

UNIVERSITÄTSLEHRGANG „MIGRATIONSMANAGEMENT“

Wissenschaftliche Leitung:

Univ.Prof. DDr. Nikolaus Dimmel

FB Sozial- und Wirtschaftswissenschaften

Universität Salzburg

Master Thesis

**„Die Bedeutung der Institution Kindergarten für
die Integration von Kindern mit
Migrationshintergrund, unter Berücksichtigung
der interkulturellen Erziehungs- und
Bildungsarbeit.“**

**Aufgezeigt an den Kindergärten der Stadt
Salzburg**

Verfasserin: Gertrude Hinterberger

Salzburg, im August 2009

Betreuerin: Dr.ⁱⁿ Paloma Fernández de la Hoz

WIDMUNG

Mein Dank gilt im Besonderen Direktor Prof. Mag. Johannes Gruchmann – Bernau, dem Leiter der Privaten Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik der Franziskanerinnen Salzburg, der es mir ermöglichte den Universitätslehrgang „Migrationsmanagement“ berufsbegleitend zu besuchen.

Danken möchte ich auch Dr. Franz-Xaver Enzlmüller in seiner Funktion als Amtsleiter der Mag. Abt. 30/02 des Jugendamtes der Stadt Salzburg.

Durch seine Initiative war es möglich die Kolleginnen aus den Kindergärten der Stadt zu informieren und die Fragebögen unbürokratisch zu verteilen.

Für die logistische Unterstützung danke ich Herrn Toporis vom Stadtjugendamt Salzburg.

Ein weiterer Dank gilt der Landesschulinspektorin für allgemein bildende Pflichtschulen, Frau Mag. Birgit Heinrich. Die Durchführung der Experteninterviews mit VolksschuldirektorInnen der Stadt Salzburg wurde durch ihre Zustimmung ermöglicht.

Im Besonderen bedanke ich mich bei meiner Betreuerin, Frau Dr.ⁱⁿ Paloma Fernández de la Hoz, für ihre Unterstützung und fachliche Beratung.

VORWORT

Die Motivation mich mit der Thematik interkulturelle Maßnahmen und Integration im Kontext Kindergarten zu beschäftigen liegt in meinem beruflichen Umfeld begründet.

Der Schwerpunkt „Interkulturelle Erziehung“ ist im Lehrplan für Didaktik verankert und gewinnt für die Ausbildung zunehmend an Bedeutung.

Ein weiterer Aspekt mich konkreter mit der Thematik zu befassen entwickelte sich auch aus der Tatsache, dass SchülerInnen, die in den Kindergärten des Magistrats ihr Praktikum absolvieren, immer häufiger in Gruppen mit einem hohen Anteil an Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch arbeiten.

Die veränderten Bedingungen, die sich dadurch ergeben, stellen die PraktikantInnen vor große Herausforderungen. Dadurch war und bin auch ich in meiner Funktion als Lehrerin und Leiterin der Abteilung für Praxis herausgefordert. Neue Konzepte müssen entwickelt werden, um die praktische Ausbildung an die veränderten Bedingungen in den Kindergärten anzupassen und eine Weiterentwicklung und Optimierung zu ermöglichen.

Die prozesshafte Entwicklung der Master Thesis war charakterisiert durch intensive Auseinandersetzung mit wissenschaftlicher Arbeit, Literatur und fachlichem Austausch mit ExpertInnen aus unterschiedlichen beruflichen Feldern. Dadurch eröffneten sich immer wieder neue Blickwinkel und spannende Erkenntnisse, welche die Arbeit an und mit der Master Thesis maßgeblich beeinflussten.

Gertrude Hinterberger, 24. August 2009

INHALTSVERZEICHNIS

1 EINLEITUNG	07
2 BILDUNGSBEGRIFF/ BILDUNGSVERSTÄNDNIS	10
2.1 Entwicklung des Bildungsbegriffs	12
2.2 Interkulturelle Bildung	15
2.3 Der Kindergarten als Bildungseinrichtung	17
3 PÄDAGOGISCHE KONZEPTE	19
3.1 Interkulturelle Konzepte	22
3.1.1 Konzept der Ausländerpädagogik	22
3.1.2 Das Konzept der bilingualen- bikulturellen Erziehung	27
3.1.3 Interkulturelle Pädagogik	28
3.1.4 Klassische interkulturelle Pädagogik	29
3.1.5 Antidiskriminierungspädagogik	29
3.1.6 Weiterführung der interkulturellen Pädagogik	30
3.1.7 Transkulturelle Pädagogik	31
3.1.8 Anti-Bias-Approach-Concept	31
3.1.9 Weiterentwicklung des Anti-Bias- Approach-Concept	37
3.1.10 Transfer Praxis	38
4 INTERKULTURELLE PRINZIPIEN	39
5 INTERKULTURELLE KOMPETENZEN	44
6 BILDUNGSPARTNERSCHAFT MIT ELTERN	48
6.1 Kooperationsmodelle	53
6.2 Rucksackprojekt	53

6.3 Projekt „Rucksack“ der Stadt Salzburg	57
7 INTEGRATION	59
7.1 Begriffsbestimmungen und Definition	59
7.2 Integrationsindikatoren	61
7.3 Integrationsmaßnahmen Kindergarten	64
7.4 Integrationskonzept Stadt Salzburg	68
7.5 Projekte der Integrationsförderung der Stadt Salzburg	71
8 ZIELSETZUNG UND BEGRÜNDUNG DER ARBEIT	72
9 METHODE – PLANUNG DER UNTERSUCHUNG	74
9.1 Quantitative Untersuchung	74
9.2 Qualitative Untersuchung	76
10 ERGEBNISSE	79
10.1 Quantitative Untersuchung	79
10.2 Qualitative Untersuchung	86
11 INTERPRETATION	89
11.1 Quantitative Untersuchung	89
11.2 Qualitative Untersuchung	92
12 ZUSAMMENFASSUNG	93
13 AUSBLICK	95
LITERATURVERZEICHNIS	97
ANHANG	101

TABELLENVERZEICHNIS

<i>Tabelle 1:</i> Prozentteile von SchülerInnen mit nicht deutscher Muttersprache	77
<i>Tabelle 2:</i> Wo finden die Gespräche zum kulturellen und religiösen Hintergrund der Eltern statt?	81
<i>Tabelle 3:</i> Wie werden die verschiedenen Kulturen in Ihrer Institution sichtbar gemacht?	85

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

<i>Diagramm 1:</i> Welche Erstsprachen sind in Ihrer Institution vertreten?	83
<i>Diagramm 2:</i> Welche Projekte führen Sie zum Schwerpunkt Sprachförderung durch?	84
<i>Diagramm 3:</i> Welche ExpertInnen stehen für die Realisierung von interkulturellen Schwerpunkten im Kindergarten zur Verfügung?	86

1 EINLEITUNG

Der Fokus und das Erkenntnisinteresse dieser Master Thesis liegen auf der Auseinandersetzung mit der Frage des Stellenwerts der interkulturellen Bildung für die Institution Kindergarten, den Kriterien für eine konzeptionelle Ausrichtung in Bezug auf die interkulturelle Bildung, der Erhebung, welche pädagogischen Schwerpunkte zur interkulturellen Bildung in den Magistratskindergärten der Stadt Salzburg gesetzt werden und in welcher Weise diese zur Integration von Kindern mit Migrationshintergrund beitragen können.

Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang auch der Übergang vom Kindergarten zur Schule. Die Frage nach der Nachhaltigkeit der verschiedenen interkulturellen Maßnahmen, die in den Kindergärten gesetzt werden, kann von der weiterführenden Institution beantwortet werden.

Die Untersuchungsmethode umfasst eine quantitative Erhebung und eine qualitative Untersuchung. In der quantitativen Erhebung werden mittels Fragebogen als Zielgruppe die KindergartenpädagogInnen der Stadt Salzburg befragt, welche interkulturellen Maßnahmen sie in ihrer pädagogischen Arbeit setzen. Die qualitative Untersuchung umfasst die Zielgruppe der VolksschuldirektorInnen aus der Stadt Salzburg, deren Schulen einen hohen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund aufweisen. Diese wurden in einem Experteninterview zur Nachhaltigkeit von interkulturellen Maßnahmen im Kindergarten befragt.

Das Ziel der Auseinandersetzung mit der Thematik der interkulturellen Bildung im Kindergarten ist es, fokussiert auf die Kindergärten des Magistrats einen Überblick über interkulturelle Maßnahmen im Kindergarten zu erhalten, inhaltliche Schwerpunkte festzustellen, und dies in einen konkreten Zusammen-

hang mit der Frage der Integration und der Nachhaltigkeit zu bringen.

Die Feststellung, „Migration hat Zukunft“, trifft Perchinig im Rahmen eines Vortrages bei der Tagung „Diversität hat Zukunft - Bildung als Schlüssel für eine gelingende Integration“ (2008). Er belegt seine Aussage mittels Daten großer internationaler Organisationen wie Weltbank, OECD und UNO.

Zwischen 1965-1975 betrug das durchschnittliche jährliche Wachstum der Migrationsbevölkerung weltweit noch 1,2%. 1990-2000 lag es bereits bei 3,8%. Die Anzahl der weltweiten MigrantInnen ist in absoluten Zahlen gesehen, von rund 75 Millionen im Jahr 1960 auf rund 190 Millionen im Jahr 2005 angewachsen. Perchinig trifft die Feststellung, dass Migration auch die nächsten Jahrzehnte ein prägendes Phänomen der Weltgesellschaft sein dürfte (vgl. Perchinig, 2008, 1).

Die Auseinandersetzung mit Migration ist daher eine zwingende. Wesentlich für ein differenziertes Verständnis der umfassenden Thematik „Migration mit dem Fokus auf die Bildungsinstitution Kindergarten“ ist es, auch den geschichtlichen Kontext zu betrachten, um die gegenwärtige Situation verstehen und einordnen zu können.

Lebhart und Marik-Lebeck (2007, 146) stellen in einem geschichtlichen Rückblick fest, dass die Zuwanderung seit den 1960er Jahren ein wesentliches Element der demografischen Entwicklung Österreichs bildet.

Bedeutsam ist die Entwicklung von temporären Aufenthalten von „ArbeitsmigrantInnen“, ausgehend vom Rotationsprinzip bis hin zur Einwanderung.

Der Wandel des vorübergehenden Zuzugs von ausländischen Arbeitskräften zu einem strukturellen Phänomen steht im Zusammenhang mit dem „Rekrutierungsstopp“ aus dem Jahre

1974. Die Familienzuzuwanderung nahm weiter an Bedeutung zu und löste die Arbeitsmigration fast zur Gänze ab.

Ab der Jahrtausendwende erfolgte eine neuerliche Zunahme der Bevölkerung mit ausländischer Staatsangehörigkeit, insbesondere durch verstärkte Zuwanderung aus dem EU-Raum sowie durch vermehrte Familienzusammenführung von Angehörigen fremder Nationalität von österreichischen StaatsbürgerInnen (vgl. Leibold/Marik-Lebeck 2007, 167).

„Die vergangenen Jahre brachten Österreich eine verstärkte Zuwanderung von Familienangehörigen, die im Zuge der Familienzusammenführung ins Land kamen“ (Leibold/Marik-Lebeck 2007, 176).

Bedingt durch die Familienzusammenführung ist der Anteil der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die in Österreich leben, wesentlich gestiegen.

„Die Zahl der ausländischen Kinder und Jugendlichen ist insbesondere für Kinderbetreuungseinrichtungen von Bedeutung. Anfang des Jahres 2007 waren rund 17.000 in Österreich geborene ausländische Staatsangehörige im Kindergartenalter von 3 - 5 Jahren“ (Integration Zahlen Daten Fakten 2008, 14).

Diese Zahlen verdeutlichen, dass PädagogInnen in Kinderbetreuungseinrichtungen mit einem hohen Prozentsatz an Kindern arbeiten, die einen Migrationshintergrund aufweisen. KindergartenpädagogInnen werden zunehmend mehr mit einer pluralistischen Gesellschaft konfrontiert. Auch Kinder bewegen sich immer öfter in einer multikulturellen Gesellschaft. Dies betrifft Kinder mit Migrationshintergrund und österreichische Kinder gleichermaßen. Der Umgang mit unterschiedlichen kulturellen Milieus muss in den Alltag einfließen und in selbst-

verständlicher Weise in die Erziehungs- und Bildungsarbeit integriert werden.

Die Auseinandersetzung mit der Thematik „Interkulturelle Erziehung und Bildung im Kindergarten“ ergibt sich durch die gesellschaftlichen Veränderungen, den steigenden Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund und den dadurch wachsenden interkulturellen Diskurs. Die gesellschaftlichen Veränderungen waren der Anlass dafür, dass seit der Novellierung des Salzburger Kinderbetreuungsgesetzes 2007 die interkulturelle Bildung explizit angeführt ist. Für die PädagogIn ergibt sich daher die gesetzliche Verpflichtung zur interkulturellen Erziehungs- und Bildungsarbeit.

2 BILDUNGSBEGRIFF / BILDUNGSVERSTÄNDNIS

Die Grundideen zum Konzept eines Bildungsverständnisses für eine nachhaltige Entwicklung sind in dem UNESCO-Bericht „Learning the Treasure Within“ (1996) zur Bildung für das 21. Jahrhundert formuliert. Dieser Bericht skizziert die Bildungspolitik der UNESCO im kommenden Jahrhundert. Die Bedeutung dieses Berichts für den vorschulischen Bereich liegt einerseits darin, dass eine neue Definition von „Bildung“ zu finden ist und andererseits in der Umsetzung der Kindergarten explizit benannt und der Stellenwert von Vorschulerziehung und der Institution Kindergarten für die Erziehung zu Werthaltungen und Verhaltensmustern nachdrücklich betont wird. Der Bericht definiert das wichtigste Ziel der Bildung folgendermaßen:

„Bildung ist der Kern der Persönlichkeitsentwicklung und der Gemeinschaft. Ihre Aufgabe ist es, jeden von uns, ohne Ausnahme, in die Lage zu

versetzen, all unsere Talente voll zu entwickeln und unser kreatives Potential, einschließlich der Verantwortung für unser eigenes Leben und der Erreichung unserer persönlichen Ziele auszu-schöpfen“ (unesco heute online, 2003).

Im Bericht werden vier Dimensionen des Lernens genannt, die alle eine Schlüsselfunktion für die Bildung nachhaltiger Entwicklung haben. Angeführt werden der Wissenserwerb, die Handlungskompetenz, die soziale Kompetenz und das soziale Lernen. Diese vier Dimensionen sprechen konkrete Lernmöglichkeiten in unterschiedlichen Bereichen an.

Beispielhaft wird unter dem Aspekt „Lernen, mit anderen zu leben“ angeführt, dass um Konflikte gemeinsam lösen zu können, interkulturelles und generationenübergreifendes Verständnis entwickelt werden sollte.

Explizit angeführt sind die Schwerpunkte „Interkulturelles Verständnis“ und „Interesse an kultureller Vielfalt“. Interkulturelles Lernen im Kindergarten kann daher nicht isoliert betrachtet werden, sondern muss im Kanon der Erziehungs- und Bildungsarbeit im Kindergarten als wesentlicher Bestandteil der „Bildung“ gesehen werden.

Im Bericht wird auch die Bedeutung der frühen Kindheit für Bildung betont.

„Nur wer von früher Kindheit an Freude und Lernen in der Gemeinschaft entwickelt, Interesse an kultureller Vielfalt und am Zusammenleben der Generationen findet, wird den Wert der Bildung für sich entdecken und zu lebenslangem Lernen bereit sein“ (unesco heute online, 2003).

Der UNESCO-Bericht „Learning the Treasure Within“ (1996) beinhaltet also einen klaren Bildungsauftrag für den Kindergarten.

Dieser Bildungsauftrag richtet sich an alle Kinder, die eine vorschulische Bildungseinrichtung besuchen. Hinsichtlich der Bildungspartizipation von Kindern mit Migrationshintergrund ist die Teilhabe am Bildungssystem durch den Besuch eines Kindergartens von enormer Bedeutung.

2.1 Entwicklung des Bildungsbegriffs

Der ganzheitliche Bildungsansatz, der in allen österreichischen Kindergartengesetzen formuliert ist, wurde bereits im ersten österreichischen Rahmenplan für Kindergärten berücksichtigt. Dieser Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Kindergarten trug wesentlich zur Profilierung einer eigenständigen österreichischen Kindergartenpädagogik bei (vgl. Lenzeder/Michelik/Niederle 1975).

In diesem Plan werden elf Bildungs- und Erziehungsbereiche angeführt, die miteinander in Beziehung stehen.

Jeder dieser Bereiche ist in Grob- und Feinziele gegliedert und beinhaltet zahlreiche methodische Hinweise, erläuternde Beispiele und praktische Anregungen.

Die angeführten Ziele spiegeln die aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen wider. Als ein Schwerpunkt im Bereich Sozialverhalten wird das Ziel „*Interesse und Verständnis für die Verschiedenartigkeit der Menschen*“ angeführt (Lenzeder/Michelik/Niederle 1975, 43).

Bei den methodischen Hinweisen wird erläutert, dass Gelegenheiten zur Begegnung der Kinder mit anderen Menschen aus anderen Ländern genützt werden sollen. Das angeführte Beispiel zeigt ganz deutlich auf, wie die aktuelle gesellschaftspolitische Situation Einfluss auf das Verständnis von Bildungssituationen im Kindergarten nimmt.

„Wir laden die Mutter eines Gastarbeiterkindes ein und ersuchen sie, von ihrer Heimat zu erzählen oder ein Nationalgericht aus ihrer Heimat zu kochen; wir lassen uns von einem Entwicklungshelfer oder einer Missionsschwester über Erlebnisse in fremden Ländern erzählen“
(Lenzeder/Michelik/Niederle 1987,42-43).

Auf Grund von Veränderungen in der Gesellschaft und infolge der Auswirkungen des Wertewandels war es zwingend notwendig, den bisher verwendeten Bildungsplan neu zu konzipieren und eine Anpassung an die heutigen Erfordernisse einer modernen Kindergartenpädagogik vorzunehmen.

Da der Rahmenplan für Bildung und Erziehung nicht mehr als Lehrbehelf für die Unterrichtsgegenstände Didaktik und Praxis an der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik aufgrund von sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen approbiert wurde, übernahm das Charlotte Bühler-Institut die dringend empfohlene Überarbeitung.

Das neue, innovative Bildungskonzept wurde auf der Grundlage aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse erarbeitet und im Jahr 2000 für die österreichischen Kindergärten veröffentlicht (vgl. Hartmann/Stoll/Chiste`/Hajszan, 2000).

Dieses neue Bildungskonzept stellt den Transaktionsansatz in den Mittelpunkt, wobei dieser wissenschaftliche Ansatz die komplexen Wechselbeziehungen zwischen Kind, KindergartenpädagogIn und Lebenswelt Kindergarten darstellt.

In der Transaktionsforschung werden Austauschprozesse zwischen Individuum und kultureller Umwelt beschrieben.

Diese transaktionalen Austauschprozesse werden mit den Begriffspaaren Objektivieren und Subjektivieren bzw. Aneignen und Vergegenständlichen bezeichnet. Die Objektivierung bedeutet die Orientierung des Kindes an der Realität.

Die Subjektivierung bezieht sich auf die Anpassung der Umwelt an die persönlichen Bedürfnisse im Sinne der Assimilation. Bei der Aneignung steht die Verinnerlichung des Wahrgenommenen im Vordergrund und die Vergegenständlichung bezieht sich darauf, dass Kinder Mitgestalter und Mitbeteiligte sein sollen und dadurch Kontrolle über ihre Umwelt erlangen können (vgl. Hartmann/Stoll/Chiste`/Hajszan 2000, 74-76).

Diese vier Austauschprozesse hängen eng miteinander zusammen. Sie ergänzen einander und bilden bei jedem Handeln ein integriertes Ganzes.

Im Vordergrund steht dabei im Gegensatz zum österreichischen Rahmenplan für Bildung und Erziehung nicht das Erreichen von bestimmten Bildungszielen in definierten Bildungsbereichen, sondern der Blick richtet sich verstärkt auf den Verlauf von Bildungsprozessen und darauf, mit welcher Qualität sich Kinder Bildungsinhalte aneignen. Durch eine differenzierte Reflexion kann festgestellt werden, ob sich die vier Austauschprozesse in Balance befinden und in welchem Ausmaß das Kind seine Entwicklung mitgestaltet.

Darin zeigt sich deutlich eine Weiterentwicklung des Bildungsverständnisses.

Ausgehend von konkreten Zielen die einzelnen Bereichen zugeordnet waren, erweitert sich der Bildungsbegriff. Das Kind und dessen Umwelt stehen im Mittelpunkt des Bildungsgeschehens. Der Prozessverlauf bei der Aneignung von Bildungsinhalten gewinnt an Bedeutung. Das Kind wird als selbstbestimmtes Individuum verstanden, das seine Entwicklung aktiv und kompetent vorantreibt.

Das Bildungskonzept des transaktionalen Ansatzes zeigt Möglichkeiten auf, wie KindergartenpädagogInnen auf Veränderungen in Familienstruktur und Gesellschaft, auf den Wandel des Menschenbildes und einer allgemein verbindlichen Werteordnung

reagieren können, damit bietet dieser Ansatz eine gute Grundlage für die Initiierung interkultureller Arbeit. Dies verlangt jedoch ein verändertes Rollenverständnis der KindergartenpädagogInnen. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit, die Entwicklung der Reflexionsfähigkeit, das differenzierte Wahrnehmen von gesellschaftlichen Veränderungen sind notwendige Grundlagen, damit dieses neue Konzept umgesetzt werden kann.

2.2 Interkulturelle Bildung

Das Bildungsverständnis nach dem transaktionalen Ansatz ist ein dynamisches und verweist auf Veränderungen in der Familienstruktur und in der Gesellschaft.

Dies ist auch bedeutsam für den Begriff der interkulturellen Bildung, der im Kinderbetreuungsgesetz explizit angeführt ist.

„Im Rahmen der Aufgabenstellung gemäß Abs.1 hat der Kindergarten in ganzheitlicher, ausgewogener Weise als Erziehungs- und Bildungsziele die Förderung der Kinder in folgenden Bereichen zu verfolgen:

- emotionale und soziale Entwicklung,*
- soziale Integration von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf,*
- religiöse/ethische Bildung,*
- interkulturelle Bildung,*
- kreative Fähigkeiten,*
- Sprachentwicklung,*
- musikalische und musikalisch-rhythmische Fähigkeiten,*
- Beweglichkeit (einschließlich Motorik),*

- *bildnerisches Gestalten,*
 - *kognitive Fähigkeiten sowie Natur- und Sachbeziehung (einschließlich Verkehrsverhalten),*
 - *gesunde Ernährung und Gesundheitserziehung.*
- (Salzburger Kinderbetreuungsgesetz LGBL Nr.41/2007, 137).

Dass der Gesetzgeber dem Bereich der interkulturellen Bildung eine hohe Bedeutung beimisst, kann auch daran erkannt werden, dass in den Erläuterungen zum neuen Kinderbetreuungsgesetz dies im Besonderen betont wird.

„Mehrsprachigkeit und multikulturelle Realität im Kindergarten sollen als Bereicherung und Herausforderung und nicht als Hindernis oder Problem erlebt werden können“ (Kinderbetreuung Aktuell 2007, 1).

Es wird auch festgestellt, dass interkulturelle Pädagogik integriert in das Gesamtkonzept des Kindergartens einfließen soll. Als Basis für eine erfolgreiche interkulturelle Kommunikation werden Kenntnisse und Erfahrungen betreffend andere Kulturen angeführt.

Die KindergartenpädagogIn spielt dabei eine Schlüsselrolle.

