



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

(Interkulturelle) Zusammenarbeit mit Eltern

im Elementarbereich –

eine ethnologische Betrachtungsweise
am Beispiel von zwei Kindergärten in Wien.

Verfasserin / Verfasser

Judith Kindlinger

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. Phil.)

Wien, im Mai 2012

Studienkennzahl lt.
Studienblatt:

A 307

Studienrichtung lt.
Studienblatt:

Kultur- und Sozialanthropologie

Betreuerin / Betreuer:

Mag. Dr. Susanne Binder

*„Wenn Eltern und Kinder sich wohlfühlen, dann geht's uns auch gut“
(Interview, Leiterin 1).*

INHALTSVERZEICHNIS

<u>VORWORT</u>	<u>6</u>
<u>1. EINLEITUNG</u>	<u>7</u>
1.1. ZUSAMMENARBEIT MIT ELTERN IM KINDERGARTEN – EIN KULTUR- UND SOZIALANTHROPOLOGISCHES THEMA?	7
1.2. PERSÖNLICHER ZUGANG UND AUFBAU DER ARBEIT	8
<u>2. INTERKULTURALITÄT AUS ETHNOLOGISCHER PERSPEKTIVE</u>	<u>12</u>
2.1. GESCHICHTLICHE ENTWICKLUNG DER INTERKULTURELLEN PÄDAGOGIK IN DEUTSCHLAND UND ÖSTERREICH	12
2.2. INTERKULTURELLE PÄDAGOGIK ALS TEIL PÄDAGOGISCHER PRAXIS?	13
2.3. KRITIK AN DER INTERKULTURELLEN PÄDAGOGIK – KULTURALISIERUNG DURCH EINEN „STARREN“ KULTURBEGRIFF	14
2.4. DER AUFTRAG DER ETHNOLOGIE – EIN DYNAMISCHER KULTURBEGRIFF ALS THEORETISCHER AUSGANGSPUNKT	15
<u>3. METHODISCHE ANSÄTZE – DAS FORSCHUNGSFELD KINDERGARTEN</u>	<u>17</u>
3.1. EMPIRISCHE DATENERHEBUNG UND ANALYSE	17
3.2. DER KINDERGARTEN ALS FORSCHUNGSFELD	18
3.3. DIE AUSWAHL DER INTERVIEWPARTNERINNEN	20
3.4. FELDFORSCHUNG IN WIEN – MIGRANTINNEN IN DEMOGRAPHISCHEN ZAHLEN	23
3.5. BILDUNGSSTAND, ERWERBSTÄTIGKEIT UND SOZIALE SITUATION – FAMILIEN MIT UND OHNE MIGRATIONSHINTERGRUND IN ÖSTERREICH	25
<u>4. GRUNDLAGEN DER ZUSAMMENARBEIT MIT ELTERN</u>	<u>28</u>
4.1. PLURALISIERTE, INDIVIDUALISIERTE FAMILIENMODELLE ALS ADRESSATEN DER ZUSAMMENARBEIT	28
4.2. ELTERNARBEIT – ZUSAMMENARBEIT – PARTNERSCHAFTLICHKEIT	29
4.3. FORMEN DER ZUSAMMENARBEIT	31
<u>5. DER KINDERGARTEN ALS BETREUUNGS- UND BILDUNGSINSTITUTION</u>	<u>36</u>
5.1. BILDUNGSRAHMENPLAN ELEMENTARER BILDUNGSEINRICHTUNGEN IN ÖSTERREICH	36

5.2. BILDUNG IM KINDERGARTEN? ERWARTUNGEN AUS ELTERN SICHT	37
5.3. CHANCEN UND GRENZEN EINER TRANSPARENTE ARBEITSWEISE IM KINDERGARTEN	39
 <u>6. ZUSAMMENARBEIT</u>	
<u>MIT EINER KULTURELL HETEROGENEN ELTERN SCHAFT</u>	<u>44</u>
6.1. GESELLSCHAFTLICHE MACHTVERHÄLTNISSE, AKTUELLE MIGRATIONSPOLITIK UND IHR EINFLUSS AUF DIE ZUSAMMENARBEIT MIT ELTERN	44
6.2. MACHTVERHÄLTNISSE REFLEKTIEREN – MACHT MIT ELTERN TEILEN	46
6.3. IDENTITÄT – SPRACHE – INTEGRATION	48
6.4. ELTERN ALS PARTNER FRÜHKINDLICHER SPRACHFÖRDERUNG UND INTERKULTURELLER PRAXIS	51
6.4.1. <i>Multilinguale Kindergruppen?</i> <i>Verunsicherung bei Eltern und Kindergartenpersonal</i>	51
6.4.2. <i>Pädagogisches Fachwissen & elterliches Erfahrungswissen – Eltern aktivieren</i>	54
6.4.3. <i>Strukturelle & prozessuale Faktoren – Grenzen einer Bildungspartnerschaft – am Beispiel der Sprachstandssfeststellung in österreichischen Kindergärten</i>	59
6.5. MULTILINGUALE ELTERN: SPRACHE – RESSOURCE – EMPOWERMENT	60
6.6. MULTILINGUALE PÄDAGOGINNEN: VERMITTLERINNEN ZWISCHEN ELTERN UND KINDERGARTEN?	67
 <u>7. DER KINDERGARTEN ALS BILDUNGSINSTITUTION FÜR FAMILIEN</u>	<u>74</u>
7.1. ELTERNBILDUNG IM ELEMENTARBEREICH?	74
7.2. „INTERKULTURELLE ELTERNCAFES“ – ELTERNBILDUNG FÜR FAMILIEN?	75
7.3. AUSBLICK: DER KINDERGARTEN ALS BILDUNGSORT FÜR ALLE – „FAMILIENZENTREN“ UND „CHILDREN CENTER“ IN DEUTSCHLAND UND GROßBRITANNIEN	80
 <u>8. CONCLUSIO</u>	<u>83</u>
 <u>9. BIBLIOGRAPHIE</u>	<u>84</u>
9.1. MANUELLE QUELLEN	84
9.2. DIGITALE QUELLEN	88
 <u>10. ANHANG</u>	<u>92</u>

Die vorliegende Arbeit ist das Produkt einer intensiven, dreijährigen Auseinandersetzung mit der Thematik, sowohl aus praktischer als auch aus theoretischer Sicht. Am Ende dieses langen Prozesses steht mein akademischer Titel, den Anfang, die Mitte und den Schluss dieser Arbeit verdanke ich jedoch der Unterstützung, Inspiration und Motivation vieler Menschen, die mich auf diesem Weg begleitet haben.

1. EINLEITUNG

1.1. ZUSAMMENARBEIT MIT ELTERN IM KINDERGARTEN – EIN KULTUR- UND SOZIALANTHROPOLOGISCHES THEMA?

Seit ihrer Entstehung im 19. Jahrhundert zeichnet sich die Kultur- und Sozialanthropologie besonders durch die Erforschung außereuropäischer Gesellschaften aus. Infolge der postmodernen Globalisierung mit ihren neuen Kommunikationstechnologien veränderte sich jedoch das Verständnis räumlicher Distanz. Ehemalige Forschungsfelder rückten näher heran, die Beziehung zwischen dem „Wir“ und dem „Anderen“ galt es zu überdenken. Kultur- und SozialanthropologInnen fordern deshalb zunehmend, den Blick auf die eigene, vertraute Gesellschaft zu richten (vgl. Fillitz / Gingrich / Rasuly-Paleczek 1993: 5). Wird demnach die österreichische Gesellschaft ins Zentrum der Untersuchung gestellt bleibt die Frage offen was macht den Kindergarten als ethnologisches Forschungsfeld interessant?

Der Kultur- und Sozialanthropologin Susanne Binder zufolge, findet in Schulen der häufigste Kontakt zwischen österreichischer Mehrheit und ethnisch-kulturellen Minderheiten statt (vgl. Binder 2004: 17). Ein derart intensiver interkultureller Austausch lässt sich auch in einer anderen gesellschaftlichen Institution feststellen: dem Kindergarten. Ähnlich dem Schulbetrieb, ist auch im Kindergartenalltag die meiste Interaktion innerhalb der Kindergruppe bzw. zwischen Kind und Fachpersonal gegeben. Die Kooperation mit den Eltern ist im Kindergarten jedoch stärker als in allen nachfolgenden Bildungseinrichtungen (vgl. Projektbericht: NÖ Kindergärten 2000: 45). Elementare Bildungseinrichtungen bieten sich deshalb besonders an, um die Zusammenarbeit mit einer kulturell heterogenen Elternschaft zu untersuchen. Eine intensivere thematische Auseinandersetzung zeigt jedoch einen Mangel an ethnologischer Forschungsliteratur. Wissenschaftliche Arbeiten und Publikationen stammen meist aus pädagogischer Fachrichtung. Oft wird der interkulturelle Kontakt zwischen Einrichtung und Eltern nur am Rande, inform eines ergänzenden Kapitels, erwähnt, bzw. stehen Problematiken, welche in der Zusammenarbeit mit Eltern aus Migrationsverhältnissen entstehen, im Mittelpunkt (siehe Dusolt 2001 / Schneidhofer 2004).¹ Dabei werden Herausforderungen, welche in der pädagogischen Praxis entstehen, meist ausschließlich Familien mit Migrationshintergrund zugeschrieben. Probleme werden kulturalisiert, sozioökonomische und politische Aspekte nicht berücksichtigt (vgl. Broschüre:

Interkulturelles Zentrum Wien 2008: 3). Eine TeilnehmerIn, der im Jahr 2010 durchgeführten Online Studie „Eltern als Bildungspartner: Kinder mit und ohne Migrationshintergrund im Bildungsprozess stärken“, kritisiert:

„In erster Linie wird das sprachliche Problem erwähnt und die Motivation, Eltern zur Zusammenarbeit zu motivieren. Allerdings tritt das Problem Motivation generell in Bezug auf Elternzusammenarbeit auf“ (Online Studie: Eltern als Bildungspartner 2010).

Aus diesen Überlegungen heraus entwickelte sich die Forschungsfrage: Wie wird die Zusammenarbeit mit einer kulturell heterogenen Elternschaft im Kindergarten gestaltet? Obwohl die Arbeit auf einem ethnologischen Kulturbegriff aufbaut wurden sozioökonomische und politische Faktoren inhaltlich, sowie in der Erstellung der Fragebögen berücksichtigt. Dadurch soll einerseits die Gefahr, eine erneute Kulturalisierung der Thematik zu reproduzieren, gebannt werden. Andererseits wird versucht, der Forderung vieler WissenschaftlerInnen und EthnologInnen, stärker auf soziale, ökonomische und politische Fragen zu fokussieren nachgekommen (vgl. Broschüre: Interkulturelles Zentrum Wien 2008: 3). Um eine besser Sicht auf den inhaltlichen Entstehungsprozess zu gewährleisten, möchte ich zunächst meinen eigenen, persönlichen Blickwinkel auf die Forschungsthematik beschreiben.

1.2. PERSÖNLICHER ZUGANG UND AUFBAU DER ARBEIT

Nachdem ich im Sommersemester 2004 mit dem Studium der Kultur- und Sozialanthropologie begann, beschloss ich im Herbst 2008 zusätzlich das Kolleg für Kindergartenpädagogik im 8. Bezirk in Wien zu besuchen. Im Zuge meiner zweijährigen beruflichen Ausbildung musste ich mehrere Praktika in Kindergärten absolvieren. Aufgrund meines ethnologischen Interesses entschloss ich mich vor allem in sogenannten „Brennpunktkindergärten“, Einrichtungen mit hohem MigrantInnenanteil, zu arbeiten. Während meines zweimonatigen Praktikums im Integrationshaus begann ich mich intensiv mit der Förderung kindlicher Mehrsprachigkeit und einer Arbeitsweise, die eine grundsätzliche Partizipation aller Kinder und Eltern am Kindergartenalltag zur Grundlage hat, auseinanderzusetzen. Meine Diplomarbeit am Kolleg „Interkulturelle Pädagogik im Kindergarten in Theorie und Praxis“ legte die Basis für weitere theoretische

Auseinandersetzung. Im Zuge der Literaturrecherche stellte ich fest, dass sich einige ethnologische Arbeiten mit kultureller Heterogenität im Elementarbereich auseinandersetzen. Diese konzentrieren sich jedoch ausschließlich auf die kindliche Perspektive. Das Forschungsthema der vorliegenden Arbeit war geboren.

Für den Forschungsprozess ergaben sich durch meine Rolle als diplomierte Kindergartenpädagogin und Ethnologin Vor- und Nachteile. Die pädagogische Ausbildung eröffnete mir eine Vielzahl wichtiger Kontakte. Bei der Erstellung meines Konzepts konnte ich auf einen Pool an Informationen zurückgreifen. Das angesammelte Wissen führte jedoch auch zu Vorannahmen, welche es zu reflektieren und hinterfragen galt. Zudem benötigte die Verwaltung und Zusammenführung aller bis dahin gesammelter Informationen, Kontakte, Publikationen, Literaturhinweise etc. einen enormen zeitlichen Auswand. Der Wechsel von einem sehr persönlich, emotionalen Praxiserleben im Kindergarten hin zu einer theoretisch, wissenschaftlichen Ebene, war oft nicht leicht zu bewältigen. Interviews, wurden sowohl mit Teilen des Kindergartenteams als auch mit Eltern durchgeführt. Dabei hatte ich häufig das Gefühl, dass mir meine pädagogische Qualifikation half, eine Vertrauensbasis zu den interviewten Leiterinnen und Pädagoginnen herzustellen. Bei den befragten Müttern hingegen achtete ich bewusst darauf, meine ethnologische Herkunft zu betonen und ließ meine zweite Ausbildung meist unerwähnt. Ein offener Gesprächsrahmen sollte dadurch erhalten bleiben.

In den kommenden, über achtzig Seiten werden vor allem zwei Ziele verfolgt: 1.) Die Verknüpfung von Theorie und Empirie. Da ich mich sowohl auf theoretischer als auch praktischer Ebene mit der Thematik auseinandergesetzt habe, ist mir eine „ganzheitliche“ Darstellung besonders wichtig. Eine klare Trennung zwischen theoretischem und empirischem Abschnitt, wie sie in den meisten Diplomarbeiten vorzufinden ist, gibt es deshalb nicht. Vielmehr werden wissenschaftliche Inhalte immer wieder durch Interviewpassagen von Personen, die selbst in der Praxis stehen, ergänzt. 2.) Trotz ethnologischer Herangehensweise erfordert das Thema eine Auseinandersetzung mit pädagogischen Inhalten. Eine interdisziplinäre Sichtweise ist unumgänglich und liegt auch dem Aufbau der Arbeit zugrunde:

Das Kapitel „Interkulturalität aus ethnologischer Perspektive“ beschäftigt sich mit pädagogischen Konzepten aus den letzten Jahrzehnten. Diese haben den Umgang mit kultureller Heterogenität im Bildungsbereich zur Grundlage. Sie wurden von der damaligen

Migrationspolitik beeinflusst und prägt/prägen den Schulalltag wesentlich mit. Obwohl die verwendeten Quellen fast ausschließlich auf schulische Einrichtungen Bezug nehmen, können Rückschlüsse auf weitere Bereiche, etwa auf den Kindergarten als elementarste Form des Bildungssystems, gezogen werden. Zudem wird die Problematik rund um die Vorsilbe des Begriffs „inter“- kulturell thematisiert. Es wird aufgezeigt wie der Terminus die Kulturalisierung von Problemen verschleiert bzw. forciert. Ein dynamischer Kulturbegriff, wie er in der Ethnologie gebräuchlich ist, wird eingefordert.

In „Methodische Ansätze – Das Forschungsfeld Kindergarten“, wird die Datenerhebung und Analyse ebenso beschrieben wie die Besonderheiten des Forschungsfeldes Kindergarten bzw. des Standortes, Wien. Da sozioökonomische und politische Aspekte in die Arbeit mit einfließen sollen, werden die sozialen Verhältnisse von Familien mit und ohne Migrationshintergrund anhand aktueller österreichischer Statistiken widergespiegelt.

Der Abschnitt „Grundlagen der Zusammenarbeit mit Eltern“ soll vor allem für Personen ohne Vorwissen im elementarpädagogischen Bereich als Einführung dienen. Dabei wird einerseits die Grundannahme, dass Eltern mit und ohne Migrationshintergrund keine einander gegenüber stehenden homogenen Gruppen bilden, eingefordert. Zusätzlich wird die Zusammenarbeit mit pluralisierten, individualisierten Familienformen vorausgesetzt. Diese gilt es in möglichst differenzierten Formen der Zusammenarbeit (Elterncafes, festliche Veranstaltungen, Elternworkshops etc.) zu berücksichtigen.

Das Kapitel „Der Kindergarten als Betreuungs- und Bildungsinstitution“ beschäftigt sich mit der Rolle des Kindergartens, wie sie vom österreichischen Bildungsrahmenplan beschrieben wird. Dabei wird die Problematik um fehlende Transparenz geleisteter Bildungsarbeit im Kindergarten offengelegt. Rahmenbedingungen, welche es PädagogInnen ermöglichen ihre Bildungsarbeit zu vermitteln und Eltern aktiv in das Geschehen des Kindergartens einzubinden, sind ebenso notwendig wie Aufklärungskampagnen um den Kindergarten in der gesellschaftlichen Wahrnehmung als elementare Bildungseinrichtung zu stärken.

In „Zusammenarbeit mit einer kulturell heterogenen Elternschaft“ werden Strategien im Umgang mit kultureller Heterogenität im Kindergarten beleuchtet. Gesellschaftliche Machtverhältnisse, Einflüsse aktueller Migrationspolitik und „einseitige“ Integrationskonzepte werden in diesem Zusammenhang angesprochen. Warum

Multilingualität und kulturelle Heterogenität im Kindergarten kaum thematisiert und vorhandene Ressourcen auf Seiten des Personals und der Familien nicht genutzt werden, wird aufgezeigt. Am Ende des Kapitels wird deutlich, angehende und in der Praxis stehende KindergartenpädagogInnen sind auf die Zusammenarbeit mit kulturell heterogenen Kinder und Elterngruppen kaum vorbereitet.

Im letzten Kapitel wird der Frage wie der Kindergarten der Zukunft aussehen könnte nachgegangen. Die Rolle elementarer Bildungseinrichtungen als Ort für Familienbildung wird ebenso thematisiert wie „Interkulturelle Elterncafés“ in Kindergärten des Vereins Wiener Kinderfreunde. Modelle aus Deutschland und Großbritannien, welche den Kindergarten als Bildungs- und Erfahrungsort für Familien sehen, werden vorgestellt.

Nach kurzer Einführung in Thematik und Aufbau folgt nun der eigentliche Kern der Arbeit.

2. INTERKULTURALITÄT AUS ETHNOLOGISCHER PERSPEKTIVE

2.1. GESCHICHTLICHE ENTWICKLUNG DER INTERKULTURELLEN PÄDAGOGIK IN DEUTSCHLAND UND ÖSTERREICH

Im deutschsprachigen Raum kann die Geschichte der Interkulturellen Pädagogik in drei theoretische Abschnitte (Nieke 1989) gegliedert werden:

- „Ausländerpädagogik“, Defizit- oder Assimilationspolitik
- Differenzorientierter Ansatz
- Interkulturelle Pädagogik

Die erste Phase lässt sich den siebziger Jahren und somit der „Gastarbeiter-Migration“ zuordnen. Sie wird in der wissenschaftlichen Literatur als „Ausländerpädagogik“, „Defizit- oder Assimilationspolitik“ bezeichnet (Englisch 1999: 62). Im Zentrum stand ein ethnozentristischer Blick der ethnisch-kulturelle Minderheiten einer überlegenen Mehrheitsgesellschaft unterordnete: Personen mit Migrationshintergrund wiesen angeblich ein „Sprach- bzw. Kulturdefizit“ auf (Englisch 1999: 62). Um dieses Defizit auszugleichen wurden SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen speziell gefördert, beispielsweise durch Vorbereitungsgruppen, Sprachförderprogramme, Hausaufgabenunterstützung etc. Bei dieser Vorgehensweise handelte es sich um eine als Integration getarnte Assimilation (vgl. Broschüre: Interkulturelles Zentrum Wien 2008: 8 / Englisch 1999: 62 / Jaksche 1998: 108). Binder beschreibt die Schulpraxis: „SchülerInnen galten dann als ‚integriert‘ wenn so wenig Unterschied wie möglich sichtbar und hörbar war“ (Binder 2002: 178).

Die zweite Theoriephase in den achtziger Jahren kritisierte die „Ausländerpädagogik“ des vorangegangenen Jahrzehnts. Der Ethnologin Mari Steindl zufolge wurde aus einem „defizitorientierten“ ein „differenzorientierter“ Ansatz (Broschüre: Interkulturelles Zentrum Wien 2008: 8). Die Ansicht, kulturelle und sprachliche Heterogenität positiv wahrzunehmen verbreitete sich in der Pädagogik. In der Praxis wurden Basisinformationen über andere Kulturen und Sprachen geliefert um einen partnerschaftlichen Umgang, Empathie und Toleranz zwischen den SchülerInnen zu fördern und Diskriminierung vorzubeugen (vgl. Broschüre: Interkulturelles Zentrum Wien 2008: 8/ Jaksche 1998: 107 / Schmitz 2002: 138).

Das Modell einer „multikulturellen Gesellschaft“ entstand im gesellschaftlichen Bewusstsein (Englisch 1999: 63).

Obwohl kulturelle Heterogenität als Bereicherung gesehen wird, zeichnet sich der „differenzorientierte Ansatz“ durch eine kulturdeterministische Sicht aus. Kultur wird zum determinierenden, „nicht ablegbaren“ Merkmal einer Person. Kulturelle Unterschiede gelten als unüberwindbar. Auf Basis dieser Kritik entstand die Interkulturelle Pädagogik, welche die dritte und letzte Phase darstellt. Diese grenzt sich gegenüber der „Ausländerpädagogik“ und dem „Differenzorientierten Ansatz“ ab, indem sie alle Kinder und Jugendlichen (der ethnisch-kulturellen Minderheiten und der Mehrheitsgesellschaft) in ihr Konzept miteinschließt (vgl. Broschüre: Interkulturelles Zentrum Wien 2008: 8 / Jaksche 1998: 108).

2.2. INTERKULTURELLE PÄDAGOGIK ALS TEIL PÄDAGOGISCHER PRAXIS?

Verlässt man die theoretische Ebene und wirft einen Blick in den österreichischen Schulalltag zeigt sich laut Kultur- und Sozialanthropologin Doris Englisch folgende Realität:

„Obwohl sich [...] der Umgang der Schule mit MigrantInnenkinder im Laufe der letzten dreißig Jahre verändert hat, handelt es sich bei diesen Veränderungen um Bestrebungen ‚von unten‘, in der Folge bestenfalls um (gut klingende) bildungspolitische Maßnahmen, aber keinesfalls um neu ausgerichtete Bildungspolitik“ (Englisch 1999: 61).

Eine Veränderung der Strukturen im Bildungsbereich hat demnach nicht stattgefunden. Vielmehr sollte durch die Einführung von Zusatzlehrplänen und Sonderregelungen der Anschein einer Restrukturierung der österreichischen Bildungslandschaft erweckt werden (vgl. Jaksche 1998: 136). Als Beispiel steht der Fall des „Interkulturellen Lernens“. Dieses wurde 1991 in den Allgemeinbildenden Pflichtschulen und 1993/94 in der AHS als eines von zwölf Unterrichtsprinzipien ausgerufen und durch einen Zusatz im Lehrplan verfestigt (vgl. Englisch 1999: 69 / Broschüre: Interkulturelles Zentrum Wien 2008: 8). Eine „Unterrichtsnormalität“ oder „Interkulturelle Praxis“ gibt es laut Englisch jedoch nicht. Interkulturelles Arbeiten findet weiterhin nur in einzelnen Schulversuchen und -modellen statt oder dort, wo sich pädagogische Fachkräfte persönlich für das Prinzip einsetzen (Englisch 1999: 73).

Interkulturelle Pädagogik wird demnach im österreichischen Bildungsalltag nicht umgesetzt. Zusätzlich basiert das Konzept auf einem problematischen Kulturbegriff wie das nächste Kapitel zeigt.

2.3. KRITIK AN DER INTERKULTURELLEN PÄDAGOGIK – KULTURALISIERUNG DURCH EINEN „STARREN“ KULTURBEGRIFF

In der wissenschaftlichen Literatur gibt es neben der Bezeichnung Interkulturelle Pädagogik weitere, meist synonym verwendete Termini (Interkulturelle Erziehung, Interkulturelles Lernen etc.). Jedoch nicht nur inhaltlich, auch äußerlich lässt sich eine Gemeinsamkeit zwischen den Begriffen herstellen. Sie alle verbindet die Vorsilbe „Interkulturell“ (vgl. Binder / Daryabegi 2002: 33). Im wissenschaftlichen Diskurs wird die Beifügung zunehmend kritisiert. Der Erziehungswissenschaftler Harald Eichelberger sieht diese als „Gedankenkrücke“, da „inter“ „zwischen“ bedeutet und eine Pädagogik sich nicht zwischen Kulturen befinden kann (Eichelberger 1998: 63). Übersetzt man den Begriff „Interkulturell“ demnach wörtlich wird deutlich, dass dieser Kultur als etwas statisches, gegebenes impliziert. Personen, beispielsweise Kinder in einer Klasse oder Kindergartengruppe stellen somit Vertreter „einer“ gewissen (Herkunfts-)Kultur dar. Der österreichischen Mehrheit steht dem Konzept der Interkulturellen Pädagogik zufolge eine oder mehrere ethnisch-kulturelle Minderheit(en) gegenüber. Diese erscheinen aufgrund ihrer Kultur mit der österreichischen Gesellschaft unvereinbar. Zwischen diesen geschlossenen Einheiten (Mehrheitsgesellschaft vs. ethnisch-kulturelle Minderheiten) arbeitet die Interkulturelle Pädagogik als Vermittler (vgl. Binder 2004: 17 / Alleman-Ghionda 1992: 150). Soziale und ökonomische Bedingungen werden ausgeblendet (vgl. Englisch 1999: 66). Essinger und Ucar sprechen an dieser Stelle von einem neuen Rassismus. Dieser basiert nicht auf einer konstruierten „Minderwertigkeit“ (Defizitansatz) sondern „Andersartigkeit“ von Personen mit Migrationshintergrund. Diese Art rassistischen Denkens spiegelt sich nicht nur in der aktuellen „Ausländerpolitik“ und Gesetzgebung wieder. Der neue Rassismus ist zudem institutionell verankert und dient immer dem Interesse der Mehrheitsgesellschaft (Essinger / Ucar 1993: 9). Beispielsweise übernimmt die gesellschaftliche Institution Schule bei der Verbreitung des neuen Rassismus eine zentrale Rolle. Ihre Aufgabe ist es eine möglichst homogene Nationalkultur zu konstruieren, was wiederum in den staatlichen Bildungskonzepten gespiegelt wird (Jaksche 1998: 140). So fördert eine Interkulturelle Pädagogik basierend auf einem starren Kulturbegriff bewusst das

Bild einer Einheitskultur. Kulturelle Merkmale werden überbetont, Herausforderungen die im Zusammenleben zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund entstehen werden allein auf die Herkunftskultur der MigrantInnen zurückgeführt. Englisch kritisiert: „Es wird der Interkulturellen Erziehung daher zurecht vorgeworfen sie ‚kulturalisiere‘ (‚Kulturalisierungsthese‘) und nehme damit am Mechanismus der Diskriminierung teil“ (Englisch 1999: 66). Die Folge ist eine „Spaltung der Gesellschaft“ die sich kaum überwinden lässt (Barkowski 1998: 20).

Kommt es zu einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Konzept bzw. werden Grundlagen der Interkulturellen Pädagogik in den Arbeitsalltag übernommen, gilt es diese auf ihren Kulturbegriff hin zu überprüfen. Ist dieser „starr“, besteht die Gefahr einer Kulturalisierung und das Bild einer gespaltenen Gesellschaft wird verstärkt. An diesem Punkt ist die Ethnologie gefordert sich „einzumischen“ (vgl. Gingrich 2001: 100).

