

Vielfalt als Ressource

Möglichkeiten der Umsetzung
am Beispiel des Modells
der frühen sprachlichen Förderung
in steirischen Kinderbildungs- und
-betreuungseinrichtungen

Masterthesis im Rahmen des ULG Migrationsmanagement Salzburg

Verfasserin: Dipl.-Päd.ⁱⁿ Katica Brčina

Betreuerin: Dr.ⁱⁿ Annette Sprung

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort	4
1. Einleitung	5
2. Entwicklung von zusätzlichen Maßnahmen zur frühen Sprachförderung in Österreichs elementaren Bildungseinrichtungen	8
2.1. Maßnahmen des BMUKK.....	10
2.2. Vorgeschichte und Ausgangslage zur Entwicklung des Modells der frühen sprachlichen Förderung in der Steiermark.....	13
3. Bedarfserhebung zur interkulturellen, vorurteilsbewussten Arbeit in steirischen Kinderbildungs- und –betreuungseinrichtungen	14
3.1. Die befragte Gruppe.....	14
3.2. Interkulturalität im Alltag.....	15
3.3. Interkulturelle Begleitung.....	18
3.4. Sprachbarrieren.....	19
3.5. Qualifiziertes Personal.....	19
3.6. Anerkennung durch die Schule.....	21
3.7. Austausch mit den Eltern.....	21
3.8. Unterstützung von außen.....	22
3.9. Fazit zur Studie.....	22
4. Benachteiligung und Diskriminierung	24
4.1. Zugangsbarrieren.....	26
4.1.1. Zugangsbarrieren für MigrantInnen.....	27
4.1.2. Barrieren der Beratenden.....	30

5. Vielfalt als Ressource	33
5.1. Empowerment.....	33
5.2. Strategien interkultureller Öffnung.....	34
5.3. Strategien zum Umgang mit Heterogenität.....	36
5.4. Entstehung und Notwendigkeit einer Pädagogik der Vielfalt.....	40
5.5. Grundsätze einer Pädagogik der Vielfalt.....	43
5.6. Vorurteilsbewusste Pädagogik.....	46
5.6.1. Ziele der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung.....	48
5.6.2. Konsequenzen für pädagogische Fachkräfte.....	50
6. Anforderungen an den elementaren Bildungsbereich	51
6.1. Sprachförderung im Sinne eines Vielfaltsansatzes – Anforderungen an das Bildungswesen.....	54
7. Das steirische Modell der frühen sprachlichen Förderung	56
7.1. Aufbau und Konzept.....	58
7.1.1. Das Beratungskonzept: <i>wer wird wie</i> unterstützt?.....	58
7.1.2. Die Sprachberaterinnen.....	61
7.1.3. Arbeiten im Netzwerk am Beispiel des Dolmetschpools.....	66
7.1.4. Die pädagogische Haltung hinter dem Konzept.....	68
7.2. Möglichkeiten der Umsetzung von Vielfalt als Ressource.....	69
7.3. Barrieren in der Umsetzung.....	73
8. Zusammenfassung und Ausblick	75
9. Literaturverzeichnis	77

Anhang

Vorwort

Da ich mich seit 3 Jahren beruflich ganz konkret mit interkultureller Arbeit und ganzheitlicher Sprachförderung im elementaren Bildungsbereich beschäftige, erschien es mir naheliegend, diese beruflichen Erfahrungen in die Master-Thesis zum Abschluss des Universitätslehrganges Migrationsmanagement einfließen zu lassen. Der Inhalt der vorliegenden Arbeit hat im Speziellen mit meiner aktuellen Tätigkeit als pädagogische Fachberaterin im Kinderbildungs- und –betreuungsreferat der Steiermärkischen Landesregierung zu tun. Seit August vorigen Jahres bin ich steiermarkweit für die Umsetzung der *frühen sprachlichen Förderung* in den Kinderbildungs- und –betreuungseinrichtungen und für die Koordination eines Teams von *mobilen Sprachberaterinnen* zuständig. In dieser Funktion bin ich am Aufbau, an der Umsetzung und an der Sicherung der Nachhaltigkeit des steirischen Modells der „Frühen Sprachförderung“ maßgeblich beteiligt. Meine persönliche Motivation zur Wahl dieser Thematik ist wohl in meinem eigenen Migrationshintergrund begründet. Als Mitglied der sogenannten 2. *Generation* von MigrantInnen in Österreich waren die Bereiche Mehrsprachigkeit, Migration, Interkulturalität und Antidiskriminierung immer Teil meiner Identitätsbildung. Das Wissen um die Wichtigkeit der Sicherung gleicher Chancen, um in Folge Bildungserfolg zu gewährleisten, war meine größte Motivation für die Wahl dieses Themas, nicht zuletzt da es auch Teile meiner ganz persönlichen Lebens- und Bildungsgeschichte widerspiegelt.

Diese Arbeit entstand projektbegleitend im Zuge des Aufbaus des steirischen Modells der frühen sprachlichen Förderung und wäre ohne die Unterstützung und Zusammenarbeit mit jetzigen und früheren ArbeitskollegInnen nicht möglich gewesen. Mein Dank dafür gilt im Speziellen Martina, Brigitta und dem Team der Sprachberaterinnen.

Graz, 20.04.2009

Katica Brčina

1. Einleitung

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Umsetzung von *Vielfalt als Ressource* in der pädagogischen Praxis steirischer Kinderbildungs- und –betreuungseinrichtungen. Konkret wird dies am Beispiel von Maßnahmen zur frühen sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen aufgezeigt, welche auf der Basis einer Vereinbarung gemäß Artikel 15 a B-VG zwischen Bund und Ländern umgesetzt werden. In dieser Vereinbarung wird unter anderem die Verpflichtung der Länder zur Umsetzung von spezifischen Maßnahmen im Bereich der frühen sprachlichen Förderung in institutionellen Kinderbildungs- und –betreuungseinrichtungen festgelegt. In der Steiermark ist diese Umsetzung in bereits bestehende Verwaltungsstrukturen der pädagogischen Fachberatungsstelle des Kinderbildungs- und –betreuungsreferats eingebettet. Das steirische Modell dieser Maßnahmen versucht, den Aspekt von Vielfalt als Entwicklungspotential in möglichst alle Aspekte der Umsetzung zu integrieren. Die vorliegende Arbeit analysiert die sich daraus ergebenden Herausforderungen, lotet pädagogische Konzepte aus und stellt am konkreten Beispiel erste Umsetzungsschritte dar.

Zu Beginn wird die Entwicklung zusätzlicher Maßnahmen sprachlicher Förderung im elementaren Bildungsbereich Österreichs und im Speziellen der Steiermark dargestellt. Die Ausgangslage und die Bedingungen interkultureller Arbeit in steirischen Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen im Sinne eines Vielfaltsansatzes werden anhand einer Studie, die ich im Frühjahr/Sommer 2006 mit durchgeführt habe, erläutert. Vor der konkreten Vorstellung des steirischen Modells der frühen sprachlichen Förderung wird versucht, anhand einer Literaturanalyse darzustellen, welche Faktoren für die Umsetzung eines Vielfaltsansatzes vorausgesetzt werden, was diese behindert und was sie fördert. Benachteiligung und Diskriminierung werden anhand von Zugangsbarrieren von MigrantInnen zu sozialen Diensten, aber auch anhand der Hürden im Zugang von Beratenden zur migrantischen Klientel dargestellt. Das Kapitel *Vielfalt als Ressource* (Kapitel 5) beschäftigt sich mit Strategien die für eine praktische Umsetzung für die Wahrnehmung von Vielfalt als Entwicklungspotential ergriffen werden müssen. Schließlich wird wieder der konkrete Bezug zur elementaren Bildung und zu

den Konsequenzen für alle am Bildungsprozess Beteiligten hergestellt, indem Anforderungen an elementare Bildungseinrichtungen im Sinne eines Vielfaltsansatzes abgeleitet werden.

Der letzte Abschnitt befasst sich mit der konkreten Vorstellung von Konzept und Aufbau des steirischen Modells und schließlich dem Versuch, aus der vorangegangenen Analyse konkrete Indikatoren für eine mögliche Umsetzung des Vielfaltsansatzes im steirischen Modell herauszuarbeiten, sowie mögliche hinderliche Faktoren aufzuzeigen. In einem Ausblick werden zum Abschluss weitere mögliche Zielsetzungen in dem Bereich dargestellt.

An dieser Stelle sollen wesentliche Begriffe erläutert werden, welche die vorliegende Arbeit im Sinne der *Grundhaltung dahinter* kennzeichnen.

Vielfalt wird hier - als Ergebnis der Einbeziehung unterschiedlicher Lebensformen, kultureller Hintergründe und persönlicher Lebensgeschichten - als Potential gesehen, das positive Entwicklung vorantreibt und Menschen in ihrer Individualität sieht und wertschätzt. Unterschiede werden wahrgenommen und respektiert, denn wir sind nicht alle gleich, aber sie werden nicht bewertet, denn wir sind alle gleichberechtigt. Ganz wesentlich ist dabei der Bezug zur Identität und Identitätsbildung. Dem geht die Annahme voraus, dass sich die Identität von Menschen vielschichtig gestaltet und nicht von einzelnen Aspekten wie der nationalen Herkunft abhängen kann:

„Die Kategorien, denen wir gleichzeitig angehören, sind sehr zahlreich. Was mich betrifft, so kann man mich zur gleichen Zeit bezeichnen als Asiaten, Bürger Indiens, Bengalen mit bangladeschischen Vorfahren, Einwohner der Vereinigten Staaten oder Englands, Ökonomen, Dilettanten auf philosophischem Gebiet, Autor, Sanskritisten, entschiedenen Anhänger des Laizismus und der Demokratie, Mann, Feministen, Heterosexuellen, Verfechter der Rechte von Schwulen und Lesben, Menschen mit areligiösen Lebensstil und hinduistischer Vorgeschichte, Nicht-Bramahnen und Ungläubigen, was das Leben nach dem Tode (und, falls es jemanden interessiert, auch ein Leben ‚vor der Geburt‘) angeht. Dies ist nur eine kleine Auswahl der unterschiedlichen Kategorien, denen ich gleichzeitig angehören kann – daneben gibt es natürlich noch eine Vielzahl von Zugehörigkeitskategorien, die mich je nach Umständen bewegen und fesseln können.“ (Sen 2007, S. 33 f)

Gerade in Bezug auf Menschen mit Migrationshintergrund spielen Bewertungen von Unterschieden (und Benachteiligungen auf Grund der Bewertung dieser Unterschiede, also Diskriminierung) eine große Rolle. Wenn im aktuellen bildungspolitischen Diskurs, vor allem in Bezug auf Sprachförderung und Sprachdefizite, von „Migrationshintergrund“ die Rede ist, entspricht dies allgemein schon einer Bewertung, denn gemeint sind Kinder *„deren Familien hier einen geringen sozialen Status haben und deren Eltern hier einen Beruf ausüben, in dem Sprache als Kommunikationsmittel weniger wichtig ist, oder die arbeitslos sind und deren Familiensprache zu den Sprachen gehört, die [...] auf dem Weltmarkt nicht viel wert sind [...] und deren Kulturgruppe hier zu den Minderheiten gehört, die diskriminiert und stigmatisiert sind und rechtlich und politisch der [...] Dominanzgesellschaft nicht gleichberechtigt gegenüberstehen“* (PREISSING/WAGNER 2003, S. 22 f). Trotzdem wird in der vorliegenden Arbeit der Begriff „Migrationshintergrund“ verwendet, da dies zur Darstellung der Thematik unerlässlich ist.

Benachteiligung auf Grund der Bewertung von Unterschieden wirkt sich im Bildungsbereich negativ auf die gleichberechtigten Chancen aller Kinder aus. Hier gilt, je früher Maßnahmen zur Umsetzung von gelebter Vielfalt und Chancengleichheit gesetzt werden, desto besser. Deshalb kommt der Bildung im frühesten Kindesalter erhebliche Bedeutung zu. Wenn von elementaren Bildungseinrichtungen gesprochen wird, sind hier im Falle der Steiermark alle Kinderbildungs- und –betreuungseinrichtungen gemeint, die VOR Schuleintritt¹ für institutionelle außerfamiliäre Bildungs- und Erziehungsaufgaben zuständig sind (dazu gehören konkret Kinderkrippen, Kindergärten und Kinderhäuser²). Dem liegt ein grundsätzliches Bild der elementaren Bildung als Basis und prägendster Bestandteil des lebenslangen Lernens zugrunde.

Zum Verständnis von Sprachförderung ist vorzuschicken, dass hier immer von einer ganzheitlichen Sichtweise ausgegangen wird. Die Entwicklung der

¹ Horte gehören in der Steiermark zwar auch zu den Kinderbildungs- und –betreuungseinrichtungen, werden hier aber nicht näher behandelt, da sie Einrichtungen für schulpflichtige Kinder darstellen und deshalb für die *frühe* sprachliche Förderung nicht relevant sind. Auch Tagesmütter / -väter werden in der vorliegenden Arbeit nicht berücksichtigt.

² Nähere Begriffsbestimmungen finden sich im *Steiermärkischen Kinderbildungs- und –betreuungsgesetz*, § 3 (vgl. LGBl 8/2000, S. 87).

Gesamtpersönlichkeit jedes Kindes ist, gesetzlich festgelegt³, in den grundsätzlichen Bildungsauftrag und das gesamte Bildungsgeschehen von elementaren Bildungseinrichtungen integriert. Ganzheitliche Sprachförderung berücksichtigt entwicklungspsychologische und lerntheoretische Erkenntnisse über kindliche Lernprozesse und spricht vielfältige Entwicklungsbereiche an (emotionale, kognitive, motorische Bereiche sowie die Wahrnehmung über alle Sinne).

Mehrsprachigkeit bedeutet in diesem Zusammenhang eine Bildungschance. Hier wird von aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen ausgegangen, die belegen, dass bei entsprechenden soziokulturell günstigen Bedingungen Mehrsprachigkeit eine Reihe von Vorteilen mit sich bringt. Ergebnisse einer erfolgreichen mehrsprachigen Erziehung sind beispielsweise höhere kognitive und sprachliche Fähigkeiten, eine größere mentale Flexibilität und Kapazität um Begriffe zu bilden, größere Originalität und Kreativität sowie höhere metalinguistische Fähigkeiten (vgl. Vortrag GOMBOS 2006). Ein Kind ist dann mehrsprachig, wenn es zwei oder mehr Sprachen täglich als Mittel der sprachlichen Kommunikation ohne Probleme beim Sprachwechsel einsetzt und stellt in den meisten Teilen der Welt die Normalität des Alltags dar. Die Begriffe Erstsprache und Zweitsprache bezeichnen jeweils die erste(n) Sprache(n) die ein Mensch erwirbt, bzw. alle darauf folgenden Sprachen, die natürlich und ungesteuert erworben werden und die meist die Umgebungssprache bzw. die Sprache der Mehrheitsgesellschaft darstellen (vgl. GÜNTHER/GÜNTHER, S. 56 ff).

2. Entwicklung von zusätzlichen Maßnahmen zur frühen Sprachförderung in Österreichs elementaren Bildungseinrichtungen

Die Ergebnisse der PISA-Studie⁴ 2000 waren in Österreich der Startschuss zu ausgiebigen Diskussionen rund um die Sprachkompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Weitere Untersuchungen im Rahmen von PISA in den Jahren 2003 und

³ Steiermärkisches Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz, § 5 (vgl. LGBl 8/2000, S. 88)

⁴ PISA ist ein gemeinsames Projekt der OECD-Staaten und beleuchtet die Qualität von Schulsystemen. 15-/16-Jährige werden alle 3 Jahre auf den Gebieten Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft befragt. vgl. www.bifie.at/pisa

2006 sowie die Studie PIRLS⁵ 2006 verbesserten das Gesamtbild nicht. Vor allem Kinder mit Migrationshintergrund (erste und zweite Generation) schnitten dabei schlecht ab. Studien belegen, dass ein enger Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg besteht. Besonders benachteiligt sind dabei Kinder, deren Eltern nach Österreich eingewandert sind und die eine andere Erstsprache als Deutsch sprechen. Das schlechte Abschneiden der MigrantInnenkinder wurde jedoch nicht auf soziokulturelle Faktoren, sondern vor allem auf sprachliche Defizite zurückgeführt (vgl. AUERNHEIMER 2006, S. 145 f). Demnach wurden vor allem im Bereich der Sprachförderung Maßnahmen ergriffen. Eine wesentliche Erkenntnis war, dass sprachliche Förderung bereits vor der Schule geschehen muss. So richtete sich an elementare Bildungseinrichtungen die Forderung, Kinder dementsprechend zu fördern, damit sie bei Schuleintritt über ausreichend sprachliche Kenntnisse verfügen, um dem Unterricht folgen zu können. Diese Forderung bezog sich immer auf die Kompetenzen in der Nationalsprache, also Kompetenzen in Deutsch. Unter sprachtherapeutischen und sprachdidaktischen Gesichtspunkten betrachtet, ist so ein Zugang als problematisch anzusehen: *„Sprachförderung [ist] nur im Rahmen eines integrierten Konzepts sinnvoll, das alle am Spracherwerbsprozess beteiligten Sprachen (Erstsprache, Zweitsprache/n, Fremdsprachen) berücksichtigt, da man von einer unteilbaren Sprachfähigkeit des Menschen ausgeht und davon, dass die in der L1 erworbenen Sprachfähigkeiten sich unmittelbar auf alle anderen Sprachen auswirken.“* (FASSMANN 2007, S. 251). Zur Zusammensetzung der in elementaren Bildungseinrichtungen betreuten Kinder ist zu sagen, dass gut ein Fünftel eine andere Erstsprache als Deutsch spricht (vgl. BMI & ÖIF 2009). Pädagogische Fachkräfte in Kinderbildungs- und –betreuungseinrichtungen reagierten zu einem großen Teil mit Skepsis und Überforderung, einerseits auf diese an sie herangetragenen Anforderungen, andererseits auf die Vereinbarkeit der Forderungen mit der Vielfalt der Erstsprachen von Kindern, die die Institutionen besuchen. Als Reaktion auf die brisante Lage entschloss sich der Bund, im Speziellen das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) zu einer Reihe von Maßnahmen im Bereich der frühen sprachlichen Förderung. Zum Grundverständnis

⁵ PIRLS ist ein Projekt der internationalen Forschergemeinschaft IEA und behandelt, ebenso wie PISA die Qualität von Schulsystemen. 10-Jährige werden alle fünf Jahre im Kompetenzbereich Lesen getestet. vgl. www.bifie.at/pirls

über die Möglichkeit der Durchführung solcher Maßnahmen ist vorzuschicken, dass der Bereich der elementaren Bildung in Österreich eine Kompetenz der Länder darstellt. Es gibt also keine „gesamtösterreichische“ Lösung und Vorgehensweise für die Umsetzung solcher vom Bund beschlossenen Maßnahmen, sondern diese werden von jedem Bundesland in unterschiedlichen „Variationen“ umgesetzt und es existieren unterschiedliche Herangehensweisen in der Durchführung. Die sprachliche Förderung gehört jedoch zu den gesetzlich festgelegten Aufgaben von Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen (vgl. FASSMANN 2007, S. 252). Dies bedeutet, dass spezielle zusätzlich gesetzte Maßnahmen immer an den Grundauftrag der Institutionen anknüpfen und in dem Sinne als Ergänzung des allgemeinen sprachlichen Bildungsauftrags in elementaren Bildungseinrichtungen gesehen werden müssen.

2.1. Maßnahmen des BMUKK

Nach dem ersten „PISA-Schock“ reagierte die damalige Unterrichtsministerin Elisabeth Gehrler mit der Einführung der sogenannten „Sprachtickets“, einer Aktion, die hauptsächlich auf Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch ausgerichtet war. Diese Maßnahme sah die Vorverlegung der Einschreibung in die Volksschulen auf den Herbst vor (zuvor waren Schuleinschreibungen im Frühjahr erfolgt). Im Rahmen der Schuleinschreibung sollte der Sprachstand der Kinder von den SchulleiterInnen erhoben werden und, wenn als nötig erachtet, eine Empfehlung zur Sprachförderung gegeben werden. In diesem Falle erhielten die Eltern ein „Sprachticket“. Dieser Gutschein im Wert von 80 Euro konnte im Kindergarten eingelöst werden. Vorgesehen waren 120 Fördereinheiten, die vom Kindergarten organisiert und durchgeführt werden sollten (vgl. STANZEL-TISCHLER 2009, S. 2). Verständlicherweise stieß diese Aktion nicht auf Begeisterung bei den KindergartenpädagogInnen, da es für sie eine erhebliche Mehrbelastung bedeutete, diese als zusätzliche Arbeit empfundenen „Förderstunden“ in die alltägliche Arbeit zu integrieren bzw. andere geeignete Personen für diese Aufgabe zu gewinnen. Informationen zur Vorgangsweise bei der organisatorischen Abwicklung wurden allgemein als unzureichend empfunden. Die Art der Erhebung des Sprachstandes im Rahmen der Schuleinschreibung wurde ebenfalls kritisiert, da der zeitliche Aufwand für so eine Erhebung als zu kurz betrachtet wurde bzw. es auch

vorkam, dass allein auf Grund der Tatsache, dass Kinder eine andere Erstsprache als Deutsch haben, Sprachtickets vergeben wurden, auch wenn kein Sprachförderbedarf erhoben wurde. Hinzu kam die Kritik, dass die Zeit, die für eine Förderung im Kindergarten dann noch zur Verfügung stand (nämlich nicht einmal ein ganzes Kindergartenjahr) nicht ausreichte um Fortschritte erwirken zu können. In der Gesamtheit betrachtet war die Aktion „Sprachticket“ nicht von Erfolg gekrönt und verschiedene Studien belegten, dass bei den Kindern keine Fortschritte in den Sprachkompetenzen festgestellt werden konnten (vgl. BREIT 2007, S. 47).

So kam es im Rahmen der neu gestarteten Initiative „sprich mit mir!“⁶ zu einer Reihe von weiteren Maßnahmen durch das BMUKK, die schließlich in einer Vereinbarung zwischen Bund und Ländern resultierten, welche mit 1. Jänner 2008 in Kraft trat. In der *„Vereinbarung gemäß Art. 15 a B-VG über den Ausbau des institutionellen Kinderbetreuungsangebots und über die Einführung der verpflichtenden frühen sprachlichen Förderung in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen sowie Schaffung eines bundesweiten vorschulischen Bildungsplanes“* (LGBl 3/2009, S. 15), im Folgenden jeweils verkürzt als *„Vereinbarung gemäß Art. 15 a B-VG“* angeführt, verpflichten sich Bund und Länder unter Artikel 3 im Speziellen zu den Maßnahmen im Rahmen der frühen sprachlichen Förderung. Diese Pflichten bilden die Grundlage für das im praktischen Teil der vorliegenden Arbeit beschriebene Projekt:

„(2) Der Bund verpflichtet sich insbesondere

- 1. zur Verpflichtung der Erziehungsberechtigten, dafür Sorge zu tragen, dass ihre Kinder bei der Aufnahme in die Schule die Unterrichtssprache ausreichend beherrschen, um dem Unterricht folgen zu können,*
- 2. zur Erarbeitung von einheitlichen Deutsch-Standards im Sinne von Sprachkompetenzmodellen,*
- 3. zur Ausbildung der Kindergartenpädagoginnen und –pädagogen und Lehrenden an den Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik sowie zur speziellen Ausbildung der Leiterinnen und Leiter der Volksschulen und des mitverwendeten schulischen Personals im Bereich der Sprachstandsfeststellung und der frühen sprachlichen Förderung an den Pädagogischen Hochschulen,*

⁶ www.sprich-mit-mir.at

4. zur Entwicklung von Curricula für ein einheitliches Qualifizierungsmodell für die spezielle Aus-, Fort- und Weiterbildung der Kindergartenpädagoginnen und –pädagogen im Bereich der Sprachstandsfeststellung und der frühen sprachlichen Förderung an der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik bzw. den Pädagogischen Hochschulen und

5. für die Länder ein geeignetes Verfahren zur Sprachstandsfeststellung zu entwickeln und zur Verfügung zu stellen.

