

9

ÖIF-DOSSIER



**Der Kindergarten als Integrationsinstanz?
Über die Bedeutung des Kindergartens für Kinder mit
Migrationshintergrund**
Sophie Schweiger

ÖIF-Dossier n°9

Der Kindergarten als Integrationsinstanz?

Über die Bedeutung des Kindergartens für Kinder mit Migrationshintergrund

April 2010

Mag. Sophie Schweiger

Mag. Sophie Schweiger arbeitet am Sanatorium Maimonides-Zentrum in Wien. Sie studierte Sozialarbeit an der Fachhochschule Campus Wien. ÖIF-Dossier n° 9 ist die Zusammenfassung ihrer Magisterarbeit (Diplomarbeitsstipendium des Österreichischen Integrationsfonds 2009).

Das Produkt und die darin enthaltenen Daten sind urheberrechtlich geschützt. Die Werknutzungsrechte sind dem Österreichischen Integrationsfonds vorbehalten. Ohne vorherige schriftliche Zustimmung des in der Publikation genannten Urhebers und des Österreichischen Integrationsfonds ist die Vervielfältigung und Verbreitung der Daten sowie deren kommerzielle Nutzung nicht gestattet. Weiters ist untersagt, die Daten ohne vorherige schriftliche Zustimmung des in der Publikation genannten Urhebers und des Österreichischen Integrationsfonds im Internet wiederzugeben, und zwar auch bei unentgeltlicher Verbreitung. Eine zulässige Weiterverwendung ist jedenfalls nur mit korrekter Quellenangabe des in der Publikation genannten Urhebers gestattet.

Eine Haftung für die Richtigkeit, Vollständigkeit und Aktualität der Inhalte kann trotz sorgfältiger Prüfung nicht übernommen werden. Der Österreichische Integrationsfonds, alle Autorinnen und Autoren und andere Mitwirkende an der Publikation übernehmen keinerlei Haftung für eventuelle Schäden oder Konsequenzen, die insbesondere durch die direkte oder indirekte Nutzung der angebotenen Inhalte entstehen.

Die in der Reihe „ÖIF-Dossier“ publizierten Berichte geben die Meinungen und Ansichten der Autoren wieder und stehen nicht für inhaltliche insbesondere politische Positionen des Österreichischen Integrationsfonds.

© 2010 Österreichischer Integrationsfonds

Einleitung

Eine große integrationspolitische Herausforderung in Österreich stellt die Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund dar, die auch eine Auseinandersetzung mit dem elementarpädagogischen Bereich notwendig macht. Dieses ÖIF-Dossier thematisiert die Bedeutung vorschulischer Bildungsarbeit in Bezug auf die Integration von Kindern mit Migrationshintergrund in Österreich. Die zentrale Forschungsfrage lautet: Inwiefern trägt ein Kindergartenbesuch zur Integration von Kindern mit Migrationshintergrund bei?

Sprache gilt als eines der wichtigen Elemente des Integrationsprozesses. Die Vermutung liegt nahe, dass Kindergärten als Orte des frühen Spracherwerbs Bildungsinstitutionen sind, die für einen nachhaltigen Integrationserfolg von zentraler Bedeutung sind. Weiters ist auch anzunehmen, dass ein Kindergartenbesuch das Kennenlernen der österreichischen bzw. der jeweilig anderen Kultur im Sinne eines zweiseitigen Integrationsprozesses ermöglicht. Darüber hinaus werden soziale Kontakte sowohl unter Kindern wie auch zwischen Eltern geknüpft, die der Partizipation in der österreichischen Gesellschaft zuträglich sind.

Inhaltsverzeichnis

1. Zur österreichischen Bildungssituation.....	5
1.1 Internationale Studien: PISA und PIRLS	5
1.2 Forschungsprojekt „Jugendliche MigrantInnen in Bildung und Arbeit“	6
2. Grundsätze der Integration.....	8
2.1 Sprache und Bildung	8
2.2 Integration als zweiseitiger Prozess	9
3. Ergebnisse der Untersuchung.....	10
3.1 Funktion und Aufgabenbereich des Kindergartens	10
3.2 Spracherwerb und Sprachförderung.....	13
3.3 Das interkulturelle Lernfeld.....	17
4. Möglichkeiten der Weiterentwicklung der Institution Kindergarten.....	21
4.1 Wissen über Interkulturalität	21
4.2 Elternzusammenarbeit.....	21
4.3 Neue Vorhaben der Bundesregierung im elementarpädagogischen Bereich.....	22
5. Conclusio: Der Kindergarten als Integrationsinstanz	23
Literaturverzeichnis	25

1. Zur österreichischen Bildungssituation

1.1 Internationale Studien: PISA und PIRLS

Die Teilnahme Österreichs an Studien wie PISA (Programme für International Student Assessment) und PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) ermöglicht einen internationalen Vergleich von SchülerInnenleistungen und sorgt für ein Bildungsmonitoring von außen. Im Fokus der PIRLS-Studie steht die Lesekompetenz von SchülerInnen am Ende der Volksschule. Die PISA-Studie vergleicht hingegen Leistungen im Bereich Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft am Ende der Pflichtschulzeit. Diese beiden Studien können als einander ergänzend angesehen werden. (vgl. Suchan/Wallner-Paschon 2007: 58; Schreiner 2007a: 5)

Laut der OECD-Studie PISA besteht ein wichtiges Ziel von Schulsystemen darin, dass jedem Kind, unabhängig von der jeweiligen sozialen und kulturellen Herkunft, eine gute Bildung zuteil wird. Familiäre Faktoren sollen demnach für die Bildungserfolge der Kinder nicht mehr ausschlaggebend sein. Die Maxime, dass alle SchülerInnen gleiche Bildungschancen erfahren sollen, wirkt gegen das Perpetuieren sozialer Ungleichheit. (vgl. Breit/Schreiner 2007: 57)

Die Ergebnisse der PISA-Studie des Jahres 2006 zeigen jedoch, dass familiäre Faktoren, wie das kulturelle Kapital und hier insbesondere die Bildung der Eltern sowie die sozioökonomischen Verhältnisse in Österreich sehr wohl einen „*relativ hohen Einfluss*“ auf die Leistungen und Bildungsabschlüsse von SchülerInnen haben. (vgl. Schreiner 2007b: 71) Die im Jahr 2006 zuletzt durchgeführte PIRLS-Studie konnte in allen an der Studie teilnehmenden Ländern ebenso einen Zusammenhang von familiärem, kulturellem Kapital und der Lesekompetenz von SchülerInnen feststellen. In Österreich sei die Korrelation jedoch besonders hoch. (vgl. Suchan/Wallner-Paschon 2007: 60) Im PIRLS-Bericht heißt es dazu: „*Die Bildung der Eltern, die häuslichen Leseresourcen, die Einstellung der Familie zum Lesen und lesebezogene Aktivitäten beeinflussen als ‚kulturelles Kapital‘ die Leseleistung der Schüler/innen.*“ (Suchan/Wallner-Paschon 2007: 60)

Die Ergebnisse der beiden Studien zeigen, dass die Umsetzung des angestrebten Zieles, der Verringerung des Einflusses familiärer Faktoren, nicht annähernd stattgefunden hat. Sowohl in der PISA- wie auch in der PIRLS-Studie wurde festgestellt, dass die Leistungen allochthoner SchülerInnen signifikant hinter jenen autochthoner SchülerInnen zurückliegen. (vgl. Breit/Schreiner 2007: 58; Suchan/Wallner-Paschon 2007: 60) Ebenso wurde von beiden Studien der bemerkenswerte Sachverhalt konstatiert, dass MigrantInnen der 2. Generation im Vergleich zu MigrantInnen der 1. Generation, trotz des längeren Aufenthaltes, keine wesentlich besseren Leseleistungen erbringen. Laut den AutorInnen der PISA- und PIRLS-Berichte kann dies *„als Hinweis dafür gewertet werden, dass [...] die erwarteten Integrations- und Sozialisationseffekte ausbleiben“*. (vgl. Suchan/Wallner-Paschon 2007: 60; Breit/Schreiner 2007: 59)

