



# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

## „Mehrsprachigkeit und Interkulturalität im Kindergarten“

Fallstudie am Beispiel eines Landeskindergartens in Niederösterreich

Verfasserin

Ines Anna Wondraczek

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im März 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 333 344

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Lehramtsstudium Deutsch und Englisch

Betreuer:

O. Univ.-Prof. Mag. Dr. Hans-Jürgen Krumm

An dieser Stelle möchte ich mich bei meiner Familie, allen voran bei meinen Eltern Hans Wondraczek und Anna Freinberger-Wondraczek für ihre liebevolle Unterstützung und konstruktiven Ideen sowie ihre Geduld und ihre Rücksichtnahme bedanken.

Ganz besonderen Dank gebührt meinem Lebensgefährten Dieter Haselsteiner, der mir während meines ganzen Studiums immer Verständnis, Vertrauen und Geduld entgegenbrachte. Vor allem seine Hingabe und Zielorientiertheit für jegliche Arbeit waren für mich ein Vorbild.

Weiters bedanke ich mich herzlich bei Prof. Hans-Jürgen Krumm, der mich durch seine fesselnden Vorträge und durch seine inspirierende Persönlichkeit unter anderem für die Ausarbeitung der vorliegenden Diplomarbeit motiviert hat. Einen großen Dank bin ich auf Frau Marianne Erasmus verpflichtet, die mir für all meine Fragen immer ein offenes Ohr schenkte. In diesem Zusammenhang bedanke ich mich auch besonders bei dem Kindergartenpersonal, den beiden Elternteilen sowie den Kindern des Landeskinder Gartens Sonnenschein, die mir einen intensiven Einblick in ihren Alltag gewährten.

Dank gilt auch meinen Freundinnen Verena Blaschitz, Vera Brandstetter und Margit Doubek, die mir unter anderem bei der Korrektur des Textes behilflich waren.

# Inhaltsverzeichnis

<b>1.</b>	<b><i>Einleitung</i></b>	<b>1</b>
1.1.	Einleitende Gedanken zum Thema und Fragestellung	1
1.2.	Gliederung der Arbeit	3
<b>2.</b>	<b><i>Mehrsprachigkeit</i></b>	<b>4</b>
2.1.	Ein mehrdimensionaler Begriff	4
2.2.	Sprachen, Sprachvarietäten und Dialekte	6
2.3.	Sprache und Identität	8
2.4.	Europäische Sprachenpolitik	9
<b>3.</b>	<b><i>Interkulturalität</i></b>	<b>13</b>
3.1.	Der Begriff Interkulturalität	13
3.2.	Interkulturelle Pädagogik	14
3.3.	Interkulturelle Erziehung im Kindergarten	17
<b>4.</b>	<b><i>Gesetzgebung und interkulturelles Arbeiten in niederösterreichischen Landeskindergärten am Beispiel des Landeskindergartens Sonnenschein</i></b>	<b>22</b>
4.1.	Kindergartengesetz	22
4.2.	Bildungs- und Erziehungsplan	25
4.3.	Interkulturelles Arbeiten	26
4.3.1.	Interkulturelles Konzept	27
4.3.2.	Interkulturelle Mitarbeiter bzw. Mitarbeiterinnen	29
4.3.2.1.	Voraussetzungen und Ausbildung	29
4.3.2.2.	Aufgaben	30
<b>5.</b>	<b><i>Der Landeskindergarten Sonnenschein</i></b>	<b>36</b>
5.1.	Das Kindergartenteam	36
5.2.	Kinder und Eltern	38
5.3.	Räumlichkeiten	39
5.4.	Allgemeiner Tagesablauf	41
5.5.	Pädagogisches Konzept im Kindergarten	43

5.6.	<b>Sprachdidaktisches Konzept</b>	<b>43</b>
<b>6.</b>	<b><i>Mehrsprachigkeit und Interkulturalität im Landeskindergarten Sonnenschein</i></b>	<b>45</b>
<b>6.1.</b>	<b>Methodisches Vorgehen bei der Untersuchung</b>	<b>45</b>
6.1.1.	Qualitative Methoden	45
6.1.2.	Qualitative Studie	47
6.1.2.1.	Fallstudie	47
6.1.2.2.	Beobachtung	47
6.1.2.3.	Qualitative Interviews	49
<b>6.2.</b>	<b>Auswertung der Fallstudie</b>	<b>50</b>
6.2.1.	Räumlichkeit als Platz für Mehrsprachigkeit und Interkulturalität	51
6.2.2.	Gruppenkonstellation	54
6.2.3.	Sprachverwendung	56
6.2.4.	Interaktion mit der Kindergartenpädagogin und der Kinderbetreuerin	60
6.2.5.	Interaktion mit der Interkulturellen Mitarbeiterin	62
6.2.6.	Der Morgenkreis als eine interkulturelle und mehrsprachige Aktivität	64
<b>7.</b>	<b><i>Interpretation</i></b>	<b>67</b>
<b>7.1.</b>	<b>Interkulturelles Lernen im Kindergarten nach Böhm u.a.</b>	<b>67</b>
7.1.1.	Vertrautheit und Fremdheit in einer Gesellschaft	68
7.1.2.	Ziele und Umsetzung des interkulturellen Lernens im Kindergarten	69
<b>7.2.</b>	<b>Sprachen im Mittelpunkt</b>	<b>75</b>
7.2.1.	Erstsprache der Kinder	75
7.2.2.	Muttersprache plus zwei	79
<b>8.</b>	<b><i>Schlussfolgerungen und Ausblick</i></b>	<b>83</b>
<b>9.</b>	<b><i>Bibliographie</i></b>	<b>91</b>
<b>10.</b>	<b><i>Anhang</i></b>	<b>103</b>
	Konzept zur Interkulturellen Pädagogik in NÖ Landeskindergärten	104
	Pädagogisches Grundkonzept des Kindergartens	115
	Abstract	118
	Curriculum Vitae	119

# 1. Einleitung

## 1.1. Einleitende Gedanken zum Thema und Fragestellung

In den letzten Jahren rückte das Thema Mehrsprachigkeit im akademischen und bildungspolitischen Diskurs in den Mittelpunkt.<sup>1</sup> Dies geschah unter anderem aufgrund der weltweiten Migrationsbewegungen, die bewirkten, dass verschiedene Sprachen und Dialekte vor allem in Städten und Metropolen zur Normalität wurden. Bereits 1916 meinte DEWEY:

Für eine fortschrittliche Gesellschaft [...] sind individuelle Verschiedenheiten von unschätzbarem Werte, da sie in ihnen die Werkzeuge ihres eigenen Wachstums findet. Eine demokratische Gesellschaft muss daher in Übereinstimmung mit ihrem Ideal in ihren Erziehungsmaßnahmen [sic] dem Spiele verschiedenster Gaben und Interessen im Sinne geistiger Freiheit Raum gewähren.<sup>2</sup>

Es stellt sich aber die Frage, wie den Menschen die Chancen und Vorteile einer mehrsprachigen und damit einhergehenden multikulturellen Gesellschaft nahegebracht werden können – eine Möglichkeit könnten die Pädagogen bzw. Pädagoginnen in Bildungsinstitutionen darstellen: Dadurch würde einerseits bereits die nächste Generation mit dem Wissen um die Förderlichkeiten aufwachsen, andererseits könnten gleichzeitig über die Kinder deren Eltern erreicht werden. In einer Broschüre des Europarats beispielsweise heißt es, wenn in Sprachen investiert würde, seien folgende Konsequenzen sehr wahrscheinlich:

- *enhanced intellectual and academic achievement* of all children, particularly those brought up plurilingually;
- *better strategies to combat prejudice, promote tolerance and mutual understanding*, through the valuing of other languages and the cultures they represent and by providing opportunities to address these issues multilingually.<sup>3</sup>

Solcherart könnten positive Errungenschaften von Mehrsprachigkeit und Multikulturalität für die Person im Einzelnen sowie als ein Beitrag für das friedliche Zusammenleben in einer Gesellschaft aussehen. Doch wie kann sich das in der Praxis zum Beispiel in Bildungseinrichtungen in Österreich zeigen? Multilinguale und soziokulturell heterogene Kindergartengruppen stellen in vielen Teilen Österreichs, wie Wien und Niederösterreich den Normalfall dar. In Niederösterreich etwa gab es im Jahr 2007/08 ca. 6.000 Kindergartenkinder mit einer anderen Muttersprache als Deutsch.<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Vgl. Hofmann (2003), S. 11.

<sup>2</sup> Dewey (1916), zitiert nach Krumm (2007), S. 62.

<sup>3</sup> Valuing All Languages in Europe (2007), S. 11.

<sup>4</sup> Laut einem Gespräch mit Frau Marianne Erasmus.

Aufgrund einer Anfrage eines mehrsprachigen und multikulturellen Landeskindergartens aus Niederösterreich an den Lehrstuhl Deutsch als Fremdsprache der Universität Wien kristallisierte sich die Möglichkeit heraus, diese Institution in Rahmen einer Fallstudie, und ausgehend von der Frage, wie sich Mehrsprachigkeit und Interkulturalität im Kindergarten zeigen, zu untersuchen. Durch Gespräche mit Univ.-Prof. Hans-Jürgen Krumm und Frau Marianne Erasmus (Amt der NÖ Landesregierung Abteilung Kindergärten) konnten konkrete Fragestellungen formuliert werden:

- Welche sprachlichen und kulturellen Gruppen sind in diesem Kindergarten vertreten?
- Wie steht es um das Vorhandensein und die Sichtbarmachung von Mehrsprachigkeit und Interkulturalität?
- Wie ist die zentrale Rolle der Interkulturellen Mitarbeiterin des Kindergartens definiert?

Die Beantwortung dieser Fragen soll nun mit Hilfe von qualitativen Interviews, Beobachtungen und Analysen von Dokumenten erfolgen. Dabei stehen die Kinder sowie die Arbeit der Kindergartenpädagogin, der Interkulturellen Mitarbeiterin und der Kinderbetreuerin im Mittelpunkt der Untersuchung.

Aus Anonymitätsgründen wurde für den konkreten Kindergarten ein fiktiver Name gewählt, nämlich Landeskindergarten Sonnenschein. Die Namen der Kinder werden ebenfalls geändert, jedoch wird versucht im Hinblick auf den sprachlich-kulturellen Hintergrund einen passenden Namen zu wählen.

Weiters sei angeführt, dass die Termini *Muttersprache*, *Erstsprache* und *Herkunftssprache*, die in dieser Arbeit eine zentrale Rolle spielen, synonym verwendet werden. Für diese Begriffe möchte ich die Definition von DIETRICH heranziehen: Es ist jene Sprache,

die von den Mitgliedern (einer) Gruppe als gemeinsamer Bestandteil ihrer Kultur angesehen, von den Kindern als erste erworben und – im Falle des Eintretens in eine Sprachkontaktsituation, z. B. durch Eroberung oder Migration von Personen, Einrichtungen und Behörden als Kulturgut dieser Gruppe erhalten bzw. entwickelt wird.<sup>5</sup>

In Bezug auf Formalitäten sei erwähnt, dass bei direkten Zitaten in der alten Rechtschreibung kein Verweis mit *sic!* gemacht wird.

---

<sup>5</sup> Dietrich (1987), S. 355.

## 1.2. Gliederung der Arbeit

Die ersten beiden Kapitel der vorliegenden Arbeit bilden den theoretischen Teil, in dem die Termini *Mehrsprachigkeit* und *Interkulturalität* definiert und diskutiert werden. In Kapitel zwei steht der Begriff Mehrsprachigkeit im Mittelpunkt, seine Bedeutung soll definiert und dargestellt werden. In zwei Unterkapiteln soll auf die *Sprachen, Sprachvarietäten und Dialekte* sowie den Zusammenhang von *Sprache und Identität* eingegangen werden. Im dritten Kapitel wird im Anschluss zusätzlich zur Definition von Interkulturalität die Interkulturelle Pädagogik sowie im Speziellen ihre Bedeutung im Kindergarten erläutert.

Im Kapitel vier erfolgt eine Einleitung in das Thema Mehrsprachigkeit und Interkulturalität im Kindergarten. Hier wird zuerst auf die Gesetzgebung und dann auf die interkulturelle Arbeit in niederösterreichischen Landeskindergärten Bezug genommen. Einerseits gibt es eine begriffliche Einführung in das Thema Kindergarten, andererseits finden sich erste konkrete Bezüge zum untersuchten Landeskindergarten Sonnenschein. Auch der Beruf der Interkulturellen Mitarbeiters bzw. Mitarbeiterinnen wird ausführlich vorgestellt.

Das fünfte Kapitel widmet sich der Darstellung des Kindergartens Sonnenschein. Die beteiligten Personen, das Kindergartenpersonal, die Kinder und ihre Eltern sowie die Räumlichkeiten und die Konzepte des Kindergartens werden beschrieben.

Im sechsten Kapitel werden die verwendeten Datenerhebungsmethoden und -instrumente einer Beschreibung unterzogen. Auch die genaue Vorgehensweise bei der Durchführung der Evaluation wird näher erläutert. Im Anschluss werden die Ergebnisse in folgenden sechs Punkten präsentiert: *Räumlichkeit als Platz für Mehrsprachigkeit und Interkulturalität, Gruppenkonstellation, Sprachverwendung, Interaktion der Kinder mit der Kindergartenpädagogin und der Kinderbetreuerin, Interaktion mit der Interkulturellen Mitarbeiterin und der Morgenkreis als eine interkulturelle und mehrsprachige Aktivität*. Kapitel sieben dient zur Interpretation der Ergebnisse anhand ausgewählter Literatur.

Die gewonnenen Schlussfolgerungen und der Ausblick beziehungsweise die Empfehlungen/Wünsche an den Kindergarten, aber vor allem an die politische Ebene werden im achten Kapitel dargestellt.

## 2. Mehrsprachigkeit

*Mehrsprachigkeit wird in den Homburger Empfehlungen für eine sprachenteilige Gesellschaft [...] als erste Voraussetzung für ein friedliches Zusammenleben der Völker verantwortlich gemacht, indem sie soziale, politische, kulturelle und wirtschaftliche Verbindungen nach außen ermöglicht und fördert.*<sup>6</sup>

WINTERSTEINER, GOMBOS und GRONOD führten anlässlich der Konferenz *Mehrsprachigkeit, Transkulturalität und Bildung* im Oktober 2008 in Klagenfurt 15 Thesen zur Mehrsprachigkeit an, wobei ich einleitend vier meines Erachtens sehr wesentliche herausgreifen möchte:<sup>7</sup>

1. Mehrsprachigkeit ist der Normalzustand, Einsprachigkeit ist die Ausnahme – für die meisten Menschen der Welt, in den meisten Epochen der Geschichte.<sup>8</sup>
2. Der Mensch ist prinzipiell in der Lage, im Laufe seines Lebens mehrere Sprachen zu lernen – und zwar von klein auf und gleichzeitig mehr als eine.<sup>9</sup>
3. Ob Mehrsprachigkeit als positiv erlebt wird, hängt vom Prestige der jeweiligen Sprache(n) ab, also von den Machtverhältnissen zwischen den Sprachen. Jedes Eintreten für Mehrsprachigkeit und interkulturellen Dialog muss daher zugleich ein Engagement für (sprachliche) Demokratisierung sein.
4. Mehrsprachigkeit dient dem interkulturellen Dialog über alle Grenzen hinweg, fördert sprachliche Vielfalt, Toleranz und Frieden.<sup>10</sup>

### 2.1. Ein mehrdimensionaler Begriff

In der Literatur werden verschiedene Definitionen von *Mehrsprachigkeit* diskutiert, da es unterschiedliche Auffassungen gibt, ab wann jemand multilingual ist. CHRIST definiert eine Person als mehrsprachig, „wenn sie in mehreren Sprachen die *Schwelle* in andere Sprachhäuser zu überschreiten gelernt hat“<sup>11</sup>. APELTAUER stellt andere Ansprüche an mehrsprachige Menschen, denn laut ihm müssen sie mindestens drei Sprachen alternierend gebrauchen können.<sup>12</sup> Er unterstreicht jedoch, dass sie „nur in Ausnahmefällen [...] alle ihre Sprachen auf gleichem Niveau [beherrschen]. Normale Mehrsprachige setzen ihre Sprachen zumeist [...] funktional ein“<sup>13</sup>. KÜPELIKILINÇ spricht von einer multilingualen Person, wenn sie bereits zwei Sprachen verwenden

---

<sup>6</sup> Bosch (2001), S. 1365.

<sup>7</sup> Vgl. Wintersteiner u.a. (2008), S. 60.

<sup>8</sup> Vgl. auch Werlen (2007), S. 13, Jampert (2002), S. 61f.

<sup>9</sup> Vgl. auch Weskamp (2007<sup>1</sup>), S. 67.

<sup>10</sup> Wintersteiner u.a. (2008), S. 60.

<sup>11</sup> Christ (2001), S. 3, zitiert nach Neuner (2005), S. 16.

<sup>12</sup> Vgl. Apeltauer (2001), S. 628; Haugen (1956), zitiert nach Oksaar (2003), S. 26.

<sup>13</sup> Apeltauer (2001), S. 635.



kann und fähig ist, die „Sprache[n] zu verstehen und zu sprechen, aber auch in diese[n] Sprache[n] lesen und schreiben“<sup>14</sup> kann. Auch OKSAAR und WESKAMP definieren *Mehrsprachigkeit* ab der Beherrschung von zwei Sprachen, wobei für sie das Sprachenniveau unterschiedlich sein kann.<sup>15</sup> Abhängig davon, wann und wo die Sprache gebraucht wird, so entwickeln sich laut OKSAAR „variable kommunikative und interaktionale Kompetenz[en]“<sup>16</sup>. Sie meint weiter, dass den Sprachen unterschiedliche Funktionen zuteil werden:

In der Regel herrscht somit eine gewisse Arbeitsteilung zwischen den Sprachen, das heißt, dass die Lebensumstände eines Mehrsprachigen es nicht fordern, dass er seine Sprachen in allen Situationen benutzt. Eine derartige Arbeitsteilung kann [...] eine emotionale und sozialisierende Funktion der Muttersprache implizieren und eine mehr Werkzeugfunktion der anderen Sprachen.<sup>17</sup>

HAMERS und BLANC betrachten den Terminus *Mehrsprachigkeit* detaillierter und führen hierzu sechs mehrdimensionale Faktoren an.<sup>18</sup> Mit der *Sprachkompetenz (1)*, wie bereits bei OKSAAR und WESKAMP erwähnt, kann das sprachliche Niveau der einzelnen Sprachen eines multilingualen Menschen unterschiedlich sein. Beim zweiten Faktor *Ausbildung mentaler Konstrukte (2)* wird auf die Mehrsprachigkeitsforschung Bezug genommen. Hier wird zwischen sprachabhängiger und sprachunabhängiger Bedeutung unterschieden. Das heißt, dass Signifiants wie beispielsweise ‚family‘, ‚Familie‘, ‚famiglia‘ unterschiedliche Signifiés zugeordnet<sup>19</sup> sein können. In diesem Fall spricht man von einer „koordinierten Mehrsprachigkeit“<sup>20</sup>. Sind diese hingegen einem einheitlichen kognitiven Konzept zugeordnet, so bezeichnet man dies als „verbundene Mehrsprachigkeit“<sup>21</sup>. In beiden Fällen, so WESKAMP, sind Zwischenformen möglich.

Ein weiterer Aspekt ist der *Zeitpunkt des Spracherwerbs (3)*, der unter anderem „die geistige Entwicklung, die Entwicklung des begrifflichen Wissens, der Problemlösefähigkeit, des Gedächtnisses, des sozialen Wissens und Verstehens und der Persönlichkeit und des Selbstkonzeptes“<sup>22</sup> impliziert. Unter *Wertschätzung der weiteren Sprachen (4)* wird die Achtung dieser Sprachen in der Gesellschaft gesehen, was einerseits eine Voraussetzung dafür ist, dass sie gelernt werden und andererseits „die kognitive Entwicklung durch das Erlernen dieser Sprachen“<sup>23</sup> unterstützt. Wenn beispielsweise die Sprachen von Kindern mit Migrationshintergrund nicht geschätzt

---

<sup>14</sup> Küpelikiliñç u.a. (2004), S. 29.

<sup>15</sup> Vgl. Oksaa (2003), S. 31; Weskamp (2007<sup>1</sup>), S. 16.

<sup>16</sup> Oksaar (2003), S. 31.

<sup>17</sup> Ebd. S. 31.

<sup>18</sup> Vgl. Weskamp (2007<sup>1</sup>), S. 18ff.

<sup>19</sup> Weskamp (2007<sup>1</sup>), S. 18.

<sup>20</sup> Ebd. S. 18.

<sup>21</sup> Ebd. S. 18.

<sup>22</sup> Ebd. S. 18.

<sup>23</sup> Ebd. S. 18.

und gefördert werden, kann dies negative Auswirkungen auf ihre geistige und persönliche Entwicklung zur Folge haben. Ein weiterer Faktor, der angeführt wird, bezeichnet die *Kulturelle Anbindung einer Sprache* (5). Darunter ist zu verstehen, ob eine Sprache in dem Land, wo sie gelernt wird, muttersprachliche Sprecher zu verzeichnen hat oder nicht. So unterscheidet man zwischen exogener Sprache, wie Englisch in Namibia, wo sie Amtssprache ist, die Kinder sie aber erst in der Schule lernen, und endogener Sprache, wie Italienisch in der Schweiz, wo sie von vielen die Muttersprache und somit „mit der kulturellen Identität der Bevölkerung verbunden“<sup>24</sup> ist. Als eine exogene Sprache kann in Österreich auch das Englische angesehen werden. Das Erlernen der Fremdsprache in Kindergärten und Schulen wird (meist) kulturneutral vermittelt, was bei der Anwendung des Lernalters in der Praxis fatale Auswirkungen haben kann.

Als letzter Punkt wird von HAMERS und BLANC die *Ausbildung kultureller Identität* (6) genannt, wo es um die „Wechselwirkung zwischen Sprache und Kultur“<sup>25</sup> geht und die daraus resultierende Persönlichkeit. So eröffnet das „Sprechen mehrerer Sprachen [...] die ‚wunderbare Mannigfaltigkeit‘ für jeden einzelnen Menschen, aber es wirkt auch in die Gesellschaft zurück, die dadurch vielfältiger und vielschichtiger wird“<sup>26</sup>. Auf Sprache und Identität wird im Kapitel 2.3. noch näher eingegangen.

## **2.2. Sprachen, Sprachvarietäten und Dialekte**

Die vorangegangenen Definitionen von Mehrsprachigkeit bergen die Gefahr, erstens nicht alle Erstsprachen zu inkludieren, und zweitens zu hohe Anforderungen an das Beherrschen der Sprachen zu stellen: So wird etwa bei Dialektsprechern bzw. -sprecherinnen die Standardvariante vorausgesetzt und diese als Muttersprache bezeichnet. Wird jedoch ein Kind beispielsweise im Mostviertel in Niederösterreich ohne Migrationshintergrund geboren, lernt es die österreichische Standardvariante des Deutschen erst in der Schule, beziehungsweise in Ansätzen schon im Kindergarten.

Basierend auf diesen Definitionen zeigt sich auch das Konzept der Vielsprachigkeit im Europäischen Referenzrahmen, welches auch in den Schulen angewandt wird. Hierzu heißt es:

Vielsprachigkeit kann man erreichen, indem man einfach das Sprachenangebot in einer Schule oder in einem Bildungssystem vielfältig gestaltet, oder indem man Schüler dazu anhält, mehr als eine Sprache zu lernen, oder indem man die

---

<sup>24</sup> Weskamp (2007<sup>1</sup>), S. 19.

<sup>25</sup> Ebd. S. 20.

<sup>26</sup> Ebd. S. 21.

dominante Stellung des Englischen in internationaler Kommunikation beschränkt.<sup>27</sup>

Die Schulpraxis zeigt, dass verschiedene Sprachen im Rahmen *in sich geschlossener Schulgegenstände*, folglich meist als reiner Sprachunterricht, angeboten und gelernt werden - wobei ein möglichst hohes sprachliches Niveau angestrebt wird. Im Gegensatz dazu findet man das Konzept der Mehrsprachigkeit, das auch eine andere Definition fordert:

[Es] betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker (die er entweder in der Schule oder auf der Universität lernt oder durch direkte Erfahrung erwirbt). Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren.<sup>28</sup>

Es ist also die Rede von einem in Beziehung stehenden Lernen mehrerer Sprachen: Aus diesem Konzept lässt sich eine Definition von Mehrsprachigkeit ableiten, die auch von WEBER, KRUMM u.a. unterstützt wird und die die Erstsprache des schon erwähnten Kindes aus dem Mostviertel, den Dialekt, ebenfalls miteinschließt.<sup>29</sup> Ein Mensch gilt als multilingual, wenn er verschiedene Sprachvarietäten und/oder Dialekte sowie die Standardsprache beherrscht. Eine Niederösterreicherin beispielsweise, die in Scheibbs geboren ist, spricht mostviertlerisch sowie standarddeutsch. LUCHTENBERG spricht hier von einer inneren Mehrsprachigkeit<sup>30</sup>, auch KRUMMS Sprachenporträts von Kindern spiegeln diese Mehrsprachigkeit sehr deutlich wider: Personen werden aufgefordert, in eine Silhouette eines Menschen alle jene Sprachen einzuzeichnen, die in ihrem Leben eine Rolle spielen. Dabei soll pro Sprache/Sprachvarietät/Dialekt genau eine Farbe verwendet werden. Das Resultat zeigt (meist) eine wunderbare Farbenvielfalt! Das Sprachbeherrschungsniveau wird hierbei absichtlich nicht berücksichtigt.<sup>31</sup>

Wenngleich auch Dialekten der Rang als mögliche Erstsprache zugeschrieben wird, werden im weiteren Verlauf dieser Arbeit die untersuchenden Kinder und Erwachsenen, die möglicherweise auch Dialektsprecher bzw. -sprecherinnen sowie Sprecher bzw. Sprecherinnen einer Standardsprache sind, als monolingual bezeichnet

---

<sup>27</sup> Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen. <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/103.htm>, 22. Dezember 2008.

<sup>28</sup> Ebd.

<sup>29</sup> Vgl. Weber, Vortrag am 17. Oktober 2008: *Internationales Jahr der Sprachen – ist Einsprachigkeit heilbar?*, Krumm u.a. (2001), De Cillia (1998), S. 18.

<sup>30</sup> Vgl. Luchtenberg (2008), S. 30.

<sup>31</sup> Vgl. Krumm u.a. (2001), S. 4ff.

– die Erfassung und Definition von Dialekten im Vergleich zur Standardsprache hätte den Rahmen dieser Arbeit gesprengt: Mit mehrsprachigen Kindern werden also solche Kinder bezeichnet, die über eine andere Erstsprache als Deutsch verfügen.

### **2.3. Sprache und Identität**

Um die Bedeutung von Sprache hervorzuheben, soll sie in diesem Kapitel genauer der Zusammenhang zwischen Sprache und Identität behandelt werden. UEFFING schreibt zu Sprache, dass sie „den Menschen aus[macht], [...] Teil seiner Existenz und Identität [ist]“<sup>32</sup>. Auf diese Art stellt dies auch SCHWARZ-FRIESEL dar:

Die Sprache ist das wichtigste Mittel, mit dem wir auf die Welt Bezug nehmen, uns mitteilen, mit dem wir unsere Meinungen kundtun und unsere Gefühle offenbaren. Sprache ist aber auch das wichtigste Instrument, mit dem wir abstrakte und komplexe Denkprozesse gestalten und steuern.<sup>33</sup>

Daraus lässt sich ableiten, dass Sprache ein bedeutender Teil der persönlichen und sozialen Identität ist<sup>34</sup> sowie ein „Faktor der Identifikation“<sup>35</sup>. Bereits in der Bibel findet sich ein Beispiel: Personen, die eine Grenze passieren wollen, müssen das Wort *Schibboleth* aussprechen und werden anhand der Aussprache als einem bestimmten Volk zugehörig betrachtet – mit entscheidenden Konsequenzen: Personen mit ephraemischer Sprechweise wurden getötet.<sup>36</sup> „Er spricht anders“ impliziert oft ‚er ist nicht einer von uns‘, mit allen dazugehörigen positiven oder negativen Bewertungen. Durch unsere Sprache wird sowohl unsere nationale und regionale als auch unsere Geschlechts-, Schichten- und Gruppenzugehörigkeit deutlich.<sup>37</sup>

Für diese Arbeit ist der Zusammenhang von Sprache und Identität jedoch noch bedeutender: KRUMM betont, dass Kinder mit „der Muttersprache [...] ihre eigene Persönlichkeit, ihr Selbst-Bewusstsein und ihr Zugehörigkeitsgefühl zur Familie“<sup>38</sup> entwickeln. Weiterführend meint er, dass die „soziokulturelle“ Sozialisation in der Erstsprache stattfindet, weil mit dieser

der Mensch [...] in der Gesellschaft, in erste Welt- und Wertvorstellungen hineinwächst. Wenn wir akzeptieren, dass die Welt für Menschen erst durch Sprache(n) überhaupt als Welt fassbar wird – vom eigenen Namen über die Familie bis zur ersten Begrifflichkeit –, dann sollte klar sein, dass die Erstsprache(n) dabei die zentrale Arbeit leistet/n.<sup>39</sup>

---

<sup>32</sup> Ueffing (2007), S. 224.

<sup>33</sup> Schwarz-Friesel (2007), S. 18.

<sup>34</sup> Vgl. Oksaar (2003), S. 17, Apeltauer (2001), S. 634.

<sup>35</sup> Oksaar (2003), S. 17.

<sup>36</sup> Vgl. Löffler (1998), S. 11f.

<sup>37</sup> Oksaar (2003), S. 17.

<sup>38</sup> Krumm (2008), S. 7.

<sup>39</sup> Ebd. S. 7.

Somit bildet die Muttersprache die Grundlage für eine Identitätsentwicklung und ist folglich Grundbedingung für einen positiven Zweitspracherwerb.<sup>40</sup>

Der enge Zusammenhang von Sprache und Identität sowie Identifikation lässt auch das Prestige einer Sprache als entscheidenden Faktor deutlich werden: So genießen bestimmte Sprachen, wie Spanisch oder Französisch, in Österreich ein höheres Ansehen als beispielsweise Armenisch oder Ungarisch.<sup>41</sup> FLECK meint, dass „ein Kind [...] bereits in sehr jungen Jahren [weiß], welchen Wert seine Muttersprache innerhalb einer Gesellschaft hat und verhält sich entsprechend. Ein Kind lernt sehr schnell, sich seiner Sprache zu schämen, wenn ihr keine Wertschätzung entgegengebracht wird.“<sup>42</sup> Sollte es darüber hinaus keine Förderung dieser Sprachen geben, seien „gravierende psychologische und kognitive Schwierigkeiten [...] mit weiteren negativen Auswirkungen auf die späteren Schulergebnisse“<sup>43</sup> die Folge

## **2.4. Europäische Sprachenpolitik**

Im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit wird im Folgenden auch die Position der europäischen Politik, die für die nationale Sprachenpolitik eine nicht unwesentliche Rolle spielt, erläutert.

Bereits in der *Charta der Grundrechte der Europäischen Union* heißt es: „Die Union achtet die Vielfalt der Kulturen, Religionen und Sprachen.“<sup>44</sup> Als Folge machte es sich die Europäische Union zum Auftrag, einerseits die Sprachenvielfalt der Union zu schützen und zu sichern, und andererseits Mehrsprachigkeit zu bewahren und zu fördern.<sup>45</sup> 1995 wurde im Weißbuch erstmals formuliert, dass jeder EU-Bürger bzw. jede EU-Bürgerin zusätzlich zu seiner bzw. ihrer Muttersprache noch zwei weitere Sprachen beherrschen soll.<sup>46</sup> Das Arbeitsprogramm des Europäischen Rates bis 2020, das 2002 in Barcelona beschlossen wurde, wird noch konkreter, indem es fordert:

Europas Vielfalt manifestiert sich besonders deutlich in seinen Sprachen. Wenn die Bürger jedoch von dieser Vielfalt profitieren wollen, müssen sie in der Lage sein, miteinander zu kommunizieren. Sprachkenntnisse gehören zu den Grundfertigkeiten, die das Europa der Wissensgesellschaft erfordert; im Allgemeinen sollte jeder zwei Fremdsprachen sprechen können. Der

---

<sup>40</sup> Krumm (2008), S. 8.

<sup>41</sup> Vgl. Küpelikiliç u.a. (2004) S. 34f.

<sup>42</sup> Fleck (2008), S. 25, vgl. auch Brizić (2007), S. 167ff, Şikcan, zitiert nach Rubio (2007), S. 5.

<sup>43</sup> Buttaroni (2003), S. 94.

<sup>44</sup> Charta der Grundrechte der Europäischen Union (2000) [http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text\\_de.pdf](http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_de.pdf), 28. Dez. 2008, S.13.

<sup>45</sup> Vgl. Oksaar (2007), S.20.

<sup>46</sup> Vgl. Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung: Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. (1995) <http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/lb-de.pdf>, 22. Sept. 2008.

Fremdsprachenerwerb, gegebenenfalls bereits von früher Kindheit an, muss gefördert werden [...].<sup>47</sup>

Hier wird einerseits die Wichtigkeit Sprachen zu beherrschen, um in einem vielsprachigen Europa kommunizieren zu können, unterstrichen, andererseits wieder betont, dass mindestens zwei Fremdsprachen gelernt werden sollten. Daraus resultierte der in dem Zeitraum 2004-2006 gültige Aktionsplan der Europäischen Union.<sup>48</sup> Im Jahr 2006 wurde von der EU-Kommission eine hochrangige Expertengruppe zum Thema *Mehrsprachigkeit* eingesetzt, die schließlich die ELAN-Studie „Auswirkungen mangelnder Fremdsprachenkenntnisse in den Unternehmen auf die europäische Wirtschaft“<sup>49</sup> präsentierte. Auch hier zeigte sich die Bedeutung von Sprachen für wirtschaftlichen Erfolg.<sup>50</sup>

Von großer Wichtigkeit war die Einrichtung eines separaten Zuständigkeitsbereiches für *Mehrsprachigkeit* am 1. Jänner 2007, dessen derzeitiger Kommissar Leonard Orban ist. In diesem Zusammenhang wurde im Jahr 2008 die Mitteilung „Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtungen“<sup>51</sup> präsentiert. Hier wird postuliert, dass die Kommission sich das zentrale Ziel setze, „das Bewusstsein für den Wert der Sprachenvielfalt in der EU und für die von dieser Vielfalt ausgehenden Chancen zu schärfen und den Abbau von Hindernissen für den interkulturellen Dialog zu fördern“<sup>52</sup>. Umgesetzt werden solle das in erster Linie durch das bereits erwähnte Ziel „Muttersprache plus zwei weitere Sprachen“.

Wie diese Mehrsprachigkeit realisiert werden kann, formuliert ECO folgendermaßen:

Ein Europa von Polyglotten ist kein Europa von Menschen, die viele Sprachen perfekt beherrschen, sondern im besten Fall eines von Menschen, die sich verständigen können, indem jeder die eigene Sprache spricht und die des anderen versteht, ohne sie fließend sprechen zu können, wobei er, während er sie versteht, wenn auch nur mit Mühe, zugleich ihren ‚Geist‘ versteht, das

---

<sup>47</sup> Detailliertes Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa. Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaft. 14.06.2002. [http://www.bmbf.de/pub/arbeitsprogramm\\_umsetzung\\_ziele\\_bildung.pdf](http://www.bmbf.de/pub/arbeitsprogramm_umsetzung_ziele_bildung.pdf), 17. März 2009.

<sup>48</sup> Vgl. Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004-2006 Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Brüssel, 24.07.2003. [http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act\\_lang\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_de.pdf), 28. Dez. 2008.

<sup>49</sup> ELAN: Auswirkungen mangelnder Fremdsprachenkenntnisse in den Unternehmen auf die europäische Wirtschaft. Dezember 2006. [http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/elan\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/elan_de.pdf), 28. Dez. 2008.

<sup>50</sup> Vgl. Luchtenberg (2008), S. 31.

<sup>51</sup> Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtungen. Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Region. 18.09.2008.

[http://ec.europa.eu/commission\\_barroso/orban/news/docs/press\\_release/080918\\_Multilingualism\\_an\\_ass et\\_for\\_Europe/COMM\\_PDF\\_COM\\_2008\\_0566\\_F\\_DE\\_COMMUNICATION.pdf](http://ec.europa.eu/commission_barroso/orban/news/docs/press_release/080918_Multilingualism_an_ass et_for_Europe/COMM_PDF_COM_2008_0566_F_DE_COMMUNICATION.pdf), 28. Dez. 2008.

<sup>52</sup> Ebd. S. 5.

kulturelle Universum, das ein jeder ausdrückt, wenn er die Sprache seiner Vorfahren und seiner Tradition spricht.<sup>53</sup>

ECO zeigt hier auf, dass es nicht bedeutend ist, wie gut eine Sprache produktiv beherrscht wird, dass es jedoch äußerst wichtig ist, den anderen zu verstehen – und das nicht nur sprachlich, sondern auch kulturell.

BOSCH bezieht sich auf das konkrete Lernen von Sprachen und empfiehlt das Aneignen einer Begegnungssprache, am besten vom jüngsten Kindesalter an, wodurch die Sprache kultursensibilisierend wirken soll und spielerisch erlernt werden kann.<sup>54</sup> Die Expertengruppe spricht von einer persönlichen *Adoptivsprache*: Darunter ist eine Sprache zu verstehen, die man als Einzelperson als persönlich wichtig erachtet und deren Erlernen man anstrebt. Es kann jede beliebige Sprache ausgesucht werden. Die Adoptivsprache einer Person mit Migrationshintergrund etwa könnte demgemäß die Sprache der Wahlheimat sein.<sup>55</sup>

KRUMM ähnlich wie BOSCH schlägt für den Einstieg in die Mehrsprachigkeit im Kindergarten eine Sprache vor, die aus dem Umfeld der Kinder stammt. Dies kann eine Nachbarschafts-, Begegnungs- oder Minderheitensprache sein, die in der Gruppe vertreten ist, und somit im direkten Kontakt mit den Kindern steht. In der Grundschule kann es der Start für den Englischunterricht sein, da die Schüler beginnen, sich für Computer und Pop-Musik zu interessieren. So meint KRUMM weiter, dass hier für weitere Sprachen noch genug Platz wäre und eben nicht bei Muttersprache plus zwei Fremdsprachen Halt gemacht werden müsse.<sup>56</sup>

SCHNEIDER führt schlussendlich als Voraussetzung für eine erfolgreiche Mehrsprachigkeit an:

[E]ine positive Einstellung ihr gegenüber, ein hohes Sozialprestige der involvierten Sprachen und Kulturen, eine ausreichende emotionale und sprachliche Zuwendung, regelmäßige emotionale und kulturelle Beziehung zu den Sprachgemeinschaften, regelmäßiger Kontakt zu mehr als einem Sprecher der jeweiligen Sprache und Bi- oder Multikulturalismus, das heißt das Gefühl, jeder der betreffenden Kulturen anzugehören [...].<sup>57</sup>

Er hebt die positive Beziehung, die zwischen den Kulturen forciert werden soll, hervor. Letztendlich kann nur durch Wissen und Empathie der Sprachen und Kulturen ein

---

<sup>53</sup> Eco (1994), S. 355.

<sup>54</sup> Vgl. Bosch (2001) S. 1365.

<sup>55</sup> Vgl. Schlussfolgerungen der Intellektuellengruppe: Förderung einer ‚persönlichen Adoptivsprache‘ stärkt die Mehrsprachigkeit und den interkulturellen Dialog. Brüssel, 31.01.2008 <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/08/129&format=HTML&aged=0&language=D&guiLanguage=en>, 28. Dez. 2008.

<sup>56</sup> Vgl. Krumm, Vortrag am 20. September 2007: *Patchwork oder Mehrsprachigkeitsstrategie: auch die Schule muss Mehrsprachigkeit lernen.*

<sup>57</sup> Schneider (2003), S. 41.

Verständnis dem anderen gegenüber aufgebracht und somit ein friedliches Zusammenleben in einem vielsprachigen Europa gewährleistet werden.

In Hinblick auf den Kindergarten, in dem Kinder mit verschiedenen Erstsprachen vertreten sind, zeigen die vorangegangenen Kapitel, wie bedeutend es ist, diese Sprachen wertzuschätzen und sie ins tägliche Geschehen mit einzubeziehen. Das ist einerseits wesentlich für die persönliche Entwicklung des einzelnen Kindes, aber andererseits auch für ein erfolgreiches Zusammenleben in einem multilingualen Europa, in das die Kinder sich so einleben können sollen.