(3) Die Länder verpflichten sich insbesondere

1. für die Information sowie für die Anwendung der Verfahren gemäß Abs. 2 Z 5 in den institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen für die Feststellung des Sprachförderbedarfs einschließlich jener Kinder, die bisher noch keine solche Einrichtung besucht haben,

2. für die erforderliche Sprachförderung in den institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen gemäß den einheitlichen Deutsch-Standards und

3. für die Zuweisung der Kindergartenpädagoginnen und –pädagogen zu den genannten speziellen Aus-, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen des Bundes an den Pädagogischen Hochschulen

Sorge zu tragen.“ (ebda, S. 16)

Weiters ist im Artikel 3 angeführt, dass die Sprachstandsfeststellungen spätestens 15 Monate und der Beginn der Sprachfördermaßnahmen spätestens ein Jahr vor Beginn der Schulpflicht des Kindes zu erfolgen haben, ebenso wird die Verpflichtung zur Schaffung eines Bildungsplans für institutionelle Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen bis Juli 2009 bzw. davor bis Juli 2008 die Erarbeitung eines Bildungsplananteils zur sprachlichen Förderung festgelegt (vgl. ebda, S. 16). Die Vereinbarung gemäß Art. 15 a B-VG wurde von allen Bundesländern unterzeichnet, zum Teil sich stark voneinander unterscheidende Modelle der Umsetzung⁷ wurden erarbeitet und mit der Durchführung dieser Modelle begonnen. Zu den Sprachstandsfeststellungen ist zu sagen, dass diese nun, im Gegensatz zum Vorgehen beim Sprachticket, bei allen Kindern durchgeführt werden, nicht nur bei jenen mit Migrationshintergrund, und dass diese Feststellungen nun von den KindergartenpädagogInnen im Rahmen ihrer pädagogischen Arbeit vorgenommen

⁷ Eine Gesamtübersicht der angestrebten Modelle in den einzelnen Bundesländern findet sich im bifie-Report 1/2009.

werden. Diese Erhebungen wurden unter Verwendung zweier hierfür entwickelten Beobachtungs- bzw. Feststellungsverfahren zur Erhebung des Sprachstandes durchgeführt: *BESK 4-5* und *SSFB 4-5* (vgl. BREIT/SCHNEIDER 2008). Die Ergebnisse der ersten, im Frühjahr 2008 durchgeführten Ergebnisse zeigen hier auch deutlich, dass ein Sprachförderbedarf nicht ausschließlich bei Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch gegeben ist. Im Gesamtergebnis⁸ weisen von den insgesamt 25 167 Kindern (alle im Alter von 4 ½ bis 5 ½ Jahren) 24 % den Bedarf an zusätzlichen Sprachfördermaßnahmen auf. Von diesen Kindern mit Förderbedarf hat rund ein Drittel Deutsch als Erstsprache, für rund zwei Drittel ist Deutsch die Zweitsprache (vgl. BREIT 2009, S. 23 f).

2.2. Vorgeschichte und Ausgangslage zur Entwicklung des Modells der frühen sprachlichen Förderung in der Steiermark

Im Bundesland Steiermark werden im Betriebsjahr 2008/2009 insgesamt rund 850 Kinderbildungs- und –betreuungseinrichtungen (dies umfasst Kinderkrippen, Kindergärten inklusive dem Modell alterserweiterte Gruppe, Kinderhäuser und Horte) von rund 31.800 Kindern besucht. Von diesen Kindern verstehen/sprechen 15 % Deutsch und eine andere Sprache, 52 % verstehen/sprechen nur Deutsch und 3 % verstehen/sprechen ausschließlich eine andere Sprache als Deutsch.⁹ Zur Entwicklung des steirischen Umsetzungsmodells der Vereinbarung gemäß 15 a B-VG ist eine kurze Darstellung eines Projekts vonnöten, welches im Frühjahr 2006 gestartet wurde und mit dessen Projektleitung ich von Mai 2007 bis Juni 2008 beauftragt war. Das vom Land Steiermark geförderte Projekt war unter dem Namen „Interkulturelle Pädagogik in (und um) Kinderbetreuungseinrichtungen in der Steiermark“ in enger Zusammenarbeit mit dem Kinderbildungs- und –betreuungsreferat mit der Erarbeitung und Erprobung eines Unterstützungskonzepts für Kinderbildungs- und –betreuungseinrichtungen im Bereich der interkulturellen, vorurteilsbewussten Arbeit beauftragt. Wesentliche Strukturen sowie entwickelte und angekaufte Materialien wurden mit Projektende in die Erarbeitung und

⁸ Das Gesamtergebnis bezieht sich auf jene Bundesländer, von denen die erste Sprachstandserhebung im Frühjahr 2008 durchgeführt wurde: Burgenland, Kärnten, Salzburg, Steiermark und Wien (vgl. BREIT 2009, S. 23).

⁹ Angaben laut jährlicher Betriebsdatenerhebung des Kinderbildungs- und –betreuungsreferats des Landes Steiermark.

Umsetzung des steirischen Modells der frühen sprachlichen Förderung übernommen und weiterverwendet.

Zu Beginn des Projekts wurde von meiner Kollegin und mir zur Bedarfserhebung eine Studie (BRČINA / FRIEDRICH 2006) durchgeführt, die sich mit den Anforderungen im Bereich der interkulturellen, vorurteilsbewussten Arbeit in steirischen Kinderbildungs- und –betreuungseinrichtungen befasste. Die erhobenen Daten sind für die vorliegende Arbeit relevant, da sie die Anforderungen an elementare Bildungseinrichtungen und den Ist-Stand in der Steiermark für die Arbeit an der Umsetzung eines Vielfaltsansatzes verdeutlichen und sollen im folgenden Abschnitt näher dargestellt werden.

3. Bedarfserhebung zur interkulturellen, vorurteilsbewussten Arbeit in steirischen Kinderbildungs- und –betreuungseinrichtungen

Die vorliegende Untersuchung wurde durchgeführt, um die gegenwärtige Situation der interkulturellen Pädagogik im Alltag von steirischen Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen detaillierter zu ermitteln und bildete eine Grundlage für die weitere Arbeit in diesem Bereich. Aus diesem Grund wurde der vom Projektteam zusammengestellte Fragebogen „Interkulturelle Pädagogik“¹⁰ im Sommer 2006 an alle 828 Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen¹¹ in der Steiermark ausgesandt. Befragt wurden Kindergärten, Kinderhäuser, Kinderkrippen, Horte und Modellversuche „Alterserweiterte Gruppe“, wobei rund 20% der Fragebögen ausgefüllt und zurückgesandt wurden.

Das Ziel war, einen allgemeinen Überblick über den Status Quo hinsichtlich interkultureller Pädagogik in steirischen Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen zu gewinnen. Ermittelt wurde darüber hinaus der alltägliche Umgang mit Kindern und Eltern mit Migrationshintergrund unter dem Gesichtspunkt der wechselseitigen Beziehung zwischen Kulturen in Minderheits- und Mehrheitsgesellschaft.

¹⁰ Fragebogen im Anhang

¹¹ Stand der Einrichtungen im Betriebsjahr 2005/2006

3.1. Die befragte Gruppe

Da großes Augenmerk auf die Ermittlung der von den PädagogInnen gewünschten Unterstützungsmaßnahmen gelegt wurde, fanden zusätzlich zum Fragebogen qualitative Expertinnengespräche¹² mit insgesamt zwölf Leiterinnen und Kindergartenpädagoginnen von Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen in den Bezirken Graz, Leibnitz, Hartberg, Leoben, Murau, Mürzzuschlag und Liezen statt. Durch diese Gespräche konnten persönliche Eindrücke der Situation gewonnen und vor Ort bereits mögliche Unterstützungsmaßnahmen angesprochen werden. Wie vermutet bestätigten die Gespräche, dass die interkulturelle Pädagogik durch die steigende Zahl von Kindern mit Migrationshintergrund bei der befragten Gruppe zu einem größeren, nicht unproblematischen Thema wird.

3.2. Interkulturalität im Alltag

Die bestehenden Bildungsbenachteiligungen (vgl. Kapitel 3) mehrsprachiger Kinder zeigen, dass die Rahmenbedingungen und die inhaltliche Konzeption vieler Einrichtungen trotz der hohen Anzahl von mehrsprachig aufwachsenden Kindern immer noch von einer einsprachigen Sprachentwicklung ausgehen. Das monolingual ausgerichtete Bildungssystem gibt damit den Maßstab vor, an dem mehrsprachig aufwachsende Kinder als defizitär erscheinen und fast notwendig scheitern müssen (vgl. Röhner 2005, S. 25 f).

Die durchgeführte Untersuchung ergab, dass in den Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen verschiedenste Methoden eingesetzt werden, um auf Kultur und Sprache der Kinder einzugehen. Rund die Hälfte der befragten Gruppe gab an, zu diesem Zweck Lieder und Bücher mit interkulturellem Hintergrund, spezifische Reime, Gedichte und Fingerspiele einzusetzen, sowie sich mit Werten und Traditionen der verschiedenen Kulturen – wie etwa religiösen Grundlagen oder Essgewohnheiten – auseinanderzusetzen.

¹² Gesprächsleitfaden im Anhang



Abb. 1: Mit welchen Mitteln gehen Sie in der Einrichtung auf Kultur und Sprache der Kinder ein?

20% der PädagogInnen gaben an, die Elterninformationen zu übersetzen, wobei etwa die Hälfte Hilfe benötigen würde. Um den persönlichen Kontakt von Familien unterschiedlicher Kulturen zu unterstützen, werden in vielen Einrichtungen Zeit und Raum für Austauschmöglichkeiten angeboten, etwa durch gemeinsame Veranstaltungen wie Elternkaffee, Ausflüge, Feste, Aktionstage oder Spielnachmittage. In diesem Zusammenhang wird von den PädagogInnen vor allem Verständnis und Entgegenkommen abverlangt, aufgrund der Sprachschwierigkeiten können persönliche Gespräche ohne DolmetscherInnen mitunter gar nicht stattfinden.

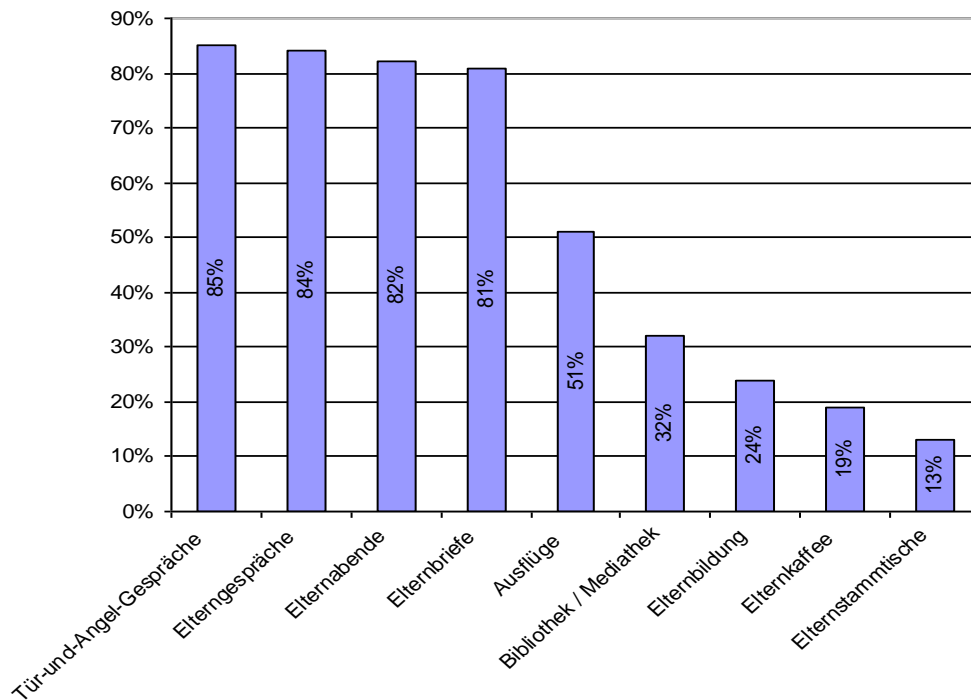


Abb. 2: In welcher Form findet Elternarbeit/Elternbegleitung in der Einrichtung statt?

Durch das Vorhandensein unterschiedlicher Kulturen in den Institutionen ergeben sich Situationen im Alltag, die als Belastung wahrgenommen werden. Dies gilt aber weniger für festgelegte Vorgänge wie Feste, Feiern oder Essgewohnheiten. Als sehr stark belastend wird von einem Großteil der Befragten der Bereich der Elternarbeit erlebt, dem ein hoher Stellenwert innerhalb der pädagogischen Arbeit zugesprochen wird. Der Kontakt mit den Eltern erfolgt in den erwähnten Einrichtungen üblicherweise über Elterngespräche, Elternabende, Elternbriefe und Tür-und-Angel-Gespräche, „intensivere“ Formen der Begegnung wie Elternstammtische oder Elternkaffee werden deutlich seltener genannt. Immerhin die Hälfte der befragten Gruppe gibt an, Ausflüge gemeinsam mit den Eltern durchzuführen, nur vereinzelt werden Eltern jedoch in den Tagesablauf oder in Projekte der Einrichtung mit einbezogen. Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen mit Kindern unterschiedlicher Herkunft stehen Umstrukturierungen ihrer Arbeit und veränderten pädagogischen Herausforderungen gegenüber. Kinder ohne / mit geringen Deutschkenntnis(n) bedürfen eines wesentlich

höheren Zeitaufwandes von Seiten des pädagogischen Fachpersonals. Ohne das gewohnte Medium der gemeinsamen Sprache Deutsch muss für jede noch so alltägliche Handlung auf Zeichen und Gesten zurückgegriffen werden. Da sich zudem nicht sprachliche Ausdrucksweisen kulturabhängig teilweise stark unterscheiden und diese oft unzureichend oder falsch interpretiert werden, bringen Mimik und Gestik als Form der nonverbalen interkulturellen Kommunikation auch Missverständnisse mit sich.

3.3. Interkulturelle Begleitung

Immerhin 24% der PädagogInnen gaben an, dass in der Einrichtung eine ersprachliche Begleitung erfolgt. Da dieser Punkt bislang zu den vernachlässigten Bereichen gehört, täuscht diese (ohnein eher geringe) Zahl jedoch¹³: Viele Einrichtungen sind kapazitätsmäßig einfach überfordert, und so wird diese Rolle auffällig oft von älteren Geschwistern oder einem Elternteil übernommen.

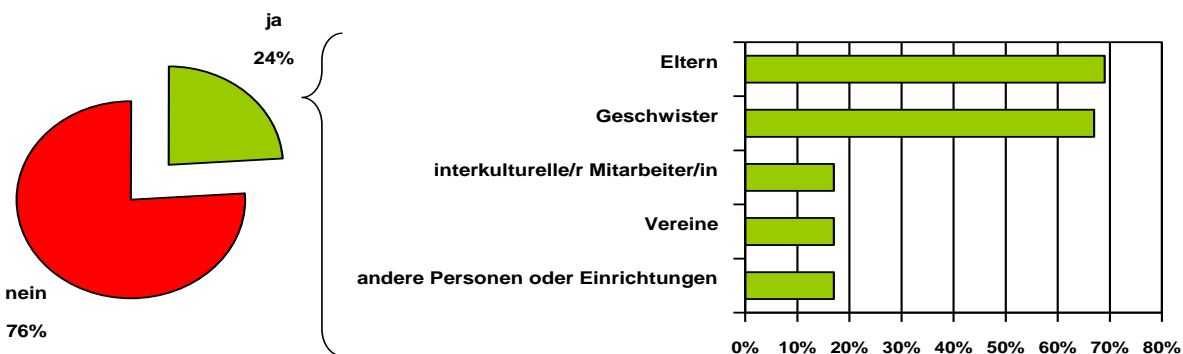


Abb. 3: Erfolgt in der Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtung eine ersprachliche Begleitung für Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache? Wenn ja, durch wen?

Aus pädagogischer Sicht ein problematisches Faktum: Dies bedeutet für die Geschwister eine Überforderung, da sie Verantwortung übernehmen, die eigentlich von Erwachsenen (Eltern, PädagogInnen, DolmetscherInnen, interkulturellen MitarbeiterInnen) wahrgenommen werden sollte. In zahlreichen Studien wird aufgezeigt, dass Kinder, die als DolmetscherInnen fungieren, nicht nur unter Überforderung

¹³ Hier wurden auch sämtliche einmalige Initiativen mitgezählt, während interkulturelle Begleitung jedoch in Form von längerfristigen Prozessen angeboten werden sollte.

aufgrund der übertragenen Verantwortung leiden, sondern auch großen Belastungen ausgesetzt sind, wenn sie über Tabuthemen, kulturelle Hintergründe oder die Migrationsgeschichte der Familie sprechen müssen.

3.4. Sprachbarrieren

Die Erhebung des Sprachstandes erfolgt beinahe ausschließlich während des Aufnahmegesprächs mittels eines standardisierten Fragebogens und in weiterer Folge durch weniger strukturierte Beobachtung und Dokumentation. 3% der PädagogInnen gaben an, Sprachstandserhebungen in Zusammenarbeit mit erstsprachlichen BegleiterInnen durchzuführen, und die durchgeführten Expertinnengespräche machten ein Problem in diesem Bereich besonders deutlich: In den zwölf besuchten Einrichtungen gibt es Kinder mit insgesamt 18 verschiedenen Erstsprachen, wobei Sprachstandserhebungen bislang nur in einer dieser Erstsprachen vorgenommen werden, nämlich in Deutsch. Die Möglichkeit von Sprachstandserhebungen in den jeweiligen Erstsprachen der Kinder war ein zentraler Wunsch der PädagogInnen.

3.5. Qualifiziertes Personal

Um in der Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtung auf Kultur und Sprache der Kinder eingehen zu können, wünschen sich die PädagogInnen Unterstützung in Form von zusätzlichen, fachlich geschulten, interkulturellen MitarbeiterInnen. Als daraus resultierender Vorteil wird immer wieder der Zeitfaktor genannt: mehr Zeit für Gespräche, mehr Zeit für Planung, mehr Zeit für Reflexion, etc. Das zusätzliche Personal soll vor allem aus interkulturellen MitarbeiterInnen bestehen, mit denen man gemeinsame Projekte planen kann. Diese Personen sollten wenn möglich auch Migrationshintergrund haben und in Form eines mobilen Teams unterstützen. Weiters wird eine stärkere Vernetzung mit SozialarbeiterInnen gewünscht. Eine geringere Kinderzahl pro Gruppe sowie mehr Fachpersonal, z.B. im Hortbereich als Unterstützung bei Hausaufgaben und Lernphasen könnten die oft schon sehr problematische Situation entspannen. Im Bereich der Sprache werden zusätzliche Sprachangebote von qualifiziertem Personal (SprachheillehrerInnen, SprachtrainerInnen) gewünscht.

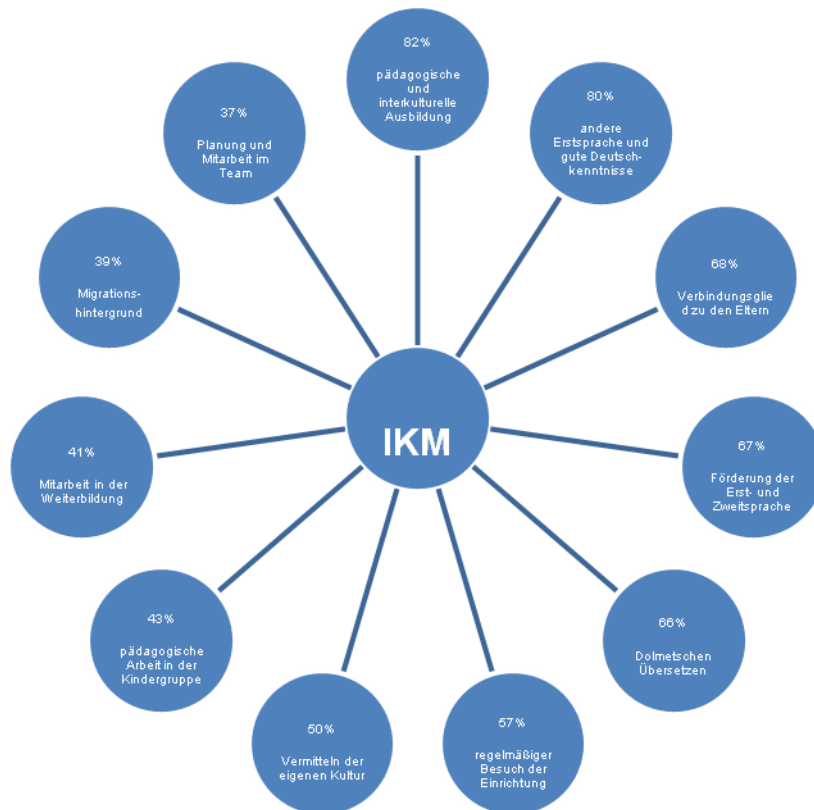


Abb. 4: Was erwarten Sie sich von interkulturellen MitarbeiterInnen?

Für die Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch wünschen sich die PädagogInnen eine erstsprachliche Förderung sowie die Möglichkeit von Sprachstandserhebungen in den jeweiligen Erstsprachen der Kinder durch interkulturelle MitarbeiterInnen. In diesem Bereich werden von den PädagogInnen Erhebungs- und Beobachtungsbögen, spezielle Informationen (z.B. Kontakte von LogopädInnen in der jeweiligen Region) sowie mehr Unterlagen zum Thema Sprachstandserhebung in der Erstsprache benötigt. Es besteht der Wunsch nach mehr Zeit für einen regelmäßigen fachlichen Austausch und nach einer intensiveren Zusammenarbeit zwischen PädagogInnen, interkulturellen MitarbeiterInnen, den IZB-Teams¹⁴, LogopädInnen und der Jugendwohlfahrt. Die spezifischen pädagogischen Maßnahmen sollen allen Kindern, die die Einrichtung

¹⁴ Die Integrative Zusatzbetreuung (IZB) ist eine Organisationsform innerhalb des Heilpädagogischen Systems in der Steiermark. IZB-Teams gehören organisatorisch jeweils zu einem Heilpädagogischen Kindergarten und setzen sich zusammen aus einer SonderkindergartenpädagogIn und weiterem ärztlichen, psychologischen sowie therapeutischen Fachpersonal (z.B. PsychologInnen, LogopädInnen/SprachheilpädagogInnen) abhängig vom konkreten Bedarf. Die Teams betreuen Kinder mit besonderen Erziehungsansprüchen in Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen in mobiler Form.

besuchen, zur Verfügung stehen und dieser Austausch auf kostenloser Basis für die Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen erfolgen.