Der im Gesetz formulierte ganzheitliche Ansatz stellt für jede PädagogIn eine Verpflichtung dar. In der Bildungsarbeit muss das ganzheitliche Bildungsprinzip die gesamte Erziehungs- und Bildungsarbeit durchdringen.

Welchen Stellenwert einzelne Bildungsbereiche einnehmen, mit welcher Intensität, Akzentuierung und welchen methodischen Möglichkeiten die Umsetzung erfolgt, liegt grundsätzlich in der Verantwortung und Entscheidung der jeweiligen KindergartenpädagogIn bzw. in der Verantwortung der LeiterIn.

Die Grundlage für die Definition der interkulturellen Bildung im Kindergarten bietet das Bildungsverständnis nach dem transaktionalen Ansatz. Dies ist auch im Besonderen für die interkulturelle Bildung von Bedeutung, da ausgehend von den anthropologisch-psychologischen und sozio-kulturellen Determinanten die Orientierung am Kind erfolgt, damit dieses in einen Bildungsprozess einsteigen kann, der es ihm ermöglicht, sich Bildungsinhalte anzueignen (Niederle, 2005).

2.3 Der Kindergarten als Bildungseinrichtung

Dass in der öffentlichen Diskussion der Kindergarten als Bildungseinrichtung wahrgenommen wird, kann an folgenden Aspekten erkannt werden. Die Positionierung des Kindergartens im Aufbau des österreichischen Bildungssystem ist eindeutig.

*„Bildung beginnt nicht erst mit Einsetzen der Schulpflicht, sondern schon in den ersten Lebensjahren eines Kindes. Auf der untersten Bildungsebene ISCED 0 (International Standard Classification of Education) lassen sich verschiedene Einrichtungen wie Krippen oder Kindergärten zur Betreuung von kleinen Kindern nennen“
(Bildung in Zahlen, 16).*

Weiters wird angeführt, dass die frühe Bildung in den ersten Lebensjahren wichtige Voraussetzungen für die zukünftige Entwicklung schafft und die Förderung unterschiedlicher Fähigkeiten eine Grundlage für spätere Bildungsprozesse darstellt.

Hier kommt klar zum Ausdruck, dass der Kindergarten als Bildungseinrichtung einen ganz konkreten Bildungsauftrag hat und eine Grundlage für spätere erfolgreiche Bildungsprozesse darstellt (vgl. Bildung in Zahlen, 22).

Ein weiteres klares Bekenntnis zum Kindergarten als Bildungseinrichtung findet sich im Regierungsprogramm für die XXIV. Gesetzgebung 2008-2013.

Im Kapitel Bildung wird der Kindergarten als Bildungseinrichtung benannt und das Ziel formuliert, dass unter Berücksichtigung der individuellen Förderung die Kinder an die Schulreife im Sinne einer ganzheitlichen Förderung herangeführt werden sollen.

Angeführt wird auch, dass ein einheitlicher Bildungsplan gemeinsam mit den Ländern erarbeitet wird, um bundeseinheitliche Qualitätsstandards zu sichern (vgl. Regierungsprogramm für die XXIV. Gesetzgebungsperiode 2008, 202).

Die Tatsache, dass das im Regierungsprogramm 2008 formulierte Vorhaben, einen österreichweiten Bildungsplan zu erstellen, bereits im Juni 2009 in dem Sinne umgesetzt wurde, dass bereits eine Pilotfassung vorliegt, lässt den Schluss zu, dass der Stellenwert des Kindergartens als Bildungseinrichtung als hoch angesehen wird. Die bundesländerübergreifende Erarbeitung zeigt, dass ein Konsens darüber besteht, dass ein österreichweiter Bildungsplan für die elementare Bildungseinrichtungen eine enorme Bedeutung für den Kindergarten als Bildungsinstitution hat.

Der Bildungsauftrag des Kindergartens wird auch im Salzburger Kinderbetreuungsgesetz konkret formuliert. Das Land Salzburg bekennt sich zur familienergänzenden Bildung und Betreuung von Kindern.

„ Der Kindergarten hat die Aufgabe, die Erziehung der Kinder in der Familie zu unterstützen und zu ergänzen und die soziale Integration von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf zu fördern. Er hat dabei durch entwicklungsgemäße Erziehung und Bildung, insbesondere durch Spiel, die erzieherischen Wirkungen einer Gemeinschaft

Gleichaltriger zu bieten, die körperliche, seelische und geistige Entwicklung der Kinder zu fördern und zu einer grundlegenden charakterlichen, religiösen und sozialen Bildung beizutragen“ (Salzburger Kinderbetreuungsgesetz LGBL Nr. 41/ 2007).

Dieser Bildungsauftrag richtet sich an alle Kinder, die eine vorschulische Bildungseinrichtung besuchen. Hinsichtlich der Bildungspartizipation von Kindern mit Migrationshintergrund ist die Teilhabe am Bildungssystem durch den Besuch eines Kindergartens von enormer Bedeutung.

Auch Perchinig (2007,13–14) stellt fest, dass das Verständnis des Kindergartens als Bildungseinrichtung ein zentrales Element für bildungspolitische Maßnahmen in Bezug auf den frühkindlichen Erst- und Zweitspracherwerb darstellt.

Die aktuelle politische Diskussion darüber das verpflichtende Vorschuljahr bzw. das letzte Kindergartenjahr vor dem Schuleintritt verpflichtend einzuführen ist ein weiteres Indiz, dass die öffentliche Akzeptanz den Kindergarten als Bildungseinrichtung zu sehen steigt und der Kindergarten als Institution gesehen wird, in der Erziehungs- und Bildungsarbeit geleistet wird, die für die optimale Entwicklung des Kindes unverzichtbar ist.

3 PÄDAGOGISCHE KONZEPTE

Professionelle Erziehungs- und Bildungsarbeit im Kindergarten setzt voraus, dass PädagogInnen Konzepte entwickeln, die sich an aktuellen pädagogischen Prinzipien orientieren, gesellschaftliche Entwicklungen, sozio-kulturelle und anthropologisch-psychologische Faktoren berücksichtigen, um eine am Kind orientierte Bildungsarbeit zu ermöglichen.

Gesellschaftliche Entwicklungen zu beobachten, ihre Auswirkungen auf die Institution Kindergarten wahrzunehmen bzw. sie dann in der pädagogischen Arbeit zu berücksichtigen ist ein Basisbaustein für die Erstellung eines Konzepts.

Die statistischen Daten der Kindertagesheimstatistik 2008/09 machen diese Veränderung deutlich. Es wird angeführt, dass fast jedes vierte Kind, das in einer institutionellen Betreuungseinrichtung untergebracht ist, Deutsch nicht als Muttersprache aufweist.

In den Kindertagesheimen in Österreich (ohne Steiermark) wurden nach der Datenlage des Jahres 2008/09 insgesamt 267.350 Kinder betreut. Davon sind 66.177 Kinder mit nicht deutscher Muttersprache. In den Kindergärten beträgt die Gesamtkinderanzahl österreichweit (ohne Steiermark) 180.939. 42.638 Kinder haben nicht Deutsch als Muttersprache.

Für das Land Salzburg stellt sich die Situation in den Kindergärten folgendermaßen dar. 13.091 besuchten 2008/09 Kinder den Kindergarten im Bundesland Salzburg.

Davon haben 2.702 Kinder eine andere Muttersprache als Deutsch (Kindertagesheimstatistik 2009, 13, 63-65).

Diese Zahlen verdeutlichen, dass PädagogInnen mit einem hohen Anteil an Kindern arbeiten, die einen Migrationshintergrund aufweisen.

Es kann festgestellt werden, dass sich die Bedingungen in den Kinderbetreuungseinrichtungen durch diese steigende Anzahl von Kindern mit Migrationshintergrund verändert haben und sich auch zukünftig weiter in Veränderung befinden werden. Daher braucht es aktuelle Konzepte um die unterschiedlichen Bedürfnisse der zu betreuenden Kinder in den vorschulischen Kinderbetreuungseinrichtungen erkennen zu können und durch eine den aktuellen Erfordernissen angepasste Pädagogik Kindern

mit und ohne Migrationshintergrund die erfolgreiche Teilhabe am Bildungssystem zu ermöglichen.

Das Land Salzburg nennt als vorrangiges Ziel für die Entwicklung eines Konzepts die Sicherung der Qualität der pädagogischen Arbeit (vgl. Kinderbetreuung Aktuell 2009).

Es wird explizit darauf hingewiesen, dass beginnend mit 2010 jeder Kindergarten verpflichtet ist, nach einem für die jeweilige Institution entwickelten pädagogischen Konzept zu arbeiten (vgl. Kindergartenbetreuung Aktuell 17).

Dass interkulturelle Pädagogik in der jeweiligen Konzepterstellung wesentlich und unverzichtbar ist, wird folgendermaßen dargestellt.

„Die interkulturelle Pädagogik muss integriert in das Gesamtkonzept des Kindergartens einfließen und darf keine Sondermaßnahme darstellen. Mehrsprachigkeit und multikulturelle Realität im Kindergarten sollen als Bereicherung und Herausforderung und nicht als Hindernis oder Problem erlebt werden“ (Kinderbetreuung Aktuell 2009, 18).

Diese gesetzliche Verpflichtung bedeutet für den jeweiligen Kindergarten, dass eine Auseinandersetzung mit der Konzeptentwicklung und interkultureller Pädagogik zwingend und wesentlich ist.

Daher braucht es Kenntnisse unterschiedlicher Konzeptmodelle, um für die jeweilige Institution ein Konzept erstellen zu können, das die Bedürfnisse aller Kinder mit und ohne Migrationshintergrund erfasst und eine zeitgemäße Pädagogik widerspiegelt.

3.1 Interkulturelle Konzepte

Nohl (2006, 8) argumentiert, warum er es für wesentlich erachtet, dass sich professionelle Pädagoginnen und Pädagogen mit unterschiedlichen Konzepten auseinandersetzen.

„Es wäre ein wichtiger Beitrag zur Professionalisierung interkultureller Pädagogik, wenn Sie als zukünftige Pädagoginnen und Pädagogen lernen, Problemstellungen der Berufspraxis durch die Linsen der unterschiedlichen Konzepte interkultureller Pädagogik zu betrachten“ (Nohl, 2000, 8).

Bedeutsam erscheint ihm auch, dass gesellschaftstheoretischen Hintergrundannahmen nachgespürt wird, die die Potenziale und Grenzen eines Konzeptes bedingen. Die Reflexion darüber inwieweit die theoretischen Fundamente des jeweiligen Konzepts angemessen sind, hat Einfluss auf die Prämisse und auch auf die Folgen in der Umsetzung.

Daher ist es für die konkrete Erziehungs- und Bildungsarbeit in vorschulischen Einrichtungen wesentlich unterschiedliche Konzepte zu kennen, diese kritisch zu hinterfragen und die Adaptierung für die jeweilige Bildungsinstitution vorzunehmen.

3.1.1 Konzept der Ausländerpädagogik

Die Zuwanderung von ArbeitsmigrantInnen nach Österreich begann in den Sechzigerjahren des 20. Jahrhunderts.

Faktoren wie z. B. verkürzte Arbeitszeiten und veränderte wirtschaftliche Anforderungen hatten zu einem zunehmenden Arbeitskräftemangel geführt.

Daher wurden gezielt Arbeitskräfte in der Türkei, im ehemaligen Jugoslawien, in Italien, Griechenland usw. angeworben (Böhm D./Böhm R./Deiss-Niethammer B. 1999). Um eine Einwanderung

der massenhaft angeworbenen Arbeitskräfte zu unterbinden, wurde das Rotationprinzip eingeführt.

„Konkret erhielten die Bewerber in den Anwerbebüros `Legitimationskarten`, die Visum und Arbeitserlaubnis kombinierten, für ein Jahr galten und die Migranten an den vereinbarten Betrieb banden“ (Pagenstecher, 1995, 3).

Dieses Prinzip beruht auf der Annahme, dass die einzeln Zugewanderten auf ihren Arbeitsplätzen ersetzbar wären und diese aus immer neu rotierenden „Gastarbeitern“ bestehen könnten.

Das Rotationsprinzip geht davon aus, dass sich die Gastarbeiter nicht niederlassen, sondern freiwillig wieder in ihre Herkunftsländer zurückkehren.

Pagenstecher (1995, 1-9) beschreibt, dass das System der Gastarbeit anfangs auch der Lebensplanung der MigrantInnen entsprach. Deren Ziel war es, in möglichst kurzer Zeit Geld zu verdienen, um sich im Heimatland eine eigene Existenz aufzubauen.

Auch wenn MigrantInnen ihre Rückorientierung nicht grundsätzlich aufgaben, ließen sich zunehmend immer mehr im Ziel-land nieder.

Der Prozess der Niederlassung setzte bereits Mitte der sechziger Jahre ein.

„Von den verheirateten männlichen Arbeitnehmern hatten 1968 schon 58% ihre Ehefrauen bei sich, das waren 41% aller ausländischen Männer; 1980 war der Nachzug fast abgeschlossen (Pagenstecher 1995, 2).

Das Rotationsprinzip wurde von den Behörden nicht konsequent umgesetzt, sondern ermöglichte eine allmähliche Niederlassung

von MigrantInnen. Grundsätzlich widersprach der Familiennachzug dem Rotationsprinzip.

Pagenstecher (1995,8-9) stellt jedoch fest, dass die politische Duldung der Familienzusammenführung feststellbar war und der hohe ideologische Stellenwert der Familie zunehmend zu einer Ermöglichung bzw. sogar zu einer Förderung des Familiennachzugs führte.

Weitere Argumente für diese Maßnahmen lagen darin, dass man sich auch wirtschaftliche Vorteile davon versprach, im Sinne der Verringerung betrieblicher Fluktuationen, der Erhöhung der Arbeitsleistung und der Sicherung der betrieblichen Stabilität. Dieser Familiennachzug bewirkte aber auch, dass vermehrt Kinder in Kindergärten und Schulen des Ziellandes betreut wurden. Die ständig steigenden Zahlen ausländischer Kinder stellten für die LehrerInnen und PädagogInnen eine Herausforderung dar.

Fehlende pädagogische Konzepte für die Betreuung, Erziehung und Bildung von Kindern mit Migrationshintergrund führten dazu, dass zwischen 1971 und 1974 unterschiedliche Initiativen und Projekte entstanden, die die Situation der Kinder unterstützen und verbessern sollten (Böhm/Böhm/Deiss-Niethammer 1999, 14).

Kiesel (2009) führt an, dass die Erziehungswissenschaft durch den Zuzug von ausländischen Familien ihren Fokus auf die veränderte Bildungslandschaft legte.

Die Einführung und Begründung der „Ausländerpädagogik“ als eine neue pädagogische Subdisziplin konnte auf das erziehungswissenschaftliche Interesse an der Lebenswelt der Migrantinnen und ihrer Kinder zurückgeführt werden.

Sie entwickelte sich als Resonanz auf die Irritationen, die im Bildungsbereich durch die Betreuung von Kindern mit Migrationshintergrund entstanden.

Die Ausbildung im Bereich der „Ausländerpädagogik“ wurde an Fachhochschulen und Universitäten angeboten und als Chance gewertet, in den gesellschaftlichen Prozess des Zusammenlebens von In- und Ausländern gestaltend einzugreifen.

Kiesel (2009,) führt als Rechtfertigung für die neue pädagogische Spezialdisziplin an, dass die angebotenen Integrationshilfen allein für Ausländer bestimmt waren.

Bedeutsam ist in diesem Zusammenhang zu sehen, wie der Integrationsprozess gesehen wurde. Dieser wurde als einseitiger Vorgang verstanden. Der Ausländer sollte sich von den Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft Unterstützung erwarten und diese auch bekommen.

In der Konzeption des ausländerpädagogischen Ansatzes wurden eine Reihe von Maßnahmen gesetzt, die zwar das politische Ziel der Eingliederung der Kinder und Jugendlichen mit ausländischem Hintergrund hatten, aber zugleich das Bild des hilflosen, der Sprache nicht mächtigen und infantilen Ausländers konstruierten, der auf die Unterstützung der Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft und ihrer Institutionen angewiesen ist.

Nohl (2006, 15-30) beschreibt die Ausländerpädagogik als eine Reaktion auf die Einwanderung von ArbeitsmigrantInnen und ihrer Familien.

Kinder von MigrantInnen werden als Fremde betrachtet, deren Kultur sich von den kulturellen Standards im Zielland unterscheidet.

Diese Befangenheit in der Kultur des Landes wird per se als Defizit angesehen.

Die Defizitannahmen der Ausländerpädagogik beziehen sich nach Nohl vor allem auf drei Bereiche.

Benannt werden Defizite in der Primärsozialisation, der defizitäre Sprachgebrauch und die Defizite in der deutschen Sprache.

Das Hauptziel der Ausländerpädagogik ist es, diese Defizite zu kompensieren und die Anpassung an kulturelle Standards im jeweiligen Zielland zu erreichen.

Die Feststellung der kulturbedingten Defizite lässt sich auf ein Gesellschaftsmodell zurückführen, das auf der Annahme beruht, dass es in der Aufnahmegesellschaft einen verbindlichen Standard an kulturellen Normen und Werten gäbe, der einzuhalten sei.

Beginnend mit den 80er Jahren wurde die Ausländerpädagogik zunehmend kritisch betrachtet. Diese Kritik ging in zwei Richtungen.

Kritisiert wurden einerseits die Pädagogisierung politischer Probleme und die damit verbundene Schaffung neuer Tätigkeitsbereiche für Pädagoginnen und Pädagogen.

„Nur solange die „Ausländer“ problembehaftet waren, war es für die Pädagogik legitim, sich um sie zu kümmern“ (Hamburger et al, 1984, S.33 zitiert nach Nohl, 2006, 41).

Weitere Kritikpunkte finden sich im Handbuch Interkulturelles Lernen (vgl. Böhm/Böhm/Deiss-Niethammer 2001, 15-16).

Die Kritik an der Ausländerpädagogik wird in drei Punkten zusammengefasst.

Der erste Punkt bezieht sich darauf, dass die Ausländerpädagogik von einer Defizithypothese ausgeht.

Kinder und Jugendliche werden generell Mängel in ihrer Sozialisation unterstellt.

Dies bezieht sich einerseits auf den Erwerb der Sprache, aber auch auf die gesamten Lern- und Entwicklungsfähigkeiten.

Der zweite Punkt beschäftigt sich mit dem individualistischen Ansatz.

Die Schwierigkeiten ausländischer Kinder und Jugendlicher werden als individuelles Problem gesehen. Die Förderung der

Kinder mit Migrationshintergrund erfolgt individuell z.B. durch Sprachkurse. Gesellschaftliche Rahmenbedingungen werden nicht thematisiert und grundlegend strukturelle Probleme erfahren keine Veränderung durch eine entsprechende Gesetzgebung.

Als letzter Punkt wird kritisch angemerkt, dass sich die Ausländerpädagogik ausschließlich an ausländische Kinder und Jugendliche richtet.

Sie wendet sich nur an die zugewanderte Minderheit und verlangt von ihr eine maximale Anpassung an die Mehrheitsgesellschaft. (Böhm/Böhm/Deiss-Niethammer 2001, 15-16).

3.1.2 Das Konzept der bilingualen-bikulturellen Erziehung

Eine EG-Richtlinie aus dem Jahr 1977 bildete die Ausgangsbasis für dieses Konzept.

Die Empfehlung, einerseits die Integration ausländischer Kinder zu forcieren und andererseits durch geeignete Maßnahmen die kulturelle Identität der Migrantenkinder zu bewahren, führte in Kindergärten und Schulen zu dem Versuch bilingual-bikulturelle Gruppen zu führen. Die Betreuung wurde von einer muttersprachlichen und einer deutschsprachigen PädagogIn durchgeführt.

Dieses Konzept wurde auch kritisch hinterfragt, da von den Kindern mit Migrationshintergrund die Entscheidung verlangt wurde, sich entweder für die eine oder andere Kultur zu entscheiden bzw. die eine oder andere Kultur nachhaltiger zu forcieren und durch die Fokussierung auf die Sprache andere relevante Aspekte nicht berücksichtigt wurden bzw. in den Hintergrund treten ließ (vgl. Haberleitner 2008, 37-38).

3.1.3 Interkulturelle Pädagogik

Kiesel (2009, 8-10) beschreibt, dass Anfang der achtziger Jahre die Diskussion um die „Interkulturelle Erziehung in einer multikulturellen Gesellschaft“ einsetzte. Die pädagogische Konsequenz aus der Veränderung der Gesellschaft zu einer multikulturellen Einwanderungsgesellschaft war die Entwicklung interkultureller Ansätze in der Pädagogik.

Zwei Schwerpunkte waren für die Entwicklung bedeutsam. Einerseits die Einsicht, dass die soziale, kulturelle und pädagogische Eingliederung der zugewanderten Kinder und Jugendlichen nicht ohne die Einbeziehung von Angehörigen geleistet werden könne und andererseits das Ziel grundlegende Orientierungsangebote für das Leben in einer multikulturellen Gesellschaft zu formulieren.

Die Interkulturelle Pädagogik wendet sich gleichermaßen an deutsche wie ausländische Kinder und Jugendliche.

Wesentlich nach Kiesel ist, dass die Interkulturelle Pädagogik als „allgemeines Prinzip“ anerkannt werden sollte, das durchgängig in allen Bereichen des Bildungssystems zur Geltung gebracht wird

Interkulturelle Erziehung muss daher in das Gesamtkonzept der pädagogischen Arbeit integriert werden. Vorhandene Lebenssituationen und intendierte Lernsituationen sollten kontinuierlich genutzt werden um Nachhaltigkeit gewährleisten zu können.

Nach Auernheimer (2007, 20-21) basiert die leitende Perspektive der Interkulturellen Pädagogik auf zwei Grundsätzen. Wesentlich sind das Prinzip der Gleichheit und das Prinzip der Anerkennung. Als Ziele für interkulturelle Erziehung und Bildung werden einerseits Haltungen und andererseits Wissen und Fähigkeiten genannt. Als unverzichtbar für die Befähigung zum interkulturellen Dialog werden die Haltung der Akzeptanz und der Respekt für das Anderssein angeführt.

Leitmotive interkultureller Pädagogik sind das Eintreten für die Gleichheit aller, ungeachtet ihrer Herkunft, die Haltung Andersheit zu respektieren, die Befähigung zum interkulturellen Dialog und zum interkulturellen Verstehen (vgl. Auernheimer 2007, 21).

3.1.4 Klassische interkulturelle Pädagogik

Arndt-Michael Nohl(2006, 45-68) beschreibt, dass die Kultur der MigrantInnen und ihrer Kinder in der klassischen interkulturellen Pädagogik nicht als defizitär betrachtet wird, sondern in ihrer Differenz zur Kultur der Einheimischen gesehen wird.

Diese Pädagogik fokussiert die Kulturen der MigrantInnen und geht von der Annahme aus, dass diese gleichwertig sind.

Ein Ziel ist es daher die heranwachsende Generation dazu zu befähigen mit der kulturellen Pluralität umzugehen. Daher richtet sich die interkulturelle Pädagogik, die die Differenz zwischen den Kulturen hervorhebt an alle Gesellschaftsmitglieder, d.h. auch an Einheimische. Das Gesellschaftsmodell beruht auf der Annahme, dass eine ethnisch-kulturelle Pluralisierung einer multikulturellen Gesellschaft auf die Einwanderung zurückzuführen ist.

3.1.5 Antidiskriminierungspädagogik

Die Antidiskriminierungspädagogik stellt die Annahme in Frage, dass es kulturelle Zugehörigkeiten gäbe und diese eine hohe Bedeutung für die Erziehung und Bildung hätten. Sie plädiert auf ethnisierende Zuschreibungen zu verzichten und Bildungsorganisationen dahingehend zu beobachten, ob Menschen bestimmter ethnischer Zugehörigkeit systematisch diskriminiert werden.