2.4. DER AUFTRAG DER ETHNOLOGIE – EIN DYNAMISCHER KULTURBEGRIFF ALS THEORETISCHER AUSGANGSPUNKT

Die Vorsilbe „interkulturell“ lässt sich nicht nur in wissenschaftlich-pädagogischen Zusammenhängen finden. Sie ist auch in der Wirtschaft (Seminare zum Thema „Interkulturelle Kommunikation“ etc.), auf künstlerischer Ebene („Interkulturelle Theaterprojekte“ etc.) oder im alltäglichen Gebrauch präsent. Der Kultur- und Sozialanthropologe Andre Gingrich spricht an dieser Stelle von einer „Entkontextualisierung“, „Popularisierung“ und „Hybridisierung“ von Fachbegriffen aus der Wissenschaft im Alltagssprachgebrauch. In diesem Fall hat die betreffende wissenschaftliche Richtung den Auftrag sich einzuschalten (Gingrich 2001: 100). Doch welchen Beitrag kann die Ethnologie im vorliegenden Diskurs leisten?

Die Kultur- und Sozialanthropologie versteht Kultur als prozesshaft und wandelbar (vgl. Baumann 2000: 166f). Grenzen sind nicht starr zwischen Mehrheitsgesellschaft und ethnisch-kulturellen Minderheiten gegeben, vielmehr verlaufen diese quer durch Gesellschaften und überschneiden sich häufig „[...] wir alle müssen mehrere Kulturen miteinander verbinden. Das macht unsere Identitätsarbeit aus“ (Auernheimer 1998: 165). Dabei ist wichtig anzumerken, dass diese Grenzen zwar oft durchlässig und fließend, aber durchaus vorhanden sind (vgl. Filitz / Gingrich / Rasuly-Paleczek 1993: 3). Gemeinsame Migrationsgeschichten, Sprachen

oder Wertvorstellungen spielen für die betreffenden Personen eine durchaus wichtige Rolle (vgl. Krumm 1998: 144).

In einer ethnologischen Feldforschung wird Kultur durch gesammelte empirische Daten sichtbar und erklärbar. Dabei werden die Daten vom „Erklärten zum Erklärenden“ (Binder 2004: 37 / Baumann 2000: 166f). Kultur wird nicht als determinierende Kraft gesehen, welche Handlungsweisen und Identität ethnische-kultureller Minderheiten bestimmt. Vielmehr ermöglichen die in einer Forschung gesammelten Daten, bestimmte Wertvorstellungen, Abgrenzungen, aber auch Gemeinsamkeiten innerhalb bzw. zu anderen ethnisch-kulturellen Gruppen sichtbar zu machen. In den folgenden Kapiteln sollen bestehende Konzepte sowie Handlungsweisen des Kindergartenpersonals im Umgang mit einer kulturell heterogenen Elternschaft kritisch hinterfragt werden. Theoretischer Ausgangspunkt ist ein ethnologisch-dynamischer Kulturbegriff. Dadurch werden Herausforderungen, welche in der Zusammenarbeit mit Familie entstehen, erklärbar. Kulturelle Besonderheiten gelten nicht mehr als deterministisch. Vielmehr werden sie zu einem „Element in der alltäglich erfahrbaren Struktur der sozialen Welt“ (Englisch 1999:103).

Nach einem theoretischen Überblick widme ich mich im nächsten Abschnitt der methodischen Vorgehensweise sowie dem Forschungsfeld.

3. METHODISCHE ANSÄTZE – DAS FORSCHUNGSFELD KINDERGARTEN

3.1. EMPIRISCHE DATENERHEBUNG UND ANALYSE

Neben einer umfassenden Literaturrecherche stützt sich die vorliegende Arbeit auf qualitative Forschung. Aufgrund der mangelhaften wissenschaftlichen Auseinandersetzung, wählte ich einen explorativen Zugang (vgl. Kapitel 1.1) Ziel der Erhebung war, neue Daten zu generieren. Dabei wird keinesfalls Anspruch auf Vollständigkeit erhoben. Vielmehr ging es bei dem Forschungsprozess darum, außenstehenden und involvierten Personen einen tieferen Einblick in die gelebte Praxis des Kindergartenalltags zu geben. Stimmen realer Personen wurden mit wissenschaftlichen Textstellen verknüpfen, belegt, und widerlegt. Raum für weiterführende Forschungsfragen und neue Interpretationsebenen wurde geöffnet.

Durchgeführt wurde die Erhebung an zwei privaten Kindergärten in Wien. Insgesamt wurden zehn Interviews gemacht, darunter mit Kindergartenleiterinnen, Kindergartenpädagoginnen und Elternteilen. Zwei Expertinneninterviews ergänzen die Forschung zusätzlich durch einen professionellen Blick. Gesprächspartnerinnen waren Frau Sigrid Spenger, Verantwortliche der Weiterbildungsabteilung „Familienakademie“ der Wiener Kinderfreunde (vgl. Homepage: Kinderfreunde Wien) sowie eine Elternbegleiterin. Diese ist für die Leitung eines „Interkulturelles Elterncafes“ in einem der Kindergärten zuständig.² Die Interviews umfassten einen zeitlichen Rahmen von einer bis drei Stunden. Das Angebot der Leiterinnen die Gespräche im Kindergarten anzubieten wurde von Pädagoginnen und Elternteilen positiv aufgefasst. Die beiden Expertinneninterviews fanden hingegen außerhalb der Einrichtungen statt. Ein semi-vorstrukturierter Fragebogen leitete die Interviews. Dadurch wurde einerseits das in Bezug Setzen des Materials erleichtert. Andererseits ermöglichte die semi-strukturierte Methode die Ausweitung auf impulsiv vorkommende Erzählungen, welche zusätzlich neue Erkenntnisse brachten. Die mit einem Diktiergerät aufgenommenen Daten wurden für die Analyse transkribiert. Vor zwei Interviews fanden zusätzlich informelle Gespräche statt. Diese wurden ebenfalls schriftlich, in einem Gedächtnisprotokoll, festgehalten und bei der Auswertung berücksichtigt. Bei vier Elternveranstaltungen von Seiten des Kindergartens

² Eine intensive Auseinandersetzung zum Thema „Interkulturelle Elterncafes“ ist in Kapitel 8.2 zu finden.

wurde ergänzend teilnehmend beobachtet. Da es sich um eine punktuelle Vorgehensweise handelte wurde kein Beobachtungsleitfaden erarbeitet. Vielmehr sollte der Raum für freie Beobachtung offen stehen um zusätzliche Daten generieren zu können bzw. bereits vorhandene zu untermauern. Ein Gedächtnisprotokoll diente zum Aufzeichnen der Ergebnisse.

Im Zuge der Forschung wurden demnach verschiedene Methoden (semi-vorstrukturierte Interviews, informelle Gespräche, Teilnehmende Beobachtung) miteinander kombiniert. Diese Vorgehensweise hat laut Binder einen klaren Vorteil:

„Die Verknüpfung unterschiedlicher Forschungsmethoden erlaubt einen tieferen Einblick in das Forschungsfeld, weil dadurch verschiedene Interpretationsebenen erfasst werden können: das tatsächlich Beobachtete, die Interpretationen, Konzepte und Wahrnehmungen der interviewten Personen [...]“ (Binder 2004: 44).

Für die Analyse wurden die Transkriptionen der Interviews, die Protokolle der informellen Gespräche und der Teilnehmenden Beobachtung herangezogen. Die analytische Vorgehensweise stützte sich auf die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (Mayring 2005). Durch die Herausbildung unterschiedlicher Kategorien aus dem Material – diese wurden wiederum in Unterkategorien unterteilt – konnten für die Forschungsfrage relevante Aspekte Schritt für Schritt herausgefiltert und mit wissenschaftlichen Textstellen verknüpft werden.

Nach einem kurzen Einblick in die Erhebung und Analyse der Daten widmet sich der nächste Abschnitt dem eigentlichen Forschungsfeld sowie den Besonderheiten der ausgewählten Einrichtungen.

3.2. DER KINDERGARTEN ALS FORSCHUNGSFELD

Die Statistik Austria zählte im Jahr 2010 Österreich weit 4.694 Kindergärten. Davon waren 807 in Wien zu finden. Ungefähr die Hälfte, 415 Einrichtungen wurden bzw. werden von privaten Erhaltern angeboten (Statistik Austria: Kindertagesheime nach dem Erhalter 2010). Einer der größten privaten Bildungsträger sind die Wiener Kinderfreunde (Homepage: Kinderfreunde Wien).

Im Konzept waren ursprünglich Interviews in verschiedenen Einrichtungen geplant. Für eine umfassende Darstellung der Zusammenarbeit mit einer kulturell heterogenen Elternschaft, sind jedoch Gespräche mit LeiterIn, PädagogIn und Elternteilen derselben Einrichtung notwendig. Aus diesem Grund wurde die empirische Forschung auf zwei Kindergärten in Wien beschränkt. Um die gesammelten Daten leichter miteinander verbinden zu können gehörten beide Häuser der gleichen Trägerorganisation an, den Kinderfreunden in Wien.

Für die Wahl der Einrichtungen war die Bereitschaft der KindergartenleiterInnen bzw. der zuständigen Bezirksleitung unumgänglich. Kindergarten 1 wurde über private Verbindungen zu einer pädagogischen Mitarbeiterin gefunden. Durch sie kam ich ins Gespräch mit der Leiterin der Einrichtung und der interviewten Pädagogin. Diese unterstützte mich wiederum bei der Herstellung des Kontakts zu zwei Elternteilen aus ihrer Gruppe. Durch meine Nähe zu einer der Pädagoginnen ergab sich eine Vertrauensbasis, welche mir in den Gesprächen zugute kam. Private Beziehungen zu den Interviewpartnerinnen gab es vor der Forschung jedoch nicht.

Im Zuge der Informationsbeschaffung wurde ich auf den „Lehrgang zum/zur interkulturellen Eltern-Kind-Gruppenleiter/in“ im Bildungszentrum der Wiener Kinderfreunde aufmerksam (Leeb / Rohrauer/ Spenger 2008: 7). Ich wendete mich an eine der OrganisatorInnen, Frau Spenger. Diese erklärte sich zu einem ExpertInneninterview bereit. Dadurch kam ich in Verbindung mit einer Leiterin von Eltern-Kind-Gruppen, welche in Kindergarten 2 meiner Forschung ein „Interkulturelles Elterncafé“ begleitet. Die Bereitschaft der Leiterin konnte mit ihrer Unterstützung eingeholt werden. Die Pädagogin, die sich für das Interview bereit erklärte wandte sich wiederum an mehrere Elternteile bis sich schließlich zwei Mütter als Gesprächspartnerinnen zur Verfügung stellten.

Setzt man die Kindergärten miteinander in Vergleich ergibt sich folgendes Bild: Kindergarten 1 und Kindergarten 2 teilen den gemeinsamen Standort Wien und sind Einrichtungen der Wiener Kinderfreunde. Der Anteil von Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch liegt in beiden Kindergärten bei über 70% (vgl. Interview, Leiterin 1 / Interview, Leiterin 2). Bei Kindergarten 1 handelt es sich um einen Betriebskindergarten. Größe, Öffnungszeiten und Zusammensetzung der Familien spiegeln das Unternehmen wider. Kindergarten 2 beherbergt eines der sechs „Interkulturellen Elterncafés“ die derzeit in Kindergärten der Wiener Kinderfreunde angeboten werden (vgl. Homepage: Kinderfreunde Wien). Die

unterschiedlichen Voraussetzungen haben die Forschung nicht erschwert, vielmehr spiegeln sie die Vielfalt der Betreuungseinrichtungen im Elementarbereich wieder. So ist es nicht möglich von einem Haus auf das andere zu schließen, selbst wenn die Trägerorganisation dieselbe ist (vgl. Projektbericht: Landeszentrum für Zuwanderung NRW 2004: 5).

Um die Zusammenarbeit mit einer kulturell heterogenen Elternschaft umfassend untersuchen zu können, war ein breites Spektrum unterschiedlicher InterviewpartnerInnen notwendig. Der nächste Abschnitt befasst sich deshalb mit den Rollen der GesprächspartnerInnen im Kindergartenalltag.

3.3. DIE AUSWAHL DER INTERVIEWPARTNERINNEN

Die Homepage des Vereins Wiener Kinderfreunde präsentiert ein einheitliches Leitbild, in ihren Strukturen und konzeptionellen Ausrichtungen unterscheiden sich die Einrichtungen jedoch oft stark von einander (vgl. Homepage: Kinderfreunde Wien). KindergartenleiterInnen bestimmen die jeweilige konzeptionelle Ausrichtung des Hauses maßgebend mit. Sie greifen auf eine mindestens fünfjährige Berufserfahrung als Kindergartenpädagogin/in zurück, haben entsprechende Weiterbildungskurse absolviert und sind für die Organisation, Administration und Koordination der Einrichtung verantwortlich. Die Leitung ist zudem für die Teamführung zuständig und trägt die pädagogische Verantwortung über die gesamte Einrichtung (vgl. Verordnung: Wiener Kindertagesheimwesen 2003). Zusätzlich koordiniert und realisiert sie Angebote für Eltern:

„Im Großen und Ganzen bin schon ich die Treibende, die sagt: diese Dinge bieten wir an, dass wir die Feste anbieten, die Organisation der Elternabende und eben auch dass ich schaue, dass ich so Sachen wie Elterncafe und so organisiere, das ist meine Aufgabe, da hab ich die Initiative“ (Interview, Leiterin 2).

Der/die gruppenleitende Pädagogin/in stellt für Mütter und Väter meist die wichtigste Ansprechperson im Kindergarten dar (vgl. Interview, Frau F. / Interview, Frau H.). PädagogInnen sind somit Schnittstelle zwischen Einrichtung und Familie. Laut österreichischem Bildungsrahmenplan legen sie den Grundstein für eine Zusammenarbeit mit den Eltern. Er sieht vor, dass KindergartenpädagogInnen mit Familien in Form einer „Bildungs- und Erziehungspartnerschaft“ zusammenarbeiten (Bildungsrahmenplan für

österreichische Kindergärten 2010: 4). Die interviewten Pädagoginnen und Leiterinnen waren zum Zeitpunkt der Forschung seit mindestens zwei Jahren in der Einrichtung tätig. Dadurch konnten ausreichend Daten gesammelt werden um das Zusammenspiel zwischen Leiter/in, Pädagoge/in und Eltern eines Kindergartens zu untersuchen.

Laut Wiener Kindertagesheimgesetz unterstützen KindergartenassistentInnen die PädagogInnen in der Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungsarbeit und verrichten anfallende Tätigkeiten wie Essenszubereitung, Reinigung etc. (vgl. Verordnung: Wiener Kindertagesheimwesen 2003). Da PädagogInnen die Hauptverantwortung für die Zusammenarbeit mit Eltern tragen, wurden keine Interviews mit KindergartenassistentInnen durchgeführt. Ihre Position soll dadurch keinesfalls abgewertet bzw. ihre Rolle in der Zusammenarbeit gering geschätzt werden. AssistentInnen sind meist wichtige GesprächspartnerInnen für Mütter und Väter und tragen oft wesentlich dazu bei, dass eine Beziehung zu den Familien überhaupt erst aufgebaut werden kann.

Eltern nehmen das Angebot der jeweiligen Bildungs- und Betreuungseinrichtung war. Sie unterscheiden sich meist durch ihren sozialen, familiären, und kulturellen Hintergrund von einander und treten mit unterschiedlichen Bedürfnissen und Erwartungshaltungen an die MitarbeiterInnen eines Kindergartens heran (vgl. Schneidhofer 2004: 21). Um die heterogene Zusammensetzung in der Forschung wiederzuspiegeln, wurden sowohl Elternteile mit als auch ohne Migrationsbiographie befragt. Insgesamt fanden vier Gespräche mit Erziehungsberechtigten statt. Dabei fanden pro Einrichtung jeweils zwei Interviews statt. Befragt wurden nur Personen, welche ein Kind in der Gruppe der interviewten Pädagogin hatten. Eine mindestens einjährige „Kindergartenerfahrung“ von Seiten der Eltern war ebenfalls Voraussetzung.

Um möglichst vielfältige Aussagen und Erfahrungsberichte von allen Interviewpartnerinnen zu bekommen sicherte ich sowohl privaten als auch halböffentlichen Personen (Leiterinnen, Pädagoginnen, Elternbegleiterin) eine Anonymisierung zu. Frau Spenger, als öffentliche Person und Leiterin der Weiterbildungsabteilung der Wiener Kinderfreunde, war mit der Aufscheinung ihres Namens einverstanden. Die nachfolgende tabellarische Übersicht enthält deshalb Kürzel für die Namen der restlichen Informantinnen. Wie die Darstellung zeigt, waren alle GesprächspartnerInnen weiblich. Dass ausschließlich Frauen interviewt wurden war im Konzept ursprünglich nicht festgelegt. Betrachtet man die elementaren

Bildungseinrichtungen in Österreich und Europa bzw. die Ausbildungsstätten für KindergartenpädagogInnen wird jedoch deutlich: Das pädagogische Personal setzt sich fast gänzlich aus weiblichen Personen zusammen (vgl. Statistik Austria: Bildungsabschlüsse 2010). In Bezug auf die Elterninterviews wurde der Part in der Familie befragt, der laut eigener Aussage und jener der Pädagogin mehr Kontakt mit der Einrichtung unterhält. Bei allen Gesprächspartnerinnen handelte es sich um Mütter. „So bei der Elternarbeit natürlich wird die Mutter angesprochen, weil die ja meistens kommt“ (Interview, Pädagogin 2). Die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Eltern wird demnach zum Großteil von weiblichen Personen (Leiterinnen, Pädagoginnen, Assistentinnen, Müttern) gestaltet.

Personenübersicht:

Kindergarten 1

Person	Alter	Geburtsort/region	Muttersprache	Anzahl der Kinder im Kindergarten
Leiterin 1	51	Niederösterreich	Deutsch	/
Pädagogin 1	25	Wien	Deutsch	/
Frau T.	40	Siebenbürgen (Rumänien/ urspr. Ungarn)	Ungarisch	1
Frau H.	39	Wien	Deutsch	2

Kindergarten 2

Person	Alter	Geburtsort/region	Muttersprache	Anzahl der Kinder im Kindergarten
Leiterin 2	50	Wien	Deutsch	/
Pädagogin 2	24	Steiermark	Deutsch	/
Frau F.	33	Wien	Türkisch	1
Frau W.	42	Wien	Deutsch	1

Elternbegleiterin	37	Vorarlberg	Türkisch	/
-------------------	----	------------	----------	---

Da die Zusammenarbeit mit einer kulturell heterogenen Elternschaft sowohl Personen ohne als auch mit Migrationshintergrund umfasst, ist ein Einblick in aktuelle österreichische Statistiken relevant. Zudem werden Besonderheiten des Forschungsstandorts, der Hauptstadt Wien, sichtbar.

3.4. FELDFORSCHUNG IN WIEN – MIGRANTINNEN IN DEMOGRAPHISCHEN ZAHLEN

Im Jahr 2010 stellten BürgerInnen ausländischer Herkunft 17% der österreichischen Gesamtbevölkerung. Davon wohnten rund 33% in der Hauptstadt. Im Vergleich dazu ist der Anteil in den Bundesländern (Salzburg: 18,0%, Niederösterreich: 11,2%) gering (Statistisches Jahrbuch für Migration und Integration 2010: 75). In ihrer wissenschaftlichen Publikation „Interkulturelles Lernen aus ethnologischer Perspektive“ (Binder 2004) kritisiert Susanne Binder, dass Personen ausländischer Herkunft in österreichischen Statistiken ausschließlich in absoluten Zahlen angegeben werden. Die Aufschlüsselung von MigrantInnen in eine erste und zweite Generation ist jedoch von Bedeutung. So haben Erstsprache und Herkunft der Eltern bzw. Großeltern meist größeren Einfluss auf die Identitätsbildung als die eigentliche Staatsbürgerschaft (Binder 2004: 46). Ein Blick in aktuelle Statistiken zeigt: Seit kurzem werden Personen mit Migrationshintergrund berücksichtigt. So steht im Statistisches Jahrbuch für Migration und Integration 2010:

„Internationalen Definitionen zufolge umfasst die ‚Bevölkerung mit Migrationshintergrund‘ alle Personen, deren Eltern im Ausland geboren sind, unabhängig von ihrer Staatsangehörigkeit. Im Durchschnitt des Jahres 2009 lebten rund 1,468 Millionen Personen mit Migrationshintergrund in Österreich (=17,8% der Gesamtbevölkerung). Darunter gehörten rund 1,082 Millionen der „ersten Generation“ an, da sie selbst im Ausland geboren wurden und nach Österreich zugezogen sind. Die verbleibenden knapp 385.500 Personen sind in Österreich geborene Nachkommen von Eltern mit ausländischem Geburtsort und werden daher auch als ‚zweite Migrantengeneration‘ bezeichnet“ (Statistisches Jahrbuch für Migration und Integration 2010: 21).

Laut einer Erhebung von Statistik Austria aus dem Jahr 2009 lebten Wien weit rund 1,6 Millionen Personen in Privathaushalten. Davon hatten 35,8% einen Migrationshintergrund (1. Generation 26,4%, 2. Generation 9,4%). Die Herkunftskultur von Männern und Frauen mit Migrationsbiographie wird in der Aufstellung jedoch nicht berücksichtigt. Die nachfolgenden Daten beziehen sich deshalb auf die ausländische Bevölkerung (BürgerInnen ohne österreichische Staatsbürgerschaft) in Wien. Die größte Gruppe der ausländischen Wohnbevölkerung stellen mit 30,9 % MigrantInnen aus dem ehemaligen Jugoslawien. Auf

Platz zwei folgt die türkische Community mit 13,1% (Statistisches Jahrbuch für Migration und Integration 2010: 107).

In ihrer Publikation stellt Binder eine ungleiche Verteilung der Besiedelung durch MigrantInnen in Wien fest (vgl. Binder 2004: 47). Diese ergibt sich aufgrund struktureller Rahmenbedingungen: Die Mehrheit der ausländischen Wohnbevölkerung lebt in Mietwohnungen und gibt, gemessen an einem durchschnittlich niedrigem Einkommen, dafür viel Geld aus. Ausländische Personen wohnen deshalb dort, wo die meisten gründerzeitlichen Mietshäuser zu finden sind. Österreichweit verteilt sich die ausländische Wohnbevölkerung deshalb nicht gleichmäßig über die jeweilige Gemeinde (Statistisches Jahrbuch für Migration und Integration 2010: 14). Die nachfolgende Grafik zeigt die räumliche Segregation der ausländischen Bevölkerung in Wien. Diese konzentriert sich vor allem auf die Bezirke Leopoldstadt, Margareten, Favoriten, Rudolfsheim, Ottakring und Brigittenau (vgl. Binder 2004: 47).

Bevölkerung mit ausländischer Staatsangehörigkeit am 1.1.2010

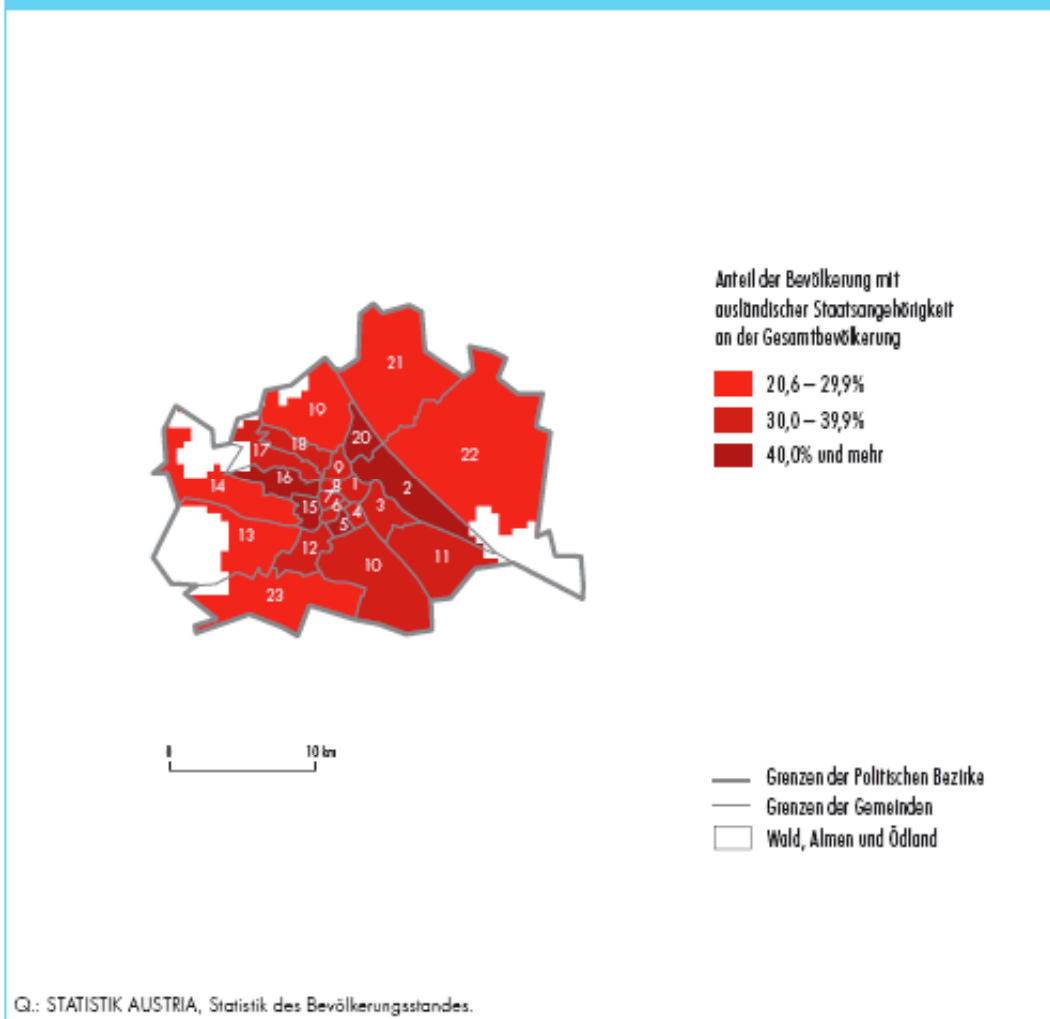


Abb. 1: Bevölkerung mit ausländischer Staatsbürgerschaft 2010

Da sozioökonomische und politische Aspekte in die Interviews bzw. Inhalte der Arbeit mit einfließen wird ein statistischer Überblick über Erwerbstätigkeit, Bildungsstand und soziale Situation von Familien in Österreich gegeben.

3.5. BILDUNGSSTAND, ERWERBSTÄTIGKEIT UND SOZIALE SITUATION – FAMILIEN MIT UND OHNE MIGRATIONSHINTERGRUND IN ÖSTERREICH

Vergleicht man das Bildungsniveau von Personen mit bzw. ohne Migrationsbiographie wird deutlich: Personen mit Migrationshintergrund zeichnen sich durch ein starkes Gefälle im Bildungsbereich aus: 17,4% mit Hochschulabschluss stehen 31,3% mit Pflichtschulabschluss gegenüber. Dabei ist anzumerken, dass MigrantInnen mit einem hohen Bildungsabschluss in erster Linie aus Deutschland gestellt werden. Zuwanderer aus dem ehemaligen Jugoslawien

und der Türkei sind deutlich geringer qualifiziert. Personen ohne Migrationshintergrund verteilen sich im Bildungssektor hingegen gleichmäßiger: 13,7% Hochschulabschluss / 13,3% Pflichtschulabschluss (Statistisches Jahrbuch für Migration und Integration 2010: 43).