In den Endberichten der PISA- und PIRLS-Studien wird darauf hingewiesen, dass der Besuch einer vorschulischen Einrichtung, beispielsweise eines Kindergartens, insbesondere bei SchülerInnen anderer Muttersprachen, einen bedeutenden kompensatorischen Effekt hat. Demzufolge weisen SchülerInnen, die eine vorschulische Bildungseinrichtung länger als ein Jahr besucht haben, deutlich bessere Leseleistungen auf, als jene, die keine solche besucht haben. (vgl. Wallner-Paschon 2007: 39) Hieraus geht die Bedeutung eines nicht nur kurzfristigen Besuches einer vorschulischen Einrichtung hervor.

1.2 Forschungsprojekt „Jugendliche MigrantInnen in Bildung und Arbeit“

Das österreichische Institut für Jugendforschung hat in der Zeitspanne von 2006 bis 2007 ein Forschungsprojekt mit dem Titel „Jugendliche MigrantInnen in Bildung und Arbeit“ durchgeführt. (vgl. Wallace 2007: 38) Dieser Studie zufolge sind Jugendliche mit Migrationshintergrund im Vergleich zu autochthonen Jugendlichen in bestimmten Schultypen, wie beispielsweise in Sonder- und Polytechnischen Schulen, überrepräsentiert. Weiters weisen Jugendliche mit nicht-österreichischer Staatsbürgerschaft eine besonders hohe Berufsorientiertheit auf. (vgl. König/Hintermann 2002 zit. in Wallace 2007: 27)

Nach Herzog-Punzenberger ist der Arbeitsmarkt insbesondere für die Nachfolgenerationen der ArbeitsmigrantInnen aus der Türkei und dem ehemaligen Jugoslawien segmentiert. Demzufolge gibt es eine Konzentration gewisser Nationalitäten in bestimmten Berufsbranchen und -positionen. (vgl. Herzog-Punzenberger 2005 zit. in Wallace 2007: 31f)

Die für den qualitativen Forschungsteil der Studie „Jugendliche MigrantInnen in Bildung und Arbeit“ durchgeführten Interviews führten zu der Erkenntnis, dass schlechte Arbeitsmarktaussichten einen frühen Arbeitsantritt begünstigen. Die geringen Chancen auf dem Arbeitsmarkt und die Entwertung von so genannten Credentials (Bildungszertifikaten) führen dazu, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund mit keiner besseren Stellung am Arbeitsmarkt durch etwaige Ausbildungen rechnen und somit sofort in das Arbeitsleben einsteigen. (vgl. Wallace 2007: 153)

Die Perpetuierung des sozialen Status von MigrantInnenfamilien wird auf „*negative Familienressourcen*“ zurückgeführt. Wilpert fasst unter dem Begriff Familienressourcen „*das Bildungsniveau und den beruflichen Status der Eltern, welche die Fähigkeiten verschaffen, Aufgaben zu bewältigen, Zugang zu Informationen zu erhalten und eine Statussicherheit zu gewährleisten, was Grundlagen für den Schul- und Berufserfolg der Kinder sind*“, zusammen. (Wilpert 1980 zit. in Wallace 2007: 18) Jugendliche mit Migrationshintergrund wachsen demnach in einem familiären Umfeld auf, das aufgrund der durchschnittlichen Bildungsgrade und des sozialen Status der Eltern über negative Ressourcen verfügt. (vgl. Wallace 2007: 18) Entscheidende Faktoren für einen höheren Bildungserfolg sind demnach positive Familienressourcen sowie ein niedriger Anteil von SchülerInnen ausländischer Staatsbürgerschaft bzw. nicht-deutscher Muttersprache in Schulklassen. (vgl. Weiss 2006 zit. in Wallace 2007: 29)

2. Grundsätze der Integration

2.1 Sprache und Bildung

Die hiesigen Bildungskonzepte sind zumeist monokulturell ausgerichtet und tangieren das Thema Zwei- oder Mehrsprachigkeit bis dato nur in geringem Ausmaß. Das *„Bildungssystem gibt damit einen Maßstab vor, an dem mehrsprachig aufwachsende Kinder als defizitär erscheinen und fast notwendig scheitern müssen.“* (Gogolin/Nauck 2000, Gogolin/Neumann 1997 und 1998 zit. in Jampert 2002: 10)

ExpertInnen des Bildungsbereichs sind sich einig, dass mangelnde sprachliche Kompetenzen die Bildungswege von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund deutlich beeinflussen. Die ungenügenden Kenntnisse der Landessprache Deutsch beziehen sich auf das differenzierte und abstrakte Verwenden der Sprache, wie dies in der Schule notwendig ist. Für alltägliche Kommunikation werden die Deutschkenntnisse hingegen als hinreichend erachtet. (vgl. Graf 1987 und Steinmüller 1981 zit. in Jampert 2002: 10)

Sprache gilt grundsätzlich als wertvolle Ressource, die über schulische und in weiterer Folge berufliche Chancen und Erfolge entscheidet. Insofern ist eine frühe Sprachförderung im vorschulischen Alter dringend notwendig, um eine annähernde Chancengleichheit zu ermöglichen. Die österreichische Bildungssituation zeichnet sich durch folgende Diskrepanz aus: Einerseits gibt es einen weitgehenden gesellschaftlichen Grundkonsens über den Stellenwert von Chancengleichheit und Integration. Andererseits zeigen statistische Daten des Bildungssektors eine ungleiche Verteilung von Bildungschancen entlang der ethnischen Zugehörigkeit. Die Bildungssituation Österreichs gibt daher dringend Anlass für sozial- und bildungspolitische Interventionen, da Bildung ein zentrales Merkmal des sozialen Status von Menschen und zudem auch eine Frage der Integration ist.

2.2 Integration als zweiseitiger Prozess

Dem European Migration Network zufolge herrscht in wissenschaftlichen Kreisen, trotz grundsätzlich divergierender Auffassungen über den Terminus „Integration“, bereits ein Konsens über zentrale Elemente des Integrationsbegriffes. So wird Integration weitgehend als zweiseitiger Prozess aufgefasst, an dem sowohl ImmigrantInnen wie auch die Aufnahmegesellschaft beteiligt sind. Des Weiteren gilt die Partizipation in der Aufnahmegesellschaft als ein wichtiges Element von Integration. (vgl. European Migration Network 2004: 6)

Nach dem Grundsatz der Gleichberechtigung sollte sich die Aufnahmegesellschaft den ZuwanderInnen öffnen und ihnen Möglichkeiten zur Partizipation einräumen. Die ZuwanderInnen hingegen sind dazu aufgerufen, die Angebote auch wahrzunehmen, um auf diesem Weg aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. Diese beiden Kernelemente werden auch von der Europäischen Union getragen, wie sich aus folgender Stellungnahme des Jahres 2003 entnehmen lässt:

“This implies on the one hand that it is the responsibility of the host society to ensure that the formal rights of immigrants are in place in such a way that the individual has the possibility of participating in economic, social, cultural and civil life and on the other, that immigrants respect the fundamental norms and values of the host society and participate actively in the integration process, without having to relinquish their own identity”. (COM 2003 zit. in Schütz 2004: 24)