Das Konzept beruht auf einer konstruktivistischen und systemorientierten Perspektive. Dieses besagt, dass kulturelle

Differenzen nicht als Wesensmerkmale gesehen, sondern zugeschrieben werden.

Die Antidiskriminierungspädagogik baut auf einem Gesellschaftsmodell auf, in dem Leistung, aber nicht kulturelle Zugehörigkeit eine Rolle spielen müsse (vgl. Nohl, 2006, 87-126).

3.1.6 Weiterführung der interkulturellen Pädagogik

Die Kritik durch die Antidiskriminierungspädagogik, dass es sich bei kulturellen Differenzen nicht um Wesensmerkmale, sondern um Zuschreibungen handle und diese vorrangig als Legitimation für organisationsinterne Entscheidungen benützt würde, führte unter anderem zu einer Weiterentwicklung der interkulturellen Pädagogik.

Drei Schwerpunkte charakterisieren diese Weiterführung.

Einerseits entwickelte sich die reflexive interkulturelle Pädagogik und die Migrationspädagogik, weiters erfolgte eine Weiterführung in der Diversity-Pädagogik ein Ansatz, der die Mehrdimensionalität von Kultur hervorhebt. Alle drei Ansätze weisen eine gewisse Skepsis gegenüber dem Gebrauch kulturalisierender und ethnisierender Beschreibungen von MigrantInnen auf, ohne dass auf diese ganz verzichtet würde.

Dem wird ein eigenes Kulturkonzept entgegengesetzt, das nicht mehr allein die ethnische Zugehörigkeit, sondern mehrere Zugehörigkeit- und Differenzdimensionen anerkennt (vgl. Nohl 2006, 127-136).

3.1.7 Transkulturelle Pädagogik

Die transkulturelle Pädagogik will den Kulturbegriff der interkulturellen Pädagogik erweitern und flexibilisieren. Sie sieht sich als Weiterentwicklung der interkulturellen Pädagogik.

Die Grundlagen des Transkulturalitätskonzepts werden folgendermaßen beschrieben. Die Anerkennung, dass Menschen sich in verschiedenen Kulturen heimisch fühlen, führt zu einem veränderten Verständnis des Kulturbegriffs der interkulturellen Pädagogik. Der Kulturbegriff der interkulturellen Pädagogik, der Kulturen als Inseln versteht, wird erweitert und flexibilisiert. Die radikale transkulturelle Pädagogik lehnt den Kulturbegriff als Basis für die Aufteilung der Menschen in Fremde und Einheimische ab. Durch diese Aufteilung werden wesentliche Widersprüche wie ungleicher Besitz von Bildung, Einkommen und Mitspracherecht in der Gesellschaft verschleiert, ethnisiert und kulturalisiert

Es wird die Gefahr aufgezeigt, dass Menschen mit dem Stempel „Migrationshintergrund“ ver“fremdet“ werden und der Fokus nicht auf den Menschen an sich gerichtet wird, sondern der Mensch mit Migrationshintergrund gesehen und seine Verhaltensweisen unter diesem Blickwinkel betrachtet werden.

Daher erscheint es Bolscho wesentlich, sich der biografischen Prägungen mit den unterschiedlichen kulturellen Akzenten bewusst zu werden und aus diesem „Baukasten“ eine neue Identität zu bilden (vgl. Bolscho, 2005).

3.1.8 Anti-Bias-Approach Concept

Das Anti-Bias Approach Concept („Ansatz vorurteilsfreier Erziehung“) wurde von der Pädagogin Louise Derman-Sparks in den 1980er Jahren in den USA entwickelt und ist für den Kindergarten von wesentlicher Bedeutung. Die Bedeutung liegt

grundsätzlich darin, dass sich dieses Konzept explizit auf die pädagogische Arbeit mit dem jungen Kind bezieht und die Grundlage für die Konzipierung und den Transfer in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung liegt. Der pädagogische Ansatz beschäftigt sich mit der Frage, wie kleine Kinder über die verschiedenen Aspekte menschlicher Vielfalt denken und wie sich die gängigen Vorurteile und die vorhandenen Diskriminierungen auf ihre Entwicklung auswirken.

Derman-Sparks referiert, auf Einladung des Projekts KINDERWELTEN in Berlin 2007, in einem Vortrag, aus welchen Motiven bzw. Notwendigkeiten heraus sie diesen Ansatz entwickelt hat, erläutert die Forschungsergebnisse und führt die wesentlichsten Ziele des Konzepts an.

Im ersten Abschnitt geht sie auf den gesellschaftspolitischen und geschichtlichen Kontext ein, der für die Entwicklung des Konzepts eine besondere Bedeutung darstellt.

Derman Sparks sieht den Begriff „Schmelztiegel Amerika“ kritisch. Sie bezeichnet es als Mythos, wonach alle Menschen nach Amerika kommen und dort zu einer großen glücklichen Familie werden. Die Wirklichkeit erlebt sie als viel komplexer und bezeichnet Amerika als eine Nation von vielen ethnischen und kulturellen Gruppen.

Ein grundlegender Widerspruch ist für sie erkennbar.

Ein Motiv für Menschen aus Europa in die USA zu kommen war Freiheit. Sie wollten politische, ökonomische und religiöse Freiheit.

Andererseits gab es gleichzeitig kolonialistische und rassistische Praktiken, die von Anfang an in die Strukturen des Landes eingebaut wurden.

Bezüglich der Bezeichnungen von Gruppen in den USA verwendet Derman-Sparks den Begriff „racial groups“, obwohl sie

„Rasse“ als falschen und pseudowissenschaftlichen biologischen Begriff bezeichnet.

Sie bezeichnet „Rasse“ als gesellschaftspolitisches Konstrukt, das in den USA nach Hautfarbe unterscheidet und festlegt, wer Privilegien und Macht hat und wer nicht.

„Kurz zusammengefasst kann man sagen, es ist dieser Hintergrund sich veränderter demographischer Komplexität, zunehmender Vielfalt und anhaltender Beschädigungen durch Rassismus und Diskriminierung auf Grund von Klassenzugehörigkeit, vor dem die Anti-Bias-Arbeit entstanden ist und sich weiterentwickelt“ (Derman-Sparks 2001, 2).

Derman-Sparks beschreibt zwei Ansätze interkultureller Pädagogik. Einerseits den dominanzkulturellen oder mehrheitskulturellen Ansatz und andererseits die multikulturelle Erziehung. Der dominanzkulturelle Ansatz geht von der Annahme aus, dass es eine „richtige“ Kultur und Sprache gibt. Im Erziehungswesen bedeutet dieser Ansatz eine besondere Härte für Kinder nicht europäischer Gruppen. Diese Kinder wurden z.B. in der Schule gezwungen, ihre Sprache und Kultur aufzugeben.

Beeinflusst von der Bürgerrechtsbewegung in den 60er Jahren erfolgte eine Abkehr vom „dominanzkulturellen Ansatz“ und die Hinführung zur „multikulturellen Erziehung“. In der multikulturellen Erziehung geht es darum, dass die Kulturen aller Kinder in den Lehrplänen und Lehrmethoden respektiert und berücksichtigt werden. Derman-Sparks sieht diesen Ansatz grundsätzlich positiv und baut den Anti-Bias-Ansatz auf dem „multikulturellen Ansatz“ auf.

Kritisch wird gesehen, dass die multikulturelle Erziehung in der Praxis weitgehend als „touristischer Ansatz“ missverstanden wird.

Das bedeutet, dass in den Konzepten der Kleinkindererziehung zwar spezielle Lerneinheiten z.B. zur mexikanisch-amerikanischen Kultur angeboten werden, dass Feste gefeiert werden, gleichzeitig aber die Werte und Dominanzkultur maßgebend sind und die kulturellen Besonderheiten in den Lern- und Kommunikationsweisen der Familien nicht in das Konzept integriert werden.

Abschließend stellt Derman-Sparks fest, dass es beim touristisch-multikulturellen Ansatz nicht um das Schaffen einer „kulturellen Demokratie“ geht, in der alle unterschiedlichen kulturellen Gruppen die gleiche Zeit haben und wo Kinder das Zusammenleben in einer gemeinsamen Gesellschaft erlernen.

Im zweiten Abschnitt ihres Vortrags erläutert Derman-Sparks, in welcher Weise die Forschungsergebnisse bezüglich Auswirkungen von Rassismus auf die Identitätsentwicklung von Kindern die Entwicklung des Ansatzes beeinflusste.

Der Auslöser für die qualitative und teilnehmende Handlungsforschung war die Kritik am touristischen multikulturellen Ansatz. Ausgangspunkt für die Forschung war die Frage, wie kleine Kinder über die verschiedenen Aspekte menschlicher Vielfalt denken und wie sich die gängigen Vorurteile und die vorhandenen Diskriminierungen auf ihre Entwicklung auswirken.

Derma-Sparks begann 1984 mit der Forschungsarbeit. Zu dieser Zeit fand sie weder in den Fachbüchern noch unter den KleinkindpädagogInnen ein Wissen darüber, dass die Entwicklung kindlicher Identität und die Entwicklung von Haltungen gegenüber anderen bereits in sehr jungen Jahren beginnt.

Die Forschungsergebnisse fasst sie in dem Vortrag wie folgt zusammen und benennt grundsätzlich zwei Schwerpunkte.:

- **Die Wahrnehmung des Kindes in Bezug auf „Unterschiede“ und die Übernahme von Stereotypen.**

Wie werden Unterschiede wahrgenommen?

Junge Kinder nehmen Unterschiede bereits im ersten Lebensjahr wahr.

Mit zwei Jahren zeigen ihre Kommentare und Fragen, dass sie insbesondere körperliche Unterschiede wahrnehmen (Hautfarbe, Haar, Geschlechtsmerkmale, körperliche Behinderung). Zwei-, Drei-, Vierjährige sind neugierig auf Unterschiede. Kinder dieses Alters nehmen diese Unterschiede nicht nur wahr, sondern sie versuchen auch herauszufinden, was sie bedeuten. Mit vier Jahren konstruieren Kinder ihre eigenen Theorien darüber, wie Menschen so unterschiedlich werden.

□ Übernahme von Stereotypen

Kinder übernehmen schon im Alter von drei bis vier Jahren Stereotype, falsche Informationen, negative Haltungen und Ängste in Bezug auf Menschen, die sich von ihnen und ihrer Familie unterscheiden. Diese Vor-Vorurteile übernehmen Kinder nicht notwendigerweise aus dem direkten Kontakt mit den Menschen, sondern vor allem aus der Begegnung mit gesellschaftlich gängigen Vorstellungen über sie (vgl. Derman-Sparks 2001).

Ausgehend von den Ergebnissen der Untersuchung nennt Derman-Sparks vier Ziele, die für dieses Konzept von Bedeutung sind.

Die Entwicklung von Ich-Identität, Gruppenidentität und Empathie und das kritische Denken über Vorurteile.

Zusammenfassend stellt Derman-Sparks fest, dass jedes der vier Anti-Bias-Ziele sich auf einen bestimmten Bereich des Wachstums und der Entwicklung bezieht und dennoch nicht getrennt von den anderen betrachtet werden kann.

Die vier Ziele bauen aufeinander auf und sind aufeinander bezogen.

Die Umsetzung in der Praxis ist abhängig vom Alter, vom Entwicklungsstand und vom familiären Kontext des Kindes. Zielgruppe des Anti-Bias-Ansatzes sind Kinder der gesellschaftlichen Mehrheit wie auch Kinder der gesellschaftlichen Minderheit.

Für die Implementierung dieses Konzepts sind folgende Leitlinien wesentlich.

Die Beteiligung von Kindern und Erwachsenen sollte gleichermaßen erfolgen und in einen Erfahrungskontext eingebunden werden. Die Einbeziehung der Familienkultur, der Individualität des Kindes und die Beachtung des gesellschaftlichen Kontexts erscheinen als wesentlich.

Die Kooperation mit Kommunen und die Elternpartnerschaft sollen das Einbeziehen verschiedener Perspektiven ermöglichen. Wesentlich ist, dass nicht spezielle Aktivitäten im Vordergrund stehen sollen, sondern die Integration des Ansatzes in allen Facetten des täglichen Lebens vorrangig ist.

Abschließend formuliert Derman-Sparks ihre Überzeugung, dass die Anti-Bias-Arbeit mit dem Kampf um soziale Gerechtigkeit in unserer Gesellschaft verknüpft werden muss. Sie sieht in dem was in den Kindertageseinrichtungen dazu geschieht einen Anfang für das, was mit Kindern in unserer Gesellschaft geschieht und bezeichnet dies als Brückenfunktion.

Das Anti Bias Approach Concept beruht auf der Erkenntnis, dass bereits kleine Kinder gesellschaftliche Vorurteile (Ausgrenzung von MigrantInnen, Diskriminierung von Minderheiten etc.) erkennen und aufnehmen. Es ist ein pädagogisches Konzept, das aufgrund dieses Wissens eine ganzheitliche Erziehung der Kinder anstrebt, in der Vorurteile thematisiert und abgebaut werden sollen. Zielgruppe des Anti-Bias-Ansatzes sind Kinder der

gesellschaftlichen Mehrheit als auch Kinder der gesellschaftlichen Minderheit. (vgl. Derman- Sparks 2007)

3.1.9 Weiterentwicklung des Anti-Approach- Concepts

Der Ansatz von Derman-Sparks wurde im Projekt „Kinderwelten“ zur Entwicklung interkultureller Praxis in den Kindertageseinrichtungen in Berlin-Kreuzberg auf den deutschen Kontext übertragen und erprobt. In vier Projekttageseinrichtungen wurde beginnend mit dem Jahr 2000-2003 das Projekt durchgeführt. Die Veränderungen in der Praxis bestanden vorrangig darin, dass alle Kinder (mit oder ohne Migrationshintergrund) einbezogen wurden und ganz klar Position bezogen wird gegen Diskriminierung und eine konkrete Auseinandersetzung mit Vorurteilen erfolgt.

Ein weiterer Schwerpunkt besteht in der Öffentlichkeitsarbeit und in der Durchführung von Kooperationsprojekten, auch auf europäischer Ebene.

Im europäischen Netzwerk DECET (Diversity in Early Childhood Education and Training) finden sich Partnerorganisationen aus Belgien, Frankreich, England, Griechenland, Irland, den Niederlanden, Schottland, Spanien und Deutschland. Im Handbuch Kinderwelten wird angeführt, dass die Ziele des DECET-Netzwerkes von Anfang an stark von den Arbeiten von Derman-Sparks beeinflusst waren und alle Partnerorganisationen gemeinsam das ausdrückliche Ziel formulieren die Bildungs- und Erziehungsangebote für Kinder so zu gestalten, dass alle Kinder Gleichwürdigkeit und Respekt für Vielfalt erleben und leben können (Schallenberg-Diekmann, 2008, 220-238).

Für die österreichische Kindergartenpädagogik ist von Bedeutung, dass der Anti-Bias-Approach Ansatz explizit

Erwähnung findet in „Praktisch didaktisch“ Grundlagen der Kindergartendidaktik und dieses Fachbuch in der Ausbildung als Basisliteratur eingesetzt wird (vgl. Bäck/ Hajszan/ Bayer-Chiste` 2008, 21).

Die Erkenntnis, dass bereits junge Kinder Vorurteile und Diskriminierungen wahrnehmen und aufnehmen, ist für die Erziehungs- und Bildungsarbeit im Kindergarten bedeutsam und muss auch in der Ausbildung und in der Praxis berücksichtigt werden.

3.1.10 Transfer – Praxis

Die Kenntnis unterschiedlicher Konzepte bzw. deren Entwicklung auch im gesellschaftlichen Zusammenhang zu sehen, ist nach Nohl ein wichtiger Beitrag zur Professionalisierung interkultureller Pädagogik.

Daher ist es zwingend, dass PädagogInnen in der Auseinandersetzung mit der Thematik „Interkulturelle Konzepte“ dies in einen größeren Zusammenhang stellen.

Wesentlich ist, dass Pädagoginnen und Pädagogen sich dessen bewusst sind und ausgehend von den theoretischen Grundlagen eine für die jeweilige Institution entsprechende Konzeption entwickeln.

Als Basis für die konkrete Konzepterstellung ist es wesentlich und nach Bäck/ Hajszan/ Bayer-Chiste` (2008, 52-3) für eine professionelle Erziehungs- und Bildungsarbeit unabdingbar, die pädagogische Position kritisch zu reflektieren. Eine kontinuierliche Reflexion ist die Basis für kultursensibles Handeln. PädagogInnen müssen sich ihrer eigenen Haltungen und Werte bewusst werden, da sie an einer Schlüsselstelle der Gesellschaft agieren. Die Auseinandersetzung mit der interkulturellen Thematik beginnt damit, dass PädagogInnen überprüfen sollten,

ob die eigene Auffassung von Bildung und Erziehung, das Rollenverständnis und das Bild vom Kind einer pädagogischen Position entsprechen, die die Bedürfnisse aller Kinder im Kindergarten, mit oder ohne Migrationshintergrund, im Sinne einer bestmöglichen Entwicklung berücksichtigt. Dies muss sich auch in der jeweiligen Konzeption widerspiegeln. Interkulturelle Pädagogik muss als durchgängiges pädagogisches Prinzip verstanden werden.

„Ein zeitgemäßes pädagogisches Konzept ist kultursensibel“ (Bäck/ Hajszan/ Bayer-Chiste, 2008, 21).

4 INTERKULTURELLE PRINZIPIEN

Basis für jedes pädagogische Konzept sind aktuelle didaktische Prinzipien.

„Ein Prinzip in der Bildungsarbeit ist ein verbindlicher Grundsatz, von dem sich die konkrete pädagogische Handlung ableiten lässt“ (Bildungsplan Stadt Wien 2006, 30). Didaktische Prinzipien bestimmen die Auswahl und Gestaltung von Bildungsprozessen im Kindergarten. Sie stehen mit der pädagogischen Orientierung in Zusammenhang, dokumentieren das Selbstverständnis der Bildungsinstitution, orientieren sich an neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen und integrieren praktische Erfahrungen (vgl. Niederle, 1995).

Wesentlich ist, dass im Besonderen darauf hingewiesen wird, dass didaktische Prinzipien kontinuierlich reflektiert werden müssen, um den aktuellen Erfordernissen der pädagogischen Arbeit gerecht werden zu können.

Die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen in Bezug auf den immer größer werdenden Anteil von Kindern mit nicht deutscher Erstsprache in den Kinderbetreuungseinrichtungen waren der

Ausgangspunkt für die Formulierung zusätzlicher Prinzipien , die explizit auf diese gesellschaftlichen Veränderungen hinweisen.

Die Weiterentwicklung der didaktischen Prinzipien von Niederle findet sich in dem vom Charlotte-Bühler-Institut herausgegebenen Buch „Praktisch-didaktisch Grundlagen der Kindergartenpädagogik“ (Bäck/Hajszan/Bayer-Chiste 2008, 20 – 25).

Hier wird grundsätzlich festgestellt, dass sich im Kindergarten unterschiedliche gesellschaftliche Gegebenheiten widerspiegeln. Das Kind wird als Teil der Gesellschaft gesehen und durch die Berücksichtigung der Prinzipien soll das Kind zu einer aktiven und erfolgreichen Lebensbewältigung befähigt werden. Vielfalt ist ein Charakteristikum unserer Gesellschaft.

Kinder erleben im Kindergarten einen Variantenreichtum, erfahren kulturelle, soziale und individuelle Unterschiede.

Es wird von dem Verständnis ausgegangen, dass unabhängig davon, ob und wie viele Kinder mit Migrationshintergrund den Kindergarten besuchen, die kulturelle Vielfalt der Gesellschaft als Herausforderung und Chance gesehen werden soll. Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt werden als Ressource gesehen in dem Sinn, dass das Nutzen der Potenziale von Unterschiedlichkeit allen Kindern im Kindergarten, mit oder ohne Migrationshintergrund, einen Zuwachs an Lernmöglichkeiten bringen kann. Die Prinzipien der Partizipation, der Mehrsprachigkeit und der Kultursensibilität von Bedeutung sind für die interkulturelle Bildung im Besonderen von Bedeutung.

In diesen Prinzipien wird konkret auf die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen Bezug genommen.

Im Prinzip der Partizipation geht es vorrangig darum, dass Kinder Schlüsselkompetenzen erwerben sollen, die es ihnen ermöglichen ihre eigenen Interessen zu vertreten und Bewältigungsstrategien für eventuelle Konflikte zu finden, die im Kontext der interkulturellen Arbeit im Kindergarten auftreten

können. Wesentlich für dieses Verständnis von interkultureller Bildung ist die Feststellung, dass nicht nur Entscheidungen der Mehrheit umgesetzt werden sollen, sondern die Berücksichtigung der Wünsche von wenigen bedeutsam ist.

Eine weitere grundsätzlich bedeutsame Feststellung findet sich in den Prinzipien der Mehrsprachigkeit und Kultursensibilität. Die Bedeutung dieser Prinzipien für die interkulturelle Erziehungs- und Bildungsarbeit im Kindergarten wird nicht daran gemessen, wie viele Kinder mit anderen Erstsprachen den Kindergarten besuchen. Es wird explizit darauf hingewiesen, dass unabhängig von der Anzahl der Kinder mit anderen Erstsprachen diese Prinzipien in der zunehmend kulturellen Vielfalt der Gesellschaft Anwendung finden sollen (vgl. Bäck/Hajszan/Bayer-Chiste` 2008, 20-24).

Kulturelle Vielfalt und Mehrsprachigkeit werden als Ressource gesehen.

Die bewusste Anerkennung von Verschiedenheit, die Wertschätzung von Individualität, das Nutzen der Potenziale von Unterschiedlichkeit und die Förderung von Vielfalt und Offenheit werden als Ziele postuliert.

Neue, an veränderte gesellschaftlich Bedingungen angepasste Prinzipien finden sich auch im Wiener Bildungsplan (2006, 31). In diesem Plan werden Prinzipien als Leitlinien der pädagogischen Kultur bezeichnet.

Das Prinzip der Vielfalt bezieht sich darauf, dass es als Aufgabe jeder PädagogIn gesehen wird, Vielfalt wahrzunehmen, zu respektieren und entsprechend in der Bildungsarbeit zu berücksichtigen.

Als Ziel ist formuliert, dass Kinder die Chance erhalten sollen den Umgang mit Unterschieden befruchtend zu erleben, damit ihnen für die eigene Lebenskonzeption ein Repertoire an Erfahrungen zur Verfügung steht.

Die Feststellung, dass unabhängig davon, ob und wie viele Kinder mit Migrationshintergrund den Kindergarten besuchen, die kulturelle Vielfalt der Gesellschaft als Herausforderung und Chance gesehen werden soll, lässt den Schluss zu, dass jeder Kindergarten unabhängig von der Anzahl der Kinder mit verschiedenen Erstsprachen interkulturelle Bildung als wesentlich erachten muss und dies auch in den jeweiligen individuellen Konzepten sichtbar werden sollte.

Die genannten Prinzipien der Vielfalt, Mehrsprachigkeit und Kultursensibilität sind Prinzipien, die sich an alle Kinder im Kindergarten wenden.

Unabhängig von der Anzahl der Kinder mit Migrationshintergrund muss die kulturelle Vielfalt der Gesellschaft als Chance für alle wahrgenommen werden.

„Interkulturelle Pädagogik ist eine Pädagogik für alle, für die Mehrheit wie für die Minderheiten“ (Böhm/Böhm/Deiss-Niethammer 1999, 36).