Wie viele zeitliche Ressourcen Eltern für die Zusammenarbeit mit dem Kindergarten aufbringen können hängt stark mit ihrer Erwerbstätigkeit zusammen. Wie das Statistische Jahrbuch für Migration und Integration 2010 zeigt, stehen Personen mit Migrationsbiographie in geringerem Maße im Erwerbsleben als jene Personen ohne Migrationserfahrung (Erwerbstätigkeitsquote 2009: 64% der Bevölkerung mit Migrationshintergrund/ 74% ohne Migrationshintergrund). Der Unterschied ergibt sich dabei vor allem durch die niedrigere Erwerbstätigkeit von Migrantinnen, insbesondere von türkischen Frauen (39%). Von Arbeitslosigkeit waren 2009 zudem mehr ausländische Staatsangehörige betroffen als ÖsterreicherInnen: 10,2% zu 6,7% der Bevölkerung, nationale Definition (Statistisches Jahrbuch für Migration & Integration 2010: 51). Wie wichtig eine Unterscheidung zwischen erster und zweiter MigrantInnengeneration ist zeigt sich an dieser Stelle: So unterscheidet sich das Erwerbsverhalten der zweiten Generation kaum von jenem der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund. Auch der MaturantInnen und AkademikerInnenanteil nähert sich dem der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund zunehmend an (Statistisches Jahrbuch für Migration und Integration 2010: 47).

In Statistiken aus dem Jahr 2008 verdienen MigrantInnen durchschnittlich 15% weniger als Angehörige der Mehrheitsgesellschaft (in Zahlen: Nettogehalt bei ganzjähriger Beschäftigung 2008 bei ZuwanderInnen: 17.949 Euro und bei Personen österreichischer Herkunft: 21.156 Euro). Mit 26% war zudem mehr als ein Viertel der ausländischen Bevölkerung armutsgefährdet (11% bei der einheimischen Bevölkerung (Statistisches Jahrbuch für Migration und Integration 2010: 51). Im Jahr 2009 wurden durchschnittlich 1,27 Kinder pro Österreicherin und 1,87 Kinder pro Frau ausländischer Herkunft geboren. Bei türkischen Frauen waren es sogar 2,41 Kinder pro Person (Statistisches Jahrbuch für Migration und Integration 2010:10). Trotz einer höheren Anzahl von im Haushalt lebenden Personen (2010: 2,6 Personen pro Haushalt bei Familien mit Migrationshintergrund, 2,2 bei Familien ohne Migrationshintergrund) lebten MigrantInnen in deutlich kleineren Wohnungen (durchschnittlicher Wohnraum pro Kopf: 46m² österreichischen Bevölkerung, zugewanderten Bevölkerung 31 m²) (Statistisches Jahrbuch für Migration und Integration 2010:10).

Der Einblick in aktuelle österreichische Statistiken zeigt: Familien mit Migrationshintergrund kommen häufiger aus unsicheren sozialen Verhältnissen als jene österreichischer Herkunft. Eltern mit bzw. ohne Migrationserfahrung bilden jedoch keine, von einander getrennte homogene Gruppen, wie das nächste Kapitel deutlich zeigt.

4. GRUNDLAGEN DER ZUSAMMENARBEIT MIT ELTERN

4.1. PLURALISIERTE, INDIVIDUALISIERTE FAMILIENFORMEN ALS ADRESSATEN DER ZUSAMMENARBEIT

Vor ein paar Jahrzehnten richtete sich die Zusammenarbeit im Kindergarten noch an die „klassische“ Kernfamilie. Kinder wachsen jedoch zunehmend in unterschiedlichen Familienstrukturen auf. Verheiratete Eltern sind in den Bildungseinrichtungen ebenso anzutreffen wie nichteheliche Paargemeinschaften, Patchwork-Familien oder alleinerziehende Mütter und Väter (vgl. Sikcan 2008: 184). Mechtild Gomolla spricht an dieser Stelle von einer „Pluralisierung der Familienformen und Lebensstile“ (Gomolla 2009: 24). So kommt es nicht selten vor, dass PädagogInnen mit zwei getrennten Partnern zusammenarbeiten:

„Es ist schon so, wenn wir wissen, dass es jetzt zwei Elternteile gibt, dass man Rücksicht drauf nimmt. Das man nachfragt ob derjenige den getrennten Partner informiert oder zum Beispiel beim Fotograf, dass man fragt, wollts es doppelt entwickelt haben“ (Interview, Pädagogin 1).

Der Begriff „Elternarbeit“, der noch vor wenigen Jahren die Zusammenarbeit mit der Mutter und dem Vater eines Kindes beschreibt, wirkt zunehmend irreführend. Wichtige AnsprechpartnerInnen für das Kindergartenpersonal sind häufig auch ältere Geschwister, nahe Verwandte, aktuelle LebenspartnerInnen, geschiedene Elternteile etc. Manche Kindergärten schließen in ihre Angebote (kulturelle Veranstaltungen, Gesprächskreise etc.) neben den Eltern auch Geschwisterkinder und nahe Verwandte mit ein. Laut Aussagen des pädagogischen Personals nehmen diese durchaus an festlichen Veranstaltungen teil. Vereinzelt übernehmen diese auch die Rolle der Ansprechperson, etwa wenn es beiden Elternteilen an zeitlichen Ressourcen fehlt oder ein/eine Dolmetscher/in notwendig ist (vgl. Interview Leiterin 1 / Interview, Pädagogin1 / Interview, Pädagogin 2). PädagogInnen dürfen sich deshalb nicht mehr an einem „idealtypischen“ Familienbild orientieren. Vielmehr müssen sie die pluralisierten Familienformen und individuellen Bedürfnissen der Familien in der Zusammenarbeit berücksichtigen (vgl. Schneidhofer 2004: 21).

Familien sind nicht nur in ihrer strukturellen Zusammensetzung heterogen. Eltern einer Kindergartengruppe unterscheiden sich durch Faktoren wie: Alter, Geschlecht,

Kindergartenerfahrung (je nach Alter und Anzahl der Kinder), ethnisch-kulturellem, sozialem Hintergrund, Erwerbstätigkeit, Vertrautheit mit staatlichem Bildungssystem etc. (vgl. Fürstenau / Gomolla 2009: 13 / Interview Leiterin1 / Interview, Pädagogin 1 / Interview, Pädagogin 2). An dieser Stelle ist wichtig zu betonen, dass auch Erziehungsberechtigte mit Migrationshintergrund keine homogene Gruppe darstellen. Selbst Familienmitglieder können sich etwa bezüglich Migrationserfahrung, Aufenthaltsdauer oder sprachlicher Kompetenz stark von einander unterscheiden (vgl. Hawighorst 2009: 64 / Gomolla 2009: 35). MigrantInnen weisen jedoch nicht „automatisch“ eine umfassendere Heterogenität auf, wie fälschlicherweise angenommen wird:

„Aufgrund der Heterogenität der Zielgruppe Migrant/innen, die viel größer als bei Deutschen ist, sollten Erzieher/innen auf die jeweilige Familie offen und unvoreingenommen zugehen“ (Online Artikel: Elternarbeit mit Migrant/innen o. J.).

Wie aktuelle Statistiken zeigen, leben Familien mit Migrationshintergrund häufiger in sozial unsicheren Verhältnissen als Familien österreichischer Herkunft (vgl. Kapitel 3.4). Manche haben zudem mit sprachlichen Barrieren, Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen, fehlenden Minderheitenrechten, unsicherem Aufenthaltsstatus etc. zu kämpfen (vgl. Gomolla 2009: 30). Dabei gilt es jedoch stets zu berücksichtigen, dass ALLE Eltern mit unterschiedlichen Bedürfnissen und Ressourcen an den Kindergarten heran treten. Migrationsbedingte Heterogenität fügt lediglich eine weitere „Facette“ hinzu (Fürstenau / Gomolla 2009: 9). Manuela Westphal fordert deshalb eine „Auflösung der Interkulturalisierung des Verhältnisses von Migranten und Nicht-Migranten“ in der pädagogischen Arbeit (Westphal 2009: 94f). Ziel einer gelingenden Zusammenarbeit ist ihrer Meinung nach ein erweitertes Konzept, das die „Pluralisierung und Individualisierung der Eltern- und Familienmodelle“ berücksichtigt. Dadurch wird „kulturelle Differenz und Vielfalt als Grundbedingung jeglicher Bildungs- und Verständigungsprozesse“ vorausgesetzt (Westphal 2009: 98).

4.2. ELTERNARBEIT – ZUSAMMENARBEIT – PARTNERSCHAFTLICHKEIT

Der ehemals häufig verwendete Begriff „Elternarbeit“ legt nahe, dass ausschließlich der Kindergarten für die Herstellung des Kontakts zu den Familien verantwortlich ist. Der Verhaltens und Sozialwissenschaftler Jan-Uwe Rogge bezeichnet diese Auffassung als eine

„Fehlschätzung“ (Rogge 2002: 30). Der Begriff ist eindimensional, denn: Um den Kontakt zu den Familien aufrecht zuhalten und diese in die Arbeit des Kindergartens einzubeziehen ist eine Zusammenarbeit beider Seiten notwendig (vgl. Rogge 2002: 30).

Der österreichische Bildungsrahmenplan sieht vor, dass KindergartenpädagogInnen mit den Familien in Form einer „Bildungs- und Erziehungspartnerschaft“ zusammenarbeiten (Bildungsrahmenplan für österreichische Kindergärten 2010: 4). PädagogInnen und Eltern sind jedoch zu keiner Zeit „gleichrangig“ denn: Besucht das Kind den Kindergarten ist das Team verantwortlich, in der Familie sind es wiederum die Erziehungsberechtigten (Rogge 2002: 48). Grundlage einer partnerschaftlichen Erziehung ist deshalb, dass die Grenzen und Kompetenzen beider Seiten, des Kindergartenteams und der Familie, respektiert und gewahrt werden (vgl. Rogge 2002: 30f). Das bedeutet einerseits die Anerkennung der pädagogischen Ausbildung der MitarbeiterInnen. Andererseits gelten Mütter und Väter prinzipiell als ExpertInnen für ihr Kind (vgl. Bildungsrahmenplan für österreichische Kindergärten 2010: 4). Obwohl der Kindergarten eine Familien ergänzende Position einnimmt (vgl. Bildungsrahmenplan für Wiener Kindergärten 2006: 8 / Rogge 2002: 33), werden die Kompetenzbereiche im Alltag häufig überschritten:

„Für manche Eltern sind wir beides, Betreuung plus, nicht ergänzende Erziehung, sondern eigentlich übernehmend. Wo ich wirklich der Meinung bin, das ist nicht mehr unser Part. Irgendwo muss man sich abgrenzen und sagen: Wir ergänzen die Familie, aber wir sind nicht die Familie“ (Interview, Leiterin 1).

Demnach ist es oft schwierig die unterschiedlichen Kompetenzbereiche und Grenzen beider Seiten zu wahren. Laut Rogge haben PädagogInnen und Eltern jedoch ein gemeinsames Ziel, das Wohl des Kindes (vgl. Rogge 2002: 33). Aussagen von InterviewpartnerInnen unterstreichen Rogges Annahme. Beispielsweise antwortet eine Mutter auf die Frage nach ihren Erwartungen an die Einrichtung: „Ich muss das Kind so abholen können, dass ich das Gefühl hab, der hat sich da wohlfühlt“ (Interview, Frau F.). Und auch eine Pädagogin äußert:

„Also für mich ist bei der Elternarbeit insofern wichtig, dass sich das Kind auch wohlfühlt, sprich die geben die Kinder ab und ich sag mal im Durchschnitt sind es doch vierzig oder mehr Stunden. Deshalb ist mir persönlich wichtig bei der

Elternarbeit, dass man halt schaut, dass man eine tolle Verbindung zu den Eltern aufbaut, dass das Vertrauen da ist“ (Interview, Pädagogin1).

Steht das Wohl des Kindes von Seiten der Eltern und des Personals im Zentrum kann eine gemeinsame Vertrauensbasis entstehen. Auf dieser gründet wiederum eine gegenseitige Gesprächsbasis welche alle Mitglieder der Einrichtung und familiäre Bezugspersonen des Kindes mit einschließt. Positive und negative Aspekte können von beiden Seiten angesprochen werden, ohne dass die Beziehung grundsätzlich gefährdet wird (vgl. Rogge 2002: 31 / Interview, Pädagogin 1).

4.3. FORMEN DER ZUSAMMENARBEIT

Eine individuelle Arbeitsweise zeigt sich nicht nur in der Grundhaltung eines pädagogischen Konzepts im Kindergarten. Auch Angebote für Eltern gilt es zu differenzieren und deren Bedürfnisse und Erwartungen anzupassen (vgl. Schneidhofer 2004: 21 / Fürstenau / Gomolla 2009: 13): „Die Bildungseinrichtungen müssen eine Vielfalt an Zugangsformen zu den Familien einrichten: Elterncafés, Hospitationen, Elterngesprächskreise über Erziehungsthemen, Hausbesuche...“ (Sikcan 2009: 200). Dabei ist jedoch wichtig die Ausrichtung der Angebote und die Zusammenarbeit kontinuierlich zu überprüfen, denn:

„Was in einem Kindergartenjahr möglich war, kann sich im nächsten als nicht mehr tragfähig erweisen. Eltern sind im Hier und Jetzt zu begleiten – wie deren Kinder auch. Die Zusammenarbeit mit Eltern ist ein kontinuierlicher Prozess, ständig in Bewegung, ist Sisyphusarbeit“ (Rogge 2002: 34).

Da die Zusammenarbeit mit Eltern einen dynamisch, wandelbaren Prozess darstellt, gibt es kein Universalkonzept bzw. Rezept das ihr Gelingen garantiert (vgl. Rogge 2002: 35 / Sikcan 2008: 200). Vielmehr muss jede Bildungseinrichtung ihre eigene Form finden. Diese ist abhängig von den Voraussetzungen, die ein Kindergarten und sein Team mitbringen und muss regelmäßig auf ihre Sinnhaftigkeit überprüft werden (vgl. Rogge 2002: 35). Es macht deshalb wenig Sinn eine allgemeine Kategorisierung der verschiedenen Formen der Elternarbeit vorzunehmen. Zum besseren Verständnis werden jedoch die sechs Bereiche der Zusammenarbeit von Jan-Uwe Rogge angeführt. Dieser unterscheidet zwischen:

1.) Informationen zu Beginn des Kindergartenjahres bzw. vor Aufnahme des Kindes

Dazu gehören beispielsweise Aufnahmegespräche, Schnuppertage oder einführende Elternabende. Diese Angebote dienen vor allem zum gegenseitigen Kennenlernen. Der Kindergarten präsentiert meist sein Konzept, das Team und die Arbeitsschwerpunkte. Eltern stellen ihr Kind in möglichst allen Facetten (Entwicklungsstand, Bedürfnisse, Förderpunkte etc.) vor.

2.) Informelle Formen der Elternarbeit bzw. Mitgestaltung

Die häufigste informelle Interaktion zwischen PädagogInnen und Eltern ist das Tür- und Angelgespräch. Dabei handelt es sich um einen kurzen Austausch in dessen Rahmen der Tagesablauf, die Bedürfnisse des Kindes, besondere Vorfälle und Fragen abgehandelt werden. Da der/die Pädagoge/in gleichzeitig für das Gruppengeschehen verantwortlich ist und nicht immer eine Assistentin unterstützend zur Seite steht sind für längere Gespräche eigene Termine notwendig (siehe Punkt 5: Einzelne Kontakte zu den Eltern). Andere informelle Wege der Elternarbeit sind etwa die Mitgabe von Notizen, Elternstammtische, Elterncafes etc.

3.) Transparenz der Arbeit

Einen Großteil der Zusammenarbeit macht die Transparenz der Bildungsarbeit im Kindergarten aus. Diese kann durch unterschiedliche Mittel, über ein Schwarzes Brett, Aushänge, Infobroschüren, Ausstellungen, Bibliothek bzw. Mediathek, Kindergartenzeitung etc. transportiert werden.

4.) Auseinandersetzung über verschiedene Themen

Neben dem einführenden Elternabend zu Beginn eines Kindergartenjahres können zusätzlich themenspezifische (Gruppen)-Elternabende bzw. Workshops ausgerichtet werden. Die Thematik wird entweder durch der/die Pädagoge/in selbst oder mit Hilfe eines Experten/einer Expertin aufgearbeitet.

5.) Einzelne Kontakte zu den Eltern

Manche Kindergärten bieten zusätzlich zum lösungsorientierten Gespräch (dieses wird von Seiten des/der Pädagoge/in, des/der Leiter/in bzw. der Eltern initiiert wenn Probleme in der Zusammenarbeit, innerhalb der Familie oder in Bezug auf das Kind auftreten) Entwicklungsgespräche an. Diese finden in der Regel einmal im Jahr statt und haben die Entwicklungsfortschritte des Kindes, Förderpunkte und -methoden zum Thema.

6.) *Gesellig-informelle Formen*

Im Laufe eines Kindergartenjahres werden meist mehrere festliche Veranstaltungen bzw. Freizeitaktivitäten für Familien angeboten. Darunter fallen Feste, Feiern, Basare, aber auch Bastel- und Spielnachmittage bzw. Elternworkshops.

(Rogge 2002: 36f)

Die eingesetzten Formen der Elternarbeit sind abhängig von den jeweiligen Ressourcen und Bedürfnissen der MitarbeiterInnen und Familien. Diese können sich auch innerhalb einer Einrichtung von einander unterscheiden (allgemein vs. gruppenspezifisch), wie die Auflistung des Angebotsortiments in untersuchten Kindergärten zeigt:

Kindergarten 1

- Erstgespräch (allg.)
- Einführender Elternabend (allg.)
- Elternmeetings (gruppenspezifisch, wenn Kinder während des Kindergartenjahres eingewöhnt werden bekommen die betreffenden Eltern die wichtigsten Informationen in einem kurzen Gespräch durch den/die Pädagogen/in)

- Tür- und Angelgespräche (allg.)
- Aushänge mit aktuellen Bildungszielen (allg.)
- Elternbriefe (allg.)

- Vorschulelternabend (allg., 1x jährlich, zu

Kindergarten 2

- Erstgespräch (allg.)
- Einführender Elternabend (allg.)

- Tür- und Angelgespräche (allg.)
- Aushänge mit aktuellen Bildungszielen (allg.)
- Elternbriefe (allg.)
- Portfolio (allg., Mappe über Entwicklungsfortschritte des Kindes, kann von Eltern jederzeit ausgeborgt werden und dient als Grundlage der Entwicklungsgespräche)

- Vorschulelternabend (allg., 1x

- | | |
|--|---|
| <p>Beginn des Kindergartenjahres)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexionsrunden (gruppenspezifisch: 1x jährlich, wenn der Bedarf zum Beispiel Neuzugänge während des Jahres, gegeben ist) | <p>jährlich, Direktorin der benachbarten Schule wird eingeladen)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Themenspezifischer Elternabend (allg., mit ExpertIn) |
| <ul style="list-style-type: none"> • Lösungsorientierte Gespräche (allg.) | <ul style="list-style-type: none"> • Interkulturelles Elterncafe (allg., 1x wöchentlich, Freitags 2 Stunden, wird von einer externen Elternbegleiterin geleitet) • Babyclub: Zusammentreffen von Eltern und ihren Säuglingen während mindestens ein Geschwisterkind den Kindergarten besucht (allg., ist in Planung) • Lösungsorientierte Gespräche (allg.) • Entwicklungsgespräch (allg.: 1x jährlich, 30 min offiziell; dazu gibt es einen Fragebogen für Eltern und PädagogInnen um sich auf das Gespräch vorbereiten zu können) |
| <ul style="list-style-type: none"> • Feste <ul style="list-style-type: none"> ○ Abschlussfest (allg.) ○ Laternenfest (allg.) ○ Erntedankfest (gruppenspezifisch) • Begleitung bei Ausflügen (gruppenspezifisch) • Elternworkshops (gruppenspezifisch) • Projekte (gruppenspezifisch: beispielsweise Frühlingsbeet mit Kindern gestalten, Eltern führen selbst ein Bildungsangebot im | <ul style="list-style-type: none"> • Feste <ul style="list-style-type: none"> ○ Laternenfest (allg.) ○ Gartenfest (allg.) • Elternworkshops (gruppenspezifisch) |

Kindergarten vor)

- Caferunde mit Pädagogin
(gruppenspezifisch: am Ende des
Kindergartenjahres)

Einen der sechs Bereiche der Zusammenarbeit beschreibt Rogge als „Transparenz der Arbeit“ (vgl. Rogge 2002: 36). Diese nimmt in der Zusammenarbeit mit Familien eine Schlüsselrolle ein, denn je mehr Bildungsinhalte an Familien transportiert werden können desto stärker wird das Interesse, die Mitwirkung und Unterstützung der Eltern:

„Wissen sie, was ein Kindergarten ist, was er macht, welche pädagogischen Ziele er verfolgt und was der Nutzen für die Kinder und die Familien ist, werden sich Eltern eher für die Zusammenarbeit mit der Einrichtung interessieren“ (Sikcan 2008: 194).

Der nächste Abschnitt beschäftigt sich deshalb mit der Rolle des Kindergartens als Betreuungs- und Bildungseinrichtung.

5. DER KINDERGARTEN ALS BETREUUNGS- UND BILDUNGSINSTITUTION

5.1. BILDUNGSRAHMENPLAN ELEMENTARER BILDUNGSEINRICHTUNGEN IN ÖSTERREICH

Für elementare Bildungseinrichtungen sind in Österreich die einzelnen Bundesländer zuständig. Aus politischer Sicht sind die letzten Jahre durch zahlreiche Reformen geprägt. So wurde im Herbst 2009 der halbtägige Kindergartenbesuch (zwanzig Stunden pro Woche ohne Mittagessen) für das letzte Jahr vor Schulbeginn Österreich weit gratis. Die Vereinbarung zwischen Bund und Ländern sollte vor allem sozioökonomisch schwachen Familien und Eltern mit Migrationshintergrund dazu ermutigen, ihre Kinder vermehrt in Kindertageseinrichtungen betreuen zu lassen (Homepage: Bundesministerium für Wirtschaft, Jugend und Familie). In Wien sind städtische Bildungseinrichtungen für Kinder bis zum sechsten Lebensjahr seit September 2009 beitragsfrei. Private Kindergärten, Kindergruppen und Tageseltern erhalten von der Stadt Wien Förderungen und bieten ebenfalls kostenfreie Plätze an. (Homepage: Magistrat der Stadt Wien). Seit dem Kindergartenjahr 2010/2011 ist zudem Österreich weit der halbtägige Kindergartenbesuch (mindestens 16 Stunden) für Kinder, die bis zum 31.8. das fünfte Lebensjahr vollendet haben verpflichtend (Homepage: Bundesministerium für Wirtschaft, Jugend und Familie).

Im Winter 2006 wurde erstmals in einem österreichischen Bundesland, in Wien, ein Plan für die Bildungsarbeit in Kindergärten erstellt. Darin heißt es:

„Der Bildungsplan für den Kindergarten dient der Konkretisierung der im Wiener Kindertagesheimgesetz angeführten Aufgaben des Kindergartens. Das Wiener Kindertagesheimgesetz definiert den Kindergarten als Einrichtung, die der regelmäßigen Betreuung, Erziehung und Bildung von Kindern durch Fachkräfte während eines Teiles des Tages dient“ (Bildungsrahmenplan für Wiener Kindergärten 2006: 8).

Kindergärten zeichnen sich auf gesetzlicher Ebene demnach als Familien ergänzende Betreuungs- und Bildungseinrichtungen aus.

Ende 2009 wurde schließlich ein bundesweiter Rahmen für die pädagogische Arbeit im Kindergarten herausgegeben. Der „Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich für Kinder von 0-6 Jahren“ wurde vom Charlotte-

Bühler-Institut im Auftrag der Landesregierungen und in Zusammenarbeit mit ExpertInnen der einzelnen Bundesländer erarbeitet und ist: „[...] ein Bekenntnis der Landesregierungen aller Bundesländer zum Bildungsauftrag dieser Institutionen und deren Stellenwert für die Bildungslaufbahn der Kinder“ (Bildungsrahmenplan für österreichische Kindergärten 2010: 1). In diesem Rahmenplan werden sechs Bildungsbereiche (Emotionen und soziale Beziehungen, Ethik und Gesellschaft, Sprache und Kommunikation, Bewegung und Gesundheit, Ästhetik und Gestaltung, Natur und Technik) präsentiert. Zudem wird das Spiel als elementarste Lernform im Kindergarten hervorgehoben. Dieses bewirkt die Verknüpfung synaptischer Verbindungen im Gehirn. Neues Wissen kann erworben werden. Die Spielfreude der Kinder steigert wiederum die Lernmotivation und führt zu immer neuen Lernprozessen. (Bildungsrahmenplan für österreichische Kindergärten 2010: 2f). Der Bildungsplan stellt keine starre Vorgabe da, sondern dient lediglich zur Orientierung. Die unterschiedlichen pädagogischen Konzeptionen und Methoden in den Einrichtungen finden dadurch Berücksichtigung (vgl. Bildungsrahmenplan für österreichische Kindergärten 2010: 1). 2010 wurde vom Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend zusätzlich das „Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen“ herausgegeben. Dieses baut auf dem bundesländerübergreifenden Rahmenplan auf und dient als Grundlage für die pädagogische Arbeit im letzten Jahr vor Schulbeginn (vgl. Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen 2010: 6).

Obwohl in Wien 2006 und Österreich weit 2009 ein Rahmenplan für die pädagogische Arbeit festgelegt wurde, stellen Familien unterschiedliche Anforderungen bezüglich einer Bildungsarbeit im Kindergarten.

5.2. BILDUNG IM KINDERGARTEN? ERWARTUNGEN AUS ELTERNSICHT

Elterliche Bildungsvorstellungen werden von biographischen Vorerfahrungen, der aktuellen Lebenssituation, fachlichem Wissen und gesellschaftlich relevanten Bedingungen beeinflusst. Alleinerziehende bzw. berufstätige Personen haben demnach andere Erwartungen als Elternteile die mehr zeitliche Ressourcen zur Verfügung haben (vgl. Schneidhofer 2004: 21 / Online Artikel: Standards für die Arbeit mit zugewanderten Eltern in der Elementarerziehung). Dieses Bild unterstreichen auch die Aussagen der Interviewpartnerinnen. So beschreibt eine erwerbstätige Mutter ihre Ansichten bezüglich der pädagogischen Arbeit folgendermaßen:

„Dass sie Kreativität lernen, Musik lernen, also dass solche Sachen nicht nur auf dem Lehrplan stehen, sondern dass man das Gefühl hat, wenn man ein Kind abholt, okay die machen da auch wirklich gemeinsam etwas. Da schaut man auch, dass das wirklich erfüllt wird, was in diesen Lehrplänen drinnen steht. Das sind meine Erwartungen, die im Moment auch erfüllt werden eigentlich“ (Interview, Frau F.).

Eine berufstätige Mutter, derselben Kindergartengruppe antwortet wiederum:

„Ja, also ich hab eigentlich gar keine Erwartungen an den Kindergarten, ich sage Ihnen so wie es ist, weil für mich ist der Kindergarten ein Platz, dass mein Kind gut aufgehoben ist, weil ich arbeiten gehe. Das ist eine Betreuung für mich, aber ich sehe das jetzt nicht so, ich mein, dass sie im Kindergarten viel lernen ist keine Frage. Es ist das ganze Zusammenspiel mit den anderen Kindern ist ja wichtig. Aber ich setze da jetzt nicht die Voraussetzung sie sollen meinem Kind jetzt was beibringen, weil ich hab die Einstellung ich bin die Mutter, oder der Vater hat die Verantwortung, dass sie ihrem Kind halt die Sachen beibringen. Das ist meine Einstellung“ (Interview, Frau W.).

Dadurch wird deutlich, dass Familien, auch innerhalb einer Kindergruppe, mit unterschiedlichen Vorstellungen an die Einrichtung herantreten. Obwohl viele Faktoren Erwartungshaltung von Eltern beeinflussen, spielt der soziale Status laut Sikcan eine zentrale Rolle, denn: Mütter und Väter aus der Mittelschicht formulieren ihre Betreuungs- und Bildungsansichten häufiger als jene aus sozial schwächeren Verhältnissen (Sikcan 2008: 188). An einen höheren sozialen Status ist meist auch ein höheres Bildungsniveau gekoppelt. So durchschauen bildungsbewusste MigrantInnen das Bildungssystem des Aufnahmelandes meist schneller und können ihre Kinder stärker unterstützen als bildungsferne Personen (vgl. Online Studie: Eltern als Bildungspartner 2010). Dies bedeutet jedoch nicht, dass Familien mit geringerem sozialen Status keine Bildungserwartungen haben. Gerade immigrierte Eltern die ihr Bildungsniveau und ihre soziale Lage nicht verbessern konnten stellen oft hohe Anforderungen an ihre Kinder und die Bildungseinrichtungen im Aufnahmeland (vgl. Hawighorst 2009: 55).