### 3. Interkulturalität

Die Europäische Kommission publizierte 2005 das *Handbuch zur Integration für Entscheidungsträger und Praktiker der Migration Policy Group*.<sup>58</sup> In diesem heißt es, dass „Organisationen aller Arten [...] interkulturelle Realitäten sichtbar machen [müssen], indem sie eine Politik der Chancengleichheit betreiben, Migranten auf allen Ebenen einbinden und mit Migrantenvereinigungen zusammenarbeiten.“<sup>59</sup> Die Betonung auf Organisationen ALLER Arten lässt daran denken, auch Bildungsinstitutionen mit einzubeziehen. Der Kindergarten ist eine der ersten Institutionen, mit der die meisten Kinder aktiv und bewusst in Berührung kommen. Wenn nicht bereits in der Familie, sollte hier der Grundstein für das Bewusstsein von Interkulturalität gelegt werden.

#### 3.1. Der Begriff Interkulturalität

Der Begriff Interkulturalität ist im Alltagssprachgebrauch sowie in den unterschiedlichsten Disziplinen wie der Psychologie, Politikwissenschaft oder Theologie zu finden. Hier soll zuerst kurz auf eine allgemeine Definition eingegangen werden und dann auf jene, die im Zusammenhang der Interkulturellen Pädagogik von Bedeutung ist.

Das Attribut *interkulturell* bedeutet laut dem österreichischen Wörterbuch „verschiedene Kulturen verbindend“<sup>60</sup> und bezeichnet den „Gedanke[n] der Begegnung, des Austausches“<sup>61</sup>. Laut AUERNHEIMER lässt sich das ‚inter‘ (lat. zwischen) [...] sogar im Sinne eines Dritten, einer kulturellen Neuschöpfung, interpretieren“<sup>62</sup>.

*Interkulturell* als Beiwort drückt in der pädagogischen Literatur meist etwas Positives aus und hat laut GOGOLIN den „programmatischen Beiklang, dass es um die *Gestaltung* der ethnisch, kulturell und sprachlich heterogenen gesellschaftlichen Lage

---

<sup>58</sup> Vgl. Ueffing (2007), S. 32. Ueffing zitiert das Handbuch von 2005. Es ist aber darauf hinzuweisen, dass es bereits eine zweite Ausgabe gibt und zwar von 2007. [http://ec.europa.eu/justice\\_home/doc\\_centre/immigration/integration/doc/2007/handbook\\_2007\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/justice_home/doc_centre/immigration/integration/doc/2007/handbook_2007_de.pdf), 5. Jänner 2009.

<sup>59</sup> Handbuch zur Integration (2005), S.11, zitiert nach Ueffing (2007), S. 32.

<sup>60</sup> Österreichisches Wörterbuch (2006), S. 336.

<sup>61</sup> Auernheimer (2007), S. 25.

<sup>62</sup> Ebd. S. 25.

geht“<sup>63</sup>. Um auch die UNESCO zu zitieren: „Interculturality is a dynamic concept and refers to evolving relations between cultural groups.“<sup>64</sup>

Im pädagogisch-praktischen oder bildungspolitischen Sprachgebrauch werden die beiden Wörter *interkulturell* und *multikulturell* gerne als Synonyme verwendet, jedoch nicht in der Fachsprache der Interkulturellen Pädagogik: Hier wird auf eine Unterscheidung Wert gelegt.<sup>65</sup> Mit dem Begriffsbestandteil ‚multi-‘ wird nach weitgehender Übereinkunft eine beschreibende Perspektive eingenommen, während in ‚inter-‘ eine programmatische Dimension mitschwingt. So heißt es bei den UNESCO *Guidelines on Intercultural Education*, dass Multikulturalität „describes the culturally diverse nature of human society“<sup>66</sup>. Der Terminus bezieht sich auf “elements of ethnic [and] national culture, [and] linguistic, religious and socio-economic diversity”.

GOGOLIN u.a. führen hierzu ein Beispiel an:

Eine ‚multikulturelle Schule‘ ist demnach eine Schule, der Beteiligte [...] verschiedener kultureller und sprachlicher Herkunft angehören – unabhängig davon, ob dies auch pädagogisch berücksichtigt wird. Eine ‚interkulturelle Schule‘ hingegen nimmt Multikulturalität, also das Vorhandensein von Verschiedenheit, explizit zum Anlass für die Gestaltung des – dann interkulturellen – pädagogischen Handelns.<sup>67</sup>

Sie betont hier den bedeutenden Unterschied dieser beiden Termini und dessen Auswirkungen im Bildungssystem.

### **3.2. Interkulturelle Pädagogik**

Die *Interkulturelle Pädagogik* hat sich als Fachrichtung innerhalb der Erziehungs- und Bildungswissenschaften etabliert. Jedoch sieht NIEKE hier einen Zwiespalt zwischen Wissenschaft und Praxis und so meint er:

*Interkulturelle Pädagogik* meint einen Teilbereich entweder der Erziehungs*praxis* oder der Erziehung*wissenschaft*. Diese Unschärfe verdankt sich dem Sprachgebrauch, nach dem *Pädagogik* eben beides meinen kann, sowohl die Praxis von Erziehung und Bildung als auch die Theorie über und für diese Praxis. Interkulturelle Pädagogik wäre danach der Teilbereich von Praxis und Theorie, in dem es um den *Gegenstand der interkulturellen Erziehung* geht oder gehen soll.<sup>68</sup>

---

<sup>63</sup> Gogolin u.a. (2006), S. 113f.

<sup>64</sup> UNESCO Guidelines on Intercultural Education.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>, 29. Dez. 2008.

<sup>65</sup> Vgl. Gogolin u.a. (2006), S. 110f, Auernheimer (2007), S. 25.

<sup>66</sup> UNESCO Guidelines on Intercultural Education

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>, 29. Dez. 2008.

<sup>67</sup> Gogolin u.a. (2006), S. 111.

<sup>68</sup> Nieke (1995), S. 194.

*Interkulturelle Pädagogik*<sup>69</sup> anhand einer Definition zu beschreiben, sei aufgrund der verschiedenen Ansätze schwer möglich. So gibt es verschiedene Zugänge, „die sich an unterschiedlichen Theoriekonzepten orientieren und verschiedene Ausschnitte des Aufgabenspektrums bearbeiten, das sich der Pädagogik infolge von gesellschaftlicher Heterogenität stellt“<sup>70</sup>.

Bevor darauf näher eingegangen wird, soll ein kurzer geschichtlicher Überblick gegeben werden: In den 60er-Jahren des 20. Jahrhunderts, als eine große Einwanderungswelle nach Österreich, aber auch nach Deutschland zu verzeichnen war, entstand im darauffolgenden Jahrzehnt die so genannte *Ausländerpädagogik*, mit der die Defizithypothese einherging, und bei der die „soziokulturellen Differenzen als Störfaktor betrachtet“<sup>71</sup> wurden. Das selbst gesteckte Ziel dieser Pädagogik war „die vermeintlich aus der kulturellen und sozialen Herkunft herrührenden Defizite der Zugewanderten an die ‚Standards‘ der Aufnahmegesellschaft anzupassen“<sup>72</sup>. Damit wurde in erster Linie das Erlernen der deutschen Sprache und die Anpassung an die Kultur und Gesellschaft der neuen Heimat gemeint.<sup>73</sup>

Alternativ dazu wurde die Differenz-Hypothese entwickelt: „Diese respektiert die durch die verschiedenen Herkunftskulturen, Sprachen, Gebräuche und Religionen verursachten Sozialisations- und Verhaltensunterschiede, ohne sie als Mängelphänomene der Migranten zu definieren.“<sup>74</sup> In den 1980er-Jahren trat der Terminus der *Interkulturellen Erziehung* vermehrt auf: „Hier wurde und wird betont, dass [...] die zugewanderten ebenso wie die einheimischen Schüler für das Lernen und Leben in einer multikulturellen Gesellschaft befähigt [werden sollen].“<sup>75</sup> POMMERIN sieht die Interkulturelle Erziehung als eine „pädagogische Antwort auf die Realität der multikulturellen Gesellschaft“<sup>76</sup> und postuliert Folgendes:

Sie nimmt gesellschaftliche Veränderungen wahr und leitet ihrerseits Innovationsprozesse ein. Sie ist ein Beitrag zur Friedenserziehung durch Konfliktlösung. Sie basiert auf kindzentrierter Pädagogik, verstanden als Lebensnähe, Selbsttätigkeit, Spontaneität und Berücksichtigung individueller Unterschiedlichkeit. Sie geht von einem erweiterten Kulturbegriff aus, sowie von flexiblen Kultur- und Sprachkapazitäten deutscher und ausländischer Kinder. Interkulturelle Erziehung versucht eine sinnvolle Koordination von Muttersprach-

---

<sup>69</sup> Böhm u.a. verwenden die Termini Interkulturelle Pädagogik sowie Interkulturelles Lernen als Synonym.

<sup>70</sup> Gogolin u.a. (2006), S. 109.

<sup>71</sup> Allemann-Ghionda (2006), S. 20.

<sup>72</sup> Gogolin u.a. (2006), S. 105.

<sup>73</sup> Vgl. Kiesel: Von der Ausländerpädagogik zur Interkulturellen Erziehung. S.2f.

<http://www.lvr.de/jugend/organisation/politik/jugendhilfekonferenzen/11tejhk2vortragkiesel.pdf>, 29. Dez. 2008.

<sup>74</sup> Vgl. Ebd.

<sup>75</sup> Krumm (2003), S. 139; vgl. auch Allemann-Ghionda (2006), S. 20f.

<sup>76</sup> Pommerin (1984), S.41ff, zitiert nach Kiesel: Von der Ausländerpädagogik zur Interkulturellen Erziehung. S.2f.

<http://www.lvr.de/jugend/organisation/politik/jugendhilfekonferenzen/11tejhk2vortragkiesel.pdf>, 29.Dez.2008.

und Zweitsprachenunterricht. Sie ist stadtteilbezogen, handlungsorientiert und erfahrungsoffen.<sup>77</sup>

Die Interkulturelle Erziehung<sup>78</sup> bildete den Grundstein für die *Interkulturelle Pädagogik*.<sup>79</sup> Laut AUERNHEIMER basiert letztere auf zwei Grundprinzipien: Zum einen auf *Gleichheit* und zum anderen auf *Anerkennung*.<sup>80</sup> Unter *Gleichheit* ist hier zu verstehen, die Differenzen wie Kultur und soziale Schicht unbeachtet zu lassen und das Individuum ins Zentrum zu stellen. Das Wort *Anerkennung* wird gegenüber dem Begriff *Toleranz* bevorzugt, der zwar noch in verschiedenen Definitionen von Interkultureller Erziehung und Bildung zu finden ist, jedoch die negative Konnotation mit *Duldung* hervorruft.<sup>81</sup> Hier lassen sich vier Leitmotive ableiten:

- das Eintreten für die Gleichheit aller ungeachtet der Herkunft,
- die Haltung des Respekts für Andersheit,
- die Befähigung zum interkulturellen Verstehen,
- die Befähigung zum interkulturellen Dialog.<sup>82</sup>

Die daraus resultierenden zu verfolgenden Ziele der Interkulturellen Erziehung und Bildung lassen sich mit AUERNHEIMER folgendermaßen zusammenfassen: *Haltungen, Wissen und Fähigkeit, Verstehen und Dialogfähigkeit*.<sup>83</sup> Beispiele hierfür wären: „das Wissen um strukturelle Benachteiligung, Sensibilität für mögliche Differenzen, die Fähigkeit zum Perspektivwechsel“<sup>84</sup>.

Nun lassen sich nach GOGOLIN u.a. sowie AUERNHEIMER verschiedene Konzepte und Theorien unterscheiden. Im Folgenden sollen drei Ansätze beschrieben werden:

- Multiperspektive Allgemeinbildung,
- Antirassistische, politische Bildung,
- die Förderung interkultureller Kompetenzen.<sup>85</sup>

Laut GÖPFERT geht der Ansatz einer *multiperspektivischen Bildung* vom Geschichtsunterricht aus, wo der Anspruch erhoben wurde, geschichtliche Ereignisse nicht nur eurozentristisch zu betrachten, sondern auch durch die Augen anderer Länder und Völker.<sup>86</sup> Dieser Perspektivenwechsel weitete sich auf andere

---

<sup>77</sup> Pommerin (1984), S. 41ff, zitiert nach Kiesel: Von der Ausländerpädagogik zur Interkulturellen Erziehung S. 2f.

<http://www.lvr.de/jugend/organisation/politik/jugendhilfekonferenzen/11tejhk2vortragkiesel.pdf>, 29. Dez. 2008.

<sup>78</sup> Dennoch wird nach wie vor im Diskurs Interkulturelle Erziehung verwendet und als Synonym für Interkulturelle Pädagogik verstanden.

<sup>79</sup> Vgl. Auernheimer (2006), S. 29, Allemann-Ghionda (2006), S. 20f, Gogolin u.a. (2006), S. 102ff.

<sup>80</sup> Vgl. Auernheimer (2007), S. 20.

<sup>81</sup> Vgl. Hansen (1994), S. 9.

<sup>82</sup> Auernheimer (2007), S. 21.

<sup>83</sup> Vgl. Ebd. S. 21.

<sup>84</sup> Ebd. S. 21.

<sup>85</sup> Vgl. Auernheimer (2006), S. 35ff.

<sup>86</sup> Vgl. Göpfert (1985), S. 34ff.

Unterrichtsgegenstände und Bereiche wie Literatur, Sprache und Religion aus.<sup>87</sup> Es ist also das Ziel dieser Art von Bildung:

Sie soll auf der einen Seite Einblicke verschaffen in die kulturellen Leistungen ‚der anderen‘, deren Beitrag zu unserer Kultur verdeutlichen, aussereuropäischen [sic!] Gesellschaften als zeitweise geschichtsmächtigen Subjekten Anerkennung verschaffen und auf der anderen Seite dazu verhelfen, mit dem fremden Blick auf die europäische beziehungsweise westliche Expansion und auf unsere zivilisatorische Mission zu schauen, die Opfer der anderen wahrzunehmen.<sup>88</sup>

Einerseits ein Thema aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten und andererseits Errungenschaften anderer in den Mittelpunkt zu rücken und wertzuschätzen, sollte demnach eine wesentliche Aufgabe im Bildungsbereich sein.

Der zweite Ansatz, *antirassistische, politische Bildung*, muss nach LEIPRECHT auf verschiedenen Ebenen ansetzen, da auf der einen Seite Rassismen eine politische und eine psychische Funktion haben und auf der anderen Seite struktureller und individueller Rassismus existiert.<sup>89</sup> Es muss daher ein Bogen von der „Aufklärung über gesellschaftliche Strukturen und Diskurse“ bis zur „Selbstreflexion“ gespannt werden.<sup>90</sup>

Der letzte zu nennende Schwerpunkt der Interkulturellen Pädagogik ist die *Förderung interkultureller Kompetenzen*: „Ziele dieses Ansatzes sind das Eingeständnis der Befremdung, die Reflexion von Vorurteilen, das Bewusstwerden der eigenen Kulturgebundenheit, ein besseres empathisches Verstehen, aber auch die Einsicht in Verstehensgrenzen.“<sup>91</sup>

### **3.3. Interkulturelle Erziehung im Kindergarten**

Wie bereits erwähnt ist der Kindergarten meist die erste Institution, die Kinder regelmäßig besuchen. Er stellt somit einen gravierenden Beeinflussungsfaktor dar. Multikulturalität spiegelt sich in den meisten Kinderstätten – ob daraus resultierend interkulturelle Handlungen stattfinden, ist abhängig von der Bildungseinrichtung. NDOUOP-KALAJIN betont jedoch, dass interkulturelles Handeln beziehungsweise Interkulturelle Erziehung unabhängig vom Vorhandensein von Kindern mit Migrationshintergrund immer einen wesentlichen Part der pädagogischen Arbeit darstellen sollte.<sup>92</sup>

---

<sup>87</sup> Vgl. Auernheimer (2006), S. 36ff.

<sup>88</sup> Ebd. S. 38.

<sup>89</sup> Vgl. Leiprecht (1992), zitiert nach Auernheimer (2006), S. 40.

<sup>90</sup> Auernheimer (2006), S. 40.

<sup>91</sup> Ebd. S. 42.

<sup>92</sup> Vgl. Ndouop-Kalajin (2004), S. 107.

Laut MILITZER u.a. lassen sich verschiedene Schwerpunkte der Interkulturellen Erziehung herausbilden. Dabei sind die Rücksichtnahme und das Eingehen auf die Bedürfnisse aller Kinder sowie die Förderung ihrer jeweiligen Handlungskompetenzen primär: „[Die Kinder] sollen befähigt werden, sich im Alltag zu orientieren, sich mit der sozialen Realität auseinander zu setzen und die gesellschaftlichen Angebote gleichberechtigt wahrzunehmen.“<sup>93</sup> Vor allem bei Kindern mit Migrationshintergrund oder jenen, die einer Minderheit angehören, ist es äußerst bedeutend, dass ihre Zweitsprache ebenso wie ihre Erstsprache(n) gefördert wird (werden). Aufgrund der „positiven Auswirkungen einer erweiterten Sprachkompetenz für die Persönlichkeitsentwicklung“<sup>94</sup> fordern einige Experten auch, Zweisprachigkeit bei deutschsprachigen Kindern anzustreben. GOMBOS spricht sich in diesem Fall für das Erlernen einer Minderheitensprache, die sich im Umfeld des Kindes befindet, aus.<sup>95</sup> Da zweisprachige Kinder meist mit zwei Kulturen konfrontiert sind, ist die Unterstützung durch die Kindergartenpädagogen bzw. Kindergartenpädagoginnen bei ihrer Identitätsentwicklung besonders gefordert. Herauszustreichen sind in diesem Kontext die Eltern als Experten für ihre Kinder. Sie sollen intensiv in die Kindergartenarbeit miteinbezogen werden. Außerdem spielt die „Öffnung in das soziale Umfeld“<sup>96</sup> eine nicht unbedeutende Rolle. Wünschenswert wäre im Kindergartenteam also eine Person *mit* sowie *ohne* Migrationshintergrund, was möglicherweise auch die Zusammenarbeit mit den Eltern unterstützen würde. Als letzte Punkte führen MILITZER u.a. „eine Vorstellung von Integration, die von einem wechselseitigen Entgegenkommen ausgeht und einen Kulturbegriff, der auf dem Grundsatz der Veränderlichkeit basiert“<sup>97</sup> an.

Diese Schwerpunkte sind als inhaltliche Forderungen an die pädagogische Arbeit im Kindergarten zu verstehen. Interkulturelle Erziehung braucht einen pädagogischen Handlungsrahmen, das heißt ein Konzept, das die unterschiedlichen Bedürfnisse der Kinder berücksichtigt – und laut BÖHM u.a. und MILITZER u.a. trifft das auf den *situationsbezogenen Ansatz* zu.<sup>98</sup> MILITZER u.a. betonen, dass sich einige Schwerpunkte der Interkulturellen Erziehung mit dem Situationsansatz überschneiden, wie in der folgenden Grafik zu sehen ist.<sup>99</sup>

---

<sup>93</sup> Militzer u.a. (2002), S. 18.

<sup>94</sup> Ebd. S. 18.

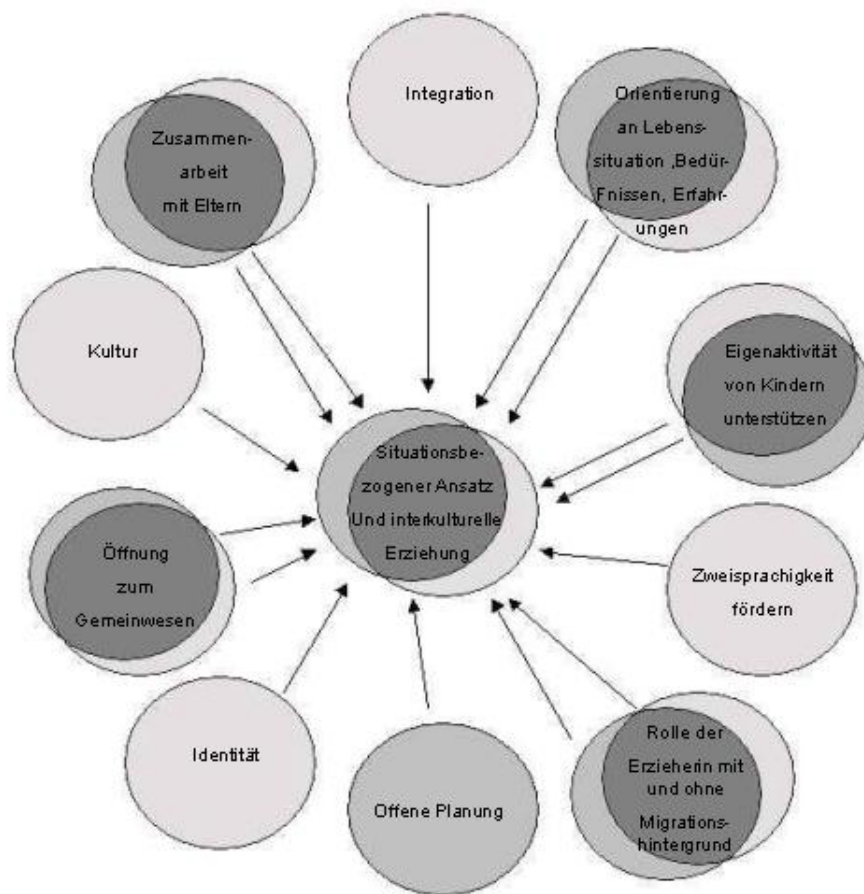
<sup>95</sup> Vgl. Gombos (2007), S. 61ff.

<sup>96</sup> Militzer u.a. (2002), S. 18.

<sup>97</sup> Ebd. S. 19.

<sup>98</sup> Vgl. Militzer u.a. (2002), S. 19ff, Böhm u.a. (1999), S. 113ff.

<sup>99</sup> Militzer u.a. (2002), S. 24.



Der situationsbezogene Ansatz wurde von KRENZ<sup>100</sup> aber auch von ZIMMER weiterentwickelt und speziell auf die Situation eines Kindergartens in einer multikulturellen Gesellschaft angepasst. ZIMMER formuliert die Zielsetzungen wie folgt:

Als der Situationsansatz Konturen gewann, wurde die pädagogische Arbeit unter das Ziel gestellt, Kinder verschiedener Herkunft und mit unterschiedlicher Lerngeschichte zu befähigen, in Situationen ihres gegenwärtigen und künftigen Lebens möglichst autonom, solidarisch und kompetent zu handeln.<sup>101</sup>

Für die Umsetzung heißt das konkret, dass sechs wesentliche Punkte die Arbeit im Kindergarten prägen sollen. Die Basis bildet die Lebenssituation des Kindes, „seine Entwicklung, seine Familie und sein Umfeld“ sowie die aktuelle Situation, also „die momentane Befindlichkeit [...] und das aktuelle (Spiel-) Geschehen, in das das Kind eingebunden ist“.<sup>102</sup> So wird das Kind, das als bereits vollständiger Mensch angesehen wird, in den Mittelpunkt gestellt. Laut PIAGET ist es selbstständig „von Beginn an eigenaktiv um Aneignung von Welt bemüht [und] strebt von sich aus nach Weltdeutung

<sup>100</sup> Krenz (1992), S. 14, zitiert nach Böhm u.a. (1999), S. 113f.

<sup>101</sup> Zimmer (1998), S. 14, zitiert nach Böhm u.a. (1999), S. 114.

<sup>102</sup> Militzer u.a. (2002), S. 60.

und Handlungskompetenz“<sup>103</sup>. Dies setzt eine offene Umgebung im Kindergarten voraus, die auf die Interessen und Bedürfnisse der Kinder eingeht und die einer flexiblen Planung der Gestaltung zugrunde liegt. Das Kindergartenteam muss also wissen, dass Kinder verschiedenen Alters unterschiedlich lernen, doch alle dies ganzheitlich tun – und dementsprechend sollte der Kindergartenalltag gestaltet werden, da die Kinder ihre Erfahrungen mit allen Sinnen sammeln können sollten.<sup>104</sup>

Sie lernen handelnd, das heißt, sie müssen die Gelegenheit haben, die Eigenschaften der Dinge über konkretes Tun zu erfahren. Durch die Auseinandersetzung mit den Dingen, über ihr konkretes Tun verändern Kinder ihre Deutungen, Annahmen, Vorstellungen von Dingen und lernen, ihre eigene Position in der Welt zu finden.<sup>105</sup>

Sie sollen aktiv ihre Umgebung erforschen, was zu einer bewussten Aufnahme ihrer Umwelt führt, aber nur in einer vertrauten und wertschätzenden Umwelt stattfinden kann, in der sie Sicherheit und Selbstvertrauen erfahren.

Ein weiterer Schritt des situationsbezogenen Ansatzes ist laut BÖHM u.a. „die Vergegenwärtigung der Lebensbereiche der Kinder und ihres Umfeldes“<sup>106</sup>. BRONFENBRENNER hebt die Komplexität der Lebensumstände hervor, in denen sie sich entwickeln und sich zurechtfinden müssen.<sup>107</sup> Alles, das sie in dieser Umgebung erfahren und erworben haben, wird in den Kindergarten mitgenommen. So ist es von großer Bedeutung, dass das Kindergartenteam Informationen über die Lebensweise des Kindes bekommt, was unter anderem durch die Zusammenarbeit mit den Eltern erfolgen kann.

Die vorangegangenen Punkte zeigen bereits die bedeutende Rolle des Kindergartenteams. Von jeder einzelnen Person wird eine „professionelle Zurückhaltung, um den Eigenaktivitäten der Kinder Raum zu geben“<sup>108</sup>, erwartet. Bestandteile dieser Zurückhaltung sind Beobachtungen, aber auch Gespräche mit den Kindern, wo diese erleben, dass sie mit ihren Bedürfnissen ernst genommen werden, und „Analysemethoden zum tieferen Verständnis von Kindersituationen“<sup>109</sup>.

Zusammenfassend sind die sechs Punkte der situationsbezogenen Arbeit nun folgende:

- eine ganzheitliche Förderung, die von den besonderen Lebenssituationen der Kinder und ihrer Familien ausgeht,
- eine Haltung, die den Eigenaktivitäten der Kinder Raum gibt,
- die Vorstellung von der Tageseinrichtung als Teil einer umfassenden Lebenswelt,

---

<sup>103</sup> Piaget (1991), S. 25f, zitiert nach Militzer u.a. (2002), S. 20; vgl. auch Wild (1996) S. 69ff.

<sup>104</sup> Vgl. Militzer u.a. (2002), S. 20f.

<sup>105</sup> Militzer u.a. (2002), S. 20.

<sup>106</sup> Böhm u.a. (1999), S. 116.

<sup>107</sup> Vgl. Bronfenbrenner (1981), S. 19f.

<sup>108</sup> Militzer u.a. (2002), S. 21.

<sup>109</sup> Ebd. S. 21.



- die Notwendigkeit einer Zusammenarbeit mit Eltern,
- eine Offene [sic!] Planung, die Kinder und Eltern in die Arbeit einbezieht sowie
- die Rolle der Erzieherin als professionelle Bezugsperson.<sup>110</sup>

Der Kindergarten spielt also eine wesentliche Rolle und es wurde gezeigt, welche Maßnahmen und interkulturelle Handlungen das Kindergartenteam umsetzen, beziehungsweise ausführen sollte, um bei den Kindern einen interkulturellen Grundstein zu legen, der sie auf kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede sensibilisieren und einen dementsprechenden Umgang hervorrufen soll.

---

<sup>110</sup> Militzer u.a. (2002), S. 23.

## **4. Gesetzgebung und interkulturelles Arbeiten in niederösterreichischen Landeskindergärten am Beispiel des Landeskindergartens Sonnenschein**

### **4.1. Kindergartengesetz**

Das Kindergartengesetz in Österreich ist länderbezogen, woraus neun verschiedene Gesetze in diesem Bereich resultieren. Da sich der zu untersuchende Landeskindergarten in Niederösterreich befindet, wird in dieser Arbeit nur auf das niederösterreichische Kindergartengesetz eingegangen.

Das niederösterreichische Kindergartengesetz ist in folgende fünf Abschnitte unterteilt: Allgemeine Bestimmungen, Kindergartenbau, Öffentlicher Kindergarten, Privatkindergärten und Übergangs- und Schlussbestimmungen im Kindergartengesetz. Es sind die Grundlagen, auf die das Kindergartenteam unter anderem aufbauen muss. Für meine Fallstudie wählte ich einen öffentlichen Kindergarten, der wie folgt definiert wird:

#### **§ 2 Abs. 2**

[E]in Kindergarten, der von einer Gemeinde oder einem Gemeindeverband errichtet und erhalten wird und der allgemein, ohne Unterschied des Geschlechts, der Sprache, der Staatsbürgerschaft und des Bekenntnisses im Rahmen der Bestimmungen dieses Gesetzes zugänglich ist.<sup>111</sup>

Die Aufgaben des Kindergartenteams sind unter § 3 kurz beschrieben. Sie stellen die einzige gesetzliche Verpflichtung des Personals gegenüber dem Kindergartenkind dar.

(1) Der Kindergarten hat durch das Kindergartenpersonal die Aufgabe, die Familienerziehung der Kinder zu unterstützen und zu ergänzen. Insbesondere ist die körperliche, seelische und geistige Entwicklung der Kinder durch Bildungsangebote, geeignete Spiele und durch die erzieherische Wirkung, welche die Gemeinschaft bietet, zu fördern, zu unterstützen und ein grundlegender Beitrag zu einer religiösen und ethischen Bildung zu leisten.

(2) Die Kinder sind nach erprobten wissenschaftlichen Methoden insbesondere der Kleinkindpädagogik, der Kindergartenpädagogik und bei Bedarf der Heilpädagogik unter Ausschluss jedes schulartigen Unterrichtes zu fördern und zu unterstützen. Kinder mit besonderen Bedürfnissen sind auch nach integrativen Grundsätzen zu betreuen und in ihrer Entwicklung zu fördern und zu unterstützen. Die Bedürfnisse der Kinder haben dabei im Mittelpunkt zu stehen.

(3) Die Kindergartenpädagogin/der Kindergartenpädagoge hat bei der Bildungsarbeit methodisch-systematisch vorzugehen. Die Planung ist in Form

---

<sup>111</sup> NÖ Kindergartengesetz 2006. § 2 Abs. 2. 4. Feb. 2009.

von schriftlichen Vorbereitungen nachzuweisen. Es ist in den einzelnen Bildungsbereichen der Entwicklungsstand des einzelnen Kindes in körperlicher, seelischer und geistiger Hinsicht zu berücksichtigen.

(4) Das Kindergartenpersonal hat bei der Erfüllung ihrer Aufgaben bei Bedarf mit den Einrichtungen der öffentlichen Jugendwohlfahrt oder Behindertenhilfe sowie mit Fachleuten verschiedener Disziplinen (Medizin, Psychologie, Heilpädagogik, usw.) zusammenzuarbeiten.<sup>112</sup>

Das Kindergartenpersonal hat somit einen Erziehungs- und Bildungsauftrag, den es gemeinsam zu erfüllen hat. Eine Person des Kindergartenpersonals ist der Interkulturelle Mitarbeiter bzw. die Interkulturelle Mitarbeiterin (IKM). Sie werden unter Begriffsbestimmungen im Abschnitt 1 eigens angeführt. Ihre Aufgaben (zusätzlich zu den zuvor genannten des Kindergartenpersonals) sind folgendermaßen definiert:

Person, die ambulant mehrsprachig aufwachsende Kinder in Zusammenarbeit mit dem Kindergartenpersonal in der Anwendung der deutschen Sprache und in der sozialen Integration fördert und unterstützt.<sup>113</sup>

Die Interkulturellen Mitarbeiter bzw. Mitarbeiterinnen (IKMs) sind also laut Gesetz nicht verantwortlich für die Erstsprache der mehrsprachigen Kinder, sondern für die deutsche Sprache, die ihre Zweitsprache ist.

Gesetzlich verankert ist die regelmäßige Einbeziehung der Eltern „bei der Erfüllung der Aufgaben des Kindergartens“<sup>114</sup>. Dieser Informationsaustausch soll beispielsweise in Form von „Elternabende[n], schriftliche[r] Informationen, gemeinsame[r] Feiern“<sup>115</sup> stattfinden.

Weiters ist die zu absolvierende Ausbildung der Kindergartenpädagogen bzw. Kindergartenpädagoginnen sowie der Sonderkindergartenpädagogen bzw. Sonderkindergartenpädagoginnen festgelegt, außerdem die verpflichtende Weiterbildung während der Berufsausübung.

§ 6 Abs. 1. Fachliches Anstellungserfordernis ist

1. für eine Kindergartenpädagogin/einen Kindergartenpädagogen die erfolgreiche Ablegung der Befähigungsprüfung für Kindergärtnerinnen/Kindergärtner, der Reife- und Befähigungsprüfung für Kindergärten, der Reife- und Diplomprüfung bzw. der Diplomprüfung für Kindergärten und Horte;

2. für eine Sonderkindergartenpädagogin/einen Sonderkindergartenpädagogen zusätzlich die erfolgreiche Ablegung der Befähigungsprüfung für Sonderkindergärtnerinnen/Sonderkindergärtner, der Befähigungsprüfung für Sonderkindergärten und Frühförderung oder der Diplomprüfung für Sonderkindergärten und Frühförderung.<sup>116</sup>

---

<sup>112</sup> NÖ Kindergartengesetz 2006. § 3. 4. Feb. 2009.

<sup>113</sup> NÖ Kindergartengesetz 2006. § 2 Abs. 7. 4. Feb. 2009.

<sup>114</sup> NÖ Kindergartengesetz 2006. § 3 Abs. 5. 4. Feb. 2009.

<sup>115</sup> NÖ Kindergartengesetz 2006. § 3 Abs. 5. 4. Feb. 2009.

<sup>116</sup> NÖ Kindergartengesetz 2006. § 6 Abs. 1. 4. Feb. 2009.

§ 5 Abs. 6

Die Kindergartenpädagoginnen/Kindergartenpädagogen sind verpflichtet, regelmäßig Fortbildungsveranstaltungen im Ausmaß von 2 Tagen innerhalb von jeweils 3 Jahren nachweislich zu besuchen.<sup>117</sup>

Die Voraussetzungen, die Kinderbetreuer bzw. Kinderbetreuerinnen erfüllen müssen, sind im Gesetz sehr allgemein gefasst, denn es heißt:

§ 6 Abs. 7

Anstellungserfordernis für eine Kinderbetreuerin/einen Kinderbetreuer ist die für die ordnungsgemäße Erfüllung der dienstlichen Aufgaben erforderliche Eignung sowie eine Ausbildung, die sie/ihn befähigt, die Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsarbeit der Kindergartenpädagogin/des Kindergartenpädagogen zu unterstützen.<sup>118</sup>

Jedoch nicht definiert wird, welche Ausbildung das genau ist. So scheint es der Person frei zu stehen, welche Seminare usw. sie in diesem Bereich belegt.

Ebenfalls nicht im Gesetz verankert ist die Qualifizierungsvoraussetzung der IKMs sowie der Englischtrainer bzw. Englischtrainerinnen.

Die *Religiöse Erziehung* wird nicht nur bei den Aufgaben des Kindergartenpersonals angeführt, sondern auch als ein eigener Paragraph (§ 29. Abs. 7). Hier heißt es:

Der Kindergartenerhalter und die Kindergartenleitung haben den gesetzlich anerkannten Kirchen und Religionsgesellschaften die religiöse Erziehung der Kinder ihres Bekenntnisses im öffentlichen Kindergarten im Gesamtausmaß von höchstens einer Stunde wöchentlich zu gewähren. Die Eltern (Erziehungsberechtigten) können die Kinder jederzeit schriftlich von der Teilnahme abmelden.<sup>119</sup>

Die gesonderte Behandlung des Religionsunterrichts wird im allgemeinen Kindergartengeschehen verlangt, wobei die Eltern auf Wunsch ihr Kind davon abmelden können.

Im Kindergartengesetz sind Mehrsprachigkeit oder Sprachenlernen und Interkulturalität explizit kein Thema, was zur Folge hat, dass das Kinderteam nicht unbedingt angehalten ist, darauf einzugehen. Es ist jedoch verpflichtet, die Bedürfnisse aller Kinder zu berücksichtigen und so kann man in multilingualen Gruppen mit Migrationshintergrund auch basierend auf gesetzlichen Grundlagen für die Wichtigkeit dieser Bereiche argumentieren.

---

<sup>117</sup> NÖ Kindergartengesetz 2006. § 5 Abs. 6. 4. Feb. 2009.

<sup>118</sup> NÖ Kindergartengesetz 2006. § 6 Abs. 7. 4. Feb. 2009.

<sup>119</sup> NÖ Kindergartengesetz 2006. § 29. Abs. 7. 4. Feb. 2009.

## 4.2. Bildungs- und Erziehungsplan

Die Bildungs- und Erziehungsziele werden vom Kindergartenteam entsprechend der gesetzlichen Grundlage festgelegt. Laut einem Gespräch mit der Kindergartenpädagogin des Landeskindergartens Sonnenschein richtet man sich nach einem Schulbuch, das während der Kindergartenpädagogen- bzw. Kindergartenpädagoginnenausbildung intensiv im Unterricht behandelt wird, nämlich „Bildung und Erziehung im Kindergarten.“<sup>120</sup> Es wird hier ein so genannter Bildungs- und Erziehungsplan vorgelegt, der nach den Autoren des Buches aber nur als Orientierungshilfe dienen soll: „Die sinnvolle Handhabung des Planes erfordert [...] Flexibilität und Anpassung an die jeweilige Situation.“<sup>121</sup> Der Rahmenplan ist in elf Bereiche<sup>122</sup> gegliedert:

- |                                  |                                |
|----------------------------------|--------------------------------|
| ☼ Emotionale Erziehung           | ☼ Denkförderung                |
| ☼ Sozialverhalten                | ☼ Sprachbildung                |
| ☼ Sexualerziehung                | ☼ Bewegungserziehung           |
| ☼ Wertverhalten                  | ☼ Lern- und Leistungsverhalten |
| ☼ Religiös-christliche Erziehung | ☼ Umweltbewältigung            |
| ☼ Kreativität                    |                                |

Jeder Teil besteht aus einer Einleitung in das Thema, Bildungs- und Erziehungszielen, methodischen Hinweisen und praktischen Beispielen.<sup>123</sup> Für meine Untersuchung im Landeskindergarten Sonnenschein ist in erster Linie der Part *Sprachbildung* interessant. Hier wird einleitend die Wichtigkeit der Sprache als „Mittel des Sozialkontakts“ und der „Intelligenzentwicklung“ betont sowie die Tatsache, dass folglich die Sprachförderung eine essenzielle ist.<sup>124</sup> Die *Muttersprache* (jedoch wird hier eher von Dialekten gesprochen als von anderen Sprachen als Deutsch) wird als äußerst bedeutend angesehen, da sie die Familiensprache darstellt und die emotionale Bindung zum Umfeld ausdrückt. So heißt es etwa, dass „die Kindergärtnerin das individuelle Sprachniveau und die sprachliche Eigenart (Dialekt) des einzelnen Kindes kennt und anerkennt“<sup>125</sup>. Offen für neue Sprachvarianten und Sprachen sei ein Kind

---

<sup>120</sup> Niederle (1987).

<sup>121</sup> Ebd. S. 7.

<sup>122</sup> Ebd. S. 6.

<sup>123</sup> Vgl. Ebd. S. 6.

<sup>124</sup> Ebd. S. 99.

<sup>125</sup> Ebd. S. 99.

nur, wenn es „zunächst einmal eine positive Anerkennung seines gegenwärtigen Sprachverhaltens erfährt“<sup>126</sup>.

Kein Thema in diesem Rahmenplan des Kindergartens Sonnenschein ist Deutsch als Zweitsprache bzw. Mehrsprachigkeit. Auch Interkulturalität bzw. Interkulturelle Pädagogik werden in keinem Teil erwähnt.

