhalt verbessern, die Mobilität von Studierenden und Arbeitnehmer/innen erleichtern sowie die wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit gewährleisten (vgl. EU 2018). Die von der EU propagierte Trilingualität umfasst neben Kompetenzen in der Landessprache eine überregionale Verkehrssprache sowie eine Nachbarschafts- oder Familiensprache, die sich von den ersten beiden Sprachen unterscheidet (vgl. Herzog-Punzenberger & Schnell 2012, S. 233). Alle lebensweltlich mehrsprachigen Kinder, die die in der Schule unterrichtete lebende Fremdsprache nicht als zusätzliche Familien- bzw. Umgangssprache nutzen, verfügen schon in ihrer Primarschulzeit über Kompetenzen in drei Sprachen. In Hinblick auf den Aufbau von Trilingualität sind sie damit monolingual sozialisierten Schüler/innen gegenüber im Vorteil.

2.6. Anregung zu kritischer Reflexivität und sozialer Kompetenz

Jede Sprache ist mit bestimmten kulturellen Implikationen und daher auch mit einem spezifischen Blick auf die Welt verbunden (vgl. Bäck & Haberleitner 2011, S. 82). Wer sich mehrere Sprachen aneignet, erweitert damit seine Betrachtung der Welt um zusätzliche Perspektiven. Neben dieser Weitung des Horizonts werden dem Betrachter durch die mit den Sprachen verbundenen unterschiedlichen Perspektiven auf die Welt auch konkurrierende Positionen, Haltungen und Handlungsweisen von Menschen augenscheinlich. Die Konfrontation mit diesen konkurrierenden, teils widersprüchlichen Positionen, Betrachtungs- und Handlungsweisen scheint geeignet, den Wunsch nach Selbstpositionierung zu evozieren, der wiederum eine kritische und reflexive Auseinandersetzung mit sich selbst, den anderen und der Welt nach sich ziehen kann (vgl. Koller 2016, S. 35-37). Bildung – im Sinne eines kritischen und reflexiven Verhältnisses des Menschen zu sich selbst, den anderen und der Welt – wiederum ist unter anderem insofern äußerst wünschenswert, als sie als Bollwerk gegen Vorurteile, Alleingeltungs-

ansprüche und Intoleranz begriffen und somit auch als Basis für ein friedliches Zusammenleben verstanden werden kann (vgl. BMB 2017b, S. 3f).

Fazit

Um die zahlreichen pädagogischen Herausforderungen, die das Phänomen der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in Wiener Volksschulklassen mit sich bringt, bewältigen und die Chancen lebensweltlicher Plurilingualität in Wiener Volksschulen nutzen zu können, bedarf es der koordinierten Zusammenarbeit verschiedener Bereiche, Institutionen und Personen. Anstrengungen sind jedenfalls gleichermaßen seitens der Bildungs- und Sprachenpolitik, der Sprach- und Bildungswissenschaft, der Schul- und Unterrichtsorganisation, der Mehrsprachigkeitsdidaktik, der Aus- und Weiterbildung von Lehrer/innen sowie der Wiener Volksschullehrer/innen erforderlich.

LITERATUR

- Allgäuer-Hackl, E. & Jessner, U. (2014): „Und was sagt die Mehrsprachigkeitsforschung dazu?“ Neue Perspektiven in der Mehrsprachigkeitsforschung und deren Relevanz für Unterricht und LehrerInnenbildung. In: Wegner, A. & Vetter, E. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich. Opladen, Berlin & Toronto: Budrich UniPress, S. 125-145.
- Bäck, G. & Haberleitner, C. (2011): Mehrsprachigkeit im Kindergarten. In: Beranek, W. & Weidinger, W. (Hrsg.): Erziehung & Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift. Abschied von Monolingualismus und Monokulturalismus, Heft 1-2. Wien: Österreichischer Bundesverlag, S. 82-89.
- Bergmüller, S. & Herzog-Punzenberger, B. (2012): Die Lesekompetenz ein- und mehrsprachiger Kinder im Ländervergleich. In: Suchaň, B. et al. (Hrsg.): PIRLS & TIMSS 2011. Schülerleistungen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft in der Grundschule. Erste Ergebnisse. Graz: Leykam, S. 50f.
- Breit, S. et al. (Hrsg.) (2016): Standardüberprüfung 2015. Deutsch/Lesen/Schreiben, 4. Schulstufe. Bundesergebnisbericht.
https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/BiSt_UE_D4_2015_Bundesergebnisbericht.pdf [02.11.2018]
- Bruneforth, M. et al. (2012): Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. In: Herzog-Punzenberger, B. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht. Österreich 2012. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam, S. 189-228.
- Buchholz, B. (2012): Mehrsprachigkeit in der Grundschule. Erhebung von Sprachstand, Sprachkompetenz und Sprachgebrauch von SchülerInnen und LehrerInnen in Regions-, Migrations-, EU- und Weltsprachen und Studie über den Unterricht in mehrsprachigen Klassen am Beispiel von burgenländischen Primarschulen. Eisenstadt: Weber.
- Bundesministerium für Bildung (BMB) (2017a): Spracherwerb in der Migration (verfasst von Univ. Prof. Dr. Rudolf de Cillia). Informationsblätter zum Thema Migration und Schule, Nr. 3/2016-17. Wien: BMB. 19. aktualisierte Auflage.
http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/info3-16-17-deutsch_v2.pdf [01.08.2019]
- Bundesministerium für Bildung (BMB) (2017b): Interkulturelle Bildung – Grundsatzpapier 2017.
https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2017_29.pdf?6748f5 [02.11.2018]
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2018): Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2016/17 (verfasst von Mag. Ines Garnitschnig). Informationsblätter zum Thema Migration und Schule, Nr. 5/2018. Wien: BMBWF. 19. aktualisierte Auflage.
- Busch, B. (2013): Mehrsprachigkeit. Wien: Facultas.
- Datler, W. et al. (2014): Young Child Observation, Emotion und Zweitspracherwerb. Annäherungen an die Bedeutung von Gefühlen für den Erwerb der Zweitsprache Deutsch im Kindergarten. In: Wegner, A. & Vetter, E. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich. Opladen, Berlin & Toronto: Budrich UniPress, S. 63-76.
- Dirim, İ. & Wegner, A. (2016): Bildungsgerechtigkeit und der Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht. In: Wegner, A. & Dirim, İ. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 198-222.
- Europäische Union (EU) (2018): Mehrsprachigkeit.
https://europa.eu/european-union/topics/multilingualism_de [02.11.2018]

- Fürstenau, S. (2017): Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als Gegenstand der Grundschulforschung. In: Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich. 10. Jahrgang, Heft 2/2017. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 9-22.
- Gogolin, I. (2010): Stichwort: Mehrsprachigkeit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 13. Jahrgang, Heft 4. Wiesbaden: Springer, S. 529-547.
- Gogolin, I. (2017): Ist Mehrsprachigkeit gut oder schlecht? Ein Standpunkt in einer vielleicht nie endenden Kontroverse... In: Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich. 10. Jahrgang, Heft 2/2017. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 102-109.
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, S. & Gomolla, M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag, S. 107-127.
- Gombos, G. (2008): Mehrsprachigkeit zwischen Bildungschance und Bildungsrisiko. In: Beranek, W. & Weidinger, W. (Hrsg.): Erziehung & Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift. Migration und Schule. Wien: Österreichischer Bundesverlag, S. 10-20.
- Herzog-Punzenberger, B. & Schnell, P. (2012): Die Situation mehrsprachiger Schüler/innen im österreichischen Schulsystem – Problemlagen, Rahmenbedingungen und internationaler Vergleich. In: Herzog-Punzenberger, B. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht. Österreich 2012. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam, S. 229-268.
- Koller, H.-C. (2016): Bildung. In: Mecheril, P. (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim & Basel: Beltz Verlag, S. 32-44.
- Krumm, H.-J. (2014): Elite- oder Armutsmehrsprachigkeit: Herausforderungen für das österreichische Bildungswesen. In: Wegner, A. & Vetter, E. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich. Opladen, Berlin & Toronto: Budrich UniPress, S. 23-40.
- Krumm, H.-J. (2016): Mehrsprachigkeit als Kapital – eine Einsicht und ihre Konsequenzen für ein bildungsgerechtes Schulwesen. In: Wegner, A. & Dirim, Í. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 59-68.
- Krumm, H.-J. & Reich, H. H. (2011): Curriculum Mehrsprachigkeit.
<http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf> [02.11.2018]
- Oleschko, S. & Lewandowska, Z. (2016): Bildungsgerechtigkeit im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit unter Berücksichtigung sozioemotionaler Ursachen. Diskussion und Vergleich ausgewählter aktueller Erklärungsansätze aus Soziologie, Linguistik und Psychologie. In: Wegner, A. & Dirim, Í. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 69-84.
- Parlamentsdirektion Republik Österreich (2018): Stellungnahmen.
https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/ME/ME_00029/index.shtml#tab-Stellungnahmen [02.11.2018]
- Ruep, S. (2016): Integrationsexperte plädiert für mehr Lehrer mit Migrationshintergrund.
<http://derstandard.at/2000043939349/Integrationsexperte-plaedierte-fuer-mehr-Lehrer-mit-Migrationshintergrund> [02.11.2018]
- Schreiner, C. & Breit, S. (Hrsg.) (2014): Standardüberprüfung 2013. Mathematik, 4. Schulstufe. Bundesergebnisbericht.
https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/BiSt-UE_M4_2013_Bundesergebnisbericht.pdf [02.11.2018]
- Standard (2017): 40.000 außerordentliche Schüler an Österreichs Schulen.
<https://derstandard.at/2000068626259/Rund-40-000-ausserordentliche-Schueler-an-Oesterreichs-Schulen> [02.11.2018]
- Statistik Austria (Hrsg.) (2017): Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2016/17.
https://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_PDF_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&DocName=029650 [02.11.2018]
- Thomauske, N. (2015): Das Silencing Anderssprachiger Kinder of Color. Ein deutsch-französischer Vergleich von Sprachpolitiken und -praktiken in frühkindlichen Bildungseinrichtungen. In: Schnitzer, A. & Mörgen, R. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und (Un-)Gesagtes. Sprache als soziale Praxis in der Migrationsgesellschaft. Weinheim & Basel: Beltz, S. 85-108.
- UNHCR Österreich (Hrsg.) (2016): Flucht und Trauma im Kontext Schule. Handbuch für PädagogInnen. Wien: Saxoprint.
- Vogtenhuber, S. et al. (2016): Indikatoren B: Inputs – Personelle und finanzielle Ressourcen. In: Bruneforth, M. et al. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht. Österreich 2015. Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz: Leykam, S. 37-70.

ZUM AUTOR

Manfred WIEDNER, BEd BA MA, Volksschul- und Sprachförderlehrer in Wien, Studium der Bildungswissenschaft (Universität Wien), wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Kompetenzstelle für Mehrsprachigkeit, Migration und Menschenrechtsbildung (Ko.M.M.M.) der Pädagogischen Hochschule Wien, Vortragender in Lehrgängen an der Pädagogischen Hochschule Wien.

Elfie FLECK & Martina STURM

„Man fühlt die entspannte Atmosphäre.“

Summary: *Einem kurzen Überblick über die allgemeinen schulrechtlichen und schulorganisatorischen Rahmenbedingungen des muttersprachlichen Unterrichts folgt ein Praxisbericht von drei muttersprachlichen Lehrkräften an der Volksschule Johann-Hoffmann-Platz im 12. Wiener Gemeindebezirk. Dieser wurde auf Basis eines Interviews erstellt, das Martina Sturm (PH Wien) am 27. September 2018 mit Emra Duvnjak (Bosnisch/Kroatisch/Serbisch), Cezmi Halkalı (Türkisch) und mit Abdelhamid Romdhane (Arabisch) geführt hatte.*

1. Eckdaten zum muttersprachlichen Unterricht

Der muttersprachliche Unterricht ist seit dem Schuljahr 1992/93 an allgemein bildenden Pflichtschulen (APS) und seit dem Schuljahr 2000/01 auch an allgemein bildenden höheren Schule (AHS) Teil des Regelschulwesens. Damit hat sich die österreichische Bildungspolitik – im Gegensatz zu manch anderen europäischen Einwanderungsländern – verpflichtet, die Familiensprachen der Schüler/innen in der Schule zu fördern und diese Aufgabe nicht den Vertretungen der Herkunftsländer oder privaten Initiativen zu überlassen.

Die Verankerung im Regelschulwesen bedeutet, dass die muttersprachlichen Lehrkräfte von österreichischen Schulbehörden angestellt und entlohnt werden, dass sie den Unterricht auf Basis bundesweit einheitlicher (und sprachneutraler) Lehrpläne erteilen, der österreichischen Schulaufsicht unterliegen und – zumindest was die hieszulande „größeren“ Sprachen betrifft – kostenlose Schulbücher aus den Schulbuchlisten für ihre Schüler/innen beziehen können.