Daraus lässt sich ableiten, dass allgemeine didaktische Prinzipien und spezielle interkulturelle Prinzipien für alle Kinder in der Gruppe von Bedeutung sind.

Ein weiteres Prinzip ist nach Haberleitner der Abbau von Vorurteilen.

Wesentlich ist hier die Haltung der PädagogIn. Als Voraussetzung wird das Entstehen einer Fehlerkultur genannt. Fehler sollten gemacht werden dürfen, reflektiert werden, damit daraus konstruktive und eigenständige Lösungsansätze entstehen können (vgl. Haberleitner 2008).

Spezielle interkulturelle Prinzipien sind nach Böhm/ Böhm und Deiss-Niethammer (1999, 52-54) das Prinzip der Repräsentanz und das Prinzip des Biografiebezugs.

Das Prinzip der Repräsentanz meint, dass sich jedes Kind mit seinen unterschiedlichen und besonderen Erfahrungen im Kindergarten wieder finden soll.

Die kulturelle und ethnische Verschiedenartigkeit wird durch entsprechendes Bildungs- und Spielmaterial repräsentiert. z.B. Bilderbücher in verschiedenen Sprachen, Ausstattung des Rollenspielbereichs mit Kleidungsstücken der Herkunftsfamilie usw. Wesentlich ist, dass der kulturelle Hintergrund der Kinder vorrangig angesprochen und miteinbezogen wird.

Leisau (2009, 6-8) betont die Bedeutung der Beachtung des Prinzips der Repräsentanz und stellt fest, dass die meisten Spielmaterialien im Kindergarten den Typus der Mehrheitsgesellschaft demonstrieren. Auch Alltagsmaterialien sind zumeist Nachbildungen der Mehrheitsgesellschaft. z.B. Gestaltung des Wohn- und Familienbereichs.

Für Kinder, die sich ihre Welt durch das Spiel erschließen, ist es ganz wesentlich, dass sie Gegenstände der eigenen Familienkultur vorfinden können, z.B. dass der Rollenspielbereich mit Kleidungsstücken und Geschirr aus den verschiedenen Herkunftsländern ausgestattet ist. Dadurch ergeben sich auch Chancen für Kinder ohne Migrationserfahrung, da diese Neues vorurteilsfrei kennenlernen und diese Erfahrungen in ihre Lebenswelt einbauen können.

Für die Berücksichtigung des Prinzips des Biografiebezugs ist es wesentlich, dass die PädagogIn die individuelle Lebensgeschichte jedes einzelnen Kindes erfasst und dies in der pädagogischen Arbeit wirksam wird.

Dies ist deshalb bedeutend, da Kinder mit Migrationshintergrund oftmals nur als Vertreter ihrer Herkunftsländer gesehen, Probleme und Schwierigkeiten ausschließlich kulturell gedeutet werden und dabei übersehen wird, dass diese vielmehr das

Ergebnis von persönlichen Erfahrungen des jeweiligen Kindes sind.

Leisau (2009, 16-18) stellt fest, dass PädagogInnen immer wieder in Kategorisierungsmuster verfallen und bestehende individuelle Unterschiede ausblenden. Beispielhaft ist angeführt, dass Aussagen über Verhaltensmuster von Kindern kulturell argumentiert werden, z.B. „Kinder aus der Türkei sind häufig unausgeschlafen“. Einerseits kann die Problematisierung und die Überbetonung kultureller Differenzen schwierig werden, andererseits ist aber auch das Übersehen kultureller Differenzen in dem Sinne, dass alle Kinder gleichbehandelt werden, problematisch und es besteht die Gefahr, dass auf unterschiedliche Bedürfnisse und Fähigkeiten der Kinder nicht eingegangen wird, da das Prinzip der Gleichbehandlung andere Prinzipien wie das individuelle Eingehen auf das Kind in den Hintergrund drängt.

Durch die bewusste Wahrnehmung und Beachtung des Biografiebezugs können Stereotypisierungen und Stigmatisierungen vermieden werden (vgl. Leisau 2009).

Die Beachtung der unterschiedlichen Prinzipien bildet das Fundament für die pädagogische Ausrichtung in der Konzepterstellung.

Wesentlich ist, dass Prinzipien fortlaufend reflektiert werden, um auf Veränderungen in der Gesellschaft reagieren zu können und Adaptierungen vornehmen zu können.

5 INTERKULTURELLE KOMPETENZEN

Prochazka (2007, 3) stellt fest, dass eine allgemein verbindliche Definition bisher nicht gelungen sei und es sich bei „interkulturellen Kompetenzen“ um einen sehr schwammigen und ungenauen Begriff handelt.

Einerseits gibt es sehr vage Definitionen im Sinne von einem „angemessenen Verhalten in kulturellen Überschneidungssituationen“ und andererseits werden Fähigkeiten oder Teilkompetenzen aufgelistet, die einen interkulturell kompetenten Menschen ausmachen.

Angeführt wird die Ambiguitätstoleranz, die die Fähigkeit bezeichnet, zweideutige und unsichere Situationen auszuhalten, des weiteren Dissensbewusstsein und die interkulturelle Lernbereitschaft. Weiters angeführt, dass Einigkeit darüber besteht, dass es sich um Einstellungen und Haltungen handelt, die aus einem speziellen Wertehintergrund erwachsen sind.

Es geht dabei nicht um eine eigene Teilkompetenz, sondern um die Fähigkeit, diese Kompetenzen auch auf kulturell heterogene Handlungskontexte zu beziehen.

Keine Einigkeit besteht hinsichtlich der Bedeutung der länder- bzw. kulturspezifischen Kenntnisse für den Schwerpunkt der interkulturellen Kompetenz.

Prochazka erachtet es als unmöglich, dass sich KindergartenpädagogInnen in einer Kindergruppe, in der sich zehn oder mehr Kinder mit verschiedenen Nationen befinden, länder- bzw. kulturspezifische Kenntnisse in ausreichendem Maß in jeder der Herkunftskulturen der Kinder erwerben.

Einige wesentliche Aspekte interkultureller Kompetenzen sind folgende:

Es soll die Bereitschaft und Offenheit vorhanden sein Unterschiede wahrzunehmen und zu akzeptieren.

Wesentlich sind auch die Selbstreflexion und das Wissen, dass Gegensätze nicht prinzipielle Widersprüche sind. Die Entwicklung eines inklusiven statt separatistischen und exklusiven Verständnisses von Kultur soll dazu anregen, dass Kultur jenseits des Gegensatzes von Eigenkultur und Fremdkultur gedacht werden kann. Als wesentliche interkulturelle Kompetenz wird die

Fähigkeit gesehen, mit Menschen mit anderskultureller Prägung in Beziehung zu treten(vgl. Prochazka 2007, 2-11).

Diese Fähigkeit brauchen KindergartenpädagogInnen im hohen Maß, um die Erziehungs- und Bildungsaufgabe bezüglich der interkulturellen Bildung leisten zu können, sie ist die Basis auf der weitere Kompetenzen aufgebaut werden können.

Oberhuemer und Ulich (2005) verstehen unter interkulturellen Kompetenzen ein mehrdimensionales Konstrukt, das sich in verschiedene Dimensionen aufzählen lässt.

Drei Dimensionen beziehen sich auf die Sprache. Sie umfassen die Mehrsprachigkeit als Lebensform, das sprachlich kulturelle Selbstbewusstsein, die Flexibilität und die fremdsprachliche Neugierde und Offenheit.

Damit Mehrsprachigkeit als Lebensform gesehen werden kann, erfordert dies ein grundsätzliches Umdenken bei den ErzieherInnen.

Mehrsprachig aufzuwachsen muss als Entwicklungschance statt als Entwicklungsrisiko gesehen werden.

Sprachlich-kulturelles Selbstbewusstsein heißt, dass zwei- und mehrsprachige Kinder die Bedeutung von verschiedenen Sprachregistern kennenlernen.

Sie erfahren, dass diese „codes“ situativ und kulturell geprägt sind, sie können von einem Sprachregister in das andere wechseln, wenn es die Situation erfordert.

Durch die Aneignung dieser Kompetenz kann eine „ausprobierende“ Haltung zu anderen Sprachen erworben werden. Wesentliche Merkmale von interkultureller Kompetenz sind Neugierde und Offenheit gegenüber fremden Sprachen. Weitere zwei Dimensionen beziehen sich auf die Kultur. „Kulturkonflikte“ als Entwicklungschance und die kulturelle Aufgeschlossenheit werden konkret benannt.

Das Leben in „verschiedenen Welten“ gehört zum Alltag von Kindern mit Migrationshintergrund. Sie erleben und erfahren unterschiedliche Normen oder Erwartungen. Diese können als Entwicklungschance gesehen werden, wenn von der Annahme ausgegangen wird, dass es eine Entwicklungsaufgabe für alle Kinder ist, mit Widersprüchen umzugehen. Konflikte sollten daher nicht tabuisiert und Widersprüche zugelassen werden, damit Kinder lernen damit konstruktiv umzugehen.

Wesentlich ist die Aussage, dass aus pädagogischer Sicht das Bild vom Kind, das in und mit verschiedenen Welten lebt entwicklungsfördernder scheint, als im Gegensatz dazu zwischen den Welten.

Als scheinbaren Gegensatz zu den Dimensionen, die kulturelle Offenheit postulieren, wird die Fremdsprachkompetenz genannt. Diese Kompetenz bedeutet, die eigene Sichtweise als eine Perspektive unter anderen möglichen zu sehen. Zu den Schlüsselkompetenzen professionellen Handelns gehören auch das „Nicht-Verstehen“ und „Nicht-Wissen“.

Die letztgenannte Dimension ist die Sensibilität für Stereotypisierung, Vorurteile und negative Diskriminierung. Diese Dimension von interkultureller Kompetenz ist deshalb eine schwierige, weil es dabei um Gefühle, Überzeugungen und tief sitzende Bilder geht, die einem selbst nicht immer bewusst sind. Interkulturelle Kompetenz heißt in diesem Zusammenhang, dass es wesentlich ist, sich der eigenen Vorurteile bewusst zu werden (vgl. Oberhuemer, 2005, 152-168).

Die Aneignung von interkulturellen Kompetenzen kann nur im Zusammenhang mit dem Erwerb von grundsätzlichen pädagogischen Kompetenzen gesehen werden.

Nach Leisau (2009, 18-19) sind dies die Fachkompetenz, die Sozialkompetenz, die Methodenkompetenz und die persönliche Kompetenz.

Um interkulturell kompetent handeln zu können, ist ein Zusammenspiel von Fertigkeiten und pädagogischen Fähigkeiten aus den genannten grundsätzlichen Kompetenzbereichen und den interkulturellen Kompetenzen wesentlich.

Eine grundlegende Voraussetzung für die Aneignung der unterschiedlichen interkulturellen Kompetenzen ist, dass die KindergartenpädagogIn sich auf einen Reflexionsprozess einlässt und die Aneignung prozesshaft geschieht,

6 BILDUNGSPARTNERSCHAFT MIT ELTERN

Im Kindergartenbetreuungsgesetz (2007) wird explizit darauf hingewiesen, dass der Kindergarten eine familienergänzende Funktion hat.

Die KindergartenpädagogIn hat daher die gesetzliche Verpflichtung Elternarbeit durchzuführen.

Bäck/ Hajszan/ Bayer-Chiste (2008, 99-108) verwenden den Terminus „Bildungspartnerschaft“, darin drückt sich aus, dass die Zusammenarbeit mit Eltern einerseits darin besteht eine beratende und unterstützende Funktion zu übernehmen, aber Eltern auch als Kundinnen und Kunden gesehen werden müssen und im Sinne einer Kundenorientierung der partnerschaftliche Charakter bewusst wahrgenommen werden muss und dies in der Zielsetzung und entsprechenden Methode verdeutlicht wird.

Grundsätzlich wird festgestellt, dass die konstruktive Zusammenarbeit mit den Eltern ein förderlicher Faktor für die optimale Entwicklung eines Kindes ist.

Wesentlich für die Bildungspartnerschaft mit Eltern mit Migrationshintergrund ist auch die Feststellung, dass Kinder in unterschiedlichen Mikrosystemen leben und diese aus

pädagogischer Sicht bei der Gestaltung von Bildungsprozessen Berücksichtigung finden muss.

„Die Bildungspartnerschaft von Eltern aus unterschiedlichen Kulturen verlangt von Pädagoginnen und Pädagogen ein hohes Maß an Offenheit, insbesondere für Situationen und Verhaltensweisen, die nicht mit ihrem Wertesystem übereinstimmen. Sie müssen Fremdheit im Verhalten und in den Einstellungen von Eltern akzeptieren und sich diesen ohne Vorbehalte nähern“ (Bäck/ Hajszan/ Bayer-Chiste` 2008, 107).

Die meisten jungen Kinder von Eltern, die aus anderen Ländern und Kulturen kommen, werden in den Kinderbetreuungseinrichtungen zum ersten Mal mit Unterschieden zwischen der Kultur zu Hause und der öffentlichen Kultur konfrontiert.

Auch Eltern mit Migrationshintergrund wird durch den Besuch des Kindes in einer Kinderbetreuungseinrichtung das Vorhandensein von unterschiedlichen Kulturen bewusst(er). Dies birgt oftmals auch ein gewisses Konfliktpotential, aber es können auch Chancen eröffnet werden

Die Studie „Children Crossing Borders“ beschäftigt sich mit dieser Thematik und erforscht, wie die Kinderbetreuungssysteme von fünf Ländern – England, Frankreich, Deutschland, Italien und den USA – Kinder von Immigranten betreuen und welche Wünsche diese Eltern für ihre Kinder haben.

Durchgeführt wurde die Studie am Forschungszentrum über die frühe Kindheit in Birmingham.

Pascal und Bertram vom Forschungszentrum Birmingham fassen die Ergebnisse der Studie in „Kinder in Europa“ (2007, 13-14) zusammen.

Zielsetzung:

- Durch Vorstellen von Perspektiven und Erweiterung der westeuropäischen und amerikanischen Theorie und Best Practice soll ein Beitrag geleistet werden, dass die Einwanderereltern bezüglich ihrer Hoffnungen, Überzeugungen und Sorgen in Hinblick auf die Betreuung und Bildung ihrer Kinder ein Sprachrohr bekommen.
- Vorstellen von Modellen der Arbeit mit Kindern von Immigranten mit dem Lerneffekt, dass ein gegenseitiges Lernen ermöglicht wird, eine Erweiterung des Repertoires stattfindet und als sicher geltende Annahmen in Frage gestellt werden
- Einleiten eines Prozesses für Eltern und Personal, um in einen Dialog einzutreten, der sich mit dem auseinandersetzt, was das Beste für junge Kinder ist
- Erarbeitung von Trainingsmaterial für Praktiker

Methode:

Es wurden Videos gedreht, fokussiert auf den typischen Alltag der Drei- bis Vierjährigen in den Einrichtungen aller fünf Länder. Diese Videos wurden allen Interessengruppen (Kinder, Eltern, Erzieherinnen, Verwalter, Experten für frühkindliche Erziehung und Bildung, Entscheidungsträger) in jedem der fünf Länder gezeigt und danach ausgewertet.

Die Auswertung erfolgte nicht vorrangig als Datensammlung, sondern als Werkzeug, um einen interkulturellen Dialog anzuregen.

Aus der Anfangsanalyse wurden folgende Erkenntnisse formuliert.

Schwerpunkt Eltern:

Bezüglich der Erstsprache treffen die interviewten Eltern mit Migrationshintergrund folgende Aussagen.

- Fast alle neu angekommenen Eltern wollen, dass ihre Kinder zweisprachig aufwachsen, dafür wünschen sie sich eine zweisprachige Unterstützung.
- Mehrheitlich wollen Eltern, dass der Schwerpunkt auf dem Erlernen der Sprache des neuen Landes liegt.
- Alle Eltern formulieren den Wunsch, dass jemand im Kindergarten ihre Sprache spricht, um leichter kommunizieren zu können.
- Die meisten Eltern sind der Überzeugung, dass sie es schaffen werden die Muttersprache zu Hause zu erhalten.

Schwerpunkt Bildungsinhalte in den Kindergärten:

- Kindergärten zeigen die Bereitschaft ihre Programme bezüglich Einbeziehung kultureller Lernprozesse über Feiern, Kleidung, Essen usw. anzupassen.
- Tiefere kulturelle Unterschiede und Machtdifferenzen werden nicht berührt.

Die Auswertung zeigte noch eine andere politische Dimension, die weit über die Fragen der Kindereinrichtungen und der Praxis hinausgeht.

- Neu angekommene Eltern drücken in den Dialogen deutlich aus, dass sie einen überall vorhandenen Rassismus und auch oft Armut erleben.
- Es wird die Möglichkeit vermisst, Erfahrungen auszusprechen.
- Neu angekommene Familien erfahren häufig Ignoranz und werden mit Stereotypen konfrontiert.

Abschließend formulieren C. Pascal und T. Bertram, dass diese Erkenntnisse in die nächste Phase der Studie eingehen werden. Festgestellt wird auch, dass diese Studie Folgen für verschiedene Schlüsselbereiche der Politik haben wird mit den Themen soziale Ausgrenzung, Kinderarmut, Bildungsversagen und Berufstätigkeit der Eltern.

Diese Studie zeigt deutlich auf, dass als eine Voraussetzung für eine Bildungspartnerschaft mit Eltern es als wesentlich erachtet werden muss mit Eltern in einen Dialog zu treten, um ausgehend von den konkreten Wünschen und Vorstellungen geeignete Modelle der Zusammenarbeit zu entwickeln.

Leisau (2006, 12-13) tritt dafür ein, dass PädagogInnen und Eltern in einen „Expertendialog“ treten sollen, denn sowohl die PädagogInnen als auch die Eltern sind im jeweiligen Bezugssystem des Kindes Experten.

Die Eltern sind mit dem soziokulturellen Hintergrund des Kindes vertraut und kennen seine Rolle im familiären System. Die KindergartenpädagogInnen verfügen über ein umfangreiches Fachwissen. Das Verhalten des Kindes kann durch einen intensiven Austausch zwischen dem Bezugssystem „Familie“ und Bezugssystem „Kindergarten“ besser eingeordnet werden.

Wesentlich für eine interkulturelle Elternarbeit ist, dass die individuellen lebensgeschichtlichen Bedingungen von besonderer Bedeutung sind.

Es gibt nicht „die“ Eltern mit Migrationshintergrund! Es ist unabdingbar die verschiedenen Migrationshintergründe und Familienkulturen in Erfahrung zu bringen.

Kinder teilen die Migrationserfahrung ihrer Eltern, daher braucht es die Kooperation mit Eltern, um jedem Kind gerecht werden zu können.

6.1 Kooperationsmodelle mit Eltern

Damit Elternpartnerschaft gelingen kann, braucht es geeignete Kooperationsmodelle die ressourcenorientiert ausgerichtet sind. Kooperative interkulturelle Elternarbeit muss das Wissen und die Erfahrungen der Eltern miteinbeziehen.

Die Eltern sollten nach Leisau (2006, 11-16) in dreierlei Hinsicht als Experten gesehen werden. Sie sollten als Experten für die eigene Migrationserfahrung, für die Herkunfts- und Migrationskultur und als Experten für die Familiensprache konkret in Kooperationsmodelle einbezogen werden. Angebote der Bildungspartnerschaft sollten nach Bäck/ Hasjzan/ Bayer-Chiste (2008, 121-123) kundenorientiert auf die Eltern abgestimmt sein. Die Ressourcen, Interessen und Möglichkeiten der Eltern sollten mitberücksichtigt werden. Wesentlich ist es auch, die Phasen der Bildungspartnerschaft zu berücksichtigen, damit eine Kooperation möglich wird.

Das Kennenlernen und die Orientierung stellen die Basis dar, erst danach kann die Vernetzung erfolgen. Wichtig ist, dass die PädagogIn aktiv wird und die Kooperation mit Eltern, im Besonderen in der interkulturellen Elternarbeit, immer wieder reflektiert wird.

6.2 „Rucksackprojekt“

Ein bedeutsames Kooperationsmodell für die Zusammenarbeit mit Müttern mit Migrationshintergrund ist das sogenannte „Rucksackprojekt“.

Entwickelt wurde es in Rotterdam von der Stiftung De Meeuw. Der Arbeitskreis IKEEP (Interkulturelle Erziehung im Elementar-

und Primarbereich) adaptierte die Programme und überarbeitete sie für den Einsatz in Deutschland.

In der Datenbank ProKita wird das Projekt folgendermaßen dargestellt:

Projektträger sind die regionalen Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA) in Nordrhein Westfalen.

Unter der Projektleitung von Dr. Monika Springer-Geldmacher wurde beginnend mit 01.04.1999 die Konzeptionsentwicklung eingeleitet.

Aufbauend auf den Fragestellungen, wie die Kompetenzen der Migrantenmütter gestärkt werden können, dass diese die Lernprozesse ihrer Kinder beim Erwerb der Erstsprache stärker als bisher unterstützen können und wie Familien und Bildungseinrichtungen, Kindertageseinrichtungen und Schule, neue Formen finden können, um aufeinander bezogen den Erwerb von Erst- und Zweitsprachen effektiver zu gestalten, wurden vier Zielsetzungen für diese Projekt formuliert.

Zum einen die Förderung der Mehrsprachigkeit, die Stärkung der Erziehungskompetenz der Mütter, die Stärkung des Selbstwertgefühls der zugewanderten Mütter und die Stärkung des interkulturellen und Mehrsprachenkonzepts der Kindertageseinrichtungen.

Die Besonderheit des Rucksackprojekts liegt darin, dass die Mütter der Kinder mit Migrationshintergrund eine Schlüsselrolle spielen. Sie werden als Erziehungsexpertinnen gestärkt und es wird ihnen „zugemutet“ Verantwortung für die Erziehung und Bildung ihrer Kinder zu übernehmen.

Der theoretisch-konzeptionelle Ansatz sieht vor, dass in den beteiligten Kindertageseinrichtungen bzw. Grundschulen ein Organisationsentwicklungsprozess in Gang gesetzt wird.

Die Programme erfordern Veränderung aller Beteiligten (Mütter, ErzieherInnen, LehrerInnen). Die Mütter werden durch Anleitung und unterschiedlichste Arbeitsmaterialien auf die Förderung der Erstsprache vorbereitet.

Das Programm sieht zwei Modelle vor:

Im Modell I werden Mütter, die über gute Kenntnisse in der Erstsprache wie auch der Zweitsprache verfügen, zu Stadtteil-müttern bzw. Multiplikatorinnen ausgebildet.

Ihre Aufgabe ist es, jeweils eine Müttergruppe für Sprach- und Entwicklungsaktivitäten anzuleiten, deren Kinder die Kindertagesstätte bzw. die Schule besuchen.

Im Modell II leiten ErzieherInnen mit Migrationshintergrund, die bereits in einer Kindertagesstätte arbeiten, eine Müttergruppe an. Ende des Jahre 2000 und 2002 wurden in Essen im Rahmen einer qualitativen Erhebung alle Projektbeteiligten schriftlich, nach einjähriger bzw. dreijähriger Projektarbeit zu den Auswirkungen des Projektes befragt.

Wesentliche Ergebnisse werden in der Datenbank ProKita folgendermaßen zusammengefasst.

Verhältnis zwischen Müttern und Erzieherinnen:

Die beteiligten Mütter beurteilen das Projekt äußerst positiv. Grundsätzlich werden Veränderungen sowohl im Verhältnis zur Tagesstätte als auch zu ihrem Kind und innerhalb der Familie beschrieben.

Die Mehrzahl stellt fest, dass sie selbstbewusster auftreten und sich trauen eine Meinung zu äußern.

Ein Großteil der ErzieherInnen nimmt ein größeres Interesse der beteiligten Mütter wahr.