3.6. Anerkennung durch die Schule

Nach ihren Erfahrungen bezüglich des Übergangs der Kinder an die Schule befragt, bemängeln viele der befragten PädagogInnen die geringe Wertschätzung, die ihrer Arbeit von Seiten der LehrerInnen entgegengebracht wird. Sie wünschen sich größere Anerkennung und auf dieser Basis verstärkte Zusammenarbeit, gemeinsam festgelegte Vorgangsweisen mit dem Schulkörper und mehr Spielräume von Seiten des Gesetzgebers. Idealerweise sehen sie einen von Eltern, LehrerInnen und sich selbst gemeinsam und sorgfältig gestalteten Übertritt ihrer Kinder in den nächsten Lebens- und Bildungsabschnitt.

3.7. Austausch mit den Eltern

Elternpartnerschaft als Bindeglied zwischen Bildungseinrichtung und Elternhaus stellt die betroffenen PädagogInnen vor neue Herausforderungen. Der Ausgleich zwischen den unterschiedlichen Lebenswelten der Kinder verlangt eine schwierige Balance im Alltag, die nur gelingen kann, wenn sich die PädagogInnen mit dem Lebensumfeld und der Familiengeschichte, mit ihren Gewohnheiten, Bräuchen und Erziehungsvorstellungen auseinandersetzen. Die Studie belegt den Wunsch der PädagogInnen nach einem verstärkten Angebot von Deutschkursen für ausländische Eltern, wobei das Erlernen der deutschen Sprache allein nicht genüge. Auch eine aktive Auseinandersetzung seitens der Eltern mit den Grundsätzen und gesellschaftlichen Regeln des Einwanderungslandes wird gefordert, dies z.B. im Zuge von Elternbildungsveranstaltungen. Außerdem würden die PädagogInnen eine aktivere Mitwirkung der Eltern in den Einrichtungen begrüßen. Sie wünschen sich mehr Information über Religion und Kultur der Kinder in Form von gezielten Fortbildungsveranstaltungen, sowie Impulse durch Tagungen und Seminare, Literaturangebote, Materialsammlungen, ...

3.8. Unterstützung von außen

Von den Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen wird mehr Unterstützung seitens der Träger (etwa durch Bereitstellung von mehr Raum und Zeit) und mehr Kontakt zu interkulturellen Einrichtungen gefordert (z.B. Projektangebote von Vereinen, die sich mit Migrationsfragen beschäftigen). Als benötigte Unterstützung wurden weiters Bücher, Zeitungen, CDs, Videos und weiteres pädagogisches Material in den verschiedenen Erstsprachen der in den Einrichtungen befindlichen Kinder genannt. Eine sehr große Hilfe würde die Möglichkeit darstellen, interkulturell versierte ReferentInnen zu allgemeinen Fragen, aber auch zu spezifischen Themen einladen zu können.

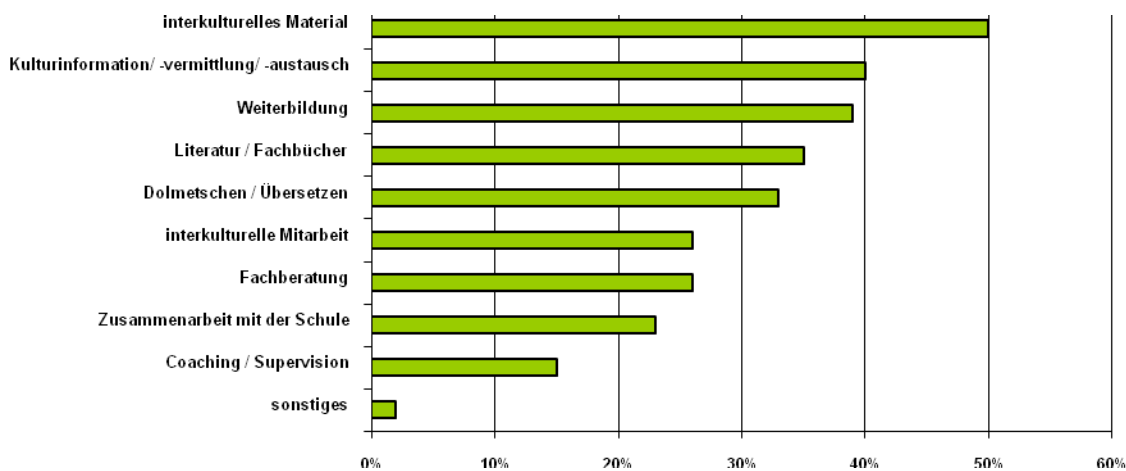


Abb. 5: Welche Art von Unterstützung / Hilfestellung / Beratung wünschen Sie sich in der interkulturellen Arbeit?

3.9. Fazit zur Studie

Das Ergebnis der Recherche hat gezeigt, dass sich in den letzten Jahren die Rahmenbedingungen in den steirischen Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen verändert haben. Im Spannungsfeld des Kindergartens werden die sozialen Probleme von Familien mit Migrationshintergrund ebenso sichtbar und wirksam, wie die Ängste und Grenzen, die in uns durch Fremdes ausgelöst werden. Es erscheint an dieser Stelle

wichtig zu erwähnen, dass gelebte Interkulturalität eine prozesshafte Auseinandersetzung mit uns und unserer Umgebung darstellen sollte.

Kulturelle Vielfalt stellt neue komplexe Anforderungen an die steirischen PädagogInnen und ihr Umfeld. In den Bildungseinrichtungen wird sichtbar, ob Kinder mit Migrationshintergrund und ihre Familien von der Mehrheitsgesellschaft überhaupt wahrgenommen werden oder nicht. Nicht dazu zu gehören, bedeutet ausgegrenzt zu sein.

Um eine Pädagogik der Vielfalt in der täglichen Praxis umzusetzen, sind Rahmenbedingungen sowie Stützmaßnahmen nötig. Die Studie zeigt sehr deutlich, dass PädagogInnen, die sich mit interkulturellen Herausforderungen konfrontiert sehen und diese aus verschiedenen Gründen als Problem wahrnehmen, ständiger Belastung in ihrer täglichen Arbeit ausgesetzt sind. Handlungsbedarf in Form von Unterstützung durch zusätzliches beratendes Personal erscheint als dringend notwendig. Neben der direkten Hilfestellung für betroffene PädagogInnen ergibt sich ein weiterer Schwerpunkt von Unterstützung im Aufbau eines interkulturellen Netzwerks, das auch zum Austausch von Informationen und Materialien für den interkulturellen Bereich dienen könnte. Durch das Fehlen von pädagogischem Personal mit Migrationshintergrund stellt für steirische KindergartenpädagogInnen die ersprachliche Begleitung durch die Familie oft eine unabdingbare Hilfe und die Beteiligung von MigrantInneneltern an der Gestaltung des Alltags (z.B. Vorlesen von Büchern in anderen Sprachen) eine Notlösung in der täglichen Arbeit, nicht zuletzt, wenn es sich um Verständnisprobleme auf Grund von Sprachbarrieren handelt. Die (grundsätzlich begrüßenswerte) Beteiligung der Eltern kann jedoch nur ergänzend hilfreich sein. Interkulturelle Begleitung ist die Aufgabe einer pädagogisch geschulten Fachperson und darf nicht mit dem Auftrag von Elternarbeit verwechselt werden. Schließlich erscheint es angebracht an dieser Stelle anzumerken, dass sich die Studie im wesentlichen auf die Darstellung der Problematik aus dem Blickwinkel steirischer PädagogInnen konzentriert, ihre Schwierigkeiten im Alltag erfasst, sowie vorhandene Verbesserungsvorschläge bzw. eingebrachte Wünsche dokumentiert. Im Sinne eines Gesamtbildes wäre aber auch die Perspektive der betroffenen Eltern zu berücksichtigen. Beispielsweise wird die Forderung der

PädagogInnen nach stärkerer Beteiligung der Eltern deutlich. Es stellt sich jedoch die Frage, inwiefern Eltern mit Migrationshintergrund in der Realität die Möglichkeit haben, sich aktiv einzubringen und mitzugestalten. Wird ihnen wirklich Raum geboten, sich über ihren jeweiligen Hintergrund, Unterschiede in Erziehungsansichten und Lebenserfahrungen in Österreich auszutauschen? Nicht nur Sprachkenntnisse, sondern auch die Erkenntnis der Wichtigkeit und damit das Interesse von Seiten der Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtung sind für die Entwicklung eines interkulturellen Austauschs notwendig. Bewusstseinsbildung auf allen Ebenen ergibt sich daher als ein zentraler Punkt weiterer Arbeit.

4. Benachteiligung und Diskriminierung

Auseinandersetzung mit Vielfalt und das Ziel einer Umsetzung und positiven Nutzung von Diversität fordert immer auch die Auseinandersetzung mit den Problemlagen und Schwierigkeiten der Realität. Eine romantisierende Multi-Kulti-Vorstellung wird Probleme von Diskriminierung und Benachteiligung im Alltag nicht verschwinden lassen. Diskriminierung muss zuerst benannt, kritisch beleuchtet und aufgedeckt werden, damit Antidiskriminierungsstrategien ihre Wirkung zeigen können. Diskriminierung (im speziellen rassistische Diskriminierung, auf Grund der migrationsrelevanten Thematik der vorliegenden Arbeit) wird vom Verein ZARA¹⁵ folgendermaßen definiert: *„Rassistische Diskriminierung ist, wenn ein Mensch und/oder eine Gruppe aufgrund der Hautfarbe, der Sprache, des Aussehens, der Religionszugehörigkeit, der Staatsbürgerschaft oder der Herkunft in irgendeiner Form benachteiligt werden“* (www.zara.or.at).

Im ersten Schritt werden also Unterscheidungen getroffen und im zweiten Schritt werden diese Unterscheidungen dann bewertet und ziehen für die Betroffenen negative Konsequenzen der Benachteiligung nach sich. Im Speziellen soll hier die institutionelle Diskriminierung benannt werden, die erwiesenermaßen eine

¹⁵ Österreichischer Verein für Zivilcourage und Antirassismuarbeit

Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund in Bildungsinstitutionen nach sich zieht. GOMOLLA und RADTKE merken zur institutionellen Diskriminierung folgendes an: *„Die allermeisten Möglichkeiten der Diskriminierung von Migranten sind als formale Rechte, etablierte Strukturen, eingeschliffene Gewohnheiten, etablierte Wertvorstellungen und bewährte Handlungsmaximen 'in der Mitte der Gesellschaft' institutionalisiert, wobei solche Institutionen zumeist in Organisationen (Behörden, Betrieben, Anstalten) ihren Platz finden. Organisationen unterscheiden und entscheiden in ihrer eigenen Logik mit Blick auf ihre eigenen Ziele nach ihren eigenen Kriterien. Erst von außen, aus der Position des moralischen Protests betrachtet, können solche Unterscheidungs- und Entscheidungspraxen, gemessen an generalisierten Gleichheits- und Gerechtigkeitsgrundsätzen, als Diskriminierung erscheinen“ (GOMOLLA/RADTKE 2007, S. 18).*

Institutionelle Diskriminierung von MigrantInnen und Minderheiten geschieht einerseits durch gesetzliche Vorschriften (wie z.B. die unterschiedliche Behandlung von AsylwerberInnen im Arbeitsrecht), die unter Umständen für die Marginalisierung und Ausgrenzung ganzer Bevölkerungsgruppen verantwortlich sind, andererseits durch alltägliche Diskriminierung in Organisationen. Letzteres ist als Dunkelfeld zu bezeichnen und auf diese Form kann nur rückgeschlossen werden, weil sich ihre Effekte statistisch beschreiben lassen (vgl. ebda, S. 19).

Mechanismen institutioneller Diskriminierung im Bildungsbereich können direkt oder indirekt zur Geltung kommen. Direkte Mechanismen wären formelle oder informelle organisatorische Lösungen, die Kinder mit Migrationshintergrund zu Kandidaten für Sonderbehandlungen machen, meist in der Absicht einer Förderung – im Sinne einer „positiven Diskriminierung“ (wie z.B. der Schaffung von „Ausländerklassen“ an Schulen mit dem Ziel des Erlernens der Sprache). Indirekte Mechanismen von Diskriminierung kommen auf der anderen Seite dann zum Tragen, wenn es zur Anwendung gleicher Regeln auf alle Kinder kommt (vgl. ebda, S. 278 ff). Solche Handlungsstrategien des Gleichmachens verschließen vor der heterogenen Gruppenzusammensetzungen im Bildungsbereich die Augen (vgl. „colourblindness“, Kapitel 4.1.2. und 5.3.).

Für die österreichische Situation ist festzuhalten, dass Österreich als traditionelles Einwanderungsland im Bereich der Antidiskriminierung im internationalen Vergleich sehr schlecht abschneidet. Das Bundesrecht schützt Opfer von Diskriminierung in Bereichen wie Schule, Wohnen, Gesundheit und Soziales nicht vor ethnischer und religiöser Diskriminierung, die österreichische Gleichstellungspolitik wird als tendenziell ungünstig betrachtet (vgl. MIPEX 2007, S. 24).

HERZOG-PUNZENBERGER spricht sogar von mehrheitlicher Benachteiligung (im Speziellen der 2. Generation) in Bildungsinstitutionen, die so stark ausgeprägt ist, „*dass von ethnischer Segmentierung gesprochen werden kann*“ (HERZOG-PUNZENBERGER 2003, S. 47).

Maßnahmen gegen Diskriminierung werden in Österreich aber noch nicht mehrheitlich gefordert. So glaubt beispielsweise mehr als die Hälfte der in einer Studie befragten ÖsterreicherInnen, dass ethnische Diskriminierung sehr weit verbreitet ist, jedoch ist nur ein Drittel der Meinung, dass nicht genug zur Bekämpfung von Diskriminierung getan wird (vgl. MIPEX 2007, S. 25).

4.1. Zugangsbarrieren

SPRUNG stellt fest, dass seit Mitte der 1990er-Jahre verstärkt die Forderung nach der Ermöglichung des Zugangs von MigrantInnen zu allgemeinen Angeboten, die allen BürgerInnen zur Verfügung stehen sollten, laut wird. So soll Migrationsarbeit eben nicht mehr Aufgabe von speziellen Einrichtungen sein, sondern das Gesamtangebot sollte einer „Interkulturelle Öffnung“ unterzogen werden. SPRUNG nennt als Erfordernisse für diese interkulturelle Öffnung folgendes: „*organisatorische Reformen, Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen sowie eine aktive Einstellungspolitik gegenüber MitarbeiterInnen mit Migrationshintergrund [...]*“ (SPRUNG 2004, S. 22). Bevor interkulturelle Öffnung aber möglich wird, müssen bestehende Barrieren für den Zugang zu sozialen Diensten abgebaut werden. Für die Umsetzung einer Pädagogik der Vielfalt richtet sich diese Forderung auch an elementare

Bildungseinrichtungen. GAITANIDES hält fest, dass die Anzahl von MigrantInnen, die vor allem präventive Angebote in Anspruch nehmen, sehr gering ist. Jene Einrichtungen jedoch, die er als „*Endstationen der sozialen Dienste*“ bezeichnet, verzeichnen einen überproportional hohen Anteil von Klientel mit Migrationshintergrund (z.B. Jugendgerichtshilfe, Streetwork, Zufluchtsstätten für Frauen). Dies wäre als Indiz dafür zu sehen, dass Einrichtungen mit Präventionsaufgaben MigrantInnen gar nicht erst erreichen. Was sind nun diese „Stolpersteine“ die den Zugang für MigrantInnen zu Beratungs- und Hilfsprozessen so erschweren? (vgl. GAITANIDES 2001, S. 182 ff)

4.1.1. Zugangsbarrieren für MigrantInnen

- Fehlen erstsprachlicher Kräfte

Zuallererst fehlt es laut GAITANIDES an MitarbeiterInnen, die selbst Migrationshintergrund haben. Diese können TüröffnerInnen für MigrantInnen darstellen, da ihnen durch ihre sprachlichen und kulturellen Kenntnisse zugeschrieben wird, dass sie auf Grund des „*geteilten Migrationsschicksals*“ (GAITANIDES 2001, S. 182) eher fähig sind, sich auf den spezifischen Kommunikationsstil einzustellen, sich in die gesellschaftliche Lage zu versetzen zu können, weniger Vorurteile zu haben und eher Partei für MigrantInnen zu ergreifen, als Angehörige der Mehrheitsgesellschaft des Aufnahmelandes. Dieser Zuschreibungsprozess ist nicht unproblematisch. Eine Einstellung von MigrantInnen vor allem auf Grund des Migrationshintergrundes halte ich für keine gerechtfertigte Strategie im Sinne des Vielfaltsansatzes. WAGNER beschreibt z.B. das Problem, MigrantInnen als „*Vertreter einer spezifischen Kultur*“ zu sehen (vgl. Kapitel 4.3.).

Bei VON SCHLIPPE / EL HACHIMI / JÜRGENS wird sogar von einer „*Alibifunktion*“ der MitarbeiterInnen mit Migrationshintergrund gesprochen (VON SCHLIPPE/EL HACHIMI /JÜRGENS 2008, S. 218). Nachgewiesen ist jedoch, dass der „Türöffnereffekt“ schon seine Berechtigung hat, da bei Einstellung von MigrantInnen der Anteil an Klientel mit Migrationshintergrund (auch anderer ethnischer Zugehörigkeiten) manchmal sogar sprunghaft steigt. Bedingung ist aber, dass alle MitarbeiterInnen, egal ob mit

Migrationshintergrund oder ohne, interkulturelle Kompetenzen erwerben müssen und der Fokus auf einer ressourcenorientierten Kooperation liegt (vgl. ebda, S. 219).

- Kulturelle Verhaltensmuster

Gerade wenn es um Angelegenheiten innerhalb von Familien geht, kann der Einfluss von kulturellen Verhaltensmustern sehr groß sein und sich auch hemmend auf den Zugang zu psychosozialen Diensten auswirken. Es kann sein, dass es als Tabu angesehen wird, mit unbekanntem Personen über Schwierigkeiten, die die Familie oder das eigene unmittelbare Umfeld betreffen, zu sprechen. Oft ist auch das Misstrauen gegenüber Institutionen groß. Wenn das Gefühl entsteht, dass sich Sozialdienste ungerechtfertigterweise in private Angelegenheiten einmischen, wird teilweise auch vermutet, dass „kulturelle 'Kolonialisierungsabsichten'“ (GAITANIDES 2001, S. 182) verfolgt werden.

- Annahme von Hilfsangeboten

Oft werden Angebote zur Prävention nicht angenommen, da von der Gesellschaft suggeriert wird, Problemlagen müssten bis zu einem gewissen Grad ertragen werden. Hier spielt auch ein gewisses Maß an Stolz mit, vor allem dann, wenn die Schwierigkeiten noch kein hohes Ausmaß angenommen haben und angenommen wird, die Probleme alleine für sich lösen zu können. Dies ist allerdings nicht als spezifische Barriere für MigrantInnen zu sehen, sondern eine allgemeine Hürde bei der Inanspruchnahme von Beratung.

- Mittelschichtorientierte Beratungsansätze

Wenn Beratungsangebote in Anspruch genommen werden, kann es oft zu Enttäuschungen aufgrund von nicht erfüllter Erwartungen kommen. Viele KlientInnen (hier vor allem Angehörige der gesellschaftlichen Unterschicht) erwarten sich „schnelle Rezepte“, also direktive lebenspraktische Ratschläge, die dann auch kurzfristige

Veränderungen zeigen. Wenn nun aber auf Selbstreflexionsprozesse der KlientInnen aufgebaut wird, kann es zu Zurückhaltung, Skepsis oder Abwehr kommen, da diese non-direktive Art der Gesprächsführung als unproduktiv erlebt wird.

- Misstrauen und Ängste vor Konsequenzen

Sehr oft wird die Weitergabe von Informationen befürchtet, die sich in weiterer Folge negativ auswirken könnten. Dies ist in Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen oft im Bereich der Integrativen Zusatzbetreuung (IZB) der Fall, wenn es darum geht, ein Kind in die Betreuung durch SonderkindergartenpädagogInnen, PsychologInnen, LogopädInnen etc. bei entsprechenden Entwicklungsverzögerungen aufzunehmen. Viele Eltern haben die Angst, dass das Kind von da an einen „Stempel“ aufgedrückt hat und dies seinen weiteren Bildungsverlauf beeinträchtigen könnte (vor allem in Bezug auf den Übertritt vom Kindergarten in die Schule). Diese Ängste sind zwar unbegründet, da der Kindergarten ohne Zustimmung der Eltern keine Informationen über das Kind weitergeben darf, im Sinne einer sinnvollen Zusammenarbeit der pädagogischen Institutionen wäre aber eine Abstimmung und ein Austausch (immer in Hinblick auf das Wohl des Kindes) sehr wohl anzustreben. Eltern müssen über diese Schweigepflicht auch aufgeklärt und informiert werden, dennoch überwiegt hier immer wieder das negative Gefühl und die Unsicherheit. Es kommt vor, dass das Angebot demzufolge nicht in Anspruch genommen wird.

- Mangelnde Information und mangelnde Bedürfnisorientierung

Hier ist als wesentliche Hürde das Fehlen von Informationen über Beratungssysteme, deren Struktur und Möglichkeiten in den verschiedenen Sprachen der KlientInnen zu nennen. Beratungssysteme, deren grundlegende Struktur vielleicht auch auf Grund von fehlenden vergleichbaren Erfahrungen aus dem Herkunftsland der MigrantInnen gar nicht bekannt sind, können so zum unübersehbaren Labyrinth werden, da sie vielleicht auch auf Grund der ihnen eigenen Sprache („amtsdeutsch“) nicht einmal für Menschen mit guten Deutschkenntnissen zu verstehen sind. Gleichzeitig gestaltet es

sich für die potentiellen KlientInnen schwierig, sich diese Informationen über das komplexe sozialstaatliche Hilffssystem selbst zu besorgen. Wenn Informationen vorhanden sind, dann oft auch in einer für MigrantInnen nicht zugänglichen Form. Broschüren, die an Orten aufliegen, an denen sich das potentielle Klientel nicht aufhält, haben keinen Informationseffekt. Informationen im Internet erreichen ihr Ziel nicht, wenn die angesprochene Gruppe nicht über einen Zugang zum Internet verfügt.

Ist nun aber die Hürde der Information überwunden und die Möglichkeit eines Beratungsangebots bekannt, passiert es oft, dass sich die strukturellen Rahmenbedingungen nicht mit den Bedürfnissen der Zielgruppe decken. Beispielsweise wird es sich für eine Familie von AsylwerberInnen mit drei Kleinkindern, die in einem obersteirischen Dorf wohnt und keinen PKW besitzt, schwierig gestalten, eine wohnortferne Beratungsstelle, die während der Öffnungszeiten keine Möglichkeiten zur Betreuung der Kinder bietet, aufzusuchen. Dies kann mit enormen Belastungen und organisatorischem sowie finanziellem Mehraufwand für die Familie verbunden sein, weshalb das Angebot dann letztendlich doch nicht genutzt wird. Empfohlen wird hier das „Aufweichen der Komm-Struktur“ sowie das Setzen von niederschweligen Angeboten (VON SCHLIPPE /ELHACHIMI /JÜRGENS 2008, S. 80).