Da der Kindergarten auf gesetzlicher Ebene als Familien ergänzende Betreuungs- und Bildungsinstitutionen verankert ist, erwarten MitarbeiterInnen meist in ihrer Rolle als PädagogInnen wahrgenommen zu werden (vgl. Interview, Leiterin 1 / Interview, Leiterin 2, Interview, Pädagogin 2). Für die Zusammenarbeit mit Eltern ist die Anerkennung der Betreuungs- und Bildungsarbeit des pädagogischen Fachpersonals zentral, denn: Nur wenn die Kompetenzen beider Seiten, des Kindergartenteams und der Familie respektiert werden kann eine partnerschaftliche Zusammenarbeit stattfinden (vgl. Rogge 2002: 30f). Demnach gilt es Familien über die Rolle des Kindergartens aufzuklären und regelmäßig über die geleistete Bildungsarbeit zu informieren. Dadurch wächst wiederum das Interesse der Eltern am Geschehen des Kindergartens teilzuhaben.

Das vorliegende Kapitel beschäftigt sich mit einer transparenten Arbeitsweise und ihren Herausforderungen. Die Ausführungen stützen sich fast ausschließlich auf Aussagen von InterviewpartnerInnen, lassen jedoch Rückschlüsse auf andere Einrichtungen innerhalb der Trägerorganisation Wiener Kinderfreunde zu.

5.3. CHANCEN UND GRENZEN EINER TRANSPARENTEN ARBEITSWEISE IM KINDERGARTEN

Laut österreichischem Bildungsrahmenplan sind KindergartenpädagogInnen für die Umsetzung des Bildungsauftrags zuständig. Sie geben Spielimpulse um Wissenserwerb anzuregen und erarbeiten mit den Kindern die verschiedenen Bildungsbereiche (vgl. Bildungsrahmenplan für österreichische Kindergärten 2010: 1). PädagogInnen sind zudem dafür verantwortlich ihre Arbeit und ihr berufliches Selbstverständnis öffentlich zu machen. Dadurch soll die „Komplexität pädagogischer Praxis“ für Eltern nachvollziehbar werden (Bildungsrahmenplan für österreichische Kindergärten 2010: 4f).

Jeder Kindergartenbetrieb folgt einem täglich wiederkehrenden Ablauf, weshalb Bildungsangebote meist in einer bestimmten Phase des Tages stattfinden. Da die Bring- und Abholsituation für Kinder und PädagogInnen ablenkend wirkt, werden Angebote meist auf den Vormittag bzw. Nachmittag verlegt, wenn keine Eltern anwesend sind (vgl. Interview, Leiterin 1). Im Kindergartenalltag kann Bildungsarbeit demnach kaum von Eltern beobachtet werden:

„[...] viele Eltern erleben nur diesen Blitzmoment im Kindergarten wo sie das Kind bringen. Wo sie das Kind übergeben bzw. kurz am Nachmittag. Das ist eine Minute, zwei Minuten wo die Eltern sehen was passiert. Und wenn jetzt jemand eine geregelte Arbeitszeit hat, müssen Sie sich vorstellen, kommt der zum Beispiel immer um acht bzw. zwischen acht und halb neun, sieht genau nur das Geschehen was in dieser Zeit abläuft und beim Abholen, ich sag jetzt zwischen drei und halb vier, wieder nur diesen Zeitablauf des Tages“ (Interview, Leiterin 1).

Damit Eltern verstehen können wie Bildungsarbeit im Kindergarten funktioniert, welche Ziele verfolgt und welche Methoden angewendet werden ist es wichtig, diese aktiv in das Geschehen einzubinden. Bei festlichen Veranstaltungen beispielsweise, können Inhalte durch Lieder, Tänze, Theaterstücke direkt an Eltern vermittelt werden. Laut Angaben der interviewten PädagogInnen ist das Interesse bei diesen Terminen von Seiten der Familien groß. Von wenigen Ausnahmen abgesehen wird jedes Kind von mindestens einer Bezugsperson begleitet (vgl. Interview, Pädagogin 1/ Interview, Pädagogin 2). Eine andere Möglichkeit Eltern Bildungsarbeit aktiv erleben zu lassen ist, diese bei Projekten im Kindergarten einzuladen und mitwirken zu lassen. Bei der Bepflanzung eines Blumenbeets mit den Kindern bzw. durch die Gestaltung eines Angebots lernen sie die Grundlagen der Spielpädagogik kennen und können Bildungsarbeit aktiv erleben (Interview, Pädagogin 1). Der österreichische Bildungsrahmenplan fordert die Mitgestaltung des Bildungsgeschehens durch die Familien der Kinder sogar ein (vgl. Bildungsrahmenplan für österreichische Kindergärten 2010: 7). Dieser sind jedoch Grenzen gesetzt: Die regelmäßige Einbeziehung der Eltern erfordert die Erstellung eines eigenen Konzepts. Ein solches kann aufgrund mangelnder zeitlicher Ressourcen von den PädagogInnen jedoch nicht erarbeitet werden (vgl. Interview, Leiterin 1). Zudem ist fraglich, ob Eltern die weitere Kinder versorgen bzw. berufstätig sind aktiver am Kindergartenalltag teilzunehmen können (vgl. Interview, Pädagogin 1, Interview Pädagogin 2). Jedoch nicht nur das Personal, auch Eltern zweifeln an der Sinnhaftigkeit einer transparenteren Arbeitsweise. Beispielsweise fürchtet eine Mutter, das Vertrauen in die Arbeit des Kindergartenteams könnte dadurch sinken:

„Man will ja das Gefühl auch haben die sind kompetent, äh dafür haben sie ja Schulen gemacht und die machen das so oder so und wenn etwas ist geben sie feedback, das ist okay, dass man sich dann nicht ausgeschlossen fühlt als Elternteil. Aber wenn man das Gefühl hätte, dass man jetzt alles bespricht und jeden Monat die

Eltern hereinruft, ob das sehr zur Zufriedenheit der Eltern ist, müsste man auch bedenken, weil viele haben diese Zeit nicht und sind eben froh wenn sie kommen und abgeben und wieder abholen und ein ruhiges Gewissen haben, dass die Kinder gut aufgehoben sind“ (Interview, Frau F.).

Mangelnde zeitliche Ressourcen von Seiten des Kindergartenpersonals und der Familien können demnach eine intensivere Zusammenarbeit verhindern. Vom Zeitfaktor abgesehen spielt auch die Persönlichkeit des pädagogischen Fachpersonals eine Rolle dabei, ob Eltern verstärkt am Kindergartengeschehen teilhaben können oder nicht:

„Wo die Kolleginnen selbst verängstigt, noch nicht so sicher sind, gibt’s nicht so eine gute Elternzusammenarbeit. Also ich sehe schon, dass es schon sehr an der Persönlichkeit der Pädagogin liegt, wie Elternarbeit aussieht, und dass sie das sehr wohl lenken kann. Eben dieses zulassen, keine Ängste zu haben, dass Eltern über die Schultern schauen, ja, die Arbeit transparent zu machen. Es gibt Kolleginnen die gehen auf Eltern nicht zu, da gibt’s sehr wenig Kommunikation, sehr wenig Elternarbeit, da öffnen sich die Eltern dann auch nicht. Es gibt Gruppen wo’s super gut funktioniert. Und das liegt an der Person, der Kollegin“ (Interview, Leiterin 1).

Da die zeitlichen und strukturellen Rahmenbedingungen eine aktive Mitwirkung meist verhindern wird die pädagogische Arbeit, vor allem auf dem Informationsweg weitergegeben. Durch Aushänge (Jahresplanung, Monatsplanung, Tagesplanung), Elternbriefe, Aushänge auf Pinnwänden, und Portfoliomappen werden Bildungsinhalte transportiert. Die Komplexität der einzelnen Bildungsangebote und die didaktische Umsetzung kann dadurch jedoch nicht an die Eltern vermittelt werden (vgl. Interview, Leiterin 1). Schneidhofer kritisiert, dass die von den PädagogInnen zur Verfügung gestellten Mittel zudem kaum wahrgenommen werden und fügt hinzu, dass die wichtigste Informationsquelle für viele Eltern das eigene Kind darstellt (vgl. Schneidhofer 2004: 118 / Interview, Frau W.).

Kinder erzählen jedoch meist selektiv und vermitteln deshalb nur einen kleinen Teil der Bildungsarbeit. Ein aktives Zugehen und Nachfragen des/der Pädagogen/in stellt hingegen sicher, dass Eltern über die geleistete pädagogische Arbeit informiert sind. Die Menge an Erziehenden, Müttern und Vätern sowie fehlende zeitliche Ressourcen machen einen regelmäßigen Gesprächsaustausch jedoch meist unmöglich (Interview, Pädagogin 1 /

Interview, Pädagogin 2 / Interview, Leiterin 1 / Interview, Frau F.). Für Einzelgespräche bedarf es eines eigenen Termins, weshalb diese hauptsächlich der Lösung von Konfliktsituationen und Besprechung von Problemen dienen. In einem der untersuchten Kindergärten werden zusätzlich zum lösungsorientierten Gespräch sogenannte Entwicklungsgespräche angeboten. Diese finden einmal jährlich statt und sollen Eltern über Bildungsarbeit, -methoden, -ziele sowie die Entwicklungsfortschritte und Förderschwerpunkte des Kindes informieren. Wie wenig Bildungsarbeit transparent gemacht werden kann, wird bei diesen Treffen sichtbar:

„Wenn man ihnen [den Familien] bei diesen Elterngesprächen einfach zeigt die Bereiche und wie komplex unsere ganze Planung ist, da sind sie dann schon oft überrascht, da merkt man dann schon oft, dass einfach wenig nach Außen dringt zu den Eltern und die gar nicht wissen in welchen Bereichen, was wir alles machen“ (Interview, Pädagogin 2).

Entwicklungsgespräche eignen sich demnach dazu, die Komplexität der Bildungsarbeit sichtbar zu machen. Viele Kindergärten haben jedoch die strukturellen und zeitlichen Rahmenbedingungen nicht um diese Form der Elternarbeit anzubieten, denn: Obwohl die Gespräche pro Familie nur einmal jährlich angeboten werden deckt die Vorbereitungszeit diese meist nicht ab. Ein Großteil der Gesprächsvorbereitung bzw. Treffen findet in der Freizeit der PädagogInnen statt (Interview, Leiterin 2 / Interview, Pädagogin 2).

Der österreichische Bildungsrahmenplan gibt vor, dass PädagogInnen neben Betreuungsauch Bildungsarbeit im Kindergarten zu leisten haben und diese für Eltern transparent gemacht wird (vgl. Bildungsrahmenplan für österreichische Kindergärten 2010: 4f). Die aktuellen Rahmenbedingungen führen jedoch dazu, dass selbst mit dem Bildungssystem vertraute Familien österreichischer Herkunft bzw. bildungsnahe Personen mit Migrationshintergrund wenig von der komplexen Bildungsarbeit im Kindergarten wissen. Schlussfolgernd ist die Rolle des Kindergartens als Bildungseinrichtung in der gesellschaftlichen Wahrnehmung noch kaum gefestigt. Der Kindergarten muss jedoch als Teil der österreichischen Bildungslandschaft geschätzt und gruppenleitende MitarbeiterInnen als PädagogInnen wahrgenommen werden, denn: Nur wenn die Kompetenzen des Kindergartenteams und der Familie respektiert werden kann eine partnerschaftliche Zusammenarbeit stattfinden (vgl. Rogge 2002: 30f). Deshalb müssen Rahmenbedingungen

geschaffen werden welche es PädagogInnen ermöglichen ihre Bildungsarbeit zu vermitteln und Eltern aktiv in das Geschehen einzubinden. Gleichzeitig bedarf es einer großangelegten Aufklärungskampagne um den Kindergarten in der gesellschaftlichen Wahrnehmung als elementare Bildungseinrichtung zu verankern:

„Ganz generell gilt es Initiativen zu setzen, welche den Kindergarten als Bildungseinrichtung stärken. Hier ist vor allem Bewusstseinsarbeit in der Bevölkerung zu leisten, beispielsweise über die Bedeutung der ersten Lebensjahre eines Kindes, über das Spiel als zentrale Lernform im Kindergarten, die Rolle der Pädagoginnen/Pädagogen als Arrangeure von Entwicklungsgelegenheiten etc.“(Bericht: Frühkindliche Sprachstandsfeststellung 2009).

Eine Bildungspartnerschaft zwischen Kindergarten und Familie setzt die Anerkennung des pädagogischen Fachwissens voraus. Aber auch Eltern gilt es als Experten des eigenen Kindes wahrzunehmen. Dies schließt sowohl Familien mit als auch ohne Migrationsbiographie in die Überlegung mit ein.

6. ZUSAMMENARBEIT MIT EINER KULTURELL HETEROGENEN ELTERN SCHAFT

6.1. GESELLSCHAFTLICHE MACHTVERHÄLTNISSE, AKTUELLE MIGRATIONSPOLITIK UND IHR EINFLUSS AUF DIE ZUSAMMENARBEIT MIT ELTERN

„Sich mit Kultur und Identität auseinanderzusetzen, ohne den Faktor der Macht zu thematisieren, hieße diesen nicht nur naiv zu übersehen, sondern ihn auch zu beschönigen und zu verschweigen“ (Fillitz / Gingrich / Rasuly-Paleczek 1993: 3).

In der Zusammenarbeit mit Familie wird eine Beziehung hergestellt. Diese ist niemals wertfrei sondern spiegelt die gesellschaftlichen Machtverhältnisse wider (vgl. Fillitz / Gingrich / Rasuly-Paleczek 1993: 3). „In jeder Interaktion zwischen Menschen spielen Machtasymmetrien und Hierarchien, Privilegien und Status, Dominanzkultur und Marginalisierung eine Rolle“ (Wagner 2008: 215). Die Zusammenarbeit bewegt sich demnach in einem Spannungsverhältnis aus dem wiederum Stereotypen und Vorurteile entstehen können (vgl. Rogge 2002: 28 / vgl. Sikcan 2008: 186). Emotionen beeinflussen die Beziehungsqualität ebenfalls und zwar auf beiden Seiten, denn: Obwohl PädagogInnen VertreterInnen einer gesellschaftlichen Institution sind, fühlen sie sich nicht immer in der „mächtigeren“ Position. Gefühle wie Ängste, Sorgen vor Kritik und Kränkungen lassen sich auch bei pädagogischen Fachkräften finden (vgl. Sikcan 2008: 186):

„Elternarbeit ist zur Zeit relativ schwieriges Programm. Etwa insofern, dass sich die Eltern wegen jeder Kleinigkeit beschwerten in der Zentrale. Sie sprechen gar nicht mit uns“ (Interview, Leiterin 2).

Sikcan zufolge fühlt sich das pädagogische Fachpersonal meist „ohnmächtig“, wenn es mit pluralisierten Familienformen konfrontiert ist (vgl. Sikcan 2008: 187). In diesen Situationen stoßen ErzieherInnen besonders schnell auf persönliche Grenzen. In der Zusammenarbeit mit Familien mit Migrationshintergrund spiegelt sich diese Problematik oft deutlich wider, etwa durch Frustration, Vorurteile und stereotype Bilder. So ist ein wiederkehrendes Thema bei den LeiterInnensitzungen der Wiener Kinderfreunde:

„Das es total schwierig ist, wenn neunzig Prozent der Kinder nicht Deutsch können, erstens mit den Eltern zu kommunizieren und zweitens die Arbeit einen ganz anderen Schwerpunkt hat [...] es ist eben oft auch frustrierend für die Kolleginnen, dann

irgendwo zu merken, dass man mit den Grundbedürfnissen anfängt, dass es da nicht um Bildung geht, um Weiterbildung, sondern dass man direkt ansetzt wie bei Kleinkindern. Auch bei den Eltern teilweise“ (Interview, Leiterin 1).

Die Aussage lässt gedankliche Parallelen zum „Defizitansatz“ ziehen (vgl. Kapitel 2.1). Nicht nur Kindern und Jugendlichen, auch Eltern mit Migrationsbiographie wird im österreichischen Bildungssystem nach wie vor ein Sprach- und Kulturdefizit unterstellt. Für sie gilt: Nur durch spezielle Fördermaßnahmen kann eine Anpassung an die Mehrheitsgesellschaft erfolgen (vgl. Fürstenau / Gomolla 2009: 9). Integration wird nicht als gegenseitiger, kontinuierlicher Prozess, sondern als Leistung die ausschließlich Personen mit Migrationshintergrund abverlangt wird, gesehen. Meist wird Assimilation unter dem „Deckmantel“ einer angeblichen Integration verschleiert (vgl. Englisch 1999: 70 / Essinger 1993: 94). Die Folgen sind oft gravierend und zeigen sich auch innerhalb der zugewanderten Familien. Manche Mitglieder legen ein „überangepasstes Verhalten“ an den Tag, welches durch die Herabwertung der eigenen Herkunft und Erstsprache sichtbar wird (vgl. Ayyildiz / Wagner 1993: 206 / Englisch 1999: 80). Englisch zufolge hoffen Personen mit Migrationshintergrund dadurch einen besseren Zugang zu elementaren Ressourcen, wie Beruf und Arbeit, zu bekommen. Sie fügt hinzu:

„Nun, MigrantInnen haben nur allzu leicht erkannt, dass sie ihre Herkunft, die diskriminiert und diffamiert ist, möglichst zur Gänze verstecken sollen, wenn sie es zu etwas bringen wollen“ (Englisch 1999: 80).

Handlungsweisen von Familien mit Migrationshintergrund müssen demnach im Licht aktueller Zuwanderungspolitik gelesen werden (Fürstenau / Gomolla 2009: 14). Dies gilt auch für die Zusammenarbeit im Kindergarten. So gibt es beispielsweise Kinder, die elementare Bildungseinrichtungen vor allem besuchen um Deutsch zu lernen; Töchter und Söhne die abgemeldet werden, wenn viele verschiedene Erstsprachen in der Kindergruppe / Schulklasse vertreten sind oder etwa MigrantInnen die keinen Wert auf muttersprachlichen Unterricht legen (vgl. Sikcan 2008: 189 / Ayyildiz / Wagner 1993: 2006). Obwohl sich Erwartungshaltungen bzw. Handlungsweisen von Müttern und Vätern mit Migrationshintergrund gelegentlich überschneiden, stellen sie keine homogene, geschlossene Gruppe dar. Vielmehr treten sie, genau wie Eltern ohne Migrationshintergrund, mit individuellen Ressourcen und Bedürfnissen an die Bildungseinrichtungen heran.

6.2. MACHTVERHÄLTNISSE REFLEKTIEREN – MACHT MIT ELTERN TEILEN

Da Beziehungen immer von aktuellen Machtverhältnissen geprägt werden, müssen Machtunterschiede auch im Kindergarten reflektiert werden (vgl. Wagner 2008: 28). Laut Sikcan reicht es jedoch nicht, wenn PädagogInnen ihre eigene Position reflektieren. Sie müssen zudem Machtverhältnisse aufdecken und versuchen ihre Macht zu teilen (Sikcan 2008: 190). So ist eine partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Familie nur möglich, wenn das „Fachwissen“ der PädagogInnen dem „Erfahrungswissen“ der Eltern gleichgestellt wird. Dadurch kann ein gemeinsamer Lernprozess auf beiden Seiten stattfinden, dem das Wohl des Kindes zugrunde liegt (vgl. Projektbericht NÖ Kindergärten 2000: 44 / Rogge 2002: 33). Eine Zusammenarbeit basierend auf diesen Grundlagen findet jedoch mit Familien der Mehrheitsgesellschaft kaum statt. Noch gravierender ist die Situation bei Familien mit Migrationshintergrund. Familiäre Ressourcen werden selten erkannt noch genutzt. Auch Elternpaare mit niedrigem Einkommen und Alleinerziehende sind besonders betroffen. Mütter und Väter werden weder als ExpertInnen noch als ErziehungspartnerInnen gesehen (Fürstenau / Gomolla 2009: 14 / Projektbericht NÖ Kindergärten 2000: 44). Es gibt sogar Einrichtungen in welchen nicht nur bestimmte Gruppen, sondern gleich die gesamte Elternschaft vom Geschehen im Kindergarten ausgeschlossen wird. Wie eine Interviewpartnerin berichtet hat die Leitung eines ehemaligen Kindergartens alle Tür- und Angelgespräche mit Eltern untersagt. Auch für kurze Fragen musste ein gesonderter Gesprächstermin vereinbart werden: „Es geht ihrem Kind gut, wenn sie einen Termin haben möchten können wir einen ausmachen“ (Interview, Frau T.).

Sikcan zufolge sind PädagogInnen nicht allein für das Gelingen einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit verantwortlich. Die Initiative muss jedoch vom Kindergartenpersonal ausgehen:

„Sie [PädagogInnen] warten nicht auf die Eltern sondern sprechen sie zuerst an. Sie warten nicht darauf, dass Eltern ihnen mit Respekt begegnen, sondern machen von sich aus Respekt für deren Familienkulturen deutlich“ (Sikcan 2008: 195).

Von Seiten des pädagogischen Personals gilt es Mitwirkungsmöglichkeiten aufzeigen und Eltern zu motivieren diese auch wahrzunehmen, denn: „Eltern brauchen Unterstützung dabei,

ihre Ideen, Bedürfnisse und Fähigkeiten zu äußern und sie weiterzuentwickeln“ (Sikcan 2008: 195). Dies gilt vor allem für Familien mit Migrationshintergrund. So sind einige aufgrund von Diskriminierungserfahrungen besonders verunsichert und können ihre Bedürfnisse weder artikulieren noch ihre Bereitschaft zur Mitwirkung demonstrieren (vgl. Sikcan 2008: 189). Eine interkulturelle Arbeitsweise bedeutet somit die Zusammenarbeit mit allen Eltern. Sie versucht auch marginalisierten Familien zu erreichen und diese durch Aktivierung und Empowerment am Kindergartenalltag teilhaben zu lassen (vgl. Westphal 2009: 98).

Macht teilen bedeutet Eltern Raum im Kindergarten zu geben, damit diese ihre Anliegen artikulieren können (vgl. Sikcan 2008: 197). Daraus entstehen Vorteile für beide Seiten: Einerseits fühlen sich Familien dadurch eher in ihrer Rolle als ExpertInnen und ErziehungspartnerInnen angenommen. Andererseits fällt es PädagogInnen leichter Formen der Zusammenarbeit zu erstellen und diese auf ihre Sinnhaftigkeit zu überprüfen, denn: Mütter und Väter die ihre Beobachtungen, Fragen, Wünsche, Ängste und Sorgen äußern können sprechen meist auch offener über ihre aktuelle Lebenssituation (vgl. Interview, Pädagogin 1). Diese Angaben sind wertvoll, weil nur durch eine umfassende Situationsanalyse Formen der Elternarbeit entwickelt werden können, welche auf die individuellen Ressourcen und Bedürfnisse der Eltern abgestimmt sind. Eine gleichberechtigte Teilname aller Familien wird dadurch theoretisch möglich (vgl. Westphal 2009: 98 / Online Studie: Eltern als Bildungspartner 2010).

Damit Eltern ihre Bedürfnisse mitteilen können braucht es neben entsprechenden Rahmenbedingungen eine Vertrauensbasis, die meist erst über eine längere Zeitspanne entstehen kann. Um die pädagogische Arbeit und Zusammenarbeit mit den Familien noch vor bzw. zu Beginn eines Kindergartenjahres individuell gestalten zu können ist es wichtig grundlegende Informationen schon bei der Anmeldung eines Kindes in der Einrichtung zu sammeln. Nach Michael Textor, Autor zahlreicher Publikationen zu erzieherischen Themen, reicht es nicht die Entwicklung und die Bedürfnisse des Kindes zu thematisieren. Bei der Aufnahme gilt es zudem Erwartungen bezüglich Erziehung und Zusammenarbeit zu konkretisieren. Zudem müssen Lebensbedingungen und Migrationserfahrungen, sofern vorhanden, erfasst und ihre Bedeutung für die pädagogische Arbeit und Zusammenarbeit geklärt werden (Online Artikel: Elternarbeit mit Migrant/innen o. J.). Der Verein der Wiener Kinderfreunde erhebt zum Zeitpunkt der Forschung jedoch nur grundlegende Daten wie Namen, Sozialversicherungsnummer, Geburtsdatum und Wohnadresse. Informationen zu

Religionszugehörigkeit, Familienstand, Muttersprache, Staatsangehörigkeit, Beruf und Erwerbstätigkeit können optional angegeben werden. Inwieweit das Kindergartenpersonal Einblicke in die aktuellen Lebenssituationen der Familien bekommt, bleibt den Eltern überlassen (vgl. Interview, Leiterin 1/ Interview, Leiterin 2). Mütter und Väter müssen deshalb schon beim Erstgespräch auf die Bedeutung dieser Informationen für die spätere Bildungs-, Erziehungs- und Zusammenarbeit hingewiesen werden.

Assimilation wird in der österreichischen Realität häufig als Integrationsprozess getarnt. Welche Rolle die Herkunftssprache von Personen mit Migrationshintergrund in diesem Zusammenhang spielt wird im folgenden Abschnitt beleuchtet.

6.3. IDENTITÄT – SPRACHE – INTEGRATION

„Das Interesse hängt gar nicht mit der Sprache zusammen, muss ich aus Erfahrung sagen. Weil ich hab auch österreichische Eltern, wo beide hier geboren sind, die beide kein Interesse an den Kindern und am Kindergarten haben. Also das hängt wirklich nicht nur mit der Sprache zusammen“ (Interview, Leiterin 1).

Edward Sapir und Benjamin L. Whorf bezeichnen Sprache als symbolisches System. Durch sie werden kulturelle Inhalte, soziale Regeln, Normen und Werte aufgenommen und vermittelt. Sprache ist damit ein Instrument kulturellen Ausdrucks, jedoch nicht Kultur an sich (vgl. Binder 2002: 159). Als Teilbereich einer Kultur steht Sprache in direktem Zusammenhang mit Identität: Eine positive Identitätsentwicklung setzt eine positive Besetzung im sprachlichen und kulturellen Bereich voraus. Der Erwerb der Erstsprache und die Entwicklung der Identität sind demnach eng miteinander verbunden (vgl. Fachzeitschrift: Interkulturelle Pädagogik in der Kinderbetreuung 2005: 7f / Binder 2002: 162). Aufgrund einer anderssprachigen Mehrheitsgesellschaft können MigrantInnenfamilien ihre Erstsprache im öffentlichen Kontext selten gebrauchen. Binder zufolge liegt die Ursache darin, dass muttersprachliche Kenntnisse nur in bestimmten gesellschaftlichen Kontexten als relevant gesehen werden und fügt hinzu: „Die Erstsprache wird mehr als Hilfsbrücke zum Deutschlernen betrachtet und nicht als Wert an sich, der vielfältige Funktionen haben kann“ (Binder 2002: 209). Als Konsequenz können Kenntnisse in der Erstsprache nur bis zu einem gewissen Maß erworben werden (vgl. Binder 2002: 168). Jaksche zufolge steht Englisch als gemeinsame verbindende Sprache seit dem österreichischen EU-Beitritt im Jahr 1995 im

Vordergrund. Der Stellenwert von MigrantInnensprachen hat hingegen noch mehr an Bedeutung verloren (Jaksche 1998: 136).

Dieses Bild spiegeln nicht nur österreichische Schulen wider. Auch in den elementaren Bildungseinrichtungen werden Erstsprachen von Kindern mit Migrationshintergrund kaum gefördert. Stattdessen bieten Kindergärten zunehmend Englischkurse an, die entweder Teil der Bildungsarbeit sind oder von externen Fachkräften abgehalten werden (vgl. Interview, Leiterin 1 / Interview, Leiterin 2). Binder spricht an dieser Stelle von einem „konsequenten Nicht-Angebot der Muttersprache“, wodurch diese zur „Privatsache“ verkommt (Binder 2002: 162) daraus folgt: In einem Bildungssystem, in dem die Erstsprache weder präsent ist, noch gern gehört wird, ist eine positive Identitätsentwicklung kaum möglich (vgl. Binder 2002: 164).

