



universität  
wien

# MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

## *Othering durch Sprache* in der Elementarpädagogik

Die Fremdkonstruktion *der Anderen* in der (interkulturellen) pädagogischen Arbeit im Kindergarten. Rassismuskritische Analyse von Bildungsplänen und Sprachförderungskonzepten und Plädoyer für rassismuskritisch involvierte Professionalität.

Verfasserin

Mag. phil. Mag. phil. Eva Maria Svager

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Venedig, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreuerin:

Prof. Mag. Dr. İnci Dirim



## **Danksagung**

Ich möchte mich an dieser Stelle bei einigen Menschen bedanken, die mich während meines Studiums und beim Verfassen dieser Masterarbeit unterstützt haben.

Ein großes Dankeschön gebührt Simon für seine unermüdliche Hilfe in allen Belangen, meiner Mutter Angela fürs Korrekturlesen, meinem Vater Reinhard sowie meiner ganzen Familie für die interessanten, kontroversen und inspirierenden Diskussionen.

Danke auch an Moni für ihre wunderbaren und hilfreichen kritischen Anmerkungen und an Clemi für die grenzüberschreitende Literaturbeschaffung.

Mein Dank gilt ebenfalls Prof. Mag. Dr. Renate Faistauer, die in allen möglichen Angelegenheiten während meines Studiums immer ein offenes Ohr für mich hatte.

Nicht zuletzt möchte ich mich bei Prof. Mag. Dr. İnci Dirim für die Betreuung bei dieser Masterarbeit bedanken.



# Inhaltsverzeichnis

## Teil I

|  |    |
|--|----|
| <b>1 Einleitung</b>  | 2  |
| 1.1 Anekdote   | 2  |
| 1.2 Persönlicher Zugang  | 2  |
| 1.3 Forschungsfrage und Forschungsdesign   | 5  |
| <b>2 Theoretischer Zugang – Analyseperspektiven</b>  | 8  |
| 2.1 Facetten des Rassismus im postkolonialen Zusammenhang  | 8  |
| 2.1.1 Alltagsrassismus   | 9  |
| 2.1.2 Institutioneller Rassismus   | 9  |
| 2.1.3 Vom Antirassismus zu einer rassismuskritischen Perspektive                                   | 10 |
| 2.2 Pädagogik im Dilemma: Rassismus und Interkulturalität  | 13 |
| 2.2.1 Interkulturelle Bildung, interkulturelle Erziehung und interkulturelle Pädagogik             | 14 |
| 2.2.2 Kultur, Identität und Sprache – rassistische Verstrickungen der (interkulturellen) Pädagogik | 15 |
| 2.2.3 Migrationspädagogische Ansätze: Kulturalisierung, Reduktion und Essentialisierung            | 21 |
| 2.2.4 Die Forderung nach rassismuskritischer Zuschreibungsreflexion                                | 23 |
| 2.2.5 Zusammenfassung der theoretischen Erkenntnisse I   | 24 |
| 2.3 Die diskursive Konstruktion der <i>Anderen</i> – Othering in der pädagogischen Praxis          | 26 |
| 2.3.1 Othering als Praxis der Objektivierung und Subjektivierung                                   | 28 |
| 2.3.2 Die Macht der Sprache: Othering als diskursive pädagogische Praxis                           | 29 |
| 2.3.3 Othering als rassistische Praxis   | 32 |
| 2.3.4 Othering durch den monolingualen Habitus der Bildungsinstitutionen                           | 32 |
| 2.3.5 Zusammenfassung der theoretischen Erkenntnisse II  | 34 |
| <b>3 Kontextualisierung – Tendenzen des interkulturellen Lernens im Kindergarten</b>               | 36 |
| 3.1 Gesetzliche Bestimmungen   | 36 |
| 3.2 Bildungsziele und Bildungspläne der österreichischen Kindergärten                              | 37 |
| 3.3 Interkulturelles Lernen in den Bildungsplänen  | 38 |
| 3.4 Empfehlungen und Beispiele aus der Praxis – Darstellung und rassismuskritische Anmerkungen     | 39 |
| 3.5 Sprachförderung: monolingualer Habitus des multilingualen Kindergartens                        | 45 |
| 3.6 Zusammenfassung der Erkenntnisse III   | 46 |

## Teil II

|   |     |
|---|-----|
| <b>4 Sprachliches Othering in der Elementarpädagogik</b>                                    | 50  |
| 4.1 Zusammenfassung: Rassismus, Rassismuskritik und Othering                                | 50  |
| 4.2 Definition von <i>sprachlichem Othering</i>   | 50  |
| 4.3 Untersuchung  | 52  |
| 4.3.1 Spezifizierung des Untersuchungsmaterials   | 52  |
| 4.3.2 Zusammenfassung der theoretischen Inhalte in rassismuskritischen<br>Analysekategorien | 55  |
| 4.3.3 Methodisches Vorgehen   | 56  |
| 4.3.4 Analyse und Interpretation - Text 1   | 58  |
| 4.3.4.1 Textstellen ohne Mehrfachkodierungen  | 59  |
| 4.3.4.2 Mehrfachkodierte Textstellen  | 62  |
| 4.3.4.3 Zusammenfassung der Ergebnisse  | 64  |
| 4.3.5 Analyse und Interpretation - Text 2   | 66  |
| 4.3.5.1 Textstellen ohne Mehrfachkodierungen  | 66  |
| 4.3.5.2 Mehrfachkodierte Textstellen  | 70  |
| 4.3.5.3 Zusammenfassung der Ergebnisse  | 76  |
| 4.3.6 Analyse und Interpretation - Text 3   | 78  |
| 4.3.6.1 Textstellen ohne Mehrfachkodierungen  | 78  |
| 4.3.6.2 Mehrfachkodierte Textstellen  | 80  |
| 4.3.6.3 Zusammenfassung der Ergebnisse  | 84  |
| 4.3.7 Textübergreifende Zusammenfassung der Ergebnisse                                      | 85  |
| <b>5 Fazit und Ausblick</b>   | 91  |
| <b>6 Literaturverzeichnis</b>   | 94  |
| <b>7 Anhang</b>   | 103 |
| 7.1 Abstract in deutscher Sprache   | 103 |
| 7.2 Fachrelevanter Lebenslauf   | 105 |

# Teil I

## 1 Einleitung

### 1.1 Anekdote

In einem Seminar für Unterrichtspraktikant/innen erzählte mir eine Kollegin, ein Schüler habe sie im Unterricht vor den anderen niedergemacht. Er habe sie gefragt, ob sie überhaupt ihr Unterrichtsfach, Spanisch, könne, für ihn höre sich das nicht so an.

Was macht eine Lehrerin in einer solchen Situation, die in jedem Fall unangenehm ist? Einfach ignorieren? Sich verteidigen und die Konfrontation suchen? Meine Kollegin entschied sich für einen Mittelweg: Sie nahm den Schüler beiseite und gab ihm zu verstehen, dass er sich im Unterricht nicht so verhalten könne. Damit sei die Sache erledigt, sollte man meinen. Für die Lehrerin war sie es allerdings nicht. Für sie war es Anlass, sich in der gemeinsamen Seminarpause über diesen "kleinen Türken" auszulassen, der es gewagt hatte, sie zu beleidigen; die kenne sie schon, die seien sowieso alle gleich und hätten einfach keinerlei Respekt vor Frauen. Mein sehr diplomatisches "Vorsicht vor der Schublade", mit dem ich meiner Entrüstung und meinem Unglauben nur bedingt Luft machen konnte, führte nur dazu, dass sie sich rechtfertigte, sie habe drei Jahre im fünfzehnten Bezirk in der Lernhilfe gearbeitet, sie kenne die, die seien wirklich alle so, kämen nie raus aus dem Bezirk, "nicht mal mit dem 56er bis zum Gürtel."

### 1.2 Persönlicher Zugang

Mein Interesse am Thema der nachfolgenden Masterarbeit begründet sich nicht nur im Studium von Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache, sondern auch in meiner pädagogischen Arbeit in Kindergarten und Schule. Als ausgebildete Kindergartenpädagogin und Lehrerin bemühe ich mich in der (elementar)pädagogischen Bildungsarbeit um Gleichberechtigung, um einen Beitrag zum interkulturellen<sup>1</sup> Lernen, um die Schaffung von Lernchancen für alle Kinder, egal mit welchen Lernvoraussetzungen, aus welchem Herkunftsland, mit welchen Wurzeln und mit welcher Erstsprache<sup>2</sup> - um Inklusion. Ich kenne die Bildungspläne,

---

1 Zur besseren Lesbarkeit werden die Begriffe interkulturelles Lernen, interkulturelle Pädagogik, interkulturelle Erziehung, interkulturell sowie Interkulturalität, trotz Problematik der eindeutigen Definition und des Kulturbegriffs an sich, in weiterer Folge weder kursiv noch mit großen Anfangsbuchstaben geschrieben. Interkulturelles Lernen, interkulturelle Pädagogik und interkulturelle Erziehung werden außerdem als Synonyme verwendet.

2 Häufig wird die *Erstsprache* auch als *Muttersprache* oder *Familiensprache* bezeichnet. Die Bezeichnung Muttersprache impliziert eigentlich, dass es sich dabei um die Sprache der Mutter handelt. Der Vater könnte somit auch eine weitere Sprache mit dem Kind sprechen. In dieser Arbeit werden die Bezeichnungen *Erstsprache* oder *Familiensprache* vorgezogen, weil sie auf die Sprache der primären Sozialisation in der Familie referieren. Ihnen steht die Bezeichnung *Zweitsprache* entgegen, jener Sprache, die - im Kontext von Migrationsphänomenen - erst in der sekundären Sozialisation (in elementaren Bildungseinrichtungen, im öffentlichen Leben) erworben bzw. erlernt wird. (Unter Bedingungen der migrationsgesellschaftlichen Mehrsprachigkeit sind all diese Begriffe generell zu hinterfragen. (vgl. Dirim/Mecheril 2012: 116)?)

Sprachförderungskonzepte, die BESK-Bögen<sup>3</sup> und erkenne an, dass gerade im Kindergarten bezüglich der sprachlichen Entwicklung und der Schaffung von Bildungsvoraussetzungen Wichtiges geleistet werden kann und muss. Bildungschancen von Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch liegen weit unter denen von Kindern mit Deutsch als Erstsprache<sup>4</sup> und Bildungseinrichtungen (vom Kindergarten bis zur Universität) eröffnen durch ihre Arbeit Bildungschancen, sie verschließen diese aber auch.

Sprache ist eine wichtige Voraussetzung für soziale, ökonomische und politische Teilhabe. (vgl. Dirim/Mecheril 2010: 100) Die Kinder in den Kindergärten und Schulen Europas sprechen eine Vielzahl von Sprachen und diese befinden sich in einem ständigen Prozess der Erneuerung, Verschiebung und Vermischung. (ebd.: 115) Um die Chancengleichheit im Bildungssystem zu erhöhen, gibt es eine Reihe von einsprachigen, zweisprachigen oder mehrsprachigen Programmen und Modellen sprachlicher Bildung. (ebd.: 107) Besonders wichtig erscheint mir, dass die Sprachen aller Kinder anerkannt werden und Mehrsprachigkeit positiv besetzt wird. Jedes Kind sollte sich ausdrücken können und dürfen (vgl. Dirim 2010: 102), andererseits sollte auch jedem Kind der Zugang zur Bildungssprache ermöglicht werden. In diesem Zusammenhang bieten sich inklusive Sprachförderungskonzepte an, die eine Verzahnung von Förderung der Mehrsprachigkeit und der Bildungssprache darstellen, wie sie z. B. Christmann und Panagiotopoulou (2012) anhand eines Sprachförderungsprogramms in Luxemburg beschreiben.

Parallel zur Arbeit im Kindergarten besuchte ich im Jahr 2011 an der Universität Wien ein Seminar mit dem Titel „Interkulturelle Kompetenz“<sup>5</sup>. Ich erwartete mir Anleitungen, wie ich mit der Heterogenität umgehen sollte, wie das interkulturelle Lernen zu gestalten sei. *Interkulturell* war doch *das* Schlagwort in den letzten Jahren, interkulturelles Lernen ein wichtiger Aspekt nicht nur in der Schule, sondern auch im Kindergarten. Endlich wurden die Kulturen und Sprachen der Herkunftsländer miteinbezogen. Doch statt der erhofften Antworten bekam ich viele Fragen und reichlich Stoff zum Nachdenken mit auf den Weg: zur Reflexion über Begriffe, die im interkulturellen Kontext verwendet werden, über Kulturrassismus, über Diskurse, und über (gutgemeinte) Inklusionspraktiken, die

---

3 Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (BESK-DaZ 2009), siehe Homepage des Bundesinstituts für Bildung, Innovation und Entwicklung (bifie): <https://www.bifie.at/node/307>, Zugriff am 21. August 2014

4 vgl. u.a. die Untersuchungen von Krumm 2007, Dirim/Mecheril 2006, Gogolin 2005, Schelle 2005.

5 Seminar: „Interkulturelle Kompetenz“, LV-Leiter: Dr. Paul Mecheril, Universität Wien, SoSe 2011

dazu führen, erst recht auszugrenzen. Dass sich ein analytischer Blick auf die Praxis lohnt, obwohl es bequemer wäre, sich darauf zu verlassen, dass das österreichische Bildungssystem auf Inklusion ausgelegt ist, allen Kindern die gleichen Lernchancen ermöglicht, und die Kinder und Jugendlichen von bestens ausgebildetem Personal begleitet werden, zeigt die eingangs geschilderte Episode. Erlebnisse wie diese schockieren mich einerseits, weil es für mich unfassbar ist, dass es immer noch Pädagog/innen gibt, die derart vorurteilsbehaftet in Bezug auf ihre Mitmenschen mit Migrationshintergrund<sup>6</sup> sind, andererseits motivieren sich mich, mich noch genauer und differenzierter mit dem Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt im Bildungssystem auseinanderzusetzen. Die Ausbildung des pädagogischen Personals, sei es für den Kindergarten oder die Schule, bereitet nicht im ausreichenden Maße auf die vorhandene Mehrsprachigkeit in den Bildungseinrichtungen vor. Hier spreche ich aus eigener Erfahrung: Weder während meiner Ausbildung zur Kindergarten- und Hortpädagogin, noch im Rahmen der universitären Lehrer/innenbildung waren verpflichtende Lehrveranstaltungen im Bereich Deutsch als Zweitsprache zu absolvieren. Nur im Lehramtsstudium Deutsch gab es wenige verpflichtende Lehrveranstaltungen aus dem Bereich DaF/DaZ. Es kann jedoch nicht erwartet werden, dass ein Deutschlehrer/eine Deutschlehrerin als einzige/r für die sprachliche Förderung der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache ausgebildet ist und nur er/sie diesen wichtigen Teilbereich übernimmt, der wesentlich für den Bildungsverlauf der Schüler/innen ist. (vgl. Gogolin 2005 & Dirim/Mecheril 2010: 100) Das Fehlen von bzw. die Forderung nach Reflexionsvermögen in Bezug auf das Arbeiten mit natio-ethno-kulturellen Verschiedenheiten (vgl. Mecheril 2013) im pädagogischen Kontext ist nicht neu. Schon in den 60er Jahren entwickelte sich die Forschungsrichtung der interkulturellen Pädagogik und in weiterer Folge auch Kritik an ihr (vgl. Krüger-Potratz 2008). Wir leben in einer Gesellschaft, die heterogen und von lebensweltlicher Mehrsprachigkeit geprägt ist, in der aber immer noch ein „monolingualer Habitus“ (Gogolin 2008) vorherrscht. Es gibt natürlich trotzdem das Bemühen um Inklusion, wenn auch nur in eine Richtung: Die *Anderen*<sup>7</sup> sollen sich verändern und müssen sich integrieren. Das, was gemeinhin unter

---

6 Die Problematik von Bezeichnungen und Begriffen, ihre Instrumentalisierung als soziale Werkzeuge und die Macht der Sprache werden in dieser Arbeit noch Thema sein. Ich habe mich für die Verwendung der Begriffe *Menschen mit Migrationshintergrund* und *Migrant/innen* entschieden - beide sind im aktuellen Forschungsstand zu finden. Klar ist, dass es sich bei den so Bezeichneten nicht immer wirklich um Migrant/innen handelt, sondern sie sehr oft schon in zweiter oder dritter Generation in Österreich leben. Die Bezeichnung Menschen mit Migrationshintergrund ist in dieser Hinsicht flexibler und vielleicht häufig treffender, kann jedoch auch stigmatisierend verwendet bzw. verstanden werden – was in dieser Arbeit nicht der Fall ist.

7 In der deutschen Rechtschreibung wird das Adjektiv *ander/e* zwar in der Regel auch als substantiviertes Adjektiv klein geschrieben (siehe § 77, [www.duden.de/sprachwissen/rechtschreibregeln](http://www.duden.de/sprachwissen/rechtschreibregeln), Zugriff am 15. Februar 2014), kann jedoch groß geschrieben werden, wenn der substantivische Charakter hervorgehoben werden soll. Dies ist in der Arbeit definitiv der Fall. Die Begriffe (1) *Wir* und (2) *der/die Andere/n* bzw. *Nicht-Wir* werden in der Forschung of hervorgehoben - auch in dieser Arbeit soll

dem Begriff der Inklusion gefasst wird, verfolgt eigentlich das Ziel der fremdgesteuerten Anpassung jener Mitglieder der Gesellschaft, die nicht so recht ins Bildungssystem passen wollen. Im Grunde ist das Ziel der Inklusion nur eine Farce: Das Bildungssystem selbst will sich nicht verändern, sondern es sind die *Anderen*, die es zu verändern gilt und die sich bewegen sollen. Eigentlich geht es um assimilative Veränderung von Migrant/innen. (vgl. Mecheril 2013: 3)

In Bildungseinrichtungen steht interkulturelles Lernen längst an der Tagesordnung, die diesbezüglich grundsätzlich gut gemeinten Praxen sind allerdings zu hinterfragen. Anstatt eines selbstverständlichen Miteinanders wird nämlich sehr oft zwischen natio-ethno-kulturellem *Wir* und *Nicht-Wir*<sup>8</sup> (Mecheril 2013: 3) unterschieden und ein *Wir* und die *Anderen* gelebt, in dem Kinder bzw. Schüler/innen mit Migrationshintergrund zu den *Anderen* gemacht werden, zu Subjekten, denen keine oder wenig Handlungsfähigkeit ermöglicht wird. Dies geschieht über Zuschreibungen und indem Kulturen als statisch und stereotyp betrachtet werden. Es besteht dabei die Gefahr einer an rassistische Unterscheidungen anknüpfenden Praxis. (vgl. u.a. Mecheril/Melter 2006, Rommelspacher 2011) In diesem Kontext kommt der Sprache eine wichtige Rolle zu, weil sie auf der einen Seite Merkmal der ethnischen Andersartigkeit (vgl. Dirim 2011:108) und Zugehörigkeitsmarker zu einer bestimmten kulturellen Gruppe ist, auf der anderen Seite Kommunikation und Handlungsfähigkeit ermöglicht<sup>9</sup>, die Kindern mit Deutsch als Zweitsprache in ihrem Bildungsverlauf leider häufig versperrt bleiben<sup>10</sup>.

### 1.3 Forschungsfrage und Forschungsdesign

Diese Masterthese wird die Rolle der Sprache in der pädagogischen, insbesondere interkulturellen Arbeit elementarer Bildungseinrichtungen aus verschiedensten Blickwinkeln beleuchten. Ausgegangen wird dabei vom Konzept des Othing, eine postkoloniale Praxis der Positionierung und Konstruktion der Gruppe *der Anderen* (vgl. Said 1979, Spivak 1985 und Thomas-Olalde/Velho 2011), die zum Teil auf rassistischen Unterscheidungen basiert. In dieser Arbeit soll eine eigenständige Definition von *sprachlichem Othing* entwickelt werden. Es wird die Rolle der Sprache in

---

eine kursive Schreibweise beibehalten werden, wenn die Begriffe (1) auf die Mehrheitsgesellschaft oder (2) auf Personen verweisen, die aufgrund unterschiedlicher Argumentationen als anders gelten und nicht als Teil der Gruppe des *Wir*, der Mehrheitsgesellschaft, gesehen werden. Auch bei indirekten Zitaten werden diese Hervorhebungen vorgenommen.

8 Hervorhebungen im Original werden auch in indirekten Zitaten weitgehend übernommen. Da jedoch in der Fachliteratur mit sehr vielen verschiedenen Arten der Hervorhebungen operiert wird, behält sich diese Arbeit vor, alle Hervorhebungen mit kursiver Schrift zu kennzeichnen, um Übersichtlichkeit in der Formatierung zu gewährleisten.

9 vgl. Ausführungen zu Ordnung und Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft von Mecheril 2013: 4 f.

10 vgl. Ausführungen zur Mehrsprachigkeit und Bildungsbenachteiligung von Dirim/Mecheril 2010 bzw. 2006, Gogolin 2005, Mecheril/Quehl 2006

Otheringprozessen herausgearbeitet, in denen sie sowohl Unterscheidungsmerkmal als auch Kommunikations - und Handlungsmittel ist.

Folgende übergeordnete Forschungsfragen liegen der Arbeit zu Grunde:

1. Welche Rolle spielt Sprache bei Otheringprozessen?
2. Wie kann *sprachliches Othering* im elementarpädagogischen Kontext unter rassismuskritischer Perspektive definiert werden?
3. Beinhalten oder begünstigen Ausführungen und Empfehlungen zum Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt in elementarpädagogischen Materialien *sprachliches Othering*?

Die Arbeit besteht aus zwei Teilen. Teil I umfasst, als der theoretische Unterbau der Arbeit, einerseits grundsätzliche Überlegungen zu einer rassismuskritischen Perspektive in der pädagogischen Praxis, die durch Überlegungen zur Rolle der Sprache im interkulturellen Lernen und im Bildungssystem ergänzt werden. Dabei wird eine rassismuskritische Analyseperspektive für die Herausarbeitung des Konzepts des Othering in unserer postkolonialen Gesellschaft entwickelt.

Andererseits werden die gesetzlichen Bestimmungen zum interkulturellen Lernen im Kindergarten und seine aktuellen Tendenzen präsentiert. Dieser zusätzliche Fokus hat mehrere Gründe: Erstens besteht, wie wir bei den Ausführungen zu Rassismuskritik sehen werden, besonders innerhalb des interkulturellen Lernens die Gefahr rassialisierender Effekte. Zweitens ist davon auszugehen, dass im Kindergarten Sprachförderung und interkulturelles Lernen direkt verknüpft werden, weil Sprache eines der evidentesten Differenzmerkmale ist. Drittens sind die drei im Anschluss analysierten Dokumente in den Kontext des Umgangs mit sprachlicher und kultureller Vielfalt bzw. des interkulturellen Lernens einzuordnen.

Unter Einbeziehung der verschiedenen Forschungsansätze, mit besonderem Fokus auf die rassismuskritische Perspektive, wird in erster Linie das Konzept *Othering durch Sprache* aus unterschiedlichsten Blickwinkeln beleuchtet, strukturiert und definiert<sup>11</sup>.

---

11 Während der Recherche zu Vorarbeiten und zum Überblick über den Forschungsstand hat sich herausgestellt, dass Othering meist als kulturelles Othering verstanden und/oder im Zusammenhang von Diskursen betrachtet wird. Thematisch relevante Untersuchungen und Forschungen fokussieren dabei hauptsächlich den schulischen Kontext, für den Elementarbereich gibt es nach heutigem Recherchestand keine relevante Forschung. Da aber der Kindergarten die primäre Bildungseinrichtung vor der Schule ist, sind die Erkenntnisse aus dem schulischen Bereich auch für den elementarpädagogischen Kontext von größter Relevanz und werden deshalb in dieser Masterarbeit als Forschungsstand herangezogen.

Im Anschluss daran wird in Teil II eine qualitative Untersuchung pädagogischen Materials durchgeführt. Diese erstreckt sich auf zurzeit in österreichischen Kindergärten verwendete Publikationen zum Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt. Basierend auf der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2007) werden Analysekategorien zum Aufspüren *sprachlichen Otherings* erstellt, mithilfe derer, ausschnittsweise, geltende Bildungspläne für die Elementarpädagogik aus dem Jahr 2009 und 2010 sowie das Konzept „Sprachförderung in den Kindergärten von Dornbirn“ aus dem Jahr 2011 analysiert werden. Es soll herausgefunden werden, ob die Empfehlungen für Pädagog/innen die Gefahr bergen, *sprachliches Othering* zu begünstigen.

Ind diesem Zusammenhang soll auch nachgewiesen werden, dass der Vermittlung von Reflexions- und Deutungskompetenz (vgl. Schelle 2005) bzw. Zuschreibungsreflexion (vgl. Dirim/Mecheril 2006) sowie der Reflexion rassistischer Zuschreibungsmuster (Mecheril/Melter 2006: 173) bei der Ausbildung von Pädagog/innen ein besonderer Stellenwert zukommen muss. Ziel ist eine rassismuskritisch involvierte Professionalität, eine pädagogischen Haltung, die sich mächtiger rassialisierender Tendenzen, Strukturen und Unterscheidungen in Bildungsinstitutionen bewusst ist und nicht nur diese Strukturen, sondern auch die Bildungsprozesse selbst sowie die eigene Haltung kontinuierlich reflektiert.

Diese Arbeit ist keine Handlungsanleitung für die konkrete Umsetzung einer rassismuskritisch involvierten Professionalität. Sie ist jedoch als Plädoyer für diese pädagogische Haltung zu verstehen, weil durch diese Art der Pädagogik rassistische Unterscheidungen und Legitimationspraxen in Bildungseinrichtungen durchbrochen werden können und somit zur (Bildungs-)Gerechtigkeit in unserer Gesellschaft beitragen wird.

## 2 Theoretischer Zugang - Analyseperspektiven

In Kapitel 2 sollen also nun durch die Betrachtung verschiedener theoretischer Konzepte eine rassismuskritische Analyseperspektive für die nachfolgende Untersuchung sowie Aspekte des *sprachlichen Otherings* als Gefahr einer rassistischen Praxis erarbeitet werden.

### 2.1 Facetten des Rassismus im postkolonialen Zusammenhang

Hall (2004: 108 ff) spricht im Zusammenhang mit Differenz und der geheimen Faszination von Andersheit vom Spektakel des *Anderen*. Er bezeichnet Rassismus als die Markierung von Unterschieden zur Abgrenzung gegenüber *Anderen* mit dem Ziel, soziale, politische und wirtschaftliche Handlungen zu begründen, durch die bestimmte Gruppen vom Zugang zu materiellen und symbolischen Ressourcen ausgegrenzt werden und wodurch jener Gruppe, die ausschließt, der privilegierte Zugang zu Ressourcen ermöglicht wird. Dabei werden die Gruppen nach willkürlichen Kriterien definiert, wie beispielsweise nach Herkunft oder Hautfarbe. Diese Einteilung verfolgt ein konkretes Ziel, beispielsweise die Verschaffung von Vorteilen. (ebd.)

Der moderne Rassismus entstand im Europa des 18. Jahrhunderts, wo rassistische Klassifikationen im Rahmen der Ausbildung der Nationalstaaten und der Legitimationsdiskurse des Kolonialismus entwickelt und angewandt wurden. (Mecheril/Melter 2006: 159) Wir haben es in unserer postmodernen Gesellschaft allerdings mit einem neuen „Rassismus ohne Rassen“ zu tun, eine rassistisch wirksame Herrschaftspraxis, die nicht explizit auf die Rasse-Konstruktion zurückgreift. (Mecheril/Melter 2006: 152) Nukleus dieses neuen Rassismus ist nicht mehr die biologische Vererbung, sondern die Unaufhebbarkeit der kulturellen Differenzen. Dabei wird vor allem die Unvereinbarkeit der Lebensweisen und Traditionen bestimmter Gruppen oder Völker behauptet. (Balibar 1990: 28, zit. nach Mecheril/Melter 2006: 152). Dieser kulturelle Rassismus, der die in den Blick genommene Person automatisch als Teil eines Kollektivs wahrnimmt, entfernt sich davon, den *Anderen* vordergründig Minderwertigkeit zu unterstellen. Man erklärt vielmehr, dass eine bestimmte Kultur oder eine bestimmte Identität (*die Anderen*) in einer gewissen Gesellschaft (bei uns) nicht am richtigen Ort sei. Somit wird Ungleichheit gerechtfertigt. (ebd.: 153) Auch in der Postmoderne ist Rassismus also eine Praxis der Legitimation von Herrschaft. (ebd.: 159) Durch Rassismus werden gesellschaftliche Mechanismen der Ungleichheitskonstruktion

durch Bezug auf nationale, ethnische und kulturelle Herkunft legitimiert. (Rommelpacher 2003: 4, zit. nach Broden/Mecheril 2011: 14)

### **2.1.1 Alltagsrassismus**

Rassismus kann als „durchaus gewöhnliches und gesellschaftliche Normalität kennzeichnendes und diese herstellendes Unterscheidungsschema“ verstanden werden. (Broden/Mecheril 2011: 12) Rommelpacher (2003: 1, zit. nach Broden/Mecheril 2011: 13) spricht vom beiläufigen Charakter des Alltagsrassismus, der geradezu ein Bestandteil der Alltagskultur und in der Regel weit vom Willen zur Diskriminierung entfernt sei. Er manifestiert sich auch in freundlichen Interessensbekundungen, in Neugierde, die dann ins nicht beabsichtigte Gegenteil kippen kann, indem subtile Formen der Unterscheidung und der Ausgrenzung wirksam werden. So kann beispielsweise die freundliche und ehrlich interessierte Frage nach der Herkunft eines Menschen ungewollte verletzende Implikationen haben, indem signalisiert wird, dass die Person hier nicht hergehört. (Broden/Mecheril 2011: 13)

Ferreira (2003: 156, zit. nach Broden/Mecheril 2011: 13) unterstreicht in diesem Kontext, dass die Schwierigkeit, Rassismus in bestimmten Situationen zu identifizieren, Teil des Rassismus selbst ist.

### **2.1.2 Institutioneller Rassismus**

Rommelpacher (2011: 29) fasst Rassismus auf Grundlage von Halls Theorien als ein „System von Praxen und Diskursen, die historisch entwickelte und aktuelle Machtverhältnisse legitimieren und reproduzieren“, als gesellschaftliches Verhältnis, das soziale und kulturelle Differenzen naturalisiert und als vererbbar und unveränderlich ansieht. Menschen werden dabei einer homogenen Gruppe zugeordnet, die mit einer anderen Gruppe polarisiert, was wiederum zur Hierarchisierung führt. Gesellschaftliche Hierarchien werden legitimiert. (Rommelpacher 2011: 25-29)

Eine besonders wichtige Rolle im Rahmen der Legitimation gesellschaftlicher Hierarchien kommt der institutionellen Ebene zu, im Speziellen auch der Schule und dem Kindergarten, denn: „Bildungsinstitutionen wie die Schule sind Teil einer von politischen, kulturellen und symbolischen Machtverhältnissen durchzogenen Gesellschaft.“ (Mecheril/Melter 2006: 154)

In Bildungseinrichtungen wird auf ethnisch-kulturelle Unterscheidungskategorien zurückgegriffen, wenn diese als Begründungs- und Legitimationsmuster aktuell

gesellschaftlich anerkannt und anschlussfähig sind. Die Differenz zwischen *Anderen* und *Nicht-Anderen* als Über- und Unterordnung der Identitäten wird hingenommen, verstanden und beispielsweise durch den Kulturbegriff legitimiert. Dies ist für *Nicht-Migrationsandere* von Vorteil, jedoch für *Migrationsandere* von Nachteil (ebd.: 155). Es liegt also im Wesen rassistischer Praxen, dass sie Praxen der Unterscheidung sind, dass sie einer Gruppe (der eigenen) einen Vorteil, einer Gruppe (der *anderen*) einen Nachteil bringen, wenn auch nicht unbedingt augenscheinlich.

Das Wissen der Dominanzgesellschaft (um die Andersheit der *Anderen*) muss den Subjekten dabei nicht immer bewusst sein, sondern gehört zu den zur Verfügung stehenden plausiblen Bildern und Imaginationen, Begründungs- und Deutungsmustern. „Rassismus beeinflusst und durchdringt Gesellschaften auf den Ebenen der Diskurse, Strukturen, Institutionen, Interaktionen und von Subjektivierungsprozessen. (Mecheril/Melter 2006: 155)

Der Zugang zu ökonomischem, sozialem, kulturellem und symbolischem Kapital wird durch Rassismus geregelt, wobei die Gesellschaft in diesem Zusammenhang von verschiedenen Segregationslinien durchzogen ist. Neben der ökonomischen (Benachteiligung von Migrant/innen in Ausbildung und am Arbeitsmarkt), der politischen (Ungleichbehandlung durch den Gesetzgeber) und der sozialen Segregation (Umgang der Bevölkerung miteinander) gibt es die kulturelle Segregation, die sich beispielsweise dadurch manifestiert, dass Kindern schon von klein auf bestimmte Bilder vom *Eigenen* und *Fremden* vermittelt werden. (Rommelspacher 2011: 30-31) Dabei kann vom *Zugehörigkeitsregime* gesprochen werden, in dem sich Rassismus im Alltag, in Institutionen und in der Politik durchsetzt. Es wird dabei eine sehr klare Grenze gezogen zwischen denen, die dazugehören und jenen, die nicht dazugehören, und zwar nicht nur explizit, wie etwa durch die Frage nach der Herkunft, sondern auch implizit durch die Tatsache, dass im Schulsystem Bildungsinhalte und Lehrformen selbstverständlich auf die Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft zugeschnitten sind. (ebd.)

### **2.1.3 Vom Antirassismus zu einer rassismuskritischen Perspektive**

Als Gegenbewegung zum Rassismus kann der Antirassismus verstanden werden, eine soziale Praxis, die Kritik am Rassismus übt und ihn abzuschaffen versucht.

Generell gibt es im deutschsprachigen Kontext nur wenige empirische Untersuchungen zum rassismuskritischen und -unkritischen Handeln im pädagogischen Bereich. Es kann aber auf Forschungen im britischen Raum zurückgegriffen werden. Hervorzuheben ist

dabei die von Beginn an existierende Kritik am Antirassismus. (Mecheril/Melter 2006: 170 f)

Dem Antirassismus wird erstens Moralismus vorgeworfen, nicht nur deshalb, weil Rassismus als Problem nur der Weißen beschrieben wird (im Sinne von weiß/schwarzen Täter-Opfer-Konstruktionen), sondern weil er auch von der Vorstellung beeinflusst ist, es gebe Positionen außerhalb des Systems, Standorte des Agierens von Antirassist/innen. (ebd.) Machold (2011: 385) unterstreicht, dass Antirassismus nicht im machtleeeren Raum stattfindet, sondern die Machtverhältnisse widerspiegelt.

Antirassistische Kontexte bergen zudem die Gefahr eines Generalvorwurfs, mit dem Bildungsinstitutionen des institutionellen Rassismus bezichtigt werden, und der jede Form von Diskriminierung als rassistische Diskriminierung betrachte. Damit wird nicht nur die Möglichkeit vergeben, die eigentlichen Mechanismen der Diskriminierung zu analysieren, sondern auch, sie zu erfassen und zu verändern. Zusammen mit vermeintlich einfachen Problembetrachtungs- und Lösungsperspektiven und dem Verständnis von Rassismus als falsches Vorurteil herrschender Klassen kann dieses Problem des Antirassismus als Reduktionismus beschrieben werden. (Mecheril/Melter 2006: 172 f)

Machold (2011: 379 ff) erwähnt die subjektivierenden Effekte<sup>12</sup> als Gefahren nicht beabsichtigter Effekte des Antirassismus: In einem gesellschaftlich-historischen Kontext, in dem Rassismus wirksam ist, laufen die Gegenstrategien der antirassistischen Praxis Gefahr, in rassistisch produzierte sowie legitimierte Machtverhältnisse verstrickt zu sein und diese unbeabsichtigt zu produzieren oder zu reproduzieren. Es gibt in der Pädagogik die Tendenz, Rassismus eindeutig als Fremdenfeindlichkeit und Vorurteil zu fassen und in weiterer Folge Aufklärungskampagnen oder interkulturelle Bildungsangebote zu initiieren, die über andere Kulturen oder das Fremde informieren sollen. Dadurch reproduziert das modellierte Wissen aber wieder die rassistischen Kategorien Andersheit oder Fremdheit. (ebd.) So diskriminiert auch wohlmeinendes Verhalten, wie etwa positive Äußerungen bezüglich guter Deutschkenntnisse, weil dies sehr oft eine Art Bruch der Selbstverständlichkeit darstellt und bestehende Hierarchien reproduziert. (Rommelspacher 2011: 31)

Antirassismus, auch wenn er gut gemeint ist und gegen gesellschaftliche Ungleichbehandlung ankämpfen will, kann also zur Überbetonung kultureller Unterscheidungen führen und somit kontraproduktiv sein. Durch Aufklärungskampagnen

---

<sup>12</sup> Wenn in dieser Arbeit von Subjektivierung gesprochen wird, so ist eine inferierende Positionierung *Anderer* gemeint, wie sie durch rassistische Praxen passiert. Subjektivierung an sich ist in der pädagogischen Praxis, die niemals im machtleeeren Raum stattfindet, ein gängiger Prozess und nicht per se zu verurteilen. (vgl. dazu auch Broden/Mecheril 2011: 11)

und Informationen über andere Kulturen werden Kulturen zu etwas Statischem, Festgeschriebenem.