4.1.2. Barrieren der Beratenden

Neben Hürden für MigrantInnen existieren auch Barrieren auf Seiten der Beratungsfachkräfte *ohne* Migrationshintergrund, also den Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft, gegenüber MigrantInnen und interkultureller Öffnung. Diese Hürden sollen im Folgenden kurz dargestellt werden (vgl. GAITANIDES 2001, S.183 ff).

- Die Wirkung von Vorurteilen

Auch die kompetentesten Beratungsfachkräfte sind nicht gefeit davor, sich von Vorurteilen in ihrer Arbeit beeinflussen zu lassen. Oft gibt es noch große

Unsicherheiten im Umgang mit MigrantInnen, ebenso oft wird die „kulturelle Barriere“ überbewertet oder es werden Barrieren auf Grund von „kulturellen Gegebenheiten“ künstlich geschaffen. Aus Angst, dem nicht gewachsen zu sein, wird dann auf Stereotype und klischeehafte Muster zurückgegriffen, die auf der Seite der KlientInnen negative Reaktionen auslösen, welche wiederum für den Beratungsprozess nicht förderlich sind. Da solche Vorgänge auf unbewusste Vorurteile zurückzuführen sind, ist es unumgänglich, in laufender Selbstreflexion sein Bild von den einzelnen KlientInnen zu hinterfragen und sich diese Prozesse bewusst zu machen. Natürlich gibt es aber auch auf der Seite der BeraterInnen solche, die, auf Grund von bewussten Vorurteilen und in einem „Cocktail“ aus Überforderung, Ungeduld und nicht mit der Migrationssituation vereinbaren politischen Ansichten, sich einer migrantischen Klientel gegenüber bewusst nicht kooperativ verhalten.

- Die Einschätzung der eigenen Interventionsmöglichkeiten

Die oben erwähnte Schaffung künstlicher unüberwindbarer kultureller Hürden und das Zurückgreifen auf Stereotype kann eine gewisse Lähmung und Überforderung auslösen. Es kommt das Gefühl auf, der Situation nicht gewachsen zu sein und keine Kompetenzen zu besitzen um dem „Fremden“ in angemessener Weise begegnen zu können, ohne überhaupt den Versuch unternommen zu haben, sich mit dem/der KlientIn auseinanderzusetzen.

- Innerpsychische Vorgänge

Die Arbeit mit MigrantInnen kann zu Irritationen führen, wenn diese ihre Regungen in gewissen Teilbereichen scheinbar weniger „unter Kontrolle“ haben, als von der Mehrheitsgesellschaft gewohnt. Solche Regungen können bei Beratungsfachkräften Abwehr durch negative Wertungen und Aggressionen auslösen. Diese inneren Reaktionen werden wiederum unterdrückt, da es das „*Toleranz vorschreibende Berufsethos der sozialen Berufe gebietet*“ (GAITANIDES 2001, S. 184). Solche Vorgänge können natürlich zu Spannungen in der Beziehung zwischen BeraterIn und

KlientIn führen. Gleiches gilt auch für Inhalte der kollektiven Verdrängung, wie z.B. der Aktivierung von Schuldgefühlen, auf Grund von Erinnerungen an die Verbrechen der Nazi-Zeit, welche auf der Ebene des kollektiven Unbewussten wachgerufen werden.

- Wahrnehmung von MigrantInnen als „schwierige Klientel“

Es kann zu Befürchtungen kommen, dass durch Kommunikations- und kulturbedingte Schwierigkeiten nicht bewältigbare Mehrarbeit auf den/die Beratende/n zukommt und es deshalb leichter und zielführender erscheint, MigrantInnen an spezifische MigrantInnen-Institutionen weiter zu vermitteln.

- „Colourblindness“

Viele lehnen es ab, interkulturelle bzw. anti-rassistische Kompetenzen zu erwerben bzw. befinden dies für nicht nötig, da sie ohnehin „alle gleich behandeln“. Damit wird aber das Vorhandensein von realen Bedürfnissen und Rahmenbedingungen der Klientel ausgeblendet (vgl. Kapitel 5.3.).

- Ressentiments gegenüber MitarbeiterInnen mit Migrationshintergrund

Nicht zuletzt ist es auch wichtig zu erwähnen, dass durch die allgegenwärtige Forderung, mehr MigrantInnen einzustellen, auf der Seite der MitarbeiterInnen OHNE Migrationshintergrund Ängste auf Grund von Befürchtungen über Konkurrenz und Mehrarbeit ausgelöst werden können. Diese Ängste haben nicht selten Abwehr zur Folge.

5. Vielfalt als Ressource

Im vorigen Kapitel wurden die Problemlagen und hemmenden Faktoren bezüglich einer Umsetzung eines Vielfaltsansatzes analysiert. Im nachfolgenden Abschnitt sollen nun Konzepte, Ansätze und Strategien vorgestellt werden, in denen Vielfalt als Ressource wahrgenommen werden kann.

5.1. Empowerment

Dem Prozess des Empowerment kommt in der Einbeziehung von Vielfalt große Bedeutung zu. Der Begriff bedeutet soviel wie Ermächtigung und Selbstbefähigung. Dieser Prozess ist gekennzeichnet durch einen Austausch sozialer Unterstützung *„auf der Basis von Anerkennung, Gleichwertigkeit und aktiver Praxis der Kooperationspartnerschaft“* (BADAWIA 2004, S. 352).

Arbeitsansätze, die sich an Empowerment orientieren, sind vielschichtig und breit gestreut, sie verfolgen jedoch allesamt das gleiche Ziel: die Überwindung sozialer Ungerechtigkeit, Benachteiligungen und Ungleichheiten durch (Wieder)-Aneignung von Selbstbestimmung, Autonomie und Eigenmacht. Das Handeln in der sozialen Arbeit im Sinne von Empowerment geschieht auf der individuellen Ebene indem der einzelne Mensch durch Hilfe zur Selbsthilfe gestärkt wird, auf der Gruppenebene indem interdisziplinär und kooperativ gearbeitet wird und auf der strukturell-organisatorischen Ebene indem günstige Rahmenbedingungen für die Selbst- und Gruppenorganisation und Partizipationsmöglichkeiten geschaffen werden. Konkrete Handlungen im Sinne des Empowerment umfassen Ressourcenorientierung, das Wahrnehmen der KlientInnen als ExpertInnen ihrer Lebenswelten, die Abkehr vom Defizit-Blick, die Bereitschaft zur Veränderung, die Thematisierung von Widersprüchen und Ambivalenzen, den Respekt vor vielfältigen und ungewöhnlichen Lebensentwürfen, das Bieten von Handlungs- und Gestaltungsfreiheit, das Arbeiten im Netzwerk, die Grundorientierung an einer Perspektive der Rechte und Pflichten eines jeden Menschen und schließlich auch das Bieten eines ausreichenden Zeitrahmens, um diese Prozesse verwirklichen zu können. Gerade in der Arbeit mit Kindern mit Migrationshintergrund ist

Empowerment immer auch Identitätsarbeit, man denke nur an Kinder und Jugendliche der sogenannten 2. Generation von MigrantInnen, deren Selbstkonzepte oft „zwischen“ verschiedenen Lebenswelten entstehen. Im Sinne von Empowerment und der Anerkennung von Vielfalt gilt es, diese „Zwischenwelten“ als eigenständige Lebensentwürfe zu respektieren und gelten zu lassen (vgl. BADAWIA 2004, S. 353 ff). SPRUNG meint, dass in einer dem Empowerment entsprechenden Haltung von einem souveränen Menschenbild ausgegangen werden muss, was aber speziell in der Migrationssozialarbeit nicht selbstverständlich ist (vgl. SPRUNG 2004, S. 25 f).

5.2. Strategien interkultureller Öffnung

In der Darstellung der Zugangsbarrieren von MigrantInnen zu sozialen Diensten (Kapitel 4.1.1.) wurde schon die Notwendigkeit der interkulturellen Öffnung von Institutionen angesprochen. Im Folgenden sollen mögliche Strategien interkultureller Öffnung vorgestellt werden. Es geht hier um Veränderungsprozesse ausgehend von der Leitungsebene („*Top-down-Strategien*“) als auch von der Basis („*Bottom-up-Strategien*“) (vgl. GAITANIDES 2001, S. 192 f).

TOP-DOWN-STRATEGIEN

- *Antidiscriminatory statement*: Leitlinien, die für Antidiskriminierung und Interkulturalität stehen, müssen erarbeitet und zur Verfügung gestellt werden. Dies beinhaltet beispielsweise Übersetzungen von Informationen und Hinweisen in unterschiedliche Sprachen, Vernetzungsarbeit mit MultiplikatorInnen und Selbsthilfeorganisationen und die Schaffung oder vielmehr das Zulassen und Einbeziehen einer Umgebung der Vielfalt. Maßnahmen des Qualitätsmanagements und der Qualitätssicherung zur Verbesserung der sozialen Dienstleistungen für MigrantInnen müssen getroffen werden.

- *Monitoring*: Umsetzungsziele und -schritte müssen entwickelt werden. Beispielsweise soll sich durch Orientierung am Bevölkerungsanteil eine entsprechende Zahl von MigrantInnen in Personal und Klientel der Institution widerspiegeln. Statistiken über die Entwicklung dieser Ziele sollten geführt werden, sowie eine laufende Selbst- und Fremdevaluation in die Arbeit mit einbezogen werden.

- *Change agency*: Veränderungsprozesse und die Implementierung von gesetzten Zielen sollten durch die Einrichtung von „Veränderungsagenturen“ oder der Beauftragung externer ExpertInnen begleitet werden. Eine Möglichkeit ist auch, eine in die Leitungsebene integrierte interkulturelle Fachstelle bzw. eine/n Gleichstellungsbeauftragte/n einzubeziehen.

- *Personalentwicklung*: Das gesamte Personal soll im Bereich der Antidiskriminierung und in seinen interkulturellen Kompetenzen geschult werden. Auch Personen mit Migrationshintergrund sollten eingestellt werden, jedoch nicht mit der alleinigen Fokussierung darauf (vgl. Kapitel 4.1.1.). Ziel ist eine gleichberechtigte, interkulturelle Teamstruktur und das Vermeiden einer ethnischen Arbeitsteilung.

- *Good practices*: Zugangsbarrieren müssen abgebaut werden, indem in der Organisationsentwicklung entsprechende, nicht ausgrenzende Angebotsstrukturen gesetzt werden.

- *Guidelines*: Es ist nötig, Handreichungen für PraktikerInnen zu erstellen, um Hilfen zur Umsetzung der „good-practice Beispiele“ zu bieten.

- *Affirmative action*: Bei der Förderung von sachlichen und personellen Ressourcen ergibt sich eine Steuermöglichkeit, indem jene TrägerInnen, die interkulturelle Öffnung konsequent verfolgen und glaubhaft umsetzen, bevorzugt werden.

BOTTOM-UP-STRATEGIEN

- *Fortbildung*: Konzepte, die sich an den Interessen der MitarbeiterInnen orientieren und in denen Ängste und innere Haltungen bewusst gemacht und bearbeitet werden können, müssen verstärkt angeboten werden.
- *Arbeitskreise*: Es soll laufend und regelmäßig am Veränderungsprozess aktiv weiter gearbeitet werden. Die Gründung und Stärkung von internen und externen Arbeitskreisen unterstützt dies.
- *Vernetzung*: Das Arbeiten im Netzwerk und die Kooperation der engagierten Fachbasis trägt dazu bei, sich nach außen zu öffnen und der Vielfalt Raum zu geben.
- *Community power*: Der Einbau von partizipativen Elementen in die Institutionen (z.B. Befragungen und Beiräte) ist hier ebenso gefragt wie die Entwicklung bedarfsorientierter Angebote und die Aktivierung der Selbsthilfekräfte der ethnischen Netzwerke.

(vgl. GAITANIDES 2001, S. 192 f)

5.3. Strategien zum Umgang mit Heterogenität

WAGNER beleuchtet verschiedene Strategien im Umgang mit Unterschieden. Diese Strategien wurden ursprünglich in einer Studie von MAC NAUGHTON (2006) dargestellt, in der sie für einen internationalen Überblick pädagogische Projekte und Programme im Bereich der frühen Bildung zusammentrug, die unter dem Aspekt „Respekt für Vielfalt“ relevant erschienen. Sie geben eine Hilfe zur Analyse und Einordnung der gelebten Praxis in elementaren Bildungseinrichtungen im Zusammenhang mit dem Umgang mit Unterschieden (vgl. WAGNER 2008, S. 19 ff).

- **Gleichbehandlung**

Hinter der ersten genannten Strategie steht die Überzeugung, dass sich nur durch gleiche Werte und Einstellungen aller Menschen Frieden und Gerechtigkeit einstellen können. Durch die Maxime „wir behandeln alle gleich“ wird hier angenommen, dass alle dieselben Möglichkeiten bekommen und niemand bevorzugt oder benachteiligt wird. Anpassung an die dominante Kultur wird hier vornehmlich vermittelt. Die Problematik sieht WAGNER bei dieser Strategie darin, dass Kindern keine Möglichkeit der Unterstützung in ihrer Wahrnehmung von Unterschieden und Ungerechtigkeit geboten wird, was keine produktiven Kompetenzen zum Umgang mit Diskriminierung bietet. WAGNER meint, dass dieser „*farbenblinde*“ Ansatz weit verbreitet sei.

- **Sondermaßnahmen für Kinder mit Förderbedarf**

Hier wird bei den Defiziten von Kindern angesetzt. Spezielle, meist getrennt von anderen Kindern durchgeführte Fördermaßnahmen sollen zum Ausgleich dieser Defizite führen. Es wird eine Strategie der „*Normalisierung*“ verfolgt, d.h. die Förderung hat dann ihren Erfolg erzielt, wenn das einzelne Kind die „normalen“ Anforderungen erfüllen kann. Dieser Standard, an den es heranzukommen gilt, basiert in den meisten Fällen auf westlichen Maßstäben von „normaler“ kindlicher Entwicklung, hauptsächlich mit Bezug auf entsprechende Studien, die mit weißen Kindern der Mittelschicht durchgeführt wurden. Auch die verwendete Sprache kategorisiert hier nach Defiziten (beispielsweise „nicht-deutsche Erstsprache“, „bildungsfern“, „behindert“). WAGNER kritisiert diese Strategie als eine Strategie der Segregation, in der es bei Kindern, die entsprechenden „Förderbedarf“ haben, durch die Erfahrung von Ausgrenzung und Abwertung zur Beschädigung ihres Selbstwertgefühls kommt, indem gerade betont wird, was diese Kinder *nicht* können. Dabei kommt es aber kaum zur Infragestellung von gesellschaftlichen oder institutionellen Verhältnissen, diese gelten nicht als veränderungsbedürftig.

- ***Kulturelle Begegnung als Bereicherung***

Hier werden in der Praxis oft einzelne Menschen als „Repräsentanten“ einer Kultur dargestellt und es wird versucht, den Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft vor allem durch Feste und Feiern diese „andere Kultur“ näherzubringen und dafür Verständnis und Toleranz auszulösen. DERMANN-SPARKS prägte hierfür den Begriff des „*touristischen Ansatzes*“, dessen Resultat eine „*oberflächliche Pseudo-Vielfalt*“ sei. WAGNER erwähnt hier den englischen Begriff „*'tokenism', das Reduzieren von Kultur auf einzelne äußerlich sichtbare Artefakte*“ (WAGNER 2008, S. 25). Die Gefahr liegt hier in der klischeehaften Abbildung, welche stereotype Bilder, Vorstellungen und Fehlinformationen über bestimmte Gruppen auslöst. Es passiert eine Gegenüberstellung vom „Wir“ und den „Anderen“, was genau das Gegenteil des Beabsichtigten auslöst, nämlich die Stärkung einer dominanten Kultur und die Entwicklung von Vorurteilen.

- ***Chancengleichheit für alle***

Bei dieser Strategie wird davon ausgegangen, dass Gleichheit und Gerechtigkeit erreicht werden können, indem jedem die gleichen Chancen, erfolgreich zu sein, ermöglicht werden. Hier geht es vor allem um den Abbau von Zugangsbarrieren zu gesellschaftlichen Ressourcen, Positionen und Einflussmöglichkeiten. Es wird an den Stärken der Kinder angesetzt, damit sie sich an allen Aktivitäten erfolgreich beteiligen können, unabhängig von den Unterschieden nach sozialer oder ethnischer Herkunft, Hautfarbe, Geschlecht oder Behinderung.

Lernumgebung, Ausstattung, Abläufe und Materialien sowie die erwachsenen Vorbilder spiegeln Vielfalt und Gleichberechtigung wider. Einseitigkeiten und Stereotype werden in jedem Bereich vermieden. Ein Produkt dieser Strategie ist auf bildungspolitischer Ebene z.B. die Inklusion von Kinder mit Behinderungen in Regelinstitutionen. Die Kritik an diese Strategie richtet sich hier vor allem auf die Annahme, dass Kinder eine Rolle der passiven Lerner zugeschrieben bekommen und keine Möglichkeiten zur aktiven Mitgestaltung bestehen. Es wird davon ausgegangen, dass alle Kinder vom vorhandenen Bildungsangebot profitieren. Wenn

dies nicht der Fall ist, wird versucht, die Zugangsbarrieren abzubauen, jedoch wird nicht darauf eingegangen, ob das allgemeine pädagogische Angebot tatsächlich für alle Kinder gewinnbringend ist und es wird nicht thematisiert, dass es hier ebenso Ungleichverhältnisse und Einseitigkeiten auf Grund von mangelnder Eigenaktivierung der Kinder geben kann. Ebenso werden Diskriminierung und Ausgrenzung kaum angesprochen, da davon ausgegangen wird, dass bei einer Ermöglichung von gleichen Chancen zum vorhandenen Bildungsangebot es dafür keinen Anlass gäbe.

- **Anti-Diskriminierung**

Abschließend nun jene Strategie, die auf Veränderung der Machtverhältnisse und Ideologien, welche Ungleichheit und Ungerechtigkeit hervorbringen und erhalten, abzielt. Dabei wird in der Thematisierung der negativen Auswirkungen von Diskriminierung für die „*Gerechtigkeit der Gleichheit*“ (*gleiche Bildung für alle Kinder*)“ sowie für die „*Gerechtigkeit der Differenz*“ (*unterschiedliche Bildungsangebote für unterschiedliche Kinder*)“ (ebda, S. 27) plädiert. Hier kommt der Begriff des *Empowerment* zum Tragen:

Kinder sollen dabei unterstützt werden, ein positives Selbstbild zu entwickeln, Vielfalt zu respektieren und für Fairness einzutreten. Kinder werden als aktiv und kompetent angesehen. Sie sind Akteure ihrer Entwicklung, die eigensinnig ihr Selbst- und Weltbild konstruieren und Vorgänge kompetent deuten. Sie sind keine 'unbeschriebenen Blätter' in Bezug auf die sie umgebenden Verhältnisse und die Rolle, die Unterschiede spielen. Sie haben Vorstellungen davon, wie die Welt besser sein könnte, für sie selbst und für andere“ (ebda, S. 28). Pädagogischen Fachkräften kommt die Verantwortung zu, in ihrer Arbeit den Kindern zu ermöglichen, ihr Wissen über Unterschiede zu vertiefen und ihre Kompetenzen im respektvollen Umgang damit verbessern zu können. Der Kindergarten wird so zu einem Ort „*lebendiger Demokratie*“ (ebda, S. 28). Kritisch bemerkt wird zu dieser Strategie, dass es noch nicht viele Erkenntnisse darüber in der pädagogischen Arbeit gibt. Natürlich ist diese Strategie auch sehr zeitaufwändig und fordert die Beteiligung und Mitwirkung des gesamten pädagogischen Teams sowie auch die aktive Einbeziehung von Eltern, TrägerInnen und politischen Verantwortlichen. Es

braucht die nötigen Ressourcen und Rahmenbedingungen, die in Institutionen der elementaren Bildung leider oft nicht die günstigsten sind.

WAGNER resümiert in der Darstellung der einzelnen Strategien zum Umgang mit Heterogenität damit, dass die unterschiedlichen Wege nicht als feste Konzepte in der Praxis zu finden sind, sondern eher als Nebeneinander einzelner Elemente existieren. Sie bezeichnet den Weg der Anti-Diskriminierung als jene Strategie, die *„sowohl den respektvollen Umgang mit Unterschieden als auch ein entschiedenes Eintreten gegen Herabwürdigung und Diskriminierung [...] am weitestgehenden verfolgt“* (WAGNER 2008, S. 30).

5.4. Entstehung und Notwendigkeit einer Pädagogik der Vielfalt

PRENGEL (1993) geht in einer Studie von drei unabhängig voneinander arbeitenden pädagogischen Bewegungen aus, die die Unterschiedlichkeit von Kindern und Jugendlichen auf neue Weise thematisiert haben:

- Interkulturelle Pädagogik
- Feministische Pädagogik
- Integrative Pädagogik

In diesen drei pädagogischen Bewegungen werden jeweils spezifische pädagogische Fragestellungen thematisiert – jede dieser Bewegungen widmet sich einer besonderen Problematik. Eine zentrale These von PRENGELS Studie ist, dass diese drei pädagogischen Bewegungen wesentliche strukturelle Gemeinsamkeiten aufweisen. Demnach werden in genannter Studie bestimmte für ein *„neues Bildungsverständnis“* maßgebliche Zusammenhänge belegt und in ihrer pädagogischen Relevanz erschlossen. PRENGEL meint, dass Frauen, Behinderte und Angehörige marginalisierter Kulturen in der bürgerlichen Gesellschaft eine wesentliche Gemeinsamkeit haben: *„[...] die historische Erfahrung von Etikettierung und Diskriminierung, mit der sie dem bürgerlichen Subjekt als das ganz 'Andere' gegenübergestellt wurden“* (PRENGEL 1993, S. 13). Gemeinsamkeiten dieser drei Gruppen sieht PRENGEL weiters in dem Bemühen, *„bestehende hierarchische*

Verhältnisse nicht zu reproduzieren, sondern in der Erziehung am Abbau von Hierarchien zu arbeiten“ (ebda, S. 14).

Die Verpflichtung dieser drei Bewegungen gegenüber einer emanzipatorischen Pädagogik sieht PRENGEL in der Wendung gegen Behindertendiskriminierung, Frauenfeindlichkeit und Ausländerfeindlichkeit bzw. Rassismus. Dadurch werden *„neue Antworten auf die alte Frage nach der Herstellung des 'Anderen' sowie die Emanzipation von in herrschenden Aussagesystemen der bürgerlichen Gesellschaft 'Anderen' zur Diskussion“* gestellt (ebda, S. 14).

PRENGEL hält fest, dass eine Pädagogik der Vielfalt „[...] *zuallererst der Demokratie und dem emanzipatorischen Bildungsideal der Mündigkeit verpflichtet [...]*“ sei (ebda, S. 16).