Sprachentwicklung:

Von den Erzieherinnen wie auch von den Erzieherinnen wird angegeben, dass die Kompetenzen in der Mutter- und Zweitsprache besser geworden sind.

Interaktion Mutter-Kind:

Das Verhältnis der am Projekt beteiligten Mütter und deren Kinder hat sich positiv entwickelt.

Die Mütter haben die Bedeutung der Sprache in Alltagssituationen erkannt.

Die Beteiligung der Kinder an alltäglichen Situationen wie z.B. Hausarbeit und die sprachliche Begleitung hat zugenommen.

Weitere Auswirkungen sind wie folgt zusammengefasst:

- Die Kindergartenarbeit ist für Migranteneltern transparenter geworden.
- Eltern werden von den MitarbeiterInnen der Kitas stärker akzeptiert.
- Das eigene Sprachverhalten wird bewusster beobachtet.
- Die Lernfreude der Kinder hat zugenommen.

Dieses Integrationsmodell berücksichtigt Kinder und Mütter mit Migrationshintergrund gleichermaßen. Wesentlich ist, dass die Ressourcen der Mütter einfließen und sie als Erziehungsexpertinnen gestärkt werden.

Wichtig ist auch die Stärkung des Selbstwertgefühls der Mütter und Kinder und die verantwortliche Mitarbeit.

Integration wird in dem Sinne verstanden, dass alle im Integrationsprozess beteiligten in einen Dialog eintreten und hierarchische Strukturen abgebaut werden (vgl. Datenbank ProKita).

6.3 Projekt „Rucksack“ in der Stadt Salzburg

Das Pilotprojekt „Rucksack“, eine Weiterentwicklung des Rucksackprojekts aus Nordrhein Westfalen, wurde im Sommer 2008 im Kindergarten Gebirgsjägerplatz erfolgreich abgeschlossen. In Stadt:Salzburg online vom 27.07.2009 wird informiert, dass die Ausweitung des Projekts 15 von 33 Kindergärten der Stadt Salzburg umfasst. Es wurden Kindergärten mit einem hohen Anteil an Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache ausgewählt.

Genannt werden die Kindergärten: Baron Schwarzpark, Bolaring, Froschheim, Gebirgsjägerplatz, Griesgasse, Herrnau, Itzling2, Kendlerstraße, Lehen, Lieferung 2, Parsch, Schallmoos, Scherzhäuser, Wagingerstraße und Wallnergasse.

Das Projekt hat zum Ziel, Kindern aus Familien mit nicht deutscher Muttersprache, in der deutschen als auch in der Muttersprache zu fördern. Um dieses Ziel zu erreichen, arbeiten die KindergartenpädagogInnen in Kooperation mit den Eltern. Wesentlich dabei ist, dass die Ressourcen der Eltern, vorrangig der Mütter genutzt werden.

Es geht auch um die Nachhaltigkeit der im Kindergarten gesetzten Maßnahmen. Die erworbenen Kompetenzen sollen zu einem gelingenden Übergang vom Kindergarten in die Schule beitragen.

Insgesamt nehmen 168 Mütter und Väter am Rucksackprojekt teil. In wöchentlichen zweistündigen Treffen erarbeiten die Frauen, die aus unterschiedlichen Kulturkreisen kommen, gemeinsam Themen und Aktivitäten. Diese führen sie dann mit ihren Kindern während der Woche zu Hause durch.

Eine Gruppenteilnehmerin organisiert die Treffen und leitet als „Stadtteil-Mutter“ die anderen Frauen an.

Die inhaltliche Begleitung der Gruppe übernehmen die KindergartenpädagogInnen.

Diese geben auch Arbeitsmaterialien an die Mütter weiter, damit im familiären Milieu gezielt die Muttersprache geübt und gefestigt werden kann.

Die erworbenen Kenntnisse in der Muttersprache werden dann im Kindergarten in deutscher Sprache spielerisch umgesetzt.

Die angestrebten Ziele werden wie folgt formuliert:

- Kinder und Eltern sollen Einblick in das österreichische Bildungssystem erhalten und erfahren, wie sie ihre Kinder im Kindergarten und in der Schule beim Lernen unterstützen können.
- Das Selbstbewusstsein der Mütter wird gestärkt, weil sie als Expertinnen anerkannt werden.
- Die Kinder werden in ihrer Muttersprache gefestigt, die Mehrsprachigkeit wird gefördert

Bedeutsam ist, dass diese Ziele nicht „nur“ den Kindergarten betreffen, sondern auch die Qualität des Übergangs in die Schule beeinflussen sollen. Dadurch gewinnt das Thema der Nachhaltigkeit an Bedeutung (vgl. Stadt:Salzburg online).

Dieses Projekt ermöglicht eine besondere Form der Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund, die dadurch charakterisiert wird, dass Eltern in ihren Kompetenzen geschätzt werden, wechselseitiges Lernen stattfindet, ein echter Dialog angestrebt wird, unterschiedliche Perspektiven wahrgenommen werden und Eltern und Kindergartenpädagoginnen gemeinsam dazu beitragen, das Kind in seiner Entwicklung zu stärken und zu fördern.

7 INTEGRATION

7.1 Begriffsbestimmung und Definition

„In der wissenschaftlichen Diskussion ist es alles andere als klar, was unter „Integration“ zu verstehen ist“ (Fassmann, 2005, 67; zit. n. Thienel 2007, 83).

Perchinig (2008, 5-7) stellt ebenfalls fest, dass weder in der Politik noch in der einschlägigen wissenschaftlichen Literatur ein allgemein akzeptierter Integrationsbegriff zu finden ist. Er spricht von einem „Containerbegriff“ und versteht darunter, dass man in diesen „Container“ alles Mögliche und Unmögliche hineinpacken und auch herausziehen kann. Er sieht den Containerbegriff kritisch in dem Sinne, dass er feststellt, dass dieser nichts zur Erkenntnis beiträgt und der einzig mögliche Erkenntnisgewinn in einer Analyse bestehen könnte, wofür er verwendet und in welchem Rahmen er hineingestellt wird. Wesentlich für eine Begriffsbestimmung „Integration“ ist, dass dieser Begriff vor allem durch die Politik des betreffenden Landes geprägt ist. Beispielhaft wird angeführt, dass in den deutschsprachigen Ländern der Fokus auf den Spracherwerb gerichtet ist, während in Kanada der Blickwinkel auf dem Multikulturismus liegt.

Perchinig beschreibt zwei Modelle, die den Begriff der Integration im aktuellen Integrationsdiskurs in widersprüchlichen Bildern zeichnet.

Das eine Bild wird von der Kultur dominiert.

Integration wird hier im Sinne einer gemeinsamen Kultur verstanden. Dies zeigt sich durch die gemeinsame Sprache und die gemeinsamen Werte.

Die gemeinsame Sprache wird als zentrale Voraussetzung für Integration definiert, daher wird auch als wesentliches Element

der Integrationspolitik das Anbieten von Sprachkursen gesehen. Die erfolgreiche Integration ist bei diesem Ansatz vor allem eine Anpassungsleistung, daher wird die soziokulturelle Vielfalt in diesem Modell als problematisch gesehen. Es kann festgestellt werden, dass das Idealbild dieses Diskurses die Kongruenz von Kultur und einer kulturell homogenen Bevölkerung ist.

Das zweite Modell in der Integrationsdebatte wird dominiert von der soziökonomischen Struktur. Der soziale Aufstieg wird als das zentrale Medium der Integration gesehen. Die Gesellschaft trägt die Verantwortung für die Nichtintegration. Integration wird hier als Verpflichtung des Staates gesehen, dessen Aufgabe es ist, Integrationshindernisse in den sozialen Strukturen zu beseitigen oder zu minimieren. Als Idealbild von Integration wird die soziale Gerechtigkeit gesehen.

Die Perspektiven Kultur bzw. Struktur sind nach Perchinig nicht der einzige Focus, unter dem Integration gesehen werden kann. Für ihn verschiebt sich dieser auf die Interaktion zwischen rechtlichen und strukturellen Aspekten und individueller Handlungsfähigkeit.

Dieser Blickwinkel von Integration braucht einen rechtlich-strukturellen Rahmen der Gleichheit und Diskriminierungsfreiheit, um Handeln zu ermöglichen. Wesentlich sind aber auch die Fähigkeiten und Fertigkeiten des Individuums, damit unter bestimmten Rahmenbedingungen zielgerichtetes Handeln möglich wird.

Vier Dimensionen werden angesprochen. Als erste Dimension wird der Diskriminierungsschutz genannt und die rechtliche Gleichheit als Rahmenbedingung für Integration. Die zweite Dimension beinhaltet die Bereitschaft und die Fähigkeit seine Interessen zu artikulieren und als Voraussetzung für eine Handlungsorientierung über „Empowerment“ zu verfügen.

Der Erwerb nötiger Kenntnisse und Fähigkeiten als Voraussetzung für zielgerichtetes Handeln wird als dritte Dimension bezeichnet.

Bei der vierten Dimension geht es um die Anerkennung von mitgebrachtem symbolischem Kapital in den Bildungssystemen der Zielländer.

Es wird festgestellt, dass eine Angleichung der Bildungsabschlüsse unabhängig sein müsste von sozialer Herkunft oder vom Migrationshintergrund und es an der Zeit wäre eine neue Integrationsdebatte zu beginnen. Eine Wissensgesellschaft kann dann erfolgreich sein, wenn viele Mitglieder darauf möglichst vorbereitet werden (vgl. Perchinig, 2008, 1-16).

7.2 Integrationsindikatoren

Um interkulturelle pädagogische Schwerpunkte im Kindergarten zu setzen, die auch im Sinne der Integration erfolgreich sein können, ist es wesentlich, dass eine Reflexion und Analyse darüber stattfindet, welche interkulturellen Maßnahmen ausgewählt werden, um einen Zusammenhang mit den Indikatoren für die Integration von Kindern im vorschulischen Bereich herzustellen zu können.

Anhaltspunkte für Indikatoren, die im Speziellen den vorschulischen Bereich betreffen, bietet das Projekt „Integrationsindikatoren“ zur Nachhaltigkeit der Wiener Integrationspolitik des Instituts für Konfliktforschung unter der Projektleitung von Pelinka. Dieses Projekt wurde im Jahr 2000 fertiggestellt und setzt sich mit der Nachhaltigkeit von Integrationspolitik anhand von Integrationsindikatoren auseinander.

Im Projektbericht wird in den Ausgangsüberlegungen die Aufgabe des Projekts folgendermaßen dargestellt:

Die Erstellung von Integrationsindikatoren erfolgte unter dem Blickwinkel, dass diese nicht nur eine einmalige Bestandsaufnahme sein sollen, sondern als „Werkzeug“ für weitere Untersuchungen und als Orientierungshilfe für die zukünftige Integrationspolitik der Stadt Wien eingesetzt werden.

Die erarbeiteten Indikatoren sollen die Möglichkeiten und Notwendigkeiten für Integration fassbar machen, aber auch Hindernisse oder Verweigerung von Integration verdeutlichen.

Der der Studie zugrunde liegende Integrationsbegriff grenzt sich dezidiert von der Assimilation ab und hält an der kulturellen Eigenständigkeit der ImmigrantInnen bzw. AusländerInnen fest.

Dieser Integrationsbegriff hat als Zielvorstellung eine pluralistische Gesellschaft. Bedeutsam sind die Prinzipien Demokratie, Liberalismus, Pluralismus und ein gewisser Standard an Sozialleistungen.

Die Integrationsindikatoren sind in drei Schwerpunkte eingeteilt und beinhalten die sozioökonomischen Indikatoren, die Partizipationsindikatoren und die Integrationsindikatoren für die kulturelle Dimension. Den genannten Schwerpunkten sind unterschiedliche Indikatoren zugeordnet, einige davon sind auch für den Kindergarten bedeutsam. Aus dem Schwerpunkt der sozioökonomischen Indikatoren ist dies der Bereich (Aus-)Bildung. Hier wird explizit der Kindergartenbesuch angeführt und in diesem Zusammenhang auch auf die Höhe des Anteils der ausländischen Kinder in den Kindergärten und einzelnen Gruppen hingewiesen.

In der angeführten These wird festgestellt, dass Kontakte zu anderen Kulturen bereits im Kleinkindalter die Normalisierung des Zusammenlebens verschiedener kultureller/ ethnischer/ nationaler Gruppen fördern und zur schulischen Integration für Kinder von ImmigrantInnen beitragen.

Es wird argumentiert, dass eine frühzeitige Sozialisation die Eingliederung erleichtert und potentielle Schwierigkeiten minimiert, auch in Hinblick auf den Übertritt in die Schule.

Als eine der wichtigsten Funktionen des Kindergartens wird das spielerische Erlernen der Sprache der Mehrheitsgesellschaft angeführt, aber auch die Vermittlung der multikulturellen Zusammensetzung der Gesellschaft.

Es ist wesentlich, dass Kinder sowohl ihre Muttersprache als auch die dominante Sprache des Einwanderungslandes kennen lernen. Als integrationspolitisches Ziel wird angeführt, dass die Förderung des Kindergartenbesuchs von Immigrantenkindern wesentlich ist.

Der Schwerpunkt der Partizipationsindikatoren bezieht sich auf Sozialkontakte.

Im Bericht wird festgestellt, dass Sozialkontakte auf verschiedenen Ebenen verlaufen und sich auf unterschiedliche Bereiche erstrecken.

Als Indikator den Kindergarten betreffend, wird die Beteiligung von Eltern mit Migrationshintergrund an Elternvereinen und Kindergartenbesprechungen genannt.

In der angeführten These wird festgestellt, dass das Ausmaß der Beteiligung von Eltern über die Möglichkeit bzw. den Willen der Mitgestaltung des unmittelbaren Lebensbereiches Auskunft gibt.

Die Integrationsindikatoren für die kulturelle Dimension sind für den Kindergarten in der Weise bedeutsam, dass sprachliche Rechte und Unterstützungsangebote genannt werden, aber auch die Religionsfreiheit explizit angesprochen wird.

Als Indikatoren für die sprachlichen Rechte werden Dolmetschangebote und die Förderung der Zweisprachigkeit genannt.

Dass ImmigrantInnen aufgrund unzureichender Deutschkenntnisse bei Institutionen oftmals benachteiligt sind und Förderkurse

zur Erlernung der Sprache des Aufnahmelandes wesentlich sind, wird in der angeführten These erläutert.

Abschließend wird festgestellt, dass die Vielzahl der Indikatoren die Multidimensionalität von Integration sichtbar macht.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Bereiche Bildung, Partizipation und Kultur eine wesentliche Rolle für die Integration von Kindern spielen (vgl. Integrationsindikatoren zur Nachhaltigkeit von Integrationspolitik, 2000).

Für den Kindergarten sind die angeführten Indikatoren insofern von Bedeutung, da die interkulturelle Arbeit im Kindergarten anhand ausgewählter Indikatoren dahingehend analysiert werden kann, ob sie zur Integration von Kindern mit Migrationshintergrund im Kindergartenalter beitragen kann.

Wesentlich ist auch, dass anhand der angeführten Indikatoren ein enger Zusammenhang mit den interkulturellen Prinzipien für die Kindergartenarbeit hergestellt werden kann. Die in der Arbeit angeführten Prinzipien (vgl. Kapitel 4 Interkulturelle Prinzipien) benennen überwiegend dieselben Themenfelder. Dies ist ein Indiz dafür, dass die grundsätzliche Ausrichtung der interkulturellen Arbeit im Kindergarten zur Integration beitragen kann.

7.3 Integrationsmaßnahmen Kindergarten

Nowotny (2007, 69) stellt im 2. Österreichischen Integrations- und Migrationsbericht fest, dass die österreichische Migrationspolitik derzeit vom Grundsatz „Integration vor Neuzuzug“ getragen wird und gibt einen Überblick über arbeitsmarktbezogene Integrationsmaßnahmen. Diese Maßnahmen sind für die Thematik interkulturelle Bildung deshalb von Interesse, weil sie unter anderem auch Prinzipien ansprechen, die für die

interkulturelle Erziehung- und Bildung von Bedeutung sind und deren Berücksichtigung in der pädagogischen Arbeit bereits einen wesentlichen Baustein zur Integration von Kindern mit Migrationshintergrund und in weitere Folge auch deren Eltern darstellen können.

Die Integrationsvereinbarung sieht vor, dass MigrantInnen sich verpflichten müssen Kenntnisse der deutschen Sprache zu erwerben, um am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben teilnehmen zu können.

Zwei Schwerpunkte werden in dieser Vereinbarung explizit angesprochen, die im Besonderen für den Kindergartenbereich von Bedeutung sind.

Einerseits der Erwerb der deutschen Sprache und andererseits das Prinzip der Partizipation.

Sprachkenntnisse werden als unabdingbare Voraussetzung für eine erfolgreiche Integration genannt (vgl. Nowotny, 2007, 69).

Diese Feststellung trifft als erste Bildungsebene im Besonderen auf den Bereich des Kindergartens zu. Damit Kinder mit nicht deutscher Muttersprache sich in den Kindergarten integrieren können brauchen sie die Fähigkeit in der Sprache des Ziellandes zu kommunizieren.

„Sprachliche Förderung im vorschulischen Bereich findet im Kindergarten statt und gehört zu den gesetzlich definierten Aufgaben, den Schuleintritt vorzubereiten (de Cillia, 2007, 252).

Dass die sprachliche Förderung im Kindergarten wesentlich ist und zu den Schlüsselqualifikationen gehört, um Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch aber auch Kinder mit deutscher Erstsprache entsprechend auf die Schule vorzubereiten führte zu einer bundesweiten Initiative zur frühen Sprachförderung mit dem Projekt „Frühe Sprachförderung“ Dass diese Initiative vom Bund ausgeht, ist auch deshalb bemerkenswert, weil die

Kindergärten in die Kompetenzen der Länder fallen und es bundesländerweit unterschiedliche Gesetze und daraus resultierende Maßnahmen gibt. Eine Ursache für diese Initiative ist auf das unzufrieden stellende Ergebnis im Rahmen der Schülerleistungsstudien PISA und PIRLS zurückzuführen.

Es wurde festgestellt, dass jede fünfte SchülerIn in Österreich die Grundkompetenz des sinnerfassenden Lesens nur unzureichend erworben hat. Die Analyse der Daten lässt vermuten, dass es sich dabei um jene Kinder handelt, die schon beim Schulstart über geringere sprachliche Kompetenzen verfügen. Daher erscheint es notwendig bereits im Kindergarten die sprachlichen Kompetenzen gezielt zu fördern (vgl. Breit, 2009, 1).

Das Projekt „Sprachförderung“, führte auch zu Veränderungen bezüglich der SchülerInneneinschreibung. Seit dem Schuljahr 2005/06 wird diese bereits im Herbst des Jahres vor dem Schuleintritt durchgeführt. Im Rahmen dieser Einschreibung wurden auch die Sprachkenntnisse der Kinder von der Schulleitung überprüft. Konnte das Kind sich nicht ausreichend in der deutschen Sprache verständigen, wurden „Sprachtickets“ ausgestellt, die im jeweiligen Kindergarten eingelöst werden konnten. Die KindergartenpädagogInnen führten im Kindergarten im Ausmaß von 120 Stunden, integriert in den Kindergartenalltag, Fördermaßnahmen durch (vgl. de Cillia, 2007, 252-253). Die Fördermaßnahmen des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur wurden in Folge weiterentwickelt und verändert.

Grundlage des aktuellen Projekts „Frühkindliche Sprachstandsfeststellung“ ist die 15a Vereinbarung, die zwischen Bund und Ländern im Frühjahr 2008 geschlossen wurde. Dieser Vertrag beinhaltet unter anderem die Einführung der verpflichtenden

frühen sprachlichen Förderung in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen.

Die Sprachstandsfeststellung findet 15 Monate vor Schuleintritt nach einheitlichen Kriterien im Kindergarten und nicht mehr in der Schule statt. Die vom Bundesinstitut für Bildung, Wissenschaft und Innovationen entwickelten Beobachtungsbögen BESK.

4-5 (Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenzen 4 bis 5jähriger in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen) und SSFB 4-5 (Sprachstandsfeststellungsbogen für 4-5 jährige ohne institutionelle Bildung und Betreuung) werden seit dem Frühjahr 2008 im Kindergarten eingesetzt.

Das vorrangige Ziel der Sprachstandsfeststellung ist die Erfassung des Sprachstandes des Kindes, um eine Entscheidung bezüglich einer etwaigen Sprachförderung treffen zu können. Das Ergebnis dient als Grundlage für pädagogische Maßnahmen. Dies können beispielhaft die Erstellung eines Förderplanes oder Vorhaben zur interdisziplinären Zusammenarbeit sein.

In der Broschüre „Frühkindliche Sprachstandsfeststellung“ werden die Ergebnisse zusammengefasst:

Von Interesse ist, dass bezüglich Kinder mit Deutsch als Zweitsprache festgestellt wird, dass diese Kinder besonders häufig Unterstützungsmaßnahmen im sprachlichen Bereich benötigen. Es wird auch darauf hingewiesen, dass sich der Kindergartenbesuch grundsätzlich bildungswirksam zeigt, aber die Effekte für die sprachliche Förderung bei mehrjährigem Besuch am größten sind (vgl. Breit, 2009, 49).

Diese österreichweite Maßnahme macht deutlich, dass der Kindergarten als Bildungseinrichtung eine wesentliche Rolle für die Bildungspartizipation von Kindern hat und durch geeignete interkulturelle Maßnahmen einen Beitrag zur Integration von Kindern mit Migrationshintergrund leisten kann.

7.4 Integrationskonzept der Stadt Salzburg

Hintergrund und Ausgangslage für die Erstellung des Integrationskonzepts der Stadt Salzburg 2006 ist in der Tatsache begründet, dass etwa ein Fünftel der SalzburgerInnen nicht aus Österreich stammt.

Konkrete Zahlen finden sich in den Basisdaten zur Ausgangslage. Mit Stichtag 1.1.2006 hatte die Stadt Salzburg 149.997 Einwohner, davon 119.126 mit österreichischer Staatsbürgerschaft und 30.871 mit anderer Nationalität.

21,00% der Personen mit Hauptwohnsitz in der Stadt Salzburg haben eine ausländische Staatsbürgerschaft (vgl. Integrationskonzept für die Stadt Salzburg).

Im Abschlussbericht des Integrationskonzepts 2006 der Stadt Salzburg ist auch angeführt, dass es in den Kindergärten des Magistrats Salzburgs eine hohe Anzahl von Kindern mit Migrationshintergrund gibt.

PädagogInnen arbeiten in den Kindergärten des Magistrats mit einem hohen Prozentsatz von Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch.

Z.B. Beträgt der Prozentanteil von Kindern mit Migrationshintergrund im Kindergarten Lehen 65,3%, im Kindergarten Gebirgsjägerplatz 69,4%, Kindergarten Bolaring 63,3%, Kindergarten Baron Schwarzipark 60,0% (Integrationskonzept für die Stadt Salzburg – Abschlussbericht 2006, 35).

Die aktuelle Datenlage von 2008 macht deutlich, dass in einigen Kindergärten der Anteil gestiegen ist. Z.B. im Kindergarten Lehen von 65,3% auf 74,2%, im Kindergarten Gebirgsjägerplatz von 69,4 % auf 70,8 % (Kindertagesheimstatistik 2008).

Daher kann davon ausgegangen werden, dass die Bedeutung des Konzepts aktuell ist und auch in Zukunft die gesetzten Ziele verfolgt werden müssen, damit Integration gelingen kann.

Die Stadt Salzburg setzt sich in diesem Konzept in Bezug auf die Integration folgende Ziele.