Der muttersprachliche Unterricht findet an Volksschulen ausschließlich als unverbindliche Übung (freiwillig mit Teilnahmevermerk) statt. An Neuen Mittelschulen (NMS) und an der AHS kann es auch ein Freigegegenstand (freiwillig mit Benotung) sein. An berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (BMHS) ist dieser Unterricht lehrplanmäßig nicht vorgesehen, er kann jedoch schulautonom angeboten werden bzw. ist es den Schüler/innen freigestellt, an einer AHS-Gruppe teilzunehmen. Die Mindestteilnehmerzahl beträgt an Bundesschulen (AHS) zwölf, im Pflichtschulbereich existieren je nach Bundesland unterschiedliche Eröffnungszahlen. Falls der muttersprachliche Unterricht an einer AHS als Freigegegenstand abgehalten wird, ist sogar die mündliche Reifeprüfung in diesem Fach möglich.

Die Wochenstundenzahl beträgt an APS zwei bis sechs, wobei in den meisten Fällen die Mindestzahl von zwei gewählt wird. Für die AHS gelten ähnliche Regelungen (acht bis 21 Wochenstunden im Lauf von vier Jahren an der Unterstufe, zwei bis acht an der Oberstufe).

Der Unterricht kann integrativ oder zusätzlich in eigenen Nachmittagskursen abgehalten werden, was vor allem dann der Fall ist, wenn sich an einem Standort zu wenige Schüler/innen mit der gleichen Erstsprache befinden. Das betrifft vorwiegend den ländlichen Raum, die AHS sowie weniger verbreitete Sprachen. Integrativer Unterricht bedeutet einerseits die Teamarbeit in der Klasse mit der/dem Klassenlehrer/in bzw.

der/dem Fachlehrer/in oder aber die Arbeit in der Kleingruppe in einem eigenen Raum, wobei jedoch der Unterricht in enger Abstimmung mit der Planung für die Gesamtklasse erfolgt. An einigen Wiener NMS kooperieren die muttersprachlichen Lehrkräfte mit ihren Kolleg/innen für Biologie, Geographie, Physik etc. mit dem Ziel, den Fachwortschatz der Schüler/innen auch in der Erstsprache auszubauen. Eine stets steigende Anzahl an Wiener Volksschulen alphabetisiert die Kinder unter Einbeziehung ihrer Erstsprachen. Dafür stehen ihnen in der Regel fünf Wochenstunden zur Verfügung.

Wurden anfangs nur Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (BKS) und Türkisch sowie vereinzelt Albanisch und Polnisch angeboten, so hat sich das Sprachenangebot im Lauf der Jahre sukzessive erweitert und liegt derzeit (mit geringfügigen jährlichen Schwankungen) bei etwa 25 Sprachen, die von über 400 Lehrkräften bundesweit unterrichtet werden, wobei die Mehrheit der Lehrkräfte seit Jahren auf Wien entfällt. So waren im Schuljahr 2017/18 mehr als die Hälfte aller Lehrkräfte (237 von 423) in Wien beschäftigt (vgl. BMBWF 2019).

Eine österreichische Erstausbildung zur muttersprachlichen Lehrkraft existiert nach wie vor an keiner einzigen Pädagogischen Hochschule, sodass die Lehrer/innen, die ihre Ausbildung zumeist im Ausland absolviert haben, in Form von Sonderverträgen angestellt sind, was eine dienst- und besoldungsrechtliche Schlechterstellung bedeutet. Im Studienjahr 2012/13 startete der erste berufsbegleitende bundesweite Lehrgang „Muttersprachlicher Unterricht – Erstsprachen unterrichten im Kontext von Migration“. Bis inkl. Studienjahr 2017/18 folgten drei weitere Durchgänge, sodass etwa 100 Lehrpersonen eine zusätzliche Qualifikation und teilweise auch bessere Verträge erhielten. Geht man jedoch davon aus, dass für jeden Unterrichtsgegenstand eine facheinschlägige Ausbildung erforderlich ist, so ist eine solche für den muttersprachlichen Unterricht überfällig.

2. Ein Bericht aus der Praxis

2.1. Allgemeines zur Schule

Die Volksschule am Johann-Hoffmann-Platz hatte im Schuljahr 2017/18 15 Klassen: eine Vorschulklasse, drei 1. Klassen, vier 2. Klassen, vier 3. Klassen und drei 4. Klassen. Die A-Klassen haben unterschiedliche Schwerpunkte (Sport, Musik, etc.), die B-Klassen setzen auf Mehrsprachigkeit und die C-Klassen auf Inklusion. Die meisten Kinder am Standort sprechen zu Hause Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (BKS), Türkisch oder Arabisch, aber es sind auch andere Familiensprachen (inkl. Deutsch) vertreten. Die Eltern können bei der Schuleinschreibung angeben, welche Klasse sie für ihr Kind bevorzugen.

Muttersprachlicher Unterricht wird in BKS, Türkisch und Arabisch, den drei Sprachen, die von den Kindern an der Schule am häufigsten gesprochen werden, angeboten. Kinder mit anderen Erstsprachen (z.B. Somali) erfahren keine zusätzliche Betreuung in ihrer Sprache, können aber an einem Nachmittagskurs für die betreffende Sprache an einem anderen Standort teilnehmen, sofern es ein diesbezügliches Angebot in Wohnortnähe gibt.

Emra Duvnjak ist für BKS zuständig, Cezmi Halkalı für Türkisch und Abdelhamid Romdhane für Arabisch. Alle drei haben langjährige Unterrichtserfahrung.

2.2. Zum Einsatz der muttersprachlichen Lehrer/innen

Die drei Kolleg/innen sind vorzugsweise in den B-Klassen, in denen der Schwerpunkt auf der Mehrsprachigkeit liegt, eingesetzt:

In der ersten Klasse jeweils fünf Stunden, in der zweiten Klasse vier bis fünf Stunden. In den dritten und vierten Klassen machen wir dann mehrsprachige Projektarbeit: Wir reisen gemeinsam durch die Welt, besprechen kulinarische Themen, berühmte Maler oder Musiker der einzelnen Länder [...]. (Emra Duvnjak)

[In den] anderen Klassen, z.B. der 2A, haben wir leider nur eine Stunde pro Woche. Wir nehmen die Kinder raus, BKS und Türkisch findet gleichzeitig statt. Am Stundenanfang plaudern wir ganz kurz in der Klasse mit allen Kindern, die Klassenlehrerin erklärt, was das Thema ist (z.B. Tiere im Wald). Die Schulbücher für BKS und Türkisch sind ziemlich parallel. Unser Grundziel ist es, parallel mit der Klasse zu arbeiten, manchmal helfen wir auch den Kindern mit unserer Muttersprache, die deutsche Grammatik besser zu verstehen [...]. Das wird besonders wichtig in der 4. Klasse (Schularbeiten, Aufsätze). (Cezmi Halkali)

Die Gruppengröße ist sehr unterschiedlich, manchmal acht bis zehn Kinder, manchmal drei bis vier. Bei den B-Klassen sind es natürlich immer die meisten. (Emra Duvnjak)

2.3. Die Beziehung zu den Kindern

Unterricht ist immer auch Beziehungsarbeit, und je besser die Beziehung zwischen den Lehrer/innen und ihren Schüler/innen ist, desto eher können sich die Kinder entfalten.

[Die] Kinder sind unsere Kinder, sie kommen auf uns zugelaufen und umarmen uns, das motiviert mich sehr. Wir haben [...] das Vertrauen der Kinder. (Abdelhamid Romdhane)

[...] man fühlt die entspannte Atmosphäre, man sieht, dass sich die Kinder prinzipiell gut ausdrücken können. [Sie] dürfen sich [...] aussuchen, in welcher Sprache sie reden, sie haben keinen Druck. Ich sehe immer [...] glückliche und entspannte Kinder. (Emra Duvnjak)

2.4. Die Vorteile und Herausforderungen des integrativen Settings

Eingangs präzisieren die Kolleg/innen, was unter einem integrativen muttersprachlichen Unterricht zu verstehen ist (vgl. auch Abschnitt 1):

Integrativ heißt eigentlich, wir sind von 8.00 bis 13.00 Uhr in der Schule. Wenn du am Nachmittag Kurse machst, das ist dann etwas anderes. Integrativ heißt nicht, dass man in der Klasse bleibt. [...] [M]eistens sind wir aus der Klasse draußen. Bei diesen Projektklassen sind wir drinnen, da bearbeiten wir gemeinsam ein Sachunterrichtsthema. Wir beziehen alle in der Klasse vorhandenen Sprachen mit ein, die Kinder sagen die Wörter und Sätze in ihren Sprachen, und wir versuchen, Wortähnlichkeiten, Eselsbrücken etc. zu finden. [So] erfahren [die Kinder neben dem Sachunterrichtsthema, Anm. EF] gleichzeitig auch etwas über Sprachen. (Cezmi Halkali)

[...] ja, wir nehmen die Kinder aus der Klasse raus, [...] aber wir bearbeiten die gleichen Themen wie die anderen in der Klasse. Also z.B. [das] Thema Frühling, da haben wir den gleichen Stoff. (Emra Duvnjak)

Wir arbeiten immer parallel mit der Klassenlehrerin, die Kinder müssen auch nicht am Nachmittag, wenn alle anderen frei haben, noch einmal in die Schule kommen. In

diesem Fall gäbe es auch nicht so eine gute Kommunikation mit der Klassenlehrerin und man könnte sich nicht so gut absprechen. (Abdelhamid Romdhane)

Die Team Teaching in der Klasse und die parallele Arbeit in der Kleingruppe unterscheiden sich in mehrfacher Hinsicht voneinander. Beide Settings erfordern ein hohes Maß an Flexibilität.

Wichtig ist auch, dass man spontan auf die Kinder reagieren kann. Man hat zwar immer einen Plan, den [man] aber eigentlich immer spontan abändert, je nach Situation und Stimmung. (Emra Duvnjak)

Beide Arbeitsformen haben ihre Vorzüge, wie die drei Kolleg/innen betonen.

[Wenn man die Kinder rausnimmt], muss [man] sich ganz viel vorbereiten, da sitzt man ganz viel am Nachmittag. Im integrativen Setting brauche ich gar nichts vorbereiten, ich brauche keine eigenen Arbeitsblätter machen. Ich reagiere einfach auf die Klasse, schaue, wer Hilfe braucht, ich bin einfach da. (Emra Duvnjak)

Es freut mich auch, dass mich die anderen [die nicht arabischsprachigen, Anm. EF] Kinder um Hilfe bitten oder etwas fragen, deshalb bin ich auch gerne in der Klasse. (Abdelhamid Romdhane)

Neben der Unterstützung einzelner Kinder ermöglicht die Arbeit in der Klasse den muttersprachlichen Kolleg/innen aufgrund ihrer mehrsprachigen Biographie und ihrer sprachlichen Expertise, die Sprachaufmerksamkeit aller Kinder zu wecken und zu fördern sowie den Respekt vor allen Sprachen und ihren Sprecher/innen zu vermitteln.

Wenn wir zusammen einen Sitzkreis machen, dann fragen wir auch in anderen Sprachen. Alle Sprachen sind da. In der ersten Woche der ersten Klasse, beim Kennenlernen, haben wir immer Luftballons in verschiedenen Farben. Jeder Luftballon ist eine Sprache – dann schauen wir „Wie viele Sprachen hat die 1b?“ [...] Am Anfang sind die Kinder ein bisschen schüchtern, aber dann wollen sie unbedingt in ihrer Sprache reden. Man merkt auch, dass sie dann motivierter sind, zu Hause ihre Sprache zu reden und dass sie bei den Eltern nachfragen. (Emra Duvnjak)

Heute waren wir im Sachunterricht in einer Klasse zu viert. Jemand sagt, bei uns heißt das [...] so und so, plötzlich melden sich alle zu Wort, und wir finden im sprachlichen Bereich so viele Ähnlichkeiten, aber auch Unterschiede, sowohl sprachliche und traditionelle. Die Kinder saugen die ganze Information auf, mischen sich ein und alle machen mit – der absolute integrative Erfolg – das ist super! (Cezmi Halkali)

Manchmal sagt mir ein türkisches Kind auch etwas auf Serbisch, die Kinder haben in den Jahren die Wörter gelernt (z.B. Birne), nicht nur in der eigenen Muttersprache und auf Deutsch, sondern auch in anderen Sprachen. (Emra Duvnjak)

Beim integrativen Unterricht gibt es manchmal so tolle Dinge, wir Lehrer kommen auch oft auf Dinge drauf, die wir vorher selbst nicht wussten, die Kinder mischen sich ein und reden auch – das ist eine tolle Unterrichtsmöglichkeit. (Cezmi Halkali)

Jetzt verstehen die Kinder, dass alle Sprachen gleichwertig sind. (Abdelhamid Romdhane)

Nicht nur die Wertschätzung der Sprachen, sondern auch das Verständnis für andere Lebensformen und (familiäre) Traditionen wird den Kindern im Sinne des Unterrichtsprinzips „Interkulturelle Bildung“ (vgl. BMB 2017b) wie selbstverständlich nahe gebracht.