Nach dem Sprachwissenschaftler Rudolf de Cillia ist für eine positive Identitäts- und Sprachentwicklung eine möglichst „lebendige“ Erstsprache grundlegend. Es gilt diese innerhalb und außerhalb der Familie kontinuierlich zu fördern. Geschieht dies nicht, wird die sprachlich-kognitive Entwicklung, die in der Erstsprache begonnen hat, unterbrochen oder gar abgebrochen. Sie wird quasi auf dem Altersstand des Kindes ‚eingefroren‘ (De Cillia zit. in Broschüre Interkulturelles Zentrum Wien 2008 : 27). Auf der Erstsprache baut zudem die Fähigkeit auf sich weitere Sprachen anzueignen: „Je mehr (und unterschiedlichere) Sprachen eine Person kann, desto einfacher wird es für sie, weitere Sprachen zu erwerben“ (De Cillia zit. in Broschüre Interkulturelles Zentrum Wien 2008: 17). Schon Kindergartenkinder können mehrere Sprachen erlernen. Erfahrungsgemäß haben sich hier zwei Prinzipien bewert: „eine Person – eine Sprache“ bzw. „eine Phase / Situation – eine Sprache“ (De Cillia zit. in Broschüre Interkulturelles Zentrum Wien 2008: 37). Neben der Art der Vermittlung spielen sozioökonomische, psychologische Faktoren, Assoziationen mit der jeweiligen Sprache, der jeweilige SprachvermittlerInnen etc. eine Rolle. Die Rahmenbedingungen sind demnach für einen „erfolgreichen“ Spracherwerb entscheidend (De Cillia zit. in Broschüre Interkulturelles Zentrum Wien 2008: 17).

KindergartenpädagogInnen sollten deshalb sensibel und respektvoll in Bezug auf die vorhandenen Erstsprachen in der Gruppe agieren. Dazu gehört, die vertretenen Sprachen zu benennen und Kinder zu motivieren diese zu sprechen (vgl. Broschüre Interkulturelles

Zentrum Wien 2008: 17f). Auch im österreichischen Bildungsrahmenplan wird eine dementsprechende Haltung verlangt:

„Der Erstsprache der Kinder kommt ein besonderer Stellenwert zu. Die Familiensprache verdient Wertschätzung, da Sprache und Identität eng zusammenhängen“ (Bildungsrahmenplan für österreichische Kindergärten 2010: 19f).

Eine positive Sprach- und Identitätsentwicklung fordert demnach die Gleichberechtigung bzw. Gleichwertigkeit aller vorhandenen Sprachen. Diese muss vom Kindergarten team zum Ausdruck gebracht werden (vgl. Broschüre Interkulturelles Zentrum Wien 2008: 31). Nach Wagner findet ein dementsprechender Umgang mit Multilingualität in deutschen Kindergärten kaum statt: die Erstsprache der Kinder wird entweder ignoriert oder abgelehnt. Meist wird diese als Familienangelegenheit und Hindernis beim Deutschlernen gesehen (Wagner 1993: 169). Interviewpassagen spiegeln einen ähnlichen Umgang in Wiener Kindergärten wider. So berichten zwei Gesprächspartnerinnen von Einrichtungen bzw. Gruppen in welchen es Kindern mit Migrationshintergrund untersagt ist ihre Erstsprache zu sprechen (vgl. Interview, Elternbegleiterin / Interview, Frau T.):

„Da erwarten sie [MitarbeiterInnen im Kindergarten] immer schon, Deutsch sprechen, Deutsch sprechen. Ja aber es ist, da muss man auch positiv darauf eingehen. Schau ich sag das so: wiederhole, probier mal, hör zu oder man bessert jemand aus, aber mit einer anderen Art. Aber immer dieses ‚Deutsch sprechen‘, ‚Deutsch sprechen‘, das reicht nicht, das ist schon ein negativer Satz. Ja, leider ist das so“ (Interview, Frau T.).

Warum Erstsprachen von Personen mit Migrationshintergrund aus dem öffentlichen Bereich überwiegend „verbannt“ werden hängt mit verschiedenen Faktoren zusammen: Binder zufolge werden Identität, Kultur und Lokalität miteinander zu einer geschlossenen Einheit verflochten. Auf dieser Basis agiert das österreichisch Schulsystem, weshalb die Nationalsprache in den Mittelpunkt gestellt und zum alleinigen Unterrichtsmedium erhoben wird (vgl. Binder 2002: 198). Von dieser Grundannahme wird auch die Vorstellung abgeleitet, dass Personen mit Migrationshintergrund nur dann in die Mehrheitsgesellschaft integriert sind, wenn „so wenig Unterschied wie möglich sichtbar und hörbar ist“ (Binder 2002: 178). Um als „einheimisch“ wahrgenommen zu werden, ist neben einer akzentfreien Aussprache eine helle Hautfarbe notwendig. Eine Einheitlichkeit der dominierenden

Gesellschaft bezüglich Kultur und Herkunft wird konstruiert. Personen die von dieser Norm abweichen, beispielsweise durch fehlende Deutschkenntnisse, werden als „anders“ bzw. „fremd“ charakterisiert und gelten als nicht integriert (vgl. Boldaz-Hahn 2008: 107). So gibt auch die Elternbegleiterin in einem Gespräch mit einer Mutter an, dass sie sich ständig für ihre Anwesenheit in Österreich rechtfertigen muss, obwohl sie hier geboren wurde und besser Deutsch als ihre Muttersprache Türkisch spricht (vgl. Teilnehmende Beobachtung, Elterncafe 1).

Ob Mehrsprachigkeit von der Öffentlichkeit als positiv empfunden wird, hängt mit dem Status der jeweiligen Sprache zusammen. Die Dominanz bestimmter Sprachen steht in unmittelbarem Zusammenhang mit der ungleichen Verteilung von Macht und Ressourcen. Wagner spricht an dieser Stelle von „Linguizismus“, einer Ideologie welche SprecherInnen bestimmter Sprachen privilegiert und andere benachteiligt (Wagner 2008: 121). Ist die Erstsprache einer Person im öffentlichen Raum nicht präsent und hat zudem einen niedrigen Status ist eine positive Identitätsentwicklung bzw. die Identifikation mit der eigenen Mehrsprachigkeit kaum möglich. „Wie soll man sich selbstbewusst zu etwas bekennen, das im öffentlichen Diskurs als Defizitzuschreibung fungiert?“ (Wagner 2008: 122).

6.4. ELTERN ALS PARTNER FRÜHKINDLICHER SPRACHFÖRDERUNG UND INTERKULTURELLER PRAXIS

6.4.1 Multilinguale Kindergruppen? Verunsicherung bei Eltern und Kindergartenteam

Aufgrund sozialer Aufstiegsbestrebungen haben Eltern mit Migrationshintergrund oft hohe Erwartungen hinsichtlich der Ausbildung ihrer Kinder. Gerade die erste Generation von MigrantInnen hat wenig Erfahrung mit dem österreichischen Bildungswesen gemacht. Des vorherrschenden Linguizismus und der Tatsache, dass perfekte Deutschkenntnisse für einen Bildungserfolg vorausgesetzt werden, sind sich viele nicht bewusst (vgl. Online Artikel: Elternarbeit mit Migrant/innen o. J.). MigrantInnen zweiter Generation, die selbst österreichische Kindergärten und Schulen besucht haben sind sich über die zentrale Position der deutschen Sprache, im Bildungsbereich meist im Klaren. So gibt eine Mutter mit türkischem Migrationshintergrund, die in Österreich geboren und aufgewachsen ist an, ihr Sohn beherrsche sowohl Türkisch als auch Deutsch gleichermaßen gut. Auch die Wahl der Volksschule ist von ihren persönlichen Erfahrungen in Österreich geprägt:

„Ich hab zum Beispiel vor die Volksschule so auszuwählen, wo ich das Gefühl hab da sind Kinder, die schon ein bisschen mehr können, dass man das Gefühl hat, die werden dann besser gefördert als wenn zum Beispiel in einer Klasse neunzig Prozent der Kinder mal erst Deutsch lernen müssen und die Lehrer dahinter sind denen erstmal irgendwas beizubringen und die anderen sich fadisieren und unterfordert sind. Ich hab das nämlich in meiner Kindheit so erlebt“ (Interview, Frau F.).

Obwohl Eltern der zweiten Generation meist vertrauter mit der österreichischen Bildungslandschaft sind, bilden sie keine geschlossene Einheit. Familien treten immer mit unterschiedlichen Ressourcen, Bedürfnissen und Vorstellungen an die jeweilige Einrichtung heran. So gibt es jene, die über Themen wie Sprachentwicklung bzw. Zweitspracherwerb informiert sind und versuchen die Kompetenzen ihres Kindes in der Erstsprache zu fördern. Dann gibt es Eltern die mit unrealistischen Erwartungen an die Bildungseinrichtung herantreten und hoffen ihr Sohn/ihre Tochter möge in möglichst kurzer Zeit seine/ihre deutschsprachigen Kompetenzen perfektionieren. Andere wiederum sind über die Mehrsprachigkeit ihres Kindes irritiert und suchen Unterstützung bei der PädagogIn (vgl. Interview, Pädagogin 2 / Interview, Leiterin 2 / Interview, Frau F. / Interview, Elternbegleiterin).

„Also sie fragen mich auch, ob sie Deutsch sprechen sollen oder nicht und sie setzen es auch um, also die Eltern erzählen mir auch immer, dass sie eben mit ihnen Deutsch reden und ja“ (Interview, Pädagogin 2).

Nicht nur Eltern, auch das pädagogische Fachpersonal wirkt bezüglich Multilingualität im Klassenzimmer bzw. in der Kindergartengruppe oft stark verunsichert. Binder zufolge überschreitet der Umgang mit Mehrsprachigkeit und kultureller Heterogenität meist die Kompetenzen von LehrerInnen an österreichischen Schulen. So führt die Konfrontation mit einer multilingualen und multikulturellen Schülerschaft häufig zu Verunsicherung der eigenen pädagogischen Rolle aufgrund einer unzureichenden und mangelhaften Ausbildung (vgl. Binder 2002: 179). Auch Englisch kritisiert die Qualifikation des Lehrpersonals, die ausschließlich auf einer „Förderung monolingualer und monokultureller Fähigkeiten“ beruht und betont: Die LehrerInnenausbildung ist keinesfalls auf die gesellschaftliche Realität ausgerichtet, die eine kulturelle Heterogenität zur Grundlage hat. Wie LehrerInnen im

Einzelfall mit mehrsprachigen Schülern umgehen bleibt ihm/ihr selbst überlassen. Mehrsprachigkeit wird zum „privaten“ Problem des/der Pädagogen/in (Englisch 1999: 74). Zusätzlich bleibt der Status der Nationalsprache Deutsch als alleiniges Unterrichtsmedium erhalten und wird von den PädagogInnen maßgebend mitgetragen (vgl. Binder 2002: 179).

Nicht nur die Ausbildung der LehrerInnen, auch jene des pädagogischen Fachpersonals im Kindergarten ist mangelhaft. Laut Aussagen einer Leiterin werden angehende KindergartenpädagogInnen kaum auf die Zusammenarbeit mit Eltern vorbereitet:

„Das ist sicher der größte Schwierigkeitsgrad derzeit, der Umgang mit den Eltern. Der kompetente und richtige Umgang, dass man weiß wie man agieren kann. Weil die jungen Kolleginnen sind überhaupt nicht darauf vorbereitet. Das gehört unbedingt in die Ausbildung. Man lernt nur die Pädagogik, was tu ich mit den Kindern und so und dann steht man plötzlich da, auf das ist man nicht vorbereitet, auf die Zusammenarbeit mit diesen Eltern“ (Interview, Leiterin 2).

Die veränderten Ansprüche an die Institution Kindergarten – von einer reinen Betreuungseinrichtung zu einer elementaren Beutreuungs- und Bildungsinstitution – gehen mit hohen Erwartungen an das Berufsprofil Kindergartenpädagoge/in einher. Das derzeitige Ausbildungssystem, dieses befindet sich nach wie vor auf Sekundarstufe II, bereitet auf die pädagogische Praxis kaum vor. Eine akademische Ausbildung des pädagogischen Personals, ist aufgrund der hohen Anforderungen und des weitläufigen Tätigkeitsfeldes unbedingt notwendig und schnellst möglichst umzusetzen (vgl. Bericht: Frühkindliche Sprachstandsfeststellung 2009). Neben der Ausbildung, hält auch die Fort- und Weiterbildung einer kritischen Auseinandersetzung kaum stand. Nach Angaben des interviewten pädagogischen Personals finden weiterbildende Veranstaltungen überwiegend in der Freizeit statt und sind zum Teil kostenpflichtig. Die Teilnahme wird aufgrund mangelnder personeller Ressourcen der Einrichtungen zusätzlich erschwert. Für PädagogInnen sind Fort- und Weiterbildung nicht verpflichtend. Ob eine Person entsprechende Veranstaltung besucht liegt in ihrem eigenen Ermessen (vgl. Interview, Leiterin1 / Interview, Leiterin 2 / Interview, Pädagogin 1).³ Trotz schlechter Rahmenbedingungen gibt es vereinzelt MitarbeiterInnen, die

³ Für den Verein Wiener Kinderfreunde übernimmt das Kindergartenpädagogische Zentrum (KIZ) die Fort- und Weiterbildung für KindergartenleiterInnen, -pädagogInnen und -assistentInnen (vgl. Homepage: Kinderfreunde Wien).

sich zu einer Weiterbildung im Bereich kultureller Heterogenität im Kindergarten, entschließen. Der persönliche Bezug zu der Thematik spielt jedoch meist eine entscheidende Rolle:

„Es gibt genug Seminare, und es ist immer wieder so, es nehmen diejenigen teil die wirklich konfrontiert sind, entweder sind sie zweisprachig, oder der Partner ist aus einem anderen Land oder irgendwie so, aber die, die wirklich nur eingeschränkt sind und eher ältere Generation sag ich mal, die sehen das nicht so ... schade“ (Interview, Frau T.).

PädagogInnen werden demnach kaum auf die Zusammenarbeit mit Eltern vorbereitet. Für den Umgang mit pluralisierten, individualisierten Familienformen sind angehende und in der Praxis stehende KindergartenpädagogInnen nicht qualifiziert. Deshalb gilt es Themen wie kulturelle Heterogenität und Multilingualität bereits in der Ausbildung zu behandeln. Der Zusammenhang zwischen Sprache und Identität muss hergestellt, die Erstsprache eines Kindes als Grundstein für weitere Sprachentwicklung gelten. Nur so können sprachliche Ressourcen zukünftig genützt und Eltern im Umgang mit mehrsprachigen Kindern unterstützt werden. Generell gilt es die Ausbildung zum/zur Kindergartenpädagogen/in auf Hochschulniveau zu heben und bereits praktizierenden Fachkräften den Besuch von entsprechenden Weiterbildungsseminaren zu ermöglichen. Um etwa einen professionellen Umgang mit Mehrsprachigkeit zu gewährleisten müssen diese zukünftig verpflichtend sein. Kindern eine positive Sprach- und Identitätsentwicklung anbieten zu können, ist jedoch immer ein partnerschaftlicher Prozess. Neben qualifiziertem Personal braucht es zusätzlich die Unterstützung der Eltern.

6.4.2. Pädagogisches Fachwissen und elterliches Erfahrungswissen – familiäre Ressourcen erkennen und aktivieren

I: Deiner Erfahrung nach, was sind die Wünsche und Erwartungen der Eltern an den Kindergarten?

*EB: Hm, mein Kind soll Deutsch lernen dort (lacht) und ja die Gegenposition lautet, wir sind hier kein Deutschkurs oder wir sind nicht dazu da dem Kind die deutsche Sprache bei zu bringen. Das kommt vom Kindergarten ja. Von der Leitung.
(Interview, Elternbegleiterin)*

Geht es um den Zweitspracherwerb eines Kindes fühlen sich oft weder Familie noch Kindergartenpersonal zuständig. Ursache ist einerseits eine Überforderung des Kindergartenteams aufgrund mangelnder Qualifikation im Umgang mit Multilingualität gekoppelt an fehlende Rahmenbedingungen. Auf Seiten der Eltern sind soziale Aufstiegserwartungen, verbunden mit hohen Anforderungen an die Einrichtung sowie fehlendes Wissen über Sprach- und Identitätsentwicklung vorherrschend (vgl. Kapitel 5.2). Im Juni 2009 wurde der vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur herausgegebene „Bildungsplan- Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen“ aktualisiert (Bildungsplan – Anteil zur sprachlichen Förderung 2009). Dieser beinhaltet u.a. die Zuständigkeitsfrage punkto frühkindlicher Sprachförderung:

„Elementare Bildungseinrichtungen haben den Auftrag, Kinder beim Spracherwerb zu begleiten. Um die Bildungschancen der Kinder zu sichern, bedeutet Sprachförderung Anregung der sprachlichen Entwicklung aller Kinder. Bei Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch sollten idealerweise die Erst- wie die Zweitsprache durch entsprechend ausgebildetes pädagogisches Personal gefördert werden“ (Bildungsplan – Anteil zur sprachlichen Förderung 2009).

Kindergärten haben somit die Aufgabe Kinder in ihrer sprachlichen Entwicklung zu begleiten und im Falle einer Mehrsprachigkeit entsprechend zu unterstützen. Jedoch nicht nur elementare Bildungs- und Betreuungseinrichtungen, auch Eltern tragen Verantwortung:

„Eltern tragen wesentlich zur Förderung der Sprachentwicklung ihrer Kinder bei. Sie begleiten das Kind seit seiner Geburt beim Spracherwerb und sind wichtiges Sprachvorbild. In der Kooperation mit der Einrichtung kann dieses elterliche „Expertenwissen“ mit dem Fachwissen der Pädagoginnen und Pädagogen vernetzt werden, sodass die weitere Sprachentwicklung des Kindes von beiden Seiten bestmöglich unterstützt wird“ (Bildungsplan- Anteil zur sprachlichen Förderung 2009).

Pädagogisches Fachwissen und elterliches Erfahrungswissen sind demnach nötig um ein Kind in seiner sprachlichen Entwicklung bestmöglichst zu unterstützen. In Ausgabe 5 der pädagogischen Fachzeitschrift „Kiste“ wird Eltern mit Migrationshintergrund geraten, mit

ihren Kindern in der Sprache zu kommunizieren, die sie auf höherem Niveau beherrschen (vgl. Fachzeitschrift: Interkulturelle Pädagogik in der Kinderbetreuung 2005: 7). An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass manche Mütter bzw. Väter selbst AnalphabetInnen sind oder nur eine geringe Schulbildung in ihrem Herkunftsland genossen haben (vgl. Kapitel 3.5). Jene Eltern stehen punkto kindlicher Sprachförderung vor besonderen Herausforderungen. Kenntnisse in der Erstsprache können nur in geringem Maße an die Kinder weitervermittelt werden. Da kaum muttersprachlicher Unterricht angeboten wird, können diese ihre Kenntnisse in der Erstsprache später oft nicht erweitern (vgl. Binder 2002: 168). Die Fähigkeit sich weitere Sprachen anzueignen baut auf der Erstsprache auf (vgl. De Cillia in Broschüre: Interkulturelles Zentrum Wien 2008: 17). Kinder, und vor allem Eltern mit nur geringfügigen muttersprachlichen Kenntnissen haben deshalb oft massive Schwierigkeiten die Sprache der Mehrheitsgesellschaft zu erwerben. Ein vorbildliches Verhalten beim Erlernen der deutschen Sprache wird von Müttern und Vätern jedoch meist gefordert (vgl. Fachzeitschrift: Interkulturelle Pädagogik in der Kinderbetreuung 2005: 7 / Interview, Leiterin 1). Unabhängig von ihren sprachlichen Ressourcen können Eltern elementare Bildungseinrichtungen in der Förderung mehrsprachiger Kinder unterstützen:

„Sie können bei der korrekten Aussprache bestimmter Wörter ebenso helfen wie beim Herstellen und Besorgen von Materialien und bei der Durchführung verschiedener Aktivitäten“ (Broschüre: Interkulturelles Zentrum Wien 2008: 69).

Da viele Mütter und Väter sich direkt an das Kindergartenpersonal wenden um zu erfahren, wie sie sich bezüglich der Mehrsprachigkeit ihrer Kinder verhalten sollen (vgl. Interview, Leiterin 1 / Interview, Pädagogin 2 / Interview Frau T.) gilt es PädagogInnen in diesem Themenbereich weiterzubilden. Diese können dann im Bedarfsfall Eltern über kindlichen Spracherwerb und Mehrsprachigkeit aufklären (Broschüre: Interkulturelles Zentrum Wien 2008: 69). Es gilt bereits beim Erstgespräch MigrantInnen die kaum mit dem österreichischen Bildungssystem vertraut sind, auf die Bedeutung der deutschen Sprache für einen späteren Bildungserfolg hinzuweisen. Zusätzlich müssen diese über den Wert der Erstsprache für eine positive Sprach- und Identitätsentwicklung informiert werden. Der Effekt, dass Personen mit Migrationshintergrund ihre eigene Erstsprache abwerten bzw. diese ausschließlich als Brücke zum Deutschlernen sehen wird ansonsten verstärkt (vgl. Kapitel 6.3). Informationen zu Erst- und Familiensprache sowie deren Entwicklung beim Kind müssen zu Beginn des Kindergartenjahres eingeholt werden. Wenn alle Kinder in der Gruppe „zufriedenstellende“

Deutschkenntnisse aufweisen, besteht für PädagogInnen jedoch zumeist kein Grund, Multilingualität überhaupt zu thematisieren:

„Die Kinder können bei uns, wie gesagt, außer dem einen Kind, alle fließend Deutsch. Also wir haben echt keine Probleme was das betrifft. Es ist selten, dass man dieses Thema anspricht, weils halt in dem Sinn sich nicht ergibt, man kriegt mit, es gibt eine andere Muttersprache, weil man es ja auch sieht oder auch wenn man die Eltern kennen lernt, dass Interesse da ist woher wer kommt, aber man hat jetzt an sich bei uns mit der Sprache keine Probleme, weil sie die deutsche Sprache beherrschen“ (Interview, Pädagogin 1).

Hier zeigt sich wieder die Tendenz, die Erstsprache eines Kindes nur dann als wertvoll zu erachten, wenn der Erwerb der Zweitsprache Deutsch direkt damit verbunden ist (vgl. Kapitel 6.3). In diesem Zusammenhang gehen die muttersprachlichen Kompetenzen der Kinder im Alltag unter oder werden schlichtweg vergessen. Sie werden weder als Wertvolle noch als Wichtig anerkannt (vgl. Broschüre: Interkulturelles Zentrum Wien 2008: 31):

I: „Wie sprechen die Eltern zu Hause mit dem Kind?

P1: Äh, die haben die Muttersprache, ist indisch, glaub ich. Aber ich müsst jetzt nachschaun welche es genau ist“ (Interview, Pädagogin 1).

Da Sprache und Identität eng zusammen hängen muss die Erstsprache eines Kindes unbedingt geschätzt und Multilingualität thematisiert werden, auch wenn die gesamte Kindergruppe über Deutschkenntnisse verfügt. Ein einmaliges Elterngespräch zu Beginn bzw. während des Kindergartenjahres, wie es in manchen Kindergruppen üblich ist, reicht jedoch nicht (vgl. Interview, Pädagogin 2). Um den Spracherwerb (sowohl die Erstsprache als auch Deutsch als Muttersprache) eines Kindes zu unterstützen ist ein regelmäßiger, gegenseitiger Austausch notwendig. Nur so kann pädagogisches Fachwissen und elterliches Erfahrungs- bzw. ExpertInnenwissen aktiviert und genützt, das Ziel eine positive Sprach- und Identitätsentwicklung beim Kind, erreicht werden. Darüber hinaus bekommen Eltern den Eindruck vermittelt, dass Multilingualität von der Einrichtung geschätzt wird. Die Annahme, dass mehrsprachige, kulturell heterogene Kindergruppen die Qualität der pädagogischen Arbeit mindern ist weit verbreitet. Eltern ohne, aber auch mit Migrationshintergrund, – etwa wenn sie selbst entsprechende Erfahrungen mit dem österreichischen Bildungssystem

gemacht haben und / oder sich der entsprechenden Bedeutung der deutschen Sprache für einen Bildungserfolg bewusst sind – vertreten diese häufig (vgl. Fachzeitschrift: Interkulturelle Pädagogik in der Kinderbetreuung 2005: 11 / Interview, Frau F.). Als Konsequenz melden viele Mütter und Väter ihre Kinder in der betreffenden Einrichtung wieder ab bzw. erst gar nicht an. Familien müssen deshalb die Möglichkeit haben diesbezügliche Sorgen zu äußern. Zusätzlich ist es notwendig Informationen über kindliche Sprach- und Identitätsentwicklung auszugeben, die ALLE Eltern erreichen. Da jedes Kind im Laufe seiner Bildungskarriere eine zweite Sprache erlernen können unterstützende Fördermaßnahmen für Eltern nie früh genug thematisiert werden. Eine derartige Thematisierung findet in der pädagogischen Praxis jedoch nicht statt (vgl. Interview, Elternbegleiterin / Interview, Frau W. / Interview, Frau H. / Interview, Pädagogin 1). So gibt beispielsweise eine Mutter an, Interesse am Thema Fremdspracherwerb zu haben, weil Kinder bereits in der Volksschule mit Englischunterricht konfrontiert sind (vgl. Interview, Frau W.). Neben den Volksschulen bieten auch schon viele elementare Bildungseinrichtungen eigene Englischkurse an (vgl. Kapitel 6.3). Im Gegensatz zu Englisch, dass im Bildungssystem gefördert und geschätzt wird, werden die Erstsprachen von MigrantInnen im gesellschaftlichen Bewusstsein meist als wertlos wahrgenommen.

Binder zufolge ist Sprache nicht mit Kultur an sich gleichzusetzen, sondern umfasst stets nur einen „Teilbereich“ (Binder 2002: 209). Dass Bildungseinrichtungen auf die verschiedenen Erstsprachen der Kinder Wert legen ist von großer Bedeutung, reicht jedoch allein nicht aus. Vielmehr gilt es, Mehrsprachigkeit und kulturelle Heterogenität im Kindergartenalltag spür- und erfahrbar zu machen (vgl. Binder 2002: 209). Dies kann durch pädagogische Angebote, Festlichkeiten, Raumgestaltung, Materialien und Projekte geschehen (vgl. Wagner 2008: 28 / Interview, Leiterin 2). Eltern können das Kindergartenpersonal in dieser Hinsicht maßgebend unterstützen. So hat eine interviewte Pädagogin ein Projekt durchgeführt, welches die kulturelle Heterogenität in der Gruppe als Ausgangspunkt hatte. Im Zuge dessen wurden Grußformeln in den Erstsprachen der Kinder erlernt und Mütter sowie Väter eingeladen über ihren kulturellen Hintergrund zu berichten und „landestypische Utensilien“ mitzubringen (vgl. Interview, Pädagogin 1). Laut Martin Textor, besteht bei derartigen Veranstaltungen leicht die Gefahr, Personen mit Migrationshintergrund zu stereotypisieren. Er warnt vor sogenannten „multikulturellen“ Festen bzw. Angeboten, welche Eltern und Kinder in die Rolle des „Exotischen“ drängen. Als Konsequenz werden Vorurteile geschaffen und verfestigt (Online Artikel: Elternarbeit mit Migrant/innen o. J.).

Versteht das Kindergartenpersonal einer Einrichtung Kultur jedoch als dynamisch wandelbaren Prozess und macht diese Grundhaltung in seiner Arbeitsweise sichtbar, können Eltern mit Migrationshintergrund die Durchführung von Projekten unterstützen ohne gleichzeitig stereotypisiert zu werden. Kulturelle Heterogenität gilt dann nicht mehr als außergewöhnlich und exotisch, sondern als Grundlage gesellschaftlicher Realität. Der kulturelle Hintergrund wird lediglich zu einer der vielen individuellen Besonderheiten einer Person (vgl. Kapitel 2.4 / Wagner 2008: 28 / Englisch 1999: 103).