Die Integration wird als umfassender und gesellschaftlicher Prozess gesehen, der mit vielen Erwartungen, Ängsten und Chancen verbunden ist. Die Einbeziehung und Berücksichtigung aller relevanten gesellschaftlichen Teilgruppen wird als wichtig erachtet. Integration wird so verstanden, dass unabhängig von der Nationalität gleiche Rechte und Chancen für alle bestehen sollten.

Im Salzburger Integrationskonzept werden fünf unterschiedliche Handlungsfelder benannt:

- Arbeit und Wirtschaft
- Partizipation, Politik und Verwaltung
- Bildung, Schule, Erziehung, Kindergarten
- Jugend, Wohnen, Freizeit ,Kultur, Sport
- Soziale Sicherung, Gesundheit, Pflege, Vorsorge

Das Handlungsfeld Bildung, Schule, Erziehung und Kindergarten ist für diese Arbeit von Relevanz und zeigt auf, welche Vorhaben in Bezug auf die interkulturelle Pädagogik im Kindergarten im kommunalen Bereich forciert werden.

Die Bedeutung dieses Integrationskonzepts für die Kindergärten des Magistrat besteht unter anderem auch darin, dass durch den erhobenen Anteil von Kindern mit nicht-deutscher Erstsprache das Bewusstsein für die Notwendigkeit von interkulturellen pädagogischen und begleitenden Maßnahmen für den Kindergarten steigt und auch die Erkenntnis, dass Ressourcen zur Verfügung gestellt werden müssen, um die Umsetzung in die Praxis zu ermöglichen.

Ausgehend von der Erarbeitung des Ist-Zustandes wurden Visionen und strategische Ziele formuliert.

Im Kapitel 8.3.1. Ziele-Maßnahmenvorschläge werden als Ziele genannt:

Verbesserung der Integration durch Maßnahmen im Bereich der Sprachförderung und Intensivierung der Zusammenarbeit verschiedener Institutionen.

Die Maßnahmenvorschläge beziehen sich auf die muttersprachliche Betreuung in den Kindergärten, auf Deutschkurse für Eltern und Kinder und auf die Zusammenarbeit der Institutionen.

Muttersprachliche Betreuung von Kindern:

Konkret soll ab einem MigrantInnenanteil von 30% einmal wöchentlich zusätzlich eine muttersprachliche Betreuerin eingesetzt werden, ab einem Anteil von 50% soll diese Betreuerin täglich für die Kinder zur Verfügung stehen.

Als wesentlich wird angeführt, dass Kindergartenhelferinnen mit Migrationshintergrund ausgebildet und beschäftigt werden sollen.

Deutschkurse für Eltern und Kinder:

Das Modell des Kindergarten Lehens soll allgemein realisiert werden.

Zusammenarbeit der Institutionen:

Aufbau eines Netzwerkes von Institutionen, die für dieses Handlungsfeld relevant sind (Religionsgemeinschaften, Vereine, Kindergärten, Schule, Kirchen, etc.)

Dass die Ziele des Integrationskonzepts der Stadt Salzburg nach wie vor aktuell sind zeigt sich unter anderem darin, dass im Jahresbericht des Integrationsbüros der Stadt Salzburg 2008 ein umfassender Überblick über die unterschiedlichen Projekte, Veranstaltungen und Kooperationen gegeben wird, der zeigt, dass die im Jahr 2006 formulierten Maßnahmen eine Weiterentwicklung erfahren haben.

7.5 Projekte der Integrationsförderung der Stadt Salzburg

Im Jahresbericht des Integrationsbüros der Stadt Salzburg 2008 erfolgt ein Überblick über durchgeführte Projekte, Veranstaltungen, Kooperationen und weitere Vorhaben.

Für den Kindergarten ist das „Rucksack“-Projekt bedeutsam. Die konkrete Beschreibung bzw. Entwicklung dieses Projekts ist im Kapitel 6.2 und 6.3 beschrieben. Als Begründung für die Initiierung dieses Projekts wird angeführt, dass die Anerkennung und Wertschätzung der vorhandenen Kulturen, sowie die Stärkung des elterlichen Engagements eine wichtige Voraussetzung dafür ist, dass Kinder sich als Teil der Gesellschaft verstehen und gemeinsam und ebenbürtig aufwachsen (vgl. Jahresbericht 2008, 9).

Im Kontext Kindergarten ist auch das Projekt „Mama lernt Deutsch“ bedeutsam.

In Kooperation mit der Volkshochschule wurden Deutschkurse für Mütter mit Migrationshintergrund organisiert.

Angeführt wird, dass im Juni 2008 50 Teilnehmerinnen aus 15 verschiedenen Staaten erfolgreich einen Kompakt-Deutschkurs absolvierten.

Ein weiteres Projekt, das zum Ziel hat verbindende Zusammenhänge zwischen Menschen unterschiedlicher Herkunft herzustellen, bezieht Erwachsene und Kinder gleichermaßen ein.

Das Projekt „Interkultureller Garten Itzling“ verbindet, durch die Möglichkeit gemeinsam Beete zu bearbeiten, Menschen unterschiedlichster Herkunft. Für Kinder ist ein Kinderbeet vorgesehen, weitere damit im Zusammenhang stehende Aktivitäten wie Pflanzaktionen und Gartenfeste sollen zu einer Förderung des Dialogs beitragen.

In Vorbereitung für ein weiteres Vorhaben wird angeführt, dass ein Lehrgang „Transkulturelle Kompetenzen“ beginnend mit Mai 2009 angeboten wird.

Die Auseinandersetzung mit dem transkulturellen Ansatz zeigt, dass eine Weiterentwicklung des interkulturellen Ansatzes verfolgt wird.

Als ein Ziel ist angeführt, dass die Teilnehmerinnen sensibilisiert werden sollten für unterschiedliche Kulturen (vgl. Jahresbericht 2008).

Der Überblick über die Vielfalt der durchgeführten Projekte und Veranstaltungen macht deutlich, dass das Thema der Integration in der Stadt Salzburg als wichtig erachtet wird und dies auch für die Kindergärten der Stadt Salzburg für die konkrete Umsetzung bedeutsam ist.

8. ZIELSETZUNG UND BEGRÜNDUNG DER ARBEIT

Im Salzburger Kinderbetreuungsgesetz wird der Bereich der interkulturellen Bildung explizit genannt und als pädagogischer Schwerpunkt definiert. Daher ist jede KindergartenpädagogIn verpflichtet diesen Schwerpunkt in ihrer Erziehungs- und Bildungsarbeit zu berücksichtigen und entsprechend umzusetzen. Daher kann von der Annahme ausgegangen werden, dass in den Kindergärten der Stadt Salzburg interkulturelle Maßnahmen durchgeführt werden.

Ein Ziel dieser Master Thesis ist es daher, interkulturelle Maßnahmen die in den Kindergärten des Magistrats Salzburg gesetzt werden, zu erheben und zu beschreiben. Der Schwerpunkt „Interkulturelle Bildung“ wird zwar im Gesetz benannt, es gibt aber keinen konkreten Hinweis darauf wie die

Umsetzung erfolgen soll. Die KindergartenpädagogIn kann ihre Inhalte frei wählen, da es kein verpflichtendes Curriculum gibt. Daher ist es von Interesse zu erheben, welche Maßnahmen durchgeführt werden und wo die Akzente liegen. Die These, dass der Schwerpunkt „Sprachförderung“ einen breiten Raum einnimmt leite ich von der Tatsache ab, dass aktuell in jedem Kindergarten die Verpflichtung zur Sprachstandsfeststellung besteht und dies auch Auswirkungen in Hinblick auf die Schwerpunktsetzung der Inhalte haben muss, da alle anderen Schwerpunkte im Rahmen des Bildungskanons frei wählbar sind. Ein weiteres Ziel dieser Arbeit besteht darin, die interkulturellen Maßnahmen dahingehend zu analysieren, ob diese als Indikatoren für die Integration von Kindern im Kindergartenalter gesehen werden können.

Die Prinzipien der Bildungsarbeit im Kindergarten bilden die Basis der Erziehungs- und Bildungsarbeit und verweisen darauf, dass der Kindergarten zur Integration von Kindern mit Migrationshintergrund beitragen kann. Beispielhaft nenne ich das Prinzip der Partizipation, welches ausdrücklich festhält, dass Kinder an unterschiedlichen Entscheidungsprozessen teilhaben sollen.

Die Basis meiner Arbeit bildet die begründete Annahme, dass der Kindergarten eine Bildungseinrichtung ist und in dieser Funktion auch eine nachhaltige Bedeutung für den Übergang des Kindes vom Kindergarten in die Schule hat.

Grundsätzlich liegt die Begründung für die Auseinandersetzung mit dem Thema „Interkulturalität“ darin, den Stellenwert des Kindergartens als Ort der frühkindlichen Bildung zu erkennen und darüber hinaus im Zusammenhang mit der Thematik interkulturelle Bildung zu verdeutlichen, dass interkulturelle pädagogische Arbeit im Kindergarten für die Gesellschaft eine wesentliche ist und die Basis für weitere Integrationsmaßnahmen darstellt.

9. METHODE – PLANUNG DER UNTERSUCHUNG

Zwei Methoden der Untersuchung wurden angewandt.

Die quantitative Untersuchung mittels Fragebogen und die qualitative Untersuchung durch Experteninterviews.

9.1 Quantitative Untersuchung

Die quantitative Erhebung wurde mittels einer schriftlichen Befragung durchgeführt. Zielgruppe waren die Kindergartenpädagoginnen der Stadt Salzburg.

Im Spätherbst 2008 wurde nach einem Vortest die endgültige Version des Fragebogens entwickelt.

Die Erhebung in den Kindergärten der Stadt Salzburg fand im Monat Dezember statt.

Die Fragebögen wurden in ausgedruckter Version ausgefüllt.

120 Fragebögen wurden ausgegeben. Der Rücklauf umfasste 89 Fragebögen.

Zielsetzung der schriftlichen Befragung ist es herauszufinden, welche interkulturelle Maßnahmen in den Kindergärten der Stadt Salzburg gesetzt werden.

Die Fragestellungen beziehen sich auf fünf Schwerpunkte:

- Institution
- Kinder
- Kindergartenpädagogin
- Pädagogische Schwerpunkte im interkulturellen Bereich
- Pädagogische Schwerpunkte im Bereich der Sprachförderung

Die Grundlage für die Auswahl der verwendeten Items ist die lerntheoretische Didaktik nach Heimann (Bäck G./ Hajszan M./

Bayer-Chiste` N. 2008,30-34,) und gesellschaftlich bedingte didaktische Prinzipien der Kindergartenarbeit (Bäck G./ Hajszan M./ Bayer-Chiste` N.2008, 20-24) welche die Basis der aktuellen Kindergartenpädagogik bilden.

Erhebung der sozio-kulturellen Determinanten:

- Situation der Einrichtung
- Gruppenstruktur

Erfasst werden die Situation der Einrichtung, der Standort, der Erhalter und die Anzahl der Gruppen.

Die Gruppenstruktur erfasst die Anzahl der Kinder gesamt, die Anzahl von Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch und die Einschätzung der Deutschkenntnisse von Kindern mit anderen Erstsprachen.

Fragen in Hinblick auf das familiäre Milieu beziehen sich vorrangig auf die Einbeziehung von Eltern mit Migrationshintergrund in die pädagogische Arbeit.

Erhebung von Faktoren hinsichtlich Orientierungsqualität:

- Fachkompetenz
- Reflexion
- Konzept
- Elternpartnerschaft

Bezüglich der Fachkompetenz wurden die Pädagoginnen befragt, welche Möglichkeiten sie wahrnehmen, um sich interkulturelles Wissen anzueignen. Die Reflexion bezieht sich auf angeführte Schwerpunkte, die für die Kindergartenpädagoginnen in der Auseinandersetzung mit dem Bereich der interkulturellen Erziehung wesentlich sind. Erhoben wurde, ob ein Konzept in der

Institution vorhanden ist und dieses interkulturelle Schwerpunkte enthält.

Fragen in Hinblick auf die Elternpartnerschaft beziehen sich vorrangig auf die Einbeziehung von Eltern mit Migrationshintergrund in die pädagogische Arbeit.

Erhebung von Faktoren hinsichtlich Sprachförderung:

Diese Faktoren umfassen die Erhebung der Erstsprachen, Projekte, Sprachbiografie Sprachförderung und das Sichtbarmachen der Sprachen in der Institution.

Erhebung von Faktoren hinsichtlich interkultureller Schwerpunkte:

Das Sichtbarmachen verschiedener Kulturen im Kindergarten, die Religionsbekenntnisse der Kinder, die Erhebung, welche Feste von Kindern mit anderen Religionen gefeiert werden, die Beachtung religiös bedingter Rituale und die Einsatzmöglichkeiten von ExpertInnen bilden den Schwerpunkt dieser Erhebung.

9.2 Qualitative Untersuchung

Durchgeführt wurde diese Untersuchung mittels Methode der mündlichen Befragung. Das Experteninterview umfasste die Zielgruppe von VolksschuldirektorInnen aus der Stadt Salzburg.

Auswahlkriterien für das Experteninterview:

Es wurden jene Volksschulen ausgewählt und angefragt, die einen hohen Prozentsatz von Schülerinnen und Schülern mit nicht deutscher Muttersprache aufweisen.

Tabelle 1

<i>Volksschule</i>	<i>Prozentteile von SchülerInnen mit nicht-deutscher Muttersprache</i> <i>Schuljahr 2003/04</i>
Pestalozzi	71,86 %
St.Andrä	63,35 %
Lehen I	58,64 %
Lehen II	58,15 %
Heinrich Salfenauer	50,22 %
Maxglan II	40,43 %
Josefiau	40,14 %
Maxglan I	39,66 %

Quelle: Schulamt der Stadt Salzburg

Die aktuelle Datenlage bezüglich der Anzahl der gesamten Kinder mit nicht deutscher Muttersprache in den Volksschulen der Stadt Salzburg wird in „Bildung in Zahlen“ folgendermaßen dargestellt. Im Schuljahr 2007/08 lag der Anteil der Kinder mit nicht-deutscher Umgangssprache in den gesamten Volksschulen der Stadt Salzburg zwischen 26,9% und 40.9% (Bildung in Zahlen, 2009, 27).

Zielsetzung des Experteninterviews war die Erhebung des Informationsstandes von DirektorInnen über interkulturelle pädagogische Maßnahmen im Kindergarten und die Frage nach der Bedeutung des Kindergartens im Bereich der interkulturellen Erziehung, für weiterführende pädagogische Maßnahmen in der Volksschule, aus der Sicht der DirektorInnen.

Alle Fragen beziehen sich auf Kinder mit Migrationshintergrund, die den Kindergarten besucht haben.

Interviewleitfaden

Der Interviewleitfragen teilt sich in vier Fragenblöcke:

Im ersten Fragenblock werden Informationen über die Kinder mit Migrationshintergrund, die vom Kindergarten in die Schule kommen, erhoben.

- *Erheben Sie die Anzahl der Kinder mit Migrationshintergrund, die einen Kindergarten besucht haben?*
- *Wie hoch ist der Anteil von Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch?*
- *Haben Sie Informationen darüber, bei welchen Kindern im Kindergarten eine gezielte Sprachförderung durchgeführt wurde?*

Der zweite Fragenblock setzt sich damit auseinander, welche Bedeutung die DirektorInnen dem Kindergarten in seiner Funktion als Bildungseinrichtung in Bezug auf interkulturelle Erziehungs- und Bildungsarbeit und der Sprachförderung beimessen.

- *Welche Bedeutung hat Ihrer Meinung nach der Kindergarten grundsätzlich für den Bereich der interkulturellen Erziehungs- und Bildungsarbeit und im Besonderen für die Förderung der sprachlichen Kompetenzen?*
- *Welchen Beitrag kann der Kindergarten leisten?*

Der dritte Fragenblock bezieht sich auf die mit Elternarbeit im Kontext Kindergarten.

- *Können Sie bei Eltern mit Migrationshintergrund, deren Kinder den Kindergarten besucht haben, eine höhere Bereitschaft für die Zusammenarbeit feststellen?*
- *Welche Gründe könnten für eine höhere Bereitschaft ausschlaggebend sein?*

Im vierten Fragenblock geht es im Besonderen um die Frage der Nachhaltigkeit und der Kooperation von Kindergarten und Schule.

- *Über welche Ressourcen verfügen Kinder mit Migrationshintergrund, die den Kindergarten besucht haben?*
- *Können Sie diese Ressourcen auch in der Schule nützen?*
- *Gibt es eine Zusammenarbeit zwischen Ihrer Institution und dem jeweiligen Kindergarten?*
- *Würden Sie sich von einer Zusammenarbeit positive Auswirkungen für Ihre Arbeit mit Kindern mit Migrationshintergrund erwarten?*

10. ERGEBNISSE UND UNTERSUCHUNG

Im Folgenden werden die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Untersuchung dargestellt.

10.1 Quantitative Untersuchung

Soziodemographische Daten

Die erhobenen soziodemographischen Daten umfassen das Geschlecht, das Alter, die Ausbildung, die Zusatzqualifikationen und die Funktion der Kindergartenpädagoginnen.

Geschlecht/ Alter

84 der Untersuchungsteilnehmerinnen sind weiblich, das Alter der Teilnehmerinnen rangiert zwischen 18 und 62 Jahren.

Kindergartenpädagoginnen im Alter von 41-51 weisen mit 36,0% den größten Anteil auf.

Ausbildung/ Zusatzqualifikation

52,8% der Befragten absolvierten die vierjährige Ausbildung, davon 20,2 % mit Hortausbildung.

40,5% schlossen mit der fünfjährigen Ausbildung mit Matura ab, davon 12,4% mit Hortausbildung.

Eine Teilnehmerin gab für den interkulturellen Bereich eine Zusatzausbildung an.

Funktion

13 Pädagoginnen führen an, dass sie in der Funktion einer Leiterin tätig sind, 56 der Befragten arbeiten als gruppenführende Kindergartenpädagoginnen.

Erhebung der sozio-kulturellen Determinanten

Situation der Einrichtung

Erfasst werden der Standort, der Dienstgeber und die Anzahl der Gruppen.

Der Standort der befragten Kindergärten ist zu 100% in der Stadt Salzburg.

Der Dienstgeber ist zu 100% öffentlich.

Die Gruppenanzahl in den Institutionen variiert von zwei Gruppen, 25,8%, bis zu mehr als sechs Gruppen, 9,0%.

Familiäres Milieu

Fragen in Hinblick auf das familiäre Milieu beziehen sich vorrangig auf die Einbeziehung von Eltern mit Migrationshintergrund in die pädagogische Arbeit.

64% Prozent der Pädagoginnen führen an, mit Eltern mit Migrationshintergrund.

Gespräche über kulturelle und religiöse Themen zu führen.

Die Frage, in welchem Kontext diese Gespräche geführt werden, beinhaltet fünf Antwortmöglichkeiten, wobei eine Mehrfachantwort möglich war. Alle angeführten Möglichkeiten wurden berücksichtigt .

Tabelle 2: Wo finden die Gespräche zum kulturellen und religiösen Hintergrund der Eltern statt?

	Häufigkeit	Prozentzahl
Anmeldung	45	50,6%
Kindergartenalltag	52	58,4%
Elternabende	24	27,0%
Elternnachmittage	17	19,1%
Sonstiges	6	6,7 %

Die Frage, in welcher Weise Eltern mit Migrationshintergrund in die pädagogische Arbeit miteinbezogen werden, weist sechs Antwortmöglichkeiten auf, wobei Mehrfachantworten möglich waren. Das Mitgestalten von Festen weist mit 36% die höchste Prozentzahl auf.

Faktoren hinsichtlich Orientierungsqualität

Bezüglich der Orientierungsqualität wurde untersucht, welche Möglichkeiten Kindergartenpädagoginnen wahrnehmen, um sich interkulturelles Wissen anzueignen. Es wurde auch darauf Bezug genommen, welche Schwerpunkte für die Kindergartenpädagoginnen von Bedeutung sind, wenn sie den Bereich der interkulturellen Erziehung reflektieren.

Erhoben wurde, ob in der jeweiligen Institution ein Konzept vorhanden ist und dieses explizit kulturelle Schwerpunkte aufweist.

88,8% der Kindergartenpädagoginnen geben an, dass es in ihrer Institution ein Konzept gibt. 48,3% der Untersuchungsteilnehmerinnen geben an, dass in ihrem Konzept interkulturelle Schwerpunkten explizit angeführt sind.

Die Frage nach der Aneignung interkulturellen Wissens konnte durch Mehrfachnennung beantwortet werden.

74,2% der Befragten gaben an, dass Fernsehen als Informationsquelle für interkulturelles Wissen zu nutzen.

Fachspezifische Möglichkeiten wie Fachliteratur wurden mit 66,3% angegeben, der Besuch von Fortbildungen um sich interkulturelles Wissen anzueignen, rangiert mit 52,8%.

Welche Schwerpunkte in der Reflexion über die interkulturelle Arbeit für die befragten Pädagoginnen wesentlich sind, konnte durch Mehrfachnennungen beantwortet werden.

Die Erstsprache der Kinder zu respektieren und zuzulassen weist mit 78,7% den höchsten Prozentsatz auf.

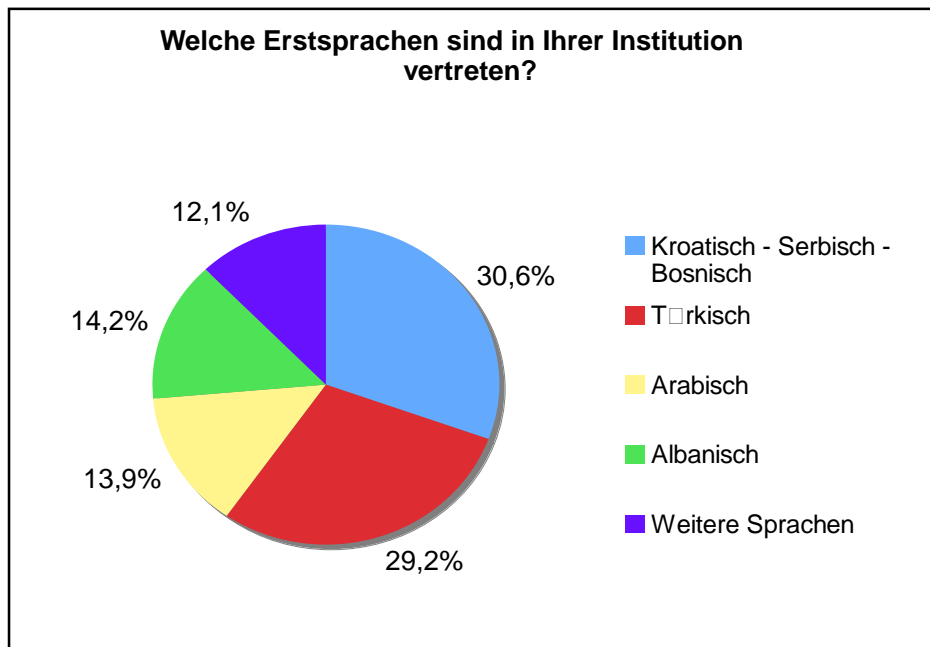
Faktoren der Sprachförderung

Diese Faktoren umfassen die Erhebung der Erstsprachen in der Institution und beziehen sich auf die konkrete Umsetzung in der pädagogischen Arbeit.

Erstsprachen

Die Erhebung der verschiedenen Erstsprachen in den untersuchten Kindergärten brachte folgendes Ergebnis.