Von den drei genannten Bewegungen werden neue Anforderungen an Bildung gestellt, diese Anforderungen weisen wiederum strukturelle Gemeinsamkeiten auf: Eine gemeinsame Erfahrung ist die des Ausschlusses aus dem Bildungswesen und des Verlangens auf Teilhabe an Bildung. Der Ausschluss ist Folge von Hierarchiebildungen, welche *„Sonderanthropologien“* hervorgebracht haben. Diese beruhen auf der Vorstellung von unveränderbarem Wesen auf Grund von natürlicher, erblicher Bestimmung sowie Entwertung, Missachtung und Polarisierung von Eigenschaften. Der Wunsch nach Teilhabe an Bildung wurde zuerst nur in besonderen Einrichtungen möglich, welche hauptsächlich durch Bildungshunger und Privatinitiativen zustande kommen. Prengel sieht in der Geschichte unseres Bildungswesens eine Tendenz zur Reaktion auf die Verschiedenheit von Kindern und Jugendlichen durch die Segregation in Sonder-Schulen. Diese Sonder-Schulen sind charakterisiert durch die widersprüchlichen Funktionen von Assimilation, Inferiorisierung und Differenzierung: Der institutionelle Zugang zur Bildung wird geboten sowie die Teilhabe an Bildungsgütern der bürgerlichen Gesellschaft vermittelt, es passiert ein Ausschluss von allgemeinen Bildungsinstitutionen sowie die Vermittlung von inferiorisierenden Zuschreibungen der Sonderanthropologien und es wird dazu beigetragen, kulturelle und individuelle Differenzen zu pflegen und zu tradieren. Die für die vorliegende Arbeit am stärksten bedeutsame Segregation von Kindern mit Migrationshintergrund, wie sie im Zuge der sog. *Ausländerpädagogik* vielerorts praktiziert wurde, bewirkt laut PRENGEL ein

Hineinwachsen in die Herkunftskultur. Je größer die Beschränkung auf eine Kultur ist, umso größer ist auch die Gefahr einer Isolation von anderen Kulturen bzw. die Überbetonung einer einzigen Kultur.

Eine zweite gemeinsame Erfahrung der drei genannten Bewegungen ist, dass diese *„zu unterschiedlichen Zeiten aus der Perspektive egalitärer Bildungskonzepte und des Einheitsschulgedankens heftig angegriffen“* wurden (ebda, S. 176). Angeklagt wurden die Entwertungen und Etikettierungen durch Sonderanthropologien, sowie die durch Sonder-Einrichtungen entstehenden Isolation, Aspekte die weiter oben bereits näher ausgeführt wurden.

Die drei angeführten pädagogischen Bewegungen versuchen nicht dem negativen Aspekt der Assimilation, nämlich der Gleichschaltung zu verfallen. Daraus resultierende Zielsetzungen aller drei Bewegungen sind von ähnlichen Faktoren bestimmt. Wesentlich ist dabei vor allem die Kritik an eben genannter Gleichheit im Sinne von Assimilation und die ausdrückliche Forderung nach Gleichberechtigung. Die beschriebenen strukturellen Gemeinsamkeiten sind nun Ausgangspunkt für einen gemeinsamen demokratischen Differenzbegriff, den Prengel in 12 Thesen als grundlegende Elemente einer Pädagogik der Vielfalt zu konkretisieren versucht. Zusammenfassend sollen hier jene für die vorliegende Arbeit wesentlichen Aussagen dargestellt werden:

- Die Wendung gegen Hierarchien wird als Ausgangspunkt eines demokratischen Differenzbegriffs dargestellt. Demnach dürfen Differenzen nicht mehr als Legitimation von Hierarchien herangezogen werden.
- Differenz bezieht sich auf mehrere Ebenen menschlicher Vielfalt (gesellschaftliche Gruppen und eingeschlossenen Untergruppen genauso wie Einzelpersonen und die innerpsychische Heterogenität verschiedener Persönlichkeitsanteile).
- Individuelle und kollektive Differenzen beziehen sich auf soziokulturelle Unterscheidungen (unterschiedliche Lebensweisen und unterschiedliche Verarbeitung von Lebenserfahrungen) und nicht auf die für eine bestimmte Gruppe vorgenommene Zuschreibung (wie z.B. der Darstellung des „Wesens der Frau“).

Gleichheit ist die Bedingung für die Möglichkeit von Differenz: heterogenen Lebensweisen wird gleiches Recht zugesprochen.

- Das Differenzkonzept wird im Sinne von dynamischen Prozessen erlebt und richtet sich gegen biologistische Konzepte sowie statisch-gleichbleibend gedachte Phänomene.
- Jede/r hat seine je eigene Geschichte und Differenzen sind als historisch gewachsen zu begreifen. *„Unsere Geschichte besser kennenlernen, heißt uns selber besser kennenlernen, denn wir sind, was wir geworden sind“ (ebda, S. 182).* Unterschiedliche, vielfältige Lebensweisen sind immer neu zu entdecken und in ihrem Wert anzuerkennen. Sie sind nicht einfach da, sondern in der Ausgrenzung durch eine dominierende Kultur gewachsen. Sie existieren niemals separat, sondern beeinflussen sich ständig wechselseitig.
- Idealisierung ist ebenso abzulehnen wie Entwertung; Etikettierungen und Definitionen haben in einem Konzept von Vielfalt und in dem Verständnis von der Prozesshaftigkeit menschlicher Realität keinen Platz. Definitive Aussagen für alle Angehörigen einer Gruppe können demnach nicht getroffen werden – es können nie alle über „einen Kamm geschert werden“.
- Vielfalt bedeutet keinesfalls Beliebigkeit und auch nicht die Akzeptanz von allem Möglichen, sondern ist der Vision von Gerechtigkeit verpflichtet und realisiert sich in klarer Stellungnahme gegen herrscherliche Übergriffe.

5.5. Grundsätze einer Pädagogik der Vielfalt

PRENGEL arbeitet in ihrer Studie 17 Thesen heraus, die als Elemente einer Pädagogik der Vielfalt für alle Bildungsinstitutionen maßgeblich sind. Im Folgenden sollen diese Thesen zusammenfassend erläutert werden (vgl. PRENGEL 1993, S. 184 ff).

- *Selbstachtung und Anerkennung der Anderen:* Ausgangspunkt ist die individuelle Lebensgeschichte und unterschiedliche Lebenserfahrungen eines jeden Individuums im jeweiligen soziokulturellen Kontext. PRENGEL formuliert die Achtung vor der Einzelpersönlichkeit jedes Menschen und den Respekt und das „Geltenlassen“ verschiedener Lebensformen als wesentliches Bildungsziel.

- *Übergänge - Kennenlernen der Anderen:* Individualität steht nicht im Gegensatz zur Gemeinsamkeit, ganz im Gegenteil, denn aus der Anerkennung der Individualität entsteht die Gemeinsamkeit, durch „*Prozesse des Übergangs von Heterogenen*“ (ebda, S. 186). Eine grundlegende Brücke dafür ist die Neugier und das Interessieren Einzelnen/die Einzelne in seiner/ihrer Eigendynamik zu begreifen.
- *Entwicklungen zwischen Verschiedenen:* Einander wahr zu nehmen und kennen zu lernen gibt Impulse zur Weiterentwicklung durch wechselseitige Anregungen.
- *Kollektivität: Gemeinsamkeit zwischen Menschen mit ähnlichen Erfahrungen:* Auch die Anerkennung kollektiver Verschiedenheit zwischen Gruppen hat ihren Platz und ihre Berechtigung, immer unter der Bedingung, dass dies nicht durch Zuschreibung von außen geschieht.
- *Innerpsychische Heterogenität:* Neben der Aufmerksamkeit für bereits bekannte Seiten der Person soll auch eine Hinwendung zu verdrängten Gefühlen entstehen, da nur durch die Verbindung dieser beiden Seiten ein Zugang zu vielfältigen Empfindungen gegeben werden kann.
- *Begrenztheit und Trauerarbeit – Entfaltung und Lebensfreude:* Die Akzeptanz von lebensgeschichtlich erfahrenen Begrenztheiten und das Bieten von Möglichkeiten der Trauerarbeit ermöglichen die Öffnung für vorhandene Potentiale. Vorschulische Bildungseinrichtungen legen in dem Sinne die Basis für alles weitere Lernen im Sinne des Vielfaltsansatzes. Gerade weil eine Pädagogik der Vielfalt so sehr mit Haltungen und Werten zu tun hat, ist es schwierig, in der frühesten Kindheit nicht Erworbenes später wieder aufzuholen.
- *Prozesshaftigkeit:* Prozesse sollen als eigenständiger Weg jedes einzelnen Kindes gesehen werden, und zwar nicht deshalb, weil es von den Erwachsenen so gewollt ist. Die Rolle der Erwachsenen ist die der Begleitung dieser Prozesse. Den Schritt aber soll das Kind eigenständig tun.
- *Keine Definitionen:* Personen können nur in ihrer Entwicklungsdynamik und in ihrem Umweltkontext charakterisiert werden, von „Diagnosen, was jemand ist“ ist unbedingt Abstand zu nehmen.

- *Keine Leitbilder*: Emanzipationswege von Kindern dürfen nicht von den Erwachsenen vorgezeichnet werden, in der Meinung am besten zu wissen, was diese Kinder „einmal werden sollen“. Das Aufstellen von verbindlichen Leitbildern ist deshalb zu vermeiden.
- *Aufmerksamkeit für die individuelle und kollektive Geschichte*: Fragen nach Biografien und nach kulturellen und gesellschaftlichen historischen Entwicklungen und das daraus resultierende Verständnis ermöglichen es, neue vielfältige Lebensperspektiven zu entwickeln.
- *Aufmerksamkeit für gesellschaftliche und ökonomische Bedingungen*: Ein Streben nach Gleichberechtigung ist ohne politische Bildung und Einblick in gesellschaftliche Machtstrukturen und ökonomische Verhältnisse undenkbar.
- *Achtung vor der Mitwelt*: Die Liebe zum Leben in seiner Vielfalt soll in allen Bildungsbereichen ihren Niederschlag finden.
- *Didaktik des offenen Unterrichts, Lernentwicklungsberichte*: Hier bieten unterschiedliche reformpädagogische Konzepte einen reichen Erfahrungsschatz an Möglichkeiten der Umsetzung für die unterschiedlichen Entwicklungsstufen von Kindern. Gemeinsam ist allen Konzepten der offenen pädagogischen Arbeit eine permanente Abstimmung beider Seiten, also dem Entwicklungsstand der Kinder und den inhaltlichen und methodischen Angeboten der Pädagogik, im Sinne des Prinzips der Passung. Gerade im vorschulischen Bereich lassen sich hier vielfältige Möglichkeiten umsetzen, die zur optimalen Entfaltung von unterschiedlichen Fähigkeiten beitragen.
- *Grenzen, Rituale, Regeln*: Vorgegebene und gemeinsam erarbeitete Regeln und Transparenz, Vorhersehbarkeit, Sicherheit und Verlässlichkeit gewährende Rituale sowie das Setzen von Grenzen und das Respektieren dieser Grenzen sind zentrale Bildungsziele der Pädagogik der Vielfalt.
- *Kinderelend oder „Störungen als Chance“?*: In den drei von PRENGEL behandelten pädagogischen Bewegungen treten die am schwersten lösbaren Probleme als „Verhaltensauffälligkeiten“ auf. Diese Probleme erfordern besondere Aufmerksamkeit und eine aktive Auseinandersetzung damit.
- *Selbstachtung und Anerkennung der Anderen in der Rolle der PädagogInnen*: Die Verschiedenheit der Aufgaben zwischen Lehrenden und Lernenden soll bewusst

gemacht und klar ausgesprochen werden, gleichzeitig müssen sich PädagogInnen im Sinne eines „Vor-Lebens“ mit den Prinzipien einer Pädagogik der Vielfalt aktiv auseinandersetzen, ihre persönlichen Haltungen hinterfragen und ebenso aktiv an ihrer persönlichen Entwicklung arbeiten. Ebenso ist die Kooperation von PädagogInnen im Sinne der Interdisziplinarität von enormer Wichtigkeit, sowie das Vorhandensein von Möglichkeiten zur Supervision.

- *Verschiedenheit und Gleichberechtigung als institutionelle Aufgabe*: Es müssen institutionelle Rahmenbedingungen geschaffen werden, die integratives, gleichberechtigtes Lernen ermöglichen und sich klar gegen institutionelle Diskriminierung wenden.

5.6. Vorurteilsbewusste Pädagogik

Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung orientiert sich am Vielfaltsgedanken und ist einer ressourcenorientierten Denkweise verpflichtet. PREISSING meint, es sei ein „*Konzept gegen die Toleranz*“. Es kann verwunderlich erscheinen, dass der so oft im interkulturellen Kontext verwendete Begriff der Toleranz hier negativ beurteilt wird. PREISSING begründet dies mit der Definition und eigentlichen Bedeutung des Begriffs Toleranz. Das Wort Toleranz stammt vom lateinischen *tolerare*, welches wörtlich übersetzt soviel wie „aushalten, erdulden, ertragen“ bedeutet. PREISSING wirft die Frage auf, wer denn hier wen ertragen und erdulden soll und kommt zu dem Schluss, dass Toleranz immer von der Mehrheitsgesellschaft gefordert wird und demnach von der Minderheit immer ein gewisses Maß an Dankbarkeit. Darin sieht sie ein Ungleichgewicht, das nicht mit den Grundgedanken einer vorurteilsbewussten Pädagogik vereinbar ist (vgl. PREISSING/WAGNER 2003, S. 12 f).

Die vorurteilsbewusste Pädagogik hat ihre Wurzeln im *Anti-Bias-Approach*¹⁶ Dieser Ansatz beschäftigt sich mit dem Umgang mit kulturellen und ethnischen Unterschieden und gleichzeitig auch mit der gesellschaftlichen Bewertung dieser Unterschiede und deren jeweiliger Auswirkung auf das Leben von Menschen,

¹⁶ Der *Anti-Bias-Ansatz* wurde in den 1980er-Jahren von Louise Dermann-Sparks in Kalifornien, USA, geprägt.

insbesondere auf kleine Kinder. Eine Gruppe von Pädagoginnen in Berlin-Kreuzberg gründete Ende der 1990er-Jahre eine Initiative in der nach Auswegen aus bestimmten „Sackgassen“ der Interkulturellen Pädagogik gesucht wurde. Diese fanden sie im *Anti-Bias-Ansatz* und erarbeiteten in dem Projekt „*Kinderwelten*“¹⁷ Wege, wie sich dieser pädagogische Ansatz in Verbindung mit dem Situationsansatz¹⁸ auf deutsche Verhältnisse übertragen ließ.

In einer vorurteilsbewusste Erziehung und Bildung geht es einerseits um die Bewusstwerdung von Vorurteilen, Hierarchien und Ungleichheiten und deren Auswirkung und andererseits um einen Prozess der gleichberechtigten Begegnung, in dem sich alle Beteiligten verändern wollen und gemeinsam an einer neuen Qualität des Zusammenlebens arbeiten. Basis ist die Auseinandersetzung mit Bildung und dem Zugang zu Bildung sowie zur Chancengleichheit. Verschiedene Dimensionen von Zugehörigkeiten beeinflussen die Teilhabe an Bildung sowie das Selbstkonzept von Kindern bereits im frühen Kindesalter ganz massiv. Es ist von erheblicher Wichtigkeit, fördert oder bremst die Entwicklung, zu welcher sozialen Gruppe ein Kind gehört (bestimmt durch Vermögen, Familienform, Bildungsstand und Status der Eltern) und wie die ethnische Zugehörigkeit, geschlechtsspezifische Zugehörigkeit sowie individuelle Besonderheiten (Begabungen und/oder Beeinträchtigungen) aussehen.

Der Zusammenhang von Selbstbild und Fremdbild ist hier auch von großer Bedeutung. Aus pädagogische-psychologischer Sicht ergibt sich daraus eine Konsequenz für jedes erzieherische Handeln: Es muss klar differenziert werden, jedes Kind braucht individuelle Beachtung und Anerkennung, da kein Kind so ist wie ein anderes. Wären alle Kinder gleich und hätten alle dieselben Lebensvoraussetzungen, dann könnte jedes Kind auch gleich behandelt werden.

Gleichzeitig geht es aber auch um Gleichberechtigung. Das heißt, jedes Kind muss mit seinen je eigenen Voraussetzungen gesehen werden, davon ausgehend sind pädagogische Handlungen zu setzen, die jedem Kind den gleichberechtigten Zugang

¹⁷ www.kinderwelten.net

¹⁸ „Der Situationsansatz verfolgt das Ziel, Kinder unterschiedlicher sozialer und kultureller Herkunft darin zu unterstützen, ihre Lebenswelt zu verstehen und selbstbestimmt, kompetent und verantwortungsvoll zu gestalten“ (<http://www.ina-fu.org/ista>) - ISTA: Institut für den Situationsansatz in der internationalen Akademie

zur Bildung und zur bestmöglichen Entfaltung seiner spezifischen Kräfte ermöglichen. Elementare Bildungseinrichtungen haben, da sie sozusagen eine Basis für alles weitere institutionelle Lernen bilden, hier eine große Verantwortung: *„Der Kindergarten kann sehr viel dazu tun, den Boden zu bereiten, Nährstoffe zuzuführen und Negatives fern zu halten. Die Aufgabe der Pädagogik ist es, die Familien der Kinder und ihre historischen und kulturellen Wurzeln in ihrer Unterschiedlichkeit zu sehen, anzuerkennen und wertzuschätzen. Das gilt für jedes Kind und jede Familie“* (ebda, S. 18).

Neben individuellen Unterscheidungen vertritt die vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung auch eine pädagogisch-politische Seite und lenkt darin den Blick auf strukturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Vorurteilsbewusste Pädagogik beschäftigt sich sehr stark mit der Frage, wie Bezugsgruppen und Zugehörigkeiten die Identität von Kindern prägen. Mit Wertigkeiten besetzte Unterscheidungskategorien in der Gesellschaft sind vor allem der soziale Status, die Staatsangehörigkeit, die ethnische Zugehörigkeit, das Geschlecht, die sexuelle Orientierung und individuelle Besonderheiten. Die Dimensionen dieser pädagogisch-politischen Seite der vorurteilsbewussten Pädagogik werden von PREISSING wie folgt unterteilt:

- Gleichheit und soziale Unterschiede
- Gleichheit und ethnisch-kulturelle Unterschiede
- Gleichheit und geschlechtsspezifische Unterschiede
- Gleichheit und individuelle Unterschiede

(vgl. ebda, S. 18 ff)

5.6.1. Ziele der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung

In der vorurteilsbewussten pädagogischen Arbeit sollen 4 aufeinander aufbauende Ziele von pädagogischen Fachkräften umgesetzt werden (vgl. www.kinderwelten.net).

a. Ich-Identität und Bezugsgruppen-Identität stärken

Kinder sollen zuallererst in ihrer Individualität anerkannt werden. Das Bewusstsein von sich selbst und die Möglichkeit, sich für diese oder jene Handlungen zu entscheiden ist eine Entdeckung, die Kinder schon sehr früh machen. Dieses

Bewusstsein des Ich und ein Weltverständnis wird immer in Interaktion mit der Umgebung gebildet. Eine wichtige Komponente ist hier, zu welcher sozialen Gruppe man gehört, welche Bezugsgruppen das Leben prägen. Für Kinder im elementaren Bildungsbereich ist diese Bezugsgruppe vor allem die Familie. Pädagogische Fachkräfte müssen Kindern ermöglichen, sich das Wissen über ihre Besonderheiten und Hintergründe anzueignen. Bildungsprozesse sollen mit Respekt und Zustimmung für die Familien und Familienkulturen der Kinder initiiert und begleitet werden.

b. Vielfalt kennen lernen und Empathie entwickeln

Die Entwicklung von Kindern ist geprägt durch die Neugier und Lust am Erforschen. Damit dieser natürliche „Entwicklungsmotor“ nicht blockiert wird, braucht das Kind die Sicherheit seiner emotionalen Bindungen um davon ausgehen die Welt entdecken zu können. Kindern muss der Zugang zum aktiven Entdecken der Vielfalt ihrer Umgebung sowie zur Vielfalt der Welt geboten werden, es sollen Dialoge über Unterschiede geführt werden und die Sicherheit bestehen, sich mit Unterschieden wohl fühlen zu können.

c. Kritisch werden gegenüber Einseitigkeiten, Vorurteilen und Diskriminierung

Ausgehend von der kindlichen Moralentwicklung kommt PädagogInnen die Aufgabe der Vermittlung einer klaren Wertorientierung zu: Unterschiede sind gut, diskriminierende Vorstellungen und Handlungsweisen sind es nicht. Wichtig ist hier, moralische Normen und Alltagsregeln zu setzen, dies aber nicht im Sinne eines Moralisierens durch die Erwachsenen, sondern durch Führung von aktiven Dialogen mit Kindern und durch Möglichkeiten der Mitgestaltung und Mitbestimmung. Das Entwickeln von Problemlösungsstrategien soll auf kooperativer Basis passieren.

d. Aktiv werden gegen Einseitigkeiten, Vorurteile und Diskriminierung

Kindern sollen Möglichkeiten geboten werden, ihr kritisches Denken zu entfalten und die Erfahrung zu machen, dass es sich lohnt, kritisch zu sein. Respektvolle Wege zum Austragen von Konflikten müssen aufgezeigt werden. *Empowerment* - „hilf mir, es selbst zu tun“ - ist hier die Devise.

5.6.2. Konsequenzen für pädagogische Fachkräfte

Um die Ziele eine vorurteilsbewussten Erziehung und Bildung in der pädagogischen Arbeit umsetzen zu können, ist es von grundlegender Wichtigkeit, dass PädagogInnen über die erforderlichen Kompetenzen zur Umsetzung verfügen. Diese Kompetenzen haben immer sehr viel mit eigenen Haltungen und Einstellungen zu tun und können, wie nirgends im Feld der Sozialen Arbeit, nicht im Sinne von „Rezepten“ übernommen werden, sondern müssen durch sehr viel Selbstreflexion erworben und entwickelt werden. WAGNER fasst die wesentlichsten Anforderungen zusammen: Gefordert sind interkulturelle Kompetenzen, aber nicht nur im Sinne von Sachwissen, sondern vor allem auch durch Hinterfragen von eigenen Irritationen und Widersprüchen. Das Wissen über verschiedenste Ansätze und Strategien des Diversity-Management sowie die Einbeziehung dieser in die Ausbildung von PädagogInnen ist ebenso entscheidend wie eine laufende vorurteilsbewusste Selbst- und Praxisreflexion. PädagogInnen sind gefordert, den Einfluss und die Konsequenzen von Vorurteilen - im persönlichen wie im beruflichen Rahmen - auf die pädagogische Praxis zu untersuchen, Diskriminierung zur Sprache zu bringen und in einer sachlichen Auseinandersetzung Gegenmaßnahmen in kleinen konkreten Schritten zu unternehmen. Gesellschaftliche Macht- und Dominanzverhältnisse müssen beleuchtet und in Dialogen berücksichtigt werden, hilfreich dafür sind beispielsweise Reflexionsrunden unter pädagogischen Fachpersonen. Allgemein wäre hier ein fachliches Unterstützungssystem, der Zugang zur Forschung für pädagogische Fachkräfte und länger andauernde fachliche Begleitung von außen von grundlegender Notwendigkeit (vgl. WAGNER 2008, S. 203 ff). Die Anforderungen für PädagogInnen, gerade im elementaren Bildungsbereich, sind also sehr anspruchsvoll und sollen an dieser Stelle jene Bestrebungen, diese Inhalte in die Ausbildung aufzunehmen (und als logische Konsequenz die Ausbildung von PädagogInnen des elementaren Bildungsbereichs auf Universitätsniveau zu heben), noch einmal unterstreichen.