### **4.3. Interkulturelles Arbeiten**

Im November 2008 erhielten die Kindergärten in Niederösterreich die überarbeitete Mappe, die auch „Leiter- und Leiterinnenmappe“ genannte *Arbeitsgrundlage für KindergartenpädagogInnen* des Amtes der niederösterreichischen Landesregierung, Abteilung Kindergärten. Diese ist für alle Pädagogen bzw. Pädagoginnen bindend und muss dem Kindergartenteam jederzeit von der Kindergartenleitung zugänglich gemacht werden. Die sieben Teile der Mappe bilden die Grundlage für das Arbeiten im Kindergarten:<sup>127</sup>

- I. *Amt der NÖ Landesregierung, Abteilung Kindergärten*: Hier werden unter anderem die Aufgabenbereiche der Abteilung sowie Kontaktadressen der Ansprechpartner angeführt.
- II. *NÖ Landeskindergarten*: In diesem Teil wird das Leitbild präsentiert und die verschiedenen Angebote im Kindergarten aufgelistet sowie pädagogische Impulse angeführt.
- III. *NÖ Landeskindertagesgesetz 2006, Verordnung*.
- IV. *Erlässe, Formulare*.
- V. *Integration im Kindergarten*: Dieser Part beschreibt in erster Linie die Begebenheiten für Kinder mit besonderen Bedürfnissen.
- VI. *Interkulturelle Pädagogik*: Hier sind zu Beginn einleitende Worte unter dem Titel *Pädagogisches Arbeiten mit mehrsprachigen Kindern* zu lesen, dann wird das *Konzept zur Interkulturellen Pädagogik in NÖ Landeskindergärten* genau beschrieben und schlussendlich das *Konzept Sprachförderung in NÖ Landeskindergärten* angeführt.
- VII. *Amt der NÖ Landesregierung; Abteilung Personalangelegenheiten; Abteilung Landesamtsdirektion*.

---

<sup>126</sup> Niederle (1987), S. 99.

<sup>127</sup> Vgl. Inhaltlicher Überblick: In: „Arbeitsgrundlage für KindergartenpädagogInnen“, Amt der NÖ Landesregierung, Abteilung Kindergärten.

Einleitend zum Kapitel VI heißt es, dass sich die multikulturelle Gesellschaft in den Kindergärten widerspiegelt und Herausforderungen mit sich bringt, denen Kindergartenpädagogen bzw. Kindergartenpädagoginnen und IKMs entgegentreten müssen. Gemeinsam sollen sie den „Integrationsprozess von mehrsprachigen Kindern mit dem Ziel, Vertrautem und Unvertrautem, Gemeinsamen und Verschiedenem zu begegnen, gesellschaftliche und sprachliche Barrieren abzubauen und gute Voraussetzungen für den Bildungsweg und für das spätere Leben zu schaffen“<sup>128</sup>, unterstützen.

Der folgende Abschnitt widmet sich dem *Konzept zur Interkulturellen Pädagogik in NÖ Landeskindergärten*. Es wird vorweggenommen, dass für die Konzepte und die Beratung der IKMs die pädagogischen Berater bzw. Beraterinnen des Zentrums für Kindergartenpädagogik des Landes Niederösterreichs verantwortlich sind.

### **4.3.1. Interkulturelles Konzept**

Das *Konzept zur Interkulturellen Pädagogik in NÖ Landeskindergärten* ist ein Teil des Kapitel VI *Interkulturelle Pädagogik* in der *Mappe Arbeitsgrundlage für KindergartenpädagogInnen* (Amt der NÖ Landesregierung, Abteilung Kindergärten). Obwohl die Kindergärten die Auflage erst im November 2008 erhielten, gibt es bereits eine neuere, leicht überarbeitete Version des Konzeptes vom 22. Oktober 2008, die mir von der zuständigen pädagogischen Beraterin zur Verfügung gestellt wurde. Da das die aktuellste Version ist, wird sie als Grundlage für die folgenden Erläuterungen verwendet.

Der Ausgangspunkt der interkulturellen Arbeit im Kindergarten ist ein Verständnis von Interkultureller Pädagogik, das von einer gegenseitigen Bereicherung und Chance ausgeht. Es soll den einzelnen Aspekten, die verschiedene Sprachen und Kulturen einer multikulturellen Gesellschaft mit sich bringen, Aufmerksamkeit geschenkt werden, sie sollen als Ressourcen gesehen und bewusst im Alltag erlebt werden. Es soll ein Austausch der Kulturen der Familien stattfinden, bei dem die Eltern miteinbezogen werden, und der die umfassende Wahrnehmung der einzelnen Lebenssituationen der Kinder ermöglicht.<sup>129</sup> Weiters sollen in der Kindertagesstätte bewusst Situationen aufgegriffen werden, „die sich durch das Zusammenleben verschiedener Kulturen ergeben, und [der] Versuch [gemacht werden], anknüpfend an

---

<sup>128</sup> Einleitung. Kapitel VI. *Interkulturelle Pädagogik*. In: „Arbeitsgrundlage für KindergartenpädagogInnen“. Amt der NÖ Landesregierung, Abteilung Kindergärten.

<sup>129</sup> Vgl. Konzept zur Interkulturellen Pädagogik in NÖ Landeskindergärten. 22.10.2008, S. 3f. Siehe Anhang.

die Alltagserfahrungen und die familiäre Situation der Kinder, ihre Handlungskompetenz und Erfahrungsmöglichkeiten zu erweitern<sup>130</sup>.

Da der Kindergarten mit verschiedenen Norm- und Wertesystemen konfrontiert ist, ergibt sich ein Spannungsfeld, in dem möglicherweise Missverständnisse und Unsicherheiten auftreten: Dies kann zum ersten Mal etwa bei der Einschreibung in den Kindergarten auftauchen, wobei im Speziellen sprachliche Barrieren auftreten. In Bezug auf den Ablauf des Kindergartenalltags sind die Eltern oft zu wenig aufgeklärt, was wiederum einen Nährboden für Probleme erzeugen kann. Durch auftretende Missverständnisse kann leicht ein „Mißtrauen zwischen dem Kindergartenteam und Eltern aus anderen Herkunftsländern, sowie zwischen deutsch- und anderssprachigen Eltern“<sup>131</sup> entstehen. Misstrauen geht gerne mit Unsicherheit einher, was zur Folge hat, dass verschiedene Aktivitäten, die der Kindergarten für Eltern und Kindern anbietet, nicht angenommen werden. Wenn keine Sicherheit gegeben ist und zusätzlich ein Mangel des Selbstwertgefühls zu eruieren ist, „ist die positive Entwicklung des Kindes bedroht, Reaktionen wie: Rückzug, Sprachverweigerung oder Aggressionen sind möglich [und] das positive Zusammenleben zu einer Gruppe wird erschwert. Kinder werden zu Außenseitern und es entstehen Untergruppen“<sup>132</sup>.

Diese und andere Probleme waren in Niederösterreich Ausgangspunkt für das Beschäftigen von IKMs, Diese sind seit 1990 in ganz Niederösterreich in Zusammenarbeit mit dem restlichen Kindergartenteam tätig. Dabei ist ihre Aufgabe, gemeinsam mit den anderen Personen im Kindergarten den oben genannten Schwierigkeiten entgegen zu wirken und die Grundlage für ein bereicherndes und friedvolles Zusammenleben in einer multikulturellen Gesellschaft zu schaffen.<sup>133</sup> Voraussetzungen, die das ganze Team dafür mitbringen muss, sind laut dem Konzept zur Interkulturellen Pädagogik:

- sich in Entwicklungsprozesse einzulassen,
- persönliche Erfahrungen einzubringen,
- sich neugierig der Vielfalt in und um uns zuzuwenden,
- respektvolle Auseinandersetzung mit Kindern und Erwachsenen,
- das Ziel der Integration im multikulturellen Kindergartenteam zu realisieren und zu reflektieren,
- Fortbildungsangebote mit fachlichen Inhalten ebenso wie Angebote zur Persönlichkeitsentwicklung wahrzunehmen,
- Interkulturelle Kompetenzen zu entwickeln.<sup>134</sup>

Erst durch die Bereitschaft und Fähigkeit des Kindergartenpersonals ist die Basis für eine erfolgreiche interkulturelle Arbeit gegeben.

---

<sup>130</sup> Konzept zur Interkulturellen Pädagogik in NÖ Landeskinderergärten. 22.10.2008, S. 3. Siehe Anhang.

<sup>131</sup> Ebd. S. 5. Siehe Anhang.

<sup>132</sup> Ebd. S. 5. Siehe Anhang.

<sup>133</sup> Vgl. Ebd. S. 3ff. Siehe Anhang.

<sup>134</sup> Ebd. S. 6. Siehe Anhang.



### 4.3.2. Interkulturelle Mitarbeiter bzw. Mitarbeiterinnen

Die niederösterreichischen Landeskinderergärten werden derzeit von ca. 42.000 monolingualen und ca. 6.000 mehrsprachigen Kindern besucht.<sup>135</sup> Neben den Kindergartenpädagogen bzw. Kindergartenpädagoginnen fühlen sich in erster Linie die IKMs für die multilingualen Kleinkinder verantwortlich. Hierzu meinte die IKM des Landeskinderergartens Sonnenschein auf die Frage, für wen sie sich verantwortlich fühlt:

*Ich bekomme eine Liste von den mehrsprachigen Kindern. Ich werde nach der Anzahl der mehrsprachigen Kinder eingeteilt, somit fühle ich mich auch für diese verantwortlich. Ich mache aber auch etwas mit den anderen Kindern. Wenn man in der Gruppe ist, dann ist man für alle Kinder verantwortlich. Ich arbeite mit allen Kindern, weil es zur Integration kommen soll, aber hauptverantwortlich fühle ich mich für die mehrsprachigen Kinder.<sup>136</sup>*

#### 4.3.2.1. Voraussetzungen und Ausbildung

Um diesen Beruf ergreifen zu können, muss Migrationshintergrund bei der konkreten Person vorhanden sein. Weiters müssen mindestens zwei Sprachen, wobei eine davon Deutsch ist, in Wort und Schrift beherrscht werden. Zurzeit sind neben Deutsch fünf Sprachen durch IKMs in den niederösterreichischen Landeskinderergärten repräsentiert: Türkisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (BKS), Tschechisch, Kurdisch und Albanisch. Neben Sprachkenntnissen muss auch eine „Vertrautheit mit grundlegenden Werten und Inhalten“<sup>137</sup> und Kompetenz in beiden Kulturen sowie die Offenheit, Interesse und inhaltliches Wissen über andere gegeben sein. Des Weiteren heißt es, dass, „wenn möglich [eine] pädagogische bzw. soziale Grundausbildung“<sup>138</sup> vorhanden sein soll. Nicht unwesentlich ist laut der IKM des Kindergartens Sonnenschein auch die organisatorische Voraussetzung, zu jedem Einsatzkindergarten eine einfache Anfahrtsmöglichkeit zu haben. Da die Kindergärten oft sehr schwer mit öffentlichen Verkehrsmitteln zugänglich sind, setzt das den Führerschein B und die Fahrmöglichkeit eines Autos oftmals voraus.

Die Ausbildung zum oder zur IKM ist berufsbegleitend und muss spätestens innerhalb der ersten beiden Jahre der Berufsausübung absolviert werden. Sie ist in 560 Unterrichtseinheiten Theorie, 40 Einheiten Praxis und 100 Stunden Supervision gegliedert. Zur Theorie gibt es einen Lehrplan, der unter anderem folgendes beinhaltet:

---

<sup>135</sup> Vgl. Konzept Sprachförderung in NÖ Landeskinderergärten. S. 1. Die Zahlen vom Kindergartenjahr 2008/09 sind zur Zeit der Untersuchung noch nicht veröffentlicht, jedoch meinte Frau Erasmus (NÖ Landesregierung, Abteilung Kindergarten), dass die Anzahl der Kinder mit einer anderen Muttersprache als Deutsch bestimmt gestiegen ist, da jetzt auch 2 ½ Jährige den Kindergarten besuchen dürfen.

<sup>136</sup> Interkulturelle Mitarbeiterin im Interview.

<sup>137</sup> Konzept zur Interkulturellen Pädagogik in NÖ Landeskinderergärten. 22.10.2008, S. 6. Siehe Anhang.

<sup>138</sup> Konzept Sprachförderung in NÖ Landeskinderergärten. S. 1.

- Interkulturelle Pädagogik (Grundlagen, Mehrsprachigkeit, Sprachförderung, Entwicklungspsychologie, Kinderrechte, Weltreligionen [...] etc.)
- Methodisch-didaktische Grundlagen (Bildungsarbeit im Kindergarten, Feste feiern, ganzheitliches Lernen und Vorschulerziehung, Mehrsprachigkeit methodisch didaktisch aufbereiten [...] etc.)
- Schlüsselkompetenzen (Migrationsgeschichte, Teamarbeit, Moderation [...] etc.)<sup>139</sup>

Am Ende der Ausbildung muss eine schriftliche Arbeit zum Thema Sprachförderung verfasst sowie eine mündliche Prüfung abgelegt werden. Von der niederösterreichischen Landesakademie wird bei positiver Absolvierung ein „Diplom als Interkulturelle MitarbeiterIn“<sup>140</sup> überreicht.

Laut der IKM vom Landeskindergarten Sonnenscheins ist es wichtig, auch nach der Ausbildung regelmäßig Fortbildungen zu besuchen, aufgrund des weiterhin in der Entwicklung befindlichen Berufsbildes von IKMs. Auf die Frage, ob diese verpflichtend sind, meinte jene IKM:

*Ich muss [keine Fortbildungen absolvieren], aber ich mache sie freiwillig. Es gibt immer wieder Seminare Richtung Interkultureller Pädagogik, wo man sich anmelden kann und den Tag dann auch frei bekommt.<sup>141</sup>*

Die Weiterbildung ist also nicht verpflichtend, jedoch besteht für die erwähnte IKM Interesse, Seminare zu bestimmten Themen zu besuchen.

In Bezug auf die Stellung der IKMs ist zu sagen, dass sie nach wie vor nicht mit den Kindergartenpädagogen bzw. Kindergartenpädagoginnen gleichgestellt sind. Im Sinne der Gleichberechtigung ist es jedoch laut Marianne Erasmus (NÖ Landesregierung, Abteilung Kindergarten) das Ziel eine Gleichstellung zu erreichen, die allerdings noch von der Politik befürwortet werden muss.

#### **4.3.2.2. Aufgaben**

Im niederösterreichischen Kindergartengesetz wird postuliert, die mehrsprachigen Kinder „in der Anwendung der deutschen Sprache und in der sozialen Integration“<sup>142</sup> durch IKMs gemeinsam mit dem Kindergartenteam zu fördern und zu unterstützen. Wie die Aufgaben im Detail aussehen sollen, wird in den nächsten Punkten genauer erläutert.

- **Die Arbeit mit dem Kind**

Im Mittelpunkt der Arbeit mit Kindern steht deren ganzheitliche Entwicklung, die durch interkulturelles Lernen in Form von verschiedenen Materialien und Aktivitäten

<sup>139</sup> Konzept Sprachförderung in NÖ Landeskindergärten. S. 2.

<sup>140</sup> Ebd. S. 2.

<sup>141</sup> Interkulturelle Mitarbeiterin im Interview.

<sup>142</sup> NÖ Kindergartengesetz 2006. § 2 Abs. 2. 4. Feb. 2009.

ermöglicht werden soll. Hierzu bieten die IKMs für einzelne Kinder bzw. für Kleingruppen Märchen, Spiele, Lieder usw. an.

Angebote, die von den IKMs sowie von den Kindergartenpädagogen bzw. Kindergartenpädagoginnen ausgehen, werden in mehreren Sprachen durchgeführt. Diese Übersetzungsarbeit findet auch statt, wenn alleine von den Kindergartenpädagogen bzw. Kindergartenpädagoginnen etwas vorbereitet wird, das eine maßgebliche Unterstützung darstellt und wodurch Mehrsprachigkeit bewusst gemacht werden kann.

Eine bedeutende Rolle spielen die IKMs in der Eingewöhnungsphase eines Kindes in den Kindergarten. Besonders wichtig sind sie, wenn Kinder die deutsche Sprache gar nicht beherrschen oder sie durch persönliche Erlebnisse, etwa Flucht traumatisiert sind. In der persönlichen Betreuung wird dem Kind in dieser Phase in seiner Sprache entgegengekommen und es wird ihm behutsam der Kindergartenalltag näher gebracht. Hier zeigt sich speziell, wie wichtig es ist, dass sich das Kind „mit seinen unterschiedlichen individuellen, sozialen, und kulturellen Erfahrungen“<sup>143</sup> im Kindergarten wieder findet. Dies kann durch „Sprache, Feste, Religion, Lebenssituation, Essen, etc.“<sup>144</sup> ermöglicht werden. Somit gewinnt es an Vertrauen und Sicherheit.<sup>145</sup>

- **Die Arbeit mit den Eltern**

Elternarbeit findet bereits beim ersten Kontakt der Eltern mit dem Kindergarten statt, der meist die erste Bildungseinrichtung ist, mit der diese in Berührung kommen. Hierbei ist die „Brückenfunktion“<sup>146</sup> der IKMs besonders gefordert. Unter Brückenfunktion ist in erster Linie die sprachliche Überbrückung zu verstehen, da wenig bis totales gegenseitiges Nicht-Verstehen gravierende Missverständnisse und in Folge Missvertrauen hervorrufen kann. Um dem entgegenzuwirken, dolmetschen die IKMs bei den Elterngesprächen, wodurch den Eltern gegenüber Verständnis signalisiert wird und diese der Konversation besser folgen können. Folgende wichtige Informationen sind den Eltern zu übermitteln:

- Tagesablauf sowie pädagogisches Konzept (Was ist dem Kindergarten wichtig? Auf welchen Regeln wird aufgebaut? Welche Strukturen herrschen vor? usw.),
- Kontakt zu den Eltern (Informationsbriefe, Elternabende, Informationstafel usw.),

---

<sup>143</sup> Konzept zur Interkulturellen Pädagogik in NÖ Landeskindergrärten. 22.10.2008, S. 7. Siehe Anhang.

<sup>144</sup> Ebd. S. 7. Siehe Anhang.

<sup>145</sup> Vgl. Ebd. S. 7. Siehe Anhang.

<sup>146</sup> Ebd. S. 8. Siehe Anhang.

- Austausch über das Kind (Entwicklung, Erwartungen usw.).<sup>147</sup>

Wichtig für das Kindergartenteam sind Informationen der Eltern über das Kind:

- Vorlieben, Interessen, Bedürfnisse, Ängste, Gewohnheiten, Erfahrungen und Fähigkeiten des Kindes
- Erwartungen, Wünsche und Ängste
- Traditionen, religiöse und kulturelle Normen
- Reaktionen und Veränderungen des Kindes im Laufe des Kindergartenbesuchs.<sup>148</sup>

Der Austausch der IKMs mit den Eltern erweckt bei ihnen Vertrauen zum Kindergarten, dadurch werden auch Angebote eher wahrgenommen. Laut einem Gespräch mit der Kindergartenpädagogin des Landeskindergartens Sonnenschein hilft es, wenn die IKM den Eltern sagt, welche Aktivität geplant ist und sich somit die Teilnahmebereitschaft erhöht.

- **Die Arbeit im Team**

Da die Voraussetzung für eine gelungene Arbeit der IKMs in Kindergärten die positive Atmosphäre und eine gute Zusammenarbeit mit dem übrigen Kindergartenteam ist, sind regelmäßige Zusammentreffen von enormer Bedeutung. Durch die Mappe *Arbeitsgrundlage für KindergartenpädagogInnen*, die in jedem Kindergarten zu finden ist, sollte das Konzept der IKMs für alle bereits bekannt sein, jedoch kann es auch in Teamgesprächen thematisiert werden. Für die IKMs selbst ist es wichtig, das pädagogische Konzept des jeweiligen Kindergartens zu kennen. Aufbauend auf diesen Aspekten kann die gemeinsame Arbeit besprochen, geplant und ausgeführt werden. Nach durchgeführten interkulturellen Projekten und Angeboten ist ein reflektierender Austausch über „den organisatorischen Ablauf, die Reaktion der Kinder, Beobachtung [des Kindergartenteams und] die emotionale Befindlichkeit der Erwachsenen während der gemeinsamen Arbeit“<sup>149</sup> unabdingbar.

Die Teamgespräche finden in erster Linie mit den Kindergartenpädagogen bzw. Kindergartenpädagoginnen und mit den Sonderkindergartenpädagogen bzw. Sonderkindergartenpädagoginnen statt. Zu letzterer meinte die IKM des Landeskindergartens Sonnenschein:

*Ich arbeite [...] ganz eng mit der Sonderkindergärtnerin [=Sonderkindergartenpädagogin Anm.] zusammen und sehe sie jede Woche. [...] Sie kommt auch einmal in der Woche [in den Kindergarten Anm.] und früher haben wir geschaut, dass wir immer am selben Tag im Kindergarten sind. Manchmal teilen wir es uns noch immer so ein, dass wir gemeinsam hier sind. Sie hat noch eine zusätzliche sonderpädagogische Ausbildung. Zum Beispiel*

<sup>147</sup> Vgl. Konzept zur Interkulturellen Pädagogik in NÖ Landeskindergärten. 22.10.2008, S. 8. Siehe Anhang.

<sup>148</sup> Ebd. S. 8. Siehe Anhang.

<sup>149</sup> Ebd. S. 9. Siehe Anhang.

*wenn Kinder auffällig sind oder wenn Kinder schon länger im Kindergarten sind und die zweite Sprache entwickelt sich nicht gut. Wir machen uns dann Gedanken woran das liegen kann. Sie hat auch so eine Art Test, die ich dann mit den Kindern machen kann. Wir sehen dadurch in welchen Bereichen die Kinder nicht so entwickelt sind. Ich begleite auch die Eltern zur Abklärung. Am Nachmittag bin ich lange da und setze mich mit der Sonderpädagogin zusammen und wir besprechen was uns bei den Kindern aufgefallen ist.<sup>150</sup>*

Die IKM und die Sonderkindergartenpädagogin scheinen sich gut in der Arbeit im Kindergarten zu ergänzen und sich gegenseitig zu unterstützen. Als Unterstützung und Bereicherung sieht auch die Kindergartenpädagogin des Landeskinder Gartens Sonnenschein ihre IKM. Sie meinte dazu:

*Sie ist eine ganz wichtige Person in unserer Gruppe, jetzt für uns zur Unterstützung und als Hilfestellung als auch zum Austausch und Reflexion von Verhaltensweisen und Vorfällen und auch oft zur Aufklärung was Sprachunterschiede betrifft. [...] Ich schaue mir sehr viel von ihr ab, sie erklärt mir auch immer wieder Dinge, sie erklärt mir Hintergründe, die ich nicht verstanden habe oder Dinge aus der türkischen Kultur im Speziellen. Ländertypische Sachen, die vorkommen, wo ich mich einfach nicht auskenne, oder auch Bräuche. [...] Ich merke mir Begriffe, die die Kinder gesagt haben, wo ich nachfragen muss, was diese bedeuten, weil es mich einfach interessiert. Sie ist ganz wichtig als Übersetzerin, zum Beispiel für die Elternbriefe.<sup>151</sup>*

Die IKM ist also in sprachlicher Hinsicht sowie zur Aufklärung kultureller Eigenheiten eine große Bereicherung für den Kindergarten.

Die IKMs sind jedoch nicht nur im Kindergarten zu finden, sondern auch, „um einerseits die Nachhaltigkeit zu sichern, andererseits interkulturelle Kompetenz des Kindergartenteams zu erweitern, [...] als Multiplikatorinnen über den Kindergarten hinaus tätig (Arbeitskreise, Weiterbildungen, Seminare [usw.]“<sup>152</sup>.

- **Interdisziplinäre Zusammenarbeit**

Die IKMs haben zusätzlich Kontakt zu verschiedenen öffentlichen Ämtern, über die sie Informationen zusammenstellen, die bei Bedarf den Eltern weitergegeben werden. Zu nennen sind hier etwa diverse Beratungsstellen und therapeutische Einrichtungen.<sup>153</sup>

- **Öffentlichkeitsarbeit**

Die Kinder sowie das Kindergartenteam sammeln im Bereich interkultureller Zusammenarbeit wesentliche Erfahrungen. Da es wichtig ist, diese zu dokumentieren, damit sie „auch außerhalb des Kindergartens zu einem gegenseitigen Lernprozeß und

---

<sup>150</sup> Interkulturelle Mitarbeiterin im Interview.

<sup>151</sup> Kindergartenpädagogin im Interview.

<sup>152</sup> Konzept zur Interkulturellen Pädagogik in NÖ Landeskinder gärten. 22.10.2008, S. 9. Siehe Anhang.

<sup>153</sup> Vgl. Ebd. S. 10. Siehe Anhang.

einem Austausch zwischen den Kulturen“<sup>154</sup> anregen, ist es die Aufgabe der IKMs, diese zu verschriftlichen.

- **Vorbereitung und Reflexion**

Die Vorbereitung der IKMs richtet sich in erster Linie nach den Bedürfnissen des einzelnen Kindes, der Gruppenkonstellation und der Intentionen der Kindergartenpädagogen bzw. Kindergartenpädagoginnen. Sie bereiten Materialien vor, die helfen „die Kontaktaufnahme zu unterstützen, thematische Schwerpunkte zu vertiefen, differenzierter auf den individuellen Entwicklungsstand und die psychische Situation der Kinder reagieren zu können“<sup>155</sup>.

Nach jeder Teamarbeit ist eine gemeinsame Reflexion von großer Bedeutung, die einerseits mit den Kindergartenpädagogen bzw. Kindergartenpädagoginnen stattfindet und andererseits mit anderen IKMs. Die Vorbereitung sowie die Reflexion werden schriftlich dokumentiert.<sup>156</sup>

- **Begleit- und Stützmaßnahme**

Alle IKMs werden so weit wie möglich von allerdings nur zwei „Pädagogischen Beraterin[nen] des Zentrums für Kindergartenpädagogik des Landes NÖ“<sup>157</sup> unterstützt und begleitet. Diese gestalten auch die vierteljährlich stattfindenden Dienstbesprechungen. Aufgrund der knappen Personalressourcen in der Beratung können die IKMs im Notfall auch auf die Berater bzw. Beraterinnen der Kindergartenpädagogen bzw. Kindergartenpädagoginnen zurückgreifen. Weitere Stützmaßnahmen sind:

- Regionale Arbeitskreise
- Seminare für Interkulturelle MitarbeiterInnen und ihre jeweiligen Kindergärtnerinnen zum Thema Interkulturelle Erziehung
- Konfliktgespräche im Kindergarten, wenn unbedingt nötig
- Zugang zur Weiterbildung des Zentrums für Kindergartenpädagogik in Zusammenarbeit mit NÖ Landesakademie.<sup>158</sup>

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Leiter- und Leiterinnenmappe *Arbeitsgrundlage für KindergartenpädagogInnen* des Amtes der niederösterreichischen Landesregierung, Abteilung Kindergärten die wesentliche Grundlage für das interkulturelle Arbeiten im Kindergarten darstellt. Sie beinhaltet nicht nur das Kindergartengesetz, sondern auch (seit der neuesten Auflage von November 2008)

---

<sup>154</sup> Konzept zur Interkulturellen Pädagogik in NÖ Landeskinderärten. 22.10.2008. S. 10. Siehe Anhang.

<sup>155</sup> Ebd. S. 10. Siehe Anhang.

<sup>156</sup> Vgl. Ebd. S. 10. Siehe Anhang.

<sup>157</sup> Ebd. S. 11. Siehe Anhang. Seit dem Kindergartenjahr 2008/2009 sind zwei Beraterinnen zuständig für die IKMs.

<sup>158</sup> Ebd. S. 11. Siehe Anhang.

das konkrete Konzept *Interkulturelle Pädagogik* in niederösterreichischen Landeskindergärten. Aufbauend auf diesen Inhalten sowie den Unterlagen der Kindergartenpädagogen bzw. Kindergartenpädagoginnen, die sie aus ihrer Ausbildung mitbringen, soll der Kindergartenalltag geformt werden.

## 5. Der Landeskindergarten Sonnenschein

### 5.1. Das Kindergartenteam

Der Landeskindergarten Sonnenschein in Niederösterreich besteht aus einer Gruppe, in der die Kindergartenpädagogin gleichzeitig auch die Kindergartenleiterin verkörpert. Als gebürtige Österreicherin ohne Migrationshintergrund ist ihre Erstsprache Deutsch, in der Schule lernte sie Englisch, seit zwei Jahren erwirbt sie Kenntnisse in der Gebärdensprache und beherrscht einige Wörter, Phrasen und Aufzählreime in den Sprachen Türkisch und BKS. Ihre Ausbildung absolvierte sie im Alter von 15 bis 19 Jahren an einer Bundesbildungsanstalt für Kindergartenpädagogik. Im Anschluss daran arbeitete sie zwei Jahre in einem Hort und erst danach sechs Jahre in verschiedenen Kindergärten. In diesem Kindergarten ist sie nun das zweite Jahr tätig.<sup>159</sup>

Das Kindergartenteam besteht aus vier weiteren Personen nämlich der IKM, der Sonderkindergartenpädagogin, der Englischtrainerin und der Kinderbetreuerin, wobei jedoch nur die letztere sowie die Kindergartenpädagogin jeden Tag anwesend sind. Die Betreuerin ist seit 13 Jahren in einem Kindergarten beschäftigt und zwar ausschließlich in diesem. Sie ist geborene Tirolerin und lebt seit 26 Jahren in Niederösterreich. Ihre Muttersprache ist Deutsch und in Englisch, Türkisch sowie BKS beherrscht sie einige Wörter, Phrasen und Aufzählreime. Sie absolvierte ihre Schulpflicht und war anschließend 13 Jahre Hausfrau, bis sie als Betreuerin im Kindergarten tätig wurde. Im Laufe der ersten Jahre als Kinderbetreuerin besuchte sie mindestens zwei Seminare, um pädagogische Grundkenntnisse zu erlangen, die jedoch zu dieser Zeit noch nicht verpflichtend waren.<sup>160</sup>

Ein weiteres Mitglied des Teams ist die IKM, die wöchentlich ca. zwei Stunden in der Bildungszeit (von 8 bis 12 Uhr) und meist in der anschließenden Betreuungszeit (bis 14 bzw. 15 Uhr) sowie bei Elterngesprächen und verschiedenen Veranstaltungen im Kindergarten präsent ist. Dazu die IKM im Interview:

*Dann möchte ich auch bei den besonderen Tagen (zum Beispiel Laternenfest, Abschlussfest) dabei sein, soweit es sich ausgeht. Wenn es eine Muttertagsjause gibt, dann bin ich auch dabei.*<sup>161</sup>

---

<sup>159</sup> Vgl. Kindergartenpädagogin im Interview.

<sup>160</sup> Vgl. Kinderbetreuerin im Interview.

<sup>161</sup> Interkulturelle Mitarbeiterin im Interview.



Ihre Muttersprache ist Türkisch, ihre Zweitsprache Deutsch und sie beherrscht vier Fremdsprachen: Englisch, Französisch, Spanisch und Arabisch. Die ersten drei Sprachen lernte sie in der Schule und zu Arabisch, das sie freiwillig lernte, meinte sie:

*Arabisch, weil ich Muslimin bin und als Muslimin sollte man den Koran lesen können. Um den Koran lesen und verstehen zu können, braucht man die arabische Sprache.*<sup>162</sup>

Hier betont sie die Wichtigkeit der Sprache in ihrer Religion.

Geboren ist sie in der Türkei, dann zog sie mit ihren türkischen Eltern als Neunjährige nach Österreich. Die Volksschule besuchte sie in der Türkei sowie in Österreich, wo sie dann sehr schnell Deutsch lernte. Die Volksschule war der einzige Ort, wo sie deutsch sprach. Zuhause und in ihrer Freizeit wurde nur auf Türkisch kommuniziert. Im Anschluss war es ihr möglich, ein Gymnasium zu besuchen und zu absolvieren. Als Beraterin und Dolmetscherin für türkischsprachige Kunden begann sie nach der Matura, in einer Bank zu arbeiten. Nach ein paar Jahren, 1994, nahm sie das Studium der Pädagogik und Sozialkunde auf und arbeitete parallel als IKM (damals hießen sie *ausländische Stützkräfte*) in niederösterreichischen Landeskindergärten anstatt in der Bank. Aufgrund persönlicher Gründe konnte sie das Studium bis jetzt nicht beenden, absolvierte jedoch 1999/2000 die zum ersten Mal angebotene berufsbegleitende Ausbildung zur IKM in St. Pölten. Fortbildungen macht sie auf freiwilliger Basis. So besuchte sie das Ausbildungsangebot zur IKM ein zweites Mal, das im Rahmen eines Projektes erneuert wurde. Derzeit ist sie in neun Landeskindergärten fix als IKM tätig, jedoch unterstützt sie darüber hinaus Elterngespräche in weiteren Häusern.<sup>163</sup>

Zwei weitere Personen sind regelmäßig einmal in der Woche im Kindergarten präsent, nämlich die Sonderkindergartenpädagogin und die Englischtrainerin, beide haben keinen Migrationshintergrund. Erstere betreut insgesamt acht Kindergärten und arbeitet im Kindergarten Sonnenschein einmal pro Woche entweder von 8 bis 12 Uhr oder von 12 bis 15 Uhr. Laut Kindergartengesetz § 5 Abs. 3 hat sie folgende Aufgaben:

*In einer allgemeinen Kindergartengruppe sind ambulante Sonderkindergartenpädagoginnen/Sonderkindergartenpädagogen, die in Zusammenarbeit mit dem sonstigen Kindergartenpersonal unter Einbeziehung der Eltern (Erziehungsberechtigten) Kinder mit besonderen Bedürfnissen fördern und unterstützen, einzusetzen.*<sup>164</sup>

Sie unterstützt das Kindergartenteam im Besonderen bei Kindern, die einer speziellen Förderung bedürfen.

---

<sup>162</sup> Interkulturelle Mitarbeiterin im Interview.

<sup>163</sup> Jedoch wird sie ab Jänner 2009 nur noch in fünf Landeskindergärten arbeiten, da neuausgebildete IKMs Häuser von ihr übernehmen werden. So wird sie in jedem dieser fünf einen Tag in der Woche präsent sein. (IKM im Interview)

<sup>164</sup> NÖ Kindergartengesetz 2006. § 5 Abs. 3. 4. Feb. 2009.

Die Englischtrainerin ist Österreicherin, lebte geraume Zeit in England und ist nun in Österreich mit einem Engländer verheiratet. Seit ihrer Rückkehr nach Österreich besucht sie einmal pro Woche eine Stunde verschiedene Kinderstätten und vermittelt spielerisch die englische Sprache, jedoch ohne eine spezielle pädagogische Ausbildung zu besitzen. Die Voraussetzung in niederösterreichischen Landeskindergärten als Englischtrainer tätig sein zu dürfen, ist entweder Native Speaker zu sein, oder mindestens ein halbes Jahr in einem englischsprachigen Land gelebt zu haben.

Im weiteren Verlauf dieser Arbeit soll die Sonderkindergartenpädagogin bzw. Englischtrainerin nur noch im Zusammenhang mit der IKM erwähnt werden, da der Fokus auf der Kindergartenpädagogin, Kinderbetreuerin und IKM liegt.

## **5.2. Kinder und Eltern**

Im November 2008 befanden sich 22 Kinder im altersgemischten eingruppigen Landeskindergarten. Diese Anzahl kann sich jedoch im Laufe des Jahres noch aufgrund der gesetzlichen Bestimmungen ändern: Diese besagen, dass ein Kind, welches 3 Jahre alt wird, das Recht auf einen Kindergartenplatz hat, falls sich weniger als 25 Kinder in einer Gruppe befinden.<sup>165</sup> So wurde beispielsweise während der Zeit meiner Beobachtungen und der Durchführung der Interviews ein weiteres Kind aufgenommen.

Das Geschlechterverhältnis in der Gruppe ist relativ ausgewogen, so befinden sich neun Mädchen und 13 Jungen im Kindergarten.

Von den 22 Kindern weisen zwölf einen Migrationshintergrund auf und haben eine andere Muttersprache als Deutsch bzw. Deutsch als zweite Erstsprache, da sie bilingual aufwachsen. Alle diese Kinder sind zweisprachig, es gibt keine drei- oder mehrsprachige Kinder im Kindergarten. Die anderen zehn Kinder sind monolingual und ohne Migrationshintergrund. Nur von einem dieser Kinder ist der Vater Schwede, jedoch lebt er schon seit einiger Zeit in Österreich und spricht mit seinem Kind nur Deutsch.

Alle Kinder sind in Österreich geboren und besitzen die österreichische Staatsbürgerschaft. Den Kindergarten besuchen acht Kinder mit türkischem Migrationshintergrund und vier mit BKS. Der hohe Anteil von türkisch- und

---

<sup>165</sup> Vgl. NÖ Kindergartengesetz 2006. § 2 Abs. 1 und § 5 Abs. 3. 4. Feb. 2009. Es haben seit dem Kindergartenjahr 2008/09 auch 2 ½ Jährige das Recht auf einen Kindergartenplatz, jedoch muss hier der Kinderschlüssel bedeutend geringer sein. So darf zum Beispiel die Gruppenanzahl mit einem Kind unter 3 Jahren nicht 22 überschreiten.

BKSsprachigen Kleinkindern ist arbeitspolitisch bedingt. In der Stadt des Kindergartens gab es bis vor wenigen Jahren eine Fabrik, die überwiegend so genannte Gastarbeiter beschäftigte, folglich wurden Migranten dort ansässig. Auch nach der Firmenschließung leben die Familien weiterhin in dieser Stadt und gehen nun anderen Berufen nach. Die Wohnungen der ehemaligen Fabriksarbeiter befanden sich neben der Fabrik, wo auch jetzt noch hauptsächlich Menschen mit Migrationshintergrund leben und so auch die meisten Kinder des Kindergartens.

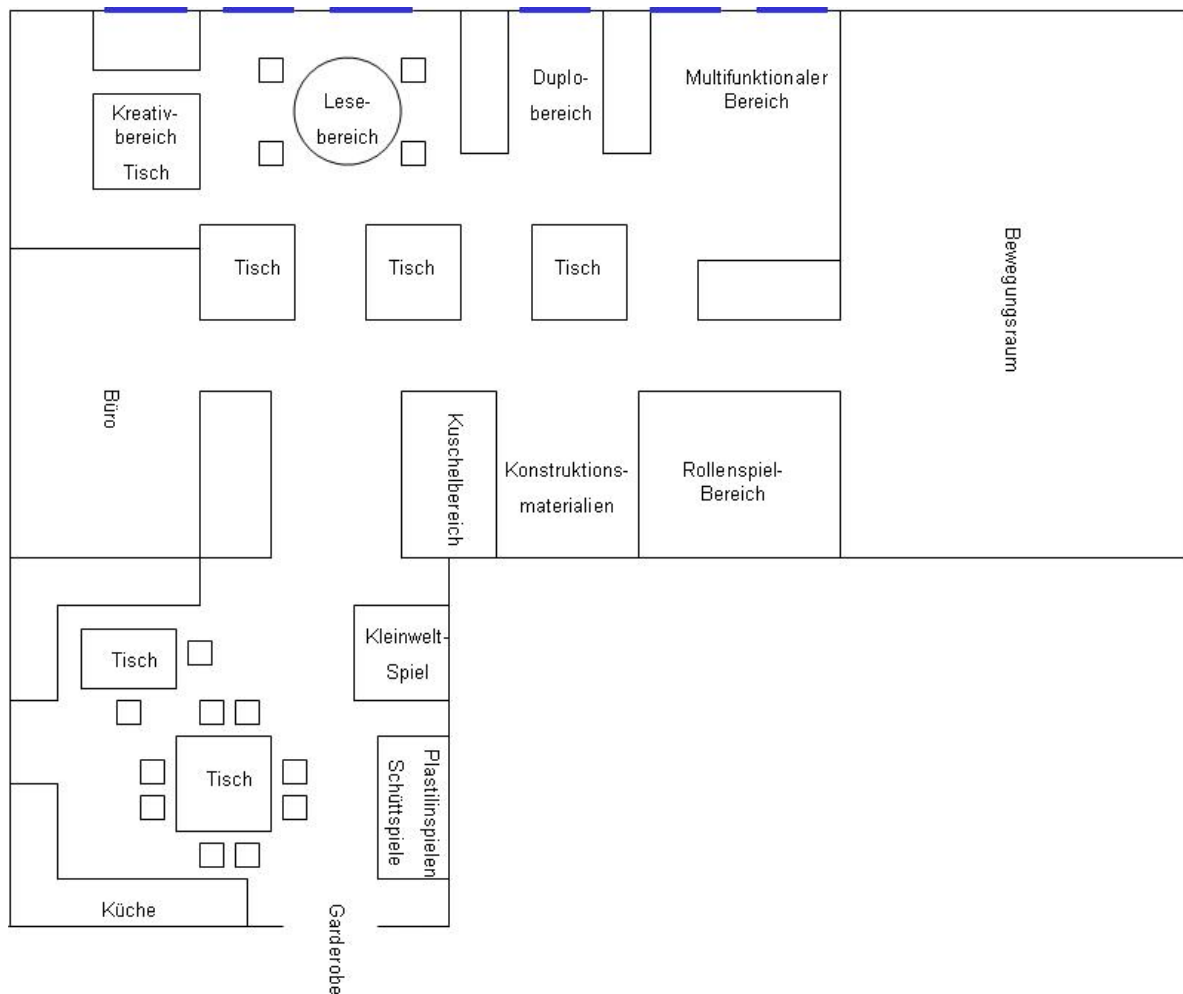
Der Landeskindergarten ist von 7 bis 13 Uhr kostenfrei, es ist alle zwei Monate ein Materialbeitrag von € 15,- zu bezahlen. Das sind die Kosten für Bastelmaterialien, Spiele, Bücher und so weiter. Die Gemeinde ist jedoch Kindergartenerhalter. Wenn die Kinder auch nachmittags die Kindergartenstätte besuchen, müssen die Eltern einen Beitrag leisten, der sich nach der monatlichen Stundenanzahl richtet. Für ein Kleinkind, das 20 Stunden zusätzliche Betreuung braucht, bezahlt man beispielsweise € 30,- im Monat. Die Kosten sind also stundenweise gestaffelt, jedoch betragen die maximalen monatlichen Zusatzkosten € 80,-. Sozialbedürftige Familien können zusätzlich bei der Landesregierung um Förderung ansuchen. Das Nachmittagsbetreuungsangebot richtet sich nach dem Bedarf, wofür jedes Quartal eine Bedarfserhebung durchgeführt wird. Ab drei Kindern in einer Gruppe müssen zusätzliche Betreuungsstunden angeboten werden.