3. Ergebnisse der Untersuchung

3.1 Funktion und Aufgabenbereich des Kindergartens

Der gesellschaftliche Wertewandel der letzten Jahrzehnte hat auch zu veränderten Vorstellungen in puncto Kindererziehung geführt. Im Zuge dessen hat sich der Kindergarten hinsichtlich seiner Funktion zunehmend von einer Aufbewahrungsstätte zu einer in weiten Kreisen bereits anerkannten Bildungsinstitution entwickelt. Lebenslanges Lernen, eine Maxime der europäischen Gesellschaft, sowie neuere Theorien über das Lernvermögen von Kindern des vorschulischen Alters tragen zum Bedeutungszuwachs von Bildungserfahrungen im frühen Alter bei. Der Kindergarten wird auf diesem Weg zunehmend als Basis des modernen Bildungssystems begriffen. (vgl. Baltruschat 1983 zit. in Kerschbaumer 1997: Webseite; Oberhuemer 2003: 38)

In einer Gesellschaft, in der der Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund stark im Steigen begriffen ist, kommt es nach Perchinig zu einem erneuten Wandel, der den konkreten Aufgabenbereich des Kindergartens betrifft. Die künftige Kernaufgabe wird der institutionelle Zweitspracherwerb sein. Kindergärten, die einen hohen Anteil an Kindern nicht-deutscher Muttersprache aufweisen, sind dabei auf mehr Ressourcen angewiesen. Es bedarf einer starken Reduzierung der Gruppengrößen, Fort- und Weiterbildungen zur Zweitsprachdidaktik und zu interkulturellem Lernen für KindergartenpädagogInnen sowie einer entsprechenden Honorierung. (vgl. Perchinig 2007: 11, 13)

Laut §1 des Wiener Kindertagesheimgesetzes haben Kindergärten den Auftrag die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit und die Soziabilität der Kinder zu fördern und zu unterstützen. Diese Förderung, die familienergänzenden Charakter hat, sollte nach gesicherten Kenntnissen und Methoden der Pädagogik erfolgen. Die Bildungskonzepte sind auf die Integration von Kindern, unter Berücksichtigung der unterschiedlichen kulturellen und sozialen Herkunft sowie den individuellen Wesensmerkmalen, abzustimmen.

Eine anregungsreiche und kindgerechte Umgebung, die mit entwicklungsadäquaten Materialien ausgestattet ist, soll das spielerische Erkunden von Neuem fördern, wodurch Lernprozesse stattfinden können. Überdies ermöglichen Kindergärten Eltern die Vereinbarkeit von Beruf und Familie. (vgl.: www.wien.gv.at/echt/landesrechtwien/landesgesetzblatt/jahrgang/2003/html/lg_203017.htm [13.10.2008])

Den Bestimmungen des Wiener Kindertagesheimgesetzes zufolge ist der Kindergarten eine die Entwicklung der Kinder positiv beeinflussende Bildungseinrichtung, die „*reichhaltige Anregungen, Raum, Zeit und Hilfestellungen für das eigenaktive Lernen der Kinder enthält*“ (Colberg-Schrader 2003: 272). Durch die Förderung der „*Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz*“ (Hafner/Minich o.J.: 853) erschließen sich dem Kind neue Horizonte.

Um dieser Bildungsinstitution ein professionelles, qualitätssicherndes Fundament zu bieten, wurde seitens der Stadt Wien dem internationalen Trend, Curricula für den elementarpädagogischen Bereich zu entwickeln, Folge geleistet. Im Jahr 2006 publizierte die Magistratsabteilung (MA) 10 der Stadt Wien den ersten Bildungsplan für Wiener Kindergärten. (vgl. www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/kdg/bildungsplan.html [12.10.2008]) Dieser beinhaltet unter anderem Richtlinien in Bezug auf Methoden und Prinzipien der Bildungsarbeit sowie eine Beschreibung der Kompetenz- und Bildungsbereiche, die im Kindergarten geboten werden. (vgl. Magistratsabteilung 10 2006)

Laut Bildungsplan der MA 10 werden im Kindergarten Kompetenzen im sensu- und psychomotorischen, emotionalen, sozialen, ethischen sowie im kognitiven Bereich erworben. Zu den Bildungs- bzw. Erlebnisbereichen zählen physisches und psychisches Wohlbefinden, soziale Beziehungen, Ethik und Werthaltungen, Sexualität, Kommunikation und Medien, Ausdruck und Gestalten, Natur, Kultur und Kunst, Technik sowie besondere Lebenssituationen. Diesen Bereichen lassen sich spezifische Bildungsziele unterordnen. (Magistratsabteilung 10 2006: 3, 25)

Auswertung der Interviews (1)

In der Praxis wird der Kindergarten von den Interviewpartnerinnen als neue, soziale Lebenswelt (vgl. IV3: 2) bzw. als Institution, die Bildungsarbeit an der Basis leistet und keine Aufbewahrungsstätte für Kinder berufstätiger Eltern mehr ist (vgl. IV2: 6) oder als Einrichtung, die auf das Leben bzw. im nächsten Schritt auf die Schule vorbereiten soll, beschrieben (vgl. IV1: 3; IV4: 2f). Nähere Ausführungen dieser Beschreibungen zeigen, dass es unter den Interviewten einen Konsens darüber gibt, dass der Kindergarten die ganzheitliche Förderung der kindlichen Persönlichkeit zur Aufgabe hat. (vgl. IV1: 2; IV2: 7; IV3: 2; IV4: 2f) Die Schwerpunktsetzung sowie die Maßnahmen der Förderung variieren jedoch je nach pädagogischem Konzept der Einrichtung.

Die Interviewpartnerinnen stimmen darin überein, dass der Kindergarten ein Ort ist, an dem soziale Kompetenzen vor allem im Umgang mit Gleichaltrigen erworben werden. (vgl. IV1: 2; IV2: 5; IV3: 2; IV4: 2) Zwei der Interviewten sind zudem der Auffassung, dass die Lebenswelt Familie in dieser Hinsicht nicht das gleiche bieten kann. (vgl. IV2: 5; IV3: 2) Die Wertschätzung anderer Menschen und die *„soziale Kompetenz füreinander“* ist unter Kindern, die einen Kindergarten besuchen, *„viel größer und tiefer als bei anderen Gleichaltrigen“* (IV2: 5).

Für drei der Interviewten liegt eine weitere zentrale Aufgabe des Kindergartens in der Förderung der deutschen Sprache zur Vorbereitung auf die Schule. (vgl. IV1: 3; IV2: 5; IV4: 5) Zwei dieser Interviewpartnerinnen bezeichnen den Kindergarten im Sinne Perchinigs dezidiert als Institution, die für den Erwerb der deutschen Sprache zuständig ist bzw. als *„Trainingsstätte“* der Zweitsprache. (vgl. IV2: 5; IV4: 5)

Neben dem sozialen und sprachlichen Bereich werden auch andere Aufgaben- und Kompetenzbereiche von den Interviewten genannt. Hierbei herrscht allerdings keine allgemeine Übereinstimmung. Zusammengefasst handelt es sich dabei um den motorischen, kognitiven und ethischen Bereich. (vgl. IV2: 7; IV3: 2)

In Bezug auf die kognitiven Erfahrungen meint eine Interviewpartnerin, dass das Elternhaus vieler Kinder mit Migrationshintergrund keine altersgerechten kognitiven Herausforderungen bietet, da in vielen dieser Familien Sprache und Literatur keinen hohen Stellenwert haben. (vgl. IV3: 2)

Dies scheint allerdings kein spezielles Problem von MigrantInnenfamilien zu sein, sondern eines niedriger sozialer Schichten, in denen kulturelles Kapital in all seinen Formen generell weniger vorhanden ist.