6. Anforderungen an den elementaren Bildungsbereich

Das steirische Modell der Maßnahmen zur frühen sprachlichen Förderung konzentriert sich in seinem Kern auf die Stärkung des Systems Kindergarten. Bevor das Projekt vorgestellt wird, ist es aber nötig, grundsätzliche Überlegungen zur Einbeziehung von Vielfalt als Ressource in elementaren Bildungseinrichtungen vorzunehmen und diese dann auch im Hinblick auf die Anforderungen einer ganzheitlichen Sprachförderung zu spezifizieren.

ZWICKLHUBER beschreibt Handlungsorientierungen und Strategien für eine Wahrnehmung und Einbeziehung von Vielfalt im Bereich von Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen. Diese Strategien finden sich in weiterer Folge in den Ausführungen über die Pädagogik der Vielfalt und in der Vorstellung des Ansatzes der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung wieder, dort werden sie näher ausgeführt und auch erweitert.

Anerkennung der Verschiedenheit und Gleichwertigkeit der Kulturen

Kinder mit allen unterschiedlichen Erstsprachen und Familiengeschichten sollen auf ein gleichberechtigtes Zusammenleben vorbereitet werden. Verschiedenheit wird in dem Sinn als Bereicherung begriffen und pädagogische Maßnahmen dazu richten sich an alle Kinder und sind keine „Sondermaßnahme“ für Kinder mit Migrationshintergrund. Die Orientierung an der Alltagskultur und an den Lebenswelten der Kinder ist hier oberstes Prinzip und gestattet den Kindern, sich in spielerischer Weise der Vielfalt ihrer Umgebung anzunähern, sie kennen zu lernen und zu erforschen. Feste und Feiern sollen als zusätzliches Element in die pädagogische Arbeit aufgenommen werden. Solche Anlässe bieten die Möglichkeit, das Verbindende von unterschiedlichen Fest- und Essenskulturen sowie unterschiedlichen Religionen darzustellen, dürfen aber nie zur Eventkultur oder zum zuvor schon erwähnten „*touristischen Ansatz*“ verkommen (vgl. Kapitel 5.3.).

Differenzierung – jede Person wird als Individuum wahrgenommen

Jedes Kind und jeder Elternteil soll als eigenständiges Individuum mit einer ganz eigenen Lebensgeschichte und Prägung sowie speziellen Fähigkeiten und Bedürfnissen wahrgenommen werden. Es gilt, die unterschiedlichen Familienformen und -herkünfte in die pädagogische Arbeit einzubeziehen und keine nationalen, religiösen oder sprachlichen „Gruppeneinteilungen“ vorzunehmen. Beispielsweise können sich zwei Familien, die beide aus der Türkei eingewandert sind in ihren Lebensweisen, Werthaltungen, ihrem Bezug zur Religion und ihren Erziehungsvorstellungen sehr stark voneinander unterscheiden. Gemeinsamkeiten der nationalen Herkunft sind noch lange keine Voraussetzung für andere Gemeinsamkeiten.

Förderung der Bilingualität für Kinder mit Migrationshintergrund

Kinder können eine Zweitsprache nur erlernen, wenn sie über eine solide Basis in der Erstsprache verfügen. Defizite in der Zweitsprache werden aber oft erst in der Schuloberstufen ersichtlich und signifikant und behindern den weiteren Bildungserfolg. Für Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen ist es deshalb wichtig, hier vor allem Aufklärungsarbeit zu leisten. Die Eltern müssen über die Wichtigkeit der Beibehaltung der Erstsprache und über für die Familie leistbare (nicht nur im finanziellen Sinn) Möglichkeiten der erstsprachlichen Förderung informiert werden. Im Idealfall steht ein/e MitarbeiterIn mit entsprechenden erstsprachlichen Kenntnissen zur Verfügung, aber dies ist sehr oft nicht für alle Kinder möglich. Entsprechende Wege zur Unterstützung der Eltern in der Wahrnehmung der wichtigen Aufgabe der erstsprachlichen Förderung sind deshalb von pädagogischen Fachkräften aufzuzeigen und Eltern müssen dabei bestmöglich begleitet und gestärkt werden.

Offenes Klima der Mehrsprachigkeit fördern

Kindern muss die Freiheit zugestanden werden, in ihrer jeweiligen Erstsprache zu sprechen, auch wenn diese nicht die Umgebungssprache ist. Es ist für alle Kinder als Gewinn anzusehen, wenn sie schon früh mit unterschiedlichen Sprachen konfrontiert werden. Dabei muss jede Sprache gleichberechtigt wertgeschätzt und anerkannt werden.

Eltern und Umgebung als Ressource entdecken

Elternarbeit ist ganz grundlegend ein wichtiger Bereich von elementaren Bildungseinrichtungen. Der Kindergarten ist für MigrantInnen meist die erste Begegnung mit einer Bildungsinstitution in Österreich. Dementsprechend groß können Ängste und Erwartungen auf beiden Seiten sein. Wichtig ist es, in den Dialog zu kommen, Gelegenheiten zum Austausch mit allen Eltern zu bieten und auf die jeweiligen Bedürfnisse (wie zum Beispiel bestimmte sprachliche Erfordernisse) einzugehen. Für eine bestmögliche Unterstützung der Entwicklung des einzelnen Kindes sind Eltern als BildungspartnerInnen wahrzunehmen. Es müssen hier Wege aufgezeigt und gefunden werden um alle Eltern gleichberechtigt mit einzubeziehen.

Anstellung von MitarbeiterInnen mit Migrationshintergrund

Die Zusatzfähigkeiten von KindergartenpädagogInnen bzw. KinderbetreuerInnen mit Migrationshintergrund, nämlich deren sprachliche Kenntnisse, die sie in die pädagogische Arbeit mit einbringen können, sollten in die tägliche Arbeit von Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen aktiv miteinbezogen werden. Hier gilt immer, Ressourcen vor Ort zu nutzen, das gilt auch für das Personal. Wenn eine MitarbeiterIn mit entsprechende erstsprachlichen Kenntnissen zur Verfügung steht, ist das ein Idealfall und dies sollte entsprechend für die Kinder genutzt werden. Diese MitarbeiterInnen sollten dann aber nicht von vornherein die StellvertreterInnen und

Verantwortlichen für alle interkulturellen Belange sein. Wichtig ist die Auseinandersetzung des gesamten Teams in Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen mit der Thematik und die entsprechende Einbeziehung in die Arbeit (vgl. Kapitel 4.1.1.). Es gibt aber auch Modelle der interkulturellen Zusatzangebote, wie z.B. die *Interkulturellen MitarbeiterInnen* in Niederösterreich, die als erstsprachliche Förderkräfte und interkulturelle Beraterinnen in niederösterreichischen Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen tätig sind und den interkulturellen Gesamtprozess vor Ort unterstützen (vgl. ZWICKLHUBER 2003, S. 40 ff).

6.1. Sprachförderung im Sinne eines Vielfaltsansatzes – Anforderungen an das Bildungswesen

Im Rahmen einer Tagung des *Netzwerks Sprachenrechte*¹⁹ zum Thema „Nachhaltige Sprachförderung“, an der ich selber teilgenommen habe, wurden „*Mindeststandards für das Bildungswesen in einer Zuwanderergesellschaft*“ festgelegt.

Zuwanderung wird darin als kulturelle und sprachliche Bereicherung dargestellt, unter der Voraussetzung, dass Integration als gegenseitiger Lern- und Entwicklungsprozess begriffen wird. Insgesamt wurden sieben Bereiche formuliert, in denen konkrete Forderungen für eine nachhaltige Sprachförderung gestellt werden:

- Mehrsprachigkeit als allgemeines Bildungsziel: Fördermaßnahmen sollten auf Mehrsprachigkeit, welche die Entwicklung der Deutschkompetenz beinhaltet, abzielen. Für den Vorschulbereich werden mehrsprachige Sprachstandserhebungen, kulturelle Vielfalt als Inhalt pädagogischer Ausbildungen, bilinguale Bildungsangebote und die Information der Eltern über den Mehrwert mehrsprachiger Erziehung gefordert. Außerdem wird verlangt, das Recht von MigrantInnenkindern auf umfassende Sprachförderung (welche Förderung in Deutsch UND in der Erstsprache umfasst) rechtlich verbindlich zu verankern.

¹⁹ www.sprachenrechte.at

- Differenzierung der Angebote: Es sollte eine Vielfalt von Angeboten zur sprachlichen Förderung vorhanden sein, die sich an unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, Lebenssituationen und Berufsperspektiven orientieren.
- Ressourcenorientierung und Kompetenzwahrnehmung: Eine positive Nutzung und Wahrnehmung der Kompetenzen von Menschen mit Migrationshintergrund beinhaltet z.B. differenzierte Kompetenzerfassungen (z.B. mehrsprachige Sprachstandsfeststellungen, Portfolios) oder Erhebungs- und Anerkennungsverfahren für mitgebrachte Kompetenzen und Qualifikationen. Erfolgreiche Bildungsarbeit hat das gesamte Lebensumfeld der Lernenden als Rahmenbedingung einzubeziehen.
- Professionalisierung pädagogische Fachkräfte: Der Einsatz von erstsprachlichen Fachkräften sowie von unterstützenden SozialarbeiterInnen und KulturmittlerInnen soll forciert werden. Weiters werden die Verbesserung der Rahmenbedingungen im Bildungswesen und eine Schaffung von entsprechenden finanziellen Ressourcen gefordert.
- Beschäftigung von mehrsprachigen Fachkräften in regulären Beschäftigungsverhältnissen auf allen Hierarchieebenen: Der Anteil von MigrantInnen in allen pädagogischen Berufen muss erhöht und deren spezifische Erfahrungen und Kompetenzen in die Bildungsarbeit mit einbezogen werden.
- Kontinuität und Nachhaltigkeit in den Übergängen zwischen Bildungseinrichtungen: Im Sinne des Prinzips des „lebenslangen Lernens“ muss Sprachförderung in ein Gesamtkonzept integriert sein, das auch individuelle Förderung ermöglicht. Bildungsinstitutionen brauchen personelle und finanzielle Unterstützung, um ihrer Verpflichtung zur Förderung von Deutsch und der unterschiedlichen Erstsprachen nachkommen zu können.
- Öffentlichkeitsarbeit: Eine Sprachenpolitik, die sich zur Mehrsprachigkeit als Ressource und Entwicklungspotential bekennt, aktive Maßnahmen unterstützt und günstigere Rahmenbedingungen bietet, ist gefordert. Dem Recht auf Sprachen und der individuellen mehrsprachigen Sprachentwicklung muss Platz eingeräumt werden, *good-practice* Modelle müssen der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden.

7. Das steirische Modell der frühen sprachlichen Förderung

Wie in Kapitel 1.2. erwähnt, flossen in die Überlegungen zu Aufbau und Umsetzung der frühen sprachlichen Förderung in der Steiermark wesentliche Erfahrungen aus dem Projekt „Interkulturelle Pädagogik in (und um) Kinderbetreuungseinrichtungen in der Steiermark“ ein. Erarbeitetes Material wird für die Umsetzung der Vereinbarung gemäß Artikel 15 a weiter verwendet und erweitert. Das steirische Modell baut auf ein Konzept der Beratung auf, welches in seinem Grundauftrag das System der elementaren Bildungseinrichtungen stärken soll. Wie in der Einleitung schon erwähnt, wurde das Beratungsmodell in bereits bestehende Strukturen integriert, nämlich innerhalb der Fachberatungsstelle des Kinderbildungs- und –betreuungsreferats des Landes Steiermark²⁰. Wesentlich ist daher auch eine Kurzdarstellung des Auftrags der pädagogischen Fachberatungsstelle. Die Aufgabenbereiche der Fachberatungsstelle haben vor allem

- die Professionalisierung der Kinderbildungs- und –betreuungseinrichtungen,
- das Transparentmachen hoher pädagogischer Qualität für ErhalterInnen und Eltern
- und die Sicherstellung struktureller Rahmenbedingungen, Sicherheitsauflagen und altersgerechter Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsarbeit auf Basis des Steiermärkischen Kinderbildungs- und –betreuungsgesetzes²¹

zum Ziel.

Hierzu sind innerhalb der Fachberatungsstelle derzeit sechs pädagogische Fachberaterinnen tätig. Fünf der Fachberaterinnen sind für bestimmte Regionen in der Steiermark zuständig, eine Fachberaterin ist für die frühe Sprachförderung steiermarkweit zuständig (das bin ich).

²⁰ Gesetzliche Bestimmungen zu Aufsicht, Fachberatung und Fortbildung finden sich im Steiermärkischen Kinderbildungs- und –betreuungsgesetz, § 40 (vgl. LGBl 8/2000, S. 95).

²¹ Weiterführende Informationen zu Gesetzen und Novellen für den Bereich der Kinderbildung und –betreuung unter www.kinderbetreuung.steiermark.at.

Der Tätigkeitsbereich der Fachberaterin beinhaltet Aufsicht und pädagogische Fachberatung. Die Aufsicht erstreckt sich über alle Belange der Kinderbildungs- und –betreuungseinrichtungen, soweit sie durch Landesgesetze geregelt sind.

Aufsichtsbesuche erfolgen in den Kinderbildungs- und –betreuungseinrichtungen ohne Vorankündigung. Ziele der Aufsicht sind einerseits die Sicherung gesetzeskonformer Rahmenbedingungen und andererseits die Kontrolle über die gerechtfertigte Verwendung öffentlicher Budgetmittel. Die pädagogische Fachberatung hat die Qualitätssicherung und –entwicklung im Sinne der Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsarbeit zum Ziel. Die wesentlichen Bereiche sind

- die Information über aktuelle Entwicklungen, neue gesetzliche Bestimmungen und Veränderungen der Bedingungen im Arbeitsfeld der Kinderbildungs- und –betreuungseinrichtungen,
- die Anregung und Begleitung innovativer Handlungskonzepte, orientiert an aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen und gesellschaftlichen Entwicklungen,
- die Unterstützung und Begleitung des Personals in Kinderbildungs- und –betreuungseinrichtungen (z.B. bei Fragen der Betriebsorganisation, bei pädagogischen Fragestellungen, durch Vermittlung externer Unterstützung,...),
- und die Beratung hinsichtlich Erhaltung und Errichtung von Kinderbildungs- und –betreuungseinrichtungen (z.B. bei Neubau-, Umbau- und Sanierungsmaßnahmen).

Das steirische Modell der frühen sprachlichen Förderung ist also eingebettet in diese Strukturen zu verstehen, die zuvor schon bestanden hatten.

7.1. Aufbau und Konzept

Da sprachliche Bildung in allen Kinderbildungs- und –betreuungseinrichtungen stattfindet und in den ganzheitlichen Bildungsauftrag integriert ist, die Kinderbildungs- und –betreuungseinrichtung also als optimaler Ort der frühen sprachlichen Förderung gilt, steht im Zentrum des steirischen Modells die Unterstützung des Systems der Kinderbildungs- und –betreuungseinrichtung. Dazu zählen die Unterstützung der Kinder mit sprachlichem Unterstützungsbedarf, die Stärkung der KindergartenpädagogInnen in ihrem umfassenden Bildungsauftrag, sowie die Zusammenarbeit mit den Eltern. Die drei wesentlichen Bereiche des Konzepts sind:

- der steiermarkweite Einsatz von mobilen „Sprachberaterinnen“ zur Unterstützung der Kinderbildungs- und –betreuungseinrichtungen in Form von Beratung, Netzwerkarbeit und Materialien,
- die Unterstützung der Kinder mit Sprachförderbedarf unter Wahrnehmung der Mehrsprachigkeit als Entwicklungspotential,
- ein verstärktes regionales Fortbildungsangebot zur frühen sprachlichen Förderung und interkulturellen, vorurteilsbewussten Pädagogik.

7.1.1. Das Beratungskonzept: *wer wird wie unterstützt?*

Die vorrangige Zielgruppe der Beratungsleistung durch das Team der Sprachberaterinnen, bzw. mich als pädagogische Fachberaterin für frühe Sprachförderung und Koordinatorin der Sprachberaterinnen, sind KindergartenpädagogInnen in allgemeinen steirischen Kinderbildungs- und –betreuungseinrichtungen. Die Beratung versteht sich im Sinne einer MultiplikatorInnenfunktion bzw. im Sinne von „Hilfe zur Selbsthilfe“: PädagogInnen sollen so weit gestärkt werden, dass sie den Auftrag der frühen sprachlichen Förderung entsprechend der vorhandenen Rahmenbedingungen bestmöglich selbstständig übernehmen und weiterführen können (im Gegensatz zur pädagogischen Fachberaterin

wird von den Sprachberaterinnen keine Aufsicht durchgeführt, die Tätigkeit beschränkt sich rein auf die Beratung).

Die vorhandenen Bundesmittel ermöglichen eine Einstellung von elf Sprachberaterinnen für die Steiermark²². Jede von ihnen ist für gewisse steirische Bezirke als Ansprechpartnerin zuständig und unterstützt diese Region in mobiler Form. Die „Zentrale“ des Teams befindet sich in Graz, hier wurden vom Land Steiermark angegliedert an das Kinderbildungs- und –betreuungsreferat zusätzliche Büroräumlichkeiten zur Verfügung gestellt. Daneben gibt es aber noch zwei weitere Bürostandorte in Knittelfeld und Liezen, von denen aus die Sprachberaterinnen tätig sind. Der Zuteilung der Regionen auf die einzelnen Sprachberaterinnen sowie der Aufteilung auf drei Standorte gingen umfassende logistische Überlegungen voraus, in denen die Zahl und Erreichbarkeit der Einrichtungen in den jeweiligen Bezirken eine große Rolle spielte. Im Sinne einer effizienten und kostensparenden Verwaltung erwies sich eine Aufteilung auf mehrere Standorte mit einer „Hauptzentrale“ in Graz als die optimale Lösung. KindergartenpädagogInnen können die Unterstützung durch eine Sprachberaterin von sich aus anfordern. Dies basiert auf einem flexiblen, individuellen Konzept: Grundlage der Beratungsleistung ist immer der individuelle Bedarf jeder einzelnen Einrichtung unter den gegebenen Rahmenbedingungen vor Ort. Die Unterstützung ist als prozesshafte Begleitung durch die Sprachberaterin in enger Zusammenarbeit mit dem pädagogischen Team der jeweiligen Einrichtung zu sehen. Möglich ist einerseits eine langfristige Unterstützung durch die Sprachberaterin über einen längeren Zeitraum (beispielsweise 1 Tag in der Woche über ein gesamtes Kindergartenjahr, bzw. auch mittelfristig über mehrere Monate oder Wochen), andererseits eine einmalige Unterstützung (vor allem bei einmaligen Sprachstandserhebungen in anderen Erstsprachen als Deutsch) vor Ort bzw. telefonisch oder per e-mail (beispielsweise durch Beantwortung von spezifischen Anfragen oder Versenden von Material- oder Literaturempfehlungen). Einer längerfristigen Unterstützung durch eine Sprachberaterin geht zuallererst eine genaue Stuserhebung der jeweiligen Einrichtung voraus. Wichtig ist zu Beginn die Klärung der

²² lt. aktuellem Stand April 2009

Frage *wer* hier *welche Art* der Unterstützung benötigt. Eine Situationsanalyse durch die Sprachberaterin ist dabei von großer Bedeutung. In Gesprächen mit dem pädagogischen Fachpersonal werden Beobachtungen, Dokumentationen und Erfahrungen in Bezug auf die jeweilige Problemstellung geklärt. In Folge wird ein Maßnahmen- und Zeitkonzept erstellt und eine Zielvereinbarung für die weitere Zusammenarbeit getroffen.

Außerhalb der „praktischen“ Unterstützung durch Sprachberaterinnen in Kinderbildungs- und –betreuungseinrichtungen bilden die Maßnahmen im Bereich der Fortbildung einen weiteren wesentlichen Teil des steirischen Modells. In Zusammenarbeit mit der Fortbildungsstelle des Kinderbildungs- und –betreuungsreferats werden hier im Jahresprogramm für KindergartenpädagogInnen spezielle Fortbildungsangebote im Bereich der frühen sprachlichen Förderung angeboten. Parallel dazu wurden die beiden Pädagogischen Hochschulen in der Steiermark – die Pädagogische Hochschule Steiermark (PH) und die Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz (KPH) – mit der Durchführung von Lehrgängen bzw. regionalen Modulreihen beauftragt. Es wird nun pro Semester jeweils ein Lehrgang „Frühe sprachliche Förderung“ an den zwei Hochschulen bzw. Modulreihen in Graz, Bruck/Mur und Liezen durchgeführt. Ein sehr flexibles Instrument im Bereich der Fortbildung ist auch durch Arbeitskreise möglich, die von Sprachberaterinnen in den Regionen durchgeführt werden. Beabsichtigt wurde hier die Möglichkeit eines möglichst bedarfsorientierten Angebots, das keiner langfristigen, zentral gesteuerten Planung bedarf. Sprachberaterinnen bieten im Schnitt einen Arbeitskreis pro Monat und Bezirk an. Dies sind Veranstaltungen, die von Sprachberaterinnen organisiert und durchgeführt werden. Gearbeitet wird jeweils an einer zentralen Thematik betreffend frühe Sprachförderung bzw. interkultureller, vorurteilsbewusster Pädagogik. Die Themen ergeben sich aus dem jeweiligen Bedarf, den die Sprachberaterinnen in den einzelnen Bezirken wahrnehmen bzw. aus aktuellen Anfragen. Beispielsweise werden Veranstaltungen zur Einbeziehung des Beobachtungsverfahrens *BESK 4-5* (vgl. Kapitel 1.1.) in die pädagogische Arbeit angeboten, ebenso auch Arbeitskreise zum Thema Sprachentwicklung bei Mehrsprachigkeit oder vorurteilsbewusste Arbeit im Alltag der Kinderbildungs- und

–betreuungseinrichtungen. Die Veranstaltungen zielen darauf ab, durch gemeinsames Arbeiten an einer gewissen Thematik neue Erkenntnisse und Anwendungsmöglichkeiten für die pädagogische Arbeit im Bereich der frühen Sprachförderung zu gewinnen. Arbeitskreise werden den KindergartenpädagogInnen als Fortbildung angerechnet.

Um die Nachhaltigkeit des steirischen Modells der „Frühen Sprachförderung“ zu gewährleisten werden begleitend sämtliche Maßnahmen extern evaluiert. Dabei sollen die Zielsetzungen des Projekts überprüft und der tatsächliche Bedarf an den jeweiligen Serviceleistungen ermittelt werden.

7.1.2. Die Sprachberaterinnen

Eine grundlegende Vorüberlegung vor Entwicklung des Umsetzungskonzepts war, welche Qualifikationen für die Tätigkeit als Sprachberaterin vorhanden sein müssen. Mit dem Anspruch, das System der Kinderbildung und –betreuung in der Steiermark zu stärken und der vorrangigen Zielgruppe der KindergartenpädagogInnen erschien es am vernünftigsten und zielführendsten, die Ausbildung zur KindergartenpädagogIn als Anstellungsvoraussetzung festzulegen. Zusätzlich dazu sollte der Lehrgang „Frühe sprachliche Förderung“ absolviert worden sein bzw. bei tatsächlicher Anstellung als Sprachberaterin nachträglich berufsbegleitend absolviert werden. Zusätzliche Ausbildungen im Bereich der frühen sprachlichen Förderung bzw. Erfahrungen und Ausbildungen in interkultureller Pädagogik waren dabei von Vorteil.