Zurzeit sind die Öffnungszeiten des Landeskindergartens Sonnenschein Montag, Dienstag und Freitag von 7 bis 14 Uhr und Mittwoch und Donnerstag von 7 bis 15 Uhr. Da im benachbarten Kindergarten keine Nachmittagstunden angeboten werden, besuchen aus diesem zwei Kinder am Nachmittag auch den Kindergarten Sonnenschein.

### **5.3. Räumlichkeiten**

Das Kindergartengebäude ist ein Teil der Hauptschule und befindet sich an der Rückseite des Gebäudes. Zur Eingangstür gelangt man durch den Garten des Kindergartens, wo verschiedene Turn- und Spielgeräte, wie Rutsche, Klettergerüst und Schaukel aufgebaut sind. Im Eingangsbereich befindet sich eine allgemeine Infotafel mit verschiedenen Foldern wie Stadtbüchereibroschüren und Anzeigen beispielsweise *Spielerisch Englisch lernen mit allen Sinnen*, Kinderturnen und verschiedene Workshops. Der Stiegenabgang, der mit Aktionskinderfotos geschmückt ist, führt in die Garderobe. Hier ist die Infotafel des Kindergartens, an der wichtige Informationen wie, dass der Kindergarten am 8. Dezember geschlossen ist, vorzufinden sind. Weiters ist

das jeweils aktuelle Thema, das in der Kindergruppe gerade behandelt wird, angeschlagen und dazu beispielsweise ein Lied, das gesungen wird. Auf der einen Seite der Garderobe führt ein Gang zu den Sanitäreinrichtungen und auf der anderen Seite gelangt man durch den multifunktionalen Raum in den Gruppenraum. Die folgende Darstellung zeigt den multifunktionalen Raum sowie den Gruppenraum des Kindergartens.<sup>166</sup>



Der multifunktionale Raum beinhaltet unter anderem eine Küche. Weiters ist ein Tisch in der Mitte, wo die Kinder ihre Jause und zu Mittag essen. Auf einer Seite befinden sich Tische, wovon auf einem das Kleine-Welt-Spiel aufgebaut ist. Dieses variiert und so ist beispielsweise im Beobachtungszeitraum ein Bauernhof aufgebaut und die Kinder können mit verschiedenen Tierfiguren spielen. Auf einem weiteren Tisch werden zum Beispiel Plastilin- oder Schüttspiele angeboten.

<sup>166</sup> Eigene Darstellung.

Der Gruppenraum ist ca. 80m<sup>2</sup> groß und in drei Teile geteilt. Der erste ist ein ca. 4m<sup>2</sup> großer mit Regalen abgetrennter Bereich, der das Leiterinbüro umfasst. Den größten Teil des Raumes machen die einzelnen kleineren Bereiche aus. In einer Ecke befindet sich der Kreativbereich, wo die Kinder basteln und malen können. Im Anschluss ist der Lesebereich mit einem Tisch, vier Sesseln und einem Regal mit Büchern situiert. Der Duplobereich beinhaltet Duplomaterialien, womit verschiedene große und kleine Bauwerke konstruiert werden können. Die größte Fläche wird vom multifunktionalen Bereich in Anspruch genommen. Wie bereits der Name verrät, wird dieses Areal für verschiedene Zwecke genutzt. So befindet sich hier einerseits die Bauecke, wo mit großen Holzblöcken gearbeitet wird, und andererseits finden hier der Morgenkreis sowie verschiedene Feste wie Geburtstagsfeste statt. Der Rollenspielbereich ist ein stark variierender Teil. In der Weihnachtszeit ist hier ein Christkindmarkt eingerichtet und ab Jänner bis ca. Februar 2009 wird ein fiktives Krankenhaus platziert. Die Konstruktmaterialien befinden sich nebenan und es stehen Magnet- und Hammerspiele beispielsweise zur Verfügung. Eine weitere wichtige Zone ist die Kuschecke, die mit einer weichen Matratze ausgelegt und mit Polstern und Decken ausgestattet ist. In der Mitte des Raumes befinden sich drei Tische mit Sesseln, auf denen die Kinder verschiedene didaktische Brettspiele ausbreiten können.

Das dritte Areal ist der Bewegungsraum, der verschiedene Turngeräte und Bewegungsmaterialien beinhaltet und für größere Veranstaltungen genutzt wird.

#### **5.4. Allgemeiner Tagesablauf**

Die Kinder werden in der Bringzeit zwischen 7 und 9 Uhr von einem Erwachsenen, meist von einem Elternteil, in den Kindergarten begleitet. Die Kindergartenpädagogin nützt diese Zeit, um mit den Eltern zu reden und so meinte sie:

*Dabei bietet sich auch Gelegenheit für Tür- und Angelgespräche, spontane Sachen, die mir aufgefallen sind, es bietet sich also Zeit an, um mit den Eltern kurz zu plaudern.<sup>167</sup>*

Wichtig ist es der Pädagogin, die Kinder in der Früh „liebvoll“ zu begrüßen, auf sie näher einzugehen, weil sie vielleicht bereits „etwas zu erzählen“ haben.<sup>168</sup> Ein täglich zu beobachtendes Ritual gestaltet sich wie folgt: Nachdem die Begleitperson das Kind dem Kindergartenteam übergibt, die Begrüßung stattgefunden hat, läuft das Kind zum Fenster und winkt der Person zum Abschied.

---

<sup>167</sup> Kindergartenpädagogin im Interview.

<sup>168</sup> Ebd.

Es gibt drei verschiedene Phasen im Kindergarten, die zu unterschiedlichen Zeiten und aktivitätsbezogen stattfinden. In der *strukturierten Phase* sind die „Regeln klar vorgeben und [sollen] von allen eingehalten“<sup>169</sup> werden. Es gibt auch *halbstrukturierte Phasen*, wie „beispielsweise die Bewegungsbaustellen im Bewegungsraum, [wo] [...] zwar bestimmte Geräte im Turnsaal vorbereitet sind, aber den Kindern überlassen bleibt, was sie damit tun“<sup>170</sup>. In der *unstrukturierten Phase* befinden sich die Kinder, wenn sie „in der Gruppe im Freispiel beschäftigt“<sup>171</sup> sind. Die unterschiedlichen Phasen wechseln sich im Laufe des Tages ab.

Während der Bildungszeit, die bis 12 Uhr dauert, beschäftigen sich die Kleinkinder womit sie wollen. Angefangen vom Basteln und Malen, über didaktische Spiele spielen, ein Buch anschauen, mit Bausteinen arbeiten, bis mit Schüttspielen experimentieren, steht ihnen alles offen. Die Kindergartenpädagogin sowie die Kinderbetreuerin involvieren sich aktiv in diese Freispielphase, indem sie beispielsweise mit einem oder mehreren Kindern *Memory* oder das Kartenspiel *Schwarzer Peter* spielen. Diese Phase wird zum einem durch das Frühstück unterbrochen, wobei es den Kindern frei steht, wann sie in die Küche zwischen 9 und 12 Uhr essen gehen, vorgefertigte Snacks vorfinden und ihre Jause verzehren. Einige Kinder gehen öfters jausnen und andere wiederum gar nicht. Zum anderen bietet die Kindergartenpädagogin Kleingruppen- und Teilgruppenangebote an. Auch hier dürfen die Kinder entscheiden, ob sie teilnehmen wollen oder nicht. Die angebotenen Aktivitäten gestalten sich ganz unterschiedlich. So die Pädagogin im Interview:

*[E]s kann einmal sein, [dass ich Aktionen] im Bewegungsraum [offeriere], es kann sein, dass ich aus aktuellem Anlass Weihnachtsbasteleien oder Keksebacken usw. anbiete.*<sup>172</sup>

Ein weiteres freies Angebot ist der *Morgenkreis*, der eine strukturierte Phase darstellt und bei dem zu betonen ist, dass laut Kindergarten team fast immer alle teilnehmen. Hier werden noch einmal alle Kinder begrüßt, „aktuelle Dinge besprochen, Lieder gesungen, Geschichten erzählt, Kreisspiele gespielt usw.“<sup>173</sup>. Während der Adventzeit wird der Weihnachtskalender geöffnet, die Kerzen am Adventkranz angezündet und beispielsweise gemeinsam Lieder gesungen. Gegen Ende der Bildungszeit wird je nach Wetterbedingung der Garten zum Spielen genutzt. Nach eigenem Bedürfnis gehen die Kinder zurück in den Gruppenraum spielen. Die Abholphase beginnt um 11:30 Uhr und dauert bis 12 Uhr. Es werden jene Kinder abgeholt, die nicht im Kindergarten mittags essen. Um 12 Uhr gehen die Kinder, die Essen bestellt haben, in

<sup>169</sup> Pädagogisches Grundkonzept des Kindergartens S. 3. Siehe Anhang.

<sup>170</sup> Ebd. S. 3. Siehe Anhang.

<sup>171</sup> Ebd. S. 3. Siehe Anhang.

<sup>172</sup> Kindergartenpädagogin im Interview.

<sup>173</sup> Ebd.

die Küche essen<sup>174</sup> und werden dann entweder um 13 Uhr abgeholt oder verbringen die Zeit bis 14 oder 15 Uhr mit den zwei Kindern aus der anderen Kinderstätte in der Gruppe.

## **5.5. Pädagogisches Konzept im Kindergarten**

Das pädagogische Grundkonzept des Kindergartens wurde vom Kindergartenteam entworfen. Laut Kindergartenpädagogin stehen in diesem:

*Die Dinge, die uns in der Gruppe wichtig sind, die haben wir da drinnen festgehalten, zum Beispiel wie wir mit den Kindern umgehen, wie wir uns wünschen, dass der Umgang untereinander funktioniert im Kindergarten.*<sup>175</sup>

Das Konzept ist in vier Teile aufgeschlüsselt, beginnend mit der Vorstellung der Einrichtung, die Adresse, Öffnungszeiten und Mitarbeiterinnen. Im Anschluss daran sind die pädagogischen Ziele definiert, die die Orientierung an den Kindern, an ihren „Bedürfnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten“<sup>176</sup> betonen. Unter *Zielsetzungen* wird der Umgang mit den Kindern verstanden, wie, dass die Kinder Mitbestimmungsrecht haben (Selbstständigkeitserziehung), die Art der Förderung, die in die täglichen Aktivitäten eingebaut ist und das Konzept der Teamarbeit. Es wird postuliert, dass ihre „Struktur [...] kein starres System“ ist, sie „flexibel“ ist, „aber nicht beliebig“.<sup>177</sup>

Es existiert eine Grundregel im Kindergarten und diese lautet: „Verletze keinen anderen, verletze dich nicht und zerstöre nichts!“<sup>178</sup>

Im dritten und vierten Teil ist die Tagesstruktur angeführt, die bereits im Kapitel 5.4. ausführlich beschrieben ist und die räumlichen Strukturen, die im Part 5.3. dieser Arbeit vorzufinden sind.

## **5.6. Sprachdidaktisches Konzept**

Die Kindergartenpädagogin sowie die IKM betonen, dass sie kein eigenes sprachdidaktisches Konzept im Kindergarten erstellt haben. Sprachbildung bzw. Sprachförderung ist jedoch Teil des Bildungsplans und findet immer integrativ statt.

---

<sup>174</sup> Das Essen wird von einer externen Firma in den Kindergarten gebracht, das Kindergartenpersonal wärmt es auf und serviert es den Kindern.

<sup>175</sup> Kindergartenpädagogin im Interview.

<sup>176</sup> Pädagogisches Grundkonzept des Kindergartens S. 1. Siehe Anhang.

<sup>177</sup> Ebd. S. 2. Siehe Anhang.

<sup>178</sup> Ebd. S. 2. Siehe Anhang

Die Pädagogin sowie die Kinderbetreuerin sprechen hauptsächlich deutsch mit den Kindern. Da sie auch einige Wörter auf Türkisch sowie BKS beherrschen, findet auch in diesen Sprachen punktuell ein Austausch statt. In erster Linie unterhält sich die IKM mit den türkischsprachigen Kindern auf Türkisch, mit den deutschsprachigen auf Deutsch und auch mit den BKS hauptsächlich auf Deutsch, jedoch baut sie hier BKS-Wörter ein, die sie beherrscht. Welche Sprache verwendet wird, ist dennoch stark vom Kind abhängig. Wenn beispielsweise ein Kind mit türkischem Migrationshintergrund zur IKM kommt und mit ihr deutsch spricht, dann antwortet sie ihm beziehungsweise ihr auch deutsch.

Die Englischtrainerin spricht ausschließlich Englisch mit den Kindern, wobei diese entweder auf Englisch oder auf Deutsch mit ihr kommunizieren. Bei Liedern oder bei der Begrüßung im Morgenkreis wird diese Sprache auch mit anderen aus dem Kindergartenteam verwendet.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Kindergartenpädagogin, die Kinderbetreuerin, die IKM und die Sonderkindergartenpädagogin intensiv zusammenarbeiten, obwohl die letzteren beiden in der Regel nur einmal in der Woche im Kindergarten anwesend sind. Dem Team ist es wichtig, die Eltern in das Geschehen des Landeskinder Gartens einzubeziehen, das auf verschiedene Arten, wie Tür- und Angelgesprächen und Veranstaltungen, forciert wird. Den Mittelpunkt der Arbeit bilden die Kinder, die durch ihre beinahe 100%ige alleinige Entscheidungskraft ihr Tun betreffend und durch diverse Angebote in ihrer eigenständigen Entwicklung gefördert werden.



## 6. Mehrsprachigkeit und Interkulturalität im Landeskindergarten Sonnenschein

### 6.1. Methodisches Vorgehen bei der Untersuchung

#### 6.1.1. Qualitative Methoden

In der vorliegenden Studie wurde eine qualitative bzw. explorativ-interpretative Vorgangsweise gewählt, bei der eine argumentativ-interpretative Auswertung im Vordergrund steht.<sup>179</sup> Der Grund für diese Wahl ist, dass „auf Kommunikativität und Natürlichkeit der Erhebungssituation und damit auf die Authentizität des erhobenen Materials geachtet“<sup>180</sup> werden soll. Zur Erhebung der Daten wurden – im Sinne der Triangulation – zwei Instrumente verwendet und zwar die *Befragung (qualitatives Interview)* und die *Beobachtung*.

- **Triangulation**

CASPARI u.a. erachten es als erstrebenswert, „mehrere Instrumente einzusetzen, um möglichst viele Facetten des Untersuchungsgegenstandes zu erfassen und den Aussagewert der Daten zu erhöhen“<sup>181</sup>. Im Sinne der Triangulation sind verschiedene Strategien zu unterscheiden, wie Methodentriangulierung und Datentriangulierung.

Bei der Methodentriangulierung sind unterschiedliche Methoden [...] für die Untersuchung ein und desselben Gegenstandes zu verwenden. Bei der Datentriangulierung werden unterschiedliche Datenquellen [...] zur Überprüfung der Konsistenz der erhaltenen Informationen betrachtet.<sup>182</sup>

In der vorliegenden Arbeit wurden die beiden Formen der Triangulation angewendet. Die Methodentriangulation wurde erreicht, indem zwei verschiedene Methoden angewendet wurden, nämlich qualitative Interviews und Beobachtung. Die Datentriangulation wurde einerseits gewährleistet durch die Erhebung der Beobachtungen an verschiedenen Tagen sowie mit unterschiedlicher Konstellation des anwesenden Kindergartenteams und andererseits durch die Befragung von Kindergartenpersonal und Eltern des Kindergartens.

---

<sup>179</sup> Vgl. Atteslander (2008), S. 200; Grotjahn (2003), S. 495.

<sup>180</sup> Lamnek (2005), S. 301.

<sup>181</sup> Caspari u.a. (2003), S. 501.

<sup>182</sup> Grotjahn (2003), S. 497; vgl. auch Flick (2005), S. 311ff.

Folglich kann von einer mehrseitig betrachteten Untersuchung und Interpretation ausgegangen werden. Die verwendeten Methoden und Instrumente wie Beobachtung und das qualitative Interview, sollen im nächsten Kapitel beschrieben werden.

- **Organisatorisches**

Im Herbst 2007 wandte sich die Mutter eines Kindes vom Landeskindergarten Sonnenschein an das Institut für Germanistik der Universität Wien. Sie erbat praktische Unterstützung von wissenschaftlicher Seite, da im Landeskindergarten sehr viele Kinder mit einer anderen Muttersprache als Deutsch betreut wurden.<sup>183</sup> Diese Nachricht wurde an mich weitergeleitet und nach einem Telefonat mit der Mutter sowie der Kindergartenpädagogin kam es im November 2007 zum ersten Treffen mit der Pädagogin in der Betreuungseinrichtung. Dabei wurden konkrete Wünsche und Bedenken diskutiert. Es dauerte anschließend beinahe ein weiteres Jahr bis zum nächsten Treffen, wobei telefonisch der Kontakt aufrechterhalten blieb. In der Zwischenzeit fanden Gespräche mit Univ.-Prof. Hans-Jürgen Krumm vom Lehrstuhl Deutsch als Fremdsprache und der Pädagogischen Betreuerin Frau Marianne Erasmus vom Land Niederösterreich sowie mit Frau Mag. Milica Ladjević, einer IKM, über eine mögliche Untersuchung von Seiten der Universität für den Kindergarten statt. Im Oktober 2008 präziserte sich das Thema, im November 2008 fand das zweite Treffen statt, diesmal mit der Kindergartenpädagogin sowie der IKM. Nach der Präsentation des Vorhabens erklärten sich beide für die wissenschaftliche Untersuchung betreffend Mehrsprachigkeit und Interkulturalität einverstanden, jedoch musste darüber hinaus das Einverständnis der Kindergarteninspektorin eingeholt werden. (Es musste auch die Pädagogische Betreuerin für die IKMs einverstanden sein, aber hier erhielt ich bereits zuvor grünes Licht.) Nach der Zustimmung aller Betroffenen wurde ein schriftliches Ansuchen an die Abteilung Kindergarten in der Landesregierung geschrieben, das auch bewilligt wurde.

Beim zweiten Meeting wurden Termine für die Durchführung der Beobachtungen im Kindergarten sowie der Interviews mit der IKM und der Kindergartenpädagogin ausgemacht. Die anderen drei Interviews mit einem Elternteil ohne und einem mit Migrationshintergrund sowie der Kinderbetreuerin wurden telefonisch vereinbart. Die Eltern wurden mittels einer Personenbeschreibung

---

<sup>183</sup> Es sei hier anzumerken, dass die Mutter, die den Kontakt herstellte, eher um eine praktische Unterstützung ansuchte, sprich im Sinne einer regelmäßigen Sprachförderung für die Kinder von Seiten der Universität oder ähnliches. Dem konnte jedoch nicht Rechnung getragen werden. Um dennoch hilfreich zu sein, wurde die Überlegung angestellt, eine wissenschaftliche Untersuchung in Bezug auf Sprachen durchzuführen.

der Interviewerin inklusive Foto und einer kurzen Erläuterung der Studie an der Infotafel des Kindergartens informiert.

## **6.1.2. Qualitative Studie**

### **6.1.2.1. Fallstudie**

CRESWELL definiert Fallstudie als „a qualitative approach in which the investigator explores a bounded system (a *case*) [...] over time, through detailed, in-depth data collection involving *multiple sources of information* [...] and reports a *case description* and case-based themes“<sup>184</sup>. Ein relevanter Fall soll ausgesucht und im Detail analysiert werden.

Um die Wahrnehmung und den Umgang mit der präsenten Mehrsprachigkeit und Interkulturalität in niederösterreichischen Landeskindergärten darzustellen, wurde ein Kindergarten gewählt, der als „exemplarische Illustration“<sup>185</sup> dienen kann und somit einen Fall darstellt. Im Mittelpunkt stehen die Kinder, drei Personen des Kindergartenpersonals, eine wesentliche Aktivität, nämlich der *Morgenkreis* im Kindergarten, sowie die räumlichen Bedingungen.

Die Fallstudie liefert durch das Anwenden verschiedener Forschungsmethoden Ergebnisse, die zu den vorhandenen allgemeinen Wissensbeständen im Kapitel *Interpretation* in Beziehung gesetzt werden. Die Analyse erhebt nicht den Anspruch allgemeiner Gültigkeit, jedoch so heißt es laut GERRING: „Sometimes, in-depth knowledge of an individual example is more helpful than fleeting knowledge about a large number of examples. We gain better understanding of the whole by focusing on a key part.“<sup>186</sup>

Im Rahmen der Fallstudie wurden fünf Personen interviewt, vier Tage lang (ca. vier Stunden) beobachtet und zusätzliche Gespräche, die zum Nachfragen und Klären verschiedener Unklarheiten nötig waren, durchgeführt. Somit wurde es möglich, ein hinreichend detailliertes Bild von Mehrsprachigkeit und Interkulturalität im Kindergarten darzustellen.

### **6.1.2.2. Beobachtung**

Der räumliche sowie zeitliche Beobachtungsraum war begrenzt. Die Aufenthaltsräume der Kinder wie etwa Gruppenraum, Garderobe und Garten bildeten die lokale

---

<sup>184</sup> Creswell (2007), S. 73.

<sup>185</sup> Fatke (2003), S. 61.

<sup>186</sup> Gerring (2007), S. 1.

Begrenzung und die vier Tage die zeitliche. So kann hier von einem geschlossenen Rahmen gesprochen werden.

Die Beobachtung fand in einer natürlichen Situation statt, da direkt im zu untersuchenden Feld, nämlich dem Kindergarten, beobachtet wurde. Es handelt sich weiters um eine offene Beobachtung, da die Beobachteten über die Untersuchung Bescheid wussten.

FLICK sowie LAMNEK unterscheiden bei Beobachtungen zwischen teilnehmender und nicht-teilnehmender Beobachtung.<sup>187</sup> In meiner Untersuchung war ursprünglich eine rein nicht-teilnehmende Beobachtung geplant, was sich aber als äußerst schwierig im Kindergarten gestaltete. Bei dieser Art von Beobachtung ist der Beobachter bzw. die Beobachterin nicht in das Geschehen involviert. MERKENS meint, dass der „Beobachter versucht [...], die Personen im Feld nicht zu stören, indem er bestrebt ist, sich möglichst unsichtbar zu machen“<sup>188</sup>. Dies wurde in erster Linie durch die Positionierung im Raum, also In-der-Ecke-Sitzen versucht, beziehungsweise durch die Vermeidung frontaler Beobachtung, das heißt die zu beobachtende Gruppe befand sich seitlich von mir. Weiters benutzte ich ein sehr kleines digitales Diktiergerät, das ich neben Kleingruppen positionierte und mich anschließend von der Gruppe wieder entfernte.

Die Beobachtung konnte aber nicht rein nicht-teilnehmend sein, da die Kinder auf mich zukamen, Fragen stellten und mich ins Spiel einbezogen oder mich zum Vorlesen aufforderten. Auch ich ging aktiv auf das Kindergartenteam zu, weil ich beispielsweise Informationen über die Muttersprache einzelner Kinder benötigte, die ich in diesem Augenblick beobachtete, und die wichtig für die Fortsetzung der Beobachtung waren. Somit wurde ich Teil des Alltagsgeschehens und die Beobachtungsformen teilnehmende und nicht-teilnehmende wechselten sich kontinuierlich ab. Daher kann meine Rolle in diesem Fall als „Beobachter als Teilnehmer“<sup>189</sup> definiert werden. LAMNEK geht hierbei davon aus, dass „der Beobachter selbst in das soziale Geschehen mehr oder weniger (aber eher weniger) integriert ist; primär ist seine Rolle als Beobachter“<sup>190</sup>.

Das Beobachtungsschema betreffend wurde eine teilstrukturierte Beobachtung durchgeführt. Im Vorhinein überlegte ich, was zu beobachten sein könnte. So ergaben sich drei Punkte, die sich auf Mehrsprachigkeit und Interkulturalität bezogen:

- Der Raum und Materialien: Wie ist der Raum gestaltet? Welche Materialien stehen den Kindern zur Verfügung?

---

<sup>187</sup> Vgl. Lamnek, (2005), S. 562 und Flick (2007), S. 282.

<sup>188</sup> Merkens (1989), S. 15.

<sup>189</sup> Gold (1958), zitiert nach Lamnek (2005), S. 575, siehe auch Flick (2007), S. 283.

<sup>190</sup> Lamnek, (2005), S. 577.

- Aktionen: Welche Aktionen werden Kindern angeboten? Wie werden diese gestaltet?
- Interaktion: Wie findet der Austausch zwischen den Kindern sowie zwischen dem Kindergartenpersonal und den Kindern statt?

Ausgehend von diesen wesentlichen Bereichen beobachtete ich und machte mir Notizen. Die relevanten Teile der Aufnahmen mit dem Diktiergerät wurden im Anschluss wortwörtlich transkribiert.

Im Rahmen der Erhebung habe ich durchschnittlich vier Stunden pro Tag rein beobachtet, wobei an einem die Kindergartenpädagogin und die Kindergartenbetreuerin anwesend war, an einem anderen Tag zusätzlich zu jenen auch die Englischtrainerin eine Stunde bei den Kindern war und an zwei Tagen sich die Kindergartenpädagogin, die Kindergartenbetreuerin und die IKM im Kindergarten befanden.

### 6.1.2.3. Qualitative Interviews

Um die individuellen Perspektiven und Meinungen der Beteiligten im Kindergarten zu eruieren, wurde als mündliche Befragungsmethode das qualitative Interview gewählt. CASPARI u.a. gehen davon aus, dass „qualitative Interviews den Befragten Gelegenheit [geben], ihre individuellen Deutungs- und Handlungsmuster in mündlicher Interaktion zu entwickeln und darzustellen“<sup>191</sup>. Im Konkreten wurde ein teilstandardisiertes Interview geführt, das mittels eines Leitfadens realisiert wurde.<sup>192</sup> Dieser war nur grob strukturiert und sollte somit der Interviewerin aber auch den Befragten eine offenere und flexiblere Gestaltung des Interviews ermöglichen, beispielsweise durch Zwischen- beziehungsweise Zusatzfragen und Ausschweifungen.<sup>193</sup>

Es wurden folgende fünf Personen interviewt:

- Interkulturelle Mitarbeiterin
- Kindergartenpädagogin
- Kinderbetreuerin
- Elternteil mit Migrationshintergrund
- Elternteil ohne Migrationshintergrund

Alle wurden zu folgenden Bereichen befragt:

- Zur Person (Biographisches, Ausbildung, Beruf etc.)
- Interkulturalität (allgemein und im Landeskindergarten Sonnenschein)

<sup>191</sup> Caspari u.a. (2003), S. 501.

<sup>192</sup> Vgl. Caspari u.a. (2003), S. 501. Auch Flick (2007), S. 2003. Flick verwendet jedoch den Terminus „halbstandardisiertes Interview“.

<sup>193</sup> Vgl. Caspari u.a. (2003), S. 501f.

- Mehrsprachigkeit (allgemein und im Landeskindergarten Sonnenschein)

Zusätzlich wurden ihnen noch Fragen zu folgenden Bereichen – immer in Bezug auf den Kindergarten Sonnenschein – gestellt:

- Interkulturelle Mitarbeiterin: Aufgaben im Landeskindergarten, die Kinder (Sprache, kultureller Hintergrund, Gruppenbildungen usw.) und ihre Eltern, Zusammenarbeit mit dem Landeskindergartenteam;
- Kindergartenpädagogin: Konzepte im Landeskindergarten, das Kinderteam, die Kinder (Sprache, kultureller Hintergrund, Gruppenbildungen usw.) und ihre Eltern, Zusammenarbeit mit der IKM;
- Kinderbetreuerin: Konzepte im Landeskindergarten, die Kinder (Sprache, kultureller Hintergrund, Gruppenbildungen usw.) und ihre Eltern, die IKM;
- Elternteil mit Migrationshintergrund und Elternteil ohne Migrationshintergrund: das eigene Kind im Landeskindergarten, die IKM und ihre Rolle im Landeskindergarten Sonnenschein.

Der erste Bereich, also jener über die Person selbst, war dichter strukturiert, da dies die einzige Informationsquelle über die einzelnen Befragten darstellte. Die weiteren Themen wurden mit allgemeinen Fragen eingeleitet und basierend auf Fachliteratur zur Materie Mehrsprachigkeit und Interkulturalität wurde anschließend näher auf diese eingegangen. Die Interviews wurden mithilfe eines digitalen Diktiergeräts aufgenommen und dauerten zwischen 45 Minuten und 2 ½ Stunden. Im Anschluss wurden alle Interviews transkribiert, teils wortwörtlich und teils zusammenfassend. Bei der wortwörtlichen Wiedergabe wurde jedoch auf die dialektale Färbung verzichtet und stattdessen die Standardsprache gewählt. Danach wurden sie inhaltsanalytisch analysiert, wobei sich sechs Schwerpunkte herauskristallisierten, auf die im nächsten Kapitel eingegangen werden soll. Die aufgenommenen Interviews sind im Anhang auf einer CD-Rom zu finden.

## **6.2. Auswertung der Fallstudie**

Durch die angestellten Überlegungen und Literaturrecherchen vor der Untersuchung, durch die Analyse der Interviews und den Beobachtungen resultierten sechs wesentliche Punkte zum Thema Mehrsprachigkeit und Interkulturalität im Landeskindergarten Sonnenschein:

1. Räumlichkeit als Platz für Mehrsprachigkeit und Interkulturalität
2. Gruppenkonstellation
3. Sprachverwendung

4. Interaktion der Kinder mit der Kindergartenpädagogin und der Kinderbetreuerin
5. Interaktion mit der IKM
6. Der Morgenkreis als eine interkulturelle und mehrsprachige Aktivität

Der erste Punkt wurde gewählt, da die Kinder von den Räumlichkeiten beeinflusst werden und sie somit einer Analyse bedürfen. Die Gruppenkonstellation als Punkt zwei soll in erster Linie die Interaktionen der Kinder untereinander beschreiben. Es stellen sich hier Fragen wie: Wer spielt mit wem und warum? Gibt es für die Wahl des Freundes oder Freundin kulturelle oder sprachliche Gründe? Im Punkt drei soll gezeigt werden, welche Rolle die Sprachen im Kindergarten spielen, welche verwendet werden, und wie der Umgang mit Sprachen generell ist. Beim vierten Punkt steht das Kindergartenpersonal, das täglichen Umgang mit den Kindern hat, im Mittelpunkt und beim fünften Punkt die IKM. Hier soll die Interaktion zwischen dieser und den Kindern und Eltern erläutert werden. Abschließend soll auf eine spezielle Aktivität eingegangen werden, und zwar auf den Morgenkreis.

In den folgenden Subkapiteln sollen nun diese sechs Aspekte näher erläutert werden.

### **6.2.1. Räumlichkeit als Platz für Mehrsprachigkeit und Interkulturalität**

Die Kinder dürfen sich im ganzen inneren Kindergartenareal frei bewegen und müssen nicht um Erlaubnis fragen, um sich in einzelnen Bereichen aufhalten zu dürfen.<sup>194</sup> Da sie den Aufenthaltsort selbst wählen, gilt es jedem Teil besondere Aufmerksamkeit zu schenken. So möchte ich im Folgenden die einzelnen Räume und ihre Ausstattungen beschreiben.

Beim Eingang in den Kindergarten informiert eine allgemeine Infotafel über verschiedene Veranstaltungen wie Workshops oder sonstige Aktivitäten (beispielsweise Kinderturnen). Diese werden von diversen Vereinen wie Lebenshilfe und Hilfswerk für alle Interessierten angeboten. Auffällig dabei ist, dass alle Folder ausschließlich auf Deutsch angeboten werden, wobei die Gemeinde einen sehr hohen Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund verzeichnet.

Die Stiege abwärts gehend, wird der Blick automatisch auf die interne Infotafel des Kindergartens gelenkt. Hier sind wichtige Neuigkeiten und Hinweise sowie das aktuelle Schwerpunktthema vermerkt. Im Dezember waren die Adventzeit und ihre

---

<sup>194</sup> Wenn sich bereits Kinder in einem Bereich befinden, muss ein Kind, das ebenfalls dort spielen möchte, bei diesen Kindern um Erlaubnis fragen, jedoch nicht jemanden vom Kindergartenteam.

Feste wie Nikolaus und Weihnachten das Thema und so waren beispielsweise Text und Noten eines Weihnachtsliedes auf Deutsch und eines auf Englisch (*We wish you a merry Christmas!*) ausgehängt. Bis auf diesen einen Songtext waren alle Informationen in deutscher Sprache, obwohl es der Kindergartenpädagogin ausgesprochen wichtig ist, dass alle Eltern, immer alle Neuigkeiten erfahren – von diesen sind aber einige der deutschen Sprache nicht mächtig. Warum sie dennoch nur auf Deutsch angeschlagen sind, erklärte die IKM folgendermaßen:

*Das mit dem Aufschreiben habe ich nicht gerne. Wenn ich etwas aufschreibe für die Eltern, nicht zum Anschlagen, sondern zum Mitgeben. [...] Ich kann nicht BKS schreiben und fände es nicht gerecht, wenn ich Nachrichten nur in jene Sprachen schreibe, die ich kann. Ich möchte niemanden diskriminieren. Ich schreibe nur Sachen auf zum Mitgeben, also ganz persönlich. Anschläge sind immer nur auf Deutsch. Ich finde das nicht in Ordnung, deshalb meine persönlichen Nachrichten in der dementsprechenden Sprache, sofern möglich.<sup>195</sup>*

Die IKM sieht hier eine vorherrschende Sprachendiskriminierung. Im Kindergarten sind durch die Kinder zum Zeitpunkt der Erhebungen drei Muttersprachen vertreten: Deutsch, BKS und Türkisch. Das Kindergartenpersonal spricht jedoch nur deutsch und türkisch, weshalb auf der internen Informationstafel die Infos nur auf Deutsch ausgehängt sind. Der IKM wäre es jedoch ein Bedürfnis, alle Sprachen an der Informationstafel vertreten zu sehen.

Die ersten Anzeichen, dass diese Kinderstätte Kinder mit Migrationshintergrund besuchen, zeigen die diversen Namen wie Alamine oder Istvan neben den lebensgroßen Silhouetten der Kleinkinder in der Garderobe. Am Eingang zum multifunktionalen Raum, der auch die Küche beinhaltet, hängt ein großes Leinenbild betitelt mit *Zur Erinnerung an unser Lichterfest im November 2007*. Dieses wurde in Zusammenarbeit mit der IKM und den Eltern gestaltet. Es sind ein Spruch, in allen Sprachen der Kinder (Deutsch, BKS, Türkisch und Englisch) übersetzt, sowie die Unterschriften der Kinder zu lesen. Der Beitrag der Eltern stammte von einer BKS-sprachigen Mutter, die den Text auch übersetzt hatte.

Im multifunktionalen Raum hängt an der Wand ein Jahreskreis, versehen mit den Monatsnamen auf Deutsch. Von dort geht es weiter in den Gruppenraum mit diversen Materialien. Unter dem Aspekt Mehrsprachigkeit und Interkulturalität findet man Kinderbücher in der Lesecke. Zum Schwerpunkt Adventzeit lagen folgende auf:

- *Sirin wünscht sich einen Weihnachtsbaum*: Diese Geschichte handelt von einem muslimischen Mädchen mit Migrationshintergrund, das in einem deutschsprachigen Land lebt und sich sehnsüchtigst einen Weihnachtsbaum

---

<sup>195</sup> Interkulturelle Mitarbeiterin im Interview.



von ihren Eltern wünscht. Ihre Eltern meinen, dass Weihnachten nicht ihr Fest sei und daher sie auch keinen haben dürfe. Sirin beginnt jedoch den Baum vor ihrem Haus zu schmücken, den die Eltern, die sich dann doch erweichen ließen, zu Ende dekorieren. Das Buch ist in Deutsch sowie Türkisch zu lesen.

- *Felix, Kemal und der Nikolaus*: Wie beim ersten Buch stoßen zwei Religionen aufeinander. In der einen von Felix wird Nikolaus gefeiert und in der anderen von Kemal, dem Jungen mit anderer ethnisch-kultureller Zugehörigkeit, nicht. Beide Jungen wünschen sich aber ein Geschenk vom Nikolaus und sind überzeugt, dass er sie beide beschenken wird. Als Felix sieht, dass Kemal nichts vom Nikolaus bekommen hat, schenkt er ihm heimlich etwas in dessen Vertretung. Dieses Kinderbuch ist nur auf Deutsch.
- Zusätzlich sind zwei *Bildwörterbücher* in der Lesecke, wovon eines Deutsch – Türkisch ist und das andere Deutsch – BKS.
- *Die Geschichte vom Nikolaus* und
- *Lauras Stern* sind Geschichten auf Deutsch, wobei die erste von der Legende des Nikolaus erzählt.

Weitere Materialien sind Brettspiele, mit denen die Kinder jederzeit spielen dürfen. Eines fiel aufgrund des Titels auf: *Schmetterling flieg! Fly little butterfly, fly! Papillon vole! Und finde deine Blüte!* Das Spiel beinhaltet ein Bildermemory und lässt dabei die verschiedenen Sprachen ganz außer Acht. Ein anderes Spiel heißt *Children around the world/Kinder aus aller Welt/Les enfants du monde* und beinhaltet Spielfiguren, die Kinder aus verschiedenen kulturellen Kreisen darstellen, sowie typische Gegenstände auf Kärtchen.

Auffällig war außerdem eine Puppe mit schwarzer Hautfarbe, mit der die Kinder spielen.

Auf die Frage, ob es noch andere Materialien gibt, die unter dem Aspekt Mehrsprachigkeit oder Interkulturalität stehen könnten, meinte die Kindergartenpädagogin:

*Es gibt viele Materialien, die gar nicht speziell auf [beispielsweise] Sprache ausgerichtet sind wie zum Beispiel Puzzles oder Spiele, wo nicht speziell eine Sprache vorgegeben ist. Bei diesen Spielen kann man in allen Sprachen mitsprechen. [...] wir bekommen immer wieder Geschichten oder Anregungen von Interkulturellen Mitarbeitern, diese übersetzen uns auch immer wieder Spiele oder Erzählreime, die wir dann mit einfließen lassen können. Das Geburtstagslied singen wir in allen Sprachen.<sup>196</sup>*

---

<sup>196</sup> Kindergartenpädagogin im Interview.

## 6.2.2. Gruppenkonstellation

Im untersuchten Kindergarten befinden sich 22 Kinder, die sich ihre Aktivitäten und Spielgefährten selbst aussuchen dürfen. Es entstehen Teil- und Kleinstgruppen, die meist kultur- und sprachenabhängig sind. Diese Gruppenbildung lässt sich laut dem Kindergartenpersonal und Beobachtungen auf verschiedene Umstände zurückführen.

Wenn Kinder neu in den Kindergarten hinzukommen, spielen sie laut IKM in erster Linie mit jenen, die sie bereits von zuhause kennen, was dann natürlich stark von dem gegenseitigen Kennen der Eltern abhängig ist, was wiederum fast immer kulturbedingt ist.<sup>197</sup> Bereits am öffentlichen Spielplatz, so meinte die IKM beim gemeinsamen Rundgang in der Stadt, würde sich die kulturelle Segregation zeigen, die sich im Kindergarten fortsetzt. Es sind beispielsweise getrennte Gruppen von Eltern mit türkischem Migrationshintergrund sowie Gruppen mit österreichischem Hintergrund anzutreffen.