Neben einer Arbeitsweise, die auf einem ethnologischen Kulturbegriff aufbaut, muss Mehrsprachigkeit und kulturelle Heterogenität im pädagogischen Alltag präsent sein (vgl. Wagner 2008: 28). In der Realität bleibt es jedoch meist bei vereinzelten Angeboten, der kulturelle Background von Kindern mit Migrationshintergrund wird nur „ab und zu“ in den Gruppen thematisiert (Interview, Leiterin 2). Und auch das erwähnte Projekt der Pädagogin scheint in sich einzigartig zu sein:

„Das [Projekt] war wirklich sehr interessant, weil du auch wirklich viel erfahren hast, die Eltern auch mehr erzählt haben von ihrer Herkunft, ja, was sie ja sonst vielleicht nicht tun oder was sich halt sonst vielleicht nicht ergibt, was vielleicht eh schade ist, sollte man vielleicht immer so nebenbei rennen haben, ja“ (Interview, Pädagogin 2).

Ausbildungsstand und Grundhaltung eines Kindergartenteams bestimmen maßgebend mit, ob Eltern als Bildungspartner aktiviert werden. Nicht zuletzt beeinflussen vorherrschende Rahmenbedingungen die Qualität der Zusammenarbeit mit Familien in den Einrichtungen.

6.4.3. Strukturelle & prozessuale Faktoren – Grenzen einer Bildungspartnerschaft – am Beispiel der Sprachstandsfeststellung in österreichischen Kindergärten

Im Jahr 2009 wurde von Simone Breit der Bericht „Frühkindliche Sprachstandsfeststellung – Konzept und Ergebnisse der systematischen Beobachtung im Kindergarten“ herausgegeben⁴.

⁴ Die anschließenden Inhalte wurden der Onlineversion des Berichts, abrufbar auf der Homepage des Bundesinstituts BIFIE (siehe Bibliographie: Digitale Quellen), entnommen. Die Printausgabe ist unter folgender Quellenangabe auffindbar: Breit, Simone (Hrsg.). (2009). Frühkindliche

Laut Publikation wurde im Frühling 2008 die 15a-Vereinbarung zwischen Bund und Ländern geschlossen. Diese liefert die gesetzliche Basis für das Projekt „Frühkindliche Sprachstandsfeststellung“ in österreichischen Kindergärten. Ziel des Projekts ist es Voraussetzungen zu schaffen, die allen Kindern „faire und gleichwertige Startbedingungen beim Schuleintritt“ garantieren (Bericht: Frühkindliche Sprachstandsfeststellung 2009). Dafür wurden vom Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung (BIFIE) Beobachtungsbögen zur Erfassung der sprachlichen Kompetenz von Kindergartenkindern entwickelt. Diese Materialien werden 15 Monate vor Schuleintritt von dem/der gruppenleitenden Pädagogen/in eingesetzt. Der Beobachtungsbogen lässt Rückschlüsse auf die sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes in der deutschen Sprache zu, welche die Basis für weitere Fördermaßnahmen in der Einrichtung bilden. Dabei ist anzumerken, dass

Im Frühjahr 2008 führten die Bundesländer Burgenland, Kärnten, Salzburg, Steiermark und Wien erstmals eine Sprachstandsfeststellung im Kindergarten durch (vgl. Bericht: Frühkindliche Sprachstandsfeststellung 2009). Den ersten Erhebungen nach wiesen 76 % der Kinder 15 Monate vor Schuleintritt eine altersadäquate Entwicklung auf. Unter den 24 % die zusätzliche Fördermaßnahmen benötigten waren vor allem Kinder, die den Kindergarten noch nicht besuchten, sowie Kinder mit Deutsch als Zweitsprache (Bericht: Frühkindliche Sprachstandsfeststellung 2009). Das Projekt bestätigte den positiven Einfluss eines (mehrjährigen) Kindergartenbesuchs auf die frühkindliche Sprachentwicklung. Vor allem Kinder mit Deutsch als Zweitsprache ziehen Vorteile aus dem Besuch:

„Kinder mit Migrationshintergrund profitieren davon in besonderem Ausmaß. Im Kindergarten können Defizite der Sprachentwicklung kompensiert werden, in dem die Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen mit gezielten Angeboten die Kinder bei ihrer Sprachaneignung unterstützen“ (Bericht: Frühkindliche Sprachstandsfeststellung 2009).

Als direkte Konsequenz wurde der halbtägige Kindergartenbesuch im Jahr vor Schulbeginn Ende 2009 gratis und gilt seit September 2010 als verpflichtend (vgl. Kapitel 5.1 / Homepage: Bundesministerium für Wirtschaft, Jugend und Familie).

Sprachstandsfeststellung – Konzept und Ergebnisse der systematischen Beobachtung im Kindergarten.
Graz: Leykam.

Die AutorInnen Marion Döll und Inci Dirim kritisieren in ihrem Artikel „Sprachstandsdiagnose“, dass das Merkmal „MigrantIn“ im österreichischen Bildungssystem zunehmend mit schulischen Leistungen gleichgesetzt wird (Dirim / Döll 2011: 56). So werden im Zuge der Sprachstandsfeststellung ausschließlich die Kompetenzen in der deutschen Sprache erhoben (vgl. Dirim / Döll 2011: 57). Die übrigen Erstsprachen von Kindern mit Migrationsbiographie, so scheint es, werden im pädagogischen Alltag weder geschätzt noch berücksichtigt. Laut Bericht und Aussagen zweier InterviewpartnerInnen wurden etwa Kinder, die ihre sprachliche Entwicklung in einer anderen Muttersprache begonnen hatten, mit den gleichen Unterlagen getestet, wie Kinder mit deutscher Erstsprache (vgl. Bericht: Frühkindliche Sprachstandsfeststellung 2009 / Interview, Pädagogin 1 / Interview, Leiterin 1). Erst im Jahr 2011 wurden Beobachtungsbögen entwickelt die sprachliche Kompetenzen von Kindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache erfassen konnten (vgl. Bericht: Frühkindliche Sprachstandsfeststellung 2009).⁵

Laut Simone Breit reicht eine Sprachstandserhebung allein nicht aus. Vielmehr gilt es zusätzlich Konzepte und Methoden zur Sprachförderung zu erstellen welche direkt auf den Beobachtungen der Erhebung aufbauen (vgl. Bericht: Frühkindliche Sprachstandsfeststellung 2009). Der „Bildungsplan – Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen“ wurde 2009 aktualisiert und ist „Grundlage für die Begleitung, Anregung und Dokumentation der individuellen sprachbezogenen Bildungsprozesse“ (Bildungsplan – Anteil zur sprachlichen Förderung 2009: 8). Ein adaptierbares Konzept, das KindergartenpädagogInnen hilft die Sprachentwicklung eines Kindes zu unterstützen. Noch auf der gleichen Seite ist jedoch vermerkt:

„Für die Implementierung dieses Bildungsplan – Anteils ist die Erfüllung von strukturellen und prozessualen Qualitätsstandards z.B. hinsichtlich Gruppengröße, Personalschlüssel, räumliche und materielle Ausstattung sowie Qualifikation des Personals eine wichtige Grundlage. Zur Umsetzung in die Praxis sind insbesondere

⁵ Damit Unterlagen zur Sprachstandserhebung, Konzepte, Materialien und Methoden zur frühkindlichen Sprachförderung gesammelt und öffentlich gemacht werden können, wurde die Online Plattform „sprich mit mir“ gegründet. Unter www.sprich-mit-mir.at lassen sich u.a. die Beobachtungsbögen und Handbücher für Kinder mit Deutsch als Erst- bzw. Zweitsprache online abrufen.

für die Bildungspartnerschaft mit den Eltern sowie für die Beobachtung und Dokumentation der sprachlichen Entwicklung die notwendigen Rahmenbedingungen und Ressourcen anzustreben“ (Bildungsplan – Anteil zur Sprachlichen Förderung 2009: 8).

Ob mehrsprachige Kinder in ihrer sprachlichen Entwicklung unterstützt und Eltern mit ihrem Erfahrungswissen als Bildungspartner aktiviert werden, steht demnach in direktem Zusammenhang mit den Rahmenbedingungen einer Einrichtung. Für die Durchführung einer Sprachstandsfeststellung sind etwa zwei PädagogInnen pro Gruppe Voraussetzung (vgl. Frühkindliche Sprachstandsfeststellung 2009). Zum Zeitpunkt der Forschung konnte in den untersuchten Kindergärten jedoch weder eine Gruppenverkleinerung noch eine Aufstockung personeller Ressourcen festgestellt werden (vgl. Interview, Leiterin 1 / Interview, Leiterin 2). Die Situation in den einzelnen Gruppen spiegelt vielmehr die gesetzlichen Vorgaben wieder. Diese wurden seit 2003 nicht erneuert und sind somit veraltet (vgl. Verordnung: Wiener Kindertagesheimwesen 2003).⁶ Zusätzlich geben die InterviewpartnerInnen häufig an, von starkem Personalwechsel und Unterbesetzung betroffen zu sein. Die Betreuungs- und Bildungsarbeit sowie die Zusammenarbeit mit den Eltern wird dadurch maßgeblich erschwert (vgl. Interview, Leiterin 1 / Interview, Leiterin 2). Aus diesen Gründen ist es notwendig, die gesetzlichen Rahmenbedingungen bezüglich Gruppen- und Personalgröße zu reformieren. Gleichzeitig gilt es auf politischer Ebene verstärkt in den österreichischen Elementarbereich zu investieren. Nur so können strukturelle und prozessuale Rahmenbedingungen geschaffen werden, welche eine Bildungs- und Elternarbeit im Kindergarten erst ermöglichen (vgl. Bericht: Frühkindliche Sprachstandsfeststellung 2009).

Eltern treten stets mit unterschiedlichen Ressourcen an die jeweilige Einrichtung heran. Das Tätigkeitsfeld eines/einer Kindergartenpädagogen/in umfasst deshalb gelegentlich die Zusammenarbeit mit Vätern und Müttern die nur wenig Deutsch verstehen.

6.5. MULTILINGUALE ELTERN: SPRACHE – RESSOURCE – EMPOWERMENT

„Wenn ich mit meiner Sprache nicht an die Leute heran komm, sie mich nicht verstehen, sind Probleme programmiert“ (Interview, Leiterin 1).

⁶ Einen tabellarischen Überblick über die gesetzlichen Vorgaben bezüglich Gruppengröße und Personalschlüssel in Wiener Kindergärten ist im Anhang zu finden.

PädagogInnen sind immer mit pluralisierten, individualisierten Familienmodellen konfrontiert. Mütter und Väter mit Migrationsbiographie haben einen kulturellen Background, welcher sich von jenem der Mehrheitsgesellschaft unterscheidet. Sie bilden jedoch niemals eine homogene Gruppe, denn: Selbst wenn Personen denselben Migrationshintergrund aufweisen, unterscheiden sie sich durch ihre individuellen Bedürfnisse und Voraussetzungen (vgl. Kapitel 4.1). So gibt es beispielsweise Eltern welche die deutsche Sprache fließend sprechen. Dann gibt es jene, mit denen eine Verständigung ohne Probleme möglich ist, da die Grundlagen beherrscht werden. Andere wiederum treten ohne bzw. mit sehr geringen Deutschkenntnissen an die Einrichtung heran. Auch innerhalb einer Familie können Mitglieder unterschiedliche sprachliche Kompetenzen aufweisen. Die Leiterin des Betriebskindergartens berichtet etwa, dass bei betriebsinternen Eltern mindestens der in der Einrichtung tätige Part Deutsch spricht. Bei den Externen kann es hingegen vorkommen, dass beide kein Deutsch sprechen (Interview, Leiterin 1). Obwohl in beiden Einrichtungen über 70% der Familien einen Migrationshintergrund haben, gibt es nur vereinzelt Mütter und Väter mit denen keinerlei Austausch in deutscher Sprache möglich ist (vgl. Interview, Leiterin 1 / Interview, Leiterin 2). Der überwiegende Teil der Eltern spricht demnach Deutsch, wenn nicht perfekt, dann zumindest so, dass ein Gespräch möglich ist.

Elternangebote sollten sich immer nach den Bedürfnissen und Ressourcen der Familien richten (vgl. Kapitel 4.3). Laut Sikcan gilt dies auch für die Zusammenarbeit mit Müttern und Vätern die kaum Deutsch sprechen und fordert:

„So vielfältig wie die Familien müssen auch die Informationswege sein, um alle Eltern erreichen zu können, um deren Bedingungen, Fähigkeiten und Möglichkeiten zu entsprechen“ (Sikcan 2008: 194).

Informationen gilt es deshalb mündlich, schriftlich und bildlich zu vermitteln, wobei schriftliche Mitteilungen in die Erstsprache der Familien übersetzt werden sollten. Dadurch werden einerseits Personen erreicht, die kein Deutsch verstehen. Andererseits wird Mehrsprachigkeit vom Kindergartenpersonal wahrgenommen und berücksichtigt (vgl. Sikcan 2008: 194).

Laut Schneidhofer erachten MigrantInnen, die selbst über Deutschkenntnisse verfügen, Informationsmittel in ihrer Erstsprache meist nicht als notwendig oder lehnen diese ab. Die Frage stellt sich, inwieweit die Erstsprache zu Gunsten einer Integration in die Mehrheitsgesellschaft öffentlich abgewertet wird (vgl. Schneidhofer 2004: 56). So gelten Personen mit Migrationshintergrund nur dann als integriert, wenn sie sich bezüglich ihres Aussehens und ihrer Sprache nicht von Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft unterscheiden (vgl. Binder 2002: 178 / Kapitel 6.3). Eine akzentfreie Aussprache und eine helle Hautfarbe sind demnach Voraussetzung dafür, um als „deutsch“ bzw. „österreichisch“ akzeptiert zu werden (vgl. Boldaz-Hahn 2008: 107 / vgl. Kapitel 6.3). Dirim und Döll sprechen an dieser Stelle von einem „respektablen Deutsch“ welches Personen, mit einer anderen Erstsprache, abverlangt wird. Dieses ist zudem Voraussetzung dafür, um von der Mehrheitsgesellschaft respektiert zu werden (Dirim / Döll 2011: 57). Eine Interviewpartnerin, selbst Mutter und Migrantin zweiter Generation mit türkischem Hintergrund, setzt Sprache und Respekt ebenfalls in direkten Zusammenhang:

„Ich glaube, wenn man hingeht und sagt: Das und das und das möchte ich, hat man mehr Respekt von seinem Gegenüber, als wenn man einen Zettel herzeigt und hofft, hoffentlich kann er mir jetzt das, was ich brauche bestätigen oder geben. Sei das jetzt Finanzamt, Arbeitsamt, was auch immer oder Krankenkassa. Oder zumindest nicht viele Fragen stellt, weil ich kann eh nicht drauf antworten“ (Interview, Frau F.).

Männer und Frauen mit Migrationshintergrund, die kaum Deutsch sprechen, verlieren oft den Respekt ihres Gegenübers. Geringe sprachliche Kompetenzen in der Mehrheitssprache werden schnell mit mangelnder Intelligenz gleichgesetzt. Diskriminierungserfahrungen, Verunsicherung und Angst auf Seiten der Betroffenen sind die Folge (vgl. Interview, Frau F. / Interview, Elternbegleiterin). Ob eine Person in ihren Bedürfnissen und Kompetenzen ernst genommen wird hängt demnach häufig mit Kenntnissen in der Mehrheitssprache zusammen. Die deutsche Sprache nimmt nicht nur im Bildungssystem sondern auch im Alltag eine zentrale Position ein. Sie bestimmt die Verteilung von Ressourcen maßgebend mit und steht somit in direktem Zusammenhang mit der Verteilung von Macht (vgl. Kapitel 6.3). Denn auch wenn Familienmitglieder übersetzen geschieht dies immer frei und die Gefahr besteht, dass nicht im Sinne der/des Betroffenen gedolmetscht und folglich gehandelt wird. Entscheidungen werden nicht selbst, sondern von Anderen getroffen (vgl. Projektbericht: Landeszentrum für Zuwanderung NRW 2004: 16 / Interview, Frau F.).

Eltern übernehmen neben ihrer eigenen Verantwortung zusätzlich die für ihr Kind. Ihre Aufgabe ist es nach dem Wohl des Kindes zu handeln und zu entscheiden. Spricht ein bzw. beide Elternteil(e) die Sprache der Mehrheitsgesellschaft nicht, ist dies oft schwer möglich:

„Es gibt leider auch Eltern, die, die Sprache [Anm. gemeint ist Deutsch] nicht beherrschen und ich glaub, das ist ein Handicap, weil für mich würde es nichts Schlimmeres geben für ein Kind zu entscheiden, wenn ich nichts verstehe. Und ich hab jedes Mal beim Arzt das Gefühl ich geh hin bin aber nicht Herr der Lage sozusagen. Wenn ich nicht verstehe, entscheiden andere darüber, was mit meinem Kind geschieht. Okay wir haben uns gedacht so oder so, das wäre absolut nicht mein Ding [...], vielleicht sagt die Kindergärtnerin irgendetwas oder der Arzt sagt irgendetwas, ich glaub da sollte man soweit sein, dass man sagt, okay ich kenne mein Kind, so ist es, so wie ich das mache wird es gemacht, das nicht usw. und die Sprache spielt da natürlich eine sehr große Rolle“ (Interview, Frau F.).

Nicht Deutsch sprechende Mütter und Väter sind in Österreich durch Sprachbarrieren in ihrem Handlungs- und Entscheidungsrahmen stark begrenzt. Als Konsequenz wird ihnen häufig ihre elterliche Kompetenz abgesprochen. Diese Tendenz zeigt sich auch im Kindergartenalltag. Das bereits in Kapitel 6.1 gebrachte Zitat bietet sich an dieser Stelle erneut an, diesmal aus einem anderen Blickwinkel:

„Das es total schwierig ist, wenn neunzig Prozent der Kinder nicht Deutsch können, erstens mit den Eltern zu kommunizieren und zweitens die Arbeit einen ganz anderen Schwerpunkt hat [...], dass es da nicht um Bildung geht, um Weiterbildung, sondern das man direkt ansetzt wie bei Kleinkindern. Auch bei den Eltern teilweise“ (Interview, Leiterin I).

Stereotype und diskriminierende Äußerungen gilt es im Elementarbereich unbedingt aufzudecken, zu thematisieren und reflektieren. PädagogInnen müssen endlich lernen ihre Macht zu teilen (vgl. Sikcan 2008: 190 / Kapitel 6.2) und zwar mit ALLEN Eltern. Eine partnerschaftliche Zusammenarbeit setzt neben dem pädagogischen Fachwissen das elterliche Erfahrungswissen voraus. Auch Eltern mit geringen Deutschkenntnissen müssen deshalb die

Möglichkeit haben bzw. vom Kindergartenpersonal motiviert werden dieses in die Zusammenarbeit mit einzubringen (vgl. Sikcan 2008:190).

MigrantInnen, die im Erwerbsleben stehen verfügen häufiger über mehr Deutschkenntnisse als jene, die keiner beruflichen Tätigkeit nachgehen (vgl. Interview, Leiterin 1). Laut aktuellen österreichischen Statistiken sind mehr Männer als Frauen erwerbstätig, wobei die Kluft insbesondere bei türkischen Frauen (39%) am höchsten ist (vgl. Kapitel 3.5 / Statistisches Jahrbuch für Migration und Integration 2010: 47). Der männliche Part der Familie spricht demnach meist besser Deutsch. PartnerInnen in der Zusammenarbeit mit dem Kindergarten sind jedoch überwiegend Mütter (vgl. Kapitel 3.3). Es gilt deshalb entsprechende Strategien zu entwickeln um diese Frauen zu erreichen und so zu unterstützen, dass sie am Geschehen im Kindergarten prinzipiell teilnehmen können (vgl. Interview, Leiterin 2). Dabei ist darauf zu achten, dass Eltern nicht aus ihrer Eigenständigkeit und Eigenverantwortung entlassen werden bzw. diese ihnen abgesprochen wird. Vielmehr sollten sie vom Fachpersonal dazu angeregt werden selbst aktiv zu sein (vgl. Interview, Leiterin 1 / Interview, Elternbegleiterin). Indem MigrantInnen versuchen die Sprache der Mehrheitsgesellschaft bewusst zu erlernen, können sie sich besser im System orientieren und erhalten wichtige Informationen. Entscheidungen können dadurch zunehmend selbst getroffen werden, wichtige Ressourcen werden neu verteilt. Zudem wird das eigene Selbstbild positiv verstärkt:

„Mittlerweile kann sie [eine Mutter aus Ägypten] schon besser Deutsch, und man kann auch mit ihr kommunizieren, und sie freut sich auch, wenn man etwas kommunizieren kann. Also da hat sie schon die Erfolgsgefühle auch selber eingesteckt, weil der Selbstwert natürlich auch hilft, weil sie war wirklich verzweifelt, sie hat ja gar nichts, wenn sie ihr Kind abgeholt hat, verstanden“ (Interview, Leiterin 1).

Da die Fähigkeit sich weitere Sprachen anzueignen auf Kenntnissen in der Erstsprache aufbaut, stehen MigrantInnen, welche im Herkunftsland keine bzw. nur eine Grundschule besucht haben vor besonderen Herausforderungen. (vgl. Kapitel 6.3). Informationen über Alphabetisierungs- und Deutschkurse, beispielsweise über die Initiative „Mama lernt Deutsch“, können vom Personal bei Bedarf vermittelt werden (vgl. Online Artikel: Elternarbeit mit Migrant/innen o. J.). Mitteilungen regelmäßig in die vorhandenen Erstsprachen zu übersetzen ist meist nicht möglich (vgl. Interview, Leiterin 1 / Interview,

Leiterin 2). Laut Aussage einer Leitung gibt es etwa den Anmeldevertrag in mehreren Sprachausführungen. Alltägliche Informationen werden jedoch nur vereinzelt in die betreffende Erstsprache übersetzt:

„Nein, also wo wir genau wissen, die verstehen uns nicht, da schreiben wir dann meistens das auf Deutsch auf, weil ich kann nicht jeden Elternbrief übersetzen. Ich kann nicht Türkisch, gewisse Dinge hat uns eh die Elternbegleiterin übersetzt, aber ich kann nicht Türkisch und ich seh`s auch nicht als meine Aufgabe, dass ich alles übersetze. Aber dann schreiben wir einen kurzen Brief und geben das mit, weil irgendwen gibt es immer, der kann das dann übersetzen“ (Interview, Leiterin 2).

Aufgrund fehlender sprachlicher Kompetenzen und Zeitressourcen können Elternbriefe meist nicht in die Erstsprache der betreffenden Familie übersetzt werden. Die Verantwortung selbst jemanden zum Übersetzen zu finden wird an die Eltern übergeben. Durch die schriftliche Mitteilung werden sie unterstützt ohne gleichzeitig aus ihrer Eigenständigkeit und Verantwortung entlassen zu werden. Mütter und Väter kümmern sich im besten Fall selbst aktiv um eine Übersetzung.

Ist ein Gespräch von Seiten des Kindergartens oder der Eltern notwendig sollten PädagogInnen Interesse an einem kommunikativen Austausch zeigen und fragen, ob sie eine bestimmte Person für Übersetzungsarbeiten kontaktieren dürfen (vgl. Interview, Frau T.). Zu Beginn des Kindergartenjahres gibt es viele Situationen in denen wichtige Informationen an Familien weitergegeben werden müssen. In diesen Fällen bemüht sich das Kindergartenteam um eine Übersetzung. Je länger Eltern jedoch mit der Einrichtung vertraut sind, desto besser kennen sie sich in der Organisation aus. Wenn dann der Bedarf, wichtige Informationen weiter zu geben, besteht, sind sich Mütter und Väter der Wichtigkeit bewusst und organisieren sich selbständig eine/einen DolmetscherIn der/dem sie vertrauen (vgl. Interview, Leiterin 1 / Interview, Leiterin 2). Obwohl es bei Übersetzungen oft zu Missverständnissen kommen kann ist es wichtig, dass sich Eltern selbst aktiv um eine/einen DolmetscherIn bemühen (vgl. Online Artikel: Elternarbeit mit Migrant/innen o. J.). Handelt es sich bei der Person um die Mutter/den Vater des Kindes, ist zumindest ein Elternteil direkt in den

Entscheidungsprozess involviert.⁷ Gefragt werden zudem Familienmitglieder, Bekannte, Verwandte bzw. Eltern aus dem Kindergarten. Handelt es sich nur um kurze Mitteilungen rufen viele Frauen ihren Mann an und geben das Handy anschließend an das Kindergartenpersonal weiter (vgl. Interview, Leiterin 1 / Interview, Leiterin 2 / Interview, Pädagogin 2). Laut Aussagen der Mitarbeiterinnen gibt es vereinzelt Familien, die selbst keinen/keine Dolmetscher/in stellen können. Sprechen die Eltern zudem eine seltene Sprache ist es äußerst schwierig eine Übersetzung zu finden (vgl. Interview, Pädagogin 2 / Interview, Leiterin 2). Das pädagogische Fachpersonal braucht an dieser Stelle Kontakte zu Einrichtungen, an die sie sich im Notfall wenden können. Für MitarbeiterInnen in Kindergärten der Wiener Kinderfreunde gibt es diese zum Zeitpunkt der Forschung nicht (vgl. Interview, Leiterin 1 / Interview, Leiterin 2 / Interview, Pädagogin 2).

Eine weitere Möglichkeit ist, PädagogInnen mit Migrationsbiographie einzustellen. Ob diese Maßnahme eine kulturell heterogene Elternschaft wirklich unterstützt ist jedoch oft umstritten wie im nächsten Kapitel näher erläutert wird.

6.6. MULTILINGUALE PÄDAGOGINNEN: VERMITTLERINNEN ZWISCHEN ELTERN UND KINDERGARTEN?

Im Kindergarten sind MigrantInnen vor allem als AssistentInnen bzw. als MitarbeiterInnen des Reinigungspersonals anzutreffen. PädagogInnen oder gar LeiterInnen mit Migrationshintergrund sind selten, der überwiegende Teil des pädagogischen Fachpersonals gehört der Mehrheitsgesellschaft an (vgl. Schmitz 2002: 140 / Interview, Leiterin 1 / Interview, Leiterin 2). Eine mögliche Ursache ist eine ungleiche Verteilung von MigrantInnen im Bildungsbereich. Laut Statistischem Jahrbuch für Migration und Integration 2010 stehen 31,3% mit Pflichtschulabschluss nur 17,4% mit Hochschulabschluss gegenüber. Zum Vergleich: Personen ohne Migrationshintergrund verteilen sich mit 13,7% Hochschulabschluss und 13,3% Pflichtschulabschluss gleichmäßiger im Bildungssektor (Statistisches Jahrbuch für Migration und Integration 2010: 43). Das Berufsprofil Kindergartenpädagoge/in setzt in Österreich einen Abschluss auf Maturaniveau voraus. In der

⁷ Generell spricht der männliche, erwerbstätige Part besser Deutsch. Die Frage inwieweit Mütter, besonders türkische Frauen, aufgrund fehlender Deutschkenntnisse von wichtigen familiären Entscheidungsprozessen ausgeschlossen werden, stellt sich hier.

pädagogischen Praxis werden zudem sehr gute Deutschkenntnisse verlangt um die kindliche Sprachentwicklung unterstützen zu können (vgl. Interview, Leiterin 1).

Für Sikcan stellen mehrsprachige Fachkräfte jedoch eine Art „Brücke“ zwischen Kindergarten und Eltern dar (Sikcan 2008: 189). Diese ermöglichen den betreffenden Familien, sich leichter mit der Einrichtung zu identifizieren. Eine Vertrauensbasis wird schneller hergestellt (vgl. Sikcan 2008: 189). Mehrsprachige PädagogInnen, die aus ihrer eigenen Biographie erzählen, stellen zusätzlich wichtige Vorbilder für Mütter und Väter dar. Sie können Eltern dazu anregen selbst aktiv zu werden:

„Ich kann halt viel von mir erzählen, wie ich mich selbst auf die Beine gestellt habe, und dass es auch für mich nicht einfach ist, obwohl ich die Sprache beherrsche, aber dass es sehr wichtig ist, einfach für den Menschen selbst, dieses, ich hab das selbst gemacht, ja“ (Interview, Elternbegleiterin).