Melter und Mecheril (2006: 173 f) empfehlen angesichts der Probleme und paradoxen Effekte antirassistischer Ansätze im Hinblick auf pädagogisches Handeln und Deuten eine rassismuskritische Perspektive.

Ganz allgemein bedeutet Rassismuskritik, dass zum Thema gemacht wird, wie, unter welchen Bedingungen und mit welchen Folgen Selbstverständnisse und Handlungsweisen von Individuen, Gruppen, Institutionen und Strukturen einerseits durch Rassismus vermittelt werden, andererseits auch Rassismen stärken. Dabei umfasst sie macht- und selbstreflektive Betrachtungsperspektiven auf Handlungen, Institutionen, Diskurse und Strukturen. Rassismuskritische Ansätze wollen einen Beitrag zu gerechteren Verhältnissen leisten, in denen die Option, zwischen *Wir* und *Nicht-Wir* natio-ethno-kulturell zu unterscheiden, und damit das *Nicht-Wir* legitim zu diskriminieren, nicht mehr selbstverständlich ist. (Mecheril/Melter 2006: 172)

Eine von dieser Masterthese angestrebte rassismuskritische pädagogische Perspektive nach Mecheril und Melter (2006: 173 ff)

- hinterfragt und thematisiert verfestigtes institutionelles Wissen und Handlungsroutinen von Bildungsinstitutionen hinsichtlich der Strategien gegen Diskriminierung durch Gleichbehandlung sowie der Strategien gegen Diskriminierung durch Ungleichbehandlung. (ebd.)
- fordert rassismuskritische Performanz und in diesem Sinne eine antirassistische Selbstdarstellung von Bildungsinstitutionen und Pädagog/innen, zu der auch „political correctness“ als Schutz vor rassistischer Degradierung gehört. (ebd.)
- fordert weiters das verstärkte Handeln und das Stärken des Handelns gegen Rassismus, wobei besonders die Benennung rassistischer Routinen und das Vorgehen gegen sie anzustreben sind. (ebd.)
- fordert in pädagogischen Kontexten die Vermittlung von geschichtlichem und rassismuskritischem Wissen über Ausgrenzung von Menschen und gesetzliche und organisatorische Unterscheidungen, die auf Rassenkonstruktionen und nationalstaatliche Regelungen zurückgehen. (ebd.)
- fordert kommunikative Handlungsmaximen für die Thematisierung von

Rassismuserfahrungen (Ermöglichung der Auseinandersetzung und differenzierte Wahrnehmung) sowie kommunikative Beziehungsmaximen (Nichtbanalisierung, Sensibilität und Anerkennung von Rassismuserfahrungen und möglicher Verstehensklüfte). (ebd.)

- tritt ein für eine Reflexion von Selbst- und Fremdwahrnehmungsmustern und eigener Zugehörigkeitskonzepte durch die strukturelle und situationsbezogene Reflexion, die Reflexion auf der Ebene des professionellen Handelns und des Habitus einzelner Pädagog/innen und die Reflexion in Bezug auf die Lebenswirklichkeit der an den Bildungsprozessen Beteiligten. (ebd.)
- kann als dekonstruktive Interpretationsperspektive<sup>13</sup> verstanden werden, durch die Texte und Begriffe auf die sie ermöglichenden binären Schemata und ausschließenden Dualismen und Wertungen betrachtet werden. Bei dieser dekonstruktiven Leseart geht es auch um das Sichtbarmachen der durch Oppositionsbildung ausgeschlossenen Positionen, um die Destabilisierung dominanter oder vereinheitlichender Deutung sowie um die Hervorhebung der Heterogenität von Identitäten und die praktische Anerkennung von Mehrfachzugehörigkeit und Hybridität. (ebd.)

## **2.2 Pädagogik im Dilemma: Rassismus und Interkulturalität**

Rassismuskritiker/innen sehen einen Zusammenhang zwischen gängigen Praxen der interkulturellen Pädagogik und meist nicht offensichtlichen und häufig auch nicht intendierten rassistischen Implikationen. (vgl. Broden/Mecheri 2011: 16)

Der Grund ist darin zu sehen, dass sich, sobald die Frage auftaucht, wie angemessen mit migrationspädagogischen Differenzverhältnissen umgegangen werden kann, seit den 80er Jahren im deutschsprachigen Raum pädagogische und erziehungswissenschaftliche Reaktionen auf den Begriff „Kultur“ konzentrieren. (vgl. Mecheril/Melter 2006: 168) Der Kulturbegriff soll nach einer kurzen Darstellung des interkulturellen Lernens und seiner Charakteristika in weiterer Folge genauer betrachtet werden.

---

13 Die beiden Autoren erwähnen in diesem Zusammenhang den französischen Philosophen Jaques Derrida, auf den der Begriff der „Dekonstruktion“ zurückgeht, von dem diese dekonstruktive Leseart abgeleitet wird. (Mecheril/Melter 2006: 177)

### **2.2.1 Interkulturelle Bildung, interkulturelle Erziehung und interkulturelle Pädagogik**

Interkulturelles Lernen, interkulturelle Bildung, interkulturelle Erziehung und interkulturelle Pädagogik sind Begriffe, die aus der heutigen Pädagogik sowohl im Kindergarten als auch in der Schule nicht mehr wegzudenken sind.

Das Adjektiv interkulturell an sich bedeutet dabei nichts anderes als „die Beziehungen zwischen den Kulturen betreffend“. (Dudenredaktion 2001: 451) Krüger-Potratz (2005: 262) beschreibt interkulturelle Erziehung als die am häufigsten und nicht immer ganz klar verwendete Bezeichnung für Lernarrangements sowohl im schulischen als auch im außerschulischen und sozialpädagogischen Kontext, im Rahmen derer die ethnische, kulturelle und sprachliche Heterogenität der Beteiligten Berücksichtigung findet. (ebd.) Dieser Definition folgt auch diese Arbeit, wobei wir den Kontext der Lernarrangements um die Elementarpädagogik erweitern.

Es gehört gegenwärtig schon zum guten Ton, in Leitbildern und Bildungsplänen bzw. pädagogischen Konzepten auf die stattfindende interkulturelle Förderung hinzuweisen und die Offenheit und Inklusion bezüglich anderer Kulturen und Sprachen zu betonen - multikulti ist zweifelsohne in. Von allen Seiten wird gefordert, dass Migrant/innen endlich die gleichen Bildungschancen ermöglicht werden und ihnen somit auch der Zugang zum Arbeitsmarkt erleichtert wird. Die schlechten Leistungen österreichischer Schüler/innen bei den PISA-Studien<sup>14</sup> der letzten Jahre sowie die Situation am Arbeitsmarkt, insbesondere der Fachkräftemangel in einigen Berufssparten<sup>15</sup>, haben zu dieser Diskussion beigetragen. Es gilt wohl im gleichen Maße für Österreich, was Mecheril (2013: 2) für Deutschland unterstreicht, nämlich dass die soziale, individuelle und gesellschaftliche Wirklichkeit hinsichtlich der pädagogischen Themen und Fragestellungen gegenwärtig grundlegend von Migrationsphänomenen geformt wird. Demnach betreffen die mit Migration, Postkolonialität und Globalisierung verknüpften Differenzverhältnisse alle pädagogischen Bereiche und Handlungsfelder, somit auch die Elementarpädagogik.

Es wird erwartet, dass die Schule als gesellschaftliches Zentrum, in dem alle Mitglieder der Bevölkerung eines bestimmten Alters zusammenkommen (vgl. Sandfuchs 2002: 197,

14 Programme for International Student Assessment (PSA) - internationale Schulleistungsstudie der OECD, <http://www.oecd.org/pisa/>, Zugriff am 15. Februar 2014

15 Programme for International Student Assessment (PSA) - internationale Schulleistungsstudie der OECD, <http://www.oecd.org/pisa/>, Zugriff am 15. Februar 2014 siehe dazu: <http://derstandard.at/1379293078015/Arbeitsmaerkte-in-paradoxe-Starre>, 5.10.2013, sowie <http://derstandard.at/1371170006154/Kurz-will-Migranten-fuer-Lehre-begeistern>, 19.6.2013, Zugriff am 15. Februar 2014

zit. nach Schelle 2005: 47), den gesetzlichen Auftrag des interkulturellen Lernens erfüllt. Gleiches gilt auch für den Kindergarten in seiner Funktion als primäre Bildungseinrichtung vor der Schule - mit der Einführung eines verpflichtenden Kindergartenjahres im Jahr 2010 wurde die Bedeutung des Kindergartens für die Bildungslaufbahn eines Menschen ins öffentliche Bewusstsein geholt.<sup>16</sup>

Bemerkenswert ist im Zusammenhang mit der interkulturellen Praxis, dass häufig nicht klar definiert zu sein scheint, was unter interkulturellem Lernen eigentlich verstanden wird, wie interkulturelle Arbeit in die pädagogische Arbeit integriert werden soll und in wessen Zuständigkeitsbereich sie fällt. Dies werden wir bei der genaueren Betrachtung der aktuellen Tendenzen des interkulturellen Lernens in der Elementarpädagogik sehen, das in Kapitel 3 anhand des geltenden Kindergartengesetzes, der aktuellen Bildungsrahmenpläne sowie durch einschlägige Publikationen und Fallbeispiele aufgezeigt wird.

Die aktuelle Kritik am interkulturellen Lernen vor allem im schulischen Kontext vollzieht sich im Wesentlichen anhand zweier Perspektiven: der migrationspädagogischen und der rassismuskritischen. In der vorliegenden Arbeit wird die rassismuskritische Perspektive, die auch als Teilbereich der Migrationspädagogik gesehen werden kann, als primäre Analyseperspektive herangezogen, weil sie sehr eng mit dem Konzept des Othering verknüpft ist<sup>17</sup>.

### **2.2.2 Kultur, Identität und Sprache – rassistische Verstrickungen der (interkulturellen) Pädagogik**

Für Krüger-Potratz (2005: 66 ff) manifestiert sich die von der interkulturellen Pädagogik aufgegriffene und thematisierte Heterogenität an vier verschiedenen Differenzlinien: der Staatsangehörigkeit, der Ethnizität, der Kultur und der Sprache.

Diese Kategorien werden oft allgemein als wichtige Komponenten der Identität eines

---

16 <https://www.wien.gv.at/amtshelfer/gesellschaft-soziales/magelf/bewilligungsverfahren/kindergartenjahr.html>, Zugriff am 1. April 2014 <http://www.bmeia.gv.at/aussenministerium/pressenews/presseaussendungen/2014/karmasin-und-kurz-startschuss-fuer-das-zweite-verpflichtende-kindergartenjahr.html>, Zugriff am 1. April 2014

17 Es stellte sich die Frage, ob innerhalb der Untersuchung ausschließlich der in der Migrationspädagogik häufig verwendete Begriff des *Nicht-Wir* (Mecheril) im Gegensatz zum *Wir* zur Bezeichnung der Migrant/innen in Otheringprozessen verwendet werden soll. Letztendlich habe ich mich dann aber doch auch für die Verwendung der *Anderen* entschieden. Die Bezeichnung *Nicht-Wir* drückt absolut treffend das aus, was in Otheringprozessen passiert: Migrant/innen werden subjektiviert und richtiggehend entpersonalisiert (man beachte den sächlichen Artikel!), sie werden zu einem *kollektiven Nicht-Wir*, dessen primäre Differenz zum *Wir* darin besteht, - aus welchen Gründen auch immer - nicht zum *Wir* dazu zu gehören. Die Entscheidung, auch und synonym die Bezeichnung *der/die Andere/n* zu verwenden, hat einerseits sprachökonomische Gründe, andererseits verweist sie durch die Wortähnlichkeit stärker auf die Konzepte des Othering oder *Anderns*.

Menschen gesehen. Mecheril spricht in diesem Zusammenhang von natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten (Mecheril 2013: 3) sowie kollektiver kultureller Identität als Instrument des Hinsehens. (Mecheril 2003: 11 ff)

Begriffe und Bezeichnungen spiegeln nicht nur soziale Wirklichkeiten wider, sondern sie sind Werkzeuge der Wahrnehmung, indem sie durch den Fokus auf bestimmte Aspekte, Zusammenhänge und Nuancen eine bestimmte Sicht auf die Wirklichkeit ermöglichen. Begriffe sind aber gleichzeitig Werkzeuge der Legitimation, indem sie Menschen kategorisieren und etikettieren, Maßnahmen begründen und somit das Tun und Nicht-Tun beispielsweise in pädagogischen Institutionen legitimieren. (Mecheril 2003: 11 ff)

Die Problematik des Kulturbegriffs und seine rassistischen Implikationen sind schon zur Sprache gekommen, sollen nun aber, durch den Fokus auf die Verwendung im pädagogischen Kontext noch spezifiziert werden:

Der Begriff **Kultur** wird in den verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen auf unterschiedliche Weise gebraucht und definiert.

Sie wird unter anderem als besondere und distinkte Lebensweise einer Klasse oder Gruppe bezeichnet, als in Institutionen, gesellschaftlichen Beziehungen, Glaubenssystemen, Bräuchen und Sitten gelebte Bedeutungen, Werte und Ideen, durch die der Mensch als Individuum zu einem „*gesellschaftlichen Individuum*“ wird. (Clarke u.a. 1981: 40) Larcher (2008: 2) bringt es auf den Punkt, wenn er sagt, dass eine kritische Auseinandersetzung mit dem Gebrauch des Kulturbegriffs im medialen, politischen und alltagsweltlichen Diskurs ein gewisses Unbehagen verursacht. Kultur wird als *verbale Zauberformel* zur Erklärung radikaler gesellschaftspolitischer und wirtschaftspolitischer Veränderungen in einer Art *Täter-Opfer-Umkehr* verwendet und als wertvolles Erbe gesehen, das uns Identität verleiht und Leitbild unseres gesellschaftlichen Handelns ist. Wir haben es mit einer „kollektiven Neurose der kulturell legitimierten Fremdenangst“ (ebd.) zu tun. Der Kulturbegriff und seine Verwendung sind Beispiele dafür, wie von der Wissenschaft getroffene Unterscheidungen in Form von Konstruktionen - gedacht zum Ordnen von in der Wirklichkeit beobachteten Phänomenen - durch die Politik für herrschaftliche Zwecke als Begriffe instrumentalisiert werden, denen unterstellt wird, sie beschreiben Tatsachen. (Larcher 2008: 3 f)

Für Salazar (1998: 118) sind kulturelle Elemente offensichtliche Träger von Gefühlen der Sympathie und Zugehörigkeit, wie etwa Musik, verschiedene Elemente der

materiellen Kultur, Bräuche und gemeinsam geteilte Werte. Sie sind in der Lage, positive Gefühle und Loyalität in Richtung der eigenen nationalen Gruppe zu erwecken. Sprache ist nach dieser Auffassung die höchste Hervorbringung der Kultur.

Diese Verbindung von Kultur und Nation und die Sprache als kultur- und nationenstiftendes Medium - wie in obiger Definition - hat ihren Ursprung in der propagandistischen Instrumentalisierung des Kulturbegriffs im Sinn von „gemeinsamer Sprache, gemeinsamen Werten, einem gemeinsamen Lebensstil“ (Larcher 2008: 5 f) zur Schaffung eines Nationalbewusstseins und einer Kulturnation beispielsweise in Frankreich nach der Französischen Revolution oder bei der deutschen Nationskonstruktion im 19. Jhd. (ebd.) Dem Begriff Kultur sind die Konzepte der Reinheit und Dominanz inhärent, dies schon seit der „Cultura animi“ Ciceros (106 - 43 v. Chr.), der als Erfinder des Begriffs betrachtet werden kann. Diese Prinzipien der Reinheit und Dominanz, die den Herrschenden zugeordnet werden, wurden durch das Konzept der Nation verstärkt. (ebd.)

Als beispielhaft für das pädagogische Verständnis von Kultur lassen sich folgende Definitionen heranziehen<sup>18</sup>: Militzer (2002: 17) hält fest, dass sich interkulturelle Erziehung auf einen Kulturbegriff stützt, der von der Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt ausgeht. Kultur umfasse den gesamten Lebensbereich eines Menschen und sei ständiger Veränderung unterworfen. Sie beinhalte Werte, Normen und Erziehungsvorstellungen, Bedeutungen und Ideen, wie sie in Institutionen, Glaubenssystemen und menschlichen Beziehungen anzutreffen seien und komme in Kunst und Musik, in Sitten, Bräuchen, Sprache und Kleidung zum Ausdruck. (Militzer 2002: 35). Auch Dieckhoff (2002: 15 f) unterstreicht in Bezug auf den Kulturbegriff, dass das, was sich eine Gemeinschaft aus den vielen Variationsmöglichkeiten auswählt und sich in Brauchtum und Traditionen niederschlägt, auf diese Weise fixiert werde und sich zu einem Komplex von Ritualen forme - in Religion, bestimmten Verhaltensstandards wie etwa im Arbeits- und Familienleben und im Sprachgebrauch.

Hier wird deutlich, dass im pädagogischen Verständnis Kultur als das Zusammenspiel von Bräuchen, Werten und Gewohnheiten in den verschiedensten Lebensbereichen (beispielsweise in Kulinarik, in religiöser Orientierung, in Sprache, im sozialen Umgang) gesehen wird, durch welche eine soziale Gruppe von der anderen abgegrenzt wird. Im pädagogischen Alltag steht also die Kultur (Werte, Bräuche, Sprache, nationale

---

18 Die beiden Definitionen werden deshalb herangezogen, weil sie in Publikationen zum interkulturellen Lernen im Kindergarten zu finden sind, auf welche bei der Kontextualisierung der Untersuchung noch genauer eingegangen wird.

Zugehörigkeit) von Kindern mit Migrationshintergrund der Kultur der Mehrheitsgesellschaft gegenüber. Folgendes Zitat bringt es bezüglich des in der Elementarpädagogik verwendeten Kulturbegriffs auf den Punkt:

„Kultur als Begriff hat Hochkonjunktur. Sie ist unter der Hand das Medium des historischen und regionalen Vergleichs und der Maßstab der Zugehörigkeit zu einer Gruppe geworden. Durch den Vergleich mit den 'Anderen', den 'Fremden' weiß man, was das 'Richtige', 'Korrekte', 'Eigene', 'Identische' und 'Authentische' ist. [...] Kultur benennt, was 'in' ist und was 'out' ist. Sie ist DAS Medium von Inklusion und Exklusion geworden.“ (Larcher 2008: 4)

Aus rassismuskritischer Sicht können wir bei dieser Art von Kulturbegriff von der Gefahr des Kulturrassismus ausgehen. Ungleichheit zwischen den Kindern scheint über kulturelle Lebensformen erklärt zu werden. Ebenso wird der Eindruck eines Entsprechungsverhältnisses von Orten und gewissen kulturellen Lebensformen erweckt, nach Melter/Mecheril (2006: 153) eine Vorgangsweise der kulturrassistischen Praxis. Lebensweise, Körper und Identität sind die konstruierten Ausgangspunkte für Rassismus und seine faktische Zielscheibe. (ebd.)

Die rassismuskritische Perspektive geht davon aus, dass Kultur als Versteck für Rassekonstruktionen fungieren kann. (Leiprecht 2001: 28, zit. nach Mecheril/Melter 2006: 168) Nicht nur in politischen und medialen Debatten, sondern (unter anderem) auch in pädagogischen Konzepten zu interkulturellem Lernen, sind statische, das Wesen größerer Kollektive behauptende Kulturauffassungen anzutreffen. Diese assoziieren Kulturen, Körper und Territorien miteinander und stellen somit einen möglichen Schlupfwinkel von Rassekonstruktionen dar, weil sie aus diesem Versteck heraus semantisch unterscheidende und praktisch bedeutsame, scheinbar plausible und legitime normative Wirkungen entfalten. (Brodin/Mecheril 2011: 16)

Es ist davon auszugehen, dass der Rückgriff auf die Kategorie Kultur im pädagogischen Kontext besonders stark und häufig im interkulturellen Lernen erfolgt<sup>19</sup>.

**Identität** als Begriff ist ebenso wenig in einer kurzen und prägnanten Definition fassbar, weil er in den verschiedenen Disziplinen auf unterschiedlichste Weise definiert und gebraucht wird. Bezogen auf den Bereich der Mehrsprachigkeit bzw. Migration wird Identität als eine Art zugrunde liegende Größe definiert, die sich hinter den verschiedenen Aspekten einer Person zeigt, eine Art Selbstähnlichkeit, sichtbar gemacht durch

---

<sup>19</sup> Natürlich ist nicht jeder pädagogische Rückgriff auf die Kategorie Kultur oder die Verwendung des Kulturbegriffs per se rassistisch. Vielmehr geht es um eine unreflektierte Verwendung und die Zuordnung von einzelnen Individuen zu „großkollektiven“ Kulturen, denen eine Art Fremdenstatus zugeschrieben wird, womit rassistische Unterscheidungen fortgesetzt werden.

Handlungen oder die Kundgabe von Einstellungen, durch bestimmte Eigenschaften, die den Kern der Person formen. (Oppenrieder und Thurmair 2003: 40)

In unserer individualisierten Gesellschaft wird Identität vor allem mit Selbstgestaltung durch Wahl, Selektion und Transformation in Verbindung gebracht. Es ist interessant und auch etwas paradox, dass Identität in der heutigen Zeit doch meist als personale Identität definiert wird, als individuelles Selbstverhältnis in unserer individualisierten Gesellschaft, auf der anderen Seite aber, sobald sie im Kontext von Migration, Einwanderung oder multikultureller Gesellschaft auftaucht, sofort die Perspektive gewechselt und der Fokus auf eine kollektive, meist kulturelle Identität gerichtet wird. (Mecheril 2003: 11 ff) Auch der Begriff der Identität wird somit, wie der Begriff Kultur, zu einem Instrument des Hinsehens (ebd.) Die Erfindung der großkollektiven Identität ist an die Erfindung von Kultur, Nation, Tradition und Zugehörigkeitsräumen gekoppelt und somit eine Praxis der Herstellung sozialer Ordnung und Grenzziehung. (ebd.)

Für Hall (2004: 171) sind Identitäten innerhalb des Diskursiven<sup>20</sup> konstruiert, und zwar an spezifischen historischen und institutionellen Orten, im Rahmen spezifischer diskursiver Formationen und Praktiken sowie durch spezifische Strategien. Er geht davon aus, dass Identitäten innerhalb bestimmter Machtformen hervortreten, und betrachtet dies vielmehr als einen Effekt der Kennzeichnung von Ausschluss und Differenz als einen Hinweis auf eine identische, natürlich konstituierte Einheit.

„Letztlich sind Identitäten vor allem auf der Grundlage von Differenz konstruiert und nicht jenseits von ihr, d.h. im Gegensatz zu der Form in der man sich gewöhnlich auf sie beruft. Dies hat die radikale und beunruhigende Erkenntnis zur Folge, dass die >positive< Bedeutung jeder Bezeichnung - und somit >Identität< - nur über die Beziehung zum Anderen, in Beziehung zu dem, was sie nicht ist, zu gerade dem, was von ihr ausgelassen ist, konstruiert werden kann; in Beziehung zu dem, was das *konstitutive Außen* genannt wurde. (Hall 2004: 171)

Dieser Auffassung einer Identität, die sich im Vergleich und im Gegensatz zu *Anderen* konstruiert, werden wir im Kapitel 2.2 bei der Darstellung der Otheringprozesse noch genauer auf den Grund gehen.

Wichtig ist, dass **Sprache** im Zusammenhang mit Kultur und Identität häufig nicht nur als die höchste Hervorbringung von Kultur, sondern auch als wesentlicher Aspekt der Entwicklung eines Zugehörigkeitsgefühls zu einer Gruppe bezeichnet wird. (vgl. Salazar 1998: 117 f) Die Bedeutung von Sprache für die Ausbildung der Identität unterstreicht auch Krumm (2007: 251 ff). Er sieht Spracherwerb und Sprachverhalten als zentrale identitätsstiftende Elemente, die Raum zu ihrer Entfaltung benötigen. Sprachentwicklung

---

20 Im Kapitel 2.2 werden die Begrifflichkeiten „diskursiv“ und „Diskurs“ genauer erläutert.

und Sprachförderung haben in der frühen Phase der Persönlichkeitsentwicklung und Bildung einen positiven Effekt auf die Stabilisierung des Selbstbewusstseins. Zudem haben alle Sprachen einen für das Selbstbild zentralen Ort in der Lebensgeschichte<sup>21</sup>. (Krumm 2007: 257) Dass Sprache bzw. Sprachen für die individuelle Identität eines Menschen wichtig sind, steht außer Frage. Jedoch wird oft übersehen, dass das für unser Selbstverständnis und unsere Identität Wichtige nicht die Sprache selbst ist (auch im Sinne einer bestimmten Sprache), sondern das, was sie uns ermöglicht, nämlich Kommunikation und Handlungsfähigkeit (vgl. Mecheril und Quehl 2006). Sprache ist der zentrale Weg für die Erschließung der Welt und wichtige Voraussetzung nicht nur für soziale sondern auch für ökonomische und politische Teilhabe. Durch sie erlangt das Individuum eine Orientierung durch kollektive und umfassende Einbindung in die sozialen Kontexte, in denen es Mitglied ist. (Dirim/Mecheril 2010: 100)

Dirim und Mecheril (2010: 101) betonen, dass die dominierende Sichtweise von Sprache und Zweisprachigkeit in der Pädagogik von einer Art Starrheit geprägt ist, die die Gebrauchsdimension und die gesellschaftliche Dimension von Sprache und Sprechen unzureichend berücksichtigt. Sie sprechen von in der Schule sowie in der schulischen Interaktionsordnung und Kultur, aber auch im Verhalten einzelner Lehrer/innen verfestigten diskriminierungsförderlichen Momenten im Umgang mit sprachlicher Vielfalt, die es zu reflektieren und zu verändern gilt. Die individuelle Sprachensituation jedes einzelnen Kindes müsse wahrgenommen und respektiert werden, damit jedes Kind „seine Stimme findet“. (Dirim/Mecheril 2010: 116)

Die Autoren verweisen auf die generelle Funktion der nationalen Schule, in der der allgemeine Schulbesuch schon seit dem 18. Jahrhundert das wichtigste Instrument ist, mit dem Nationalität/Ethnizität als Sprachgemeinschaft und Sprachvermögen als nationale/ethnische Zugehörigkeit konstituiert werden. (Dirim/Mecheril 2010: 106) Die Sprachpraxen der Kinder und Jugendlichen werden von der Schule in unterschiedliche gesellschaftliche, ökonomische und kulturelle Positionen gedrängt. (ebd.: 105)

Sprache wird in diesem Kontext zum Instrument des Hinsehens, wenn von der Erstsprache automatisch oder primär der Bezug zur großkollektiven kulturellen Identität gezogen wird. Diese Gefahr ist deshalb groß, weil Sprache ein deutlich bemerkbares Differenzmerkmal darstellt.

---

21 Wenn Krumm/Jenkins (2001) sagen, die identitätsstiftenden Funktionen der Erstsprache seien auch konstitutiv für Mehrsprachigkeit, dann wird dies in dieser Arbeit mit Vorbehalt gesehen, weil eine solche Identitätsauffassung als festschreibend und andere positionierend gesehen werden kann. Migrationsbiografien sind ja ganz unterschiedlich und auch der Stellenwert von Erst- und Zweitsprachen ist etwas sehr Individuelles.

Auf die Rolle der Sprache in Otheringprozessen, ihre vielfältigen Funktionen und die Verbindung von Sprache und Macht wird im Kapitel 2.3.2 noch genauer eingegangen.

### **2.2.3 Migrationspädagogische Ansätze - Kulturalisierung, Reduktion und Essentialisierung**

Aus der Perspektive der Migrationspädagogik, einer Pädagogik der Kritik an institutionell reproduzierten migrationsgesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen und natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen (vgl. Mecheril 2013: 2 f), wird vor allem die problemzuschreibende Fremdbeschreibung der *Anderen* in Form des Stempels *kulturelle Identität* kritisiert. Es wird von einer unbedachten Perspektive gesprochen, deren Gebrauch dazu führt, dass ethnische, kulturelle und nationale Zugehörigkeit und Identität gleichgesetzt werden und die multidimensionale Beschaffenheit des gesellschaftlichen Raums, dessen Dimensionen auch beispielsweise das Alter, das Geschlecht, die Staatsangehörigkeit und die sexuelle Orientierung umfassen, vernachlässigt. Auch die Heterogenität und die Dynamik der Identitätsveränderungen innerhalb von *kulturellen* Gruppen werden nicht beachtet. (Mecheril 2003: 11 ff) Meines Erachtens reiht sich auch die Sprache in die Reihe der Zugehörigkeitsmarker ein, weil in Bildungsinstitutionen auch oder sogar primär durch sprachliche Zugehörigkeit auf großkollektive kulturelle Identität geschlossen wird.

Die unbedachte Perspektive kulturelle Identität fungiert als Begründungsmuster für autochthon dominierte Bildungsinstitutionen, die Identität der *Anderen* als Problem zu sehen und sich selbst aus der Verantwortung zu nehmen. Kulturelle Identität wird als selbstverständlicher Unterschied verstanden, nicht aber als Praxis des Unterscheidens, der Interpretation und Konstruktion. (ebd.) Sogenanntes interkulturelles Handeln in pädagogischen Kontexten mündet in exotischer Instrumentalisierung durch die Drängung der Migrant/innen in die Rolle der lebenden Beispiele und landeskundlichen Expert/innen, andererseits in die Reduktion auf die Lebensgeschichte, die Betroffene in dieser Hinsicht automatisch zu Professionellen macht. (Kalpaka/Mecheril 2010: 80) Menschen werden demnach auf ihre - großkollektive - Kultur reduziert, dies häufig in stereotyper Weise, zum Beispiel durch Elemente von Brauchtum und Folklore.

Das sichtbare oder vermutete Anderssein wird von den Betrachtenden häufig wie selbstverständlich thematisiert und den Migrant/innen wird somit kein Raum für Selbstdefinition gelassen bzw. keine Möglichkeit, das, was ihnen wichtig ist, in einem konkreten Kontext nach ihren Vorstellungen und auf ihre persönliche Art zu thematisieren

und preiszugeben. (Kalpaka 2011: 27)

In Konzepten des interkulturellen Lernens wird häufig auf die Unklarheit und Schwierigkeit der *Definition* von Kultur und ihre Heterogenität hingewiesen. Es wird festgehalten, dass Kultur nicht als schlichte Determinierung der Individuen verstanden werden darf. Dieser Spielraum bleibt aber verschlossen, sobald es um Beispiele, Übungen und Aufgaben des interkulturellen Handelns und seine Reflexion geht. (Kalpaka/Mecheril 2010: 85). Es wird in pädagogischen Handlungssituationen eine essentialistische Auffassung von *eigen* und *fremd* vertreten, bei denen Migrant/innen ganz selbstverständlich die (kulturell) Fremden sind, ohne dass dabei die Position, von der aus die Fremdheit determiniert wird, thematisiert wird. (Kalpaka/Mecheril 2010: 87). Ein ethno-natio-kulturelles *Wir* und *Nicht-Wir* wird ständig reproduziert (Mecheril/Kalpaka 2010: 82) Kultur wird vielfach zur primären Kategorie und zudem häufig mit der Zugehörigkeit zu einer Nation und/oder Sprache gleichgesetzt - sie wird beispielsweise plakativ die türkische oder die österreichische Kultur, individuelle kulturelle Prägungen werden dabei ausgeklammert. Pädagog/innen laufen Gefahr, kulturelle Differenzen zu naturalisieren (vgl. Hall 2004: 130), indem sie die Differenzen festschreiben und als unveränderlich ansehen.

Misserfolge oder Probleme im Kontext von Migration werden „[...] beinahe reflexartig auf die kulturelle bzw. ethnische Herkunft, oft gekoppelt an Dimensionen wie Religions- und Geschlechtszugehörigkeit, zurückgeführt“ (Kalpaka 2011: 26). Trotz jahrelang existierender Kritik an genau diesem Handeln sind kulturelle Differenzen immer noch die dominierenden Deutungsprinzipien in Bezug auf die Lebenslagen von Migrant/innen bzw. jenen, denen dieser Status zugeschrieben wird. Wesentlich ist, dass es sich dabei um Fremdpositionierungen handelt. Migrant/innen wird ein scheinbarer Raum gewährt und der Eindruck der Objektivität erweckt - in der Realität bleibt das unausgesprochen mitkonstruierte *Wir* dethematisiert. In derartigen verordneten *interkulturellen Begegnungen* werden die Migrant/innen fremdpositioniert und nicht als Subjekte angesprochen. (Kalpaka 2011: 25 ff) Sie werden ethnisiert und kulturalisiert.

Kalpaka (2011: 27), die den Prozess des *Anderns* (vgl. Kapitel 2.2) in den Fokus nimmt, hält fest, dass diese Arten von Zuschreibungen Zumutungen bleiben, und schlägt einen Perspektivenwechsel vor: Man solle sich vorstellen, immer als Erstes nach der eigenen Herkunfts- und Familiengeschichte, nach der Sprache zu Hause, nach den Kochgewohnheiten der Mutter befragt zu werden. Immer auf diese Weise angesprochene Menschen entwickeln eine Art der Selbstethnisierung und -kulturalisierung. (ebd.) Anders

gesagt: Sie erfüllen die Erwartungen der sie Ansprechenden in einer Art self-fulfilling-prophecy. (vgl. Schelle 2005)

#### **2.2.4 Die Forderung nach rassismuskritischer Zuschreibungsreflexion**

Professionelle Pädagog/innen haben auch heute noch Schwierigkeiten, ihr eigenes Handeln im Kontext von Diskriminierung und Rassismus zu sehen und es kritisch zu reflektieren. (vgl. Kalpaka 2011) Ein Grund dafür könnte sein, dass Rassismus in unserer Gesellschaft immer noch ein Tabuthema ist. Niemand will rassistisch sein oder sich des - ungewollten - Rassismus überführen lassen. (vgl. Machold 2011)

Bezüglich Menschen mit Migrationshintergrund haben wir es mit einer Pädagogik des fördernden Forderns zu tun (Messerschmidt 2011: 92), die von den zu Integrierenden spricht und in ihnen bedauernswerte Opfer sieht, denen geholfen werden muss. (ebd.)

Durch Erfahrungsberichte aus der Praxis werden defizitäre Bilder von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund transportiert. (Schelle 2005: 41)

Eine Professionalisierung des pädagogischen Personals im Sinne der Ausbildung von Deutungskompetenzen und Reflexivität ist notwendig. Die Pädagogik muss „aus diesem Korsett herkunftsbedingter Einschränkung und Benachteiligung“ ausbrechen (Schelle 2005: 47), Erwartungshaltungen dürfen sich nicht im Sinne einer Self-fulfilling-prophecy bestätigen. (ebd.)

Als Reaktion auf die institutionelle Diskriminierung (vgl. Kalpaka 2011) wird Zuschreibungsreflexion gefordert. (vgl. Dirim/Mecheril 2006: 147 f)

Es braucht sowohl Lehrer- als auch Schülerkompetenzen, allen voran Deutungskompetenzen, die sich entfalten könnten an sogenannten Grenzerfahrungen, die nicht ohne weiteres zu verstehen sind und beunruhigend wirken, oder an rätselhaften Situationen, bei denen gelernt werden könnte, in fremden Kontexten zu denken. Eine Erkundung der eigenen Gefühle und die distanzierte Beobachtung, Beschreibung und Analyse symbolischer Ausdrucksformen, Zeichen und Rituale, kann helfen, den „Sinn für symbolisches Handeln und Verstehen“ (Combe 2000: 109, zit. nach Schelle 2005: 50) zu schärfen. (Schelle 2005: 50 f)

Die pädagogische Praxis muss selbstreflexiv werden, um sowohl die persönlichen Annahmen der Pädagog/innen als auch die dem Selbstverständnis der Institutionen zu Grunde liegenden Hypothesen von der meistens als kulturell interpretierten Andersheit einzelner Schüler/innen kontinuierlich hinterfragen zu können. (Mecheril 2013: 13 ff) Wissen über pädagogische Professionalität, über die soziale Situation bestimmter

Personengruppen, über Abläufe in Institutionen, über die machtvolle Wirkung pädagogisch gebräuchlicher Begriffe sowie über den Effekt von pädagogischen Unterscheidungen (z. B. Migrant/innen und Nicht-Migrant/innen) muss in Beobachtungs- und Handlungsprozesse einfließen. (ebd.) Von Seiten der Bildungsinstitutionen bedarf es selbst eines reflexiven Habitus' hinsichtlich der kulturell definierten Zugangsbeschränkungen und der Tendenzen des eigenen Bezugs auf Kultur. (Mecheril 2003: 11 ff)

Neben Zuschreibungsreflexion und selbstreflexiver Pädagogik geht es auch um eine Art involvierten Forschens (Messerschmidt 2011), das Fremd- und Selbstbilder kontinuierlich reflektiert. Da wir es bei der Thematisierung von Migration mit asymmetrischen Beziehungen zu tun haben, durch die *Andere* objektiviert werden, und weil wissenschaftliche Forschung eine machtbesetzte Praktik ist, müssen diese asymmetrischen Strukturen selbst reflektiert werden. (Messerschmidt 2011: 82 f) Man könnte in diesem Zusammenhang auch von gewünschter rassismuskritisch involvierter Professionalität sprechen.