*Eltern treffen sich und die Kinder wachsen dadurch gemeinsam auf. Wenn sich die Eltern mit unterschiedlichen Migrationshintergründen aber nicht kennen, dann sind auch die Kinder eher nicht offen für Kinder eines anderen Migrationshintergrunds.<sup>198</sup>*

Mit der kulturbedingten Gruppenkonstellation einhergehend ist die Gruppenbildung nach dem Beherrschen von Sprachen, und so stellte die Kindergartenpädagogin fest:

*Die deutschsprachigen Kinder spielen vorwiegend mit deutschsprachigen Kindern und türkischsprachige Kinder vorwiegend mit türkischsprachigen Kindern. Die BKS-Kinder dieses Kindergartens fallen etwas aus diesem Schema. Diese Kinder haben schon beim Eintritt Deutsch verstanden und gesprochen und diese Kinder spielen sowohl als auch mit gleich oder anderssprachigen Kindern. Die meisten türkischsprachigen Kinder, die wir jetzt haben, haben den Kindergarten begonnen ohne ein Wort Deutsch zu können und diese haben sich am Anfang nur türkischsprachigen Kindern zugewandt.<sup>199</sup>*

Der Großteil der Kinder bevorzugt es, mit jenen zu spielen, die die gleiche Erstsprache wie sie haben und das zieht sich bei den meisten Kindern die gesamte Kindergartenzeit durch. Zu diesem Thema äußerte eine Mutter mit türkischem Hintergrund bedenklich:

*[E]s ist immer so, dass die BSK-Kinder miteinander reden, auch die türkischen und die österreichischen. Man sieht, dass sie sich immer trennen.*

*[...]*

*Wenn mein Sohn keine türkischen Freunde hat, dann geht er zu den anderen. Ich habe auch bemerkt, dass die anderen Kinder nicht auf die türkischen Kinder zugehen. Er will schon immer, die anderen aber nicht. Er ist mit allen türkischen*

---

<sup>197</sup> Vgl. Interkulturelle Mitarbeiterin im Interview.

<sup>198</sup> Interkulturelle Mitarbeiterin im Interview.

<sup>199</sup> Kindergartenpädagogin im Interview.

*Kindern im Kindergarten befreundet, hat jedoch nur einen österreichischen und einen BKS-Freund.<sup>200</sup>*

Sie meinte, dass ihr Kind gerne nicht nur türkische Freunde haben würde, ihm jedoch bei Annäherungsversuchen an solche meist Ablehnung entgegengebracht würde.

Es war zu beobachten, dass sich in den verschiedenen Bereichen sehr wohl Kinder mit unterschiedlichen Sprachen aufhielten, dass sie sich aber nicht miteinander beschäftigten. So saßen beispielsweise in der Lesecke zwei türkischsprachige Kinder, die sich gemeinsam ein Buch anschauten, und ein deutschsprachiges, das alleine ein anderes Buch durchblätterte.

Die IKM antwortete auf die Frage, ob sich die verschiedenen Kulturen im Kindergarten untereinander mischen würden:

*Das ist eigentlich noch ein Ziel von mir. In meinen Augen ist dies noch nicht so erfüllt. Eine ideale Vorstellung, dass sich alle mischen, darf man nicht haben. Wenn man sieht, dass es sich schon ein bisschen mischt, wie es hier bereits der Fall ist, dann ist man schon in Richtung Ziel unterwegs. Am Ziel sind wir hier im Kindergarten jedoch noch lange nicht.<sup>201</sup>*

Sie strebt an, dass sich die Kinder mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen mehr miteinander beschäftigen und spielen.

Da das Team in erster Linie möchte, dass sich die Kinder selbst ihre Spielgefährten aussuchen, wird hier nur sehr sensibel eingegriffen. So äußerte die Kindergartenpädagogin:

*Ich lasse die Kinder prinzipiell mit ihren Freunden spielen. Es ist aber so, wenn ich zum Beispiel ein Bewegungsangebot anbiete, wo ich also mehrere Kinder mitnehme, dann durchmische ich das schon absichtlich (aber dem Alter entsprechend damit der Entwicklungsstand zusammenpasst). Dann ergibt sich das von selber.<sup>202</sup>*

Auch die IKM versucht die Gruppen zu mischen, indem sie Folgendes tut:

*Ich nehme mir ein Spiel, wo mehrere Kinder mitspielen können und achte darauf, dass ein Kind dabei ist, welches einsprachig ist, ein Kind mit türkischem Hintergrund usw., also eine Mischung. Nur so kann ich etwas lenkend eingreifen.<sup>203</sup>*

Eine interviewte Mutter betonte, dass das Kindergartenteam die gemischtsprachige Gruppenbildung noch mehr forcieren sollte, weil so die deutsche Sprachförderung mehr gegeben sei. Sie meinte:

*Ich finde die Kindergärtnerinnen sollten mehr gemeinsame Gruppen machen. Er [Mein Sohn] spielt immer nur dann mit anderen (nicht türkischen Kindern), wenn keine mehr da sind. Ich möchte jedoch auch, dass er gut Deutsch lernt. Ich mache mir dann Sorgen, ob er genug Deutsch lernt. Irgendwie glaube ich*

<sup>200</sup> Elternteil mit Migrationshintergrund im Interview.

<sup>201</sup> Interkulturelle Mitarbeiterin im Interview.

<sup>202</sup> Kindergartenpädagogin im Interview.

<sup>203</sup> Interkulturelle Mitarbeiterin im Interview.

auch, dass dies auch von den Eltern kommt. Die Betreuerin meinte, es soll auch von den Eltern ausgehen, damit sie sich nachhause einladen, aber das macht niemand.<sup>204</sup>

Das, was von der Mutter zum Schluss angesprochen wurde, war laut einem Gespräch mit der IKM an einem Elternabend Gesprächsthema. Es wurde angeregt, dass die Eltern einen intensiveren Austausch pflegen sollten, sodass es dazu auch unter den Kindern kommen würde. So setzte man sich das Ziel, Geburtstagspartys zu veranstalten, zu denen man verschiedene Kinder zu sich nach Hause einladen würde. Jedoch wurde laut der IKM so eine Party, zu der Kinder mit beispielsweise türkischem Migrationshintergrund gemischt mit deutschsprachigen Kindern eingeladen wurden, noch nie veranstaltet. Eine Mutter meinte dazu, dass sie bereits Kinder mit BKS Migrationshintergrund zu Gast gehabt hätte, die auch Freunde von ihren Kindern sind, jedoch noch nie türkischsprachige. Beide befragten Elternteile – mit österreichischen und mit türkischem Hintergrund – konnten keine Erklärung abgeben, warum diese vorgeschlagene Initiative bisher keine Früchte trug.<sup>205</sup>

### 6.2.3. Sprachverwendung

Im Zusammenhang mit Sprachverwendung soll auf zwei wichtige Begriffe eingegangen werden. Zum einen auf den Terminus *code-mixing*, der „im Zusammenhang mit zweisprachigen Kindern im Verlauf des Spracherwerbs gebraucht“<sup>206</sup> wird und zum anderen auf *code-switching*, der das Phänomen, dass „Zweisprachige während einer Unterhaltung oder innerhalb eines Satzes ihre beiden Sprachen benutzen“<sup>207</sup> beschreibt. Laut MEISEL soll der letztere Begriff bei Kindern erst verwendet werden, „wenn [sie] die den Sprachenwechsel bestimmenden Regularitäten beherrschen“<sup>208</sup>.

*Sprachwechseln* ist überall dort anzutreffen, wo mehrsprachige Menschen in Kontakt sind und die Kommunikationspartner mit beiden Sprachen vertraut sind, „wo Mehrsprachigkeit als etwas Selbstverständliches betrachtet und toleriert wird, wo puristisches und ‚reines‘ Sprachverhalten keinen zu hohen ideologischen Stellenwert hat“<sup>209</sup>.

Im Kindergarten Sonnenschein lernen einige Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch von Geburt an zwei Sprachen, andere beginnen die

---

<sup>204</sup> Elternteil mit Migrationshintergrund im Interview.

<sup>205</sup> Vgl. Elternteil mit Migrationshintergrund im Interview; Elternteil ohne Migrationshintergrund im Interview.

<sup>206</sup> Müller (2006), S. 175.

<sup>207</sup> Müller (2006), S. 175; vgl. auch Milroy (1995), S. 7.

<sup>208</sup> Müller (2006), S. 177.

<sup>209</sup> Franceschini (2007), S. 46.

Zweitsprache innerhalb der ersten drei Jahre zu erwerben<sup>210</sup> und wieder andere erst im Kindergarten. Dadurch sind in der Kinderstätte *code-mixing* sowie *code-switching* zu beobachten.

Im Kindergarten darf jedes Kind in der Sprache sprechen, in der es sich wohl fühlt. Somit hört man immer mindestens drei Sprachen: Deutsch, BKS und Türkisch. Laut dem Kindergartenpersonal sowie den eigenen Beobachtungen wird, wenn beispielsweise eine Gruppe mit türkischer Erstsprache gemeinsam spielt, nur Türkisch gesprochen. Befindet sich eine Gruppe mit verschiedenen Muttersprachen an einem Tisch, kann die Situation folgendermaßen sein:<sup>211</sup>

Es saßen vier Kinder in der Küche im multifunktionalen Raum und aßen gemeinsam: drei BKSsprachige Kinder und ein deutschsprachiges. Die BKS-Kinder konnten zusätzlich zu ihrer Muttersprache auch Deutsch. Der Großteil der Unterhaltung wurde auf BKS geführt, jedoch wurden deutsche Wörter eingebaut wie:

„... *Ich habe ...*“

Erst als das deutschsprachige Kind in die Konversation miteinbezogen und direkt angesprochen wurde, wechselte das Gespräch gänzlich in die deutsche Sprache.

*Kind 1 (BKS):* „Hast du das auch gesagt, Lea?“  
*Kind (deutsch):* „Ich weiß nicht.“  
*Kind 1:* „Ich hab’ geschlafen. So viele ...“  
[.]  
*Kind 1:* „Nein, du hast das nicht!“  
*Kind 2 (BKS)* „Zwei Brot hab ich gestreicht [sic!]!“<sup>212</sup>

Dann wurde wieder zu BKS gewechselt. Laut Kinderbetreuerin verwenden die Kinder nur dann die andere Sprache, „*wenn sie das Interesse haben, dass das Kind mitspricht*“<sup>213</sup>. Bei dem deutschsprachigen Kind, das somit meist ausgeschlossen wurde, konnte kein Unmut oder sonst eine negative Regung wahrgenommen werden.<sup>214</sup>

Eine andere Situation, die zu beobachten war, fand ebenfalls in der Küche statt, wo drei türkischsprachige, von denen nur eines etwas mehr Deutsch beherrschte, und drei deutschsprachige Kinder saßen. Hier wurde nicht Rücksicht genommen, wer welche Sprache verstand oder nicht. Es wurde ausschließlich Deutsch von den deutschsprachigen Kindern verwendet, ausschließlich Türkisch von zwei türkischsprachigen und Türkisch und Deutsch von dem einen türkischsprachigen. Sie

---

<sup>210</sup> Vgl. Elternteil mit Migrationshintergrund im Interview.

<sup>211</sup> Beobachtung am 2. Dezember 2008.

<sup>212</sup> Ebd.

<sup>213</sup> Kinderbetreuerin im Interview.

<sup>214</sup> Persönlicher Eindruck der Beobachterin.

Jedoch muss erwähnt werden, dass nicht untersucht wurde, ob die Kinder nicht doch den Kontext verstehen, obwohl sie sich produktiv in dieser Sprache nicht verständigen können.

führten miteinander ein Gespräch, welches den Eindruck erweckte, dass sie sich untereinander verstanden fühlten, und folglich eine normale Situation darstellte.<sup>215</sup>

Da sich auch Kinder im Kindergarten befinden, die fast ausschließlich Türkisch oder nur Deutsch produktiv beherrschen, erleben gerade diese Kommunikationsschwierigkeiten. So konnte in einer Situation zwischen einem BKS-Jungen und einem türkischsprachigen Mädchen folgendes beobachtet werden:<sup>216</sup>

Der Junge ging Richtung Rollenspielbereich und das Mädchen sah dies, lief zu dem Bereich und versperrte ihm den Weg. Es sagte etwas auf Türkisch zu ihm, jedoch als es merkte, dass er es nicht verstand, sagte es nur: „NEIN!“ Der Junge akzeptierte das nicht und versuchte, ohne etwas zu sagen, vorbeizuschlüpfen. Das Mädchen sagte einiges auf Türkisch und immer wieder ein Wort auf Deutsch nämlich „NEIN!“ Nachdem es schon fast zu weinen begann, weil der Junge auch das „NEIN!“, das er zu großer Wahrscheinlichkeit verstand, nicht hören wollte, eilten zwei türkischsprachige Mädchen, die bereits Deutsch konnten, zur Hilfe. Sie versuchten den Streit liebevoll zu klären, indem sie auf Türkisch sowie Deutsch mit beiden sprachen. Somit klärte sich letztendlich das Problem. Hier leisteten die Mädchen Übersetzungsarbeit und trugen somit zur Lösung der Auseinandersetzung bei.

Die nächsten beiden Beispiele sollen zeigen, wie leicht die Kinder zur Gänze von einer Sprache in die andere wechseln können. Beim ersten befanden sich zwei BKS-Kinder – ein Junge und ein Mädchen – in der Kuschelecke, spielten mit Matchboxautos und diversen Figuren und unterhielten sich auf BKS. Dann ging der Junge weg und es kam stattdessen ein deutschsprachiges Kind dazu.<sup>217</sup> Das Mädchen wechselte sofort zur deutschen Sprache, sie plauderten und beschäftigten sich zusammen. Bei der nächsten Situation war interessanterweise zu beobachten, dass sich das Kind anscheinend in beiden Sprachen sehr wohl fühlte. Es bastelten zwei BKS-Kinder – ein Junge und ein Mädchen – im Kreativbereich am selben Tisch. Zu Beginn herrschte Stille zwischen den beiden und dann begann das Mädchen plötzlich laut zu sagen:

*„Da bin iiiiiiiich! Da bin iiiiiiiich!“<sup>218</sup>*

Der Junge antwortete etwas auf BKS, das Mädchen erwiderte in dieser Sprache und es entstand ein kurzer Austausch nur auf BKS.

Die mehrsprachigen Kinder bauen immer wieder Wörter ihrer Erst- bzw. Zweitsprache in ihr Gespräch ein. Wie die Kindergartenpädagogin im Interview meinte,

---

<sup>215</sup> Beobachtung am 2. Dezember 2008. Persönlicher Eindruck der Beobachterin.

<sup>216</sup> Beobachtung am 11. Dezember 2008.

<sup>217</sup> Ebd.

<sup>218</sup> Beobachtung am 2. Dezember 2008.

mischen Kinder die Sprachen, wenn sie mit ihr sprechen, obwohl sie wissen, dass sie nicht ihre Sprache spricht.

*Es ist mir aufgefallen, dass ihnen in ihrer Muttersprache oft nicht der Begriff einfällt oder es den oft auch gar nicht gibt und dann wird dieses Wort importiert. Was das Türkische betrifft, so hat mir einmal die IKM erklärt, dass es manche Dinge in ihrer Sprache nicht gibt. Zum Beispiel für den Begriff ‚Kindergarten‘ gibt es im Türkischen kein Wort und somit sagen sie dann immer ‚Kindergarten‘. Auch die Eltern sprechen mitten in einem türkischen Satz das Wort ‚Kindergarten‘.<sup>219</sup>*

Weiters kann es darauf zurückzuführen sein, dass die Kindergartenpädagogin sehr wohl hin und wieder in der Sprache der Kinder also Türkisch spricht, wie im Morgenkreis, wo sie auf Türkisch mitzählt oder nach den Farben fragt oder auch beim Feiern eines Kindergeburtstages das Geburtstagslied auf Türkisch oder BKS singt. Ein weiterer Grund kann auch die sprachliche Offenheit der Pädagogin sein, die sich bemüht, den Kontext zu verstehen und im Notfall ein anderes Kind um Hilfe bittet oder gemeinsam mit den Kindern im Wörterbuch Wörter nachschlägt. Dadurch erfahren die Kinder, dass es kein Problem darstellt, dass sie auch Wörter oder Sätze ihrer Erstsprache einbauen. Die Kindergartenpädagogin gab jedoch an, dass mit ihr nur jene Kinder fast immer in beiden Sprachen sprechen, die die deutsche Sprache nicht ausreichend beherrschten, und denen somit des Öfteren das Vokabular fehlt, das sie dann durch ihre Muttersprache ersetzen. Auch die IKM stellte fest:

*Es ist eher so, dass ein mehrsprachiges Kind [...] beide Sprachen verwendet, wenn es nicht weiter weiß, aber es spricht den Satz dann [in seiner Sprache] zu Ende, [...] weil es nur sehr wenig von der zweiten Sprache kann.<sup>220</sup>*

Des Weiteren meinte die Kindergartenpädagogin:

*Ich akzeptiere das, sofern ich es verstehe. Auch bei einem Spiel, wo wir zum Beispiel das Erraten von Begriffen spielen, dann ist es für mich auch in Ordnung, wenn das Kind auf zum Beispiel Türkisch die Antwort sagt. Es ist völlig in Ordnung, wenn die Kinder es in ihrer Muttersprache sagen. Wenn ich es nicht verstehe, dann sage ich es dem Kind. Da bitte ich dann ein Kind, um Hilfe zur Übersetzung. Die Muttersprache soll auch gleichberechtigt und akzeptiert sein.<sup>221</sup>*

Sie sprach hier die Bedeutung der Gleichberechtigung der verschiedenen Sprachen an, die sie als sehr wichtig erachtet.

---

<sup>219</sup> Kindergartenpädagogin im Interview.

<sup>220</sup> Interkulturelle Mitarbeiterin im Interview.

<sup>221</sup> Kindergartenpädagogin im Interview.

## 6.2.4. Interaktion mit der Kindergartenpädagogin und der Kinderbetreuerin

Der Kindergartenpädagogin sowie der Kinderbetreuerin ist es wichtig, dass die Kinder jene Sprachen benutzen können, die für jene große Bedeutung haben. Alle Sprachen werden geschätzt und es gibt ein großes Bewusstsein dafür, dass alle Sprachen zu fördern sind, was sie auch in ihrem Umgang mit den Kindern zeigen. Die IKM schilderte ihre Beobachtungen dazu im Kindergarten:

*Mehrsprachige Kinder erzählen oft den anderen Kindergartenpädagoginnen etwas in der Muttersprache der Kinder. Sie versuchen die Geschichte so weit wie möglich auf Deutsch zu erzählen, den Rest dann in der jeweiligen Muttersprache. Für mich zeigt das, dass die Kinder sich mit ihrer Sprache aufgenommen fühlen.*<sup>222</sup>

Während meiner eigenen Beobachtungen konnte ich Situationen wahrnehmen, wo Interesse seitens des Personals gezeigt wurde, verschiedene Begriffe auch in einer anderen Sprache als Deutsch kennenzulernen. So wurde beispielsweise beim Spielen von Brettspielen auf Anfrage von mehrsprachigen Kindern Verschiedenes ins Türkische sowie BKS übersetzt. Die Kindergartenpädagogin meinte auch, dass die Kinder versuchten, ihr zum Beispiel Aufzählreime auf Türkisch beizubringen und sie freuten sich sehr, wenn sie sahen, dass sie sich bemühte, den Reim nachzusprechen und ihn sich zu merken. Bei Gruppenspielen wie *Mein rechter, rechter Platz ist leer* dürfen sich die Kinder auch aussuchen, welche Sprache sie verwenden wollen.<sup>223</sup>

Wenn Kinder am Morgen in den Kindergarten gebracht werden, sprechen und verabschieden sie sich meist noch in ihrer Herkunftssprache und begrüßen dann manchmal unbewusst die Pädagogin in dieser Sprache, die ebenfalls dann in dieser grüßt. Jedoch fühlen sich die Kindergartenpädagogin sowie die Kinderbetreuerin verantwortlich, mit den Kindern deutsch zu sprechen. Auch Standarddeutsch versus Dialekt ist ein Thema im Kindergarten Sonnenschein: In erster Linie wird standarddeutsch gesprochen, jedoch sind die Pädagogin sowie die Betreuerin der Meinung, da sie ursprünglich selbst Dialektsprecher sind, dass auch dem Dialekt im Kindergarten Raum gegeben werden muss.

Beim Eintritt von Kleinkindern, die nicht deutsch sprechen können, laufen die Begegnungen laut Kindergartenpädagogin wie folgt ab:

*Es läuft sehr viel über die Stimmlage ab. Wir versuchen ganz besonders freundlich zu klingen, wenn sie schon nicht die Worte verstehen, die wir sprechen. Mit Händen und Füßen, mit Deuten und Zeigen und viel mit Bildern.*

---

<sup>222</sup> Interkulturelle Mitarbeiterin im Interview.

<sup>223</sup> Vgl. Kindergartenpädagogin im Interview.



*Wir haben auch zwei Wörterbücher (bebildert), und wenn ich weiß, da ist ein Wort enthalten, das wir jetzt brauchen, dann suchen wir uns das raus und machen es dann viel mit Deuten und Zeigen. Die Dinge des Alltags festigen sich dann relativ schnell, weil diese sehr oft vorkommen. So Dinge wie Teller, Glas oder WC – solche Dinge merken sich die Kinder sehr schnell. Das sind auch Dinge, die wir auch schon benennen können in ihrer Sprache.<sup>224</sup>*

Die Pädagogin schilderte den Vorgang der Verständigung und die Möglichkeiten, die es gibt, um diesen positiv zu gestalten. Die mehrsprachigen Kinder, die bereits im Kindergarten sind, werden auch gerne in diesen Situationen von dem Team als Übersetzer herangezogen.

Im Kindergarten haben nicht nur alle Sprachen ihren Platz, sondern laut dem Kindergartenpersonal auch alle Kulturen. So wird zum Beispiel auf die christliche sowie muslimische Religion eingegangen, die beide im Kindergarten vertreten sind. Hierzu die Kindergartenpädagogin:

*Wir gehen auf die muslimischen Feste genauso ein. Wir haben genauso ein Zuckerfest wie das Ramadanende. Es kommt eine Mama, die verteilt in der Schule Zuckersackerl, weil es Brauch ist, dass die Kinder Zuckerl bekommen. Die kommt auch zu uns in den Kindergarten und verteilt auch an uns etwas.<sup>225</sup>*

Es werden die verschiedenen Feste der Religionen gefeiert sowie die religiösen Hintergründe und die Gemeinsamkeiten der Glaubensrichtungen besprochen:

*Genau, das besprechen wir auch mit den Kindern. Dass sie auch eine Fastenzeit gehabt haben und dass sie jetzt auch ein Fest feiern und dass sie das Fest feiern so wie wir Weihnachten feiern. Die Kinder werden ja auch beschenkt. [...] Viele denken sich, die fallen um ein Fest um, denn sie haben kein Weihnachten, aber in Wirklichkeit feiern die dann ein anderes Fest und so versuchen wir es, den Kindern näher zu bringen. [...] Es ist ganz lustig, wenn dann die muslimischen Kinder sehr viele Bräuche importieren in ihre Welt. Die wollen dann auch schon einen Weihnachtsbaum oder einen Adventkranz, weil es ihnen einfach so gut gefällt.<sup>226</sup>*

Da laut Kindergartenpädagogin das Interesse an der christlichen Religion beispielsweise seitens der Muslimisch-Gläubigen gegeben ist, bot das Kindergartenteam für alle Eltern ein Adventkranzbinden im Kindergarten an. Mit Hilfe der IKM, die den nichtchristlichen Eltern vorschlug, anstatt Adventkränzen, wenn sie das nicht wollten, Türkränze oder einen Tischschmuck zu basteln, waren Eltern mit verschiedenen Glaubensrichtungen vertreten. Eine muslimische Mutter machte einen Adventkranz, den sie laut Kinderbetreuerin auch in der Kirche weihen ließ. Diese und andere Aktivitäten werden für die Kinder und Eltern immer wieder angeboten. So wurden zum Beispiel anlässlich des Muttertags alle Mütter bzw. Omas und anlässlich des Vattertags alle Väter bzw. Opas zu einem Frühstück in den Kindergarten

---

<sup>224</sup> Kindergartenpädagogin im Interview.

<sup>225</sup> Ebd.

<sup>226</sup> Ebd.

eingeladen, wo die Kinder die Gäste bewirteten. Diese Initiativen sollen dazu beitragen, dass die Eltern sich näher kennen lernen und ein Austausch zwischen den Kulturen stattfinden kann.

### 6.2.5. Interaktion mit der Interkulturellen Mitarbeiterin

Die IKM kommt einmal in der Woche in den Kindergarten und fühlt sich in erster Linie für die mehrsprachigen Kinder verantwortlich, aber sie ist dennoch für alle da, weil sie den Auftrag hat, die Kinder mit Migrationshintergrund zu integrieren. Diese Aufgabe der IKM ist scheinbar jedoch nicht für alle Elternteile klar. So meinte eine Mutter, dass sie nur für die türkischsprachigen Kinder und eine andere, dass sie für alle zuständig ist,

*aber im Besonderen für die Kinder mit türkischen Hintergrund, welche kaum mit Deutschkenntnissen in den Kindergarten kommen<sup>227</sup>.*

Die IKM betonte im Interview, dass sie bei den Elternabenden dabei sei und dort sich und ihre Arbeit präsentiere.<sup>228</sup> Dennoch scheint es hier Unklarheiten zu geben.

In Bezug auf die Muttersprachen der Kinder sieht die IKM es als ihre Pflicht, diese zu fördern und so spricht sie türkisch, aber auch deutsch. Es fällt hier auf, dass die BKSsprachigen Kleinkinder keine muttersprachliche Unterstützung bekommen, da in jedem Kindergarten nur eine IKM wöchentlich arbeiten darf. Die IKM kritisierte das auch heftig, da sie weiß, wie wichtig die Förderung der Muttersprache ist.

Seit fast 15 Jahren arbeitet sie nun als IKM, doch haben sich in dieser Zeit ihre Ziele immer wieder verändert und präzisiert. Sie setzte sie anfangs sehr hoch an, aber ihre Erfahrung zeigte ihr, sie auf ein paar wesentliche zu reduzieren und diese zu verfolgen. Für sie ist es das Wichtigste, dass die Kinder sowie die Kindergartenpädagogin glücklich sind. Weiters strebt sie die Zusammenführung der Kinder mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen an. Sie begründete diese zwei Ziele wie folgt:

*Wenn Menschen glücklich sind, fließt in den Gehirnen eine Flüssigkeit, wodurch das Lernen ermöglicht wird. Wenn also Kinder im Kindergarten unglücklich sind, können sie nicht lernen. Wenn sich mehrsprachige Kinder mit einsprachigen Kindern anfreunden, dann spielen sie gemeinsam ohne Unterstützung von Erwachsenen. Es entstehen Freundschaften und ich finde, dass Kinder von Kindern viel mehr lernen können als von Erwachsenen. Wenn Freundschaften entstehen, dann werden die Kinder innerhalb kurzer Zeit sehr viel voneinander lernen. [...] Ich versuche Kinder zusammenzubringen und hoffe, dass sie später dann auch wieder einmal zusammen etwas spielen.<sup>229</sup>*

---

<sup>227</sup> Elternteil ohne Migrationshintergrund im Interview; vgl. Elternteil mit Migrationshintergrund im Interview.

<sup>228</sup> Interkulturelle Mitarbeiterin im Interview.

<sup>229</sup> Ebd.

Die gemeinsame Beschäftigung forciert sie im Kindergarten einerseits durch das Einbeziehen der Kinder mit unterschiedlichen Herkunftssprachen in verschiedene Spiele und beim Vorlesen von Geschichten, die sie dann zweisprachig erzählt. Andererseits bemüht sie sich um gezielte Elternzusammenführung durch Informationsweitergabe und Teilnahmeangebote für diverse außernatürliche Aktivitäten.

Für die Kinder spielt die IKM von Beginn an eine bedeutende Rolle. Bei der Eingewöhnungsphase von Kleinkindern, die nicht deutsch sprechen, ist ihr Part laut Kindergartenpädagogin ganz wesentlich:

*Man merkt auch schon, gerade bei so einer Eingewöhnungsphase, wo das Kind eher unglücklich ist, dass es dem Kind viel besser geht, wenn die IKM da ist und sich das Kind in seiner Muttersprache unterhalten kann.<sup>230</sup>*

Eine Mutter mit Migrationshintergrund erzählte, wie froh sie war, als sie erfuhr, dass es im Kindergarten eine Person gab, die die Sprache ihres Sohnes konnte:

*Im ersten Jahr war es für mich schön, weil er [mein Sohn] noch nicht so viel Deutsch gekonnt hat. Da habe ich mir gedacht, wenn sie einmal in der Woche da ist, kann er wenigstens einmal mit ihr etwas reden. Für die anderen Kinder ist sie auch eine Hilfe, die nicht Deutsch können, sie übersetzt und hilft bei Sprachproblemen.<sup>231</sup>*

Neben dem Übersetzen versucht die IKM die Mehrsprachigkeit durch diverse Aktivitäten bewusst zu thematisieren.

*Wenn zum Beispiel bei einem Spiel die Namen von Tieren fallen, dann möchte ich, dass diese Namen in den Sprachen, welche diese Gruppe hat, auch vorkommen. Ich dränge jedoch nicht danach, dass sie das lernen müssen. Ich spreche es ihnen nur vor, es braucht aber niemand wiederholen, sie hören einfach nur und merken, dass ein Tier in einer anderen Sprache einen anderen Namen hat. Gemeinsam versuchen wir zu vermitteln, welche Sprachen es in unserer Gruppe gibt. Wir versuchen auch, dass sie diese Sprachen hören, sei es beim Zählen oder beim Begrüßen. Wenn die Kinder es annehmen, dann nehmen sie es an. Heute haben sie zum Beispiel die Sprachen selber aussuchen dürfen. Es ist auch so, dass sich ein kroatisches Kind Türkisch aussucht und umgekehrt, weil es ihnen gefällt. Bei uns kommt es nicht darauf an, dass sie diese Sprachen lernen.<sup>232</sup>*

Weiters meinte sie, dass jedes Kind sich nach seinem Entwicklungsplan entfalten darf und sie so keine speziellen Richtlinien bezüglich des Sprachstandes der Kinder hat. Jedoch arbeitet sie hier intensiv mit der Sonderkindergartenpädagogin zusammen, mit der sie den Entwicklungsstand der Kinder im Fokus hat.

Des Weiteren ist sie beispielsweise bei den Elterngesprächen mit Eltern mehrsprachiger Kinder als Übersetzerin oder/und Beraterin anwesend. Diese

---

<sup>230</sup> Kindergartenpädagogin im Interview.

<sup>231</sup> Elternteil mit Migrationshintergrund im Interview.

<sup>232</sup> Interkulturelle Mitarbeiterin im Interview.

Gespräche werden entweder von der Sonderkindergartenpädagogin oder der Kindergartenpädagogin geleitet.<sup>233</sup>

### **6.2.6. Der Morgenkreis als eine interkulturelle und mehrsprachige Aktivität**

Der Morgenkreis ist ein Angebot der Kindergartenpädagogin, der Kinderbetreuerin und an den Tagen, wo die IKM anwesend ist, auch von ihr. Diese Aktivität, die ca. eine halbe Stunde dauert und meist im multifunktionalen Bereich stattfindet, wird den Kindern fast täglich offeriert und sie können sich entscheiden, ob sie teilnehmen wollen oder nicht. Es ist eine gemeinsame Beschäftigung, bei der versucht wird, unter anderem die Mehrsprachigkeit der Kinder bewusst zu thematisieren.

An den vier Beobachtungstagen konnte dieses Ritual drei Mal mitverfolgt werden, wobei zwei Mal auch die IKM präsent war und bis auf einmal alle Kinder mitmachten.<sup>234</sup> Begonnen wird mit einem gemeinsamen *Guten Morgen!* in vier Sprachen: Deutsch, Türkisch, BKS und Englisch. Der weitere Verlauf variierte von einem zum anderen Mal. Exemplarisch sollen nun die Aktivitäten im Morgenkreis dargestellt werden, um die praktische Umsetzung der Konzepte Mehrsprachigkeit und Interkulturalität zu veranschaulichen.

Am ersten Beobachtungstag zählten die Kinder die beim Morgenkreis Anwesenden. Ein Kind stand auf, wählte eine Sprache und begann gemeinsam mit den anderen Kindern durchzuzählen. Dies machten noch weitere Kinder, bis alle vier Sprachen an der Reihe waren. Dann durfte ein Kind ein Namenssymbol ziehen und der Gezogene den Adventkalender öffnen. Da bald Nikolaustag war, sprachen sie gemeinsam den Fingerspruch *Heiliger Nikolaus* und sangen ein Nikolauslied – beides auf Deutsch.<sup>235</sup>

An einem anderen Tag wurde zusammen mit der IKM der Morgenkreis angeboten. Nach der mehrsprachigen Begrüßung und dem Öffnen des Adventkalenders, ergriff die IKM das Wort und sagte, dass Yusuf<sup>236</sup> gerne allen Kindern etwas erzählen möchte. Sie begann seine Geschichte auf Deutsch sowie auf Türkisch zu erzählen. Der Junge ergänzte immer wieder in seiner Erstsprache und die

---

<sup>233</sup> Vgl. Interkulturelle Mitarbeiterin im Interview.

<sup>234</sup> Einmal wollten zwei Kinder mit türkischem Migrationshintergrund nicht mitmachen, jedoch beobachteten sie das Geschehen.

<sup>235</sup> Beobachtung am 2. Dezember 2008.

<sup>236</sup> Yusuf ist seit diesem Jahr im Kindergarten und seine Erstsprache ist Türkisch. Er versteht zwar bereits einiges auf Deutsch und verwendet auch einzelne Worte in dieser Sprache, jedoch kann er sich nicht in dieser mitteilen.

IKM sagte es auf Deutsch. Die Kinder fragten auf Türkisch sowie Deutsch nach, wobei die IKM die Übersetzerrolle innehatte. Man konnte beobachten, wie selbstverständlich diese Situation für die Kinder war und wie natürlich damit umgegangen wurde.<sup>237</sup> Im Anschluss wurde ein Spiel gespielt, bei dem sich ein Kind freiwillig meldete, einen Sack gefüllt mit verschiedenen Gegenständen in die Hand bekam, und während eines Liedes, das die Kinder bereits in drei Sprachen konnten, um einen Reifen, der am Boden lag, herumspazierte. Es wählte selbst, in welcher Sprache es gesungen wird. Nach dem Lied suchte es sich ein anderes Kleinkind aus und ließ es etwas aus dem Sack ziehen. Gemeinsam wurde dieser Gegenstand benannt und auch noch auf Türkisch bzw. wenn gewusst auch auf BKS übersetzt. Dann wurde mit Hilfe von Klatschen die Silbenanzahl der Wörter in den verschiedenen Sprachen bestimmt. Das Kind, das zum Beispiel den Weihnachtsstern oder die Weihnachtskugel zog, wählte, in welcher Sprache das Lied als nächstes gesungen werde. Die Sprachwahl war nicht abhängig von der Erstsprache des Kindes und auch nicht von der persönlichen Sprachbeherrschung in dieser Sprache. So entschied ein deutschsprachiger Junge, das Lied auf Türkisch, ein BKS Mädchen es auf Deutsch und ein türkisches Mädchen es auf BKS zu singen. Interessant war, dass ein türkischer Junge, der noch nicht Deutsch konnte, der IKM sagte, dass er gerne das Lied so gesungen haben möchte, wie es sich das Mädchen (er zeigte auf dieses hin) zuvor gewünscht hat und das war auf Deutsch. Dieses Kind konnte die einzelnen Sprachen noch nicht benennen und wusste somit nicht, wie diese, die er zuvor gehörte hatte, bezeichnet wird. Die IKM erklärte mir im Nachhinein, dass es sie sehr freute, dass dieser türkischsprachige Junge die Sprache wählte, die das deutschsprachige Mädchen aussuchte. Sie meinte, dass dies die ersten Annäherungsversuche zwischen den verschiedenen Kulturen und die ersten Schritte des Miteinanders seien.<sup>238</sup>

Der dritte beobachtete Morgenkreis am 23. Dezember 2008 stand ganz im Zeichen des Weihnachtsfestes. Nach der Begrüßung in vier Sprachen wurden die Adventkranzkerzen angezündet und ein Adventlied auf Deutsch gesungen. Es sprachen einmal die Kindergartenpädagogin auf Deutsch und dann wieder die IKM auf Türkisch sowie auf Deutsch. Die Kinder (außer die BKS) teilten sich ebenfalls in der Sprache, in der sie wollten, mit und die IKM übersetzte in beide. Den Höhepunkt bildete das weihnachtliche Schattentheater. Hier wurde die Geschichte des Jesuskindes erzählt. Die Kindergartenpädagogin führte die Figuren und erzählte sie abwechselnd mit der IKM, welche sie instrumental untermalte. So wurde einmal auf

---

<sup>237</sup> Das war der persönliche Eindruck der Beobachterin.

<sup>238</sup> Beobachtung am 19. Dezember 2008.

Deutsch und einmal auf Türkisch gesprochen. Nach einem kurzen Austausch nach der Geschichte, wurde das Weihnachtslied *We wish you a merry Christmas!* gesungen.

In den Morgenkreisen, bei denen die IKM anwesend war und immer mindestens zwei Sprachen präsent waren, konnte beobachtet werden, dass die volle Aufmerksamkeit der Kinder gegeben war und keine Anzeichen von Langeweile oder Unverständnis gezeigt wurden. Die IKM meinte in einem kurzen Gespräch im Anschluss an den Morgenkreis, dass ein türkischsprachiger Junge ein deutschsprachiges Mädchen fragte, ob es sich zu ihm setzen wollte. Jedoch sagte er das auf Türkisch und das Mädchen verstand es nicht. Hier leistete die IKM Übersetzungsarbeit und freute sich über dieses Zugehen des Kindes auf das andere.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Methode und die Untersuchungsinstrumente, nämlich *qualitative Interviews* und *Beobachtung* ein klares Bild des Kindergartens im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit und Interkulturalität geben konnten. Die sechs Bereiche, die sich bei der Auswertung herauskristallisierten, zeigen einerseits den offenen Umgang mit Mehrsprachigkeit und verschiedenen Kulturen im Kindergarten und andererseits die konkrete praktische Umsetzung. Es kamen auch jene Bereiche ans Licht, bei denen vielleicht Verbesserungsbedarf besteht.

## 7. Interpretation

Wie in den vorausgegangenen Kapiteln beschrieben, befindet sich der Landeskindergarten in einer Gemeinde mit einer hohen Einwohnerzahl von Menschen mit Migrationshintergrund aufgrund der arbeitspolitischen Situation. Folglich besuchen diese Bildungseinrichtung mehr als 50% Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch und mit einem anderen kulturellen Hintergrund als dem österreichischen. Es wurde am Beispiel des Landeskindergartens Sonnenschein beobachtet und erfragt, wie sich Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im Alltag des Kindergartens zeigen. Multilingualismus ist aufgrund der mangelnden Personalressourcen – die IKM ist nur einmal in der Woche ca. zwei bis vier Stunden im Kindergarten anwesend – in erster Linie durch die Kinder sichtbar. Interkulturalität hingegen zeigt sich auf verschiedenen Ebenen und wird durch interkulturelles Lernen forciert.

In den folgenden beiden Unterkapiteln sollen zum einen die Umsetzung des interkulturellen Lernens im Kindergarten anhand der Thesen von BÖHM u.a. und zum anderen die Präsenz und Wichtigkeit der Sprachen anhand der Themen *Erstsprache der Kinder* und *Muttersprache plus zwei* interpretiert werden.

### **7.1. Interkulturelles Lernen im Kindergarten nach Böhm u.a.**

Dietmar BÖHM, Regine BÖHM und Birgit DEISS-NIETHAMMER führen als Herausgeber des Werks *Handbuch Interkulturelles Lernen*<sup>239</sup> Grundlagen und Praxisbeispiele für die Umsetzung im Kindergarten an. Ausgehend davon, dass interkulturelles Lernen ein gegenseitiges ist, das immer in allen Bereichen präsent sein und somit nicht etwa als ein gesondertes Thema in den Raum gestellt werden soll, wird nun zu Beginn der Begriff *Fremdheit* in den Mittelpunkt gestellt. Im Anschluss soll die Wichtigkeit der Religionen ins Licht gerückt und anhand der Ziele des interkulturellen Lernens die Umsetzung im Kindergarten interpretiert werden.<sup>240</sup>

---

<sup>239</sup> Böhm u.a. (1999)

<sup>240</sup> Vgl. Böhm u.a. (1999), S. 34ff.