Diagramm 1



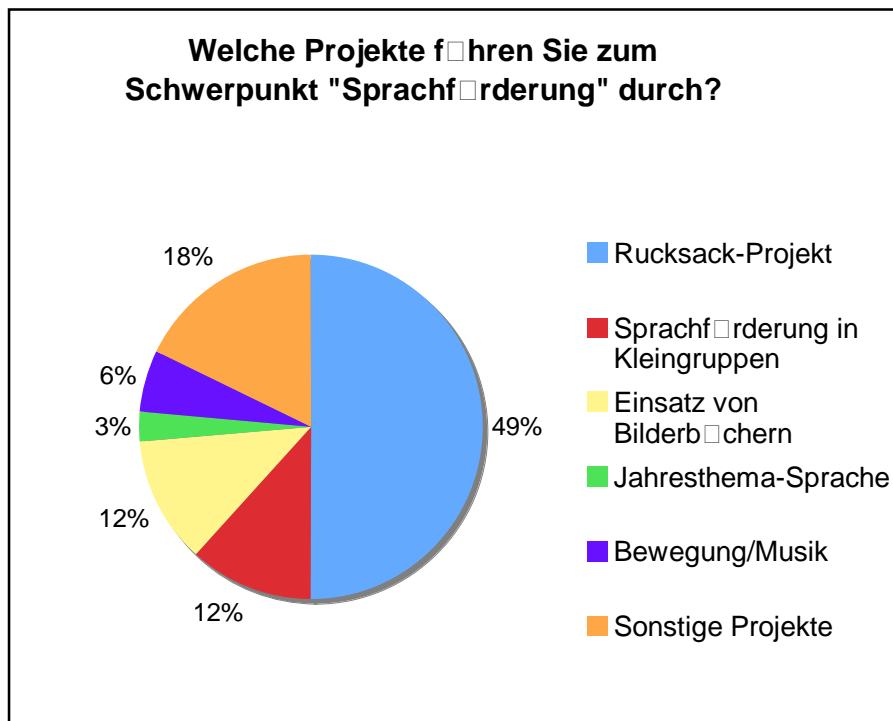
Quelle: Eigene Berechnungen

Sprachfördermaßnahmen

Die Frage, wer die Sprachfördermaßnahmen durchführt, wird dahingehend beantwortet, dass diese Maßnahmen von 65,2% der Kindergartenpädagoginnen umgesetzt werden.

Folgendes Diagramm stellt dar, welche Projekte zum Schwerpunkt Sprachförderung durchgeführt werden.

Diagramm 2



Quelle: Eigene Berechnung

48,3% der Gesamtstichprobe erheben die Sprachbiografien der Kinder.

Kontinuierlich arbeiten 89,9% der Kindergartenpädagoginnen zum Thema Sprachförderung.

79 Untersuchungsteilnehmerinnen führen spezielle Bildungsangebote zum Thema Sprachförderung durch und 85 der befragten Kindergartenpädagoginnen integrieren Inhalte aus dem Schwerpunkt Sprachförderung in den Kindergartenalltag.

Das Sichtbarmachen der unterschiedlichen Sprachen konnte durch Mehrfachnennung beantwortet werden.

57 Kindergartenpädagoginnen nennen die Elterninformation und 39 führen das Lied- und Spruchgut an.

Faktoren hinsichtlich interkultureller Schwerpunkte

Das Sichtbarmachen verschiedener Kulturen im Kindergarten, die Religionsbekenntnisse der Kinder, die Erhebung, welche Feste

von Kindern mit anderen Religionen gefeiert werden, die Beachtung religiös bedingte Rituale und die Einsatzmöglichkeiten von ExpertInnen bilden den Schwerpunkt dieser Erhebung.

Tabelle 3: Wie werden die verschiedenen Kulturen in Ihrer Institution sichtbar gemacht?

Alltagsgegenstände	16
Spielmaterialien	13
Bilder	28
Sonstige	3
Keine Nennung	39

Die Religionsbekenntnisse der Kinder in der Institution weisen ein breites Spektrum auf. Insgesamt sind 88 Kinder der untersuchten Kindergärten römisch/katholisch, 88 gehören dem Islam an und 70 sind ohne Bekenntnis.

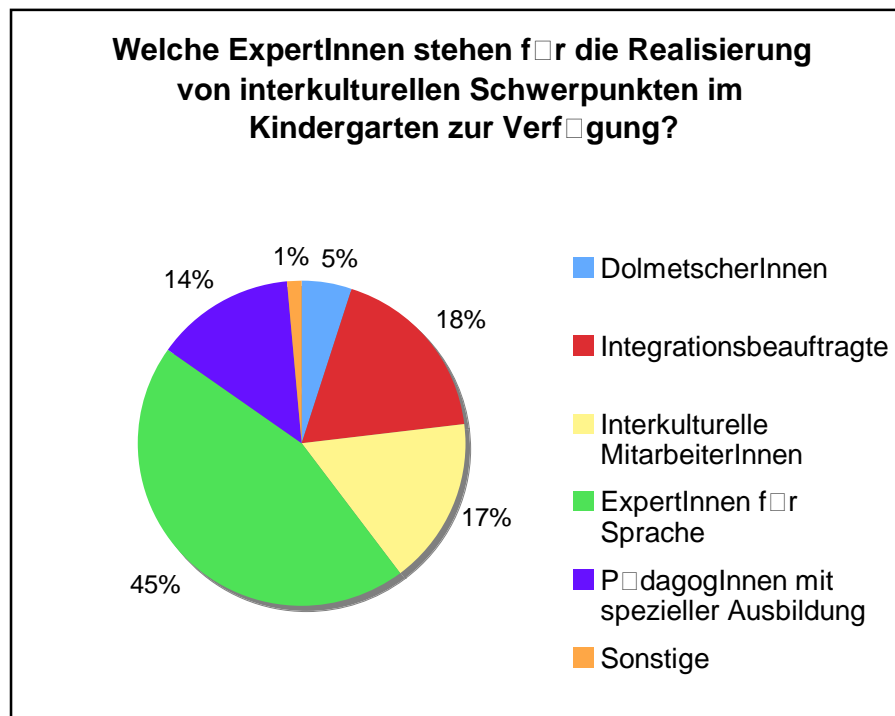
Die Frage, ob im Jahreskreis die Feste von Kindern mit anderen Religionen berücksichtigt werden, wurde von 22,5% mit Ja und mit 67,4% mit Nein beantwortet.

Die Berücksichtigung kulturell und religiös bedingter Rituale bzw. Vorschriften wird von 58,4% mit Ja beantwortet.

Die Frage, ob Experten für die Realisierung von interkulturellen Schwerpunkten zur Verfügung stehen, wurde von 48,3% mit Ja beantwortet.

Das angeführte Diagramm zeigt die Differenzierung, welche Expertinnen zur Verfügung stehen.

Diagramm 3



Quelle: eigene Berechnungen

10.2 Qualitative Untersuchung

Fragenblock 1

Die Frage nach der Erhebung der Anzahl der Kinder mit Migrationshintergrund, die den Kindergarten besuchen, ergab, dass dies im Rahmen der Datenerfassung durch die Schülerdatenverwaltung SOKRATES durchgeführt wird.

Dass der Prozentsatz der Kinder mit anderen Erstsprachen sehr hoch ist, wurde in den Interviews klar festgestellt. Angaben über genaue Prozentzahlen wurden nicht gemacht. Es gibt sehr viele unterschiedliche Sprachen, der Anteil an Kindern mit türkischer Erstsprache ist im Vergleich zu anderen Sprachen relativ hoch.

Informationen darüber, mit welchen Kindern im Kindergarten eine Sprachförderung durchgeführt wurde, gibt es nicht.

Mehrheitlich wurde festgestellt, dass dies mit der aktuellen Situation in Zusammenhang gebracht werden kann, da die Sprachstandsfeststellung im Kindergarten durchgeführt wird und vom Kindergarten keine Information an die Schulen erfolgt.

Fragenblock 2

Darstellung

Die befragten DirektorInnen sind überzeugt, dass jene Kinder bezüglich der deutschen Sprachkenntnisse im Vorteil sind, die den Kindergarten besucht haben.

Sie stellen fest, dass diese Kinder besser Deutsch sprechen.

Bezüglich anderer Kompetenzen wurden verschiedene explizit angeführt.

Grundsätzlich wurden die sozialen Kompetenzen angesprochen, aber auch Fähigkeiten im feinmotorischen Bereich, über die Kinder mit Migrationshintergrund verfügen, wenn sie den Kindergarten besucht haben.

Im sozialen Bereich wird angeführt, dass diese Kinder über Gruppenerfahrungen verfügen und sich dies auf die Arbeitshaltung in der Schule positiv auswirkt.

Fragenblock 3

Darstellung

Bezüglich der Elternarbeit ist festzustellen, dass dem Kindergarten hier keine Bedeutung beigemessen wird, ob diese Zusammenarbeit besser gelingt.

Tendenziell wird die Elternarbeit aus verschiedensten Gründen als schwierig angesehen. Unterschiedliche Faktoren sind dafür

ausschlaggebend. Beispielhaft wird die mangelnde Kenntnis der deutschen Sprache genannt und dass Eltern mit Migrationshintergrund ein anderes Verständnis von Zusammenarbeit mit der Schule haben. Auch die Bildungsschicht spielt eine bedeutende Rolle.

Fragenblock 4

Darstellung

Die Kooperation von Kindergarten und Schule betreffend wurde mehrheitlich festgestellt, dass eine Kooperation erwünscht wäre, aber aktuell zu wenig bzw. kein Austausch durchgeführt wird. Dies wird auch darin begründet, dass es gesetzlich nicht möglich ist Informationen über Kinder weiterzugeben.

Grundsätzlich werden Vorteile darin gesehen, wenn Institutionen mehr voneinander wissen.

Genannt wurden die Förderung der Sprache, aber auch Erfahrungen bzw. Modelle der Elternarbeit und Möglichkeiten im sozialen Lernen.

Es werden aber auch Befürchtungen geäußert, dass diese zusätzliche Aufgabe eine Mehrbelastung darstellen könnte.

Als eine Grundvoraussetzung für eine Zusammenarbeit mit der Institution Kindergarten wird vorgeschlagen, dass diese Kooperation institutionalisiert werden müsste und entsprechende Rahmenbedingungen dafür geschaffen werden.

11. INTERPRETATION

11.1 Interpretation der quantitativen Untersuchung

Ausbildung/ Aneignung von interkulturellem Wissen/ Interkulturelle Schwerpunkte

Aus den Fragebögen geht hervor, dass mehr als die Hälfte der Kindergartenpädagoginnen eine vierjährige Ausbildung absolviert haben.

Interessant in diesem Zusammenhang ist, dass das Thema „Interkulturelle Erziehung“ im Lehrplan der vierjährigen Ausbildung nicht aufscheint und auch im Lehrplan der fünfjährigen Ausbildung erst seit 2004 das Prinzip des interkulturellen Lernens explizit benannt wird (vgl. Lehrplan 2004, 27-30).

66,3% der Pädagoginnen eignen sich durch entsprechende Fachliteratur interkulturelles Wissen an und 52,8% besuchen spezielle Fortbildungen. Das Interesse und die Bereitschaft zur Fortbildung der Kindergartenpädagoginnen im interkulturellen Bereich kann als hoch bezeichnet werden. Bei der Frage, wie verschiedene Kulturen in der jeweiligen Institution sichtbar gemacht werden, fällt auf, dass 39 Personen keine der angeführten Möglichkeiten angeben. Dies lässt den Schluss zu, dass diesem Schwerpunkt lediglich eine geringe Bedeutung beigemessen wird.

Konzept

88% der Pädagoginnen geben an, dass in ihrer Institution ein Konzept vorhanden ist. Dies kann unter anderem auf die gesetzliche Vorgabe zurückzuführen sein, dass die Arbeit nach einem Konzept ab dem Jahr 2010 für jeden Kindergarten eine Verpflichtung darstellt.

Dass im Konzept interkulturelle Schwerpunkte explizit angeführt sind wird mit 48,3% angegeben. Dieser hohe Prozentsatz ist ein Indiz dafür, dass diese Thematik den Pädagoginnen ein Anliegen ist.

Erstsprachen

Die Abbildung, Diagramm 1, macht deutlich, dass in den Kindergärten ein breites Spektrum verschiedener Erstsprachen vorhanden ist. Den höchsten Anteil haben die Kinder mit serbisch-bosnisch-kroatischer Erstsprache. Danach folgen die Kinder mit türkischer Erstsprache. Stark vertretene Sprachen sind auch Albanisch und Arabisch. Unter sonstige Sprachen sind z.B. angeführt: Indisch, Russisch, Vietnamesisch, afrikanische Sprachen, Rumänisch, Chinesisch usw.

78,7% der Pädagoginnen geben an, dass für sie der Schwerpunkt „Erstsprache der Kinder respektieren und zulassen“ wesentlich ist. Dies lässt den Schluss zu, dass den Kindergartenpädagoginnen mehrheitlich die zentrale Rolle der Erstsprache für die sprachliche Entwicklung des Kindes auch für die Zweitsprache bewusst ist.

Wesentlich ist es auch, die Vielfalt der Sprachen in der Gruppe wahrzunehmen und ganz bewusst die Gleichwertigkeit aller im Kindergarten vertretenen Sprachen zu sehen, damit nicht die Häufigkeit einer bestimmten Sprache in einer Gruppe für die Beachtung dieser ausschlaggebend ist.

Sprachfördermaßnahmen/ Elternzusammenarbeit

17 Pädagoginnen geben an, dass Sie in ihrer pädagogischen Arbeit das „Rucksackprojekt“ durchführen.

Dieses Projekt bindet die Mütter der Kinder mit Migrationshintergrund stark ein und ist darauf ausgerichtet, dass durch die Ressourcen der Mütter mit Migrationshintergrund in Bezug auf

sprachliche Kompetenzen in der Erst- und Zweitsprache die Sprachförderung der Kinder effizienter und nachhaltiger erfolgen kann.

Es ist davon auszugehen, dass Pädagoginnen, die sich an diesem Projekt beteiligen, der Elternpartnerschaft einen hohen Wert beimessen und den Erwerb der Zweitsprache in enger Verbindung zur Erstsprache sehen.

Die Kosten für dieses Projekt werden von der Stadt Salzburg übernommen (die Aufwendungen pro „Rucksack“-Gruppe und Jahr belaufen sich auf rund Euro 2400,-). Dies lässt den Schluss zu, dass die Stadt Salzburg als Dienstgeber es als wichtig erachtet Mütter mit Migrationshintergrund einzubinden und dies auch als eine wesentliche Integrationsmaßnahme sieht.

ExpertInnen

45% der Teilnehmerinnen geben an, dass ExpertInnen für die Sprachförderung zur Verfügung stehen. 18% nennen die Integrationsbeauftragte und 17% führen interkulturelle Mitarbeiterinnen an.

Diese Zahlen lassen den Schluss zu, dass die Stadt Salzburg als Dienstgeber den Pädagoginnen Expertinnen zur Verfügung stellt, die je nach Bedarf in der jeweiligen Institution eingesetzt werden.

Die Hereinnahme von Expertinnen könnte auch ein Indiz dafür sein, dass Kindergartenpädagoginnen von der Vorstellung abrücken, dass sie für jeden Bildungsbereich selbst zuständig sein müssten.

11.2 Interpretation der qualitativen Untersuchung

Fragenblock 1

Bezüglich der nicht vorhandenen Kenntnisse, bei welchen Kindern im Kindergarten eine Sprachförderung durchgeführt wurde, kann angenommen werden, dass dies dadurch bedingt ist, dass die Sprachstandsfeststellung im Kindergarten stattfindet und es keine offiziellen Vorgaben gibt, diese Information an die Schulen weiterzugeben.

Fragenblock 2

Die Aussagen der InterviewpartnerInnen lassen den Schluss zu, dass die Bedeutung des Kindergartens für die Sprachförderung bzw. für den Erwerb der deutschen Sprache als sehr hoch angesehen wird.

Dass der Kindergarten als Bildungseinrichtung gesehen wird, kann davon abgeleitet werden, dass Fähigkeiten genannt werden die auch für Bildungssituationen in der Schule eine wesentliche Rolle spielen. Z.B. soziales Lernen und auch formuliert wird, dass diese Kinder, im Vergleich zu Kindern, die nicht den Kindergarten besucht haben, im Vorteil sind.

Fragenblock 3

Interpretation

Ausgehend von der mehrheitlichen Feststellung, dass bezüglich des Gelingens von Elternarbeit der Kindergarten keinen Einfluss habe, kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass es im Kindergarten bezüglich der Elternzusammenarbeit ähnlich gelagerte Probleme gibt, die auch von den DirektorInnen genannt wurden

Fragenblock 4

Interpretation

Bezüglich der Zusammenarbeit mit dem Kindergarten kann von einer positiven Haltung ausgegangen werden, da alle Interviewpartner überwiegend Vorteile für die pädagogische Arbeit mit den Kindern sehen. Grundsätzlich wird eine Zusammenarbeit befürwortet, diese müsste aber institutionalisiert werden, um entsprechende Rahmenbedingungen zu schaffen.

12. ZUSAMMENFASSUNG

Der Ausgangspunkt für meine Arbeit, *„Die Bedeutung des Kindergartens für die Integration von Kindern mit Migrationshintergrund, unter Berücksichtigung der interkulturellen Erziehungs- und Bildungsarbeit“*, liegt in den aktuellen gesellschaftlichen Veränderungen, z.B. dem steigenden Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund und der gesetzlichen Verpflichtung, dass der Schwerpunkt *„Interkulturelle Bildung“* im Bildungskanon des Kindergartens berücksichtigt werden muss.

Wesentlich für diese Thematik ist auch der Zusammenhang Kindergarten – Schule, da der Kindergarten als Bildungseinrichtung eine nachhaltige Bedeutung für den Übergang des Kindes vom Kindergarten in die Schule hat.

Die Arbeit gliedert sich im Wesentlichen in zwei Teile.

Im theoretischen Teil werden die Schwerpunkte Bildung, interkulturelle Bildung und damit verbundene Konzepte, Prinzipien und Kompetenzen erläutert. Der Themenschwerpunkt Integration umfasst die Begriffsbestimmung, Indikatoren und Integrationskonzepte.

Im empirischen Teil werden anhand von Fragebögen und Interviews interkulturelle Maßnahmen für den Kindergarten

erhoben und die Bedeutung des Kindergartens für nachhaltige interkulturelle Entwicklung erfragt.

In allen Kindergärten des Magistrats Salzburg und ausgewählten Volksschulen der Stadt Salzburgs wurden Erhebungen für die Arbeit durchgeführt.

Mittels Fragebögen erfolgte in den Kindergärten eine Erhebung der interkulturellen Maßnahmen.

Die angeführten Fragen umfassen jene Schwerpunkte, die für die interkulturelle Bildung und Integrationsmaßnahmen von Bedeutung sind z.B. Sprache, Kultur, Elternmitarbeit.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Kindergartenpädagoginnen sich mit allen Schwerpunkten auseinandersetzen und tendenziell die Sprache forcieren. Kulturelle und religiöse Schwerpunkte werden weniger berücksichtigt.

DirektorInnen von Volksschulen mit einem hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund wurden in einem Experteninterview befragt, wie sie die Bedeutung des Kindergartens im Zusammenhang mit der interkulturellen Bildung und Integration sehen.

Die Ergebnisse der Interviews zeigen, dass der Kindergarten als Bildungseinrichtung gesehen wird und auch die Bedeutung für den Übergang in die Schule für Kinder mit Migrationshintergrund hoch eingeschätzt wird. Die Zusammenarbeit zwischen den Institutionen Kindergarten und Schule wird als wünschenswert angesehen.

Es wird festgestellt, dass dafür entsprechende gesetzliche Rahmenbedingungen fehlen. Der Wunsch nach Institutionalisierung wird als Ziel formuliert.

Interkulturelle Bildung wird in allen Kindergärten des Magistrats als ein wesentlicher Schwerpunkt gesehen, der in vielfältiger Weise umgesetzt wird.

Dieser Bildungsschwerpunkt prägt die Kindergartenarbeit im Besonderen, da die interkulturellen Maßnahmen nicht isoliert gesehen werden können, sondern die gesamte Arbeit durchdringen müssen, damit ein Bildungsgewinn entstehen kann.

13. AUSBLICK

Aus meinen Erhebungen lässt sich ableiten, dass das Thema der interkulturellen Erziehung mit all seinen Facetten einen breiten Raum in der pädagogischen Arbeit einnimmt, die KindergartenpädagogInnen sich dieser Aufgabe bewusst sind und mit der Thematik intensiv auseinandersetzen. Durch den hohen Anteil an Kindern mit anderen Erstsprachen und anderen kulturellen Hintergründen hat die Kindergartenarbeit eine grundsätzliche Veränderung erfahren.

Die Anforderungen an die KindergartenpädagogInnen sind durch die gesellschaftlichen Veränderungen der letzten Jahrzehnte enorm gestiegen. Ein hohes Maß an Flexibilität und fachliche Weiterentwicklung sind erforderlich sowie die Bereitschaft sich mit den veränderten Bedingungen auseinanderzusetzen.

Es erscheint wesentlich, geeignete pädagogische Konzepte für die Realisierung zu finden, um allen Kindern gerecht werden zu können.

Der Kindergarten muss als Bildungseinrichtung gesehen werden und als ein zentraler Ort des frühkindlichen Erst- und Zweitspracherwerbs.

Wesentlich ist es, dass der Stellenwert des Kindergartens auch in Hinblick auf die Kooperation mit den Eltern erkannt wird.

Für viele Eltern mit Migrationshintergrund ist der Kontakt zum Kindergarten der erste Kontakt mit dem österreichischen Bildungssystem. Dies prägt auch die weiteren Beziehungen.

KindergartenpädagogInnen brauchen strukturelle Unterstützung, mehr Ressourcen, kleinere Gruppen usw., um die vielfältigen Anforderungen, die an sie gestellt werden, bewältigen zu können.

Wesentlich wäre auch eine Erhöhung des Anteils an KindergartenpädagogInnen mit Migrationshintergrund.

Die Vielfalt, die sich in den Kindergruppen abzeichnet, soll sich auch bei den MitarbeiterInnen widerspiegeln.

Um Zweitsprachenerwerb und interkulturelles Lernen in den Kindergärten zu ermöglichen, braucht es für alle KindergartenpädagogInnen entsprechende Fortbildungen und für die zukünftigen KindergartenpädagogInnen eine Reform der Ausbildung.

LITERATURVERZEICHNIS

Auernheimer, G.: Einführung in die Interkulturelle Pädagogik, Darmstadt 2007

Bäck, G./ Hajszan, M. / Bayer-Chiste` N.: Praktisch didaktisch Grundlagen der Kindergartendidaktik, Wien 2008

Bertram T. / Pascal C.: Die Studie „Children Crossing Borders“ – Kinder, die Grenzen überschreiten; in: Moss P. (Hrsg.) Kinder in Europa, Ausgabe 13 2007

Bildung in Zahlen 2007/08 – Schlüsselindikatoren und Analysen: Statistik Austria (Hrsg.) Wien 2009
www.statistik.at

Bildungsplan Stadt Wien: Magistratsabteilung 10 Wien (Hrsg.) Wien 2006

Bolscho D.: Transkulturalität – ein neues Leitbild für Bildungsprozesse; in: Datta A., (Hrsg.): Transkulturalität und Identität, Frankfurt 2005

Böhm D./Böhm R./ Deiss-Niethammer B.: Handbuch Interkulturelles Lernen Freiburg im Breisgau 1999

Breit, S. (Hrsg.): Frühkindliche Sprachstandfeststellung Konzept und Ergebnisse der systematischen Beobachtung im Kindergarten, Graz 2009

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur / Dippelreiter M. (Hrsg.): Sprachliche Förderung von Kindern im Jahr vor dem Schuleintritt, Wien 2008

Bundesministerium für Unterricht und Kultur (Hrsg.): Vorschulische Integration durch Sprach(en)wissen, Wien 2002

Datenbank ProKita: Projekte Kindertagesstätten und Tagespflege
<http://db.dji.de/cgi-bin/db/dbrecout.php>

de Cillia R.: Sprachförderung, in: Fassmann H. (Hrsg.) 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001 – 2006, Wien 2007

Derman-Sparks I.: Anti-Bias-Arbeit mit kleinen Kindern in den USA, Vortrag Projekt KINDERWELTEN, Berlin 2001

www.kinderwelten.net/pdf

EntwicklungsRaum Kindergarten, Methoden des Kindergartens 2:
Verlag der Fachzeitschrift Unsere Kinder(Hrsg.)Linz 2005

Haberleitner C.: Basisinformationen zur Interkulturalität; in:
Dipplreiter M. (Hrsg.) Sprachliche Förderung von Kindern im Jahr
vor dem Schuleintritt, Wien 2008

Hartmann W. //Stoll M./ Chiste` N./ Hajszan M.: Bildungsqualität
im Kindergarten,
Transaktionale Prozesse,Methoden,Modelle,Wien 2006

Integration zahlen daten fakten: Österreichischer
Integrationsfonds (Hrsg.) Wien 2008

Integrationsindikatoren.Zur Nachhaltigkeit der Wiener
Integrationspolitik
www.ikf.ac.at/pdf/Integrationsindikatoren

Integrationskonzept für die Stadt Salzburg –
Abschlussbericht: Innsbruck 2006
www.stadt-salzburg.at.