### **2.2.5 Zusammenfassung der theoretischen Erkenntnisse I**

Diese Masterthese folgt einer rassismuskritischen Perspektive, welche einerseits institutionalisiertes Wissen und Handlungsroutinen hinterfragt sowie die Wichtigkeit nicht nur von „political correctness“ sondern auch von Wissen der Pädagog/innen über Machtverhältnisse und rassistische Unterscheidungen betont. Andererseits fordert sie auch die Reflexion von Selbst- und Fremdwahrnehmungsmustern und eigener Zugehörigkeitskonzepte durch strukturelle und situationsbezogene Reflexion und betrachtet binäre Schemata und ausschließende Dualismen und Wertungen durch eine dekonstruktive Leseart, die ausgeschlossene Positionen sichtbar machen, vereinheitlichende Deutung destabilisieren sowie die Heterogenität von Identitäten und die Anerkennung von Mehrfachzugehörigkeit erreichen will.

Bezüglich der pädagogischen Praxis lassen sich aus rassismuskritischer Perspektive folgende Inhalte für die Erarbeitung eines eigenständigen Konzepts des *sprachlichen Otherings* und die nachfolgende Untersuchung zusammenfassen:

- In unserer postkolonialen Gesellschaft sind an rassistische Denkmuster anschließende Praxen der Unterscheidung zwischen *Wir* und *Nicht-Wir* wirksam, wobei die Unterscheidung häufig über die Zuschreibung zu großkollektiver

kultureller Identität gemacht wird. Man spricht diesbezüglich auch von kulturellem Rassismus oder Kulturrassismus.

- Sprache, Kultur und Identität eines Menschen stehen miteinander in Verbindung, sind jedoch Begriffe, die im gängigen Diskurs über die Bildungschancen von Migrant/innen für die (bildungspolitischen) Interessen der Mehrheitsgesellschaft instrumentalisiert werden. Dabei ist besonders problematisch, dass von sprachlicher oder nationaler Zugehörigkeit oft automatisch der Rückgriff auf großkollektive kulturelle Identität erfolgt, was als kulturrassistische Praxis gesehen werden kann.
- Es wird in der Forschung sowohl vom schwer identifizierbaren Alltagsrassismus gesprochen, der durchaus auch durch gutgemeinte Äußerungen bezüglich der kulturellen Andersheit einer Person passieren kann, als auch von institutionellem Rassismus, weil Institutionen als Spiegel der Gesellschaft die Machtverhältnisse reflektieren und gesellschaftliche Hierarchien reproduzieren und legitimieren. Besonders im institutionellen interkulturellen Lernen besteht die Gefahr, dass Kultur zum Versteck für Rassekonstruktionen wird.
- Auch dezidiert antirassistische Praxen bergen durch Moralismus, paternalistische und subjektivierende Tendenzen sowie durch Reduktionismus die Gefahr der Diskriminierung und der unbeabsichtigten Reproduktion rassistischer Unterscheidungen.
- Im pädagogischen Kontext wird Kultur häufig mit Aspekten der Folklore in Verbindung gebracht - sie wird reduziert. Kultur wird zur primären Kategorie der Abgrenzung einer Gruppe von der anderen. Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, über die häufig defizitorientierte Bilder vorherrschen, werden durch den Rückgriff auf die Kategorie Kultur festgeschrieben und fremdpositioniert. Dieser Prozess kann auch als inferiorisierende Positionierung bzw. Subjektivierung bezeichnet werden.
- Kulturelle Differenzen werden in der pädagogischen Arbeit teilweise naturalisiert. Kultur wird oft zur wichtigsten Kategorie, wodurch potenziell individuelle Unterschiede primär als kulturelle Andersheit gedeutet werden. Der essentialistische Fokus auf das sogenannte Eigene und das so gedachte Fremde vermittelt schon Kindern diese Gegenbilder als normal und gegeben.
- Migrant/innen werden im interkulturellen Kontext leicht in die Rolle der

Professionellen gedrängt: Als lebendige Beispiele und vermeintliche landeskundliche Expert/innen wird den Beteiligten die Möglichkeit genommen, Selbstdefinitionen auszubilden und das im konkreten Kontext für sie Wichtige auf ihre persönliche Art und Weise zu thematisieren.

- Durch verordnete interkulturelle Begegnungen und die vermeintlich gute Absicht, andere und fremde Kulturen näherzubringen, werden Kategorien wie *Wir* und *Nicht-Wir* manifest und somit rassistische Kategorien ungewollt reproduziert.
- Nur durch die Anerkennung gesellschaftlicher und institutionalisierter Machtverhältnisse und die Ausbildung von rassismuskritischer Selbst- und Zuschreibungsreflexion in Bezug auf die eigenen Herangehensweisen an Kultur und Interkulturalität sowie das Wissen über pädagogische Professionalität kann es pädagogischen Akteur/innen gelingen, kulturelle Zuschreibungen zu vermeiden und gegen institutionelle Diskriminierung anzukämpfen. Dabei fungieren Bildungsinstitutionen wie der Kindergarten als gesellschaftliche diskursive Räume, in denen die Inferiorisierung aufgehoben werden muss.

### **2.3 Die diskursive Konstruktion der *Anderen* - Othering in der pädagogischen Praxis**

Im folgenden Abschnitt wird das Phänomen Othering als Praxis der Fremdpositionierung und als Mechanismus rassistischer Unterscheidungen im pädagogischen Kontext beleuchtet. Weiters wird die Bedeutung der Sprache bei Otheringprozessen herausgearbeitet.

Der Begriff Othering ist angelehnt an psychoanalytisch-theoretische Konzepte von Lacan. (Mecheril/Thomas-Olalde 2011: 8). Mitte des 20. Jdts. präsentierte Lacan (1949) seinen Aufsatz zum „Spiegelstadium“ [„The mirror stage“]<sup>22</sup> bei Kleinkindern. Er hatte herausgefunden, dass Kinder zwischen einem halben Jahr und eineinhalb Jahren zum ersten Mal als Ganzes ihr Spiegelbild wahrnehmen. Damit veränderte er tiefgreifend die Perspektiven auf die Entwicklung des Subjekts und seiner Identität, indem er festhielt, dass sich das Selbst ständig in dynamischer Spiegelung zu seinem Umfeld befinde.

Diese Auffassung eines Selbst, dass sich nur durch die Spiegelung in den *Anderen* konstruieren kann, wurde von der postkolonialen Theorie, insbesondere von Said (1979) und Spivak (1985) mit dem Konzept des Othering aufgegriffen. (vgl. Thomas-

---

22 „Le stade de miroir“ wurde am 17. Juli 1949 in Zürich am 16. Internationalen Kongress für Psychoanalyse vorgestellt.

Olalde/Velho 2011: 28 f)

In seinem Werk „Orientalism“ (1979) stellte Said die diskursiven Praktiken dar, durch die der Westen die Vorherrschaft über den Orient legitimierte. Er fokussiert jene Praktiken, die die *Anderen* erst zu *Anderen* machen und dadurch ein kollektives Selbstbild erzeugen. Said veranschaulicht diese Perspektive, indem er die Konstruktion des Orients als antagonistisches Gegenbild zum Okzident beschreibt und jene Praktiken analysiert, die den Orient und die Orientalen erst hervorbringen und in Relation zum Selbstbild des Westens stellen. (Said 1979, vgl. Thomas-Olalde/Velho 2011: 29 ff) Nach Said sind die Praxen des Orientalismus, von Anfang an Wiederholung und Rekonstruktion, im Kontext des Imperialismus und des Kolonialismus zu sehen. (Said 2000: 107) Durch die im 19. Jhd. stattfindende Implementierung der *Oriental Studies* als offizielle akademische Forschungsrichtung sind Informationen über die *Anderen* als vermeintlich homogene Gruppe gesammelt worden, Wissen zur Erklärung der *Anderen*, um die Machtausübung zu legitimieren. (Thomas-Olalde/Velho 2011: 30)

Der Begriff Othering wurde von Spivak geprägt. In ihrem Aufsatz „The Rani of Sirmur“ (1985) rekonstruiert sie jene Otheringprozesse, die die kolonialisierenden Subjekte (ebenfalls keine homogene Einheit) in ihrer hegemonialen Position ebenso wie die kolonialisierten, marginalisierten *Anderen* produzierten. Sie untersucht dabei konkrete Beispiele offizieller Korrespondenz der britischen Kolonien zu Beginn des 19. Jhdts. und kommt zum Schluss, dass die *natives* durch dominante diskursive Praktiken des kolonialen Zentrums und in Abhängigkeit dazu konstruiert würden, und weist auf die entscheidende Verbindung zwischen Wissen und Macht hin. (Spivak 1985, vgl. Thomas-Olalde/Velho; 33 f). Sowohl bei Said als auch bei Spivak steht die scheinbar naturgegebene Trennung von Menschen, die zu uns oder zu den *Anderen* gehören (zum Westen oder zum Rest der Welt) im Vordergrund - ein machtvoll kolonialistisches, auch heute noch immer verbreitetes Denkmuster (vgl. Thomas-Olalde/Velho 2011: 37).

### 2.3.1 Othering als Praxis der Objektivierung und Subjektivierung

Mecheril und Thomas-Olalde (2011: 8) unterstreichen die doppelte Bedeutung von Othering:

„[...] Othering [lässt sich] als doppelter Prozess verstehen: die „Anderen“ werden durch bestimmte Wissensproduktionspraxen konstruiert, die koloniale Herrschaftsbildung legitimieren; es ist aber zugleich diese (politische, wirtschaftliche und kulturelle) hegemoniale Intention, die diese epistemischen Praxen als „plausibel“ und „nützlich“ erscheinen lässt.“ (Mecheril/Thomas-Olalde 2011: 8)

Othering kann als **Praxis der Objektivierung** von und durch die Vormachtstellung einer Gruppe aufgefasst werden. Praktiken der Objektivierung - diskursive Praktiken, Formen der Kommunikation und interaktive Formen der Positionierung - machen Subjekte automatisch zu Vertretern der *Anderen*, indem sie momentane und subjektive Erfahrungen oder Beobachtungen auf die Ebene des objektiven Wissens heben, während sie gleichzeitig die den Beobachtungen und Erfahrungen zugrunde liegenden Machtunterschiede verfestigen. (Thomas-Olalde/Velho 2011: 32) Subjektive Erfahrungen werden also unreflektiert zu objektiven Gegebenheiten.

Othering kann schließlich als **Praxis der Subjektivierung** definiert werden, ein Produkt der „Institutionalisierung des 'objektiven' hegemonialen Wissens über die *Anderen* in einem machtpolitischen Zusammenhang“. Hierbei geht es um an koloniale Figuren anschließende Prozesse und Kontexte der Herstellung *Anderer*, vor allem um die diskursive Hervorbringung von Subjekten (beispielsweise durch Bezeichnungen wie Muslim/e), die für bestimmte Subjekte alltägliche, lebensweltliche Konsequenzen hat. (Mecheril/Thomas-Olalde 2011: 9) In diesem Sinne ist Othering eine Praxis der inferiorisierenden Subjektivierung bzw. Positionierung, die an rassistische Unterscheidungen anknüpft.

Im Zusammenhang mit institutioneller Diskriminierung wird, angelehnt an das Konzept des Othering, der Begriff des *Anderens* für das Phänomen der Herstellung *Anderer* in der pädagogischen Praxis verwendet. (vgl. Kalpaka 2011: 26) Man sollte sich jedoch darüber bewusst werden, dass die *Anderen* an sich nicht existieren, dass Fremdheit keine objektiv festzustellende und feststehende Kategorie ist,

„[...] sondern dass Institutionen und die darin Tätigen die unterschiedlichen Sorten von Fremdheit selbst mit herstellen, dass ein bestimmter Umgang mit 'Anderen' sie erst zu diesen 'Anderen' macht [...]“ (Kalpaka: 2011: 26)

Die sogenannten *Anderen* werden zu vermeintlichen handlungsunfähigen Opfern von

Bedingungen - sie werden zu jenen, denen geholfen werden muss, wobei pauschalisiert, zugeschrieben und stigmatisiert wird. (Kalpaka 2011: 28)

### **2.3.2 Die Macht der Sprache: Othering als diskursive pädagogische Praxis**

Othering als Subjektivierungspraxis steht, wie schon erwähnt, in enger Verbindung mit der Ausbildung eines (kollektiven) Selbstverständnisses - also mit der Identität der dominanten Gruppe. Medium für die Institutionalisierung des vermeintlich objektiven hegemonialen Wissens über die *Anderen* (vgl. Thomas-Olalde/Velho 2011: 34) und somit der Subjektivierung ist die Sprache, sie wird in diesem Zusammenhang wichtigstes Instrument der Machtausübung. Die Bedeutung von Sprache als Zugehörigkeitsmarker zu einer bestimmten kulturellen Gruppe wurde im Kapitel 2.2.2 schon angesprochen. Im Folgenden soll genauer auf die Rolle der Sprache in Otheringsprozessen sowie auf die Bedeutung von Diskursen eingegangen werden.

Durch Sprache kommunizieren wir miteinander, sowohl mündlich als auch schriftlich, mithilfe von Sprache bringen wir unsere Gefühle zum Ausdruck, treten in Kontakt mit anderen, nehmen am öffentlichen Leben teil. Sprache ist maßgeblich für unser gesellschaftliches Zusammenleben. Sprache ermöglicht uns die aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben, sie eröffnet uns Handlungsmöglichkeiten. Sie ist das persönliche Kapital jedes Menschen. (Bourdieu 2005: 60) Sprache ist auch bedeutsam für die Handlungsfähigkeit eines Menschen und für sein Selbstverständnis. (Mecheril/Quehl 2006: 356 ff) Sie ist deshalb mächtig, weil sie sowohl Voraussetzung als auch Medium und Konsequenz für die soziale Handlungsmöglichkeit Einzelner darstellt. Ohne die Fähigkeit, sich mitteilen zu können, ist die Entwicklung individueller Handlungsfähigkeit bedroht. Sprache ist demnach auch eine „ [...] Praxis der dialektischen Vermittlung kollektiver Lebensform und individueller Lebensweise.“ (ebd.: 3) Erfährt der Handelnde im Alltag die Bestätigung einer geteilten Sprachwelt, so ist eine wichtige Voraussetzung von Handlungsfähigkeit gegeben. Sprache wird durch die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben erworben, andererseits kann ein Mensch nur durch Sprache mit voller Handlungsfähigkeit am gesellschaftlichen Leben teilnehmen.

Sprache hat eine prinzipiell subjektivierende Wirkung, indem sie soziale Positionierungen ausdrückt im Sinne von legitimen (offiziellen) bzw. weniger legitimen Sprachpraxen. (Mecheril/Quehl 2006: 360 f)

Im Zusammenhang mit der subjektivierenden Wirkung von Sprache, insbesondere in ihrer Funktion, Positionierungen auszudrücken, spielen Diskurse eine machtvolle und wichtige Rolle. Schlägt man das Wort Diskurs online<sup>23</sup> im Duden Fremdwörterbuch nach, so wird Diskurs in der bildungssprachlichen Perspektive beschrieben als eine „methodisch aufgebaute Abhandlung über ein bestimmtes (wissenschaftliches) Thema“, eine „Erörterung“ oder „Diskussion“. Interessant sind in diesem Zusammenhang auch die typischen Verbindungen, die automatisch generiert werden und bei der Suche erscheinen: intellektuell, wissenschaftlich, gesellschaftlich, öffentlich oder akademisch. Wenn wir von Diskursen als wissenschaftliche Abhandlungen sprechen, handelt es sich um eine wissenschaftliche, intellektuelle oder akademische Perspektive: Es wird dabei über jemanden oder etwas gesprochen und der Sache oder der Person, über die gesprochen wird, kommt automatisch ein Subjektstatus zu. Diese Top-Down-Perspektive ist es, die auf institutioneller Ebene wirkt, und somit Menschen in den Institutionen gesellschaftlich positioniert. Bildungspläne, Curricula u.ä. sind in diesem Zusammenhang also als schriftliche Ausformulierungen der gängigen Diskurse zu sehen.

Othingingprozesse stehen in enger Verbindung zu Diskursen, denn letzten Endes sind es die oben erwähnten diskursiven kolonialisierenden Praktiken der Unterscheidung zwischen *Wir* und *Nicht-Wir*, die auch noch in unserer postkolonialen Gesellschaft wirksam sind und durch Zuordnung und Differenzierung Subjekte hervorbringen.

Durch die Konstruktion von Antagonismen wird versucht, diskursive Stabilität und dadurch Machtstabilität zu erlangen. Hegemoniale Diskurse bedürfen eines radikal *Anderen*, eines konstitutiven Außen, das die Grenze zwischen dem Innen und dem Außen der Gesellschaft markiert und ein unhinterfragbares *Wir* konstruiert. Das Wissen um die Andersheit der *Anderen* bildet damit die Basis für Othingingprozesse (Laclau 1991, zit. nach Mecheril/Thomas-Olalde 2010: 10). Als Beispiel eines hegemonialen Diskurses kann der bildungspolitische Diskurs über Migrant/innen genannt werden. (Thomas-Olalde/Velho 2011: 35)

Othinging spielt sich in den Diskursen des täglichen Lebens ab, genauso wie in dominantem Wissen und im politischen Geschehen. Diskursives Othinging bringt verschiedene Subjekte hervor, die in erster Linie anders sind. Ihre Andersheit ist etwas Gegebenes, bleibt aber unbestimmt und ermöglicht es, die diskursiv produzierte

---

23 Es wurde bewusst die Online-Version des Wörterbuchs gewählt, um Einblick in die automatisch generierten Verbindungen zu gewinnen.

Andersheit als Dispositiv zu nutzen. (Thomas-Olalde/Velho 2011: 37)

Ausgehend von Foucault (1978: 123) skizzieren Mecheril und Rigelsky (2007: 63 f) Dispositive als ein Netz machtvoller und strategischer interaktiver Praktiken sprachlicher oder außersprachlicher Art, die in einer spezifischen Weise intervenieren, das Gesagte und Sagbare, das Wissen in ihrem Fluss bestätigen oder behindern, sichern oder modifizieren. Ebenso sind sie auch Effekte dieses Flusses. Das Dispositiv ist ein heterogenes Netz, das zwischen Diskursivem wie wissenschaftlichen Aussagen, Lehrsätzen oder administrativ Verschriftlichtem und Nicht-Diskursivem wie Institutionen geknüpft wird und in dem die Elemente ineinandergreifen. (Foucault 1978: 119/125) Dispositive entstehen aufgrund eines Notstandes, eines dringenden Problems, auf welches reagiert werden muss. (Foucault 1978: 120) Angelehnt an Foucault bezeichnen Mecheril und Rigelsky (2007: 64) Diskurse als „[...] strukturelle Verbindungspunkte zwischen dem Denken, dem Sprechen, dem Handeln, dem Ausüben von Macht des Subjekts“. Sie gewähren Handlungsmöglichkeiten, schränken diese aber auch ein, wobei auch das Nicht-Diskursive, das sprachlich Nicht-Ausgedrückte und nur symbolisch vorhandene Wissen die Ausübung von sozialem Handeln und Macht ermöglicht oder verhindert. Dispositive sind nicht nur Formationen, die Machthandlungen ermöglichen, sondern sie produzieren auch Macht. (ebd.)

Mecheril und Rigelsky (2007: 63 ff) sprechen im Zusammenhang von Sprache und Macht und in Bezug auf Diskurse vom „Ausländerdispositiv“ - dem „Bündel von Vorkehrungen, Maßnahmen und Interpretationsformen [...], mit dem es gelingt, die Unterscheidung zwischen natio-ethno-kulturellem *Wir* und *Nicht-Wir* plausibel, akzeptabel, selbstverständlich und legitim zu machen.“ (Mecheril/Rigelsky 2007: 66) Die Nation kann als eine Art „Selbsterschaffung in der Krisenbewältigung“ bezeichnet werden (Mecheril/Rigelsky 2007: 66), durch die auf den nationalen Notstand und die große Frage *Wer sind wir?* reagiert wird. Das nationale Dispositiv ist dabei Spiegel des Ausländerdispositivs. Es unterscheidet unter anderem mittels Bezeichnungspraxen zwischen natio-ethno-kulturellem *Wir* und *Nicht-Wir*, die Unterscheidung findet institutionalisiert statt, wird somit sozial verwirklicht und die Unterscheidungen werden ständig als legitim ausgegeben. Wesentlich dabei ist, dass das Wissen nirgendwo fixiert ist, aber trotzdem im Kollektiv durch das Dispositiv gefestigt wird:

„Das Ausländerdispositiv ermöglicht sprachliches, und etwa in Institutionen vergegenständlichtes Wissen (darüber, wer wir sind, wer wir nicht sind und wer sie sind), ein Wissen, das das Dispositiv festigt, ohne es jemals zu fixieren.“ (Mecheril/Rigelsky 2007: 67)

Wenn wir Diskurse, wie Foucault (1978), als machtvolle Praktiken sprachlicher und außersprachlicher Art verstehen, dann bedeutet dies in Bezug auf Ebene der Bildungsinstitutionen: Diskurse finden statt, wenn Bildungspläne und Sprachförderungskonzepte geschrieben werden, wenn auf institutioneller Ebene über das interkulturelle Lernen reflektiert wird und Maßnahmen erwirkt oder Empfehlungen ausgesprochen werden, wenn bestimmt wird, wer dem *natio-ethno-kulturellen Wir* zugehörig ist oder wer hingegen im Abseits steht und deswegen einer speziellen Förderung bedarf. Diskurse über Interkulturalität finden aber auch in der alltäglichen pädagogischen Arbeit statt, wenn sich Kolleg/innen über Kinder mit Migrationshintergrund unterhalten, wenn Sie Aktivitäten planen etc. In diesem Zusammenhang bilden Bildungsinstitutionen wie der Kindergarten einen diskursiven Raum, innerhalb dessen die Diskurse machtvoll wirken und reproduziert bzw. legitimiert werden.

### **2.3.3 Othering als rassistische Praxis**

Othering kann also als Konstante zwischen den Elementen des Rassismus betrachtet werden, als Dispositiv (vgl. Foucault 1978). Es gibt einen Zusammenhang zwischen Diskursen, Praxen und Macht in den westlichen Migrationsgesellschaften, die als postkoloniale und durch Rassismus strukturierte Gesellschaften bezeichnet werden können. Das Dispositiv Othering ist produktiv: Es produziert gewisse Formen der Subjektivierung. (Velho/Thomas-Olalde 2011: 38 f)

Jede Art von Rassismus besteht aus zwei Elementen: aus Wissen und Exklusionspraxen. Einzig und allein durch das Zusammenspiel von spezifischen Wissensformen und spezifischen Exklusionspraxen wird die Konstruktion der Andersheit sichergestellt, also das Othering, das alle Versionen von Rassismus charakterisiert. (Eickelpasch/Rademacher 2004: 79, zit. nach Velho/Thomas-Olalde 2011: 38)

### **2.3.4 Othering durch den monolingualen Habitus der Bildungsinstitutionen**

Für Bordieu (2005: 63) ist der Platz, den das Bildungssystem verschiedenen Sprachen zur Verfügung stellt, sehr umstritten. Bildungsinstitutionen reproduzieren den Markt, von dem der gesellschaftliche Wert der Sprachkompetenz, und somit ihre Eignung als Sprachkapital, abhängt. Eine herrschende Sprachkompetenz kann nur dann als Sprachkapital fungieren, wenn die sozialen Gruppen, die in ihrem Besitz sind, sie beim Großteil ihrer sprachlichen Interaktionen und auf den offiziellen Märkten als die einzig

legitime Sprache durchsetzen können. Dies kann dann erreicht werden, wenn die erforderlichen Voraussetzungen, wie die Vereinheitlichung des Marktes und die ungleiche Verteilung der Zugangschancen zu den Produktionsinstrumenten der legitimen Sprachkompetenz sowie zu den legitimen Sprechorten, gegeben ist.

Bordieus Theorie lässt sich auf unser Bildungssystem übertragen. In unseren Bildungsinstitutionen hat sich Deutsch auch weiterhin als einzig legitime Sprache durchzusetzen, es wird auf Vereinheitlichung abgezielt. Gleichzeitig sind aber die legitimen Sprechorte (beispielsweise genügend Raum und Zeit für zweitsprachlichen und auch erstsprachlichen Unterricht) für Schüler/innen mit anderer Erstsprache erschwert oder nicht zugänglich.

In Österreich leben wir – bei gegebener Viel- und Mehrsprachigkeit - in einer *monolingualistischen Gesellschaft*. (vgl. Mecheril/Quehl 2006: 366) Unter der Maxime der Chancengleichheit und Gleichberechtigung – die dem modernen Schulsystem zugrunde liegt – werden zwar generell gleiche Möglichkeiten für alle geschaffen, es wird jedoch übersehen bzw. ignoriert, dass nicht alle die gleichen Ausgangsbedingungen haben, und es sich eigentlich um eine „Illusion der Chancengleichheit“ (Bourdieu/Passeron 1971, zit. nach Mecheril/Quehl 2006: 367) handelt. (Mecheril/Quehl 2006: 366 ff) Schüler/innen scheitern im Bildungssystem, weil ihre Dispositionen oder Disponiertheiten - der Kontext, den sie mitbringen, ihr Denken, ihr Empfinden, ihr Handeln, ihr Sprechen - mit den sprachlichen Vorgaben des Handlungs- und Bildungskontextes divergieren. So werden aufgrund von Differenzfreundlichkeit eigentlich Differenzen erst erzeugt. (Mecheril/Quehl 2006: 367 ff) Schüler/innen mit Deutsch als Zweitsprache werden sozusagen in die Einsprachigkeit hineingezwängt. Zwischen den schulischen Bildungsvorgaben und der Vielfalt an sprachlichen Disponiertheiten der Schüler/innen besteht ein Missverhältnis, das häufig dazu führt, dass

„[...] bilinguale Kinder mit einer Realität konfrontiert sind, in der sie gleichsam einen Teil ihrer selbst entweder nicht oder nur in jenen kuriosen und unöffentlichen Bereichen des Öffentlichen leben können, die den 'Anderen' oder 'Fremden' vorbehalten sind“. (Mecheril/Quehl 2006: 370)

Die Autoren nennen in diesem Zusammenhang nebenunterrichtliche Gespräche, Unterhaltungen im Pausenhof und vor oder nach der Schule.

Ein weiterer, nicht vernachlässigbarer Aspekt des sprachlichen Habitus in unserem Bildungssystem ist das Sprachprestige, das den einzelnen Sprachen in unserer Gesellschaft - und in den Bildungsinstitutionen als Spiegel der Gesellschaft - zukommt. Einerseits wird nur, wer die legitime Sprache in ihrer legitimen Sprechweise beherrscht,

als sprachkompetent wahrgenommen, wobei Machtverhältnisse bekräftigt werden sowie übersehen wird, dass jene Schüler/innen, die die legitime Sprache nicht sprechen, nicht automatisch generell *sprachinkompetent* sind. (Mecheril und Quehl 2006: 366 f) Minderheitensprachen sind als Fremdsprachen in den schulischen Curricula unterrepräsentiert<sup>24</sup> (vgl. Haller 2003), was in der europäischen Sprachenpolitik und der Bedeutung bestimmter Sprachen als „lingue franche“ begründet ist. Die Unterrichtspolitik des Europarats beruht eigentlich auf der Förderung individueller Mehrsprachigkeit (LEPP 2009: 6). Es wird diesbezüglich auch vom Mehrsprachigkeitsparadoxon gesprochen, wenn sich die EU einerseits zur Mehrsprachigkeit bekennt, aber andererseits eine ablehnende Haltung in Bezug auf die Minderheitensprachen der Einwanderer einnimmt. (Hornberger 2002, zit. nach Krumm 2008: 9) Die faktisch vorherrschende Mehrsprachigkeit wurde von der Schule stets ignoriert, was zu einem „monolingualen Habitus der multilingualen Schule“ (Gogolin 2008) geführt hat. Auf diese Weise wird Schüler/innen, die Deutsch nicht ausreichend beherrschen, keine angemessene Bildungsbeteiligung ermöglicht. (vgl. Dirim/Mecheril 2006: 121).

Dirim (2010) spricht in diesem Zusammenhang auch von der Gefahr des Neo-Linguizismus, der sich - als Teil von Rassismus – in migrationsbezogenen Diskursen u.a. durch die Ignoranz der multilingualen Realität der Gesellschaft und die Verkennung der Potenziale verschiedener Sprachen äußern könnte.

Im Kapitel 2.3.4 wird auf die Problematik der Sprachförderung bzw. die Bedeutung der Mehrsprachigkeit sowie der erstsprachliche Förderung genauer eingegangen.

### **2.3.5 Zusammenfassung der theoretischen Erkenntnisse II**

Aus dem Kapitel lassen sich folgende Inhalte für das Konzept des *sprachlichen Otherings* und die nachfolgende Untersuchung zusammenfassen:

- Othering ist ein an rassistische Unterscheidungen anknüpfender Prozess der Herstellung *Anderer* durch die Hervorhebung von Antagonismen. Basis für Otheringprozesse bildet das geteilte Wissen der Mehrheitsgesellschaft um die Andersheit der *Anderen*. Othering als Subjektivierungspraxis steht in enger Verbindung mit der Ausbildung bzw. Abgrenzung der kollektiven Identität der dominanten Gruppe.

---

24 In einigen Teilen Österreichs werden die Sprachen der autonomen Minderheiten angeboten. (vgl. LEPP 2009: 32 ff)

- Durch diskursive Praktiken wird ein kollektives Selbstbild erzeugt. Macht ist Voraussetzung für Othering. Die Institutionalisierung des objektiven hegemonialen Wissens lässt die Praxen plausibel und nützlich erscheinen. Hegemoniale Diskurse unterstreichen die Macht des Subjekts und tragen zu einer scheinbar objektiven institutionellen Legitimation der Unterscheidung zwischen natio-ethno-kulturellem *Wir* und natio-ethno-kulturellen *Nicht-Wir* bei. Othering ist demnach eine eindeutig rassistische Praxis, die den *Anderen* in diesem Zusammenhang direkt oder indirekt eine inferiore Position zuweist.
- Sprache ist mächtig: Sie ist bedeutsam für das Selbstbild eines Menschen, weil sie Kommunikation ermöglicht, also Voraussetzung zur Teilnahme am sozialen Leben ist. In diesem Sinne ist Sprache Kapital. Dabei haben alle Sprachen eines Menschen einen Wert für sein Selbstverständnis, dies kann allerdings individuell sehr verschieden sein.
- Durch die institutionelle Unterscheidung von legitimen und illegitimen Sprachpraxen wird Sprache zum Instrument des Hinsehens und zum Medium für soziale Unterscheidungen. Sprache hat prinzipiell subjektivierende Wirkung, indem sie Menschen gesellschaftlich positioniert. Sprache ist hier das Medium der Subjektivierung, sie ist aber auch der Grund für die zugewiesene soziale Position.
- Im österreichischen Bildungssystem herrscht trotz der EU-Empfehlungen für Mehrsprachigkeit ein monolingaler Habitus vor. Die faktische und lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Schüler/innen wird ignoriert, sie werden in die Einsprachigkeit hineingezwungen und durch die Ignoranz bezüglich ihrer sprachlichen Disponiertheiten wird ihnen kaum eine angemessene Bildungsbeteiligung ermöglicht. Sie werden in eine Randposition gedrängt. Zusätzlich erfahren unterschiedliche Sprachen in unserer Gesellschaft unterschiedliches Prestige.

### 3 Kontextualisierung - Tendenzen des interkulturellen Lernens im Kindergarten

#### 3.1 Gesetzliche Bestimmungen

Die Institution Kindergarten wird allgemein, nach der Familie, als die zweite Sozialisationsinstanz für Kinder betrachtet. Die Geschichte der Institution und ihre Entwicklung sind sehr eng mit der Schule verknüpft.<sup>25</sup> Betrachtet man die Geschichte der Schule im 19. und 20. Jhd. (vgl. Krüger-Potratz 2005), so wird sehr schnell deutlich, dass die Schule schon seit ihrer gesellschaftlichen Implementierung Strategien entwickeln musste, um mit der Heterogenität von Schüler/innen umzugehen.

Seit dem Schuljahr 1991/92 ist das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ in den Lehrplänen der allgemein bildenden Pflichtschulen verankert. Unterrichtsprinzipien beschränken sich nicht auf einen bestimmten Gegenstand, sondern sollen sich ähnlich eines roten Fadens durch alle Fächer und den gesamten Unterricht ziehen. Im Informationsblatt des *Referats für Migration und Schule* findet man unter dem Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ Informationen für den Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt<sup>26</sup>.

Der Kindergarten unterliegt als primäre Bildungsinstitution<sup>27</sup> vor der Schule dem Kindergartengesetz, das in Österreich von Bundesland zu Bundesland individuell geregelt ist. Als Beispiel kann das Wiener Kindergartengesetz (WKGG) herangezogen werden. In § 1 werden die Aufgaben des Kindergartens beschrieben als die Förderung der Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit jedes Kindes und seiner Fähigkeit zum Leben in der Gemeinschaft in Ergänzung zur Familie. Kinder sollen in der Entwicklung ihrer körperlichen, seelischen und geistigen Kräfte unterstützt werden, das Lernen in der Bildungseinrichtung in einer für das Kind ganzheitlichen und spielerischen Art und Weise

---

25 Einen Überblick zur Geschichte des Kindergartens und zum Verhältnis Kindergarten - Schule bietet die Diplomarbeit von Angelika Engel: „Der Kindergarten als Bildungsinstitution - eine bildungstheoretische Annäherung des Kindergartens an die Schule“. Universität Wien 2009

26 Es wird die Auseinandersetzung mit dem jeweiligen anderen Kulturgut empfohlen, mit Lebensgewohnheiten, Sprache, Brauchtum, Texte (z. B. Erzählungen, Märchen, Sagen), Tradition, Liedgut usw. Dabei soll das gemeinsame Lernen und das Begreifen, Erleben und Mitgestalten kultureller Werte im Vordergrund stehen, Interesse und Neugier an kulturellen Unterschieden geweckt und nicht nur kulturelle Einheit, sondern auch Vielfalt als wertvoll erfahrbar gemacht werden. (UIL 2013: 36) Obwohl dezidiert der Abbau von Vorurteilen gefordert wird, birgt m. E. nach die unreflektierte Umsetzung einer solchen Perspektive die Gefahr rassialisierender Effekte, unter anderem indem Kulturen essentialisiert, interkulturelle Begegnung verordnet und Unterschiede betont werden.

27 Es ist ein interessantes Paradoxon, dass zwar auf bildungspolitischer Ebene gerade in Bezug auf die Sprachförderung für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache die Bedeutung des Bildungsauftrages des Kindergartens wiederholt betont wird, dem Kindergarten als Bildungseinrichtung auf der Homepage des *Bildungsministeriums für Bildung und Frauen* (vormals *Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur* ([www.bmbf.gv.at](http://www.bmbf.gv.at), Zugriff am 20. August 2014) unter der Rubrik *Bildungswege in Österreich* jedoch keine weitere Beachtung geschenkt wird. Natürlich: Der Kindergarten unterlag vor der neuen Regierungsbildung dem *Ministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend*. Neuerdings gibt es ein eigenes *Ministerium für Familie und Jugend* (<http://www.bmfj.gv.at>, Zugriff am 20. August 2014) - es bleibt nur zu hoffen, dass dem Kindergarten als Bildungseinrichtung bald die Beachtung zukommt, die er aufgrund seines Bildungsauftrags verdient hat.

erfolgen und alters- und entwicklungsentsprechende Sozialformen berücksichtigt werden. Kinder sollen ohne geschlechtsabhängige Rollenfixierungen zu Eigenverantwortlichkeit begleitet werden. (ebd.)