Wird der kulturelle Background des/der Mitarbeiters/Mitarbeiterin darüber hinaus innerhalb der Einrichtung und des Kindergartenteams thematisiert, können Berührungsängste und Vorurteile abgebaut werden (vgl. Fachzeitschrift: Interkulturelle Pädagogik in der Kinderbetreuung 2005: 25). So berichtet eine der interviewten Pädagoginnen sehr positiv von einer türkischen Kollegin (vgl. Interview, Pädagogin 2).

Sprechen Kinder, Eltern und Pädagoge/in dieselbe Sprache, können Bedürfnisse besser mitgeteilt und Handlungen leichter in den jeweiligen Kontext eingegliedert werden. Mehrsprachige PädagogInnen werden dadurch zu wichtigen AnsprechpartnerInnen für die Betreffenden (vgl. Fachzeitschrift: Interkulturelle Pädagogik in der Kinderbetreuung 2005: 25). Laut Aussagen mehrerer Interviewpartnerinnen zeigen sich diese meist sehr erleichtert, sobald sie ihr Gegenüber verstehen bzw. von diesem verstanden werden (vgl. Interview, Frau T. / Interview, Elternbegleiterin / Interview, Pädagogin 2). Vor allem in Konfliktsituationen und während der kindlichen Eingewöhnungszeit ist die Anwesenheit eines/einer Pädagogen/in der/die dieselbe Sprache spricht eine große Unterstützung (vgl. Fachzeitschrift: Interkulturelle Pädagogik in der Kinderbetreuung 2005: 22). Jedoch nicht nur in Ausnahmesituationen, auch im Kindergartenalltag zeigen sich klare Vorteile: Kinder, die sich verständlich machen können fühlen sich im Kindergarten wohler (vgl. Fachzeitschrift: Interkulturelle Pädagogik in der Kinderbetreuung 2005: 22). Dieses „Wohlfühlen“ ist wiederum Voraussetzung dafür, dass

kindliche Lernprozesse angeregt werden. Ein erfolgreicher Spracherwerb, unabhängig ob in der Erst- oder Zweitsprache, setzt diesen Zustand voraus. Haben Kinder generell Freude an der Kommunikation, sind sie motiviert weitere Sprachen zu erlernen (vgl. Fachzeitschrift: Interkulturelle Pädagogik in der Kinderbetreuung 2005: 25 / Kapitel 6.3). Da Eltern unabhängig von ihren Bildungsansprüchen meist erwarten, dass ihre Kinder in der Einrichtung gut aufgehoben sind, ist die muttersprachliche Begleitung auch für die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Familie von zentraler Bedeutung (vgl. Kapitel 5.2). Darüber hinaus verfügen PädagogInnen mit Migrationsbiographie über eigene Erfahrung punkto Zweitspracherwerb. Meist kennen sie das österreichische Bildungssystem aufgrund ihrer Tätigkeit. Deshalb besteht die Möglichkeit, Eltern aus persönlicher Sicht auf die Bedeutung der deutschen Sprache, für einen späteren Bildungserfolg aufmerksam zu machen (vgl. Schmitz 2002: 140f).

Können sich Eltern und Kinder in der Mehrheitssprache ausreichend verständigen, gilt die Anwesenheit von multilingualen PädagogInnen jedoch meist als unnötig:

„Bei uns ist es halt, wie gesagt nicht notwendig, weil wir halt diese Probleme einfach nicht haben, weil bei uns einfach die deutsche Sprache total super vertreten ist und alle die deutsche Sprache verstehen und sprechen können “ (Interview, Pädagogin 1).

Überraschenderweise sind multilinguale Fachkräfte auch dort, wo Familien kaum Deutsch sprechen, häufig unerwünscht. So sind mit der Anstellung einer PädagogIn mit anderem kulturellen Background verschiedene Ängste und Vorurteile verknüpft: Durch denselben Migrationshintergrund können sie, manchmal sogar über die Gruppengrenze hinaus, zur alleinigen Vertrauens- und Bezugsperson für Familien werden (vgl. Sikcan 2008: 189). Das sich mehrsprachige MitarbeiterInnen untereinander oder mit Eltern in ihrer Erstsprache austauschen, kann bei österreichischen Müttern und Vätern bzw. innerhalb des Kindergartenteams zudem zu Verunsicherung führen. Dieses unsichere Gefühl kann wiederum das Personal spalten (vgl. Sikcan 2008: 189). In der Praxis wurde die gleiche Sorge von einer Leiterin, die drei rumänischsprachige Mitarbeiterinnen beschäftigt, geäußert (vgl. Sikcan 2008: 189).

„Was ich auch merk ist einfach, dass so eine Gruppenbildung entsteht dann auch. Zum Beispiel, wir haben eine rumänische Mutter, die ist auch mit einem Österreicher

verheiratet, die redet mit niemandem anders im Kindergarten als mit unseren rumänischen Mitarbeiterinnen [...]Also ich muss ganz ehrlich sagen, ich möchte sie nicht [mehrsprachige PädagogInnen] im Kindergarten haben, I möchte nicht, dass Unterschiede gemacht werden“ (Interview, Leiterin 2).

Die am stärksten verbreitete Auffassung ist jedoch, dass die Anwesenheit mehrsprachiger PädagogInnen die Motivation Deutsch zu sprechen bzw. zu erlernen senkt (vgl. Sikcan 2008: 189). Dieses Motiv findet sich auch in den Interviewpassagen wieder:

„Darum sag ich ja, die [Eltern] nehmen das dann wiederum als Grund nichts zu tun, sich wieder nicht weiter zu bilden und bleiben immer, auf ihrem Level stehen, die werden auch in zwanzig Jahren nicht Deutsch können“ (Interview, Leiterin 2).

Diese Haltung wird nicht nur von Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft getragen, sondern findet sich laut Sikcan auch bei jenen ethnisch-kultureller Minderheiten (vgl. Sikcan 2008: 189). Die in den Interviews befragten MigrantInnen teilen diese Meinung nicht. Sie warnen vielmehr davor, mehrsprachige PädagogInnen als „Patentlösung“ im Umgang mit kulturell heterogenen Kinder- und Elterngruppen zu sehen:

„Aber so, dass ich für mich persönlich sage, das ist aber leiwand, siehst du, das ist jetzt die Lösung, man sollte schauen, dass man immer mehr solche [mehrsprachige PädagogInnen] einsetzt, dass sie nur noch beginnen zu übersetzen, glaub ich ist nicht das Ziel“ (Interview, Frau F).

Auch darf nicht davon ausgegangen werden, dass derselbe bzw. ein Migrationshintergrund die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Eltern prinzipiell erleichtert:

„In dem einen Kindergarten ist eine Pädagogin mit türkischem Migrationshintergrund, ab und zu funktioniert’s super, da haben sie [türkische MigrantInnen] einen super Draht dazu, und ab und zu können sie sich nicht riechen. Meistens sinds dann eben so, woha, okay sie ist die Kindergartentante, aber ich will nicht, dass sie so mit meinem Kind umgeht [...]. Das hat glaub ich gar nichts damit zu tun, ob sie Migrationshintergrund hat oder nicht, es ist einfach, das glaub ich, der mütterliche

*Instinkt. Da ist es dann egal, ob man einen Migrationshintergrund hat oder nicht“
(Interview, Elternbegleiterin).*

Demnach entstehen Konflikte unabhängig davon, ob pädagogische Fachkraft und Elternteil(e) demselben Herkunftsland angehören. Ein bzw. derselbe Migrationshintergrund ist für die Qualität der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft nicht ausschlaggebend. Vielmehr spielen Qualifikation und Persönlichkeit des/der Pädagogen/in eine Rolle (vgl. Interview, Pädagogin 1 / Interview, Frau F.). Dazu kommt, dass das derzeitige Aus-, Fort- und Weiterbildungssystem kaum auf die Zusammenarbeit mit kulturell heterogenen Kindergruppen und Eltern vorbereitet (vgl. Kapitel 6.3). Fehlendes Fachwissen über die Bedeutung der Muttersprache in der kindlichen Sprach- und Identitätsentwicklung kann zu einer Ignoranz und / oder Abwertung der Erstsprache des Kindes führen, auch bei multilingualen PädagogInnen. Diskriminierungserfahrungen verstärken zusätzlich die Tendenz, der eigenen Erstsprache eher negativ gegenüber zu stehen (vgl. Interview, Elternbegleiterin).

Zusammenfassend lässt sich sagen: Indem multilinguale Fachkräfte ihren kulturellen Hintergrund in den Kindergartenalltag mit einbringen, können sie dazu beitragen, Mehrsprachigkeit und kulturelle Heterogenität erfahrbar zu machen, Vorurteile abzubauen und Vorbildrollen für multilinguale Eltern und Kinder einzunehmen. Im Kindergartenalltag werden Ressourcen von mehrsprachigen PädagogInnen jedoch häufig nicht aktiviert. Die Gründe dafür sind vielschichtig: So fordert der österreichische Bildungsrahmenplan eine erzieherische Grundhaltung, welche pädagogisches Fachwissen und elterliches Erfahrungswissen als gleichwertig ansieht. Anzustrebendes Ziel ist eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern (vgl. Kapitel 4.2). PädagogInnen können diese Anforderungen im Kindergartenalltag jedoch nicht erfüllen. Im Aus-, Fort- und Weiterbildungssystem werden angehende bzw. tätige KindergartenpädagogInnen kaum auf die Zusammenarbeit mit Eltern vorbereitet. Zudem wird nach wie vor von einer homogenen Elternschaft ausgegangen. Pluralisierte, individualisierte Familienformen, wie sie in der Realität zu finden sind werden nicht thematisiert. Verunsicherung bezüglich der Arbeit mit Eltern auf Seiten des Kindergartenpersonals ist die Folge. Strategien im Umgang mit mehrsprachig, kulturell heterogenen Kinder- und Elterngruppen spiegeln diese Situation wieder: Multilingualität wird in Einrichtungen kaum thematisiert, Konzepte gibt es ausschließlich in der Theorie. Gespräche zum Thema Mehrsprachigkeit sind, wenn sie

stattfinden, auf Familien mit Migrationshintergrund beschränkt. Elterliches Erfahrungswissen wird kaum genutzt, Mütter und Väter werden als PartnerInnen in der Förderung frühkindlicher Sprachentwicklung eben so wenig wahrgenommen wie mehrsprachige PädagogInnen. Wie das Ausbildungssystem, sind auch die vorzufindenden Rahmenbedingungen in den Einrichtungen veraltet. Das Beispiel der Sprachstandsfeststellung zeigt, diese entsprechen nicht den Anforderungen des österreichischen Bildungsrahmenplans.

Im letzten Kapitel wird der Frage, wie Kindergärten in Zukunft aussehen könnten, nachgegangen.

7. DER KINDERGARTEN ALS BILDUNGSEINRICHTUNG FÜR FAMILIEN

7.1. ELTERNBILDUNG IM ELEMENTARBEREICH?

Veränderte Werte und Rahmenbedingungen – etwa die Wandlung von Kernfamilien hin zu pluralisierten, individuellen Familienformen – haben zu einem Neudenken erzieherischen Handelns geführt. Erziehung wird nicht mehr als einseitiger Vorgang verstanden sondern stellt einen gemeinsamen Entwicklungs- und Gestaltungsprozess zwischen Heranwachsenden und Erwachsenen dar. Da „klassische“ Erziehungsmethoden zunehmend als veraltet gelten, sind Eltern oft verunsichert und stehen vermehrt vor besonderen Herausforderungen (vgl. Leeb / Rohrauer / Spenger 2008: 4). Laut Konzept des Lehrgangs „Interkulturelle ElternbegleiterInnen“ der österreichischen Kinderfreunde knüpft Elternbildung an dieser Stelle an:

„Elternbildung setzt bei den Erziehungsverantwortlichen an und versucht, deren Kompetenzen zu fördern und weiterzuentwickeln. [...] Sie orientiert sich methodisch an den professionellen ‚Instrumenten‘ der Reflexion, Bewusstmachung, Information, und Austausch, als Zielsetzung wird ein weitgehend harmonisches und demokratisches Zusammenleben in Familien verfolgt, um die freie Entfaltung jedes einzelnen Familienmitglieds zu ermöglichen“ (vgl. Leeb / Rohrauer / Spenger 2008: 4).

Wenn Elternbildung versucht, die Erziehungskompetenzen von Müttern und Vätern zu stärken, bleibt die Frage offen, welche Rolle die Institution Kindergarten an dieser Stelle spielt. Laut Sigrid Spenger, Leiterin der Weiterbildungsabteilung der Wiener Kinderfreunde, profitiert neben Eltern und Kindern auch der Elementarbereich von Bildungsangeboten für Erziehungsberechtigte (vgl. Interview, Spenger): Im Zentrum der Zusammenarbeit zwischen Kindergartenteam und Familie steht vor allem das Wohl des Kindes (vgl. Kapitel 4.2). Beinhaltet Elternarbeit Erziehungshilfe und Erziehungsberatung, kann die Entwicklung der Kinder über den Kindergartenbesuch hinaus positiv beeinflusst werden. Die Kompetenzbereiche zwischen Eltern und Kindergarten – dieser stellt eine Familien ergänzende Betreuungs- und Bildungseinrichtung dar – bleiben unangetastet (vgl. Hoffmann 1992: 209). Zudem gilt, je besser Eltern informiert sind, desto besser können Ressourcen innerhalb einer Familie aktiviert und genutzt werden (vgl. Interview, Spenger).

Kindergärten eignen sich darüber hinaus besonders gut, Bildungs- und Unterstützungsangebote für Eltern anzubieten: Für die meisten Familien stellen sie die erste Bildungs- und Betreuungsinstitution dar, wodurch Erziehende frühzeitig erreicht werden (vgl. Fuchs / Strätz / Wiedemann, 2009: 8 / Leitfaden: Wege zum Familienzentrum Nordrhein-Westfalen 2008: 5). Ob Eltern Bildungsangebote in Anspruch nehmen hängt vor allem von zwei Faktoren ab: Niederschwelligkeit und Wohnungsnahe. Mütter und meist auch Väter kennen die Kindergarteneinrichtung durch tägliche Besuche. Im Gegensatz dazu werden Beratungsstellen bzw. Sozialämter eher selten aufgesucht. Auch die Möglichkeit, Kinder und Geschwisterkinder während der Veranstaltung betreuen zu lassen, besteht. Da Kindergärten sich an individuellen Bedürfnissen und Sozialräumen von Familien orientieren stellen sie wichtige Standorte für Elternbildung dar (vgl. Fuchs / Strätz / Wiedemann, 2009: 8 / Leitfaden: Wege zum Familienzentrum Nordrhein-Westfalen 2008: 5).

7.2. „INTERKULTURELLE ELTERNCAFES“ – ELTERNBILDUNG FÜR FAMILIEN?

Niederschwellige Bildungsangebote für Eltern sind in unterschiedlichen Formen zu finden (vgl. Broschüre: Interkulturelles Zentrum Wien 2008: 13). Bis vor wenigen Jahren konnten in elementaren Bildungseinrichtungen der Wiener Kinderfreunde maximal drei Elternabende pro Kindergartenjahr abgehalten werden. Während ein Termin zur Vermittlung grundlegender Informationen genutzt wurde, bestand die Möglichkeit zusätzlich zwei themenspezifische Elternabende auszurichten. Vom Verein gestellte ReferentInnen wurden eingeladen und diskutierten mit interessierten Müttern und Vätern über aktuelle Erziehungsthemen. Seit ca. fünf Jahren bedarf es bei den Wiener Kinderfreunden einer speziellen Genehmigung um mehr als einen Elternabend anzubieten (vgl. Interview, Leiterin 1). Elternbildung wird nach wie vor vom Träger ausgerichtet, findet jedoch überwiegend „extern“, sprich außerhalb der Einrichtung, statt (vgl. Interview, Leiterin 1). Innerhalb des Kindergartens gibt es für Eltern an sechs Standorten die Möglichkeit ein „Interkulturelle Elterncafé“ zu besuchen (vgl. Homepage: Kinderfreunde Wien).⁸

Im Herbst 2008 wurde in einer Einrichtung im 11. Bezirk das erste „Interkulturelle Elterncafé“ gegründet. 2009 startete der „Lehrgang zum/zur interkulturellen Eltern-Kind-Gruppenleiter/in“ im Bildungszentrum der Wiener Kinderfreunde. Im Frühjahr 2011 der

⁸ Informationen zu den genauen Standorten sind auf der Homepage der Wiener Kinderfreunde (siehe Bibliographie: Digitale Quellen) zu finden.

zweite.⁹ Gesucht wurden bzw. werden bevorzugt Personen mit Migrationshintergrund, die schwer Zugang zum Arbeitsmarkt finden oder das Bedürfnis nach einem langsamen Wiedereinstieg haben. Darüber hinaus gelten Kompetenzen in der deutschen Sprache als Voraussetzungen für einen Kursbesuch. Die ausgebildeten „ElternbegleiterInnen“ leiten Elternrunden in Kindergärten, Schulen, Eltern-Kind-Zentren und an ähnlichen Standorten (vgl. Interview, Spenger / Homepage: Kinderfreunde Wien).¹⁰ Laut Konzept sollen LeiterInnen Familien mit und ohne Migrationshintergrund ansprechen (vgl. Leeb / Rohrauer / Spenger 2008: 7). Als eigentliche Fokusgruppe kristallisieren sich aber schon auf der nächsten Seite MigrantInnen, darunter jene mit geringen Deutschkenntnissen heraus:

„Die MultiplikatorInnen sprechen vor allem Familien an, die aufgrund sprachlicher oder kultureller Barrieren schwer erreichbar sind“ (Leeb / Rohrauer / Spenger 2008: 7).

Eltern, welche die Mehrheitssprache kaum beherrschen, vertreten meist die Ansicht, ihr Kind nicht ausreichend unterstützen zu können. „Interkulturelle Elterncafés“ sollen MigrantInnen deshalb dabei unterstützen zu aktiven PartnerInnen der Entwicklungsförderung ihrer Kinder zu machen (vgl. Leeb / Rohrauer / Spenger 2008: 7 / Broschüre: Interkulturelles Zentrum Wien 2008: 13). Wie dieses Ziel in der Praxis realisiert wird, schildert die Elternbegleiterin in einem Interview:

„Dass sie Netzwerken, das ist mir ganz wichtig. Dass die, die die Sprache besser beherrschen, die, die die Sprache weniger beherrschen, unterstützen. Dass ein Austausch stattfindet, wie eben: Mein Kind hat grad die Phase durchgemacht und wer weiß wie das ist und so. Dass sie sich da untereinander austauschen und somit sich wieder auch selbst motivieren irgendwie. Das ist eigentlich meine Erwartung, das wäre schön ja und eben das Aktiv Werden. Das wäre eigentlich mein Ziel, dass sie viel

⁹ Der zweite Lehrgang startete im März 2011 (vgl. Homepage: Kinderfreunde Wien).

¹⁰ Der Lehrgang umfasst insgesamt elf Module zu den Themen: „Einführung in die Erwachsenenbildung/Elternbildung“, „Entwicklungsphasen des Kindes“, „Gesundheitserziehung“, „Medien- und Konsumerziehung“, „Programmplanung und Organisation von Elternrunden“, „Ethik, Werte, Religion, Sinnfrage“, „Familie und soziokulturelles Umfeld“, „Kommunikation und Konfliktregelung“, „Soziologie der Gruppe und Interkulturelle Kompetenz“, „Selbsterfahrung“, „Reflexion und Abschluss“ (Homepage: Kinderfreunde Wien).

mehr, also nicht nur Hausfrau und Mutter sind, sondern auch aktiver werden in Bezug auf sich selber, dass auch sie auf sich schaun, sich einfach informieren, sich einfach bilden in verschiedenen Bereichen, sich die Informationen zu holen und dafür ist es einfach wichtig, dass die, die die Sprache beherrschen oder sich im System besser auskennen, die Schwächeren stützenn, sagen, schau da gibt es eben diese Organisation, da gibts das und das, dass sie eben einfach informiert sind“ (Interview, Elternbegleiterin).

Durch gegenseitiges Netzwerken, Unterstützen und Motivieren erhalten auch bildungsferne Mitglieder Zugang zu Informationen. Diese können sich dadurch besser im österreichischen System orientieren, bilden sich weiter und werden selbst zu aktiv Handelnden. Die Elternbegleiterin, die zu Beginn noch vermehrt unterstützt, kann später zunehmend in den Hintergrund treten (vgl. Interview, Elternbegleiterin). Jedoch auch MigrantInnen zweiter Generation, die das österreichische Bildungssystem besucht haben, erleben das Café positiv. So berichtet eine Mutter mit türkischem Migrationshintergrund davon, Übersetzungstätigkeiten für TeilnehmerInnen zu übernehmen. Durch die Erfahrung versteht sich die Besucherin als bedeutendes Mitglied der Elternrunde, die Gruppen- und Eigenidentität wird gestärkt:

„Und wenn's ein, zwei gibt, die eben die Sprache nicht so beherrschen, dass man da auch irgendwie sich gut fühlt, wenn man sagt du das und das ist so und auch ein bissl Hilfe geben kann. Eigentlich ist die Elternbegleiterin dafür zuständig natürlich, aber es ist halt wenn man hier geboren, aufgewachsen ist und Schulen gemacht hat, dann hat man auch das Gefühl gut, da kann man auch was mitgeben, oder mal was übersetzen“ (Interview, Frau F.).

„Interkulturelle Elterncafés“ finden einmal wöchentlich zu einer bestimmten Uhrzeit statt. Als Treffpunkt steht ein „offener“ Raum, etwa eine Sitzgruppe im Eingangsbereich der Einrichtung zur Verfügung (vgl. Teilnehmende Beobachtung). Diskutiert werden vor allem bildungsnahe, aber auch alltagsrelevante Themen (vgl. Interview, Elternbegleiterin / Leeb / Rohrauer / Spenger 2008: 7):

„Wir haben Alles, angefangen von AMS Kursen, AMS Terminen, Vermittlungen oder Briefe Übersetzen oder solche Sachen (lacht). Ähm keine Ahnung, es gibt auch eben so

Geschichteln wie Inkassogeschichteln, wo ich halt anrufe, wenn sich wer gar nicht auskennt und fragt, dann ruf ich da an [...], aber hauptsächlich gehts um Bildung, um Bildung der Kinder und um die Ausbildung der Mütter. Was könnt ich machen, ich hab die und die Interesse, woher bekomme ich die jeweilige Information? Kann ich sowas machen in einer Ausbildung oder so?“ (Interview, Elternbegleiterin).

Laut Sikcan teilen viele MigrantInnen Erfahrungen wie Arbeitslosigkeit, gesellschaftliche Diskriminierung, Rassismus etc. Diese beeinflussen die familiäre Lebenssituation ebenso wie eigene Erziehungshandlungen und -vorstellungen. Es gilt deshalb einen Diskussionsrahmen zu schaffen in dem Mütter und Väter Fragen, Probleme und Sorgen artikulieren können (vgl. Sikcan 2008: 197). Auch in Österreich kommen MigrantInnen häufiger aus schwierigen sozialen Verhältnissen als Personen ohne Migrationshintergrund (vgl. Kapitel 3.5). Mehrsprachige Elterngesprächskreise, Elterncafes oder Elternrunden bieten die Möglichkeit, diesbezügliche Herausforderungen in der jeweiligen Erstsprache zu thematisieren. Dadurch wird einerseits die mehrsprachige Situation der Familien berücksichtigt. Andererseits wird gezielt versucht jene Mütter und Väter anzusprechen, mit denen eine Verständigung bisher kaum möglich war (vgl. Sikcan 2008: 197). Vor der Implementierung eines „Interkulturellen Elterncafes“ werden die vorherrschenden Sprachen im Kindergarten erhoben. Anschließend wird eine ausgebildete Elternbegleiterin mit den entsprechenden sprachlichen Kompetenzen in der Einrichtung eingesetzt (vgl. Interview, Spenger / Interview, Elternbegleiterin). In einer Elternrunde mit hauptsächlich türkischsprachigen Mitgliedern, ist Türkisch die vorherrschende Sprache. In Einrichtungen, in denen die Gruppe eine starke kulturelle Heterogenität aufweist, ist die verbindende Sprache Deutsch. Das Cafe wird zu einem „Kulturtreff“, ein Austausch über kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede, etwa in Bezug auf Rezepte, Sprichwörter, Rituale etc. findet statt (vgl. Interview, Elternbegleiterin).

In „Interkulturellen Elterncafes“ werden Multilingualität und kulturelle Heterogenität von teilnehmenden Personen sichtbar und hörbar, jedoch in eingeschränktem Rahmen: Meist nehmen weder österreichische noch serbokroatisch sprechende Elternteile an den Treffen teil. Diese beherrschen die deutsche Sprache, kennen sich deshalb häufiger im System aus und wissen wo notfalls Unterstützung zu finden ist. Für sie ist die Abhandlung erzieherischer Themenschwerpunkte, wie beispielsweise bei themenspezifischen Elternabenden, von stärkerem Interesse (vgl. Interview, Elternbegleiterin / Interview, Spenger). Auch berufstätige Eltern werden in der konzeptionellen Ausrichtung des „Interkulturellen Elterncafes“ nicht

berücksichtigt. Das einmal wöchentlich angesetzte Treffen findet stets am Vormittag statt und kann von erwerbstätigen Müttern und Vätern nicht besucht werden (vgl. Interview, Elternbegleiterin / Interview, Weber). Auch Männer nehmen kaum teil. Zwar interessieren sich Väter vereinzelt für die Veranstaltung, der Kontakt beschränkt sich jedoch meist auf eine formlose Begrüßung (vgl. Interview, Elternbegleiterin). Die Elternbegleiterin führt die geringe männliche Beteiligung in direkten Zusammenhang mit der stark weiblichen Ausrichtung der Gruppen (vgl. Interview, Elternbegleiterin). Da Männer häufiger als Frauen im Erwerbsleben stehen (vgl. Kapitel 3.5) profitieren sie seltener von Angeboten des „Interkulturellen Elterncafés“. Auf theoretischer Ebene richtet sich die Interkulturelle Pädagogik an alle Beteiligten (vgl. Kapitel 2.1). Zu Beginn des Konzepts wird das Ziel einer Elternbildung, die Kompetenzen von Müttern und Vätern zu fördern und weiter zu entwickeln, definiert (vgl. Leeb / Rohrauer / Spenger 2008: 4). „Interkulturelle Elterncafés“ sind jedoch vor allem für MigrantInnen, und darunter besonders für jene mit geringen Deutschkenntnissen konzipiert. Der Terminus „interkulturell“ wirkt an dieser Stelle irreführend.

Auf theoretischer Ebene wird die Zusammenarbeit mit Familien mit Migrationshintergrund zudem als „besondere“ Herausforderung beschrieben:

„Eine zunehmend sprachlich und kulturell heterogene Gruppenzusammensetzung in pädagogischen Einrichtungen stellt eine große Herausforderung für die Fachkräfte und Institutionen dar. [...] Gleichzeitig fehlen im Elementarbereich oft die Ressourcen für eine Elternarbeit, die den besonderen Ansprüchen der sprachlich und kulturell inhomogenen Elterngruppe, gerecht wird“ (vgl. Leeb / Rohrauer / Spenger 2008: 7).

„Interkulturelle Elterncafés“ bilden ein „ergänzendes Angebot“ zur Arbeit der KindergartenpädagogInnen (Leeb / Rohrauer / Spenger 2008: 7). Die Tatsache, dass PädagogInnen kaum auf die Zusammenarbeit mit Eltern vorbereitet sind und die Ausbildung nach wie vor auf der Vorstellung einer homogenen Elternschaft beruht, wird dadurch verschleiert. Das konzeptionelle Ziel ist es, MigrantInnen und darunter besonders jene mit geringen Deutschkenntnissen, zu aktiven PartnerInnen kindlicher Entwicklungsförderung zu machen (vgl. Leeb / Rohrauer / Spenger 2008: 7). Dabei wird jedoch ignoriert, dass auch österreichische Mütter und Väter in der Praxis kaum als Ressourcen einer gemeinsamen Bildungs- und Erziehungspartnerschaft gesehen werden (vgl. Kapitel 6.). Als weiterer

Kritikpunkt muss erwähnt werden, dass die Bedeutung der Muttersprache für den Zweitspracherwerb in der Theorie herausgestrichen wird, die zentrale Rolle des Deutschen als alleiniges Medium im österreichischen Bildungssystem und Alltag jedoch nicht hinterfragt wird (vgl. Leeb / Rohrauer / Spenger 2008: 7).