### 7.1.1. Vertrautheit und Fremdheit in einer Gesellschaft

Damit jemand als fremd bezeichnet wird, muss er nicht einen ausländischen Pass besitzen. In Österreich werden nach wie vor Personen, die in diesem Land geboren sind und/oder die österreichische Staatsbürgerschaft besitzen, wenn sie sich in einem oder mehreren Bereichen von der Mehrheitsbevölkerung unterscheiden, als fremd beziehungsweise ausländisch wahrgenommen. Laut NIEKE gibt es drei Merkmale, die entweder alleine oder gemischt auftreten, die bei Menschen das Gefühl von Fremdheit auslösen. Somit wirkt jemand fremd:

- „wenn [er oder sie] eine andere, unverständliche Sprache [spricht];
- wenn [er oder sie] anders [aussieht], durch Hautfarbe oder Kleidung;
- wenn [er oder sie] sich anders in [seiner oder ihrer] Lebenswelt orientiert, d. h. wenn [er oder sie] in einer anderen Kultur [lebt]“<sup>241</sup>. Hier ist im Besonderen das Praktizieren einer anderen Glaubensrichtung als des Christentums zu erwähnen. Oft hat das Kopftuch von Musliminnen in diesem Zusammenhang Signalcharakter.<sup>242</sup>

BÖHM u.a. unterscheiden in diesem Zusammenhang zwischen Neugierde und Angst, die von diesen Merkmalen hervorgerufen werden können. Wenn Menschen andere Länder bereisen oder für eine bestimmte Dauer, wie aufgrund eines Erasmussemesters im Ausland leben, besteht (meist) das Interesse Land, Sprache und Kultur kennen zu lernen und Neugierde ist die ständige Begleiterin. Anders gestaltet es sich, wenn sich das Fremde im eigenen Land befindet und aufgrund der Abweichung von „der eigenen Norm, der eigenen Erwartung an normales Aussehen und Verhalten“<sup>243</sup> Unsicherheit und Angst hervorruft. Die Sprache wird meist nicht verstanden und löst so Unbehagen aus. So gab eine Person des Kindergartenpersonals die Befürchtung vieler Mensch in der Gemeinde wider:

*Es gibt mehr türkischsprachige Kinder als deutschsprachige Kinder und unsere Kinder müssen schon bald Türkisch lernen, damit sie im Kindergarten sprechen können.*<sup>244</sup>

Auslöser dieser Zeilen kann einerseits das Gefühl von Bedrohung der eigenen Kultur und Sprache sein und meiner Meinung nach auch andererseits Unwissenheit und Unverständnis, was die konkrete Umsetzung im Kindergarten betrifft: Hier wird in erster Linie die deutsche Sprache gefördert und es stellt sich die Frage, ob die anderen Sprachen im ausreichendem Maß zur Geltung kommen. Die großen Chancen eines

---

<sup>241</sup> Nieke (1995), S. 71.

<sup>242</sup> Vgl. Böhm u.a. (1999), S. 37.

<sup>243</sup> Ebd. S. 37.

<sup>244</sup> Kinderbetreuerin im Interview.



mehrsprachigen Orten werden von der Mehrheitsgesellschaft meist nicht wahrgenommen. So postulieren BÖHM u.a. in ihren Ausführungen, dass das realistische Wahrnehmen des Fremden im eigenen Land angestrebt werden sollte, da prinzipiell die Neugierde auf andere Kulturen gegeben sei und zwar in folgender Form:

- „als bisher unbekannte Eigenheit von Menschen,
- als Weltsicht und Lebensgestaltung, die anders ist als die eigene“<sup>245</sup>.

Durch diese Wahrnehmung und durch die Sensibilisierung für die soziale und politische Lage der Minderheiten ergibt sich eine Auseinandersetzung mit diesem Thema auf rationaler und emotionaler Ebene, welche die Unsicherheit und Angst ausräumen kann.

Zum Schluss soll noch eine psychologische Deutung angeführt werden, die eine mögliche Begründung liefert, warum man sich mit dem Fremden nicht vertraut macht, sondern das Gegenteil, also erst recht einen Stempel für Fremdheit schafft. In FREUDS Arbeiten heißt es, dass

wir auf andere, auf Fremde Anteile der eigenen Persönlichkeit [projizieren], die wir lieber vertuschen: schlechte Eigenschaften, Wünsche, die die eigene Person als faul, undiszipliniert usw. erscheinen lassen. Auf diese Weise muß man Mißliebigen nicht bei sich selbst wahrnehmen, sondern kann mit dem Zeigefinger auf andere deuten, z. B.: ‚Die Asylanten tun den ganzen Tag nichts und kriegen alles umsonst. So gut möchte ich es auch einmal haben!‘ Hier werden eigene Versorgungswünsche sichtbar, die aber als illegitim von der eigenen Person abgespaltet werden.<sup>246</sup>

Durch die Distanzhaltung gegenüber Fremden halten wir gleichzeitig die Distanz zu uns selbst und vergeben die Chance, uns bewusst wahrzunehmen. KEIL formuliert es ganz klar: „Ohne das Fremde können wir nicht leben. (...) Wenn wir dem Fremden ausweichen, ihn fliehen oder bekämpfen, dann fliehen wir uns selbst.“<sup>247</sup>

### **7.1.2. Ziele und Umsetzung des interkulturellen Lernens im Kindergarten**

BÖHM u.a. formulieren in diesem Zusammenhang konkret sechs Ziele, die ausgehend von der Situation des Kindergartens angestrebt werden sollen. Die interviewten Personen des Kindergartenteams geben an, dass sie diese Ziele verfolgen. Nachstehend sollen die Untersuchungsergebnisse anhand dieser Ziele interpretiert werden.

---

<sup>245</sup> Böhm u.a. (1999), S. 39.

<sup>246</sup> Ebd. S. 40.

<sup>247</sup> Keil (1992), S. 35, zitiert nach Böhm u.a. (1999), S. 41.

## 1. „Einen angemessenen Umgang mit der Befremdung entwickeln“<sup>248</sup>

Durch die mehrsprachige und multikulturelle Gruppe treten die Kinder mit Verschiedenem, das sie vor dem Eintritt in den Kindergarten nicht kannten beziehungsweise mit dem sie nie bewusst konfrontiert waren, in Kontakt. Es konnte beobachtet werden, dass ein Kind mit türkischem Migrationshintergrund ein *typisch* türkisches Essen als Jause mit hatte. Er saß mit zwei weiteren türkisch- sowie drei deutschsprachigen Kindern am Tisch und die letzteren äußerten sich abwertend durch Worte wie „Igitt!“ über das Essen. Er äußerte sich zu den negativen Anmerkungen über sein Essen auf Türkisch, woraufhin die monolingualen Kinder meinten, ihn nicht verstehen zu können. Die Kinder zeigten hier kein Verständnis beziehungsweise keine Akzeptanz des Andersartigen. Obwohl diese Beobachtung nicht überbewertet werden soll und schon gar nicht in Bezug auf eventuellen *rassistischen* Hintergrund, soll dennoch gezeigt werden, dass Kinder sehr wohl zwischen bekannten und unbekanntem Dingen sehr klar unterscheiden können und diese auch gleich bewerten. Die Prägung für Offenheit gegenüber Neuem oder Andersartigen beginnt schon sehr früh, weshalb negative Äußerungen der Kinder in solchen Situationen wie vorhin angeführt zwar nicht überbewertet werden, aber auch auf keinen Fall un(ter)bewertet bleiben sollten.

In Bezug auf das Äußere, sei es Kleidung oder Schmuck, unterscheiden sich die Kleinkinder untereinander sehr wenig. Somit sind die Hauptunterscheidungsmerkmale die unterschiedlichen Herkunftssprachen und kulturellen Hintergründe, die sich in Handlungen widerspiegeln. Diese Vielfalt im Kindergarten zeigt sich außer durch die Kinder selbst jedoch eher wenig. Materialien, die diese Verschiedenartigkeit, aber auch die Gemeinsamkeiten der Menschen zum Ausdruck bringen könnten, sind eher wenig vorhanden.

BÖHM u.a. meinen, dass die Kinder emotional mit dem Fremden in Verbindung treten sollen. So könnte zum Beispiel für das Kennenlernen von verschiedenen Speisen eine türkischsprachige Mutter zum Kochen eingeladen werden, gemeinsam gekocht und letztendlich gekostet und gespeist werden. Dadurch bekommen die Kinder einen Bezug zu etwas Unbekanntem. Durch regelmäßige Aktionen wie diese sollen die Kinder für Fremdes offen sein beziehungsweise bleiben.

Laut IKM erlebten die Kinder auch bereits eine andere Art des Fremdseins in der Gruppe - und zwar durch ein behindertes Kind.

*Letztes Jahr hatten wir ein behindertes Kind in der Gruppe und es war schön zu sehen, wie fürsorglich die Kinder zu diesem Kind waren. Auch dies war für die Kinder selbstverständlich.*<sup>249</sup>

---

<sup>248</sup> Böhm u.a. (1999), S. 45.

<sup>249</sup> Interkulturelle Mitarbeiterin im Interview.

Mit *auch* meinte die IKM, dass für die Kinder die Präsenz der verschiedenen Muttersprachen sowie die Behinderung des einen Kindes selbstverständlich waren und sind. In Bezug auf die Anderssprachigkeit machte es jedoch den Eindruck, dass die Kinder sie zwar tolerieren, sich jedoch dennoch davon distanzieren und überwiegend Spielgefährten wählen, die die gleiche Muttersprache wie sie sprechen.

## 2. „Eine Grundlage für tolerante Verhaltensweisen erwerben“<sup>250</sup>

BÖHM u.a. verwenden den Toleranzbegriff nicht im Sinne von Gleichgültigkeit, sondern es wird von einem gegenseitigen Entgegenkommen und der Anerkennung verschiedener Lebensweisen ausgegangen. Die verschiedenen Kulturen sollen in ihren Anliegen Ernst genommen werden, was für ein Gefühl der Zufriedenheit wichtig ist.<sup>251</sup>

Die IKM führte im Interview ein Beispiel an, wo der Kindergarten auf die Bedürfnisse einer bestimmten Glaubensrichtung wertschätzend eingeht. So erzählte sie, dass die muslimischen Kinder mittags aufgrund ihrer Religion nie Schweinefleisch bekommen. Wenn dieses jedoch serviert wird, erhalten diese Kinder etwas anderes.

*Ich finde, Kinder begreifen das sehr schnell, dass für Muslime Schweinefleisch nicht erlaubt ist, das ist für Kinder überhaupt kein Thema. Die Kinder kommen gar nicht selbst auf die Idee, auch etwas anderes Essen zu wollen. Jeder isst das, was er auf den Teller bekommt. Die Erwachsenen denken in dieser Hinsicht sehr kompliziert.<sup>252</sup>*

Die Erwachsenen denken aber nicht nur in dieser Hinsicht skeptisch, sondern auch hinsichtlich der verschiedenen Feste, die im Kindergarten gefeiert werden. So äußerte die Kindergartenpädagogin:

*Es gibt aber auch immer wieder Spannungen, wenn Eltern nachfragen, warum etwas gefeiert wird, wenn Glaubensrichtungen von anderen nicht so gerne gesehen werden und weil sie Angst haben, dass das Eigene verloren geht.<sup>253</sup>*

Um hier gegenseitige Anerkennung zu forcieren, werden immer wieder diverse Aktivitäten angeboten, wo die Eltern eingeladen werden, mitzumachen. Vor Weihnachten etwa als, wie bereits erwähnt, alle Eltern zum Adventkranzbinden eingeladen wurden. Die IKM schlug hier den muslimischen Elternteilen vor, anstatt eines Adventkranzes einen Türkranz oder einen Tischschmuck zu basteln, was sehr positiv angenommen wurde.

Dennoch scheint es nach wie vor eine Kluft vor allem zwischen den Eltern mit türkischem Hintergrund und jenen mit österreichischem Hintergrund zu geben. Dies spiegelt sich auch bei der Gruppenkonstellation der Kinder wider. Hier wird in Bezug

---

<sup>250</sup> Böhm u.a. (1999), S. 46.

<sup>251</sup> Vgl. Ebd. S. 46f.

<sup>252</sup> Interkulturelle Mitarbeiterin im Interview.

<sup>253</sup> Kindergartenpädagogin im Interview.

auf Gruppenbildung von Seiten des Kindergartenteams sehr wenig eingegriffen, da sie möchten, dass sich die Kinder ihre Spielgefährten selbst aussuchen. Die IKM jedoch betonte, dass sie beim Spielen sehr wohl versuche, Kleinkinder mit verschiedenen Sprachen zu beteiligen.

Durch diese Aktionen unternimmt das Kindergartenteam aktiv den Versuch eine anerkennende Haltung bei den Kindern anzuregen.

### **3./4. „Erfahren, dass die eigene Lebensweise eine unter vielen ist und andere religiöse Traditionen wahrnehmen als etwas, das anderen wichtig ist“<sup>254</sup>**

Diese beiden Ziele wurden aufgrund ihrer Ähnlichkeit zusammengefasst, „denn in der Lebensweise spiegeln sich Grundsätze und Weisheiten der jeweiligen Religionen wider“<sup>255</sup>. In Bezug auf die Offenheit unserer Gesellschaft auf die unterschiedlichen Kulturen und Religionen äußern sich BÖHM u.a. wie folgt:

Unsere pluralistische Gesellschaft ist zwar offen für viele gesellschaftliche Subkulturen. Gesamtgesellschaftlich gesehen ist aber die kulturelle Orientierung an Normen der Mittelschicht bestimmend. Das heißt, daß die Offenheit für unterschiedliche Lebensweisen nicht so weit reicht, daß sie auch andere kulturelle Sinn- und Wertverständnisse problemlos ermöglicht.<sup>256</sup>

Im Kindergarten wird durch die IKM und durch die Einbeziehung der Eltern der Kinder versucht, verschiedene Lebensweisen einzubringen. Im Raum selbst, und zwar am Eingang zum multifunktionalen Raum, hängt repräsentativ für die Vielsprachigkeit ein großes Leinenbild mit einem Spruch in den Muttersprachen der Kinder. Durch das Zelebrieren der verschiedenen Feste des christlichen sowie muslimischen Glaubens erfahren die Kinder die Präsenz unterschiedlicher Glaubensrichtungen und Ausübungen.

Jedoch BÖHM u.a. meinen auch, dass sich die verschiedenen Lebensweisen im Inventar und in den Materialien des Kindergartens widerspiegeln könnten, was in dieser Kinderstätte eher weniger der Fall ist. So schlagen sie beispielsweise vor:

Da begrüßt ein Willkommensplakat in mehreren Sprachen. In der Puppenecke gibt es Küchengegenstände aus unterschiedlichen Eßkulturen. In der Verkleidungskiste lassen sich Pumphosen, bunte Röcke, Tücher etc. finden. Es gibt Musikkassetten mit Musik aus verschiedenen Ländern.<sup>257</sup>

Dies hat zum Ziel, dass die Kinder „hautnah mit verschiedenen Lebensgewohnheiten bekannt [werden], so daß diese Unterschiedlichkeit für sie etwas ganz Alltägliches wird“<sup>258</sup>.

---

<sup>254</sup> Böhm u.a. (1999), S. 48f.

<sup>255</sup> Ebd. S. 49.

<sup>256</sup> Ebd. S. 48.

<sup>257</sup> Ebd. S. 48.

<sup>258</sup> Ebd. S. 48.

## 5. „Sensibilität entwickeln für Benachteiligung“<sup>259</sup>

Kinder merken, wenn Erwachsene mit einem gewissen Unterton über Menschen reden und übernehmen oft unbewusst diese Einstellung. Dies ist laut Kinderbetreuerin leider sehr gut im Kindergarten zu beobachten. So hörte sie Äußerungen von den Kindern wie:

*Das ist ein türkisches Kind, mit dem spiele ich nicht.*<sup>260</sup>

Weiters meinte sie:

*Oder das Kind wird ausgegrenzt. Nicht aufgrund der Sprache, sondern aufgrund der übernommenen Einstellung der Eltern von zuhause aus. Kinder übernehmen diese Einstellung von den Eltern. Wenn ein Kind damit zuhause aufwächst, dann übernimmt das Kind das so.*<sup>261</sup>

Sie versuchte dann das Verhalten der Kinder widerzuspiegeln, indem sie das Kind, welches das andere ausgeschlossen hat, kurzfristig nicht mitspielen ließ. Ihrer Meinung nach ist dies jedoch nicht die beste Lösung, weil sie eigentlich den Auftrag hat, die Kinder zusammenzuführen. Sie sieht dies aber oft als die einzige mögliche Lösung. Hierzu ein Beispiel der Betreuerin:

*Wenn ein Kind ein anderes deswegen [aufgrund der kulturellen und sprachlichen Unterschiede] ausschließt, dann gehe ich mit ihm zum Beispiel in die Puppenecke. Wenn dann das andere Kind auch kommt und fragt, ob es mitspielen kann, dann sage ich nein. Später vielleicht, jetzt aber nicht. Ich sage ihm dann auch, dass es das Kind selbst auch nicht gewollt hat.*<sup>262</sup>

Die IKM sagte, dass auch sie dieses gegenseitige Ausschließen der Kinder untereinander beobachtete. Sie erachtet dies jedoch als eine schwierige Situation, weil man einerseits in die Identitätsentwicklung nicht eingreifen, andererseits man es auch nicht ausarten lassen sollte. So äußerte sie:

*Ziel ist es von unserer Seite, dass die Kinder untereinander spielen und wir die Beobachterrolle einnehmen. Man beobachtet dann auch, dass ein Kind nicht mitspielen darf. Es ist zwar hart, dass das Kind nicht mitspielen darf, aber andererseits muss das Kind das auch lernen, um seine Identität zu entwickeln. Kinder müssen selbst die Erfahrung machen. Wenn es ausartet und ein Kind immer ausgeschlossen bzw. benachteiligt wird, dann macht man das zum Thema im Sitzkreis.*<sup>263</sup>

Im Kindergarten wird also versucht, der kulturellen und sprachlichen Benachteiligung beziehungsweise dem Ausschließen sowie der sozialen Benachteiligung entgegenzuwirken. Hierzu meinte die Kindergartenpädagogin:

*[W]ir versuchen natürlich auch da entgegenzuwirken und ein soziales Verständnis mit den Kindern zu erarbeiten und zu schauen: es gibt arme Leute,*

<sup>259</sup> Böhm u.a. (1999), S. 49.

<sup>260</sup> Kinderbetreuerin im Interview.

<sup>261</sup> Ebd.

<sup>262</sup> Ebd.

<sup>263</sup> Interkulturelle Mitarbeiterin im Interview.

*es gibt reiche Leute, wie kann man denen helfen, was kann man tun, was passiert da? Aber nur weil jemand arm ist, heißt das nicht, dass er dumm ist, das heißt nicht, dass er etwas nicht so kann, wie andere. Dies ist generell ein wichtiger Grundsatz.*<sup>264</sup>

In diesem Zusammenhang betonen BÖHM u.a., dass die Kinder sehr früh mit derartigen Themen konfrontiert werden sollten, um eine entsprechende Sensibilität für die Diskriminierung anderer, etwa aufgrund von Herkunft, Äußerem oder sozialer Stellung usw. zu entwickeln.<sup>265</sup>

#### **6. „Lernen, (Kultur-) Konflikte vernünftig zu bewältigen“<sup>266</sup>**

BÖHM u.a. sprechen hier in diesem Zusammenhang im Speziellen von Konflikten, die sich aufgrund verschiedener Normen und Werte ergeben, beispielsweise wenn Eltern mit dem *Umgang* mit ihren Kindern im Kindergarten nicht zufrieden sind. So kann zum Beispiel ein Vater dagegen sein, dass seine Tochter mit der restlichen Gruppe schwimmen geht, weil er es als nicht angemessen empfindet. Konflikte dieser Art sind meist nicht einfach zu lösen, weil sie unter anderem durch religiöse Einstellungen hervorgerufen werden. BÖHM u.a. führen noch ein weiteres Beispiel an, wo eine Mutter ihren Sohn nicht beim Weihnachtsfest mitwirken lässt und wo sich in einem Gespräch herausstellt, dass sie Angst hat, ihr Junge könnte zu viel von der anderen Religion übernehmen. Diese Situation kann meines Erachtens in Kinderstätten auftauchen, wo die durch die Kinder repräsentierten Glaubensrichtungen nicht gleichwertig präsent sind. Im untersuchten Kindergarten betonen die Beteiligten, dass alle Feste der Muslime sowie der Christen auf gleiche Weise wertgeschätzt und zelebriert würden. Eltern beider Religionen nähmen an den einzelnen Festen teil. Eine Mutter meinte im Interview, dass sie einmal eine Kindergartenpädagogin im Kindergarten hatte, die keine Bräuche und Traditionen pflegte und dass damit alle sehr unzufrieden gewesen waren. So führte sie fort:

*[J]etzt habe ich den Eindruck, dass Seitens des Kindergartens ein großes Bemühen ist, sowohl die österreichische Kultur als auch die anderen Kulturen hervorzuheben.*<sup>267</sup>

Neben den kulturellen Konflikten, die meist durch den Einfluss oder das Anliegen der Eltern hervorgerufen werden, treten auch diverse andere Probleme unter den Kindern auf. Jedoch äußerte eine Mutter dazu, sie sei überzeugt davon, dass die Kinder im Kindergarten Konfliktbewältigung lernten. Hierzu kann das Kindergartenpersonal nur zustimmen und die IKM sowie die Kindergartenpädagogin meinten:

---

<sup>264</sup> Kindergartenpädagogin im Interview.

<sup>265</sup> Vgl. Böhm u.a. (1999), S. 50.

<sup>266</sup> Böhm u.a. (1999), S. 51.

<sup>267</sup> Elternteil ohne Migrationshintergrund im Interview.

*Wir schauen, dass die Kinder die Konflikte selbst bewältigen.*<sup>268</sup>

Letztere weiter:

*Ich versuche aber möglichst spät einzugreifen. Ich schaue, ob die Kinder nicht doch noch selber eine Lösung finden. Wenn ich sehe, es geht in Richtung Verletzung, dann schreite ich ein und versuche, den Konflikt mit den Kindern gemeinsam zu lösen. Ich versuche dabei aber trotzdem, den Kindern die Möglichkeit zur Lösung selbst zu geben. Ich möchte ihnen nichts vorgeben. Eine Lösung des Konflikts ergibt sich dann auch oft.*<sup>269</sup>

Die IKM gab an, dass gerne Bücher zur Hand genommen werden und durch die Geschichte gemeinsam analysiert wird, wie ein Problem zu lösen sei, oder:

*Mit einem Spiel oder einem Theaterstück kann man dann so ein Thema ganz gut bearbeiten. Eben nicht kulturspezifisch sondern immer für unsere Gruppe.*<sup>270</sup>

Interessant dazu ist die Wahrnehmung eines Elternteils und wie sie meinte, wie ihr Kind seine Probleme im Kindergarten löst:

*Wenn er streitet, dann geht er zu seiner Tante und diese macht es wieder zurecht. Wenn sie nicht helfen würde, dann würde er zur Seite gehen und weinen.*<sup>271</sup>

Es dürfte somit nicht für alle Eltern klar sein, wie mit ihren Kindern bei Konflikten umgegangen werde, was wahrscheinlich nicht unwesentlich wäre.

## **7.2. Sprachen im Mittelpunkt**

### **7.2.1. Erstsprache der Kinder**

Die menschliche Sprache spielt eine äußerst wichtige Rolle im Zusammenhang mit der Herausbildung der eigenen Identität sowie als Kommunikationsinstrument in der Gesellschaft. Sie ist laut JUNG

ein aus den Bedürfnissen des Lebens hervorgegangenes und sich ständig entwickelndes System akustisch oder optisch wahrnehmbarer Zeichen, das der Formung der Gedanken, dem Denken, dem Prozeß der Erkenntnis der objektiven Realität durch die Menschen dient und den Austausch ihrer Gedanken und emotionalen Erlebnisse sowie die Fixierung und Aufbewahrung des erworbenen Wissens ermöglicht.<sup>272</sup>

---

<sup>268</sup> Interkulturelle Mitarbeiterin im Interview.

<sup>269</sup> Kindergartenpädagogin im Interview.

<sup>270</sup> Interkulturelle Mitarbeiterin im Interview.

<sup>271</sup> Elternteil mit Migrationshintergrund im Interview.

<sup>272</sup> Jung (1990), S. 13.

Der Erstsprache, der im Zuge dieser Entwicklung eine besondere Bedeutung zukommt, muss daher gerade in Bildungsinstitutionen besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. So ist laut dem Erziehungswissenschaftler FTHENAKIS ein wesentlicher Grund, warum 77% der Kinder mit Migrationshintergrund beim Eintritt in die Schule nicht ihre Zweitsprache Deutsch beherrschen, der, dass „die Sprache und Kultur, die die Kinder mitnehmen, nicht wertgeschätzt und nicht im Curriculum vorgesehen“<sup>273</sup> ist. Ein kurzer Blick über die Grenzen unseres Landes zeigt, dass dies nicht überall der Fall ist. REICH untersuchte die Bildungspläne der einzelnen Bundesländer der Bundesrepublik Deutschland und führte beispielsweise an, dass in diesen die *Wertschätzung der Mehrsprachigkeit* klar verankert ist. So heißt es, dass

die Wertschätzung [...] sich in einer aktiven Auseinandersetzung mit Sprachen manifestieren [soll] und [...] durchgehend als Element der Spracherziehung aller Kinder in Kindertageseinrichtungen betrachtet [wird]. Zur Begründung werden kognitive Gewinne (Einsicht in sprachliche Relativität) und Gewinne bei der Einstellung zu Sprachen (Offenheit für andere Sprachen) genannt. [...] Den Herkunftssprachen der Migrantenkinder [...] sollen die Kinder im Kindergartenalltag bei der Nutzung von Materialien, bei ihren Bezugspersonen und bei Kontakten mit externen Personen begegnen. Zur Begründung wird auf die Stärkung des sprachlichen Selbstbewusstseins der Migrantenkinder verwiesen.<sup>274</sup>

Im niederösterreichischen Kindergartengesetz findet die Bedeutung und Förderung der Mehrsprachigkeit und folglich der Erstsprachen (außer Deutsch) keine Erwähnung und ein allgemeiner Bildungsplan existiert nicht. Wohingegen schon erstmalig indirekt die Erstsprachen der Kinder erwähnt werden wie auch Mehrsprachigkeit und deren Signifikanz, ist im *Konzept zur Interkulturellen Pädagogik in NÖ Landeskindergärten*:

Das Bildungsangebot der Kindergärtnerin wird von der Interkulturellen Mitarbeiter/In durch Übersetzung und zusätzliche Angebote unterstützt und ergänzt. Dem inneren Plan des Kindes gemäß, und ausgehend von seiner Familiensprache werden über ganzheitliche Erfahrungen Sprachimpulse gesetzt. Vom gemeinsamen Spiel zur gemeinsamen Sprache. Durch das Aufgreifen aller Sprachen in der Gruppe wird Mehrsprachigkeit integraler Bestandteil und erhöht somit die Sprachkompetenz aller Kinder.<sup>275</sup>

Anhand dieser Formulierung stellt sich die Frage, welche Sprachkompetenzen konkret erhöht werden sollen. Sind es bei allen Kindern die der Erstsprache oder die der deutschen Sprache oder beispielsweise von deutschsprachigen Kindern die des Türkischen? Konkretere Ausführungen sind im *Konzept Sprachförderung in NÖ Landeskindergärten* zu finden, wo es heißt:

---

<sup>273</sup> Fthenakis im Interview: Miljković: „Vorschulischer Bereich unterfinanziert“ Der STANDARD, am 9. November 2008 <http://derstandard.at/druck/?id=1226250783407>, 2. Feb. 2009.

<sup>274</sup> Reich (2008), S. 21.

<sup>275</sup> Konzept zur Interkulturellen Pädagogik in NÖ Landeskindergärten. 22.10.2008, S. 7. Siehe Anhang.



die IKM [ist] beauftragt, die Muttersprache des Kindes zu fördern. Dies kann sie gemeinsam mit der Kindergartenpädagogin tun. Das bedeutet auch für deutschsprachige Kinder eine Bereicherung, da sie einerseits erleben, wie ihre Bezugsperson mühelos je nach Anforderung Sprachen wechseln kann. Somit verlieren die Kinder die Scheu vor bisher unbekanntem Sprachen.<sup>276</sup>

Es wird also die Förderung der Herkunftssprachen der Kinder postuliert, wobei das Ausmaß nicht definiert ist. Zu erwähnen ist hier auch, dass im niederösterreichischen Kindergartengesetz nur von der Förderung der deutschen Sprache zu lesen ist, jedoch nicht von der Förderung anderer Sprachen. Es stellt sich also die Frage, warum die Wertschätzung und Förderung ALLER Sprachen nicht gesetzlich verankert ist.

Im Kindergarten Sonnenschein wo das Personal, das täglich bei den Kindern ist, nur einige Wörter, Phrasen und Aufzählreime der Sprachen (außer Deutsch) der Kinder beherrscht, finden diese in manchen Spielen und bei bestimmten Aktivitäten Platz, allerdings nur sehr eingeschränkt. Es kommt weiters zu keiner direkten Sprachförderung wie im Deutschen, die laut Kindergartenpädagogin immer stattfindet. Die Ausnahme bilden die Tage, wo die IKM im Kindergarten anwesend ist, denn da ist die türkische Sprache durch sie verkörpert und es kommt verstärkt zur Förderung dieser. BKS wird nicht gefördert, weil diese Sprache durch keine Person des Kindergartenteams vertreten ist.

Im *Konzept Sprachförderung* wird erwähnt, dass die deutschsprachigen Kinder durch den offenen Umgang mit Sprachen ihre vielleicht aufgebaute Skepsis fremden Sprachen gegenüber abbauen. Auch wenn sie möglicherweise die Sprachen nicht lernen, so erleben sie das Vorhandensein verschiedener Sprachen als Normalität. Im Kindergarten Sonnenschein dürfen alle Beteiligten alle Sprachen zu jeder Zeit verwenden. Das heißt, die Kinder sprechen in der Sprache, in der sie sich wohl fühlen. Die IKM meinte beim Rundgang durch die Stadt, dass die Kinder mit Migrationshintergrund sehr selbstbewusst ihre Muttersprache gebrauchen. Dies ist einerseits das Resultat der Arbeit des Kindergartenteams, das alle Sprachen wertschätzen möchte, und andererseits ist es ein Resultat der Größe der mehrsprachigen Kindergruppe. Obwohl die Kinder jene Sprache verwenden dürfen, die sie wollen, sind sie dennoch in Bezug auf die Gesprächspartner eingeschränkt. So ist es zum Beispiel einem BKS-Kind nicht möglich, sich außer mit den anderen BKS-Kindern in seiner bzw. ihrer Muttersprache zu unterhalten. Gerade beim Eintritt in den Kindergarten wäre es vielleicht besonders wünschenswert, mit jemandem aus dem Kindergartenteam in den jeweiligen Muttersprachen kommunizieren zu können, weil

---

<sup>276</sup> Konzept Sprachförderung in NÖ Landeskindergärten. 06.08.2008, S. 3.

möglicherweise die Zweitsprache noch nicht gut oder gar nicht beherrscht wird.<sup>277</sup> Die türkischsprachigen Kinder können sich zum einen mit den anderen Kindern mit türkischem Migrationshintergrund unterhalten und zum anderen haben sie einmal in der Woche die Möglichkeit, mit jemandem aus dem Kindergartenteam, nämlich mit der IKM, in ihrer Erstsprache zu sprechen. Die Kinder mit der Erstsprache Deutsch können beinahe immer in dieser kommunizieren, es sei denn, ihr Gesprächspartner, wie es bei Kindern mit Migrationshintergrund des Öfteren der Fall ist, beherrscht diese Sprache nicht. So findet entweder keine Kommunikation statt, es wird übersetzt oder mit Gestik und Mimik gearbeitet. Wenn Kinder jedoch merken, dass ihre Sprache nicht wirklich im Kindergarten präsent ist und sie sich nicht verständlich machen können, ist das zusätzlich zur Umstellung von der Familie in das soziale Feld der Kindergarteninstitution eine gravierende Belastung für das Kind. JAMPERT führt das in ihrer Arbeit wie folgt aus:

Mit dem Verlust seiner Sprache wird das Kind in seiner Selbständigkeit und in seinen Kompetenzen einen großen Entwicklungsschritt zurückgeworfen. Dies erfolgt im Zusammenhang mit dem Wechsel von der vertrauten Familie in die unbekannte Institution, ein Schritt, der für alle Kinder mit Unsicherheit und Ängsten verbunden ist. Wie die Kinder das erleben und wie sie damit umgehen, ist je nach Persönlichkeit unterschiedlich. Für Kinder mit einer anderen Muttersprache kommt jedoch erschwerend hinzu, daß sie sich eines wichtigen Mittels ihrer Lebensgestaltung beraubt sehen.<sup>278</sup>

Da im Kindergarten Sonnenschein alle drei Sprachen zumindest durch mehrere Kinder vertreten sind, haben sie die Möglichkeit, ihre Erstsprache auch in dieser Institution zu verwenden.

In dieser Atmosphäre, wo jedes Kind seine Muttersprache verwenden darf und es auch tut, wenn es möglich ist, ist auch Platz zum gegenseitigen Voneinanderlernen. Die Kindergartenpädagogin sowie die Kinderbetreuerin lernen verschiedene Wörter, Phrasen und Reime, die die türkischsprachigen beziehungsweise BKS-Kinder ihnen vorsprechen. Bei den Kindern selbst ist das sprachliche Voneinanderlernen nicht so offensichtlich. Obwohl beinahe gleich viele Kinder mit deutscher beziehungsweise türkischer Erstsprache im Kindergarten vertreten sind, scheinen die deutschsprachigen ihre vor allem mündlich produktiven Kompetenzen in der anderen Sprache nicht zu erweitern. Was diese Kinder können, beziehungsweise von sich geben, ist das, was sie durch das Kindergartenpersonal beispielsweise im Morgenkreis erworben haben.<sup>279</sup> So

---

<sup>277</sup> Die IKM meinte jedoch, dass im Notfall eine IKM angefordert werden kann, die die Muttersprache des Kindes spricht. Wie oft und wie lange diese jedoch dann den Kindergarten besuchen kann, ist abhängig von ihrer Kapazität, die bei den knappen Personalressourcen sehr eingeschränkt ist.

<sup>278</sup> Jampert (2002), S. 87.

<sup>279</sup> Wie viel die Kinder in den anderen Sprachen dennoch lernten, war nicht Teil der Untersuchung dieser Diplomarbeit, weil es den Rahmen gesprengt hätte. Dennoch sollte hier kurz darauf eingegangen werden,

erzählte eine Mutter im Interview, dass ihr ihre Tochter, die deutschsprachig aufgewachsen ist, auf Türkisch vorgezählt hat. Das Zählen in verschiedenen Sprachen ist zum Beispiel meist eine Aktivität des Morgenkreises. In diesem wird aber nicht nur gezählt, sondern es werden auch Spiele, wo diverse Begriffe in mindestens drei Sprachen übersetzt werden, gespielt. Laut PERREGAUX spüren die Kinder durch diese Bewusstmachung der Sprachen, „dass Gleichaltrige wie Erwachsene, die sie respektieren, an der Sprache bzw. den Sprachen interessiert sind, die sie zu Hause benutzen und dass diese Sprachen [im Kindergarten] anerkannt werden“<sup>280</sup>. Dies alles passiert, obwohl beinahe keine direkte Kommunikation in diesen Sprachen stattfindet.

In den Materialien, die die Kinder verwenden, spielen andere Erstsprachen außer Deutsch kaum eine Rolle. Der geschriebenen Sprache wird in erster Linie durch Bücher Raum gegeben, wobei hier eindeutig die deutsche dominiert. Deutsch sind auch durchgängig die Titel der Brettspiele sowie der Jahreskreis, der im multifunktionalen Raum zu finden ist. Ein Bild, das aus einem Spruch, der in alle Erstsprachen der Kinder übersetzt wurde, besteht, ist jedoch ein weiteres kleines Indiz für die Wertschätzung der vielen Sprachen im Kindergarten.

Es kann also gesagt werden, dass die Erstsprachen zwar im Kindergarten Sonnenschein präsent sind und auch wertschätzend mit ihnen umgegangen wird, jedoch bis auf Deutsch die Sprachen nicht, beziehungsweise nur in Ansätzen gefördert werden. VANDENBROECK schreibt im Artikel *Mehrsprachig sein – ein großartiges Geschenk*: „Die vorherrschende Sprache ist nur zu oft die Sprache derer, die die meisten Privilegien haben, und auch die Voraussetzung, um Zugang zu genau diesen Privilegien zu bekommen“<sup>281</sup>. Und so appelliert er an die Leser und Leserinnen, wenn er meint:

Wir müssen die gegenwärtigen Modelle für ein mehrsprachiges Aufwachsen und Erziehen von Kindern dringend kritisch untersuchen und überarbeiten. Es gibt kaum vorgefertigte Antworten. Aber es ist klar, dass wir gemeinsam lernen müssen, auf die komplexe Mehrsprachigkeit zu reagieren, und dass wir aufmerksam auf die unbeabsichtigten Auswirkungen der Mehrsprachigkeit auf die Machtverhältnisse zwischen den Menschen achten müssen.<sup>282</sup>

## 7.2.2. Muttersprache plus zwei

Wie bereits im Kapitel 2.4. erwähnt, ist es das erklärte Ziel der EU-Kommission, dass alle EU-Bürger bzw. EU-Bürgerinnen zusätzlich zu ihrer Muttersprache noch zwei

---

weil es ein wichtiges Indiz ist, einerseits für wie wichtig die anderen Sprachen zum selber Lernen erachtet werden und andererseits wie sie bei den Kindern angenommen werden.

<sup>280</sup> Perregaux (2007), S. 12.

<sup>281</sup> Vandenbroeck (2007), S. 31.

<sup>282</sup> Ebd. S. 31.

weitere Sprachen erwerben. Begonnen werden soll damit bereits in sehr frühen Jahren und der für Mehrsprachigkeit zuständige Kommissar Leonard ORBAN äußert in einem Interview: „Mein Ziel ist es, zu beweisen, dass kulturelle und sprachliche Vielfalt keine Last sind, sondern vielmehr eine Chance, die man ergreifen muss.“<sup>283</sup> Da das Motto der EU *Einheit in der Vielfalt* lautet, fügt ORBAN hinzu: „Fremdsprachen von der frühen Kindheit an zu lernen, ist ein effektiver Weg, zur Vielsprachigkeit beizutragen.“<sup>284</sup> Dies wirkt sich positiv auf alle Menschen aus, da Sprachen beispielsweise auch zum wirtschaftlichen Erfolg beitragen<sup>285</sup>, sowie im Speziellen auf jene mit Migrationshintergrund, denn laut FTHENAKIS empfehlen Experten

die erste Fremdsprache spätestens im zweiten und dritten Lebensjahr des Kindes einzuführen. Nicht, weil man früh beginnen soll, sondern weil dies eine Zeit ist, in der das Kind die soziale Diskriminierung wegen fehlender Sprachkenntnisse nicht wahrnimmt. Wenn das Kind vier Jahre alt ist, ist es mitten drin in der Sprache und vermeidet die soziale Diskriminierung: Es schämt sich zu sprechen, weil es die Sprache nicht gut kann.<sup>286</sup>

Die meisten Kinder des Kindergartens Sonnenschein begannen mit 3 Jahren, die Institution zu besuchen.<sup>287</sup> Viele von ihnen kamen dort zum ersten Mal direkt mit einer anderen Sprache als ihrer Muttersprache in Berührung. Laut den Experten ist es speziell für Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch wichtig, intensive Förderung einerseits in der Erstsprache, und aufgrund der Wahrnehmung von sozialer Diskriminierung ab 4 Jahren andererseits auch in der Zweitsprache, zu erhalten. Es stellt sich jedoch die Frage, wie diese Diskriminierung vor allem aus dem Kindergarten und schlussendlich aus der Gesellschaft ferngehalten werden kann. Vorerst sollen noch die Hauptargumente der Europäischen Union angeführt werden, die für die große Bedeutung sprechen, Sprachen zu lernen:

- Der Mensch ist dadurch befähigt sich mehrerer Sprachen zu bedienen,
- Chancen, Zugang zur Kultur bleiben erhalten und
- als aktiver Bürger und Bürgerin kann man am gesellschaftlichen Leben teilnehmen,
- von besserer Kommunikation,
- stärkerer Eingliederung

---

<sup>283</sup> Orban, zitiert nach Rubio (2007), S. 5.