Man kann auch die ganzen anderen Kulturen und Traditionen kennen lernen. „Wie machst du das?“ „Welche Feste feierst du?“ (Abdelhamid Romdhane)

Die Arbeit in der Kleingruppe wiederum erlaubt den Lehrkräften einen intensiveren Kontakt mit „ihren“ Kindern.

Wenn alle Kinder da sind [...], machen wir immer so eine Art Kaffeepause und fragen „Wie geht's dir? Willst du etwas erzählen? Gibt es gute/schlechte Neuigkeiten?“ Im integrativen Unterricht habe ich diese enge Beziehung zu den Kindern nicht. (Emra Duvnjak)

[W]ie Emra schon gesagt hat, brauchen mich meine „eigenen“ Kinder manchmal mehr, auch wenn sie über bestimmte Themen in Hinblick auf Tradition oder Kultur reden wollen. In den kleinen Gruppen kann man hier stärker ins Persönliche gehen. Aber in der Klasse hat man den Vorteil, dass ich alle Kinder erreichen kann, in der Kleingruppe wiederum kann ich persönlich auf die Fragestellungen und Probleme der Kinder eingehen. (Abdelhamid Romdhane)

Darüber hinaus ist es nur in der (sprachlich homogenen) Kleingruppe möglich, mehr in die Tiefe zu gehen, nicht nur, was das Eingehen auf die persönlichen Befindlichkeiten der Kinder sowie kulturelle Aspekte betrifft, sondern auch die Arbeit an der Sprache.

Natürlich, wenn ich mit meinen Kindern nur Türkisch spreche – die türkische Sprache ist voller Synonyme und Doppelbedeutungen. Die Kinder haben hier auch erstmals die Möglichkeit, echtes Hochtürkisch zu hören sowie auch die Feinheiten der eigenen Sprache kennen zu lernen. Das ist natürlich unter dem Motto integrativer Unterricht nicht zu erreichen. Beide haben also ihre Berechtigung, ihre Vor- und Nachteile. (Cezmi Halkalı)

2.5. Die methodischen Zugänge

Sowohl im integrativen Setting als auch in der Kleingruppenarbeit ist methodische Vielfalt gefragt, um die Aufmerksamkeit der Kinder wach zu halten. Unterschiedliche Aktivitäten sorgen dafür, dass keine Langeweile aufkommt. Der spielerische Zugang ermöglicht die Erweiterung sprachlicher, kognitiver und sozialer Fähigkeiten, ohne dass den Kindern sofort bewusst wird, dass sie etwas dazu gelernt haben. Die Devise „Lernen und Spaß sind kein Widerspruch“ wird hier erfolgreich in die Praxis umgesetzt.

Allgemein ist mein Grundprinzip so: Wir arbeiten mit kleinen Kindern – das heißt Spiele sind wichtig. Mit den Spielen kann man sie erreichen, den Stoff, den ich mit ihnen machen will, kann ich nur durch Spiele durchbringen. Wenn es jetzt z.B. um Obst geht, kann ich das auch mit einem Lückentext machen, ich kann auch dieses Plastikobst mitbringen, wir können Obst malen, wir können die Buchstaben verkehrt oder umgelegt schreiben. Wichtig ist: Für die Kinder muss immer etwas Neues dabei sein, deshalb brauchen wir einen methodischen Pool, da nehmen wir jede Woche etwas heraus. Manchmal die Mindmap, manchmal legen wir ein großes Papier auf den Boden und jeder schreibt darauf. (Cezmi Halkalı)

Filme sind für mich auch wichtig, z.B. von YouTube. Oft zeige ich Cartoons, die sind sehr lustig, und die Kinder können Sätze und ein paar neue Vokabeln lernen. Wir versuchen dann immer, die neu gelernten Vokabeln in einem anderen Kontext zu nützen. (Abdelhamid Romdhane)

Wir haben auch einen Farbwürfel, mit dem wir arbeiten können, also z.B. Befehlsformen. Man würfelt und wenn z.B. gelb kommt, muss man sich dreimal hinsetzen und wieder aufstehen. (Cezmi Halkalı)

Die Kolleg/innen betonen, dass Musik, Rhythmus und Körpersprache eine zentrale Rolle in ihrem Unterricht einnehmen.

Natürlich ist bei uns die Musik ganz, ganz wichtig – ich kann z.B. Gitarre spielen und mache sehr viele Dinge immer in Verbindung mit Musik. Ich denke mir, eine Lehrerin, die gut malt, sollte dann eben mit dem Malen arbeiten. So kann man die Kinder über seine eigene Begeisterung erreichen. (Cezmi Halkali)

Musik ist bei uns ein wirklich großes Thema. Wir komponieren auch selber und schreiben auch mit den Kindern zusammen viele mehrsprachige Texte – Deutsch, Türkisch, BKS usw. (Emra Duvnjak)

Wir haben hier eine Schulband, wir treten auch bei Veranstaltungen auf. Wir singen mehrsprachig, sowohl Spanisch und Englisch als auch in den Erstsprachen der Kinder, wie Türkisch und BKS. Wir sprechen auch immer zusammen über die Liedtexte, z.B. haben wir „Smoke on the Water“ gespielt, und da haben die Kinder gefragt: „Was heißt das überhaupt?“ Dann habe ich ihnen erklärt, wie das Lied entstanden ist, dadurch bekommt man einen ganz anderen Bezug zu den Liedern und Texten. Wenn die Zeit dafür da wäre, würde ich es toll finden, wenn man über die Lieder eine neue Sprache lernt. Damit könnte man optimal seinen Wortschatz erweitern und Grammatik lernen. Auf jeden Fall kann man mit Musik die Kinder sehr gut erreichen, und sie spielt bei uns hier eine große Rolle. (Cezmi Halkali)

Dann haben wir noch Buchstabenbearbeitung mit Rhythmusschulung, also Musik. (Emra Duvnjak)

Wir arbeiten auch mit Körpersprache – z.B. schreiben die Kinder einen Buchstaben, aber nicht mit Stift und Papier, sondern mit ihrem Körper, je zwei bis drei Kinder machen zusammen einen Buchstaben. Dann machen wir manchmal ein ganz kurzes Theater, in dem wir die Dinge, die wir heute gelernt haben, darstellen. (Abdelhamid Romdhane)

Ich habe jetzt eine neue Methode entwickelt zum Sprachenlernen für Kinder – die Rhythmusschule. Die Wörter stehen nach Silben getrennt an der Tafel, die Silben sind in Rot und Blau geschrieben. Die Kinder sind in Bewegung und müssen je nach Farbe bei den Silben entweder nach vorne oder zurück springen. Gleichzeitig müssen sie ja auch an die Tafel schauen, d.h. sie sind hochkonzentriert. (Cezmi Halkali)

Natürlich ist es wichtig, die Kulturtechniken Lesen und Schreiben auch in der Muttersprache zu vermitteln und zu festigen. Flüssiges Lesen und Schreiben wird nicht von heute auf morgen erlernt, sondern erfordert Geduld und Hartnäckigkeit. Da kann es schon passieren, dass manche (vorübergehend) entmutigt sind, wenn sich die Fortschritte nicht so schnell wie erwünscht einstellen.

Oft fehlt den Kindern z.B. beim Schreiben die Motivation. Wenn man den Unterricht spielerisch gestaltet, kann man die Kinder aber viel besser erreichen und motivieren. Plötzlich müssen sie es nicht mehr machen, sondern sie WOLLEN. (Cezmi Halkali)

Die gemeinsame Lektüre von Büchern auf Deutsch und in den Sprachen der Kinder, etwa „Die drei Schmetterlinge“⁸, das in über 20 Sprachen erschienen ist, ist eine abwechslungsreiche Ergänzung zu den Texten in Lehrbüchern und Arbeitsblättern.

Dann lesen wir noch in drei oder vier Sprachen ein Buch, das ist auch ein Highlight. (Emra Duvnjak)

⁸ Die Rubrik Kinderbücher auf der Website www.schule-mehrsprachig.at enthält eine Fülle von fremd-, zwei- und mehrsprachigen Kinderbüchern, um Lehrkräften bei der Auswahl nach geeigneter Literatur für die Schul- oder Klassenbibliothek behilflich zu sein.

2.6. Die mehrsprachige Alphabetisierung

Wie in Abschnitt 1 dargestellt, haben sich zahlreiche Wiener Volksschulen für die Alphabetisierung unter Einbeziehung der Erstsprachen der Kinder entschieden. Aus organisatorischen Gründen – Anzahl der Schüler/innen, Verfügbarkeit einer Lehrkraft für die betreffende(n) Sprache(n) – kann dieses Modell nicht für alle Sprachen angeboten werden.

Das Sprachförderzentrum (SFZ) Wien definiert die mehrsprachige Alphabetisierung folgendermaßen:

Mehrsprachige Alphabetisierung bezeichnet ein Unterrichtskonzept, wonach Schüler/innen mit den Erstsprachen Türkisch und Bosnisch/Kroatisch/Serbisch ermöglicht wird, parallel zu Deutsch auch in ihrer Erstsprache lesen und schreiben zu lernen. Dies bedarf einer intensiven Zusammenarbeit von KlassenlehrerInnen und MuttersprachenlehrerInnen. (SFZ o. J.)

Das grundsätzliche Konzept wird den Gegebenheiten am jeweiligen Schulstandort angepasst. Voraussetzung ist, dass nicht nur die Schulleitung, sondern alle Beteiligten (also Lehrerteam und Eltern) diese Idee mittragen (vgl. auch Abschnitte 2.7., 2.8 und 2.9).

Die Volksschule am Johann-Hoffmann-Platz war eine der ersten, die sich – angeregt von Emra Duvnjak – von diesem Ansatz überzeugt zeigte.

Als ich damals angefangen habe, war die Klassenlehrerin eigentlich gleich begeistert von der mehrsprachigen Alphabetisierung. Wir haben dann zusammen ein Konzept gemacht und entschieden, welche Stunden wir mehrsprachig haben wollen. Das war dann zunächst einmal mehrsprachiger Sachunterricht als Basis, Lautschulung, also Bearbeitung von Buchstaben, Lesen in mehreren Sprachen und muttersprachlicher Unterricht. Das Konzept ist bis auf einige wenige Änderungen gleich geblieben. Von der damaligen Klassenlehrerin hatte ich sehr viel Unterstützung und Verständnis. Dann haben wir uns überlegt, mit wem wir noch arbeiten könnten, bei wem das beidseitige Verständnis gegeben war. (Emra Duvnjak)

2.7. Die Zusammenarbeit im Lehrkörper

Der integrative muttersprachliche Unterricht, wie er an der Volksschule am Johann-Hoffmann-Platz praktiziert wird, setzt die Kooperation verschiedener Akteure voraus. Neben dem grundsätzlichen Einverständnis der Schulleitung (vgl. Abschnitt 2.8) ist auch die enge und gute Zusammenarbeit mit den Klassenlehrer/innen unerlässlich, da die Arbeit schließlich gemeinsam geplant und aufeinander abgestimmt werden muss.

Wichtig ist natürlich, dass das Team funktioniert – es ist einfach sehr viel Arbeit! Wir haben z.B. viermal pro Woche Teambesprechung mit den jeweiligen Klassenlehrer/innen. (Emra Duvnjak)

Die Kollegen hier sind sehr motiviert, etwas mit uns zu machen. (Abdelhamid Romdhane)

Wenn alle an einem Strang ziehen, hat das auch eine positive Auswirkung auf das Schulklima, was wiederum den Kindern zugute kommt.

Wir haben [...] meiner Meinung nach ein tolles Team. Aktuell haben wir vier ganz tolle Klassenlehrerinnen in den B-Klassen, und meine zwei Muttersprachenlehrerkollegen sind für mich wie zwei Brüder. (Emra Duvnjak)

Ich bin seit fünf Jahren hier, mir hilft die familiäre Atmosphäre mit Kolleg/innen und Direktion sehr. Wenn ich hier reinkomme, bin ich bei meiner Familie. (Abdelhamid Romdhane)

Viele muttersprachliche Lehrer/innen stehen – auch über die Grenzen des Einsatzortes und teilweise des Bundeslandes hinaus – in einem regen Kontakt miteinander und tauschen sich über ihre Arbeit aus. Unterschiedliche Erfahrungen prägen ihre Einstellung zur jeweiligen Organisationsform des Unterrichts. Wer noch nie integrativ gearbeitet hat, äußert möglicherweise Vorbehalte gegen diese Art des Unterrichtens. Kann man diese Kolleg/innen dazu bewegen, sich darauf einzulassen?