3.2 Spracherwerb und Sprachförderung

Grundsätzlich könnte die *„Einbindung in zwei Kulturkreise eine für das Kind vorteilhafte Zweisprachigkeit mit sich bringen“*. (Jampert 2002: 84) Im Gegensatz zu dieser theoretischen Idealvorstellung ist das mangelhafte Beherrschen beider Sprachen, der „Semilingualismus“, eine häufige reale Folge.

Mit dem Eintritt in den Kindergarten verändert sich die Bedeutung der verschiedenen Sprachen. Während die Muttersprache ihren hohen Stellenwert verliert, rückt die deutsche Sprache ins Zentrum. (Jampert 2002: 88) Zudem ist in den meisten Einrichtungen institutionellen Charakters die Abgrenzung von Sprachen Realität. Die deutsche Sprache wird über die Institution dem öffentlichen Leben zugeschrieben, währenddessen die Muttersprache im Bereich des Privaten verortet wird, wo sie zumeist nur einen niedrigen Entwicklungsstand erreicht. Diese Trennung in verschiedene „Sprachwelten“ ist nicht mit dem natürlichen Spracherwerb von mehrsprachig aufwachsenden Kindern kompatibel. Der Wechsel von Situationen erfordert nämlich ein ständiges „Codeswitching“, wodurch die Sprachen von den Kindern nicht vollständig voneinander abgegrenzt werden können. *„Die Integration der Sprachen ist [demnach, Anm. d. Autorin] das für sie adäquateste Ausdrucksmittel in vielen Situationen.“* (Jampert 2002: 12) Darüber hinaus führt die Verdrängung der Muttersprachen zu einer *„gedanklich-sprachlichen Abkapselung von Erfahrungen“*. In der neuen, fremden Umgebung des Kindergartens, in der die Muttersprache nicht als Mittel zur Verständigung eingesetzt werden kann, kann auf bereits erworbene Erfahrungen und Kompetenzen nicht zurückgegriffen werden. Weiters wird durch den Fokus auf die deutsche Sprache, Sprache per se als nicht austauschbar erlebt. In der Anfangsphase des Kindergartenbesuchs sind daher Verhaltensauffälligkeiten wie Verstummen, Isolation oder die ausschließliche Hinwendung zu Kindern gleicher Muttersprache eine häufige Folge. (vgl. Jampert 2002: 88, 91)

Da die Zweitsprache von Kindern mit Migrationshintergrund nach Jampert (2002: 84) *„zum Maßstab der Bildungskarriere“* wird, gewinnt der Spracherwerb bzw. die Sprachförderung als elementarpädagogisches Aufgabenfeld an immenser Bedeutung. Das Verständnis von Spracherziehung als zentralem Bestandteil der

elementarpädagogischen Arbeit sollte in der Ausbildung von KindergartenpädagogInnen durch das Erlernen von entsprechendem methodischem Fachwissen verstärkt vermittelt werden, sodass sich daraus ein pädagogisches Selbstverständnis entwickeln kann.

Die Frage, welcher Gestalt eine Sprachförderung in Kindergärten mit verschiedenen Muttersprachen sein soll, ist sowohl in der Praxis wie auch in der Theorie der interkulturellen Pädagogik zentral. Die empirischen Daten zeigen, dass die diesbezüglichen Konzepte stark variieren. Laut Jampert stellt die Vereinbarkeit von Erwerb bzw. Förderung der deutschen Sprache und gleichzeitigem Einbezug der verschiedenen Muttersprachen in den Kindergartenalltag für viele Einrichtungen eine „*ungelöste Anforderung*“ dar. (vgl. Jampert 2002: 131)

Das Einbinden der Muttersprache in den Kindergartenalltag ist aus spracherwerbstheoretischer Sicht von großer Relevanz. Die Bedeutung leitet sich überdies von den psychischen, intellektuellen und identitätsbildenden Faktoren ab, die mit der Verwendung der Muttersprache in Zusammenhang stehen. (vgl. Robert-Bosch-Stiftung 1988 zit. in: Jampert 2002: 11)

Laut Interdependenzhypothese besteht eine „*Wechselwirkung zwischen der Unterrichtssprache und der Kompetenz, die das Kind in seiner Muttersprache vor seiner Einschulung entwickelt hat*“. (Cummins 1982 zit. in Jampert 2002: 81) Dieses Erkenntnis der wichtigen, grundlegenden Bedeutung der Muttersprache für einen erfolgreichen Zweitspracherwerb ist auch in der Praxis wiederzufinden. Der Gebrauch der Muttersprache sollte daher durch Aufforderungen zu ihrer Verwendung unterstützt werden, „*was nicht mit einer Sprachförderung gleichzusetzen ist*“. Im Gegensatz dazu soll der Erwerb der deutschen Sprache auf vielfältige Weise angeregt und gefördert werden. (vgl. Jampert 2002: 18)

Frühe sprachliche Förderung von Kindern ist auch ein brisantes politisches Thema, das die österreichische Bundesregierung im Jahr 2007 dazu veranlasste, ein neues Maßnahmenmodell einzuführen. (vgl. Breit/Schneider 2008: 5)

In Hinkunft wird 15 Monate vor Beginn der Schulpflicht der Sprachstand jedes Kindes mittels standardisiertem Fragebogen erfasst. Die Ergebnisse dieser Erhebungen lassen auf einen etwaigen Bedarf an Sprachförderung schließen und führen bei Vorliegen eines solchen zu Sprachfördermaßnahmen. (vgl. Breit/Schneider o.J.: 2; www.bifie.at/sprachstandsfeststellung-im-kindergarten [30.12.2008]) Dieses neue Modell früher Sprachförderung befindet sich erst in der Phase der Erprobung und bedarf Revisionen und Weiterentwicklungen. Für das Jahr 2009 ist eine Ergänzung des Verfahrens vorgesehen, die einen spezifischen Beobachtungsbogen für Kinder nicht-deutscher Muttersprache beinhalten soll, um die Erfassung der Gesamtsprachlichkeit von Kindern zu ermöglichen. (vgl. www.bifie.at/sprachstandsfeststellung-im-kindergarten [30.12.2008])

Fördermodelle dieser Art sowie die Thematik Zwei- oder Mehrsprachigkeit im Allgemeinen werden zumeist von einer defizitorientierten Sichtweise geleitet bzw. dominiert. Ausgangspunkt der Fördermaßnahmen sind beispielsweise festgestellte Mängel bzw. Verzögerungen in der kindlichen Sprachentwicklung. Diese Betrachtungsweise führt laut Jampert oftmals dazu, dass pädagogische Fachkräfte die Arbeit mit fremdsprachigen Kindern als zusätzliche Belastung erleben. (vgl. Jampert 2002: 53) Nach der Auffassung von Holste muss die sprachliche Entwicklung von Kindern unabhängig von Nachweisen eines Förderbedarfes „*kontinuierlich unterstützt, begleitet und gefördert*“ werden. Spracherziehung bzw. -bildung sollte in das pädagogische Gesamtkonzept der Kindergärten integriert und auf die individuellen Interessen und Begabungen der Kinder abgestimmt sein. (vgl. Holste o.J.: 1f) Optimale Rahmenbedingungen dafür sind kleine Gruppengrößen, in denen der Anteil der nicht deutsch-sprachigen Kinder nicht zu hoch ist, entsprechend qualifizierte KindergartenpädagogInnen sowie kontinuierliche Angebote, denen ausreichend Zeit eingeräumt wird. Diese notwendigen Bedingungen lassen darauf schließen, dass die personellen Ressourcen eines Kindergartens den Erfolg sprachlicher Förderung maßgeblich beeinflussen. (vgl. Jampert/Best/Holler/Guadatiello/Zehnbauer 2005: 7f; Raffelsberger 1995 zit. in Hartmann/Stoll 1996: 92)

Auswertung der Interviews (2)

In allen beforschten Einrichtungen ist die Verkehrssprache des Kindergartenalltags Deutsch. Hinsichtlich des Zweitspracherwerbs ist die Einsicht verbreitet, dass es fundierten Kenntnissen in der Muttersprache bedarf, um eine Zweitsprache

erfolgreich zu erlernen. Bezüglich des Umgangs mit der Muttersprache sowie der Art der Sprachförderung unterscheiden sich jedoch die untersuchten Einrichtungen.