<sup>284</sup> Orban, zitiert nach Rubio (2007), S. 5.

<sup>285</sup> Vgl. Rubio (2007), S. 5.

<sup>286</sup> Fthenakis im Interview: Miljković: „Vorschulischer Bereich unterfinanziert“ Der STANDARD, am 9. November 2008 <http://derstandard.at/druck/?id=1226250783407>, 2. Feb. 2009.

<sup>287</sup> Trotz der neuen Regelung des Kindergartengesetzes, dass Kinder seit 2008 bereits mit 2,5 Jahren den Kindergarten besuchen dürfen.

- sowie größeren Beschäftigungs- und Geschäftsmöglichkeiten kann profitiert werden.<sup>288</sup>

Werfen wir ausgehend von diesem Bewusstsein wieder einen Blick in den Kindergarten Sonnenschein. Hier sind drei Sprachen, die selbstbewusst von Muttersprachlern angewendet werden, täglich vertreten. Da es jedem frei steht, welche Sprache er oder sie lernen möchte, ist es vor allem bei den Kindern naheliegend, mit einer zu beginnen, die in der Gruppe vertreten ist und bei der es direkte Kontaktmöglichkeiten gibt.<sup>289</sup> Dadurch kann sie in der Praxis sofort angewendet werden und man bekommt Feedback. Das Kindergartenpersonal ist bemüht, die Sprachen präsent zu machen, jedoch ist die Überlegung des gegenseitigen Sprachenlehrens und -lernens nicht wirklich ein Thema. Nur Kinder mit einer anderen Muttersprache als Deutsch sollen von den Deutschsprachigen lernen. Dieser Umstand beruht einerseits hauptsächlich auf der Tatsache, dass kein beziehungsweise zu wenig ausgebildetes Personal in den anderen Sprachen vorhanden ist, und andererseits meines Erachtens die vorhandenen Möglichkeiten von Muttersprachlern zu lernen, nicht genutzt werden.

Weiters steht nach wie vor die Befürchtung im Raum, dass Kinder durch mehrere Sprachen überfordert sein könnten, wie es auch beide Elternteile im Interview angeführt haben. Es herrscht also große Unaufgeklärtheit bezüglich der Vorteile von Mehrsprachigkeit.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Interkulturelle Erziehung kein separat zu behandelndes Thema ist, sondern integrativ in jedem Tun und Handeln im Kindergarten präsent sein soll. Im Kindergarten Sonnenschein konnte gezeigt werden, dass das hier der Fall ist, aber noch Verbesserungen vorgenommen werden könnten. So werden beispielsweise von BÖHM u.a. praktische Beispiele dafür wie diese Umsetzung im Alltag aussehen kann, angeführt. Das erfordert einen Rahmen, wo diesen Aktivitäten usw. Platz eingeräumt werden kann, Aus- und Weiterbildungen des Kindergartenteams und dass entsprechende Ansprechpersonen zur Unterstützung vorhanden sind. Leider ist dies aufgrund der einerseits zu wenig geförderten und möglichen Weiterbildungen im Bereich Interkultureller Erziehung und andererseits aufgrund der knappen Personalressourcen wie der IKMs nicht gegeben.

---

<sup>288</sup> Vgl. Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtungen. Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Region. 18.09.2008.  
[http://ec.europa.eu/commission\\_barroso/orban/news/docs/press\\_release/080918\\_Multilingualism\\_an\\_asset\\_for\\_Europe/COMM\\_PDF\\_COM\\_2008\\_0566\\_F\\_DE\\_COMMUNICATION.pdf](http://ec.europa.eu/commission_barroso/orban/news/docs/press_release/080918_Multilingualism_an_asset_for_Europe/COMM_PDF_COM_2008_0566_F_DE_COMMUNICATION.pdf), 28. Dez. 2008.

<sup>289</sup> Vgl. Krumm, Vortrag am 20. September 2007: *Patchwork oder Mehrsprachigkeitsstrategie: auch die Schule muss Mehrsprachigkeit lernen.*

In Bezug auf Sprachen sind die vielen (Erst-) Sprachen, die im Kindergarten Sonnenschein vertreten sind, zu erwähnen, denn die Wertschätzung und Förderung dieser ist aufgrund „der Identität, der Kultur, [...] für den wirtschaftlichen Erfolg“<sup>290</sup> und Vielem mehr von äußerster Bedeutung. Das „Barcelona-Ziel Kommunikation in der Muttersprache plus zwei weiteren Sprachen“<sup>291</sup> und mit der begleitenden Empfehlung, in frühen Jahren bereits mindestens eine weitere Sprache zu erlernen, bietet sich der Kindergarten als ideale Institution für die Umsetzung dessen an. Wie die konkrete Umsetzung genau aussehen soll, wurde bis jetzt noch nicht von den Experten und den Politikern im Detail thematisiert. Mehr oder weniger viele Vorschläge und Umsetzungen im Kindergarten gibt es für Englisch und in einigen wenigen Kindergärten auch für andere Sprachen. Es sind also für diesen Bereich keine klaren Ziele und Methoden/Didaktiken vorhanden, die das Kinderteam bei der Umsetzung unterstützen könnte. Weiters wird auch (noch) nicht auf die Vorteile von Mehrsprachigkeit, die bereits die Realität im Kindergarten ist, eingegangen. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass auch in diesem Bereich in erster Linie der Mangel an Personal und Fort- und Weiterbildung die Hauptursachen sind.

---

<sup>290</sup> Rubio (2007), S. 5.

<sup>291</sup> Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtungen. Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Region. 18.09.2008.  
[http://ec.europa.eu/commission\\_barroso/orban/news/docs/press\\_release/080918\\_Multilingualism\\_an\\_asset\\_for\\_Europe/COMM\\_PDF\\_COM\\_2008\\_0566\\_F\\_DE\\_COMMUNICATION.pdf](http://ec.europa.eu/commission_barroso/orban/news/docs/press_release/080918_Multilingualism_an_asset_for_Europe/COMM_PDF_COM_2008_0566_F_DE_COMMUNICATION.pdf), 28. Dez. 2008.

## 8. Schlussfolgerungen und Ausblick

Ausgehend von den gesellschaftlichen Veränderungen durch Migrationswellen der letzten Jahrzehnte richtet sich das Augenmerk dieser Arbeit auf einen multikulturellen und mehrsprachigen Landeskindergarten in Niederösterreich. Hier wurden die Präsenz und Wahrnehmung von Multilingualismus und Interkulturalität genauer beleuchtet. Im Mittelpunkt stehen die Kinder des Kindergartens sowie das Kindergartenpersonal und ihre Arbeit. Folglich wurden im Bezug auf Mehrsprachigkeit und Interkulturalität die Räumlichkeiten des Kindergartens sowie die Interaktionen im Kindergarten, die zwischen den Beteiligten, also den Kindern, dem Personal und den Eltern stattfinden, aber auch zusätzlich angebotene Aktionen des Kindergartenteams, untersucht.

Durch die Analyse der Interviews und Beobachtungen und deren Darstellung konnte gezeigt werden, dass das Kindergartenteam die Erstsprache(n) der Kinder wertschätzt und ihnen immer Platz einräumt, jedoch nicht jede Muttersprache durch einen Erwachsenen vertreten ist. Dennoch ist das Bemühen seitens des Personals sehr groß, alle Sprachen – seien es auch nur einzelne Begriffe – bei Spielen und angebotenen Aktivitäten einzubinden. Den Kindern stehen täglich ausgebildete erwachsene Ansprechpersonen mit deutscher Muttersprache, nämlich die Kindergartenpädagogin sowie die Kinderbetreuerin zur Verfügung, sodass die deutsche Sprache intensiv gefördert wird. Dies gilt jedoch nicht für die anderen Muttersprachen der Kinder (Türkisch und BKS). Die IKM ist nur einmal in der Woche im Kindergarten und ihre Aufgabe ist es, unter anderem die Kinder einerseits in ihrer Erstbeziehungsweise Zweitsprache Deutsch und andererseits in der türkischen Muttersprache zu fördern. Eine BKSSprechende Person gibt es aufgrund von Personalmangel und Kosten im Kindergartenteam Sonnenschein nicht.

Gezeigt werden konnte auch, dass die wechselnde Gruppenzusammensetzung der Kinder bei verschiedenen Aktivitäten stark vom kulturellen Hintergrund sowie vom sprachlichen Können abhängig ist. Es ist zwar ein Ziel des Kindergartenteams hier *einsprachigen* Gruppen entgegenzuwirken, aber dennoch den Kindern nicht die Entscheidungsfreiheit bei der Wahl ihrer Spielgefährten zu nehmen. Das Bemühen, die beiden – oft widersprüchlichen – Absichten zu verbinden, gestaltet sich nach Meinung des Teams als schwierig.

In Bezug auf interkulturelles Lernen wurden die sechs Ziele für den Kindergarten nach BÖHM u.a. genauer beleuchtet. Dabei konnte festgestellt werden, dass das Kindergartenpersonal diese Ziele aktiv im Landeskindergarten verfolgt. So werden beispielsweise bewusst die Feste aller vertretenen Religionen im Kindergarten

gefeiert sowie intensiv thematisiert. Auch die Eltern drückten in den Interviews ihre Überzeugung zur Umsetzung der Ziele im Kindergarten aus und sie zeigten sich sehr zufrieden mit den angebotenen Aktivitäten für die Kinder, aber auch für die gemeinsamen Aktivitäten, zu denen die Eltern ebenfalls eingeladen sind.

In dieser Arbeit konnte gezeigt werden, dass sich das Konzept der IKMs in diesem konkreten Fall bewährt hat. Das motivierte Kindergartenpersonal hat bereits sehr viel Arbeit in den Bereichen Mehrsprachigkeit und Interkulturalität geleistet. Laut der Kindergartenpädagogin werden sie jedoch aufgrund struktureller Gegebenheiten, wie hoher Anzahl der Kinder, der beschränkten (bezahlten) Tage an Fortbildungen, immer wieder gebremst. Die Untersuchung legt eine Weiterentwicklung von Konzept und Rahmenbedingungen nahe, da in diesen Bereichen noch viel ungenütztes Potential liegt. Somit sind verschiedene Verantwortungsbereiche wie Politik angehalten, hier Entscheidungen zu treffen, um die Weiterentwicklung und Umsetzung möglich zu machen.

Im Folgenden sollen für die Nutzung dieses Potentials Ideen und Möglichkeiten angeführt werden, die den Anforderungen des Landeskindergartens und den Bedürfnissen der Kinder bestmöglich entgegenkommen.

- **Mehr mehrsprachiges Kindergartenpersonal (mit Migrationshintergrund)**

Das Konzept der Interkulturellen Pädagogik in niederösterreichischen Landeskindergärten zeigte bereits, dass spezielles Personal, nämlich die IKMs für Kindergärten, wo mindestens fünf Kinder mit einer anderen Muttersprache als Deutsch vertreten sind, zur Verfügung steht. Zurzeit werden die Kindergärten, abhängig von der Gruppenanzahl, ca. einmal pro Woche von einem bzw. einer IKM besucht. Welcher bzw. welche IKM für welchen Kindergarten zuständig ist, richtet sich sowohl nach den personellen Ressourcen wie, wenn möglich, nach der Anzahl der Muttersprachen der Kinder. Wenn beispielsweise die meisten Kinder, wie im Kindergarten Sonnenschein türkisch-muttersprachig sind, dann ist ein bzw. eine türkischsprachige IKM für diesen zuständig. Er bzw. sie ist speziell verantwortlich für die mehrsprachigen Kinder und zu den Aufgaben gehört es in erster Linie, die Erstsprache als auch die Zweitsprache Deutsch zu fördern.

Wie im Hauptteil dieser Arbeit ausführlich beschrieben wurde, ist die Wertschätzung und Anerkennung der Muttersprache sowie des kulturellen Hintergrunds im Umfeld des Kindes, aber auch die Förderung der Erstsprache äußerst bedeutend. So wäre es wünschenswert, professionelles mehrsprachiges und interkulturelles Personal täglich im Kindergarten zur Verfügung zu haben. Es wäre



daher angebracht, dass der bzw. die IKM nicht nur einmal oder zweimal in der Woche in der Gruppe präsent ist, sondern bis zu fünfmal (werktags). Wenn eine täglich im Kindergarten anwesende Bezugsperson der Kinder selbst mehrsprachig und mit einem anderen kulturellen Hintergrund als dem österreichischen vertreten ist, dann können die Kinder sehen, wie beispielsweise leicht zwischen Sprachen hin- und hergeswitcht werden kann und vor allem, dass dies auch der Normalität entspricht. Weiters kann durch die tägliche Anwesenheit einer professionellen Person eine sehr gute sprachliche Entwicklung bei den Kindern erwartet werden.

Die Kindergartenpädagogin des Kindergartens Sonnenschein erzählte von den Schwierigkeiten der Kinder in der Eingewöhnungsphase, wenn diese, aber auch ihre Eltern neu in den Kindergarten kämen: Die Eltern haben einerseits viele Fragen an den Kindergarten, aber auch das muss andererseits wichtige Informationen an die Eltern weitergeben. Gerade in den ersten Tagen, wo der Alltag des Kindergartens erklärt wird, wäre ein bzw. eine IKM sehr wichtig, der bzw. die hier übersetzen könnte. So müssen die Erziehungsberechtigten beispielsweise darüber informiert werden, dass die Kinder nicht zu spät in den Kindergarten gebracht werden sollen, weil verschiedene Aktivitäten am Vormittag geplant sind, oder was das Kind alles braucht, wie warme Kleidung, weil die Gruppe oft und gerne in den Garten geht. Hier können aufgrund von Sprachschwierigkeiten Missverständnisse entstehen. Die Kindergartenpädagogin würde sich gerade in dieser Zeit die Anwesenheit mindestens eines bzw. einer IKM sehr wünschen.

Meiner Meinung nach sollten jedoch die IKMs nicht nur in dieser Zeit täglich präsent sein, sondern wie im Kindergarten Drasenhofen, wo eine tschechischsprachige IKM sowie eine Kindergartenpädagogin für Deutsch täglich mit den Kindern arbeiten. Hier gilt die Voraussetzung, dass beide eine gleichberechtigte Stellung im Kindergarten innehaben.

- **Vertreter aller Erstsprachen der Kinder im Kindergarten**

Wie bereits im vorigen Punkt hervorgehoben und in dieser Arbeit mehrfach erläutert, spielt die Muttersprache der Kinder eine äußerst bedeutende Rolle für die Entwicklung des Kindes. Die Wertschätzung und Förderung dieser im Umfeld der Kinder ist deshalb besonders wichtig. Für die Erstsprache der mehrsprachigen Kinder sind die IKMs, die selbst eine andere Muttersprache als Deutsch haben, zuständig. Wenn jedoch, wie im Kindergarten Sonnenschein drei verschiedene Herkunftssprachen präsent sind, ist (meist) eine von diesen nicht durch ein Kindergartenpersonal vertreten. Diese Kinder haben im Kindergarten zum einen keine Ansprechperson in ihrer Muttersprache, mit

der sie jedoch emotional stark verbunden sind, und zum anderen bekommen sie keine Förderung in ihrer Sprache, es sei denn, es werden gravierende sprachliche Probleme festgestellt. In diesem Fall wird um einen bzw. eine IKM angesucht, der bzw. die dieses Kind so lange wie notwendig sprachlich und pädagogisch unterstützt.

Da die Muttersprache eine so wesentliche Rolle spielt und ihre Wertschätzung, Anerkennung und Förderung wegweisend für die persönliche, aber auch für die schulische Entwicklung ist, stellt sich die Frage, wie es ermöglicht werden könnte, ALLEN Kindern eine personelle Vertretung ihrer Erstsprache sowie Förderung durch ausgebildetes Personal zu bieten.

Es ist allerdings zu betonen, dass laut Frau Erasmus das Konzept der IKMs nicht den Anspruch erhebt, alle Erstsprachen durch Erwachsene zu repräsentieren. Vielmehr steht im Vordergrund, eine Atmosphäre der Wertschätzung aller Sprachen zu schaffen und mit Hilfe einerseits der Eltern und andererseits von Materialien, die Muttersprachen der Kinder zu fördern.

Meiner Meinung nach stellt sich jedoch wiederum die Frage, ob das alles ausreichend ist. Aufgrund mangelnder Einblicke in die strukturelle Umsetzung in diesem Bereich, bleibt es mir vorenthalten Vorschläge zu machen. Jedoch hoffe ich sehr auf eine baldige konstruktive Lösung der zuständigen Personen.

- **Erwerben der vorhandenen Sprachen**

„Mehrsprachigkeit [ist] die **erste Voraussetzung für ein friedliches Zusammenleben** [verschiedener] Völker“<sup>292</sup>. Diese Aussage in den Homburger Empfehlungen hat sich auch die europäische Sprachenpolitik stark zu Herzen genommen. Sprachenlernen wurde ein wichtiger Part in allen EU-Staaten, wo 2002 das Ziel formuliert wurde, zusätzlich zur Muttersprache noch zwei weitere Sprachen zu erwerben. Begonnen soll damit bereits in frühen Jahren, sprich wenn nicht vor dem Kindergarten, dann zumindest in diesem. Auch GOMBOS formuliert in der Handreichung für die Bildungsenquête „Startklar für die neue Schule“ Folgendes:

Wir wissen heute aus der Forschung, dass Kinder praktisch von Geburt an in der Lage sind, Sprachen (Mehrzahl!) zu lernen, also auch gleichzeitig zu lernen. Die Hirnforschung weist uns darauf hin, dass die neuronale Plastizität des Gehirnes bis zum 4. Lebensjahr am stärksten ist. Gelingt es, in dieser Zeit zwei oder mehrere Sprachen qualitativ gut den Kindern näher zu bringen (d.h. mit ihnen zu kommunizieren), dann kann dies für das Erlernen von Sprachen (auch weiteren) im weiteren Leben positive

---

<sup>292</sup> Bosch (2002), S.1365.

Auswirkungen haben. Dieses Zeitfenster sollte also optimal genutzt werden.<sup>293</sup>

Die mehrsprachigen Kindergärten, wie der Landeskindergarten Sonnenschein, bieten die ideale Ausgangslage für motiviertes Lernen einer oder mehrerer Sprachen zusätzlich zur Erstsprache. Dies passiert zwar bereits, denn für viele ist Deutsch die Zweitsprache, die sie in dieser Institution lernen, aber es gilt nicht für Kinder, deren Erstsprache Deutsch ist. Es wird auch Englisch angeboten, doch nur eine Stunde in der Woche, und die Kinder haben außer mit der Englischtrainerin keinen bis minimalen Austausch in dieser Sprache. Wenn also davon ausgegangen wird, dass die Kinder zuerst eine Sprache lernen, die in ihrer kindlichen Umgebung täglich vertreten ist, kann auch ein viel intensiverer Spracherwerb stattfinden.<sup>294</sup> Die Kinder hören diese Sprache täglich und es sind nicht nur erwachsene Ansprechpersonen vorhanden, sondern auch welche in ihrem Alter. Weiters macht es ebenfalls Sinn für die Kinder diese Sprachen zu lernen, denn es sind immer wieder Kleinkinder in der Gruppe, die zu Beginn vielleicht nur türkisch oder deutsch sprechen, und um sich mit diesen unterhalten zu können, ist es von Vorteil, die jeweils andere Sprache ein wenig zu beherrschen. Das setzt aber auch voraus, dass alle Sprachen durch das Kindergartenpersonal vertreten sind und in die Arbeit gleichwertig einfließen. Projekte an den Ländergrenzen zeigen, dass dies möglich ist und es überwiegend eine Frage des politischen Willens und der entsprechenden Überzeugungsarbeit ist, eine (nieder)österreichweite Umsetzung zu verwirklichen.

- **Aus-, Fort- und Weiterbildung für Kindergartenpersonal**

Um die Qualität des Kindergartens und somit eine positive Entwicklung der Kleinkinder zu sichern, sollten in Zukunft alle Personen eines Kindergartenteams eine qualitativ hochwertige Ausbildung absolvieren müssen, im Speziellen im Bereich Mehrsprachigkeit (Sprachentwicklung, Sprachförderung) und Interkulturalität. Meines Erachtens sollten speziell die Kindergartenpädagogen bzw. Kindergartenpädagoginnen und die IKMs über eine gleichwertige pädagogische Ausbildung verfügen und gleichgestellt werden, was sich auch auf ein gleiches Gehaltsschema auswirken müsste. Aber auch die Kinderbetreuer bzw. Kinderbetreuerinnen, die täglich mit den Kindern arbeiten, sollten eine intensive Ausbildung in diesen Bereichen absolvieren.

---

<sup>293</sup> Gombos (2005): *Sprachliche Frühförderung schon im Vorschulalter - im Rahmen einer Förderung individueller Mehrsprachigkeit (Plurilingualismus)*. [http://www.zv-wien.at/download/bildungspolitik\\_national/20050622\\_gombos\\_bildungskonferenz.pdf](http://www.zv-wien.at/download/bildungspolitik_national/20050622_gombos_bildungskonferenz.pdf), 8. Feb. 2009.

<sup>294</sup> Vgl. Krumm, Vortrag am 20. September 2007: *Patchwork oder Mehrsprachigkeitsstrategie: auch die Schule muss Mehrsprachigkeit lernen*.

Während der Tätigkeit im Kindergarten wäre es von Vorteil, allen Beteiligten des Kindergartenteams gemeinsame Fort- und Weiterbildungen im Bereich Mehrsprachigkeit und Interkulturalität anzubieten und eine bestimmte Anzahl von Seminaren und Kursen pro Jahr verpflichtend einzuführen, da hier einerseits neue Errungenschaften der Wissenschaften, aber auch Beispiele aus der praktischen Umsetzung präsentiert werden könnten, und ein Austausch mit den Kollegen und Kolleginnen stattfinden würde. Die zwei Tage Weiterbildung innerhalb von drei Jahren, die gesetzlich für die Kindergartenpädagogen bzw. Kindergartenpädagoginnen verankert sind, sind meiner Meinung nach viel zu wenig. ALLEMANN-GHIONDA führt in ihren Arbeiten aus:

Alles, was die neuere Forschung über frühkindliche Zweisprachigkeit und bi- oder multikulturelle Identität, über den Zusammenhang zwischen sprachlicher Entwicklung und Bildungsniveau der Eltern an Wissen <sup>295</sup>zutage gefördert hat, muss in die tägliche pädagogische Arbeit einfließen [sic!].

Sie betont die wichtige Verbindung zwischen neuesten wissenschaftlichen Errungenschaften und pädagogischem Handeln im Kindergarten. Fort- und Weiterbildungen sollen der Wissensvermittlung und dem persönlichen Austausch des Kindergartenpersonals dienen. In diesem Zusammenhang müsste jedoch einerseits das Angebot der Weiterbildungen ausgeweitet werden und andererseits dürften die Weiterbildungstage der Pädagogen bzw. Pädagoginnen nicht auf fünf Tage beschränkt sein. Für das Jahr 2009 beispielsweise werden für alle Kindergartenpädagogen bzw. Kindergartenpädagoginnen neun eintägige Weiterbildungsveranstaltungen zum Thema Sprache angeboten – dabei dürfte allerdings nicht in allen Mehrsprachigkeit inhaltlich behandelt werden. Zu Interkulturalität sind zwei weitere Weiterbildungsveranstaltungen geplant, wobei eine von diesen, nämlich *Interkulturelle Pädagogik Basics*, eine intensive Fortbildung ist (zwei Module zu je zwei Tagen). In Bezug auf den persönlichen professionellen Austausch sind meines Erachtens Seminare speziell für das Personal eingruppiger Kindergärten wichtig, in denen neben dem Kinderbetreuer bzw. der Kinderbetreuerin nur ein Kindergartenpädagoge bzw. eine Kindergartenpädagogin, der bzw. die gleichzeitig der Kindergartenleiter bzw. die Kindergartenleiterin ist, für den Kindergarten zuständig ist und somit der professionelle Austausch nicht automatisch vorhanden ist.

Eine Möglichkeit, das Kindergartenpersonal für ihre Weiterentwicklung im beruflichen Bereich zu motivieren, könnte ein gestaffeltes Gehaltsschema sein, das sich nach den Weiterbildungen sowie der Umsetzung deren Inhalte im Kindergarten

---

<sup>295</sup> Allemann-Ghionda (2006), S.26.

richtet. Dies könnte zugleich ein Anstoß oder Anlass sein, generell das niedrige Gehalt der Kindergartenpädagogen bzw. Kindergartenpädagoginnen zu diskutieren.

- **Mehrsprachiges und multikulturelles Material und Ausstattung**

Als letzter Punkt soll die Ausstattung eines Kindergartens beleuchtet werden. Da die Kinder sich fast täglich in den Räumlichkeiten der Tagesstätte befinden und die Dekoration sowie die Materialien zum Spielen auf sie wirken und sie beeinflussen, soll auf diese besonders geachtet werden. Es würden nämlich nicht nur die Kinder, sondern auch ihre Eltern den Kindergarten anders wahrnehmen, würden sie beispielsweise durch ein Willkommensplakat unter anderem in ihrer Sprache begrüßt.<sup>296</sup> Die Informationen für die Eltern, die - wie im Kindergarten Sonnenschein - vielleicht auf einer Infotafel aufgehängt sind, sollten in den Erstsprachen aller Kinder vertreten sein. Das wäre nicht nur eine wertschätzende Geste den Familien mit anderen Muttersprachen als Deutsch gegenüber, sondern auch die Wahrscheinlichkeit, dass die Informationen wirklich alle Eltern erreichen, stiege somit um ein Vielfaches, wodurch viele Missverständnisse und Ärgernisse verhindert werden könnten. Allerdings setze dies voraus, dass alle Sprachen der Kinder durch das Kindergartenpersonal vertreten sind.

Eine weitere Möglichkeit der Sichtbarmachung von Mehrsprachigkeit, wäre etwa die Beschriftung verschiedener sich im Raum befindlicher Gegenstände in unterschiedlichen Sprachen. Hier kann zum Beispiel jede Sprache durch eine andere Farbe repräsentiert werden: So wird die Wand mit einem blauen Kärtchen beklebt, auf dem *die Wand* steht, und mit einem roten Kärtchen, auf dem dies auf Türkisch, also *duvar* zu lesen ist. In den meisten Gruppen hängen ein Geburtstagskalender und ein Jahreskreis, auch diese können in den unterschiedlichen Muttersprachen beschriftet werden.

Wie im Kindergarten Sonnenschein zu beobachten war, haben Kinder eine große Freude mit mehrsprachigen Bilderbüchern, die sie sich gerne in den verschiedenen Sprachen vorlesen lassen. Interkulturelle Themen können hier anhand von Märchen thematisiert werden. Jedoch nicht nur Bücher, sondern auch CDs und Kassetten mit Liedern und Geschichten, die sich die Kinder beispielsweise mithilfe eines Discmans oder Walksmans anhören können, könnten eine Möglichkeit darstellen, wie sich Kinder alleine und nach ihren Bedürfnissen sich mit verschiedenen Sprachen und Themen auseinandersetzen können. Ein weiteres Medium, das im

---

<sup>296</sup> Vgl. Böhm u.a. (1999), S. 48.

Kindergarten genutzt werden könnte, sind DVDs oder Videokassetten: Hier sehen die Kinder zusätzlich zum Gesprochenen auch die Mimik und Gestik der handelnden Personen. Ein weiterer Vorteil wäre, dass auch, wenn die Kinder die jeweilige Sprache noch nicht gut verstehen können, sie dennoch den Geschichten folgen können.

Um die verschiedenen Kulturen nicht nur durch Sprache sichtbar zu machen, sondern auch anhand von anderen Materialien, könnten zum Beispiel in der Puppenecke diverse Küchenutensilien aus den unterschiedlichen Kulturkreisen vorzufinden sein. Diese könnten dann auch in der Originalsprache und in den verschiedenen Erstsprachen der Kinder benannt werden. Auch verschiedene Kleidungsstücke aus diversen Kulturen könnten den Kindern beispielsweise in einer Verkleidungskiste zur Verfügung stehen.<sup>297</sup>

Ein weiterer Zugang sind Brettspiele und Puzzles, die Interkulturalität und Mehrsprachigkeit widerspiegeln könnten. Im Kindergarten Sonnenschein gibt es auf den ersten Blick nicht viele Materialien, die diese Bereiche vertreten, jedoch meinte die Kindergartenpädagogin, dass jedes Spiel multilingual sei, beziehungsweise der interkulturelle Aspekt einfließen könnte. Es könnte beispielsweise, so führte sie an, ein eingerichtetes Spielzeugkrankenhaus, der Ort sein, wo gezeigt werden kann, wie der Krankenhausbesuch in einem anderen Land aussieht – welche Unterschiede hier bestehen, aber auch welche Gemeinsamkeiten vorhanden sind. Die Pädagogin machte derartige Aktivitäten gemeinsam mit der IKM, wobei sie auch die verschiedenen Begriffe in mehrere Sprachen übersetzten. Diese Aktionen setzen jedoch voraus, dass erstens jemand aus dem Kindergartenteam mit den Kindern gemeinsam arbeitet und zweitens, dass ein bzw. eine IKM anwesend ist. Es konnte jedoch die Selbstständigkeit der Kinder beobachtet werden und somit hat man die Möglichkeit, dies zu nutzen, indem den Kindern in erster Linie Material angeboten wird, mit dem sie eigenständig, alleine oder zu mehr arbeiten können.

Meine Arbeit möchte ich mit einem Zitat von Maria Montessori abschließen:

*Die innere Empfänglichkeit bestimmt, was aus der Vielfalt der Umwelt jeweils aufgenommen werden soll, und welche Situation für das augenblickliche Entwicklungsstadium die vorteilhaftesten sind. Sie ist es, die bewirkt, daß das Kind auf gewisse Dinge achtet und auf andere nicht.*<sup>298</sup>

---

<sup>297</sup> Vgl. Böhm u.a. (1999), S. 48.

<sup>298</sup> Montessori (1993), S. 51f.

## 9. Bibliographie

**Allemann-Ghionda**, Christina: *Differenz und Ungleichheit – verkannte Herausforderungen für Bildungsinstitutionen?* In: Albert Tanner, Hans Badertscher, Rita Holzer, Andreas Schindler, Ursula Streckeisen (Hrsg.): *Heterogenität und Integration. Umgang mit Ungleichheit und Differenz in Schule und Kindergarten*. Zürich: Seismo Verlag 2006. S. 17-28.

**Apeltauer**, Ernst: *Biligualismus – Mehrsprachigkeit*. In: Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici, Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Teilband 1. Berlin, New York: Walter de Gruyter 2001. S. 628-638.

**Apeltauer**, Ernst: *Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs. Eine Einführung*. Berlin, München u.a.: Langenscheidt 1997 [=Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache, Teilbereich Deutsch als Fremdsprache, Fernstudieneinheit 15].

*Arbeitsgrundlage für KindergartenpädagogInnen*. Amt der NÖ Landesregierung, Abteilung Kindergärten. 2008.

**Atteslander**, Peter: *Methoden der empirischen Sozialforschung*. 12., durchgesehene Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co 2008.

**Auernheimer**, Georg: *Gleichheit und Anerkennung als Leitmotive interkulturelle Pädagogik*. In: Albert Tanner, Hans Badertscher, Rita Holzer, Andreas Schindler, Ursula Streckeisen (Hrsg.): *Heterogenität und Integration. Umgang mit Ungleichheit und Differenz in Schule und Kindergarten*. Zürich: Seismo Verlag 2006. S. 29-45.

**Auernheimer**, Georg: *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. 5., ergänzte Aufl. Darmstadt: WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft) 2007.

**Böhm**, Dietmar; Böhm, Regine; Deiss-Niethammer, Birgit: *Handbuch Interkulturelles Lernen. Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg, Basel u.a.: Verlag Herder 1999.

**Bosch**, Gloria: *Sprachenpolitik und Fremdsprachenunterricht*. In: Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici, Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Band 2. Berlin, New York: Walter de Gruyter 2001. (Artikel 139). S. 1361-1367.

**Brizić**, Katharina: *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster, New York u.a.: Waxmann Verlag 2007.

**Bronfenbrenner**, Urie: *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Verlagsgemeinschaft Ernst Klett 1981.

**Buttaroni**, Susanna: *Frühe Mehrsprachigkeit. Das Angebot an Minderheitensprachen in Kindergärten*. In: Brigitta Busch, Rudolf de Cillia (Hrsg.): *Sprachenpolitik in Österreich. Eine Bestandsaufnahme*. Frankfurt: Peter Lang GmbH 2003. S. 92-101.

**Caspari**, Daniela; Helbig, Beate; Smelter, Lars: *Forschungsmethoden: Explorativ-interpretatives Forschen*. In: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. vollst. neu überarb. Aufl. Tübingen: A. Francke Verlag 2003. S. 499-505.

**Dietrich**, Rainer: *Erstsprache- Zweitsprache – Muttersprache – Fremdsprache*. In: Ulrich Ammon (Hrsg.): *Sociolinguistics: an international handbook of the science of language and society = Soziolinguistik*. Vol. 1. Berlin, New York: de Gruyter 1987. S. 352-359.

**Creswell**, John W.: *Qualitative inquiry & research design. Choosing Among Five Approaches*. 2. Auflage. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications 2007.

**De Cillia**, Rudolf: *Burenwurscht bleibt Burenwurscht. Sprachenpolitik und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit in Österreich*. Klagenfurt/Celovec: Drava Verlag 1998.

**De Cillia**, Rudolf: *Sprachförderung*. In: Heinz Fassmann (Hrsg.): *2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen*. Klagenfurt, Celovec: Drava Verlag 2007. S. 251-256.



**Eco**, Umberto: *Die Suche nach der vollkommenen Sprache*. München: C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung 1994.

**Fatke**, Reinhard: *Fallstudien in der Erziehungswissenschaft*. In: Barbara Friebertshäuser, Annedore Prengel (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München: Juventa Verlag 2003. S. 56-68.

**Fleck**, Elfie: *Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt in der Schule. Gesellschaftliche Realität und pädagogische Herausforderung*. In: ide. Information zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. *Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht*. Lisa Pardy, Elisabeth Schabus-Kant (Hrsg.). Heft 2. 32. Jahrgang. Innsbruck, Wien u.a.: Studien Verlag 2008. S. 18-28.

**Flick**, Uwe: *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Vollst. überarb. u. erw. Neuauflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 2007.

**Flick**, Uwe: *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 4. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 2005.

**Franceschini**, Rita: *Code-Switching. „io raclettechäs lo prendo sempre fresco“*. In: Eidgenössische Ausländerkommission (Hrsg.): *terra cognita*. Schweizer Zeitschrift zu Integration und Migration. Nr.10 Frühling 2007. S. 44-47.

**Gerring**, John: *Case Study Research. Principles and Practices*. Cambridge: University Press 2007.

**Göpfert**, Hans: *Ausländerfeindlichkeit durch Unterricht. Konzeptionen und Alternativen für Geschichte, Sozialkunde und Religion*. Düsseldorf: Schwann 1985. [=Geschichtsdidaktik. Hg. V. Klaus Bergmann, Annette Kuhn, Jörn Rüsen, Gerhard Schneider. Bd. 28].

**Grotjahn**, Rüdiger: *Konzepte für die Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsmethodologischer Überblick*. In: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. vollst. neu überarb. Aufl. Tübingen: A. Francke Verlag 2003. S. 493-499.

**Gogolin**, Ingrid; Krüger-Potratz, Marianne: *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich Verlag 2006. [=Einführungstexte Erziehungswissenschaft. Hg. v. Heinz-Hermann Krüger. Bd. 9].

**Gombos**, Georg: *Mit Babylon leben lernen. Aspekte einer interkulturellen Mehrsprachigkeit*. Klagenfurt/Celovec: Drava Verlag 2007.

**Hansen**, Georg; Krüger-Potratz, Marianne: *Lernen für Europa und/oder Interkulturelles Lernen – oder die Unklarheit der Begriffe*. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): *Zentrale Begriffe Interkulturellen Lernens – Glossar*. Soest: Eigenverlag 1994. S. 7-9.

**Hofmann**, Sabine; Budach, Gabriele; Erfurt, Jürgen: *Sichtweisen auf Mehrsprachigkeit. Einleitung*. In: Jürgen Erfurt, Gabriele Budach, Sabine Hofmann (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Migration. Ressourcen sozialer Identifikation*. Frankfurt: Peter Lang GmbH 2003. [Sprache, Mehrsprachigkeit und sozialer Wandel. Hg. v. Jürgen Erfurt. Bd. 2] S. 11-21.

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

**Jung**, Walter: *Grammatik der deutschen Sprache*. 10., neubearb. Aufl. Mannheim, Leipzig: Bibliographisches Institut 1990.

**Koliander-Bayer**, Claudia: *Einstellung zu Sprache und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit. Eine empirische Erhebung zum Selbstverständnis von Kindern mit einer anderen als der deutschen Muttersprache*. Innsbruck, Wien: Studienverlag 1998. [= Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Hg. v. Hans-Jürgen Krumm, Paul Portmann-Tselikas. Serie B. Bd. 3].

*Konzept Sprachförderung in NÖ Landeskindergärten*. In: Kapitel VI. *Interkulturelle Pädagogik*. [„Arbeitsgrundlage für KindergartenpädagogInnen“. Amt der NÖ Landesregierung, Abteilung Kindergärten. 2008].

**Krumm**, Hans-Jürgen; Jenkins, Eva-Maria (Hrsg.): *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit*. Sprachenporträts – gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen Krumm. Wien: Eviva 2001.

**Krumm**, Hans-Jürgen: *Curriculum Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation*. In: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. vollst. neu überarb. Aufl. Tübingen: A. Francke Verlag 2003. S.138-144.

**Krumm**, Hans-Jürgen: *Ungarisch sitzt bei mir in den Ohren, weil ich oft was höre – Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstsein von Kindern und Jugendlichen*. In: Ingrid Gogolin, Marianne Krüger-Potratz, Katharina Kuhs, Ursula Neumann, Fritz Wittek (Hrsg.): *Migration und sprachliche Bildung*. Münster u.a.: Waxmann 2005. S.129-138.

**Krumm**, Hans-Jürgen: *Potenziale und Grenzen. Fünf Thesen zur sprachlichen Integration*. In: Eidgenössische Ausländerkommission (Hrsg.): *terra cognita*. Schweizer Zeitschrift zu Integration und Migration. Nr.10 Frühling 2007. S. 62-65.

**Krumm**, Hans-Jürgen: *Patchwork oder Mehrsprachigkeitsstrategie: auch die Schule muss Mehrsprachigkeit lernen*. VORTRAG (Abschlusskonferenz des CLILiG-Projekts: *Curriculum Linguae. Sprachenvielfalt durch Integration, Innovation und Austausch*. 20.-22. September 2007. Tampere, Finnland).

**Krumm**, Hans-Jürgen: *Die Förderung der Muttersprachen von MigrantInnen als Bestandteil einer glaubwürdigen Mehrsprachigkeitspolitik in Österreich*. In: *ÖDaF-Mitteilungen 2/2008*. S. 7-15.

**Küpelikilingç** Nicola; Ringler, Maria: *Spracherwerb von mehreren Sprachen*. In: Verband binationaler Familien und Partnerschaften (Hrsg.): *Kompetent Mehrsprachig – Sprachförderung und interkulturelle Erziehung im Kindergarten*. Frankfurt: Brandes & Apsel Verlag 2004. S. 29-50.

**Lamnek**, Sigfried: *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*. 4., vollst. überarb. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Verlag 2005.

**Löffler**, Heinrich: *Sprache als Mittel der Identifikation und Distanzierung in der viersprachigen Schweiz*. In: Ruth Reiher, Undine Kramer (Hrsg.): *Sprache als Mittel von Identifikation und Distanzierung*. Frankfurt: Peter Lang GmbH 1998. [=Leipziger Arbeiten zur Sprach- und Kommunikationsgeschichte. Hg. v. Ulla Fix, Rudolf Große, Gotthard Lerchner, Marianne Schröder. Bd. 5] S. 11-38.

**Luchtenberg**, Sigrid: *Zum Umgang mit Migrations-Mehrsprachigkeit*. In: *Information zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht*. Lisa Parady, Elisabeth Schabus-Kant (Hrsg.). Heft 2. 32. Jahrgang. Innsbruck, Wien u.a.: Studien Verlag 2008. S. 29-37.