Jahresbericht 2008: Stadt Salzburg Integrationsbüro, Salzburg
2008
www.stadt-salzburg.at

Kiesel D.: Von der Ausländerpädagogik zur Interkulturellen
Erziehung
[www.lvr.de/jugend/organisation/politik/jugendhilfekonferenz/111
ejhk2/Vortrag_kiesel.pdf](http://www.lvr.de/jugend/organisation/politik/jugendhilfekonferenz/111ejhk2/Vortrag_kiesel.pdf)

Kinderbetreuung Aktuell: Abteilung 2 Kindergärten,Horte und
Tagesbetreuung, Salzburg 2007

Kindertagesheimstatistik 2008/09: Statistik Austria (Hrsg.)
Wien,2009
www.statistik.at

LebensRaum Kindergarten, Methoden des Kindergartens 3:Verlag
der Fachzeitschrift Unsere Kinder (Hrsg.) Linz 2006

Lebhard G. / Marik-Lebeck S.:Zuwanderung nach
Österreich:aktuelle Trends; in Fassmann H. (Hrsg.) 2.
Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht,Klagenfurt
2007

Leisau A.: Kindergärten für Weltkinder: Zur interkulturellen Pädagogik im Elementarbereich, 2006
www.kindergartenpaedagogik.de

Lehrplan für die Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik: BGBl. II Nr. 327 o.O. 2004

Lenzeder F./ Michelic E /Niederle C.: Bildung und Erziehung im Kindergarten, Wien, 1987

Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO Bericht für das 21. Jahrhundert:
Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.) Berlin. 1998
www.Delors-Bericht.de

Mecheril P.: Einführung in die Migrationspädagogik, Weinheim, Basel 2004

Niederle C.: Methoden des Kindergartens 3, Linz 1995

Nohl A.: Konzepte interkultureller Pädagogik, Bad Heilbrunn 2006

Nowotny I.: Das Ausländerbeschäftigungsgesetz: Die Regelung des Zugangs von AusländerInnen zum österreichischen Arbeitsmarkt, in: Fassmann H. (Hrsg.) 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht, Klagenfurt 2007

Oberhuemer P./ Ulich M.: Interkulturelle Kompetenz und mehrsprachige Bildung; in: Fthenakis W. (Hrsg.) Freiburg im Breisgau 2005

Pagenstecher C.: Die ungewollte Einwanderung. Rotationsprinzip und Rückkehrerwartung in der deutschen Ausländerpolitik, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 1995
www.cord-pagenstecher.de

Perchinig B.: Integrationsland Österreich? Migration als Herausforderung für das Bildungssystem. Vortrag - Tagung "Miteinander Kindergarten", Wien, 2007
www.wien.gv.at/integration/mkg/pdf

Perching B.: Migration hat Zukunft – Integration Vergangenheit? Über einige populäre Missverständnisse beim Sprechen über Einwanderung,

Perchini B.: "Diversität hat Zukunft – Bildung als Schlüssel für eine gelingende Integration", Wien, 2008
www.wien.gv.at/integration/mkg/pdf/perchinig

Preissing, Ch. / Wagner, P. (Hrsg.): Kleine Kinder, keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen 2003

Prochazka B.: Kultursensible Kindergartenpädagogik 2008
www.kindergartenpaedagogik.de
Salzburger Kinderbetreuungsgesetz LGBL Nr.41/2007

Regierungsprogramm für die XXIV. Gesetzgebungsperiode
www.bka.gv.at

Schallenberg-Diekmann R.: Europäische Zusammenarbeit für Vielfalt und Gleichwürdigkeit in: Wagner P. (Hrsg.) Handbuch Kinderwelten, Freiburg im Breisgau 2008

Stadt: Salzburg online: Integration durch Sprache –Projekt „Rucksack“
www.stadt.salzburg.at

Thienel R.: Integrationspolitik im Europäischen Kontext und die innerösterreichische Dimension, in: Fassmann H. (Hrsg.) 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht Wien 2007

unesco heute online: Online Magazin der Deutschen UNESCO Kommission, Ausgabe 4 – 5, April / Mai, 2003
www.unesco-heute.de

Ulich, M. / Oberhuemer P. / Soltendieck M.: Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung Basel 2001

Ulich, M. / Mayr T.: SISMIK. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen, Freiburg im Breisgau 2004

Vorschulische Integration durch Sprach(en)wissen:
Bundesministerium für Unterricht und Kultur (Hrsg.) Wien 2002

Wagner P. (Hrsg.): Handbuch Kinderwelten, Freiburg im Breisgau 2008

ANHANG

Experteninterview

Erheben Sie die Anzahl der Kinder mit Migrationshintergrund, die den Kindergarten besucht haben?

Ja! Also, wir fragen bei der Schülereinschreibung alle Kinder nach dem Kindergarten und wie lang sie im Kindergarten waren.

Muss diese Erhebung gemacht werden oder führen Sie diese speziell an Ihrer Schule durch?

Das wird verlangt. Das sind Daten, die im Sokrates aufscheinen, also in dieser Schülerverwaltung. Da steht drinnen, wie viele Kinder, alle Kinder, wie lang sie im Kindergarten waren.

Wie viele Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch gibt es in ihrer Schule?

Der Prozentsatz ist sehr hoch, wie hoch genau kann ich Moment nicht sagen. Aber es gibt viele Kinder mit anderen Erstsprachen, es gibt viele unterschiedliche Sprachen.

Welche ? Können Sie ein paar nennen?

Türkisch, Bosnisch ,Kroatisch, aber auch Kinder aus Afrika usw.

In der nächsten Frage geht es darum, ob Sie Informationen darüber haben, bei welchen Kindern ausgehend von der Sprachstandsfeststellung, eine Sprachförderung durchgeführt wurde.

Nein, bisher haben wird die Sprachchecks ausgegeben, das läuft ja jetzt aus, das läuft jetzt nicht mehr über uns. Jetzt wissen wir das nicht mehr, wer im Kindergarten gefördert wird.

Ob die Kinder an Kursen teilgenommen haben und wie das gemacht wird, entzieht sich unserer Kenntnis.

Welche Bedeutung hat der Kindergarten für Sie, für die Förderung der sprachlichen Kompetenzen, für den Bereich der interkulturellen Erziehung?

Grundsätzlich ist's so, dass Kinder, die im Kindergarten waren, wesentlich besser Deutsch sprechen als Kinder, die keinen Kindergarten besucht haben.

Die, die gar nichts können, was halt Deutsch angeht, es sind ja auch andere Kompetenzen, die sie lernen sollten, sind denen absolut im Vorteil, die im Kindergarten waren.

Sie haben es schon angesprochen, dass es nicht nur um die Sprache geht, sondern auch um andere Kompetenzen.

Können Sie feststellen, dass Kinder mit Migrationshintergrund, die den Kindergarten besucht haben, über Kompetenzen verfügen, die auch für die Schule wesentlich sind?

Ja absolut, weil einfach die Kinder, die im Kindergarten waren, einfach schon mit Kindern beisammen waren, gewisse Regeln bereits erlernen, wissen wie man einen Bleistift hält oder dass man was schneiden oder anmalen oder sonst was kann.

Es gibt viele Kinder, die nicht im Kindergarten waren, die überhaupt keine dieser Kompetenzen mitbringen. Weder im Sozialen noch in den koordinativen Fähigkeiten und eben auch die sprachlichen Geschichten, auch die werden im Kindergarten geschult.

Es geht auch um die Elternarbeit, das ist ja auch ein wesentliches Thema im Kindergarten.

Wie weit können Sie feststellen, dass es bei Eltern die Elternarbeit im Kindergarten bereits erlebt haben, eine höhere Bereitschaft zur Zusammenarbeit gibt oder ist das nicht feststellbar.

Das könnt' ich nicht sagen, dass dies feststellbar ist. Eltern mit Migrationshintergrund sind aus verschiedensten Gründen da.

Leute die, sag ich einmal, aus bildungsfernen Verhältnissen kommen, sind prinzipiell sehr schwer in die Schule und in den Alltag einzubinden.

Eltern die als Asylwerber nach Österreich kommen, kommen aus allen sozialen Schichten und sind wesentlich leichter in den Unterricht und in den Schulalltag einzubinden. Es ist leichter Kontakt herzustellen.

Im Zusammenhang mit der Migration gibt es eventuell Probleme aber auch Chancen. Wie sehen Sie das mit Kindern mit Migrationshintergrund ? Welche Ressourcen haben Kinder mit Migrationshintergrund? Könnte der Kindergarten sich hier günstig auswirken?

Chancen sind immer da, in dem einfach die Unterschiedlichkeit aller Menschen die irgendwo zusammen sind hervorgehoben werden und wir daran lernen. Probleme gibt es zweifellos eine ganze Reihe, verschiedenster Natur.

Abgesehen von der Sprache, der kulturelle Hintergrund ist anders, der familiäre Hintergrund ist sehr oft anders, die Erwartungen die die Schule an Eltern oder Kinder stellt, ist oft gar nicht bekannt. Es ist den Eltern oft gar

nicht bewusst, dass man wünscht, dass sie kommen, dass sie helfen, dass sie dabei sind.

Wir haben schon durch verschiedenste Initiativen versucht die Eltern einzubinden und damit natürlich auch die Chancen für andere, wenn sie da sind, zu wahren und sie kennenzulernen z.B. bei Buffets, bei Schulveranstaltungen. Es ist immer sehr unterschiedlich, aber meistens ist dies nicht einfach.

Kennen Sie Kooperationsmodelle zwischen Kindergarten und Schule und würden Sie es begrüßen, wenn es Kooperationen gäbe? Wie schätzen Sie die Bedeutung einer Kooperation von Kindergarten und Schule für die Integration von Kindern ein?

Es wäre glaube ich prinzipiell für alle Kinder gut, wenn es eine Kooperation gibt. Wo wir gerade beginnen mit der Kooperation mit der Hauptschule, das ist ein neuer Bereich.

Auch im Kindergarten wär's wichtig einfach Austausch zu haben. Das haben wir bei der Hauptschule jetzt gesehen und das ist im Kindergarten nicht anders, dass oft das was man glaubt, was in einem anderen Bereich, sei's im Kindergarten oder in der Schule verlangt wird oder gemacht wird, ganz was anderes ist als tatsächlich stattfindet . Und da ist ein Austausch einfach wichtig. Was man brauchen würde ist, dass die Schule überhaupt erfährt was passiert denn überhaupt. Was sollten sie denn können, was geschieht da schon an sozialem Lernen, was geschieht im Bereich Elternintegration im Kindergarten, wie schauen diese Sprachföderungsgeschichten im Kindergarten aus, davon wissen wir überhaupt nichts. Es gibt praktisch keinen Austausch.

Und woran, glauben Sie, liegt es, dass es keinen Austausch gibt, keinen institutionalisierten Austausch?

Eine Problematik ist, dass eigentlich keine Informationen über Kinder ausgetauscht werden können. Das heißt, wenn wir uns mit Kindergärten kurzschließen, was wir natürlich tun, mit den Kindergärten, wo unsere Kinder großteils herkommen, ist das eine halblegale Geschichte. Und der prinzipielle Austausch über die verschiedene Arbeit im Allgemeinen im Kindergarten bzw. in der Schule ist einfach nicht institutionalisiert und wird jetzt von uns aus, wahrscheinlich auch vom Kindergarten aus, von sich aus nicht geschehen, weil wir ohnedies sehr viel um die Ohren haben. Das wäre wieder ein neuer Bereich. Das ist etwas, was einfach institutionalisiert werden müsste, damit es funktioniert.

Es beginnt jetzt im Bereich verlässliche Volksschule, weiterführende Schulen mit der Hauptschule, im nächsten Jahr und übernächsten Jahr mit den Unterstufen der Gymnasien, dass es einen Austausch gibt, wo die Hauptschullehrer in den Volksschulen hospitieren können, wo es Austausch gibt über die Art der Schularbeiten über die Korrekturen usw., dass einfach die Leute wissen was passiert.

In Ihrer Schule gibt es Kinder mit vielen verschiedenen Sprachen, mit verschiedenen kulturellen Hintergründen usw.

Würden Sie sagen, da braucht es eine andere Pädagogik oder jetzt auch auf den Kindergarten bezogen braucht es unterschiedliche Aspekte, wo man besonders hinschauen muss?

Prinzipiell gilt das für alle Kinder. Nur, was man an solchen Standorten braucht sind mehr Ressourcen. Wir brauchen

mehr Möglichkeiten um Kinder in kleinen Gruppen, in allen Bereichen fördern zu können. Nicht nur im sprachlichen, auch im sozialen, wo auch immer Defizite sind, stellen wir immer fest, dass man einfach unheimlich viel weiterbringen kann mit den Kindern, wenn man sie im Einzelunterricht bis hin zum Kleingruppenunterricht betreuen und fördern kann und auch integrieren kann. In den Klassen mit so großer Streuung, es sind ganz heterogene Gruppen mit ganz verschiedenen Bedingungen, sprachlich wie sozial, wie im kulturellen Hintergrund ist das schwierig. Man individualisiert ohnehin, aber um gezielt Kinder weiterzubringen, bräuchte man einfach mehr Möglichkeiten, in kleinen Gruppen mit den Kindern zu arbeiten.

UNIVERSITÄTSLEHRGANG MIGRATIONSMANAGEMENT

Wissenschaftliche Leitung: Univ.- Prof. DDr. Nikolaus Dimmel

INTERKULTURELLE PÄDAGOGISCHE SCHWERPUNKTE IM KINDERGARTEN

Sehr geehrte(r) Untersuchungsteilnehmer(in)!

Diese Untersuchung ist Teil einer Master Thesis im Rahmen des Universitätslehrganges Migrationsmanagement und Interkulturalität.

Untersucht wird, welche pädagogischen Schwerpunkte im Rahmen der interkulturellen Erziehung im Kindergarten gesetzt werden.

Davon ausgehend wird untersucht in welcher Weise der Kindergarten zur Integration von Kindern mit Migrationshintergrund beitragen kann.

Alle Angaben die Sie im Rahmen dieser Untersuchung machen, werden streng vertraulich behandelt und nur für wissenschaftliche Zwecke verwendet.

Vielen Dank dafür, dass Sie durch das Ausfüllen des Fragebogens mich bei der Erstellung der Master Thesis unterstützen.

Gertrude Hinterberger

Gertrude Hinterberger: e-mail hinterberg_gert@yahoo.de

01 :: Weist die Bezeichnung Ihrer Institution auf einen interkulturellen Schwerpunkt hin?

- ja nein

02 :: Dienstgeber:

- privat öffentlich

03 :: Standort der Institution:

- Stadt Land

04 :: Gesamtanzahl der Kinder in der Institution: _____ (bitte anführen)

05 :: Gruppenanzahl in der Institution:

- eine zwei drei vier
 fünf sechs mehr

06 :: Geschlecht:

- männlich weiblich

07 :: Alter:

- 18–29 30–40 41–51 52–62 älter

08 :: Ausbildung:

- KindergartenpädagogIn (vierjährige Ausbildung – Diplom)
 Kindergarten- und HortpädagogIn (vierjährige Ausbildung – Diplom)
 KindergartenpädagogIn (fünfjährige Ausbildung Diplom und Matura)
 Kindergarten- und HortpädagogIn (fünfjährige Ausbildung – Diplom und Matura)
 SonderkindergartenpädagogIn
 Sonstiges _____ (bitte anführen)

09 :: Zusatzqualifikationen:

- ja _____ (bitte anführen)
 nein

10 :: Funktion:

- LeiterIn
 gruppenführende KindergartenpädagogIn
 KindergartenpädagogIn in einem offenen Haus
 AssistentIn
 Sonstige _____ (bitte anführen)

11 :: **Welche Möglichkeiten nehmen Sie wahr, um sich interkulturelles Wissen anzueignen?**

- Fachliteratur
- Fortbildungen
- Zeitungen
- Fernsehen
- Radio
- Internet
- Gespräche mit Eltern mit Migrationshintergrund
- Reisen
- Gespräche mit ExpertInnen
- Sonstige _____ (bitte anführen)

12 :: **Haben Sie nichtberufliche Kontakte mit Menschen mit Migrationshintergrund?**

- ja
- nein

13 :: **Welche Kontakte sind dies?**

- Einkaufen
- NachbarIn
- HandwerkerIn
- Freundschaftliche Beziehungen
- Sonstige _____ (bitte anführen)

14 :: **Stehen Expertinnen für die Realisierung von interkulturellen Schwerpunkten im Kindergarten zur Verfügung?**

- ja
- nein

15 :: **Wenn ja, welche?**

- DolmetscherInnen
- IntegrationsbeauftragteR
- Interkulturelle MitarbeiterInnen
- ExpertInnen für die Sprachförderung
- PädagogInnen mit spezieller Ausbildung
- Sonstige _____ (bitte anführen)

16 :: **Gibt es in Ihrer Institution ein Konzept, das die Grundsätze Ihrer pädagogischen Arbeit aufzeigt?**

- ja
- nein

17 :: **Sind in diesem Konzept interkulturelle Schwerpunkte explizit angeführt?**

- ja
- nein

18 :: Welche Schwerpunkte sind für Sie wesentlich, wenn Sie den Bereich der interkulturellen Erziehung reflektieren?

- Mehrsprachigkeit als Ressource sehen
- Erstsprache der Kinder respektieren und zulassen
- kulturelle Vielfalt als Herausforderung und Chance wahrnehmen
- Sich der eigenen Haltungen und Werte bewusst werden
- Auseinandersetzung mit Vorurteilen
- Einbeziehen des kulturellen Hintergrunds aller Kinder
- kulturelle und ethnische Verschiedenheit sichtbar machen
- Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur
- Auseinandersetzung mit anderen Kulturen
- Auseinandersetzung mit der eigenen Religion
- Auseinandersetzung mit anderen Religionen

19 :: Welche Erstsprachen sind in Ihrer Institution vertreten?

- Kroatisch – Serbisch – Bosnisch
- Türkisch
- Arabisch
- Albanisch
- weitere Sprachen _____ (bitte anführen)

20 :: Wer führt die Sprachförderung für Kinder mit nicht deutscher Erstsprache durch?

- KindergartenpädagogIn
- SonderkindergartenpädagogIn
- speziell ausgebildete PädagogInnen
- externe ExpertinnenInnen
- interkulturelle MitarbeiterInnen

21 :: Erheben Sie die Sprachbiografien der Kinder mit Migrationshintergrund?

- ja
- nein

22 :: Führen Sie Projekte zum Schwerpunkt „Sprachförderung“ durch?

- ja
- nein

23 :: Wenn ja, welche? _____ (bitte anführen)

24 :: Arbeiten Sie kontinuierlich zum Schwerpunkt Sprachförderung?

- ja
- nein

25 :: Arbeiten Sie punktuell zum Schwerpunkt Sprachförderung?

- ja
- nein

26 :: **Integrieren Sie Inhalte aus dem Schwerpunkt Sprachförderung in den Kindergartenalltag?**

- ja nein

27 :: **Führen Sie spezielle Bildungsangebote zum Schwerpunkt Sprachförderung durch?**

- ja nein

28 :: **Wie werden die verschiedenen Sprachen in Ihrer Institution sichtbar gemacht?**

- Einsatz von Bilderbüchern in verschiedenen Sprachen
 Einsatz von Wörterbüchern in verschiedenen Sprachen
 Einsatz von Lied- und Spruchgut in verschiedenen Sprachen
 mehrsprachige Beschilderungen
 Namensschilder an den Garderobe
 Elterninformationen in verschiedenen Sprachen
 Sonstige _____ (bitte anführen)

29 :: **Wie werden die verschiedenen Kulturen in Ihrer Institution sichtbar gemacht?**

- Alltagsgegenstände
 Spielmaterialien
 Bilder
 Sonstige _____ (bitte anführen)

30 :: **Welche Religionsbekenntnisse gibt es in Ihrer Institution?**

- römisch-katholisch
 evangelisch
 orthodox
 islamisch
 israelitisch
 ohne Bekenntnis
 sonstige _____ (bitte anführen)

31 :: **Berücksichtigen Sie im Jahreskreis die Feste von Kindern mit anderen Religionen?**

- ja nein

32 :: **Welche Feste werden direkt thematisiert?**

_____ (bitte anführen)

33 :: **Welche Feste werden indirekt thematisiert?**

_____ (bitte anführen)

- 34 :: Berücksichtigen Sie in Ihrer pädagogischen Arbeit kulturell und religiös bedingte „Rituale“ bzw. „Vorschriften?“
- ja
 - nein
 - Verzicht auf bestimmte Speisen
 - Rituale bei Geburtstagen
 - Sonstiges _____ (bitte anführen)

- 35 :: Finden Gespräche über den kulturellen und religiösen Hintergrund der Eltern mit Migrationshintergrund statt ?
- ja
 - nein

- 36 :: Wo finden diese Gespräche statt?
- Anmeldung
 - Kindergartenalltag
 - Elternabende
 - Elternnachmittage
 - Sonstige _____ (bitte anführen)

- 37 :: Welche Angebote gibt es in Ihrer Institution, um den Kontakt von Eltern mit Migrationshintergrund und Eltern ohne Migrationshintergrund herzustellen?
- Elternabend(e)
 - Elternstammtische
 - Elternnachmittage zu speziellen Themen
 - Elternnachmittage gemeinsam mit den Kindern
 - Einladung, an Festen teilzunehmen
 - Einladung, den Kindergartenalltag mitzuerleben
 - Sonstige _____ (bitte anführen)

- 37 :: Wie werden die von Ihnen angebotenen Angebote angenommen?
- sehr oft
 - oft
 - manchmal
 - wenig
 - nie

- 38 :: In welcher Weise beziehen Sie die Eltern mit Migrationshintergrund in die pädagogische Arbeit ein?
- Kochen von traditionellen Gerichten
 - Vorlesen und Erzählen von Geschichten und Bilderbüchern in der Erstsprache
 - Singen von Liedern in der Erstsprache
 - Mitgestalten von Festen
 - Exkursionen
 - Sonstiges _____ (bitte anführen)

39 : Anzahl der Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in der Institution.

40 : Anzahl der Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, in der Kindergruppe die Sie betreuen.

41: Wie schätzen Sie die Deutschkenntnisse der Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, in der Kindergruppe die Sie betreuen, ein?

Sehr Gut Gut Durchschnittlich weniger gut nicht gut