Für den Kindergarten wird in Bezug auf den interkulturellen Bereich lediglich die Förderung einer positiven Einschätzung der kulturellen Vielfalt sowie der individuellen Mehrsprachigkeit von Flüchtlings- oder Migrantenkindern gefordert, ohne konkrete Maßnahmen zu nennen. (LEPP 2009: 34) Letztlich fehlen für den Kindergarten - im Gegensatz zur Schule - gesetzliche Bestimmungen zum interkulturellen Lernen. Festgehalten wird nur Folgendes:

„Das Bildungskonzept ist auf die gemeinsame Bildung und Betreuung von Kindern unterschiedlicher kultureller und sozialer Herkunft sowie auf ihre individuelle physische und psychische Eigenart abgestimmt.“ (WKGG 2013: § 1)

Ebenso wird gefordert, dass die Sprachkompetenz in der Erst- und Zweitsprache gefördert werden soll. (WKGG: § 2)

### **3.2 Bildungsziele und Bildungspläne der österreichischen Kindergärten**

In den letzten Jahren wurde die Bedeutung des Kindergartens als primäre Bildungseinrichtung heftig diskutiert und seit dem Jahr 2009 gibt es den „Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen“ in Österreich, der von Expert/innen des Charlotte-Bühler-Instituts<sup>28</sup> in Zusammenarbeit mit den Landesregierungen der Bundesländer erarbeitet wurde<sup>29</sup>. Auf Basis der gesetzlichen Bestimmungen und des Bildungsplans entwickelt jede Einrichtung ihr eigenes Leitbild und setzt individuelle Schwerpunkte. Es wird von einem Bekenntnis der Landesregierungen zum Bildungsauftrag der elementaren Bildungsinstitutionen und deren Stellenwert für die Bildungslaufbahn der Kinder gesprochen. Der Bildungsrahmenplan soll eine Maßnahme der Sicherung der pädagogischen Qualität in Österreich sein und in komprimierter Form die Grundlagen elementarer Bildungsprozesse darstellen. (BRP 2009: 1)

Im „Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan“ werden für Bildungsprozesse folgende Prinzipien formuliert: Ganzheitlichkeit und Lernen mit allen Sinnen, Individualisierung, Differenzierung, Empowerment, Lebensweltorientierung, Inklusion,

---

28 <http://www.charlotte-buehler-institut.at/>, Zugriff am 25. März 2014

29 Im Wiener Kindergartengesetz wird festgehalten, dass die Bildungsarbeit nach den Grundsätzen des „Wiener Bildungsplans“ erfolgen soll. (WKGG § 2) Dieser stammt aus dem Jahr 2006 und ist abrufbar unter: <https://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/pdf/bildungsplan.pdf>, Zugriff am 21. August 2014. Nachdem der „Bundesländerübergreifende BildungsRahmenPlan“ aktueller ist und für ganz Österreich gilt, wird dieser für diese Arbeit herangezogen.

Sachrichtigkeit, Diversität, Geschlechtssensibilität, Partizipation, Transparenz und Bildungspartnerschaft. (ebd.: 3 f) Die im Kindergarten geleistete Bildungsarbeit wird in verschiedene Bereiche zusammengefasst: (1) Emotionen und soziale Beziehungen, (2) Ethik und Gesellschaft, (3) Sprache und Kommunikation, (4) Bewegung und Gesundheit, (5) Ästhetik und Gestaltung, (6) Natur und Technik. (ebd: 9 ff)

Besonders wichtig erscheint das letzte Jahr vor dem Schuleintritt, die Phase der Transition, in der die Kinder auf den Schuleintritt vorbereitet werden sollen. Spezielle pädagogische Angebote sollen den Kindern den Übergang vom Kindergarten in die Schule erleichtern. Der Wichtigkeit der transitorischen Prozesse wird durch die vom *Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend* herausgegebenen Publikation „Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen“ (2010) Rechnung getragen.

Ebenso wesentlich ist Sprachförderung, der auch eine eigene Publikation gewidmet ist: der „Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen“, Teil eines vom *Bildungsministerium für Unterricht, Kunst und Kultur*<sup>30</sup> koordinierten Maßnahmenpakets zur frühen Sprachförderung. (BPA 2009: 24). Durch die Entwicklung des bundesweiten Bildungsplanes für Vorschulkinder sowie für die Sprachförderung wird der Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG aus dem Jahr 2008<sup>31</sup> über den Ausbau des institutionellen Kinderbetreuungsangebots und die Einführung der verpflichtenden frühen sprachlichen Förderung in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen sowie Schaffung eines bundesweiten vorschulischen Bildungsplanes Rechnung getragen.

### **3.3 Interkulturelles Lernen in den Bildungsplänen**

Laut Bildungsrahmenplan ist das interkulturelle Lernen in den Bildungsbereich Ethik und Gesellschaft eingegliedert, unter das Prinzip Diversität.

Diversität bezieht sich auf individuelle Unterschiede, wie z.B. Alter, Geschlecht, Hautfarbe, ethnische Zugehörigkeit, soziale Herkunft sowie geistige und körperliche Fähigkeiten von Menschen. Ausgehend vom Bewusstsein der Vielschichtigkeit menschlicher Identität und der gleichzeitigen Zugehörigkeit eines Menschen zu mehreren Bezugsgruppen wird Unterschiedlichkeit als positiver Wert angesehen. Dies erfahren Kinder insbesondere in interkulturellen Begegnungen. Diversität wird für das Zusammenleben genutzt, um vielfältige Lerngelegenheiten für Kinder zu schaffen.“ (BRP 2009: 12)

Dabei soll die Begegnung mit Verschiedenartigkeit zur Voraussetzung werden,

30 Das *Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur* wurde mit der neuen Regierungsbildung nach den Wahlen im September 2013 aufgelöst, der Unterrichtsbereich wurde in das *Bundesministerium für Bildung und Frauen* eingegliedert.

31 [https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=BgblAuth&Dokumentnummer=BGBLA\\_2008\\_II\\_478](https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=BgblAuth&Dokumentnummer=BGBLA_2008_II_478), Zugriff am 21. August 2014

aufgeschlossen für eine kritische Auseinandersetzung mit Vorurteilen zu werden. (BRP 2009: 3-4) Das Prinzip der Individualisierung bezieht sich auf die Einzigartigkeit der Persönlichkeiten mit ihrer sozialen und kulturellen Herkunft, den Bedürfnissen, Lernpotenzialen sowie dem Entwicklungstempo. (ebd.: 3 f) Durch differenzierte Bildungsarbeit sollen die individuellen Begabungen, Fähigkeiten und Interessen jedes Kindes berücksichtigt werden. Wie genau diese interkulturellen Begegnungen ablaufen sollen, wird nicht spezifiziert, der Verzicht auf ausformulierte Kompetenzen und Themenkataloge in den einzelnen Bildungsbereichen sei aber beabsichtigt, weil so den Pädagog/innen die Freiheit gelassen werde, geeignete Inhalte und Methoden für das professionelle und kreative Gestalten ihrer individuellen Arbeit auszuwählen. (BRP 2009: 9)

Die Betonung der Individualität erscheint dabei m. E. schon als wichtiger Schritt in die richtige Richtung, weil kulturelle Unterschiede damit nicht mehr zum einzigen Bezugspunkt werden. Pädagog/innen laufen aber trotzdem Gefahr, unreflektiert interkulturelle Begegnungen zu initiieren und in die Falle des Kulturrassismus zu tappen. Genauere Auskunft darüber, was unter interkulturellem Lernen zu verstehen ist, findet sich interessanterweise lediglich im „Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen“, der Bestandteil der im zweiten Teil folgenden Analyse sein wird.

### **3.4 Empfehlungen und Beispiele aus der Praxis – Darstellung und rassismuskritische Anmerkungen<sup>32</sup>**

Für die Elementarpädagogik gibt es - zusätzlich zu den häufigeren Publikationen, die eher den schulischen Kontext fokussieren (vgl. u.a. Auernheimer 2012, Krüger-Potratz 2005) - einige facheinschlägige Publikationen zum interkulturellen Lernen.

Böhm (u.a. 2001: 45 ff) definiert im „Handbuch Interkulturelles Lernen“ folgende Zielsetzungen der interkulturellen Erziehung für die Arbeit in Tageseinrichtungen: einen angemessenen Umgang mit Befremdung entwickeln, eine Grundlage für tolerante Verhaltensweisen erwerben, erfahren, dass die eigene Verhaltensweise eine unter vielen ist, andere religiöse Traditionen als für andere wichtig wahrnehmen, Sensibilität für Benachteiligungen entwickeln sowie (Kultur-)Konflikte vernünftig bewältigen lernen. Aus diesen Zielsetzungen werden einige Grundsätze der interkulturellen Erziehung

---

<sup>32</sup> Eine akurate Analyse der Publikationen kann diese Masterthese nicht leisten. Eine zusammenfassende kritische Betrachtung der Texte soll jedoch zur Vervollständigung der Kontextualisierung beitragen, indem sie Aufschluss über eventuelle Tendenzen der interkulturellen Arbeit im Kindergarten gibt.

abgeleitet (ebd. 52 ff), die großteils auch Ndpouop-Kalajian (2004: 111 ff) erwähnt: Akzeptanz und Wertschätzung, Repräsentanz, Biografiebezug sowie indirekte und direkte Thematisierung. Es wird hervorgehoben, dass sich interkulturelles Lernen auch an Angehörige der Mehrheitsgesellschaft zu richten habe und nicht zwingend an die Anwesenheit von Kindern ethnischer Minderheiten gebunden sei. (Böhm u.a. 2001: 36) Dabei stützt man sich auf das im Projekt LIFE der BMW-Group<sup>33</sup> (BMW AG 2012, 2010, 1997) vorgeschlagene Verständnis von interkulturellem Lernen: dem Unvertrauten mit Neugierde zu begegnen, Fremdes als Bereicherung der eigenen Kultur und als selbstverständlichen Teil des Alltags wahrzunehmen und zu erfahren. (BMW AG 1997, zit. nach. Böhm u.a. 2001: 35)

Interessant ist, dass Roche (2010) in der Vorbemerkung zu den LIFE-Materialien fordert, dass ernstzunehmende interkulturelle Ansätze und Materialien nicht nur plakativ das Fremdverstehen als Notwendigkeit der globalisierten Welt postulieren, oder einen idealistisch konfliktfreien Kontakt zwischen den Kulturen proklamieren und unreflektiert das komplexe Wechselspiel von Eigenem und Fremdem in einem oberflächlichen Toleranzkonzept auflösen sollten. Vielmehr müssten auch hermeneutische, kulturelle und institutionelle Bedingungen des (Fremd-)Verstehens in den Blick genommen und die eigenen weltanschaulichen, disziplinären, curricularen und methodischen Prämissen kritisch reflektiert werden. Hier ist also durchaus ein gewünschter kritischer Blickwinkel - ähnlich migrationspädagogischen und rassismuskritischen Ansätzen - erkennbar.

Dies ist bei Böhm (u.a. 2001) teilweise der Fall. Kritisch zu hinterfragen ist allerdings das Prinzip der *Repräsentanz* (Böhm u.a. 2001: 53), das allen Kindern durch indirekte Thematisierung Identifikationsmöglichkeiten schaffen soll - beispielsweise durch Puppen unterschiedlicher Hautfarben, mehrsprachige Bilderbücher mit Illustrationen von Menschen aller Hautfarben, Kleidungsstücke aus den Herkunftsfamilien der Kinder, das Sichtbar-Machen der Sprachen und Kulturen der Kinder und ihrer Familien in Reimen, Liedern etc., die Inklusion von Festen in den Jahreskreis und durch Herkunftsvielfalt im Erzieher/innenteam. Dies ist natürlich nicht per se schlecht, aber durch eine unreflektierte Umsetzung dieses Prinzips - beispielsweise in Form von beschreibenden Bilderbüchern über andere Kulturen - kann zur Festschreibung eben dieser in Form von Eigen- und Fremdbildern beigetragen werden.

Mit *Biografiebezug* (Böhm u.a. 2001: 53 f) ist gemeint, dass die Lebensgeschichte jedes

---

33 Das Projekt LIFE (BMW AG 2012, 2010, 1997) ist eine in Zusammenarbeit mit der Ludwig-Maximilians-Universität München entwickelte Sammlung von Ideen und Materialien für das schulische interkulturelle Lernen.

einzelnen Kindes zu seiner Wahrnehmung dazugehört (Interessen, Migration, Mehrsprachigkeit, Herkunft, Geschwister, Erfahrungen) und die Kinder nicht nur als Vertreter der Herkunftskultur gesehen werden dürften, weil die kulturelle Deutung individueller Erfahrungswelten und Probleme durch Außenstehende nicht immer die richtige sei und nicht jedem Kind gerecht werde. Hier wird zwar nicht explizit eine rassismuskritische bzw. zuschreibungsreflexive Haltung erkennbar, aber zumindest ein reflexiver Habitus bezüglich Fremdpositionierungen und Kulturrassismus, wie er auch in den Ausführungen zur *indirekten Thematisierung* (Böhm u.a. 2001: 55 f) und zur *direkten Thematisierung* (ebd.) zu bemerken ist. Indirekte Thematisierung findet überall da statt, wo kulturelle Differenz im Alltag selbstverständlich zum Ausdruck kommt. Nationale Herkunft oder ethnische Zugehörigkeit werden im Zusammenhang der *indirekten Thematisierung* von Böhm (ebd.) als Zuordnungen Erwachsener betrachtet, die Kinder nicht interessieren. Durch indirekte Thematisierung solle vermieden werden, dass Kinder wegen ihrer kulturellen Herkunft zu etwas Besonderem gemacht würden und somit eine Art *positive* Diskriminierung<sup>34</sup> stattfindet.(ebd.)

Die *direkte Thematisierung* von Unterschieden, Auffälligkeiten und kulturellen Besonderheiten ist laut Autor/innen dort sinnvoll, wo rassistische Tendenzen und Benachteiligungen manifest werden, z. B. durch rassistische Ausdrücke. Ansonsten berge die direkte Thematisierung die Gefahr, Kinder ungewollt zu stigmatisieren und in eine Außenseiterrolle zu drängen bzw. Klischees zu verstärken. (ebd.)

Für Dieckhoff (2002: 97) heißt interkulturelle Arbeit, mit der eigenen und anderen Kultur selbstverständlich und selbstbewusst leben zu lernen. Interkulturelle Erziehung solle das Alltägliche hervorheben. (Dieckhoff 2002: 8) Die Autorin nennt eine Fülle von Möglichkeiten der interkulturellen Erziehung, beispielsweise die Zubereitung internationaler Spezialitäten, die Beschäftigung mit Tänzen und Liedern. Weiters nennt sie die Möglichkeit, Objekte auszustellen, die Kinder von ihrem Urlaub mitbringen und auch Wörter der Muttersprachen der Kinder einzubeziehen, etwa in Geschichten, Reimen oder Liedern. Man solle auch einmal das Migranten-Kind in den Mittelpunkt stellen und ein Herkunftsland herausgreifen. Wenn vom Kind selbst nichts komme oder das Kind nichts erzählen wolle, sollte die Erzieher/in jedoch nicht darauf drängen. Als Möglichkeit, trotzdem darauf einzugehen, empfiehlt Dieckhoff etwas anzubieten, was Kindern Spaß

---

34 *Anmerkung:* Der Begriff der *positiven* Diskriminierung ist hier wohl nicht sehr glücklich, weil etwas verwirrend. Es könnte der Eindruck entstehen, die Diskriminierung sei positiv für den/die Diskriminierte, was dem Wesen von Diskriminierung widerspricht, weil sie nachteilige Effekte hat. Was hier gemeint sein könnte, sind möglicherweise Aspekte des Alltagsrassismus im Sinne von freundlichen Interessenbekundungen, freundliche gemeinten Äußerungen, die vom Gegenüber aber trotzdem direkt oder indirekt als rassistisch wahrgenommen werden könnten, weil sie (kultur)rassistische Unterscheidungen als Grundlage haben. (vgl. Broden/Mecheril 2011: 13)

maße (gemeinsames Kochen, das Einüben eines Tanzes oder Basteln) und das nebenbei Einfließenlassen von Informationen, ohne dass sofort erkennbar werde, welche Absicht dahinter stecke. (Dieckhoff 2002: 74 ff) Dieckhoff spricht davon, dass ein Kind seinen Hintergrund nicht negieren solle, um eine positive Beziehung zum neuen Umfeld aufzubauen. Es könne die *deutsche Kultur* lernen und die *Elternkultur* trotzdem mögen. (ebd.)

Diesen Ansatz der interkulturellen Arbeit erachte ich als ziemlich problematisch. Einerseits wird Kultur hier zu etwas, das man lernen und sich aneignen kann, andererseits bergen die genannten Empfehlungen für die Praxis (Zubereitung von Spezialitäten, Beschäftigung mit Tänzen und Liedern) die Gefahr, die Herkunftskulturen der Kinder hauptsächlich auf Aspekte der Folklore zu reduzieren. *Migranten-Kinder in den Mittelpunkt stellen und ein Herkunftsland herausgreifen* sind initiierte interkulturelle Begegnungen, die Kinder zu lebenden landeskundlichen Beispielen anderer Länder machen. Sie werden in eine Rolle gedrängt, aus der sie nicht mehr herauskommen.

Einen zuschreibungsreflexiveren Ansatz vertreten Fuchs (2001) und Militzer (u.a. 2002). Im Rahmen interkultureller Erziehung sollten sowohl Gemeinsamkeiten zwischen den Kulturen erlebt als auch Einzigartigkeiten zur Geltung kommen (vgl. Militzer u.a. 2002: 16). Das grundlegende pädagogische Ziel der interkulturellen Erziehung ist nach Militzer (ebd.) die Vermittlung von Kompetenzen, die ein friedvolles und gleichberechtigtes Leben in einer multikulturellen Gesellschaft ermöglichen.

Etwas problematisch ist der Ansatz, dass die Förderung der Erstsprache (als Sprache des familiären Umfelds) als identitätsstützendes Moment einen Schwerpunkt bilden solle (Militzer u.a. 2002: 89). Dabei wird missachtet, dass nicht nur die Erstsprache, sondern alle Sprachen eines Menschen für die eigene Identität von Bedeutung sind bzw. sein können. Es ist auch nicht immer ganz klar festzustellen, was beispielsweise die Erst- oder die Zweitsprache ist – dies kann individuell sehr unterschiedlich sein.

Für Fuchs (2001) orientiert sich die Umsetzung der interkulturellen Erziehung im Elementarbereich meist am Situationsansatz, wie ihn auch Militzer (u.a. 2002) beschreibt. Besonders wichtig ist die Orientierung an der Lebenssituation von Kindern als Ausgangspunkt des pädagogischen Handelns und die Entwicklung einer pädagogischen Grundhaltung, die der *Kultur des Kindes* (Fuchs 2001: 38; Militzer u.a. 2002: 73) eine eigenständige Position gegenüber der Kultur des Erwachsenen einräumt. Fuchs spricht bezüglich der Orientierung an der Lebenssituation zugewanderter Kinder von der Gefahr der unreflektierten Vermittlung von Hintergrundwissen über verschiedene Kulturen ohne

ersichtliche situationsorientierte Motivation und in Form nationalitätenspezifischer Aktivitäten - aus Not „etwas für die interkulturelle Erziehung tun zu wollen“. (Fuchs 2001: 39) Man solle Situationen für die pädagogische Planung auswählen, die wirklich den Bedürfnissen der Kinder entsprechen. Ebenso wichtig sei kontinuierliche Reflexion dieser Haltung, um die interkulturelle Erziehung als Grundprinzip in elementarpädagogische Handlungsfelder einzubinden. (ebd.) Durch interkulturelle Erziehung seien Erzieherinnen dazu aufgefordert, mit Verallgemeinerungen über kulturelle Hintergründe von Kindern sehr kritisch umzugehen und stattdessen ihr Wissen hinsichtlich des einzelnen Kindes immer wieder aufs Neue zu befragen, zu vergleichen und so zu einer jeweils individuellen Einschätzung der Lebenssituation eines Kindes zu gelangen. (Militzer u.a. 2002: 69) Das Ziel interkultureller Erziehung wird als die Vorbereitung auf die komplexe Situation in einer multikulturellen Gesellschaft mit ihren neuen Herausforderungen beschrieben. (Militzer u.a. 2002: 14 ff) Ebenso wird die Vermittlung von Handlungskompetenzen hervorgehoben.

Es werden die Vielfalt der Kulturen und ein Kulturbegriff erwähnt, der sich nicht, wie dies oft im Alltag der Fall ist, nach nationalen oder sprachlichen Grenzen definiert, wenn z. B. immer wieder von verschiedenen nationalstaatlichen Kulturen wie der italienischen Kultur oder der kroatischen Kultur die Rede ist. (Militzer 2002: 35 f) Im pädagogischen Kontext gebe es die allgemeine Tendenz, Konflikte vorschnell auf kulturelle Unterschiede zurückzuführen und dafür stereotypes und lückenhaftes Wissen als Erklärungsmuster heranzuziehen. Diese Zuschreibungen würden den individuellen Unterschieden der Kinder nicht gerecht. (Militzer 2002: 33)

Diese beiden Ansätze vertreten weitgehend eine zuschreibungsreflexive Perspektive. Es wird explizit hervorgehoben, dass Kultur nicht allein nach nationalen oder sprachlichen Grenzen definiert werden kann und nicht als primäres Erklärungsmuster für Konflikte herangezogen werden darf. Es wird die Individualität jedes Kindes betont, derer sich die Pädagog/innen bewusst sein müssen. Pädagog/innen werden dezidiert dazu aufgefordert, Verallgemeinerungen bezüglich der kulturellen Hintergründe der Kinder und ihr pädagogisches Handeln ständig kritisch zu hinterfragen. Es wird ein situationsorientierter, vom Kind und seiner Lebenswelt ausgehender Ansatz vorgeschlagen, um Lernanlässe zu schaffen, die den wirklichen Bedürfnissen und Interessen der Kinder entsprechen.

Als Beispiele aus der pädagogischen Praxis<sup>35</sup> werden für unseren Kontext die vier großen

---

35 Es handelt sich bei der Darstellung nur um ein allgemeines Bild, um den Kontext der Untersuchung zu spezifizieren. Wie genau

Wiener Träger herangezogen: die *Stadt Wien*, die *Kinderfreunde*, die *Kindercompany* und *Kinder in Wien*, bei denen sich bezüglich interkultureller Zielsetzungen ein unterschiedliches Bild ergibt<sup>36</sup>.

Die *Stadt Wien* weist auf der Homepage der *Wiener Kindergärten*<sup>37</sup> auf interkulturelle Friedenserziehung als einen Schwerpunkt der pädagogischen Arbeit hin. Es wird auch erwähnt, dass Pädagog/innen laufend an Weiterbildungskursen teilnehmen würden, im Kindergarten eine Pädagogik der Vielfalt, Wertschätzung und Akzeptanz vermittelt und das Zusammenleben von Mädchen und Buben aus unterschiedlichen Kulturen als Bereicherung erlebt werde. Weiters gebe es seit dem Jahr 2000 das Programm „Swing - Englisch im Kindergarten“.

Bei der *Kindercompany* findet interkulturelles Lernen in Bezug auf die bilingual (Englisch/Deutsch) geführten Gruppen Eingang<sup>38</sup>. Durch eine Fremdsprache soll den Kindern eine andere Kultur nahe gebracht und Fremdes vertraut werden. Mehrsprachige Kinder würden langfristig als sprachlich wendiger und fremden Kulturen gegenüber als toleranter und offener gelten. Obwohl selbstverständlich auch hier keine Schlüsse auf das konkrete interkulturelle Arbeiten gezogen werden können, ist doch zumindest sprachlich der Fokus auf das *Andere, Fremde* erkennbar. Dies ist auch beim nächsten Träger der Fall:

Das Leitbild von *Kinder in Wien*<sup>39</sup> bekennt sich zum Wertpluralismus und zur Offenheit für verschiedene Lebensweisen und Kulturen. Ebenso bietet dieser Träger ein bilinguales Konzept<sup>40</sup> mit Englisch im Kindergarten an, in dem bezüglich der Vorteile des frühen Erwerbs einer Zweitsprache unter anderem von der Entwicklung einer offenen und angstfreien Einstellung gegenüber fremden Sprachen und Kulturen gesprochen wird.

Die *Kinderfreunde* wiederum weisen weder auf ihrer Homepage noch in ihrem Leitbild<sup>41</sup> dezidiert auf interkulturelles Arbeiten hin, es werden jedoch Vielfalt als Bereicherung und Chance sowie Chancengleichheit für alle Kinder als Ziel erwähnt<sup>42</sup>.

---

interkulturelles Lernen in den einzelnen Kindergärten abläuft, kann durch die alleinige Betrachtung der Leitbilder natürlich nicht gesagt werden. Dafür bräuchte es Beobachtungen vor Ort.

36 Als Beispiel für einen Kindergarten mit dezidiert interkulturellem Schwerpunkt kann der *Interkulturelle Kindergarten Graz* genannt werden, dessen Leitbild auf Gedanken zur Interkulturalität und Vielfalt basiert. Vgl. [www.ikbg.at](http://www.ikbg.at), Zugriff am 26. Juli 2014. Auch das Land Niederösterreich hat in Bezug auf das interkulturelle Lernen eine Initiative gestartet, und zwar hinsichtlich der Ausbildung von interkulturellen Mitarbeiter/innen. In einigen Kindergärten Niederösterreichs sind deshalb interkulturelle Mitarbeiter/innen als Stütze der Kindergartenpädagog/innen beschäftigt. Vgl. dazu: <http://integrationservice.noelak.at/20-jahre-interkulturelle-paedagogik-noes-kindergaerten>, Zugriff am 12. März 2014, sowie die Untersuchung von Alina Natmessnig: „Interkulturelles Lernen“ im Kindergarten - eine sozialanthropologische Studie an zwei niederösterreichischen Kindergärten, Diplomarbeit an der Universität Wien 2012

37 <http://www.wien.gv.at/bildung/kitergarten/abteilung/schwerpunkte.html>, Zugriff am 22. März 2014

38 <http://www.kindercompany.at/paedagogik/bilinguale-betreuung.html>, Zugriff am 22. März 2014

39 zum Download unter: <http://www.kinderinwien.at/ueber-uns/leitbild/>, Zugriff am 22. März 2014

40 zum Download unter: <http://www.kinderinwien.at/ueber-uns/kiwi-qualitaet/bilinguales-konzept/>, Zugriff am 22. März 2014

41 zum Download unter: <http://www.wien.kinderfreunde.at/Bundeslaender/Wien/Ueber-uns/Leitbild>, Zugriff am 22. März 2014

42 Mit der interkulturellen Erziehung speziell in Wiener Kindergärten hat sich Milosavljevic (2008) in ihrer Diplomarbeit an der Universität Wien auseinandergesetzt. Sie kommt unter anderem zum Schluss, dass die Situation in den einzelnen Kindergärten

### 3.5 Sprachförderung: monolingualer Habitus des multilingualen Kindergartens

Was Dirim und Mecheril (2006: 138) über die Sprachförderung im schulischen Kontext sagen, gilt m. E. auch für die Elementarpädagogik. Eigentlich ist das, was im öffentlichen Diskurs fast ohne Ausnahme als Sprachförderung bezeichnet wird, die pädagogische Förderung der Sprachentwicklung in der deutschen Sprache. Man konzentriert sich sozusagen nur auf sprachliche Mängel im Deutschen, eine Beschäftigung mit den vorhandenen Familiensprachen scheint überflüssig und es entsteht der Eindruck, die Kinder hätten grundsätzlich mangelnde Sprachfähigkeiten. Die pädagogischen Fördermaßnahmen müssten demnach eigentlich als Deutschförderung titulierte werden. Weil aber Sprache automatisch Deutsch zu sein scheint und sich die Förderung zweifelsohne auf die deutsche Sprache bezieht, spiegelt der Begriff der Sprachförderung die Machtverhältnisse wider. (vgl. Dirim/Mecheril 2006: 138)<sup>43</sup>

Im Zusammenhang mit der einsprachigen Ausrichtung unseres Bildungssystems werden auch im Kindergarten vorhandene sprachliche Ressourcen nicht genutzt. In privaten wie auch in öffentlichen Kindergärten gibt es – wie wir bei den Beispielen der Wiener Träger sehen konnten - die immer stärker werdende Tendenz, die Vermittlung einer Fremdsprache, meist Englisch, anzubieten. Es wird somit anerkannt, dass die Altersstufe von Kindern im Kindergarten der ideale Zeitpunkt für gelingende Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit ist, jedoch wird diese Erkenntnis nicht auf die Möglichkeit einer bilingualen Erziehung in den Minderheitensprachen ausgedehnt, was zu einer bildungspolitischen Kluft führt. Somit scheitert die Gleichheit der Bildungschancen, weil der sozioökonomische Nachteil der Kinder mit einer weniger prestigeträchtigen Familiensprache schon im Kindergarten reproduziert wird<sup>44</sup>. (Buttaroni 2003: 92 ff)

---

sehr unterschiedlich ist und auch die Umsetzungsmöglichkeiten von Zielen der interkulturellen Erziehung (vorrangig: verschiedene Kulturen kennenzulernen, sie zu akzeptieren, und gleichzeitig die eigene Kultur zu behalten) stark davon abhängen. Milosavljevic erwähnt die vorhandene hohe Akzeptanz in den untersuchten Kindergärten, und den vorhandenen Willen für ein friedliches Miteinander in der Gesellschaft zu arbeiten. Den Kindern fremde Länder und Kulturen vorzustellen und die Eltern in die Arbeit miteinzubeziehen werde in den Kindergärten erfolgreich praktiziert, es mangle jedoch an Informationen, Arbeitsmaterial, konkreten Projekten und Personal mit Migrationshintergrund.

43 Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass die in dieser Masterthese vertretene positive Einstellung zu erstsprachlicher Förderung sich über die möglichen Gefahren der inferiorisierenden Positionierung durch verordnete erstsprachliche Förderung bewusst ist. Erstsprachliche Förderung wird hier nicht so verstanden, die Kinder nach Nationen in Sprachförderungsmaßnahmen zu stecken und ihnen somit einen Fremdenstatus zuzuordnen, sondern die Möglichkeit der erstsprachlichen Förderung vom Kind aus individuell zu anzugehen bzw. Raum für Mehrsprachigkeit zu schaffen.

44 Während meines Studiums war ich mehrere Jahre als gruppenführende Teilzeit-Kindergartenpädagogin an einem Wiener Kindergarten tätig, dessen Konzept die dauernde Anwesenheit einer/eines englischsprachigen Betreuerin/Betreuers pro Kindergartengruppe versprach, welche/r mit den Kindern ausschließlich Englisch sprechen und regelmäßig kleinere oder größere Lerneinheiten mit einer Kindergruppe durchführen sollte. Aufgrund des akuten Mangels an Betreuungspersonal wurden ständig neue Betreuer/innen gesucht. Dabei wurden regelmäßig Bewerber/innen mit Migrationshintergrund aus dem türkischen oder bosnisch/kroatisch/serbischen Raum abgelehnt, weil sie eben keine *English native speaker* waren. Angesichts des hohen Anteils an Kindern mit Migrationshintergrund, der auch in diesem Wiener Kindergarten weit mehr als die Hälfte betrug, wird einem das Ausmaß der Widersprüchlichkeit dieser institutionellen Vorgabe doch schnell bewusst: Alle Kinder sollen zwar sofort an Mehrsprachigkeit herangeführt werden, die von den Kindern mitgebrachten Sprachen wurden jedoch nicht in Betracht gezogen. In diesem Zusammenhang soll freilich nicht die Wichtigkeit von Englisch als „lingua franca“ angezweifelt werden. Es wäre auch eine Art der Fremdpositionierung, wenn man Kindern Englisch vorenthalten und sie zu erstsprachlichem Unterricht zwingen

Meines Erachtens ist diesbezüglich ein nicht zu vernachlässigender Aspekt auch der, dass eine positive Haltung gegenüber den Erstsprachen der Kinder bzw. Mehrsprachigkeit sich auf den Zweitspracherwerb positiv auswirken kann. Dirim (2010: 102) spricht in diesem Kontext auch von Geboten des Schweigens, wenn in Bildungsinstitutionen Sprachgebote (zum Deutsch Sprechen) offen oder verdeckt verhängt werden.

In Deutschland gibt es hinsichtlich der Zuständigkeiten der Sprachförderung im Deutschen keine klare gesellschaftliche Akzeptanz der Mehrsprachigkeit. (Dirim/Mecheril 2010: 105 ff) Vorurteile im Hinblick auf negative Auswirkungen von Mehrsprachigkeit würden sich noch immer halten. Meines Erachtens gilt das auch für den Kindergarten.

Christmann und Panagiotopoulou (2012) konnten feststellen, dass Sprachförderungskonzepte, die auf Einsprachigkeit ausgerichtet sind, dazu führen, dass Kinder eher nichts sagen, wenn sie ein Wort nicht wissen. Jene Konzepte hingegen, die auf Mehrsprachigkeit ausgerichtet sind und die verschiedenen Sprachen der Kinder berücksichtigen, einbeziehen und als legitim gelten lassen, ermöglichen allen Kindern, sich auszudrücken und ihre Sprache zu finden<sup>45</sup>.

Diese Art der verschränkten multilingualen Sprachförderung wäre also vorzuziehen., denn es sollte jedes Kind in der Bildungsinstitution „seine Stimme finden“, es sollten zumindest Kommunikation in unterschiedlichen Sprachen zugelassen sowie Räume für Mehrsprachigkeit geschaffen werden, wenn schon keine mehrsprachigen Angebote gemacht werden können. (Dirim/Mecheril 2010: 116) Auch erstsprachliche Bildungsangebote im klassischen Sinn lassen positive Effekte auf das sprachliche Lernen der Kinder erwarten. (Cummins 2008, zit. nach Dirim/Mecheril 2010: 117)

### 3.6 Zusammenfassung der Erkenntnisse III

- Im Kindergartengesetz finden sich keine konkreten Bestimmungen zum interkulturellen Lernen, jedoch finden sich Richtlinien für die Sprachförderung.
- Es gibt für den Kindergarten einige Publikationen mit Empfehlungen zum

---

würde – dies würde ihnen in der Zukunft vielleicht wichtige Handlungsmöglichkeiten verschließen. Vielleicht könnte aber einfach beides angeboten werden?

45 In einer vergleichenden Untersuchung der institutionalisierten Sprachförderung für mehrsprachige Vorschulkinder in Luxemburg bzw. Rheinland-Pfalz fanden die Autorinnen heraus, dass das in Luxemburg (für das Luxemburgisch) praktizierte verschränkte und inklusive Sprachförderungskonzept, das kindliche Mehrsprachigkeit als wesentlichen und wichtigen Bestandteil der institutionalisierten Sprachförderung betrachtet und alle Sprachen der Kinder in den Kindergartenalltag bzw. in die Sprachförderung integriert, auf die (mehr-)sprachige Beteiligung der Kinder abzielt bzw. ohne sie nicht berücksichtigt werden könnte, während das einsprachig Deutsch ausgerichtete Sprachförderungsprogramm in Rheinland-Pfalz die vorhandene Sprachenvielfalt nicht nutzte und somit die Nicht-Beteiligung der Kinder an den Fördersituationen begünstigte. Bei diesen einsprachig inszenierten Fördersituationen geraten mehrsprachige Kinder oft in Ausdrucksnot. (Christmann/Panagiotopoulou 2012: 45)

interkulturellen Lernen, die teilweise zuschreibungsreflexive Ansätze enthalten, zum Teil aber auch kulturessentialistisch und an rassialisierende Unterscheidungen anknüpfend argumentieren. Bei drei der vier großen Wiener Kindergartenträger wird derzeit interkulturelles Arbeiten als positiv besetzt und in Verbindung mit Englisch im Kindergarten proklamiert. Genauere Angaben zur Art und Weise des interkulturellen Arbeitens findet man nicht.

- Seit 2009 gibt es den bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan, in dem Prinzipien und Bildungsbereiche des Kindergartens festgelegt sind. Zusätzlich gibt es eine Publikation für das letzte Kindergartenjahr (2010) sowie eine separate Publikation für die sprachliche Förderung. Interkulturelle Arbeit wird im Kindergarten direkt mit Zwei- und Mehrsprachigkeit verknüpft, was auch daran zu erkennen ist, dass interkulturelles Lernen nur in der Publikation zum Bildungs-Anteil zur sprachlichen Förderung genauer erläutert wird.
- Das, was im Kindergarten gemeinhin als Sprachförderung angeboten wird, ist eigentlich Deutschförderung. Häufig wird die vorhandene Mehrsprachigkeit vieler Kinder nicht einbezogen, was dazu führt, dass Kinder zum Schweigen gebracht werden. Die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Kinder sollte selbstverständlicher Teil des pädagogischen Alltags sein und auch in Sprachförderungsprogrammen berücksichtigt werden.