Ich würde [...] vorschlagen, eine gemeinsame Stunde mit uns zu verbringen und dann die Kinder zu beobachten. Dann sind sie schon überzeugt. (Emra Duvnjak)

2.8. Die Rolle der Schulleitung

Ob muttersprachlicher Unterricht an einem Schulstandort angeboten und in welcher Form er umgesetzt wird, hängt maßgeblich von der Schulleitung ab. Ihr obliegt es, den Bedarf an einem Unterricht in bestimmten Sprachen festzustellen und der Schulbehörde den Wunsch nach Lehrkräften für diese Sprache bekannt zu geben, falls nicht ohnehin schon Lehrpersonen vorhanden sind, die diesen Bedarf abdecken können. Bereits bei der Schuleinschreibung sollten die Eltern auf die Wichtigkeit der schulischen Förderung der Erstsprache und auf entsprechende Angebote an der Schule hingewiesen werden. Dies erscheint umso wichtiger, als gerade in jüngster Zeit aufgrund der Dominanz des Deutschen in allen Bildungseinrichtungen viele Eltern verunsichert sind und ihre Familiensprache(n) gering schätzen.

Engagierte und pädagogisch versierte muttersprachliche Lehrer/innen können den Schulleiter/innen mit ihrer Expertise zur Seite stehen und sie mitunter auch davon überzeugen, neue Wege einzuschlagen.

Damals gab es hier eine andere Direktorin, aber die war eigentlich gleich begeistert. Obwohl es noch ziemlich unklar war, was ist das – mehrsprachige Alphabetisierung. Die jetzige Direktorin fand die Idee auch gleich wunderbar und hat auch sofort ein Seminar zu dem Thema besucht, um sich näher zu informieren. (Emra Duvnjak)

Der fachliche Austausch unter den Leiter/innen trägt ebenfalls zur Verbreitung neuer pädagogischer Ansätze bei.

Die Direktor/innen treffen sich ja auch einmal pro Monat. Sie hören dann, was in den anderen Schulen so gemacht wird und denken dann oft „Das will ich auch!“ (Abdelhamid Romdhane)

2.9. Die Elternarbeit

Eine erfolgreiche Arbeit mit den Kindern setzt auch voraus, dass ihre Eltern um das österreichische Schulsystem und um die konkrete Unterrichtsarbeit Bescheid wissen. Da ein Großteil der fremdsprachigen Eltern die Schule in einem anderen Land besucht hat, kommt es häufig fast zwangsläufig zu Missverständnissen:

Eltern, die neu hier sind, sind oft total überrascht: „Macht man das hier so?“ (Abdelhamid Romdhane)

Ich erinnere mich an einen Fall vor einigen Jahren: Eine Familie ist frisch aus Serbien gekommen, in die 4. Klasse, und hat das Kind nicht für die weiterführende Schule angemeldet. In Serbien dauert die Volksschule acht Jahre, und sie haben nicht

gewusst, dass das bei uns anders ist. [...] Die Mama war total baff, sie ist fix davon ausgegangen, dass die Volksschule auch hier acht Jahre dauert. Deshalb verteilen wir am Elternsprechtag auch immer eine Broschüre in den gängigen Migrationssprachen, um solchen Missverständnissen vorzubeugen. (Emra Duvnjak)

Hier kommt den muttersprachlichen Lehrkräften eine entscheidende Rolle zu: Sie sind erste Ansprech- und Auskunftsperson und können oft zwischen Elternhaus und Schule vermitteln:

Wir haben hier zusammen mit den Kindern eine Art Brückenfunktion und fungieren als Berater. Zum Beispiel auch als Dolmetsch zwischen Eltern und Klassenlehrern. (Cezmi Halkalı)

Innerhalb der vorgegebenen schulrechtlichen und schulorganisatorischen Rahmenbedingungen haben die einzelnen Schulen einen großen Spielraum, etwa, was den konkreten Einsatz der muttersprachlichen Lehrer/innen oder Modelle wie die zweisprachige Alphabetisierung betrifft. So verwundert es nicht, dass viele Eltern unbekannten methodisch-didaktischen Konzepten anfangs mit Skepsis begegnen:

Ja, das passiert total oft, sie rufen an und stellen Fragen. (Abdelhamid Romdhane)

Innovative Ansätze – wie etwa der Schriftspracherwerb unter Einbeziehung der Sprachen der Kinder –, die zuerst auf Unverständnis oder Ablehnung stoßen, werden von den Eltern angenommen, sobald sie die pädagogische Intention nachvollziehen können:

[Die mehrsprachige Alphabetisierung, Anm. EF] war am Anfang nicht so beliebt. Die Eltern hatten Angst: Was ist das? Das ist neu! Lernen die Kinder dann überhaupt Deutsch? [...] Mit Elternabenden, wo sehr viel erklärt werden musste, wurde es besser. Jetzt ist es sehr, sehr beliebt! In jedem Jahrgang gibt es eine mehrsprachige Klasse. (Emra Duvnjak)

Den Eltern ist total bewusst, was wir machen, alle sind dafür. Bis jetzt hatte ich keine Eltern, die dagegen sind und sagen „Ich will, dass mein Kind nur in der Klasse mit der Klassenlehrerin arbeitet.“ Ich glaube, Kinder sind eine gute Brücke: Sie schauen und beobachten und erzählen dann ihren Eltern, was ihnen aufgefallen ist. (Abdelhamid Romdhane)

3. Resümée

Den Erzählungen der drei muttersprachlichen Lehrkräfte ist unschwer zu entnehmen, mit wie viel Freude sie ihrem Beruf nachgehen. Diese Begeisterung steckt auch die Kolleg/innen und die Kinder an. Gerade angesichts des vorherrschenden (bildungs-)politischen Diskurses, der ausschließlich auf die deutsche Sprache fokussiert, ist es unerlässlich, darauf hinzuweisen, dass es nicht darum gehen sollte, eine Sprache (jene der Mehrheit) auf Kosten anderer Sprachen zu fördern, sondern das gesamte sprachliche Repertoire der Lernenden im Auge zu behalten. Eine gute Kompetenz in der Erstsprache schließt eine ebenso gute Kompetenz in der Unterrichts- und Landessprache nämlich nicht aus, sondern geht im Idealfall Hand in Hand. Good-practice-Beispiele, wie die Arbeit an der Volksschule am Johann-Hoffmann-Platz, bestätigen diese wissenschaftlich belegte Erkenntnis und können auch anderen Lehrerteams Mut machen.

LITERATUR

- Belke, G. (2016): Mehr Sprache(n) für alle. Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 2. unveränderte Auflage.
- Bundesministerium für Bildung (BMB) (Hrsg.) (2017a): Spracherwerb in der Migration (verfasst von Univ. Prof. Dr. Rudolf de Cillia). Informationsblätter zum Thema Migration und und Schule, Nr. 3/2016-17. Wien: BMB. 19. aktualisierte Auflage. http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/info3-16-17-deutsch_v2.pdf [01.08.2019]
- Bundesministerium für Bildung (BMB) (2017b): Interkulturelle Bildung – Grundsatzterlass 2017. https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2017_29.pdf?6748f5 [02.11.2018]
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (Hrsg.) (2019): Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2017/18 (verfasst von Mag. Ines Garnitschnig). Informationsblätter zum Thema Migration und und Schule, Nr. 5/2019. Wien: BMBWF. 20. aktualisierte Auflage. http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/info5_09-2018.pdf [01.08.2019]
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (Hrsg.) (o. J.): Sprachensteckbriefe. <http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=3> [01.08.2019]
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (Hrsg.) (o. J.): Kinderbücher in vielen Sprachen. <http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=255> [01.08.2019]
- Krifka, M. et al. (2014): Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler. Berlin & Heidelberg: Springer Verlag.
- Schader, B. et al. (2011): Deine Sprache – meine Sprache. Handbuch zu 14 Migrationssprachen und zu Deutsch. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.
- Schader, B. (Hrsg.) (2016): Materialien für den herkunftssprachlichen Unterricht. 6 Bände. Zürich: Orel Füssli Verlag.
- Sprachförderzentrum (SFZ) Wien (o. J.): https://www.sfz-wien.at/images/sfz_img/download/folder_mA.pdf [01.08.2019]

ZU DEN AUTORINNEN

MRⁱⁿ Mag.^a Elfie FLECK, Lehramtsstudium der Anglistik und Romanistik, Englischlehrerin in der Erwachsenenbildung und an der AHS, von September 1992 bis zur Pensionierung mit 1. Mai 2017 im Bildungsministerium für die Bereiche „Migration und Mehrsprachigkeit“ zuständig.

MMag.^a Martina STURM, Berufsschullehrerin in Wien, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Kompetenzstelle für Mehrsprachigkeit, Migration und Menschenrechtsbildung (Ko.M.M.M.) der Pädagogischen Hochschule Wien, Vortragende in Fort- und Weiterbildungen an der Pädagogischen Hochschule Wien. Forschungsschwerpunkte in den Bereichen Bildungsanthropologie und Transkulturalität.

Mirjana JOVANOVIĆ & Ferdinand KOLLER

Roma-Schüler/innen in Wien

Summary: *In Wien leben Roma/Romnja aus verschiedenen Gruppen und Herkunftsländern. Die Bildungssituation der Roma/Romnja in Wien ist aufgrund von Diskriminierung in den Herkunftsländern und aufgrund des sozial selektiven Bildungssystems in Österreich deutlich schlechter als die anderer Migrant/innen. Muttersprachlicher Unterricht, Roma-Schulmediation und Lernhilfeangebote von Roma-Vereinen sind wichtige Maßnahmen zur Verbesserung der Bildungschancen, allerdings reichen die vorhandenen Ressourcen nicht aus.*

1. Roma/Romnja in Wien

„Roma“ ist der Überbegriff für eine Reihe unterschiedlicher ethnischer Gruppen, die einen gemeinsamen „Ursprung“ in Indien haben und seit dem 13. Jahrhundert in das heutige Europa eingewandert sind. Die Gruppen unterscheiden sich nach gesprochenen Dialekten der gemeinsamen Sprache Romanes, nach Religionszugehörigkeit und auch hinsichtlich der Bedeutung verschiedener Bräuche. Der Begriff „Roma“ ist die Mehrzahl des Wortes „Rom“, welches übersetzt „Mann“ bedeutet. Eine (verheiratete) Frau wird als „Romni“ bezeichnet, in der Mehrzahl „Romnja“. Die Sinti sind eine dieser Gruppen, die seit langem im deutschen Sprachraum leben und dort eine eigene Gruppenidentität entwickelt haben. Sie haben sich in Deutschland insbesondere in der Bürgerrechtsbewegung stark als eigene Gruppe positioniert, weshalb im Deutschen die Doppelbezeichnung „Sinti und Roma“ bzw. „Roma und Sinti“ als Bezeichnung für die Minderheit entstanden ist. Die Fremdbezeichnung „Zigeuner“ wird von den Selbstorganisationen der Roma und vielen Einzelpersonen als beleidigend und diskriminierend abgelehnt.

In Wien leben viele verschiedene Roma-Gruppen. Zu den so genannten autochthonen Roma gehören die Lovara, die Burgenland-Roma und die Sinti. Diese Gruppen sind aufgrund des Völkermords im Nationalsozialismus, den nur 10 bis 15 % der österreichischen Roma überlebten, sehr klein. Den weit größeren Anteil der Roma-Bevölkerung bilden Roma aus Ex-Jugoslawien, die seit der so genannten Gastarbeitermigration ab den 1960er Jahren eingewandert sind. Aber auch aus den mittel- und osteuropäischen EU-Staaten Ungarn, Rumänien, Bulgarien und der Slowakei sind Roma nach Wien zugewandert. Aufgrund der unterschiedlichen Herkunftsländer sind die in Wien lebenden Roma/Romnja heterogen in Bezug auf Sprache und Religion. Wie viele Roma in Wien leben, kann niemand seriös beantworten. Aufgrund der hohen Schülerzahlen in vielen Pflichtschulen dürfte jedenfalls davon auszugehen sein, dass es sich um mehrere zehntausend Menschen handelt.

2. Zur Bildungssituation von Roma-Kindern in Wien

Roma/Romnja wurden und werden in vielen Ländern im Bildungssystem diskriminiert und benachteiligt. Das Resultat ist ein wesentlich niedrigeres Bildungsniveau. In Österreich gibt es zur Bildungssituation der Roma/Romnja und Sinti/Sintizze nur sehr wenige empirische Daten.

Zwei Studien der Arbeiterkammer Wien sind zu dem Ergebnis gekommen, dass Roma/Romnja ein signifikant schlechteres Bildungsniveau haben als der Durchschnitt der Migrant/innen. 52 % der befragten Roma/Romnja haben maximal einen Pflichtschulabschluss, bei der Gesamtgruppe der Migrant/innen liegt dieser Wert im Schnitt unter der Hälfte, nämlich bei 24 %, bei den Nicht-Migrant/innen nur bei 9 %. Nur 4 % der Befragten haben ein Studium abgeschlossen; bei allen Migrant/innen liegt dieser Wert bei 20 % (vgl. Riesenfelder et al. 2011).

Die zweite Studie aus 2015 brachte ein noch schlechteres Ergebnis: Bei den Roma/Romnja war die Gruppe der am niedrigsten qualifizierten Personen (max. Pflichtschulabschluss) mit 58 % fast dreimal so groß wie beim Durchschnitt der Migrant/innen (22 %). Fragen zu den Bildungserwartungen der Eltern zeigten, dass auch diese deutlich unter dem Durchschnitt liegen (vgl. Schmatz & Wetzel 2015).