Die Aufgabenbereiche der Sprachberaterinnen sind vielfältig und anspruchsvoll. Deshalb wurde das Team im Zuge eines öffentlichen Ausschreibungsverfahrens und in Form von gut vorbereiteten Hearings sorgfältig ausgewählt. Dieses Auswahlverfahren ergab schließlich ein Team mit unterschiedlichen Vorerfahrungen bzw. Zusatzqualifikationen, die sich innerhalb der Gruppe sehr gut ergänzen. Einige dieser Zusatzqualifikationen und fachlichen Schwerpunkte umfassen unter anderem jahrelange Erfahrung in der Leitung einer Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtung, Migrationshintergrund bzw. eine andere Erstsprache als Deutsch (bei gleichzeitigen

ausgezeichneten Deutsch-Kenntnissen), eine Ausbildung in der interkulturellen Elternzusammenarbeit, Ausbildungen als Sonderkindergartenpädagogin oder Sprachheilpädagogin und noch einiges mehr. Resultat des Auswahlverfahrens war also ein Team, welches eine Vielfalt von wertvollen Erfahrungen, Professionen und Ressourcen mitbringt, die es ermöglichen, ein breites Unterstützungsspektrum anbieten zu können.

Die konkreten Aufgaben der Sprachberaterinnen haben ihren Schwerpunkt auf der mobilen Beratungstätigkeit, weshalb sie an vier Tagen in der Woche im Außendienst unterwegs sind, ein Tag pro Woche wird im Büro absolviert. Zur Verdeutlichung soll hier das Aufgabenprofil der Sprachberaterin im Überblick dargestellt werden.

Unterstützung der Planung und Durchführung der Förder-, Bildungs- und Betreuungsarbeit im Sinne der ganzheitlichen sprachlichen Förderung:

- Unterstützung und Beratung des pädagogischen Personals in den allgemeinen Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen, um die ganzheitliche frühe Sprachförderung im Sinne einer vorurteilsbewussten Pädagogik wahrnehmen zu können,
- bei Bedarf ganzheitliche Sprachförderung im Kinderdienst, Begleitung der Kinder durch integrative Arbeit, Kleingruppenarbeit, Einzelarbeit und Projektarbeit in den erforderlichen Erstsprachen (nach Möglichkeit),
- ganzheitliche Sprachförderung mittels Bereitstellung spezifischer Materialien, Bildungsmittel, Raumgestaltung, vorbereiteter Umgebung, in Koordination mit dem pädagogischen Personal der Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtung,
- Unterstützung des pädagogischen Personals bei der Durchführung der jährlichen Sprachstandsfeststellungen mittels *BESK & SSFB 4-5*
- Unterstützung von Sprachstandserhebungen in nicht deutschen Erstsprachen (nach Möglichkeit von der Sprachberaterin durchgeführt, bzw. durch Zusammenarbeit mit DolmetscherInnen),
- Entwicklung, Organisation und Durchführung von Arbeitskreisen in den Regionen.

Zusammenarbeit mit der Fachberaterin „Frühe Sprachförderung“ / Koordinatorin des Teams:

- Inhaltliche Abstimmung der Beratungstätigkeit mit der Koordinatorin (integratives Konzept, vorurteilsbewusste Pädagogik, Beratungsfunktion,...)
- Weiterleitung von bzw. Information über Anfragen an die Koordinatorin,
- Gewährleistung der notwendigen Informationen/Dokumentationen für die zuständigen Behörden (Bund),
- Teilnahme an regelmäßigen Teambesprechungen und fachlichen Schulungen,
- Verwendung der von der Koordinatorin entwickelten Arbeitsunterlagen und Informationsmaterialien,
- Verwaltung und Erstellung der Einsatzpläne in Absprache mit der Koordinatorin.

Zusammenarbeit mit dem/der gruppenführenden KindergartenpädagogIn:

- Information zum gesetzlichen Auftrag laut Steiermärkischem Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz bzw. der Vereinbarung gemäß Art. 15 a B-VG zur frühen sprachlichen Förderung,
- Auftragsklärung für die Zusammenarbeit,
- Informationsaustausch und Beratung über jene Kinder mit Sprachförderbedarf,
- Inhaltliche Abstimmung der Unterstützungsarbeit in der Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtung,
- Abstimmung und Absprache hinsichtlich Terminplanung.

Zusammenarbeit mit den Eltern:

- Ansprechperson für Eltern in Abstimmung mit der gruppenführenden Pädagogin,
- Nach Möglichkeit erstsprachliche Unterstützung bei der Kommunikation mit Eltern (Vermittlung, Brückenfunktion),
- Bei Bedarf Teilnahme an Elternabenden,
- Feedback über den Verlauf der ganzheitlichen sprachlichen Förderung an die Eltern in Absprache mit dem/der gruppenführenden PädagogIn.

Zusammenarbeit der Sprachberaterinnen im Team:

- Fachlicher Austausch innerhalb des Sprachberaterinnen-Teams,
- Erarbeitung inhaltlicher Konzepte (z.B. Erarbeitung eines Konzepts zur Sprachstandserhebung in unterschiedlichen Erstsprachen in Kooperation mit DolmetscherInnen),
- Information, Weitervermittlung von Team-Kolleginnen an Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen falls spezifische Unterstützung in verschiedenen Erstsprachen benötigt werden in Absprache mit der Koordinatorin,
- Teilnahme an regelmäßigen, von der Koordinatorin geleiteten Teambesprechungen

Zusammenarbeit mit anderen Behörden und Institutionen:

- Kontakt mit NetzwerkpartnerInnen und Behörden (mit relevanten Fachstellen, z.B. mit den Teams der Integrativen Zusatzbetreuung und Heilpädagogischen Kindergärten, Frühförderstellen, LogopädInnen, Bezirkshauptmannschaften, spezifischen Beratungsinstitutionen, Schulen, spezifischen NGOs,...) in Absprache mit dem/der gruppenführenden KindergartenpädagogIn bzw. mit der Koordinatorin,
- Zusammenarbeit mit DolmetscherInnen bei Sprachstandserhebungen in nicht deutschen Erstsprachen,
- Vermittlung von Fachleuten bei spezifischen Sprachauffälligkeiten der Kinder in Absprache mit dem/der KindergartenpädagogIn.

Dokumentation und Reflexion:

Dokumentation der interdisziplinären Zusammenarbeit und frühen sprachlichen Förderung:

- Statusabklärung zu Förderbeginn in Absprache mit dem/der KindergartenpädagogIn (auf Basis der Spracherhebungsbögen),

- Laufende Dokumentation der eigenen Arbeit im Sinne der frühen Sprachförderung,
- Vor- und Nachbereitungsarbeiten,
- Unterstützung der Führung von Sprachentwicklungsverlaufs-Dokumentationen durch KindergartenpädagogInnen,
- Dokumentation der Elterninformation und –gespräche in Abstimmung mit dem/der KindergartenpädagogIn,
- Reflexion der pädagogischen Arbeit im Sinne der ganzheitlichen frühen Sprachförderung,
- Gewährleistung der Einsichtnahme durch die Koordinatorin.

Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung:

- Erstellung von sprachlichen Förderplänen in Abstimmung mit dem/der KindergartenpädagogIn
- Abschlussbericht zum Ende des Kinderbildungs- und –betreuungsjahres,
- Teilnahme am fachspezifischen Austausch im Team der Kinderbildungs- und –betreuungseinrichtung,
- Teilnahme an Vernetzungstreffen des Kinderbildungs- und –betreuungsreferats (fachlicher Austausch und Qualitätsentwicklung),
- Mitwirkung an Evaluierungsmaßnahmen.

Zusätzlich zu diesen Aufgabenbereichen werden von den Sprachberaterinnen regelmäßig Fortbildungsveranstaltungen besucht und die Aneignung von Wissen über neueste wissenschaftliche Erkenntnisse im Bereich der ganzheitlichen Sprachförderung und der vorurteilsbewussten Pädagogik sowie Auseinandersetzung mit entsprechender Fachliteratur erwartet. Die Arbeit innerhalb einer Verwaltungsbehörde bringt zusätzlich auch noch diverse administrative Tätigkeiten mit sich.

Entscheidend für die positive Umsetzung der Unterstützungsarbeit ist der verantwortungsvolle Umgang mit Zeitressourcen der einzelnen Sprachberaterin, was sorgfältige Vorausplanung der Arbeit durch jede Mitarbeiterin erfordert.

7.1.3. Arbeiten im Netzwerk am Beispiel des Dolmetschpools

Dem Arbeiten im Netzwerk und der interdisziplinären Zusammenarbeit kommt in der steirischen Umsetzung der Maßnahmen zur frühen sprachlichen Förderung ein hoher Stellenwert zu. Im vorigen Kapitel wurden innerhalb der Aufgaben der Sprachberaterinnen auch die verschiedenen NetzwerkpartnerInnen erwähnt, die für die Tätigkeit der Sprachberaterinnen entscheidend sind. Maßgeblich für einen guten Beginn der Umsetzungsmaßnahmen waren Informationsveranstaltungen für NetzwerkpartnerInnen, um das neu aufgebaute Unterstützungskonzept und die Tätigkeit der Sprachberaterinnen bekannt zu machen, bzw. auch gewisse Befürchtungen einer Überschneidung von Kompetenzen aus dem Weg zu räumen²³. Beispielhaft soll nun die enge Zusammenarbeit mit dem vom Land Steiermark (Ressort Landesrätin Dr.ⁱⁿ Bettina Vollath) geförderten Pilotprojekt des Grazer Vereins *Omega*²⁴, „Dolmetschpool für Kinderbildungs- und –betreuungseinrichtungen 2009“, dargestellt werden, welche einen erheblichen Teil der Unterstützungsarbeit der Institutionen darstellt. Es besteht die Möglichkeit, Kinderbildungs- und –betreuungseinrichtungen in folgenden Bereichen durch Sprachmittlung zu unterstützen:

- Elterngespräche / Elternarbeit in Einzelkontakten
- Aufnahmesituation / Einschreibung
- Aufnahmegespräche
- Konfliktsituationen
- Entwicklungsgespräche / Beratungsgespräche
- Elternabende
- Informationsveranstaltungen der Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtung
- Unterstützung der Zusammenarbeit mit den Teams der integrativen Zusatzbetreuung (IZB)

²³Vor allem von LogopädInnen bzw. SprachheilpädagogInnen und Mitgliedern der IZB-Teams waren zu Beginn der Unterstützungsmaßnahmen durch Sprachberaterinnen Bedenken laut geworden, dass es hier zu einer Vermischung von Verantwortungen kommt. Die Tätigkeit der Sprachberaterinnen umfasst nun aber keinerlei therapeutische Maßnahmen. Im Falle der vermuteten Notwendigkeit solcher therapeutischen Maßnahmen wird im Sinne der angestrebten interdisziplinären Zusammenarbeit an die geeigneten Stellen weitervermittelt. Durch eine Reihe von Informationsveranstaltungen und Vernetzungstreffen konnten Bedenken soweit ausgeräumt und die Basis für eine weitere Kooperation geschaffen werden.

²⁴ www.omega-graz.at

DolmetscherInnen können zur Unterstützung der Elternbegleitung von Kinderbildungs- und –betreuungseinrichtungen kostenlos angefordert werden, wobei die Verantwortung für die Koordination und Gesprächsführung vor Ort bei den jeweiligen Kindergarten- oder HortpädagogInnen liegt. Die im Pool vertretenen Sprachen (in alphabetischer Reihenfolge) sind *Albanisch, Arabisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Englisch, Farsi, Französisch, Gebärdensprache* (Zukauf von Dolmetschleistungen über Gehörloseneinrichtungen), *Russisch, Türkisch*. Bei Bedarf an Sprachen, die nicht im Dolmetschpool vertreten sind, wird versucht, ebenfalls DolmetscherInnen zur Verfügung zu stellen.

Zusätzlich zu diesem Angebot wird aktuell eine Mappe mit den wichtigsten mehrsprachigen Informationsmaterialien, welche im Laufe des Kinderbildungs- und –betreuungsjahres wichtig sind, von der Koordinatorin und dem Team der Sprachberaterinnen entwickelt, welche von den DolmetscherInnen des Pools in die relevanten Sprachen sowie in Blindenschrift übersetzt werden und den Kindergarten- und HortpädagogInnen als Download auf der Homepage des Kinderbildungs- und –betreuungsreferats zur Verfügung stehen soll.

Sprachberaterinnen arbeiten eng mit DolmetscherInnen zusammen, wenn bei Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch der dringende Bedarf einer Sprachstandserhebung in der Erstsprache besteht. In solchen Fällen muss die zuständige Sprachberaterin durch die Kinderbildungs- und –betreuungseinrichtung kontaktiert werden. Sprachstandserhebungen mit Dolmetschunterstützung werden ausschließlich in der Zusammenarbeit mit einer Sprachberaterin durchgeführt. Die Kindergartenpädagogin hat hier die Verantwortung für die Information der Eltern sowie für die Gesprächsführung beim Elterngespräch, das an jede Sprachstandserhebung anschließen soll. Das inhaltliche Konzept zur Durchführung dieser Sprachstandserhebungen wurde vom Team der „Frühen Sprachförderung“ speziell entwickelt.

Bis Juni 2009 läuft der Dolmetschpool als Pilotprojekt mit einem begrenzten Stundenkontingent. Nach einer Evaluierungsphase soll ab Herbst 2009 der tatsächliche Bedarf einer Unterstützung durch DolmetscherInnen feststehen um das Angebot

entsprechend adaptieren zu können. Alle DolmetscherInnen werden im Bereich der Zusammenarbeit mit Kinderbildungs- und –betreuungseinrichtungen und Sprachberaterinnen speziell geschult. Für Kindergarten- und HortpädagogInnen werden seitens des Kinderbildungs- und –betreuungsreferats Fortbildungsveranstaltungen für die Zusammenarbeit mit DolmetscherInnen angeboten. Diese Fortbildungsveranstaltungen für DolmetscherInnen und KindergartenpädagogInnen werden vom Team der „Frühen Sprachförderung“ und dem Projektteam des Dolmetschepools in Kooperation geplant, organisiert und durchgeführt.

7.1.4. Die pädagogische Haltung hinter dem Konzept

Sämtliche pädagogischen Maßnahmen des steirischen Modells zur frühen sprachlichen Förderung zielen auf die Verwirklichung einer inklusiven, vorurteilsbewussten Möglichkeit der Sprachförderung ab. Von dem Ansatz einer separaten Förderung von Kindern mit Sprachförderbedarf wurde bewusst Abstand genommen. Den KindergartenpädagogInnen werden von den Sprachberaterinnen praktische Möglichkeiten nähergebracht, wie man unter den jeweiligen Rahmenbedingungen jeder einzelnen Einrichtung mit der Einbeziehung der Mehrsprachigkeit von Kindern - als Ressource und nicht als Defizit – bestmöglich arbeiten kann. Die Maßnahmen zur frühen sprachlichen Förderung betreffen, und das muss immer wieder betont werden, ALLE Kinder, egal welcher Erstsprache. Praktische Umsetzungsmöglichkeiten zur Sprachförderung werden von Sprachberaterinnen immer in Bezugnahme auf die ganze Kindergruppe mit der Einbeziehung aller Erstsprachen angeboten. Gleichzeitig wird sehr viel Wert auf die Kooperation mit den KindergartenpädagogInnen gelegt. Die Sprachberaterin kommt nicht als „Bringerin von Rezepten“ zur Lösung aller Probleme in die Einrichtung, sondern die Zusammenarbeit basiert auf einer klaren Auftragsklärung und Zielvereinbarung, die die Mitwirkung aller am Prozess Beteiligten erfordert. Die Beratung ist lösungsfokussiert und handlungsorientiert aufgebaut.

Alle inhaltlichen Konzepte, die vom Team der „Frühen Sprachförderung“ erarbeitet werden, orientieren sich an einem vorurteilsbewussten Ansatz, dasselbe gilt für

sämtliche Veranstaltungen, welche von Sprachberaterinnen angeboten werden. Alle Materialien, sowie Literatur werden kritisch auf Einhaltung dieser Grundsätze überprüft und dementsprechend weiter empfohlen.

7.2. Möglichkeiten der Umsetzung von Vielfalt als Ressource

Im Folgenden sollen jene Elemente des steirischen Modells dargestellt werden, die eine mögliche Umsetzung gelebter Vielfalt darstellen und begünstigen:

- **Haltungen der Beteiligten und Transparenz einer gemeinsamen Botschaft**

Als Basis der Umsetzung einer gelebten Vielfalt sehe ich die im vorigen Kapitel beschriebene pädagogische Haltung aller Beteiligten, die sich durch alle gesetzten Maßnahmen durchzieht. Gelebte Vielfalt hat sehr viel mit persönlichen Haltungen und Einstellungen zu tun (vgl. Kapitel 5.5.) weshalb es im Sinne einer „Multiplikations- und Vorbildwirkung“ von erheblicher Wichtigkeit ist, dass sich die Beteiligten ihrer Rolle bewusst sind und in Selbstreflexion ihre Einstellungen und ihre Wirkung nach außen hinterfragen. Wesentlich ist eine klare und einheitliche Botschaft nach außen, was diese grundsätzliche Haltung betrifft. Das Bekenntnis zur vorurteilsbewussten pädagogischen Arbeit, zur Wahrnehmung der Mehrsprachigkeit als Entwicklungspotential und Ressource sowie zum integrativen Förderkonzept, das ALLE Kinder entsprechend ihrer persönlichen Bedürfnisse einbezieht, zieht sich wie ein roter Faden durch das gesamte Modell durch, sei es nun in Unterstützungstätigkeit der Sprachberaterinnen in den Kinderbildungs- und –betreuungseinrichtungen, in der Sprache die sie in Beratungssituationen verwenden, in allen Netzwerkkontakten oder in allen Informationen, die über diverse Schreiben an Kinderbildungs- und –betreuungseinrichtungen oder über die Homepage des Kinderbildungs- und –betreuungsreferats im Bereich der frühen Sprachförderung nach außen gehen.

- **Teamentwicklung der Sprachberaterinnen**

Im Zuge des Auswahlverfahrens der Sprachberaterinnen wurden, wie schon weiter oben erwähnt, Hearings durchgeführt. Das Hearingkonzept baute neben der fachlichen und persönlichen Qualifikation vor allem auf der Ermittlung von Einstellungen und Haltungen auf, welche ganzheitliche Sprachförderung im Sinne einer vorurteilsbewussten, interkulturelle Arbeit ermöglichen. Weiters wurde auf die Einbeziehung von Personen mit Migrationshintergrund und entsprechender Qualifizierung Wert gelegt. So entstand ein multiprofessionelles Team, das in der Zusammensetzung seiner Vorerfahrungen und Hintergründe Vielfalt repräsentiert. In der Startphase wurde intensiv an der oben erwähnten „gemeinsamen Botschaft“ als Basis gearbeitet.

- **Schulungen der Beteiligten im Bereich Antidiskriminierung und interkulturelle Kompetenz**

Alle Sprachberaterinnen sowie auch pädagogischen Fachberaterinnen haben an einer Fortbildung zum Thema Antidiskriminierung des Vereins ZARA²⁵ teilgenommen. Weitere Arbeit in diese Richtung wird angestrebt bzw. wird Wert darauf gelegt, auf entsprechenden Fortbildungsveranstaltungen und Tagungen präsent zu sein und erworbenes Wissen dann im Team weiter zu geben. Teamintern wird neben der Beratungstätigkeit laufend an der Erstellung bzw. Verbesserung der Projektinhalte mit Fokus auf Verwirklichung eines vorurteilsbewussten Vielfaltsansatzes gearbeitet.

In Teambesprechungen werden die Umsetzung dieses Ansatzes im Beratungskonzept, aber auch Maßnahmen der Antidiskriminierung sowie Haltungen innerhalb des Teams besprochen und reflektiert.

- **Lösungsfokussierter Beratungsansatz (Empowerment, Prozesshaftigkeit)**

Zur Verwirklichung der Grundsätze des Empowerment wird in der Beratung ein lösungsfokussierter Ansatz verfolgt. Dies ist gerade in der oftmaligen Situation der Überforderung von KindergartenpädagogInnen mit den an sie gestellten

²⁵ www.zara.or.at

Herausforderungen eine effiziente Möglichkeit um die Selbsttätigkeit zu stärken und sich im Rahmen gegebener Möglichkeiten spezifischen Zielsetzungen auf selbständige Weise anzunähern. Im Beratungsprozess ist dabei zentral, herauszufinden, was bereits gut läuft und wie dies weiter verstärkt werden kann um davon ausgehend realistische, konkrete Schritte zu setzen und Zielsetzungen systematisch umzusetzen. In der Annahme, dass sich diese Beratungshaltung auch auf die pädagogische Arbeit von KindergartenpädagogInnen auswirkt, werden Möglichkeiten aufgezeigt wie die Potentiale von Kindern und Eltern (v.a. auch in Bezug auf Kinder und Eltern mit Migrationshintergrund) einbezogen werden können.

- **Unterstützung in verschiedenen Erstsprachen**

Ein wesentlicher Beitrag zum Abbau von Zugangsbarrieren für Eltern mit Migrationshintergrund ergibt sich innerhalb des steirischen Modells in der engen Zusammenarbeit mit dem Projekt Dolmetschpool. In der Ausräumung von sprachlichen Barrieren durch Unterstützung bei Gesprächen als auch durch Übersetzungen von wichtigen Informationen wird Kommunikation und Transparenz ermöglicht. Dies hat wiederum zur Folge, dass Eltern besser in der Lage sind, Verantwortung zu übernehmen und sich am Bildungsprozess partnerschaftlich zu beteiligen. In der Arbeit mit den Kindern ist durch die Möglichkeit von Sprachstandserhebungen in unterschiedlichen Erstsprachen die Möglichkeit gegeben, bei Schwierigkeiten im Erlernen der Zweitsprache eventuelle Gründe dafür herauszufinden. Eine wichtige Rolle spielt hier vor allem die Aufklärung der Eltern zur Wichtigkeit der soliden Basis in der Erstsprache und eventuellen Möglichkeiten der Förderung innerhalb der Familie.

- **Integratives Förderkonzept**

Um vielfältige Lernvoraussetzungen und Potentiale in die Sprachförderung einbeziehen zu können, ist die Wahl eines integrativen Förderkonzepts entscheidend. Dies basiert auf der in Kapitel 5.3. behandelten „*Gerechtigkeit der Gleichheit*“ und „*Gerechtigkeit der Differenz*“. Förderung wird nicht im Sinne einer Defizitpädagogik in speziellen Maßnahmen zur „Normalisierung“ der Kinder mit Förderbedarf wahrgenommen, sondern zielt auf die Umsetzung einer inklusiven Pädagogik ab. Vermieden wird eine Aufteilung

der Kinder nach vorhandenem oder nicht vorhandenem Migrationshintergrund als Zuteilungskategorie. Maßnahmen der Sprachförderung müssen für alle Kinder möglich sein, ohne Segregation zu betreiben. Dies bedeutet aber nicht, dass immer mit allen Kindern gleichzeitig in der Gesamtgruppe gearbeitet werden soll. Förderung in verschiedenen Sozialformen hat ihre Berechtigung und Notwendigkeit, jedoch geschieht dies aus pädagogischen Gründen unter Berücksichtigung der Individualität der Kinder und nicht auf Grund von Zuteilungskategorien nach Sprache, Herkunft, Geschlecht oder Alter.