# Teil II

## 4 Sprachliches Othering in der Elementarpädagogik

### 4.1 Zusammenfassung: Rassismus, Rassismuskritik und Othering

Im vorherigen Kapitel wurde die Genese des Begriffs Othering erarbeitet, dessen Quintessenz also darin besteht, eine Gruppe (das *Wir*) von einer *anderen* (das *Nicht-Wir*) abzugrenzen und dabei auf kolonialistische Denkmuster, allen voran binäre Oppositionen, zurückzugreifen.

Wir haben Othering diesbezüglich als eine eindeutig an rassistische Unterscheidungen reproduzierende Praxis definiert, die im Kontext von Wissen und Macht über die *Anderen* wirksam ist und die *Anderen* produziert, positioniert und subjektiviert. Der Kindergarten wurde dabei als gesellschaftlicher diskursiver Raum identifiziert, in dem diese machtvollen Unterscheidungen und inferierende Positionierungen reproduziert und legitimiert werden. Aufgrund des Zusammenhangs zwischen Othering und Rassismus kann *sprachliches Othering* aus einer rassismuskritischen Perspektive (wie in Kapitel 2.1.3 dargestellt) heraus definiert werden.

### 4.2. Definition von *sprachlichem Othering*

Im Folgenden sollen die theoretischen Implikationen rund um Rassismuskritik, Kritik am interkulturellen Lernen, die Rolle der Sprache und Othering zu einer eigenständigen Definition des Konzepts *sprachliches Othering* für den Kontext der Elementarpädagogik zusammengefasst werden. Dabei ist voranzuschicken, dass *sprachliches Othering* mehrere - indirekte und direkte - Ebenen umfasst und diese zum Teil semantisch nicht eindeutig trennbar sind und sich überschneiden.

Es kann zwischen *indirektem sprachlichem Othering* und *direktem sprachlichem Othering* unterschieden werden. Grundsätzlich grenzt sich immer eine Gruppe (das *Wir*) von einer anderen Gruppe (*Nicht-Wir, die Anderen*) ab und verwendet dazu sowohl schriftliche als auch mündliche sprachliche Äußerungen/Texte. Dabei hat das *sprachliche Othering* unterschiedliche Ebenen:

***Indirektes sprachliches Othering*** umfasst:

1. Othering durch Einsprachigkeit des Bildungssystems: *Sprachliches Othering* wird in Bildungsinstitutionen dadurch manifest, dass sich Sprachförderung meist nur

auf die deutsche Sprache bezieht, Deutsch als einzig legitime Sprache gilt und Kindern mit anderen Erstsprachen dabei oft generelle Sprachunfähigkeit unterstellt wird. Kinder werden dadurch positioniert. Wenn den Erstsprachen der Kinder wenig Wertschätzung und Interesse entgegengebracht bzw. wenig Zeit und Raum zur Verfügung gestellt wird, kann sich dies auf ihr Selbstverständnis auswirken und Kinder zum Schweigen bringen.

2. Othering durch Objektivierung: *Sprachliches Othering* durch Objektivierung findet statt, wenn in pädagogischen Materialien (beispielsweise zu Interkulturalität und Sprachförderung) scheinbar objektives Wissen über *Anderere* vermittelt und reproduziert wird, wenn zum Beispiel Kultur als starres Konzept gesehen, pauschalisiert und naturalisiert wird, wenn Bilder vom Eigenen und vom Fremden vermittelt werden und Kultur essentialisiert wird, wenn z. B. innerhalb der Sprachförderung Kultur zur primären Kategorie und/oder hauptsächlich auf Aspekte des Folklore reduziert wird. Sprache ist dabei das Medium, das diese Bilder transportiert.

Ein weiterer Aspekt der Objektivierung besteht darin, dass Sprache selbst dazu instrumentalisiert wird, direkte Schlussfolgerungen auf eine andere - großkollektive - kulturelle Identität der Kinder zu ziehen. Wenn also Sprache, Nation und Kultur gleichgesetzt werden, wird Sprache kulturalisiert und ist damit nicht nur Medium, sondern auch Grund der Positionierung.

3. Othering durch Subjektivierung<sup>46</sup>: Wenn Kinder mit Migrationshintergrund kein Handlungsvermögen besitzen, weil die persönlichen (sprachlichen) Disponiertheiten mit den Vorgaben des Bildungskontexts divergieren, werden sie als nicht zugehörig wahrgenommen. Sie werden zu Subjekten, zu denen, *über die gesprochen wird*. (vgl. Mecheril/Quehl 2010) Die Kinder werden dabei ins Abseits gedrängt und somit zu den *Anderen* gemacht. Pädagogische Materialien sind subjektivierend, wenn Kinder als lebende Beispiele einer Kultur gesehen und in die Rolle landeskundlicher Expert/innen gedrängt werden, wenn interkulturelle Begegnungen regelrecht “verordnet” werden.

---

<sup>46</sup> Es muss an dieser Stelle erneut angemerkt werden, dass pädagogische Prozesse nicht im machtleeren Raum stattfinden und es in ihrem Wesen liegt, zu subjektivieren. Wenn allerdings im Kontext von *sprachlichem Othering* von Subjektivierung gesprochen wird, so ist damit immer eine inferiorisierende Subjektivierung im Sinne einer inferiorisierenden Positionierung gemeint.

Um *direktes sprachliches Othering* handelt es sich, wenn sprachliche Äußerungen - intentional oder nicht intentional - zur Herstellung und Positionierung der/des *Anderen* verwendet werden, beispielsweise auch durch diskriminierende Ausdrücke. In diesem Sinne könnten also auch die eben beschriebenen Praxen der Objektivierung und Subjektivierung als *direktes sprachliches Othering* beschrieben werden.

Zwischen *direktem sprachlichem Othering* und *indirektem sprachlichem Othering* besteht jedoch ein hierarchisches Verhältnis, weil *direktes sprachliches Othering* Aspekte des *indirekten sprachlichen Otherings* als Grundlage hat. Pädagog/innen nehmen für ihre *direkte* pädagogische Arbeit Bezug auf pädagogische Materialien wie Bildungspläne oder Sprachförderungskonzepte. Diese auf Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen bezogenen Handlungsanweisungen sind Verschriftlichungen des gängigen bildungspolitischen Diskurses, also scheinbar "hegemoniales objektives Wissen". (vgl. Mecheril/Thomas-Olalde 2011: 9) Sprache wird für bildungspolitische Interessen instrumentalisiert (Durchsetzung von Deutsch als einzige Sprache im Bildungssystem, in der Integration, gleichzeitig ist sie das Medium der Instrumentalisierung).

Pädagogische Handlungsanweisungen wie Bildungspläne oder Sprachförderungskonzepte sind Richtlinien für das *direkte* pädagogische Handeln. Wenn sie Formulierungen enthalten, die auf *sprachliches Othering* hinweisen oder sehr schwammig sind, kann nur eine ausgeprägte rassismuskritische Reflexionskompetenz von Seiten der Pädagog/innen *direktes sprachliches Othering* verhindern.

### **4.3 Untersuchung**

Ausgehend von der Definition des *sprachlichen Otherings* stellt sich die Frage, ob die - als beispielhaft für den gängigen bildungspolitischen Diskurs um Mehrsprachigkeit und Interkulturalität - für die Analyse ausgewählten pädagogischen Materialien *sprachliches Othering* in Kinderbetreuungseinrichtungen begünstigen können. Material, Inhalt und Ablauf der Untersuchung sollen nun genauer erläutert werden.

#### **4.3.1 Spezifizierung des Untersuchungsmaterials**

Die Bildungsbereiche *Sprache und Kommunikation* sowie *Ethik und Gesellschaft* der Publikation „Modul für das letzte Kindergartenjahr in elementaren Bildungseinrichtungen“ (2010), Teile der Publikation "Bildungsplan-Anteil zur

sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen” (2009) sowie des Konzepts „Sprachförderung in den Kindergärten von Dornbirn“ (2011) sollen rassismuskritisch auf *sprachliches Othering* untersucht werden.

Die Texte wurden deshalb in dieser Form ausgewählt, weil es sich bei den beiden ersten Texten um für alle Kindergärten Österreichs geltende Bildungspläne handelt, beim “Dornbirner Sprachförderungskonzept” hingegen um eine spezifische Auslegung eines Sprachförderungsmodells, das eigentlich die ersteren - bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenpläne - als Grundlage haben müsste.

### **Text 1:**

#### **“Modul für das letzte Kindergartenjahr in elementaren Bildungseinrichtungen” (2010)**

Neben dem in Kapitel 3.2 und 3.3 schon allgemein vorgestellten „Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen“ in Österreich gibt es die 76 Seiten umfassende Publikation “Modul für das letzte Kindergartenjahr in elementaren Bildungseinrichtungen”, eine Ergänzung hinsichtlich der spezifischen Bildungsansprüche und Lernbedürfnisse 5- und 6-jähriger Kinder .

Pädagog/innen sollen die Inhalte des Moduls für Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt gemeinsam mit dem „Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan“ anwenden. Es handelt sich um exemplarische Ausführungen zu den verschiedenen Bildungsbereichen (siehe Kapitel 3.2). Leitfragen zur Reflexion von Prozess-, Orientierungs- und Strukturqualität sollen die Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität unterstützen. (Charlotte Bühler Institut 2010: 6 ff)

Aus diesem Text werden die beiden - thematisch am meisten mit Interkulturalität verknüpften Bildungsbereiche - *Ethik und Gesellschaft* sowie *Sprache und Kommunikation* für die Analyse herausgegriffen. Ebenso wird das letzte Kapitel, das sich mit Reflexion als qualitätssichernde Maßnahme beschäftigt, analysiert werden.

### **Text 2:**

#### **“Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen” (2009)**

Wie in Kapitel 3.2 erwähnt, handelt es sich bei dieser Publikation um den Teil eines vom

damaligen *Bildungsministerium für Unterricht, Kunst und Kultur* koordinierten Maßnahmenpakets zur frühen Sprachförderung. (BPA 2009: 24) Interkulturalität ist dabei einer der formulierten Leitgedanken. (ebd.) Neben einem einführenden Überblick zur pädagogischen Orientierung und der Bedeutung der Sprachförderung werden in dem 76 Seiten umfassenden Text sechs verschiedene Aspekte von Sprache behandelt, unter anderem auch die Unterstützung des Spracherwerbs und Zwei- und Mehrsprachigkeit. Zu den Themenbereichen werden zuerst Kompetenzen formuliert und Bildungsprozesse dargestellt, bevor Anregungen und Beispiele zu pädagogischen Impulsen der Sprachförderung gegeben werden. Jedes Kapitel schließt mit Leitfragen der Reflexion. Es folgen abschließende Kapitel zur Beobachtung und Dokumentation der Sprachentwicklung und zu den Qualitätsmerkmalen für die Sprachförderung.

Aufgrund der Fülle des Textmaterials begrenzt sich diese Analyse - zugunsten einer genaueren Ausdifferenzierung der Analysekategorien - auf die Kapitel "Zwei- und Mehrsprachigkeit" und "Qualitätsmerkmale der Sprachförderung".

### **Text 3:**

#### **Konzept "Sprachförderung in den Kindergärten von Dornbirn" (2011)**

Die Publikation "Sprachförderung in den Kindergärten von Dornbirn"<sup>47</sup> wurde im Juni 2011 von der Stadt Dornbirn herausgegeben, nachdem im Jahr 2010 eine Erhebung zu den Sprachkenntnissen von Kindern im Kindergarten durchgeführt worden war und ergeben hatte, dass 37% aller Kinder von drei bis sechs Jahren Sprachförderbedarf hatten, 90 % davon Kinder mit einer anderen Muttersprache als Deutsch, "vornehmlich Kinder türkischer Herkunft". (Stadt Dornbirn 2011: 3)

Das 28 Seiten umfassende Konzept beschreibt das Vorhaben der Implementierung von systematischer Sprachförderung in 19 Dornbirner Kindergärten seit Herbst 2011. Als Ziele werden die Förderung für jedes Kind, die Förderung für Kinder nicht-deutscher Familiensprache, Sprache und Sprachförderung als Aufgabe des gesamten Personals sowie Kooperation mit den Eltern hervorgehoben. (Stadt Dornbirn 2011: 3 f) Die vier Teilbereiche Sprachförderung, Elternarbeit, Erfassung und Vernetzung werden als Säulen einer umfassenden Sprachförderung bezeichnet. Die Sprachförderung wird dabei

47 Mit dem Dornbirner Sprachförderungskonzept beschäftigen sich sowohl Wohlgenannt (2012) als auch Miladinović (2014). Bei Wohlgenannt liegt der Fokus auf dem dem Konzept zugrunde liegenden Begriff der Mehrsprachigkeit und den Kriterien für Sprachförderungskonzepte. Miladinović setzt sich mit der Problematik des Zweitsprachenbegriffs und seinen terminologischen Zuschreibungen am Beispiel des Konzepts auseinander und spricht eine generelle Kritik am Sprachförderungsmodell aus. Er kritisiert unter anderem, dass die im Konzept verwendeten Formulierungen die Unterscheidungspraxis zwischen *Wir* und *Nicht-Wir* reproduziert und verstärkt. (Miladinović 2014: 65)

unterteilt in Ausführungen zur Literalität, zur Lautschulung, zur Kontroverse Schriftsprache - Dialekt, zur Mehrsprachigkeit, zur Einzelsprachförderung, zu den Familiensprachen und den Sprachen im Kindergarten, zur Förderung der Erstsprache. (Stadt Dornbin 2011: 5 ff) Es werden weiters verschiedene Kooperationsformen mit den Eltern beschrieben sowie die beiden in den Kindergärten eingesetzten Instrumente zur Sprachförderung: Sismik und Sismik plus “für Kinder nicht deutscher Familiensprache” und Seldak<sup>48</sup> zur Beobachtung und Begleitung der Sprachentwicklung “von Kindern deutscher Familiensprache”. (Stadt Dornbin 2011: 22) Schließlich folgen Ausführungen zu den Funktionen und Aufgaben des Personals, zur Vernetzung, zur Umsetzung und Evaluation des Projekts.

Aus forschungspragmatischen Gründen wird sich die Untersuchung auf die Ausführungen zur Mehrsprachigkeit und den weiteren damit verbundenen Kapiteln “Einzelsprachförderung, am Sprachstand orientierte Sprachförderung”, “Familiensprachen – Sprachen im Kindergarten” und “Förderung der Erstsprache” beschränken. Bei diesen Kapiteln ist ein Bezug zum interkulturellen Lernen anzunehmen<sup>49</sup>.

#### **4.3.2. Zusammenfassung der theoretischen Inhalte in rassismuskritischen Analysekatagorien**

Die Analyse der Dokumente vollzieht sich auf der indirekten Ebene von *sprachlichem Othering*. Es werden induktive Schlüsselkategorien für die systematische Kodierung der betreffenden Textpassagen präsentiert, welche durch Leitfragen zur späteren Interpretation ergänzt sind.

Es wurde bei der obigen Definition schon darauf hingewiesen, dass jede Art von Othering in erster Linie *sprachliches Othering* ist, weil Sprache das Medium ist, durch welches das Othering artikuliert wird.

Bei der nachfolgenden Untersuchung geht es nun einerseits um den Umgang mit Sprachen (vgl. Kategorie A), andererseits stehen vor allem die sprachlichen

---

48 siehe [www.sismikplus.eu/](http://www.sismikplus.eu/) bzw. [www.seldakplus.eu/](http://www.seldakplus.eu/), Zugriff am 21. August 2014

49 Durch die Arbeit von Miladinović (2014), der sich in seiner Diplomarbeit damit beschäftigt, inwieweit durch die Bezeichnung Zweitsprache gesellschaftliche inferiorisierende Positionierungen vorgenommen werden, und der dabei das gesamte Dornbirner Konzept untersucht hat, lässt sich jedoch vermuten, dass auch in den nicht spezifisch auf Mehrsprachigkeit ausgerichteten Teilen des Konzepts Erkenntnisse zu den ausgearbeiteten Kriterien für *sprachliches Othering* zu finden sein könnten.

Formulierungen selbst und ihre möglichen Interpretationsspielräume in Richtung Othering im Fokus (vgl. Kategorien B bis E, auch Kategorie A). Schließlich geht es bei einer Kategorie (Kategorie B 3) um die Rolle der Sprache selbst, um ihre Funktion als kultureller Zugehörigkeitsmarker.

Es soll erstens überprüft werden, ob die Texte *sprachliches Othering* durch eine defizitorientierte Einstellung gegenüber anderen Erstsprachen, die Nicht-Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit und reine Deutschförderung erkennen lassen (Punkt 1 des indirekten *sprachlichen Otherings* → Kategorie A).

Zweitens soll - bezüglich der Ebene des *sprachlichen Otherings* durch Objektivierung - die Kategorie Kultur (Punkt 3 des indirekten *sprachlichen Otherings* → Kategorie B) Aufschluss darüber geben, welcher Kulturbegriff den Texten zugrunde liegt und ob Kultur essentialisiert und in ob in diesem Zusammenhang auch die *Andersheit* der *Anderen* betont wird. Es gilt außerdem festzustellen, ob Sprache kulturalisiert wird, d.h., ob von der Sprache ausgehend direkt oder indirekt kollektive kulturelle Identität zugeschrieben wird. (Unterkategorien B 1,2,3).

Drittens soll Aufschluss über *sprachliches Othering* durch Subjektivierung gewonnen werden (Punkt 4 des indirekten *sprachlichen Otherings* → Kategorie C). Dabei stellt sich die Frage, ob Kinder in die Rolle landeskundlicher Expert/innen gedrängt und interkulturelle Begegnungen regelrecht verordnet werden.

Durch die genaue Betrachtung sprachlicher Formulierungen (Kategorie D) soll überprüft werden, ob die Handlungsanweisungen durch schwammige Formulierungen die Gefahr des *direkten sprachlichen Otherings* bergen und somit einer selbst- und zuschreibungsreflexiven bzw. einer rassismuskritisch involvierten Professionalität des pädagogischen Personals ein besonderer Stellenwert zukommt.

Schließlich werden die Materialien hinsichtlich des Vorhandenseins oder Nicht-Vorhandenseins einer selbst- und zuschreibungsreflexiven bzw. rassismuskritischen Perspektive untersucht (Kategorie E).

Im Folgenden werden die einzelnen Kategorien und Unterkategorien des *sprachlichen*

*Otherings* zur besseren Übersicht tabellarisch dargestellt:

|                    |  |   |
|--------------------|--|---|
| <b>Kategorie A</b> | Stellenwert der Sprachen/<br>Sprachförderung   | Ist eine positive oder defizitorientierte Einstellung zu den Familiensprachen erkennbar?<br>Wird Mehrsprachigkeit in den Kindergartenalltag miteinbezogen?<br>Ist die Sprachförderung eine reine Deutschförderung?  |
| <b>Kategorie B</b> | Kultur   | <b>Unterkategorie B 1: Kulturbegriff</b><br>Welcher Kulturbegriff wird implizit oder explizit vermittelt?<br>Wird Kultur als unveränderlich gesehen bzw. naturalisiert oder pauschalisiert?<br>Werden Unterschiede betont?  |
|                    |  | <b>Unterkategorie B 2: Essentialisierung/Reduktion von Kultur</b><br>Wird Kultur hauptsächlich mit Folklore und Brauchtum in Verbindung gebracht?<br>Werden Kindern Bilder vom kulturell Eigenen und Fremden präsentiert?<br>Wird <i>der/die/das Andere</i> fokussiert?   |
|                    |  | <b>Unterkategorie B 3: Kulturalisierung von Sprache</b><br>Wird Sprache kulturalisiert d.h erfolgt von Sprache der direkte oder indirekte Rückgriff auf großkollektive kulturelle Identität?  |
| <b>Kategorie C</b> | Subjektivierung (im Sinne inferiorisierender Positionierung)   | Werden Kinder in die Rolle landeskundlicher Expert/innen gedrängt?<br>Werden interkulturelle Begegnungen regelrecht „verordnet“?  |
| <b>Kategorie D</b> | Schwammige Formulierungen  | Gibt es in den Texten viele schwammige/ungenau Formulierungen, die viel Interpretationsspielraum auch in Richtung <i>sprachliches Othering</i> lassen?  |
| <b>Kategorie E</b> | Selbstreflexive Pädagogik/<br>rassismuskritische Zuschreibungs-reflexion bzw. rassismuskritisch involvierte Reflexivität | In welcher Art und Weise werden Pädagog/innen dazu angeregt, ihre Arbeit im interkulturellen Kontext zu reflektieren?<br>Wird in den Texten auf Reflexionskompetenz im Sinne einer involvierten Reflexivität bzw. rassismuskritischen Zuschreibungsreflexion von Seiten der Pädagog/innen explizit hingewiesen? |

**Tabelle 1: Übersicht über die Kategorien des *sprachlichen Otherings***

### 4.3.3 Methodisches Vorgehen

Als Methode für die Untersuchung wurde die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2007) gewählt. Sie ist durch die Verwendung von Kategorien gekennzeichnet, die aus theoretischen Modellen abgeleitet sind (Flick 2002: 279), in unserem Fall die oben genannten Kategorien des *sprachlichen Otherings*.

Die Qualitative Inhaltsanalyse ist ein Interpretationsverfahren, das die Analyse in einzelne Interpretationsschritte zerlegt. Festzulegende Analyseeinheiten sind demnach die Kodiereinheit (legt den kleinsten Materialbestandteil fest, der unter eine Kategorie fällt), die Kontexteinheit (legt den größten Textbestandteil für die Kategorienzuordnung fest) und die Auswertungseinheit (legt die Reihenfolge der Texteinheiten fest, die nacheinander ausgewertet werden). (Mayring 2007: 53)

Für die nachfolgende Analyse umfasste die Kodiereinheit ganze Sätze bzw. Teilsätze, die Kontexteinheit ganze Absätze und die Texteinheiten einzelne Kapitel aus den drei ausgewählten Dokumenten.

Von den drei von Mayring unterschiedenen Grundformen des Interpretierens, Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung (Mayring 2007: 58), ist in dieser Untersuchung die Technik der Strukturierung zur Anwendung gekommen. Dabei wurden bestimmte Themen, Inhalte und Aspekte aus dem Material herausgefiltert und dann pro Kategorie zusammengefasst. Diese Inhalte wurden durch theoriegeleitet entwickelte Kategorien (und gegebenenfalls Unterkategorien) bezeichnet. (Mayring 2007: 89)

Nachdem also nun das Untersuchungsmaterial schon spezifiziert und die theoretischen Inhalte zum *sprachlichen Othering* in Analyseperspektiven und Kategorien zusammengefasst wurden, werden nun die Texte einzeln analysiert und dann zunächst einzeln und im Anschluss vergleichend interpretiert. Aufgrund der elektronischen Verfügbarkeit und der Länge der Texte wurde die qualitative Datenanalyse computergestützt mithilfe der Software MAXQDA 11 - ein Programm für die sozialwissenschaftliche orientierte Datenanalyse (MAXQDA Referenzhandbuch 2013: 8) durchgeführt.

Bei den nach der qualitativen Inhaltsanalyse induktiv gebildeten genannten Kategorien handelt es sich um Schlüsselkategorien, weshalb eine rein lexikalische Kodierung der Texte nicht zielführend gewesen wäre. Vielmehr wurden all jene Textstellen in den Texten markiert, die mit den einzelnen Schlüsselkategorien in Verbindung gebracht werden konnten. Mithilfe des Programms MAXQDA wurden die betreffenden Textstellen in den Dokumenten markiert.

Die Ergebnisse der Kodierung und ihre Interpretation werden zunächst für jedes Dokument einzeln, im Anschluss zusammengefasst und vergleichend präsentiert.

#### **4.3.4 Analyse und Interpretation - Text 1**

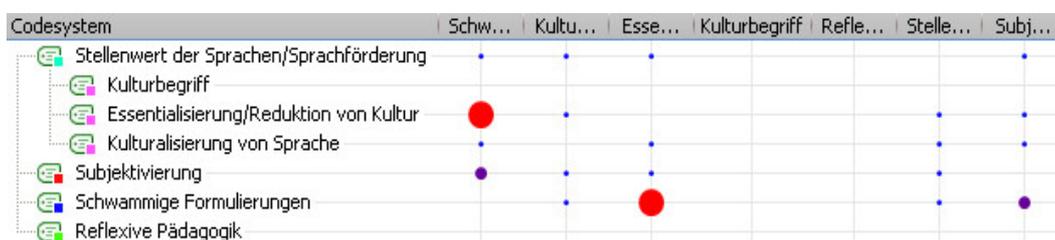
Im Text "Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen<sup>50</sup>" (2010) wurden insgesamt 33 Codings vergeben. Gereiht nach der Häufigkeit sind diese **D** Schwammige Formulierungen (8), **A** Stellenwert der Sprachen/Sprachförderung (7), **B2** Essentialisierung/Reduktion von Kultur (7), **E** Reflexive Pädagogik/Zuschreibungsreflexion (4), **B1** Kulturbegriff (3), **C** Subjektivierung (3), **B3**

---

<sup>50</sup> Aufgrund der Länge des Titels wird die Publikation in Folge als Modul für das letzte Kindergartenjahr bezeichnet. Einzelne Textstellen werden verkürzt wiedergegeben, was allerdings gekennzeichnet wird.

## Kulturalisierung von Sprache (1).

Einige Passagen wurden mehrfach kodiert, was die folgende Tabelle der Überschneidungen veranschaulichen soll:



**Tabelle 2: Darstellung der Code-Relations für das “Modul für das letzte Kindergartenjahr”. Je größer die Kreise, desto mehr Überschneidungen.**

Auffallend ist, dass sich die Kategorie D am häufigsten mit den anderen Kategorien überschneidet. Um die Interpretation der Ergebnisse möglichst übersichtlich zu gestalten, werden zunächst jene Textstellen bearbeitet, die nur mit einem Code kodiert wurden. Dabei werden die Kategorien A bis E alphabetisch behandelt, wobei für die Kategorien B3, C und D keine einfachen Kodierungen gemacht wurden. Diese Kategorien wurden nur im Zusammenhang mit anderen vergeben. Im Anschluss werden die sich überschneidenden Kategorien zusammenfassend behandelt. Hier erfolgt die Reihenfolge primär nach der Häufigkeit der vergebenen Codes pro Textstelle.

### 4.3.4.1 Textstellen ohne Mehrfachkodierungen

- **Kategorie A (Stellenwert der Sprachen/Sprachförderung)**

Folgende sechs Textpassagen wurden ausschließlich der Kategorie A zugeordnet:

Die durchgängige und aktive Auseinandersetzung mit mehreren Sprachen - dazu zählen auch regionale Dialekte, Minderheiten- oder Fremdsprachen - bringt einen Gewinn für alle Kinder . Dies betrifft unter anderem die grundsätzliche Offenheit und das Interesse gegenüber anderen Sprachen sowie den Erwerb metasprachlicher Kompetenzen, wie erste Einsichten in die Relativität der eigenen Sprache. (*Modul für das letzte Kindergartenjahr: Seite 27*)

grundlegende Regeln der deutschen Sprache bzw. gegebenenfalls einer Minderheitensprache anwenden (*Modul für das letzte Kindergartenjahr: Seite 29*)

die eigene Mehrsprachigkeit als Ressource erkennen und situationsangemessen einsetzen (*Modul für das letzte Kindergartenjahr: Seite 29*)

Kommunikation der Kinder untereinander fördern, z.B. Rollenspiele, Gespräche in der Erstsprache (*Modul für das letzte Kindergartenjahr: Seite 30*)

das Recht mehrsprachiger Kinder auf freie Sprachenwahl berücksichtigen (*Modul für das letzte Kindergartenjahr: Seite 30*)

Mehrsprachigkeit als selbstverständlichen Bestandteil des Alltags etablieren (*Modul für das letzte Kindergartenjahr: Seite 30*)

Es ist eine grundsätzlich positive Haltung zu Mehrsprachigkeit und den Erstsprachen erkennbar. Mehrsprachigkeit wird als Ressource gesehen. Hinweise auf ernstzunehmende Sprachförderung in der Erstsprache gibt es allerdings keine.

- **Kategorie B1 (Kulturbegriff)**

Drei Textstellen wurden der Kategorie B1 zugeordnet.

Der Erwerb von Kulturtechniken (*Seite 53*) und die Aneignung von Schriftkultur (*Seite 28*) machen deutlich, dass der Kulturbegriff ein weites Feld umfasst. Innerhalb der Publikation wird er nicht genauer definiert.

Folgende Textstelle findet sich im Teil "Wissenschaftliche Grundlagen":

Das Zusammenleben in der Kindergruppe ist durch Vielfalt gekennzeichnet. Die Frage, wie diese Diversität pädagogisch genutzt werden kann, stellt sich insbesondere in kulturell vielfältig zusammengesetzten Gruppen immer wieder neu. Unterschiede fordern die sprachliche, soziale und kognitive Entwicklung der Kinder heraus. (*Modul für das letzte Kindergartenjahr: Seite 23*)

Der Begriff Kultur wird in der Publikation vorher nicht für den Kontext definiert oder aufbereitet - es scheint absolut klar zu sein, was unter *kulturell vielfältig zusammengesetzten Gruppen* gemeint ist und von welcher Art der Diversität die Rede ist - die Betonung liegt auf kultureller Diversität. Warum nicht einfach: individuelle Unterschiede?

Im Beisatz werden die sogenannten *Unterschiede* dann als kulturbedingte Unterschiede dargestellt. Kultur scheint die primäre Kategorie von Diversität zu sein. Im Zusammenhang mit dem vorangehenden Satz und den *kulturell vielfältigen Gruppen* wird der Eindruck erweckt, dass sich die Unterschiede auf die Kategorie *Kultur* und auf Kollektive beziehen.

Im zweiten Beispiel wird betont, dass Kinder die Kompetenz entwickeln sollten, Diversität als *Bereicherung* zu sehen. Da vorher auf kulturelle Diversität Bezug genommen wurde, scheint auch hier diese Art der Diversität gemeint zu sein. Dies ist m. E. ein problemorientierter Zugang. Es ist davon auszugehen, dass Diversität allgemein für Kinder kein Problem darstellt, weil sie etwas Gegebenes ist.

- **Kategorie B2 (Essentialisierung/Reduktion von Kultur)**

Folgende Textpassage stammt aus dem Kapitel "Pädagogische Impulse: Anregungen und Beispiele":

frei zugängliches, vielfältiges Angebot an Kinderliteratur , z.B. Lyrik, Lexika, Sachbilderbücher, Bücher über verschiedene Länder und Kulturen, Bücher und Hörmedien in verschiedenen Sprachen; Kindergartenbibliothek (*Modul für das letzte Kindergartenjahr: Seite 30*)

Es ist zwar positiv zu vermerken, dass hier auf den Rückgriff auf die *Anderen* zu Gunsten von *verschiedenen Ländern* verzichtet wird, jedoch ist insbesondere die Empfehlung der *Lexika und Sachbücher über verschiedene Länder und Kulturen* problematisch. Es soll *Sachwissen über* verschiedene Kulturen vermittelt werden, was nur in der Weitergabe von stereotypen Fremdbildern enden kann. Dabei fallen *Länder* und *Kulturen* zusammen, der Rückgriff auf die Nation ist in diesem Zusammenhang problematisch, weil damit die Ansicht, Kulturen gehörten zu *anderen Ländern*, reproduziert wird. Dies kann als postkolonialistische kulturrassistische Argumentation interpretiert werden.

- **Kategorie E (Reflexive Pädagogik/Zuschreibungsreflexion)**

Im Abschnitt "Pädagogische Qualität - Reflexion als qualitätssichernde Maßnahme" wurden vier Textstellen exklusiv der Kategorie E zugeordnet.

Inwieweit gelingt es den Pädagoginnen und Pädagogen, sich zurückzunehmen, um Kindern Raum und Zeit für eigene Überlegungen und Erkenntnisse zu bieten? (*Modul für das letzte Kindergartenjahr: Seite 54*)

Hier wird Reflexion in Hinblick auf von den Kindern kommende Bildungsprozesse angesprochen, welche im besten Fall dazu beitragen könnte, Subjektivierungen durch die Fremdthematisierung kultureller Unterschiede zu vermeiden. Andere kontextuell relevante Reflexionsfragen betreffen rein sprachliche Aspekte:

Inwieweit wird der Mehrsprachigkeit bzw. den unterschiedlichen Erstsprachen der Kinder Wertschätzung entgegengebracht? Auf welche Weise wird die sprachliche Vielfalt der Kinder, der Eltern sowie des Teams als Ressource für Bildungsprozesse genutzt? *(Modul für das letzte Kindergartenjahr: Seite 54)*

Über welches Fachwissen verfügen Pädagoginnen und Pädagogen bezüglich des Spracherwerbs von Deutsch als Erst- und Zweitsprache und möglicher Auffälligkeiten der Sprachentwicklung? Sind ihnen gegebenenfalls sprachpädagogische Konzepte zur Vermittlung von Volksgruppensprachen bekannt? *(Modul für das letzte Kindergartenjahr: Seite 54)*

Schließlich gibt es eine Reflexionsfrage, bei der direkt auf Kultur Bezug genommen wird, allerdings bleibt die sehr vage und lässt keine zuschreibungsreflexive bzw. rassismuskritische Perspektive erkennen. Sie lässt eher das Gegenteil vermuten: verordnete interkulturelle Begegnungen, um der (kulturellen) Vielfalt der Gruppe Beachtung zu schenken.

Welche Beachtung findet die Vielfalt der Gruppe (bezüglich Alter, Begabung, familiärem Hintergrund, Kultur und Geschlecht) bei der Auswahl und Planung der Angebote? *(Modul für das letzte Kindergartenjahr: Seite 54)*

#### **4.3.4.2 Mehrfachkodierte Textstellen**

Eine Textstelle wurde **fünffach** kodiert: Es überschneidet sich die **Kategorie D (Schwammige Formulierungen)** mit der Kategorie **B2 (Essentialisierung/Reduktion von Kultur)**, **B3 (Kulturalisierung von Sprache)**, **C (Subjektivierung)** und **A (Stellenwert der Sprachen/Sprachförderung)**.

Möglichkeiten aufgreifen, die Erstsprachen der Kinder sowie regionale Dialekte einzubeziehen, z.B. Begrüßung, (Volks-)Lieder, Reime, Zählen in mehreren Sprachen *(Modul für das letzte Kindergartenjahr: Seite 30)*

Hier ist wieder sehr ungenau formuliert, was eigentlich gemacht werden soll/kann. Es sollen die Erstsprachen der Kinder offensichtlich in den Kindergartenalltag miteinbezogen werden und somit wird ihnen ein gewisser - wenn auch unspezifischer - Stellenwert zuerkannt. Wenn Möglichkeiten zur Einbeziehung der Erstsprachen *aufgegriffen* werden, dann spiegelt sich m. E. in diesem Ansatz kein Situationsansatz wider, sondern es kann auch zu Fremdpositionierungen kommen, indem ich die Erstsprachen der Kinder thematisiere, um sie dann sofort mit *Volksliedern* in Verbindung zu bringen. Warum dieser Rückgriff auf Folklore in Form von *Volksliedern*? Hier wird Sprache eigentlich kulturalisiert und die Kultur wird auf Aspekte des Folklore reduziert. In diesem Zusammenhang besteht die Gefahr, Kinder ungewollt zu positionieren und in

die Rolle der landeskundlichen (nicht sprachlichen!) Experten zu drängen. Der Rückgriff auf *Volk* ist zudem problematisch, weil damit die Vorstellung, Kulturen gehörten bestimmten Kollektiven (Völkern) an, reproduziert wird.

Die fünf mit **D (Schwammige Formulierungen) und B2 (Essentialisierung/Reduktion von Kultur) zweifach kodierten Textpassagen** betreffen Bildungsprozesse bzw. exemplarische Bildungsangebote und Projekte, wie in der ersten kodierten Passage:

Accessoires und Requisiten für das Rollenspiel für beide Geschlechter sowie aus verschiedenen historischen und kulturellen Kontexten, z.B. Kleidungsstücke und Alltagsgegenstände aus früheren Zeiten. (*Modul für das letzte Kindergartenjahr: Seite 25*)

Hier muss man sich fragen, was mit *Accessoires und Requisiten* sowie mit *verschiedenen kulturellen Kontexten* genau gemeint ist. Geht es hier um eine Art *Kostümkiste*, die durch Stereotype wie die *typische Kleidung* oder *typische Gegenstände* Bilder vom Eigenen und Fremden verfestigt?