Die Auswertung der qualitativen Interviews, die im Rahmen des partizipativen Forschungsprojekts Roma-Bildungs-und-Ausbildungsstudie (ROMBAS) durchgeführt wurden, zeigt ebenfalls, dass das formale Bildungsniveau der Roma/Romnja und Sinti/Sintizze in Österreich (speziell in Wien) deutlich niedriger ist als das der Mehrheitsbevölkerung (vgl. Luciak 2014, S. 97f).

Es ist daher dringend notwendig, differenzierte Maßnahmen für Roma/Romnja zu ergreifen, um ihrer besonderen Situation im österreichischen Bildungssystem gerecht zu werden.

Die Gründe für die schlechte Bildungssituation sind einerseits das niedrige Bildungsniveau der Eltern, das vor allem durch die Diskriminierung in Vergangenheit und Gegenwart verursacht wurde (vgl. ebd., S. 203), und andererseits das österreichische Bildungssystem, das eine aktive Beteiligung der Eltern verlangt, was zu einem hohen Grad an Vererbbarkeit von Bildung führt. Viele Roma-Familien schaffen keinen Aufstieg, was die Bildungsabschlüsse betrifft, weil sie ihre Kinder aufgrund der eigenen geringen Bildungserfahrung nicht entsprechend fördern können (vgl. ebd., S. 205). Selbstverständlich gibt es aber auch in Wien viele Roma-Kinder, die in der Schule keine Probleme haben. Da sie die aus Vorurteilen abgeleiteten Erwartungen an Roma/Romnja, wie häufiges Fehlen oder schlechte Leistungen, nicht erfüllen, werden sie oft auch nicht als Roma/Romnja erkannt.

Das vielfach geäußerte Argument, Bildung wäre in der „Roma-Kultur“ nicht wichtig, gehört in den Bereich der Vorurteile. Die schlechte Bildungssituation der Roma/Romnja in Europa ist eine Folge von massiver institutioneller Diskriminierung, insbesondere im Bildungsbereich, die in einigen EU-Staaten bis in die Gegenwart andauert. Versuche, dies als selbstgewählte, kulturell bedingte Ablehnung der Schule darzustellen, müssen angesichts der Tatsachen als Verschleierung der diskriminierenden Strukturen und Akteure betrachtet werden.

3. Romanes – die Sprache der Roma/Romnja

Romanes (oder auch Romani) ist eine indoarische Sprache (wie etwa auch Bengali oder Hindi). Sie ist die einzige neuindoarische Sprache, die ausschließlich außerhalb des indischen Subkontinents gesprochen wird. Die indische Herkunft der Roma/Romnja wurde von Sprachwissenschaftler/innen belegt (vgl. Pawlata & Halwachs 2013). Die Sprache wurde über Jahrhunderte nicht verschriftlicht und nur mündlich weitergegeben. Daher gibt es bis heute keine Standardvariante, sondern eine Vielzahl an Dialekten. Für deren Herausbildung sind mehrere Faktoren verantwortlich, wie etwa unterschiedliche

Zeitpunkte der Migration nach Europa oder der Einfluss von Kontaktsprachen. In der Sprachwissenschaft werden die verschiedenen Dialekte in folgenden Gruppen kategorisiert: Balkandialekte, Vlach-Dialekte, zentrale Dialekte, nordwestliche Dialekte, nordöstliche Dialekte, britische Dialekte und iberische Dialekte.

Romanes wird von den Sprecher/innen vor allem innerhalb der eigenen Familie oder Gruppe gesprochen und gehört zu den Sprachen, die von einer Mehrheitsprache „dominiert“ werden. Dies führt zu Sprachabbauphänomenen bis hin zum Sprachverlust (vgl. Pawlata & Halwachs 2013). Die Mitarbeiter/innen des Vereins Romano Centro beobachten dies in den von ihnen betreuten Familien: Viele Eltern oder Großeltern haben Romanes als Erstsprache, geben diese aber aufgrund des geringen Prestiges nicht mehr an die Kinder weiter, sondern bevorzugen etwa Serbisch oder (in wenigen Fällen) Deutsch. Dadurch geht nicht nur Romanes als Sprache in der Familie verloren, sondern auch die allgemeine Sprachkompetenz. Angebote wie der muttersprachliche Unterricht, die den Stellenwert der Sprache in der Schule und das Bewusstsein um die Wichtigkeit der Erstsprache erhöhen, sind daher nicht nur für den Erhalt der Sprache Romanes von Bedeutung, sondern auch für den Bildungserfolg Romanes-sprachiger Kinder im Allgemeinen.

4. Kleiner Sprachkurs Romanes

<i>Familienmitglieder</i>	<i>Zahlen</i>
Mutter – daj	1 jek
Vater – dad	2 duj
Schwester – phen	3 trin
Bruder – phral	4 štar
Großmutter – phuri	5 pandj
Großvater – phuro	6 šov
	7 efta
<i>Persönliche Fürwörter</i>	8 ohto
ich – me	9 inja
du – tu	10 deš
sie – voj	11 dešujek
er – vo	12 dešuduj
wir – amen	13 dešutrin
ihr – tumen	20 biš
sie – von	30 tranjda
	40 saranda
	50 pinda
	60 šovardeš
	70 eftadeš
	80 ohtadeš
	90 injadeš
	100 šel

5. Muttersprachlicher Unterricht für Romanes in Wien

Das Angebot an muttersprachlichem Unterricht in Romanes in Wien ist nach wie vor unzureichend. Dies hat mehrere Gründe. Erstens geben nur wenige Eltern bei der Schuleinschreibung Romanes als Muttersprache an – aus Angst vor Diskriminierung oder weil sie diese Sprache in einem offiziellen Kontext nicht für relevant halten. Dies führt dazu, dass in der Statistik nur wenige Romanes-sprachige Kinder aufscheinen. Zweitens ist es schwierig, in der Community ausgebildete Personen zu finden, die als muttersprachliche Lehrkräfte eingesetzt werden könnten. Das ist eine Folge der allgemein schlechten Bildungssituation und der Tatsache geschuldet, dass es in Österreich fast nicht möglich ist, Romanes in der Schule zu lernen, und gar nicht möglich ist, die Sprache zu studieren. Ein Ausbau des Angebots wäre dann möglich, wenn diese besonderen Umstände in Betracht gezogen und beispielsweise im Rahmen eines größeren Projekts Personen mit guten sprachlichen Voraussetzungen gesucht und dann zu muttersprachlichen Lehrer/innen ausgebildet würden.

6. Roma-Schulmediation

Der Verein Romano Centro beschäftigt bereits seit 2001 Roma-Schulassistent/innen (seit 2012 Roma-Schulmediator/innen) an Wiener Pflichtschulen. Roma-Schulmediation ist eine europaweit bewährte Maßnahme, um die Bildungssituation vom Roma/Romnja zu verbessern und Diskriminierungen abzubauen. Derzeit arbeiten vier Roma-Schulmediator/innen an sechs Volksschulen, zwei Zentren für Inklusion und Sonderpädagogik und an einer Neuen Mittelschule in insgesamt sechs Wiener Bezirken und sind in Einzelfällen in jedem Schuljahr an bis zu 20 weiteren Schulen tätig.

Die Aufgaben der Roma-Schulmediator/innen sind:

- Unterstützung der Beziehungen zwischen Schule und Elternhaus und der Kommunikation zwischen Lehrer/innen und Roma-Eltern in mehreren Sprachen (Romanes, Serbisch, Rumänisch)
- Information, Beratung und Begleitung der Eltern in schulischen und erzieherischen Belangen
- Ansprechperson für Roma-Schüler/innen, Eltern und Lehrer/innen bei Problemen von bzw. mit Roma-Schüler/innen
- Begleitung von Lehrausgängen zur Sicherung der Teilnahme von Roma-Schüler/innen
- Unterstützung der Roma-Schüler/innen in der Klasse während des Unterrichts, vor allem auch durch Kommunikation in der Muttersprache
- Unterstützung des familiären Umfelds der Kinder
- Vermittlung von zusätzlichen Lernangeboten bzw. Fördermöglichkeiten für Roma-Kinder
- Bereitstellung von Wissen über Kultur und Geschichte der Roma für Schüler/innen und Lehrer/innen (Projekte, Feste, Workshops, etc.)
- Unterstützung bei der Berufsorientierung und Integration in den Arbeitsmarkt

In jedem Schuljahr werden ca. 300 bis 350 Kinder und deren Eltern betreut. Auch dieses Angebot deckt bei weitem nicht den tatsächlichen Bedarf ab. Alle Bemühungen zu einer Ausweitung und Professionalisierung, wie etwa in München oder Berlin, waren bisher erfolglos.

7. Lernhilfeangebote

In Wien gibt es für Roma-Kinder zwei spezifische Lernhilfeangebote. Das sind einerseits die Lernhilfegruppen, die von der Volkshochschule in Kooperation mit mehreren Roma-Vereinen in mehreren Bezirken angeboten werden.⁹

Andererseits bietet der Verein Romano Centro bereits seit 1995 individuelle Lernhilfe an. Vom Romano Centro beauftragte und bezahlte Lernhelfer/innen besuchen die Kinder und Jugendlichen zu Hause und unterstützen diese im Ausmaß von einer bis drei Stunden pro Woche. In den letzten Jahren wurden so jährlich zwischen 120 und 140 Kinder und Jugendliche unterstützt, im Schuljahr 2018/19 sind es aus budgetären Gründen bisher „nur“ 100. Der Bedarf an kostengünstiger oder kostenfreier Unterstützung wäre jedoch um ein Vielfaches größer; im Romano Centro melden sich wöchentlich Familien mit dringendem Unterstützungsbedarf.

Auch für diese Lernhilfeangebote gilt: Sie tragen zu einer Verbesserung bei, sind aber deutlich unterfinanziert, weshalb viele Familien, die Unterstützung brauchen und annehmen würden, abgewiesen werden müssen.

8. Zusammenfassung

Obwohl es nicht viele Daten zur Bildungssituation der Roma/Romnja in Wien gibt, zeigen die vorhandenen Studien und die Erfahrungen aus der Praxis sehr deutlich, dass sie zu den am meisten benachteiligten Gruppen im Bildungssystem gehören. Spezifische Fördermaßnahmen sind zwar in Wien vorhanden, reichen aber bei weitem nicht aus, um den Bedarf zu decken und eine signifikante Verbesserung der Bildungssituation erreichen zu können. Insbesondere die Stadtpolitik wäre hier gefordert, diese Herausforderung anzunehmen und gemeinsam mit den Roma-Organisationen bestehende Maßnahmen auszubauen und neue zu entwickeln.

LITERATUR

- Fings, K. (2016): Sinti und Roma. Geschichte einer Minderheit. München: Verlag C. H. Beck.
- Luciak, M. (Hrsg.) (2014): ROMBAS Studienbericht. Zur Bildungssituation von Roma und Sinti in Österreich. Wien: Initiative Minderheiten.
- Pawlata, U. & Halwachs, D. (2013): Sprachensteckbrief Romani. Eine Information des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. <http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=234> [13.12.2018]
- Riesenfelder, A. et al. (2011): Beschäftigungssituation von Personen mit Migrationshintergrund in Wien. Endbericht. Wien: Kammer für Arbeiter und Angestellte Wien.
- Scherr, A. & Sachs, L. (2017): Bildungsbiographien von Sinti und Roma. Erfolgreiche Bildungsvläufe unter schwierigen Bedingungen. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Schmatz, S. & Wetzel, P. (2015): MigrantInnen in Wien. Zur Beschäftigungs- und Lebenssituation von Roma/Romnja und Kurden/Kurdinnen mit Migrationshintergrund. Wien: Kammer für Arbeiter und Angestellte Wien.
- Stiftung Erinnerung, Verantwortung, Zukunft (Hrsg.) (2016): Gemeinsam für eine bessere Bildung. Empfehlungen zur gleichberechtigten Bildungsteilhabe von Sinti und Roma in Deutschland. Berlin. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage.

⁹ vgl. <https://www.vhs.at/de/e/lernraum-wien/romalernhilfe>

ZUR AUTORIN / ZUM AUTOR

Mirjana JOVANOVIĆ arbeitet seit 2015 als Roma-Schulmediatorin beim Verein Romano Centro und war zuvor als Lernhelferin für Roma-Kinder tätig. 2017/18 absolvierte sie den Lehrgang „Muttersprachlicher Unterricht: Erstsprachen unterrichten im Kontext von Migration“ an der PH Wien. Seit November 2018 ist sie als muttersprachliche Lehrerin für Romanes an einer Wiener Volksschule tätig.

Mag. Ferdinand KOLLER, E.MA, Studium der Katholischen Religionspädagogik, Masterstudium Menschenrechte und Demokratisierung. Seit 2011 Pädagogischer Leiter beim Verein Romano Centro in Wien und in dieser Funktion unter anderem verantwortlich für die Roma-Schulmediation und die Lernhilfe für Roma-Kinder.