**McPake**, Joanna; Tinsley, Teresa (Project co-ordinators). *Valuing All Languages in Europe*. ECML Research and Development reports series. Council of Europe 2007.

**Meißner**, Franz-Joseph: *Grundlagen der Mehrsprachigkeitsdidaktik*. In: Erika Werlen, Ralf Weskamp (Hrsg.): *Kommunikative Kompetenz und Mehrsprachigkeit. Diskussionsgrundlage und unterrichtspraktische Aspekte*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2007. [=Sprachenlernen Konkret! Angewandte Linguistik und Sprachvermittlung. Hg. v. Erika Werlen, Gérald Schlemminger, Thorsten Piske. Bd. 3] S. 81-102.

**Merkens**, Hans: *Einleitung*. In: Reiner Aster, Hans Merkens, Michael Repp (Hrsg.): *Teilnehmende Beobachtung. Werkstattberichte und methodologische Reflexion*. Frankfurt, New York: Campus Verlag 1989. S. 9-18.

**Militzer**, Renate; Fuchs, Ragnhild; Demandewitz, Helga, Houf, Monika: *Der Vielfalt Raum geben. Interkulturelle Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder*. Münster: Votum Verlag GmbH 2002.

**Milroy**, Lesley; Muysken, Pieter (Hrsg.): *One speaker, two languages: Cross-disciplinary perspectives on code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press 1995.

**Montessori**, Maria: *Kinder sind anders*. Aus dem Italienischen von Percy Eckstein und Ulrich Weber. 8. Aufl. München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co 1993.

**Müller**, Natascha; Kupisch, Tanja; Schmitz, Katrin; Cantone, Katja: *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Deutsch – Französisch – Italienisch*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co 2006.

**Neuner**, Gerhard: *Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik*. In: Britta Hufeisen, Gerhard Neumann (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik – Deutsch nach Englisch*. Graz: Council of Europe 2005. S.13-34.

**Ndouop-Kalajian**, Ruth: *Mit Büchern „einer“ Welt begegnen – interkulturelles Lesen rund um den Kindergarten*. In: Verband binationaler Familien und Partnerschaften (Hrsg.): *Kompetent Mehrsprachig – Sprachförderung und interkulturelle Erziehung im Kindergarten*. Frankfurt: Brandes & Apsel Verlag 2004. S. 107-118.

**Niederle**, Charlotte; Michelic, Elisabeth; Lenzeder, Friederike: *Bildung und Erziehung im Kindergarten. Bildungs- und Erziehungsziele. Methodische Hinweise. Praktische Anregungen*. Nachdruck 1995. Wien: Westermann 1987.

**Nieke**, Wolfgang: *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierung im Alltag*. Opladen: Leske + Budrich 1995. [Reihe Schule und Gesellschaft. Hg. v. Frank Hamburger, Marianne Horstkemper, Wolfgang Melzer, Klasu-Jürgen Tillmann. Bd. 4].

**Oksaar**, Els: *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH 2003.

**Oksaar**, Els: *On becoming multilingual*. In: Annikki Koskensalo, John Smeds, Pauli Kaikkonen, Viljo Kohonen (Hrsg.): *Foreign Languages and Multicultural Perspectives in the European Context. Fremdsprachen und multikulturelle Perspektiven im europäischen Kontext*. Berlin: LIT Verlag 2007. [= Dichtung – Wahrheit – Sprache. Analyse Synthese Dokumentation. Hg. von Gerhard Schildberg-Schroth. Bd 9-10] S. 19-28.

**Österreichisches Wörterbuch**. Herausgegeben im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur. 40., neu bearb. Aufl. Wien: öbvhpt VerlagsgmbH & Co. KG 2006.

**Perregaux**, Christine: *Eine frühe Leidenschaft für Sprachen entwickeln*. In: Kinder in Europa. Hg. v. Peter Moss und Gastherausgeberin Marie-Nicole Rubio. Ausgabe 12. Verlag: netz GbR 6/2007. S.12-13.

**Reich**, Hans H.: *Sprachförderung im Kindergarten. Grundlagen, Konzepte und Materialien*. Weimar, Berlin: Verlag das netz 2008.

**Rubio**, Marie-Nicole; Keller, Andrée Tabouret: *Die Muttersprache plus zwei: Kann Vielsprachigkeit zur Norm werden?* In: Kinder in Europa. Hg. v. Peter Moss und Gastherausgeberin Marie-Nicole Rubio. Ausgabe 12. Verlag: netz GbR 6/2007. S.4-5.

**Schneider**, Stefan: *Frühkindliche Mehrsprachigkeit aus sprachwissenschaftlicher Sicht*. In: Allan James (Hrsg.): *Vielerlei Zungen. Mehrsprachigkeit + Spracherwerb + Pädagogik + Psychologie + Literatur + Medien*. Klagenfurt/Celovec: Drava Verlag 2003. S. 11-48.

**Schwarz-Friesel**, Monika: *Sprache und Emotion*. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag 2007.

**Sobczak**, Ewelina: *Sprachenlernen im vorschulischen Bereich in Österreich*. Dokumentation im Rahmen des Projektes Language Education Policy Profile. Wien 2006.

**Ueffing**, Claudia M.: *Pädagogik der frühen Kindheit im Kontext von Migration – Theoretische Grundlagen und erzieherische Praxis. Die Sicherung des Theorie-Praxis-Transfers dargelegt am Beispiel der kommunalen Kindertageseinrichtungen in München*. Frankfurt am Main: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation 2007.

**Vandenbroeck**, Michel: *Mehrsprachig sein – ein großartiges Geschenk*. In: Kinder in Europa. Hg. v. Peter Moss und Gastherausgeberin Marie-Nicole Rubio. Ausgabe 12. Verlag: netz GbR 6/2007. S.30-31.

**Weber**, Peter J.: *Internationales Jahr der Sprachen – ist Einsprachigkeit heilbar?* VORTRAG (11. Kooperationsseminar mit dem Europäischen Bund für Bildung und Wissenschaft – EBB/AEDE – Europäisches Lehrerseminar: *Einsprachigkeit ist heilbar – Brücken zur Mehrsprachigkeit*. 17.-19. Oktober 2008. Ortenburg, Deutschland).

**Werlen**, Erika: *Kommunikative Kompetenz und Mehrsprachigkeit – zwei Seiten einer Medaille*. In: Erika Werlen, Ralf Weskamp (Hrsg.): *Kommunikative Kompetenz und Mehrsprachigkeit. Diskussionsgrundlage und unterrichtspraktische Aspekte*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2007. [=Sprachenlernen Konkret! Angewandte Linguistik und Sprachvermittlung. Hg. v. Erika Werlen, Gérald Schlemminger, Thorsten Piske. Bd. 3] S. 9-28.

**Weskamp**, Ralf: *Mehrsprachigkeit. Sprachevolution, kognitive Sprachverarbeitung und schulischer Fremdsprachenunterricht*. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage 2007<sup>1</sup>.

**Weskamp**, Ralf: *Neurolinguistik und kommunikative Kompetenz. Kommunikative Kompetenz als mentales und soziolinguistisches Phänomen*. In: Erika Werlen, Ralf Weskamp (Hrsg.): *Kommunikative Kompetenz und Mehrsprachigkeit. Diskussionsgrundlage und unterrichtspraktische Aspekte*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2007<sup>2</sup>. [=Sprachenlernen Konkret! Angewandte Linguistik und Sprachvermittlung. Hg. v. Erika Werlen, Gérald Schlemminger, Thorsten Piske. Bd. 3] S. 59-80.

**Wild**, Rebecca: *Erziehung zum Sein. Erfahrungsberichte einer aktiven Schule*. 8., überarb. Aufl. Freiamt: Arbor-Verlag 1996.

**Wintersteiner**, Werner; **Gombos**, Georg; **Gronold**, Daniela: *15 Thesen zur Mehrsprachigkeit*. Anlässlich der Konferenz „Mehrsprachigkeit, Transkulturalität und Bildung“. Regionalentwicklung des Alpen-Adria-Raums in globaler Perspektive. Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, 8.-10. Oktober 2008. In: *ÖDaF-Mitteilungen 2/2008*. S. 60-61.

## **Internetquellen:**

### **Charta der Grundrechte der Europäischen Union (2000)**

[http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text\\_de.pdf](http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_de.pdf), 28. Dezember 2008.

*Detailliertes Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa.* Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaft. 14.06.2002. [http://www.bmbf.de/pub/arbeitsprogramm\\_umsetzung\\_ziele\\_bildung.pdf](http://www.bmbf.de/pub/arbeitsprogramm_umsetzung_ziele_bildung.pdf), 17. März 2009.

### **Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004-2006**

Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Brüssel, 24.07.2003. [http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act\\_lang\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_de.pdf), 28. Dezember 2008.

**Fthenakis**, Wassilios im Interview: Miljković, Marijana: *Vorschulischer Bereich unterfinanziert.* Der STANDARD, am 9. November 2008. <http://derstandard.at/druck/?id=1226250783407>, am 2. Feb. 2009.

**Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen.** Kapitel 1.3. Was bedeutet „Mehrsprachigkeit“?

<http://www.goethe.de/z/50/commeuro/103.htm>, 22. Dezember 2008.

**Gombos**, Georg: *Sprachliche Frühförderung schon im Vorschulalter - im Rahmen einer Förderung individueller Mehrsprachigkeit (Plurilingualismus).* Handreichung für die Bildungsenquete „Startklar für die neue Schule“ des SPÖ-Parlamentsklubs. 20. 6. 2005

[http://www.zv-wien.at/download/bildungspolitik\\_national/20050622\\_gombos\\_bildungskonferenz.pdf](http://www.zv-wien.at/download/bildungspolitik_national/20050622_gombos_bildungskonferenz.pdf), 8. Feb. 2009.

**IKG – Interkultureller Mehrsprachiger Kindergarten.** Graz.

<http://www.ikg.or.at/index.php?option=content&task=blogcategory&id=19&Itemid=174>, 8. Feb. 2009.



**Kiesel, Doron:** *Von der Ausländerpädagogik zur Interkulturellen Erziehung.* (11. Jugendhilfekonferenz: Vortrag am 29. 11. 2006)

<http://www.lvr.de/jugend/organisation/politik/jugendhilfekonferenzen/11tejhk2vortragkiesel.pdf>, 29. Dezember 2008.

**Mehrsprachigkeit:** *Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtungen.* Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Region. 18.09.2008.

[http://ec.europa.eu/commission\\_barroso/orban/news/docs/press\\_release/080918\\_Multilingualism\\_an\\_asset\\_for\\_Europe/COMM\\_PDF\\_COM\\_2008\\_0566\\_F\\_DE\\_COMMUNICATION.pdf](http://ec.europa.eu/commission_barroso/orban/news/docs/press_release/080918_Multilingualism_an_asset_for_Europe/COMM_PDF_COM_2008_0566_F_DE_COMMUNICATION.pdf), 28. Dezember 2008.

**NÖ Kindergartengesetz 2006.**

[http://ris.bka.gv.at/Dokumente/LrNo/LRNI\\_2008023/LRNI\\_2008023.html](http://ris.bka.gv.at/Dokumente/LrNo/LRNI_2008023/LRNI_2008023.html), 4. Feb. 2009.

**Schlussfolgerungen der Intellektuellengruppe:** *Förderung einer ‚persönlichen Adoptivsprache‘ stärkt die Mehrsprachigkeit und den interkulturellen Dialog.* Brüssel, 31.01.2008

<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/08/129&format=HTML&aged=0&language=DE&guiLanguage=en>, 28. Dezember 2008.

UNESCO Guidelines on Intercultural Education

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>, 29. Dezember 2008.

**Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung:** *Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft.* (1995)

<http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/lb-de.pdf>, 28. Dezember 2008.

### Gespräche / Interviews / Beobachtungen:

Nachbesprechung mit der Kindergartenpädagogin am 2.12.2008.

Nachbesprechung mit der Kindergartenpädagogin am 19.12.2008.

Nachbesprechung mit der Kindergartenpädagogin am 23.12.2008.

Interview mit der Kindergartenpädagogin am 11.12.2008.

Interview mit der Kinderbetreuerin am 11.12.2008.

Interview mit der Interkulturellen Mitarbeiterin am 18.12.2008 und am 23.12.2008.

Interview mit einem Elternteil mit Migrationshintergrund am 18.12.2008.

Interview mit einem Elternteil ohne Migrationshintergrund am 18.12.2008.

### Beobachtungen mit diversen Tonaufnahmen:

Tag 1: 7:30 – 13:00 am 2.12.2008

Tag 2: 7:15 – 14:00 am 11.12.2008 (inklusive Interviews)

Tag 3: 7:30 – 14:00 am 18.12.2008. Mit IKM (inklusive Interviews)

Tag 4: 9:30 – 14:00 am 23.12.2008. Mit IKM (inklusive Interview)

Rundgang mit der Interkulturellen Mitarbeiterin durch die Stadt: Stadtteile, wo hauptsächlich Menschen mit Migrationshintergrund leben, Besuch der Moschee sowie Besichtigung des Neubaus einer Moschee.

Gespräche, Telefonate und Emails mit Frau Marianne Erasmus (NÖ Landesregierung, Abteilung Kindergarten)

## **Anhang**

- Konzept zur Interkulturellen Pädagogik in NÖ Landeskindergärten
- Pädagogisches Grundkonzept des Kindergartens
- Abstract
- Curriculum Vitae

KONZEPT

ZUR

INTERKULTURELLEN

PÄDAGOGIK

IN NÖ

LANDESKINDERGÄRTEN

*Interkulturelle Erziehung*  
geht von der  
**Gleichwertigkeit aller Kulturen**  
aus und begreift die  
**Unterschiedlichkeit als Bereicherung und**  
**Chance des gemeinsamen Zusammenlebens.**

**Gliederung des Konzeptes:**

**I. GRUNDÜBERLEGUNGEN ZUR INTERKULTURELLEN PÄDAGOGIK IN  
NÖ LANDESKINDERGÄRTEN**

**II. ARBEIT DER INTERKULTURELLEN MITARBEITER/INNEN IN DEN  
KINDERGÄRTEN**

**1. AUSGANGSSITUATION**

**2. VORAUSSETZUNGEN FÜR DEN EINSATZ DER INTERKULTURELLEN  
MITARBEITER/INNEN**

**3. AUFGABENBEREICHE DER INTERKULTURELLEN MITARBEITER/INNEN**

**A. Die Arbeit mit dem Kind**

**B. Die Arbeit mit den Eltern**

**C. Die Arbeit im Team**

**D. Interdisziplinäre Zusammenarbeit**

**E. Öffentlichkeitsarbeit**

**F. Vorbereitung und Reflexion**

**4. BEGLEIT- UND STÜTZMAßNAHMEN**

# **I. GRUNDÜBERLEGUNGEN ZUR INTERKULTURELLEN PÄDAGOGIK IN NÖ LANDESKINDER- GÄRTEN**

Interkulturelle Pädagogik geht davon aus, daß die gegenwärtige und zukünftige Lebenssituation Kinder mit anderer Muttersprache und österreichischer Kinder bestimmt ist, durch das Zusammenleben von Menschen verschiedener Nationen und Kulturen. Sie versteht die Anwesenheit Familien aus anderen Kulturkreisen nicht als vorübergehend, sondern als dauerhaft. Interkulturelle Pädagogik im Elementarbereich will Kinder nicht deutscher Muttersprache und österreichische Kinder auf ein respektvolles Zusammenleben vorbereiten. Die Kinder sollen lernen, mit der sozialen und kulturellen Vielfalt umzugehen, um gleichberechtigte Handlungsträger der gesellschaftlichen Entwicklung zu werden und die Chancen, die in einer solchen Pluralität liegen zu nützen.

Interkulturelle Pädagogik ist keine ausländer-spezifische Sondermaßnahme, sie richtet sich an alle Kinder gleichermaßen. Angebote für fremdsprachige Kinder allein machen noch keine interkulturelle Pädagogik. Interkulturelle Pädagogik greift Situationen auf, die sich durch das Zusammenleben verschiedener Kulturen ergeben, und macht den Versuch, anknüpfend an die Alltagserfahrungen und die familiäre Situation der Kinder, ihre Handlungskompetenz und Erfahrungsmöglichkeiten zu erweitern. Es sollen im Wesentlichen nicht die Unterschiede der kulturellen Traditionen herausgearbeitet, sondern die unterschiedlichen Erfahrungen zueinander in Beziehung gesetzt werden. Damit wird das Gemeinsame und nicht das Trennende zum Ausgangspunkt pädagogischen Handelns gemacht. Auf alle Kinder einer Kindergartengruppe und deren Eltern soll eingegangen werden, ihren Erziehungsvorstellungen, Alltagsbräuchen, kulturellen und religiösen Praktiken soll Aufmerksamkeit geschenkt werden. Kinder und Eltern sollen sensibilisiert werden, was es bedeutet, in einem fremden Land, mit einer fremden Sprache zu leben.

Durch die Nutzung von Situationen, aber auch durch bewußtes Herbeiführen geeigneter Gelegenheiten kann - zumindest in Ansätzen - ein Austausch zwischen den Kulturen und ein gegenseitiger Lernprozeß stattfinden. Das Anderssein eines jeden Kindes und jeder Familie zu akzeptieren, ist eine wesentliche Voraussetzung dafür, daß unterschiedliche Kulturen miteinander leben können.

Ein wesentliches Ziel interkultureller Pädagogik ist es, zu lernen, daß es Unterschiede und Widersprüche gibt, die sich aus dem Zusammenleben verschiedener Kulturen ergeben, diese als solche stehenzulassen, nicht angleichen zu wollen sondern mit ihnen offen und bewußt umzugehen. Der Kindergarten versucht Kinder und Eltern, die täglich dem Einfluß unterschiedlicher Norm- und Wertsysteme ausgesetzt sind, bei der Entwicklung von Strategien zum Leben in unterschiedlichen Kulturen und ihre Identitätsfindung zu unterstützen.

## II. ARBEIT DER INTERKULTURELLEN MITARBEITER/INNEN IM KINDERGARTEN

### 1. AUSGANGSSITUATION

Im Spannungsfeld des Kindergartens werden die sozialen Probleme von Familien mit verschieden soziokulturellem Hintergrund ebenso sichtbar und wirksam, wie die Ängste und Grenzen, die durch die Konfrontation mit den „Fremden“ ausgelöst werden.

Das Konzept setzt sich zum Ziel, in dem Prozeß des Miteinander-Leben-Lernens schon früh Hilfen anzubieten, um so Mißverständnissen, Unsicherheiten und in der Folge möglichen Aggressionen entgegenzuwirken.

Konkrete Problemsituationen, die im Kindergartenalltag auftauchen:

- \* Kommunikationsprobleme bei der Kindergarteneinschreibung
- \* Informationsmangel der Eltern bezüglich dem Kindergartenalltag
- \* Mißverständnisse und daraus entstehendes Mißtrauen zwischen dem Kindergartenteam und Eltern aus anderen Herkunftsländern, sowie zwischen deutsch- und anderssprachigen Eltern
- \* der Entwicklungsstand des Kindes kann schwer festgestellt werden
- \* der soziale und kulturelle Hintergrund der Familien kann oft nicht nachvollzogen werden
- \* das Loslösen und Eingewöhnen in den Kindergarten fällt dem Kind und den Eltern sehr schwer
- \* da das Grundgefühl oft Unsicherheit aller Betroffener ist, können Angebote des Kindergartens nicht wahrgenommen werden
- \* durch den Mangel an Selbstwertgefühl und Sicherheit ist die positive Entwicklung des Kindes bedroht, Reaktionen wie: Rückzug, Sprachverweigerung oder Aggressionen sind möglich
- \* das positive Zusammenwachsen zu einer Gruppe wird erschwert. Kinder werden zu Außenseitern und es entstehen Untergruppen



## **2. VORAUSSETZUNGEN FÜR DEN ZIELFÜHRENDEN EINSATZ INTERKULTURELLER MITARBEITER/INNEN SIND:**

### **A) Die Bereitschaft und Fähigkeit des Personals und der Interkulturellen Mitarbeiter/Innen:**

- sich in Entwicklungsprozesse einzulassen
- persönliche Erfahrungen einzubringen
- sich neugierig der Vielfalt in und um uns zuzuwenden
- respektvolle Auseinandersetzung mit Kindern und Erwachsenen
- das Ziel der Integration im multikulturellen Kindergartenteam zu realisieren und zu reflektieren
- Fortbildungsangebote mit fachlichen Inhalten ebenso wie Angebote zur Persönlichkeitsentwicklung wahrzunehmen
- interkulturelle Kompetenzen zu entwickeln

### **B) Voraussetzungen der Interkulturellen Mitarbeiter/Innen:**

- Zweisprachigkeit in Wort und Schrift: derzeit türkisch, bosnisch, kroatisch,  
serbisch, tschechisch, kurdisch, albanisch  
als Muttersprache  
Deutsch als Zweitsprache
- Vertrautsein mit grundlegenden Werten und Inhalten beider Kulturen
- Vertraut machen mit grundlegenden Werten und Inhalten anderer Kulturen

### **C) Organisatorische Voraussetzungen:**

- 1) Zusammenarbeit mit dem Kindergartenteam und den Eltern
- 2) Gute Erreichbarkeit des Kindergartens innerhalb des Einsatzsprengels

### **3. AUFGABENBEREICHE DER INTERKULTURELLEN MITARBEITER/INNEN**

#### **A. Die Arbeit mit dem Kind**

Interkulturelle Mitarbeiter/Innen begleiten die ganzheitliche Entwicklung aller Kinder durch Angebote und Materialien, die interkulturelles Lernen ermöglichen. Sie unterstützen den Gesamtprozeß in der Kindergartenarbeit. Dies geschieht durch Angebote in Einzelsituationen und Teilgruppen.

Das Bildungsangebot der Kindergärtnerin wird von der Interkulturellen Mitarbeiter/In durch Übersetzung und zusätzliche Angebote unterstützt und ergänzt. Dem inneren Plan des Kindes gemäß, und ausgehend von seiner Familiensprache werden über ganzheitliche Erfahrungen Sprachimpulse gesetzt. Vom gemeinsamen Spiel zur gemeinsamen Sprache. Durch das Aufgreifen aller Sprachen in der Gruppe wird Mehrsprachigkeit integraler Bestandteil und erhöht somit die Sprachkompetenz aller Kinder.

Den Bedürfnissen des Kindes entsprechend soll ein Vertrauensverhältnis aufgebaut und das Kind in seiner Einzigartigkeit wahrgenommen werden. Die psychische Situation der Migranten bzw. Flüchtlingskinder ist oft von traumatischen Erfahrungen geprägt. Einfühlungsvermögen, fundiertes Wissen, spezifisches Material und gezielte Angebote bieten Hilfe bei der Bewältigung.

Dem Kind werden der Tagesablauf im Kindergarten und die Regeln des Zusammenlebens in seiner Muttersprache nahegebracht. Dies vermittelt mehr Wissen, Sicherheit und verhindert Mißverständnisse.

Jedes Kind soll sich mit seinen unterschiedlichen individuellen, sozialen und kulturellen Erfahrungen im Kindergarten wieder finden (Sprache, Feste, Religion, Lebenssituation, Essen, etc.).

Interkulturelle Pädagogik ermöglicht es, Verschiedenes (Märchen, Lieder, Bräuche, Tänze ...) zusammenzubringen, Fremdes zu respektieren, um dadurch Neues zu erfahren und stellt so eine Bereicherung für alle dar.

## B. Die Arbeit mit den Eltern

Während der gesamten Kindergartenzeit, verstärkt aber zu Beginn der Zusammenarbeit, bildet der/die Interkulturelle Mitarbeiter/In eine Brücke zwischen Elternhaus und Kindergarten.

Da der Kindergarteneintritt ihres Kindes für viele Eltern die erste Begegnung mit einer Bildungsinstitution darstellt, ist es besonders wichtig, daß sich die Eltern verstanden fühlen und verstehen können.

Die verbale Hilfe der Interkulturellen Mitarbeiter/In ist gerade am Beginn bei Elterngesprächen und allen folgenden Aufgaben der Elternarbeit sehr wichtig.

Diese setzt sich zusammen aus:

\* Informationen der Eltern an den Kindergarten über:

- Vorlieben, Interessen, Bedürfnisse, Ängste, Gewohnheiten, Erfahrungen und Fähigkeiten des Kindes
- Erwartungen, Wünsche und Ängste
- Traditionen, religiöse und kulturelle Normen
- Reaktionen und Veränderungen des Kindes im Laufe des Kindergartenbesuches

\* Informationen des Kindergartens an die Eltern

- über den Tagesablauf im Kindergarten
- über Regeln und Strukturen der Gruppe
- über Erwartungen an die Zusammenarbeit
- Elternbriefe
- Elternabende
- Eventuell Einrichtung einer Elternbibliothek, wo wichtige Adressen (Ambulatorien, Ärzte, Beratungsstellen etc.) gesammelt werden
- über die Entwicklung des Kindes (Beobachtungen, Fähigkeiten, Anregungen ...)

Wenn durch VERSTEHEN, VERTRAUEN entstanden ist, kann Integration aktiv gelebt werden, wie z.B. durch das Gestalten von gemeinsamen Festen, bei denen die Eltern ihre Bräuche und Traditionen, ihr Essen, ihre Lieder und ihre Fähigkeiten einbringen. Gelebte Integration ist eine Chance für **alle** Eltern, Kontakte zu knüpfen und Beziehungen auch außerhalb des Kindergartens aufzubauen.

### **C. Die Arbeit im Team**

Für die Zusammenarbeit zwischen dem Kindergartenpersonal und der Interkulturellen Mitarbeiter/In sind regelmäßige Teamgespräche notwendig.

Diese sollten beinhalten:

- Bekanntwerden mit dem pädagogischen Konzept der Kindergärtnerin
- Vertrautmachen mit Auftrag und Konzept der Interkulturellen Mitarbeiter/In
- Entwicklung von Möglichkeiten der Zusammenarbeit
- Gemeinsame methodisch-didaktische Planung und Durchführung interkultureller Aktivitäten und Projekte
- Reflexion über:
  - ° den organisatorischen Ablauf
  - ° die Reaktionen der Kinder
  - ° Beobachtungen der Interkulturellen Mitarbeiter/In bzw. der Kindergärtnerin
  - ° die emotionale Befindlichkeit der Erwachsenen während der gemeinsamen Arbeit

Durch den Austausch von Beobachtungen, durch Gespräche und Informationen ist es dem Team möglich, Kinder besser verstehen zu lernen und ihre Entwicklung zu unterstützen.

Einen weiteren Schwerpunkt stellt die Zusammenarbeit mit der Heilpädagogischen Kindergärtnerin dar. Die Interkulturelle Mitarbeiter/In hilft, Sprachbarrieren zu überwinden und die Entwicklungsprozesse des Kindes mit besonderen Bedürfnissen zu unterstützen. Auch hier sind regelmäßige Teamgespräche notwendig.

Um einerseits die Nachhaltigkeit zu sichern, andererseits interkulturelle Kompetenz des Kindergartenteams zu erweitern, sind Interkulturelle Mitarbeiter/innen als Multiplikatorinnen über den Kindergarten hinaus tätig (Arbeitskreise, Weiterbildungen, Seminare, Beratung, Referentin in Schulen, Elternabende).

#### **D. Interdisziplinäre Zusammenarbeit**

Durch Kontakte und Zusammenarbeit mit anderen Institutionen, wie Ambulatorien, Jugendwohlfahrt, Interkulturelle Beratungsstellen, Ämter sowie Ärzte und Therapeuten kann die Interkulturelle Mitarbeiter/In Informationen sammeln, die sie den Eltern bei Bedarf und Interesse anbietet.

#### **E. Öffentlichkeitsarbeit**

Die Erfahrungen die von den Kindern und Erwachsenen im Kindergarten gesammelt werden, bieten eine Chance, diese auch außerhalb des Kindergartens zu einem gegenseitigen Lernprozeß und einem Austausch zwischen den Kulturen werden zu lassen.

Durch Dokumentation der Arbeit Interkultureller Mitarbeiter/Innen und gemeinsame Aktivitäten im Ort wird diese Arbeit unterstützt.

#### **F. Vorbereitung und Reflexion**

Ein wichtiger Teil der Vorbereitungsarbeit der Interkulturellen Mitarbeiter/Innen ist das Herstellen von Materialien.

Materialien wie Didaktische Spiele, Puzzles, Trödelspiele, Handpuppen etc. helfen:

- die Kontaktaufnahme zu unterstützen
- Thematische Schwerpunkte zu vertiefen
- Differenzierter auf den individuellen Entwicklungsstand und die psychische Situation der Kinder reagieren zu können

Die Arbeit der Interkulturellen Mitarbeiter/Innen wird durch regelmäßige schriftliche Aufzeichnungen in Form von Vorbereitung und Reflexion dokumentiert.

Die Vorbereitung wird abgestimmt auf die Gruppensituation, die Vorhaben der Kindergärtnerin und auf die individuelle Situation des Kindes.

Die Reflexion findet im Austausch mit der Kindergärtnerin, sowie schriftlich und in der Auseinandersetzung mit Interkulturellen Mitarbeiter/Innen bei den Dienstbesprechungen statt.

#### **4. BEGLEIT- UND STÜTZMAßNAHMEN**

Die Arbeit in diesem neuen Berufsfeld ist differenziert und vielschichtig. Zusätzlich erschwerend wirkt, daß:

- \* die Interkulturellen Mitarbeiter/Innen über verschiedenste Berufsausbildungen und Erfahrungen verfügen
- \* die gesellschaftliche Stellung von Ausländern und deren Auswirkungen auch im Kindergarten spürbar wird

# Pädagogisches Grundkonzept des Kindergartens

## 1. Unsere Einrichtung stellt sich vor:

**Adresse:** -

### **Öffnungszeiten:**

Montags, Mittwochs und Freitags von 7:00-14:00

Dienstags und Donnerstags von 7:00-15:00

### **Mitarbeiterinnen:**

- (Leiterin)
- (Kinderbetreuerin)
- (Interkulturelle Mitarbeiterin)
- (Heilpädagogische Kindergärtnerin) => seit Herbst 2008:  
Sonderkindergartenpädagogin
- (Native Speaker)

Der Kindergarten hat von 7:00 bis 14:00, bzw. 15:00 geöffnet, in dieser Zeit ist mindestens eine Person anwesend.

### Was sind unsere pädagogischen Zielsetzungen?

Wir orientieren uns an den Kindern, das Kind mit seinen Bedürfnissen, Fertigkeiten  
Und Fähigkeiten stehen im Mittelpunkt.

Wir haben Zeit für die Kinder, wir haben Zeit, ihnen zuzuhören und zu beobachten.

Wir bieten Angebote an, die auf die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder abgestimmt sind, die Förderung ist jedoch im Alltag verpackt, indem sich die Kinder z.B.: selbst ihr Turngewand an und ausziehen, oder den Saft bei der Jause einschenken, ...

Kommunikation ist uns wichtig und zwar zwischen Kindern, Eltern und Kindergarten!

Beziehungskonstanz: Kinder und Eltern bauen eine Beziehung zu uns auf, wie auch wir zu ihnen. Diese ehrlichen Beziehungen sind wichtig und daraus kann ein Vertrauen zueinander entstehen.

Die Kinder haben Mitbestimmungsrecht.

Wir übertragen den Kindern Kompetenzen und vertrauen ihnen in der Ausführung.

Selbstständigkeitserziehung!!!

Unsere Arbeit wird von uns schriftliche dokumentiert: Reflexionen, Planungen, Förderverläufe, etc.

Teamgespräche: einmal monatlich von 13:00-14:00

Unsere Struktur ist kein starres System, wir sind flexibel, aber nicht beliebig. Der Rahmen, in dem wir arbeiten, ist überlegt, er soll Sicherheit und Orientierung bieten, um eine prozeßhafte Entwicklung möglich zu machen.

Jeder ist verantwortlich für alle Kinder, wir versuchen, alles durch 2 zu teilen (die Bereiche, die Schwerpunkte, die Projekte,...)

Es werden Schwerpunkte gesetzt, Malen, Garten, Bewegung, Tischspiele beispielsweise.

z.B.: Schwerpunkt Malen (Beispiel: erarbeiten von Schwarz und Weiß): die Zuständige bereitet alles vor, Kinder, die sich angesprochen fühlen, können Platz nehmen, sich mit dem angebotenen Material befassen, die Zuständige ist zwar anwesend, aber eher, um zu beobachten, um Fragen zu beantworten, oder, um wenn gewünscht, Hilfestellung zu geben.

Wir achten darauf, prozessorientiert zu arbeiten, wobei sich jeder nach seinen Fähigkeiten beteiligen kann, nicht das Produkt ist wichtig, sondern der Weg dorthin.

Eine einzige, aber wichtige Regel in der Gruppe:

**„Verletze keinen anderen,  
verletze dich nicht und  
zerstöre nichts!“**

### Die Tagesstruktur

7:00 bis 9:00	Eintreffen der Kinder
10:15-10:45	Morgenkreis, Begrüßung der Kinder, die ganze Gruppe versammelt sich, es wird gespielt, musiziert, erzählt, etc.
08:00-11:00	Die Jausenzeit beginnt, die Kinder holen sich selbstständig Teller, Gläser, schenken sich selbst Wasser, Saft oder Tee ein, und bereiten ihre Jause vor. Nach dem jausnen können die Kinder Zähneputzen gehen.
8:00-11:30	Es ist Zeit für Angebote in der Groß-, Klein-, oder Teilgruppe.
11:30-12:00	Ausklangphase, die ersten Kinder werden schon abgeholt
12:00	Mittagessen in der Küche
13:00	Abholzeit bis spätestens 13:00
Montag:	Turntag: Die Kinder sollten bequem angezogen sein, um sich Alleine an-, und ausziehen zu können. Turngewand: kurze Hose, kurzärmeliges T-Shirt, Gymnastikpatschen
Ein Tag/Woche:	Wir bekommen Besuch vom Native Speaker



Ein Tag/Woche: Wir bekommen Besuch von der Sonderkindergärtnerin

Dienstag, Mittwoch, Donnerstag: Zeit für verschiedene Schwerpunkte, die genauer in den jeweiligen mittelfristigen Planungen festgehalten sind.

Der Tag ist außerdem in unterschiedlich strukturierte Phasen geteilt:

Es gibt **strukturierte Phasen**, jene, wo die Regeln klar vorgegeben sind und von allen eingehalten werden sollen, z.B.: der Morgenkreis.

Weiters kommen **halbstrukturierte Situationen** vor, beispielsweise die Bewegungsbaustellen im Bewegungsraum, wenn zwar bestimmte Geräte im Turnsaal vorbereitet sind, aber den Kindern überlassen bleibt, was sie damit tun.

Zu guter Letzt gibt es dann auch **unstrukturierte Situationen**, wenn sich die Kinder in der Gruppe im Freispiel beschäftigen, zum Beispiel.

### Räumliche Struktur

Gruppenraum

Kammerl im Vorzimmer

Bereiche im Gruppenraum (Mal- und Bastelbereich, Maltafel, Bauecken, multifunktionaler Bereich, Lesebereich, Puppenküche)

Garderobe

Küche (Jausen- und Mittagsbereich)

Bewegungsraum (einmal wöchentlich Turnen mit Umziehen, tägliche Benützung)

Garten

## Abstract

In Niederösterreich leben über 6.000 Kinder mit einer anderen Muttersprache als Deutsch. Die Landesregierung reagierte darauf und entwickelte für den Bereich Kindergarten ein eigenes Interkulturelles Konzept („Interkulturelle Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen“), wodurch Kinder sprachlich intensiver gefördert werden und ein bewusster interkultureller Austausch stattfindet.

In der vorliegenden Arbeit steht eine Fallstudie eines mehrsprachigen und multikulturellen Landeskindergartens, in dem wöchentlich einmal eine Interkulturelle Mitarbeiterin arbeitet, als Exempel im Mittelpunkt. Dieser lagen primär folgende Fragestellungen zugrunde: Wie werden Mehrsprachigkeit und Interkulturalität in der Institution sichtbar gemacht? Welche Rollen haben die Kindergartenpädagogin, die Kinderbetreuerin und die Interkulturelle Mitarbeiterin inne?

Zu Beginn im theoretischen Teil wurden die Termini Mehrsprachigkeit und Interkulturalität genauer diskutiert. So wurden einerseits Sprache und Identität sowie die Sprachenpolitik und andererseits die Interkulturelle Erziehung näher beleuchtet. Im nächsten Teil lag besonderes Augenmerk auf die Rahmenbedingungen der Institution Kindergarten. Es wurde das niederösterreichische Kindergartengesetz sowie das Interkulturelle Konzept in Niederösterreich analysiert. Der Landeskindergarten selbst stand im Anschluss im Mittelpunkt. Anhand von Beobachtungen, Interviews und diversen Dokumenten wurden die Bereiche *Räumlichkeit als Platz für Mehrsprachigkeit und Interkulturalität*, *Gruppenkonstellation*, *Sprachverwendung*, *Interaktionen mit dem Kindergartenpersonal* und *interkulturelle und mehrsprachige Aktivität* untersucht. So konnte zusätzlich mit Hilfe von Fachliteratur ein detailliertes Bild zu Mehrsprachigkeit und Interkulturalität im Landeskindergarten geliefert werden. Aus den Ergebnissen der Untersuchung ließen sich Forderungen in erster Linie an die politischen Verantwortlichen stellen, die im Schlusskapitel detailliert ausformuliert wurden.

# Curriculum Vitae

## Dipl.-Päd. Ines Anna WONDRAKZEK

### Persönliche Daten

Geboren: 13.01.1980  
Geburtsort: Scheibbs, Österreich  
Staatsbürgerschaft: Österreichische Staatsbürgerin  
Familienstand: Ledig

### Ausbildung

Feb. 2008 Abschluss des Studienmoduls „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ Universität Wien  
Seit SS 2008 Universität Wien: Diplomstudium Deutsche Philologie  
2007 - 2008 Ausbildungslehrgang für Betreuungspersonen in Kindergruppen (VHS Wien)  
2003 – 2004 NTNU Universität Trondheim, NORWEGEN: Teile des Bakkalaureatstudiums Anglistik  
Seit WS 2002 Universität Wien: Lehramt für Deutsch und Englisch  
2001 Diplom für das Lehramt an Volksschulen  
1998 – 2001 Pädagogische Akademie des Bundes in Wien (SS 2000: Erasmus: Auslandssemester in Trondheim, NORWEGEN)  
Juni 1998 Matura  
1994 – 1998 Öffentliches Oberstufenrealgymnasium der Benediktiner zu Melk, NÖ  
1990 – 1994 Öffentliches Stiftsgymnasium der Benediktiner zu Melk, NÖ  
1986 – 1990 Volksschule Oberndorf an der Melk, NÖ

### Studienrelevante Berufserfahrung

Seit 27.10.2005 Firma ARO – Altpapier-Recycling-OrganisationsgmbH (Wien): Trainerin für Englisch (B1-C1)

- Seit 01.02.2005 WIFI (St. Pölten): Trainerin für „Hurry up –Kurs“ AMS-Maßnahme (Hauptschulabschluss/Polytechnikumsabschluss: Englisch für Jugendliche)
- 30.07.2007 – 10.08.2007 WIFI (St. Pölten): Trainerin für Erwachsene: „Englischkurs für Fortgeschrittene“ AMS-Maßnahme
- 10.07.2006 – 04.08.2006 WIFI (St. Pölten): Trainerin für Erwachsene „Englischkurs für mäßig Fortgeschrittene“ AMS-Maßnahme
- 06.02.2006 – 02.03.2006 DeutschAkademie (Wien): Trainerin für Deutsch als Fremdsprache (Deutschkurs für Erwachsene A1)
- 11.07.2005 – 04.08.2005 DeutschAkademie (Wien): Trainerin für Deutsch als Fremdsprache (Deutschkurs für Erwachsene A2)
- 27.05.2005 – 22.08.2005 WIFI (St. Pölten): Trainerin für Erwachsene: „Englischkurs für mäßig Fortgeschrittene“ AMS-Maßnahme
- 01.08.2003 – 30.06.2004 Institut für moderne Fremdsprachen (Deutsch als Fremdsprache) an der NTNU Universität (Trondheim, NORWEGEN): Deutschpraktikantin im Rahmen des Europäischen Bildungsprogramms Leonardo Da Vinci
- 01.09.2002 – 31.08.2003 Sonderpädagogisches Zentrum (Wien): Sonderschullehrerin (Stadtschulrat)
- 01.09.2001 – 30.06.2002 Oberstufengymnasium Strinda (Trondheim, NORWEGEN): Sprachassistentin (Deutsch als Fremdsprache) im Rahmen des Europäischen Bildungsprogramms Sokrates/Comenius: KOORDINATION: Austauschprogramm: Norwegen - Österreich