In drei der vier Kindergärten findet Sprachförderung ausschließlich in deutscher Sprache statt. Zwei dieser Einrichtungen haben sich bereits an der Erprobung des zuvor dargestellten Projektes sprachlicher Frühförderung der MA 10 beteiligt. (vgl. IV1: 3; IV4: 7f) Die Muttersprachen der Kinder bilden in diesen Kindergärten sozusagen den Hintergrund und werden allenfalls projektweise in den Alltag eingebunden. (vgl. IV4: 8) Den Eltern gegenüber wird seitens der KindergartenpädagogInnen betont, mit den Kindern in der Muttersprache zu kommunizieren, da dies als Basis für den Erwerb jeder weiteren Sprache wichtig ist. (vgl. IV1: 3; IV4: 4)

Im Gegensatz dazu nimmt die vierte beforschte Einrichtung eine andere Position ein. Auch hier wurde das Konzept der Fokussierung und ausschließlichen Verwendung der deutschen Sprache erprobt. Nachdem die Muttersprache auf diesem Weg nur im Elternhaus gesprochen und auf einem sehr niedrigen Niveau gehalten wurde (da viele Eltern nicht in ihrer Muttersprache alphabetisiert sind und nur einen spezifischen Dialekt ihrer Sprache können), wurde diese Schiene als nicht zielführend bewertet und ein anderer Weg eingeschlagen. (vgl. IV2: 2) Die allgemeine Verkehrssprache dieses Kindergartens ist nach wie vor Deutsch. Dem neuen Ansatz zufolge wird allerdings muttersprachliche Begleitung und gezielte Förderung durch bi- bzw. trilinguale Assistentinnen in den Sprachen Türkisch, Arabisch und Englisch angeboten. Kinder derselben Muttersprache lernen beispielsweise in Kleingruppen das Alphabet ihrer Muttersprache, machen Wortschatzübungen und lernen dadurch die Hochsprache. (vgl. IV2: 2)

Bei der Diversität an Herkunftsländern und Muttersprachen der Kinder ist es faktisch unmöglich, jedem Kind in seiner Muttersprache Begleitung und Förderung angedeihen zu lassen. Nichtsdestotrotz ist es sehr fortschrittlich, ein solches Angebot mit täglich anwesenden bi- bzw. trilingualen Assistentinnen in drei Fremdsprachen zu führen. Das bewusste Einbinden der Muttersprachen führt überdies zu einer Aufwertung dieser und in weiterer Folge zu einer Stärkung des kulturellen Selbstbewusstseins der Kinder.

3.3 Das interkulturelle Lernfeld

Das Gesellschaftsbild der Gegenwart ist durch soziale und kulturelle Heterogenität gekennzeichnet. Die Lebenswelt Kindergarten, die diese Diversität ebenso aufweist, wird dadurch zu einem „*wichtigen Übungsfeld für die gesellschaftliche Integration*“ von Kindern. (Lenzeder 1995 zit. in Hartmann/Stoll 1996: 85)

Diversität kann als Chance und Ressource begriffen werden, die den Kindergarten in vielerlei Hinsicht bereichert. Gleichzeitig können damit aber auch Herausforderungen, wie Verständigungsschwierigkeiten bei einer Vielfalt an Sprachen, Ängste und Verunsicherungen verbunden sein.

Interkulturelles Lernen bezeichnet das Erfahren und Kennenlernen fremder Kulturen durch gegenseitigen Austausch, wodurch eine Erweiterung des Horizontes angeregt wird. Dies setzt das Interesse und Verständnis für die Verschiedenartigkeit der Menschen sowie eine Auseinandersetzung und Hinterfragung der eigenen Kultur voraus. Die Grundlage nach Nieke ist „*ein Bewusstsein von der Unvermeidlichkeit des Eingebundenseins in die Denk- und Wertgrundlagen der eigenen Lebenswelt sowie davon, dass andere in ihren Lebenswelten in ebensolcher Weise verankert sind.*“ (Nieke 1995 zit. in Hörtenhuber 1998: 55) Es geht also nicht um die Lösung aus dem eigenen lebensweltlichen Kontext, sondern um die Selbstreflexion der persönlichen Eingebundenheit.

Die frühe Begegnung mit Fremdem im Kindergarten kann bezüglich der sich in diesem Alter maßgeblich entwickelnden „*Verhaltensgrundlagen, Denkstrukturen und Interaktionskompetenzen*“ richtungsweisend sein. (vgl. Prochazka 2007: 8) Durch Neugierde und Offenheit können Unterschiede und Gemeinsamkeiten wahrgenommen werden. Diese Sensibilisierungsprozesse betreffen im Sinne des zweiseitigen Prozesses von Integration sowohl Kinder mit Migrationshintergrund als auch Kinder mit österreichischem Hintergrund.

Notwendige Voraussetzung für die Sicherheit und den Mut, sich Fremdem zu nähern, ist eine positive Resonanz auf die persönliche, soziale sowie kulturelle Identität des einzelnen Kindes, wodurch dessen Selbstvertrauen und -bewusstsein gestärkt wird. Diese positive Resonanz drückt sich unter anderem durch Interesse und Wertschätzung seitens der KindergartenpädagogInnen aus. Des Weiteren ist

auch die Repräsentation der diversen Kulturen in der Raumgestaltung und Materialausstattung des Kindergartens ein Zeichen der Achtung und Wertschätzung.

Nach Raffelsberger zählen Bilderbücher, die über fremde Lebensweisen, Sitten und Bräuche informieren, zum Methodenrepertoire für kindliche, interkulturelle Erfahrungsräume. Das Vorlesen von Bilderbüchern in fremden Sprachen, wozu beispielsweise Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund eingesetzt werden können, vermittelt den Kindern deutscher Muttersprache das Gefühl nichts zu verstehen und sich anderer Kommunikationsmittel bedienen zu müssen. Neben Büchern sind auch Spiele aus fremden Kulturen, das gemeinsame Essen von Gerichten aus fremden Herkunftsländern sowie das gemeinsame Feiern von Festen anderer Kulturen Methoden interkultureller Erziehung. (Raffelsberger 1995 zit. in Hörtenhuber 1998: 65) Eltern mit Migrationshintergrund können bei all diesen Aktivitäten als authentische Ressource miteinbezogen werden. Auf diesem Wege kommt es auch auf Seiten der Eltern zu einer Auseinandersetzung mit ihrer Kulturwelt. Die KindergartenpädagogInnen sollten sich mit der Kultur und den Lebenswelten der Kinder vertraut machen und diese in den Kindergartenalltag einbinden. Dazu ist der Dialog mit den Eltern unerlässlich. (vgl. Auer et al. 2005: 11)