Rainer HAWLIK

Ist „Migrationshintergrund“ ein hintergründiger Begriff?

*ZWEITER MIME: Morgen habe ich einen Funk ... Kinderstunde ... ‚Schneewittchen‘ ...
Ich spiele einen Zwerg ...
ERSTER MIME: Welchen?
ZWEITER MIME: Den vierten ...
ERSTER MIME: Wie legst du ihn an?
ZWEITER MIME: Hintergründig ...
(Walter 1999, S. 139)*

Einleitung

Anschließend an diesen mit Helmut Qualtinger bekannt gewordenen Sketch, bei dem sich zwei drittklassige Provinzschauspieler beflissen über ihr Professionsverständnis anlässlich eines Auftrags für eine Hörspielrolle im Kinderradio unterhalten, soll in diesem Beitrag der Frage nachgegangen werden, ob es sich bei dem gängigen Begriff „Migrationshintergrund“ um einen tatsächlich „hintergründig“ angelegten Begriff handelt, der als deskriptiv relevant bezeichnet werden kann. Handelt es sich – wie bei Qualtingers doppeldeutiger Bedeutung der Wortschöpfung „hintergründig“ – um einen Begriff, der sowohl eine Beschreibung des hinteren, abschließenden Teils eines Wahrnehmungsfelds liefert als auch eine im Zusammenhang mit dem großen Geschehen nur wenig hervortretende Erscheinung beschreibt? Und wenn diese gebildete Wortzusammensetzung aus „Hintergrund“ mit vorangestellter „Migration“ auf ein Herkunftsmilieu zu referieren scheint, aus dem etwas/jemand erwachsen ist, bleibt zu untersuchen, welche (impliziten) Vorstellungen mit dem Begriff „Migrationshintergrund“ verbunden werden. Wird dieser formal eigentlich auf viele Menschen zutreffende Begriff tatsächlich auch auf alle Betroffenen angewandt? Wer bleibt im Schatten und wer steht im Licht, wenn das Suchlicht auf den „Migrationshintergrund“ fällt?

1. Evidenzbasiertes Schicksal in Bildungseinrichtungen

Ein Mensch wird in Österreich formal als eine Person „mit Migrationshintergrund“ bezeichnet, wenn er selbst oder beide Elternteile im Ausland geboren wurden (vgl. Statistik Austria 2018, S. 22). Dadurch gelten selbst Senior/innen, deren Eltern zu Zeiten der K.u.K.-Monarchie außerhalb der jetzigen österreichischen Staatsgrenzen geboren wurden, formal als Personen mit Migrationshintergrund. Perchinig und Troger (2011, S. 304) kritisieren den Begriff „Menschen mit Migrationshintergrund“ als eine „Biologisierung gesellschaftlicher Zugehörigkeit“, weil der eigene Geburtsort und der Geburtsort der Eltern zu einem Unterscheidungsmerkmal werden. Menschen mit Migrationshintergrund sind demnach sowohl in Österreich geborene Personen, die vollständig das österreichische Schulsystem durchlaufen haben, als auch Personen, die erst als Erwachsene nach Österreich gekommen sind und Bildungsabschlüsse außerhalb von Österreich erworben haben. Die schweizerische Eidgenossenschaft legt fest, dass zur „Bevölkerung mit Migrationshintergrund“ Personen ausländischer Staatsangehörig-

keit und eingebürgerte Schweizerinnen und Schweizer [gehören] – mit Ausnahme der in der Schweiz Geborenen mit Eltern, die beide in der Schweiz geboren wurden – sowie die gebürtigen Schweizerinnen und Schweizer mit Eltern, die beide im Ausland geboren wurden“ (BFS 2017).

Im Gegensatz zu Österreich und der Schweiz verfolgt Deutschland bei der Bezeichnungspraxis eine andere Logik: Demnach hat auch eine Person mit nur *einem* im Ausland geborenen Elternteil einen „Migrationshintergrund“ (vgl. Knappik & Mecheril 2018, S. 170). In Deutschland sehen sich Menschen mittlerweile mit ihrem „Migrationsvordergrund“ konfrontiert, wie Terkessidis süffisant bemerkt, denn Menschen werden intersektionell nach „race“ diskriminiert, „gleichzeitig kämen sie in der Statistik gar nicht mehr vor, weil sie schon x-te Generation seien, denn Migrationshintergrund bedeutet, dass es ein Elternteil gibt, das selbst noch in die Bundesrepublik eingewandert ist [...]“ (Terkessidis 2017, S. 45).

„Migrationshintergrund“ ist selbst zwischen Österreich, der Schweiz und Deutschland von begrifflicher Unschärfe gekennzeichnet, wenn schließlich damit unterschiedlich heterogene Gruppen beschrieben werden. Evident bleibt, dass es sich in diesen drei amtlich deutschsprachigen Regionen (vgl. Dirim 2015, S. 26)¹⁰ bei „Menschen mit Migrationshintergrund“ um eine Gruppe handelt, die Mecheril die „Migrationsanderen“ nennt: „Es handelt sich dabei um einen Begriff, der den Blick auf Prozesse und Phänomene der Konstruktion, Bewältigung und Bewahrung und Veränderung natio-ethno-kultureller Differenz unter bestimmten Bedingungen richtet.“ (Mecheril et al. 2010, S. 17) Natio-ethno-kulturelle Zuschreibungen verweisen vordergründig auf ein Wir-Gefühl, das an ein Nationenverständnis gekoppelt wird (vgl. ebd., S. 14): „Eine Nation, eine Sprache“ als Parole formuliert führt in den nationalen Bildungseinrichtungen zahlreicher Länder zu einem kultivierten monolingualen Habitus (vgl. Gogolin 1994/2008). Wer diesen kultivierten (aber nicht im Detail erörterbaren, weil eigentlich beliebigen) natio-ethno-kulturellen Vorstellungen nicht entspricht, zählt zum „Nicht-Wir“. „Migrationsandere“ umfasst ein begriffliches Werkzeug der Konzentration, Typisierung und Stilisierung für eine in einer Migrationsgesellschaft als Andere geltende Person (vgl. Mecheril et al. 2010, S. 17). Der Begriff zeigt an, dass eine bestimmte Gruppe von „Menschen, die einen Migrationshintergrund hat“, vom Suchlicht erfasst wird: In den 1960er und 1970er Jahren wurden sie in Deutschland, Österreich und der Schweiz als „Gastarbeiter“ bezeichnet, auch wenn es nicht allorts üblich ist, dass Gäste arbeiten müssen. Als in den 1980er und 1990er Jahren deutlich wurde, dass diese Einwanderer mit ihren vor Ort geborenen Kindern (2. Generation) bleiben werden, war es einem literarischen Gestus folgend dem Schweizer Schriftsteller Max Frisch gegeben, das geflügelte Wort für die zeitlich später entwickelte „interkulturelle Pädagogik“ zu prägen: „Wir haben Arbeitskräfte gerufen, und es sind Menschen gekommen.“ (Frisch 1967, S. 100) Diese im Land Gebliebenen waren zwar als Menschen Teil der Gesellschaft in Österreich, der Schweiz und Deutschland, galten aber in öffentlicher Wahrnehmung als die „Ausländer“, die sich und ihre Kinder natio-ethno-kulturell (am besten schleunigst) zu „integrieren“ hatten. Als 1992 Jugoslawien in Einzelstaaten zerfiel, wurde Österreich mit einer massiven Transmigration in urbanen Räumen konfrontiert, die auch das österreichische Schulwesen wesentlich

¹⁰ Definition amtlich deutschsprachige Region: „Dieser Begriff wird als Ersatz für den Begriff ‚deutschsprachige Länder‘ verwendet, der zwar verbreitet, aber nicht zutreffend ist. Damit soll auf das Spannungsverhältnis zwischen amtlicher Einsprachigkeit im Deutschen und faktischer Mehrsprachigkeit des Alltags aufmerksam gemacht werden. Da allerdings die adressierten Staaten als Amtssprache nicht nur Deutsch haben, ist der Begriff ‚Land‘ durch ‚Region‘ ersetzt.“ (Dirim 2015, S. 26)

veränderte. Im gleichen Jahr wurden der (zuvor als Schulversuch laufende) muttersprachliche Unterricht im Regelschulwesen und das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ (heute: „Interkulturelle Bildung“, vgl. BMB 2017) als fächerübergreifendes und fächerverbindendes Unterrichtsprinzip in den Lehrplänen aller allgemein bildenden Pflichtschulen verankert. An der defizitär orientierten Perspektive hinsichtlich mehrsprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher änderte das nichts: Die „Gastarbeiterkinder“ (eingangs in nationalen Bildungseinrichtungen oft nur in ihren Erstsprachen alphabetisiert und beschult) wurden nun oft als „Ausländerkinder“ titulierte, die kulturell und vor allem sprachlich in der Schule jetzt erst recht aufzuholen hatten, weil sie sich an den Vorstellungen der monolingual Deutsch sprechenden Mittelschichtsinstitution Schule zu messen hatten.

Als mit den PISA-Testungen (ab 2000) klar wurde, dass diese Gruppe von Schüler/innen trotz beständiger „Förderung“ und Defizitkompensation bei internationalen Messungen im Vergleich zu Gruppen von einsprachig Deutsch sprechenden Schüler/innen (meist aus gebildeter Mittelschicht entstammend) signifikant schlechter abschnitt – auch „illustriert“ mit Tabellen im Nationalen Bildungsbericht 2009 (vgl. Breit 2009, S. 144) –, etablierte sich der 1998 von Ursula Boos-Nünning in Deutschland eingeführte Begriff von einer bestimmten Gruppe Schüler/innen, die einen „Migrationshintergrund“ haben und bekannt dafür wurden, schulisch nicht zu brillieren (vgl. Knappik & Mecheril 2018, S. 169). Bekanntlich korreliert früher wie heute die sozio-ökonomische Schlechterstellung der Migrantenfamilien mit der geringen Aussicht auf den Bildungserfolg der Kinder dieser Familien (vgl. Mecheril et al. 2010, S. 127). Eine andere Erstsprache als die Zielsprache der Institution spielt im Grunde genommen eine untergeordnete Rolle. „Kenntnisse und (abwechselnder) Gebrauch von mehreren Sprachen stehen nicht in Beziehung zu Defiziten oder Inkompetenz oder mangelnder Identifizierung mit einer Sprechergemeinschaft [...]“ (Herzog-Punzenberger 2016, o. A.)

2. Wie „verdient“ man sich für den Nationalen Bildungsbericht einen Migrationshintergrund?

Im Kapitel über die österreichische Primarstufe im Nationalen Bildungsbericht Österreich 2015 stützen sich Wohlhart et al. – dem gängigen Zeitgeist evidenzbasierter Forschung folgend – professionell auf die „wichtigsten Aussagen zu Unterschieden nach Geschlecht, *Migrationshintergrund/Sprache* und Bildung der Eltern aus den Ergebnisberichten zu PIRLS & TIMSS 2011“ (Wohlhart et al. 2015, S. 25, Hervorhebung durch RH). Wohlhart et al. greifen somit auf ein Datenmaterial zu, das bewusst den Faktor „Migrationshintergrund“ an den Faktor „Sprache“ koppelt. Dass evidenzbasierte Forschung eher selten hinterfragt wird und einfach die Zahlen für sich sprechen lässt, zeigte sich, als am Nachmittag des 27. Juni 2016 BIFIE-Direktorin Dr.ⁱⁿ Claudia Schreiner diesen „Nationalen Bildungsbericht Österreich 2015“ mit Wohlharts Beitrag in der Diplomatischen Akademie Wien präsentierte. Sie nutzte die Gelegenheit, einige „Highlights“ des Berichts vor versammeltem Publikum zu erörtern. Zu Zahlen aus dem Jahr 2013 in einer mehrfarbigen Tabelle bezogen auf den sozio-ökonomischen Hintergrund von Volksschüler/innen der vierten Schulstufe (erhoben wurde der höchste Bildungsabschluss der Eltern) wurde von Schreiner zunächst das erörtert, was als „plausibel“ galt, was sich aber „dramatisch“ änderte, als es zur (unheilvoll?) angekündigten „Gliederung nach Migrationshintergrund“ kam. „Erwartungskonform“, hob Schreiner an, „haben Kinder ohne Migrationshintergrund im Schnitt formal etwas höher gebildete Eltern als Kinder mit Migrationshintergrund“ (Schreiner 2016). Besondere Aufmerksamkeit verdienen ihres Erachtens Zahlen zu jenen

Kindern, die bereits in jungen Lebensjahren mit ihren Eltern nach Österreich eingewandert sind. Das sei eine besonders heterogene Gruppe „mit einem großen Anteil an Kindern oder Eltern, die maximal Pflichtschule haben, und einem großen Anteil an Kindern aus Akademikerhaushalten. Die Kinder, deren Eltern aus Deutschland eingewandert sind, sind in dieser Darstellung allerdings in der Gruppe ohne Migrationshintergrund. Die machen das nicht aus.“ (Schreiner 2016)