Die Sprache bleibt in jedem Fall sehr vage und lässt viel Spielraum zu. Dies ist auch beim nächsten Beispiel der Fall:

Gespräche mit Kindern über verschiedene Religionen, über Geburt, Leben und Tod, über kulturspezifische Rituale und Traditionen sowie über Möglichkeiten der Verarbeitung eines Trauerfalls. (*Modul für das letzte Kindergartenjahr: Seite 26*)

Die *kulturspezifischen Rituale und Traditionen* bleiben auch hier ein sehr ungenauer Begriff, auf den nicht genauer eingegangen wird, bei dem sich der/die kritische Lesende aber fragt, was genau damit gemeint sein könnte. Es besteht hier die Gefahr, Kultur hauptsächlich auf Aspekte der Folklore zu reduzieren. Problematisch kann auch die direkte Verbindung mit Religion sein. Der Rückgriff auf Religion und Kultur könnte zur Verfestigung von Fremdbildern beitragen. (vgl. Mecheril/Thomas-Olalde 2011)

**Auch wenn** Projekte zur Lebenssituation von Kindern in anderen Ländern (*Modul für das letzte Kindergartenjahr: Seite 26*)

**oder** Rollenspiele mit dem Schwerpunkt auf anderen Sprachen, z.B. Urlaubsreisen, Restaurantbesuche oder Einkaufen in anderen Ländern

(*Modul für das letzte Kindergartenjahr: Seite 30*)

geplant und durchgeführt werden, bleiben viele Handlungsspielräume offen. Interessant

ist in diesem Zusammenhang auch der Rückgriff auf *andere* - es könnten ja auch *verschiedene* Länder sein. Durch die Wortwahl wird die Fremdheit betont. Wenn empfohlen wird,

Materialien, die Menschen verschiedener ethnischer Gruppen, Kulturen, verschiedenen Alters und Geschlechts, mit verschiedenen Fähigkeiten und in nichtstereotyper Weise zeigen, z.B. Bilder, Puzzles, Bücher, CDs, Videos in mehreren Sprachen (*Modul für das letzte Kindergartenjahr: Seite 25*)

dann wirkt dies auf den ersten Blick sehr neutral. Hier ist auch nicht von den *Anderen* die Rede. Es wird spezifiziert, dass keine Stereotype gewünscht sind. Allerdings stellt sich die Frage, warum hier ein Rückgriff auf Kultur erfolgt, wenn schon von *verschiedenen ethnischen Gruppen* die Rede ist. Hier besteht wieder die Gefahr der essentialistischen Auslegung, in dem Materialien gewählt werden, die kulturelle Fremdheit propagieren.

Die **Kategorie D (Schwammige Formulierungen)** überschneidet sich an zwei Stellen mit der **Kategorie C (Subjektivierung)**:

die eigene Biografie, Familiengeschichte und -tradition reflektieren (*Modul für das letzte Kindergartenjahr: Seite 24*)

Und: Rituale zum Erzählen und Erzählenlassen - auch in der Erstsprache - einführen, Mußzeiten für Gespräche einplanen (*Modul für das letzte Kindergartenjahr: Seite 30*)

Im ersten Fall stellt sich die Frage, wie diese Reflexion aussehen soll und ob zur Förderung dieser anzustrebenden Kompetenz Situationen entstehen können, in denen die Kinder als landeskundliche Beispiele über ihre eigene Herkunft Auskunft geben sollen.

Im zweiten Fall könnte diese Empfehlung für Bildungsprozesse im Alltag dazu führen, dass Kinder subjektiviert werden, z. B. indem sie in die Rolle der Erzählenden (in der Erstsprache, über ihre Kultur) gedrängt werden.

#### 4.3.4.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse aus den Codings für die einzelnen Kategorien zusammengefasst präsentiert:

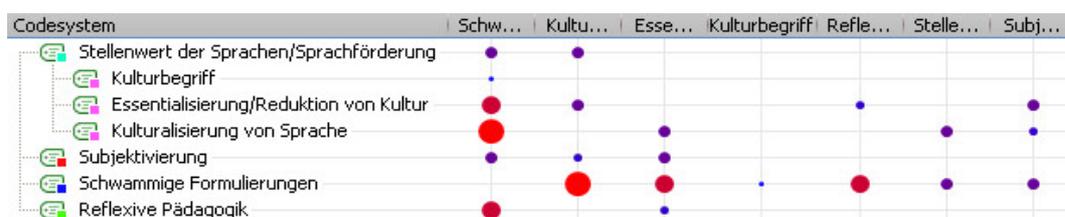
|   |   |
|---|---|
| <b>Kategorie A</b><br>Stellenwert<br>der Sprachen/<br>Sprachförderung | Generell ist eine positive Einstellung zu den Familiensprachen erkennbar, den Kindern soll Raum für Mehrsprachigkeit gegeben werden. Die Sprachen sollen in den Kindergartenalltag miteinbezogen werden, wobei kritisch anzumerken ist, dass dieses Einbeziehen durchaus hinterfragt werden muss, weil die empfohlenen Praxen teilweise Gefahr laufen, von Sprache direkt auf eine kollektive kulturelle Identität zu |
|---|---|

|   |  |
|---|--|
|   | <p>schließen, sie also zu kulturalisieren.<br/>         Betreffend der Sprachförderung werden keine genaueren Hinweise gegeben. Es wird allerdings nur in Bezug auf die deutsche Sprache vom <i>Erlernen grundlegender Regeln</i> gesprochen. Bezüglich der Erstsprachen ist nur vom Einbeziehen selbiger die Rede, was den Schluss zulässt, dass keine ernstzunehmende Sprachförderung angedacht ist.</p>   |
| <b>Kategorie B</b><br>Kultur  | <p><b>Unterkategorie B 1: Kulturbegriff</b><br/>         Es wird ein sehr breitgefächertes Kulturbegriff vermittelt, weil z. B. auch von Schriftkultur und Buchkultur die Rede ist. Im Kontext von Diversität bezieht man sich sofort auf kulturell vielfältige Gruppen, d.h. Kultur scheint in Bezug auf Diversität die primäre Kategorie zu sein - wobei hier der Begriff auch nicht weiter erklärt wird (es scheint klar zu sein, dass es sich um kollektive kulturelle Identität handelt). Dabei werden auch die kulturellen Unterschiede betont.</p>  |
|   | <p><b>Unterkategorie B 2: Essentialisierung/Reduktion von Kultur</b><br/>         Es gibt Tendenzen, den Kindern Bilder vom Eigenen und Fremden zu präsentieren, wenn z. B. Sachbilderbücher und Bücher über verschiedene Kulturen empfohlen werden. Wenn Projekte zur Lebenssituation von Kindern in anderen Ländern gemacht, Volkslieder gesungen, Accessoires und Requisiten aus verschiedenen kulturellen Kontexten angeboten und Gespräche mit Kindern über Religionen und kulturspezifische Rituale und Traditionen gemacht werden sollen, wie in der Publikation empfohlen, dann besteht die Gefahr der Reduktion von Kultur auf Aspekte von Folklore und Brauchtum. Zudem wird durch die Verbindung von Ländern bzw. Volk und Kulturen die Ansicht reproduziert, Kulturen / Völker gehörten eindeutig zu <i>anderen</i> Ländern.</p> |
|   | <p><b>Unterkategorie B 3: Kulturalisierung von Sprache</b><br/>         Generell gibt es in der Publikation wenig Hinweise auf die Kulturalisierung von Sprache. Wenn aber als Möglichkeit, die Erstsprachen der Kinder aufzugreifen, Volkslieder genannt werden, dann besteht die Gefahr der Kulturalisierung von Sprache, weil mit Sprache Dinge verbunden werden, die damit eigentlich nichts zu tun haben (hier folkloristische Aspekte).</p>  |
| <b>Kategorie C</b><br>Subjektivierung<br>(im Sinne<br>inferiorisierender<br>Positionierung)   | <p>Es wurden keine Textstellen kodiert, in denen Subjektivierung ganz klar zum Vorschein kommt. Allerdings besteht ob der schwammigen Formulierungen die Gefahr, bei den Empfehlungen, die Erstsprachen der Kinder miteinzubeziehen, die eigene Biografie, Familiengeschichte und -tradition zu reflektieren und Rituale zum Erzählen und Erzählenlassen - auch in der Erstsprache - einzuführen, Kinder in die Rolle landeskundlicher Expert/innen zu drängen.</p>  |
| <b>Kategorie D</b><br>Schwammige<br>Formulierungen  | <p>Im Text gibt es viele schwammige/ungenau Formulierungen. Die Kategorie D wurde nie allein vergeben, sondern meist in Verbindung mit der Kategorie B2 (Essentialisierung/Reduktion von Kultur) und C (Subjektivierung). Durch schwammige Formulierungen wird einiges an Interpretationsspielraum auch in Richtung <i>sprachliches Othering</i> gelassen.</p>   |
| <b>Kategorie E</b><br>Selbstreflexive<br>Pädagogik/<br>rassismuskritische<br>Zuschreibungs-<br>reflexion/<br>rassismuskritisch<br>involvierte<br>Professionalität | <p>Was die Art und Weise betrifft, in der Pädagog/innen dazu angeregt werden, ihre Arbeit im interkulturellen Kontext zu reflektieren, so kann festgehalten werden, dass keine zuschreibungsreflexive und rassismuskritische Perspektive erkennbar ist. Reflexion wird lediglich bezüglich der Berücksichtigung der Vielfalt der Gruppe (bezüglich Alter, Begabung, familiärem Hintergrund, Kultur und Geschlecht) gefordert sowie hinsichtlich (mehr-)sprachlicher Aspekte.</p>   |

### 4.3.5 Analyse und Interpretation - Text 2

Im Text "Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen<sup>51</sup>" (2009) wurden insgesamt 54 Codings vergeben. Gereiht nach der Häufigkeit sind diese **D** Schwammige Formulierungen (14), **A** Stellenwert der Sprachen (11), **B2** Essentialisierung/Reduktion von Kultur (9), **E** Reflexive Pädagogik/Zuschreibungsreflexion (5) sowie **B3** Kulturalisierung von Sprache (7), **B1** Kulturbegriff (4), **C** Subjektivierung (4).

Auch in diesem Dokument wurden einige Passagen mehrfach kodiert, was die folgende Tabelle der Überschneidungen veranschaulichen soll:



**Tabelle 3: Darstellung der Code-Relations für den "Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen". Je größer die Kreise, desto mehr Überschneidungen.**

Die meisten Überschneidungen gibt es demnach zwischen den Kategorien B3 und D, wobei sich diese Kategorie auch häufig mit den Kategorien B1 und E überkreuzt.

#### 4.3.5.1 Textstellen ohne Mehrfachkodierungen

- **Kategorie A (Stellenwert der Sprachen/Sprachförderung)<sup>52</sup>**

Dieser Kategorie allein wurden acht Textstellen zugeordnet. Bei den ersten markierten Passagen handelt es sich um allgemeine Überlegungen zum Zweitspracherwerb und zur Mehrsprachigkeit:

Ein erfolgreicher Zweitspracherwerb baut auf erstsprachlichen Kompetenzen auf, wobei im Kindergartenalter die Entwicklung der Erstsprache noch lange nicht abgeschlossen ist. Defizite in der Erstsprachentwicklung können Auswirkungen auf die sprachliche Kompetenz in der Zweitsprache haben. Deshalb sollte die Erstsprache weiterhin in der Familie gefestigt werden und auch in elementaren Bildungseinrichtungen einen hohen Stellenwert besitzen. (*Bildungsplan-Anteil: Seite 23*)

Eltern werden über den Stellenwert der Erstsprache und der Sprachförderung in der Familie für das Erlernen einer zweiten Sprache informiert. (*Bildungsplan-Anteil: Seite 28*)

<sup>51</sup> Aufgrund der Länge des Titels wird die Publikation in Folge einfach als Bildungsplan-Anteil bezeichnet werden.

<sup>52</sup> Da im Bildungsplan-Anteil sehr viele und umfassende Textstellen kodiert wurden, behält sich die Darstellung vor, unwesentliche Inhalte innerhalb der Textstellen auszulassen und dies durch [...] zu kennzeichnen. Auch die Formatierung wird teilweise geändert (beispielsweise Aufzählungen durch Strichpunkte ersetzt).

Die Erstsprache jedes Kindes sollte in elementaren Bildungseinrichtungen akzeptiert werden. Auch wenn es sich nur um die Sprache eines einzigen Kindes handelt, sollte sie im Alltag gegenwärtig sein (z. B. Begrüßung, einige Vokabeln, zweisprachiges Personal). (*Bildungsplan-Anteil: Seite 25*)

Hier wird also anerkannt, dass die Erstsprache wichtig für den Zweitspracherwerb ist und es wird zweisprachiges Personal erwähnt. Interessant ist in diesem Zusammenhang jedoch, dass es nicht so scheint, als wäre erstsprachliche Förderung angedacht, denn die Erstsprache soll im Kindergarten *akzeptiert*, aber *in der Familie gefestigt* werden, andererseits wird gefordert, dass die Erstsprachen im Alltag gegenwärtig sind. Eltern werden über den Stellenwert der Erstsprache und der Sprachförderung in der Familie *informiert*, in welcher Form dies passiert und ob sie in der Sprachförderung unterstützt werden, wird nicht genauer festgelegt.

Interessant ist auch folgende Textstelle:

Kracht (2007) spricht von lebensweltlicher Mehrsprachigkeit, wenn z. B. im Leben der Kinder unter Migrationsbedingungen mehreren Sprachen Bedeutung zukommt. Die Kinder sind auf den Gebrauch mehrerer Sprachen angewiesen, um ihr Leben gestalten zu können und handlungsfähig zu sein. Sie sind mit der Entwicklungsaufgabe der Mehrsprachigkeit konfrontiert; Mehrsprachigkeit besitzt für sie Entwicklungs- und Bildungsrelevanz. In der Sprachwissenschaft wird betont, dass Kinder problemlos mit mehreren Sprachen aufwachsen können und eine mehrsprachige Erziehung sogar empfehlenswert und gewinnbringend ist. Das Überwinden einer monolingualen (einsprachigen) Perspektive wird dringend angeraten (Gombos, 2003; Schneider, 2003; Schaner-Wolles, 2005a, 2005b; Ulich, 2000a). Das Erlernen einer Zweitsprache hat ganz allgemein positive Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung. (*Bildungsplan-Anteil: Seite 23*)

Es herrscht also eine positive Einstellung bezüglich Mehrsprachigkeit vor. Interessant ist der Bezug auf das *Überwinden einer monolingualen Perspektive*. Dies ist m. E. in zwei Richtungen interpretierbar. Einerseits könnte es bedeuten, dass Kinder mit Deutsch als Erstsprache auch noch eine zweite Sprache erlernen sollten.

Andererseits könnte sich diese monolinguale Perspektive, die es zu überwinden gilt, in diesem Absatz auf die Sprachen der Kinder, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, beziehen. Eigentlich wird in diesem Zusammenhang aber die monolinguale Perspektive nicht überwunden, sondern auf die Zweitsprache Deutsch verschoben, denn es finden sich keinerlei Hinweise auf eine Förderung in den Erstsprachen.

Es wird in weiterer Folge etwas genauer beschrieben, was in den Bildungseinrichtungen für Mehrsprachigkeit gemacht werden soll:

Folgende Anregungen stehen beispielhaft für die Sprachförderung im Alltag: die eigenen Handlungen sprachlich begleiten, Sprachvorbild sein; Einführung von sprachlichen Ritualen: z. B. ein Willkommensgruß am Morgen in verschiedenen Sprachen, Auszählreime bei der Kreisbildung, Tischsprüche, Namensspiele, die für die exakte Aussprache der Namen der Kinder hilfreich sind, Fingerspiele zur Erweiterung des Grundwortschatzes der Kinder; regelmäßiges Erzählen und Vorlesen von Geschichten und Bilderbüchern in der Kleingruppe unter Berücksichtigung der jeweiligen Erstsprache der Kinder; Gedichte und Zungenbrecher, die die Kinder anregen, sich mit der jeweiligen Erstsprache sowie mit anderen Sprachen auseinanderzusetzen. (*Bildungsplan-Anteil: Seite 24*)

Aufbauend auf den erstsprachlichen Kompetenzen des Kindes soll in elementaren Bildungseinrichtungen Folgendes möglich sein: Sprachfähigkeit in der Zweitsprache Deutsch entsprechend dem individuellen Potenzial entwickeln; die Bedeutung komplexer sprachlicher Äußerungen in der Zweitsprache Deutsch verstehen und mit der Erstsprache in Beziehung setzen; die deutsche Sprache situationsbezogen differenziert einsetzen (*Bildungsplan-Anteil: Seite 24*)

Auch hier ist zu bemerken, dass die Erstsprachen der Kinder zwar *berücksichtigt* werden sollen und ihnen scheinbarer Raum gewährt werden soll, in *Ritualen, Namensspielen* etc. Im Grunde geht es jedoch darum, *die Sprachfähigkeit in der Zweitsprache Deutsch* zu entwickeln. Die - wiederum ernstzunehmende - Sprachförderung, die auch Zielsetzungen verlangt, bezieht sich eigentlich nur auf die deutsche Sprache. Inwieweit das *individuelle Potenzial* jedes einzelnen Kindes dabei Berücksichtigung findet, ist fraglich.

Bezüglich des Stellenwerts der unterschiedlichen Sprachen gibt folgende Textstelle Auskunft:

Häufig bieten Kindergärten Fremdsprachenprogramme für z. B. Englisch oder Französisch an. In diesem Zusammenhang könnten auch die Sprachen, die in der Einrichtung ohnehin präsent sind (z. B. Türkisch, Bosnisch), bzw. jene der österreichischen Nachbarländer berücksichtigt werden. Zur Vermittlung sollten möglichst Native Speaker zur Verfügung stehen. (*Bildungsplan-Anteil: Seite 66*)

Interessant ist in diesem Zusammenhang die Formulierung *könnten*, denn die sprachlichen Ressourcen der Kinder für alle im Kindergarten attraktiv und erlernbar zu machen, hätte doppelten Wert: Die Kinder erfahren, dass ihre Sprache geschätzt (und nicht nur geduldet oder akzeptiert) und für andere interessant ist, und sie bekommen selbst Förderung in ihrer Erstsprache. Dass sich dies positiv auf die Zweitsprache auswirken würde, wird ja offensichtlich anerkannt. Etwas fordernder wird es an der nächsten Textstelle ausgedrückt:

Häufig wird in elementaren Bildungseinrichtungen Englisch als Fremdsprache angeboten. Es sollten jedoch auch die Sprachen der österreichischen Nachbarländer berücksichtigt werden. (*Bildungsplan-Anteil: Seite 25*)

Die Sprachen der Nachbarländer müssen allerdings nicht unbedingt die Erstsprachen der Kinder sein, z. B. wenn wir an Türkisch denken.

- **Kategorie B1 (Kulturbegriff)**

Der Begriff “Kultur” wird auch in dieser Publikation nicht für den Kontext definiert und mit unterschiedlichem Bedeutungsspektrum verwendet. Hinsichtlich des Kulturbegriffs wird gesprochen von der

sozialen, kulturellen und räumlich-materialen Umwelt (*Bildungsplan-Anteil: Seite 68*)

der Kinder im Kindergarten, und von

Buchkultur (*Bildungsplan-Anteil: Seite 69*).

An folgender Stelle wird der Begriff mit Gruppenidentität, Sprache und Vielfalt in Verbindung gebracht. Auf den Kulturbegriff selbst wird aber auch nicht genauer eingegangen.

Die Identität des Kindes ist untrennbar mit der Identität seiner Familie verbunden. Es ist wichtig, Eltern am Alltag der Einrichtung teilhaben zu lassen, damit sie die Vielfalt der Sprachen und Kulturen als Chance und Bereicherung für ihre Kinder erfahren können. (*Bildungsplan-Anteil: Seite 28*)

- **Kategorie B2 (Essentialisierung/Reduktion von Kultur)**

Der Kategorie B2 wurden 2 Textstellen zugeordnet. Als problematisch erachte ich folgende zwei Ideen aus dem Kapitel “Vernetzungsmöglichkeiten mit anderen Bildungsbereichen”:

Kennenlernen anderer Kulturen, Religionen und Lebenskonzepte; Gemeinsamkeiten und Unterschiede bewusst machen (*Bildungsplan-Anteil: Seite 27*)

Hier haben wir den Fokus auf die *andere Kultur*, warum kann es nicht allein um die *Lebenskonzepte* gehen? Der Beisatz mit der Herausarbeitung und Bewusstmachung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede kann nur zur Präsentation von Bildern des Eigenen und Fremden führen. Ein Problem ist m. E. auch die Verbindung von *Kultur* und *Religion*, weil auch Religion zu einem kulturellen Zugehörigkeitsmarker wird.

Wenn es heißt, die Kinder sollten Lieder, Kreisspiele und Spruchgut in unterschiedlichen Sprachen bzw. aus anderen Kulturen kennenlernen (*Bildungsplan-Anteil: Seite 27*) wird Kultur mit Folklore-Aspekten in Verbindung gebracht und wiederum der Fokus auf die *anderen* Kulturen gelegt.

#### 4.3.5.2 Mehrfachkodierte Textstellen

Die vier **Kategorien D (Schwammige Formulierungen), B2 (Essentialisierung/Reduktion von Kultur), B3 (Kulturalisierung von Sprache) und C (Subjektivierung)** wurden folgenden beiden umfassenden Textstellen zugeordnet.

Die Förderung von Zwei- und Mehrsprachigkeit in elementaren Bildungseinrichtungen geht mit den Prinzipien einer interkulturellen Pädagogik Hand in Hand. „Interkulturelles Lernen heißt, Unvertrautem mit Neugierde zu begegnen, das Fremde als Bereicherung der eigenen Kultur und als selbstverständlichen Teil des Alltags wahrnehmen und erfahren“ (BMWAG 1997, zitiert nach Böhm & Böhm, 1999, S. 35). Interkulturelles Lernen ist ein mehrdimensionaler Prozess, der sich sowohl auf kognitive als auch auf soziale und emotionale Aspekte bezieht. Die gesellschaftliche und kulturelle Vielfalt sowie Unterschiede zwischen Menschen werden bewusst wahrgenommen und als Bereicherung für die Bildungsarbeit mit den Kindern gesehen. Dabei gilt es, Klischees, Vorurteile und Verallgemeinerungen kritisch zu hinterfragen. Durch interkulturell geprägte Lernprozesse können sich Einstellungen verändern und Handlungskompetenzen entwickeln, die sich auf vielfältige kulturelle Gegebenheiten beziehen. (*Bildungsplan-Anteil: Seite 24*)

An dieser Stelle wird interkulturelles Lernen definiert, was ich per se für sehr wichtig halte. Es stellt sich jedoch die Frage, ob die Forderung, dass *Zwei- und Mehrsprachigkeit in elementaren Bildungseinrichtungen mit den Prinzipien einer interkulturellen Pädagogik Hand in Hand gehen* sollte nicht die schon mehrmals angesprochene Gefahr birgt, dass Beschäftigung mit Sprache immer als erstes zur Kategorie Kultur führt und somit nicht nur Fremdbilder vermittelt, sondern auch Fremdpositionierungen -gemacht werden - in dem Sinne, dass von der Erstsprache der Kinder zuerst auf ihre kollektive kulturelle Identität geschlossen wird. Auch hier wird der Gegensatz *eigen* und *fremd* betont. Es stellt sich außerdem die Frage, was unter *kognitiven, sozialen und emotionalen Aspekten des interkulturellen Lernens* zu verstehen ist. Der Fokus liegt auf dem *bewussten Wahrnehmen der Unterschiede zwischen Menschen*, was die Gefahr birgt, die Gemeinsamkeiten zu übersehen und jegliche Unterschiede als kulturelle Unterschiede zu betrachten.

Bildungsangebote zur Unterstützung der Zwei- und Mehrsprachigkeit geben Impulse zur Weiterentwicklung und Differenzierung sprachlicher Kompetenzen. Dabei ist die Berücksichtigung einer interkulturellen Perspektive notwendig. Für Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch sind neben dem natürlichen Zweitspracherwerb in

alltäglichen Spiel- und Kommunikationssituationen auch gezielte Sprachlernangebote notwendig (Grannemann & Loos, 2005).

Unsere Namen: Wie werden die Namen der Kinder in der Gruppe korrekt ausgesprochen? Haben die Namen eine bestimmte Bedeutung? Können sie in andere Sprachen übersetzt, in anderen Schriften aufgeschrieben werden?

Herkunft der Eltern bzw. eines Elternteiles; Kulturen und Gebräuche in anderen Ländern;

Welche Länder kennen die Kinder (Urlaubserfahrungen, Herkunft)? Wo befinden sich diese Länder? Welche Sprachen werden dort gesprochen? Wie begrüßt und verabschiedet man sich in den verschiedenen Ländern? Wie sind die Menschen in den jeweiligen Ländern gekleidet? Welche kulinarischen Spezialitäten gibt es in dem Land? Mit Hilfe der Eltern gemeinsam kochen, ein Kochbuch anfertigen, ein Fest gestalten etc. Ausgänge zu interkulturellen Themen (Markt, Geschäfte, Veranstaltungen etc.) (*Bildungsplan-Anteil: Seite 26*)

Hier wird deutlich, dass Kultur innerhalb der Sprachförderung bzw. der Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit zur primären Kategorie wird. Von der Sprache der Kinder erfolgt der direkte Rückgriff auf die Herkunft, was den Kindern sofort die Fremdposition zuweist. Die Konzentration auf kulinarische Spezialitäten, auf landestypische Kleidungen und Gebräuche führt einerseits zur Reduktion auf Folklore und Brauchtum, andererseits zur Festschreibung von Fremdbildern. Die Formulierungen sind gleichzeitig auch schwammig, weil nicht klar wird, wie genau die Bildungsangebote gestaltet werden sollen.

**Den Kategorien D (Schwammige Formulierungen), A (Stellenwert der Sprachen/Sprachförderung) und B3 (Kulturalisierung von Sprache) wurden drei Textstellen zugeordnet:**

Personale Kompetenz: Interesse an verschiedenen Sprachen entwickeln sowie den eigenen sprachlichen Kompetenzen in der Erst- und Zweitsprache vertrauen; seine eigene Erstsprache als identitätsstiftend erfahren und stolz darauf sein; sich in verschiedenen Sprachen mitteilen können und wollen. (*Bildungsplan-Anteil: Seite 24*)

Diese Textstelle gesteht der Erstsprache wiederum eine große Bedeutung zu. Es soll in dieser Arbeit nicht negiert werden, dass die Erstsprache wichtig für das Selbstkonzept von Menschen ist, allerdings werden sprachliche Identitäten durch diese Art der Formulierung (*identitätsstiftend*) festgeschrieben. Von einer festgeschriebenen sprachlichen Identität ist es nicht mehr weit zu einer festgeschriebenen kulturellen Identität, wie wir bei anderen Beispielen schon sehen konnten. Diese Art der Formulierung birgt also die Gefahr, Sprache zu kulturalisieren - wie auch bei der nächsten Textpassage:

Der Erstsprache kommt auch für die Persönlichkeitsentwicklung und Identität des Kindes große Bedeutung zu, da sein

Selbstkonzept darauf aufbaut. (*Bildungsplan-Anteil: Seite 24*)

Auch hier erscheint das Selbstkonzept eines Kindes eher als etwas Unveränderliches, das *auf seiner Erstsprache aufbaut*. Die sprachliche Identität eines Kindes erscheint somit festgeschrieben.

Im nächsten Absatz wird ein hoher Stellenwert von Mehrsprachigkeit durch die Forderung des *Einsatzes mehrsprachigen Personals* erkennbar:

Der Einsatz mehrsprachigen Personals in elementaren Bildungseinrichtungen entspricht einem besonders hohen Qualitätsstandard und sollte v. a. bei einem großen Anteil an Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch angestrebt werden. Dies betrifft neben mehrsprachigen Pädagoginnen und Pädagogen auch Helferinnen und Helfer bzw. Assistentinnen und Assistenten, die häufiger über Migrationserfahrung verfügen. Werden sie vermehrt zur Unterstützung der Bildungsarbeit herangezogen, sind eine entsprechende fachliche Qualifikation und die Möglichkeit zur Fortbildung besonders wichtig. Die sprachlichen Kompetenzen des mehrsprachigen Personals beziehen sich im Idealfall auf die Erstsprachen der Kinder, wodurch entsprechende Bildungsangebote auch in den Erstsprachen ermöglicht werden. Um die personellen Ressourcen optimal einsetzen zu können, sollten regelmäßig gruppenübergreifende Angebote geplant werden. Eventuell ist auch eine Zusammenarbeit mit anderen Kindergärten möglich. Eine besondere Bedeutung kommt mehrsprachigen Fachkräften im Rahmen der Bildungspartnerschaft mit den Eltern zu. Hier sind v. a. Übersetzungsmöglichkeiten sowie das bessere Verständnis für unterschiedliche kulturelle Hintergründe gefragt. (*Bildungsplan-Anteil: Seite 66*)

Hier ist nun auf einmal doch die Rede von *Bildungsangeboten in den Erstsprachen*, was generell positiv hervorzuheben ist, mit den schon erwähnten Vorbehalten aber nicht in Aktivitäten münden darf, die den Fremdenstatus festigen. Interessant ist, dass Mitarbeiter/innen mit Migrationserfahrung eher den Helfer/innen oder Assistent/innen zugeordnet werden - Migrationserfahrung wird also nicht mit fachlicher Qualifikation als Pädagog/in in Verbindung gebracht. Selbst wenn mehr Helfer/innen und Assistent/innen als Pädagog/innen Migrationshintergrund hätten, stellt sich für mich die Frage, warum dies unbedingt betont werden muss.

Wenn mehrsprachiges Personal *zum besseren Verständnis für unterschiedliche kulturelle Hintergründe* herangezogen werden, haben wir es erneut mit einem Aspekt von Kulturalisierung von Sprache zu tun.

Folgende beiden Textstellen wurden mit den drei Kategorien **D (Schwammige Formulierungen)**, **B2 (Essentialisierung/Reduktion von Kultur)** und **E (Reflexive Pädagogik/Zuschreibungsreflexion)** kodiert.

Für welche Sprachen und Kulturen stehen Materialien zur Verfügung?

*(Bildungsplan-Anteil: Seite 29)*

Wie wird Mehrsprachigkeit in unserer Einrichtung sichtbar gemacht?

*(Bildungsplan-Anteil: Seite 29)*

Diese beiden Reflexionsfragen sind einerseits sehr schwammig formuliert und lassen andererseits keine zuschreibungsreflexive oder rassismuskritische Perspektive erkennen. Im Gegensatz dazu birgt die Beschränkung der Reflexion auf das Vorhandensein von Materialien zu Sprachen und Kulturen und das Sichtbar-Machen von Mehrsprachigkeit unter Umständen die Gefahr der Präsentation von Eigen- und Fremdbildern und von Kulturen als objektiv beschreibbare Kategorien.

Eine Textpassage wurde den **Kategorien D (Schwammige Formulierungen)** und **B1 (Kulturbegriff)** zugeordnet.

Interkulturelle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter unterstützen die Kommunikation zwischen Eltern und Fachkräften in elementaren Bildungseinrichtungen. Zu ihren Aufgaben zählt z. B., die Ressourcen der Eltern als Beitrag zur Bildungsarbeit zu nützen. *(Bildungsplan-Anteil: Seite 28)*

Es stellt sich hier ganz allgemein die Frage, was mit interkulturellen Mitarbeiter/innen gemeint ist und wie genau die Ressourcen der Eltern als Beitrag zur Bildungsarbeit genutzt werden können.

Zweifach kodiert mit den **Kategorien D (Schwammige Formulierungen)** und **B2 (Essentialisierung/Reduktion von Kultur)** wurde eine Textpassage:

Durch wechselseitige Information über gesellschaftliche und soziale Strukturen der jeweiligen Kultur können Ängste und Vorurteile abgebaut werden. *(Bildungsplan-Anteil: Seite 28)*

Dieses Zitat aus dem Kapitel über die Bildungspartnerschaft mit den Eltern ist insofern missverständlich, als dass es um Information - scheinbar in Form von objektiven Gegebenheiten - über die jeweilige Kultur geht. Dies könnte zur Reproduktion von kulturellen Eigen- und Fremdbildern führen.

Eine Textpassage wurde mit der **Kategorie D (Schwammige Formulierungen)** und der **Kategorie B3 (Kulturalisierung von Sprache)** zweifach kodiert:

Freundschaften unabhängig von der sprachlichen Herkunft schließen. (*Bildungsplan-Anteil: Seite 27*)

Hier stellt sich zwangsläufig die Frage, was denn eine sprachliche Herkunft ist. M. E. fungiert Sprache hier als Platzhalter für Kultur oder Nationalität. Ein Kind, das eine andere Erstsprache hat, wird also automatisch zu jemandem, der eine andere Herkunft hat, unabhängig davon, wie die persönliche Migrationsgeschichte aussieht oder ob das Kind vielleicht in Österreich geboren ist.

Den **Kategorien D (Schwammige Formulierungen)** und **C (Subjektivierung)** wurde eine Textstelle zugeteilt:

Erfahrungen mit unterschiedlichen Kulturen aus dem Umfeld der Kinder aufgreifen und vertiefen (Rollenspiele, Malen, Zeichnen etc.); (*Bildungsplan-Anteil: Seite 27*)

Durch dieses bewusste Aufgreifen von Erfahrungen der Kinder besteht die Gefahr, Kinder mit Migrationshintergrund zu lebenden landeskundlichen Beispielen werden zu lassen.

Drei Stellen wurden mit den **Kategorien D (Schwammige Formulierungen)** und **E (Reflexive Pädagogik/Zuschreibungsreflexion)** markiert:

Leitfragen zur Selbstreflexion: Welche Einstellungen bezüglich anderer Sprachen, Lebensformen und Kulturen bestimmen mein Handeln? Gibt es Gemeinsamkeiten und Anknüpfungspunkte mit meinem eigenen kulturellen Hintergrund? Ist es für mich interessant, mich mit Neuem und Ungewohntem auseinanderzusetzen? (*Bildungsplan-Anteil: Seite 28*)

Die erste Frage könnte schon in Richtung Zuschreibungsreflexion gehen. Es ist auch erfreulich, dass es um *Gemeinsamkeiten und Anknüpfungspunkte mit dem eigenen kulturellen Hintergrund* geht und nicht darum, sich über Unterschiede auseinanderzusetzen, wobei natürlich wieder vom *Eigenen* die Rede ist. Es könnte ja auch einfach vom Gewohnten gesprochen werden. Auch die letzte Frage vermeidet den Rückgriff auf das *Fremde* und *Andere*. Von einer rassismuskritischen Perspektive kann trotzdem keine Rede sein.

Orientierungsqualität bezieht sich auf die professionellen Leitbilder, Werte und Normen sowie die pädagogischen Vorstellungen der Erwachsenen in elementaren Bildungseinrichtungen. Dazu zählen u. a. das Bild vom Kind, die

Auffassungen von Bildung und Entwicklung von Kindern sowie die Einstellung gegenüber anderen Kulturen und Mehrsprachigkeit. Da sich solche Orientierungen im pädagogischen Handeln niederschlagen und die Prozesse und Interaktionen in elementaren Bildungseinrichtungen prägen, sollten Pädagoginnen und Pädagogen ihre Werte und Haltungen sowie ihr Erziehungsverhalten immer wieder kritisch überdenken und hinterfragen. Geeignete Methoden dafür sind Selbstbeobachtung und Reflexion, Hospitieren und Feedback durch vertraute Kolleginnen und Kollegen sowie Supervision. (*Bildungsplan-Anteil: Seite 67*)

Pädagog/innen sollten also ihre *Einstellung gegenüber anderen Kulturen und Mehrsprachigkeit* hinterfragen. Es wird zwar darauf hingewiesen, dass sich die eigene Orientierung im pädagogischen Handeln niederschlägt, genauere Reflexionsfragen in Richtung Zuschreibungsreflexion oder rassismuskritisch involvierter Reflexivität fehlen jedoch. Es stellt sich die Frage, welche Art der Einstellung positiv wäre, wie welche Art der Einstellung im pädagogischen Kontext wirkt, wie genau die Einstellungen hinterfragt werden sollen.

Die Erarbeitung einer Konzeption ist ein wichtiges Qualitätsmerkmal. Die Konzeption sollte u. a. Aussagen zur Sprachentwicklung der Kinder, zur besonderen Situation zweisprachig aufwachsender Kinder sowie zur interkulturellen Erziehung in elementaren Bildungseinrichtungen enthalten. (*Bildungsplan-Anteil: Seite 67*)

Grundsätzlich ist die Erarbeitung einer Konzeption für die Entwicklung einer rassismuskritischen zuschreibungsreflexiven Perspektive ein wichtiger Schritt. Hier stellt sich allerdings die Frage, *welche* Aussagen die Konzeption zur interkulturellen Erziehung in elementaren Bildungseinrichtungen enthalten sollte. Diese Art der Formulierung ist zu ungenau.