Das Ziel einer Pädagogik der Vielfalt, die auf die „*Gesamtheit einer Gruppe in ihren Gemeinsamkeiten und Unterschieden*“ (Eder 2007: 3) fokussiert, umfasst Aspekte der Sozialerziehung sowie der Kulturpädagogik, die nicht immer vollständig voneinander zu trennen sind. Die Sozialerziehung betreffend sind Empathie, Solidarität und Konfliktfähigkeit von Bedeutung. Zu den kulturpädagogischen Einstellungen und Haltungen zählt die Akzeptanz und Wertschätzung anderer Kulturen sowie der Abbau von Distanz und Vorurteilen. (vgl. Ulich o.J.: Webseite; Essinger/Graf 1984 zit. in Hörtenhuber 1998: 49)

Nach Auernheimer ist „*der richtige Umgang mit kultureller Differenz*“ das Ziel. Menschen sollen zum interkulturellen Dialog befähigt werden und Toleranz gegenüber anderen Lebensweisen üben. Weiters sollen sie erfahren, dass die eigene Kultur nur eine unter anderen möglichen ist und dass es Grenzen im Verstehen und Wissen über andere Kulturen gibt, die es zu akzeptieren gilt. Ulich bezeichnet dies als „Fremdheitskompetenz“, die insbesondere für KindergartenpädagogInnen eine Herausforderung darstellt, da diese für gewöhnlich versuchen, den Kindern alles möglichst eindeutig zu erklären.

Kindern sollte die Erfahrung von existierenden Grenzen allerdings nicht vorenthalten werden. (vgl. Auernheimer 1995 zit. in Hörtenhuber 1998: 50; Ulich o.J.: Webseite)

Auswertung der Interviews (3)

Der ethnischen Zusammensetzung der beforschten Einrichtungen zufolge müsste das Thema Interkulturalität zwangsläufig von zentraler Bedeutung sein. Die Frage ist jedoch, wie auf die Thematik in der alltäglichen pädagogischen Arbeit eingegangen wird. Hierzu gibt es zwei divergierende Annäherungsarten bzw. Vorgehensweisen.

In drei Kindergärten basiert das Thematisieren von Elementen anderer Kulturen nahezu ausschließlich auf dem Engagement und der Initiative der Familien sowie auf Fragen der Kinder. (vgl. IV1: 3; IV3: 4; IV4: 5) Dieser Zugang ist einerseits aufgrund seiner Authentizität sehr zu begrüßen. Andererseits geht mit der ausschließlichen Anwendung dieses Zugangs eine Abhängigkeit von der Mitwirkung der Familien einher.

Eine Begründung für das nur fall- bzw. projektweise Thematisieren fremder Kulturen ist, dass das Programm ohnehin so dicht ist und *„die Kinder vielleicht auch ein bisschen überfordert wären mit Wissen, das im Moment für ihre Entwicklung, für ihre Situation gar nicht so wichtig ist“* (IV4: 5) Diese Begründung und die Tatsache, dass Spiel- und Lernmaterialien aus anderen Kulturen und in anderen Sprachen nur vereinzelt bis gar nicht vorhanden sind bzw. projektweise angeschafft werden und das nur fallweise Aufgreifen von anderen Elementen fremder Kulturen, zeigen mangelndes Bewusstsein für interkulturelles Lernen in diesen Einrichtungen. (vgl. IV1: 3; IV3: 4; IV4: 5f)

In der vierten Einrichtung, einem islamischen Kindergarten, ist Vielfalt bzw. Interkulturalität als Grundprinzip im pädagogischen Konzept verankert und es deutet vieles darauf hin, dass dieses auch gelebt wird. Trotz einer Orientierung am islamischen Jahresfestkreis und den islamischen Gepflogenheiten, wie dem Lesenlernen des Korans, werden zeitgleich insbesondere für Kinder nicht-muslimischen Glaubens andere kulturelle Themenkreise angeboten.

Weiters werden durch das Spiel- und Lernmaterial, vor allem durch Sachbuchreihen, Bezugspunkte zu den Herkunftsländern und -kulturen der Kinder geschaffen. Auf diese Weise werden die Kinder in ihrer Identität gestärkt und gleichzeitig auf ein Leben in einer anderen – der österreichischen – Kultur vorbereitet. (vgl. IV2: 2, 4)

Über die Erfahrungen und Kompetenzen, die Kinder in einem interkulturellen Umfeld erwerben, gibt es unter Praktikerinnen größtenteils Übereinstimmung. Kinder profitieren von der Vielfalt, da die Begegnung mit bisher Fremdem zu einer Horzonterweiterung führt. Es handelt sich um ein allgemeines Offenwerden für andere Sprachen, anderes Aussehen, andere Kulturen, usw. (vgl. IV1: 5; IV4: 6) Kinder erleben es zunehmend als „Normalität“, dass Menschen sich hinsichtlich ihrer Sprachen, Essgewohnheiten, Kleidung, etc. unterscheiden. Durch die frühe Begegnung mit Unbekanntem wird das Interesse für das Andere geweckt, wozu es ohne derartige Konfrontation nicht käme. Das Erleben der pluralistischen Gesellschaft im kleinen Rahmen der Kindergartengruppe ist eine wichtige Vorbereitung auf die Gesellschaft und die Rolle, die ein Kind später in der Gesellschaft einnehmen wird. (vgl. IV2: 7) In einem interkulturellen Umfeld lernen Kinder des Weiteren Respekt vor und Wertschätzung des Fremdem. Sie nehmen wahr, dass es schwierig ist, eine andere Sprache zu erlernen, und erfahren, dass es Grenzen im Verstehen von Anderem gibt. (vgl. IV1: 5f; IV2: 5; IV4: 6) Auf der einen Seite ist der Kindergarten ein Ort der Begegnung zwischen den Kulturen, der zur Toleranzbildung beitragen kann. *„Auf der anderen Seite ist es genauso wie bei anderen Dingen, wer´s nicht sehen will, wer´s nicht akzeptieren und aufnehmen will, holt sich da gar nichts raus, außer dass er später sagt – ‚Ja, wir waren eh schon mit den Ausländern im Kindergarten zusammen!‘ [...] Menschen sind halt unterschiedlich.“* (IV3: 6f)

4. Möglichkeiten der Weiterentwicklung der Institution Kindergarten

4.1 Wissen über Interkulturalität

Der sensible Umgang mit Kulturen und Religionen in einem interkulturellen Umfeld, wie dem des Kindergartens, erfordert die Sensibilisierung des Kindergartenpersonals bezüglich der Relevanz der Thematik Kultur und Interkulturalität, die in einem direkten Zusammenhang mit der Identitätsbildung der Kinder steht. Es bedarf ausreichender Informationen und des Fachwissens sowie der grundlegenden Ansicht, dass kulturelle Diversität eine gegenseitig bereichernde „*Erfahrungs- und Lernmöglichkeit*“ bedeutet. Die Attitüde der KindergartenpädagogInnen hinsichtlich kultureller Vielfalt ist insofern bedeutsam, als die PädagogInnen im Sinne des Imitationslernens Vorbilder für die Kinder sind. Das interkulturelle Setting stellt demnach hohe Anforderungen an die Kompetenzen der KindergartenpädagogInnen. (vgl. Auer et al. 2005: 9; Schmuck 2005: 16)

Forderungen im elementarpädagogischen Bereich hinsichtlich der Thematik Interkulturalität betreffen die Ausbildung der KindergartenpädagogInnen sowie das Angebot von Fort- und Weiterbildungen für PraktikerInnen. Das Themengebiet „Interkulturelle Kompetenzen“ sowohl mit kulturspezifischem als auch kulturallgemeinem Fokus sollten in der Grundausbildung verankert und im Weiterbildungskatalog verstärkt angeboten werden. (vgl. Schmied/Steindl 2007: 18)

4.2 Elternzusammenarbeit

Die Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten ist ein essentieller Bereich der Kindergartenarbeit, der im interkulturellen Kontext von besonderer Bedeutung ist.