Es mag der Hastigkeit des mündlichen Vortrags geschuldet sein, mit der diese Sätze formuliert wurden, die aber gerade deshalb Freiraum für Interpretation und widersprüchliche Auslegungen zulassen: Wie verdient man sich für den Nationalen Bildungsbericht einen Migrationshintergrund? Warum haben eigentlich Deutsche kein Anrecht auf einen Migrationshintergrund? Selbst wenn der Begriff „mit Migrationshintergrund“ hier als „Instrument der statistischen Rekonstruktion migrationsgesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse“ (Knappik & Mecheril 2018, S. 171) fungieren soll, stellt sich die Frage: Wer schafft es nun von den 82,5 Millionen Einwohner/innen (vgl. Destatis 2018) der Bundesrepublik Deutschland, denen übrigens samt und sonders unterstellt wird, monolinguale Sprecher/innen des Deutschen zu sein, in den Nationalen Bildungsbericht Österreichs in die „Gruppe ohne Migrationshintergrund“ zu kommen? Reicht ein deutscher Pass und/oder muss es auch Deutsch als Erstsprache sein? Oder auch: „Hat“ jemand einen Migrationshintergrund und wann „hat“ jemand keinen mehr? (vgl. Dirim 2018)

„Die Hypothese, die Sie vielleicht grundsätzlich im Kopf haben, stimmt“, setzt Schreiner fort, „aus Deutschland eingewanderte Familien haben im Schnitt einen recht hohen Bildungsabschluss“ (Schreiner 2016). Vor versammeltem Publikum, bestehend aus akademischem Personal von Bildungseinrichtungen, offenbarte sich, welche Sprache am „sprachlichen Markt“ (Bourdieu 2012, S. 8) der Institution Schule rechtens ist; denn „die Hypothese, die Sie vielleicht grundsätzlich im Kopf haben“, stimmt „sowieso“. Allein diese Unterstellung macht die Anwesenden zu „Komplizen“ jener kollektiven Erfahrung, die Bourdieu *doxa* nennt, jenes „unmittelbare Verwachsensein mit der als ‚natürlich‘ erlebten und als selbstverständlich vorgegebenen Welt der Überlieferung“ (Bourdieu 1976, S. 325), bei der „Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata sichtbar gemacht werden, die die Akteure verinnerlicht haben“ (Bourdieu & Wacquant 1996, S. 30). Die soziale Welt wird als legitim und unveränderbar gesehen, obwohl sie eigentlich auf selbst erkorenen Maßstäben basiert. Warum spielen Migrationshintergrund und Sprachenkenntnisse so eine gravierende Rolle? Kinder unterscheiden sich etwa bei der Einschulung nach allen möglichen Kriterien. Warum greift bei fehlenden Sprachkenntnissen eine „separatistische“ Logik (Terkessidis 2017, S. 31), derzufolge Primarstufenschüler/innen in speziellen Klassen unterrichtet werden, selbst wenn das in einer Stadt wie Wien geschieht, in der die absolute Mehrheit der eingeschulten Schüler/innen nicht Deutsch als Erstsprache spricht? (vgl. ÖIF 2018, S. 50).

Die Art, wie dieser Diskurs geführt wird, trägt „zur Bestärkung eines Schemas bei, das nicht nur überaus grob zwischen zwei Gruppen unterscheidet, sondern er verfestigt darüber hinaus die nicht nur abwegige, sondern auch gefährliche Vorstellung, dass jene ‚mit Hintergrund‘ potenziell defizitäre Wesen seien, jene ‚ohne Hintergrund‘ nicht“ (Mecheril zit. n. Augsburg 2018, o.A.). In dieser deutlichen Abwertung der „Menschen mit Migrationshintergrund“, aber selbst in der positiven Besetzung der als die nicht national-zugehörig „Anderen“ und kulturell „fremd“ Wahrgenommenen „bleibt die Annahme erhalten, die Anderen müssen anders sein, sie dürfen nicht so sein wie wir. [...] Und wir können dieses Problem nicht lösen, wir werden nicht anders sprechen, wenn wir uns nicht fragen, wieso wir so sprechen.“ (Schirilla 1999, S. 64)

3. Fazit

„Migrationshintergrund“ ist kein „hintergründig“ angelegter Begriff, wenn sich die Frage stellt, ob dieser Begriff als eindeutig und aufschlussreich bezeichnet werden kann. Es ist ein pauschalisierender Begriff, der oft als erniedrigende Bezeichnungspraxis eingesetzt wird (vgl. Gorelik 2012, S. 33). Es handelt sich um einen mehrdeutigen, unklaren und problematischen Begriff, der Abgründe aufreißt: Im Kontext von Bildung fällt mit diesem Begriff das Suchlicht zu oft auf mehrsprachig aufwachsende Kinder und Jugendliche, die den normativen Vorstellungen in der Mittelschichtsinstitution Schule nicht entsprechen. Dieser Begriff ist ein Zeichen dafür, dass in der Gesellschaft ein von „vielen geteiltes ‚rassistisches Wissen‘ [kursiert], das mit einer Art und Weise von institutionellen Handlungsweisen bzw. Praxen einhergeht, die ‚Ausländer‘ oder ‚Fremde‘ überhaupt erst hervorbringen – ‚Ausländer‘ zu sein ist ja kein natürlicher Zustand.“ (Terkessidis 2017, S. 53) Es gilt hingegen, der Pluralität migrationsgesellschaftlicher Positionen und Bildungsbiographien Rechnung zu tragen, indem Fest- und Zuschreibungen für Kinder und Jugendliche als Schüler/innen reflektiert, hinterfragt und bewusst vermieden werden.

LITERATUR

- Augsburg, R. (2018): Ganztagschulen in der Migrationsgesellschaft. Interview mit Paul Mecheril. <https://www.ganztagschulen.org/de/25222.php> [18.12.2018]
- BFS (2017): Bevölkerung nach Migrationsstatus. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/migration-integration/nach-migrationsstatus.html>
- Bourdieu, P. (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2012): Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. Wien: new academic press.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1996): Reflexive Anthropologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Breit, S. (2009): Kompetenzen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Specht, W. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz: Leykam, S. 144-149.
- Bundesministerium für Bildung (BMB) (2017b): Interkulturelle Bildung – Grundsatzersatz 2017. https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2017_29.pdf?6748f5 [02.11.2018]
- Destatis, (2018): Bevölkerung in Deutschland zum Jahresende 2016 auf 82,5 Millionen Personen gewachsen. https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2018/01/PD18_019_12411.html;jsessionid=01D0C5E765B1C9CC6BADEADED00C20BE.InternetLive2, [18.12.2018]
- Dirim, İ. (2015): Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In: Leiprecht, R. & Steinbach, A. (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2: Sprache – Rassismus-Professionalität. Schwalbach: Debus, S. 25-48.
- Dirim, İ. (2018): ‚Jemand hat Migrationshintergrund‘ oder ‚Jemand hat einen Migrationshintergrund‘? Eine zuschreibungs-kritisch-linguistische Reflexion. https://www.donau-uni.ac.at/imperia/md/content/department/migrationglobalisierung/publikationen/festschrift/435_dirim.pdf [18.12.2018]
- Frisch, M. (1967): Öffentlichkeit als Partner. Frankfurt am Main: edition suhrkamp.
- Gogolin, I. (1994/2008): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.
- Gorelik, L. (2012): „Sie können aber gut Deutsch!“ Warum ich nicht mehr dankbar sein will, dass ich hier leben darf, und Toleranz nicht weiterhilft. München: Pantheon.
- Herzog-Punzenberger, B. (2016): Migration und Mehrsprachigkeit. Policy Brief 2. Wien: Kammer für Arbeiter und Angestellte Wien. http://paedpsych.jku.at/dev/wp-content/uploads/2016/10/PB02_Schulen_16_low_WEB.pdf [18.12.2018]
- Knappik, M. & Mecheril, P. (2018): Migrationshintergrund oder die Kulturalisierung von Ausschlüssen. In: Dirim, İ. & Mecheril, P. (Hrsg.): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 159-178.
- Mecheril, P. et al. (Hrsg.) (2010): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz.
- Österreichischer Integrationsfonds (ÖIF) (2018): Bundesländer. Statistiken zu Migration und Integration. Wien: Staatsdruck.
- Perchinig, B. & Troger, T. (2011): Migrationshintergrund als Differenzkategorie. Vom notwendigen Konflikt zwischen Theorie und Empirie in der Migrationsforschung. In: Polak, R. (Hrsg.): Zukunft. Werte. Europa. Köln: Böhlau, S. 283-323.

- Schirilla, N. (1999): Vielfalt, Universalismus und kulturelle Differenz. In: Aithal, V. et al. (Hrsg.): *Entwicklungspädagogik – Globales Lernen – Internationale Bildungsforschung*. Frankfurt am Main: IKO, S. 58-75.
- Schreiner, C. (2016): Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren.
<https://youtu.be/fqp5ncyKJ1U?list=PLinFcKNzxSBDvQpGgh7ytOVgGL-CZXLKa>, Minute 4:00 - 5:25. [18.12.2018]
- Statistik Austria (2018): migration & integration. zahlen.daten.indikatoren. Wien: Staatsdruck.
- Terkessidis, M. (2017): *Nach der Flucht. Neue Ideen für die Einwanderungsgesellschaft*. Stuttgart: Reclam.
- Walter, I. (1999): *Best of Qualtinger*. Wien & München: Deuticke.
- Wohlhart, D. et al. (2015): Die österreichische Volksschule. In: Bruneforth, M. et al. (Hrsg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Band 2*. Salzburg: BIFIE Verlag, S. 17-58.

ZUM AUTOR

Mag. Dr. Rainer HAWLIK, BEd., Ausbilder für Lehrer/innen an der Pädagogischen Hochschule Wien, zuvor Primarstufenlehrer in Wien-Leopoldstadt. Wissenschaftlicher Mitarbeiter der Ko.M.M.M. (Kompetenzstelle für Mehrsprachigkeit, Migration und Menschenrechtsbildung) am Institut für übergreifende Bildungsschwerpunkte (IBS) an der Pädagogischen Hochschule Wien. Fachgebiet: Schulpädagogik und Schultheorie unter migrationsgesellschaftlichen Differenzverhältnissen.

Evaluation

Oliver GRUBER & Kurt KREMZAR

Projektbeurteilung und Erkenntnisse für die pädagogische Aus- und Fortbildung

Summary: Die gestiegenen Fluchtbewegungen der Jahre 2015 bis 2018 haben den Bedarf nach entsprechenden Aus- und Fortbildungsangeboten für Pädagog/innen deutlich gemacht. Er betrifft den schulischen Umgang mit der Vielfalt der Herkunft und Muttersprachen insgesamt sowie die spezifische Situation von geflüchteten Kindern und Jugendlichen im Besonderen. Über zwei Jahre haben Arbeiterkammer Wien und Pädagogische Hochschule Wien durch die Organisation von Workshops mit Expert/innen versucht, diesem Fortbildungsbedarf auf Seiten der Pädagog/innen gerecht zu werden. Der folgende Beitrag analysiert auf Basis der Feedbacks der Teilnehmer/innen an der Fortbildungsreihe, welche Ausbildungsbereiche für die eigene pädagogische Arbeit als entscheidend identifiziert wurden und künftig noch stärker Eingang in die Aus- und Fortbildung der Pädagog/innen finden sollten.

Einleitung

Fünf Semester, 21 Vorträge, über 750 Besucher/innen – das ist die Bilanz jener Seminarreihe, die im Frühjahr 2016 in Kooperation zwischen der Arbeiterkammer Wien und der Pädagogischen Hochschule Wien aus der Taufe gehoben wurde. Der gestiegene Zuzug von Flüchtlingen, insbesondere aus Syrien, dem Irak und Afghanistan, hatte damals den kurzfristigen Bedarf an Informationsangeboten für Pädagog/innen drastisch erhöht: Wie lassen sich Traumatisierungen bei Kindern und Jugendlichen erkennen und wie geht man als Lehrkraft damit um? Wie können Seiteneinsteiger/innen in den Unterricht integriert werden? Wie kann man Kinder unterstützen, die selbst in ihrer Muttersprache nicht ausreichend alphabetisiert wurden? Mit diesen und ähnlichen Fragen sahen sich viele Pädagog/innen in ihrem Unterrichtsalltag konfrontiert.

Mit der Seminarreihe sollten die konkreten Fragen und Anliegen der praktizierenden und der in Ausbildung befindlichen Lehrkräfte und Elementarpädagog/innen aufgegriffen, praxisnahes Expertenwissen zugänglich gemacht und ein Austauschrahmen für die eigenen Arbeitserfahrungen geschaffen werden. Um die Treffsicherheit der Maßnahme sicherzustellen, wurden die Seminare laufend durch eine Evaluation – in Form einer schriftlichen Befragung der Teilnehmer/innen nach jeder Veranstaltung – begleitet. Dieses Feedback diente als Grundlage für die Gestaltung der Angebote im jeweiligen Folgesemester.