„Die deutsche Sprache wird zur verbindenden Sprache und motiviert die Eltern, ihren Kindern zuliebe die deutsche Sprache ebenfalls zu lernen, einzusetzen und bei ihren Kindern zu fördern“ (vgl. Leeb / Rohrauer / Spenger 2008: 7: 8).

Im Folgenden werden zwei Modelle vorgestellt, die zum Ziel haben alle Familien, unabhängig ihrer Lebenssituation, Bildungsvoraussetzung oder Herkunft, zu erreichen (vgl. Leitfaden: Wege zum Familienzentrum Nordrhein-Westfalen 2008: 23).

7.3. AUSBLICK: DER KINDERGARTEN ALS BILDUNGSORT FÜR ALLE –

„FAMILIENZENTREN“ UND „CHILDREN CENTER“ IN DEUTSCHLAND UND GROßBRITANNIEN

Im Jahr 1997 wurde von der englischen Labour-Regierung das „Sure-Start-Programm“ entwickelt. Dieses gründet auf dem über zwei Jahrzehnte erforschten und evaluierten „Early Excellence-Konzept“. Im Zentrum steht die Annahme, dass das Kind seinem Potenzial entsprechend exzellente Leistungen vollbringen kann, vorausgesetzt es wird frühzeitig individuell gefördert. Der Zusammenarbeit mit Eltern in Form einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft kommt deshalb ein hoher Stellenwert zu (vgl. Kobelt-Neuhaus 2010: 25). Die britischen „Children Centers“ basieren auf diesem Konzept und beherbergen durchschnittlich 30 bis 50 Fachkräfte. Sie sind in multidisziplinäre Teams zusammengefasst und stehen wiederum in Kooperation mit den zuständigen Fachstellen und Trägerorganisationen. Ziel ist es, ein „bildungsförderliches Lebensumfeld“ zu schaffen um familiäre Entwicklungsbedingungen und Bildungschancen langfristig zu verbessern. Die Ausrichtung der „Children Center“ orientiert sich an den jeweiligen familiären Bedürfnissen. Zu Beginn steht eine sozialräumliche Analyse (vgl. Kobelt-Neuhaus 2010: 24). Das Angebot der Einrichtung kann u.a. medizinische Pflichtuntersuchungen für Kinder, Hebammensprechstunden, Gesprächskreise, Berufsorientierung, Schuldnerberatung etc. umfassen (vgl. Kobelt-Neuhaus 2010: 23). Der Ansatz ist demnach „community orientiert“ wohingegen im österreichischen Bildungssystem Schulen und Kindergärten meist die alleinige Verantwortung/Aufgabe tragen. Zwar unterhalten auch österreichische Kindergärten

Kontakte zu Behörden, Institutionen oder Berufsgruppen – laut Aussagen von den Interviewpartnerinnen gibt es beispielsweise Verbindungen zum Jugendamt, zu umliegenden Schulen, medizinischem Fachpersonal (Sonder- und HeilpädagogInnen, LogopädInnen) etc. - in den Einrichtungen selbst gibt es jedoch keine direkten VertreterInnen (vgl. Interview, Leiterin 1 / Interview, Leiterin 2). Sprechen „Children Center“ die gesamte Familie an, richten sich österreichische Kindergärten nach wie vor meist ausschließlich an Kinder. Um Unterstützungs- und Bildungsangebote besuchen zu können müssen sich Eltern nach „außen“ wenden. Die Konsequenz: Mütter und Väter nehmen diese seltener in Anspruch (vgl. Fuchs / Strätz / Wiedemann, 2009: 8).

Im deutschen Bundesland Nordrhein-Westfalen werden Kindertageseinrichtungen seit dem Jahr 2006 vermehrt in „Familienzentren“, nach Vorbild der „englischen „Children Center“, umgewandelt. Laut Angaben des Ministeriums für Generationen, Familien, Frauen und Integration soll bis zum Jahr 2012 jeder dritter Kindergarten in eine familiäre Bildungseinrichtung umgebaut werden (vgl. Leitfaden: Wege zum Familienzentrum Nordrhein-Westfalen 2008: 5). Das Angebot der „Familienzentren“ umfasst generell vier Ebenen: Familienbegegnung, Elternberatung, Familienbildung und Familienhilfe (Fuchs / Strätz / Wiedemann, 2009: 10):

Familienbegegnung kann beispielsweise in Form von Elterncafés, bei Gesprächsnachmittagen etc. stattfinden. Ziel ist es, einer sozialen Isolation und Segregation von Familien (durch Ortswechsel, sozialer Armut, ethnischer Zugehörigkeit u.ä.) vorzubeugen bzw. eine solche zu vermindern.

Elternberatung beinhaltet Themenabende, welche sich der Neuerscheinung von Bilderbüchern oder Spielmaterialien widmen. Diese können Mütter und Väter zudem über weiterführende Beratungsstellen informieren. Auch „offene Sprechstunden“, welche Unsicherheiten in Erziehungsfragen, Probleme bei Trennung/Scheidung, besondere Arbeitsbelastungen etc. thematisieren, fallen in diesen Bereich.

Veranstaltungen auf Ebene der Familienbildung sind etwa Internationale Kochkurse, Deutschkurse, Selbstverteidigungskurse etc. Diese werden von externen Fachkräften in der Einrichtung durchgeführt.

Familienhilfe kann sich in Form „regelmäßiger Sprechstunden“ ausdrücken. Auf Grundlage des Empowerment-Ansatzes werden Ressourcen und Kräfte innerhalb der Familie aktiviert und gestärkt (Fuchs / Strätz / Wiedemann, 2009: 10).

Demnach lassen sich je nach Einrichtung individuelle Schwerpunkte finden. Diese sollen einerseits die Heterogenität der Zielgruppe, andererseits das jeweilige regionale Umfeld berücksichtigen (vgl. Fuchs / Strätz / Wiedemann, 2009: 10). Welche Leistungen ein Familienzentrum anbietet, wird jedoch nicht nur von den Bedürfnissen und Erwartungen der Eltern und Kinder bestimmt. Das Leitbild und Selbstverständnis der Trägerorganisation spielt ebenso eine Rolle wie die jeweiligen KooperationspartnerInnen und vorhandenen Ressourcen der Einrichtung (vgl. Fuchs / Strätz / Wiedemann, 2009: 10). Auch deutsche und englische Bildungseinrichtungen sind demnach von vorherrschenden strukturellen und politischen Rahmenbedingungen abhängig. Bezüglich der Zusammenarbeit mit Eltern haben die ausländischen Modelle gegenüber österreichischen Kindergärten jedoch etwas Wesentliches voraus: sie verstehen sich als Bildungs- und Erfahrungsort für ALLE Kinder und Eltern.

8. CONCLUSIO

Ziel der Zusammenarbeit im Kindergarten ist eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern. Dafür wird vorausgesetzt, dass pädagogisches Fachwissen und elterliches Erfahrungswissen als gleichwertig gilt. Auf theoretischer Ebene, etwa im Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich, ist eine solche Gleichwertigkeit gegeben. In der Praxis zeigt sich jedoch ein anderes Bild: Die Rolle des Kindergartens als elementare Betreuungs- und Bildungseinrichtung ist in der gesellschaftlichen Wahrnehmung kaum verankert. Fachkräften wird häufig ihre Rolle als PädagogIn aberkannt, geleistete Bildungsarbeit kann aufgrund der vorhandenen Strukturen in den Einrichtungen oft weder umgesetzt noch transportiert werden. Ressourcen innerhalb der Familien werden kaum wahrgenommen, Eltern als Partner einer gemeinsamen Bildung und Erziehung nicht aktiviert. Die Ursachen sind komplex: Das Aus-, Fort- und Weiterbildungssystem ist mangelhaft und fast ausschließlich auf die pädagogische Arbeit mit Kindern ausgerichtet. Wird die Zusammenarbeit mit Eltern erwähnt, wird nach wie vor von einer homogenen Elternschaft ausgegangen. In der Realität treffen KindergartenpädagogInnen jedoch täglich mit pluralisierten, individualisierten Familienformen zusammen. Verunsicherung auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte ist die Folge. Strategien im Umgang mit kulturell heterogenen Kinder- und Elterngruppen spiegeln diese Situation deutlich wider. Solange jedoch die Zusammenarbeit mit MigrantInnen als „besondere“ Herausforderung gilt, werden die vorherrschenden Strukturen nicht hinterfragt.

9. BIBLIOGRAPHIE

9.1. MANUELLE QUELLEN

ALLEMANN-GHIONDA, Christina. 1992. Migration und Erziehung in multikulturellen Gesellschaften: Europäische Entwicklungen aus schweizerischer Perspektive, in Busch, Brigitte / Wakounig, Vladimir (Hg.): Interkulturelle Erziehung und Menschenrechte: Strategien gegen Rassismus und Ausländerfeindlichkeit. Klagenfurt. 139-159

AUERNHEIMER, Georg. 1998. Zum Stellenwert kultureller Differenz für die Pädagogik, in Eichelberger, Harald / Furch, Elisabeth (Hg.): Kulturen, Sprachen, Welten. Die Herausforderung (Inter)-Kulturalität. Innsbruck / Wien. 161-169

AYYILDIZ, Avni / WAGNER, Petra. 1993. Viele Köfferchen für eine lange Reise – das Einfache, das schwer zu machen ist: Interkulturelle Erziehung, in Essinger, Helmut / Ucar, Ali (Hg.): Erziehung: Interkulturell – politisch – antirassistisch. Felsberg. 192-208

BARKOWSKI, Hans. 1998. Prinzipien Interkulturellen Lernens für die multikulturelle und mehrsprachige Schule, in Eichelberger, Harald / Furch, Elisabeth (Hg.): Kulturen, Sprachen, Welten. Die Herausforderung (Inter)-Kulturalität. Innsbruck / Wien. 19-39

BAUMANN, Gerd. 2000. Das Rätsel der multikulturellen Gesellschaft. Neue Wege durch den ethnologischen Dreischritt, in Heintze, Beatrix / Schomburg-Scherff, Sylvia M. : Die offenen Grenzen der Ethnologie. Schlaglichter auf ein sich wandelndes Fach. Frankfurt am Main. 157-169

BINDER, Susanne. 2002. Sprache – die Konstruktion einer Bedeutung, in Fillitz, Thomas (Hg.): Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip. Innsbruck / Wien. 159-217

BINDER, Susanne. 2004. Interkulturelles Lernen aus ethnologischer Perspektive. Konzepte, Ansichten und Praxisbeispiele aus Österreich und den Niederlanden. Wien.

BINDER, Susanne / DARYABEGI, Aryane. 2002. Definitionen von Interkulturellem Lernen in der wissenschaftlichen Literatur, in Fillitz, Thomas (Hg.): Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip. Innsbruck / Wien. 33-96

BOLDZ-HAHN, Stefanie. 2008. „Weil ich dunkle Haut habe...“ – Rassismuserfahrungen im Kindergarten, in Wagner, Petra (Hg.): Handbuch Kinderwelten: Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau. 102-112

DIRIM, Inci / DÖLL, Marion. 2011. Sprachstandsdiagnose, in Beranek, Wilhelm / Weidinger, Walter (Hg.): Erziehung und Unterricht 2011 / Jänner / Februar 1-2. 56-64

EICHELBERGER, Harald. 1998. Interkulturalität als Provokation für die Pädagogen, in Eichelberger, Harald / Furch, Elisabeth (Hg.): Kulturen, Sprachen, Welten. Die Herausforderung (Inter)-Kulturalität. Innsbruck / Wien. 63-83

ENGLISCH, Doris. 1999. Interkulturelles Lernen im „multikulturellen Nationalstaat“ Österreich – ein Widerspruch? Diplomarbeit Universität Wien.

ESSINGER, Helmut / UCAR, Ali. 1993. Einführung in den vorliegenden Reader, in Essinger, Helmut / Ucar, Ali (Hg.): Erziehung: Interkulturell – politisch – antirassistisch. Felsberg. 7-13

FILLITZ, Thomas / GINGRICH, Andre / RASULY-PALECZEK, Gabriele. 1993. Einleitung, in Fillitz, Thomas / Gingrich, Andre / Rasuly-Paleczek, Gabriele (Hg.): Kultur, Identität und Macht. Frankfurt am Main. I-VI

ESSINGER, Helmut. 1993. Interkulturelle Erziehung – Eine Standortbeschreibung, in Essinger, Helmut/ Ucar, Ali (Hg.): Erziehung: Interkulturell – politisch – antirassistisch. Felsberg. 90-94

FUCHS, Ragnhild / STRÄTZ, Rainer / WIEDEMANN, Petra. 2009. KiTa und Familienzentrum unter einem Dach?, in Kindergarten heute 4 / 2009. 8-10

FÜRSTENAU, Maria / GOMOLLA, Mechtild (Hg.). 2009. Vorwort, in Fürstenau, Maria / Gomolla, Mechtild (Hg.): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden. 7-11

GINGRICH, Andre. 2001. Ethnizität für die Praxis. Drei Bereiche, sieben Thesen und ein Beispiel, in Wernhart, Karl R. / Zips, Werner (Hg.): Ethnohistorie: Rekonstruktion und Kulturkritik; eine Einführung. Wien. 99-111

GOMOLLA, Mechtild. 2009. Elternbeteiligung in der Schule, in Fürstenau, Maria / Gomolla, Mechtild (Hg.): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden. 21-49

HAWIGHORST, Britta. 2009. Perspektiven von Einwandererfamilien, in Fürstenau, Maria / Gomolla, Mechtild (Hg.): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden. 51-67

HOFFMANN, Monika. 1992. Zusammenleben im Kindergarten: Dynamische Prozesse zwischen Kindern, Eltern und Erzieherinnen. Weinheim / München.

JAKSCHE, Elisabeth. 1998. Pädagogische Reflexe auf die multikulturelle Gesellschaft in Österreich. Innsbruck / Wien.

KOBELT-NEUHAUS, Daniela. 2010. Mehr Familienzentren nach englischem Vorbild, in Kindergarten heute 10 / 2010. 22-25

KRUMM, Hans-Jürgen. 1998. „Grenzgänger“ – zur Rolle von Lehrerinnen und Lehrern für eine „Interkulturelle Schule“, in Eichelberger, Harald / Furch, Elisabeth (Hg.): Kulturen, Sprachen, Welten. Die Herausforderung (Inter)-Kulturalität. Innsbruck / Wien. 143-159

LEEB, Günther / ROHRAUER, Andrea / SPENGER, Sigrid. 2008. Lehrgang zum / zur interkulturellen Eltern-Kind-Gruppenleiter/in. Wien.

ROGGE, Jan-Uwe. 2002. Nicht gegen – sondern miteinander – Zusammenarbeit mit Eltern im Kindergarten, in Breithecker, Dieter / Ehmke, Irene / Neuss, Norbert u.a. : Zukunft

Kindergarten: Themen und Konzepte von 10 ExpertInnen der Elementarpädagogik. Offenbach. 27-49

SCHMITZ, Renate. 2002. Interkulturelle Kompetenz – eine Herausforderung für die Zukunft des Kindergartens, in Breithecker, Dieter et. al.: Zukunft Kindergarten: Themen und Konzepte von 10 ExpertInnen der Elementarpädagogik. Offenbach. 137-153

SCHNEIDHOFER, Renate. 2004. Elternarbeit mit MigrantInnenfamilien im Kindergarten. Problemaufriss und empirische Erhebung. Diplomarbeit Universität Salzburg.

SIKCAN, Serap. 2008. Zusammenarbeit mit Eltern: Respekt für jedes Kind – Respekt für jede Familie, in Wagner, Petra (Hg.): Handbuch Kinderwelten: Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau. 184-202

WAGNER, Petra. 1993. Zweisprachige Erziehung in Kindertagesstätten, in Essinger, Helmut / Ucar, Ali (Hg.). Erziehung: Interkulturell – politisch – antirassistisch. Felsberg. 167-176

WAGNER, Petra. 2008. Quer durch viele Sprachen hindurch – Vielgestaltigkeit der Sprachenwelten von Kindern, in Wagner, Petra (Hg.). Handbuch Kinderwelten: Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau. 113-127

WESTPHAL, Manuela. 2009. Interkulturelle Kompetenzen als Konzept für die Zusammenarbeit mit Eltern, in Fürstenau, Maria / Gomolla, Mechtild (Hg.): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden. 89-105

9.2. DIGITALE QUELLEN

Bericht: Frühkindliche Sprachstandsfeststellung 2009

Breit, Simone (Hg.). 2009. Frühkindliche Sprachstandsfeststellung – Konzept und Ergebnisse der systematischen Beobachtung im Kindergarten. Graz.

<https://www.bifie.at/buch/908>

(09.01.2012)

Bildungsrahmenplan für österreichische Kindergärten 2010

Land Niederösterreich, Abt. Kindergärten (Hg.) 2010 Bildungsrahmenplan Elementare Bildungseinrichtungen in Österreich für Kinder von 0-6 Jahren. St. Pölten (2. Fassung).

http://www.noe.gv.at/bilder/d48/BP1_Rahmenplan_Oesterreich.pdf?19367

(18.11.2011)

Bildungsrahmenplan für Wiener Kindergärten 2006

Magistratsabteilung 10, Wiener Kindergärten (Hg.) 2006. Bildungsplan. Wien

<http://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/pdf/bildungsplan.pdf>

(18.11.2011)

Bildungsplan- Anteil zur sprachlichen Förderung 2009

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hg.) 2009. Bildungsplan – Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen. o. O.

<http://www.sprich-mit-mir.at/pages/paedagoginnen/bildungsplaene/>

(18.11.2011)

Broschüre: Interkulturelles Zentrum Wien 2008

FIALA, Andrea, et al. 2008. Interkultureller Dialog, Interkulturelles Lernen. Texte, Unterrichtsbeispiele, Projekte. Wien.

<http://www.politik-lernen.at/content/site/gratisshop/shop.item/104945.html>

(26.07.2011)

Fachzeitschrift: Interkulturelle Pädagogik in der Kinderbetreuung 2005

Fachabteilung 6B, Kinderbetreuungsreferat (Hg.). 2005. Die Kinderbetreuung in der Steiermark. Interkulturelle Pädagogik in der Kinderbetreuung, in: Die Kiste 05.

02005http://www.verwaltung.steiermark.at/cms/dokumente/10698249_50946885/2013f509/Kiste_2005.pdf

(26.07.2011)

Homepage: Bundesministerium für Wirtschaft, Jugend und Familie

http://www.bmwfj.gv.at/Familie/Kinderbetreuung/gratiskindergarten/Seiten/default.aspx

(07.09.2011)

Homepage: Kinderfreunde Wien

http://wien.kinderfreunde.at/Bundeslaender/Wien

(07.09.2011)

Homepage: Magistrat der Stadt Wien

http://www.wien.gv.at/amtshelfer/gesellschaft-soziales/magelf/bewilligungsverfahren/kindergartenjahr.html

(05.01.2012)

Leitfaden: Wege zum Familienzentrum Nordrhein-Westfalen 2008

Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen. 2008. Wege zum Familienzentrum Nordrhein-Westfalen. Eine Handreichung. Düsseldorf.

http://www.familienzentrum.nrw.de/fileadmin/documents/pdf/handreicherung.pdf

(03.02.2012)

Modul für das letzte Kindergartenjahr 2010

Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (Hg.) 2010. Modul für das letzte Jahr in Elementaren Bildungseinrichtungen. Vertiefende Ausführungen zum bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan. Wien

http://www.bmwfj.gv.at/Familie/Kinderbetreuung/gratiskindergarten/Documents/bmwfj-Modul-Web-2011-2.pdf

(05.01.2012)

Online Artikel: Elternarbeit mit Migrant/innen o. J.

TEXTOR, Martin (Hg.). o. J. Elternarbeit mit Migrant/innen, in Textor, Martin: Kindergartenpädagogik Online – Handbuch.

<http://www.kindergartenpaedagogik.de/1438.html>

(01.02.2011)

Online Artikel: Standards für die Arbeit mit zugewanderten Eltern in der Elementarerziehung
Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (Hg.). o. J. Standards für die Arbeit mit zugewanderten Eltern in der Elementarerziehung. Ein Ansatz zur Selbstevaluation.

http://www.raa.de/fileadmin/dateien/pdf/service/downloads/25_Jahre_RAA/02_Arbeit%20mit%20Eltern.pdf

(01.02.2011)

Online Studie: Eltern als Bildungspartner 2010

PAVLOVA, Zlatka / SEETHALER, Ursula. 2010. Eltern als Bildungspartner: Kinder mit und ohne Migrationshintergrund im Bildungsprozess stärken. o. O.

<http://elternalspartner.ning.com/>

(07.06.2010)

Projektbericht: Landeszentrum für Zuwanderung NRW 2004

Landeszentrum für Zuwanderung, Nordrhein-Westfalen (Hg.). 2004. Interkulturelle Zusammenarbeit mit Eltern. Eine Arbeitshilfe der Praxis mit Kindertageseinrichtungen. Nordrhein-Westfalen.

https://services.nordrheinwestfalendirekt.de/broschuerenservice/download/1277/Interkulturelle-Zusammenarbeit_Eltern.pdf

(27.07.2011)

Projektbericht: NÖ Kindergärten 2000

ERASIMUS, Marianne, et. al. 2000. Interkulturelle Pädagogik in Praxis und Theorie. St. Pölten.

<http://www.tirol.gv.at/fileadmin/www.tirol.gv.at/themen/gesellschaft-und-soziales/integration/downloads/Leitbild/AK1/paedagogik2.pdf>

(05.03.2011)

Statistik Austria: Bildungsabschlüsse 2010

Bestandene Reife- und Diplomprüfungen Jahrgang 2010 ¹⁾ nach Ausbildungsformen

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/bildungsabschluesse/034884.html

(09.09.2011)

Statistisches Jahrbuch für Migration und Integration 2010

Statistik Austria und Kommission für Migrations- und Integrationsforschung der österreichischen Akademien (Hg.). 2010. Statistisches Jahrbuch für Migration und Integration. Zahlen. Daten. Indikatoren. Wien.

http://www.statistik.at/web_de/dynamic/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/051839

(09.09.2011)

Statistik Austria: Kindertagesheime nach dem Erhalter 2010

Kindertagesheime nach dem Erhalter

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/kindertagesheime_kinderbetreuung/021645.html

(09.09.2011)

Verordnung: Wiener Kindertagesheimwesen 2003

<http://www.wien.gv.at/recht/landesrecht-wien/landesgesetzblatt/jahrgang/2003/html/lg2003029.htm>

(01.01.2012)

10. ANHANG

Gesetzliche Vorgabe bezüglich Gruppengröße und Personalschlüssel im Elementarbereich in Wien:

Art der Gruppe	Erlaubte Gruppengröße	Personalschlüssel
Kleinkinderkrippe	15 Kinder	1 KindergartenpädagogIn 1 AssistentIn
Kindergartengruppe	25 Kinder	1 KindergartenpädagogIn 1 AssistentIn (mind. 20 St.)
Hort	25 Kinder	1 HortpädagogIn 1 AssistentIn (mind. 20 St.)
Familiengruppe für Kinder bis zum Beginn der Schulpflicht	20 Kinder	1 KindergartenpädagogIn 1 AssistentIn
Familiengruppe wenn in der Gruppe nicht mehr als zwei Kinder unter drei Jahren betreut werden	22 Kinder	1 KindergartenpädagogIn 1 AssistentIn
Familiengruppe für Kinder von 3 bis 10 Jahren	24 Kinder	1 Kindergarten- oder 1 HortpädagogIn 1 AssistentIn
Integrationsgruppe Kleinkinderkrippe	15 Kinder	1 KindergartenpädagogIn 1 KindergartenpädagogIn (mind. 20 St.) 1 AssistentIn
Integrationsgruppe Kindergarten	20 Kinder	1 SonderkindergartenpädagogIn 1 KindergartenpädagogIn (mind. 20St.) 1 AssistentIn
Integrationsgruppe Hort	20 Kinder	1 SonderhortpädagogIn 1 Hort- oder Kindergartenpädagogin (mind. 20 St.) 1 AssistentIn (mind. 20 Wochenst.)
Heilpädagogische Kindergartengruppe	12 Kinder	2 SonderkindergartenpädagogInnen 1 AssistentIn
Heilpädagogischer Hort	16 Kinder	2 Sonderhort- oder SonderkindergartenpädagogInnen 1 AssistentIn

(Verordnung: Wiener Kindertagesheimwesen 2003)

ABSTRACT:

In der vorliegenden Arbeit wird der Fragestellung nachgegangen: Wie wird die Zusammenarbeit mit einer kulturell heterogenen Elternschaft im Kindergarten gestaltet? Ausgangspunkt der Arbeit ist eine Forschung an zwei elementaren Bildungseinrichtungen in Wien. Da es sich um eine ethnologische Betrachtungsweise handelt, wurden verschiedene qualitative Forschungsmethoden (semi-vorstrukturierte Interviews, informelle Gespräche, Teilnehmende Beobachtung) miteinander kombiniert. Durch die Verknüpfung von theoretischen Inhalten mit Interviewpassagen, wird versucht außen stehenden und involvierten Personen (PädagogInnen, LeiterInnen, Eltern etc.) einen tieferen Einblick in die gelebte Praxis des Kindergartenalltags zu geben. Das Thema „(Interkulturelle) Zusammenarbeit mit Eltern im Kindergarten“ erfordert neben einer kultur- und sozialanthropologischen Perspektive die Auseinandersetzung mit pädagogischen Inhalten. Deshalb liegt dem Aufbau der Arbeit eine interdisziplinäre Sichtweise zugrunde. Pädagogische Konzepte der letzten Jahrzehnte, welche den Umgang mit kultureller Heterogenität im Bildungsbereich beschreiben werden ebenso vorgestellt wie die Rolle des Kindergartens als Erziehungs- und Bildungsinstitution, Grundlagen und Ziele der Elternarbeit im Kindergarten etc. Schlussendlich wird die Frage, warum die Zusammenarbeit mit MigrantInnen im Elementarbereich in der gesellschaftlichen Wahrnehmung meist als „besondere“ Herausforderung gilt, beantwortet.

LEBENS LAUF:

Name: Judith Kindlinger
Anschrift: 1160 Wien, Montleartstr. 70 /1/9
Geburtsdatum: 22.09.1985
Familienstand: ledig
Staatsbürgerschaft: Österreich

Ausbildung

1992 – 2004 Privatschule Friesgasse (1150 Wien), maturiert mit Auszeichnung
2008 – 2010 Kolleg für Kindergartenpädagogik (1080 Wien), dipl. mit Auszeichnung
Diplomarbeit: „Interkulturelle Pädagogik im Kindergarten:
Eine Auseinandersetzung in Theorie und Praxis“
2005 – 2012 Diplomstudium Kultur- und Sozialanthropologie (Universität Wien)
Diplomarbeit: „(Interkulturelle) Zusammenarbeit mit Eltern im
Elementarbereich – eine ethnologische Betrachtungsweise am
Beispiel von zwei Kindergärten in Wien“

Kompetenzen

Forschungsschwerpunkte: Migrationsforschung, Interkulturalität, Interkulturelles Lernen,
Interkulturelle Zusammenarbeit mit Eltern im Elementarbereich,
Medical Anthropology

Praktische Erfahrung mit: Bedürfnis- und Ressourcenorientiertem Arbeiten
Interkulturellem Lernen
(Spielerischer) Sprachförderung
Didaktischer Umsetzung von Bildungsangeboten
Koordination und Sachbearbeitung
Berufsinformation und Beratung

Berufliche Tätigkeit:

Seit Februar 2012 Jugendcoach: Berufsorientierung und Beratung von Jugendlichen
(WUK Domino, Beratungsstelle für Arbeitsuchende Jugendliche in
den Bezirken 5-9 und an Sonderpädagogischen Zentren in Wien)

Im Mai, 2012