Ein regelmäßiger Austausch zwischen PädagogInnen und Eltern dient einerseits als Basis für die Planung pädagogischer Arbeit, die an der Lebenswelt der Familien ansetzt, und andererseits als Vertrauensbasis für ein partnerschaftliches Verhältnis. Kontinuierliche Informationen über die pädagogische Arbeit und die Entwicklung des Kindes sind in der Elternzusammenarbeit zentral. Bei Eltern mit

Migrationshintergrund ist eine sensible Aufklärung über die Erziehungspraktiken des Kindergartens besonders wichtig, da diese häufig andere Erziehungsmuster anwenden. (vgl. Colberg-Schrader 2003: 276; Hartmann/Stoll 1996: 92)

Die Vernetzung zwischen Familie und Institution kann durch eine wie auch immer geartete aktive Mitwirkung der Eltern am Kindergartenalltag intensiviert werden. Darüber hinaus kann das elterliche Engagement für den Kindergarten eine Qualitätssteigerung bedeuten, da es zu einer Nutzung vielfältiger Kompetenzen und Ressourcen kommt.

Voraussetzungen für eine intensivierte, interkulturelle Elternzusammenarbeit sind nach Hartmann und Stoll eine fachliche Aus- bzw. Weiterbildung der KindergartenpädagogInnen im Bereich der Erwachsenenbildung und interkultureller Kompetenz sowie mehr Vorbereitungszeit für die Elternarbeit. (vgl. Hartmann/Stoll 1996: 193) Es ist aber auch die Ausbildung von Personen mit Migrationshintergrund zu KindergartenpädagogInnen zu fördern, da diese vermutlich eine Zwei- oder Mehrsprachigkeit sowie ein interkulturelles Verständnis mit sich bringen. (vgl. Simonitsch/Biffel 2008: 45)

4.3 Neue Vorhaben der Bundesregierung im elementarpädagogischen Bereich

Im aktuellen Regierungsprogramm für die Amtsperiode 2008-2013 wird die Einführung eines kostenlosen, verpflichtenden letzten Kindergartenjahres als bildungspolitische Maßnahme genannt. Ein weiteres Ziel der amtierenden Bundesregierung ist die Entwicklung eines bundesweit einheitlichen Bildungsplans, um gewisse Qualitätsstandards im elementarpädagogischen Bereich sicherzustellen. (vgl. N.N. 2008: 10, 193) Die Ausbildung der KindergartenpädagogInnen betreffend wird eine *„aufbauende oder ergänzende Weiterentwicklung zu den Bundesbildungsanstalten für Kindergartenpädagogik an den Pädagogischen Hochschulen bis hin zur Einrichtung von Bachelor-Studiengängen“* angestrebt. (N.N. 2008: 193)

5. Conclusio: Der Kindergarten als Integrationsinstanz

Die zentrale Forschungsfrage – inwiefern trägt ein Kindergartenbesuch zur Integration von Kindern mit Migrationshintergrund bei? – kann den Forschungsergebnissen nach, wie folgt beantwortet werden. Ein Kindergartenbesuch trägt insofern zur Integration von Kindern mit Migrationshintergrund bei, als in der Bildungsinstitution Kindergarten die kulturelle und soziale Dimension von Integration gefördert wird.

Zunächst ist festzustellen, dass der Kindergartenbesuch an sich als Merkmal der Integration gilt, da dadurch die Kriterien – Zugang zu einer Institution der Aufnahmegesellschaft und Besuch einer Bildungseinrichtung – erfüllt werden. Die kulturelle Dimension betreffend, fördert der Kindergarten die Integration, da es im Sinne eines zweiseitigen Integrationsprozesses zum beiderseitigen Kennenlernen der Kulturen sowie zum Erwerb der lingua franca kommt. Die interkulturelle Begegnung bzw. das Kennenlernen der verschiedenen Kulturen bezieht sich sowohl auf die Kinder als auch auf die Eltern bzw. Familien der Kinder. Die Kinder sind im Kindergarten erstmals in einem institutionellen Rahmen mit der pluralistischen Gesellschaft konfrontiert und werden auf diesem Wege für das gesellschaftliche Leben vorbereitet. In Bezug auf die soziale Dimension können interkulturelle Kontakte und Beziehungen, die im Kindergarten zwischen Kindern aber auch zwischen Familien aufgebaut werden, angeführt werden. In weiterer Folge können diese sozialen und kulturellen Kompetenzen, die im Kindergarten erworben werden, Einfluss auf die ökonomische Dimension von Integration nehmen.

Der Kindergarten bietet eine frühe Chance, Sensibilisierungsprozesse in puncto Interkulturalität zu initiieren und respektvolle Haltungen gegenüber der jeweilig fremden Kultur auszubilden. Demnach kann der Kindergarten als Basis des Integrationsprozesses beschrieben werden. Abschließend ist festzuhalten, dass Erziehung und Bildung grundsätzlich Fragen der Integration sind.

Weitere wichtige Ergebnisse der Forschungsarbeit, die sozusagen einen Ausblick darstellen sollen, sind, dass Spracherziehung, die nicht von einer defizit-, sondern

von einer ressourcenorientierten Sichtweise geleitet wird, und das Prinzip der Vielfalt bzw. Interkulturalität zum Selbstverständnis (elementar-)pädagogischer Arbeit werden sollten. Darüber hinaus sind eine intensive Zusammenarbeit mit den Eltern mit Migrationshintergrund sowie spezifische Fort- und Weiterbildungen des Kindergartenpersonals, beispielsweise zur Zweitsprachdidaktik oder zu interkulturellem Lernen verstärkt anzustreben. Zudem bedarf es einer öffentlichen Bewusstseinsbildung über den Kindergarten als Bildungsinstitution, bei der die unterschiedlichen (Informations-)Zugänge zu autochthonen und allochthonen Personen berücksichtigt werden.

Literaturverzeichnis

Auer, Helene/Freiberger, Ilse/Frewein, Judith/Kober, Irmgard/Pint, Evelin (2005): Sesam öffne dich – Die Vielfalt liegt in uns. Online unter: www.verwaltung.steiermark.at/cms/dokumente/10698249_197647/2013f509/Kiste_2005.pdf [31.10.2008], 4-13

Breit, Simone/Schneider, Petra (2008): Vorwort. Online unter: www.plattformeducare.org/Handbuch_BESK_Freigabe.pdf [16.10.2008], 5f

Breit, Simone/Schneider, Petra (o.J.): Sprachstandsfeststellung im Kindergarten als Grundlage für differenzierte sprachliche Förderung. Online unter: www.plattformeducare.org/Sprachstandsfestellung%20im%20Kindergarten%20als%20Grundlage%20fuer%20differenzierte%20sprachliche%20Foerderung.pdf [30.12.2008]

Breit, Simone/Schreiner, Claudia (2007): Familiäre Herkunft und Leistung. In: Schreiner, Claudia (Hrsg.): PISA 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse. Online unter: www.pisaaustria.at/pisa2006/files/PISA2006_ZVB_ErsteErgebnisse_041207.pdf [28.10.2008], 56-67