- **Möglichkeiten eines flexiblen Fortbildungsangebots und Möglichkeiten zur Partizipation durch KindergartenpädagogInnen**

Das Angebot an regionalen Fortbildungsangeboten im Bereich der frühen sprachlichen Förderung eröffnet eine breitere Möglichkeit zur Teilhabe von KindergartenpädagogInnen nicht nur aus dem städtischen Bereich. Zusätzlich wird in den Arbeitskreisen eine weitere Möglichkeit zur Umsetzung des Elements *Empowerment* wahrgenommen, da hier vor allem auf die Selbsttätigkeit von PädagogInnen Wert gelegt wird. Inhalte der Arbeitskreise verfolgen immer die zuvor beschriebene durchgängige vorurteilsbewusste Haltung und „gemeinsame Botschaft“. Möglichkeiten des Abbaus von Zugangsbarrieren um einen Vielfaltsansatz verwirklichen zu können, sind hier immer die Basis der Überlegungen. Gleichzeitig bieten Arbeitskreise eine gute Möglichkeit zur Darstellung und Weitergabe von „good-practice-Beispielen“.

- **Arbeiten im Netzwerk**

Der Arbeit im Netzwerk mit relevanten Fachstellen und Behörden kommt als Element interkultureller Öffnung hoher Stellenwert zu. Hier wurde als bestes Beispiel schon die Zusammenarbeit mit dem Projekt „Dolmetschpool“ dargestellt. Entscheidend sind alle Kontakte im Sinne einer erfolgreichen interdisziplinären Zusammenarbeit, die eine gemeinsame Arbeit an der Umsetzung einer vorurteilsbewussten ganzheitlichen Sprachförderung ermöglichen.

- **Evaluierung**

Für die Umsetzung und Implementierung gelebter Vielfalt ist es auch entscheidend, die Zielsetzungen, Strategien und gesetzten Handlungen auf ihre Sinnhaftigkeit zu überprüfen und dementsprechende Verbesserungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Im Rahmen der externen Evaluierung des steirischen Modells zur frühen sprachlichen Förderung wird vor allem auf Qualitätskriterien und Umsetzung der gelebten Vielfalt Wert gelegt um das Ziel einer nachhaltigen Stärkung aller Beteiligten und der nachhaltigen Verankerung des Modells zu erreichen.

7.3. Barrieren in der Umsetzung

Die Umsetzung des Vielfaltsansatzes wird auch durch verschiedene Faktoren gebremst und blockiert. Maßnahmen zur frühen sprachlichen Förderung wurden wie schon ausführlich dargestellt in bestehende Strukturen der öffentlichen Verwaltung integriert. Diese strukturellen Gegebenheiten bringen auch Hürden mit sich. Zum Beispiel gibt es allgemeine Zugangsbarrieren, welche die Teilhabe einer gar nicht so geringen Anzahl an Personen von vornherein verhindern, was wesentliche Auswirkungen auf Konzepte wie das in der vorliegenden Arbeit vorgestellte praktische Beispiel haben kann. Dies wurde beispielsweise im Auswahlverfahren für SprachberaterInnen deutlich. Das Bestreben einer Anwerbung von MitarbeiterInnen mit Migrationshintergrund wird durch die Tatsache erschwert, dass der Zugang zum öffentlichen Dienst nicht mit Staatsbürgerschaft eines Drittstaats möglich ist und die Anerkennung von ausländischen Zeugnissen und Ausbildungen sich mitunter sehr kompliziert und kostenaufwändig gestaltet. Die Vermutung liegt nahe, dass sich entsprechend qualifizierte Fachkräfte auf Grund der „nicht passenden“ Staatsbürgerschaft und nicht anerkannten Zeugnissen ihrer Ausbildungen gar nicht erst beworben haben. Gleichzeitig ist bekannt, dass die Zahl der in Österreich ausgebildeten KindergartenpädagogInnen mit Migrationshintergrund eher gering ausfällt. Personen mit der entsprechenden Qualifikation, der österreichischen (oder EU-) Staatsbürgerschaft *und* Migrationshintergrund sind schwer zu finden, bzw. ist zu beobachten dass diese

Personen sich eher für höher qualifizierte Stellen bewerben, da sie meist zusätzlich über einen nach der Ausbildung zum/zur KindergartenpädagogIn erworbenen akademischen Abschluss verfügen. Eine Arbeit im elementaren Bildungsbereich kann dann als „Rückschritt“ empfunden werden und womöglich eine vorübergehende „Notlösung“ darstellen.

Die Umsetzung von Projektinhalten kann auch durch gegebene bürokratische und formale Vorgänge, die viel Zeit in Anspruch nehmen, gebremst werden. Inhalte und Projektschritte, die auf Flexibilität aufbauen, sind auf Grund einer gewissen Starrheit, die die öffentliche Verwaltung mit sich bringt, oft schwer bis gar nicht umzusetzen. Ebenso bleibt für die, für ein im Aufbau begriffenes Modell so wichtige inhaltliche Abstimmung betreffend pädagogischer Grundhaltungen, welche die Basis für das gesamte Team bilden sollen, auf Grund dieser einzuhaltenden formalen Richtlinien und Rahmenbedingungen oft ungenügend Zeit.

Der gegebene Bedarf einer notwendigen Unterstützung von Kinderbildungs- und –betreuungseinrichtungen und zur Verfügung stehende Mittel und Personalressourcen stehen oft nicht in Relation zueinander. Um flächendeckend in der gesamten Steiermark qualitativ arbeiten zu können, bedarf es ohne Frage einer Anhebung der dafür zu verwendenden Mittel bzw. einer Ausweitung der zur Verfügung stehenden Personalressourcen. Konkret können Beratungssituationen der Sprachberaterinnen oft durch eine von Abwehr oder Resignation gekennzeichnete Haltung der KindergartenpädagogInnen ungünstig beeinflusst werden. Nicht selten getätigte Aussagen wie „das ist doch nur ein Tropfen auf den heißen Stein“ oder „das kann doch alles nichts ändern“ belegen dies.

Das Umsetzen von Vielfalt als Ressource gestaltet sich weiters auf Grund von allgemeinen Rahmenbedingungen, die in Kinderbildungs- und –betreuungseinrichtungen vorherrschen, schwierig. Dazu gehören beispielsweise die heterogene ErhalterInnen- und TrägerInnenlandschaft, die hohe Kinderanzahl pro Gruppe, fehlende Vermittlung von Leitungskompetenzen in der Ausbildung von KindergartenpädagogInnen und die Kürzung von Vorbereitungszeiten, um nur einige

wenige zu nennen. Hinzu kommt die mangelnde Anerkennung der Öffentlichkeit für die Tätigkeit von KindergartenpädagogInnen und auch die gemessen an der Herausforderung und Verantwortung verhältnismäßig niedrige Bezahlung, welche sich mitunter in Frustration oder Resignation äußert und einen Beratungsprozess von vornherein erschwert.

Eine nachhaltige Umsetzung qualitätsvoller Arbeit im Sinne eines Vielfaltsansatzes erscheint auf längere Sicht demnach nur einhergehend mit gewissen strukturellen Änderungen haltbar.

8. Zusammenfassung und Ausblick

Anhand der vorliegenden Arbeit wurden Möglichkeiten und Grenzen der Umsetzung von *Vielfalt als Ressource* am konkreten Modell der frühen sprachlichen Förderung in der Steiermark dargestellt. Die Entwicklung in Österreich in diesem Bereich zeigt vor allem eine Orientierung an einer monolingualen Ausrichtung, welche sich im Wesentlichen auf den erfolgreichen Erwerb des Deutschen als Ziel konzentriert, dies aber größtenteils ohne Berücksichtigung der dafür erforderlichen Rahmenbedingungen für mehrsprachig aufwachsende Kinder. In einer Bedarfserhebung für die Steiermark kristallisierte sich die Notwendigkeit von zusätzlichen Unterstützungsmaßnahmen für Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen heraus. Die in der Realität vorhandene Benachteiligung und Diskriminierung sowie Zugangsbarrieren im Bereich der sozialen Arbeit und im Bildungssystem behindern und blockieren die Umsetzung eines ressourcenorientierten Vielfaltsansatzes. Demgegenüber stehen vielfältige pädagogische Konzepte und Strategien: Empowerment, interkulturelle Öffnung, Antidiskriminierung und Chancengleichheit sowie eine Pädagogik der Vielfalt und eine vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung zeigen Wege auf, in denen der Bildungserfolg von Kindern und deren Heterogenität keinen Widerspruch darstellen. Ausgehend davon wurden Anforderungen an elementare Bildungseinrichtungen formuliert, deren mögliche Umsetzung konkret anhand des steirischen Modells zur frühen sprachlichen Förderung

analysiert wurde, wobei wahrgenommene Möglichkeiten, aber auch hemmende Faktoren dargestellt wurden.

Die Vereinbarungen gemäß Artikel 15 a B-VG sind als Anstoß für das Land Steiermark zu sehen, das erarbeitete Konzept auch nach Beendigung der 3-jährigen Frist des Vertrages weiterzuführen. Um eine Nachhaltigkeit der gesetzten Maßnahmen sicherzustellen, wäre eine Möglichkeit der längerfristigen Planung von Vorteil. Zusätzliche Möglichkeiten und Maßnahmen im Bereich der erstsprachlichen Förderung zur Ermöglichung eines erfolgreichen Zweitsprachenerwerbs sind ein wesentlicher Beitrag zur Schaffung von gleichberechtigten Chancen in der Bildung *aller* Kinder. Gezielte Ziele und das Setzen konkreter Schritte dahingehend sind vonnöten. Parallel dazu sollten, wenn Sprachstandsfeststellungen als Basis und Rechtfertigung von Fördermaßnahmen herangezogen werden, auch entsprechende Instrumente und Beobachtungsverfahren zur Verfügung gestellt werden, die die Mehrsprachigkeit von Kindern berücksichtigen und nicht wieder einen monolingualen Ansatz als „Norm“ verfolgen. Nicht zuletzt wäre die Anstellung von zusätzlichen SprachberaterInnen von Vorteil, um qualitätsvolle Beratung und Anzahl der Kinderbildungs- und –betreuungseinrichtungen entsprechend in Relation zu bringen.

Die Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit verdeutlichen, dass ein ressourcenorientierter Vielfaltsansatz die Bestrebungen von allen Beteiligten erfordert und ihre Umsetzung einerseits in den persönlichen Haltungen und Einstellungen der Beteiligten, andererseits in strukturellen Gegebenheiten ihren Ursprung hat. Transparenz und Klarheit in der Positionierung, eine gemeinsame Botschaft, sowie strukturelle Verbesserungen im Bildungssystem erscheinen deshalb als die zentralen Bereiche, an denen weiter gearbeitet werden muss, um die ganzheitliche Sprachförderung unter Wahrnehmung der Mehrsprachigkeit als Entwicklungspotential zu ermöglichen.

9. Literaturverzeichnis

a. ZITIERTER LITERATUR:

- Auernheimer, Georg (Hrsg.): Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden 2006
- Badawia, Tarek: Integration durch Empowerment. Wenn Immigranten die Einwanderungsgesellschaft kompetent mitgestalten. In: Treichler, Andreas / Cyrus, Norbert (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt am Main 2004.
- Breit, Simone (Hrsg.): Frühkindliche Sprachstandsfeststellung. Konzept und Ergebnisse der systematischen Beobachtung im Kindergarten. Graz 2009.
- Breit, Simone / Schneider, Petra: BESK 4-5. Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz 4- bis 5-Jähriger in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen. Wien 2008
- Breit, Simone / Schneider, Petra: Handbuch BESK 4-5. Salzburg 2008
- Breit, Simone / Schneider, Petra: SSFB 4-5. Sprachstandsfeststellungsbogen für 4- bis 5-Jährige ohne institutionelle Bildung und Betreuung im Rahmen eines halbtägigen Schnuppertages im Kindergarten. Wien 2008
- Breit, Simone / Schneider, Petra: Handbuch SSFB 4-5. Salzburg 2008
- Bundesministerium für Inneres / Österreichischer Integrationsfonds: Migration & Integration. Zahlen, Daten, Fakten. Wien 2009
- Fassmann, Heinz (Hrsg.): 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht. Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen. Klagenfurt 2007
- Gaitanides, Stefan: Zugangsbarrieren von Migrant(inn)en zu den sozialen und psychosozialen Diensten und Strategien interkultureller Öffnung. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen. Opladen 2001.
- Gomolla, Mechthild / Radtke, Frank-Olaf: Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden 2007
- Herzog-Punzenberger, Barbara (Hrsg.): Bildungsbe/nach/teiligung in Österreich und im internationalen Vergleich. KMI Working Paper Series. Wien 2006.
- Preissing, Christa / Wagner, Petra (Hrsg.): Kleine Kinder – keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg im Breisgau 2003
- Prenzel, Annedore: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden 2006.

Röhner, Charlotte (Hrsg.): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. Weinheim und München 2005.

Sen, Amartya: Die Identitätsfalle. Warum es keinen Krieg der Kulturen gibt. München 2007

Sprung, Annette/ Posch, Klaus (Hrsg.): Perspektivenwechsel? Empowerment und Sozialarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Graz 2004.

Stanzel-Tischler, Elisabeth: Evaluation des Projekts „Frühe sprachliche Förderung im Kindergarten“. Projektstand im Herbst 2008 sowie erste Einschätzungen der Maßnahmen des Bundes durch die Verantwortlichen in den Bundesländern. Bifie Report 1/2009. Graz 2009.

Von Schlippe, Arist / El Hachimi, Mohammed / Jürgens, Gesa: Multikulturelle und systemische Praxis. Ein Reiseführer für Beratung, Therapie und Supervision. Heidelberg 2008

Wagner, Petra: Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau 2008.

Zwicklhuber, Maria – Interkulturelles Zentrum (Hrsg.): Interkulturelles Zusammenleben und Integration als kommunalpolitische Herausforderung. Handbuch für die interkulturelle Gemeindeförderung. Wien 2003

Textdokumente aus dem Internet:

Breit, Simone: Evaluation der „Frühen Sprachförderung“ einer Maßnahme aus dem Schulpaket I. Wien 2007.

www.wien.arbeiterkammer.at/online/page.php?P=68&IP=47612&AD=0&REFP=2979

British Council / Migration Policy Group (Hrsg.): Index Integration und Migration (MIPEX). Brüssel 2007. www.integrationindex.eu

Herzog-Punzenberger, Barbara: Die „2. Generation“ an zweiter Stelle? Soziale Mobilität und ethnische Segmentation in Österreich – eine Bestandsaufnahme. Wien 2003.
<http://www.wien.gv.at/meu/fdb/pdf/soziale-mobilitaet-ethnische-segmentation-669-wif.pdf>

Mindeststandards für das Bildungswesen in einer Zuwanderungsgesellschaft. Tagungsversion im Rahmen der Fachtagung „Nachhaltige Sprachförderung“. 28.-29. 2. 2008, Universität Wien. www.sprachenrechte.at

b. NICHT ZITIERTER LITERATUR:

Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg im Breisgau 2007.

Anstatt, Tanja (Hrsg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung. Tübingen 2007.

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen / Staatsinstitut für Frühpädagogik München (Hrsg.): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Berlin, Düsseldorf, Mannheim 2007.

Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.): Gleiche Chancen für alle. Möglichkeiten und Perspektiven der Sprachförderung in Kindergarten und Grundschule. Dokumentation einer Fachtagung am 19.10.2006 im Bundespresseamt Berlin.

Bratic, Ljubomir / Görg, Andreas: Machetik der Gleichheit. In: Kurswechsel 2/2006: Migration: Normalität oder Ungleichheit? Confronting Inequalities!

Brizić, Katharina: Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration. Münster 2007.

Do Mar Castro Varela, María: Wie 'fremd' sind die Fremden? Zur notwendigen Problematisierung sozialer Arbeit in Migrationsgesellschaften. In: Sprung, Annette/ Posch, Klaus (Hrsg.): Perspektivenwechsel? Empowerment und Sozialarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Graz 2004.

Gombos, Georg: Bildungschance frühkindliche Mehrsprachigkeit. Frühkindlicher Spracherwerb durch mehrsprachige Kindergärten. In: James, Allan (Hrsg.): Vielerlei Zungen. Mehrsprachigkeit: Spracherwerb, Pädagogik, Psychologie, Literatur, Medien. Klagenfurt 2003.

Gombos, Georg: Mit Babylon leben lernen. Aspekte einer interkulturellen Mehrsprachigkeit. Klagenfurt 2007.

Hanappi-Egger, Edeltraud: Diversitätsmanagement und Diversitätspolitik in der Kommunalverwaltung am Beispiel der MA 17: Ergänzende oder widersprüchliche Ansätze? In: Bendl, Regine / Hanappi-Egger, Edeltraud / Hofmann, Roswitha: Agenda Diversität: Gender- und Diversitätsmanagement in Wissenschaft und Praxis. München und Mering 2006.

Jampert, Karin: Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern. Opladen 2002.

Kany, Werner / Schöler, Hermann: Fokus: Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten. Berlin, Düsseldorf, Mannheim 2007.
Günther, Britta / Günther, Herbert: Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache. Eine Einführung. Weinheim und Basel 2007.

Knisel-Scheuring, Gerlinde: Interkulturelle Elterngespräche. Gesprächshilfen für Erzieherinnen in Kindergarten und Hort. Lahr 2002.

Larcher, Dietmar: Die Maske hinter der Maske. Dimensionen der Mehrsprachigkeit. In: James, Allan (Hrsg.): Vielerlei Zungen. Mehrsprachigkeit: Spracherwerb, Pädagogik, Psychologie, Literatur, Medien. Klagenfurt 2003.

Leenen, Wolf Rainer / Groß, Andreas / Grosch, Harald: Interkulturelle Kompetenz in der Sozialen Arbeit. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen 2002.

Preissing, Christa (Hrsg.): Qualität im Situationsansatz. Qualitätskriterien und Materialien für die Qualitätsentwicklung im Kindertageseinrichtungen. Weinheim 2003.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.): Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt. Berlin 2004.

Reich, Hans H. / Roth, Hans-Joachim / Neumann, Ursula (Hrsg.): Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit. Münster 2007.

Schaner-Wolles, Chris: Sprachentwicklungsförderung. Möglichkeiten und Grenzen aus sprachwissenschaftlicher Sicht. In: Bucher/Kalcher/Lauermann (Hrsg.): Sprache leben. Kommunizieren & Verstehen. Wien 2007.

Schlösser, Elke: Zusammenarbeit mit Eltern – interkulturell. Informationen und Methoden zur Kooperation mit deutschen und zugewanderten Eltern in Kindergarten, Grundschule und Familienbildung. Münster 2004

Spohn, Cornelia (Hrsg.): zweiheimisch. Bikulturell leben in Deutschland. Hamburg 2006.

Struppe, Ursula: Vielfalt fördern, Zusammenhalt stärken. Diversity Management am Beispiel der MA 17. In: Bendl, Regine / Hanappi-Egger, Edeltraud / Hofmann, Roswitha: Agenda Diversität: Gender- und Diversitätsmanagement in Wissenschaft und Praxis. München und Mering 2006.

Szagon, Gisela: Sprachentwicklung beim Kind. Weinheim und Basel 2006.

Schneider, Stefan: Frühkindliche Mehrsprachigkeit aus sprachwissenschaftlicher Sicht. In: James, Allan (Hrsg.): Vielerlei Zungen. Mehrsprachigkeit: Spracherwerb, Pädagogik, Psychologie, Literatur, Medien. Klagenfurt 2003.

Tracy, Rosemarie: Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen 2008.

Weiss, Hilde (Hrsg.): Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation. Wiesbaden 2007

Textdokumente aus dem Internet:

Hessisches Sozialministerium / Hessisches Kultusministerium (Hrsg.): Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren. Stand Dezember 2007
www.sozialministerium.hessen.de und www.kultusministerium.hessen.de

Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Mitteilung der Kommission an das europäische Parlament, den Rat den europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen: Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung. Brüssel, 18.9.2008.

ec.europa.eu/education/languages/pdf/com/2008_0566_de.pdf

Krumm, Hans-Jürgen: Der Umgang mit sprachlicher Vielfalt unter besonderer Berücksichtigung der sprachlichen Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund in Österreich. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bonn und Berlin 2007.

www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_elf.pdf

Wagner, Petra: Sprachliche Bildung und gesellschaftliche Ausgrenzung. Anforderungen an Kindertageseinrichtungen. www.kinderwelten.net

Wagner, Petra: Unterstützung sprachlicher Bildungsprozesse von Kindern im Kontext von Mehrsprachigkeit. www.kinderwelten.net

c. INTERNETADRESSEN

www.decet.org

www.ifp.bayern.de

www.integrationindex.eu

www.kinderbetreuung.steiermark.at

www.kinderwelten.net

www.omega-graz.at

www.sprachenrechte.at

www.sprich-mit-mir.at

www.zara.or.at

d. MATERIAL

Brčina, Katica / Friedrich, Brigitta: Interkulturelle Pädagogik in (und um) Kinderbetreuungseinrichtungen in der Steiermark. Bedarfserhebung. Graz 2006

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur & Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (Hrsg.): Länderbericht. Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich: Ist-Stand und Schwerpunkte. Österreich 2008

Landesgesetzblatt, Jahrgang 2009, 3. Stück, ausgegeben und versendet am 22. Jänner 2009

Landesgesetzblatt, Jahrgang 2000, 8. Stück, ausgegeben und versendet am 28. März 2000

Unterlagen aus Vorträgen:

Brčina, Katica: Frühe Sprachförderung. Umsetzung der Initiative des Bundes in der Steiermark. Vortrag im Rahmen der Tagung „Sprachliche Bildung“. FH Joanneum Graz, 24.10.2008

Brizić, Katharina: Spiel mir das Lied vom Sprachtod. Bekannte und weniger bekannte Erkenntnisse zu Familiensprache und Bildungserfolg. Vortrag im Rahmen der Tagung „Nachhaltige Sprachförderung“. Universität Wien, 28.2.2008.

Gombos, Georg: Mehrsprachig in die Zukunft. Integration, interkulturelles Lernen und Mehrsprachigkeit. Vortrag im Rahmen des Symposiums „Sprache für ein ganzes Leben“. Literaturhaus Graz, 23.11.2006.

Herzog-Punzenberger, Barbara: Bildungsbe(nach)teiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund an österreichischen Schulen. Vortrag im Rahmen der Tagung „Nachhaltige Sprachförderung“. Universität Wien, 28.2.2008.

Reich, Hans: Förderung von Mehrsprachigkeit an Schulen – Bedingungen und Konsequenzen. Vortrag im Rahmen der Tagung „Nachhaltige Sprachförderung“. Universität Wien, 28.2.2008.

Schindlauer, Dieter: Vortrag im Rahmen der Impulsveranstaltung „Heimat verbindet Menschen. Zusammenleben in der Steiermark“. FH Joanneum Graz, 2.4.2009.

Sprachenkonferenz: Unsere Gesellschaft ist mehrsprachig – unsere Bildung auch?
4.-5.12.2008, Graz

e. ABBILDUNGEN

Abb. 1 bis 5.: eigene Erhebungen: Brčina, Katica / Friedrich, Brigitta: Interkulturelle Pädagogik in (und um) Kinderbetreuungseinrichtungen in der Steiermark. Bedarfserhebung. Graz 2006