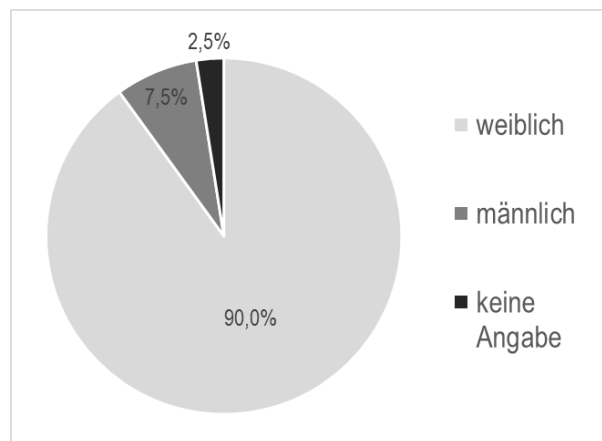
Im Folgenden werden die wesentlichen Ergebnisse dieser Evaluation dargestellt, da sie relevante Informationen über die Bedarfslage von Pädagog/innen im Umgang mit Migration und Flucht im pädagogischen Alltag geben. Diese Erkenntnisse liefern wertvolle Einsichten, wo Pädagog/innen den größten Aus- und Fortbildungsbedarf verorten.¹¹

¹¹ Die Autoren bedanken sich bei Bertan Özcan für die sorgfältige Auswertung der Feedbackbögen.

1. Quantitative Befunde

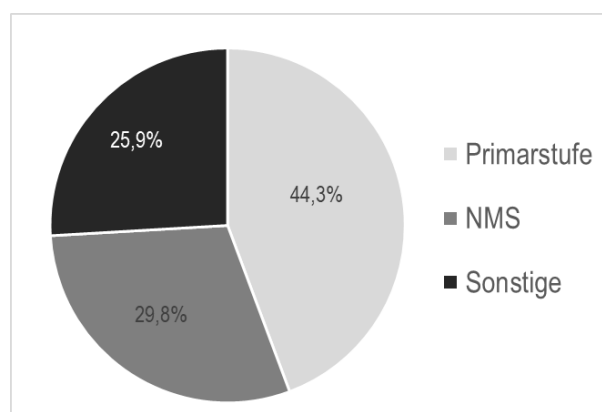
Insgesamt gaben 600 Personen, die zwischen Februar 2016 und Juni 2018 an einer oder an mehreren der 21 Veranstaltungen teilgenommen hatten, Feedbackbögen ab. Diese waren zum überwiegenden Anteil Frauen (90 %), was selbst das grundsätzlich ungleiche Geschlechterverhältnis unter PH-Studierenden (Frauenanteil von ca. drei Viertel, vgl. Zaussinger et al. 2015) nochmals deutlich übersteigt (Abb. 1).

Abb. 1: Fortbildungsreihe Migration/Flucht – Geschlechterverhältnis 2016-2018



Das zunächst ausgewogene Verhältnis zwischen Grundschulpädagog/innen und Teilnehmer/innen aus der Sekundarstufe (46 % zu 44 %) verschob sich infolge des 2017/18 gewählten Fokus auf den Übergang zwischen Elementar- und Primarstufe zu Gunsten der Primarstufenlehrkräfte. Auch die Gruppe der „Sonstigen“ nahm aufgrund der gestiegenen Teilnehmerzahl aus dem elementarpädagogischen Bereich zu (Abb. 2).

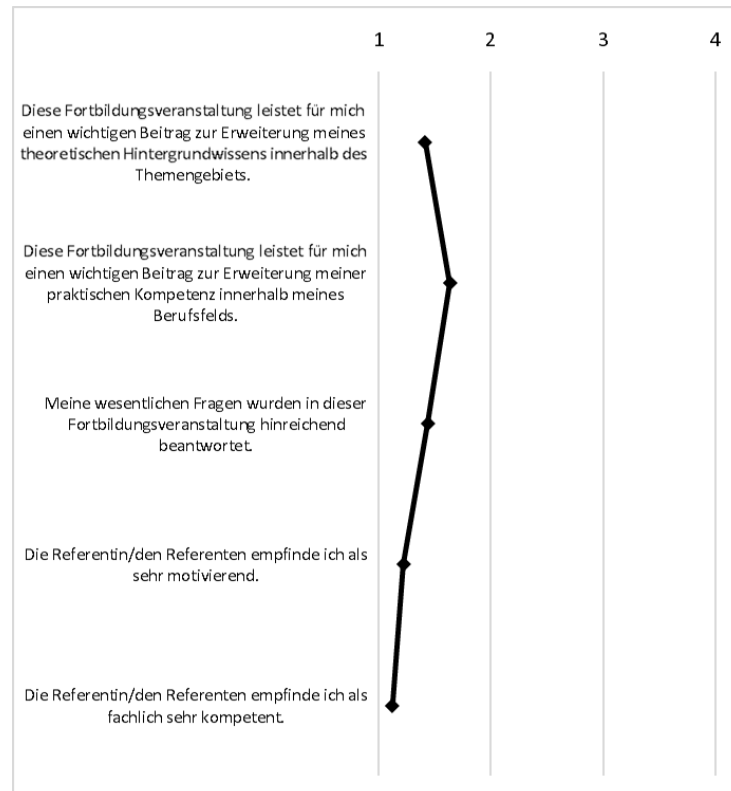
Abb. 2: Fortbildungsreihe Migration/Flucht – Teilnehmer/innen nach Art der Bildungseinrichtung 2016-2018



Die inhaltliche Bewertung der Angebote zeigt eine hohe Zufriedenheit der Teilnehmer/innen (siehe Abb. 3). Sowohl das theoretische Hintergrundwissen der Teilnehmer/innen zu den Themen Migration und Flucht (1,4) als auch ihre praktischen Kompetenzen (1,6) im pädagogischen Alltag wurden ihren eigenen Angaben zufolge

nachhaltig verbessert. Ihre wesentlichen Fragen konnten zu einem äußerst hohen Grad (1,4) beantwortet werden, was grundsätzlich die Treffsicherheit des Angebots bestätigt. Auch die Auswahl der Referent/innen stieß auf sehr große Zustimmung, wie die guten Bewertungen hinsichtlich Kompetenz (1,1) und Motivation (1,2) der Vortragenden belegen.

Abb. 3: Fortbildungsreihe Migration/Flucht – Zufriedenheit der Teilnehmer/innen 2016-2018



Beurteilungsschlüssel: 1 (trifft zu); 2 (trifft eher zu); 3 (trifft eher nicht zu); 4 (trifft nicht zu)

2. Inhaltliche Wünsche für zukünftige Veranstaltungen

Von großem Interesse für die laufende Gestaltung der Angebote waren schließlich die festgehaltenen Wünsche der Teilnehmer/innen.

Darunter dominierten in überwiegendem Maße allgemeine Wünsche nach Praxistipps. Unmittelbarer Anwendungsbezug und Praxisnähe erweisen sich damit einmal mehr als Schlüsselfaktoren für eine bedürfnisgerechte Gestaltung von Fortbildungen.

Inhaltlich wurde vor allem an dem Themenbündel „Aggressionsmanagement“, „Konfliktmanagement“ und „psychosoziale Begleitung“ sowie deren Moderation und Begleitung im Klassenverband Bedarf angemeldet.

Im Zusammenhang damit stand der Wunsch nach religiösem bzw. kulturellem Hintergrundwissen, wie etwa Strategien zur „Bearbeitung religiöser Vielfalt“ und zum „Umgang mit religiösen Verhaltensregeln (z.B. beim Mädchensport)“ sowie Informationen zu den „spezifischen Traditionen der Herkunftsländer/regionen“ und den dortigen „Schulsystemen“.

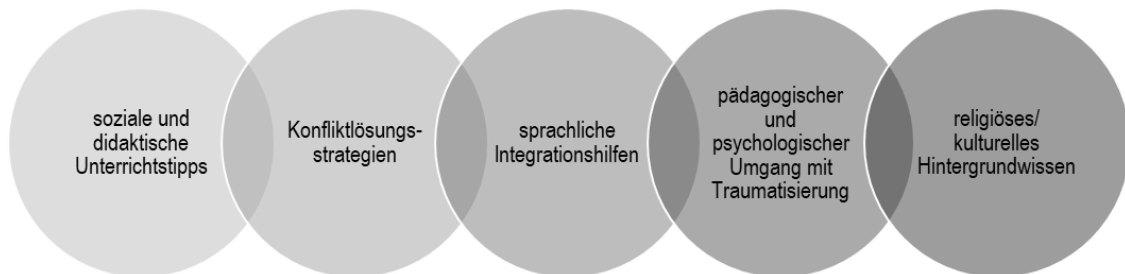
Ein deutlicher Nachholbedarf wurde weiters hinsichtlich des Umgangs mit Traumatisierungen geäußert, da sowohl in Bezug auf das „Erkennen“ als auch auf das „Berücksichtigen“ von Traumatisierungen bei Kindern und Schüler/innen wenig Wissen vorhanden war. Ähnliches gilt laut Einschätzung der Teilnehmer/innen für die Gestaltung der „Zusammenarbeit mit Psycholog/innen“.

Schließlich wurde als fünftes und letztes Themenbündel die Rolle der „Elternbegleitung/arbeit“ wiederholt als wesentliche Herausforderung genannt, zu der man sich künftig mehr Inputs erhoffen würde.

Großen Fortbildungsbedarf orteten die Teilnehmer/innen schließlich beim Thema Sprachen bzw. sprachliche Integration/Förderung. Dabei stand der Umgang mit mehrsprachigen Kindern in unterschiedlichen – sprachlich homogenen sowie sprachlich heterogenen – Kontexten im Zentrum, konkret aber Fragen nach Unterrichtsstrategien bei der „Alphabetisierung“ von Kindern in der Erst- und Zweitsprache, Methoden zum „Basisspracherwerb“ sowie zur „Wortschatzerweiterung“ im Sprach- und Fachunterricht.

Fasst man diese Anregungen zusammen, so ergibt sich daraus das in Abb. 4 skizzierte Spektrum, an dem auch künftige Angebote zur Aus- und Fortbildung von Pädagog/innen ansetzen könnten.

Abb. 4: Ansatzbereiche für die Aus- und Fortbildung von Pädagog/innen zu den Themen Flucht und Migration im pädagogischen Alltag



3. Fazit

Diversität ist heute zur Normalität in österreichischen Bildungseinrichtungen geworden. Die Vielfalt der Herkunft, der Muttersprachen, der religiösen und kulturellen Traditionen kann zugleich ein Potenzial und eine Herausforderung für den pädagogischen Alltag darstellen. Die Aus- und Fortbildungsangebote für Pädagog/innen nehmen auf diese Veränderung zwar zunehmend Rücksicht, allerdings tun sie dies nach wie vor nicht ausreichend. Was die Ausbildung von zukünftigen Lehrpersonen betrifft, erwirbt derzeit nur eine kleine Gruppe von ohnehin bereits interessierten Lehramtskandidat/innen Wissen über diversitätssensible Unterrichtsgestaltung und Schulorganisation, da das Curriculum nur wenige verpflichtende Bausteine zu dieser Thematik vorsieht. Dies gilt in noch stärkerem Ausmaß für den Umgang mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen, die besondere Aufmerksamkeit benötigen. Die Teilnehmer/innen an dieser Fortbildungsreihe identifizierten fünf Kernbereiche für die Arbeit mit diesen Zielgruppen: religiöses bzw. kulturelles Hintergrundwissen, soziale und didaktische Unterrichtspraxis, sprachliche

Integrationshilfen, Konfliktlösungsstrategien und schließlich Anregungen zum pädagogischen und psychologischen Umgang mit Traumatisierung. Die Fortbildungsreihe „Migrations- und Fluchtbewegungen und deren Auswirkung auf den pädagogischen Alltag“ konnte dazu bereits einen kurzfristigen Beitrag leisten. Künftiges Ziel muss es jedoch sein, diese Inhalte auch langfristig in den Curricula der Aus- und Weiterbildung als verpflichtende Bausteine zu verankern.

LITERATUR

Zaussinger, S. et al. (2015): Studierenden-Sozialerhebung 2015. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden. Wien: Institut für Höhere Studien.

ZU DEN AUTOREN

MMag. Dr. Oliver GRUBER, Masterstudium der Kommunikationswissenschaft und Philosophie (2005) sowie der Politikwissenschaft (2008), Promotion im Fachbereich Politikwissenschaft (2012). Von 2008 bis 2016 wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Österreichischen Akademie der Wissenschaft und an der Universität Wien. Lehrbeauftragter für Politikwissenschaft an der Universität Wien, seit 2016 Referent für Migration, Integration und Sprachförderung in der Abteilung Bildungspolitik der Arbeiterkammer Wien.

Kurt KREMZAR, MA, Lehramt für Mathematik und Geschichte, Lehrer an Hauptschulen, pädagogischer Referent im Stadtschulrat für Wien, seit 1998 in der Abteilung Bildungspolitik der Arbeiterkammer Wien tätig.

Gesellschaftskritische Wissenschaft: die Studien der AK Wien

Alle Studien zum Downloaden:

wien.arbeiterkammer.at/service/studien