Colberg-Schrader, Hedi (2003): Informelle und institutionelle Bildungsorte. Zum Verhältnis von Familie und Kindertageseinrichtung. In: Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. 4. Auflage. Freiburg: Herder Verlag, 266-283

Eder, Birgit (2007): Ist Verschiedenheit wirklich so normal? Diversity im Kindergarten. In: Unsere Kinder, 05/2007, 2f

European Migration Network (Hrsg.) (2004): Integrationspraktiken in Österreich. Eine Landkarte über Integrationspraktiken und –philosophien in Bund, Ländern und Sozialpartnern. Online unter: www.tirol.gv.at/fileadmin/www.tirol.gv.at/themen/gesellschaft-und-soziales/integration/downloads/Leitbild/uebergreifend/iom.pdf [19.11.2008]

Hafner, Martina/Minich, Sylvia (o.J.): Bildung im Kindergarten. Online unter: www.oebv.at/erziehung_unterricht/archiv/05_05/Hafner_Minich.pdf [03.01.2009]

Hartmann, Waltraut/Stoll, Martina (1996): Mehr Qualität für Kinder. Qualitätsstandards und Zukunftsperspektiven für die Kindergärten. Wien: ÖBV Verlag

Holste, Ulrich (o.J.): Spracherziehung im Kindergarten. Überlegungen zur Notwendigkeit eines Richtungswechsels in der Sprachförderung von Kindern. Online unter: ev.kikibremen.de/cms/396/FachdiensteSprache.pdf [09.07.2008]

Hörtenhuber, Andrea (1998): Interkulturelle Erziehung im Kindergarten – Ein Weg in die multikulturelle Gesellschaft? Salzburg: Diplomarbeit an der geisteswissenschaftlichen Fakultät

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

Jampert, Karin/Best, Petra/Holler, Doris/Guadatiello, Angela/Zehnbauer, Anne (2005): Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung von Kindern im Kindergarten: Konzepte – Projekte – Maßnahmen. Online unter: www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/PdfAnlagen/schlusselkompetenz-sprache,property=pdf,bereich=,sprache=de,rwb=true.pdf [09.07.2008]

Kerschbaumer, Franz Xaver (1997): Gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern im Kindergarten. Online unter: bidok.uibk.ac.at/library/kerschbaumer-kindergarten.html#id3063004 [13.10.2008]

Magistratsabteilung 10 (2006): Bildungsplan. Wien: Holzhausen N.N. (2008): Regierungsprogramm für die XXIV. Gesetzgebungsperiode. Online unter: www.oevpklub.at/fileadmin/Inhaltsdateien/Parlamentsklub/Dokumente/Regierungsprogramm2008-2013.pdf [03.01.2008]

Oberhuemer, Pamela (2003): Bildungsprogrammatik für die Vorschuljahre. Ein internationaler Vergleich. In: Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. 4. Auflage. Freiburg: Herder Verlag, 38-56

Perchinig, Bernhard (2007): Integrationsland Österreich? Migration als Herausforderung für das Bildungssystem. Online unter: www.wien.gv.at/integration/mkg/pdf/perchinig.pdf [19.11.2008]

Prochazka, Birgit (2007): Interkulturelle Kompetenzen?! Begriffsklärung und Möglichkeiten im Kindergarten. Online unter: www.wien.gv.at/integration/mkg/pdf/prochazka.pdf [13.10.2008]

Schmied, Martina/Steindl, Mari (2007): Darstellung der Gesamtsituation in den Wiener Kindergärten. Good Practice Beispiele. Online unter: www.wien.gv.at/integration/mkg/pdf/schmied.pdf [09.07.2008]

Schmuck, Ingeborg (2005): Eine Reise in ein fremdes Tal. Online unter: www.verwaltung.steiermark.at/cms/dokumente/10698249_197647/2013f509/Kiste_2005.pdf [31.10.2008], 16-18

Schreiner, Claudia (2007a): Einleitung. In: Schreiner, Claudia (Hrsg.): PISA 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse. Online unter: www.pisa-austria.at/pisa2006/files/PISA2006_ZVB_ErsteErgebnisse_041207.pdf [28.10.2008], 5-7

Schreiner, Claudia (2007b): PISA 2006 Erste Ergebnisse – Zusammenfassung. In: Schreiner, Claudia (Hrsg.): PISA 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse. Online unter: www.pisaaustria.at/pisa2006/files/PISA2006_ZVB_ErsteErgebnisse_041207.pdf [28.10.2008], 68-71

Schütz, Brigitte (2004): Theoretische Perspektiven zur Integration von MigrantInnen. In: European Migration Network (Hrsg.): Integrationspraktiken in Österreich. Eine Landkarte über Integrationspraktiken und –philosophien in Bund, Ländern und Sozialpartnern. Online unter: www.tirol.gv.at/fileadmin/www.tirol.gv.at/themen/gesellschaft-undsoziales/integration/downloads/Leitbild/uebergreifend/iom.pdf [19.11.2008], 15-30

Simonitsch, Günther/Biffi, Gudrun (2008): Nachfrage nach höheren Qualifikationen. In: BMI (Hrsg.): Gemeinsam kommen wir zusammen. Expertenbeiträge zur Integration. Online unter: www.integration.at/downloads/P08_060_Bericht_Webversion_gesamt.pdf [17.11.2008], 24-49

Suchan, Birgit/Wallner-Paschon, Christina (2007): Erste Ergebnisse PIRLS 2006 – Zusammenfassung. In: Suchan, Birgit/Wallner-Paschon, Christina/Stöttinger, Elisabeth/Bergmüller, Silvia: PIRLS 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse. Lesen in der Grundschule. Online unter: www.ieaaustria.at/pirls/docs/PIRLS_2006_Ergebnisse.pdf [28.10.2008], 58-61

Ulich, Michaela (2000): Unterschiedliche Herkunft – Gemeinsame Zukunft. Online unter: www.kindergarten-heute.de/beitraege/fachbeitraege/paedagogik_html?k_onl_struktur=729519&archivansicht=1&einzelbeitrag=12288 [16.10.2008]

Wallace, Claire (2007): Jugendliche MigrantInnen in Bildung und Arbeit. Auswirkungen von Sozialkapital und kulturellem Kapital auf Bildungsentscheidungen und Arbeitsmarkteteiligung. Studie des Österreichischen Instituts für Jugendforschung. Online unter: www.oiej.at/content/de/forschung/abgeschlosseneprojekte/projekte/article/75.html [21.06.2008]

Wallner-Paschon (2007): Kindergarten und Vorschulbesuch. In: Suchan, Birgit/Wallner-Paschon, Christina/Stöttinger, Elisabeth/Bergmüller, Silvia: PIRLS 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse. Lesen in der Grundschule. Online unter: www.iea-austria.at/pirls/docs/PIRLS_2006_Ergebnisse.pdf [28.10.2008], 38f

Interviewtranskripte

IV1: Interview am 03.11.2008 mit der Leiterin des Interkulturellen Kindergartens Ottakring, 1160 Wien

IV2: Interview am 04.11.2008 mit der Leiterin des Kindergartens Wa Islamah, 1150 Wien

IV3: Interview am 10.11.2008 mit einer Kindergartenpädagogin des Übungskindergartens der Bundesbildungsanstalt für Kindergartenpädagogik, 1100 Wien

IV4: Interview am 17.11.2008 mit einer Kindergartenpädagogin des Kindergartens Herz-Jesu-Dienerinnen, 1030 Wien

Websites

www.bifie.at/sprachstandsfeststellung-im-kindergarten [30.12.2008]

www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/kdg/bildungsplan.html [12.10.2008]