Mit den **Kategorien B2 (Essentialisierung/Reduktion von Kultur)** und **B3 (Kulturalisierung von Sprache)** wurde eine Textstelle kodiert.

Unterstützende Materialien zur Auseinandersetzung mit verschiedenen Sprachen und Kulturen: [...] Bücher, Memory-Spiele, Bilder und Plakate über unterschiedliche Länder und Kulturen; [...]; Anschauungsmaterialien zur Begleitung von Bildungsangeboten; [...]; Instrumente und Musik aus anderen Ländern und Kulturen; Rollenspiel- und Verkleidungsmaterialien aus verschiedenen Kulturen; [...] (*Bildungsplan-Anteil: Seite 26*)

Hier wird erneut direkt von Sprache auf Kultur geschlossen und Möglichkeiten der Thematisierung präsentiert, die m. E. eine essentialistische und reduzierende Auffassung von Kultur zeigen. *Plakate über verschiedene Länder und Kulturen* erwecken den Eindruck der objektiven Beschreibbarkeit und Festgeschriebenheit von Kulturen, wobei sie wieder die scheinbar gegebene Entsprechung zwischen *Ländern* und *Kulturen*

reproduzieren. *Rollenspiel- und Verkleidungsmaterialien* bergen die Gefahr der Reduktion von Kultur auf Aspekte der Folklore, und schaffen Fremdbilder.

**Folgende Passage wurde mit den Kategorien B2 (Essentialisierung/Reduktion von Kultur) und C (Subjektivierung) kodiert:**

Die Einbeziehung der Eltern erfolgt unter Berücksichtigung ihrer persönlichen Ressourcen (z. B. Vorstellen kultureller Besonderheiten, Erzählen, Spielen, Singen). (*Bildungsplan-Anteil: Seite 28*)

Wenn die persönlichen Ressourcen der Eltern auf das Vorstellen kultureller Besonderheiten reduziert werden, dann haben wir es einerseits mit subjektivierenden Tendenzen zu tun, weil die Eltern sofort in die Rolle der landeskundlichen Experten gedrängt werden. Andererseits führt die Konzentration auf eben jene kulturellen Besonderheiten zur Reproduktion von Eigen- und Fremdbildern.

**4.3.5.3 Zusammenfassung der Ergebnisse**

Auch für den Bildungsplan-Anteil Sprache sollen die Ergebnisse zuerst für alle Kategorien einzeln zusammengefasst werden.

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Kategorie A</b><br/>Stellenwert der Sprachen/<br/>Sprachförderung</p> | <p>Grundsätzlich ist eine positive Einstellung zu den Erstsprachen der Kinder erkennbar und von einer gewünschten Einbeziehung in den Kindergartenalltag die Rede. Auf der anderen Seite können wir von einer monolingualistischen Perspektive bezogen auf Deutsch als Zweitsprache sprechen, weil nur für das Erlernen der deutschen Sprache Ziele formuliert werden. Eine systematische Sprachförderung in der Erstsprache scheint nicht vorgesehen zu sein.</p> <p>Auf der anderen Seite wird mehrsprachiges Personal zur Unterstützung der Bildungsarbeit empfohlen, was wiederum schon in Richtung erstsprachliche Förderung gehen würde. Wie dieses mehrsprachige Personal allerdings ausgebildet werden sollte, wird nicht erwähnt und es bleibt insgesamt ein sehr vager und unspezifischer Vorschlag.</p> <p>Bezüglich des Angebots an Fremdsprachen in den Kindergärten werden auch die im Kindergarten vertretenen Erstsprachen der Kinder als mögliche anzubietende Fremdsprachen empfohlen. Auf das Durchbrechen von Sprachhierarchien und die Anhebung des Sprachprestiges für die einzelnen Sprachen wird jedoch nicht hingewiesen.</p> |
| <p><b>Kategorie B</b><br/>Kultur</p>  | <p><b>Unterkategorie B 1: Kulturbegriff</b><br/>Auch in dieser Publikation wird mit dem Kulturbegriff sehr frei umgegangen und er wird für den Kontext nicht genauer definiert. An einer Stelle wird er direkt mit Gruppenidentität, Vielfalt und Sprache in Verbindung gebracht - Genauer wird aber nicht erklärt. Dies scheint allerdings der implizite Kulturbegriff zu sein, dem die Publikation folgt.</p> <p><b>Unterkategorie B2: Essentialisierung/Reduktion von Kultur</b><br/>In der Publikation wurden einige Hinweise auf eine essentialistische und reduzierende Kulturauffassung gefunden: In den "Vernetzungsmöglichkeiten mit anderen Bildungsbereichen" sollen Unterschiede der <i>anderen</i> Kulturen und folkloristische Aspekte betont werden. Auch in der Definition des interkulturellen Lernens findet man Hinweise auf eine essentialistische Kulturauffassung, die Bilder des Eigenen und des Fremden hervorhebt. Einige Handlungsempfehlungen in Bezug</p>  |

|  |   |
|--|---|
|  | <p>auf Mehrsprachigkeit betonen folkloristische Elemente von Kultur, beispielsweise Bekleidungsgehnheiten, Gebräuche, Essgehnheiten. Plakate über unterschiedliche Länder und Kulturen, Rollenspiel- und Verkleidungsmaterialien aus verschiedenen Kulturen sowie die Reduktion der persönlichen Ressourcen der Eltern auf die Präsentation kultureller Besonderheiten, lassen eine essentialistische und reduzierende Perspektive erkennen, die Fremdbilder reproduziert.</p> <p><b>Unterkategorie B 3: Kulturalisierung von Sprache</b><br/> In dieser Publikation gibt es an manchen Stellen Hinweise auf die Kulturalisierung von Sprache, wobei keine Textpassage allein mit dieser Kategorie kodiert wurde. Die meisten Überschneidungen gibt es mit den Kategorien D (Schwammige Formulierungen und B1 (Essentialisierung/Reduktion von Kultur).<br/> Wenn beispielsweise die Förderung von Zwei- und Mehrsprachigkeit Hand in Hand mit den Prinzipien einer interkulturellen Pädagogik gehen soll, so wird der Grundstein dafür gelegt, im Umgang mit den Erstsprachen der Kinder Kultur als primäre Kategorie einzubeziehen. Dies wird dadurch bestätigt, dass im Hinblick auf die Empfehlung bei Bildungsangeboten zur Unterstützung der Zwei- und Mehrsprachigkeit gleich auf die Frage nach der Herkunft verwiesen wird und dass als Materialien zur Auseinandersetzung mit Sprachen u. a. Beschreibungen über Kulturen empfohlen werden sowie Verkleidungskisten, durch die wiederum Kultur auf folkloristische Aspekte reduziert wird.<br/> Es wird an zwei Stellen betont, die Erstsprache sei identitätsstiftend und das Selbstkonzept baue darauf auf. Durch die Art der Formulierung entsteht der Eindruck, Identität sei etwas Statisches und sie werde allein durch die Erstsprache geformt. In Verbindung mit der Forderung, die Förderung der Zwei- und Mehrsprachigkeit solle mit interkultureller Pädagogik verknüpft werden, halte ich dies für nicht unproblematisch - zu leicht könnte in diesem Zusammenhang ein direkter oder indirekter Rückgriff auf festgeschriebene großkollektive kulturelle Identität erfolgen. Unglücklich formuliert ist es wohl auch, wenn von sprachlicher Herkunft gesprochen wird. Hier stellt sich die Frage, was damit gemeint ist. Was ist sprachliche Herkunft? M. E. ist hier die Sprache Platzhalter für Nation oder Kultur.</p> |
| <b>Kategorie C</b><br>Subjektivierung  | <p>Es wurde keine Textstelle exklusiv mit dieser Kategorie kodiert. An manchen Stellen sind jedoch Subjektivierungen (in Verbindung mit schwammigen Formulierungen oder Essentialisierung und Reduktion von Kultur) erkennbar, wenn z. B. Eltern als lebendige landeskundliche Beispiele von <i>ihrer</i> Kultur erzählen sollen. Durch die Einbeziehung der Sprachen aller Kinder in den Kindergartenalltag besteht, bei erzwingener Ausführung, ebenfalls die Gefahr, die Kinder in die Rolle der lebenden Beispiele zu drängen und sie nicht das thematisieren zu lassen, was sie selbst thematisieren möchten.</p>  |
| <b>Kategorie D</b><br>Schwammige Formulierungen  | <p>Schwammige Formulierungen kommen nur in Kombination mit anderen Kategorien vor. Die Kategorie hatte die meisten Kodierungen. Es ist festzustellen, dass schwammige Formulierungen am meisten in Verbindung mit den Kategorien B2 (Essentialisierung/Reduktion von Kultur), C (Subjektivierung) und E (Reflexive Pädagogik/Zuschreibungsreflexion) anzutreffen sind, Überschneidungen sind allerdings auch mit allen anderen Kategorien gegeben.</p>  |
| <b>Kategorie E</b><br>Selbstreflexive Pädagogik/<br>rassismuskritische<br>Zuschreibungs-<br>reflexion/<br>rassismuskritisch<br>involvierte<br>Professionalität | <p>Es ist bezüglich der Einstellung zu Mehrsprachigkeit und kultureller Vielfalt Anleitung zur Reflexion erkennbar, jedoch bleiben die Reflexionsfragen größtenteils sehr vage und unbestimmt und regen die Pädagog/innen nicht direkt zu einer zuschreibungsreflexiven Perspektive an. Manche der Reflexionsfragen machen eher das Gegenteil, indem sie über die Präsenz von Materialien zu verschiedenen Sprachen und Kulturen im Kindergartenalltag reflektieren. In diesem Sinne wird die Reflexion eher in Richtung des <i>sprachliches Otherings</i> gehen, und nicht in Richtung einer rassismuskritisch involvierten Professionalität.</p>  |

### 4.3.6 Analyse und Interpretation - Text 3

Für die Publikation “Sprachförderung in den Kindergärten von Dornbirn”<sup>53</sup> wurden gesamt 36 Kodierungen vergeben. Nach ihrer Häufigkeit sind es folgende Kategorien: **A** Stellenwert der Sprachen/Sprachförderung (10), **B2** Essentialisierung/Reduktion von Kultur (8), **B3** Kulturalisierung von Sprache (6), **C** Subjektivierung (5), **D** Schwammige Formulierungen (4), **B1** Kulturbegriff (3). Keine Textstelle wurde der Kategorie **E** Reflexive Pädagogik/Zuschreibungsreflexion zugeordnet.

Die Überschneidungen der einzelnen Codings sollen wiederum mit einer Tabelle veranschaulicht werden:



**Tabelle 4: Darstellung der Code-Relations für das Konzept “Sprachförderung in den Kindergärten von Dornbirn”. Je größer die Kreise, desto mehr Überschneidungen.**

Auffallend ist hier, dass nicht – wie bei den anderen beiden Dokumenten die Kategorie D jene mit den meisten Überschneidungen ist, sondern die Kategorie A, die sich am häufigsten mit den Kategorien B1, B3 und C überschneidet.

#### 4.3.6.1 Textstellen ohne Mehrfachkodierungen

- **Kategorie A (Stellenwert der Sprachen/Sprachförderung)**

Die meisten Textstellen wurden mit dieser Kategorie kodiert, was nicht verwunderlich ist, da es sich um ein Konzept speziell für die Sprachförderung handelt. Wie schon erwähnt, hat sich schon Miladinović (2014) mit dem Dornbirner Sprachförderungskonzept beschäftigt und u.a. herausgefunden, dass die *für alle Kinder* propagierte Sprachförderung eigentlich nur die Kinder mit Deutsch als Zweitsprache betrifft. Für die ausgewählten Kapitel kann diese Tendenz bestätigt werden, wie zum Beispiel durch die ersten drei Textstellen, in denen nur auf die Sprachförderung in Deutsch Bezug genommen wird:

Kinder, die eine verstärkte Förderung zum Erwerb der deutschen Sprache benötigen, werden für bestimmte Zeit einzeln

<sup>53</sup> Aufgrund der Länge des Titels wird die Publikation in Folge als Dornbirner Sprachförderungskonzept bezeichnet. Einzelne Textstellen werden in veränderter Formatierung wiedergegeben.

oder in Kleingruppen von speziell geschulten Mitarbeiterinnen gefördert. (*Dornbirner Sprachförderungskonzept: Seite 9*)

Die Ergebnisse, die durch die Beobachtung und Auswertung mit dem Sprachbeobachtungsinstrument Sismik entstehen, dienen als wichtige Grundlage für eine am Sprachstand orientierte Sprachförderung. (*Dornbirner Sprachförderungskonzept: Seite 9*)

Das heißt, es werden nicht allgemeine Sprachfördereinheiten (wie z.B. Lautschulung), sondern individuell abgestimmte, eben dem Sprachstand entsprechende, Übungseinheiten angeboten. (*Dornbirner Sprachförderungskonzept: Seite 10*)

**Es gibt auch allgemeine Hinweise zum Stellenwert von Sprachen und Mehrsprachigkeit:**

Das Beherrschen von mehreren Sprachen ist eine Fähigkeit, die in der Zukunft noch mehr an Bedeutung gewinnen wird. Ein langfristiges EU Bildungsziel ist das Beherrschen von mindestens drei Sprachen: die Sprache des Heimatlandes, eine internationale Sprache (Englisch) und die Sprache eines weiteren Landes. In der Wertschätzung aller im Kindergarten vorhandenen Sprachen und der bewussten Förderung von Mehrsprachigkeit kann ein Grundstein für dieses Bildungsziel gelegt werden. (*Dornbirner Sprachförderungskonzept: Seite 9*)

Hier wird von der *Wertschätzung aller im Kindergarten vorhandenen Sprachen* und der *Förderung von Mehrsprachigkeit* gesprochen. Im nächsten Absatz zur Sprachentwicklung in der Erstsprache wird der Erstsprache Bedeutung beim Erlernen der Zweitsprache Deutsch zugestanden:

Sprachentwicklung in der Erstsprache: Mit dem Eintritt in den Kindergarten ist die Sprachentwicklung in der Erstsprache / Familiensprache noch nicht abgeschlossen. Es ist klar, dass der Auftrag an den Kindergarten lautet, die Deutschkenntnisse der Kinder zu erweitern oder aufzubauen. Untersuchungen haben ergeben, dass die Erstsprache allerdings eine wichtige Voraussetzung für das Erlernen einer Zweit- oder Drittsprache ist. Erfahrungen und Erkenntnisse der Kinder werden nachgewiesenermaßen über die Erstsprache verarbeitet und nicht über die noch weniger entwickelte Zweitsprache. Auch bei der Bedeutungserschließung der Zweitsprache wird immer die Erstsprache aktiviert, was umgekehrt nicht der Fall ist. Sachwissen, Literalitätserfahrungen, phonologische Fertigkeiten lassen sich also besser in der Erstsprache vermitteln. Es erfolgt dann ein Transfer in die Zweitsprache. (*Dornbirner Sprachförderungskonzept: Seite 11*)

Man kann aber von keiner ernstzunehmenden Förderung in der Erstsprache sprechen, wenn diese, wie im nächsten Absatz spezifiziert, nach Außen, und zwar in die Familien, verlagert werden soll:

Förderung der Sprachentwicklung in der Erstsprache durch die Eltern: Es ist also wichtig, auch die Sprachentwicklung in der Erstsprache zu fördern und zu unterstützen. So kann mit Literalitätserfahrungen in der Erstsprache auch der Erwerb der Zweitsprache gefördert werden. In diesem Bereich kommt den Eltern eine sehr wichtige Rolle zu. Sie können / sollen Literalitätsangebote des Kindergartens in die Erstsprache übernehmen (Bücher, Reime, interaktives

Vorlesen, ...). Auch sollten Themenfelder des Kindergartens zuhause in der Erstsprache vertieft werden. Die Sprachförderin des Kindergartens bietet Materialien und Unterlagen für die Eltern an. (*Dornbirner Sprachförderungskonzept: Seite 11*)

Hinweise zum Stellenwert der Erstsprachen der Kinder finden sich auch in der nächsten Textpassage. Hier ist – wie in der übernächsten Passage - erkennbar, dass die sprachliche Förderung ausschließlich in Richtung zweitsprachlicher Förderung geht:

Grundsätzliche Anmerkungen zum Umgang mit der Familiensprache (z.B. Türkisch, Serbisch, Kroatisch, Spanisch, Dialekt, etc. sprechen während des Freispiels): Es ist ein Menschenrecht jedes Kindes, seine Familiensprache sprechen zu dürfen. Die Sprache der Eltern mit ihren Kindern im Kindergarten (beim Verabschieden, Abholen, etc.) darf ihre Familiensprache sein.

Im Freispiel: Kinder dürfen untereinander ihre Familiensprache sprechen. Wenn deutschsprachige Kinder dabei sind, regt die Kindergartenpädagogin zum Deutsch-Sprechen an (aber sie verbietet NICHT die Familiensprache) - sie setzt sich dazu, fragt nach, regt an zum Deutsch-Sprechen. (*Dornbirner Sprachförderungskonzept: Seite 10*)

Stand der Sprachentwicklung in der Erstsprache: Um die Sprachförderung in Deutsch gut durchführen zu können, ist es wichtig, dass die Sprachförderin die Sprachentwicklung des Kindes in der Erstsprache einschätzen kann. Dafür gilt es noch geeignete Methoden zu recherchieren (*Dornbirner Sprachförderungskonzept: Seite 11*)

#### **4.3.6.2 Mehrfachkodierte Textstellen**

Die folgende längere Textstelle wurde mehreren Kategorien zugeordnet. Erstens wurde die gesamte Stelle mit der **Kategorie A (Stellenwert der Sprachen/Sprachförderung)** kodiert, weil es sich dabei um Maßnahmen handelt, durch die die Erstsprachen der Kinder wertgeschätzt und gefördert werden sollen:

Wie kann Wertschätzung für verschiedene Familiensprachen gelebt und gefördert werden:

- Sprachenvielfalt zeigen und leben / Wertschätzung der Familiensprachen: Lieder in verschiedenen Sprachen (Geburtstagslied, „Bruder Jakob“); Begrüßen und Verabschieden in den Sprachen, die es im Kindergarten gibt; Zählen mehrsprachig erlernen; Kinder nach Begriffen in ihrer Familiensprache fragen; Austausch von Vokabeln in mehreren Sprachen
- Begrüßungsplakate in den Familiensprachen der Kinder im Kindergarten
- Feste, Tänze anderer Kulturen aufgreifen, Multi-Kulti-Fest
- Plakat Jahresfestekreis mit unterschiedlichen religiösen Festen anfertigen
- Themenschwerpunkte setzen: Fremde Länder, eine Reise um die Welt
- Geschichten in Familiensprache, LesepatInnen, CD's
- Speisen / Essen: Jausenbuffets aus den Herkunftsländern, gemeinsam mit migrantischen Eltern kochen, Rezeptbücher für Eltern erstellen
- Verkleidungskiste mit traditionellen Kleidern anderer Kulturen
- Geschichten, Gedichte aus fremden Ländern erzählen, Schriften anderer Kulturen sichtbar machen, Adventkalender im Rathaus

- Elterneinsätze: Tänze, Kochen, Geschichten, Lieder, Sprachvermittlung - Sprachkurse in anderen Sprachen
- Exkursionen an verschiedene kulturelle und religiöse Stätten

*(Dornbirner Sprachförderungskonzept: Seite 9)*

Für einzelne Teile der Textpassage wurden aber verschiedene andere Kodierungen vergeben:

Mit den Kategorien **B2 (Essentialisierung/Reduktion von Kultur)**, **B3 (Kulturalisierung von Sprache)** und **C (Subjektivierung)** wurden folgende Textstellen markiert:

Feste, Tänze anderer Kulturen aufgreifen, Multi-Kulti-Fest *(Dornbirner Sprachförderungskonzept: Seite 9)*

Elterneinsätze: Tänze, Kochen, Geschichten, Lieder, Sprachvermittlung - Sprachkurse in anderen Sprachen *(Dornbirner Sprachförderungskonzept: Seite 9)*

Speisen / Essen: Jausenbuffets aus den Herkunftsländern, gemeinsam mit migrantischen Eltern kochen, Rezeptbücher für Eltern erstellen *(Dornbirner Sprachförderungskonzept: Seite 9)*

Allen drei Passagen ist gemein, dass sie - obwohl es um die Wertschätzung der Familiensprachen gehen sollte - sofort den Rückgriff auf Kultur machen, weshalb wir von Kulturalisierung von Sprache sprechen können. Kultur wird zur primären Differenzkategorie, Sprache zum primären kulturellen Zugehörigkeitsmarker. Die erste Textstelle verweist auf eine folkloristische Auffassung von Kultur. Wenn Tänze und Feste *aufgegriffen* werden sollen, besteht zudem die Gefahr der Subjektivierung und der Drängung der Kinder oder Eltern in die Rolle der landeskundlichen Beispiele. Dies lässt sich auch für die zweite Textstelle unterstreichen: Eltern werden zu Expert/innen ihrer Kultur und verpflichtet, Bilder des Fremden in verschiedenen - oft folkloristischen Formen - zu präsentieren.

Mit den drei **Kategorien B1 (Kulturbegriff)**, **B2 (Essentialisierung/Reduktion von Kultur)** und **B3 (Kulturalisierung von Sprache)** wurden folgende zwei Stellen kodiert:

Exkursionen an verschiedene kulturelle und religiöse Stätten *(Dornbirner Sprachförderungskonzept: Seite 9)*

Plakat Jahresfestekreis mit unterschiedlichen religiösen Festen anfertigen *(Dornbirner Sprachförderungskonzept: Seite 9)*

An diesen beiden Stellen wird deutlich, dass mit natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit auch religiöse Zugehörigkeiten verbunden und automatisch gemacht werden (vgl. Mecheril/Thomas-Olalde 2011). Kultur beinhaltet also auch die religiöse Orientierung. Hier besteht die Gefahr des Reduktionismus der Kultur auf religiöse Zugehörigkeit. Außerdem können wir wieder von Kulturalisierung von Sprache sprechen, da es immer noch um die Wertschätzung der Familiensprachen geht. Was aber hat eigentlich Religion damit zu tun?

Hinweise auf den Kulturbegriff finden sich auch in folgender Textstelle, die mit den beiden **Kategorien A (Stellenwert der Sprachen/Sprachförderung) und B1 (Kulturbegriff)** kodiert wurde:

Ziele:

- Alle Sprachen sind es wert geschätzt und gefördert zu werden
- spielerisch Sprachenvielfalt vermitteln
- Interesse an anderen Kulturen und Sprachen wecken

*(Dornbirner Sprachförderungskonzept: Seite 9)*

Für diese Textpassage können wir einerseits wieder festhalten, dass die Wertschätzung aller Sprachen eine Zielformulierung des Dornbirner Sprachförderungskonzepts ist. Außerdem gewinnen wir Informationen über den Kulturbegriff, nämlich, dass Sprache direkt mit Kultur verknüpft wird - was wir anhand der obigen Beispiele schon gesehen haben.

Zweifach kodiert mit den Kategorien **B2 (Essentialisierung/Reduktion von Kultur) und B3 (Kulturalisierung von Sprache)** wurde folgende Passage:

*Verkleidungskiste mit traditionellen Kleidern anderer Kulturen (Dornbirner Sprachförderungskonzept: Seite 9)*

Es stellt sich die Frage, wie durch eine *Verkleidungskiste* die Wertschätzung der Erstsprachen der Kinder gefördert werden soll. Es werden dadurch lediglich Bilder des Eigenen und Fremden manifest und *andere Kulturen* durch karnevaleske Verkleidungsaktionen auf Aspekte von Folklore und Brauchtum reduziert und als fremd und exotisch präsentiert.

Mit den **Kategorien B2 (Essentialisierung/Reduktion von Kultur)** und **D (Schwammige Formulierungen)** wurden folgende zwei Textstellen zweifach kodiert:

Themenschwerpunkte setzen: Fremde Länder, eine Reise um die Welt (*Dornbirner Sprachförderungskonzept: Seite 9*)

Geschichten, Gedichte aus fremden Ländern erzählen, Schriften anderer Kulturen sichtbar machen (*Dornbirner Sprachförderungskonzept: Seite 9*)

Durch schwammige Formulierungen besteht m. E. die Gefahr, fremde Länder und in diesem Zusammenhang Kulturen essentialistisch durch scheinbar objektive Beschreibungen zu präsentieren und damit wieder durch die Präsentation von kulturellen Fremdbildern Unterschiede zu betonen. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang auch der sprachliche Fokus auf das *Fremde* und *Andere*.

Mit den **Kategorien C (Subjektivierung)** und **D (Schwammige Formulierungen)** wurden folgende zwei Passagen gekennzeichnet:

Kinder nach Begriffen in ihrer Familiensprache fragen (*Dornbirner Sprachförderungskonzept: Seite 9*)

Austausch von Vokabeln in mehreren Sprachen (*Dornbirner Sprachförderungskonzept: Seite 9*)

Auch diese Textstelle birgt durch ungenaue Formulierungen die Gefahr, Kinder zu subjektivieren, indem - nicht im Sinne des Situationsansatzes - Kinder in die Rolle von nicht nur sprachlichen, sondern auch landeskundlichen Expert/innen gedrängt werden.

### 4.3.6.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

Nun werden die Ergebnisse wieder für jede Kategorie einzeln im Raster präsentiert:

|   |   |
|---|---|
| <b>Kategorie A</b><br>Stellenwert der Sprachen/<br>Sprachförderung  | Generell ist festzuhalten, dass das Bemühen um Wertschätzung und eine positive Einstellung zu den Erstsprachen und zur Mehrsprachigkeit der Kinder erkennbar ist, wobei konkrete Sprachförderungsmaßnahmen für die Erstsprache ausbleiben bzw. in die Familien verlagert werden. Die ernstzunehmende Sprachförderung umfasst nur die Förderung von Deutsch als Zweitsprache, ist also Deutschförderung.   |
| <b>Kategorie B</b><br>Kultur  | <p><b>Unterkategorie B 1: Kulturbegriff</b><br/>         Der Kulturbegriff wird für den Kontext nicht definiert, er wird allerdings direkt mit Sprache und religiöser Zugehörigkeit verbunden. Es scheint eher ein statischer Kulturbegriff zu sein, der Unterschiede betont.</p> <p><b>Unterkategorie B 2: Essentialisierung/Reduktion von Kultur</b><br/>         Kultur wird häufig mit Folklore und Brauchtum in Verbindung gebracht, beispielsweise durch die Empfehlungen, <i>Tänze und Feste anderer Kulturen</i> in den Kindergartenalltag miteinzubeziehen oder <i>Verkleidungskisten mit traditionellen Kleidern anderer Kulturen</i> zur Verfügung zu stellen. Dadurch wird auch <i>der/die/das Andere</i> fokussiert. Durch Geschichten und Gedichte aus <i>fremden Ländern</i> werden Kindern Bilder vom kulturell Eigenen und Fremden präsentiert.</p> <p><b>Unterkategorie B 3: Kulturalisierung von Sprache</b><br/>         Sprache wird eindeutig kulturalisiert d.h. von Sprache erfolgt der direkte oder indirekte Rückgriff auf großkollektive kulturelle Identität. Dies geschieht im Dornbirner Sprachförderungskonzept dadurch, dass die Wertschätzung für alle Sprachen primär durch den Rückgriff auf die Kategorie Kultur passieren soll und damit Dinge mit Sprache verknüpft werden, die eigentlich nichts mit ihr zu tun haben, allen voran Elemente der Folklore und des Brauchtums.</p> |
| <b>Kategorie C</b><br>Subjektivierung   | Es wurden keine Textstellen exklusiv dieser Kategorie zugeordnet, jedoch können wir für das Dornbirner Sprachförderungskonzept davon sprechen, dass interkulturelle Begegnungen regelrecht „verordnet“ werden. In diesem Zusammenhang ist besonders die Formulierung des <i>Aufgreifens</i> (z. B. von Festen und Tänzen anderer Kulturen) zu hinterfragen, weil dadurch keine Thematisierung mehr von den Kindern selbst - nach ihren individuellen Bedürfnissen - möglich ist. Auch Elterneinsätze sind dann subjektivierend, wenn die Eltern nur mehr als landeskundliche und kulturelle Expert/innen gesehen werden und gar keine andere Rolle mehr einnehmen können.   |
| <b>Kategorie D</b><br>Schwammige Formulierungen   | Es gibt in diesem Text nicht ganz so viele schwammige Formulierungen, aber einige, die die Gefahr von Subjektivierungstendenzen bergen. Diese Empfehlungen sind sehr offen und ungenau formuliert, weshalb sie Interpretationsspielraum in Richtung <i>sprachliches Othering</i> lassen.  |
| <b>Kategorie E</b><br>Selbstreflexive Pädagogik/<br>rassismuskritische Zuschreibungs-reflexion/<br>rassismuskritisch involvierte Professionalität | Pädagog/innen werden in keiner Art und Weise dazu angeregt, ihre Arbeit im interkulturellen Kontext zu reflektieren. Es sind keine Hinweise auf die Forderung von Reflexionskompetenz im Sinne einer rassismuskritisch involvierten Professionalität bzw. rassismuskritischer Zuschreibungsreflexion zu finden.   |

### 4.3.7 Textübergreifende Zusammenfassung der Ergebnisse

In diesem Kapitel sollen die Ergebnisse aller drei analysierten Dokumente vergleichend zusammengefasst und interpretiert werden. Dazu ist vorerst eine weitere grafische Darstellung dienlich, die einen Überblick über die Häufigkeit der einzelnen Kategorien für alle drei Dokumente gibt:

Zur besseren und auch quantitativen Veranschaulichung erfolgt diese Darstellung durch Zahlen:

| Codesystem                    | Modul letztes Kindergartenjahr | BPA_Mehrsprachigkeit | Dornbirn_Mehrsprachigkeit |
|-------------------------------|--------------------------------|----------------------|---------------------------|
| Stellenwert der Sprachen/S... | 7                              | 11                   | 10                        |
| Kulturbegriff                 | 3                              | 4                    | 3                         |
| Essentialisierung/Redukt...   | 7                              | 9                    | 8                         |
| Kulturalisierung von          | 1                              | 7                    | 6                         |
| Subjektivierung               | 3                              | 4                    | 5                         |
| Schwammige Formulierungen     | 8                              | 14                   | 4                         |
| Reflexive Pädagogik           | 4                              | 5                    |                           |

**Tabelle 5: Darstellung der Code-Matrix für alle drei Dokumente in Zahlen.**

Insgesamt gibt es in den drei Dokumenten 123 Kodierungen, wobei viele Textstellen mehrfach kodiert wurden. 33 Kodierungen finden sich im Modul für das letzte Kindergartenjahr, im Bildungsplan-Anteil 54, im Dornbirner Sprachförderungskonzept 36. Die Kategorien mit den meisten Kodierungen sind der Reihe nach: **A** Stellenwert der Sprachen/Sprachförderung (28), **D** Schwammige Formulierungen (26), **B2** Essentialisierung/Reduktion von Kultur (24), **B3** Kulturalisierung von Sprache (14), **C** Subjektivierung (12), **B1** Kulturbegriff (10), **E** Reflexive Pädagogik/Zuschreibungsreflexion (9).

Interessant sind auch die Code-Relations, also die Überschneidungen der einzelnen Kategorien in allen drei Dokumenten. Hier ist darauf hinzuweisen, dass die quantitativen Werte nicht mit der Gesamtanzahl an Kodierungen für einzelne Kategorien übereinstimmen, weil Textstellen mehrfach kodiert wurden.

| Codesystem                               | Schw... | Kultu... | Esse... | Kulturbegriff | Refle... | Stelle... | Subj... |
|--|---------|----------|---------|---------------|----------|-----------|---------|
| Stellenwert der Sprachen/Sprachförderung | 8       | 10       | 9       | 3             |          |           | 6       |
| Kulturbegriff                            | 1       | 2        | 2       |               |          | 3         |         |
| Essentialisierung/Reduktion von Kultur   | 13      | 10       |         | 2             | 2        | 9         | 7       |
| Kulturalisierung von Sprache             | 7       |          | 10      | 2             |          | 10        | 6       |
| Subjektivierung                          | 8       | 6        | 7       |               |          | 6         |         |
| Schwammige Formulierungen                |         | 7        | 13      | 1             | 5        | 8         | 8       |
| Reflexive Pädagogik                      | 5       |          | 2       |               |          |           |         |

**Tabelle 6: Darstellung der Code-Relations für alle Kategorien und Dokumente. Je höher die Zahl, desto mehr Überschneidungen.**

### **Kategorie A (Stellenwert der Sprachen/Sprachförderung):**

Insgesamt wurden 28 Kodierungen mit der Kategorie A vergeben, wobei im Bildungsplan-Anteil sowie im Dornbirner Sprachförderungskonzept fast gleich viele Stellen kodiert wurden, im Modul für das letzte Kindergartenjahr deutlich weniger. Viele Überschneidungen der Kategorie A gibt es mit den Kategorien B3 (Kulturalisierung von Sprache), B1 (Essentialisierung/Reduktion von Kultur) und D (Schwammige Formulierungen) - die meisten Überschneidungen der Kategorie A mit anderen Kategorien gibt es im Dornbirner Sprachförderungskonzept. Dies hat den Grund, dass eine sehr lange Textstelle, in der Empfehlungen für die Wertschätzung der Erstsprachen der Kinder gegeben wurden, sowohl mit der Kategorie A als auch mit anderen Kategorien (vor allem B2, B3 und C) kodiert wurde.

Allen drei Publikationen ist gemein, dass generell eine positive Einstellung zu Mehrsprachigkeit und den Erstsprachen der Kinder zu erkennen ist. Während im Modul für das letzte Kindergartenjahr keine genaueren Hinweise bezüglich Sprachförderung gegeben werden, wird in den anderen beiden Texten eine monolingualistische Perspektive in Richtung Deutschförderung deutlich. Empfehlungen bezüglich mehrsprachigen Personals und erstsprachlicher Förderung bleiben im Bildungsplan-Anteil Sprache ebenso unspezifisch wie die Hinweise, neben Englisch gegebenenfalls auch die im Kindergarten vertretenen Erstsprachen als Fremdsprachen anzubieten. Im Dornbirner Sprachförderungskonzept werden Sprachförderungsmaßnahmen in der Erstsprache in die Familien ausgelagert, im Kindergarten umfasst die systematische Sprachförderung nur die deutsche Sprache.

### **Kategorie B (B1 Kulturbegriff, B2 Essentialisierung/Reduktion von Kultur, B3 Kulturalisierung von Sprache):**

Für die Kategorie B1 gibt es insgesamt zehn Kodierungen, die hinsichtlich ihrer Häufigkeit relativ gleich auf die drei Texte verteilt sind. Am meisten Überschneidungen der Kategorie B1 mit anderen Kategorien gibt es im Dornbirner Sprachförderungskonzept.

Bezüglich des Kulturbegriffs hat sich herausgestellt, dass dieser für den Kontext kaum definiert wird. Es wird auf der einen Seite ein sehr breitgefächertes und offenes Kulturbegriff vermittelt (z. B. ist im Bildungsplan-Anteil Sprache und im Modul für das letzte Kindergartenjahr auch von Buchkultur, Schriftkultur, Kulturtechniken die Rede), auf der anderen Seite wird der Begriff Kultur mit Gruppenidentität und sprachlicher, im

Dornbirner Sprachförderungskonzept auch mit religiöser Zugehörigkeit in Verbindung gebracht. So wird der Eindruck erweckt, man folge eher einem statischen und festgeschriebenen Kulturbegriff der großkollektiven kulturellen Identität.

Mit der Kategorie B2 wurden insgesamt 24 Textstellen kodiert, wieder relativ gleichmäßig auf die drei Dokumente verteilt. Die Kategorie B2 ist die Kategorie mit den meisten Überschneidungen (42), meist mit den Kategorien D (Schwammige Formulierungen), B3 (Kulturalisierung von Sprache) und der Kategorie C (Subjektivierung), im Dornbirner Sprachförderungskonzept häufig auch mit der Kategorie A (Stellenwert der Sprachen/Sprachförderung).

Es gibt in allen drei Texten Hinweise auf eine essentialistische Kulturauffassung, die Unterschiede betont und Bilder vom Eigenen und vom Fremden präsentiert, z. B. durch (Sach-)Bilderbücher oder Plakate über andere, fremde Kulturen, Verkleidungskisten mit traditionellen Kleidern anderer Kulturen. Das Herausgreifen und die Betonung folkloristischer Elemente von Kultur (Tänze, Feste, Traditionen) lassen häufig einen kulturellen Reduktionismus erkennen. Besonders im Dornbirner Sprachförderungskonzept wird auch sprachlich der Fokus auf das *Andere, Fremde* gelegt.

Die Kategorie B3 findet sich in 14 Textstellen wieder, wobei es hier in der Verteilung sehr große Unterschiede gibt. So findet sich im Modul für das erste Kindergartenjahr nur eine Kodierung, im Bildungsplan-Anteil Sprache sind es sieben, im Dornbirner Sprachförderungskonzept sechs. Es gibt 35 Überschneidungen mit anderen Kategorien. Während es im Modul für das erste Kindergartenjahr wenig Hinweise auf die Kulturalisierung von Sprache gibt, wird im Bildungsplan-Anteil expliziert, dass die Förderung von Zwei- und Mehrsprachigkeit mit den Prinzipien einer interkulturellen Pädagogik Hand in Hand geht. Hier wird der Grundstein für jene Vorschläge im Bildungsplan gelegt, die im Umgang mit den Erstsprachen der Kinder Kultur als primäre Kategorie heranziehen. Verstärkt wird dies durch die Betonung der Erstsprache für die Identität, es erscheint der Eindruck, die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Sprachgruppe verweise auf eine großkollektive kulturelle Identität.

Eindeutig mit Kulturalisierung von Sprache haben wir es auch im Dornbirner Sprachförderungskonzept zu tun: Empfehlungen für Aktivitäten zur Wertschätzung der Erstsprachen der Kinder greifen primär auf die Kategorie der Kultur zurück, wodurch mit Sprache Dinge verknüpft werden, die damit eigentlich nichts zu tun haben (folkloristische

Elemente, Religion etc.)

### **Kategorie C (Subjektivierung):**

Mit der Kategorie C wurden zwölf Textstellen kodiert, wobei die Verteilung wieder relativ gleichmäßig ist und die Kategorie nie allein einer Textstelle zugeordnet wurde. Die meisten Kodierungen zu dieser Kategorie wurden im Dornbirner Sprachförderungskonzept vergeben - wie schon erwähnt in Verbindung mit der Kategorie A (Stellenwert der Sprachen/Sprachförderung), aber auch mit B2 (Essentialisierung/Reduktion von Kultur) und D (Schwammige Formulierungen).

Im Modul für das letzte Kindergartenjahr besteht in Verbindung mit der Kategorie D die Gefahr, durch den Fokus auf Biografien und das erzwungene Erzählenlassen Kinder in die Rolle von landeskundlichen Expert/innen zu drängen. Dies ist auch im Bildungsplan-Anteil der Fall, beispielsweise hinsichtlich der Einbeziehung der Eltern, die durch die Drängung in diese Rolle subjektiviert werden. Diese Art der Elterneinsätze wird auch im Dornbirner Sprachförderungskonzept vorgeschlagen. Durch die Formulierung des *Aufgreifens* von kulturellen Unterschieden besteht hier die Gefahr der Subjektivierung durch die Verordnung interkultureller Begegnungen.

### **Kategorie D (Schwammige Formulierungen):**

26 Textstellen wurden insgesamt mit der Kategorie D kodiert, wobei dies die Kategorie mit den zweithäufigsten Überschneidungen ist. Am meisten überschneidet sie sich mit der Kategorie B2 (Essentialisierung/Reduktion von Kultur), häufig auch mit den Kategorien A (Stellenwert der Sprachen/Sprachförderung) und C (Subjektivierung). Die meisten, nämlich 14 Kodierungen, finden sich im Bildungsplan-Anteil Sprache, gefolgt vom Modul für das letzte Kindergartenjahr mit acht Kodierungen. Am wenigsten Kodierungen gab es im Dornbirner Sprachförderungskonzept, nämlich vier.

Generell kann festgehalten werden, dass besonders in den ersten beiden Texten sehr viele schwammige und ungenaue Formulierungen vorhanden sind, die *sprachliches Othering* in Richtung Essentialisierung/Reduktion von Kultur (B 2) und Subjektivierung (C) begünstigen könnten. Andererseits haben wir im Dornbirner Sprachförderungskonzept ähnlich viele Kodierungen zu diesen beiden Kategorien, was den Schluss zulässt, dass das Dornbirner Konzept ohne schwammige Formulierungen, d.h. expliziter zum *sprachlichen Othering* anleitet.

### **Kategorie E (Selbstreflexive Pädagogik/Zuschreibungsreflexion):**

Für die Kategorie E wurden insgesamt neun Kodierungen vergeben, fünf im Bildungsplan-Anteil Sprache, vier im Modul für das letzte Kindergartenjahr, im Dornbirner Sprachförderungskonzept keine einzige. Dabei überschneidet sich die Kategorie am meisten (an fünf Stellen) mit der Kategorie D (Schwammige Formulierungen). Im Modul für das letzte Kindergartenjahr wird zwar Reflexion gefordert, jedoch lediglich hinsichtlich der Berücksichtigung der Vielfalt der Gruppen und (mehr-)sprachlicher Aspekte. Diese Art Anregung zur Reflexion findet sich auch im Bildungsplan-Anteil Sprache - auch hier wird zu keiner rassismuskritischen zuschreibungsreflexiven Perspektive angeregt, sondern durch manche der Reflexionsfragen sogar *sprachliches Othering* gefördert (beispielsweise hinsichtlich Materialien *über* Kulturen).

Zusammenfassend lässt sich also für die Kategorie A festhalten, dass wir wegen der erkennbaren "Planlosigkeit" bezüglich der Förderung in der Erstsprache und ihre Verlagerung in die Familien einerseits, die strukturierte Deutschförderung im Kindergarten andererseits von *sprachlichem Othering* durch eine weitgehend monolinguale Perspektive sprechen können. Andererseits ist das Bemühen in Richtung einer mehrsprachigen Perspektive erkennbar. Ob und wie die diesbezüglich vielversprechend klingenden Vorschläge in der Praxis umgesetzt werden, kann diese Arbeit nicht beantworten.

Bezüglich der Kategorie B ist ein Rückgriff auf großkollektive kulturelle Identität erkennbar und es gibt in allen drei Publikationen Tendenzen der Essentialisierung und Reduktion von Kultur. Besonders das Dornbirner Sprachförderungskonzept neigt dazu, Sprache zu kulturalisieren und Kultur zur primären Kategorie im Umgang mit Mehrsprachigkeit werden zu lassen.

In Verbindung mit schwammigen Formulierungen (Kategorie D) lassen sich in allen drei Texten Subjektivierungstendenzen (Kategorie C) aufspüren. Generell stellen schwammige und ungenaue Formulierungen ein Problem dar, weil Pädagog/innen dadurch in die "Zuschreibungs-falle" tappen könnten, indem sie Fremdbilder präsentieren und Unterschiede betonen. Weniger ungenaue Formulierungen finden wir im Dornbirner Sprachförderungskonzept, bei dem die Subjektivierungstendenzen und Essentialisierung/Reduktion von Kultur sowie Kulturalisierung von Sprache aber evident sind.

Anregungen zu einer rassismuskritisch involvierten Professionalität und einer rassismuskritischen zuschreibungsreflexiven Perspektive (Kategorie E) sucht man in den drei Dokumenten vergeblich.

## 5 Fazit & Ausblick

Wir wollen nun zu den übergeordneten Forschungsfragen zurückkommen und die Erkenntnisse dieser Arbeit zusammenfassen:

Welche Rolle Sprache bei Otheringprozessen spielt (Frage 1) und wie *sprachliches Othering* im elementarpädagogischen Kontext definiert werden kann (Frage 2), wurde zu Beginn des zweiten Teils der Arbeit schon ausführlich behandelt und mithilfe der Betrachtung besonders rassismuskritischer und migrationspädagogischer Forschung sowie gesetzlicher Bestimmungen und aktueller Tendenzen des interkulturellen Lernens im Kindergarten herausgearbeitet.

*Sprachliches Othering* wurde als postkoloniale, an rassistische Unterscheidungen anknüpfende Praxis der Herstellung anderer definiert, wodurch sich eine Gruppe (das *Wir*) von einer anderen Gruppe (*Nicht-Wir, die Anderen*) abgrenzt und dazu sowohl schriftliche als auch mündliche sprachliche Äußerungen/Texte verwendet. Dadurch wird die andere Gruppe (die *Migrant/innen*) benachteiligt. Dabei wurden verschiedene Ebenen des *sprachlichen Otherings* herausgearbeitet. Für unseren Kontext wurde dabei der Fokus auf das *indirekte sprachliche Othering* gelegt, welches Othering durch den monolingualen Habitus des Bildungssystems sowie Othering durch Objektivierung und Othering durch Subjektivierung umfasst.

Der Kindergarten wurde als diskursiver Raum identifiziert, in dem *sprachliches Othering* wirksam wird. Pädagogische Materialien wie Bildungspläne oder Sprachförderungskonzepte wurden als Verschriftlichungen des gängigen bildungspolitischen Diskurses definiert, und auf Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen bezogene Handlungsanweisungen als für unseren Kontext relevant bestimmt.

Die Frage, ob die drei analysierten Publikationen *sprachliches Othering* begünstigen (Frage 3), muss bejaht werden. Dabei ist zu bemerken, dass vielleicht nicht unmittelbar der Nachteil für die Gruppe der *Anderen* sichtbar wird, dass das *sprachliche Othering* aber rassialisierende Unterscheidungen verfestigt und – nicht nur durch den allgemeinen monolingualen Habitus, sondern auch durch andere Praxen - zur Bildungsbenachteiligung beiträgt.

Es ist auf der einen Seite positiv hervorzuheben, dass in allen drei Texten eine positive Einschätzung von Mehrsprachigkeit erkennbar ist und die Erstsprache im Kindergarten Wertschätzung erfahren soll. Auch das Wohlwollen, etwas für die erstsprachliche Förderung tun zu wollen, ist ersichtlich. Ernstzunehmende und zielgerichtete Sprachförderung scheint es auf der anderen Seite nur für die deutsche Sprache zu geben. Es hat sich außerdem herausgestellt, dass der generelle Zugang zu sein scheint, von Sprache auf großkollektive kulturelle Identität zu schließen und dass es Kulturalisierungs-, Essentialisierungs- und Subjektivierungstendenzen gibt. Oft werden Dinge mit Sprache verknüpft, die damit nichts zu tun haben, zum Beispiel Bräuche, Tänze o. ä. Sprachangebote werden somit zu rein kulturellen – oft folkloristischen – Angeboten, durch die Kinder häufig auch zu landeskundlichen Expert/innen gemacht werden. Diese allgemeine Tendenz, Wertschätzung der Sprachen sowie Sprachförderung und interkulturelles Lernen immer zu verknüpfen, kann als *sprachliches Othering* bezeichnet werden.

Die pädagogischen Handlungsanweisungen zeichnen sich teilweise durch unkonkrete Formulierungen aus und lassen deshalb viel Interpretationsspielraum bezüglich der Durchführung. Dies eröffnet eine Vielzahl von Handlungsmöglichkeiten für Pädagog/innen und kann zur Kulturalisierung von Sprache und Essentialisierung von Kultur führen – birgt also die Gefahr der kulturrassistischen Umsetzung. Gleichzeitig könnten die Handlungsmöglichkeiten von Kindern eingeschränkt werden, weil die Gefahr besteht, die Angebote - mit der (guten) Absicht, etwas zum interkulturellen Lernen beizutragen – nicht, vom situationsbezogenen Ansatz ausgehend (vgl. Militzer 2002), vom Kind und seinen individuellen Bedürfnissen aus zu starten, sondern sie unbedacht unter der Perspektive der kulturellen Identität zu betrachten. (vgl. Mecheril 2003) Dem Situationsansatz, der den Bildungsplänen eigentlich zu Grunde liegen sollte, wird meines Erachtens im Rahmen des interkulturellen Lernens und der Sprachförderung zu wenig Beachtung geschenkt.

Pädagog/innen tragen enorme soziale Verantwortung und brauchen ein hohes Maß an kritischem Reflexionsvermögen, um gängige Klischees, Vorurteile und Stereotypen zu überdenken und keine (kulturellen) Zuschreibungen zu machen bzw. um sich die machtvollen, postkolonialen Denkmuster des Kulturrassismus bewusst zu machen und sie

nicht weiter zu reproduzieren. In den drei analysierten Dokumenten ist keine rassismuskritische zuschreibungsreflexive Perspektive erkennbar. Es konnte also nachgewiesen werden, dass der Vermittlung von Reflexions- und Deutungskompetenz (vgl. Schelle 2005) bzw. Zuschreibungsreflexion (vgl. Dirim/Mecheril 2006) sowie einer rassismuskritisch involvierten Professionalität bei der Aus- und Fortbildung von Pädagog/innen ein besonderer Stellenwert zukommen muss.

Es bleibt die Frage, wie in der Elementarpädagogik mit Differenz umgegangen werden kann, ohne sie dabei selbst zu schaffen oder zu verfestigen. In der vorliegenden Arbeit wurde sehr kritisch mit Begriffen und Bezeichnungen umgegangen, weil sie nicht im machtleeren Raum stattfinden. Ohne sie gibt es jedoch kein Auskommen. Auch im Kontext der Anerkennung von Differenz und der Aufhebung von Ungleichbehandlung, kommt man nicht darum herum, zu benennen und sichtbar zu machen, um wen es geht. (Kalpaka 2011: 29)

Auch in dieser Hinsicht können nur kontinuierliche Reflexion und Wissen über Machtverhältnisse und Diskurse in unserer postkolonialen Gesellschaft sowie ein situationsbezogener Ansatz, der vom Kind und seinen individuellen Bedürfnissen ausgeht, dazu beitragen, *sprachlichem Othering* und somit institutioneller Diskriminierung (Kalpaka 2011) schon im Kindergarten entgegenzuwirken. Die Wichtigkeit des Kindergartens als in diesem Kontext „mächtiger“ primärer Bildungsinstitution muss ins öffentliche Bewusstsein geholt werden. Die pädagogische Ausbildung sollte auch dazu anregen, auf rassistischen Unterscheidungen basierende Machtstrukturen im Umgang mit Mehrsprachigkeit und Interkulturalität kontinuierlich zu reflektieren. Dies kann jedoch nur dann geschehen, wenn den Pädagog/innen genügend Raum und Zeit für diese Reflexionen zur Verfügung gestellt werden. Zudem sollten geltende Bildungspläne oder Sprachförderungskonzepte eine zuschreibungsreflexive Perspektive beinhalten.

In diesem Sinne versteht sich diese Arbeit einerseits als rassismuskritischer Beitrag bezüglich Bezeichnungen, Positionierungen und Unterscheidungen durch interkulturelles Lernen und Sprachförderung in der Elementarpädagogik. Andererseits darf sie auch als Plädoyer für die Anerkennung der Wichtigkeit der pädagogischen Arbeit im Kindergarten gesehen werden.

## 6 Literaturverzeichnis

- AUERNHEIMER, GEORG: Einführung in die interkulturelle Pädagogik (7. überarbeitete Auflage). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2012
- BÖHM, DIETMAR/BÖHM, REGINE/DEISS-NIETHAMMER, BIRGIT: Handbuch Interkulturelles Lernen. Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen (2. Auflage). Freiburg: Herder 2001
- BOURDIEU, PIERRE: Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches (2., erweiterte und überarbeitete Auflage). Wien: Braumüller 2005
- BUTTARONI, SUSANNA: Frühe Mehrsprachigkeit. Das Angebot an Minderheitensprachen in Kindergärten. In: Busch, Brigitta/De Cillia, Rudolf (Hrsg.): Sprachenpolitik in Österreich. Eine Bestandsaufnahme. Frankfurt am Main: Peter Lang 2003, S. 92-101
- BRODEN, ANNE/MECHERIL, PAUL: Rassismus bildet. Einleitende Bemerkungen. In: Broden, Anne/Mecheril, Paul: Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zur Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft (2., unveränderte Auflage). Bielefeld: Transkript Verlag 2011, S. 7-23
- CHRISTMANN, NADINE/PANAGIOTOPOULOU, ARGYRO: Institutionalisierte Sprachförderung für mehrsprachige Vorschulkinder: Ergebnisse vergleichender Ethnographien in Luxemburg und Deutschland. In: Götz, Margarete (u.a.) (Hrsg.): Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich. 5. Jahrgang – Heft 2. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2012, S. 34-47
- CLARKE, JOHN (U.A.): Jugendkultur als Widerstand. Milieus, Rituale, Provokationen (2. Auflage). Frankfurt am Main: Syndikat Autoren- und Verlagsgesellschaft 1981
- DIECKHOFF, PETRA: Wir verstehen uns prima. Interkulturelle Erziehung im Kindergarten. Stuttgart (u.a.): Kohlhammer 2002

- DIRIM, INCI: „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul/Dirim, Inci/Gomolla, Mechthild/Hernberg, Sabine/Stojanov, Krassimir (Hrsg.): Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse & interkulturell-pädagogische Forschung. Münster: Waxmann-Verlag 2010, S. 91-111
- DIRIM, INCI/MECHERIL, PAUL: Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul u.a. (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz 2006, S. 121-149
- DIRIM, INCI/MECHERIL, PAUL: Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul u.a. (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz 2010, S. 99-120
- DUDENREDAKTION: Duden Fremdwörterbuch (7. Auflage). Mannheim: Dudenverlag 2001
- ENGEL, ANGELIKA: „Der Kindergarten als Bildungsinstitution - eine bildungstheoretische Analyse der Annäherung des Kindergartens an die Schule. Diplomarbeit an der Universität Wien 2009
- FLICK, UWE: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung (6. Auflage). Hamburg: Rowohlt 2002
- FOUCAULT, MICHEL: Dispositive der Macht. Berlin: Merve 1978
- FUCHS, RAGNHILD: Ansätze der interkulturellen Erziehung im Elementarbereich. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen. Köln: Opladen 2001, S. 33 – 41
- GOGOLIN, INGRID: Mehrsprachigkeit und die Chance auf Bildungserfolg. Über Ansprüche an das Lehren von Sprache, nicht nur im Deutschunterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen/Portmann, Paul: Begegnungssprache Deutsch. Wien:

Studienverlag 2005, S. 95-107

- GOGOLIN, INGRID: Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule (2., unveränderte Auflage). Münster: Waxmann 2008
- HALL, STEWART: Ideologie Identität Repräsentation. Ausgewählte Schriften 4. Hamburg: Argument Verlag 2004
- HALLER, MICHAELA: Nachbar- und Minderheitensprachen im Fremdsprachenunterricht in Österreich. In: J. Besters-Dilger u.a. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit in der erweiterten europäischen Union. Klagenfurt: Drava 2003. S. 167 – 196
- KALPAKA, ANNITA: Institutionelle Diskriminierung im Blick - Von der Notwendigkeit Ausblendungen und Verstrickungen in rassismuskritischer Bildungsarbeit zu thematisieren. In: Scharathow, Wiebke/Leiprecht, Rudolf (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit (2. Auflage). Schwaibach: Wochenschauverlag 2011, S. 25-40
- KALPAKA, ANNITA/MECHERIL, PAUL: „Interkulturell“. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemeinen reflexiven Perspektiven. In: Mecheril, Paul u.a. (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz 2010
- KIPER, HANNA: Interkulturelles Lehren und Lernen in Unterrichtsfächern der Primarstufe. In: Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Berlin: Wochenschau Verlag 2005, S. 290-302
- KRUMM, HANS-JÜRGEN/JENKINS, EVA-MARIA (Hrsg.): Kinder und ihre Sprachen: lebendige Mehrsprachigkeit. Sprachenportraits. Wien: Eviva 2001
- KRUMM, HANS-JÜRGEN: Die Förderung der Muttersprache von MigrantInnen als Bestandteil einer glaubwürdigen Mehrsprachigkeitspolitik in Österreich, in: ÖDaF-Mitteilungen Heft 2/2008, S. 7-15
- KRUMM, HANS-JÜRGEN: Das Diktat der Einsprachigkeit und die mehrsprachige Identität von

- Migrantinnen. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 33, 2007, S. 251-260
- KRÜGER-POTRAZ, MARIANNE: Interkulturelle Bildung. Eine Einführung. Münster: Waxmann 2005
- LACAN, JAQUES: Das Spiegelstadium als Bildner der Ichfunktion, wie sie uns in der psychoanalytischen Erfahrung erscheint. Bericht für den 16. Internationalen Kongreß für Psychoanalyse in Zürich am 17. Juli 1949. In: Haas, Norbert (Hrsg.): Jaques Lacan Schriften I (3. korr. Auflage). Weinheim/Berlin: Quadriga 1991, S. 61-70
- MACHOLD, CLAUDIA: (Anti-) Rassismus kritisch (ge-)lesen. In: Scharathow, Wiebke/Leiprecht, Rudolf (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit (2. Auflage). Schwaibach: Wochenschauverlag 2011, S. 379-396
- MAYRING, PHILIPP: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (9. Auflage). Weinheim/Basel: Beltz 2007
- MECHERIL, PAUL: „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen: Leske und Budrich 2002
- MECHERIL, PAUL: Kulturelle Identität - Anmerkungen zur pädagogischen Brauchbarkeit einer Perspektive. In: Schulverwaltung Spezial 3 2003, S. 11-13
- MECHERIL, PAUL: Kritik als Leitlinie (migrations)pädagogischer Forschung. In: A. Ziegler & E. Zwick (Hrsg.): Theoretische Perspektiven der modernen Pädagogik. Münster: LIT-Verlag (in Druck, 2013)
- MECHERIL, PAUL/MELTER, CLAUS: Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In: Mecheril, Paul u.a. (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz 2006, S. 150-178
- MECHERIL, PAUL/QUEHL, THOMAS: Sprache und Macht. Theoretische Facetten eines

- migrationspädagogischen Zusammenhangs. In: Mecheril, Paul/Quehl, Thomas: Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster: Waxmann 2006, S. 355-381
- MECHERIL, PAUL/THOMAS-OLALDE, Oskar: Die Religion der Anderen. Anmerkungen zu Subjektivierungspraxen der Gegenwart. In: Allenbach, B./Goel, U./Hummrich, M./Weißköppel, C.: Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven. Baden-Baden: Nomos-Verlag 2011, S. 35-66
- MECHERIL, PAUL/RIGELSKY, BERNHARD: Nationaler Notstand, Ausländerdispositiv und die Ausländerpädagogik. In: Geisen, Thomas/Riegel, Christine: Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2004, S. 61-80
- MESSERSCHMIDT, ASTRID: Involviertes Forschen. Reflexionen von Selbst- und Fremdbildern. In: Breinbauer, Ines Maria/Weiß, Gabriele: Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft II. Würzburg: Königshausen und Neumann 2011, S. 81-95
- MILITZER, RENATE/FUCHS, RAGNHILD/DEMANDEWITZ, HELGA/HOUF, MONIKA: Der Vielfalt Raum geben. Interkulturelle Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder. Münster: Votum Verlag 2002
- MILOSAVLJEVIC, JELENA: Interkulturelle Erziehung in Wiener Kindergärten. Eine Untersuchung über die Möglichkeiten und Grenzen von KindergartenleiterInnen bei der Umsetzung von interkultureller Erziehung. Diplomarbeit an der Universität Wien 2008
- NATMESSNIG, ALINA: "Interkulturelles Lernen" im Kindergarten - eine sozialanthropologische Studie an zwei niederösterreichischen Kindergärten. Diplomarbeit an der Universität Wien 2012
- NDOUOP-KALAJAN, RUTH: Mit Büchern »einer« Welt begegnen. Interkulturelles Lesen

- rund um den Kindergarten. In: *Kompetent mehrsprachig - Sprachförderung und interkulturelle Erziehung im Kindergarten*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag 2004, S. 107-118
- OPPENRIEDER, WILHELM/THURMAIR, MARIA: Sprachidentität im Kontext von Mehrsprachigkeit. In: Janich, N./Thien-Mabrey, C. (Hrsg.): *Sprachidentität - Identität durch Sprache*. Tübingen: Gunter Narr Verlag 2003, S. 39-60
- ROMMELSPACHER, BIRGIT: Was ist eigentlich Rassismus (2. Aufl.). In: Melter, Claus/Mecheril, Paul: *Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung*. Schwalbach: WOCHENSCHAU Verlag 2011. S. 25-38
- SAID, EDWARD (1978): *My Thesis*. In: Macfie, A. L. (Hg.): *Orientalism. A Reader*. New York: New York University Press 2000, S. 106-107
- SAID, EDWARD: *Orientalism*. New York: Vintage Books 1978
- SALAZAR, JOSÉ MIGUEL: Social Identity an National Identity. In: Worchel, Stephen/Morales, J. Francisco/Paéz, Darío/Dechamps, Jean-Claude: *Social Identity. International Perspectives*. London (u.a.): SAGE Publications 1998, S. 114-123
- SCHELLE, CARLA: Migration als Entwicklungsaufgabe in der Schule und im Unterricht. In: Hamburger, Franz/Badawia, Tarek/Hummrich, Merle (Hrsg.): *Migration und Bildung. Über das Verhältnis zwischen Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2005, S. 41-53
- SPIVAK, GAYATRI CHAKRAVORTY: *The Rani of Sirmur. An Essay in Reading the Archives*. In: *History and Theory* Vol 24, Nr. 3, Wesleyan University: Wiley 1985, S. 247-272
- THOMAS-OLALDE, OSKAR / VELHO, ASTRID: Othering and its Effects. Exploring the Concept. In: Niedrig, Heike (u.a) (Hrsg.): *Interkulturelle Pädagogik und*

postkoloniale Theorie. Band 2. Writing Postcolonial Histories of Intercultural Education. Peter Lang Verlag: Frankfurt (u.a.) 2011, S. 27-51

**Internetquellen:**

**BMW AG: LIFE.** Ideen und Materialien für interkulturelles Lernen, München: BMW AG 2010, 2012. Zum Download unter: [www.bmwgroup.com/life](http://www.bmwgroup.com/life), Zugriff am 3. März 2014

**DUDEN ONLINE:** <http://www.duden.de/suchen/dudenonline/diskurs>, Zugriff am 22. November 2013

**CHARLOTTE BÜHLER INSTITUT** im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft, Familie und Jugend: Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen. Vertiefende Ausführungen zum bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan. Wien 2010. Zum Download unter: <http://www.bmwfj.gv.at/familie/kinderbetreuung/gratiskindergarten/seiten/bildungsplanmodul.aspx>, Zugriff am 3. März 2014

**UIL: BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR:** Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“. In: Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 6/2013. Zum Download unter: [https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/prinz/interkult\\_lernen.html](https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/prinz/interkult_lernen.html), Zugriff am 21. August 2014

**BPA: CHARLOTTE BÜHLER INSTITUT** (im Auftrag des BMUKK): Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen. Aktualisierte Version Juni 2009. Zum Download unter: <http://www.sprich-mit-mir.at/app/webroot/files/file/bildungsplananteilsprache.pdf>, Zugriff am 23. März 2014

**BRP: CHARLOTTE BÜHLER INSTITUT** im Auftrag der Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur: Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Wien 2009. Zum Download unter:

<https://www.bmbf.gv.at/schulen/sb/bildungsrahmenplan.html>,

Zugriff am 21. August 2014

LARCHER, DIETMAR: Der Geist aus der Flasche. Unerwünschte Nebenwirkungen des Begriffs „Kultur“. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 5/2008, Wien 2008. Zum Download unter:

<http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-5/meb08-5.pdf>,

Zugriff am 14. Juni 2014

**LEPP:** ÖSZ (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum) im Auftrag des BMUKK und des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung: LEPP, Themenreihe 4. Language Education Policy Profile Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich. Länderbericht 2009. Zum Download unter:

[http://www.oesz.at/download/publikationen/Themenreihe\\_4.pdf](http://www.oesz.at/download/publikationen/Themenreihe_4.pdf),

Zugriff am 5. März 2014

ROCHE, JÖRG: Vorbemerkung. Das LIFE-Projekt. BMW AG 2010. Zum Download unter [www.bmwgroup.com/life](http://www.bmwgroup.com/life), Zugriff am 3. März 2014

STADT DORNBIRN, ABTEILUNG FAMILIEN UND KINDER: Sprachförderung in den Kindergärten von Dornbirn. Konzept. Dornbirn 2011, zum Download unter:

<http://proteam.at/projekte/sprachfoerderung-in-den-kindergaerten-dornbirns>

VERBI Software. Consult. Sozialforschung. GmbH: MAXQDA Referenzhandbuch. Berlin 2013, zum Download unter: <http://www.maxqda.de/service/manuals>,

Zugriff am 25. Juli 2014

**WKGG:** Wiener Kindergarten gesetz. Zum Download unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrW&Gesetzesnummer=20000263>,

Zugriff am 21. August 2014

Homepage der Kinderfreunde: <http://wien.kinderfreunde.at>, Zugriff am 22. März 2014

Homepage der Kindercompany: [www.kindercompany.at](http://www.kindercompany.at), Zugriff am 22. März 2014

Homepage von Kinder in Wien: <http://www.kinderinwien.at>, Zugriff am 22. März 2014

Homepage der Kindergärten der Stadt Wien (MA 10):  
<http://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten>, Zugriff am 22. März 2014

### Weitere Internetquellen:

[www.duden.de/sprachwissen/rechtschreibregeln](http://www.duden.de/sprachwissen/rechtschreibregeln), Zugriff am 15 Februar 2014

<http://www.oecd.org/pisa/>, Zugriff am 15. Februar 2014

<https://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/pdf/bildungsplan.pdf>, Zugriff am 21. August 2014

<http://derstandard.at/1379293078015/Arbeitsmaerkte-in-paradoxe-Starre>, Zugriff am 15. Februar 2013

<http://derstandard.at/1371170006154/Kurz-will-Migranten-fuer-Lehre-begeistern>, Zugriff am 15. Februar 2014

<http://integrationservice.noe-lak.at/20-jahre-interkulturelle-paedagogik-noes-kindergaerten>, Zugriff am 12. März 2014

<http://www.kindercompany.at/paedagogik/bilinguale-betreuung.html>, Zugriff am 22. März 2014

<http://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/abteilung/schwerpunkte.html>, Zugriff am 22. März 2014

<http://diepresse.com/home/bildung/schule/1442847/Deutsch-als-Pflichtsprache-in-Schulpausen?from=suche.intern.portal>, Zugriff am 23. März 2014

<http://derstandard.at/1287099374458/Sprache-BZOe-fuer-Deutschpflicht-am-Schulhof>, Zugriff am 23. März 2014

<http://www.charlotte-buehler-institut.at/>, Zugriff am 25. März 2014

<https://www.wien.gv.at/amtshelfer/gesellschaft-soziales/magelf/bewilligungsverfahren/kindergartenjahr.html>, Zugriff am 1. April 2014

<http://www.bmeia.gv.at/aussenministerium/pressenews/presseaussendungen/2014/karmasin-und-kurz-startschuss-fuer-das-zweite-verpflichtende-kindergartenjahr.html>, Zugriff am 1. April 2014

[www.ikbg.at](http://www.ikbg.at), Zugriff am 26. Juli 2014

<http://www.maxqda.de/>, Zugriff am 19. August 2014

<http://www.bmfj.gv.at>, Zugriff am 20. August 2014

[www.bmbf.gv.at](http://www.bmbf.gv.at), Zugriff am 20. August 2014

<http://www.seldakplus.eu/>, Zugriff am 21. August 2014

<https://www.sismikplus.eu/>, Zugriff am 21. August 2014

[https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=BgblAuth&Dokumentnummer=BGBLA\\_2008\\_II\\_478](https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=BgblAuth&Dokumentnummer=BGBLA_2008_II_478), Zugriff am 21. August 2014

<https://www.bifie.at/node/307>, Zugriff am 21. August 2014

## 7 Anhang

### 7.1 Abstract in deutscher Sprache

Die vorliegende Masterthese versteht sich als rassismuskritische Analyse der Herstellungsprozesse und inferiorisierenden Fremdpositionierungen Migrations-*Anderer* im pädagogischen Kontext.

Ausgehend von theoretischen Ansätzen der Rassismuskritik und der Migrationspädagogik wurde das Konzept *sprachliches Othering* definiert, das als die im Kontext von Wissen und Macht wirksame, machtvolle und rassistische Unterscheidungen reproduzierende postkoloniale Praxis der Herstellung anderer verstanden werden kann und dabei verschiedene Facetten des direkten und indirekten *sprachlichen Otherings* umfasst. Für den elementarpädagogischen Kontext wurde der Fokus auf das *indirekte sprachliche Othering* gelegt, welches Othering durch den monolingualen Habitus des Bildungssystems sowie Othering durch Objektivierung und Othering durch Subjektivierung (im Sinne inferiorisierender Positionierungen) umfasst. Der Kindergarten wurde in diesem Zusammenhang in seiner Funktion als Bildungsinstitution (und damit Ort der gesellschaftlichen Legitimation von Wissen und Diskursen) als diskursiver Raum identifiziert, in dem das *sprachliche Othering* in unserer postkolonialen Gesellschaft wirksam ist.

Rassismuskritische Ansätze betonen, dass besonders die interkulturelle Pädagogik Gefahr läuft, kulturrassistische, an postkoloniale Unterscheidungen anknüpfende Denkmuster zu reproduzieren. Es wurde diesbezüglich im zweiten Teil der Arbeit eine qualitative Untersuchung dreier Texte durchgeführt, durch die anhand bestimmter Kriterien herausgefunden werden sollte, ob in den Texten *sprachliches Othering* erkennbar ist, bzw. ob sie *sprachliches Othering* begünstigen. Bei den Texten handelte es sich einerseits um die Bildungsbereiche Sprache und Kommunikation sowie Ethik und Gesellschaft der Publikation „Modul für das letzte Kindergartenjahr in elementaren Bildungseinrichtungen“ (2010), um Teile der Publikation “Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen” (2009) sowie des Konzepts „Sprachförderung in den Kindergärten von Dornbirn“ (2011).

Die Texte wurden nach der Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2007) und mithilfe des Programms MAXQDA kodiert und analysiert.

Es hat sich herausgestellt, dass alle drei Texte *sprachliches Othering* begünstigen.

Ernstzunehmende und zielgerichtete Sprachförderung scheint es nur für die deutsche

Sprache zu geben, auch wenn Bemühungen für das Einbeziehen der Erstsprachen und der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit der Kinder erkennbar sind.

Es hat sich herausgestellt, dass häufig von Sprache auf großkollektive kulturelle Identität geschlossen wird und es viele Kulturalisierungs-, Essentialisierungs- Subjektivierungstendenzen gibt, häufig in Form von folkloristischen Angeboten. Die Tendenz, Sprachförderung und interkulturelles Lernen immer zu verknüpfen, kann als *sprachliches Othering* bezeichnet werden.

Der von den pädagogischen Handlungsanweisungen durch viele schwammige Formulierungen eröffnete Interpretationsspielraum birgt die Gefahr der kulturrassistischen Umsetzung durch Kulturalisierung von Sprache und Essentialisierung von Kultur.

In den drei analysierten Dokumenten ist keine rassismuskritische zuschreibungsreflexive Perspektive erkennbar. Einer rassismuskritisch involvierten Professionalität muss also bei der Aus- und Fortbildung von Pädagog/innen unbedingt ein besonderer Stellenwert zukommen.

## 7.2 Fachrelevanter Lebenslauf

### PERSÖNLICHE DATEN:

Eva Maria Svager, Mag. phil. Mag. phil.

### AUSBILDUNG:

2010-2014: **Masterstudium DaF/DaZ**, Universität Wien

2010-2012: **Lehramtsstudium Deutsch/Italienisch**, Universität Wien

2003-2008: **Studium der Italianistik** an der romanistischen Fakultät der Universität Wien

Diplomarbeit: *Loquor...ergo sum? Zur sprachlichen Identität zweisprachiger Kinder.*

Absolvierung des 24-Stunden-Moduls *Deutsch als Fremdsprache* an der Universität Wien

1997-2002: **Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik**, Vöcklabruck, (OÖ),

Zusatzausbildung zur Hortpädagogin

1993-1997: Bundesgymnasium Vöcklabruck (OÖ)

### FACHRELEVANTE BERUFSERFAHRUNG:

Seit September 2013: **Austausch-Lektorin für Deutsch als Fremdsprache**, Universität Ca' Foscari, Venedig

September 2012 bis Juni 2013: **Unterrichtspraktikantin** - Vienna Business School, 1010 Wien

Oktober 2009 bis Ende Juni 2012: **Teilzeit-Kindergartenpädagogin** in einem Wiener Kindergarten

Februar 2010 bis Februar 2012: **Deutschreferentin** beim Verein *BIKU-Treff*, Ottakringerstraße, 1080 Wien: Unterricht für eine heterogene Gruppe von Jugendlichen von 15 bis 19 Jahren; 1,5 h / Woche

Februar bis Mai 2009: **Auslandspraktikum** an der Universität Niksic in Montenegro, Unterricht von Deutsch als Fremdsprache (Sprach- und Landeskundeunterricht, B1/C1)